



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة

**فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية
التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية
الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه**
أطروحة مقدّمة

إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل
درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (طرائق التدريس العامة)
من الطالب

رائد رمثان حسين مطير التميمي

بإشراف

الاستاذ الدكتور

عارف حاتم هادي الجبوري

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿إِنَّا كُلَّ شَيْءٍ خَلَقْنَاهُ بِقَدَرٍ﴾

صدق الله العلي العظيم

(سورة القمر/ الآية: ٤٩)

إقرار المشرف

أشهد أن هذه الأطروحة الموسومة بـ (فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه) التي قدّمها طالب الدكتوراه (رائد رمثان حسين مطير التميمي)، قد أُعدّت بإشرافي في كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (طرائق التدريس العامة).

الامضاء

الأستاذ الدكتور

عارف حاتم هادي الجبوري

التاريخ / / ٢٠٢٢

بناءً على التوصيات المتوافرة، نرشح هذه الأطروحة للمناقشة.

الامضاء

الأستاذ الدكتور

فراس سليم حياوي رزوقي

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

التاريخ / / ٢٠٢٢

الامضاء

الأستاذ الدكتور

عماد حسين عبيد المرشدي

رئيس قسم التربية الخاصة

التاريخ / / ٢٠٢٢

إقرار الخبير اللغويّ

أشهد أنني قد قوّمتُ هذه الأطروحة الموسومة بـ (فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه) التي قدّمها الطالب الدكتوراه (رائد رمثان حسين مطير التميمي) إلى كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (طرائق التدريس العامة)، ووجدتها صالحة من الناحية اللغوية.

الامضاء:

الأستاذ المساعد سهاد ياس عباس

التاريخ: / / ٢٠٢٢

إقرار الخبير العلمي

أشهد أنني قرأت هذه الأطروحة الموسومة بـ (فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه) التي قدّمها طالب الدكتوراه (رائد رمثان حسين مطير التميمي) إلى كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (طرائق التدريس العامة)، وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

الامضاء

الاسم:

التاريخ: / / ٢٠٢٢

إقرار الخبير العلمي

أشهد أنني قرأت هذه الأطروحة الموسومة بـ (فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه) التي قدّمها طالب الدكتوراه (رائد رمثان حسين مطير التميمي) إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (طرائق التدريس العامة)، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية.

الامضاء:

الاسم:

التاريخ: / / ٢٠٢٢

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على هذه الأطروحة الموسومة بـ (فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه)، وقد ناقشنا الطالب (رائد رمثان حسين مطير التميمي) في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ووجدنا أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (طرائق التدريس العامة) بتقدير () .

الامضاء

الامضاء

الأستاذ الدكتور وفاء عبد الرزاق عباس

الأستاذ الدكتور عدي عبيدان سلمان

عضواً

عضواً

الامضاء

الامضاء

الأستاذ المساعد الدكتور مهدي محمد جواد

الأستاذ المساعد الدكتور مسلم محمد جاسم

عضواً

عضواً

الامضاء

الامضاء

الأستاذ الدكتور مشرق محمد مجول

الأستاذ الدكتور عارف حاتم هادي

رئيساً

عضواً مشرفاً

صُدِّقَتْ هذه الأطروحة من مجلس كلية التربية الأساسية/جامعة بابل بتاريخ / / ٢٠٢٢م

الامضاء

الأستاذ الدكتور علي عبد الفتاح الحاج فرهود

عميد كلية التربية الأساسية

/ / ٢٠٢٢

الإهداء

إلى:

- من أفنيا عمرهما لأصل إلما أنا عليه والديّ جناهما الله عني خير الجزاء وأطال في عمرهما
والبسهما ثواب الصحة والعافية.

من شاركتني حلول الحياة ومرها وصبرت على انشغالي (زوجتي رفيقة دربي) ثمينا وعرفانا.

رياحين عمري وسر صمودي (ابنائي) حبا وعطفاً.

من كانوا لي عوناً وسنداً (أخوتي وأخواتي) حبا واعتزازاً.

كل من وقف بجانبني وأخذ بيدي وشجعني عرفانا وامتنانا.

أهدي هذا الجهد المتواضع

مراشد

شكر وامتنان

بسم الله الرحمن الرحيم

(رَبِّ أَوْزَعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَلَدِيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ) صدق الله العلي العظيم (سورة النمل/ من آية: ١٩)

اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك، وعظيم سلطانك، ولك الشكر والثناء الحسن، وأثني عليك الخير كله وبعده.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي أعضاء لجنة الحلقة الدراسية -السمنار- وهم كل من (أ. د محمد حميد مهدي، وأ. د عارف حاتم هادي، وأ. د مشرق محمد مجول وأ. د حيدر حاتم فالح وأ. د رياض كاظم عزوز) لما أبدوه من مشورة علمية وآراء سديدة في بلورة موضوع هذا الأطروحة فجزاهم الله خير جزاء المحسنين، والشكر موصول أيضاً إلى السادة المحكمين لما أبدوه من ملاحظات وآراء علمية أغنت موضوع الأطروحة.

ويسرني أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان إلى مشرفي (الأستاذ الدكتور عارف حاتم هادي الجبوري) الذي كان له الفضل -بعد الله تعالى- على إنجاز هذا البحث مُذ كان الموضوع عنواناً وفكرةً حتى صار أطروحةً، إذ كان لإرائه السديدة وتوجيهاته القيمة الفضل الكبير في إنجازهِ، فله مني كل إجلال واحترام. وعرفاناً مني بالجميل أقدم شكري الوافر الى كلِّ من (أ. د مكي فرحان، وأ. م. د نسرين حمزة السلطاني، وم. د حسن حيال الساعدي، وم. د زيد علوان عباس، وم. د مرتضى الجوراني)، الذين أكرموني بمساعدتهم الكبيرة وبآرائهم السديدة وتشجيعهم المتواصل، والشكر موصول لكل من أسدى إليَّ معروفاً وقدم لي نصيحة أو أرشدني إلى ما هو أصح، وكان له دور من قريب أو بعيد في إتمام البحث سائلاً المولى أن يجزي الجميع خير الجزاء في الدنيا والآخرة..

وأتقدم بالشكر والامتنان العظيم إلى عائلتي لتشجيعهم المستمر وصبرهم وسهرهم على راحتي عسى الله أن يوفقني ويسدّ خطاي في طريق سعادتهم والتضحية في سبيلهم، وأخيراً أسأل الله تعالى التوفيق والسداد إنه نعم المولى ونعم الوكيل.

الباحث



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة

**فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية
المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الالكترونية
للمعلمين واتجاهاتهم نحوه
أطروحة قدمها**

إلى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل، وهي من متطلبات نيل درجة
دكتوراه فلسفة في التربية (طرائق التدريس العامة)

الطالب

رائد رمثان حسين مطير التميمي

إشراف

الاستاذ الدكتور

عارف حاتم هادي الجبوري

٢٠٢٢ م

١٤٤٣ هـ

الملخص

هدف البحث الحالي التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه.

اعتمد الباحث منهجين هما: المنهج الوصفي في بناء البرنامج التدريبي على وفق نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة، كما اعتمد المنهج التجريبي (تصميم تجريبي) ذو الضبط الجزئي الذي يتكون من مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتكون مجتمع البحث من معلمي اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي في قسم تربية الرفاعي التابعة للمديرية العامة لتربية ذي قار واختار عشوائياً (٤٠) معلماً ومعلمة في القسم المذكور للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) (عينة البحث) جرى تقسيمهم على مجموعتين أحدهما ضابطة والأخرى تجريبية، وقد كافأ الباحث بين مجموعتي البحث إحصائياً في متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، العمر، اختبار التنمية المستدامة).

درب الباحث المتدربين بنفسه، وذلك بإعداد محتوى تدريبي، وهو البرنامج التدريبي، و(دليل التدريب)، تضمن مجموعة من الوحدات التدريبية بلغ عددها (١٤) جلسة تدريبية واستمر تنفيذ البرنامج التدريبي من يوم الاحد الموافق ٢٠٢١/٤/٤ إلى يوم الاربعاء ٢٠٢١/٤/٢١، ولقياس الكفايات المهنية الإلكترونية لدى المعلمين المتدربين في الفصل الدراسي الثاني من طريق ثلاث زيارات إلكترونية على وفق استمارة بطاقة الملاحظة التي تكونت من (٣٤) فقرة في أربعة مجالات هي: (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الدرس، التقويم)، أما مقياس الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي فتكون من (٣٠) فقرة، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما. وتمت معالجة البيانات باستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة مثل: اختبار ولكوكسون لعينتين مترابطتين، ومربع إيتا، واختبار مان وتني، واختبار كروسكال ووالس، ومربع كاي، واستعمل الباحث الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS 25)، وأظهرت نتائج البحث الآتي:

١. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات متدربي المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.
٢. وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي وبين متوسط درجات معلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية.
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة

التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الالكترونية التي أعدها الباحث تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة) في القياس البعدي.

٤. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة

التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الالكترونية التي أعدها الباحث تبعاً لمتغير سنوات الخدمة في القياس البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.

٥. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في مقياس الاتجاهات في الاختبار البعدي.

٦. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة).

٧. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في مقياس الاتجاهات تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة (١٠-١١، ١١-٢٠ سنة، ٢١ فأكثر).

وفي ضوء نتائج البحث توصل الباحث إلى عدد من الاستنتاجات منها:

١. إنَّ البرنامج التدريبي وظف التنمية المستدامة على وفق نظرية حديثة فكان ذا فاعلية كبيرة في جذب المعلمين للتعرف على ما هو جديد وحديث في الميدان التربوي.

٢. إنَّ البرنامج التدريبي القائم على النظرية المقترحة أسهم بتحسين وتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية عند المعلمين.

٣. إنَّ البرنامج التدريبي القائم على النظرية المقترحة ساهم بتكوين اتجاهات إيجابية عند المعلمين.

وقدم الباحث مجموعة من التوصيات منها:

١. توجيه نظر القائمين على اتخاذ القرار التربوي بضرورة توظيف مبادئ نظرية التنمية التعليمية في المنهاج التعليمي وبما يخدم المتعلم.

٢. إفادة الجهات المختصة بوزارة التربية من نتائج هذا البحث لبناء خططها (قصيرة أو طويلة الأمد) المتعلقة بالمنهاج التعليمي المستدام وتبني التنمية التعليمية المستدامة خدمة للعملية التربوية التعليمية.

٣. تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين من طريق إعداد برامج تدريبية تبني على وفق احتياجاتهم الفعلية في التعليم.

واستكمالاً لهذا البنى اقترح الباحث مجموعة من الدراسات، منها:

١. فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة في تعزيز جودة الحياة وتنمية التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة بابل.

٢. فاعلية استعمال استراتيجيات نظرية التنمية التعليمية المستدامة في تعزيز الفهم القرائي والدافعية العقلية لدى التلاميذ.

٣. اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو استعمال استراتيجيات نظرية التنمية التعليمية المستدامة في تعزيز الكفاءة اللغوية والتفكير التخيلي من وجهة نظر المدرسين أنفسهم.

ثبت المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	آية قرآنية.
ت	إقرار المشرف.
ث	إقرار المقوم اللغوي.
ج	إقرار المقوم العلمي الأول.
ح	إقرار المقوم العلمي الآخر.
خ	إقرار لجنة المناقشة.
د	الإهداء.
ذ	شكر وامتنان.
ر-ش	ملخص الأطروحة.
ص - غ	ثبت المحتويات.
غ-ف	ثبت الجداول
ف	ثبت المخططات.
ف-ق	ثبت الأشكال
ق-ك	ثبت الملاحق.
٢٤-١	الفصل الأول/ التعريف بالبحث.
٥-٢	مشكلة البحث
١٨-٥	أهمية البحث
١٩-١٨	هدفاً البحث وفرضياته
١٩	حدود البحث
٢٤-١٩	تحديد المصطلحات
١٠١-٢٥	الفصل الثاني/ إطار نظري ودراسات سابقة.
٩٨-٢٦	الأول/ إطار نظري
٣٦-٢٦	أولاً: البرنامج التدريبي.
٢٩-٢٦	مفهوم التدريب والبرنامج التدريبي.
٢٩	أهمية البرنامج التدريبي.

٣٠	أهداف البرنامج التدريبي.
٣١-٣٠	عناصر البرنامج التدريبي.
٣١	الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
٣٣-٣٢	أنواع البرامج التدريبية للمعلمين.
٣٥-٣٣	أهمية برامج التدريب في إعداد المعلمين مهنيًا.
٣٥	أهداف البرامج التدريبية في أثناء الخدمة.
٨٥-٣٦	ثانيًا: نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٣٧-٣٦	تعريف النظرية.
٣٨-٣٧	النظرية التربوية.
٣٨	التنمية المستدامة.
٣٩	مفهوم نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٤١-٣٩	تعريف نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٤٢-٤١	أهمية نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٤٣-٤٢	أهداف نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٤٥-٤٣	مبررات وجود نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٤٦-٤٥	العوامل التي ساعدت على ظهور نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٤٧	شروط بناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٤٨-٤٧	الفرق بين النظرية العلمية والنظرية التربوية.
٤٩-٤٨	الفرق بين نظرية التعلم ونظرية تربوية.
٥٠-٤٩	أصل نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٥٣-٥٠	أسباب تأخر بناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٥٤-٥٣	سمات نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٥٥-٥٤	الافتراضات الرئيسة لنظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٥٦-٥٥	أنموذج نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٥٦	نماذج تعليمية لنظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٥٧-٥٦	نظرية التنمية التعليمية المستدامة في التعليم الإجرائي.
٥٨-٥٧	وظائف نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٦٠-٥٨	أسس بناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة.

٦٢-٦٠	قواعد بناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٦٤-٦٢	مبادئ نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٦٥-٦٤	خصائص نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٦٦-٦٥	أبعاد نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٧٤-٦٦	عناصر نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٧٥	التطبيقات التربوية نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٨٤-٧٧	استراتيجيات نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٨٦-٨٤	تحديات نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
٩٠-٨٦	ثالثاً: الكفايات المهنية الإلكترونية.
٨٧-٨٦	الكفايات المهنية الإلكترونية.
٨٨-٨٧	مميزات الكفايات المهنية الإلكترونية.
٨٨	أبعاد الكفايات المهنية الإلكترونية.
٩١-٨٩	تصنيف الكفايات المهنية الإلكترونية.
٩٨-٩١	رابعاً: الاتجاهات.
٩٢-٩١	مفهوم الاتجاهات.
٩٣	مكونات الاتجاهات.
٩٥-٩٣	أنواع الاتجاهات.
٩٥	خصائص الاتجاهات.
٩٦	عوامل تكوين الاتجاهات نحو الكفايات المهنية الإلكترونية.
٩٦	عوامل مؤثرة في تكوين الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي.
٩٧-٩٦	أهم اتجاهات إعداد المعلم في البرنامج التدريبي.
٩٧	مراحل تكوين الاتجاهات.
٩٨	قياس الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي.
٩٩-٩٨	اتجاهات الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين في ظل جائحة كورونا.
١٠٢-٩٩	ثانياً/ دراسات سابقة دلالات ومؤشرات.
٩٩	أ. دراسات سابقة:
١٠٠-٩٩	١. دراسة التميمي والملاح (٢٠١٩).
١٠٠	٢. دراسة محمد وأخزان (٢٠١٩).

١٠١	ب. دلالات ومؤشرات من الدراسات السابقة.
١٤٥-١٠٣	الفصل الثالث/ منهجية البحث وإجراءاته.
١٠٣	إجراءات البحث.
١٠٣	أولاً/ منهج البحث.
١٠٣	المحور الأول/ المنهج الوصفي.
١٠٣	خطوات بناء البرنامج التدريبي.
١٠٥	الخطوة أولى/ التخطيط.
١٠٥	أ. التحليل.
١٠٦	ب. التصميم.
١١٣	الخطوة الثانية/ التنفيذ.
١١٤	المرحلة الثالثة/ التقييم.
١١٥	المحور الثاني/ المنهج التجريبي.
١١٦	١. التصميم التجريبي.
١١٧	٢. مجتمع البحث وعينته.
١١٧	٣. إجراءات الضبط.
١١٨	أ-السلامة الداخلية للتصميم التجريبي.
١٢١	ب-السلامة الخارجية للتصميم التجريبي.
١٢٣	٤. مدة التجربة.
١٢٣	٥. أدوات البحث.
١٢٣	الأداة الأولى/ اختبار التنمية المستدامة.
١٢٣	أولاً/ الهدف من الاختبار.
١٢٤	ثانياً/ وصف محتوى الاختبار.
١٢٤	ثالثاً/ صياغة فقرات الاختبار.
١٢٤	رابعاً/ تعليمات الاختبار.
١٢٥	خامساً/ صلاحية فقرات الاختبار.
١٢٦	سادساً/التطبيق الاستطلاعي للاختبار.
١٢٨-١٢٦	سابعاً/ التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة التحليل الإحصائي).
١٢٨	ثامناً/صدق الاختبار.

١٣٠	تاسعاً/ ثبات الاختبار.
١٣١	عاشراً/ الصيغة النهائية للاختبار.
١٣١	الحادي عشر/ تطبيق الاختبار.
١٣١	الأداة الثانية/ بطاقة ملاحظة.
١٣٢	١-الهدف العام من بطاقة ملاحظة.
١٣٢	٢-مصادر اشتقاق فقرات بطاقة ملاحظة.
١٣٢	٣-الصورة الأولية لبطاقة ملاحظة.
١٣٥-١٣٣	٤-صدق بطاقة ملاحظة.
١٣٦-١٣٤	٥-التحليل الاحصائي (القوة التمييزية).
١٣٦	٦-ثبات بطاقة الملاحظة.
١٣٧	٧-وصف بطاقة الملاحظة.
١٣٧	٨-تطبيق بطاقة الملاحظة.
١٣٨	٩-تصحيح بطاقة الملاحظة.
١٣٨	الأداة الثالثة/ مقياس الاتجاهات.
١٣٨	١. تصميم مقياس الاتجاهات.
١٣٩	٢. صدق مقياس الاتجاهات.
١٤٠	٣. معامل التمييز لفقرات مقياس الاتجاهات.
١٤٠	٤. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية.
١٤١	٥. ثبات مقياس الاتجاهات.
١٤١	٦. تصحيح مقياس الاتجاهات.
١٤٣-١٤١	٧. إجراءات تطبيق التجربة.
١٤٥-١٤٣	٨. الوسائل الإحصائية.
١٧٠-١٤٦	الفصل الرابع/ عرض النتائج وتفسيرها.
١٦٣-١٤٧	أولاً/ عرض النتائج.
١٧٠-١٦٤	ثانياً/ تفسير النتائج.
١٧٤-١٧١	الفصل الخامس/ الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.
١٧٢	أولاً/ الاستنتاجات.
١٧٣	ثانياً/ التوصيات.

١٧٤	ثالثاً/ المقترحات.
١٨٧-١٧٥	المراجع والمصادر.
١٨٦-١٧٦	أولاً: المصادر والمراجع العربية.
١٨٧	ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية.
٢٣٢ - ١٨٩	الملاحق.
B-D	ملخص الدراسة باللغة الإنكليزية.

ثبت الجداول

الجدول	العنوان	الصفحة
١.	توزيع مفردات البرنامج التدريبي على المدة الزمنية التدريبية.	١١٢
٢.	أفراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة).	١١٧
٣.	قيمة مربع كاي لمتغير المؤهل العلمي لمجموعتي البحث.	١١٨
٤.	قيمة مربع كاي للاستقلالية متغير سنوات الخدمة لعينة مجموعتي البحث	١١٩
٥.	نتائج اختبار مان وتني تكافؤ معلمي مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور.	١٢٠
٦.	متوسط الرتب وقيمة مان وتني (U) لمجموعتي البحث في التنمية المستدامة.	١٢٠
٧.	النسبة المئوية وقيمة كاي لبيان صلاحية فقرات اختبار التنمية المستدامة	١٢٥
٨.	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية.	١٢٩
٩.	حساب ثبات اختبار التنمية المستدامة.	١٣١
١٠.	مجالات بطاقة الملاحظة وعدد فقرات كل مجال ونسبته المئوية.	١٣٣
١١.	النسبة المئوية لقيمة مربع كاي لبيان صلاحية فقرات بطاقة ملاحظة.	١٣٤
١٢.	معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس.	١٣٦
١٣.	معاملات الارتباط بين الباحث والملاحظين على بطاقة ملاحظة.	١٣٧
١٤.	معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات.	١٤٠
١٥.	الوسائل الإحصائية المُستعملة في البحث.	١٤٣
١٦.	نتائج اختبار ولكوكسون (Wilcoxon test) لتوضيح الفروق بين	١٤٨

	متوسطات ودرجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والقبلي	
١٤٩	حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع	١٧
١٤٩	تحديد حجم التأثير بالنسبة لقيم (مربع ايتا η^2) وقيمة (d)	١٨
١٥٠	نتائج اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق بين المجموعتين في بطاقة الملاحظة	١٩
١٥٣	قيمة مان وتني (Mann-Whitney) ومربع ايتا η^2 وحجم الأثر لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة)	٢٠
١٥٤	نتائج اختبار مان وتني للكفايات المهنية الإلكترونية في المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس.	٢١
١٥٧	نتائج اختبار كروسكال ووالس (Kruskal-Wallis) للكفايات المهنية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة.	٢٢
١٦٠	قيمة مان وتني (Mann-Whitney) لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس الاتجاهات في القياس البعدي	٢٣
١٦١	قيمة مربع ايتا η^2 وحجم الأثر لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس الاتجاهات بين التجريبية والضابطة	٢٤
١٦١	نتائج اختبار مان وتني لمعرفة الفرق في الكفايات المهنية الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس.	٢٥
١٦٣	اختبار كروسكال ووالس (Kruskal-Wallis) مقياس الاتجاه تبعاً لمتغير سنوات الخدمة	٢٦

ثبت المخططات

الصفحة	العنوان	المخطط
٥٠	النظريات العامة والرئيسية.	١
١٠٤	بناء البرنامج التدريبي.	٢

ثبت الاشكال

الصفحة	العنوان	الشكل
٦٧	عناصر النظرية.	١
١١٦	التصميم التجريبي المعتمد في البحث	٢
١٤٨	الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية.	٣
١٥١	الفرق في كفاية التخطيط لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية.	٤
١٥١	الفرق في التنفيذ لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية.	٥
١٥١	الفرق في إدارة الدرس لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية.	٦
١٥٢	الفرق في كفاية التقويم لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية.	٧
١٥٢	الفرق في الكفايات لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية.	٨
١٥٥	كفاية التخطيط وفقاً للجنس (معلم/معلمة).	٩
١٥٥	كفاية التنفيذ لدى وفقاً للجنس (معلم/معلمة).	١٠
١٥٥	كفاية إدارة الدرس وفقاً للجنس (معلم/معلمة).	١١
١٥٦	كفاية التقويم وفقاً للجنس (معلم/معلمة).	١٢
١٥٦	الفرق في الكفايات وفقاً للجنس (معلم/معلمة).	١٣
١٥٨	الفرق في التخطيط تبعاً لمتغير سنوات.	١٤
١٥٨	الفرق في التنفيذ تبعاً لمتغير سنوات.	١٥
١٥٨	الفرق في الإدارة الدرس تبعاً لمتغير سنوات.	١٦
١٥٩	الفرق في التقويم تبعاً لمتغير سنوات.	١٧
١٥٩	الفرق في الكفايات تبعاً لمتغير سنوات.	١٨
١٦٠	الفرق في الاتجاهات.	١٩
١٦٢	مقياس الاتجاه تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة).	٢٠
١٦٣	مقياس الاتجاه تبعاً لسنوات الخبرة.	٢١

ثبت الملاحق

الصفحة	العنوان	الملحق
١٨٩	كتاب تسهيل مهمة جامعة بابل.	١.
١٩٠-١٩٢	كتاب تسهيل مهمة المديرية العامة لتربية ذي قار وقسم تربية الرفاعي (أ+ ب)	٢.
١٩٣	استبانة استطلاعية.	٣.
١٩٤	أسماء المشرفين ومديري المدارس.	٤.
١٩٥	استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية.	٥.
١٩٦	استمارة تقييم المعلمين من قبل الإشراف التربوي.	٦.
١٩٧	استمارة معلومات المتدربين.	٧.
١٩٨	مدارس عينة البحث التجريبية والضابطة.	٨.
١٩٩	بيانات التكافؤ (اختبار التنمية المستدامة، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخدمة).	٩.
٢٠٠-٢٠٣	اسماء المحكمين الذين استعان بهم الباحث.	١٠.
٢٠٤	استبانة الإفادة من البرنامج التدريبي.	١١.
٢٠٥-٢١٠	استبانة صلاحية فقرات اختبار التنمية المستدامة.	١٢.
٢١١	مفتاح الإجابة.	١٣.
٢١٢	درجات الاختبار القبلي والبعدي.	١٤.
٢١٣	معامل الصعوبة والقوة التمييزية للاختبار.	١٥.
٢١٤-٢١٥	فعالية البدائل الخاطئة	١٦.
٢١٦-٢٢٠	بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية.	١٧.
٢٢١-٢٢٢	القوة التمييزية لفقرات مقياس الكفايات المهنية الإلكترونية.	١٨.
٢٢٣-٢٢٤	درجات الكفايات المهنية.	١٩.
٢٢٥-٢٢٩	مقياس الاتجاهات.	٢٠.
٢٣٠-٢٣١	فقرات مقياس الاتجاهات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين.	٢١.
٢٣٢	درجات الاتجاه.	٢٢.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً/ مشكلة البحث.

ثانياً/ أهمية البحث.

ثالثاً/ هدف البحث وفرضياته.

رابعاً/ حدود البحث

خامساً/ تحديد المصطلحات

أولاً/ مشكلة البحث:

إنّ التغيرات العالمية في واقع الحياة نتيجة انتشار جائحة (COVID-19) التي عرفت باسم (كورونا) عملت على توقف المواقف التعليمية جميعها، وقد أصبح التعليم في منعطف خطير جداً؛ لولا التطور العلمي الكبير في الجانب التقني والتكنولوجي، وتقدم التعليم الإلكتروني من جانب أدى إلى توقف الحضور الفيزيائي، والاعتماد على التعليم غير المباشر عبر المنصات التعليمية من أجل وصول المعلومات والمعارف والخبرات التعليمية إلى المتعلمين ومحاولة إكمال المناهج التعليمية إلى مستوى معين قد يكون دون مستوى الطموح لكنه واقع فرض على الجميع.

وتُعدُّ مشكلة ضعف الأداء عند المعلمين من المشكلات التي تؤرق المسؤولين في وزارة التربية، وتعيق سير العملية التعليمية والتربوية، فالمعلم يجب أن يؤدي دوراً أساسياً فاعلاً في بناء شخصية المتعلم؛ بما يتمتع به من قيم وأخلاق حميدة، وبما يتحلى به من معارف ومعلومات، وبما يتقنه من مهارات، ومهمة التعليم في المرحلة الابتدائية مسؤولية كبيرة، تمكن المعلم من أداء دوره على أكمل وجه، وتنفيذ مهماته التعليمية، والقيام بمسؤولياته بفاعلية، لذلك فالمعلم بحاجة إلى عددٍ من المهارات التعليمية في المجالات المختلفة: (المعرفية، والعقلية، والحركية، والوجدانية) (الساموك وهدى، ٢٠٠٥: ١٥٣).

والتعليم الإلكتروني يحتاج إلى كفايات مهنية إلكترونية ينبغي أن يمتلكها المعلم لكي يقوم بالدور التربوي الذي يتطلب منه التخطيط للدرس الإلكتروني، وطريقة تقديم الدرس وإدارته، وتنفيذه بطريقة ممتعة مشوقة مما يتطلب التفاعل المباشر بين المعلم والمتعلم، وكيف يتمكن من إيصال المادة الدراسية وإكمالها على وفق المفردات المقررة، وطريقة التقويم الصحيحة التي ينبغي أن يدركها المعلم، فكل ذلك جعلنا أمام مراجعة حقيقية لواقع مدارسنا؛ التي لا تكون بالمستوى المتقدم إلكترونياً في الأجهزة والمعدات، وشبكة الاتصال، والتفاعل عبر منصة تعليمية. وللتأكد من ذلك وجه الباحث

استبانة استطلاعية ملحق (٣) إلى (٤٠) معلماً ومعلمة في المرحلة الابتدائية في مديرية تربية الرفاعي التابعة لمديرية تربية محافظة ذي قار^(*)، وكانت الإجابات كما يأتي:

١. أن (١٠٠%) من المعلمين لم يشاركوا في برنامج لتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية سابقاً.
 ٢. أن (٩٠%) من المعلمين أكدوا عدم معرفتهم بالكفايات المهنية الإلكترونية.
 ٣. أن (٩٥%) منهم ليس لديهم معرفة بالتنمية المستدامة، وأن نسبة (٩٧,٥%) من المعلمين أشاروا إلى عدم معرفتهم باستراتيجيات تعليمية منبثقة من التنمية المستدامة.
 ٤. أن (١٠٠%) من المعلمين أكدوا عدم معرفتهم بالاتجاهات، ويعتقدون أن البرامج التدريبية للمديرين والمعلمين الجدد فقط.
- ولزيادة التأكيد أجرى الباحث مقابلات فردية مع عدد من المشرفين التربويين ومديري المدارس الابتدائية ملحق (٤) حول مدى تمكن المعلمين من الكفايات المهنية الإلكترونية في الأداء التعليمي وقدرتهم على التعليم الإلكتروني، ومدى استخدامهم المنصات التعليمية في تقديم المواد الدراسية للمتعلمين، وقد أوضحوا أن اتجاهات المعلمين بصورة عامة نحو التعليم الإلكتروني غير مرتفعة، وأنه لا توجد قناعة حقيقية في هذا النوع الجديد من التعليم؛ الذي فرض عليهم نتيجة لانقطاع التعليم الحضوري الذي اعتادوا عليه دائماً.

وقد أشارت منظمة اليونسكو مكتب العراق إلى افتقار وزارة التربية العراقية إلى وجود رؤية واضحة لتنمية الموارد البشرية أو اختيار أو تطوير القيادات التربوية مهنيًا، كما تنقذ الوزارة إلى نظام معلومات يتعلق بالمعلمين أو العاملين، فلا توجد قاعدة بيانات حديثة تساعد على معرفة من تدريب، وعلى ماذا تدريب، ومتى حصل التدريب، وعدم وجود نظام واضح للتطوير المهني يساعد على تحمل المعلم مسؤولية تطوره الذاتي، فضلاً عن عدم وجود نظام واضح لاعتماد برامج الإعداد والتدريب قبل الخدمة وفي أثنائها (اليونسكو، ٢٠١٣: ٢٨).

(*) الأسئلة التي حددت مشكلة البحث طرحها الباحث على مجموعة من المعلمين من طريق الدراسة الاستطلاعية البالغ

كما أجرى الباحث مقابلات مع بعض الأساتذة المختصين في تنفيذ البرامج التدريبية في قسم الإعداد والتدريب في المديرية العامة لتربية ذي قار^(**)، الذين أشاروا أن هناك قصوراً واضحاً في البرامج والدورات التدريبية المقدمة للمعلمين بصورة عامة، إذ إنها تقليدية تفتقر الجانب العملي، وتركز على معلومات نظرية تنفذ في مدة زمنية قصيرة، ولا يراعى فيها الأساليب الحديثة التي تطور الكفايات المهنية الأدائية التي يستخدم بها الجانب التقني والتكنولوجي لصعوبة توافر هذه الأجهزة والبرامج.

كما إنَّ من الضروري معرفة الاتجاهات التي يمتلكها المعلمون نحو التعليم الإلكتروني، وما اتجاهاتهم نحو البرامج التدريبية المقدمة لهم، ومقدار التفاعل الناتج عن الحرص في الحضور في هكذا برامج، والتي تعمل على زيادة المعارف والمعلومات، والتعرف على الأسباب والمعوقات التي تمنعهم؛ سواء كانت مادية أم معنوية، لكي نستطيع تقديم النافع والمفيد لهم.

وفي ضوء ما تقدم وانطلاقاً من أهمية ومراجعة العديد من الدراسات والبحوث العلمية التي أجريت في العراق، مثل: دراسة الطويل (٢٠١٠)، ودراسة الساعدي (٢٠١٩) جاء الإحساس بالمشكلة لقيام المعلم بأدواره المتعددة على الشكل التنموي التعليمي المستدام المطلوب، كل ذلك ولّد عند الباحث فكرة بإجراء البحث الحالي، من طريق تجربته التعليمية لمدة عشر سنوات معلماً منتقلاً بين مدارس التربية، وعمله لمدة أربع سنوات مشرفاً في المديرية العامة لتربية ذي قار، ومن الملاحظة المباشرة التي تبين أنَّ التنمية التعليمية المستدامة لم توظف بالدرجة الكافية في العملية التعليمية؛ سواء في المنهج التعليمي أم من قبل المعلم داخل الصف، وكيفية تطبيقها من جهة، وعدم تضمينها في المنهاج شيء آخر، ولا يزال هناك قلة وعي عند المعلمين، بالتنمية التعليمية المستدامة وتطبيقاتها التربوية واستراتيجياتها.

إنَّ عدم وجود نظرية تعليمية مستدامة-في حدود علم الباحث- قد ولد شعور بهذه المشكلة في أثناء معاشته للواقع الميداني والبيئة المدرسية بحسب عمله معلماً ومشرفاً، فتكونت لديه قناعة بوجود

(**) أساتذة تدريب البرامج التدريبية (أركان غضبان، آزاد حسن فرهود، حيدر سعيد إبراهيم، صباح فليح عبد).

هذه المشكلة التي تحتاج إلى بحث، لذا تتحدد مشكلة البحث من طريق الإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه؟

ثانياً/ أهمية البحث:

إن التقدم التقني والتطور التكنولوجي الكبير في عالم المعرفة، أصبح يفرض أسساً علمية جديدة في النظام التربوي عامة وفي العملية التعليمية خاصة نتيجة استعمال الانترنت والتطبيقات التكنولوجية المختلفة؛ مما يستلزم من المعلم تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية لتقديم المنهاج التعليمي بصورة مختلفة عن الطريقة الاعتيادية ومحاولة إيصال المادة الدراسية للمتعلم بطريقة إلكترونية.

لقد أدى استعمال الوسائط التكنولوجية عموماً في التربية والتعليم إلى ظهور مصطلحات جديدة، مثل: التعليم الافتراضي، والتعليم الإلكتروني الذي يتميز بمرونة إدارة التعلم واستقلال ذاتي في اكتساب المعارف من طريق الانترنت الوسيط المفضل لهذا التعليم (مجدي، ٢٠٠٦: ١٢٤).

ويشهد العالم المعاصر تطوراً في المجالات العلمية والتكنولوجية جميعها، والتي أثرت في جميع جوانب الحياة، مما جعل العملية التربوية أمام تحديات هائلة تدعو إلى إعادة النظر في عناصرها ومكوناتها كلها، والتي بدورها اعتمدت على أحدث نظريات التعليم والتعلم في إعداد جيل علمي متطور يعتمد المنهجية العلمية في تعامله مع الظواهر الطبيعية والحالات الاجتماعية والنفسية (الزند وهاني، ٢٠١٠: ٤٩).

وفي ظل التطورات المتلاحقة في العصر المعلوماتي، يسعى التربويون إلى مواكبة تلك التطورات من طريق المحاولات والجهود لتحويل بيئة التعلم الاعتيادية بواسطة المعلم إلى بيئة تعلم متعددة المصادر، ونظراً لتطور التكنولوجيا والتنامي الملحوظ في إمكاناتها، فإن توظيفها في دعم العملية

التعليمية ووضع استراتيجيات طويلة المدى ودمجها في التعليم أصبح يمثل الإصلاح التربوي المعاصر (الحيلة، ٢٠١٧: ٩٠).

كما شهدت السنوات القليلة الماضية تقدماً متسارعاً للعملية التعليمية في مجال أدوات التكنولوجيا الحديثة بشكل عام، وإزاء هذا التقدم طرقت التكنولوجيا الحديثة ميدان التعليم، فقدمت أفكاراً وحلولاً للكثير من المشكلات التي تواجهها والتي من أهمها؛ ندرة المواد المتاحة، كثرة أعداد المتعلمين في غرفة الصف، وتباعد المسافات، والتكيف مع عقول المتعلمين التي سيطرت عليها التكنولوجيا بهدف تسهيل وصول المعلومة إلى الذهن بما يتناسب وأهداف المنهاج الدراسي بطريقة ممتعة (سلامة، ٢٠١٨: ٦١).

ويجد الباحث أن التطورات التكنولوجية أحدثت نقلة نوعية كبيرة في العملية التعليمية، وتحويلها من طور التقليد إلى الأبداع والتفاعل الإلكتروني، وما تضمنته من شدة انتباه المتعلمين في الموقف التعليمي، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم، وإقبالهم على المادة الدراسية بشغف ولهفة؛ لما تشتمل من وسائل جذب سواء السمعية وبما تحتويه من موسيقى، أم المؤثرات الصورية وبما تنقله من حركة تعبيرية، فضلاً عن المعلومات والمعارف والخبرات التي تساعد في إثراء الموقف التعليمي الذي انعكست أثره على الواقع الاقتصادي، والاجتماعي، والثقافي، وهذا هو الدور الفاعل الذي تقوم به التربية.

فالتربية نشاط أنساني يبدأ برعاية المتعلم منذ الصغر ومساعدته على النمو السليم الذي يؤهله ليتوافق مع بيئته من طريق اكتسابه المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة والمرغوب فيها، وأن دور التربية يقوم على ابعاد: البعد الأول (المتعلم): التأكيد على مساعدته في النمو السليم جسدياً وعقلياً ونفسياً وروحياً وخلقياً واجتماعياً ليصبح مواطناً مسؤولاً عن نفسه ومجتمعه، البعد الثاني (محلي، وطني، إقليمي): التأكيد على الالتزام بتوحيد المجتمع وتنميته من طريق السيطرة على الموارد الطبيعية والانتفاع بالتكنولوجيا الحديثة واستيعابها، البعد الثالث (إنساني، أو علمي): التأكيد على الالتزام بالتفاهم والتعاون الدولي وعلى المشاركة في التطور الحضاري العلمي في مجالات العلوم والفنون والأدب (الزبيدي، ٢٠١٢: ٢٧).

وبما أن التربية عملية اجتماعية وسياسية واقتصادية، وهي وسيلة المجتمع لتغيير واقعه، وترسيخ قواعد الأخلاق والمثل، وغايتها النهوض بالمجتمع من طريق تهذيب المتعلم وتنمية قواه ومواهبه من طريق خبرات ومعارف لها قيمتها السامية، فهي تعد المتعلمين مواطنين مؤهلين مدربين قادرين على العمل والإنتاج والتنمية في المجتمع الذي ينتمون إليه، كما أنها تبعث الحياة في مختلف مؤسساته ومرافقه، وتحافظ على ثقافته وتراثه الحضاري، كما وتسهم في استمرار الأنظمة السياسية، وتضمن استقرارها وتحقق للدول أمانها الوطنية، وتطلعاتها المستقبلية (بني عامر، ٢٠١٣: ١١).

والتربية هي عملية إعداد أفراد المجتمع للحياة، وهذا الإعداد الذي تقوم به المؤسسات التربوية والتعليمية المختلفة للنهوض بالمتعلم وتهيئته للقيام بأعباء متطلبات النهوض بالحضارة، يحتاج إلى مواكبة التطور الهائل من طريق تشخيص الواقع والتخطيط للمستقبل ووضع معايير حديثة تؤدي إلى مواجهة متطلبات القرن بمتغيراته (إبراهيم، ٢٠٠٧: ١٤)، لذا فإن هدف التربية ليس مجرد تلقين المتعلم مجموعة المعارف والمعلومات، وإنما تنمية القدرات والمهارات التي تمكنه من أن يكون أكثر قدرة على فهم ما يحيط به من أحداث، وتجدر الإشارة إلى أن النظرة اليوم إلى التربية والتعليم بعدها عملية إنتاجية تنموية، كونها استثماراً تنموياً طويلاً الأجل، وهي العمود الفقري لتقدم أي مجتمع وهي الوسيلة الرئيسة لتأهيل الموارد البشرية (سلمان، ٢٠٠٩: ١٩٧).

ويرى الباحث أنّ من مسؤوليات النظام التربوي، المحافظة على إعداد المتعلمين في المجتمع، فالنظام التربوي يقوم بدور كبير جداً في إحداث التغيير في سلوك المتعلمين، وهذا لا يتحقق إلا من طريق اتباع التطوير في العملية التربوية والتحديث المستمر على وفق متطلبات العصر في التطور العلمي العالمي الذي أخذ يفرض علينا خطوات فاعلة في التنمية التعليمية المستدامة واستخدام التقنيات والاستراتيجيات الحديثة لكي نستطيع أن نلحق في هذا الركب العلمي لبناء متعلمين فاعلين في المجتمع.

وتأتي أهمية التربية اليوم كونها الأداة الحقيقية في بناء المجتمع، وتكوين الأساس القويم عند المتعلمين من طريق النشأة منذ نعومة الأظفار، لذا تجد أن المتعلم يتعلم في بدايات حياته، ويكون ذا

شغف وحب كبير نحو أخذ المعلومات التكنولوجية والخبرات الإلكترونية وتطبيقاتها، ويعد المعلم القدوة الحقيقية وصمام الأمان الذي يصقل مهارات المتعلمين وقدراتهم وتقديم المادة التعليمية الإلكترونية بطريقة مناسبة للمجتمع من طريق المدرسة التي تُعد إحدى أدوات التربية ولا يمكن تحقيق ذلك بدون النهوض بالمعلم بصورة صحيحة مرضية.

إنّ هناك إجماع في مختلف المؤسسات التربوية خاصة في البلدان المتقدمة، على أنّ المعلم ينبغي أن يأخذ أولوية الاهتمام والعناية، اختياراً وإعداداً وتدريباً، ومن هنا جاءت الكثير من التشريعات والاستراتيجيات والخطط والبرامج بهدف توفير أفضل المناخات التي تضمن أفضل أداء من المعلم بما ينعكس على الطبيعة والمجتمع (اليونسكو، ٢٠١٣: ٤)، لأن المعلم هو الذي يمسك بزمام العملية التربوية في المدرسة، وهو الذي يستخدم الوسائل الحديثة ويضعها بين يدي المتعلمين، وهو الذي يكيف المنهاج على وفق قدراتهم واستعداداتهم، ويعمل جاهداً لتلبية احتياجاتهم التي لا تتعارض مع أهداف المجتمع وفلسفته ومطالبه، وهو الذي يختار لنفسه الطريقة المناسبة التي تؤدي إلى تنمية المتعلمين في جميع جوانب شخصياتهم، وهو الذي يرشدهم ويساهم في حل مشاكلهم، فإذا كانت تلك الأهمية للمعلم فالأحرى أن يعطى كل الاهتمام لإعداده ليصبح معلماً كفواً يستطيع القيام بالمهام الملقاة على عاتقه (أبو الضبعات، ٢٠٠٩: ٧٦).

وقد قطعت الدول العربية أشواطاً لا بأس بها في مجال إعداد المعلم وتدريبه إلا أن الشكوى ما زالت مستمرة حول نوعية المعلم وكفايته وأدائه، إذ إنه لا يزال يمارس مهنته بصورة تقليدية قوامها التلقين والحفظ والاستظهار، إذ يعزى هذا الجمود وعدم القدرة على العطاء عند المعلم العربي إلى جملة من الأسباب ربما يعود بعضها إلى عدم رغبة بعض المعلمين في مهنة التدريس أصلاً، أو لجمود المناهج وكثافتها التي لا تتيح للمعلم الفرصة للحياة عنها، أو لكثرة أعداد المتعلمين في الصف الواحد، أو لتقليدية أساليب الإدارة والتوجيه التي تضع المعلم تحت المراقبة والتفتيش لتصيد أخطائه، خاصة عندما لا يلتزم المعلم بالبرنامج الزمني المحدد للمناهج الدراسية، أو غير ذلك من الأسباب، بيد أن السبب الرئيسي يتعلق بواقع إعداد المعلم العربي ويغفل الدور الحيوي الذي ينبغي أن يمنحه للمتعلم

بصفته محور العملية التعليمية، ويندر أن يبذل جهداً للارتقاء بكفايته ومعرفته، أو يشحذ فكره وخياله للإتيان بالجديد المبدع والخالق المطور للعملية التعليمية بشكل عام (السنبلي، ٢٠٠٢: ٥٣).

وقد طُورت برامج عديدة في معظم الدول للعناية بالمعلم، ومساعدته ودعمه في تنفيذ عمله بشكل عام، وأخذت هذه البرامج أشكالاً مختلفة، فمنها ما كان في أثناء الخدمة، ومنها ما كان في أثناء إعداد المعلم في الفترة الجامعية، ومنها حالياً ما يتم من داخل المدرسة (Harris & Sass, 2007: 89).

ويمثل تدريب معلمي مراحل التعليم في أثناء الخدمة من أهم آليات إعداد المعلم ورفع كفاءته الإنتاجية، فبرنامج إعداد المعلم في المؤسسات التربوية مهما كان متكاملاً فإنه لا يفي بأي حال من الأحوال بمتطلبات استمرار كفاءة المعلم في أثناء عمله في مجال التربية والتعليم، فالتطورات السريعة التي تطرأ على المناهج والطرائق والوسائل تحتاج إلى متابعة مستمرة من المعلم، كما يحتاج في ظلها إلى النمو المستمر في المهنة المتوافق مع معطياتها ومتطلباتها، وهذا بالتأكيد يدعو إلى ضرورة وجود برامج تدريب لمواكبة هذه التطورات لكي تمكن المعلم المنتمي إليها من النمو المطلوب في المهنة ورفع الإنتاجية إلى المستوى الذي يؤهله للوفاء بمتطلبات رسالته التربوية (ياسين، ٢٠٠٩: ٤٦).

ومن المتطلبات الحديثة للمعلم أن يتمتع بكفاءة عالية لتنفيذها بالشكل الذي يضمن جودة المخرجات التعليمية وما يمتلك من التنمية المهنية الإلكترونية، إذ إنها الأداة الحيوية التي تسهم في تحسين تعلم المتعلمين، لأن جودة المعلم من العوامل التي تؤثر على تحصيل المتعلمين وخاصة ما يتعلق منها بمعرفته بموضوع التعليم، وفهم كيفية تعلم المتعلمين، وممارسة أساليب تعليم فعالة تدفع المتعلم لتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز، لذلك من المهم أن يمتلك المعلمون الاستعداد الكافي للبدء بعملية التعليم ثم متابعة تحسين معارفهم ومهاراتهم طوال حياتهم المهنية (شحاته، ٢٠٠٩: ١١٧).

ويرى الباحث أن البرامج التدريبية ينبغي أن تكون جاذبة وهادفة من حيث الموضوع ونوع التدريب ولا تكون تقليدية أو موضوعات متداولة سابقاً عند الجميع، لأنها لن تؤدي الهدف المطلوب، ويعزف المعلمون عن حضورها، لذلك على مصممي هذه البرامج والقائمين على تدريب المعلمين استثمار الموضوعات الحديثة على وفق الحاجات التدريبية للمعلمين والتي تعد على أسس علمية صحيحة لا

لغرض النشاط فقط، إنما لتنمية قدرات وتطوير الأداء المهني للمعلمين بما يخدم الأهداف التنموية المستدامة.

والتنمية المستدامة، تعمل على تنمية الموارد البشرية المبدعة التي يمكن أن تحدث تغييراً، وتقوده بفاعلية وابتكار، ومن ثم الوفاء بحاجات المجتمع من الهيئات المتخصصة القادرة على تحقيق أهداف التنمية المستقبلية (الطناوي، ٢٠٠٩: ٥).

ونتيجة لذلك تمثل التنمية المستدامة ركناً أساسياً لدول العالم المختلفة، إذ تمثل الأساس الذي يبنى عليه كل ما نصبوا إلى تحقيقه، سواء من الناحية البيئية، أم الاجتماعية، أم الاقتصادية وتحسين الانتاجية التي نحن في حاجة ماسة إليها، أنها السبيل نحو مستويات معيشية ارفع للأفراد كافة؛ ومما لا شك فيه أن الإعداد لمهارات قوى العمل المستقبلية يتم في مدارسنا، أي أنّ المستقبل يصنع لنا الآن داخل فصولنا التعليمية (الإبراهيم، ٢٠٠٤: ١٠٦).

وإنّ أهمية التنمية المستدامة أو ما يطلق عليها التنمية المتواصلة والتي يكون المتعلم هو هدفها وغايتها ووسيلتها، مع تأكيدها على التوازن بين البيئة بأبعادها المختلفة المتنوعة، وحرصها على تحقيق كل من تنمية الموارد الطبيعية والبشرية دون أي إسراف أو تبذير ووفق استراتيجيات حالية ومستقبلية محددة ومخططة بشكل جماعي وتعاوني وعلمي سليم، وذلك لتلبية احتياجات الحاضر والمستقبل، وعلى أساس من المشاركة المجتمعية مع الإبقاء على الخصوصية الثقافية والحضارية لكل مجتمع (أبو النصر وياسمين، ٢٠١٧: ٧٩).

ومن الاتجاهات الحديثة ضرورة التفكير بالتنمية المستدامة، أي المحافظة على الموارد الطبيعية للأجيال اللاحقة وغرس المفاهيم في المناهج التعليمية لأنها تأتي من طموح وحاجات الانسان في جودة الحياة، ولذا تعمل التنمية المستدامة من طريق تطوير جميع النواحي الثقافية والمعرفية والإبداعية والتنسيق بين تلك الجوانب وبين أبعاد التنمية التربوية المستدامة (ناجي، ٢٠١٣: ٣٨).

إذ إنّ التنمية المستدامة من التوجهات المهمة التي استحوذت على اهتمام الباحثين وكإحدى الأنماط السائدة المرغوبة في الوقت الحالي، فإن للتعليم دوراً مهماً في تحقيقها، وذلك من طريق إيجاد الحلول لجميع المشكلات الدولية والمحلية على السواء، ويعمل التعليم على ترسيخ هذا المفهوم في عقول الشعوب والأفراد الأمر الذي ينعكس على تحقيق مفهوم جودة الحياة، كذلك أن التعليم مطلب من المطالب الأساسية للتنمية المستدامة، وضرورة مواكبة الدول باستثمارها بحقل التعليم من أجل التنمية المستدامة (زاير وآخرون، ٢٠١٥: ١٤٨).

وقد أكدت وزارة التربية أنها ضمّنت مفاهيم التربية من أجل التنمية المستدامة في الاستراتيجية الوطنية للتربية والتعليم، وأن المؤسسات التربوية بحاجة ماسة لدعم القدرات وتدريب المعلمين على نشر مفاهيم التربية من أجل التنمية المستدامة عند المتعلمين، وتعزيز النشاطات التربوية الهادفة في مراحل التعليم جميعها (يعقوب، ٢٠١٣: ١٦).

ويرى الباحث من طريق ما سبق أنّ التنمية المستدامة مفهوم أخلاقي تعليمي يعتمد على الأسس التربوية التعليمية الصحيحة في الأسرة أو في المدرسة لكي يتم تغيير أنماط سلوك المتعلم ليستطيع تحمل مسؤوليته والشعور بالأفراد المحيطين به، فالمدرسة تعلم، والأسرة تعزز هذا السلوك، فلا يكون فاصل بينهما فيؤدي إلى خلل قيمى عند المتعلم، وهذا لا يمكن تحقيقه بصورة صحيحة مرضية للجميع بدون أسس علمية واضحة يعمل من طريقها المعلم مما يجعلنا أمام منعطف مهم وهو إعداد نظرية تربوية هادفة على وفق الأسس التنموية المستدامة.

إذ أنّ نظرية التنمية التعليمية المستدامة، هي رؤية تربوية تسعى إلى إيجاد توازن بين الرخاء الإنساني والاقتصادي، والتقاليد الثقافية والتربوية والاجتماعية، واستدامة الموارد الطبيعية من أجل حياة أفضل للمتعلم والمجتمع في الحاضر والأجيال القادمة أيضاً.

قد يكون هناك اجماع حقيقي من قبل التربويين والمتخصصين بضرورة توظيف التنمية المستدامة في الميدان التعليمي، وقد يوظفها المعلم أو المتعلم بطريقة عفوية؛ لأن التعليم متعدد الأوجه لكن نسب التطبيق قد تكون مختلفة، لذلك فإن وجود نظرية التنمية التعليمية المستدامة قد يكون ضماناً حقيقياً

للتأكد من تحقيق الأهداف المرجوة، وسبب ذلك أن النظرية لها أسس ومبادئ وخصائص معروفة ومعلومة عند المعلم والمتعلم يستطيعان من طريقها تطبيقها بشكل فاعل داخل المدرسة أو خارجها بصورة واضحة وصحيحة بتفاعلهم الحقيقي في المجتمع.

إن سبب وجود نظرية التنمية التعليمية المستدامة أن يكون هناك إطاراً علمياً تنظيماً ذو خطوات تعليمية سليمة، يستطيع المعلم من طريقه أن يحدث تغيير المعرفة والمهارات والقيم والسلوكيات لكي يتيح مجتمع أكثر عدلاً واستدامة للجميع؛ لتحقيق الأهداف التربوية التي وضعتها المؤسسة التعليمية والتي تؤكد على تعزيز القيم والأهداف التربوية بما يضمن إعداد وتمكين الأجيال الحالية لسد احتياجاتهم من طريق نهج متوازن متكامل على الصعيد الاقتصادي، والاجتماعي والبيئي لضمان الموارد للأجيال المستقبلية.

كما إن أهمية نظرية التنمية التعليمية المستدامة تكمن في تحديد العلاقات المتداخلة بين المجالات المختلفة في التنمية البيئية المستدامة في المحافظة على البيئة والموارد الطبيعية، وتنميتها وحمايتها وصيانتها وتنظيم التنمية الاقتصادية المستدامة في تطوير البنى الاقتصادية، فضلاً عن الإدارة الكفاء للموارد الطبيعية والاجتماعية، والتنمية الاجتماعية المستدامة تعمل على تطوير المجتمعات بطريقة تضمن من طريقها تحقيق العدالة، وتحسين ظروف المعيشة والصحة، وجميع ذلك قد لا يتحقق إلا من طريق التفاعل بين العلاقات التي تعمل على تنظيمها نظرية التنمية التعليمية المستدامة في تطوير وتعظيم قدرات الإنسان وطاقاته لخدمة نفسه ومجتمعه في ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة.

وتظهر أهمية نظرية التنمية التعليمية المستدامة من أنها تنظم العملية التعليمية على وفق الاحتياجات المجتمعية الحالية وحياة الأجيال المستقبلية في جودة الحياة من طريق أسس علمية منهجية منظمة تتسجم مع متطلبات الاستدامة في تثقيف الجيل الحالي بطريقة تمكنهم من ممارسة دورهم في بناء قدراتهم وتنمية وتطوير المهارات والمفاهيم والأدوات التي يمكن أن تستخدم في خفض أو إيقاف الممارسات غير المستدامة.

وعليه لا بد من اتباع أحدث الأساليب والبرامج لتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية من أجل الارتقاء بمستوى مهنة التعليم، ومن هذا المنطلق يقع على عاتق المعلم اختيار الأساليب والبرامج التعليمية التي يتوخى منها الوصول إلى الهدف المراد تحقيقه، واختياره للأساليب والبرامج التعليمية الفعالة معتمداً على مدى مناسبتها لخصائص المتعلمين وحاجاتهم وطبيعة المحتوى التعليمي والأهداف التعليمية والإمكانات المادية والبشرية المتوافرة (سلامة، ٢٠٠٠: ٥٢).

ويشهد العالم المعاصر ثورة علمية وتكنولوجية هائلة وسريعة لم تشهدها البشرية من قبل، وأن هناك كم هائل من المعلومات والمعارف التي يتم الحصول عليها بكل سهولة من طريق وسائل الاتصال المتنوعة، وأن هذا الأمر أدى إلى إعطاء أهمية بالغة للتعليم بشكل عام والتعليم عبر الانترنت بشكل خاص وذلك لمواجهة المشكلات التي تواجهنا والتي تحتاج لحلول متعددة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية (التميمي وفرح، ٢٠٢١: ٦٤).

لذلك فإن التنمية المهنية الإلكترونية تلعب دوراً كبيراً ومهما في العملية التعليمية من حيث الجودة والفعالية، وتكون فعالة إذا ما توافرت لها عوامل النجاح مثل: الدعم المادي، والشخص الفني المتخصص (التميمي وتامر، ٢٠١٩: ٨).

فالكفايات المهنية الإلكترونية تعمل على نجاح أهداف العملية التعليمية التي تسعى المدرسة لتحقيقها والتأكد من ضمان المخرجات التعليمية بما يعمل على جودة التعليم من طريق مواكبة المعلم للكفايات المهنية التي نتجت عن مستحدثات التكنولوجيا والمعرفة في التطورات المتسارعة في العصر الحديث والنمو المعرفي والعلمي (التميمي، ٢٠١٧: ١٥).

ويرى الباحث أنه من الضروري الاهتمام باتجاهات المعلمين نحو تطوير كفاياتهم المهنية الإلكترونية واستخدامهم للتقنيات والتكنولوجيا الحديثة وخصوصاً في التعليم الإلكتروني، وسبب ذلك أن الاتجاهات تكوينات فرضية يمكن أن يستدل عليها ومعرفتها من السلوك الظاهري للمعلم وطبيعة أدائه وحماسه في المهنة، فعندما تكون الاتجاهات إيجابية تجد المعلم مدركاً للوقت، مهتماً بالوسائل التعليمية والأدوات التي يُقدّم بها المادة التعليمية، ويبذل الجهد المناسب في التخطيط والإعداد في إدارة المحتوى

التعليمي، نتيجة خبرته محاولاً تقديم الأفضل، وعندما تكون اتجاهات سلبية فإن الأداء سيكون محدوداً نوعاً ما، ولا يكون متفاعلاً ويكتفي بإرسال المادة عبر المنصة التعليمية، ولا يكلف نفسه بالرد أو المناقشة، بينما عندما تكون الاتجاهات محايدة؛ تجد أنه يعمل الحد الأدنى في عرض المادة الإلكترونية لتجنب المسائلة والمتابعة، ويرجع سبب عدم التفاعل للواقع الاجتماعي والظروف والمشكلات العديدة التي لم يبذل الجهد في تذليلها وتقديم حل لها.

إن مفهوم الاتجاهات من أكثر المفاهيم التي ترد في العلوم الإنسانية والاجتماعية؛ لكونه أسلوباً منظماً في التفكير والشعور، ويرتبط بردود الفعل والمواقف من حوله، سواء كانت أفراداً أم قضايا اجتماعية، لأن جميع الظواهر النفسية الاجتماعية بسيطة كانت أم مركبة، خاصة أو عامة، تخضع في أساسها لمحددات السلوك الإنساني الذي يواجهه، ويسيطر عليه تركيب خاص يسمى الاتجاه النفسي، وتمثل العوامل السيكولوجية، والعوامل الاجتماعية، مثل: ثقافة الأسرة التي ينتمي إليها، والأشخاص المحيطين، والمدرسة، ووسائل الإعلام، والعادات والتقاليد السائدة في المجتمع، والعوامل الوراثية جميعاً تؤثر في تشكيل الاتجاهات نحو موضوع معين (عامود، ٢٠٠١: ٩٧).

والاتجاهات تيسر القدرة على التعامل مع المواقف السايكولوجية المتعددة على نحو مناسب بما عند المعلم من خبرات متنوعة إضافة إلى الوظائف الاجتماعية والتنظيمية المحددة التي يدافع عنها لأنها حالة من الاستعداد أو التأهب العصبي والنفسي تنتظم من طريق الخبرة وتكون ذات تأثير توجيهي أو دينامي على استجابته بجميع الموضوعات والمواقف التي تستثيرها هذه الاستجابات ويحمي نفسه من الانتقادات بتوجيه السلوك الحسن، فدوره كبير وبارز في مساعدة المتعلمين لكي يبلغ الأهداف التربوية المحددة (أبو مغلي وعبد الحافظ، ٢٠١٣: ٥٩).

إن الاتجاهات مسائل مكتسبة قابلة للتعديل من طريق التغيير والتعزيز في حالات السلوك الإيجابية ومن طريق الإطفاء والإضعاف في حالات السلوك السلبية (الخالدة، ٢٠١١: ٢١٠)، فالاتجاه يجعله يحس ويدرك ويفكر بطريقة محددة إزاء موضوعات البيئة، إذ تنعكس الاتجاهات في سلوكه وفي أقواله وفي أفعاله مع الآخرين في ثقافات مختلفة، وبالتالي فالاتجاه ينظم العمليات والفعاليات الإدراكية والمعرفية حول البيئة والمجتمع (العبيدي وباسم، ٢٠١٥: ١٤٢).

وتختلف الاتجاهات في درجة قوتها وضعفها، وهي تتمثل في خط مستقيم أحد أطرافه يمثل القبول والآخر الرفض، وفي ضوء ذلك يمكن تصنيف طبيعة الاتجاهات إلى ثلاثة أنماط: اتجاهات موجبة وتتمثل في تقبل لموقف أو شيء معين، واتجاهات سلبية تتمثل في رفض لموقف أو شيء معين، واتجاهات محايدة تتمثل في السلوك وحيرته بين قبول أو رفض موقف أو شيء ما (كمال، ٢٠٠٦: ٢٩).

ويرى البعض أن الاتجاهات ما هي إلا حصيلة مكتسبة من الخبرات والآراء والمعتقدات يكتسبها المعلم من طريق التفاعل مع البيئة المادية والاجتماعية، وهي حالة من الاستعداد العقلي والعصبي تنشأ من طريق التجارب والخبرات التي يمر بها وتؤثر على استجاباته بالموافقة أو الرفض اتجاه موضوعات معينة (شفيق، ٢٠٠٨: ١١٤)، ويمكن تغيير الاتجاه وتكوين اتجاه جديد بشكل مقصود ومتعمد لإحلاله محل اتجاه قديم، ويكون من طريق استيعاب المتلقي للرسالة المعروضة بشكل ينعكس على إدراكه وانفعالاته وأفعاله، معبراً عن التزامه بما توصي الرسالة (الجبالي، ٢٠٠٣: ٢٩٣).

ويرى الباحث أن معرفة اتجاهات المعلمين ضرورية جداً للكشف عن علاقتهم بعملهم وإخلاصهم في المهنة لأنها تعد دافعاً ذاتياً لسلوك المعلم، وتعامله مع المتعلمين، ومقدار العطاء والبذل الذي يقدمه، فكلما زادت اتجاهاتهم نحو المهنة زاد الإقبال عليها وتم استيعاب المشكلات والتعامل مع المواقف اليومية المختلفة، وبذل المزيد من الاهتمام في تقديم الأفضل، وإذا كانت الاتجاهات سلبية؛ أصبح العمل مُملًا متعباً، لا يكون إلا بمقدار أداء الواجب، والاكتفاء بتقديم القليل، إذ إن للاتجاهات دوراً واضحاً في جذب المعلم لمهنته أو ابتعاده عنها.

أما التعليم الابتدائي فيمكن تحديده بأنه مرحلة التعليم الأولى بالمدرسة التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج في التعليم النظامي، سواء أكان ذلك في مناطق ريفية أم حضرية، داخل التعليم النظامي في إطار التربية المستدامة، وبأنه التعليم الذي يوثق الروابط بين التعليم والتدريب في إطار واحد متكامل ويهتم بالدراسات العملية والمجالات التقنية والفنية في برامج التعليم للصغار والكبار جميعها على السواء (عبود وآخرون، ١٩٩٧: ٩٩).

وتعد المرحلة الابتدائية بيئة تربوية واجتماعية تختلف عن غيرها من البيئات الأخرى لأنها تعكس نوعاً من التفاعل الاجتماعي بين مختلف العناصر البشرية الفاعلة والمكونة لها، هذا التفاعل المبني على التواصل والأخذ والعطاء المعرفي والأخلاقي والتربوي، وهي بذلك تضم مجموعة من التنظيمات والأنشطة، والعلاقات الاجتماعية، لما يميزها من خصائص ومميزات (الخميسي، ٢٠٠٠: ١٨).

والمرحلة الابتدائية هي البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الأطفال وإكسابهم الوسائل الأولى لاكتساب المعرفة وتنمية المهارات ولعل أهمية التربية الأولية تمثل بالنسبة لمعظم الأطفال كل شيء تقريباً فهم يكتشفون من طريقها أنفسهم وتفتح بالتدريج طاقاتهم ويتلمسون في إطار نشاطاتها الوعي بما يحيط بهم ومن طريق دروسها وفعاليتها يطلون على الحياة في المجتمع الكبير ليعوا قيمه ومعاييره وعلى دروبها ينمون ويكبرون وتبدأ خبراتهم ومهاراتهم بالتراكم والتزايد وقدراتهم بالوضوح والتميز والانطلاق (شفيق، ٢٠٠١: ٢١).

ويرى الباحث ان المرحلة الابتدائية هي المرحلة الثانية التي تأتي بعد رياض الأطفال وتكون إلزامية منها المجانية أو الأهلية وتكون الدراسة فيها ست سنوات هي الصف (الأول، والثاني، والثالث، والرابع، والخامس، والسادس) وتعمل على تهيئة المتعلمين في مختلف الجوانب منها العلمية والعقلية والمعرفية والأخلاقية والتربوية والنفسية والاجتماعية والجسمية وتزويدهم بالخبرات والمهارات التي يحتاجونها في الحياة ليكونوا أفراداً صالحين في المجتمع من طريق خطط تعليمية علمية منظمة على وفق أطر تربوية سليمة ناجحة.

وتتحدد أهمية البحث في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين ومدى انعكاسها على تلامذتهم في مجال التعليم الإلكتروني في المرحلة الابتدائية، لما لهذه المرحلة من أهمية في تكوين شخصية المتعلم وصقل مهاراته وكفاياته وتزويده بالمعارف والخبرات التي يحتاجها في المستقبل والحرص على تنمية الميول والقيم الإيجابية الهادفة في خدمة المجتمع وتطلعاته، وكذلك مع توجهات وزارة التربية العراقية التي تحاول تطوير التعليم العام، خصوصاً بعد عام (٢٠٠٣)، وبذلك سيقدم هذا البحث معلومات دقيقة عن نظرية التنمية التعليمية المستدامة، وكيفية تطوير المعلمين في الجانب

المهني الإلكتروني، وتقديم حلول ومقترحات للمسؤولين في الوزارة، ويمكن أن تلخص أهمية هذا البحث بما يأتي:

١. أهمية التطور العلمي والتكنولوجي والعمل على توظيفه بالعملية التربوية بما يخدم المتغيرات المتلاحقة في التطور التقني والمستحدثات التكنولوجية الفاعلة بالتواصل الرقمي.
٢. تحسين نوعية التعليم في العملية التربوية ليكون قادراً على التكيف مع المواقف الجديدة.
٣. أهمية إعداد المعلم كونه العنصر المؤثر في العملية التعليمية والتربوية والمفتاح لنجاحها.
٤. أهمية البرامج التدريبية في تطوير المعلمين وتحسين أدائهم التعليمي لأنهم يواجهون بعض التحديات والمشكلات في العملية التعليمية.
٥. إمكانية الوصول لبرنامج تنموي مستدام إثرائي لتدريب المعلمين وتطوير قدراتهم التعليمية والأدائية.
٦. أهمية نظرية التنمية التعليمية المستدامة في معالجة الكثير من التحديات والمشكلات المختلفة في الجوانب المتعددة منها (الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية والتعليمية).
٧. قد يفتح هذا البحث مجالاً أمام باحثين آخرين للتطوير نحو نظريات تعليمية جديدة على وفق المستجدات التربوية.
٨. تسليط الضوء على أهمية تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية بما يخدم المتعلم في تقديم درس إلكتروني هادف.
٩. أهمية التعرف على اتجاهات المعلمين نحو البرامج التدريبية وتعزيزها ومعالجة المشكلات التي تؤدي إلى عدم المشاركة في البرامج التدريبية ويمكن الاستفادة من نتائج البحث في التعرف على اتجاهات المعلمين نحوها.
١٠. أهمية المرحلة الابتدائية بوصفها قاعدة التعليم في العراق، والتي ينطلق منها الطفل نحو مراحل التعليم الأخرى.

ثالثاً/ هدف البحث وفرضياته:

يهدف هذا البحث إلى:

١. بناء برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة.
٢. تعرف فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه.
- ولتحقيق هدف البحث الثاني صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:
- أولاً/ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات متدربي المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي.
- ثانياً/ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي وبين متوسط درجات معلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية.
- ثالثاً/ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية التي أعدها الباحث تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة) في القياس البعدي.
- رابعاً/ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية التي أعدها الباحث تبعاً لمتغير سنوات الخدمة في القياس البعدي.
- خامساً/ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والاختبار القبلي على وفق مقياس الاتجاهات.
- سادساً/ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة).

سابعاً/ لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في مقياس الاتجاهات تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة (١-١٠، ١١-٢٠ سنة، ٢١ فأكثر).

رابعاً/ حدود البحث ومحدداته:

يتحدد البحث الحالي ب:

١. **الحد البشري:** معلمو اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي في قسم تربية الرفاعي التابعة للمديرية العامة لتربية ذي قار.
٢. **الحد الزمني:** العام الدراسي للعام (٢٠٢٠_٢٠٢١).
٣. **الحد العلمي:** برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه.
٤. **الحد المكاني:** قسم تربية الرفاعي التابعة للمديرية العامة لتربية ذي قار.
٥. **محددات البحث:** تحدد البحث بأدواته ودرجة صدقها وثباتها وهي من إعداد الباحث.

خامساً/ تحديد المصطلحات:

أولاً/ الفاعلية:

لغةً: وردت في لسان العرب على أنها مأخوذة من مادة (ف ع ل) الفعل: كناية عن كل عمل متعدٍّ أو غير متعدٍّ فعل يفعل فعلا وفعلا...والفعال واحد، خاصة في الخير والشر، وفعال قد جاء بمعنى افعال وجاء بمعنى فاعلة بكسر اللام، والفعال اسم للفعل الحسن من الجود والكرم نحوه (ابن منظور، ٢٠٠٣: ١١٥).

اصطلاحاً: عرفها كلٌّ من:

- أ- (زيتون): بأنها "القدرة على إنجاز الأهداف لبلوغ النتائج المرجوة، والوصول إليها بأقصى حدٍّ ممكن" (زيتون، ٢٠٠١: ٥٥)

ب- (علي): بأنها "القدرة على تحقيق النتيجة المقصودة على وفق معايير محددة مسبقاً، أو هي القدرة على إنجاز الأهداف والوصول إلى النتائج المرجوة بأقصى حدٍّ ممكن" (علي، ٢٠١١: ٣٩).

ت- (الساعدي): بأنها "تعني القدرة أو الكفاية المنظمة في تحقيق أثر فعل معين على وفق معايير معينة لإحداث التغيير والوصول إلى الهدف المنشود" (الساعدي، ٢٠٢٠: ٢٣).

التعريف النظري: هي القدرة على أداء الأعمال بطريقة صحيحة من حيث التكيف والتطور والاستمرار في إحداث التأثير للوصول إلى الأهداف المطلوبة والمتوقعة من أجل تحقيق أفضل النتائج.

التعريف الإجرائي: هي مجموعة الأساليب والطرائق والاستراتيجيات والأنشطة التي يحققها المعلمون في أدائهم المهني الإلكتروني نتيجة استفادتهم من البرنامج التدريبي القائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تقديم دروس إلكترونية للتلامذة.

ثانياً/ البرنامج التدريبي:

عرفه كلٌّ من:

أ- (العناني): بأنه "مجموعة من الأنشطة والأساليب المحددة التي تستخدم بهدف تحقيق الأهداف المنوطة بالبرنامج" (العناني، ٢٠٠١: ١٣).

ب- (السكرانه): بأنه "عملية مخططة ومنظمة تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات المعلم وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه واتجاهاته بما يمكنه من أداء وظيفته بكفاءة وفاعلية" (السكرانه، ٢٠١١: ١٩).

ت- (العوادي): بأنها "مجموعة نشاطات منظمة متكاملة تهدف إلى تطوير معارف وخبرات المستهدفين ضمن البرامج التدريبي في رفع كفاياتهم الإنتاجية وتطوير أدائهم المهني" (العوادي، ٢٠٢١: ١٠٧).

التعريف النظري: مجموعة الجلسات التدريبية المصممة بطريقة علمية هادفة ضمن فترة زمنية محددة، ومتضمنة مجموعة من الخبرات المختارة والمهارات والأنشطة والوسائل وطرائق واستراتيجيات التدريس

والتقويم، لتحقيق الأهداف المرجوة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية عند المعلمين؛ بما يسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

التعريف الإجرائي: مجموعة الخبرات والمهارات والمواد التدريبية المعدة على وفق نظرية التنمية التعليمية المستخدمة المقترحة لتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين والتي تمكنهم من أداء المهام الموكلة إليهم على أفضل وجه في ممارسة عملهم التعليمي، ونقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلمون على وفق بطاقة الملاحظة المعدة لتحقيق أهداف البحث الحالي.

ثالثاً/ التنمية المستدامة:

عرفها كلٌّ من:

- أ- (دوغلان): بأنها "عملية التنمية التي تلبي حاجات الحاضر دون تعريض قدرة أجيال المستقبل على تلبية حاجاتهم للخطر" (دوغلان، ٢٠٠٠: ٦٣).
- ب- (قاسم): بأنها "تلبية احتياجات الحاضر، التي تتصف بالاستقرار، وتمتلك عوامل الاستقرار والتواصل؛ دون الإخلال بقدرات الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها" (قاسم، ٢٠١٠: ٢٠).
- ت- (التميمي وحسن): بأنها "الخطط والمشاريع الاقتصادية والاجتماعية المتعلقة بالتوعية والثقافة والتي تعنى بالتنمية، وهي ما تخطط لها دول العالم وتنفذها لرفع مستوى معيشة الأفراد الحاليين والأجيال القادمة" (التميمي وحسن، ٢٠٢٠: ٧).

التعريف النظري:

يجمع مفهوم التنمية المستدامة بين بعدين أساسيين هما التنمية كعملية للتغير والاستدامة كبعد زمني، لذلك هو الإجراءات والأساليب والطرائق والاستراتيجيات التعليمية التي يعتمد عليها المعلم في تنمية الاتجاهات والقيم للحفاظ على البيئة وتنمية الاقتصاد والشعور بالمسؤولية المجتمعية اتجاه الأجيال القادمة دون الأضرار بممتلكاتهم الطبيعية في الحياة الكريمة.

التعريف الإجرائي:

هي تعليم التلامذة الاستعمال الأمثل لجميع الموارد المتاحة، سواءً البشرية أم المادية، أم المعنوية، وغيرها، مع التركيز على حياة أفضل ذات قيمة عالية للأجيال القادمة في الحاضر والمستقبل.

التعريف النظري لنظرية التنمية التعليمية المستدامة:

هي الأفكار والتجارب التربوية التي تقدمها المدرسة من طريق المعلمين لتنمية قدرات المتعلمين وتطوير مهاراتهم التنموية المستدامة للنهوض بجيل واعي يقدر المشاركة المجتمعية ويعمل على حماية البيئة والاقتصاد على وفق ضوابط علمية إنسانية مخطط لها ويمكن تطبيقها لضمان الحياة الهانئة للجيل الحالي والاجيال القادمة.

التعريف الإجرائي لنظرية التنمية التعليمية المستدامة:

هي الإجراءات والممارسات التي يعمل المعلم على تعزيزها داخل المدرسة لتزويد المتعلمين بضوابط تساعد على تدريبهم في حل المشكلات ومواجهة التحديات والقيام بالأمور الصحيحة الواجب تنفيذها بالأعمال والتصرفات البسيطة التي يكون لها أثر كبير في المستقبل في الجانب الاجتماعية والاقتصادي والبيئي وتعمل على تحقيق أهداف الاستدامة.

رابعاً/ الكفايات المهنية الإلكترونية:

عرفها كلٌ من:

أ- (Marsha& Carol) مارشا وكارول: بأنها عملية التعلم مدى الحياة من طريق أنشطة تعاونية يمارسها أطراف العملية التعليمية من متعلمين ومعلمين، وتستهدف تحسين إنجاز المتعلمين في بلوغ مستويات تعلم محلية أو عالمية ودعم ثقافة البيئة التعليمية التي تتميز بالتجريب، وروح الفريق، والحفاظ على البيئة واحترام وتدعيم طموحات المتعلمين (Marsha& Carol, 2001: 284).

ب- (بني دومي): بأنها "مجموعة القدرات والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم ويقدر على ممارستها في مجالات تكنولوجيا التعليم المختلفة، وخاصة في مجال تصميم وإنتاج المواد التعليمية، واستخدامها وتقويمها، وفي مجال تشغيل الأجهزة التعليمية المختلفة" (بني دومي، ٢٠١٠: ٤٤٦).

ت- (التميمي وتامر): بأنها "مجموعة القدرات التي يجب أن يمتلكها المعلمين من معارف ومهارات ومفاهيم واتجاهات، ويمارسونها في أثناء عملية تعليمهم الإلكتروني، والتي تمكنهم من أداء المهام الموكلة إليهم على أكمل وجه، وفي أسرع وقت وأقل جهد" (التميمي وتامر، ٢٠١٩: ٢٧٤).

التعريف النظري: هو مستوى معين من المهارات (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) والقدرات والاتجاهات التي يمتلكها ويتقنها المعلم لاستخدام الأجهزة والتقنيات الإلكترونية لتقديم الدرس بصورة أكثر فاعلية وتشويق لتعزيز التعليم للوصول بالعملية التعليمية إلى درجة عالية من الكفاءة والفاعلية.

التعريف الإجرائي: هي قدرة المعلم على توظيف أجهزة وتقنيات التعليم الحديثة بمستوي عالٍ، لتكون أكثر فاعلية وكفاءة لتلبية متطلبات العملية التعليمية في هذه المرحلة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها على وفق مقياس الكفايات المهنية الإلكترونية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

خامساً/ الاتجاهات:

عرفها كلٌّ من:

أ- (الحيلة): بأنها "شعور المعلم إيجابياً أو سلبياً نحو أمر ما، أو موضوع ما، وبالتالي يعبر عن الموقف النسبي للمعلم من قيمة ما، كان يؤمن بالصدق ويوافق عليه بشدة" (الحيلة، ٢٠٠٠: ٢٣٨).

ب- (الزغول): بأنها "حالة نفسية داخلية تؤثر في اختيار المعلم للسلوك أو عدم السلوك حيال موضوع أو شخص أو شيء معين، والاتجاه يعكس استجابة متعلمة تمتاز بالثبات النسبي، إلا أنها قابلة للتعديل أو التغيير على وفق مبادئ التعلم، وقد تكون الاستجابة قوية أو ضعيفة، كما أنها قد تكون سالبة أو موجبة أو محايدة" (الزغول، ٢٠١٠: ٢٥٨).

ت- (توق وآخران): بأنها "تمثل حالة أو وضعاً نفسياً عند المعلم يحمل طابعاً إيجابياً أو سلبياً اتجاه شيء أو موقف أو فكرة أو ما شابه ذلك مع الاستعداد للاستجابة بطريقة محددة مسبقاً نحو مثل هذه الأمور أو كل ما له صلة بها" (توق وآخران، ٢٠٢١: ٤١٦).

التعريف النظري: هو استعداد ذهني عند المعلم توجهه قناعات معينة تؤدي إلى سلوك محدد بالقبول والإيجاب أو الرفض والسلب.

التعريف الإجرائي: جملة آراء، وتصورات، ومعتقدات، ومشاعر، واستجابات معلمي اللغة العربية نحو البرنامج التدريبي المعد لتطوير كفاياتهم المهنية الإلكترونية، لقياس المحتوى الانفعالي لتلك الاستجابات بنوعيه السلبي والإيجابي المستخدمة في هذا البحث، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على وفق فقرات مقياس الاتجاهات المعد لتحقيق أهداف هذا البحث.

سادساً/ المعلمون:

وهم جميع الأفراد الحاصلين على شهادة الدبلوم أو البكالوريوس أو الماجستير أو شهادة أكاديمية تؤهلهم تدريس مادة اللغة العربية للصف الخامس في المرحلة الابتدائية في المديرية العامة لتربية ذي قار جمهورية العراق للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١).

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

المحور الأول/ إطار نظري.

أولاً: البرنامج التدريبي.

ثانياً: نظرية التنمية التعليمية المستدامة.

ثالثاً: الكفايات المهنية الإلكترونية.

رابعاً: الاتجاهات.

المحور الثاني/ دراسات سابقة دلالات ومؤشرات.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

يتضمن الفصل الثاني تفصيل عن البحث ومتغيراته، والأسس التي اعتمد عليها الباحث في اختيار وتنفيذ إجراءات بحثه، وقد تم تقسيم هذا الفصل إلى محورين هما، الأول/ الإطار النظري وجاء بأربعة أقسام رئيسة، والثاني/ دراسات سابقة دلالات ومؤشرات، وعلى النحو الآتي:

المحور الأول/ الإطار النظري:

أولاً/ البرنامج التدريبي:

١. مفهوم التدريب والبرنامج التدريبي:

يرتبط مفهوم التدريب ارتباطاً وثيقاً بمفهوم التربية المستمرة أو التعليم المستمر، لذا يأخذ التدريب أهمية قصوى كعنصر رئيس في عملية التنمية البشرية والإدارية، ومن ثم يتطلب عناية فائقة في التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة ضماناً لتحقيق الأهداف المنشودة، حتى يتمكن المتدرب من تأدية عمله بأسلوب فعال ذي سلوك واتجاهات إيجابية (السكرانة، ٢٠١١: ١٧).

إنَّ الهدف الأساسي للتدريب هو التحسين المستمر والتطوير الإيجابي للمهارات الفنية والإدارية والسلوكية للعاملين، إذ يسعى إلى إكسابهم المعارف والخبرات التي يحتاجونها وتزويدهم بالمعلومات التي تنقصهم والاتجاهات والعادات المطلوبة في العمل وبالتالي نقل هؤلاء العاملين إلى المستوى المرغوب من الكفاءة في أداء العمل، وهنا لابد من الإشارة إلى أهمية ربط عملية التعلم بالتدريب، وذلك لأن التعلم وسيلة التدريب ولا يمكن من دونه أن تتم عملية التدريب، إذ إنَّ التعلم يهتم بتزويد الأفراد بالمعرفة العلمية وإيصالهم إلى التفكير الصحيح، أما التدريب فيهتم بتحويل هذه المعرفة إلى تطبيق فعلي، إذ إنَّ التدريب هو ثمرة التعلم (الشرعة، ٢٠١٤: ٢٢).

وللتدريب دورٌ حيويٌّ في تنمية السلوكيات المرغوبة من أجل رفع الأداء وتحسينه، لذلك أصبح لزاماً على المؤسسات التربوية أن تأخذ بالحسبان التدريب وأهميته؛ لما يتركه من أثر على

الأفراد في تحقيق الكفاءة والفاعلية، لأن التدريب يقدم معرفة جديدة، ويعمل على زيادة ما يحمله الفرد من معلومات جديدة، وبصقل مهارات الأفراد، ويؤثر في اتجاهاتهم، ويعدل أفكارهم، ويُقوِّم سلوكياتهم داخل المؤسسات التربوية بشكل ينعكس على العمل بحب وإخلاص ومواكبة التطورات التي يشهدها العالم (اللوذي، ٢٠٠٣: ٢٨٧-٢٨٩).

والتدريب في إنشاء الخدمة هو الاستمرار في تهيئة المعلم وتنميته، ويعمل على رفع كفاءة المعلم ويزيد من كفاءة المؤسسة التربوية ومخرجاتها، فهو الأداة الطيبة التي إذ ما أحسن استثمارها أمكننا تحقيق الكفاءة المثلى للتعليم ووضع نظرياته موضع التطبيق السليم لتحقيق الأداء الأفضل (عبد السميع وسهير، ٢٠٠٥: ١٧٣).

كذلك يساعد التدريب على تحديد نقاط القوة والضعف في أداء وسلوك العاملين وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة، ومن ثم وضع البرامج التدريبية الفاعلة من أجل الوصول إلى سلوك وأداء متوقع يساهم في تحسين أداء العاملين لأعمالهم بأفضل كفاءة وفاعلية (الشرعة، ٢٠١٤: ٢٥).

ويتم من طريق التدريب اكتساب المعلمين المعارف والأفكار الضرورية لمزاولة العمل والقدرة على استعمال وسائل جديدة بأسلوب فعال أو استعمال الوسائل نفسها بطرق أكثر كفاءة مما يؤدي إلى تغيير سلوك واتجاهات المعلمين في التصرف نحو المتعلمين أو الأشياء والمواقف بطريقة جديدة (عباس وعلي، ٢٠٠٧: ١٠٧)، والتدريب علم وفن، وهو يتقدم مع تقدم العلم، وعليه فقد تقدم في الآونة الأخيرة تقدماً هائلاً لمواكبة التقدم العلمي وكفاءته، فإنه لا يستطيع مواكبة التطورات السريعة والانفجار المعرفي والمعلومات في مادة تخصصه ما لم يخضع هذا المعلم لبرامج تدريب مستمرة، وما لم تزود هذه البرامج بمهارات التعليم الذاتي (طعيمه، ٢٠٠٦: ٣٧).

ويرى الباحث أن التدريب جهوداً منظمة ومخطط لها لتزويد الأفراد بالمعلومات والخبرات والمعارف والأنشطة والتمرينات المخططة التي يضعها أهل الاختصاص من ذوي الكفاءة العالية، التي تستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في خبراتهم، واتجاهاتهم، وسلوكهم من أجل تطوير

كفاءة أدائهم وتنمية معارفهم أو مهاراتهم أو لتغير نمط معين من السلوك أو الأداء لغرض تحسين مستوى الأداء المهني.

ويعد البرنامج التدريبي عملية منهجية منظمة، يتم من طريقها إكساب المتدربين مجموعة من الخبرات التي تمكنهم من أداء مهام عمل معين (جابر، ٢٠١٥: ١٧). من طريق مجموعة من نشاطات منتظمة تهدف إلى تطوير معارف ومهارات المتدربين وتساعدهم في تجديد معلوماتهم ورفع كفاءتهم وتحسين أدائهم، فهي تمثل خطة عمل شاملة ومتكاملة من القواعد والإجراءات والمفاهيم التي تحددها نظريات التعلم (زاير وآخرون، ٢٠١٢: ٢٥).

لذا فإن إدخال المعلمين دورات تدريبية في أثناء الخدمة يعد عاملاً أساساً في إعداد الطاقات البشرية القادرة على تحقيق مستويات عليا من الكفاءة والفاعلية، وبه يتحقق الإتيقان ونصل الأهداف من كل عمل ميداني، وتدريب المعلمين يمكنهم من أداء المهارات التي تجعلهم قادرين على التعامل مع المستجدات العلمية والتقنية والنظريات والمعارف وتوظيفها في ممارساتهم التعليمية (جري وعباس، ٢٠١٧: ٣٧).

إن مفهوم فاعلية البرامج التدريبية يركز على تحديد العناصر المتفاعلة كافة فيما بينها والتي تهدف إلى تحسين أداء العاملين، ومن ثم تحسين الأداء للمنظمة ككل وتقييمها، ويتم معرفة مدى تحقيق فاعلية البرامج التدريبية من طريق تحقيق الأهداف المخطط لها مسبقاً بحيث يُعد تحقيق الأهداف بشكل كامل لهذه البرامج مبرراً وجود نشاط التدريب واستمراره، وبالتالي فاعلية البرامج التدريبية هي الأساس في تطور نشاط التدريب ومعيار الحكم على نجاح هذا النشاط المهم في المنظمات (الشرعة، ٢٠١٤: ٦٥).

ويرى الباحث أن البرنامج التدريبي يعمل على تنشيط دور المعلم لتحقيق تغييرات محددة تتضمن مهاراته وخبراته وقدراته الأدائية، لتفعيل أدائه بصورة أكثر فاعلية في ضوء الأنشطة والتدريبات التي تقدم له وتعمل بتطويره على وفق تطلعاته المستقبلية، لذلك يتعدى تأثير البرامج التدريبية وقتها الحالي ليشمل تغييرات مستقبلية تسهم في رفع كفاءة المؤسسة أو المنظمة التي تقيمه، وأن برامج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ضرورة ملحة لتطوير معلوماتهم وتنمية

كفاياتهم نتيجة الظروف التي يفرضها العصر من متغيرات مستجدة وكذلك للتطورات الإنسانية والاكتشافات العلمية المستمرة في مجال العلم والمعرفة التي تزداد وتتطور بمرور الوقت وما تقدمه الدراسات التربوية من استراتيجيات جديدة وأساليب تربوية فاعلة في التعليم ينبغي على المعلم مواكبة التطورات، وأن يلم بما هو جديد في مجال تخصصه التربوي ودوره المهني في مجال التعليم.

٢. أهمية البرنامج التدريبي:

تتزايد أهمية التدريب وإعداد برامج بصورة مستمرة؛ نتيجة تقدم الزمن ونضوج الأفكار، فإننا نكون أكثر قدرة بتطوير قابلياتنا وقدراتنا؛ لكي يتم صقل هذه المهارات وتنظيمها بصورة أفضل، ولا يتم ذلك إلا من طريق التدريب الجيد، والاختيار الأفضل للبرامج التدريبية، وذلك لإحداث تغييرات إيجابية بصورة مناسبة في رفع مستوى الأداء.

ويشير معمار (٢٠١٠) إلى أهمية البرامج التدريبية في الآتي:

١. إنَّ التدريب يهيئ الفرص أمام المتدرب لاكتساب معارف ومهارات جديدة.
٢. إنَّ التدريب يساعد على اكتساب اتجاهات ايجابية تجاه المهنة الممارسة من قبل المتدرب، مما يؤدي إلى رفع روحه المعنوية، وزيادة إنتاجيته بالعمل.
٣. إنَّ التدريب باستطاعته غرس مفاهيم وإكساب أساليب التعلم المستمر في المتدرب من طريق تمكينه من مهارات التعلم الذاتي المستمر.
٤. إنَّ التدريب يساعد المتدرب على الانفتاح على الآخرين من زملائه بهدف تنميته مهنيًا، وذلك من طريق إيجاد فرص الاحتكاك مع الزملاء في إطار المهام والنشاطات الجماعية.
٥. زيادة الانتماء إلى المؤسسات من طريق الحوار الهادف البناء الذي يولد الوعي بأهمية المؤسسات في المجتمع خدمة البشرية.

(معمار، ٢٠١٠: ٦٧)

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن أهمية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة تكون على النحو

الآتي:

١. يضمن التخطيط الجيد للإداء المتقدم لتحقيق الأهداف المرجوة في التعليم.
 ٢. تعزيز ثقة المعلم بنفسه وتحسين مهاراته في تقديم الدرس بصورة أكثر فاعلية.
 ٣. تنمية مهارات التواصل والتفاعل بالمشاركة والحوار والنقاش الفاعل.
 ٤. تدريب المعلمين على الاستعمال الأمثل للتقنيات التربوية، واستعمال أفضل الوسائل التعليمية في تقديم الدرس الإلكتروني.
 ٥. تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو تكنولوجيا التعليم والتعليم الإلكتروني.
 ٦. التدريب الصحيح على الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، واختيار الأفضل منها على وفق محتوى المادة المعروضة لتحقيق الهدف التربوي.
٣. أهداف البرنامج التدريبي:

يمكن تصنيف أهداف التدريب على النحو الآتي:

١. أهداف تدريبية عادية أو تقليدية: وهي الأهداف الموجهة إلى الموظفين التنفيذيين الذين يحتاجون إلى زيادة المعرفة وتنمية القدرات والمهارات التي يحتاجها عملهم.
٢. الأهداف التدريبية الإشرافية والتنسيقية وحل المشكلات: والتي تختص بإيجاد حلول محددة للمشكلات التي تظهر في العمل، وتساعد هذه الأهداف الموظفين والمنظمات على الاستمرار في الإنجاز والتغلب على الصعوبات التي تصادف العمل وتسبب انحراف الانجازات الفعلية عن الأنماط المقررة.
٣. أهداف تدريبية ابتكارية (إبداعية): وتأتي هذه الأهداف في أعلى مستويات المهام التدريبية، وتختص بمحاولة تحقيق نتائج غير عادية ترتفع بمستوى الأداء في المنظمة نحو مجالات وآفاق لم يسبق التوصل إليها.

(الطعاني، ٢٠٠٩: ٣٣)

٤. عناصر البرنامج التدريبي:

يجد الباحث إنه يمكن تحديد عناصر التدريب على النحو الآتي:

١. المحتوى التدريبي: يتضمن المادة العلمية التي تعطى للمتدربين، وينبغي أن تكون معلومات علمية وخبرات أكاديمية سليمة على وفق البحوث والدراسات التربوية.

٢. **المدرّب:** هو الشخص الذي يقوم بتقديم المحتوى التدريبي وينبغي أن يتميز بالعديد من الصفات التي تؤهله من إجراء التدريب.
٣. **المتدرب:** هم الافراد الذين يشاركون في البرنامج التدريبي على وفق إرادتهم وسبب ذلك رغبتهم في تطوير مهاراتهم ومعلوماتهم.
٤. **البيئة التدريبية:** المكان المناسب لإقامة التدريب وتوفير جميع المستلزمات من قاعة ومقاعد جلوس مريحة وتبريد أو تدفئة، وسبورة ومستلزمات عرض، ومرافق صحية، ويحتوي المكان التدريبي على شروط السلامة والأمان.
٥. **الموافقات الرسمية:** لا يمكن إقامة دورة تدريبية دون موافقة رسمية أو جهة مسؤولة تتبنى عملية التدريب.
٥. **الاحتياجات التدريبية للمعلمين:**

إنّ الغاية من تدريب المعلمين هي تحقيق معايير ومتطلبات مهنة التعليم من طريق:

١. تطوير مهارات المعلمين في تطبيق وتصميم المواقف التعليمية ومعرفة المحتوى وتطبيق التكنولوجيا لتصل إلى المستوى المناسب.
٢. تزويد المعلمين بأساليب تمكنهم من أداء الموقف التعليمي بفاعلية ومتابعة وتقويم نتائج التعلم المنشودة وتحقيق متطلبات الوظيفة وأهدافها.
٣. تمكين المعلمين من المشاركة في التنمية المهنية، والتعاون مع زملائهم في العمل، ومعالجة مواطن الضعف في المواقف التعليمية.

(زيتون، ٢٠٠١: ٦٨)

يجد الباحث أن الاحتياجات التدريبية هي تشخيص الضعف نتيجة الملاحظة، أو الحصول على بيانات محددة، وإجراء التغيرات المطلوب إحداثها في معلومات المعلمين وخبراتهم، ومحاولة رفع كفاياتهم، ومهاراتهم، واتجاهاتهم لجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على الوجه الأكمل، أن الغاية من التدريب هو تعديل السلوك، أو تغيير مستوى الأداء نحو الأفضل؛ من حيث السرعة، والدقة، والجودة، بحيث يستطيع المتدرب معرفة مستواه بشكل مناسب، ويكون قادراً على معرفة مستوى رضاه وقبوله عن أدائه، من حيث ما يستطيع تنفيذه، وما يمكنه القيام به، من أجل العمل

على تطويره وفقاً لمهاراته، وقدراته، ومعرفته المعلومات التي يمتلكها بما يتناسب مع ميوله واتجاهاته لتحقيق الأداء المطلوب.

٦. أنواع البرامج التدريبية للمعلمين:

تتعدد أنواع البرامج التدريبية وتصنيفاتها وهي على النحو الآتي:

أولاً/ التدريب بحسب عدد المتدربين المشاركين فيه، ويقسم إلى نوعين:

- التدريب الفردي: وهو أن تركز عملية التدريب على معلمين معينين، بمعنى أن يتم تدريب كل معلم على حده ويتم ذلك بعد التعيين مباشرة، أو قد يتم في أثناء العمل إذا أريد تطوير أداء أو أساليب جديدة لأحد الموظفين.
- التدريب الجماعي: وهو التدريب الذي يجمع المعلمين لديهم قواسم مشتركة فيما بينهم، والتدريب الجماعي قد يتم في بيئة العمل أو خارج بيئة العمل، أو قد يتم -أيضاً- في أثناء مواعيد العمل الرسمية أو بعدها.

ثانياً/ التدريب بحسب المكان الذي يتم فيه، ويشمل نوعين:

- التدريب في موقع العمل: هو التدريب الذي يتم في موقع العمل مباشرة، وضمن بيئة العمل العادية (الخطيب ورداح، ٢٠٠٦: ٤٥-٤٦).
- التدريب خارج موقع لعمل: وهو التدريب خارج حدود المدارس في ظروف مماثلة لظروف العمل التي سيعمل فيها المتدرب، أو يكون ضمن برامج خاصة تقوم جهات خارجية بوضع إطارها حسب الاتفاق مع المنظمة المعنية (سعفان وسعيد، ٢٠٠٩: ٦٧).

ثالثاً/ التدريب بحسب وقت تنفيذه، ويقسم إلى نوعين:

- التدريب قبل الخدمة والتعيين: أي هو إعداد المعلم في أثناء دراسته الجامعية لأداء معين، وهذا الإعداد يكون متطلباً رئيسياً للتخرج في الجامعة، والتربية العملية لطلبة كلية التربية وتُعد تدريباً لما قبل الخدمة.

- التدريب في أثناء الخدمة: وهو موضوع هذا البحث، وفيه يتم تدريب المعلمين الذين يحتاجون تأهيل تربوي أي الذين تم تعيينهم لتتمية معارفهم وتزويدهم بالمهارات العملية اللازمة لأداء العمل بإتقان (حماد وشحدة، ٢٠١١: ٣٥٠).

رابعاً/ التدريب من ناحية تطبيقه، ويقسم إلى نوعين:

أ- تدريب نظري: وهو كل ما يكتسبه المعلم من مهارات ومعارف من طريق الندوات والدورات.

ب- التدريب العملي: وهو تحويل المعارف والمهارات التي اكتسبها المعلم من الدورات والمحاضرات إلى الممارسة العملية.

خامساً/ التدريب من حيث نوع البرنامج، ويقسم إلى عدة أنواع:

١. برامج تهيئة المعلم الجديد: وهو تزويد المعلمين الجدد بالمهارات والمعارف اللازمة للعملية التعليمية التعليمية.

٢. برامج المناهج الجديدة: وهو إطلاع المعلمين على المناهج الجديدة وكيفية تطبيقها وكيفية التعامل معها بطريقة فعالة.

٣. برامج إنعاشية: وهي إنعاش مهارات معينة عند المعلمين بهدف مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي.

٤. برنامج المدرسة وحدة تدريب: هو الذي يتم داخل المدرسة بحيث يقوم مدير المدرسة والمعلمون بإيجاد المواضيع التي يشعرون أنهم بحاجة إليها.

٥. برنامج الحاسوب والوسائل التعليمية: وتهدف إلى تزويد المعلم بمهارات استخدام الحاسوب وإنتاج الوسائل التعليمية وتوظيفها في الأنشطة والفعاليات التعليمية التعليمية بفعالية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦: ٢٠).

٧. أهمية برامج التدريب في إعداد المعلمين مهنيًا:

إنَّ المعلم قائد العملية التعليمية ومهندسها، الذي يتكفل بإعداد الأجيال وتهيئتهم لإخذ دورهم الفاعل في بناء الوطن، فيعمل على تطبيق السياسة التربوية في المجتمع لذلك تجد نجاح المعلم يعتمد على ما يمتلك من كفايات مهنية يمكن أن يؤدي من طريقها رسالته بكل حرفية ومهارة

وهذا لا يتم إلا مع التطوير المهني المستمر للتزود بالخبرات التربوية والمعارف الحديثة المستجدة وسبب ذلك تقادم العلوم والمعرفة والمجال التربوي يبني على النظريات الحديثة والدراسات العلمية المتقدمة بسبب ما يفرضه واقعنا التعليمي للتطور التقني والتكنولوجي واستخدام مصادر المعرفة.

إنّ دور المعلم في العصر الرقمي أنّه يوفر مجالات الخبرة للمتعلم ومتابعته وتوجيهه ليكون قادراً على مواجهة التحديات والمتغيرات المتواصلة في الحياة، أن تحقيق مثل ذلك لا بد من تغيير دور المعلم والمتعلم، فالمعلم موجّه للعملية التعليمية والمتعلم باحث ومستكشف (اشتوة ومصطفى، ٢٠١٠: ١٢٨).

ويرى الباحث أنّ دور التدريب المهني والتطوير الأكاديمي يعمل على تطوير مهارات وقدرات العاملين، وتحفيزهم بطريقة مقصودة؛ نتيجة الدراسات التي تجرى في هذا المجال لتشخيص ضعف، أو تردي في تقديم خدمات، أو تنمية مهارات، أو زيادة فاعلية أداء، لذلك يكون التدريب أهم الوسائل لإكساب المعلمين المهارات الضرورية لتطوير الأداء، بمعنى أن المعلمين الأكفاء لا يولدون؛ إنما يصنعون من طريق تطويرهم وصقل مهاراتهم، وتحفيزهم بشكل صحيح على وفق احتياجاتهم التدريبية لخدمة العمل التربوي.

وإعداد المعلم وتنميته مهنيّاً، تُعدّ من أساسيات تحسين التعليم، وذلك لما له من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي وزيادة الكفاءة المهنية للمعلمين، فالتدريب هو المفتاح الأساسي لإكساب المهارات المهنية والأكاديمية للمعلم حتى يتمكن من القيام بدوره المهني بنجاح وفاعلية. ولهذا تولي كافة النظم التعليمية الحديثة اهتماماً ملحوظاً بإعداد المعلمين وتدريبهم، وتأهيلهم، وذلك لأهمية المعلم في العملية التربوية (الشويطر، ٢٠٠٩: ٥٥).

ويرى الباحث أنّ المعلمَ عنصر فاعل ومؤثر في العملية التربوية، ولا يستقيم النظام التعليمي إلا بوجود المعلم الذي يحمل العبء الأكبر في تحقيق الأهداف التربوية، وما زالت شخصيته لها الأثر الكبير في ترك بصمة حقيقية في تنشئة المتعلم؛ مستعملاً التطور الكبير في استعمال الطرائق التدريسية الحديثة، معتمداً على التكنولوجيا الحديثة في إيصال المادة التعليمية، وتنمية القيم، والاتجاهات الأخلاقية في التنمية الروحية والتنشئة الاجتماعية.

وقد طُوِّرت برامج عديدة في معظم الدول للعناية بالمعلم، ومساعدته ودعمه في تنفيذ عمله بشكل عام، وأخذت هذه البرامج أشكالاً مختلفة، فمنها ما كان في أثناء الخدمة، ومنها ما كان في أثناء إعداد المعلم في الدراسة الجامعية، ومنها حالياً ما يتم من داخل المدرسة في أثناء الوظيفة (Harris & Sass, 2007: 79).

يجد الباحث أنّ هناك أصوات كثيرة تُسمع هنا أو هناك؛ لعدم جدوى البرامج التدريبية في تطوير المعلمين، وأنّ أغلب الدورات التدريبية تكاد تكون روتينية للدعاية والإعلام فقط، كما يعتقد البعض، وهذا الرأي غير صحيح؛ ربما يكون هناك خلل، أو ضعف ملحوظ في إعداد البرامج التدريبية، أو تنفيذها من قبل أفراد غير مؤهلين بشكل صحيح، لتقديم المعلومة إلا أنّ التدريب والبرامج التدريبية هي إحدى الحلول المهمة والفاعلة في تزويد المعلمين بالمعلومات والخبرات والمعارف، وأن لا يكتفي المعلم بما تم تعلمه في مرحلة البكالوريوس، والذي يمثل الحد الأدنى من الاستعداد الصحيح للتعليم، إنما يواكب المستجدات والطرائق والأساليب التربوية الحديثة لتقديم المعلومة بشكل مناسب يؤدي إلى ثباتها وسهولة استرجاعها من قبل المتعلم وقدرته على تطبيقها في مواقف مشابهة للواقع حقيقة.

٨. أهداف البرامج التدريبية في أثناء الخدمة:

يمكن تحديد أهداف التدريب في أثناء الخدمة على النحو الآتي:

١. أهداف معرفية ترتبط بالتزويد بالمعارف المتعلقة بالتربية وعلم النفس التربوي والتخطيط التربوي فضلاً عن مهارات طرق التفكير والمعارف المرتبطة بالتعليم والتعلم.
٢. أهداف مهارية وتتعلق بتنمية قدرة المعلمين على تخطيط الأنشطة وتنمية مهارات التواصل والاتصال وتوظيف التكنولوجيا التربوية والوسائل التعليمية، والقدرة على تنظيم الأنشطة وتشخيص المشكلات وإيجاد الحلول.
٣. أهداف مهنية تتعلق بالسعي للتطوير المهني والرقى الوظيفي.
٤. أهداف إنتاجية تقاس بالمخرجات النهائية للنظام التدريبي.
٥. أهداف وجدانية ترتبط بتحقيق قيم المهنة التي يمارسها المعلم وأخلاقياتها وفلسفة التربية.

(الأحمد، ٢٠٠٥: ١٧)

ثانياً: نظرية التنمية التعليمية المستدامة.

تعريف نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

١. النظرية:

تُعرفُ النظريةُ لغةً: بأنها مصطلح مشتق من الكلمة الثلاثية نَظَرَ، نَظَرَ إلى الشيء — نَظَرًا، ونَظَرًا: أبصره وتأمَّله بعينه، وفيه: تدبَّر وفكَّر، يُقال: نظر في الكتاب، ونظر في الأمر، ومعناها التأمل أثناء التفكير بشيء ما، رأي أو اجتهدا يدلي به أحد العلماء ويحاول إثباته بالبراهين: نظرية النشوء والارتقاء لدارون، ونظرية النسبية لأينشتاين (مصطفى وآخرون، ٢٠١٤: ٤٥٧).

وجمعها نظريَّاتٌ (صيغة الجمع) وهي قَضِيَّةٌ تحتاج إلى بُرْهان لإثبات صِحَّتْها، وهي جُمْلَةٌ تصوِّراتٌ مُؤَلَّفةٌ تَأْلِيفًا عَقْلِيًّا تَهْدَفُ إلى رِبْطِ النَّتَاجِ بِالْمُقَدِّمَاتِ؛ (في الفلسفة) طائفة من الآراء يُفسَّرُ بها بعض الوقائع العلميَّة والفنِّيَّة (أبو العزم، ٢٠١٦: ٣٧٦).

وتعرف النظرية اصطلاحاً: بأنها عبارة عن مجموعة من المفاهيم والتعريفات والاقتراحات التي تعطينا نظرة منظمة لظاهرة ما من طريق تحديدها للعلاقات المختلفة بين المتغيرات الخاصة بالظاهرة، وذلك بهدف تفسير تلك الظاهرة أو التنبؤ بها مستقبلاً (أنجرس، ٢٠٠٦: ٥٤).

وهي مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر، التي يجري فيها تحديد المتغيرات تؤثر في العلاقات بين هذه المتغيرات، بهدف وصف هذه الظاهرة وشرحها والتنبؤ بها، وهي أيضاً عبارة عن صياغة كمية أو كيفية موجزة وغاية في التجريد، تعبر عن نسق استنباطي تصوري وافتراضي، وتعمل بمثابة دليل أو موجه للبحث العلمي، وتفسر الظواهرات موضوع التنظير، وهي كذلك قوانين منسقة قائمة على الملاحظة، تعطي معرفة صادقة إلى أن يثبت عدم صدقها، وذلك من طريق الوصول إلى أفكار جديدة (الهاشمي وطه، ٢٠٠٨: ٢١).

كما يعرفها طه (٢٠٠٩) بأنها محاولات لوضع تصور نظري مبني على الملاحظة والتمرين والتصورات والقناعات لوصف وتفسير السلوك الإنساني وما يؤثر فيهما، سواء في الاتجاه

المرغوب أم في الاتجاه المرفوض، وبذلك فيمكن تعريف النظرية بأنها مجموعة من الافتراضات أو المسلمات المتلازمة، والتي تظهر صدقاً وثباتاً في تفسير ظاهرة ما (طه، ٢٠٠٩: ٢٤).

ويعرفها الباحث أنها قضية تُثبت صحتها بحجةٍ ودليل أو برهان فهي القواعد والمبادئ التي تُستخدم لوصف شيء ما، سواء أكان علمياً، أم فلسفياً، أم معرفياً، أم أدبياً، وقد تثبت هذه النظرية حقيقة معينة، أو تساهم في بناء فكر جديد، فهي دراسة لموضوع معين دراسة عقلانية ومنطقية، من أجل استنتاج مجموعة من الخلاصات والنتائج التي تُسهم في تعزيز الفكرة الرئيسية التي تُبنى عليها النظرية.

٢. النظرية التربوية:

هي عبارات تصف الإجراءات والعمليات التي يجب القيام بها، وتقدم مجموعة من التوصيات، ما يفيد في عملية التربية من وجهة نظر معينة، فهي تصف مجموعة معينة من الأنشطة التي تحدث في عملية التربية، ثم تعمم لبلوغ أهداف معينة وتعطي من التوصيات ما يساعد على الممارسة (اللقاني وعلي، ٢٠١٣: ٧٧).

فالنظرية التربوية هي نسق من المفاهيم والمعارف والنماذج يتصف بالصلاحية، تساهم في تطوير التربية، ومن جهة أخرى المساعدة على تفسير الظواهر التربوية والتنبؤ بها (غريب، ٢٠٠٩: ٩٥٧).

كما أنها الإطار التصوري الملائم لتفسير الظواهر والمواضيع، لتصبح مفهومة من طريق هذا الإطار والتوجيه النظري، فهي مجموعة من المصطلحات والتعريفات والافتراضات لها علاقة ببعضها البعض، تقترح رؤية منظمة للظاهرة، بهدف عرضها والتنبؤ بمظاهرها، أي أنها تضع تفسيراً علمياً لموضوع معين، مما يكسبه معنى واضحاً في الذهن (حامد، ٢٠٠٧: ٨٠).

ويعرف الباحث النظرية التربوية: بأنها التغيرات الحادثة في السلوك المتعلم نتيجة العمل الجاد من قبل المعلم في تنمية المتعلم وإعداده الفعّال لمواجهة تحديات الحاضر في تحقيق حاجات المستقبل، فهي التفسيرات والاثباتات التي يمكن تعميمها بسبب البحث والخبرة التربوية للتنبؤ بما يكون عليه الواقع في المستقبل.

٣. التنمية المستدامة:

وجد الباحث أنّ هناك الكثير من الآراء المختلفة التي ظهرت منذ زمن بعيد متعلقة بتعريف مفهوم التنمية المستدامة من طرف علماء الاقتصاد والبيئة والاجتماع وكلاً منهم اخذه من زاوية محددة لذا تجد اننا سوف نسلط الضوء على الجانب التربوي التعليمي إذ تشمل التنمية المستدامة ما يزيد عن النمو فهي تتطلب تغييراً في محتوى النمو بحيث يصبح أقل مادية واستخداماً لموارد البيئة وأكثر عدالة واهتماماً في المحافظة على الموارد لخدمة الأفراد في الأجيال القادمة.

إنّ جوهر مفهوم التنمية المستدامة يمكن تلخيصه في أربع كلمات فقط (الكفاية لكل البشر وللأبد)، وتشمل هذه الكلمات التفكير بمحدودية الموارد والمسؤولية الاستهلاكية، والتنوعية والعدالة، والتوجهات طويلة الأمد، والحفاظ على البيئة والموارد الطبيعية والاقتصادية، والقيم والعدالة الاجتماعية التي تشكل المفاهيم المهمة في التنمية المستدامة (زاير وأخران، ٢٠١٥: ٩٨).

أيضاً هي تنمية حقيقة مستمرة ومتواصلة هدفها وغايتها الإنسان، تؤكد على التوازن بين البيئة بأبعادها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية بما يسهم في تنمية الموارد الطبيعية، وتمكين وتنمية الموارد البشرية، وإحداث تحولات في القاعدة الصناعية والتنمية على أساس علمي مخطط وفق استراتيجية محددة لتلبية احتياجات الحاضر والمستقبل على أساس من المشاركة المجتمعية مع الإبقاء على الخصوصية الحضارية للمجتمعات (أبو المعاطي، ٢٠١٤: ٥٧).

إنّ مفهوم التنمية المستدامة يشير إلى ظاهرة جيلية تتحول من جيل إلى آخر ولا بد أن تحدث عبر فترة زمنية لا تقل عن جيلين ومن ثم فإن الزمن الكافي للتنمية المستدامة يتراوح بين (٢٥) إلى (٥٠) سنة، وتشمل الخاصية المشتركة الثانية في مستوى القياس، فهي عملية تحدث في مستويات عدة تتفاوت: محلي، إقليمي، دولي (Grosskurth & Rotmans, 2005: 135)

ويعرف الباحث التنمية المستدامة بأنها تحقيق التوازن بين الاحتياجات المختلفة للبشر من طريق التعليم الهادف الذي يعمل على إحداث التغيرات المطلوبة في توجيه سلوك المتعلمين للتأثير في الأبعاد الاجتماعية والاقتصادية والبيئية وتحقيق الأهداف المرجوة بصورة صحية تخدم البشرية جمعاء.

٤. مفهوم نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

تعني ارتباط العملية التعليمية بالجوانب التربوية التعليمية مع الجوانب الأخرى مثل الاقتصادي والبيئي والاجتماعي لتلبية حاجات الأفراد في الوقت الحالي مع المحافظة على احتياجات الأجيال القادمة وتنميتها لهم بصورة سليمة لضمان ديمومتها واستمراريتها.

لذلك نجد أنّ مفهوم نظرية التنمية التعليمية المستدامة يكون عاماً وشاملاً في العملية التعليمية، ويحتوي جميع الأنشطة التي تقدمها العملية التربوية للمتعلمين؛ لتطوير، وتنمية، مهاراتهم وخبراتهم في تحسين الحياة والواقع الذي يعيشون به؛ من طريق استثمار الموارد، والطاقات البشرية والمادية، والاستفادة من الخبرات والمعلومات السابقة وتطويرها وتحديثها نحو الأفضل.

إنّ مفهوم نظرية التنمية التعليمية المستدامة مفهوم يختلف عن المفاهيم السابقة في إدخال البعد التعليمي والتركيز على حقّ الأجيال القادمة في الحصول على بيئة تعليمية هادفة مستدامة، إن إدخال البعد التعليمي إلى مفهوم التنمية فضلاً عن الأبعاد السابقة قد أدى إلى تركيز الأضواء على ما تتعرض له العملية التعليمية من صعوبات وتحديات كبيرة والمطالب التي تنادي بإعداد جيل واعٍ مدرك لجميع المشكلات التعليمية، والتأكيد على عنصر الاستدامة، من طريق التأكيد على عدم إلحاق الضرر بالأجيال القادمة سواء بسبب استنزاف الموارد الطبيعية وتلويث البيئة أم بسبب الديون العامة التي تتحمل عبئها الأجيال اللاحقة أم بسبب عدم الاكتراث بتنمية الموارد البشرية مما يخلق ظروفاً صعبةً في المستقبل نتيجة خيارات الحاضر.

٥. تعريف نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

هي الإجراءات والممارسات التعليمية التي يقدمها المعلم إلى المتعلم لكي يؤديها في الحفاظ على البيئة التي يعيش فيها، لكي يستخدم الموارد المتاحة بصورة صحيحة مرضية على وفق ضوابط علمية إنسانية مخطط لها؛ لرعاية الأفراد والحفاظ على حقوقهم، وما يؤدي إلى الاعتناء بالكائنات والمخلوقات المختلفة، وتسخيرها بصورة حسنة لخدمة أغراضه؛ لكي يستطيع أن يعيش بصورة تضمن له الحياة الهانئة.

بمعنى آخر هي نظرية تعليمية جاءت نتيجة ثمرة التطورات في النظريات الأساسية الإنسانية والاجتماعية والطبيعية تهتم بالجانب التنموي المستدام لديمومة الحياة الكريمة القائمة على التخطيط العلمي السليم بما يضمن حقوق الجيل الحالي والأجيال القادمة في العيش والازدهار.

لذلك يرى الباحث أنّ التنمية التعليمية المستدامة تكون أشمل وأعم لأنها تُعَلِّم الفرد العيش والحفاظ على المواد لكي يتم تنمية جميع الموارد المتاحة دون المساس باحتياجات الأجيال القادمة وعليه أن يعرف كيف يتعلم وينمي ذلك من طريق التفكير السليم والتخطيط الجيد والعمل المثمر الذي يعمل على تحقيق اهداف الاستدامة ليجني ثمار التعب بالرفاه والسعادة، فلا يمكن أن ينال المتكاسل الفوز والنجاح.

إنّ نظرية التنمية التعليمية المستدامة وضعت قواعدها من طريق الأفكار والتجارب التربوية إذ إنّها تعمل على تنشيط العملية التربوية ومدها بطابع الحيوية والمرونة وذلك من طريق وضع الفروض العلمية والتحقق منها في الدراسات التربوية والمختبرات والمشاهدات التربوية والأخلاقية في الحياة العامة، حتى تكونت بصورتها الحالية في صيغة نظرية تربوية هادفة تخدم العملية التربوية والتعليمية لتوظيف الأفكار والاتجاهات التنموية المستدامة لخدمة الجيل الحالي والاجيال اللاحقة.

وتهتم نظرية التنمية التعليمية المستدامة بالفرد من طريق تنمية مهاراته وقابلياته وقدرات نمو عقله على مواجهة التحديات والمشاكل وحلها بأبسط الطرق لذلك ينبغي الاهتمام بكفايات الفرد وتعليمه ما يحتاج إليه في الجوانب جميعها سواء المعرفية أم الوجدانية أم الجسمية أم المهارية والعمل على تنميتها، وقدرته على تطبيقها فهي ليست تنظير فقط انما تطبيق لما تعلمه واستفاد منه بصورة صحيحة.

إنّ دورَ نظرية التنمية التعليمية المستدامة المهم لكل من التربية والتعليم في عملية التنمية المستدامة، وترسيخ مفاهيمها، وتزويد المتعلمين بالقدرة على العمل لمواجهة التحديات المتعلقة بالاحتياجات الإنسانية، والعمل من أجل التغيير الإيجابي المنشود في بنيتها، ومع أهمية التراكم الهائل بدور التربية عموماً، فإن الاهتمام بدور التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ضمن توجهات

التربية على التنمية المستدامة، كالتربية للمستقبل؛ والتربية للمواطنة، والتربية للتسامح والسلام والتعدد الثقافي، والثقيف الصحي، والتربية البيئية والثقافة الإعلامية.

ويرى الباحث أنّ الحاجة ملحة لبناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة؛ نتيجة الاعتماد على نظريات التعلم التي تطورت، وتقدمت بفعل الباحثين والعلماء الذين أشبعوها دراسة وتجريباً في الدراسات المختبرية والعملية، التي أجريت في مواضيع تتعلق بالحيوانات مثل القروذ والكلاب والفئران، وكان لها دوراً كبيراً بتوجيه أفكار الكثيرين، لكنها قد تكون فشلت في ضبط السلوك الإنساني وعملية التدريس الصفي نتيجة عامل الهدر للمتعلمين في المراحل التعليمية جميعها وصعوبة ضبط المتغيرات الدخيلة في التعامل الإنساني المتغير تبعاً للمواقف.

٦. أهمية نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

إن الفكرة الأساسية لنظرية التنمية التعليمية المستدامة، هي أنّ يتم التعليم بطريقة سهلة تتسم بالبساطة والنفع المستقبلي، بمعنى أن نهتم بتزويد المتعلم بمهارات، وخبرات، ومعارف يحتاج إليها؛ لكي يعيش برفاهية وسعادة ويضمن ديمومة الحياة للأجيال القادمة، بمعنى أنّ يقوم بعمارة الأرض والحفاظ عليها بطرق وأفكار هادفة، مثلاً يتعلم الزراعة ليأكل من نتاج يديه، ويزرع ليعلم الآخرين، ويترك لهم ما ينفعهم.

لذا يجد الباحث أنّ التربية والتعليم بحاجة ماسة إلى وضع نظرية تعليمية مستدامة تعمل على تكوين أطر سليمة وناضجة، تعمل من طريقها على تنمية القدرات والقابليات التربوية التي نرغب أن تكون مستدامة ومؤثرة في الجيل الحالي؛ لكي نصل برسالتنا التربوية في حماية الأجيال اللاحقة، فعندما ندرك حجم المعاناة والصعوبات في الجيل الحالي، ونعالجها من الأساس بما يضمن حماية الموارد الطبيعية، والبيئية، وتنمية الموارد الاقتصادية، وعدم نضوبها بما يوفر الحياة الكريمة للجميع، وهو غاية ومطلب البشرية جمعاء.

وتهتم نظرية التنمية التعليمية المستدامة بالعملية التعليمية، وتعد المتعلم العنصر الأساسي لتنمية الحاجات الحالية، والحفاظ على احتياجات المستقبل للأفراد القادمة، لذا تتجلى أهمية نظرية التنمية التعليمية المستدامة بما يأتي:

١. تنظيم الجهود والاعمال التربوية لتنمية تعليمية مستدامة تلبي حاجات الأفراد وتحافظ على حاجات المستقبل.
٢. تعمل على تنظيم الجهود والخبرات التنموية للحفاظ على الموارد الاقتصادية والطبية وعدم نفادها واستهلاكها.
٣. الاستدامة الشمولية بالتعليم بتوفير المعلومات والخبرات الحالية للأجيال القادمة.
٤. توجيه الأفكار بشكل منطقي صحيح يضمن توظيفها وديمومتها لأنها تنفع الآخرين وعدم إهمالها.
٥. جعل العملية التعليمية تتسم بالحيوية والنشاط ضمن أطر علمية سليمة هادفة لتحقيق أهداف تنموية مستدامة.

٧. أهداف نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

يجد الباحث أن من أهم أهداف نظرية التنمية التعليمية المستدامة الآتي:

١. تحسين وتطوير العملية التعليمية لتحقيق نوعية حياة أفضل للمجتمع، ويتم ذلك من طريق تخطيط وتنفيذ سياسات تنموية كفيلة بتحسين مختلف الجوانب الحياتية الاقتصادية والاجتماعية والتربوية والنفسية والروحية مع التركيز على الجانب النوعي للنمو، وليس الكمي بما يضمن العدالة والديمقراطية، وجعلها أكثر شمولية تمتد لسنوات كثيرة تضمن التعليم للجيل الحالي والأجيال القادمة.
٢. العمل على تحقيق التوازن بين الأنظمة المختلفة، منها البيئية والاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية، وتعزيز وعي المجتمع بالمشكلات البيئية من طريق تنمية إحساسهم بالمسؤولية اتجاهها، وحثهم على المشاركة الفاعلة في إيجاد حلول مناسبة لها من طريق مشاريع التنمية المستدامة.
٣. تكوين بيئة تعليمية أكثر فاعلية وقدرة لتحقيق الأهداف التعليمية بما يضمن عدم نفاذ موارد الطاقة ونفاذ موارد البيئة والاستخدام الصحيح للبيئة وحمايتها.

٤. تحقيق الرفاه المتوازن والشامل للأفراد والجماعات في المجتمع من طريق الاستثمار الأمثل للثروات والمصادر الطبيعية، والتركيز على ثروة مهمة وهي الإنسان المتعلم والتعامل مع النظم الطبيعية ومحتواها على أنها أساس حياة الإنسان.
٥. ربط التكنولوجيا الحديثة بأهداف المجتمع التربوية، وتوظيف هذه التكنولوجيا بما يخدم أركان العملية التعليمية.
٦. توفير العيش الكريم بكل ابعاده والتي تشمل فرص عمل متكافئة وعادلة في دولة تؤمن بالعلم والتقدم، وهذا لا يأتي إلا من مجتمع تقوده المؤسسات العلمية التربوية.
٧. تعزيز القدرات العامة، وتفعيل الطاقات الوطنية للمجتمع في التعامل مع البيئة المحيطة واستثمارها بشكل يحقق النفع العام من دون أن يتجاهل النفع الخاص.

٨. مبررات وجود نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

تُعد النظرية العلمية محاولة لتفسير عدد من الفروض أو قوانين الطبيعة من طريق وضعها في إطار ذهني عام، أما النظرية التربوية فهي مجموعة من المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية، وتضبط الممارسات التدريسية، وبذلك فالنظرية العلمية نظرية وصفية وتفسيرية، في حين ان النظرية التربوية تهدف إلى التشخيص والعلاج (مذكور، ١٩٩١: ٣٣).

لذلك فإن التنظير ينتمي إلى سياق الاكتشاف، بينما النظرية تنتمي إلى سياق التبرير، لهذا ينبغي أن يسبق التنظير النظرية (سويدبيرغ، ٢٠١٦: ١٦٧).

ويجد الباحث أنَّ نظرية التنمية التعليمية المستدامة قد جاءت نتيجة دراسات وأبحاث تربوية ومشاهدات صفية وملاحظة عملية تعليمية بجميع جوانبها من مدخلات وعمليات ومخرجات حتى وصلت إلى مرحلة وضع أسسها ومبادئها على وفق مراحل التطور والتقدم التربوي لكي يكون هناك إطاراً نظرياً تربوياً عملياً لمحاولة تفسير المنظومة التعليمية بجميع جوانبها لتقديم افتراضات ذات تطبيقات ميدانية، وهذا أهم ما يميز نظرية التنمية التعليمية المستدامة.

وتعد نظرية التنمية التعليمية المستدامة أداة ضبط لتحديد معطيات البيئة التعليمية، انطلاقاً من أداء المعلم واختيار الاستراتيجية المناسبة لتنفيذ المنهاج التعليمي واختيار الأنشطة والتدريبات

والتقويم المناسب إلى النتيجة النهائية في التنبؤ بالافتراضات المنطقية التي بني عليها المنهاج لتحقيق الأهداف التنموية المستدامة.

لذلك ينبغي أن نوضح إذا ما كان هناك تقصير في جانب معين، فذلك لا يعني نفيه بصورة كاملة، بل ربما ينبغي تسليط الضوء بطريقة أكثر على جوانبه جميعها ومعالجة الموضوعات؛ لكي تكون مهمة في التنظير لنظرية تربوية تخدم العملية التعليمية.

وتأسيساً على ما تقدم يرى الباحث أن نظرية التنمية التعليمية المستدامة ستكون ناجحة إن دفعت المعلم إلى الشعور بأهميتها، وأن أدائه وممارساته التعليمية الفاعلة سيكون لها أثر كبير في تقدمه بالمستقبل، وخاصة إذا لقي التشجيع من طريق تبني مشروع التعليم التنموي المستدام، من وجهة نظر أخرى قد يهتم الباحثون بهذه النظرية؛ لأنها تخدم العملية التعليمية، وقد تطور الاختصاص شيئاً فشيئاً، وقد تكون مفيدة في الميدان التربوي للحصول على نتائج تعليمية مستدامة.

إن من أهم مبررات بناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة في العملية التعليمية يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

١. النضوج العلمي: إن التطور العلمي الحديث جعل العملية التعليمية ذات جوانب كثيرة تحتاج إلى اطر حقيقية واضحة نعمل وفقها لكي لا نتسم بالعشوائية، والرغبة ذات الطابع المزاجي بالعمل.
٢. تطور الدراسات العلمية والأبحاث التربوية التي تعد منطلقاً حقيقياً ونواة العملية التربوية؛ نتيجة الأبحاث والدراسات التي قدمت وتم تجريبيها والاعتماد على نتائجها وتوصياتها.
٣. تحدد النظرية بشكل كامل ابعاد العملية التربوية، وتجعلها بالاتجاه الصحيح نحو المعرفة التعليمية المستدامة.
٤. تعطي صورة واضحة لواضعي ومصممي المناهج بتقديم أهداف تربوية واقعية مستدامة تخدم الجيل الحالي والاجيال القادمة.

٥. تزود العملية التعليمية بالتنمية المستدامة، وتعطي أسساً تربوية واضحة مشتركة يعمل الجميع وفقها، فتكون صورة واضحة ومنطقية عن تجارب الآخرين المستندة لهذه النظرية.

قد يسأل البعض أن النظرية تحتاج لعدد كبير من الصفحات تصل إلى ألف صفحة؟

الجواب: لقد كتب ستيفن هوكينغ أطروحته خصائص الكون المتوسع،" التي ترجع لعام (١٩٦٦)، وعدد صفحاتها (١٣٤)، حينما كان طالباً في الدراسات العليا، بكلية ترينتي هول في جامعة كامبريدج وعمره (٢٤) عاماً، ومنذ نشر أطروحة الدكتوراه في أول دقيقة، جرى تصفح البحث العلمي نحو مليوني مرة.

كما تمّ عقد أول مؤتمر لنظرية المنهج بجامعة شيكاغو، وتم نشر البحوث التي نوقشت فيه عام (١٩٥٠)، بعد ذلك صدر كتاب نظرية المنهج لبوشامب، وقد تم ذلك عام (١٩٦١)، وكان لهذا الكتاب أهمية كبيرة إذ أنه عمل على بلورة نظرية المنهج، وقدم بوشامب ورقتي العمل للمؤتمر القومي لجمعية الإشراف وتطوير المناهج في عام (١٩٦٣)، إذ تضمنت الورقة الأولى مناقشة بناء النظرية في المنهج، أما الورقة الثانية فكانت تدور حول دور الفلسفة في تطوير نظرية المنهج، وهنا نجد أن نماذج بناء المنهج الدراسي يعد بمثابة الإطار العملي الذي يعمل على الإرشاد والتوجيه المنبثقان من نظرية المنهج.

٩. العوامل التي ساعدت على ظهور نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

لقد ظهر أنموذج التنمية البشرية المستدامة، والذي هدف إلى توسيع الاختيارات أمام البشر من تعليم، وصحة، ومستوى معيشي، واحترام حقوق، وحریات مدنية، وسياسية، واجتماعية، واقتصادية، وهنا يأتي التأكيد على دور الدولة في الرقابة والإشراف والتنظيم ومواجهة التحديات وإدارة السوق وآلياته، لهذا فإن أنموذج التنمية المستدامة يرى بأن الاعتماد يكون على ثلاث قوى حقيقية، تتمثل في الدولة والسوق والمجتمع المدني (التميمي، ٢٠١٢: ٤).

ومما لا شك فيه أنّ موضوع التنمية المستدامة ليس موضوعاً وليد الساعة وإنما جاء نتيجة لقصور تفسير مفاهيم التنمية السابقة ازاء التجاوزات الخطيرة التي نالت الكرة الأرضية بسبب

النشاطات الإنسانية وبسبب الاستعمال غير العقلاني وغير الرشيد للموارد المتاحة (الشمري، ٢٠١١: ٤٧).

فمن طريق التعليم يمكن ان يكتسب المتعلمون ما يلزم من معارف ومهارات وقيم لضمان تنمية مستدامة، أي أنه تعليم يتييسر للجميع الانتقال بمختلف مستوياته أياً كان السياق الاجتماعي (البيئة العائلية، والمدرسية، وبيئة مكان العمل، وبيئة الجماعة)، ويعني أيضاً تعليمًا يُعدُّ مواطنين يتحملون مسؤولياتهم، ويشجع على الديمقراطية؛ لأنه يُمكن جميع الأفراد والجماعات من التمتع بحقوقهم كلها إلى جانب قيامهم بواجباتهم جميعاً سيما في القطاع التعليمي والتربوي (الطائي ومحسن، ٢٠١٠: ٢١٥).

إنّ موضوع التنمية المستدامة من الموضوعات الحيوية والمهمة في حياتنا ووقتنا الحالي والتي ينبغي أن تكون محور اهتمام نظم التعليم في دول العالم والعراق تحديداً، وإنّ ما يدعونا إلى ذلك أنّ التنمية المستدامة هي الخطط والمشاريع الاقتصادية والاجتماعية المتعلقة بالتنوع والثقافة والتي تعنى بالتنمية وهي ما تخطط لها دول العالم وتنفذها لرفع مستوى معيشة الأفراد الحاليين والأجيال القادمة (التميمي وحسن، ٢٠٢٠: ٧).

إنّ العوامل المؤثرة إيجابياً في التنمية تتجسد في توفير:

١. الموارد البشرية المدربة وذوات الكفاءات.
٢. المال (رؤوس الأموال) والثروات المالية.
٣. الموارد البيئية اللازمة للتنمية كالمعادن.
٤. السياسات المتبعة لخدمة عملية التنمية.
٥. الموارد الثقافية.
٦. الايمان بعوامل الوحدة والتعاون وعدم التجزئة.
٧. توفير أنظمة تعليمية تربوية تخدم التنمية وبرامجها.

(الخالدة وآخران، ٢٠١٣: ٢١٣)

١٠. شروط بناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

عند مراجعة الأدب النظري لشروط بناء النظرية تلتقي الكتابات بشكل عام على شروط النظرية العلمية، وهي على النحو الآتي:

١. ضرورة أن تكون أفكار ومبادئ ومفاهيم النظرية، مترابطة ومتكاملة، بحيث تخلو مادتها من التناقض والتضارب.
 ٢. إن تكون النظرية معبرة عن فكرة أو أفكار أو مبادئ واضحة ومركزة ومتسلسلة منهجياً ومنطقياً.
 ٣. إن تكون صحة النظرية نسبية وليس مطلقة، وقابلة للتغيير والتعديل، تبعاً لتغير الظروف الموضوعية والعوامل التي تحدد درجة قوتها ومضمونها.
 ٤. إن تتفرد بتفسير الحقائق التي تشمل عليها، فوجود نظرية أخرى تفسر نفس الحقائق التي تفسرها النظرية الأولى، يضعف الأهمية العلمية للنظريتين.
 ٥. إن تكون واقعية في تفسيرها للوقائع، من طريق الملاحظات والدراسات الواقعية من ناحية، وأن تكون قابلة للاختبار العلمي الذي يكسبها مشروعيتها العلمية من ناحية أخرى.
- (محمد الحسن، ٢٠١٥: ٢١)

ويجد الباحث أن من شروط بناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة الآتي:

١. إنها واضحة وغير معقدة سهلة الأداء من قبل المعلم وبإمكان المتعلم أن يطبقها.
٢. إنها تحمل أفكاراً ومبادئاً وقيماً تربوية هادفة.
٣. إنها مرنة قابلة للتعديل والتغيير حسب متغيرات البيئة التعليمية.
٤. تعطي نماذجاً وأمثلة سليمةً وصحيحةً يمكن التنبؤ بها في المستقبل.
٥. ليست خيالية أو صعبة التطبيق وتتسم بالواقعية.

١١. الفرق بين النظرية العلمية والنظرية التربوية:

١. النظرية العلمية تعتمد على الصدفة مثل قانون الجاذبية لنيوتن (قانون الجذب العام)، أو إيجاد علاقة بين سببين، مثل: طفو الاجسام في الماء (قانون أرخميدس)، أو المحاولة حتى إيجاد الحلول، مثل: نظرية سكونر، بينما النظرية التربوية تعتمد على التدقيق،

والملاحظة، والدراسات، والتجارب الإنسانية، والخبرات الاجتماعية التي تم تجربتها ومعرفتها لتوضيحها بشكل منظم وهادف.

٢. النظرية العلمية تهتم بإيجاد الأسباب، ومعرفتها واكتشافها؛ بينما النظرية التربوية تهتم ببيئة المتعلم، وإيجاد الحلول المناسبة والممكنة لتكون أسهل وأبسط في العملية التربوية.

٣. النظرية العلمية تعمل على إيجاد حقائق أو تفسير نتائج، بينما النظرية التربوية تعمل على دراسة نظريات الآخرين وتحليلها أو تحديثها أو التأكيد عليها.

٤. النظرية العلمية تهتم باكتشاف معلومات جديدة لوصف ظاهرة أو حالة معينة، وتبحث في الأسباب التي تؤديها، بينما النظرية التربوية تعمل على تحديد نقاط الضعف في العملية التربوية وتحسينها، أو إيجاد الحلول الناجحة لها.

٥. النظرية العلمية يتم اكتشافها لأسباب منها دوافع ذاتية كحب الاكتشاف، أو لتطوير البشرية، أو بسبب الرغبة من الشهرة أو الحصول على جائزة، بينما النظرية التربوية ناتجة عن الشعور بالمسؤولية وتحسين العملية التعليمية لتقديم الحلول المناسبة لدفع عجلة التقدم العلمي وتطوير المجتمعات.

٦. النظرية العلمية تهتم بالظواهر الطبيعية والاجتماعية، أما النظرية التربوية تهتم بمشكلات الجانب التربوي وتحسينه وتطويره.

٧. النظرية العلمية تكون افتراضات نظرية، أما النظرية التربوية تكون تطبيق عملي حقيقي في الميدان التربوي.

١٢. الفرق بين نظرية التعلم والنظرية التربوية:

يرى برونر (Brunner, 1966) أن نظرية التعلم لا تفقد عملية التعليم ولا تنبثق منها، إذ ينبغي أن تتبنى نظرية التدريس ما هو معروف ومحدد من عوامل، ومتغيرات تنظمها وتنسقها؛ لكي تكون الأساس في بناء تنظيم مفاهيمي يعكس بذوراً أولية لها، كما يوفر وجود نظرية التدريس أساساً منطقياً للطريقة التي تنتظم فيها المبادئ التي توضح ممارسات التدريس الصفية، كما يساعد وجودها في تحديد إطار مفاهيمي للبنية المعرفية التي تزود الممارسين بقاعدة لتقويم أساليب وإجراءات التدريس، والنواتج المحققة في موقف التعلم (السلامي، ٢٠٠٦: ١٤٨).

وتحدد وجود نظرية التدريس المجالات والآفاق التي تستدعي توجيه الاهتمام لزيادة قوة النظرية ورفدها بأدلة امبيريقية، تساعد على إيجاد اهتمامات لإدخال عناصر جديدة تنزيها وتزيدها حيوية وقوة وفاعلية مما يؤدي الى تطور مجالات بحثية ودراسية جديدة أمام الباحثين ايضا (Bruner, 1966: 10).

يرى الباحث أن نظريات التعلم اهتمت بالسلوك والفعل، والنظرية التربوية اهتمت بالوصف وتفسيره وبيانه، وأن النظرية التربوية تشخص وتقدم فروض ما ينبغي على المعلم عمله في البيئة التعليمية ويمكن التنبؤ بسلوك وأداء المتعلم في المستقبل، ويمكن تحديد الفروق على وفق مجالات محددة على النحو الآتي:

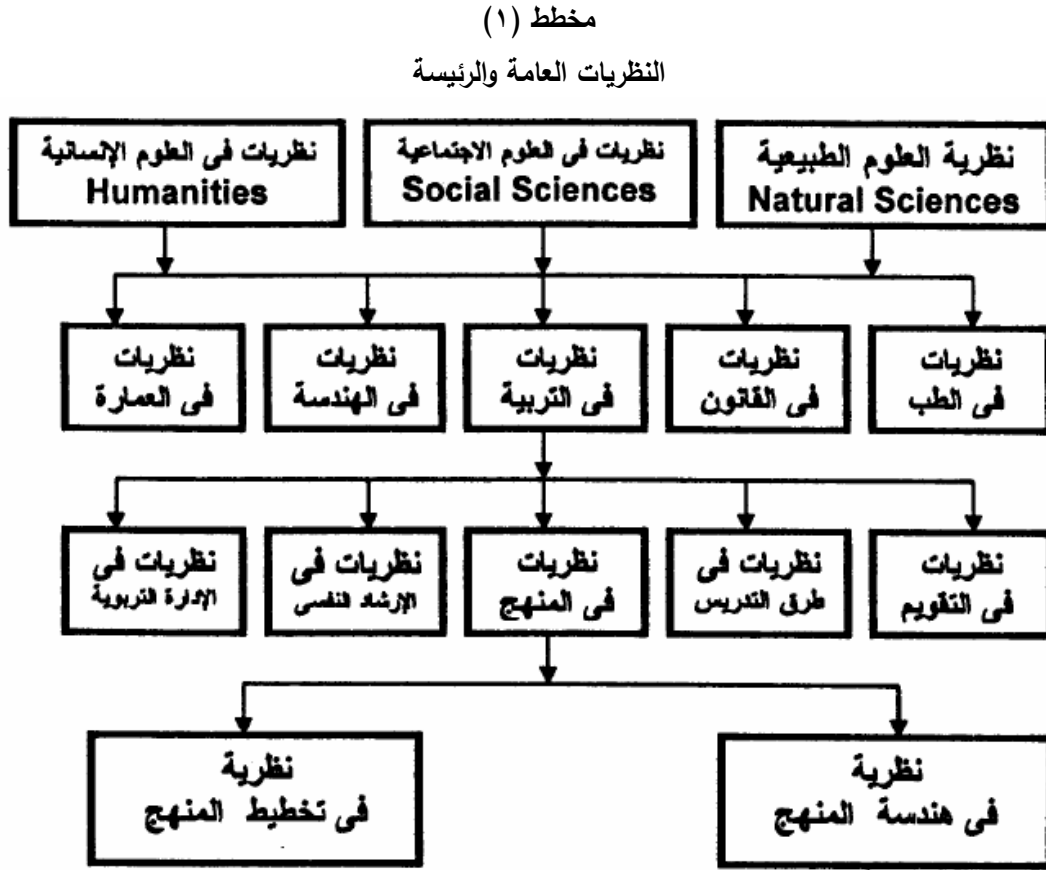
ت	المجال	نظرية التعلم	النظرية التربوية
١	العينة	حيوانات، وأحيانا أطفال.	المتعلم في الموقف الصفّي.
٢	الهدف	تحقق من فرضيات واختبارها.	تحقق أهداف تربوية.
٣	المكان	المختبر.	الصف الدراسي والبيئة التعليمية.
٤	أدوات الضبط	عالية، ويمكن اخضاعها للتجربة.	محددة، ويمكن ان تؤثر بها عوامل كثيرة.
٥	التعلم	يحدث مثير واستجابة.	معلم ومتعلم.

١٣. أصل نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

هناك ثلاث نظريات عامة أو رئيسة وهي:

- (١) نظريات في العلوم الطبيعية.
 - (٢) نظريات في العلوم الانسانية.
 - (٣) نظريات في العلوم الاجتماعية: تنبثق منها النظرية التربوية، وتتبع من النظرية التربوية نظريات فرعية أخرى، مثل: نظريات الإدارة التربوية، ونظريات الإرشاد النفسي ونظريات طرائق التدريس، ونظريات التقويم ونظريات المنهج وتتبع منها نظريات هندسة المنهج ونظريات تخطيط المنهج.
- (حمادات، ٢٠٠٩: ١٧)

والمخطط الآتي يوضح ذلك.



(قلادة، ٢٠٠٦: ٥١)

وتعود أصول نظرية التنمية التعليمية المستدامة إلى نظرية هندسة المنهج ونظرية التخطيط للمنهج معا.

١٤. أسباب تأخر بناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

إنَّ أغلب المحاولات لبناء نظرية تربوية لم تكن بالمستوى المطلوب، وقد ابتعد الباحثين والمنظرين من الخوض في هذا الجانب واعتمدوا على نظريات التعلم، وأنَّ تأخر ظهور نظرية التنمية التعليمية المستدامة أو غيابها في المجال التربوي لا يعني عدم وجودها، إنما تمارس دورها ولكن قد يكون ضعيف أو قليل بطريقة لم ينتبه لها، لذلك فإنَّ النظريات التربوية تنبثق نتيجة

الدراسات والبحوث والعمليات التجريبية التي تجرى لتؤدي إلى اكتشافها ومعرفتها وبناء أسسها ومبادئها على وفق الطرق العلمية الصحيحة.

عندما ينقص المشتغلون والنابهون الخبرة في تطوير النظرية في أي مجال من مجالات الدراسة، فإنهم عادة ينظرون إلى النماذج التي سبق أن وضعها الأفراد الناجحون في مجالهم، وكذلك يستخدمون تلك النماذج كقواعد يسيرون عليها، ولما كانت هناك جهوداً قليلة موجودة في بناء النظرية واستخداماتها في مجال التربية، فإن الذين أسند إليهم العمل لبناء النظرية يحتاجون إلى إيجاد طرائق يستخدمونها لاستعارة وربط الخبرات النظرية التي قام بها علماء الاجتماع لتكون نقاط مركزية ومحورية وابتدائية لجهودهم (قلادة، ٢٠٠٦: ٩).

وحقيقة أن هناك القليل من المعرفة عن التنظير اليوم، تعني أن ثمة حاجة ماسة إلى مواد من هذا النوع، وهناك حاجة أيضاً إلى الكتب المدرسية والمقالات المتعلقة بالتنظير في جوانب كثيرة، وبعض هذه المواد من المؤمل أيضاً أن تظهر في وقت قريب (سويدبيرغ، ٢٠١٦: ١٧٤).

إذ يفترض بعض الباحثين أن طبيعة النظرية طبيعة افتراضية صعبة الفهم والتحقق، وتعتمد على منظومة معقدة من العلاقات يصعب تجزئتها إلى أهداف واقعية، مما يحول دون التوصل إلى بلورة نظرية واضحة قابلة للفهم، وفي المقابل يرى التربويون أنه ليس من الحكمة الانتظار والتوقف عن بذل محاولات للتوصل إلى نظرية أولية، خاصة أن عدداً من الجوانب قد تم توضيحها من طريق البحوث والدراسات التي أجريت في هذا المجال، مما ساعد في استخلاص النتائج الجيدة التي تتعلق بالأسس النمائية، والبيولوجية، والنفسية للمتعلم، التي أضافت أبعاداً أخرى لفهم طبيعة عملية التعلم نفسها؛ بما تتضمنه من عناصر وتفاعلات مختلفة (السلامي، ٢٠٠٦: ١٤٨).

ويرى الباحث أنه قد يكون سبب ذلك الرفض عدم تقبل الجميع أي نظرية تعليمية أو تدريسية إلى الاتجاه الذي سلكه برونر (١٩٦٦) في كتابه (نحو نظرية في التدريس) والذي قدم افتراضاً أنه ليس هناك نظرية تدريس، وأن جميع المحاولات لتفسير العلاقة بين المتغيرات في العملية التعليمية التي لم تصل إلى مرحلة التعميم، ولم تسهم في تقديم فرضيات جديدة يمكن الاعتماد

عليها، كما يحدث في النظريات العلمية، رغم أنه أشار بالتنبيه إلى ضرورة الاهتمام بهذا الجانب التعليمي المهم، لذلك هل يكون مقبولا افتراض واحد قبل (٦٥) عاماً رغم التطور العلمي الحديث في الجوانب جميعها أن يغلق الباب في بناء نظرية، ولم لا تكون هناك محاولات جادة قد يوفق بها الباحثون والمنظرون لتقديم ما هو جديد في هذا الجانب، لأن المحاولات المتكررة والنقد العلمي الصحيح ينضج المحاولة، ويجعل فرصاً أكبر لتلافي الأخطاء في تقديم افتراضات منطقية جديدة، نتيجة تغير الظروف والأوضاع، وأن السلوك الإنساني في هذا التطور يمكن ضبطه ومحاولة قياسه بطرق مختلفة.

إن غياب التوظيف الحقيقي لنظرية التنمية التعليمية المستدامة والاستفادة من الموارد البشرية انعكس على قلة الوعي البيئي والاهتمام بالموارد الطبيعية، إذا نجد الاستثمار في التعليم هو استثمار في جميع الموارد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، مع ذلك نجد تدني الشعور بالمسؤولية نحو التعليم التنموي المستدام.

ويشير كيج وانريش (١٩٩٧) كما ذكر السلامي (٢٠٠٦) إلى عدد من الاسباب التي أدت الى اعاقه بناء نظرية وهي:

١. افتقار المعلمين المعنيين بنظرية التدريس إلى المهارات اللازمة في البحث والدراسة.
٢. انشغال المعلمين بالعمل الروتيني التدريسي، مما أفقدهم الوقت الذي يمكن استثماره في التفكير في وضع ممارساتهم، ومتغيرات العملية التي يمارسونها.
٣. انشغال المعلمين بمشكلات التلامذة وتدريسهم، مما قلل من امكانية التفاتهم الى قضايا نظرية متعلقة بعملية التدريس.
٤. عدم وجود اتفاق عام على المفاهيم المتضمنة في عملية التدريس.
٥. عوامل ترد إلى طبيعة العملية التربوية التي تتعامل مع ظواهر إنسانية يصعب معها صياغة افتراضات وقواعد يمكن الانطلاق منها في بناء النظرية.

(السلامي، ٢٠٠٦: ٤٥)

وقد يرى العاجزون من الميدان التربوي أنّ من الصعب بناء نظرية ، ويبقى التعكز على نظريات التعلم بحجج وذرائع واهية، لسبب أنه من الصعوبة بناء نظرية سليمة، فهل يعقل اننا في القرن الحادي والعشرين ونبقى نعيش بأفكار ستينيات القرن السابق؛ رغم تطور الأفكار وتقدم المعلومات، إلا أنّ الآراء لم تتبلور وتتضح بصورة صحيحة مثلما هي الآن، فلم تتبين الحاجة سابقاً لنظرية لأنهم يمارسونها بدون أن ينتبهوا لها، أو يلاحظون جوانبها وافترضاها، فلم نغلق الباب أمام الباحثين ولا نجعلهم يحثون الخطى لتقديم ما هو جديد، وتصحح المحاولات وتتضح الأفكار لتقديم نظرية تعليمية هادفة تخدم العملية التعليمية.

١٥. سمات نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

من سمات النظرية الجيدة ما يأتي:

١. الاتساق المنطقي: هل البنيات النظرية، والاقتراحات والشروط المحددة، والافتراضات تتسق منطقياً مع بعضها البعض، إذا كان بعض اللبانات الأساسية للنظرية لا تتسق مع بعضها البعض، على سبيل المثال: النظرية التي تفترض المنطق العقلاني، ولكن بعض البنيات تمثل مفاهيم غير عقلانية، حينئذ تكون النظرية ضعيفة.
٢. القوة التفسيرية: ما مقدار التفسيرات الذي تقدمه نظرية معينة (أو تتوقعه) للواقع؟ نجد من الواضح أنّ النظريات الجيدة تقوم بتقديم تفسير للظاهرة المقصودة بشكل أفضل من النظريات المنافسة.
٣. قابلية الدحض: أقرّ الفيلسوف البريطاني كارل بوبر في الأربعينيات أنّه لتكون نظرية صالحة يجب أن تكون قابلة للدحض، أن قابلية الدحض تتضمن احتمال أن تكون النظرية قابلة للنفي، فإذا كانت البيانات التجريبية لا تتوافق مع الاقتراحات النظرية، التي تسمح القيام باختبارهم بشكل تجريبي من قبل الباحثين، وكلمات أخرى، لا يمكن للنظريات أن تكون نظريات مالم يمكن القيام باختبارهم بشكل تجريبي. وتكون جمل الحشو مثل: إنّ اليوم الذي تكون فيه الحرارة عالية هو يوم حار. غير قابلة للاختبار تجريبية لأن اليوم الحار معروف (وتقاس) كيوم به درجة الحرارة عالية، وبالتالي فإن مثل تلك الجمل لا يمكن رؤيتها على أنها اقتراح نظري، وتتطلب قابلية الدحض وجود تفسيرات

منافسة تضمن بأن البنيات يتم قياسها على نحو كافٍ، وهكذا، لكن لاحظ أن القول بأن النظرية ذات قابلية الدحض ليست نفسها أن نقول بأنه ينبغي أن تكون النظرية مدحوضة، فإذا كانت النظرية بالتأكيد مدحوضة بناء على الأدلة التجريبية عندئذ في الغالب قد تكون نظرية ضعيفة للبدء بها.

٤. التبسيط: يقوم مبدأ التبسيط على فحص المدى الذي يمكن به تقديم تفسير للظاهرة ومدى قلة المتغيرات المستخدمة في النظرية.

(باتشيري، ٢٠١٥: ٨٣)

ومن سمات نظرية التنمية التعليمية المستدامة الآتي:

١. إنها تعطي تفسيرات للواقع التعليمي، مبنية على السهولة والبساطة، وتعطي تفسيرات منطقية جيدة للتنبؤ بما يمكن حدوثه في المستقبل الاجتماعي على وفق المعطيات التعليمية تبعاً للمدخلات.
٢. تؤكد على انسجام البيئة التعليمية بعناصرها المختلفة للوصول لأهداف تربوية مستدامة، فوجود الخلل أو الضعف يؤثر بشكل كبير في مخرجات التعليم.
٣. تعطي توجيهاً تعليمياً هادفاً ومنطقياً يساعد على تطوير قدرات وقابليات المتعلم من حيث الإجراءات والأساليب التعليمية المتبعة.
٤. إن ضمان مخرجات العمل التربوي تعتمد بصورة كبيرة على المدخلات التربوية المستدامة وما تتضمنه من استراتيجيات تنمية تعليمية تعمل على تعديل السلوكيات والأفعال لضمان عمل تنموي سليم في المستقبل.
٥. إن نظرية التنمية التعليمية المستدامة تلقي الضوء على طبيعة ما يجري داخل الصف وتسهل رؤية ما سوف يكون عليه العمل التربوي في المستقبل.
٦. التوافق والتوازن النسبي بين أهداف المناهج واتجاهات المعلمين والنظام التعليمي للوصول للتكامل التعليمي.

١٦. الافتراضات الرئيسة لنظرية التنمية التعليمية المستدامة:

إن من أهم الافتراضات الرئيسة لنظرية التنمية التعليمية المستدامة هي:

١. تصنف ضمن الجانب التربوي، والتي تؤكد على أن التعليم الفعال هو نشاط تعليمي مستدام، يجعل المتعلم قادراً على توظيف المعارف والخبرات التربوية بشكل يخدم استمرارية العطاء الإنساني.
٢. أهمية العملية التعليمية وأثرها الكبير في تزويد المتعلم بالمعارف والخبرات، وتعديل السلوك، وتقليل العوامل السلبية الأخرى التي يطبقها في الحياة.
٣. المتعلم عنصر فاعل اتجاه المجتمع، والاقتصاد، والبيئة، يتفاعل معها ويعمل على استثمارها وحماية الموارد وتقليل الاستهلاك، فالمتعلم التنموي المستدام يُجيد توظيف الأفكار في مواقف سلبية لتحويلها إلى إيجابية تنموية هادفة.
٤. فاعلية دور المتعلم في الأداء الإنساني الفاعل لحماية الطبيعة واستثمار مواردها وخيراتها، وأن التعليم الجيد ينتج متعلم جيد.
٥. التمييز بين التعليم الاعتيادي والتعليم المستدام الفاعل.
٦. المواقف التعليمية الصفية يمكن توظيفها بمواقف الحياة اليومية على وفق متغيرات مختلفة.

١٧. أنموذج نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

يُعد بناء النماذج عملية قياسات وتستخدم باستمرار في التنظير، ويعد بناء أنموذج من طريقة تمثيل ظواهر معينة وعلاقاتها، ولكنها ليست في الواقع مظاهر عامة، فعلى سبيل المثال أن أنموذج ما لعابرة محيطات ليس في الواقع هو عابرة المحيطات، وإجراءها تستخدم النماذج لتمثيل أحداث وتفاعلات بطريقة أكثر إحكاماً وتوضيحاً، وإذا ما وظفت النماذج بهذا الأسلوب فإنّها تساعد في شرح الحقائق أو الأحداث الغامضة، وهكذا تعد أداة مساعدة في بناء النظرية، ولقد حدد (بوشامب، ١٩٨٧) معاني مختلفة لبناء أنموذج نظرية وعلى النحو الآتي:

١. أي نظرية تتشكل بصورة أكثر إحكاماً، بدلا من أن تكون سمة الأساليب الأدبية الأكاديمية، أو المعرفية الجدلية، والتي تقدم على درجة ما من الدقة الرياضية والصرامة المنطقية.
٢. أنموذج معنوي (من المعني) يقدم قياسا ذهنيا لمادة ما.

٣. أنموذج طبيعي، أو كنظام قياسي غير لغوي.
 ٤. أنموذج شكلي، أو كأنموذج لنظرية مقدمة كبناء من الرموز غير المفسرة.
 ٥. أنموذج تفسيري يعطي تفسير النظرية شكلية أو صورية.
- (بوشامب، ١٩٨٧: ٣٩)

١٨. نماذج تعليمية لنظرية التنمية التعليمية المستدامة:

النموذج الأول: أن الغذاء وتناول الأطعمة ليس هدف الإنسان، إنما غاية لكي يستمر البقاء، فليس المهم هو امتلاء المعدة بالأكل إنما يأكل عندما يشعر بالجوع لكي يعيش، فلا أهمية لكثرة الطعام إنما الفائدة بتنوعه، وما يحتويه من بروتينات وفيتامينات ومواد أخرى.

النموذج الثاني: إن الملابس تقي الإنسان من البرد فلا أهمية في ارتفاع ثمنها، وأن تكون من الحرير، أو القطن، أو الجلود النادرة، إنما ما تقي الإنسان من برودة الشتاء وتحمي بدنه، فالإنسان يحافظ على ملابسه نظيفة سليمة.

النموذج الثالث: الزراعة، نزرع الأشجار المثمرة التي تنفع الإنسان؛ لكي يستثمر الجهد وينتفع بها، حتماً لا تستنفذ مواد التربة الضرورية وكذلك الاوكسجين في عملية البناء الضوئي.

النموذج الرابع: القراءة ليست غاية بذاتها للتفاخر بالإتقان، إنما يستفيد منها بتوظيف الخبرات والمعارف الأخلاقية والتربوية في مواقف الحياة المختلفة.

١٨. نظرية التنمية التعليمية المستدامة في التعليم الإجرائي:

تُعد نظرية التنمية التعليمية المستدامة في التعليم الإجرائي حلقة الوصل بين الأداء التعليمي المستدام وتحقيق الأهداف المستدامة، إذ إنّ دور المعلم المستدام في التعليم يبنى حسب البيئة التعليمية، وأن ما يعمل على تحقيقه من توظيف البيئة والمواد لتعليم تتموي مستدام يعمل على استثمار الموارد الطبيعية ولا يؤدي إلى نفاذها أو هدرها.

إذ تنطلق نظرية التنمية التعليمية المستدامة من المبدأ الرئيسي وهو التعليم المستدام المحكوم

بنتائجه التنموية، وهي:

- أ- فاعلية الأداء التعليمي المستدام تؤدي إلى زيادة تحقيق الأهداف التنموية المستدامة.
- ب- التشجيع وتعزيز الثقة بنفس المتعلم يحقق نتائج طيبة مثمرة.
- ت- الأمثلة التنموية التطبيقية الواقعية يكون أثرها أدوم بقاء من الأمثلة النظرية.
- ث- تنمية القيم الإنسانية العليا تحقق نتائج مرضية في الوقت الحالي وللأجيال القادمة.
- ج- المسؤولية الذاتية للمتعلم التنموي تضمن رخاء المجتمع في الجيل الحالي والأجيال القادمة.
- ح- ديمومة العمل الصالح والخير والقضاء على الفساد والفقر.

١٩. وظائف نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

لعل فهمنا لمعنى النظرية يزيد إذا أخذنا في الحسبان بعضاً من الوظائف المرتبطة بالنظرية، وبرغم أن وظائف النظرية متسع جداً، إلا أنه في نفس الوقت ينقصها التماسك، فقد يعرض المنظرون محاور ونقاط مهمة مركزية مختلفة لجهودهم، إلا أنه في الوقت نفسه يوجد اتفاق عام بين العلماء وفلاسفة العلم بأن النظريات تحقق وظائف (الوصف، التفسير، التنبؤ) (قلادة، ٢٠٠٦: ٣١).

بينما يجمع العلماء على وظائف النظرية التي ذكرها عمران (٢٠٠٣) وهي على النحو الآتي:

١. مساعدتها على تحديد هوية العلم وموضوعاته الأساسية، مما يساهم في إبراز دوره المعرفي التراكمي، إذ يتحدد ما يجب دراسته أكثر من غيره، وما الذي لم يدرس، ومستوى ما تم الوصول إليه.
٢. بسبب تشعب الظواهر الطبيعية والإنسانية، فالنظرية العلمية تعد نقطة البدء الأولى المهمة التي تمد الباحث بإطار تصوري يساعده على تحديد الأبعاد والعلاقات التي عليه أن يدرسها، وتمهد له الطريق لجمع معطياته وتنظيمها وتصنيفها، وتحديد ما بينها من ارتباطات وتداخلات، فالنظرية تنطوي على توجهات تمد الباحث بالسياق العلمي الذي سيجري بحثه عبره.

٣. تؤكد التجربة العلمية أن جمع بيانات بلا نظرية موجهة، يقود إلى بيانات صماء عمياء فاقدة المعنى والوظيفة، وبالقدر نفسه تعد النظرية العلمية بلا معطيات وبيانات عملا خاويا، ومحض مفهومات ومصطلحات مجردة، مما يعني أهمية العلاقة الجدلية بين النظرية العلمية والبحث.

(عمران، ٢٠٠٣: ١٥)

ويجد الباحث أنّ وظائف نظرية التنمية التعليمية المستدامة تكون على النحو الآتي:

١. الوصف: إنّ العملية التعليمية ينبغي أن تكون منتظمة على وفق أسس ومبادئ تربوية، ولا يمكن أن تكون بطريقة عشوائية، ولها بيئة تقوم على آراء وأفكار تربوية رصينة خاضعة للاختبار والتجربة، وأثبتت فاعليتها وصحتها.
٢. التنبؤ: إنّ المعلم التنموي يعرف جهوده المبذولة في البيئة التعليمية المستدامة سوف تكون أكثر تأثيراً في المتعلم التنموي، لذلك يمكن أن يتنبأ بالسلوك من طريق زرع القيم والمثل العليا السليمة، وأن ثمار العملية التعليمية ستجنى في المستقبل.
٣. التفسير: إنّ التعليم التنموي يحقق أهداف تنمية كبيرة من طريق توظيف الأفكار والخبرات في مواقف مختلفة.

٢٠. أسس بناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

إنّ أسس بناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة هي إحدى المساهمات الحقيقية في الجانب التربوي الإنساني في تفسير عملية التعلم، بكونها ظاهرة إنسانية ترتبط بعملية التعلم، ولا تكون قاصرة على مرحلة محددة من مراحل التعليم؛ إنما تكون شاملة للمراحل جميعها، وفي المستويات كلها.

إنّ أساس بناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة تفسير الظواهر التربوية بطريقة موجزة ومنهجية، لكي يتم التنبؤ بما يكون عليه المتعلم في المستقبل، فهي تستند على أفكار علمية دقيقة تستند على ملاحظة الحقائق وقياسها، وتعطي تفسيراً لما ينبغي أن تكون عليه العملية التربوية؛ من طريق الفرضيات التعليمية التي يمارسها المعلم في تعليم المتعلمين، والتي يمكن اثباتها أو

نفيها، ويمكن أن يجري التعديل عليها من طريق جمع معلومات وخبرات ومعارف أكثر، تستطيع إعطاء دقة تنبؤ أكبر بمرور الوقت؛ من طريق المشاهدات والملاحظات التي تكون على وفق المنهج العلمي.

وقد أكد الباحثون والمنظرون أنّ الحاجة ماسة إلى إيجاد نظرية في العملية التعليمية لكي تساعد في ضبط متغيرات التدريس والتعليم وعملياته بهدف تقليل الاجتهادات الخاطئة، والممارسات التي يمكن أن تعيق تطور هذه العملية التي تعد مهمة للمتعلم والمجتمع الإنساني عموماً (السلامي، ٢٠٠٦: ٤٥).

لذلك يمكن أن تقدم نظرية التنمية التعليمية المستدامة حلاً حقيقياً ومستقبلياً لمعالجات مشكلات كبيرة لتعليم المتعلم كيفية التطبيق، وما ينعكس عليه من آثار سلبية مستقبلية، وتعمل على تنظيم الميدان التربوي الذي يُعد من أعقد الميادين، لأنه يهتم بالجانب الإنساني وسلوكه وتصرفاته، لذلك فهي أساس لجميع القوانين والمبادئ التي تستند عليها العلوم الأساسية.

إنّ التنمية التعليمية المستدامة تمثل الاستثمار الحقيقي الواعي والمدرّوس بالموارد البشرية لغرض تحسينها وتطويرها، والاعتماد عليها في التنمية المستدامة الشاملة في القطاعات: (الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية وغيرها) للوصول إلى نتائج وأهداف ناضجة وحقيقية.

ويرى الباحث أن استثمار الموارد البشرية، هو أفضل استثمار، لأن الموارد البشرية هي العامل الأساسي في بناء المجتمع، لذلك برزت أهمية التنمية المستدامة، لا سيما التنمية البشرية.

ومن أهم الأسس التي انطلق منها بناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة هي:

١. الأساس التنموي: إنّ كل زيادة يعود أثرها بالرفاه للجيل الحالي ونفعها على الجيل القادم.
٢. الأساس التعليمي: التعليم يعمل على تنمية عقل الفرد وزيادة معارفه وأفكاره التي تعمل على تحسين واقعه بما يخدم التطلعات الإنسانية.
٣. الأساس الموضوعي: أي أنها تضع الخطوط الأساسية في التنمية التي ينبغي أن يعمل الفرد منها بصورة متناسقة للوصول إلى النتائج التنموية المستدامة، فهي تمثل الأمور

الواقعية التي يعمل الفرد على تطبيقها من طريق الخطط والخطوات العملية التي تحكم مسارها وأدائها للوصول إلى الزيادة والتنمية المرغوب بها.

٤. **الأساس الأخلاقي:** أنّ نظرية التنمية التعليمية المستدامة تهتم بالجانب التربوي الإنساني التنموي فهي تعلم الفرد الاختيار الصحيح والأمثل، ليس بقصد الإكراه، إنما بقصد الاختيار الأفضل من طريق التنشئة السليمة لكي يكون الفرد منتجاً يهتم بنفسه وبالآخرين لا أن يكون عالة عليهم.

٥. **الأساس التربوي:** ويهتم بالقيم التربوية التي تعمل على تطوير مهارات وقدرات المتعلم وزيادة كفاياته ليكون فرداً نافعاً في المجتمع على وفق قدراته ومهاراته الذاتية.

٦. **الأساس الفيزيائي:** لأنها تختص بالتغيرات الحقيقية لمعالجة الغازات والانبعاثات والروائح الكريهة عند ردم النفايات ومعالجتها بصورة صحيحة وتأثيرها على بيئة الكائنات الحية.

٧. **الأساس البيولوجي:** من طريق معالجة تأثير السموم التي تبعثها عوادم السيارات والمصانع والضوضاء على صحة الإنسان.

٨. **الأساس السيكولوجي:** إنّ السلوكيات البشرية وراء معظم المشكلات البيئية، مثل: تلوث الماء، والتصحر، والتغير المناخي، وفقدان التنوع الإحيائي وغيرها.

٩. **الأساس الاجتماعي:** وما ينعكس من مساعدة الآخرين في الحفاظ على البيئة والاهتمام بها وتنميتها وعدم تخريبها أو تلوثها.

١٠. **الأساس الديني:** إنّ يهتم الفرد بعمارة الأرض ونفع الآخرين ومساعدة الفقراء والمساكين وزراعة الأرض لتكون صدقة جارية.

٢١. قواعد بناء نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

اقترح هومانز (Homans, 1950) مجموعة من القواعد المقترحة لبناء نظرية وهي:

١. نظرة أولى على ما هو واضح، ومألوف وشائع، الذي لم يثبت أركانه، وهذه الأشياء تعد أحسن مواضيع للدراسة والبحث.

٢. ذكر الظاهرة الواضحة بعموميات كاملة، فالاقتصاد الفكري يقتصر على حالة ما، إذا كانت الفروض تضيف بصورة مبسطة مجموعة كبيرة من الحقائق.

٣. لا نتحدث عن أكثر من شيء واحد في وقت واحد، أي أنه عند اختيارك للكلمات (المفاهيم) تأكد من أنها لا تشير إلى عدة مراتب للحقيقة في الوقت نفسه، وإنما تشير إلى مرتبة واحدة فقط، إذا ما انتهيت من اختيار كلماتك فاستخدم دائما الكلمات نفسها كلما أشرت إلى الشيء نفسه.

٤. اختزال عدد الأشياء التي نتحدث عنها إلى أقصى درجة ممكنة، فالقاعدة التي تحكم عدد مراتب الحقيقة يجب أخذها بنظر الاعتبار، وهي قليل كلما أمكن كثير كلما وجب.

٥. إذا بدأت الكلام فلا تتوقف عنه حتى تنتهي، أي اشرح بترتيب العلاقة بين الحقائق التي تتناولها.

٦. أعلم أن تحليلك ينبغي أن يكون مجرداً؛ لأنه يتناول عناصر قليلة من الموقف المحسوس اعترف بخطر التجريد، لاسيما الموقف الذي يتطلب إجراء لكن لا تخف من التجريد.

(Homans, 1950: 35)

لذا يجد الباحث أنّ أغلب المشكلات التي نعاني منها اليوم في الوقت الحالي هي نتيجة عدم تطبيق هذا النظرية في التعليم التنموي المستدام، وأنّ من أهم قواعد نظرية التنمية التعليمية المستدامة هي:

١. إنّ التعليم التنموي يعمل على زيادة الإنتاج التعليمي من طريق المدخلات فالعمليات التعليمية التنموية تؤدي إلى مخرجات مضمونة النتائج بزيادة فاعلية أداء المتعلم لخدمة مجتمعه.

٢. ديمومة التعليم التنموي باستمرار العطاء التعليمي لكي يجني المعلم التنموي ثماره بأداء المتعلم وعمله صالح بالابتعاد عن الاستهلاك ونفاذ الموارد ومصادر الطاقة وحماية البيئة واستثمارها.

٣. نظرية التنمية التعليمية المستدامة تعمل على تقليل الفاقد التعليمي في النظام التربوي وضمان النتائج التعليمية.

٤. تنمية الاتجاهات التنموية الإيجابية تعمل على توجيه سلوك المتعلمين وتؤدي إلى قلة المشكلات المجتمعية.

٥. التخطيط التربوي التنموي يساعد على تطوير المجتمع واختصار الوقت في حماية البيئة وسلامة الانسان وديمومة مصادر الطاقة.

٢٢. مبادئ نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

يجد الباحث أن من أهم المبادئ التي تركز عليها نظرية التنمية التعليمية المستدامة ما يأتي:

١. **المبدأ الأخلاقي:** إنّ المبدأ الأخلاقي مهم جداً، وذلك لأن المنظومة الأخلاقية تحدد طبيعة العلاقات الإنسانية، وتجعل ضوابط قيمية مهمة تحدد طريقة التعامل والتفاهم بين الأفراد، وتحدد هذه العلاقات بين المتعلم وعائلته، وبين المتعلم ومجتمعه، وبين المتعلم والمجتمعات الأخرى، وتهتم بالتواصل الإنساني.

٢. **المبدأ التربوي:** يعمل على توجيه الأهداف التعليمية التي تتوافق مع نمو المتعلمين وبيئة المدرسة، كما يوفر جو دراسي ملائم للمتعلمين بشكل أساسي، وذلك من طريق قيامه بالتركيز على خصائص كل متعلم ونقاط القوة والضعف، وإيجاد أفضل الطرائق والوسائل التي تساعد على نمو المتعلمين بشكل إيجابي هادف على وفق الأهداف التربوية.

٣. **المبدأ البيئي:** أن المبدأ البيئي يكون حلقة وصل كبيرة بين الجيل الحالي والجيل المستقبلية لكي يضمن لهم مقومات الحياة، فعندما يحافظ على الطبيعة ويقوم بحماية الحيوانات من الانقراض يساهم في توفير متطلبات الأجيال القادمة، ويتضمن الاعتناء بالطبيعة وحماية البيئة؛ لأنها مكان وجود الانسان، ويعتمد عليها في العيش والحياة، لذلك ينبغي صيانتها والحفاظ عليها بعمارتها وعدم تخريبها.

٤. **المبدأ الشمولي:** أن عملية التعليم شمولية لا تهتم بجانب معين وتهمل الجوانب الأخرى، أما تعمل في وقت واحد على الجوانب جميعها.

٥. **المبدأ المستدام:** إذ لا يتوقف العمل التربوي على تحقيق أهداف تربوية نشطة آنية إنما أهداف تربوية فاعلة مستدامة.

٦. **المبدأ السلوكي:** أن التعليم التربوي لا يتضمن إضافة معلومات وخبرات فقط؛ إنما ينبغي أن يقوم بتعديل السلوك والعادات وتوجيهها بما يحقق مثل سامية تخدم البشرية جمعاء.
٧. **مبدأ العدالة الانسانية:** أن من حقّ الجيل الحالي العيش برفاهية وسعادة؛ ولكن ينبغي ألا يؤثر على حقوق الأجيال القادمة باستنزاف الخيرات والطاقات والموارد.
٨. **مبدأ الموازنة:** ينبغي أن يكون هناك توازن حقيقي منطقي للمتعلم على وفق ابعاد التنمية المستدامة، البعد البيئي والاقتصادي والاجتماعي.
٩. **مبدأ الإنتاجية:** إن المتعلم عنصر فاعل في الحياة، ولا يقتصر دوره على الاستهلاك فقط، إنما ينبغي تنمية قدراته وقابلياته ليكون فرداً منتجاً قادراً للعمل على وفق طاقته البدنية والعقلية، وألا ننقل كاهله، إنما نجعله يشعر بأهمية دوره في الحياة والتي تتمثل بالآتي:
 - أ- القضاء على الفوارق الاجتماعية من طريق تعليم المتعلم، وتطوير مستواه التعليمي على وفق النظم التربوية التي تهتم بالمدخلات والعمليات والمخرجات، التي تكون ملائمة لاحتياجات سوق العمل، وعدم هدر الطاقات بفائض يؤدي إلى الخلل بالمنظومة المجتمعية.
 - ب- استثمار دور الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة، ورعاية المرضى، وعدم إغفال دور المرأة والحرص على تعليمها؛ لأنها نصف المجتمع، ومحور فاعل في التنمية التعليمية المستدامة من حيث التنشئة والتوجيه والإرشاد والرعاية.
١٠. **المبدأ الاجتماعي:** ويحتوي على عدد من المبادئ الفرعية الآتية:
 - أ- التفاعل التربوي: ويتضمن التفاعل بين المعلم والمتعلم والمنهاج الدراسي، وأن العملية التعليمية متكاملة تتأثر بأحد عناصرها.
 - ب- البناء الاجتماعي: ويضمن الميدان التربوي نظاماً اجتماعياً متكاملاً؛ لأن المدرسة مؤسسة اجتماعية تخدم المجتمع وتؤثر به؛ من طريق إعداد المتعلمين لكي يكونوا أفراداً بارزين في العمل الاجتماعي.

ت- القوانين والنظم الأخلاقية: والتي تتشكل من القيم والعادات والموروث الثقافي، والتي تحدد واجبات وأدوار الأفراد وتوضح الممارسات التي توافق الأنظمة بما يراعي القيم الإنسانية.

ث- العمل الهادف: على كل فرد في النظام التعليمي دورٌ أساسيٌّ ومهمٌ ينبغي أن يقوم به.

٢٣. خصائص نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

من خصائص النظرية الجيدة الآتي:

١. تتضمن معايير محدودة ومعرفة تعريفًا دقيقًا.
٢. تتضمن مفاهيم محددة ودقيقة.
٣. تتصف بالاتساق الداخلي.
٤. مفيدة وصادقة وحقيقية وقابلة للتطبيق.
٥. شاملة ومتوازنة ومحددة.
٦. فعالة ويمكن ان يستمر أثرها لمدة طويلة من الزمن، ويمكن استخدامها في أكثر من المجال الذي تخصصت به.
٧. أن تضم قضايا مهمة ومثمرة تساعد في الكشف عن ملاحظات.

(المسعودي وأخران، ٢٠١٥: ١٩)

ويخلص الباحث خصائص نظرية التنمية التعليمية المستدامة على النحو الآتي:

١. **البعد الزمني:** إذ تعطي عامل الزمن أهمية كبيرة جداً، فهي رغم تأكيدها على التعلم النشط؛ لكن المهم والضروري هو التعلم الفعال، الذي يستطيع المتعلم من طريقه توظيف ما تعلمه بصورة صحيحة.
٢. **استقرار الحياة:** تعمل على تهيئة عوامل لبيئة سليمة تهتم بالموارد سواء أكانت بشرية، أم بيئية، أم مجتمعية، وتقدير إمكانات الحاضر مع مراعاتها حق الأجيال القادمة في الموارد المتاحة.
٣. **العدالة الشاملة:** تقوم على فكرة العدالة بين الأفراد والأجيال سواء الحالية أم القادمة لأنها تختلف بشكل عام في كونها أشد تدخلاً وأكثر تعقيداً، وخاصة فيما يتعلق بما هو طبيعي،

وما هو اجتماعي، بالإضافة إلى أنّ لها بعداً روحياً وثقافياً يرتبط بالإبقاء على الخصوصية الحضارية للمجتمعات.

٤. **ترشيد الاستهلاك:** تحقيق التوازن بين النظام البيئي، والاقتصادي، والاجتماعي، وتحقيق الرفاهية الاجتماعية، التي تساعد على ترشيد الاستهلاك، وعدم استنزاف مصادر الطاقة والموارد الطبيعية.

٥. **بناء تفسيرات:** تهتم بدور المتعلم بخدمة المجتمع وتأثيره الفاعل بالأنشطة التنموية؛ بما يسهم في رفع مستوى معيشة أفراد المجتمع، وأنّ نجاح التعليم ودوره الكبير في المتعلم يؤدي إلى فاعلية العمل في المستقبل وضمان تحقيق الأهداف المطلوبة التي تحرص على تحقيقها المؤسسة التربوية ضمن برامجها التعليمية المستدامة.

٢٤. أبعاد نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

إن أبعاد نظرية التنمية التعليمية المستدامة جاءت نتيجة تطور الاتجاهات الحديثة في الاقتصاد المعرفي، والاستفادة القصوى من الإمكانيات المتاحة، وتوظيفها بالشكل المطلوب لغاية خدمة البشرية، وأن الاهتمام بالعنصر البشري لتمكين مهاراته في الابداع من طريق تطوير المنهاج التعليمي الذي ينعكس على تحسين التعليم للنهوض بجودة الحياة وديمومتها.

هناك تساؤل هو: ما ابعاد نظرية التنمية التعليمية المستدامة؟

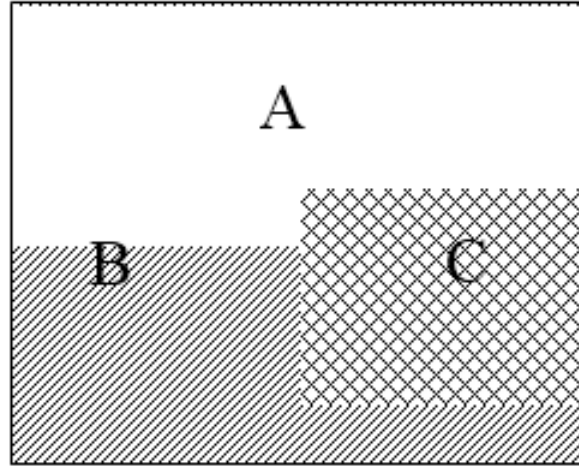
قد يكون الجواب المتعارف لدى البعض هو (بعد بيئي، بعد اجتماعي، بعد اقتصادي) وقد أضاف البعض البعد التكنولوجي ولكن هذه الأبعاد ابعاد تنموية مستدامة عامة لا تنطبق على التعليم لأنها خالية من التطبيق والممارسة، وأنّ ترك الأمر بصورة عفوية غير مدروسة حسب قناعة المتعلمين وتصوراتهم التي تختلف فيما بينهم، قد يؤدي إلى خلل في العملية التعليمية، لذلك فإنّ أبعاد نظرية التنمية التعليمية المستدامة تكون على النحو الآتي:

١. **بعد تعليمي اقتصادي:** يتضمن هذا البعد الاهتمام بالأمور المادية المرتبطة بإنتاج الموارد واستخدامها وإدارتها بالنمو وزيادة إنتاج وتوزيع وتبادل واستهلاك السلع والخدمات، وضمان التعليم على وفق متطلبات سوق العمل.

٢. **بعد تعليمي اجتماعي:** أنّ هذا البعد يختص بالتنشئة الاجتماعية التتموية التي تحكم تلبية احتياجات المتعلمين من طريق السلوك والممارسات الاجتماعية بالتعاون والتفاعل بين الأفراد بعضهم البعض التي تهدف إلى تطوير الموارد من أجل المصلحة العامة.
٣. **بعد تعليمي بيئي:** يشمل هذا البعد تعلم المتعلم كل ما يختص بحياة الإنسان وعلاقته بالكائنات الحية، الحيوانية والنباتية، التي تعيش في صعيد واحد ويعرف كيفية المحافظة على موارد المياه والتربة والجو ونقاوته من التلوث، وكيفية استصلاح الطبيعة لخدمته.
٤. **بعد تعليمي تكنولوجي:** ويتعرف من طريقها المتعلم الاستخدام السليم للتكنولوجيا وأهميتها في مجالات الحياة العملية جميعها، وكل التغييرات والتقنيات والمهارات والأساليب الفنية والعمليات المستخدمة في إنتاج البضائع أو الخدمات التي أدخلها على الأشياء الموجودة في الطبيعة، والأدوات التي صنعها لمساعدته في أعماله، أو في تحقيق الأهداف المرجوة.
٥. **بعد مكان زمني:** هو دمج لمفهومي المكان والزمان، ويشير هذا البعد إلى أنّ التعليم التتموي للمتلم يختصر بعد المسافة والوقت، فمثلا التعليم أدى إلى اكتشاف جهاز الهاتف النقال والذي من خلاله بإمكانك محادثة شخص في قارة أخرى أو رؤيته وهو في مكانه، فالاكتشافات العلمية تختصر الوقت، وبإمكانك تلقي تعليمك وانت في البيت وتدرس في قارة أخرى، فالتعليم التتموي يضمن تحقيق أهداف تنموية كبيرة ويختصر المكان والزمان.

٢٥. عناصر نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

إن عناصر بناء النظرية يمكن أن تعمق فهمنا عن بناء النظرية من طريق رسم توضيحي يمثل العناصر والأحداث التي تكون النظرية كما في الشكل الآتي:



شكل (١) عناصر النظرية

ABC	المجموعة العامة من الأحداث التي تفسرها النظرية.
A	أحداث معلومة (حقائق أو قوانين أو مبادئ).
B	أحداث خاصة بافتراضات النظرية (أي المسلمات والفروض).
C	أحداث مجهولة لم يتوفر لها تفسير دقيق يتمثل عمل المنظر (من يقوم ببناء النظرية) في تفسير الأحداث الفرعية (A B C) وأن يظهر علاقاتها المتبادلة.

(بوشامب، ١٩٨٧ : ٢٩)

ويجد الباحث أن عناصر نظرية التنمية التعليمية المستدامة، تتحدد بالآتي:

أ. المعلم التنموي:

إنَّ المعلم هو الرائد الحقيقي الذي يتعهد الأجيال، ويعمل على تربيتهم وتعليمهم، وصقل مواهبهم وتنمية شخصياتهم، وبعد للوطن عدته وخيراته، فالمتعلمين هم ثروة حقيقية للوطن، وهم عماد المستقبل، إذ تقع مسؤولية نشر التربية والتعليم والإعداد كمّاً وكيفاً على المعلم، لذا تجد الدولة تثق بقدرات المعلمين وإمكاناتهم التعليمية، وتعمل جاهدة على تقديم الدعم الكافي لإداء رسالتهم ونجاحهم؛ من طريق التدريب الذي يتلقونه قبل الخدمة وفي اثنائها، وما يمتلكون من كفايات تعليمية، ومدى فاعلية تلك الكفايات والاستفادة منها.

وإنَّ المعلم قائد تربوي يتصدر عملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية، وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم، أي هو قائد تربوي ميداني يخوض معركته ضد الجهل والتخلف، سلاحه الإيمان بالله تعالى ونور العلم الذي يتحلى به (الدليمي، ٢٠١٤: ١٣).

وتختلف مهمة المعلم التنموي في العصر الحالي اختلافاً كبيراً عن المهام الأخرى، لأن المعلم يهتم بالمتعلم الواعي، الذي يدرك العديد من القضايا بالرغم من اختلاف بيئاتهم، ويعمل على تنمية وتطوير المتعلمين ومواهبهم وقدراتهم الذهنية، وعلاقاتهم الاجتماعية، والاقتصادية، وعلاقاتهم الأسرية، ولكل واحد منهم شخصيته المستقلة واهتماماته الخاصة.

ف نجد المعلم التنموي هو من يتكيف مع كل هذه الظروف من جهة، ويسهل لكل منها ما يجب أن يبدأ تعليمه على وفق المواهب والقدرات لكل متعلم، إن هذا التباين ليس من السهل التعامل معه، لأنه موجود في الدرس نفسه، وفي الدروس الأخرى، وعلى مستوى المادة التعليمية، وعلى مستوى المواد التعليمية المختلفة؛ مما يزيد من صعوبة مهمة المعلم التنموي عند التعامل في البيئة التعليمية المختلفة، مثل: المباني، والأجهزة، والمختبرات، والمرافق التعليمية الأخرى، وعلى الرغم من وجود النقص الكبير فيها، إلا أنه مستمر في التغلب على العقبات والصعوبات التي تقف في طريقه بالعملية التعليمية واستمرارها.

يستطيع المعلم من طريق استعمال أساليب متنوعة، من توظيف الأفكار التنموية المستدامة لدى المتعلمين؛ لكي يكون لهم دورٌ فاعلٌ في المستقبل، وذلك من طريق تعزيز النمو الثقافي، وتطوير المهارات والقدرات العقلية، بضرورة وأهمية العمل المستدام في حياة الانسان، ودفعه نحو عجلة التقدم مصحوباً بالرضا والسعادة.

فقد اثبتت الدراسات والأبحاث التربوية أن المعلم يستطيع تشخيص مواطن الخلل والضعف في العملية التعليمية، وبإمكانه تقديم الكثير من الحلول والمقترحات الفاعلة من طريق إعداد نشء يؤمن بالعمل الإنساني المستدام، وأنَّ الانسان قيمة عليا ينبغي أن يصون ويحافظ على الطبيعة، ولا يكون مستهلكاً فقط، إنما يقع عليه دور كبير ومسؤولية عظيمة بحمل رسالة الإنسانية التي

كلفه الله بها، فقد سخر له جميع الموجودات في الطبيعة لخدمته، وليس لاستنزافها أو اتلافها، وأوضح له كيف يقوم برعاية هذه الموجودات بشكل سليم وصحيح.

مثلاً: لو اعطيتك برتقالة واخبرتك كيف يمكن أن تستفيد منها؟

الشاب: أكلها لتمدني بالطاقة والفيتامينات لبناء خلايا الجسم.

الأب: ابيعها أو أقوم بعصرها لتكون عصيراً طازجاً لذيذاً لا ستفيد من ثمنها في توفير دخل لأسرتي.

الأم: ابرش القشور لأعملها نكهة طعام تُفيد في تجهيز كيكة جميلة للأطفال، وباقي القشور أعمله مربى لذيذ، ولب الفاكهة أطعمه لأطفالي الصغار لكي يتغذوا عليها.

المعلم: أشرح لتلاميذي جميعاً في الصف فوائد البرتقال، وأعلمهم كيف يمد الجسم بالطاقة والفيتامينات، وأعلمهم كيف تستخدمها الام في المنزل بإعداد الكيك والمربى، وكيف تزين مائدة الطعام لترغب الأطفال بالغذاء، وأعلمهم فائدة البذور، وكيف يمكن أن نقوم بزراعتها والاهتمام بها لتكون شجرة مثمرة نستفيد منها في المستقبل.

ب. المتعلم التنموي:

إنَّ المتعلم التنموي لا يحتاج إلى تعلُّم القراءة والكتابة والحساب فقط؛ بل هو بحاجة إلى مهارات عقلية لتعامله مع الحياة والبيئة التي يعيش فيها، وفهم محيطه بصورة أكثر عملية لكي يستطيع خدمته والتفاعل الصحيح معه، فعليه أن يقدم للحياة مثلاً يأخذ منها لديمومتها والاعتناء بجوانبها المختلفة جميعها.

فتجد بعض المتعلمين يعرفون معلومات ثرية عن الموضوع، قد تفوق أحياناً ما يقدمه المنهج، بينما يعرف البعض منهم معلومات بسيطة عن هذا المنهج، والبعض الآخر لا يعرف شيئاً مطلقاً، فبالنسبة لمن يعرفون الكثير عن موضوع -سواء من قراءاتهم الخاصة، أم تجاربهم الشخصية، أم الأسرية- تعد كثير من المعلومات التي يقدمها المعلم لشرح الموضوع غير لازمة نهائياً لهؤلاء المتعلمين، بل وفي كثير من الأحيان يكون تقديمها تكراراً مملاً بالنسبة لهم، ولكي

يراعي المعلم مستوى هؤلاء المتعلمين فإنه يقوم بدمج المحتوى وضغطه، مكتفياً بما هو جديد بالنسبة لهم، ويمر مرور الكرام مروراً سريعاً على ما هو مألوف، وما هو معروف بالنسبة للمتعلمين؛ حتى يتيح ويوفر للمتعلمين الوقت لمزيد من التعمق والتفكير والتأمل، والبحث في الموضوع ذاته، أو في دراسة معلومات أخرى ذات صلة بالموضوع الذي تم تعلمه على نحو حديث ومتطور (أسعد، ٢٠١٨: ٣٣).

ت. المدرسة التنموية:

تكون المدرسة ميداناً تطبيقاً حقيقياً للمتعلم، وليست دروساً نظرية تزيد العبء المعرفي على كاهله، وتجعله لا يجيد ترتيب أفكاره وأعماله المستقبلية، إن المدرسة تقع عليها مسؤولية إعداد المتعلمين لحمل رسالة الإنسانية، وأن يكونوا متعلمين فاعلين في المجتمع، لذلك ينبغي أن يكون هذا الإعداد على وفق الاحتياجات الحقيقية لهم، وتقديم المنهاج الدراسي والدروس التعليمية المتنوعة لا لغرض التعليم والمعرفة، إنما لغرض التطبيق الفعلي والنشاط الواقعي.

سابقاً ينجح فقط المتعلمون الذين يجيدون القراءة والحفظ أما المتعلمون الذين لم ينجحوا فغالباً ما يتسربوا من المدرسة، مما يحدُّ من إمكانياتهم الوظيفية والاقتصادية، التسرب من المدرسة قضية رئيسة من قضايا الاستدامة الاجتماعية والاقتصادية، ومع ذلك يمكن استعمال مجموعة متنوعة من أساليب التدريس لتلبية احتياجات المتعلمين التعليمية؛ مما يحقق العدالة في الصف الدراسي، مثل هذه الممارسات توضح للمتعلمين أنَّ أنموذج العدالة والاستدامة الاجتماعية يمكن أن يتخذ الأساليب التربوية المستعملة في المدارس كوسيلة، مثال: أن يصبح نهج المدرسة بأكمله تحقيق الاستدامة، بحيث يعزز ذلك مبادئ الاستدامة بشكل آخر من أشكال المساواة المتأصلة لتحقيق الاستدامة، والذي يتضح في الفصول الدراسية ويرتبط بالنوع، فيأخذ بالاعتبار النساء والرجال، خاصة في المجتمعات الريفية، أساليب التدريس داخل الفصل يجب أن توظف في إطار ذو صلة بالثقافة المحلية للمكان ويطرق تعزز المساواة بين الجنسين وينطبق الشيء نفسه للحصول على الموارد التعليمية للبنين والبنات (منظمة اليونسكو، ٢٠١٢: ١٥).

إنَّ المدرسة التنموية تنظر الى العملية التعليمية على أنَّها عبارة عن عملية تفاعل بين المعلم والمتعلم في تكوين الاتجاهات التنموية التعليمية المستدامة، وهذا يجعل المتعلم يؤدي دوراً

جوهرياً وأساسياً في البيئة التنموية، من طريق الإجراءات والنشاطات التي ينفذها داخل المدرسة والصف الدراسي، والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية، أو مهارة عملية، أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات، ومعالجة، ومخرجات، فالمدخلات هم المتعلمون، والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات، وفهمها وتفسيرها، وإيجاد العلاقة بينها وربطها بالمعلومات السابقة، إما المخرجات فتتمثل في تخريج متعلمين أكفاء مُتَعَلِّمين.

وهناك مجموعة أخرى من التصورات المقترحة لمدرسة المستقبل، والتي من المأمول أن تطبق قريباً على الساحة التربوية والتعليمية وهي:

١. **المدرسة المتعلّمة (School Learning The):** هي مدارس تتمحور حول مبدأ التربية

المستدامة، وأنّ التعليم عملية مستمرة مدى الحياة، وأنّ الجميع قابل للتعليم فالمتعلم والمعلم والمدير والأخصائي وولي الأمر جميعهم بحاجة إلى التعليم والتدريب والتنمية المهنية، وهي مدرسة تتمركز حول فكرة (مجتمع مدرسي دائم التعلم).

٢. **الإلكترونية المدرسة (The Electronic School):** هي أنموذج لمدرسة المستقبل

تسعى إلى أن يحلّ الحاسب الآلي وجميع تطبيقاته التقنية محل العمل اليدوي الروتيني، بحيث يشتمل هذا الاستخدام العمليات الإدارية، والمالية، والإجرائية، والتعليمية، والمعلوماتية، والبحثية.

٣. **النوعية المدرسة (School-Driven Quality):** هي أنموذج آخر لمدرسة المستقبل

تتبنى نظرية الجودة الشاملة، والتي أساسها جودة التعليم ونوعيته العالية، وتركز على مبدأ التحسين المستمر على وفق أعلى معايير الأداء العالي، سواء في التحصيل الدراسي أم طرائق التدريس، أم أسلوب الإدارة، أم المناهج الدراسية، أم العلاقات المدرسية.

٤. **التعاونية المدرسة (The Collaborative School):** هي أنموذج لمدرسة المستقبل

تتبنى مفهوم التعليم التعاوني القائم على مبدأ التعاون بين المعلم والمتعلم، والتعاون بين المعلمين بعضهم بعضاً، والتعاون بين المعلمين مع بعضهم في تحضير الدروس ووضع الاختبارات، ومناقشة كيفية تطوير أساليب التدريس.

٥. **المدرسة المبدعة (School Creative The):** هي إحدى نماذج مدرسة المستقبل التي تسعى لتبني مبدأ تشجيع وتنمية ملكة الإبداع، إذ تعتقد أنّ كلّ متعلم في المدرسة لديه قدرة على الإبداع والابتكار، بشرط أن تتوفر له البيئة المناسبة، والمناخ الملائم الذي يشجع المبادرات الفردية.

٦. **اجتماعية كمؤسسة المدرسة (School as Community):** هي مدرسة للمستقبل تتبنى مبدأ تحطيم الأسوار بين المدرسة والمجتمع بكل شرائحه وفئاته، وتسعى إلى إقامة علاقات مجتمعية مبنية على أسس رشيدة بينها وبين المجتمع المحلي بكل مؤسساته. (العدلوني، ٢٠٠٠: ١٨)

ث. المنهاج التنموي:

تُعد المناهج التعليمية إحدى الأدوات المهمة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ولذلك يسعى التربويون وواضعوا المناهج لتحديد الأفكار الإبداعية التنموية، والقيم التربوية التنموية الهادفة؛ لأن المنهج التنموي يعمل على تكوين القدرات، وتطوير المهارات، وتزويد المتعلمين بالخبرات، وطرائق حلّ المشكلات التي تواجههم في الحياة من أجل تحسين أوضاع المجتمع بكل جوانبه، لتنمية قدرات المتعلمين المتباينة من طريق تطوير المناهج للحاق بركب التقدم.

ويأخذ المنهج التربوي موقعاً استراتيجياً حساساً في العملية التعليمية عندما ينظر إلى التخطيط التربوي من منظور الجودة والنوعية، لأنه الترجمة العملية لأهداف التربية وخططها واتجاهاتها في كل مجتمع، فأفضل مدخل وخير وسيلة لإصلاح التعليم وتحديثه، هو تحسين المناهج وتحديثها وتطويرها بمفهومها الشامل، ومن هنا أصبحت دراسة المناهج وتخطيطها وتطويرها عملية جوهرية، تتم في ضوء قيم فلسفية، واجتماعية، وسياسية، وحضارية مستمدة من المجتمع الذي تخدمه المؤسسة المدرسية (العبد الله، ٢٠٠٤: ٢٥).

إنّ محتوى المنهاج التنموي يتضمن مواد ومعارف، تكون علمية ونظرية، تنمي المهارات والقدرات لدى المتعلم، تحتوي على عدد من الخصائص التنموية التي تشترك بها القيم الإنسانية، مثل: العدل، الصدق، الأمانة، فكلما احتوت المناهج مبادئ وأسس نظرية التنمية التعليمية المستدامة كلما كان لها أثر في المستقبل؛ من حيث المعلومات والأفكار وتوظيفها وتنميتها بما

يعزز الوجود الإنساني، وحماية الثروات واستثمارها؛ بما لا يؤثر على الأجيال القادمة في العيش بحياة حرة كريمة.

وينبغي أن يحتوي المنهاج التعليمي مفاهيم الاستدامة، التي لا تقتصر إلى الشيء الآني فقط، إنما تنفع الآخرين في المستقبل، فمثلا عندما يتعلم المتعلم عدم رمي النفايات في الشارع، ورميها في المكان المخصص فإنه سوف يعرف أنه يعمل على إثقال كاهل عامل كبير السن يعمل بهذه الوظيفة لكي يعيل عائلته، وأنه بكل قمامة يرميها يؤدي إلى انحناء ظهر عامل في قمة التعب والحر فهكذا يكون فكر تنموي يعمل في البحث عن النتائج وليس الأسباب فقط.

مثال آخر: عندما لا تطفئ مصباح كهربائي واحد فأنت تهدر طاقة كهربائية لإضاءة بيت لا يملك شيء سوى هذا المصباح؛ فتؤدي إلى انقطاع الكهرباء عن مريض، أو شخص محتاج إليها بشدة لعمل محدد يريد أن ينجزه.

ج. الأساليب التربوية:

إنَّ الأساليب التربوية لتعليم التنمية المستدامة غالباً ما تستفيد من الفنون، وتستخدم الدراما، اللعب، الموسيقى، الرسم، وتنحو نحو تحفيز الابتكار وتخيل بدائل مستقبلية، فتعمل باتجاه تغيير إيجابي لمساعدة المتعلمين على تنمية الإحساس بالعدالة الاجتماعية، والكفاءة الذاتية كعضو في المجتمع (منظمة اليونسكو، ٢٠١٢: ١٥).

إنَّ الأساليب التربوية الابداعية تجعل المتعلم يشعر بالمشكلات أو أوجه النقص، أو الثغرات، أو العناصر المفقودة، أو التناقضات الموجودة في المعلومات التي يحصل عليها، ثم تجميعه لهذه المعلومات وتركيبها بطريقة تساعده على تحديد الصعوبات، أو التعرف إلى العناصر المفقودة، مع البحث عن الحلول، ووضع التخمينات، أو صياغة الفروض فيما يتعلق بالتناقضات، واختبار هذه الفروض، وتعديلها على أساس ما تسفر عنه عملية الاختبار، ثم إعادة اختبارها، وأخيراً توصيل النتائج إلى المعلم، أو الزملاء أو غيرهم من الأشخاص المحيطين بالمتعلم من أصحاب العلاقة بالعملية التعليمية (أسعد، ٢٠١٨: ٦٦).

إن التخطيط الجيد باستخدام الأساليب والاستراتيجيات التربوية لتنفيذ التنمية التعليمية المستدامة ضروري جداً، إذا كانت خطتك لعام واحد فأزرع الأرز، وإذا كانت خطتك لعشرة أعوام فأزرع الأشجار، وإذا كانت خطتك لمئة عام فقم بتعليم الأطفال الزراعة.

ح. التفكير التنموي المستدام:

إن نظرية التنمية التعليمية المستدامة أسلوب حياة وفلسفة تقوم على التفكير بطريقة شمولية تكاملية، تتطلب التعامل مع مشكلات المجتمعات الانسانية بطريقة تفضي إلى حلول تضمن حياة أفضل لهذه المجتمعات وللأجيال القادمة.

لقد تطور مفهوم التنمية في الفكر التنموي فانقل من تنمية اقتصادية بحتة إلى بشرية ثم مستدامة، كان ذلك نتيجة فشل خطط تنموية رسمت لمدى قصير، بنيت أساساً على مفاهيم تركز على الجانب الاقتصادي في المقام الأول، مهملة بذلك الجوانب الأخرى الاجتماعية، والبيئية، والسياسية لقضية التنمية (صالح، ٢٠٠٦: ٩٠).

يوجد تفكير تنموي هادف لدى بعض الشركات والمعامل، فمثلاً عندما تريد شراء أحد الأجهزة الكهربائية الإلكترونية، مثل تلفاز فهناك سعر محدد له؛ لكن المشتري يبحث عن خصم مبلغ محدد مهما كان بسيط، لكي يشعر بالحظوة والاهتمام، فقد أعلنت بعض الشركات أن من يجلب تلفاز قديم يكون لديه خصم ربع من السعر الكلي، وهنا استفادت الشركة من تدوير النفايات الالكترونية والمواد الأخرى، وريح المواطن تقليل من قيمة السعر، والتخلص من أغراض زائدة في البيت.

مثال آخر: عندما تشرب مشروبات الطاقة أو قناني الماء، فأنت ترمي العلبة في النفايات، لكن بعض المتاجر وضعت آلة يتم من طريقها استبدال القناني الفارغة مقابل ثمن بسيط فتجد المواطنين فرحين بذلك رغم قلة المبلغ.

وكذلك استخدام المواد البلاستيكية والالمنيوم والنحاس وكذلك بطاريات السيارات وبعض الأجهزة الكهربائية التي يجمعها الباعة المتجولون مقابل مبالغ بسيطة جداً لتقديمها إلى المعامل المعنية بتدوير النفايات التي تكون قليلة جداً ومعدومة في بعض المحافظات فتكلف مبالغ نقل كبيرة.

٢٦. التطبيقات التربوية لنظرية التنمية التعليمية المستدامة:

إنَّ أهم التطبيقات التربوية لنظرية التنمية التعليمية المستدامة هي:

١. **تعزيز المضامين التربوية:** تعمل على جعل المتعلم يشعر بأهمية ما يقوم به، ويكون فرحاً، مثلاً: عندما يتعلم غرس نبات معين، فهو يشعر بفرح عند نموه والاهتمام به، وما يجلبه للآخرين من سعادة في رؤية نباتات جميلة تبعث لهم السعادة.
٢. **تطوير المهارات الحياتية:** هي مجموعة من الأداءات المسؤولة والسلوكيات البشرية المكتسبة من طريق تطبيق الخبرات التي تضمن قدرت المتعلم على التكيف مع كافة الظروف للقيام بسلوك تكيفي وإيجابي يجعله قادراً على التعامل مع الحياة اليومية وتحدياتها بشكل مناسب عند التعامل مع الأمور الشخصية بما يخدم مصلحة المجتمع.
٣. **استدامة التعليم:** الذي يعمل على نماء المتعلم والاهتمام بميوله وقابلياته واتجاهاته، وتطويرها بشكل سليم هادف نحو العلاقات الإنسانية التربوية، وأن المعلم يعمل على تدريب المتعلم بما يعمل على تطبيق المفاهيم والمبادئ التي يتعلمها؛ لتجسيدها بعمل تنموي مستدام تطبيقي؛ ليجعل مواقف التعلم مشابهة بنحو ما لمواقف الحياة.
٤. **تهذيب السلوك والتصرف:** تحرص على تشكيل السلوك الحسن؛ وأن يهتم المتعلم بالبيئة والطبيعة، ونبذ جميع التصرفات الطائشة التي تهدد الطبيعة وإيذاء الحيوانات، أو النباتات، إنما يشجع على رعايتها والاهتمام بها.
٥. **استثمار البيئة الأمثل:** تدريب المتعلمين على الأمور البسيطة؛ لكي يتمكنوا من عمل الأمور الكبيرة في الواقع التنموي المستدام بما يضمن استثمار الموارد ومصادر الطاقة وعدم نضوبها.
٦. **حل المشكلات:** هي تدريب المتعلمين على العمل التنموي المستدام الذي يحرص على إيجاد الحلول للمشكلات التي يواجهونها في الحياة، فهي عملية إدراكية رفيعة المستوى ووظيفة ذهنية تتطلب تعديلاً وضبطاً أكثر للمهارات الأساسية أو الروتينية التي تبدأ العملية بفهم المشكلة وطرح الحلول مُمكنة وتقييمها لكي يتم اختيار الحل الأمثل لتطبيقه والتأكد من صحته.
٧. **المشاركة:** تعمل نظرية التنمية التعليمية المستدامة على أن المتعلم كائن اجتماعي يعيش في الحياة على أساس المشاركة والعيش مع الجماعة التي يتمثل باحترام الأنظمة

والقوانين وتطبيقها على الجميع في المجتمع وأن الأعمال التي يقوم بها تكون مسؤولة وذات أبعاد مهمة في المجتمع ينبغي تقديرها واحترامها لديمومتها واستدامتها.

٨. **إدارة الذات:** تعمل على تطوير قدرات وإمكانات المتعلم بما يضمن الحياة الكريمة الهائلة في تدرب المتعلم على إخضاع نفسه لمجموعة من القواعد والخُطط، مع الشُّعُور بالرقابة الذاتية والتَّحَكُّم والتَّوجيه خلال مُدة تعليمه لنفسه وتطويره لذاته بمرونة أكبر، وبشكلٍ أسهل وأفضل.

٩. **المرونة:** إن المتعلم يسمح له بتطوير قدراته ومهاراته التعليمية المستدامة في المدرسة عن طريق برامج تربوية مخطط لها بعناية من قبل علماء وخبراء التربية لذلك يكون التعليم يتميز بالمرونة وإعطاء مساحة كافية للمتعلم لاكتشاف قدراته وممارسة هواياته المختلفة وتعديل الكثير من الممارسات والتصرفات لكي تكون أكثر ضبط ومقبولية على وفق القيم الأصيلة والمثل الاجتماعية المقبولة.

١٠. **المواطنة الفعالة:** هي إشباع الحاجات الأساسية للمتعم، بحيث لا تشغله هموم الذات عن أمور الصالح العام، أي أنها وسيلة لتوسيع مدى الفرص المتاحة للمتعم لتحقيق العدالة الاجتماعية والمساواة بين الجنسين وبين المواطنين، وتعني مشاركته في أمور وطنه، وما يشعره بالانتماء إليه.

١١. **احترام التنوع:** يتجلى هذا التنوع في أصالة وتعدد الهويات المميزة للمجموعات والمجتمعات التي تتألف منها الإنسانية. بوصفه مصدراً للتبادل والتجديد والإبداع، وتتخذ الثقافة أشكالاً متنوعة عبر المكان والزمان، فالتراث المشترك للإنسانية، ينبغي الاعتراف به والتأكيد عليه لصالح الأجيال الحالية والأجيال القادمة، من المهم أن يحترم الأطفال الثقافات والتقاليد لمختلف المجموعات العرقية ويلاحظ أن التنوع يأخذ مكان الصدارة بشأن الهوية والتماسك الاجتماعي وتنمية اقتصاد قائم على المعرفة؛ ويؤكد أن احترام تنوع الثقافات، والتسامح، والحوار، والتعاون، في جو من الثقة والتفاهم، هي خير ضمان لتحقيق السلام.

١٢. **الشمولية:** إن الشمولية تسعى للتحكم بكافة أوجه الحياة بما في ذلك الاقتصاد والتعليم والفن وأخلاقيات المواطنين وتسعى إلى تحقيق الرضا العالمي للبشرية من طريق إنشاء مجتمع لا طبقي، أو مجتمع لا يوجد به طبقات والجميع متساوون.

٢٧. استراتيجيات نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

١- استراتيجيات الأبعاد التنموية:

هي استراتيجية تنطلق في خطواتها من أبعاد التنمية المستدامة والمعتمدة في جوانبها التربوية والتعليمية على التعليم الجماعي بواسطة الأقران، ويكون محورها المتعلم، ويقوم المعلم بالإشراف والتدخل المباشر في تقويم وتعديل الإجراءات داخل كل خطوة من خطوات هذه الاستراتيجية.

خطواتها:

الخطوة الأولى: التقسيم والتمهيد: يقسم المتعلمون على أبعاد التنمية المستدامة، وتبقى مجموعة خارج التقسيم، وفيها يقدم المعلم مقدمة، أو تمهيد عن الموضوع، أو المشكلة، وأيضاً الإشراف على توزيع المجموعات إلى مسميات مختلفة، ويكون عدد المتعلمين في كل مجموعة (٣-٥) متعلمين. (٥ دقائق)

الخطوة الثانية: تحديد المهام على وفق الأبعاد: في هذه الخطوة يتم تقديم صورة، أو مقطع، فيديو، أو نص تعليمي من قبل المعلم، ويطلب من كل مجموعة، أن تتناول بعداً واحداً من الأبعاد التي تم توزيعها بين المجموعات، مثلاً، مجموعة البعد الاجتماعي، ومجموعة البعد الاقتصادي، ومجموعة البعد البيئي، وتقوم كل مجموعة بوضع خط أسفل كل جملة لها علاقة بالمفهوم التعليمي المراد تعلمه أو تحديده، وتختص بالبعد الذي تنتمي إليه، أو يحتوي على نفس الفكرة، أو تقوم المجموعة بتوظيفها في البعد. (٥ دقائق)

الخطوة الثالثة: الاستعراض: تستعرض المجموعة الجمل، أو الأفكار التي لها علاقة بالمحتوى

الدراسي، ومن أمثلة خارجية تتعلق بـ:

١- **البعد الاجتماعي:** ويتمثل في:

أ- طاعة الوالدين واحترامهما.

ب- أهمية حرية التعبير وضوابطها.

ت- تنمية حب المدرسة والمعلمين، وحب البيئة الصفية.

ث- تصحيح السلوكيات العامة المغلوطة للمتعلمين.

ج- ترسيخ القيم الأخلاقية المحمودة ونبذ الصراعات والاختلافات الثانوية.

٢-البعد الاقتصادي: ويتمثل في:

- أ- التثقيف لمبدأ الادخار وعدم الإسراف والتبذير.
- ب- المحافظة على المال العام والخاص، والحفاظ على الممتلكات العامة.
- ت- المحافظ على الثروات الطبيعية من ماء، ومعادن، وزراعة، وغيرها؛ لتوريثها للأجيال القادمة.
- ث- العمل المشترك على ترشيد الطاقة الكهربائية، وترشيد الاستهلاك في ميادين الحياة المختلفة.

٣-البعد البيئي: ويتمثل في:

- أ- المحافظة على نظافة البيئة والحد من السلوكيات الخاطئة في التعامل معها.
- ب- المحافظة على النظافة الشخصية، وعدم رمي النفايات والمخلفات إلا في الأماكن المخصصة لها.
- ت- الابتعاد عن مصادر تلوث الهواء والماء والطعام، والعمل المشترك في رصد ومكافحة تلك الحالات المسببة في التلوث البيئي.
- ث- الحفاظ على بقاء الحزام الأخضر وديمومته من أشجار ونباتات دائمة الخضرة التي تدعم النقاء البيئي. (١٥ دقيقة)

المناقشة الجماعية: يطلب المعلم من ممثلي كل مجموعة بتقديم ما توصلوا من معلومات، أو أفكار، أو تحديد جمل، وذكر المفهوم المناسب لها في إحدى الأبعاد التنموية، ومن طريق ذلك يسجل المعلم على السبورة اسم المجموعة وأجوبتها، ثم يطلب المعلم من المتعلمين قراءة الجملة التي تحتها خط، ويشرف على أن يحرص المتعلمون في قراءتهم مراعاة اللفظ الصحيح، وبيان المعنى، وكيف تم ربط الفكرة بالموضوع.

الخطوة الرابعة: تقييم المجموعة: يتم في هذه الخطوة تقييم المجموعة الأخيرة بتقديم فكرة أو معلومة واحدة فقط لكل بعد من الأبعاد الأخرى، للتأكد أن مجموعات الأبعاد ذكرت ما توصلت إليها كل مجموعة، وهل اقتربت من الحل الصحيح أو ابتعدت عنه، وهل هناك إضافة يمكن تقديمها. (١٠ دقائق)

الخطوة الخامسة: التقويم يذكر المعلم اسم المجموعة التي اقتربت من إجابة أنموذجيه مع كتابة الأجوبة الواقعية من النص على السبورة والطلب من المتعلمين كتابتها في دفاترهم. (١٠ دقائق).
إيجابيات استراتيجية الأبعاد التنموية:

١. تعمل على تفاعل التلامذة، وتكون ممتعة ومشوقة بالعمل الجماعي.
 ٢. تعمل على ترسيخ المادة وفهمها لان المتعلم هو من يتوصل إلى النتيجة بالتعاون مع زملائه.
 ٣. تشجع على التعلم بواسطة الأقران.
 ٤. تعزز التغيرات في القيم الإيجابية في الجوانب المختلفة، مثل: الاقتصادي والاجتماعي والبيئي.
- سلبيات استراتيجية الأبعاد التنموية:**

١. لا تنفع مع موضوعات بعض المواد الدراسية وخصوصاً العلمية منها، مثل: الرياضيات.
٢. تحتاج إلى معلم كفوء يجيد ضبط الصف ولديه ثقة بنفسه.
٣. الموضوعات المختارة ينبغي ان تنطبق عليها أبعاد الاستراتيجية.
٤. لا تفيد المتعلمين الذين يميلون للعمل بمفردهم، أو لا يرغبون بالتعاون مع الزملاء الآخرين.

٢- استراتيجية العصف التنموي:

هي واحدة من استراتيجيات تحفيز التفكير والإبداع من طريق المناقشة الجماعية؛ التي يشجع بمقتضاها أفراد المجموعة المكونة من (٥-٧) فرداً بأشراف رئيس لهم للعمل على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة؛ بشكل عفوي تلقائي حر، وفي مناخ نقدي مفتوح لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلول لمشكلة معينة مختارة سلفاً، ومن ثم فلترة الأفكار واختيار الحل المناسب منها، ويتم ذلك بعد عدة جلسات تستغرق الواحدة منها (١٥-٦٠) دقيقة وبمتوسط (٣٠) دقيقة وذلك بقصد زيادة القدرات والعمليات الذهنية.

خطواتها:

الخطوة الأولى/ تقسيم مجاميع: يتم تقسيم الصف إلى ثلاث مجاميع، مجموعة إيجابية ومجموعة مناقضة سلبية والمجموعة الثالثة تحدد الإيجابي والسلبي لتجيب عن الأسئلة.

الخطوة الثانية/ طرح المشكلة من المعلم: ينبغي أن يراعي علم المتعلمين بتفاصيل الموضوع، في حين يكون لدى البعض الآخر فكرة بسيطة عنه، وفي هذه الحالة المطلوب من المعلم هو مجرد إعطاء الحد الأدنى من المعلومات عن الموضوع، لأن إعطاء التفاصيل الدقيقة قد يحد بصورة كبيرة من تفكير المتعلمين ويحصره في مجالات ضيقة ومحددة. (١٠ دقائق)

الخطوة الثالثة/ توليد الأفكار: في هذه الخطوة يتم فيها توليد الأفكار: يكتب المعلم السؤال أو الأسئلة التي وقع عليها الاختيار من طريق إعادة صياغة الموضوع الذي تم التوصل إليه في المرحلة الثانية ويطلب من التلامذة تقديم أفكارهم بحرية على أن يقوم كاتب الملاحظات بتدوينها بسرعة على السبورة أو لوحة ورقية في مكان بارز للجميع مع ترقيم الأفكار حسب تسلسل ورودها، ولا يطلب المعلم في هذه الخطوة من المجموعة الإيجابية اقتراح حلول، وإنما إعادة صياغة الموضوع؛ وذلك من طريق طرح الأسئلة المتعلقة بالموضوع مثل، كيف يمكن أن ...، وماذا لو ...، وماذا نفعل عندما، ويجب كتابة هذه الأسئلة في مكان واضح للجميع، المجموعة الثانية السلبية تكتب المعوقات والسلبيات التي يمكن أن توجه الفكرة، أو المشكلة، أما المجموعة الثالثة؛ تعمل على استمطار الأفكار بتعزيز الإيجابي ومعالجة السلبي منها. (١٥ دقائق)

الخطوة الرابعة/ البناء: في هذه الخطوة يحتاج المتعلمون في جلسة العصف التتموي إلى تهيئتهم للجو الإبداعي ليتدربوا على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه قائد المجموعة، وتحديد أغرب فكرة، وعندما يوشك معين الأفكار أن ينضب لدى التلامذة يمكن للمعلم أن يدعوهم إلى اختيار أغرب الأفكار المطروحة وأكثرها بعداً عن الأفكار الواردة بالموضوع، ويطلب منهم أن يفكروا كيف يمكن تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة، وعند انتهاء الجلسة يشكر قائد المجموعة المشاركين على مساهماتهم المفيدة.

ويمكن تصنيف الأفكار إلى:

- أفكار مفيدة وقابلة للتطبيق المباشر.
- أفكار مفيدة إلا أنها غير قابلة للتطبيق مباشرة أو تحتاج إلى مزيد من البحث أو موافقة جهات.
- أفكار طريفة وغير عملية.
- أفكار مستثناة. (١٠ دقائق)

الخطوة الخامسة/ جلسة التقييم: الهدف من هذه الجلسة هو تقييم الأفكار، وتحديد ما يمكن أخذه منها، وفي بعض الأحيان تكون الأفكار جيدة بارزة وواضحة للغاية، ولكن في الغالب تكون الأفكار الجيدة دفيئة يصعب تحديدها، ونخشى عادة أن تهمل، وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية، وعملية التقييم تحتاج نوعاً من التفكير الانكماشى؛ الذي يبدأ بعشرات الأفكار ويلخصها حتى تصل إلى القلة الجيدة. (١٠ دقائق)

إيجابيات استراتيجية العصف التنبوي:

١. تعمل على تشجيع التفكير التنبوي الإبداعي من طريق حل المشكلات والأسئلة الغامضة.
٢. تعمل على تحفيز العقل، وإيجاد الحلول المنطقية من طريق التفكير المنظم.
٣. تبعد الملل والرتابة والروتين، ويكون المتعلم متيقظ الذهن طوال الوقت.
٤. تساعد على طرح أفكار مفيدة، وقابلة للتطبيق مباشرة.
٥. تعمل على تعزيز المهارات والقدرات العقلية العليا، وتحقيق الأهداف التعليمية.

سلبيات استراتيجية العصف التنبوي:

١. التوسع في طرح الحلول مما يؤدي إلى الابتعاد عن الفكرة الرئيسة بسبب التركيز على جانب معين.
٢. تعمل على إبراز المواهب في القيادة وسيطرة بعض التلامذة على الآخرين في قوة الحجة والإقناع وما يمتلك من مواهب الكلام.

٣. عدم فهم بعض التلاميذ بتفاصيل الموضوع او المشكلة المطروحة.
٤. يصعب تحديد الأفكار الإبداعية الجيدة وتهمل وسط العشرات من الأفكار الأقل أهمية.
٥. عدم تدوين الأفكار المطروحة وضياع الكثير من الحلول لاعتقادهم بعدم جدواها.

٣-استراتيجية التعليم المتجدد:

هي واحدة من الاستراتيجيات التي تعتمد على المناقشة والعصف الجماعي في تبادل الخبرات والمعلومات، التي تنتمي للمحتوى الدراسي بنحو متجدد ومستمر يختلف عن التعليم الاعتيادي؛ إذ يقوم المعلم بتحديد الهدف التعليمي وإثارة تفكير المتعلمين من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة على وفق خطوات مدروسة ومتابعة مستمرة للتأكد من تحقيق الهدف التعليمي من قبل المتعلمين، وتهدف إلى ترسيخ المفاهيم والمعلومات والخبرات واستثمارها مستقبلاً من أجل الوصول إلى معلومات أكثر فائدة.

خطواتها:

١. **التحديد:** ويكون ذلك بعرض المعلم لوحة تحتوي على عددٍ من الصور المختلفة أو ورقة تحتوي على عددٍ من المفاهيم والمصطلحات أو كلمات معينة أو مقطع فيديو يتضمن هدفاً تنموياً مستداماً. (٥ دقائق)
٢. **العرض:** يقوم المعلم بإيضاح الصور، أو قراءة الكلمات، أو المصطلحات، أو المفاهيم، والطلب من كل متعلم أن يحاول الربط فيما بينها؛ بطريقة إبداعية بغية الوصول لغاية أو هدف تعليمي. (٥ دقائق)
٣. **التدوين:** يكتب كل متعلم ما توصل إليه من فهم واستنتاج وتطبيق على وفق ما طلب منه. (٥ دقائق)
٤. **المناقشة:** في هذه الخطوة يقوم المعلم بمناقشة أفكار المتعلمين التي توصلوا إليها ويحاول حثهم على المشاركة بالتحفيز والتشجيع. (١٠ دقائق)
٥. **تجديد الأفكار وتطويرها:** في هذه الخطوة يطرح المعلم أسئلة عامة تحتاج لجواب من المتعلمين، وينبغي أن لا يكون الجواب تقليدياً أنما إبداعياً ومتجدداً، ثم يتابع المعلم فرز

الاجوبة الصحيحة، والأقرب للجواب الأنموذجي الذي يحتوي على أفكار إبداعية مستدامة. (١٥ دقائق)

٦. **التقويم:** يقوم المعلم بطرح أسئلة تحتوي على مفاهيم أو معلومات، ويطلب من المتعلمين الإجابة عنها بشكل علمي يدل على فهمهم واستيعابهم، وقدرتهم على تطبيقها في مواقف مختلفة في المستقبل. (٥ دقيقة)

إيجابيات استراتيجية التعليم المتجدد:

١. تعتمد على المناقشة والعصف الجماعي في تبادل الخبرات والمعلومات التي تنتمي للمحتوى الدراسي بنحو متجدد ومستمر.
 ٢. تُشير تفكير المتعلمين من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة على وفق خطوات مدروسة ومتتابة ومستمرة من قبل المعلم.
 ٣. تعمل على ترسيخ المفاهيم والمعلومات والخبرات واستثمارها مستقبلاً من أجل الوصول إلى معلومات أكثر فائدة
 ٤. تكشف عن المتعلمين المبدعين والمتفوقين من طريق طرح الأفكار الإبداعية الجديدة وتطويرها.
 ٥. تنمي روح المبادرة والحماس في طرح الأفكار وتقديم الأفضل.
- سلبيات استراتيجية التعليم المتجدد:**

١. عدم تهيئة أذهان المتعلمين يؤدي إلى عدم قدرتهم على الربط بين الأشياء، أو الصور، أو المفاهيم.
٢. عدم تجديد الأفكار وتطويرها من قبل المتعلمين، وتقديم جواب تقليدي ليس إبداعياً.
٣. تحتاج وقت طويل، ولا تنفع مع المتعلمين مستواهم دون الوسط؛ لأنها تحتاج إلى إجابة بشكل علمي يدل على الفهم والاستيعاب.
٤. ضعف تقويم المعلم في بعض الموضوعات؛ بسبب عدم قدرة المتعلمين على تطبيق المعلومات في مواقف مختلفة في المستقبل.

٥. الإحباط نتيجة السرعة في تقديم الإجابات غير التامة مما تولد الحسد والحقد على المتعلمين البارزين.

٤- استراتيجيات الأفكار التنموية:

استراتيجية تعتمد بالدرجة الأولى على المثيرات التي يقدمها المعلم سواء الكتابية أم الصورية أم التي تحتوي على مؤثرات حركية أو موسيقية ولها القدرة على تنشيط الأفكار الإبداعية لدى المتعلم واستبقائها لمدة طويلة وممارستها بشكل تنموي هادف يحقق الأهداف التعليمية.

خطواتها:

١. التخطيط: تعتمد هذه الخطوة على قدرة المعلم في تهيئة الأدوات والمثيرات اللازمة حول الموضوع المراد تدريسه وينبغي أن تعمل أكثر من حاسة لدى المتعلم صوتية، وبصرية، وحركية.

٢. العرض المنطقي: ويتم هنا عرض موضوع الدرس بشكل مادة أو نص ويثير أسئلة حولها وبعدها صورة وعليها أسئلة تثير التفكير وبعدها مقطع موسيقي أو مقطع فيديو بشرط أن يكون تنويع في المثيرات المطروحة لا تقل عن ثلاثة مثيرات فأكثر.

٣. المناقشة: ينبغي أن تكون الأسئلة المطروحة تثير التفكير، وتتضمن مراحل التفكير العليا التحليل، والتركيب، والتقويم؛ لكي تتضمن إجابات هادفة إبداعية تجعل المتعلم أمام تحدٍ حقيقي يحاول التغلب عليه لكن بما يوافق قدراته.

٤. التقييم: وتتم عملية التغذية الراجعة بطريقة الإعادة لتوضيح الأفكار بطريقة الأسئلة للتأكد من فهمها ورسوخ المعلومة وإعطاء درجة تناسب مستوى المتعلمين على الإجابة الإبداعية أو الإعادة لما قيل سابقاً بطريقة مناسبة.

إيجابيات استراتيجيات الأفكار التنموية:

١. تعتمد التشويق والإثارة التي يقدمها المعلم سواء الكتابية أو الصورية أو التي تحتوي على مؤثرات حركية أو موسيقية.

٢. قدرتها على تنشيط الأفكار الإبداعية لدى المتعلم.

٣. تقدم التغذية الراجعة بطريقة الأسئلة؛ مما يؤدي إلى رسوخ المعلومة وتثبيتها.
٤. دقتها في التقييم وإعطاء درجة تناسب مستوى التلميذ عن الإجابة الإبداعية.
٥. تعمل على تنوع المثبرات لدى المتعلم مما يؤدي إلى سهولة استرجاع المعلومات وحفظها.

سلبات استراتيجية الأفكار التنموية:

١. ضعف قدرات بعض المعلمين على تهيئة الأدوات والمثبرات اللازمة للموضوع المراد تدريسه.
٢. تعتمد على مهارات التفكير العليا (التحليل والتركيب والتقويم).
٣. تحتاج إعداد مسبق من طريق الأسئلة التي يثيرها المعلم.

٢٨. تحديات نظرية التنمية التعليمية المستدامة:

على الرغم من الجهود الدولية في وضع الأسس التي تكفل تحقيق التنمية المستدامة، إلا أنَّ المعوقات التي تقف في طريقها ليست بالقليلة أو السهلة، فالتنمية المستدامة كمفهوم لا يزال مصطلحاً فلسفياً غامضاً يستعصي معه التطبيق الموضوعي، هذا إلى جانب قلة المعلومات عنه بسبب حداثة المصطلح، إضافة إلى عجز الموارد المالية كعائق يحول دون تحقيق التنمية المستدامة، والبيئة التي خلفها الإنسان والتي تختلف عن البيئة الطبيعية، والأسوأ من ذلك هو تعطل التنمية المستدامة بسبب تناقض المصالح وصراع الأهواء في ظل الجمود الإداري والسياسي، بل الأهم هو كيفية ضمان تحقق ذات الفرصة المعيشية للأجيال اللاحقة، والتي يحظى به الجيل الحالي (ناجي، ٢٠١٣: ٤٨).

إنَّ من أهم التحديات التي تواجهها نظرية التنمية التعليمية المستدامة هي:

١. أن يعمل التعليم على الزيادة بدون الاهتمام بالاستدامة، نعطي الاهتمام الكبير بما يتحصل عليه المتعلم من درجات نهاية الاختبار، ولا نهتم بمقدار ما يمتلكه من معلومات وأفكار هادفة سوف يعمل على تطبيقها مستقبلاً، فالميدان التربوي تعليمي بالدرجة الأولى رغم

- أهمية التحصيل به، مثال آخر طالب يستطيع تنفيذ عملية الجمع والطرح، ولكنه لا يستطيع تطبيقها في المسائل الانشائية التي تتعلق بالبيع والشراء والتحصيل.
٢. عدم إعداد المناهج التعليمية على وفق الأهداف التنموية المستدامة يجعل تحقيق الأهداف متعثراً، ويجعل النجاحات المتحققة تعتمد على جهد بعض المعلمين وإيمانهم برسالتهم التعليمية.
٣. الاتجاهات السلبية التي قد يبديها بعض المعلمين لعدم إيمانهم بكل ما هو جديد، وأن النظرية بحاجة إلى تجريب ودراسات أكثر لكي يمكن تعميمها من طريق الحجج والذرائع بأن التعليم التقليدي حقق نجاحات كثيرة في السابق.
٤. عدم تدريب المعلمين على نظرية التنمية التعليمية المستدامة يؤدي إلى عدم ضمان نجاحها في تحقيق الأهداف المتوقعة منها.
٥. عدم تعاون القائمين على العملية التعليمية في تنفيذ نظرية التنمية التعليمية المستدامة بسبب رؤيتهم عدم وجود نظرية تربوية تحقق الأهداف التربوية واعتمادهم على نظريات التعلم.

ثالثاً: الكفايات المهنية الإلكترونية.

١. مفهوم الكفايات المهنية الإلكترونية:

لقد شهدت التنمية المهنية الإلكترونية بالعصر الحالي تطورات تقنية متعددة، وأصبحت عنصراً أساسياً من أساسيات تطوير التعليم، وتمثل جزءاً أساسياً يسهم في جعل المعلم قادراً على الوفاء باحتياجات المجتمع وتحقيق أهدافه، كما أن الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين قضية مهمة من القضايا التي فرضتها تحديات العولمة، والثورة التكنولوجية، والثورة المعرفية، وتكنولوجيا المعلومات، وأدى إلى ظهور صيغ تعليمية جديدة تعتمد على التعلم الإلكتروني، وبيئات التعلم الافتراضية، والتحول لمسمى المدارس المحوسبة بمقوماتها ومناهجها، وعليه يجب تأهيل المعلمين ليصبحوا قادرين على التعامل مع تلك التحديات وتحقيق فاعلية بالعملية التعليمية تحقق الجودة المنشودة (طه، ٢٠١٩: ٣١٤).

ويرى الباحث أنه نتيجة للمتغيرات المتسارعة في العصر الحديث بسبب انتشار جائحة كورونا (COVID 19)، وانتشار التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، وتوافر الأجهزة التقنية، يتطلب من قسم الإعداد والتدريب القيام بالدور المطلوب منه؛ بتدريب المعلمين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم في استخدام التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية.

ويعد إعداد المعلم على أساس الكفايات الإلكترونية من المداخل الحديثة التي تعتمد على إعداد المعلم وتأهيله قبل الخدمة وبعدها وتحديد أدواره المستقبلية؛ وذلك بإكسابه المفاهيم والكفايات اللازمة، والتي تؤهله على الأداء الفعلي للعمل بالميدان التربوي وخاصة في تحديد استراتيجية التدريس المناسبة، ومهارة استخدام التقنيات والتكنولوجيا في التعليم، ومهارة التعامل مع الشبكة العالمية للإنترنت، ومهارة تصميم التدريس وإدارته على الشبكة (المقطري، ٢٠١٥: ٧٣).

إنّ المعلم ينبغي أن يتعلم هو بنفسه استخدام تكنولوجيا المعلومات قبل أن نطالبه بالتدريس، فذلك سيكسر رهبة استخدامها لديه؛ ومن ثم يحتاج إلى جهد تدريس أقل، وتدريب أكثر، ومن حسن الحظ، أن تكنولوجيا المعلومات، وشبكة الإنترنت خاصة تتيح فرصا عدة لتأهيل المعلمين بما توفره من مناهج مبرمجة، ومراكز تدريب، بالإضافة لتبادل الخبرات مع أقرانهم بالداخل والخارج من طريق النقاش الجماعي والاهتمام المشترك المتوفر على شبكة الإنترنت (علي، ٢٠٠١: ٣٤١).

ويرى الباحث أنّ الكفايات المهنية الإلكترونية، هي جميع أشكال الأداء الإلكتروني؛ التي يقدمها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية للمتعلم، وتتضمن المعارف، والخبرات، والمعلومات الإلكترونية؛ التي تعزز الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلم، لذلك يتطلب نجاح التعليم الإلكتروني التخطيط السليم، والأداء الصحيح في نقل أساليب ومحتوى المنهاج التعليمي بطريقة بيئة إلكترونية هادفة للتعليم على وفق الأهداف التربوية.

٢. مميزات الكفايات المهنية الإلكترونية:

يرى الباحث أنّ من أهم مميزات الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلم في المرحلة الابتدائية هي:

١. استخدام التكنولوجيا الحديثة وتقنياتها المختلفة في تقديم محتوى تعليمي إلكتروني بشكل

متزامن أو غير متزامن يخدم الأهداف التربوية في تطوير قدرات وخبرات المتعلم.

٢. توظيف المثبرات المتنوعة: مما ينتج عنه زيادة عطاء المعلم في العملية التعليمية ويجعلها تنسم بالحيوية وتكون أكثر مطابقة للواقع التعليمي.
 ٣. السرعة في الأداء لتقديم المعارف والخبرات بطرق متنوعة مثل سمعية بصرية، أدائية، تطبيقية، والدقة في تقييم الأداء التعليمي على وفق ما تحقق من الأهداف المطلوبة.
 ٤. سهولة توفير أساليب جذب وتشجيع مختلفة من قبل المعلم لزيادة دافعية التعليم لدى المتعلم.
 ٥. تمكن المعلم من تقديم معلومات إضافية للمتعلم؛ لكي يتعلم على وفق قدراته، دون أن يؤثر على المتعلمين الآخرين من طريق توفير معلومات إضافية له، أو تقديم تدريبات أخرى تناسب قدراته وميوله بطريقة غير مترامنة.
٣. أبعاد الكفايات المهنية الإلكترونية:

يرى الباحث أن أبعاد الكفايات المهنية الإلكترونية تكون على النحو الآتي:

١. **البعد التعليمي:** يتضمن المحتوى التعليمي الإلكتروني على وفق الأهداف التربوية، التي ينبغي أن يتزود بها المتعلم من الناحية الوجدانية، والمعرفية، والمهارية، والتي يستطيع تنفيذها من طريق التدريبات والأنشطة؛ التي تقيس مستوى تعلمه.
٢. **البعد التربوي:** إذ يتطلب أن يكون المنهاج التعليمي ذات مضامين تربوية تعليمية هادفة تحقق الأهداف التربوية.
٣. **البعد الأخلاقي:** ينبغي أن يتمتع المعلم بأخلاقيات مهنية ملائمة للقيم الإنسانية العليا، من حيث احترام المتعلمين وتنمية الثقة لديهم، وتبادل الآراء والأفكار، وتقبل النقد الهادف.
٤. **البعد الاجتماعي:** يضم هذا البعد كفايات التواصل والاتصال، وتنظيم بيئة التعليم لتؤدي إلى أهداف إنسانية من احترام الرأي والرأي الآخر، وتعزيز احترام الاختلاف لدى الآخرين في تنمية ضبط النفس والثقة.
٥. **البعد التقني:** يتضمن هذا البعد استخدام التقنيات والتكنولوجيا الحديثة، من حيث برامج الحاسوب، وتطبيقات الهاتف النقال، وطريقة تصميم وعرض وتقديم المادة التعليمية بطريقة

ممتعة ومشوقة لزيادة دافعية المتعلم نحو تقبل المادة والتفاعل مع الأنشطة والتدريبات التعليمية.

٤. تصنيف الكفايات المهنية الإلكترونية:

عند مراجعة الأدب النظري لا نجد هذا التصنيف تحت هذا العنوان إنما يمكن أن نستنتجها من طريق ما توصل إليه الباحثين في جانب الكفايات المهنية، والكفايات الإلكترونية، إذ استطاعوا تصنيفها في دراساتهم التي وقعت في متناول يد الباحث، وسيتم استعراضها على النحو الآتي: أولاً/ تصنيف شانك (shank) للكفايات:

قسم شانك (Shank, ٢٠٠٤) الكفايات إلى خمسة محاور رئيسة، هي:

١. **كفايات فنية أو تقنية:** تتمثل بالتقنيات الرقمية، وكيفية التعامل معها، ومدى توظيفها في العملية التعليمية.

٢. **كفايات إدارية:** تعنى بإدارة الموقف التعليمي؛ أي قدرة المعلم على تزويد المتعلمين بخطة واضحة لتعلمهم تسير وفقاً لأهداف محددة، والتأكد من مناسبة المقررات الدراسية لمستواهم التعليمي.

٣. **كفايات التصاميم:** إتاحة الفرصة للمتعلم للتصميم الجيد والتطبيق والممارسة الأنشطة المرتبطة بالمحتوى التعليمي.

٤. **كفايات التسهيل والتيسير:** تعنى بالتفاعل بين المعلم والمتعلم، وكذلك بين المتعلمين أنفسهم من طريق المناقشات الإلكترونية بقيادة المعلم.

٥. **كفايات التقويم:** تبني معايير واضحة للمتعلمين تساعد على تحقيق أهدافهم في أثناء متابعة مهامهم وحل المشكلات التي قد تواجههم.

(Shank, 2004: 99)

ثانياً/ تصنيف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة للكفايات:

صنفت اليونسكو (٢٠١٣)، في دليلها التخطيطي لتأهيل المعلمين معايير كفايات المعلمين في دمج تقنيات المعلومات والاتصالات في ثلاثة محاور هي: محو الأمية التكنولوجية، تعميق المعرفة، إنتاج المعرفة.

ثالثاً/ تصنيف زين الدين، والمولى للكفايات:

قسم زين الدين (٢٠٠٧)؛ والمولى (٢٠١١) الكفايات إلى ثلاثة محاور رئيسة هي:

١. كفايات عامة، وتتمثل بالآتي:

أ- كفايات متعلقة بالثقافة الكمبيوترية، مثل: معرفة مكونات الكمبيوتر وملحقاته، والوسائط التي يعمل بها، وبرامج تشغيل الكمبيوتر، وطرق وقايته من الفيروسات.

ب- كفايات متعلقة باستخدام الكمبيوتر، مثل: مهارات التشغيل، وكيفية التعامل مع وحدات الإدخال والإخراج، وأيقونات سطح المكتب، وشريط المهام، والتعامل مع الملفات سواء بالتنظيم، أو التخزين، أو الحذف، أو النقل، أو التعديل، وتحرير النصوص... الخ.

ت- كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية، مثل: مهارات استخدام الإنترنت في البحث والبريد الإلكتروني، وتصاميم ونشر الصفحات التعليمية... الخ.

٢. كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكة، مثل: مهارات استخدام المتصفحات، والبريد الإلكتروني والقوائم البريدية، والمحادثة، وإنشاء الصفحات والمواقع التعليمية.

٣. كفايات إعداد المقرر إلكترونياً: تتضمن عدداً من التقنيات، مثل: التخطيط والتصميم، والتقويم وإدارة المقرر على الشبكة. (زين الدين، ٢٠٠٧: ١٢)؛ و(المولى، ٢٠١١: ١٣٣)

رابعاً/ تصنيف كفايات القرن الحادي والعشرين:

وهي مجموعة المعارف والمهارات والسمات الشخصية والمهنية اللازمة لتلبية متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين، وتتضمن الإبداع الفردي، والتعاون، والابتكار، واستخدام أدوات التكنولوجيا، والقابلية للتكيف والقدرة على حل المشكلات ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات الاتصال الفعال، ومهارات الانتاجية العالية، ومهارات العصر (شليبي، ٢٠١٤: ١٧).

وتأسيساً على ما سبق، وانطلاقاً من قناعة الباحث التي تعتمد على ضرورة امتلاك المعلمين

الكفايات المهنية الإلكترونية، يمكن أن نلخصها على النحو الآتي:

١. **الاستخدام:** هي قدرة المعلم على استخدام الأجهزة والتقنيات والبرامج الإلكترونية، من حيث

العرض والتقديم المناسب للمحتوى التعليمي؛ بواسطة برامج الإنترنت والتطبيقات

الإلكترونية، مثل: العرض التقديمي (PowerPoint)، وإرسال الملفات، والبصمة الصوتية، وإمكانية عرض الفيديو.

٢. **التفاعل:** هي تواصل المعلم مع المتعلمين في عرض المحتوى التعليمي بطريقة إلكترونية، والمناقشة الفاعلة للإجابة عن تساؤلاتهم واستفساراتهم؛ بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

٣. **التوظيف:** ويقصد به تحويل المنهج التعليمي الورقي إلى منهاج تعليمي إلكتروني، يتضمن استراتيجيات وأساليب تعليمية هادفة على وفق الأهداف المطلوبة.

٤. **الإثارة والتشويق:** تعطي الكفايات عنصر التشويق والمتعة في تقديم المحتوى التعليمي لإبعاد الملل من الروتين والرتابة.

٥. **التقويم:** ينبغي امتلاك وسائل تقويم الكترونية مناسبة تقيس قدرات المتعلمين بصورة مناسبة.

رابعاً: الاتجاهات.

١. مفهوم الاتجاهات:

إنَّ الاتجاه بناء افتراضي، ويمثل درجة حب المعلم أو كرهه لموضوع معين، والاتجاهات عموماً إيجابية، أو سلبية لشخص، أو مكان أو شيء أو حدث، وهذا كثيراً ما يشار إليه كموضوع الاتجاه، ويمكن أن يتناقض الناس أيضاً، ويتصارعون اتجاه موضوع معين، مما يعني أنهم يمتلكون اتجاهات إيجابية أو سلبية نحو هذا الموضوع في نفس الوقت (التميمي وفرح، ٢٠٢١: ٧٧).

ولما كانت الاتجاهات مسائل مكتسبة قابلة للتعديل من طريق التغيير والتعزيز في حالات السلوك الإيجابية فالاتجاهات الإيجابية التي يحملها المعلم تعمل على جذبه نحو مهنته، أما الاتجاهات السلبية، فأنها تعمل على إبعاد المعلم عن مهنته من طريق الإطفاء والأضعاف في حالات السلوك السلبية (الخالدة، ٢٠١١: ٢١٠)

وتعد الاتجاهات نحو التعليم مرتكزاً فاعلاً في العملية التعليمية، وذلك لانعكاس أثرها في الواقع التعليمي، ومعالجة الصعوبات والمشكلات التعليمية، فعند معرفة الاتجاهات الإيجابية للمعلمين، يمكننا التنبؤ بجو تعليمي مناسب لإنجاح الرسالة التربوية الهادفة، وتحقيق النتائج المرجوة من تغير وتطوير المنهاج الدراسي (التميمي وعذراء، ٢٠١٧: ١٠).

لأن اتجاهات المعلمين سبب في تكوين دوافع قوية للتأثير بالمتعلمين، ومحاولة إيجاد الطرائق والسبل الصحيحة الناجحة في توصيل المادة، وتجاوز الصعوبات والمشاكل التي تواجههم؛ وذلك لأن عناصر الموقف التعليمي ثلاثة هي: (المعلم، والمنهاج، والمتعلم)، بهذه الخطوات سوف يمكننا التوقع والتنبؤ بانعكاس دور المنهاج التعليمي على المتعلمين ومدى تأثير المعلمين فيهم من حيث تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (التميمي، ٢٠١٧: ١٤)

وإنّ المواقف والممارسات التي يتعامل بها المعلم من مختلف جوانب الحياة تنطلق أساساً من اتجاهاته إزاء تلك المواقف سواء أكانت سارة أم محزنة، إيجابية أم سلبية، وهذا التعامل يوحي بأن لديه ميولاً وقدرات وامكانيات عقلية، نفسية، وجدانية، عصبية متناسقة تنظمها خبراته التي اكتسبها والمفاهيم المتعلقة بالاتجاهات والتي تساعده على بلورة هذه الاتجاهات ليتمكن المعلم أن يتخذ القرار الذي اقتنع به ويعتقد أنه على صواب (ربيع، ٢٠٠٩: ٣٠).

فالاتجاهات الإيجابية للمعلم تجعله قادراً على توفير بيئة تعليمية مناسبة من طريق استخدامه الأساليب والطرائق والتقنيات التعليمية، نتيجة قناعاته باستخدام التعليم الإلكتروني، إذ إنّ معرفة الاتجاهات هي ما تجعل التنبؤ بالمستقبل صحيحاً ومقبولاً فاتجاهات المعلمين نحو استخدام التعليم الإلكتروني يعزز دافعيه المتعلم نحو التعليم ويجعل الدرس محبباً وأكثر تشويقاً ومتعة (التميمي وفرح، ٢٠٢١: ٨٩).

إنّ الاتجاه نحو الكفايات المهنية الإلكترونية يُعد حالة عقلية وعصبية ثابتة نسبياً، قد تتغير عندما يقع المعلم تحت مؤثرات مختلفة نتيجة لتفاعله مع البيئة المادية، والاجتماعية، والثقافية التي يتعايش معها، وأنها مكتسبة ومتعلمة وليست موروثية، وترتبط الاتجاهات بمثيرات ومواقف اجتماعية ويشترك عدد من الأفراد والجماعات فيها، وتتعدد الاتجاهات وتتنوع حسب المثيرات المرتبطة بها، وتوضح الاتجاهات وجود علاقة بين المعلم وموضوع الاتجاه، وتختلف الاتجاهات في وضوحها وجلالتها فمنها ما هو واضح وصريح ومنها ما هو غامض ومستتر (مجيد، ٢٠١٤: ٣٠٣).

ويرى الباحث أن الاتجاهات تكون وثيقة الصلة بالمعلم من طريق أفكاره اعتقاداته وثقافته، وقيمه التي يؤمن بها، وسلوكه الذي يؤدي به مهنته وأعماله نتيجة ما مر به من ظروف سلوكية ونفسية واجتماعية واقتصادية وسياسية.

٢. مكونات الاتجاهات:

يتكون الاتجاه من ثلاثة مكونات أساسية هي:

١. **المكون المعرفي:** يشير هذا المكون إلى الجوانب المعرفية، التي تتطوي على وجهة نظر المعلم ذات العلاقة بموافقة موضوع الاتجاه، ويتضمن هذا المكون المعلومات والحقائق الموضوعية المتوفرة لديه عن هذا الموضوع، وبهذا يدرك مثيرات البيئة، ويتصل بها ليتعرف عليها، ويتكون لديه مجموعة من الخبرات التي تشكل الإطار المعرفي لهذه المثيرات، ويتكون الاتجاه لدى المعلم إذا تمكن من الحصول على المعرفة المناسبة عن موضوع الاتجاه.

٢. **المكون الوجداني:** يشير هذا المكون إلى أسلوب شعوري عام؛ يؤثر في استجابة المعلم لقبول موضوع الاتجاه أو رفضه؛ فبعد أن يتكون لديه مجموعة من الخبرات والمعارف عن موضوع معين؛ تظهر لديه بعض الأحاسيس والمشاعر التي تعكس اتجاهه الإيجابي أو السلبي نحو الموضوع الذي يعبر فيه عن مواقفه واعتقاداته وتوجهاته.

٣. **المكون السلوكي الإرادي النزوعي:** يوضح هذا المكون نزعة المعلم نحو السلوك على وفق أنماط محددة؛ ليصبح أكثر ميلاً إلى أن يسلك سلوكاً محدداً تجاه موضوع أو فكرة معينة، بحيث يعبر سلوك الفرد وتصرفه عن مجموعة المعتقدات والمشاعر التي تكونت لديه؛ وبذلك فإن الاتجاهات تعمل كموجهات السلوك للمعلم تدفعه إلى العمل على وفق الاتجاه الذي تبناه.

(سرايا، ٢٠٠٧: ٢٦٥)

٣. أنواع الاتجاهات:

بعد مراجعة الأدب النظري وجد الباحث أن أنواع الاتجاهات نحو الكفايات المهنية الإلكترونية وكذلك نحو البرنامج التدريبي يمكن تحديدها على وفق النحو الآتي:

١. **اتجاهات موجبة أو سالبة:** الاتجاهات الموجبة تقوم على تأييد المعلم وموافقته، فهي تمثل إدراك المعلم لأهمية استخدام التقنيات والتكنولوجيا الحديثة، وتوظيفها في العملية التعليمية، وقناعاته في استخدامها وتطبيقها، بينما الاتجاهات السلبية تقوم على معارضة المعلم وعدم

موافقته، فهي المشكلات والمعوقات الكبيرة التي يضعها، ويقدمها كتبرير لعدم استخدام التقنيات الحديثة، مثل: عدم وجود أجهزة حديثة، صعوبة الاشتراك بحزم الإنترنت، عدم وجود تخصيص مالي، عدم دخول دورات تدريبية تطويرية لاستخدام البرامج والتطبيقات، عدم توافق المنهاج الورقي وتنفيذه الإلكتروني.

٢. **اتجاهات قوية أو ضعيفة:** الاتجاهات القوية هي التي تبقى قوية على مر الزمن، وتمثل حرص المعلم على تطوير كفاياته المهنية الإلكترونية، وتطويرها على وفق المستجدات والمتغيرات، لكي يواكب التقدم والتطور واستعداده دخول الدورات التدريبية وحرصه على المشاركة بها؛ لتنمية مهاراته وقدراته المختلفة، أما الاتجاهات السلبية، يمكن للمعلم أن يتخلى عنها، وتمثل عدم إيمانه بالتغير بعمله المهني، وأن التقدم التقني والتكنولوجي لا يمكن تنفيذه؛ نتيجة عدم توافر الإمكانيات المادية والبشرية، وأن الدورات التدريبية جميعها لا فائدة منها؛ لأنها غاية إعلامية فقط، ولا تعمل على تطوير المعلمين، وانها تقتصر على عدد معين يتم الترشيح لها من طريق المحسوبة فقط.

٣. **اتجاهات فردية وجماعية:** الاتجاهات الفردية هي التي تميز معلم من آخر، إذ تمثل رغبة المعلم وحرصه على تطوير نفسه، ولا يتأثر بأفكار الآخرين السلبية، التي تقدم السلبيات والمشكلات، إنما يحاول استثمار الفرص لتنمية قدراته وإمكاناته، والحصول على ما هو أفضل دائماً لغرض التميز والابداع، ويحرص على دخول الورش والندوات والدورات التدريبية؛ لأنه يرى أنها تقدم إضافة نوعيه جديده، وأن هناك الكثير من الأمور التي ينبغي إتقانها في مهنته، أما الاتجاهات الجماعية؛ تمثل اتجاهات جماعية عن آراء عدد كبير من المعلمين في المجتمع، فهي تأثر المعلم بأفكار الآخرين، بمعنى يفعل ما يجد الآخرين يعملونه دون تفرد، لذلك تجده لا يكون حريصاً بالمشاركة بالبرامج التدريبية؛ إلا إذا كان لدى الآخرين رغبة المشاركة.

٤. **اتجاهات علنية أو سرية:** الاتجاهات العلنية، هي الأفكار والآراء التي يطرحها المعلم، ويناقش الآخرين بها للتوصل لكل ما هو جديد ونافع بالمجال المهني لتطوير كفاياته المهنية الإلكترونية، وكذلك يساعد الآخرين لدخول الدورات والبرامج التدريبية، وينقل عنها

الإعلان والموعود المحدد، ويشجع الآخرين للمشاركة من طريق التحفيز والدافعية، أما الاتجاهات السرية، هي ابتعاد المعلم عن الحديث مع الآخرين، أو تأييد أفكار تطوير المعلم رغم قناعاته، وذلك بسبب خوفه من الآخرين، أو يريد أن يتفرد عنهم، وكذلك لا يُقدّم أي معلومة تدفع الآخرين للمشاركة بالبرامج التدريبية، رغم معرفته بمكان وموعود الدورة التدريبية والقائمين عليها؛ لأنه يريد الأمر بشكل سري فقط.

٤. خصائص الاتجاهات:

- تمتاز الاتجاهات بمجموعة من الخصائص والصفات، وهي على النحو الآتي:
١. إنها مكتسبة أو متعلمة فالمعلم يكتسب الاتجاهات من طريق عملية تفاعله مع الموضوعات والمواقف الاجتماعية.
 ٢. إنها لا تتكون في فراغ، لكنها دائماً تتضمن علاقة المعلم مع موضوعات البيئة.
 ٣. إنها تكوينات فرضية يستدل عليها من السلوك الظاهر للمعلم.
 ٤. هي ثلاثية الأبعاد معرفية، ووجدانية، وسلوكية مركبة، لأنها تمثل نظاماً متطوراً للمعتقدات والمشاعر والنزعات السلوكية.
 ٥. إنها تركيب نفسي عقلي أحدثته الخبرة المتكررة.
 ٦. إنها دينامية فالإتجاه يحرك سلوك المعلم نحو الموضوعات.
 ٧. إنها قابلة للملاحظة بطرق مباشرة وغير مباشرة.
 ٨. إنها قابلة للتغير والتطوير تحت ظروف معينة.
 ٩. إنها قابلة للقياس والتقويم بأدوات وأساليب مختلفة.
 ١٠. إنها ايجابية أو سلبية وتنتج دائماً بين هذين الطرفين.
 ١١. إنها قوية وضعيفة، قوية إذ تظل مقاومة للتغير أو التعديل، مثل اتجاه المسلم نحو الإسلام، وضعيفة قابلة للتغير، والتعديل مثل، اتجاه الفرد نحو سلعة من السلع.
 ١٢. إنها علنية أو سرية، فالإتجاهات العلنية يستطيع المعلم الإعلان عنها أمام الآخرين، والسرية هي التي لا يستطيع المعلم الإعلان عنها خوفاً من المجتمع.

(الخرزاعلة، ٢٠١٢: ٣٨٥)

٥. عوامل تكوين الاتجاهات نحو الكفايات المهنية الإلكترونية:

إنّ العوامل التي يشترط توافرها حتى يتكون الاتجاه النفسي إيجابياً على النحو الآتي:

١. **تكامل الخبرة:** أي تشابه الخبرات الفردية حتى ينحو المعلم إلى تعميم هذه الخبرات، كوحدة تصدر عنها أحكام المعلم واستجاباته للمواقف المتشابهة.
 ٢. **تكرار الخبرة:** فلكي يتكون الاتجاه يجب أن تتكرر الخبرة.
 ٣. **حدة الخبرة:** إنّ انفعال الحاد يعمق الخبرة، ويجعلها أبعد غوراً في نفسية الفرد، وأكثر ارتباطاً بنزوعه وسلوكه في المواقف الاجتماعية المترابطة بمحتوى الخبرة.
 ٤. **تمايز الخبرة:** أي أنّ تكون الخبرة التي يمارسها المعلم محددة الأبعاد، واضحة في محتوى تصوره وإدراكه؛ حتى يربطها بما يماثلها في أثناء تفاعله مع عناصر بيئته الاجتماعية.
 ٥. **انتقال أثر الخبرة:** تنتقل الخبرة من طريق التصور، أو التخيل، أو التفكير.
- (الجبالي، ٢٠٠٣: ٢٦)

٦. عوامل مؤثرة في تكوين الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي:

يلخص الباحث عوامل تكوين الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي على النحو الآتي:

١. **عامل مهني:** وهو رغبة المعلم بتطوير نفسه، والحصول على تدريب مهني عالي الجودة من المؤسسة التي يعمل بها ليكون أداؤه المهني أفضل.
٢. **عامل اجتماعي:** التنافس العلمي والمهني بين المعلمين يكون دافعاً قوياً للمشاركة في البرنامج التدريبي والحصول على حظوة المشاركة.
٣. **عامل تقني:** إنّ البرامج التدريبية التقنية أو التكنولوجية تكون لدى المعلمين الرغبة الكبيرة للمشاركة بها، والحصول على تدريبات جديدة يحتاجونها وخاصة في مرحلة جائحة كورونا، وانتقال التعليم الحضوري إلى التعليم الإلكتروني.

٧. أهم اتجاهات إعداد المعلم في البرنامج التدريبي:

إنّ من أهم الاتجاهات الحديثة في نظم إعداد المعلم في البرنامج التدريبي الآتي:

١. النظر إلى إعداد المعلم في إطار نظام موحد مع الأخذ بمبدأ التعليم مدى الحياة.
٢. رفع مستوى برامج إعداد المعلم وتكاملها وتنوع خبراتها.

٣. إعداد المعلم على أساس الكفايات.
 ٤. تطبيق النموذج الإنساني في إعداد المعلم، وهو اتجاه يهدف إلى إمداد المتعلم بخبرات تشعره بالمكافأة الداخلية، وتسهم في تحرره وتنميته.
 ٥. اتساع قاعدة المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بإعداد المعلم.
- (أسعد، ٢٠١٨: ٩٩)
٨. مراحل تكوين الاتجاهات:
- تتكون الاتجاهات من طريق مراحل تشكل نسقة هرمية، تشكل قاعدته المستوى البسيط للاتجاه ثم تبدأ بالتعقيد كلما ارتفعنا إلى قمة الهرم وهذه المراحل هي:
١. مرحلة التأمل والاختبار.
 - أ- التعبير اللفظي عن الميل نحو موضوع معين.
 - ب- خوض التجربة باتجاه الموضوع.
 ٢. مرحلة الاختبار والتفضيل:
 - أ- التعبير اللفظي في الاختبار.
 - ب- أداء السلوك/ تفضيل الشيء الآخر.
 ٣. مرحلة التأييد والمشاركة:
 - أ- التأييد والموافقة لموضوع الاتجاه.
 - ب- المشاركة العملية الدالة على الموافقة.
 ٤. مرحلة الاهتداء والدعوة العملية:
 - أ- تأييد العمل والدعوة لموضوع الاتجاه لفظيا.
 - ب- ممارسة الدعوة للموضوع.
 ٥. مرحلة التضحية:
 - أ- إظهار الاستعداد للتضحية قولاً وعملاً.
 - ب- التضحية الفعلية لشيء معين في سبيل شيء آخر.
- (أبو مغلي وعبد الحافظ، ٢٠١٣: ٦٧)

٩. قياس الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي:

هناك طريقتان لقياس الاتجاهات هما:

- أولاً/ الطريقة المباشرة في القياس: وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي يتم توجيهها للشخص المراد قياس اتجاهاته.
- ثانياً/ الطريقة غير المباشرة: إذ يتم استنتاج الاتجاهات من أدلة أخرى غير الأسئلة المباشرة، فالمقاييس غير المباشرة للاتجاهات صممت لتكشف بعض الاتجاهات التي لا يكون الشخص على وعي بها، وهي تسمى بالاتجاهات الضمنية.

(Bohner & Wanke, 2002: 19)

١٠. اتجاهات الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين في ظل جائحة كورونا:

لقد لخص الباحث اتجاهات الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين في ظل جائحة كورونا على النحو الآتي:

١. الاستخدام: الرغبة باستخدام التقنيات التعليمية لكونها البديل الحقيقي لقطاع التعليم الحضوري.
٢. محتوى المنهاج: التمكن من تحويل المحتوى الورقي إلى محتوى إلكتروني يتضمن مقاطع فيديو، وبصمات صوت، وصور، وإرسال ملفات إلكترونية.
٣. التواصل: وتم ذلك من طريق استخدام التطبيقات والمنصات الإلكترونية وبث الدروس إلكترونياً، فضلاً عن القنوات التعليمية التي تبث من طريق الإنترنت وغيرها.
٤. البديل الأمثل: لإيجاد بدائل لمواصلة التعليم في مختلف المؤسسات التعليمية لذلك كان التعليم الإلكتروني الحل الأمثل لمواصلة التعليم في مختلف المراحل الدراسية.
٥. التدريب الذاتي: لقد حرص بعض المعلمين على تطوير أنفسهم باستخدام التقنيات الإلكترونية وإكسابهم المهارات اللازمة لإنجاح عملية التعليم من طريق المنصات وإيصال المادة التعليمية إلى التلامذة بشكل صحيح.
٦. الاختبارات والتقييم: القدرة على إجراء الاختبارات والتقييمات الإلكترونية لجميع المراحل الدراسية.

٧. **النشاطات:** إجراء الدورات والندوات التعليمية من طريق استخدام بعض التطبيقات.
٨. **الاستمرارية:** إيمان المعلمين بضرورة الاستمرار في التعليم وعدم توقفه رغم التحديات التي تواجهه.

ثانياً/ دراسات سابقة دلالات ومؤشرات:

أ. دراسات سابقة:

تُعد الدراسات السابقة محوراً رئيساً في منهجية البحث العلمي ووسيلة مهمة ومركزة أساسياً يزود الباحث بالخبرة التي تساعد على تحديد مشكلته ووضع أنسب الفروض، وتوضح الرؤية من إجراءات بحثه، فضلاً عن وضع دراسته في إطارها التاريخي، وذلك من طريق تتبع أهم جوانب تطور مجال المشكلة قيد الدراسة، كما توفر هذه الدراسات مجالاً واسعاً للمناقشة والإستنتاج في أثناء تفسير نتائج البحث، وبالرغم من ذلك لم يجد الباحث (على حد علمه) دراسات تناولت المتغير المستقل بين متغيرات هذا البحث سواء العراقية منها أم العربية أم الأجنبية في الدوريات والمجلات التربوية ومكتبات الجامعات العراقية والعربية وعبر شبكة الانترنت، وتم الحصول على دراسات تناولت المتغير التابع فقط، إطلع الباحث على الدراسة التي تناولت التنمية المستدامة ومتغير الكفايات المهنية الإلكترونية كمتغير كامل بدون تجزئة، فجأت على النحو الآتي:

١. **دراسة التميمي وتامر (٢٠١٩):** (درجة توافر التنمية المهنية الإلكترونية لمدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين أنفسهم).

أجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت التعرف على درجة توافر التنمية المهنية الإلكترونية لمدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين أنفسهم، وقد تكونت عينة البحث من (٧٤) مدرساً ومدرسة، بنسبة (٨٠%) من مجتمع البحث الأصلي في قسم تربية الرفاعي التابعة لمديرية تربية محافظة ذي قار، اختيروا بطريقة قصدية، ونظراً لطبيعة البحث اعتمد الباحثان المنهج الوصفي، ولتحقيق هدف البحث، أعد الباحثان استبانة تكونت من (٣١) فقرة، مقسمه على أربعة مجالات هي: (أهداف التنمية المهنية الإلكترونية، أساليب التنمية المهنية الإلكترونية ووسائلها، مشكلات التنمية المهنية الإلكترونية، الجودة الشاملة في التنمية المهنية الإلكترونية)، وجرى التحقق من صدق الاستبانة وثباتها،

وأُعتمدت حزمة التحليل الإحصائي (SPSS) لاستخراج النتائج، إذ أظهرت النتائج: إنَّ درجة توافر التنمية المهنية الإلكترونية لمدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين أنفسهم، جاءت بدرجة متوسطة ولجميع مجالات أداة البحث. وتوصلت أيضاً إنَّ درجة توافر التنمية المهنية الإلكترونية لمدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين أنفسهم باختلاف الجنس جاءت لصالح الذكور. وقد أوصى الباحثان إلى اقامت دورات تدريبية للمدرسين من أجل تعزيز التنمية المهنية الإلكترونية بصورة أكبر، وضرورة متابعة المدارس من أجل استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة.

(التميمي وتامر، ٢٠١٩: ٢٧١)

٢. دراسة محمد، وأخران (٢٠١٩): (برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية).

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، ومعرفة أثره على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحثون ببناء برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، وأداة القياس (اختبار التفكير المستقبلي)، واتبع البحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي نظام المجموعة التجريبية الواحدة التي تعتمد على التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث، حيث بلغت مجموعة البحث (٣٧) تلميذاً من الصف الثالث الإعدادي بمدرسة آل ذكري الإعدادية المشتركة بإدارة العرش التعليمية في الفصل الدراسي الثاني لعام ٢٠١٨-٢٠١٩م، وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المستقبلي لصالح التطبيق البعدي، والبرنامج له حجم أثر كبير في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى مجموعة البحث، وأوصى البحث بضرورة إعادة صياغة الكتب المدرسية وأدلة تقويم الطالب في فروع العلوم المختلفة بحيث تراعي أبعاد التنمية المستدامة، وتزويدها بأنشطة وتدريبات تساهم في تنمية الوعي بالمشكلات البيئية المعاصرة، والاستفادة من قائمة مهارات التفكير المستقبلي التي تم التوصل إليها في تصميم وبناء المناهج الدراسية المختلفة وخاصة مناهج العلوم بجميع المراحل الدراسية.

(محمد، وأخران، ٢٠١٩: ٢٩٥)

ب. دلالات ومؤشرات من الدراسات السابقة:

ثمة ارتباط وثيق بين متغيرات البحث الحالي والدراسات السابقة التي تناولت النظرية وتطوير الكفايات المهنية الالكترونية للمعلمين، وعلى النحو الآتي:

١. تنوع البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وانماز البحث الحالي بتصميم برنامجه التدريبي على توظيف نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة الحديثة لتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية.
٢. لا توجد دراسات سابقة تقترح نظرية التنمية التعليمية المستدامة في العملية التعليمية إنما توظفها كتغير تعليمي فقط.
٣. برهن البحث الحالي أنه بالإمكان اقتراح نظريات تعليمية تستحق التجريب وبالإمكان تدريب المعلمين على نظريات تعليمية حديثة لإضافة الحداثة والإثارة في الميدان التربوي.
٤. مكنت الدراسات السابقة الباحث من عدم الاعتماد على نظريات سابقة معينة والتمسك بها بل بالإمكان تقديم أفكار جديدة لبناء نظرية تنموية تعليمية مستدامة تتسم بالحداثة لتطوير العملية التعليمية.
٥. ساعدت الدراسات السابقة الباحث على التخطيط الجيد لتنظيم وتنفيذ وتقييم البرنامج التدريبي.
٦. يتضح من طريق استعراض الدراسات السابقة أنّ متغير الكفايات المهنية الإلكترونية أنّه متغيرٌ أصيلٌ وحديثٌ ولم يحظَ بالدراسة ويستحق إجراء المزيد من الدراسات عليه.
٧. لم يعثر الباحث على دراسة اجنبية أو عربية في حدود اطلاعه تناولت متغير الكفايات المهنية الإلكترونية مع البرامج التدريبية وبالتالي فهو يُعد الأول.
٨. أثبت البحث الحالي ضرورة إجراء البرامج التدريبية على وفق احتياجات المعلمين الفعلية واختيار مواضيع جديدة تناسب تطورات العصر ومستحدثاته التقنية مثل متغير الكفايات المهنية الإلكترونية.
٩. أثبت البحث ضرورة معرفة اتجاهات المتدربين عند مشاركتهم في البرنامج التدريبي على اقتناعهم في محتوى البرنامج المقدم لهم لأنهم الفئة المستهدفة من البحث.
١٠. أثبت البحث ضرورة تسليط الضوء على المرحلة الابتدائية والمعلمين عامة ومعلمي اللغة العربية خاصة.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

إجراءات البحث.
المنهج الوصفي.
المنهج التجريبي.
مجتمع البحث وعينته.
إجراءات الضبط.
مدة التجربة.
أدوات البحث.

١. اختبار المعلومات السابقة.

٢. بطاقة ملاحظة.

٣. مقياس الاتجاه.

إجراءات تطبيق البحث.

الوسائل الإحصائية.

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

إجراءات البحث:

يتضمن هذا الفصل وصفاً دقيقاً للخطوات المتبعة في البحث التي قام بها الباحث من أجل تحقيق أهداف البحث من حيث المنهج المتبع، ومجتمع البحث وعينته، ومتطلبات البحث المتمثلة، ببناء البرنامج التدريبي، وإعداد الأدوات والخطوات التفصيلية، لإعدادها والوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات وعلى النحو الآتي:

أولاً/ منهج البحث:

يعرف منهج البحث بأنه الطريقة التي يتبعها الباحث في الإجابة عن فرضيات البحث، أي أنها خطة تحدد طرق وإجراءات جمع وتحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً (النجار وآخرون، ٢٠٠٩: ١٨)، ويعد الإلمام بمنهج البحث من الأمور المهمة في كل من العلوم النظرية والتطبيقية إذ إنّ منهج البحث يُمكن الباحث من السير بخطوات منتظمة للتوصل إلى أفضل النتائج (ملحم، ٢٠١٠: ٤٧).

اعتمد الباحث منهجين من مناهج البحث هما: المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي؛ لأنهما ملائمان لتحقيق أهداف البحث، فقد اعتمد المنهج الوصفي لتحديد الاحتياجات التدريبية، للمتدربين في ضوء نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة، ومن ثم بناء البرنامج التدريبي المقترح في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين، والمنهج التجريبي ذو الضبط الجزئي للتعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين.

المحور الأول/ المنهج الوصفي:

يقصد بالمنهج الوصفي، هو مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً؛ لاستخلاص دلالاتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث (حمزة وآخرون، ٢٠١٦: ٤٢).

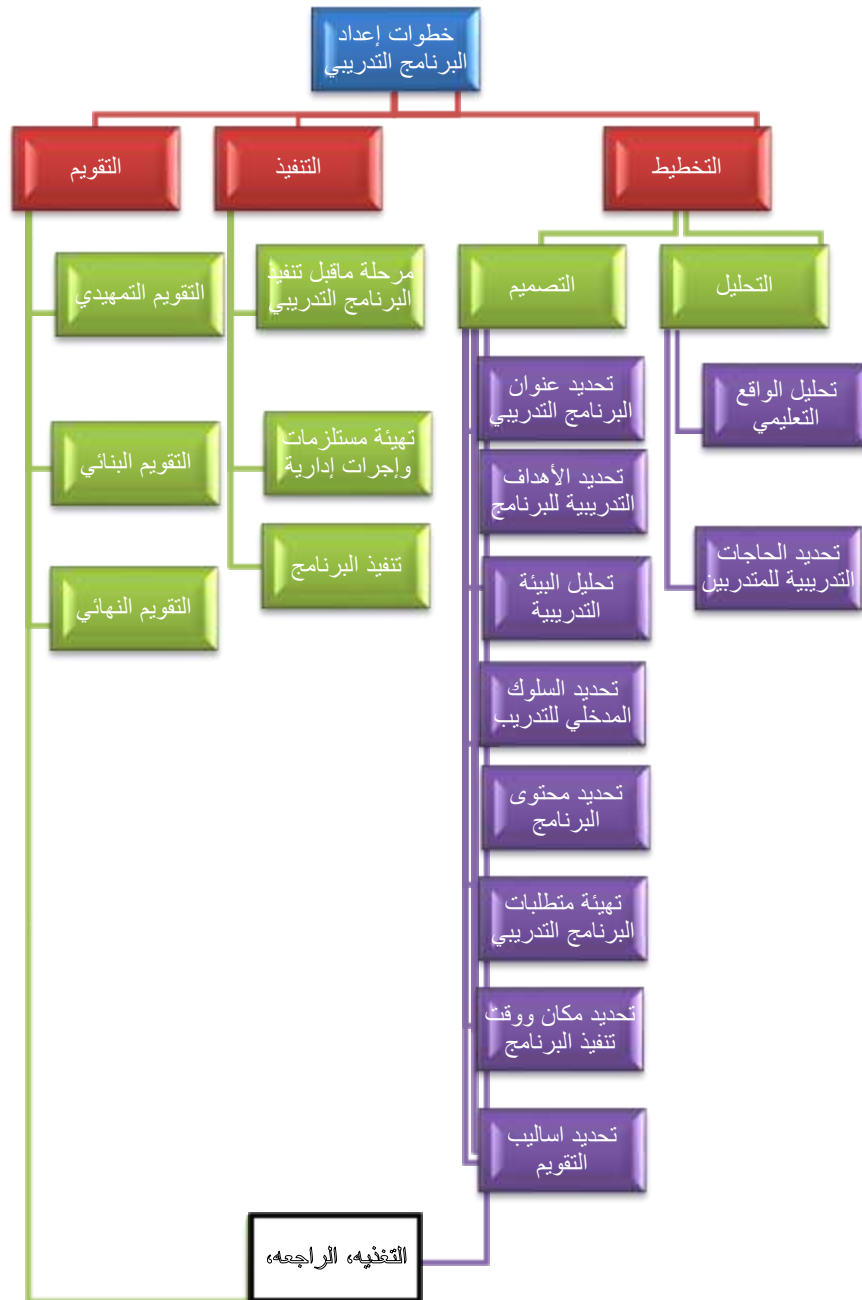
ولتحقيق الهدف الأول اعتمد الباحث المنهج الوصفي في تحديد الاحتياجات التدريبية، للمتدربين في ضوء نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة، ومن ثم بناء البرنامج التدريبي في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين.

خطوات بناء البرنامج التدريبي:

اتباع الباحث مجموعة خطوات وإجراءات في بناء البرنامج وإعداده ليكون جاهزاً للتنفيذ والعمل على تنفيذه وتعرف فاعليته، ومن هذه الإجراءات الاطلاع على الكتب والدراسات المتعلقة ببناء البرامج التدريبية، مثل: الطعاني (٢٠٠٩)، والسكارنه (٢٠١١)، ورضوان (٢٠١٣)، وأبو نصر

(٢٠١٨)، ودراسة العرنوسي (٢٠١٤)، وبعد اطلاع الباحث على مجموعة من التصاميم التجريبية، وجد أنها تتفق في بنائها على ثلاث مراحل هي: (التخطيط والتنفيذ والتقييم)، بنى الباحث البرنامج التدريبي وفق نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة على وفق المخطط (٢) الآتي:

مخطط بناء البرنامج التدريبي (٢) (تصميم الباحث)



الخطوة الأولى/ التخطيط:

ويشتمل على مرحلتين هما: (التحليل، والتصميم) من مراحل بناء البرنامج التدريبي:

أ. التحليل: وتتضمن مرحلتين هما:

١. تحليل الواقع التعليمي: وقد تمت هذه الخطوة من طريق الإجراءات الآتية:

- أ. عقد لقاءات فردية مع بعض مديري المدارس والمشرفين التربويين للتعرف على الاحتياجات التدريبية لتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين، ملحق (٤).
- ب. إجراء مقابلة لعدد من المعلمين والتعرف على احتياجاتهم التدريبية، ملحق (٥).
- ت. الاطلاع على الأدبيات التربوية والبحوث العلمية التي أجريت في إعداد البرامج التدريبية.

ث. زار الباحث قسم الإعداد والتدريب التابع للمديرية العامة لتربية محافظة ذي قار، لغرض الاطلاع على الواقع التدريبي لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في أثناء الخدمة، ميدانياً عن طريق سجل الدورات التي أقامها قسم الإعداد والتدريب وتحليلها لمعرفة مدى توافر المواد والأدوات والمستلزمات والمتطلبات الضرورية، لإجراء تجربة البحث وقد تبين للباحث الآتي:

- أن طبيعة البرامج التدريبية، ونوعيتها والمعلومات والمعارف التي تقدم للمتدربين أغلبها تتضمن معلومات خاصة بتنظيم إداره الصف، وإعداد الخطط اليومية والسنوية.
- أن هذه الدورات لم تتضمن نظريات التعليم الحديثة، ولا سيما نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة.

- لم يتم تقديم برامج حول التنمية المستدامة، أو الكفايات المهنية الإلكترونية.
- لم يجد برامج تعمل على تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التقنيات الحديثة.
- وجود قاعة تحتوي على عدد كافٍ من المقاعد، ومجهزة بالتقنيات الحديثة، مثل جهاز العرض (داتا شو) التي يتم الاستفادة، منها في عرض المخططات والمصورات الخاصة، بشرح الموضوعات من طريق عرض البور بوينت.

٢. تحديد الحاجات التدريبية للمتدربين: وقد تم تحديدها من طريق الإجراءات الآتية:

- أ. توزيع استبانة على المعلمين ملحق (٥) وهم الفئة المستهدفة من عملية التدريب، بتاريخ ١٢/٨ / ٢٠٢٠ إذ توصل الباحث من طريق إجابات المشاركين إلى قلة معرفتهم

بالكفايات المهنية الإلكترونية، وبالتالي أجمع المشاركون إلى الحاجة لبرامج تدريبية تتعلق بهذا الموضوع.

ب. توزيع استبانة على المشرفين ومديري المدارس للتعرف على الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين ملحق (٤) وملحق (٥).

ت. الخبرة العلمية للباحث عن طريق عمله مشرفاً تربوياً في المديرية العامة لتربية ذي قار وعن طريق الزيارات الميدانية المستمرة للمعلمين.

ث. استمارة تقييم المعلمين من قبل الإشراف التربوي ملحق (٦).

ب. التصميم:

وفي هذه المرحلة جرى اتباع الخطوات الآتية:

١. تحديد عنوان البرنامج:

يُعد عنوان البرنامج التدريبي دلالة على مكوناته ومحتوياته، فهو كالعلامة التي تميزه من غيره، إذ يشير عنوان البرنامج التدريبي إلى موضوع بشكل محدد، ويبين أهم مكوناته وعناصره وأهدافه، وكذلك يحدد الفئة المستهدفة منه بلغة علمية بسيطة وغير معقدة، ولذا كان عنوان البرنامج التدريبي (برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة لتطوير للمعلمين).

٢. تحديد الأهداف التدريبية للبرنامج:

إنَّ أي عملية بناء أو تطوير أو تصميم لابد أن تبدأ بتحديد الأهداف بوضوح، ومن ثم اختيار الوسائل المناسبة التي نتمكن من الوصول لتحقيقها، وذلك في ضوء العمل والإمكانات المادية والبشرية المتوافرة والممكنة (الجابري، ٢٠١١: ٦٩).

جرى تحديد الهدف العام للبرنامج التدريبي وهو تدريب المعلمين في قسم تربية الرفاعي التابع لمديرية تربية ذي قار، بهدف تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية وتحسين أدائهم التعليمي، واستعمال نظرية التنمية التعليمية المستدامة وتوظيفها في التعليم الفعلي للمرحلة الابتدائية، وتنقسم الأهداف إلى:

أ. الأهداف العامة:

هي أهداف واسعة النطاق تتحقق في برنامج تدريبي شامل وتستغرق زمناً طويلاً يتحدد

بالوحدات والجلسات التدريبية جميعها، وهذه الأهداف تشتق من فلسفة المجتمع، وأعد الباحث أهدافاً عامة للبرنامج التدريبي وتم عرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين في المناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس، والقياس والتقويم وبيان مناسبتها في البرنامج (ملحق خارجي).

ب. الأهداف السلوكية أو الإجرائية:

إنّ عملية تحديد الأهداف السلوكية ضرورة لازمة لأي عملية تعليمية على ما يراه جانبيه (أبو جادو، ٢٠٠٩: ٢٥٣)، إذ إنّ أي عمل جاد يبدأ بتحديد الأهداف بوضوح ثم باختيار الوسائل المناسبة التي تمكن من الوصول إلى الأهداف في ضوء كافة ظروف العمل والإمكانات المادية والبشرية المتاحة (الوكيل ومحمد، ٢٠٠٨: ١٦٠). لذا صاغ الباحث الأهداف السلوكية في ضوء الأهداف العامة للبرنامج التدريبي ومحتواه التدريبي وحاجات المتدربين وخصائصهم (ملحق خارجي).

٣. تحليل البيئة التدريبية (الحاجات التنظيمية):

لا يقتصر مفهوم البيئة التدريبية على المكان الذي يتواجد فيه المعلمون المتدربون، بل يشمل أيضاً العوامل والشروط التعليمية والاجتماعية والنفسية التي تشكل جميعها البيئة التدريبية، وأيضاً تفاعل المتدربين مع المدرب يُعد جزءاً مهماً في البيئة التدريبية، وتحليلها يعطي تصوراً لعملية التدريب ونسبة النجاح المتحققة، والمعوقات التي يمكن أن تظهر من عملية التنفيذ.

وقد حصل الباحث على موافقة رسمية من جامعة بابل/كلية التربية الأساسية بموجب كتاب تسهيل المهمة ملحق (١)، وكتاب المديرية العامة لتربية ذي قار تسهيل المهمة ملحق (٢ ، أ+ب).

٤. تحديد السلوك المدخلي للتدريب:

هي تحديد المهارات التي لابد أن يمتلكها المتدرب قبل بدء عملية التدريب لكي تكون المادة التدريبية فعالة ويكون التدريب ناجحاً (الحيلة ومحمد، ١٩٩٩: ١٤٥).

إنّ تحديد خصائص المتدربين في البحث يكون مؤشراً ذو مصداقية للتعرف على طبيعة عينة البحث الذين سيتم تطبيق البرنامج عليهم من طريق تحديد مدى استعدادهم

للتعرف على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة واستراتيجياتها وقد توصل الباحث إلى الآتي:

أ. إنّ المتدربين جميعهم من حملة شهادة دبلوم اللغة العربية أو البكالوريوس أو الماجستير.

ب. إن المعلمين يدرسون مادة تعليمية واحدة محددة.

ت. المتدربين جميعهم لديهم خدمة في التعليم تتراوح ما بين (٥-٢٥) سنة.

ث. ينتمون إلى مستويات اجتماعية مقارنة نوعاً ما، وهي أنهم موظفين في وزارة التربية.

ج. المتدربين جميعهم لديهم خبرة طويلة في مهنة التعليم، ولكن بحاجة لتطوير كفاياتهم المهنية الإلكترونية.

ح. جمع هذه المعلومات من طريق استمارة معلومات المتدربين ملحق (٧) وتم توزيعها على المتدربين، تتضمن معلومات شخصية، وأكاديمية، مثل (الاسم الثلاثي، المدرسة، المؤهل العلمي، العمر، عدد سنوات الخدمة، عدد الدورات التدريبية السابقة).

خ. من طريق الأسئلة التي وجهت للمتدربين في استبانة تحديد الحاجات ملحق (٥) تبين أنهم لم يخضعوا لأي برنامج تدريبي أو دورة تدريبية كخبرة سابقة.

د. إجراءات التكافؤ التي سوف يتم عرضها ربما ستضمن التجانس بين أفراد عينة البحث ملحق (٩).

٥. تحديد محتوى البرنامج التدريبي:

بعد أن حدد الباحث الحاجات التدريبية وتحديد المفردات التدريبية في ضوء أهداف البرنامج التي وضعت مسبقاً، تم تحديدها بالاعتماد على إجراءات عدة منها الآتي:

١. توزيع استبانة مفتوحة على عينة المجتمع الأصلي شملت: (٣٠) معلماً ومعلمة و(٥)

مشرفين، (٥) مديري مدارس والعمل على توحيد إجاباتهم على الاستبانة ملحق (٤).

٢. السؤال المستمر للمتخصصين في مجال التربية والتعليم في الجامعات والذين استطاع

الباحث الوصول إليهم في المناسبات المختلفة أو زيارته إلى محل عملهم.

٣. اطلاع الباحث على الدراسات السابقة والأدبيات وأخذ المفيد منها.

٤. خبرة الباحث واطلاعه على مجال إعداد معلمي اللغة العربية؛ كونه مشرفاً تربوياً في

المديرية العامة لتربية ذي قار سابقاً.

٥. الملحوظات التي أبدأها المشرف على البحث.

هذه النقاط هي التي أسهمت في اختيار الحاجات التدريبية ومفردات البرنامج التدريبي لأسباب عدة منها:

١. صعوبة مشاركة المعلمين في دورات تدريبية طويلة.
٢. معظم بلدان العالم المتطورة في مجال إعداد المعلم وتنميته تقيم دورات تطويرية، أو تدريبية عبر مدد قصيرة تتراوح بين (٥-١٠) أيام.
٣. من سياسة وزارة التربية العراقية ومن برامج المديرية العامة لإعداد والتدريب والتطوير التربوي (معهد التدريب والتطوير التربوي) التي اطلع عليها الباحث، بعد أن أخذ كتاب تسهيل مهمة من جامعة بابل كلية الدراسات العليا إلى المديرية العامة لتربية ذي قار ملحق (١)، وجد أن معظم الدورات التي تقام في المديرية أو فروعها في المحافظات هي لا تتجاوز فترة (١٤) يو أو تتراوح بين (٧-١٤) يوماً.
٤. انقطاع المعلم أو المعلمة عن العمل التربوي وتفرغه للدورات التدريبية التطويرية وغيرها، يولد خللاً في تقديم الدروس للتلاميذ مما يؤثر في المستوى التعليمي للمتعلمين.
٥. صعوبة تطبيق البرنامج في وقت آخر، أو مؤسسة، أو من مدرب آخر لكونه لا يتناسب مع زمن الدورات الذي يأتي من الوزارة على شكل برامج والزمن فيها محدد، والتي تم تحديدها على شكل منهاج يضمن الجلسات التدريبية كلها.

هذه الأسباب وغيرها دعت الباحث لاختصار جلسات البرنامج لتكون عدد الساعات التدريبية باليوم (٣) ساعات، أي بمعدل جلستين باليوم الواحد (عدا مدة الاستراحة).

٦- تهيئة متطلبات (مستلزمات) البرنامج التدريبي المقترح:

تشير إلى مدى توافر الإجراءات اللازمة، التي تسهل تنفيذ البرنامج التدريبي، وتحقيق أهدافه، ولإنجاح البرنامج التدريبي يتوجب على المدرب تهيئة، وتوفير كل المستلزمات الضرورية والأساسية التي تساعد على تحقيق ذلك، وتشمل على الإجراءات الآتية:

أ- التسهيلات التعليمية:

- توجيه كتاب رسمي إلى معلمي اللغة العربية ومعلماتها (عينة البحث) من أجل الحضور إلى مكان التدريب في التاريخ المحدد للاشتراك بالبرنامج التدريبي ملحق (٢، أ+ب).

- تهيئة البيئة الفيزيائية التي تتمثل بالقاعة التدريبية المناسبة لتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي المقترح، وترتيب مقاعد الجلوس، وتوفير التقنيات التربوية وسهولة الوصول إليها وفحصها وتجهيزها بالطاقة، الكهربائية، مثل: جهاز عرض البيانات (Data Show)، سبورة بيضاء، مولد لتوليد الطاقة الكهربائية.
- توزيع نسخ مصورة على المتدربين (مفردات البرنامج التدريبي بطاقة تحديد الاحتياجات التدريبية، الأنشطة، وتدريبات الخطط التدريبية، استمارات التقويم اليومية).

ب- الطرائق والأساليب المعتمدة في التدريب:

قد جرى اختيار طرائق تدريس واستراتيجيات حديثة تناسب المحتوى وتؤدي إلى تحقيق الأهداف الخاصة، والعامة للبرنامج، مع مراعاة طبيعة المتدربين وقدراتهم، ومدى تنوع، وتوافر الوسائط السمعية والبصرية، وطبيعة المكان المعد للتدريب، لذلك جرى استعمال استراتيجيات وطرائق متنوعة مثل: (التعلم التعاوني، حل المشكلات، العصف الذهني، لعب الأدوار) والملحق الخارجي يوضح ذلك.

ت- تحديد الوسائل التدريبية ووسائل التدريب:

وهي جميع الأدوات والمعدات والتقنيات المستعملة في داخل قاعة التدريب، والتي يعمل المدرب من طريقها لنقل محتوى المادة التدريبية إلى المتدربين سواء أكان داخل القاعة أم خارجها، والهدف منها رفع مستوى التدريب وزيادة فاعليتها، وعمد الباحث على استعمال بعض الوسائل في تنفيذ جلسات البرنامج والتي تتناسب مع أهدافه وهي:

١. أنموذج استمارة الخطط اليومية على وفق كل استراتيجية تدريبية.

٢. السبورة البيضاء مع الأقلام الملونة.

٣. جهاز العرض البلازما.

٤. مخططات وأشكال.

٥. العرض التقديمي (بوربوينت).

٦. أوراق العمل.

٧. كرة صغيرة.

٨. الصور.

٩. مقاطع الفيديو.

ث- الأنشطة التدريبية:

تعد الأنشطة التدريبية عنصراً من عناصر التدريب، فهي جهد عقلي أو بدني يبذله المتدرب من أجل تحقيق هدف، ويحتاج النشاط التدريبي إلى تقويم لمعرفة مدى نجاحه، وتحقيقه للهدف المراد بلوغه، ويتم اختيار الأنشطة التدريبية في ضوء أهداف التدريب (التميمي وحازم، ٢٠١٩: ٤٠).

وقد اعتمد الباحث على عدد من الأنشطة لتلائم محتوى البرنامج التدريبي وتحقيق أهدافه المنشودة، وتنسجم مع مستوى المتدربين وقدراتهم وخبراتهم وتقيس الخبرة السابقة، للمتدربين على نحو فردي أو بصورة مجموعات تعاونية، وتتم من طريق الأنشطة الإلكترونية التي يمارسها المعلم في المنصة التعليمية، أو الوصول للمصادر الإلكترونية التي تصقل المهارات وترسخ العادات المتعلمة، فكلما كانت الأنشطة متنوعة كانت أكثر فاعلية، ومن الأنشطة التدريبية التي اعتمدها الباحث مثل:

- الملاحظة المباشرة.
- رسم المخططات التوضيحية.
- إعداد الخطط اليومية.
- بعض الأنشطة الأدائية.
- بعض الأنشطة التحريرية.

٧- تحديد مكان ووقت تنفيذ البرنامج التدريبي:

إن من متطلبات البرنامج التدريبي الأساسية تحديد مكان التدريب على أن يكون معروفاً لجميع المتدربين، وبما أن مكان جامعة سومر/ كلية التربية الأساسية معلوم ومعروف من الناحية الجغرافية، لدى جميع المتدربين فقد سهل الأمر للوصول إلى المكان المحدد من قبل المتدربين أما المدة الزمنية للبرنامج التدريبي تم تحديدها ب (١٧) يوماً فعلياً من يوم الأحد الموافق ٢٠٢١/٤/٤ ولغاية، يوم الاربعاء الموافق ٢٠٢١/٤/٢١، وتم تخصيص (ثلاث ساعات ونصف) تدريبية يومياً تخللها استراحة، لمدته (٣٠) دقيقة، يبدأ اليوم التدريبي من الساعة الثامنة والنصف صباحاً وينتهي عند الساعة الثانية عشرة، وبمعدل جلستين تدريبيتين يومياً، وفي حالة وجود عطلة أو حظر يتم التعويض بساعات إضافية في اليوم الذي يليه من الأسبوع نفسه، أو يتم الاتفاق على طريقة محددة ترضي الجميع، وقد وزعت مفردات البرنامج التدريبي على المدة الزمنية المحددة، لتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح وجدول (١) يوضح ذلك.

جدول (١)

توزيع مفردات البرنامج التدريبي على المدة الزمنية التدريبية

الوحدات	تاريخ التدريب	المدة الزمنية	عدد الجلسات	الموضوعات التدريبية
إجراء التكافؤ والتعريف بالبرنامج	الخميس ٢٠٢١/٤/١	ثلاث ساعات	٢	إجراء التكافؤ بين المتدربين المجموعتين (التجريبية والضابطة)
الوحدة الأولى	الأحد ٢٠٢١/٤/٤	ثلاث ساعات	٢	تعارف + بناء العلاقات التدريبية + توقعاتك من البرنامج التدريبي.
الوحدة الثانية	الاثنين ٢٠٢١/٤/٥	ثلاث ساعات	٢	تعريف التنمية المستدامة + مفهوم نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
الوحدة الثالثة	الثلاثاء ٢٠٢١/٤/٦	ثلاث ساعات	٢	مبادئ نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
الوحدة الرابعة	الأربعاء ٢٠٢١/٤/٧	ثلاث ساعات	٢	أسس نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
الوحدة الخامسة	الخميس ٢٠٢١/٤/٨	ثلاث ساعات	٢	أهداف نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
الوحدة السادسة	الأحد ٢٠٢١/٤/١١	ثلاث ساعات	٢	أبعاد نظرية التنمية التعليمية المستدامة.
الوحدة السابعة	الاثنين ٢٠٢١/٤/١٢	ثلاث ساعات	٢	عناصر التنمية التعليمية المستدامة.
الوحدة الثامنة	الثلاثاء ٢٠١٩/٤/١٣	ثلاث ساعات	٢	تطبيقات تربوية.
الوحدة التاسعة	الأربعاء ٢٠٢١/٤/١٤	ثلاث ساعات	٢	تعريف استراتيجية الأبعاد التنموية+ خطواتها.
الوحدة العاشرة	الخميس ٢٠٢١/٤/١٥	ثلاث ساعات	٢	خطة درس لاستراتيجية الأبعاد التنموية.
الوحدة الحادية عشرة	الأحد ٢٠٢١/٤/١٨	ثلاث ساعات	٢	إيجابيات وسلبيات استراتيجية الأبعاد التنموية.
الوحدة الثانية عشرة	الاثنين ٢٠٢١/٤/١٩	ثلاث ساعات	٢	درس أنموذجي لاستراتيجية الأبعاد التنموية.
الوحدة الرابعة عشرة	الثلاثاء ٢٠٢١/٤/٢٠	ثلاث ساعات	٢	تعريف استراتيجية العصف التنموي+ خطواتها.
الوحدة الخامسة عشرة	الأربعاء ٢٠٢١/٤/٢١	ثلاث ساعات	٢	خطة درس لاستراتيجية العصف التنموي.

٨- تحديد أساليب التقويم: تعد عملية التقويم مهمة في تخطيط وتنفيذ البرنامج التدريبي،

والتأكيد على مدى تحقيق أهداف البرنامج التدريبي، وتتضمن عملية التقويم ثلاث مراحل هي:

أ- التقويم التشخيصي (القبلي): هو التقويم الذي قام به الباحث في بداية البرنامج التدريبي، ويهدف إلى تحديد مستوى استعداد المتدربين وما يمتلكونه من معلومات ومهارات وتحديد نقطة البدء للشروع بالبرنامج التدريبي، وذلك من استبانة الحاجات التدريبية ملحق (٥) التي وزعت على عينة البحث للتعرف على مواطن القوة والضعف، وما يمتلكون من معلومات وخبرات سابقة، وتحديد مستوياتهم.

٢- التقويم البنائي (التكويني): هو التقويم الذي يقوم به الباحث في أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، ويهدف لتحديد جوانب القوة في البرنامج التدريبي لتعزيزها، وجوانب الضعف لعلاجها وتلافيها، وتحديد مدى التفاعل بين المدرب والمتدربين من طريق ردود أفعال المتدربين واستجاباتهم وحماسهم، وقد تضمن البرنامج التدريبي مجموعة من الأنشطة، والواجبات بهدف تحقيق الغاية من

هذا التقويم وكما يأتي:

- المشاركة في المناقشات (الفردية، والجماعية).
- الإجابة عن الأسئلة الواردة ضمن محتوى المادة النظرية للبرنامج التدريبي المقترح.
- متابعة أداء المتدرب وتنفيذه الأنشطة، بالملاحظة المباشرة.
- واجبات بعد كل جلسة تدريبية يُكلف بها المتدرب.
- إعداد تقرير يتضمن استنتاج الممارسات التدريبية.
- إعداد المتدرب خطة تدريبية لتوظيف تطبيق نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في عملية التعليم بعد كل جلسة تدريبية.

٣- التقويم النهائي (الختامي): تم إجراء هذا النوع من التقويم للتعرف على مدى فاعلية البرنامج بعد انتهاء التدريب، وذلك من طريق قياس مدى تحقق الأهداف التي وضعت للبرنامج، وقد اشتمل التقويم النهائي للبرنامج التدريبي على فاعليه البرنامج التدريبي في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية باستعمال بطاقة الملاحظة التي أعدت لهذا الغرض.

الخطوة الثانية/ التنفيذ:

أجريت هذه الخطوة من طريق ثلاث مراحل هي:

المرحلة الأولى/ مرحلة ما قبل تنفيذ البرنامج وتشمل عملية بناء البرنامج التدريبي وإعداد المحتوى التدريبي من الوحدات التدريبية وتقسيم الجلسات وتحديد الأنشطة والفعالية التي ينبغي على المتدربين ممارستها لضمان تحقيق الأهداف المراد تحقيقها.

المرحلة الثانية/ تهيئة مستلزمات وإجراءات إدارية: وهي مرحلة التنفيذ التي تشير إلى مدى توافر الإجراءات التي تسهل تنفيذ البرنامج التدريبي وتساهم في تحقيق أهدافه، وتتضمن الآتي:

١. إعداد دليل للبرنامج التدريبي الخاص بالمتدربين يحتوي على التعريف بالبرنامج، والأهداف العامة والخاصة للبرنامج، والمحتوى الخاص بالبرنامج والفئة المستهدفة، عدد الوحدات والجلسات، والأنشطة والتدريبات ... وغيرها.

٢. الحصول على الموافقات الرسمية من قبل المديرية العامة لتربية ذي قار لتطبيق البرنامج على المعلمين.

٣. تحديد المتدربين المشاركين بناءً على خصائصهم الموضحة سابقاً.

٤. طباعة الجلسات، وتجهيز أوراق العمل.

٥. تجهيز الأجهزة والعروض اللازمة.

٦. تصميم بيئة التدريب بما يضمن جلوس المتدربين بشكل يسهل من تحقيق أهداف البرنامج.

المرحلة الثالثة/ مرحلة تنفيذ البرنامج: بعد استكمال كل الإجراءات والمستلزمات الأساسية والضرورية لتنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، وتهيئة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وتكافئهما بعددٍ من المتغيرات، وإعداد البرنامج التدريبي وأدوات البحث، إذ التقى الباحث بأفراد المجموعة التجريبية قبل بدء التجربة، وذلك لتهيئتهم واعطائهم معلومات مفصلة عن سير البرنامج التدريبي، والتعرف على أسمائهم والمدارس التي ينتمون إليها، وإعطاء كل متدرب ومتدربة نسخة من دليل البرنامج الذي يشتمل على المحتوى النظري للبرنامج مع نسخة من جدول الجلسات الخاص بالبرنامج التدريبي، الذي يتضمن أربع عشرة وحدة تدريبية موزعة على المدة المقررة للبرنامج التدريبي، بدأ تنفيذ البرنامج التدريبي وتطبيقه عملياً على أفراد العينة التجريبية يوم الأحد الموافق ٢٠٢١/٤/٤ وانتهى تطبيقه يوم الاربعاء الموافق ٢٠٢١/٤/٢١ بواقع (١٤) وحدة تدريبية، بمعدل جلستين باليوم.

الخطوة الثالثة/ التقويم:

وفي هذه المرحلة يتم الحكم على البرنامج التدريبي من طريق أدوات التقويم في ضوء أهداف البرنامج التدريبي من أجل تقويم تعلم المتدربين ومعرفة مدى تقدمهم في تحقيق تلك الأهداف، وقد تضمنت مرحلة التقويم النهائي الجوانب الآتية:

١. التقويم التمهيدي:

- عرض الباحث الوحدات التدريبية وجلسات البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين ملحق (١٠) وقد هدف هذا الإجراء لمعرفة صلاحية محتوى البرنامج والتأكد من:
 - أ. ملائمة كل جلسة للأهداف العامة والأهداف الخاصة بها.
 - ب. ملائمة عدد الجلسات مع الأهداف المرجو تحقيقها من البرنامج التدريبي.
 - ت. مناسبة الأنشطة التي يحتوي عليها البرنامج.
 - ث. المراجعة وإعادة التقويم:

بعد اطلاع المحكمين على البرنامج التدريبي المقترح، كما ذكر في النقطة السابقة، جرى تعديل بعض الفقرات من تقديم وتأخير على وحدات البرنامج وحذف وإضافة إلى بعض المواضيع ليصبح بهيئته النهائية مكوناً من (١٤) وحدة جاهزة للتطبيق، والملحق الخارجي يوضح ذلك.

٢. التقويم البنائي:

في هذا التقويم يتم التحقق من تنفيذ الإجراءات، ومتابعة الأنشطة وتسلسل موضوعات البرنامج، ومدى ارتباطها بالاحتياجات التدريبية للمتدربين، ويتم التأكد من سير البرنامج التدريبي بحسب الخطوات المرسومة من معالجة السلبية وتعزيز الإيجابيات، إذ من طريقه يتم متابعة المتدربين ومدى مشاركتهم في المناقشات، والاستماع إلى آرائهم ومقترحاتهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة المطلوبة.

٣. التقويم النهائي:

وقد تضمن التقويم النهائي الآتي:

- أ. التعرف على آراء المتدربين حول مدى الاستفادة من البرنامج التدريبي وما أضاف عبر فترة التدريب وذلك من طريق الاستبانة التي وزعت عليهم من قبل الباحث لمعرفة آراء المتدربين وانطباعاتهم ومقترحاتهم ملحق (١١).
- ب. ملاحظات الباحث التي جسدت انطباعات المتدربين حول البرنامج التدريبي ومقدار التفاعل الذي أبدوه عبر المشاركة بالأنشطة التدريبية وآراءهم في محتوى البرنامج وطريقة عرض الجلسات التدريبية.
- ت. التعرف على مدى تفاعل المتدربين مع مواضيع البرنامج التدريبي التي تجسدت عن طريق الالتزام بالحضور اليومي الفعال الذي عكس بشكل واضح تأثير البرنامج التدريبي في المتدربين وتحقيق أهدافه.

المحور الثاني/ المنهج شبه التجريبي:

يعد البحث التجريبي أدق أنواع البحوث وأكثرها عملية، إذ إنه لا يقتصر على مجرد سرد تاريخ حادثة معينة وقعت في الماضي أو مجرد وصف الظواهر؛ إنما يهدف إلى دراسة الأسباب التي تكمن وراء الظواهر والتوصل إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها في المستقبل (Ian, 2006: 96).

ويقوم المنهج التجريبي على معالجة المتغير المستقل أو ما يدعى بالسبب، وملاحظة أثر هذه المعالجة في المتغير التابع، أو ما يسمى بالنتيجة (الشايب، ٢٠١٢: ٢٨).

ولتحقيق الهدف الثاني للبحث المتمثل بتعرف فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين، تطلب اعتماد

منهجية منظمة تعتمد في التصميم على خطوات ومراحل وأهداف محددة يمكن قياسها بأساليب تقويمية مناسبة، وتم اعتماد المنهج شبه التجريبي لإتمام متطلبات البحث الحالي.

١. التصميم التجريبي:

هو موقف اصطناعي لاختبار صحة الفروض، يُمكن الباحث من عزل أو تحديد أو إدخال المتغيرات الدخيلة ليتمكن من دراسة أثر المعالجة التجريبية على المتغير التابع لغرض التأكد من مدى صحة معلومة معينة، أو لمحاولة التوصل إلى التعميمات التي تحكم سلوك المتغير التابع (سمارة وعبد السلام، ٢٠٠٨: ٥٨)، ويمكن أن يُعرف التصميم التجريبي بأنه مخطط وبرنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، ونعني بالتجربة تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث (Rani, 2007: 147)

إن التصميم التجريبي هو مخطط عمل لكيفية تنفيذ البحث، والذي تتطلب ضبط جميع العوامل والمتغيرات المتعلقة بالظاهرة، وتحديد العامل المستقل المراد معرفة دوره وتأثيره على الظاهرة وضبط العوامل الأخرى في البحث.

لذا تعد عملية اختيار التصميم التجريبي الملائم للبحث عملية أساسية في كل بحث تجريبي ليتوافر للباحث السبل الكفيلة للوصول إلى النتائج المبتغاة، والإجابات المناسبة لأسئلة بحثه واختبار فرضياته، واعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي ذا المجموعتين العشوائيتين (التجريبية، والضابطة) كما موضح في شكل (٢).

المجموعة	التكافؤ	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	-المؤهل العلمي. -سنوات الخدمة. -العمر. -التنمية المستدامة.	اختبار	البرنامج التدريبي القائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة.	-الكفايات المهنية الإلكترونية. -الاتجاه نحو البرنامج.	-اختبار التنمية المستدامة. - بطاقة الملاحظة. - مقياس الاتجاهات
الضابطة			لم يخضعوا لأي برنامج تدريبي		

شكل (٢) التصميم التجريبي المعتمد في البحث

٢. مجتمع البحث وعينته:

أ. مجتمع البحث: يُعد تحديد مجتمع البحث من الإجراءات المنهجية الأساسية والمهمة في البحوث التربوية، وفي الوقت نفسه تتطلب دقة بالغة، إذ يتوقف عليها إجراءات البحث وتصميمه وكفاءة نتائجه (العجروش، ٢٠١٥: ٩٥).

وقد تكون مجتمع البحث الحالي من معلمي اللغة العربية ومعلماتها البالغ عددهم (١٩٠) معلماً ومعلمة ممن يعلمون الصف الخامس الابتدائي في قسم تربية الرفاعي التابع للمديرية العامة لتربية محافظة ذي قار بحسب إحصائية قسم التخطيط/ شعبة الإحصاء في المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١، التي حصل عليها الباحث بموجب كتاب تسهيل مهمة ملحق (٢).

ب. عينة البحث: تم اختيار معلمي اللغة العربية ممن يعلمون تلامذة الصف الخامس الابتدائي في قسم تربية الرفاعي التابع للمديرية العامة لتربية ذي قار بصورة قصدية وذلك للأسباب الآتية:

- أ. سكن الباحث في قضاء الرفاعي ويعمل مشرفاً تربوياً في قسم تربية الرفاعي سابقاً.
- ب. التسهيلات التي أبداها عميد كلية التربية الأساسية في جامعة سومر من توفير قاعة دراسية مناسبة تسمح بحركة المتدربين، تحتوي على سبورة وشاشة بلازما، وتوافر مقاعد جلوس، وكافة المتطلبات التي يحتاجها المدرب والمتدربين.

ت. سهولة وصول المتدربين جميعهم إلى مكان التدريب، وتعد الكلية مكان جاذب ومشوق لهم.

ث. توفر السلامة الصحية في مكان التدريب.

وقد تكونت عينة البحث من (٤٠) معلماً ومعلمة وبنسبة (٢١%) من المجتمع الكلي، وجرى اختيار المدارس بصورة عشوائية بسيطة بطريقة القرعة، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

أفراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)

العينة	معلم	معلمة	المجموع
التجريبية	٥	١٥	٢٠
الضابطة	٥	١٥	٢٠
المجموع	١٠	٣٠	٤٠

٣. إجراءات الضبط:

لغرض إبعاد المتغيرات الدخيلة التي تؤثر على إجراءات التجربة، ضبط الباحث قبل الشروع بالتجربة كل ما من شأنه أن يؤثر في نتائج التجربة، وهي كالاتي:

أ- السلامة الداخلية للتصميم التجريبي:

تشير السلامة الداخلية للتصميم التجريبي إلى المدى الذي تكون فيه التغيرات الملاحظة في المتغيرين التابعين سببهما المتغير المستقل، وبالرغم من قيام الباحث بإتباع الأسلوب العشوائي في اختيار مجموعتي البحث، فقد حرص إلى جانب ذلك على إجراء التكافؤ في المتغيرات التي يعتقد أنها قد تتداخل في تأثير المتغير المستقل بالمتغيرين التابعين والتي تؤثر في نتائج التجربة، والتي تقسم إلى متغيرات متعلقة بعينة البحث وكالاتي:

١. تكافؤ مجموعتي البحث:

للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة، تم توزيع استمارة خاصة لتحديد خصائص المتدربين والمتدربات في عدد من المتغيرات كما في ملحق (٩).

١-١. المؤهل العلمي (الشهادة):

تمت مكافئته، مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في متغير المؤهل العلمي (الشهادة)، إذ تبين أن جميع أفراد عينة البحث يحملون شهادة الدبلوم والكالوريوس والماجستير كونهم من خريجي معهد إعداد المعلمين وكليات التربية والتربية الأساسية قسم اللغة العربية، كما يوضح ملحق (٩)، وتم الحصول على هذه المعلومات من طريق الاستمارة التي وزعت على أفراد عينة البحث قبل البدء بتطبيق البرنامج التدريبي، كما يوضح ملحق (٧)، وجدول (٣) ذلك.

جدول (٣)

قيمة مربع كاي لمتغير المؤهل العلمي لمجموعتي البحث^(*)

مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	قيمة كاي		درجة الحرية*	المجموع	المؤهل العلمي			المجموعة
	الجدولية	المحسوبة			ماجستير	بكالوريوس	دبلوم	
غير دال	٣,٨٤	٠,٤١٧	١	٢٠	٣	١٠	٧	التجريبية
				٢٠	٢	٩	٩	الضابطة
				٤٠	٥	١٩	١٦	المجموع

^(*) قام الباحث بدمج الخلايا (بكالوريوس، ماجستير) في خلية واحدة لكون التكرار المتوقع أقل من (٥).

يُلاحظ من جدول (٣) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٤١٧)، وهي أقل من القيمة الجدولية لها والبالغة (٣,٨٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير المؤهل العلمي.

٢_١. سنوات الخدمة:

تم الحصول على البيانات الخاصة بسنوات الخدمة من طريق الاستمارة التي وزعت على أفراد عينه البحث قبل بدء البرنامج التدريبي ملحق (٧)، وباستعمال معادله، مربع كاي للاستقلالية لمعرفة متغير سنوات الخدمة لمعلمي اللغة العربية في المجموعتين (التجريبية والضابطة) فكانت النتائج كما موضحة في جدول (٤).

جدول (٤)

قيمة مربع كاي للاستقلالية متغير سنوات الخدمة لمجموعتي البحث

مستوى الدلالة عند ٠,٠٥	قيمة (كا) ٢		درجة الحرية	المجموع	سنوات الخدمة			المجموعة
	الجدولية	المحسوبة			٢١ فما فوق	٢٠-١١	١٠-١	
غير دال	٥,٩٩	٠,٤١٨	٢	٢٠	٦	٩	٥	التجريبية
				٢٠	٧	٧	٦	الضابطة
				٤٠	١٣	١٦	١١	المجموع

يُلاحظ من جدول (٤) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في متغير سنوات الخدمة، إذ بلغت قيمه، مربع كاي المحسوبة (٠,٤١٨)، وهي أقل من القيمة الجدولية لها والبالغة (٥,٩٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢)، مما يدل على تكافؤ المجموعتين في متغير سنوات الخدمة.

٣_١. العمر:

تم الحصول على البيانات الخاصة بالعمر الزمني محسوباً بالاشهر من طريق الاستمارة التي وزعت عليهم قبل بدء البرنامج التدريبي ملحق (٧)، وقد أجرى الباحث تكافؤاً لمجموعتي البحث في متغير العمر الزمني محسوباً بالشهور وملحق (٩)، وعند استعمال اختبار مان وتني لمعرفة دلالة الفرق الإحصائي بين أعمار معلمي المجموعتين (التجريبية والضابطة) فكانت النتائج كما موضحة في جدول (٥).

جدول (٥)

نتائج اختبار مان وتني لتكافؤ مجموعتي البحث في العمر الزمني محسوباً بالشهور

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	درجة الحرية	قيمة U		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٢٠,٤٠	٤٠٨,٠٠	٣٨	١٩٨,٠٠	١٢٧	غير دال إحصائياً
الضابطة	٢٠	٢٠,٦٠	٤١٢,٠٠				

يُلاحظ من جدول (٥) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) لعينة المعلمين في متغير العمر، إذ كانت قيمة مان وتني المحسوبة (١٩٨) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١٢٧) بدرجة حرية (٣٨)، مما يدل على أن المجموعتين متكافئتين في العمر الزمني.

١_٤. اختبار التنمية المستدامة:

أعد الباحث اختباراً للتنمية المستدامة حول معرفتهم التنمية المستدامة، وتكون من (٢٢) فقرة ملحق (١٢)، وللتأكد من صلاحية فقرات الاختبار عرض على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال الاختصاص بمناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي، ملحق (١٠) قبل تطبيقه، وطبق على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) قبل البدء بتنفيذ البرنامج التدريبي يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/٤/١ للتعرف على مدى امتلاكهم للمعرفة السابقة، وبعد تصحيح الإجابات، واستخراج الدرجات ملحق (١٤)، وباستخدام معادلة مان وتني (Mann- Witany) لعينتين مستقلتين وجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

متوسط الرتب وقيمة مان وتني (U) لمجموعتي البحث في التنمية المستدامة

المجموعة	العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	درجة الحرية	قيمة U		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٠	٢٢,٥٣	٤٥٠,٥٠	٣٨	١٥٩,٥٠٠	١٢٧	غير دال إحصائياً
الضابطة	٢٠	١٨,٤٨	٣٦٩,٥٠				

يلحظ من جدول (٦) أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) لعينة المعلمين في متغير التنمية المستدامة، إذ بلغت قيمة مان وتي (U) المحسوبة (١٥٩) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (١٢٧) وبدرجة حرية (٣٨)، وهذه النتيجة تبين أن مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) متكافئتين إحصائياً في متغير التنمية المستدامة.

ب- السلامة الخارجية للتصميم التجريبي:

لغرض التحقق من شروط السلامة الخارجية للتصميم التجريبي أجرى الباحث الآتي:

١- اختيار أفراد العينة: تم اختيار أفراد البحث للمجموعتين (التجريبية والضابطة) بطريقة الاختيار العشوائي فضلاً عن إجراء عملية التكافؤ الإحصائي بينهما في متغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، العمر الزمني، التنمية المستدامة) ملحق (٩)، وتبين أن أفراد العينة متكافئون، وبالتالي فإن اختيارهم كان سليم.

٢- سرية التجربة: تمت السيطرة على هذا المتغير بالمحافظة على سرية التجربة، وعدم إبلاغ المعلمين والمعلمات بأنهم تحت التجربة، وقد ساعد على ذلك مكان تنفيذ الدورة التدريبية في كلية التربية الأساسية، وكذلك الاهتمام المتزايد من المعلمين والمعلمات بحضور الدورة التدريبية والاستفادة من البرنامج التدريبي بما يحتويه من مضامين ومعلومات وأنشطة، وتمينات جديدة لم يعرفوها سابقاً، فضلاً عن كون الباحث محاضر في قسم الإعداد والتدريب شارك في العديد من البرامج التدريبية التي يقيمها القسم.

٣- ضبط المتغيرات الدخيلة: إن المتغيرات الدخيلة هي نوع من المتغيرات المستقلة، والتي لا تدخل في تصميم البحث، لكنها قد تؤثر في المتغير التابع تأثيراً غير مرغوب فيه، ويعد ضبط هذه المتغيرات في التجربة من الأمور المهمة والضرورية في البحوث والدراسات التجريبية، ولغرض التأكد من أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، لا بد من السيطرة وإبعاد أي متغير آخر (المتغيرات الدخيلة)، وذلك للحفاظ على سلامة التجربة ودقة نتائجها، وأن من أهم صفات العمل التجريبي، هو أن يكون عملاً مضبوطاً، لأن السيطرة والضبط في الدراسات التجريبية أمراً ليس بالسهل والهين، إذ يكون الضبط فيها عملية نسبية وليست مطلقة، نظراً لتعدد وتشابك الظواهر التربوية (نوفل وآخرون، ٢٠١٧: ٨٠).

وقد تم ضبط المتغيرات الدخيلة من طريق إجراء التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات، إلا أنه حاول قدر الإمكان تفادي أثر المتغيرات الدخيلة التي تؤثر في إجراءات البحث التجريبي، حتى يمكن التأكيد بأن التغيرات التي قد تحصل في المتغير التابع تعزى فقط إلى أثر المتغير المستقل، ومن ثم في نتائج البحث، فاختيرت إحدى مجموعتي البحث كمجموعة تجريبية، تخضع لتأثير المتغير المستقل والأخرى ضابطة، لا تخضع لتأثير المتغير المستقل، شرط أن تتعرض المجموعتان عبر فترة التجربة إلى الظروف نفسها باستثناء تأثير المتغير المستقل، وفيما يأتي عرض للمتغيرات الدخيلة وكيفية ضبطها:

أ. الحوادث المصاحبة:

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء التجربة مثل: (الكوارث، والفيضانات، والزلازل، والأعاصير، والاضطرابات)، وغيرها مما تعرقل سير التجربة (Kothari, 2004: 82).

ولم تتعرض التجربة إلى أي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها، ويؤثر في المتغير التابع بجانب المتغير المستقل، لذا يمكن القول إن أثر هذا العامل تم تفاديه.

ب. الاندثار التجريبي:

يقصد بالاندثار التجريبي هو الأثر الحاصل عن ترك عدد من عينة البحث أو انقطاعهم في أثناء التجربة مما يؤثر في النتائج (Chance, 2009: 153).

ولم تسجل حالة ترك أو انقطاع للمعلمين في أثناء مدة إجراء التجربة، ألا بعض الحالات الفردية كالغيابات وإن الغيابات كانت قليلة جداً وقد تساوت المجموعتان فيها، وبنسبة مرتين لكل مجموعة وكانت بغير، ولم يتعرض الباحث لانقطاع طويل أو ترك طيلة مدة تنفيذ جلسات التدريب.

ت. شعور المعلمين بأنهم تحت التجربة:

سيطر الباحث على هذا المؤثر من طريق المحافظة على سرية التجربة، وعدم إخبار المعلمين بأنهم تحت تأثير أي تجربة، وقد تمكن من ذلك لأنه يعمل مشرفاً تربوياً سابقاً ودائماً ما يكون مسؤولاً عن إقامة دروس تدريبية أو ورش عمل وهو مدرب في قسم الإعداد.

ث. أدوات القياس:

استخدم الباحث أداتين لقياس أثر المتغير المستقل في المتغيرين التابعين لمجموعتي البحث

وهما: بطاقة الملاحظة للمعلمين بعد التأكد من صدقها وثباتها، مقياس الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي.

ج. العمليات المتعلقة بالنضج:

ويقصد به التغيرات البيولوجية التي تحدث في جسم الكائن البشري، وهذه التغيرات تحدث عند معظم أفراد العينة في العمر نفسه (Schultz, 2008: 82).

ونظراً لكون مدة التجربة موحدة بين مجموعتي البحث في مدة التدريب (١٧) يوماً فإن ما يحدث من نمو سيعود على أفراد المجموعتين بالمستوى نفسه، لذا لم يكن له أثر في البحث الحالي

ح. الظروف الفيزيائية:

تُعد الخصائص والمؤشرات الخارجية للمكان الذي تجرى فيه التجربة من الإضاءة، والتهوية، والضوضاء تؤثر في الأنماط السلوكية أو المتغيرات التابعة للبحث (عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٧: ٢٢١). وقد حاول الباحث تهيئة الظروف المناسبة للتجربة من إنارة ومقاعد... الخ.

٤. مدة التجربة:

كانت مدة التجربة موحدة لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) إذ بدأ البرنامج التدريبي للمجموعة التجريبية يوم الأحد الموافق ٢٠٢١/٤/٤ لعينة معلمي اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي وانتهى التدريب يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢١/٤/٢١، والمجموعة الضابطة لم تتعرض للتدريب.

٥. أدوات البحث:

الأداة الأولى/ اختبار التنمية المستدامة:

أعد الباحث اختباراً لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) كإحدى أدوات هذا البحث، وهي أداة يتطلب إعدادها خطوات منهجية تتفق مع الهدف من الاختبار وطبيعة الموضوع المراد قياسه والفئة المستهدفة، المتمثل بدرجة المعلومات السابقة للمعلمين نحو التنمية المستدامة وقد اتبع الباحث الخطوات الإجرائية الآتية:

أولاً/ الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار لقياس درجة المعلومات السابقة للمعلمين نحو التنمية المستدامة قبل وبعد التجربة، ومعرفة الفرق بين المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج التدريبي المقترح على وفق

تطبيق نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة والمجموعة الضابطة التي لم تخضع للبرنامج التدريبي.

ثانياً/ وصف محتوى الاختبار:

راعى الباحث عند صياغة محتوى الاختبار الأمور الآتية:

١- أن يربط مدى احتياج المعلمين الفعلي لهذه النظرية وتطبيقاتها داخل الصف وممارستها.

٢- مراعاة التدرج في صعوبة الأسئلة وسهولتها عند صياغة فقرات الاختبار.

٣- كل فقرة اختبارية تقيس مبدأ من النظرية.

ثالثاً/ صياغة فقرات الاختبار:

صاغ الباحث (٢٢) فقرة، من نوع اختيار من متعدد رباعي البدائل، لأنه من أكثر الاختبارات الموضوعية فاعلية، ويمكن من طريقها قياس قدرات يصعب على غيرها من الاختبارات الموضوعية قياسها، ولا تستغرق وقتاً طويلاً للإجابة عنها، وتقل فيها نسبة التخمين التي تصل إلى ٢٠%.

رابعاً/ تعليمات الاختبار:

وتضمن ما يأتي:

أ-تعليمات الإجابة: وضع الباحث تعليمات عامة على كراسة الاختبار الخاص بمعلمي اللغة العربية ومعلماتها (عينة البحث)، إذ حرص الباحث على أن تكون تعليمات الاختبار واضحة وسهلة، اشتملت عن كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار، وتحديد عدد الأسئلة، وتحديد الوقت المخصص للاختبار، وتدوين اسم المدرس وعنوان مدرسته، فضلاً عن إخراج ورقة الامتحان بنحو واضح ومنظم.

ب-معايير تصحيح الاختبار: وقد اشتملت إجراءات تصحيح الاختبار ومعايير تصحيحه الخطوات الآتية:

١. تحديد مفتاح الإجابة الصحيحة ملحق (١٣).

٢. تحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو التي تتضمن أكثر من إجابة عن كل فقرة من فقرات الاختبار، لأن أسئلة الاختبار من متعدد لا تتحمل إلا إجابة واحدة.

٣. أن معيار التصحيح على وفق نظام الـ (١-٠) للفقرة الواحدة.

٤. أعلى درجة يحصل عليها المفحوص في هذا الاختبار (٢٢) درجة، وأقلها (صفر)، وبذلك يكون المتوسط الفرضي للاختبار (١١) درجة، بوصفه محكاً تفسر عن طريقه درجة المفحوص للنجاح من عدمه.

٥. تصحيح استجابات المعلمين (عينة البحث) على ورقة الإجابة المرفقة للاختبار نفسها، وأفرغت البيانات في جداول من أجل معالجتها إحصائياً.

٦. فسرت النتائج في ضوء هذه المعايير المعدة التي سيتم مناقشتها في الفصل الرابع من هذا البحث.

خامساً/ صلاحية فقرات الاختبار:

لغرض التعرف على صلاحية اختبار التنمية المستدامة للمعلمين؛ تم عرض الاختبار بصورته الأولية مع تعليماته على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي ملحق (١٠)، وبعد اطلاعهم على فقرات الاختبار، تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ولم تحذف أية فقرة من فقرات الاختبار بعد أن أجريت التعديلات اللازمة، وبذلك أصبح الاختبار مكوناً من (٢٢) فقرة اختبارية، ملحق (١٢).

وقد استخدم النسبة المئوية وقيمة مربع كاي (χ^2) عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠,٠٥) لتحليل استجابات المحكمين على فقرات الاختبار إذ حصلت جميع الفقرات على موافقة المحكمين المختصين على صلاحياتها لقياس ما وضعت لقياسه ونسبة (٨٠%) فأكثر للاتساق بين آراء المحكمين لمعرفة مدى صلاحية فقرات الاختبار، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

النسبة المئوية وقيمة كاي لبيان صلاحية فقرات اختبار التنمية المستدامة

الفقرات	عدد الخبراء	عدد الخبراء الموافقين	عدد الخبراء غير الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كاي ٢		الدلالة الاحصائية عند مستوى (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
٢، ٣، ٤، ٨، ١٠، ١٧	٢٥	٢٥	٠	١٠٠%	٢٥,٠٠	٣,٨٤	دالة
٦، ٩، ١١، ١٢، ٢٢، ٢٠		٢٤	١	٩٦%	٢١,١٦		دالة
٥، ٧، ١٤، ١٦، ١٩		٢٣	٢	٩٢%	١٧,٦٤		دالة
١، ١٣، ١٥، ١٨		٢٢	٣	٨٨%	١٤,٤٤		دالة

سادساً/ التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية أولى من خارج عينة البحث بنحو عشوائي مكونه من (٢٠) معلماً ومعلمة، بعد أن تم تبليغهم بموعد الاختبار، وقد أجرى الاختبار الاستطلاعي الأول يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢١/٢/٢ الساعة التاسعة صباحاً على العينة الاستطلاعية وبالتعاون مع قسم الإعداد والتدريب وقسم الإشراف التربوي، وتبين بعد تطبيق الاختبار الاستطلاعي الأول أنَّ فقراته جميعها واضحة ومفهومة ولجميع معلمي اللغة العربية ومعلماتها، أما من حيث الوقت المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار، حسب الباحث متوسط زمن إجابات المعلمين، وذلك بتسجيل الوقت على ورقة اختبار كل معلم/ معلمة بعد الانتهاء من الإجابة، وقد تبين أنَّ متوسط وقت الإجابة على فقرات الاختبار هو (٢٠) دقيقة. وكما مبين على النحو الآتي:

✓ متوسط الزمن = زمن إجابة أول معلم + زمن إجابة آخر معلم/٢ (الطريحي وحسين، ٢٠١٢: ٣٦)

- زمن إجابة أول معلم عن فقرات الاختبار = ١٥ دقيقة

- زمن إجابة آخر معلم عن فقرات الاختبار = ٢٥ دقيقة

✓ متوسط الزمن = ٢٥ + ١٥ = ٤٠ ÷ ٢ = ٢٠ دقيقة

سابعاً/ التطبيق الاستطلاعي الثاني (عينة التحليل الإحصائي):

بعد أن تأكد الباحث من وضوح الاختبار وتعليماته وحساب الزمن اللازم للاختبار، طبق الاختبار مرة ثانية على عينة من خارج عينة البحث مكونة من (١٠٠) معلماً ومعلمة في المدارس الابتدائية التابعة للمديرية العامة للتربية محافظة ذي قار يوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢١/٢/١٦ وبالتعاون مع قسم الإعداد والتدريب وقسم الإشراف التربوي^(١) التابعين للمديرية العامة للتربية ذي قار، تم تبليغ معلمو اللغة العربية ومعلماتها بالحضور إلى بناية قسم الإعداد والتدريب لإجراء تطبيق الاختبار الاستطلاعي الثاني، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيح الإجابات رتب الباحث درجات معلمي اللغة العربية ومعلماتها تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ومن ثم تم تقسيم الدرجات إلى فئتين (فئة عليا-فئة دنيا) وتم اختيار نسبة (٢٧%) من إجابات المعلمين من المجموعة العليا، واختيار نسبة (٢٧%) من المجموعة الدنيا، بعد ذلك حللت الإجابات العليا والدنيا إحصائياً

(١) تزامن حضور معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمشاركة باختبارات العينة الإحصائية مع وقت الندوات التي يقيمها مشرفو اللغة العربية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها وتقديم التوجيهات والتعليمات الخاصة بمنهج اللغة العربية للعام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١.

لإيجاد الخصائص السايكومترية للاختبار.

إنَّ التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار يساعد على التأكد عند تصميم الاختبار من أن الفقرات تفسر الفروق الفردية بين المعلمين؛ من حيث سهولتها وصعوبتها، والقدرة على التمييز بين المعلمين ذوي القدرات العالية وذوي القدرات الضعيفة، وأيضاً يساعد على التثبت من صلاحية كل فقرة، وتحسين نوعيتها من طريق اكتشاف الفقرات الضعيفة، أو السهلة جداً، أو غير المميزة، أو التي تتسم ببدائل غير جيدة، واستبعاد غير الصالح منها، ويكشف التحليل الإحصائي عن مدى قياس الفقرات لما أعدت لقياسه (أبو علام، ٢٠٢١: ٥١).

ومن طريق التحليل الإحصائي تم استخراج الآتي:

أ- صعوبة فقرات الاختبار:

يُقصد بصعوبة الفقرة وهو النسبة المئوية لعدد المفحوصين الذين أجابوا عن الفقرة إجابة غير صحيحة، وتُفسر درجة الصعوبة بأنها كلما كانت النسبة عالية دلت على سهولة الفقرة، وكلما كانت النسبة منخفضة دلت على صعوبة الفقرة (العبيسي، ٢٠١٠: ٢٠٥).

وتم حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار من طريق المعادلات الخاصة بذلك، إذ تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين (٠,٤١-٠,٦٧)، لذلك تُعد فقرات الاختبار جيدة؛ إذا تراوحت درجة صعوبتها ما بين (٠,٢٠-٠,٨٠) على وفق هذا المعيار، ويتضح أنَّ فقرات الاختبار جميعها مقبولة وتتمتع بصعوبة جيدة، وملحق (١٥) يوضح قيم معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار.

ب-معامل تمييز الفقرات:

يقصد بتمييز الفقرة قدرتها على التمييز بين المفحوصين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا فيما يخص الظاهرة أو الصفة المراد قياسها، فتكون الفقرة جيدة ومميزة إذا ميزت فردين في درجة امتلاك السمة (كوافحة، ٢٠١٠: ١٥٠).

وقد تم حساب قوة تمييز كل فقرة باستعمال المعادلة الخاصة بها، إذ وجد الباحث أنَّ قوى التمييز تراوحت بين (٠,٢٢ - ٠,٥٢)، وهذا يعطي مؤشراً أن فقرات الاختبار صالحة للتطبيق، وذات قدرة تمييزية جيدة، لأن الهدف الأساس من حساب معاملات قوة التمييز لفقرات الاختبار؛ هو

التعرف على الفقرات الضعيفة غير المميزة لحذفها أو استبدالها، وبذلك تُعد فقرات الاختبار صالحة للتطبيق وذات قوة تمييزية جيدة ومقبولة، وملحق (١٥) يوضح ذلك.

ج-فعالية البدائل الخاطئة(الموهومات):

البديل الخاطئ هو البديل الذي يجتذب عدداً كبيراً من المفحوصين للمجموعة الضابطة، ويعد بديلاً فعالاً أو جذاباً، أما البديل الخطأ الذي لا يختاره أحد من المفحوصين، فإنه يعد بديلاً غير فعال أو جذاب، ويسعى مصمم الاختبار إلى الحصول على قيم سالبة للبدائل الخطأ، لكي تكون الفقرة جيدة (العزاوي، ٢٠٠٨: ٨٣)

وبعد إجراء العمليات الإحصائية لمعرفة فعالية البدائل الخاطئة، تبين للباحث أنَّ البدائل الخاطئة قد جذبت إليها عدد من المفحوصين من المجموعة الدنيا بنحو أكبر من المفحوصين من المجموعة العليا، لذا أبقى الباحث على البدائل الخاطئة كما هي دون تغيير، وملحق (١٦) يوضح ذلك.

ثامناً/ صدق الاختبار:

قدرة قياس الاختبار لما اعد لقياسه، فالاختبار المصمم ينبغي أن يُشير إلى أنواع من العمليات والإجراءات التي يتخذها البحث ويُعدُّ الاختبار صادقاً إذا حقق الهدف الذي صُمم من أجله، أي إذا كانت مفرداته تعبر عنه (الجابري، ٢٠١١: ١٧١).

وقد اعتمد الباحث للتأكد من صدق الاختبار الآتي:

١-الصدق الظاهري:

يمكن عد المقياس صادقاً إذا تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال الذي يقيسه وحكموا بأنه يقيس الصفة التي وضع لقياسها بكفاءة (الزيود وهشام، ٢٠٠٥: ١٤٣).

ومن أجل التحقق من صدق الاختبار الظاهري، عرض الباحث استبانة تضمنت فقرات الاختبار بصورته الأولى؛ على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في طرائق التدريس، والقياس والتقييم، وعلم النفس التربوي ملحق (١٠)، لاستطلاع آرائهم وملحوظاتهم عن صلاحية الفقرات وسلامة بنائها، وبعد أن حصل الباحث على آراء المحكمين وملحوظاتهم، تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، ولم تحذف أية فقرة من فقرات الاختبار؛ بعد أن أجريت التعديلات اللازمة، إذ اعتمد الباحث على نسبة (٨٠%) فأكثر، للاتساق بين آراء المحكمين لمعرفة مدى صلاحية

فقرات الاختبار، وبذلك بقي الاختبار مكوناً من (٢٢) فقرة اختبارية، ملحق (١٢).

٢- صدق البناء:

يعرف هذا النوع من الصدق بصدق المفهوم أو صدق التكويني الفرضي، إذ يشير هذا الصدق إلى مدى قياس الاختبار لتكوين فرضي، أو مفهوم محدد من طريق التحقق منه تجريبياً، لمعرفة مدى تطابق درجاته مع المفهوم أو الافتراض، الذي اعتمده الباحث في بناء هذا الاختبار أو المقياس، إذ أن عدم تطابق النتائج التجريبية مع افتراضاته النظرية؛ يمثل عدم صدق المقياس أو الاختبار، أو أن الافتراضات النظرية التي اعتمدها الباحث كانت غير صحيحة (الكبيسي، ٢٠١٥: ٢٦٧).

الاتساق الداخلي (علاقة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار): وقد تحقق هذا النوع من الصدق في الاختبار من طريق استخدام معامل ارتباط بوينت بايسيرال لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لـ (١٠٠) استمارة، وقد تبين وجود علاقة ارتباطية دالة لدى مقارنتها بالقيمة الجدولية (٠,١٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٩٨)، ولجميع الفقرات كما في جدول (٨).

جدول (٨)

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية

ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط
١	٠,٤٦٠	١٢	٠,٣٢٣
٢	٠,٣٥٥	١٣	٠,٣٠٧
٣	٠,٣٤٢	١٤	٠,٢٧٩
٤	٠,٤٣٣	١٥	٠,٢٦٣
٥	٠,٣٨٣	١٦	٠,٣٣٨
٦	٠,٤٨٠	١٧	٠,٣١١
٧	٠,٤١٣	١٨	٠,٢٦٥
٨	٠,٢٢٥	١٩	٠,٢٧٨
٩	٠,٤٦٥	٢٠	٠,٣٠٨
١٠	٠,٣٢١	٢١	٠,٣٢١
١١	٠,٢٤٢	٢٢	٠,٤٠٠

تاسعاً/ ثبات الاختبار:

تم التحقق من ثبات الاختبار وتناسقه بطريقتين هما:

١- **التجزئة النصفية:** في هذه الطريقة يتم تطبيق المقياس على عينة الثبات، وبعد تصحيحه يجري تقسيم المقياس الى جزأين، الجزء الأول يمثل الفقرات الفردية لكل مستجيب، والجزء الثاني يمثل الفقرات الزوجية، بعده يتم جمع درجات كل مستجيب للفقرات الفردية على حدة، ودرجات المستجيب نفسه الزوجية على حدة، وبهذا الإجراء يصبح لكل متدرب درجتان الأولى تمثل مجموع الدرجات للفقرات الفردية، والثانية مجموع الدرجات للفقرات الزوجية (مجيد وياسين، ٢٠١٢: ٨٤).

لذا قام الباحث بسحب استمارة لـ (٥٠) معلماً ومعلمة عشوائياً من معلمي اللغة العربية من عينة التحليل الإحصائي، إذ قسمت فقرات الاختبار إلى نصفين، النصف الأول يضم درجات الفقرات الفردية، والنصف الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون ظهر أن معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (٠,٧٣)، وبما أن حساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية لا يقيس التجانس الكلي للاختبار؛ لأنه يقسم الاختبار إلى نصفين، لذلك هو معامل ثبات لنصف الاختبار، ولتصحيح معامل الثبات تم استعمال معادلة (سيبرمان - براون)، فكان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار هو (٠,٨٤)، وهذا يدل على أن معامل الثبات للاختبار جيد.

٢- معادلة كيوذر ريتشاردسون ٢١:

تستعمل هذه المعادلة من أجل معالجة تجانس المقياس، إذ ان عدم تجانس بنود المقياس يشكل أحد مصادر خطأ القياس؛ لأنه يؤدي الى تباين أداء المفحوصين على فقرات المقياس، مما يؤثر على ثباته، ويشترط عند تطبيق هذه المعادلة ان تكون طبيعة الإجابة من نوع ثنائية الإجابة أي (نعم/لا) أو (صح/خطأ)، كما تكون فقرات المقياس متقاربة الصعوبة (النعيمي، ٢٠١٤: ٢٤٩).

وبعد استعمال هذه المعادلة تبين أن معامل الثبات فيها بلغ (٠,٨١)، وهو معامل ثبات جيد إذا ما تمت مقارنته بالدراسات السابقة وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

حساب ثبات اختبار التنمية المستدامة

التجزئة النصفية	بيرسون	(٠,٧٣)
	سبيرمان-براون	(٠,٨٤)
الاتساق الداخلي	كيودر ريتشاردسون ٢١	(٠,٨١)

عاشراً/ الصيغة النهائية للاختبار:

بعد أن تأكد الباحث من الانتهاء من كل الإجراءات الخاصة بالاختبار، التي تضمنت إكمال الخصائص السايكومترية للاختبار وصلاحيته وصدقه وثباته، أصبح الاختبار بصورته النهائية مكوناً من (٢٢) فقرة اختبارية من اختيار من متعدد، وتصحح بإعطاء درجة واحدة لكل فقرة اختبارية عندما تكون الإجابة صحيحة، و(صفر) عندما تكون الإجابة خاطئة أو تترك من دون إجابة من قبل المفحوص، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار هي (٢٢) درجة، وأقل درجة (صفر)، ومتوسط نظري (١١) درجة، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق النهائي على مجموعتي المعلمين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) ملحق (١٢).

الحادي عشر/ تطبيق الاختبار:

بعد أن أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق، طبق الباحث الاختبار على مجموعتي البحث (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة)، في يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/٤/١م، إذ أشرف الباحث على سير إجراءات الاختبار، فضلاً عن تهيئة قاعة مناسبة وملائمة لإجراء الاختبار، وتم توضيح تعليمات الاختبار وكيفية الإجابة على فقرات الاختبار.

الأداة الثانية/ بطاقة الملاحظة:

هي مشاهدة الظواهر من قبل الباحث أو من ينوب عنه، بقصد تفسيرها، واكتشاف أسبابها، والتنبؤ بسلوك الظاهرة، والوصول إلى القوانين التي تحكمها (Harris & Sass, 2007: 194). وتُعد بطاقة الملاحظة من أكثر الأدوات والأساليب اعتماداً في تقييم أداء المعلمين وفاعلية تدريبيه على نحو مباشر، من طريق الملاحظة العلمية المنظمة المباشرة (ملحم، ٢٠٢٠: ٢٦١).

ولغرض التعرف على أداء أفراد عينة البحث للمجموعتين (التجريبية والضابطة) داخل الصف الإلكتروني، اعتمد الباحث أسلوب الملاحظة المباشرة، من طريق استمارة بطاقة ملاحظة التي أعدها لهذا الغرض ملحق (١٧)، واعتمادهما أسلوباً لتقويم أداء مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، وقد مرت عملية إعداد بطاقة الملاحظة وبنائها بالخطوات الآتية:

١- الهدف العام من بطاقة الملاحظة:

تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس مدى تطبيق معلمي اللغة العربية ومعلماتها عينة البحث (التجريبية والضابطة) الكفايات المهنية الإلكترونية داخل الموقف الصفّي، بعد انتهاء البرنامج التدريبي المقترح.

٢- مصادر اشتقاق فقرات بطاقة الملاحظة:

بعد اطلاع الباحث على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي اهتمت بإعداد بطاقة ملاحظة للممارسات التدريسية، أعد الباحث بطاقة ملاحظة معتمداً على المصادر الآتية:

- الأدبيات التربوية والدراسات التي تناولت التنمية التعليمية المستدامة المقترحة.
- مراجعة مفردات وأهداف الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي اللغة العربية من قبل قسم الإعداد والتدريب التابع لمديرية تربية محافظة ذي قار.
- المقابلات مع مجموعة من التدريسيين في كلية التربية الأساسية/ في جامعة بابل، وبعض مديري المدارس وبعض المشرفين الاختصاص العاملين في المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار فيما يخص تصميم بطاقة الملاحظة.
- الدراسة الاستطلاعية التي أعدها الباحث في صورة بطاقة ملاحظة في أثناء إعداد خطة البحث، والتي شملت (٣٠) معلمين ومعلمات اللغة العربية في المدارس الابتدائية للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١).

٣- الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة:

صاغ الباحث فقرات يمكن الاستعانة بها في ملاحظة مدى تطبيق معلمي اللغة العربية للكفايات المهنية الإلكترونية، وقد حدد الباحث بعض الأسس التي ينبغي أخذها بالحسبان عند كتابة فقرات بطاقة ملاحظة، ومن هذه الأسس:

- أن تصاغ فقرات بطاقة ملاحظة في صورة سلوكية دقيقة؛ قابلة للملاحظة والقياس.
- أن تصف فقرات بطاقة الملاحظة سلوك متوقع من قبل معلمي اللغة العربية في أثناء الموقف التعليمي.

وبناءً على ذلك صاغ الباحث فقرات بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية بواقع (٣٤) فقرة، تمثل الكفايات المهنية الإلكترونية ضمن أربعة مجالات هي: (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الدرس، التقويم)، وملحق (١٧) يوضح ذلك.

٤-صدق بطاقة الملاحظة:

تعد الأداة صادقة إذا كانت تقيس ما وضعت من أجله أي أن مظهرها يشير إلى ذلك، من حيث ارتباط فقراتها ومحتوياتها بالسلوك المقاس، أي قياس ما وضعت لقياسه فعلاً، ولا شيء غير ذلك (نوفل وفريال، ٢٠١٠: ٢٧١).

ولغرض التحقق من الصدق الظاهري لفقرات بطاقة الملاحظة، ومدى ملاءمتها للمجال الذي تنتمي إليه، وضع الباحث فقرات بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية (٣٤) فقرة في أربعة مجالات (التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الدرس، التقويم) ذي تقدير ليكرت الثلاثي، إذ وضع لكل فقرة ثلاثة بدائل (ملتزم بدرجة كبيرة، ملتزم بدرجة متوسطة، ملتزم بدرجة قليلة)، ووزن كل بديل (٣، ٢، ١) على التوالي، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في طرائق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس التربوي بلغ عددهم (٢٥) محكماً، تم التعديل وفق ما أبدى المحكمون ملاحظاتهم وآرائهم حول فقرات بطاقة الملاحظة، وعدد فقراتها ومدى صلاحيتها للمجال الذي تنتمي إليه، ملحق (١٧) وجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

مجالات بطاقة ملاحظة وعدد فقرات كل مجال ونسبته المئوية

ت	مجال بطاقة الملاحظة	عدد الفقرات	النسبة المئوية
١	التخطيط للدرس.	٨	٢٣,٥٣%
٢	تنفيذ الدرس.	٧	٢٠,٥٩%
٣	إدارة الدرس.	١٠	٢٩,٤١%
٤	التقويم.	٩	٢٦,٤٧%
	المجموع	٣٤	١٠٠%

استعمل الباحث مربع كاي، وأظهرت النتائج أن الفقرات جميعها ذات دلالة إحصائية، إذ كانت قيم مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية؛ البالغة (٣,٨٤) عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥)، وجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

النسبة المئوية لقيمة مربع كاي لبيان صلاحية فقرات بطاقة الملاحظة

الدلالة الإحصائية عند مستوى (٠,٠٥)	قيمة كاي ٢		النسبة المئوية	عدد الخبراء غير الموافقين	عدد الخبراء الموافقين	عدد الخبراء	الفقرات	الكفايات
	الجدولية	المحسوبة						
دالة	٣,٨٤	٢١,١٦	%٩٦	١	٢٤	٢٥	٧,٦,٢,١	التخطيط
دالة		١٧,٦٤	%٩٢	٢	٢٣		٥,٤,٣	
دالة		٢٥,٠٠	%١٠٠	٠	٢٥		١١,١٠,٨ ١٢,١٣	التنفيذ
دالة		٢١,١٦	%٩٦	١	٢٤		١٥,١٤,٩	
دالة		٢٥,٠٠	%١٠٠	٠	٢٥		١٨,١٧,١٦ ٢٢,١٩	الإدارة
دالة		١٧,٦٤	%٩٢	٢	٢٣		٢٣,٢١,٢٠ ٢٥,٢٤	
دالة		١٧,٦٤	%٩٢	٢	٢٣		٣١,٣٠,٢٦ ٣٤,٣٣	التقويم
دالة		١٤,٤٤	%٨٨	٣	٢٢		٢٩,٢٨,٢٧ ٣٢	

وبناءً على ذلك قبلت الفقرات جميعها بعد تعديل بعضها، وبذلك أصبح عدد فقرات بطاقة ملاحظة في صورتها النهائية (٣٤) فقرة، موزعة على أربعة مجالات، ملحق (١٧).

٥- التحليل الإحصائي (القوة التمييزية):

الهدف من هذه الإجراءات في تحليل الفقرات هو الإبقاء على الفقرات المميزة وحذف الفقرات غير المميزة، من طريق حساب القوة التمييزية لكل فقرة بهدف استبعاد الفقرات التي لا تميز بين المستجيبين والإبقاء على الفقرات التي تميز بينهم، فإذا كانت الفقرة تملك قوة تمييزية، فهذا يعني أنّ تلك الفقرة لها القدرة على التمييز بين المستجيبين من ذوي الدرجات العالية، والمستجيبين من ذوي الدرجات الواطئة في هذا المفهوم الذي تقيسه الفقرة، أما إذا كانت الفقرة لا تميز على وفق هذه الصورة، فإنها تكون عديمة الفائدة، ويجب أن تحذف من الصورة النهائية للمقياس (حامد، ٢٠٠٧: ١٠٠).

وقد طبق الباحث بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الالكترونية بصورته الأولى على (١٠٠) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة (عشوائية) من المدارس لأغراض تحليل الفقرات، وقد تمت هذه الإجراءات على وفق ما يأتي:

أ. أسلوب المجموعتين المتطرفتين:

ويتم ذلك من طريق إتباع الخطوات الآتية:

١- تحديد الدرجة الكلية لكل استمارة من الاستمارات البالغ عددها (١٠٠) استمارة.

٢- ترتيب الاستمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

٣- تعيين نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات العليا والبالغ عددها (٢٧) استمارة، وتعيين نسبة (٢٧%) من الاستمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا والبالغ عددها (٢٧) استمارة، وبذلك يكون عدد الاستمارات التي خضعت للتحليل (٥٤) استمارة.

٤- تطبيق الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وقد عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة من طريق مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٥٢)، وكانت جميع الفقرات مميزة لأن قيمها التائية المحسوبة أكبر من القيمة التائية الجدولية، كما في ملحق (١٨).

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للأداة (الاتساق الداخلي):

لغرض التأكد من ان مفردات المقياس متجانسة، وبالتالي تقيسُ بنية واحدة، وتتمتع بدرجةٍ معقولة من الاتساق الداخلي، تحسبُ معاملات ارتباط كل فقرة مع الدرجة الكلية (حمزة وأخران، ٢٠١٦: ١٠٢).

ولغرض التثبت من اتساق فقرات أداة الكفايات المهنية الالكترونية، اعتمد الباحث على الدرجة الكلية للمقياس الذي طُبّق على العينة الاستطلاعية بوصفه محكماً داخلياً يمكن من طريقها استخراج معاملات اتساق فقرات المقياس، ذلك في حالة عدم توافر محك خارجي، وقد استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجيب، وبعد استخراج النتائج تم موازنة معاملات الارتباط بالقيمة الحرجة الجدولية البالغة (٠,١٩٥)، وتبين أن جميع الفقرات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)، أي أنّ جميع الفقرات صادقة، وجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

معاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية للمقياس

الكفايات	ت	معاملات الارتباط	الكفايات	ت	معاملات الارتباط
التخطيط	١	٠.٣٥٧	الادارة	١٦	٠.٤٢٠
	٢	٠.٤٢٣		١٧	٠.٥٩٥
	٣	٠.٤٤٥		١٨	٠.٤١٠
	٤	٠.٣٧٤		١٩	٠.٤٠٢
	٥	٠.٣١٩		٢٠	٠.٥٨٣
	٦	٠.٥٢٧		٢١	٠.٤٤١
	٧	٠.٦٢٣		٢٢	٠.٥٧٥
	٨	٠.٤٧٦		٢٣	٠.٥٥٢
	٩	٠.٢٩٦		٢٤	٠.٣١٧
التنفيذ	١٠	٠.٥٠٦	التقويم	٢٥	٠.٤٩١
	١١	٠.٣٩٣		٢٦	٠.٥١٨
	١٢	٠.٥٨٤		٢٧	٠.٣٧٦
	١٣	٠.٤٨٢		٢٨	٠.٣٤٨
	١٤	٠.٣١٦		٢٩	٠.٣١١
	١٥	٠.٤٢٧		٣٠	٠.٤٩٢
				٣١	٠.٤٥٦
				٣٢	٠.٥٦٤
				٣٣	٠.٥٩١
				٣٤	٠.٤٩٨

٦- ثبات بطاقة الملاحظة:

ويقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف متماثلة ويعبر عن الثبات في مثل هذه الحالات بمعامل الارتباط بين درجات الأفراد التي حصلوا عليها في الاختبار في المرة الأولى ودرجاتهم التي حصلوا عليها في المرة الثانية على الاختبار نفسه (حمزة وآخرون، ٢٠١٦: ١٤٦).

ولغرض حساب ثبات بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية استعان الباحث باثنين من المشرفين^(١) ممن لديهم خبرة كافية في مجال الإشراف والتدريب، وتم تدريبهم على اعتماد بطاقة الملاحظة وشرح كل مفردة فيها، وعلى كيفية الملاحظة وطريقة تسجيل البيانات، وتم تحديد ثلاثة

(١) المشرفة خلود رمثان حسين، والمشرّف عباس وطن

معلمين تم اختيارهم بصورة عشوائية ليس من عينة البحث، وتمت زيارتهم في صفوفهم الإلكترونية، وبعد ذلك سجل كل من الباحث والملاحظين ملاحظاتهم اعتماداً على فقرات بطاقة الملاحظة المعدة سلفاً، وتم استخراج ثبات بطاقة الملاحظة باستعمال معامل ارتباط بيرسون بين: (الباحث والملاحظ الأول-الباحث والملاحظ الثاني-معامل الارتباط بين الملاحظين-معامل الارتباط بين الباحث ونفسه بعد مرور أسبوعين).

وكما موضح في جدول (١٣) الذي يوضح قيم معامل الارتباط، فهي قيم ثبات جيدة ومقبولة في البحوث التربوية والنفسية، مما يؤكد صلاحية استمارة بطاقة ملاحظة للتطبيق؛ مما يدل أن هناك نسبة اتفاق عالية بين الباحث والملاحظين، وبذلك تعد بطاقة ملاحظة جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية.

جدول (١٣)

معاملات الارتباط بين الباحث والملاحظين على بطاقة ملاحظة

استمارة الملاحظة	التخطيط الدرس	تنفيذ الدرس	إدارة الدرس	التقويم	معدل الارتباط
الباحث والملاحظ الأول	٠,٨٣	٠,٨١	٠,٨٠	٠,٧٩	٠,٨٠
الباحث والملاحظ الثاني	٠,٧٥	٠,٨٦	٠,٨٤	٠,٨٠	٠,٨٣
الملاحظ الأول والملاحظ الثاني	٠,٨٠	٠,٧٨	٠,٨٩	٠,٨١	٠,٨٨
الباحث ونفسه بعد مرور اسبوعين	٠,٩٥	٠,٨٢	٠,٩٣	٠,٩١	٠,٩٢
معدل الارتباط العام	٠,٨٨	٠,٨٧	٠,٨٤	٠,٨٣	٠,٨٥

٧- وصف بطاقة الملاحظة:

تضمنت بطاقة الملاحظة بيانات المعلم المراد ملاحظته: (اسم المعلم، المدرسة، الصف، الدرس، التاريخ)، بحيث يتم تعبئتها قبل البدء بملاحظة المعلمين، وأمام كل أداء أو سلوك تعليمي يوجد ثلاثة مستويات متدرجة، وهي درجة: (ملتزم بدرجة كبيرة، ملتزم بدرجة متوسطة، ملتزم بدرجة قليلة)، بحيث توضع لكل مستوى درجة وكالاتي (٣، ٢، ١) على التوالي.

٨- تطبيق بطاقة الملاحظة:

زار الباحث معلمي اللغة العربية ومعلماتها عينة البحث للمجموعتين (التجريبية والضابطة) بعد الانتهاء من التدريب في الصفوف الإلكترونية وتقويم كفاياتهم المهنية الإلكترونية على وفق استمارة بطاقة الملاحظة المعدة لهذا الغرض بواقع ثلاث زيارات على الأقل لكل معلم ومعلمة، وتم تقويمهم

الأدائي لهذا الغرض باستعمال نظام العلامات مع الاهتمام بتكرار ظهور الأداء، وذلك حتى لا تعتمد الدرجة التي يحصل عليها المعلم على الصدفة بل توضح امتلاكه وممارسته للأداء توضيحاً صادقاً، وتم تدوين البيانات الخاصة لكل معلم ومعلمة ضمن الاستمارة الخاصة به ليتم معالجتها إحصائياً.

٩- تصحيح بطاقة الملاحظة:

أعطيت التقديرات (ملتزم بدرجة كبيرة، ملتزم بدرجة متوسطة، ملتزم بدرجة قليلة)، الدرجات (٣، ٢، ١) على التوالي وبذلك أصبحت الدرجات تتراوح بين (٣٤-١٠٢)، وبذلك تكون أقل درجة (٣٤)، ومتوسط نظري (٦٨) درجة، والكلية هي (١٠٢) درجة، وبذلك أصبحت بطاقة الملاحظة جاهزة للتطبيق النهائي على مجموعتي المعلمين (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة) ملحق (١٦).

الأداة الثالثة/ مقياس الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي:

١. تصميم مقياس الاتجاهات:

بهدف معرفة اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو البرنامج التدريبي، قام الباحث ببناء مقياس الاتجاهات على وفق مشكلة البحث وأهدافها وتسؤلاتها، وقد اتبع الخطوات الآتية في بنائه:
أ- تم الاطلاع على الدراسات التي تضمنت مقاييس اتجاهات، مثل: دراسة التيمي (٢٠١٤)، وتم الاستفادة منها لتصميم مقياس الاتجاهات الحالي، والذي تكون من (٣٠) فقرة، ملحق (١٩).

ب- تكون مقياس الاتجاهات من جزأين:

الجزء الأول: المعلومات الديمغرافية وهي عبارة عن البيانات الأولية عن عينة البحث من حيث: (الجنس، الخبرة التعليمية).

الجزء الثاني: ويشمل معلومات عامة عن صفات وخصائص العينة، عبارات المقياس بصورته الأولية (٣٠) فقرة، تحتوي على فقرات إيجابية (١٦) فقرة وهي: (١، ٢، ٤، ٦، ٨، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٦، ٢٨، ٣٠)، وفقرات سلبية (١٤) هي: (٣، ٥، ٧، ١٠، ١٢، ١٥، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٩).

ت- توزيع المقياس بصورته الأولية على عدد من المحكمين وأهل الاختصاص في هذا الموضوع، ملحق (١٠) للتأكد من صدق المقياس، وأنه يقيس ما وضع لقياسه.

٢. صدق مقياس الاتجاهات:

من أجل التحقق من الصدق الظاهري لمقياس الاتجاهات، تم اتباع الإجراءات الآتية:

١. تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتفويض، علم النفس، واللغة العربية، وقد جرى عرضها على (٢٥) محكمًا، ملحق (١٠).

٢. طلب الباحث في خطاب وجّهه إليهم، إبداء رأيهم في مدى وضوح الفقرات من عدمها، ودقة الصياغة اللغوية وهل تحتاج إلى تعديل أم لا، مع إبداء آرائهم إن كان هناك إضافات أو تعديلات أو ملاحظات.

٣. تم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم وبنسبة اتفاق أكثر من (٨٠%)، وتم تعديل الصياغة اللغوية لبعض فقرات المقياس، وهي: (٩، ١٤، ١٥، ١٦، ٢٠).

٤. لم يتم حذف أي فقرة من فقرات المقياس وقد أجمع المحكمون على مناسبتها للقياس، واستقر المقياس بصورته النهائية على (٣٠) فقرة، ملحق (٢٠).

٣. معامل التمييز لفقرات مقياس الاتجاهات:

يعد حساب التمييز لكل فقرة، هو قدرة الفقرة على التمييز بين الأفراد الذين حصلوا على درجة عالية في المقياس، وبين الذين حصلوا على درجة واطئة (Bhattacharjee, 2012: 51).

بعد تطبيق المقياس ولغرض الإبقاء على الفقرات المميزة، اجري تحليل الفقرات باستخدام أسلوب المجموعتين المتطرفتين باتباع الخطوات الآتية: تحديد الدرجة الكلية لكل استثمار من الاستثمارات البالغ عددها (١٠٠) استثمار.

أ- ترتيب الاستثمارات من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

ب- تعيين نسبة (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات العليا؛ والبالغ عددها (٢٧) استثمار، وتعيين نسبة (٢٧%) من الاستثمارات الحاصلة على الدرجات الدنيا؛ والبالغ عددها (٢٧) استثمار، وبذلك يكون عدد الاستثمارات التي خضعت للتحليل (٥٤) استثمار من أصل (١٠٠) استثمار.

ت- تطبيق الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين العليا والدنيا على كل فقرة، وقد عدت القيمة التائية مؤشراً لتمييز كل فقرة، عبر مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٢,٠٢١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٥٢)، وكانت جميع الفقرات مميزة، ملحق (٢١).

٤. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية:

وقد تحقق هذا النوع من الصدق في مقياس الاتجاهات من طريق إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، واستخدم معامل ارتباط بيرسون لاستخراج هذه العلاقة الارتباطية لـ (١٠٠) استمارة، وأظهرت نتائج المعالجة الإحصائية لدرجات الأفراد على مقياس الاتجاهات، وجود علاقة ارتباطية دالة بمقارنتها بالقيمة الجدولية (٠,١٩٥) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وبدرجة حرية (٩٨) ولجميع الفقرات، كما في جدول (١٤)

جدول (١٤)

معاملات ارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية لمقياس الاتجاهات

ت	معاملات الارتباط	ت	معاملات الارتباط
١	٠,٤١١	١٦	٠,٤٢٥
٢	٠,٣٣٨	١٧	٠,٣٨٩
٣	٠,٣٢٧	١٨	٠,٢٥٥
٤	٠,٣٣٠	١٩	٠,٣٣٤
٥	٠,٣٧٥	٢٠	٠,٤٣٥
٦	٠,٣٧٣	٢١	٠,٣٢٥
٧	٠,٣٤٦	٢٢	٠,٣٠٠
٨	٠,٢٦٥	٢٣	٠,٢٢٢
٩	٠,٣٢٣	٢٤	٠,٣٥٩
١٠	٠,٢٩٤	٢٥	٠,٤٧٠
١١	٠,٤٤٧	٢٦	٠,٣٨٧
١٢	٠,٣٠٧	٢٧	٠,٤٣٦
١٣	٠,٢٢٧	٢٨	٠,٣٢٨
١٤	٠,٤١٨	٢٩	٠,٣٠٩
١٥	٠,٣٩٥	٣٠	٠,٤٠٦

٥. ثبات مقياس الاتجاهات:

يقصد به ثبات المقياس فيما يعطي من نتائج، وتم التحقق من ثبات المقياس بطريقتين، هما:

أولاً: حساب معامل الثبات بطريقة "إعادة الاختبار" (Test-Re-Test).

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من مركز محافظة ذي قار الناصرية خارج عينة البحث قوامها (٣٠) معلماً ومعلمة، اختيروا نظراً لقربهم من قضاء الرفاعي، ولجأ الباحث إلى هذه الطريقة؛ لأن مجتمع البحث هو عينته، وقد تم إعادة تطبيق المقياس على العينة نفسها بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Corolation) بين درجات التطبيق الأول، والثاني وكانت (٠,٨٦).

ثانياً: الاتساق الداخلي باستخدام معادلة (الفا كرونباخ):

يعتمد هذا الأسلوب على اتساق أداء الأفراد من فقرة إلى أخرى (حمزة وأخران، ٢٠١٦: ١٤٣) ويتطبيق معادلة (إلفا كرونباخ) للاتساق الداخلي بلغ معامل ثبات المقياس (٠,٧٨).

٦. احتساب درجات مقياس الاتجاهات:

لأجل احتساب درجة المقياس في الاستجابة على فقرات المقياس، إذ يختار المستجيب أحد هذه البدائل التي تنطبق على الاستجابة، وأعطيت الدرجات للبدائل الثلاثة (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) على التوالي (١، ٢، ٣) للفقرات الإيجابية، أما الفقرات السلبية تكون أوزانها (٣، ٢، ١)، وتم احتساب الدرجة الكلية للمقياس عن طريق جمع درجاته التي حصل عليها وفقاً لفقرات المقياس، وقد بلغت أعلى قيمة للمقياس (٩٠)، وأقل قيمة بلغت (٣٠).

٧. إجراءات تطبيق التجربة:

اتبع الباحث خطوات تطبيق البرنامج التدريبي وتنفيذه كما يأتي:

١. تم أخذ الموافقة من المشرف على الأطروحة، ومن قسم التربية الخاصة بكلية التربية الأساسية وكلية الدراسات العليا بجامعة بابل بتطبيق البرنامج التدريبي المقترح ملحق (١).

٢. تم أخذ الموافقة من المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار لتطبيق البرنامج التدريبي ملحق (٢ أ+ب).
٣. تم تبليغ معلمي اللغة العربية ومعلماتها المشمولين بالتجربة بالحضور يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/٤/١ بالاتفاق مع قسم تربية الرفاعي التابع للمديرية العامة لتربية محافظة ذي قار ملحق (١٤)، وقد حضر (٤٠) معلماً ومعلمة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين في كل مجموعة (٢٠) معلماً ومعلمة.
٤. اشتمل البرنامج التدريبي المقترح على (١٤) وحدة تدريبية بواقع (٢٨) جلسة تدريبية بمعدل جلستين باليوم، تتخللها استراحة (نصف ساعة)، ومدة كل جلسة (ساعة ونصف).
٥. تم تنفيذ البرنامج التدريبي يوم الاحد الموافق ٢٠٢١/٤/٤ واستمر إلى يوم الاربعاء ٢٠٢١/٤/٢١
٦. تم اختبار أفراد عينة معلمي اللغة العربية بمجموعتيهما (التجريبية والضابطة) بالمعلومات السابقة حول معرفتهم بنظرية التنمية التعليمية المستدامة وإجراء التكافؤ بينهما في يوم الخميس الموافق ٢٠٢١/٤/١ بينما تم الاختبار البعدي لعينة معلمي اللغة العربية بمجموعتيهما (التجريبية والضابطة) يوم الاربعاء الموافق ٢٠٢١/٤/٢١.
٧. درب الباحث معلمي اللغة العربية (المجموعة التجريبية) على البرنامج التدريبي القائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة لتطوير كفاياتهم المهنية الإلكترونية.
٨. استعمل الباحث التقنيات التعليمية وطرائق التدريس المتنوعة وحسب الموقف التعليمي في عرض المادة التعليمية.
٩. كلف الباحث المتدربين بعدد من الأنشطة وتم عرضها أمام المتدربين ومناقشتها فضلاً عن الواجبات البيتية.
١٠. قام الباحث بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج التدريبي بتطبيق مقياس الاتجاه يوم الأربعاء الموافق ٢٠٢١/٤/٢١.
١١. زار الباحث معلمي اللغة العربية ومعلماتها مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، بواقع ثلاث زيارات لكل معلم أو معلمة للتأكد من تطبيقهم الكفايات المهنية الإلكترونية وفق بطاقة الملاحظة التي أعدت لهذا الغرض من يوم الأحد الموافق ٢٠٢١/٤/٢٥ إلى يوم الاثنين ٢٠٢١/٥/٣ عطلة استشهاد الأمام علي (عليه السلام) يوم الثلاثاء ٢٠٢١/٥/٤ ثم

تلاها دوام من يوم الأربعاء ٢٠٢١/٥/٥ إلى يوم الثلاثاء ٢٠٢١/٥/١١ عطلة يوم الفطر
الأربعاء ١٢-١٦/٥/٢٠٢١ ثم تلاها دوام من يوم الاثنين ١٧/٥/٢٠٢١ إلى يوم الأربعاء
٢٠٢١/٦/٩.

٨. الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية المناسبة في إجراءات البحث الحالي وتحليل بياناتها، إذ
استعان الباحث بالحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، إصدار (٢٥)، جدول (١٥)
يوضح ذلك:

جدول (١٥) الوسائل الإحصائية المُستعملة في البحث

ت	الوسيلة الإحصائية	استعمالها
١	اختبار مان وتني (U) لعينتين مستقلتين : $U_i = n_1 n_2 - \frac{n_2(n_2 + 1)}{2} - \sum_{i=n_1+1}^{n_2} R_i$	لمعرفة الفرق بين مجموعتي معلمي اللغة العربية (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الآتية: - اختبار المعلومات السابقة. - بطاقة ملاحظة.
٢	الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين: $t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{(n-1)S_1^2 + (n-1)S_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right)}}$	لمعرفة الفرق بين مجموعتي الطلبة (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الآتية: - المؤهل العلمي. - الدورات التدريبية. - المعلومات السابقة حول معرفتهم نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة
٣	مربع (كا) Chi-Square : $\frac{(ل - ق)}{ق} = كا$	لمعرفة دلالات الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغير عدد

سنوات الخدمة. - لمعرفة دلالات الفروق في آراء المحكمين (بطاقة الملاحظة).		
استعملت هذه الوسيلة لاستخراج معاملات صعوبة الفقرات الموضوعية للاختبار.	معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية: $\frac{(ن - ع) + (ن - د)}{2}$ ص =	٤
استعملت هذه الوسيلة الإحصائية لحساب معاملات صعوبة الفقرات الموضوعية للاختبار.	معامل السهولة للفقرات الموضوعية: $\frac{ن ع ص + ن د ص}{2}$ س =	٥
استعملت هذه الوسيلة الإحصائية لحساب معاملات تمييز الفقرات الموضوعية في الاختبار.	معامل تمييز الفقرات الموضوعية: $\frac{م ع - م د}{2/1}$ ت =	٦
استعملت هذه الوسيلة الإحصائية لاستخراج فعالية البدائل المغلوطة للاختبار.	فعالية البدائل المغلوطة: $\frac{(ن د م) - (ن ع م)}{ن}$ فعالية البدائل =	٧
لاستخراج ثبات الاختبار، وحساب معاملات صدق الفقرات	معامل ارتباط بيرسون (Person): $\frac{ن م ج س ص - (م ج س) (م ج ص)}{\{ن م ج س - 2\} \{ن م ج ص - 2\}}$	٨
لتصحيح معامل الارتباط بين جزأي الاختبار (درجات الفقرات الفردية والزوجية) بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون	معادلة سبيرمان- براون: $\frac{ر 2}{ر 1 + 1}$ ر ث =	٩

١٠	معادلة الفا كرونباخ: $\text{معامل } a = \frac{N}{N - 1} \left(\frac{\text{مج } ٢٤ هـ}{\text{ع } ٢٤ ك} - 1 \right)$	لاستخراج ثبات الاختبار
١١	معادلة كودر - ريتشاردسون (20) $KR-20 = \frac{N}{N-1} \left(\frac{\text{مج ص خ}}{\text{ع } ٢٤} - 1 \right)$	لاستخراج ثبات اختبار.
١٢	معادلة تحديد وقت الاختبار: $\text{وقت الاختبار} = \frac{\text{زمن أول مفحوص} + \text{زمن ثاني مفحوص} + \text{زمن ثل مفحوص} \dots \text{الخ}}{\text{عدد المفحوصين الكلي}}$	لمعرفة زمن وقت الاختبارين
١٣	معادلة قيمة معامل إيتا (η^2): $n2 = \frac{T2}{T2+df}$	لاستخراج فاعلية البرنامج التدريبي المقترح.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً/ عرض النتائج.
ثانياً/ تفسير النتائج.

الفصل الرابع

عرض نتائج البحث وتفسيرها

يرمي البحث الحالي تعرف فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه، ولتحقيق هدف البحث والتحقق من صحة فرضياته على وفق الخطوات والإجراءات التي مر ذكرها في الفصل الثالث من هذا البحث، وتطبيق الأدوات ومن ثم معالجة البيانات إحصائياً على وفق فرضياته، وعليه سيتحقق في هذا الفصل من صحة الفرضيات، وذلك بعرض النتائج وتفسيرها، استكمالاً لمتطلبات هذا البحث وعلى النحو الآتي:

أولاً/ عرض النتائج:

١- الهدف الأول: تم تحقيق هذا الهدف من طريق بناء برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة وقد تم توضيح ذلك في الفصل الثالث.

٢- الهدف الثاني: تعرف فاعلية البرنامج التدريبي القائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه، ولغرض التحقق من بلوغ الهدف (الثاني) اختبر الباحث صحة الفرضيات الصفرية المشتقة منه وعلى النحو الآتي:

أولاً/ الفرضية الصفرية الأولى التي نصت على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات متدربي المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي":

وللتحقق من هذه الفرضية اعتمد الباحث (Test Wilcoxon) اختبار ولكوكسون لعينتين مترابطتين لحساب متوسط درجات متدربي المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي وجدول (١٦) يوضح ذلك.

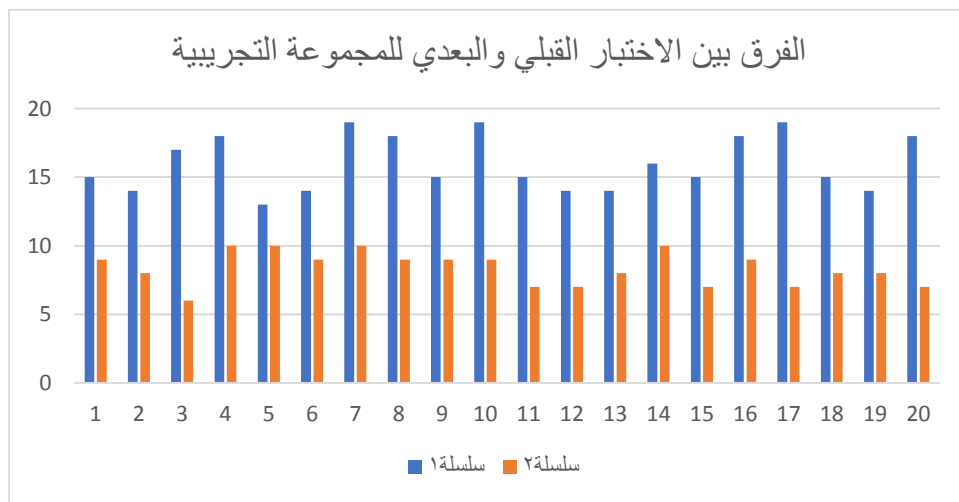
جدول (١٦)

نتائج اختبار ولكوكسون (Wilcoxon test) لتوضيح الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والقبلي

الاختبار	الاختبار		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المحسوبة	قيمة Z الجدولية	الدلالة
	بعدي/ قبلي	الرتب الموجبة						
الاختبار	بعدي/ قبلي	الرتب الموجبة	٢٠	١٠,٥٠	٢١٠,٠٠	-٣,٩٣٥	٥٢	دال احصائيا
		الرتب السالبة	٠	٠	٠			
		التساوي	٠					
		الكلي	٢٠					

يُلاحظ من جدول (١٦) أنَّ قيمة ولكوكسون (Wilcoxon) المحسوبة (-٣,٩٣٥)، وهي أصغر من قيمة ولكوكسون الجدولية البالغة (٥٢)، في متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، أي يوجد فرق بين الاختبارين لصالح الاختبار البعدي، إذ تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ذات الاختبار البعدي، وبناءً على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية الأولى وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات متدربي المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، لصالح الاختبار البعدي".

ويمكن توضيحها بالشكل البياني (٣) الآتي.



الشكل البياني (٣)

يوضح الفرق بين الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعة التجريبية

في الوقت نفسه أوجد الباحث الدلالة العملية لأثر المتغير المستقل في المتغير التابع فيما يخص الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من طريق استعمال معادلة إيتا (η^2)، قاعدة عامة؛ للحكم على قيمة معامل إيتا (η^2)، وجدول (١٧) يوضح ذلك.

جدول (١٧)

تحديد حجم التأثير بالنسبة لقيم (مربع إيتا η^2) وقيمة (d)

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة مربع إيتا	قيمة d	حجم التأثير
البرنامج التدريبي	الاتجاهات	٠,٧٧٤	٣,٧٠٣	كبير

يتبين من جدول (١٧)، أن قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠,٧٧٤) في حين بلغ حجم الاثر (٣,٧٠٣)، ومعنى ذلك أن حجم التأثير كبير، مما يدل أن المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) ذو تأثير على المتغير التابع (الاختبار البعدي) وبدرجة كبيرة من الفاعلية، وهذا يؤكد أن نتيجة قيمة ولكوكسون (Wilcoxon) هي فروق حقيقية تعزى إلى المتغير المستقل ولا تعزى إلى الصدفة وهذا يعني أن هناك أثراً كبيراً للبرنامج بعد مقارنته بالمعيار كما في جدول (١٨)

جدول (١٨)

حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع

الأداة المستخدمة	حجم التأثير		
	صغير	متوسط	كبير
مربع إيتا (η^2)	٠,٠١	٠,٠٦	٠,١٤
قيمة d	٠,٢٠	٠,٥٠	٠,٨٠

ثانياً/ الفرضية الصفريّة الثانية التي نصت على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي وبين متوسط درجات معلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي على وفق بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية".

وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الكفايات المهنية الإلكترونية، وجدول (١٩) يوضح نتائج التحليل.

جدول (١٩)

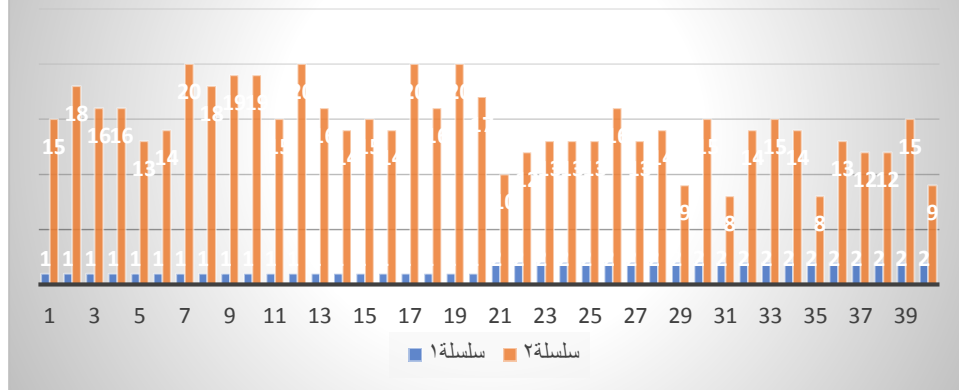
نتائج اختبار مان-وتني (Mann-Whitney) لمعرفة الفروق بين المجموعتين
(التجريبية والضابطة) على وفق بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية في القياس البعدي

ت	الكفايات	المجموعة	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	القيمة U	مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية
١	التخطيط	التجريبية	٢٠	٢٨,٧٣	٥٧٤,٥٠	٣٥,٥٠٠	دال للتجريبية
		الضابطة	٢٠	١٢,٢٨	٢٤٥,٥٠		
٢	إدارة الدرس	التجريبية	٢٠	٢٨,٥٣	٥٧٠,٥٠	٣٩,٥٠٠	دال للتجريبية
		الضابطة	٢٠	١٢,٤٨	٢٤٩,٥٠		
٣	التنفيذ	التجريبية	٢٠	٢٦,٥٥	٥٣١,٠٠	٧٩,٠٠٠	دال للتجريبية
		الضابطة	٢٠	١٤,٤٥	٢٨٩,٠٠		
٤	التقويم	التجريبية	٢٠	٢٧,٠٨	٥٤١,٥٠	٦٨,٥٠٠	دال للتجريبية
		الضابطة	٢٠	١٣,٩٣	٢٧٨,٥٠		
	الكلية	التجريبية	٢٠	٢٨,٠٠	٥٦٠,٠٠	٥٠,٠٠٠	دال للتجريبية
		الضابطة	٢٠	١٣,٠٠	٢٦٠,٠٠		

يُلاحظ من جدول (١٩) أنَّ قيمة مان وتني (Mann-Whitney) المحسوبة لكل كفاية أقل من قيمة مان وتني (Mann-Whitney) الجدولية البالغة (١٢٧) بدرجة حرية (٣٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، مما يدل على وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، وبناءً على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية الثانية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي وبين متوسط درجات معلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية".

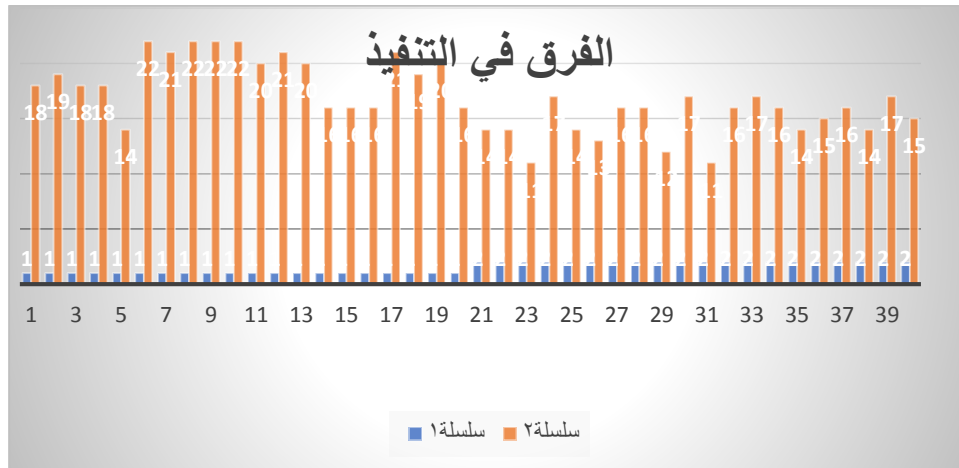
ورغبة من الباحث في الكشف عن الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في الكفايات المهنية الإلكترونية أرتأى توضيحها بالأشكال البيانية (٤، ٥، ٦، ٧، ٨) والتي توضح الفرق بين المجموعة التجريبية والضابطة في تلك الكفايات.

الفرق في التخطيط بين التجريبية والضابطة



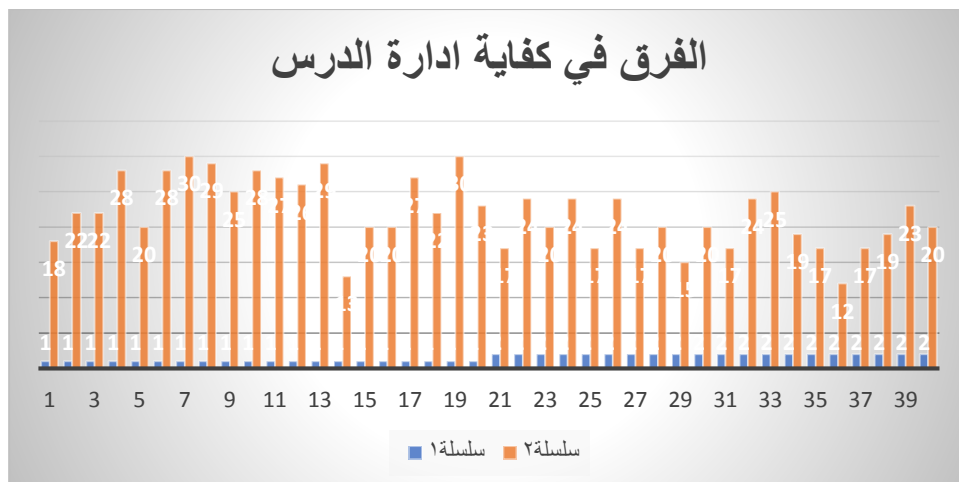
الشكل البياني (٤) الفرق في كفاية التخطيط

الفرق في التنفيذ

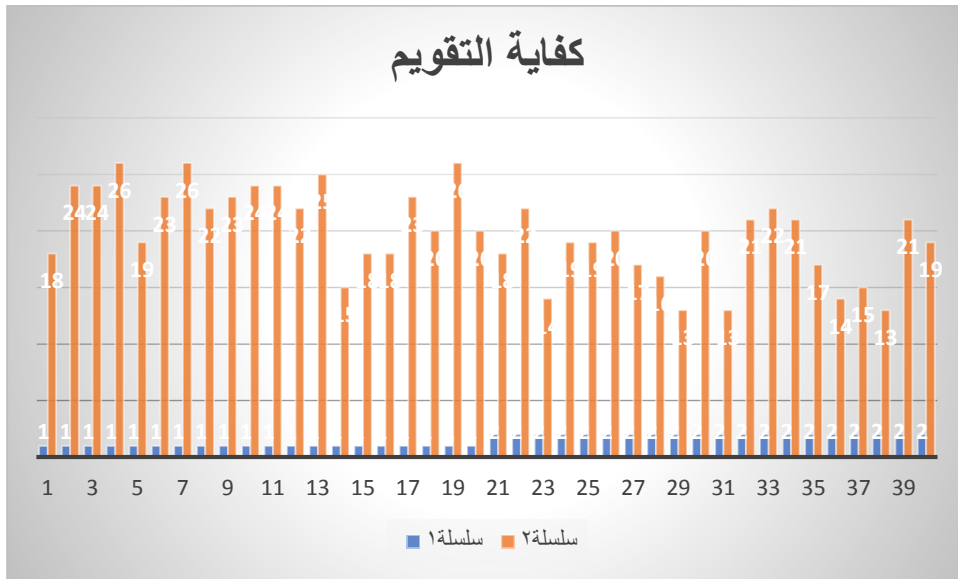


الشكل البياني (٥) الفرق في التنفيذ

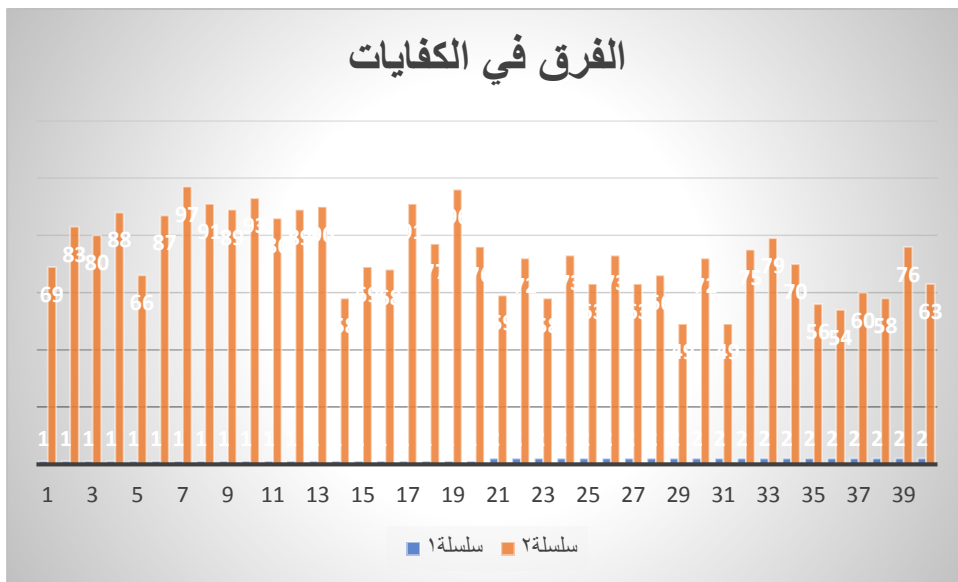
الفرق في كفاية ادارة الدرس



الشكل البياني (٦) الفرق في إدارة الدرس



الشكل البياني (٧) الفرق في كفاية التقويم



الشكل البياني (٨) الفرق في الكفايات

ولمعرفة مدى تأثير البرنامج استخرج الباحث قيمة مربع ايتا (η^2) وحجم الاثر لكل كفاية من الكفايات المهنية، وعبر ملاحظة قيم مربع ايتا (η^2) وحجم الأثر لكل كفاية، ولُوحظ وجود أثر كبير كما في جدول (٢٠).

جدول (٢٠)

قيمة مان وتني (Mann-Whitney) ومربع ايتا (η^2) وحجم الأثر لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الكفايات المهنية بين التجريبية والضابطة في القياس البعدي

ت	الكفايات	درجة الحرية	قيمة مان وتني	قيمة مربع ايتا	قيمة d	حجم التأثير
١	التخطيط	٣٨	٣٥,٥٠٠	٠,٤٩٥	١,٩٨	كبير
٢	إدارة الدرس		٣٩,٥٠٠	٠,٤٧١	١,٨٨	كبير
٣	التنفيذ		٧٩,٠٠٠	٠,٢٦٨	١,٢١	كبير
٤	التقويم		٦٨,٥٠٠	٠,٣١٦	١,٣٦	كبير
	الدرجة الكلية		٥٠,٠٠٠	٠,٤١٢	١,٦٧	كبير

يُلاحظ من جدول (٢٠)، أنَّ قيمة مربع ايتا (η^2) بلغت للتخطيط، (٠,٤٩٥)، و لإدارة الدرس (٠,٤٧١)، و للتنفيذ (٠,٢٦٨) و للتقويم (٠,٣١٦)، في حين بلغت قيمة مربع ايتا (η^2) للمجالات ككل (٠,٤١٢)، مما يدلُّ أنَّ المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) ذو تأثير على المتغير التابع وبدرجة كبيرة من الفاعلية، وهذا يؤكد إلى أنَّ نتيجة اختبار قيمة مان وتني (Mann-Whitney)، هي فروق حقيقية تعزى إلى المتغير المستقل ولا تعزى إلى الصدفة.

ثالثاً/ الفرضية الصفريّة الثالثة التي نصت على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي على وفق بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية التي أعدها الباحث تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة)":-

وللتحقق من هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على الفرق بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي على وفق بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية التي أعدها الباحث تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة)، وجدول (٢١) يوضح ذلك.

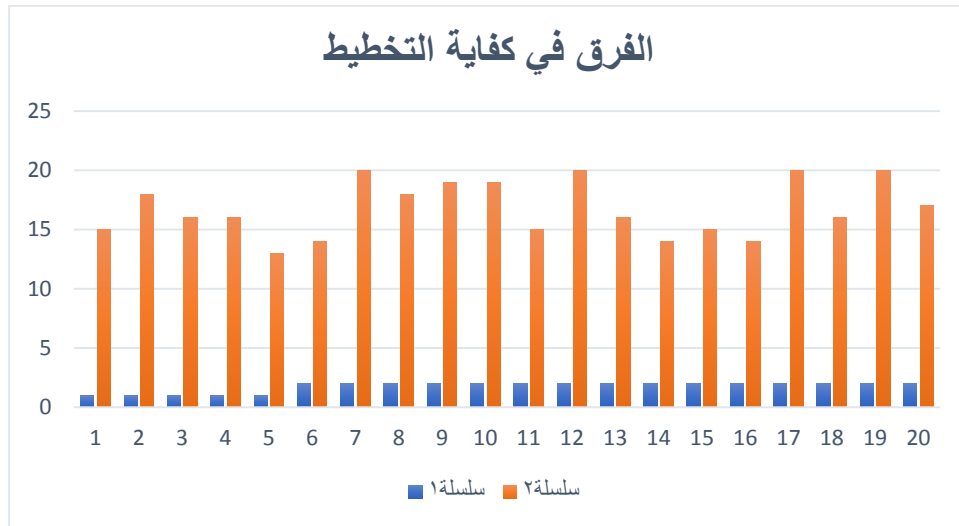
جدول (٢١)

نتائج اختبار مان وتني للكفايات المهنية الإلكترونية في المجموعة التجريبية تبعاً لمتغير الجنس

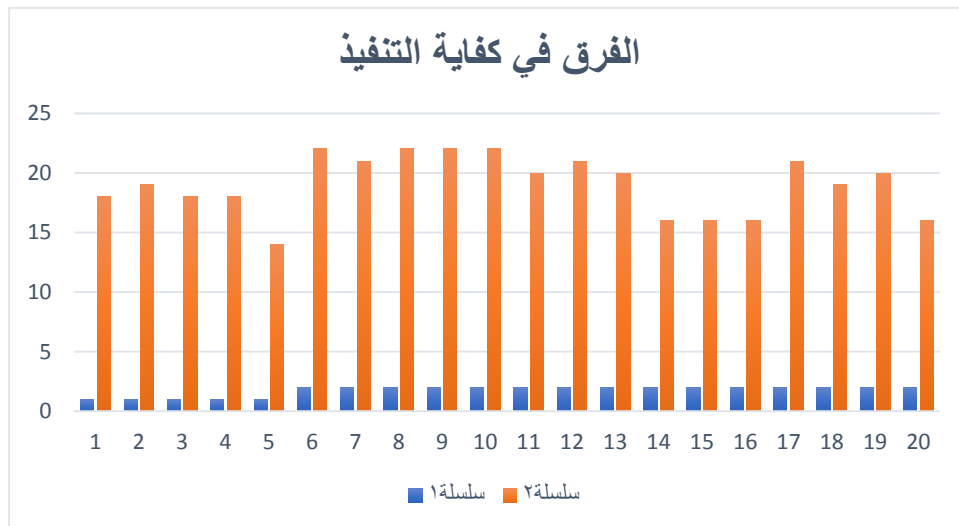
مستوى الدلالة	قيمة U		المتغير	مجموع الرتب	متوسط الرتب	عدد أفراد العينة	المجموعة	الكفايات	
	الجدولية	المحسوبة							
غير دالة	١٤	٢٤,٥٠٠	١٨	٣٩,٥٠	٧,٩٠	٥	معلم	التخطيط	١
				١٧٠,٥٠	١١,٣٧	١٥	معلمة		
غير دالة		١٦,٥٠٠		٣١,٥٠	٦,٣٠	٥	معلم	إدارة الدرس	٢
				١٧٨,٥٠	١١,٩٠	١٥	معلمة		
غير دالة		٢٠,٠٠٠		٣٥,٠٠	٧,٠٠	٥	معلم	التففيذ	٣
				١٧٥,٠٠	١١,٦٧	١٥	معلمة		
غير دالة		٣٤,٠٠٠		٥٦,٠٠	١١,٢٠	٥	معلم	التقويم	٤
				١٥٤,٠٠	١٠,٢٧	١٥	معلمة		
غير دالة		٢٠,٥٠٠		٣٥,٥٠	٧,١٠	٥	معلم	الكلبي	
				١٧٤,٥٠	١١,٦٣	١٥	معلمة		

يُلاحظ من جدول (٢١) أن قيمة مان وتني (Mann-Whitney) المحسوبة لكل كفاية أكبر من قيمة مان وتني الجدولية البالغة (١٤)، بدرجة حرية (١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهي غير دالة احصائياً، أي لا توجد فروق بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية التي أعدها الباحث تبعاً لمتغير الجنس (معلم/ معلمة) في القياس البعدي، وبناءً على ذلك تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة، ورفض الفرضية البديلة.

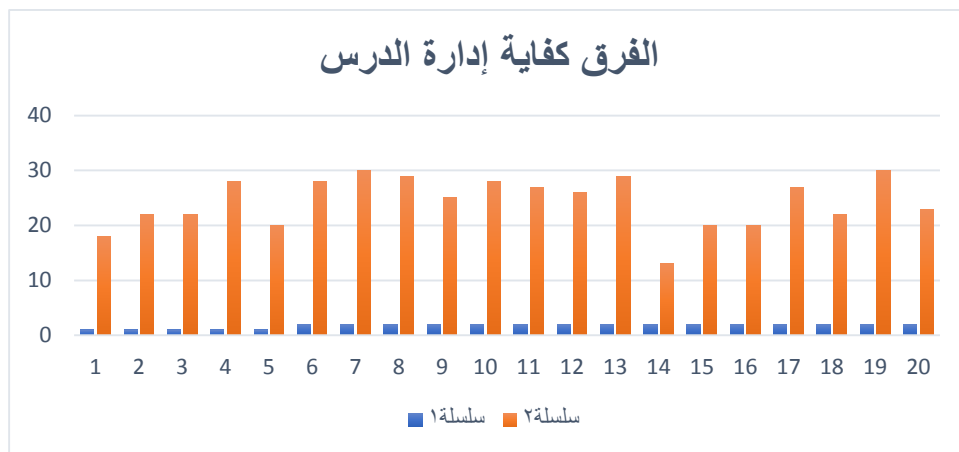
ورغبة من الباحث في الكشف عن الفرق المجموعة التجريبية في الكفايات المهنية الإلكترونية أرتأى توضيحها بالأشكال البيانية (٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣) والتي توضح الفرق في تلك الكفايات.



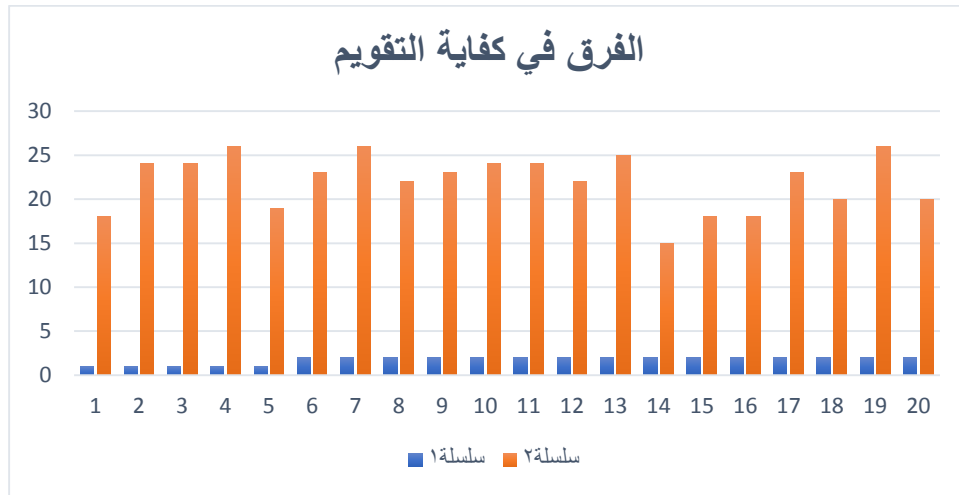
الشكل البياني (٩) كفاية التخطيط



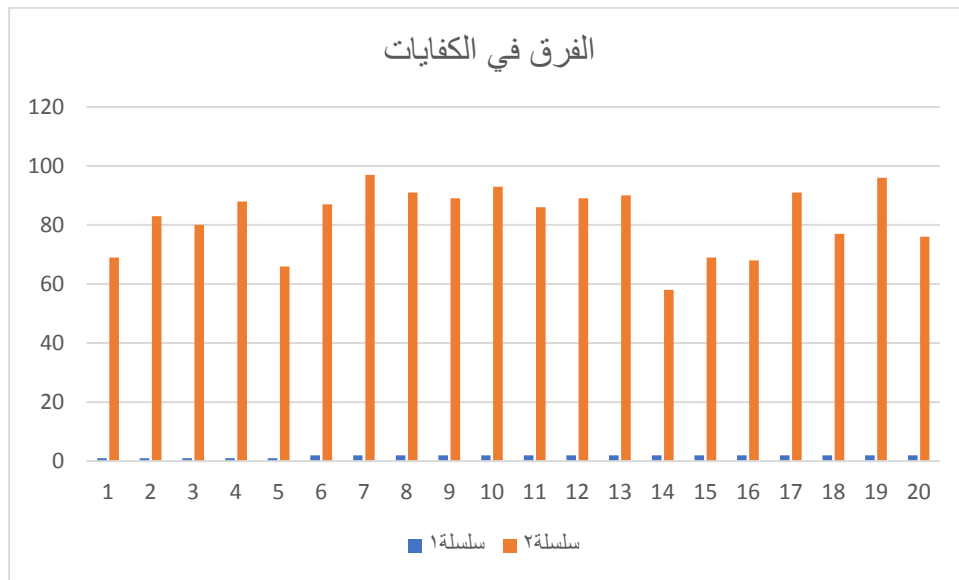
الشكل البياني (١٠) كفاية التنفيذ



الشكل البياني (١١) كفاية إدارة الدرس



الشكل البياني (١٢) كفاية التقويم



الشكل البياني (١٣) الفرق في الكفايات

رابعاً/ الفرضية الصفرية الرابعة التي نصت على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي على وفق بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية التي أعدها الباحث تبعاً لمتغير سنوات الخدمة":

وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار كروسكال ووالس (Kruskal-Wallis) للتعرف على متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية التي أعدها الباحث تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، وجدول (٢٢) يوضح ذلك.

جدول (٢٢)

نتائج اختبار كروسكال ووالس (Kruskal-Wallis) للكفايات المهنية الإلكترونية
تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

الكفاية	سنوات الخدمة	العدد	درجة الحرية	متوسط الرتب	قيمة كروسكال واليس		الدالة
					المحسوبة	الجدولية	
التخطيط	١٠-١	٥	٢	٧,٩٠	١,٣٢١	٤,٢٨٥	غير دالة
	٢٠-١١	٩		١١,٤٤			
	٢١ فما فوق	٦		١١,٢٥			
إدارة الدرس	١٠-١	٥		٦,٣٠	٨,٢٩١		دالة
	٢٠-١١	٩		١٤,٦١			
	٢١ فما فوق	٦		٧,٨٣			
تنفيذ الدرس	١٠-١	٥		٧,٠٠	٣,٩٣٣		غير دالة
	٢٠-١١	٩		١٣,٢٢			
	٢١ فما فوق	٦		٩,٣٣			
التقويم	١٠-١	٥		١١,٢٠	١,٣٧٨		غير دالة
	٢٠-١١	٩		١١,٦٧			
	٢١ فما فوق	٦		٨,١٧			
الكلي	١٠-١	٥		٧,١٠	٣,٧٢٢		غير دالة
	٢٠-١١	٩		١٣,١٧			
	٢١ فما فوق	٦		٩,٣٣			

يُلاحظ من جدول (٢٢) أنَّ قيمة كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) المحسوبة لكل كفاية أقل من قيمة كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) الجدولية البالغة (٤,٢٨٥)، بدرجة حرية (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وهي غير دالة احصائياً، أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، ما عدا كفاية إدارة الدرس لأن قيمة كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) المحسوبة (٨,٢٩١) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٤,٢٨٥) إذ كانت قيمة متوسط الرتب لـ (٢٠-١١) سنوات أعلى متوسط رتب إذ بلغ (١٤,٦١) درجة يليه (٢١ فما فوق) بـ (٧,٨٣) من ثم (١٠-١) سنوات بـ (٦,٣٠)، وبناءً على ذلك تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة ورفض الفرضية البديلة، والأشكال البيانية (١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨) توضح ذلك.



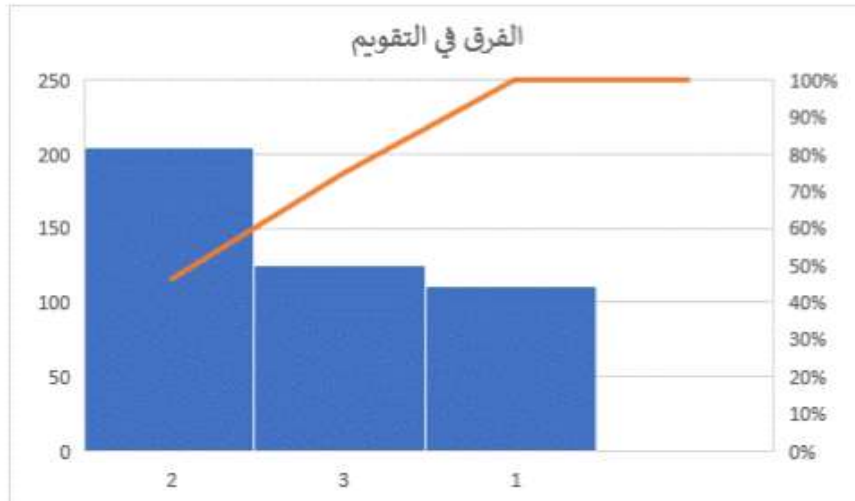
الشكل البياني (١٤) الفرق في التخطيط



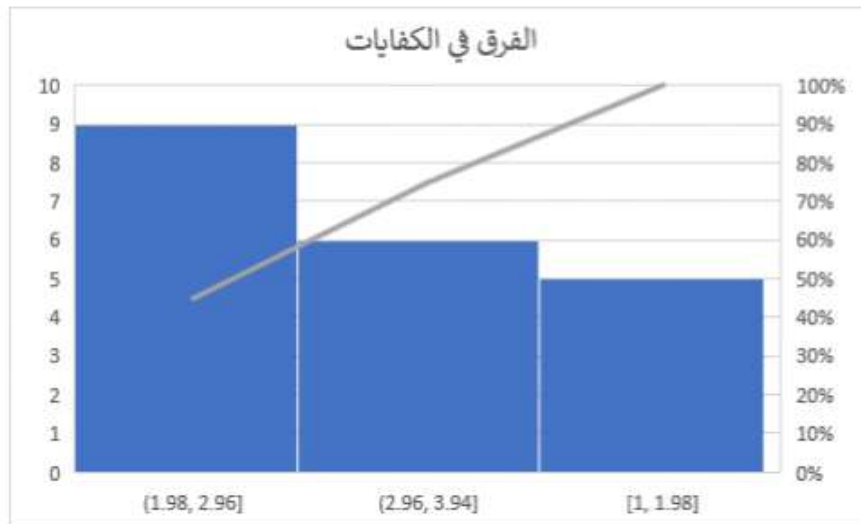
الشكل البياني (١٥) الفرق في التنفيذ



الشكل البياني (١٦) الفرق في الإدارة



الشكل البياني (١٧) الفرق في التقويم



الشكل البياني (١٨) الفرق في الكفايات

خامساً/ الفرضية الصفريّة الخامسة التي نصت على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والاختبار القبلي على وفق مقياس الاتجاهات".

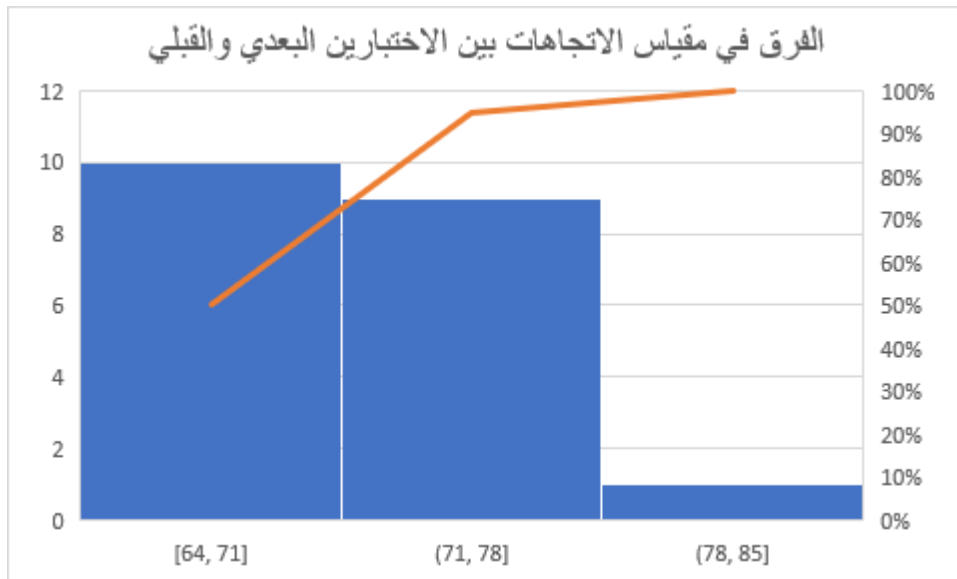
وللتحقق من هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار ولكوكسون لعينتين مترابطتين، للتعرف على فرق متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في الاختبار البعدي والاختبار القبلي في مقياس الاتجاهات الذي أعده الباحث، وجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول (٢٣)

نتائج اختبار ولكوكسون (Wilcoxon) لتوضيح الفروق بين متوسطات ودرجات المجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والقبلي في مقياس الاتجاهات

الاختبار	الاختبار	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z المحسوبة	قيمة Z الجدولية	الدلالة
الاختبار بعدي/ قبلي	الرتب الموجبة	19	10.92	207.50	-3.828	52	دال احصائيا
	الرتب السالبة	1	2.50	2.50			
	التساوي	٠					
	الكلي	٢٠					

يُلاحظ من جدول (٢٣) أنَّ قيمة ان قيمة ولكوكسون المحسوبة (-٣,٨٢٨) وهي أصغر من قيمة ولكوكسون (Wilcoxon) الجدولية البالغة (٥٢) أي يوجد فرق بين الاختبارين لصالح الاختبار البعدي في مقياس الاتجاه البعدي الذي أعده الباحث، إذ تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي، وبناءً على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية الخامسة، وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على أنه: "توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في مقياس الاتجاهات في الاختبار البعدي"، والشكل البياني (١٩) يوضح ذلك.



الشكل البياني (١٩) الفرق في الاتجاهات

في الوقت نفسه أوجد الباحث الدلالة العملية لأثر المتغير المستقل في المتغير التابع فيما يخص مقياس الاتجاهات نحو البرنامج التدريبي لتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية من طريق استعمال معادلة إيتا (η^2)، وجدول (٢٤) يوضح ذلك.

جدول (٢٤)

قيمة مربع إيتا (η^2) وحجم الأثر لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس الاتجاهات بين الاختبار القبلي والبعدي

المتغير	قيمة مربع إيتا	قيمة d	حجم التأثير
الاتجاهات	٠,٧٣٣	٣,٣١١	كبير

يتبين من جدول (٢٤)، أنَّ قيمة مربع إيتا (η^2) بلغت (٠,٧٣٣) في حين بلغ حجم الأثر (٣,٣١١)، ومعنى ذلك أنَّ حجم التأثير كبير، مما يدل أنَّ المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) ذو تأثير على المتغير التابع (الاتجاه نحو البرنامج) وبدرجة كبيرة من الفاعلية، وهذا يؤكد أنَّ نتيجة قيمة ولكوكسون (Wilcoxon)، هي فروق حقيقية تعزى إلى المتغير المستقل ولا تعزى إلى الصدفة.

سادساً/ الفرضية الصفريّة السادسة التي نصت على أنه: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي على وفق مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة)":

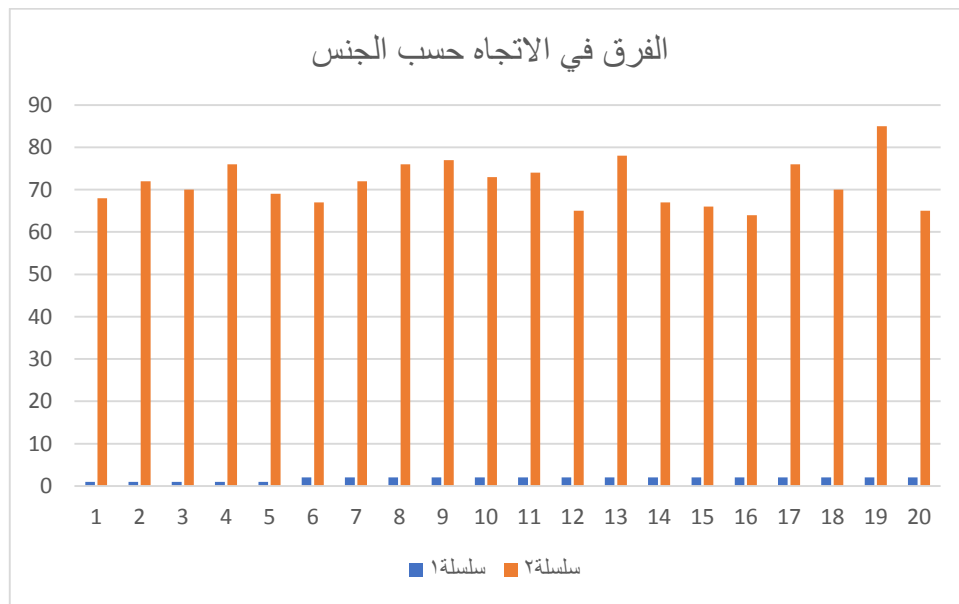
وللتحقق من هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار مان وتني (Mann-Whitney) للتعرف على الفرق بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة) في القياس البعدي، وجدول (٢٥) يوضح ذلك.

جدول (٢٥)

نتائج اختبار مان وتني لمعرفة الفرق في الكفايات المهنية الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس

الكفايات	المجموعة	عدد أفراد العينة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	$\sum R_i$	قيمة U	
						المحسوبة	الجدولية
١	معلم	٥	١٠,٤٠	٥٢,٠٠	١٨	٣٧,٠٠٠	١٤
	معلمة	١٥	١٠,٥٣	١٥٨,٠٠			
غير دالة							

يُلاحظ من جدول (٢٥) أنَّ قيمة مان وتتي (Mann-Whitney) المحسوبة (٣٧,٠٠٠) أكبر من قيمة مان وتتي (Mann-Whitney) الجدولية البالغة (١٨) بدرجة حرية (١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي غير دالة احصائياً، أي لا توجد فروق بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي القائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في مقياس الاتجاه تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة) في القياس البعدي، وبناءً على ذلك تم قبول الفرضية الصفرية السادسة، ورفض الفرضية البديلة. ويمكن توضيحها بالشكل البياني (٢٠) الآتي.



الشكل البياني (٢٠) مقياس الاتجاه تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة)

سابعاً/ الفرضية الصفرية السابعة التي نصت على أنه: " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير سنوات الخبرة (١-١٠، ١١-٢٠ سنة، ٢١ فأكثر)".

وللتحقق من هذه الفرضية استعمل الباحث اختبار كروسكال ووالس (Kruskal-Wallis) للتعرف على الفرق في المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي القائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في مقياس الاتجاه تبعاً لمتغير سنوات الخدمة في القياس البعدي، وجدول (٢٦) يوضح ذلك.

جدول (٢٦)

اختبار كروسكال ووالس (Kruskal-Wallis) مقياس الاتجاه
تبعاً لمتغير سنوات الخدمة

الدالة	قيمة كروسكال واليس		متوسط الرتب	درجة الحرية	العدد	سنوات الخدمة
	الجدولية	المحسوبة				
غير دالة	٤,٢٨٥	٠,٨٣٣	١٠,٤٠	٢	٥	١٠-١
			١١,٦٧		٩	٢٠-١١
			٨,٨٣		٦	٢١ فما فوق

يُلاحظ من جدول (٢٦) أنَّ قيمة كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) المحسوبة (٠,٨٣٣) أقل من قيمة كروسكال واليس (Kruskal-Wallis) الجدولية البالغة (٤,٢٨٥) بدرجة حرية (٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهي غير دالة احصائياً، أي لا توجد فروق ذات دلالة احصائية تبعاً لسنوات الخدمة، إذ كانت قيمة متوسط الرتب لـ (٢٠-١١) سنوات أعلى متوسط رتب إذ بلغ (١١,٦٧) درجة، يليه (١٠-١) سنوات بـ (١٠,٤٠)، من ثم (٢١ فما فوق) بـ (٨,٨٣)، الشكل البياني (٢١) يوضح ذلك.



الشكل البياني (٢١) مقياس الاتجاه تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

ثانياً/ تفسير النتائج:

أولاً/ الفرضية الأولى التي نصت على:

١- أظهرت النتائج وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات

متدربي المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والاختبار البعدي، لصالح الاختبار البعدي

للذين اشتركوا بالبرنامج التدريبي، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- أن تدريب معلمي اللغة العربية ومعلماتها على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة وتعريفهم بمفهومها وكيفية إعداد خططها ومن ثم تنفيذها في أثناء التدريب وصولاً إلى أساليب تقويمها، ساعد على تزويدهم بخبرات ومهارات تعليمية غير تقليدية.
- أن طريقة المزج بين المعلومات النظرية في عرض البرنامج التدريبي والعملية (التطبيقية) في تنفيذ الأنشطة والفعاليات التدريبية والواجبات انعكس بدوره على أداء المتدربين في ممارساتهم التعليمية التنموية المستدامة.
- اكسب البرنامج التدريبي المتدربين خبرات جديدة تنسجم مع التوجهات التربوية الحديثة، وأصبح لدى المتدربين رغبة كبيرة بأهمية اكتسابها من أجل تطوير قدراتهم التنموية المستدامة وممارساتهم التعليمية.
- أن عرض الأهداف الإجرائية في مقدمة كل جلسة بالبرنامج التدريبي ساهم وبشكل كبير إلى جذب انتباه المتدربين إلى المعلومات والكفايات والمهارات المطلوب تحقيقها في أثناء التدريب، فضلاً عن أجواء التنافس والحماس بين المجموعات التدريبية مما جعلهم يحرصون على تطوير معارفهم.
- ارتباط محتوى البرنامج التدريبي بالاحتياجات التدريبية الفعلية التي يحتاجها المتدربون مما جعلهم يدركون أهمية هذا البرامج التدريبي لأنه يمس حاجة ملحة لديهم لتحسين أدائهم التعليمي التنموي، ويقاس نجاح أي برنامج تدريبي بمدى التعرف على الاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين.
- الأسلوب المشوق في عرض البرنامج التدريبي وطرائق التدريب وأساليبه المتنوعة التي تم استعمالها في تنفيذ مفردات الوحدات التدريبية، إذ لم يعهد المتدربون هذا الأسلوب من قبل، مما أدى إلى إثارة دافعيتهم نحو تحسين أدائهم التنموي المستدام بشكل أكثر فاعلية.

- أن تطبيق استراتيجيات نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة تقوم على الوسائط المتعددة الصوتية، والصورية، والمتحركة، مثل: عروض البوربوينت، وعرض الأفلام التعليمية والصور المتحركة فكان له الأثر الفاعل في استخدام شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) ووسائطها المختلفة.
- أن التدريبات والأنشطة المتنوعة والمطلوب تنفيذها تستند في جوهرها إلى التخطيط الدقيق، مما جعل المتدربون يقبلون على تنفيذها بكل حماس وفاعلية مما جعلهم يشعرون بحالة من التحدي مع أنفسهم ومع زملائهم في تعلم وإتقان الأداء التنموي المستدام في التعليم.

٢- النتائج المتعلقة ببطاقة الملاحظة بالقياس البعدي (الفرضية الثانية):

أظهرت النتائج المتعلقة بتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية (الفرضية الثانية) وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي وبين متوسط درجات معلمي المجموعة الضابطة الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي على وفق بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- إن البرنامج التدريبي ساعد على تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها من طريق بيئة تعليمية غنية بالمتنوعات، والتي جعلت التعلم أكثر تشويقاً وإيجابية في جو من المرح والمتعة والسعادة بعيداً عن أساليب الخوف والتهديد والضغط النفسي من طريق عرض الصور والملصقات ومشاهدة الأفلام التعليمية واستخدام الموسيقى.
- ساعدت تطبيقات نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة على تنمية الكفايات المهنية الإلكترونية التي لم تجعل المتعلم عنصراً فاعلاً فحسب وإنما ناقلاً للمعرفة، وذلك بسبب أن التعليم على وفق تطبيقات نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة يتيح للمعلم والمتعلم فرصة التفاعل الإلكتروني المشترك والمشاركة الإيجابية الفاعلة بالتواصل الإلكتروني لتجعلهما على قدرٍ من الإحساس بالمسؤولية والاهتمام المشترك، وهذا يجعل الطرفان يقبلان على المشاركة واقتراح الحلول المتعددة وإبداء الرأي، ثم بناء المعرفة وترسيخها في خدمة المجتمع المستدام.
- التوظيف الإلكتروني للمناهج التعليمي من طريق استعمال استراتيجيات نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة التي اعتمدها المعلمون، تجعل الدروس التعليمية أكثر فاعلية

ومتعة من طريق التفاعل الإلكتروني، بإرسال الفيديوهات التعليمية والمثيرات الصورية والموسيقى، فهي تشمل كل ما يستعمله المعلم من أساليب وطرائق تدريس لغرض جذب انتباه التلامذة وتوصيل المعلومة لهم بتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في التعليم التتموي المستدام.

- إنَّ أَسْتَعْمَالَ الأنشطة الإلكترونية التي أعدها معلم اللغة العربية على وفق نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة ساعدت على توظيف المحتوى التعليمي على شكل مواقف الإلكترونية مختلفة جعلت التلامذة في مواقف تشعروهم بالتحدي والإثارة وتشجعهم على تطبيق ما تعلموه في المواقف لحل المشكلات التعليمية التي يمرون بها، مما ينعكس أثرها بصورة سريعة في المجتمع.
- تصميم بيئة التعليم الإلكترونية التي وفرتها تطبيقات التنمية التعليمية المستدامة المقترحة تُعدّ من الاتجاهات الحديثة التي تولي اهتماماً كبيراً بالموقف التعليمي الإلكتروني وما يناسب التلامذة على وفق قدراتهم بما يضمن مراعاة الفروق الفردية بينهم لتنمية التفكير والاعتماد على النفس في التعليم، مما ينعكس أثره على تكوين اتجاهات تعليمية إيجابية لديهم.

٣- النتائج المتعلقة ببطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة) (الفرضية الثالثة):

أظهرت النتائج المتعلقة بتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية (الفرضية الثالثة) لا توجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية التي أعدها الباحث تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة) في القياس البعدي، ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- أنَّ المعلمين من كلا الجنسين أكثر حماساً لثورة تكنولوجيا التعليم والتقنيات الحديثة؛ لذلك عملوا على تطوير كفاياتهم المهنية الإلكترونية من طريق مشاركتهم في البرنامج التدريبي الذي تم إعداده وتصميمه بشكل مناسب لاحتياجاتهم التدريبية.
- إنَّ جائحة كورونا فرضت التعليم الإلكتروني على المعلمين من كلا الجنسين (معلم/معلمة) الذي يعد تجربة جديدة وحديثة بالعمل بالشبكة العالمية الانترنت والتطبيقات

- الإلكترونية المختلفة فتجدهم يحرصون على تعلم ما هو جديد ونافع في تطوير قدراتهم الإلكترونية لمحاولة تقديم درس الكتروني مناسب للمتعلمين.
- الاتجاهات الحديثة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية ولّد لدى المعلمين من كلا الجنسين (معلم/ معلمة) ضرورة تضمين نظرية تربوية جديدة تواكب المستجدات التقنية والتكنولوجية وتساعد على تعزيز القيم التنموية المستدامة في العملية التعليمية.
 - النظرة السائدة للتعليم بأن المعلم قدوة حقيقية ويتمتع بكفاءة تعليمية عالية في العملية التعليمية جعلت المعلمين من كلا الجنسين (معلم/ معلمة) يتنافسون في الحصول على المعلومات والمعارف والخبرات التي تزيد من كفاياتهم المهنية الإلكترونية لتقديم الدروس بصورة أكثر فاعلية وبطريقة مشوقة ممتعة.
 - الاحتياجات التدريبية التي انتبه اليها المعلمون من كلا الجنسين (معلم/ معلمة) لمحاولة تطوير كفاياتهم المهنية الإلكترونية نتيجة المتغيرات المستمرة في تطوير العملية التعليمية لجعل دور المعلم أكثر شمولية وإبداعاً في تقديم درس الإلكتروني جعلته أشد حرصاً على المشاركة في البرنامج التدريبي.

٤- النتائج المتعلقة ببطاقة الملاحظة تبعاً لمتغير سنوات الخدمة (الفرضية الرابعة):

أظهرت النتائج المتعلقة بتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية (الفرضية الرابعة) لا توجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية التي أعدها الباحث تبعاً لمتغير سنوات الخدمة في القياس البعدي، ويُعزى الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- إنّ المعلمين على اختلاف سنوات الخبرة لديهم متساوون في أعباء التعليم التي ترهق كاهلهم ويشعرون جميعاً بما يعانیه زملاؤهم المعلمون، فضلاً عن حصصهم التدريسية الفعلية أسبوعياً توزع عليهم بالتساوي فتجدهم يحتاجون لتطوير كفاياتهم المهنية الإلكترونية في تقديم الدرس الإلكتروني، وسبب ذلك أنهم لم يشتركوا في دورات تدريبية سابقاً لذلك لا توجد فروق فيما بينهم.

- إنَّ المعلمين يتشاركون البيئة المدرسيَّة المؤثرة نفسها في الأداء على اختلاف سنوات الخبرة لديهم، والتي تؤكد أنَّ المعلمين يشعرون أنَّ البيئة المدرسيَّة غير مناسبة من الناحية المادية ويحتاجون إلى تدريب على بعض البرامج والتطبيقات الإلكترونيَّة لتقديم درس الكتروني.
- شعور المعلمين على اختلاف سنوات الخبرة لديهم فهم يخضعون لنفس الظروف المادية والاجتماعية، وأن إنجاز العمل من طريق استخدام تقنيات الكترونية يحتاج بيئة مادية متساوية لدى الجميع من حيث الأجهزة الإلكترونيَّة والانترنت لدى الغالب وأن التطبيقات والبرامج الإلكترونيَّة مجانية ومتوفرة.

٥-النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي (الفرضية الخامسة):

أظهرت النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي (الفرضية الخامسة) توجد فروق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي والاختبار القبلي على وفق مقياس الاتجاهات، ويعزى الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- البرنامج التدريبي المعد على وفق نظرية التنمية التعليمية المستدامة ساهمت في إيجاد بيئة تعليمية اجتماعية فاعلة تشجع المتدربين على إبداء آرائهم ومبادراتهم، وحب العمل والتفاعل الإنساني الإيجابي، واحترام الأفكار المطروحة ومحاولة توجيهها بالشكل السليم لتحقيق الأهداف المطلوبة كل ذلك ساعد في تنمية اتجاههم الإيجابي نحو البرنامج التدريبي.
- التخطيط الجيد المسبق للبرنامج التدريبي والتصويب السليم من قبل المحكمين جعل البرنامج التدريبي مختلف عن برامج التعليم والتدريب إذ لم تكفِ البرنامج بتقديم المعارف والمهارات العملية بل عملت على تعزيز الاتجاهات الإيجابية للمعلمين التي ساعدتهم في توليد طاقة من الانضباط والشغف بالعلم والعمل الفاعل.
- إنَّ المعلمين المتدربين أبدوا اتجاهات عالية بسبب ندرة موضوع التدريب، وتميزه بالحدثة والاصالة لتطوير الكفايات المهنية الإلكترونيَّة على وفق نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة واستراتيجياتها المنبثقة منها، وتدريبهم على تطبيقها وتنفيذها في موقف تعليمي إلكتروني.
- إنَّ التطبيق العملي من طريق الأنشطة التعاونية الفاعلة في الجلسات التدريبية والتدريبات التي مارسها المعلمين عندما تطلب منهم جعلهم يتقنون كتابة الخطة اليومية لتنفيذ درس الكتروني فاعل يثير ويحفز التلامذة، ويعمل على تشويقهم للدرس مما انعكس أثره على اتجاهاتهم نحو البرنامج التدريبي بصورة كبيرة جداً.

٦- النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاه تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة) (الفرضية السادسة):
أظهرت النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاه نحو البرنامج التجريبي (الفرضية السادسة)، لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في مقياس الاتجاهات تبعاً لمتغير الجنس (معلم/معلمة)، ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- إنّ اتجاهات المعلمين من كلا الجنسين متساوية نحو البرنامج التدريبي، وذلك لأنهم بحاجة ماسة لتطوير أدائهم التعليمي في تقديم درس غير تقليدي للمتعلمين بطريقة تختلف عن الطريقة الاعتيادية في الدوام الحضوري.
- إنّ اتجاهات المعلمين من كلا الجنسين متساوية نتيجة معرفتهم للدور الحقيقي الذي ينبغي أن يقوم به المعلم من طريق تنويع المثيرات في عرض المادة التعليمية واستخدام أسلوب التشويق والاثارة للمتعلمين بما يمتلك من أدوات وبرامج الكترونية تساهم في زيادة الفاعلية لدى المتعلمين للمشاركة في الدرس.
- الوعي الثقافي بالتنافس الحقيقي بين المعلمين من كلا الجنسين (معلم/معلمة) ومحاولة إتقان الأداء التعليمي هو ما جعل اتجاهاتهم إيجابية متساوية.
- الدوافع المختلفة التي يبديها المعلمون من كلا الجنسين (معلم/معلمة) نحو تعلم ما هو جديد في عالم التكنولوجيا والتقنيات الإلكترونية التي تستخدم في عرض الوسائط المتعددة.
- إنّ الاتجاهات الجيدة التي أبدّاها المعلمون من كلا الجنسين (معلم/معلمة) نتيجة لاحتراهم الوقت وأن المنهاج التعليمي ينبغي أن يُقدم بطريقة الكترونية مناسبة تخدم المتغيرات الحادثة نتيجة انتشار جائحة كورونا.

٧- النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاه تبعاً لسنوات الخدمة (الفرضية السابعة):
أظهرت النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاه نحو البرنامج التجريبي (الفرضية السابعة)، لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات معلمي المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي في مقياس الاتجاهات تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة (١-١٠، ١١-٢٠ سنة، ٢١ فأكثر)، ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى الأسباب الآتية:

- إن اتجاهات المعلمين على اختلاف سنوات الخبرة لديهم متساوية في ضرورة تطوير الأداء التعليمي، وانهم بحاجة إلى هكذا برامج تدريبية تنمي قدراتهم وقابلياتهم نحو عرض المادة التعليمية بطريقة تستهدف جذب وتشويق المتعلم نحو المادة الدراسية.
- إن تساوي الاتجاهات لدى المعلمين نتيجة أنهم يشعرون بالمشكلات والصعوبات نفسها ، وهي واحدة في العملية التعليمية لذلك ينبغي التواصل والتفاعل المباشر مع المتعلمين بصورة مرضية تؤدي لتحقيق الأهداف التعليمية.
- قد يكون سبب تساوي الاتجاهات في سنوات الخبرة لدى المعلمين نتيجة لحدثة هذا النوع من التعليم، وانهم يجدون أنفسهم بحاجة ماسة لتطوير معلوماتهم وأفكارهم، وضرورة المشاركة في البرامج التدريبية الحديثة لزيادة خبراتهم ومعارفهم في تقديم المادة التعليمية بطريقة حديثة تختلف عن الطريقة الاعتيادية.
- إن سبب عدم وجود اختلاف في سنوات الخدمة نتيجة ارتفاع المستوى الفكري لدى المعلمين وانهم حريصون جداً لتقديم الدرس بصورة مثلى للمتعلمين من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة، فهم يجدون أن البرنامج التدريبي يعمل على تحسين وتطوير الأداء التعليمي ويزودهم بالمعلومات والخبرات الضرورية التي يحتاجونها في التعليم.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً/ الاستنتاجات.

ثانياً/ التوصيات.

ثالثاً/ المقترحات.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للاستنتاجات التي أستخدمها الباحث في ضوء نتائج البحث، والتوصيات التي قدمها، والمقترحات التي تمثل بحوثاً مستقبلية، ويرى الباحث إنها إذا ما أجريت ستكون مكمله لدراسته.

أولاً/ الاستنتاجات:

توصل الباحث إلى جملة استنتاجات على وفق النتائج المستخلصة، وذلك بعد أن أنهى إجراءات بحثه، وعالج بياناته إحصائياً، وهي على النحو الآتي:

١. إن البرنامج التدريبي القائم على النظرية المقترحة أسهم بتحسين وتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية عند المعلمين.
٢. إن البرنامج التدريبي القائم على النظرية المقترحة ساهم بتكوين اتجاهات إيجابية عند المعلمين.
٣. إن البرنامج التدريبي المقترح أوجد اهتماماً كبيراً لدى المعلمين في ممارسة التطبيقات التربوية لنظرية التنمية التعليمية المستدامة في العملية التعليمية، وهذا ما يؤكد فاعلية ونجاح النظرية المقترحة.
٤. بما أن البرنامج التدريبي أُعد على وفق احتياجات المعلمين فقد نجح في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية وتعزيز الأداء التعليمي الإلكتروني لديهم.
٥. إنَّ البرنامج التدريبي وظف التنمية المستدامة على وفق نظرية حديثة فكان ذا فاعلية كبيرة في جذب المعلمين للتعرف على هو جديد وحديث في الميدان التربوي.
٦. استعمال استراتيجيات تعليمية على وفق نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة ساعد على رفع الأداء التعليمي لدى المعلمين مما ينعكس أثره الكبير على التلامذة.

ثانياً/ التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يوصي الباحث بما يأتي:

١. ضرورة الاهتمام بما يستجد من النظريات التربوية الحديثة لا سيما نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة، فهي بحاجة إلى المزيد من التجارب والمزيد من تطوير الأنظمة والبرامج المصممة على وفق مبادئها من أجل التواصل وعدم الانقطاع عن كل ما يستجد على الساحة التربوية.
٢. ضرورة إعداد الدورات والندوات وورش العمل للتعريف بهذه النظرية فضلاً عن استعمال تطبيقاتها التربوية بصورة أكثر فاعلية.
٣. توجيه نظر القائمين على اتخاذ القرار التربوي بضرورة توظيف مبادئ نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في المنهاج التعليمي وبما يخدم المتعلم.
٤. إعادة النظر باستمارة الملاحظة التي يعتمد عليها المشرفون التربويون والاختصاصيون لتقويم الأداء التعليمي للمعلمين بما ينسجم مع تعدد أدوار المعلم الحالية في التعليم الإلكتروني.
٥. إفادة الجهات المختصة بوزارة التربية من نتائج البحث الحالي لبناء خططها (قصيرة أو طويلة الأمد) المتعلقة بالمنهاج التعليمي المستدام وتبني التنمية التعليمية المستدامة خدمة للعملية التربوية.
٦. إصدار نشرات وكتيبات مطبوعة عن نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة وتطبيقاتها التربوية المنبثقة منها، وتوزيعها على المشرفين والمعلمين، وتطبيق الأفكار الواردة فيها عند التعامل مع المنهاج الدراسي.
٧. تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين من طريق إعداد برامج تدريبية تبنى على وفق احتياجاتهم الفعلية في التعليم.

ثالثاً/ المقترحات:

استكمالاً لهذا البحث يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

١. فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة في تعزيز جودة الحياة وتنمية التفكير المستقبلي لدى طلبة جامعة بابل.
٢. فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة في تطوير طرائق التدريس لدى المدرسين والتحصيل واستبقاء المعلومات لدى طلبة المرحلة الإعدادية.
٣. فاعلية استراتيجيات نظرية التنمية التعليمية المستدامة في تعزيز الفهم القرائي والدافعية العقلية لدى التلاميذ.
٤. مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة للكفايات المهنية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها.
٥. اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو استعمال استراتيجيات نظرية التنمية التعليمية المستدامة في تعزيز الكفاءة اللغوية والتفكير التخيلي.
٦. فاعلية استراتيجيات نظرية التنمية التعليمية المستدامة في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي والفهم العميق لديهم في مادة اللغة العربية.
٧. تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء مبادئ نظرية التنمية التعليمية المستدامة.

المصادر

أولاً/ المصادر والمراجع العربية.

ثانياً/ المصادر والمراجع الأجنبية.

المصادر والمراجع العربية:

• القرآن الكريم.

١. إبراهيم، محمد عبد الرزاق (٢٠٠٧): منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢. الإبراهيم، يوسف حمد (٢٠٠٤): التعليم وتنمية الموارد البشرية في الاقتصاد المبني على المعرفة، مركز الامارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، العين، الامارات العربية المتحدة.
٣. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم (٢٠٠٣): لسان العرب، مراجعة ومصححة بمعرفة نخبة من الأساتذة المتخصصين، ط٣، دار الحديث للطباعة للنشر والتوزيع القاهرة، مصر.
٤. أبو الضبغات، زكريا إسماعيل (٢٠٠٩): إعداد وتأهيل المعلمين: الأسس التربوية والنفسية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
٥. أبو العزم، عبد الغني (٢٠١٦): معجم الغني الزاهر، مؤسسة الغني للنشر، القاهرة، مصر.
٦. أبو المعاطي، ماهر (٢٠١٤): الاتجاهات الحديثة في التنمية الشاملة معالجة محلية ودولية وعالمية لقضايا التنمية، ط٢، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، مصر.
٧. أبو النصر، مدحت وياسمين مدحت محمد (٢٠١٧): التنمية المستدامة مفهومها- أبعادها- مؤشراتها، المجموعة العربية للتدريب والنشر القاهرة، مصر.
٨. أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٩): علم النفس التربوي، ط٥، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع عمان، الأردن.
٩. أبو علام، رجاء محمود (٢٠٢١): مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط، ط٣، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.
١٠. أبو مغلي، سميح وعبد الحافظ سلامة (٢٠١٣): علم النفس الاجتماعي، ط٣، دار اليازوري العلمية للنشر، عمان، الأردن.
١١. أبو نصر، مدحت محمد (٢٠١٨): التدريب الفعال تخطيط وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.
١٢. الأحمد، خالد طه (٢٠٠٥): تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة.

١٣. أسعد، فرح أيمن (٢٠١٨): **المعلم الناجح في التربية والتعليم**، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.
١٤. اشتوة، فوزي فايز ومصطفى عليان رحي (٢٠١٠): **تكنولوجيا التعليم النظرية والممارسة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٥. أنجرس، مورييس (٢٠٠٦): **منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات علمية**، ترجمة بوزيد صحراوي وكمال بو شرف وسعيد سبعون ومصطفى ماضي، ط٢، الجزائر، دار القصبة للنشر.
١٦. باتشيري، أنول (٢٠١٥): **بحوث العلوم الاجتماعية المبادئ والمناهج والممارسات**، ترجمة خالد ناصر ال حيان، ط٢، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٧. بني دومي، حسن علي أحمد (٢٠١٠): **درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم المهني، مجلة جامعة دمشق، ٢٦ (٣)، ص ٤٣٩-٤٨١.**
١٨. بني عامر، محمد راشد حسين (٢٠١٢): **قضايا في اصول التربية**، مؤسسة حمادة الجامعية بالتعاون مع دار اليازوري النشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٩. بوشامب، جورج (١٩٨٧): **نظرية المنهج**، ترجمة ممدوح محمد سليمان وبهاء الدين السيد النجار، ومنصور أحمد عبد المنعم، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
٢٠. التيمي، رائد رمثان حسين (٢٠١٤): **مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لكفايات استخدام تقنيات التعليم الحديثة واتجاهاتهم نحوها في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ال البيت، كلية العلوم التربوية، المفرق، الأردن.**
٢١. التيمي، رائد رمثان حسين (٢٠١٧): **اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التعلم النقال (الهاتف المحمول) في العملية التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، جامعة بابل، (٢٤).**
٢٢. التيمي، رائد رمثان حسين وتامر المغاوري الملاح (٢٠١٩): **درجة توافر التنمية المهنية الإلكترونية لمدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المدرسين أنفسهم، مجلة أبحاث ميسان، ١٥ (٢٩) حزيران، ص ٢٧١-٢٩٤.**
٢٣. التيمي، رائد رمثان حسين وحازم حسن ناصر الطائي (٢٠١٩): **التدريس الناجح**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٢٤. التميمي، رائد رمثان حسين وحسن حيال محيسن الساعدي (٢٠٢٠): **التنمية التعليمية المستدامة أفكار ودراسات**، دار الصفاء للطباعة عمان، الأردن، والنشر بالتعاون مع دار الصادق الثقافية بابل، العراق.
٢٥. التميمي، رائد رمثان حسين وعذراء إسماعيل زيدان (٢٠١٧): **اتجاهات مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التعليم الإلكتروني**، مؤتمر مركز ابن سينا، المنعقد في ١٤/١٥/٢٠١٧، مركز تطوير التعليم المستمر بغداد، جامعة بغداد.
٢٦. التميمي، رائد رمثان حسين وفرح مؤيد أحمد الشيخ (٢٠٢١): **اتجاهات حديثة في التكنولوجيا والتعليم الإلكتروني**، مؤسسة دار الصادق الثقافية، بابل، العراق.
٢٧. التميمي، رعد سامي (٢٠١٢): **العولمة والتنمية البشرية المستدامة في الوطن العربي**، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
٢٨. توق، محي الدين ويوسف قطامي وعبد الرحمن عدس (٢٠٢١): **أسس علم النفس التربوي**، ط ٥، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٩. جابر، سميح (٢٠١٥): **دليل إعداد البرامج والمواد التدريبية**، المركز العربي لتنمية الموارد البشرية، طرابلس، ليبيا.
٣٠. الجابري، كاظم كريم رضا (٢٠١١): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، مكتب النعيمي للطباعة والنشر، بغداد، جمهورية العراق.
٣١. الجبالي، حسن (٢٠٠٣): **علم النفس الاجتماعي بين النظرية والتطبيق**، مكتبة أنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
٣٢. جري، خضير عباس وعباس دحام العليوي (٢٠١٧): **الجودة في إعداد وتدريب المعلمين وتطويرهم**، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة، بغداد، العراق.
٣٣. حامد، خالد (٢٠٠٧): **منهجية البحث في العلوم الاجتماعية والإنسانية**، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر.
٣٤. حماد، حسن محمود وشحدة سعيد البهبهاني (٢٠١١): **اتجاهات معلمين الحكومة نحو الدورات التدريبية التي تلقوها أثناء الخدمة بمحافظة غزة**، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٩ (٢)، ص ٣٩٦-٣٤٣.
٣٥. حمادات، محمد حسن (٢٠٠٩): **المناهج التربوية-نظرياتها-مفهومها-أسسها-عناصرها-تخطيطها-تقويمها**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٣٦. حمزة، حميد محمد ونسرین حمزة السلطاني وابتسام جعفر الخفاجي (٢٠١٦): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٣٧. الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٠): تصميم التدريس نظرية وممارسة، الدار المسيرة لمنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٣٨. الحيلة، محمد محمود (٢٠١٧): تكنولوجيا التعليم بتين النظرية والتطبيق، ط ١٠، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٣٩. الحيلة، محمد محمود ومحمد ذيبان غزاوي (١٩٩٩): التصميم التعليمي نظرية وممارسة، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٤٠. الخزاعلة، محمد سلمان (٢٠١٢): أصول التربية ومبادئها، دار الوفاء للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
٤١. الخطيب، أحمد ورداح الخطيب (٢٠٠٦): التدريب الفعال، عالم الكتاب الحديث، عمان، الأردن.
٤٢. الخميسي، السيد سلامة (٢٠٠٠): التربية والمدرسة والمعلم، دار الوفاء القاهرة، مصر.
٤٣. الخوالدة، محمد ورشدي القواسمة وخيري عبد اللطيف (٢٠١٣): التربية والمجتمع، الشركة العربية للتسويق والتوريدات، القاهرة، مصر.
٤٤. الخوالدة، محمد محمود (٢٠١١): أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، ط ٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٤٥. الدليمي، طه علي حسين (٢٠١٤): استراتيجيات التدريس في اللغة العربية، عالم الكتب الحديث، عمان، الأردن.
٤٦. دوغلاس، موسيشيت (٢٠٠٠): مبادئ التنمية المستدامة، ترجمة: بهاء شاهين، الدار الدولية للاستثمارات الثقافية، القاهرة، مصر.
٤٧. ربيع، هادي مشعان (٢٠٠٩): الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.
٤٨. رضوان، محمد عبد الفتاح (٢٠١٣): تصميم وتنفيذ وتقويم البرامج التدريبية، دار المجموعة العربية للتوزيع والنشر، القاهرة، مصر.
٤٩. زاير، سعد علي وداود عبد السلام صبري ومحمد هادي حسن (٢٠١٢): طرائق التدريس العامة، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٥٠. زاير، سعد علي وعهود سامي هاشم وعلاء عبد الخالق المندلوي (٢٠١٥): تطبيقات تربوية على وفق ابعاد التنمية المستدامة، جمهورية العراق، بغداد: مكتب الامير للطباعة والنشر.
٥١. الزبيدي، صباح حسن (٢٠١٢): التربية البيئية للمعلمين، الأردن، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

٥٢. الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠١٠): مبادئ علم النفس التربوي، ط٢، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٥٣. الزند، وليد خضر وهاني حتمل عبيدات (٢٠١٠): المناهج التعليمية تصميمها تنفيذها تقويمها تطويرها، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.
٥٤. زيتون، حسن حسين (٢٠٠١): مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس، عالم الكتب للطباعة والتوزيع، القاهرة، مصر.
٥٥. زين الدين، محمد محمود (٢٠٠٧): كفايات التعليم الإلكتروني، دار خوارزم، جدة، المملكة العربية السعودية.
٥٦. الزبيد، فهمي وهشام عليان (٢٠٠٥): مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط٣، دار الفكر، القاهرة، مصر.
٥٧. الساعدي، حسن حيال (٢٠٢٠): المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه، ط٢، مكتبة الشروق، ديالى، العراق.
٥٨. الساعدي، حسن حيال محيسن (٢٠١٩): بناء دليل مساعد لتدريس مادة اللغة العربية للصف الاول المتوسط في ضوء ابعاد التنمية المستدامة، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، ديالى، العراق.
٥٩. الساموك، سعدون محمود وهدي علي جواد الشمري (٢٠٠٥): مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسه، سلسلة طرق التدريس، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٦٠. سرايا، عادل السيد محمد (٢٠٠٧): تكنولوجيا التعليم المفرد وتنمية الابتكار رؤية تطبيقية، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٦١. سعفان، محمد أحمد وسعيد طه محمود (٢٠٠٩): المعلم: إعداد ومكانته وأدواره في التربية العامة والتربية الخاصة والإرشاد النفسي، ط٣، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.
٦٢. السكارنة، بلال خلف (٢٠١١): تصميم البرامج التدريبية، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.
٦٣. سلامة، عبد الجاف محمد (٢٠٠٠): الوسائل التعليمية والمنهج، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٦٤. سلامة، عبد الحافظ محمد (٢٠١٨): الوسائط المتعددة في الإعلام والتعليم، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٦٥. السلامي، جاسم محمد عبد (٢٠٠٦): الاتجاهات الحديثة في نظرية التدريس والتعلم، مجلة كلية التربية للبنات، ١٧(١)، ص ١٤٤-١٦٢.

٦٦. سلمان، جمال داود (٢٠٠٩): **اقتصاد المعرفة**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٦٧. سمارة، نواف أحمد وعبد السلام موسى العديلي (٢٠٠٨): **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٦٨. السنبل، عبد العزيز عبد الله (٢٠٠٢): **التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين**، المكتب الحديث، الإسكندرية، مصر.
٦٩. سويدبيرغ، ريتشارد (٢٠١٦): **قبل النظرية يأتي التنظير أو كيف نجعل العلوم الاجتماعية أكثر جاذبية**، ترجمة حميد الهاشمي، **المجلة البريطانية لعلم الاجتماع**، ٦٧(١)، ص ١٦٥-١٨٧.
٧٠. الشايب، عبد الحافظ قاسم (٢٠١٢): **أسس البحث التربوي**، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٧١. شحاته، حسن (٢٠٠٩): **تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي**، ط٢، الدار مصر اللبنانية، القاهرة، مصر.
٧٢. الشرعة، عطا الله محمد تيسير (٢٠١٤): **إدارة العملية التدريبية النظرية والتطبيق**، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٧٣. شفيق، محمد (٢٠٠٨): **الإنسان والمجتمع مقدمة في علم النفس الاجتماعي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
٧٤. شفيق، محمود (٢٠٠١): **المدرسة الابتدائية أنماطها الأساسية واتجاهاتها العالمية المعاصرة**، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت.
٧٥. شلبي، نوال محمد (٢٠١٤): **إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر**، **المجلة الدولية للتربية المتخصصة**، ٣(١٠)، ص ٣٣-١.
٧٦. الشمري، ماشي محمد (٢٠١١): **١٠١ استراتيجية في التعلم النشط**، العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم العربية السعودية حائل، المملكة العربية السعودية.
٧٧. الشويطر، عيسى محمد (٢٠٠٩): **إعداد وتدريب المعلمين**، دار ابن الجوزي، عمان، الأردن.
٧٨. صالح، صالح (٢٠٠٦): **المنهج التنموي البديل في الاقتصاد الإسلامي**، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
٧٩. الطائي، اياد عاشور ومحسن عبد علي (٢٠١٠): **التربية البيئية**، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت، لبنان.

٨٠. الطريحي، فاهم حسين وحسين ربيع حمادي (٢٠١٢): الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، دار الصفاء للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
٨١. الطعاني، حسن أحمد (٢٠٠٩): التدريب مفهومه وفعالياته بناء البرامج التدريبية وتقويمها، ط٣، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٨٢. طعيمه، أحمد رشدي (٢٠٠٦): المعلم كفاياته إعدادة تدريب، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
٨٣. الطناوي، عفت مصطفى (٢٠٠٩): معايير الجودة في تعليم العلوم، المكتبة مصر للنشر والتوزيع، المنصورة، مصر.
٨٤. طه، فرج عبد القادر (٢٠٠٩): موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
٨٥. طه، نهى إبراهيم فتحي إبراهيم (٢٠١٩): واقع التنمية المهنية الإلكترونية وأثرها على عمليتي التدريس والتعلم في ضوء آراء معلمات مدارس الطائف بالعربية السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، مج ٩ (٣)، أكتوبر، ص ٣١٢-٣٤٢.
٨٦. الطويل، أغا (٢٠١٠): متطلبات إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي وأثرها في تحقيق التنمية المستدامة: دراسة تحليلية لآراء القيادات الإدارية في جامعة الموصل، المؤتمر العلمي الرابع لجامعة عدن: جودة التعليم العالي نحو تحقيق التنمية المستدامة ١٣ أكتوبر.
٨٧. عامود، بدر الدين (٢٠٠١): علم النفس في القرن العشرين، مكتبة الأسد، دمشق، سوريا.
٨٨. عباس، سهيلة وعلي حسين علي (٢٠٠٧): إدارة الموارد البشرية، ط٣، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
٨٩. عبد الرحمن، أنور حسين وعدنان حقي شهاب زنكنة (٢٠٠٧): الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، مطابع شركة الوفاق للطباعة، بغداد، العراق.
٩٠. عبد السميع، مصطفى وسهير حوالة (٢٠٠٥): إعداد المعلم تنميته وتدريبه، دار الفكر موزعون وناشرون، عمان، الأردن.
٩١. العبد الله، إبراهيم يوسف (٢٠٠٤): الإصلاحات التربوية لمواجهة متطلبات العصر وتحديات المستقبل، شركة المطبوعات للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
٩٢. العبسي، محمد مصطفى (٢٠١٠): التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٩٣. عبود، عبد الغني ورضا أحمد إبراهيم ورمضان أحمد عيد وسليمان عبد ربه محمد ومرفت صالح صالح (١٩٩٧): **التعليم في المرحلة الأولى واتجاهات تطويره**، ط٢، مكتبة النهضة مصر القاهرة، مصر.
٩٤. العبيدي، محمد جاسم وباسم محمد ولي (٢٠١٥): **المدخل إلى علم النفس الاجتماعي**، مكتبة الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٩٥. العجرش، حيدر حاتم (٢٠١٥): **أسس البحث في التربية وعلم النفس**، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٩٦. العدلوني، محمد أكرم (٢٠٠٠): **مدرسة المستقبل، الدليل العملي، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة "المعالم الأساسية للمؤسسة المدرسية في القرن الحادي والعشرين" الدوحة، قطر، أيار.**
٩٧. العرنوسي، ضياء عويد حربي (٢٠١٤): **تصميم برنامج لتدريب معلمي اللغة العربية على كفايات المهنة في ضوء إستراتيجية التعلم المزيح، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.**
٩٨. العزاوي، رحيم يونس كرو (٢٠٠٨): **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، دار دجلة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
٩٩. علي، محمد السيد (٢٠١١): **موسوعة المصطلحات التربوية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٠٠. علي، نبيل (٢٠٠١): **الثقافة العربية وعصر المعلومات رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي**، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.
١٠١. عمران، كامل محمد (٢٠٠٣): **المدارس الاجتماعية المعاصرة**، ج ١، منشورات جامعة دمشق. جامعة دمشق، سوريا.
١٠٢. العناني، حنان عبد الحميد (٢٠٠١): **برامج تربية الطفل**، دار صفاء للنشر والتوزيع، أريد، الأردن.
١٠٣. العوادي، سعد نعيم رضوي (٢٠٢١): **الاحتياجات التدريبية في العملية التربوية المعاصرة**، دار مؤسسة الصادق الثقافية، بابل، العراق.
١٠٤. غريب، عبد الكريم (٢٠٠٩): **سوسيولوجيا المدرسة**، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
١٠٥. قاسم، خالد (٢٠١٠): **إدارة البيئة والتنمية المستدامة في ظل العولمة المعاصرة**، ط٢، الدار الجامعية، الإسكندرية، مصر.

١٠٦. قلادة، فؤاد سليمان (٢٠٠٦): **نظرية المنهج والأنموذج التربوي**، ط٣، مكتبة بستان المعرفة، القاهرة، مصر.
١٠٧. الكبيسي، عبد الواحد (٢٠١٥): **القياس والتقويم (تجريدات ومناقشات)**، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٠٨. كمال، طارق (٢٠٠٦): **أساسيات علم النفس العام**، مؤسسة شباب للنشر والتوزيع، الإسكندرية، مصر.
١٠٩. كوافحة، تيسير مفلح (٢٠١٠): **القياس والتقويم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع عمان، الأردن.
١١٠. اللقاني، أحمد حسين وعلي أحمد الجمل (٢٠١٣): **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرائق التدريس**، ط٣، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
١١١. اللوزي، موسى (٢٠٠٣): **التطوير التنظيمي أساسيات ومفاهيم جديدة**، ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١١٢. مجدي، عزيز إبراهيم (٢٠٠٦): **المنهج التربوي وتحديات العصر**، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة، القاهرة، مصر.
١١٣. مجيد، سوسن شاكر (٢٠١٤): **أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
١١٤. مجيد، عبد الحسين رزوقي وياسين حميد عيال (٢٠١٢): **القياس والتقويم للطلاب الجامعي**، مكتبة اليمامة، بغداد، العراق.
١١٥. محمد الحسن، إحسان (٢٠١٥): **النظريات الاجتماعية المتقدمة دراسة تحليلية في النظريات الاجتماعية المعاصرة**، ط٣، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١١٦. محمد، نصر الله نصار إبراهيم ومنى عبد الهادي سعودي وأمنية السيد الجندي (٢٠١٩): **برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية**، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٥ (٢٠)، ص ٢٩٥-٣١٥.
١١٧. مذكور، علي أحمد (١٩٩١): **نظريات المنهاج العامة**، دار الفرقان للنشر، القاهرة، مصر.
١١٨. المسعودي، محمد حميد مهدي وعارف حاتم هادي الجبوري ومشرق محمد مجول الجبوري، (٢٠١٥): **بروتوكولات تنويع التدريس في استراتيجيات وطرائق التدريس (ميثاق قيمي)**، دار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١١٩. مصطفى، إبراهيم وأحمد الزيات وحامد عبد القادر ومحمد النجار (٢٠١٤): **المعجم الوسيط**، ط٤، مجمع اللغة العربية: مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر.
١٢٠. معمار، صلاح صالح (٢٠١٠): **التدريب الأسس والمبادئ**، ديونو للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٢١. المقطري، ياسين عبده سعيد (٢٠١٥): **الكفايات التكنولوجية في مجال التعلم الإلكتروني للطلبة المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم المهني في التدريس بجامعة العين للعلوم والتكنولوجيا ومدى استخدامهم لها، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية**، (٤)، إبريل، ص ٧١-٩٥.
١٢٢. ملحم، سامي محمد (٢٠١٠): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٦، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.
١٢٣. ملحم، سامي محمد (٢٠٢٠): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط٩، دار المسيرة للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.
١٢٤. منظمة اليونسكو (٢٠١٢): **التربية من أجل التنمية المستدامة كتاب مرجعي**، إصدارات اليونسكو، منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.
١٢٥. المولي، حميد مجيد (٢٠١١): **التعليم في عصر المعلوماتية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
١٢٦. ناجي، أحمد عبد الفتاح (٢٠١٣): **التنمية المستدامة في المجتمع النامي في ضوء المتغيرات العالمية والمحلية الحديثة**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
١٢٧. النجار، فايز جمعة ونبيل جمعة النجار وماجد راضي الزعبي (٢٠٠٩): **أساليب البحث العلمي منظور تطبيقي**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٢٨. النعيمي، مهند محمد عبد الستار، (٢٠١٤): **القياس النفسي في التربية وعلم النفس**، المطبعة المركزية جامعة ديالى، ديالى، العراق.
١٢٩. نوفل، محمد بكر وفريال أبو عواد (٢٠١٠): **التفكير والبحث العلمي**، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٣٠. نوفل، محمد بكر ومحمد خليل عباس ومحمد مصطفى العبسي ومحمد خليل عباس (٢٠١٧): **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٨، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٣١. الهاشمي، عبد الرحمن وطه علي الدليمي (٢٠٠٨): **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٣٢. وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٦): دورة مهارات متقدمة في التدريب، الإدارة للإشراف وتأهيل المعلمين، فلسطين.
١٣٣. الوكيل، حلمي أحمد ومحمد أمين المفتي (٢٠٠٨): أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط٣، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٣٤. ياسين، محمد (٢٠٠٩): دور التعلم الذاتي في تطوير البرامج التدريبية للمعلم، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، القاهرة، مصر.
١٣٥. يعقوب، دعاء عبد الرحمن. (٢٠١٣): المتحدثة من العراق في عقد الأمم المتحدة للتربية من أجل التنمية المستدامة (٢٠٠٥-٢٠١٤)، تضمن اجتماع الخبراء الإقليمي حول التربية من أجل التنمية المستدامة في الدول العربية، التقييم النهائي لفعاليات العقد وإطار عمل ما بعد ٢٠١٤ بيروت، ١٥-١٦ أيار، اليونسكو: مكتب بيروت.
١٣٦. اليونسكو، مكتب العراق (٢٠١٣): استراتيجية إعداد المعلم وتطويره المهني، منشورات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

المصادر والمراجع الأجنبية:

137. Bhattacharjee, A (2012): **Social Science Research: Principles, Methods, and Practices** , Tampa Collection , University of South Florida.
138. Bohner, G. and Wanke, M (2002): **Attitudes and Attitudes Change**, Hove, UK: Psychology Press.
139. Bruner, J (1966): **Toward a Theory of instruction**, Harvard University Press, Cambridge.
140. Chance, P (2009): **Learning and Behavior**, 6 th Edition, Wadsworth, Belmont (U.S.A).
141. Grosskurth, J. and Rotmans, J (2005): The Scene Model: Getting Grip on Sustainable Development in Policy Making", **Environment, Development and Sustainability**, Vol. (7), No. (1):
142. Harris, D. and Sass, T. (2007): **Teacher Training Teacher Quality and Student Achievement**, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research. University of Texas at Dallas.
143. Homans ,G (1950): **The Human group**, Harcourt Brace, New York.
144. Ian, S (2006): **Statistical Analysis for Education and Psychology Researchers**, Second Edition , The Falmer Press , London.
145. Kothari, C (2004): **Research Methodology-Methods and Techniques**, Second Edition, Ltd Publishers, New Delhi.
146. Marsha, O. & Carol, o (2001): **Preschool teachers' professional development**. Handbook of research on the education of young children, 2, 423-439.
147. Rani, T. Swarupa (2007): **Educational Measurement and Evaluation**, 2nd Edition, Discovery Publishing House , Delhi , India.
148. Schultz, F (2008): **Multicultural Education**, 14th ed, Mc Graw Hill, New York (U. S.A) .
149. Shank, W (2004): An Impact of Teaching Practice: Perception of Teacher competence among Student teachers, **Journal of Primary Education**. Vol(6), No1.

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة جامعة بابل

Ministry of Higher Education
and Scientific Research
University of Babylon
Faculty of Graduate Studies



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل
كلية الدراسات العليا

العلوم الانسانية

العدد : ٢٠٦٥

التاريخ : ٢٠٢٠/١١/٢٦

No:
Date:



الس/ المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

يرجى التفضل بتسهيل مهمة طالب الدراسات العليا/ الدكتوراه (راشد رمضان حسين) بجامعتنا/ كلية التربية الاساسية / طرائق تدريس عامة ، وذلك لغرض اكمال متطلبات بحثه الموسوم بـ (فاعلية برنامج تدريبي على وفق نظرية التنمية التعليمية المستخدمة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الالكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه) .

...تفضلوا بقبول فائق التحية والاحترام...



الاستاذ الدكتور
سعد مرزّه حسين الاعرجي
معاون عميد كلية الدراسات العليا

٢٠٢٠/١١/٢٦

صورة عنه الى /

- كية التربية الاساسية - . اشارة الى كتابكم ذي العدد ٦٤٦٧ في ٢٠٢٠/١١/٢٥ . للتفضل بالعلم . مع الاحترام .
- شؤون الطلبة/ العلوم الانسانية . مع الاوليات .
- الصادرة



ملحق (٢) أ

كتاب تسهيل مهمة المديرية العامة لتربية ذي قار

جمهورية العراق
محافظة ذي قار

المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار
قسم الاعداد والتدريب
شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد // ٢٨٧

التاريخ // ١٠ / ٤ / ٢٠٢١

الى / قسم الاعداد والتدريب / شعبة التدريب
الى / المدارس الابتدائية في قسم تربية الرفاعي وحسب القائمة المرفقة

م / تسهيل مهمة

بناء على كتاب جامعة بابل / كلية الدراسات العليا ذي العدد ٥٩٥ في ٢٠٢١/٢/٢٠ والمقدم اليها من
قبل السيد (م. راند رمتان حسين) راجين تسهيل مهمته لغرض انجاز بحثه

شاكرين تعاونكم مع التقدير ...

كريم عبد حرجان
م / المدير العام

علي عبد الحسين شرقي
معاون مدير قسم الاعداد والتدريب

نسخة منه الى //
شعبة البحوث والدراسات التربوية - مع الاولويات

ملحق (٢) ب

كتاب تسهيل مهمة مديرية قسم تربية الرفاعي

بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية
المديرية العامة للتربية في محافظة ذي قار
مديرية قسم تربية الرفاعي
الهيئة الإدارية
العدد (٢٢١٩)
التاريخ: ١ / ٤ / ٢٠٢٧



إلى/ إدارات المدارس الابتدائية وحسب القائمة المرفقة

م/ دورة تدريبية

بناءً على كتاب قسم الإعداد والتدريب شعبة البحوث والدراسات التربوية تقرر إقامة دورة تدريبية من قبل (م. رائد رمثان حسين التميمي) اعتباراً من يوم الأحد الموافق ٢٠٢١/٤/٤ ولغاية يوم الأربعاء ٢٠٢١/٤/٢١ وعلى قاعة كلية التربية الأساسية في جامعة سومر الساعة التاسعة صباحاً

م. م. هرنضي سلطان منصور

مدير تربية الرفاعي وكالة

م. م. هرنضي سلطان منصور
م. م. هرنضي سلطان منصور
١ / ٤

القائمة المرفقة

أسماء المدارس المرشحة للدورة التدريبية:

ت	اسم المدرسة	ت	اسم المدرسة
١	احباب الله الابتدائية	٢١	النواظم الابتدائية
٢	سكينة للبنات	٢٢	أبو طالب للبنات
٣	خديجة الكبرى الابتدائية	٢٣	زمزم الابتدائية
٤	النور للبنات	٢٤	بلدروز الابتدائية
٥	السلام للبنات	٢٥	القدوس الابتدائية
٦	السلام للبنين	٢٦	طريق الاحرار
٧	الرافدين الابتدائية	٢٧	النور الأولى
٨	السهلة الابتدائية	٢٨	نور الإسلام
٩	الرفاعي الأولى	٢٩	الحشد المبارك
١٠	الرفاعي الثانية	٣٠	الأمير علي ع
١١	درة الاسلام الابتدائية	٣١	شمس العلوم
١٢	أبو الأسود الدولي	٣٢	الطوسي الابتدائية
١٣	الوهاب الابتدائية	٣٣	الانوار الابتدائية
١٤	اليعربية للبنين	٣٤	المواسم الابتدائية
١٥	التضامن السابعة	٣٥	السياب بنين
١٦	الآمال للبنات	٣٦	الامام الحسين
١٧	سيف بن ذي يزن	٣٧	واقفين بنين
١٨	الورود للبنات	٣٨	النبراس الابتدائية
١٩	الورود للبنين	٣٩	الدار البيضاء بنين
٢٠	صفي الدين الحلي	٤٠	الدار البيضاء بنات

ملحق (٣)

استبانة استطلاعية

بسم الله الرحمن الرحيم



جامعة بابل

كلية التربية الأساسية

طرائق تدريس عامة/ الدكتوراه

م/ استبانة تحديد مشكلة البحث

الأستاذ الفاضل.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...

يروم الباحث بإجراء دراسته الموسومة ب (فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه) ونظراً لما يعهد الباحث فيكم من خبرة ومعرفة في التعليم الابتدائي، يرجى تفضلكم بالإجابة عن الأسئلة الآتية بدقة، وذلك بوضع إشارة (√) أمام ما ترونه صحيحاً، وإنني أقدر تعاونكم، وأقدم لكم سلفاً جزيل الامتنان على حسن اهتمامكم...

١. هل شاركت في برنامج تدريبي سابقاً؟ ☐ نعم ☐ كلا
٢. هل لديك معرفة بالتنمية المستدامة؟ ☐ نعم ☐ كلا
٣. هل تعرف استراتيجيات تعليمية في التنمية المستدامة؟ ☐ نعم ☐ كلا
٤. هل تمتلك معرفة بالكفايات المهنية الإلكترونية؟ ☐ نعم ☐ كلا
٥. هل لديك معرفة بالاتجاهات؟ ☐ نعم ☐ كلا

الباحث

رائد رمثان حسين التميمي

موبايل ٠٧٨٠٢٤٥٩٦٥٥

البريد الإلكتروني rrhrrh4@gmail.com

ملحق (٤)

أسماء المشرفين ومديري المدارس

ت	الاسم الرباعي	العنوان الوظيفة	عدد سنوات الخدمة
١	حميد مكي كاطع شلال	مشرف اللغة العربية	٢٩
٢	مالك ثامر حميدي عبد الله	مشرف اللغة العربية	٢٨
٣	عدنان تركي علي جنام	مشرف اللغة العربية	٢٧
٤	حميد فهد جابر فلول	مشرف اللغة العربية	٢٦
٥	مالك كاظم عطية جعيم	مشرف اللغة العربية	٢٦
٦	حسين شبيب دوير جراد	مشرف اللغة العربية	٢٥
٧	عبد الحسين داود نعيمش	مدير مدرسة التضامن السابعة	٢٨
٨	فرج كطان مطر علوان	مدير مدرسة طريق الاحرار الابتدائية	٢٨
٩	وجدان سلمان دعيم عزيز	مديرة مدرسة خديجة الكبرى للبنات	٢٨
١٠	خديجة عويس حسين عايز	مديرة مدرسة الورود للبنات	٢٧
١١	زهرة نعيم حسين كاظم	مديرة مدرسة أبو طالب للبنات	٢٧
١٢	عهود حامد شمخي ناهي	مديرة مدرسة النور الابتدائية	٢٧

ملحق (5)

استبانة تحديد الاحتياجات التدريبية



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا/ دكتوراه
طرائق التدريس العامة

م / استبانة استطلاعية لتحديد الاحتياجات التدريبية

أختي المعلمة، أخي المعلم ...

يقوم الباحث بإعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الالكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه، ومن متطلبات البرنامج التدريبي تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمعلمين لذا يرجى التفضل بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- هل أنت بحاجة إلى برنامج تدريبي يساعدك على تطوير الكفايات المهنية الالكترونية لتحسين ممارساتك التعليمية على وفق نظرية (التنمية التعليمية المستدامة المقترحة)؟ نعم / لا.
أذكر هذه الاحتياجات وفي أي مجال من التعليم تحتاجه: (التخطيط للدروس، الأهداف التعليمية، المحتوى التعليمي، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم والاختبارات).

٢- هل لديك معلومات عن استعمال النظريات التعليمية في التعليم وعلاقتها بالتعلم الصفي؟ نعم / لا

وإذا لم يكن لديك معلومات، ماذا تريد أن تعرف عن نظرية التنمية التعليمية المستدامة فيما يتعلق بمهنة التدريس (خصائصها، مبادئها، خطوات تدريسها، الاستراتيجيات، تطبيقاتها التربوية، أدوار كل من المعلم والمتعلم)؟

.....

.....

نشكر تعاونك معنا

الباحث

رائد رمثان حسين التميمي

ملحق (٦)

استمارة تقييم المعلمين من قبل الإشراف التربوي

المديرية العامة لتربية ذي قار

استمارة تقييم أداء المعلمين والمدرسين من قبل المشرفين الاختصاصيين والتربويين وفقاً للمعايير الخاصة بالمعلمين
للعام الدراسي 2020-2021

اسم المعلم	المدرسة	عدد سنوات الخدمة	الجنس	الاختصاص
أولاً: المجال المعرفي				
ت	المعيار	المد الأعلى للدرجة	درجة التقييم	الملاحظات
1	يعرف المواضيع التي يدرسها	(5) درجات		
2	يعرف ويفهم متطلبات المنهج الدراسي للموضوع الذي يدرسه			
3	يعرف ويفهم كيفية عرض موضوع الدرس للطلاب			
4	يعرف ويفهم كيف يتعلم ويتطور طلابه			
5	يعرف ويفهم علم طرائق التدريس الحديثة			
6	يعرف ويفهم أساليب التقييم والاختبار والتكوين			
ثانياً: المجال المهاري				
1	يستطيع ان يشرح الموضوع بشكل واضح ويجعله ممتعاً للطلاب			
2	يستطيع ان يضع خطة مناسبة لأنشطة التعلم للطلبة			
3	يستطيع ان يتواصل ويتفاعل بشكل فعال مع الطلاب			
4	يستطيع ان يحفز الطلاب على التعلم			
5	يستطيع ادارة الصف بشكل فعال			
6	يستطيع استخدام طرائق تدريس حديثة تمكن الطلاب من المشاركة وتطوير مهارات التعلم بشكل فعال			
7	يستطيع تكوين اداء الطلاب بكفاءة ودقة ويستخدم نتائج التقييم لتعزيز اداء الطلبة			
8	يستطيع ان يمان الطلاب من التعلم بشكل فعال لذا يكثر الاعتراف الفروق الفردية بينهم			
ثالثاً: القيم والاتجاهات				
1	يلتزم باداء مهنة التدريس بعز وحرص على ان يكون له تأثير ايجابي على المجتمع			
2	يلتزم بتربية وحرص القيم الوطنية والاخلاقية في نفوس الطلبة			
3	يلتزم بعلاقات ايجابية مع الطلاب وزملائه في العمل والاسر والمجتمع			
4	يلتزم بالمشاركة في الأنشطة المدرسية			
5	يلتزم بالتقييم الذاتي لأداءه وتطبيقه وتحسين أدائه من خلال التنمية والمهارات			
6	يلتزم بضمحل إيجابية تكميل الطلبة الذين يعانون من صعوبات تعلم نفسية او بدنية أفضل ما لديهم من قدرات			
المجموع				
		(100) درجة		

الملاحظات

التوصيات بهدف التطوير

اسم المشرف:

التوقيع /

ملحق (٧)
استمارة معلومات المتدربين

ت	الاسم الثلاثي	المدرسة	المؤهل العلمي	العمر	عدد سنوات الخدمة	عدد الدورات التدريبية السابقة
١						
٢						
٣						
٤						
٥						
٦						
٧						
٨						
٩						
١٠						
١١						
١٢						
١٣						
١٤						
١٥						
١٦						
١٧						
١٨						
١٩						
٢٠						

ملحق (٨)

مدارس عينة البحث التجريبية والضابطة

ت	اسم مدارس (المجموعة التجريبية)	ت	اسم مدارس (المجموعة الضابطة)
١	السهلة الابتدائية	١	السلام للبنات
٢	النواظم الابتدائية	٢	السلام للبنين
٣	النور للبنات	٣	زمزم الابتدائية
٤	الرفاعي الأولى	٤	بلدروز الابتدائية
٥	أبو طالب للبنات	٥	القدوس الابتدائية
٦	الحشد المبارك	٦	احباب الله الابتدائية
٧	الرافدين الابتدائية	٧	سكينة للبنات
٨	الرفاعي الثانية	٨	نور الإسلام
٩	أبو الأسود الدولي	٩	درة الاسلام الابتدائية
١٠	التضامن السابعة	١٠	الأمير علي ع
١١	الورود للبنات	١١	شمس العلوم
١٢	سيف بن ذي يزن	١٢	الطوسي الابتدائية
١٣	الوهاب الابتدائية	١٣	الانوار الابتدائية
١٤	اليعربية للبنين	١٤	المواسم الابتدائية
١٥	صفي الدين الحلي	١٥	السياب بنين
١٦	الآمال للبنات	١٦	الامام الحسين
١٧	طريق الاحرار	١٧	واثقين بنين
١٨	النور الأولى	١٨	النبراس الابتدائية
١٩	الورود للبنين	١٩	الدار البيضاء بنين
٢٠	خديجة الكبرى الابتدائية	٢٠	الدار البيضاء بنات

ملحق (٩)

بيانات التكافؤ (اختبار التنمية المستدامة، المؤهل العلمي، العمر، سنوات الخدمة)

ت	اختبار التنمية المستدامة		المؤهل العلمي		العمر		سنوات الخدمة	
	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة
١	١٩	١٨	دبلوم	دبلوم	٣٣٦	٤٢٠	١٠-١	١٠-١
٢	٢٥	١٦	دبلوم	دبلوم	٤٤٠	٣٣٦	١٠-١	١٠-١
٣	١٩	٢٠	دبلوم	دبلوم	٣٢٤	٤١٤	١٠-١	١٠-١
٤	٢٢	٢٣	دبلوم	دبلوم	٣٩٨	٥٥٢	١٠-١	١٠-١
٥	٢٧	١٩	دبلوم	دبلوم	٥٠٤	٤٣٨	١٠-١	١٠-١
٦	٢٤	١٧	دبلوم	دبلوم	٣٩٢	٤١٤	٢٠ - ١١	١٠-١
٧	١٩	١٩	دبلوم	دبلوم	٤٢٤	٥١٦	٢٠ - ١١	٢٠ - ١١
٨	١٠	٢٥	بكالوريوس	دبلوم	٣٤٨	٣٩٨	٢٠ - ١١	٢٠ - ١١
٩	١٥	١٨	بكالوريوس	دبلوم	٣٩٠	٤٣٠	٢٠ - ١١	٢٠ - ١١
١٠	٢٣	٢٣	بكالوريوس	بكالوريوس	٥١٦	٣٩٤	٢٠ - ١١	٢٠ - ١١
١١	٢١	١٤	بكالوريوس	بكالوريوس	٤٢٠	٤٨٠	٢٠ - ١١	٢٠ - ١١
١٢	١٧	١٩	بكالوريوس	بكالوريوس	٣٣٦	٥٣٦	٢٠ - ١١	٢٠ - ١١
١٣	١٩	١٠	بكالوريوس	بكالوريوس	٤١٢	٤٠٢	٢٠ - ١١	٢٠ - ١١
١٤	٢٢	٢٧	بكالوريوس	بكالوريوس	٣٩٨	٤٤٤	٢٠ - ١١	٢١ فما فوق
١٥	٢٢	١٧	بكالوريوس	بكالوريوس	٣٦٠	٤٣٤	٢١ فما فوق	٢١ فما فوق
١٦	٢٣	٢٥	بكالوريوس	بكالوريوس	٤٩٢	٤١٦	٢١ فما فوق	٢١ فما فوق
١٧	١٢	٢١	بكالوريوس	بكالوريوس	٤٤٤	٣٩٢	٢١ فما فوق	٢١ فما فوق
١٨	١٩	١٦	عليا	بكالوريوس	٥٤٠	٣٧٢	٢١ فما فوق	٢١ فما فوق
١٩	٢٥	١٢	عليا	عليا	٤٨٠	٣٨٨	٢١ فما فوق	٢١ فما فوق
٢٠	٢٠	٢٠	عليا	عليا	٤٦٨	٣٤٨	٢١ فما فوق	٢١ فما فوق

ملحق (١٠)

اسماء المحكمين الذين استعان بهم الباحث

ت	الاسم واللقب العلمي	التخصص	مكان العمل	نوع الاستشارة								
				١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩
١.	أ. د إبراهيم أحمد الشرع	مناهج واساليب تدريس الرياضيات	الجامعة الأردنية/ كلية التربية				*	*	*			
٢.	أ. د أشرف عطية فؤاد مصطفى	مناهج وطرائق تدريس أساسية	وزارة التربية والتعليم فلسطين	*	*	*					*	*
٣.	أ. د ثامر نجم عبود الشمري	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة المثلى/ كلية التربية الأساسية	*	*	*					*	*
٤.	أ. د جؤذر حمزة كاظم	طرائق تدريس عامة	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية	*	*	*					*	*
٥.	أ. د حيدر جليل عباس الكريطي	القياس والتقويم	جامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية	*	*	*					*	*
٦.	أ. د ربيع شعبان يونس	علم النفس	جامعة الأزهر/ كلية التربية	*	*	*					*	*
٧.	أ. د رنا صبيح عبود	أحصاء	جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية	*	*	*					*	*
٨.	أ. د رياض كاظم عزيز الكريطي	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية	*	*	*					*	*
٩.	أ. د سعد جويد كاظم الجبوري	طرائق تدريس الاجتماعيات	جامعة كربلاء/ كلية التربية	*	*	*					*	*
١٠.	أ. د سيف طارق حسين العيساوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية				*	*	*			
١١.	أ. د شيماء حمزة كاظم	طرائق تدريس عامة	جامعة بابل/ كلية التربية للعلوم الانسانية				*	*	*			
١٢.	أ. د صبري بردان علي حسين الحياني	علم النفس	جامعة الانبار/ كلية التربية	*	*	*					*	*
١٣.	أ. د عبد السلام جودت الزيدي	قياس وتقويم	جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية	*	*	*					*	*
١٤.	أ. د علي عبد العظيم سلام	مناهج وطرائق تعليم اللغة العربية	جامعة دمنهور/ كلية التربية مصر	*	*	*					*	*

١٥	أ. د عماد حسين المرشد	علم نفس النمو	جامعة بابل/كلية التربية الأساسية	*	*	*				*	*	*
١٦	أ. د عوض حسين التودري	مناهج وتكنولوجيا التعليم	جامعة أسيوط/ كلية التربية	*	*	*				*	*	*
١٧	أ. د محمد جابر خلف الله أحمد	تكنولوجيا التعليم	جامعة القصيم/ كلية التربية	*	*	*				*	*	*
١٨	أ. د محمد حميد المسعودي	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية				*	*	*			
١٩	أ. د محمود جابر حسن أحمد الجلوي	مناهج وطرائق تدريس	جامعة دمياط/ كلية التربية	*	*	*				*	*	*
٢٠	أ. د محمود فتحي عكاشة	قياس وتقويم	جامعة دمنهور/ كلية التربية	*	*	*				*	*	*
٢١	أ. د مشرق محمد مجول	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية	*	*	*				*	*	*
٢٢	أ. د مكي فرحان كريم الإبراهيمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة القادسية/ كلية التربية للبنات		*	*	*	*	*	*	*	*
٢٣	أ. د منذر مبدر عبد الكريم	طرائق تدريس العلوم	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية				*	*	*			
٢٤	أ. د مؤيد سعيد خلف الشمري	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية				*	*	*			
٢٥	أ. د. هاشم راضي جثير العوادي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية	*	*	*				*	*	*
٢٦	أ. د هدى محمد سلمان	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/مركز البحوث التربوية				*	*	*			
٢٧	أ. م. د أسراء عبد الحسين علي	علم النفس التربوي	جامعة سومر/ كلية التربية الأساسية				*	*	*			
٢٨	أ. م. د العامر عبد الرحمن محمود الفضلي	طرائق تدريس الكيمياء	الجامعة العراقية/كلية التربية				*	*	*			
٢٩	أ. م. د بتول فاضل جواد هزاع المجمع	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى/ كلية التربية الأساسية				*	*	*			
٣٠	أ. م. د بيمان جلال أحمد	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية/ابن رشد			*	*	*	*			

٣١	أ.م. د تماضر حميد مهدي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات	*	*	*	*	*	*	*
٣٢	أ.م. د حوراء عباس كرماش	علم النفس التربوي	جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*	*
٣٣	أ.م. د حيدر عبد الكريم الزهيري	طرائق تدريس الرياضيات	تربية الانبار	*	*	*	*	*	*	*
٣٤	أ.م. د خلود أحمد البطاينة	مناهج وأساليب التدريس	وزارة التربية الأردنية	*	*	*	*	*	*	*
٣٥	أ.م. د خلود إسماعيل سرور	مناهج وطرائق تدريس	وزارة التربية والتعليم فلسطين	*	*	*	*	*	*	*
٣٦	أ.م. د رهام ماهر نجيب الصراف	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	جامعة طنطا مصر/ كلية التربية	*	*	*	*	*	*	*
٣٧	أ.م. د سعد سوادي تعبان الساعدي	مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	جامعة المستنصرية/ كلية التربية الأساسية	*	*	*	*	*	*	*
٣٨	أ.م. د عايد خضير ضايح	مناهج وطرائق تدريس	المديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثالثة	*	*	*	*	*	*	*
٣٩	أ.م. د عبد كاطع سموم	علم النفس	جامعة واسط/ كلية التربية للعلوم الإنسانية	*	*	*	*	*	*	*
٤٠	أ.م. د محمد علي حمزة	مناهج وطرائق تدريس	جامعة بنغازي/ كلية التربية المرج	*	*	*	*	*	*	*
٤١	أ.م. د محمود مصطفى محمود السيد	المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم المصرية	*	*	*	*	*	*	*
٤٢	أ.م. د مسلم محمد جاسم	مناهج وطرائق تدريس	جامعة القادسية/ كلية التربية للبنات	*	*	*	*	*	*	*
٤٣	أ.م. د موسى محمد جودة	المناهج وطرق تدريس الرياضيات	جامعة الاقصى فلسطين/ كلية التربية	*	*	*	*	*	*	*
٤٤	أ.م. د نسرين حمزة عباس السلطاني	طرائق تدريس عامة	جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية	*	*	*	*	*	*	*
٤٥	أ.م. د هناء حامد زهران	مناهج وطرق تدريس الجغرافيا	جامعة دمياط/ كلية التربية	*	*	*	*	*	*	*

٤٦	مالك ثامر حميدي عبد الله	مشرف اللغة العربية	المدرية العامة لتربية ذي قار	*	*	*			
٤٧	عباس وطن الركابي	مشرف اللغة العربية	المدرية العامة لتربية ذي قار	*	*	*			
٤٨	أحمد كريم عطية	معلم لغة عربية	مدرسة السياب بنين	*	*	*			
٤٩	قاسم سعيد رومي	معلم لغة عربية	مدرسة الابطال المختلطة	*	*	*			

* أسماء المحكمين الذين استعان بهم الباحث.

نوع الاستشارة

١. البرنامج التدريبي
 ٢. الدليل التدريبي .
 ٣. الاستراتيجيات المقترحة.
 ٤. استبانة المدرب
 ٥. استبانة الجلسة التدريبية.
 ٦. استبانة المتدربين
 ٧. الاختبار المعلومات السابقة
 ٨. بطاقة ملاحظة
 ٩. مقياس الاتجاهات.
- * تم ترتيب أسماء المحكمين بحسب اللقب العلمي والحروف الهجائية.

ملحق (11)

استبانة الإفادة من البرنامج التدريبي



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/ كلية التربية الأساسية
طرائق التدريس العامة

م/ استبانة الإفادة من البرنامج التدريبي

أختي المتدربة، أخي المتدرب ...

نشكر مشاركتكم بالبرنامج التدريبي وللتعرف على تحقيق أهداف البرنامج التدريبي ينبغي أن نتعرف على آرائكم حول مدى الإفادة من البرنامج التدريبي وما تم إضافته لكم في مدة التدريب وما هي انطباعاتكم ومقترحاتهم حول البرنامج مع شكرنا وتقديرنا لكم.

.....
.....
.....

الباحث

رائد رمثان حسين التميمي

ملحق (١٢)

استبانة صلاحية فقرات اختبار التنمية المستدامة

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
طرائق التدريس العامة

م / استبانة صلاحية فقرات اختبار التنمية المستدامة

الدكتور الفاضل المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة ب (فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة لتطوير الكفايات المهنية الالكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه). ولغرض البحث، فقد أعد الباحث اختباراً يتكون من (٢٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ولما يعهده الباحث فيكم من دقة، وأمانة علمية، فضلاً عن خبرتكم في مجال التربية والتعليم، يضع هذا الاختبار بين ايديكم لإبداء آرائكم السديدة وملاحظاتكم القيمة للحكم على الاختبار من حيث:

١. صلاحية الاختبار لقياس المعلومات السابقة للتنمية المستدامة.

٢. سلامة الصياغة اللغوية للاختبار وفقراته.

٣. صحة البدائل المختارة للإجابة عن الأسئلة.

٤. إضافة أو حذف ما ترونه مناسباً لتجويد الاختبار.

مع فائق الشكر والامتنان

الباحث

رائد رمثان حسين التميمي

أختبار التنمية المستدامة

تعليمات الأختبار:

- أولاً/ أختي المعلمة، أخي المعلم سجل بياناتك في المكان المخصص لذلك:
- ✓ الاسم:
- ✓ المدرسة:
- ✓ الرجاء الإجابة عن هذه الأسئلة بصدق، وبذل الجهد الكافي خدمة للبحث العلمي.
- ✓ الاختبار لا يقيس المستوى المعرفي، وإنما لغرض البحث العلمي.
- ✓ لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة فقط، والمطلوب منك وضع دائرة حول الإجابة الصحيحة.
- ✓ عدد فقرات الاختبار (٢٢) فقرة اختبارية.
- ✓ زمن الاختبار محدد ب (٢٢) دقيقة.
- السؤال الأول/ ضع دائرة حول الاختيار الذي تراه صحيحاً:
١. تعرف التنمية المستدامة أنها توفير احتياجات الأجيال:
 - أ. الحالية باستثمار الموارد والانتفاع بها.
 - ب. القادمة من دون الاهتمام بالجيل الحالي.
 - ت. القادمة من دون النظر إلى احتياجات الأجيال الحالية.
 - ث. الحالية من غير حرمان الأجيال القادمة من احتياجاتهم بنحو دائم.
 ٢. من ضمن أهداف نظرية التنمية التعليمية المستدامة هو تحسين جودة:
 - أ- التنمية.
 - ب- الحياة.
 - ت- التعليم.
 - ث- التفكير.
 ٣. إنَّ مفهوم التنمية المستدامة في التعليم:
 - أ- ظهر بالسنوات الأخيرة.
 - ب- تطور لمفاهيم عديدة.
 - ت- قديم وليس حديث.
 - ث- حديث وليس قديم.

٤. تكونت الركائز الأساسية لمفهوم التنمية المستدامة من:

أ- القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة.

ب- البحوث والدراسات العلمية.

ت- آراء الفلاسفة والعلماء.

ث- تطور حركة العلم والفكر.

٥. من أبعاد التنمية المستدامة الأساسية:

أ- الاجتماعي والاقتصادي والبيئي.

ب- التعليمي، واقتصادي، والاجتماعي.

ت- البيئي، والاجتماعي، والنفسي.

ث- الاقتصادي، والنفسي، والتعليمي.

٦. من مؤشرات البعد الاجتماعي توفير خدمات:

أ. الصحة والتعليم.

ب. الأخلاق وفن التعامل.

ت. البيئة والتربية.

ث. التربية والتعليم.

٧. من الأساليب التربوية العامة في التنمية المستدامة هو أسلوب:

أ. التفكير.

ب. تحليل المشكلة.

ت. التطوير.

ث. الاستثمار.

٨. إنَّ رأس مال التنمية المستدامة بنحو عام يتجسد على مدى طويل الأمد في تنمية:

أ. الثروة بشكل عام.

ب. الثروة البشرية.

ت. العلم بشكل عام.

ث. المعلمين.

٩. لضمان التنمية المستدامة ينبغي أن يكتسب المتعلمون ما يلزم من معارف ومهارات من

طريق:

أ. الأخلاق.

ب. التربية.

ت. السلوك.

ث. التعليم.

١٠. أهم أهداف التنمية المستدامة، هو إصلاح:

أ. الاقتصاد.

ب. البيئة.

ت. القطاع التربوي.

ث. المجتمع.

١١. تقسم أنشطة التنمية المستدامة إلى أنشطة:

أ. فكرية.

ب. صفية فقط.

ت. لا صفية فقط.

ث. صفية ولا صفية.

١٢. العنصر الأساسي والركيزة التي تقوم عليها التنمية المستدامة هو العنصر:

أ. البشري.

ب. البيئي.

ت. الاجتماعي.

ث. الاقتصادي.

١٣. لتحقيق أبعاد التنمية المستدامة داخل المؤسسة التعليمية ينبغي:

أ. تضمين عناصر المنهج.

ب. تدريب المعلمين على تطبيقها.

ت. تدريب المتعلمين عليها.

ث. إصدار قرارات ملزمة لها.

١٤. من أسباب ظهور التنمية المستدامة:

أ. ارتفاع التلوث عالمياً.

ب. تطور العلوم التربوية.

ت. التطور العلمي والنفسي.

ث. الكساد الاقتصادي.

١٥. التعليم من أجل التنمية المستدامة ليس إخبار المتعلم المهم، وماذا يجب أن يفعل وإثماً:

أ. صقل مهاراته وقدراته في الحياة.

ب. تمكينه من اتخاذ القرارات المهمة.

ت. تطوير قدراته ومعارفه.

ث. تمكينه من حل المشكلات.

١٦. من مؤشرات البعد الاقتصادي في التنمية المستدامة:

أ. تعديل أنماط الاستهلاك.

ب. التوزيع العادل للثروات.

ت. استثمار الثروات.

ث. تنمية رأس المال.

١٧. لقد أقرت منظمة الأمم المتحدة أن هناك ركنين أساسيين للتنمية طوال الحياة هما:

أ. رأس المال والتربية.

ب. الأخلاق والعمل.

ت. السلوك والتعليم.

ث. التعليم والتعلم.

١٨. يقوم المعلم الاعتيادي بتقديم درس في (٤٥) دقيقة؛ بينما يستطيع المعلم التثموي

تقديمه في وقت:

أ. أكثر.

ب. أقل.

ت. مساوي.

ث. محدد.

١٩. إنَّ التربية من أجل التنمية المستدامة تتبنى نهجاً متكاملًا لا تقتصر على الاستدامة

البيئية فحسب بل تمتد إلى الاستدامة:

أ. الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية.

ب. العلمية، والتربوية، والاقتصادية.

ت. الاقتصادية، والأخلاقية، والمعرفية.

ث. الاجتماعية، والمعرفية، والعلمية.

٢٠. التنمية المستدامة تهتم بموضوع إعادة تدوير الأشياء بسبب:

أ. التطور التقني والتكنولوجي.

ب. الربح وتوفير الأموال.

ت. التطور التقني بتوفير الأموال.

ث. الاهتمام بالبيئة والمحافظة عليها.

٢١. من أهداف التنمية المستدامة العالمية:

أ. زيادة دخل الفرد وتطوره اقتصادياً.

ب. القضاء على الفقر وأشكاله جميعها.

ت. تطور التعليم واستعمال التكنولوجيا.

ث. التطور الاقتصادي بزيادة التعليم.

٢٢. من مبادئ التنمية المستدامة:

أ. العدالة والإنصاف.

ب. زيادة الإنتاج.

ت. الاستعمال المتوسط للموارد.

ث. عدم نضوب الموارد.

ملحق (١٣)

مفتاح إجابة اختبار التنمية المستدامة

ت	الإجابة الصحيحة
١	ث
٢	ت
٣	ب
٤	أ
٥	أ
٦	أ
٧	ب
٨	ب
٩	ث
١٠	ت
١١	ث
١٢	أ
١٣	ب
١٤	أ
١٥	ب
١٦	أ
١٧	ث
١٨	ب
١٩	أ
٢٠	ث
٢١	ب
٢٢	أ

ملحق (١٤)

درجات الاختبار القبلي والبعدي

ت	المجموعة	القبلي	البعدي	المجموعة	القبلي	البعدي
١.	التجريبية	٧	١٥	الضابطة	٩	١٠
٢.	التجريبية	٨	١٤	الضابطة	٨	٩
٣.	التجريبية	٨	١٧	الضابطة	٧	١١
٤.	التجريبية	٧	١٨	الضابطة	١٠	٩
٥.	التجريبية	٩	١٣	الضابطة	٩	١٠
٦.	التجريبية	٧	١٤	الضابطة	٨	١٣
٧.	التجريبية	١٠	١٩	الضابطة	٨	١٢
٨.	التجريبية	٨	١٨	الضابطة	٦	١١
٩.	التجريبية	٧	١٥	الضابطة	٧	١٢
١٠.	التجريبية	٧	١٩	الضابطة	٦	٨
١١.	التجريبية	٩	١٥	الضابطة	٩	١٠
١٢.	التجريبية	٩	١٤	الضابطة	٦	١٢
١٣.	التجريبية	٩	١٤	الضابطة	٧	١١
١٤.	التجريبية	١٠	١٦	الضابطة	٨	١٢
١٥.	التجريبية	٩	١٥	الضابطة	٦	١٠
١٦.	التجريبية	١٠	١٨	الضابطة	٨	١٤
١٧.	التجريبية	١٠	١٩	الضابطة	٩	١١
١٨.	التجريبية	٦	١٥	الضابطة	٨	١٢
١٩.	التجريبية	٨	١٤	الضابطة	٧	١٠
٢٠.	التجريبية	٩	١٨	الضابطة	٦	١١

ملحق (١٥)

معامل الصعوبة والقوة التمييزية للاختبار

ت	الإجابة الصحيحة في المجموعة العليا	الإجابة الخاطئة في المجموعة العليا	الإجابة الصحيحة في المجموعة الدنيا	الإجابة الخاطئة في المجموعة الدنيا	السهولة	الصعوبة	التمييز
١	٢٢	٥	١٤	١٣	٠,٣٣	٠,٦٧	٠,٣٠
٢	١٩	٨	١٠	١٧	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٣٣
٣	١٥	١٢	٨	١٩	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٢٦
٤	١٩	٨	٨	١٩	٠,٥٠	٠,٥٠	٠,٤١
٥	١٦	١١	٩	١٨	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٢٦
٦	١٩	٨	١٠	١٧	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٣٣
٧	١٧	١٠	٧	٢٠	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٣٧
٨	١٦	١١	٨	١٩	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٣٠
٩	١٦	١١	١٠	١٧	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٢٢
١٠	٢٠	٧	٩	١٨	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٤١
١١	١٧	١٠	٩	١٨	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٣٠
١٢	١٦	١١	٩	١٨	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٢٦
١٣	١٩	٨	٦	٢١	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٤٨
١٤	٢٢	٥	٨	١٩	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٥٢
١٥	٢٣	٤	١٠	١٧	٠,٣٩	٠,٦١	٠,٤٨
١٦	١٨	٩	٧	٢٠	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٤١
١٧	٢٢	٥	٩	١٨	٠,٤٣	٠,٥٧	٠,٤٨
١٨	١٩	٨	١١	١٦	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٣٣
١٩	٢٠	٧	٨	١٩	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٤٤
٢٠	١٦	١١	٩	١٨	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٢٦
٢١	٢٠	٧	١٠	١٧	٠,٤٤	٠,٥٦	٠,٣٧
٢٢	١٧	١٠	٥	٢٢	٠,٥٩	٠,٤١	٠,٤٤

ملحق (١٦)

فعالية البدائل الخاطئة

الفقرة	المجموعة	الاختبار الصحيح	البدائل			فاعلية البدائل		
			الأول الخاطئ	الثاني الخاطئ	الثالث الخاطئ	الأول الخاطئ	الثاني الخاطئ	الثالث الخاطئ
١	العليا	٢٢	١	١	٣	٠,١١-	٠,٠٧-	٠,١١-
	الدنيا	١٤	٤	٣	٦			
٢	العليا	١٩	٢	٤	٢	٠,١١-	٠,١٥-	٠,٠٧-
	الدنيا	١٠	٥	٨	٤			
٣	العليا	١٥	٤	٦	٢	٠,٠٧-	٠,١١-	٠,٠٧-
	الدنيا	٨	٦	٩	٤			
٤	العليا	١٩	٣	٣	٢	٠,١٥-	٠,٠٧-	٠,١٥-
	الدنيا	٨	٧	٥	٦			
٥	العليا	١٦	٤	٥	٢	٠,٠٧-	٠,١١-	٠,٠٧-
	الدنيا	٩	٦	٨	٤			
٦	العليا	١٩	٥	١	٢	٠,١١-	٠,٠٧-	٠,١٥-
	الدنيا	١٠	٩	٣	٥			
٧	العليا	١٧	٣	٢	٥	٠,١٩-	٠,٠٧-	٠,١١-
	الدنيا	٧	٦	٤	١٠			
٨	العليا	١٦	٣	٤	٤	٠,٠٧-	٠,١٥-	٠,٠٧-
	الدنيا	٨	٥	٨	٦			
٩	العليا	١٦	٥	٢	٤	٠,٠٤-	٠,١١-	٠,٠٧-
	الدنيا	١٠	٧	٥	٥			
١٠	العليا	٢٠	٢	٣	٢	٠,٠٧-	٠,١٩-	٠,١٥-
	الدنيا	٩	٦	٨	٤			
١١	العليا	١٧	٤	١	٥	٠,١٥-	٠,٠٧-	٠,٠٧-
	الدنيا	٩	٦	٣	٩			

٠,٠٧-	٠,٠٧-	٠,١١-	٣	٤	٤	١٦	العليا	١٢
			٥	٦	٧	٩	الدنيا	
٠,١٥-	٠,١٩-	٠,١٥-	١	٤	٣	١٩	العليا	١٣
			٥	٩	٧	٦	الدنيا	
٠,١٩-	٠,١١-	٠,٢٢-	١	٢	٢	٢٢	العليا	١٤
			٦	٥	٨	٨	الدنيا	
٠,١٥-	٠,٢٢-	٠,١١-	١	٢	١	٢٣	العليا	١٥
			٥	٨	٤	١٠	الدنيا	
٠,١١-	٠,١٥-	٠,١٥-	٢	٢	٥	١٨	العليا	١٦
			٥	٦	٩	٧	الدنيا	
٠,١٥-	٠,١٩-	٠,١٩-	١	٣	١	٢٢	العليا	١٧
			٥	٨	٦	٩	الدنيا	
٠,٠٧-	٠,١١-	٠,١١-	٢	٢	٤	١٩	العليا	١٨
			٤	٥	٧	١١	الدنيا	
٠,٠٧-	٠,١٥-	٠,٢٢-	٢	٢	٣	٢٠	العليا	١٩
			٤	٦	٩	٨	الدنيا	
٠,١١-	٠,١١-	٠,٠٤-	٤	٥	٢	١٦	العليا	٢٠
			٧	٨	٣	٩	الدنيا	
٠,٠٧-	٠,١١-	٠,١٩-	٢	٣	٢	٢٠	العليا	٢١
			٤	٦	٧	١٠	الدنيا	
٠,١٩-	٠,١١-	٠,١٥-	٢	٣	٥	١٧	العليا	٢٢
			٧	٦	٩	٥	الدنيا	

ملحق (١٧)

بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
طرائق التدريس العامة

م/ استبانة آراء المحكمين لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية الإلكترونية

الأستاذ الفاضل.المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث بإجراء دراسته الموسومة ب(فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه). ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في مجال تخصصكم، يرجى تفضلكم ببيان رأيكم بما يأتي:

١. الحكم على صلاحية الفقرات.
٢. هل أنّ الفقرات المذكورة متضمنة في المجالات التي أدرجت تحتها؟
٣. تعديل أية فقرة ضرورية لتحقيق أهداف البحث أو حذفها أو إضافة فقرة ترونها ملائمة.

ولكم فائق الشكر والإمتنان

الباحث

رائد رمثان حسين التميمي

الاسم مع الرتبة العلمية:

التخصص الدقيق:

مكان العمل:



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
طرائق التدريس العامة

فاعلية برنامج تدريبي على وفق نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات
المهنية الالكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه

الأداة/ بطاقة ملاحظة

إعداد الطالب/ رائد رمثان حسين التميمي

الفصل الدراسي الثاني (٢٠٢٠-٢٠٢١)

(معلومات عامة)

معلومات عامة عن المعلمين الملاحظين

- ١- اسم الملاحظ:
- ٢- الجنس: ذكر..... أنثى.....
- ٣- الخبرة: ١-١٠ ☐ ١١-٢٠ ☐ ٢١ فأكثر ☐
- ٤- المدرسة:
- ٥- الدرس:
- ٦- التاريخ:

الكفايات	ت	مؤشرات الأداء	ملتزم بدرجة كبيرة	ملتزم بدرجة متوسطة	ملتزم بدرجة قليلة	التكرار
التخطيط للدرس	١	يحدد الأهداف المنشودة بعبارات سلوكية واضحة قابلة للقياس بطريقة إلكترونية.				
	٢	ينوع بمستويات الأهداف السلوكية: (معرفية، مهارية، وجدانية) لتنفيذها إلكترونياً.				
	٣	يُعدّ أهدافاً سلوكية شاملة لعناصر الدرس الإلكتروني.				
	٤	يكتب خطة يومية واضحة العناصر بخطوات صحيحة إلكترونياً.				
	٥	يحدد طرائق التدريس الملائمة لتحقيق أهداف الدرس الإلكتروني.				
	٦	يوزع الوقت بين عناصر خطة الدرس الإلكتروني بصورة مناسبة.				
	٧	يخطط لربط الدرس الحالي بالدروس السابقة.				
تنفيذ الدرس	٨	يمهد للدرس الإلكتروني بطريقة مناسبة.				
	٩	يضمن الخطط أنشطة تثير الدافعية نحو التعلم في الدرس الإلكتروني.				
	١٠	يثير انتباه التلامذة إلكترونياً ويحثهم على التعلم.				
	١١	يربط الدرس الإلكتروني بحياة التلامذة وواقعهم.				
	١٢	يتفاعل مع التلامذة بجو من الألفة والاحترام.				
	١٣	يسعى لمشاركة أكبر عدد ممكن من التلامذة في الدرس الإلكتروني.				

				١٤	يستخدم تقنيات إلكترونية تعليمية ملائمة لتحقيق أهداف الدرس.
				١٥	يقدم أنشطة إلكترونية متنوعة في الدرس.
				١٦	يستخدم التعزيز الإلكتروني المناسب مع إجابات التلامذة.
				١٧	يطرح أسئلة تثير تفكير التلامذة إلكترونياً.
				١٧	يوزع الاسئلة الإلكترونية بين التلامذة بشكل عادل.
				١٩	يُحسن إدارة نظام الصف في الدرس الإلكتروني.
				٢٠	يشخص الصعوبات التي يواجهها التلامذة إلكترونياً.
				٢١	يحسن التعامل مع المشكلات الصفية الإلكترونية.
				٢٢	يهتم بإجابات التلامذة جميعها ولا يهمل حتى الخاطئة منها.
				٢٣	يقدم الدرس إلكترونياً بأسلوب مشوق ويجذب انتباه التلامذة.
				٢٤	يراعي الفروق الفردية الإلكترونية بين التلامذة.
				٢٥	يلخص الأفكار العلمية داخل الصف الإلكتروني على نحو مناسب.
				٢٦	يعتمد أنواعاً مختلفة إلكترونية من التقويم.
				٢٧	يحرص على التقويم الإلكتروني المستمر للتلامذة.
				٢٨	يهتم بالتغذية الراجعة وفهم التلامذة للمعلومة.
				٢٩	يربط أسئلة التقويم بأهداف الدرس الإلكتروني.

إدارة الدرس

التقويم

				٣٠	يهتم بالواجبات البيتية ويقومها إلكترونياً.
				٣١	يوجه السؤال لكل إلكترونياً ثم يحدد تلميذ ليجيب عنه.
				٣٢	يشرك التلامذة في تقويم أنفسهم وزملائهم.
				٣٣	يغلق الدرس بشكل جيد يتناسب مع الموقف التعليمي الإلكتروني.
				٣٤	يعتمد التقويم في نهاية كل موضوع.

ملحق (١٨)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الكفايات المهنية الالكترونية

الكفايات	ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدالة *
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التخطيط	١	٢,٧٤	٠,٤٤٧	٢,١٩	٠,٥٥٧	٤,٠٤٢	دالة
	٢	٢,٧٨	٠,٤٢٤	٢,٠٤	٠,٥٨٧	٥,٣١٦	دالة
	٣	٢,٨٩	٠,٣٢٠	٢,٣٣	٠,٤٨٠	٥,٠٠٠	دالة
	٤	٢,٥٢	٠,٧٠٠	١,٩٦	٠,٥١٨	٣,٣١٦	دالة
	٥	٢,٨١	٠,٣٩٦	٢,١١	٠,٦٤١	٤,٨٥٦	دالة
	٦	٢,٧٨	٠,٤٢٤	٢,٣٧	٠,٥٦٥	٢,٩٩٨	دالة
	٧	٢,٨٥	٠,٤٥٦	٢,٣٧	٠,٤٩٢	٣,٧٢٩	دالة
التنفيذ	٨	٢,٨١	٠,٣٩٦	١,٩٣	٠,٥٥٠	٦,٨٦٠	دالة
	٩	٢,٧٠	٠,٤٦٥	٢,١١	٠,٥٧٧	٤,١٥٣	دالة
	١٠	٢,٦٣	٠,٦٨٨	١,٧٤	٠,٦٥٦	٤,٨٦٠	دالة
	١١	٢,٧٤	٠,٤٤٧	١,٩٦	٠,٦٤٩	٥,١٢٨	دالة
	١٢	٢,٨٩	٠,٣٢٠	١,٨٥	٠,٦٦٢	٧,٣٢٤	دالة
	١٣	٢,٥٦	٠,٧٥١	١,٨٩	٠,٥٥٧	٣,٦٥٧	دالة
	١٤	٢,٧٤	٠,٥٢٦	٢,١٩	٠,٦٢٢	٣,٥٤٩	دالة
	١٥	٢,٧٨	٠,٤٢٤	٢,٠٠	٠,٦٧٩	٥,٠٤٨	دالة
	١٦	٢,٧٠	٠,٥٤٢	٢,٠٠	٠,٧٨٤	٣,٨٣٦	دالة
إدارة الدرس	١٧	٢,٩٣	٠,٢٦٧	١,٨٩	٠,٦٩٨	٧,٢١١	دالة
	١٨	٢,٨٥	٠,٣٦٢	١,٩٦	٠,٧٠٨	٥,٨٢١	دالة
	١٩	٢,٣٧	٠,٦٨٨	١,٨٥	٠,٦٠٢	٢,٩٤٩	دالة
	٢٠	٢,٧٨	٠,٤٢٤	٢,١٥	٠,٥٣٤	٤,٨٠١	دالة
	٢١	٢,٧٤	٠,٥٢٦	٢,٠٠	٠,٦٢٠	٤,٧٣٤	دالة

دالة	٢,٨٥٣	٠.٦٩٨	١,٨٩	٠.٦٣٦	٢,٤١	٢٢	
دالة	٤٥٤٣	٠.٤٧٤	٢,٠٧	٠.٥٤٢	٢,٤٠	٢٣	
دالة	٤,٩٦٠	٠.٧٣٠	٢,٠٧	٠.٣٦٢	٢,٨٥	٢٤	
دالة	٦,٠٩٩	٠.٤٦٥	٢,٣٠	٠.٢٦٧	٢,٩٣	٢٥	
دالة	٥,٧٠٧	٠.٦٨١	٢,١٩	٠.١٩٢	٢,٩٦	٢٦	التقويم
دالة	٥,٧٥٥	٠.٥١٨	٢,٠٤	٠.٤٢٤	٢,٧٨	٢٧	
دالة	٥,٦٥٩	٠.٦١٦	٢,٠٧	٠.٣٦٢	٢,٨٥	٢٨	
دالة	٥٧٤٩	٠.٥٧٧	٢,٢٢	٠.٢٦٧	٢,٩٣	٢٩	
دالة	٦,٥٧٩	٠.٦٧٥	٢,٠٧	٠.١٩٢	٢,٩٦	٣٠	
دالة	٥,٠٠٢	٠.٥٥٥	٢,٣٣	٠.٢٦٧	٢,٩٣	٣١	
دالة	٦,٦١٨	٠.٦٤١	٢,١١	٠.١٩٢	٢,٩٦	٣٢	
دالة	٦,٣٢٥	٠.٥٧٧	٢,٢٢	٠.١٩٢	٢,٩٦	٣٣	
دالة	٣,٣١٧	٠.٥٩٤	٢,٢٦	٠.٢٦٧	٢,٩٦	٣٤	

ملحق (١٩)

درجات الكفايات المهنية

ت	المجموعة	تخطيط بعدي	تنفيذ بعدي	ادارة بعدي	تقويم بعدي	المجموع بعدي
١.	التجريبية	١٥	١٨	١٨	١٨	٦٩
٢.	التجريبية	١٨	١٩	٢٢	٢٤	٨٣
٣.	التجريبية	١٦	١٨	٢٢	٢٤	٨٠
٤.	التجريبية	١٦	١٨	٢٨	٢٦	٨٨
٥.	التجريبية	١٣	١٤	٢٠	١٩	٦٦
٦.	التجريبية	١٤	٢٢	٢٨	٢٣	٨٧
٧.	التجريبية	٢٠	٢١	٣٠	٢٦	٩٧
٨.	التجريبية	١٨	٢٢	٢٩	٢٢	٩١
٩.	التجريبية	١٩	٢٢	٢٥	٢٣	٨٩
١٠.	التجريبية	١٩	٢٢	٢٨	٢٤	٩٣
١١.	التجريبية	١٥	٢٠	٢٧	٢٤	٨٦
١٢.	التجريبية	٢٠	٢١	٢٦	٢٢	٨٩
١٣.	التجريبية	١٦	٢٠	٢٩	٢٥	٩٠
١٤.	التجريبية	١٤	١٦	١٣	١٥	٥٨
١٥.	التجريبية	١٥	١٦	٢٠	١٨	٦٩
١٦.	التجريبية	١٤	١٦	٢٠	١٨	٦٨
١٧.	التجريبية	٢٠	٢١	٢٧	٢٣	٩١
١٨.	التجريبية	١٦	١٩	٢٢	٢٠	٧٧
١٩.	التجريبية	٢٠	٢٠	٣٠	٢٦	٩٦
٢٠.	التجريبية	١٧	١٦	٢٣	٢٠	٧٦
٢١.	الضابطة	١٠	١٤	١٧	١٨	٥٩
٢٢.	الضابطة	١٢	١٤	٢٤	٢٢	٧٢
٢٣.	الضابطة	١٣	١١	٢٠	١٤	٥٨
٢٤.	الضابطة	١٣	١٧	٢٤	١٩	٧٣
٢٥.	الضابطة	١٣	١٤	١٧	١٩	٦٣

٧٣	٢٠	٢٤	١٣	١٦	الضابطة	.٢٦
٦٣	١٧	١٧	١٦	١٣	الضابطة	.٢٧
٦٦	١٦	٢٠	١٦	١٤	الضابطة	.٢٨
٤٩	١٣	١٥	١٢	٩	الضابطة	.٢٩
٧٢	٢٠	٢٠	١٧	١٥	الضابطة	.٣٠
٤٩	١٣	١٧	١١	٨	الضابطة	.٣١
٧٥	٢١	٢٤	١٦	١٤	الضابطة	.٣٢
٧٩	٢٢	٢٥	١٧	١٥	الضابطة	.٣٣
٧٠	٢١	١٩	١٦	١٤	الضابطة	.٣٤
٥٦	١٧	١٧	١٤	٨	الضابطة	.٣٥
٥٤	١٤	١٢	١٥	١٣	الضابطة	.٣٦
٦٠	١٥	١٧	١٦	١٢	الضابطة	.٣٧
٥٨	١٣	١٩	١٤	١٢	الضابطة	.٣٨
٦٧	٢١	٢٣	١٧	١٥	الضابطة	.٣٩
٦٣	١٩	٢٠	١٥	٩	الضابطة	.٤٠

ملحق (٢٠)

مقياس الاتجاهات

بسم الله الرحمن الرحيم



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل/كلية التربية الأساسية
طرائق التدريس العامة

م/ آراء المحكمين لصلاحيات فقرات مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي

الأستاذ الفاضل.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة ب (فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التنمية التعليمية المستدامة المقترحة في تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية للمعلمين واتجاهاتهم نحوه). وقد قام الباحث ببناء مقياس اتجاه تكون من (٣٠) فقرة منها (١٦) فقرة إيجابية، و(١٤) فقرة سلبية كاشفة، ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية في مجال تخصصكم، يرجى تفضلكم ببيان رأيكم بما يأتي:

١. الحكم على صلاحية الفقرات.
٢. حذف أو إضافة أية فقرة ترونها ضرورية لتحقيق أهداف البحث.

ولكم فائق الشكر والامتنان

الباحث

رائد رمثان حسين التميمي

الاسم مع الرتبة العلمية:

التخصص الدقيق:

مكان العمل:

تعليمات المقياس:

عزيزي المعلم /المعلمة:

هذا المقياس ليس اختباراً لك، وإنما يهدف إلى قياس اتجاهك نحو المشاركة في البرنامج التدريبي، ويتكون من (٣٠) فقرة والمطلوب منك ان تقرأ كل فقرة بدقة وتضع علامة (√) أسفل الاختيار الذي يعبر عن شعورك واليك المثال التالي:

العبارة	موافق	محايد	لا أوافق
المشاركة في البرنامج التدريبي تضيف معلومات جديدة لي.	√		

من فضلك اقرأ الإرشادات الآتية:

١- لا توجد عبارات صحيحة أو عبارات خاطئة وأن الإجابة الصحيحة هي التي تعبر بصدق عن شعورك .

٢- تأكد من الإجابة عن جميع العبارات بوضع إشارة (√) أسفل العبارة التي تعبر عن شعورك.

٣- لا تستغرق وقتاً طويلاً في عبارة واحدة، إذ إنَّ انطباعك الأول يُعد أدق انطباع.

ملحوظة : ستعامل جميع الإجابات بسرية تامة ولغرض البحث العلمي فقط.

الجزء الأول : المعلومات العامة:

يرجى التكرم بوضع إشارة (√) في المربع المناسب بحسب ما ينطبق عليك:

الجنس ☐ ذكر ☐ أنثى

الخبرة التعليمية: ١-١٠ ☐ من ١١-٢٠ ☐ ٢١ فأكثر ☐

مقياس الاتجاه نحو البرنامج التدريبي

عزيزي المتدرب إن رأيك يمثل أهمية كبيرة جداً لتقييم البرنامج التدريبي، وفيما يلي حدد أمام كل عبارة التقييم الذي تجده مناسب.

ت	الفقرة	الفقرة الكاشفة	صالحة	غير صالحة	تحتاج تعديل
١	أشعر بالرضا والسعادة بالمشاركة في البرنامج التدريبي.	إيجابية			
٢	أجد أنّ هذا البرنامج التدريبي يطور قدراتي بصورة كبيرة.	إيجابية			
٣	أشعر أنّ المشاركة في البرامج التدريبي لا تزيد من فاعليتي في التعليم.	سلبية			
٤	أكسبني البرنامج التدريبي القدرة على استعمال أساليب مبتكرة في تدريس مادة اللغة العربية.	إيجابية			
٥	أجد أنّ المشاركة في البرنامج التدريبي تجعلني عنصراً غير نافعاً بالمجتمع.	سلبية			
٦	أشعر بضرورة تدريب المعلمين على التنمية التعليمية المستدامة.	إيجابية			
٧	أشعر أنّ مشاركتي في البرامج التدريبي تجعلني غير قادر على جعل التعليم جذاباً ومجيباً للتلامذة.	سلبية			
٨	تساعدني المشاركة في البرامج التدريبية على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجيات في تدريس اللغة العربية.	إيجابية			
٩	تساعدني مشاركتي في البرنامج التدريبي على إظهار قدراتي الإبداعية في تدريس اللغة العربية.	إيجابية			
١٠	أشعر أنّ البرامج التدريبية لا تزيد من ثقافتي في مجالات كافة وخصوصاً التعليم.	سلبية			
١١	تساعدني مشاركتي في البرنامج التدريبي على معرفة الفروق الفردية بين التلامذة.	إيجابية			

			سلبية	أجد أنّ محتوى البرنامج التدريبي غير كاملٍ لأنه لا يضمّ كافة أشكال المعارف مثل: حقائق، مفاهيم، مبادئ.	١٢
			إيجابية	تساعدني مشاركتي في البرامج التدريبية على حل كثير من مشكلات تعليم اللغة العربية بواسطة التعليم الإلكتروني.	١٣
			إيجابية	أشعر أنّ مشاركتي في البرنامج التدريبي تزيد من ثقتي في استخدام التعليم الإلكتروني.	١٤
			سلبية	أجد أنّ عنوان البرنامج التدريبي لا ينسجم مع أهدافه.	١٥
			سلبية	أشعر بالملل عند المشاركة في برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية.	١٦
			إيجابية	أجد أنني أكثر إبداعاً عند المشاركة في البرنامج التدريبي لتطوير الكفايات المهنية الإلكترونية.	١٧
			سلبية	أشعر أن ليس من واجبي تطوير الكفايات المهنية الإلكترونية.	١٨
			إيجابية	أشعر أنّ معنوياتي منخفضة لعدم تمكني من تطوير كفاياتي المهنية الإلكترونية.	١٩
			سلبية	أجد أنّ البرنامج التدريبي لا يحتوي على أنشطة متنوعة وتدريبات عملية.	٢٠
			سلبية	أشعر أن مشاركتي في البرنامج التدريبي جعلتني غير قادر على تقييم التلاميذ إلكترونياً.	٢١
			إيجابية	أجد أنّ البرنامج التدريبي يجعل المعلم قادراً على ربط الدرس بحياة التلامذة وواقعهم.	٢٢
			إيجابية	أحرص على المشاركة في البرنامج التدريبي من أجل منافسة زملائي في تدريس اللغة العربية.	٢٣
			سلبية	أشعر أنّ محتوى البرنامج التدريبي غير مناسب.	٢٤
			سلبية	أرى أنّ محتوى البرنامج التدريبي قديم ولا يتصف بالحدثاء.	٢٥

			ايجابية	٢٦	أشعر أنّ المشاركة في البرنامج التدريبي ساعدتني على توفير الجهد والوقت من اثناء تقديم الدرس الإلكتروني.
			سلبية	٢٧	أرى أنّ محتوى البرنامج التدريبي لا يعمل على تحسين الكفايات المهنية الإلكترونية.
			ايجابية	٢٨	أجد أنّ مشاركتي في البرنامج التدريبي جعلتني متمكناً من التخطيط الجيد للدرس الإلكتروني.
			سلبية	٢٩	أرى أنّ مستوى تنظيم البرنامج التدريبي غير جيد ولا يخدم العملية التعليمية.
			ايجابية	٣٠	أجد أنّ مشاركتي في البرنامج التدريبي جعلتني أكثر أبداعاً في تقديم الدرس الإلكتروني.

ملحق (٢١)

فقرات مقياس الاتجاهات بأسلوب المجموعتين المتطرفتين

ت الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة	الدالة *
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	٢,٧٤	٠,٤٤٧	٢,٣٣	٠,٥٥٥	٢,٩٧٣	دالة
٢	٢,٨٩	٠,٣٢٠	٢,٢٦	٠,٤٤٧	٥,٩٥٣	دالة
٣	٢,٨٩	٠,٣٢٠	٢,٣٧	٠,٥٦٥	٤,١٤٩	دالة
٤	٢,٧٨	٠,٤٢٤	٢,١٥	٠,٦٠٢	٤,٤٤٧	دالة
٥	٢,٩٣	٠,٢٦٧	٢,٣٣	٠,٦٢٠	٤,٥٦١	دالة
٦	٢,٧٠	٠,٥٤٢	٢,١١	٠,٦٤١	٣,٦٧١	دالة
٧	٢,٨١	٠,٤٨٣	٢,١٩	٠,٦٢٢	٤,١٥١	دالة
٨	٢,٥٢	٠,٦٤٣	٢,٠٠	٠,٥٥٥	٣,١٧٤	دالة
٩	٢,٨١	٠,٣٩٦	٢,٣٣	٠,٧٣٤	٣,٠٠١	دالة
١٠	٢,٥٦	٠,٥٠٦	٢,٢٦	٠,٥٢٦	٢,١٠٩	دالة
١١	٢,٦٧	٠,٤٨٠	٢,٠٠	٠,٧٣٤	٣,٩٥٠	دالة
١٢	٢,٥٢	٠,٦٤٣	١,٨١	٠,٧٣٦	٣,٧٤٣	دالة
١٣	٢,٨١	٠,٣٩٦	٢,٣٧	٠,٤٩٢	٣,٦٥٧	دالة
١٤	٢,٥٩	٠,٥٠١	٢,١٩	٠,٤٨٣	٣,٠٤٢	دالة
١٥	٢,٨١	٠,٣٩٦	٢,١١	٠,٦٧٥	٤,٩١٤	دالة
١٦	٢,٦٧	٠,٤٨٠	٢,١١	٠,٦٩٨	٣,٤٠٧	دالة
١٧	٢,٨١	٠,٣٩٦	٢,٠٤	٠,٧٠٦	٤,٩٩٣	دالة
١٨	٢,٨١	٠,٣٩٦	٢,٠٠	٠,٦٧٩	٥,٣٨٥	دالة
١٩	٢,٦٣	٠,٧٤٢	٢,٠٤	٠,٨٥٤	٢,٧٢٣	دالة

دالة	٦,٩٠٧	٠,٤٢٤	٢,١١	٠,٣٦٢	٢,٨٥	٢٠
دالة	٤,٣٧٧	٠,٤٢٤	٢,٢٢	٠,٤٤٧	٢,٧٤	٢١
دالة	٥,٥٨١	٠,٤٩٢	١,٦٣	٠,٥٧٧	٢,٤٤	٢٢
دالة	٥,٦٤٨	٠,٥٧٧	٢,١١	٠,٣٦٢	٢,٨٥	٢٣
دالة	٢,٦٣٨	٠,٦٠٢	٢,١٥	٠,٦٣٦	٢,٥٩	٢٤
دالة	٣,١٣٧	٠,٥٧٧	١,٨٩	٠,٦٣٦	٢,٤١	٢٥
دالة	٣,٠١٩	٠,٥٠٦	١,٧٨	٠,٦٥٦	٢,٢٦	٢٦
دالة	٤,٢١٩	٠,٦٧٩	٢,٣٣	٠,٢٦٧	٢,٩٣	٢٧
دالة	٢,٦٢٠	٠,٧٥٩	٢,٠٤	٠,٥٨٠	٢,٥٢	٢٨
دالة	٢,٨٢٢	٠,٦٩٨	١,٧٨	٠,٨٣٩	٢,٣٧	٢٩
دالة	٢,٣٧١	٠,٦٧٩	٢,٠٠	٠,٦٩٨	٢,٤٤	٣٠

ملحق (٢٢)

درجات الاتجاه

ت	المجموعة	الاتجاه القبلي	الاتجاه بعدي
١.	التجريبية	٥٣	٦٨
٢.	التجريبية	٦٢	٧٢
٣.	التجريبية	٥٧	٧٠
٤.	التجريبية	٤٨	٧٦
٥.	التجريبية	٦٢	٦٩
٦.	التجريبية	٦٣	٦٧
٧.	التجريبية	٦٢	٧٢
٨.	التجريبية	٦٠	٧٦
٩.	التجريبية	٦٣	٧٧
١٠.	التجريبية	٥٦	٧٣
١١.	التجريبية	٥٨	٧٤
١٢.	التجريبية	٤٧	٦٥
١٣.	التجريبية	٦٥	٧٨
١٤.	التجريبية	٦٧	٧١
١٥.	التجريبية	٦٠	٦٦
١٦.	التجريبية	٥٢	٦٤
١٧.	التجريبية	٥٣	٧٦
١٨.	التجريبية	٦٥	٧٠
١٩.	التجريبية	٦٠	٨٥
٢٠.	التجريبية	٦٣	٦٥

**Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
College of Basic Education
Department of General Teaching Methods**



**The effectiveness of a training program based on the
proposed sustainable educational development theory in
developing teachers' electronic professional competencies
and their attitudes towards it**

A dissertation
submitted To the Council of the College of Basic Education /
University of Babylon, as a part of the requirements for
obtaining the degree of Doctor of Philosophy in Education
(General teaching methods)

By:
Raed Ramthan Hussein Mutair Al-Tamimi

Supervisor:
Prof. Dr.Aref Hatem Hadi Al-Jubouri

2022AD

1443AH

Abstract

The aim of the current research is to identify the effectiveness of a training program based on the proposed sustainable educational development theory in developing teachers' electronic professional competencies and their attitudes towards it.

The researcher adopted two approaches: the descriptive approach in building the training program according to the proposed sustainable educational development theory and verifying its effectiveness. He also adopted the experimental approach (experimental design) with partial control, which consists of two groups, one experimental and the other controlling, and he intentionally chose Arabic language teachers for the fifth grade of primary school. In the Al-Rifai Education Department of the General Directorate of Education in Dhi Qar, a place to conduct the experiment (the research community), and also randomly selected (40) male and female teachers in the aforementioned department for the academic year (2020-2021) (the research sample) were divided into two groups, one of them is control and the other is experimental. The researcher statistically rewarded between the two research groups in the variables (educational qualification, years of service, age, sustainable development test).

The researcher trained the trainees himself, by preparing training content, which is the training program, and (training guide), which included a set of training units amounting to (14) training sessions. The period of implementing of the training program started on Sunday 4/4/2021 and continued until Wednesday 21 /4/2021, and to measure the electronic professional competencies of the trained teachers in the second semester through three electronic visits according to the note card form that consisted of (34) paragraphs in four areas: (lesson planning, lesson implementation, lesson management, evaluation). As for the measure of attitudes towards the training program, it consisted of (30) items, and their validity and reliability were verified. The data were processed using appropriate statistical methods such as: Wilcoxon test for two correlated samples, Eta square, Mann-Whitney test, Kruskal-Wallis test, and chi-square. The researcher used the Statistical Package for Social Sciences (SPSS 25), and the research results showed the following:

1. There is a statistically significant difference at the level (0.05) between the mean scores of the experimental group trainees in the pre-test and the post-test.
2. There is a statistically significant difference at the level (0.05) between the average scores of the experimental group teachers who were exposed to the

training program and the average scores of the control group teachers who were not exposed to the training program in the electronic professional competency note card.

3. There is no statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the teachers of the experimental group who were exposed to the training program in the electronic professional competency note card prepared by the researcher according to the gender variable (teacher) in the dimensional measurement.
4. There is a statistically significant difference at the level of significance (0.05) between the average scores of the teachers of the experimental group who were exposed to the training program in the electronic professional competency note card prepared by the researcher according to the variable years of service in the post-measurement, and in favor of the experimental group.
5. There is a statistically significant difference at the level (0.05) between the average scores of the experimental group teachers who were exposed to the training program in the Attitude Scale.
6. There is no statistically significant difference at the level (0.05) between the average scores of the experimental group teachers who were exposed to the training program in the Attitude Scale according to the gender variable (teacher).
7. There is no statistically significant difference at the level (0.05) between the average scores of the experimental group teachers who were exposed to the training program in the Attitude Scale, according to the different years of experience (1-10, 11-20 years, 21 and more).

In light of the research results, the researcher reached a number of conclusions, including:

1. The training program based on the proposed theory contributed to the improvement and development of electronic professional competencies for teachers.
2. The training program based on the proposed theory contributed to the formation of positive attitudes among teachers.
3. The training program employed sustainable development according to a modern theory, and was very effective in attracting teachers to learn about what is new and modern in the educational field.

The researcher made a set of recommendations, including:

- Directing the attention of those in charge of educational decision-making to the necessity of employing the principles of educational development theory in the educational curriculum in a manner that serves the learner.
- Informing the competent authorities in the Ministry of Education of the results of the current research to build their plans (short or long-term) related to the sustainable educational curriculum and adopting of the sustainable educational development to serve the educational process.
- Enhancing positive trends towards training programs offered to teachers by preparing training programs based on their actual needs in education.

The researcher presented a set of suggestions, including:

1. The effectiveness of an educational program based on the theory of the sustainable educational development in enhancing the quality of life and developing future thinking among Babylon University students.
2. The effectiveness of the using sustainable educational development theory strategies in enhancing students' reading comprehension and mental motivation.
3. The attitudes of Arabic language teachers towards the use of the sustainable educational development theory strategies in enhancing language proficiency and imaginative thinking from the teachers' points of view.