فاعلية التعلم الذكي في تنمية الكفايات الرقمية والطموح المهني لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة – جامعة الأزهر

إعداد

د/ محمود إبراهيم عبد الجواد
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بنين بالقاهرة – جامعة الأزهر

د/ هالة قطب أحمد محمود
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بنات بالقاهرة – جامعة الأزهر

المستخلص: استهدف البحث تعرُّف فاعلية بعض تطبيقات التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات ـ جامعة الأزهر بالقاهرة؛ وتمثلت مشكلة البحث في ضعف الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة ـ جامعة الأزهر، والذي يكون ناتجًا عن اتباع الأساليب التقليدية في عمليتي التعليم والتعلم؛ وبالتالي أصبحت الحاجة ماسة إلى البحث عن أساليب تنمي تلك الكفايات، وتزيد من طموح الطَّالبات، ومن هذه الأساليب تطبيقات التعلُّم الذكي التي أصبحت متطلبًا أساسيًّا من متطلبات إعداد المعلم في العصر الحالي، وللتصدي لهذه المشكلة، تمَّ إعداد قائمتين (قائمة الكفايات الرقميَّة – قائمة الطُّموح المهني) المناسبة للطالبات معلمات اللغة العربية بكلية التربية بنات، وإعداد المحتوى العلمي القائم على بعض تطبيقات التعلُّم الذكي المتمثل في (كتاب الطالب – دليل المعلم) ثمَّ إعداد بطاقة تقييم الكفايات الرقميَّة ومدى تنميتها لدى الطَّالبات المعلمات لها، وثانيهما مقياس الطُّموح المهني؛ وذلك لقياس الطُّموح المهني ومدى تنميته لدى الطَّالبات المعلمات، وطُبقت الأدوات على عينة تمَّ اختيارها عشوائيًّا، بلغت(٨٠) طالبَة من طالبات الفرقة الأولى من طالبات كلية التربية بنات – جامعة الأزهر بالقاهرة، وتمَّ استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتوصَّل البحث إلى عدة نتائج من أهمها: تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الكفايات الرقميَّة، ومقياس الطُّموح المهني لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء تلك النتائج أوصى البحث بضرورة: الاستفادة من التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني

الكلمات المفتاحية: التعلُّم الذكي، الكفايات الرقميَّة، الطُّموح المهني.

ABSTRACT

faeiliat altaealum aldhakii fi tanmiat alkifayat alraqamiat waltumuh almihnii ladaa altaalibat almuealimat bikuliyat altarbiat banat bialqahirat - jamieat al'azhar

ABSTRACT

aistahdaf albahth taerif faeiliat altaealum aldhakii fi tanmiat alkifayat alraqamiat waltumuh almihnii ladaa altaalibat almuealimat bikuliyat altarbiat banat jamieat al'azhar bialqahirati; walitahqiq hadha alhadafi, tama 'iiedad qayimatayn (qayimat alkifayat alraqamiat - qayimat altumuh almihni) almunasibat liltaalibat almuealimat bikuliyat altarbiat banati, wa'iiedad almuhtawaa aleilmii alqayim ealaa baed tatbiqat altaealum aldhakii almutamathil fi (kitab altaalib - dalil almuealim) wa'iiedad miqyasayn 'ahaduhuma liqias alkifayat alraqamiat wamadaa tanmiatiha ladaa altaalibat almuealimat laha, wathanihima miqyas altumuh almihni; wadhalik liqias altumuh almihnii wamadaa tanmiatih ladaa altaalibat almuealimati, wtubqt al'adawat ealaa eayinat tama aikhtiaruha eshwayyan, balaghat (٢٥) talbant min talibat alfirqat al'uwlaa min talibat kuliyat altarbiat banat - jamieat al'azhar bialqahirati, watama aistikhdam altasmim altajribii dhi almajmueat alwahidati, watawasal albahth 'iilaa eidat natayij min 'ahmuha: tujad furuq dhat dalalat 'iihsayiyat eind mustawaa (٠,٠٥) bayn mutawasitat darajat eayinat albahth fi altatbiqayn alqabalii walbuedii limiqyas alkifayat alraqamiati, wamiqyas altumuh almihnii lisalih altatbiq albuedi, wafi daw' tilk alnatayij 'awsaa albahth bidarurati: alaistifadat min altaealum aldhakii fi tanmiat alkifayat alraqamiat waltumuh almihnii

alkalimat almiftahiatu: altaealum aldhaki, alkifayat alraqmiatu, altumuh almihni.

مقدمة:

يُواجه طالب اليوم ومعلم الغد مجموعة من التحديات المتلاحقة والسريعة سواء على المستوى التقني والرقمي، والاقتصادي، والسياسي، والاجتماعي، والانفعالي؛ ممَّا يستلزم معه أهميَّة التركيز على إعداده وتأهيله لمواجهة تحديات العصر، وتلبية احتياجات سوق العمل مستقبلًا.

والمرحلة الجامعيَّة من أنسب المراحل التعليميَّة التي تعتبر نقطة انطلاقة قويَّة للطالب الجامعي؛ حيث يتم فيها التأكيد على ما تمَّ اكتسابه من معارف وحقائق ومفاهيم وسلوكيات مرَّ بها طول حياته التعليميَّة؛ ومن ثمَّ تأهيله لاكتساب جديد يضاف إلى رصيده السابق، بما يُمكنه من مواجهة ما هو مقبل عليه في حياته المستقبليَّة.

وبالتالي أصبح لزامًا على الطالب المعلم التعامل مع التقنية التكنولوجية والتحوُّل الرقمي التي تُعد من تحديات العصر التي من الضروري مواجهتها، وخاصة بعد ما مرَّ العالم من عواصف تكنولوجيَّة أو فيروسيَّة كـ(جائحة كرونا) التي أثَّرت على كافة مناحي الحياة وخاصَّة قطاع التعليم.

ومن خلال ما يشهده العالم من تقدُّم تكنولوجي وتقني من طفرة نمو واضحة على المستويين الكمّي والكيفي؛ أصبحت الحاجة مُلحة إلى إعداد جيل من طلاب اليوم ومعلمي الغد على قدر عالٍ من الكفاءة في الجوانب التقنيَّة والرقميَّة والتكنولوجيَّة بشكل عام لتهيئتهم على المشاركة الفاعلة في نهضة أوطانهم ودفع عجلة التنمية التعليميَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والسياسيَّة، والتنافس على المستويين المحلي والعالمي.

ولتحقيق ذلك يتحتم علينا إعداد طالب معلم مُلمٍ إلمامًا شاملًا بالجوانب الرقميَّة والتكنولوجيَّة المستحدثة التي تجعله كفئًا في هذا المجال يستطيع من خلال ذلك تلبية متطلباته الوظيفية كالمشاركة المهنيَّة، وتعديل المواد الرقميَّة المتاحة، وممارسة عمليتي التعليم والتعلم بكفاءة، وتقويم متعلميه من خلال المستحدثات التكنولوجيَّة والرقميَّة المختلفة، إضافة إلى قدرته على مواجهة جميع التحديات التكنولوجيَّة المعاصرة، وكذلك تمكين المتعلمين من المهارات الرقميَّة التي تساعدهم على مواصلة تعلمهم والمشاركة الفعَّالة والتعاون المثمر فيما بينهم.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى ما يعرف بالتعلُّم الذكي، وهو ذلك التعلُّم الذي يستند إلى منهجية متكاملة لتوظيف التكنولوجيا المتطورة في إحداث تغيير إيجابي في منهجيات التعليم التقليدي، وخلق بيئة محفزة لبناء مهارات الإبداع والابتكار والمشاركة المهنيَّة والاجتماعيَّة

وتنمية الثقافة الفكريَّة، والتواصل الفعَّال بين عناصر العمليَّة التعليميَّة من المعلمين والإدارة وأولياء الأمور والمجتمع والتواصل الفعَّال بين الطلاب أنفسهم، بما يمكنهم من الاندماج بفاعلية ضمن العالم الرقمي الذي يمثل أحد أبرز ملامح هذا العصر (Demir,K.A.,2021).

ومع تطوُّر مفهوم التعلُّم الذكي واقترانه بمفاهيم جديدة كبيئات التعلُّم الذكية والتكيفية والتوسع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي المرتبطة بالمجال التربوي؛ أصبحت الحاجة ماسة إلى التوسع في استخدام أدوات وتطبيقات التعلُّم الذكي وتوظيفها ضمن بيئة تعليمية مرنة؛ تعمل على تحسين فرص التعلُّم والتوسع فيها وتلبية الاحتياجات الحقيقية للمتعلمين، وتخطيها للحواجز المكانية والزمانية، والتنوع في تصميم وعرض المواد التعليميَّة بما يجعلها مواد جاذبة للتعلم ومُلبية لأنماط تعلم الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة لهم؛ ومن ثمَّ تلاشي عيوب النظم التقليدية، وتعزيز الكفايات الرقميَّة لدى المعلمين والمتعلمين لضمان استمرارية عملية التعلُّم (إمام، ٢٠٢٢، ٧٥).

وخاصَّة مع سرعة تطور هذا المجال الذي يتسم بظهور أدوات وتطبيقات جديدة كل يوم، سواء ما ارتبطت بتوفير الدورات التدريبية التعلمية عبر الإنترنت لأعداد كبيرة، وإنشاء فصول افتراضيَّة، أو التطبيقات التي تستخدم في إعداد المحتوى التعليمي التفاعلي، أو ما يعرف بمجال استخدام الأنشطة التفاعلية، انتهاءً بالتطبيقات المتعددة التي يُمكن استخدامها في التقويم كإعداد الاختبارات والاستبيانات واستطلاعات الرأي، إلى جانب الأدوات التي تتوفر عبر هذه التطبيقات، مثل: أدوات تحرير الصور، وتصميم الفيديوهات، وقراءة النص، والبحث الصوتي والكتابي، وتأليف محتوى التعلُّم، وقارئ الاستجابة السريع (QR Code) وغيرها (الهلالي، ٢٠١٩، ٨٩).

لذلك أشارت عديدٌ من الدراسات إلى أهميَّة التعلُّم الذكي، منها دراسة كل من: إمام (٢٠٢٣)، والنعيمي، والمماري (٢٠٢٢)، والربيعة (٢٠٢٢)، والصفتي، والشهراني (٢٠٢٠)، وابن علي، وابن دخيل (٢٠٢٠)، والتي توصَّلت جميعها إلى أن التعلُّم الذكي يساعد الطلاب على أن يتعلم كيفية التعلُّم، إلى جانب تلبية احتياجاته داخل السياق التعليمي الذي يندمج فيه؛ ومن ثمَّ توفير دعم التعلُّم المطلوب استنادًا إلى وضع الطالب ومستواه الحقيقي بما يعمل على زيادة اهتمامه وتحفيزه، وكذلك القدرة على توفير تعلم فوري وملائم لكافة أنماط المتعلمين، إضافة إلى التحليلات الفورية لأدائهم وتتبع تصرفاتهم الإيجابية والسلبية في تعلمهم عبر الإنترنت، مع إمكانية دراسة الطالب للمحتوى التعليمي من خلال عدة خيارات منحصرة

بالحاسوب فقط، بل من خلال أي جهاز محمول متصل بالإنترنت أينما كان وهو ما يؤدي بالتبعية لتحسين نوعية التعلُّم مدى الحياة.

إضافة إلى أن التعلُّم الذكي يساعد المعلم على التحكم بالموضوعات المتاحة إلكترونيًّا والتعديل الفوري عند ظهور أي مشكلة في المحتوى التعليمي، وبنَّاءة وفقًا لقدرات الطلاب وما قد تسهم به ، وتمكين المعلم من اتخاذ القرارات بناءً على نتائج التحليلات والبيانات المتوفرة وتقديم التغذية الراجعة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمعلم لتبادل الخبرات مع زملائه، والاطلاع والتدريب المستمر على كل ما هو جديد في مجال ممارسته لمهنته (عبد الله، ٢٠٢٠، ١٢).

يتضح ممَّا سبق أن استخدام وتوظيف تطبيقات التعلُّم الذكي، في تنمية الكفايات الرقميَّة المختلفة من خلال توليد المعرفة واكتسابها، وتوفير فرص التفاعل والتشارك بين المتعلمين، وما يتطلبه ذلك من بذل جهد وصبر من أجل تحقيق الأهداف؛ تبعًا لذلك من الممكن أن تنمي الدوافع والحوافز نحو الطُّموح المهني لدى الطلاب؛ وذلك من خلال استخدامهم لتلك التطبيقات التي تضعهم في موقف إيجابي نشط يسهم بشكل ملحوظ في بناء المعرفة وتحملهم مسئولية التعلُّم والتعليم.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة إمام (٢٠٢٣) التي توصَّلت إلى فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات التعلُّم الذكي لتنمية الكفاءات الرقميَّة والطُّموح الأكاديمي لدى الطلاب معلمي الجغرافيا، ودراسة الحافظي (٢٠٢٠) التي أكدت فاعلية البرنامج المقترح القائم على العروض التشاركية من خلال تطبيقات التعلُّم الذكي في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز والطُّموح الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية، وكذلك مع ما أشارت إليه دراسة (Tsai, c.,2020) من فاعلية التعلُّم الإلكتروني التشاركي عبر الإنترنت في تنمية الطُّموح الأكاديمي لطلاب جامعة العلوم والتكنولوجيا والجامعة الأكاديمية في تايوان؛ حيث حقق الطلاب معدلات إنجاز أكثر ارتفاعًا من الطلاب الذين لم يستخدموا التعلُّم التشاركي في تعلمهم.

ولذلك فمن الضروري الاهتمام بتنمية الطُّموح المهني لدى طلاب الجامعة بشكل كبير؛ لكونه يعتبر من المتغيرات التي لها دورًا مهمًّا في حياة الفرد والمجتمع؛ حيث إنَّ الفرد الطُّموح يتميز بالنظرة المتفائلة للمستقبل، ولديه القدرة على تحديد أهدافه والسعي نحو تحقيقها، إضافة

إلى مواجهته لكل ما يقابله من تحديات وعقبات، وعدم استسلامه للفشل، وتطلعه إلى تطوير ذاته وتنمية قدراته ومهاراته؛ وبالتالي يشعر بقيمة حياته ومعناها.

ويتفق ما سبق مع ما توصَّلت إليه نتائج دراسة السيد (٢٠٢١) من وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الطُّموح ومستوى الإنجاز الأكاديمي، والتي أرجعته إلى أنه كلما ارتفع مستوى طموح الطالب نجده يتطلع للكثير من تحقيق الأهداف واكتساب المهارات ولا يقنع بالقليل ويبحث دائمًا عن المعلومات بمزيد من الاطلاع والاستكشاف، ويؤمن بالجهد والمثابرة؛ الأمر الذي يجعل الإنجاز والتفوق الأكاديمي يزداد بزيادة الطُّموح.

وقد تمَّ عمل دراسة كشفية على طالبات الفرقة الأولى شعبة اللغة العربيَّة؛ لتحديد الاحتياجات الرقميَّة، والوقوف على نقاط القوة والضعف فيها التي تمتلكها الطالبة معلمة اللغة العربيَّة، سواءً عمليًّا أو نظريًّا، والتي أظهرت ضعفًا في أغلب الكفايات الرقميَّة لدى هؤلاء الطَّالبات، وتصنيف كل من شاركت في هذه الدراسة وفقًا للمؤشرات الأوَّلية في الحدود الدنيا للمعلم المبتدئ، واقتصار معرفتهنَّ على بعض تطبيقات التعلُّم الذكي من حيث استخدامهنَّ لها كطالبات وليس معلمات إلى جانب عدم معرفتهنَّ بالبعض الآخر من هذه التطبيقات رغم تطلعهنَّ إلى معرفتها.

وتتفق نتائج الدراسة الكشفية مع نتائج العديد من الدراسات التي أشارت إلى ضعف الكفايات الرقميَّة لدى المعلمين سواء قبل أو أثناء الخدمة على الرغم من أهميَّة امتلاك المعلم لهذه الكفايات مثل دراسة: بن جابر (٢٠٢١)، وعبود، ومرزوق (٢٠٢٠) (Miraoui, M,2018).

كما قامت الدراسة بمحاولة الكشف عن مستويات الطُّموح المهني لدى هؤلاء الطَّالبات، والتي أظهرت نتائجها انخفاض مستوى الطُّموح المهني لديهنَّ، خاصَّة في قدرتهنَّ على تحديد أهدافهنَّ وكيفية المثابرة على تحقيقها، والذي أرجعه معظمهنَّ إلى الضباب نحو المستقبل وعدم ظهوره وتخوفهنَّ منه، وانعدام ثقتهنَّ في القدرة على اقتحام مجال سوق العمل، الذي أصبح يبحث عن فرد لديه من الكفايات والمهارات ما لم يمتلكه بعد في ظل الإعداد الحالي؛ ومن هنا نبع الإحساس بمشكلة هذا البحث.

الإحساس بالمشكلة:

نبع الإحساس بالمشكلة من خلال ما يلي:

أولًا: من خلال عمل أحد الباحثين بكلية التربية بنات بالقاهرة تبين لها أن الطَّالبات لا يمتلكن الكفايات الرقميَّة التي تؤهلهنَّ على مسايرة التغيرات والمستحدثات التكنولوجيَّة الحالية؛ ممَّا أدَّى ذلك إلى ضعف طموحهنَّ المهني وعدم تطوير ذاتهنَّ نحو مهنتهنَّ كمعلمات المستقبل.

ثانيًا: إجراء مقابلات غير مقننة مع بعض الطَّالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة؛ ومن خلال هذه المقابلات توصل الباحثان إلى ما يلي:

- إنَّ المقررات الدراسية التي يدرسنها الطَّالبات حاليًا تخلو تمامًا من التطرق لكيفية تنمية الكفايات الرقميَّة، وزيادة طموحهنَّ نحو مهنتهنَّ كمعلمات المستقبل.

- إنَّ الطَّالبات يمتلكن مهارات التعامل مع الهاتف المحمول بشكل جيد، ومع ذلك لا يعرفن استخدامه في المجال التربوي أو التعليمي من خلال تسطيب بعض تطبيقات التعلُّم الذكي على تلك الهواتف المحمولة.

- إنَّ الطَّالبات أنفسهنَّ لا يعرفن المنصات الافتراضية التعليميَّة التي يُمكن استخدامها ضمن تطبيقات التعلُّم الذكي في التعليم، مثل:(التيمز teams – جوجل ميت Google meet - الزووم Zoom)

ثالثًا: الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، والتي أكدت فاعلية التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لدى طلاب الجامعة.

مشكلة البحث وأسئلته:

تتمثَّل مشكلة البحث في ضعف الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة، والذي يكون ناتجًا عن استخدام الأساليب التقليدية في عمليتي التعليم والتعلم؛ وبالتالي أصبحت الحاجة ملحة وضرورة إلى البحث عن الأدوات والأساليب التي تنمي تلك الكفايات، وتزيد من طموح هؤلاء الطَّالبات المعلمات نحو مهنة التعليم، ومن هذه الأساليب تطبيقات التعلُّم الذكي التي أضحت متطلبًا أساسيًّا من متطلبات إعداد المعلم الرقمي في العصر الرقمي "الحالي". وللتصدي لهذه المشكلة يحاول البحث الإجابة عن السؤال الرئيس التَّالي:

ما فاعلية التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات جامعة الأزهر بالقاهرة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التَّالية:

١) ما مستوى الطَّالبات المعلمات بالفرقة الأولى شعبة اللغة العربيَّة بكلية التربية بنات في الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لديهنَّ كمعلمات المستقبل؟
٢) ما الكفايات الرقميَّة اللازمة للطالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة بكلية التربية بنات جامعة الأزهر؟
٣) ما مستوى الطُّموح المهني لدى هؤلاء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات ـ جامعة الأزهر نحو مهنتهنَّ كمعلمات المستقبل؟
٤) ما التصوُّر المقترح القائم على التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لدى هؤلاء الطَّالبات مجموعة البحث؟
٥) ما فاعلية التصوُّر المقترح القائم على التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة لدى هؤلاء الطَّالبات مجموعة البحث؟
٦) ما فاعلية التصوُّر المقترح القائم على التعلُّم الذكي في تنمية الطُّموح المهني لدى هؤلاء الطَّالبات مجموعة البحث؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

١) تعرُّف الكفايات الرقميَّة اللازمة للطالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة بكلية التربية بنات ـ جامعة الأزهر بالقاهرة.
٢) تعرُّف جوانب الطُّموح المهني اللازمة للطالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة بكلية التربية بنات ـ جامعة الأزهر بالقاهرة.
٣) بناء تصوُّر مقترح قائم على التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات ـ جامعة الأزهر.

أهميَّة البحث:

تتضح أهميَّة البحث فيما يلي:

- **بالنسبة للدارسات**: قد يفيد طالبات الفرقة الأولى بشعبة اللغة العربيَّة بكلية التربية بنات ـ جامعة الأزهر في تقديم تصوُّر مقترح قائم على التعلُّم الذكي يسهم في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لديهنَّ.
- **بالنسبة للمعلمين:** قد يفيد الطَّالبات كمعلمات المستقبل في توفير محتوى تعليمي مناسب يسهم في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لدى متعلميهم مستقبلًا.

• **بالنسبة للباحثين:** قد يفيد الباحثين ذوي الاهتمام من الأدوات المستخدمة في هذا البحث، ونتائجه، وتوصياته، ومقترحاته.

• **بالنسبة لواضعي المناهج:** قد يفيد واضعي المناهج في بناء مقرر يراعي الصعوبات والتحديات التي تواجه الطَّالبات المعلمات في ظل المستحدثات التكنولوجية المعاصرة، وكيفية استخدام بعض تطبيقات التعلُّم الذكي، والاستفادة منها في العمليَّة التعليميَّة.

مجتمع البحث وعينته: يتمثل مجتمع البحث في طالبات كلية التربية بنات ـ جامعة الأزهر بالقاهرة، ويتم اختيار العينة عشوائيًّا من طالبات الفرقة الأولى بشعبة اللغة العربيَّة.

أدوات البحث

أولًا: أدوات جمع البيانات

١) قائمة بالكفايات الرقميَّة المناسبة لطالبات الفرقة الأولى بشعبة اللغة العربيَّة.

٢) قائمة بالطُّموح المهني لطالبات الفرقة الأولى بشعبة اللغة العربيَّة بكلية التربية بنات.

ثانيًا: مادة المعالجة التجريبية:

برنامج قائم على التعلم الذكى (كتاب الطالب – دليل المعلم).

ثالثًا: أدوات القياس

٣)بطاقة تقييم الكفايات الرقميَّة لدى الطَّالبات المعلمات.

٤)مقياس الطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية ـ جامعة الأزهر.

فروض البحث: يسعى البحث إلى التحقق من صحة الفروض التَّالية:

١) تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم الكفايات (التقييم الذاتي) ككل لصالح التطبيق البعدي.

٢) تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الكفايات الرقميَّة كل كفاية فرعيَّة على حدة (التقييم الذاتي) لصالح التطبيق البعدي.

٣) تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم الكفايات الرقميَّة (التقييم الأدائي) ككل لصالح التطبيق البعدي.

٤) تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الكفايات الرقميَّة كل كفاية فرعيَّة على حدة (التقييم الأدائي) لصالح التطبيق البعدي.

٥) تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الطُّموح المهني ككل لصالح التطبيق البعدي.

٦) تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الطُّموح المهني لكل بُعد فرعي منه لصالح التطبيق البعدي.

حدود البحث:

تتمثَّل حدود البحث فيما يلي:

- حدود مكانيَّة: كلية التربية بنات ـ جامعة الأزهر بالقاهرة.
- حدود زمانيَّة: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.
- حدود بشريَّة: طالبات الفرقة الأولى من شعبة اللغة العربيَّة.
- حدود موضوعيَّة، وتتمثَّل في:

✓بعض الموضوعات المقترحة لتنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني.

منهج البحث: في ضوء طبيعة هذا البحث تمَّ استخدام:

- **المنهج الوصفي:** وذلك لمسح بعض الدراسات والأدبيات المتعلقة بمتغيرات البحث والاستفادة منها في عرض الإطار النظري، ومواد البحث وأدواته.
- **المنهج التجريبي:** وذلك لقياس فاعلية التصوُّر المقترح القائم على التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني.

متغيرات البحث: يشتمل البحث على المتغيرات التَّالية:

- متغير مستقل، وهو: التصوُّر المقترح القائم على التعلُّم الذكي.
- متغيران تابعان، وهما: الكفايات الرقميَّة، والطُّموح المهني.

التصميم التجريبي: اعتمد البحث التصميم التجريبي ذا المجموعة التجريبيَّة الواحدة ذات التطبيقين القبلي والبعدي، ثمَّ تحليل النتائج باستخدام برنامج spss

جدول (١) يوضح التصميم التجريبي للبحث

التطبيق القبلي	مجموعة البحث	المعالجة التجريبيَّة	التطبيق البعدي
– بطاقة التقييم الذاتي للكفايات الرقميَّة. – بطاقة التقييم الأدائي للكفايات الرقميَّة. – مقياس الطُّموح المهني.	عينة من طالبات الفرقة الأولى بشعبة اللغة العربيَّة.	التدريس بالتعلم الذكي.	- بطاقة التقييم الذاتي للكفايات الرقميَّة. - بطاقة التقييم الأدائي للكفايات الرقميَّة. - – مقياس الطُّموح المهني.

إجراءات البحث:

١) الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث؛ وذلك بهدف الاستفادة منها في:

- ✓ إعداد مواد المعالجة التجريبيَّة الإحصائيَّة للبحث.
- ✓ إعداد بطاقة التقييم للكفايات الرقميَّة المناسبة لطالبات الفرقة الأولى بشعبة اللغة العربيَّة، والتوصل إلى صورتها النهائية، وبناء التصوُّر المقترح في ضوئها.
- ✓ إعداد مقياس الطُّموح المهني بأبعاده المناسبة لطالبات الفرقة الأولى بشعبة اللغة العربيَّة، والتوصل إلى صورته النهائية، وبناء التصوُّر المقترح في ضوئها.

٢) بناء التصوُّر المقترح القائم على التعلُّم الذكي، والوقوف على أثره في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لدى عينة البحث.

٤) اختيار العينة والقيام بإجراءات التطبيق الميداني لتدريس التصوُّر المقترح القائم على التعلُّم الذكي.

٥) تطبيق مواد المعالجة الإحصائيَّة وأدوات البحث، وجمع البيانات والمعلومات.

٦) المعالجة الإحصائيَّة للبيانات، والمعلومات التي سيتم الحصول عليها.

٧) تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

- **يُعرف التعلُّم الذكي إجرائيًّا بأنه:** أسلوب تعلم يعتمد على توظيف مجموعة من التطبيقات التكنولوجية الحديثة المدعومة بالإنترنت في بيئة افتراضية مرنة، بما يعمل على تنمية الكفايات الرقميَّة عند الطَّالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة، كالقدرة على المشاركة

المهنيَّة، وممارسة عمليات التعليم والتعلم واختيار أساليب التقويم المناسبة، والتغلب على المشكلات التعليميَّة؛ ممَّا يسهم ذلك كله في تنمية كفايتهنَّ الرقميَّة، وزيادة طموحهنَّ المهني.

- **تعرف الكفايات الرقميَّة إجرائيًّا بأنها:** مجموعة من القدرات التي تؤكد تمكن الطَّالبات المعلمات بالفرقة الأولى بشعبة اللغة العربيَّة من استخدام وتوظيف تطبيقات التعلُّم الذكي في تدريس مادة اللغة العربيَّة بفروعها المختلفة؛ ممَّا يؤهلهنَّ على المشاركة المهنيَّة، وتوظيف الموارد الرقميَّة المتاحة في التعليم والتقويم، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في بطاقة التقييم المعدة لمعرفة الأداء في تلك الكفايات.
- **يُعرف الطُّموح المهني إجرائيًّا بأنه:** مجموعة من الاستجابات التي تعبر عن مدى قدرة الطَّالبات المعلمات بالفرقة الأولى شعبة اللغة العربيَّة على تحديد أهدافهنَّ بوضوح؛ ومن ثمَّ الرغبة في التميز المهني والمثابرة على ذلك، من خلال نظرتهنَّ الإيجابية تجاه مستقبلهنَّ وتحملهنَّ المسئولية، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في المقياس المعد لذلك.

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري للبحث الأدبيات والدراسات المرتبطة به من خلال توضيح مفهوم التعلُّم الذكي، وتطبيقاته، وأهمية توظيف هذه التطبيقات بالنسبة لإعداد معلمات اللغة اللغة العربيَّة، ثمَّ يعرض لمفهوم الكفايات الرقميَّة، وتصنيفاتها، وأهميتها، وكيفية تقييمها، انتهاءًا بعرض مفهوم الطُّموح المهني، وأهميته وأهم أبعاده.

أولًا/ التعلُّم الذكي smart Learning:

مع تطور التعليم الإلكتروني، واستخدام شبكة الإنترنت بقوة في مجال التعليم، ظهر التعلُّم الذكي كأحد أهم أوجه التطوير في هذا المجال، بعد ما أصبح التعلُّم الذكي يشكل اتجاهًا عالميًّا في مجال التعليم والتعلم، ونقطة تحول في عالم التدريس والعلاقة بين المعلمين والمتعلمين؛ ممَّا ساعد على انتشار وتعدد تطبيقاته بشكل كبير في السنوات الأخيرة، وإن كانت بدايات ظهور مفهوم التعلُّم الذكي في ماليزيا عام ١٩٩٧م، ثمَّ زاد انتشاره في كوريا الجنوبية عام ٢٠١٠م، عندما بدأ التوسع في استخدام شبكات الإنترنت داخل المدارس والسماح للطلاب باستخدام الأجهزة الإلكترونيَّة في أي وقت وأي مكان (Zhu, Yu& Riezebos, 2016,4)

مفهوم التعلُّم الذكي:

تعتمد أسس التعلُّم الذكي على تشكيل بيئة تعلم تفاعلية جاذبة، من خلال الارتقاء بالنظام التعليمي والتركيز على تحكم ومشاركة الطلاب الفاعلة، وتدريس المحتوى بأساليب مختلفة؛ بهدف تشجيع الطلاب على الإبداع والتفكير والابتكار في هذا العصر الرقمي، وفي ضوء ذلك تعددت تعريفات التعلُّم الذكي، ومنها:

عرَّفه ليم (٢٠١١) بأنه: "خدمة تعلم حديثة تجمع بين تكنولوجيا التعلُّم الإلكتروني والأجهزة الحديثة مثل الهواتف الذكية والأجهزة المحمولة، وقد أطلق عليه العديد من الباحثين التعلُّم الذكي والتكيفي الذي يجمع بين أنواع متعددة للتعلم والقدرات التي تمكن المتعلم من تعزيز أفكاره والتواصل وحل المشكلات باستخدام الأجهزة الذكية".

وعرَّفه نوح (٢٠١١) بأنه: "طريقة تعلم تركز على الإنسان تربط بين أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذكية وبيئة التعلُّم".

وعرَّفه (Huang, Yang, & Zheng, 2013, P.8) بأنه: "مكان التعلُّم أو مساحة النشاط التفاعلي التي يُمكن أن تستشعر سيناريوهات التعلُّم وتحدد خصائص الطلاب، وتوفر موارد التعلُّم المناسبة، والأدوات التفاعلية الملائمة، وتسجل عملية التعلُّم تلقائيًّا، وتقيم نتائج التعلُّم من أجل تعزيز التعلُّم الفعَّال".

وعرَّفه (Hassan& Singh, 2017,P.9) بأنه: "تلك البيئة التي تتميز باستخدام التقنيات والعناصر المبتكرة التي تتيح قدرًا أكبر من المرونة والفعالية والتكيف والمشاركة والتحفيز، وتقدم التغذية الراجعة للمتعلم".

وعرَّفه ربحي (٢٠١٨) بأنه: "صورة من صور التعلُّم الإلكتروني التي تهدف الاستفادة من أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذكية والمحمولة بين أيدي المتعلمين بما يحقق التجارب الشخصيَّة في التعلُّم للحصول على المعلومات، وإدارة المعرفة لحل المشكلات وإنجاز المشروعات وصولًا لتحقيق الأهداف ضمن سياق التعلُّم".

ويرى مهدي (٢٠١٨) التعلُّم الذكي smart Learningl بأنه: "اتجاه تربويّ حديث للتعلم ويلعب دورًا مهمًّا في خلق بيئة تعلم فاعلة تتضمن محتويات شخصية، وتتضمن التكيف مع النموذج التربوي الحديث، إضافة إلى دعم المتعلم بأدوات الاتصال النشطة والمصادر المتنوعة للمعرفة".

وعرَّفه الهلالي (٢٠١٩) بأنه: "التعليم الذي يعتمد على السبورات الذكية، وأجهزة الكمبيوتر كعناصر مساندة لطرق التدريس، ولكنها لا تحل محلها، وهو التعلُّم القائم على

استخدام الأنظمة الإلكترونيَّة والاتصاليَّة والتكنولوجيَّة المتطورة والمستحدثة في مساعدة المعلم على متابعة أكبر عدد ممكن من الطلاب".

بينما يرى (Yusep, R. &others, 2022, 1) بأنه: "ذلك النوع من التعلُّم الذي يعتمد على توفير مجموعة متنوعة ومرنة من مصادر التعلُّم، بما ييسر التعلُّم التشاركي بين المتعلمين، ويدعم الدوافع الذاتية لديهم وينمي كذلك من مهارات التعلُّم الذاتي".

وفي ضوء ما سبق من تعريفات للتعلم الذكي يعرفه البحث الحالي **إجرائيًّا** بأنه: "أسلوب تعلم يعتمد على توظيف مجموعة من التطبيقات التكنولوجية الحديثة المدعومة بالإنترنت في بيئة افتراضية مرنة، بما يعمل على تنمية الكفايات الرقميَّة عند الطَّالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة، كالقدرة على المشاركة المهنيَّة، وممارسة عمليات التعليم والتعلم واختيار أساليب التقويم المناسبة، والتغلب على المشكلات التعليميَّة؛ ممَّا يسهم ذلك كله في تنمية كفايتهنَّ الرقميَّة، وزيادة طموحهنَّ المهني".

كما يُمكن ملاحظة اعتماد نظم التعلُّم الذكية التكنولوجية على الذكاء الاصطناعي، والتي تهدف بدرجة كبيرة محاكاة المعلم البشري في سلوكه وتصرفه التدريسي، وتقديم أساليب واستراتيجيات تساعد المعلم على تقديم أداء أفضل من أدائه المعتمد على جهده الشخصي، ومن خلال تمثيل ونمذجة المعرفة الخاصَّة بكل طالب والمرتبطة بالمادة الدراسية وأساليب وطرق التدريس والمعرفة الخاصَّة بالطالبات (ركيزة عملية التعلُّم)؛ ممَّا يُمكن من خلالها اعتبارها نظمًا تعليمية متطورة وذكية؛ بهدف منح دور أوسع للطالبة في اندماج ذاتي يطور مهاراتهن الرقميَّة والمعرفيَّة، إضافة إلى تنمية طموحهنَّ المهني بحيث يكن فيه مدفوعات ومسئولات عن تعلمهنَّ، يبنين خبراتهنَّ التعليمة والتعلمية وينظمنها في مناخ تفاعلي مستمر تدعمه آفاق متجددة أتاحتها إمكانات تقنية المعلومات والاتصالات والتكنولوجيا الحديثة".

الأساس النظري للتعلم الذكي:

يقوم التعلُّم الذكي على النظرية البنائية، بما يسمح للمتعلمين من توليد المعرفة ممَّا يرون ويسمعون ويقرؤون؛ ونتيجة لإدراكهم سيقومون باستخدام التفسير الحدسي، وبناء المعرفة الخاصَّة بهم في محيطهم، والنظرية البنائية تعتمد على العمليات التفكيرية التي تنتج عن عمل الدماغ أثناء تعلم المفاهيم، وحل المشكلات التي قد تطرأ في الحياة اليومية، فالتعلم الذكي ينشأ عندما يستخدم المعلم استراتيجيات معرفية وفوق معرفية، ليصل إلى تعلم له معنى؛ ولذا فإنَّ هذا النموذج يقوم على التعلُّم من أجل الفهم، أو التعلُّم القائم على المعنى؛ وذلك من خلال ربط

الخبرات السابقة للمتعلم بخبراته اللاحقة وتكوين ارتباطات وعلاقات بينهما (البدو،٢٠١٧، ٣٥٤).

واستخدام الاستراتيجيات البنائية في العمليَّة التعليميَّة، يأتي كرافد لحركة التطوير الحالي للمناهج التعليميَّة بوصفها تُشير إلى كيفية بناء المتعلم معارفه عبر خبراته الفردية، أو تفاعلاته الشخصيَّة، بمثل ما توضح آلية تفكيره في المعرفة، وحصوله عليها، كما تصاغ مواقف التعلُّم البنائي في صورة معايير تحدد عبر نقاش بناء ما بين المعلم وطلابه، بحيث يتوصل الطلاب معًا إلى هدف عام يسعون جميعًا إلى تحقيقه، فيصبح الطالب المعلم وفق الفلسفة البنائية مسئولًا عن تقدير مستواه المهني والأكاديمي، بالإضافة إلى تقديره لتوقعات طلابه مستقبلًا، واستنتاجاتهم، وأفكارهم، والاستماع إلى وصفهم إجراءات أنشطة التعلُّم، وإنجازاتهم، وتقبل اختلافهم (Dagdilelis,2008).

ويُمكن تفسير النظرية البنائية في التعلُّم الذكي بأنَّ التعليم عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بنشاطات ينتج عنها فهم أفضل ومعاني شخصية، وكذلك تطبيق المعلومة والتفسير الشخصي المناسب لها، كما يؤسس المتعلم معرفته ولا يتلقاها من معلمه مباشرة؛ وذلك من خلال التفاعل الفوري الذي يستقبل فيه المعلومة من غير معالجة، وذلك أفضل من المعلومة التي يستقبلها من معلمه معالجة وجاهزة، إضافة إلى تشجيع التعاون بين الطلاب من خلال مشاركتهم الفعَّالة في الأنشطة التعليميَّة، والمعلم يكون بمثابة مرشد ودليل لطلابه في حين تحكم الطلاب في العمليَّة التعليميَّة.

أهميَّة التعلُّم الذكي في عمليتي التعليم والتعلم:

تستند أسس التعلُّم الذكي إلى توفير بيئة تعلم تيسر تعليم وتعلم الطلاب، وتشعرهم بمتعة التعلُّم، وتمكنهم من مهارات التفكير العليا باستخدام المصادر والتطبيقات التكنولوجية الحديثة؛ وذلك في ظل توجيه وإشراف معلمي المستقبل وإعادة تحديد دورهم الذي أصبح يتمثل في كونهم ميسرين لعملية التعلُّم أكثر من كونهم يتحملون العبء الأكبر في العمليَّة التدريسية؛ وبالتالي لا بدَّ أن يبدأ ذلك أثناء إعدادهم في المرحلة الجامعية؛ ليصبحوا مستعدين لتحمل المسئولية الملقاة على عاتقهم في المستقبل، وقدرتهم على التفاعل مع هذا العالم سريع التحول.

وقد أشارت عديدٌ من الدراسات إلى أهميَّة التعلُّم الذكي، منها: دراسة

(Miraoui, M.,2018) ، والبدو (٢٠٢٠)، و(ChernykhA.A.,Krolevetskaya E. N., 2021)، (YuseP,R.& others, 2022) والذي يتمثل في:

- اكتساب المهارات الرقميَّة التي أصبحت السمة المميزة للثورة التكنولوجية التي نعيشها.
- تحفيز وتمكين المتعلمين ليكونوا العنصر الفعَّال في العمليَّة التعليميَّة باعتبارهم مسئولين عن عملية تعلمهم وبناء خبراتهم وتنظيمها.
- دعم وتعزيز اكتساب المتعلمين للمعرفة الجديدة من خلال توفير خدمات التعلُّم الذاتي.
- تحسين القدرات المعرفية والتحفيز والإبداع والتمكين من خلال الأنشطة التفاعلية التي يوفرها.
- تقليل الفجوة بين المتعلمين رغم اختلاف خلفياتهم الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة.
- تشجيع مهارات البحث والاستقصاء والعمل في فريق متعاون.
- تشجيع جيل يتمتع بالاستقلالية والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرار.
- تحقيق التعلُّم المستمر مدى الحياة والذي يتناسب مع سرعة التطورات في هذا العصر.
- تخفيف العبء المعرفي عن المتعلمين، في ظل اقتصاد المعرفة المتسارعة.
- مقابلة أنماط المتعلمين المختلفة من خلال توفير مصادر متنوعة للتعلم.

وهكذا يتضح أن المنظومة التعليميَّة في التعلُّم الذكي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمهارات القرن الحادي والعشرين والتي يتمثل أهمها في مهارات التواصل والإبداع الفكري، والتفكير الناقد ومهارات ثقافة المعلومات والتعاون، وعلى ذلك لا بدَّ أن تتضمن هذه المنظومة أربعة مكونات، هم: الطلاب، والمعلمين، والمناهج الدراسية، وبيئة التعلُّم؛ حيث يصبح المتعلم قائدًا استباقيًّا وليس تابعًا ثابتًا للعملية التعليميَّة، ويتحول المعلم إلى كونه مرشدًا ومدربًا بدلًا من أن يكون مجرد مدرس ناقل للمعلومات والمعارف؛ الأمر الذي يتطلب التدريب لنقل هذه المعرفة وإكساب المهارات والاتجاهات المرغوبة بشكل فعَّال ضمن إطار يركز على المتعلم الإيجابي.

البيئة التعليميَّة للتعلم الذكي:

البيئة الواقعية: وهي عبارة عن أماكن دراسة موجودة على أرض الواقع، تتكوَّن من مكونات البيئة التقليدية من حوائط وأسقف وتجهيزات، إلا أنه يتوفر فيها تجهيزات خاصَّة بالتعليم الإلكتروني من أجهزة حاسب، وبرمجيات، واتصالات.

والفصل الذكي: هو عبارة عن معمل يتوفر فيه عدد من أجهزة الحاسب بعدد طلبة الصف وملحقاتها وجهاز **(Server)** للمعلم متصلة ببعضها من خلال شبكة محلية، أو أجهزة لوحية ذكية؛ ممَّا يُمكن المعلم التواصل مع طلابه، والتحكم فيما يشاهدونه على شاشات أجهزتهم.

تطبيقات التعلُّم الذكي:

تتعدد تطبيقات التعلُّم الذكي وتتنوع بشكل كبير في ظل ما نعيشه من ثورة تقنية ومعرفية بطريقة لا يُمكن معها حصر هذه التطبيقات التي نشهد منها الجديد كل يوم، وعلى ذلك سوف يتناول البحث الحالي عددًا معينًا من تلك التطبيقات بما يتفق مع أهدافه وحدوده وطبيعة عينته التي تتمثَّل في الطَّالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة، مع الحفاظ على مجموعة من الميزات المشتركة بين هذه التطبيقات، أهمها: كونها مجانية، وتدعم اللغة العربيَّة، وسهولة استخدامها من خلال أجهزة الحاسب أو الأجهزة المحمولة (الهواتف الذكية).

فوائد التعلُّم الذكي:

أظهرت عديدٌ من الدراسات الميدانية أن نظم التعلُّم الذكي ذات فاعلية عالية من خلال ما يلي:

- توفر هذه النظم مرونة في عرض المادة العلمية وقدرة فائقة في الاستجابة لحاجات الطلاب، والتكيف مع أسلوب التدريس للمدرس، والتنوع في محتويات المناهج الدراسية، وإعطاء خطوط عامَّة لها، وترك التفاصيل التنفيذية للطلاب كل طالب حسب قدراته الخاصَّة تحت إشراف وتوجيه المربي الواعي المتفهم لفلسفة الأسلوب المناسب (عبد الجبار، ٢٠١٠، ١٢٥).
- يوفر التعلُّم الذكي البيئة الملائمة للمشاركة النشطة للطلاب في عملية التعلُّم؛ لأنه يقوم على التعلُّم الخصوصي الذي يعتمد على مجهودات المتعلم؛ ممَّا يؤدي إلى زيادة تحصيلهم من خلال المجسات الموجودة في نظام التعلُّم الذكي، ومعرفة الطلاب بمدى تقدمهم وإلى أين وصل مستواهم المعرفي (Siegel, 2007).
- يدعم التعلُّم الذكي ثقة الطلاب بأنفسهم، واستعدادهم لمحاولة الانتقال إلى المستويات العليا من التفكير؛ وبذلك يتحق الشعور بالرضا لديهم لبقائهم في المسار الصحيح.
- التعلُّم الذكي يوفر أفضل تطور مهني للطلاب؛ وبالتالي يؤدي هذا التطور إلى التنمية المستدامة في الممارسة الراهنة والتطورات المستقبليَّة.

- يسهم التعلُّم الذكي في تطور الخطط الدراسية والجداول الزمنية لتنفيذ تلك الخطط، والتخطيط الجيد لعملية التقويم المستمر، وتوزيع المهام، وتحليل عملية التدريس من خلال تنظيم العلاقات بين مكونات النظام التعليمي من مدخلات وعمليات ومخرجات، إضافة إلى تحديد المشكلات التي تواجه العمليَّة التعليميَّة وتوفير الحلول المناسبة لها، والوصول إلى الموضوعية والحيادية في التجريب، وإصدار الأحكام على النتائج.
- التعلُّم الذكي يساعد على القيادة المستمرة، واكتساب مهارة اتخاذ القرار، وتحليل الثغرات؛ لأنه يعطي عمقًا في الممارسة، وثقة في التنفيذ.

أدوات التعلُّم الذكي:

أدوات التعلُّم الذكي هي السُّبل التي يستطيع الطالب من خلالها اكتشاف الحقائق العلمية؛ وبالتالي ينمو نموًّا شاملًا في جميع جوانب شخصيته، مكونًا لديه الإحساس الكامل والشعور الذي يساعده على التفاعل مع العمليَّة التعليميَّة ساعيًا وراء العلم والمعرفة، وما يتطلبه من حب واكتشاف وإدراك لأبعادها، ومن هذه الأدوات:

- الألعاب اليدوية التي تسهم في مشاركة الطلاب، وهو أمر ضروري لتحقيق الأهداف التعليميَّة، وتنمية الكفايات الرقميَّة، وزيادة الطُّموح المهني لدى المتعلمين.
- النمذجة، وهي من أهم أدوات التعلُّم الذكي، التي يُمكن للطلاب الاستفادة منها في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني من خلال تصرفات وأفعال أساتذتهم.
- توزيع المهام لإعطاء وقت كافٍ لمعالجة البيانات الرقميَّة، وتبادل الأدوار بين الطلبة ومعلميهم.
- توفير شبكة إنترنت سريعة؛ لإجراء الاتصالات وعرض المحتويات العلمية.
- أدوات التكنولوجيا الإنتاجية؛ لإعداد وتصميم الأنشطة التعليميَّة المناسبة ومتابعة الطلاب أثناء التنفيذ.
- السبورات الذكية – القلم السحري – مجموعة متنوعة من الاختبارات والرسوم.
- أشرطة فيديو تعليمية، وملفات صوتية مرئية، ومختبر للتدريس، وغرف مصادر للتعلم.
- قاعدة بيانات تسمح بتحميل البيانات وتبادل المعلومات، والتعلم المتنقل.(الحلفاوي، ٢٠٠٦)
- الويب الدلالية: وهي منهجية تتعامل مع المعلومات والبيانات عبر مسارين: إحداهما يجعل أدوات جمع وتصنيف وفهرسة وتخزين واسترجاع ومعالجة وعرض البيانات والمعلومات

والبحث فيها تعمل استنادًا إلى ما تحمله هذه البيانات والمعلومات من دلالات ومعانٍ. وثانيها يجعل جميع أنواع هذه الأدوات من تطبيقات ومتصفحات وقواعد بيانات وبرمجيات مهيأة بلا حواجز أمام مستخدميها.

المتطلبات الواجب توافرها لاستخدام التعلُّم الذكي:

تُوجد مجموعة من المتطلبات التي يجب توافرها لتطبيق آليات استراتيجية التعلُّم الذكي في العمليَّة التعليميَّة، منها:

- تحديد رؤية واضحة لبرنامج التحول الذكي بدءًا من مراحل التنفيذ وآلياته، والمدة الزمنية، وموضوع الاستدامة، والميزانية، والشراكات الاستراتيجية.
- التدرج في تنفيذ البرنامج حتى يتسنى استيعابه وفهمه لجميع الأطرف المعنية باستخدامه.
- معرفة الاحتياجات المادية والبشرية من معلمين ومشرفين وفنيين وبرامج تدريبية وتأهيلية؛ لتنفيذ التعلُّم الذكي والعمل على توفيرها.
- تحديث البنية التحتية للمؤسسات التعليميَّة التي تتبنى تنفيذ برنامج التعلُّم الذكي، وتزويدها بالأجهزة اللوحية والمحمولة، وشبكات التواصل السريعة.
- تأهيل المعلمين وتدريبهم؛ ليكونوا قادرين على استخدام التعلُّم الذكي بأدواته وتقنياته.
- تحويل المناهج إلى مناهج إلكترونيَّة؛ وذلك من خلال حوسبتها وبرمجيتها.

في ضوء ما سبق يتضح أن التعلُّم الذكي يعتبر أحد صور دمج التعليم بالتكنولوجيا لاستغلال خدماتها من تقنيات وتطبيقات مختلفة في تحسين جودة التعليم وتفريد التعلُّم؛ ليناسب خصائص وقدرات كل متعلم، وكذلك الطريقة التي تحفز دافعيته لاستقبال التعلُّم.

ولقد سعت بالفعل عديدٌ من المؤسسات التعليميَّة بالمجتمعات العربيَّة والغربيَّة التي تتطلع إلى تحديث أنظمتها التعليميَّة وتغيير فلسفاتها التربويَّة من الاعتماد على التعلُّم التقليدي إلى الارتقاء لأنظمة أكثر ذكاءً تأخذ مرونة التعليم واحتياجات المتعلمين في الاعتبار، ومن هذه الأنظمة: التعلُّم التكيفي، والتعلم المتنقل، والتعلم الإلكتروني، ويُعد التعلُّم الذكي مستوى أكثر ارتقاءً وتقدمًا وحداثة من التعلُّم الإلكتروني المحدود الذي يقدم نفس المحتوى التعليمي لعدد كبير من الطلاب، على عكس التعلُّم الذكي الذي يسمح بتخصيص التعلُّم ليناسب احتياجات وخصائص كل متعلم على حدة (البدو، ٢٠٢٠، ١٢٥).

ولا يقتصر التعلُّم الذكي على استخدام وسائل التكنولوجيا في التعلُّم فقط، ولكن واحدة من أهم جوانبه هو تحويل بيئة التعلُّم التقليدية إلى بيئة تعلم ذكية ومثيرة لحواس المتعلمين المختلفة، ومحفزة لأعمال التفكير والمنطق وإثراء قدراتهم على التعلُّم الذاتي كل منهم حسب قدراته الذاتية واحتياجاته لاكتساب التعلُّم بالصورة التي تناسبه للحصول على المعلومات والمعرفة دون التقيد بمنهج محدد أو بطريقة تدريس محددة (الخاجة، ٢٠١٣، ٨٥).

ويوفر التعلُّم الذكي تكافؤ فرص التواصل والمشاركة الفعَّالة بين المتعلمين ومعلميهم؛ وذلك من خلال أدوات الاتصال التي توفرها وسائل التكنولوجيا الحديثة، مثل: الإيميل الشخصي (البريد الإلكتروني) والفيس بوك، والتويتر، والوتسآب، كما يعزز للمتعلمين فرص التعبير عن آرائهم، وهذا ما تفتقده الفصول التقليدية أحيانًا لما تتأثر به من عوامل كزيادة أعداد الطلاب وسوء التنظيم، وطبيعة الطلاب وخصائصهم.

وبناءً على ما سبق من عرض لإمكانات ومميزات التعلُّم الذكي يُمكن أن نصل إلى حقيقة مفادها أن الاعتماد على صورة التعلُّم التقليدي القديمة أصبح يشوبها بعض الهنَّات، وأصبح من الضروري للقائمين على العمليَّة التعليميَّة بمؤسساتها المختلفة التي ما زالت تستخدم التعليم التقليدي إعادة النظر في سياساتها التعليميَّة وحشد طاقاتها للتحول من طرق التعليم التي تتبنى أسلوب التلقين والحفظ والاستظهار دون فهم للمحتوى التدريسي إلى طرق التعلُّم الذكية التي تتبنى من المستحدثات التكنولوجية ما يثري جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربويَّة المنشودة على الوجه المقبول، وتنمية المهارات الرقميَّة، والطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات من جهة، وتنمية المعارف والمهارات الأدائية من جهة أخرى؛ ممَّا يسهم في تحسين مخرجات التعلُّم النهائية.

وهناك عديدٌ من الدراسات التي تناولت الدور الإيجابي للتعلم الذكي في العمليَّة التعليميَّة، منها: دراسة زهير (٢٠٢٤) التي عمدت إلى تنمية مجموعة من المهارات الرقميَّة اللازمة لممارسة التعلُّم الذكي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ـ جامعة الزقازيق، ودراسة الشمري (٢٠٢٣) التي هدفت الكشف عن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية المحتوى الذكي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، ودراسة قسايمة والزغبي (٢٠٢٢) التي ركزت على أهميَّة التعلُّم الذكي وأثره في تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلمين، ودراسة جامبو وشكير (٢٠٢٢) التي تطرقت إلى أن التطور المتزايد في التقنيات الذكية والمتنقلة تتطلب ضرورة تحويل بيئة التعلُّم إلى بيئة تعليمية ذكية لتلبية احتاجات المتعلمين ومقابلة الفروق الفردية بينهم

وتحسين كفاءة ونوع التعلُّم المقدم لهم، ودراسة حسن (٢٠٢١) التي أكدت نتائجها فاعلية استراتيجية التعلُّم الذكي في تنمية مهارات التحول الرقمي لدى الإداريين بجامعة المنصورة، ودراسة البدو (٢٠٢٠) التي ألقت الضوء على أهميَّة التعلُّم الذكي في القرن الواحد والعشرين، ودراسة الهلالي (٢٠١٩) التي جعلت التعلُّم الذكي نقطة تحول في عالم التدريس من ضمن المستحدثات التكنولوجية التي جاءت بها الثورة الصناعية الرابعة، ودراسة فروح (٢٠١٨) التي جعلت التعلُّم الذكي مدخلًا للارتقاء بجودة التعليم الجامعي الأزهري رؤية مستقبلية، ودراسة البدو (٢٠١٧) التي عمدت إلى التعرُّف على العلاقة بين التعلُّم الذكي والتفكير الإبداعي في مادة الرياضيات للمرحلة الأساسية بمدارس التعلُّم الذكي بعمان، ودراسة زايد (٢٠١٧) التي توصَّلت إلى أن التعلُّم الذكي هو نقطة التحول في عالم التدريس في ظل التغير المتنامي للتقنية الحديثة؛ فهو تعليم مواكب ومتجدد ومنفتح على العالم الافتراضي. فقد نشأت نظم التعليم الذكية لكي تؤيد وتؤكد مفاهيم علم الذكاء الاصطناعي، وتعمل على سدّ وتعويض الاحتياجات التي لا يُمكن مواجهتها بالطرق التقليدية المستخدمة لبرامج التعليم بالحاسب الآلي وبوسائل الاتصال العصريَّة.

دور التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني:

استجابة لما يشهده المجتمع بشكل عام وما تشهده المنظومة التعليميَّة بشكل خاص من تطورات علمية وتكنولوجية، نجد أنه لا بدَّ من إعادة النظر في نظم وبرامج إعداد المعلمين؛ لتمكينهم قبل انخراطهم في ممارسة المهنة من المهارات المرغوبة، ومنها (الرقميَّة والأكاديميَّة) على وجه الخصوص، وخاصة في العلوم العربيَّة التي شهدت تحولًا كبيرًا من كونها مجردَ علومٍ نظريَّة إلى كونها علومًا تطبيقيَّة أدائيَّة تدخل في كل مناحي تطور المجتمع؛ وبالتالي فهناك حاجة ملحة لتمكين الطلاب المعلمين للغة العربيَّة من بعض المهارات الضرورية، منها: القدرة على توظيف تطبيقات التعلُّم الذكي المختلفة، بما يحقق نواتج التعلُّم المستهدفة لدى طلابهم مستقبلًا، وطموحهم المهني حول أدائهم التدريسي.

وقد أشارت عديدٌ من الدراسات إلى أهميَّة توظيف تطبيقات التعلُّم الذكي، والتمكن من مهارات استخدامها، وخاصة لدى المعلمين سواء أثناء مرحلة الإعداد أو أثناء ممارسة المهنة، ومنها: دراسة (Sa, M.j. & Serpa, S., 2020) التي عمدت إلى التعرُّف على تأثير جائحة كرونا (كوفيد ١٩) كفرصة لتعزيز التنمية المستدامة للتدريس في التعليم العالي، والتي أشارت إلى أن الظروف الصعبة يُمكن أن تكون لحظة محورية لفرصة إعادة تشكيل التعليم

العالي، مع تنفيذ وتطوير ونشر التقنيات الرقميَّة والاعتماد على تطبيقات التعلُّم الذكي بين الأكاديميين والطلاب. ودراسة الصفتي، والشهراني (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أنه لا بدَّ من إعطاء أهميَّة قصوى لتطوير برامج إعداد المعلم، وكذلك التنمية المهنيَّة للمعلمين في ضوء التطبيقات التكنولوجية الحديثة كجزء أساسي من إصلاح منظومة التعليم وتطوير المناهج بدولة الكويت. ودراسة الدهشان (٢٠٢٠) التي أشارت إلى حاجتنا إلى نظام تعليمي جديد يوجه نحو المستقبل، ويكون قادرًا على مواجهة متغيراته، ومنها الكوارث والأزمات الطارئة، وهو ما يطلق عليه حاليًا النظام البيداجوجي**4.0**، حيث يعتمد هذا النظام على افتراضات أساسية، أهمها: اعتماد التعلُّم مدى الحياة كفلسفة ومفهوم حاكم لكل أنشطة التعلُّم، والتركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين، وتوفير هياكل ونظم تعليمية وإدارية تقوم على تكنولوجيا المعلومات والاتصالا والذكاء الاصطناعي، إضافة إلى بنية تحتية معلوماتية قوية تساعد على سرعة تدفق البيانات واتخاذ القرارات، وأخيرًا تطوير نظم إعداد المعلم استعدادًا لممارسة أدواره الجديدة. ودراسة النعيمي، والمماري (٢٠٢٢) التي توصي بأهميَّة الاستجابة لما يشهده العالم من ارتباكات اجتماعيَّة واقتصاديَّة وسياسيَّة وصحيَّة هائلة، أثرت بدورها على نظم التعليم حول العالم؛ وبالتالي أصبح هناك حاجة ملحة لوضع نظم تضمن استمرارية التعليم وكفالة سلامة الطلاب والجهات الفاعلة في مجال التعليم، من خلال الاعتماد على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ ليتحتم على المعلمين الانتقال إلى ممارسة أدوار جديدة تعتمد على تمكنهم من مهارات توظيف واستخدام تطبيقات التعلُّم الذكي في المنظومة التعليميَّة الجديدة.

وعلى هذا يُمكن أن يلعب التعلُّم الذكي دورًا مهمًّا في تنمية الكفايات الرقميَّة لدى الطَّالبات المعلمات؛ وذلك من خلال بعض المتطلبات التي يجب توفرها في المؤسسة التعليميَّة بجميع أركانها التعليميَّة من ناحية تحويل المناهج القائمة إلى مناهج إلكترونيَّة محوسبة، وتغيير طرق وأساليب التدريس إلى طرق تعليمية ذكية محوسبة عن طرق أجهزة الحاسب الآلي الثابتة والمتحركة، والهواتف الذكية، والبرمجيات الحديثة، إضافة إلى أساليب التقويم التي يجب إعدادها إلكترونيًّا، وكذلك الأنشطة التعليميَّة المختلفة هذا من جهة.

ومن جهة أخرى يتطلب التحول الرقمي وفقًا لمبادئ التعلُّم الذكي إداريًّا بتحويل المؤسسة (الكلية أو الجامعة) إلى بيئة تكنولوجية تجيد التعامل مع الحاسب الآلي والأجهزة الذكية وسنّ التشريعات والقوانين لضبط قواعد الاستخدام الأمثل، وتدريب وتشجيع أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري والطلاب على تطوير مهاراتهم المعلوماتية والتكنولوجية؛ ممَّا يؤدي ذلك لتنمية

كفاياتهم الرقميَّة كل في مجاله؛ وبالتالي ينعكس ذلك إيجابًا على تنمية الكفايات الرقميَّة لدى الطَّالبات المعلمات (ركيزة الدراسة)؛ لأن الجامعة أو الكلية تُعد مؤسسة تربويَّة منوطة بإعداد الطَّالبات تربويًّا واجتماعيًّا وتزويدهم بالمهارات التي تمنحهم الكفاءة الرقميَّة في استخدام المستحدثات التكنولوجية بمختلف ألوانها وشتى أنواعها؛ ممَّا يؤهلهم ويعدهم لمستقبلهم الأدائي كمعلمات المستقبل ليظهر ذلك جليًّا في إعداد تلاميذهم في المستقبل للتطور والتقدم التقني الذي يسهم في بناء المجتمع وتطوره تطورًا يتماشى مع رؤية الدولة المصرية ٢٠٣٠ لتنشئة أفراد رقميين قادرين على التواصل والحصول على الخدمات التعليميَّة والمعرفيَّة، وإدراك حقوقهم وواجباتهم ومسئولياتهم تجاه مجتمعهم.

إضافة إلى ما سبق فإنَّ التعلُّم الذكي يسهم إسهامًا كبيرًا في تنمية الطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات؛ فهو يعمل على رفع كفاءتهنَّ الرقميَّة التي تنعكس جليًّا على زيادة وتحسين طموحهنَّ المهني، ورغبتهنَّ في العمل كمعلمات المستقبل، وإقبالهنَّ على مهنة التعليم بدافعية وتحفيز؛ ممَّا ينعكس ذلك إيجابًا على مستوى المتعلمين بمختلف المراحل التعليميَّة ممَّا يسهم في نهوض المجتمع المصري.

كما يُمكن تقليل الفجوة بين نظم إعداد معلمي اللغة العربيَّة في مصر، وفي دول العالم المتقدم، بما ينعكس على تطوير المنظومة التعليميَّة مستقبلًا، وتهيئة الطلاب المعلمين وتدريبهم على المهارات التقنية والرقمية، وإمدادهم بالمعارف والمهارات والقيم التي تساعدهم على مواجهة العقبات والأزمات مستقبلًا، ومواكبة الطفرة الرقميَّة والثورة الفكريَّة، وتحديد التقنيات والتطبيقات التي تناسب مستويات الطلاب المختلفة (إمام، ٢٠٢٢، ٨٦).

ثانيًا/ الكفايات الرقميَّة:

يشهد العالم في عصرنا الراهن تطورات وتغيرات تكنولوجية عارمة؛ نظرًا لارتباطها بظاهرة العولمة ارتباطًا وثيقًا؛ حيث أثرت على جميع مناحي الحياة ولا سيَّما العمليَّة التعليميَّة ممثلة في التعليم الافتراضي (عن بُعد) والتعليم الإلكتروني، والتعليم المستمر، والجامعات الافتراضية، والمنتديات، وغيرها.

وامتدادًا لهذا التطور التكنولوجي جاءت فكرة الكفايات الرقميَّة ضمن مجال تكنولوجيا التعليم؛ حيث يُمكن استخدامها في المواقف التعليميَّة العديدة من خلال ما تقدمه من تطبيقات جديدة في مجال تكنولوجيا التعليم والتقنيات الحديثة.

وفي ظل العصر الرقمي والتقنيات الحديثة ارتبطت الكفايات الرقميَّة بشكل كبير ضمن العمليَّة التعليميَّة؛ حيث تساعد على تحسين التعليم والتعلم بعدة طرق، كما تعددت المفاهيم التي فسَّرت الكفايات الرقميَّة والتي توضح وجهات نظر أصحابها. حيث يُعرفها عطية (٢٠١٧، ٥٢) على أنها: "القدرة التي تتضمن المعارف والمفاهيم والمهارات التي يتطلبها الأداء التدريسي لكي يصل إلى الغاية الأساسية، وأشار form (٢٠١٧، ٤٣) إلى أن الكفايات الرقميَّة تعتبر بمثابة القدرة على التحقيق والتجريب لتطبيق المعرفة في المواقف والمهارات اللازمة لتخطيط وتنفيذ وتقييم ومراجعة عمليات التدريس والتعلم التي تدعمها تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

كما يُعرف الشيخ وأحمد (٢٠١٨، ٤) الكفايات الرقميَّة بأنها: "عبارة عن مواد يُمكن استخدامها أو إعادة استخدامها ضمن العمليَّة التعليميَّة مستخدمة النصوص أو الصوت، أو الصور والرسوم المتحركة والثابتة ومقاطع الفيديو"، وقد أشار Gomez (٢٠٢١، ٤٠) إلى الكفايات الرقميَّة بأنها: حدوث تغيير في بيئة التعليم والتعلم، فقد تغلغل استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التدريس، ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بالأداء الأكاديمي للمعلمين والمتعلمين على حد سواء.

وممَّا سبق يتضح أن الكفايات الرقميَّة في الأداء التدريسي تتضمن المعارف والمهارات في التخطيط والتنفيذ والتقييم بمراحل عمليات التدريس التي توظف فيها تقنيات العصر الحديث في التدريس، والدراسة الحالية تناولت الكفايات الرقميَّة كأحد متطلبات الإعداد الأكاديمي للطالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة.

تصنيف الكفايات الرقميَّة:

تعددت تصنيفات الكفايات الرقميَّة المرتبطة بمجال التعليم والتعلم، فمنها ما يتعلق بالتقنية نفسها، ومنها ما يتعلق بمستخدميها، ومن هذه التصنيفات ما يلي:

تصنيف سالم (٢٠١٠، ٢٦٠) الذي عمُد إلى أن أهم الكفايات الرقميَّة الواجب توافرها على النحو التَّالي:

- الكفايات المرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم عامَّة.
- الكفايات المرتبطة بتكنولوجيا التعليم الأدائية (تصميم استراتيجيات التعليم – استخدام الأجهزة لبعض المواد التعليميَّة – إنتاج واختيار المواد التعليميَّة – صيانة المواد والأجهزة التعليميَّة).
- كفايات الأداء المرتبطة بشبكة المعلومات الدولية.

وترى زهو (٢٠١٦) أن أهم الكفايات المتعلقة بالتقنيات الحديثة التي يجب توافرها لدى المعلمين، هي:

- كفايات العلاقات الإنسانيَّة.
- كفايات تخطيط الدرس.
- كفايات إدارة عملية التدريس.
- كفايات تنفيذ خطة الدرس.
- كفايات توظيف التعليم الإلكتروني في عملية التعليم والتعلم.
- كفايات أساليب التقويم.

وقد صنفت بعطوط (٢٠٢٠) الكفايات الرقميَّة إلى:

- كفايات الاستخدام والتطبيق للتقنيات الرقميَّة.
- كفايات الاستخدام والتطبيق في مجال التطبيقات الرقميَّة.
- كفايات الاستخدام والتطبيق في مجال أساسيات الحاسب الآلي والشبكة المعلوماتية.

وقد ذكر العشري (٢٠١٧) أن الكفايات الرقميَّة تختص بأربعة مجالات يقوم المعلم باستخدامها، وهي:

- تصميم التعليم: وهي قدرة المعلم على تصميم المادة العلمية باستخدامه للحاسوب والقيام بتنظيمها بما يتناسب مع المادة الدراسية.
- توظيف التكنولوجيا: وهي قيام المعلم باستخدام الحاسوب وما يتبعه من خدمات أثناء تقديمه للبيانات؛ وذلك لتسهيل وصول المعلومة للمتعلمين.
- التعليم الذاتي: وهي تعتمد على قدرة المعلم على جذب الطالب من خلال مشاركته في التعليم الذاتي وأن يقوم بذاته على البحث على المعلومة والوصول إليها وفهمها.

ومن خلال ما سبق فإنَّ ما تمَّ من عرض لتصنيف الكفايات الرقميَّة بوجه عام في العمليَّة التعليميَّة، قد اشتملت على الكفايات الرقميَّة المتعلقة بالتصميم والإعداد وتوظيفها في التدريس والتقييم؛ لذلك فإنَّ الدراسة الحالية تتبنى تصنيفًا للكفايات الرقميَّة في ضوء متطلبات التعلُّم الذكي إلى:

١) كفايات التصميم وإعداد الدروس الرقميَّة، وتتمثَّل في:

- إعداد الدروس بالعروض التقديمية.
- تصميم الخرائط الذهنية الإلكترونيَّة .

- الانفوجرافيك وتصميماته التعليميَّة.
- الخرائط التفاعلية واستخدامها في التعليم.
- الرحلات العلمية عبر الويب.

٢) كفايات توظيف التقنيات الرقميَّة في التدريس، وتتمثَّل في:

- استخدام المعجم الإلكتروني.
- استخدام برامج التصحيح التلقائي للألفاظ اللغوية (التدقيق اللغوي).
- استخدام التعلُّم الذكي بجميع أدواته (الحاسب الثابت والنقال – الهواتف الذكية – البرمجيات المحوسبة – التعليم عن بُعد – الغرف الافتراضية – المنصات التعليميَّة – السبورات الذكية).

٣) كفايات التقويم الرقمي، وتتمثَّل في:

- إعداد الاختبارات الإلكترونيَّة .
- تصميم ملفات الإنجاز الإلكترونيَّة .
- إعداد الأنشطة التعليميَّة المصاحبة للدروس.
- المسابقات العلمية والثقافية الإلكترونيَّة .

أهميَّة الكفايات الرقميَّة لإعداد معلمي اللغة العربيَّة:

تتضح أهميَّة الكفايات الرقميَّة من خلال كونها إحدى سمات المجتمع المتقدم الذي تبدلت فيه الحياة التقليدية بالرقمية؛ حيث أصبحت متطلبًا من متطلبات التقدم التقني والاهتمام الدولي في شتى مجالات الحياة ومنها المجال التعليمي؛ وبالتالي أصبح امتلاك الكفايات الرقميَّة للمعلمين أحد متطلبات التطوير والتغيير الإيجابي في المنظومة التعليميَّة، ووسيلة للتطوير الذاتي، وخاصة في أداء المعلمين، وقد أوضح كلٌّ من نبيل عزمي (٢٠٠٦)، وطارق عامر (٢٠٠٧)، wright. N (٢٠١٣) أن أهميَّة الكفايات الرقميَّة تتمثَّل فيما يلي:

- إيجاد بيئة تعليمية تفاعلية من خلال تقنيات إلكترونيَّة جديدة.
- دعم عملية التفاعل بين الطلاب والمعلمين والمساعدين من خلال تبادل الخبرات والحوارات عبر قنوات الاتصال الإلكتروني، مثل: البريد الإلكتروني، والتحدث غير المتزامن، والغرف الافتراضية.
- تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب المعلمين من خلال تصميم أنشطة رقمية مقصودة.

- إكساب الطالبة المعلمة المهارات التقنية الحديثة، ومهارات الاتصالات والمعلومات.
- تطوير أداء الطالبة المعلمة حتى يتواكب مع المتغيرات التكنولوجية المتسارعة.

والتقنية أصبحت محورًا رئيسًا في اهتمامات الباحثين ومطوري البرامج؛ لأن لها أهميَّة في جلب المعلومات بأقل وقت وأقل جهد، ممَّا جعلها مطلبًا للدول والمؤسسات التي تسعى لتطوير مؤسساتها وتنمية مواردها؛ فالمجتمعات العربيَّة تسعى لإدراك أهميَّة التقنية في مختلف الأنشطة، خاصَّة في المجال التعليمي وبشكل أخص في الجانب الأكاديمي؛ لأنَّ الحاسب الآلي أصبح من متطلبات الأداء المهني لدى الطالب المعلم، إضافة إلى كونه أداة لتنفيذ بعض المقررات الدراسية (العبيد، ٢٠١٥، ٢٧٢).

وفي الوقت الحاضر أصبح امتلاك الكفايات الرقميَّة مطلبًا للتطوير وإحداث التغيير الإيجابي في الأداء، فنحن في مرحلة التحول والانتقال إلى التعليم باستخدام التكنولوجيا الراقية على نحو ما توضحه السلسلة المتصلة لتكنولوجيا التعليم"**LTC**" الشهيرة. إذًا في ضوء متغيرات العصر أصبحت التقنية أحد معايير التقويم لأي مؤسسة، بل أصبحت معيارًا أساسيًّا لتقويم الأفراد، وفي الوقت ذاته أداة لجمع المعلومات، ووسيلة للتطوير الذاتي والمؤسسي (عامر، ٢٠٠٧، ١٢٥).

ممَّا سبق يتضح أن الكفايات الرقميَّة للطالبة المعلمة تمثل عنصرًا مهمًّا في التأثير على نتائج طلابها، وبشكل عام يؤدي الأفراد ذوو الكفاءة الذاتية الأعلى أداءً أفضل، ويستمرون أكثر في مواجهة العقبات، بما يحقق نتائج تعليمية أعلى، إلى جانب كونهم أكثر حماسًا من ذوي الكفاءة المنخفضة. باعتبار أن عامل الكفاءة لا يؤثر على الأداء فحسب، بل يؤثر أيضًا على العمليات المعرفيَّة والدافعيَّة والاتجاهات الإيجابيَّة.

وبالتالي ينظر إلى المهام الجديدة والصعبة على أنها تحديات وليست تهديدات؛ ممَّا يعزز الحافز والمشاركة والمثابرة والاستخدام الأكثر فاعلية لآليات المواجهة. وعلى النقيض من ذلك، فإنَّ الإحساس الأقل بالكفاءة يقلل الأداء، ويضعف المشاركة ويؤدي إلى التخلي عن المهام بشكل أسرع (Denoyelles et al., 2014,83).

لذلك فقد أشارت دراسة (Hassounah, E., 2020) إلى أهميَّة اكتساب الكفاءات والمهارات الرقميَّة للمعلم واستخدامها في تطوير عمليتي التعليم والتعلم؛ بما يؤدي إلى تحفيز انتباه الطلاب وتلبية احتياجاتهم، وزيادة خبراتهم لجعلهم أكثر استعدادًا للتعلم، والعمل على إشراك كل حواس المتعلم؛ بما يؤدي ذلك إلى تعزيز تعلمه وتكوين مفاهيم سليمة من خلال

توزيع الأدوار وزيادة المشاركة الإيجابية للطالب، واتباع التفكير العلمي لإيجاد حلول للمشكلات، وتنويع طرق التدريس والتعزيز بطرق تربويَّة سليمة بما يعالج الفروق الفردية بين الطلاب.

كما أشارت أيضًا دراسة بن جابر (٢٠٢١) إلى أنه في حالة افتقار المعلمين أنفسهم إلى المعرفة والمهارات الرقميَّة المناسبة، فلن يتمكنوا من ضمان اكتساب طلابهم لتلك المهارات اللازمة في العصر الرقمي بشكل مناسب. ومن جهة أخرى يُعد الافتقار إلى هذه المهارات أحد الأسباب الرئيسة لعدم المساواة الرقميَّة، وهي شرط أساسي للاستخدام الفعَّال والاستفادة من الإنترنت، أو بعبارة أخرى تمتلك المهارات الرقميَّة تأثير الوسيط على سلوكيات التكيف مع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ وبالتالي أصبح ينظر إلى المهارات الرقميَّة باعتبارها أهم أسباب تطور المجتمع وتقدمه بما في ذلك المنظومة التعليميَّة.

ممَّا سبق يتضح أن من الضروري مدى الحاجة إلى وجود رؤية شاملة وواضحة لمستوى الكفاية الرقميَّة التي يجب أن تتمكن منها الطالبة المعلمة باعتبارها جزءًا من منظومة التعلُّم الذكي؛ وذلك من خلال دمج التكنولوجيا كجزء متأصل في عملية التدريس والتعلم بنوعيه الإلكتروني والمباشر، مع أهميَّة أن تأخذ الطالبة المعلمة في اعتبارها الإمكانات التربويَّة المرتبطة بالأدوات الرقميَّة؛ أي ملاءَمة إمكانات التقنيات المختلفة أو الموارد لطبيعة المادة التي يقوم بتدريسها؛ بما يسهم في مساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج المرجوة.

الكفايات الرقميَّة التي يجب تنميتها لدى الطَّالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة:

على الرغم من عدم وجود خلاف حول أهميَّة الكفايات الرقميَّة للمعلمين في ظل تطورات العصر الحالي، فإنَّ هناك اختلافًا واسعًا بين المتخصصين الذين يحاولون تحديد هذه الكفايات، منها دراسة (Velazquez et al., 2020) التي حددت أربع كفايات رقمية أساسية يجب أن يتمكن منها المعلم، وهم: الكفايات المرتبطة باستخدام تكنولوجيا المعلومات، والكفايات المرتبطة بالقدرة على الرقابة الذاتية، والكفايات المرتبطة بالمواطنة الرقميَّة، والكفايات المرتبطة بالتفكير الحاسوبي.

بينما وضعت وزارة التعليم بانجلترا إطارًا لدعم المعلمين في تعزيز الكفايات والمهارات الرقميَّة. مركزًا على الكفايات اللازمة للاستفادة بأمان من عالم اليوم والمستقبل والمشاركة فيه والمساهمة فيه، وهو يشمل خمس فئات، وهي: التواصل، ومعالجة المعلومات ودعم المحتوى،

وإجراء المعاملات الرقميَّة، وحل المشكلات، والشخصية الآمنة والقانونية على شبكة الإنترنت (Ryder, j.,2018,3).

وقد اعتمد البحث الحالي على تبني مجموعة من الكفايات المناسبة للطالبات المعلمات بالفرقة الأولى بشعبة اللغة العربيَّة، والتي يهدف إلى تنميتها لديهم، وهي: كفايات التعامل مع التطبيقات والتقنيات الحديثة، والكفايات المرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم، وكفايات التصميم وإعداد الدروس، وكفايات توظيف التقنيات الرقميَّة في التدريس، وكفايات التقويم.

أولًا/ كفايات التعامل مع التطبيقات والتقنيات الحديثة:

تتمثَّل كفايات التعامل مع التطبيقات والتقنيات الحديثة في قدرة الطالبة المعلمة على استخدام الحاسب الآلي بجميع برامجه ولا سيَّما التعليميَّة منها، وكيفية التعامل مع الأدوات والوسائل التعليميَّة الرقميَّة مثل: الداتا شو (البروجكتور)، والقدرة على التعامل مع الفوتوشوب، إضافة إلى كيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج الخاصَّة بالأجهزة الإلكترونيَّة ، وحفظ الملفات وحذفها من الحاسب الآلي، وكيفية الكتابة على برنامج word وتسجيل أسماء الطلاب في قوائم Excel. والقدرة على تحميل الكتب الإلكترونيَّة وتصفحها عبر الحاسب الآلي.

ثانيًا/ الكفايات المرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم:

تتمثَّل تلك الكفايات في القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البحث عن مصادر التعلُّم وجمع المعلومات، واستخدامها في تخزين المعلومات وتحويلها ونشرها، والقدرة على استخدام أدوات البحث العلمي المتخصصة، وإدارة المعلومات وكيفية استرجاعها.

ثالثًا/ كفايات التصميم وإعداد الدروس:

تتمثَّل كفايات التصميم وإعداد الدروس في قدرة الطَّالبات المعلمات على استخدام الأجهزة لبعض المواد التعليميَّة، وإنتاجها واختيارها، إضافة إلى قدرتهنَّ على إعداد الدروس بالعروض التقديمية، وتصميم الخرائط الذهنية، واستخدام الأدوات والبرامج المتنوعة لإنشاء محتوى رقمي مناسب للمتعلمين.

رابعًا/ كفايات توظيف التقنيات الرقميَّة في التدريس:

وتتمثَّل هذه الكفايات في قدرة الطَّالبات المعلمات على كيفية استخدام الفصول الافتراضية، والمنصات التعليميَّة المختلفة، والتعامل مع السبورة الذكية، والبرامج التعليميَّة المتنوعة.

خامسًا/ كفايات التقويم:

وتتمثَّل تلك الكفايات في قدرة الطَّالبات المعلمات على إعداد وتصميم الاختبارات الإلكترونيَّة ، وإعداد ملفات الإنجاز الإلكترونيَّة ، وتصميم وإعداد التكليفات والواجبات المنزلية ومتابعتها إلكترونيًّا، إضافة إلى تكليف الطلاب بتصميم وإعداد الأنشطة التعليميَّة.

بينما تنقسم الكفايات الرقميَّة وفق الإطار الأوربي للكفايات الرقميَّة للمعلمين الصادر عام٢٠١٧م (DigCompEdu) بواسطة مركز البحوث المشتركة للمفوضية الأوربية، إلى ستة مجالات رئيسة، تتمثَّل فيما يلي:

١) **المشاركة المهنيَّة:** والتي تعني القدرة على استخدام التقنيات الرقميَّة للتواصل مع كافة الأطراف المعنية من طلاب وزملاء وأولياء أمور، والتعاون والتطوير المهني المستمر؛ بما ينعكس على صالح المؤسسة في النهاية.

٢) **المصادر الرقميَّة:** وتعني القدرة على اختيار المصادر الرقميَّة أو إنشائها والتعديل عليها ومشاركتها.

٣) **التعليم والتعلم:** وتعني القدرة على إدارة وتنظيم استخدام التقنيات الرقميَّة في عمليتي التعليم والتعلم.

٤) **التقييم:** وتعني القدرة على استخدام التقنيات والاستراتيجيات الرقميَّة لتحسين عملية التقييم.

٥) **تمكين المتعلمين:** وتعني القدرة على استخدام التقنيات الرقميَّة لتعزيز الاندماج، والتفريد والمشاركة النشطة للمتعلمين.

٦) **تيسير الكفايات الرقميَّة للمتعلمين:** وتعني القدرة على تمكين المتعلمين من استخدام التقنيات الرقميَّة بشكل آمن ومسئول؛ بهدف الحصول على المعلومات، والتواصل، وإنشاء المحتوى، وحل المشكلات.

مستويات الكفايات الرقميَّة:

حدد الاتحاد الدولي للاتصالات ثلاثة مستويات للكفايات الرقميَّة اللازمة للأفراد بشكل عام، من خلال تصنيفها وفق مستويات الإتقان، وهم: المستوى الأساسي، والمتوسط، والمتقدم كما يلي (الاتحاد الأوربي للاتصالات، ٢٠١٨، ٥ – ٦):

١) **المستوى الأساسي:** تقدم الكفايات الرقميَّة الأساسية القاعدة العريضة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفي بعض المجتمعات ترتبط هذه الكفايات كلها بالأجهزة المتنقلة كاستخدام البرمجيات لتنزيل التطبيقات وإنشاء الوثائق، وإنجاز المعاملات الأساسية عبر الإنترنت، مثل: إجراء عمليات البحث عبر الإنترنت، وإرسال واستقبال رسائل البريد الإلكتروني، والتي يُمكن اكتسابها من خلال التدريب الرسمي أو التعليم الذاتي أو من الأقران، وتسهل المهارات الأساسية على الأفراد التواصل مع الآخرين والنفاذ إلى الخدمات العامَّة والخاصة واستخدامها.

٢) **المستوى المتوسط:** تمكن المهارات الرقميَّة المتوسطة الأفراد من استخدام التكنولوجيا بأساليب أكثر فائدة وجدوى، ويحتاج الشخص إلى مجموعة مختلفة من الكفايات المتوسطة حسب أهدافه واحتياجاته ومهنته، ومع تغير التكنولوجيا ونموها، ويستمر عدد المهارات التي تندرج ضمن إطار المهارات "المتوسطة" في الارتقاء والتوسع. ففي الماضي القريب لم يكن بإمكان الزملاء التعاون افتراضيًّا إلا بتبادل النصوص ذهابًا وإيابًا عبر البريد الإلكتروني، أما الآن فيمكن لفرق العمل التعاون باستخدام الفيديو والنصوص والصوت على مجموعة متنوعة من المنصات. ويكتسب الأشخاص بوجه عام المهارات المتوسطة من خلال التعليم الرسمي أو أقرانهم، أو الدراسة الذاتية كالدروس عبر الإنترنت.

٣) **المستوى المتقدم:** وغالبًا ما يستخدمها متخصصو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في ممارسة بعض المهن، مثل: البرمجة الحاسوبية ومعالجة البيانات، وشأنها شأن المهارات المتوسطة بتواصل نمو الكفاءات المتقدمة والوظائف التي تتطلبها من حيث العدد والنطاق، وخاصة المرتبطة بمجالات الذكاء الاصطناعي، والأمن السيبراني، والواقع الافتراضي، ويكتسب الأفراد المهارات المتقدمة في الغالب من خلال التعليم الرسمي المتقدم، أو مراكز التدريب أو التدريب عبر الإنترنت.

بينما حدد الإطار الأوربي ستة مستويات للكفايات الرقميَّة تعبر عن المستوى الذي يجب أن يصل إليه المعلم في كل مرحلة، وهي على النحو التَّالي:

١) **الوافد الجديد أو المبتدئ:** فالمعلمون الجدد أو المبتدئون يدركون إمكانات التقنيات الرقميَّة في تعزيز الممارسة التربويَّة والمهنيَّة، ومع ذلك ليس لديهم اتصال يذكر بالتقنيات الرقميَّة، ونادرًا ما يتم استخدامها بشكل أساسي لإعداد الدروس، أو في الإدارة أو الاتصال والتنظيم؛ وبالتالي فهم بحاجة إلى التشجيع والتوجيه، لمعرفة كيفية تنمية كفاياتهم التقنية وتوظيفها بشكل تربوي.

٢) **المستكشف:** والمستكشفون يدركون إمكانات التقنيات الرقميَّة لديهم، ويهتمون باستكشافها لتعزيز ممارستهم التربويَّة والمهنيَّة. وقد بدأوا بالفعل في استخدام التقنيات الرقميَّة في بعض مجالات الكفاءة الرقميَّة، دون اتباع نهج شامل أو خطوات ثابتة؛ وبالتالي فهم بحاجة إلى التشجيع والبصيرة والإلهام، من خلال القدوة والإرشاد، وتقديم التبادل التعاوني للممارسات التربويَّة مع الزملاء.

٣) **المتكامل:** يقوم المتكاملون بتجربة التقنيات الرقميَّة لتحقيق مجموعة متنوعة من الأهداف في عدة سياقات، ودمجها في عديد من ممارساتهم التربويَّة بشكل مبتكر لتعزيز مشاركتهم المهنيَّة. إلى جانب حرصهم على توسيع معارفهم ومهاراتهم الرقميَّة بشكل مستمر. ومع ذلك فهم ما زالوا يعملون على فهم الأدوات الرقميَّة بشكل أفضل وعلى ملاءمة التقنيات الرقميَّة للاستراتيجيات والأساليب التربويَّة الواجبة، ويحتاج المتكاملون فقط إلى مزيد من الوقت للتجريب والتفكير، مع الاستمرار في التشجيع التعاوني وتبادل المعرفة ليصبحوا خبراء.

٤) **الخبير:** يستخدم الخبراء مجموعة من التقنيات الرقميَّة بثقة وإبداع بشكل نقدي لتعزيز أنشطتهم المهنيَّة. ويختارون عن قصد التقنيات الرقميَّة لمواقف معينة، ويحاولون فهم مزايا وعيوب الاستراتيجيات الرقميَّة المختلفة. كما يتميزون بالفضول والانفتاح على الأفكار الجديدة، مع العلم أن هناك عديدًا من التقنيات الرقميَّة التي لم يجربوها بعد. ويستخدمون التجريب كوسيلة لتوسيع وهيكلة وتدعيم ما لديهم من كفاءات رقمية؛ وبالتالي فالخبراء هم العمود الفقري لأي منظمة تعليمية عندما يتعلق الأمر بالابتكار في الممارسة التربويَّة.

٥) **القائد:** القادة لديهم نهج ثابت وشامل لاستخدام التقنيات الرقميَّة لتعزيز ممارساتهم التربويَّة والمهنيَّة، وهم يعتمدون على مجموعة كبيرة ومتنوعة من الاستراتيجيات الرقميَّة التي يعرفون من خلالها كيفية اختيار الأنسب منها لكل موقف تعليمي يقابلهم؛ وبالتالي

فهم يفكرون باستمرار ويطورون مماساتهم بالتبادل مع أقرانهم، ويبقون على اطلاع بالتطورات والأفكار الجديدة؛ أي أنهم مصدر إلهام للآخرين الذين ينقلون خبراتهم إليهم.

٦) **الرائد:** ويشكك الرواد في مدى كفاية الممارسات الرقميَّة والتربويَّة المعاصرة المتوافرة، رغم كونهم هم أنفسهم قادة لها. بل هم في الغالب قلقون بشأن قيود أو عيوب هذه الممارسات ممَّا يدفعهم إلى ابتكار المزيد من الأساليب التربويَّة، وتجريب تقنيات رقمية مبتكرة ومعقدة، بالإضافة إلى تطوير مناهج تربويَّة جديدة؛ وبالتالي فالرواد من الأنواع الفريدة والنادرة والذين يقودون الابتكار ويشكلون نموذجًا يحتذى به للمعلمين الأصغر سنًّا.

ممَّا سبق يتضح أن مستوى التقدم بين هذه المستويات يكون تراكميًّا؛ بمعنى أن كل مستوى أعلى يشمل بطبيعة الحال الكفايات الموجودة في المستوى الأقل، وقد اعتمد هذا البحث على المستويات الثلاثة الأولى باعتبار أن عينة البحث من الطَّالبات المعلمات؛ أي مرحلة المعلم قبل الخدمة، أما المستويات الثلاثة الأعلى فهي أنسب إلى المعلم أثناء الخدمة والذي مرَّ بعدة سنوات خبرة اكتسبها أثناء التدريس؛ وبذلك استفاد البحث الحالي من وصف طبيعة هذه المستويات في إعداد المؤشرات المتدرجة التي تقابل كل كفاية فرعيَّة وفقًا للمستويات الثلاثة الأولى في قائمة الكفايات الرقميَّة من خلال هذا البحث.

العوامل التي تحفز تعلم الكفايات الرقميَّة:

يُوجد عديدٌ من العوامل التي تدعو لتعلم الكفايات الرقميَّة للطالبة المعلمة للقيام بأدوارها المنوطة بها في المؤسسات التعليميَّة، وهي على النحو التَّالي (عبد المنعم، ٢٠١٥، ٩١):

- سرعة التقدم التكنولوجي والثورة المعرفية المرتبطة به.
- التحولات الديمقراطية وما تابعها من متغيرات وتطورات.
- سيطرة العولمة وترابط المجتمعات الإنسانيَّة.
- الاستجابة والتكيف مع متطلبات البيئة المحيطة بها.
- سرعة التطور في المؤسسات التعليميَّة بالنسبة لمواقعها الإلكترونيَّة من أجل تحقيق مستوى الجودة المؤسسية.
- الحاجة للمحركات البحثية من قبل الطالبة المعلمة والمتعلمين لابتكار مصادر للمادة العلمية والتغذية الراجعة، وممارسة الأنشطة.

- حاجة الدارسين والمتعلمين الضرورية لأحدث المعلومات ممَّا يتطلب توافر الكفايات الرقميَّة للوصول لهذه المعلومات، ثمَّ تصنيفها وتوظيفها من خلال التقنية.
- اعتماد كثير من البرامج كالمقررات الرقميَّة والدورات التطويريَّة على التقنية الحديثة والحوسبة الذكية.

أهداف تعلم الكفايات الرقميَّة:

يسهم تعلم الكفايات الرقميَّة في تحقيق مجموعة من الأهداف الإداريَّة والأكاديميَّة والتعليميَّة التي تتكامل لتسهم في تطوير العمل المؤسسي، منها: (عزمي، ٢٠٠٦، ١١٥):

- توفير بيئة تعليمية غنية بالمصادر الرقميَّة والتقنيَّة.
- إيجاد قنوات اتصال إدارية تخدم العمليَّة الأكاديمية دون الارتباط بمكان محدد.
- المساهمة في تثقيف المجتمع بشكل عام والمؤسسات التعليميَّة بشكل خاص بالمستجدات التقنية المتقدمة.
- إكساب المتعلمين الكفايات والمهارات الرقميَّة اللازمة لاستخدام تقنية الاتصالات والمعلومات.
- المساهمة في تثقيف المجتمع بشكل عام والمؤسسات التعليميَّة بشكل خاص بالتطورات والمستجدات التكنولوجية الحديثة.
- إعداد حقائب تعليمية تدريبية في مجال التعليم الإلكتروني تستفيد منها الطالبة المعلمة والمتعلم على حد سواء.
- السيطرة على ظاهرة العجز في المعلمين من خلال الشبكة الإلكترونيَّة ، والتعلم عن بُعد.
- الانتقال تدريجيًّا من التعليم التقليدي إلى التعليم الإلكتروني بالمؤسسات التعليميَّة.
- توجيه قدرات ومهارات المتعلمين نحو الاستخدام الأمثل للتقنية الحديثة والرقمنة.

معوقات تعلم الكفايات الرقميَّة:

تُوجد بعض المعوقات التي تحُد من تعلم وتطبيق الكفايات الرقميَّة، قد تكون تلك المعوقات فكريَّة أو تنظيميَّة، وقد تكون ماديَّة أو مهاريَّة، وهي كما يلي (عامر، ٢٠٠٧، ٤٨).

- معوقات ماديَّة ممثلة في التجهيزات والتغطية بالشبكة وزيادة التكاليف.
- معوقات بشريَّة ممثلة في قلة القادرين على التعلُّم الرقمي بالشكل الصحيح.
- ضعف البنية التأسيسية التقنية ببعض المؤسسات التعليميَّة.

- تكليف أغلب المعلمين بأعمال إدارية تحُد من تعلمهم وممارساتهم للكفايات الرقميَّة.
- ضعف تجارب بعض المتعلمين للتفاعل الرقمي مع معلم المادة.
- ضعف الحوافز المادية والمعنوية لمن يمتلكون الكفايات الرقميَّة.

كيفية تقييم الكفايات الرقميَّة:

رغم الاهتمام بتنمية الكفايات الرقميَّة لدى المعلمين سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، إلا أن هناك تحديًا كبيرًا يتمثل في كيفية قياسها أو تقييمها بشكل مناسب وفعَّال، وبالرجوع إلى عديد من الدراسات السابقة والمشروعات الصادرة عن هيئات كبرى لتحديد الكفايات الرقميَّة كاليونسكو والاتحاد الدولي للاتصالات، والإطار الصادر عن المجلس الأوربي، نجد أن أغلبها قد اعتمد على أسلوبين أساسيين لتقييم مدى اكتساب الكفايات الرقميَّة وتحديد مستواها لدى المعلم، وهما على النحو التَّالي:

أولًا/ التقييم الذاتي:

يمثل التقييم الذاتي للكفايات الرقميَّة أكثر الأساليب انتشارًا، ويتضمن القدرة على أن تكون حكمًا واقعيًّا على أداء الفرد ذاتيًّا؛ لما يتمتع به التقييم الذاتي من عديد من المزايا، مثل: توفير تغذية راجعة فعَّالة في الوقت المناسب بما يسمح للطلاب بتقييم تعلمهم بسرعة، ويسمح للمعلمين بفهم وتقديم ملاحظات سريعة حول التعلُّم، كما أنه يعزز النزاهة الأكاديمية من خلال الإبلاغ الذاتي للطالب عن مدى تقدمه في التعلُّم، ويعزز مهارات الممارسة الميدانية والمراقبة الذاتية وتطوير التعلُّم الذاتي، بالإضافة إلى أنه يزيد من الدافعية ويحسن الرضا عن المشاركة في بيئة التعلُّم التشاركي، إلى جانب مساعدة الطلاب على تطوير مجموعة من المهارات الشخصيَّة القابلة للتطوير؛ وذلك لتلبية احتياجات سوق العمل في المستقبل.

وبالنسبة للمعلمين فهو بمثابة أداة تحفيزية تشجع المعلمين على تحديد كفاءتهم الذاتية؛ ومن ثمَّ تطوير أدائهم المهني، وتتمثَّل الميزة الرئيسة لعمليات التقييم الذاتي في كونها الأسهل والأقل كلفة من حيث الإنشاء والتنفيذ وإسناد الدرجات، بالإضافة إلى أنها تغطي عددًا غير محدود من أنواع الكفايات، من الأساسية إلى المتقدمة، إضافة إلى أنها تسمح عمليات التقييم الذاتي للشخص بالتأمل بمفرده في نقاط قوته وضعفه؛ ومن ثمَّ العمل على تحسينها (kluzer, S. & Pujol, Priego, L.,2018) (الاتحاد الدولي للاتصالات، ٢٠٢٠، ٧).

وتشتق المعلومات المكتسبة من هذه الطريقة في الأساس من رغبة الأفراد أو احتياجاتهم التي لا يُمكن ملاحظتها بشكل موضوعي، إلا أن هذا النوع من التقييم له بعض العيوب، منها: أن المعلمين قد يجدون صعوبة في تقييم كفاءاتهم وقدراتهم بدرجة عالية من الدقة. كما يُمكن أن تتغلب العوامل الذاتية على تقييمهم لأنفسهم، ورغم ذلك فهذا النوع من التقييم معترف به في الأدبيات كمؤشر للسلوك (Kopaiboon et al.,2014,118).

ومن وجهة نظر الباحثين أن مثل هذه التقييمات يُمكن أن تتم في شكل استبيانات عبر الإنترنت تسمح للمعلمين بتقييم كفاءتهم الرقميَّة؛ وذلك من خلال مجموعة من الأسئلة، وتقدم التغذية الراجعة في شكل تقرير للمعلم عن ذاته، مع تحديد مجالات القوة والعمل على تعزيزها، ومجالات الضعف والعمل على تطويرها.

ثانيًا/ تقييم الأداء:

تستهدف عمليات التقييم القائمة على الأداء إلى قياس الأداء الفعلي للكفايات الرقميَّة في سيناريوهات واقعية، وباستخدام أدوات حقيقية، مثل: استخدام المتصفحات وإنتاج البرمجيات وتوظيف المنصات واستخدام وتعديل المحتوى الرقمي المنشور على الإنترنت، واستخدام أدوات وأساليب التواصل مع الأطراف المعنية وإعداد ملفات الإنجاز الإلكترونيَّة وغيرها من أدوات التقويم البديل، كل حسب المستوى الذي يتم استهدافه.

ويُشير الاتحاد الدولي للاتصالات أن عمليات تقييم الأداء تُعد الأسلوب الأنسب لقياس الكفايات الرقميَّة، إلا أن استخدام هذه الإجراءات هو الأكثر تكلفة واستهلاكًا لوقت المستخدمين؛ ممَّا يصعِّب التنفيذ على نطاق واسع، وكثيرًا ما تنفذ هذه الاختبارات في البيئات المدرسية حيث تُوجد أصلًا عمليات القياس سواء للمعلمين أو لمهارات الطلاب. (International Telecommunication Union,2018,42)

وقد تمَّ اتباع أسلوب تقييم الأداء من خلال دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي استهدفت إجراء تقييم دولي لكفايات الراشدين ومنهم المعلمين في بيئات ثرية بالتكنولوجيا، والتي أشارت إلى أهميَّة الوقوف على مستوى هذه الكفايات من خلال أداءات فعلية يمارسها المستخدمين للتقنيات الرقميَّة، وهو تقييم يركز على المهارات الإدراكية ومهارات مقار العمل اللازمة للمشاركة الناجحة في مجتمع القرن الحادي والعشرين والاقتصاد العالمي (OECD, 2019, 56)

ولذلك فقد تمَّ الجمع بين أسلوبي التقويم الذاتي والأدائي في هذا البحث؛ لترك الفرصة لطالبات الفرقة الأولى بشعبة اللغة العربيَّة بتقويم أنفسهم ذاتيًّا مرة من خلال مؤشرات الأداء التي تقابل كل كفاءة، وتقويم أداءاتهنَّ من خلال الباحثين مرة أخرى من خلال مقياس الكفايات الرقميَّة؛ وذلك للجمع بين مميزات كل من المستويين، ومحاولة التغلب على عيوب كل منهما.

يتضح ممَّا سبق أن الكفاية الرقميَّة للمعلم تتجاوز الإلمام الرقمي إلى القدرة على توظيف المعرفة بالتقنيات الرقميَّة في مختلف مراحل التدريس لتحقيق متطلبات العمليَّة التعليميَّة، مع الأخذ في الاعتبار أن الكفايات الرقميَّة للمعلمين تختلف عن الكفايات الرقميَّة لأصحاب المهن الأخرى، باعتبار أن المعلمين مطالبين بنمذجة ومحاكاة الاستخدام المناسب للموارد والأدوات والتطبيقات الرقميَّة من خلال ممارساتهم، مع الاعتماد على الأسس النظريَّة والتربويَّة لتعزيز هذه الكفايات، وهو ما يجب الاهتمام بتنميته في مرحلة مبكرة تبدأ منذ مرحلة الإعداد في المرحلة الجامعية بما يعزز الطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات.

ثالثًا/ الطُّموح المهني:

يتسم العالم اليوم بالتنافس الشديد والتغير السريع؛ نتيجة ما يمرُّ به من تحديات؛ ممَّا يستلزم معه ضرورة الاهتمام بتنمية الطُّموح المهني لدى الطالب الجامعي بصفة عامَّة والطالب المعلم بصفة خاصَّة؛ على اعتبار أن التعرُّف على مستوى الطُّموح المهني أحد العناصر الأساسية التي يُمكن أن تستخدم كوسلة تشخيصية للتنبؤ بالسلوك والقدرة على القيام بالأدوار المطلوبة في المستقبل.

ولذلك كان أول ظهور لمصطلح الطُّموح المهني في الدراسات النفسيَّة والإنسانيَّة عام ١٩٣٠م على يد العالم هوب "Hoppe" حيث يعتبر أول من تناول الطُّموح بالدراسة والتحليل على نحو مباشر، من خلال البحث الذي قدمه عن علاقة النجاح والفشل بمستوى الطُّموح، بعد ما عرف مستوى الطُّموح بأنه أهداف الفرد وغاياته، أو ما ينتظر منه القيام به في مهمة معينة (فيصل، ٢٠١٣، ١٨٣).

والطُّموح في اللغة: عرفه ابن منظور في معجم لسان العرب بأنه: "الارتفاع" والطُّموح يعني السعي إلى المراتب العليا، وصاحب الآمال الواسعة.

وفي الاصطلاح: هو "قدرة الفرد على تخيل مستقبله".

كما وردت عدة تعريفات للطموح المهني في بعض الدراسات والبحوث منها ما يلي:

- عرفه (Abderazek, O., 2016,63) بأنه: "سمة ثابتة نسبيًّا لدى الطلاب، وهي تولد لديهم طاقة إيجابية دافعية لتحقيق الأهداف المرغوب فيها، من خلال وضع معايير أدائية ذات مستوى إنجاز عالٍ، بما يتناسب وقدراتهم؛ وبالتالي ينعكس الطُّموح لديهم من خلال تحقيق نجاحاتهم المتلاحقة".

- بينما يعرفه (Arastaman, G., & Ozdemir, M.,2019,105) بأنه: "التوجه نحو الهدف المتعلق بمستقبل الفرد، والسعي والعمل الجاد لتحقيق ذلك".

- في حين تُعرفه (عثمان، ٢٠٢٠، ٥٧٠) بأنه: "نظرة الطالب الإيجابية نحو المستقبل، وقدرته على تحقيق أهدافه والتخطيط لها، وتقبل الجديد، وتحمل المسئولية للوصول للنجاح والتفوق.

- كما عرف (الشوربجي، ٢٠٢٢٢، ٢٢١ – ٢٢٢) الطُّموح المهني بأنه: "الحرص على تحقيق التفوق الأكاديمي الذي يسعى إليه الطالب، ويتضح مظاهره في التخطيط للأهداف المهنيَّة والأكاديمية، والمثابرة، والاعتماد على النفس، والحرص على التميز المهني".

- وأشارت الساعدي (٢٠١٥) إلى أن الطُّموح المهني هو أهداف الشخص وغاياته، أو ما ينتظر القيام به في مجال عمله المستقبلي، والتوجه نحو العمل، ومدى اندماج الفرد والتزامه بعمله من أجل الارتقاء بنفسه مهنيًّا ووظيفيًّا.

- وتُشير محمد (٢٠٢٠) إلى أن الطُّموح المهني هو: "الأهداف التي يضعها الفرد لنفسه ويسعى جاهدًا لتحقيقها في النواحي القياديَّة والتعليميَّة والماديَّة والإنجاز والمكانة الاجتماعيَّة، وتحقيق الذات بما يعطي لوجوده وحياته معنى".

يتضح من خلال التعريفات السابقة أن الطُّموح المهني له علاقة بالإنجاز، كما أنه مرتبط بقدرة الطالب على تحديد أهدافه ولديه المثابرة على تحقيق هذه الأهداف، وينظر بإيجابية نحو مستقبله نظرة نابعة من مستوى مهاراته المرتفع، كما يمثل الدرجة التي يرغب الفرد من خلالها تولي أدوارًا قيادية، والتقدم والتطور من الناحية التعليميَّة والتعرُّف على المهن المستقبليَّة.

ويُمكن أن نستنتج أن الطُّموح المهني هو غايات، وأهداف يسعى الفرد إلى تحقيقها، ويُمكن أن يرسمها منذ طفولته كأن يسعى أن يكون مثل أحد الشخصيات المهمة في حياته، ومع التقدم في العمر يتغير هذا الطُّموح المهني بتغير اهتماماته، وتلعب العوامل الاجتماعيَّة، والاقتصاديَّة المحطة به دورًا مهمًّا في مدى تحقيق هذا الطُّموح المهني، والذي يرتبط مباشرة

بالقدرات، والإمكانات التي يتمتع بها الفرد في شخصيته، ومدى ثقته بنفسه (المقبالي والخواجة، ٢٠٢١، ٢٥٤).

وفي ضوء ما سبق يُمكن تحديد المقصود بالطموح المهني **إجرائيًّا** في هذا البحث بأنه: "مجموعة من الاستجابات التي تعبر عن مدى قدرة الطَّالبات المعلمات بالفرقة الأولى شعبة اللغة العربيَّة على تحديد أهدافهنَّ بوضوح؛ ومن ثمَّ الرغبة في التميز المهني والمثابرة على ذلك، من خلال نظرتهنَّ الإيجابية تجاه مستقبلهنَّ وتحملهنَّ المسئولية، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة في المقياس المُعد لذلك".

أهميَّة الطُّموح المهني:

الطُّموح لدى الفرد بمثابة الحافز الذي يدفع الإنسان للوصول إلى ما يريد، فهو الذي يدفع الفرد للقيام بالمهام وينشط الإنسان للعمل واستغلال إمكاناته المختلفة لأبعد حد ممكن، ويعتمد تحقيق الطُّموح المهني لدى الفرد على كفاءته وقدراته وعلى مدى ملاءَمة الظروف الخاصَّة به والبيئة من حوله، فالشخص الذي يكون مستوى طموحه في حدود إمكاناته وقدراته يكون شخصًا واقعيًّا ويشعر بالرضا عن نفسه، بعكس الشخص غير الواقعي الذي يكون مستوى طموحه أعلى من قدراته وإمكاناته، وهما أقل من طموحاته ويشعر بعدم الرضا عن نفسه (صيام، ٢٠١٧، ٤٩).

وبناءً على ما تقدم يكون وجود مستوى طموح مهني إيجابي ومرتفع لدى الأفراد يعني تقدم المجتمع ورفعته وزيادة الثروة القومية، ووجود مستوى طموح مهني منخفض لدى الأفراد معناه تراجع وانهيار المجتمع، فقد ذكر رشدان مهيل (٢٠١٣) أن أهميَّة دراسة الطُّموح المهني تتمثَّل فيما يلي:

- دراسة الطُّموح المهني للأفراد تكشف العوامل الكامنة وراء هذه الظاهرة؛ وبذلك يُمكن تنمية وتعديل مستوى الطُّموح المهني للأفراد.
- تناول الطُّموح المهني بالدراسة يُعد أحد مؤشرات الكشف عن الشخصيَّة، ودراستها بطريقة علمية، تساعد على تحقيق التوافق الشخصي للأفراد ممَّا يعود بالنفع على المجتمع وزيادة إنتاجه.
- معرفة الأفراد بطبيعة طموحهم المهني والعوامل المؤثرة فيه تجعلهم يحاولون المواءَمة بين قدراتهم وإمكاناتهم لتوافق طموحهم؛ ممَّا يترتب عليه الشعور بالسعادة والرضا عن النفس.

- يؤدي الطُّموح المهني دورًا أساسيًّا ومهمًّا في حياة الأفراد والمجتمع، ويلقي الضوء على المستقبل من حيث حل المشكلات والتطور المهني.
- يتفاوت طموح الفرد بناءً على عدة عوامل؛ منها ما يتعلق بالدافعية وموضع الضبط، ومنها ما يعود للبيئة وتأثيراتها والظروف الاجتماعيَّة والاقتصاديَّة.

جوانب الطُّموح المهني:

يرى مرحاب (٢٠١٨، ١٨٥) أن الطُّموح المهني له عدة جوانب تتمثَّل فيما يلي:

١) **الجانب الأوَّل: (الأداء)**، وهو نوع الأداء الذي يعتبره الفرد مهمًّا ويرغب في القيام به في عمل من الأعمال.

٢) **الجانب الثاني: (التوقع)**، وهو توقع الفرد لأدائه لهذا العمل أو هذه المهمة.

٣) **الجانب الثالث: (الأهميَّة)**، وهو إلى أي مدى يُعد هذا الأداء مهمًّا بالنسبة للفرد..... وهذه الجوانب الثلاثة هي ما يعرف بالطموح المهني.

مستويات الطُّموح المهني:

ذكرت صالحي (٢٠١٣، ٣٤ – ٣٥) أن لمستوى الطُّموح المهني ثلاثة مستويات، هي:

- **المستوى الأوَّل:** الطُّموح الذي يعادل الإمكانات ويأتي بعد عملية الإدراك والتقييم التي يقدر بها الفرد إمكاناته واستعداداته، ويقف على حقيقة مستواه، وقدراته، ويطمح بما يتناسب ويعادل هذه الإمكانات، ويسمى هذا بالطموح الواقعي أو السوي.
- **المستوى الثاني:** الطُّموح الذي يقل عن الإمكانات، وفي هذا المستوى يملك الفرد إمكانات عالية وكبيرة لكنه لا يقدرها قدرها، ولا يستطيع بناء مستوى من الطُّموح يعادلها ويتناسب معها؛ أي أن مستوى طموحه أقل من مستوى إمكاناته، ويسمى هذا بالطموح غير السوي.
- **المستوى الثالث:** الطُّموح الذي يزيد عن الإمكانات، وهذا المستوى عكس المستوى الأول، فيكون مستوى طموح الفرد أعلى من إمكاناته؛ أي أنه يُوجد تناقض بين الطُّموح والإمكانيات، ويسمى هذا بالطموح غير الواقعي أو غير السوي.

مظاهر مستوى الطُّموح المهني:

لمستوى الطُّموح ثلاثة مظاهر يؤدي تكاملها ونموها في اتجاه واحد إلى تحقيق قدر كبير من اتزان الشخصيَّة وتكاملها، بينما ينشأ عن اختلاف نمو هذه المظاهر وجود الاضطراب النفسي الذي قد يتطور إلى حد المرض، وهذه المظاهر الثلاثة هي: (النوبي، ٢٠١٠، ٢٣)

- ✓ **المظهر المعرفي:** ويتضمن ما يدركه الشخص وما يعتقد في صحته وما يراه صوابًا وما يراه خطأ، كما مفهوم الذات أو فكرة الفرد عن نفسه.
- ✓ **المظهر الوجداني:** ويتضمن مشاعر الشخص وارتياحه وسروره من أداء عمل معين، وما يصيبه من ضيق أو عدم تحقيق مستوى يحدده لنفسه.
- ✓ **المظهر السلوكي:** ويتضمن المجهود الحركي الذي يبذله الشخص لتحقيق أهدافه وطموحاته.

طبيعة الطُّموح المهني:

الطُّموح المهني هو نشاط الفرد وسلوكه والتوجه نحو تحقيق الأهداف المهنيَّة، وتُعد القدرات والإمكانات العقلية من أهم المسائل الحاسمة في تحديد مستوى الطُّموح المهني وهو الذي يحدد الأهداف والخطط والاستراتيجيات التي يستخدمها الفرد في أداء المهام المهنيَّة (قندلفت، ٢٠٠٢، ٩٤).

كما أن الطُّموح المهني سمة من سمات الشخصيَّة الإنسانيَّة؛ بمعنى أنها صفة موجودة في جميع الناس، ولكن بدرجات متفاوتة في الشدة والنوع، وهي تعبر عن التطلع لتحقيق أهداف مستقبلية قريبة أو بعيدة، ويتم التعبير عن هذه السمة تعبرًا علميًّا باستخدام مصطلح الطُّموح، وهو مصطلح سيكولوجي إجرائي يستخدم لقياس هذه السمة (علي، ٢٠٠٢، ١٩٨).

والطُّموح يعتبر استعدادًا نفسيًّا؛ لذلك تجد بعض الناس لديهم الميل إلى تحديد أهدافهم تحديدًا يتصف بالطموح الزائد أو المنخفض ولا بدَّ من القول بأنَّ الطُّموح لدى كل فرد يتأثر بالوراثة وعوامل التدريب والتربية والتنشئة المختلفة (جبر، ٢٠٢١، ٥٣).

ويُمكن القول بأنَّ الطُّموح المهني سمة على أساس أنه صفة سلوكيَّة ثابتة نسبيًّا تتأثر بما لدى الفرد من استعدادات موروثة أو مكتسبة، وكذلك تتأثر بالمواقف المختلفة في المجال السلوكي للفرد؛ أي أن مستوى الطُّموح ليس سمة عامَّة ثابتة ثباتًا مطلقًا في كل المواقف بل نسبيًّا واعتبارًا للموقف وعناصره المختلفة؛ أي أنه نسبي لدى الأفراد من حيث الأهداف التي يطمح الفرد إلى تحقيقها ووصوله إلى الحد المناسب له شخصيًّا، ومحاولة تحدي العقبات والضغوط والوصول إلى مستوى طموح واقعي يتناسب مع إمكانات الفرد والجوانب الإيجابية في شخصيته؛ من أجل محاولة تعويض أو الحد من الجوانب السلبية في الشخصيَّة، ويزداد الطُّموح لدى الفرد شريطة زيادة الثقة بالنفس والاتزان الانفعالي (عبد السميع، ٢٠٠٤، ٣٨).

وهذا ما أشارت إليه دراسة عبد ربه (٢٠١٠) التي هدفت التعرُّف على الخجل وعلاقته بتقدير الذات والطُّموح لدى الطلبة المعاقين بصريًّا بالمرحلة الإعدادية والثانوية بمدرسة النور والأمل بمدينة غزة، وتوصلت إلى أن الوزن النسبي لدى العينة في مقياس الطُّموح بلغ ٦،٨٣%؛ وهذا يُشير إلى أن هناك مستوى عاليًا من الطُّموح عن من يثقون بأنفسهم أكثر ممن يعتريهم الخجل في الموقف الحياتية.

العوامل المؤثرة في الطُّموح المهني (ارتفاعًا وانخفاضًا):

يُشير بعض الباحثين إلى العديد من العوامل المؤثرة على مستوى الطُّموح المهني للفرد وتترك بصماتها في تشكيل شخصية الفرد؛ وتبين أن مستوى الطُّموح المهني لدى الأفراد يكون متفاوتًا، ويخضع لعوامل مختلفة منها العوامل الذاتية التي تعلق بالفرد نفسه، والعوامل البيئية التي تتعلق ببيئة الفرد (شمايلة، ٢٠٠٦، ٢٨)، وسوف نتناول بعض العوامل بإيجاز كالتالي:

أولًا/ العوامل الشخصيَّة:

تعتبر فكرة الفرد وصورته الذاتية عن نفسه من أهم العوامل الداخلية التي تؤثر على مستوى طموحه المهني، فصورته عن نفسه واحترامه لها وتقديره ومكانته الاجتماعيَّة واكتساب احترام الجماعة كلها عوامل مؤثرة في طموحه المهني؛ فالفرد صاحب الحاجات المشبعة طموحه المهني مرتفع؛ وذلك لأنَّ الأفراد الأذكياء أكثر تحقيقًا لطموحاتهم المهنيَّة، والوضع الاجتماعي ومعدل الذكاء عاملان لهما تأثير قوي على طموحات الأفراد المهنيَّة (السلوط، ٢٠٠٧، ١١٥).

ومن العوامل الشخصيَّة التي تؤثر في مستوى الطُّموح المهني لدى الأفراد ما يلي:

أ) **الذكاء والقدرات العقلية:**

تعتبر القدرات العقلية والذكاء عاملًا قويًّا في تحديد مستوى الطُّموح المهني لدى الفرد، وهذا ما أكده فايز الأسود (٢٠٠٣) حيث يذكر أن الفرد الذكي يعمد إلى خفض مستوى طموحه المهني إذا ما فشل في تحقيق أهدافه؛ لأنه وضع أهدافًا غير واقعية، بينما يلجأ الفرد الأقل ذكاء إلى تنمية مشاعر عدم الكفاءة، وإسقاط اللوم على الآخرين، فهو يفشل في التعرُّف على حقيقة قدراته ولا يخفض من مستوى طموحه المهني لتصبح أكثر واقعية.

كما يتوقف مستوى الطُّموح المهني على قدرة الفرد العقلية، فكلما كان الفرد أكثر قدرة؛ كان في استطاعته القيام بتحقيق أهداف أبعد وأصعب، ولمَّا كانت قدرة الفرد العقلية

تزداد بازدياده في العمر حتى يصل إلى مستوى معين، فإنَّ معنى ذلك أن مستوى الطُّموح المهني للفرد يتغير بتغير عمره الزمني (الغريب، ٢٠١٨، ١٥٩).

ومن هنا فإنَّ الأفراد أصحاب الذكاء المرتفع يضعون مستويات طموح تتفق مع قدراتهم، وتتفق مع الفرص المتاحة لهم، عكس الأفراد أصحاب الذكاء المنخفض يتأثرون بما يستهويهم، ويضعون أهدافًا بعيدة، يجرون وراءها دون أن تكون قدراتهم مهيأة لبلوغ وتحقيق هذه الأهداف، كما يعتبر الذكاء من العوامل المهمة في رسم مستوى الطُّموح المهني، فالفرد الذكي أقدر على فهم نفسه؛ والحكم على قدراته وميوله وما تتطلب الأعمال المختلفة من قدرات وسمات؛ لذا يكون مستوى طموحه في مستوى قدراته (مرحاب، ٢٠١٨، ٢٤٨).

ب) خبرات النجاح والفشل:

تعتبر خبرات النجاح والفشل عاملًا مهمًّا من العوامل المؤثرة في مستوى طموح الأفراد؛ حيث إنَّ الطموحات التي يضعها الفرد تستند إلى خبراته السابقة؛ أي أن المستوى الذي وصل إليه في أعمال متشابهة سابقًا، ويكون الشعور لدى الفرد بالنجاح أو الفشل بعد أداء العمل، يقرر إلى أي حد وصل إلى الهدف الذي يطمح إلى تحقيقه في المحاولات التَّالية.

وقد أكدت الدراسات التي أجريت لدراسة أثر خبرات النجاح والفشل في مستوى الطُّموح المهني؛ حيث توصَّلت (جاكنات) إلى أنه كلما كان النجاح كبيرًا ارتفع مستوى الطُّموح، وكلما كان الفشل كبيرًا كان مستوى الطُّموح المهني منخفضًا (عبد الفتاح، ٢٠٢٢، ٢٨٩).

ويرى عبد ربه (٢٠١٠) أنه من البديهي أن يؤثر النجاح أو الفشل على مستوى الطُّموح لدى الفرد، وهذا يتوقف على طبيعة الفرد نفسه في التعامل مع تلك الخبرات بشكل مناسب، سواء كانت خبرات نجاح فيسعى إلى تكرار مثل هذه الخبرات مرة أخرى ويكون ذلك دافعًا قويًّا للتكرار، أو خبرات فشل فيتعلم منها كيف يصحح مساره بالطريقة التي تعود عليه بالنفع والنجاح، أما إذا تعرض الفرد إلى الفشل وأصابه الإحباط؛ فإنَّ ذلك سيخفض من مستوى طموحه، وسيمنعه ذلك من تكرار المحاولة مرة أخرى.

يتضح ممَّا سبق أن الفرد الذي لديه رغبة في الإنجاز، يظهر لديه حب السيطرة على البيئة الطبيعيَّة والاجتماعيَّة وحسن معالجتها وتطويعها وتنظيمها، وتذليل العقبات

والاحتفاظ بمستويات عالية من الإنجاز القائم على العمل والجهد، والتنافس من أجل الوصول بمستوى الأداء إلى درجة عالية، وهذا المفهوم يتأثر بعدة عوامل منها ما يتعلق بطبيعة الفرد وخصائصه، مثل: دوافع النجاح، ودوافع تجنب الفشل، ومنها ما يتعلق بالمهمة نفسها من حيث السهولة والصعوبة.

ج) الثواب والعقاب:

يُعد أسلوب الثواب والعقاب من أهم العوامل المؤثرة في مستوى الطُّموح المهني ارتفاعًا وانخفاضًا؛ حيث إنَّ العمل في الحياة قائم على التعزيز والعقاب بل وربما العمل للحياة الآخرة، والتعزيز قد يكون معنويًّا أو ماديًّا، وكذلك العقاب، والتعزيز يشكل دافعًا للفرد لرفع مستوى الموح المهني لديه؛ حيث إنَّ شعور الفرد بحلاوة النجاح يجعله يختار أهدافًا أبعد وهذا الأثر ذو أهميَّة في نواحي الحياة؛ لأن معناه أن الفرد قد قدَّم نشاطًا ووجهه نحو تحقيق هدف خاص، وكثيرًا ما يؤدي إلى النجاح وفيه تعزيز معنوي إلى ارتفاع مستوى طموحه فيبحث عن هدف أبعد وأصعب.

وللثواب والعقاب تأثيرٌ واضحٌ، فالتعزيز يتم استخدامه كي نحث الفرد على تثبيت سلوك معين لديه، ويدفعه ويشجعه على تكراره، أما العقاب قد يكون له الأثر البالغ في إحباط الفرد، كما أن العقاب لا يعلم سلوكيات جديدة وإيجابية، ويمنع الفرد من التحفيز والمغامرة مرة أخرى، ويعزز الإحجام لديه فيمتنع عن تكرار المحاولة مرة أخرى بسبب ما أصابه من إحباط وعدم الثقة بالنفس والخوف من العقاب مرة أخرى (عبد ربه، ٢٠١٠، ٩٣).

د) الصحة النفسيَّة:

تُعد الصحة النفسيَّة للفرد عاملًا مهمًّا من العوامل المؤثرة في مستوى الطُّموح المهني ارتفاعًا وانخفاضًا؛ حيث إنه من مظاهر الصحة النفسيَّة التقارب بين مستوى الطُّموح المهني للفرد ومستوى كفاءته أو اقتداره، وبالعكس فإنَّ التباعد الكبير بين مستوى الطُّموح المهني للفرد واقتداره؛ أي بين ما يقدر عليه وما يرغب فيه يولد عند الفرد شعورًا بالعجز والإحباط، عندما لا تتناسب مستويات طموحهم المهني مع قدراتهم؛ وبالتالي يعجزون عن بلوغها، ممَّا يؤثر سلبيًّا على صحتهم النفسيَّة، ويثير لديهم التوتر النفسي والقلق والشعور بالعجز والإحباط والنقص (راجح، ٢٠١٨، ١٥٨).

كما أن الاتزان الانفعالي، والثقة بالنفس، والشعور بالأمن، والتوافق النفسي والاجتماعي، والانبساط، ومفهوم الذات الإيجابي كلها عوامل تساعد على رفع مستوى الطُّموح المهني للفرد بصورة واقعية، في حين أن القلق والاضطراب الانفعالي وفقدان الثقة بالنفس، وعدم التوافق عوامل مساعدة على خفض مستوى الطُّموح المهني (الجوهرة، ٢٠١٠، ٢٥).

هـ) تقدير الذات:

يعتبر تقدير الذات عاملًا مهمًّا من العوامل المؤثرة في مستوى الطُّموح المهني ارتفاعًا وانخفاضًا؛ حيث إن الطُّموح المهني يرتبط ارتباطًا وثيقًا بفكرة الفرد عن نفسه، وكلما كان تقدير الفرد لنفسه عاليًا كان مستوى طموحه عاليًا، والعكس صحيح، وإن الشخص الذي يتميز بتقديره المرتفع لذاته يسعى دائمًا إلى إثبات ذاته أمام نفسه، والآخرين، كما أن الإنسان الذي لديه ثقة بنفسه وبذاته، يستطيع أن يحدد ما يريد بكل اقتدار، وأن يخطط لنفسه، ويضع أهدافه بكل ثقة ويتخذ القرارات الصحيحة والمناسبة له (الشرفا، ٢٠١١، ٨٩).

ثانيًا/ العوامل البيئيَّة والاجتماعيَّة:

تُعد العوامل البيئيَّة والاجتماعيَّة من العوامل المهمة التي تؤثر في مستوى طموح الفرد ارتفاعًا وانخفاضًا؛ حيث إنَّ طموح الفرد يتأثر تأثيرًا مباشرًا بالجماعة التي ينتمي إليها، فالفرد ينمو في إطار اجتماعي يشمل الأسرة والمدرسة والأصدقاء، وتؤثر عملية التنشئة الاجتماعيَّة منذ بداية حياته على مستوى الطُّموح؛ فالأسرة مثلًا تنمي مستوى الطُّموح من خلال دفع أبنائها إلى الجد والاجتهاد.

وتعتبر أساليب المعاملة الوالدية كالحماية الزائدة سببًا في خلق مشاعر الاستسلام والخوف من المواقف الجديدة والخبرات الابتكارية التي تؤدي إلى الخجل والهروب من المواقف الاجتماعيَّة، وعدم القدرة على مواجهة الأعمال الصعبة أو حل المشكلات التي بدورها تعمل على خفض مستوى الطُّموح، بينما الأساليب الوالدية الإيجابية كالتشجيع على الاستقلال والسيطرة على البيئة، تخلق عند الفرد ذاتًا قوية تمكنه من تحقيق النجاح والدخول في المنافسة المرغوبة؛ وبالتالي يرتفع مستوى الطُّموح (شبير، ٢٠٠٥، ٢٨٩).

وقد أشارت عديدٌ من الدراسات منها دراسة: صالحي (٢٠١٣)، وعبد ربه (٢٠١٠)، وشمايلة (٢٠٠٦)، وعبد السميع (٢٠٠٤)، وعلي (٢٠٠٢) إلى أثر الوالدين والأقارب

والأصدقاء والمعلمين في قرارات الفرد، وأوضحت أن دور هؤلاء يُعد دورًا مركزيًّا في قرارات الفرد فيما يتعلق بمستقبله المهني ومستوى طموحه المستقبلي.

وأن للبيئة الاجتماعيَّة دورًا كبيرًا في نمو مستوى الطُّموح المهني لدى الأفراد؛ لأن البيئة هي التي تمُد الفرد بمفاهيمه وثقافته، وهي التي تشكل الإطار المرجعي له، ولكن يختلف هذا التأثير من فرد لآخر تبعًا لقدراته الذاتية ولمضمون القيم والمفاهيم التي تقدمها له، فإما أن تكون البيئة صالحة لنمو مستوى طموح مهني واقعي، وإما أن تؤدي إلى نمو مستوى طموح مهني غير واقعي؛ وبالتالي تلعب الأسرة دورًا كبيرًا في تحديد نمو مستوى الطُّموح لأفرادها، فالمنتمون للأسر المستقرة اجتماعيًّا وبيئيًّا، هم أقدر على وضع مستويات طموح عالية، ومتناسبة مع إمكاناتهم، ويستطيعون بلوغها أفضل ممن ينتمون إلى أسر غير مستقرة (الداهري، ٢٠٠٨، ٨٣).

يتضح ممَّا سبق أن الإنسان بطبعه كائن اجتماعي يؤثر ويتأثر بمن حوله إيجابًا وسلبًا؛ وبالتالي يُمكن لمن حوله أن يمدوه بتغذية راجعة عن مستواه وقدراته الحقيقية، فيكون ذلك بمثابة تقدير له، فيدفعه إلى مزيد من التقدم؛ وهذا يرجع لطبيعة الأهل ومستواهم الثقافي والأكاديمي والاجتماعي والاقتصادي، وكذلك الأمر بالنسبة للأصدقاء والأقران فلهم أيضًا تأثير على بعضهم البعض بدرجة مساوية أو أكثر من تأثير الأهل.

النظريات المفسرة لمستوى الطُّموح المهني:

هناك عديدٌ من النظريات النفسيَّة والفلسفيَّة التي فسَّرت مستوى الطوح المهني، وشرح القضايا والظواهر المرتبطة به على المستوى المحلي، ومن هذه النظريات التي تناولها هذا البحث لتفسير تطور ونمو الطُّموح المهني ما يلي:

١) **نظرية ألفريد أدلر:** حيث يؤمن "أدلر" بفكرة كفاح الفرد للوصول إلى السمو والارتفاع؛ وذلك تعويضًا عن مشارع النقص، فالإنسان تحركه الحوافز الاجتماعيَّة وأهدافه الحياتيَّة التي يحاول بلوغها وتحقيقها، ويخطط لأعماله ويوجهها، واستخدم إدلر مفهوم الذات الخلاقة ليثير ذات الفرد التي تدفعه إلى الابتكار والإبداع، ومفهوم الكفاح في سبيل التفوق كأسلوب حياة يتضمن نظرة الفرد للحياة من حيث التفاؤل والتشاؤم، ومفهوم الأهداف النهائية الذي يتطلب قدرة الفرد الناضج على التفرقة بين الأهداف النهائية

القابلة للتحقيق والأهداف الوهمية "التي لا يضع الفرد فيها اعتبارًا لحدود إمكاناته، ويرجع ذلك إلى سوء تقديره لذاته".

٢) **نظرية القيمة الذاتية لـ (أسكا لونا):** فتقرر أن الاختيار يتم على أساس قيمة الشئ الذاتية واحتمالات النجاح والفشل في ضوء قدرات الفرد، وتقوم النظرية على عدة حقائق منها: يميل الأفراد للبحث عن مستوى طموح مرتفع نسبيًّا، ووجود فروق فردية كبيرة بين الناس في البحث عن النجاح، وتجنب الفشل تفاديًا لتقليل مستوى القيمة الذاتية للهدف.

٣) **نظرية التكوين المعرفي (المجال كيرت ليفين):** فتقرر وجود قوى دافعة تعمل كدوافع للتعلم في المدرسة تسمى مستوى الطُّموح الذي يعمل على خلق أهداف جديدة، بعد شعور الفرد بالرضا والاعتداد بالذات، فيسعى إلى الاستزادة بهذا الشعور المرضي ويطمح في تحقيق أهداف أبعد وإن كانت مترتبة على الأولى إلا أنها في العادة تكون أصعب وأبعد منها، وتسمى هذه الحالة العقلية بمستوى الطُّموح، ومن هذه العوامل: "عامل النضج، والقدرة العقلية، والنجاح والفشل، والثواب والعقاب، والقوى الانفعالية، والقوى الاجتماعيَّة، والمنافسة، ومستوى الزملاء، ونظرة الفرد إلى المستقبل".

٤) **النظرية الإنسانيَّة والسلوكيَّة:** يعتبر أصحاب هذه النظرية أن مستوى الطُّموح المهني يشكل جانبًا مهمًّا في الشخصيَّة، ويتميز الإنسان بالوعي فهو غير محكوم بمكونات اللاشعور، وإنَّ الذي يحرك السلوك هو القوة الدافعة للنمو والتي تتجه نحو تحقيق الذات، وليس خفض التوتر والقلق الناتج عن الطاقة الغريزية كما يرى التحليليون، وتحقيق الذات مظهر من مظاهر الصحة النفسيَّة، ويرى روجرز أن مفهوم الذات ينمو نتيجة التفاعل بين الفرد مع البيئة وخاصة في تعامله مع الآخرين (Eibaum, 2004,118)، أما سكنر فيرى أن الطُّموح المهني هو تعبير عن فاعلية الذات، وهو عملية توقع وأن هذا التوقع يُشير إلى ثقة الفرد في قدراته على أداء سلوك معين (البعول، ٢٠١٢، ٩٢).

أبعاد الطُّموح المهني المستهدف تنميتها في هذا البحث:

هناك عدة أبعاد طموحية يستهدف هذا البحث تنميتها لدى طالبات الفرقة الأولى بشعبة اللغة اللغة العربيَّة بكلية التربية بنات بجامعة الأزهر بالقاهرة وهي على النحو التَّالي:

- **الوعي المهني:** يتضمن هذا البُعد مجموعة من الطموحات التي يجب تنميتها لدى الطَّالبات لتسهم في إعدادهنَّ مهنيًّا وأكاديميًّا إعدادًا جيدًا متضمنًا أهميَّة أدور المعلم في

عملية التدريس، وتفهم دورها كمعلمة في توجيه وإرشاد المتعلمين، وتجاهلها مشكلات إدارة الصف، ومواجهة التحديات التدريسية للنهوض بمستوى المتعلمين، والالتزام باللوائح والقوانين المنظمة للعمل المدرسي.

- **صياغة ووضع أهداف مهنية:** كذلك أيضًا من ضمن الأبعاد الطموحية التي يستهدف تنميتها البحث الحالي لدى الطَّالبات وضع الأهداف المهنيَّة؛ أي كيفية صياغتهنَّ للأهداف التعليميَّة والمهنيَّة؛ وذلك من خلال معرفتهنَّ تقييم الطلاب بكفاءة، والعمل على أن يسود بيئة الصف المناخ الملائم للتشجيع على التعلُّم، وتقديم النصح والإرشاد لأولياء الأمور، وبناء علاقة بنَّاءة بين أعضاء فريق العمل في المدرسة، والالتزام بالمنظر اللائق بها كمعلمة، والتطوير المستمر للمهارات المهنيَّة لتكون معلمة مميزة، وتتطلع دائمًا للمعرفة المهنيَّة المتعلقة بتخصصها ومجال مهنتها كمعلمة.
- **الكفاءة الشخصيَّة:** كذلك أيضًا من الأبعاد الطموحية التي يستهدف تنميتها هذا البحث لدى الطَّالبات تحقيق الكفاءة الشخصيَّة؛ وذلك من خلال بعض المؤشرات، مثل: الاعتزاز بمهنتها كمعلمة وشعورها بالفخر لذلك، ورؤيتها بأنَّ مهنة التعليم فرصة لتحمل المسئولية في جميع مناحي الحياة، وأن مهنة التعليم هي أولى درجات سلم الترقي لدرجات أعلى، ورؤيتها أيضًا بأنَّ التربية والتعليم رسالة نبيلة، ودعم الثقة بالنفس وتقدير الذات؛ نظرًا لحاجة المجتمع الضرورية لمهنة التدريس، إضافة إلى معرفة نتيجة عملها وإنجازها من خلال نتائج طلابها، وأنها تمارس مهنة التعليم لتحقيق ذاتها، وتزيد من معارفها أولًا بأول، وإحساسها بالكفاءة من خلال ممارسة مهنتها كمعلمة، تعودها الصبر والمثابرة في التعامل مع المتعلمين بمختلف المراحل التعليميَّة.
- **الرؤية المهنيَّة المستقبليَّة:** من ضمن الأبعاد الطموحية التي يستهدف تنميتها البحث الحالي أيضًا رؤية الطَّالبات المستقبليَّة لمهنة التدريس؛ أي أن هذا البحث يتناول أبعادًا متعلقة برؤية الطَّالبات المستقبليَّة لمهنتهنَّ كمعلمات؛ وذلك من خلال أن الطالبة ترى أن المهنة الروتينية لا تعطي قدرًا كافيًا من المنافسة، وأنها تسعى لتطوير أدائها لتكون معلمة ناجحة، وتشارك في جميع أنواع التدريب التي تنمي من قدراتها المهنيَّة، وأنها تتحدى كل ما يواجهها من صعوبات أمام تطوير مهاراتها المهنيَّة، وتبحث عن كل ما هو جديد فيما يتعلق بالمهنة لتصبح معلمة متميزة، وأن عملية التطوير الأدائي والمهني مستمرة طوال

حياتها كمعلمة، كما أنها تبادر بجدّ واجتهاد لتحقيق أهداف المدرسة، وأنها ترغب في التحديات والمنافسات لإثبات ذاتها المهنيَّة والأدائية.

إجراءات البحث:

اتبع الباحثان في هذا البحث بعض الإجراءات، والتي شملت منهج البحث المتبع فيه ووصف مجتمع البحث، وبيان أدواته؛ وايجاد صدقها وثباتها، واتساقها الداخلي والتصميم التجريبي، وكيفية تنفيذ البحث وإجراءاته والمعالجة الإحصائيَّة التي استخدمت في تحليل البيانات، وفيما يلي تفصيل ذلك:

منهجية البحث، وتشمل:

أولًا: منهج البحث: وقد استخدم الباحثان:

- **المنهج الوصفي:** وذلك لمسح بعض الدراسات والأدبيات المتعلقة بمتغيرات البحث.
- **المنهج شبه التجريبي:** وذلك فيما يتعلق بتجربة البحث وضبط متغيراته.

ثانيًا: اختيار عينة البحث:

تكوَّنت عينة البحث من مجموعة من طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية بنات بالقاهرة (شعبة اللغة العربيَّة) للعام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤، وقد بلغ عددهنَّ (٩٠) طالبة، هنَّ اللاتي طبق عليهنَّ أدوات البحث قبليًّا، وتمَّ استبعاد اللاتي تغيبن عن أحد الاختبارات أو تغيبن أكثر من مرة أثناء التطبيق، وبذلك تمَّ استبعاد عشر طالبات ليصبح عدد أفراد العينة (٨٠) طالبة للمجموعة.

ثالثًا: التصميم التجريبي للبحث: سبق بيانه في الفصل الأوَّل.

رابعًا/ إعداد مواد البحث وضبطها.

أ- إعداد قائمة للكفايات الرقميَّة المراد تنميتها لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية بنات بالقاهرة (شعبة اللغة العربيَّة) اتبع الباحثان الإجراءات التَّالية وصولًا إلى صورتها النهائية:

- الهدف من القائمة: تحدد هدف القائمة في تحديد بعض الكفايات الرقميَّة المراد تنميتها لطالبات الفرقة الأولى بكلية التربية بنات بالقاهرة (شعبة اللغة العربيَّة)
- مصادر إعداد القائمة: تمثلت مصادر إعداد القائمة في:

- ✓ البحوث والدراسات السابقة الخاصَّة بالكفايات الرقميَّة منها: دراسة نهاد عبد الله (٢٠١٥)، دراسة عبد الرحيم (٢٠٢١)، ودراسة رمضان عز الدين (٢٠٢٢)، ودراسة محمود فرغلي (٢٠٢٢)، ودراسة خمائل رضا (٢٠٢٢)، ودراسة مروى حسين (٢٠٢٢)، ودراسة هجري (٢٠٢٢)، ودراسة عبير فوزي (٢٠٢٣).
- ✓ الأدبيات التربويَّة في مجال طرق تدريس اللغة العربيَّة، منها: المغربي (٢٠١٠)، سلامة، الصراف (٢٠١٦)، جمال، جمال (٢٠٢٣)، السنوسي (٢٠٢٠)، عبد المطلب (٢٠٢٠)، أحمد، إبراهيم (٢٠٢٤)، عامر (٢٠١٥)، أحمد (٢٠٢٤)، عبد الحميد، حسن، الملاح (٢٠٢٤)، إسماعيل (٢٠٢١).

- إعداد القائمة في صورتها الأوَّلية: من خلال المصادر السابقة؛ تمَّ تحديد عدد الكفايات الرقميَّة، وتمَّ توزيعها على المحاور التَّالية:
  - ✓ كفايات التعامل مع التطبيقات التقنية الحديثة.
  - ✓ كفايات مرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم.
  - ✓ كفايات التصميم وإعداد الدروس.
  - ✓ كفايات توظيف التقنيات الرقميَّة في التدريس.
  - ✓ كفايات التقويم.
- ضبط القائمة والتأكد من صدقها: لضبط القائمة والتأكد من صدقها تمَّ وضعها في صورتها الأوَّلية، ثمَّ عرضها على السَّادة المحكّمين، وبعد الانتهاء من التحكيم قام الباحثان بدراسة آرائهم ورصد استجاباتهم لحساب عدد مرات التكرار التي حصلت عليها كل مهارة؛ وذلك للوقوف على مدى مناسبة كل مهارة وأهميتها.
- ضبط القائمة وإعدادها في صورتها النهائية: تمَّ وضع القائمة في صورتها النهائية، حيث اشتملت على خمس كفايات رئيسة، يتفرع منها ثلاث وعشرون كفاية فرعيَّة، وهو ما يتضح من خلال ملحق١ [١]

خامسًا/ إعداد البرنامج المقترح القائم على تطبيقات التعلُّم الذكي في تنمية بعض الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات.

[١] ملحق بطاقة الكفايات الرقمية

▪ تمَّ إعداد البرنامج وفق الخطوات التَّالية:

✓ تحديد المنطلقات الفكريَّة التي يستند إليها البرنامج.
✓ فلسفة البرنامج.
✓ أسس بناء البرنامج.
✓ مراحل بناء البرنامج.
✓ مكونات البرنامج.

▪ **تحديد المنطلقات الفكريَّة التي يستند إليها البرنامج**، وتتمثَّل في:

- قائمة بالكفايات الرقميَّة اللازمة لمعلمات اللغة العربيَّة، في ظل ما تواجهه من تطورات معاصرة ومستقبلية في مجال تعليم وتعلم اللغة العربيَّة.
- اكتساب الكفايات التكنولوجية التي تؤهلها لممارسة دورها المستقبلي بأفضل صورة ممكنة، بما ينعكس على ذلك تنمية طموحها المهني.
- تنويع طرق واستراتيجيات تدريس تنمي التفكير، وتساعد في تنمية الكفايات الرقميَّة.
- تنوع الأساليب والأنشطة التعليميَّة المتضمنة بمحتوى البرنامج، بحيث توفر بدائل متعددة تراعي الفروق الفردية بين الطَّالبات المعلمات.
- استخدام أساليب تقويم موضوعية تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات ويمكنها أن تقيس فاعلية البرنامج المقترح.
- ممارسة عملية التقويم المستمر أثناء دراسة البرنامج وبعد الانتهاء منه.

▪ **فلسفة البرنامج:** تمثلت فلسفة البرنامج المقترح القائم على التعلُّم الذكي لتنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني؛ لينعكس ذلك إيجابيًّا على الجانب الأدائي في تلك الكفايات، لتتمكن طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية بنات (شعبة اللغة العربيَّة) من تلك الكفايات.

▪ **أسس بناء البرنامج:** تمثَّلت أسس بناء البرنامج فيما يلي:

✓ **الأسس المعرفية:** تتمثَّل الأسس المعرفية للبرنامج المقترح فيما يلي:

أ) الخلفية المعرفية للطالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة؛ لأنها تُعد محورًا للوقوف على ما لديهنَّ من معلومات وأفكار ومعارف تجاه الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لديه؛ حتى يكون البرنامج مكملًا لما وصلن إليه.

ب) طبيعة الطَّالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة، واحتياجاتهنَّ، وخصائصهنَّ، وأهدافهنَّ من التعلُّم.

✓ **الأسس التربويَّة:** من أهم الأسس التربويَّة التي روعيت في هذا البحث عند إعداد البرنامج ما يلي:

أ) الفلسفة والنظريات التربويَّة التي يستند إليها التعلُّم الذكي.

ب) تحديد أهداف البرنامج بصورة دقيقة من حيث قابليتها للقياس، ووضوح صياغتها، وشمولها لخبرات متنوعة ومناسبة.

ج) الربط بين الخبرات السابقة والحالية للدارسات؛ حتى يتمكَّن من تعزيز معلوماتهنَّ السابقة وتعميق واستيعاب المعلومات الجديدة.

د) مراعاة تسلسل موضوعات البرنامج تسلسلًا منطقيًّا؛ بحيث يتم تعلم الكفاية تدريجيًّا.

▪ **مراحل بناء البرنامج القائم على تطبيقات التعلُّم الذكي:** تمَّ بناء البرنامج المقترح وفق المراحل التَّالية:

✓ **المرحلة الأولى/** التحليل، وتشمل:

- **تحديد الحاجات:** تمثلت في الحاجات التعليميَّة للطالبات المعلمات في الحاجة إلى تنمية الكفايات الرقميَّة لديهنَّ والارتقاء بمستوى الطُّموح المهني؛ بما ينعكس ذلك على أداء أدوارهنَّ كمعلمات في المستقبل بشكل أفضل ومواكبًا للتطورات العلميَّة والتكنولوجيَّة التي يتسم بها العصر الحالي.
- **تحديد خصائص المتعلمات:** وقد تمَّ تحديدهنَّ من طالبات الفرقة الأولى شعبة اللغة العربيَّة بكلية التربية بنات بالقاهرة، واللائي يمتلكن الحد الأدنى من المهارات التكنولوجية، ولم يتم تدريبهنَّ على استخدام تطبيقات التعلُّم الذكي الواردة في البرنامج من قبل، بناءً على نتائج الدراسة الكشفية التي تمَّ تطبيقها عليهنَّ في بداية البحث.
- **تحديد الهدف العام للبرنامج المقترح،** والمتمثل في تنمية بعض الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة.
- **تحديد المسئوليات والمهام الخاصَّة بالطالبات المعلمات.**

✓ **المرحلة الثانية/** التصميم، وتشمل:

- ❖ تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج وتمَّ صياغة الأهداف الإجرائية للبرنامج في ضوء الهدف العام للبرنامج، والأهداف المرتبطة بكل موضوع بحيث تشتمل على الجوانب الثلاثة للتعلم (المعرفي ـ الوجداني ـ المهاري)
- ❖ تصميم محتوى البرنامج: تمَّ إعداد محتوى البرنامج من عدة عناصر ممثلة في:
  - مصادر جمع المادة العلمية لموضوعات البرنامج.
  - اختيار المحتوى العلمي للبرنامج.
  - صياغة ومعالجة محتوى موضوعات البرنامج.
  - اختيار موضوعات مناسبة لمعالجة المحتوى.
  - صياغة المحتوى العلمي للبرنامج.
  - تنظيم محتوى البرنامج المقترح.
  - تحديد الاستراتيجيات التدريسية في ضوء أهداف البرنامج وموضوعاته، والتي تمثلت في المناقشات الإلكترونيَّة ـ العصف الذهني الإلكتروني، التعلُّم التشاركي، الفصل المعكوس.
  - تصميم الأنشطة التعليميَّة وتمَّ تحديد مجموعة من الأنشطة التي تسهم في تحقيق أهداف كل موضوع، مثل "الأنشطة التشاركية المتزامنة وغير المتزامنة، أوراق عمل، أنشطة تطبيقية خاصَّة بالمهارات العامَّة للكفايات الرقميَّة"، إنشاء فصول افتراضية وضم الطلاب إليها، إعداد نماذج للدروس التفاعلية، إعداد نماذج للاستبانات والاختبارات الإلكترونيَّة.
  - تصميم الوسائط التعليميَّة التفاعلية وتمثلت في منصات تعليمية وتطبيقات ذكية في مجال إنشاء الفصول الافتراضية، مثل: مايكروسوفت، وتطبيقات في مجال بناء الدروس التفاعلية، وتطبيقات في مجال تصميم أنشطة التعلُّم التفاعلية، وتطبيقات في مجال إعداد أدوات التقويم، النصوص المكتوبة، الصور، مقاطع الفيديو، الرسوم التوضيحية، أدوات التواصل الاجتماعي.
  - تصميم استراتيجيات التهيئة والتدريب.
  - تصميم أدوات القياس والتقويم.
- ✓ **المرحلة الثالثة/** التطوير، وتشمل:

١) إعداد كتاب المتدرب لدراسة موضوعات البرنامج، تمَّ إعداد كتاب المتدرب للأنشطة والتدريبات؛ بهدف ضمان المشاركة الفعَّالة للطالبات المعلمات، ومساعدتهنَّ في تنمية الكفايات الرقميَّة وأبعاد الطُّموح المهني لديهن.

٢) دليل المدرب: تمَّ إعداد دليل المدرب (عضو هيئة التدريس)؛ وفقًا لاستخدام تطبيقات التعلُّم الذكي؛ ليكون بمثابة المرشد والموجه له عند التدريب.

٣) مجموعة من العروض التقديمية، والمواد الصوتية، والفيديوهات، والتأكد من الروابط وكتابة النصوص، وإعداد الرسوم، والصور، وغيرها.

✓ **المرحلة الرابعة/** التنفيذ، وتشمل:

- تقسيم حلقات البرنامج: وتتمثَّل في تقسيم الموضوعات المعدة في البرنامج من موضوعات الكفايات الرقميَّة وأبعاد الطُّموح المهني.
- إنشاء مجموعة (teem) على منصة مايكروسوفت تيمز بعنوان "التعلُّم الذكي والتحول الرقمي" وضم الطلاب إليه.
- بناء وتنفيذ المحتوى التعليمي من خلال رفع مواد ومصادر التعلُّم تمَّ إعدادها على المجموعة التي تمَّ تخصيصها.
- إعداد جدول دوري باللقاءات المباشرة مع الطلاب؛ لمتابعة مدى تقدمهنَّ في الكفايات التي تمَّ التدريب عليها، وعرض النماذج العلمية، وتوضيح ما قد يقف أمامهنَّ من عقبات.

✓ **المرحلة الخامسة/** التقويم: تتضمن عملية التقويم بالبرنامج ما يلي:

- التقويم القبلي: ويجري هذا التقويم قبل تطبيق البرنامج والتدريب عليه، ويشمل تطبيق أداتي تقويم البحث قبليًّا على مجموعة البحث.
- التقويم التكويني (البنائي): ويكون هذا التقويم أثناء تطبيق البرنامج من خلال الاعتماد على ملف الإنجاز الإلكتروني لتنفيذ الأنشطة والمهام المطلوبة من الطَّالبات خلال دراسة البرنامج.
- التقويم الختامي (البعدي): ويتم هذا التقويم بعد الانتهاء من تدريس البرنامج بهدف الحكم على كفاءة وفاعلية البرنامج، والتأكد من تحقيق أهدافه.
- ضبط البرنامج والتأكد من صلاحيته: لضبط البرنامج والتأكد من صدقه وصلاحيته؛ تمَّ وضعه في صورته الأوَّلية، ثمَّ عرضه على السَّادة المحكّمين، وبعد الانتهاء من التحكيم

قام الباحثان بدراسة آرائهم ورصد استجاباتهم فيما يتعلق بالبرنامج ومكوناته، وأجزائه ممثلة في كتاب المتدرب ودليل المدرب، ووضوح تعليماته، ودقته اللغوية؛ وبذلك أصبح البرنامج في صورته النهائية، وصالحًا للتطبيق على عينة البحث.

خامسًا/ إعداد أداتي البحث: تمثَّلت أداتا البحث في بطاقة تقييم الكفايات الرقميَّة، ومقياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة.

١) **إعداد بطاقة تقييم الكفايات الرقميَّة:** وتمَّ إعداد بطاقة تقييم الكفايات الرقميَّة وفقًا للخطوات التَّالية:

- **تحديد الهدف من بطاقة تقييم الكفايات الرقميَّة:** والذي تمثل في تحديد مدى فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة لدى لطالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة مجموعة البحث، والذي بلغ عددها خمس كفايات رئيسة يندرج تحتها ثلاث وعشرون كفاية فرعيَّة.
- **صياغة مفردات بطاقة الكفايات الرقميَّة:** وتمَّ تقسيم محاور البطاقة إلى خمس كفايات رئيسة وفقًا لعدد الكفايات الرئيسة المراد قياسها، ومندرج تحتها ثلاث وعشرون كفاية فرعيَّة، وتمَّ صياغة مؤشرات البطاقة بثلاث مستويات مختلفة لكل كفاية فرعيَّة، بحيث تعبر عن مستوى الطالبة المعلمة ما بين ضعيف ويعبر عنه بالدرجة (١)، ومتوسط ويعبر عنه بالدرجة (٢) وجيد ويعبر عنه بالدرجة (٣).
- **إعداد جدول توزيع الكفايات الرقميَّة على عبارات البطاقة:** تمَّ إعداد جدول لتوزيع الكفايات الرقميَّة التي حددت من خلال القائمة النهائية على عبارات البطاقة حيث اشتملت على خمس كفايات رئيسة، يتفرع منها ثلاث وعشرون كفاية فرعيَّة، حيث تمَّ تخصيص مفردة واحدة لكل كفاية فرعيَّة بثلاثة مستويات متدرجة، والجدول التَّالي يوزع عدد مفردات بطاقة تقييم الكفايات.

جدول (٢) يوضح توزيع عدد مفردات بطاقة الكفايات الرقميَّة على بنود القائمة

م	الكفايات الرئيسة	عدد الكفايات الفرعية	عدد المفردات	النسبة المئوية
١	كفايات التعامل مع التطبيقات التقنية الحديثة	9	9	39.16%
٢	كفايات المرتبطة بمجال تكنولوجيا التعليم	5	5	21.73%
٣	كفايات التصميم وإعداد الدروس	3	3	13.04%
٤	كفايات توظيف التقنيات الرقميَّة في التدريس.	3	3	13.04%
٥	كفايات التقويم	2	2	8.69%
المجموع		٢٣	٢٣	%١٠٠

- **صياغة تعليمات بطاقة الكفايات الرقميَّة:** تمَّ إعداد صفحة في مقدمة بطاقة الكفايات الرقميَّة تشتمل على التعليمات الموجهة للطالبات، وقد روعي أن تكون هذه التعليمات واضحة ودقيقة بحيث تستطيع الطَّالبات القيام بما هو مطلوب منهنَّ دون غموض أو لبس.
- **التجربة الاستطلاعية لبطاقة الكفايات الرقميَّة:** أجريت التجربة الاستطلاعية على عينة عشوائية من طالبات الفرقة الأولى شعبة اللغة العربيَّة غير مجموعة البحث الأصلية، وبلغ عددهنَّ (٢٥) طالبة، وكان الهدف من العينة الاستطلاعية تحديد ما يلي:

✓ ثبات درجات البطاقة: تمَّ حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب تعدد الملاحظات على أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة، ثمَّ حساب معامل الاتفاق بين تقديرهنَّ للأداء العملي للطالبة، وتمَّت الاستعانة باثنين من الزملاء، وبعد عرض بطاقة الملاحظة عليهما ومناقشتهما محتواها وتعليمات استخدامها، تمَّ تطبيق البطاقة، وذلك بملاحظة أداء ثلاثة من الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة ، ثمَّ حساب معامل الاتفاق لكل طالبة، ويوضح الجدول التَّالي معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة الثلاثة.

جدول (٣)

معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة

معامل الاتفاق في حالة الطالبة الأوَّلى	معامل الاتفاق في حالة الطالبة الثانية	معامل الاتفاق في حالة الطالبة الثالثة
92,86%	96,43%	85,71%

باستقراء النسب السابقة بالجدول السابق يتضح أن متوسط معامل اتفاق الملاحظين في حالة الطَّالبات الثلاثة يساوي (٩١,٦٧%)؛ وهذا يعني أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات، وأنها صالحة كأداة للقياس.

- **صدق المحكّمين:** حيث تمَّ عرض البطاقة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس، وطُلب منهم إبداء الرأي في مدى شمولية البطاقة وصلاحيتها في القياس؛ لتقييم أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة، وبعد تعديل ملاحظات السَّادة المحكّمين أصبحت البطاقة جاهزة للتطبيق على العينة الاستطلاعية.
- **الصورة النهائية للبطاقة:** بعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية وحساب صدقها وثباتها، أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق على مجموعة البحث، ومكونة من (٢٣) مفردة، لكل مفردة ثلاثة مستويات، تتدرج ما بين (١ـ٢ـ٣) درجة وفق مستوى المفردة؛ ليصبح إجمالي درجات البطاقة يتراوح ما بين ٢٣ درجة إلى ٦٩ درجة، كما موضح بالملحق[٢]

٢) **إعداد مقياس الطُّموح المهني:** المراد تنميته لدى طالبات الفرقة الأولى بكلية التربية بنات بالقاهرة (شعبة اللغة العربيَّة).

✓ تمَّ إعداد مقياس الطُّموح المهني وفقًا للخطوات التَّالية، واتبع الباحثان الإجراءات التَّالية وصولًا إلى صورته النهائية.

[٢] ملحق بطاقة تقييم الكفايات الرقمية

- **تحديد الهدف من المقياس:** هدف المقياس فاعلية البرنامج القائم على تطبيقات التعلُّم الذكي في تنمية الطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة مجموعة البحث.
- **تحديد أبعاد المقياس:** قام الباحثان بدراسة مسحية لمعظم الدراسات والبحوث والمقاييس التي تقيس في مجملها الطُّموح بصفة عامَّة والطُّموح المهني بصفة خاصَّة، ومن بين تلك الدراسات والبحوث، منها: دراسة حماد (٢٠١٧) ودراسة أبو فرحة، الخزاعلة (٢٠١٨)، ودراسة السيد (٢٠١٨) ودراسة العري، برهم (٢٠٢٠)، ودراسة المقيالي، الخواجة (٢٠٢١)، ودراسة جبر وسليمان، الشهاوي (٢٠٢١)، ودراسة البربري، قاسم (٢٠٢٣)، ودراسة فراج (٢٠٢٣)، ودراسة غالي (٢٠٢٣).

ومن خلال هذه الدراسات والبحوث تمَّ تحديد أبعاد مستوى الطُّموح المهني، والتعريف الإجرائي لكل بُعد وكيفية صياغة مفردات كل بُعد، وتتمثَّل هذه الأبعاد في:

- الوعي المهني.
- وضع أهداف مهنية.
- الكفاءة الشخصيَّة.
- الرؤية المهنيَّة المستقبليَّة.

وقد اختار الباحثان هذه الأبعاد للأسباب التَّالية:

- ✓ كثرة تكرار هذه الأبعاد في الكثير من المقاييس الخاصَّة بالطموح المهني.
- ✓ مناسبة هذه الأبعاد لطلاب المرحلة الجامعية.

- **صياغة عبارات المقياس وطريقة إعدادها:** تمَّ صياغة عبارات المقياس في ضوء الأبعاد الأربعة السابقة، حيث بلغ مجموع عبارات المقياس (٤٣) عبارة، وقد روعي صياغة عبارات المقياس بصورة لا توحي بإجابة معينة، وتجنب استخدام العبارات الشمولية، مثل: دائمًا، وكل...، كما تمَّ استخدام طريقة ليكرت المتمثلة في موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة.
- **طريقة تصحيح المقياس:** تمَّ إعطاء تقدير الاستجابات للعبارات (٥-٤-٣-٢-١)، وبذلك تكون أكبر درجة للمقياس (٢١٥) درجة، وأقلها (٤٣) درجة.

- **تعليمات المقياس:** روعي عند صياغة تعليمات المقياس أن تكون في الصفحة الأولى من المقياس، وأن تكون واضحة وبسيطة، وبحيث توضح الهدف منه وكيفية الإجابة عنه، مع توضيح أن نتائج هذا المقياس للغرض العلمي فقط وليس لأي غرض دراسي.
- **إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس:** حيث تمَّ إجراء تجربة استطلاعية للمقياس على مجموعة من طالبات الفرقة الأولى شعبة التربية غير مجموعة البحث؛ وذلك لما يلي:
  - ✓ تحديد زمن المقياس: تمَّ حساب زمن المقياس بحساب متوسط زمن الإجابة الذي استغرقته أول طالبة في الإجابة عن مفردات المقياس، والزمن الذي استغرقته آخر طالبة؛ حيث بلغ متوسط الزمن الكلي للمقياس ككل (٥٠) دقيقة.
- **الصياغة الإجرائية لمقياس الطُّموح:** تمَّ وضع (٤٣) عبارة، تحدد من خلالها الطالبة درجة موافقتها (موافق بشدة – أوافق – محايد – غير موافق – غير موافق بشدة)، وقد ترجمت تلك الأداءات لدرجات من (٥-٤-٣-٢-١).
- **حساب الخصائص السيكومترية للمقياس:** تم حساب الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال ما يلي:

✓ صدق المحكّمين: حيث تمَّ عرض المقياس على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في التربية وعلم النفس، وطُلب منهم إبداء الرأي في مدى شمولية المقياس وصلاحيته في قياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة، وبعد تعديل ملاحظات السَّادة المحكّمين؛ أصبح المقياس جاهزًا للتطبيق على العينة الاستطلاعية.

✓ الاتساق الداخلي: تمَّ حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمقياس، واتضح ارتفاع قيم معاملات الارتباط؛ حيث جاءت جميع العبارات بقيم معاملات ارتباط تراوحت ما بين (**0,997 – **0,535) وبين المحاور وبعدها ما بين (٠,٩٤٣** – ٠,٩٩٨)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١)؛ ممَّا يعني أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

✓ ثبات درجات المقياس: تمَّ حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ؛ حيث جاءت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (٠,٩٩٥)، ولأبعاده: الوعي المهني، وضع أهداف مهنية، الكفاءة الشخصيَّة، الرؤية المهنيَّة المستقبليَّة، على الترتيب (٠,٩٢٩، ٩٧٥، ٩٨٨، ٩٩١)؛ ممَّا يُشير إلى ثبات درجات المقياس إذا طُبق على نفس العينة في نفس الظروف.

- **الصورة النهائية لمقياس الطُّموح المهني:** بعد الانتهاء من التجربة الاستطلاعية وحساب ثباته وتعديله في ضوء آراء ومقترحات السَّادة المحكّمين؛ أصبح المقياس في صورته النهائية صالحًا للتطبيق على مجموعة البحث.[٣]

جدول (٤) يوضح توزيع عدد مفردات المقياس على الأبعاد الرئيسة.

م	الأبعاد الرئيسة للمقياس	أرقام العبارات	المجموع	الوزن النسبي
1	الوعي المهني	١- 7	7	16.27
2	وضع أهداف مهنية	8- 14	7	16.27
3	الكفاءة الشخصيَّة	15- 34	20	46.5
4	الرؤية المهنيَّة المستقبليَّة	35- 43	9	20.9
	المجموع		43	100

سابعًا/ إجراءات تطبيق أدوات البحث، وتشمل:

١) القياس القبلي لأدوات البحث: بعد الانتهاء من تحديد عينة البحث وإعداد أدواته، وبناء البرنامج المقترح باستخدام التعلُّم الذكي؛ قام الباحثان بتطبيق بطاقة تقييم الكفايات الرقميَّة ومقياس الطُّموح المهني قبليًّا على مجموعة البحث.

٢) تدريس البرنامج المقترح: بعد الانتهاء من التطبيق القبلي لبطاقة التقييم والمقياس تمَّ البدء في تدريس البرنامج المقترح متضمنًا للكفايات الرقميَّة ومقياس الطُّموح المهني.

٣) القياس البعدي لأدوات البحث: تمَّ تطبيق بطاقة التقييم والمقياس على عينة البحث بعد الانتهاء من تدريس البرنامج، ودُونت نتائج الدارسين بعد تصحيح، وفق أدوات التصحيح المعدة لذلك.

ثامنًا/ الأساليب والمعالجات الإحصائيَّة: تمثَّلت الأساليب الإحصائيَّة للبحث في:

- ✓ مربع إيتا؛ لمعرفة حجم تأثير البرنامج القائم على التعلُّم الذكي في الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني.
- ✓ معادلة بيرسون وجتمان لقياس ثبات الاختبار.
- ✓ وبعد القياسين القبلي والبعدي لبطاقة تقييم الكفايات الرقميَّة ومقياس الطُّموح المهني وتصحيحهما ورصد الدرجات؛ أصبح لكل طالبة درجة في التطبيق القبلي، وأخرى في

[٣] الصورة النهائية لمقياس الطموح المهني

التطبيق البعدي، وتمَّ رصد البيانات ومعالجتها إحصائيًّا، وتحليلها لاستخلاص ما يترتب عليها من نتائج.

نتائـج البحث وتفسيرها:

توصل البحث في ضوء أسئلته وفروضه، إلى النتائج التالية، فيما يتعلق بفاعلية البرنامج القائم على التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بشعبة اللغة العربيَّة بكلية التربية بنات بالقاهرة، ثمَّ مناقشة هذه النتائج وتفسيرها.

أولًا– النتائج المرتبطة بفاعلية التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة.

ترتبط نتائج هذا المحور بالإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث ونصه: ما فاعلية التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة؟

ويرتبط بهذا السؤال الفرض الأوَّل، ونصه: **لا يُوجد فرقٌ دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة اللاتي يتدربن من خلال التعلُّم الذكي في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة.**

نتائج الفرض الأوَّل: وللتحقق من صحة الفرض الأوَّل، تمَّ حساب قيمة اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة (Paired Samples t-test) للتعرُّف على الفروق بين متوسطي درجات البحث للمجموعة التجريبيَّة في القياسين (القبلي – البعدي) لبطاقة ملاحظة أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة؛ لبيان فاعلية التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة، وفيما يلي ملخص النتائج:

جدول (٥)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" المحسوبة ومستوى الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبيَّة على بطاقة ملاحظة أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة

الكفايات	القياسين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة (٠.٠٥)	حجم الأثر (η^2)
التعامل مع التطبيقات التقنية الحديثة	القبلي	80	10.85	1.485	0.166	79	59.3	0.000	0.978
	البعدي		24.94	1.390	0.155			دالة إحصائيًّا	
مجال تكنولوجيا التعليم	القبلي		5.19	1.068	0.119	79	30.2	0.000	0.920
	البعدي		10.53	1.006	0.112			دالة إحصائيًّا	
تصميم وإعداد الدروس	القبلي	80	6.06	1.140	0.127	79	48.7	0.000	0.968
	البعدي		13.51	0.886	0.099			دالة إحصائيًّا	
توظيف التقنيات الرقميَّة في التدريس	القبلي	80	5.95	0.940	0.105	79	54.9	0.000	0.974
	البعدي		13.69	0.851	0.095			دالة إحصائيًّا	
التقويم	القبلي	80	6.16	1.107	0.124	79	50.1	0.000	0.969
	البعدي		13.34	0.927	0.104			دالة إحصائيًّا	

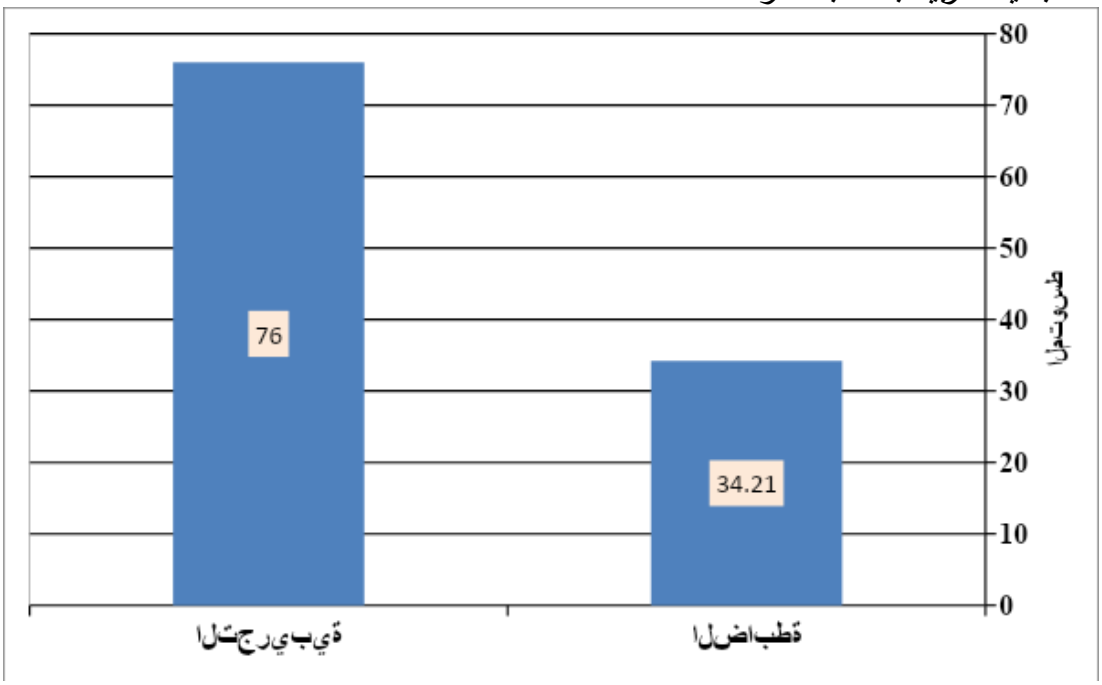
باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

- المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة بمهارة (التعامل مع التطبيقات التقنية الحديثة) هو على الترتيب (١٠,٨٥)، (٢٤,٩٤).
- المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة بمهارة (مجال تكنولوجيا التعليم) هو على الترتيب (٥,١٩)، (١٠,٥٣).

- المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة بمهارة (تصميم وإعداد الدروس) هو على الترتيب (٦,٠٦)، (١٣,٥١).
- المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة بمهارة (توظيف التقنيات الرقميَّة في التدريس) هو على الترتيب (٥,٩٥)، (١٣,٦٩).
- المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة بمهارة (التقويم) هو على الترتيب (٦,١٦)، (١٣,٣٤).
- المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة (الكلي) هو على الترتيب (٣٤,٢١)، (٧٦,٠٠).
- تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة في القياسين (القبلي والبعدي) لبطاقة ملاحظة أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة لصالح المجموعة التجريبيَّة؛ حيث بلغت قيمة المحسوبة () وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (٢,٠٠٩)، عند درجة حرية (٧٩) ومستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وممَّا يؤكد فعالية التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة؛ بلغت قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا ذات تأثير كبير (٠,٩٩٣).
- ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأوَّل (رفض الفرض الصفري بينما هو في واقع الأمر صحيح)؛ فقد تمَّ تعديل مستوى الدلالة لمحاور بطاقة ملاحظة أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة باستخدام Bonferroni Adjustment، وذلك بقسمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) على عدد الأبعاد (٥) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١)، ويتضح أيضًا أن الفروق عند المستوى الجديد دالة إحصائيًّا؛ حيث سجلت محاور: (التعامل مع التطبيقات التقنية الحديثة، مجال تكنولوجيا التعليم، تصميم وإعداد الدروس، توظيف التقنيات الرقميَّة في التدريس، التقويم) قيمًا مرتفعة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١٧)، (ت) المحسوبة وهي (٥٩,٣، ٣٠,٢، ٤٨,٧، ٥٤,٩، ٥٠,١) على

الترتيب، وسجلت قيم حجم أثر كبيرة، ممَّا يُشير إلى أفضلية مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبيَّة التي تدربت من خلال التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة.

ويوضح الرسم البياني التَّالي حجم الفروق بين المتوسطين ومقدار التغير الذي حدث لدى طالبات المجموعة التجريبيَّة بعد تقديم التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة.



شكل(١)

الفروق بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبيَّة على بطاقة ملاحظة أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة

وبالتالي تمَّ قبول الفرض الصفري، وقبول الفرض البديل الذي ينصُّ على: وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة اللاتي يتدربن من خلال التعلُّم الذكي في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة أداء الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة في الكفايات الرقميَّة، وذلك عند محاور (التعامل مع التطبيقات التقنية الحديثة، مجال تكنولوجيا التعليم، تصميم وإعداد الدروس، توظيف التقنيات الرقميَّة في التدريس، التقويم) وللبطاقة ككل لصالح القياس البعدي.

ويتبين من ذلك التباين بين متوسطي درجات التطبيقين ويرجع ذلك للمعالجة التدريسية وهو (البرنامج المقترح) القائم على التعلُّم الذكي في تنمية الجانب الأدائي الكفايات الرقميَّة للطالبات المعلمات.

ثانيًا –النتائج المرتبطة بفاعلية التعلُّم الذكي في تنمية الطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة.

ترتبط نتائج هذا المحور بالإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث ونصه: ما فاعلية التعلُّم الذكي في تنمية الطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة؟ ويرتبط بهذا السؤال الفرض الثاني، ونصه: **لا يُوجد فرقٌ دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة اللاتي يتدربن من خلال التعلُّم الذكي في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة.**

نتائج الفرض الثاني: وللتحقق من صحة الفرض الثاني، تمَّ حساب قيمة اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة (Paired Samples t-test) للتعرُّف على الفروق بين متوسطي درجات البحث للمجموعة التجريبيَّة في القياسين (القبلي – البعدي) لمقياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة؛ لبيان فعالية التعلُّم الذكي في تنمية الطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة، وفيما يلي ملخص النتائج:

جدول (٦)

المتوسط والانحراف المعياري وقيمة "ت" المحسوبة ومستوى الدلالة الإحصائيَّة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبيَّة على مقياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة

الأبعاد	القياسين	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة (٠,٠٥)	حجم الأثر (η^2)
الوعي المهني	القبلي	80	19.29	2.212	0.247	79	35.8	0.000 دالة إحصائيًّا	0.942
	البعدي		30.76	1.931	0.216				
وضع أهداف مهنية	القبلي	80	18.19	1.794	0.201	79	38.4	0.000 دالة إحصائيًّا	0.949
	البعدي		28.94	1.837	0.205				
الكفاءة الشخصيَّة	القبلي	80	58.81	3.065	0.343	79	50.9	0.000 دالة إحصائيًّا	0.970
	البعدي		87.10	3.347	0.374				

الرؤيــة المهنيَّــة المستقبليَّة	القبلي	80	41.20	1.905	0.213	79		0.000	
	البعدي		60.41	2.514	0.281		59.7	دالـــــــة إحصائيًّا	0.978
المقياس	القبلي	80	137.49	5.082	0.568	79		0.000	
	البعدي		207.21	5.252	0.587		92.7	دالة إحصائيًّا	0.991

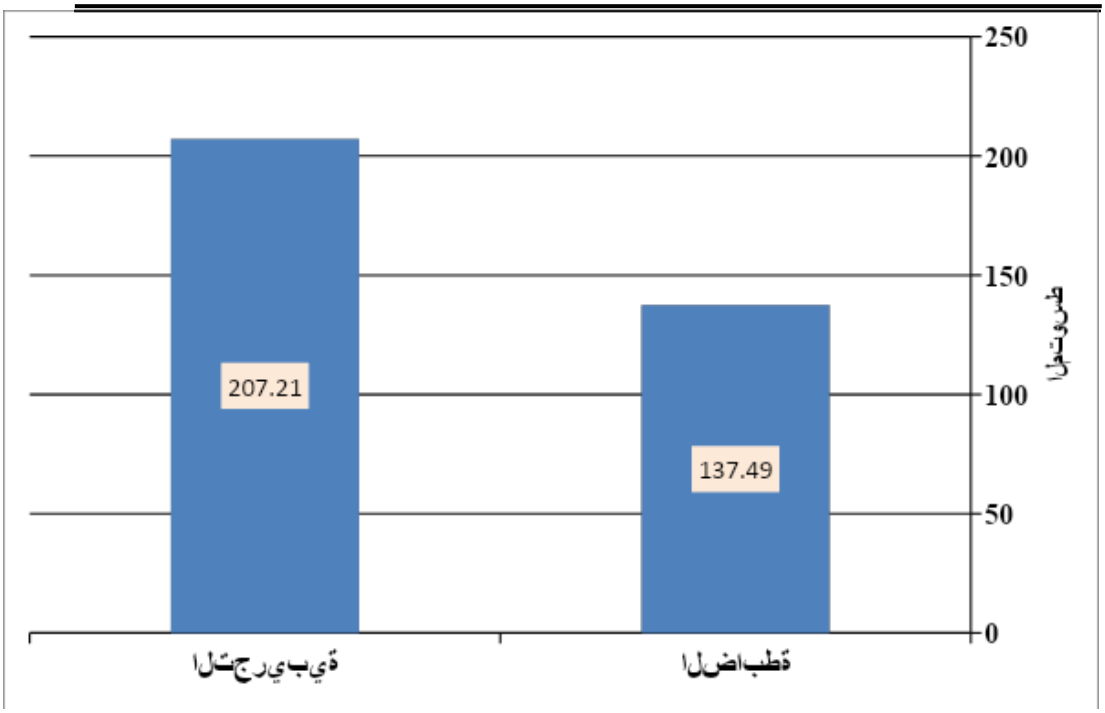
باستقراء بيانات الجدول السابق يتضح ما يلي:

- المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة بمهارة (الوعي المهني) هو على الترتيب (١٩,٢٩)، (٣٠,٧٦).
- المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة بمهارة (وضع أهداف مهنية) هو على الترتيب (١٨,١٩)، (٢٨,٩٤).
- المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة بمهارة (الكفاءة الشخصيَّة) هو على الترتيب (٥٨,٨١)، (٨٧,١٠).
- المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة بمهارة (الرؤية المهنيَّة المستقبليَّة) هو على الترتيب (٤١,٢٠)، (٦٠,٤١).
- المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبيَّة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة (الكلي) هو على الترتيب (١٣٧,٤٩)، (٢٠٧,٢١).
- تُوجد فروقٌ ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة في القياسين (القبلي والبعدي) لمقياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة لصالح المجموعة التجريبيَّة؛ حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٩٢,٧) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية والتي قيمتها (٢,٠٠٩)، عند درجة حرية (٧٩)

ومستوى دلالة (٠,٠٥)؛ وممَّا يؤكد فعالية التعلُّم الذكي في تنمية الطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة؛ بلغت قيمة حجم الأثر المرتبطة بقيمة مربع إيتا ذات تأثير كبير (٠,٩٩١).

- ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأوَّل (رفض الفرض الصفري بينما هو في واقع الأمر صحيح)؛ فقد تمَّ تعديل مستوى الدلالة لأبعاد مقياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة باستخدام Bonferroni Adjustment، وذلك بقسمة مستوى الدلالة (٠,٠٥) على عدد الأبعاد (٤) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١٢٥)، ويتضح أيضًا أن الفروق عند المستوى الجديد دالة إحصائيًّا؛ حيث سجلت أبعاد: (الوعي المهني، وضع أهداف مهنية، الكفاءة الشخصيَّة، الرؤية المهنيَّة المستقبليَّة) قيمًا مرتفعة دالة إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠١٧)، (ت) المحسوبة وهي (٣٥,٨، ٣٨,٤، ٥٠,٩، ٥٩,٧) على الترتيب، وسجلت قيم حجم أثر كبيرة؛ ممَّا يُشير إلى أفضلية مستوى أداء طالبات المجموعة التجريبيَّة اللاتي تدربن من خلال التعلُّم الذكي في تنمية الطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة .

ويوضح الرسم البياني التَّالي حجم الفروق بين المتوسطين ومقدار التغير الذي حدث لدى طالبات المجموعة التجريبيَّة بعد تقديم التعلُّم الذكي في تنمية الطُّموح المهني لدى الطَّالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة.



شكل (٢)

الفروق بين متوسط درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبيَّة على أبعاد مقياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة

وبالتالي تمَّ قبول الفرض الذي ينصُّ على: وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبيَّة اللاتي يتدربن من خلال التعلُّم الذكي في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الطُّموح المهني للطالبات المعلمات بكلية التربية بنات بالقاهرة، وذلك عند أبعاد (الوعي المهني، وضع أهداف مهنية، الكفاءة الشخصيَّة، الرؤية المهنيَّة المستقبليَّة) وللمقياس ككل لصالح القياس البعدي.

ويتبين من ذلك التباين بين متوسطي درجات التطبيقين ويرجع ذلك للمعالجة التدريسية وهو (البرنامج المقترح) القائم على التعلُّم الذكي في تنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني.

مناقشة النتائج وتفسيرها

ويُمكن تفسير النتائج وإرجاعها إلى:

- حداثة موضوع التعلُّم الذكي بالنسبة للطالبات المعلمات وهو ما جذب انتباههنَّ نحو دراسته والتدريب عليه.
- وضوح الأهداف العامَّة للبرنامج، وكذلك الأهداف الإجرائية لكل موضوع.

- الممارسة الفعلية للكفايات؛ حيث توفرت فرص التدريب والتطبيق العملي.
- اشتمال البرنامج على العديد من التطبيقات.
- توظيف أساليب حديثة في التدريب.
- إعداد البرنامج بطريقة تمكن المعلمات من التعليم بطريقة سهلة ومبسطة.
- توفير دليل متاح للمتدربات؛ أدى إلى مساعدتهنَّ في التعرُّف على الإرشادات والتوجيهات اللازمة أثناء التطبيق، بجانب التعليمات الموجودة بالبرنامج.
- احتواء دليل المتدربة على عديد من التطبيقات العلمية التي ساهمت في تنمية كفاياتهنَّ الرقميَّة.
- تنوع مواد ومصادر التعلُّم التي تمَّ إتاحتها أثناء دراسة البرنامج، والذي مكنهنَّ من تنمية الكفايات الرقميَّة المطلوبة.
- المرونة والتنوع في دراسة البرنامج ساعدت على تنمية مهارات التدريس والتقويم الإلكتروني لديهنَّ.
- تنفيذ التغذية الراجعة الفورية والمستمرة للطالبات على مدار فترة التدريب على البرنامج؛ وهو ما ساعدهنَّ على تحديد جوانب القوة والضعف لديهنَّ، وهذا بدوره ساعد على تحفيز طموحهنَّ المهني.
- تنوع أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج.
- تناول أدوات التقويم لأحد الجوانب الوجدانية، والتي تمثلت في مقياس الطُّموح المهني.
- إبراز أهميَّة دور الطالبة المعلمة والجهد الذي يجب أن تبذله من أجل تطوير مهنتها، وكيفية التخطيط والإعداد المهني لمستقبلها.

توصيات البحث ومقترحاته:

أولًا/ توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية.

- عقد دورات تعليمية وورش عمل من قبل إدارة الجامعة لأعضاء هيئة التدريس على كيفية استخدام الوسائل التكنولوجية والتقنية الحديثة والهواتف الذكية في العملية التعليمية.
- على أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية التركيز على إعداد الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات، وتدريبهم على كيفية استخدام التعلم الذكي في العملية التعليمية.

- الحرص الشديد على الاستفادة من الهواتف الذكية في العملية التعليمية بحكم أنها تقنية حديثة لو تم استخدامها بصورة جيدة لأسهمت بنتائج مرضية في تطور العملية التعليمية.
- توفير البنية التحتية الملائمة لاستخدام وتوظيف استراتيجيات التعلم الذكي من خلال توفير جميع الإمكانات المادية والبشرية والفنية لدعم وتنفيذ مثل هذه الاستراتيجيات.
- تصميم بيئة تدريب إلكترونية قائمة على توظيف تكنولوجيا التعليم والاتصالات الحديثة ومعايير التحول الرقمي لتطوير الأداء الأكاديمي والتربوي والمهني والإداري بالجامعة.
- تصميم برامج تدريبية لتنمية ممارسات التعلم الذكي للمعلمين والمعلمات أثناء الخدمة في مختلف التخصصات.
- تطبيق برامج التعلم الذكي بشكل واقعي داخل الفصول الدراسية.
- الاستفادة من قائمتي الكفايات الرقمية والطموح المهني التي توصل إليهما البحث.
- الاستفادة من الأدوات التي قام الباحثان بإعدادها.

ثانيًا/ مقترحات البحث:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج يمكن تقديم المقترحات التالية.

- برنامج تدريبي قائم على التعلم الذكي في تنمية مهارات التفكير التأملي، أو التفكير الناقد.
- تصميم بيئة تدريب تكيفية في ضوء معايير التحول الرقمي لتنمية الكفايات الرقمية للعاملين بالجامعة.
- إعداد برامج دمج بين استراتيجيات التعلم الذكي وتكنولوجيا المعلومات في تنمية مهارات استخدام التعلم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.
- إجراء دراسة لتقييم واقع جامعة الأزهر إداريًا وأكاديميا في ضوء فلسفة التعلم الذكي.
- إجراء دراسة لتقييم واقع الأنظمة التدريسية بجامعة الأزهر عامة وكليات التربية بها خاصة في ضوء فلسفة التعلم الذكي.
- إجراء دراسة عن فاعلية التدريس باستخدام الهواتف الذكية في تنمية التحصيل لدى طلاب كلية التربية.
- إجراء دراسة عن واقع توظيف استراتيجيات التعلم الذكي في التدريس للناطقين بغير العربية.

مراجع البحث:

أولًا/ المراجع العربيَّة:

أبو فرحة، الخزاعلة، ياسمين سفيان، أحمد خالد (٢٠١٨). أنماط الشخصيَّة وعلاقتها بالطموح المهني لدى الطلبة الموهوبين في الأردن، كلية العلوم التربويَّة والنفسيَّة، جامعة عمان العربيَّة، الأردن.

الاتحاد الدولي للاتصالات (٢٠٢٠). دليل تقييم المهارات الرقميَّة، مكتب تنمية الاتصالات، سويسرا.

أحمد، إبراهيم، نجلاء سعيد، إيمان شعبان (٢٠٢٤). تصميم برامج النمذجة والمحاكاة والألعاب الإلكترونيَّة التعليميَّة، المركز الأكاديمي العربي، القاهرة.

أحمد، منال فتحي (٢٠٢٤). أنماط التعليم في عصر الثورة الرقميَّة، دار العلا، القاهرة.

إسماعيل، الغريب زاهر (٢٠٢١). قوة التعليم الإلكتروني "الانتشار واستراتيجيات تطوير العقول"، عالم الطب القاهرة.

إمام، مروة حسين إسماعيل (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على تطبيقات التعلُّم الذكي لتنمية الكفايات الرقميَّة والطُّموح المهني لدى الطلاب معلمي الجغرافيا، **مجلة الجمعية التربويَّة للدراسات الاجتماعيَّة**، ع ١٣٧ص ص ٧١- ١٣١. كلية التربية – جامعة عين شمس.

البدو، أمل محمد عبد الله (٢٠١٧). التعلُّم الذكي وعلاقته بالتفكير الإبداعي وأدواته الأكثر استخدامًا من قبل معلمي الرياضيات في مدارس التعلُّم الذكي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربويَّة والنفسيَّة، مج،٢٥ ع،٢ ٣٤٧ – ٣٦٨.

البدو، أمل محمد عبد الله (٢٠٢٠) التعلُّم الذكي والمستقبل التعليمي في القرن الحادي والعشرين، **مجلة البحوث التربويَّة والتعليميَّة**، مج (٩)، ع (١)، ص ص ٩- ٤٦ جامعة العلوم الإبداعية، الإمارات العربيَّة المتحدة

البربري، قاسم، دعاء سعيد شعبان، متولي شعبان (٢٠٢٣). برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام تطبيقات الجغرافيا الرقميَّة والطُّموح المهني لمعلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، مجلة كلية التربية جامعة أسيوط،٣٩، ع٢، فبراير، ص ص١٦٨ـ ٢٢٥.

البعول، المؤمن إبراهيم (٢٠١٢). علاقة دافعية الإنجاز ومستوى الطُّموح بالتفكير الابتكاري عند طلبة كلية العلوم التربويَّة في جامعة مؤتة، **رسالة ماجستير**، جامعة مؤتة، الأردن.

بن جابر، هدى بنت حامد (٢٠٢١). كفاءة استخدام معلمات الفيزياء للفصول الذكية في البيئة الافتراضية وعلاقتها بمهارتهنَّ الرقميَّة، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، مج (٣٧)، ع (١١) ص ص ٤٠٥ – ٤٦٤.

جبر، أحمد عبد الله دسوقي (٢٠٢١). استخدام التطبيقات القائمة على تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي وعلاقتها بالطموح المهني لدى خريجي الجامعات ذوي الإعاقة البصريَّة، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة بني سويف.

جمال، جمال، ومحمد، سامية (٢٠٢٣). التعلُّم المقلوب رؤية عصرية لمواجهة تحديات الثورة الصناعية، دار العلا، القاهرة.

الجوهرة، عبد الله الذواد (٢٠١٠). وجهة الضبط وعلاقتها بمستوى الطُّموح المهني لدى بعض طالبات الجامعة السعوديات والمصريات، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، ع(٣) ص ص ١١ – ١٩.

الحافظي، فهد بن سليم (٢٠٢٠) فاعلية برنامج قائم على العروض التشاركية في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب تقنيات التعليم بكلية التربية، **مجلة العلوم التربويَّة والنفسيَّة**، مج (١٣)، ع (٤) ص ص ١٥٣٨ – ١٥٧١. كلية التربية – جامعة القصيم.

الحلفاوي، وليد (٢٠٠٦). **مستجدات تكنولوجيا التعليم في عصر المعلوماتية**، ط١، دار الفكر، عمان، الأردن.

حماد، هبة عبد الرحمن عطية (٢٠١٧). مستوى الطُّموح للطالب المعلم وعلاقته بمستوى الأداء على التدريب الميداني، مجلة كلية التربية، كفر الشيخ،١٧.

راجح، أحمد محمد (٢٠١٨). **أصول علم النفس**، ط٣، المكتب المصري الحديث، الإسكندرية.

الربيعة، دلال عبد الله (٢٠٢٢). نماذج لاستراتيجيات التدريس الذكية في ضوء خبرات بعض الدول، **المؤتمر الدولي الثاني للتعليم في الوطن"مشكلات وحلول"** السعودية ٤ – ٦ مارس ص ص ٦٠ – ٦٩.

رسلان، رمضان عز الدين (٢٠٢٢) الكفايات الرقميَّة اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية الأزهرية لتحفيظ القرآن الكريم ودرجة وعيهم بها، مجلة التربية جامعة الأزهر، ديسمبر العدد (١٩٦) ص. ص ٥٩٥– ٦٣٦.

الساعدي، سعاد أحمد (٢٠١٥). العلاقة بين الالتزام الأكاديمي والطُّموح المهني والأكاديمي لدى طلبة الجامعة، **مجلة الآداب**، جامعة البصرة، العراق ع (٧٠) ص ص ٣٢١ – ٣٨٢.

سلامة، الصراف هشام محمد، رهام ماهر (٢٠١٦). التعلُّم الإلكتروني قضايا أساسية ... الممارسات والدراسات، دار الفكر العربي، القاهرة.

السلوط، خالد محمد (٢٠٠٧) النمط المعرفي وعلاقته بمستوى الطُّموح لدى طلبة كلية التربية جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

السنوسي، هالة عبد القادر (٢٠٢٠). بيئات التعلُّم الإلكترونيَّة في العصر الرقمي، دار الزهراء، الرياض.

السيد محمود فرغلي (٢٠٢٢). الكفايات الرقميَّة لإعداد معلمي الجغرافيا في ضوء متطلبات تدويل التعليم، مجلة كلية تربية، جامعة الأزهر، ديسمبر العدد (١٩٦) ص ص ٥٧٣– ٣٩٣.

السيد، إسراء مسعد (٢٠٢١). تقدير الذات والطُّموح كمنبئات بمستوى الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، **مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ**، ع (١٠٢) ص ص ٢٣١ – ٢٥٤.

السيد، الرفاعي، محمود علي أحمد، عبد الله مرشد راشد (٢٠١٨). الحاجات النفسيَّة وعلاقتها بالطموح المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع، مجلة العلوم التربويَّة، جامعة القاهرة مج ٢٦، ع ٢٤، أبريل ص ص ٣٧ـ ٨٤.

شبير، توفيق علي (٢٠٠٥). دراسة لمستوى الطُّموح وعلاقته ببعض المتغيرات في ضوء الثقافة السائدة لدى طلبة الجامعة الإسلامية بغزة، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الشرفا، عبير فتحي (٢٠١١). الذات المهنيَّة للمرشدين النفسيين في العمل الإرشادي التربوي بقطاع غزة، **رسالة ماجستير**، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

شمايلة، سميرة علي (٢٠٠٦). العلاقة بين مستوى الطُّموح والتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طلبة الثامن الأساسي في قصبة الكرك. **رسالة ماجستير**، جامعة مؤتة، الأردن.

الشوربجي، أبو المجد إبراهيم (٢٠٢٢). اليقظة العقلية والطُّموح المهني كمنبئات بالتسويف الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، **مجلة دراسات تربويَّة ونفسيَّة**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، مجلد (٣٧) ع (١١٤) يناير، ص ص ٢١٥ –٢٧١.

صالحي، هناء محمد (٢٠١٣). علاقة الضغط النفسي بمستوى الطُّموح لدى طلبة الجامعة المقيمين بجامعة ورقلة "دراسة ميدانية على عينة من الطلبة بجامعة قاصدي مرباح ورقلة"، **رسالة ماجستير**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم، السودان.

الصفتي، محمد محمد، والشهراني، خالد بن سعيد (٢٠٢٠). أهميَّة تمكين وتدريب المعلمين في دعم الابتكار وتطبيقات التعلُّم الذكي خلال عمليات تطوير وإصلاح المناهج بدولة الكويت، **المجلة الدولية للعلوم التربويَّة والنفسيَّة**، ع (٥١)، ص ص ٥٦ – ٦٧.

صيام، يعقوب محمد (٢٠١٧). التوجهات القيمية ومستوى الطُّموح وعلاقته بالتحصيل الدراسي لطلبة مؤسسات الطفولة مقارنة بنظرائهم المنتظمين في المدارس العامَّة والخاصَّة في الأردن، **رسالة دكتوراه**، جامعة عمان العربيَّة، كلية الدراسات العليا.

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠١٥). التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي.. اتجاهات عالمية معاصرة، المجموعة العربيَّة للتدريب والنشر، القاهرة.

عامر، طارق محمد (٢٠٠٧). **التعليم والمدرسة الإلكترونيَّة**، ط١، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

عبد الجبار، حارص (٢٠١٠). فعالية استخدام التعلُّم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الكمبيوترية في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد والقيم الاقتصاديَّة لدى طلاب الصف الأوَّل الثانوي، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية، جامعة سوهاج.

عبد الحميد، حسن، والملاح، عبد العزيز طلبة إسماعيل، ومحمد، تامر المغاوري (٢٠٢٤). البيئات الذكية تعليمًا وتدريبًا بين البيانات الضخمة والطلاقة والذكاء الرقمي، المركز الأكاديمي العربي، القاهرة.

عبد الرحيم، محمد علي (٢٠٢١). أثر استخدام برنامج قائم على التدريب المصغر في تنمية مهارات التدريس الإلكترونيَّة لدى الطلاب المعلمين بشعبة التاريخ،١٩٢، أكتوبر ص ص ١١٢٧ـ١١٤٩.

عبد السميع، آمال باظة (٢٠٠٤). **مقياس مستوى الطُّموح لدى المراهقين والشباب، ط١**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

عبد الظاهر، خمائل رضا (٢٠٢٢). الكفايات الرقميَّة لدى طلبة كلية التربية، الجمعية العراقية للعلوم التربويَّة والنفسيَّة (١٤٩). ص ٣٨٣- ٤١٤.

عبد الفتاح، كاميليا (٢٠٢٢). **مستوى الطُّموح والشخصية**، ط٣، دار النهضة، بيروت، لبنان.

عبد المطلب، أحمد محمد (٢٠٢٠). اتجاهات حديثة في تكنولوجيا التعليم والتعلم، دار الزهراء، الرياض.

عبد المنعم، علي محمد (٢٠١٥). **تكنولوجيا التعليم والوسائل التعليميَّة**، ط٢، دار البشرى للطباعة والنشر، القاهرة.

عبد ربه، شعبان علي (٢٠١٠). الخجل وعلاقته بتقدير الذات ومستوى الطُّموح لدى المعاقين بصريًّا، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عبود، علي موجان، ومرزوق، الحارث شاكر عبد (٢٠٢٠). درجة ممارسة طلبة قسم الجغرافيا في كليات التربية للوسائل التكنولوجية المعاصرة وانطباعاتها التربويَّة على مستواهم العلمي، **المجلة العربيَّة للعلوم التربويَّة والنفسيَّة**، مج (٤)، ع (١٥) ص ص ١٠٩ -١٤٤، كلية التربية، جامعة بغداد، العراق.

العبيد، نهاد عبد الله (٢٠١٥). مدى امتلاك الطَّالبات المعلمات للكفايات الرقميَّة أثناء فترة التدريب الميداني بدولة الكويت. **مجلة العلوم التربويَّة**، مج٢٣، ع ٤، ص ص ٢٦١ -٣٠١

عثمان، عفاف عبد اللاه (٢٠٢٠). فاعلية الذات الإبداعية والطُّموح المهني كمتغيرات تنبؤية بجودة الحياة الأكاديمية لدى طلبة جامعة نجران، **المجلة التربويَّة**، جامعة سوهاج، ع (٧٨) أكتوبر، ص ص٥٥٥- ٦١٦.

العريض، برهم، وعادل، إسراء، ويوسف، بلال (٢٠٢٠). أثر مستوى الطُّموح المهني في الأداء الوظيفي لدى العاملين الإداريين في جامعة عمان العربيَّة، كلية الأعمال، جامعة عمان العربيَّة، الأردن.

عزمي، نبيل محمد (٢٠٠٦). كفايات المعلم وفقًا لأدواره المستقبليَّة في نظام التعليم الإلكتروني عن بُعد، **بحث مقدم لمؤتمر التعليم الإلكتروني في مسقط**، سلطنة عمان.

العصامي، عبير فوزي (٢٠٢٣). تصور مقترح لتطوير الكفايات الرقميَّة لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الغربية في ضوء التحول الرقمي، مجلة كلية التربية بالقاهرة جامعة الأزهر، يناير، العدد (١٩٧) ص ص ٣٥٢-٤٠٢.

علي، آمال (٢٠٠٢). الاتزان الانفعالي وعلاقته بمستوى الطُّموح، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

غالي، عزة عادل (٢٠٢٣). محددات الطُّموح المهني للعاملين في الإدارات التعليميَّة بمصر، مجلة كلية التربية ـ جامعة بنها، مج ٣٤، ع١٣٥، يوليو، ص ص٢٣٧ـ ٢٦٢.

الغريب، رمزية علي (٢٠١٨). **التعلُّم دراسة نفسيَّة تفسيريَّة توجيهيَّة**، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

فراج، شرين حلمي محمد (٢٠٢٣). الدافعية للإنجاز وعلاقتها بمستوى الطُّموح المهني لدى معلمي التربية الخاصَّة بمحافظة الإسماعيلية، مجلة كلية التربية جامعة العريش، مج ١١، ع ٣٣، يناير، ص ص ٢٥٣ ـ ٢٨٩.

فيصل، دعاء أبو عاصي (٢٠١٣). إدارة الوقت لدى الموهوبين أكاديميًّا وعلاقته بمستوى الطُّموح، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس ع (١٣٧)، ص ص ١٧٣– ٢٠٤.

قندلفت، أولجا (٢٠٠٢). التعليم المهني وعلاقته بمستوى الطُّموح وتنمية القدرات، **رسالة ماجستير**، جامعة دمشق، سوريا.

محمد، فاطمة الزهراء محمد زاهر (٢٠٢٠). اضطراب الشخصيَّة النرجسية وعلاقته بالطموح المهني لدى طلاب الجامعة: دراسة سيكومترية – إكلينيكية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها – كلية التربية ٣١ (١٢٢) ص ص ٨٢ –١٦٥.

مرحاب، صلاح محمد (٢٠١٧). **سيكولوجيا التوافق النفسي ومستوى الطُّموح**، ط٢، دار الأمان، المغرب.

المغربي، أحمد محمد (٢٠١٠). **التعليم عن بُعد**، الدار الأكاديمية للعلوم.

المقالي، الخواجة، علي بن حميد عبد الفتاح محمد (٢٠٢١). قلق المستقبل المهني وعلاقته بمستوى الطُّموح المهني لدى طلبة دبلوم التعليم بمحافظة الباطنة بسلطنة عمان، **مجلة الآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، ع ٦٣، يناير، ٢٨٤ـ٢٦١.

المقبالي، علي بن حميد بن سيف، والخواجة، عبد الفتاح محمد سعيد (٢٠٢١). قلق المستقبل المهني وعلاقته بمستوى الطُّموح المهني لدى طلبة دبلوم التعليم العام بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، ع ٦٣، ص ص ٢٤٨ – ٢٦١.

ناسه، المحمدي إيناس السيد، مروة محمد (٢٠٢٢). **بيئات التعلُّم الإلكترونيَّة في عصر التحول الرقمي** مفاهيم– نماذج ـ تطبيقات، دار العلا، القاهرة.

النعيمي، منى محمد، والمماري، سيف أحمد (٢٠٢٢). اتجاهات الطلبة المعلمين تخصص الدراسات الاجتماعيَّة قبل الخدمة نحو قيم الاستدامة خلال جائحة كوفيد ١٩ وتوجهاتهم المستقبليَّة نحو تدريسها، **المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط**، مجلد (٣٨)، ع (٣) مارس، ص ص ١٧٠ – ٢٠٣.

النوبي، محمد أحمد (٢٠١٠). **مقياس مستوى الطُّموح لذوي الإعاقة السمعيَّة والعاديين**، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

هجري هشام بن إبراهيم (٢٠٢٢). أثر استخدام ملفات الإنجاز الإلكترونيَّة في تدريس اللغة العربيَّة في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،١٨٢، أبريل، ص ص ٩٩ـ١٥٠.

الهلالي، الهلالي الشربيني. (٢٠١٩). الثورة الصناعية الرابعة والتعليم الذكي. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت.

ثانيًا/ المراجع الأجنبية:

Abdulrazak, o. H.G. (2016). Level of Aspiration, Critical Thinking and Future Anxiety as Predictors for the Motivation to Learn among a Sample of Students of Najran University. International journal of Education and Research. 4 (2). 61 -70

Amasaman, G., & Ozdemir, M. (2019). Relationship between academic aspiration, academic self-efficacy and cultural capital as perceived by high school students. Legitim Ve Bilim, 44 (197). 105 - 119

Siegel, D. (2007). The Mindful Brain.new York: W.W. Norton and Company.

Dagdilelis V 2008 Principles of Educational software design in Rahman, S (Ed). Multimedia Technologies: Concepts, Methodologies Tools and Applications Volume ll , Hershey , new york InformatIon ScIence reference.

Eibaum. B. (2004). Can Scool Based in Terventons Enhance the Solf- Conceet of Tudents with Learninig? New York National Center for Learninig All Rights Reseved.

Tsai,C. (2020): "Do Students Need Teachers Initiation in Online Collaborative Learning?", Computers & Education, 54, (4), 1137 – 1144.

Miraoui, M. (2018). A Context -awart smart Classroom for Enhanced Learning Environment. International journal on smart Sensing and Intelligent Systems, 11(1) 1-8.

Ryader, j. (2018). The basic digital skills framework is being updated Nows..Inclusion and Skills Digital.future its shape and asay have to chance your /future-its-shape-and-say-ahave-to-chance-your-nows-updated-being-is-framework-skills-digital-basic.the/2018/01/23/uk.gov.blog.d

Sa, M.j & serpa. S. (2020).The global crisis brought by SARS – Cov- 2 and its impacts on education: An overview of the Portuguese panorama.Sci insigt Edu front, 5 (2): 525- 530

Chernykh ,A.A Krolevetskaya E. N (2021) SMAR Learning as New Educational Model through the Eyes of Teachers Pedagogika, Voprosy teorii praktki .

Demir, K. A., (2021). Smart education framework. Smart Learn. Environ.8,29.

Yusep Rosmansyah, Budi Laksono Putro, Atina Putri, Nur Budi Utomo & Suhardi (2022): A simple model of smart learning environment, lnteractive Learning Environments.