



مجلة علمية دورية محكمة

المجلة التربوية الشاملة

**THE COMPREHENSIVE
EDUCATIONAL JOURNAL**

مجلة علمية تربوية شاملة
تصدرها المؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب NRCT

مجلد (3) العدد (3)

يوليو 2025م

الجزء الأول



YOUR PARAGRAPH TEXT

ISSN: 3009-612X
E. ISSN: 3009-6146



بسم الله الرحمن الرحيم

المؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب
Nationalism for Research, Consultancy and
Training (NRCT)



المجلة التربوية الشاملة

The Comprehensive Educational Journal

مجلة علمية دورية محكمة

رئيس مجلس إدارة المجلة
أ.د/ محمد محمد فتح الله سيد
نائب رئيس مجلس إدارة المجلة
د./ محمد عبده تامر خطاب

رئيس التحرير
أ.د/ تفيده سيد أحمد غانم

مدير التحرير
أ.د/ تامر على عبد اللطيف المصرى
سكرتير التحرير
د./ عفاف فاروق حسين جبريل

المحرر فنى
أ.م.د./ عصام محمد سيد أحمد
مساعد المحرر
د./ محمد جمال طلعت إسماعيل

المحرر اللغوى
د./ أحمد عبد العظيم خميس

جميع حقوق النشر محفوظة للمؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب
الترقيم الدولي الموحد للطباعة ISSN: 3009-612X

الترقيم الدولي الموحد الالكتروني E. ISSN: 3009-6146

المجلة معرفة فى قاعدة المجلات العلمية على بنك المعرفة المصرى EKB
وقاعدة بيانات Edu Search دار المنظومة

هيئة التحرير

أعضاء هيئة التحرير	
أ.د. أمين محمد صبرى نور الدين	كلية التربية، جامعة عين شمس
أ.د. عاطف عدلى فهمى	كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة القاهرة
أ.د. محمد إبراهيم محمد	كلية التربية، جامعة المنيا
أ.د. محمد غازى الدسوقي	المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية
أ.م.د. جمال فخر الدين شفيق	المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية
أ.م.د. كمال طاهر موسى	كلية التربية، جامعة العريش
د. آيات محمد محمد فتح الله	المؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب
د. عزة يوسف رحمة	وزارة التربية والتعليم، وحدة قياس الجودة

الموقع الإلكتروني للمجلة: <https://ejc.journals.ekb.eg>
 البريد الإلكتروني للمجلة: prof.tafida.ghanem@gmail.com

الهيئة الاستشارية

أعضاء الهيئة الاستشارية

أسماء السادة الأساتذة مرتبة ترتيباً هجائياً

اسم العضو	الهيئة العلمية
أ.د/إبراهيم سيد احمد المنشاوي	كلية التربية جامعة الازهر
أ.د/أبوزيد سعيد محمد الشويقي	كلية التربية جامعة طنطا
أ.د/أحلام حسن محمود عبد الله	أستاذ الصحة النفسية تربيته إسكندرية
أ.د/أحمد الجبوشي فتوح موسى	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/أحمد حسن عاشور	كلية التربية جامعة بنها
أ.د/أحمد ربيع محمود سعد	مدير مركز القياس والتقويم جامعة السادات
أ.د/أحمد رمضان محمد علي	كلية التربية جامعة الوادي الجديد
أ.د/أحمد طه محمد	كلية التربية جامعة الفيوم
أ.د/أحمد علي الكبير	كلية التربية جامعة الازهر
أ.د/أحمد علي إبراهيم خطاب	كلية التربية جامعة الفيوم
أ.د/أحمد علي بديوي محمد	أستاذ الصحة النفسية كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/أحمد كمال البهنساوي	كلية الآداب جامعة اسيوط
أ.د/أحمد محمد الحسيني هلال	عميد كلية التربية جامعة طنطا
أ.د/أحمد محمد درويش	كلية الآداب جامعة اسيوط
أ.د/أحمد محمد شبيب	كلية التربية جامعة الأزهر
أ.د/أحمد مهدي مصطفى	كلية التربية جامعة الازهر
أ.د/أسامة جبريل أحمد عبد اللطيف	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/أسامة حامد محمد	كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة الموصل العراق
أ.د/أسماء حمزة محمد عبدالعزيز	كلية التربية جامعة الفيوم
أ.د. إسماعيل محمد الفقي	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/أشرف راشد علي محمود	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي
أ.د/أكرم إبراهيم السيد	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/الزهرة الأسود	جامعة الوادي - الجزائر
أ.د/السعيد عبد الخالق ع المعطي	المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي

الهيئة العلمية	اسم العضو
كلية التربية جامعة كفر الشيخ	أ.د/السيد أحمد محمود صقر
كلية التربية جامعة الزقازيق	أ.د/السيد الفضالي عبدالمطلب
كلية التربية جامعة دمياط	أ.د/السيد محمد عبد المجيد عبد العال
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي	أ.د/ الفرحاتي السيد محمود
كلية التربية جامعة الفيوم	أ.د./ آمال ربيع كامل
كلية التربية جامعة الفيوم	أ.د/آمال جمعة عبد الفتاح
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	أ.د/آمال سيد مسعود
كلية التربية جامعة كفر الشيخ	أ.د/آمال عبد السميع أباطة
كلية التربية جامعة اسيوط	أ.د/إمام مصطفى سيد
كلية التربية جامعة حلوان	أ.د/أماني أحمد المحمدي حسنين
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	أ.د/أماني محمد صلاح
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	أ.د/أماني محمد طه
وكيل معهد الدراسات والبحوث البيئية جامعة السادات	أ.د/أماني محمد عبد العال رزق
كلية التربية جامعة المنيا	أ.د/أمل أنور عبدالعزيز
كلية التربية جامعة بنها	أ.د/أمل عبد المحسن الزغبي
كلية البنات جامعة عين شمس	أ.د. أمنية السيد محمد الجندى
كلية التربية جامعة عين شمس	أ.د/أمين صبري نور الدين
مدير مركز القياس والتقويم جامعة عين شمس	أ.د/انسام على محمود سيف
كلية التربية جامعة المنيا	أ.د/أنور رياض عبدالرحيم
جامعة حسيبة بن بوعلي، بالشلف الجزائر	أ.د/أنيسة ركاب
كلية التربية جامعة دمشق- سوريا	أ.د/ايمان ابراهيم عز
كلية التربية جامعة المدينة العالمية بماليزيا	أ.د/أيمن عايد
كلية التربية جامعة مطروح	أ.د/أيمن مصطفى عبد القادر
كلية الطفولة المبكرة جامعة حلوان	أ.د/ايناس أحمد عبد العزيز
كلية التربية جامعة السويس	أ.د/إيهاب السيد شحاتة
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي	أ.د/بدوي أحمد محمد الطيب
إدارة التربية القلعة، دوز، ولاية قبلي، تونس	أ.د/بلقاسم بن محمد بن عمر بلغيث
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة المسيلة الجزائر	أ.د/بوزناد سميرة
كلية التربية جامعة بنها	أ.د/تحية محمد عبدالعال
الجامعة اللبنانية - لبنان	أ.د/ثناء سليم الحلوة

الهيئة العلمية	اسم العضو
كلية التربية جامعة مدينة السادات	أ.د/جمال أحمد عبدالمقصود السيسي
أستاذ المناهج بكلية التربية جامعة السويس	أ.د/جمال الدين ابراهيم العمرجي
كلية التربية جامعة الأزهر	أ.د/جمال الدين محمد حسن الحمدي
عميد كلية التربية جامعة الأزهر	أ.د/جمال فرغل الهواري
كلية التربية جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف الجزائر	أ.د/جميلة بن عمور
جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم (الجزائر)	أ.د/جناد عبد الوهاب محمد
كلية التربية جامعة الأزهر	أ.د/جودة السيد شاهين
كلية التربية جامعة الاسكندرية	أ.د/جيهان عثمان محمود جاد
الكلية التربوية المفتوحة وزارة التربية - العراق	أ.د/حاکم موسى عبد الحسناوي
كلية التربية جامعة الفيوم	أ.د/حسام الدين حسين أبو الهدى
عميد كلية علوم الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق	أ.د/حسام السيد عوض
كلية علوم ذوي الإعاقة والتأهيل جامعة الزقازيق	أ.د/حسام السيد محمد عوض
كلية التربية، جامعة سوهاج	أ.د./ حسام الدين محمد مازن
جامعة الاردنية، الأردن	أ.د/حسان غازي بدر العمري
عميد كلية التربية جامعة الاسكندرية	أ.د/حسن سعد عابدين
كلية التربية جامعة عين شمس	أ.د/حسن سيد شحاتة
كلية التربية - جامعة كركوك - العراق	أ.د/حسن فهد عواد
كلية التربية جامعة سوهاج	أ.د/حسين طه عطا
كلية التربية جامعة	أ.د./ حمدي عبد العظيم محمد البنا
كلية التربية جامعة ذمار- اليمن	أ.د/حمود محسن قاسم المليكي
مركز البحوث والتطوير التربوي، اليمن	أ.د/حمود محمد غالب السياتي
مركز تموز -لبنان	أ.د/حنا سعيد الحاج
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	أ.د./ حنان محمد ربيع محمود
جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر	أ.د/حياة بو جملين
كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد، العراق	أ.د/خالد جمال جاسم محمد
كلية التربية جامعة الاسكندرية	أ.د/خالد حسن الشريف
كلية التربية جامعة حلوان	أ.د./ خالد محمد محمد فرجون
عميد كلية التربية جامعة مدينة السادات	أ.د/خميس محمد خميس
عميد كلية التربية جامعة أسوان	أ.د/خيري أحمد حسين
كلية التربية جامعة الاسكندرية	أ.د/دعاء عوض عوض

الهيئة العلمية	اسم العضو
كلية التربية جامعة ام القرى السعودية	أ.د/ديانا فهمي حماد
كلية التربية جامعة طنطا	أ.د/دينا أحمد حسن
جامعة الاردنية، الاردن	أ.د/ذوقان عبيدات
جامعة الإسرائ - غزة فلسطين	أ.د/رامز مهدي محمود عاشور
كلية التربية جامعة طنطا	أ.د/راندا مصطفى الديب
إحصاء وتصميم بحوث - جامعة القاهرة	أ.د/ربيع سعيد طه علي
كلية التربية جامعة الأزهر	أ.د/ربيع شعبان حسن
كلية التربية جامعة قنا وجامعة القصيم السعودية	أ.د/ربيع عبده احمد رشوان
أستاذ الكيمياء جامعة النهضة	أ.د/رجب رياض السقا
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي	أ.د/رمضان محمد رمضان
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	أ.د/روؤف عزمي توفيق
جامعة الشهيد الشيخ العربي التبسي - تبسة الجزائر	أ.د/زياد رشيد
كلية التربية - جامعة طنطا	أ.د/زينب محمود شقير
كلية التربية جامعة الأزهر	أ.د/سامح احمد سعادة
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	أ.د/سامي عبد السميع رضوان
جامعة حسبية بن بو علي، بالشلف الجزائر	أ.د/سامية رحال
جامعة الشلف الجزائر	أ.د/سعداوي رابح إيدير زهرة
كلية علوم الإعاقة جامعة الزقازيق	أ.د/سعيد عبدالرحمن محمد
كلية التربية جامعة اسوان	أ.د/سعيد محمد صديق
الجامعة اللبنانية لبنان	أ.د/سكايرت إسحاق
كلية التربية والعلوم والآداب جامعة تعز اليمن	أ.د/سليمان عبده أحمد سعيد المعمري
كلية التربية جامعة بني سويف	أ.د/سليمان محمد سليمان
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي	أ.د/سمر عبد الفتاح لاشين
كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة	أ.د/سميرة علي ابوغزالة
كلية التربية جامعة دمياط	أ.د/سناء حامد زهران
كلية التربية جامعة عين شمس	أ.د/سهير أنور محفوظ
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة الجزائر	أ.د/سهيلة عبد الوهاب بو جلال
كلية الآداب جامعة الفيوم	أ.د/سيد أحمد محمد الوكيل
كلية التربية جامعة بنها	أ.د/سيد محمدي صميحة
كلية التربية جامعة الأزهر	أ.د/سيف الدين يوسف عبدون
كلية التربية جامعة بغداد العراق	أ.د/شذى عادل فرمان
كلية التربية جامعة السويس	أ.د/شرين عباس هاشم عراقي

الهيئة العلمية	اسم العضو
كلية التربية – جامعة بورسعيد	أ.د/شرين محمد دسوقي
كلية التربية جامعة طنطا	أ.د/شاهدان محمد عثمان
كلية التربية جامعة بورسعيد	أ.د/شيماء محمد حسن
كلية التربية جامعة المنصورة	أ.د/صالح أحمد شاکر
كلية التربية جامعة ام القرى السعودية	أ.د/صبحى سعيد عويض الحارثي
كلية التربية جامعة المنوفية	أ.د/صبحى شعبان شرف
كلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر	أ.د/صبري ابراهيم الجيزاوي
المجلس العربي للاختصاصات الصحية - العراق	أ.د/صبيح عباس المشهداني
كلية التربية جامعة بغداد العراق	أ.د/صفاء طارق حبيب
كلية التربية جامعة مصر للعلوم والتكنولوجيا	أ.د/صفاء محمد بحيري
كلية التربية النوعية جامعة حلوان	أ.د/صلاح الدين عبد الحميد خضر
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	أ.د/صلاح الدين عبد العزيز غنيم
كلية التربية جامعة اسيوط	أ.د/صمويل تامر بشرى
كلية التربية جامعة اسيوط	أ.د/صمويل تامر بشرى خليل
أستاذ الاقتصاد جامعة كفر الشيخ	أ.د/طارق توفيق يوسف الخطيب
عميد كلية الآداب جامعة الفيوم	أ.د/ طارق محمد عبد الوهاب حمزة
كلية التربية جامعة عين شمس	أ.د/طلعت كمال الحامولي
كلية التربية جامعة دمنهور	أ.د/عادل السعيد البنا
كلية التربية النوعية جامعة الزقازيق	أ.د/عادل السيد محمد سرايا
كلية التربية جامعة الأزهر	أ.د/عادل عبد المعطي الابيض
كلية التربية جامعة الزقازيق	أ.د/عادل محمد العدل
كلية التربية - جامعة دمنهور	أ.د/عادل محمود المنشاوي
كلية الطفولة جامعة عين شمس	أ.د/عاطف عدلي فهمي
كلية التربية جامعة المنصورة	أ.د/عايدة عبد الحميد على سرور
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	أ.د/عبد الحميد صبرى عبد الحميد
كلية التربية الرياضية جامعة ديالى العراق	أ.د/عبد الرحمن ناصر راشد
كلية التربية جامعة الأزهر	أ.د/عبد الرحيم سعد الدين الهلالي
كلية التربية جامعة قناة السويس	أ.د/عبد العاطي احمد الصياد
كلية التربية جامعة دمنهور	أ.د/عبد العزيز إبراهيم سليم
كلية التربية بنين القاهرة جامعة الأزهر	أ.د/عبد العليم محمد شرف
كلية التربية جامعة الأزهر	أ.د/عبد الفتاح عيسى ادريس
كلية التربية جامعة ام القرى السعودية	أ.د/عبد الله بن محمد آل تميم
المدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة- الجزائر	أ.د/عبد الله قلى

اسم العضو	الهيئة العلمية
أ.د/عبد المسيح سمعان يوسف	كلية الدراسات العليا والبحوث البينية، جامعة عين شمس
أ.د/عبد المنعم احمد حسن	كلية التربية جامعة سوهاج
أ.د/عبد المنعم سلطان الجيلاني	مدير مركز تنمية القدرات -جامعة أسوان
أ.د/عبد الناصر شريف محمد	كلية التربية جامعة الفيوم
أ.د/عبد عمر	كلية التربية جامعة المدينة العالمية بماليزيا
أ.د/عبير عبد المنعم فيصل	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/عرفة أحمد حسن نعيم	كلية التربية بنين القاهرة جامعة الأزهر
أ.د/عزة جلال مصطفى	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د. / عزة شديد محمد عبد الله	كلية التربية جامعة الإسكندرية
أ.د. عزة محمد عبد السميع محمد	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/عزة عبد الكريم فرج	كلية الآداب جامعة القاهرة
أ.د. / عزة فتحى	كلية البنات جامعة عين شمس
أ.د/عصام توفيق قمر	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/عصام علي الطيب مرزوق	عميد كلية التربية جامعة قنا
أ.د/عصام محمد عبد القادر	كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر
أ.د/عطية السيد عبدالعال	كلية التربية جامعة الأزهر
أ.د/عطية عطية محمد	كلية علوم الإعاقة جامعة الزقازيق
أ.د/علاء عبد المنعم الزيات	كلية آداب جامعة المنوفية
أ.د/علاء الدين سعد متولي	كلية التربية جامعة بنها
أ.د/علاء المرسي أبو الرايات	كلية التربية - جامعة طنطا
أ.د/علي محمد عبد الله زكري	جامعة جازان- السعودية
أ.د/علي محيي الدين راشد	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/علي احمد الجمل	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د/علي حسين	كلية التربية بنين بالقاهرة جامعة الأزهر
أ.د/علي شاکر الفتلاوي	كلية الآداب جامعة قطر - قطر
أ.د/علي محمود طه	كلية العلوم جامعة عين شمس
أ.د/عماد أحمد حسن علي	كلية التربية جامعة أسيوط
أ.د/عماد الدين عبد المجيد الوسيمي	كلية التربية جامعة بنى وسيف
أ.د/عواطف بوقرة	جامعة المسيلة الجزائر
أ.د. / عطيات محمود الشاوري على	كلية التربية، جامعة جنوب الوادي
أ.د/غادة علي هادي	كلية التربية، جامعة بغداد، العراق
أ.د/غادة مصطفى الزاكي	كلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان

الهيئة العلمية	اسم العضو
مدير المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	أ.د/ فاتن محمد عبد المنعم عزازي
كلية التربية جامعة بنها	أ.د/فاطمة محمد عبد الوهاب
كلية التربية جامعة عين شمس	أ.د/فاطمة الزهراء سالم
جامعة حسيبة بن بو علي، بالشلف الجزائر	أ.د/فاطمة زهرة جلال
كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة الموصل العراق	أ.د/فاطمة محمد صالح البدراني
كلية التربية جامعة بنها	أ.د/فايز محمد عبده
كلية التربية جامعة تعز، اليمن	أ.د/فيصل محمد علي محمد القباطي
كلية العلوم الاجتماعية والانسانية جامعة مصطفى اسطبولي معسكر - الجزائر	أ.د/كريمة بحرة
رئيس مخبر تعليم تكوين تعليمية- الجزائر	أ.د/كمال عبد الله
كلية التربية جامعة سوهاج	أ.د/كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف
كلية التربية جامعة كفر الشيخ	أ.د/كوثر قطب محمد ابو قورة
عميد كلية التربية بنات بأسويوط جامعة الأزهر	أ.د/ماجد محمد عثمان عيسى
كلية التربية جامعة بنها	أ.د/ماهر إسماعيل صبري
كلية التربية جامعة دمشق- سوريا	أ.د/ماهر سليمان العلاوي
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي	أ.د/مايسة فاضل أبو مسلم
كلية التربية جامعة طنطا	أ.د/ مجدى عبد الكريم حبيب
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	أ.د./ مجدى عبد النبي هلال
كلية التربية جامعة المنيا	أ.د/محمد إبراهيم محمد
كلية التربية جامعة عين شمس	أ.د/محمد أحمد علي هيبه
كلية التربية جامعة عين شمس	أ.د/محمد اسماعيل سيد حميده
كلية العلوم جامعة الاسكندرية	أ.د/محمد إسماعيل عبده
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	أ.د/محمد السيد محمد حسونة
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	أ.د./ محمد أشرف محمود مكاوى
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	أ.د./ محمد أمين حسن
كلية التربية جامعة عين شمس	أ.د/محمد أمين المفتي
كلية التربية جامعة الاسكندرية	أ.د/محمد أنور فراج
كلية التربية جامعة بغداد، العراق	أ.د/محمد أنور محمود حسن السامرائي
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة الشرقية/ سلطنة عمان	أ.د/محمد بن خلفان الصقري

اسم العضو	الهيئة العلمية
أ.د/محمد حاتم سعيد الدعيس	كلية التربية جامعة تعز، اليمن
أ.د/محمد رياض أحمد	كلية التربية - جامعة أسيوط
أ.د/محمد سعيد محمد الحاج	كلية التربية جامعة تعز- اليمن
أ.د/محمد طالب دبوس	كلية التربية جامعة الاستقلال - فلسطين
أ.د/محمد عاشور سليم صادق	كلية التربية جامعة الأقصى، فلسطين
أ.د/محمد عبد الخالق مدبولي	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د./ محمد عبد الرازق عبد الفتاح	كلية التربية جامعة عين شمس
أ.د/محمد عبد الرؤف عبد ربه	كلية التربية جامعة المنوفية
أ.د/محمد عبد السلام العجمي	كلية التربية جامعة الأزهر
أ.د/محمد عبدالسميع رزق	كلية التربية جامعة المنصورة
أ.د/محمد علي إسماعيل	كلية التربية جامعة حمص - سورية
أ.د/محمد محمود عبد الوهاب	كلية التربية جامعة ام القرى السعودية
أ.د/محمد مصطفى الديب	كلية التربية جامعة الأزهر
أ.د/محمود سيد محمود سيد أبو ناجي	كلية التربية جامعة أسيوط
أ.د/محمود عباس عابدين	كلية التربية جامعة السويس
أ.د/محمود عبدالحليم منسي	كلية التربية جامعة الاسكندرية
أ.د/محمود فتحي عكاشة	كلية التربية جامعة دمنهور
أ.د/محمود محمد شبيب حسن	كلية التربية جامعة قنا
أ.د/مدحت محمد حسن صالح	عميد كلية التربية جامعة الإسماعيلية
أ.د/مسعد عبد العظيم محمد صالح	كلية التربية جامعة اسوان
أ.د/مصطفى حفيظة سليمان	كلية التربية جامعة الفيوم
أ.د/مصطفى محمد الحاروني	كلية التربية جامعة حلوان
أ.د/ملیكة محرزى	رئيسة مخبر التقصي جامعة وهران ٢ الجزائر
أ.د/ممدوح مصطفى حلاوة	المعهد القومي للقياس والمعايرة وزارة التعليم- مصر
أ.د/منال علي محمد الخولي	عميد كلية التربية بنات القاهرة -جامعة الأزهر
أ.د/منال محمد ابراهيم	كلية التربية جامعة بغداد العراق
أ.د/مندور عبد السلام مندور	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية
أ.د/منى عبد الهادي حسين سعودي	كلية البنات جامعة عين شمس
أ.د/منى عبدالعال الزاهري	الجمعية العلمية للقياس والتقويم جامعة عين شمس
أ.د/منيره الغيلان	جامعة الكويت - الكويت
أ.د/منيره عبد الله مصطفى مفلح	جامعة العلوم الإسلامية العالمية الأردن

الهيئة العلمية	اسم العضو
كلية التربية جامعة حلوان	أ.د/مي السيد خليفة
كلية الدراسات العليا للتربية جامعة القاهرة	أ.د/نادية جمال الدين يوسف
كلية التربية جامعة الإسماعيلية	أ.د/نادية سمعان لطف الله
كلية التربية جامعة حلوان	أ.د/نادية عبده أبو دنيا
كلية التربية جامعة الموصل العراق	أ.د/نازدار عبد الله المفتي
كلية التربية جامعة حلوان	أ.د/نبيل جاد عزمي
كلية التربية جامعة الزقازيق	أ.د/نبيل محمد عبد الحميد زايد
كلية التربية جامعة العريش	أ.د/نبيلة عبد الرؤوف شراب
كلية التربية جامعة الوادي الجديد	أ.د/نجوي أحمد واعر
كلية التربية جامعة الاسكندرية	أ.د/نرمين عوني محمد
كلية بنات جامعة عين شمس	أ.د/نشوة عبد المنعم عبد الله
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي	أ.د/نعيمة حسن احمد
جامعة ورقلة الجزائر	أ.د/نورة بو عيشة
كلية التربية جامعة المنصورة	أ.د/هانم أبو الخير الشربيني
كلية التربية جامعة سوهاج	أ.د/هبة جابر عبد الحميد
المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي	أ.د/هبة الله عدلي أحمد مختار
كلية التربية جامعة بورسعيد	أ.د/هشام إبراهيم النرش
كلية التربية جامعة السويس	أ.د/هشام الخولي
جامعة سيدي بلعباس – الجزائر	أ.د/هناء بوحارة
الجامعة العربية المفتوحة، الأردن	أ.د/هيثم خلف سليمان الحنيطي
كلية التربية جامعة حلوان	أ.د/وائل أحمد راضي سعيد
كلية التربية جامعة المنصورة	أ.د/وليد محمد أبو المعاطي
مدير مركز القياس جامعة قطر - قطر	أ.د/وليد أحمد سيد مسعود
كلية التربية تفهنا الاشراف جامعة الأزهر	أ.د/وليد السيد خليفة
كلية التربية جامعة صلاح الدين أربيل كردستان العراق	أ.د/وليد خالد عبد الكريم بابان
كلية التربية جامعة عين شمس	أ.د/ياسر سيد حسن
كلية العلوم الإسلامية جامعة المدينة العالمية بماليزيا	أ.د/ياسر طرشاني
كلية التربية جامعة الأزهر	أ.د/يحي محمد لطفي نجم
كلية التربية جامعة عين شمس	أ.د/يحيى عطيه سليمان خلف
كلية التربية جامعة الفيوم	أ.د/يوسف سيد محمود عيد

قواعد النشر في المجلة

١. تنشر المجلة البحوث والدراسات النظرية والتطبيقية الأصلية والرصينة في مجالات التربية الشاملة المتنوعة، وذات المستوى الأكاديمي المتميز بحيث تشكل اسهامًا جديدًا وفريدًا في المجال التربوي، وتكون مكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.
٢. تقبل المجلة عرض الرسائل الجامعية، وكذلك مراجعات reviews الكتب الجديدة في مجال التربية سواء باللغة العربية أو اللغة الإنجليزية.
٣. جميع الملفات يتم إرسالها ثم استلامها عن طريق رئيس التحرير عبر النظام الإلكتروني لصفحة "المجلة التربوية الشاملة" على موقع مصادر الدوريات المصرية لبنك المعرفة المصري EKB؛ حيث يجب أن يقوم المؤلف بالتسجيل على نظام المجلة على الرابط التالي: [_](#) وإنشاء صفحة شخصية له كمؤلف author على الصفحة الإلكترونية للمجلة، ولا ينظر إلى البحوث التي ترسل عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير أو لأعضاء هيئة التحرير.
٤. تخضع البحوث والدراسات المقدمة للمجلة للفحص والمراجعة وفق قواعد عملية مراجعة النظراء المحددة بالمجلة من قبل هيئة التحرير واثنين من أعضاء هيئة التحكيم لكل بحث.
٥. يلتزم الباحث بالأسلوب العلمي في كتابة البحث بحيث تتميز بالتنظيم الجيد، والدقة، وخلو النص من الأخطاء اللغوية، ودقة وأمانة التوثيق؛ وبحيث يظهر البحث وضوح الفروض أو الأفكار، وقوة التصميم، وتمثيل العينة لمجتمع الدراسة، ووضوح منهجية البحث باستخدام أساليب بحثية متوائمة مع أدوات جمع البيانات سواء نوعية أو كمية، وملاءمة الأساليب الإحصائية، وتطبيقها بطريقة صحيحة، وموضوعية الاستنتاجات المقنعة، وحداث المراجع.
٦. لا بد أن يلتزم الباحث بالقواعد الخاصة بأخلاقيات النشر من عدم الانتحال المباشر، والتزوير في النتائج، والتلفيق، والتقدم للنشر في أكثر من مجلة، وبأكثر من لغة في نفس الوقت، وكتابة أسماء مؤلفين لم يشاركوا في البحث، وعليه كتابة أسماء كل المؤلفين الذين شاركوا بصورة فعلية في البحث. ويرسل الباحث إقرار عند تقديم البحث للمجلة بأن بحثه يراعى قواعد النزاهة والأخلاقيات العلمية، وأنه لم يسبق نشره أو تقديمه في أية مجلة أخرى محلية أو عربية أو إقليمية أو دولية قبل تاريخ التقدم للمجلة.
٧. تؤول حقوق النشر كافة، وما يترتب عليها إلى الناشر "المؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب".
٨. تنشر البحوث الكترونياً.

٩. يتحمل الباحث المصري تكاليف التحكيم وقيمتها (٦٠٠) جنيه مصري؛ وتكاليف النشر للباحث المصري قيمتها (١٠٠٠) جنيه مصري؛ وذلك عن طريق إيداع بنكي في حساب الناشر "المؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب": في رقم الحساب بالجنيه المصري في البنك الأهلي فرع المقطم (1065000376275500016).

١٠. يتحمل الباحث غير المصري تكاليف التحكيم (٥٠) دولار أمريكي، وتكاليف النشر قيمتها (١٠٠) دولار أمريكي؛ وذلك عن طريق إيداع بنكي في حساب الناشر "المؤسسة القومية للبحوث والاستشارات والتدريب": في رقم الحساب بالدولار الأمريكي في بنك مصر فرع مدينة نصر (١٥٩٠٢٠٠٠٠٠٠٠٠٠٢١٨٧١).

١١. يكتب البحث بالمواصفات التالية:

■ يلتزم الباحث باستخدام نمط الترقيم العربي Arabic number system (2, 3, 4,....) في كتابة أى أرقام يتضمنها متن البحث أو الجداول أو الأشكال والملاحق.

■ يكتب البحث في ملف "Word" مقاس أبعاد الصفحة 25×17.5 ، ولا يزيد عن ٥٠ صفحة بالمراجع).

■ تترك مسافة واحدة بين السطور في متن البحث، ومسافة ونصف بين العنوان الرئيس أو الفرعى وبداية الفقرة التالية للعنوان، ومسافة ونصف بين الفقرات.

■ الهوامش الأعلى 2.1 cm، والأسفل 3.16 cm، واليمين 3.1 cm، واليسار 2.75 cm.

■ الرأسى ١,١٦ سم والتذييل ١,٢٧ سم.

■ يلتزم الباحث بكتابة البحث باستخدام نمط Times New Roman font (سواء للغة العربية أو الإنجليزية) بحجم: 14 Bold للعناوين الرئيسة، و13 Bold للعناوين الفرعية، و١٣ للمتن، و١٢ لعناوين الجداول والأشكال، و١٢ لمحتوى المستخلص باللغتين، و١١ لمحتوى الجداول، و١٢ لقائمة المراجع.

■ لا يجب إدخال أية معلومات في رأس "Header" أو تذييل "Footer" الصفحة إلى ملف البحث، ولا يتم ترقيم صفحات البحث، ولا يكتب المؤلف أسمه أو وظيفته، أو معلومات اتصاله في الصفحة الأولى تحت عنوان البحث، ولا ترقم العناوين الرئيسة والفرعية في متن البحث.

■ يرفق ملف منفصل عن ملف البحث يتضمن البيانات الشخصية للمؤلف وتتضمن: عنوان البحث، واسم المؤلف، ودرجته العلمية، وجهة العمل، وعنوان البريد الإلكتروني، وعنوان الموقع الإلكتروني، وتحمل كملف منفصل في صيغة ملف "Word" مع ملف البحث.

١٢. يقدم مستخلص للبحث باللغة العربية، وآخر (Abstract) باللغة الإنجليزية بحيث لا يزيدا عن ١٥٠ كلمة، ويجب أن يتضمنا الهدف من البحث، ومنهج البحث، والعينة، والأدوات، والنتائج، وأهم التوصيات. ويكتب على هيئة جمل متصلة بدون تضمن نقاط مرقمة، كما يرفق عدد (٦) كلمات مفتاحية.

١٣. في حالة نشر بحث مشتق عن مشروع بحثي ممول من أحد الجهات البحثية أو الجامعية أو الجمعيات العلمية أو الهيئات الأكاديمية؛ فيتحتم على الباحث أن يلتزم بنشر اسم جهة التمويل وسنة التمويل؛ ويخصص لذلك مساحة قبل قائمة المراجع تحت عنوان "التمويل" في البحث المنشور باللغة العربية، وتحت عنوان "Funding" في البحث المنشور باللغة الإنجليزية.

١٤. كما يمكن للباحث كتابة كلمة شكر للجهة الممولة (إذا كانت الجهة الممولة تشترط ذكر الشكر في متن البحث المنشور)، وتُنشر قبل المراجع تحت عنوان "شكر وتقدير" في البحث المنشور باللغة العربية وتحت عنوان "Acknowledgments" في البحث المنشور باللغة الإنجليزية.

١٥. يلتزم الباحث باتباع نظام الجمعية الأمريكية لعلم النفس الإصدار السابع ٢٠٢٠ The American Psychological Association (APA7) في توثيق المراجع في متن البحث، وقائمة المراجع النهائية؛ إلا أن هناك استثناءات مُحددة لا تتناسب بوضعها الحالي مع طريقة الكتابة العربية، وهي:

(١) طريقة كتابة أسماء المؤلفين باللغة العربية. فيلتزم الباحث بكتابة اسم مؤلف المصدر سواء في الاقتباسات بالمتن أو في قائمة المراجع بحيث يبدأ بالاسم الأول للمؤلف وينتهي باسم العائلة.

* والمرجو من الباحثين الاعتماد على المصادر الأصلية المنشورة لنسق الـ APA؛ للتعرف على كافة التفاصيل التي يجب اتباعها في كتابة وتنظيم وتبويب مكونات تقرير البحث ونتائجه وملاحقه (إن وجدت)، حتى يأتي البحث مُتسقاً مع هذا النسق، وتتوفر له فرصة أفضل للحصول على قبول النشر في المجلة.

فهرس عدد يوليو ٢٠٢٥ م الجزء الأول

الاسم	المحتوى	الصفحة
أ.د. سامية رحال	إشكالية تصميم نموذج تقويم موحد كمشروع فردي ومؤسساتي في مجال التربية الخاصة	١
د. محمد طالب دبوس د. رجاء روي سويدان	دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث	٢٢
د.أحمد محمد أحمد أبو ندا	استجابة النظام التعليمي الفلسطيني للتحديات التربوية في ظل الطوارئ: دراسة نوعية في العملية التعليمية والتقويم خلال الحرب على غزة ٢٠٢٣	٥٨
د. ماجد بن عدي بن محمد البطاشي أ. هاجر محمد أحمد الحوسني د. تركي بن خالد بن سعيد النافعي أ.م.د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم	الميثاق الأخلاقي كمدخل لتأصيل السلوكيات والممارسات المهنية لمعلمات رياض الأطفال بسلطنة عُمان (الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في الولايات المتحدة الأمريكية أنموذجاً)	٨٦
د. أحمد عبد العظيم خميس يونس	استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير منظومة تقويم المتعلمين بالمرحلة الابتدائية في مصر: الواقع والتحديات والفرص المستقبلية	١١٨
د. حنان أحمد يوسف كرسون	تقويم الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد	١٣٣
أ. كفاية عرباس	برامج التدريب المستمر كمدخل لتحسين كفاءة المعلمين في استخدام استراتيجيات التقويم البديل	١٥٤
أ.علا ابراهيم الزاملي أ.آسيا حسام ماضي	تصورات معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي نحو فعالية منصة (Teams) (Microsoft) التعليمية مع استمرار الحرب الصهيونية على قطاع غزة	١٨٢

إشكالية تصميم نموذج تقويم موحد كمشروع فردي ومؤسساتي في مجال التربية الخاصة

الأستاذة الدكتورة

سامية رحال

أستاذ التعليم العالي، علم النفس العيادي
جامعة حسيبة بن بو على بالشلف، الجزائر

samiapsy@gmail.com

مستخلص

هدف البحث الحالي إلى دراسة إشكالية تصميم نموذج تقويم موحد في مجال التربية الخاصة، والذي يوازن بين احتياجات المتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة ومتطلبات المؤسسات التعليمية.

تعد هذه الإشكالية من أبرز التحديات التي تواجه المربين والإداريين، حيث إن الفروق الفردية بين المتعلمين ذوي الإعاقة من جهة والنقص في الموارد والسياسات الواضحة يجعل من الصعب تطبيق نماذج تقويم فعالة وشاملة يركز البحث على تحليل المشكلات المرتبطة بالتقويم على المستويين الفردي والمؤسساتي، مع الأخذ بعين الاعتبار الخصائص الفريدة لأفراد التربية الخاصة، كما يهدف إلى تقديم نموذج تقويم موحد يراعي الفروق الفردية ويضمن تحقيق أهداف المؤسسات التعليمية. لتحقيق هذه الغاية، يعتمد البحث منهجية تجمع بين الوصف والتحليل من خلال مراجعة الأدبيات السابقة لا سيما الميدانية منها،

تضمن البحث عدة محاور رئيسية، من بينها الإطار النظري الذي يوضح مفهوم وأهمية التقويم في التربية الخاصة وأنواعه (الفردي والمؤسساتي)، والتحديات المرتبطة بكل نوع. كما يستعرض البحث الدراسات السابقة التي تناولت نماذج التقويم في هذا المجال، بهدف تحليل الفجوات البحثية وتحديد متطلبات تحسينها. في الجانب العملي، يوصي البحث بضرورة تصميم نموذجاً للتقويم الموحد يتميز بالشمولية والمرونة والدقة، ويشمل أدوات قياس فردية ومؤسسية مصممة لدمج النتائج بشكل متوازن. كما يركز على آليات تطبيق النموذج، مثل تدريب المعلمين، وتوفير الموارد التقنية اللازمة، ووضع دليل إرشادي يضمن سهولة التطبيق ويسهم في تحسين جودة التعليم في مجال التربية الخاصة عبر تعزيز التوافق بين احتياجات الأفراد ومتطلبات المؤسسات. كما يقدم توصيات للمعلمين والمؤسسات التعليمية حول الالتزام بتبني النماذج المقترحة وتقييمها بشكل دوري بهدف تحسينها وتطويرها.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة؛ التقويم الموحد؛ الفروق الفردية؛ نماذج التقويم؛ التقويم الفردي؛ التقويم المؤسساتي.

Problematic of Designing a Unified Evaluation Model as an Individual and Institutional Project in the Field of Special Education

Abstract

This study investigates the challenge of designing a unified evaluation model in special education that balances the needs of learners with disabilities and the requirements of educational institutions. The complexity arises from the wide range of individual differences and the lack of resources and clear policies, which hinder the implementation of effective and comprehensive evaluation systems.

The research analyzes evaluation issues at both individual and institutional levels, emphasizing the unique characteristics of learners in special education. It aims to propose a model that respects individual differences while supporting institutional goals. A combined descriptive and analytical methodology is used, based on a review of relevant literature, particularly field-based studies.

Key themes include the theoretical foundations of evaluation in special education, its types (individual and institutional), and the associated challenges. The study also examines previous research to identify gaps and improvement needs.

The study recommends a unified model that is comprehensive, flexible, and accurate, integrating both individual and institutional assessment tools. It outlines mechanisms for implementation, including teacher training, provision of technological resources, and the development of a practical guide to ensure ease of use. The ultimate goal is to enhance educational quality in special education by aligning learner needs with institutional demands. The study concludes with recommendations for adopting, evaluating, and updating the proposed model regularly.

Keywords: Special education; unified evaluation; individual differences; evaluation models; individual evaluation; institutional evaluation.

مقدمة

يعد التقييم أحد المكونات الحيوية في أي منظومة تعليمية، إذ يُسهم بشكل جوهري في دعم العملية التعليمية وتوجيه مساراتها، من خلال توفير بيانات دقيقة تساعد على اتخاذ قرارات تربوية ملائمة. وتزداد أهمية التقييم عندما يتعلق الأمر بمجال التربية الخاصة، حيث تتطلب هذه الفئة من المتعلمين استراتيجيات تقييمية تراعي الفروق الفردية، وتعكس بدقة احتياجاتهم المتنوعة، سواء المعرفية، أو الانفعالية، أو الاجتماعية، أو الحركية (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2013).

لقد أظهرت العديد من الدراسات أن أساليب التقييم التقليدية غالبًا ما تكون قاصرة عن تمثيل أداء التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة بصورة عادلة، مما يؤدي إلى نتائج غير دقيقة تؤثر على جودة الدعم والخدمات المقدمة لهم (Elliott, Braden, & White, 2001). ظهرت الحاجة إلى تطوير نماذج تقييم مكثفة أو موحدة تراعي الخصوصيات التربوية والنفسية لهذه الفئة، من خلال أسس علمية ومنهجية واضحة.

إن تصميم نموذج تقييم موحّد في التربية الخاصة، لا يمكن أن يتم بمعزل عن أبعاد متعددة، تشمل الجانب النظري (النماذج التربوية، نظريات التعلم والتقييم)، والبعاد الإجرائي (أدوات القياس، مؤشرات الأداء، آليات التحليل)، وأيضًا البعد المؤسسي (السياسات التربوية، التكوين، الموارد). لذلك، يُعد هذا المشروع -إذا تم بناؤه وفق رؤية علمية- أداة استراتيجية لتحسين الجودة والعدالة التربوية.

رغم أن فكرة "النموذج الموحد" تبدو جاذبة من حيث التنظيم والكفاءة، إلا أن تطبيقها في سياق التربية الخاصة يطرح تحديات معقدة، نظرًا لما تنسم به هذه الفئة من تباين شديد في طبيعة الإعاقات وخصائص الأفراد. فالإعاقة الذهنية تختلف جذريًا عن الإعاقة السمعية أو اضطرابات طيف التوحد، وكل فئة لها احتياجاتها التعليمية والنفسية الفريدة، بل إن داخل كل فئة نفسها فروق فردية دقيقة يجب احترامها. في هذا السياق، قد يشكل توحيد أدوات التقييم خطرًا على مبدأ "العدالة التربوية" إذا لم يُصمم النموذج بعناية مرنة تضمن التكيف والتفريد. وقد نبّهت الدراسات الحديثة إلى أن "التعميم المفرط في أدوات التقييم يعد أحد أشكال الإقصاء الصامت لذوي الإعاقات" (Katz, 2018, p. 117).

وتبرز مراجعة الأدبيات أهمية تطوير نماذج تقييم موحدة تُستثمر فيها التقنيات الحديثة، وتضمن العدالة التربوية، حيث يشير (Thurlow et al. 2020) إلى أن التصميم الشامل للتقييم (Universal Design of Assessment) يمثل نهجًا مثاليًا لجعل التقييمات قابلة للتطبيق على كل المتعلمين بما في ذلك ذوي الإعاقات. كما يؤكد الحديبي (2021) في دراسته حول أدوات التقييم في مؤسسات التعليم المتخصص أن غياب إطار موحد يؤدي إلى تباين كبير في نتائج تقييم التلاميذ داخل نفس الفئة، مما يهدد مصداقية التوجيه التربوي.

انطلاقاً من هذه الخلفية، تتحدد أهمية هذه الدراسة النظرية في كونها تسعى إلى تحليل الإشكاليات المرتبطة بتصميم نموذج تقييم موحد في التربية الخاصة، وذلك من منظور علمي ومؤسستي مع تقديم تصور عملي لمكونات النموذج، والوقوف على التحديات والفرص المرتبطة بتنفيذه. مما سبق يمكن صياغة إشكالية الدراسة الحالية في التساؤل التالي: كيف يمكن تصميم نموذج تقييم موحد في التربية الخاصة يستند إلى أسس علمية ويفعل كمشروع فردي ومؤسستي يضمن عدالة التقييم وفعاليته؟

ولأن نجاح أي نموذج تقييم، موحدًا كان عام أو مكثفًا، يتوقف على فهم دقيق لأهميته الوظيفية والتربوية في سياق التربية الخاصة، فمن الضروري التوقف أولاً عند أهمية التقييم في هذا المجال، باعتباره حجر الأساس في تحسين جودة التعليم وضمان العدالة التربوية للفئات ذات الحاجات الخاصة.

١ - أهمية التقييم في التربية الخاصة

يعد التقييم في التربية الخاصة عنصرًا محوريًا في العملية التربوية، حيث يساهم في تعزيز جودة التعليم وتحقيق التكيف الأكاديمي والنفسي للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة. ويمكن تلخيص أهميته في النقاط التالية:

- (١) تحسين جودة التعليم والتخطيط الفردي: يستخدم التقييم كأساس لتصميم الخطط التربوية الفردية (IEPS) وتحديد الأهداف التعليمية المناسبة، ما يعزز فعالية العملية التعليمية (Pierangelo & Giuliani, 2007).
- (٢) تحديد نقاط القوة والضعف: يوفر معلومات موضوعية حول قدرات التلاميذ، مما يساعد المعلمين والاختصاصيين وأولياء الأمور في بناء تدخلات تستند إلى نقاط القوة ومعالجة الصعوبات الفعلية.
- (٣) متابعة التقدم الأكاديمي والسلوكي: يتيح جمع بيانات موثوقة ومنتظمة تساعد في تتبع التغيرات في أداء التلميذ مع مرور الوقت، ودعم اتخاذ قرارات مستنيرة.
- (٤) تصميم استراتيجيات تعليمية مخصصة: تساهم نتائج التقييم في تكييف طرق التدريس لتناسب أساليب التعلم المختلفة، مما يمكن من تعزيز المشاركة والفهم لدى التلاميذ ذوي الإعاقات أو الصعوبات الخاصة.
- (٥) تحقيق العدالة والشمول: من خلال التقييم العادل والمتنوع، تُتاح فرص تعليمية متكافئة لجميع التلاميذ بما يراعي خصائصهم الفردية ويضمن دمجهم في البيئة التعليمية بصورة فاعلة (Salvia, Ysseldyke, & Witmer, 2017).

٢ - الفروق الجوهرية بين التقييم في التربية العامة والتربية الخاصة

يعد التقييم عنصرًا أساسيًا في أي منظومة تعليمية، غير أن طبيعته، وأهدافه، وأدواته، ومقاييسه تختلف اختلافًا جوهريًا بين التعليم العام والتعليم الخاص. إذ يستند التقييم في التعليم العام غالبًا إلى معايير موحدة لقياس التحصيل الأكاديمي،

بينما يتميزّ التّقييم في التربية الخاصة بمرونته وتكيّفه مع الاحتياجات الفردية للمتعلمين، بما يضمن مبدأ الإنصاف بدل المساواة (Ysseldyke, & Salvia, Bolt, 2016

يمكننا تلخيص أبرز الفروق الجوهرية بين التّقييم في التربية العامة والتربية الخاصة وفق الجدول التالي (Pierangelo & Giuliani, 2006 ; McMillan, 2006 ; Overton, 2016 ; Lombardi, 2010 ; Thurlow et al., 2009 ; 2017):

جدول (١) الفروق الجوهرية بين التّقييم في التربية العامة والتربية الخاصة

أبعاد الفروق بين التّقييم	التربية العامة (التعليم العادي)	التربية الخاصة (التعليم الخاص)
الهدف من التّقييم	يهدف التّقييم إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية العامة لجميع المتعلمين ضمن إطار موحد	يركز التّقييم على تتبع نمو الفرد وتقديمه مقارنةً بوضعه الشخصي السابق، وليس بمقارنته بأقرانه، ويهدف إلى تحديد الحاجات التربوية الخاصة
أدوات وطرائق التّقييم	يعتمد على أدوات موحدة مثل الاختبارات الكتابية أو الشفوية	تستخدم أدوات بديلة وتكيفية مثل الملاحظة المباشرة، قوائم التقدير، سجلات الأداء، الاختبارات غير الرسمية، وتقويمات مستندة إلى المهام الواقعية
الفروق الفردية والمرونة	غالبًا ما يغفل الفروق الفردية الدقيقة	يعتبر التّقييم في التربية الخاصة مرئًا بدرجة عالية، يراعي القدرات الحسية والمعرفية والانفعالية والسلوكية للمتعلم، ويُراعى فيه مفهوم "التقويم التكيفي (Adaptive Assessment)"
التقويم بوصفه أداة تشخيصية	لا يُعدّ من الأهداف المركزية للتقويم في التعليم العام	في التربية الخاصة، للتقويم وظيفة مزدوجة: تشخيصية وعلاجية، حيث يُستخدم لتحديد نوع الإعاقة، درجتها، ومجالات الحاجة إلى الدعم
الاستمرارية والتكامل مع خطة الدعم	يبقى التّقييم في التعليم العام في أغلب الحالات موسميًا أو مرحليًا	التقويم في التربية الخاصة ليس حدثًا منعزلًا، بل جزء من خطة دعم فردية متكاملة (IEP) ، تُراجع دوريًا.

بالنظر الى هذه الفروق الجوهرية بين التقويم في التربية العامة ونظيره في التربية الخاصة، تبرز الحاجة إلى أسس نظرية صلبة تُمكن من تصميم نماذج تقويمية تستجيب للخصوصيات التربوية والنفسية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. ومن هذا المنطلق، سنتناول فيما يلي أبرز المراكز النظرية التي يقوم عليها تصميم نموذج تقويم موحد في هذا المجال.

٣- الأسس النظرية لتصميم نموذج التقويم

يتطلب تصميم نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة دمجًا متوازنًا بين المراكز النظرية التقليدية من جهة، والمقاربات الحديثة المستندة إلى الأدلة والتصميم الشامل من جهة أخرى. ويمكن تصنيف هذه الأسس في الفئتين التاليتين

الفئة الأولى: الأسس النظرية التقليدية في تصميم النماذج التقييمية

يقصد بها بالأسس النظرية التقليدية المفاهيم النفسية والتربوية الكلاسيكية التي تفسر حاجتنا إلى تقويم خاص وتشمل:

■ **الأساس النمائي Developmental Basis:** يشير إلى ضرورة مراعاة مستوى النمو المعرفي والانفعالي والاجتماعي لكل متعلم، وعدم الاكتفاء بالتقويم حسب العمر الزمني فقط. إذ قد يكون هناك تفاوت كبير بين العمر البيولوجي والعمر النمائي لذوي الإعاقات المختلفة (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2016).

■ **الأساس الفردي Individualization:** يستند إلى مبدأ "التقويم الفردي" (Individualized Assessment) الذي يُعد ركيزة في إعداد الخطط التربوية الفردية. IEP. ويقتضي هذا الأساس أن يكون التقويم مرئًا، قابلاً للتعديل، ويعكس الخصائص الفريدة لكل متعلم من حيث النمط التعليمي، طبيعة الإعاقة، والقدرات المتبقية.

(Pierangelo & Giuliani, 2006)

■ **الأساس الوظيفي Functional Basis:** يُركز هذا المبدأ على أن التقويم لا ينبغي أن يقف عند قياس المهارات الأكاديمية فقط، بل يجب أن يمتد إلى القدرات الوظيفية التي تعكس مدى استقلالية الطفل في البيئة اليومية (مثل المهارات الاجتماعية، الحركية، والتواصلية) (Overton, 2009).

■ **الأساس الديناميكي Dynamic Assessment:** يركز هذا النوع على مبدأ "منطقة النمو القريب" لفيغوتسكي، حيث يتم التقويم في ضوء الدعم المقدم خلال المهمة وليس فقط على الأداء الفعلي، مما يسمح بتقدير إمكانات التعلم وليس فقط مستوى الأداء الحالي. (Lidz, 2003).

■ **الأساس البيئي والسياقي Ecological Basis:** يرى هذا الأساس أن أداء المتعلم يتأثر بالسياق التعليمي والاجتماعي الذي يتواجد فيه، ما يستدعي أن يكون التقويم مرآة للبيئة المحيطة لا فقط للفرد، عبر اعتماد أساليب مثلز الملاحظة

الميدانية والمقابلات مع الأطراف الداعمة; 1994; Bronfenbrenner, Salvia et al., 2016).

الفئة الثانية: الأسس الحديثة في تصميم النماذج التقييمية

يستند تصميم نموذج التقييم الحديث في التربية الخاصة إلى مجموعة من الأسس النظرية التي تضمن فعالية التقييم وعدالته وشموليته حيث تشمل هذه الأسس مبادئ من نظريات التعلم، التصميم الشامل للتعلم، التقييم القائم على الأدلة، والتصميم البنائي.، يمكن تفصيلها كما يلي:

(١) التصميم الشامل للتقييم (Universal Design for Assessment):

يهدف التصميم الشامل للتقييم إلى تطوير أدوات تقييم مرنة وشاملة تلبي احتياجات جميع المتعلمين، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة. يتضمن هذا التصميم سبعة عناصر رئيسية تركز على وضوح الأهداف، وتوفير خيارات متعددة للتفاعل، وضمان الوصولية، مما يعزز من مصداقية التقييم وعدالته. (National Center on Educational Outcomes [NCEO], n.d.)

(٢) التقييم القائم على الأدلة (Evidence-Based Assessment): يعتمد التقييم القائم على الأدلة على استخدام أدوات وأساليب تقييم مدعومة بأبحاث علمية موثوقة. يُشدد هذا النهج على أهمية اختيار أدوات تقييم تمتاز بالصدق والثبات، وتتناسب مع الأهداف التعليمية المحددة، مما يضمن دقة النتائج وفعالية التدخلات التعليمية (Nelson & Van Norman, 2023)

(٣) التصميم البنائي للتقييم (Constructive Alignment): يركز التصميم البنائي على ضرورة توافق أهداف التعلم مع استراتيجيات التدريس وأساليب التقييم. يُعتبر هذا التوافق أساساً لضمان أن التقييم يقيس فعلياً ما يُراد تعلمه، مما يعزز من فعالية العملية التعليمية ويضمن تحقيق النتائج المرجوة (University of Warwick, n.d.)

(٤) المبادئ الأخلاقية في التقييم (Ethical Principles in Assessment):

تعتبر المبادئ الأخلاقية جزءاً أساسياً في تصميم التقييم، حيث تشدد على ضرورة استخدام أساليب تقييم عادلة وغير متحيزة، تأخذ في الاعتبار الخلفيات الثقافية واللغوية للمتعلمين. يُسهم ذلك في ضمان أن التقييم يعكس قدرات الطلاب الحقيقية دون تأثيرات خارجية (Council for Exceptional Children [CEC], n.d.)

من خلال تكامل هذه الأسس النظرية، يصبح بالإمكان بلورة نموذج تقييم موحد قادر على الاستجابة لخصوصيات الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، ضمن إطار من الشرعية العلمية، والمرونة التربوية. وفي هذا السياق، يجدر بنا التوقف عند أنواع نماذج التقييم المعتمدة

٤- أنواع نماذج التقييم المعتمدة في التربية الخاصة

تتنوع نماذج التقييم وكل منها يحقق منها هدفا وغرضا معينا في سياق التربية الخاصة ومنها:

-التقويم التكويني (Formative Assessment): يُعد التقويم التكويني أداة فعالة لتحسين عملية التعلم، حيث يتم تنفيذه بشكل مستمر أثناء سير العملية التعليمية. يساعد هذا النوع من التقويم المعلمين على تقديم تغذية راجعة فورية، مما يمكنهم من تعديل استراتيجيات التدريس لتلبية احتياجات الطلاب الفردية. في سياق التربية الخاصة، يُمكن التقويم التكويني من رصد تقدم الطلاب وتحديد العقبات التي قد تواجههم، مما يعزز من فرص تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (IRIS Center, n.d.).

-التقويم النهائي (Summative Assessment): يُستخدم التقويم النهائي لتقييم مدى تحقيق الطلاب للمعايير التعليمية المحددة في نهاية فترة زمنية معينة، مثل نهاية الفصل الدراسي. يوفر هذا النوع من التقويم بيانات موضوعية حول مستوى الفهم والمعرفة التي اكتسبها الطالب، مما يساعد في تحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتوجيه الخطط التعليمية المستقبلية (HMH, 2023).

- التقويم الذاتي (Self-Assessment): يشجع التقويم الذاتي الطلاب على تقييم أدائهم بأنفسهم، مما يعزز من شعورهم بالمسؤولية والاستقلالية. يساهم هذا النوع من التقويم في تطوير مهارات التفكير النقدي والتأمل الذاتي، حيث يُمكن الطلاب من التعرف على نقاط قوتهم وضعفهم، وتحديد أهدافهم التعليمية المستقبلية. في بيئة التربية الخاصة، يُعتبر التقويم الذاتي أداة فعالة لتعزيز الثقة بالنفس وتحفيز التعلم الذاتي (NWEA, 2025).

بالإضافة إلى النماذج الكلاسيكية للتقويم، برزت في السنوات الأخيرة توجهات حديثة تركز على تقييم القدرات الفعلية للمتعلم، منها ما يُعرف بالتقويم الديناميكي والتقويم القائم على الأداء، وهي نماذج تتوافق مع خصوصيات التربية الخاصة يمكن شرحها كما يلي:

-التقويم القائم على الأداء (Performance-Based Assessment): يركز على مخرجات عملية التعلم من خلال مهام تطبيقية واقعية، مثل المشاريع أو العروض أو المشكلات الحياتية. يعتبر أكثر إنصافاً للمتعلمين من ذوي الاحتياجات الخاصة لأنه يُقيّم المهارات ضمن سياقات واقعية (Darling-Hammond & Adamson, 2014).

-التقويم الدينامي (Dynamic Assessment): مبني على مبادئ نظرية فيغوتسكي، ويركّز على "منطقة النمو القريب" ويقّيم إمكانية التعلم وليس الأداء الثابت فقط، ما يجعله مناسباً جداً للمتعلمين الذين لا تُظهر اختباراتهم التقليدية قدراتهم الحقيقية (Lidz & Elliott, 2000).

٥- تحليل نقاط القوة والقصور في النماذج الحالية للتقويم في التربية الخاصة

رغم التقدم الملحوظ في تطوير نماذج تقويم متعددة في ميدان التربية الخاصة، إلا أن هذه النماذج لا تزال تواجه عدة تحديات من حيث الاتساق، والفعالية، والعدالة التربوية.

أولاً: نقاط القوة

١. **المرونة**: تتميز بعض النماذج (كالتقويم التكويني والديناميكي) بمرونتها العالية في التكيف مع الاحتياجات الفردية للمتعلمين ذوي الإعاقات المختلفة، مما يعزز من مبدأ الفروق الفردية (Black & Wilam, 1998; Lidz & Elliott, 2000).
٢. **التركيز على العملية التعليمية**: النماذج التكوينية والذاتية تدعم التعلم المستمر وتوفر تغذية راجعة فورية تساعد على تعديل طرائق التعليم بشكل متدرج (Boud, 2000).
٣. **إشراك المتعلم**: يساهم التقويم الذاتي في تعزيز استقلالية الطالب وتحفيز شعوره بالمسؤولية، وهو أمر جوهري في برامج التأهيل والتدريب الخاصة (McMillan, 2013).
٤. **التقويم الواقعي**: النماذج القائمة على الأداء تقدّم صورة واقعية لقدرات المتعلم ومهاراته، خاصة في البيئات التطبيقية أو المهنية (Darling-Hammond & Adamson, 2014).

ثانياً: مواطن القصور

١. **غياب التوحيد والمواءمة**: النماذج الحالية تُستخدم غالباً بشكل غير منسق بين المؤسسات، مما يخلق تفاوتاً كبيراً في مخرجات التقويم وصعوبة في مقارنة النتائج (Pierangelo & Giuliani, 2006).
٢. **محدودية الأدوات المواءمة**: كثير من أدوات القياس المستخدمة مأخوذة من التربية العامة ولم تُصمم أصلاً لفئة ذوي الاحتياجات الخاصة، ما يضعف صدقها في هذا السياق (Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2012).
٣. **التحيز الثقافي والمعرفي**: بعض النماذج، لا سيما القياسية منها، قد لا تأخذ بعين الاعتبار خلفية المتعلم الثقافية أو قدراته التواصلية غير التقليدية، ما يؤدي إلى نتائج غير دقيقة أو مجحفة (Sattler, 2008).
٤. **التركيز على النتائج أكثر من العمليات**: في نماذج التقويم الختامي، غالباً ما يُهمل الجانب التطوري للمتعلم ويُركز فقط على ما اكتسبه في لحظة معينة، مما يقلل من فرص التدخل التربوي الفعال (Nitko & Brookhart, 2013).

٥. **قلة التكوين المهني للمعلمين في أدوات التقويم:** تشير العديد من الدراسات إلى أن الممارسين لا يتلقون تكوينًا كافيًا لاستخدام أدوات تقويم دقيقة ومناسبة لفئة ذوي الإعاقات (Taylor, Smiley, & Richards, 2009)

بعد استعراض نقاط القوة والضعف في النماذج الحالية لتقويم التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، أصبح من الواضح أن هناك حاجة ماسة إلى نموذج تقويم موحد يمكنه معالجة هذه الفجوات بفعالية. إذ يتطلب الأمر وضع تصور متكامل يأخذ في الحسبان التنوع الكبير في قدرات التلاميذ واحتياجاتهم الخاصة، ويعتمد على منهجيات تقويم شاملة تتجاوز الطرق التقليدية المحدودة. بناءً على ذلك، سيتم تقديم تصور مقترح لنموذج تقويم موحد في التربية الخاصة، حيث يهدف هذا النموذج إلى تعزيز العدالة والمرونة في التقويم، فضلاً عن ضمان الدقة في قياس تقدم الطلاب في جميع جوانب تطورهم.

٦. **تصور مقترح لنموذج تقويم موحد في التربية الخاصة**

إن تصميم نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة يتطلب تصورًا دقيقًا يجمع بين المرونة والعدالة في تلبية احتياجات جميع الطلاب. يجب أن يكون هذا النموذج شاملاً في مكوناته وقادرًا على التكيف مع اختلافات القدرات والاحتياجات. وتتمثل ملامح هذا النموذج المقترح في النقاط التالية:

(١) **التقويم متعدد الأبعاد:** يجب أن يتضمن النموذج أبعادًا متعددة للتقويم مثل:

- **التقويم المعرفي:** لتحديد مستوى فهم المادة التعليمية.
- **التقويم الاجتماعي والعاطفي:** لتقييم تطور المهارات الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين.

- **التقويم الحركي:** لتقييم قدرات الحركة والتنقل.
- **التقويم النفسي** (لتقييم الرفاه النفسي والوجداني). هذا يتمشى مع ما أشار إليه Baker & al. (2009) من ضرورة التركيز على جميع جوانب تطور الطفل عند تقييمه في التربية الخاصة.

(٢) **استخدام التقنيات الحديثة:** يجب أن يشمل النموذج التقنيات الحديثة مثل البرمجيات التعليمية وأدوات التعلم التفاعلي، والتي تساعد على مراقبة تقدم المتعلمين بشكل دوري ودقيق. وفقًا لـ (O'Neill & McMahon, 2005)، يجب دمج التقنيات الحديثة في عملية التقويم لتحقيق دقة أكبر في القياس.

(٣) **التقويم الشامل والتكامل:** يجب أن يكون النموذج شاملاً بحيث يتضمن تقييمًا لكل الجوانب المختلفة التي تؤثر على عملية التعلم والنمو، بما في ذلك المهارات المعرفية والعاطفية والاجتماعية. هذا النموذج يتفق مع ما

طرحه (2006) Pierangelo & Giuliani حول أهمية تفعيل جميع الأدوات لتقديم صورة كاملة عن التلميذ.

(٤) **إشراك الأسرة والمجتمع:** من المهم أن يكون التقويم شاملاً بحيث يشارك فيه جميع الأطراف المعنية بالعملية التعليمية، مثل: الأسرة، المعلمون، والمجتمع المحلي. التقويم المشترك يعزز من التعاون ويسهم في تقديم الدعم المناسب للطلاب، كما أشار إلى ذلك Pierangelo & Giuliani (2006) حول أهمية مشاركة الأسرة في عملية التقويم لتحسين نتائج التلاميذ.

(٥) **إجراء تقويم مستمر:** من المهم أن يتسم التقويم بالاستمرارية، أي أن يتم إجراؤه على مدار الوقت وليس مرة واحدة فقط. يمكن من خلال هذا النهج تتبع التقدم المستمر للطلاب وتقديم التغذية الراجعة الفورية، وهو ما يشير إليه (1998) Black & Wiliam كجزء أساسي من التقويم الفعال. بناءً على التصور الذي تم عرضه لنموذج تقويم موحد في التربية الخاصة، نجد أن هناك حاجة ملحة لتحديد خطوات عملية مدروسة لضمان أن يحقق هذا النموذج أهدافه بكفاءة وفعالية. تتطلب هذه الخطوات تصميم أدوات تقويم قادرة على استيعاب التنوع في الاحتياجات، مما يساهم في ضمان إجراء التقويم بشكل دقيق وعادل لجميع التلاميذ. في هذا السياق، سنتناول في العنصر التالي الخطوات العملية لتصميم النموذج بشكل تفصيلي لضمان تحقيق هذه الأهداف.

٧. الخطوات العملية لتصميم النموذج

إن عملية تصميم نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة تتطلب اتخاذ خطوات منهجية وعلمية تضمن تطوير أدوات تقويم دقيقة وفعالة قادرة على تلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة. هذه الخطوات تشمل:

(١) **تحديد الأهداف التربوية والتقويمية:** يعد تحديد الأهداف الخطوة الأولى في تصميم أي نموذج تقويم. في سياق التربية الخاصة، يجب أن تتماشى الأهداف مع الاحتياجات التعليمية الخاصة بكل فئة من ذوي الاحتياجات الخاصة. من المهم أن تكون الأهداف واقعية وقابلة للقياس، وتتناسب مع مستوى النمو المعرفي والجسمي للطلاب ((Stiggins, 2004).

(٢) **تحليل خصائص المتعلمين:** يجب أخذ التنوع الفردي بعين الاعتبار، سواء من حيث نوع الإعاقة أو الخلفية الثقافية. يتطلب هذا التحليل فهماً دقيقاً للقدرات والقيود الخاصة بكل طالب. هنا، يتم تحديد المؤشرات التي سيتم تقويمها، مثل: المهارات الحركية، المهارات الاجتماعية، المعرفية أو العاطفية. (O'Neill & McMahon, 2005).

(٣) **اختيار الأدوات والوسائل المناسبة:** في هذه المرحلة، يتم اختيار أدوات التقويم التي تتناسب مع طبيعة الاحتياجات الخاصة للطلاب. تتنوع الأدوات بين المقابلات العيادية، الاختبارات النفسية، الملاحظات المباشرة أو حتى

- التقويم الذاتي. المهم هنا أن تكون الأدوات ملائمة للمستوى الفكري والجسمي للطلاب. (Pierangelo & Giuliani, 2006).
- ٤) **وضع المعايير والمقاييس للتقييم:** يجب وضع معايير تقويمية واضحة وملائمة لتحقيق الأهداف. تكون هذه المعايير هي الأساس الذي يتم على ضوءه تحديد مدى تحقيق المتعلمين للأهداف التعليمية. يجب أن تكون المعايير واقعية، تأخذ بعين الاعتبار مستوى الطالب وأن تنقسم بالمرونة لتتمكن من تلبية الفروق الفردية (Tannenbaum, 2008).
- ٥) **تطوير أدوات التقييم والتدريب عليها:** بعد تحديد المعايير، يتم تصميم أدوات التقييم التي تتضمن مجموعة من المهام أو الأسئلة أو الأنشطة التي تنقسم بالعدالة والشمولية. كما يجب تدريب المعلمين أو المقيمين على كيفية استخدام هذه الأدوات بشكل فعال لضمان حصول الطلاب على تقييم عادل وموثوق. (McMillan, 2013).
- ٦) **إجراء التقييم وجمع البيانات:** يتم إجراء التقييم فعلياً في بيئات تعلم حقيقية، مع ضمان جمع البيانات بشكل دوري ومنتظم. خلال هذه المرحلة، يقوم المعلمون بتوثيق ملاحظاتهم ونتائج التقييم بطريقة **منظمة ودقيقة**. يتم جمع البيانات من خلال ملاحظات مباشرة أو تقييمات معيارية تعتمد على المعايير المحددة في الخطوات السابقة. (Black & Wiliam, 1998).
- ٧) **تحليل البيانات وتقديم التغذية الراجعة:** بعد جمع البيانات، يتم تحليلها لمقارنة أداء الطالب مع المعايير المحددة مسبقاً. يتم تقديم التغذية الراجعة للطلاب والمعلمين وأولياء الأمور بشكل دوري لتوجيه عملية التدريس وتحقيق التحسين المستمر. (Guskey, 2003).
- ٨) **مراجعة وتحديث النموذج:** أخيراً، يجب أن يتم مراجعة وتحديث النموذج بشكل دوري. التطورات التي تطرأ على البيئة التعليمية أو على احتياجات الطلاب تتطلب تعديلات في النموذج لضمان استدامته وفعاليته. (Brookhart, 2008).
- رغم أهمية الخطوات العملية التي تم تفصيلها لتصميم نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة، إلا أن تطبيق هذا النموذج يواجه تحديات عديدة تعوق فاعليته في البيئات التعليمية الفعلية. تتعلق هذه التحديات بـ الموارد المحدودة، والافتقار إلى التدريب المناسب للمعلمين، بالإضافة إلى المقاومة المحتملة للتغيير من قبل بعض المؤسسات التعليمية. هذه التحديات تتطلب استراتيجيات داعمة لضمان تنفيذ النموذج بفعالية. في هذا السياق، يصبح من الضروري دراسة التحديات التي قد يواجهها الممارسون أثناء تطبيق النموذج، ومن ثم إيجاد حلول ملائمة تضمن استدامته ونجاحه في المؤسسات التعليمية الخاصة.

٨- التحديات المرتبطة بتطبيق نموذج التقويم الموحد في مجال التربية الخاصة

تطبيق نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة يواجه عدداً من التحديات التي قد تؤثر في فعاليته وقدرته على تقديم تقييم شامل وعادل لجميع الطلاب. تتنوع هذه التحديات من الجانب التربوي إلى الجانب التقني، وتشمل العوامل الثقافية والاجتماعية التي تميز كل حالة. من أبرز التحديات التي يجب مراعاتها عند تصميم وتطبيق هذا النموذج:

(١) تنوع احتياجات التلاميذ: من أكبر التحديات التي تواجه تطبيق نموذج

تقويم موحد في التربية الخاصة هو التنوع الكبير في الاحتياجات والقدرات بين التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة. وفقاً لـ Tomlinson et al. (2003)، فإن كل تلميذ يحتاج إلى تقويم يتناسب مع نوع إعاقته ومستوى قدراته، مما يجعل من الصعب توحيد أدوات وأساليب التقويم عبر مجموعة واسعة من الإعاقات.

(٢) الازدواجية بين التقييم الفردي والتقويم الجماعي: تطبيق نموذج موحد

قد يؤدي إلى تعارض بين التقييمات الجماعية والتقييمات الفردية. في حين أن التقويم الفردي يعكس التطور الخاص بكل تلميذ بدقة، فإن النموذج الموحد قد يضع ضغوطاً لتطبيق معايير موحدة قد لا تكون قابلة للتطبيق على جميع الحالات.

(٣) محدودية التدريب والتأهيل المهني للمعلمين: نقص التدريب المناسب

للمعلمين في استخدام الأدوات التقنية الحديثة لتقويم الطلاب يعد من أكبر العوائق التي تواجه تنفيذ نموذج موحد. حسب Zigler & Hall (2000)، يظل تأهيل المعلمين في مجالات التقويم المتخصصة أمراً حاسماً، لكن نقص الموارد والتدريب قد يعوق التطبيق الفعال.

(٤) مقاومة التغيير من قبل المعلمين والمجتمع المدرسي: تغيير أنماط التقويم

المعتادة قد يواجه مقاومة من قبل المعلمين أو المؤسسات التعليمية. التغيير في الأساليب التربوية والتقويمية يتطلب التزاماً طويلاً الأمد وتعاوناً بين جميع الأطراف المعنية، ما قد يكون صعباً في ظل ضغوط العمل اليومية.

(٥) القيود التقنية والموارد المحدودة: تطبيق نموذج تقويم موحد يتطلب

موارد تقنية ودعم مادي كبيرين، لا سيما في ظل نقص البرمجيات المخصصة للتقويم المتعدد الأبعاد أو أدوات القياس المتطورة. يواجه العديد من المدارس التحديات في تأمين هذه الموارد، مما يحد من فعالية النموذج.

لأجل مواجهة هذه التحديات، يتعين على المؤسسات التعليمية اتخاذ دور محوري في توفير الدعم اللازم لضمان تطبيق نموذج التقويم الموحد بشكل فعال.

على المؤسسات التعليمية أن تتبنى استراتيجيات داعمة لضمان تدريب المعلمين وتوفير الموارد المادية والتقنية اللازمة، بالإضافة إلى تعزيز التعاون بين جميع الأطراف لتحقيق أفضل نتائج ممكنة في هذا السياق. في هذا السياق، سنستعرض الدور الحاسم الذي يمكن أن تلعبه هذه المؤسسات في دعم نموذج التقويم الموحد وتوجيهه نحو تحقيق الأهداف المرجوة.

٩- دور المؤسسات التعليمية في دعم نموذج التقويم الموحد في مجال التربية الخاصة

تُعد المؤسسات التعليمية الركيزة الأساسية في ضمان نجاح نموذج التقويم الموحد في التربية الخاصة. إذ يقع على عاتقها الدور الرئيسي في توفير بيئة تعليمية متكاملة تدعم تنوع الاحتياجات وتضمن العدالة في التقويم. لتحقيق هذا الهدف، هناك عدة مجالات يمكن أن تسهم فيها المؤسسات التعليمية لدعم تطبيق نموذج التقويم الموحد بنجاح، ومن أبرز هذه المجالات:

(١) **التدريب المستمر للكوادر التعليمية:** من الضروري أن تقوم المؤسسات التعليمية بتوفير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين والمختصين في التربية الخاصة. وفقاً لـ (Schumm & Vaughn, 1995)، فإن تدريب المعلمين على استخدام أدوات التقويم الحديثة وكيفية تطبيقها بشكل يتناسب مع احتياجات كل طالب يعد أمراً محورياً. التدريب يجب أن يشمل كيفية استخدام الأدوات التكنولوجية بالإضافة إلى التقييمات الذاتية والتكوينية.

(٢) **توفير الموارد التقنية والمادية:** من المهم أن تضمن المؤسسات التعليمية توفر الأدوات اللازمة لدعم التقويم الموحد، سواء كانت أدوات رقمية أو ورقية. هذا يشمل البرمجيات المخصصة لتقويم الأداء، الأدوات التشخيصية، والموارد التعليمية التي تتيح للمعلمين جمع بيانات دقيقة عن تقدم الطلاب. وفقاً لـ (Alhammadi et al., 2021)، فإن المؤسسات التي توفر البنية التحتية المناسبة تسهم بشكل كبير في تحسين فاعلية التقويم.

(٣) **الاهتمام بالجانب النفسي والاجتماعي للطلاب:** يجب أن تراعي المؤسسات التعليمية الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة عند تطبيق التقويم الموحد. فهذا يتطلب بيئة تعليمية تحتضن التنوع وتدعم تقدير الذات، وهو ما يسهم في تحسين دقة التقويم. وفقاً لـ (Rosenberg & McGinnis, 2014)، فإن البيئة الاجتماعية التي يشعر فيها الطالب بالأمان تؤثر بشكل إيجابي في النتائج التعليمية والتقويمية.

(٤) **التعاون بين المعلمين والأخصائيين والمجتمع المدرسي:** من الضروري أن تعمل المؤسسات التعليمية على تعزيز التعاون المشترك بين المعلمين، الأخصائيين النفسيين، والأسر. التعاون المتبادل يساعد في تصميم استراتيجيات تقويم فردية تراعي اختلافات كل طالب-Darling .

Hammond & al. (2017) تشير إلى أن التنسيق بين مختلف الأطراف داخل المدرسة يعزز من فعالية نموذج التقييم الموحد ويجعل من الممكن تقديم استراتيجيات تدريسية مناسبة.

٥) **التقييم المستمر للمنهجية المتبعة:** تعد المؤسسات التعليمية مسؤولة عن مراجعة وتقييم النموذج بشكل مستمر، للتأكد من فعاليته ومدى استجابته للاحتياجات المتغيرة للطلاب (Clarke et al. (2015. أكدت أهمية التقييم المستمر للنموذج لضمان تحديث الأدوات والتقنيات المتبعة في التقييم وتلبية احتياجات الطلاب في الوقت المناسب.

إدراكاً لأهمية الدور الذي تلعبه المؤسسات التعليمية في دعم نموذج التقييم الموحد، فإن الانتقال إلى التقنيات الحديثة في تقييم الأداء يعد أمراً حيوياً لتكملة هذا الدور. إن تطبيق التقنيات الحديثة في التقييم يوفر إمكانيات أكبر للحصول على بيانات دقيقة، مما يعزز من عملية التقييم ويسهم في تحقيق العدالة في التقييم. في هذا السياق، سنتناول كيفية استخدام هذه التقنيات الحديثة لتحسين أداء نموذج التقييم الموحد.

١٠- التقنيات الحديثة في تقييم الأداء في التربية الخاصة

أدى التطور التكنولوجي في العقود الأخيرة إلى إحداث نقلة نوعية في أدوات وأساليب التقييم، خصوصاً في ميدان التربية الخاصة، الذي يتطلب مقاربات مرنة ودقيقة تراعي الفروق الفردية العميقة بين التلاميذ. وتشكل التقنيات الحديثة دعامة محورية في دعم نموذج التقييم الموحد، من خلال تحسين جمع البيانات، وتحليلها، وتقديم تغذية راجعة فورية وشخصية.

١) **المنصات الرقمية للتقييم:** تمكن المنصات الرقمية المعلمين من إنشاء اختبارات قابلة للتكيف مع مستويات التلاميذ المختلفة، كما تسهم في تتبع الأداء مرور الزمن، وتستخدم هذه المنصات خوارزميات تقيس المهارات بشكل تفاعلي. وتشير دراسة (Basham & al. (2016 إلى أن دمج التكنولوجيا في تقييم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة يعزز من العدالة ودقة التقدير الفردي.

٢) **التقييم المعتمد على الذكاء الاصطناعي:** بات من الممكن الآن توظيف الذكاء الاصطناعي (AI) لتقديم تقويمات ذكية تتكيف مع أداء المتعلم في الوقت الحقيقي. تُظهر نتائج (Luckin et al. (2016 أن الذكاء الاصطناعي يتيح تحليل أنماط التعلم، مما يسمح بتقويم أكثر تخصيصاً وتنبؤاً بصعوبات التعلم قبل ظهورها.

٣) **الواقع الافتراضي والواقع المعزز:** يتم توظيف تقنيات الواقع الافتراضي (VR) والمعزز (AR) في تقييم المهارات الحركية والاجتماعية لدى الطلبة ذوي اضطرابات طيف التوحد أو الإعاقات النمائية. وفقاً لـ Parsons & Cobb (2011)، فإن الواقع الافتراضي يوفر بيئة آمنة ومحفزة تسمح بملاحظة استجابات المتعلم بدقة، ما يُثري بيانات التقييم.

٤) أدوات التتبع القابلة للارتداء (Wearables): تستخدم الأجهزة القابلة للارتداء لقياس مؤشرات فسيولوجية وسلوكية أثناء أداء المهام التعليمية، مثل معدل نبضات القلب، الانتباه، التوتر. وتُستعمل هذه البيانات لدعم التقويم النفسي – التربوي للطلبة ذوي الصعوبات الانفعالية أو فرط النشاط. أشارت دراسة Cipresso et al. (2018) إلى فعاليتها في تقديم مؤشرات غير لفظية دقيقة يمكن ربطها ببيانات الأداء الأكاديمي.

٥) تطبيقات الأجهزة المحمولة واللوحية: تمثل التطبيقات التعليمية على الأجهزة المحمولة مورداً فعالاً في تقويم الأداء، خصوصاً مع الفئات التي تعاني من صعوبات تعلم أو إعاقات لغوية. هذه التطبيقات تتيح جمع بيانات دقيقة عن الاستجابات، مدة النشاط، ومعدلات التكرار والتفاعل. وقد بينت دراسة Boucenna & al. (2014) أن استعمال هذه التطبيقات يعزز مشاركة الطالب ويزيد من فاعلية تقويم الأداء.

في ظل هذه الدينامية التكنولوجية المتسارعة، تبرز الحاجة إلى إعادة التفكير في أنظمة التقويم التقليدية، واعتماد نموذج تقويم موحد مستند إلى الأدلة والمرونة، ومدعوماً بهذه التقنيات الحديثة. ومن هنا تبرز الخاتمة كتنويع لمجمل المباحث النظرية والتحليلية التي تم تناولها، لتؤكد على أهمية هذه المقاربة وتقديم رؤى مستقبلية في هذا المجال.

خاتمة

تمثل إشكالية تصميم نموذج تقويم موحد في مجال التربية الخاصة تحدياً بنوياً ومفاهيمياً يتجاوز مجرد اختيار أدوات قياس أو مؤشرات أداء، ليطال عمق الفلسفة التربوية التي تحكم طبيعة التعلم لدى فئات متباينة في خصائصها واحتياجاتها. فمن خلال هذه الدراسة النظرية التحليلية، تبين أن أي مشروع لتوحيد التقويم في التربية الخاصة لا يمكن أن يُبنى على فرضيات مستوردة من التربية العامة، بل ينبغي أن ينطلق من فهم عميق للأسس السيكولوجية والتربوية والتقنية، التي تراعي التنوع بين الأفراد ذوي الإعاقات المختلفة.

لقد استعرضت الدراسة الفروق الجوهرية بين التقويم في التربية العامة والخاصة، كما أبرزت التوجهات النظرية الحديثة (كالتصميم الشامل للتعلم، التقويم القائم على الأدلة، والتوجه البنائي) كأساس لتطوير نموذج تقويم يتسم بالعدالة، والدقة، والمرونة. كما تم تحليل نماذج التقويم السائدة، واستعراض نقاط قوتها وقصورها، مما مهد لوضع تصور علمي لنموذج تقويم موحد متكامل الأبعاد. وتزامن ذلك مع عرض الخطوات العملية لتنفيذه، والتحديات المؤسسية والتربوية التي قد تعيق تطبيقه، قبل الوقوف على دور التقنيات الحديثة كدعامة لا غنى عنها في إنجاح هذا النموذج.

وعليه، فإن نجاح مشروع توحيد التقويم في التربية الخاصة يظل رهيناً بإرادة مؤسساتية، وتمكين مهني، وتحديث تشريعي، واستثمار ذكي في التكنولوجيا، بما يسمح بتقويم يُنصف التنوع دون أن يسقط في فخ التعميم أو الإقصاء. بناءً على ما سلف من تحليل نظري ومعاينة نقدية لمختلف أبعاد إشكالية توحيد التقويم في التربية الخاصة، يبرز من الضروري الانتقال من الطرح النظري إلى المستوى الإجرائي، عبر تقديم مجموعة من التوصيات العملية التي من شأنها أن تُسهّم في تفعيل نموذج تقويم موحد يأخذ بعين الاعتبار خصوصيات هذه الفئة، ويعزز جودة الأداء التربوي والمؤسسي على حد سواء. وفيما يلي أبرز تلك

التوصيات:

١. تطوير أطر مرجعية وطنية للتقويم في التربية الخاصة، تستند إلى معايير مرنة وقابلة للتكيف مع فئات الإعاقة المختلفة.
 ٢. إدراج التكوين المستمر في مجال بناء أدوات التقويم وتقنياته الحديثة ضمن برامج إعداد معلمي التربية الخاصة.
 ٣. اعتماد المقاربة التشاركية بين المؤسسات التربوية، والأسر، والمتخصصين في الصحة النفسية، في مراحل تصميم وتطبيق أدوات التقويم.
 ٤. دمج التكنولوجيا التكيفية (مثل الذكاء الاصطناعي والتطبيقات القابلة للتخصيص) في نماذج التقويم، لتحسين دقة القياس وسرعة التعديل.
 ٥. تشجيع البحوث التطبيقية الميدانية لاختبار النماذج النظرية المقترحة وتكييفها مع الخصوصيات المحلية.
- تمثل التوصيات السابقة دعائم أساسية لتفعيل نموذج تقويم موحد في التربية الخاصة، فإن الإشكالية تظل مفتوحة على آفاق بحثية واسعة تستدعي المزيد من التمحيص النظري والدراسة التطبيقية. ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى اقتراح مسارات بحث مستقبلية من شأنها تعميق الفهم وتوسيع دائرة المعرفة حول فعالية النماذج المقترحة، وسبل تطويرها ضمن سياقات تربوية متجددة.

الاقتراحات للبحوث المستقبلية

- دراسة تطبيقية لتجريب نموذج تقويم موحد في مؤسسة تعليمية مختصة ومقارنة نتائجه بنتائج النماذج التقليدية.
- تحليل فاعلية أدوات التقويم الرقمية في قياس الكفايات الاجتماعية والانفعالية لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد.
- بناء مقياس معياري متعدد الأبعاد لتقويم الأداء المدرسي لدى ذوي صعوبات التعلم، اعتماداً على التصميم الشامل للتعلم (UDL).
- دراسة العوائق القانونية والتنظيمية في اعتماد نماذج تقويم موحدة داخل السياسات التربوية الوطنية.

المراجع

- الحديبي، عبد القادر. (٢٠٢١). واقع ممارسات التقويم في مؤسسات التربية الخاصة في الجزائر، مجلة علوم التربية الخاصة، ٧(2)، ٨٨-١٠٥.
- أحمد عبد الفتاح. (2010). *التقويم في التربية الخاصة: المفاهيم والأنواع والتطبيقات*. عمان: دار الثقافة.
- أحمد مصطفى، & د. هالة عبد العزيز. (2015). *التقويم التربوي في التربية الخاصة: مبادئه وأساليبه*. عمان: دار الفنون.
- Alhammadi, H., et al. (2021). *The role of technological resources in special education: Improving assessment tools for students with disabilities*. Journal of Special Education Technology, 36(1), 19-31.
- Baker, D. P., & Johnson, K. (2009). *Comprehensive assessment of students with special needs*. Pearson Education.
- Basham, J. D., Hall, T. E., Carter Jr, R. A., & Stahl, W. M. (2016). An operationalized understanding of personalized learning. *Journal of Special Education Technology*, 31(3), 126–136.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *À l'intérieur de la boîte noire : Élever les normes par l'évaluation en classe*. Phi Delta Kappan, 80(2), 139-148.
- Boucenna, S., et al. (2014). Interactive technologies for autism: New developments and opportunities. *Autism Research and Treatment*, 2014, Article ID 736289.
- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological models of human development*. International Encyclopedia of Education, 3(2), 37–43.
- Lidz, C. S. (2003). *Dynamic assessment and the legacy of L. S. Vygotsky*. Journal of Cognitive Education and Psychology, 3(2), 224–239.
- Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Cipresso, P., et al. (2018). The use of wearable technologies and biosensors in special education: Current applications and future directions. *Sensors*, 18(11), 3607.
- Clarke, S., et al. (2015). *Formative assessment and its role in the classroom: A review of current research and practices*. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 22(2), 150-170.
- Council for Exceptional Children. (n.d.). *Ethical principles and practice standards*. Retrieved from

<https://exceptionalchildren.org/standards/ethical-principles-and-practice-standards>

- Darling-Hammond, L., et al. (2017). *Preparing teachers for deeper learning: Creating a new vision for teacher education*. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 116(1), 212-228.
- Elliott, S. N., Braden, J. P., & White, J. L. (2001). *Assessing one and all: Educational accountability for students with disabilities*. New York: Guilford Press.
- Guskey, T. R. (2003). *How classroom assessments improve learning*. Educational Leadership, 60(5), 6-11.
- HMH. (2023). *What is the purpose of summative assessment in education?*. Retrieved from <https://www.hmhco.com/blog/what-is-the-purpose-of-summative-assessment-in-education>
- IRIS Center. (n.d.). *Formative assessment*. Vanderbilt University. Retrieved from <https://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/pmm/cresource/q1/p01/>
- Katz, J. (2018). *Implementing the Three-Block Model of Universal Design for Learning: Effects on Teachers' Self-Efficacy, Stress, and Job Satisfaction in Inclusive Classrooms*. International Journal of Inclusive Education, 22(4), 467-483. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370744>
- Lidz, C. S., & Elliott, J. G. (2000). *Dynamic assessment: Prevailing models and applications*. Elsevier
- Lombardi, A. (2010). *Measuring outcomes and perceptions of effective inclusive education practices*. Exceptionality Education International, 20(3), 15-31.
- Luckin, R., et al. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education Report. London.
- McMillan, J. H. (2017). *Classroom assessment: Principles and practice for effective standards-based instruction* (7th ed.). Pearson.
- National Center on Educational Outcomes. (n.d.). *Universal design of assessments*. Retrieved from https://nceo.info/Assessments/universal_designnceo.info
- Nelson, J. M., & Van Norman, E. R. (2023). *Evidence-based assessment in special education research: Advancing the use*

- of evidence in assessment. *Exceptional Children*, 89(2), 123–137. <https://doi.org/10.1177/00144029231171092SAGEJournals+1exceptionalchildren.org+1>
- Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2013). *Educational Assessment of Students*. Pearson.
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. A. (2006). *Assessment in Special Education: A Practical Approach*. Pearson.
- NWEA. (2025). *The importance of student self-assessment*. Retrieved from <https://www.nwea.org/blog/2025/the-importance-of-student-self-assessment/>
- O'Neill, R., & McMahon, D. (2005). *Assessment in special education: A practical approach*. Pearson.
- Overton, T. (2016). *Assessing learners with special needs: An applied approach* (8th ed.). Pearson.
- Parsons, S., & Cobb, S. (2011). State-of-the-art of virtual reality technologies for children on the autism spectrum. *European Journal of Special Needs Education*, 26(3), 355–366
- Pierangelo, R., & Giuliani, G. (2006). *Assessment in special education: A practical approach* (2nd ed.). Allyn & Bacon.
- Pierangelo, R., et Giuliani, G. A. (2006). *Évaluation dans l'éducation spécialisée : Une approche pratique*. Pearson.
- Rosenberg, M. S., & McGinnis, J. R. (2014). *Understanding students with special needs and the importance of individualized education*. *Journal of Learning Disabilities*, 47(4), 344-354.
- Salvia, J., Ysseldyke, J. E., & Witmer, S. (2017). *Assessment in special and inclusive education* (13th ed.). Cengage Learning
- Sattler, J. M. (2008). *Assessment of Children: Cognitive Foundations* (5th ed.). Jerome M. Sattler Publisher.
- Schumm, J. S., & Vaughn, S. (1995). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom*. Prentice Hall
- Tannenbaum, R. (2008). *Assessment of students with special needs*. Pearson
- Taylor, R. L., Smiley, L. R., & Richards, S. B. (2009). *Exceptional students: Preparing teachers for the 21st century*. McGraw-Hill
- Thurlow, M. L., Lazarus, S. S., & Christensen, L. L. (2020). *Using principles of Universal Design to develop accessible*

- assessments. National Center on Educational Outcomes (NCEO). Retrieved from <https://nceo.info>
- Thurlow, M. L., Quenemoen, R. F., & Lazarus, S. S. (2009). *Meeting the needs of special education students: Aligning and adapting assessments*. Council of Chief State School Officers
- Tomlinson, C. A., et al. (2003). *Differentiated instruction: One size doesn't fit all*. Educational Leadership, 61(5), 5-10.
- University of Warwick. (n.d.). *Principles of assessment design*. Retrieved from https://warwick.ac.uk/fac/cross_fac/academicdevelopment/assessmentdesign/assessment-and-feedback/toolkit/principles/warwick.ac.uk
- Zigler, E., & Hall, N. W. (2000). *The need for early intervention in special education*. Journal of Special Education, 34(2), 105-118.

دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث

د. محمد طالب دبوس

أستاذ القياس والتقويم المشارك
جامعة الاستقلال، فلسطين

د. رجاء روجي سويدان

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
جامعة الاستقلال، فلسطين

المستخلص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث، والكشف عن التحديات التي تواجهه وسبل تطوير هذه الأدوات. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثان المنهج المدمج (الكمي والنوعي)، حيث تم بناء استبانة مكونة من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاث مجالات رئيسية، هي: واقع استخدام أدوات التقييم الحديثة، ومعرفة المعلمين بمتطلبات التعليم الحديث في التقييم، وأثر التدريب والتطوير المهني. وقد طبقت الاستبانة على عينة مكونة من (٤١٧) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في الضفة الغربية، تم اختيارهم بالطريقة المتسيرة. كما أجريت مقابلات مع (٢٥) معلماً ومعلمة للإجابة عن أسئلة الدراسة النوعية المتعلقة بالتحديات وسبل التطوير. تم تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، بينما تم تحليل البيانات النوعية باستخدام منهجية التحليل الموضوعي وفق نموذج "مايلز وهوبرمان". وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى استخدام المعلمين لأدوات التقييم الحديثة، ومعرفتهم بمتطلبات التعليم الحديث، وأثر التدريب المهني جاءت بدرجة مرتفعة. كما بينت نتائج المقابلات أن أبرز التحديات تمثلت في الاكتظاظ، وضعف البنية التحتية، وقلة التدريب، في حين تمثلت أبرز سبل التطوير في تدريب المعلمين، وتطوير السياسات التربوية، وتصميم أدوات تقييم رقمية تتوافق مع مهارات القرن ٢١. وبناء على النتائج، قدم الباحثان مجموعة من التوصيات لتطوير التقييم التربوي في فلسطين.

الكلمات المفتاحية: التقييم التربوي الحديث، المعلم الفلسطيني، التعليم الحديث، التحديات، التطوير.

The Role of the Palestinian Teacher in Implementing and Developing Modern Educational Assessment Tools in Accordance with the Requirements of Modern Education

Abstract

The present study aimed to identify the role of the Palestinian teacher in implementing and developing modern educational assessment tools in accordance with the requirements of modern education, as well as to explore the challenges faced and the ways to develop these tools. To achieve the objectives of the study, the researchers adopted a mixed-method approach (quantitative and qualitative).

A questionnaire was constructed consisting of ٣٠ items distributed across three main domains: the current use of modern assessment tools, teachers' knowledge of modern educational assessment requirements, and the impact of professional training and development. The questionnaire was administered to a conveniently selected sample of ٤١٧ male and female teachers from public schools in the West Bank. In addition, interviews were conducted with ٢٥ teachers to answer qualitative research questions related to challenges and development strategies.

Quantitative data were analyzed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), while qualitative data were analyzed using thematic analysis based on the Miles and Huberman model. The results revealed that the levels of teachers' use of modern assessment tools, their knowledge of modern educational requirements, and the impact of professional development were all rated as high. Interview findings indicated that the main challenges included overcrowded classrooms, weak technological infrastructure, and insufficient training. The most prominent suggestions for development included teacher training, revising educational policies, and designing digital assessment tools aligned with ٢١st-century skills. Based on the results, the researchers proposed a set of recommendations to enhance educational assessment in Palestine.

Keywords: Modern educational assessment, Palestinian teacher, modern education, challenges, development

مقدمة:

يُعدّ التعليم أحد الركائز الأساسية في بناء المجتمعات، حيث يسهم في إعداد الأفراد وتأهيلهم لمواكبة متطلبات العصر. ومع التطورات المتسارعة في المجال التربوي، أصبحت أدوات التقييم التربوي الحديثة عنصرًا جوهريًا في تحسين جودة التعليم، إذ تساعد على قياس مستوى تحصيل الطلاب بدقة، وتقديم تغذية راجعة مستمرة تعزز من فاعلية التعلم (حسين وهبة، ٢٠٢٢). ويشكل المعلم العنصر الأهم في هذه العملية، حيث يُنَاط به دور محوري في توظيف هذه الأدوات بفعالية، وتطويرها بما يتناسب مع متطلبات التعليم الحديث.

كما أشارت الدراسات إلى تفاوت مستوى استخدام المعلمين الفلسطينيين لهذه الأدوات، حيث يعتمد العديد منهم على أساليب تقليدية بسبب قلة التدريب والدعم المتاح (حمدان، ٢٠٢٢). لذا، فإن تقييم مدى استخدام المعلمين لأدوات التقييم الحديثة يعد أمرًا ضروريًا لفهم واقع العملية التربوية في فلسطين وتحليل مدى تحقيقها لأهداف التعليم الحديث.

ونظرًا للتحوّلات المتسارعة في مجال التعليم وتزايد الحاجة إلى تبني إستراتيجيات تقييم أكثر شمولية وإنصافًا، أصبح من الضروري دراسة واقع استخدام المعلمين الفلسطينيين لأدوات التقييم التربوي الحديثة، ومدى إلمامهم بمتطلبات التعليم الحديث، والتحديات التي تواجههم في تنفيذ هذه الأدوات.

وفي السياق الفلسطيني، يواجه المعلم تحديات متعددة تتعلق بمدى قدرته على تبني إستراتيجيات تقييم تتماشى مع الاتجاهات التربوية المعاصرة، وذلك في ظل العوامل الاجتماعية والاقتصادية التي قد تؤثر على جودة التعليم (عبد الرحمن العتيبي ونسيم، ٢٠٢٣). ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة، وتحليل مدى قدرته على تطويرها بما ينسجم مع متطلبات التعليم المعاصر..

ومن هذا المنطلق، تسعى هذه الدراسة للإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما هو واقع استخدام المعلم الفلسطيني لأدوات التقييم التربوي الحديثة، وما هي أبرز التحديات التي تواجهه في تنفيذها وتطويرها بما يتلاءم مع متطلبات التعليم الحديث في فلسطين؟

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يعد التقييم التربوي أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية حيث يساعد في قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة مما يسهم في تحسين مخرجات التعلم ومع تطور متطلبات التعليم الحديث أصبح من الضروري تبني أدوات تقييم حديثة تعتمد على التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي

والتقويم القائم على الأداء بهدف تعزيز التعلم النشاط وتحقيق العدالة والإنصاف في التقويم إلا أن المعلمين يواجهون تحديات عديدة في تنفيذ هذه الأدوات مثل قلة التدريب وضعف البنية التحتية ومحدودية الوعي بممارسات التقويم الحديثة.

في فلسطين يواجه المعلمون تحديات اضافية ترتبط بظروف النظام التعليمي مثل: الاكتظاظ في الصفوف الدراسية ونقص الموارد التعليمية والاعتماد الكبير على أساليب التقويم التقليدية القائمة على الاختبارات الورقية، ورغم الجهود المبذولة نحو تطوير التقويم التربوي لا تزال هناك فجوة بين التوجهات التربوية الحديثة وممارسات التقويم الفعلية داخل المدارس.

وقد نبعت مشكلة هذه الدراسة من ملاحظة الباحثين - بحكم عملهما في المجال التربوي واحتكاكهما المباشر بالمعلمين وبيئات التعليم - للفجوة المتزايدة بين ما تدعو إليه الاتجاهات التربوية الحديثة من اعتماد أدوات تقييم قائمة على الأداء والتكنولوجيا والذكاء الاصطناعي، وبين ما يُمارس فعلياً داخل المدارس الفلسطينية، حيث لا تزال الأساليب التقليدية هي السائدة. وقد لاحظ الباحثان أن عدداً كبيراً من المعلمين يفتقرون إلى التدريب الكافي حول استخدام أدوات التقويم الحديثة، ويواجهون صعوبات تقنية وبيئية تعيق تطبيق تلك الأدوات، وهو ما دفعهما إلى البحث في هذه الإشكالية.

وتتفق هذه الملاحظات مع ما أشار إليه تقرير البنك الدولي (٢٠٢٢) بأن ٦٨٪ من المعلمين في فلسطين يعتمدون بشكل رئيس على الاختبارات التقليدية في تقييم الطلبة، مع ضعف واضح في استخدام أدوات التقويم البديل. كما توصلت دراسة أبو شرار (٢٠٢٠) إلى أن ضعف البنية التحتية التكنولوجية، ونقص التدريب المهني، يعدان من أبرز التحديات التي تعيق تنفيذ التقويم القائم على الأداء في المدارس الفلسطينية. كذلك، بينت دراسة الخطيب والسرطان (٢٠١٩) أن المعلمين يبدون رغبة عالية في تبني أدوات تقييم حديثة، إلا أن قلة الموارد ونقص المعرفة التربوية الحديثة يشكلان عائقاً رئيساً أمام ذلك.

بناءً على هذه المعطيات، تبلورت لدى الباحثين الحاجة الماسة إلى دراسة معمقة تستكشف واقع استخدام أدوات التقويم الحديثة في المدارس الفلسطينية، والعوامل المؤثرة فيها، وسبل تطويرها لتواكب متطلبات التعليم الحديث.

لذا تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقويم التربوي الحديثة والتحديات التي يواجهها وسبل تطوير هذه الأدوات لدوائر متطلبات التعليم الحديث. من هنا، تبرز مشكلة الدراسة في الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس: ما دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقويم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما واقع استخدام المعلم الفلسطيني أدوات التقييم التربوي الحديثة في العملية التعليمية؟
٢. ما مستوى معرفة المعلمين الفلسطينيين بمتطلبات التعليم الحديث في التقييم التربوي؟
٣. ما أثر التدريب للتطوير المهني على كفاءة المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم الحديثة؟
٤. ما التحديات التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة؟
٥. ما سبل تطوير أدوات التقييم التربوي الحديثة لتناسب مع متطلبات التعليم الحديث في فلسطين؟
٦. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث تعزى لمتغيرات (الجنس، طبيعة المادة التي يدرسها المعلم)؟

فرضيات الدراسة:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث تعزى لمتغير طبيعة المادة التي يدرسها المعلم.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية، والتي ترتبط مباشرة بأسئلة الدراسة المطروحة:

١. تحليل واقع استخدام المعلم الفلسطيني لأدوات التقييم التربوي الحديثة من خلال استكشاف مدى تطبيقه لها في البيئة الصفية، وتحديد الأساليب الأكثر استخدامًا.
٢. تحديد مستوى معرفة المعلمين الفلسطينيين بمتطلبات التعليم الحديث في التقييم التربوي، ومدى وعيهم بالمعايير العالمية وأهمية دمج التكنولوجيا في عمليات التقييم.

٣. رصد التحديات التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة، سواء كانت مرتبطة بضعف البنية التحتية، نقص التدريب، أو المقاومة من قبل الطلاب وأولياء الأمور.
٤. اقتراح آليات تطوير أدوات التقييم التربوي الحديثة لتناسب مع متطلبات التعليم الحديث، وذلك من خلال تعزيز استخدام التكنولوجيا، تصميم إستراتيجيات تقييم متكاملة، وتوفير بيئة داعمة لتطبيق التقييم البديل.
٥. دراسة أثر التدريب والتطوير المهني على كفاءة المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم الحديثة، من خلال تحليل العلاقة بين الدورات التدريبية وتطوير مهارات المعلمين في التقييم التربوي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تتبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من الحاجة المتزايدة لفهم وتطوير أدوات التقييم التربوي الحديثة في ضوء متطلبات التعليم المعاصر. فمع التحولات الكبيرة في نظم التعليم، أصبح التقييم لا يقتصر على قياس التحصيل الأكاديمي فقط، بل يتعداه ليشمل تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب. وتسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية من خلال تحليل دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم الحديثة، وتسلط الضوء على التحديات التي تواجهه، مما يسهم في بناء قاعدة معرفية تدعم تطوير سياسات تعليمية أكثر كفاءة وفعالية.

الأهمية العملية:

أما على المستوى العملي، فتسهم هذه الدراسة في تقديم توصيات عملية يمكن أن تساعد صانعي القرار التربوي في فلسطين على تحسين سياسات التقييم التربوي، وتطوير برامج تدريبية موجهة للمعلمين لرفع كفاءتهم في استخدام أدوات التقييم الحديثة. كما يمكن أن يستفيد المعلمون أنفسهم من نتائج الدراسة لتبني أساليب تقييم أكثر فاعلية تتماشى مع التطورات التكنولوجية ومتطلبات التعليم الحديث، مما ينعكس إيجاباً على جودة التعليم ومخرجاته في المدارس الفلسطينية.

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحد المكاني:** المدارس الحكومية التابعة لمحافظة نابلس.
- **الحد الزمني:** تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.
- **الحد البشري:** تقتصر هذه الدراسة على عينة من معلمي المدارس في محافظة نابلس.

- **الحد الموضوعي:** تقتصر هذه الدراسة على معرفة دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث.

مصطلحات البحث

١. أدوات التقييم التربوي الحديثة (Modern Educational Assessment Tools):

يعرفها الباحثان اجرائيا بأنها مجموعة الأساليب والإستراتيجيات التقييمية التي يستخدمها المعلمون والمعلمات لقياس أداء الطلبة وتطورهم الأكاديمي بطريقة شمولية وتفاعلية، تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، وتركز على تعزيز مهارات التفكير العليا، كالتفكير الناقد والإبداعي. وتشمل هذه الأدوات: التقييم الإلكتروني، التقييم القائم على الأداء، التقييم التكويني، التقييم الذاتي، التقييم التعاوني، التقييم المعتمد على الذكاء الاصطناعي، إضافة إلى التقييمات البديلة مثل المشاريع والعروض التقديمية وبنوك الأسئلة الرقمية.

٢. متطلبات التعليم الحديث (Requirements of Modern Education):

يعرفها الباحثان اجرائيا بأنها مجموعة من المبادئ والتوجهات التربوية التي يتطلبها النظام التعليمي المعاصر من أجل تحسين جودة التعليم ومخرجاته، وذلك من خلال اعتماد التعلم النشط، وتوظيف التكنولوجيا الرقمية في التعليم، وتعزيز التفكير النقدي والإبداعي، ومواءمة المناهج التعليمية لتلبية احتياجات المتعلمين المتنوعة، وضمان تكامل التقييم مع العملية التعليمية. وتشمل هذه المتطلبات: استخدام إستراتيجيات تدريس مبتكرة، دمج أدوات تكنولوجيا متقدمة، اعتماد معايير تقييم عالمية، وتوفير التطوير المهني المستمر للمعلمين.

الخلفية النظرية للدراسة:

تطورت مفاهيم التقييم التربوي خلال العقود الأخيرة من خلال التحول من الاعتماد على الاختبارات التقليدية التي تقيس الحفظ والمعرفة النظرية فقط إلى أساليب تقييم شاملة تراعي القدرات التطبيقية والمهارات الحياتية للطلاب. تُعرّف أدوات التقييم الحديثة بأنها "الوسائل المعاصرة التي تعتمد على التنوع في أساليب القياس مثل الاختبارات الرقمية ومشاريع البورتفوليو الإلكتروني" (جامعة الأقصى، ٢٠٢٤؛ جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٢٤). كما أن إستراتيجيات التقييم الواقعي تركز على تقييم أداء الطلاب في سياقات تعليمية تحاكي واقع الحياة، حيث يتم استخدام الملاحظات المباشرة والمشاريع العملية كأدوات رئيسية للتقييم (ورشة عمل وزارة التعليم، ٢٠٢٤؛ اليونسكو، ٢٠٢٢).

كما تركز أساليب التقويم الحديثة على تقييم الأداء والفهم العميق للطلاب، ومن أبرز هذه الأدوات التقويم التكويني، الذي يهدف إلى متابعة تقدم الطلاب بشكل مستمر، والتقييم الذاتي والتبادلي الذي يعزز من دور الطالب في عملية التعلم، والاختبارات الإلكترونية التي توفر بيانات تحليلية دقيقة عن مستوى الطلاب (Sadler, ٢٠٠٩). وتتميز هذه الأدوات بقدرتها على تقديم صورة شاملة عن أداء الطلاب، مما يساهم في تطوير إستراتيجيات التدريس وتحسين جودة التعلم (Andrade, ٢٠١٠)

تؤكد النظرية البنائية على أنَّ التعلُّم عملية نشطة يُشارك فيها المتعلم بفاعلية، حيث يبني معرفته من خلال التفاعل مع بيئته والتجربة المباشرة، مما يستلزم توظيف أساليب تقييم تتجاوز الامتحانات التقليدية إلى أدوات تقييم قائمة على الأداء، مثل: المشاريع والتقييم الذاتي والتغذية الراجعة المستمرة، وذلك لدعم التفكير النقدي وتعزيز الفهم العميق لدى الطلاب (حسين وهبة، ٢٠٢٢). ومن جهة أخرى، تُبرز نظرية الذكاءات المتعددة أهمية مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، من خلال تصميم أدوات تقييم مرنة تتنوع بين التقييم التكيفي، والمحفظة الإلكترونية، والتقييم القائم على الأداء، مما يساهم في توفير بيئة تعليمية أكثر شمولية وإنصافاً (عبد الرحمن العتيبي ونسيم، ٢٠٢٣).

يقوم المعلم بدور مهم في عمليتي التعلم والتعليم، حيث لم يعد دوره يقتصر على تقديم المحتوى فحسب، بل أصبح مسؤولاً عن توجيه الطلاب لممارسة التفكير النقدي، حل المشكلات، والتعلم الذاتي، التي يحتاجها للعيش في القرن الواحد والعشرين.

لذا يعتبر المعلم العنصر الأساسي في تفعيل أدوات التقييم الحديثة داخل الصف الدراسي، حيث يتطلب منه امتلاك مهارات وخبرات متنوعة تمكنه من تطبيق هذه الأدوات بفاعلية. ومن بين الأدوار التي يؤديها المعلم في هذا السياق: تصميم إستراتيجيات تقييم تتماشى مع مستوى الطلاب واحتياجاتهم، توظيف التكنولوجيا في عمليات التقييم، وتوفير بيئة تعليمية تشجع على التفاعل والمشاركة. (Bennett, ٢٠١١)

كما لا يقتصر دور المعلم على تنفيذ أدوات التقييم الحديثة فحسب، بل يمتد ليشمل تطويرها وتحسينها بما يتلاءم مع بيئة التعلم ومتطلبات المنهاج الدراسي. فمن خلال خبرته وتفاعله اليومي مع الطلاب، يستطيع المعلم تعديل أدوات التقييم بحيث تصبح أكثر ملاءمة لقياس مخرجات التعلم الفعلية. كما يمكنه توظيف التكنولوجيا، مثل أنظمة إدارة التعلم والمنصات الرقمية، لتطوير أدوات تقييم تفاعلية تعزز من تفاعل الطلاب وتزيد من دقة نتائج التقييم (McLaughlin & Yan, ٢٠١٧). وتُعد التجارب الناجحة لبعض المعلمين الفلسطينيين في تطوير

أدوات تقييم رقمية نموذجًا يُحتذى به في هذا المجال، حيث ساهمت هذه المبادرات في تحسين جودة التقييم ورفع كفاءة التدريس (Zhao et al., ٢٠٢٠).

ولقد أكدت نتائج الدراسات السابقة أن أدوات التقييم الحديثة أحدثت تحول نوعي في العملية التعليمية، حيث ساعدت في تحسين تحصيل الطلاب الأكاديمي من خلال تقديم تغذية راجعة مستمرة تساهم في تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف (Hattie & Timperley, ٢٠٠٧). كما أدت هذه الأدوات إلى تطوير أساليب التدريس، حيث أصبح التقييم جزءًا لا يتجزأ من عملية التعلم وليس مجرد وسيلة للقياس النهائي. علاوة على ذلك، فإن الاعتماد على أدوات التقييم الحديثة يعزز من مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب، ويشجعهم على المشاركة الفاعلة في عملية التعلم، مما يساهم في إعدادهم للحياة الأكاديمية والمهنية بشكل أكثر كفاءة (Shute, ٢٠٠٨).

وعلى الرغم من الفوائد العديدة التي تقدمها أدوات التقييم الحديثة، إلا أن هناك تحديات عدة تواجه المعلمين الفلسطينيين في تطبيقها، من أبرزها ضعف البنية التحتية التكنولوجية، ونقص التدريب على استخدام الأدوات الحديثة، والمقاومة للتغيير من قبل بعض المعلمين والإدارات المدرسية (Alkhateeb & Abdelfattah, ٢٠٢١). كما أن السياسات التعليمية قد لا توفر الدعم الكافي لاعتماد أساليب التقييم الحديثة بشكل كامل، مما يحد من قدرة المعلمين على الاستفادة القصوى منها. لذلك، من الضروري العمل على تطوير سياسات تعليمية داعمة، وتوفير بيئة تدريبية تمكن المعلمين من اكتساب المهارات اللازمة لاستخدام هذه الأدوات بفاعلية (Fullan, ٢٠١٦).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة أبو رحمة (٢٠٢٤) إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم المستمر في المحافظات الجنوبية لفلسطين، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي. ولجمع بيانات الدراسة قام الباحث ببناء استبانة وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التكنولوجيا للمرحلة الثانوية بمديرية غرب غزة وعددهم (٦٠) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق معلمي ومعلمات التكنولوجيا لأساليب التقويم المستمر كانت كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، أوصت الدراسة بضرورة توظيف أساليب التقويم المستمر لما لها من أثر إيجابي على تعلم الطلبة. كما أوصت الدراسة بأهمية إجراء دراسة حول واقع استخدام المعلمين لأساليب التقويم المستمر على مراحل عمرية أخرى، وعلى تخصصات

أخرى (درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم المستمر في المحافظات الجنوبية لفلسطين

وهدفـت دراسة عطا الله (٢٠٢٠) إلى إعداد رؤية مقترحة حول جدية التعامل مع التقويم البديل بمدارس التعليم العام بفلسطين وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي للوصول إلى الرؤية المقترحة. وقد خلص الباحث من خلال خبرته الشخصية وإطلاعـه على الأطر النظرية المتعلقة بمتطلبات التقويم البديل إلى وضع رؤية مقترحة حول جدية التعامل مع التقويم البديل والتي كان أبرزها:

التخطيط والتنفيذ لدورات تدريبية وورشات عمل خاصة بالمعلمين حول كيفية التعامل مع كافة أنشطة التقويم البديل عند تقويم طلابهم بالشكل العلمي السليم. والاستعانة بخبراء في التقويم ووسائله المتعددة من خلال التنسيق المستمر بين الوزارة والجامعات الفلسطينية للاستفادة من الخبرات النظرية في هذا المجال. وتجهيز غرف خاصة بالأعمال الإبداعية العملية يقوم الطالب بتنفيذها من خلال المعلم المدرب المتابع وكذلك توفير الوزارة للمدارس كل ما يلزم الطالب من مواد خام وأدوات كي يقوم الطالب بتنفيذ هذه الأعمال أمام المعلم حتى تتم عملية التقويم البديل على الوجه المطلوب.

وأجرى كل من أبو عودة وأبو عودة (٢٠١٩) دراسة للكشف عن انعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وتم استخدام استبانة تم تطويرها تتعلق بالتقويم الواقعي، وطُبِّقَت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (١١٠) من المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية بغزة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقدير عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة مرتفعا، وجاءت (الانعكاسات على البنية المهارية) في الترتيب الأول، تليها (الانعكاسات على البنية المعرفية)، ثم (الانعكاسات على البنية الوجدانية). كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب درجات تقديرات عينة الدراسة لانعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة تعزى إلى خبرة المعلم، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى تخصص المعلم لصالح معلمي المرحلة الأساسية، ووجود فروق تعزى إلى الصف الدراسي لصالح طلبة الصف الثالث الأساسي.

كما أجرى الزبيدي (٢٠١٩) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع التقويم البديل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم العام وللإجابة عن تساؤلات الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي وطور استبانة تكونت من (٥٢) فقرة وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التعليم العام في منطقة مكة المكرمة وتكونت عينة الدراسة من المعلمين الذين استجابوا للاستبانة إلكترونيا، ولقد أظهرت النتائج أن درجة تطبيق المعلمين لإستراتيجيات

التقويم البديل كانت بدرجة متوسطة ، وان لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تقويم أدوات التقويم البديل تعزى لمتغير المؤهل العلمي ومتغير سنوات الخبرة ، بينما كانت هناك فروق تعزى لمتغير اختلاف عدد الدورات التدريبية، وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين في أدوات التقويم البديل.

كما هدفت دراسة جعدي (٢٠١٩) إلى تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها وفقاً للمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، موقع المدرسة، معلم مادة إنسانية أو علمية، نوع المدرسة). وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف من (٩-٥) أساسي في مدارس محافظة قلقيلية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٩/٢٠١٨)، والبالغ عددهم (٩٥٧) معلم ومعلمة، ومديرهم البالغ عددهم (٥٣) مديراً ومديرة، وتم اختيار عينة عشوائية طبقية من المعلمين، وقد بلغ حجم العينة (٢٧٨) معلماً ومعلمة، و (٣٣) مديراً ومديرة شاركوا في المجموعات البؤرية، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة للمعلمين مكونة من (٤٨) فقرة موزعة على ٤ محاور ، واعتمدت الباحثة أربع مجموعات بؤرية مع المديرين (٣٣) مديراً لمعرفة مستوى تقييمهم لتجربة التقويم الواقعي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم المعلمين لتجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية جاء بدرجة متوسطة، بينما قيم المديرين التجربة بصورة متدنية، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، موقع المدرسة، معلم مادة إنسانية أو علمية، نوع المدرسة) بينما يوجد فروق في تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تأهيل للمعلمين في إستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، وضبط الممارسات الخاطئة في تطبيق التقويم الواقعي في المدارس .

وقام الحجيلي (٢٠١٦) بإجراء دراسة للكشف عن درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية بالتعليم العام ومعوقات استخدامه ، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدم الاستبانة كأداة لجمع المعلومات التي قاست درجة رضا المعلمين ومعوقات استخدام التقويم البديل ودرجة استخدامهم له ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين بمناطق المملكة العربية السعودية وتم اختيار عينة منهم بلغ عددها (٢٦١٧) معلماً ومعلمة وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة رضا المعلمين عن استخدام أساليب التقويم البديل كانت متوسطة وأن درجة الاستخدام مرتبة كما يلي : تقويم الأداء القائم على الملاحظة ، تقويم الأداء القائم على الاختبارات ، التقويم القائم على أداء المتعلم ، تقويم الأداء القائم على ذاتية الطالب، تقويم الأداء القائم

على ملفات الانجاز (البورتفوليو) ، تقويم الاقران ، التقويم باستخدام المقابلة ، والتقويم باستخدام الخرائط المفاهيمية وجميعها بدرجة متوسطة ، كما أظهرت النتائج أن درجة معيقات استخدامه أيضا كانت متوسطة ، كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجة رضا المعلمين وواقع استخدامهم لأساليب التقويم البديل وومعوقات استخدامه تعزى لمتغير الجنس والمرحلة التعليمية ، والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة ، وأوصت الدراسة بضرورة نشر الوعي بين افراد المجتمع عن أهمية استخدام التقويم البديل وتنفيذ دورات للمعلمين والمشرفين عن التقويم البديل .

وهدف دراسة العليان (٢٠١٤) إلى التعرف إلى اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بالمدارس الحكومية بمحافظة الدمامي ، واستخدم الباحث الاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل كانت إيجابية بدرجة عالية بحيث توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعاً لمتغير سنوات الخدمة التعليمية و لمتغير الالتحاق بدورات تدريبية وذلك لصالح (٥٩) سنة والحاصلين (ذوي الخبرة أكثر من ١٥). وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بتصميم وتنفيذ دورات تدريبية وورش عمل لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في مجال التقويم البديل.

التعقيب على الدراسات السابقة:

أظهرت الدراسات السابقة أهمية استخدام أدوات التقييم الحديثة مثل التقييم المستمر، التقييم البديل، والتقييم الواقعي في تحسين جودة التعليم وتعزيز تعلم الطلاب، حيث أكدت دراسة أبو رحمة (٢٠٢٤) أن استخدام معلمي التكنولوجيا للتقييم المستمر كان مرتفعاً، بينما ركزت دراسة عطا الله (٢٠٢٠) على ضرورة تعزيز جدية التعامل مع التقويم البديل من خلال برامج تدريبية ودعم مؤسسي. كما أشارت دراسة الجعيد (٢٠١٩) إلى أن تطبيق التقويم الواقعي في المدارس الفلسطينية ما زال يواجه تحديات مرتبطة بقلة التأهيل والدعم الإداري، وهو ما يتفق مع نتائج دراسة العليان (٢٠١٤) التي أوضحت أن المعلمين الأكثر خبرة والمشاركين في دورات تدريبية كانوا أكثر تقبلاً لاستخدام التقويم البديل. ودراسة الزبيدي (٢٠١٩) التي أشارت إلى أن الدورات التدريبية في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته لها أثر على تطبيقه في المدارس من قبل المعلمين وعلى الرغم من هذه الجهود، ركزت بعض الدراسات على أداة تقييم واحدة أو مجالات تعليمية محددة، كم أشارت دراسة أبو عودة وأبو عودة (٢٠١٩) إلى أن إنعكاسات تطبيق التقويم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية بغزة مرتفعاً، مما يبرز الحاجة

إلى دراسة شاملة تجمع بين هذه الأدوات المختلفة. ومن هنا، تسعى الدراسة الحالية إلى تحليل واقع استخدام المعلمين الفلسطينيين لمجموعة متنوعة من أدوات التقييم الحديثة، واستكشاف التحديات التي تواجههم، وفهم العلاقة بين معرفتهم بمتطلبات التعليم الحديث وقدرتهم على تنفيذ هذه الأدوات بفاعلية، بالإضافة إلى اقتراح حلول عملية لتطويرها بما يتناسب مع السياق التربوي الفلسطيني.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثان المنهج المدمج المتمثلاً في البحث الكمي والبحث النوعي، حيث يهدف هذا المنهج إلى تقديم منظور متعدد الأبعاد وشامل للموضوع وتوفير نتائج قوية وموثوقة. ويتيح المنهج المدمج تحقيق توازن بين العمق والشمولية وتوجيه البحث بمرونة وفعالية وفقاً لمتطلبات الدراسة وطبيعة الموضوع المعني.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية- فلسطين خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة حيث قام الباحثان بتوزيع (٤٥٠) استبانة الكترونية على عينة من معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية من فلسطين من خلال التواصل معهم عبر تطبيق الواتس اب ومواقع التواصل الاجتماعي الخاصة بالمعلمين، تم استعادة (٤١٧) استبانة منها، والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

الجدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	١٧١	٤١,٠
	أنثى	٢٤٦	٥٩,٠
	المجموع	٤١٧	١٠٠
طبيعة المادة التي يدرسها المعلم	أدبية	٢٦٣	٦٣,١
	علمية	١٥٤	٦٣,٩
	المجموع	٤١٧	١٠٠

كما تم اختيار ٢٥ معلما ومعلمة من أجل إجراء مقابلات معهم من أجل الإجابة على السؤالين الرابع والخامس من أسئلة الدراسة.

أدوات الدراسة:

تبحث الدراسة الحالية في دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث، وقد اعتمد الباحثان في دراستهما على أداتين كمية ونوعية هما:

أولاً: أداة الدراسة الكمية (الاستبانة): قام الباحثان بمراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة من أجل بناء فقرات الاستبانة وتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت الاستبانة من ٣٠ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، والجدول رقم (٢) يبين مجالات وعدد الفقرات في الاستبانة

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات
الأول	واقع استخدام المعلم الفلسطيني لأدوات التقييم التربوي الحديثة	١٠
الثاني	معرفة المعلمين الفلسطينيين بمتطلبات التعليم الحديث في التقييم	١٠
الثالث	أثر التدريب والتطوير المهني على كفاءة المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم الحديثة.	١٠
	المجموع الكلي	٣٠

يتم الاستجابة عن فقرات الاستبانة من خلال ميزان ليكرت الخماسي، يبدأ باستجابة " درجة مرتفعة جداً " وتُعطى (٥) درجات، ثم " درجة مرتفعة " وتُعطى (٤) درجات، ثم درجة متوسطة وتُعطى (٣) درجات، ثم درجة منخفضة وتُعطى (٢) درجات، ثم درجة منخفضة جداً وتُعطى (١) درجة. كما اعتمد الباحثان في هذه الدراسة المقياس حسب جدول (٣) لتقدير دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث، بالاعتماد على المتوسط الحسابي للفقرة:

الجدول (٣): مقياس تقدير درجة دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث

أقل من ١,٨١	منخفضة جداً
١,٨١ – ٢,٦	منخفضة
٢,٦١ – ٣,٤	متوسطة
٣,٤١ – ٤,٢	مرتفعة
٤,٢١ – ٥	مرتفعة جداً

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق اداة الدراسة من خلال استخدام نوعين أساسيين من الصدق:

الصدق الظاهري (Face Validity):

تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين في القياس والتقويم ومناهج وطرق التدريس وممن يحملون مؤهل الدكتوراة في اختصاصهم، وطلب منهم أبداء الرأي في وضوح صياغة الفقرات لغوي، ومدى ملائمة الفقرات للمجالات التي تنتمي إليها،

وبناءً على ملاحظات المحكمين، تم تعديل الأداة وإجراء تغييرات على بعض الفقرات لضمان وضوحها ودقتها. وتم قبول الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق تجاوزت ٨٠ % بين المحكمين.

صدق البناء Structure Validity:

قد قام الباحثان بحساب صدق البناء وذلك بحساب الاتساق الداخلي من خلال حساب معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد تطبيق المقاييس على عينة استطلاعية عددها (٤٠) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ممن هم من خارج العينة الرئيسة.

ويوضح جدول (٤) معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات مقياس دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٤): معامل الارتباط بين كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للمقياس

رقم المجال	عنوان المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	واقع استخدام المعلم الفلسطيني لأدوات التقييم التربوي الحديثة.	٠,٦٨١**	٠,٠٠٠
٢	معرفة المعلمين الفلسطينيين بمتطلبات التعليم الحديث في التقييم.	٠,٦٩٩**	٠,٠٠٠
٣	أثر التدريب والتطوير المهني على كفاءة المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم الحديثة.	٠,٨٠٨	٠,٠٠٠

يتضح من جدول (٤) أن جميع معاملات الارتباط في جميع مجالات الاستبانة دالة إحصائية وبدرجة قوية عند مستوى الدلالة وبهذا تعتبر جميع مجالات الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه.

ثبات الاستبانة Reliability:

للتأكد من ثبات أدوات الدراسة، قام الباحثان باستخدام معادلة كرونباخ الفا (Cronbach's Alpha) لحساب معاملات الثبات للمقياسين وذلك على بيانات العينة الاستطلاعية، والجدول (٥) يوضح قيم الثبات.

جدول (٥): معاملات الثبات (كرونباخ - الفا)

رقم المجال	المجال	معامل الثبات
١	واقع استخدام المعلم الفلسطيني لأدوات التقييم التربوي الحديثة	٠,٨٦٩
٢	معرفة المعلمين الفلسطينيين بمتطلبات التعليم الحديث في التقييم	٠,٨٢٩
٣	أثر التدريب والتطوير المهني على كفاءة المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم الحديثة	٠,٧٧٩
	الدرجة الكلية	٠,٩٠٦

يتبين من جدول (٥) أن قيم معاملات الثبات تراوحت على بين (٠,٧٧٩ - ٠,٨٦٩)، وبلغت القيمة الكلية لمعامل (٠,٩٠٦). ويلاحظ أن جميع معاملات قيم ثبات عالية وتفي بأغراض الدراسة مما يشير أن المقاييس تتمتع بثبات مناسب.

وبهذا يكون الباحثان قد تأكدا من صدق وثبات استبانة الدراسة مما يجعلها على ثقة تامة بصحة الاستبانة وصلاحياتها لتحليل النتائج والإجابة على أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها.

ثانياً: أداة الدراسة النوعية (المقابلات): للكشف عن التحديات التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة، وسبل تطوير أدوات التقييم التربوي الحديثة لتناسب مع متطلبات التعليم الحديث في فلسطين قام الباحثان بطرح السؤالين الرابع والخامس على عينة من المعلمين مكونة من ٢٥ معلماً ومعلمة.

مصادقية وموثوقية تحليل إجابات المعلمين عن أسئلة المقابلة

تم التحقق من ثبات تحليل المقابلات من خلال التطبيق على عينة مكونة من (٨) معلماً ومعلمة من خارج عينة الدراسة، وإعادة التطبيق بفارق (١٠) أيام، وبعد

التحليل لم تظهر أية فروق في نتائج تحليل الإجابات بين المرة الأولى والثانية بين أفراد العينة في التطبيقين.

وتم التحقق من صدق النتائج من خلال عرض نتائج الدراسة على عينة المقابلة للتأكد من أن هذه النتائج تتوافق مع وجهة نظرهم وللتأكد من أن هذه النتائج تعبر عن وجهة آرائهم حول التحديات التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة، وسبل تطوير أدوات التقييم التربوي الحديثة لتناسب مع متطلبات التعليم الحديث في فلسطين.

إجراءات الدراسة:

تضمنت إجراءات الدراسة الخطوات التالية:

١. مراجعة الأدب السابق والدراسات السابقة، وجمع المادة العلمية والدراسات السابقة، المرتبطة بموضوع الدراسة.
٢. إعداد استبانة الدراسة بصورتها الأولية ومن ثم عرضها على مجموعة من المحكمين، والعمل على إجراء تعديلاتهم وملاحظاتهم لتخرج بصورتها النهائية.
٣. تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية حجمها ٤٠ معلماً ومعلمة من خارج العينة الرئيسية.
٤. التحقق من صدق وثبات الاستبانة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية.
٥. تم تحويل الاستبانة من الصورة الورقية إلى الصورة الإلكترونية، وذلك لتسهيل عملية الوصول إلى عينة الدراسة، حيث تم توزيع المقاييس إلكترونياً على معلمي مدارس محافظة نابلس من خلال تطبيق الواتس آب، ومن خلال تطبيق الماسنجر.
٦. تحليل استجابات الطالبة إحصائياً وفقاً لأسئلة الدراسة وفرضياتها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
٧. إجراء مقابلة مع (٢٥) معلماً ومعلمة من أجل الحصول على إجابات للسؤالين الرابع والخامس من أسئلة الدراسة.
٨. التحليل النوعي لبطاقة المقابلة حسب نموذج لمایلز وهوبرمان (Miles & Huberman, ١٩٨٤) وهي استخلاص الاستنتاج والتحقق منه.
٩. استخراج النتائج، وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها بالأدب التربوي والدراسات السابقة واقتراح التوصيات المناسبة وفق نتائج الدراسة

متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

الجنس: وله مستويان (ذكر، أنثى).
طبيعة المادة التي يدرسها المعلم: وله مستويان (علمية، أدبية).
المتغير التابع:
الاستجابة على فقرات الاستبانة.
المعالجات الإحصائية:

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب ثم معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية ((SPSS ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع العينة وفق متغيرات الدراسة المستقلة.
المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقدير الوزن النسبي لفقرات مجالات الدراسة.

لتحليل إجابات المشاركين على السؤالين الرابع والخامس، قام الباحثان بحساب التكرارات والنسب المئوية لاستجاباتهم المسجلة في بطاقة المقابلة. ولتفسير البيانات بشكل أعمق، استخدم الباحثان نموذج مايلز وهوبرمان (١٩٨٤)، والذي يعتمد على ثلاث خطوات رئيسية: تقليص حجم البيانات، وتنظيمها بطريقة واضحة، ثم الوصول إلى استنتاجات مدعومة والتحقق منها. في الخطوة الأولى، تم تبسيط البيانات من خلال إزالة العبارات الزائدة وغير المهمة، مع التركيز على الجوانب التي ترتبط مباشرة بأسئلة الدراسة وتعكس تجارب المشاركين بشكل دقيق.

اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، لفحص الفرضيات المتعلقة الجنس وطبيعة المادة التي يدرسها المعلم.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع استخدام المعلم الفلسطيني لأدوات التقييم التربوي الحديثة في العملية التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على المجال الأول من الاستبانة، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك:

الجدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال واقع استخدام المعلم الفلسطيني لأدوات التقييم التربوي الحديثة في العملية التعليمية

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	أستخدم أدوات تقييم متنوعة (اختبارات إلكترونية، مشاريع، تقييم ذاتي) لقياس أداء الطلاب.	٣,٣١	٠,٧٢	متوسطة
٢	أطبق التقييم المستمر كجزء أساسي من العملية التعليمية.	٣,٨٦	٠,٦٨	مرتفعة
٣	أدخل التكنولوجيا في عمليات التقييم مثل الاختبارات الإلكترونية والمنصات الرقمية.	٣,٠٨	٠,٩٦	متوسطة
٤	أشرك الطلاب في عملية التقييم من خلال التقييم الذاتي والتقييم التعاوني.	٣,٣٠	٠,٩٢	متوسطة
٥	أستخدم التقييم القائم على الكفايات لقياس مهارات الطلاب.	٣,٥٩	٠,٧٣	مرتفعة
٦	أوفر تغذية راجعة مستمرة للطلاب بناءً على نتائج التقييم.	٤,٠٢	٠,٥٨	مرتفعة
٧	أراعي الفروق الفردية عند اختيار أدوات التقييم.	٤,٢٢	٠,٥٨	مرتفعة
٨	أطبق تقييمات تكوينية لمتابعة تقدم الطلاب بشكل مستمر.	٣,٧٦	٠,٦٠	مرتفعة
٩	أستخدم تقنيات حديثة مثل الذكاء الاصطناعي في التقييم.	٢,٥٦	١,٠٨	منخفضة
١٠	أعتمد على أساليب تقييم بديلة مثل العروض التقديمية والأنشطة التفاعلية.	٣,٤٦	٠,٩٠	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمجال واقع استخدام المعلم الفلسطيني لأدوات التقييم التربوي الحديثة	٣,٥٢	٠,٥٤	مرتفعة

يتضح من خلال نتائج الجدول (٥) أن الدرجة الكلية لمجال واقع استخدام المعلم الفلسطيني لأدوات التقييم التربوي الحديثة جاءت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٢) وانحراف معياري (٠,٥٤) هذا يشير إلى أن المعلمين الفلسطينيين يستخدمون أدوات التقييم الحديثة بشكل جيد، ولكن بدرجات متفاوتة حسب نوع الأداة.

ولقد حصلت الفقرة رقم (٧) والتي نصها "أراعي الفروق الفردية عند اختيار أدوات التقييم"، على أعلى متوسط حسابي مقداره (٤,٢٢) وانحراف معياري (٠,٥٨)، وبدرجة "مرتفعة جداً". وهذا يشير ذلك إلى أن المعلمين يولون اهتماماً كبيراً لمراعاة الفروق الفردية في التقييم، مما يعكس وعيهم بأهمية التقييم العادل والشامل لجميع الطلاب، وقد يكون السبب في ذلك هو التوجهات الحديثة في التعليم التي تركز على التقييم التفردي (Differentiated Assessment) لضمان تحقيق جميع الطلاب لأفضل أداء ممكن.

كما يلاحظ أن الفقرات (٢)، (٥)، (٦)، (٨)، (١٠) قد حصلت درجة مرتفعة، هذه النتائج تعكس أن المعلمين يدركون أهمية التقييم المستمر والتكويني، ويحرصون على تقديم تغذية راجعة فعالة لمساعدة الطلاب على تحسين أدائهم.

وحصلت الفقرة رقم (٩) "أستخدم تقنيات حديثة مثل الذكاء الاصطناعي في التقييم" على أقل درجة، حيث حصلت على المتوسط الحسابي (٢,٥٦) وبدرجة "منخفضة بانحراف معياري ١,٠٨، وهذا يعني ضعف استخدام الذكاء الاصطناعي في التقييم يعكس عدم توفر الأدوات الكافية أو قلة التدريب على تطبيق هذه التقنيات في المدارس الفلسطينية، وقد يكون السبب أيضاً عدم وجود سياسات تربوية واضحة تدعم توظيف الذكاء الاصطناعي في عمليات التقييم.

وقد اتفقت نتيجة السؤال الأول من نتائج دراسة أبورحمة (٢٠٢٤) في حين اختلفت مع نتائج دراسة جعيدي (٢٠١٩).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى معرفة المعلمين الفلسطينيين بمتطلبات التعليم الحديث في التقييم التربوي؟

للإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على المجال الثاني من الاستبانة، والجدول رقم (٧) يوضح ذلك:

الجدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال معرفة المعلمين الفلسطينيين بمتطلبات التعليم الحديث في التقييم

رقم الفقرة	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١١	لدي معرفة كافية بالمعايير العالمية الحديثة في التقييم التربوي.	٣,٤٦	٠,٨٤	مرتفعة
١٢	أتابع المستجدات البحثية والتربوية المتعلقة بأساليب التقييم الحديثة.	٣,٤٢	٠,٩١	مرتفعة
١٣	أدرك أهمية استخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التقييم.	٣,٨٣	٠,٨٤	مرتفعة
١٤	أطبق إستراتيجيات تقييم تعتمد على التفكير النقدي والإبداعي.	٣,٧٣	٠,٨٣	مرتفعة
١٥	أؤمن بأن التقييم يجب أن يكون مرئياً ويتكيف مع احتياجات الطلاب المختلفة.	٤,١٣	٠,٦٤	مرتفعة
١٦	أعرف الفرق بين التقييم التقليدي والتقييم البديل وأهمية كل منهما.	٣,٨٣	٠,٧٨	مرتفعة
١٧	أطبق إستراتيجيات تقييم تعزز التعلم مدى الحياة لدى الطلاب.	٣,٧٢	٠,٧٠	مرتفعة
١٨	أدرك أهمية تقويم أداء المعلمين كجزء من تطوير العملية التعليمية.	٤,٠١	٠,٧٦	مرتفعة
١٩	أؤمن بأهمية التقييم القائم على المشروعات كأداة تقييم فعالة.	٣,٧١	٠,٨٩	مرتفعة
٢٠	أؤمن بضرورة وجود معايير واضحة لتقييم أداء الطلاب.	٤,١٩	٠,٦٢	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمجال معرفة المعلمين الفلسطينيين بمتطلبات التعليم الحديث في التقييم	٣,٨٠	٠,٤٩	مرتفعة

يتضح من خلال نتائج (٧) الجدول أن الدرجة الكلية لمجال مستوى معرفة المعلمين الفلسطينيين بمتطلبات التعليم الحديث في التقييم التربوي جاءت بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي مقداره (٣,٨٠) وانحراف معياري (٠,٤٩)، كما يلاحظ بأن درجة جميع الفقرات لهذا المجال جاءت بدرجة مرتفعة، وكانت أعلى الفقرات تقييماً: الفقرة رقم (٢٠) "أؤمن بضرورة وجود معايير واضحة لتقييم أداء الطلاب"، حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي مقداره (٤,١٩) وانحراف معياري (٠,٦٢)، بدرجة "مرتفعة" حين كانت أقل الفقرات تقييماً: الفقرة رقم (١٩) "أؤمن بأهمية التقييم القائم على المشروعات كأداة تقييم فعالة"، حيث حصلت على

أدنى متوسط حسابي مقداره (٣,٧١) وانحراف معياري (٠,٨٩)، بدرجة "مرتفعة". هذا يدل على أن المعلمين الفلسطينيين لديهم مستوى جيد من المعرفة بمفاهيم التقييم الحديثة ومتطلباتها، ويعكس وعيهم بأهمية تطوير أساليب التقييم بما يتماشى مع الاتجاهات التربوية الحديثة. ويفسر الباحثان النتيجة بأن المعلمون الفلسطينيون لديهم معرفة جيدة بمتطلبات التقييم الحديث، ويؤمنون بأهمية وضع معايير واضحة ومرنة للتقييم، إضافة إلى دور التكنولوجيا في تحسين التقييم التربوي، وأن هناك وعي كبير بأهمية تقييم أداء المعلمين كجزء من تحسين العملية التعليمية. رغم ذلك، يبدو أن هناك بعض التردد أو عدم التطبيق الفعلي لأساليب التقييم الحديثة مثل التقييم القائم على المشروعات، مما قد يشير إلى الحاجة إلى تدريب إضافي أو تهيئة بيئة تعليمية داعمة لهذه الإستراتيجيات.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما أثر التدريب للتطوير المهني على كفاءة المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم الحديثة؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على المجال الخامس من الاستبانة، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

تشير نتائج الجدول (٨) إلى أن المعلمين يرون أن للتدريب والتطوير المهني أثراً بالغ الأهمية في تعزيز كفاءتهم في استخدام أدوات التقييم الحديثة، حيث حصل هذا المجال على متوسط حسابي مرتفع بلغ (٣,٦٩) مع انحراف معياري (٠,٤٩). هذا يعكس قناعة واضحة لدى المعلمين بأهمية التدريب المستمر في تطوير قدراتهم وتحسين ممارساتهم التقييمية. وقد أظهرت النتائج أن أكثر ما يؤكد عليه المعلمون هو دور التدريب المستمر في تحسين استخدامهم لأدوات التقييم الحديثة، حيث حصلت هذه الفقرة على أعلى تقييم (٤,١٤). كما عبّر عدد كبير منهم عن رغبتهم في أن تتضمن الدورات التدريبية تطبيقات عملية، إذ جاءت هذه الفقرة بتقييم عالٍ (٣,٩٨)، مما يدل على حاجتهم لتدريب تطبيقي ملموس يمكنهم من توظيف ما يتعلمونه في الواقع المدرسي.

لكن في المقابل، برزت فجوة واضحة في جانب آخر؛ إذ جاءت فقرة "تلقيت تدريباً كافياً حول استخدام أدوات التقييم الحديثة" بتقييم منخفض (٢,٨٦)، ما يشير إلى شعور عدد كبير من المعلمين بعدم كفاية ما تلقوه من تدريب حتى الآن. وهذا يسلط الضوء على ضرورة توسيع فرص التدريب المتخصص وتنويع أساليبه. أما ما يتعلق بمتابعة التطورات في هذا المجال من خلال الدورات الإلكترونية أو الاطلاع على المصادر البحثية، فقد جاء تقييم هذا الجانب متوسطاً (٣,٢٦)، مما قد يعكس تفاوتاً في القدرة أو الفرص المتاحة للمعلمين للاستفادة من هذه المصادر.

بشكل عام، تُظهر النتائج أن المعلمين يقدّرون أهمية التدريب، ويعبرون عن حاجة حقيقية للمزيد من الدعم المهني والتدريب العملي، بما يضمن تحسين مستوى أدائهم وتطوير أدوات التقييم التي يستخدمونها بشكل يتماشى مع متطلبات التعليم الحديثة.

الجدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستوى لفقرات مجال أثر التدريب والتطوير المهني على كفاءة المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم الحديثة

الدرجة	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	الفقرة	رقم الفقرة
متوسطة	١,٠٧	٢,٨٦	تلقيت تدريباً كافياً حول استخدام أدوات التقييم الحديثة.	٢١
متوسطة	١,٠٥	٣,٢٣	أحتاج إلى المزيد من ورش العمل المتخصصة في التقييم التربوي.	٢٢
مرتفعة	٠,٨١	٣,٩٨	أفضل أن تتضمن الدورات التدريبية تطبيقات عملية على التقييم.	٢٣
مرتفعة	٠,٧٥	٤,١٤	التدريب المستمر يساعدني في تحسين استخدامي لأدوات التقييم الحديثة.	٢٤
مرتفعة	١,٠٨	٣,٧٢	الإدارة المدرسية تدعم حصولي على تدريب في التقييم التربوي.	٢٥
متوسطة	٠,٩٥	٣,٢٦	أتابع التطورات الحديثة في التقييم من خلال الدورات الإلكترونية والمصادر البحثية.	٢٦
مرتفعة	٠,٨٠	٣,٩٢	أستفيد من تبادل الخبرات مع الزملاء في تطوير أساليب التقييم الخاصة بي.	٢٧
مرتفعة	٠,٦٤	٣,٩٤	أطبق المهارات التي اكتسبتها من الدورات التدريبية في تقييم طلابي.	٢٨
مرتفعة	٠,٧٤	٣,٩٩	أرى أن التدريب المستمر يعزز قدرتي على استخدام التقييم القائم على الأداء.	٢٩
مرتفعة	٠,٦٨	٣,٩٠	التقييم التكويني أصبح أكثر فاعلية بعد حصولي على تدريب متخصص.	٣٠
مرتفعة	٠,٤٩	٣,٦٩	الدرجة الكلية لمجال أثر التدريب والتطوير المهني على كفاءة المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم الحديثة	

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما أبرز التحديات التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة؟

للإجابة عن هذا السؤال، أجرى الباحثان مقابلات مع ٢٥ معلماً ومعلمة، وتم طرح عليهم سؤالاً حول أبرز التحديات التي يواجهها المعلم الفلسطيني عند تطبيق أدوات التقييم التربوي الحديثة. وبعد جمع الإجابات، تم تحليلها من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية، واستخدام منهجية التحليل الموضوعي لاستخلاص الموضوعات الرئيسية التي تعكس طبيعة هذه التحديات.

بدأ التحليل بتفريغ البيانات النصية من المقابلات، وقراءتها بتمعن لفهم السياق العام لكل إجابة. بعد ذلك، تم تطبيق أسلوب التكويد (Coding) لتحديد الأفكار المتكررة والمشاركة بين المشاركين، ثم تجميع هذه الأكواد في فئات أوسع تمثل موضوعات رئيسية (themes). وتم التأكد من أن هذه الموضوعات تعكس بشكل شامل ودقيق مضمون البيانات التي تم جمعها.

النتائج التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول (٩)، حيث تُعرض وفق التصنيفات الرئيسية المستخلصة من إجابات المعلمين والمعلمات. تُبرز نتائج الجدول (٩) أن المعلم الفلسطيني يواجه طيفاً من التحديات عند تطبيق أدوات التقييم التربوي الحديثة، تتوزع على خمسة محاور رئيسية: البيئة المدرسية، التطوير المهني والتدريب، البنية التحتية التكنولوجية، العوامل المرتبطة بالطلبة وأولياء الأمور، والسياسات التعليمية. وعلى الرغم من حدة بعض هذه التحديات مثل اكتظاظ الصفوف، وضعف فرص التدريب، وشح الموارد التكنولوجية فقد أظهرت نتائج السؤال الأول أن استخدام المعلمين لهذه الأدوات بلغ مستوى مرتفعاً، الأمر الذي يعكس قدرًا كبيراً من الإصرار والمرونة والمهنية. وتُظهر هذه المفارقة بين التحديات وارتفاع مستوى الاستخدام ملامح عميقة من التكيف الفاعل لدى المعلم الفلسطيني، إذ إن وجود التحديات لا يعني بالضرورة تدني الأداء، بل يُشير إلى أن المعلمين يعملون ضمن ظروف معقدة ويبدلون جهوداً حثيثة لتجاوزها من أجل تحسين جودة التعليم.

جدول (٩): التكرارات والنسب المئوية لأبرز التحديات التي تواجه المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة، والتي كانت محل إجماع صريح أو ضمنى بينهم

النسبة	التكرار	أهم التحديات	المجال
٨٨ %	٢٢	كثافة الصفوف الدراسية تحد من القدرة على تنفيذ تقييمات متنوعة	التحديات المرتبطة بالبيئة المدرسية
٧٦ %	١٩	ضيق الوقت المخصص للحصص الدراسية	
٨٤ %	٢١	تعدد المهام الإدارية الملقاة على عاتق المعلم (كتابة تقارير، التحضير اليومي، تصحيح الواجبات.... إلخ)	
٦٠ %	١٥	غياب التشجيع من الإدارة المدرسية يحد من المبادرات الفردية	
٨٠ %	٢٠	نقص التدريب المتخصص والمستمر في أدوات التقييم الرقمي والبدلي	التحديات المهنية والتدريبية
٧٢ %	١٨	غياب نماذج عملية واضحة لأدوات التقييم الحديثة	
٤٨ %	١٢	بعض أدوات التقييم الحديثة تتطلب وقتاً وجهداً كبيرين لتطبيقها	
٧٢ %	١٨	ضعف البنية التحتية التكنولوجية يعيق استخدام التقييم الرقمي	التحديات التكنولوجية والمادية
٦٨ %	١٧	قلة توفر البرامج أو التطبيقات التعليمية الرسمية المعتمدة على التقييم	
٩٢ %	٢٣	محدودية الخبرة التقنية لدى بعض المعلمين تمنعهم من التوسع في استخدام أدوات مثل الذكاء الاصطناعي	
٦٨ %	١٧	عدم تعاون بعض أولياء الأمور يحد من فاعلية التقييم المستمر.	تحديات تتعلق بالطالب وولي أمره
٧٢ %	١٨	تفاوت المستويات الأكاديمية والمهارية للطلبة مما يصعب على المعلم استخدام أداة واحدة شاملة.	
٤٤ %	١١	مقاومة من بعض الطلاب تجاه أساليب التقييم الحديثة.	
٨٠ %	٢٠	التركيز على نتائج الامتحانات الرسمية يقلل من استخدام التقييمات البديلة.	تحديات تتعلق بالسياسات التعليمية
٧٦ %	١٩	قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلم المجدد والمبتكر.	
٦٤ %	١٦	غياب نظام متابعة وتغذية راجعة فعال لاستخدام نتائج التقييم.	

٨٠ %	٢٠	عدم توفر دليل وطني شامل لأدوات التقييم الحديثة يتماشى مع البيئة التعليمية الفلسطينية.
------	----	---

بعض العوائق مثل ضيق الوقت وتعدد المهام الإدارية، قد لا تمنع من استخدام أدوات التقييم الحديثة، لكنها تُحدّ من تنوعها أو من انتظامها في العملية التعليمية. والتحديات ذات الطابع التقني أو التدريبي، مثل ضعف الخبرة في تفعيل الأدوات الرقمية أو غياب التدريب المتخصص، تُظهر أن الاستخدام الحالي، رغم جودته، لا يزال بحاجة إلى دعم تأهيلي ممنهج يُعمّق الفهم ويُطوّر الممارسة. أما ما يرتبط بالسياسات التعليمية، مثل التركيز على الامتحانات الموحدة أو غياب الحوافز التشجيعية، فهو يطرح تساؤلات حول مدى قدرة المعلم على مواصلة هذه الممارسات بصورة مستدامة، دون أن يلغي جهوده الفردية التي تستحق التقدير. تُثبت النتائج أن المعلم الفلسطيني لا يتعامل مع أدوات التقييم الحديثة بوصفها خياراً إضافياً، بل كجزء من مسؤوليته المهنية تجاه طلابه، رغم ما يحيط ببيئة عمله من صعوبات. ومن هذا المنطلق، فإن دعم المعلمين لا يجب أن يقتصر على التقدير المعنوي، بل ينبغي أن يمتد إلى توفير بيئة تمكينية تُحوّل هذا الجهد الفردي إلى ممارسة مؤسسية مستدامة تُسهم في تحسين جودة التعليم وتطوير مخرجاته.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

كيف يمكن تطوير أدوات التقييم التربوي الحديثة لتناسب مع متطلبات التعليم الحديث في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال، أجرى الباحثان مقابلات مع ٢٥ معلماً ومعلمة، وطرحوا عليهم سؤالاً يتعلق بكيفية إمكانية تطوير أدوات التقييم التربوي الحديثة لتناسب مع متطلبات التعليم الحديث في فلسطين، وبعد جمع الإجابات، تم تحليلها من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية، واستخدام منهجية التحليل الموضوعي لاستخلاص الموضوعات الرئيسة التي تعكس طبيعة هذه التحديات.

بدأ التحليل بتفريغ البيانات النصية من المقابلات، وقراءتها بتمعّن لفهم السياق العام لكل إجابة. بعد ذلك، تم تطبيق أسلوب التكويد (Coding) لتحديد الأفكار المتكررة والمشاركة بين المشاركين، ثم تجميع هذه الأكواد في فئات أوسع تمثل موضوعات رئيسة (themes). وتم التأكد من أن هذه الموضوعات تعكس بشكل شامل ودقيق مضمون البيانات التي تم جمعها.

النتائج التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول (١٠)، حيث تُعرض وفق التصنيفات الرئيسة المستخلصة من إجابات المعلمين والمعلمات.

جدول (١٠): التكرارات والنسب المئوية بكيفية إمكانية تطوير أدوات التقييم التربوي الحديثة لنتناسب مع متطلبات التعليم الحديث في فلسطين، والتي كانت محل إجماع صريح أو ضمنى بينهم.

النسبة	التكرار	كيفية تطوير	المجال
٨٠ %	٢٠	إعداد نماذج عملية لأدوات تقييم حديثة قابلة للتطبيق في السياق الفلسطيني.	تطوير أدوات التقييم ذاتها
٦٤ %	١٦	بناء بنوك أسئلة رقمية وفق معايير التفكير العليا.	
٧٢ %	١٨	تطوير أدوات تقيس مهارات التفكير الناقد، الإبداع، التعلم الذاتي، والتعلم التعاوني.	
٨٨ %	٢٢	تصميم أدوات تقييم قائمة على المشروعات وقصص الحياة والسياقات الواقعية.	
٩٢ %	٢٣	تدريب على استخدام الذكاء الاصطناعي والتحليل التكيفي للبيانات التقييمية.	التطوير المهني والمعرفي للمعلمين
٧٢ %	١٨	تصميم برامج تدريبية عملية متخصصة في أدوات التقييم الحديثة.	
٦٨ %	١٧	تدريب المعلمين على التقييم التكويني، القائم على الأداء، والمشروعات.	
٦٤ %	١٦	تمكين المعلمين من تصميم أدوات تقييم رقمية تتوافق مع معايير القرن ٢١.	
٨٠ %	٢٠	تعديل السياسات التربوية لتشمل التقييم التكويني والتقييم البديل في سجل الطالب.	السياسات التربوية والتنظيمية
٧٦ %	١٩	تطوير دليل وطني لأدوات التقييم الحديثة يراعي الخصوصية الفلسطينية.	
٨٠ %	٢٠	اعتماد الحوافز المهنية والمعنوية للمعلمين المبدعين في التقييم.	
٧٢ %	١٨	إشراك أولياء الأمور في تفسير نتائج التقييمات التكوينية وتوظيفها في تطوير أداء أبنائهم.	ثقافة التقييم والوعي المجتمعي
٧٦ %	١٩	تغيير ثقافة الاعتماد على العلامة النهائي	
٦٨ %	١٧	عمل حملات توعوية تستهدف الطلبة وأولياء الأمور حول فوائد التقييم الحديث.	
٨٨ %	٢٢	تقليل الأعباء الإدارية غير التعليمية على المعلم	دعم المعلم في إدارة الوقت والمهام
٧٢ %	١٨	إعادة هيكلة زمن الحصص ليشمل وقتاً كافياً للتقييم التكويني.	

كشفت نتائج تحليل المقابلات التي أجريت مع مجموعة من المعلمين والمعلمات أن تطوير أدوات التقييم التربوي الحديثة في السياق الفلسطيني ليس مجرد خطوة تقنية، بل هو مسار شامل يتطلب العمل على أربعة محاور مترابطة: تحسين أدوات التقييم ذاتها، والارتقاء بكفاءة المعلمين، وإجراء إصلاحات تربوية وتنظيمية، إلى جانب تغيير النظرة المجتمعية تجاه التقييم.

أولاً: تطوير أدوات التقييم التربوي

اتفق نحو ٨٨٪ من المشاركين على ضرورة تصميم أدوات تقييم تركز على التعلم القائم على المشروعات والأنشطة الواقعية، باعتبارها أكثر قدرة على تنمية مهارات الطلبة وتعزيز قدرتهم على مواجهة التحديات الحياتية. هذا التوجه يتماشى مع مفهوم "التقييم الأصيل" الذي يدعو إلى تجاوز الطرق التقليدية نحو أساليب تقيس قدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه في مواقف الحياة الواقعية، كما أشار إلى ذلك Wiggins عام ١٩٩٨.

كما عبّر المشاركون عن أهمية إنشاء بنوك أسئلة رقمية تراعي مهارات التفكير العليا، وأوصى ٧٢٪ منهم بتطوير أدوات تقيس مهارات ضرورية، مثل: التفكير النقدي، والإبداع، والتعلم الذاتي، والعمل الجماعي، وهي توصيات تتسم مع معايير المهارات الحديثة التي حددتها منظمة P٢١ عام ٢٠١٩.

ثانياً: تمكين المعلمين وتطوير مهاراتهم

أوضح ٩٢٪ من المعلمين أهمية تلقيهم تدريباً متخصصاً في استخدام الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات لتطوير التقييمات، في ظل التوسع المتزايد في استخدام التكنولوجيا في التعليم (٢٠٢٢، OECD). كما أشار عدد كبير منهم إلى حاجتهم إلى دعم عملي في تصميم أدوات رقمية، والتدريب على التقييم التكويني القائم على الأداء، مما يؤكد ضرورة مراجعة برامج التطوير المهني لتشمل الجوانب العملية والتقنية للتقييم الحديث.

ثالثاً: إصلاح السياسات التربوية والتنظيمية

أظهرت النتائج أن ٨٠٪ من المعلمين يدعمون فكرة إدماج التقييمات التكوينية والبديلة ضمن سجلات تقييم الطلبة، لتكون أكثر تعبيراً عن تطور تعلمهم وليس فقط عن أدائهم في الامتحانات النهائية، انسجاماً مع توصيات اليونسكو لعام ٢٠٢٠. كما شدد ٧٦٪ منهم على الحاجة إلى إعداد دليل وطني موحد لأدوات التقييم يعكس خصوصية البيئة التعليمية الفلسطينية ويوفر مرجعية موثوقة للمعلمين.

رابعاً: تغيير الثقافة المجتمعية تجاه التقييم

أظهر المشاركون وعياً متزايداً بأهمية إشراك أولياء الأمور في فهم نتائج التقييمات، حيث أشار ٧٢٪ إلى أهمية ذلك، إلى جانب تأكيد ٧٦٪ منهم على ضرورة التقليل من التركيز على العلامة النهائية باعتبارها المعيار الوحيد للحكم على الطالب. هذا التوجه يعكس تحولاً نحو تبني "التقييم من أجل التعلم" كما ناقشه (Black, ٢٠٠٩) و(wiliam) والذي يركز على دعم نمو المتعلم بدلاً من تقييمه فقط.

خامساً: دعم المعلمين في إدارة الوقت والمهام

أجمع ٨٨٪ من المعلمين على أن الأعباء الإدارية وضيق الوقت داخل الحصص الدراسية يقفان عائقاً أمام تنفيذ تقييمات تكوينية فعالة. من هنا، برزت الحاجة إلى تقليل المهام الإدارية غير الضرورية وتعديل زمن الحصص، وهو مطلب مدعوم ببحوث تربوية حديثة (Darling-Hammond, ٢٠١٧) تناولت العقبات التي تواجه تطبيق التقييمات الحديثة في بيئات تعليمية ذات موارد محدودة.

في المجمل، تشير هذه النتائج إلى أن تطوير نظام تقييم تربوي حديث في فلسطين يتطلب رؤية شمولية تراعي الواقع وتبني على خصوصية السياق، من خلال تناغم الجهود بين المعلمين، والمؤسسات التربوية، وأولياء الأمور، وصناع القرار. فنجاح هذه العملية يعتمد على التعاون الحقيقي والإرادة المشتركة لتغيير ثقافة التقييم بما يخدم تعلم الطلبة ونموهم المتكامل.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث تعزى لمتغيرات (الجنس، طبيعة المادة التي يدرسها المعلم)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار فرضيات الدراسة التالية:

فرضية الدراسة الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث تعزى لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t- test ونتائج الجدول (١١) تبين ذلك.

الجدول (١١): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير الجنس

القيمة الاحتمالية	قيمة t	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	الجنس	المجال
٠,١٤٥	١,٤٦١-	٠,٤٥٨	٣,٤٧٢	١٧١	ذكر	الأول
		٠,٥٨٦	٣,٥٤٧	٢٤٦	انثى	
**٠,٠٤١	٢,٠٥٠	٠,٤٧٤	٣,٨٦٢	١٧١	ذكر	الثاني
		٠,٥٠٤	٣,٧٦٣	٢٤٦	انثى	
٠,٧٤٨	٠,٣٢٢	٠,٤٦٩	٣,٧٠١	١٧١	ذكر	الثالث
		٠,٤٩٧	٣,٦٨٦	٢٤٦	انثى	
٠,١٦٦	١,٣٨٨	٠,٢٨٢	٣,٧٧٧	١٧١	ذكر	الدرجة الكلية
		٠,٣٨٨	٣,٧٣٢	٢٤٦	انثى	

* مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$)

تُظهر نتائج الجدول رقم (١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها بما يتوافق مع متطلبات التعليم الحديث تُعزى لمتغير الجنس، سواء في الدرجة الكلية أو في المجالات التالية:

المجال الأول: واقع استخدام المعلم الفلسطيني لأدوات التقييم التربوي الحديثة،

المجال الثالث: أثر التدريب والتطوير المهني على كفاءة المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم الحديثة.

ويُعزى ذلك إلى أن القيمة الاحتمالية في هذه المجالات كانت أعلى من ٠,٠٥، مما يدل على أن آراء المعلمين والمعلمات كانت متقاربة، وأن متغير الجنس لم يكن له تأثير جوهري في تقييمهم لتلك الجوانب. حيث تشير النتائج إلى أن المعلمين والمعلمات في فلسطين ينظرون إلى موضوع أدوات التقييم التربوي الحديثة بطريقة متشابهة، سواء في استخدامها أو في الحاجة إلى تطويرها أو في أهمية التدريب عليها. هذا يعني أن الجنس (ذكر أو أنثى) لم يُحدث فرقاً في وجهات النظر، وهو أمر منطقي، لأن التحديات التي يواجهها المعلمون في الميدان التربوي، وفرصهم في التدريب، ومتطلبات التعليم الحديث، هي أمور يشتركون فيها إلى حد كبير، بغض النظر عن كونهم ذكوراً أو إناثاً. ببساطة، الجميع – معلمون ومعلمات

– يشعرون بأن أدوات التقييم الحديثة أصبحت جزءاً أساسياً من عملهم، ويدركون أهمية تطويرها، ويحتاجون إلى دعم وتدريب مستمر لاستخدامها بكفاءة.

كما تُظهر نتائج الجدول رقم (١١) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة حول دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها بما يتوافق مع متطلبات التعليم الحديث تُعزى لمتغير الجنس في المجال الثاني (معرفة المعلمين الفلسطينيين بمتطلبات التعليم الحديث في التقييم) وكانت الفروق لصالح الذكور.

تفسير ذلك قد يكون أن بعض المعلمين الذكور يعملون في مواقع تتيح لهم فرصاً أكثر للاطلاع على التطورات الحديثة أو المشاركة في دورات تدريبية، وربما يكونون أكثر انخراطاً في مهام إدارية أو إشرافية تفرض عليهم متابعة المستجدات.

فرضية الدراسة الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في دور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث تُعزى لمتغير طبيعة المادة التي يدرسها المعلم.

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent t- test ونتائج الجدول (١٢) تبين ذلك.

الجدول (١٢): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين؛ لفحص دلالة الفروق تبعا لمتغير طبيعة المادة التي يدرسها المعلم:

المجال	طبيعة المادة التي يدرسها المعلم	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	القيمة الاحتمالية
الاول	أدبية	٢٦٣	٣,٥١٨٣	٠,٥٨٦	٠,١١٦	٠,٩٠٨
	علمية	١٥٤	٣,٥١٢٣	٠,٤٤٦		
الثاني	أدبية	٢٦٣	٣,٧٧٨٣	٠,٥٤٤	١,٣٥٣-	٠,١٤٣
	علمية	١٥٤	٣,٨٤٦١	٠,٣٩٤		
الثالث	أدبية	٢٦٣	٣,٦٨٣٣	٠,٤٩٤	٠,٤٩١-	٠,٦٢٤
	علمية	١٥٤	٣,٧٠٧١	٠,٤٧١		
الدرجة الكلية	أدبية	٢٦٣	٣,٧٦١١	٠,٣٤٩	٠,٨٢٨	٠,٤٠٨
	علمية	١٥٤	٣,٧٣١٨	٠,٣٤٩		

* مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)

يتضح من نتائج الجدول رقم (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث تعزى لمتغير طبيعة المادة التي يدرسها المعلم وذلك في الدرجة الكلية وفي المجالات: المجال الأول (واقع استخدام المعلم الفلسطيني لأدوات التقييم التربوي الحديثة)، والمجال الثاني (معرفة المعلمين الفلسطينيين بمتطلبات التعليم الحديث في التقييم) والمجال الثالث (سبل تطوير أدوات التقييم التربوي الحديثة لتناسب مع متطلبات التعليم الحديث)، والمجال الخامس (أثر التدريب والتطوير المهني على كفاءة المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم الحديثة) حيث تبين أن القيمة الاحتمالية أكبر من ٠,٠٥ .

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن معلمي المواد الأدبية والعلمية لديهم تقديرات متقاربة لهذه الجوانب، ولا يوجد اختلاف جوهري بينهم في تطبيق التقييم التربوي الحديث أو معرفتهم به أو في فرص التطوير المهني التي يحصلون عليها. وهذا يعني أن أساليب التقييم الحديثة أصبحت جزءاً من الممارسات التعليمية بشكل عام، بغض النظر عن التخصص، مما يعكس تحولاً في النظام التعليمي نحو التقييم الشامل والمتكامل.

التوصيات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تتعلق بدور المعلم الفلسطيني في تنفيذ أدوات التقييم التربوي الحديثة وتطويرها وفق متطلبات التعليم الحديث، يوصي الباحثان بما يأتي:

١. تطوير برامج تدريبية عملية متخصصة في التقييم التربوي الحديث
٢. إعداد برامج تدريبية تستهدف تزويد المعلمين بالمهارات العملية اللازمة لتطبيق أدوات التقييم الحديثة، بما في ذلك التقييم القائم على الأداء، والتقييم التكويني، والتقييم الرقمي، مع التركيز على الجانب التطبيقي وليس النظري فقط.
٣. دمج أدوات التقييم الحديثة ضمن السياسات التربوية الرسمية
٤. موازنة السياسات التعليمية لتشمل اعتماد أدوات التقييم البديل والتكويني ضمن سجل تقييم الطالب، بحيث تصبح جزءاً معتمداً من منظومة التقويم في المدارس الفلسطينية، وليس مجرد اجتهاد فردي من قبل المعلمين.
٥. تصميم أدوات تقييم رقمية تراعي مهارات القرن الحادي والعشرين
٦. بناء بنوك أسئلة رقمية وأدوات تقييم إلكترونية تقيس مهارات التفكير الناقد، والإبداع، والتعلم الذاتي، والعمل التعاوني، بما يتماشى مع التوجهات العالمية وبما يناسب خصوصية السياق التعليمي الفلسطيني.

٧. تقليل الأعباء الإدارية على المعلمين وتوفير وقت كافٍ للتقييم
٨. ضرورة إعادة النظر في توزيع المهام الإدارية على المعلمين، وتعديل الجدول المدرسي بحيث يُتاح وقت كافٍ لتنفيذ أدوات التقييم الحديثة بكفاءة دون أن تؤثر على العملية التعليمية.
٩. تنفيذ حملات توعوية لتعزيز ثقافة التقييم التربوي الحديث
١٠. إشراك أولياء الأمور والطلبة في فهم فلسفة وأهداف التقييم الحديث، من خلال برامج توعوية وورش عمل، بهدف تعزيز تقبلهم له وتفعيل دورهم في دعم تطبيقه داخل البيئة التعليمية.
١١. تقييم برامج تدريبية مكثفة حول توظيف الذكاء الاصطناعي في التقييم التربوي.
١٢. تقديم برامج تدريبية مكثفة ومتخصصة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في عمليات التقييم التربوي، وذلك لضمان استثمار هذه التقنيات الحديثة بشكل فعال في تحسين جودة التقييم

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أبو رحمة، أ. ح. (٢٠٢٤). درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التقييم المستمر في المحافظات الجنوبية لفلسطين. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للأدب والدراسات التربوية والنفسية، ٥(١٣).
- أبو شرار، ل. (٢٠٢٠). معوقات استخدام التقييم القائم على الأداء في المدارس الحكومية الفلسطينية من وجهة نظر المعلمين. مجلة جامعة الأقصى، ٢٤(١)، ٢٣٣-٢٥٨.
- أبو عودة، ع. م.، وأبو عودة، م. ف. (٢٠٢١). انعكاسات تطبيق التقييم الواقعي على طلبة المرحلة الأساسية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية ١٢ (٣٣)، ٥٤-٦٥.
- البنك الدولي. (٢٠٢٢). تقرير واقع التعليم في فلسطين: التحديات والفرص. البنك الدولي، قسم التعليم في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.
- جامعة الأقصى. (٢٠٢٤). اتجاهات التقييم التربوي في القرن الحادي والعشرين. غزة، فلسطين.
- جامعة القدس المفتوحة. (٢٠٢٤). دليل أدوات التقييم الحديثة في التعليم المفتوح. رام الله، فلسطين.

- الجعيدي، م. (٢٠١٩). تقييم تجربة التقويم الواقعي في مدارس محافظة قلقيلية من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها: فرص وتحديات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.
- الحجيلي، م. (٢٠١٦). درجة رضا واستخدام المعلمين بالمملكة العربية السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية ومعوقات استخدامه. مجلة العلوم التربوية. جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا ٢٤ (٢).
- حسين، م.، & وهبة، ك. (٢٠٢٢). التعليم القائم على الأداء: الأسس والتطبيقات. دار الفكر العربي، القاهرة.
- الخطيب، م.، & السرحان، ر. (٢٠١٩). اتجاهات المعلمين نحو استخدام أدوات التقويم الحديثة في ضوء متطلبات التعليم المعاصر. المجلة التربوية الفلسطينية، ٣٢ (٢)، ١١٥-١٤٠.
- الزبيدي، م. ح. ي. (٢٠١٩). واقع التقويم البديل في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر معلمي التعليم العام. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، ٦٦ (٦٦)، ٢٨٤-٢٤٥.
- العتيبي، ع. ر.، & نسيم، م. (٢٠٢٣). نظرية الذكاءات المتعددة وتطبيقاتها في التقويم التربوي. دار المناهج، عمان.
- عطا الله، أ. ع. أ. (٢٠٢٠). رؤية مقترحة حول جدية التعامل مع التقويم البديل بمدارس التعليم العام بفلسطين. مجلة الدراسات المستدامة، الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة، ٢ (٤)، ٢٩-١.
- العليان، ف. ب. ع. (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات. رسالة التربية وعلم النفس، ٥٣ (٤٥)، ٧٦-٥٣.
- وزارة التعليم. (٢٠٢٤). ورشة عمل حول إستراتيجيات التقويم الواقعي في المدارس الفلسطينية. رام الله، فلسطين.
- اليونسكو. (٢٠٢٢). تقرير تطوير التعليم في المنطقة العربية. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO).

المراجع الأجنبية:

- Alkhateeb, M. A., & Abdelfattah, F. (٢٠٢١). Challenges of digital assessment in education: A global perspective. Educational Technology & Society, ٢٤ (٣), ٤٥-٥٩.
- Alqurashi, E. (٢٠١٩). Predicting student satisfaction and perceived learning within online learning environments.

- Distance Education, ٤٠(١), ١٣٣-١٤٨.
<https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1656156>
- Andrade, H. (٢٠١٠). Students as the definitive source of formative assessment: Academic self-assessment and the self-regulation of learning. *Theory Into Practice*, ٤٩(٢), ٩٠-٩٥. <https://doi.org/10.1080/00405841003635200>.
- Bennett, R. E. (٢٠١١). Formative assessment: A critical review. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, ١٨(١), ٥-٢٥.
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Black, P., & Wiliam, D. (٢٠٠٩). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.
- Darling-Hammond, L. (٢٠١٧). Empowering educators through authentic assessment. Learning Policy Institute.
- Fullan, M. (٢٠١٦). The new meaning of educational change (٥th ed.). Teachers College Press.
- Hattie, J., & Timperley, H. (٢٠٠٧). The power of feedback. *Review of Educational Research*, ٧٧(١), ٨١-١١٢.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- McLaughlin, M. W., & Yan, Z. (٢٠١٧). Assessing the impact of digital assessment tools in education. Springer.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (١٩٨٤). Qualitative data analysis. London: Sage.
- OECD (٢٠٢٢). AI and the Future of Skills, Volume ١: Capabilities and Assessments. OECD Publishing.
- P٢١ (Partnership for ٢١st Century Learning). (٢٠١٩). Framework for ٢١st Century Learning Definitions.
- Sadler, D. R. (٢٠٠٩). Indeterminacy in the use of preset criteria for assessment and grading. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, ٣٤(٢), ١٥٩-١٧٩.
<https://doi.org/10.1080/02602930801956059>
- Shute, V. J. (٢٠٠٨). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, ٧٨(١), ١٥٣-١٨٩.
<https://doi.org/10.3102/0034654307313795>

- UNESCO (٢٠٢٠). Global Education Monitoring Report: Inclusion and education: All means all.
- Wiggins, G. (١٩٩٨). Educative Assessment: Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance. Jossey-Bass.
- Zhao, Y., Zhang, G., & Li, Y. (٢٠٢٠). The role of AI-powered assessment in modern education. Journal of Educational Technology, ٤٩(٢), ٢١٠-٢٢٥.
<https://doi.org/10.1016/j.jeduc.2020.05.008>

استجابة النظام التعليمي الفلسطيني للتحديات التربوية في ظل الطوارئ: دراسة نوعية في العملية التعليمية والتقويم خلال الحرب على غزة ٢٠٢٣

أحمد محمد أحمد أبو ندا
دكتوراه في المناهج وطرق التدريس
الوكيل المساعد لشؤون التخطيط والتطوير
وزارة التربية والتعليم الفلسطينية- غزة

مستخلص

هدف هذا البحث النوعي إلى استكشاف تحديات تقويم الطلاب الفلسطينيين في المرحلة الابتدائية خلال الحرب على غزة ٢٠٢٣-٢٠٢٤، من خلال مقابلات مع مسؤولين تربويين في وزارة التربية والتعليم ووكالة الأونروا، وقد بيّنت النتائج أن الحرب أثرت بشكل كارثي على العملية التعليمية، حيث تعذر الوصول إلى التعليم النظامي، وتم اللجوء إلى بدائل مثل التعليم الرقمي (Microsoft Teams, WISE) أو التواصل عبر الواتساب، فيما غابت المعايير الموحدة للتقويم. كما كشفت الدراسة عن تحديات بنيوية مثل دمار المدارس، واستخدامها كمراكز إيواء، ونقص الكادر، إضافة إلى عوامل اجتماعية مثل عمالة الأطفال، والجوع، وغياب الدعم النفسي، وغياب الأمن، وأوصت الدراسة بوضع خطة تعليم في الطوارئ، وتعزيز التنسيق بين الجهات التعليمية، وتطوير نماذج تقويم تكويني تناسب الأزمات، والتأكيد على التعليم كحق إنساني لا يقل أهمية عن الغذاء والمأوى.

الكلمات المفتاحية: التعليم في الطوارئ، الحرب على غزة، التحديات التعليمية، التقويم من أجل التعلم.

The Palestinian Education System's Response to Educational Challenges in Emergencies: A Qualitative Study of the Educational Process and Evaluation During the ٢٠٢٣ Gaza War

Abstract

This qualitative study explores the challenges of assessing Palestinian primary school students during the ٢٠٢٣–٢٠٢٤ war on Gaza. Based on in-depth interviews with senior education officials from the Palestinian Ministry of Education and UNRWA, the study reveals that the war severely disrupted formal education, pushing schools to adopt emergency alternatives such as digital platforms (Microsoft Teams, WISE) and WhatsApp-based communication.

The findings show that assessment practices were largely formative and improvised, with no unified standards. Beyond infrastructure destruction and staff shortages, the study highlights broader socio-economic issues like child labor, food insecurity, and psychological trauma. It recommends developing a national emergency education plan, enhancing inter-agency coordination, implementing flexible formative assessment tools, and reaffirming education as a fundamental human right on par with food and shelter.

Key Words: Education in Emergencies, War on Gaza, Educational challenges, Evaluation for learning

المقدمة

شهد التعليم في غزة تحديات جذرية على مدى عقود نتيجة للعدوان الإسرائيلي المستمر الذي أثر على البنية التحتية والمجتمع بشكل عام، حيث تعود جذور هذه التحديات إلى تاريخ طويل من الاعتداءات والاحتلال، أدت إلى تدمير العديد من المنشآت التعليمية وتشتت المجتمعات، مما أثر بشكل مباشر على استمرارية العملية التعليمية وجودتها، حيث تأثر التعليم بتدمير المباني المدرسية، وبفقدان الثقة والأمان الذي يحتاجه الطلاب والمعلمون لتحقيق بيئة تعليمية مستقرة.

وأدت الحروب والاعتداءات المتكررة إلى إلحاق أضرار جسيمة بالبنية التحتية للمدارس، حيث تعرضت العديد من المؤسسات التعليمية للتدمير الكامل أو تضررت بشكل كبير، كما أثر العدوان على الجانب النفسي للطلاب والمعلمين، نتج عنه تراجع في التحصيل الدراسي وزيادة في حالات القلق والتوتر، بالإضافة إلى ذلك، أدت الظروف الأمنية الصعبة إلى تعطيل البرامج التعليمية واعتماد وسائل التعليم عن بُعد بشكل مفاجئ، ما استلزم سرعة التكيف مع التكنولوجيا لتأمين استمرارية العملية التعليمية رغم الظروف الحرجة.

وفقاً لتقرير مجموعة التعليم "Education Cluster" المحدث في ٩ مايو ٢٠٢٥، فإن ما يقارب ٩٥,٤٪ من المباني المدرسية في قطاع غزة قد تعرضت لأضرار مباشرة نتيجة للقصف أو التدمير، وهو ما أثر بشكل مباشر على استمرارية العملية التعليمية، وتشير الإحصاءات إلى تباين نسب التدمير بحسب المناطق؛ حيث بلغت نسبة التدمير الكلي والجزئي للمباني في شمال غزة حوالي ٦٢,٩٪، وفي غزة حوالي ٢٨,٦٪، وفي الوسط ١٤,٣٪، وفي خان يونس ٢٢,٩٪، وفي رفح ١٧,١٪، وأدت هذه الأضرار إلى تعطيل التعليم لما يقارب ٦٠٨,٠٠٠ طالب وطالبة وفقاً للإحصاءات الصادرة عن مكتب تنسيق الشؤون الإنسانية- الأمم المتحدة (OCHA, ٢٠٢٥)، مما يؤكد حجم التحديات التي تواجهها المدارس في ظل الظروف الصعبة.

من جانبها، أفادت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية في تقاريرها أن تكلفة الأضرار التي لحقت بقطاع التعليم قد تصل إلى مئات الملايين من الدولارات، وأن العجز في تأمين البنية التحتية التعليمية أثر سلباً على قدرة المدارس على استقبال الطلاب واستمرار العملية التعليمية، كما أن استخدام المدارس كمراكز إيواء للنازحين زاد من عبء التحديات، حيث تم تحويل عدد كبير من المباني المدرسية لاستخدامات طارئة على حساب تقديم التعليم، وتبرز هذه الإحصائيات حجم الكارثة التي أحدثها العدوان على البنية التحتية التعليمية في غزة، وتؤكد الحاجة الملحة لإعادة الإعمار وتوفير الدعم النفسي والتربوي للطلاب والمعلمين لضمان استمرارية العملية التعليمية.

وتواجه المنظومة التعليمية في قطاع غزة تحديًا متعدد الأبعاد يتمثل في غياب نموذج تربوي موحد ومرن قادر على ضمان استمرارية التعليم وتقويم الطلبة خلال فترات الطوارئ، ففي ظل الحرب الأخيرة على غزة، تعددت الجهات المقدمة للخدمة التعليمية (الوزارة، الأونروا، المبادرات المجتمعية)، وتنوعت معها الأدوات والبدائل المستخدمة، مما أدى إلى تفاوت في جودة المحتوى، وغياب المعايير الموحدة للتقويم، كما كشفت السياقات الاجتماعية والاقتصادية القاسية – من نزوح وجوع وصدمة نفسية – عن محدودية قدرة النظام التعليمي على الاستجابة الفعالة والمُنصفة، ومن هنا، يسعى هذا البحث إلى سد هذه الفجوة من خلال استكشاف آليات التعليم والتقويم التي فُعلت خلال الحرب، وتحليل التحديات البنيوية والوظيفية التي واجهت تقديم الخدمة، وصولاً إلى توصيات تستند إلى فهم شامل للواقع وتطلعات نحو نموذج تعليمي للطوارئ أكثر كفاءة وعدالة.

أسئلة الدراسة:

١. ما واقع العملية التعليمية الذي قدمته كل من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والأونروا خلال الحرب على غزة، من حيث الأدوات والبدائل المتاحة والمضامين التعليمية؟
٢. ما آليات التقويم التي اعتمدتها كل من وزارة التربية والتعليم والأونروا لتقييم الطلبة في المرحلة الأساسية من (١-٩) خلال فترة الطوارئ؟ وما مدى فاعليتها؟
٣. ما التحديات التي واجهت تقديم التعليم والتقويم خلال الحرب؟
٤. ما أوجه التشابه والاختلاف بين استجابة وزارة التربية والتعليم واستجابة الأونروا في إدارة العملية التعليمية في ظل الأزمة؟
٥. كيف انعكس السياق المجتمعي والاقتصادي (الجوع، النزوح، عمالة الأطفال، فقدان الأمن النفسي) على فرص التعليم وتقييم الطلبة خلال فترة الحرب؟

وهكذا، فإن الهدف الرئيسي من تقويم العملية التعليمية في ظل الطوارئ هو استكشاف الثغرات والتحديات التي تواجه النظام التعليمي والعمل على إيجاد حلول فعالة تضمن استمرارية التعليم، وتحسين جودة العملية التعليمية، ودعم الجهود المبذولة لإعادة بناء البيئة التعليمية المتضررة، مما يُعتبر خطوة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة والاستقرار الاجتماعي في قطاع غزة.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات التعليم أثناء الطوارئ، ووثقت أثر الحرب على القطاع التعليمي في غزة، وفيما يلي أهم تلك التقارير:

١. تقرير اليونيسف (٢٠٢٤, UNICEF)

يسلط تقرير "الوضع الإنساني في دولة فلسطين" الصادر عن منظمة اليونيسف في ديسمبر ٢٠٢٤ الضوء على الآثار العميقة والمدمرة للحرب الأخيرة على الأطفال في قطاع غزة، وعلى وجه الخصوص في مجال التعليم، ويركز التقرير على حجم الانقطاع الكامل في التعليم، الذي تسببت فيه الاعتداءات العسكرية الإسرائيلية المكثفة منذ السابع من أكتوبر ٢٠٢٣، حيث يشير إلى أن أكثر من ٩٥٪ من المنشآت التعليمية تعرضت للتدمير أو لأضرار جسيمة، مما أدى إلى حرمان ما يزيد عن ٦٥٨,٧٦٠ طفلاً من حقهم في التعليم الرسمي، وقد فقد الأطفال عامًا دراسيًا كاملاً، وسط توقعات بتفاقم الفجوة التعليمية وتأخر تحصيلهم الأكاديمي لعدة سنوات، ويستند التقرير إلى بيانات ميدانية دقيقة تم جمعها من شركاء محليين ودوليين، مما يمنحه مصداقية تحليلية عالية، وأكدت نتائج التقرير أن استمرار غياب التعليم يشكل خطراً على الاستقرار النفسي والاجتماعي للأطفال، وأن البدائل التعليمية التقليدية لا تكفي وحدها لمواجهة حجم الكارثة، وبناء على هذه النتائج أوصى التقرير بضرورة توفير "مساحات تعليمية مؤقتة" مرنة، تُمكن من استعادة الحد الأدنى من التعلم، مع تقديم برامج دعم نفسي واجتماعي، وتوسيع نطاق الشراكات الدولية لضمان إيصال الخدمات التعليمية إلى الفئات الأشد تضرراً في القطاع (٢٠٢٤, ٥-٦, UNICEF).

٢. خطة استجابة قطاع التعليم في غزة (٢٠٢٤, Education Cluster)

تقدم خطة الاستجابة الصادرة عن فريق التعليم في غزة (Education Cluster) في يناير ٢٠٢٤ وثيقة استراتيجية شاملة تُظهر كيف تعاملت الجهات التربوية، وعلى رأسها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ووكالة الأونروا، مع واقع الانهيار شبه الكامل في النظام التعليمي نتيجة الحرب، وتتناول الخطة مراحل الاستجابة الثلاث: الطارئة والتعافي المبكر وإعادة البناء، وتركز على بناء نموذج تعليمي قادر على التكيف مع حالة الطوارئ التي تسود القطاع، وتوضح الخطة أنه منذ اندلاع الحرب، تم تحويل أكثر من ٣٠٠ مدرسة إلى مراكز إيواء للنازحين، ما أدى إلى توقف التعليم الرسمي، وأصبح من الضروري تطوير بدائل تعليمية مؤقتة، شملت الاستجابة تفعيل "النقاط التعليمية المجتمعية"، وهي مبادرات تعليمية غير رسمية أطلقت بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني في مراكز الإيواء والمدارس، وتؤكد الخطة على أهمية إدماج الدعم النفسي والاجتماعي ضمن البرامج التعليمية، وتطوير مناهج مرنة تتلاءم مع السياق المتغير، ومن أبرز ما أكدت عليه الخطة اعتبار أن الشراكة بين القطاعات المختلفة، وتوفير التمويل الطارئ، بمثابة عناصر حاسمة لاستدامة أي استجابة تعليمية في غزة خلال وبعد الحرب (Education Cluster, ٢٠٢٤).

٣. تقرير (٢٠٢٤) ACAPS

وهو تقرير صادر في أكتوبر ٢٠٢٤ عن مبادرة مشروع قدرات التقييم ACAPS Assessment Capacities Project- Palestine^١، ويقدم تحليلاً معمقاً للأثر التراكمي للعدوان الإسرائيلي المستمر على النظام التعليمي في غزة، بعد مرور عام على بدء الأعمال العدائية، ويرتكز التقرير على مراجعة بيانات موثقة ومقابلات نوعية مع فاعلين تربويين وميدانيين، ويصف الوضع التعليمي بأنه "منهار كلياً"، حيث لم تفتح أي مدرسة أو جامعة أو مركز تدريب منذ أكتوبر ٢٠٢٣، ووفقاً للتقرير، فقد تم تسجيل مقتل أكثر من ١٠,٣١٠ طالباً و٤١٠ معلمين، ما يعكس حجم الفقد البشري في البيئة التعليمية، وقد أدى تدمير المدارس وتحويلها إلى مراكز إيواء إلى انعدام تام في فرص الوصول إلى التعليم، وتفاقم الأعباء النفسية للطلبة والمعلمين على حد سواء، ويسلط التقرير الضوء على قصور نماذج التعليم الرقمي المستخدمة خلال الحرب، وضعف البنية التحتية التقنية، وعدم جاهزية الكوادر التربوية لتقديم الدعم البديل، وبناءً على ذلك، يوصي التقرير بضرورة تبني استراتيجيات طويلة الأمد تضمن التعافي النفسي، وتطوير أدوات تعليمية قابلة للتنفيذ في الأزمات، إلى جانب إعادة بناء النظام التعليمي على أسس المرونة والتكامل بين الجهات المحلية والدولية (٢٠٢٤، ACAPS).

٤. دراسة رسمية أبو قاسم (٢٠٢١).

تناولت هذه الدراسة التحديات التي تعترض تنفيذ برنامج التعليم في حالات الطوارئ في مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا) في المحافظات الجنوبية لفلسطين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، مستندة إلى استبانة مكونة من ٢٥ فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسية، وشملت عينة الدراسة ١١٩ مديراً ومديرة من مدارس الأونروا، بنسبة ٤٣٪ من المجتمع الأصلي، وأظهرت النتائج أن درجة تقدير أفراد العينة للتحديات كانت بوزن نسبي ٧٤,٨٩٪، مما يشير إلى وجود تحديات كبيرة تواجه تطبيق البرنامج، كما بينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخدمة، وأوصت الباحثة بضرورة تدريب المعلمين على المهارات التكنولوجية اللازمة للتواصل مع الطلبة أثناء التعلم عن بعد، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي للطلاب، وتعزيز التعاون بين الجهات المعنية لضمان استمرارية التعليم في حالات الطوارئ.

^١ مبادرة مستقلة وغير ربحية أطلقت عام ٢٠٠٩، وتهدف إلى تعزيز جودة وسرعة التقييمات الإنسانية في حالات الطوارئ والأزمات لتحسين الاستجابة لها، وتقوم عليها ثلاث مؤسسات كبرى هي المجلس النرويجي للاجئين (NRC) مؤسسة أنقذوا الأطفال Save Children، وميرسي كور (Mercy Corps).

٥. دراسة مجموعة عمل قطاع التعليم واليونيسف في بنجلادش
(Education Sector Working Group – REACH &
:UNICEF, ٢٠٢١)

تناولت دراسة "استراتيجية قطاع التعليم وتكامل الحماية في مخيمات الروهينغا (Education Sector Working Group – REACH & UNICEF, ٢٠٢١) واقع التعليم في مخيمات كوكس بازار في بنغلاديش، مركزة على أهمية دمج التعليم بخدمات الحماية والدعم النفسي والاجتماعي. أظهرت الدراسة أن مراكز التعلم متعددة الوظائف التي جمعت بين التعليم وخدمات الصحة النفسية وحماية الطفل ساهمت في رفع معدلات المشاركة وخفض نسب التسرب، خاصة بين الفتيات، لا سيما في ظل توفر مرافق صحية تراعي الخصوصية الجندرية. كما كشفت عن تحديات مثل ضعف تطبيق إطار الكفاءات التعليمية (LCFA) نتيجة نقص تدريب الكوادر، وحرمان الفئات العمرية بين ١٤ و ١٨ عاماً من فرص التعليم الرسمي. وأوصت الدراسة بتعزيز التكامل بين التعليم وخدمات الحماية، وتوفير برامج تعليم بديلة للفئات المهمشة، وتحسين الخدمات اللوجستية ومواقع مراكز التعلم بما يضمن بيئة آمنة ومرنة وشاملة للأطفال المتعلمين.

٦. التقرير التاسع لليونيسف عن استراتيجية الاستجابة التعليمية المتكاملة
بعد انفجار بيروت (٢٠٢٠):

أصدرت منظمة الأمم المتحدة للطفولة (UNICEF) تقريرها التاسع حول الوضع الإنساني في لبنان بعد انفجار مرفأ بيروت، مبيّنة استراتيجيتها الشاملة في دعم القطاع التعليمي خلال الفترة من ٥ أكتوبر حتى ٤ نوفمبر ٢٠٢٠، ارتكزت الاستجابة على تدخل تعليمي متعدد المحاور، دمجت فيه اليونيسف بين إعادة الوصول إلى التعليم الرسمي وغير الرسمي، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي للأطفال والأسر، إلى جانب تحسين الخدمات الأساسية في البيئات التعليمية المتضررة.

أعادت اليونيسف تأهيل المدارس المتضررة، وجّهزت فضاءات تعليمية آمنة، وقدمت جلسات دعم نفسي واجتماعي لما يزيد عن ٧,٢٠٠ طفل وذويهم ضمن برامج حماية الطفولة، خاصة للفتيات المعرضات للعنف. كما وزعت المنظمة مستلزمات تعليمية وحقائب مدرسية، ووفرت منحاً مالية طارئة لما يفوق ٨٠,٠٠٠ مستفيد، إضافة إلى توزيع أجهزة رقمية لضمان استمرار التعلم خلال الجائحة.

عكست الاستجابة التربوية الطارئة لليونسيف أهمية الربط بين التعليم، الحماية، والصحة النفسية، مما ساهم في تخفيف الأثر النفسي على المتعلمين، وتعزيز العودة إلى المدارس، واستعادة الثقة بالنظام التعليمي في بيئة ما بعد الكارثة.

تُظهر الدراسات الدولية والمحلية أنَّ الحروب المتكررة على غزة أثَّرت بشكل كبير على نظام التعليم، وأدت إلى تدمير البنية التحتية، وانقطاع التعليم، وتأثيرات نفسية سلبية على الطلاب والمعلمين، وتشير الدراسات السابقة أيضاً إلى أن الاستجابات التعليمية الناجحة في حالات الطوارئ لا تنبع فقط من توفير البنية التحتية أو إعادة تشغيل المدارس، بل من تصميم تدخلات تكاملية مرنة تربط التعليم بالحماية الاجتماعية، والدعم النفسي، والخدمات المساندة، وهو ما برز بوضوح في كل من استجابة اليونسيف في لبنان (٢٠٢٠) واستراتيجية قطاع التعليم في مخيمات الروهينغا بينغلاديش (٢٠٢١).

ففي حالة لبنان تميَّزت استجابة اليونسيف بالسرعة والتكامل، إذ سعت إلى حماية الأطفال المتضررين نفسياً من الكارثة، من خلال إنشاء فضاءات تعليمية آمنة، وتنفيذ جلسات دعم نفسي لأكثر من ٧,٠٠٠ طفل وأسرهم، إلى جانب برامج نقدية طارئة سعت لضمان بقاء الأطفال في العملية التعليمية رغم التحديات الاقتصادية (٢٠٢٠, UNICEF) كما وُظِّفت مداخل متعددة لضمان استقرار التعليم مثل دعم رواتب المعلمين، وتوفير أجهزة تعليم رقمية، ما يعكس تفكيراً استراتيجياً يدمج الإغاثة بالتنمية.

أما في دراسة الروهينغا، فظهر البُعد المجتمعي بشكل أوضح، حيث اعتمدت الاستجابة على إنشاء مراكز تعلم مجتمعية مدمجة بالخدمات النفسية والصحية، وتحسين شروط الوصول للفتيات عبر مرافق حساسة للنوع الاجتماعي، كما نادت بضرورة توفير مسارات بديلة للفئات خارج التعليم النظامي، ويلاحظ أن استراتيجية المخيمات ركزت على الاستدامة التربوية من داخل المجتمع، وليس فقط عبر تدخل خارجي مؤقت (Education Sector Working Group – REACH & UNICEF, ٢٠٢١).

بالمقارنة، تكشف التقارير والدراسات في السياق الغزي عن فجوة واضحة في تطبيق هذا النموذج التكاملي، إذ رغم تعدد التدخلات المحلية والدولية بعد العدوان، ظلَّ الطابع الغالب على استجابات التعليم في غزة طارئاً، قطاعياً، وأحياناً مجتزئاً، حيث يتم التركيز على بناء المدارس أو توزيع الحقائب دون دمج فعال لبرامج الحماية النفسية أو الاستجابة للنوع الاجتماعي، كما تغيب آليات واضحة لاستيعاب الفئات العمرية المتسربة، أو لربط التعليم بالخدمات الأساسية، مثل المياه والنظافة أو التغذية المدرسية.

من هنا، توضح هذه الدراسات السابقة أهمية التحول في استجابات التعليم من مجرد "إعادة تشغيل" إلى إعادة تمكين مجتمعي، حيث يكون التعليم بوابةً لتوفير الحماية والكرامة والاستقرار النفسي والاجتماعي، لا مجرد وسيلة لنقل المعرفة، وعليه، فإن الدراسة الحالية يمكن أن تستفيد من هذه النماذج من خلال توصية الجهات العاملة في غزة بتطوير خطة تعليم في الطوارئ متكاملة تراعي تعددية السياق المحلي، وتضمن الاستمرارية التعليمية للفئات الأشد هشاشة، وتربط التعليم بخدمات الدعم النفسي والاجتماعي، والصحة، وسبل العيش، بما يتماشى مع معايير INEE ذات العلاقة.

وتشير التوصيات المشتركة إلى أهمية تطوير استراتيجيات تعليمية مرنة، وتوفير الدعم النفسي والاجتماعي، وتعزيز التعاون بين الجهات الفاعلة لضمان استمرارية التعليم في حالات الطوارئ.

تحليل الوضع التعليمي في غزة أثناء الحرب: التحديات العامة التي تواجه التعليم

يواجه قطاع التعليم في غزة تحديات جذرية ومتعددة الأبعاد نتيجة للظروف القتالية والإنسانية الكارثية التي أحدثها النزاع المستمر، وفيما يلي عرض لأبرز هذه التحديات مدعماً بإحصائيات وتقارير من جهات معترف بها:

١. تدمير البنية التحتية التعليمية:

أظهر التقرير الصادر عن مجموعة التعليم (Education Cluster) في مايو ٢٠٢٥، والمعنون بـ "تقييم الأضرار التي لحقت بالمدارس استناداً إلى قربها من مواقع مدمرة – التحديث التاسع"، أن البنية التحتية التعليمية في قطاع غزة قد تعرضت لأضرار جسيمة نتيجة الأعمال الحربية المستمرة منذ السابع من أكتوبر ٢٠٢٣، ووفقاً للتقرير، فإن ما نسبته ٩٥,٤٪ من المدارس في قطاع غزة قد تعرضت لشكل من أشكال الضرر، سواء من خلال إصابة مباشرة، أو أضرار موثقة، أو أضرار محتملة، وهي زيادة بنسبة ٠,٢٪ عن التقييم السابق، وأشار التقرير إلى أن ٨٨,٨٪ من المباني المدرسية – بما يعادل ٥٠١ من أصل ٥٦٤ – تحتاج إلى إزالة الركام وإعادة بنائها من جديد بالكامل أو ترميم شامل لتصبح صالحة للاستخدام مجدداً.

كما تبين أن ٤٠٦ مدرسة، أي ما يعادل ٧٢٪ من إجمالي المدارس، قد تعرضت لضربات مباشرة، وهي زيادة طفيفة بنسبة ٠,٣٪ عن التقرير السابق، وكانت هذه المدارس تقدم خدمات تعليمية لما يقارب ٤٣٨,٤٢٢ طالباً و ١٦,٤١٨ معلماً، بما نسبته ٧٠,٨٪ من عدد الطلبة و ٧٠,٩٪ من الكادر التعليمي في

القطاع، أما المدارس المصنفة على أنها "متضررة" دون أن تتعرض لضربة مباشرة، فقد بلغ عددها ٩٥ مدرسة، كانت تخدم ما يقارب ١٠٨,٦٨١ طالباً و٤,٠٩٣ معلماً، كما أشار التقرير إلى أن ٦٢٪ من المدارس التي استُخدمت كمراكز إيواء للنازحين داخلياً قد تعرضت لضربات مباشرة، ما يشير إلى انتهاك واضح لمرفق يُفترض أن تكون محمية بموجب القانون الدولي الإنساني.

ومن حيث التوزيع الجغرافي للأضرار، كانت محافظة شمال غزة الأشد تضرراً، حيث بلغت نسبة المدارس المتضررة أو المدمرة فيها ١٠٠٪، تلتها محافظة رفح بنسبة ٩٤٪، ثم محافظة غزة بنسبة ٩٢,٨٪، وكشف التقرير أن ما يقارب ثلث المدارس المصنفة ضمن فئتي "الضربة المباشرة" أو "متضررة" تابعة لوكالة الأمم المتحدة لإغاثة وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا)، وهو ما يعكس حجم الضرر الذي لحق بالبنى التعليمية ذات الطابع الإنساني والتابعة لمنظمات دولية في القطاع.

٢. استخدام المدارس كمراكز إيواء للأسر النازحة:

تواجه المدارس تحديات إضافية بسبب تحويلها إلى ملاجئ مؤقتة للنازحين نتيجة لتدمير منازلهم، وكان تقرير صادر عن وزارة التربية والتعليم العالي سابقاً قد أشار إلى أن نسبة كبيرة من المدارس في قطاع غزة^٢ وخاصة في المناطق التي شهدت دماراً واسعاً، أصبحت تستضيف أسراً نازحة، مما يؤدي إلى ازدحام الصفوف وانخفاض جودة التعليم بسبب قلة الموارد والإمكانيات اللازمة لإدارة العملية التعليمية في ظل هذه الظروف (Ministry of Education and Higher Education Palestine, n.d). وأفادت تقارير اليونسكو بأن استخدام المدارس في المناطق الشمالية كمراكز إيواء للنازحين، حيث يعيش فيها أطفال لا يملكون منازل مستقرة، يزيد العبء على البنية التحتية المتضررة ويحول المدارس من بيئة تعليمية إلى بيئة معيشية مؤقتة وغير ملائمة للتعليم (UNICEF, ٢٠٢٥; UNESCO, ٢٠٢٥c).

٣. الأثر النفسي والصحي على الطلاب والمعلمين:

منذ اندلاع النزاع في غزة في أكتوبر ٢٠٢٣، تأثرت فئة الأطفال بشكلٍ بالغ، حيث قُتل أو أُصيب أكثر من ٥٠,٠٠٠ طفل (UNICEF, ٢٠٢٥a)، وارتفع عدد الأطفال المعرضين لخطر المجاعة إلى ٩٣٪ نتيجة لانقطاع الغذاء والخدمات الأساسية (UNICEF, ٢٠٢٥b)، وبحسب تقارير حديثة، فإن ما

^٢ بعد انتهاء الهدنة في ٢ مارس ٢٠٢٥ أصبحت جميع المدارس شمال غزة بمثابة مراكز إيواء للنازحين.

يقرب من مليون طفل أصبحوا نازحين داخلياً، يعيش الكثير منهم في ظروف إنسانية متدهورة داخل مخيمات مكتظة (UNICEF, ٢٠٢٥).

وفي نفس الوقت، أُجبر أكثر من ٨٠٪ من الأطفال على ترك التعليم بسبب تدمير أو تضرر ٨٠٪ من المدارس، مما يعمّق فجوة التعلم والنمو النفسي (UNRWA, ٢٠٢٥)، وتبيّن أن أكثر من ٨٠٠,٠٠٠ طفل بحاجة إلى تدخلات عاجلة في مجال الصحة النفسية والدعم الاجتماعي (UNICEF, ٢٠٢٥d)، كما فقد ٣٥,٠٥٥ طفلاً أحد والديهما، مما زاد من عدد الأطفال المنفصلين عن أسرهم وعرضهم لمخاطر العنف وسوء المعاملة (UNRWA, ٢٠٢٥, ٣).

٤. انقطاع الخدمات الأساسية والدعم التربوي:

يعاني قطاع التعليم في غزة من انقطاع متكرر للخدمات الأساسية مثل الكهرباء والإنترنت، مما يؤثر بشكل مباشر على تطبيق أنظمة التعليم عن بُعد، خاصة في ظل الحاجة الملحة لاستمرار التعليم رغم الدمار، وأفادت تقارير الأمم المتحدة ومنظمات حقوق الإنسان بأن انقطاع هذه الخدمات قد زاد من معاناة الطلاب والمعلمين وأدى إلى تعطيل العملية التعليمية لفترات طويلة (OCHA, ٢٠٢٥) وأفاد الموظف المسؤول عن التنسيق لخدمات الإنترنت للمدارس والنقاط التعليمية بأن شركات الاتصال تواجه مشكلات فنية كبيرة بسبب نقص التجهيزات اللازمة لتوصيل الإنترنت إلى النقاط التعليمية وكذلك إلى المنازل بسبب تدمير مخازن الشركة والعديد من مقارها المركزية أثناء الحرب، ورفض الاحتلال الإسرائيلي التنسيق لإدخال أية تجهيزات من خارج القطاع.

٥. نقص الموارد والتمويل:

تُظهر الإحصائيات الصادرة عن اليونيسيف (UNICEF, ٢٠٢٤) أن ما يقارب ٦٠٨,٠٠٠ طالب وطالبة في غزة حُرِموا من حقهم في التعليم بسبب تدمير الأبنية المدرسية ونقص الموارد التعليمية، كما أن النقص في التمويل يؤثر على قدرة الجهات المعنية على إعادة تأهيل المدارس وإصلاح البنية التحتية المتضررة، وهو ما يُعد عقبة رئيسية أمام استئناف العملية التعليمية بشكل فعال.

ومن خلال تحليل الوضع التعليمي في غزة خلال الحرب يتبيّن أن التحديات التي تواجه التعليم متعددة ومتشابكة؛ بدءاً من تدمير البنية التحتية وتحويل المدارس إلى ملاجئ، وصولاً إلى التأثير النفسي العميق وانقطاع الخدمات الأساسية، ويبرز هذا التحليل الحاجة الماسة إلى تدخلات عاجلة وشاملة لإعادة

^٣ تشير الإحصاءات المحدثة المستقاة من مقابلات المسؤولين في وزارة التربية والتعليم العالي إلى أن هذه النسبة تصل إلى (٩٥٪) من مدارس القطاع.

بناء وإعادة تأهيل النظام التعليمي وتوفير الدعم النفسي والتربوي اللازم لضمان استمرارية التعليم وتخفيف الآثار السلبية للنزاع على الأجيال القادمة.

طرق وإجراءات البحث

منهج البحث

يعتمد هذا البحث على المنهج النوعي (Qualitative Methodology)، الذي يهدف إلى فهم التحديات التي واجهها النظام التعليمي في قطاع غزة خلال الحرب الأخيرة، من خلال رصد تجارب وخبرات المسؤولين المباشرين عن تقديم الخدمات التعليمية والتقويمية، ويركز البحث على تحليل الخطاب والإجابات العميقة بهدف بناء صورة تفسيرية متعددة الأبعاد لواقع التعليم في حالات الطوارئ، وقد اختير هذا المنهج لأن الموضوع يدور حول تحديات التعليم في ظرف استثنائي (الحرب على غزة)، ويتطلب فهمًا عميقًا للتجارب، والسياقات واتخاذ القرار في ميدان التعليم.

مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث من كبار المسؤولين التربويين العاملين في المؤسسات التعليمية في قطاع غزة، في كل من وزارة التربية والتعليم، ووكالة الأونروا، والمنظمات الداعمة لقطاع التعليم.

وتتضمن العينة القصدية (Purposive Sample) عدد (١٣) من المسؤولين عن التعليم في الأونروا ووزارة التربية والتعليم موزعين حسب الفئات التالية:

- مديرون ومشرفون في التعليم في الوزارة والأونروا عدد (٢) من الوزارة و(٢) من الأونروا.
- مديرو نقاط تعليمية عدد (٢).
- المسؤولون عن التربية الخاصة والإرشاد التربوي والدعم النفسي عدد (٣).
- العاملون في الأبنية المدرسية عدد (٢).
- عدد (٢) من ممثلي المؤسسات الشريكة مثل اليونيسف ومجموعة التعليم (Education Cluster).

أدوات البحث

تُستخدم في هذا البحث أداة المقابلة شبه المقتنة (Semi-Structured Interview) المصممة خصيصًا لاستكشاف: أشكال التدخل التربوي خلال الحرب، وطبيعة الخدمات التعليمية والتقويمية المقدمة، والتحديات الإدارية والفنية، والسياق الاجتماعي والاقتصادي- ما وراء التمدن، والمقترحات المستقبلية لتطوير منظومة التعليم في حالات الطوارئ.

وقد تم إعداد بروتوكول مقابلات يتضمن المحاور التالية:

- واقع التعليم خلال الحرب (الأساليب والبدائل).
- واقع تقييم الطلبة في ظل غياب النظام المدرسي التقليدي.
- التحديات اللوجستية والنفسية المرتبطة بالتعليم.
- التباين المؤسسي بين الوزارة والأونروا.
- السياق الاجتماعي والاقتصادي.
- تقييم التجربة وتقديم توصيات.

وتمت مراجعة الأداة من قبل محكمين متخصصين في التربية والتعليم في حالات الطوارئ لضمان صدقها الظاهري وارتباطها بأسئلة البحث.

أسلوب تحليل البيانات

سيتم تحليل البيانات النوعية باستخدام التحليل الموضوعاتي (Thematic Analysis) حسب نموذج براون وكلاك (٢٠٠٦) Braun & Clarke، الذي يمر بالمراحل التالية:

١. القراءة المتكررة للنصوص لتكوين فهم شامل.
٢. الترميز المفتوح للمفاهيم المتكررة.
٣. تجميع الرموز في محاور موضوعية (Themes).
٤. تفسير العلاقات بين المحاور.
٥. صياغة التفسيرات النهائية وربطها بالإطار النظري.

الاعتبارات الأخلاقية

تم أخذ الاعتبارات الأخلاقية بالحسبان من خلال مجموعة من الإجراءات من أهمها: الحصول على موافقات خطية من المشاركين، والحفاظ على سرية البيانات وعدم ذكر الأسماء أو المناصب المباشرة، واستخدام المعلومات لأغراض علمية فقط، واحترام سياقات الحرب والحساسية النفسية المرتبطة بها.

النتائج وتحليلها

قام الباحث بتحليل البيانات المستخلصة من المقابلات النوعية التي أجريت مع عدد من مسؤولي التعليم في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ووكالة الأونروا، وممثلين عن أقسام الأبنية المدرسية والإرشاد النفسي والتربية الخاصة، وتم تحليل البيانات وفق المنهج النوعي باستخدام التحليل الموضوعاتي (Thematic Analysis)، مع تصنيف الإجابات في محاور متكررة تعكس التجربة الواقعية خلال الحرب على غزة.

واقع التعليم خلال الحرب؟

عند الإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما واقع التعليم الذي قدمته كل من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والأونروا خلال الحرب على غزة، من حيث الأدوات والبدائل المتاحة والمضامين التعليمية؟ أظهرت ردود مسؤولي التعليم في الوزارة والأونروا ما يلي:

أن التعليم في وزارة التربية والتعليم اشتمل على تعليم وجاهي من خلال النقاط التعليمية المعتمدة بالتعاون مع اليونيسيف والجهات الممولة الأخرى وهي نقاط تعليمية أنشئت في مراكز الإيواء وبجانب الأماكن السكنية المكتظة التي يتوفر فيها نوع من الاستقرار وليس بها تواجد لقوات الاحتلال وكذلك في المناطق التي أعلن عنها الاحتلال بأنها مناطق إنسانية، وعانت هذه النقاط من عدم الاستقرار النسبي حيث تعرضت للغارات والاعتداءات من قبل الاحتلال رغم زعمه بأنها إنسانية، كما أتاحت الوزارة للطلبة إمكانية التعلم عن بُعد حيث تميّز التعلم الذي قدمته الوزارة بغنى المحتوى الرقمي الذي قُدم عبر منصة Microsoft Teams وتطبيق WISE، إلا أن الوصول لهذه الموارد كان محدودًا بفعل غياب الكهرباء والانترنت، وأكد مسؤولون أن "المحتوى كان متكاملًا من الناحية التربوية، لكنه ظل حبيس الشاشة بسبب تعطل الخدمات الأساسية."

أما بالنسبة لوكالة غوث وتشغيل اللاجئين الأونروا فقدّمت نوعًا من الدعم النفسي أو التعليم الداعم في مراكز الإيواء التي أقيمت في مدارسها، وفي التعلم عن بعد اعتمدت الأونروا على وسائط أقل تقنية لكنها أكثر وصولًا، مثل مجموعات

الواتساب، بالإضافة إلى استخدام برنامج EMIS School ووصف هذا النموذج بأنه "أكثر واقعية في بيئة طارئة"، رغم بساطته، إذ مكّن المعلمين من الحفاظ على تواصل منتظم مع الطلبة وأسرهم، حيث أفاد أحد المسؤولين بالأونروا بقوله: "كنا نرسل الواجبات صوتيًا للأهالي، والتعليم مرّ عبر قنوات بسيطة لكنها كانت تعمل فعلاً".

آليات التقويم خلال الحرب

عند الإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نصه: "ما آليات التقويم التي اعتمدتها كل من وزارة التربية والتعليم والأونروا لتقييم الطلبة في المرحلة الابتدائية خلال فترة الطوارئ؟ وما مدى فاعليتها؟" أجمع المشاركون على أن تقويم الطلبة شكّل تحديًا كبيرًا، وأكد المسؤولون بالوزارة على أنهم وظفوا العديد من البدائل للتغلب على هذا التحدي وتمثلت فيما يلي:-

١. البدائل تكوينية، مثل: تقييم الواجبات المنزلية، والمهام القصيرة الصوتية، والتفاعل عبر مجموعات الواتساب.

٢. تطبيق WISE حيث قامت الوزارة بالتعاون مع الجامعة العالمية الإسلامية للعلوم والتربية الأردنية The World Islamic Science and Education University بالاستفادة من تطبيق WISE المملوك للجامعة في إجراء التقويم عن بعد حيث أتاح خاصية الاختبارات الإلكترونية، لكن استخدامها الفعلي كان ضعيفًا بسبب ضعف البنية الرقمية وعدم توفر الإنترنت، وللتغلب على هذه المشكلة قامت الجامعة لاحقًا بتطوير التطبيق حيث تمكّن الطلاب من تقديم الاختبار Offline ومن ثمّ تُرسل الإجابات لاحقًا عند توفر الاتصال بالإنترنت.

أما في مدارس الأونروا، فتم اعتماد ما يلي:

١. نماذج تقدير غير رسمية مبنية على تفاعل الطالب عبر الهاتف.
٢. اختبارات إلكترونية صممت باستخدام مايكروسوفت تيمز عقدت في نهاية العام الدراسي في تواريخ محددة تم الإعلان عنها وقام الطلاب بحلها خلال مدى زمني محدّد عبر الهاتف أو الحاسب.

التحديات اللوجستية والنفسية

عند الإجابة عن السؤال الثالث والذي نصه: "ما التحديات التي واجهت تقديم التعليم والتقويم خلال الحرب، سواء كانت لوجستية أو نفسية أو أمنية؟" رُصدت من خلال المقابلات التي أجريت مع مسؤولين بوزارة التربية والتعليم ووكالة غوث وتشغيل اللاجئين جملة من التحديات من أبرزها: تدمير البنية التحتية للمدارس وتحويلها إلى مراكز إيواء، وتعطل الأنظمة التقنية في الوزارة،

ونزوح المعلمين أو فقدهم لأسرهم، إلى جانب الضغط النفسي الذي واجهه المعلمون بسبب الأوضاع الأمنية، وغياب عنصر الأمان الذي جعل كثيرًا من الكوادر عاجزة عن العمل، حيث وصف أحد المشاركين الوضع بقوله:

"أدينا مهامًا تربوية من الخيام، بعض المدارس صارت ملاجئ، والبعض الآخر لا يصل إليه أحد".

ويشير تحليل المقابلات إلى مجموعة من التحديات الأمنية والتكنولوجية والتربوية من أهمها: غياب الأمن وضعف البنية التحتية التكنولوجية اللازمة للتعليم عن بعد، وغياب القدرة على تنظيم امتحانات رسمية موحدة للطلبة لتقييم تعلمهم، ويظهر الجدول (١) أهم هذه التحديات والتفسير المحتمل لها.

جدول (١)

أهم التحديات بناء على التحليل الموضوعاتي

الكود/الرمز	الفئة التكرارية	المثال النصي	التفسير
"غياب الأمان"	مرتفع جدًا	"كنا نغيّر مكان عملنا كل ساعة"	التحديات الأمنية تعيق الأداء التربوي
"الواتس سلاحنًا"	مرتفع	"الطلاب لا يملكون حواسيب محمولة، لكن لديهم هواتف ذكية"	فعالية التكنولوجيا البسيطة
"وين المنصات"	متوسط	"WISE منصة رائعة لكن غير متاحة"	فجوة الوصول التقني
"التقييم التكويني فقط"	مرتفع	"لم نعتمد على أي امتحان رسمي"	الاعتماد الكامل على بدائل التقييم

التباين في التجربة بين الوزارة والأونروا

عند تحليل المقابلات للإجابة عن السؤال الرابع والذي نصه: "ما أوجه التشابه والاختلاف بين استجابة وزارة التربية والتعليم واستجابة الأونروا في إدارة التعليم والتقويم في ظل الأزمة؟ إلى وجود تباين في طبيعة المحتوى التعليمي المقدم وكذلك أدوات نقله للطلاب، ففي حين تميزت الوزارة بتقديم محتوى إلكتروني غني، استند إلى وفرة الدروس المصورة المتوفرة على قناة روافد على يوتيوب، وكذلك المحتوى المصور للدروس الذي قدمته الوزارة من خلال مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams، ولكنه اصطدم بعقبة الوصول إليه، نجد أن الأونروا قد ركزت على الأدوات البسيطة و"التعليم الهاتفي" مثل تطبيق واتساب، فحققت

مستوى تواصل أكبر، لكنه افتقر إلى التوثيق وإلى الأدوات التقنية التعليمية المناسبة، والمحتوى المعيارى المطلوب لعملية تعلم فاعلة، حيث إن إمكانيات الواتساب كتطبيق محدودة من الناحية التعليمية مقارنة بمنصات أخرى مثل مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams الذي اعتمدته الوزارة، كما أن عملية التقويم كانت لدى الوزارة أكثر فاعلية حيث وفر تطبيق WISE إمكانية تقديم الطالب للاختبار في ظل عدم وجود الإنترنت Offline في حين لم تتوفر هذه الإمكانية في اختبارات الأونروا، وأفاد المشاركون بأن التكامل بين هذين النموذجين يمكن أن يمثل مخرجاً محتملاً للمستقبل.

وبيّن الجدول (٢) أهم أوجه الشبه والاختلاف في العملية التعليمية لدى كل من الوزارة والأونروا

جدول (٢)

أوجه الشبه والاختلاف في العملية التعليمية خلال الحرب لدى كل من وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية والأونروا

البند	وزارة التربية والتعليم	وكالة الأونروا	ملاحظات مقارنة
نموذج التعليم	نقاط تعليمية + تعليم رقمي (WISE, Teams)	تعليم هاتفي غير رسمي (واتساب) + دعم نفسي	الأونروا أكثر وصولاً، الوزارة أكثر تقنية
الوصول للطلبة	محدود بسبب انقطاع الخدمات	أوسع بفضل استخدام أدوات بسيطة	
آليات التقويم	اختبارات إلكترونية (ضعف التفاعل)	واجبات صوتية + اختبارات لاحقة بسيطة	كلا النموذجين تكويني وغير موحد
الدعم النفسي والتربوي	محدود ضمن القدرات المحلية	تم توفير دعم نفسي مباشر في مراكز الإيواء	
التوثيق الرسمي	أكثر تنظيماً عبر المنصات	محدود التوثيق	
المرونة	متوسطة – تواجه تحديات رقمية	عالية – استخدام وسائل متاحة للأسرة	

السياق المجتمعي والاقتصادي

عند تحليل ردود المسؤولين عن التعليم في غزة على السؤال الخامس والذي نصه: كيف انعكس السياق المجتمعي والاقتصادي (الجوع، النزوح، عمالة الأطفال، فقدان الأمن النفسي) على فرص التعليم وتقييم الطلبة خلال فترة الحرب؟ كشفت المقابلات عن بُعد آخر بالغ التأثير، يتجاوز حدود المدرسة والمنصة التعليمية، ويتمثل في الواقع الاجتماعي والاقتصادي والنفسي للطلبة وأسرهم خلال الحرب، فقد أشار معظم المشاركين إلى أن أسباب الانقطاع عن التعليم لم تكن فقط نتيجة مباشرة لتدمير المدارس أو تعطل الأنظمة، بل أيضاً نتيجةً لعوامل معيشية قاهرة دفعت آلاف الأطفال إلى الانشغال بالبقاء على قيد الحياة، ومن أهم هذه العوامل:

عمالة الأطفال وتعويض دخل الأسرة

ذكر عدد من مسؤولي الميدان التربوي أن مئات الأطفال، وخصوصاً الذكور في الصفوف من الخامس وحتى التاسع، اضطروا إلى العمل في بيع المعلبات والمياه أو التنقل بين المخازن أو الأسواق، لتعويض جزء من الدخل الذي فقدته الأسرة نتيجة الحرب أو استنهاد الأب أو المعيل، وكانت هذه الظاهرة حاضرة في أغلب مناطق غزة، وتفاقمت في المناطق الحدودية والمخيمات.

"تلقي أحد طلابنا مكالمة أثناء جلسة واتساب التعليمية، فاعتذر وقال: آسف أستاذ، لازم أخذ العجين وأروح أخبزه لأمي علشان الغدا." (مسؤول إرشاد في أحد مدارس الأونروا)

"تغيب أحد الطلاب عن الحضور لأحد النقاط التعليمية وعند سؤاله عن سبب الغياب أفاد بأنه كان يبيع بعض المعجنات في المخيم الذي يقطن فيه ليكسب بعض المال بسبب ضيق ذات اليد" (منسق النقاط التعليمية بأحد مديريات التربية والتعليم)

انعدام الأمن الغذائي وتأثيره على دافعية التعلم

أشارت التقارير الميدانية التي نُوقشت خلال المقابلات إلى حالات متزايدة من الجوع وسوء التغذية، خاصة في فترات انقطاع المساعدات، وارتبط ذلك مباشرة بانخفاض الانتباه والتحصيل، وضعف الحافز لدى الطلبة، إذ يصعب تصور طفلاً جائعاً في بيئة لا تتوفر فيها مياه أو طعام وفي ذات الوقت يتلقى تعليمًا عن بعد أو يؤدي اختباراً إلكترونياً.

عبر أحد المشاركين عن ذلك بقوله:

"أولادنا ما عندهم القدرة على التركيز... أولادنا كل همهم لقمة خبز مش امتحان".
كما أثر ذلك على المعلمين أيضاً إذ إن ما ينطبق على المتعلمين ينطبق على أولاد المعلمين وعائلاتهم، ففي ظل عدم انتظام الرواتب وعجزها عن تلبية احتياجات عائلات المعلمين في ظل ارتفاع الأسعار أضعاها مضاعفة وانقطاع المساعدات لفترات طويلة وجد الكثير من المعلمين أنفسهم عالقين في أعمال أخرى لكسب العيش لتلبية احتياجات عائلاتهم.

عبر أحد مدراء النقاط التعليمية عن ذلك بقوله:

"كثير من المعلمين انقطعوا عن النقاط التعليمية لأن أولادهم ليس لديهم ما يأكلونه فاضطروا للعمل كباة لكسب عيشهم خصوصا في ظل عدم وجود مكافآت أو مساعدات تعينهم وتعين أسرهم"

– النزوح واللجوء الداخلي

تحوّلت مئات المدارس إلى مراكز إيواء، مما أدى إلى انقطاع الطلاب عن بيئتهم الصفية بالكامل، إضافة إلى أن معظم العائلات النازحة تعيش في ظروف اكتظاظ لا تسمح بأي تركيز أو تخصيص وقت للدراسة، وجعل هذا السياق كثيراً من الأطفال يشعرون بانفصال نفسي عن التعليم، وكأنه أصبح "رفاهية غير متاحة".

– غياب الشعور بالأمل والجدوى

في العديد من الشهادات، ظهر نمط نفسي مشترك يتمثل في فقدان الأطفال والشباب لشعور الأمل بجدوى التعليم، حيث أفاد مسئولو الإرشاد النفسي والتربية الخاصة عن تكرار الطلبة لعبارات من نوع: "إيش أدرس ويمكن أموت بكرة؟"، و"إيش الفايده من الشهادة إذا المدرسة أصلاً مش موجودة"، و"هي أهالينا تعلموا وهينا بنموت إيش عملنا التعليم"

– التأثير التراكمي لصدمة الحرب على الإدراك التعليمي

أشار مسئولو الإرشاد النفسي والتربية الخاصة إلى أن العديد من الأطفال عانوا من صدمات مركبة، مثل الجوع وفقدان الأقارب والتشريد إما بسبب القصف أو بسبب تدمير المنزل، أو مشاهدة العنف المباشرة، ما أدى إلى اضطرابات في النوم، والتبول اللاإرادي، ونوبات الهلع – وكلها عوامل تؤثر في القابلية العقلية والنفسية للتعلم.

جدول (٣) العوامل الخارجية المؤثرة على الإدراك التعليمي

العامل الخارجي	الأثر على التعليم	التكرار في المقابلات
الجوع وسوء التغذية	ضعف التركيز، غياب الحافز	مرتفع جداً
عمالة الأطفال	الانقطاع عن الحصة، تدهور التحصيل	مرتفع
النزوح والتشريد	انقطاع تام عن النظام التعليمي	مرتفع جداً
فقدان الأمل بجدوى التعليم	انسحاب نفسي من منظومة التعليم	متوسط – مرتفع
اضطرابات ما بعد الصدمة	صعوبة في الاستيعاب، عدوانية، قلق دائم	متوسط – متكرر

ما تكشفه هذه البيانات هو أن العملية التعليمية لا يمكن تحليلها بمعزل عن السياق العام، وأن التحديات التي تواجه التعليم أثناء الحرب هي جزء من نظام أوسع من القهر الاجتماعي والاقتصادي والنفسي؛ لذلك فإن أي تدخل تربوي في هذه البيئات يجب أن يكون متعدد الأبعاد (Multi-sectoral)، يدمج بين التعليم، الحماية، الصحة النفسية، والدعم المعيشي.

المناقشة والتوصيات

يستند الربط بين نتائج المقابلات النوعية التي توصل إليها البحث، وبين الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة إلى مدخل التعلم في الطوارئ (Education in Emergencies – EiE) بوصفه الإطار الحاكم لتحليل الظاهرة، سعياً إلى تقديم فهم شمولي عميق لتحديات التعليم والتقويم خلال الحرب على غزة، يهدف إلى فهم الطبيعة البنوية للأزمة التعليمية، واقتراح توصيات متكاملة على المستويين التربوي والاجتماعي، واستند هذا البحث إلى نظرية "التعلم خلال الطوارئ" والتي تبلورت في إطار عمل Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE)، والتي تفترض أن:

"التعليم في الطوارئ ليس فقط حقاً، بل هو ضرورة ملحة توازي الغذاء والمأوى، ويجب أن يُصمم ليكون مرناً، شاملاً، وقادراً على التكيف مع الظروف المتغيرة" (INEE, ٢٠٢٤, ١٠).

وجاءت نتائج هذا البحث منسجمة مع هذا الإطار؛ حيث فشل النظام التقليدي في تقديم تعليم متكامل خلال الحرب، وجرى الدفع باتجاه حلول مبتكرة وشبه ارتجالية، ومثلت المرونة في الوسائط مثل واتساب أو (WISE) عاملاً حاسماً في

الوصول للمتعلمين، بينما لم تتوفر للمعلمين والطلبة والعاملين في القطاع التعليمي أدنى مقومات البيئة الآمنة (Safety & Protection)، التي تعتبر أحد أعمدة نموذج INEE، وهو ما انعكس على دافعية الطلاب ومقدرتهم على التفاعل، ويمكن القول بأن استجابات التعليم لم تكن دوماً شاملة أو عادلة، واحتاجت إلى مزيد من التنسيق بين الجهات الفاعلة، حيث مثل غياب الأمن العامل الأكثر تأثيراً.

واتسقت نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه دراسات نوعية سابقة من أهمها دراسة أبو قاسم (٢٠٢١)، التي أظهرت غياب الجاهزية المؤسسية للتعليم في الطوارئ في مدارس الأونروا، كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع تقرير اليونسيف (٢٠٢٤) الذي أكد أن انقطاع التعليم في غزة لا يرتبط فقط بالبنية التحتية، بل بالجوع والنزوح والصدمة النفسية، وهي عوامل ظهرت بقوة في هذه الدراسة، بالإضافة لاتفاقها مع تقرير مشروع قدرات التقييم Assessment Capacities Project- Palestine (٢٠٢٤) ACAPS، الذي حذر من أن التعليم في غزة مهدد بالانهيار ما لم تتم معالجة أوجه القصور البنيوية واللامركزية في اتخاذ القرار، وتتقاطع كذلك نتائج هذا البحث مع أدبيات السياقات المشابهة (الروهنغا ولبنان)، حيث يكون التعليم وسيلة للنجاة النفسية والمعرفية، لكنه غالباً ما يتم تهيمشه في أولويات التدخل الإنساني.

ضعف الاستجابة السياسية للسياق غير الأكاديمي (ما وراء التمدرس)

رغم تعدد المبادرات التعليمية خلال الحرب على غزة - سواء من جهة وزارة التربية والتعليم أو وكالة الأونروا - فإن التحليل النوعي للمقابلات أظهر فجوة واضحة بين السياسات التعليمية المعتمدة والسياق المجتمعي الحقيقي الذي عاشه الطلبة، فبينما ركزت خطط الطوارئ على التعليم الرقمي أو البدائل التكوينية، لم تعكس هذه السياسات استجابة متكاملة للتحديات البنيوية التي وقعت خارج إطار المدرسة، لكنها أثرت مباشرة على فرص التعليم واستمراريته، وفيما يلي عرض لأهم عناصر القصور في تلك السياسات:

أولاً: تجاهل عمالة الأطفال كمتغير حاسم

لم تتضمن أي من الخطط التعليمية الرسمية - وفق روايات مسؤولي الميدان - آليات لاستيعاب حقيقة أن مئات الأطفال غادروا مسارهم التعليمي بسبب اضطرارهم للعمل لمساعدة أسرهم، وبالتالي، لم يُصمم التعليم الزماني أو الرقمي ليستوعب هذا الغياب القسري، ولم تُقدّم نماذج تعلم مرنة تراعي توقيات الأطفال العاملين، أو ظروفهم النفسية.

ثانياً: تجاهل احتياجات المعلمين كأرباب أسر ومعلمين:

لم تأخذ الخطط التعليمية الرسمية -وفق مسؤولي الميدان- حاجات المعلمين لكسب العيش في ضوء غلاء الأسعار الفاحش بسبب شح البضائع في السوق وتوقف تدفق المساعدات لفترات طويلة والتي ترتب عليها عجز المعلمين عن الإيفاء بالتزاماتهم تجاه عائلاتهم، ففي حين كانت اليونيسيف تصرف مكافآت للمعلمين في النقاط التعليمية في بداية الحرب توقفت عن ذلك لاحقاً، ولم تفلح المؤسسات في تقديم بدائل أخرى مثل المساعدات العينية كالطرود الغذائية والصحية وغيرها، وهو ما أدى لعزوف المعلمين عن الاستمرار في تقديم الخدمة التعليمية حيث انصرفوا للقيام بأعمال أخرى لكسب العيش للتغلب على الأوضاع المعيشية الصعبة،

ثالثاً: غياب خطط لحماية المتعلمين من الجوع وسوء التغذية

كشفت المقابلات عن أن الجوع لم يكن عاملاً نفسياً فقط، بل عائقاً إدراكياً ومزاجياً مباشراً أمام قدرة الأطفال على التفاعل والتعلم، ومع ذلك لم تظهر سياسات واضحة لربط التعليم بخدمات التغذية المدرسية المؤقتة، كما هو متبع في نماذج الاستجابة في الكاميرون، وهايتي، وسوريا، حيث يتم دمج التعليم بمسارات الإغاثة.

ثالثاً: غياب الخطاب السياسي المرتكز على الحماية النفسية-الاجتماعية

رغم وجود وحدات للإرشاد النفسي في المدارس، أظهرت المقابلات أن السياسات الرسمية لم تدمج بُعد الحماية النفسية كجزء جوهري من العملية التعليمية خلال الحرب، لا من حيث تدريب المعلمين، ولا من حيث تضمين مضامين دعم نفسي في المواد التعليمية نفسها، وهو ما يتنافى مع الإطار النظري للتعلم في الطوارئ، الذي يُدرج الدعم النفس-اجتماعي كركيزة أساسية لضمان استدامة التعلم في البيئات المتضررة. (INEE Minimum Standards, ٢٠٢٠) وتُظهر هذه النتائج أن القصور لم يكن في أدوات التعليم فحسب، بل في تصور منظومة التعليم للأزمة إذ إنَّ التعليم ظل يُقدَّم كخدمة "صفية" منعزلة عن معضلات الواقع (الجوع، الهشاشة، الفقر، والصدمة)، في حين أن الأزمة كانت شاملة وبنوية.

وفي السياقات المشابهة مثل لبنان بعد تفجير بيروت (٢٠٢٠) أو مخيمات الروهينغا، نجد أن التدخلات التعليمية الناجحة كانت تقوم على دمج التعليم بالحماية الاجتماعية والصحة النفسية والخدمات اللوجستية، وهو ما لم يتوفر بالقدر الكافي في السياق الغزي. (UNESCO, ٢٠٢٣) و (Education Cluster, REACH, UNICEF, ٢٠٢١)

وبناء على ما سبق يوصي البحث بتطوير سياسات تعليم في الطوارئ تتسم بما يلي:

- الوعي بالسياق الحياتي للمتعلمين والمعلمين.
- دمج التعليم مع الغذاء والحماية النفسية.
- توفير مرونة زمنية ومكانية في المحتوى.
- اعتبار التعليم وسيلة للنجاة الوجودية، وليس مجرد وسيلة للحصول الأكاديمي.

التفسير التحليلي العميق للنتائج

أظهر التحليل الموضوعاتي بوضوح أن التعليم خلال الحرب لم يكن مجرد مهمة تعليمية، بل كان فعل مقاومة حياتية، وأن النجاح لم يقاس بجودة المحتوى، بل بقدرة المؤسسات والمعلمين على "إيصال شيء" للطلبة وسط الانهيار، وتظهر الحاجة هنا إلى مفهوم "المرونة التربوية" (Educational Resilience) حيث لا يتعلق الأمر بقدرة النظام على الاستمرار، بل بقدرته على التكيف دون أن يفقد رسالته الإنسانية والتربوية، كما أن اختلاف تجربة الوزارة والأونروا يعكس غياب التنسيق والتكامل الوطني، حيث أن كل جهة طورت حلولاً بمعزل عن الأخرى، مما أدى إلى تفاوت حاد في فرص التعليم بين الطلبة حسب جهة الإشراف، وفي ضوء تلك النتائج يوصي الباحث بما يلي:

١. تصميم خطة وطنية متكاملة للتعليم في الطوارئ، يتم فيها دمج الجهود بين الوزارة والأونروا والمنظمات الدولية.
٢. تحسين الجاهزية الرقمية للوزارة من خلال توفير بنية تحتية محمولة للطوارئ (مراكز واي فاي متنقلة، بنوك طاقة).
٣. تعزيز برامج التعليم الهجين وربطها بمنصات مرنة قابلة للتكيف مع ظروف النزوح أو فقدان الوصول.
٤. إعداد مناهج مصغرة للطوارئ (Emergency Mini-Curricula) تركز على المهارات الأساسية والجانب النفسي.
٥. تدريب المعلمين على أساليب التعليم النفس-اجتماعي واستراتيجيات التدريس في البيئات غير الآمنة.
٦. دمج التعليم بالحماية من خلال تنسيق الجهود بين قطاعات التعليم، والإغاثة، والدعم النفسي، لضمان توفير بيئة تعليمية آمنة.

٧. إطلاق حملات إعلامية لإعادة الثقة بأهمية التعليم في أوساط الأهالي، خصوصاً بعد حالات النزوح والفقد.

٨. مناصرة تصنيف التعليم كأولوية إنسانية في التدخلات الدولية وليس خدمة لاحقة، والمطالبة بحمايته وفق القانون الدولي الإنساني.

وختاماً تُظهر نتائج هذا البحث أن التعليم خلال الطوارئ في غزة ليس أزمة مؤقتة بل بنية من التحديات العميقة والمركبة، وأن أي تصور للحل لا بد أن ينطلق من مفهوم التعليم كحق حيوي، وأنه لا يمكن فصله عن بقية احتياجات الحياة من أمان وغذاء وصحة، فهذه النتائج والتوصيات لا تعني فقط تحسين ما كان، بل تدعو إلى إعادة تصور التعليم في غزة كمساحة للحياة الكريمة في أوقات الطوارئ وغياب الأمن.

الخاتمة

يعكس هذا البحث محاولة علمية جادة لفهم واقع التعليم والتقويم في مرحلة الطوارئ التي فرضتها الحرب على قطاع غزة في عام ٢٠٢٣-٢٠٢٤، من خلال منهج نوعي اعتمد على المقابلات المتعمقة مع عدد من كبار مسؤولي وزارة التربية والتعليم الفلسطينية ووكالة الأونروا، وقد أظهرت النتائج أن التحديات التي واجهت التعليم لم تقتصر على غياب البنية التحتية أو ضعف الوصول الرقمي، بل شملت سياقاً أوسع من الانهيار المجتمعي والنفسي والمعيشي، تمثل في الجوع والنزوح وعمالة الأطفال وغياب الأمل.

ودلّت المعطيات على أن الحلول التربوية التي جرى تبنيها، رغم أهميتها، ظلت قاصرة عن سد الفجوة التعليمية، وأن التباين بين استجابات الوزارة والأونروا عكس الحاجة الملحة إلى خطة موحدة للتعليم في الأزمات. كما بينت الدراسة أن تقييم الطلاب في هذه المرحلة غلب عليه الطابع التكويني والارتجالي، مما يدعو إلى ضرورة تطوير نماذج تقويم مرنة ومُعتمدة للطوارئ.

إن هذا البحث لا يقدم توصيات فنية فقط، بل يؤكد ضرورة إعادة تصور التعليم في غزة كمساحة للحياة الكريمة والنجاة النفسية في ظل الطوارئ وغياب الأمن، ويوصي بإعادة بناء السياسات التربوية على أسس منسقة ومتكاملة تأخذ في الاعتبار ما وراء التمدرس، وتربط التعليم بالحماية والدعم الاجتماعي.

المراجع

رسمية جعفر زيدان أبو قاسم (٢٠٢١). التحديات التي تواجه تطبيق برنامج التعليم في حالات الطوارئ في مدارس وكالة الغوث الدولية في المحافظات الجنوبية لفلسطين وسبل الحد منها. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٤)، ١٠٧-١٣٤.

[https://search.mandumah.com/Record/١١٦٦١٦٥:contentReference\[oaicite:٧٦\]{index=٧٦}](https://search.mandumah.com/Record/١١٦٦١٦٥:contentReference[oaicite:٧٦]{index=٧٦})

ACAPS. (٢٠٢٤a, September ٣). *Gaza: Impact of the conflict on mental health and psychosocial support needs*. ACAPS.

https://www.acaps.org/fileadmin/Data_Product/Main_media/٢٠٢٤٠٩٠٣_ACAPS_Gaza_-_impact_of_the_conflict_on_mental_health_and_psychosocial_support_needs.pdf

ACAPS. (٢٠٢٤b, February ١). *Palestine: Impact of conflict on children in the Gaza Strip*. ACAPS. https://www.acaps.org/fileadmin/Data_Product/Main_media/٢٠٢٤٠٢٠١_ACAPS_thematic_report_Palestine_-_impact_of_conflict_on_children_in_the_Gaza_strip.pdf

ACAPS. (٢٠٢٤c, October ٤). *Palestine: One year of hostilities: Impact on education in Gaza*. ACAPS. https://www.acaps.org/fileadmin/Data_Product/Main_media/٢٠٢٤١٠٠٤_ACAPS_Palestine_-_One_year_of_hostilities_Impact_on_education_in_Gaza.pdf

ACAPS. (٢٠٢٥, March ٢٥). *End of the ceasefire and blockade in Gaza*. ACAPS. https://www.acaps.org/fileadmin/Data_Product/Main_media/٢٠٢٥٠٣٢٥_ACAPS_Briefing_note_Palestine_End_of_the_ceasefire_and_blockade_in_Gaza.pdf

Braun, V., & Clarke, V. (٢٠٠٦). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(٢), ٧٧-١٠١. <https://doi.org/١٠.١١٩١/١٤٧٨٠٨٨٧٠٦qp.٠٦٣oa>

Education Cluster. (٢٠٢٣, October ١٥). *Education under attack in the Gaza Strip: As of 15 October 2023* [Infographic]. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/occupied->

palestinian-territory/education-under-attack-gaza-strip-
١٥-october-٢٠٢٣-infographic

Education Cluster. (٢٠٢٤a, July). *Education matters: Impact needs assessment of halted education process on conflict-affected children and children with disabilities*. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/occupied-palestinian-territory/education-matters-july-٢٠٢٤-impact-needs-assessment-halted-education-process-conflict-affected-children-and-without-disabilities>

Education Cluster (led by UNICEF & Save the Children). (٢٠٢٤b, January). *Gaza Education Cluster Response Plan*.

<https://www.educationcluster.net/sites/g/files/zskgke٣٢٦/files/documents/gaza-education-cluster-response-plan.pdf>

Education Cluster. (٢٠٢٤c, September ١٢). *oPt: Education snapshot—The academic year 2024-2025*. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/occupied-palestinian-territory/opt-education-snapshot-academic-year-٢٠٢٤-٢٠٢٥-١٢-september-٢٠٢٤>

Education Cluster. (٢٠٢٥, May). *Verification of damages to schools based on proximity to damaged sites: Gaza, Occupied Palestinian Territory—Update #9*. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/occupied-palestinian-territory/verification-damages-schools-based-proximity-damaged-sites-gaza-occupied-palestinian-territory-update-٩-may-٢٠٢٥>

Education Sector Working Group. (٢٠١٨). *Bangladesh: Assessment of the education sector response to the Rohingya refugee crisis*. ReliefWeb. <https://reliefweb.int/report/bangladesh/bangladesh-assessment-education-sector-response-rohingya-crisis-rohingya-refugee>

Education Sector Working Group – REACH & UNICEF. (٢٠٢١, October). *Bangladesh: Education Sector Strategy & protection integration in Rohingya camps* [Education strategy report]. Cox's Bazar.

ISSN: ٣٠٠٩-٦١٢X

E. ISSN: ٣٠٠٩-٦١٤٦

الترقيم الدولي الموحد للطباعة

الترقيم الدولي الموحد الالكتروني

https://rohingyaresponse.org/wp-content/uploads/٢٠٢٣/٠٤/Education-Sector-Strategy_٢٠٢٢.pdf

Global Education Cluster. (٢٠١٨). *Education and Child Protection Joint Rapid Needs Assessment: Rohingya refugee response, Bangladesh*. Better Care Network. https://bettercarenetwork.org/sites/default/files/eie_cpie_jrna_report_-_rohingya_refugee_response_-_٢٥_january_٢٠١٨.pdf

Inter-Agency Network for Education in Emergencies. (٢٠٢٤). *INEE minimum standards for education: Preparedness, response, recovery* (Version ٢,٢). INEE. https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE%٢٠Mi-nimum%٢٠Standards%٢٠٢٠٢٤/%٢٠v٢,٢_EN.pdf

Malala Fund. (٢٠٢٠, August ٢٨). *Education champions in Lebanon rebuild after Beirut explosion*. <https://malala.org/news-and-voices/education-champions-lebanon-beirut-explosion-august>

UNESCO. (٢٠٢٣, July ١٨). *Beirut: UNESCO has completed the rehabilitation of 280 educational institutions damaged by the port explosions*. <https://www.unesco.org/en/articles/beirut-unesco-has-completed-rehabilitation-٢٨٠-educational-institutions-damaged-port-explosions>

UNICEF. (٢٠٢٠, November ٤). *Lebanon humanitarian situation report No. 9 (5 Oct–4 Nov 2020)* [Situation report]. United Nations Children's Fund (UNICEF). <https://www.unicef.org/media/٨٥٣١٦/file/Lebanon-Humanitarian-SitRep-No.٩-period-٥-Oct-٠٤-Nov-٢٠٢٠.pdf>

UNICEF. (٢٠٢٤, December ٣١). *State of Palestine: Humanitarian Situation Report No. 34 (Year-end)*. <https://www.unicef.org/documents/state-palestine-humanitarian-situation-report-no-٣٤-year-end-٠١-january-٣١-december-٢٠٢٤>

- UNICEF. (٢٠٢٥a, May ٢٧). *Children in Gaza at critical risk of famine*. <https://www.unicefusa.org/stories/children-gaza-critical-risk-famine>
- UNICEF. (٢٠٢٥b, May ٢٧). *Children in Gaza need life-saving support*. <https://www.unicef.org/emergencies/children-gaza-need-lifesaving-support>
- UNICEF. (٢٠٢٥c, May ٢٧). *Gaza has become a graveyard for thousands of children*. <https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/gaza-has-become-graveyard-thousands-children>
- UNICEF. (٢٠٢٥d, May ٢٧). *Unimaginable horrors: More than 50,000 children reportedly killed or injured in the Gaza Strip*. <https://www.unicef.org/press-releases/unimaginable-horrors-more-50000-children-reportedly-killed-or-injured-gaza-strip>
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs (OCHA). (٢٠٢٥). *Humanitarian Situation Update #297: Gaza Strip*. Situation Report, ١٨ June ٢٠٢٥. Accessed ١٩ June ٢٠٢٥. (ochaopt.org)
- UNRWA. (٢٠٢٥, February ١٣). *UNRWA Situation Report #159 on the humanitarian crisis in the Gaza Strip and the West Bank, including East Jerusalem* (All information updated ٥-١٠ February ٢٠٢٥) [Situation report]. https://reliefweb.int/attachments/٨٢b٤٠٢٨d-da١٨-٤٦bb-a٧٩٦-١٠٦٥٠١٠aac٥١/unrwa_gaza_sitrep_١٥٩_١٣_february_٢٠٢٥_eng.pdf
- UNRWA. (٢٠٢٥, May ٢٣). *UNRWA Situation Report #172 on the humanitarian crisis in the Gaza Strip and the West Bank, including East Jerusalem*. <https://www.unrwa.org/resources/reports/unrwa-situation-report-١٧٢-situation-gaza-strip-and-west-bank-including-east-jerusalem>

الميثاق الأخلاقي كمدخل لتأصيل السلوكيات والممارسات المهنية لمُعلمات رياض الأطفال بسلطنة عُمان (الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في الولايات المتحدة الأمريكية أنموذجاً)

د. ماجد بن عدي بن محمد البطاشي

أخصائي حوكمة أول بوزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

أ. هاجر محمد أحمد الحوسني

طالبة ماجستير في تكنولوجيا التعليم التربوي- الجامعة العربية المفتوحة

د. تركي بن خالد بن سعيد النافعي

وزارة التربية والتعليم – سلطنة عمان

أ.م.د. حسام الدين السيد محمد ابراهيم

أستاذ مشارك باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية- مصر

مستخلص

هدفت الدراسة إلى تعرف الميثاق الأخلاقي لمُعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية كمدخل لتأصيل السلوكيات والممارسات المهنية لمُعلمات رياض الأطفال بسلطنة عُمان ، وأتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات، وتم تناول الميثاق الأخلاقي لمُعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية؛ من حيث: النشأة والتطور، والقيم الأساسية الموجهة له، وأسسها، وأهدافها، ومجالاته الأربعة؛ وهي: المسؤوليات الأخلاقية تجاه الأطفال، والمسؤوليات الأخلاقية تجاه الأسر، والمسؤوليات الأخلاقية تجاه الزملاء، والمسؤوليات الأخلاقية تجاه المجتمع، كما تم تناول المثل العليا والمبادئ الخاصة بتلك المجالات. وأوصت الدراسة بقيام وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان ببناء ميثاق أخلاقي متخصص ومُستقل لمُعلمات رياض الأطفال، استفادة من نموذج الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بمشاركة واسعة من ممثلين عن المُعلمات، وإدارات مؤسسات رياض الأطفال، والمُشرفين التربويين على هذه المرحلة، وبالتعاون مع المؤسسات التعليمية المهمة بهذا المجال؛ وذلك مثل: كليات وأقسام التربية المُهتمة برياض الأطفال في الجامعات بسلطنة عُمان.

الكلمات المفتاحية: الميثاق الأخلاقي - مُعلمات رياض الأطفال - سلطنة عُمان - الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في الولايات المتحدة الأمريكية.

The Ethical code as an approach for rooting Professional Behaviors and Practices of Kindergarten Teachers in the Sultanate of Oman (National Association for the Education of Young Children in USA as a Model)

Abstract

The study aimed to identify the ethical code of Early Childhood Educators in National Association for the Education of Young Children in the USA as an approach for rooting the Professional Behaviors and Practices of kindergarten teachers in the Sultanate of Oman. The Code of Ethics for Early Childhood Educators was addressed by the National Association for the Education of Young Children in the United States of America: its growth and development, the basic values that guide it, its foundations, and its objectives, and its four areas: Ethical responsibilities towards children, ethical responsibilities towards families, ethical responsibilities towards colleagues, and ethical responsibilities towards society. The ideals and principles specific to these areas were also discussed. The study recommended that the Ministry of Education in the Sultanate of Oman should build a specialized and independent ethical code for kindergarten teachers in the Sultanate of Oman, benefiting from the model of the National Association for the Education of Young Children in the USA, with broad participation from representatives of teachers, administrations of kindergarten institutions, and educational supervisors at this stage, and in cooperation with educational institutions interested in this field; such as colleges and departments of education interested in kindergartens in universities in the Sultanate of Oman.

Keywords: Code of Ethics - Kindergarten Teachers - Sultanate of Oman - National Association for the Education of Young Children USA.

المقدمة:

تُعتبر مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل التربوية والتعليمية في حياة الإنسان، حيث تؤثر بشكل كبير للغاية في تكوين شخصيته المستقبلية، ويكون الفرد فيها أكثر قابلية للتغيير والتطوير في النواحي الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية والروحية، وأكثر قابلية للتأقلم البيئي، كما أن لها أكبر الأثر في تشكيل شخصيته وتنمية قدراته واستعداداته للتعلم. ولا يمكن لهذه المرحلة أن تؤدي ثمارها وتحقق أهدافها إلا من خلال معلمات لديهن من السلوكيات والقيم والاتجاهات المهنية الكافية في هذا المجال، وذلك من خلال ميثاق أخلاقي يكون موجهاً ومرشداً لكافة سلوكياتهن المهنية.

إن الميثاق الأخلاقي لمعلمات رياض الأطفال هو الأساس الفكري المُنظَّم والاطار الأخلاقي المُلزم الذي يقوم على عدد من المبادئ الإنسانية الراقية والقيم المهنية المأمولة، والذي يوفر مرجعية حكيمة للإرشاد والتوجيه اللازمين لاتخاذ القرار المهني المناسب، ولاسيما في حالة وجود تعرض أو تضارب أو صراعات بين ممارسة المسؤوليات الأخلاقية والالتزامات المهنية في مجال تربية الطفولة المبكرة، وبما يساعد على الاختيار الأفضل من بين الممارسات التربوية التي يجب استخدامها من أجل حل الصراعات أو الاختلافات، بما يساهم في تحقيق أهداف تربية الطفولة المبكرة وتوجيه الأسرة وتطوير الروضة وخدمة المجتمع بجودة واتقان وكفاءة واقتدار. (طلبة، ٢٠٢٤، ٧)

ويركز الميثاق الأخلاقي لمعلمات رياض الأطفال على عدد من المبادئ؛ وذلك مثل: الأخذ في الاعتبار قيم المجتمع ومثله وأخلاقياته، وتقدير أهمية مرحلة الطفولة المبكرة وانعكاساتها المتنوعة والعميقة على شخصية الطفل في كافة مراحل العمرية الحالية والمستقبلية، والاعتراف بأهمية دور الأسرة في غرس وتنمية القيم الأخلاقية لأبنائهم بالتعاون مع المعلمات في رياض الأطفال، وأن الأطفال يمكن فهمهم بشكل أفضل في سياق الأسرة والثقافة والمجتمع. علاوة على ذلك، احترام كرامة وقيمة وتميز كل طفل بغض النظر عن ظروفه الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. (William Paterson University, 2025, 14)

ويهتم الميثاق الأخلاقي لمعلمات رياض الأطفال بحقوق الأطفال؛ وذلك مثل: الحصول على تعليم ورعاية متميزة، وحصول والديهم وأسرهم وعائلاتهم على الفرصة للبقاء معهم والمشاركة في برامج رعايتهم، وإدماجهم وتقديرهم ودعمهم مهما كانت اختلافاتهم الفردية؛ مثل: الإعاقات والقدرات الخاصة، واحترام ثقافتهم، وحمايتهم من الأذى، بما في ذلك الحماية من إساءة معاملة الأطفال والتمييز والمخاطر الصحية، واحترام خصوصيتهم الشخصية؛ مثل: عدم الكشف عن المعلومات الشخصية أمام الأطفال والأسر الأخرى، والحصول على توجيه إيجابي خالٍ من الإكراه والتمييز، ودعمهم لممارسة الاستقلال وتنمية احترام الذات، والمشاركة في جميع القرارات التي تؤثر عليهم من خلال تلقي المعلومات

بطريقة مفهومة، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم، وطرح الأسئلة وتلقي إجابات صادقة.

Office of early childhood Education in New)
(Zealand,2025,1

ولذا اهتمت كثير من دول العالم بوضع مواثيق أخلاقية لمعلمات تربية الطفولة المبكرة عامة ورياض الأطفال خاصة، وتعتبر الولايات المتحدة من الدول الرائدة في هذا المجال، حيث قامت الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بوضع ميثاق أخلاقي لمعلمات تربية الطفولة المبكرة والتي تعتبر رياض الأطفال أحد ركائزها الرئيسية، حيث طرحت الجمعية النسخة الأولى من الميثاق عام ٢٠٠٥م، وقامت بتطويره أعوام ٢٠٠٦، و٢٠١١، و٢٠٢٤م.

National Association for the Education of Young)
(Children,2025A,6-7

ويتضمن الميثاق الأخلاقي للجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار مجموعة متنوعة من القيم؛ وذلك مثل: الاحترام، والإنصاف، والعدالة، والاستقلالية، والنزاهة، والأمانة، والإحسان، والرحمة، والطف، والكرم، والموضوعية. كما يتضمن التزامات المعلمات تجاه الأطفال، والزلاء، والأسرة، والمجتمع. وهذه القيم توفر رؤية لما ينبغي أن تكون عليه المهنة وكيف ينبغي لأعضائها أن يتصرفوا، كما تبني الوعي والحكم الأخلاقي لدى الأعضاء، وتوفر لهم التوجيه في اتخاذ القرار الرشيد، وتمنحهم الشجاعة الأخلاقية، كما تمنحهم هوية مشتركة. وهي ترسل رسالة إلى المجتمع ككل تصف كيف يمكن أن يتوقع من أعضاء هذه المجموعة المهنية أن يتصرفوا في كافة المواقف بفاعلية وكفاءة مهنية (Feeney et.al.,2025,1-2).

وفي سلطنة عُمان تعتمد معلمات رياض الأطفال على الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم الذي وضعه مكتب التربية العربي لدول الخليج، وتضمن الميثاق واجبات المعلم نحو ذاته، والطلبة، والمجتمع المدرسي، ووزارة التربية والتعليم، والآباء، والمجتمع المحلي، والمجتمع العربي، والمجتمع الإسلامي، والمجتمع العالمي، كما تضمن حقوق المعلم ممثلة في واجبات المجتمع ومؤسسات الدولة تجاهه حتى يحصل على حقوقه، بحيث يتمكن من تأدية واجبات مهنة التعليم على الوجه المطلوب الذي يحقق أهدافها. (البوابة التعليمية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، ٢٠٢٥، ١)

مشكلة الدراسة:

إن بناء ميثاق أخلاقي لمعلمات رياض الأطفال في سلطنة عمان ونشره بينهن وتمثلهن لما يتضمنه من قيم واتجاهات يُعد ولا شك خطوة مهمة على طريق العمل التربوي الناجح، وبناءً على ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في عدم وجود ميثاق أخلاقي مستقل لمعلمات رياض الأطفال في سلطنة عمان، حيث يتم الاعتماد على ميثاق

مكتب التربية العربي لدول الخليج الموجه لجميع المعلمين، مما يستدعي الحاجة إلى بناء ميثاق أخلاقي مستقل يراعي طبيعة هذه المرحلة وأهدافها ومكوناتها، ومن ثم جاءت هذه الدراسة لتقدم مقترحات لصياغة ميثاق أخلاقي مستقل يساهم في نهضة التعليم بمرحلة رياض الأطفال في سلطنة عُمان من خلال الإفادة من الميثاق الأخلاقي للمعلمات في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية.

- وبناءً على ما تقدم يمكن تحديد مُشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:
١. ما الأطر النظرية للميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية؟
 ٢. ما جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في مجال الميثاق الأخلاقي لمعلمات رياض الأطفال؟
 ٣. ما أوجه إفادة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف الدراسة:

- هدفت الدراسة إلى:
١. تعرف الأطر النظرية للميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية.
 ٢. الوقوف على جهود سلطنة عُمان في مجال الميثاق الأخلاقي لمعلمات رياض الأطفال.
 ٣. تحديد أوجه إفادة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة في كونها تواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة نحو الاهتمام بمرحلة رياض الأطفال. كما يمكن أن يستفيد منها معلمات رياض الأطفال بالسلطنة عن طريق تعرف الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية وما يتضمنه من التزامات وقيم وسلوكيات أخلاقية، ومن ثم الارتقاء بسلوكياتهن واتجاهاتهن المهنية قولاً وعملاً. كما يمكن أن يستفيد منها أيضاً السلطات التعليمية العليا في وزارة التربية والتعليم، والمديريات التعليمية التابعة لها، في تصميم برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال في هذا المجال، بالإضافة إلى الاعتماد عليها في تطوير الواجبات الوظيفية للمعلمات في هذه المرحلة، وفي عمليات المتابعة والإشراف عليهن وفي تقويم أدائهن الوظيفي.

حدود الدراسة:

- تضمنت حدود الدراسة ما يأتي:
١. الحدود الموضوعية: اقتصر على الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية، وجهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في مجال الميثاق الأخلاقي لمعلمات رياض الأطفال.
 ٢. الحدود البشرية: اقتصر على معلمات رياض الأطفال.
 ٣. الحدود المكانية: اقتصر على الولايات المتحدة الأمريكية، وسلطنة عمان.
 ٤. الحدود الزمانية: أجريت الدراسة في العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥ م.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي حيث إنه مجموعة من الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً، وذلك لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج وتعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث. (الكسباني، ٢٠١٢، ٨٦)

مصطلحات الدراسة:

الميثاق الأخلاقي لمعلمات رياض الأطفال:

هو مجموعة من المبادئ التوجيهية لأفضل الممارسات الأخلاقية في عمل معلمات رياض الأطفال، وتتضمن المسؤوليات الأخلاقية تجاه الأطفال وأسرها والزملاء والمسؤولين والمجتمع.

(Shorey & Boyed, 2025, 1-2)

وإجرائياً تعرف بأنها وثيقة تتضمن مجموعة من المعايير والمبادئ والقيم والممارسات الأخلاقية المُتفق عليها والتي يتعين أن تتحلى بها معلمات رياض الأطفال في سلطنة عُمان قولاً وعملاً، وتحكم ممارستهن في العمل، وتحدد واجباتهن ومسؤولياتهن والتزاماتهن المهنية.

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأخرى أجنبية، كما تم ترتيبها وفق تسلسلها الزمني من الحديث للقديم، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات العربية:

- ١- دراسة طلبية (٢٠٢٤) وهدفت إلى وضع ميثاق أخلاقي لمهنة تربية الطفولة المبكرة في مصر، واتبعت المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. واقترحت الدراسة ميثاقاً أخلاقياً لمهنة تربية

الطفولة المبكرة في مصر تضمن عشرة مجالات؛ وهي: أدوار المعلمين والتزاماتهم الأخلاقية والمهنية في تنمية أنفسهم كمربين ومهنيين، ورعاية وتربية الأطفال الصغار، وتنمية العلاقات الوثيقة مع أسر الأطفال، وتنمية المجتمع المحلي وتنمية البيئة، وتنمية مهنة تربية الطفولة المبكرة، وتنمية العلاقات الإنسانية مع زملاء المهنة، وتنمية البحث العلمي في الطفولة المبكرة، والتعامل الرشيد مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي، واستشراف مستقبل تربية الطفولة المبكرة.

٢- **دراسة اليتيم والتريث (٢٠١٧)** وهدفت إلى تعرف مدى تطبيق معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت لميثاق قيم الأخلاق الخاص بمعلمة الروضة، واتبعت المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٣٣) معلمة. وأسفرت النتائج عن أن معلمات رياض الأطفال يظهرن الاتزان الانفعالي عند التعامل مع الأطفال، كذلك يبدن الإحترام لقلق الآباء على جوانب النمو عند أبنائهم، وأيضاً يحرصن على إظهار الاتزان الانفعالي عند التعامل مع زميلات العمل، إلى جانب اتباعهن أخلاقيات المهنة وترك بعض الصفات الخاصة خارج غرفة النشاط.

٣- **دراسة السماحي (٢٠١٦)** وهدفت إلى تحديد الكفايات الأخلاقية لمعلمات الروضة كمدخل لمواجهة التحديات المعاصرة في مصر، واتبعت المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٦٠) معلمة و(٢٧) موجهة تربوية في محافظة بور سعيد. واقتُرحت الدراسة (٦٠) كفاية أخلاقية لمعلمات رياض الأطفال في أربعة مجالات؛ الأول الكفايات الأخلاقية الشخصية واشتملت على (١٥) كفاية فرعية. والثاني الكفايات الأخلاقية المهنية، وتضمنت (١٥) كفاية فرعية. والثالث الكفايات الأخلاقية البيئية، واشتملت على (١٥) كفاية فرعية. والرابع الكفايات الأخلاقية التكنولوجية، وتضمنت (١٥) كفاية فرعية.

٤- **دراسة الجمال (٢٠١٢)** وهدفت إلى عرض ميثاق أخلاق الطفولة المبكرة بأستراليا، واتبعت المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وكشفت النتائج عن اعتماد ميثاق أخلاق الطفولة المبكرة بأستراليا على مجموعة من القيم؛ وهي: الاحترام، والديمقراطية، والأمانة، والتكامل، والعدالة، والشجاعة، والدمج، والاستجابة للسياقات الاجتماعية والثقافية، والتعليم. كما تضمن الميثاق ست مجالات لعلاقات معلمات الطفولة المبكرة؛ وهي: العلاقات مع الأطفال، والأسر، والزملاء، والمجتمع، والأخصائي النفسي، والأبحاث وإعدادها.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

- ١- دراسة غياتو (Ghiatau,2024) وهدفت إلى تحديد القيم والمبادئ التوجيهية الأخلاقية لاتخاذ القرارات الأخلاقية في تعليم الطفولة المبكرة في رومانيا، واتبعت المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحديد بعض القيم والمبادئ التوجيهية الأخلاقية في الميثاق الأخلاقي لتعليم الطفولة المبكرة لاتخاذ القرارات الأخلاقية في تعليم الطفولة المبكرة في رومانيا ؛ وذلك مثل: أن مهنة تعليم الطفولة المبكرة هي في المقام الأول ممارسة عاطفية وعلاقية وأخلاقية، وتجلب المعلمات إلى المدرسة قيمهن الشخصية من الأماكن التي يعيشن فيها، ومن أجل اتخاذ قرارات أخلاقية، تحتاج المعلمات إلى فهم الفرق بين مجال الأخلاقيات المهنية والمجال الشخصي، ويجب ألا تخط المعلمات بين المشكلات الشخصية ومشكلات الأخلاقيات المهنية.
- ٢- دراسة روثويزن (Rothuizen,2022) وهدفت إلى تعرف أخلاقيات تعليم ورعاية الطفولة المبكرة في دولة الدنمرك، واتبعت المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى اهتمام معلمات تعليم ورعاية الطفولة المبكرة في الدنمرك بميثاق أخلاقيات المهنة الذي وضعه اتحاد المعلمين المهنيين في مجال التعليم المبكر والرعاية عام ٢٠١٨م. وهو ضمان وإضفاء الشرعية على التوجهات الأخلاقية التي يتم تطبيقها في الممارسة المهنية للمعلمات، كما أنه أساس تربوي حقيقي يشتمل على القيم والتوجهات التربوية الأساسية كمبادئ توجيهية لممارسات مسؤولة من المعلمات.
- ٣- دراسة ميلسلمي وآخرين (Melasalmi et al.,2022) وهدفت إلى تحديد القيم الأخلاقية الأساسية التي توجه معلمات الطفولة المبكرة في دولة فنلندا، واتبعت المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود كثير من القيم الأخلاقية التي توجه معلمات الطفولة المبكرة في دولة فنلندا؛ وذلك مثل: النقاء، والنزاهة، والالتزام، والمسؤولية، واحترام حقوق الإنسان، والاحترام، والتقدير، والاستقلالية، وحماية الحريات، والعدالة والإنصاف، ودعم الزملاء، ولرعاية والاهتمام، والنقطة، والحفاظ على سرية المعلومات، والديمقراطية.
- ٤- دراسة سكوجلوند وآخرين (Skoglund et al.,2022) وهدفت إلى تحديد القواعد الأخلاقية لمعلمات الطفولة المبكرة في الاتجاهات العالمية المعاصرة، واتبعت المنهج الوصفي، كما استخدمت تحليل الوثائق في جمع البيانات والمعلومات. وتوصلت نتائج الدراسة إلى المواثيق الأخلاقية لمعلمات الطفولة المبكرة هي عقد رسمي بين المهنة والمجتمع، كما تعمل على تعزيز الهوية المهنية للأعضاء والقادمين الجدد، وتوجيه السلوك المهني، ومعاينة سوء

السلوك، وتأخذ الموائيق الأخلاقية شكل إرشادات أو قواعد مكتوبة أو بيانات أو منصات تنتجها جمعية مهنية أو هيئة تنظيمية مهنية أو هيئة مهنية أخرى، وتختلف هذه الإرشادات والقواعد في مستوى تفصيلها، ودرجة اعتمادها على العقوبات، ومدى مشاركة أصحاب المصلحة المحترفين والخارجيين في تطويرها وتنفيذها ومراجعتها. كما بينت النتائج أن الموائيق الأخلاقية لمعاملات الطفولة المبكرة تواجه عقبات بسبب العديد من المصطلحات المتداخلة؛ وذلك مثل: الميثاق الأخلاقي، ومدونة قواعد السلوك، والمبادئ الأخلاقية، والمعايير الأخلاقية، كما يمكن أن يكون الميثاق الأخلاقي ضمنياً أو صريحاً أيضاً في وثائق المناهج الدراسية أو غيرها من المبادئ التوجيهية للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

[١] أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة:

- اتبعت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي؛ والذي يعتمد على جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها، وصولاً إلى نتائج يمكن تعميمها.
- استخدمت غالبية الدراسات السابقة تحليل الوثائق كأداة في جمع البيانات والمعلومات؛ وهي دراسات: طلبة (٢٠٢٤)، والجمال (٢٠١٢)، وغياتو (Ghiatau, 2024)، وروثويزن (Rothuizen, 2022)، وميلسلي وآخرين (Skoglund et al., 2022)، وسكوجلونندوآخرين (Melasalmi et al., 2022).
- اتفقت دراستي اليتيم والتركيت (٢٠١٧)، والسماحي (٢٠١٦) في استخدام الاستبانة كأداة في جمع البيانات والمعلومات.
- اتفقت دراستي اليتيم والتركيت (٢٠١٧)، والسماحي (٢٠١٦) في اختيار العينة من المعلمات.

[٢] أوجه الاتفاق بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

تمثلت أوجه الاتفاق بين البحث الحالي والدراسات السابقة في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي، وأداة الدراسة وهي تحليل الوثائق، وتناول بعض جوانب أخلاقيات مهنة معلمات تربية الطفولة المبكرة.

[٣] أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة:

تمثلت أوجه الاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة في تناولها .

[٤] أوجه إفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة:

تمثلت أوجه إفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة في تناول الميثاق الأخلاقي لمعاملات الطفولة المبكرة في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك الميثاق لمعاملات رياض الأطفال في

سلطنة عُمان، ووضع مجموعة من التوصيات لبناء ميثاق أخلاقي خاص بمعلمات رياض الأطفال في سلطنة عُمان.

الإطار النظري للدراسة:

تضمن الإطار النظري للدراسة مبحثين، الأول الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية، والثاني جهود سلطنة عُمان في مجال الميثاق الأخلاقي لمعلمات رياض الأطفال، وفيما يأتي تناول هذين المبحثين على النحو الآتي:

المبحث الأول: الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية: وتضمن هذا المبحث المحاور الآتية:

أولاً: نشأة وتطور الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية:
مر الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة بالجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في الولايات المتحدة الأمريكية بالمراحل الآتية : (Feeney et.al.,2025,8-14)

- في عام ١٩٧٧: وضع مجلس إدارة الجمعية "بيان التزام" ليتبعه الأعضاء في جهودهم لتحسين نوعية الحياة لجميع الأطفال.
- في عام ١٩٨٤: قامت ستيفاني فيني وكينيث كينيس، بالتعاون مع لجنة الأخلاقيات في الجمعية، بإعداد "مسودة قواعد أخلاقية وبيان التزام".
- في عام ١٩٨٩: بعد مراجعة استمرت خمس سنوات من قبل أعضاء الجمعية، وافق مجلس الإدارة على "قواعد السلوك الأخلاقي وبيان الالتزام" الخاصة بالجمعية. وإقرار مراجعة القواعد على فترات يراها مجلس الإدارة مناسبة لإجراء المراجعات المحتملة.
- ١٩٩٢: اعتمد مجلس إدارة الجمعية المراجعات على القواعد.
- ١٩٩٧: اعتمد مجلس إدارة الجمعية المراجعات على القواعد.
- ٢٠٠٤: وافق مجلس إدارة الجمعية على "الملحق الخاص بمعلمي الكبار". تم تطوير هذه الإضافة إلى "الميثاق الأخلاق لمعلمي الطفولة المبكرة" بالتعاون مع الرابطة الوطنية لمعلمي الطفولة المبكرة، وبرنامج درجة الزمالة لمعلمي الطفولة المبكرة، وقسم الطفولة المبكرة في مجلس الأطفال الاستثنائيين.
- ٢٠٠٥: تم إجراء تعديلات كبيرة على الميثاق الأخلاق لمعلمي الطفولة المبكرة واعتماده من قبل مجلس إدارة الجمعية. وتضمنت هذه التعديلات إضافة قيمة أساسية جديدة، وتسعة مُثُل جديدة، و١٤ مبدأً جديداً. وركزت المراجعات بشكل أساسي على احترام التنوع والمخاوف بشأن المساءلة وتقييمات الأطفال.

- ٢٠٠٦: وافق مجلس إدارة الجمعية على "الملحق الخاص بمسؤولي برامج الطفولة المبكرة". وتم تطوير هذه الإضافة بمدخلات من الممارسين ومساعدة مجموعة عمل استشارية معينة من قبل المجلس.
- ٢٠١١: تم إعادة التأكيد على " الميثاق الأخلاق لمعلمي الطفولة المبكرة وبيان الالتزام التابعة للجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار " وتحديثها لتعزيز المسؤوليات الأخلاقية لمعلمي الطفولة المبكرة تجاه الأسر.
- ٢٠١٤ : إجراء دراسة عن إعداد الاختبارات المعيارية في رياض الأطفال، والاستجابة والإبلاغ عن سلوك الفصل الدراسي . وموائمة المسؤوليات تجاه الأطفال والأسر.
- ٢٠١٥: إجراء دراسة عن الهواتف الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي، والتداعيات الأخلاقية على المعلمين.
- ٢٠١٦: إجراء دراسة عن القضايا الأخلاقية، والمسؤوليات والمعضلات التي تواجه الأطفال. وإجراء دراسة أيضًا عن البراعة الأخلاقية، واستراتيجية لحل القضايا الأخلاقية.
- ٢٠٢٠: إجراء دراسة عن الميثاق الأخلاق لمعلمي الطفولة المبكرة في ظل وكوفيد-١٩.
- ٢٠٢٢: إجراء دراسة عن الدروس المستفادة من الميثاق الأخلاق لمعلمي الطفولة المبكرة.
- ٢٠٢٤ : إصدار النسخة الرابعة من الميثاق الأخلاق لمعلمي الطفولة المبكرة. ويتبين مما سبق وجود تعاون بناء بين الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية وعدد من المؤسسات التعليمية في بناء الميثاق وتطويره؛ وذلك مثل: الجمعية الوطنية لمعلمي الطفولة المبكرة، وقسم الطفولة المبكرة في مجلس الأطفال الاستثنائيين، بالإضافة إلى التطوير المستمر للميثاق لمواكبة التطورات والتغيرات والتحولات المحلية والعالمية المعاصرة.

ثانيًا: القيم الأساسية للميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية:

يعتمد الميثاق على القيم الأساسية الآتية:

(National Association for the Education of Young)

(Children,2024, 4

- احترام ودعم كرامة وقيمة وخصوصية كل طفل.
- احترام ودعم التنوع بين الأطفال، وكذلك داخل وعبر مجموعاتهم ، من حيث خلفياتهم وتجاربهم الحياتية.
- الاعتراف بأن جميع الأطفال يزدهرون في علاقات قائمة على الثقة والاحترام.

ISSN: 3009-612X

الترقيم الدولي الموحد للطباعة

E. ISSN: 3009-6146

الترقيم الدولي الموحد الإلكتروني

- تقدير الطفولة كجزء فريد وقيم من دورة حياة الإنسان.
- تأسيس الممارسة المهنية على المعرفة الحالية والدقيقة حول كيفية فهم ودعم نمو الأطفال وتعلمهم
- الاعتراف بأن الأطفال يتم فهمهم ودعمهم بشكل أفضل في سياق الأسرة والثقافة والمجتمع.
- تقدير وتقدير ودعم الترابط والاندماج بين الطفل وأسرته.
- احترام ودعم الأسر في مهمتها المتمثلة في رعاية الأطفال.
- الانفتاح على الأفكار والرغبة في التعلم.
- الاعتراف بأهمية الحفاظ على بيئة عمل إنسانية وداعمة ومُرضية والمساهمة فيها.
- الالتزام بالتعلم المهني المستمر ونمو الذات والآخرين.
- الاستفادة من الأبحاث والمعرفة من التخصصات ذات الصلة، بما في ذلك تنمية وتعليم الكبار.
- احترام الدور الحاسم الذي تلعبه القوى العاملة المختصة والمتنوعة في مجال التعليم والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة والتي تعمل في جميع البيئات.
- العمل كمدافع عن الأطفال وأسرهم ومعلميهم في المجتمع.
- ويتضح مما سبق اعتماد الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية على مجموعة متعددة من القيم؛ وذلك مثل: الاهتمام والرعاية والكرامة والخصوصية واحترام التنوع، والثقة والتقدير، والانفتاح على الأفكار في تربية وتعليم الأطفال الصغار، والدفاع عن الأطفال وأسرهم ومعلميهم في المجتمع المحلي المحيط بمؤسسات تربية الطفولة المبكرة.

ثالثاً: أسس الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية:

يعتمد الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة بالجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في الولايات المتحدة الأمريكية على الأسس الآتية: (Feeney et.al.,2025,3-8)

[١] التركيز على فلسفة التعليم:

حيث يركز الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية على تفكير الفلاسفة، وقراءة وتأمل أعمال الفلاسفة مثل جون ستيوارت ميل، وإيمانويل كانت، وكارول جيليجان، ونيل نودنجز. وتشكل الفلسفة الركيزة الرئيسة للميثاق. وتساعدنا على فهم أن الميثاق الأخلاقي لا بد وأن يتناول المبادئ الأخلاقية؛ بما في ذلك الاحترام والإنصاف والاستقلال والعدالة والإحسان والرحمة والطف والكرم والإحسان. كما تساعد على فهم أن الميثاق الأخلاقي ليس مجرد مسألة اعتبارية،

بل إنه ينطوي على استخدام المعرفة بالمبادئ الأخلاقية لتدعيم الالتزامات تجاه أصحاب المصلحة في المهنة.

[٢] التركيز على السلوكيات الأخلاقية:

إن الهدف من الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة هو توجيه السلوك الأخلاقي المهني لهن. ويتناول البنود في الميثاق القضايا الأخلاقية، وهي قضايا تتعلق بالصواب والخطأ؛ والواجبات والالتزامات.

[٣] التركيز على المدى البعيد:

حيث يتم كتابة الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة ليعكس القضايا الحالية والمستقبلية، ويكون مفيدة في العقود القادمة. ولأن الميثاق الأخلاقي تم كتابته لجميع معلمي الطفولة المبكرة ومع وضع الأمد البعيد في الاعتبار، فقد وجهت المجال بفعالية لأكثر من ٣٠ عامًا. وقد تم تنقيحه باستمرار، ومنذ اعتماده لأول مرة، تمت إضافة قيم وعناصر؛ وذلك مثل: الالتزامات بالشرابات مع الأسر.

[٤] صياغة الميثاق بعناية:

حيث تتسم العناصر المدرجة في المدونة بالوضوح بما يكفي لتقديم الإرشادات، ومرنة بما يكفي لتطبيقها على مجموعة واسعة من الأفراد والبرامج. وتم كتابة المبادئ بوضوح كبير وخصوصية لأنها تشكل الأساس للتمييز بين السلوك المهني المقبول وغير المقبول، ويصف الميثاق الأخلاقي الالتزامات الأخلاقية لمعلمات الطفولة المبكرة بدقة. ويسلط الضوء على العلاقات المهنية الأساسية للمعلمات مع الأطفال، والعائلات، والزملاء، والمجتمع، ويحدد الميثاق التزامات المعلمات تجاه كل من هذه المجموعات على أساس ما يتوقعه المجتمع، وما يهتم به معلمات الطفولة المبكرة وما يفعلونه، وما يتعلمه الأعضاء الجدد في المهنة وما يجب عليهم الاهتمام به وما يفعلونه.

[٥] يعكس الميثاق الظروف والثقافة الخاصة بالدولة:

حيث يتجانب الميثاق مع البلد والثقافة التي ينتمي إليها، وطبيعة تعليم الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة الأمريكية، ويركز على ما تطمح إليه معلمات الطفولة المبكرة أن يفعلونه وأن يكونوا عليه.

[٦] يستجيب الميثاق لاحتياجات الممارسين:

حيث ارتكز الميثاق على معرفة حاجات معلمات تربية الطفولة المبكرة إلى وجود مثل هذا الميثاق لمواجهة القضايا والمشكلات الأخلاقية التي يواجهونها في عملهم؛ وذلك من خلال استطلاعات الرأي، والتي وضحت وجود كثير من القضايا والمعضلات الأخلاقية التي تستوجب وجود الميثاق الأخلاقي للمعلمات؛ وذلك مثل: إساءة معاملة الأطفال، وعدم رغبة أولياء الأمور في نوم أطفالهم بمؤسسات

الطفولة المبكرة ، والسلوكيات العدوانية لبعض الأطفال والتي تؤذي الأطفال الآخرين، والسرية في قضايا الطلاق، ومعلمات يفتقدن إلى الكفايات المهنية اللازمة، وأجمع جميع المشاركين في استطلاعات الرأي على أن المجال يحتاج إلى إرشادات أخلاقية.

[٧] يُطور بشكل تعاوني ويستند إلى تجارب حقيقية وواقعية:

اهتم القائمين على الميثاق بأن الاعتقاد العميق بأن كل صوت يستحق أن يُسمع هو سمة مميزة للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في الولايات المتحدة، وأن هذا المفهوم كان مهماً للغاية في الميثاق، حيث استند إلى تجارب حقيقية للممارسين، ومداولات من قبل العديد من أعضاء الجمعية. وأن الميثاق تم قبوله واستخدامه من خلال إجماع المجموعات المرتبطة به بشأن المعايير الأخلاقية للسلوك.

[٨] يعكس الإجماع في الميدان:

حيث يعكس الميثاق الإجماع في الميدان بدلاً من وجهة نظر يتبناها بعض الأفراد أو المجموعات، أو لا يحظى بقبول واسع النطاق، حيث إن الميثاق مفيد لجميع معلمات الطفولة المبكرة، ليس فقط اليوم ولكن للأجيال القادمة، حيث يتجاوز الاتجاهات الحالية، والتي قد تتغير بمرور الوقت.

[٩] القيم الأساسية في قلب الميثاق:

إن القيم الأساسية للميثاق ليست مثل القيم الشخصية. فهي ليست مسألة تفضيل؛ بل إنها تعبر عما تعتبره مجموعة من المهنيين أساسياً وغير قابل للتفاوض. وتنمو القيم الأساسية لتعليم الطفولة المبكرة من المعتقدات المركزية المتجذرة في تاريخ المجال، وهي تلخص أعمق الالتزامات. والقيم الأساسية هي ركيزة الميثاق؛ لأنها تجعل من الممكن التوصل إلى اتفاق بشأن السلوك الأخلاقي من خلال الانتقال من القيم الشخصية إلى القيم المهنية التي تنطبق على جميع أعضاء المجال. على سبيل المثال، قد تتعارض القيمة الشخصية للمعلم المتمثلة في النظافة والنظام مع القيمة المهنية الأساسية المتمثلة في تأسيس ممارسة الطفولة المبكرة على معرفة كيفية نمو الأطفال وتعلمهم، مما يشير إلى أن المعلمين بحاجة إلى دعم اللعب الفوضوي. يحتاج جميع أعضاء المهنة إلى احترام القيم الأساسية لمجالهم، ويجب عليهم حث بعضهم البعض على تبنيها.

[١٠] يتضمن الميثاق الطموحات والقواعد:

حيث يتضمن الميثاق عنصرين لهما غرضان مختلفان تمامًا. الأول هو المثل العليا (الطموحات) التي تصف السلوك المهني المرغوب والمثالي، وتشير إلى السمات التي يريد المهنيون محاكاتها، وإلى رؤية لما يجب أن يكون عليه المجال. والثاني هو المبادئ (قواعد السلوك المهني) التي توضح بدقة ما يجب على معلمات

الطفولة المبكرة فعله وما لا يجب عليهم فعله، وهذه هي القواعد التي يتوقع من أعضاء المهنة اتباعها، وهي ليست اختيارية.

[١١] يعطي الميثاق الأولوية لرفاه الأطفال:

حيث يحتوي كل قسم من الميثاق على كل من المثل والمبادئ التي تنطبق على مجال محدد من المسؤولية المهنية؛ الأطفال والأسر والزملاء والمجتمع. وبناءً على إجماع قوي من الميدان، تم هيكلة الميثاق لوضع أعلى أولوية لرفاه الأطفال، وسرعان ما أصبح من الواضح أن "قبل كل شيء لن نؤذي الأطفال" هو المبدأ الأول والتوجيهي للميثاق.

وبناءً على ما سبق يبتينتركيز الميثاق على مجموعة من الأسس؛ وأهمها: الفلسفة التربوية، والسلوكيات والممارسات الأخلاقية، والتوجهات المستقبلية، والدقة والوضوح والنزاهة والشفافية، ومراعاة خصوصية ثقافة الدولة من عادات وتقاليد ومعايير ونظم وإجراءات، والاستجابة للاحتياجات الضرورية الحالية والمستقبلية تكافة المعنيين بالعملية التعليمية، والاهتمام برفاء الأطفال وتنميتهم المستدامة.

رابعاً: أهداف الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية:

يهدف الميثاق الأخلاقي للجمعية إلى تقديم إرشادات للسلوكيات ووضع أساساً مشتركاً لحل المعضلات الأخلاقية الرئيسية التي تواجهها رعاية وتعليم الطفولة المبكرة. وتدعيم معلمات الطفولة المبكرة في تبني القيم المميزة والالتزامات الأخلاقية لمجال رعاية وتعليم الطفولة المبكرة. وجعل المعلمات يركزن بشكل أساسي على الممارسة اليومية مع الأطفال وأسره في البرامج المخصصة للأطفال من الولادة وحتى سن ٨ سنوات؛ مثل: برامج الرضع/الأطفال الصغار، وبرامج ما قبل المدرسة وما قبل الروضة، ومراكز رعاية الأطفال، والمستشفيات وبيئات حياة الطفل، ودور رعاية الأطفال العائلية، ورياض الأطفال، والفصول الدراسية الابتدائية. (Georgetown University, 2025, 1-2)

كما يهدف الميثاق الأخلاقي للجمعية إلى توجيه السلوك الأخلاقي للمعلمات ودعم القضايا التي تتعلق بالصواب والخطأ؛ والواجبات والالتزامات. والتركيز على دعم السلوك الأخلاقي سلوكاً وممارسة وقولاً وفعلًا. (Feeney et.al, 2025, 1) فضلاً عن تقديم طرائق لحل الأسئلة الأخلاقية في مجال رعاية وتعليم الطفولة المبكرة. وتوضيح المعايير التشغيلية لمراكز رعاية الأطفال ومسؤوليات المؤسسات والمتخصصين في تعليم الطفولة المبكرة تجاه الأطفال والأسر وأصحاب المصلحة ومجتمعاتهم، وتوفير إطار موثوق به للعلاقات والمسؤوليات المنتجة والصحية بين مؤسسة رعاية الأطفال وجميع أصحاب المصلحة فيها، بما في ذلك الأسر والأطفال الذين تحت رعايتهم، وتمكين أولياء الأمور من اختيار مقدمي رعاية وتعليم الطفولة المبكرة لأبنائهم، ويفهمون حقوقهم وحقوق أطفالهم

بموجب هذا الميثاق، وتمكينهم من التأكد من التزام مؤسسات الطفولة المبكرة على المدى الطويل بالجودة والتميز، ومن ثم إعداد مؤسسات رعاية وتعليم الطفولة المبكرة إلى الاعتماد الأكاديمي. (Kids' Care Club, 2025, 2-3)

وتأسيساً على ما سبق يتضح اهتمام أهداف الميثاق بتقديم مجموعة متنوعة من الإرشادات والتوجيهات للسلوكيات لحل المشكلات والقضايا الأخلاقية المرتبطة التي برعاية وتعليم الطفولة المبكرة، وتمكين المعلمات من التركيز على الممارسات المهنية التي تحقق التنمية المستدامة للأطفال، وتمكين أولياء الأمور من اختيار مقدمي رعاية وتعليم الطفولة المبكرة لأبنائهم بفاعلية وكفاءة.

خامساً: مجالات الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية:

تضمن الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية أربع مجالات رئيسة؛ وهي:

[١] المسؤوليات الأخلاقية تجاه الأطفال:

وتضمنت المسؤوليات الأخلاقية تجاه الأطفال الآتي:

(National Association for the Education of Young Children, 2024, 6-7)

❖ **المثل العليا:**

- تعرف قاعدة المعرفة الخاصة برعاية وتعليم الطفولة المبكرة والبقاء على اطلاع دائم بها من خلال التعليم والتدريب المستمرين.
- تأسيس ممارسات برنامج الطفولة المبكرة على المعرفة والبحث الحاليين في مجال تعليم الطفولة المبكرة ونمو الطفل والتخصصات ذات الصلة، فضلاً عن المعرفة الخاصة بكل طفل.
- تعرف الصفات والقدرات والإمكانات الفريدة لكل طفل واحترامها.
- تقدير ضعف الأطفال واعتمادهم على البالغين.
- توفير بيئات آمنة وصحية تعزز النمو الاجتماعي والعاطفي والإدراكي والجسدي للأطفال وتحترم كرامتهم ومساهماتهم.
- استخدام أدوات التقييم والاستراتيجيات المناسبة للأطفال الذين سيتم تقييمهم، والتي تُستخدم فقط للأغراض التي صُممت من أجلها، والتي لديها القدرة على إفادة الأطفال.
- استخدام معلومات التقييم لفهم ودعم نمو الأطفال وتعلمهم، ودعم التعليم، وتحديد الأطفال الذين قد يحتاجون إلى خدمات إضافية.
- دعم حق كل طفل في اللعب والتعلم في بيئة شاملة تلبي احتياجات الأطفال من ذوي الإعاقة ومن غير ذوي الإعاقة.

- الدعوة إلى ضمان حصول جميع الأطفال، بما في ذلك ذوي الاحتياجات الخاصة، على خدمات الدعم اللازمة للنجاح.
- ضمان الاعتراف بثقافة كل طفل ولغته وعرقه وبنية أسرته وتقديرها في برنامج الطفولة المبكرة.
- تزويد جميع الأطفال بالخبرات باللغة التي يعرفونها، فضلاً عن دعم الأطفال في الحفاظ على استخدام لغتهم الأم وفي تعلم اللغة الإنجليزية.
- العمل مع الأسر لتوفير انتقال آمن وسلس للأطفال والأسر من برنامج إلى آخر.

❖ المبادئ:

- قبل كل شيء، لن يتم إزاء الأطفال، ولن يتم المشاركة في الممارسات الضارة عاطفياً أو جسدياً أو غير المحترمة أو المهينة أو الخطيرة أو الاستغلالية أو المخيفة للأطفال. هذا المبدأ له الأسبقية على جميع المبادئ الأخرى في هذا الميثاق.
- القيام برعاية وتعليم الأطفال في بيئات عاطفية واجتماعية إيجابية تحفز الإدراك، وتدعم ثقافة كل طفل ولغته وعرقه وبنية أسرته.
- لن يتم المشاركة في الممارسات التي تميز ضد الأطفال، من خلال حرمانهم من المزايا، أو منحهم مزايا خاصة، أو استبعادهم من البرامج أو الأنشطة على أساس جنسهم أو عرقهم أو أصلهم القومي أو معتقداتهم الدينية أو حالتهم الطبية أو إعاقتهم أو الحالة الاجتماعية/هيكل الأسرة أو التوجه الجنسي أو المعتقدات الدينية أو غيرها من الانتماءات لأسرهم.
- إشراك جميع أولئك الذين لديهم المعرفة ذات الصلة (بما في ذلك الأسر والموظفين) في القرارات المتعلقة بالطفل، حسب الاقتضاء، وضمان سرية المعلومات الحساسة.
- استخدام أنظمة تقييم مناسبة، والتي تتضمن مصادر متعددة للمعلومات؛ لتوفير معلومات حول تعلم الأطفال وتطورهم.
- السعي الحثيث لضمان أن القرارات؛ مثل تلك المتعلقة بالتسجيل أو الاحتفاظ أو التعيين في خدمات التعليم الخاص، تستند إلى مصادر متعددة للمعلومات ولن تستند أبداً إلى تقييم واحد، مثل درجة الاختبار أو ملاحظة واحدة.
- السعي الدائم إلى بناء علاقات فردية مع كل طفل؛ وإجراء تعديلات فردية في استراتيجيات التدريس وبيئات التعلم والمناهج الدراسية؛ والتشاور مع الأسرة حتى يستفيد كل طفل من البرنامج. إذا استنفدت هذه الجهود، ولم يلبي البرنامج الحالي احتياجات الطفل، أو إذا كان الطفل يعرض قدرة الأطفال الآخرين على الاستفادة من البرنامج للخطر بشكل خطير، فسوف يتم التعاون مع أسرة الطفل

- والمختصين المناسبين؛ لتحديد الخدمات الإضافية المطلوبة و/أو خيارات البرنامج الأكثر احتمالاً لضمان نجاح الطفل.
- الوعي والدراية بعوامل الخطر وأعراض إساءة معاملة الأطفال وإهمالهم، بما في ذلك الإساءة الجسدية والجنسية واللفظية والعاطفية والإهمال الجسدي والعاطفي والتعليمي والطبي. يجب أن تعرف وتتبع قوانين الدولة وإجراءات المجتمع التي تحمي الأطفال من الإساءة والإهمال.
 - عندما يكون هناك سبب معقول للاشتباه في إساءة معاملة الأطفال أو إهمالهم، يجب إبلاغ الوكالة المجتمعية المناسبة ومتابعة الأمر للتأكد من اتخاذ الإجراء المناسب. عند الاقتضاء، ويتم إبلاغ الوالدين أو الأوصياء بأن الإحالة ستتم أو تم إجراؤها.
 - عند إخبار شخص آخر بشكوكه في تعرض طفل للإساءة أو الإهمال، فيتم مساعدة ذلك الشخص في اتخاذ الإجراء المناسب من أجل حماية الطفل.
 - عند إدراك وجود ممارسة أو موقفًا يعرض صحة الأطفال أو سلامتهم أو رفاههم للخطر، فيجب تحمل مسؤولية أخلاقية لحماية الأطفال أو إبلاغ الوالدين و/أو الآخرين القادرين.

[٢] المسؤوليات الأخلاقية تجاه الأسر:

وتتضمنت المسؤوليات الأخلاقية تجاه الأسر الآتي: (Georgetown University, 2025, 4-5)

❖ المثل العليا:

- الوعي بقاعدة المعرفة المتعلقة بالعمل الفعّال مع الأسر، والإبقاء على اطلاع من خلال التعليم والتدريب المستمرين.
- بناء وتطوير علاقات الثقة المتبادلة، وإنشاء شراكات مع الأسر التي يتم تقديم الخدمات لها.
- الترحيب بجميع أفراد الأسرة، وتشجيعهم على المشاركة في البرنامج.
- الاستماع إلى الأسر بعناية واهتمام، والاعتراف بقوتها وكفاءتها والبناء عليها، والتعلم منها، وتدعيمها في مهمتها في رعاية الأطفال.
- احترام كرامة وتفضيلات كل أسرة، وبذ الجهد لتعرف بانياتها وثقافتها ولغتها وعاداتها ومعتقداتها.
- الاعتراف بقيمة تربية الأطفال لدى الأسر وحققها في اتخاذ القرارات نيابة عن أطفالها.
- مشاركة المعلومات حول تعليم كل طفل وتطوره مع الأسر، ومساعدتهم على فهم وتقدير قاعدة المعرفة الحالية لمهنة الطفولة المبكرة.

- مساعدة أفراد الأسرة على تعزيز فهمهم لأطفالهم، ودعم التطوير المستمر لمهاراتهم كأباء.
- المشاركة في بناء شبكات الدعم للأسر؛ من خلال تزويدهم بالفرص للتفاعل مع موظفي البرنامج والأسر الأخرى والموارد المجتمعية والخدمات المهنية.

❖ المبادئ:

- عدم منع أفراد الأسر من الوصول إلى فصل دراسي أو برنامج طفلهم ما لم يتم رفض الوصول بأمر من المحكمة أو أي قيد قانوني آخر.
- إبلاغ الأسر بفلسفة البرنامج والسياسات والمناهج ونظام التقييم ومؤشرات الموظفين، وشرح سبب التعليم بهذه الطريقة، والذي يجب أن يكون وفقاً لمسؤولياتنا الأخلاقية تجاه الأطفال.
- إشراك الأسر في القرارات المتعلقة بالسياسات.
- إشراك الأسر في القرارات المهمة التي تؤثر على طفلها.
- بذل قصارى الجهد للتواصل بشكل فعال مع جميع الأسر باللغة التي يفهمونها، واستخدام موارد المجتمع للترجمة والتفسير عندما لا تتوفر موارد كافية في برامجنا الخاصة.
- عندما مشاركة الأسر المعلومات مع المعلمات حول أطفالها وأسرهما، سيتم وضع هذه المعلومات في الاعتبار للتخطيط للبرنامج وتنفيذه.
- إبلاغ الأسر بطبيعة وهدف تقييمات الأطفال في البرنامج، وكيف سيتم استخدام البيانات المتعلقة بطفلهم.
- التعامل مع معلومات تقييم الطفل بسرية، ولن يتم مشاركة هذه المعلومات إلا عندما تكون هناك حاجة مشروعة لذلك.
- إبلاغ الأسرة بالإصابات والحوادث والمخاطر التي يتعرض لها أطفالها، ؛ مثل: التعرض للأمراض المعدية التي قد تؤدي إلى العدوى، والأحداث التي قد تؤدي إلى ضغوط عاطفية.
- يجب أن تكون الأسر على علم تام بأي مشاريع بحثية مقترحة تتعلق بأطفالها، ويجب أن تتاح لها الفرصة لإعطاء الموافقة أو حجبها دون عقوبة. لن يتم السماح أو المشاركة في أبحاث من شأنها أن تعيق بأي شكل من الأشكال تعليم الأطفال أو نموهم أو رفاهيتهم.
- لن يتم المشاركة في استغلال الأسر، ولن يتم استخدام العلاقات معهم؛ لتحقيق منفعة خاصة أو مكاسب شخصية، أو التدخل في علاقات مع أفراد الأسرة قد تؤثر على فعالية العمل مع أطفالهم.
- وضع سياسات مكتوبة لحماية السرية والإفصاح عن سجلات الأطفال، وتوفير وثائق السياسة هذه لجميع موظفي البرنامج والأسر. يتطلب الإفصاح عن

- سجلات الأطفال بخلاف أفراد الأسرة وموظفي البرنامج والمستشارين الذين لديهم التزام بالسرية موافقة الأسرة (باستثناء حالات الإساءة أو الإهمال).
- المحافظة على السرية واحترام حق الأسرة في الخصوصية، والامتناع عن الكشف عن المعلومات السرية والتدخل في الحياة الأسرية. ومع ذلك، عندما يكون هناك سبب للاعتقاد بأن رفاه الطفل معرضة للخطر، فمن المسموح به مشاركة المعلومات السرية مع الوكالات، وكذلك مع الأفراد الذين يتحملون المسؤولية القانونية عن التدخل في مصلحة الطفل.
 - في الحالات التي يكون فيها أفراد الأسرة في صراع مع بعضهم البعض، يجب أن العمل بشكل مفتوح، ومشاركة الملاحظات عن الطفل؛ لمساعدة جميع الأطراف المعنية على اتخاذ قرارات مستنيرة، ويجب الامتناع عن الدفاع عن طرف واحد إلا من خلال أدلة وبراهين وحقائق.
 - الوعي والدراية بأحوال الأسر واحتياجاتها، وإحالتها بشكل مناسب إلى موارد المجتمع وخدمات الدعم المهني وفق هذه الاحتياجات، وبعد إجراء الإحالة، يتم المتابعة للتأكد من تقديم الخدمات بشكل مناسب.

[٣] المسؤوليات الأخلاقية تجاه العاملين والمسؤولين:

وتتضمنت المسؤوليات الأخلاقية تجاه العاملين والمسؤولين الآتي:

(National Association for the Education of Young Children, 2011, 4-6)

أ- المسؤوليات الأخلاقية تجاه الزملاء:

❖ المثل العليا:

- بناء علاقات الاحترام والثقة والسرية والتعاون والعمل المشترك مع الزملاء والحفاظ عليها.
- مشاركة الموارد مع الزملاء، والتعاون لضمان توفير أفضل برنامج ممكن لرعاية وتعليم الطفولة المبكرة.
- دعم الزملاء في تلبية احتياجاتهم المهنية وفي تطويرهم المهني.
- منح الزملاء التقدير اللائق لإنجازاتهم المهنية.

❖ المبادئ:

- الاعتراف بمساهمات الزملاء في البرنامج، وعدم المشاركة في الممارسات التي تقلل من سمعتهم أو تضعف من فاعليتهم في العمل مع الأطفال والأسر.
- عندما تكون هناك مخاوف بشأن السلوك المهني لزملاء العمل، يجب أولاً إبلاغهم بالمخاوف بطريقة تُظهر الاحترام للكرامة الشخصية والتنوع الموجود بين الأعضاء، ثم حل الأمر بطريقة جماعية وسرية.

- توخي الحذر في التعبير عن وجهات النظر فيما يتعلق بالصفات الشخصية أو السلوك المهني لملاء العمل. يجب أن تستند البيانات إلى المعرفة المباشرة، وليس الإشاعات، وأن تكون ذات صلة بمصالح الأطفال والبرامج.
- عدم المشاركة في الممارسات التي تميز ضد زميل في العمل بسبب الجنس أو العرق أو الأصل القومي أو المعتقدات الدينية أو الانتماءات الأخرى أو العمر أو الحالة الاجتماعية/بنية الأسرة أو الإعاقة أو التوجه الجنسي.

ب- المسؤوليات الأخلاقية تجاه المسؤولين وأصحاب العمل:

❖ المثل العليا:

- مساعدة البرنامج في تقديم أعلى جودة من الخدمة.
- عدم القيام بأي شيء يقلل من سمعة البرنامج ما لم يكن ذلك انتهاكاً للقوانين واللوائح المصممة لحماية الأطفال أو انتهاكاً لأحكام هذا القانون.

❖ المبادئ:

- اتباع جميع سياسات البرنامج. عندما لا يتم الاتفاق مع سياسات البرنامج، يتم إجراء محاولة إحداث التغيير من خلال العمل البناء داخل المؤسسة.
- التحدث أو التصرف نيابة عن المؤسسة فقط عندما يتم التفويض بذلك. والحرص على الاعتراف عند التحدث نيابة عن المؤسسة وعند التعبير عن رأي أو حكم شخصي.
- عدم انتهاك أو تجاوز القوانين أو اللوائح المصممة لحماية الأطفال، واتخاذ الإجراءات المناسبة المتوافقة مع هذا الميثاق عندما عند إدراك مثل هذه الانتهاك أو التجاوز.
- إذا كانت هناك مخاوف بشأن سلوك أحد الزملاء، ولم يكن هناك أي خطر على سلامة الأطفال، يتم التعامل مع هذا القلق مع هذا الزميل. إذا كان الأطفال معرضين للخطر أو لم يتحسن الموقف بعد أن تم لفت انتباه الزميل إليه، فيتم إبلاغ السلطات المختصة بسلوك الزميل غير الأخلاقي أو غير الكفء.
- عندما يكون هناك مخاوف بشأن الظروف أو الشروط التي تؤثر على جودة الرعاية والتعليم داخل البرنامج، يتم إبلاغ إدارة البرنامج أو، عند الضرورة، السلطات المختصة الأخرى.

ج- المسؤوليات تجاه الموظفين الداعمين:

❖ المثل:

- تعزيز ظروف العمل الآمنة والصحية، والسياسات التي تعزز الاحترام المتبادل والتعاون والعمل الجماعي والكفاءة والرفاه والسرية واحترام الذات لدى أعضاء الموظفين.

- إيجاد والحفاظ على مناخ من الثقة والصراحة الذي يمكن الموظفين من التحدث والتصرف بما يخدم مصالح الأطفال والأسر ومجال رعاية وتعليم الطفولة المبكرة.
- السعي إلى تأمين تعويضات مناسبة وعادلة (راتب ومزايا) لأولئك الذين يعملون مع الأطفال الصغار أو نيابة عنهم.
- تشجيع ودعم التطوير المستمر للموظفين ليصبحوا ممارسين أكثر مهارة ومعرفة.

❖ المبادئ:

- في القرارات المتعلقة بالأطفال والبرامج، يتم الاستفادة من التعليم والتدريب والخبرة والمهارة التي يتمتع بها أعضاء هيئة التدريس.
- توفير لأعضاء هيئة التدريس ظروف عمل آمنة وداعمة تحترم الأسرار وتسمح لهم بتنفيذ مسؤولياتهم من خلال تقييم الأداء العادل وإجراءات التظلم المكتوبة والملاحظات البناءة وفرص التطوير المهني المستمر والتقدم.
- العمل على تطوير ودعم سياسات الموظفين المكتوبة الشاملة التي تحدد معايير البرنامج، وتقديم هذه السياسات لأعضاء هيئة التدريس الجدد، وتكون متاحة ويمكن الوصول إليها بسهولة لمراجعتها من قبل جميع أعضاء هيئة التدريس.
- سوف نبذل الموظفين الذين لا يفي أداؤهم بتوقعات البرنامج بمجالات الاهتمام، وعندما يكون ذلك ممكناً، نساعد في تحسين أدائهم.
- المشاركة في فصل الموظفين لسبب وجيه، وفقاً لجميع القوانين واللوائح المعمول بها. وإبلاغ الموظفين الذين تم فصلهم بأسباب إنهاء خدمتهم. وعندما يكون الفصل لسبب وجيه، يجب أن يستند التبرير إلى أدلة على سلوك غير ملائم أو غير مناسب وموثق بدقة وحديث ومتاح للموظف لمراجعته.
- عند إجراء التقييمات والتوصيات، يتم إصدار أحكام تستند إلى الحقائق وذات صلة بمصالح الأطفال والبرامج.
- المشاركة في اتخاذ قرارات التوظيف والاحتفاظ والإنهاء والترقية بناءً فقط على كفاءة الشخص وسجل إنجازاته وقدرته على تحمل مسؤوليات المنصب، والإعداد المهني المحدد لمستويات نمو الأطفال في رعايته.
- عدم المشاركة في قرارات التوظيف والاحتفاظ والإنهاء والترقية بناءً على جنس الفرد أو عرقه أو أصله القومي أو معتقده الدينية أو انتماءاته الأخرى أو عمره أو حالته الاجتماعية/هيكل الأسرة أو إعاقته أو توجهه الجنسي. والوعي بالقوانين واللوائح المتعلقة بالتمييز في التوظيف والالتزام بها.

- المحافظة على السرية في التعامل مع القضايا المتعلقة بأداء الموظف في وظيفته، واحترام حق الموظف في الخصوصية فيما يتعلق بالقضايا الشخصية.

[٤] المسؤوليات الأخلاقية تجاه المجتمع:

وتتضمنت المسؤوليات الأخلاقية تجاه المجتمع الآتي:

(National Association for the Education of Young Children, 2024, 8-9)

❖ المثل :

- تزويد المجتمع ببرامج وخدمات رعاية وتعليم الطفولة المبكرة عالية الجودة.
 - تعزيز التعاون بين المهنيين والوكالات، والتعاون متعدد التخصصات بين المهن المعنية بمعالجة القضايا؛ في الصحة والتعليم ورفاه الأطفال الصغار وأسرهم ومربي الطفولة المبكرة.
 - العمل من خلال التعليم والبحث والدعوة نحو عالم آمن بيئياً، حيث يتلقى جميع الأطفال الرعاية الصحية والغذاء والمأوى، ويتم رعايتهم، ويعيشون خاليين من العنف في منازلهم ومجتمعاتهم.
 - العمل من خلال التعليم والبحث والدعوة نحو مجتمع يتمتع فيه جميع الأطفال الصغار بالقدرة على الوصول إلى برامج رعاية وتعليم مبكرة عالية الجودة.
 - العمل على ضمان استخدام أنظمة التقييم المناسبة، والتي تشمل مصادر متعددة للمعلومات، لأغراض تعود بالنفع على الأطفال.
 - تعزيز المعرفة والفهم للأطفال الصغار واحتياجاتهم، والعمل نحو اعتراف مجتمعي أكبر بحقوق الأطفال وقبول اجتماعي أكبر للمسؤولية عن رفاهية جميع الأطفال.
 - دعم السياسات والقوانين التي تعزز رفاه الأطفال والأسر، والعمل على تغيير تلك التي تضر برفاههم والمشاركة في وضع السياسات والقوانين اللازمة، والتعاون مع الأفراد والمجموعات الأخرى في هذه الجهود.
 - تعزيز التنمية المهنية في مجال رعاية وتعليم الطفولة المبكرة، وتعزيز التزامها بتحقيق قيمها الأساسية كما تنعكس في هذا القانون.
- ❖ المبادئ:
- المواصلة والاستدامة بصراحة وصدق بشأن طبيعة ومدى الخدمات التي يتم تقديمها للمجتمع.
 - المشاركة في تقديم طلبات لشغل وظائف تعتمد على لكفاءة الشخصية والمؤهلات المهنية اللازمة.

- التحقق بعناية من كفاءة الموظفين، والمشاركة في عدم توظيف أي شخص لا تتناسب كفاءته أو مؤهلاته أو شخصيته مع هذا المنصب.
- الموضوعية والدقة في الإبلاغ عن المعرفة التي نستند إليها في ممارسات البرامج.
- الوعي بالاستخدام المناسب لاستراتيجيات وأدوات التقييم، وتفسير النتائج بدقة للأسر.
- الوعي بالقوانين واللوائح التي تهدف إلى حماية الأطفال في البرامج، واليقظة الدائمة لضمان اتباع هذه القوانين واللوائح.
- عند إدراك أي ممارسة أو موقف يعرض صحة الأطفال أو سلامتهم أو رفاههم للخطر، يتم تحمل المسؤولية الأخلاقية لحماية الأطفال أو إبلاغ الآباء و/أو الآخرين القادرين على ذلك.
- عدم المشاركة في الممارسات التي تنتهك القوانين واللوائح التي تحمي الأطفال في البرامج.
- عندما يكون هناك دليل على أن برنامج الطفولة المبكرة ينتهك القوانين أو اللوائح التي تحمي الأطفال، فيتم إبلاغ السلطات المختصة بالانتهاك والتي من المتوقع أن تعالج الموقف.
- عندما ينتهك أحد البرامج أو يطلب من موظفيه انتهاك هذا القانون، يجوز، بعد تقييم عادل للأدلة، الكشف عن هوية هذا البرنامج.
- عندما يتم سن السياسات لأغراض لا تقيد الأطفال، فيتم تحمل مسؤولية جماعية للعمل على تغيير هذه الممارسات.
- عندما يكون لدينا دليل على أن الوكالة التي تقدم خدمات تهدف إلى ضمان رفاه الأطفال تفشل في الوفاء بالتزاماتها، فيتم الاعتراف بمسؤولية أخلاقية جماعية للإبلاغ عن المشكلة إلى السلطات المختصة أو إلى الجمهور، واليقظة والاهتمام في المتابعة حتى يتم حل الموقف.
- عندما تفشل وكالة حماية الطفل في توفير الحماية الكافية للأطفال الذين تعرضوا للإساءة أو الإهمال، فيتم الاعتراف بمسؤولية أخلاقية جماعية للعمل على تحسين هذه الخ.
- إذن يتبين مما سبق وجود أربع مجالات رئيسة يتضمنها الميثاق؛ وهي: المسؤوليات الأخلاقية تجاه الأطفال، والأسر، والموظفين والمسؤولين، والمجتمع. وكل مجال يتضمن المثل العليا التي تصف السلوك المهني المرغوب والمثالي، والمبادئ التي توضح بدقة ما يجب على معلمات الطفولة المبكرة فعله وما يجب تجنبه.

المبحث الثاني: جهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في مجال الميثاق الأخلاقي لمعلمات رياض الأطفال:

تعتمد معلمات رياض الأطفال بسلطنة عُمان على الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم، والذي وضعه مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠١٠)، وتضمن هذا الميثاق الجوانب الآتية:

أولاً؛ الواجبات: وتشمل:

[١] **شخصية المعلم:** وتتضمن: تتسم تصرفاته بالاستقامة والنزاهة والأمانة والعدالة، ويستخدم أساليب تربوية سليمة في حل المشكلات، ويتجنب استغلال منصبه كمعلم للحصول على مكاسب شخصية، ويحاسب نفسه ذاتياً ويقيم أداءه باستمرار، ويحرص على التنمية الذاتية المستمرة.

[٢] **المعلم والطلاب:** وتتضمن: يكون قدوة حسنة لطلابه ومؤثراً فيهم، ويحترمهم على اختلاف مستوياتهم ومواهبهم وآرائهم، ويساعد المتعلمين على تنمية ثقتهم بأنفسهم، ويحرص على تنمية طلابه معرفياً ومهارياً ووجدانياً وإبداعياً.

[٣] **المعلم والمجتمع المدرسي:** وتتضمن: يقيم علاقات طيبة مع عناصر المجتمع المدرسي، ويتعاون مع زملائه وبخاصة الجدد منهم بتوفير بيئة تربوية سليمة، ويبادر إلى تقديم اقتراحات وتوصيات هادفة، ويدعم العمل الإداري في المدرسة ويستجيب لما يكلف به ويتفاعل معه.

[٤] **المعلم ووزارة التربية والتعليم:** وتتضمن: يوظف ممتلكات الوزارة لمصلحة العملية التربوية، ويعمل على تنفيذ السياسة التربوية للوزارة، ويقدم آراء ومقترحات تربوية سليمة.

[٥] **المعلم والآباء:** وتتضمن: يؤسس علاقات مع أولياء الأمور كشركاء في العملية التربوية تقوم على الفهم والثقة والاحترام المتبادل، ويتعامل بوعي مع المسائل الشخصية فيما يتعلق بأولياء الأمور، ويساند الدور التربوي للمنزل.

[٦] **المعلم والمجتمع المحلي:** وتتضمن: يتفاعل مع المجتمع المحلي ويتعامل معه بسلوكيات عربية إسلامية، ويساعد على تطوير المجتمع نحو الأفضل خلقياً وعقائدياً وعلمياً وفكرياً، ويشارك في الأنشطة المجتمعية المختلفة الهادفة، ويحترم الحقوق المدنية للأفراد.

[٧] **المعلم والمجتمع العربي الإسلامي:** وتتضمن: يعتز بانتمائه إلى الأمة العربية والإسلامية وينمي هذا الاعتزاز لدى الآخرين، ويتبنى القضايا العربية والإسلامية ويدافع عنها.

[٨] **المعلم والمجتمع العالمي:** وتتضمن: يسهم في توضيح المفاهيم العالمية الجديدة مثل العولمة والخصصة والاستتساخ، ويتابع بوعي ما يجري من أحداث عالمية ويتغير طلابه بها.

[٩] **المعلم والنهوض الوطني:** وتتضمن: تكريس مفهوم المرجعية الشرعية التاريخية للحكم الهاشمي وشرعية الإنجاز، وإعطاء الفرصة للطلاب ليعبر عن اعتزازه بالرموز والشعارات الوطنية، وتوجيه النشاطات المدرسية بما يعزز الانتماء والولاء وحُب الوطن.

ثانياً: الحقوق: وتتضمن: أمن وظيفي، ورعاية صحية كاملة له ولأسرته، ورعاية اجتماعية ومادية بعد التقاعد، ووضع مادي لائق من خلال كادر وظيفي واضح، ومناخ عمل إيجابي داخل المدرسة، وفرص الترقى الوظيفي العادل، والنمو المهني والدراسات العليا، والتعليم الجامعي لأبنائه، والاحتقال بيوم المعلم، وتقدير للمعلم من وسائل الإعلام المختلفة.

ويتضح مما سبق أن الميثاق الأخلاقي لمعلمات رياض الأطفال بسلطنة عُمان يتصف بالعمومية حيث يشمل جميع المراحل الدراسية، ويفتقد إلى بنود تخص طبيعة مرحلة رياض الأطفال ومعلماتها وبرامجها وأنشطتها وفاعليتها ومناهجها واهتماماتها.

نتائج الدراسة:

وتضمنت نتائج الدراسة الآتي:

أولاً: نتائج خاصة بالميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية:

- أن الجهة المسؤولة عن بناء الميثاق هي الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية، وهي مؤسسة علمية متخصصة في مجال تعليم الطفولة المبكرة وتقدم خدمات تعليمية متنوعة لأعضائها من المعلمات.

- وجود تعاون بناء بين الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية وعدد من المؤسسات التعليمية في بناء الميثاق وتطويره؛ وذلك مثل: الجمعية الوطنية لمعلمي الطفولة المبكرة، وبرنامج درجة الزمالة لمعلمي الطفولة المبكرة، وقسم الطفولة المبكرة في مجلس الأطفال الاستثنائيين.

- التطوير المستمر للميثاق لمواكبة التطورات والتغيرات والتحولات المحلية والعالمية المعاصرة، وذلك من خلال الاعتماد على بحوث علمية رصينة قام بها بعض أعضاء الجمعية.

- يوجه الميثاق مجموعة متنوعة من القيم؛ وذلك مثل: احترام ودعم الكرامة والقيمة والخصوصية والتنوع بين الأطفال، وإثراء وتأسيس الترابط والعلاقات بينهم من خلال الثقة والتقدير والاهتمام والرعاية والعناية، والانفتاح على الأفكار في تربية وتعليم الأطفال الصغار، والدفاع عن الأطفال وأسرهم ومعلميهم في المجتمع. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجمال (٢٠١٢) والتي بينت اعتماد الميثاق الأخلاقي لمعلمات لطفولة المبكرة على مجموعة من القيم؛ أهمها: الاحترام، والديمقراطية، والأمانة، والتكامل، والعدالة. ونتائج دراسة ميلسلي وآخرين (Melasalmi et al., 2022) والتي كشفت اعتماد الميثاق الأخلاقي لمعلمات لطفولة المبكرة على قيم النزاهة، والالتزام، والمسؤولية، والاحترام، والعدالة والإنصاف، والرعاية والاهتمام.
- اعتماد الميثاق على مجموعة من الأسس والدعائم والمرتكزات؛ وذلك مثل: الفلسفة التربوية، والسلوكيات الأخلاقية، والتوجه المستقبلي، والدقة والوضوح والشفافية، ومراعاة خصوصية الدولة من عادات وتقاليده ونظم وإجراءات، والاستجابة للاحتياجات الضرورية لأصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين، والاهتمام برفاه الأطفال. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة روثوين (Rothuizen, 2022) والتي توصلت إلى اعتماد الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الدنمرك على القيم والتوجهات التربوية الأساسية كمبادئ إرشادية للممارسات المسؤولة من قبل المعلمات. كما اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سكوجلوند وآخرين (Skoglund et al., 2022)، والتي أبرزت اهتمام الميثاق الأخلاقي لمعلمات لطفولة المبكرة على مشاركة أصحاب المصلحة الداخليين والخارجيين في إعدادة وتطويره وتنفيذه ومراجعته.
- وجود أهداف محددة للميثاق؛ وذلك مثل: تقديم إرشادات وتوجيهات للسلوكيات لحل المشكلات والقضايا الأخلاقية الرئيسية التي تواجهها رعاية وتعليم الطفولة المبكرة، وتمكين المعلمات من التركيز على الممارسات المهنية اليومية مع الأطفال وأسرهم في البرامج المخصصة لذلك، وتمكين أولياء الأمور من اختيار مقدمي رعاية وتعليم الطفولة المبكرة لأبنائهم. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة طلبة (٢٠٢٤) والتي أظهرت التزام المعلمات بالواجبات الوظيفية. ودراسة اليتيم والتركيت (٢٠١٧) والتي أكدت على حرص معلمات رياض الأطفال على الاتزان الانفعالي. ودراسة غياتو (Ghiatau, 2024) والتي أسفرت عن الاهتمام باتخاذ القرارات الأخلاقية في تعليم الطفولة المبكرة.
- تعدد وتنوع مجالات الميثاق؛ حيث يركز على أربعة أبعاد رئيسية؛ وهي: المسؤوليات الأخلاقية تجاه الأطفال، والأسر، والموظفين والمسؤولين، والمجتمع. وكل بعد يتضمن المثل العليا والتي تصف السلوك المهني المرغوب والمثالي، والمبادئ التي توضح بدقة ما يجب على معلمات الطفولة المبكرة فعله

وما لا يجب عليهن فعله. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراساتيطلبة (٢٠٢٤) ،اليتيم والتركيت (٢٠١٧) واللتان ركزتا على علاقات معلمات الطفولة المبكرة مع الأطفال والآباء والزملاء والمجتمع.

ثانيًا: نتائج خاصة بجهود وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في مجال الميثاق الأخلاقي لمعلمات رياض الأطفال:

- أن الميثاق التي تتبعه وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان ومنشور على بوابتها التعليمية هو ميثاق وضعه مكتب التربية العربي لدول الخليج، وهو ميثاق يتصف بالعمومية، ويفتقد إلى بنود تخص طبيعة مرحلة رياض الأطفال وبرامجها واهتماماتها. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة غياتو (Ghiatau,2024) والتي بينت وجود ميثاق أخلاقي متخصص لمعلمات تعليم الطفولة المبكرة في رومانيا. كما اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة روثويزن (Rothuizen,2022) والتيوصلت إلى وجود ميثاق أخلاقي متخصص لمعلمات تعليم الطفولة المبكرة في الدنمرك
- اعتمد الميثاق على مجموعة متنوعة من القيم؛ وهي: الاستقامة والنزاهة والأمانة والعدالة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجمال (٢٠١٢) والتي أوضحت اعتماد الميثاق الأخلاقي لمعلمات لطفولة المبكرة على مجموعة من القيم؛ أهمها: الاحترام، والديمقراطية، والأمانة، والعدالة. ونتائج دراسة ميلسالمي وآخرين (Melasalmi et al.,2022) والتي أسفرت عن اعتماد الميثاق الأخلاقي لمعلمات لطفولة المبكرة على قيم والنزاهة، والمسؤولية، والاحترام، والعدالة والإنصاف.
- ركز الميثاق على علاقات المعلمة بكافة المهتمين بالعملية التعليمية؛ وهم: الطلبة، والمجتمع المدرسي، ووزارة التربية والتعليم، والآباء، والمجتمع المحلي، والمجتمع العربي الإسلامي، والمجتمع العالمي. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراساتي طلبة (٢٠٢٤)،اليتيم والتركيت (٢٠١٧) واللتان ركزتا على علاقات معلمات الطفولة المبكرة مع الأطفال والآباء والزملاء والمجتمع.
- اهتم الميثاق بحقوق المعلمين؛ وذلك مثل: الأمن الوظيفي، ورعاية صحية كاملة لهم وأسرهم، ورعاية اجتماعية ومادية بعد التقاعد، ووضع مادي لائق، ومناخ عمل إيجابي، وفرص الترقى الوظيفي العادل، والنمو المهني والدراسات العليا، والتعليم الجامعي لأبنائه، والاحتفال بيوم المعلم، وتقدير للمعلم من وسائل الإعلام المختلفة.

توصيات الدراسة:

في ضوء أوجه إفادة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان من الميثاق الأخلاقي لمعلمات الطفولة المبكرة في الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار بالولايات المتحدة الأمريكية، توصي الدراسة بالآتي:

- قيام وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان ببناء ميثاق أخلاقي متخصص ومستقل لمعلمات رياض الأطفال، استفادة من نموذج الجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك بمشاركة واسعة من ممثلين عن المُعلِّمات، وإدارات مؤسسات رياض الأطفال، والمُشرفين التربويين على هذه المرحلة، وبالتعاون مع المؤسسات التعليمية المهمة بهذا المجال في كليات وأقسام التربية في الجامعات بسلطنة عُمان.
- يتم الاعتماد في بناء الميثاق على المصادر الآتية:
 - النظام الأساسي للدولة في سلطنة عُمان.
 - الإستراتيجية الوطنية للتعليم ٢٠٤٠م.
 - رؤية عمان ٢٠٤٠م.
 - اللائحة التنظيمية للمدارس الخاصة بسلطنة عُمان.
 - قانون التعليم المدرسي بسلطنة عُمان.
 - قانون الخدمة المدنية.
 - قانون العمل العماني.
 - النظام الأساسي للاتحاد العام لعمال سلطنة عُمان.
 - القرارات الوزارية بوزارة الخدمة المدنية التي تتعلق بتعيين الموظفين وترقيتهم وتقويمهم.
 - القرارات الوزارية بوزارة التربية والتعليم التي تتعلق بتعيين الموظفين وترقيتهم وتقويمهم.
 - برامج ومشروعات تحسين وتطوير التعليم في سلطنة عمان مثل: نظام تطوير الأداء المدرسي، والبوابة التعليمية، ودليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبه المعتمدة لها، ووثيقة استمارات متابعة وتقويم أداء أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية والإشرافية، ونظام الإدارة المدرسية الذاتية، ونظام المؤشرات التربوية.
 - فلسفة وثقافة المجتمع العماني.
 - التغيرات والتطورات المحلية والإقليمية والقومية والعالمية المعاصرة.
- تضمين الميثاق القيم والسلوكيات الخلقية لمعلمات رياض الأطفال؛ وذلك مثل: الاحترام، والعدالة والمساواة، والصدق والأمانة، والنزاهة، والكرامة، والمحاسبة والمسائلة، والكفاءة والفعالية، والالتزام، والرعاية والاهتمام، والحكمة، والإخلاص، والتعاون.

- تضمين الميثاق علاقات معلمات رياض بأنفسهن، والأطفال، والزملاء من المعلمين والإدارة والموظفين الداعمين، والسلطات التعليمية العليا، والمهنة، والأسرة، والمجتمع، والروابط المهنية حال وجودها.
- الاعتماد على الميثاق الأخلاقي في تطوير الواجبات الوظيفية لمعلمات رياض ، والمتابعة والإشراف عليهن، وتقويم أدائهن الوظيفي.
- قيام وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان بوضع توصيف وظيفي واضح ومحدد لمعلمات رياض الأطفال في دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبه المعتمدة لها.
- إنشاء رابطة مهنية للعاملين في مهنة التدريس بسلطنة عُمان تضم معلمات رياض الأطفال، وتدافع عن حقوقهن، وتدعمن في القيام بواجباتهن المهنية وما تتضمنها من مهام ومسؤوليات وأدوار.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

- البوابة التعليمية بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.(٢٠٢٥). ميثاق أخلاق مهنة التعليم. <https://home.moe.gov.om/pages/150/show/507> تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٥/١/١٨.
- الجمال، رانيا عبدالمعز علي محمد(٢٠١٢). ميثاق أخلاق الطفولة المبكرة بأستراليا. عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، مصر، (٤٠)، ٣٥٩-٣٦٧.
- السماحي، زينب موسى(٢٠١٦). الكفايات الأخلاقية لمعلمة الروضة كمدخل لمواجهة التحديات المعاصرة. كلية رياض الأطفال، جامعة بورسعيد، مصر، https://www.researchgate.net/publication/344435017_alkfayat_alakhlaqyt_lmlmt_alrwdt_kmdkhl_lmwejht_althdyat_almasrt تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٥/١/٢١، ٦٨-١.
- طلبة، جابر محمود(٢٠٢٤). ميثاق أخلاقي لمهنة تربية الطفولة المبكرة. مجلة دراسات في الطفولة والتربية، كلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة أسيوط، مصر، (٢٩)، ٣٤-١.
- الكسباني، محمد السيد علي (٢٠١٢). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج(٢٠١٠). الميثاق الأخلاقي لمهنة التعليم، <http://www.abegs.org/Aportal/Blogs/ShowDetails?id=9327> تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٥/١/٢٢.
- اليتيم، عزيزة خضير؛ التركيت، سوسن إبراهيم.(٢٠١٧). مدى تطبيق معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت لميثاق قيم الأخلاق الخاص بمعلمة الروضة. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مصر، ١٧(١)، ٣٣٧-٣٧٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Feeney, S.; Freeman, N. K.; Moravcik, E. (2025). *Focus on Ethics: Developing a Code of Ethics for Early Childhood Educators: Lessons Learned*. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Georgetown University. (2025). *NAEYC Code of Ethical Conduct*. <https://policymanual.hr.georgetown.edu/appendix-b-naeyc-code-of-ethical-conduct/>. Retrieval 20/1/2025.
- Ghiatau, R. (2024). Ethics for Early Education: Core Concepts for Approaching Ethical Issues. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 16(2), 45-55.
- Kids' Care Club. (2025). *What Is the NAEYC Code of Ethical Conduct in Child Care?*. Retrieval <https://kidscareclub.com/naeyc-code-of-ethical-conduct/>. 13/1/2025.
- Melasalmi, A. ; Hurme, T. R.; Ruokonen, I. (2022). Purposeful and Ethical Early Childhood Teacher: The Underlying Values Guiding Finnish Early Childhood Education. *ECNU Review of Education*, 5(4), 601–623.
- National Association for the Education of Young Children. (2024). *Code of Ethics for Early Childhood Educators*. Washington.
- National Association for the Education of Young Children. (2025A). *About the Code of Ethics*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/code-of-ethics>. Retrieval 20/1/2025.
- National Association for the Education of Young Children. (2011). *Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment*. Washington.
- Office of early childhood Education in New Zealand. (2025). *National Code for Early Childhood Service Conduct*. <https://oece.nz/public/information/resources/code-of-conduct/>. Retrieval 8/1/2025.
- Rothuizen, J. J. (2022). Pedagogy and Ethics in Early Childhood Education and Care: A Danish Hermeneutic Inquiry. *ECNU Review of Education*, 5(4), 624–642.

- Shorey, J.; Boyed, N . (2025). *NAEYC Code of Ethical Conduct | Values, Areas & Commitment*. <https://study.com/academy/lesson/naeyc-code-of-ethical-conduct.html#section---WhatIsTheNAEYCCCode> Of Ethic al Conduct. Retrieval 2/1/2025.
- Skoglund,R.I.;Ye , J. ;Jiang,Y.(2022). Ethical Codes for Early Childhood Teachers: How and Why Should We Use Them. *ECNU Review of Education*, 5(4), 563–576.
- William Paterson University. (2025). *Code of Ethics*. [https://www.wpunj.edu/dotAsset/4981f85c-8369-4a40-9f2b-bfa3d49e9d73](https://www.wpunj.edu/dotAsset/4981f85c-8369-4a40-9f2b-bfa3d49e9d73.pdf).pdf. Retrieval 6/1/2025.

استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير منظومة تقويم المتعلمين بالمرحلة الابتدائية في مصر: الواقع والتحديات والفرص المستقبلية

د. أحمد عبد العظيم خميس يونس

معلم خبير اللغة العربية، حاصل على دكتوراة
علم اللغة قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب،
جامعة المنصورة

مستخلص

يهدف هذا البحث إلى استكشاف واقع توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين في المرحلة الابتدائية بمصر، وتحليل التحديات التي تحول دون تحقيق الاستفادة القصوى من هذه التطبيقات، إلى جانب استشراف الفرص المستقبلية التي يمكن أن تسهم في تطوير منظومة التقويم التربوي. وتبرز أهمية البحث من كونه يعالج أحد أهم محاور جودة التعليم، ألا وهو التقويم، مع التركيز على إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي بما توفره من إمكانات للتحليل الدقيق، والتقويم التكيفي، والتغذية الراجعة الفورية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لرصد الواقع التعليمي وتحليل المعطيات ذات الصلة. وتوصل البحث إلى أن واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين لا يزال في مراحله الأولى، ويواجه عدة تحديات من بينها ضعف البنية التحتية، وقلة الكوادر المؤهلة، وغياب السياسات الداعمة، إضافة إلى محدودية التطبيقات الوطنية المتخصصة. كما قدم البحث تصورًا مقترحًا لتفعيل دور الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين، من خلال التأهيل المهني للمعلمين، وتعزيز البنية الرقمية، وتطوير أدوات وطنية متوافقة مع السياق التعليمي المصري. ويوصي الباحث بضرورة تبني سياسات تعليمية واضحة تدعم دمج الذكاء الاصطناعي في مكونات العملية التعليمية، وخصوصًا في مجال التقويم، بما يحقق العدالة التعليمية، ويعزز من جودة مخرجات التعليم الأساسي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي، تقويم المتعلمين، المرحلة الابتدائية، التعليم في مصر، التحول الرقمي، التعليم الذكي.

Using Artificial Intelligence Applications to Develop the Assessment System for Primary School Learners in Egypt: Reality, Challenges, And Future Opportunities

Abstract

This research aims to explore the reality of employing artificial intelligence applications in assessing learners at the primary level in Egypt, analyze the challenges that prevent achieving maximum benefit from these applications, and explore future opportunities that could contribute to developing the educational assessment system. The importance of the research lies in its addressing one of the most important aspects of educational quality: assessment, with a focus on integrating artificial intelligence technologies with their potential for accurate analysis, adaptive assessment, and immediate feedback. The researcher used the descriptive-analytical approach to monitor the educational reality and analyze relevant data. The research concluded that the reality of using artificial intelligence in assessing learners is still in its early stages and faces several challenges, including weak infrastructure, a lack of qualified personnel, the absence of supportive policies, and limited specialized national applications. The research also presented a proposed vision for activating the role of artificial intelligence in assessing learners, through professional qualifications for teachers, enhancing the digital infrastructure, and developing national tools compatible with the Egyptian educational context. The researcher recommends adopting clear educational policies that support the integration of artificial intelligence into the educational process, particularly in the area of assessment, to achieve educational justice and enhance the quality of basic education outcomes.

Keywords: Artificial Intelligence, learner assessment, primary school, education in Egypt, digital transformation, smart education.

مقدمة:

يشهد العالم في الآونة الأخيرة تطورًا متسارعًا في مجال تقنيات الذكاء الاصطناعي، والذي بات يشكل إحدى الدعائم الأساسية في تطور مختلف القطاعات، وفي مقدمتها قطاع التعليم. ولم تعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي تقتصر على تحليل البيانات أو أتمتة المهام الإدارية، بل امتدت لتشمل مجالات التدريس والتعلم والتقييم، مما يعكس تحولًا جذريًا في مفهوم العملية التعليمية التقليدية. وتُعد مرحلة التعليم الابتدائي من أهم مراحل التعليم، إذ تشكل الأساس الذي يُبنى عليه مستقبل المتعلم الأكاديمي والمعرفي. ويُعتبر تقييم المتعلمين في هذه المرحلة عنصرًا محوريًا في تحسين جودة التعليم، إذ يُسهم في تشخيص جوانب القوة والضعف، وتوجيه المعلم في بناء خطط علاجية وتطويرية تتناسب مع احتياجات المتعلمين.

ورغم أهمية هذا الجانب، لا تزال أساليب التقييم المتبعة في العديد من المدارس المصرية تعتمد على النمط التقليدي الذي يركز على الامتحانات الورقية والدرجات، دون مراعاة للفروق الفردية أو الاعتماد على أدوات تحليل عميقة وشاملة. ومن هنا تنبع الحاجة إلى إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي في منظومة التقييم، لتوفير أدوات ذكية قادرة على تقديم صورة أكثر دقة وشمولًا عن أداء المتعلم.

ويأتي هذا البحث في سياق السعي لتطوير منظومة تقييم المتعلمين في المرحلة الابتدائية في مصر، من خلال استكشاف واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في هذا المجال، وتحليل التحديات التي تواجه هذا التوجه، إلى جانب تسليط الضوء على الفرص المستقبلية التي يمكن أن تسهم في تحقيق هذا التطوير.

مشكلة البحث:

رغم ما يشهده العالم من تقدم في توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، إلا أن توظيف هذه التطبيقات في تقييم المتعلمين في المرحلة الابتدائية بمصر ما يزال محدودًا، ويعاني من عدد من التحديات المرتبطة بالبنية التحتية، والكوادر البشرية، والسياسات التعليمية.

وتتبع مشكلة هذا البحث من الحاجة إلى فهم واقع هذا التوظيف، والوقوف على أبرز العوائق التي تحول دون الاستفادة المثلى من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات التقييم، إلى جانب استكشاف الفرص المستقبلية التي قد تسهم في تطوير المنظومة التعليمية وتحسين مخرجاتها.

أسئلة البحث:

١. ما واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في تقييم المتعلمين بالمرحلة الابتدائية في مصر؟
٢. ما أبرز التحديات التي تواجه هذا الاستخدام؟

٣. ما الفرص المستقبلية التي يمكن استثمارها في تطوير تقويم المتعلمين عبر الذكاء الاصطناعي؟
٤. ما التصور المقترح لتفعيل استخدام الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين بالمرحلة الابتدائية؟

أهداف البحث:

١. التعرف على واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين بالمرحلة الابتدائية في مصر.
٢. تحديد التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في منظومة التقويم.
٣. رصد وتحليل الفرص المستقبلية التي يمكن استثمارها لتطوير أساليب التقويم باستخدام الذكاء الاصطناعي.
٤. تقديم تصور مقترح لتفعيل استخدام الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين بالمرحلة الابتدائية في مصر.

أهمية البحث:

- من الناحية النظرية:
 - يسهم البحث في إثراء الأدبيات التربوية والتقنية المتعلقة بتقويم المتعلمين وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم.
 - يسلط الضوء على مفاهيم وتقنيات حديثة قد تكون غائبة عن البيئة التعليمية في مصر.
- من الناحية التطبيقية:
 - يساعد صناع القرار والمخططين التربويين على تبني سياسات أكثر حداثة وفعالية في مجال التقويم.
 - يمكن أن يُستخدم كمرجع للباحثين والمعلمين المهتمين بإدخال الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.

منهج البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، لكونه الأنسب لدراسة الظواهر التعليمية الراهنة، وتحليل واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين.

حدود البحث:

يقتصر البحث على دراسة تطبيقات الذكاء الاصطناعي المرتبطة بتقويم المتعلمين فقط، دون التطرق إلى بقية عناصر العملية التعليمية.

مصطلحات البحث:

١- الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence):

الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence): هو قدرة النظام على تفسير البيانات الخارجية بشكل صحيح، والتعلم من هذه البيانات واستخدام تلك المعرفة لتحقيق أهداف ومهام محددة من خلال التكيف المرن (ساعد، ٢٠٢٠، ٧٣)، كما يعرف بأنه "دراسة كيفية توجيه الحاسب لأداء أشياء يؤديها الإنسان بطريقة أفضل لتحقيق الكفاءة والفاعلية" (العزام، ٢٠٢١، ٤٧٦)، وعلى هذا فالذكاء الاصطناعي هو مجموعة من الأنظمة أو البرامج الحاسوبية القادرة على محاكاة الذكاء البشري في التعلم، اتخاذ القرار، والتحليل.

٢- تقويم المتعلمين (Learner Assessment):

هو عملية إصدار أحكام، والوصول إلى قرارات بالنسبة إلى قيمة خبرة من الخبرات من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف وعلى ضوء الأهداف التعليمية المقبولة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم (الديب، ١٩٩٣، ١٠٧). والتقويم هو استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتقييم أداء الطلاب، حيث يمكن أن تتضمن هذه التقنيات الوقوف على نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ بالشكل الذي يترتب عليه تعزيز الإيجابيات ومعالجة السلبيات.

٣- المرحلة الابتدائية:

تمثل أولى مراحل التعليم الأساسي، وتشمل عادة الصفوف من الأول إلى السادس الابتدائي في النظام التعليمي المصري.

أولاً: الدراسات السابقة:

- دراسة عزمي وآخرون (٢٠١٤): هدفت هذه الدراسة إلى إعداد بيئة تعلم ذكية تهدف إلى حل مشكلات صيانة شبكات الحاسوب، ومعرفة مدى فاعلية تلك البيئة في حل مشكلات صيانة شبكات الحاسوب في الجانبين المعرفي والأدائي، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية تلك البيئة في تنمية تحصيل الجانب المعرفي لحل المشكلات الخاصة بصيانة شبكات الحاسوب، كذلك أظهرت النتائج فاعلية بيئة التعلم الذكية في تنمية الجانب الأدائي لحل المشكلات الخاصة بصيانة شبكات الحاسوب، وأكدت الدراسة على أهمية التغلب على المشكلات التي تعد عائقاً أمام استخدام التكنولوجيا الحديثة في مجال التعليم.

- دراسة شكر (٢٠١٨) : أكدت هذه الدراسة على أن الذكاء الاصطناعي شهد تطورات واسعة على مدار السنوات الماضية، حققت تطوراً مذهلاً في مستقبل البشرية؛ إذ يعد الذكاء الاصطناعي أحد فروع علوم الحاسبات المهمة بمحاولة محاكاة الآلة لسلوك الإنسان، لذا فهو علم تصميم الآلات وبرامج حاسوبية تستطيع التفكير بنفس الطريقة التي يعمل بها عقل الإنسان، تتعلم كما يتعلم، وتقرر كما

يقرر، وتتصرف كما يتصرف، أي أن الذكاء الاصطناعي هو عملية محاكاة قدرات عقل الإنسان عبر أنظمة الحاسوب، وتوصلت نتائج هذه الدراسة إلى إن المتطلع إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي يجد أنها تتزايد بصورة لا يمكن حصرها واستيعابها، حيث أصبح الذكاء الاصطناعي واقعا بعد أن كان مجرد خيالا، ولقد كان للذكاء الاصطناعي تداعيات إيجابية ملموسة في كثير من المجالات، ومنها مجال التعليم الذي يعد من أكثر المجالات التي تمكنت من استثمار الذكاء الاصطناعي، وذلك من خلال التغلب على العديد من المشكلات التعليمية وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة تتوافر فيها الإمكانيات اللازمة، مع مراعاة التخطيط، والتصميم، والتطوير الجيد لهذه البيئة بما يضمن توفير مواقف تعليمية تساعد الطلاب على التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية بسهولة ويسر.

- **دراسة الشيخ والعربي (٢٠١٨) :** أكدت هذه الدراسة على أن المعلم أصبح من الضروري عليه القيام بأدوار عديدة ومهارات عالية تجعله يسير في ركب التقدم والتطور العلمي والتقني الهائل والسريع في شتى المجالات من جهة، ومع متطلبات ثورة المعلومات والاتصالات من جهة أخرى حيث هو الموجه للطلاب والمرشد لهم لقدرتهم على التكيف مع طبيعة الحياة المعاصرة وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تدريب المعلمين على أنظمة وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، حيث ينظر للمعلمين في عصر الذكاء الاصطناعي على أنهم مطورين للمناهج المدرسية والمقررات وميسرين للعملية التعليمية وهذه المهمة الحديثة تشكل وتمثل الدور الأساسي الذي يجب على المعلمين أدائه.

- **دراسة الخبيري (٢٠٢٠):** أكدت نتائج هذه الدراسة على أن استخدام التقنيات الحديثة في التدريس أصبح ضرورة ملحة تقتضيها طبيعة العصر الحالي حيث أنها تسهم في تحقيق العديد من جوانب العملية التعليمية لدى الطلاب، وتساعدهم على التكيف مع طبيعة الحياة المعاصرة والانفجار المعلوماتي في شتى مجالات الحياة، كما أنها تزيد من دافعيتهم نحو التعلم والمشاركة بفاعلية في المواقف التعليمية.

- **دراسة الفراني، وفطاني (٢٠٢٠):** هدفت الدراسة إلى تحديد كيفية تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مدارس المرحلة المتوسطة من التكيف إلى الاعتماد ، وذلك من خلال إعداد محتوى تدريبي قائم على استخدام لغة "كاليبسو" للتعامل مع الروبوت التفاعلي كوزمو ، وتحديد مدى اتقان الطالبات لبعض الجوانب المعرفية والمهارية للغة كاليبسو كأحد لغات برمجة الذكاء الاصطناعي، وتقديم تصور مقترح لتضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي كأحد المقررات الدراسية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى إعداد تصور مقترح لتضمين الذكاء الاصطناعي في مدارس المرحلة المتوسطة، ويشمل الأهداف التعليمية لتضمين الذكاء الاصطناعي والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، إلى جانب أساليب التقويم.

- **دراسة الزهراني: نوال، أمل (٢٠٢٣):** هدفت الدراسة إلى التعرف على آليات توظيف الذكاء الاصطناعي في عملية التقويم لدى معلمي ومعلمات التعليم العام

بالمملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم الاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، وطُبقت الاستبانة على عينة بلغت (٤٥٠) معلماً ومعلمة بمراحل التعليم العام موزعين وفق متغيرات النوع، التخصص -سنوات الخبرة، المرحلة التعليمية، وأشارت النتائج إلى أن الذكاء الاصطناعي يعد أحد التقنيات الحديثة التي يتوقع لها أن تحدث ثورة في مختلف المجالات، بما في ذلك مجال التعليم.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض هذه الدراسات يتضح أن لكل منها هدفا سعت إلى تحقيقه بمنهجية تتناسب وهدف الدراسة، إلا أنها اتفقت جميعها على أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم والتعلم، وذلك عبر مراحل التعليم المختلفة، وأكدت جميعها على تحقيق العديد من الآثار الإيجابية التي تتحقق في مجال التعليم نتيجة هذا الاستخدام، كتحسين الوصول إلى مصادر التعلم والتعلم الذاتي، واكتساب أفضل الخبرات التعليمية، بالإضافة إلى اكتساب المهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين، كما أظهرت الدراسات رضا المتعلمين عن استخدام هذه التطبيقات، وبالنسبة للمعلمين، فإن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يساعدهم على التعامل مع الطلبة بشكل أفضل، وتحديد قدراتهم واحتياجاتهم بصورة دقيقة، والقدرة على تقويمهم وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، بشكل موضوعي بعيد كل البعد عن التحيز، إلا أن هذه الدراسة التي بين أيدينا أكدت على أهمية استخدام الذكاء الاصطناعي في عملية التقويم في مصر، ورصد الواقع والتحديات والفرص المستقبلية.

ثانياً: الإطار النظري:

مفهوم الذكاء الاصطناعي:

يشير الذكاء الاصطناعي إلى قدرة الأنظمة والبرمجيات على محاكاة الذكاء البشري في أداء المهام المعرفية مثل التعلم، الفهم، التحليل، اتخاذ القرار، وحل المشكلات. وقد بدأ الاهتمام بهذا المجال منذ منتصف القرن العشرين، ومر بمراحل تطور متعددة إلى أن أصبح اليوم أحد أبرز التوجهات التكنولوجية العالمية. وتتنوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بين نظم إدارة التعلم، المساعدات الذكية، نظم التوصية، وتطبيقات التقويم الذكية، والتي يمكنها أن توفر تحليلات دقيقة وفورية لأداء المتعلمين.

وقد تعددت وجهات النظر حول مفاهيم الذكاء الاصطناعي ومنها ما يلي: يتكون مصطلح الذكاء الاصطناعي (A.I) من مفردتين هما: الذكاء والاصطناعي، والمقصود بالذكاء Intelligence المقدرة على فهم الحالات أو الظروف المتغيرة والجديدة ؛ أي المقدرة على فهم وإدراك وتعلم الظروف أو الحالات الحديثة فعناصر الذكاء هي التعلم، والإدراك، والفهم ، أما كلمة الاصطناعي فهي مرتبطة

بالفعل "يصطنع" أو "يصنع" ، و كلمة الاصطناعي تطلق على جميع الأشياء التي تتكون وتنشأ نتيجة الفعل أو النشاط الذي يتم عن طريق تشكيل واصطناع الأشياء التي تتميز عن الأشياء التي كانت موجودة فعلياً والتي تكون مولدة وموجودة بصورة طبيعية من دون تدخل البشري، لذا الذكاء الاصطناعي بصفة عامة يعني الذكاء الذي يصطنعه أو يصنعه الإنسان في الحاسوب أو الآلة، وعلى هذا الأساس فإن المقصود بالذكاء الاصطناعي هو علم الآلة الجديد أو الحديث (غالب ٢٠١٢، ١١٤).

- وعرفه (العبيدي، ٢٠١٥، ٤٤) هو مجال يسعى إلى فهم طبيعة الذكاء البشري عن طريق القيام بتكوين مجموعة من برامج الحاسب التي تقلد الأعمال أو التصرفات الذكية أو الأفعال.

ويمكن تعريف الذكاء الاصطناعي إجرائياً بأنه أجهزة وبرامج حاسوبية وتطبيقات على الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية تحاكي قدرة العقل البشري ولديها القدرة على التصرف، واتخاذ القرارات والعمل بنفس الطريقة التي يعمل بها العقل البشري بهدف الإفادة منها، وتوظيفها في التعليم من أجل تحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

مفهوم تقويم المتعلمين وأهدافه:

يقصد بتقويم المتعلمين العملية المنظمة التي تهدف إلى جمع وتحليل البيانات حول أداء المتعلم، بهدف إصدار حكم يساعد على تحسين عملية التعلم والتعليم. ويشمل ذلك مجموعة من الإجراءات التي تهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتشخيص الصعوبات التي تواجه المتعلم، وتوجيه التدخلات التعليمية الملائمة.

وتتعدد أهداف التقويم لتشمل: تحسين تعلم المتعلمين، تحديد مستويات الأداء، تعزيز الدافعية، المساهمة في اتخاذ القرارات التعليمية، وتحقيق العدالة التعليمية.

أهمية توظيف الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين:

يُعد توظيف الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين أحد التحولات النوعية في ميدان التعليم المعاصر، إذ يسهم بشكل فعال في تطوير أدوات التقويم وتجويد ممارسات القياس التربوي. فالذكاء الاصطناعي يتيح إمكانية تصميم اختبارات تكيفية تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتقدم تقويمًا يتناسب مع قدراتهم الحقيقية. كما تسمح تقنيات تحليل البيانات الضخمة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي برصد أداء المتعلمين بدقة عالية، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم، مما يدعم المعلم في اتخاذ قرارات تربوية مدروسة. وبالإضافة إلى ذلك، يساهم الذكاء الاصطناعي في تقليل التحيز البشري في التصحيح، ويوفر الوقت من خلال أتمتة عمليات التصحيح وتحليل النتائج، مما يفسح المجال أمام المعلمين للتركيز على الجوانب الإبداعية والداعمة في العملية التعليمية. وعليه، فإن دمج الذكاء

الاصطناعي في تقويم المتعلمين يمثل خطوة متقدمة نحو بناء نظام تعليمي أكثر عدالة وفعالية واستجابة لاحتياجات القرن الحادي والعشرين. يشهد العالم في الوقت الراهن تطورات تكنولوجية سريعة، تؤثر بشكل كبير على مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك التعليم، ومن أهم التطورات التكنولوجية التي تؤثر على التعليم هو الذكاء الاصطناعي، حيث يمكن للذكاء الاصطناعي القيام بالعديد من المهام المتعلقة بالتقويم بدقة وموضوعية، والذكاء الاصطناعي بتطبيقاته المختلفة يسعى إلى توفير بيانات تعليمية تماثل بيانات التعلم الواقعية، ويتغلب على مشكلات قائمة في النظم التعليمية الحالية، فجاء مفهوم التعلم التكيفي الذكي والذي يقدم نفس المصادر التعليمية ونفس المحتوى التعليمي للطلاب برغم اختلاف أنماط تعلمهم وقدراتهم المعرفية، لذا يهدف التعلم التكيفي إلى تكييف أو موائمة المحتوى التعليمي وتكييف مسارات التعلم حسب قدرات الطلبة ومستوياتهم المعرفية، بما يسهم في تخفيف الأعباء المعرفية ويعمل على زيادة كفاءة عملية التعلم (Bajaj & Sharma, 2018.834-842).

أنواع التقويم في التعليم الأساسي:

- ١- التقويم القبلي: يستخدم لقياس المعارف والمهارات السابقة لدى المتعلم قبل البدء في الوحدة التعليمية.
- ٢- التقويم التكويني: يهدف إلى متابعة تعلم الطالب أثناء سير العملية التعليمية، وتوفير تغذية راجعة مستمرة.
- ٣- التقويم النهائي: يتم في نهاية الفصل الدراسي أو الوحدة، لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية.
- ٤- التقويم الذاتي: يشجع المتعلم على تقييم ذاته أو زملائه وفق معايير محددة.

الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين: الآليات والتطبيقات:

أدى إدماج الذكاء الاصطناعي في مجال التقويم إلى تطوير مجموعة من الأدوات التي تعتمد على تحليل البيانات، والتعلم الآلي، ونماذج التنبؤ. وتشمل هذه الأدوات:

- نظم التقويم التكيفي (Adaptive Assessment Systems)
- الروبوتات التعليمية التي تقدم تغذية راجعة فورية.
- برمجيات تحليل الأداء التلقائي (مثل تحليل الكتابات أو الإجابات الشفوية)
- نظم كشف الغش وتقييم السلوك أثناء الامتحان.

الآليات التي تساعد المعلمين في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عملية التقويم:

يشكل توظيف الذكاء الاصطناعي في عملية تقويم المتعلمين نقلة نوعية في المنظومة التعليمية، ويتطلب ذلك توفير مجموعة من الآليات التي تمكن المعلمين من استخدام هذه التقنية بفعالية ووعي تربوي. وتأتي في مقدمة هذه الآليات أهمية

التأهيل المهني من خلال برامج تدريبية متخصصة تُعزز فهم المعلمين لآليات عمل الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية، لا سيما في مجال التقويم. كما تُعد إتاحة أدوات الذكاء الاصطناعي التعليمية مثل أنظمة التقويم الذكية، والتغذية الراجعة التلقائية، وبنوك الأسئلة التكيفية، من الوسائل الداعمة لتمكين المعلمين من بناء اختبارات دقيقة وشخصية تلبي احتياجات المتعلمين المختلفة. ويعد إدخال الذكاء الاصطناعي في التقويم انعكاسا لهذا الاهتمام، كأداة فعالة في تحسين وتطوير بيئة العمل التربوي بما يحدثه من تغيرات نوعية في الأداء التعليمي، ويتمثل الهدف من الذكاء الاصطناعي في فهم طبيعة للذكاء الإنساني، وذلك من خلال تنفيذ تطبيقات حاسوبية لها القدرة على تقليد السلوك البشري الذي يتسم بالذكاء، وذلك يعني مقدرة البرامج الحاسوبية على اتخاذ القرارات في موقف معين أو حل مسائل معينة، وهذه البرامج لها القدرة على إيجاد الطريقة التي تتبع لحل المسائل أو من أجل التوصل إلى القرارات وذلك عن طريق الرجوع إلى عديد من الإجراءات الدلالية المتنوعة التي تزود وتعدي بها تلك التطبيقات والبرامج، وتتمثل أهداف الذكاء الاصطناعي في الحرص على أن تكون الأجهزة أكثر ذكاء، وفهم وتعريف ماهية الذكاء، بالإضافة إلى الاستفادة من الأجهزة بطريقة أفضل. (اللوذي، ٢٠١٢، ٢١)، كما أكد البعض على أنه يمكن حصر أهداف الذكاء الاصطناعي في قدرة الآلات على القيام بمعالجة البيانات والمعلومات بشكل أقرب للعقل البشري في حل المسائل، بمعنى المعالجة المتوازنة، وكذا فهم ماهية الذكاء البشري عن طريق فك أسرار الدماغ حتى يمكن محاكاته، حيث إن أكثر الأعضاء تعقيدا هي الدماغ البشري والجهاز العصبي حيث يعملان بشكل مترابط ومستمر في التعرف على الأشياء (عفيفي، ٢٠١٤، ٢٤).

لذا فإن الهدف من الذكاء الاصطناعي يختلف باختلاف الهدف من استخدام تطبيقاته، ومهما كان الهدف منه فقد أجمع الخبراء على أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم في القرن الحادي والعشرين لما له من مميزات عديدة تعد آليات تدفع المعلمين والمعلمات إلى استخدامه في مجال التقويم، منها: بما أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لديها القدرة على تحقيق التعلم، والقدرة على تنظيم العلوم وفهمها، والقدرة على تحليل اللغة، القدرة على فهم الصوت، وفهم وتحليل الصور والفيديو، وحل المشاكل الإبداع، والتعامل العاطفي والمجتمعي، تحريك الروبوتات، والذكاء العام، فإن ذلك يعد محفزا لضرورة إدخاله في مجال التقويم. (محمد، ٢٠٢١، ٥٧٣-٥٨١)

كما يجب أن يُراعى عند توظيف هذه التقنيات ضرورة الالتزام بالمعايير الأخلاقية المتعلقة بخصوصية البيانات وعدالة التقويم. (UNESCO, 2021) وعليه، فإن فاعلية استخدام الذكاء الاصطناعي في التقويم تتوقف بدرجة كبيرة على توافر بنية تحتية رقمية، ودعم مؤسسي، وتأهيل تربوي للمعلمين يمكنهم من الاستفادة القصوى من هذه الأدوات في تحسين جودة العملية التعليمية.

- **واقع استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم المصري:**
رغم الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم المصرية في التحول الرقمي، إلا أن توظيف الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين لا يزال محدودًا. ويُعزى ذلك إلى عدد من العوامل من بينها ضعف البنية التحتية، وقلة الوعي التقني لدى الكوادر التربوية، وغياب السياسات الواضحة في هذا المجال.
ومن هنا تبرز الحاجة إلى تبني سياسات تعليمية داعمة، وتنمية قدرات المعلمين، وتوفير بنية تقنية مناسبة لتفعيل استخدام الذكاء الاصطناعي في منظومة التقويم التربوي في مصر.
- **واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير منظومة تقويم المتعلمين بالمرحلة الابتدائية في مصر:**
يشهد الواقع التعليمي في مصر تحولات تدريجية نحو دمج التكنولوجيا في التعليم، إلا أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال تقويم المتعلمين، وبالأخص في المرحلة الابتدائية، لا يزال في مراحله الأولية. ويمكن تلخيص ملامح هذا الواقع في عدد من النقاط:
أولاً: الاهتمام الرسمي المتزايد: بدأت وزارة التربية والتعليم في مصر خلال السنوات الأخيرة إدراك أهمية توظيف التقنيات الحديثة، بما في ذلك الذكاء الاصطناعي، في تطوير منظومة التعليم، وقد انعكس ذلك في بعض المبادرات، مثل: تطوير المنصات الرقمية كمنصة LMS التابعة لبنك المعرفة المصري، لكن هذه المبادرات لا تزال تركز بشكل أكبر على تقديم المحتوى التعليمي، دون تفعيل واضح لأدوات التقويم الذكية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي.
- ثانيًا: ضعف التواجد العملي للتقويم الذكي في المدارس:** فعلى الرغم من توافر بعض التجارب الفردية أو التجريبية التي سعت إلى إدماج أدوات تحليل الأداء الذكي أو تقويم المهارات من خلال تطبيقات إلكترونية، إلا أن هذه التجارب لم تُعمم بشكل فعال في المدارس الابتدائية الحكومية، إما لضعف الإمكانيات أو لغياب التأطير المنهجي لها.
- ثالثًا: غياب التطبيقات الوطنية المصممة خصيصًا للتقويم الذكي في المرحلة الابتدائية:** حيث إن معظم التطبيقات التي يُمكن استخدامها في هذا المجال هي تطبيقات أجنبية لا تتوافق دائمًا مع المناهج المصرية أو خصوصيات اللغة والثقافة التعليمية المحلية.
- رابعًا: اعتماد ممارسات التقويم الحالية على النماذج التقليدية:** إذ لا يزال التقويم في الغالب قائمًا على الاختبارات الورقية أو الإلكترونية المباشرة، التي تفتقر إلى خاصية التكيف الذكي، ولا توفر تحليلات معمقة لأداء المتعلم أو توصيات فردية مخصصة كما هو الحال في نظم التقويم القائمة على الذكاء الاصطناعي.
- خامسًا: قلة الكوادر المؤهلة لاستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التقويم:** إذ تشير الملاحظات الميدانية إلى أن عددًا كبيرًا من المعلمين لم يتلقَ تدريبًا كافيًا على استخدام أدوات التقويم الإلكتروني المتقدمة أو تحليل البيانات الناتجة عنها.

سادساً: الاعتماد الأكبر على منصات التعليم الإلكتروني في ظل الجائحة دون تطوير موازٍ لأدوات التقويم الذكي: فخلال جائحة كورونا، اتجهت العديد من المدارس لاستخدام منصات رقمية للتعليم، غير أن أغلب أدوات التقييم المرتبطة بها كانت بسيطة وتقليدية، ولم تستفد من إمكانيات الذكاء الاصطناعي في تحليل الأداء أو التنبؤ بصعوبات التعلم.

وعليه، فإن واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير منظومة تقويم المتعلمين في المرحلة الابتدائية في مصر يُشير إلى وجود اهتمام مبدئي وتوجهات استراتيجية مشجعة، إلا أن التطبيق الفعلي لا يزال محدوداً ويتطلب تدخلات متعددة المستويات تشمل التشريع، والبنية التحتية، والتدريب، والتجريب البحثي التربوي، للوصول إلى منظومة تقويم ذكية وشاملة تراعي طبيعة هذه المرحلة العمرية واحتياجاتها.

• **تحديات استخدام الذكاء الاصطناعي في التقويم في المرحلة الابتدائية في مصر:**

على الرغم من الإمكانيات الهائلة التي يوفرها الذكاء الاصطناعي لتطوير منظومة التقويم التربوي، إلا أن هناك مجموعة من التحديات التي قد تعيق توظيفه الفعّال في المرحلة الابتدائية داخل السياق المصري، ويمكن عرض أبرز هذه التحديات على النحو الآتي:

أولاً: محدودية البنية التحتية التكنولوجية: حيث لا تزال العديد من المدارس الابتدائية في مصر تعاني من ضعف الإمكانيات التقنية، مثل عدم توفر أجهزة حاسوب أو شبكات إنترنت مستقرة، الأمر الذي يشكل عائقاً أمام تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي بصورة عملية وواسعة النطاق.

ثانياً: ضعف الثقافة التكنولوجية لدى بعض المعلمين: إذ يحتاج تطبيق الذكاء الاصطناعي في التقويم إلى معلمين يمتلكون كفاءات رقمية ومهارات تحليل البيانات، وهي مهارات قد لا تتوفر بالشكل الكافي في الميدان التربوي، مما يتطلب برامج تدريبية نوعية ومستمرة.

ثالثاً: مخاوف تتعلق بالخصوصية وأمن البيانات: فجمع البيانات الشخصية والتعليمية للمتعلمين من أجل معالجتها باستخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي يثير العديد من التساؤلات حول حماية تلك البيانات وضمان عدم إساءة استخدامها، خاصة في ظل غياب أطر قانونية واضحة تنظم ذلك في البيئة المدرسية.

رابعاً: صعوبة موازنة أدوات الذكاء الاصطناعي مع الخصوصية الثقافية والتربوية المصرية: حيث إن كثيراً من الأدوات القائمة تم تطويرها في بيئات تعليمية مختلفة، وقد لا تعكس خصوصيات المناهج الوطنية أو طبيعة تعلم الأطفال في المرحلة الابتدائية بمصر.

خامساً: القصور في التمويل والدعم المؤسسي: إذ يتطلب إدماج الذكاء الاصطناعي في عمليات التقويم استثمارات مالية كبيرة لتطوير البرمجيات وتوفير

الأجهزة وتدريب الكوادر، وهي أمور قد تشكل تحدياً في ظل محدودية الموارد المتاحة لبعض المؤسسات التعليمية.

سادساً: محدودية المحتوى الرقمي التفاعلي الموجه للتقويم باستخدام الذكاء الاصطناعي: حيث لا تزال المواد التعليمية المتاحة التي يمكن تحليلها عبر نظم الذكاء الاصطناعي في مرحلة التأسيس، مما يحد من فعالية هذه الأنظمة في تقييم مهارات المتعلمين بصورة شاملة.

سابعاً: مقاومة التغيير من بعض الأطراف: سواء من أولياء الأمور أو بعض المعلمين، نتيجة الخوف من استبدال العنصر البشري أو فقدان الدور التقليدي في التقويم، وهو ما يتطلب توعية مجتمعية وتغييراً تدريجياً في الثقافة التربوية.

وفي ضوء هذه التحديات، فإن نجاح توظيف الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين بالمرحلة الابتدائية في مصر، يستلزم تخطيطاً استراتيجياً متكاملًا يُراعي أبعاد البنية التحتية، وتنمية القدرات، ووضع الأطر التشريعية والتنظيمية اللازمة، إلى جانب تشجيع البحث العلمي والتجريب التربوي في هذا المجال.

• الفرص المستقبلية في استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير منظومة تقويم المتعلمين بالمرحلة الابتدائية في مصر:

في ظل التوجهات العالمية نحو دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في النظم التعليمية، تبرز العديد من الفرص الواعدة لتطوير منظومة تقويم المتعلمين، لا سيما في المرحلة الابتدائية، التي تُعد الأساس في بناء المعارف والمهارات والقيم لدى الناشئة. ويُتوقع أن تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في إحداث تحول نوعي في أدوات وأساليب التقويم التربوي، من خلال ما يلي:

أولاً: إتاحة نماذج تقويم تكيفي ذكي: حيث تعتمد هذه النماذج على تحليل الأداء اللحظي للمتعلم وتقديم أنشطة تقويمية تتناسب مع مستواه، مما يعزز من دقة القياس، ويسهم في دعم تعلمه بطريقة فردية تتماشى مع احتياجاته

ثانياً: الاستفادة من تحليل البيانات التعليمية الضخمة (Learning Analytics): وذلك من خلال تتبع سلوكيات المتعلمين وتفاعلهم مع المحتوى الرقمي وتحليلها، بهدف استخراج مؤشرات دقيقة حول مواطن القوة والضعف لديهم، وإمداد المعلمين بتقارير فورية تدعم قراراتهم التربوية.

ثالثاً: تعزيز التقويم التكويني المستمر: حيث يمكن لتقنيات الذكاء الاصطناعي أن تقدم تغذية راجعة فورية ومخصصة للمتعلمين، الأمر الذي يسهم في تعزيز دافعتهم للتعلم وتحسين أدائهم بشكل تدريجي ومستمر دون الاعتماد فقط على الاختبارات النهائية التقليدية.

رابعاً: كشف الفروق الفردية بين المتعلمين والتفاعل معها بفاعلية: حيث تُمكن خوارزميات الذكاء الاصطناعي من تصميم تقويمات مرنة وشخصية، تراعي اختلاف أنماط التعلم ومستويات الفهم، مما يسهم في تحقيق العدالة والإنصاف في عمليات التقويم.

خامساً: تطوير أدوات تقويم غير تقليدية: مثل التقييم القائم على المحاكاة والألعاب التعليمية وتقويم المهارات الحياتية والاجتماعية، حيث تتيح هذه الأدوات فرصاً لتقييم جوانب متعددة من تعلم المتعلمين في سياقات واقعية، وهو ما يدعمه الذكاء الاصطناعي بفضل قدرته على معالجة الصور والصوت وتحليل التفاعل السلوكي.

سادساً: تقليل التحيز البشري وزيادة الموضوعية: إذ يمكن للأنظمة الذكية، عند تصميمها وفق معايير تربوية دقيقة، أن تسهم في تقويم موضوعي وخالٍ من التأثيرات الشخصية أو الانطباعات الذاتية، مما يعزز مصداقية التقويم وموثوقيته.

سابعاً: التكامل مع المنصات التعليمية الرقمية: حيث يتيح توظيف الذكاء الاصطناعي إمكانية إنشاء منظومات تقويم مترابطة مع نظم التعلم الإلكتروني، تسمح بمتابعة تطور المتعلم عبر الزمن، وتقديم تغذية راجعة مستمرة للمعلم وولي الأمر وصانع القرار التربوي.

وختاماً، فإن توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير تقويم المتعلمين في المرحلة الابتدائية بمصر يمثل توجهاً استراتيجياً يتطلب تكاملاً بين البنية التحتية الرقمية، وبناء القدرات البشرية، وتطوير السياسات التربوية، لتحقيق نظام تقويم أكثر فاعلية وإنصافاً وابتكاراً.

تصور مقترح لتفعيل استخدام الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين بالمرحلة الابتدائية (جمهورية مصر العربية)

١. **تطوير منصة رقمية قومية:** تحتوي على أدوات تقويم تكيفية مدعومة بالذكاء الاصطناعي، تقدم اختبارات وتدريبات تناسب مستوى كل متعلم وتُحدّث بياناته تلقائياً.

٢. **إدماج تقنيات التحليل الذكي للبيانات:** لاستخدامها في تتبع أداء الطلاب بشكل فردي وتحليل التقدم بمرور الوقت، مع تقديم تقارير فورية للمعلمين والإدارات المدرسية.

٣. **تصميم اختبارات إلكترونية تكيفية:** تتغير مستوياتها تلقائياً وفق استجابات الطالب، بما يكشف قدراته الحقيقية دون ضغط أو تشتت.

٤. **استخدام تطبيقات تقييم المهارات الشفهية والكتابية:** تعتمد على الذكاء الاصطناعي لتحليل الصوت والنطق والخطاب المكتوب، خاصة في مواد اللغة العربية والإنجليزية.

٥. **توفير أدوات تقويم ذاتي للطلاب:** تسمح لهم بتقييم أنفسهم والتعرف على نقاط القوة والضعف بشكل بصري تفاعلي، ما يعزز من مهارات التعلم الذاتي.

٦. **بناء قدرات المعلمين:** من خلال دورات تدريبية معتمدة تؤهلهم لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تقويم المتعلمين وتفسير نتائجها.

٧. **شراكات مع شركات تكنولوجيا تعليمية:** لتوفير حلول ذكاء اصطناعي محلية أو مترجمة للبيئة التعليمية المصرية تراعي المناهج واللغة والسياق الثقافي.

٨. وضع سياسات حماية بيانات المتعلمين: تضمن استخدامًا آمنًا وموثوقًا للذكاء الاصطناعي داخل المدارس، وفق المعايير الأخلاقية الدولية.

المراجع العربية

- الديب، فتحي (١٩٩٣): التقويم وبناء الاختبارات في التعليم الجامعي، مجلة العلوم التربوية، المجلد الأول، العدد الأول، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- ساعد، ساعد (٢٠٢٠): العلاقات العامة في عصر الذكاء الصناعي، التحولات والاستخدامات مجلة الرسالة للدراسات الإعلامية المجلد ٤، العدد ٢.
- العبيدي، رأفت عاصم (٢٠١٥): دور الذكاء الاصطناعي في تحقيق الانتاج الأخضر، جامعة كركوك، المحرر العراق مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية مج ٥، ١٤
- العزام، نورة محمد (٢٠٢١): دور الذكاء الاصطناعي في رفع كفاءة النظم الإدارية الإدارة الموارد البشرية بجامعة تبوك، المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج، العدد ٨٤، الجزء ١.
- عفيفي، جهاد أحمد (٢٠١٤): الذكاء الاصطناعي والأنظمة الخبيرة، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- غالب، ياسين سعد. (٢٠١٢). أساسيات نظم المعلومات الإدارية وتكنولوجيا المعلومات، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- اللوذي، موسى (٢٠١٢): الذكاء الاصطناعي في الأعمال، ذكاء الأعمال واقتصاد المعرفة كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الزيتونة عمان، الأردن.
- محمد هناء رزق (٢٠٢١): أنظمة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم، مجلة دراسات في التعليم الجامعي، العدد ٥٢.

المراجع الأجنبية

- Bajaj, R. & Sharma, V. (2018): Smart education with artificial intelligence based determination of learning styles. Procedia computer science. 132.
- UNESCO. (2021). *AI and education: Guidance for policy-makers*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>

تقويم الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد

د. حنان أحمد يوسف كرسون

دكتورة علم النفس التربوي، وأخصائي بوحدة القياس

والتقويم التربوي، كلية التربية، جامعة دمنهور

hanankarson748@gmail.com

مستخلص

هدف البحث الحالي إلى التعرف على تقويم الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد، وللتحقق من ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، وأعدت الباحثة قائمة معايير الاختبار الجيد ، وتكونت عينة البحث من (١٤٤) اختباراً في مادة اللغة العربية ، والعلوم ، والدراسات الاجتماعية وذلك لتلاميذ الصف الرابع ، والخامس ، والسادس الابتدائي في نهاية العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤) بمدرسة المجد الابتدائية، محافظة البحيرة ، في مواد اللغة العربية ظن والعلوم، والدراسات الاجتماعية، وتوصلت نتائج البحث إلى تحديد (٤٠) معياراً فرعياً ينبغي مراعاتها في الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد ، وتبين عدم اختلاف بناء الاختبارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد وذلك على حسب اختلاف الصف الدراسي، والمادة الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التقويم، الاختبارات المدرسية، معايير الاختبار.

Evaluating School Tests for Some Subjects for Primary School Students in Light of Good Test Standards

Abstract

The current research aimed to evaluate the test for primary school students in the light of good test standards, and to verify this, the descriptive analytical approach was used in a content analysis method, and the researcher prepared a list of good test criteria, and the research sample consisted of (144) tests for fourth, fifth, and sixth grade students at the end of the academic year (2023-2024) at Al-Majd Primary School, Beheira Governorate, in Arabic language subjects, science, and social studies, and the results of the research reached the identification of (40) sub-criteria It should be taken into account in the test for primary school students in the light of the criteria of good testing, and it was found that the construction of tests for primary school students does not differ in the light of the standards of good testing, according to the difference in grade, and the subject.

Keywords: Test Calendar, Test Standards

مقدمة

يُعدّ التقويم أحد أركان النظام التربوي لإصدار الحكم على جودة أداء العملية التعليمية وذلك في ضوء معايير محددة بما تتضمنه من مناهج وإعداد كوادرات أكاديمية، ويُنظر للتقويم من قبل متخذي القرار على أنه الدافع الأساسي لتطوير أداء العملية التعليمية ومخرجاتها. وبناء الاختبارات من أهم المناحي التي لها صلة مباشرة بعملية التقويم مما يجعل للعملية التعليمية توجه اهتماماً واسعاً للاختبارات وبنائها الجيد وذلك لكونها أكثر شيوعاً من وسائل التقويم التربوي والجزء الأساسي من عملية التعليم والتعلم التي تقع مسؤوليتها على المعلم بينما يسهم في دعم التحصيل الأكاديمي وتحديد المعلمين والطلاب ذوي الأداء الضعيف ومن ثم اتخاذ الإجراءات العلاجية تجاهه (Jernim,2021:530).

ويعتبر بناء الاختبارات عبارة عن إجراءات معيارية تستخدم لقياس التقويم من خلال مجموعة من الأسئلة، لكونها منظومة متكاملة للممارسات التقويمية بما يتناسب لتحديد شكل الاختبار، ونمط بنود الاختبار وإخراج هذه الأسئلة بشكل واضح، وكذلك بناء مفتاح التصحيح (نموذج الإجابة)، لتقويم المدخلات التخطيطية لهذه المنظومة في ضوء ما يعرف بـ (معايير الاختبار الجيد) والتي تدل على مجموعة من العبارات التي تدل على أسئلة الاختبارات، ومن خلالها الحكم على مدى جودة الاختبار (منور سالم مصباح، ٢٠١٣).

وبوضوح (حمد الكلثوم ، ٢٠١٥) تقويم الاختبارات وتدريبها لتحقيق العدالة من قبل المؤسسة التعليمية ، وتمتعها بالموثوقية لعدالة تأثيرها على صحة التقييمات التعليمية، وتقويم الاختبارات لتلاميذ الابتدائية يختلف عن أي مرحلة من مراحل التعليم وذلك في إطار إلغاء العمل بنظام التقويم المستمر نتيجة لظهور كثير من القصور ، وعدم مراعاة الدافعية للتلاميذ، وصعوبة تقويم العديد من المهارات ، وكذلك تدني وعي أولياء الأمور بدورهم في التقويم المستمر مما أدى إلى تغيير هام على نظام تقويم التلاميذ من الصف الرابع إلى الصف السادس الابتدائي وتحول التقويم المستمر إلى أسلوب التقويم الختامي في مواد اللغة العربية ، والدين ، والرياضيات ، والعلوم ، والدراسات الاجتماعية وتخصص (١٠٠) درجة لكافة المقررات الدراسية في الفصل الدراسي الواحد ، مما أدى إلى بناء الاختبارات المدرسية ممارسة ضرورية وتجربة مستجدة على معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية بالمدارس.

وتأسيساً على ما سبق اتضح أن التقويم التربوي يستدعي الإستمرار دون توقف حتى التوصل لنتائج إيجابية وفعالة، ولأهمية الاختبارات لا بد من إعدادها إعداداً جيداً وفق معايير الاختبار الجيد، والذي أوصى بها الكثير من علماء القياس والتقويم، وانعكاسها على مصداقية النتائج، ولذا هدف هذه الدراسة تقويم الاختبارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد.

مشكلة البحث وتساؤلاتها

تنبثق مشكلة البحث في ضعف جودة الاختبارات المدرسية ، مما يؤثر على قياس مستوى التلاميذ ، ويُعد تحول نظام تقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية من الاختبارات المستمرة إلى نظام التقويم الختامي القائم على تطبيق الاختبارات التي تقيس أداء التلاميذ ومستوى تحصيلهم الدراسي ، والتي يتم إعدادها من قبل معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، ومدى استيفائهم لمعايير جودة الاختبار في بناء هذه الاختبارات، على الرغم من عدم ممارسة المعلمين والمعلمات لسنوات عديدة كفايات بناء الاختبارات المدرسية ، ووجود مجموعة من المؤشرات العلمية التي تزيد المخاوف لبناء اختبارات تتمتع بمعايير الاختبار الجيد ، بما في ذلك ما أظهرته نتائج دراسة (Alqifari,2020:١١) التي توصلت إلى وجود اتفاق بين أفراد الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية وعدم امتلاكهم فهمًا جيدًا لمبادئ تقويم التعلم، وانفقارهم للمعرفة بمدى استيفاء أساليب التقويم المستخدمة من قبلهم كمعايير المناهج الدراسية ، وكذلك دراسة (مشعل الرويلي ، ٢٠١٦) توصلت إلى تدني المعرفة الأساسية بمهارات بناء الاختبارات لدى التلاميذ المتعلمين ، وما أوضحته نتائج دراسة (أحمد المسعودي والجاسر ، ٢٠١٨) من أن ممارسة كفايات القياس والتقويم فيما لا تتخطى الدرجة المتوسطة في كفايات التخطيط والتنفيذ للقياس والتقويم التربوي .

وبناء على ما سبق تبين ضرورة فحص إجراءات التقويم التربوي بصفة مستمرة باستخدام المعايير المدرجة في اللوائح والمعايير المكافئة لها ، ووضع معايير يعتمد المعلم فيها على أداء التلميذ ، ونظرًا لعدم وجود دراسة في حدود علم الباحثة لذا انشغلت الباحثة بتقويم الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد ، بالعلم أن أغلب الدراسات تناولت تقويم الاختبارات ولكن لمراحل دراسية مختلفة كالمرحلة الثانوية وتناولتها دراسة (حابس سعد الزبون، ٢٠١٤)، أو المرحلة الجامعية كدراسة (حمد الكلثم ، ٢٠١٥) ، تتضح فجوة بحثية قائمة تبرز الحاجة إلى تقويم الاختبارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد ، ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث في ضرورة تقويم الاختبارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد.

تحدد مشكلة البحث في الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما خصائص الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد؟
- ٢- ما مدى اختلاف بناء الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد؟

أهداف البحث:

- ١- التعرف على خصائص الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد؟
- ٢- الكشف عن مدى اختلاف الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد.

أهمية البحث :

- الأهمية النظرية:

- ١- البحث الحالي يتناسب مع التطورات الحديثة في التعليم والمتمثلة في تغيير نظام تقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية من النظام التقويمي المستمر إلى النظام التقويمي الختامي آخر الفصل الدراسي.
- ٢- تطبيق أدوات التقويم تتمتع بمعايير جودة للاختبار مما يضمن سلامة القرارات المتخذة لمواقف الضعف والدعم لمواقف القوة.
- ٣- تقديم مجموعة من التوصيات إلى نتائج واقعية للإسهام الفعال في تطوير العملية التعليمية من خلال الإرتقاء بجودة الاختبار.
- ٤- البحث الحالي يفتح آفاق متعددة أمام الباحثين والباحثات في مجال القياس والتقويم التربوي وذلك لإجراء دراسات علمية تعني بتقويم الاختبار في ضوء معايير الاختبار الجيد.

- الأهمية التطبيقية:

- ١- نتائج البحث الحالي يسهم في الإفادة للمعلمين من خلال تقديم قائمة محكمة بمعايير جودة الاختبار التي ينبغي توافرها في تقويم الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد، وهذا يوفر لهم أداة يمكن توظيفها في تقييم وتحسين جودة الاختبارات.
- ٢- تزويد القائمين على الإدارة العامة للاختبارات عن مراعاة الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد، مما يمثل بداية لإتخاذ التدابير المناسبة بشأن تحسين جودة الاختبارات.

حدود البحث:

- حدود مكانية:** مدارس المرحلة الابتدائية التابعة لإدارة الرحمانية التعليمية، محافظة البحيرة.
- حدود زمانية:** تم تحليل الاختبارات المدرسية التي تم تطبيقها خلال العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)

حدود موضوعية: تقويم الاختبارات المدرسية الختامية لمواد اللغة العربية، والعلوم، والدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الرابع، والخامس، والسادس الابتدائي، وذلك في ضوء معايير الاختبار الجيد.

حدود بشرية: تتمثل عينة البحث الحالي معلمي وتلاميذ المرحلة الابتدائية في مدرسة المجد، مركز الرحمانية، محافظة البحيرة.

مصطلحات البحث:

الاختبارات Exams: هي أداة تتكون من عناصر جديدة وجيدة تقيس في مجملها نتائج التعلم الواقعية والتي تمثلت في السمات السلوكية المتوقعة من التلاميذ (Adom et al, 2020:100).

الاختبارات المدرسية: هي أداة تقييمية منهجية يستخدمها المعلم لقياس مدى تحقق أهداف التعلم لدى التلاميذ وتحديد مستوى التحصيل الأكاديمي ، وتوفير بيانات تساعد في اتخاذ قرارات تربوية، ويأخذ الاختبار أشكالاً متعددة كالاختبارات التحريرية ، والشفوية ، أو التطبيقية (عبدالرحمن عدس ، ٢٠٠٣) .

وتعرفه الباحثة إجرائياً : بأنه الاختبارات التي أعدها معلمو المرحلة الابتدائية بمدرسة المجد لتقويم مستوى تلاميذ الصف (الرابع ، والخامس ، والسادس) الابتدائي بإدارة الرحمانية التعليمية لمعايير الاختبار الجيد ، مستنداً إلى نتائج تحليل البيانات التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق بطاقة تحليل المحتوى .

تقويم الاختبارات المدرسية School Exams Evaluation: عملية يتم من خلالها تقويم وإصدار الحكم على مدى وصول الاختبارات إلى هدفها الرئيسي ومدى تحققها لأغراضها، والكشف عن نواحي القوة والضعف بها (سماح سليمان البلوى وشاهر خالد سليمان، ٢٠١٩: ٢٩).

وتعرف الباحثة إجرائياً : بأنه العملية التي تستهدف إصدار الحكم سواء أكان كمياً أو كيفياً على درجة مراعاة الاختبارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد بالإضافة إلى نتائج تحليل البيانات التي تم التوصل إليها من خلال تطبيق بطاقة تحليل.

معايير الاختبار الجيد Good Test Standards: هي الشروط التي يجب توافرها في الاختبار ليكون اختباراً موضوعياً جيداً وضع من أجله على الوجه الأكمل (أحمد عيسى داود، ٢٠١٤: ٣٦٤).

وتعرف الباحثة إجرائياً: مجموعة من الشروط المرجعية ينبغي توافرها في بناء الاختبارات لكي تتسم بالفاعلية والجودة، وتم اشتقاقها من الدراسات السابقة في المجال.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تقويم الاختبار

تقويم الاختبار الهدف الرئيس هو تحديد معرفة التلاميذ واكتسابهم للمعارف والمهارات المحددة لهم، ولذا ينبغي اتباع معايير الاختبار الجيد لإعداد بناء الاختبارات لتقويم تعلم التلاميذ، حيث تكون جودة الاختبار متوافقة مع المناهج الدراسية والتي تأخذ في الاعتبار الكفاءات الأساسية، ومعايير بناء الاختبار الجيد (Mamolo,2021:80).

وتقويم الاختبارات المدرسية في ضوء الاختبار الجيد يضيف سمة العدالة على عملية التقويم لأن صلاحية الاختبارات تعتمد على استيفاء محتوى الاختبارات لمعايير جودة الاختبار، وكذلك له تأثير مباشر للاختبارات ذات التصميم غير المناسب على اتجاهات التلاميذ وميولهم نحو دراساتهم مما يعني أن له مساهمة قوية على جودة العملية التعليمية، بجانب أن الاختبارات ضعيفة الأداء يمكن أن تعيق العملية التعليمية (Al Alhareth & Al Dighrir,2014:23).

ويُعرف (عمر طالب الريماوي، ٢٠١٧: ١٧) تقويم الاختبارات المدرسية: بأنها أداة للدراسة العلمية، وتسعى للمقارنة بين الأفراد في ضوء معايير تتحدد من خلال الخصائص الواقعية لأداء للأفراد.

كما أشار إليه (مامولو، ٢٠٢١) أن الاختبارات هي أداة من الأدوات التي تقيم القدرة على التعلم والأداء الأكاديمي للتلاميذ والتي تقيس مستوى مهارة الأفراد التي يكتسبها.

أهمية تقويم الاختبارات المدرسية

- ١- الاختبارات أداة ضرورية لسير العملية التعليمية بشكل صحيح لتوافر البيانات اللازمة للسلطات التعليمية والجهات المختصة باتخاذ القرار.
- ٢- يُسهم في تحقيق جهود التلاميذ في المشاركة التعليمية، وتعزز الثقة لديهم وتحفزهم تحفيز أكاديمي.
- ٣- ضمان العدالة والتأكد من أن جميع التلاميذ لديهم الفرصة المتساوية لإظهار معرفتهم ومهاراتهم.
- ٤- تحسين جودة التعليم والكشف عن نقاط القوة والضعف في المناهج الدراسية.
- ٥- رفع مستوى الثقة في النتائج والموضوعية فيها.
- ٦- تقويم الاختبار وتطوير أدواته أكثر فاعلية ودقة (Brown,2010)

مؤشرات أداء الاختبارات المدرسية

- ١- معدل النجاح معقول ومتوقع.
- ٢- التوزيع الطبيعي للدرجات.
- ٣- الارتباط بين نتائج الاختبار وأداء الطلاب في الحياة العلمية والعملية.
- ٤- جمع آراء التلاميذ والمعلمين والمراقبين حول النظام.

٥- تحليل البيانات الإحصائية والمتعلقة بنتائج الاختبارات.

(Crocker,Algina,1986).

وبناء على ما سبق أصبحت عمليتي القياس والتقويم من أبرز التطورات التي حدثت في المواقف التعليمية من خلال إتخاذ العديد من القرارات التربوية السليمة وتعد عملية التقويم أشمل من عملية القياس بالرغم من أنهما مرتبطتان إذا أن عملية التقويم تصف السلوك وصفاً كمياً ونوعياً، بينما عملية القياس تصف السلوك وصفاً كمياً فقط ويتحقق من خلالهما قياس مدي تحقيق الأهداف التعليمية وتقويم ما يحصله التلاميذ من معلومات من خلال الاختبارات التحصيلية.

وأكدت ذلك دراسة (محمد محمد فتح الله، ٢٠٢٥) وهدفت هذه الدراسة إلى تقديم رؤية مستقبلية لتطوير مجال القياس والتقويم التربوي والإحصاء النفسي والتربوي في الجامعات المصرية، وتحديد التحديات القائمة، وصياغة معايير ومؤشرات قياس الأداء لضمان تحقيق الأهداف، واقتراح عدد من الاستراتيجيات لتعزيز جودة التعليم.

مراحل بناء الاختبارات المدرسية الجيدة

- ١- تحديد الأهداف التربوية والتعليمية عند بناء الاختبار الجيد، وتحديد نوع الاختبار، وتحديد نوع الدرجات سواء كانت فرعية أو كلية.
- ٢- تحليل المحتوى واستخراج الكفايات المتضمنة المحتوى العلمي وترتيبها هرمياً واستخراج المهارات الرئيسة وما يتصل بها من مهارات.
- ٣- إعداد جدول المواصفات الذي يشتمل على الأهداف، وموضوعات المحتوى، ثم تحديد الأوزان النسبية لهما.
- ٤- تحديد الخطوات الرئيسة للاختبار، وتعيين عدد الأسئلة المتضمنة في الاختبار، بجانب تحديد نوعية هذه الأسئلة.
- ٥- كتابة مفردات الاختبار بما يتماشى مع الأهداف التربوية والتعليمية.
- ٦- إعداد ورقة الإجابة على الاختبار ومفتاح التصحيح، وتقدير صدق وثبات الاختبار وكذلك زمن الاختبار.

تقييم الاختبارات:

تُعد استراتيجيات تقييم الاختبارات لقياس القدرات والمهارات العقلية والموضوعية لقياسها وقد أشار (Biggs,19973) حصول التلاميذ الذين يتعلمون في شكل صم على درجات عالية في الاختبارات وهو منتشر في عديد من النظم التعليمية ويرجع ذلك بتحليل الإختبار التحصيلي إذ أن كثير من المفردات لا تتطلب أكثر من استدعاء الحقائق والتفاصيل الموجودة في الكتب ولا تغطي كافة نواتج التعلم ، وقد أشار (Entwistle&Entwistle,1992) أن هناك علاقة مرتبطة بين نوعية الأسئلة المستخدمة من قبل المعلمين ونوع التفكير السائد لدى التلاميذ

فالمعلمين الذين يستخدمون أسئلة تثير التفكير يصبح تلاميذهم قادرين على ممارسة العمليات العقلية العليا .

ولكي تؤدي الإختبارات وظائفها بكفاءة عالية لابد أن يتم التخطيط لها وبنائها وفق أسس علمية حيث تؤكد المنظومة التعليمية أن المعلم هو الذي يجب أن يقوم بإعداد الإختبارات وتطبيقه وتصحيحه بإعتباره أن لديه القدرة الفعلية على ممارسة الإختبارات بأسلوب منظم وهادف ، والمحك في ذلك إمتلاك المعلم لكفايات بناء الإختبارات التي يكون قادراً على إتقانها وأصبحت المعلومات التي تقدمها والإختبارات أقرب إلى الصحة والصواب والموضوعية ولذلك تزداد الثقة بصحة المعلومات ويكون إتخاذ القرار قريباً من الواقع العملي (عبد الرحمن عدس، ١٩٩٩: ٩).

وتعد أفضل وسيلة لتقويم التلاميذ من خلال الإختبارات الجديدة إما عن طريق التخطيط الجيد للإختبار الذي يتطلب كتابة جدول المواصفات للإختبار قبل البدء به وتحديد الأهمية النسبية لكل وحده أو موضوع دراسي ، إما عن طريق المهارات الجيدة في كتابة الأسئلة التي تتضمن إمتلاك المعلم مهارة وكتابة الأنواع المختلفة من الأسئلة سواء كان إختبار مختلط مابين الموضوعي أو المقالي أو المقالي فقط وقدرته على وضع عدد كاف وتحديد صعوبة فقرات الإختبار وكذلك قدرته على وضع أسئلة تحاكي الفروق الفردية للتلاميذ (Hopkins &Antas, 1985, 178).

وأشارت دراسة (أيمن المسعودين ،٢٠١٧) والتي هدفت إلى الكشف عن مستوى التزام معلمي المرحلة الابتدائية بالمعايير الوطنية في بناء إختبار التحصيل من وجهة نظر مدراء المدارس ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتكونت العينة من (٧٨) مدير ومديرة - وطورت استبانة لغرض جمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى التزام معلمي المرحلة الابتدائية بالمعايير الوطنية في بناء الإختبارات التحصيلية جاء بمستوى متوسط ، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات المبحوثين حيال مستوى التزام معلمي المرحلة الابتدائية بالمعايير الوطنية في بناء الإختبار التحصيلي تعزي لمتغيرات (الوظيفة، والجنس، والخبرة).

معايير الإختبار الجيد

ويُعرف بأنها: عبارات تحدد وتصف ما يجب أن يكون عليه أسئلة الإختبارات والتي يتم في ضوئها الحكم على مدى جودة الإختبارات (مصبح، ٢٠١٣: ١٢).

توجد مجموعة من الخصائص التي تميز الإختبار الذي يتسم بالجودة وتوافر معايير الإختبار الجيد من خلال الموضوعية والصدق والثبات والشمولية وسهولة التطبيق والتصحيح، ومن خلال مراجعة العديد من الدراسات كدراسة (طارق عبدالرؤوف وإيهاب عيسى ،٢٠١٧، وعمر طالب الريماوي، ٢٠١٧، وخالد

مظهر العدوانى، ٢٠١٤، ومنور سالم مصبح، ٢٠١٧، وبدرية سعيد المالكي وعائشة أحمد فخرو، ٢٠١٧، ورمضان خطوط ومصباح جلاب، ٢٠١٩) توصلت الباحثة إلى خصائص الاختبار الجيد في ضوء معايير الاختبار الجيد والتي تتميز الاختبارات المدرسية في ضوء معايير الاختبار الجيد بالموضوعية، والصدق، والثبات، والشمولية، ومعامل التمييز، وسهولة التطبيق، وسهولة التصحيح. وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

١- **تعليمات الاختبار:** ويضم (٦) معايير فرعية تحديد زمن الإجابة، تحديد عدد صفحات الاختبار، تحديد عدد الأسئلة، تحديد العلامة المخصصة لكل سؤال، تعليمات واضحة للإجابة، نموذج يوضح كيفية الإجابة عن الأسئلة.

٢- **صياغة فنية للاختبار :** ويضم (١١) معيار فرعي ولذلك تكون اللغة صحيحة وخالية من الأخطاء، الأسئلة لا تحتل أكثر من معنى وتكون واضحة، تغطي جميع المقرر بشكل متوازن، ترتبط الأسئلة بنواتج التعلم المستهدفة، تدرج الأسئلة من السهل للصعب، تنوع الأسئلة ما بين المقالي والموضوعي، وتقيس الاختبارات المستويات العقلية العليا، يشتمل الاختبار على فكرة واحدة ولها إجابة واحدة، صياغة الأسئلة بشكل مستقل لا يرتبط الإجابة بسؤال آخر، تناسب الأسئلة مع كماً ونوعاً مع زمن الاختبار، وضوح الأشكال إن وجدت في الاختبار، صياغة الأسئلة بوضوح دون تلميحات للإجابة.

٣- **توافر الشروط بناء على كل نوع من الأسئلة :** يضم (٨) معايير فرعية كصياغة الأسئلة المقالية بشكل واضح، وصياغة أسئلة التكميل بحيث يكون لكل فراغ إجابة واحدة صحيحة، صياغة أسئلة التكميل بحيث يخلو من ذكر الحرف الأول من الكلمات المطلوبة لوضعها في الفراغ، صياغة أسئلة الصواب والخطأ بشكل واضح، تتضمن أسئلة الاختيار من متعدد على بدائل متجانسة بحيث لا يتعرف على الإجابة الصحيحة باستبعاد بعض المشتتات، وتراعى أسئلة الاختيار من متعدد التوزيع غير المنتظم لموقع الإجابة الصحيحة بين البدائل الأخرى، مراعاة أسئلة المزاجية في العمود الأول أقل من عددها في العمود الثاني، خلو أسئلة المزاجية من وجود استجابة لأكثر من واحدة.

٤- **طباعة الاختبار وتنظيمه:** ويضم (١٢) معياراً بما في ذلك كتابة الاختبار إلكترونياً، وطباعة الاختبار بشكل واضح، وترقيم أسئلة الاختبار الرئيسية والفرعية بشكل متسلسل دون تكرار للأسئلة، وتخصيص لكل سؤال مساحة مناسبة للإجابة، وتضمين ورقة البيانات برأس الصفحة، وتضمين الاختبار العبارات الإرشادية بذييل الصفحة، تنظيم الأسئلة ذات النوع الواحد، ترقيم أوراق الاختبار بشكل صحيح، ترك مسافة مناسبة بين كل سؤال والذي يليه، ترك مكان مخصص لوضع الدرجة، أن تكون العبارات متساوية في الطول قدر الإمكان.

وأشارت دراسة (منور سالم مصبح ، ٢٠١٣) والتي هدفت إلى تقويم الاختبارات الموحدة للغة العربية في مدارس المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية ، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي ، وتكونت العينة من كافة الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في الصف الرابع إلى الصف التاسع، وبلغ عددهم (٥٤) اختباراً ، واستخدم نموذج الاختبار وفق معايير الأداء الجيد للاختبار الذي تضمن (١٦) معياراً ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن توافر معايير الاختبار العالمية في الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في مدارس المرحلة الابتدائية جاءت بنسبة (٦٥٪) ، حيث إن معيار البيانات الأولية في المرتبة الأولى ، ثم معيار الجانب الفني في المرتبة الثانية ، ومعيار تقييم الإجابة النموذجية ومعيار أسئلة المزوجة والمقابلة في المرتبة الأخيرة.

وكذلك دراسة (محمد أبو العباس محمد، ٢٠١٧) وهدفت إلى مطابقة اختبارات الرياضيات للصف الرابع الابتدائي المعايير العلمية للاختبارات، واستخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) معلم ومعلمة، واستخدم (٣١) عبارة لجمع البيانات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى مطابقة اختبارات مادة الرياضيات لمعايير أهداف المادة التعليمية، والصدق، والثبات بدرجة عالية، والشمولية بدرجة متوسطة.

مبررات تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء معايير الاختبار الجيد

يتمثل بناء الاختبارات المدرسية في تحديد معرفة التلاميذ ومكتساباتهم للمعارف والمهارات المحددة، مما يضمن جودة الاختبارات المدرسية وتوافقها بشكل جيد مع المناهج الدراسية المتمثلة في الكفاءات الأساسية، ومعايير بناء الاختبار الجيد (Mamolo,2021).

وتُعتمد صلاحية ومصداقية الاختبارات على استيفاء العناصر الاختبارية ومحتوى الاختبارات لمعايير الاختبار الجيد، ومن جهة أخرى تنبع الحاجة إلى تقويم الاختبارات المدرسية في ضوء معايير الاختبار الجيد من التأثير المباشر للاختبارات ذات التصميم الغير مناسب على اتجاهات التلاميذ نحو أدائهم الأكاديمي، مما يؤثر على جودة التعليم، بجانب الاختبارات ذات التصميم الرديء يعيق عملية التعليم (Al Alhareth& Al Dighrir,2014).

معوقات بناء الاختبارات المدرسية في ضوء معايير الاختبار الجيد

تتمثل هذه المعوقات فيما يلي:

- ١- عدم إلمام المعلمين بكيفية بناء الاختبارات نتيجة ضعف الإعداد التربوي، وعدم صياغة أهداف المقرر.
- ٢- ضعف الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة فيما يتعلق ببناء الاختبارات.

افتقار عدد من المعلمين للمهارات اللازمة والخبرة في بعض مجالات بنوك الأسئلة ولبناء الاختبارات، ومنها التخطيط للاختبار، وتحليل المحتوى الدراسي، وتحديد الأهداف التعليمية، وبناء جدول المواصفات، وإعداد بنك الأسئلة، وكتابة الفقرات.

٣- قلة استفادة المعلمين من البرامج والتقنيات الحديثة في بناء الاختبارات.

٤- الموارد المادية خاصة في المراحل الأولى لإنشاء البنوك. (محمد محمد فتح الله ، ٢٠٢٠ ب).

وتأسيساً على ما سبق اتضح أن فيما يتعلق بأهداف الدراسة: تتفق بعض الدراسات في تقويم الاختبار بوجه عام دون التطرق للمرحلة العمرية في ضوء معايير محددة كدراسة (منور سالم مصبح ، ٢٠١٣ ، ومحمد أبو العباس محمد ، ٢٠١٧ ، وأيمن المسعودين ، ٢٠١٧ ، محمد محمد فتح الله ، ٢٠٢٥) ، أما منهج الدراسة : هذا البحث الحالي يتفق مع كثير من الدراسات لإتباع المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى ، أما أدوات الدراسة : هذا البحث يتفق مع بعض الدراسات في الأدوات المستخدمة باستخدام بطاقة تحليل المحتوى.

بينما أوجه الاختلاف بالنسبة للأهداف: فالبحث الحالي يختلف مع بعض الدراسات من حيث هدفها العام ، وفيما يتعلق بمنهج الدراسة : يختلف البحث الحالي مع بعض الدراسات من حيث المنهج كدراسة (محمد أبو العباس محمد ، ٢٠١٧ ، وأيمن المسعودين ، ٢٠١٧) الذين اتبعوا المنهج الوصفي المسحي ، أما فيما يتعلق بأدوات الدراسة فالبحث الحالي يختلف مع بعض الدراسات في جمع البيانات كدراسة (محمد أبو العباس محمد، ٢٠١٧، وأيمن المسعودين، ٢٠١٧) الذين اعتمدوا على الاستبانة ، بينما هذا البحث يختلف مع بعض الدراسات في العينة كدراسة (محمد أبو العباس محمد ، وأيمن المسعودين، ٢٠١٧) الذين طبقوا على معلمي ومعلمات ومديري المرحلة الابتدائية .

ولذا اتضح أن البحث الحالي في حدود اطلاع الباحثة أنه لا توجد دراسة عن تقويم الاختبارات المدرسية في بعض المواد لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد ، مما يعزي إلى تقويم الاختبارات المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد بمدرسة المجد الابتدائية بالبحيرة القائم على تطبيق الاختبارات المدرسية التي تقيس مستوى تحصيل التلاميذ .

إجراءات البحث:

منهج البحث:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى وذلك لملائمته طبيعة البحث وأهدافه وكونه يسمح بتقويم الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد.

مجتمع البحث:

تكونت عينة البحث الحالي من عينة عشوائية بمدرسة المجد، محافظة البحيرة والتي تم إعدادها لتقويم مستوى تلاميذ الصف الرابع إلى الصف السادس الابتدائي للعام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ في مواد (اللغة العربية، والعلوم، والدراسات الاجتماعية) وقوامها (١٤٤) اختبار مما يمثل (٢٠٪) من إجمال المجتمع وفيما يلي يوضح الجدول رقم (١) وصف خصائص عينة البحث

جدول (١) وصف خصائص عينة البحث

المادة	الصف الدراسي	العام الدراسي	عدد الاختبارات	النسبة
اللغة العربية	الرابع	الفصل الدراسي الأول والثاني ٢٠٢٣-٢٠٢٤	٤٨	٣٣,٣٢٪
العلوم	الخامس	الفصل الدراسي الأول والثاني ٢٠٢٣-٢٠٢٤	٤٨	٣٣,٣٢٪
الدراسات الاجتماعية	السادس	الفصل الدراسي الأول والثاني ٢٠٢٣-٢٠٢٤	٤٨	٣٣,٣٢٪
الإجمالي			١٤٤	١٠٠٪

أداة البحث:

بناء على طبيعة البحث الحالي وما يتناسب مع العينة تم اعتماد الباحثة على بطاقة تحليل المحتوى لجمع البيانات وذلك من خلال ما يلي:

أ- **بناء قائمة معايير الاختبار الجيد:** يتم من خلال هذه القائمة حصر خصائص الاختبارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد ، ولكي يتم التوصل لقائمة معايير الاختبار الجيد ينبغي تقويم الاختبارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية ، وطورت الباحثة فيه مستندة على عدد من المراجع والدراسات السابقة ذات الصلة مثل لائحة تقويم الطالب (٢٠٢٣) ، والمذكرة التفسيرية للأئحة تقويم الطلاب (٢٠٢٣) ، وكتاب مقاييس واختبارات لـ (عبد الووف وعيسى ، ٢٠١٧) ، وكتاب بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية لـ (عمر الريماوي ، ٢٠١٧) ، وكذلك دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية وفقا لمعايير الجودة (٢٠١٤) ، وكذلك دراسة (محمد أبو العباس حمد، وأيمن المسعودي ، ٢٠١٧) .

ب- **الصورة المبدئية لقائمة المعايير:** من خلال الإطلاع على الدراسات ذات الصلة عن معايير الاختبار الجيد التي ينبغي في ضوءها تقويم الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية والتي بلغ عددها (٣٨) معياراً فرعي من ضمن (٤) معايير أساسية وهي الصياغة الفنية لأسئلة الاختبار وتضم (١٠) معايير فرعية ، تعليمات الاختبار وتضم (٦) معايير فرعية ، وإخراج الاختبار بطريقة منظمة وتضم (١٢) معيار فرعي ، الصياغة الموضوعية للاختبار وتضم (١٠) معايير فرعية ، وتم

عرض القائمة على (٧) من السادة المحكمين ذوي التخصص في القياس والتقويم التربوي وعلم النفس والصحة النفسية ورأيهم وتوجيهاتهم تجاه قائمة المعايير من حيث وضوح الصياغة اللغوية للمعايير ، ومدى انتماء كل معيار فرعي للمعيار الرئيسي، ومدى أهميته وفي ضوء ما أقره أغلب السادة المحكمين ، وأدخلت بعض التعديلات على الصورة الأولية لقائمة معايير الاختبار الجيد التي ينبغي من خلالها تقويم الاختبارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية .

جـ- الصورة المبدئية لتحليل المحتوى: تم تحويل قائمة المعايير إلى بطاقة تحليل المحتوى، وهي: البيانات الأولية ويتمثل الأول: في المادة الدراسية، الصف الدراسي، العام الدراسي، والثاني: يضم معايير الاختبار الجيد التي تدرجت وفق (يراعي، لا يراعي).

صدق وثبات أداة البحث

أ- صدق أداة البحث: للتحقق من صدق الأداة تم عرض بطاقة تحليل المحتوى في صورتها الأولية على (٧) من السادة المحكمين لإبداء آرائهم حول كل معيار، ومدى ملائمة المعيار النسبي الذي ينتسب إليه، وخصائص الاختبار الجيد، وكذلك مدى وضوح صياغة المعايير وسلامتها اللغوية، واقتراحهم من تعديلات أو إضافة أو حذف، ولذا أصبحت بطاقة تحليل المحتوى في صورتها النهائية وتتمثل في (٤٠) معياراً فرعياً موزعين على أربعة معايير رئيسية.

ثبات أداة البحث: للتحقق من ثبات الأداة ، تم استخدام طريقة الثبات بتحليل الباحثة لـ(٣٠) اختباراً من الاختبارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية والتي تم إعدادها لتلاميذ الصف الرابع ، والخامس ، والسادس الابتدائي في نهاية الفصل الدراسي الأول والثاني (٢٠٢٣، ٢٠٢٤) في مواد اللغة العربية ، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، حيث طبقت عملية التحليل مرتين بينهما فترة مقدارها (٢١) يوم ، ومن ثم تم تحديد معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي والتي تنص على : $R = 2M / N1 + N2 * 100$ ، حيث إن R تدل على معامل الثبات ، M تدل على عدد حالات الإتفاق بين التحليل الأول والثاني، N1 تدل على إجمالي المؤشرات في التحليل الأول ، N2 تدل على إجمالي المؤشرات في التحليل الثاني ، ولكي يتم استخدام المعادلي هولستي إيجاد نسبة معامل الثبات ، وتم اتخاذ عدد حالات الإتفاق بين التحليل الأول والثاني ، وضربه في اثنين ، ثم قسمته على مجموع تكرار المؤشرات في التحليل الأول والثاني ، وضرب الناتج في مئة ، وبناء على ذلك تم حساب معامل الثبات عبر الزمن للتحليلين وفقاً للخطوات التالية:

معامل الثبات = ٢ في عدد حالات الإتفاق بين التحليل الأول والثاني وإجمالي مؤشرات التحليلين الأول والثاني في ١٠٠.

معامل الثبات = ٢ في $٧٢٠/٦٦٠ + ٧٢٠$.
معامل الثبات = $١٣٨٠/١٣٢٠$.
نسبة معامل الثبات = $٩٥,٦٥ = ١٠٠$ في $٩٥,٦٥\%$.

ولذلك تم حساب نسبة معامل الثبات عبر الزمن لإستمارة تحليل المحتوى وتبين أنها تبلغ $(٩٥,٦٥\%)$ ، وهي تعد قيمة كافية لضمان ثبات الأداة المستخدمة في تحليل عينة البحث الأساسية.

نتائج البحث وتفسيرها

نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما خصائص الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد؟
من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة لتحديد خصائص الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد، وتم إدراج وتنظيم ما تبين من هذه المراجعة في الإطار النظري للدراسة، وتم التوصل إلى (٤٠) معياراً فرعياً تتوزع على أربعة معايير رئيسية (إخراج الاختبار وطباعته، تعليمات الاختبار، الصياغة الفنية لأسئلة الاختبار، توافر الشروط بناء على كل نوع من الأسئلة).

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما مدى اختلاف الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد؟
تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي بالكشف عن مدى اختلاف الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد باختلاف الصف الدراسي والمادة الدراسية كما هو موضح جدول (٢) وجدول (٣).

اتضح من جدول (٢) عدم اختلاف بناء الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد باختلاف الصف الدراسي سواء في المعايير الفرعية أو الدرجة الكلية، وذلك اعتماداً على عدم معنوية قيم (ف) في الجدول السابق عند مستوى الدلالة ٠,٠٥.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بتقارب مستوى مهارات بناء الاختبارات المدرسية لبعض المواد الدراسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد على اختلاف الصف الدراسي، وقد يرجع ذلك إلى خضوع المعلمين إلى مستوى شبه متماثل قبل وأثناء الخدمة فيما يتعلق بمعايير الاختبار الجيد، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المالكي وفخرو، ٢٠١٧) وذلك بعد وجود فروق ذات دلالة احصائية بين توافق الاختبارات مع معايير الاختبار الجيد باختلاف الصف الدراسي (الرابع، والخامس، والسادس).

جدول (٢) نتائج اختبار تحليل البيانات الأحادي لمدى اختلاف الاختبارات المدرسية لبعض المواد المدرسية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد باختلاف الصف الدراسي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) مستوى الدلالة
المعيار الأول: إخراج الاختبار				
بين المجموعات	٠,٠٤٨	٢	٠,٠٢٤	٠,٤٥٤
داخل المجموعات	٤,٢٤	١٤١	٠,٠٣٠	٠,٤٥٤
المجموع	٤,٢٩	١٤٣	٠,٠٣٠	٠,٤٥٤
المعيار الثاني: تعليمات الاختبار				
بين المجموعات	٠,١٢٨	٢	٠,٠٦٤	١,١٩
داخل المجموعات	٧,٥٢٠	١٤١	٠,٠٥٣	1.19
المجموع	٧,٦٤٧	١٤٣	٠,٠٥٣	0.305
المعيار الثالث: الصياغة الفنية لأسئلة الاختبار				
بين المجموعات	٠,٠٣٠	٢	٠,٠١٥	٢,٩٥
داخل المجموعات	٠,٧٠٥	١٤١	٠,٠٠٥	2.95
المجموع	٠,٧٣٥	١٤٣		
المعيار الرابع: توافر الشروط على كل نوع من الأسئلة				
بين المجموعات	٠,١٠٥	٢	٠,٠٥٢	١,٦٨
داخل المجموعات	٤,٤٠٢	١٤١	٠,٠٣١	1.68
المجموع	٤,٤٠٧	١٤٣		
معايير الاختبار الجيد				
بين المجموعات	٠,٠١٨	٢	٠,٠٠٩	٠,٥٥١
داخل المجموعات	٢,٢٦٩	١٤١	٠,٠١٦	0.551
المجموع	٢,٢٨٧	١٤٣		

جدول (٣) نتائج اختبار تحليل البيانات الأحادي لمدى اختلاف الاختبار لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد باختلاف المادة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعيار الأول: إخراج الاختبار					
بين المجموعات	٠,٠٩٠	٢	٠,٠٤٥	١,٥١	٠,٢٢٣
داخل المجموعات	٤,٢٠٦	١٤١	٠,٠٣٠	1.51	0.223
المجموع	٤,٢٩٦	١٤٣	٠,٠٣٠		
المعيار الثاني: تعليمات الاختبار					
بين المجموعات	٠,٢٦٥	٢	٠,١٣٣	٢,٥٣٥	٠,٠٨٣
داخل المجموعات	٧,٥٢٠	١٤١	٠,٠٥٢	2.535	0.083
المجموع	٧,٦٤٧	١٤٣			
المعيار الثالث: الصياغة الفنية لأسئلة الاختبار					
بين المجموعات	٠,٠٢٨	٢	٠,٠١٤	٢,٨٢	٠,٠٦٣
داخل المجموعات	٠,٧٠٦	١٤١	٠,٠٠٥	2.82	0.063
المجموع	٠,٧٣٥	١٤٣			
المعيار الرابع: توافر الشروط على كل نوع من الأسئلة					
بين المجموعات	٠,٠٨٤	٢	٠,٠٤٢	١,٣٣	٠,٢٦٧
داخل المجموعات	٤,٤٢٣	١٤١	٠,٠٣١	1.33	0.267
المجموع	٤,٥٠٧	١٤٣			
معايير الاختبار الجيد					
بين المجموعات	٠,٠٦٢	٢	٠,٠٣١	١,٩٦	٠,١٤٤
داخل المجموعات	٢,٢٢٥	١٤١	٠,٠١٦	1.96	0.144
المجموع	٢,٢٨٧	١٤٣			

اتضح من جدول (٣) عدم اختلاف بناء الاختبارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد باختلاف المادة الدراسية سواء في المعايير الفرعية أو في الدرجة الكلية، وذلك اعتماداً على عدم معنوية قيمة (ف) عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

وترجع هذه النتيجة إلى تقارب مستوى خبرات المعلمين والمعلمات فيما يخص بناء الاختبارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية في ضوء معايير الاختبار الجيد باختلاف المادة الدراسية، مما يعزي إلى الاهتمام بمواد (اللغة العربية، والعلوم، والدراسات الاجتماعية).

وتتفق هذه النتيجة مع ما انتهت إليه دراسة (المالكي وفخرو، ٢٠١٧) بعدم وجود فروق دالة احصائية في درجة توافق الاختبارات مع معايير الاختبار الجيد باختلاف المواد الدراسية (اللغة العربية، العلوم، الدراسات الاجتماعية).

توصيات البحث:

- ١- تفعيل دور معلمي ومعلمات تلاميذ المرحلة الابتدائية في مراجعة الاختبار في ضوء مراعاتها معيار تعليمات الاختبار، وتحديد عدد الصفحات الاختبار.
- ٢- تدريب وتقديم ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس وتقديم الدعم الفني والبرامج الالكترونية لإعداد اختبارات جيدة خالية من أخطاء القياس لضمان موضوعية الاختبارات.
- ٣- تشكيل لجنة مراجعة داخلية بالمدارس لتقنين الاختبارات في ضوء معايير جودة الاختبارات وتقديم الدعم لأعضاء هيئة التدريس، وتقديم مكافآت تشجيعية لأفضل اختبار استوفى الشروط والمعايير.
- ٤- مراجعة مقررات القياس والتقويم المقدمة في برامج إعداد المعلمين بالجامعات ويتم زيادة الإهتمام بتناول معايير الاختبار الجيد.
- ٥- تقويم دوري للاختبارات والتعرف على أوجه القصور والعمل على وضع العلاج المناسب بشأنها.

البحوث المقترحة:

- ١- بناء برامج تدريبية لتحسين مهارات أعضاء هيئة التدريس في توظيف التكنولوجيا الحديثة لتقويم الاختبارات.
- ٢- دراسات استكشافية لتقويم الاختبارات التحصيلية لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعة.
- ٣- دراسة أثر نوع ومستوى مشاركة الطلاب في وضع اسئلة على محتوى المقرر في ضوء معايير جودة الاختبارات.
- ٤- تقويم الاختبارات بالكليات العملية في الجامعة في ضوء معايير جودة الاختبار، ورؤية مستقبلية لمعايير الاختبار الالكتروني الجيد.

المراجع

- أحمد المسعودي (٢٠١٨). كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات، المجلة الدولية التربوية والنفسية، ٤(٢)، ١٩٦-٢٢٥.
- أحمد عيسى داود (٢٠١٤). أصول التدريس " النظري والعملي ": الأردن، يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- أيمن المسعودين (٢٠١٧). درجة التزام معلمي المرحلة الأساسية في الأردن بالمعايير الوطنية في بناء اختبارات التحصيل من وجهة نظر

- المديرين والمُشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
- بدرية سعيد المالكي، عائشة أحمد فخرو (٢٠١٧). دراسة تحليلية لمدى توافق الاختبارات الوطنية مع معايير الاختبار الجيد للمدارس المستقلة في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، ٤٣، (١٦٦)، ٦١-٢١.
- حابس سعد الزبون (٢٠١٣). مدى كفاءة معلمي المدارس لحكومية الثانوية التابعة لإدارة التربية والتعليم بالطائف في بناء الاختبارات التحصيلية وفق معايير الاختبار الجيد، مجلة كلية التربية ببورسعيد، ١٤، (١)، ٩٢-١٣٠.
- حمد الكلثوم (٢٠١٥). تقويم بعض اختبارات تخصص تربية اسلامية في جامعتي أم القرى والدمام في ضوء معايير جودة الاختبار، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٦٦)، ٢١١-٢٣٦.
- خالد مظهر العدوانى (٢٠١٤). دليل المعلم في بناء الاختبارات التحصيلية وفقاً لمعايير الجودة، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، (١)، ٢١٦-٢٢٧.
- رمضان خطوط، مصباح جلاب (٢٠١٩). شروط وكيفية بناء الاختبار الجيد في ظل التدريس وفق بيذاغوجيا المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٩، (١)، ٤١٧-١٢٩.
- سماح سليمان البلوي، شاهر خالد سليمان (٢٠١٩). تقويم الاختبارات المدرسية التي تعدها معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة تبوك من حيث تخطيطها، وإخراجها، وتصحيحها، مجاة العلوم التربوية والنفسية، ٣، (٢٥)، ٤٨-٢٦.
- طارق عبد الرؤوف، وإيهاب المصري (٢٠١٧). المقاييس والاختبارات - التصميم - الإعداد - التنظيم مصر: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد الرحمن عدس (٢٠٠٣). أساسيات القياس والتقويم في العملية التربوية. دار الفكر، عمان، الأردن.
- عمر طالب الريماوي (٢٠١٧). بناء وتصميم الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، الأردن: دار أمجد للنشر والتوزيع.
- محمد أبو العباس محمد (٢٠١٧). تقويم مطابقة اختبارات مادة الرياضيات للصف الرابع مرحلة الأساس للمعايير العلمية للاختبارات: دراسة حالة حالة اختبار مادة الرياضيات لتلاميذ الصف الرابع - بمحلية جنوب كرري، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

محمد محمد فتح الله (٢٠٢٥). الرؤية المستقبلية لتطوير مجال القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي (الجزء الثاني) ، المجلة التربوية الشاملة ، المجلد ٣ ، (٢) ، ١- ٤٩ .

محمد محمد فتح الله سيد أحمد (٢٠٢٥). الرؤية المستقبلية لتطوير مجال القياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي (الجزء الثاني) ، المجلة التربوية الشاملة ، (٢) ، ١-٤٩ .

مشعل الرويلي (٢٠١٦). مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لدى الطلاب المعلمين بالمملكة العربية " دراسة تحليلية تشخيصية" من وجهة نظرهم والمتخصصين، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر ،٣٥(١٧٠)، ٣٦٩-٤٠٧ .

منور سالم مصباح (٢٠١٣). تقويم الاختبارات الموحدة لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث بغزة وفق المعايير العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية بفلسطين، غزة.

Abdel Rahman,A.Dawina,N.&Bashir,S.(2020).The extent of the achievement tests quality in lightened of the total quality standards (survey study at Afif College of education). Journal of Research in Curriculum,Instruction and Educational Technology,6(3),115-136.

Adom,D.Mensah,J.&Dake , D.(2020).Test measurement ,and evaluation: Understanding and use of the concepts in education. Intemational Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE).9(1),109-119.

Alhareth,Y.&Dighrir. I.(2014). The Assessment process of pupils Learning in saudi Education System: A Literature Review .Amerrikan Journal of Education Rrsearch ,2(10).883-891.

Alqifari ,A.(2020).The extent of Saudi teachers knowledge of TIMSS Policles and assessment practicas .Journal of contemporary Scientific Research ,4(2),8-21.

Brown, J.D.(2010).Assessment of learning Outcomes in higher education. Routledge.

Crock,L.&Algina ,J.(1986). Introduction to classical and modern test theory.Holt ,Rinehart.and Winston.

- Hopkins ,C& Antents, R(1985). Classrom Measurement& Evaluationn ,2nd Ed ,pesaock publisbers Incillonis.
- Jerrim,J.(2021). National tests and the wellbeing of primary school pupils: new evidence from the UK.Assessment in Education L principles policy&practice,28(5-6),507-544.
- Mamolo, L.(2021).Development of an Achievement Test to Measure student Competency in General Mathematics.Anatolian Journal of Education ,)21(,79-90.

برامج التدريب المستمر كمدخل لتحسين كفاءة المعلمين في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل

كفاية عرباس

باحثة في درجة الدكتوراة
جامعة القدس المفتوحة، فلسطين
kokozaid847@gmail.com

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة برامج التدريب المستمر كمدخل لتحسين كفاءة المعلمين في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، ومعرفة أهم الأهداف الأساسية لبرامج التدريب المستمر في تحسين كفاءة المعلمين في توظيف إستراتيجيات التقويم البديل، والفوائد المرجوة من تطبيقها، والكشف عن أبرز التحديات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق هذه الإستراتيجيات، وأبرز المقترحات التي تساهم في تطوير برامج التدريب المستمر لتعزيز دورها في تحسين كفاءة المعلمين في أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل في المدارس، فاستخدمت المنهج الكيفي "النوعي"؛ بتحليل الأدبيات، والدراسات السابقة، المتخصصة في الموضوع، والمقابلة؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتقديم التوصيات، والمقترحات، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية جميعاً، وبلغ عددهم (١٥٠٥) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة القصدية، وتكونت من (١٥) معلماً ومعلمة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن للبرامج التدريبية المستمرة أهدافاً لتحسين كفاءة المعلمين في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل تتمثل في مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة، وتحسين جودة مخرجات العملية التعليمية، وأفادت أيضاً وجود العديد من الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال استخدام إستراتيجيات التقويم البديل مثل محاكاة الواقع، وتحقيق التعليم الشامل، وتطوير المهارات النقدية والإبداعية لدى الطلبة، وكشفت الدراسة أيضاً عن بعض التحديات التي تواجه المعلمين أثناء استخدام هذه الإستراتيجيات، والتي تتعلق بمقاومة التغيير، ونقص برامج التدريب، ووجدت الدراسة العديد من الحلول للتغلب على هذه المعوقات بتطوير برامج تدريب مستمرة، وتعزيز ثقافة الوعي بأهمية التقويم البديل، وأفادت الدراسة ببعض المقترحات لتعزيز وتطوير برامج التدريب المستمر في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل تتمثل في تحليل الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وإشراك المعلمين في تصميم البرامج وتقييمها، وأوصت الدراسة بضرورة توفير بيئة مدرسية داعمة ومحفزة وجاذبة، وإعداد برامج تدريب مستمرة تخضع للرقابة والمتابعة من قبل الوزارة، وتفعيل مبدأ المشاركة في تصميم البرامج التدريبية وتقييمها، وتعزيز ثقافة الوعي.

الكلمات المفتاحية: التدريب المستمر، البرامج التدريبية، التقويم البديل، إستراتيجيات التقويم البديل.

Continuing Training Programs as an Approach to Improving Teachers' Efficiency in Using Alternative Assessment Strategies

Abstract

The current study aimed to identify ongoing training programs as an approach to improving teachers' efficiency in using alternative assessment strategies. It also aimed to identify the most important primary objectives of ongoing training programs in improving teachers' efficiency in employing alternative assessment strategies, the benefits expected from their implementation, the most prominent challenges facing teachers when implementing these strategies, and the most prominent proposals that contribute to the development of ongoing training programs to enhance their role in improving teachers' efficiency when implementing alternative assessment strategies in schools. The qualitative approach was used, through analyzing the literature and previous studies specialized in the subject, and conducting interviews to answer the study questions and present recommendations and proposals. The study population consisted of (1,505) male and female teachers in all public schools in the Qalqilya Governorate. The study sample was chosen intentionally and consisted of (15) male and female teachers. The study results showed that ongoing training programs have objectives to improve teachers' efficiency in using alternative assessment strategies, such as keeping pace with modern technological developments and improving the quality of educational outcomes. It also indicated the existence of many benefits that can be achieved through the use of alternative assessment strategies, such as simulating reality, achieving comprehensive education, and developing critical and creative skills among students. The study also revealed some of the challenges facing teachers when using these strategies, which are related to resistance to change and the lack of training programs. The study found many solutions to

overcome these obstacles by developing ongoing training programs and enhancing the culture of awareness of the importance of alternative assessment. The study also provided some suggestions to enhance and develop ongoing training programs in the use of alternative assessment strategies, such as analyzing teachers' training needs and involving teachers in designing and evaluating programs. The study recommended the need to provide a supportive, stimulating, and attractive school environment, and to prepare ongoing training programs subject to supervision and follow-up by the Ministry, activating the principle of participation in designing and evaluating training programs, and enhancing the culture of awareness.

Keywords: Continuous training, training programs, alternative assessment, alternative assessment strategies.

مقدمة

إن للتطورات التكنولوجية الحديثة، والتجديدات التربوية، والتغييرات المتسارعة، تأثير واضح على كافة مجالات الحياة، وانعكاسات إيجابية نحو التقدم والرفي والتميز، وكان للنظام التربوي والتعليمي الحظ الأوفر من هذه التطورات والتجديدات الحديثة، في إصلاح وتطوير المنظومة التربوية بشكل كامل، وخاصة فيما يخص عملية التقويم باعتبارها العنصر الأساسي، في تحقيق هذا التطوير، بالاستغلال الأمثل للموارد البشرية والمتمثلة في المعلمين والطلبة، وإدراك حاجاتهم وقدراتهم، وتعزيز مهاراتهم وكفاياتهم، واستغلالها بالشكل المطلوب واللازم.

ويعد رأس المال البشري العنصر الحيوي والفعال في المؤسسات، حيث أصبح دورهم أكثر ايجابية وتأثير في هذه المؤسسات، وتعتبر عملية التدريب المستمر لهذه الموارد البشرية، وتنمية مهاراتهم وقدراتهم وكفاياتهم، البوصلة التي توجه عملهم، من خلال تحديد احتياجاتهم التدريبية، والعمل على تحليلها، والكشف عن نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف ومعالجتها، من خلال إعداد برامج تدريبية مستمرة تحسن مهاراتهم وتطورها (جوهر وغازي، ٢٠٢٠).

ويعتبر التدريب من المحاور الأساسية التي يسهم وبشكل كبير في بناء الموارد البشرية، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم، نحو الشمولية والتطور، وتحقيق فرص أعلى لحصول على الوظائف، والاطلاع على كل ما هو جديد في مجال أعمالهم، لمواكبة كافة التطورات والتجديدات، وتحسين مستوى الإنتاجية، وتعزيز مهاراتهم وقدراتهم (عبد السلام، ٢٠١٩).

وتسهم برامج التدريب المستمر في تحقيق الجودة الشاملة والتنمية المستدامة من خلال إعداد رأس المال البشري في المدارس، وتطوير مهاراتهم، ومواكبة التطورات التكنولوجية، والتوجهات الحديث في التدريب، من أجل بناء أجيال قادرة على التكيف مع الزمن ومتغيرات العصر، من خلال تحسين وتطوير برامج تدريبية بمعايير عالمية، والاطلاع على تجارب الدول الأخرى في هذا المجال (عفيفي، ٢٠٢٤).

وإن عملية إصلاح التعليم وتحسينه وتطويره تعتمد بالشكل الأساسي على مدى امتلاك المعلم للمهارات والكفايات والقدرات، اللازمة من أجل أن يقوم بدوره بشكل فعال وإيجابي، ويحقق الأهداف بكل فاعلية، وهنا يأتي دور تأهيل المعلمين وتدريبهم وبشكل مستمر من أجل تقويم عمليات ونواتج التعلم بكل نجاح وتميز (Cheng, 2017).

والتقويم التربوي بمثابة المحرك الرئيسي، للعملية التعليمية، فمن خلاله تتحقق الأهداف، وتنفذ مجموعة من الأعمال والانجازات بأوقات مختلفة، وحلت محل الطرق التقليدية القديمة التي كانت تعتمد على نوع واحد من التقويم، حيث ظهرت

إستراتيجيات التقويم البديل، والتي تجعل من العملية التعليمية واقعية وحقيقية، وتعتمد على أداء الطالب نفسه، وتوفر له فرص تعليمية مختلفة (تمساح، ٢٠٢١). ويهدف التقويم البديل إلى تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، وتحقيق الأهداف التربوية بكل سهولة ويسر، وتوفير الوقت والجهد، أثناء عملية التقويم، حيث يعتبر التقويم محورا أساسيا لعمليات التخطيط والتنظيم للمناهج وطرق التدريس، ويوفر أيضا تغذية راجعة ومعلومات حول البرامج التعليمية المقدمة (Bashir & Afzal, 2018).

وتكمن أهمية استخدام إستراتيجيات التقويم البديل في تحويل الطالب من فرد يجيب فقط عن أسئلة الاختبار إلى شخص يشارك في وضع الأنشطة والفعاليات التي تكشف مواطن الضعف والقوة لديه، حيث أن هذا التحول يقلل من مستوى التوتر لديه بسبب الاختبارات، وزيادة ثقته بنفسه، والقيام بمهام وأعمال تحاكي الواقع الذي يعيش فيه، بحيث يستطيع طرح الأسئلة وإصدار أحكام عليها، واختيار البديل المناسب، وتكوين اتجاهات ايجابية تجاه العملية التعليمية والمعلم (العويضي والحريضي، ٢٠٢٠).

"والتقويم البديل عملية منظمة ومستمرة، تعتمد على استخدام أساليب تقويم بديلة عن الاختبارات التقليدية، لتقويم أداء الطالب بتوظيف ما تعلمه من خبرات سابقة مع خبرات جديدة في مواقف معينة، يقوم بإنجاز المهام بشكل فاعل ونشط" (الصلوي، ٢٠١٧: ٤٢٠).

وأورد عبد السلام (٢٠٢٢: ١٠) بأن إستراتيجيات التقويم البديل "عبارة عن أنشطة تقييمية يقوم بها المعلم، وتضع الطالب في مواقف حقيقية واقعية، وممارسة أعمال قريبة إلى الواقع، وذلك بالاعتماد على أساليب متنوعة كالتقويم المعتمد على الأداء، والتقويم بالتواصل، والتقويم بمراجعة الذات، والتقويم بالملاحظة، والتقويم بالاختبارات الكتابية والشفوية، وملفات الإنجاز".

مشكلة الدراسة وأسئلتها

نظرا للتوجهات التربوية الحديثة لتطوير منظومة التقييم والتقويم، بأدواتها وأساليبها وإستراتيجياتها، باعتبار أن عملية التقويم التربوي إحدى عناصر النظام التربوي، حيث أدت هذه التوجهات، لإحداث تغييرات ونقلة نوعية في كافة عناصر النظام، كان لا بد من إعادة النظر في طرق تقييم وتقويم المناهج والمعلمين والمتعلمين، والتوجه نحو التقويم البديل (Al-Atabi, 2020).

وخلال عمل الباحثة كمعلمة لاحظت وجود تفاوت في استخدام المعلمين والمعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل، باعتباره منحى جديد في العملية التعليمية من جهة، ومن جهة أخرى لاحظت بعض الإخفاقات في طرق استخدام هذا النوع من التقويم لعدم توفر دورات تدريبية فيما يخص التقويم البديل وإستراتيجياته، وأيضا خلال مراجعة الدراسات السابقة لاحظت وجود تدني في درجة استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، وتوصية العديد من الدراسات بضرورة إعداد برامج

تدريبية فعالة، ضمن برامج مخططة وممنهجة تخضع للرقابة والمتابعة الدورية، وعلى حد علم الباحثة أنها الدراسة الأولى التي تتحدث عن برامج التدريب المستمر كمدخل لتحسين كفاءة المعلمين في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، في فلسطين بشكل عام، ومحافظة قلقيلية بشكل خاص.

وتناولت دراسات كثيرة موضوع برامج التدريب، ومنها: دراسة الوادعي (٢٠٢١) التي أظهرت أن درجة مراعاة البرامج التدريبية للجانب العملي جاء بدرجة ضعيفة، وأوصت الدراسة بضرورة تعديل محتوى البرامج التدريبية بما يتماشى مع التطورات الحديثة، ودراسة الدوسري وآخرون (٢٠٢٠)، التي أكدت وجود معوقات تحد من فعالية هذه البرامج وهي عدم توفر التقويم المستمر لهذه البرامج، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية فعالة ولها بصمة في الأداء المدرسي، أما بالنسبة لمحور إستراتيجيات التقويم البديل فقد أكدت دراسة الرويلي والحربي (٢٠١٩) بأن درجة ممارسة معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التقويم البديل كانت منخفضة، وأكدت على ضرورة إعداد برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات في مجال تطبيق هذه الإستراتيجيات، ودراسة الرفدي والعلي (٢٠٢٣) حيث أظهرت نتائجها أن درجة معوقات استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل جاءت بدرجة مرتفعة.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية بالأسئلة الآتية:

السؤال الأول: برأيك ما هي الأهداف الأساسية لبرامج التدريب المستمر في تحسين كفاءة المعلمين في توظيف إستراتيجيات التقويم البديل؟

السؤال الثاني: برأيك، ما الفوائد المرجوة من تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل، والتي تسهم في تحقيق جودة المخرجات التعليمية؟

السؤال الثالث: برأيك هل هناك تحديات تواجه المعلمين أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل؟ إذا كانت إجابتك نعم؛ برأيك ما أهم التحديات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل؟

السؤال الرابع: من وجهة نظرك؛ كيف يمكن التغلب على تحديات توظيف إستراتيجيات التقويم البديل؟

السؤال الخامس: ما أبرز المقترحات التي تساهم في تطوير برامج التدريب المستمر لتعزيز دورها في تحسين كفاءة المعلمين في أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل في المدارس؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في موضوع البحث، ومضمونه؛ فجذواه تكون بقدر أهميته، وبأثره الإيجابي في خدمة أهدافه في المجتمع، وتمثلت أهمية هذه الدراسة البحثية بما يأتي:

الأهمية النظرية

تكمن أهمية الدراسة في الوقوف على برامج التدريب المستمر كمدخل لتحسين كفاءة المعلمين في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، وتحليلها؛ للخروج بالنتائج، والمقترحات، التي تعزز من دور برامج التدريب المستمر في تحسين كفاءة المعلمين في أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل في المدارس؛ إذ تعد إستراتيجيات التقويم البديل من المواضيع المهمة، ذات الانعكاس على العملية التعليمية، وتعتمد دراستها على تحليل الأدبيات، والتجارب العامة للموضوع، التي لها اتصال بالبيئة الفلسطينية، والمقابلات الشخصية، وتحديد المفاهيم المرتبطة ببرامج التدريب المستمر وإستراتيجيات التقويم البديل.

الأهمية التطبيقية

يمكن لأطراف متعددة أن تستفيد من الدراسة الحالية، كصناع القرار، والمسؤولين التربويين في وزارة التربية والتعليم العالي؛ فيعيدوا النظر في فلسفتها، وبرامجها، وخططها المتصلة بموضوع برامج التدريب المستمر كمدخل لتحسين كفاءة المعلمين في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، وطلبة الدراسات العليا، والباحثين؛ بفتحها آفاقاً جديدة لهم، من استنتاجات الدراسة الحالية، في دراسات لاحقة.

أهداف الدراسة:

- هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يأتي:
- ١- معرفة أهم الأهداف الأساسية لبرامج التدريب المستمر في تحسين كفاءة المعلمين في توظيف إستراتيجيات التقويم البديل.
 - ٢- معرفة أهم الفوائد المرجوة من تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل، والتي تسهم في تحقيق جودة المخرجات التعليمية.
 - ٣- الكشف عن أبرز التحديات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل.
 - ٤- تحديد أهم الطرق والإستراتيجيات التي يمكن من خلالها التغلب على تحديات توظيف إستراتيجيات التقويم البديل.
 - ٥- الكشف عن أبرز المقترحات التي تساهم في تطوير برامج التدريب المستمر لتعزيز دورها في تحسين كفاءة المعلمين في أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل في المدارس.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية في فلسطين للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، وتوزعت عينة الدراسة على حسب المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية)، وتناولت

موضوع برامج التدريب المستمر لتعزيز دورها في تحسين كفاءة المعلمين في أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل في المدارس، ومدى تأثيرها، وتحدد الدراسة بالمفاهيم، والمجالات المحددة، الواردة فيها، وبأسئلتها، ونتائجها.

التعريفات الاصطلاحية:

يمكن توضيح أهم المفاهيم، أو المصطلحات الواردة في الدراسة، بما يأتي:

التدريب المستمر: " هو عملية تحسين مهارات وقدرات الأفراد من خلال التعلم والتطوير، ويمكن أن يكون التدريب المستمر رسمياً أو غير رسمياً، ويمكن أن يتم في مكان العمل أو خارجه" (الحربي، ٢٠١٨: ١٤٨).

البرامج التدريبية: " هو الجهد المنظم الذي تقوم به المنظمة بهدف تحسين وصقل المهارات الجديدة لدى الأفراد" (عبد المطلب، ٢٠١٨: ٢٠١).

التقويم البديل: " دمج الطلاب في مهام ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى، وهذه التقييمات تتطلب مهارات تفكير عالية وتأزرا وتناسقا لمدى عريض من المعارف، وتنقل إلى الطلاب معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التي يحكم على جودته في ضوءها" (أسعد، ٢٠١٨: ٣٩).

إستراتيجيات التقويم البديل: " هي عبارة عن مجموعة من الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلم لتقويم أداء الطلبة خلال العام الدراسي بهدف تحسين مستوى الأداء التعليمي، وتتمثل هذه الإستراتيجيات باستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، وباستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم، وباستراتيجية التقويم المعتمدة على الملاحظة، وباستراتيجية التقويم المعتمد على التواصل، وباستراتيجية التقويم المعتمد على مراجعة الذات" (النبيتي، ٢٠٢٠: ١٨٠).

الدراسات السابقة المتعلقة ببرامج التدريب:

وسعت دراسة عفيفي (٢٠٢٤) التعرف إلى دور برامج التدريب المستمر والتنمية المستدامة في تطوير المهارات المهنية لمعلمات رياض الأطفال دراسة مقارنة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في محافظات مصر (الاسكندرية، القاهرة، الجيزة، القليوبية)، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلمة رياض أطفال، وتمثلت أداة الدراسة بالاستبانة، وأظهرت النتائج أن التدريب له أثر فعال على تطوير مهارات المعلمات مع وجود تفاوت في التأثير، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمات في المحافظات التي أظهرت تأثير أقل، وتقييم هذه البرامج بشكل دوري.

وهدف دراسة علي وآخرون (٢٠٢٣) التعرف إلى أثر التدريب المستمر على تحسين إدارة الجودة الشاملة بالتطبيق على العاملين بجامعة مدينة السادات، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس، والبالغ عددهم (٨٤٤) عضواً، واختيرت عينة الدراسة

بالطريقة العشوائية، والتي بلغت (٥٠٣) عضواً، وتمثلت أداة الدراسة بالإستبانة، وأظهرت النتائج وجود تأثير موجب للتدريب المستمر على تحسين إدارة الجودة الشاملة، وأوصت الدراسة بضرورة مشاركة العاملين في برامج التدريب المستمر. وقدمت دراسة الوادعي (٢٠٢١) تصور مقترح للبرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء احتياجاتهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في مدارس شمال خميس مشيط، والبالغ عددهم (٧٧) معلماً، وبلغت عينة الدراسة (٣٥) معلماً، وتمثلت أداة الدراسة بالإستبانة، وأظهرت النتائج أن درجة مراعاة البرامج التدريبية للجانب العملي جاء بدرجة ضعيفة، وأوصت الدراسة بضرورة تعديل محتوى البرامج التدريبية بما يتماشى مع التطورات الحديثة.

وقدمت دراسة الوادعي (٢٠٢١) تصور مقترح للبرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء احتياجاتهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في مدارس شمال خميس مشيط، والبالغ عددهم (٧٧) معلماً، وبلغت عينة الدراسة (٣٥) معلماً، وتمثلت أداة الدراسة بالإستبانة، وأظهرت النتائج أن درجة مراعاة البرامج التدريبية للجانب العملي جاء بدرجة ضعيفة، وأوصت الدراسة بضرورة تعديل محتوى البرامج التدريبية بما يتماشى مع التطورات الحديثة.

وكشفت دراسة الدوسري وآخرون (٢٠٢٠) عن دور البرامج التدريبية في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في المدارس الابتدائية الحكومية، والبالغ عددهم (١١٠٨) معلماً ومعلمة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، والتي بلغت (١٨٩) معلماً ومعلمة، وتمثلت أداة الدراسة بالإستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن للبرامج التدريبية دور كبير في تنمية مهارات المعلمين التدريسية، وكشفت الدراسة أيضاً وجود معوقات تحد من فعالية هذه البرامج وهي عدم توفر التقويم المستمر لهذه البرامج، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية فعالة ولها بصمة في الأداء المدرسي.

الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات التقويم البديل:

وهدف دراسة أديمي وأولاغونجو (Adeyemi&& Olagunju, 2024) التعرف إلى اتجاهات المعلمين تجاه استخدام التقويم البديل في تقييم طلاب العلوم في المدارس الثانوية العليا في منطقة إيكورودو الحكومية بولاية لاغوس في نيجيريا، واستخدم الباحثان المنهج المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من (٥٣٣) معلماً لمادة العلوم، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، والتي بلغت (٢٣٠) معلماً، وتمثلت أداة الدراسة من الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين لاستخدام التقويم البديل جاء بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة

بضرورة تكليف المعلمين بدمج التقنيات التكنولوجية في التقويم البديل، والتركيز على استخدام إستراتيجيات التقويم البديل في العملية التعليمية.

وسعت دراسة غوموش (Gümüş, 2024) التعرف إلى تأثير أساليب التقويم البديل على التحصيل الدراسي لمجموعة من الطلبة الأتراك الدارسين للغة الإنجليزية، استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من (٧٥) طالبا، حيث بلغ عدد المشاركين في المجموعة التجريبية (٣٨) طالبا، و عدد طلبة المجموعة الضابطة (٣٧) طالبا، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الميسرة، وتمثلت أدوات الدراسة بالمهام والاختبارات، والمقابلات الشخصية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق أدوات التقويم البديل كان له تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي للطلبة، حيث أظهر الطلبة مواقف إيجابية تجاه أدوات التقويم البديل.

وأجرت العلوي وحاجي (٢٠٢٣) دراسة هدفت الكشف عن توظيف إستراتيجيات التقويم البديل ومعوقاته من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المدارس الثانوية في المدينة المنورة في السعودية، والبالغ عددهم (١٥٠٤) معلما ومعلمة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، والتي بلغت (٤٥٥)، وتكونت أداة الدراسة من الإستبانة، وأظهرت النتائج أن معوقات توظيف إستراتيجيات التقويم البديل جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاءت المعوقات التي تخص أولياء الأمور بالمرتبة الأولى، ومعوقات البيئة التعليمية بالمرتبة الثانية، ثم يليها معوقات مرتبة بالإشراف التربوي والإدارة، ثم المعوقات المرتبطة بالطلبة والمعلم والمنهج، وأوصت الدراسة بضرورة توفير دليل إرشادي للمعلمين لتوضيح آلية تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل في المواقف الصفية.

وأوضحت دراسة الرفدي والعلي (٢٠٢٣) واقع استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات برامج التربية الفكرية الابتدائية بمحافظات الخرج، والبالغ عددهم (٣٨) معلمة، واختيرت عينة الدراسة بطريقة الحصر الشامل، والتي بلغت (٣٤) معلمة، وتمثلت أداة الدراسة بالإستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معوقات استخدام إستراتيجيات التقويم البديل جاء بدرجة مرتفعة، وأوصت الدراسة بضرورة توفير برامج التدريب للمعلمات فيما يخص إستراتيجيات التقويم البديل، وتوفير بيئة تعليمية سليمة بتوفير الموارد المالية والمادية الداعمة لتوظيف هذه الإستراتيجيات.

وهدف دراسة الأنصاري (٢٠٢٢) التعرف إلى تطبيق استراتيجية التقويم البديل في الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج المختلط، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في السعودية، و(١٠) خبراء في تخصص الدراسات الاجتماعية، وتمثلت أداة الدراسة بالإستبانة والمقابلة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود بعض الصعوبات عند تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل والمتمثلة في

مقاومة التغيير، وضعف إمكانيات وقدرات المعلمين، وأفادت الدراسة أنه هناك إمكانية لتوظيف إستراتيجيات التقويم البديل لما له من فوائد كثيرة من حيث تنمية شخصية الطالب، وتحديد نقاط القوة والضعف، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية تهتم بتدريب معلمي الدراسات الإجتماعية أثناء الخدمة، من أجل تزويدهم بآليات وطرق تنفيذ إستراتيجيات التقويم البديل في الحصص الصفية. وكشفت دراسة روز (Rose, 2021) عن مواقف معلمي اللغة الإنجليزية تجاه استخدام أساليب التقويم البديل في المدارس الثانوية في ولاية دلتا، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من (٤٤٩) معلما، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة الطبقية والغرضية، والتي بلغت (٩٩) معلما، وتمثلت أداة الدراسة بالإستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود اتجاه إيجابي من معلمي اللغة الإنجليزية تجاه التقويم البديل، وأن استخدامهم للإستراتيجيات تجذب انتباه الطلبة، وتحسن أدائهم، وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع المعلمين على تقييم أداء الطلبة باستخدام إستراتيجيات التقويم البديل.

وسعت دراسة الصعدي (٢٠٢٠) الكشف عن واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية للاحتياجات التدريبية في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته بمحافظة المنوفية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية، والبالغ عددهم (٢٥٣) معلما ومعلمة، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، والتي بلغت (٩٦) معلما ومعلمة، وتمثلت أداة الدراسة بالإستبانة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التقويم البديل منخفضة، وأوصت الدراسة بضرورة إعداد برامج تدريبية وبرامج ضمن خطط ممنهجة، لتطوير قدرات المعلمين في استخدام الاستراتيجيات، والتطوير المستمر لهذه الدورات والبرامج.

وكشفت دراسة الحواري (٢٠١٩) عن أثر استخدام إستراتيجيات التقويم البديل في تحصيل الطلبة وإكسابهم مهارات ما وراء المعرفة في مبحث العلوم، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الثامن في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز في محافظة إربد، والبالغ عددهم (١٣٧) طالبا وطالبة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبا وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة ب الاختبارات وقائمة الشطب ونشاط إثرائي وواجب بيتي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود تقدم في مستوى الطلبة في مبحث العلوم لصالح إستراتيجيات التقويم البديل، والذي يهدف إلى رفع مستوياتهم وقدراتهم، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين فيما يخص إستراتيجيات التقويم البديل، وكيفية استخدامها.

التعقيب على الدراسات السابقة:

يلحظ باستعراض الدراسات السابقة وتحليلها، أنها اختلفت في تناول موضوع برامج التدريب، كدراسة عيفي (٢٠٢٤)، التي تناولت إلى دور برامج التدريب المستمر والتنمية المستدامة في تطوير المهارات المهنية لمعلمات رياض الأطفال دراسة مقارنة، ودراسة علي وآخرون (٢٠٢٣)، التي هدفت التعرف إلى أثر التدريب المستمر على تحسين إدارة الجودة الشاملة بالتطبيق على العاملين بجامعة مدينة السادات، ودراسة الدوسري وآخرون (٢٠٢٠)، التي كشفت عن دور البرامج التدريبية في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، أما بالنسبة لإستراتيجيات التقويم البديل، فقد هدفت دراسة غوموش (Gümüş, 2024)، التعرف إلى تأثير أساليب التقويم البديل على التحصيل الدراسي لمجموعة من الطلبة الأتراك الدارسين للغة الإنجليزية، ودراسة أديمي وأولاغونجو (Adeyemi&& Olagunju,2024) التي سعت للتعرف إلى اتجاهات المعلمين تجاه استخدام التقويم البديل في تقييم طلاب العلوم في المدارس الثانوية العليا في منطقة إيكورودو الحكومية بولاية لاغوس في نيجيريا، واهتمت دراسة العلوي وحاجي (٢٠٢٣)، بالكشف عن توظيف إستراتيجيات التقويم البديل ومعوقاته من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، ودراسة الرفدي والعلوي (٢٠٢٣) التي تناولت واقع استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، ودراسة الأنصاري (٢٠٢٢) التي درست تطبيق إستراتيجية التقويم البديل في الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية،

وتنوعت المنهجيات المستخدمة فيها، فمنها ما اعتمد على الدراسات التحليلية، والوصفية، والتجريبية، والمقارنة، والمختلطة، والتنوع في الأدوات البحثية، وتنوع البيانات التي طبقت فيها تلك الدراسات، هي محلية، وعربية، وأجنبية، صدر عنها نتائج واستنتاجات متعددة، مثل: وجود تأثير إيجابي للبرامج التدريبية للمعلمين، وإظهار بعض المعوقات التي تعيق عمل هذه البرامج، ووجود مستوى منخفض من درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل، وأفادت بعض العديد من الدراسات وجود معوقات تحد من استخدام هذه الإستراتيجيات، وأوصت العديد من التوصيات والتي أهمها اعداد برامج تدريبية لتدريب المعلمين حول إستراتيجيات التقويم البديل، أما الدراسة الحالية، فتميزت عما سبقها بتناولها موضوع برامج التدريب المستمر كمدخل لتحسين كفاءة المعلمين في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، وهذا لم تتناوله أية دراسة سابقة، وتميزت باستخدامها للمنهج النوعي، واستفادت من الدراسات السابقة، والإطار النظري، في بناء منهج الدراسة، وأداتها، وفي بناء الدراسة، ووضع التفسيرات المناسبة للنتائج التي خرجت بها.

منهج الدراسة وإجراءات تنفيذها:

منهج الدراسة:

استُخدم المنهج الكيفي "النوعي"؛ لتحقيق أهداف الدراسة؛ بتحليل الإطار النظري، والدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة، والمقابلة الشخصية، في جمع البيانات، ووصف الظاهرة، وتحليلها، واستخراج الاستنتاجات منها ذات الدلالة، والمغزى، بالنسبة للمشكلة التي تطرحها الدراسة الحالية؛ للإجابة عن أسئلتها، وتقديم التوصيات، والمقترحات اللازمة بهذا الشأن.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات جميعاً في المدارس الحكومية في محافظة قلقيلية، وبلغ عددهم (١٥٠٥) معلماً ومعلمة، (٩٠٩) معلمات، و(٥٩٦) معلماً، من العام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٥م).

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٥) معلماً ومعلمة من مدارس محافظة قلقيلية، من مديرية تربية قلقيلية؛ إذ أجريت المقابلة مع (١٥) فرداً، واستُخدمت طريقة العينة القصدية، وتوزعت عينة الدراسة على حسب المتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، المرحلة الدراسية).

مصادر الدراسة:

اعتمد في جمع بيانات الدراسة الحالية على الأدبيات السابقة، والمقابلة الشخصية، وفيما يأتي توضيح لها:
أ- الأدبيات: اعتمد على تحليل الوثائق بالدراسات السابقة المتخصصة بموضوع الدراسة الحالية.
ب- المقابلة: اعتمد على المقابلة الشخصية، التي استهدفت (١٥) معلماً ومعلمة.

صدق المقابلة وثباتها:

أ- صدق المقابلة:

اعتمد على المقابلة الشخصية؛ للكشف عن برامج التدريب المستمر كمدخل لتحسين كفاءة المعلمين في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، وقد أعدت الباحثة "المقابلة"؛ بناء على خبرتها، في إعداد البحوث النوعية، فعادت إلى الأدبيات السابقة، والتجارب الميدانية ذات الصلة ببرامج التدريب المستمر كمدخل لتحسين كفاءة المعلمين في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، ثم صاغت (٤) أسئلة، حكمها (٧) أشخاص من ذوي الخبرة والاختصاص، في مجال الإدارة والقيادة التربوية، والتربية، والقياس والتقويم، وبناء على ملاحظاتهم، أعيدت صياغة بعض الأسئلة، وأضيف سؤال آخر، وأصبح عدد الأسئلة (٥) أسئلة.

ب- ثبات المقابلة:

لجأت الباحثة إلى اختبار ثبات المقابلة؛ بإجراء مقابلة- تكررت مرتين- مع (٤) معلمين ومعلمات من خارج أفراد عينة الدراسة، وتخلل المقابلة الأولى، والثانية، فاصل زمني مدته (٥) أيام، ثم حُلَّت المقابلات مرتين، وتبين عدم وجود اختلاف في تحليل البيانات، وهذا يعني وجود اتساق تام في التحليلين، واستخرجت نسبة الاتفاق باستخدام معادلة (هولستي) (Holsti)، وبلغت (٨٩٪)، وهذا يدل على وجود اتفاق في التحليل، وثبات جيد للأداة.

تحليل البيانات:

اعتمد في تحليل البيانات الكيفية "النوعية" التي جمعت بالمقابلة، على منهج تحليل الأفكار الواردة في المقابلات، ثم التوصل إلى الأفكار الفرعية، أو الخصائص الدقيقة؛ بتفريغ المقابلات، والقراءة الفاحصة لكل جملة، أو كلمة، وردت من الأفراد الذين جرت مقابلتهم، وترميز الاستجابات، وتصنيف الأفكار المتقاربة في مجالات فرعية، ثم وضعها ضمن مجموعات رئيسية، واختبار ثبات التحليل، وحساب النسب المئوية للاستجابات.

نتائج الدراسة التحليلية ومناقشتها:

يعرض هذا القسم نتائج الدراسة ويناقشها، في ضوء الإطار التحليلي للأدبيات، والدراسات، والتجارب، التي تختص ببرامج التدريب المستمر كمدخل لتحسين كفاءة المعلمين في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، تبعاً لسؤال الدراسة الرئيس، وأسئلتها الفرعية.

أولاً: نتائج السؤال الأول ومناقشته:

ينص هذا السؤال على الآتي: ما أهم الأهداف الأساسية لبرامج التدريب المستمر في تحسين كفاءة المعلمين في توظيف إستراتيجيات التقويم البديل؟ وللإجابة عنه، اعتمد على المقابلات، والأدبيات، والتقارير، المتصلة بأهم الأهداف الأساسية لبرامج التدريب المستمر في تحسين كفاءة المعلمين في توظيف إستراتيجيات التقويم البديل.

وأشار العديد من الباحثين أن لبرامج التدريب المستمر آثار إيجابية لتحسين جودة العملية التعليمية، من خلال تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات حديثة، بأدوات واقعية، تجعل من الطالب محورا للعملية التعليمية، والتحول من تقييم يركز فقط على المهارات المعرفية إلى تقييم شامل لكافة المهارات النفسية والوجدانية والمعرفية، والتركيز على تحقيق الجودة والتميز.

وأشار شيرفان وآخرون (Sherifah et al., 2022) إلى مجموعة من الأهداف الرئيسية لبرامج التدريب لتحسين كفاءة المعلمين، حيث تعمل هذه البرامج على تحسين مستوى الأداء، وزيادة الإنتاجية، وتزويد المعلمين بالمهارات

والخبرات اللازمة والتي تساعدهم في القيام بالمهام الموكلة إليه بكل فاعلية، وتطوير مهاراتهم في مجال البحث العلمي.

ولبرامج التدريب المستمر أهمية كبيرة تكمن في إحداث تغييرات جذرية في البيئة التعليمية، وتحسين أداء العاملين، وإعطاء فرصة أكبر للمعلمين لكسب معارف ومعلومات جديدة، ومواكبة المفاهيم الحديثة في مجال تخصصاتهم (الزبيدي وآخرون، ٢٠١٨).

وللبرامج التدريبية أهداف عديدة وفوائد جمة تكمن في السعي لرفع مستوى العملية التعليمية والنهوض بها نحو التميز والنجاح، من خلال امتلاك المعلمين لمجموعة من المهارات التدريبية التي تزيد من مستوى الأداء، وزيادة ثقة المعلم بنفسه، ورفع الروح المعنوية لديه، والدافعية، واكتساب المعلمين المعارف والمهارات المطلوبة للتفكير النقدي لديهم، وتطوير طرق وإستراتيجيات جديدة خلال الحصص الصفية تواكب التطورات الحديثة (الشيخي، ٢٠١١).

ومن الجدير بالذكر أن التدريب المستمر للمعلمين يساعدهم في اكتساب العديد من المهارات التكنولوجية الحديثة، وإتقان العملية التعليمية، وتطوير قدراتهم للتفاعل مع البيئة المحيطة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو عملية التدريس والمناهج وإستراتيجيات التعليم (Copriady, 2018).

ولا بد للإشارة هنا إلى الهدف الأساسي الذي تسعى البرامج التدريبية المستمرة لتحقيقه والذي يتمثل في تطوير مهارات المعلمين وكفاياتهم، والاستغلال الأمثل لقدراتهم، في توظيف إستراتيجيات التقويم البديل في المواقف الصفية، وتحقيق نتائج إيجابية في عملية التقويم، من خلال تنفيذ العديد من الأنشطة الواقعية، والتي تحاكي المهارات الحياتية، وتعزيز مهارات التقويم الذاتي لدى الطلبة، لزيادة دافعيتهم للتعلم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

وأورد الغامدي (٢٠١٤) أن لبرامج التدريب دور كبير في إحداث تغييرات جذرية في العملية التعليمية من خلال تنمية وتطوير قدرات المعلمين ومهاراتهم، بحيث يصبحون قادرين على تقبل التغيير في المؤسسات في ضوء التطورات والتحولات المتسارعة في العالم، بحيث يكون لهم تأثير إيجابي في العملية التعليمية وفي توجيه سلوك الطلبة نحو التفاعل والتميز والإيجابية.

ولعل مواكبة المعلم للتطورات التكنولوجية الحديثة فيما يخص إستراتيجيات التقويم البديل، من أهم أهداف برامج التدريب المستمرة، والاطلاع المستمر على كل جديد في هذا المجال، وعدم التقيد بطرق التقويم التقليدية والمتمثلة فقط بالاختبارات، فالطالب أصبح محورا للعملية التعليمية، يتعامل مع البرامج التكنولوجية والمنصات التعليمية بكل طلاقة، فلا بد من استغلال هذه القدرات في اكتشاف ميول الطلبة واتجاهاتهم، من خلال إستراتيجية الملاحظة وتقويم أدائهم.

وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة، حول أهم الأهداف الأساسية لبرامج التدريب المستمر في تحسين كفاءة المعلمين في توظيف إستراتيجيات التقويم البديل، إلى النتائج الآتية:

- تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية، وحصلت على نسبة ١٠٠٪.
- تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وحصلت على نسبة ٩٥٪.
- مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة فيما يخص إستراتيجيات التقويم البديل، وحصلت على نسبة ٨٦٪.

ويتضح مما تقدم، أن هنالك العديد من الأهداف التي تسعى البرامج التدريبية المستمرة لتحقيقها، والمتعلقة مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة، وتحسين جودة مخرجات العملية التعليمية، وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، وهذا يتفق مع دراسة عفيفي (٢٠٢٤)، التي أكدت أن التدريب له أثر فعال على تطوير مهارات المعلمات مع وجود تفاوت في التأثير، وأوصت بضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمات في المحافظات التي أظهرت تأثير أقل، وتقييم هذه البرامج بشكل دوري، ودراسة دراسة علي وآخرون (٢٠٢٣)، التي أفادت نتائجها بوجود تأثير موجب للتدريب المستمر على تحسين إدارة الجودة الشاملة، وأوصت الدراسة بضرورة مشاركة العاملين في برامج التدريب المستمر، ودراسة الرفدي والعلي (٢٠٢٣)، التي أوصت بضرورة توفير برامج التدريب للمعلمات فيما يخص إستراتيجيات التقويم البديل، وتوفير بيئة تعليمية سليمة بتوفير الموارد المالية والمادية الداعمة لتوظيف هذه الإستراتيجيات.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني ومناقشته:

ينص هذا السؤال على الآتي: ما الفوائد المرجوة من تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل، والتي تسهم في تحقيق جودة المخرجات التعليمية؟ وللإجابة عنه، اعتمد على المقابلات، والأدبيات، والتقارير، المتصلة بالفوائد المرجوة من تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل، والتي تسهم في تحقيق جودة المخرجات التعليمية.

يعد المعلم عنصرا أساسيا من عناصر النظام التربوي، فهو الوجه، والمشرف، والمقيم، والميسر للعملية التعليمية والمواقف الصفية، انطلاقا من التوجهات التربوية الحديثة، التي أحدثت تغييرات جذرية على دور المعلم، والذي كان فقط يلقي المعلومات، التي تعتمد فقط على الحفظ والتذكر، وناقل للمعرفة، ومع تطور النظريات التربوية، وطرق وأساليب التدريس، وأنماط التفكير، والتطورات التكنولوجية، أصبح هناك توجه للتعليم الشامل لكافة المهارات، والقدرات، والاتجاهات، الذي يسعى لزيادة الدافعية لدى الطلبة، ورفع مستوى تفاعلهم مع المواقف الصفية، وتنفيذهم للمهام والأنشطة الواقعية التي تراعي قدراتهم، وتحاكي الواقع، ولن يتم ذلك إلا بالتنوع في أساليب التقويم، والتي تعكس مستوى إنجازات الطلبة، ومدى قدرتهم على حل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة (العليان، ٢٠١٤).

ويسهم التقويم البديل في تنمية مهارات التفكير العليا، وتقييمها باستمرار، ومساعدة الطلبة في الربط بين المفاهيم والخبرات، وكذلك التكيف معها، وأيضاً التركيز على المتعلم، باعتباره محورياً للعملية التعليمية، لمتابعة عمليتي التعلم والتعليم، وإدراك مهارات ما وراء المعرفة، والتعبير عن أفكارهم بطرق مختلفة وليس فقط قراءتها أو كتابتها (Sa'diyah, 2020).

وتقوم فكرة التقويم البديل على النظرية البنائية والتي تسعى لجعل المتعلم محورياً للعملية التعليمية، بحيث يقوم بالبحث عن المعلومة واكتشافها، وتنظيمها، بنفسه، ويقوم بعملية التخطيط لتعلمه، وأيضاً تقييم أدائه بنفسه، واكتشاف نقاط الضعف والقوة لديه، وهذه إحدى إستراتيجيات التقويم البديل التي تتعلق بتقييم الطالب لذاته، فهذا يعزز ثقته بنفسه، ويرفع مستوى أدائه.

وأوضح الحربي (٢٠٢٢) أن ظهور العديد من إستراتيجيات التعليم الحديثة، أدى إلى تغيير دور كل من المعلم والمتعلم، نحو إدارة المعارف والمعلومات، وتنظيمها وتبادلها، حيث أصبح العملية التعليمية تطلب طرق وأساليب جديدة تواكب التطورات، والتجديدات التربوية، مع ضرورة تحقيق المرونة والفاعلية في أثناء استخدام هذه الإستراتيجيات والطرق.

ولعل من أهم الفوائد التي يمكن تحقيقها من خلال استخدام إستراتيجيات التقويم البديل هي تفعيل مهارات التفكير العليا كمهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، وإفساح المجال للطلاب لإطلاق الأفكار البناءة والخلقة، التي تجعل منه فرداً مميزاً، قادر على تنفيذ الأنشطة والمهام بكل سهولة ويسر، واثقان مهارات التقويم الذاتي الذي يزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتعزيز مهارات التعاون والعمل بروح الفريق. وأكد ثابت (٢٠٢٠) على مجموعة من الفوائد لتوظيف التقويم البديل في العملية التعليمية تتمثل في مشاركة الطلبة في عملية التقويم، وكذلك مراعاة الفروق الفردية والخصائص النمائية بينهم، وتقديم أنشطة مختلفة تراعي قدرات الطلبة واتجاهاتهم، وتحول دور المعلم من ملقن للمعلومات إلى مرشد وموجه للطلبة، وميسر للعمليات التعليمية والمواقف الصفية، ومشاركة الأهل في عملية التقييم من أجل تعزيز أبنائهم.

ومن الجدير بالذكر أنه من خلال استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، يمكننا تفعيل مهارات التفكير العليا كمهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي لدى الطلبة، وإفساح المجال للطلاب لإطلاق الأفكار البناءة والخلقة، التي تجعل منه فرداً مميزاً، قادر على تنفيذ الأنشطة والمهام بكل سهولة ويسر، واثقان مهارات التقويم الذاتي الذي يزيد من ثقتهم بأنفسهم، وتعزيز مهارات التعاون والعمل بروح الفريق. وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة، حول الفوائد المرجوة من تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل، والتي تسهم في تحقيق جودة المخرجات التعليمية، إلى النتائج الآتية:

- تحسين جودة مخرجات العملية التعليمية، وحصلت على نسبة ١٠٠٪.

- تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات، وحصلت على نسبة ١٠٠٪.
- توفير التغذية الراجعة المستمرة، وحصلت على نسبة ٩٥٪.
- محاكاة الواقع وتعزيز المهارات الحياتية، وحصلت على نسبة ٩٣٪.
- تحقيق التعليم الشامل والمرن، وحصلت على نسبة ٩٣٪.
- زيادة الدافعية للتعلم، وحصلت على نسبة ٦٦٪.

ويتضح مما تقدم، أن إستراتيجيات التقويم البديل توفر العديد من الفوائد والتي يمكن من خلالها تحسين العملية التعليمية، وتعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات، وكذلك توفير تعليم شامل ومرن، يحاكي الواقع، ويفعل المهارات الحياتية، وتزيد من مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلبة، وهذا يتفق ودراسة دراسة غوموش (Gümüş, 2024) التي أوضحت أن تطبيق أدوات التقويم البديل كان له تأثير إيجابي على التحصيل الدراسي للطلبة، حيث أظهر الطلبة مواقف ايجابية تجاه أدوات التقويم البديل، ودراسة الأنصاري (٢٠٢٢)، التي أكدت أنه هناك إمكانية لتوظيف إستراتيجيات التقويم البديل لما له من فوائد كثيرة من حيث تنمية شخصية الطالب، وتحديد نقاط القوة والضعف، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية تهتم بتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة، من أجل تزويدهم بالآليات وطرق تنفيذ إستراتيجيات التقويم البديل في الحصص الصفية، ودراسة روز (Rose, 2021)، التي أكدت وجود اتجاه إيجابي من معلمي اللغة الإنجليزية تجاه التقويم البديل، وأن استخدامهم للإستراتيجيات تجذب انتباه الطلبة، وتحسن أدائهم، ودراسة الحواري (٢٠١٩) التي أكدت وجود تقدم في مستوى الطلبة في مبحث العلوم لصالح إستراتيجيات التقويم البديل، والذي يهدف إلى رفع مستوياتهم وقدراتهم، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين فيما يخص إستراتيجيات التقويم البديل، وكيفية استخدامها.

ثالثاً: نتائج السّؤال الثالث ومناقشته:

ينص هذا السّؤال على الآتي: ما أهم التحديات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل؟

وللإجابة عنه، اعتمد على المقابلات، والأدبيات، والتقارير، المتصلة بأهم التحديات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل؟ وتوصلت دراسة العلوي وحاجي (٢٠٢٣) إلى وجود نقص في تدريب المعلمين على تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل، حيث أثر ذلك على أداء المعلمين وتطبيقهم لهذه الإستراتيجيات بشكل سلبي، باعتبار أن هذا النوع من التقويم يندرج ضمن التوجهات الحديثة في التقويم التربوي، وأوصت الدراسة بضرورة توفير هذه البرامج التدريبية للمعلمين.

وأكدت دراسة المنتشري (٢٠٢٣) على وجود مجموعة من التحديات والصعوبات التي تقف عائقاً أمام استخدام وتوظيف إستراتيجيات التقويم البديل،

والتي تتعلق في زيادة عدد الطلبة في الصفوف، واعتبار التقويم البديل أعمال إضافية للمعلم وتحتاج لوقت وجهد أكبر، وأيضاً عدم توفر دليل تعليمي يوجه المعلمين حول كيفية استخدام التقويم البديل، وعدم توفر الكفايات والمهارات الكافية لدى المعلمين حول إستراتيجيات التقويم البديل، وقلة المتابعة والإشراف من قبل المشرفين التربويين.

ويعد نقص المهارات والكفايات التعليمية ونقص برامج التدريب التي تعنى بتنمية هذه المهارات، والتي تقف عائقاً أمام تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل، فاستخدام هذه الإستراتيجيات يحتاج لمعلم كفء، لديه قدرات ومهارات تمكنه من تطبيقها بشكل فعال، من حيث التخطيط والتنظيم والتصميم، وكذلك التنفيذ، حتى يصبح استخدامها سهلاً، وخاصة عند توظيف التكنولوجيا والتي توفر الوقت والجهد الكثير على المعلم في عملية التقويم والتقييم.

ولعل اختلاف التفكير بين الطلبة، والفروق الفردية، يفرض على المعلمين استخدام إستراتيجيات متعددة في التقويم، وأيضاً كثرة الأعباء والأعمال وخاصة الكتابية التي يقوم بها المعلمون تقلل من فرص قيامهم بعمليات تقويم فعالة بسبب ضيق الوقت، وعدم توفر الموارد المالية والمادية لتطبيق هذه الإستراتيجيات في الغرف الصفية، وهذا يصعب عملية التقويم بشكل عادل وإيجابي (الردي والعلي، ٢٠٢٣).

وأشار الموسى (٢٠١٦) إلى مجموعة من المعوقات التي تقلل من استخدام وتوظيف إستراتيجيات التقويم البديل في العملية التعليمية، والتي تتعلق انخفاض مستوى التدريب على استخدام هذه الإستراتيجيات بشكل مخطط وممنهج، وحاجة هذا النوع من الإستراتيجيات إلى وقت أطول وجهد أكبر، ورفض بعض المعلمين لكل ما هو جديد في مجال التقويم، وعدم اتقان المعلمين لهذه الإستراتيجيات يقلل من صدقها وثباتها، وصعوبة السيطرة على كافة المهام للمتعلمين بسبب كثرة الأعمال على المعلمين.

إن من أكثر التحديات التي تقلل من عملية توظيف إستراتيجيات التقويم البديل في العملية التعليمية هي مقاومة التغيير، فهناك العديد من المعلمين الذين يرفضون التغيير في عملية تقييم وتقويم الطلبة، ويعتمدون بشكل كلي على الطرق التقليدية والمتمثلة في الاختبارات، لوجود العديد من الأسباب والتي تتعلق في اكتظاظ الصفوف، وعدم توفر الموارد التي يحتاجها المعلم لتطبيق هذه الإستراتيجيات، وأيضاً رفض أولياء الأمور في بعض الأحيان الإستراتيجيات الحديثة في عملية التقويم، لنقص الوعي لديهم حول أهمية هذه الإستراتيجيات في عملية التقويم، واكتفائهم بتقييم أبنائهم بالطرق التقليدية، باعتبار أن الهدف الأساسي من الاختبار هو العلامات، ولا يكون هناك أي اهتمام لتلبية حاجات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم. وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة، حول أهم التحديات التي تواجه المعلمين أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل، إلى النتائج الآتية:

■ نقص الموارد المادية والمالية والتكنولوجية، وحصلت على نسبة ١٠٠٪.

- محدودية الوقت، وضغط العمل، وحصلت على نسبة ١٠٠٪.
 - مقاومة التغيير، وحصلت على نسبة ٨٦٪.
 - نقص برامج التدريب والتأهيل، وحصلت على نسبة ٨٠٪.
 - ضعف المهارات، ونقص الخبرات لدى المعلمين فيما يخص إستراتيجيات التقويم البديل، وحصلت على نسبة ٧٣٪.
 - اكتظاظ الصفوف، وحصلت على نسبة ٦٠٪.
 - غياب معايير موحدة للتقويم والتقييم، وحصلت على نسبة ٦٠٪.
- ويتضح مما تقدم، أن المعلمين يواجهون بعض التحديات أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل، والتي تتعلق بنقص الموارد المادية والمالية والتكنولوجية، ومحدودية الوقت، وضغط العمل، ومقاومة التغيير، ونقص برامج التدريب والتأهيل، وضعف المهارات، ونقص الخبرات لدى المعلمين فيما يخص إستراتيجيات التقويم البديل، واكتظاظ الصفوف، ويتفق هذا مع دراسة العلوي وحاجي (٢٠٢٣)، التي أكدت وجود بأن معوقات توظيف إستراتيجيات التقويم البديل جاءت بدرجة مرتفعة، حيث جاءت المعوقات التي تخص أولياء الأمور بالمرتبة الأولى، ومعوقات البيئة التعليمية بالمرتبة الثانية، ثم يليها معوقات مرتبة بالإشراف التربوي والإدارة، ثم المعوقات المرتبطة بالطلبة والمعلم والمنهج، ودراسة الرفدي والعلي (٢٠٢٣)، التي توصلت إلى أن معوقات استخدام إستراتيجيات التقويم البديل جاء بدرجة مرتفعة، ودراسة الوادعي (٢٠٢١) التي أكدت أن درجة مراعاة البرامج التدريبية للجانب العملي جاء بدرجة ضعيفة، وأوصت الدراسة بضرورة تعديل محتوى البرامج التدريبية بما يتماشى مع التطورات الحديثة.

رابعاً: نتائج السّؤال الرابع ومناقشته:

ينص هذا السّؤال على الآتي: كيف يمكن التغلب على تحديات توظيف إستراتيجيات التقويم البديل؟

وللإجابة عنه، اعتمد على المقابلات، والأدبيات، والتقارير، المتصلة بطرق التغلب على تحديات توظيف إستراتيجيات التقويم البديل؟ ولعل نشر ثقافة تنظيمية في المؤسسات التعليمية والمجتمع المحلي، حول أهمية توظيف إستراتيجيات التقويم البديل في تحسين جودة العملية التعليمية، وتطوير أداء المعلمين، من أهم الطرق للتغلب على تحديات توظيف هذه الإستراتيجيات في المواقف الصفية، حيث نلاحظ وجود مقاومين للتغيير والتجديد، وهذا يتطلب رفع مستوى ثقافة الوعي، ولا تقتصر هذه المقاومة من المعلمين، بل يعتبر بعض أولياء الأمور أيضاً مقاومين للتغيير، ويفضلون فقط الاختبارات التقليدية، لأن تركيزهم الأساسي فقط هو الحصول على العلامة. وأكدت دراسة العلوي وحاجي (٢٠٢٣) بضرورة التخفيف من التحديات التي تواجه المعلمين في تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل من خلال توفير الموارد

المادية والمالية والبشرية اللازمة لتطبيق إستراتيجيات التقويم البديل، وعقد الدورات التدريبية وورش العمل، لتوسيع المفاهيم والإستراتيجيات الخاصة بإستراتيجيات التقويم البديل، وطرق تطبيقه، وتوفير دليل إرشادي شامل حول إستراتيجيات التقويم البديل، وتوفير برنامج رقابة ومتابعة حول تطبيق هذه الإستراتيجيات.

ومن الجدير بالذكر أنه لا بد من تطوير برامج تدريب مستمر لتدريب المعلمين على استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، ومتابعة المعلمين أثناء هذه البرامج، وضرورة توفير التطبيق العملي مقابل المادة النظرية، لتحقيق تفاعل أكثر، وتوفير ملف إنجاز لكل معلم حول ما حققه خلال التدريب، وتقييمه من قبل المسؤولين عن البرنامج، فالرقابة والمتابعة من أهم العوامل التي تحقق نجاحا لهذه البرامج.

وهناك العديد من الاقتراحات والتي يمكن من خلالها التغلب على بعض التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل، والتي تتمثل في تخفيض نصاب حصص المعلمين، وزيادة الوقت المحدد لتنفيذ هذه الإستراتيجيات، والتخطيط لها، وتوفير الموارد اللازمة لتطبيقها، وضرورة عقد اللقاءات للطلبة وأولياء الأمور لتعزيز ثقافة التقويم البديل، وتوزيع نشرات تعريفية، وتعزيز مهارات الاتصال والتواصل مع أولياء الأمور، ودعم المعلمين للمشاركة في المؤتمرات العلمية الخاصة بالتقويم البديل (أبو قطيش، ٢٠٢٤).

وباعتبار أن الهدف الأساسي لبرامج التدريب المستمر هو مواكبة التطورات التكنولوجية الحديثة، فلا بد من توظيف التكنولوجيا في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل في العملية التعليمية، وتدريب المعلمين على استخدام هذه البرامج التكنولوجية الخاصة بهذه الإستراتيجيات لتخفيف ضغط العمل على المعلم، وتوفير وقته وجهده في أثناء عملية التقويم، وخاصة عند وجود أعداد كبيرة من الطلبة، وهذا يعتبر دافع ومعزز للمعلم للاستمرار في استخدام هذه الإستراتيجيات وتفعيلها.

وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة، حول طرق التغلب على تحديات توظيف إستراتيجيات التقويم البديل، إلى النتائج الآتية:

- تطوير برامج تدريب مستمرة، وحصلت على نسبة ١٠٠٪.
- تعزيز ثقافة الوعي بأهمية التقويم البديل، وحصلت على نسبة ١٠٠٪.
- توفير بيئة مدرسية داعمة ومحفزة وجذابة، وحصلت على نسبة ١٠٠٪.
- توظيف الموارد التكنولوجية لتسهيل عملية جمع البيانات وتحليلها ورصدها، وحصلت على نسبة ٩٠٪.
- تطوير معايير وأدوات قياس وتقويم واضحة وموحدة، وحصلت على نسبة ٧٥٪.
- توفير دليل إرشادي للمعلمين فيما يخص التقويم البديل، وحصلت على نسبة ٦٥٪.

ويتضح مما تقدم، أن هنالك العديد من الطرق للتغلب على التحديات التي تقلل من استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم البديل، مثل تطوير برامج تدريب مستمرة، تعزيز ثقافة الوعي بأهمية التقويم البديل، توفير بيئة مدرسية داعمة ومحفزة وجذابة، توظيف الموارد التكنولوجية، تطوير معايير وأدوات قياس وتقويم واضحة وموحدة، توفير دليل إرشادي للمعلمين فيما يخص التقويم البديل، وهذا يتفق مع دراسة العلوي وحاجي (٢٠٢٣)، التي أفادت بضرورة توفير دليل إرشادي للمعلمين لتوضيح آلية تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل في المواقف الصفية، ودراسة الرفدي والعلي (٢٠٢٣)، التي أوصت بضرورة توفير برامج التدريب للمعلمين فيما يخص إستراتيجيات التقويم البديل، وتوفير بيئة تعليمية سليمة بتوفير الموارد المالية والمادية الداعمة لتوظيف هذه الإستراتيجيات، ودراسة الأنصاري (٢٠٢٢)، التي أوصت بضرورة عقد دورات تدريبية تهتم بتدريب معلمي الدراسات الإجتماعية أثناء الخدمة، من أجل تزويدهم بآليات وطرق تنفيذ إستراتيجيات التقويم البديل في الحصص الصفية.

خامساً: نتائج السؤال الخامس ومناقشته:

ينص هذا السؤال على الآتي: ما أبرز المقترحات التي تساهم في تطوير برامج التدريب المستمر لتعزيز دورها في تحسين كفاءة المعلمين في أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل في المدارس؟

وللإجابة عنه، اعتمد على المقابلات، والأدبيات، والتقارير، المتصلة بأبرز المقترحات التي تساهم في تطوير برامج التدريب المستمر لتعزيز دورها في تحسين كفاءة المعلمين في أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل في المدارس. ويعد تحديد الإحتياجات التدريبية للمعلمين المحور الأساسي في تطوير برامج التدريب المستمر، لتحسين كفاءة المعلمين وقدراتهم، ومهاراتهم في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، حيث أن تحليل الواقع ودراسته، يوضح أهم نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المعلمين، وتسلط الضوء على المهارات ذات المستوى المتدني لديهم من ناحية التطبيق، ومحاولة التركيز عليها من خلال هذه البرامج، والتخطيط الجيد لها.

وأكدت دراسة زهران (٢٠١٦) أن عملية تطوير البرمج التدريبية يحتاج لتحديد احتياجات المعلمين، وتحسين قدراتهم ومهاراتهم من خلال التدريب المستمر، وتوفير كافة المتطلبات التدريبية، والتركيز على عملية التقويم المستمر لهذه البرامج، وتحويل المدارس إلى مجتمعات مهنية تسعى لسد حاجات المجتمع وتطلعاته، والاستفادة القصوى من المعلمين الذين يمتلكون خبرات في مجال البرامج التدريبية في تقديم الخبرات اللازمة لزملائهم، وتحقيق الشراكة مع المجتمع المحلي.

ولعل المشاركة الفعالة لمعلمين في طرح أفكار إبداعية لبرامج تدريب، من حيث التصميم والتخطيط لهذه البرامج، فيما يخص إستراتيجيات التقويم البديل من

المقترحات المهمة لتعزيز دور هذه البرامج، وتحسين مخرجاتها، والنهوض بالعملية التعليمية نحو التميز والإبداع، فالمعلم عندما يشارك في طرح نماذج لهذه البرامج، تزيد ثقته بنفسه، وترفع من مستوى اهتمامه بالمشاركة بها، لتحسين مهارات التقويم لديه، لما له من انعكاسات إيجابية على مخرجات العملية التعليمية. وإشار أبو شفرة (٢٠٢٢) أن من أهم طرق تعزيز برامج التدريب المستمر تتمثل في توفير نظام الحوافز للمعلمين سواء كانت مادية أو معنوية، وتوفير بنية تحتية سليمة كمدخل أساسي لتطوير البرامج، وتطوير قدرات المدربين باستخدام التقنيات الحديثة، ونشر ثقافة التدريب بين المعلمين وخاصة ثقافة التدريب الإلكتروني، والعمل على إعداد نظم تقييم لهذه البرامج التدريبية بعد انتهائها ومتابعة تدريب المعلمين وتوفير كافة الإمكانيات الفنية والمادية.

وتتجه الأنظار حالياً نحو بناء مجتمعات مهنية تسعى لرفع مستوى التعليم المهني في المدارس، ونشر ثقافة الوعي فيما يخص التعليم المهني، تلبية لاحتياجات السوق وحاجات المجتمع وأفراده، وهذا يتطلب جهوداً مشتركة ما بين وزارة التربية والتعليم، والمجتمع المحلي، وأولياء الأمور، باعتبار أن التوجهات الحديثة للوزارة في خططها الاستراتيجية في جعل التعليم متمركز حول المتعلم، وتقييم أدائه بناء على مهاراته وقدراته التي تحاكي الواقع، وترفع من مستوى مهاراته العليا، ويتمثل ذلك في تفعيل استخدام إستراتيجيات التقويم البديل في المدارس من قبل المعلمين.

وخلصت المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة، حول أبرز المقترحات التي تساهم في تطوير برامج التدريب المستمر لتعزيز دورها في تحسين كفاءة المعلمين في أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل في المدارس، إلى النتائج الآتية:

- تحليل الاحتياجات التدريبية، وحصلت على نسبة ١٠٠٪.
- توظيف التكنولوجيا في البرامج التدريبية، وحصلت على نسبة ١٠٠٪.
- إشراك المعلمين في تصميم البرامج التدريبية وتقييمها، وحصلت على نسبة ١٠٠٪.
- ربط الجانب النظري للتدريب بالجانب العملي، وحصلت على نسبة ٩٥٪.
- ربط البرامج التدريبية بالحوافز، وحصلت على نسبة ٨٠٪.
- تفعيل مجتمعات التعلم المهني وتطويرها، وحصلت على نسبة ٧٥٪.
- إجراء البحوث والدراسات لتحديد الفجوات لدى المعلمين فيما يخص التقويم البديل، وحصلت على نسبة ٧٥٪.

ويتضح مما تقدم، أنه لا بد من الضروري المساهمة في تطوير برامج التدريب المستمر لتعزيز دورها في تحسين كفاءة المعلمين في أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم البديل، والتي تتمثل في تحديد الاحتياجات التدريبية عن طريق إجراء البحوث والدراسات لتحديد الفجوات لدى المعلمين فيما يخص التقويم البديل، وتوظيف التكنولوجيا في البرامج التدريبية، وإشراك المعلمين في تصميم البرامج

التدريبية وتقييمها، وربط البرامج التدريبية بالحوافز، و تفعيل مجتمعات التعلم المهني وتطويرها، ويتفق هذا مع دراسة عفيفي (٢٠٢٤)، التي أكدت بضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمات في المحافظات التي أظهرت تأثير أقل، وتقييم هذه البرامج بشكل دوري، ودراسة أديمي وأولاغونجو (Adeyemi&& Olagunju, 2024) التي أوصت بضرورة تكليف المعلمين بدمج التقنيات التكنولوجية في التقويم البديل، والتركيز على استخدام إستراتيجيات التقويم البديل في العملية التعليمية، ودراسة علي وآخرون (٢٠٢٣)، التي أوصت بضرورة مشاركة العاملين في برامج التدريب المستمر، ودراسة الدوسري وآخرون (٢٠٢٠)، التي أفادت بضرورة تطوير برامج تدريبية فعالة ولها بصمة في الأداء المدرسي، ودراسة الصعيدي (٢٠٢٠)، التي توصلت إلى ضرورة إعداد برامج تدريبية وبرامج ضمن خطط ممنهجة، لتطوير قدرات المعلمين في استخدام الاستراتيجيات، والتطوير المستمر لهذه الدورات والبرامج.

التوصيات

- رفع توصية إلى أصحاب القرار في وزارة التربية والتعليم العالي؛ بإيجاد هيكلية جديدة؛ بتطوير برامج تدريبية للمعلمين حول استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، تتناسب مع احتياجات المعلمين والمجتمع.
- توفير بيئة تعليمية سليمة وإيجابية، من خلال توفير الموارد المادية والمالية والبشرية اللازمة.
- تعزيز نظام الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين الذين يحققون انجازات في مجال توظيف إستراتيجيات التقويم البديل، ويسعون لتحقيق التميز والإبداع في مدارسهم.
- تفعيل برامج الرقابة والمتابعة على برامج التدريب المستمر، والعمل على تقويمها بشكل مستمر.
- رفع كفاءة المعلمين في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل، من خلال تطوير مهاراتهم وقدراتهم، وخاصة التكنولوجية لتسهيل العمل وتيسيره.
- نشر ثقافة الوعي بأهمية توظيف إستراتيجيات التقويم البديل، بالتعاون مع المجتمع المحلي وأولياء الأمور.

المقترحات

- إجراء المزيد من الدراسات حول برامج التدريب المستمر نظرا لقلة الدراسات التي تبحث في هذا المحور.
- إجراء دراسة بعنوان " برامج التدريب المستمر.. الواقع والمأمول".
- إجراء دراسة بعنوان " درجة ممارسة معلمي المدارس الحكومية لإستراتيجيات التقويم البديل في محافظة قلقيلية".

المراجع والمصادر

أولاً: المراجع والمصادر العربية

- أبو شفرة، إيناس. (٢٠٢٢). تحفيز المعلمين نحو برامج التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية في محافظات غزة في ظل جائحة كورونا: دراسة نوعية، *المجلة الليبية لعلوم التعليم*، (٦): ١١٧-١٥٤.
- أبو قطيش، محمود. (٢٠٢٤). مدى معرفة معلمي مدارس شرقي القدس لاستراتيجيات وأدوات التقويم البديل في تقويم طلبتهم في المرحلة الأساسية، *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، ٥(٦): ٢٩٧-٣٠٩.
- أسعد، فرح. (٢٠١٨). *إستراتيجيات التعلم النشط*، عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- الأنصاري، وداد. (٢٠٢٢). تطبيق استراتيجية التقويم البديل في الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية، *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، ١٩(٧٣): ٤٩-٨٨.
- تمساح، ابتسام. (٢٠٢١). برنامج تدريبي لمعلمي العلوم الجدد قائم على إستراتيجيات وأدوات التقويم البديل لتنمية مهارات التقويم والمتابعة، *المجلة التربوية لكلية التربية*، ٨٩(٨٩): ١٢٢٣-١٢٦٥.
- ثابت، أسماء ومنير، حسن. (٢٠٢٣). برنامج مقترح قائم على التقويم البديل في تدريس اللغة العربية لتنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين. استرجعت بتاريخ ٢٠٢٥/٤/٣ من المصدر <https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM->
- الثبتي، عواض. (٢٠٢٠). معرفة وممارسة المعلمين والمعلمات بإستراتيجيات وأدوات التقويم البديل في تقويم الطالب، *مجلة كلية التربية*، ١(١٢٤): ١٦٧-٢١٤.
- جوهر، علي وغازي، هناء. (٢٠٢٠). متطلبات تنمية رأس المال الفكري بجامعة دمياط، *جمعية الثقافة من أجل التنمية*، ٢٠(١٥٣): ٤٠٣-٤٣٢.
- الحربي، فهد. (٢٠١٨). الدورات التدريبية أثناء الخدمة ودورها في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي التربية الفنية، *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، ١٦(١): ١٤٨-١٧٨.
- الحربي، نواف. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعليم المدمج لتنمية المهارات التكنولوجية لدى معلمي العلوم بالتعليم الابتدائي وأثره في تنمية المفاهيم العلمية لتلاميذهم، *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، ٣(٥): ٦٧٢-٦٩٥.

- الحواري، أروى. (٢٠١٩). أثر استخدام إستراتيجيات التقويم البديل في تحصيل الطلبة وإكسابهم مهارات ما وراء المعرفة في مبحث العلوم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٣(٢٥): ٩٥-١١٢.
- الدوسري، عبد العزيز والعيزري، عبد الواحد والحبیب، محمد والاحمري، عبد الله. (٢٠٢٠). دور البرامج التدريبية في تنمية المهارات التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، **مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية**، ٤٦(١٧٩): ١٨٩-٢٢٤.
- الرفدي، معالي والعلي، ريم. (٢٠٢٣). واقع استخدام المعلمات لإستراتيجيات التقويم البديل مع طالبات برامج التربية الفكرية بالمرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، ٢٠(١١٧): ٢٦٠-٢٧٨.
- الرويلي، عايض والحربي، بدرية. (٢٠١٩). درجة ممارسة إستراتيجيات التقويم البديل لدى معلمات الرياضيات في ضوء المناهج المطورة للمرحلة الثانوية، **مجلة تربويات الرياضيات**، ٢٢(٩): ٨٨-١١٣.
- الزبيدي، غني وعباس، حسين والزبيدي، ناظم. (٢٠١٨). إدارة الموارد البشرية مفاهيم وتوجهات معاصرة، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- زهران، إيمان. (٢٠١٦). تطوير برامج التدريب أثناء الخدمة لمعلمي التعليم الأساسي الخاص على ضوء احتياجاتهم التدريبية، **مجلة التربية**، ٤(١٧١): ١٢٤-١٨٥.
- الشيخ، سعيد. (٢٠١١). نحو استراتيجية متكاملة لتصميم برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية، **مجلة عجمان للدراسات والبحوث**، ١٠(١): ٢٣-٧٣.
- الصعدي، منصور. (٢٠٢٠). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية للاحتياجات التدريبية في استخدام إستراتيجيات التقويم البديل وأدواته، **مجلة تربويات الرياضيات**، ٢٣(٣): ٥٥-٩٩.
- الصلوي، محمد. (٢٠١٧). واقع ممارسة معلمي العلوم بمحافظة العارضة لأساليب التقويم البديل، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، (٨٨): ٤٠٣-٤٢٢.
- عبد السلام، أماني. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية بالأكاديمية المهنية للمعلم لتلبية متطلبات الترخيص في ضوء خبرات بعض الدول، **مجلة كلية التربية**، ٣٥(٢): ١-٧٢.
- عبد السلام، قاسم. (٢٠٢٢). درجة استخدام معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء لإستراتيجيات التقويم البديل، **مجلة الأنذلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، (٥٤): ٦-٤٤.
- عبد المطلب، ابراهيم. (٢٠١٨). أثر البرامج التدريبية على تنمية مهارات العاملين (دراسة حالة تطبيقية على مؤسسات حكومية بولاية الخرطوم)، **مجلة الريادة لاقتصاديات الأعمال**، ٤(١): ٨-٢٥.

عفيفي، نجلاء. (٢٠٢٤). دور برامج التدريب المستمر والتنمية المستدامة في تطوير المهارات المهنية لمعلمات رياض الأطفال دراسة مقارنة، **مجلة الطفولة**، ٤٨(٢): ٦٩٢-٧٤٣.

العلوي، وفاء وحاجي، خديجة. (٢٠٢٣). توظيف إستراتيجيات التقويم البديل ومعوقاته من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٧(٣٨): ١٠٤-١٢٦.

علي، ياسمين وعبد العال، هالة وعبد القادر، حاتم والجارحي، وائل والشناوي، محمد. (٢٠٢٣). أثر التدريب المستمر على تحسين إدارة الجودة الشاملة بالتطبيق على العاملين بجامعة مدينة السادات، **معهد الدراسات والبحوث الدراسية الجميلة**، ١٣(٢): ٨٣-١١٧.

العليان، فهد. (٢٠١٤). اتجاهات معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، **مجلة رسالة التربية وعلم النفس**، ٤٥(٤٥): ٧٦-٥٣.

العويضي، وفاء والحريصي، جالية. (٢٠٢٠). قضية التقويم البديل في تعليم اللغة العربية بين مؤيد ومعارض من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المملكة العربية السعودية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٤(٤٣): ٨١-١٠١.

الغامدي، خالد واسماعيل، زكي. (٢٠١٤). دور التدريب في رفع كفاءة أداء موظفي القطاع العام، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الباحة، السعودية. استرجعت بتاريخ ٢٠٢٥/٤/٧ من المصدر

https://www.geocities.ws/almrbani/The_Search/

المنتشري، جاري. (٢٠٢٣). واقع استخدام إستراتيجيات التقويم البديل في مرحلة الصفوف الأولية بمدارس محافظة القنفذة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، ٧(٣٤): ٧٩-١٢٦.

الموسى، جعفر. (٢٠١٦). واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لأساليب التقويم البديل، **مجلة كلية التربية**، ٦٤(٤): ٣٣-٨١. الوادعي، محمد. (٢٠٢١). تصور مقترح للبرامج التدريبية المقدمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في ضوء احتياجاتهم، **المجلة العلمية**، ٣٧(٥): ٣٢٢-٣٥٢.

ثانياً: المراجع والمصادر الأجنبية

Adeyemi-John, A. A., & Olagunju, B. A. (2024). Teachers' disposition towards the use of alternative assessment in assessing science students in senior

- secondary schools in lagos state, nigeria. **Journal of Theoretical and Empirical Studies in Education**, 9(1), 17-31.
- Al-Atabi, F. K. T. I. (2020). **Assessing Iraqi EFL Teachers' Alert and Practice of Traditional and Alternative Assessments.**
- Bashir, M., Shahzadi, N., & Afzal, M. T. (2018). Comparison between Perception and Use of Alternative Assessment Techniques in Teaching of English at Secondary Level. **Journal of Educational Research**, (1027-9776); 21(1).
- Cheng, K. M. (2017). Advancing 21st century competencies in East Asian education systems. Center for Global Education. **Asia Society**, 2(26): 1-21.
- Copriady, J., Zulnaidi, H., & Alimin, M. (2018). In-Service Training for Chemistry Teachers' Proficiency: The Intermediary Effect of Collaboration Based on Teaching Experience. **International Journal of Instruction**, 11(4): 749-760.
- Gümüş, H. (2024). **The effect of alternative assessment applications on students' academic achievement and attitudes towards learning english in english preparatory school.**
- Rose, J. (2021). Attitude of English Language Teachers Towards Authentic Assessment in Senior Secondary Schools in Delta State, **Journal of Guidance and Counselling Studies**, 5(1).
- Sa'diyah, A. (2020). **Alternative assessment practices and difficulties on EFL students' speaking skill. In International Joint Conference on Arts and Humanities (IJCAH 2020) (pp. 810-815).** Atlantis Press.
- Sherifah, N. K., Osunsan, O. K., Tom, M., & Sarah, N. (2022). Effect of training and development on employee performance at Uganda Wildlife Authority. **International Journal of Economics, Commerce and Management**, United Kingdom. X (7): 41-51.

تصورات معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي نحو فعالية منصة (Microsoft Teams) التعليمية مع استمرار الحرب الصهيونية على قطاع غزة

أ. علا ابراهيم الزامل

معلمة، وزارة التربية والتعليم، غرب غزة

ماجستير المناهج وطرق

تدريسها- جامعة الأقصى

أ. آسيا حسام ماضي

معلمة، وزارة التربية والتعليم، شرق غزة

ماجستير المناهج وطرق

تدريسها- جامعة الأقصى

المستخلص

هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي نحو فعالية منصة (Microsoft Teams) التعليمية مع استمرار الحرب الصهيونية على قطاع غزة، ومعرفة العلاقة بين مجالات التصورات (التعليمية، الوجدانية، الفنية) وبعض المتغيرات الديموغرافية والتعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة على معلمي العلوم بالمحافظات الشمالية بفلسطين، ممن قاموا بتدريس الصف الرابع الأساسي بغزة، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة توزعت فقراتها على المجالات: التعليمية، الوجدانية، والفنية، وتكونت عينة الدراسة من (٤١) معلمًا ومعلمة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود تصورات تعليمية، ووجدانية، وفنية إيجابية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي تجاه فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams). كما أظهرت عدم وجود أي اختلاف في المتوسطات الحسابية لاستخدام معلمي العلوم منصة (Microsoft Teams) في تدريس الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل التعليمي، سنوات الخبرة التدريسية، ومستوى الكفاءة في استخدام تكنولوجيا التعليم. كما بينت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين التصورات التعليمية والتصورات الفنية، وكذلك علاقة ارتباطية غير دالة إحصائيًا بين التصورات التعليمية والتصورات الوجدانية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود عدة تحديات في المجالات الثلاثة. وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات أبرزها: إفادة مشرفي المرحلة الأساسية ومعلميها لتوظيف منصة (Microsoft Teams) في تدريس دروس مبحث العلوم للصف الرابع الأساسي وبقيّة المباحث والمراحل التعليمية واستكشاف دور مديري المدارس والمشرّفين التربويين في دعم التعليم باستخدام منصة (Microsoft Teams) في ظلّ الأزمات.

الكلمات المفتاحية: تصورات المعلمين، معلمي العلوم، الصف الرابع الأساسي، المرحلة الأساسية، العلوم، منصة (Microsoft Teams)، الحرب الصهيونية، قطاع غزة

Science Teachers' Perceptions of the Effectiveness of the Microsoft Teams Educational Platform for Fourth Grade During the Ongoing Zionist War on the Gaza Strip

Abstract

The study aimed to identify the perceptions of science teachers for the fourth grade regarding the effectiveness of the Microsoft Teams educational platform amid the ongoing Zionist war on the Gaza Strip. It also sought to understand the relationship between different domains of perception (educational, emotional, technical) and certain demographic and educational variables. To achieve these objectives, the researchers used the descriptive analytical method. The study was conducted on science teachers in the northern governorates of Palestine who taught fourth grade in Gaza. The study tool was a questionnaire distributed across three domains : educational, emotional, and technical. The sample consisted of ٤١ male and female teachers.

The results indicated that fourth-grade science teachers had positive educational, emotional, and technical perceptions toward the effectiveness of using Microsoft Teams. The results also showed no significant differences in teachers' use of Microsoft Teams based on gender, educational qualification, years of teaching experience, or level of proficiency in using educational technology. There was a statistically significant correlation between educational and technical perceptions, but no significant correlation between educational and emotional perceptions. The study also revealed several challenges in all three domains. The main recommendations were for supervisors and teachers of the elementary stage to utilize Microsoft Teams in teaching science and other subjects, and for school principals and educational supervisors to support the use of Microsoft Teams in education, especially during crises.

Keywords: Teachers' perceptions, science teachers, fourth grade, elementary stage, science, Microsoft Teams platform, Zionist war, Gaza

مقدمة

رغم التحديات الكبيرة التي يواجهها معلمي وطلاب قطاع غزة في ظل العدوان الإسرائيلي والتي أثرت على سير العملية التعليمية بدءاً من الانقطاع عن الدراسة لما يقارب العامين، واستمرار القصف والتدمير والاستهداف المباشر للأماكن التعليمية والمدارس، وتحويل ما تبقى منها لمراكز إيواء للنازحين، يبقى الأمل دافعاً للمضي قدماً.

وبما أننا في عصر التكنولوجيا، التي أصبحت جزءاً من أي برنامج تعليمي حديث كان لا بد من وجود بدائل تعليمية مرنة وفعالة، تسمح للمعلمين والطلاب التواصل والتعلم عن بعد، حيث يمكن للتعليم عن بعد أن يسهم في استمرارية العملية التعليمية، حتى في أكثر البيئات قسوة (النجار، ٢٠٢١).

فإن التعليم في ظل النزاعات يتطلب إستراتيجيات تعليم مرنة، ومنصات التعليم الإلكتروني تُعد جزءاً من هذه الإستراتيجيات الحيوية لو توافرت الظروف الملائمة، كمنصة (Microsoft Teams) كأحد الحلول الرقمية التفاعلية البديلة التي تبنتها وزارة التربية والتعليم في فلسطين؛ لتسهيل عرض الدروس نصاً وصورة، ومشاركة الفيديوهات والروابط عبر الدردشة والتحكم في مستوى النظام داخل الفرق التعليمية وإمكانية تسجيل اللقاءات لم من يتمكن التواجد بشكل متزامن، وإتاحة التفاعل بين الطلبة ومعلميهم وتيسير عملية التعلم والتواصل بينهم.

من هنا جاءت هذه الدراسة لاستكشاف تصورات معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي في قطاع غزة نحو فاعلية منصة (Microsoft Teams) في تعليم الطلبة وسط هذه الظروف المعقدة والسبل الممكنة؛ لتجاوز هذه العقبات، وضمان استمرار التعليم، وتقليل الفجوة التعليمية في حال استمرار هذا العدوان الغاشم.

مشكلة الدراسة:

في ضوء الأوضاع الراهنة في فلسطين بشكل عام وقطاع غزة بشكل خاص مع استمرار العدوان الإسرائيلي وسياساتهم في قصف المدارس واستهدافها بشكل مقصود والقيام بانتهاكات متكررة، والتي ترتب عليها إحداث فجوة عميقة في العملية التعليمية لدى طلبة قطاع غزة لانقطاعهم عن التعليم بشكل كامل لمدة عام وأكثر، الأمر الذي دفع القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم في فلسطين إيجاد حلول مقترحة لإنقاذ التعليم وتعويض طلبة قطاع غزة بالأساسيات التعليمية للمواد الدراسية المختلفة وفق خطة تربوية مدروسة، حيث قامت بتوفير الفرصة لأبناء قطاع غزة للالتحاق بالتعليم عن بعد عبر منصة (Microsoft Teams) وتفعيلها كأحد الوسائل والحلول البديلة الأساسية؛ لضمان مواصلة العملية التعليمية

وللحد من الآثار الجانبية المترتبة عن هذا الانقطاع، حيث لم يكن التعليم عبر منصة (Microsoft Teams) خياراً أساسياً ولكنها ظروف الحرب الدامية بحق قطاع غزة والمنظومات المختلفة ومنها المنظومة التعليمية.

وقد أظهرت الدراسات السابقة تصورات المعلمين نحو فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams) في التعليم كدراسة (فلانة وآخرون، ٢٠٢٢) والتي هدفت لمعرفة تصورات معلمي التعليم العالي نحو فاعلية استخدام (Microsoft Teams) أثناء حائجة كوفيد ١٩، وأيضاً دراسة (الزبيدي والعبودي، ٢٠٢٢) والتي هدفت لمعرفة تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تنمية الوعي الصحي لدى طلبة قسم العلوم في جامعة سومر.

كما توصلت نتائج دراسة (Al-Qoran'n et al., ٢٠٢٢) إلى أن (Microsoft Teams) يوفر بيئة تفاعلية تعاونية سهلة الاستخدام وتوفر وظائف كافية للمحاضرين كمنصة تدريس عبر الإنترنت، يمكن الاستفادة منها لإلقاء المحاضرات في بيئة مرنة ومن خلال التنظيم الأفضل لوظائف (Microsoft Teams) وأتمتة بعض العمليات من شأنه أن يوفر الوقت ويحسن عملية التدريس.

واستناداً لأهمية استمرار التعلم عن بعد باستخدام منصة (Microsoft Teams) في ظل الحرب الإسرائيلية الغاشمة على قطاع غزة جاءت هذه الدراسة للتعرف على تصورات معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي نحو فاعلية منصة (Microsoft Teams) لتعليم طلبة قطاع غزة مع استمرار الحرب الصهيونية.

تساؤلات الدراسة:

يحاول البحث الحالي الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

"ما تصورات معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي نحو فاعلية منصة (Microsoft Teams) التعليمية مع استمرار الحرب الصهيونية على قطاع غزة؟"

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما مستوى التصورات التعليمية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي تجاه فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams) في العملية التعليمية؟
٢. ما مستوى التصورات الوجدانية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي تجاه فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams) في التعليم عن بعد؟

٣. ما مدى توافر التصورات الفنية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي بشأن استخدام منصة (Microsoft Teams) في التعليم؟
٤. ما العلاقة بين التصورات التعليمية والوجدانية والفنية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي تجاه فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams) في ظل الحرب الصهيونية على قطاع غزة؟
٥. ما الفروق في استخدام معلمي العلوم منصة (Microsoft Teams) في تدريس الصف الرابع الأساسي وفقاً إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ومستوى الكفاءة في استخدام تكنولوجيا التعلم)؟

فرضيات الدراسة:

١. لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين التصورات التعليمية والوجدانية والفنية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي تجاه فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams) في ظل الحرب الصهيونية على قطاع غزة.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في استخدام معلمي العلوم لمنصة (Microsoft Teams) في تدريس الصف الرابع الأساسي تُعزى إلى متغير الجنس.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في استخدام معلمي العلوم لمنصة (Microsoft Teams) في تدريس الصف الرابع الأساسي تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في استخدام معلمي العلوم لمنصة (Microsoft Teams) في تدريس الصف الرابع الأساسي تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في استخدام معلمي العلوم لمنصة (Microsoft Teams) في تدريس الصف الرابع الأساسي تُعزى إلى متغير مستوى الكفاءة في استخدام تكنولوجيا التعلم.

أهداف البحث:

١. التعرف إلى مستوى التصورات التعليمية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي تجاه فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams) في العملية التعليمية.
٢. الكشف عن مستوى التصورات الوجدانية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي تجاه فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams) في التعليم عن بعد.

٣. التعرف على مدى توافر التصورات الفنية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي بشأن استخدام منصة (Microsoft Teams) في التعليم.
٤. تقصي العلاقة بين التصورات التعليمية والوجدانية والفنية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي تجاه فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams) في ظل الحرب الصهيونية على قطاع غزة.
٥. معرفة الفروق في استخدام معلمي العلوم منصة (Microsoft Teams) في تدريس الصف الرابع الأساسي وفقاً إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ومستوى الكفاءة في استخدام تكنولوجيا التعلم).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في إفادة وزارة التربية والتعليم بما يلي:

١. يؤمل أن تسهم في الكشف عن تصورات معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي نحو فاعلية التدريس عبر استخدام منصة تميز التفاعلية وخاصة بعد إعلان حالة الطوارئ وتعطيل العمليات التعليمية في قطاع غزة نتيجة الحرب الصهيونية عليها.
٢. توفر هذه الدراسة نتائج لمناسبة التعليم عبر منصة تميز التفاعلية، ومعرفة الصعوبات التي تواجه المعلمين والطلاب وتذليلها لتحقيق أهداف المنهج الدراسي بطريقة مشوقة.
٣. تسهم في وضع خطط مناسبة لتطوير التعليم الإلكتروني؛ لأنه أصبح حاجة ملحة في ظل الحرب الصهيونية المستمرة على القطاع.
٤. تسليط الضوء على أثر استخدام منصة (Microsoft Teams) في التخفيف من آثار الحرب الصهيونية على العملية التعليمية العملية التعليمية.
٥. تفتح الدراسة آفاق بحثية للباحثين لإثراء دراساتهم حول فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل الظروف الاستثنائية كالحرب الصهيونية على قطاع غزة.

حدود الدراسة:

- حدود موضوعية: تصورات معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي نحو استخدام (Microsoft Teams).
- حدود بشرية: معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الأساسية في المدارس الافتراضية.
- حدود مكانية: وزارة التربية والتعليم – رام الله.
- حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ م.

التعريفات الإجرائية:

١. التصورات: هي مجموعة الآراء والأفكار والاتجاهات التي يحملها معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي ومعتقداتهم وإمكانياتهم تجاه استخدام منصة (Microsoft Teams) كوسيلة تعليمية بديلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في قطاع غزة في ظل الحرب الصهيونية والتي تؤثر على ممارساتهم في ميدان التعليم والتي تقاس بالاستبانة المعدة خصيصاً لذلك.
٢. (Microsoft Teams): منصة رقمية تفاعلية توفر مساحة تعليمية مرنة مصممة لإنشاء فصول دراسية افتراضية تتيح التواصل بين المعلمين والطلبة بشكل متزامن أو غير المتزامن وتسمح بمشاركة الواجبات والمواد التعليمية وتساعد المعلمين في متابعة وتنظيم أعمال الطلبة ومهامهم.
٣. الحرب الصهيونية: سلسلة من العمليات العسكرية التي يشنها الاحتلال الصهيوني منذ السابع من أكتوبر على سكان قطاع غزة في شتى مناحي وقطاعات الحياة بما فيها القطاع التعليمي، مما أدى إلى تدمير عدد كبير من المدارس واستشهاد عدد من أعضاء الهيئة التدريسية والطلاب.

الإطار النظري

يستعرض الإطار النظري الجوانب النظرية المتعلقة بمتغيرات الرسالة وما تناولته الأدبيات التربوية فهو بمثابة التفسير الذي تسعى الباحثتان للوصول إليه بتأكيد فكرتهما حول مضمون المشكلة التي تسعي الباحثتان لدراستها والمتمثلة بـ "تصورات معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي نحو فاعلية منصة (Microsoft Teams) التعليمية مع استمرار الحرب الصهيونية على قطاع غزة".

ماهية التعليم الإلكتروني:

عرفه الزين (٢٠٢٢) بأنه: العملية الممنهجة والمقصودة التي يتواصل فيها الطلبة مع أعضاء الهيئة التدريسية لتحقيق غايات ونتائج معينة باستخدام البرمجيات التعليمية التفاعلية، والشبكات الرقمية، والأجهزة الذكية أثناء الأزمات والحروب.

أما مبارك وحاج (٢٠٢١) فعرفاه بأنه: "أسلوب من أساليب التعليم، والذي يتم فيه استخدام آليات الاتصال الحديثة من الحواسيب وشبكاتها ووسائطها المتعددة، أي استخدام التقنية بجميع أنواعها في إيصال المعلومة للمتعلم بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة وصورة تمكن من إدارة العملية التعليمية وضبطها وقياس وتقييم أداء المتعلمين".



ويرى راي (٢٠٢٠) بأنه: طريقة للتعليم يعتمد على تقنيات الاتصال المتطورة، مثل الحواسيب والشبكات ووسائل متعددة كالصوت والصورة والرسومات، بالإضافة إلى أدوات البحث والمكتبات الرقمية، وأيضاً بوابات الإنترنت سواء تم التعلم عن بُعد أو داخل الفصل الدراسي. الهدف الأساسي هو توظيف التكنولوجيا بكافة أشكالها لإيصال المعرفة للمتعلم بأسرع وقت، وأقل جهد، وأعلى فائدة.

وتعرف الباحثتان التعليم الإلكتروني بأنه: أسلوب تعليمي منظم وفعال، يوظف فيه معلوم المرحلة الأساسية الأدوات التقنية من أجهزة ذكية وبرمجيات تفاعلية وشبكات الإنترنت؛ لتقديم المحتوى التعليمي وإدارة العملية التعليمية في بيئة افتراضية، خلال فترة الحرب الصهيونية في قطاع غزة؛ لضمان استمرارية التعليم بأقل جهد ووقت، وتحقيق أعلى فائدة ممكنة.

أهداف التعليم الإلكتروني:

يسعى التعليم الإلكتروني لتحقيق مجموعة من الأهداف كما حددها كل من (عامر، ٢٠١٨) و(عبد الحي، ٢٠١٠) في الآتي:

١. تقديم تعليم يتناسب مع كافة المراحل الدراسية مع مراعاة الفروق الفردية ما بينهم.
٢. إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية تتوافق مع احتياجات الطلاب المتعددة.
٣. مواكبة التقدم التكنولوجي المستمر في القطاع التعليمي.
٤. تطوير دور المعلم والطالب في العملية التعليمية وبناء شخصية الطلاب لإعداد جيل قادر على مواجهة تحديات العصر باستخدام التقنيات الحديثة.
٥. المساعدة في نشر التقنيات الحديثة في المجتمع لجعله قادراً على مسايرة التطورات الحديثة.
٦. توفير تعلم ذاتي مستمر للطلاب وإزالة عقبات التحصيل بطرق إبداعية وأكثر دافعية.

مميزات التعليم الإلكتروني:

يتميز التعليم الإلكتروني بالعديد من المزايا والسمات التي انبثقت من طبيعته وفلسفته فقد حددها كل من (الزين، ٢٠٢٢) و(زاهر، ٢٠٠٩) فيما يلي:

١. تيسير عملية التعلم بمساندة الإنترنت في أي زمان ومكان دون قيود جغرافية أو زمنية، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلاب، من خلال سهولة الوصول إلى المعلومات والبيانات الدراسية واستكشاف تجارب الآخرين عبر الوسائط الإلكترونية.

٢. يمكن للطالب أن يتعلم بشكل فردي وفقاً لقدراته الخاصة وفي الوقت الذي يناسبه فهو المتحكم في المسار التعليمي في العملية التعليمية وفقاً للتغذية الراجعة المستمرة.
٣. تعزيز وتيرة التعلم الذاتية، حيث يتقدم الطالب في تعلمه وفقاً لسرعته الشخصية وطبيعة المحتوى الذي يدرسه، مع التركيز على المجالات والأجزاء التي تتطلب من الطلاب اكتساب مهارات ومعلومات إضافية.
٤. يوفر تجربة تعليمية موحدة بدور إيجابي وفعال، حيث تساعد المحاكاة الطلاب على اكتساب المهارات دون التعرض لمواقف خطيرة تتطلب تعلمها، أو في مواقف واقعية أو مرتفعة التكلفة، والتي يصعب ممارستها في الواقع.
٥. يجعل المتعلم أكثر حماسة، حيث يحول المحتوى التعليمي المعقد أو الصعب في دراسته إلى تجربة أكثر جاذبية وإثارة، ويبسط معلوماته لتصبح أكثر يسراً مع مشاركة وتفاعل المتعلم معها.
٦. يساهم في إيجاد بيئة تزيد من فرص التعلم التعاوني حيث يتم تقديم المحتوى التعليمي على شكل أنشطة جماعية تعزز النقاش الجماعي والتفاعل بينهم على اختلاف مستوياتهم.

مبررات استخدام التعليم الإلكتروني:

يُجمل الزين (٢٠٢٢) مبررات استخدام التعلم الإلكتروني يكمن باعتماده على تقنيات الاتصال الحديثة، مثل الحواسيب والشبكات والوسائط المتعددة من صوت وصورة ورسوم، وآليات البحث، والمكتبات الرقمية، وكذلك بوابات الإنترنت سواء تم التعلم عن بُعد أو داخل الفصول الدراسية، بحيث يكون الهدف الأساسي هو توظيف التكنولوجيا بمختلف أشكالها لإيصال المعرفة إلى المتعلم بأسرع وقت وأقل جهد وأقصى استفادة.

سلبيات التعلم الإلكتروني:

- رغم مزايا التعليم الإلكتروني المتعددة إلى أن هناك بعض السلبيات المصاحبة لتطبيقه فقد ذكرها كل من (ثابت: ٢٠٢٠) و(السفياني، ٢٠٢٠: ١٢١):
١. يميل التعليم الإلكتروني إلى التركيز على الجانب المعرفي أكثر من الجوانب المهارية والوجدانية.
 ٢. قد يعزز التعلم الإلكتروني انطوائية الطلاب بسبب عدم تواجدهم في بيئات تعليمية حقيقية تتطلب التفاعل، حيث يدرسون بمفردهم في منازلهم أو أماكن عملهم.
 ٣. يُهمل التعليم الإلكتروني بعض حواس الطالب فهو يركز على حاستي السمع والبصر فقط.

٤. يتطلب تطبيق التعليم الإلكتروني إنشاء بنية تحتية متكاملة من الأجهزة والمعامل وخطوط الإنترنت.
 ٥. يفتقر التعليم الإلكتروني للتفاعلات الإنسانية وبناء العلاقات الشخصية بين المعلم والطلاب، مما يقلل من فرص التواصل.
 ٦. مقاومة بعض الطلبة والمعلمين لطرق التدريس الإلكترونية بسبب شعورهم بالقلق من الاعتماد الكلي على التقنيات الحديثة.
- فالمناصات الإلكترونية التعليمية أسست لمساعدة الطلاب وتقديم المحتوى التعليمي بسهولة وذلك من خلال تجميع الطلاب في منصة تعليمية واحدة تتيح لهم فرص التفاعل فيما بينهم ومنها على سبيل المثال لا الحصر منصة (Microsoft Teams).

ماهية منصة (Microsoft Teams):

يجدر بالذكر أن برنامج Microsoft Teams الذي أصدرته شركة Microsoft عام ٢٠١٧ كجزء من تطبيق (Office ٣٦٥)، يُعد أحد تقنيات التعليم الإلكتروني الحديثة واسعة الانتشار حالياً، خاصةً مع انتشار الحروب والأوبئة مؤخرًا، فقد لاقت منصة (Microsoft Teams) اهتمامًا كبيرًا لدى العاملين في مجال تكنولوجيا التعليم فظهرت تعريفات عديدة تُجملها فيما يلي:

فقد عرفت بيومي (٢٠٢٢) بأنه: "عبارة عن منصة تعليمية تفاعلية تسمح للمعلم بإنشاء فصل دراسي افتراضي يمكن من خلاله التواصل المباشر بينه وبين الطلاب وكذلك مشاركة الملفات والتطبيقات مما يساعد في تحقيق الأهداف المختلفة".

في حين عرّفته شركة Microsoft (٢٠٢١): "أحد تطبيقات ميكروسوفت أوفيس ٣٦٥ حيث تمثل منصة (Microsoft Teams) أحد أنظمة إدارة التعلم الرقمي (LMS) الذي يعتمد على الحوسبة السحابية فيتم خلاله ربط المتعلمين ومعلميهم باستخدام المحادثات والاجتماعات وتمكينهم من مشاركة ملفاتهم وتقديم الاختبارات والواجبات وتقديم التغذية الراجعة عليها".

أما الشمري (٢٠٢١: ٢٠٧) فيعرفها بأنها: "منصة تابعة للمايكروسوفت للتعاون والتواصل مع الشركات، وفرق العمل المهنية وغيرها، ويمكن مستخدمي البرنامج التبديل بين فرق متعددة على التطبيق، ولكل منها أعضاؤها وقنواتها، ويمكن من خلاله عقد الاجتماعات بالصوت والصورة وعرض الشرائح بمشاركة الشاشة وغيرها، مما يخدم العملية التعليمية".

وتعرف الباحثان منصة (Microsoft Teams) بأنها: بيئة تعلم رقمية شاملة من أدوات Office ٣٦٥ Microsoft تعتمد على بنية سحابية، تتيح لمعلمي المرحلة الأساسية تنظيم وإدارة الصفوف الافتراضية خلال الأزمات كالحروب من

خلال مشاركة الموارد التعليمية بمختلف أشكالها وتوظيف أدوات التقييم وتقديم التغذية الراجعة عبر واجهات متزامنة أو غير متزامنة من خلال تسجيل الجلسات والعودة إليها؛ لغرض دعم التفاعل واستمرار العملية التعليمية، وتحقيق الأهداف المخطط لها.

مميزات منصة (Microsoft Teams):

تحتوي منصة (Microsoft Teams) على ميزات متعددة تجعلها فعالة في التعليم الإلكتروني وقد ذكرها كل من (الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، ٢٠٢٠) و (SKay, ٢٠١٨) في النقاط التالية:

١. تسهل المنصة تنظيم الدروس والواجبات وأنشطة الصف في مكان موحد، مع حفظ كل عمل يقوم به المعلم أو الطالب تلقائياً وإجراء نسخ احتياطي له في السحابة، ويمكن تنظيم الملفات وعمل المجموعات، والاطلاع على العمل الذي كُلف الطالب به.
 ٢. المنصة لا تقتصر على الفصول الدراسية فقط، بل تتيح إنشاء مجموعات دراسية خاصة بالمعلم أو الطالب، ودعوة الزملاء من العمل أو الفصل للانضمام. وتوفر المنصة دردشة نصية ومكالمات صوتية ومرئية مشتركة، مما يحد حلاً مثالياً عند تعذر اجتماع الأعضاء شخصياً.
 ٣. تتكامل المنصة من خلال عدة تطبيقات تدعمها كتطبيقات ميكروسوفت أوفيس مثل الوورد والبوربوينت والإكسل ودفتر الملاحظات.
 ٤. تدعم منصة تيمز تسجيل وجدولة الاجتماعات الكبيرة التي تضم ما يصل إلى ٢٥٠ مشاركاً، وتوفر قاعة انتظار لتصفية المتصلين قبل الانضمام للاجتماع، إضافة إلى دعم الطوارئ لضمان الانضمام للاجتماع في حال حدوث مشاكل.
 ٥. تتميز المنصة بمستوى عالي من الأمان والخصوصية مما يجعلها بيئة تعليمية موثوقة لكل من المعلم والطالب والمؤسسة التعليمية.
- وهذا يتطلب من معلمي صفوف المرحلة الأساسية امتلاك المهارات الضرورية لاستخدام برنامج (Microsoft Teams) في التعليم الإلكتروني. ومن هنا جاءت هذه الدراسة بهدف معرفة تصورات معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي بمهارات استخدام منصة (Microsoft Teams) وفاعليته في التعليم الإلكتروني.

فاعلية منصة (Microsoft Teams) في التعليم الأساسي:

تعتبر منصة (Microsoft Teams) أداة فاعلة في تعليم المرحلة الأساسية لأنها توفر بيئة تفاعلية آمنة لأطراف العملية التعليمية وتقديم التغذية الراجعة المستمرة خاصة في ظل الأزمات، فقد أظهرت العديد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة الفعالية الكبيرة لاستخدام منصة (Microsoft Teams) في تعليم الطلاب وتحقيق أهداف العملية التعليمية فقد أظهرت نتائج دراسة خليل وأبا الخيل (٢٠٢٤) فاعلية استخدام معلمي الرياضيات للمنصات التعليمية الإلكترونية نتائج عالية لمواجهة الأزمات الطارئة وتحسين مستوى أداء الطلبة.

كما وأظهرت نتائج دراسة فلاته وآخرون (٢٠٢٢) بالفاعلية الإيجابية لتصورات معلمي التعليم العام نحو استخدام (Microsoft Teams) في كل من الواجبات والتقييمات وتفاعلات الطلبة وتنظيم الفصول الافتراضية والتغلب على التحديات التي واجهتهم أثناء التعليم عن بعد في جميع مراحل التعليم العام أثناء الأزمات كجائحة كوفيد-١٩.

بينما أوصت نتائج دراسة كل من (الشواهين، ٢٠٢٤) و(حسين، ٢٠٢١) بضرورة توعية المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام برنامج مايكروسوفت يمز في التعلم عن بعد وعقد العديد من الدورات التدريبية لكيفية استخدام منصة (Microsoft Teams).

التعليم في غزة بين الواقع والمأمول:

يحظى التعليم بأهمية وأولوية قصوى في جميع أنحاء فلسطين فبحسب الكتاب الإحصائي التربوي لعام ٢٠٢٢ - ٢٠٢٣ بلغت عدد المدارس في قطاع غزة ٧٩٦ موزعة على محافظات: شمال غزة، غزة، دير البلح، خان يونس، رفح. وبلغ عدد طلبة المدارس ٦٠٨٣٦٤ طالبا وطالبة موزعين على ١٥٧٣٠ شعبة منهم ٤٨٩٦٢٤ في المرحلة الأساسية، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات في قطاع غزة ٢٥٩٢٥، وأشارت التقارير أن معدل الالتحاق الإجمالي للمرحلة الأساسية في قطاع غزة من كلا الجنسين بلغ ٩٨,٥٪ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣).

ولا شك أن قطاع التعليم في غزة من قبل الحرب المستمرة منذ السابع من أكتوبر يواجه العديد من التحديات في البنية التحتية للقطاع التعليمي كنقص الأبنية المدرسية والتي تعرضت لتدمير ممنهج خلال الحروب والانتهاكات الصهيونية السابقة ولم تحظى بترميم نظراً لقلة الموارد بسبب الحصار المفروض من قبل الاحتلال وفرض القيود على الواردات وإغلاق المعابر والتأثير على الدعم الدولي حيث اضطرت الوزارة بالعمل بنظام الفترات الدراسية بسبب الكثافة الطلابية العالية وقلة المباني لاستيعابهم.

ولا نغفل عن الظروف النفسية الصعبة التي يعيشها كل من المعلمين والطلاب بسبب الظروف الأمنية المتكررة ومحاولة التحكم في المناهج الفلسطينية وطريقة تدريسها فنجد أن بعض المؤسسات التعليمية قامت بإجراء العديد من التحقيقات مع المعلمين لتناولهم مناهج تتحدث عن أبطال ورموز فلسطين وقضايا المقاومة الفلسطينية بدعوى أنها مواد تحريضية وتشجع على العنف ضد الكيان الصهيوني لضمان الحياد في العملية التعليمية.

تأثير الحرب على التعليم في قطاع غزة:

ترتب على الحرب المستمرة منذ السابع من أكتوبر آثار سلبية على العملية التعليمية حيث توقفت بشكل كامل وحرم حوالي أكثر من ٧٠٠ ألف طالب/ة من الذهاب لمدارسهم مما أدى لتحويل المدارس والمراكز التعليمية لمراكز إيواء للنازحين الذين هُجروا قسراً، وعلى الرغم من ذلك تم استهداف المدارس بشكل ممنهج فوفقاً لتقرير وزارة التربية والتعليم تدمرت ١١١ مدرسة حكومية بشكل كامل وتعرضت ٣٣٠ مدرسة حكومية وتابعة لوكالة الغوث وتشغيل اللاجئين لأضرار جزئية أو بليغة، كما طالت الحرب الصهيونية أركان العملية التعليمية البشرية وأدت لوقوعهم ما بين شهيد وجريح وأسير ومفقود فقد أُستشهد أكثر من ١٤٨١١ طالباً مدرساً و٦٧٤ كادراً تعليمياً مدرساً وجرح أكثر من ٢٢٦٣٩ طالباً مدرساً وأكثر من ٢٩١٥ كادراً تعليمياً مدرساً وعدد المعتقلين من كليهما غير معروف نظراً لسياسات التكتيم التي يتبعها الاحتلال (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٥).

التحديات التي تواجه التعليم في قطاع غزة في ظل الحرب الصهيونية:

يواجه القطاع التعليمي في قطاع غزة العديد من التحديات في ظل سياسة التجهيل والحرب الممنهجة التي يشنها الاحتلال الصهيوني على التعليم حيث أن التعليم في غزة لا يعاني فقط آثار الحرب المباشرة، بل يواجه مشكلات هيكلية ونفسية تعيق العملية التعليمية في بيئة تعليمية مستقرة، وتُجمل أبرز التحديات فيما يلي: (الشوبكي، ٢٠٢٤):

١. تدمير البنية التحتية التعليمية: حيث تعرضت المدارس والمرافق التعليمية لأضرار جسيمة كلية أو جزئية نتيجة الاستهداف المباشر مما أدى لتدمير المباني وتعرض الأثاث والمعدات التعليمية للتلف والنقص مما أثر سلباً على استمرار العملية التعليمية.
٢. انقطاع العملية التعليمية: نظراً لاستمرار الحرب الصهيونية الغاشمة تم إغلاق المدارس بشكل كامل منذ السابع من أكتوبر مما أثر سلباً على تحصيل الطلاب وتنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية نتيجة لإلغاء كافة الأنشطة الصفية واللاصفية.

٣. التأثيرات النفسية: أدى استمرار الحرب لزيادة حالات الصدمة النفسية والقلق والتوتر لدى الطلاب واكتسابهم العديد من التصرفات السلوكية الشاذة نظراً لغياب التوجيه والإرشاد التربوي من قبل أطراف العملية التعليمية، كما أثر على قدرة المعلمين من أداء مهامهم التعليمية بشكل فعال.
٤. نقص الموارد التعليمية: أثرت الحرب على الميزانية الاقتصادية والدعم الدولي المخصص للتعليم كتوفير المواد التعليمية الأساسية وتوفير بيئة تعليمية آمنة مما انعكس سلباً على جودة التعليم لدى الطلاب.
٥. تحديات التعليم الرقمي: نتج عن استمرار الحرب تدمير للبنية التحتية ونقص الموارد التكنولوجية اللازمة لاستمرار العملية التعليمية وبالتالي أصبح من الصعب توفير تعليم رقمي لكل الطلاب في ظل عدم توفر شبكات الإنترنت وأجهزة إلكترونية فضلاً عن المشكلات التقنية التي تواجه التعليم الرقمي.

الجهود المبذولة لمواجهة تحديات التعليم في قطاع غزة

قام العديد من المعلمين والمعلمات بتبني مبادرات فردية لإنقاذ العام الدراسي المنصرم بالإضافة إلى العديد من المبادرات الجماعية التي تبنتها وزارة التربية والتعليم العالي وبعض المنظمات الإنسانية الدولية كاليونيسيف والأونروا لتزويد الطلاب بالمهارات الأساسية اللازمة لاستمرار تعلمهم ومحاولة لمنع سياسية التجهيل التي يتبعها الاحتلال الصهيوني في حق طلاب قطاع غزة، ومنها على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

١. **مبادرة على سطح مدرسة:** أطلقت المعلمة بيسان قزعاط مبادرة تعليمية بجهد شخصي منها تحت ألواح الطاقة الشمسية على سطح المدرسة المكتظة بالنازحين وقالت بيسان معبرة عن صمودها: "لا أستسلم لا أستسلم للظروف، وأنا هنا كما ترون" (الجزيرة مباشر)
٢. **مبادرة مدرسة على الطريق:** كانت المعلمة نور نصار تنتقل حاملة حقيبة ولوحة تعليمية وتجوب الشوارع في كل منطقة نزحت إليها وتعمل على جمع الأطفال وإعطائهم الدروس التي لا تخلو من اللعب لتخفف عنهم ظروف القصف والنزوح. (الرسالة)
٣. **مبادرة بالعلم نحيا:** بسبب انقطاع الطلبة عن دراستهم وعدم تبني أي جهة تعليمية للمخيم الذي نزحتا إليه المعلمة مجد أبو سنيمة الحاصلة على تقييم أفضل أداء في مدرستها على مدار سبع سنوات متتالية ومديرة المركز الفلسطيني للوعي الثقافي ولاء عياش قررتا إطلاق مبادرة باسم "بالعلم نحيا" في خيمة مصلى خديجة بنت خويلد بمواصي خانيونس بالتعاون مع عشرة من المعلمين والمعلمات رغم كل التحديات والافتقار لأدنى مستلزمات التدريس ، لاقت المبادرة إقبالاً من الطلبة شوقاً للعلم فاحتضنت ٢٥٠ طالباً/طالبة من

الصف الأول حتى الخامس بهدف تمكين الطلبة من مهارات القراءة والكتابة والحساب ودمجهم في أنشطة من شأنها تخفيف التوتر وتحقيق الرفاه النفسي في ظل الأوضاع الصعبة. (مجد أبو سنيمة)

٤. **خطة وزارة التربية والتعليم العالي لإنقاذ التعليم في غزة:** في ظل الظروف الراهنة والحرب المستمرة على قطاع غزة منذ السابع من أكتوبر والأضرار الجسيمة التي لحقت بالقطاع التعليمي قامت وزارة التربية والتعليم العالي بإطلاق مبادرة التعليم من حق الجميع باستخدام منصات (Microsoft Teams) ، حيث قامت بتدريب ٥٠٠٠ معلم ومعلمة من الضفة الغربية لتعليم طلبة غزة حيث سينهي الطلبة عاميين دراسيين خلال هذا العام الدراسي على أن يتم تدريس العام الماضي بشكل مكثف خلال الفصل الدراسي الأول ثم ينتقل الطلبة إلى العام الحالي خلال الفصل الثاني. (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠٢٤)

وبناءً على ما تقدم من المبادرات قامت الباحثتان بالتركيز على خطة وزارة التربية والتعليم لمعرفة تصورات المعلمين حول فعالية (Microsoft Teams) لتعويض الفاقد التعليمي للطلاب نتيجة استمرار الحرب الصهيونية الغاشمة على قطاع غزة وفيما يلي عرض لأبرز التصورات لمعلمي مبحث العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي للتأكيد من فعالية (Microsoft Teams) لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية

١. دراسة بني عيسى (٢٠٢٢):

هدفت الدراسة لمعرفة أثر استخدام منصة (Microsoft Teams) في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث العلوم بمديرية تربية لواء قصبة إربد، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وأجريت الدراسة بمدرسة معاذ بن جبل بلواء قصبة إربد بالأردن، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي توزعت فقراته على أربعة مستويات بلوم: التذكر، الفهم، التحليل والتطبيق، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالب وطالبة من الصف الثالث الأساسي، وقد أشارت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات أبرزها: ضرورة استخدام (Microsoft Teams) في التدريس لما أظهرته من أثر واضح في تحصيل الطلاب.

٢. دراسة جمال (٢٠٢٢):

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام برمجية (Microsoft Teams) في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأجريت الدراسة بإربد بالأردن، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٦) معلم ومعلمة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن فاعلية استخدام برمجية (Microsoft Teams) في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمجالات الفاعلية التقنية، وفاعلية الاختبارات وفاعلية التفاعل مع الطلبة وفاعلية التقييم لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمجال فاعلية الاختبارات لصالح ذوي الخبرة ١٠ سنوات فأكثر، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات أبرزها: ضرورة عقد دورات تدريبية لإزالة معوقات تطبيق التعلم الإلكتروني، وتشجيع المعلمين المتميزين من خلال الجوائز، وإجراء دراسات لتقييم فاعلية التعليم الإلكتروني وتطويره.

٣. دراسة الحجيلي (٢٠٢٢):

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر تصميم بيئة تعليمية كرتونية قائمة على منصات التعلم على التحصيل وتنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وأجريت الدراسة بقطاع وادي الفرع بالمدينة المنورة، وتمثلت أدوات الدراسة في تصميم بيئة تعلم إلكترونية قائمة على منصة التعلم Microsoft Teams، وتم إعداد اختبار تحصيلي ومقياس لمهارات التعلم الذاتي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وقد أشارت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس مهارات التعلم الذاتي واختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات أبرزها: تعزيز استخدام التعليم الإلكتروني من خلال تدريب المعلمين وتشجيع الطلاب على التعلم الذاتي باستخدام مصادر التعلم المتاحة.

٤. دراسة مشاقي (٢٠٢٢):

هدفت الدراسة إلى معرفة دور تطبيق (Microsoft Teams) المستخدم في التعليم عن بعد في مهارات تصميم التدريس من وجهة نظر معلمي العلوم في مديرية نابلس، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة بنابلس بفلسطين، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة مهارات تصميم التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٨) معلم ومعلمة من معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم بنابلس، وقد أشارت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في درجة استخدام تطبيق (Microsoft Teams) في مهارات تصميم تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل والتخصص والدورات التدريبية، بينما أظهرت وجود

فروق لصالح متغير الخبرة لدى معلمي العلوم، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات أبرزها: عقد دورات وورشات عمل في مهارة التقويم والتغذية الراجعة وتقديم برامج تأهيل في تصميم التدريس للمعلمين حديثي التوظيف.

٥. دراسة قريني (٢٠٢٣):

هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا في محافظة نابلس نحو تعلم الرياضيات عن بُعد باستخدام منصة Microsoft Teams ومعوقات ذلك من وجه نظرهم، ومعرفة الفروق بين اتجاهات أولياء الأمور وبعض المتغيرات الديموغرافية والتعليمية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والنوعي، وأجريت الدراسة بمحافظة نابلس بفلسطين، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة توزعت فقراتها على المجالات: التعليمية، السلوكية، النفسية والفنية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٠) ولي أمر، واستهدفت المقابلة (١٠) من أولياء الأمور، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة تعزيز التعلم التفاعلي عن بُعد من خلال تحسين التواصل بين أطراف العملية التعليمية، ودمج نظام التعلم عن بُعد كجزء مكمل للتعليم التقليدي، مع رفع وعي أولياء الأمور بأهمية هذا النظام وتقديم الدعم اللازم لتقليل المعوقات المادية والفنية والنفسية، وقد أوصت الدراسة بعدة توصيات أبرزها: ضرورة توعية أولياء الأمور والطلبة بأهمية التعلم عن بعد ودمجه مع النظام التعليمي الاعتيادي، وتقديم دورات تدريبية حول هذا النظام وتوفير البنية التحتية والإمكانات الرقمية والتقنيات الحديثة بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم والمدارس.

الدراسات الأجنبية:

١. دراسة أريدي وآخرون (Üredi et all, ٢٠١٦):

هدفت الدراسة معرفة آراء معلمي المدارس الابتدائية حول استخدام منصات التعليم في التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثون المنهج الوصفي النوعي، وأجريت الدراسة بمرسين بتركيا، وتمثلت أدوات الدراسة في مقابلة شبه منظمة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٦) معلم، وأشارت نتائج الدراسة فعالية منصات التعليم في التدريس الإلكتروني وفقاً لآراء معلمي المدارس الابتدائية، وقد أوصت الدراسة بتدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام منصات التعليم الإلكتروني لتحقيق أهداف العملية التعليمية.

٢. دراسة أولورينولا وأولوغباد (Olugbade & Olurinola, ٢٠٢١):

هدفت الدراسة معرفة تصورات المعلمين لاستخدام منصة (Microsoft Teams) للتعلم عن بعد، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي، وأجريت الدراسة بجنوب غرب نيجيريا، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة إلكترونية لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) معلماً تم اختيارهم عشوائياً، وأشارت نتائج الدراسة فاعلية منصة (Microsoft Teams) للتفاعل السلس بين المعلم والطالب وتنظيم الفصل الدراسي ومعالجة بعض

التحديات التي يواجهها المعلمون في التعلم عن بعد، وقد أوصت الدراسة بزيادة الوعي بفاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams) للتعليم عن بعد وإجراء التدريبات اللازمة للمعلمين.

٣. دراسة بشارت وبهاك (٢٠٢١, Bsharat & Behak):

هدفت الدراسة معرفة تأثير تطبيق (Microsoft Teams) في تعزيز تدريس اللغة الإنجليزية، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الكمي، وأجريت الدراسة بمدارس جنين بفلسطين، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة ذات بعد واحد، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥) معلم ومعلمة، وقد أشارت نتائج الدراسة لفاعلية برنامج (Microsoft Teams) في تعزيز تدريس وتعلم اللغة الإنجليزية، وقد أوصت الدراسة وزارة التربية والتعليم بفلسطين بتبني استخدام برنامج (Microsoft Teams) وتقديم دورات تدريبية لكل من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور حول كيفية استخدام البرنامج.

٤. دراسة حيدر (٢٠٢٢, Haidar):

هدفت الدراسة معرفة دور منصات التعلم الرقمي في التعليم مع التركيز على استخدام منصة (Microsoft Teams) من قبل المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج المسحي البحثي، وأجريت الدراسة بالكويت، وتمثلت أدوات الدراسة باستبيان إلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (٥١٥) معلم، وأشارت نتائج الدراسة لفاعلية استخدام (Microsoft Teams) وشعور المعلمين بالراحة في استخدام معظم ميزات (Microsoft Teams)، وقد أوصت الدراسة بدمج منصة (Microsoft Teams) في أنظمة التدريس في المدارس الرسمية والتطوير المهني للمعلمين.

٥. دراسة محمد وعبد الله (٢٠٢٢, Mohammed & Abdullahi):

هدفت الدراسة معرفة تصورات المعلمين لاستخدام برامج مايكروسوفت في تدريس وتعلم العلوم في المدارس الثانوية العليا، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وأجريت الدراسة بإقليم العاصمة الفيدرالية بنيجيريا، وتمثلت أدوات الدراسة باستبانة إلكترونية لمعرفة تصورات المعلمين حول استخدام برامج مايكروسوفت، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم علوم اختبروا عشوائياً، وأشارت نتائج الدراسة لفاعلية برامج مايكروسوفت في معالجة بعض التحديات الرئيسية التي يواجهها المعلمون أثناء التدريس، وقد أوصت الدراسة بتبني أوسع لتطبيق أدوات مايكروسوفت من قبل المدارس في نيجيريا.

الطريقة والإجراءات

تستعرض الباحثتان وصفاً مفصلاً للإجراءات التي أتبعته في الدراسة، من حيث منهج الدراسة وعيبتها وأدواتها وإجراءات تطبيقها، وكذلك الأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات، على النحو التالي:

منهج الدراسة: لقد استخدمت الباحثان المنهج الوصفي التحليلي؛ نظرًا لملائمته لأغراض الدراسة.

تصميم الدراسة: تم تصميم الدراسة بحيث تسلط الضوء على تصورات معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي في قطاع غزة خلال الحرب الصهيونية.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية التابعين لوزارة التربية والتعليم- رام الله والذين استخدموا منصة (Microsoft Teams) التعليمية خلال الحرب الصهيونية.

تم اختيار عينة قصدية مكونة من (٤١) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي ممن درسوا طلبة قطاع غزة منصة (Microsoft Teams) خلال الحرب الصهيونية؛ نظرًا لخبرتهم المباشرة، وتوافق تخصصهم مع أهداف الدراسة، وكونهم يمثلون أغلبية المجتمع، مما يعزز صدق النتائج وتمثيلها للواقع التعليمي.

وتم التواصل مع عينة الدراسة؛ لتعبئة نموذج الاستبانة إلكترونيًا، وفيما يأتي وصف لخصائص عينة الدراسة حسب متغيراتها الديمغرافية وهي كما يلي:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة المستقلة (ن=٤١)

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	٣	٧,٣%
	أنثى	٣٨	٩٢,٧%
	المجموع	٤١	١٠٠%
المؤهل العلمي	دبلوم	٢	٤,٩%
	بكالوريوس	٣٥	٨٥,٤%
	دراسات عليا	٤	٩,٨%
	المجموع	٤١	١٠٠%
سنوات الخبرة التدريسية	أقل من ٥	٩	٢٢%
	من ٥ إلى ١٠	٩	٢٢%
	أكثر من ١٠	٢٣	٥٦%
	المجموع	٤١	١٠٠%
مستوى الكفاءة في استخدام تكنولوجيا التعليم	مبتدئ	٢	٤,٩%
	متوسط	١٩	٤٦,٣%
	متقدم	١٩	٤٦,٣%
	خبير	١	٢,٤%
	المجموع	٤١	١٠٠%

يتبين من الجدول السابق ما يلي:

١. كانت نسبة الإناث أعلى من نسبة الذكور، فبلغت نسبة الإناث (٩٢,٧٪)، بينما بلغت نسبة الذكور (٧,٣٪) من العينة التي شملتها الدراسة.
٢. أما فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فكانت النسبة الأكبر من العينة التي مثلتها الدراسة لمؤهل بكالوريوس حيث وصلت نسبتهم إلى (٨٥,٤٪) من عينة الدراسة، تلاها مؤهل دراسات عليا حيث وصلت نسبتهم إلى (٩,٨٪) من عينة الدراسة، وكان أقلها لمؤهل دبلوم بنسبة (٤,٩٪) من عينة الدراسة.
٣. أما فيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة التدريسية فكانت النسبة الأكبر من العينة التي مثلتها الدراسة لأكثر من ١٠ سنوات حيث وصلت نسبتهم إلى (٥٦,١٪) من عينة الدراسة، وأقلها كان لأقل من ٥ سنوات ومن ٥ إلى ١٠ سنوات وبنسبة متساوية وكان هذه النسبة (٢٢٪) من عينة الدراسة لكل منهما.
٤. وبالنسبة لمتغير مستوى الكفاءة في استخدام تكنولوجيا التعليم فكانت النسبة الأكبر من العينة التي مثلتها الدراسة لمستوى متوسط ومتقدم بنسبة متساوية (٤٦,٣٪) لكل منهما، تلاها مستوى مبتدئ حيث وصلت نسبتهم إلى (٤,٩٪) من عينة الدراسة، وكان أقلها لمستوى خبير بنسبة (٢,٤٪) من عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بإعداد استبانة إلكترونية لقياس "تصورات معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي نحو فاعلية منصة (Microsoft Teams) التعليمية مع استمرار الحرب الصهيونية على قطاع غزة".

خطوات بناء الاستبانة:

١. وصف الاستبانة: بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي؛ للاستفادة من المنهجيات المستخدمة في تصميم أداة البحث وتطوير مقياس لقياس تصورات معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي نحو فاعلية منصة Teams التعليمية مع استمرار الحرب الصهيونية على قطاع غزة، وعليه قامت الباحثتان بإعداد استبانة:
- تكونت في صورتها الأولية من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاث مجالات وهي: التصورات التعليمية (١١) فقرة، التصورات الوجدانية (١١) فقرة، التصورات الفنية (٨) فقرات.

- عُرضت الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمحكمين لإبداء الرأي فيها، ومدى تحقيقها لأهداف الدراسة، وما يروونه مناسباً بالتعديل أو الحذف أو الإضافة.
- بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم حذف وتعديل وصياغة بعض الفقرات، وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة بعد صياغتها النهائية (٣٣) فقرة موزعة على ثلاث مجالات وهي: التصورات التعليمية (١١) فقرة، التصورات الوجدانية (١٢) فقرة، التصورات الفنية (١٠) فقرات.

٢. تطبيق الاستبانة:

تم تطبيق الاستبانة على عينة من معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العاملين في الصفوف الافتراضية عبر منصة (Microsoft Teams) في المحافظات الشمالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥ م. وتجدر الإشارة بأن المعلمين اعتمدوا غالباً على خدمة الإنترنت الثابت المقدمة من شركة الاتصالات الفلسطينية، في حين حصل الطلبة في قطاع غزة على الإنترنت من مصادر متعددة، أبرزها مزودو الشبكات المحلية مثل (Ooredoo) و (Jawwal) من خلال اشتراكات مدفوعة تتفاوت تكلفتها حسب المدة والجودة والكفاءة، إلى جانب نسبة قليلة جداً من الطلبة الذين تمكنوا من استخدام الإنترنت الثابت. كما استخدم بعض الطلبة هواتف تدعم الشرائح الإلكترونية (eSIM) لتأمين الاتصال بالمنصة التعليمية.

ويتلقى طلبة الصف الرابع الأساسي حصتين أسبوعياً في مبحث العلوم، بواقع ساعة تعليمية واحدة لكل حصّة، وفقاً للجدول الدراسي المعتمد من وزارة التربية والتعليم في رام الله. ونظراً لعدم توفر الإنترنت لدى بعض الطلبة في وقت الحصّة المباشرة، فإنهم يلجؤون لمشاهدة الحصص المسجلة في أوقات لاحقة تتوفر فيها الخدمة. كما يُخصص يوم واحد أسبوعياً لحصّة إضافية، يتم تحديد موعدها بالتنسيق بين المعلم والطلبة وذويهم، بهدف الإجابة عن استفساراتهم وتوضيح الصعوبات التعليمية التي تواجههم.

٣. تصحيح الاستبانة:

- تم اعتماد مقياس ليكرت الرباعي في بناء استجابات الاستبانة وتصحيحها، وبناءً على ذلك راوحت الدرجات بين ٤ درجات ودرجة واحدة لكل استجابة من فقرات الاستجابة، والجدول التالي يبين ذلك:

الفقرة	كبيرة	متوسطة	قليلة	نادرة
درجة الفقرة	٤	٣	٢	١

- قامت الباحثتان بالتحقق من صدق الاستبانة من خلال صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، والتحقق من ثباتها عن طريق التجزئة النصفية

وطريقة ألفا كرونباخ، وبناءً على المعالجات الإحصائية التي أجريت على ما تم جمعه من بيانات وتحليلها تم التأكد من صدق وثبات الاستبانة.

نتائج الدراسة

فيما يلي عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، بناءً على المعالجات الإحصائية التي أجريت على ما تم جمعه من بيانات وتحليلها، والتي تشكل الإجابة عن أسئلة الدراسة، وعرض كيفية استخلاص النتائج وتفسيرها وفق ما تم التوصل إليه في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، ثم يقدم جملة من التوصيات والمقترحات البحثية للمجال الذي دارت فيه الدراسة الحالية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

١. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على: "ما مستوى التصورات التعليمية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي تجاه فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams) في العملية التعليمية؟" وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التصورات التعليمية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

جدول (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات لجانب التصورات التعليمية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي (ن=٤١).

رقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المخطط لها باستخدام منصة (Microsoft Teams).	٣,٢٧	٠,٥٤٩	مرتفعة
٢	توفر منصة (Microsoft Teams) أدوات تفاعلية تسهل تنفيذ الدروس والأنشطة التعليمية عن بعد.	٣,٢٧	٠,٤٤٩	مرتفعة
٣	تمكن منصة (Microsoft Teams) المعلم من استخدام أساليب واستراتيجيات التدريس المتنوعة.	٣,١٠	٠,٦٢٥	مرتفعة
٤	تحفز منصة (Microsoft Teams) الطلبة على المشاركة الفاعلة من خلال الأدوات التي تتيحها كمشاركة الشاشة والواجبات.	٣,٣٢	٠,٦٥٠	مرتفعة
٥	يُحسن استخدام منصة (Microsoft Teams) من قدرة الطلاب لاستيعاب المفاهيم والمهارات العلمية.	٣,٢٠	٠,٥٥٨	مرتفعة

رقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٦	تمكن منصة (Microsoft Teams) المعلم من تحديد مستويات المعرفة لدى الطلاب بشكل فعال.	٢,٩٠	٠,٧٠٠	متوسطة
٧	تساعد منصة (Microsoft Teams) المعلمين على تلبية الاحتياجات الفردية للطلاب.	٢,٩٣	٠,٧٨٧	متوسطة
٨	تيسر منصة (Microsoft Teams) عملية الوصول إلى الموارد التعليمية بشكل منظم.	٣,١٢	٠,٦٤٠	مرتفعة
٩	تساعد منصة (Microsoft Teams) على ضبط الطلبة في الفصول الافتراضية.	٣,٤٤	٠,٦٧٣	مرتفعة
١٠	تساعد أدوات التقييم بمنصة (Microsoft Teams) المعلم على متابعة تحصيل الطلبة وقياس أدائهم بشكل دقيق.	٢,٧١	٠,٨١٤	متوسطة
١١	تعتبر منصة (Microsoft Teams) وسيلة فعالة لاستمرارية التعليم في ظل الظروف الطارئة كالحرب.	٣,٥٩	٠,٦٧٠	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول السابق أن تقديرات فقرات مقياس التصورات التعليمية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي كانت ما بين متوسطة ومرتفعة، وكانت أعلى الفقرات تقديراً الفقرة رقم (١١) والتي نصت على تعتبر منصة (Microsoft Teams) وسيلة فعالة لاستمرارية التعليم في ظل الظروف الطارئة كالحرب، وكان تقديرها مرتفعاً بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٩) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٧٠)، أما أدنى الفقرات تقديراً فجاءت الفقرة رقم (١٠) والتي نصت على (تساعد أدوات التقييم بمنصة (Microsoft Teams) المعلم على متابعة تحصيل الطلبة وقياس أدائهم بشكل دقيق.)، وكان تقديرها متوسطاً بمتوسط حسابي قدره (٢,٧١) وبانحراف معياري قدره (٠,٨١٤).

ونجد أنه لا يمكن إصدار حكم دقيق على مستوى التصورات التعليمية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي بالنظر إلى المتوسطات الحسابية فقط، حيث أن هذا الحكم لا يأخذ بعين الاعتبار الانحرافات المعيارية، والكفيل بتقدير مستوى التصورات التعليمية بشكل دقيق هو اختبار ت لعينة واحدة (One Sample t-Test)، والذي يستخدم للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع النظري أو الفرضي. وبما أن نظام التصحيح المتبع هو ليكرت الرباعي، فإن القيمة المحكية (٢,٥) تُعتبر نقطة الفصل بين التقديرات المرتفعة والمنخفضة، وعليه، تم مقارنة متوسطات العينة في مقياس التصورات التعليمية مع القيمة المحكية (٢,٥)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣): نتائج اختبارات لعينة واحدة للفرق بين متوسطات العينة ومتوسط المجتمع في التصورات التعليمية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي (ن=٤١).

المقياس	متوسط العينة	انحراف معياري	قيمة T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التصورات التعليمية	٣,١٦	٠.٤٥٤	٩,٣٩٥	٤٠	<٠.٠٠١

بحسب النتائج في الجدول أعلاه بلغ المتوسط الحسابي لمستوى التصورات التعليمية (٣,١٦) وانحراف معياري (٠,٤٥٤)، وعند مقارنة هذا المتوسط مع القيمة المحكية (٢,٥) تبين أن قيمة ت المحسوبة جاءت موجبة ودالة إحصائياً (ت = ٩,٣٩٥، $\alpha < ٠.٠٥$)، وهذا يدل على أن مستوى التصورات التعليمية لدى معلمي العلوم للصف الرابع كان أكبر من المتوسط الفرضي بشكل جوهري، وهذا يعني أن مستوى التصورات التعليمية لدى أفراد العينة جاء مرتفعاً.

وبهذه النتيجة أظهرت الدراسة الحالية الأثر الإيجابي لمنصة (Microsoft Teams) لمستوى التصورات التعليمية لمعلمي العلوم للصف الرابع الأساسي.

٢. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على: " ما مستوى التصورات الوجدانية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي تجاه فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams) في التعليم عن بعد؟

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال التصورات الوجدانية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات لجانب التصورات الوجدانية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي (ن=٤١).

رقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	أشعر بالرضا تجاه جودة العملية التعليمية التي أقدمها عبر منصة (Microsoft Teams)	٣,٤١	٠.٦٣١	مرتفعة
٢	أشعر أن لدي القدرة على التكيف نفسيًا مع التغيرات التي فرضتها منصة (Microsoft Teams) على طرق تدريسي للمادة.	٣,٤٩	٠.٥٥٣	مرتفعة
٣	أعتقد أن قدرتي على إدارة صفوف في الافتراضية عبر منصة (Microsoft Teams) تتأثر نتيجة الضغط الناتج عن ظروف الحرب.	٢,٩٠	٠.٨٦٠	متوسطة

رقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
٤	أشعر بالضغط النفسي خلال استخدام منصة (Microsoft Teams) في ظل الحرب.	٢,٥٦	٨٩٦.	متوسطة
٥	أتلقي دعمًا نفسيًا كافيًا لمواجهة التحديات التي تقابلني خلال استخدام منصة (Microsoft Teams).	٢,٥٦	٨٩٦.	متوسطة
٦	ألحظ تأثير نفسيتي نتيجة الصعوبات التقنية المتكررة عند استخدام منصة (Microsoft Teams).	٢,٦١	٨٣٣.	متوسطة
٧	أعتقد أن منصة (Microsoft Teams) زادت من حجم الأعمال والمهام على عاتقي.	٣,٠٢	٧٩٠.	مرتفعة
٨	أستشعر انتمائي لمهنة التعليم من خلال استخدام منصة (Microsoft Teams).	٣,٤٩	٧٤٦.	مرتفعة
٩	أرى صعوبة في التفاعل مع طلبتي خلال استخدام منصة (Microsoft Teams).	٢,٢٧	٨٣٧.	متوسطة
١٠	ألاحظ تعاون أولياء الأمور مع أبنائهم بالاستجابة للأنشطة التعليمية المقدمة عبر منصة (Microsoft Teams).	٣,٦٣	٦٢٣.	مرتفعة
١١	ألمس شعور الطلبة بالتوتر والخوف أثناء استخدام منصة (Microsoft Teams) لانقطاع التفاعل والتواصل الشخصي معي.	٢,٤٦	١,٠٥١.	متوسطة
١٢	أواجه صعوبة في تقديم الدعم النفسي لطلبتي عبر منصة (Microsoft Teams) مقارنة بالتعليم الوجاهي.	٢,٨٥	٧٩٢.	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول السابق أن تقديرات فقرات مقياس التصورات الوجدانية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي كانت ما بين متوسطة ومرتفعة، وكانت أعلى الفقرات تقديراً الفقرة رقم (١٠) والتي نصت على (ألاحظ تعاون أولياء الأمور مع أبنائهم بالاستجابة للأنشطة التعليمية المقدمة عبر منصة (Microsoft Teams)). وكان تقديرها مرتفعاً بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٣) وبانحراف معياري قدره (٠,٦٢٣)، أما أدنى الفقرات تقديراً فجاءت الفقرة رقم (٩) والتي نصت على (أرى صعوبة في التفاعل مع طلبتي خلال استخدام منصة (Microsoft Teams))، وكان تقديرها متوسطاً بمتوسط حسابي قدره (٢,٢٧) وبانحراف معياري قدره (٨٣٧).

ونجد أنه لا يمكن إصدار حكم دقيق على مستوى التصورات الوجدانية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي بالنظر إلى المتوسطات الحسابية فقط، حيث أن هذا الحكم لا يأخذ بعين الاعتبار الانحرافات المعيارية، والكفيل بتقدير مستوى

التصورات الوجدانية بشكل دقيق هو اختبار ت لعينة واحدة (One Sample t-Test)، والذي يستخدم للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع النظري أو الفرضي. وبما أن نظام التصحيح المتبع هو ليكرت الرباعي، فإن القيمة المحكية (٢,٥) تُعتبر نقطة الفصل بين التقديرات المرتفعة والمنخفضة، وعليه، تم مقارنة متوسطات العينة في مقياس التصورات الوجدانية مع القيمة المحكية (٢,٥)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٥): نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسطات العينة ومتوسط المجتمع في التصورات الوجدانية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي (ن=٤١).

المقياس	متوسط العينة	انحراف معياري	قيمة T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التصورات الوجدانية	٢,٩٣	٠,٣٢١	٨,٧٣٩	٤٠	<٠,٠٠١

بحسب النتائج في الجدول أعلاه بلغ المتوسط الحسابي لمستوى التصورات الوجدانية (٢,٩٣) وبانحراف معياري (٠,٣٢١)، وعند مقارنة هذا المتوسط مع القيمة المحكية (٢,٥) تبين أن قيمة ت المحسوبة جاءت موجبة ودالة إحصائيًا ($\alpha < ٠,٠٥$)، وهذا يدل على أن مستوى التصورات الوجدانية لدى معلمي العلوم للصف الرابع كان أقل من المتوسط الفرضي بشكل جوهري، وهذا يعني أن مستوى التصورات الوجدانية لدى أفراد العينة جاء مرتفعًا.

وبهذه النتيجة أظهرت الدراسة الحالية الفاعلية الإيجابية لمنصة (Microsoft Teams) لمستوى التصورات الوجدانية لمعلمي العلوم للصف الرابع الأساسي.

٣. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على: "ما مدى توافر التصورات الفنية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي بشأن استخدام منصة (Microsoft Teams) في التعليم؟".

وللإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثتان بحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجال التصورات الوجدانية، وفيما يلي تفصيل ذلك:

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتقديرات لجانب التصورات الفنية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي (ن=٤١).

رقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
١	توفر منصة (Microsoft Teams) واجهة سهلة الاستخدام في العملية التعليمية.	٣,٢٧	٥٩٣	مرتفعة
٢	تُسهّل التقنيات الفنية المتاحة بمنصة (Microsoft Teams) شرح المادة العلمية.	٣,٢٠	٦٤١	مرتفعة
٣	تتيح منصة (Microsoft Teams) أدوات تفاعلية تسهل على الطلبة استخدامها أثناء الحصص الدراسية.	٣,١٢	٦٠٠	مرتفعة
٤	أواجه مشاكل فنية متكررة خلال سير الحصص الدراسية تؤثر سلباً على تعلم الطلاب عن بعد.	٢,٣٩	٨٣٣	متوسطة
٥	أواجه ضعف بمشاركات الطلاب بسبب انقطاع الكهرباء والإنترنت لديهم بسبب الحرب.	٣,٤٩	٥٥٣	مرتفعة
٦	أعاني من عبء إضافي لكثرة استفسارات الطلاب حول كيفية إرسال التكليف والواجبات التعليمية.	٢,٨٣	٨٦٣	متوسطة
٧	ألتقى تدريباً كافياً للتعامل مع أدوات منصة (Microsoft Teams بكفاءة).	٢,٥٦	٨٣٨	متوسطة
٨	توفر المؤسسة التعليمية دعماً فنياً كافياً لحل المشكلات التقنية التي تواجهني أثناء العملية التعليمية.	٣,١٠	٧٠٠	مرتفعة
٩	أجد صعوبة في حل الأعطال الفنية المفاجئة أثناء استخدام منصة (Microsoft Teams).	٢,٤٤	٨٠٨	متوسطة
١٠	تتطلب منصة (Microsoft Teams) مهارات فنية أكبر من قدرتي الحالية.	٢,٣٧	٨٥٩	متوسطة

يتضح من نتائج الجدول السابق أن تقديرات فقرات مقياس التصورات الفنية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي كانت ما بين متوسطة ومرتفعة، وكانت أعلى الفقرات تقديراً الفقرة رقم (٥) والتي نصت على (أواجه ضعف بمشاركات الطلاب بسبب انقطاع الكهرباء والإنترنت لديهم بسبب الحرب)، وكان تقديرها مرتفعاً بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٩) وبانحراف معياري قدره (٥٥٣)، أما أدنى الفقرات تقديراً فجاءت الفقرة رقم (١٠) والتي نصت على (تتطلب منصة (Microsoft Teams) مهارات فنية أكبر من قدرتي الحالية)، وكان تقديرها متوسطاً بمتوسط حسابي قدره (٢,٣٧) وبانحراف معياري قدره (٨٥٩).

ونجد أنه لا يمكن إصدار حكم دقيق على مستوى التصورات الفنية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي بالنظر إلى المتوسطات الحسابية فقط، حيث أن هذا الحكم لا يأخذ بعين الاعتبار الانحرافات المعيارية، والكفيل بتقدير مستوى التصورات الفنية بشكل دقيق هو اختبار ت لعينة واحدة (One Sample t-Test)، والذي يستخدم للمقارنة بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع النظري أو الفرضي. وبما أن نظام التصحيح المتبع هو ليكرت الرباعي، فإن القيمة المحكية (٢,٥) تُعتبر نقطة الفصل بين التقديرات المرتفعة والمنخفضة، وعليه، تم مقارنة متوسطات العينة في مقياس التصورات الفنية مع القيمة المحكية (٢,٥)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٧): نتائج اختبار ت لعينة واحدة للفرق بين متوسطات العينة ومتوسط المجتمع في التصورات الفنية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي (ن=٤١).

المقياس	متوسط العينة	انحراف معياري	قيمة T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التصورات الفنية	٢,٨٧	٠,٢٦٤	٩,٠٩٧	٤٠	<٠,٠٠١

بحسب النتائج في الجدول أعلاه بلغ المتوسط الحسابي لمستوى التصورات الفنية (٢,٨٧) وبانحراف معياري (٠,٢٦٤)، وعند مقارنة هذا المتوسط مع القيمة المحكية (٢,٥) تبين أن قيمة ت المحسوبة جاءت موجبة ودالة إحصائياً (ت = ٩,٠٩٧، $\alpha < ٠,٠٥$)، وهذا يدل على أن مستوى التصورات الفنية لدى معلمي العلوم للصف الرابع كان أقل من المتوسط الفرضي بشكل جوهري، وهذا يعني أن مستوى التصورات الفنية لدى أفراد العينة جاء مرتفعاً.

وبهذه النتيجة أظهرت الدراسة الحالية وجود تصورات فنية إيجابية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي تجاه فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams).

وبعد الاطلاع على استجابات عينة الدراسة، تم رصد مجموعة من التحديات التي واجهت معلمي العلوم، نُجملها وفق التالي:

شملت الجوانب التعليمية العديد من التحديات وأهمها عدم توفير دورات تدريبية شاملة للمعلمين حول الاستخدام الأمثل لمنصة (Microsoft Teams) لزيادة الفعالية وتبسيط التعامل معها، وكذلك عدم توفير المادة التعليمية والإنترنت اللازم للمنصة والذي يساعد على تحسين وتطوير تجربة التعلم، والحاجة لدورات تدريبية تساعد المعلمين على توظيف طرق وإستراتيجيات حديثة ونشطة في بيئة منصة (Microsoft Teams).

أما الجوانب الوجدانية والفنية فلم يتم التطرق إليها بشكل مباشر باستثناء بعضها كالحاجة للتحديث المستمر للبرنامج وإتاحته بشكل مجاني بالكامل، وكذلك إضفاء

التفاعلية على منصة (Microsoft Teams) من خلال استخدام الخطوط للكتابة بدلاً من القلم لتكون الكتابة أكثر وضوحاً دون اللجوء لبرامج أخرى، وكذلك صعوبة التواصل مع الطلاب لعدم وجود إنترنت في غالبية مناطق قطاع غزة، كما أن عدد الطلبة المرتفع داخل الغرفة الصفية في ضوء نقص أعداد المعلمين يعتبر تحدياً كبيراً للمعلمين.

اختبار الفرضيات:

١. النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى والتي نصها: "لا توجد علاقة ارتباطية بين التصورات التعليمية والتصورات الوجدانية والفنية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي تجاه فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams) في ظل الحرب الصهيونية على قطاع غزة".

وللتحقق من صحة هذه الفرضية، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson Product-Moment Correlation Coefficient) بين التصورات التعليمية والتصورات الوجدانية والفنية، وفيما يلي توضيح ذلك:

جدول (١٠): نتائج اختبار بيرسون لمعاملات الارتباط بين التصورات التعليمية والوجدانية والفنية لدى معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي تجاه فاعلية استخدام منصة (Microsoft Teams) في ظل الحرب الصهيونية على قطاع غزة (ن = ٤١)

التصورات التعليمية		
معامل الارتباط	مستوى الدلالة	
.٢٠٠	.٢١١	التصورات الوجدانية
.٤٢٣**	.٠٠٦	التصورات الفنية
التصورات الفنية		
معامل الارتباط	مستوى الدلالة	
.٣٥٤*	.٠٢٣	التصورات الوجدانية

**دالة إحصائية عند $(\alpha = ٠,٠٠١)$.

يتضح من نتائج الجدول السابق أن معامل الارتباط بين التصورات التعليمية والتصورات الوجدانية ($r = ٠,٢٠٠$ ، $\text{sig} = ٠,٢١١$)، مما يشير ذلك إلى وجود ارتباط بين التصورات التعليمية والتصورات الوجدانية، وبالنظر إلى قيمة الدلالة فهي أكبر من ٠,٠٥ مما يشير إلى أن الارتباط بين التصورات التعليمية

والتصورات الوجدانية غير دال إحصائياً، وعليه لا يمكن الاستنتاج أن هناك علاقة حقيقية بين التصورات التعليمية والتصورات الوجدانية.

كما يتضح من نتائج الجدول السابق أن معامل الارتباط بين التصورات التعليمية والتصورات الفنية ($r = 0.423$ ، $sig = 0.006$)، مما يشير ذلك إلى وجود ارتباط موجب وقوي بين التصورات التعليمية والتصورات الفنية وهو دال إحصائياً، وأن معامل الارتباط بين التصورات الوجدانية والتصورات الفنية ($r = 0.354$ ، $sig = 0.023$)، مما يشير ذلك إلى وجود ارتباط موجب وقوي بين التصورات الوجدانية والتصورات الفنية وهو دال إحصائياً.

٢. النتائج المتعلقة بالفرضيات: الثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة، والتي نصها: " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام معلمي العلوم لمنصة (Microsoft Teams) في تدريس الصف الرابع الأساسي تُعزى إلى متغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ومستوى الكفاءة في استخدام تكنولوجيا التعلم)".

ومن أجل التحقق من هذه الفرضيات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، ومستوى الكفاءة في استخدام تكنولوجيا التعلم، ومن ثم استخدم تحليل التباين (Four Way ANOVA) للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى هذه المتغيرات.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي العلوم منصة (Microsoft Teams) في تدريس الصف الرابع الأساسي في ضوء (متغيرات الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مستوى الكفاءة في استخدام تكنولوجيا التعلم)

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	المستوى	المتغير
٢٥٣	٣,٠١	٣٨	أنثى	الجنس
٣٥١	٢,٨٥	٣	ذكر	
٠٦٤	٢,٨٦	٢	دبلوم	المؤهل العلمي
٢٧٥	٣,٠٠	٣٥	بكالوريوس	
١٤٧	٣,٠٢	٤	دراسات عليا	
٢٩٩	٣,٠٣	٩	أقل من ٥	سنوات الخبرة التدريسية
٢٦٤	٢,٩٩	٩	من ٥ إلى ١٠	
٢٥٠	٢,٩٨	٢٣	أكثر من ١٠	
٠٠٠	٢,٦٦	٢	مبتدئ	مستوى الكفاءة في استخدام تكنولوجيا التعلم
٢٥٤	٣,٠١	١٩	متوسط	
٢٦٣	٢,٩٩	١٩	متقدم	
-	٣,١٨	١	خبير	

يتضح من خلال الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق دالة تم استخدام اختبار تحليل التباين (Four-Way ANOVA)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٩): نتائج تحليل التباين لدراسة هل يوجد اختلاف في المتوسطات الحسابية لاستخدام معلمي العلوم منصة (Microsoft Teams) في تدريس الصف الرابع الأساسي تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، مستوى الكفاءة في استخدام تكنولوجيا التعليم).

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجنس	٢٢٠	١	٢٢٠	٢,٧٦٩	١٠٩
المؤهل العلمي	٠٧٥	٢	٠٣٧	٤٧٠	٦٣٠
سنوات الخبرة	٠١٧	٢	٠٠٩	١٠٩	٨٩٧
مستوى الكفاءة	٤٤٩	٣	١٥٠	١,٨٨١	١٥٩
الخطأ	١,٩٩٠	٢٥	٠٨٠	-	-
المجموع	٣٧٠,٥٨٩	٤١	-	-	-

من خلال الجدول السابق أشارت النتائج إلى أن الفروق في المتوسطات الحسابية لاستخدام معلمي العلوم منصة (Microsoft Teams) في تدريس الصف الرابع الأساسي لم تكن ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات الجنس (ف = ٢,٧٦٩، $\alpha > ٠,٠٥$) والمؤهل التعليمي (ف = ٠,٤٧٠، $\alpha > ٠,٠٥$) وسنوات الخبرة التدريسية (ف = ٠,١٠٩، $\alpha > ٠,٠٥$) ومستوى الكفاءة في استخدام تكنولوجيا التعليم (ف = ١,٨٨١، $\alpha > ٠,٠٥$)، مما يشير لعدم وجود أي اختلاف في المتوسطات الحسابية لاستخدام معلمي العلوم منصة (Microsoft Teams) في تدريس الصف الرابع الأساسي تعزى إلى هذه المتغيرات.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، تقدم الباحثان مجموعة من التوصيات أبرزها:

١. إفادة مشرفي المرحلة الأساسية ومعلميها لتوظيف منصة (Microsoft Teams) في تدريس دروس مبحث العلوم للصف الرابع الأساسي وبقية المباحث والمراحل التعليمية.
٢. ضرورة قيام مطوري المناهج الدراسية بدمج إستراتيجيات التعليم الإلكتروني خاصة منصة (Microsoft Teams) في العملية التعليمية.
٣. عقد مشرفي العلوم دورات تدريبية وورشات عمل ولقاءات تربوية للمعلمين والمعلمات لتدريبهم على آلية توظيف منصة (Microsoft Teams) في تدريس دروس مبحث العلوم.

مقترحات الدراسة:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة وتوصياتها، وامتدادًا للدراسة الحالية، يمكن اقتراح مجموعة من الدراسات المستقبلية على النحو التالي:
١. دور مديري المدارس والمشرفين التربويين في دعم التعليم باستخدام منصة Microsoft Teams في ظل الأزمات.
 ٢. دور منصة Microsoft Teams في تعزيز استمرارية التعليم الأساسي خلال الأزمات: دراسة ميدانية في غزة.
 ٣. مدى رضا طلبة الصف الرابع الأساسي وأولياء أمورهم عن التعليم الرقمي عبر Microsoft Teams في ظل العدوان بغزة.
 ٤. دراسة تقييمية شاملة لواقع البنية التحتية الرقمية في غزة ومدى ملاءمتها للتعليم عبر منصة Microsoft Teams.

المراجع:

المراجع العربية:

- أحمد فلاتة، فهد الزهراني، أيمن العريشي، فيصل البيشي. (٢٠٢٢) تصورات معلمي التعليم العام نحو فاعلية استخدام مايكروسوفت تيمز Microsoft Teams أثناء جائحة كوفيد-١٩. مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: العلوم التربوية والنفسية، (١). استرجع من <https://journals.kau.edu.sa/index.php/EPS/article/view/211>
- بسام الزين (٢٠٢١). واقع التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة في ظل أزمة جائحة كورونا ١٩. مجلة جامعة الأقصى، (١)٥، ٢١٦-٢٢٢.
- التلفزيون العربي. (٢٠٢٤، ٣٠ يونيو). "مدرسة على الطريق".. مبادرة لتعليم أطفال غزة وسط الحرب. <https://www.alaraby.com/news/مدرسة-على-الطريق-مبادرة-لتعليم-أطفال-غزة-وسط-الحرب>
- زياد محمد ثابت. (٢٠٢٠، ٢ سبتمبر). التعليم الإلكتروني في غزة: الواقع وإمكانية التطبيق. وكالة سما الإخبارية <https://samanews.ps/ar/post/430181>
- الجزيرة. (٢٠٢٤، ٢٣ أكتوبر). "على سطح مدرسة".. معلمة فلسطينية في غزة تطلق مبادرة لتعليم الأطفال [فيديو]. قناة الجزيرة. <https://www.youtube.com/watch?v=VCDOawWck0k>
- حدام جليل حسين (٢٠٢١). واقع التعلم عن بعد في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة لارك للفلسفة واللسانيات والعلوم الاجتماعية، (٤٣)، ٤٩٤-٥١٣.
- خالد أحمد مشاقي (٢٠٢٢). دور تطبيق ميكروسوفت تيمز المستخدم في التعليم عن بعد في مهارات تصميم التدريس من وجهة نظر معلمي العلوم في مديرية نابلس (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

دعاء محمد كامل بيومي (٢٠٢٢). فاعلية التعليم الهجين باستخدام منصة مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) على الجوانب المعرفية والمهارية لبعض مهارات الإنفاذ في السباحة. مجلة بحوث التربية الشاملة، ع (١)، ٢٤-١. مسترجع من

<https://search.mandumah.com/Record/1311269>

ذكرى عبدالنعم بن عيسى (٢٠٢٢). أثر استخدام منصة "مايكروسوفت تيمز" في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث العلوم بمديرية تربية لواء قصبه إربد (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة اليرموك، إربد. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1361917>

راي على (٢٠٢٠). أهمية التعلم الإلكتروني: خصائصه، أهدافه، مميزاته وسبباته. مجلة العربية، عدد خاص (١)، جامعة الجزائر، ص. ١٨٢.

رمزي عبد الحي (٢٠١٠). التعليم عن بعد في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين (الطبعة الأولى، ص. ١٤٨). مكتبة الأنجلو المصرية.

سعاد أحمد قريني (٢٠٢٣). اتجاهات أولياء أمور طلبة المرحلة الأساسية العليا نحو تعلم الرياضيات عن بعد عبر منصة التيمز في محافظة نابلس ومعوقات ذلك من وجهة نظرهم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

سوزان عبد اللطيف الشواهين (٢٠٢٤). درجة امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات استخدام برنامج مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) في التعلم عن بعد بمدارس البادية الشمالية الغربية. مجلة إربد للبحوث والدراسات الإنسانية، ٢٦(٢)، ٣٤٢-٣٧٠. مسترجع من

<http://search.mandumah.com/Record/1480990>

غزالة أحمد جمال (٢٠٢٣). فاعلية استخدام برمجية مايكروسوفت تيمز في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-١٩) لدى معلمي العلوم في المدارس الحكومية في لواء بني كنانة. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٩(٢)، ٤٦٩-٤٨٢. استرجع من

<https://jjes.yu.edu.jo/index.php/jjes/article/view/1074>

فريحان الشمري (٢٠٢١). تصورات معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية للاستخدام أساليب التعلم عن بعد عبر برنامج تيمز (Teams) في ظل جائحة كورونا في دولة الكويت. مجلة اتحاد الجامعات العربية - الأمانة العامة، ٤١(٢)، ٢٠٣-٢١٧.

مأمون الشوبكي. (٢٠٢٤، ١٥ أغسطس). التحديات الرئيسية التي تواجه التعليم في قطاع غزة خلال الحرب. منصة أريد <https://portal.arid.my/ar-LY/Posts/Details/1797cece-d2a0-487e-b079-7b7320f8b82d>

منال الحجيلي (٢٠٢٣). أثر تصميم بيئة تعليمية كرتونية قائمة على منصات التعلم على التحصيل وتنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة جامعة الملك خالد - العلوم التربوية، ٣٤(٢)، ٢٥-٥٠.

النجار، س. (٢٠٢١). تحديات التعليم الإلكتروني في مناطق النزاع: قطاع غزة كحالة دراسية. المجلة العربية للتربية، ٤٣(٢)، ٩٠-١٠٥.

نواف سليمان محمد أبا الخيل، ياسر فاروق محمد خليل (٢٠٢٤). واقع استخدام معلمي الرياضيات للمنصات التعليمية الإلكترونية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم. مجلة البحوث التربوية والنوعية (JEQR)، ٢٣، ١١٣-١٥٥.

نور الزيدي، زمن العبودي. (٢٠٢٣). تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية ودورها في تنمية الوعي الصحي لدى طلاب قسم العلوم في جامعة سومر. مجلة نسق، ٦٨(٦)، ٤٨٠-٥١٦.

هلال السفهاني (٢٠٢٠). إضاءات على تكنولوجيا البرمجيات التعليمية الجاهزة والتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد (الطبعة الأولى). جامعة حضرموت.

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب - مركز الحاسب الآلي - لجنة تطوير منظومة التعليم الإلكتروني (٢٠٢٠). الدليل الإرشادي لأعضاء هيئة التدريس والتدريب للتعليم عن بعد باستخدام منصات التعلم الإلكتروني. الكويت: الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب.

المراجع الأجنبية:

- Üredi, L., Akbaşlı, S., & Ulum, H. (٢٠١٦). Investigating the primary school teachers' perspectives on the use of education platforms in teaching. *Educational Research and Reviews*, ١١(١٥), ١٤٣٢-١٤٣٩. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2867>
- Al-Qora'n, L., Salem, O. A. S., & Gordon, N. (٢٠٢٢). Heuristic evaluation of Microsoft Teams as an online teaching platform: An educators' perspective. *Computers*, ١١(١٢), ١٧٥. <https://doi.org/10.3390/computers11120175>
- MICROSOFT. (٢٠٢١, April ٦). Welcome to Microsoft Teams. Retrieved from Microsoft Build: <https://docs.microsoft.com/en-us/microsoftteams/teams-overview#managing-teams>
- Skay, I. (٢٠١٨). Microsoft Teams is now a complete meeting and calling solution. Microsoft Teams Blog. Retrieved from <https://techcommunity.microsoft.com/t5/microsoft-teams-blog/microsoft-teams-is-now-a-complete-meeting-and-calling-solution/ba-p/308565>
- Bsharat, T. R. K., & Behak, F. (٢٠٢٠). The impact of Microsoft Teams' app in enhancing teaching-learning English during the Coronavirus (COVID-١٩) from the English teachers' perspectives in Jenin city. *Malaysian Journal of Science Health & Technology*, ٧(٠), ١٠٢-١٠٩. <https://doi.org/10.33102/mjosht.v7io.116>
- Haidar, A. (٢٠٢٢). Using Microsoft Teams as online teaching instrument in Kuwaiti schools. *International Journal for Digital Society*, ١٣, ١٧٥٩-١٧٦٧.
- Olugbade, D., & Olurinola, O. (٢٠٢١). Teachers' perception of the use of Microsoft Teams for remote learning in southwestern

Nigerian schools. *African Journal of Teacher Education*, ١٠(١), ٢٦٥-٢٨١.

Mukaddas, T. M., & Abdullahi, K. M. (٢٠٢٢). Teachers' perceptions of the impact of Microsoft learning tools in teaching of - -science in the FCT-senior secondary schools, Nigeria. *International Journal of Arts, Sciences and Education*, ٣(١), ٩٨-١٠٦.



المجلة التربوية الشاملة

THE COMPREHENSIVE EDUCATIONAL JOURNAL

مجلة علمية تربوية شاملة
تصدرها المؤسسة القومية للبحوث والإستشارات والتدريب **NRCT**

