



المجلة العربية للمعلومات

عدد مزدوج | مجلة نصف سنوية | العدد الثاني والثلاثون | 2021





المجلة العربية للمعلومات

عدد مزدوج | مجلة نصف سنوية | العدد الثاني والثلاثون | 2021

المدير المسؤول

المدير العام

أ. د. محمد ولد الأعمر

رئيس التحرير

مدير إدارة المعلومات والاتصال

أ. د. محمد الجمني

أمين التحرير

أ. بلال العامري

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إدارة المعلومات والاتصال

هيئة التحكيم

- أ. د. أبو العلا حسنين
- د. فتحي السالمي
- د. أحمد التليلي
- د. منال سيف
- أ. د. محمد العزب
- د. يسرى بوزيد
- د. كثير الخريبي

التصميم والإخراج الفني

أ. نرجس الزواري

إن الآراء والأفكار المنشورة تلزم كتابها دون سواهم وهي لا تعبر بالضرورة
عن وجهة نظر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
يسمح باستعمال ما ورد في هذا العدد من مواد علمية أو ثقافية أو
تربوية أو فنية استعمالاً غير تجاري، شرط الإشارة للمصدر.

المراسلات

المجلة العربية للمعلومات - المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
تونس ص. ب. 1120 - القباضة الأصلية 1000
الهاتف: 900 013 70 (216+) - الفاكس: 668 948 71 (216+)
العنوان الإلكتروني: Mohamed.jemni@alecso.org.tn

المجلة العربية للمعلومات / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
العدد 32 - نصف سنوية - تونس 2021
7042 - 0330 ISSN المجلة العربية للمعلومات.

2021

مطبوعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم
جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتوى

افتتاحية

5 أ. د. محمد ولد أعقر

التقديم

7 أ. د. محمد الجميني

دور التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في مواجهة تداعيات جائحة كورونا: دراسة تحليلية

9 د. خالد صلاح حنفي محمود

معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم التكميلي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية

51 أ. د. فهد بن علي العميري - أ. فاطم بنت عبد الله الدهش

التعليم بالتناوب وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي -مديرية مديونة نموذجاً

99 د. محمد زمراني - د. السعيد الزاهري - د. عمر بن سكا

مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) ودرجة تحققها عند الطلاب من وجهة نظر المعلمين في التعليم الأساسي (دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق)

129 د. مايزه عزيز رسوق

منظمات وجمعيات المكتبات والمعلومات التسمية ومجال العمل والاهتمامات

157 أ. د. محمد الصالح القادري

إيماناً من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم بدور التقانات المعاصرة في الاتصال والتواصل وبناء جسور المعرفة بين الأمم والشعوب العربية، فإنّ مواكبتها للتطورات التكنولوجية يوائم توجهاتها وتطلعاتها، سعياً منها للإسهام في إيجاد أفضل السبل للمشاركة الإيجابية في بناء مجتمع المعرفة وخلق فرص التواصل بين أبناء الوطن العربي وباقي الأمم.

وفي هذا الإطار تسعى المنظمة لتنمية قدرات ومهارات الكفاءات العربية المتمكنة من الاستخدام الفاعل للتقانة المعاصرة بجودة عالية من خلال ما تنفذه من مشروعات وما تطلقه من مبادرات ذات صلة بالمجالات الرئيسية لتخصصها كما تسعى إلى تعزيز إنتاجها الفكري ونشره وتوزيعه بالوسائل العادية والإلكترونية، إضافة إلى سدّ الفجوة الرقمية، وتوفير محتوى رقمي عربي ذي جودة عالية يستجيب لحاجات المستفيدين منه.

وفي ظل تسارع التقدم العلمي والتكنولوجي فإنه أصبح من الضروري تكاتف جهود المنظمات والهيئات والجامعات والمراكز البحثية من أجل مواكبة هذا التقدم وكسب ما يطرحه من رهانات مصيرية، ونعوّل على جهود الأكاديميين والباحثين العرب للكتابة في المجلة العربية للمعلومات وإيصالها للمستفيدين بشكل يلبي تطلعات أجيالنا وأمتنا العربية.

أ. د. محمد ولد الأعمر

المدير العام

أصدرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة تكنولوجيا المعلومات والاتصال) العدد الثاني والثلاثين من المجلّة العربية للمعلومات، متضمّناً مقالات قيّمة متعلّقة بملفات تكنولوجيا المعلومات والاتصال والتي تناولت عدّة جوانب منها توظيف التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في مواجهة تداعيات جائحة كورونا، بالإضافة إلى توظيف التعلم التكيفي في البيئات التعليمية بمراحل التعليم والتي تعتبر أحد أهم التوجهات الحديثة في مناهج الدراسات الاجتماعية التربوية. وتطرقت كذلك المجلّة إلى التعليم بالتناوب وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السلك الثانوي، والإشادة بالتوجهات الرامية إلى تطوير وتنويع النماذج والمقاربات البيداغوجية، وتكثيف المضامين والمحتويات المعرفية بما يخدم المتغيرات وينسجم مع السياقات المستجدة. واهتمت بالتعرف على درجة تحقق مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي عند الطلاب من وجهة نظر المعلمين.

كما ركزت المجلّة في جانب آخر بالتعريف ببعض أنظمة تصنيف المعارف في المكتبات وعرض مهام عيّنة من الجمعيات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية المتخصصة في المكتبات والمعلومات، وبيان طرق إحداثها ومهامها وأصنافها وخاصياتها وأهدافها ومجالات تدخّلها والعلاقات بينها وإبراز دورها في وضع الأدلّة الإرشادية والتقييس والعناية بأخلاقيات المهنة المعلوماتية وتطويرها.

إنّ تكنولوجيا المعلومات والاتصال باتت تؤدي دوراً بارزاً في تعزيز إنتاجية وجودة البحث العلمي، وأنها تقدّم فرصاً عديدة تعزّز قدرة الباحثين للوصول إلى أفضل النتائج، وأنّ الجامعات تدرك الأهمية القصوى لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في البحث العلمي، وتعمل على إدماج تقنيات جديدة في خدماتها المقدّمة للباحثين.

ومناسبة هذا الإصدار الجديد لا يسعنا إلا أن نتقدّم بجزيل الشكر إلى معالي الأستاذ الدكتور محمد ولد أعمر، المدير العام للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم على دعمه الموصول للمجلة العربية للمعلومات وحرصه على إثراء إصدارات المنظمة، كما نشكر كافة الخبراء والباحثين والمؤلفين الذين أغنوا هذا العدد بالجديد من المعلومات والخبرات والشكر موصول لأعضاء اللجنة العلمية للمجلة وأمانة تحريرها لما بذلوه من جهود كبيرة حتى يكون هذا العدد في أحسن مستوى من حيث المنهج والمحتوى والإخراج.

أ. د. محمد الجمني
مدير إدارة المعلومات والاتصال

دور التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في مواجهة تداعيات جائحة كورونا: دراسة تحليلية

د. خالد صلاح حنفي محمود

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية - جامعة الإسكندرية

الملخص

إن العالم على أعتاب ثورة شاملة ستغير شكل الحياة البشرية يقودها الذكاء الاصطناعي على مختلف المستويات التعليمية، والاقتصادية، والاجتماعية وغيرها، وذلك لأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي قد تزايدت بصورة يصعب حصرها، فهي تقريبًا تدخل في المجالات الإنسانية كافة، وحتى اللحظة لم يتم وضع تصور أو تقييم موضوعي لتداعيات هذه التطبيقات، وقد تزايدت الحاجة إليها مع اجتياح وباء كورونا دول العالم، وما سببه من تداعيات دفعت دول العالم إلى اللجوء إلى التعليم عن بعد، وتقنيات الذكاء الاصطناعي في مواجهتها.

وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة كيف يمكن استخدام التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في مواجهة تداعيات جائحة كورونا. وقد اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج الوصفي، وتحليل الأدب التربوي والدراسات السابقة، للتعرف على مفهوم الذكاء الاصطناعي ونشأته وتطوره، وأهميته، ومجالات استخدامه في ميدان التعليم، وتحليل بعض الخبرات العالمية والعربية في الاستفادة منه، وطرح أبرز السبل التي يمكن من خلالها الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة الآثار السلبية لجائحة كورونا على التعليم.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الاصطناعي - جائحة كورونا - التطبيقات التربوية - التعليم

The Role of the Educational Applications of the Artificial Intelligence Considering the Impacts of Corona: An analytical study

*Dr: Khaled Salah Hanafy Mahmoud
Assistant Professor of Education Foundations
Faculty of Education- Alexandria University*

Abstract

The world will witness a comprehensive revolution that will change the style of human life led by the artificial intelligence in all educational, economical, and social levels and the others. The applications of A. I. are increasing in unlimited way. They include all human domains. Till this moment, there is not any objective vision or assessment for the impacts of these applications. There is a need to these applications according to the invasion of Corona pandemic to states and its impacts which lead those states to adopt the distance learning and the applications of A. I. to confront the pandemic.

This study aimed to investigate how to use the A. I. Educational applications to confront the pandemic impacts. Hence, the study investigated how to use the educational applications of the A. I. to confront the pandemic impacts. This study depended on the descriptive approach through analyzing the literature and the previous studies to identify the concept of the A. I., its origin, development, importance, shapes, and its uses in education. This study conducted an analysis of some world experiences. It identified the ways of using AI educational applications in confronting the negative impacts of the pandemic.

Keywords: Corona Virus- Artificial Intelligence- Educational applications - Education

المقدمة

لقد صار الذكاء الاصطناعي أمراً واقعاً يتضمن العديد من التطبيقات التي تحاكي الذكاء البشري بل قد تفوقه أحياناً، وقد انتشرت تلك التطبيقات في حياة البشر اليومية في كل مجالات الحياة، أو عبر شبكة الإنترنت، ولم يعد مجرد حلم أو صنف من صنوف الخيال. وعلى الصعيد التعليمي ظهر الإنسان الآلي المعلم القادر على التمييز بين الطلاب، والتفاعل معهم، من خلال قراءة تعبيرات وجوههم وتحليل نشاطهم الدماغي، ومن ثم تعليمهم معلومات جديدة حسب قدرات كل تلميذ. (Popenici, 2017, 12 - 22) ولعل أبرز ما يميز برامج الذكاء الاصطناعي عن غيرها من البرامج الأخرى هو قدرتها الفائقة على التعلم، واكتساب الخبرة، واتخاذ القرار باستقلالية دون الإشراف البشري المباشر، فضلاً عن تمتعها بمهارات الاستنباط والتكيف مع البيئة المحيطة. (Russell, Norvig, 2020, 35)

لقد أدى النمو السريع في تكنولوجيا المستشعرات، وتكنولوجيا الاتصال والمعلومات، والأجهزة الذكية، والحوسبة السحابية، وتحليلات البيانات الكبيرة، وتعلم الآلة إلى تحقيق ثورة هائلة في مجال تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. (Magesh, Muthuswamy, & Singh, 2015)

وتشمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: المكتبات والفصول الذكية، والندوات الافتراضية (الويبنار)، ومعامل التعلم Learning Labs. فقد حدث تحول في التربية من الاعتماد على التعليم التقليدي إلى الاعتماد على التعليم الإلكتروني، وتقديم أترنت الأشياء والاعتماد على التعلم الذكي، وجعل البيئة الدراسية أكثر مرونة، وأماناً. (Mrabet & Moussa, 2017)

ويهدف استخدام تطبيقات التعلم الذكي إلى تحسين مهارات المتعلم من خلال توفير بيئة تعلم ذكية تتيح المزيد من المرونة للتعلم من أي مكان، وفي أي وقت. كما تسمح للمؤسسات التعليمية بمتابعة أداء الطلبة، وحضورهم من خلال استخدام التكنولوجيا لتوفير بيئة تعلم أكثر أماناً وصحة. (Pai, 2017, Marquez, Villanueva, & Garcia, 2016).

وخلصت دراسة أجراها (Mu, 2019) إلى إنه في السنوات القصيرة القادمة سوف تتلاشى الطرق التقليدية في التعليم ويعمل الذكاء الاصطناعي مع المعلم في المدارس والمؤسسات التعليمية بكل مرونة.

ويشير تقرير البنك الدولي المعنون "جائحة كورونا: صدمات التعليم والاستجابة على صعيد السياسات" والصادر في عام 2020 إلى أن انتشار جائحة كورونا أدى إلى حدوث "صدّات في ميدان التعليم" والتي تشمل: (The World Bank Group, 2020, 5).

1. إغلاق المدارس على مستوى جميع المراحل: وما يرتبط به من آثار مباشرة على التعليم كتوقف التعليم في معظم البلدان؛ فقد صار ما يقارب (85%) من الطلاب في جميع أنحاء العالم خارج التعليم المدرسي وذلك في إبريل 2020، واتسعت نتيجة لذلك فجوة عدم المساواة في التعلم نتيجة تفاوت إمكانيات وقدرات التلاميذ الاقتصادية، وتراجع الارتباط بالتعليم المدرسي، وما قد يؤدي إليه من آثار سلبية كارتفاع معدلات التسرب والرسوب، والتداعيات المرتبطة بالآثار الصحية للجائحة (كتراجع الصحة النفسية للطلاب، وسوء حالة تغذية الطلاب، وزيادة معاناة الطلاب، وخصوصًا من الأسر المهمشة أو الفقيرة).

2. الركود الاقتصادي وما أدي إليه من آثار سلبية على جانبي العرض والطلب على التعليم نتيجة التأثير السلبي على المستويات المعيشية للأسر، والمشكلات المرتبطة بجانب الطلب على التعليم، وزيادة معدلات التسرب بين أبناء الفئات الفقيرة، وزيادة نسب عمالة وزواج الأطفال، وتراجع استثمار الأسر في التعليم، أما المشكلات المرتبطة بجانب العرض في التعليم فتضمنت (انخفاض الإنفاق الحكومي على التعليم، وتدني جودة التدريس والتعليم، وإغلاق بعض المدارس الخاصة). والآثار المترتبة على المدى الطويل من زيادة فقر التعلم، واتساع فجوة اللامساواة، وزيادة نسب الفقر، وزيادة الاضطرابات الاجتماعية، وتراجع رأس المال البشري.

ودعا البنك الدولي إلى اغتنام الفرصة لتحسين النظم التعليمية على المدى الطويل من خلال توسيع نطاق الأساليب الفعالة في مواجهة جائحة كورونا مثل إدماج نظام

التعلم عن بعد، واستخدام التقنية، والتركيز على إنشاء نظم تعليمية مُعاد بناؤها على نحو أفضل، وإدخال تحسينات طويلة الأجل في مجالات مثل التربية، والتكنولوجيا، والتمويل، ومشاركة أولياء الأمور.

وبالرغم من المخاوف العديدة الناشئة عن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي إلا إنه أدى إلى تغيير أساليب التعليم والعمل؛ وهناك توجه عالمي نحو تبني ونشر تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم، والتي تشمل الشاشات والأجهزة الذكية، من هواتفٍ نقالةٍ، وشاشات عرض ذكيةٍ، وبرمجيات، ومنصات تعليمية مقدمة على شبكة الأنترنت، وتطبيقات تعليمية متاحة على متاجر آبل، أو سامسونج، أو جوجل.

مشكلة الدراسة وتسائلاتها:

يُعدّ انتشارُ جائحة كورونا حدثًا جللًا هدد الأنظمةَ التعليميّة في كلّ دول العالم. فوفقًا للأمم المتحدة (2020) أوجدتُ جائحةُ كورونا أكبرَ انقطاعٍ في نظم التعليم في التاريخ، وهو ما تضرّر منه نحو (1,6) مليار طالب في (191) بلدًا من مختلف القارات. وكانت لجائحة كورونا تأثيراتٌ سلبية على (94%) من طلبة المدارس في دول العالم، بل بلغت النسبة (99%) في البلاد المتوسطة والمنخفضة الدخل، وذلك نتيجةً لإغلاق المدارس، والمؤسسات التعليمية. (United Nations Organization, 2020)

وجاء ذلك في وقت كان التعليم يعاني، أصلاً، أزمةً عالميّة؛ إذ يُظهر مؤشرُ البنك الدوليّ، مثلاً، أنّ نسبةَ الطّلاب الذين لا يستطيعون القراءة أو الفهم في سنّ العاشرة قد بلغتْ في البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل قبيلَ تفشيّ الفيروس نسبة (53%). ويتوقّع البنك الدوليّ أن يؤدّي انكماشُ الاقتصاد العالميّ نتيجةً للجائحة إلى تدبّي دخل الكثير من الأسر، وزيادة معدلات التسرّب، وتقلّص الميزانيات الحكومية المخصّصة للإنفاق على التعليم. (البنك الدولي، 2021)

ويتفق خبراءُ التعليم على أنّ التعليم ما بعد كورونا لن يكون كما قبله، خصوصًا مع ظهور بنية تحتية عالية الأتمتة باستخدام مُعطيات الثورة الصناعية الرابعة وأنظمة

الذكاء الاصطناعي. كما يتوقعون حصول تحولاتٍ كبيرة وهيكلية في أنماط التعليم وتوجهاته وسياساته، سواء على صعيد التعليم العام أو الجامعي؛ وقد بدأت بوادر هذه التحولات بالظهور فعلاً. ولم يعد أمام جميع الأنظمة التعليمية إلا مهمة واحدة، وهي الحد من آثار الجائحة في التعلم والتعليم المدرسي، والاستفادة من هذه التجربة من أجل العودة إلى مسار تحسين التعلم بوتيرة أسرع.

وعليه؛ سعت هذه الدراسة إلى الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:

كيف يمكن الاستفادة من التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في مواجهة تداعيات جائحة كورونا؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس كل من الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما طبيعة الذكاء الاصطناعي وخصائصه وأنواعه؟
2. ما أبرز تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم؟
3. ما التداعيات السلبية لجائحة كورونا على التعليم؟
4. ما الخبرات العالمية لاستخدام التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في مواجهة تداعيات جائحة كورونا؟
5. ما متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في أنظمة التعليم لمواجهة تداعيات جائحة كورونا وما المعوقات المحتملة؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة الراهنة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي وخصائصها.
2. تحليل الخبرات العالمية للاستفادة من التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي.
3. رصد أبرز الآثار السلبية لجائحة كورونا على التعليم.

4. تحديد متطلبات توظيف التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في مواجهة جائحة كورونا.

5. التنبؤ بالمعوقات المحتملة وكيفية التغلب عليها.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة النظرية من حاجة المكتبة العربية إلى تعميق وإثراء الفهم لمصطلحات الذكاء الاصطناعي والمصطلحات المرتبطة به، خصوصًا مع اختلاف الآراء ووجهات النظر، واختلاف الترجمات لتلك المصطلحات إلى العربية، فضلًا عن أهمية تلك الدراسة العملية لطرح رؤية حول كيفية الاستفادة من التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في مواجهة تداعيات جائحة كورونا وتوجه القائمين على أنظمة التعليم عالمياً وعربياً إلى الاستفادة من التطبيقات التكنولوجية في التدريس، وإعداد المقررات، وتقويم الطلاب، واستخدام المنصات الرقمية كبداية لأساليب التدريس التقليدية.

منهج الدراسة وإجراءاته:

اعتمدت هذه الدراسة على استخدام المنهج الوصفي من خلال تحليل الأدب التربوي والدراسات والبحوث وذلك للتعرف على مفهوم الذكاء الاصطناعي وما يرتبط به من مفاهيم مثل تعلم الآلة والتعلم العميق، ونشأته وتطوره، وتحديد أبرز خصائص الذكاء الاصطناعي، وأنواعه المختلفة ثم الانتقال إلى رصد الجهود والخبرات العالمية في استخدام التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في التعليم خصوصًا في مواجهة تداعيات جائحة كورونا، ومن ثم طرح رؤية لكيفية الاستفادة من التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في التعليم، والمعوقات المحتملة، وكيفية التغلب عليها.

مصطلحات الدراسة:

(الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence AI):

يعرفه الفراني والحجيلي بأنه إنشاء أجهزة وتصميم برامج حاسوبية تمتلك قدرات العقل البشري، ولديها القدرة على التصرف، واتخاذ القرارات، والعمل بنفس الطريقة التي يعمل بها العقل البشري، من أجل استخدامها وتوظيفها في التعليم لأجل تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. (الفراني والحجيلي، 2020، 220).

ويعرفه محمود بأنه علم حديث نسبياً من علوم الحاسب الآلي يهدف إلى ابتكار وتصميم أنظمة الحاسبات الذكية التي تحاكي أسلوب الذكاء البشري نفسه، لتتمكن تلك الأنظمة من أداء المهام بدلاً من الإنسان، ومحاكاة وظائفه، وقدراته باستخدام خواصها الكيفية وعلاقاتها المنطقية والحسابية. (محمود، 2021، 184)

وتركز التعريفات السابقة على مدى إمكانية توظيف الحاسب الآلي وتطبيقاته المختلفة لمحاكاة العقل البشري وذلك لخدمة الإنسان وتيسير حياته.

ويقصد بالذكاء الاصطناعي في هذه الدراسة أحد فروع علوم الحاسب الآلي، ويهدف إلى إنشاء أجهزة وبرمجيات حاسوبية تحاكي الذكاء الإنساني، ولديها القدرة على العمل، والتصرف، واتخاذ القرارات اعتماداً على نفس الطريقة التي يفكر بها العقل البشري.

الدراسات السابقة:

هناك مجموعة كبيرة من الدراسات السابقة التي تناولت الذكاء الاصطناعي، وتطبيقاته في مجال التعليم، ومنها دراسة وولف وآخرون (2013) حول التحديات التي واجهها تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم، أن الذكاء الاصطناعي وتطويره للأنظمة التعليمية هو لمستقبل العملية التعليمية وذلك بسبب تكيفها مع قدرات ومستويات التفكير لدى مختلف الطلاب وكذلك سهولة استخدامها وتوفرها على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع، ولقد خلصت دراسته على التأكيد على أهمية استخدام المعلم الذكي في

تطوير العملية التعليمية والمختبرات، والتحسين الكبير في مستوى الطلاب العلمي. وأن المتعلمين لديهم القدرة الفائقة على تحقيق النجاح وتحسين مستواهم الحالي إلى الأفضل مما هم عليه الآن بنظام التعليم التقليدي الحالي، حيث يساعد استخدام البرمجيات الحاسوبية في التعليم على القدرة على النجاح. (Woolf et al., 2013)

وسعت دراسة الكحلوت والمقيد (2017) إلى تحديد متطلبات توظيف التعلم الذي في العملية التعليمية في الجامعات الفلسطينية القائمة على الذكاء الاصطناعي واللازم توافرها والمتمثلة في الأبنية، والأجهزة، والمعدات، والبرامج، والتقنيات، وعناصر المنهج، والكادر البشري والتنظيمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (100) مستجيب من الخبراء في كلية التربية، وكلية أنظمة المعلومات الحاسوبية من ثلاث جامعات فلسطينية، وأوضحت نتائج الدراسة أن متطلب عناصر المنهج جاء في صدارة المتطلبات بنسبة (96.71%)، وفي المرتبة الثانية متطلب الكادر البشري والتنظيمي (88.33%)، وفي المرتبة الثالثة متطلب الحاجة إلى البرامج والتقنيات الحديثة بنسبة (85.03%)، وجاء أخيراً متطلب الحاجة إلى الأبنية، والأجهزة، والمعدات بنسبة (84.80%). (الكحلوت والمقيد، 2017، ص ص 251-273)

أما دراسة (طه، وبكر، 2019، 383) حول تطبيق الذكاء الاصطناعي في برامج الجامعات ومراكز البحوث وفي التعليم العالي فهدفت إلى رصد سياسات، وبرامج، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي باستخدام المنهج الوصفي، والوصف، والتحليل، والتفسير من خلال تناول: تاريخ وتطور الذكاء الاصطناعي بصورة وصفية مبسطة، ومعنى المصطلح ومرادفاته واستخداماته في العلوم المعاصرة، والمهارات الحياتية والمخاطر الناجمة عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، والسياسات، والاستراتيجيات، والمستقبلات، ومن أهم هذه التطبيقات، الأنظمة الخبيرة Expert System، وتمييز الكلام: speech recognition، وهي برامج تستطيع تحويل الأصوات إلى كلمات (Text)، ومعالجة اللغات الطبيعية Natural language Processing، واستخدام الإنسان الآلي: Robotics وهو عبارة عن آلة كهروميكانيكية تتلقى الأوامر من حاسب تابع لها فيقوم بأعمال معينة.

أما دراسة راسل ونورفيج (Russell, Norvig , 2020) فهدفت للتعرف على مفهوم الذكاء الاصطناعي، واستكشاف مجالات وخصائص الذكاء الاصطناعي وأحدث التقنيات المستخدمة والتي تشمل التعلم العميق Deep learning، ونقل التعلم transfer learning، وتعلم الآلة machine learning، ومعالجة اللغات الطبيعية natural language processing، والسببية causality، والبرمجة الاحتمالية Probabilistic programming، وقضايا الخصوصية، والعدالة، والسلامة عند استخدام الذكاء الاصطناعي.

وهدف دراسة الفراني والحجيلي (2020) حول العوامل المؤثرة في قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT) إلى معرفة العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا (UTAUT)، وذلك باستخدام المنهج الوصفي وتطبيق مقياس النظرية على عينة تكونت من (446) من معلمي ومعلمات محافظة ينبع، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين لديهم درجة قبول كبيرة لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وإلى أن كلاً من (الأداء المتوقع، الجهد المتوقع، التأثير الاجتماعي، التسهيلات المتاحة) تؤثر بشكل إيجابي على نية استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم، وإلى أن أكثر العوامل المؤثرة في إقبال المعلمين على استخدام الذكاء الاصطناعي هو الأداء المتوقع يليه الجهد المتوقع، يليه التأثير الاجتماعي، يليه التسهيلات المتاحة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم لصالح الإناث، في حين لا توجد أية فروق تُعزى لمتغير (العمر، وسنوات الخبرة، ومجال التخصص التعليمي). (الفراني، والحجيلي، 2020، 215-216)

وسعت دراسة (الصبحي والفراني، 2020، 103) إلى دراسة التعليم في المملكة العربية السعودية في ظل الإمكانيات والمتطلبات، والتحديات لتبنى تقنية حديثة مثل الذكاء الاصطناعي، والتعرف على مدى تقبل أعضاء هيئة التدريس لإدراج تقنية الذكاء

الاصطناعي في العملية التعليمية، وفوائدها لعناصر العملية التعليمية، وإمكانية تبني هذه التكنولوجيا في التعليم العالي السعودي، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وتحليل الدراسات السابقة للتعرف على مدى إمكانية إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم السعودي، ومتطلبات ذلك ومعوقاته. وخلصت الدراسة إلى وجود بطة بسيط في جهود تطوير التعليم السعودي، وضرورة تبني التعليم السعودي تقنيات الذكاء الاصطناعي لكونها تقنية العصر.

وهدف دراسة محمود (2020) إلى تعرف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن الاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال استقراء وتحليل الدراسات، واستخدام استبانة مفتوحة للوقوف على أهم المشكلات والتحديات التي تواجهها العملية التعليمية، ودور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مواجهة تلك التحديات، تم عرضها على بعض المسؤولين عن العملية التعليمية بالتعليم الجامعي وما قبل الجامعي بلغ عددهم (31) وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد عدة تحديات ومشكلات تتصل بجوانب (العملية التعليمية - الإدارة التعليمية - المعلم - المتعلم - أولياء الأمور - تقييم المتعلمين) في ظل أزمة كورونا، منها: محدودية جاهزية المعلمين والبنية التحتية الرقمية في البيئة التعليمية، وضعف الاهتمام بتدريب المعلمين والمتعلمين على استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة، والاعتماد بشكل كامل في العملية التعليمية على الكتب الورقية.

وتتشابه الدراسات السابقة في كونها اعتمدت على استخدام المنهج الوصفي وتحليل الأدب التربوي والدراسات السابقة، ومحاولة التعرف على مدى إمكانيات الاستفادة من الذكاء الاصطناعي وتقنياته في التعليم بمختلف مراحله، وقد اتفقت جميع الدراسات على أن الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته صار ضرورة حتمية فرضتها متغيرات العصر ومتطلباته، وأن هناك إمكانيات كبيرة لأن يؤدي إلى تغيير دور المعلم، أما دراسة محمود (2020) فأشارت إلى المعوقات الراهنة التي تقف أمام الاستغلال الأمثل لتقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم المصري وذلك وفقاً لآراء عدد (31) مسؤول عن التعليم بمختلف مراحله.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية الذكاء الاصطناعي، وقد أفادت الدراسة الحالية من تلك الدراسات في التعرف على مفهوم الذكاء الاصطناعي وخصائصه ومفاهيمه، بالإضافة للتعرف على مدى إمكانية التوسع فيه مستقبلاً في بعض دول العالم وفقاً لآراء الخبراء، والتي أيدت جميعها استخدامه مع ضرورة توفير متطلباته. وتميزت الدراسة الحالية بتحليل بعض الخبرات العالمية لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم بصفة عامة، وفي مواجهة وباء كورونا بصفة خاصة، واستخلاص أهم المتطلبات العامة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لمواجهة تداعيات وباء كورونا، والتنبؤ بالمعوقات المحتملة.

الإطار النظري للدراسة:

1. طبيعة مفهوم الذكاء الاصطناعي وخصائصه:

يتكون مصطلح "الذكاء الاصطناعي" (Artificial Intelligence AI) من مصطلحين فرعيين: الأول مصطلح الذكاء intelligence، والذي يقصد به القدرة على فهم الظروف أو الحالات الجديدة والمتغيرة، والثاني مصطلح الاصطناعي Artificial، والمشتق من الفعل "صنع" أو "اصطنع"، والذي يشير إلى الأشياء التي تنشأ نتيجة النشاط أو الفعل الذي يتم من خلال اصطناع وتشكيل الأشياء تمييزاً عن الأشياء الموجودة بالفعل والمولدة بصورة طبيعية دون تدخل الإنسان، وبهذا المعنى يشير الذكاء الاصطناعي إلى الذكاء الذي يصنعه أو يصطنعه الإنسان في الآلة أو الحاسوب. (ياسين سعد، 2012، 114)

ويعد "جون مكارثي John McCarthy" أول من صاغ هذا المصطلح في عام 1956م، ووفقاً له فإن الذكاء الاصطناعي هو علم هندسة الأشياء وصنع آلات ذكية، فالذكاء الاصطناعي يركز على تطوير تقنيات، وتطبيقات، وآلات قادرة على التفكير بصورة تحاكي عمل العقل البشري، وتتعلم، وتقرر، وتتصرف كما يفعل البشر. وتتميز نظم الذكاء الاصطناعي بثلاث صفات هي: القدرة على التعلم، والقدرة على جمع وتحليل البيانات والمعلومات، وخلق علاقات بينها، والقدرة على اتخاذ قرارات بناء على عملية التحليل. (شمس، 2019، 122).

ويعرف الذكاء الاصطناعي، بأنه القدرة والعمل على التنمية في نظم المعلومات التكنولوجية التي تعتمد على الكمبيوتر والأدوات الأخرى التي تكمل المهام التي يقوم بها والتي عادة ما تتطلب الذكاء الإنساني والتمكن من الوصول إلى استنتاجات منطقية (logical deduction). (طه، وبكر، 2019، 383)

وعرفه كابلان وهابنلين بأنه "قدرة نظام معين على تحليل بيانات خارجية، واستنباط قواعد معرفية جديدة منها، وتكييف هذه القواعد، واستخدامها لتحقيق أهدافٍ ومهامٍ جديدة". (Kaplan, Haenlein, 2019, 15)

فالذكاء الاصطناعي هو أحد فروع علم الحاسبات المعنية بكيفية محاكاة الآلة لسلوك الإنسان فهو علم تصميم آلات وبرامج حاسوبية تستطيع التفكير بنفس الطريقة التي يعمل بها عقل الإنسان، تتعلم كما يتعلم، وتقرر كما يقرر، وتتصرف كما يتصرف، أي أن الذكاء الاصطناعي هو عملية محاكاة قدرات عقل الإنسان عبر أنظمة الحاسوب. (Fernández et. al., 2019, p. 556- 557)

كما يهدف الذكاء الاصطناعي إلى بناء وتطوير أنظمة حاسوبية وبرمجيات قادرة على أداء سلوكيات تحقق مستوى من الذكاء شبيه بذكاء البشر أو أفضل، ويتجسم ذلك في وضع المعارف البشرية داخل الحاسوب، ضمن ما يعرف بقواعد البيانات، ومن ثم يستطيع الحاسوب عبر الأدوات البرمجية البحث في هذه القواعد، والقيام بالمقارنة والتحليل، وذلك اعتماداً على قدرة الآلة على القيام بالمهام التي تحتاج إلى الذكاء البشري عند أدائها مثل الاستنتاج المنطقي، والوصول إلى أفضل الحلول للمشكلات المختلفة، ومن ثم فهو يجعل الآلة أكثر ذكاءً، والأجهزة أكثر فائدةً. (مكاوي، 2018، 22)

ويتسم الذكاء الاصطناعي بالعديد من الخصائص وهي:

أ. الاعتماد على عملية الاستدلال في التعامل مع البيانات والمعلومات: يعتمد الذكاء الاصطناعي على الاستدلال، والذي يعد أحد عمليات الاستنتاج المنطقي القائم على استخدام القواعد والحقائق، وطرق البحث المختلفة، والحدس للوصول إلى

استنتاج معين، وذلك من خلال مطابقة الصور والأصوات وغيرها، كما يعتمد على بناء قاعدة من المعرفة يتم من خلال إكساب الحاسوب القدرة على الاستدلال؛ ومن ثم الاستنتاج المنطقي، وإصدار الأحكام.

ب. **إمكانية تمثيل المعرفة:** تعتمد تطبيقات الذكاء الاصطناعي على استخدام نظم المعالجة لتحليل وتفسير البيانات، والمعلومات، والتفاصيل، والحقائق الواسعة، وكيفية التعامل مع هذه البيانات على أفضل وجه، لتمثيل المعرفة اعتماداً على تملك أنظمة الذكاء الاصطناعي قاعدة كبيرة من المعرفة تمكنها من الربط بين الحالات والنتائج، فبرامج الذكاء الاصطناعي تحتوي على أسلوب لتمثيل المعلومات. (جودت، 2015 ؛ مطاي، 2012، 3).

ج. **القدرة على التعلم واتخاذ القرار:** وهذه أهم سمات الذكاء الاصطناعي بالاعتماد على استراتيجيات تعلم الآلة من حيث تحليل البيانات، والمعلومات، واستبعاد المعلومات غير المناسبة، وتصنيف المعلومات، والاستفادة منها والتنبؤ، وأيضاً تخزين المعلومات للاستفادة منها في مواقف أخرى، وهو ما يشبه عملية التعلم لدى البشر.

د. **القدرة على التعامل مع البيانات المتضاربة أو غير المؤكدة:** تستطيع أنظمة الذكاء الاصطناعي التعامل مع البيانات المتضاربة، أو المتناقضة، أو التي تشوبها بعض الأخطاء، وإعطاء الحلول المناسبة، والقدرة على التوصل لحل المشكلات حتى في حالة عدم توفر جميع البيانات، والمعلومات اللازمة لاتخاذ القرار. وتستطيع تطبيقات الذكاء الاصطناعي إيجاد بعض الحلول حتى لو كانت المعلومات غير متوافرة بأكملها في الوقت الراهن، وقد تصل إلى استنتاجاتٍ أقل واقعيةً أو تصل إلى استنتاجاتٍ صحيحةٍ.

2. نشأة وتطور الذكاء الاصطناعي:

بحث الإنسان على مر التاريخ على اختراع يمكنه أن يحاكي العقل البشري في نمط تفكيره، فقد حاول كل من الفنانين والكتاب، وصناع الأفلام، ومطوري الألعاب على حد

سواء إيجاد تفسير منطقي لمفهوم الذكاء الاصطناعي. فعلى سبيل المثال في عام 1872 تحدث "صموئيل بتلر" في روايته "إريوهون" 1872 عن الآلات والدور الكبير الذي ستلعبه في تطوير البشرية ونقل العالم إلى التطور والازدهار. (مايكروسوفت، 2021)

وعلى مر الزمن، كان الذكاء الاصطناعي حاضراً فقط في الخيال العلمي، فتارةً ما يسلط الضوء على الفوائد المحتملة للذكاء الاصطناعي على البشرية وجوانبه الإنسانية المشرقة، وتارةً أخرى يسلط الضوء على الجوانب السلبية المتوقعة منه، ويتم تصويره على أنه العدو الشرس للبشرية الذي يعتزم الاستيلاء على الحضارة، والسيطرة عليها.

وقد ظهر مصطلح الذكاء الاصطناعي لأول مرة في عام 1956 في كلية دارموت في هانوفر بالولايات المتحدة الأمريكية، خلال انعقاد مدرسة صيفية نظمها أربعة باحثين أمريكيين: جون مكارثي، مارفن مينسكي، ناثنيل روتشستر وكلود شانون. (غاناسيا، 2018، 1)

وقد كان الذكاء الاصطناعي يهدف في البداية إلى محاكاة كل واحدة من مختلف قدرات الذكاء، بواسطة الآلات، سواءً كان ذكاءً بشرياً، أو حيوانياً، أو نباتياً أو اجتماعياً، أو تصنيفاً تفرعياً حيوياً. وقد استند هذا النظام العلمي أساساً إلى افتراض أن جميع الوظائف المعرفية، ولا سيما التعلّم، والاستدلال، والحساب، والإدراك، والحفظ في الذاكرة، وحتى الاكتشاف العلمي أو الإبداع الفني، قابلة لوصف دقيق لدرجة أنه يمكن برمجة جهاز كمبيوتر لاستنساخها. ومنذ وجود الذكاء الاصطناعي، أي منذ أكثر من ستين سنة، ليس هناك ما يفند أو يثبت بشكل قاطع هذه الفرضية التي لا تزال مفتوحة وخصبة في آن واحد.

ومنذ اختبار "آلان تورينغ" (1912-1954) لأول برنامج آلي ذكي، سنة 1950، توالى التجارب والاكتشافات في مجال الذكاء الاصطناعي بخطى متسارعة، ففي سنة 2012، نجحت تقنية "التعلم العميق deep learning"، وهي نظام للتعلّم والتصنيف، قائم على الشبكات العصبية، في التعرف إلى الوجوه بدقة عالية، وبدرجة

احتمال للخطأ شبه منعدمة. واستطاع الروبوت الذكي "ألفاغو AlphaGo" التغلب على بطل العالم في لعبة (Go) وفي سنة 2016، وهي اللعبة الأكثر تعقيداً في العالم. وخلال سنة (2018)، استطاعت "إيریکا Erica" (وهي روبوت بملامح امرأة بشرية) تقديم نشرة الأخبار على شاشة التلفاز في اليابان؛ واستظهار نصّ مكتوب سلفاً، والقيام بحركات وتعبيرات وجدانية، كالابتسام مثلاً، إلا أنها ليست قادرة، بعد، على التفاعل مع ضيوفها بطريقة مستقلة. (مروان، 2019، 78)

ومنذ ذلك الحين شهد الذكاء الاصطناعي تطورات واسعة على مدار السنوات الماضية حققت آثاراً مهمة في مستقبل البشرية، وقد صار الذكاء الاصطناعي حقيقة لا خيال، ولم يعد يحتل مكاناً في عالم الثقافة الشعبية فقط، وتمثل سنة 2018 النقطة الكبرى للذكاء الاصطناعي مع التقدم في التكنولوجيا، والخوارزميات، وانتشار الحواسيب. ويعمل إيلون ماسك صاحب شركة تسلا، وصاحب العديد من الابتكارات حالياً على مشروع "نيورالينك" والقائم على ربط الدّمغة بالآلات، ثم ربط بعضها ببعض، وهذا ما يبدو وكأنه حلقة في سلسلة تطوّر طويل نعرف بداياته، ونعيش بعض مظاهره وإنجازاته، لكننا لا نستطيع معرفة نهايته، إذا كانت له نهاية.

وهناك الكثير من التوقعات بتفوق الذكاء الاصطناعي في كل المجالات، فينتظر في سنة 2027، أن تعجّ الشوارع بالسيارات ذاتيّة القيادة بشكل تامّ. وأمّا المدارس، فسوف تختفي مع حلول العام 2034، لتفسح المجال أمام التدريس المعزّز بالذكاء الاصطناعي المتلائم مع الحالة العصبية لكل متعلّم على حدة. وينتظر، خلال سنة 2049، أن يتحول "التفرّد" إلى واقع فعلي؛ فلأول مرة في التاريخ، سيوجد حاسوب حائز على ذكاء متساوٍ مع الذكاء الإنساني، يجمع بين القوّة الفائقة للحساب والانفعالات والوعي بالذات. (الإدريسي، 2019، 52)

ويمكن القول أن تطور الذكاء الاصطناعي مرّ بأربعة مراحل بدأت من مرحلة الذكاء الاصطناعي القادر على الفهم، والتي تمثّل أبسط مراحل الذكاء الاصطناعي والتي تعتمد على استخدام خوارزمية لمراقبة سلوك البشر ورصدها، ومثالها ترشيحات الأخبار في

جوجل، ثم مرحلة الذكاء الاصطناعي القادر على تحليل العلاقات الارتباطية مثل التنبؤ بحالة المريض بناء على تاريخه المرضي، ثم مرحلة الذكاء الاصطناعي الواعي القادر على الإدراك الكامل لبيئته ومن أبرز أمثله تطبيقات الهواتف الذكية التي تقوم بحل الواجبات المنزلية للطلاب، وتقنيات الواقع المعزز، ثم ظهرت مرحلة الذكاء الاصطناعي المستقل ذاتيًا ومن أمثله السيارات ذاتية القيادة، والطائرات من دون طيار. ويبشر الكثير من الباحثين بالانتقال إلى مرحلة الذكاء الاصطناعي ذاتي التطور، ليصبح أكثر ذكاءً من الإنسان فيصير قادرًا على تصميم آلة أخرى مشابهة، ويطور أجيالاً من نفسه، ويجد حلولاً لمشكلات يصعب على الإنسان معالجتها، وتحقق نبوءات العلماء الذين أقروا بأن الذكاء الاصطناعي سيكون سبب فناء البشرية. (خليفة، 2019)

لقد خرج الذكاء الاصطناعي من مختبرات البحوث ومن صفحات روايات الخيال العلمي، ليصبح جزءاً لا يتجزأ من حياة الإنسان اليومية، بدايةً من المساعدة في التنقل في المدن وتجنب زحمة المرور، وصولاً إلى استخدام مساعدين افتراضيين لمساعدة البشر في أداء المهام المختلفة، واليوم أصبح استخدام الذكاء الاصطناعي متأصل من أجل الصالح العام للمجتمع.

وقد وصلت البشر إلى نقطة فريدةٍ وغير مسبوقَةٍ في تاريخ البشرية، فنحن أمام حقبة جديدة تعرف باسم الثورة الصناعية الرابعة، هذه الثورة خلقت لنا فرصة كبيرة لإعادة تشكيل الطريقة التي ندير بها بيئتنا اليوم، حيث يتم تسخير قدرات الرقمنة والتحولات المجتمعية من أجل حل المشاكل البيئية، وخلق ثورة في مجال الاستدامة .

ويبشر العديد من الباحثين والعلماء بدخول البشرية عصرًا جديدًا غير مسبوق ستشهد فيه سلسلة من الاختراعات غير المتوقعة، لم تعرفها طيلة تاريخها كما وكيفًا تساوى ما عرفته خلال العشرين ألف سنةٍ الماضية، وعلى حسب وصف الباحث الأمريكي "راي كورزويل Ray Kurzweil" كبير مهندسي شركة جوجل فإننا على عتبة قفزةٍ تكنولوجية حاسمةٍ جدًا ومصيرية، لا يستطيع أحد أن يصفها، يبدو فيها المستقبل مثل ثقب أسود لا يمكن رؤية ما بعده وما يخفيه. (العسيري، 2019، ص 146)

وقد ازدادت تطبيقات الذكاء الاصطناعي بصورةٍ لا يمكن حصرها واستيعابها في كافة مجالات الحياة الإنسانية، وعلى الرغم من ذلك فقد انقسمت آراء الخبراء حول الذكاء الاصطناعي إلى قسمين: القسم الأول ينظر إلى الذكاء الاصطناعي نظرة مستقبلية إيجابية، ويرى أنه يحسن مستوى حياتنا، ويجعلها أكثر سرعةً وسهولةً، وقسم آخر ينظر إلى الذكاء الاصطناعي نظرة تشاؤمية خوفاً من التداعيات السلبية للذكاء الاصطناعي على حياتنا.

وقد صار الذكاء الاصطناعي أحد أبرز مجالات التطور التكنولوجي المعاصر، والأساس الرئيس في المنافسة الدولية ومحور التنمية الاجتماعية والاقتصادية للدول، واليوم تولى الحكومات أهمية كبيرة لتعليم الذكاء الاصطناعي وبرامجه في خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية. (Mu, 2019, p 772)

ويرى الكثيرون أن البشرية أصبحت على وشك التحوُّل نحو جيل جديد من المُجتمعات، حيث يُنذر هذا التحوُّل بظهور مُجتمع فائق الذكاء تكون فيه اليد العليا للآلة على الإنسان، وتتحقّق فيه نبوءات أفلام الخيال العلمي بتآكل المُجتمع من داخله عبر إزالة الخطوط الفاصلة بين ما هو إنساني وما هو مادي، ويتعدى ما تمّت تسميته مُجتمع المعلومات؛ ليظهر "مُجتمع ما بعد المعلومات". (إيهاب خليفة، 2019، 11)

وبالرغم من عدم وجود إجماع بشأن كيفية الاستعداد للذكاء الاصطناعي حول العالم، إلا أنه لا مجال للشك بأن الوقت حان للاستعداد له، ما يستوجب وضع خطط مستقبلية تقوم على الاستثمار في التدريب والتعليم وتأهيل العمالة لخوض مجالات عمل جديدة".

ويمكن القول إن العالم على أعتاب ثورة شاملة ستغير شكل الحياة البشرية يقودها الذكاء الاصطناعي على مختلف المستويات الأمنية والاقتصادية والاجتماعية وغيرها، وذلك لأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتعدد وتزايد بصورة يصعب حصرها، فهي تقريباً تدخل في المجالات الإنسانية كافة، وحتى اللحظة لم يتم وضع تصور أو تقييم

موضوعي لتداعيات هذه التطبيقات، ويمكن القول إن بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي من المفترض أن تجعل حياة الأفراد أسهل وأسرع مثل "المدن الذكية" التي تجمع التقنيات كافة الخاصة بنظم الذكاء الاصطناعي قد تكون سبباً في زيادة سطوة الآلات على الحياة البشرية. (محمود، 2021:

3. أنواع الذكاء الاصطناعي:

يتضمن الذكاء الاصطناعي ثلاثة أنواع رئيسة تبدأ من ردّ الفعل البسيط وصولاً إلى الإدراك والتفاعل الذاتي، وذلك على النحو الآتي: (شمس، 2019، 122)، (Suzuki, 2017)

أ. **الذكاء الاصطناعي الضيق أو المحدود Narrow AI or Weak AI**: من أبسط أشكال الذكاء الاصطناعي، وتتم برمجته للقيام بوظائف معينة داخل بيئة محدّدة، ويُعتبر تصرفه بمنزلة ردّة فعل على موقف مُعيّن، ولا يُمكن له العمل إلا في ظروف البيئة الخاصّة به، ومن أمثلته ألعاب الشطرنج الموجودة على الأجهزة الذكية ومنها: "الروبوت ديب بلو"، الذي ابتكرته شركة IBM، وقام بلعب الشطرنج مع بطل العالم غاري كاسباروف وهزّمه، والسيارات ذاتية القيادة، وبرامج التعرف على الكلام أو الصور، ويعد هذا النوع من الذكاء الاصطناعي من أكثر الأنواع شيوعاً في الوقت الحاضر.

ب. **الذكاء الاصطناعي العام أو القويّ: General AI or Strong AI**: يعمل بقدرة تشابه قدرة الإنسان من حيث التفكير، إذ يركز على جعل الآلة قادرة على التفكير والتخطيط من تلقاء نفسها، وبشكل مشابه للتفكير البشري، ويمتاز بالقدرة على جمع المعلومات وتحليلها وعلى مُراكمّة الخبرات من المواقف التي يكتسبها، والتي تؤهّله لأن يتخذ قرارات مستقلّة وذكيّة، مثل روبوتات الدردشة الفوريّة، والسيارات ذاتيّة القيادة.

ج. **الذكاء الاصطناعي الفائق Super AI**: لا زالت أنواع الذكاء هذه قيد التجارب وتسعى إلى محاكاة الإنسان، ويُمكن التمييز بين نمطين أساسيين منها: الأوّل يحاول

فَهْم الأفكار البشريّة، والانفعالات التي تؤثر في سلوك البشر، ويملك قدرة محدودة على التفاعل الاجتماعي. والثاني هو نموذج لنظرية العقل، حيث تستطيع هذه النماذج التعبير عن حالتها الداخليّة، وأن تتنبأ بمشاعر الآخرين ومواقفهم وأن تتفاعل معها؛ إنّها الجيل المُقبل من الآلات فائقة الذكاء.

وعلى الرغم من انتشار النوع الأول للذكاء الاصطناعي، إلا أن التوقعات تشير إلى أن العالم في طريقه لعصر الذكاء الاصطناعي القوي ويكفي مطالعة التطورات التكنولوجية اليومية حول استخدام الإنسان الآلي في كافة المجالات، والذي يتصف بقدرته على التعلم، وتراكم الخبرات، والإفادة من تطور تكنولوجيا المستشعرات، وبرامج الخوارزميات ليدل على أننا في طريقنا للانتقال الحثيث للنوعين الثاني والثالث من الذكاء الاصطناعي، وأن على العالم الاستعداد لذلك.

4. مجالات الذكاء الاصطناعي:

يشمل الذكاء الاصطناعي مجموعة واسعة من المجالات الفرعية وهي:

أ. **تعلم الآلة Machine Learning**: يشير مصطلح تعلم الآلة إلى أحد مجالات الذكاء الاصطناعي والتي يمكن فيها للبرمجية أن تتعلم أو تتكيف بطريقة تحاكي ما يمكن للبشر القيام به، فتقوم الآلة بتحليل كميات هائلة من البيانات، والبحث عن أنماط سائدة من أجل تصنيف المعلومات، أو القيام بالتنبؤ، والخروج بتوقعات، وتسفر إضافة التغذية الراجعة عن تمكّن البرمجية من التعلم ومن ثم تعمل الآلة على تعديل طريققتها على أساس الحسابات التي تحدد ما إذا كان المسار المتبع صحيح أم خطأ. (آل سعود، 2017، 147)

ب. **التعلم العميق Deep Learning**: يشير مصطلح التعلم العميق إلى مجال فرعي من التعلم الآلي يركز بشكل كبير على تطوير خوارزميات تمكّن الحاسوب من تعلم أداء المهام الصعبة التي تتطلب فهماً عميقاً للبيانات وطبيعة عملها من تلقاء نفسه، ويعتمد تفسير البيانات على استخدام الشبكات العصبية الاصطناعية

Artificial Neural Network والتي تزداد مع مرور الوقت، وعلى مستويات متعددة من المعالجة غير الخطية للبيانات، وهذه الشبكات مستوحاة من الشبكات العصبية البيولوجية للدماغ البشري، وهي تتألف من طبقات متصلة، بحيث يمكن أن تتعلم الشبكات ذات الطبقات الأكثر وظائفًا والأكثر تعقيدًا، وهذا يفسر قوة التعلم العميق.

(La Pierre et al., 2019, p.75) (Barchi et al., 2019, p.6) (Dargan et al., 2019, p.1)

ج. **الرؤية الحاسوبية Computer Vision**: يشير مصطلح الرؤية الحاسوبية إلى أحد المجالات العملية للتخصصات التي تتناول كيفية جعل الحواسيب تكتسب مستويات عالية من الفهم من خلال الصور والفيديوهات الرقمية أي فهم الحاسوب لمحتوى هذه الصور ومواد الفيديو كما يفهمها الإنسان، وتشتمل الرؤية الحاسوبية على الطرق الخاصة بتخزين، ومعالجة، وتحليل، وفهم الصور الرقمية، واستخلاص بيانات عالية الأبعاد بغرض إنتاج معلومات رقمية أو رمزية في شكل قرارات. (Jin, 2019, 2)

د. **معالجة اللغة الطبيعية Natural language processing**: تعتمد معالجة اللغة الطبيعية على التفاعلات بين الحواسيب والآلات التي تتحكم فيها الحواسيب من ناحية، واللغات البشرية الطبيعية وخاصة ما يتعلق منها بكيفية برمجة الحاسوب لمعالجة بيانات اللغة الطبيعية وتحليلها. (Jin, 2019,2)

هـ. **النظم الخبيرة Expert systems**: وهي أنظمة حاسوبية تمتاز بالخبرة، والمعرفة، وتتألف من مجموعة من قواعد المعرفة المقدمة من خبراء المجال حول فئة معينة من المشكلات، وتسمح بتخزين المعرفة واسترجاعها בזكاء، واستخدام محركات استدلال تقوم بتفسير وتحليل وتقييم الحقائق، والمعرفة من أجل تقديم الإجابات، ومن مهام النظم الخبيرة التصنيف والمراقبة والتشخيص، والتصميم، والتخطيط، والجدولة. (O'Regan, 2016, 270)

ويجمع المجالات السابقة على اختلافها أنها تحمل خصائص وسمات الذكاء الاصطناعي من حيث قدرتها على الاستدلال، واتخاذ القرار بناءً على معلومات بصورة منطقية، والقدرة على التعامل مع البيانات حتى لو كانت ناقصة أو متضاربة، وأنها تحاول محاكاة الذكاء الإنساني، وتعمل لخدمة الإنسان، ويتوقع أن تتسع هذه المجالات مع تطور تقنيات الذكاء الاصطناعي.

5. تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

يرى الكثير من الباحثين والعلماء أن الذكاء الاصطناعي سوف يؤدي إلى تحسين كبير في التعليم لجميع المستويات المختلفة، وأن الطريق واعد أمام استثمار تقنياته، وتوظيفها لحل مشكلات التعليم القائمة ودراسة انعكاساتها، وتداعياتها، والعمل على توفير بيئة تعليمية آمنة خالية من التهديدات، مع التخطيط، والتصميم، والتطوير الرقمي. (موسى وبلال، 2019، -306 307)

ويبدو أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستصبح من أهم قضايا تكنولوجيا التعليم على مدار العشرين سنة القادمة، حيث تتمتع الأدوات، والخدمات، والتطبيقات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي بإمكانات وقدرات عالية لدعم كل من المتعلمين، والمعلمين، والقائمين على التعليم. (Zawacki-Richter et al., 2019, p. 20)

وهناك أربعة جوانب رئيسة في العملية التعليمية يمكن أن يفيد فيها الذكاء الاصطناعي بصورة كبيرة وهي: المحتوى، وطرق التدريس، والتقييم، والتواصل. (20-Chassignol et al., 2018, 18)

وتتضمن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: (قشطي، 2020، 80)

أ. **المحتوى الذكي:** تهتم مجموعة من الشركات والمنصات الرقمية بإنشاء "محتوى ذكي" من خلال تحويل الكتب التعليمية التقليدية إلى كتب ذكية وثيقة الصلة بالغاية التعليمية، كما تقوم شركات بإنشاء منصات محتوى ذكية متكاملة مع دمج المحتوى بتمارين الممارسة، والتقييم مثل برنامج Netex Learning الذي يتيح للمعلمين

تصميم مناهج رقمية ودمجها مع وسائط الصوت والصورة، بالإضافة إلى إمكانية التقييم الذاتي. (Turbot, 2017)

ب. أنظمة التعليم الذكي (Intelligent tutoring systems) المعروفة اختصاراً بـ ITS:

وهي أنظمة كمبيوتر مصممة لدعم وتحسين عملية التعلم والتدريس في مجال المعرفة، توفر دروساً فورية دون الحاجة إلى تدخل من البشر، وتهدف هذه الأنظمة إلى تيسير التعلم بطريقة مجدية وفعالة، باستخدام مجموعة متنوعة من تقنيات الحوسبة والذكاء الاصطناعي. ومن أمثلتها منصة "Brainly" وهي شبكة تواصل اجتماعي تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي الخاص بأسئلة الفصل الدراسي، إذ يستخدم الذكاء الاصطناعي فيها خوارزميات التعلم الآلي لتصفية الرسائل غير المرغوب فيها، و يتيح للمستخدمين طرح أسئلة حول الواجب المنزلي والحصول على إجابات تلقائية تم التحقق منها، ويساعد الموقع الطلاب على التعاون فيما بينهم والتوصل إلى إجابات صحيحة من تلقاء أنفسهم.

وقد بزغ مؤخراً التطبيق الذكي Thinkster Math والذي كان يعرف في السابق بـ Tabtor Math بصورة مذهلة في مجال تدريس مادة الرياضيات القائم على التعلم الفردي والمعتمد على التحليلات الرقمية للبيانات عن طريق الحاسب الآلي، حيث يساعد المعلمين في تقييم الأعمال والواجبات المنزلية، وغيرها من الساعات المكتبية التي يتخللها جلسات خصوصية لبعض الطلاب المتعثرين، حيث يسمح التطبيق بتقييم أعمال الطلاب وتقديم التغذية الراجعة والملاحظات وبخاصة على الإجابات الخاطئة، وذلك عن طريق أسلوب التدخل المعتمد على البحث، وتوجيه، وتقويم، وتعديل المهارات، والسلوك، والأداء، والمفاهيم، والمهارات، والتحليل والتفكير عن طريق ربطها بالمشكلات السابقة وأيضاً ربطها بالمشكلات الحياتية اليومية، وهو أيضاً مصمم للاهتمام بالحاجات التعليمية الخاصة لكل متعلم، ويقدم نظام منهجي متقدم وعلى أساس معايير متطابقة مع المعايير العالمية لجميع المستويات التعليمية من الصفوف التمهيدي وحتى الصفوف الأكثر تقدماً. حيث يساعد الطلاب الذين يسعون لتحسين مستواهم في مادة الرياضيات،

ولقد أثبتت النتائج أن ما يقارب من 30 ألف من الطلاب على اختلاف بلدانهم قد حققوا تحسناً ملحوظاً في مادة الرياضيات بنسبة تقدر بـ (90%) بعد فترة قصيرة تقدر بحوالي (3) أشهر فقط من استخدام (Chany, 2014 Thinster Math..)

ج. تقنية الواقع الافتراضي (Virtual Reality)، والواقع المعزز (Augmented Reality):

وتشمل تقنية الواقع الافتراضي محاكاة تفاعلية تتيح للمستخدم فرصة خوض تجارب مختلفة كالمشاركة في مباراة، أو زيارة أماكن معينة وهو جالس في منزله، حيث يمكن للمستخدم أن يكون جزءاً من هذه التجربة، كما يمكنه التنقل داخلها، والتفاعل أيضاً من خلال أجهزة خاصة تساعد في الاندماج بشكل كلي، كنظارات الواقع الافتراضي أو وحدات تحكم مع استشعار للحركة، وتساعد هذه التقنية المتعلم على تنمية قدراته، من خلال القيام بجولات افتراضية في أماكن تاريخية، وتصور وفهم وإدراك بعض البيانات العلمية المعقدة.

بينما تختلف تقنية الواقع المعزز (AR) مع سابقتها في كونها تنقل المشاهد بعرض ثنائي أو ثلاثي الأبعاد في محيط المستخدم، حيث يتم دمج هذه المشاهد أمام الطالب لخلق واقع عرض مركب، وتتيح هذه التقنية مجموعة من الخيارات التعليمية مثل محاكاة عمليات معقدة كالعمليات الجراحية.

إن قدرة المؤسسات التعليمية على مواكبة التغيرات والتطورات التكنولوجية بما فيها الذكاء الاصطناعي والإفادة منها في العملية التعليمية تعتمد بدرجة كبيرة على قدرة المعلم على مواكبة هذه التغيرات وتقبلها، لأن المعلم أبرز مكونات العملية التعليمية لدوره الفعال والمؤثر في مخرجات التعليم. ويرى العديد من الخبراء أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستسهم في تحقيق التحولات الآتية في ميدان التعليم: (حايك، 2018)

أ. **تغيير أنظمة الذكاء الاصطناعي لدور المعلمين:** سيكون هناك دائماً دور للمعلمين في مجال التعليم، ولكن قد يتغير هذا الدور وما ينطوي عليه من تغييرات بسبب التقنية الجديدة في شكل أنظمة حوسبة ذكية. ويمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي

تولي مهام مثل التصنيف، ويمكن أن تساعد الطلاب على تحسين التعلم، بل وربما تكون بديلاً عن الدروس الخصوصية في العالم الحقيقي، كما يمكن أن تسهم في جوانب التدريس بحيث يتحول دور المعلم إلى دور الميسر.

ب. **تغيير كيفية قيام المدارس بانتقاء الطلاب وتعليمهم ودعمهم:** إن عملية جمع البيانات الذكية، التي تدعمها أنظمة الكمبيوتر الذكية، تقوم بالفعل بإجراء تغييرات على كيفية انتقاء المؤسسات التعليمية والمدارس والجامعات مع الطلاب المتقدمين لها وال الحاليين. ومساعدة الطلاب على اختيار أفضل الدورات، تساعد أنظمة الكمبيوتر الذكية على جعل كل جزء من تجربة المؤسسة التعليمية أكثر تخصيصاً لتلبية احتياجات الطلاب وأهدافهم. وتلعب أنظمة استخراج البيانات دوراً أساسياً كما يمكن أن تسهم أنظمة الذكاء الاصطناعي بشكل كبير في عملية انتقال الطالب من المدرسة الثانوية إلى الجامعة، وعمليات تنسيق الطلبة.

ج. **تغيير بيئة تعلم الطلاب، ومن يقوم بالتدريس لهم، وكيفية اكتسابهم المهارات الأساسية:** إن الذكاء الاصطناعي لديه القدرة على تغيير التعليم، فباستخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي والبرمجيات والدعم، يمكن للطلاب التعلم من أي مكان في العالم في أي وقتٍ. وتساعد البرامج التعليمية التي تدعمها أنظمة الذكاء الاصطناعي الطلاب بالفعل على تعلم المهارات الأساسية، ومع التطور الجاري في هذه البرامج ومع تعلم المطورين أكثر، فمن المحتمل أن يقدموا للطلاب نطاقاً أوسع بكثير من الخدمات.

د. **أهمية الأنشطة الأساسية في التعليم، مثل التصنيف وتحديد الدرجات:** باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي صار من الممكن الآن للمعلمين إجراء التصنيف التلقائي لجميع أنواع الاختبارات المتعددة، وهذا ما يسهم بقدر كبير في توفير الوقت والجهد، ويوفر عنصر الدقة وتقليل احتمالية حدوث أي خطأ.

هـ. **تكييف البرامج التعليمية لاحتياجات الطلاب:** تساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي على تلبية احتياجات كل طالب، فبرامج التعلم التكيفي، والألعاب، والبرمجيات

تستجيب لاحتياجات الطلاب، مع التركيز بشكل أكبر على مواضيع معينة، وتكرار الأشياء التي لم يتقنها الطلاب، ومساعدة الطلاب بشكل عام على العمل وفقاً للوتيرة الخاصة بهم، مهما كان ذلك.

و. **تغيير كيفية العثور على المعلومات والتفاعل معها:** يسرت أنظمة الذكاء الصناعي الوصول إلى المعلومات والإفادة في ذلك من إمكانات شبكة الإنترنت، فعلى سبيل المثال تقدم لمستخدمي شبكة الأنترنت معلومات وتوصيات يومية لمستخدمي Google استناداً إلى الموقع، وتقدم شركة أمازون Amazon توصيات الشراء على أساس عمليات شراء سابقة التي يقوم بها المستخدمون سابقاً، ويتكيف برنامج Siri مع احتياجات المستهلك اليومية وأوامره، وتقريباً جميع إعلانات الويب موجهة نحو اهتمامات المستخدم وتفضيلات التسوق. فهذه الأنواع من الأنظمة الذكية تقوم بدور كبير في كيفية تفاعلنا مع المعلومات في حياتنا الشخصية والمهنية. وقد غيّرت الأنظمة القائمة على أنظمة الذكاء الاصطناعي بشكل جذري كيفية تفاعلنا مع المعلومات. ومع استخدام تقنية أحدث وأكثر تكاملاً، قد يكون لدى الطلاب في المستقبل تجارب مختلفة إلى حد كبير في إجراء الأبحاث والبحث عن الحقائق أكثر من طلاب اليوم.

6. **تداعيات جائحة كورونا والخبرات العالمية في مواجهتها باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي:**

أشار تقرير منظمة اليونسكو حول الآثار والتداعيات السلبية لجائحة كورونا إلى أن جائحة كورونا أدت إلى: (اليونسكو، 2020)

أ. **حرمان ملايين الطلبة من التعليم المدرسيّ بسبب إغلاق المدارس والجامعات.** وتتفاقم انعكاسات الإغلاق على التلاميذ من الفئات الفقيرة والمحرومة، الذين يحظون بفرص تعليمية أقل خارج المدرسة. وهناك الكثير مما يمكن عمله للحد من هذه الآثار، وذلك من خلال استراتيجيات التعلم من بُعد.

ب. **عدم تكافؤ فرص الطلبة في الانتفاع بمنصات التعلم الرقمية، وفرص التعلم عن بُعد.** يمثل غياب الانتفاع بالتكنولوجيا عائقاً أمام التعلم المستمر، ولا سيما بالنسبة إلى الطلاب الذين ينتمون إلى عائلات محرومة. فالعديد منهم لا يملكون حواسيب منقولة، فضلاً عن صعوبة اتصالهم بالإنترنت؛ بل هناك من لا يملك طاولة للدرس، ولا كتباً، ولا يجد أيّ مساندة من آبائهم على النحو المأمول. وفي المقابل هناك آخرون يحظون بكلّ ما سبق. لذا يتعيّن علينا تفادي اتّساع هذه الفوارق في الفرص، وتجنّب ازدياد الآثار السلبية في تعلّم الأطفال الفقراء. ثم إنّ ضمان عودة الأطفال والشباب إلى المدارس عند إعادة افتتاحها يمثل تحدياً، خصوصاً بعد إغلاقها فترة طويلة. لذلك فإنّ هناك حاجة إلى الاستفادة من قنوات التلفزيون، والإذاعة لبث المقرّرات، والمناهج الدراسية، وكذلك التنسيق مع الشركات المسؤولة عن تقديم خدمة الأنترنت من أجل تخفيض أسعار الخدمة.

ج. **الحرمان من وجبات التغذية المدرسية.** يعتمد الكثير من الطلاب على الوجبات المجانية أو الرخيصة التي تقدّمها المدارس. فإذا تعدّر توصيل هذه الوجبات بسبب إغلاق المدارس، فينبغي توسيع نطاق برامج التحويلات النقدية من أجل تعويض أولياء الأمور عن ضعف قدرتهم الشرائية على توفير وجبات لأولادهم.

د. **عدم استعداد الأهل لتعليم أولادهم عن بُعد أو في المنزل.** عندما تُغلق المدارس، يُطلب من الأهل غالباً تيسير تعليم أطفالهم في المنزل، فيواجه بعضهم صعوبة في أداء هذه المهمة، ولا سيما إذا كانوا محدودي التعليم والموارد.

هـ. **التفاوت في رعاية الأطفال.** غالباً ما يترك الأهل العاملون أطفالهم وحيدين نتيجةً لغلق المدارس، ما قد يؤدّي إلى وقوعهم فريسةً لمواقع التواصل الاجتماعيّ والأنترنت. وهذا قد يدفع إلى انتشار أنماط سلوكية خطيرة، وإلى زيادة تعرّضهم لقرصنة الإنترنت، وللعنف والتنمر والابتزاز والجرائم الإلكترونية من قبل المنحرفين سلوكياً.

و. آثار غلق المدارس في وضع الأسرة الاقتصادي. أدت جائحة كورونا في كثير من الحالات إلى عجز الأهل العاملين عن تأدية أعمالهم بسبب تفرغهم لرعاية أطفالهم. وهذا ما يتسبب في تراجع الدخل في حالات كثيرة، ويؤثر سلباً في الإنتاجية.

ز. الضغط على نظام الرعاية الصحية. قد تُضطر النساء العاملات إلى التغيب عن العمل بسبب رعاية أطفالهن أثناء الحجر المنزلي وإغلاق المدارس. وهذا يعني غياب العديد من مقدّمات الرعاية الصحية عن أماكن عملهن، التي هي في أشد الحاجة إليهن أثناء الأزمات الصحية.

ح. العزلة الاجتماعية. أدى إغلاق المدارس بالكثير من الأطفال والشباب إلى الانعزال عن علاقاتهم الاجتماعية التي لها دورٌ أساسٌ في التعلّم والتطور. فالطالب لا يتعلّم من المدرسة العلوم والرياضيات واللغات فحسب، بل يقيم فيها أيضاً علاقات اجتماعية مع أقرانه، ويطوّر مهاراته الاجتماعية. لذا فمن الضروري الحفاظ على التواصل مع المدرسة بأي وسيلة. وإذا كان دور الوالدين بالغ الأهمية على الدوام، فإنه أشد أهمية في هذا الصدد. لذا، يجب توجيه قدر كبير من العون، الذي تقدّمه وزارات التعليم عبر وسائط الإعلام الجماهيري، إلى الأهل أيضاً. وتحديدًا، ينبغي الاستفادة من الرسائل، الموجهة عبر الإذاعة والتلفزيون والرسائل النصية القصيرة، بغية تزويدهم بالنصائح التي تعينهم على تقديم دعم أفضل لأبنائهم.

وفي ظل إغلاق المدارس والجامعات تجنباً لانتشار الفيروس بين أفرادها، وفي ظل هذا العالم المنكوب بجائحة كورونا، سعت الحكومات إلى توفير التعليم والتعلم لأبنائها في ظل بقاء الطلاب في منازلهم بعيداً عن المدارس والجامعات يتعلمون فيها عن بعد. ويستطيع الذكاء الاصطناعي من خلال تقنياته المختلفة أن يوفر البرمجيات التي يمكن أن تساعد في ترقية برمجيات ومنصات للتعليم عن بعد، وتقديم تعليم يتسم بالفاعلية، ويوفر مزيداً من الفرص للتفاعل بين المعلم وطلابه، واستخدام المعامل، والتقنيات الافتراضية لتدريس التدريبات العملية إضافة إلى تقنيات الامتحانات الإلكترونية، وبرمجياتها، وبنوك الأسئلة، والمتابعة المستمرة لنتائجهم ونتائج تقييمهم، وتقديم أخطاء من التعليم والتعلم التكيفي الذي يتناسب مع طبيعة وقدرات كل متعلم.

لقد بدأت الحكومات في البحث عن تطبيقات لتقنيات الذكاء الاصطناعي لإيجاد حلول للمخاطر العديدة التي يمكن أن تقلل من انتشار عدوى الفيروس، والاستفادة منها في تحويل المؤسسات التعليمية مناهجها نحو العالم الافتراضي كي يتوفر لطلابها ما يحتاجونه من معلومات، حيث أشار تقرير منظمة الصحة العالمية إلى أن الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، وتوافر البيانات الضخمة، وتحليلها والاستفادة منها كانت جزءاً رئيساً في تعامل الصين مع هذا الوباء. فقد لعبت تقنيات الذكاء الاصطناعي، دوراً في استمرار التعليم المدرسي لجميع الطلبة في مختلف مراحل التعليم من خلال منظومة التعلم عن بعد الذي استند في مضمونه على تقنيات حديثة، ومنصات ذكية، وبوابات متخصصة، وحقائب تدريبية متطورة للمعلمين والكوادر التربوية. (الدهشان، 2020)

كما أجرت مؤسسة "برايس ووترهاوس كوبرز" وتوصلت إلى أن أعلى زيادة معدلات استخدام الذكاء الصناعي خلال فترة جائحة كوفيد في عام (2019) كانت في الهند، والتي سجلت ارتفاعاً بنسبة (45 %) في استخدام الذكاء الصناعي، وجاءت الولايات المتحدة الأمريكية بنسبة (35 %) وبريطانيا بنسبة (23 %)، وفي اليابان بنسبة (28 %). (المهدي، 2021، 52)

وتسعى جهود منظمة اليونسكو اليوم إلى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي ونشر مهاراته بين المتعلمين في كافة المراحل مما يسهم في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة ممن خلال الدمج المنهجي للذكاء الاصطناعي في التعليم مما يعطي القدرة على مواجهة بعض أكبر التحديات التي تواجه التعليم اليوم كوباء كورونا، وأزمات اللجوء والنزوح، والحاجة إلى ابتكار ممارسات جديدة التعليم والتعلم. فقد اعتمد ممثلو الدول الأعضاء والمنظمات الدولية والمؤسسات الأكاديمية والمجتمع المدني والقطاع الخاص بتوافق الآراء وثيقة "إجماع بكين" بشأن الذكاء الاصطناعي والتعليم، وذلك خلال انعقاد المؤتمر الدولي حول الذكاء الاصطناعي والتعليم الذي عقد في بكين في الفترة من 16 إلى 18 مايو 2019. وهي أول وثيقة تقدم إرشادات وتوصيات حول أفضل السبل التي يمكن أن تستجيب بها الدول للفرص والتحديات التي يطرحها الذكاء الاصطناعي لتسريع التقدم نحو تحقيق الهدف (4) من أهداف التنمية المستدامة. (UNESCO, 2019)

وقد أكدت وثيقة إجماع بكين على نشر تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم لزيادة الذكاء البشري وحماية حقوق الإنسان، وتعزيز التنمية المستدامة من خلال التعاون الفعال بين الإنسان والآلة في الحياة والتعلم والعمل، وتوجه السياسات التعليمية نحو إدماج تقنيات الذكاء الاصطناعي في مجالات إدارة التعليم، والتدريس، وتمكين المعلمين، وتنمية القيم والمهارات اللازمة للحياة والعمل، وتقديم فرص التعلم مدى الحياة للجميع. كما أشارت وثيقة "إجماع بكين" إلى ضرورة تبني التوجهات الآتية:

- تشجيع الاستخدام المنصف والشامل للذكاء الاصطناعي في التعليم.
- المساواة بين الجنسين والذكاء الاصطناعي المنصف للمساواة بين الجنسين.
- ضمان الاستخدام الأخلاقي، والشفاف والقابل للتدقيق في البيانات، والبرمجيات التعليمية.
- الرصد والتقييم والبحث.

ويرى المتخصصون أن نظم الذكاء الاصطناعي يمكنها أن تقوم بالإدارة المدرسية بهدف تخفيف الأعباء الإدارية، وتقديم خدمة أفضل وجودة عالية بالعمل. وذلك من خلال تحويل نظام الإدارة المدرسية لنظم إلكترونية تعتمد على الذكاء الاصطناعي، مما يساهم في اتخاذ القرارات الإدارية الصحيحة، وتوزيع المقررات، والحصص الدراسية على المعلمين وفق قدراتهم واتجاهاتهم، واكتشاف الطلاب الموهوبين، وتعزيزهم وذوي صعوبات التعلم، وتوفير برامج خاصة لهم، ومراقبة سير التعلم لكل طالب مع التواصل المباشر مع أولياء أمور الطلبة بشكل متواصل دون مجهود بشري. كما يتوقع أن تكون التطبيقات الذكية القائمة على الذكاء الاصطناعي أكثر حضوراً وأهمية في نقل التعليم للطلاب والتي تأتي بصورة تعليمية، أو تقييمية مقدمة لهم التغذية الراجعة، ومساعدة لهم في اتخاذ القرارات الدراسية المناسبة. كما يمكن تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي من خلال البيئات الافتراضية لبعض المقررات الدراسية التي لا يتمكن المعلم محاكاتها في أرض الواقع.

ومن المتوقع أن تنتقل الفصول الدراسية قريباً من الشكل التقليدي إلى استخدام مزيج من الروبوتات والذكاء الاصطناعي المصمم حسب حاجات المتعلمين، وستستفيد نسبة كبيرة ومتزايدة من الطلبة من الروبوتات، كما سيتحرّر المعلمين من الأعباء الإدارية وسيتفرغون للتركيز على الطلاب. وتعد الصين من أوائل الدول التي حرصت على استخدام تقنية الذكاء الاصطناعي في نظامها التعليمي، وقد أشارت صحيفة تشاينا دايلي China Daily إن المعلمة الآلية "كيكو" شقت طريقها إلى فصول رياض الأطفال في أكثر من (200) مدرسة في أنحاء البلاد. ويساعد هذا الروبوت التفاعلي بواسطة مشاركة القصص ومساعدة الأطفال على حل المشكلات المنطقية، ويتميز بشكله الجذاب للأطفال تحت سن السابعة. (طارق راشد، 2019، 156)

وتهتم مجموعة من الشركات والمنصات الرقمية حالياً بإنشاء محتوى ذكي من خلال تحويل الكتب التعليمية التقليدية إلى كتب ذكية وثيقة الصلة بالغاية التعليمية، ومثال على ذلك منصة نظام iTalk2Learn لتعليم الكسور، وتطبيق Thinkster Math في الرياضيات، ومنصة Brainly للتواصل الاجتماعي وطرح الأسئلة. (مكاوي، 2019، 23) وقد طورت جامعة كارينجي ميلون تطبيق " iTalk2Learn system16 " وهو نظام تم اختباره وتجربته لتقييم تأثيره على الطلاب في تعلم الكسور، ويعد أحد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد قام بتطبيق نموذج المتعلم الذي تضمن صراحةً معلومات حول معرفة الفرد للرياضيات، والاحتياجات المعرفية، والحالة العاطفية، بالإضافة إلى التغذية المرتدة، وردود الطلاب. (محمود، 2020، 211)

وبالنسبة للفصل الدراسي نفسه، فإن الخيارات والإمكانات التي تقدمها تقنيات الذكاء الاصطناعي من شأنها أن تساعد على استمتاع الطلاب خلال الحصص، وتحسين درجاتهم في الوقت نفسه، كما أن الروبوتات المدرّبة على نحو جيد يمكنها استكمال دور المعلمين في تقديم الدروس الخصوصية والحصص الإضافية لتنمية مهارات الطلاب. (محمود، 2020، 205).

بناءً على ما تقدم يمكن القول إن استخدام الذكاء الاصطناعي وتقنياته في التعليم يعد الخيار المتاح أمام دول العالم مع استمرار الجائحة، وتوقعات الخبراء باستمرار تداعياتها، مع استمرار انتشار الصور المتحورة للفيروس وبطء حركة التطعيم العالمية، ومن ثم فيتوقع استمرار حالات الإغلاق الكلي أو الجزئي للمدارس في بعض مناطق العالم، واستمرار فرض الإجراءات الاحترازية في مواجهة الجائحة والذي سيستمر لسنوات مقبلة وبالتالي فلا بديل متاح غير البدائل التكنولوجية المرتبطة بصيغ التعلم عن بعد أو التعلم الإلكتروني، أو استخدام التعليم الهجين أو المدمج مع الاستعانة بتقنيات الذكاء الاصطناعي في تعزيز المحتوى وأساليب التدريس، وطرق التقييم، وتصحيح الاختبارات وتصنيف الطلاب، مع إمكانية الإفادة من تلك التقنيات بصورة فعالة مع الطلاب ذوى الاحتياجات الخاصة. من ثم على الدول التخطيط لتبني تلك تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتقييم تجارب وجهود التطبيق بصورة مستمرة، لتعديل الآليات بما يناسب احتياجات كل من المعلمين والمتعلمين، ويتناسب مع واقع المؤسسة التعليمية، ويحقق الأهداف المنشودة.

وفي سبيل مواجهة فيروس كورونا المستجد اتجهت الحكومة المصرية إلى الاستعانة ببعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي؛ فقد سارعت وزارة التربية والتعليم في مصر بالتوجه للتعليم عن بعد واستخدام التقنيات الحديثة والذكية من خلال بنك المعرفة المصري EKB كوسيلة للتغلب على تعليق الدراسة، وكذلك منصة Edmodo وهي منصة اجتماعية مجانية توفر للمعلمين والطلاب بيئة آمنة للاتصال، والتعاون، وتبادل المحتوى التعليمي، وتطبيقات رقمية، إضافة إلى الواجبات المنزلية والدرجات والمناقشات، وتطبيق إدراك المعنى بتعليم اللغة العربية عبر الإنترنت، وتطبيق Google classroom الذي يسهل التواصل بين المعلمين والطلاب سواء داخل المدرسة أو خارجها، وتطبيق Seesaw وهو تطبيق رقمي يساعد الطلاب على توثيق ما يتعلمونه في المدرسة، وتطبيق Minds park الذي يعتمد على نظام تعليمي تكيفي عبر الإنترنت يساعد الطلاب على ممارسة الرياضيات وتعلمه. (محمود، 2020، 206)

أما في التعليم الجامعي المصري، فقد لجأت الجامعات المصرية في السنوات الأخيرة إلى التوجه نحو الرقمنة Digitalization والبدء في عمليات التحول الرقمي في إدارة

التعليم الجامعي، وتسجيل بيانات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتطبيق الامتحانات الإلكترونية، ومع انتشار جائحة كورونا، وتبني مصر الإجراءات الاحترازية، فقد تم الاعتماد على التعليم الهجين المعتمد على الدمج بين نظام المحاضرات التقليدية الحضورية، وكذلك استخدام الفصول الإلكترونية لشركة مايكروسوفت Microsoft teams، ومنصة الزوم Zoom في تدريس المقررات الجامعية. وواكب ذلك زيادة في الإقبال على استخدام التطبيقات الذكية، واستخدام الهواتف الذكية في التعليم الجامعي.

كما قامت الجامعات المصرية بإنشاء (7) كليات للذكاء الاصطناعي في عام (2020)، وأضافت معظم كليات الهندسة وكليات علوم الحاسبات مقررات لأساسيات الذكاء الاصطناعي في السنوات النهائية للدراسات الجامعية، بالإضافة لتأهيل أعضاء هيئة التدريس، وإنشاء المعامل والمكتبات المطلوبة. والجدير بالذكر وجود عدد كبير من العلماء والخبراء في الذكاء الاصطناعي في مصر حيث أشارت دراسة جامعة ستانفورد إلى وجود (16) باحثاً مصرياً بين أفضل (2%) وفقاً لعدد الأبحاث المنشورة ونسب الاقتباس في عام (2020). (المجلس الوطني للذكاء الاصطناعي، 2020، 37)

كما اعتمد مجلس الوزراء المصري في نوفمبر (2019) إنشاء المجلس الوطني للذكاء الاصطناعي ليكون الجهة المسؤولة عن التخطيط ورسم السياسات العامة لتبني الذكاء الاصطناعي في مصر، وأسفرت جهود ذلك المجلس عن إعداد أول وثيقة من نوعها في مصر في ذلك المجال، وهي الاستراتيجية الوطنية لتبني الذكاء الاصطناعي والتي تعد رؤية شاملة لتبني الذكاء الاصطناعي ونشر ثقافته في المجتمع المصري لتشمل الوعي العام، وكل فئات الطلاب من المدرسة وحتى الجامعة خلال عشر سنوات. (المجلس الوطني للذكاء الاصطناعي، 2020، 5-6)

7. متطلبات توظيف التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في مواجهة جائحة كورونا:

إن دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يعطي القدرة على مواجهة بعض أكبر التحديات في التعليم اليوم، وابتكار ممارسات جديدة في التعليم والتعلم، وتسريع

التقدم نحو توفير التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع والذي يمثل الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وقد تزايد الاهتمام بالذكاء الاصطناعي، وفي ضوء المساعي الحثيثة لأغلب الدول عالميًا وعربيًا على تضمين الذكاء الاصطناعي وغيره من العلوم المتطورة (علوم المستقبل) في المقررات الجامعية أو فتح تخصصات كاملة في هذه المجالات.

وقد صار من الضرورة تأهيل الطالب منذ سنوات دراسته الأولى على التعامل مع مهارات الذكاء الاصطناعي، واستخدام برمجياته وتقنياته المختلفة لكونها مهارات فرضتها التطورات الناتجة عن الثورة الصناعية الرابعة. كما يجب الاستعداد لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم ليكون هو معلم المستقبل مع وجود قليل من المتابعة والضبط من بعض المعلمين الأوائل أو الاختصاصيين، وتفرغ المعلمين من البشر إلى أدوار أكثر إنسانية، وتفاعلية، واتصالية أكثر من الأدوار التعليمية التقليدية، وهو أمر سيحقق ثورة في مجال التعليم على نحو متميز.

ومع استمرار انتشار جائحة كورونا ومتحوراتها "دلتا"، و"أوميكرون"، وفلوكورونا"، وتوقع بقاء الوضع الراهن لسنوات أخرى، يبقى تبني تطبيقات الذكاء الاصطناعي خيار لا غنى عنه لمواجهة آثار وتداعيات جائحة كورونا مما يتطلب ضرورة توافر العناصر الآتية:

1. إعداد الاستراتيجيات الوطنية، والخطط بعيدة المدى لنشر ثقافة الذكاء الاصطناعي بين كافة فئات المجتمع، وفي كل المراحل التعليمية من المدرسة وحتى الجامعة.
2. التوسع في تدريس وتطوير مقررات الذكاء الاصطناعي في كليات الهندسة، والحاسبات بكافة الجامعات.
3. التوسع في تخصصات الذكاء الاصطناعي والحاسوب بمدارس التعليم الفني، والحرص على تعليم الطلاب الجانبين النظري والعملي.

4.7. تطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية وما يناظرها لتعليم وتدريب الطلبة المعلمين على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والتقييم، وتسجيل ومتابعة حضور الطلبة، واستخدام المنصات التعليمية، والأجهزة الذكية من شاشات وهواتف وغيرها.

5.7. تعليم وتدريب الطلبة في كافة المراحل التعليمية من الروضة وحتى الجامعة على مهارات استخدام الذكاء الاصطناعي من سن مبكرة، وتوزيعها على مناهج التعليم المختلفة، خصوصاً أن هذه المهارات تعد أبرز مهارات الثورة الصناعية الرابعة.

6.7. إعداد وتطوير "المحتوى الذكي" من الأدلة الرقمية إلى الكتب المدرسية إلى واجهات التعلم الرقمية القابلة لتخصيص على جميع المستويات، من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة ما بعد الثانوية، وتطوير مقررات ومناهج الحاسب الآلي والعلوم، والتكنولوجيا بمراحل التعليم المختلفة، والتركيز على تعليم الطلاب مهارات استخدام الذكاء الاصطناعي بدلاً من التركيز على المعارف النظرية، مع توفير المعامل والإمكانات اللازمة بالمدارس لتدريس هذه المقررات بالصورة المطلوبة.

7.7. إعداد دورات توعوية لنشر الثقافة التكنولوجية بين أولياء الأمور والأسر كإكيفية التعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي المختلفة، وكيفية الاستفادة منها في تعليم أبنائهم، ومتابعتهم.

8.7. عقد الاتفاقيات والشراكات مع الشركات العالمية لإتاحة البرمجيات والتقنيات الذكية لطلبة المدارس والجامعات، وتدريب الطلبة عليها.

9.7. تشجيع الشركات المحلية ومؤسسات القطاع الخاص والحاضنات التكنولوجية بالجامعات على الاستثمار في تقنيات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاتها في ميدان التعليم، وتوفير الحوافز المادية والمعنوية للشركات العاملة في ذلك المجالات.

7.10. التوسع في قبول الطلبة بأقسام الحاسب الآلي والذكاء الاصطناعي واستحداث أقسام جديدة بالجامعات لاستيعاب التغيرات والمستحدثات في هذه التخصص.

7.11. تشجيع البحوث والدراسات في مجالات الذكاء الاصطناعي من خلال دعم المؤتمرات والندوات في هذا المجال، وتوفير الدعم للباحثين لسفرهم ومشاركته في مشروعات بحثية ومؤتمرات عالمية وإقليمية.

7.12. التعاون مع المنظمات العالمية ومؤسسات المجتمع المدني لتطوير استخدامات الذكاء الاصطناعي مع الفئات المهمشة والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

7.13. توفير برامج تنمية مهنية وتدريبية للمعلمين أثناء الخدمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي، واستخدامها في التدريس والتقييم، ومتابعة حضور الطلاب.

7.14. تعديل التشريعات والقوانين المرتبطة بالتكنولوجيا واستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، بما يشمل حماية الملكية الفكرية وبراءات الاختراعات للباحثين المصريين، وفي نفس الوقت يسهل ويسر استفادة قطاعات المجتمع منها.

7.15. دعم وتشجيع حركة الترجمة والتعريب لمراجع وكتب الذكاء الاصطناعي، والتعاون في ذلك مع المنظمات العربية كالألكسو، والإيسيسكو، والحرص على تبادل الخبرات والاستشارات.

8. معوقات تبني تقنيات التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في التعليم وسبل التغلب عليها:

رغم أهمية الذكاء الاصطناعي وتبني تطبيقاته لكن هناك العديد من المعوقات التي تواجه تبنيه والتي تشمل:

8.1. ارتفاع تكاليف توفير البنية التحتية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية، ويشمل ذلك إعداد المؤسسات التعليمية، وتكلفة إتاحة

وتزويد المدارس والجامعات بخطوط شبكة الأنترنت، والأجهزة الملحقة، وتكلفة استخدام البرامج والتطبيقات. لذلك يجب أن يكون هناك تخطيط على المدى القصير والبعيد لإعداد المؤسسات التعليمية لذلك التحول، كذلك يجب إتاحة فرص التعاون بين الوزارات، والشراكة مع المؤسسات، والشركات، ومنظمات المجتمع المدني للمساهمة في توفير الاحتياجات المطلوبة.

8.2. عدم توافر الإمكانيات التكنولوجية لدى جميع الطلاب نظرًا لاختلاف القدرة الاقتصادية لأسرهم، وتباين الإمكانيات، ولذلك يجب أن تخطط الدول لتوفير البدائل أمام الطلبة من الفئات المحرومة والمهمشة، وذوى الاحتياجات الخاصة، سواء من خلال تزويد المؤسسات التعليمية بشبكات الأنترنت، وكذلك إتاحة اشتراك الأنترنت بأسعار مدعمة للطلبة بكافة المراحل أو حتى مجانية بالاتفاق مع مزودي الخدمة، وإتاحة شبكة الأنترنت في حرم المدارس والجامعات، والأندية الرياضية، وأماكن التجمعات الطلابية، والمدن الجامعية، وغيرها.

8.3. غياب أو النقص في أعداد المعلمين المدربين: ويستلزم ذلك تطوير برامج إعداد المعلم بكلليات التربية وما يناظرها، وتوفير برامج التنمية المهنية التكنولوجية للمعلمين القدامى، والقيادات التربوية باختلاف مستوياتها.

8.4. ضعف أو غياب الثقافة التكنولوجية لدى الأسر والأفراد، ويتطلب ذلك التخطيط والتعاون والتنسيق بين مختلف وزارات الدولة وأجهزة إعلام لنشر الوعي التكنولوجي، وتوعية الآباء والأمهات بكيفية التعامل مع التكنولوجيا وأضرارها، وكيفية الحفاظ على سلامة الأطفال والطلاب، وتوفير برامج تدريبية للآباء بصورة مجانية وإتاحتها للجميع من خلال وسائل الإعلام والمنصات الرقمية.

8.5. غياب التشريعات المنظمة للتعامل بتقنيات الذكاء الاصطناعي: لذلك لا بد من تطوير التشريعات والقوانين بما يحافظ على خصوصية المستخدم وسلامته، ويحفز الشركات على العمل والتعاون في نشر تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

8.6. المناهج التقليدية المعتمدة على الحفظ والتلقين: يجب أن تعمل الدول على تطوير محتوى تلك المناهج، وإعداد أدلة المناهج الذكية، وأنظمة التقييم بما يتناسب مع تقنيات الذكاء الاصطناعي، ويفيد منها.

الدراسات والبحوث المقترحة:

هناك حاجة إلى إجراء الدراسات الآتية:

1. تقييم التجارب العربية والعالمية في استخدام الذكاء الاصطناعي لمواجهة وباء كورونا.
2. استشراف مستقبل التعليم عالمياً وعربياً في ضوء استمرار الجائحة.
3. تقييم جهود تطوير المناهج، والمقررات الدراسية، وتحويلها إلى مقررات ذكية.
4. تقييم أضرار وفوائد استخدام الأجهزة والتطبيقات الذكية المختلفة على الطلاب في مختلف المراحل التعليمية باختلاف النوع، والمرحلة، ومستوى الذكاء.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

- الإدريسي، محمد (2019). مراكز الذكاء البشري: رهان وثورة، مجلة الدوحة، (145)، ص 52 إلى 55.
- آل سعود، سارة (2017). التطبيقات التربوية للذكاء الاصطناعي في الدراسات الاجتماعية، سلوك، 3 (3)، 1330163.
- حايك، هيام (2018). عشر أدوار للذكاء الاصطناعي ستغير مستقبل التعليم، <http://blog.naseej.com>، تم الرجوع في 2022/1/4.
- خليفة، إيهاب (2019). مجتمع ما بعد المعلومات، الطبعة الأولى، القاهرة: العربي للنشر والتوزيع.
- الدهشان، جمال على خليل (2020). دور الذكاء الاصطناعي في مواجهة جائحة كورونا في مرحلة التعايش معها، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ع (76): 1262-1276.
- سافيدار، خامي (2020). التعليم في زمن الكورونا: التحديات والفرص، <https://blogs.worldbank.org>، 21/3/2021.
- شمس، نسيب (2019). الذكاء الاصطناعي وتداعياته المستقبلية على الإنسان، نشرة أفق، مؤسسة الفكر العربي، لبنان، بيروت، العدد (92): ص ص 122-123.
- الصبحي، نورة عبد العزيز، والفراني، لينا بنت أحمد بن خليل (2020). الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 4 (17). 103-116.
- طارق راشد (2019). خمس دول تدمج الروبوتات في الحياة اليومية، مجلة العربي، العدد (732)، ص ص 156-162.
- طه، محمود إبراهيم عبدالعزيز، بكر، عبدالجواد السيد. (2019). الذكاء الاصطناعي: سياساته وبرامجه وتطبيقاته في التعليم العالي: منظور دولي، مجلة التربية، ع 184، ج3، 383 - 432.

- العسيري، فاطمة الزهراء (2019). عصر ما بعد الإنسانية، مجلة الدوحة، العدد (145). 49-48.
- غاناسيا، جان-غابريال (2018). الذكاء الاصطناعي بين الأسطورة والواقع، رسالة اليونسكو، ldhk-lstny-byn-stwr-/3-<https://ar.unesco.org/courier/2018>، تم الاطلاع في: 2021/6/13.
- الفراني، لينا بنت أحمد بن خليل، والحجيلي، سمر بنت أحمد بن سليمان (2020). العوامل المؤثرة على قبول المعلم لاستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم في ضوء النظرية الموحدة لقبول واستخدام التكنولوجيا، المجلة العربية الدولية للعلوم التربوية والنفسية، ع (14)، 252-215.
- قشطي، نبيلة عبد الفتاح (2020). تأثير الذكاء الاصطناعي على تطوير نظم التعليم، المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، IJIE، ص ص 67-90.
- المجلس الوطني للذكاء الاصطناعي (2020). الاستراتيجية الوطنية للذكاء الاصطناعي، <https://ai.gov.eg/Egypt%20National%20AI%20Strategy-Arabic.pdf>، تم الرجوع في 2022/1/4.
- محمود، عبدالرازق مختار (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19)، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، مج 3، ع 4، 224 171.
- مروان، محمد (2019). بين ذكاءين: من الإنساني إلى الاصطناعي، الدوحة، العدد (145). 80-78.
- مكاي، مرام عبد الرحمن (2018). الذكاء الاصطناعي على أبواب التعليم، مجلة القافلة، أرامكو، المملكة العربية السعودية، مج 67، ع (6)، 25-22.
- المهدي، مجدي صلاح طه (2021). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي، 2 (5): 140-97.
- موسى، عبد الله، وبلال، أحمد (2019). الذكاء الاصطناعي: ثورة في تقنيات العصر، القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

- اليونسكو (2020): اضطراب التعليم بسبب كوفيد19- والتصدي له، <https://ar.unesco.org/covid19/educationresponse>، تم الرجوع في: 2021/3/21.

ثانياً- المراجع الأجنبية:

- Chany.K. (2014, may 19). Thinkster Math. Retrieved from thinkster Math: <https://hellothinkster.com>, retrieved in: 1/7/2021.
- Dargan, S., Kumar, M., Ayyagari, M. R., & Kumar, G. (2019). A Survey of Deep Learning and Its Applications: A New Paradigm to Machine Learning. Archives of Computational Methods in Engineering, p.1-22.
- Jin, L. (2019). Investigation on Potential Application of Artificial Intelligence in Preschool Children's Education. Journal of Physics: Conference Series (Vol. 1288, No. 1, p. 012072). IOP Publishing.
- Kaplan, A.; Haenlein, M., (2019). Siri, Siri in my Hand, who's the Fairest in the Land? On the Interpretations, Illustrations and Implications of Artificial Intelligence, Business Horizons, 62 (1) 15-25
- LaPierre, N.; Ju C.; Zhou, G.; Wang, W. (2019). MetaPheno: A critical evaluation of deep learning and machine learning in metagenome-based disease prediction. Methods, (166), p. 74- 82.
- Magesh, G., Muthuswamy, P., & Singh, B. (2015). Use of Information Technology among school students in the State of Tamil Nadu, India. International Journal of Applied Engineering Research, 10 (1), 2201-2209.
- Marquez, J., Villanueva, J., Solarte, Z., & Garcia, A. (2016). IoT in education: Integration of objects with virtual academic communities. In New Advances in Information Systems and Technologies (pp. 201-212). Springer. doi:10.1007/978-3-319-31232-3_19
- Mrabet, H. E., & Moussa, A. A. (2017). Smart Classroom Environment via IoT in Basic and Secondary Education. Transactions on Machine Learning and Artificial Intelligence, 5 (4).
- Mu, P. (2019). Research on artificial intelligence education and its value orientation. In 1st International Education Technology and Research Conference (IETRC 2019), China, Retrieved from <https://cutt.us/pAZxH>, in 10 November 2019.

- Ocaña-Fernández, Y.; Valenzuela-Fernández, L. A.; Garro-Aburto, L. L. (2019). Artificial Intelligence and Its Implications in Higher Education. *Journal of Educational Psychology*, 7 (2), p. 553-568.
- Pai, S. S. (2017). IOT Application in Education. *International Journal for Advance Research and Development*, 2 (6), 20-24.
- Popenici, S. K., (2017). Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education, *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*. 12-22.
- Russell, J., Norvig, P. (2020). *Artificial Intelligence: A modern approach*, 4th edition, Pearson.
- Suzuki, K. (2013). "Artificial Neural Network: Architectures and Applications", McGraw-Hill/Irwin, New York.
- Turbot, S. (2017). Emerging technology and education technology. To be of the power of artificial intelligence to develop education (p. Wise Qatar Foundation). Qatar: Wise Qatar Foundation.
- United Nations Organization (2020): **Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond**, Retrieved from: <https://www.un.org>, 1/3/2021.
- Wijekumar, K., Meyer, B. J., Lei, P., Beerwinkle, A. L., & Joshi, M. (2019). Supplementing teacher knowledge using web based Intelligent Tutoring System for the Text Structure Strategy to improve content area reading comprehension with fourth and fifth grade struggling readers. *Dyslexia*, 2019, 1-17.
- Woolf, B. P., Lane, H. C., Chaudhri, V. K., & Kolodner, J. L. (2013). AI Grand Challenges for Education. *AI Magazine*, 34 (4), 66-84. <https://doi.org/10.1609/aimag.v34i4.2490>
- World Bank. 2020. The COVID-19 Pandemic: Shocks to Education and Policy Responses. World Bank, Washington, DC.
- Zawacki-Richter, O.; Marín, V.; Bond, M.; Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16 (1), p. 1- 28.

معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم التكيفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية

أ. د. نهر بن علي العيمري

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية -

جامعة أم القرى - مكة المكرمة

أ. فاتن بنت عبد الله الدهش

محاضرة مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية -

جامعة أم القرى - مكة المكرمة

الاستخلص

تناولت الدراسة الحالية أحد أهم التوجهات الحديثة في مناهج الدراسات الاجتماعية التربوية، والمتمثل في التعلم التكيفي تطبيقاً على مراحل التعليم العام السعودي، وتقصت الدراسة معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم التكيفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية. واتبعت الدراسة المنهج النوعي- أسلوب النظرية المتجذرة. وتمثلت العينة في أعضاء هيئة التدريس في تخصص الدراسات الاجتماعية التربوية في الجامعات السعودية، وعددهم (16) عضواً. واستخدمت أسئلة المقابلة شبه المقتنة كأداة لرصد معتقداتهم، وقد تم التحقق من قيم الصدق والثبات اللازمة للأداة.

وأبانت نتائج الدراسة إمكانية توظيف التعلم التكيفي في تجويد نتائج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي من خلال عرض المحتوى التعليمي الإلكتروني وتنوعه لفظياً وكتابياً، وعرضه بصرياً باستخدام الخرائط الرقمية والأشكال الحاسوبية

والأفلام التعليمية والواقع الافتراضي المعزز، وتقديم الأنشطة الصفية والغير صفية عبر تطبيقات تقنية. وكشفت النتائج عن (3) من الموجهات التربوية التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف التعلم التكيفي، وهي: المحتوى التعليمي المناسب لاحتياجات الطلبة وقدراتهم وثقافتهم وخلفياتهم وتفضيلاتهم وأساليب تعلمهم، وتحديد التطبيقات التقنية التي تناسب مستوى الطلبة، والمنصات التعليمية التي يمكن تطبيق التعلم التكيفي من خلالها. وأخيراً استخدام أساليب وأدوات تقويم متطورة تتواءم مع الثورة الرقمية. كما كشفت الدراسة عن (3) مبادئ للتعلم التكيفي في البيئات التعليمية التعلمية للدراسات الاجتماعية، وهي: مبدأ استخدام الوسائط المتعددة، ومبدأ التنوع في الطريقة، ومبدأ التعاون بين المعلمين.

وقد أظهرت الدراسة (4) أساليب للتعلم التكيفي في البيئات التعليمية التعلمية للدراسات الاجتماعية، وهي: الأسلوب الحسي- الحديسي، والأسلوب العملي- التأملي، والأسلوب اللفظي- البصري، والأسلوب التتابعي- الكلي. كما أظهرت الدراسة عدد من الصعوبات التي تعترض التعلم التكيفي في الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي، وهي: ارتفاع تكلفة برمجيات التعلم التكيفي، وصعوبة تحديد نمط كل متعلم على حدة، وظهور نتائج عكسية بسبب الأخطاء التقنية والبرمجية في تحديد أسلوب التعلم المناسب، وصعوبة إيجاد كوادر بشرية مدربة على تقنيات التعلم التكيفي، وأخيراً تدني ثقة المعلم في قدرة برامج البيئات التكيفية في تحديد نمط المتعلم وأسلوب تعلمه الصحيح.

الكلمات الدالة: معتقدات، أعضاء هيئة التدريس، توظيف التعلم التكيفي، البيئات التعليمية التعلمية، الدراسات الاجتماعية التربوية، التعليم العام السعودي.

Faculty members' beliefs towards employment of adaptive learning in educational environments for social studies in general education stages in the Kingdom of Saudi Arabia

*Prof. Fabad Ali Alomairi
Faten Abdullah AL Dabesh*

Abstract

The current study dealt with one of the most important recent trends in the educational social studies curricula, which is represented in adaptive learning as applied to the stages of Saudi public education. The study investigated the beliefs of faculty members towards employment of adaptive learning in educational environments for social studies. The study followed the qualitative approach - the method of rooted theory. The sample consisted of (16) social and educational studies' instructors in Saudi universities. Semi-structured interview questions were used as a tool to monitor their beliefs, and the validity and reliability values necessary for the tool were verified.

Results showed the possibility of employing adaptive learning in improving the outcomes of social studies in Saudi public education through the presentation of e-educational content and its verbal and written diversity, its visual presentation using digital maps, computer forms, educational films and augmented virtual reality, and providing classroom and extracurricular activities through technical applications. The results revealed (3) of the educational guidelines that should be focused on when employing adaptive learning, which are: educational content appropriate to students' needs, abilities, culture, backgrounds, preferences and learning methods, identifying technical applications that suit students' level, and educational platforms through which adaptive learning can be applied. Finally, using advanced evaluation methods and tools that keep pace with the digital revolution. The study

also revealed (3) principles of adaptive learning in educational learning environments for social studies, namely: the principle of using multimedia, the principle of diversity in method, and the principle of cooperation between teachers. Results also showed the possibility of employing adaptive learning in improving the outcomes of social studies in Saudi public education through the presentation of e-educational content and its verbal and written diversity, and its visual presentation using digital maps, computer forms, educational films and augmented virtual reality, and providing classroom and non-classroom activities through technical applications. The results revealed (3) of the educational guidelines that should be focused on when employing adaptive learning, which are: educational content appropriate to students' needs, abilities, culture, backgrounds, preferences and learning methods, identifying technical applications that suit students' level, and educational platforms through which adaptive learning can be applied. Finally, using advanced evaluation methods and tools that keep pace with the digital revolution. Furthermore, (3) principles of adaptive learning were found in educational learning environments for social studies, namely: the principle of using multimedia, the principle of diversity in method, and the principle of cooperation between instructors.

The study showed (4) adaptive learning methods in the educational learning environments of social studies, which are: the sensory-intuitive method, the practical-reflective method, the verbal-visual method, and the sequential-total method. Several difficulties were found concerning encountering adaptive learning in social studies in Saudi public education, namely: the high cost of adaptive learning software, the difficulty of identifying the style of each learner individually, the emergence of adverse results due to technical and software errors in determining the appropriate learning method, and the difficulty of finding cadres trained in adaptive learning techniques, and finally, low instructors' confidence in the ability of adaptive environments programs to determine the learner's correct learning style and style.

Keywords: beliefs, faculty members, employing adaptive learning, educational learning environments, educational social studies, Saudi public education.

خلفية الدراسة وأدبياتها

تتميز تقنيات التعليم بالتطور المستمر في مستحدثاتها، وتتطور هذه التقنيات بشكل مطرداً ونوعياً في ظل الثورة المعرفية والاتصالية والتقنية، ففي عصر السماوات المفتوحة أصبحت فكرة الاكتفاء بالتعلم الإلكتروني لا تفي بالغرض. وهنا ظهر التعلم المؤقلم أو التعلم التكيفي (Adaptive Learning: AL) الذي يتكيف ويتأقلم حسب احتياجات كل طالب، بحيث يبدو الأمر وكأن كل طالب يحظى بمعلم شخصي لا يكل، ورفيق يتمتع بذكاء اصطناعي يدرك الأمور كافة بطريقة مبهرة، ويساعد الطالب في تعلم كل ما يحتاج إليه. وبما أن تقنية التعليم كمجال تجعل في مقدمة أهدافها مراعاة الفروق الفردية المختلفة بين الطلبة، وانطلاقاً من هذا الهدف والمبدأ، ظهر ما يسمى بالتعلم التكيفي، والذي اعتنى بتطوير بيئات ومصادر التعلم الرقمية من خلال خلق عملية تكيف لتلك البيئات والرقميات مع خصائص الطلبة وأمماطهم وأساليبهم المختلفة. وتجتلى اهتمامات التربويين المستمرة في البحث عن أفضل الطرق والوسائل لتوفير بيئة تعلم تفاعلية تجذب اهتمام الطلبة وتحثهم على تبادل الآراء والخبرات، وأسهم التقدم الذي أحدثته تقنية التعليم في ظهور أساليب جديدة في عملية التعليم والتعلم أهمها التعلم الإلكتروني حيث تعد بيئة التعلم الإلكتروني وسيلة تدعم العملية التعليمية وتحولها من الطور التقليدي إلى طور الإبداع والتفاعل وتنمية المهارات، وتقدم أحدث الطرق التي من شأنها أن تسهل التعلم ليلائم احتياجات الطلبة ويوفر بيئة تفاعلية بين المعلم والطالب أو الطالب وأقرانه أو التفاعل مع المحتوى التعليمي (عبدالعال، 2009). وينطلق التعلم الإلكتروني من فلسفة النظرية البنائية (Constructivist)، حيث يشعر الطلبة عند استخدامهم للتقنية وتطبيقاتها بملكيتهن لنظام التعلم، ويدفعهم نحو النشاط المستمر داخل النظام من أجل بناء معارفهم بدلاً من اكتسابها بشكل نمطي، وتحديث عملية البناء سواء أكان ذلك فردياً (البنائية الفردية) من خلال التطبيقات الفردية التي توفرها تلك التقنية، أو جماعياً (البنائية الاجتماعية) من خلال التطبيقات

الاجتماعية التي تسمح للطلبة بالتواصل والتشارك في بناء مجتمعات التعلم (العميري، 2016؛ Schneckenberg, Ehlers & Adelsberger, 2011).

وفي عام (2004م)، اقترح جورج سيمنز (George Siemens) النظرية الاتصالية وأحياناً يطلق عليها النظرية الترابطية (Connectivism)، والتي تُعد من أحدث النظريات في مجال التعلم، حيث تسعى إلى توضيح وتحقيق التعلم في ظل التدفق الكبير للمعلومات بما يتوافق مع احتياجات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، لذلك تُعتبر النظرية الاتصالية من النظريات المرتبطة بالتطور التقني المعاصر، خاصة التطور الكبير في تقنية معلومات الاتصالات: (Information and connection Technology (ICT). وفي ذات الوقت؛ تستفيد النظرية الاتصالية من النظرية البنائية عن طريق تجميع العناصر البارزة من الجوانب الثلاث: التعليمية والاجتماعية والتقنية، لوضع التعلم عبر البيئات والشبكات الإلكترونية في إطار اجتماعي فعّال، مما يتيح الفرصة للطلبة للتواصل والتفاعل فيما بينهم أثناء عملية التعلم (الهمشري، 2016؛ Alomairi, 2009).

وفي ضوء ذلك؛ أتاحت الثورة التقنية لمتخصصي التعليم الفرصة لإنشاء بيئة تعليمية تكيفية تواكب احتياجات كل طالب بشكل فردي من خلال نظام وطريقة تعليمية تعرف بالتعلم التكيفي فهو إحدى الطرق التعليمية الحديثة التي نشأت بهدف إيجاد بيئة تعليمية متميزة تواكب احتياجات كل طالب على حدة، بحيث يتم تحديدها بعد الخضوع والإجابة على مجموعة من الأسئلة والمهام التي يُحدد من خلالها مستواه في كل قسم من أقسام المعرفة وتحدد جوانب الضعف والقوة لديه، ومن ثم يتم بناء بيئة تعليمية تواكب احتياجاته (عبد الرؤوف، 2015).

ويقوم التعلم التكيفي على الجمع بين النظرية البنائية (Constructivist) والنظرية الاتصالية (Connectivism) من خلال توفير محتوى متناسب مع خبرات الطلاب وقدراتهم، وكما تعرف النظرية البنائية التعلم بالتكيفات الناتجة من المنظومات المعرفية للمتعلم بحيث يبني المعرفة اعتماداً على خبراته السابقة (Qing, Shaochun, Peng, Xiaozhuo, & Xiaolin, 2010).

ومن الجدير بالذكر؛ أن للتعلم التكيفي نظم وتقنية مختلفة منها تقنية الوسائط الفائقة التكيفية (Systems (Ahss Hypermedia Adaptive والتي تُعرف بأنها نظم تقدم للمستخدمين الكثير من الحرية عبر مساحات فائقة عبر شبكة الإنترنت، وتدمج الوسائط الفائقة مع نموذج المستخدم فاشينبانيا وفوبن (Vicheanpanya & Phobun, 2010). ويتصف التعلم التكيفي بالقدرة على تخفيض معدلات التسرب والرسوب الدراسي أكثر فاعلية عن غيره من النظم في تحقيق النتائج ويُعد أكثر كفاءة في مساعدة الطلبة على تحقيق نتائج أسرع، وتحرير أعضاء هيئة التدريس من تقديم المساعدة والإشراف المباشر وتوجيه المساعدة وفق احتياجات الطلبة (Koellner & Jacobs, 2015). كما يستخدم هذا الأسلوب التعليمي أجهزة الكمبيوتر كأجهزة التعليم التفاعلي، والتنظيم، وتخصيص الموارد البشرية وتوزيعها وفقاً للاحتياجات الفريدة لكل متعلم وتكيف أجهزة الكمبيوتر مع طريقة عرض المادة التعليمية وفقاً لاحتياجات التعلم لدى الطلبة، كما يتبين من إجاباتهم على الأسئلة والمهام والخبرات، وتشمل التكنولوجيا الجوانب المستمدة من مختلف مجالات الدراسة بما في ذلك علوم الكمبيوتر، والتعليم، وعلم النفس، وعلم الدماغ (Douglas, 2015).

وخلاصة القول؛ يشير التعلم التكيفي بمفهومه الواسع إلى أنه: عملية التعلم حيث تتغير طريقة عرض المحتوى استناداً إلى الإجابات الفردية لكل طالب على حده. وتعتبر أنظمة التعلم الرقمية أنظمة تكيفية عندما تحدث تغييراً حيوياً لأفضل بدائل للتعلم رداً على المعلومات التي تم جمعها خلال التعلم وليس على أساس المعلومات الموجودة مسبقاً مثل الجنس والعمر ودرجة الاختبار التحصيلي للمتعلم. فنظم التعلم التكيفية هي التي تستخدم المعلومات المكتسبة أثناء عمل المتعلم عليها لتغير شكل التعليم بالطريقة التي يفهم بها المستخدم أي الطريقة التي تمثل مفهومه، وصعوبة لها، وتسلسل المشاكل أو المهام، وطبيعة تلميحات وردود الفعل المقدمة (الملاح، 2017).

ويهدف التعلم التكيفي إلى تخفيض معدلات التسرب والرسوب الدراسي، حيث يعتبر من أفضل الطرق في مساعدة الطلاب على تحقيق نتائج أسرع، ومساعدة

أعضاء هيئة التدريس وتسهيل مهامهم عند تقديم المساعدة والإشراف المباشر وفق احتياجات الطلبة (Koellner & Jacobs, 2015). ويرى كلاً من وكسمان و وونغ (Innovations, 2014 & Oxman, Wong) أن التعلم التكيفي يهدف إلى معالجة بعض تحديات العملية التعليمية مثل زيادة التحفيز للطلبة خصوصاً في المحتويات السهلة جداً أو الصعبة جداً. ويشير بيريز وموراي (Murray & Perez, 2015) إلى أن التعلم التكيفي يهدف إلى تحسين عملية التعلم من خلال مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب وتخصيص محتوى. بينما يكمن الهدف الأساسي من التعلم التكيفي كما يراه عبد الرؤوف (2016) في إمكانية التقليل من مقارنة أداء الطالب مع غيره من الطلبة، حيث تتمحور المقارنة بمستوى تطوره الذاتي وأهدافه الشخصية، كما يركز نظر الطالب على مهاراته والإيجابيات الخاصة به دون النظر إلى مهارات الآخرين، وهذا من شأنه أن يطور نفسه بنفسه مع وضع هوية تعليمية خاصة به ومتابعة تقدمه. كما يهدف هذا النوع من التعليم إلى التعامل مع أنواع كثيرة من الطلبة باختلاف أنماط وأساليب تعلمهم ومساعدة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة كما يلبي احتياجات المتفوقين والموهوبين وكذلك ذوي صعوبات التعلم وتقديم المحتوى التعليمي بطرق تدريس ذكية (الملاح، 2017؛ Daoruang, Chaichomchuen & Mingkhwan, 2018).

ويرى الملاح (2017) أنه يمكن الاستفادة من النظرية البنائية والنظرية الاتصالية في تصميم نموذج المتعلم من حيث تحديد قدرته المعرفية. ويتضمن التدريس باستخدام التعلم التكيفي مجموعة من المهام الأساسية تشمل تحديد المحتوى الذي سوف يتم تغطيته وأهداف التعلم المراد تحقيقها وزمن التعلم والموارد وطرق التدريس المناسبة وأساليب التقييم، كما أن للمعلمين دور كبير في تطبيق التعلم التكيفي إذ يجب على المعلم معرفة خصائص المتعلمين، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة للمحتوى والمتوافقة مع الطلبة، والحرص على متابعتهم وتقديم الدعم لهم (Bower, 2015; Kellner & Jacobs, 2015). ويرى كل من ونق ولوي (wong & looi, 2012) أنه يجب على المعلم أن يحدد الأهداف التعليمية ويحلل المنهج الدراسي وأن يخطط جيداً للدرس. وينوه ياكوبسدوتير

وستيفانسون (Jakobsdottir & Stefansson, 2015). يجب على المعلم أن يلم بمبدأ التصميم التعليمي من أجل تصميم محتوى جيد وتحقيق الأهداف من التعليم. وتعتبر أنظمة التعلم الرقمية أنظمة تكيفية عندما تحدث تغيراً حيوياً أوتوماتيكياً وأفضل بدائل التعلم استجابة على المعلومات التي تم جمعها خلال التعلم، وليس على أساس المعلومات الموجودة مسبقاً مثل الجنس، ودرجة الاختبار التحصيلي للطالب. ومن نماذج بعض المنصات التعليمية والتي يمكن أن تطبيق التعلم التكيفي:

1. منصة (Realize it): حيث يشير الموقع الرسمي لهذه المنصة، بأنه تم تأسيسها من قبل شركة CCKF في دبلن، إيرلندا بالتعاون مع مجموعة من المعلمين والباحثين والتقنيين. حيث كان هدفهم مساعدة كل طالب على إدراك إمكانات التعلم الخاصة به. وإثبات أن كل شخص لديه القدرة على التعلم، وصمم هذا النظام الذي يحاكي أفضل المعلمين، من أجل تقديم محتوى متكيف مع الاحتياجات الشخصية لكل فرد. وهذه الفكرة لم تكن مجرد تحدياً هائلاً، ولكن أيضاً واجباً أخلاقياً.

2. النظام (Smart Sparrow): حيث أشار الموقع الرسمي لهذا النظام بتوفير منصة تعليمية لمساعدة المعلمين لتصميم دروس قائمة على التعلم التكيفي حيث تتميز هذه المنصة بالوضوح وسهولة الاستخدام ولا تتطلب الإلمام بمهارات برمجية خاصة، كما تحتوي هذه المنصة على مقاطع فيديو داعمة للمعلمين من أجل تسهيل تصميم المحتويات المتعددة كما يمكن الاشتراك مع مجموعات عمل مختلفة لتطوير مهارات المعلمين في التصميم.

3. المنصة التعليمية (Acadox): أوضح الموقع الرسمي للمنصة بتوفر تقنية حديثة لإدارة المواقف التعليمية والأنشطة التعليمية حيث تستخدم هذه المنصة تقنيات التواصل الاجتماعي وتعتمد على مبدأ المجتمعات الأكاديمية وتفاعلها وتواصلها كما تحتوي على مجموعة من الأدوات التقنية التي تساعد على إدارة

التعلم وتنظيم المواد والتواصل مع المعلمين وتوثيق المسيرة الدراسية وتسهيل الوصول إلى الأهداف التعليمية (Project Tomorrow, 2012).

ويقوم التعلم التكيفي على ثلاثة خصائص أساسية يذكرها عبد الرؤوف (2015) كما يلي:

1. **التخصيص:** يمكن هذا النوع من التعليم من إدخال الطلاب على مختلف مهاراتهم وقدراتهم إلى بيئة التعلم ومن ثم يقوم بتلبية تلك الاحتياجات كل على حدة، إذ يهدف إلى تعزيز الخبرات التربوية لكل طالب وقد تتطلب الصعوبة في تحقيق هذا إلى التوسع في استخدام التكنولوجيا لتمكين عملية التكيف السريعة مع الاحتياجات التعليمية المختلفة.

2. **الاستفادة من تعلم الطلاب:** يوجه التعلم التكيف المعلم الأداء بعض المهام في لحظة التعليم من خلال كمية البيانات التي تم جمعها طوال تجربة التعلم وتساعد هذه العملية المعلم أيضا في مراقبة أفكار المتعلمين وتصرفاتهم وكيفية تعاملهم مع المناهج الدراسية.

3. **أداة التقنية لتطبيق النظام وتنفيذ العملية:** تقدم المنصات التكيفية المحتوى المخصص في الوقت الحقيقي من خلال واجهة تفاعلية للمستخدم، وتعد التقنية المستخدمة لدعم هذه التجربة متكاملة بشكل جيد وذكي، وعادة ما تقدم لوحات تدريب تفاعلية تعقب تعلم الطلاب وتوفر خارطة طريق لتوجيه إتقان المحتوى ويمكن الاستفادة من أدوات التقنية مثل الكتب الإلكترونية والمحاكاة والألعاب الرقمية، بحيث يتم دمجها في منصة التعلم التكيفي بهدف توفير تجربة تعليمية رقمية سلسلة.

ويتميز التعلم التكيفي بمجموعة كبيرة من المزايا والتي أجمع (الملاح، 2017 ; Dzuban, 2016 Karlis, 2012) عليها ومن أهمها: تحسين مخرجات التعليم، تخطي مشكلة الأعداد الهائلة من الطلاب من حيث قدرته على تخصيص التعلم لكل طالب. وتسريع عملية التعليم حيث يتوافق المحتوى مع احتياجات الطلبة

المختلفة. وتوفير بيئة أكثر فعالية وتفاعلية لدعم تعلم الطلبة وجعل المتعلم مركزاً للعملية التعليمية. وتحقيق مبدأ تشخيص التعليم، التعلم الشخصي والذاتي ومراعاة الفروق الفردية. ويقدم الطالب ما يناسبه وما يحتاج إليه فقط، دون الحاجة إلى عرض الكثير من الحشو. وينمي ثقة الطلبة بأنفسهم وقدراتهم. ويساعد على جعل المحتوى ديناميكي وتفاعلي. ويجعل بيئات التعلم الإلكترونية أكثر ذكاءً.

وبالرجوع للأدب التربوي؛ فقد هدفت دراسة باراميثز ولودل - ريسنجر (Paramythis Reisinger)

(Liodl, 2004)، إلى تحديد معايير التعلم التكيفي التي تقوم بتسهيل ودعم أنظمة إدارة المحتوى، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي وقد وضحت الدراسة المتطلبات التمثيلية والتشغيلية لبيئة التعلم الكيفية ومدى تطبيقها للمعايير الحالية للتكيف. حيث صنفت التكيف في التعليم الإلكتروني إلى أربع مجموعات هي: التفاعل التكيفي، توزيع المساق التكيفي، اكتشاف المحتوى، وتجميعه، والدعم، والتعاوني التكيفي، كما أشارت إلى أربعة نماذج لبيئة التعلم الإلكتروني وهي: أنموذج المجال أنموذج المتعلم، وأنموذج المجموعة وأنموذج التكيف.

وكشفت دراسة والكجتون (Walkington, 2013) أثر بيئات التعلم التكيفية في مساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبة في مقرر الرياضيات فقد أظهرت فعالية هذه البيئات في رفع مستوى مهارة حل المشكلات لدى الطلاب وخصوصاً في مجال حل المعادلات إذا يشكل صعوبة لدى معظم الطلبة. واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، وأجريت الدراسة على عينة بلغت (145) طالباً من طلاب الصف التاسع من مادة الجبر بشكل عشوائي في برنامج المعلم المعرفي (Algebra ITS) وأظهرت النتائج أن تقنيات التعلم التكيفية في البيئات التعليمية هي وسيلة لتخصيص التعليمات لخلفية المتعلمين وخبراتهم ومعرفتهم السابقة. وهنا، تم استخدام تدخل التخصيص القائم على التكنولوجيا داخل نظام التدريس الذكي (ITS) للرياضيات الثانوية لتكييف التدريس مع الاهتمامات الشخصية للطلاب.

وهدفت دراسة محمد (2015) إلى قياس أثر اختلاف نمط التفاعل (معلم-متعلم/ متعلم-متعلم) في الوسائط الفائقة التكيفية عبر الويب على تنمية مهارات تصميم مواقع الإنترنت لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بجامعة عين شمس بمصر، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعات التجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم المنتج ترجع إلى أثر اختلاف نمط التفاعل (معلم-متعلم/متعلم-متعلم).

واعتمدت دراسة الإمام (2017) على تصميم بيئة تكيفية باستخدام الويب الدلالي لتنمية مهارات إنتاج أدوات التقويم الإلكتروني لدى المعلمين بمحافظة الدقهلية بمصر، وفي سبيل ذلك قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي وبتصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على الويب الدلالي وفق أساليب التعلم الحسي (السمعي -البصري -الحركي)، وتمثلت أدوات البحث في: اختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم المنتج النهائي (الاختبار الإلكتروني)، وتكونت عينة البحث من (30) معلم من معلمي التعليم العام بإدارة غرب المنصورة التعليمية، وبعد إجراء تجربة البحث الأساسية، توصل البحث إلى النتائج التالية: فاعلية بيئة التعلم التكيفي القائمة على الويب الدلالي في تنمية التحصيل المعرفي لدى معلمي التعليم العام بمحافظة الدقهلية.

وقصدت دراسة خليل (2018) التعرف إلى العلاقة بين نمط العرض التكيفي (المقاطع/الصفحات) وأسلوب التعلم في بيئة تعلم افتراضية وأثرها على تنمية مهارات إنتاج العناصر ثلاثية الأبعاد والانخراط في التعلم لطلاب تكنولوجيا التعليم في جامعة المنصورة بمصر، تعددت الأدوات، بحيث جاءت على النحو الآتي: قائمة مهارات إنتاج العناصر ثلاثية الأبعاد والانخراط في التعلم، مقياس أساليب التعلم، اختبار تحصيلي، بطاقة تقييم منتج، مقياس الانخراط في التعلم لطلاب تكنولوجيا التعليم. طبقت هذه الأدوات على عينة من طلاب الفرقة الثالثة قسم تكنولوجيا التعليم. اعتمدت الدراسة ما يتناسب وطبيعتها منهج المسح الوصفي، وتطوير النظم. تعددت نتائج الدراسة،

وأبرزها: وجود فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين في الاختبار التحصيلي، وبطاقة التقييم ومقياس الانخراط في التعلم يرجع للتأثير الأساسي لنمط العرض التكميلي لصالح مجموعة الدراسة التي درست وفق نمط العرض التكميلي (المقاطع المتنوعة). ووجود فرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين للدراسة في الاختبار التحصيلي وبطاقة التقييم ومقياس الانخراط في التعلم يرجع للتأثير الأساسي لأسلوب التعلم لصالح المجموعة التجريبية التي درست بأسلوب (التعلم التسلسلي) وأظهرت النتائج أن الأثر الأكبر كان لنمط المقاطع المتنوعة مقارنة بنمط الصفحات.

وهدف دراسة محمود (2018) إلى معرفة مدى أثر استخدام برنامج التعلم التكميلي الذي لدى معلم مادة التاريخ بمحافظة ديالى بالعراق. ولقد استخدم الباحث المنهج النوعي، وجد الباحث أن معظم نماذج التصميم التعليمي تصب في تعزيز وبناء الإدراكية لدى المعلم وقياس أثرها على المتعلم. ووجدت الباحثة أن معظم نماذج التصميم التربوي تكون في مجال تعزيز وبناء الإدراك لدى المعلم وقياس تأثيره على المتعلم. علم النفس السلوكي، الذي أصبح مهتمًا بالنظريات الإنشائية للتربية القائمة على نموذج النقاط الخمس. لذلك اعتمد الباحث على هذا النموذج لتعزيز التصميم بالبيانات والمعلومات المتعلقة بنطاق التعلم ومجال التطبيق، الأهداف والمهام مع الظروف المحيطة بالعملية التعليمية واستعداد المعلم لتلقي مثل هذا النوع من أساليب التدريس الحديثة من أجل بناء تجربة تعليمية تجعل عملية اكتساب المعرفة فعالة وجذابة. والتأكد من صلاحية وجاهزية تطبيق هذا النوع من البرامج التربوية الحديثة. اعتمدت الباحثة آلية علمية تقوم على بناء برنامج لكشف أنماط التفاعل بين مدخلات ومخرجات النظام التعليمي الذي واستخدام التغذية الراجعة لتصحيح مسار هذا البرنامج.

وكشفت دراسة ميلاد (2018) فاعلية تطوير نظام للدعم التكميلي في بيئات التعلم الإلكتروني وقياس فعاليته علي تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الفرقة الأولى بقسم تكنولوجيا التعليم في جامعة القاهرة بمصر وقياس مدى رضائهم على النظام، ولقد

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولقد تكونت عينة البحث من (150) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الأولى، وتم اختيار هذه العينة لأن المادة موضع البحث من المقررات التي يدرسها الطلاب بقسم تكنولوجيا التعليم طبقاً للائحة الداخلية بالكلية، وتكونت أدوات القياس في البحث الحالي من أدوات جمع المعلومات تضمنت (قائمة الاحتياجات التعليمية- قائمة مهارات البرمجة- قائمة معايير تصميم نظام الدعم التكيفي- قائمة معايير تصميم المحتوى العلمي)، أدوات القياس والتي تضمنت (الاختبار التحصيلي المعرفي، بطاقة الملاحظة، مقياس الرضا- مقياس أسلوب التعلم لـ فيلدر وسيلفرمان)، أدوات التجريب تضمنت (بيئة إلكترونية تكيفية قائمة على الدعم التكيفي)، واتضح أن تأثير نظام الدعم التكيفي المصمم في تنمية مهارات البرمجة.

وسعت دراسة ياسين وسعيد (2018) التعرف إلى تصميم بيئة تدريب تكيفية قائمة على مستويات المعرفة السابقة لتنمية الكفايات المهنية الأدائية لدى فني مصادر التعلم بمدارس البحرين، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. ثم أعدت الباحثة أدوات البحث التي تمثلت في بطاقة ملاحظة الكفايات الأدائية الفنية وبطاقة ملاحظة الكفايات الأدائية الإدارية. وطبقت النظام على عينة مكونة من (64) فني مصادر التعلم بمملكة البحرين، قسمتهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة الأولى ذات المستوى المبتدئ وعددهم (42) والمجموعة الثانية ذات المستوى المتوسط عددهم (16) والمجموعة الثالثة ذات المستوى المتقدم وعددهم (6) واستخدم المنهج التطويري في إجراء تجربة البحث. وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في كل من (الكفايات الأدائية الفنية-الكفايات الأدائية الإدارية).

وتناولت دراسة الهويل (2019) قياس فاعلية بيئة إلكترونية تكيفية في تنمية مهارات الأمن الرقمي، وتنمية الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً، ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة لمهارات الأمن الرقمي، وتصميم بيئة إلكترونية تكيفية. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي- ذو المجموعتين المتكافئتين؛ دُرست الأولى منهما عن طريق البيئة الإلكترونية التكيفية، ودُرست الأخرى عن طريق البيئة الإلكترونية التقليدية. تم تطبيق

الدراسة على (57) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض. ولجمع بيانات الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي معرفي في مهارات الأمن الرقمي، وبطاقة ملاحظة الأداء لمهارات الأمن الرقمي، ومقياس الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً. وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في درجات طلاب مجموعة الدراسة بين القياس القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي المعرفي، وفي مقياس الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً تُعزى إلى التعلم عن طريق البيئة الإلكترونية التكوينية، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين طلاب المجموعتين في درجات الاختبار التحصيلي المعرفي، وفي بطاقة ملاحظة الأداء. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المجموعتين في درجات مقياس الدافعية للتعلم الموجه ذاتياً.

وقصدت دراسة شتا (2020) قياس فاعلية اختلاف واجهة التفاعل لوحدة مقترحة قائمة على التعلم التكويني في تحصيل وأداء طلاب المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم لمهارات إنتاج الانفوجرافيك، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي- ذو تصميم المجموعتين المتكافئتين على عينة مكونة من (50) طالباً، دُرست المجموعة الأولى باستخدام واجهة تفاعل كلية ودرست المجموعة الثانية باستخدام واجهة تفاعل تسلسلية، واستخدم البحث أداتين بحثيتين، هما: (اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بالمهارات- وبطاقة ملاحظة أداء تلك المهارات)، وبعد تطبيق مواد المعالجة التجريبية على أفراد العينة وتطبيق أداتي البحث قبلياً وبعدياً. توصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين أفراد العينة ككل في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة ملاحظة أداء المهارات، لصالح التطبيق البعدي، وإثبات فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على التعلم التكويني، كما أسفرت نتائج البحث أيضاً عن عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الأولى التي درست الوحدة بالواجهة (الكلية) والمجموعة الثانية التي درست الوحدة بالواجهة (التسلسلية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي، وبطاقة ملاحظة أداء المهارات.

وهدفت دراسة المحمادي (2020) إلى تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي وفعاليتها في تنمية مهارات تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلم والوعي المعلوماتي المستقبلي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة، وأتبعت المنهج المختلط القائم على الجمع بين المنهجين الكمي والنوعي. وتكونت العينة من (54) من الطالبات الموهوبات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي وكانت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي وكانت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما أكدت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات عينة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الوعي المعلوماتي المستقبلي وكانت جميع الفروق لصالح التطبيق البعدي.

وكشفت دراسة ميراتا وهيرت وبيرغامين ويستهويز Mirata, Hirt, Bergamin. & Westhuizen, (2020) عن التحديات والسياقات في إنشاء التعلم التكيفي في التعليم العالي بواشنطن بالولايات المتحدة الأمريكية؛ وتبحث هذه الدراسة في التحديات التي تمنع مؤسسات التعليم العالي من تبني مفاهيم التعلم التكيفي في التدريس. ولقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم تصميم دلفي من أربع مراحل لتحديد وتصنيف وترتيب أولويات تحديات التعلم التكيفي بشكل تجريبي والتي أثارها وصنفها خبراء من جامعتين ذات سياقات تنظيمية واجتماعية اقتصادية مختلفة، واحدة من سويسرا والأخرى من جنوب إفريقيا. سمح له النظر في السياقات المختلفة بتضمين وجهات نظر مختلفة حول موضوع البحث وبالتالي توسيع وجهة النظر حول تحديات

التعلم التكييفي. بشكل عام، تم تحديد ثلاثة أبعاد رئيسية تتعلق بالتحديات التقنية والتدريسية والتعليمية والتنظيمية مع ثماني فئات مقابلة. كشفت نتائجها عن اختلافات واضحة بين الجامعتين فيما يتعلق بالتحديات الناشئة وترتيبها. ترتبط هذه الاختلافات بخلفيات اجتماعية واقتصادية مختلفة (جنوب إفريقيا وسويسرا) وسياقات تنظيمية (على سبيل المثال، نوع الجامعة ونموذج التدريس ومرحلة التنفيذ) للجامعات.

سعت دراسة محمد (2021) إلى تنمية مهارات إنتاج المحتوى التفاعلي لدى طلاب كلية التربية من خلال قياس فاعلية أنماط عرض المحتوى بيئة التعلم التكييفية، حيث قامت الباحثة بوضع قائمة معايير تصميم بيئة التعلم التكييفية القائمة على نمطي (النص الممتد/النص المعتمد) لعرض المحتوى، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وأعدت الباحثة أدوات البحث التي تمثلت في الاختبار التحصيلي لقياس الجوانب المعرفية المرتبطة بمهارات إنتاج المحتوى التفاعلي، وبطاقة ملاحظة لقياس الجوانب الأدائية المرتبطة بمهارات إنتاج المحتوى التفاعلي، وبطاقة تقييم المنتج النهائي، وتكونت عينة البحث من (30) طالب من طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة المنصورة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين درست الأولى من خلال بيئة تعلم تكييفية قائمة على نمط النص الممتد لعرض المحتوى وعددهم (15) طالب، والمجموعة الثانية درست من خلال بيئة تعلم تكييفية قائمة على نمط النص المعتمد لعرض المحتوى وعددهم (15) طالب، وتم تطبيق أساليب المعالجة الإحصائية وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين في كل من الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة وبطاقة تقييم المنتج النهائي.

وكشفت دراسة دالمان (Dahlmann, 2021) مبادئ توجيهية للتعلم التكييفي الفعال في جامعة بوسطن بالولايات المتحدة الأمريكية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكشفت النتائج عن كيف التعلم التكييفي مع احتياجات الطالب لتحسين نتائج التعلم، لكن منصات التعلم التكييفية تتعامل مع هذا الهدف بطرق مختلفة إلى حد كبير. عند اختبار هذه المنصات، وكشفت أيضًا مستويات متفاوتة من

النجاح في تحسين التعلم. الهدف من هذا التحليل التلوي هو تطوير مبادئ توجيهية لإنشاء وتنفيذ التعلم التكيفي على أساس الدراسات التي تم فيها استخدام التعلم التكيفي.

وتأسيساً على ذلك؛ أنصب اهتمام التربويون في تهيئة البيئة التعليمية المبدعة والملائمة للتعلم، ومساعدة المعلمين في استخدام الطرق والاستراتيجية والنماذج التدريسية الحديثة التي تؤثر على مستوى أداء الطلبة وتوظيف أنماط حديثة للتعلم كالتعلم التكيفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية. ومن هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم التكيفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

ساهمت نظم التعليم الحديثة في تطوير أساليب التعلم وانتقال التركيز من بيئات معتمدة على المعلم إلى بيئات معتمدة على المتعلم، ولاحظ الباحثان من خلال دراستهما وإطلاعهما على دراسات تكنولوجيا التعليم الاعتماد الكلي على بيئات التعلم التقليدية والعرض التقليدية لتقديم المحتوى للطلاب، مما لا يراعي الفروق الفردية للمتعلمين وكذلك عدم مراعاة اهتماماتهم وميولهم، إضافة إلى ندرة الدراسات لبيئات التعلم التكيفية.

وأكدت دراسة بورغوس وتاترسال وكوبر (Burgos, Tattersall, & Koper, 2006) التي أجريت في مجال توظيف التعلم التكيفي في البيئات التعليمية وجود ضعف في توظيف التعلم التكيفي في البيئات التعليمية.

وانطلاقاً مما أشارت إليه توصيات الدراسات التربوية كدراسة (الأشقر وعقل، 2009؛ أحمد، 2015؛ عبد المقصود، 2016) الاستفادة من تكنولوجيا الوسائط التكيفية في تنمية مهارات الطلبة والمعلمين ومتابعة خطوات وتفاعلات الطلبة خلال العملية التعليمية، وتقديم المحتوى المناسب لاحتياجاتهم وأسلوب تعلمهم، وإجراء المزيد من البحوث

حول التعلم التكييفي وتطبيقاته لتحسين العملية التعليمية، وضرورة توظيف التعلم التكييفي في البيئات التعليمية ، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الكشف عن معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم التكييفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. ومن هنا تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. مامعتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم التكييفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
2. ما الموجهات التربوية التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف التعلم التكييفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
3. ما مبادئ التعلم التكييفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
4. ما هي أساليب التعلم التكييفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
5. هل توجد صعوبات تعترض توظيف التعلم التكييفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم التكييفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

2. الكشف عن الموجهات التربوية التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف التعلم التكييفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
3. تحديد مبادئ التعلم التكييفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
4. التعرف إلى أساليب التعلم التكييفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
5. الوقوف على الصعوبات التي تعترض توظيف التعلم التكييفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

1. تُعد هذه الدراسة من الدراسات المواكبة للتوجهات التعليمية العالمية في الوقت المعاصر، إضافة إلى مواكبتها للرؤية السعودية 2030م التي تدعو إلى تحسين البيئة التعليمية الجاذبة والمحفزة للإبداع والابتكار باستخدام تطبيقات حديثة للتعليم تتماشى مع العصر.
2. تساعد خبراء المناهج وطرق التدريس في التعرف على آليات توظيف التعلم التكييفي على المستوى المحلي والعالمي، ومدى إسهامها في حل العديد من المشكلات التربوية، كونها تسهم في تنشئة الطلبة وتنمية قدراتهم على اتخاذ القرار.
3. توجه اهتمام القائمين على تدريس الدراسات الاجتماعية بآليات تفعيل تطبيقات التعلم التكييفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية.
4. تفسح الدراسة مجالاً خصباً لأبحاث ودراسات في مجال التعلم التكييفي للمساهمة في زيادة جودة بيئات التعلم في التعليم العام السعودي.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

1. **المحددات الموضوعية:** اقتضت الدراسة على التعرف إلى معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم التكيفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بالتعليم العام السعودي.
2. **المحددات البشرية:** أُجريت الدراسة على عينة متيسرة من أعضاء هيئة تدريس الدراسات الاجتماعية التربوية.
3. **المحددات المكانية:** الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.
4. **المحددات الزمانية:** طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1442هـ (2020م).

مصطلحات الدراسة

1. **المعتقدات (Beliefs):** يعرفها إبراهيم (2016، 29) بأنها: إطار فكري يتشكل بفعل الخبرة الشخصية والمعرفة المهنية يستند إليه المعلم في التخطيط واتخاذ القرارات وتحديد المهام المرتبطة بالمواقف الصفية، ويستدل عليه بالقول والفعل.
2. **ويقصد بمعتقدات أعضاء هيئة التدريس إجرائياً:** بأنها إطار فكري يتكون لدى عضو هيئة التدريس من خلال الخبرة الشخصية، والمعرفية، والمهنية نحو توظيف التعلم التكيفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية ويستند إليها في التخطيط، واتخاذ القرارات، وتحديد مهامه المرتبطة بالمواقف الصفية، ويستدل على ذلك من خلال سلوكهم التعليمي.
3. **التعلم التكيفي (AL: Adaptive Learning) يعرف بأنه:** "أحد أساليب التعلم التي يقدم فيها التعلم وفقاً لأنماط وأساليب وخصائص المتعلمين المختلفة، وفقاً لطريقة تعلم كل متعلم، سواء أكانت طريقة تقليدية أو إلكترونية، وذلك بمراعاة

الفروق الفردية، ويحدث هذا التكيف للبيئة التعليمية والمحتوى وطريقة عرضه والطالب والمعلم بشكل كمي وكيفي" (الملاح، 2017، 33).

4. **ويقصد به إجرائياً بأنه:** طريقة من الطرق الحديثة للتعليم والتي تقوم على توفير بيئة تعليمية مخصصة لكل طالب وفق احتياجاته وقدراته عبر نظم إلكترونية خاصة، إضافة إلى القدرة على تعديل مادة التعلم بناء على إجابات المتعلم أثناء العملية التعليمية لتصبح متلائمة مع تلك لاحتياجات.

5. **بيئة التعلم التكيفي (ALE): adaptive learning environment): يعرفها** **سعفان (2010، 73) بأنها:** "نظم تقدم للمتعلم كثير من الحرية لتجول عبر مساحات فائقة، حيث تدمج الوسائط الفائقة مع نموذج المستخدم الذي يقدم محتوى متوافقاً مع معرفة المستخدم، وأهدافه، وتفضيلاته".

6. **وتعرف إجرائياً بأنها:** المحيط التعليمي القائم على البيئة المادية كمباني الجامعة أو المدرسة، والعوامل البشرية، ومنها: المعلم الناقل للعلم، والطالب المتلقي للعلم، إلى جانب المادة الدراسية، ومستوى التفاعل بين الطالب والمعلم، والنتيجة التي تخرج بها حلقات العلم (التغذية الراجعة).

7. **الدراسات الاجتماعية (Social Studies): عرفها قطاوي (2007، 17) بأنها:** "ذلك الجزء من المنهج المدرسي المرتبط في علاقته وتعامله الفعال مع بيئته البشرية والطبيعية وهذا الجزء تم اختياره من العلوم الاجتماعية لتحقيق أهداف محددة تساعد الطلبة على أن يكونوا أعضاء صالحين في المجتمع بما ينتهي إلى دعم النمو الاجتماعي والاقتصادي الوطني".

8. **مراحل التعليم العام (Stages of public education):** هو مجموع سنوات الدراسية (12) سنة، التي يقضيها الطلبة في المدرسة، وتشمل المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية)، قبل التحاقهم بالتعليم الجامعي، ويكون الطلبة في أعمار 7-18 سنة (وزارة التعليم السعودية، 2021).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينها

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في تخصص الدراسات الاجتماعية التربوية في الجامعات الحكومية السعودية، والبالغ عددهم (43) عضواً. وتم اختيار عينة عشوائية متيسرة منهم مكونة من (16) عضواً، وهو ما يعادل (37,2%) من أفراد مجتمع الدراسة. ووفقاً لإجراءات المنهج النوعي، فقد عدت هذه العينة مناسبة وكافية القريني (2020 ؛ Lune & Berg, 2017).

منهج الدراسة

نظراً لطبيعة هذا الدراسة وأهدافها فقد اتبع المنهج النوعي- نمط النظرية المتجذرة (التجذيرية) لرصد معتقدات أعضاء هيئة التدريس في تخصص الدراسات الاجتماعية التربوية، وقد عرفه العبد الكريم (2020، 30) بأنه: "كل بحث يسعى بشكل منظم لاستكشاف وفهم ظاهرة اجتماعية ما في سياقها الطبيعي الممكن دون الاعتماد على المعطيات العددية والإحصائية". ويمكن إيجاز مبررات استخدام المنهج النوعي (Qualitative Approach)، في اعتماده على المنظور الشامل والكلي لموضوع البحث العلمي، ولا يهتم بالجزئيات غير المفيدة بالنسبة لموضوع الدراسة نظراً لعدم وجود وسائل قياس كمي. واهتمامه بالتفاصيل الدقيقة والشروحات المستفيضة للظواهر والمشكلات الاجتماعية. وتمكينه الباحث التربوي للوصول إلى المعلومات والبيانات من مصادرها الطبيعية (Farrugia, 2019).

أداة الدراسة

تم بناء أسئلة المقابلة شبه المقتنة (Semi-structured interview) للكشف عن معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم التكيفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية. وذلك من قبل الباحثان بناءً على خبرتهما في مجال البحث العلمي التربوي. بالإضافة إلى الرجوع

للدراست السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (العميري، 2019؛ Lindsey, 2015, 2020). وعليه تكونت المقابلة شبه المقننة في نسختها الأولى من (7) أسئلة. وللتحقق من صدق أسئلة المقابلة، تم عرضها على عدد من المحكمين من الخبراء والمختصين في الدراسات الاجتماعية التربوية والبحث النوعي، لغرض التأكد من أن أسئلة المقابلة تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، وذلك من حيث ملائمة الأسئلة، وصياغتها، ووضوحها. واستناداً على ذلك؛ تم حذف وإضافة بعض الأسئلة، كما تم إعادة الصياغة لبعض الأسئلة، وأصبح عددها (5) أسئلة. ويُعد هذا الإجراء مدعاة للثقة في صدق الأداة (كريسويل وبوث، 2019؛ القريني، 2020؛ Lune & Berg, 2017).

وقد تم التأكد من ثبات الأداة من خلال إجراء مقابلة- تكررت مرتين مع إثنين من المشاركين من خارج عينة الدراسة، وتخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته عشرون يوماً. وبعد تحليل البيانات لوحظ أن الاختلاف بين إجابات أعضاء هيئة التدريس في المرة الأولى وإجاباتهم في المرة الثانية كان محدوداً. وبناءً على ذلك؛ تكونت أداة المقابلة شبه المقننة في نسختها النهائية من (5) أسئلة.

1. جمع البيانات: قام الباحثان بإجراء المقابلات شبه المقننة عبر الشبكة المعلوماتية (الإنترنت)، وجمعت البيانات بعد بيان الهدف من الدراسة وعرضها على المشاركين. حيث تم إخبارهم أن البيانات التي يتم الحصول عليها تعامل بسرية كاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي التربوي. وفي ضوء ذلك، تم الحصول على الموافقة المسبقة من أعضاء هيئة التدريس على إجراء المقابلة وتدوين حديثهم. وقد طُرحت أسئلة المقابلة المقننة على أعضاء هيئة التدريس، مع التوضيح التام للسؤال الموجه لهم بغية الحصول على مصداقية عالية أثناء جمع البيانات باستخدام المقابلة شبه المقننة، التي هي إحدى الأدوات المهمة في منهج البحث النوعي (Creswell, 2012؛ Farrugia, 2019).

وقد تم ذلك وفقاً لما يأتي:

- بناء علاقة قائمة على الود والاحترام والألفة مع أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة قبل البدء بالمقابلة شبه المقتنة؛ بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة.

- تجنب التعريف باسم عضو هيئة التدريس، إذ أعطى كل عضو رقماً؛ لتحفيزه على التعبير عما يمتلكه من معتقدات حول موضوع الدراسة.
- تم طرح أسئلة المقابلة شبه المقتنة على عضو هيئة التدريس بصيغ مختلفة، وذلك للتأكد من درجة دقته للتعبير عن رأيه. وهذا الإجراء ينبئ عن مصداقية إجابات عينة الدراسة.

- تم عرض المقابلة- بعد تدوينها على عضو هيئة التدريس لبيان رأيه حول ما قاله في المقابلة، مع السماح له بحذف أو إضافة ما يراه مناسباً.

2. **تحليل البيانات:** تم تحليل الإجابات عن أسئلة المقابلة في ضوء منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Creswell, 2012; Saldana, 2021) المتمثلة في نمط النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Gounded Theory Approach)، حيث تم الاعتماد على الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة، وذلك في ضوء الخطوات الآتية:

- القراءة الفاحصة لكل كلمة وجملة وفقرة ذكرها أفراد عينة الدراسة.
- القيام بتمييز الإجابات.
- وضع الأفكار المتشابهة (المتقاربة) في مجالات فرعية (Sub - categories).
- وضع المجالات الفرعية (Sub- categories) ضمن المجموعات الرئيسة (Main Categories).

- التحقق من ثبات تحليل البيانات من خلال قيام أحد الزملاء المدربين بإعادة عملية التحليل، حيث كشفت هذه العملية عن توافق تام بين المحللين فيما يتعلق بتحليل البيانات، وفقاً للمجالات الرئيسة (Main Categories) والمجالات الفرعية (Sub-categories). ويؤكد هذا الإجراء سلامة عملية

التحليل ودقتها- حساب التكرارات والنسب المئوية للإجابات كما توزعت ضمن المجالات الفرعية.

- استخدام برنامج التحليل النوعي (MAXQDA) كبرنامج مساعد في تحليل البيانات النوعية وتحديد المجالات الرئيسة والفرعية. (Kuckartz & Rädiker, 2019).

إجراءات الدراسة

تحدد إجراءات الدراسة في الخطوات الآتية:

1. مراجعة الدراسات السابقة والأدبيات التربوية ذات الصلة، بهدف تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها.
2. تحديد مجتمع الدراسة.
3. تحديد منهج الدراسة.
4. بناء أداة الدراسة، وعرضها على المحكمين المتخصصين في الدراسات الاجتماعية التربوية والبحث النوعي، وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم.
5. اختيار عينة الدراسة وجمع بياناتها.
6. تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
7. الوصول إلى خلاصة الدراسة، وتقديم الاستنتاجات والتوصيات وطرح المقترحات.

نتائج الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول

ما معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم التكيفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

كشفت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن جميع أفراد عينة الدراسة أكدوا إمكانية توظيف التعلم التكيفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم

العام في المملكة العربية السعودية، وفيما يأتي بعض الاقتباسات من إجابات أفراد العينة:

• "يمكن تقديم المحتوى المعرفي والعلمي للمقرر من خلال تعديل وتغيير وتعدد أساليب وأمط تعلم الطلبة، فيمكن عرض المحتوى لفظياً وكتابياً لنمط التعلم اللفظي، وعرضه بصرياً باستخدام الخرائط الرقمية والانفوجرافيك لنمط التعلم البصري".

• "أرى التوظيف يكون في إعداد مقرر إلكتروني وفقاً لاحتياجات الطلبة".

• "استخدام وسائط تقديم المحتوى داخل أساليب التعلم المختلفة بما يتوافق مع طبيعة مقرر الدراسات الاجتماعية مثل: استخدام الانفولايك في الجغرافيا للنمط الحركي، والخرائط التاريخية في التاريخ للنمط البصري. واستخدام أساليب التعلم التي تتوافق مع كل مرحلة تعليمية، فبالطبع تختلف أساليب تعلم المرحلة الابتدائية عن الثانوية، فالطلبة في المراحل الأولى من التعليم بصريون أكثر، وكلما ترتفع المرحلة التعليمية يتجهون نحو التجريد واللفظية أكثر".

• "أرى أن التعلم التكميلي يمكن عرضه بأكثر من أسلوب آخر وفق تعدد نماذج تحديد أساليب التعلم المعروفة".

• "إن التعلم التكميلي وبيئاته لا يقتصر ولا يختص ببيئة جغرافية معينة أو تخصص دراسي معين أو مادة تعليمية معينة، وذلك يرجع لكونه فكرة قابلة للتطبيق في كافة التخصصات والبيئات التعليمية، حيث يعتبر من مؤسساته الأساس السيكولوجي أو دراسة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال دمج التقنية بمفهومها العام في التعليم عن طريق تنوع المحتوى ومسايرة الواقع".

• "إعداد التعلم التكميلي داخل المناهج الدراسية بحيث يكون تنوع في عرض المحتوى والأنشطة حتى يناسب الفروق الفردية بين الطلبة".

تكشف الإجابات السابقة عن اتفاق عينة الدارسة على إن التعلم التكميلي وبيئاته لا يقتصر ولا يختص ببيئة جغرافية معينة أو تخصص دراسي معين أو مادة تعليمية

معينة، وذلك يرجع لكونه فكرة قابلة للتطبيق في كافة التخصصات والبيئات الجغرافية والتعليمية، واختلفوا في تحديد أساليب التعلم المعروفة، ومما يجدر ذكره وجود قناة راسخة لدى عينة الدراسة الذين تمت مقابلتهم بوجود حاجة ملحة لتوظيف التعلم التكييفي في بيئات الدراسات الاجتماعية لتحقيق الأهداف والغايات التربوية، وتتوافق هذه النتائج من الدراسة مع التوجهات المعاصرة من حيث تحسين جودة التعليم من خلال توظيف التعلم التكييفي كما تطرقت له الأدبيات السابقة من تغيير وتعدد أساليب وأنماط تعلم الطلاب، فيمكن عرض المحتوى لفظياً وكتابياً لنمط التعلم اللفظي، وعرضه بصرياً باستخدام الخرائط والأفلام والواقع الافتراضي والمعرز.

لا شك أن التعلم التكييفي له دور كبير في تعليم الدراسات الاجتماعية، وقد أمكن الخلو من إجابات عينة الدراسة إلى إمكانية توظيف التعلم التكييفي في تحقيق الغايات للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

وتُعد بيئة التعلم التكييفية أكثر كفاءة وفعالية، خاصة مع تقدم التقني. حيث التطور في العتاد المادي والبرمجي يساعد على توظيف التعلم التكييفي في الدراسات الاجتماعية ويرى كل من (الملاح، 2017؛ Project Tomorrow, 2012).

1. أن المنصات التعليمية عبر شبكة الإنترنت توفر فرصة أكبر لتوظيف التعلم التكييفي من قبل المعلمين الذين ليست لديهم الكفاءة العالية في استخدام برمجيات الحاسوب التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي لبناء بيئات التعلم التكييفية.

2. بيئات التعلم التكييفية تتيح للمعلمين إمكانية تقديم الخبرات المختلفة لطلابهم بناءً على احتياجاتهم وخصائصهم واهتماماتهم، وهذا ما يصعب توفيره في بيئات التعلم التقليدية، وخاصة في الفصول الدراسية ذات الكثافة الطلابية العالية، كما هو الحال في معظم الدول النامية.

3. إمكانية تنويع المصادر التعليمية المقدمة لكل متعلم بما يتناسب مع الاستجابات التي يقدمها خلال مسار تعلمه عبر البرامج التكييفية، حيث تشمل الرسوم

المتحركة، وأشرطة الفيديو، والرسوم البيانية التفاعلية والميزات الأخرى القائمة على الويب التي تم إدخالها عند الحاجة إليها من قبل المتعلم.

4. التقنية المتقدمة تمكن المتعلمين من اختيار المحتوى التكميلي وفقاً لمستوى المعرفة لدى الطلبة، أو الحالة المعرفية الحالية، كما يمكن للأنظمة مراقبة عملية بناء المعرفة لكل متعلم في وقت واحد، وتقديم التغذية الراجعة الفورية وفقاً لاستجابات كل متعلم.

5. دور المعلم التفاعلي في النظام يتمحور حول مساعدة المتعلمين على إتقان كل مهارة، وإعطاء اختبارات قصيرة حول المحتوى، والحفاظ على سرية النتيجة لكل طالب، وتقديم المساعدة الإضافية، وأيضاً يستطيع التعلم التكميلي أن يعطي المتعلمين تلميحات عن مدى تقدمهم بالدرس، وما تبقى لهم لإكماله.

ويعكس الاهتمام الجوهري الذي حظي به هذا المجال من التصورات نحو التعلم التكميلي الإيجابية العالية لهذا المدخل لما له من أثر فعال في إحداث تغيير مرغوب في تطوير وتحسين جودة العملية التعليمية التعلمية في الدراسات الاجتماعية التربوية، ولعل المتأمل في الإجابات يستخلص وجود حاجة ماسة لتوظيف التعلم التكميلي فطبيعة التعلم التكميلي تفرض نوعاً معيناً من الاهتمام بتوظيفه كمدخل لتحسين جودة التعليم بمراعاة الفروق الفردية، كما لا بد من الإشارة إلى أن تركيز رد عينة الدراسة على التعلم التكميلي يتفق مع توجه المعاصر في الاتجاه إلى التقنية الحديثة.

الإجابة عن السؤال الثاني

ما الموجهات التربوية التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف التعلم التكميلي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

كشفت نتائج تحليل بيانات الدراسة عن معتقدات عينة الدراسة للموجهات التربوية التي ينبغي التركيز عليها، وفيما يأتي بعض الاقتباسات من إجابات أفراد عينة الدراسة:

- "أرى بأنه لابد من مراعاة خصائص الطلبة، وطبيعة المادة العلمية، وطبيعة التغيرات الحاصلة لمواجهة الانفتاح الفكري".
 - "مراعاة اختيار نموذج تحديد أساليب التعلم المناسب لطبيعة مقررات الدراسات الاجتماعية، والتي منها فارك وفيلدر وسيفرمان، وروجرز".
 - "أرى بأنه لابد من مراعاة الفروق الفردية، وأساليب التعلم لدى الطلبة، وطبيعة المحتوى التعليمي".
 - "التحول الرقمي ومواكبة العصر التقني أصبح توظيف التعلم التكييفي ضرورة، لأنه يعالج مشكلات كثيرة موجودة في التعليم التقليدي منها عدم مراعاة الفروق الفردية، وتُعد التقنية في مجال التعلم التكييفي عنصراً أساسياً في تفعيلها ونجاحها".
 - "اختيار أساليب التعلم المناسب لطبيعة مقرر الدراسات الاجتماعية مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة".
 - "الاستعانة بالمختصين لتوفير بيئات تعلم تكييفي مناسبة لكل مرحلة تعليمية".
 - "استخدام أساليب التعلم التي تتوافق مع كل مرحلة تعليمية".
 - "استخدام وسائل مختلفة ومتنوعة لتقديم المحتوى".
- يتضح من الإجابات السابقة أن هناك عدة موجهات ينبغي مراعاتها عند توظيف التعلم التكييفي ويأتي في طليتها مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في اختيار أساليب التعلم المناسب لطبيعة مقررات الدراسات الاجتماعية.
- ولاشك أن التعلم التكييفي يعمل على تقديم المحتوى بأنماط متعددة، مثل "سمعي، وبصري، وحركي، وشمولي، وتسلسلي، وتأملي" وهكذا وفقاً لأساليب التعلم حيث تقدم الأنشطة التعليمية داخل بيئات التعلم التكييفية بشكل يتناسب مع كل أسلوب تعلم وفقاً لطبيعته، بينما في بيئات التعلم الإلكترونية التقليدية يتم تقديم الأنشطة التعليمية بشكل عام للطلاب جميعهم دون مراعاة لأنماط تعلمهم المختلفة (الملاح، 2017).

ويمكن الخلوص بالوجهات التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف التعلم التكيفي وهي كالآتي:

1. مواءمة المحتوى لاحتياجات الطلبة المتباينة أو تفريد التعليم بحيث يتلقى كل طالب المحتوى بطريقه تناسبه لذلك فإن ما يتكيف في العملية التعليمية هو المحتوى التعليمي، حيث يتم إعداده بطرق مختلفة تتناسب مع اختلافات أنماط وأساليب تعلم المتعلمين، وبالتالي تكيف طريقة عرض المحتوى، فيعرض نفس المحتوى على طالبين بطريقتين مختلفتين، فيعرض مثلاً بطريقة صوتية وسمعية للطالب صاحب الأسلوب السمعي، وبطريقة مرئية مصورة للطالب صاحب الأسلوب البصري. وكسر نمطية القالب الواحد للمحتوى لجميع الطلبة، وبرغم مما تبدو عليه متطلبات تنفيذ بيئات التعلم التكيفي من ارتفاع التكاليف وصعوبة التنفيذ.
2. تحديد التقنيات والتطبيقات التي تناسب مستوى الطلبة، وتنمي قدراتهم في أنماط التفكير المختلفة والذكاءات المتعددة ومتطلبات الاقتصاد المعرفي المتصلة بمنهج الدراسات الاجتماعية. حيث يعزز استخدام هذه التطبيقات القدرة على الفهم الصحيح وتنمية القدرة على التعليل والربط والتفسير والتقويم الطلبة للقضايا والتحديات والمشكلات المتصلة الدراسات الاجتماعية.
3. استخدام أساليب وأدوات تقويم متطورة تساعد معلمي الدراسات الاجتماعية في تقويم الطلبة بدقة وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.

الإجابة عن السؤال الثالث

ما مبادئ التعلم التكيفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

كشفت نتائج تحليل بيانات الدراسة عن مبادئ التعلم التكيفي في الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وفيما يأتي بعض الاقتباسات من إجابات أفراد عينة الدراسة:

- "التنوع في عرض محتوى المادة التعليمية واستخدام الصور والخرائط التفاعلية".
- "استخدام الوسائط التقنية في عرض الدرس".
- "تصميم المحتوى التعليمي في وسائط سمعية وبصرية".
- "تقديم المحتوى التدريسي على هيئة أشكال حاسوبية، وصور، وخرائط رقمية لتناسب أنماط تعلم الطلبة".
- "اعتماد التعلم التكيفي على التقنية والواقع المعزز".
- "التنوع في الأنشطة التقنية، والتقليدية".
- "مبادئ التعلم النشط المتمركزة حول الطالب".
- "يوجد العديد من المبادئ للتعلم التكيفي التي ينبغي الاهتمام بها من جانب المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين الحريصين عند تطبيق هذا التوجه من أنماط التعلم الفعال".

استناداً على إجابات العينة يتضح أن هناك قناعة تربوية بوجود مبادئ للتعلم التكيفي تتمحور حول طريقة تقديم المحتوى التعليمي باستخدام التقنية والواقع المعزز. ويرى باور (Bower, 2015) أن مبدأ التصميم التعلم التكيفي والذي يقصد به العملية التي من خلالها يقوم المربين بتعديل تصميم التعلم أثناء الدرس من أجل تلبية الاحتياجات الناشئة للمتعلمين. حيث يقوم هذا التصميم على عدة مبادئ، وهي:

1. **مبدأ الوسائط المتعددة:** حيث يتعلم الطلبة بشكل أكثر فعالية من الكلمات والصور أكثر من الكلمات وحدها.
2. **مبدأ التنوع في الطريقة:** من خلال تقديم أجزاء من المحتوى التعليمي بطريقة بصرية وأجزاء أخرى منه بطريقة سمعية حيث يمكن أن يؤدي إلى المزيد من التعلم الفعال بصورة أكبر من استخدام النصوص المكتوبة فقط.
3. **مبدأ التعاون بين المعلمين:** وذلك لإنشاء البيئة التعليمية، وتصميم مهام وأنشطة متنوعة للطلاب مما يعود بالفائدة على العملية التعليمية (Low & 2005, Sweller, 2005; Maiyer).

الإجابة عن السؤال الرابع

ما هي أساليب التعلم التكيفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن جميع أفراد عينة الدراسة حددوا أساليب تدريس التعلم الكيفي في الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وفيما يأتي بعض الاقتباسات من إجاباتهم:

• "هناك التعلم المقلوب والتعلم التكيفي المنتشر وهو من أحدث أساليب التعلم التكيفي ويعتمد على أجهزة الاستشعار وتستخدم فيه تقنية (rifd) و (nfc) والبلوتوث المتوفرة في أجهزة الهاتف الجوال، وهناك خدمة (rss) المتوفرة في معظم المواقع الإلكترونية. وهو أحد تقنيات الويب وهناك نظم التكيف الخبرة ولها منصات إلكترونية متخصصة"

• "استخدام استراتيجيات الذكاءات المتعددة مع دمج التقنية -التدريس المتميز- الفصل المقلوب وغيرها من الاستراتيجيات التي تلائم أنماط التعلم المختلفة ويكون فيها التعلم تكيفي".

• "التدريس المدمج، والتعليم عن بعد. الفصل المقلوب. وعموماً جميع الأساليب التي تعتمد على استخدام التكنولوجيا ستكون أساليب فعالة مثل الرحلات المعرفية، والواقع المعزز".

تُظهر إجابات العينة ضرورة تنوع استخدام أساليب التعلم التكيفي الإلكترونية على حسب الفروق الفردية عند المتعلم التي تتكيف على حسب الطالب احتياجاته وقدراته ضمن التعليم التفاعلي باستخدام الوسائط المتعددة وأدوات التعليم الإلكتروني المختلفة لضمان التدرج المتفرد بالتعليم لكل طالب على حسب ما يراه مناسب له.

ولاشك أن التعلم التكيفي يستند على عدة نظريات تربوية، ومن أهمها: نظرية أنماط التعلم التي قدمها فيلدرسيلفرمان (Truong, 2015)، حيث صنف أساليب التعلم إلى أربعة أساليب:

1. **الأسلوب العلمي-التأملي (Active - Reflective Style):** ويتميز أصحاب هذا الأسلوب بتفضيلهم التجريب والعمل في مجموعات في مقابل التعلم بالتفكير المجرد والعمل الفردي.

2. **الأسلوب الحسي-الحدسي (Sensing - Intuitive Style):** وحيث يتم التعلم من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقابل التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.

3. **الأسلوب اللفظي-البصري (Visual - Verbal Style):** وحيث يميلون إلى الأشكال البصرية للمادة من صور ورسوم بيانية مقابل التفسيرات الشفهية والمكتوبة.

4. **الأسلوب التتابعي-الكلي (Sequential - Global):** والتعلم يكون في هذا الأسلوب من خلال خطوات دقيقة متتابعة مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف. ويمكن تقديم المحتوى المعرفي وفق تلك الأساليب كما يراها العبيكان ودوخي (2019) وفق الآتي:

1. **الأسلوب الحسي-الحدسي:** وفيه يتم التعلم من خلال التفكير الحسي أو العياني مع التوجه نحو الحقائق والمفاهيم في مقال التفكير التجريدي والتوجه نحو النظريات وما وراء المعنى.

2. **الأسلوب العملي-التأملي:** وفيه يتم عرض الظاهرة المراد دراستها وتوزيع العمل في مجموعات وتقوم كل مجموعة بالتجريب والمحاولة مقابل التعلم بالتفكير المجرد.

3. **الأسلوب اللفظي-البصري:** بحيث يتضمن المحتوى التعليمي عدد من الأشكال والخرائط البصرية والصور والبيانات يمكن قراءتها وتفسيرها.

4. **الأسلوب التتابعي-الكلي:** ويتم من خلاله عرض الظاهرة الاجتماعية والتعرف عليها من خلال خطوات دقيقة متتابعة مقابل التفكير الكلي أو الشمولي للموقف.

ومن الجدير بالذكر؛ تسهم تلك الأساليب في الآتي:

1. **إضفاء الطابع الشخصي على تجربة التعلم:** مسارات تعليمية فريدة تستجيب بشكل حدسي لمختلف أساليب التعلم واستراتيجيات التعلم المؤسسي في كل نقطة في رحلة التعلم.
2. **الإشراك والتمكين:** يمكن للمتعلمين السيطرة على تعلمهم والاختيار بين أشكال المحتوى التعليمي الخاص بهم للبقاء كمشاركين ومتابعين يوماً بيوم لتقدمهم وإنجازهم الأكاديمي.
3. **تحسين نتائج التعلم:** يعمل التعلم التكيفي باستمرار على التكيف مع مسارات التعلم لتمكين المتعلمين من تطوير معرفتهم والتقدم نحو تحقيق الأهداف التعليمية الفردية.
4. **تسخير محتوى التعلم الخاص:** باستمرار يتم التركيز على تقديم محتوى التعلم ذي العلاقة والذي يوفر البيئة الداعمة التي يحتاجها المتعلمون من أجل التقدم.
5. **مراقبة تطور الطالب وإنجازاته:** تتسم طرق التعلم الشخصية بتوليد أسس ديناميكية من خلالها يتم إنجاز أهداف التعلم والتي تظل تلك التي ينبغي تحقيقها، وتوفير منافذ ثابتة للمتعلمين والمعلمين للتطور الأكاديمي.

الإجابة عن السؤال الخامس

- هل توجد صعوبات تعترض توظيف التعلم التكيفي في البيئات التعليمية الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
- أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن جميع أفراد عينة الدراسة اتفقوا على وجود صعوبات تواجه التعلم التكيفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وفيما يأتي بعض الاقتباسات من إجاباتهم:
- "نعم توجد صعوبات تعترض توظيف التعلم التكيفي في بيئات الدراسات الاجتماعية، ومن أشدها عدم وعي المعلم بأهميته البيئات التعليمية، حيث ينحصر هدفه في إنهاء محتوى الدرس فقط".

- "أنا أرى عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لإعداد المحتوى. وعدم وجود خبرة كافية لدى المعلمين في كيفية استخدام أدوات المحتوى الرقمي".
 - "ندرة البرامج التعليمية المصممة للتعليم التكميلي والدراسات الاجتماعية".
 - "تصمم البرامج المعتمدة على التعلم التكميلي مكلفة وتتطلب جهد كبيراً".
 - "عدم دراية المعلم بهذا النوع من التعلم، وأيضاً عدم معرفة المعلم بكيفية استخدام هذا النوع من التعلم، وعدم دراية الطالب بدوره في التعلم التكميلي".
 - "قلة الوعي بأهمية التعلم التكميلي، في جميع العلوم وليس الدراسات الاجتماعية مما قد يؤثر تأثيراً سلبياً على الطلبة".
 - "قلة المتخصصين في مجال التعلم التكميلي، وارتفاع تكلفة تصميم برامج، وقلة المادة العلمية المتوفرة عن التعلم التكميلي".
 - "صعوبة تحديد الفروق الفردية بين الطلبة، وصعوبة توفير أجهزة الآيباد لجميع الطلبة، وصعوبة تقديم عدة محتويات للدرس الواحد بالنسبة للمعلم".
 - "إعداد المعلمين والإدارة والموارد البشرية القادرة على توظيف هذا التعلم التكميلي".
 - "يجب إعادة تصميم المناهج بحيث تناسب هذا النمط من التعلم، والتأكد من البنى التحتية التقنية، تأهيل المعلم والطالب وتطوير مهارتهما في التعامل مع التقنية".
- توضح الإجابات أن (80%) منها كانت تركز على الصعوبات، مثل: عدم توفير بنية خوادم وشبكة أنترنت عالية السرعة، عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لإعداد المحتوى، وكذلك عدم توفير مساحات في الفصول مع توفير أنشطة تعليم وتعلم، وعدم وعي المعلم بأهميتها، تدريب الطلبة على استخدام أساليب التعلم التكميلي، تصميم برامج التعلم التكميلي تحتاج لتقنين وخبراء تربويين بحيث تصمم عدة مسارات تتكيف مع طبيعة الطالب، وإعادة تأهيل وتدريب المعلمين والطلاب على استخدام التقنية والحاسب الآلي والأجهزة الذكية ونشر ثقافة التعلم التكميلي بين أولياء الأمور وسرد فوائده على توسعة مدارك الطالب ورفع درجة وعيه بما يناسب سرعته وقدراته العقلية.

- ويؤكد كلاً من الملاح، 2017: (Flitcher & Topayas, 2005) أن التعلم التكييفي تعترضه مجموعة من الصعوبات في التطبيق، ومنها:
1. أن برمجيات التعلم التكييفي مرتفعة التكلفة، ولن تستطيع العديد من الدول شراؤها.
 2. أن عملية تحديد نمط كل متعلم على حدة عملية معقدة للغاية وشاقة إذا تمت بشكل تقليدي في البيئة التقليدية.
 3. قد يأتي التعلم التكييفي بنتائج عكسية نتيجة الأخطاء التقنية والبرمجية في تحديد أسلوب التعلم المناسب والصحيح للطالب.
 4. الحاجة الماسة إلى تدريب المعلمين على تقنياته قبل محاولة استخدامها.
 5. تدني ثقة المعلم في قدرة برامج البيئات التكييفية في تحديد نمط المتعلم وأسلوب تعلمه الصحيح.

خلاصة الدراسة

الاستنتاجات

عُنت هذه الدراسة بالتعرف إلى التعلم التكييفي وتوظيفه في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وقد أمكن من خلال نتائج الدراسة الخلوصل إلى الاستنتاجات الآتية:

1. إمكانية توظيف التعلم التكييفي في تجويد نتائج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال عرض المحتوى التعليمي الإلكتروني وتنويعه لفظياً وكتابياً، وعرضه بصرياً باستخدام الخرائط الرقمية، والأشكال الحاسوبية، والأفلام التعليمية، والواقع الافتراضي والمعزز. وكذلك تقديم الأنشطة الصفية والغير صفية عبر تطبيقات تقنية تعمل على تحقيق أهداف التعلم بفاعلية أكبر وتسهم في زيادة تفاعل الطلبة مع المادة التعليمية،

وكذلك زيادة الدافعية نحو التعلم ومساعدتهم على تصميم بيئة تعلم خاصة بهم تناسب احتياجاتهم، وتبلي رغباتهم، وتُنمي مهارات التعلم الذاتي لديهم.

2. ينبغي التركيز على (3) من الموجهات التربوية عند توظيف التعلم التكييفي في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية، وتتمثل في: المحتوى التعليمي المقدم الملائم مع احتياجات الطلبة والمراعي لتبايناتهم وقدراتهم وثقافتهم وخلفياتهم وتفضيلاتهم وأساليب تعلمهم، وتحديد التقنيات والتطبيقات التي تناسب مستوى الطلبة وكذلك تحديد المنصات التعليمية التي يمكن تطبيق التعلم التكييفي من خلالها، وأخيراً استخدام أساليب وأدوات تقويم متطورة تناسب الثورة الرقمية وتتواءم مع تغيرات العصر المتسارعة.

3. يلزم مراعاة (3) مبادئ للتعلم التكييفي عند توظيفه في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام السعودي، وتتمثل في مبدأ الوسائط المتعددة، ومبدأ التنوع في الطريقة، ومبدأ التعاون بين المعلمين.

4. ظهرت أساليب مناسبة للتعلم التكييفي، وتتمثل في الأسلوب الحسي- الحديسي، والأسلوب العملي- التأملي، الأسلوب اللفظي- البصري، الأسلوب التتابعي- الكلي.

5. وجود عدد من الصعوبات التي تعترض التعلم التكييفي في البيئات التعليمية في الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي، ويمكن حصرها في (5) صعوبات، وهي: تُعد برمجيات التعلم التكييفي مرتفعة التكلفة، كما أن عملية تحديد نمط كل طالب على حدة عملية معقدة للغاية وشاقة إذا تمت بشكل تقليدي في البيئة التقليدية، قد يأتي التعلم التكييفي بنتائج عكسية نتيجة أخطاء تقنية في تحديد الأسلوب المناسب والصحيح للطلاب، الحاجة الماسة إلى تدريب المعلمين على تقنياته قبل استخدامه، قلة ثقة المعلم في البيئات التكييفية في تحديد نمط الطالب وأسلوب تعلمه الصحيح.

التوصيات

في ضوء ما سبق تقدم الدراسة التوصيات الآتية:

1. تطوير البيئات التعليمية الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي من خلال تبني مشروع وطني على مستوى وزارة التعليم يضم مجموعة من الخبراء لتصميم البيئات التعليمية وفق الموجهات والمبادئ والأنماط التي يجب الأخذ بها في الاعتبار عند توظيف التعلم التكيفي في حقل الدراسات الاجتماعية التربوية.
2. الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في توظيف مبادئ التعلم التكيفي في تطوير نتائج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام السعودي.
3. تقويم الممارسات التدريسية الحالية لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الكفايات والمهارات التدريسية اللازمة للتعلم التكيفي.
4. أهمية تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ التعلم التكيفي بغية الوقوف على درجة تضمينها لتلك المبادئ.

المقترحات

يمكن تفعيل توصيات الدراسة من خلال المقترحات الآتية:

1. تصميم برنامج تعليمي مقترح قائم على مبادئ التعلم التكيفي، وقياس فاعليته في ضوء بعض المتغيرات التابعة كتنمية مهارات حل المشكلات إبداعياً، ومهارات اتخاذ القرار لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
2. بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على الكفايات والمهارات التدريسية للتعلم التكيفي، وقياس فاعليته لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة في مراحل التعليم العام السعودي.

3. إجراء دراسة مقارنة لمنهج الدراسات الاجتماعية المعتمدة على مبادئ التعلم التكييفي بمراحل التعليم العام في بعض الدول المتقدمة ومقارنتها بما يناظرها في المملكة العربية السعودية.

4- إجراء دراسة تحليل محتوى لكتب الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ التعلم التكييفي المتصلة بعناصر المنهج الدراسي.

المراجع:

أولاً-المراجع العربية

- إبراهيم، بسام. (2016). معتقدات معلمي العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-بغداد- العراق، 24 (3)، 1-15.
- أحمد، حنان. (2015). نمطان لعرض المحتوى التكييفي القائم على النص الممتد والمعلم بيئة تعلم إلكترونية وفقاً لأسلوب التفكير التحليلي والكلي وأثرهما على تنمية بعض مهارات البرمجة والتنظيم الذاتي، مجلة تكنولوجيا التعليم- سلسلة دراسات وبحوث محكمة -جامعة المنصورة- مصر، 25 (3)، 99-237.
- الأشقر، عبد الكريم وعقل، مجدي. (2009). تطوير الأداء التكييفي لبرنامج إدارة المحتوى التعليمي، Moodle سلسلة من الدراسات الطبيعية والهندسية- الجامعة الإسلامية- غزة، 1 (2)، 123-150.
- الإمام، تسنيم. (2017). تصميم بيئة تكيفية باستخدام الويب الدلالي لتنمية مهارات إنتاج أدوات التقويم الإلكتروني لدى المعلمين بمحافظة الدقهلية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.
- خليل، شيماء. (2018). العلاقة بين نمط العرض التكييفي المقاطع الصفحات المتنوعة وأسلوب التعلم تسلسلي شمولي في بيئة تعلم افتراضية وأثرها على تنمية مهارات إنتاج العناصر ثلاثية الأبعاد والانخراط في التعلم لطلاب

تكنولوجيا التعليم، مجلة تكنولوجيا التربية- دراسات وبحوث- كلية التربية-
جامعة المنصورة- مصر، 3 (35)، 279-392.

- سعبان، سامي. (2010). أثر الدمج بين نظم التعليم الذكية والوسائط الفائقة المتكيفة في نظم إدارة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات التفكير الابتكاري. المؤتمر العلمي السادس للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية الحلول الرقمية لمجتمع التعلم بالاشتراك مع معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر، 3-4 نوفمبر 2010، 68-78.
- شتا، بهاء. (2020). فاعلية اختلاف واجهة التفاعل لوحدة مقترحة قائمة على التعلم التكيفي في تنمية عض مهارات إنتاج الانفوجرافيك لدى طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة قسم المكتبات والمعلومات وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، مصر.
- عبد العال، عبدالله. (2009). تصميم وإدارة بيئة التعلم الإلكتروني في ضوء المتطلبات التربوية والتكنولوجية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، المنصورة، مصر.
- عبد المقصود، مروة. (2016). تصميم بيئة تعلم الكترونية تكيفية وفقاً لأساليب التعلم في مقرر الحاسب الآلي وأثرها على تنمية مهارات تصميم مواقع الويب والقابلية للاستخدام لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا التربوية، جامعة القاهرة، القاهرة، مصر.
- العبد الكريم، راشد. (2020). البحث النوعي في التربية، ط3، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- العبيكان، ريم ودوخي، تهاني. (2019). درجة توافر كفايات التعلم التكيفي لدى معلمات الحاسب الآلي بالرياض من وجهة نظرهن وعلاقته ببعض المتغيرات، المجلة التربوية -كلية التربية -جامعة سوهاج، مصر، 1 (61)، 30-60.

- العميري، فهد. (2016). العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية، المؤتمر الخامس لإعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر، المنعقد خلال المدة من 2-4 فبراير 2016م، كلية التربية-جامعة أم القرى-مكة المكرمة- المملكة العربية السعودية، 2، 388 - 430.
- العميري، فهد. (2019). بناء برنامج تعليمي قائم على تطبيق برزي ضمن مقررات السنة التحضيرية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة، مجلة الألكسو التربوية-المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- تونس، 38 (1)، 81-136.
- العميري، فهد والطلحي، محمد. (2020). توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات-عمادة البحث العلمي -جامعة فلسطين-غزة- فلسطين، 10 (2)، 347-396.
- القريني، سعد. (2020). البحث النوعي: الاستراتيجيات وتحليل البيانات، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع.
- قطاوي، محمد. (2007). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع. كريسويل، جون وبوث، شيريل. (2019). تصميم البحث النوعي دراسة معمقة في خمسة أمهات، ترجمة: أحمد الثوابية، عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- المحمادي، غدير. (2020). تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي وفعاليتها في تنمية مهارات تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي والوعي المعلوماتي المستقبلي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

- محمد، سارة. (٢٠٢١). فاعلية أنماط عرض المحتوى ببيئة التعلم التكيفية في تنمية مهارات إنتاج المحتوى التفاعلي لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، تكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة المنصورة، مصر.
- محمد، شريف. (2015). أثر اختلاف نمط التفاعل في الوسائط الفائقة التكيفية عبر الويب على تنمية مهارات تصميم مواقع الإنترنت لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- محمود، فراس. (2018). أثر استخدام تقنيات التعلم التكيفي الذكي بيناء برنامج قادر على إغناء القدرات التعليمية لدى معلمين المستقبل في مادة التاريخ، مجلة الفتح كلية التربية الأساسية- جامعة ديالى-العراق، 14 (73)، 230-246.
- الملاح، تامر. (2017). التعلم التكيفي ثورة تعليمية قادمة، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- ميلاد، مينا. (2018). تطوير نظام للدعم التكيفي في بيئات التعلم الإلكتروني وقياس فعاليته على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الفرقة الأولى بقسم تكنولوجيا التعليم وقياس مدى رضائهم على النظام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة القاهرة، جامعة القاهرة، مصر.
- الهشمري، عزيز. (2016). النظريات الارتباطية، عمان: دار الكتاب للنشر والتوزيع.
- الهويل، سعد. (2019). فاعلية بيئة إلكترونية تكيفية في تنمية مهارات الأمن الرقمي والدفاعية نحو التعلم الموجه ذاتيا لطلاب الصف الثالث المتوسط، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية- جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

- ياسين، منى وسعيد، أحمد. (2015). بيئة تدريب إلكتروني تكميلي عن بعد قائم على مستوى المعرفة السابقة وأثره على تنمية الكفايات الأدائية لفنيي مصادر التعلم بمدارس مملكة البحرين، مجلة البحث العلمي في التربية-جامعة عين شمس- مصر، 19 (5)، 407-458.
- وزارة التعليم السعودية. (2021). الإحصاءات العامة في التعليم العام، الرياض: إصدارات وزارة التعليم.

ثانياً- المراجع الأجنبية

- Alomairi, F. (2009). The implementation of constructivist teaching approaches combined with ICT as a teaching strategy for social studies: Saudi pre-service teachers' perception and achievement, Unpublished Ph.D dissertation, Curtin University of Technology, Perth, Australia.
- Bower, M. (2015). A framework for adaptive learning design in a web conferencing environment. Learning Design: Conceptualizing a Framework for Teaching and Learning Online, 5 (9), 223-140.
- Burgos, D. Tattersall, C. & Koper, E. (2006). Presenting adaptive eLearning strategies in IMS Learning Design. Proceedings of the International Workshop in Learning Networks for Lifelong Competence Development, TEN- Competence Conference 30 /31- Mar- 2006, Sofia, Bulgaria, 54-60.
- Creswell, J. (2012). Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions, London: SAGE Publications.
- Dahlmann, J. (2021). Guidelines for Effective Adaptive Learning: A Meta-Analysis, Instructional Design Capstones Collection, University of Massachusetts Boston, 73 (4), 5-18.
- Daoruang, B., Chaichomchuen, S& Mingkhwan, A. (2018). An Adaptive Learning System Based on Proportional VARK to Enhance Learning Achievement

- Concept, The 4th Joint Symposium on Computational Intelligence (JSCI 4), 2-February-2018, Bangkok, Thailand,55-60.
- Douglas, M. (2015). Development of Adaptive Mobile Learning (AML) on Information System Courses, (IJACSA) International Journal of Advanced Computer Science and Applications,6 (12),179-202.
 - Dzuban, A. (2016). Learning Analytics: Meeting the Needs of Students and Teachers in Pre-tertiary Education. Central European Conference on Information and Intelligent Systems, 21/23- September- 2016 ,Varaždin, Croatia, 117-124.
 - Farrugia, B. (2019). Write a scientific paper: Sampling in qualitative research Early Human Development, 133 (3),69-71.
 - Fletcher, J & Tobias, S. (2005).The Multimedia Principle In: Mayer, R E Ed. The Cambridge Handbook of Multimedia Learning,Cambridge University Press: New York.
 - Jakobsdottir, A & Stefansson, G. (2015). Development and Use of an Adaptive Learning Environment to Research Online Study Behaviour. Journal of Educational Technology and Society, 18 (1),132-144.
 - Karlis, K. (2012). Adaptive learning: Are we there yet? THE Journal Technological Horizons in Education- University of Virginia- Virginia- USA, 41 (4), 12.
 - Koellner, K. & Jacobs, J. (2015). Distinguishing models of professional development the case of an adaptive model's impact on teachers' knowledge, instruction, and student achievement: Journal of Teacher Education, 66 (1), 51 -67.
 - Kuckartz,U., & Rädiker,S . (2019). Analyzing Qualitative Data with MAXQDA-Text, Audio, and Video, Philipp's University of Marburg, Germany
 - Lindsey, L. (2015). Preparing Teacher Candidates for 21st Century Classrooms: A Study of Digital Citizenship, Unpublished Ph.D dissertation, Arizona State University, Arizona State: USA.
 - Low, R. & Sweller, J. (2005). The Modality Principle in Multimedia Learning In: Mayer, R E Ed. The Cambridge Handbook of Multimedia Learning, Cambridge University Press: New York.

- Lune, H. & Borg, L. (2017). Qualitative research methods for the social sciences, Bristol: England.
- Maiyer, R. (2005). Introduction to multimedia learning In: Mayer, R E Ed. The Cambridge handbook of multimedia learning, Cambridge University Press: New York.
- Mirata, V., Hirt, F, Bergamin, P. & Westhuizen, C. (2020). Challenges and contexts in establishing adaptive learning in higher education: findings from a Delphi study, International Journal of Educational Technology in Higher Education, 80 (2),56-70.
- Murray, M. & Pérez, J. (2015). Informing and performing: A study comparing adaptive learning to traditional learning. Informing Science, the International Journal of an Emerging Transdiscipline, 18 (6)111-125.
- Oxman, S. Wong, W& Innovations, D. (2014). White paper: Adaptive learning systems. Integrated Education Solutions, Retrieved from,17-10-2021. <https://2u.pw/vCrQ8>
- Paramythis, A. & Loidl, S. (2004). Adaptive learning environments and e-learning standards. In Second European conference on learning, 1 (2003), 369-379.
- Project Tomorrow. (2012). Leverage intelligent adaptive learning to personalize education. Dream Box Learning, Washington, USA.
- Qing, L. Shaochun, Z. Peng, W. Xiaozhuo, G. and Xiaolin, Q. (2010). Learner Model in Adaptive Learning System. Journal of Information and Computational Science, 5 (7), 1137-1145.
- Saldana, J. (2021).The Coding Manual for Qualitative Researchers, 4th, London:Sage. Schneckenberg, D., Ehlers, U. & Adelsberger, H. (2011). Web 2.0 & competence-oriented design of learning potentials & implications for higher education. British Journal of Educational Technology, 42 (5), 747-762.
- Truong, H. (2015).Integrating Learning Styles into Adaptive E-Learning System. International Educational Data Mining Society, Paper presented at the Interna-

tional Conference on Educational Data Mining (EDM), 8- Jun- 2015, Madrid, Spain, 26-29.

- Vichean, P& Phobun, C. (2010). Adaptive and intelligent web-based educational systems, International Journal of Artificial Intelligence in Education, 13 (2), 159-172.
- Walkington, C. (2013). Using adaptive learning technologies to personalize instruction to student interests: The impact of relevant contexts on performance and learning outcomes. Journal of Educational Psychology, 105 (4), 932.
- Wong, L.& Looi, C. (2012). Swarm intelligence: new techniques for adaptive systems to provide Learning support, Interactive Learning Environments, 20 (1), 19-40.

ملحق أسئلة المقابلة شبه المقابلة

1. ما معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم التكيفي (Adaptive learning) في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
2. ما الموجهات التربوية التي ينبغي التركيز عليها عند توظيف التعلم التكيفي (AI) في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
3. ما مبادئ التعلم التكيفي (AI) في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
4. ما هي أساليب التعلم التكيفي (AI) في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟
5. هل توجد صعوبات تعترض توظيف التعلم التكيفي (AI) في البيئات التعليمية تدريس الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

التعليم بالتناوب وأثره على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي -مدبرة مدبونة نموذجاً

د. محمد زمرلاني

أستاذ التعليم الثانوي التأهيلي وباحث في التربية والتعليم الإلكتروني

د. السعيد الزلاهوري

أستاذ التعليم العالي وباحث في التكنولوجيا وهندسة التربية والتكوين

د. عمر بن سكا

مفتش تربوي وباحث في الفكر الإسلامي ومقارنة الأدبيات

فريق البحث في المعرفة والتقييم جامعة عبد الملك السعدي - المملكة المغربية

الملخص

تهدف الدراسة إلى البحث في التجربة المغربية ضمن سياق اعتمادها لنمط التعليم بالتناوب كحل لتجاوز عواقب جائحة كوفيد 19 على المنظومة التعليمية، وذلك من خلال البحث في أثر اعتماد هذا النمط على مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من (143) تلميذاً وتلميذة بالسلك الثانوي التأهيلي، وبعد جمع المعطيات ومعالجتها إحصائياً ببرنامج (SPSS)، تم تسجيل مجموعة من النتائج أبرزها: وجود تمثلات خاطئة لدى المتعلمين لمفهوم نمط التعليم بالتناوب؛ تفضيل العينة لنمط التعليم الحضوري على باقي الأنماط التعليمية؛ مواجهة العينة لصعوبات مختلفة في التعلم الذاتي؛ تسجيل تراجع على مستوى التحصيل الدراسي العام للعينة في السنة الأخيرة؛ التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات هو الأكثر تراجعاً بين المواد الدراسية. هذا وتقتترح الدراسة مجموعة من التوصيات أهمها: نجاح نمط التعليم بالتناوب لا يمكن أن يتحقق إلا عبر تبني مشروع تربوي متكامل، ضرورة إطلاق برامج موازية لتأهيل المتعلم وتمكينه من مهارات القرن

الحادي والعشرين وخاصة مهارات التعلم الذاتي، وإدارة الذات، وتدبير الوقت؛ ضرورة تصحيح المفاهيم المتعلقة بالتعلم بالتناوب لدى المتعلمين والآباء؛ ضرورة التعامل مع المواد الدراسية بطريقة مُكيّفة تراعي الطبيعة المعرفية للمادة وخصائصها المهارية؛ ضرورة إطلاق سلسلة من الأبحاث والدراسات لتشخيص مستوى الفاقد التعليمي جراء هذه الجائحة، والمساهمة في إطلاق برامج لسد الفجوة التي حصلت بسبب هذه الأزمة، الاستفادة من هذه التجربة في بناء تصورات استباقية لضمان التعلم في وقت الأزمات.

الكلمات المفتاحية: التعليم بالتناوب ؛ التحصيل الدراسي ؛ التعلم الذاتي ؛ التعلم عن بعد ؛ المدرسة المغربية.

The impact of the rotation-model learning on students' achievements among a sample of high school students - Mediouna directorate as a model-

Zemrani mohammed

Ezzahri said

Saga Omar

Abstract

This paper aims to examine the Moroccan experience of adopting the rotation model of learning as a solution to overcome the consequences of the Covid-19 pandemic on the educational system, by investigating the effect of this pattern on the educational achievement of a sample of 143 high school pupils, using the statistical method.

The paper has recorded a set of results, most notably: A problem of learners' perceptions on rotation model of learning; The preference of the sample of an on-site model of learning over other types of education; The sample encountered various self-learning difficulties; A general decline in academic achievement of the sample last year; Math achievement is the most declining of all subjects.

The paper noted a set of recommendations, mainly: The success of rotation model of learning can only be achieved through the adoption of an integrated educational project, the need to launch parallel programmes to train and empower the learner with twenty-first-century skills, in particular, self-learning, self-management and time-management skills; The need to rectify the misconceptions about rotation learning among learners and parents; The need to deal with school subjects in an adapted manner that takes into account the cognitive peculiarities of school subjects and its skills requirements; A series of research studies should

be conducted to diagnose the level of educational loss caused by this pandemic, and programmes should be launched hurriedly to bridge the gap caused by this pandemic.

Keywords: Rotation model of learning ; Academic Achievement ; Self-Learning ; Moroccan School.

تقديم

في إطار التدابير الاحترازية الرامية إلى الحد من انتشار وباء كورونا، وما رافقها من إجراءات وتدابير على مستوى المنظومة التربوية من تقليص في زمن التعليم الحضوري، وتفويج للمتعلّمين والمتعلّمتين...، أقدمت وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي على اعتماد صيغ وأنماط تربوية جديدة لم يعهد أن عملت بها المدرسة المغربية من قبل. نجد في طليعتها نمط "التعليم عن بعد"، وصيغة التدريس بالتناوب الذي يقضي بالمزوجة بين حصص محددة للتعليم الحضوري، وحصص أخرى تُحتسب ضمن الغلاف الزمني لاكتساب التعليم خارج المؤسسات التعليمية وهي "أنشطة التعلم الذاتي"، ناهيك عن التوجيهات الرامية إلى تطوير وتنويع النماذج والمقاربات البيداغوجية، وتكييف المضامين والمحتويات المعرفية بما يخدم المتغيرات المذكورة وينسجم والسياقات المستجدة.

لقد كان الهدف الرئيس من ذلك كله ضمان ما عُرف بالاستمرارية البيداغوجية؛ إذ لا سبيل للحديث عن توقيف تام للتعليم الدراسي، أو حرمان أبناء وبنات المغاربة من الحق في التعلم والتقدم. غير أن هذه التجربة "الفتية" واجهت العديد من التحديات والإكراهات إن على مستوى التنزيل وتوفير الشروط الموضوعية الملائمة لإنجاحها؛ أو تعلق الأمر بالاستعدادات الذاتية للمدرسين والمتدربين وأولياهم واتجاهاتهم على حد سواء، وكذا مدى قدرة هؤلاء على تملك الكفايات الضرورية لتبني هذا النمط التربوي الجديد وضبط مستلزماته ووسائله، أو ما يتعلق فضلا عن ذلك بواقع المنظومة التربوية من حيث مؤهلات التدبير الاستثنائي وتوافر البنيات المادية ووسائل الاشتغال الكفيلة بإنجاح الرهانات المأمولة.

بالفعل وُضع هذا النمط التربوي بمختلف صيغه وأشكاله أمام العديد من الأسئلة الوجيهة التي انصبّت بالأساس على المردودية التربوية المرجوة من ورائه، وعلى آثاره المختلفة على المتعلمين والمتعلّمتين سواء من الناحية النفسية والاجتماعية، علاوة

على درجات ونسب التحصيل الدراسي المحققة من جرائه. فلا غرابة إذا أن نجد الآراء والتقدير والتقييمات تتضارب حوله؛ فالقائمون على هذا الاختيار التربوي والبيداغوجي يعدّون مزاياه وإيجابياته، وخاصة في ظل موجة التحديث والرقمنة والاعتماد الكبير على الكفايات المنهجية والتواصلية والنماذج البيداغوجية المتطورة، وكلها صارت بلا شك مكونات ومداخل لا مناص منها في التعليم الحديث. في المقابل نشير إلى أن البعض (من المدرسين، والمتعلمين، والآباء والأولياء، وعدد من الفاعلين التربويين) لم يضع ثقته نهائيا في هذا النمط معتبرا إياه سببا حقيقيا في زيادة وتيرة هدر الزمن المدرسي، وترسيخ التفاوتات والفوارق، وتعطيل التعلّيمات الأساس بالمدرسة المغربية، وتراجع التحصيل الدراسي، واستنزاف طاقات المدرسين وإضعاف معنوياتهم، وغير ذلك.

مشكلة الدراسة

معلوم أن سؤال جودة التعلّيمات ومردودية التحصيل الدراسي ودرجة الإقبال عليه، وأيضا مدى نجاعة تدخلات وأداء الفاعل التربوي، وغيرها من المرتكزات، تعدّ أسئلة جوهرية في صلب اهتمامات المنشغلين بحقل التربية والتكوين، فقد كانت الآمال دائما معقودة على إصلاح المنظومة التربوية من مختلف المداخل في سعي دؤوب نحو التجويد والتطوير وزيادة جاذبية المدرسة المغربية وكفاءتها. وتظل تلك الأسئلة قائمة إلى حدود الساعة بحكم ما يستشعر الجميع من مشكلات وتحديات لا تزال منظومتنا التربوية ترزح تحتها.

ضمن السياق نفسه، تأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على تبعات وآثار تنزيل نمط التعليم بالتناوب على مستويات التحصيل الدراسي، مقتصرة في شقها التطبيقي على عينة محددة من متعلمي ومتعلّيمات السلك الثانوي التأهيلي. وتساءل أيضا حدود نجاعة هذا النمط في ضمان الحد الأدنى من جودة المكتسبات المعرفية، إن لم نقل مدى قدرة هذا النمط أصلا على الحفاظ على نسق التعلّيمات الأساس والمكتسبات القبلية، وذلك بناء على النتائج المحصل عليها والتي ستكون قاعدة للمعالجة الإحصائية.

ومادام الحديث منصبا على نمط التعليم بالتناوب، فلا مندوحة من سبر أبعاده العملية بما في ذلك واقع التنزيل وإكراهات الممارسة التي وقفت سدا منيعا أمام إنجاح هذا النمط على نطاق واسع يحفظ مبدأ رئيسا لطالما نادى به المدرسة المغربية، وهو مبدأ تكافؤ الفرص. وخاصة أننا سنكون بحاجة لتفسير واضح يضع النتائج المتوصل إليها في سياقها الصحيح، وضمن مجالها المتمثل في الممارسة التربوية حتى لا نحيد عن الأهداف المنشودة من الدراسة.

بناء على ما سبق، نحن أمام سؤال عريض يؤثر هذه الدراسة نصوغه كالآتي: ما أثر اعتماد نمط التعليم بالتناوب بالمؤسسات التعليمية على مستوى المردودية التربوية والتحصيل الدراسي لدى الفئة المعنية؟

1. أسئلة فرعية:

1. يتفرع عن السؤال أعلاه عدد من الأسئلة المحورية نقتصر على البعض منها:
 1. ما هو التعليم بالتناوب وما هي خصائصه؟
 2. ما هي أهم الإكراهات والتحديات التي جابهت تنزيل هذا النمط التربوي؟
 3. ما طبيعة الاتجاهات التي نحا نحوها جل المتعلمين والمتعلمات بإزاء الانتقال إلى التعليم التناوبي؟
 4. ما الأثر التربوي الذي ترتب عن تبني نمط التعليم بالتناوب من حيث درجات تحصيلهم الدراسي؟

2. أهداف الدراسة:

- تكمن أهمية هذه الدراسة في الأهداف التي تنشدها والتي نلخصها فيما يلي:
1. التحقق من شروط ومعايير تنزيل نمط التعليم بالتناوب؛
 2. التحقق من نتائج وآثار اعتماد نمط التعليم بالتناوب على التحصيل الدراسي؛
 3. رصد وجهات نظر التلاميذ حول نمط التعليم بالتناوب ومثلاثهم حول مفاهيمه؛

4. تقديم مقترحات لتطوير نمط التعليم بالتناوب وتجاوز التعثرات التي شابت عملية التنزيل؛

3. التعريفات الإجرائية:

♦ التعليم بالتناوب:

بناء على التعريف الذي قدمته وزارة التربية الوطنية للتعليم بالتناوب، يمكن القول: بأنه ذلك النمط التعليمي الذي يقوم على أساس التدريس بالتناوب بين تخصيص فترات للتعليم الحضوري، وأخرى للتعليم الذاتي، بشكل تناوبي تقسم فيه الحصة الزمنية المقررة للتدريس بشكل متساوي بينهما¹.

♦ التعلم الذاتي:

يعرف على أنه: "استراتيجية تتمركز حول المتعلم، تتيح له التعلم بدافع من ذاته وانطلاقاً من قدراته وميوله واستعداداته وفي الوقت الذي يناسبه، ومن ثم يصبح مسؤولاً عن تعلمه وعن مستوى تمكنه من المكتسبات المقصود تنميتها وإكسابها"².

♦ التعليم عن بعد:

بعد مطالعة العديد من التعريفات³ التي أعطيت للتعليم عن بعد يمكن الخروج بتعريف إجرائي يعبر عن مجمل دلالاته: إنه مسار من التعلم والاكتساب المنتظم للمعارف يقوم على أساس تمكين المتعلم من التحصيل المعرفي بشكل مستقل نسبياً، ودون التقيد المباشر بإكراهات الجدولة الزمنية أو التنقل إلى فصول الدراسة. مع الاستفادة من أشكال

1 وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والبحث العلمي والتعليم العالي، المذكرة الوزارية رقم 20×39 بتاريخ: 28 غشت 2020.

2 البحري، وليد وآخرون. 2021، دليل التعلم الذاتي، جامعة كفر الشيخ، ص: 3

3 الهمامي، حمد بين سيف وآخرون. منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. 2020، "التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته"، بيروت. ص: 14-19.

كما تعرف "اليونسكو" هذا النمط التعليمي بأنه: "استخدام منظم للوسائط التي ينبغي أن تكون معدة إعداداً متقناً من أجل التواصل بين المعلم والمتعلم، على اعتبار أن هذه الوسائط تمثل الوسيلة الوحيدة للتواصل بين الطرفين؛ انظر:

Information technologies in teacher education ; Issues and experiences for countries in transition. UNESCO. 2015

متنوعة من الدعم والتوجيه من طرف المشرفين على هذا النمط التربوي. ويتم ذلك عبر استثمار جملة من التقنيات والوسائط التكنولوجية الحديثة في نقل المعلومة.

♦ التحصيل الدراسي:

بناء على التعاريف التي قدمتها مجموعة من الدراسات تم استخلاص التعريف التالي: التحصيل الدراسي هو مُحصلة التعليم والتعلم، أو المدى الذي يحققه المتعلم أهداف العملية التعليمية، ويمكن قياسه عن طريق اختبارات التحصيل الدراسي المقننة، أو تقديرات المدرسين، أو هما معا. ويعبر عنه بأرقام ومؤشرات⁴.

الإطار النظري للدراسة:

شكل تعليق الدراسة الحضورية إجراءً "استثنائياً"، أُمِلَّتْه الضرورة الصحية التي فرضها انتشار وباء كورونا، وما دام التعليم عن بعد -في البلدان النامية- يتطلب إمكانات مادية وتقنية ومؤهلات خاصة على مستوى توظيف الوسائل التكنولوجية، وإنتاج الموارد والدعامات الرقمية، وحسن استثمارها. ومن أجل مواكبة المتعلمين وضمان الاستمرارية البيداغوجية فقد تم اعتماد نمط جديد للتعليم أطلق عليه "التعليم بالتناوب". فما هو التعليم بالتناوب؟ وما خصائصه؟ وما أبرز تلك التحديات التي تحول دون تنزيله؟

1. تعريف نمط التعليم بالتناوب:

يتخذ التعليم بالتناوب (المندمج) طابعا مزدوجا يجمع بين حصص للتعليم الحضوري، كما يدمج ضمن مسار التعليمات حصصا للتعليم الذاتي أو عن بعد. وكأنا بصدد الحديث عن بيداغوجيا الفصل المعكوس (Flip teaching)، التي من صورها أن يتلقى المتعلمون دروسا وتعلّيمات بواسطة دعامة أو مورد رقمي محدد، أو حامل من الحوامل المسموعة

4 بوعزة فايزة، (2018)؛ أنماط التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وفق ما جاءت به مناهج الجيل الثاني، جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم.

ودراسة صفاء قناني، (2017)؛ العوامل المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، جامعة الشهيد حمه لخضر، الوادي-الجزائر.

أو المرئية، ثم يكون الفصل الدراسي فضاء للمناقشة والتجربة والاكتشاف، وممارسة الأنشطة التفاعلية. كما نجد في الأدبيات التربوية كذلك نقاشا عن طريقة يمكن تسميتها بالتعليم المفتوح أو متعدد الخيارات (la formation comodal)، أو (la formation Hyflex)، وفيها يخير المتعلم بين الحضور لفصول الدراسة، أو بين المكوث في البيت لمتابعة الدروس عن بعد إما بشكل متزامن أو غير متزامن.

ويطرح هنا (الدريج، 2020) صيغتين للتعليم التناوبي: الأولى صيغة نصف الزمن التعليمي بحيث يقسم البرنامج واستعمال الزمن إلى نصفين؛ يقدم جزؤه الأول حضوريا، وجزؤه الثاني في البيت إما بصيغة التعلم عن بعد أو بصيغة التعلم الذاتي. أما الصيغة الثانية وهي اعتماد نصف عدد المتعلمين بحيث إذا حضر نصف المتعلمين إلى الفصل الدراسي يبقى النصف الآخر في المنزل أو في المكتبة أو في أي مكان يضمن لهم التحصيل عن بعد، متناوبين على ذلك⁵.

2. خصائص اعتماد نمط التعليم بالتناوب:

على الرغم من كل الانتقادات التي وجهت لنمط التعليم بالتناوب، يؤكد الكثير من الخبراء والتربويين على أنه لا يعدم مزايا وإيجابيات كثيرة. وخاصة إذا انخرط في هندسته وتنزيله كل المتدخلين بنجاعة ورؤية متبصرة كل من موقعه، مع الحرص على توفير الشروط الموضوعية والمادية التي تكفل إنجاحه، وتعمل على تحفيز الممارسين له على أرض الواقع في المؤسسات التعليمية. فما أبرز خصائص هذه الصيغة التعليمية التي صارت أمرا واقعا؟

- آفاق تربوية وبيداغوجية رُخبة بإيقاع ذاتي متحكم فيه: أي كونه مناسبة وفرصة حقيقية للتعلم والاكتساب، وذلك بعيدا عن الالتزام المطلق بحضور جميع الحصص الدراسية ومواكبة مختلف الأنشطة وفق تنظيمها الزمني والتربوي

5 يمكن مراجعة: الدريج، محمد. (2020). أفق بناء النموذج التناوبي: أسس ومكونات الدمج بين الافتراضي والحضوري في الفصول الدراسية"، ندوة الإيسيكو التفاعلية عن بعد؛ 10 مايو 2020، بعنوان: توظيف تكنولوجيا المعلومات والذكاء الصناعي للارتقاء بجودة التعليم. تم الاسترداد من: <https://ktabpdf.com/uploads/files/636681621.pdf> بتاريخ 16 يناير 2021.

مهما قلَّتْ أو علَّتْ درجة أهميتها. مع العلم أنها تفرض وتيرة نمطية وخطية في تقديم الدروس وإنجاز التعلم. ومط التناوب الذي نحن بصدد ذكر مزاياه من شأنه أن يخفف الكثير من الضغط على شرائح واسعة من المتعلمين الذين يجدون صعوبات جمة مثلا في التنقل إلى فصول الدراسة، أو لا يمتلكون الكفايات الضرورية للاندماج في دينامية جماعة الفصل بكل تحدياتها ورهاناتها، وعلى وجه الخصوص بالنسبة لهؤلاء الذين لا يجدون في فصول الدراسية مراعاةً حقيقية للفروق الفردية وتعدد مستويات الذكاء وتنوعه (الذكاءات المتعددة). وبذلك الشكل يمكن إعطاء معنى حقيقيا لتكافؤ الفرص، ومجالا أرحب لتقديم الدعم التربوي بمختلف أشكاله.

• تنمية الكفايات المنهجية وتطوير مهارات التفكير والابتكار: ونخص بالذكر

هاهنا الشق الموكل للتعلم الذاتي، إذ يكون المتعلم مجبرا على البحث بنفسه عن معلومات أساسية أو تكميلية ثم التحقق منها، أو حل تمارين والقيام بمهام محددة؛ فسرعان ما يندمج في تقليب صفحات المعاجم وتصفح الشبكة العنكبوتية والنبش في المقررات والمنجزات السابقة، فضلا عن تشغيل آليات المقارنة والتحليل والتركيب والدمج من أجل إنجاز المهام المنوطة به أو المشاريع الشخصية التي يبلورها. من جهة أخرى، يكون مدعوا - في غضون ذلك - لطلب المساعدة والدعم والمشورة، والعمل على تقاسم المعارف والخبرات مع زملائه والإفادة منهم... وكفى بذلك منهجا وطريقة لتنمية عدد لا يستهان به من الكفايات المنهجية والتواصلية التي لا غنى عنها اليوم في التعليم الحديث والمتقدم.

• أريحية وفعالية أكبر للمؤسسات التعليمية: وذلك من جهة تخفيف الضغط

الذي تجابهه جل المؤسسات التعليمية من جراء الاكتظاظ وتشابك البنيات التربوية، وأيضا النقص في الموارد البشرية. فضلا عن تقادم فضاءات التمدرس وتواضع البنيات المادية وقلة الوسائل الديداكتيكية، هذا دون غض الطرف عن الظواهر السلبية التي تقض مضجع المدرسة عموما كالهدر المدرسي والعنف

وتفشي الكثير من السلوكيات غير المدنية. ولا نقصد في هذا المقام توسيع هامش الفراغ للقائمين على الشأن التعليمي، بل نأمل أن تكون المؤسسات التعليمية فضاء لممارسة الأنشطة الموازية والانفتاح، ومكانا للدعم المندمج ومواكبة المتعلمين تربويا ونفسيا واجتماعيا. ولما لا تكون أيضا حاضنة للتعلم الذاتي عبر استثمار المكتبات والقاعات متعددة الوسائط.

• **تعزيز منطق الشراكة وإدماج الآباء والأولياء في الهمّ التعليمي:** إذ أن المدرسة اليوم لا تعد الطرف الوحيد المسؤول عن تربية الأجيال الناشئة، ولا المصدر الأوحده لنقل المعرفة والقيم. ويزداد الأمر استفحالا عندما نقرر بأن المدرسة في أزمة⁶ بشكل أو بآخر، وبأنه من السهل أن تكون تحت رحمة المجتمع ذاته خاصة مع سطوة وسائل الاتصال والتواصل والإعلام التي لها كلمتها الفصل في العديد من المجالات والتوجهات والرؤى المستقبلية. ما يهمنا تحديدا هو أن التعليم والتعلم يجب أن يكون محكوما بمنطق التعاقد والشراكة بحيث يضطلع الآباء والأولياء والهيئات الممثلة لهم بدور هام في تتبع ومواكبة تعلمات فلدات أكبادهم والحرص على جودتها.

3. تحديات تنزيل نمط التعليم بالتناوب:

الانتقال من التعليم الحضوري إلى نمط التعليم بالتناوب صاحبه كم هائل من التدابير والمراسلات والمذكرات، والاجتهاد في اقتراح البرامج والصيغ التربوية الممكنة. وبعد التجربة التي مررنا بها منذ بداية الجائحة، لا ينبغي أن تمضي هذه التجربة من دون تقييم موضوعي يسعى إلى تثمين وترصيد مكامن القوة والنجاعة، وفي نفس الوقت تشخيص نقاط الضعف ومظاهر الاختلال. التجربة بحاجة إلى وقفة ونظرة نقدية لا يتسع لها المقام، لذا نقتصر على بعض الجوانب التي نراها اكتنفت تجربة التعليم

6 بن سكا، عمر. "أزمة المدرسة وإشكالية إعادة الإنتاج"، مقارنة سوسيلوجية من خلال أطروحة "François Dubet"، (في جزئين) مجلة الإصلاح، العدد 146، بتاريخ: شتنبر 2019 / ذو القعدة 1441، الصفحات: 68-73، والجزء الثاني منه في عدد: 147 بتاريخ أكتوبر 2019 / محرم 1441 هـ، ص: 68-73.

بالتناوب بوضوح، وخلفت انعكاسا وانطباعات متباينة لدى كل المتدخلين والمُسهمين في أجرأة هذا النظام، ومن ذلك ظروف العمل، جودة التعليمات، الإنصاف وتكافؤ الفرص في ولوج التعليم عن بعد واستغلال الموارد الرقمية، حكمة التدبير، التجديد التربوي وتحسين النماذج البيداغوجية.

♦ عدم الإنصاف وتكافؤ الفرص في إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال:

على الرغم من الجهود المبذولة من أجل إدماج (TICE) في التربية والتعليم، عبر الدلائل والمشاريع المخصصة⁷ لهذا الغرض، نجد أنفسنا في مواجهة حقيقة مع إكراهات عديدة تساؤل مدى ضمان استفادة كل المتعلمين من الموارد الرقمية وشبكة الإنترنت والبرامج الموجهة لبناء التعليمات وتطوير المكتسبات بشكل متكافئ ومنصف وآمن أيضا. فيكفي أن نستعرض مثلا وضعية عدد لا يستهان به من المؤسسات التي لا تستفيد من خدمات الإنترنت، كما أن القاعات متعددة الوسائط بها لا تخضع للصيانة ولا للتحديث، ولا تقوم بوظيفتها الأم من جراء الإهمال وغياب المؤطرين وشح الموارد المالية وما إلى ذلك. ولا شك أن الظاهرة أكثر بروزا في العالم القروي والمناطق النائية الأخرى.

من الأسئلة الأخرى التي تفرض نفسها تلك المتعلقة بتكوين الأطر التربوية والإدارية في هذا المجال، فالكفايات المعرفية والتقنية تبدو محتشمة لدى الكثير من الممارسين في الحقل التربوي، إلى درجة أن الكثيرين يحصرّون الموارد الرقمية في الدروس المصورة، مما يفرض إعادة النظر في قنوات وطرق التكوين المستمر، دون تجاهل حتمية تأهيل المؤسسات التعليمية وتحسين جودة التعليمات وتهيئ ظروف الاشتغال المناسبة بها.

♦ مشكلة التجديد التربوي ورهان النموذج البيداغوجي:

من ضمن أولويات الإصلاح التي نصت عليها الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 والقانون الإطار 51.17 العمل على تطوير النموذج البيداغوجي السائد في المدرسة المغربية، والذي يجب أن يتصف "بمقومات التنوع والانفتاح والملاءمة والنجاعة

7 للمزيد من التفاصيل يمكن الرجوع إلى المشاريع التي تدرج ضمن تفعيل الاستراتيجية الوطنية لإدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال: Guide TICE - مشروع سيغما TICE - Taalimice - Telmidtice Soutiensco... الخ

والابتكار⁸. لكن يبدو أن البون شاسع بين المأمول وبين واقع الحال، فطرق الإلقاء والتلقين والأساليب العقيمة تنال الحظوة الكبرى سواء في سياق التعليم الحضوري المعهود كما في صيغة التعليم بالتناوب، ذلك أن تحديات تدبير زمن التعليمات وقلة الوسائل الديدانكتيكية تنتصب مبررا ومسوغا لترسيخ الممارسات التقليدية في تداول المعرفة وبنائها.

وارتباطا بتنزيل نمط التعليم بالتناوب، من المؤسف حقا أن يكون التجديد التربوي وتطوير النموذج البيداغوجي بما في ذلك المناهج والطرق والمقاربات المعتمدة بعيدا عن المستوى المطلوب، وتحديدًا في ظل الوضعية الجديدة التي استلزمت مراجعة المضامين والمحتويات المقررة⁹، بل وإعادة هيكلتها وتنظيمها بما يتناسب وخصوصيات المرحلة، بالاعتماد على طرق ومقاربات مبتكرة وقاصدة. إن الاجتهاد في هذا الباب وُسم بالخمبول والاتكالية والركون إلى المبادرات الفردية في غياب واضح لرؤى تتأسس على "براديغم" واضح المعالم يضبط الاشتغال الديدانكتيكي داخل الفصول، ويعطى معنى معقولا للتعليم الذاتي. لذا لم يجد الكثير من الممارسين والتربويين غضاضة في اعتبار المسألة مجرد تقليص واختزال للدروس ونسقا تربويا يستحيل مجاراته، كما لم يجد الكثير من المتمدسين حرجا في اعتبار مسألة التعلم الذاتي مجرد أكذوبة الغرض منها إنجاح الموسم الدراسي بأقل تكلفة.

إذن نحن بإزاء ثقافة تربوية جانحة لا تراعي تدبير الأزمات بمنطق واقعي، ولا تحترم الحد الأدنى المستساغ من عقلنة وحوكمة تدبير الفعل التربوي. ولا أدل على ذلك من عدم الامتثال للتوجيهات التربوية التي ينادي بها المختصون، والتنزيل الفعلي لمقتضيات القوانين والمذكرات التنظيمية على مستوى التسيير والتدبير الإداري والتربوي.

8 الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. المشروع المندمج (رقم 8) ضمن حافظة المشاريع الرامية إلى تنزيل القانون الإطار 51.17.

9 تعيين التعليمات الأساس المخصصة للتعليم الحضوري، وتحديد الأنشطة والتعليمات المخصصة للتعلم الذاتي، أشكال ومجالات التقييم، تحيين الأطر المرجعية...

♦ وهم المتعلم المستقل:

منذ تبني المقاربة بالكفايات كثيرا ما تم التأكيد على ضرورة تنويع وتكثيف المقاربات التربوية¹⁰ لتناسب مع مختلف الوضعيات التعليمية، فالعلاقات التربوية ينبغي أن تنحو منحى التفاعل الإيجابي وحفز روح المبادرة والابتكار وتنمية التفكير النقدي وإعطاء المعنى للمعارف التي يكتسبها المتعلم. وقد تبوأ هذا الأخير في إطار هذا التصور مكانة تجعله في قلب الفعل التعليمي التعليمي، إذ هو مدعو أكثر من أي وقت مضى إلى الاستقلالية في بناء التعلّيمات، ذلك أنه لم يعد تلميذا بالمعنى المعهود وإنما هو اليوم "متعلم/Apprenant". معنى ذلك أن هذا التوجه يقتضي عدم التركيز على البعد المعرفي في ذاته، وإنما على المتعلم الذي من المفترض أن يكون سيد مسيرته ومشواره التعليمي!

يبدو الكلام أعلاه طوباويا جدا إذا ما تم إسقاطه على جل المتعلمين بالمدرسة المغربية، وخاصة في المرحلة الابتدائية والإعدادية. كما أن الانطباع الذي يتردد صده في صفوف المدرسين والآباء والأولياء بعد تجربتي التعليم عن بعد وغطم التعليم التناوبي، لا يعكس الصورة المثالية التي حكم بها على المتعلم؛ فلا مجال للحديث عن الاستقلالية لأن نسبة المتعلمين الذين يواظبون على إنجاز أنشطة التعلم الذاتي تكاد تكون مخجلة. أكثر من ذلك فهناك مشاكل حقيقة تطفو على السطح أغلبها يحيل على التفاوتات السوسيو-اقتصادية، إذ لا وجود لتكافؤ في الفرص على مستوى الحصول على المعلومة والولوج إليها واستثمار الموارد الرقمية وغيرها، أو تلقي الدعم التربوي الذي يكون في غالب الأحيان حكرا على الميسورين والمنتسبين لطبقات اجتماعية محظوظة. خلاصة القول إن جودة التعلّيمات والاستفادة من الدعم والتقوية كانت أعزما يطلب في ظل الظروف الصعبة التي رافقت الموسمين المنصرمين، كما أن الخشية من طغيان "النخبوية" وإعادة إنتاج الفوارق الاجتماعية تظل مطروحة.

10 وهو الأمر الذي يظهر جليا في كل من المادة 107 من الميثاق الوطني للتربية والتكوين. و"إطار الأداء لتتبع الرؤية الاستراتيجية، المستوى الوطني: 2015-2018"، ص: 38 وما بعدها. الصادر عن المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. وكذا المادة 20، و28 و29 من القانون الإطار 51.17.

من جهة أخرى، تتوارى خلف تلك المشكلات صعوبات تقنية وفنية تتصل أساسا بجودة العرض التربوي الرقمي ونجاعة الموارد والدعامات البيداغوجية الموظفة في التعليم عن بعد، أو عبر الأقسام الافتراضية التي لم تلق الإقبال المأمول. فالسؤال الذي يظل ملازما لرقمنة المحتوى المعرفي والتعليمي هو مستوى النجاعة وحدود الانضباط والمواظبة في هذه الصيغ التعليمية المستجدة في الساحة التربوية، ثم مدى الجاذبية والقدرة على التحفيز. يزداد الأمر التباسا حينما يُبوأ المُدرس أو المُدرسة موقع "المنشط" أو "المُيسر"، وهنا نساءل مدى نجاح الأقسام الافتراضية والتواصل عبر التطبيقات المعروفة في ضمان تواصل بيداغوجي فعال ومثمر، وتحديدًا في القدرة على بلوغ العمق المطلوب في تناول المعارف والمضامين العلمية المقررة.

ولا شك أن هناك دراسات أنجزت بهذا الصدد في بلدان أخرى، حيث أكد أصحابها أن التعليم عن بعد على سبيل المثال لا يسمح ببلوغ نفس المستوى من العمق في التعلّمات، وبخاصة إذا تزامن مع إكراهات تقنية ولوجستية عديدة، أو تم بصيغة غير متزامنة. ومن المعطيات التي يجدر بنا إيرادها هنا ما ذكره أحد الباحثين، حيث قال بأن التعليم عن بعد لا يُمكن إلا من بلوغ مرحلة ثالثة من سبعة مراحل تهتم اكتساب تعلّمات معينة¹¹.

الإطار التطبيقي للدراسة

1. منهج الدراسة:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة قمنا باستخدام المنهج الإحصائي في معالجة معطيات الدراسة التي تم تجميعها عبر مسارين:

الأول: استقصاء آراء المتعلمين حول نمط التعليم بالتناوب ورصد الصعوبات التي واجهوها خلال هذه المرحلة.

الثاني: تتبع التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي (143) تلميذا وتلميذة على مدى ثلاث مواسم دراسية متتابعة (2018-2021).

11 Dreyfus, H.L. (2008), On the internet (Thinking in Action), 2 nd edt. NEWYORK ; Routledge. (<https://cryptome.org/2013/01/aaron-swartz/On-the-Internet.pdf>)

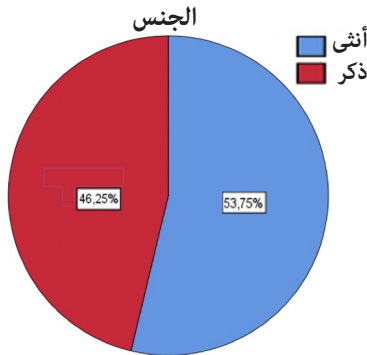
2. حدود الدراسة:

- **الحدود الزمنية:** أنجزت الدراسة خلال المنتصف الأول من الموسم الدراسي 2020-2021، كما شملت العودة إلى نتائج التحصيل الدراسي بكل من الموسم 2019-2020 والموسم 2019-2020.
- **الحدود المكانية والبشرية:** طبقت الدراسة الميدانية على تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي قسم الجذع مشترك شعبة العلوم التجريبية، بثانوية عثمان بن عفان بالمديرية الإقليمية مديونة التابعة للأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الدار البيضاء سطات.
- **الحدود الموضوعية:** اهتمت الدراسة بمعرفة أثر تطبيق التعليم بالتناوب على التحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي.

3. مواصفات العينة:

تمثل مجتمع الدراسة الميدانية في تلاميذ ثانوية عثمان بن عفان بالمديرية الإقليمية مديونة الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين الدار البيضاء سطات. في حين شملت العينة جميع تلاميذ مستوى الجذع مشترك شعبة العلوم التجريبية بذات المؤسسة وعددهم (143) تلميذاً وتلميذة.

وبعد تفريغ الاستمارات وشبكة التحصيل الدراسي، تم تصحيح عدد العينة ليتم الاحتفاظ فقط بـ (80) تلميذاً وتلميذة في العينة النهائية للدراسة، لاحترام شرط توفر المعطيات الكاملة حولهم. وتتوزع العينة النهائية حسب الجنس على الشكل التالي:



رسم بياني 1 توزيع أفراد العينة حسب الجنس

يظهر الرسم البياني (1) توزيع أفراد العينة حسب نوع الجنس، وأن نسبة الإناث أكثر بقليل من نسبة الذكور، إذ نجد (46) تلميذة بنسبة 57.5 بالمائة، في مقابل (34) تلميذا بنسبة 42.5 بالمائة من مجموع العينة.

4. أدوات الدراسة وإجراءاتها:

لُتحقق الدراسة أهدافها قمنا ببناء استمارة لرصد انطباعات واتجاهات المتعلمين نحو نمط التعليم بالتناوب، وقد وزعت خلال منتصف الموسم الدراسي 2021/2020. كما تم صياغة شبكة لتفريغ نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ المشاركين في الدراسة لتشمل ثلاث مواسم متتالية، ابتداء من الموسم الدراسي 2019/2018 والذي يقابل السنة الثانية إحصائي للعينة، والموسم 2020/2019 الذي يقابل السنة الثالثة من التعليم الإحصائي للعينة، والموسم 2021/2020 الذي يقابل مس توى الجذع مشترك عند العينة. هذا وقمنا بمعالجة البيانات المحصل عليها بالاعتماد على برنامج التحليل الإحصائي SPSS، سواء في الحصول على معدل التكرار أو المنوال أو الوسيط وكذا معامل الانحراف. في حين تم الاعتماد في مقارنة التطور الدراسي للعينة ومدى تأثيرها بفترة الطوارئ الصحية، وكذا نمط التعليم بالتناوب على حساب 12 ومقارنة تطوره خلال السنوات المواسم الدراسية الثلاث.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

1. اتجاهات التعليم بالتناوب لدى أفراد العينة:

السؤال 1: ماذا يعني بالنسبة لك مفهوم التعليم بالتناوب؟

من المهم جدا في نجاح أي تجربة تربوية امتلاك الفئة المعنية لمفاهيم دقيقة ورؤى واضحة لنمط التعليم المعتمد، لذا طرحنا السؤال التالي على العينة: ماذا يعني بالنسبة لك نمط التعليم بالتناوب؟ فكانت الإجابات كالتالي:

Pourcentage	Fréquence	
66,3	53	نمط يعتمد المزاجية بين التعليم الحضوري والتعلم الذاتي
12,5	10	ليس لدي أي فكرة
11,3	9	نمط يخفف من ساعات الدراسة الحضورية
10,0	8	نمط من التعليم يقوم فيه الأستاذ بتدريس حصة واحدة في الأسبوع
100,0	80	Total

جدول 1 تمثيلات العينة لمفهوم التعليم بالتناوب

12 يتم حساب معامل الاختلاف وفق المعادلة التالية: $CV(A) = \frac{s}{\bar{x}_A} \times 100$

يوضح الجدول (1) أحد تمثيلات المتعلمين لمفهوم نمط التعليم بالتناوب، إذ نجح ما نسبته 66,3 بالمئة في تحديد أدق تعريف لهذا النمط، في حين عبر ما نسبته 12,5 بالمئة عن كونهم لا يمتلكون أي فكرة عن معنى نمط التعليم بالتناوب، واعتبر 11,3 بالمئة أنه نمط يخفف من ساعات الدراسة الحضورية.

كما هو واضح فإن هذه التمثيلات تتباين بين المتعلمين وعلى الرغم من كون الغالبية تحمل تمثالا صحيحا إلا أن النسبة المتبقية تحتاج إلى المراقبة وتصحيح المفاهيم.

السؤال 2: ماذا يعني بالنسبة لك مفهوم التعلم الذاتي؟

Pourcentage	Fréquence		
78,8	63	العمل على اكتساب المعارف والمهارات بشكل فردي بالبيت أو مع الزملاء.	Valide
17,5	14	القيام بالواجبات التي أوصى بها الأستاذ	
3,8	3	ليس لدي أي فكرة	
100,0	80	Total	

جدول 2 تمثيلات العينة لمفهوم التعلم الذاتي

يوضح الجدول (2) مجموعة من التمثيلات التي عبر عنها المشاركون في الدراسة عما فهموه من عملية التعلم الذاتي إذ أجاب ما مجموعه 63 من المشاركين أي ما يعادل 78 بالمئة بأنه عبارة عن العمل على اكتساب المعارف والمهارات بشكل فردي بالبيت أو مع الزملاء، في حين عبر ما نسبته 17,5 بالمئة عن أنه مجرد القيام بالواجبات التي أوصى بها المدرس، في حين أبدى ما نسبته 3,8 بالمئة أنهم لا يمكن أية فكرة عن ذلك.

هذه الأرقام توضح أن الغالبية من المشاركين يفهمون معنى التعلم الذاتي غير أن النسبة المتبقية إما تحمل مفهوما ملتبسا أو لا تحمل أية فكرة وهي التي تحتاج إلى المساعدة على تصحيح المفاهيم وتوضيح الأهداف من هذا النمط التعليمي حتى تتمكن من المسيرة بشكل صحيح.

السؤال 3: ما رأيك في التعلم وفق نمط التعليم بالتناوب؟

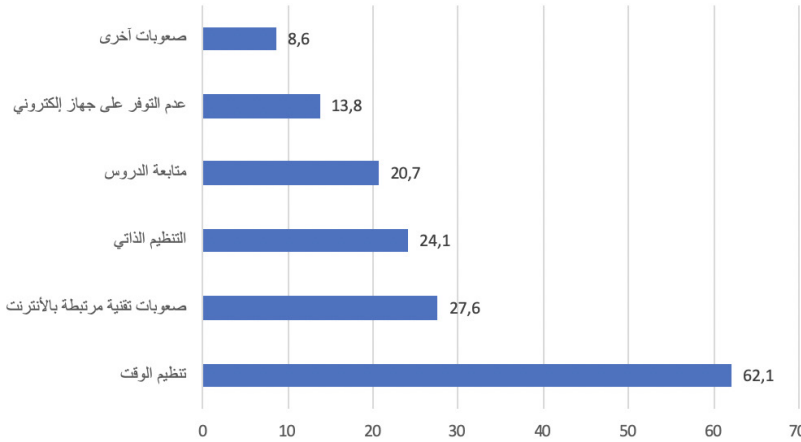
Pourcentage	Fréquence		
38,8	31	مناسب	Valide
31,3	25	غير مناسب	
20,0	16	مناسب جدا	
10,0	8	غير مناسب بتاتا	
100,0	80	Total	

جدول 3 رأي العينة في التعلم من خلال نمط التعليم بالتناوب

يبدو من خلال معاينة الجدول (3) أن هناك تباين في الآراء بخصوص ملاءمة نمط التعليم بالتناوب للعينة، إذ اعتبر ما نسبته 38,8 بالمائة أن نمط التعليم بالتناوب يناسبهم بدرجة متوسطة، في حين عبر ما نسبته 31,3 بالمائة أن هذا النمط من التعليم لا يناسبهم، بينما شدد 20 بالمائة على أن هذا النمط مناسب جدا لهم، في حين خالفهم 10 بالمائة من أفراد العينة على أنه غير مناسب بتاتا.

السؤال 4: ما الصعوبات التي واجهتك في حصة التعلم الذاتي؟

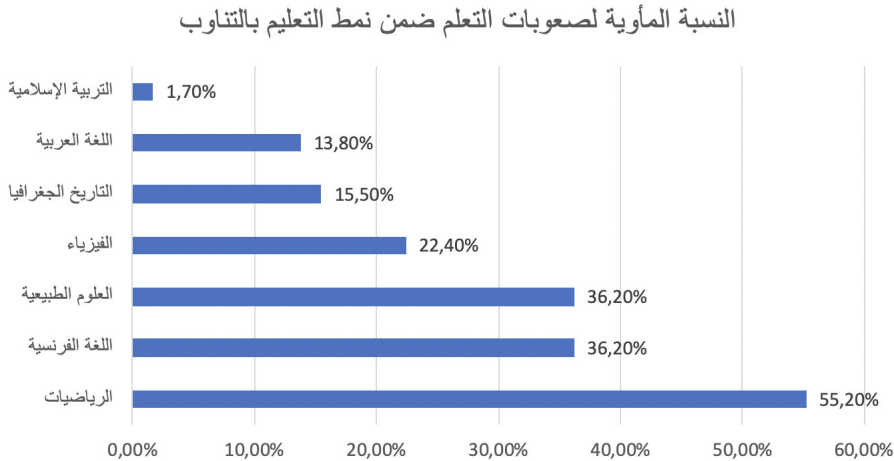
واجه أفراد العينة صعوبات كثيرة في التأقلم مع نمط التعليم بالتناوب، خاصة في تدبير حصة التعلم الذاتي، وهو ما يعكسه الرسم البياني أسفله.



رسم بياني 2 ترتيب صعوبات التعلم الذاتي لدى العينة

يظهر الرسم البياني (2) أن العينة واجهت صعوبة في تنظيم الوقت أثناء فترة التعلم الذاتي بالمنزل، وذلك بنسبة 62,1 بالمئة من المشاركين، أما 27,6 بالمئة فقد عبروا عن كونهم واجهتهم صعوبات تقنية مرتبطة بالإنترنت والوصول إلى مصادر التعلم، في حين عبر ما نسبته 24,1 بالمئة أنهم واجهوا صعوبة في التنظيم الذاتي للتعلم، أما 20,7 بالمئة فقد واجهوا صعوبات مرتبطة بكثرة الدروس وتواليها في فترة زمنية متقاربة، في حين عبر ما نسبته 13,8 بالمئة عن صعوبات مرتبطة بعدم التوفر على الأجهزة الإلكترونية اللازمة للمتابعة.

السؤال 5: ما هي المواد الدراسية التي صعب عليك متابعتها من خلال اعتماد نمط التعليم بالتناوب؟



رسم بياني 3 ترتيب المواد الدراسية حسب صعوبة المتابعة أثناء اعتماد نمط التعليم بالتناوب

يلاحظ من خلال معاينة الرسم البياني (3) وجود صعوبات لدى عدد من المتعلمين في متابعة بعض المواد الدراسية كمادة الرياضيات، إذ وجد ما نسبة 55,20 بالمئة صعوبة في متابعة هذه المادة، تليها مادة علوم الحياة والأرض ومادة اللغة الفرنسية بنفس النسبة 36,20 بالمئة، ثم مادة الفيزياء والكيمياء بنسبة 22,40 بالمئة. لتسجل المواد الأدبية نسبة أقل على مستوى الصعوبات التي عبر عنها المشاركون إذ سجلت مادة التاريخ والجغرافيا ما نسبته 15,50 بالمئة، ثم مادة اللغة العربية بنسبة 13,80 بالمئة،

لتسجل مادة التربية الإسلامية أدنى نسبة ضمن المواد التي صعب على المتعلمين متابعتها من خلال نمط التعليم بالتناوب.

استنتاج: علاقة تفضيل التعليم بالتناوب بالمستوى الدراسي من وجهة نظر العينة

Total	ما تقييمك لنتائج هذه السنة مقارنة بالسنوات الثلاث الأخيرة من مسارك الدراسي؟			أحسن من السنوات السابقة	
		مماثلة للسنوات السابقة لا يوجد فرق	أسوء من السنوات السابقة	غير مناسب	ما رأيك في هذا النمط من التعليم؟
25	10	8	7	غير مناسب	ما رأيك في هذا النمط من التعليم؟
8	2	6	0	غير مناسب بتاتا	
31	18	9	4	مناسب	
16	3	4	9	مناسب جدا	
80	33	27	20	Total	

جدول 4 ترابط الموقف من التعليم بالتناوب على التحصيل الدراسي

يظهر الجدول (4) التقاطعات بين وجهة نظر العينة من نمط التعليم بالتناوب عموما، وتقييم ذات العينة لطبيعة التحصيل الدراسي من وجهة نظرها في السنة الأخيرة التي عرفت تطبيق هذا النمط من التعليم مقارنة بنتائج الدراسية للسنوات السابقة، وبناء على النتائج المحصل عليها يمكن تقسيم العينة إلى فئتين متقاربتين كالتالي:

تذهب الفئة الأولى من العينة إلى تقييم نتائجها الدراسية بشكل يماثل السنوات السابقة بنسبة 33%، وتحمل هذه الفئة موقفا يصف التعليم بالتناوب بأنه نمط تعليمي مناسب بنسبة 31%.

في حين أن الفئة الثانية وهي ذات نسبة متقاربة مع الفئة الأولى، تعتبر أن التعليم بالتناوب نمط غير مناسب وأنه يؤثر على نتائجهم الدراسية بنسبة 25%، كما اعتبروا أن نتائجهم الدراسية لهذا الموسم أسوء من السنوات السابقة بنسبة 27%.

أمام هذا التضارب في المواقف بين المشاركين في هذه الدراسة بين مؤيد بدرجة متوسطة وبين معارض، وبين من يرى عدم تأثيره في النتائج الدراسية، وآخرون يرون

تأثيره الأسوأ على نتائجهم الدراسية، سنعمد في المحور التالي إلى محاولة الحسم في هذه المواقف من خلال اللجوء إلى إجراء دراسة إحصائية على النتائج الدراسية للدورة الأولى من الموسم الدراسي 2021/2020، ونقارنها بنتائج نفس الفترة من المواسم 2020/2019، والموسم 2019/2018.

2. تطور التحصيل الدراسي لدى العينة وتأثره بنمط التعليم بالتناوب:

♦ تطور الأداء حسب المعدل العام لدى العينة خلال المواسم الثلاث:

الانحراف المعياري	الوسيط	المجموع	المعدل الأعلى	المعدل الأدنى	العدد	الموسم الدراسي
2,37	13,62	1089,29	18,57	9,57	80	2019/2018
2,30	13,66	1092,69	18,80	9,95	80	2020/2019
2,17	13,16	1052,42	17,96	7,84	80	2021/2020

جدول 5 إحصاءات وصفية لنتائج العينة عبر ثلاث مواسم

يعرض الجدول (5) وصفا لتطور معدلات التلاميذ حسب المواسم الثلاث المتتالية، ويلاحظ وجود فرق على مستوى كل من المعدل الأدنى إذ انخفض من 9,57 إلى 7,84، بفارق 1,73. وعلى مستوى المعدل الأعلى إذ انخفض هو الآخر من 18,57 إلى 17,96، بفارق 0,61. الأمر الذي انعكس على المجموع العام للمعدلات الذي عرف أيضا انخفاضا بفارق 36,87 نقطة. كما يلاحظ نفس الانخفاض على مستوى المعدل المتوسط إذ انتقل من 13,61 إلى 13,15.

أما فيما يخص الانحراف المعياري لكل مستوى فنلاحظ وجود اختلاف من موسم دراسي إلى آخر، إذ يقل الانحراف المعياري بين مجموع التلاميذ لينتقل من 2,36 إلى 2,17. وقبل إبداء أي ملاحظة أو تعميم على تأثير هذه الظرفية على أداء المتعلمين والمتعلمين المشاركين في الدراسة، سنعمد إلى التحقق من هذه النتائج عبر رصد الفوارق حسب المواد ومدى حفاظ العينة على تجانسها، وذلك من خلال حساب معامل الاختلاف. فنطرح السؤال التالي: هل المجموعة تتجه نحو تحقيق التجانس أم نحو تحقيق التشتت وتعزيز الفوارق البيئية؟

♦ تطور معامل الاختلاف خلال المواسم الدراسية الثلاث:

الموسم الدراسي	الوسيط	الانحراف المعياري	معامل الاختلاف
2019/2018	13,62	2,37	17,39%
2020/2019	13,66	2,30	16,84%
2021/2020	13,16	2,17	16,50%

جدول 6 تطور معامل الاختلاف حسب المستوى الدراسي للعيينة

يظهر الجدول (6) نسب معامل الاختلاف وتطوره حسب السنوات الثلاث للعيينة إذ انتقل من 17,39% في مستوى الثانية إعدادي للعيينة إلى 16,84% في مستوى الثالثة إعدادي لينتقل إلى 16,50% في مستوى الجذع مشترك، وهو ما يدل على أن قيمة التشتت بين أفراد العينة تنحو نحو التجانس أكثر فأكثر عبر السنوات. لكن نود تسجيل ملاحظتين هامتين في هذا التحليل، وهما:

الملاحظة الأولى: كون العينة مرت باختبارات ونجحت في امتحانات كانت موجبة للرسوب والفصل من الدراسة، فتم فصل التلاميذ الحاصلين على أقل معدل، والاحتفاظ بالحاصلين على معدل أقرب من الوسيط، لذلك كلما تقدم المستوى الدراسي كلما تم إقصاء الأبعد عن الوسيط والاحتفاظ بالأقرب ومن تم التوجه نحو تجانس المجموعة.

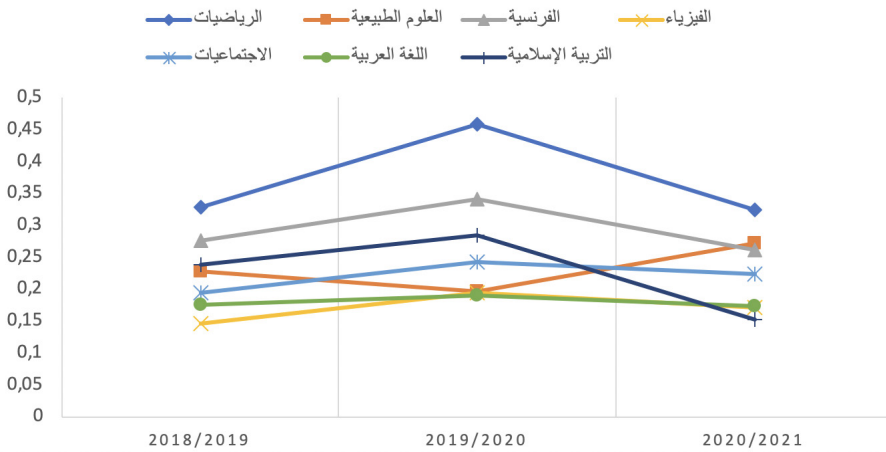
الملاحظة الثانية: اختلفت نسبة الانتقال نحو التجانس من موسم إلى آخر إذ سجل الانتقال من مستوى الثانية إعدادي إلى مستوى الثالثة إعدادي نسبة تحول نحو التجانس في معدل 0,55%، لتتخف هذه النسبة إلى 0,34% في الموسم الموالي، ويمكن أن يعزى هذا التراجع في معدل التسارع نحو التجانس إلى كون انتقال العينة من مستوى الثالثة إعدادي إلى مستوى الجذع مشترك قد تزامن مع إلغاء الامتحان الإشهادي للسنة الثالثة إعدادي، وتم الاكتفاء بمعدل المراقبة المستمرة، لذلك لوحظ تدني في نسبة التسارع نحو التجانس لدى العينة في الموسم الأخير، وكان من الممكن لو تم إجراء الامتحان الإشهادي أن نلاحظ ارتفاع في معدل التسارع نحو التجانس بشكل كبير.

♦ تطور الأداء حسب المواد الدراسية خلال المواسم الثلاث:

الموسم الدراسي	الرياضيات	العلوم الطبيعية	الفرنسية	الفيزياء	الاجتماعيات	اللغة العربية	التربية الإسلامية
2019/2018	32,83%	22,81%	27,51%	14,62%	19,41%	17,51%	23,81%
2020/2019	45,86%	19,56%	34,10%	19,34%	24,25%	19,06%	28,42%
2021/2020	32,35%	27,17%	26,23%	17,16%	22,27%	17,29%	15,19%

جدول 7 معاملات الاختلاف للتحصيل الدراسي حسب المواد والسنوات

تطور التحصيل الدراسي حسب معامل الاختلاف



رسم بياني 4 تطور التحصيل الدراسي حسب معامل الاختلاف

يظهر الجدول (7) والرسم البياني (4) تطور التحصيل الدراسي العام حسب معامل الاختلاف بين أفراد العينة حسب المواد الدراسية وعبر ثلاث سنوات متتالية، ويلاحظ أن مادة الرياضيات دائماً ما تضم أعلى معامل اختلاف بين أفراد العينة وأن هذه الخاصية استمرت عبر السنوات الثلاث، إذ سجلت على مستوى قسم الثانية إعدادي 32 بالمئة، ثم في السنة الثالثة 45 بالمئة، ثم في الجذع مشترك 32 بالمئة، وهي الأعلى دوماً بين جميع المواد. في حين أن أدنى معامل اختلاف سُجل في السنوات الثلاث تغير في كل سنة من مادة إلى أخرى، فقد سجلت مادة الفيزياء أدنى معامل اختلاف في السنة الثانية إعدادي بنسبة 14 بالمئة، ثم مادة اللغة العربية في السنة الثالثة إعدادي بنسبة 19 بالمئة، وأخيراً

مادة التربية الإسلامية في الجذع مشترك بنسبة 15 بالمئة. ويمكن أن نسجل مجموعة من الملاحظات من خلال هذه القراءة، أهمها:

♦ **الملاحظة الأولى:** حافظت مادة الرياضيات على أعلى معامل اختلاف وبالتالي زيادة نسبة تشتت العينة وعدم تجانسها في هذه المادة، وهو أمر يمكن إرجاعه إلى طبيعة المادة المعرفية للرياضيات وصعوبة مفاهيمها بالنسبة للمتعلمين وكونها مادة تنبني على التراكم الحاصل عبر السنوات.

♦ **الملاحظة الثانية:** أن ترتيب المواد الأكثر تشتتاً عند العينة في مستوى الجذع مشترك، جاء موافقاً لاستطلاع الرأي الذي تم إجراؤه سابقاً حول المواد التي وجد فيها أفراد العينة صعوبة في التأقلم ومتابعة تحصيلها من خلال نمط التعليم بالتناوب، وهي كالتالي: مادة الرياضيات، متبوعة بمادة العلوم الطبيعية، ثم مادة اللغة الفرنسية ومادة الفيزياء والكيمياء. ومن ثم فقياس التحصيل الدراسي وتطبيق معامل الاختلاف يؤكد رأي العينة حول صعوبات متابعة التعلم بنمط التعليم بالتناوب في هذه المواد الدراسية بالتحديد.

♦ **الملاحظة الثالثة:** أن هناك مواد دراسية ستكون أكثر تضرراً سواء بالتوقف المفاجئ عن التعليم الحضوري أو بسبب اعتماد نمط التعليم بالتناوب، وسينعكس أثر ذلك مستقبلاً على طبيعة التحصيل الدراسي للمتعلمين، خصوصاً في تلك المواد التي تتسم بالاستمرارية في مناهجها التعليمية، إذ تحتاج إلى تراكمات معرفية خاصة.

خاتمة

ختاماً، أفادت معطيات الدراسة عن وجود عدة تحديات أمام المنظومة التعليمية؛ خلفها التوقف المفاجئ عن الدراسة، والانتقال إلى نمط تعليمي جديد عن البيئة التعليمية، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة نسجل ما يلي:

- عدم امتلاك عدد مهم من المشاركين في الدراسة لأية فكرة حول نمط التعليم بالتناوب، وهو ما أحدث ارتباكاً على مستوى تمثلاتهم لمفهوم التعليم بالتناوب ومنهجية الاشتغال ضمن هذا النمط التعليمي.

- تُظهر المؤشرات أن غالبية المشاركين في الدراسة يفضلون التعليم الحضوري على باقي الأنماط التعليمية كالتناوب والتعليم عن بعد، ولم يُعبر سوى 16,3 بالمئة أنهم يفضلون التعليم بالتناوب كنمط تعليمي.
- واجه أفراد العينة صعوبات مختلفة في التعلم الذاتي أهمها: صعوبات مرتبطة بتنظيم وتدبير الوقت، وصعوبات تقنية مرتبطة باستعمال شبكة الأنترنت والوصول إلى مصادر التعلم، ثم صعوبة في التنظيم الذاتي للتعلم، وكذلك صعوبات مرتبطة بكثرة الدروس وتواليها في فترة زمنية متقاربة، وأخيرا صعوبات مرتبطة بعدم التوفر على الأجهزة الإلكترونية اللازمة للاطلاع على الموارد التعليمية الرقمية.
- يكشف المتبع العام للأداء الدراسي عبر السنوات الثلاث الأخيرة للعينة عن تسجيل تراجع على مستوى التحصيل الدراسي بسبب التوقف عن الدراسة الحضرية كليا، وكذا الانتقال إلى نمط التعليم بالتناوب. وهو ما سينعكس مستقبلا على التحصيل الدراسي للعينة، إن لم يتم تدارك النقص وتشخيص مكامن التعثر الحقيقية.
- سجلت مادة الرياضيات أعلى معدل تشتت للعينة تلتها مادة العلوم الطبيعية، ثم مادة اللغة الفرنسية ومادة الفيزياء والكيمياء وهو ما يؤكد رأي العينة في كونها واجهت صعوبات في متابعة تحصيل هذه المواد من خلال نمط التعليم بالتناوب.
- الاستغناء عن الامتحان الإشهادي في السنة الثالثة إعدادي، كان له أثر في انخفاض معدل التسارع نحو تحقيق التجانس، وهو ما سيعتد به مستقبلا تسجيل نتائج أدنى من المعتاد في السنوات السابقة.
- يظهر من خلال النتائج السالفة الذكر، أنه من المتوقع أن يُسجل المستوى التعليمي العام تراجعا كبيرا سواء على المدى القريب أو البعيد، نظرا لآثار الأزمة الصحية التي عرفها العالم على المنظومة التعليمية، وكذا بسبب عدم تكافؤ الفرص التي أحدثتها التوقف عن الدراسة والانتقال إلى التعليم عن بعد والتعليم بالتناوب، الذي يتطلب امتلاك المتعلم للمقومات المادية والمؤهلات المهارية لمواكبة التعلم والتمكن من تحقيق التحصيل الدراسي الناجع. على ضوء ما سبق تقترح الدراسة مجموعة من التوصيات، نلخصها فيما يلي:

- نجاح نمط التعليم بالتناوب لا يمكن أن يتحقق إلا عبر تبني مشروع تربوي متكامل يتضمن إدماج التكنولوجيا في التعليم، وإعادة النظر في البرامج والمناهج الدراسية كما وكيفا.
- نجاح هذا النمط من التعليم رهين بمستوى تملك المتعلمين والطلاب للمهارات الذاتية كمهارة إدارة الذات، وتنظيم الوقت، والتعلم الذاتي... لذا وجب الاهتمام ببرامج تنمية المهارات الحياتية والذاتية لدى المتعلمين.
- تصحيح المفاهيم وضبطها لدى المتعلمين عامل مهم لنجاح أي تجربة تربوية جديدة، وتصحيح تمثلاتهم يُجنب المنظومة التربوية إهدار الكثير من الطاقات والموارد.
- التعامل مع المواد الدراسية بطريقة مُكيفة تراعي الطبيعة المعرفية للمادة وخصائصها المهارية، إذ يسهل على عدد من المواد اعتماد نمط التعليم بالتناوب، في حين أن مواد أخرى تحتاج إلى تكيفها أو إعادة النظر في مناهجها لتساير طبيعة هذا النمط التعليمي.
- تجديد مهام المدرس وتعزيز تكوينه الأساس والمستمّر لمواكبة هذه المستجدات، إضافة إلى تفعيل أدوار الأسرة لتتخبط في عملية التربية الحديثة بفعالية وتواكب مستجداتها.
- فتح الباب أمام الباحثين وتشجيعهم على التجديد والإبداع في الطرق والأساليب البيداغوجية الجديدة، وتجريب أساليب مثل بيداغوجية الفصل المعكوس، أو اعتماد بيداغوجية المشروع لكونهما تتناسبان وطبيعة هذا النمط التعليمي.
- ضرورة إطلاق سلسلة من الأبحاث والدراسات حتى تغطي جل مستويات التعليم لتشخيص مستوى الفاقد التعليمي جراء هذه الجائحة، والمساعدة في إطلاق برامج لسد الفجوة التي حصلت بسبب هذه الأزمة.
- تعميم مثل هذه الدراسة على المستوى الوطني من خلال استغلال ما توفره منظومة مسار من تغطية شاملة لجميع التراب الوطني، وكذا لما توفره من قاعدة بيانات ضخمة وجب استثمارها في قياس الفارق التعليمي والتعثّر الذي حصل خلال هذه المرحلة.
- توجيه البحث في الاستراتيجيات الاستباقية لضمان استمرارية التعليم في أوقات الأزمات، بالاستفادة من التجربة الحالية، ورصد تحدياتها، وافترض السيناريوهات المحتملة، واقتراح البدائل المناسبة.

قائمة المراجع

- البحيري، وليد وآخرون. (2021). دليل التعلم الذاتي. جامعة كفر الشيخ.
- بن سكا، عمر. (2019). أزمة المدرسة وإشكالية إعادة الإنتاج. مقارنة سوسيولوجية من خلال أطروحة "François Dubet"، (في جزئين) مجلة الإصلاح، العدد 146، بتاريخ: شتنبر 2019 / ذو القعدة 1441.
- فائزة، بوعزة، (2018)؛ أنماط التعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي وفق ما جاءت به مناهج الجيل الثاني، (رسالة ماجستير). مستغانم: جامعة عبد الحميد بن باديس، شعبة علم النفس.
- الدريج، محمد. (2020). أفق بناء النموذج التناوبي: أسس ومكونات الدمج بين الافتراضي والحضوري في الفصول الدراسية. ندوة الإيسيكو التفاعلية عن بعد؛ 10 مايو 2020، بعنوان: توظيف تكنولوجيا المعلومات والذكاء الصناعي للارتقاء بجودة التعليم.
- رئاسة الحكومة. (2021). تقرير حول سنة من تدبير جائحة كوفيد-19. تم استرداده من: www.cg.gov.ma بتاريخ: 26 ماي 2021.
- زمراي، محمد و الزاهري، السعيد. (2020). نحو تطبيق طريقة الفصل المعكوس في تدريس مادة التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير. مجلة مسالك التربية والتكوين، المجلد 4، العدد 1. 2021.
- الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ. (2020). مذكرة فنية: التعليم أثناء جائحة كوفيد-19. نيويورك.
- قناني، صفاء. (2017). العوامل المدرسية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. الوادي-الجزائر: جامعة الشهيد حمه لخضر.
- العيبي، خماس. (2012). التقنيات التربوية الحديثة والتعلم الذاتي. مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع203، ص. 1197-1234. تم استيراده بتاريخ 14 ماي 2021.
- فرج، عبد القادر طه و أبو النيل، محمود السيد وآخرون، (1989)؛ معجم علم النفس والتحليل النفسي، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع.
- الحكومة المغربية. (2019). القانون الإطار 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. الرباط: الجريدة الرسمية رقم 6805 الصادرة بتاريخ 19 غشت 2019.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2015). الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. الرباط.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). إطار الأداء لتتبع الرؤية الاستراتيجية، المستوى الوطني: 2015-2018. الرباط: الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
- اليونسكو. (2020). التعليم عن بعد: مفهومه أدواته واستراتيجياته: دليل لصانعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني.
- اليونيسف. (2020). تفادي ضياع جيل الكورونا: خطة النقاط الست للاستجابة والتعافي ووضع رؤية جديدة لعالم ما بعد الجائحة لكل طفل. نيويورك.
- الهمامي، حمد بين سيف وآخرون. (2020). التعليم عن بعد: مفهومه، أدواته واستراتيجياته. بيروت: مكتب منظمة الأمم المتحدة للتربية والتعليم والثقافة. ص: 14-19.
- وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي. (2020). المذكرة الوزارية رقم 20×39 بتاريخ: 28 غشت 2020. تم استرداده من الموقع: www.men.gov.ma بتاريخ: 13 أبريل 2021.
- وزارة التربية الوطنية. (1999). الميثاق الوطني للتربية والتكوين.
- وزارة التربية الوطنية. (2020). حافظة المشاريع الرامية إلى تنزيل القانون الإطار 51.17.

- Dreyfus, H.L. (2008), On the internet (Thinking in Action), 2 nd ed. NEWYORK ; Routledge. (<https://cryptome.org/2013/01/aaron-swartz/On-the-Internet.pdf>)
- Guri Rosenblit, S. (2005), "Distance education and E-learning", Higher Education, 49 (4), 467-493.
- Khlaif, Z.N., Salha, S. & Kouraichi, B, (2021). Emergency remote learning during COVID-19 crisis: Students' engagement. Educ Inf Technol.
- Leighnisch, J.P ; (1994). "L'enseignement à distance: Que sais-je ? Presse Universitaire de France, 5ème édition, Paris. P.107
- UNESCO ; (2015). (Information technologies in teacher education ; Issues and experiences for countries in transition.
- United Nations Development Programme (UNDP). COVID-19 and human development: Assessing the crisis, envisioning the recovery. (2020). Human Development Perspectives, 2020, New York.

مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) ودرجة تحققها عند الطلاب من وجهة نظر المعلمين في التعليم الأساسي (دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق)

د. مايزه عزيز رسوق

دكتورة في المناهج وطرائق التدريس من جامعة دمشق

(دكتورة في المركز الوطني لتطوير المناهج (التربوية))

الملخص

هدف البحث إلى تعرف درجة تحقق مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي عند الطلاب من وجهة نظر المعلمين، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت استبانة رأي مكونة من خمسة محاور، طبقت على عينة عشوائية من المعلمين في مدارس تربية دمشق مرحلة التعليم الأساسي وعددهم (486) معلم ومعلمة بنسبة (3%) من أعداد المجتمع الأصلي، وكان من أهم النتائج تحقق مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (الوعي الذاتي- العلاقات الاجتماعية- اتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية) بدرجة منخفضة ومهارة (الوعي الاجتماعي- إدارة الذات) بدرجة متوسطة، و المقياس ككل كان محقق بدرجة منخفضة، عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المعلمين تعزى لمتغيري الجنس وسنوات الخدمة.

الكلمات المفتاحية: مهارات - التعلم الاجتماعي العاطفي-درجة التحقق-التعليم الأساسي.

Social-Emotional Learning Skills (SEL) and The Degree of its Achievement Among Students from the Point of View of Teachers in Basic Education (A field study in the schools of the city of Damascus)

Dr. Mayza Azez Rassouq: PhD in Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, University of Damascus. (Dr at NCCD)

Abstract

The aim of the research is to recognize the degree to which students' social and emotional learning skills are achieved from the teachers' point of view. The researcher used the descriptive analytical approach, and prepared an opinion questionnaire consisting of five axes, which was applied to a random sample of teachers in Damascus schools at the basic education stage, and their number is (486) teachers that is (3%) of the original community, and one of the most important results was that the achievement of social emotional learning skills (self-awareness - social relations - decision-making and responsibility) was at a low degree and the skill (social awareness - self-management) was at a medium degree, and the scale as a whole was achieved with a low degree, there is no statistically significant difference between the average answers of teachers due to the variables of gender and years of service.

Keywords: skills - social-emotional learning - degree of achievement - basic education.

مقدمة

تعدّ التربية ركناً أساسياً في المجتمع ويقع على عاتقها مسؤوليات وأدوار متعددة كبناء الرؤية الفكرية الدافعة للتغيير والتقدم في المجتمع، وإكساب الأفراد الاتجاهات والقيم، وتنمية مواهبهم وقدراتهم، وتعليمهم المهارات الحياتية الضرورية للمستقبل، وشهد العقدين الماضيين اهتماماً بالجوانب الاجتماعية العاطفية في التعليم في العديد من الدول الأجنبية، مما فرض على المدارس عدم الاكتفاء بالنتائج التحصيلية، وإنما المساعدة في إعداد المتعلمين أكاديمياً واجتماعياً ووجدانياً، ولأجل ذلك قدم معهد "Fetzer" للعقول الرائدة في مجال البحوث والممارسة والتعليم عام (1994) مفهوماً جديداً هو التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL - Social - Emotional Learning)، وقد أكد هؤلاء الخبراء على أهمية SEL كعملية تربوية من شأنها أن تمكن الطلاب من تطوير الكفاءات التي تمنع السلوكيات الغير مرغوبة وتعزز نقاط القوة والمهارات الموجودة لديهم، وفي نفس الوقت نشر جولمان (Goleman) كتابه الذكاء الاجتماعي ولفت الأنظار إلى التعلم الاجتماعي العاطفي SEL، ونتيجة لذلك تأسست الجمعية التعاونية الأكاديمية للتعلم الاجتماعي العاطفي (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning CASEL) في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي منظمة رائدة تعد من أهم المؤسسات العاملة في مجال التعليم على مدى عقود طويلة والتي تهدف إلى تعزيز ممارسة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي المتكامل لجميع الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة حتى إتمام المدرسة الثانوية.

وقد عرّفت CASEL التعلم الاجتماعي العاطفي SEL بأنه "العمليات التي من خلالها يكتسب الأطفال والكبار المعارف ويطبقونها بفاعلية، والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف وتحقيق الأهداف الإيجابية، والتعاطف مع الآخرين والحفاظ على العلاقات الإيجابية واتخاذ القرارات المسؤولة" (Casel, 2003).

وقد بدأ في السنوات الأخيرة الاهتمام بهذا النوع من التعلم في العديد من الدول العربية ومنها الجمهورية العربية السورية حيث أقرت بضرورة التعلم العاطفي الوجداني وعملت على مشروع تدريسه كمادة أساسية في التعليم الأساسي.

مشكلة البحث

تترك الحروب والأزمات في البلدان أثراً على جميع قطاعات المجتمع ومؤسساته، ولا يسلم الصغار والمراهقين من هذه الآثار لابل إنها ترمي ثقلها عليهم، فالنزوح والتشرد والفقر يولد بيئات مختلفة للأطفال وهذا يتطلب إدماجهم فيها وحمايتهم من التمر وتقوية شخصياتهم وتعزيز الإيجابيات لديهم بشكلٍ يحقق مُوهم وتقدم المجتمع، ومن خلال عمل الباحثة وجدت الكثير من تداعيات أزمة البلد على المتعلمين من حيث وجودهم في بيئات مختلفة عن بيئاتهم وفي ظروف اقتصادية سيئة وهذا ما ترك أثراً سلبية على شخصياتهم وعدم ضبط انفعالاتهم أو قدرتهم على إقامة العلاقات مع أقرانهم وغير ذلك من السلوكيات غير المرغوبة، وبالرجوع إلى تجارب دول عديدة في مجال التعلم الاجتماعي العاطفي ومنها التجربة الدانماركية حيث يتعين على الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة اجتياز برنامج إلزامي يدعى "خطوة بخطوة-Step by Step"، ويعمل على استيعاب الأطفال للأحاسيس المختلفة لديهم وعند الآخرين وفهمها، من أجل تعلم التعاطف والمشاركة واستقراء مشاعر الآخرين، واحترامها وعدم الحكم عليها، وليس هذا البرنامج الوحيد، ففي برنامج "CAT-kit" يتعلم الطلاب كيفية تحسين وعيهم العاطفي، والتعبير عن خبراتهم وأفكارهم، وتنمية حس التعاطف لديهم، وفي الولايات المتحدة الأمريكية يلتحق أكثر من مليون طالب بمدارس تتبع أنظمة التعلم الاجتماعي العاطفي فيطلب منهم إدارة المدرسة، وقد تجد أحدهم يعلق إعلاناً، أو يقوم باستدعاء حافلات المدرسة، أو يسقي زهور الحديقة، حيث إن الطلاب يتناوبون على المهام الإدارية بالمدرسة، وذلك وفق برنامج "القائد بداخلي" ويتعلم خلاله الطلاب كيفية إقامة علاقات صحية، ويتعرفون إلى احتياجاتهم وتقاطعها مع الآخرين.

وقد أظهرت اليونسكو في الوثيقة التوجيهية التعلم كوسيلة للتعافي: معالجة صدمة النزوح من خلال التعلم الاجتماعي العاطفي، فالظروف التي تدفع الأفراد إلى النزوح والهجرة إلى مناطق وبلدان أخرى من الممكن أن تكون مؤلمة وصادمة، وهو ما يسمى بالنسبة للأطفال (التوتر السام) الذي يؤدي إلى عدم نمو الوعي الذاتي والإدارة الذاتية والوعي والعلاقات الاجتماعية واتخاذ القرارات المسؤولة وهذا ما يكون نهج التعلم الاجتماعي العاطفي (اليونسكو، 2019، 1-7).

ويمكن أن تتحدد مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما درجة تحقق مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي عند الطلاب من وجهة نظر المعلمين؟

أهمية البحث

تنطلق أهمية البحث من النقاط التالية:

1. أهمية تحقق مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى المتعلمين بما ينعكس على حياتهم المستقبلية، وهذا ما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات.
2. الحاجة الملحة لهذا النوع من التعلم ولاسيما في البلدان التي تعاني الحروب والنزوح.
3. حداثة الموضوع حيث لم يتطرق أحد الباحثين لدراسته في الجمهورية العربية السورية على حد علم الباحثة (على الرغم من اهتمام وزارة التربية والتعليم بهذا الموضوع).
4. قد تلفت نتائج هذا البحث اهتمام المعلمين بشكل خاص والمجتمع بشكل عام للعمل على تنمية مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي عند المتعلمين في المدارس والمنازل.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى تعرّف:

1. مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL).
2. الكشف عن درجة تحقق مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي عند الطلاب.
3. تعرّف الفروق عند المعلمين وفقاً لمتغيرات (الجنس/ سنوات الخبرة) في درجة تحقق مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي عند الطلاب.

أسئلة البحث

ما درجة تحقق مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطلاب عند النسبة (70%) فأكثر من درجة توافرها العظمى من وجهة نظر المعلمين؟

فرضيات البحث

يسعى البحث للتحقق من الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تحقق التعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطلاب يمكن أن تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تحقق التعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطلاب يمكن أن تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

منهج البحث

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها واستخلاص دلالتها كما أنه يتجه إلى الوصف الكمي أو الكيفي للظواهر المختلفة في المجتمع للتعرف على تركيبها وخصائصها (غباري وآخرون، 2010، 24).

حدود البحث

1. الحدود الزمنية: قامت الباحثة بتطبيق البحث في العام (2021).
2. الحدود المكانية: قامت الباحثة بتطبيق البحث في مدارس دمشق.
3. الحدود البشرية: شمل المجتمع الأصلي للبحث جميع المعلمين في مرحلة التعليم الثانوي والبالغ عددهم (16189) واقتصر البحث على عينة منهم وعددهم (486) أي بنسبة (3%) من المجتمع الأصلي.

أدوات البحث

استخدمت الباحثة استبانة من إعدادها لتحديد مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي عند الطلاب، وتكونت هذه الاستبانة من خمسة محاور، يمثل كل محور مهارة من هذه المهارات.

مجتمع البحث وعينته

1. مجتمع البحث: "يمثل جميع العناصر أو الأفراد أو الأشياء التي يتناولها البحث المتعلقة بالمشكلة التي حددت" (أبو زينة وآخرون، 2006، 20).
- ويشمل المجتمع الأصلي في البحث الحالي جميع المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس دمشق والبالغ عددهم (16189) للعام 2021.
2. عينة البحث: تكونت عينة البحث الحالي من (486) من المعلمين والمعلمات، وبنسبة (3%) من المجتمع الأصلي للبحث، اختيرت بطريقة عشوائية.

متغيرات البحث

1. المتغير المستقل: "وهو المتغير الذي يستطيع الباحث أن يعالجه ويغيره وفقاً لطبيعة البحث" (الريماوي، 2003، 50).

والمتغيرات المستقلة في البحث الحالي هي:

• الجنس: ذكر / انثى.

• سنوات التدريس: من 1 إلى أقل من 10 سنوات / 10 سنوات وأكثر.

2. المتغير التابع: "هو المتغير الذي يتأثر بالمتغير المستقل، فكلما تغير أو عدل المتغير، فإن الباحث يلاحظ المتغيرات التي تحدث للمتغير التابع وذلك ملاحظة العلاقة بينهما" (المنيزل، 2006، 14).

والمتغير التابع في البحث الحالي هو درجات إجابات المعلمين على استبانة الرأي المعدة من قبل الباحثة.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية

التعلم العاطفي الاجتماعي: عرّفت CASEL التعلم الاجتماعي العاطفي SEL بأنه "العمليات التي من خلالها يكتسب الأطفال والكبار المعارف ويطبقونها بفاعلية، والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف وتحقيق الأهداف الإيجابية، والتعاطف مع الآخرين والحفاظ على العلاقات الإيجابية واتخاذ القرارات المسؤولة" (Casel, 2003).

كما يعرفه (Ceisel, 2010) بأنه "دعم مهارات الفرد الاجتماعية والوجدانية والتي تتضمن ضبط الذات ومهارات بناء العلاقات وكذلك فهم انفعالات وسلوكيات الآخرين".

وتعرّف الباحثة مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي قدرة الطلاب بعد تعلم موادهم التعليمية على الوعي الذاتي وإدارة ذاتهم وإقامة العلاقات الاجتماعية واتخاذ القرارات المناسبة وتحمل المسؤولية.

درجة التحقق: هي درجة محددة وضعتها الباحثة لإجابات المعلمين على الاستبانة وتمّ تحديدها وفقاً للنسبة المئوية (أقل من 50 منخفضة من 50 وحتى 70 متوسطة ومن 70 وما فوق عالية).

مرحلة التعليم الأساسي: هي مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول وحتى الصف التاسع وهي مجانية وإلزامية وتنقسم إلى مرحلتين، الحلقة الأولى للتعليم الأساسي: تبدأ من الصف الأول وحتى السادس والحلقة الثانية من الصف السابع وحتى الصف التاسع (وزارة التربية، 2015، 2).

الدراسات السابقة

1. الدراسات العربية:

- **دراسة الزغبى (2018) في المملكة العربية السعودية بعنوان:** تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمدينة المنورة.

هدفت الدراسة التعرف على تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض الأكاديمي للمتعثرات لعينة من طالبات الجامعة، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة مكونة من (67) طالبة من الطالبات تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية (32) ومجموعة ضابطة (35)، طبق عليهن مقياس النهوض الأكاديمي من إعداد الباحثة قبلياً، ثم تطبيق البرنامج المعد على المجموعة التجريبية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مقياس النهوض الأكاديمي ككل وفي أبعاده وفي أبعاده الفردية، ولصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة مهدي ومحمد (2017) في مصر بعنوان:** فاعلية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني وأثره في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.

هدفت الدراسة التعرف على مدى فعالية البرنامج المقترح في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، ولتحقق من ذلك تم تصميم البرنامج في ضوء كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني وبناء مقياس دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، وتكونت عينة البحث من (100) طالب وطالبة،

قسموا مناصفة على مجموعتين تجريبية وضابطة، وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات المجموعتين في مقياس الدافعية ومقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني لصالح المجموعة التجريبية وإمكانية التنبؤ بالدافعية للتعلم من خلال درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس مهارات التعلم الاجتماعي الوجداني.

• **دراسة الليثي (2017) في مصر بعنوان:** فاعلية برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات إدارة الغضب لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية. هدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج للتعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات إدارة الغضب لدى عينة من من المراهقين في المرحلة الإعدادية تراوحت أعمارهم بين (13-14) سنة، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً تم تقسيمهم على مجموعتين بواقع (30) طالب لكل من المجموعة التجريبية والضابطة من بعض مدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة القاهرة، ويتضمن البرنامج استراتيجيات متنوعة كالتمرين على مهارات الاسترخاء، الحديث الذاتي الإيجابي، التنفيس الانفعالي، التحكم في الذات، الكفاءة الوجدانية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية برنامج التعلم الاجتماعي الوجداني في تنمية مهارات إدارة الغضب لدى عينة البحث.

2. الدراسات الأجنبية:

• **دراسة كارنس وأيرشت (2007) (Carnes & Albarecht)** في الولايات المتحدة الأمريكية.

Academic and social-emotional effects of full-day kindergarten: the benefits of time.

التأثير الأكاديمي والاجتماعي والوجداني لبرنامج اليوم الكامل في رياض الأطفال.

هدفت الدراسة معرفة التأثيرات الأكاديمية والاجتماعية والوجدانية لبرنامج اليوم الكامل في روضة الأطفال من خلال تعرف دلالة الفروق في الإنجاز بين يوم كامل في الروضة إضافة إلى آبائهم، ومعلمة تعمل في روضتين، ومعلمتين إداريتين، واستخدام الباحثان المؤشرات الديناميكية لمهارات القراءة المبكرة والبسيطة، اختبارات المعيار المرجعية، اختبارات تقييم التطور للأطفال الصغار، وكان من نتائج الدراسة أنه لم يوجد فروق واضحة بين نتائج التعليم بيوم كامل أو بنصف يوم من ناحية العلامات المحصلة ، أما من ناحية آراء المعلمين فقد شجع معظمهم التعليم بيوم كامل، ومن ناحية التطور الاجتماعي الوجداني كانت ميزات التعلم بيوم كامل واضحة وإيجابية على الأطفال، حيث أعطت المعلمة فرصة لمشاركة الطفل في ألعاب جماعية ونشاطات اجتماعية تنمي لديهم السلوكيات الاجتماعية.

- **دراسة بيكنز (Pickens.2009) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان:**
Socio-Emotional Training Promotes Positive Behavior in Pre-schoolers.

أثر التعليم العاطفي والاجتماعي في السلوك الإيجابي لأطفال ما قبل المدرسة. هدفت الدراسة إلى قياس النتائج المحصلة من برنامج تعليمي قائم على التعليم الاجتماعي العاطفي في مرحلة ما قبل المدرسة، من خلال تدريب المعلمين والآباء على البرنامج ومراحله، حيث تم اختيار عينة مكونة من (1500) معلم ومعلمة في أكثر من (450) روضة خاصة في ميامي وفلوريدا، وقد تم استخدام مقاييس السلوك الخاصة في الأطفال ما قبل المدرسة من خلال (76) استبانة تضمنت خمس مقاييس فرعية، وقد أثبتت الدراسة الدلالة الإحصائية للبرنامج في اهتمام الأطفال بها حولهم، وكذلك أثبتت الدراسة من خلال تحليل مقاييس السلوك الإيجابي لدى الأطفال (المشاركة الاجتماعية، والتفاعل الاجتماعي، والاستقلالية) زيادة إيجابية واضحة، وتطوراً ملحوظاً في قيم عوامل التقييم.

- دراسة براكيت وآخرين (Brackett et al,2012) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان: Enhancing academic performance and social and emotional competence with the RULER feeling words curriculum.

زيادة الأداء العلمي والكفاءة الاجتماعية والوجدانية من خلال المشاعر من خلال منهاج كلمات المشاعر.

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى تأثير دمج منهاج كلمات المشاعر (وهو برنامج تعليمي اجتماعي) في زيادة الدرجات العلمية والكفاءة الاجتماعية والوجدانية للمتعلمين، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مدارس ابتدائية في لونغ ايلاند، حيث تمت إضافة منهج كلمات المشاعر للصف الخامس الابتدائي في إحدى المدارس، والصف السادس للمدارس الأخرى، والصفوف التي لم يدمج معها هذا المنهج كانت تعد بمنزلة صفوف مقارنة، واستخدم مقياس قياس الكفاءة الاجتماعية والوجدانية، وأظهرت النتائج مؤشرات مرتفعة لمهارات التكيف عند أطفال العينة أكثر من الأطفال الآخرين، كما حصل أطفال العينة على تقييم أعلى في مجال الكفاءة الاجتماعية والوجدانية ولاسيما فيما يتعلق بتطور العادات والسلوك الاجتماعي وفي مجال اللغة.

3. التعليق على الدراسات السابقة:

- تتشابه هذه الدراسة مع دراسة مهدي ومحمد في مصر من حيث قياس مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي وتختلف مع باقي الدراسات في هذا الجانب.
- تختلف هذه الدراسات مع الدراسات السابقة من حيث منهج البحث فجميع الدراسات السابقة اتبعت المنهج التجريبي بينما الدراسة الحالية اتبعت المنهج الوصفي التحليلي.
- أغلب الدراسات الأجنبية في مجال التعلم الاجتماعي العاطفي كانت في الولايات المتحدة الأمريكية (وهذا أمر متوقع كون SEL الابن الروحي لمؤسسة CASEL)، بينما الدراسات العربية متنوعة من حيث أماكنها.

الجانب النظري

تعتبر الجمعية التعاونية الأكاديمية للتعليم الاجتماعي العاطفي (CASEL) في الولايات المتحدة الأمريكية الأب الروحي لهذا النوع من التعلم وقد أثبتت الدراسات التي أجرتها أن برامج SEL كان لها التأثير المطلوب على الأداء الأكاديمي والسلوك الإيجابي والاضطراب العاطفي، ففي مرحلة ما قبل المدرسة كان له الأثر الأكبر في الحد من المشكلات السلوكية مع تأثير أقل في مجالات الأداء الأكاديمي والسلوك الإيجابي والاضطراب العاطفي، أما في مرحلة المراهقة فقد تم تطبيق برامج تعزيز التنمية الاجتماعية والعاطفية (مهارات الحياة) وكشفت النتائج أنها تقلل من السلوكيات الخطرة للمراهقين بما في ذلك المخدرات والعنف، وبناء النفس وتعزيز الشعور بالمسؤولية الشخصية وتطوير مجموعة من مهارات الاتصال مثل تأكيد الذات وطلب العون من الأقران (CASEL, 2003).

وسيتحقق التعلم الاجتماعي العاطفي إذا أهتم المعلمون اهتماماً عميقاً بطلابهم، وعرفوا أن الهدف الحقيقي من التعليم هو إعداد الطلاب للمستقبل، وكان لديهم الرغبة في تزويد طلابهم بما يحتاجون إليه لكي يصبحوا أفراداً فاعلين في الحياة بشكل عام وليس فقط في المجال الأكاديمي، خاصة وأن الدراسات توصلت إلى أن الذكاء الوجداني دليل قوي على النجاح في الحياة، وأن الذكاء الأكاديمي ليس ضماناً للنجاح في الحياة الشخصية والمهنية (Kress, et al, 2004, 69).

1. أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي:

وتتضح أهمية التعلم الاجتماعي الوجداني من خلال مخرجات هذا النوع من التعلم، والتي أثبتتها نتائج الدراسات والبحوث في هذا المجال والتي تتمثل بالآتي:

- يساعد على تقليل الفجوة بين الطلاب مرتفعي الإنجاز والطلاب منخفضي الإنجاز، وذلك من خلال تزويدهم بالمهارات اللازمة للنجاح في المدرسة والحياة (Casel, 2003, 2).

• يؤدي إلى تحقيق مكاسب في أداء الطلاب على اختبارات التحصيل المقننة تتراوح ما بين (11% إلى 17%) لدى مجموعات متنوعة من الطلاب عبر مراحل تعليمية مختلفة.

• يوفر أساساً لتحسين وتعديل الأداء الأكاديمي، وإنتاج سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية، وتقليل المشكلات السلوكية، والضغط الانفعالية، ويؤدي إلى التحسن في درجات ونتائج الاختبارات التحصيلية (Durlak, et al, 2011).

ويمكن تحديد مخرجات أو نتائج التعلم الاجتماعي العاطفي في ثلاث محاور:

- **الاتجاهات:** وتتمثل النتائج الإيجابية في تحقيق مستوى عالٍ من الكفاءة الذاتية، وشعور أفضل بالرعاية من المدرسة والمجتمع، واتجاه إيجابي نحو المدرسة والتعلم، وتحسن الاتجاهات الأخلاقية والالتزام بالقيم الديمقراطية، وتحقيق طموحات ودوافع أكاديمية وتعليمية أعلى، وقدر أكبر من الثقة في المعلم واحترامه، وتحسن التعامل مع الضغوط المدرسية وزيادة فهم عواقب التصرفات.

- **السلوكيات:** وتتمثل النتائج الإيجابية في تحقيق تزايد السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وتحسن في نسبة الحضور وقلة الغياب في المدرسة، وانخفاض معدلات العدوان والعنف بين الطلاب، وزيادة المشاركة الصفية ورغبة كل طالب في العمل على طريقته أثناء التعلم، وانخفاض معدلات المشكلات السلوكية مثل تعاطي المخدرات والتدخين، وتحسن مهارات التفاوض وحل الصراعات، وزيادة الانخراط في الأنشطة الإيجابية مثل ممارسة الرياضة.

- **الأداء الأكاديمي:** وتتمثل النتائج الإيجابية في تحقيق تحسن في مهارات الرياضيات والفنون واللغة والدراسات الاجتماعية، والزيادة في التحصيل مع مرور الوقت، وارتفاع المعدلات التحصيلية، وتحسن مهارات التعلم من أجل التعلم، وأداء أفضل في التخطيط وحل المشكلات، وتحسن مهارات الاستدلال غير اللفظي (Camacho. Et al.2007,10).

2. أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي:

- حدّدت أهداف التعلم الاجتماعي العاطفي في ثلاثة أهداف أساسية هي:
- تنمية الوعي الذاتي ومهارات إدارة الذات لدى الطلاب لتحقيق النجاح في المدرسة والحياة.
- استخدام الطلاب للوعي الاجتماعي والمهارات الشخصية لتكوين علاقات إيجابية مع الآخرين والمحافظة عليها.
- إظهار الطلاب مهارات اتخاذ القرار والسلوكيات المسؤولة سواءً على المستوى الشخصي أو المدرسة أو في السياقات المجتمعية. (Casel,2003,49).

3. مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي:

أكد عديد من الباحثين

(Dominguez & La Gue Zins & Boodworth 2004, Bikowsk. 2013)

على وجود خمسة مهارات للتعلم الاجتماعي العاطفي تمثل مبادئ أساسية للتدريب عليه وهي:

• الوعي الذاتي: Self- Awareness

وتعني قدرة الطالب على التعرف بدقة على المشاعر والأفكار وتأثيرها على السلوك، حيث يكون الطلاب قادرين على تقييم مهاراتهم وعواطفهم ومعتقداتهم وقيمهم الخاصة والتعرف بدقة على نقاط القوة والضعف لديهم والثقة والكفاءة الذاتية وتحليل وفهم كيف تؤثر عواطفهم على الآخرين.

• الإدارة الذاتية: Self-Management

وتعني قدرة الطالب على تنظيم عواطفه وأفكاره وسلوكياته بشكل فعال في المواقف المختلفة، وإدارة نفسه وتحديد أهدافه والعمل على تحقيق أهدافه الشخصية والأكاديمية.

• الوعي الاجتماعي: Social- Awareness

ويعني قدرة الطالب على استخدام (عدسة أخرى) أو وجهة نظر شخص آخر للسلوك، كما يمكن للطلاب المتعلمين اجتماعياً أن يتعرفوا كيفية العثور على موارد لدعم الأسرة والمدرسة والمجتمع.

• مهارات العلاقة: Relationships

وتعني القدرة على إنشاء علاقة صحيحة مع مختلف الأفراد و الجماعات والحفاظ عليها، الطلاب الذين لديهم مهارات العلاقة القوية يعرفون كيفية الاستماع بانتباه والتواصل بوضوح مع الآخرين وبشكل فعال، ومقاومة الضغوط الاجتماعية غير اللائقة والتفاوض بشأن النزاعات بشكل بناء، وطلب المساعدة وتقديمها للآخرين عند الحاجة.

• صنع القرار (اتخاذ القرار): Decision Making

وتعني القدرة على اتخاذ قرارات بناءة حول السلوك الشخصي والتفاعلات الاجتماعية على أساس المعايير والقيم الأخلاقية والعادات والأعراف الاجتماعية، ويحترم الطلاب الذين يتخذون القرارات المسؤولة عواقب الإجراءات المختلفة ورفاهية أنفسهم ورفاهية الآخرين.

كما أظهرت الأبحاث أنه يمكن تدريس تلك المعارف والمهارات من مرحلة ما قبل المدرسة، وأن المتعلمين الذين تم إشراكهم في برامج التعلم الاجتماعي العاطفي قد ازداد لديهم الوعي بالذات والثقة بالنفس، وضبط الانفعالات ومهارات الاتصال والتعاون، وحل الصراع وحل المشكلات، بطريقة مرنة وابتكارية والتسامح التعاطف.

وتوضح رابطة التعلم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي (CASEL) أن التعلم الاجتماعي العاطفي يلعب دورا هاما في إثراء نمو المتعلمين اجتماعيا وعاطفيا وتعزيز سلوكيات المواطنة والقيم الخلقية والتعلم الأكاديمي والدافعية للإنجاز.

إجراءات الدراسة الميدانية:

1. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في بحثها المنهج الوصفي التحليلي، لتحقيق أهداف البحث والتحقق من فرضياته، لأنه المنهج الأكثر ملائمة لطبيعة هذا البحث، حيث يعتمد على جمع الحقائق والمعلومات، ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها، للوصول إلى تعميمات مقبولة (بدر، 1984، 234).

2. المجتمع الأصلي:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في تربية دمشق، حيث بلغ المجتمع الكلي للمعلمين (16189)، وتم أخذ عينة عشوائية مقدارها (3%) من المجتمع الكلي بحيث بلغ العدد (486).

الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	135	27.78
إناث	351	72.22
المجموع	486	100%

الجدول (2) توزيع أفراد العينة حسب متغير سنوات الخبرة

الفئة	العدد	النسبة المئوية
من 1 إلى أقل من عشر سنوات	287	59.06
أكثر من عشر سنوات	199	40.94
المجموع	486	100%

3. أدوات البحث:

اعتمدت البحث على الأدوات الآتية:

- تحديد مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي وذلك بعد الرجوع إلى الأدبيات البحثية المتعلقة بنفس الموضوع.
- استبيان موجه للمعلمين لتحديد درجة تحقق مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى الطلاب.

وتم توزيع درجات الإجابة على الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (3) توزع خيارات الإجابة ودرجاتها على الاستبانة

الدرجة	1	2	3	4	5
الإجابة	بدرجة منخفضة جداً	بدرجة منخفضة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة	بدرجة كبيرة جداً

وتم حساب طول الفئة على النحو الآتي:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة $4-1=3$
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي [5]
 $0.8 = 3 \div 5$ وهي طول الفئة.
- إضافة طول الفئة إلى أصغر قيمة في المقياس (وهي واحد صحيح) فكانت الفئة الأولى من (1 إلى 1.79) ومن ثم إضافة (0.8) إلى الحد الأعلى من الفئة للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول للفئة الأخيرة.

الجدول (4) فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	تقدير درجة الامتلاك للكفاية
4.2 - 5	كبيرة جداً
3.4 - 4.19	كبيرة
2.6 - 3.39	متوسطة
1.8 - 2.59	منخفضة
1 - 1.79	منخفضة جداً

ولتسهيل تفسير النتائج، فقد تم دمج الإيجابتين (كبيرة جداً وكبيرة) وكذلك (ومنخفضة جداً) مع وضع القيم المئوية المناسبة لها للحكم على درجة التحقق بالنسبة لكل مهارات من مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي.

وبذلك أصبح المعيار المستخدم للحكم على درجة الامتلاك على النحو الآتي:

الجدول (5) فئات قيم المتوسط الحسابي والقيم الموافقة لها

فئات قيم المتوسط الحسابي	تقدير درجة الامتلاك للكفاية	النسبة المئوية المقابلة لها
3.4 - 5	كبيرة	70% وما فوق
2.6 - 3.39	متوسطة	70%-50%
1 - 2.59	منخفضة	50% وما دون

4. دراسة الثبات والصدق:

للتأكد من ثبات الاستبانة، قامت الباحثة بإتباع طريقتين هما:
الثبات بالإعادة:

قامت الباحثة بعد وضع الاستبانة، بتطبيقها على عينة استطلاعية للتأكد من ثباتها، بلغ عددها (25) معلم ومعلمة، وبعد مرور (25) يوماً أعادت الباحثة تطبيق الاستبانة على المعلمين أنفسهم والجدول يوضح النتائج:

الجدول (6) معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني للاستبانة

العلاقة بين التطبيقين الأول والثاني	
معامل ارتباط بيرسون	0.661
مستوى الدلالة	0.001
العينة	25

ومن الجدول السابق نلاحظ أن قيمة معامل الارتباط (0.661) أي بنسبة 66% وهي نسبة ارتباط إيجابية ومقبولة للبحث العلمي، كما استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ التي يمكن من خلالها حساب القيمة الأدنى لمعامل ثبات الأداة، ونلاحظ من الجدول التالي أن قيمة ألفا كرونباخ (0.80) وهذه القيمة تدل على درجة ثبات عالية للاستبانة أي (80%).

الجدول (7) قيمة ألفا كرونباخ لثبات الاستبانة

عدد البنود	ألفا كرونباخ
32	0.80

صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة لجأت الباحثة إلى صدق المحتوى، وقد قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة في صورتها المبدئية على عدد من أعضاء الهيئة التدريسية في كليات

التربية والمعلمين والموجهين التربويين، وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم فيما يخص مدى ارتباط فقرات المقياس بالمجال الذي تدرج تحته، ومدى سلامة الصياغة اللغوية لكل فقرة، إضافة إلى إبداء ملاحظات أخرى يراها المحكمون ضرورية، ثم قامت الباحثة بالتعديل وفق آراء السادة المحكمين.

عرض النتائج وتفسيرها

الإجابة عن سؤال البحث: ما درجة تحقق مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى الطلاب عند النسبة (70%) فأكثر من درجة توافرها العظمى من وجهة نظر المعلمين؟ للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية لكل مهارة من المهارات ثم ترتيبها تبعاً لدرجة التحقق:

الجدول (8) درجة تحقق مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي

مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	متوسط الرتب	درجة الامتلاك	النسبة المئوية
مهارة الوعي الذاتي	1.66	منخفضة	48.21
مهارة إدارة الذات	2.96	متوسطة	53.36
مهارة الوعي الاجتماعي	3.12	متوسطة	58.43
مهارة العلاقات	1.45	منخفضة	44.16
مهارة اتخاذ القرار المسؤولة	1.12	منخفضة	43.05
جميع المهارات	2.42	منخفضة	46.74

من الجدول السابق نلاحظ أن درجة تحقق مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي عند الطلاب من وجهة نظر المعلمين بنسبة (46.74%) وهي نسبة منخفضة بالمقارنة مع معيار البحث الذي يؤكد أن نسبة أقل من 50% هي درجة منخفضة، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن موضوع التعلم الاجتماعي العاطفي موضوع محدث لم يتم تدريب المعلمين عليه ولم تجهز المدارس والمناهج لهذا النوع من التعلم، وبالمقابل ازدياد لحالات النزوح من المناطق الساخنة إلى المناطق الآمنة وما ترتب عليه من اختلاط

بيئات متنوعة اجتماعياً ومادياً ونفسياً، وبالرجوع للجدول السابق نلاحظ أن مهارتي إدارة الذات ومهارة الوعي الاجتماعي أعلى بقليل من باقي المهارات ولعل السبب الحقيقي لذلك هو ما تقوم به وزارة التربية على مدى أكثر من سنتين من تدريس المهارات الحياتية وتطبيقها عملياً في الحصص الدراسية وذلك بعد وضع الأدلة الخاصة بالمعلم وإقامة العديد من الدورات ذات الصلة بها.

♦ **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تحقق مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي لدى الطلاب يمكن أن تعزى لمتغير الجنس.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات

الجدول (9) اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	القرار
درجة تحقق مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	ذكور	2.33	0.15	-13.24	486	0.16	غير دالة
	إناث	2.39	0.17				

من الجدول السابق نرى أنَّ قيمة (ت) المحسوبة (0.16) وهي أكبر من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة امتلاك المعلمين في التعليم الثانوي للكفايات الرقمية يمكن أن تعزى لمتغير الجنس، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية نجد أن المتوسطات متقاربة وهذا يثبت صحة الفرضية، وربط النتيجة مع الجدول (8) يمكن القول أن كلاً من المعلمين والمعلمات متفقين على انخفاض مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي المحققة عند الطلاب من خلال المنهاج التعليمي العادي والمتبع وبالتالي لابد لنا من التركيز على أنشطة ومهارات

خاصة بهذا النمط من التعلم وهذا ما قامت به وزارة التربية والتعليم حالياً حيث صممت مادة تعليمية بعنوان التعلم الاجتماعي العاطفي وهما أن مرحلة التعليم الأساسي ولاسيما الحلقة الأولى (من الصف الاول حتى السادس) هي الأساس والمرتكز لتثبيت مهارات النوع من التعلم عند الطلاب كان لابد من البدء بهذه المرحلة.

♦ **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تحقق التعلم العاطفي الاجتماعي لدى الطلاب يمكن أن تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

من أجل التحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين المتوسطات وجاءت النتائج كما هو مبين في الجدول:

الجدول (10) اختبار ت ستودنت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً للمؤهل العلمي

المجال	الاختصاص	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة المحسوبة	القرار
درجة تحقق مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	1- إلى أقل من عشر سنوات	2.16	1.21	1.41	486	0.06	غير دالة
	10 سنوات وما فوق	2.22	1.24				

بلغت قيمة ت المحسوبة (0.06) وهو أكبر من مستوى الدلالة النظري (0.05) وبالتالي نرفض الفرضية البديلة ونقبل الفرضية الصفرية أي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة فيما يتعلق بدرجة تحقق مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي لدى الطلاب من خلال المناهج التعليمية العادية.

وبالرجوع للمتوسطات الحسابية نجد أن الفرق بين متوسطات المعلمين الذين خدمتهم التعليمية أقل أو فوق عشر سنوات متقاربة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المعلمين ذوي سنوات الخدمة الكثيرة والقليلة اتفقوا على عدم قدرة المنهاج المتبع على تحقيق تعلم اجتماعي عاطفي وبالتالي لابد

من تقديم مادة سلسلة مليئة بأنشطة المهارات الحياتية والدعم النفسي وبالمشروعات والأنشطة اللاصفية تساعد الطالب على تحقيق وإدراك ذاته وإقامة علاقات متنوعة مع وسطه الاجتماعي الجديد (لاسيما للنازحين) وبالتالي قادر على احترام التنوع والاختلاف والتعاون واتخاذ القرارات وهذا ما نراه في مادة التعلم الاجتماعي العاطفي والتي عممت في العام الدراسي 2022/2021 وعسى أن تترك هذه المادة في صفوفها المتنوعة الأثر المطلوب على الطلاب.

المقترحات

1. إجراء دورات تدريبية للمعلمين وبشكل موسع حول التعلم الاجتماعي العاطفي.
2. تصميم أدلة للمعلمين حول مادة التعلم الاجتماعي العاطفي (لاسيما بعد إدراج هذه المادة في المناهج الدراسية للعام الجديد).
3. إجراء دراسات تجريبية على الصفوف التي سيطبق عليها التعليم والتي لاتزال دون تطبيق هذا النوع من التعليم باستخدام مقاييس للذات، أو دراسات مشابهة تعتمد على تقديرات أطراف أخرى غير المعلمين مثل أو المشرفين التربويين، أو المدراء، أو الأهل بخصوص تحقق هذه المهارات.

المراجع

- أبو زينة، فريد كامل (2006). **مناهج البحث العلمي**، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.
- الريماوي، محمد عودة. (2003). **علم نفس الطفل**. ط1. دار المسيرة. عمان.
- الزغبى، أمل عبد المحسن زكي (2018). تأثير التعلم الاجتماعي الوجداني في تحسين النهوض لدى المتعثرات أكاديمياً في جامعة طيبة بالمدينة المنورة، **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط**، المجلد 34، العدد6.
- غباري، ثائر أحمد وأبو شعيرة، خالد محمد (2010). **مناهج البحث التربوي تطبيقات عملية**، ط1، الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الليثي، احمد حسن محمد (2017)، فاعلية برنامج للتعلم الاجتماعي/الوجداني في تنمية مهارات إدارة الغضب لدى عينة من طلاب المرحلة الاعدادية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، المجلد السابع والعشرين، العدد95.
- المنيزل، عبد الله (2006)، الإحصاء التربوي، ط1، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- مهدي، رشا أحمد ومحمد، هناء عبد الحميد (2017)، فاعلية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي الوجداني وأثره في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي الوجداني، **المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط**، المجلد 33، العدد 6.
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. **النظام الداخلي لمدارس التعليم الأساسي**، منشورات وزارة التربية، (2015).
- اليونسكو، 2019، **التعلم كوسيلة للتعافي: معالجة صدمة النزوح من خلال التعلم الاجتماعي والعاطفي**. <https://ar.unesco.org>.
- الجمعية التعاونية الأكاديمية للتعلم الاجتماعي والعاطفي www.casel.com.

- Bikowsky, B. (2013).social-emotional learning competency (SEL) scale: Development of an instrument to measure school counselors' perceptions of implementation, impact, involvement, and importance of school- wide social and emotional learning practices. Faculty of the Graduate school of education at Seattle Pacific University.
- Camacho, Y, Escamilla, A. et al (2007).Exploration project: social emotional learning impacts academic success, Aurora University.
- CASEL guide (2013). Effective Social and Emotional Learning Programs Pre-school and Elementary School Edition Copy Right Collaborative for Academic Social and Edition Learning.
- Ceisel, A. T. (2010). Chicago student's social emotional learning suggested modifications for PATHS curriculum, A Dissertation Submitted to the faculty of The Chicago School of Professional Psychology in partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Psychology.
- Dominguez, D & LaGue, K. (2013).Beyond Academic Standards: social and emotional learning in the classroom. National Teacher Education Journal 6 (1), 17-21.
- Durlak, J, Weissberg, R, Dymnicki, A. & Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta- analysis of school-based universal interventions, Child Development, 82 (1), 405-432.
- Kress, J, Norris, J, Schoenholz, D, Elias, M. & Seigle, P. (2004). Brining together educational standards and social and emotional learning making the case for educators, American Journal of Education, 111 (1), 68-89.
- Zins. J. E, Weissberg R P & Walberg H J & Bloodworth M R (2004) Building Academic success on Social and Emotional Learning: Research New York: Teachers college press.

الملاحق

استبانة رأي موجهة للسادة المعلمين

عزيزتي المعلمة / عزيزي المعلم

نضع بين أيديكم هذه الاستبانة حول مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي ودرجة تحققها عند الطلاب من وجهة نظرکم، ونرجو منكم وضع إشارة (X) في الجدول الموافق لإجاباتکم، علماً أن هذه الاستبانة بقصد البحث العلمي ولکم جزيل الشکر.
الجنس: ذكر أنثى.....

سنوات الخبرة: من 1 إلى أقل من 10 سنوات عشر سنوات وما فوق:

درجة منخفضة جداً	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	
الوعي الذاتي: يستطيع المتعلم بعد تعلم المادة التعليمية أن:						
					يصف مشاعره بسهولة.	1
					يحدد نقاط قوته (ما يجيده).	2
					يحدد نقاط عموه (ما يحتاج لبذل جهد أكبر).	3
					تزداد ثقته بنفسه.	4
					يفكر بشكل إيجابي.	5
					يتعامل مع المواقف غير المتوقعة.	6
إدارة الذات: يستطيع المتعلم بعد تعلم المادة التعليمية أن:						
					ينظم عواطفه ومشاعره في المواقف المختلفة.	1
					يحدد أهدافه الأكاديمية بدقة ويعمل على تحقيقها (تحفيز النفس بالنفس).	2
					يتحكم بضبط انفعالاته.	3

درجة منخفضة جداً	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	
					يرغب في تعلم المزيد (زيادة الدافعية).	4
					يجمع المعلومات من مصادر متنوعة.	5
					ينجز الأعمال الموكلة إليه في الوقت المحددة.	6
الوعي الاجتماعي: يستطيع المتعلم بعد تعلم المادة التعليمية أن:						
					يتعاطف مع الآخرين.	1
					يتقبل وجهات نظر الآخرين.	2
					يحترم التنوع ويتقبل الاختلاف.	3
					يساعد في حل مشاكل الآخرين.	4
					يتقبل النقد من الآخر.	5
					يكتسب مهارات حياتية. (تعاون -تواصل- التفكير الناقد والإبداعي - إدارة الوقت وغيرها)	6
مهارات العلاقات: يستطيع المتعلم بعد تعلم المادة التعليمية أن:						
					يبنى علاقات اجتماعية مع الآخرين.	1
					يعمل ضمن فريق.	2
					يستمع للآخرين باهتمام.	3
					يتواصل مع الآخرين.	4
					مقاومة الضغوط الاجتماعية (الناجمة عن الأزمة الحالية من نزوح وتهجير وظروف إنسانية صعبة).	5
					يمتلك القدرة على التفاوض وحل النزاعات.	6
					يبتعد عن استخدام العنف اللفظي أو الجسدي.	7

درجة منخفضة جداً	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة كبيرة	درجة كبيرة جداً	مهارات التعلم العاطفي الاجتماعي	
اتخاذ القرارات المسؤولة: يستطيع المتعلم بعد تعلم المادة التعليمية أن:						
					يحدد المشكلات.	1
					يحلل المواقف التي يمر بها.	2
					يجد حلول للمشكلات.	3
					يقيم الحلول الموضوعة.	4
					يتخذ القرار المناسب.	5
					يراعي قراره المتخذ المعايير الأخلاقية والقيمية في المجتمع.	6
					يتحمل مسؤولية القرار المتخذ.	7

منظمات وجمعيات المكتبات والمعلومات

التسمية ومجال العمل والاهتمامات

أ. د. محمد الصالح القادري¹

مستخلص

يُعدّ وجود الجمعيات العلمية والاتحادات المهنية إحدى الدعامات الأساسية لتطوّر التخصصات المعلوماتية ومُؤّها وتحقيق الاعتراف بها، حيث تعمل هذه الجمعيات والاتحادات على تنظيم جهود من ينتمون إلى المجال وتوجيهها بما يكفل تحقيق الغايات التعليمية والعلمية والعملية على حدّ السواء. وما كان لمجال المكتبات والتوثيق والأرشيف وتنظيم المعلومات أن يبلغ ما بلغه في الوقت الحالي من نضج علمي واعتراف أكاديمي وحسن توظيف لتكنولوجيا المعلومات والاتصال والبيانات الذكية، إلّا بفضل الجمعيات المهنية الوطنية التي حرصت على الانفتاح على نظيراتها على المستويين الإقليمي والدولي، وتطوير أدوات العمل وسعت لتقنياتها، كما حرصت على إبراز مقومات المجال وتحديد مواصفات من ينتمون إليه، فضلا عن توفير قنوات الاتصال العلمي ومنافذ بثّ المعلومات المتخصصة، إلى غير ذلك من الأنشطة والجهود الرامية لتأكيد هوية مهن المعلومات وتمهيد سبيل مُؤّها وازدهارها. فلم يعد من المقبول أن تواصل هذه الجمعيات بمختلف مُسمّياتها ومستوياتها وخاصة الموجودة بالبلدان العربية دون القيام بأدوارها الحقيقية والاختفاء تحت مظلة المؤتمر السنوي وبعض الأنشطة المتفرقة والمتباعدة وتفضيل المبادرات الفردية على العمل المؤسسي. وللمنظمات والجمعيات دور فعال في الارتقاء بالمعرفة، وذلك من خلال الخدمات المرجعية، والتي تعتبر واحدة من الخدمات الفعالة في تكوين صورة ذهنية عن أوضاع المكتبات والمكتبيين في البلدان

1 أستاذ بجامعة منوبة، مدير المعهد العالي للتوثيق-الجمهورية التونسية.

العربية وغيرها من بلاد العالم. وهذه الصورة التي تؤشر إلى وضعية المكتبات كمؤسسات ثقافية وتعليمية ينبغي النهوض بها بشكل دائم ومستمر، وذلك من اجل متابعة كلّ التطورات والتحديات التكنولوجية القادمة.

الكلمات المفتاحية: الجمعيات العلميّة، الاتحادات المهنيّة، مهن المعلومات، المكتبات، الأرشيف.

Library and information organizations and associations

Name, field of work and interests

Abstract

The existence of scientific societies and professional federations is considered as one of the mainstays for the development and growth of informational disciplines and achieving recognition, for these societies and federations work to organize and direct the efforts of the experts of the field to ensure the achievement of educational, scientific and practical goals alike. The field of libraries, documentation, archives and information organization would not have reached its current level of scientific maturity, academic recognition and good use of information and communication technology and smart data, if not for efforts of national professional associations that were keen to share with their counterparts at the regional and international levels, to develop work tools and to seek to ways to legalize them. They were also keen on highlighting the elements of the field and defining the specifications of those who belong to it, as well as providing scientific communication channels and outlets for broadcasting specialized information, in addition to other activities and strategies aimed to emphasize the identity of the information professions and to pave the way for their growth and prosperity. It is no longer acceptable for these associations, regardless of their names and levels, especially within the Arab world, to continue without performing their initial roles, hiding behind the umbrella of the annual conferences and some sporadic and scattered activities, and preferring individual initiatives over institutional work. Organizations and associations play a significant role in upgrading knowledge, through reference services, which are considered one of the most effective services in constructing a mental image of the conditions of libraries and librarians in the Arab countries and other countries

worldwide. This image portrays the status of libraries as cultural and educational institutions that should be constantly and continuously promoted, in order to follow up on all upcoming technological developments and challenges.

Key words: Scientific societies, professional associations, information professions, libraries, archives.

التقديم والإطار العام

أثّرت التطلّورات السريعة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الوسط المهني للمعلومات وجعلته متغيّر الملامح متنوّع المسارات يبحث باستمرار عن تأكيد هويّته وخصوصيّته بين عديد الأنشطة التي يتطلّب أداؤها توفّر مجموعة من المهارات المتطابقة أو الشّبيهة التي تعكس المشكلات النظرية والتطبيقية لعلوم المعلومات. وتكون هذه العملية في ترابطٍ عضويٍّ مع بقية مكوّنات منظومة إعداد الموارد البشرية وتنمية المعارف والكفايات لدى المتعلّمين والمتدريين والعاملين بمختلف القطاعات ذات العلاقة بإنتاج وتجميع ومعالجة وحفظ وإتاحة موارد المعلومات وتسويقها خلال مراحل ما قبل الورق وزمن الورق وما بعد الورق.

ولا يمكن أن نبني مجتمع المعرفة اليوم دون أن يكون للمتخصّصين في علوم المعلومات كفاعلين رئيسيين، مهما كانت مراكز اهتمامهم ومجالات عملهم، الدور الأساسي في النهوض بمنظومة المهن الواعدة، التي تجعل من اختصاصات التوثيق والمكتبات والأرشيف ميادين استراتيجية ذات نسب تشغيلية عالية، لصبغتها الأفقية، وما تفتحه من آفاق للخريجين بالنسبة لسوق العمل على مستوى البلد الواحد أو في نطاق انفتاح المحيط المهني العالمي على هذه التخصّصات وعلى مهن المستقبل بشكل عام.

وتتطلّب الوظائف الجديدة لمرافق المعلومات وما يرتبط بها من أنشطة متنوّعة، ضبط المعايير الضرورية لتحقيق الملاءمة بين التكوين والتشغيل وإجراء التعديل المناسب على برامج التدريس والتدريب المهني وتعهّد الخريجين بالتكوين المستمر بنظاميه الحضورى وعن بعد، طيلة مسارهم المهني لتستجيب مؤهلاتهم لمقتضيات العمل وشروطه الجديدة وحاجة المؤسسة الاقتصادية إلى الموارد البشرية المطلوبة التي تتوفّر فيها، إلى جانب الشّهادة الجامعية، الخبرة والكفاءة اللازمين.

وهكذا يتكامل التكوين الأساسي والتطبيقي في مهن المعلومات على نحو يؤهّل الأخصائي للاضطلاع بالمهام الموكولة له، سواء بتوفير أسباب الترقية المهنية للعاملين وتطوير آليات التكوين والإقرار بمكتسبات الخبرة وتثمينها أو بتمكين هياكل التكوين

من تحديث برامجها وتكييفها لمواكبة المستجدات التي تشهدها المهنة في مجالات تكنولوجيا المعلومات واكتساب مهارات استخدام أنظمة التعلم الذكي وتطوير تطبيقات البيانات الضخمة والمفتوحة وتقنية النانوتكنولوجيا وتأثيرات الثورة الصناعية الرابعة. وقد أصبح من الضروري، أن يتكلم المختصون في كل مكان من العالم لغة واحدة أو على الأقل لغات مُتقاربة، من خلال اعتماد ضوابط ومقاييس موحدة في تنظيم وإدارة ومعالجة وتداول المعلومات. ويأتي هنا دور الجمعيات والمنظمات المتخصصة في ميادين علوم المعلومات المختلفة في خلق بيئة تكوين وتشغيل جديدة.

وترتبط مشكلة الدراسة بإبراز دور الجمعيات والمنظمات المهنية في مجال المكتبات والمعلومات¹ في دعم برامج تكوين أخصائيي المكتبات والمعلومات ومهنييها، وتوضيح الآليات المناسبة لتحقيق مساهمتها بشكل فعال، على اعتبار أنها أصبحت اليوم شريكا أساسيا في عملية إعداد وتدريب المكتبيين والوثائقيين والأرشيفيين، ووضع البرامج التكوينية التي تمكّن من الحصول على المهارات والمعارف النظرية والتطبيقية لممارسة هذه المهنة والتدريب عليها.

فما هي نُظم تصنيف المعارف في المكتبات ومراكز المعلومات؟ وما هي المرجعية القانونية لهذه الهياكل؟ وما هي خاصياتها ومجالات نشاطها وتدخلها لتوحيد المعايير والإجراءات في مجال العمل المعلوماتي؟

ستهتم هذه الدراسة بالتعريف ببعض أنظمة تصنيف المعارف في المكتبات وعرض مهام عينة من الجمعيات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية المتخصصة في المكتبات والمعلومات، وبيان طرق إحداثها ومهامها وأصنافها وخاصياتها وأهدافها ومجالات تدخلها والعلاقات بينها وإبراز دورها في وضع الأدلة الإرشادية والتقييم والعناية بأخلاقيات المهنة المعلوماتية² وتطويرها.

1 هو العلم الذي يهتم بدراسة دورة حياة المعلومات بدأ من مصدرها (المؤلف) مروراً بالقناة المستخدمة في نقلها (الوعاء) انتهاءً بمستقبلها (القارئ) فضلا عن الأجهزة و الأدوات المستخدمة في تخزينها ومعالجتها واسترجاعها، ويتألف علم المعلومات من جوانب نظرية وأخرى تطبيقية.

2 هاني محي الدين عطية. "نحو دستور أخلاقي لأخصائي المكتبات والمعلومات في الوطن العربي". عالم المكتبات والمعلومات والنشر . مج 1، ع 2 (يناير 2000). ص ص- 69 111.

ولا يروم هذا العمل الإحاطة الشّاملة بكلّ الجزئيات التي تتعلّق بالمنظمات والجمعيات الوطنية والإقليمية والدولية المتخصّصة في علوم المعلومات أو ضبط خارطة انتشارها عبر العالم، فهو أمر ليس بالهين، وإنّما الغاية هي إبراز الدور المحوريّ الذي تضطلع به هذه المؤسسات في النّهوض بمهن التوثيق وعلوم المكتبات والأرشفة في العالم، وحاجتها إلى التحديث المستمر، متوخّين في ذلك منهج دراسة الحالة، وتحليل أنشطة عيّنة منها لمعرفة دورها في النّهوض بمهن المعلومات.

1. نُظُم التصنيف والجمعيات والمنظّمات الحكوميّة وغير الحكوميّة المتخصّصة في المكتبات وعلوم المعلومات:

تُعَدّ جمعيات المكتبات والمعلومات والاتحادات المهنيّة من بين أهمّ المؤسّسات التي ينبغي أن تحظى بمزيد الاهتمام والعناية لما تقوم به من جهود ومبادرات لتطوير مهنة المكتبات والمعلومات والعاملين في مختلف حقول المعرفة وتقوية الصّلات بينهم والدّفاع عن حقوقهم. ويعود تاريخ إنشاء هذا الصنف من الجمعيات على الصّعيد العالمي إلى النصف الثاني من القرن التاسع عشر، مع ظهور جمعية المكتبات الأمريكيّة سنة 1876. وشهدت سنة 1887 بداية تدريس علم المكتبات بجامعة كولومبيا على يد ملفيل ديوي، الذي يعود له الفضل في وضع ما يعرف اليوم بتصنيف ديوي العشري، يليه نظام تصنيف مكتبة الكونغرس، ثمّ تصنيف الكولون، وتصنيف بليس الببليوغرافي. ويعني التصنيف ترتيب أوعية المعلومات وتنظيمها حسب الموضوع. ويكمن الغرض الأساسي منه في ترتيب الكتب أو الأوعية حسب محتواها الفكري وطبيعتها ليسهل الوصول إليها واستخدامها من قبل رواد المكتبة. وقد شهدت نُظُم التصنيف تطوّرًا لعبت المنظمات والجمعيات المهنية في مجال المكتبات والمعلومات دورًا مهمًّا في التعريف به وتوظيفه في العمل المكتبي وإعداد الأدلّة الإرشاديّة للتطبيق ومتابعة تعلّم كينيّة استخدام هذه النّظُم في جوانبها الأكثر تطوّرًا و تعقيدًا. ونورد فيما يلي عيّنة من هذه النظم:

نُظم تصنيف المعارف في المكتبات³

السنة	واضع نظام التصنيف	النظام
1876	ملفيل ديوي (1851-1931)	التصنيف العشري العالمي
1902	مكتبة الكونغرس الأمريكية (24 أبريل 1800)	مكتبة الكونغرس
1933	رانجاناثان (1892-1972)	نظام التصنيف التوضيحي
1935	هنري بليس (1870-1955)	نظام التصنيف الببليوغرافي

أ. **نظام تصنيف ديوي العشري:** تتوزع المعرفة حسب ديوي على عشرة أقسام، يحمل كل قسم 100 رقم، بما يسمح باستيعاب جميع فروع المعرفة البشرية. وهي تتدرج على النحو التالي:

- من 000 إلى 099: المعارف العامة.
- من 100 إلى 199: الفلسفة.
- من 200 إلى 299: الديانات.
- من 300 إلى 399: العلوم الاجتماعية.
- من 400 إلى 499: اللغات.
- من 500 إلى 599: العلوم البحتة.
- من 600 إلى 699: العلوم التطبيقية.
- من 700 إلى 799: الفنون.
- من 800 إلى 899: الآداب.
- من 900 إلى 999: الجغرافيا والتراجم والتاريخ.

يُعدّ تصنيف ديوي العشري أكثر نُظم التصنيف تغطية لموضوعات علم المكتبات والمعلومات، على الأقل، من الناحية الكميّة مع كونه تصنيفاً عاماً. وفصل هذا التصنيف بين علم المكتبات والمعلومات في الشعبة (20) وبين موضوعات ذات الصلة، مثل

3 "تعريف التصنيف في المكتبات"، نص منشور بالموقع: <https://baytdz.com/%D8%AA?id=824011>. تمّ الاطلاع عليه يوم 24 فيفري 2021.

الببليوجرافيا العامة في الشعبة (016) والدوريات العامة (050) ودوائر المعارف العامة (030). وصدر سنة 1876، وجرى تنقيحه باستمرار حتى يستجيب للتطور الحاصل في المكتبات. وهو من أوسع نظم تصنيف المكتبات استخداما في العالم. ويوجد في أكثر من 135 بلدا. وتمت ترجمته إلى ما يزيد عن 30 لغة، منها اللغات العربية والصينية والفرنسية واليونانية والعبرية والإيطالية والفارسية والروسية والإسبانية والتركية.

ب. نظام تصنيف مكتبة الكونغرس: تمّ تصميم نظام تصنيف مكتبة البرلمان الأمريكي (الكونغرس) في بداية القرن العشرين. وقد تبنته العديد من المكتبات الجامعية ومؤسسات البحث الأمريكية. ويعتمد هذا التصنيف على تقسيم المعارف إلى 20 قسما وتظهر في 40 مجلدا وخصّصت جداول لكل حرف وكلّ حرف يشير إلى موضوع من الموضوعات التي تشكّل في مجملها حقول المعرفة. وتتوزع أقسام قائمة تصنيف الكونغرس، كما يلي⁴:

- الأعمال العامة: علم الكتابة ؛ دوائر المعارف ؛ المتاحف ؛ الأدلة ؛ الحوليات A
- الفلسفة وعلم النفس و الديانات B
- العلوم المساعدة للتاريخ: الحضارة ؛ التراجم والأنساب ؛ الآثار القديمة ؛ علوم النقود والمسكوكات C
- تاريخ العالم العام والقديم D
- التاريخ الأمريكي E-F
- الجغرافيا، الأنثروبولوجيا، الفلكلور، العادات والتقاليد، الترفيه والألعاب الرياضية G
- العلوم الاجتماعية H
- علم السياسة J

4 شرح عن تصنيف الكونغرس: تصنيف الكونغرس .. التاريخ والنشأة. قسم المكتبات والمعلومات / كلية إربد الجامعية. مقال بتاريخ 12 سبتمبر 2021، منشور على الموقع:

1sntS2ngp sseopnltemstmbrraSseo sr2es0d1fst5f ، تمّ الاطلاع عليه، يوم 20 فيفري 2021.

- القانون K
- التعليم L
- الموسيقى والكتب عن الموسيقى M
- الفنون الجميلة N
- فقه اللغة، علم اللغة، فقه اللغة القديم والأدب القديم P
- العلوم Q
- الطب R
- الزراعة S
- التكنولوجيا T
- العلوم العسكرية U
- العلوم البحرية V
- البليوجرافيا وعلوم المكتبات Z

ويلاحظ أنَّ الحروف I- o - x -y غير مستخدمة حاليًا، ويُمكن أن تستخدم للتوسّع مستقبلاً. كما إنَّ الحرف [W] مُخصّص للقائمة الطيّبة. وتعتمد الخطة على وجود سند أدبيّ للموضوع بمعنى أنّه لكي يكون هناك رقم لموضوع ما، لا بُدَّ من أن يكون لهذا الموضوع إنتاج فكريّ، أي أنَّ الأرقام لا تُعدّ مسبقاً للموضوعات مثلما هو الحال في تصنيف ديوي العشري⁵.

وقد حمل تخصّص المكتبات والمعلومات في خطّة تصنيف ديوي العشري أربعة تسميات عبر طبعاته المختلفة هي الاقتصاد المكتبي حتى الطبعة (13) عام 1932، ثمّ علم المكتبات من الطبعة (14) 1965، ثمّ علم المكتبات والمعلومات من الطبعة (18) 1971 ، وأخيراً علوم المكتبات والمعلومات من الطبعة (23) عام 2001، في حين حملت القائمة (Z) في تصنيف الكونجرس اسم البليوجرافيا وعلم المكتبات.

ج. تصنيف الكولون: تمّ بمقتضاه تقسيم المعرفة البشرية إلى 42 قسمًا رئيسيًا؛ وفرع منها تقسيمات فرعية. وقد استخدمت الخطّة مجموعة من الرموز حيث خصّص للتقسيمات الرئيسيّة حروفاً رومانية كبيرة، وخصّص بعض الحروف اليونانية للأقسام شبه الشّاملة، وخصّص الأعداد العشرية للبؤرات والتقسيمات الجغرافية واللغوية، وخصّص الحروف الرومانية الصغيرة للعلاقات الجانبية. ويتكوّن نظام تصنيف الكولون من الأقسام الرئيسيّة التالية⁶:

A العلم تمثيل سلك المتصرفين في الوثائق والأرشيف في الهيئات واللجان والمجالس ذات العلاقة والتعريف بالحقوق والمصالح الماديّة والمعنويّة لهم.

B العلوم الرياضية

R العلوم الطبيعية

C الهندسة

E الكيمياء

F التكنولوجيا

G علم الحياة

H علم الجيولوجيا

N استخراج المعادن

I علم النبات

J الزراعة

K علم الحيوان

L الطب

6 "تصنيف الكولون لرانجاناثان"، مقال لمحمد جابر خلف الله، منشور في 11 أبريل 2013، على الموقع:

تمّ الاطّلاع عليه، يوم 20 فيفري 2021 <http://kenanaonline.com/users/azhar-gaper/posts/524190>

M الفنون التطبيقية

V الإنسانيات

O الأدب

P اللغات

Q الدين

S الفلسفة

T التربية

U الجغرافيا

W علم السياسة

X علم الاقتصاد

Y علم الاجتماع

Z القانون

د. **التصنيف الببليوغرافي (تصنيف بليس):** يُستخدم هذا التصنيف على نطاق واسع في المكتبات البريطانية، ويتميز باستخدامه الإشارات المرجعية الحرة، وهي أداة ببليوغرافية تُساعد على تنظيم مجالات الموضوعات الخاصة، حيث يتم ترتيبها في 35 فئة رئيسية تتكوّن من 9 فئات عديدة و26 فئة مُرتبة أبجدياً. ويمكّن هذا التصنيف نظام ترميز يستخدم أحرف رومانية كبيرة وصغيرة، ويُضاف إليه الأرقام العربية لتصنيف الفئات الثابتة الرئيسية أو الأقسام الفرعية، ويفصل بين مجموعات الحروف التي تُعبّر عن فئة واحدة باستخدام الفواصل أو الفواصل العليا. ويتكوّن الرمز من الحروف الكبيرة والأعداد مع حذف الصفر بسبب تشابهه مع حرف الـ "0"، "أما الحروف الصغيرة، والفواصل، فقد استبعدت. ويتضح من كلّ ما سبق أنّ التصنيف الببليوجرافي هو نظام تصنيف مبني على بناء وجهي حديث ورمز مُحسّن بدرجة كبيرة.

2. الجمعيات والمنظمات الحكومية وغير الحكومية المتخصصة في المكتبات وعلوم المعلومات

تتالى إنشاء الجمعيات العاملة في مجال المكتبات بمختلف أنواعها وتخصصاتها ليصل عددها إلى 345 سنة 2016⁷. وهي تتوزع كالتالي:

الموقع الجغرافي	العدد
أمريكا الشمالية	184
أوروبا	61
آسيا	41
المحيطات	14
إفريقيا	10
الدول الكاريبية	8
أمريكا اللاتينية	8
على مستوى العالم (عالمية)	19
المجموع	345

تهتم جمعيات المكتبات والمعلومات بالتعريف بالمكتبات ومراكز المعلومات والأرشيف على النطاق الوطني والعالمي ووضع القواعد والمعايير وصياغة الخطوط العريضة لمراقبة الأداء وتحسين الجودة والمساهمة في تكوين المنتمين إلى المهنة ورفع قدراتهم وتبني قضاياهم والدفاع عنها واستشراف مستقبل العمل المعلوماتي في ضوء تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بالإضافة إلى عقد المؤتمرات والندوات والمعارض والملتقيات العلمية وتسهيل تبادل وتنظيم ورش العمل والدورات التدريبية.

7 Agarwal, Naresh Kumar & Anwarul Islam, Md. (2016) How can professional associations continue to stay relevant? Knowledge management to rescue. In: ASIST, October 14-18 Copenhagen, Denmark. Retrieved 7/2/2018 <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pr2.2016.14505301028>
https://www.researchgate.net/publication/329878016_dwr_aljmyat_almhnyt_llmktbat_fy_altatyr_ll-mhnt_fy_alalm_alrby

1. الجمعيات في تونس: التنظيم والإحداث والأصناف

ينصّ الفصل 2 من المرسوم (Décret loi) عدد 88 لسنة 2011 مؤرخ في 24 سبتمبر 2011 يتعلّق بتنظيم الجمعيات في البلاد التونسية، على أنّ "الجمعية اتفاقية بين شخصين أو أكثر يعملون بمقتضاها وبصفة دائمة على تحقيق أهداف باستثناء تحقيق أرباح". وعلى خلاف المنظمة الدولية التي هي مؤسسة أو هيئة تتفق مجموعة من الدول على إنشائها، فالمنظمة غير الحكومية، أو كما يُسمّيها بعض فقهاء القانون الدوليّ الجمعية الدولية أو الجمعية "عبر الوطنية"، هي مؤسسة تنشأ بالمبادرة الخاصة، وذلك بمقتضى اتفاق غير حكوميّ، أي اتفاق لا يُعقد بين الحكومات، وإمّا يتمّ بين أشخاص وهيئات خاصّة أو عامّة، سواءً منهم الأشخاص الطبيعيين أو المعنويين (أفراد، نقابات، أحزاب سياسيّة، جمعيات خيريّة وإنسانيّة)، والذين ينتمون لدول وجنسيّات مختلفة. وبذلك، فالمنظمات غير الحكوميّة تنشأ من مصدر مختلف عن ذلك الذي تنشأ منه المنظمات الحكومية الدولية.

ثمّ إنّ المنظمات غير الحكومية لا يُنظّمها القانون الدوليّ بمعنى أنّه لا توجد معاهدة دولية تنظّم عملها أو تحدّد من تدخل الدولة التي يوجد مقرّ المنظمة فوق ترابها باستثناء اتفاقية ستراسبورغ⁸ التي تُلزم الدول الأعضاء في الاتفاقية بالاعتراف بالشخصية القانونيّة للمنظمات غير الحكومية مع احتفاظ الدول بحقّ التدخل في عملها بهدف المصلحة العامّة للدولة المعنية.

وهكذا فإنّ معظم الدول تُعتبر المنظمات غير الحكومية مجرد جمعيات داخلية. والمنظمات الحكومية الدولية تنشئها الدول، باتفاقية دولية فيما بينها، وأعضاؤها دول (فيما عدا حالة واحدة هي حالة منظمة العمل الدولية التي أشرت في تأسيسها منظمات العمّال وأصحاب العمل مع الدول)، وتتمتع بالشخصية القانونيّة الدولية، أي تتلقّى الحقوق والالتزامات الدولية من القانون الدوليّ مباشرة، وتشارك في وضع قواعده من خلال الاتفاقيات والأعراف الدولية، ولا تخضع للقوانين الداخليّة للدول.

8 تسمّى الاتفاقية الأوروبية الخاصة بالاعتراف بالشخصية القانونيّة للمنظمات غير الحكومية الصادرة بتاريخ 24 أبريل 1986.

ويعرّف جون بيليس وستيف سميث (1949-2014)، المنظمات الحكومية الدولية (IGOs) بأنها "منظمات دولية تُفتح فيها أبواب العضوية الكاملة والقانونية بشكل رسمي للدول فقط، بحيث تكون سلطة صنع القرار محصورة بممثلين عن حكومات هذه الدول"⁹. وقمك تفويضاً من الحكومات بالنسبة إلى وجودها وأنشطتها وتتمتع بتسهيلات عمل تسمى في اللغة الدبلوماسية "الامتيازات والحصانات".

وتنصرف إرادة الدول إلى إنشاء المنظمة الدولية بمقتضى اتفاق بينها يكون بمثابة العقود المنشئة لها، وهو العهد (عصبة الأمم 1910)، أو الميثاق (هيئة الأمم المتحدة 1945، جامعة الدول العربية 1945)،... أو الدستور (منظمة العمل الدولية 1919، منظمة الصحة العالمية 1948)، أو النظام الأساسي (صندوق النقد الدولي 1945)، أو الاتفاقية (المنظمة العالمية للأرصاد الجوية 1950)، أو العقد المنشئ (منظمة الأغذية والزراعة للأمم المتحدة 1945)، أو القانون التأسيسي (الاتحاد الإفريقي 2002).

ورغم تعدد التسميات، فالأمر يتعلق بالعقد المنشئ للمنظمة الدولية، أي ميثاقها¹⁰. وتنقسم المنظمات إلى صنفين: منظمات حكومية، ومنظمات غير حكومية. وتتفرع المنظمات الحكومية إلى: منظمات حكومية وطنية، وهي تلك المؤسسات التي تنشؤها الدولة، وتقوم على إدارتها ودعمها من أجل القيام بمهام محددة، ومنظمات حكومية دولية.

أ. **المنظمات الدولية الحكومية العامة:** يتركز نشاطها بشكل أساسي على حل كافة أنواع النزاع والخلافات الحاصلة بين الدول الأعضاء، بالإضافة إلى تدعيم الصلات السلمية بينها وبين المنظمات الأخرى مثل: هيئة الأمم المتحدة (ONU)، وبرنامج الأمم المتحدة للتنمية (PNUD).

ب. **المنظمات الدولية الفنية:** هي المؤسسات التي تُعرف باسم الوكالات، مثل: الاتحاد الدولي للاتصالات السلكية واللاسلكية (UIT)، ومنظمة العمل الدولية (OMT)،

9 جون بيليس، ستيف سميث (محرران)، عولمة السياسة العالمية، ترجمة: مركز الخليج للأبحاث، الإمارات العربية المتحدة، ط 1، 2004، ص 634.

10 نادية الهواس، "محاضرات في قانون المنظمات الدولية". مسلك القانون السادسة السادسة. جامعة سيدي محمد بن عبد الله، كلية العلوم القانونية واقتصادية والاجتماعية بفاس، السنة الجامعية 2013-2014، منشور على الموقع: <http://fsjes.usmba.ac.ma/cours/elhaouassef> تمّ الاطلاع عليه يوم 28 مارس 2020.

ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (UNESCO)، والمنظمة العالمية للملكية الفكرية (WIPO)، ومعهد الأمم المتحدة للتدريب والبحث (UNITAR).

ج. **المنظمات الدولية القضائية:** وهي المنظمات الخاصة بتسوية النزاعات الدولية بالطرق السلمية على أساس القانون الدولي، مثل: محكمة العدل الدولية (ICJ)، ومحاكم التحكيم، مثل: المحكمة الدائمة للتحكيم (PCA).

د. **المنظمات الإقليمية العامة والمجالس:** ومنها الاتحاد الأوروبي، (UE)، ومنظمة التعاون الإسلامي (OCI)، ومجلس التعاون لدول الخليج العربية (GASC)، ومنظمة الدول الأمريكية (OAS).

هـ. **منظمات واتحادات إقليمية متخصصة، مثل:** المنظمة الدولية للفرنكوفونية (OIF)، ومنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (ISESCO)، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (ALECSO)، واتحاد إذاعات الدول العربية (ASBU)، والمنظمة العربية لتكنولوجيات الاتصال والمعلومات (AICTO)، وغيرها.

وعندما تكون عضوية المنظمة أو نشاطها مقصوران على بلد معين، تُعتبر منظمة غير حكومية وطنية، أما إذا تجاوزت أنشطتها حدود البلد المعني، فتصبح منظمة غير حكومية دولية. وتعدّ المنظمات غير الحكومية، مجموعات طوعية، يُنظمها مواطنون على أساس محلي أو وطني أو دولي. وقد عرّفها المجلس الاقتصادي والاجتماعي للأمم المتحدة في قراره رقم 31 لسنة 1996، طبقاً للمادة 71 من الميثاق على النحو التالي:

"تتمتع بالمركز الاستشاري"¹¹ مع المجلس الاقتصادي والاجتماعي أية منظمة لم ينشئها كيان حكومي أو اتفاق حكومي (...) ويدخل في نطاق هذه المنظمات تلك التي تقبل في

11 يمكن للجنة المكلفة بالمنظمات غير الحكومية أن تقدّم توصية إلى المجلس الاقتصادي والاجتماعي لحرمان منظمة غير حكومية ما من المركز الاستشاري، وذلك بعد أن تفحص اللجنة نشاط هذه المنظمات انطلاقاً من التقارير التي تقدّمها المنظمات خلال كل أربع سنوات. فيمكن بذلك من سحب المركز الاستشاري الذي منحه المجلس للمنظمة أو تعليقه إذا ثبت أن هذه المنظمات تتلقّى أموالاً من مصادر مشبوهة كأنشطة إجرامية كتجارة السلاح أو المخدرات، أو إذا لم تقدّم أيّ مساهمة إيجابية للمجلس خلال السنوات السابقة. ولكي يعتبر تعليق الاستشارة مشروعاً، يجب أن يتمّ بقرار من المجلس وتستطيع كلّ منظمة تعرّضت لأحد الجزأين أن تطلب من جديد استعادة مركزها الاستشاري بعد مضي ثلاث سنوات من تاريخ سريان الأجراء.

عضويتها أعضاء تقوم السلطات الحكومية بتعيينهم بشرط أن لا يتدخل هؤلاء الأعضاء في تمتع هذه المنظمة بحرية التعبير عن آرائها"¹².

وتجدر الإشارة إلى أن المنظمات غير الحكومية لا تهدف للربح، يتم إنشاؤها من قبل أشخاص باستقلال عن أي تأثير تمارسه عليها الدولة لخدمة مصلحة الإنسان مهما كان دينه أو لونه أو انتماؤه السياسي. فهي لا تخضع للحكومات ولا تتبع لجهة مهما كانت درجة نفوذها.

وللمنظمة إدارة ومقرًا رئيسيًا وفروعًا في معظم بلدان العالم ترتبط مع بعضها البعض بالهدف الذي تسعى لتحقيقه، يسمحون لها بممارسة نشاطاتها بصفة دائمة ومنظمة، وليست وليدة ظرف معين تنشأ معه وتزول بزواله. وهذه الخاصية تميزها عن المنظمات الدولية الحكومية. لكن الاستقلالية في العمل والقرار لا تعني بالضرورة الدخول في صدام مع الحكومات، بل إنها قد تحصل على تمويل من الدولة أو من أفراد مهتمين بمجالات نشاطها"¹³.

2. الجمعيات الوطنية والمنظمات الإقليمية والدولية المتخصصة في التوثيق وعلوم المكتبات والأرشيف

تأكدت حاجة المهنيين والعاملين بالمكتبات ومرافق المعلومات في تونس والبلدان العربية والعالم إلى جمعيات مهنية متخصصة في ظلّ تزايد عدد المكتبات وتنوعها في البيئة الرقمية العالمية (دور كتب وطنية ومكتبات جامعية، ومكتبات عامة ومكتبات مدرسية ومكتبات متخصصة ومؤسسات ومراكز ومراسد الأرشيف... إلخ) وتعدّد مصادر المعلومات وأوعية النشر التقليدية والإلكترونية، وتطور أعداد العاملين في المجال وظروف العمل. والجمعية المهنية، مثل بقية الجمعيات الأخرى، اتّفاق بين مجموعة

12 الفقرة 12 من الجزء الأول من قرار المجلس الاقتصادي والاجتماعي رقم 31 لسنة 1996.

13 "نشر ثقافة حقوق الإنسان وتطوير الاتفاقيات الدولية"، مقال لحكيم غريب، منشور بتاريخ 3 أبريل 2020، على الموقع: <https://www.sasapost.com/opinion/governmental-organizations>، تمّ الاطلاع عليه يوم 5 مارس 2021.

من الأشخاص لاستخدام معلوماتهم في أنشطة لتحقيق التعاون في مجال معيّن لغرض غير توزيع الأرباح فيما بينهم.

تعرفّ موسوعة مصطلحات المكتبات وعلوم المعلومات الجمعية المهنية بأنها: هيئة تتألف من مجموعة من الأفراد المنتمين إلى مهنة واحدة ويجتمعون دورياً بسبب اهتمامات وأهداف مشتركة. ومما سبق تتضح أهمية الجمعيات المهنية في أيّ مجال من مجالات العلم والمعرفة بصفة عامّة وفي مجال المكتبات والمعلومات بشكل خاصّ. فهي الدّعامّة الأساسيّة للمجال. كما أنّها تعمل على خلق روابط قويّة بين العاملين والهيئات داخل المجال الواحد.

ويقصد بالجمعيات والمنظّمات المهنية في مجال التوثيق والمكتبات والارشيف، الجمعيات ذات الطّابع المهنيّ التي يمكن أن تنضوي تحت لواء المكتبات والمعلومات، مثل الجمعية التونسية للمكتبيين والموثّقين والخزنة والجمعية التونسية للمتصرفين في الوثائق والأرشيف والاتحاد الدولي لجمعيات المكتبات والمعلومات والجمعية الأمريكية للمكتبات والمعلومات والمجلس الدولي للأرشيف والاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات.

وتتنوع الجمعيات بتنوّع الأنشطة التي تزاوّلها. وتنقسم إلى جمعيات غير مهنية (تتولّى أنشطة ذات صبغة عامّة لها فائدة مجتمعية غير ربحيّة) وجمعيات مهنية (تهتمّ بواحدة من المهن وتضمّ متخصصين). تنشط الجمعيات في حدود بلد واحد أو على نطاق إقليميّ أو دوليّ، ولها صفة المنظّمات الحكومية أو غير الحكومية.

2. 1. تعريف الجمعيات في البلدان العربيّة وفي تونس:

تهتمّ الجمعيات بإدارة المعرفة والوصول إلى المعلومة. ونظرا إلى حاجة المهنيين بالمكتبات وعلم المعلومات بالبلاد العربية إلى جمعيات مهنية في ظلّ تزايد المكتبات بمختلف أصنافها (دور كتب وطنية، مكتبات جامعية، مكتبات عامّة، مكتبات مدرسية ... إلخ) وتنوّع مصادر المعلومات وأوعية النشر التقليدية والإلكترونية، وارتفاع أعداد

العاملين في المجال. فقد ساهم كل ذلك في إنشاء جمعيات تهتمّ بشؤون التخصص والعاملين فيه ونشر الوعي المعلوماتي ورقمنة المحتويات والنشاط بشكل تطوعي.

2. 1. 1. جمعيات المكتبات في البلدان العربية

لقد نجحت المؤتمرات السنوية والفعاليات التدريبية المختلفة لهذه الجمعيات ليس فقط في تطوير المهارات المهنية لأخصائي المعلومات والمكتبيين في البلدان العربية، بل ساهمت في إبراز أهمية العمل المهني والمؤسسي في تنمية المهارات القيادية والتعرف على أفضل الممارسات العالمية وتبادل الخبرات والارتقاء بمهنة المكتبات التي تواجه تحديات كبيرة ومتسارعة في عصر المعلوماتية والاقتصاد القائم على المعرفة وتحديات سوق العمل¹⁴. ويقدم الجدول قائمة بأسماء جمعيات المكتبات في البلدان العربية وتاريخ إنشائها مرتبه زمنيا من الأقدم إلى الأحدث.

ر	السنة	اسم الجمعية	البلد	الأهداف
1	1959	جمعية المكتبات السودانية	السودان	• تأسيس علاقة مهنية بين أخصائي المعلومات والمكتبات في المنطقة. • تبادل وجهات النظر والخبرات بين المتخصصين والعاملين بالمجال، وذلك من خلال تنظيم المؤتمرات والندوات والاجتماعات والدورات التدريبية لتدعيم مكتسباتهم المهنية وتحسين جودة خدمات مرافق المعلومات. • إحاطة العاملين بالمستجدات في مجالات التوثيق والمكتبات والأرشيف ووضع الإرشادات التوجيهية وأدلة الممارسات الفضلى التي يجب أن تتوفر في مهنيي المعلومات. • تقديم الإرشادات والخدمات الاستشارية الفنية للمؤسسات المعلوماتية ودعم الكفاءة وتطوير المعرفة والمهارات والخبرة المهنية لدى الموظفين وضمان التكوين المستمر لفائدتهم. • المساهمة في تقييم احتياجات التدريس وتصميم البرامج التعليمية وتشجيع البحث العلمي.

14 نجيب بن محمد الخطيب. جمعية المكتبات المتخصصة (فرع الخليج العربي) بين التأسيس والإنجاز: نظرة توثيقية من 1992-2013م. وثيقة منشورة على الموقع: <https://slaagc.org/pdf/slaagc-foundation.pdf>. تمّ الاطلاع عليه يوم 31 جانفي 2021.

ر	السنة	اسم الجمعية	البلد	الأهداف
				• رفع مستوى كفاءة المكتبات ومراكز التوثيق والمعلومات وخلق وتوثيق الروابط العلمية والمهنية والثقافية والاجتماعية بين الاختصاصيين في حقول المكتبات والمعلومات والأرشيف وتطوير مستوياتهم العلمية والفنية والمهنية لمواكبة التطورات الجارية في المجال. • التنمية الشاملة للتخصص وتحقيق التبادل والتعاون المعرفي بما في ذلك تبادل الخبرات والزيارات وتدريب الطلبة. • العمل على إرساء القواعد والمعايير الواجب اتباعها في مجال المكتبات والمعلومات للمساعدة في تطبيقها من قبل المؤسسات المعلوماتية بما يضمن انسجامها مع الأسس والمعايير المعمول بها على النطاقين العربي والدولي. • التعاون مع المؤسسات والتجمعات المهنية العربية وبينها وبين المؤسسات المماثلة على المستوى الدولي.
2	1960	جمعية المكتبات اللبنانية	لبنان	
3	1963	جمعية المكتبات الأردنية	الأردن	
4	1965	الجمعية التونسية للمكتبيين والموثقين والخزنة	تونس	
5	1967	الجمعية العراقية للمكتبات والمعلومات	العراق	
6	1967	جمعية المكتبات المدرسية	مصر	
7	1969	جمعية المكتبات السودانية	السودان	
8	1972	جمعية المكتبات والوثائق في القطر العربي السوري	سوريا	
9	1973	الجمعية المغربية لأخصائي المعلومات	المغرب	
10	1979	الجمعية الموريتانية لأمناء المكتبات والأرشيفيين والموثقين	موريتانيا	

ر	السنة	اسم الجمعية	البلد	الأهداف
11	1985	إعادة إشهار الجمعية المصرية للمكتبات والمعلومات والأرشيف والتي أنشئت لأول مرة عام 1944 تحت اسم "الجمعية المصرية للمكتبات"	مصر	
12	1989	جمعية المكتبيين والأرشيفيين والمؤثقين الجزائريين	الجزائر	
13	1992	جمعية المكتبات المتخصصة فرع الخليج العربي	عُمان	
14	1994	جمعية المكتبات البحرينية	البحرين	
15	1994	جمعية المكتبات والمعلومات الفلسطينية	فلسطين	
16	2000	جمعية المكتبات والمعلومات السعودية	السعودية	
17	2000	جمعية المكتبات والمعلومات الليبية	ليبيا	
18	2005	جمعية المكتبات والمعلومات الكويتية	الكويت	
19	2012	الجمعية الليبية للمكتبات والمعلومات والأرشيف	طرابلس	
20	2014	جمعية اليمنية لاختصاصي المكتبات والمعلومات	صنعاء	
21	2015	جمعية الإمارات للمكتبات والمعلومات في قطر	الدوحة	
22	2018	جمعية الإمارات للمكتبات والمعلومات	الشارقة	

2. 1. 2. الجمعيات المهنية في مجال التوثيق والمكتبات والأرشيف في تونس

يُقصد بالجمعية على معنى الفصل 2 من المرسوم عدد 88 لسنة 2011 مؤرخ في 24 سبتمبر 2011 يتعلّق بتنظيم الجمعيات: "اتفاقية بين شخصين أو أكثر يعملون بمقتضاها وبصفة دائمة على تحقيق أهداف باستثناء تحقيق أرباح". وتكريسا لذلك لم يعد لوزير الداخلية صلاحية الاعتراض على تكوين أي جمعية، وبذلك يمثّل تأسيس الجمعية واقعة قانونية يقرّها الأشخاص الرّاعبون في تكوينها ولا تتدخل الدولة إلّا لتسجيل الجمعية الجديدة وحفظ ملفّها، وذلك عبر الكتابة العامة للحكومة.

يخضع تكوين الجمعيات في تونس مهما كان مجال نشاطها إلى أحكام المرسوم المذكور، مع الإفادة بأنّ هناك بعض الجمعيات لها نظام قانوني خاصّ بها، إضافة إلى أحكام المرسوم، ومنها مثلا الجمعيات الرياضية التي تخضع للقانون الأساسي عدد 11 لسنة 1995 والمتعلّق بالهيكل الرياضية ومؤسسات التمويل الصّغير الخاضعة لمقتضيات المرسوم عدد 117 لسنة 2011 وهو ما أكّده الفصل 47 من المرسوم الذي اعتبر أنّه "لا تنطبق أحكام هذا المرسوم على الجمعيات الخاضعة لأنظمة قانونية خاصّة".

وينصّ الفصلان 8 و9 من المرسوم عدد 88 لسنة 2011، على أنّ "كلّ شخص طبيعيّ، تونسي أو أجنبيّ مقيم في تونس له حقّ تأسيس جمعية أو الانتماء إليها أو الانسحاب منها. ويشترط في الشخص الطبيعيّ المؤسّس أن لا يقلّ عمره عن 16 سنة. ولا يمكن أن يكون مؤسسو ومسيرو الجمعيات ممّن يضطلعون بمسؤوليات ضمن الهياكل المركزية للأحزاب السياسيّة". وعموما، يخضع تكوين الجمعيات وفق الفصل العاشر من المرسوم 88 إلى نظام التصريح وهو النظام الذي لا يكون للسّلطة التنفيذية فيه دور كبير في الموافقة على تكوين الجمعية من عدمها. فدور الدولة يقتصر على تسجيل الجمعية وحفظ اسمها وملفاتها ورعايتها وتقديم الدّعم لها. فتكون الجمعية بهذا المعنى واقعة قانونية يختارها من يرغبون في التّنظيم ويحدّدون أهدافها. وقد عوض نظام التصريح نظام الترخيص الذي كان معمولا به منذ سنة 1959 إلى غاية سنة 2011 والذي كان يشترط موافقة وزارة الداخلية التي تمنح التّأشيرة للجمعية لتتمكّن من النّشاط. والعدد الأدنى لتأسيس جمعية هو شخصان.

ولئن يعود تأسيس أول مكتبة في تونس إلى 8 مارس 1885 في عهد علي باي الثالث بمقتضى أمر تحت مسمى المكتبة الفرنسية بتونس، ثم أصبحت تسمى المكتبة الشعبية، وأصبحت بعد استقلال البلاد عام 1956 تحمل اسم المكتبة الوطنية ثم أخيرا دار الكتب الوطنية، فإن أول جمعية مختصة في المكتبات بعد الاستقلال تأسست سنة 1965. ومازال عدد هذا الصنف من الجمعيات قليلا، لا يتعدى خمس جمعيات، دون اعتبار جمعيات أحباء المكتبة والكتاب¹⁵. وهو عدد ضعيف، مقارنة بالعدد الجملي للجمعيات الناشطة في تونس الذي بلغ 23676 جمعية إلى غاية 10 نوفمبر 2020¹⁶.

ر	السنة	اسم الجمعية	المقر	الأهداف
		الجمعية التونسية للمكتبيين والمؤلفين والعزّنة		• النهوض بمجالات التوثيق والمعلومات والأرشيف في تونس وتشجيع تأسيس المكتبات بمختلف أنواعها وتوفير الظروف المناسبة لها للقيام بنشاطها وتحسين كفاءة العاملين بها ودعم تكوينهم. • المساهمة في وضع التشريعات للنهوض بالمكتبات ومراكز التوثيق والمعلومات والأرشيف وتطويرها • تنظيم المؤتمرات وإنجاز البحوث والدراسات في مجال التوثيق والمعلومات والأرشيف والإشراف على مجلة الجمعية • وربط علاقات التعاون بين الجمعية ومثيلاتها في الخارج.
1	1965	الجمعية التونسية للمتصرفين في الأرشيف	تونس	• ربط الصلة بين المتصرفين في الوثائق والأرشيف بالقطاعين العمومي والخاص للنهوض بالمهنة والمهنيين من خلال برامج تكوينية وتأطيرية، • تبادل الخبرات والتعاون مع المؤسسات والهيئات الحكومية وغير الحكومية الراعية لقطاع التصرف في الوثائق والأرشيف وتقديم مقترحات للتطوير والمواكبة مستجدات المهنة، • إقامة التظاهرات وعقد الاجتماعات والمؤتمرات وورشات العمل وجميع الأنشطة التحسيسية والتثقيفية والترفيهية لفائدة مهنيي إدارة الوثائق والأرشيف، • تأمين المهنة والمشاركة في الشأن العام: من خلال: • جمع شمل سلك المتصرفين في الوثائق والأرشيف على اختلاف مواقع عملهم سواء في القطاع العمومي أو القطاع الخاص من أجل النهوض بمكانتهم وترسيخ دورهم في التنمية والحفاظ على الذاكرة الوطنية. • تمثيل سلك المتصرفين في الوثائق والأرشيف في الهيئات واللجان والمجالس ذات العلاقة والتعريف بالحقوق والمصالح المادية والمعنوية لهم.

15 يفوق عددها 34 جمعية مؤرّعة على كامل تراب الجمهورية.

16 حسب أحدث إحصائيات نشرها، مركز الإعلام والتكوين والدراسات والتوثيق حول الجمعيات، التابع لرئاسة الحكومة، على موقعه الالكتروني.

ر	السنة	اسم الجمعية	المقر	الأهداف
2	2005			• رفع المستوى المهني والعلمي لسلك المتصرفين في الوثائق والأرشيف وتطوير مؤهلاتهم عبر التأطير والتكوين والتدريب والتنشيط ودعم البحث العلمي في مجال الاختصاص. • تبادل الخبرات عبر التعاون الإقليمي والدولي وربط الصلة مع الأشخاص والمؤسسات والجمعيات التي لها نشاط مهني مرتبط بالتصرف في الوثائق والأرشيف. • الإحاطة بالمهنيين الشبان ومساعدتهم على الاندماج في الحياة المهنية. • الدفاع على حق الحصول على المعلومات والعمل على الالتزام بميثاق أخلاقيات المهنة الأرشيفية • العمل على التقييم الدوري لدور مؤسسات الدولة في مجال التصرف في الوثائق والأرشيف وتقديم المقترحات للجهات المعنية لتطوير السياسة الأرشيفية. • العمل على نشر التقارير والمعلومات وطبع المنشورات واستطلاع رأي المهنيين والخبراء في المجال.
3	2007	الجمعية الوطنية لجمعيات أحياء المكتبة والكتاب	تونس	• التحسيس بأهمية الكتاب والمطالعة والرسالة التثقيفية للمكتبة • التنسيق بين جمعيات أحياء المكتبة والكتاب من أجل تطوير أنشطتها • المساهمة في الأنشطة الثقافية الوطنية والإقليمية والدولية المتعلقة بالكتاب والمكتبات والمطالعة • التعاون مع الهياكل والمؤسسات ذات الأهداف المتشابهة للقيام بمختلف الأنشطة والتظاهرات الثقافية التي تتعلق بالكتاب والمكتبات
4	2013	فيدرالية المكتبات الجامعية ومراكز التوثيق والمعلومات المتخصصة		• تطوير دور المكتبات كفضاء للثقافة والاتصال والبحث العلمي ولتقديم خدمات معلومات ومنهجية توثيقية وإلكترونية جيدة وإتاحة الدروس المعتمدة MOOCS عبر الشبكات لدعم عملية التعليم والتعلم الذاتي • المساهمة في إصدار نصوص قانونية وتربيبية لتنظيم سلوكيات المطالعة والقراءة النقدية في التربية والتعليم لرقى البلاد ومناعتها وذلك عبر: إنشاء لجنة عليا للمكتبات والتوثيق والمعلومات في صلب المجلس الأعلى للأرشيف تحت إشراف رئاسة الحكومة وتوسيع مهامه ليصبح المجلس العالي للوثائق والمعلومات يقوم بصياغة استراتيجية للنهوض بمنظومة الوثائق والمعلومات العلمية والتقنية. • الاهتمام بالإطار البشري للمكتبات الجامعية رفع أداء المكتبات الجهوية والجامعية والمتخصصة ومرافق الوثائق والمعلومات وقطاعيا إداريا عامة للمكتبات الجامعية والتوثيق العلمي والتقني صلب وزارة التعليم العالي تتولى مهام الإشراف على المكتبات الجامعية والتنسيق بينها. • إنشاء مكتبة مركزية في كل جامعة بناء على النص القانوني المنظم للتعليم العالي (الأمر المؤرخ في 04 أوت 2008) تتولى الإشراف على مكتبات المؤسسات الجامعية والأقسام والتنسيق في عمليات الاقتناءات والموارد الرقمية ومختلف الخدمات الفنية. ويكون مدير المكتبة الجامعية عضوا قارا في مجلس الجامعات لمناقشة مختلف المسائل المتعلقة بالتعليم العالي والبحث العلمي ويسعى إلى مشاركة مديري المكتبات الجامعية في المجالس العلمية. وطالبت الفيدرالية أيضا.

ر	السنة	اسم الجمعية	المقر	الأهداف
5	2017	جمعية المكتبات المدرسية ومصادر التعلم		مفتوح لأمناء المكتبات المدرسية والموظفين التربويين والآباء والتلاميذ في المؤسسات التعليمية التونسية تعزز الجمعية المشاركة في تطوير المكتبات المدرسية ومراكز مصادر التعلم عن طريق: زيادة الوعي بدور المكتبات المدرسية ومصادر التعلم التابعة لوزارة التربية والتعليم والجهات التعليمية والتعليمية على مختلف المستويات الابتدائية والكلية والمدارس الثانوية؛ رفع مستوى الوعي بأهمية إدارة وتشغيل هذه المكتبات ومراكز مصادر التعلم من قبل متخصص في المعلومات والمكتبات والتوثيق المشاركة في تنمية الثقافة ومحو الأمية والمعلومات على مختلف مستويات التعليم

يُقصد بالمنظّمات غير الحكوميّة...الجمعيّات والتجمّعات والمنظّمات التي لا ترمي إلى الرّبح المادي، مهما يكن شكلها أو صبغتها أو الأهداف التي تكوّنت من أجلها، والتي ينتمي مُسيّروها وأعضاؤها إلى أكثر من دولة، وتُمارس نشاطها على صعيد عالميٍّ أو إقليميٍّ. ولا تستجيب هذه المنظّمات إلى المقاييس والشّروط والصّفة الخاصّة بالتّمثيل الدبلوماسيِّ والقنصليِّ أو بصفة المنظّمات الدوليّة الحكوميّة، حسبما تمّ تعريفها بالاتفاقيّات الثّنائية أو متعدّدة الأطراف¹⁷ التي تلتزم بها الدولة التونسيّة، مثل غيرها من الدول الأخرى. ويراعى في الموافقة عند تركيز المنظّمة ومنحها التّسهيلات والامتيازات والإعفاءات، ما تتمتع به من صفة الملاحظ لدى منظّمة الأمم المتّحدة أو منظّمات إقليميّة".

كما يتعيّن عليها، إلى جانب البُعد الدوليّ الذي يجب أن يتوفّر فيها، أن تقوم بأداء عملها في دولتين على الأقلّ، حسب ما تنصّ عليه المادة الأولى من اتفاقيّة ستراسبورغ

17 تولّت لجنة القانون الدوليّ المبنّقة عن الجمعية العامّة للأمم المتّحدة وضع مشروع لقانون المعاهدات الدوليّة عام 1969، في إطار معاهدة فيينا حول قانون المعاهدات وتسمّى بـ "اتفاقيّة فيينا للمعاهدات" ودخلت هذه الاتفاقيّة حيّز النّفاذ عام 1980. وهي تعتبر اليوم المرجع الأساسي والقاعدة العامّة فيما يتعلّق بالمعاهدات بين الدول المختلفة من حيث أطرافها ومن موضوعاتها ومن حيث الإجراءات المتّبعة بشأنها. لكن هذه المعاهدة اكتفت بتدوين قانون المعاهدات المبرمة بين الدول فقط ولذلك وقع لاحقاً إبرام معاهدتان لاحقتين مكّمتين للمعاهدة الأولى، وهما معاهدة فيينا حول تعاقب الدول في المعاهدات عام 1978. ومعاهدة فيينا حول المعاهدات المبرمة بين الدول والمنظّمات الدوليّة وبين المنظّمات الدوليّة فيما بينها عام 1986.

(فرنسا) سنة 1986، وثلاث دول حسب تعريف الاتحاد الدولي للجمعيات. ويبقى العمل خارج حدود دولة واحدة أساسياً مع اشتراط أن يكون لديها عدد من المنخرطين المباشرين من جنسيات مختلفة.

ويخضع تأسيس فرع الجمعية الأجنبية التي تنتمي إلى جمعية مؤسسة بموجب قانون دولة أخرى في تونس إلى مقتضيات أحكام الفصول من 20 إلى 23 من المرسوم عدد 88 لسنة 2011.¹⁸

وقد مثل هذا المرسوم انتقالاً نوعياً مقارنة بالقانون عدد 154 لسنة 1959 المؤرخ في 7 نوفمبر 1959 المتعلق بالجمعيات باعتباره جاء متماشياً مع المواثيق والمعاهدات الدولية وقاطعاً مع المراقبة المسبقة للسلطة التنفيذية على حرية تكوين الجمعيات.

18 الباب الثالث - الجمعيات الأجنبية- الفصل 20: الجمعية الأجنبية فرع جمعية مؤسسة بموجب قانون دولة أخرى. يتأسس فرع الجمعية الأجنبية في تونس وفق أحكام هذا المرسوم. -الفصل 21: أولاً - يرسل ممثل الجمعية الأجنبية إلى الكاتب العام للحكومة مكتوباً مضمون الوصول مع الإعلام بالبلوغ يتضمن: (1) إسم الجمعية. (2) عنوان المقر الرئيسي لفرع الجمعية في تونس. (3) بياناً للنشاطات التي يسعى فرع الجمعية إلى ممارستها في تونس. (4) أسماء وعناوين مسيري فرع الجمعية الأجنبية التونسيين أو الأجانب المقيمين في تونس. (5) نسخة من بطاقة تعريف المسيرين التونسيين ونسخة من شهادة إقامة أو من جواز سفر المسيرين الأجانب. (6) نظيرين من النظام الأساسي ممضين من طرف المؤسسين أو من يمثلهم. (7) وثيقة رسمية تثبت أن الجمعية الأجنبية الأم مكونة قانوناً في بلدها. ثانياً - يشترط في المعلومات والوثائق المنصوص عليها في الفقرة الأولى من هذا الفصل أن تكون مترجمة إلى اللغة العربية بواسطة مترجم رسمي. ثالثاً - يتثبت عدل منفذ عند إرسال المكتوب من أنه يتضمن البيانات المنصوص عليها أعلاه ويحرر محضراً في نظيرين يسلمهما لممثل الجمعية. الفصل 22: أولاً - يمكن للكاتب العام للحكومة، عند التعارض الواضح بين النظام الأساسي للجمعية الأجنبية ومقتضيات الفصلين 3 و4 من هذا المرسوم، أن يتخذ مقررًا معللاً في رفض تسجيل الجمعية الأجنبية وذلك في غضون ثلاثين (30) يوماً من تاريخ تسلم المكتوب المشار إليه في الفقرة الأولى من الفصل 21. لمؤسسي فرع الجمعية الأجنبية بتونس الطعن في شرعية مقرر رفض التسجيل حسب الإجراءات المعمول بها في مادة تجاوز السلطة طبقاً لأحكام القانون عدد 40 لسنة 1972 المؤرخ في 1 جوان 1972 المتعلق بالمحكمة الإدارية. ثانياً - عند تسلم الإعلام بالبلوغ أو عند الإعلام بقرار المحكمة الإدارية النهائي والقاضي بإلغاء مقرر الرفض، يتولى من يمثل فرع الجمعية الأجنبية في أجل لا يتجاوز سبعة (7) أيام إيداع إعلان بالمطبعة الرسمية للجمهورية التونسية ينص على اسم الجمعية وموضوعها وهدفها ومقرها مرفقاً بنظير من المحضر المذكور بالفقرة الثالثة من الفصل 21 أو بالقرار المذكور أعلاه. تنشر المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية الإعلان في الرائد الرسمي وجوباً في أجل أقصاه خمسة عشر (15) يوماً انطلاقاً من يوم إيداعه. الفصل 23: أولاً - عند تسلم بطاقة الإعلام بالبلوغ يتولى من يمثل الجمعية الأجنبية في أجل لا يتجاوز سبعة (7) أيام إيداع إعلان بالمطبعة الرسمية للجمهورية التونسية ينص على اسم الجمعية وموضوعها وهدفها ومقرها مرفقاً بنظير من الحجة الرسمية المذكورة أعلاه. وتنشر المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية الإعلان وجوباً في الرائد الرسمي في أجل خمسة عشر (15) يوماً انطلاقاً من يوم إيداعه.

ويبلغ عدد الجمعيات الأجنبية الناشطة في تونس 200 جمعية إلى حدود 10 نوفمبر 2020، منها 155 جمعية مقرها في ولاية تونس، و14 جمعية في ولاية أريانة فيما تتوزع بقية الجمعيات الأجنبية على ولايات أخرى.

3. الجمعيات والاتحادات الإقليمية والدولية المهنية في مجال المكتبات والمعلومات

تُعَدُّ الجمعيات والاتحادات المهنية، سواء كانت هذه الاتحادات دولية أو إقليمية أو وطنية، المتحدّث باسم العاملين في مجال المكتبات والمعلومات والمعبر عن أفكارهم وطموحاتهم. وتسعى لاستكمال دور المؤسسات الحكومية الرسمية المهتمة بالمجال والتي لا تستطيع بمفردها إنجاز كافة تطلّعات المنتمين للمهنة. وتعمل هذه الجمعيات والاتحادات على توحيد النظم واقتراح المعايير لتطوير خدمات المكتبات ومراكز المعلومات والأرشيف ودعم موقعها في مجتمع المعرفة.

3.1. على المستوى الإقليمي العربي:

تعمل الجمعيات والاتحادات المهنية المتخصصة في علوم المعلومات والمكتبات في البلدان العربية على تحقيق جملة من الأهداف من بينها، تعزيز علاقات التعاون بين الجمعيات والمؤسسات المكتبية في الوطن العربي، والعناية بالتراث العربي (المكتوب، السمعي، البصري) الموزّع في كلّ مكان والتعريف به، والمساعدة على الارتقاء بالمهنة والرفع من منزلتها، وإعداد وتشجيع البحوث العلمية والدراسات في مجال المكتبات والمعلومات وعقد الندوات والمؤتمرات والحلقات الدراسية المتخصصة.

وتتولّى المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم كلّ سنة تنظيم "اليوم العربي للمكتبات" في اليوم العاشر من شهر مارس، إدراكا منها بأنّ هذا اليوم يمثّل فرصة للتوعية بأهمية الكتاب والمكتبة في حفظ الذاكرة والهوية الثقافية، ودعوة المجتمعات العربية ومؤسسات المجتمع المدني والمنظمات والجمعيات ووسائل الإعلام لرفع التحديات بالتشجيع على القراءة، ومزيد الاهتمام بالمكتبات المدرسية ومكتبات الجامعات والمكتبات العمومية من أجل التنمية البشرية عبر الكتب والمكتبات.

كما تحتفل المنظمة "باليوم العربي للمكتبات المدرسية" الذي يصادف اليوم الأول من الأسبوع الثالث من شهر أكتوبر من كل عام بمشاركة عدد من النخب المتخصصة والهيئات المعنية بالشأن التربوي من جمعيات ومراكز بحث وأكاديميين ميدانيين.

1.1.3. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألكسو)

هي منظمة متخصصة، مقرها تونس، تعمل في نطاق جامعة الدول العربية، تعنى أساسا بتطوير الأنشطة المتعلقة بمجالات التربية والثقافة والعلوم على مستوى الوطن العربي وتنسيقها. وقد أنشئت بموجب المادة الثالثة من ميثاق الوحدة الثقافية العربية وتم الإعلان رسميًا عن قيامها بالقاهرة يوم 25 يوليو 1970.

وتتمثل الغاية الأولى من إنشاء المنظمة، كما وردت في المادة الأولى من دستورها، هي "التّمكن للوحدة الفكرية بين أجزاء الوطن العربيّ عن طريق التربية والثقافة والعلوم، ورفع المستوى الثقافيّ في البلدان العربية حتى تقوم بواجبها في متابعة الحضارة العالمية والمشاركة الإيجابية فيها". وفي هذا الإطار، تنهض المنظمة بجملة من المهام، من أبرزها: العمل على رفع مستوى الموارد البشرية في البلاد العربية، والنّهوض بأسباب التطوير التربويّ والثقافيّ والعلميّ والبيئيّ والاتصاليّ فيها، وتنمية اللغة العربيّة والثقافة العربيّة الإسلاميّة داخل الوطن العربيّ وخارجه، ومدّ جسور الحوار والتعاون بين الثقافة العربيّة والثقافات الأخرى في العالم.

وتقوم المنظمة بدور بيت الخبرة في الوطن العربي في كلّ ما يتعلّق بالتربية والثقافة والعلوم والاتصال، وتقدّم التصرّوات المستقبلية لتطوير هذه المجالات، وتعدّ الدراسات اللازمة لذلك وتقدم المشورة والمساعدة للدول الأعضاء من أجل تحقيق هذا التطوير. كما تنهض بمهامّ مركز للمعلومات في البلدان العربية في مجالات اختصاصها، وذلك بما توفره للدول والباحثين من إحصاءات وبيانات عن طريق "بنك فارابي" للمعلومات، وما تنشره دوريًا من كتب وأدلة بليوغرافية ومن تقارير منتظمة عن تطوّر التربية والثقافة والعلوم في الدول العربية.

وتتضمن إدارة تكنولوجيا المعلومات والاتصال بالعمل على تعزيز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتسهيل الانتفاع من المعلومات والمعارف والاستفادة من الحاسوب والتطبيقات الجوال في معالجة المعلومات لصالح تنفيذ البرامج ونشرها وتبادلها مع الإخصائيين والخبراء بالجامعات ومراكز ومرافق المعلومات في البلدان العربية. وكذلك تطوير المكتبات ودور المخطوطات والاهتمام بالطباعة والنشر والتوزيع. وتهتم الألكسو كذلك داخل المنظمة الدولية للتقييس (مدت: ISO) بعدد من المجالات، منها: التوثيق، ونقل اللغات المكتوبة، والمكانز، وعرض المطبوعات وتقديمها.

ومنذ سنة 1998، بادرت الألكسو بوضع استراتيجية خاصة بالتوثيق والمعلومات وخطط العمل المستقبلي كإطار استراتيجي هام تستقطب المنظمة من خلاله كافة الجهود العربية للدفع بقطاع المعلومات والتوثيق نحو الشمولية والتكامل. واعتمدت الاستراتيجية ثلاث خطط عمل مرحلية (1997-2004/2005-2010/2011-2016).

وركزت في مجملها على الأطر العامة ومرافق المعلومات والخدمات في منهجية مرنة تتوخى مبدأ المراجعة المتواصلة لكل ما يهم الارتقاء بخدمات المعلومات لتواكب المستجدات على الساحتين العربية والدولية. وقد تولت المنظمة إنجاز مشروع تعريب نظام تصنيف ديوي العشري، الطبعة الواحدة والعشرون في نسخته الورقية والإلكترونية، وهو يعد إحدى الأدوات والركائز الهامة للمصنف العربي وأكثرها انتشارا واستخداما في المكتبات على امتداد الوطن العربي. كما قامت بتعريب "مكنز اليونسكو في ميادين التربية والثقافة والعلوم" ليكون الأداة الأساسية في أعمال الكشف والاسترجاع الآلي للمعلومات، وطباعة "قائمة رؤوس الموضوعات العربية الموحدة"، إلى جانب مشاريع أخرى هامة.

وفي البيان الذي تنشره المنظمة يوم 10 مارس من كل سنة بمناسبة اليوم العربي للمكتبات، تُذكر بمشروعاتها العلمية والثقافية التي تسهم بها في إثراء المكتبات العربية والعالمية من ذلك إنجازها الكتاب المرجع في الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي بالوطن العربي والكتاب المرجع في جغرافية الوطن العربي بدون حدود والكتاب المرجع في تاريخ

الأمة العربيّة (صدر تباعا في ستة أجزاء) وموسوعة أعلام العلماء والأدباء العرب والمسلمين، وفيها توثّق للحياة الفكرية في البلدان العربية والإسلامية ومنجزات رجالها المتميّزين عبر العصور، وما كتبوه وأضافوه إلى الثقافة الإنسانية من إسهامات مقدّرة وفاعلة.

وتبذل الألكسو جهودا كبيرة من أجل استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصال وتوظيفها في رقمنة كلّ إصداراتها وكتبها وموسوعاتها وأرشيفها ليكون في متناول الدول العربية خاصّة في ظلّ جائحة كورونا التي قيّدت حركة المواطنين وألزمتهم بالبقاء في بيوتهم وساعدت على ولادة طرق مُبتكرة للإنتاج والإبداع والتّرويج الثقافي خاصّة بعد غلق المؤسّسات الثقافية وركونها للرّاحة القسريّة وما خلفته من تأثير على أهل الفكر والعاملين في أغلب المهن.

وقد أثبتت الجائحة أنّ العالم دخل مرحلة لم تكن مُتوقّعة، تتطلّب مجابتهها وضع آليات عمل وبرامج ومشاريع استثنائية، تأخذ في الاعتبار هشاشة بعض القطاعات الحيوية واحتياجاتها الملحّة، ومنها قطاع المكتبات والمعلومات، والحاجة إلى تسريع إنجاز التحوّل الرّقمي وإحكام استغلال الذكاء الاصطناعي وتوسيع تقاسم المحتوى المعلوماتي عبر الأنترنت وشبكات التواصل الاجتماعي والمنصّات الإلكترونيّة والعمل عن بعد لتوفير الحدّ الأدنى من استدامة أنشطة المؤسّسات والمرافق والفعاليات الثقافية بكلّ أصنافها والعاملين فيها وشغل أوقات الفراغ بأنشطة هادفة.

ويرتبط الفرع الإقليمي العربيّ للمجلس الدوليّ للأرشيف (عربكا) والاتحاد العربيّ للمكتبات والمعلومات (اعلم) والنّادي العربيّ للمعلومات وغيرهم من الجمعيات بعلاقات تعاون مع منظمة الألكسو عن طريق الحصول على دعم لتنفيذ بعض الأنشطة والفعاليات المشتركة.

2.1.3. المنظّمات والجمعيات المهنية في مجال المكتبات والمعلومات في البلدان العربية

تُمثّل هذه الهياكل حلقة الوصل أو الوسيط بين مدارس المكتبات والمعلومات وسوق العمل. ونورد من بينها الفرع الإقليمي العربيّ للمجلس الدوليّ للأرشيف (عربكا) والاتحاد العربيّ للمكتبات والمعلومات (اعلم) والنّادي العربيّ للمعلومات.

ر	السنة	اسم الجمعية أو المنظمة	البلد	الأهداف
1	1972	الفرع الإقليمي العربي للمجلس الدولي للأرشيف (عربكا)	الجزائر	• إقامة العلاقات وتعزيزها والمحافظة على استمرارها بين العاملين في الأرشيف في جميع بلدان المنطقة، وبين جميع المؤسسات والمنظمات المهنية التي لها علاقة برعاية وتنظيم وإدارة الأرشيف. • دعم جميع التدابير المتخذة لصيانة وحماية التراث الأرشيفي للمنطقة، والدفاع عنه ضد أي نوع من المخاطر وتحقيق الازدهار في جميع النواحي والوجوه المتعلقة بإدارة وصيانة هذا التراث الأرشيفي. • تسهيل الاستفادة من المواد الأرشيفية في المنطقة عن طريق التعريف بها بشكل أوسع، وتشجيع كل ما يسهل استعمالها والاستفادة منها. • تشجيع وتنظيم وتنسيق الفعاليات الخاصة بالحقل الأرشيفي في المنطقة. • ضمان التدريب المهني للعاملين في الأرشيف في المنطقة، • التعاون مع المنظمات والمؤسسات الأخرى التي لها علاقة بتوثيق الخبرة الإنسانية والاستفادة منها. • القيام بإنجاز أهداف ومساعي المجلس الدولي للأرشيف.
2	1986	الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (العلم)	الأردن	• تعزيز علاقات التعاون بين الجمعيات والمؤسسات المكتبية في الوطن العربي. • العناية بالتراث العربي المكتوب، والسمعي البصري، الموزع في كل مكان، والتعريف به. • المساعدة على الارتقاء بالمهنة والرفع من منزلتها. • إعداد وتشجيع البحوث العلمية، والدراسات في مجال المكتبات والمعلومات، وعقد الندوات والمؤتمرات والحلقات الدراسية المتخصصة. • السعي إلى تحسين مستوى التعليم بمؤسسات إعداد وتأهيل المكتبيين وأخصائي المعلومات. • العمل على توحيد المصطلحات في مجال المكتبات والمعلومات. • السعي لاستصدار الأنظمة واللوائح المتعلقة بالمكتبات ومؤسسات المعلومات. • المساهمة في إصدار الأدلة المتخصصة وإعداد أدوات وركائز العمل الأساسية. • تشجيع قيام الجمعيات الوطنية للمكتبيين وأخصائي المعلومات في البلدان العربية التي لم تؤسس فيها بعد. • إصدار دورية مهنية متخصصة تكون لسان حال الاتحاد. • التعاون مع المنظمات العربية والدولية التي لها علاقة بأهداف الاتحاد.

ر	السنة	اسم الجمعية أو المنظمة	البلد	الأهداف
	1996	النادي العربي للمعلومات	سوريا	أولاً: في مجال نشر الوعي المعرفي والعلمي والتقني: • دعم نشر الوعي المعرفي والعلمي والتقني في جميع المجالات وخاصة في مجالات المعلومات والتوثيق وتكنولوجيا المعلومات. • تشجيع الإنتاج الفكري العربي في مجال المعلومات وتكنولوجيا المعلومات والأبحاث والدراسات المبنية على المعلومات الموثقة. • نشر الوعي التوثيقي ونشر استخدام تكنولوجيا المعلومات وحث الدول العربية على إنشاء شبكات قطاعية ووطنية وصولاً لبناء شبكة عربية للمعلومات. • مواجهة مستجدات التطورات العلمية في مجال المعلومات وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يناسب الظروف العربية. • الإسهام في دراسة واقع المعلومات في البلدان العربية وتقديم الاقتراحات اللازمة لبناء سياسات وطنية في مجال المعلومات ودعم التنسيق العربي بين هذه السياسات. ثانياً: في مجال الحوار مع العالم: • يسعى النادي العربي للمعلومات لإقامة علاقات إيجابية مفيدة للعرب مع المؤسسات الموازية له في البلدان المتقدمة بهدف الاستفادة من خبراتها في مجالات عمل النادي، ونقل هذه الخبرات إلى الأفراد والمؤسسات والجهات المنتسبة إلى النادي. • التأكيد على حوار وتكامل الحضارات من خلال السعي إلى تعريف العالم بالوضع الحقيقي للبلدان العربية، والتاريخ والثقافة العربيتين، وبالقضايا العربية الكبرى، وبالمقابل العمل على زيادة تعرف البلدان العربية بالأوضاع الحقيقية لبلدان العالم الأخرى ثقافياً واقتصادياً وتقنياً وبالقضايا الهامة التي تشغل الرأي العام في هذه البلدان، كمدخل للوصول إلى حوار عميق ومتوازن بين الطرفين. • إبراز دور البلدان العربية في احتضان أقدم الحضارات المعروفة في العالم، وهي الحضارات التي أسست للتطورات الثقافية والفكرية والعلمية والاقتصادية اللاحقة، في جميع أنحاء العالم، وحملت ونشرت رسالات الأديان السماوية المعروفة في العالم. • العمل على إزالة الصورة النمطية عن العرب والمسلمين السائدة في البلدان الأجنبية، من خلال إبراز الوجه الحضاري المتسامح للثقافة العربية والإسلامية. • العمل على إقامة مشروعات مشتركة بين المؤسسات العربية والأجنبية في المجالات الثقافية والفكرية والتقنية والعلمية، بهدف نقل خبرات متقدمة إلى البلدان العربية، وإتاحة فرصة أكبر أمام الحوار والتفاعل والتكامل بين المؤسسات العربية والأجنبية.

ر	الاسم الجمعية أو المنظمة	البلد	الأهداف
			ثالثاً: في مجال العمل العربي: • الإسهام في تعزيز حرية انسياب المعلومات في البلدان العربية. • دعم المؤسسات العربية / من اتحادات ومنظمات وجمعيات مهنية ولجان... ومجالس / العاملة في مجال المعلومات والتوثيق وتكنولوجيا المعلومات والمكتبات والأرشيف والأبحاث والدراسات ضمن الإمكانيات المتاحة. • المشاركة في العمل على جمع التراث العربي وحفظه وتمثله ونشره وتعميم الاستفادة منه بين الجماهير وإبراز الدور الإيجابي منه مما يساهم في بناء جسور التواصل بين الأجيال وبما يجعله عنصراً من عناصر تكوين الثقافة العربية وتجديدها. • إبراز الدور الحضاري العربي ومواجهة الإعلام المعادي للبلدان العربية في شبكات المعلومات الدولية وتفعيل استخدام قواعد البيانات العربية للمعلومات في هذا الاتجاه. • ترسيخ أسس العمل العربي المشترك وتوطيد عرى التعاون والأخوة العربية من خلال تنفيذ المشروعات العلمية المشتركة في مجال المعلومات. • الإسهام في تطوير الطاقات البشرية العربية في مجال المعلومات والتوثيق وتكنولوجيا المعلومات والإعلام والأبحاث والدراسات والمكتبات والأرشيف. • التعاون والتنسيق مع المنظمات والاتحادات الدولية والإقليمية المماثلة.

2.3. على المستوى الدولي

تُعَدُّ الاتحادات الدولية في مجال المكتبات بمثابة الآليات التي يقع على عاتقها وضع المعايير المتخصصة في كلِّ مجالات المكتبات والمعلومات بالإضافة إلى تنظيم الأنشطة أو المشاركة فيها وتعزيز التعاون الدولي للبحوث والتنمية في كل مجالات نشاط المكتبات والمعلومات وإصدار مجموعة من المجلَّات والنشرات والأدلة الببليوغرافية. وكما تعمل على تعزيز إتاحة الوصول إلي المحتوى المتعدد اللغات والثقافات من خلال المكتبة الرقمية العالمية والتي هي مشروع مشترك بين اليونسكو ومكتبة الكونجرس بالولايات المتحدة، وتشجيع وسائل الإعلام ومحو الأمية المعلوماتية ومبدأ إتاحة الوصول للمعلومات، فضلاً عن التعاون في متابعة قرارات القمة العالمية لمجتمع المعلومات.

3.2.1. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو):

هي منظمة دولية متخصصة، أنشأت سنة 1946. وتهدف إلى تشجيع التعاون بين الدول في ميادين التربية والعلوم والثقافة بما يكفل احترام العدالة والقانون وحقوق الإنسان، طبقا لميثاق الأمم المتحدة والعهدين الدوليين لحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، وتبادل المعرفة وزيادة التفاهم بين الشعوب والتشجيع على نشر الثقافة وتطوير البحث العلمي وإزالة العقبات والحوجز التي تحد من انطلاق الفكر الإنساني وتقاربه بين الشعوب ودعم الإعلام والقضاء على الأمية.

وقد نصّ الميثاق التأسيسي لليونسكو على إمكانية إقامة علاقات استشارة مع المنظمات الدولية غير الحكومية، شريطة المساهمة بفعالية في تحقيق برنامج وأهداف اليونسكو في مجالات التربية والعلوم والثقافة. وتوجد لذلك ثلاث مستويات للتعاون مع الاتحادات والمنظمات والمجالس المهنية الدولية غير الحكومية، وهي: علاقة تشاور وشاركة تخصّ المنظمات من الفئة (أ) ويأتي ضمنها الاتحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات والمجلس الدولي للأرشيف، وعلاقة إعلام وتشاور تخصّ المنظمات من الفئة (ب)، وعلاقة إعلام متبادل تخصّ المنظمات من الفئة (ج) والتي تفيد اليونسكو في بعض المسائل.

وتتمّ استشارة هذه المنظمات غير الحكومية، إمّا بصورة جماعية أو فردية. وتمارس الاستشارة في إطار مسائل تدخل في اختصاص هذه المنظمات. وتنفرد المنظمات من الفئة (أ) بالمشاركة في كلّ مراحل تخطيط وتنفيذ نشاطات اليونسكو التي تدخل ضمن اختصاصها. ولليونسكو نشاطها البارز والمتميز في مجالات المكتبات والتوثيق والمعلومات والإعلام.

وقد حرصت اليونسكو منذ إنشائها على إصدار المطبوعات التي تدعم هذه المجالات. وهي تهتمّ بأعمال التقييس من خلال المشاركة في أعمال اللجان الفنية للمنظمة الدولية للتقييس (مدت: ISO) التي تتصل بمجالات اهتمامها المتنوعة، ومن

اللجان التي تشارك اليونسكو في أعمالها: اللجنة الفنية 37 و 46 و 97 و 71 و 136. وتهتم بمجالات المصطلحات والتوثيق، ونظم معالجات المعلومات، والأثاث، والمصغرات¹⁹. والقسم المسؤول عن متابعة هذه اللجان هو البرنامج العام للمعلومات في اليونسكو²⁰. ومما تجدر الإشارة إليه أن بعض المعايير التي تصدرها (مدت: ISO) هي في الأصل تنفيذ لتوصيات صادرة عن اليونسكو، حيث تبنت منظمة اليونسكو قضية المعايير الموحدة لمختلف أنواع المكتبات، فقامت بدراسة مسحية دولية لهذه المعايير في عشرين دولة من دول العالم تمثل كل القارات. وصدرت هذه الدراسة المسحجية عام 1974 في مجلد خاص ذيّل بتوصيات محدّدة للاسترشاد بها عند إنشاء المعايير الموحدة لمختلف أنواع المكتبات بالدول النامية.

ويُعتبر الاتحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات لسان حال المكتبات في العالم. وفي هذا الإطار، فهو يتولّى عدّة مهام، منها مستشار من الفئة (أ) لدى منظمة اليونسكو، ومراقب لدى الأمم المتحدة والمنظمة الدولية للملكية الفكرية والمنظمة والدولية للمواصفات والمنظمة العالمية للتجارة، ومشارك لدى المجلس العلمي للاتحادات العلمية، وعضو في المجلس الدولي للأرشيف والمجلس الدولي للمتاحف والمجلس الدولي للمعالم والمواقع واللجنة الدولية للدرع الأزرق الذي يهدف إلى تجميع وتوزيع المعلومات والتعاون في العمل في حالة تعرض الملكية الثقافية للخطر، ومستشار الجمعية الدولية للنّاشرين.

وقد توصّلت مكتبة الكونجرس ومنظمة اليونسكو في 17 أكتوبر 2007 إلى توقيع مذكرة تفاهم بشأن تطوير المكتبة الرقمية العالمية. وتمّ تجديد هذه المذكرة في 20 أبريل 2009، ممّا سمح لهما بمعية المؤسسات الأخرى المتعاونة معهما والكائنة في ثماني عشرة دولة من الدول الأعضاء بمنظمة اليونسكو بإطلاق نسخة عامّة من المكتبة الرقمية العالمية (www.wdl.org) بمقر منظمة اليونسكو في 21 أبريل 2009.

19 ISO Directory of information 1985.P.75.

20 Division of the General information Program (PGI)

2.2.3. المنظمة الدولية للتقييس (مدت) ISO: هي منظمة دولية تتناول

الكثير من جوانب الحياة الفكرية والثقافية. تأسست سنة 1946. وقد جاء نشاطها في مجال المكتبات والمعلومات متأخراً بعض الشيء عن تاريخ تأسيسها، حيث بدأت في إصدار معاييرها في مجال المكتبات عن طريق لجنتها الفنية (46) الخاصة بالتوثيق منذ سنة 1953. وكان هذا المعيار يحمل عنوان: "المدونة الدولية لمختصرات عناوين الدوريات"²¹. كما أصدرت سنة 1954 ثاني معاييرها عن تقديم وإخراج الدوريات²².

وكان هاجس المنظمة الدولية للتقييس توفير المعايير والحرص على عدم تكرارها مع ما صدر من معايير أخرى، أي وجوب التخطيط قبل إصدار معايير جديدة، تجنباً للازدواجية من ناحية، والاقتصاد في الموارد من ناحية أخرى لأنّ عملية إصدار المعايير عملية مكلفة وتحتاج إلى كثير من الوقت والجهد والخبرة حتى تصدر بشكل مناسب. ويمرّ المعيار بعدة مراحل، يمكن اختصارها في²³:

- **المرحلة الأولى:** إدراج المادة المقترحة ضمن برنامج عمل اللجنة الفنية المتصلة به.
- **المرحلة الثانية:** تسجيل الاقتراح المبدئي (المسودة) لدى الكتابة المركزية للمنظمة.
- **المرحلة الثالثة:** تقوم الكتابة المركزية بتسجيل الاقتراح المبدئي كمعيار دولي.
- **المرحلة الرابعة:** تتم الموافقة على مسودة المعيار الدولي من قبل الأعضاء بحيث لا تقل نسبة الموافقة عن 75 %.
- **المرحلة الخامسة:** تُرجع مسودة المعيار الدولي مرة أخرى المركزية لرفعها إلى المجلس.
- **المرحلة السادسة:** يُقبل المعيار أو مسودة المعيار الدولي كمعيار دولي من قبل المجلس.
- **المرحلة السابعة:** نشر المعيار الدولي²⁴.

21 International code for the abbreviations of titles of periodicals

22 International Organization for Standardization : "Layout of Periodicals, Front cover", ISO recommendation, 1955.

23 "المعايير الموحدة للمكتبات المدرسية وأهمية استخدامها"، نصّ لصباح محمد كلّو، منشور على العنوان الإلكتروني: <https://es-la.facebook.com/notes/drjassim-mohammed-jirjees>, تمّ الإطلاع عليه يوم 2 أبريل 2020.

24 ISO. " Directives for the technical work of ISO". Geneva. ISO. p. 3.

وتجدر الإشارة إلى أنّ إصدار معايير جديدة يتمّ عن طريق المراسلة ولا تعقد الاجتماعات أو اللقاءات إلّا إذا كان هناك ما يبرّرها. ويرجع السبب في ذلك إلى كثرة عدد الوثائق التي يتمّ تداولها خلال السّنة²⁵. أمّا بشأن مراجعة المعايير فالواقع أنّ أغلب المعايير تحتاج إلى مراجعة دوريّة مستمرّة بسبب حاجاتها إلى التقييم الفني المستمر وظهور طرق ومواد جديدة وبروز متطلّبات نوعيّة وأمنيّة جديدة. ولكلّ هذه العوامل يتقدم المعيار ويصبح في حاجة إلى مراجعة. وكقاعدة عامّة، فإنّ جميع المعايير الصّادرة عن (ISO) ينبغي أن تُراجع كلّ خمس سنوات²⁶. وفي بعض الأحيان يُفضّل إجراء المراجعة قبل ذلك، وخاصّة للمعايير الصّادرة في مجالات العلوم والتكنولوجيا، بسبب التغيّرات المتواصلة التي تطرأ في هذه المجالات. ومن جانب آخر، فإنّ المراجعة قد تكون بطيئة بعض الشيء في مجالات أخرى كالمعارف العامّة والعلوم الاجتماعية، إذ قد تصل مدّة المراجعة فيها إلى عشر سنوات طالما لم يظهر جديد يتطلّب إجراء المراجعة والتعديل. وتتمثّل نتيجة المراجعة للمعايير في ثلاث نتائج هي: التأكيد على صلاحيته أو مراجعته أو سحبه²⁷. وقد بدأ استخدام كلمة (معايير Standards) في مجال المكتبات والمعلومات منذ سنة 1894 وزاد خلال القرن العشرين، وخاصّة بعد إنشاء الجمعيات المهنية المتخصّصة في مجال المكتبات والمعلومات، مثل: الاتحاد الدولي لجمعيات ومعاهد المكتبات (ادجم).

3.2.3. الاتحاد الدولي لجمعيات ومؤسسات المكتبات (IFLA):

يُعتبر واحدا من شركاء اليونسكو الاستراتيجيين. وهو أهمّ منظمّة غير حكومية دوليّة مستقلة تُمثّل مصالح المكتبات ومرافق المعلومات. وهو صوت المكتبيين والموثّقين. ويضمّ أعضاء من 150 دولة عبر العالم. تأسّس الاتحاد عام 1927 ويوجد مقرّه منذ سنة 1971 بالمكتبة الوطنيّة الهولنديّة. بدأ نشاطه في شكل مجموعة صغيرة من جمعيات المكتبات

25 How an international standard is developed, in: ISO annual review : p. 50.

26 "المعايير الموحدة للمكتبات المدرسية وأهميّة استخدامها"، المرجع السّابق.

27 نفس المرجع..

الوطنية والجامعية غايتها الارتقاء بوضع المكتبات وتسهيل التّواصل بينها وتبادل الأفكار والتّجارب وخاصّة في الميدان الببليوغرافي. ثمّ تطوّر الاتّحاد وتعرّز دوره وتوسّعت مجالات تدخّله لتشمل إنجاز الدّراسات والبحوث في الميادين المتعلّقة بعلوم المكتبات ومرافق المعلومات وتكوين العاملين في الاختصاص وتنظيم الاجتماعات المختصّة والتّعاون مع المنظّمات الدوليّة المماثلة ووضع المعايير والإرشادات وأدلة الممارسات المثلى المرتبطة بمهن المكتبات.

يتكوّن الهيكل التنظيمي للإفلا من: **الجمعية العامّة**: وهي أعلى هيكل إداريّ للاتّحاد، تضمّ ممثلي الأعضاء الذين يحقّ لهم التصويت. وتنعقد عادة مرّة سنويّاً خلال المؤتمر. وتنتخب الرئيس وأعضاء مجلس الإدارة.

كما تدرس القرارات العامّة والمهنيّة وتصادق عليها. أمّا **مجلس الإدارة**: فهو المسؤول عن تسيير الاتحاد وإدارته حسب التوجيهات المصادق عليها من الجمعية العامّة. ويتألّف من رئيس، ورئيس منتخب وعشرة أعضاء منتخبين مباشرة لمدة سنتين، وتسعة أعضاء منتخبين بصفة غير مباشرة من قبل لجنة المهنيين (مجموعات المهنيين والفروع والأقسام)، وثلاثة أعضاء يمكن ضمّهم. ويجتمع مجلس الإدارة على الأقلّ مرتّين في السنة، إحداهما خلال المؤتمر السنويّ للاتّحاد. وتكون اللّجنة التنفيذية: مسؤولة على تنفيذ ما يعهده إليها مجلس الإدارة وتشرف على إدارة الإفلا خلال الفترات الفاصلة بين اجتماعات مجلس الإدارة. وتتكوّن من رئيس ورئيس منتخب وأمين مال ورئيس اللّجنة المهنيّة وعضوين من مجلس الإدارة، وهم منتخبون كلّ سنتين من قبل مجلس الإدارة من بين أعضائه المنتخبين بالإضافة إلى الأمين العام للإفلا.

وتقوم **اللّجنة المهنيّة** بتنسيق العمل بين مختلف مجموعات الإفلا المسؤولة على الأنشطة المهنيّة وعلى السّياسة والبرامج. وتتألّف هذه اللّجنة من رئيس منتخب، وممثّل للأقسام الثمانية وثلاثة أعضاء من مجلس الإدارة. ويوجد كذلك الأمين العام والأعضاء الشرفيّون والمكاتب الإقليمية: بكلّ من أفريقيا وآسيا وأوروبا وأمريكا اللاتينية، وإدارة شبكة الإفلا: التي أطلقت عام 1993. وبناءً على قرار من الإفلا عام 2015، وقّعت مكتبة

قطر الوطنية ومنظمة اليونسكو اتفاقية للتعاون المشترك في تنفيذ مشروع نموذجي يحظى بأهمية كبرى على مستوى العالم، حول: "دعم مكتبات التراث الوثائقي في الدول العربية ومنطقة الشرق الأوسط".

ويرمي المشروع إلى الحفاظ على التراث الوثائقي بالمكتبات العربية (المخطوطات والكتب والخرائط ومقاطع الفيديو والسجلات الأرشيفية)، المهتدّ حالياً وحمايته من خطر الاندثار.

وكتمرة للتعاون بين اليونسكو والافلا، صدرت العديد من البيانات المتعلقة بالمكتبات العامة 28 ومكتبات الأطفال والمكتبات المدرسية. وتمّ انجاز الدراسات التشخيصية ووضع المعايير والأدلة المديرية الخاصة بمختلف أصناف المكتبات وخدمات المعلومات وتأهيل الموارد البشرية وتطوير معايير للوعي المعلوماتي وبرنامج خاص بالوصول الحرّ وبشكل غير مقيّد للمعلومات وحرية التعبير والتزام الافلا والجمعيات الأعضاء بمعالجة الفجوة الرقمية وما نتج عنها من عدم مساواة في المعلومات بين البلدان. ويشارك الاتحاد الدولي لجمعيات ومعاهد المكتبات في أعمال اللجان الفنية أرقام (36، 46، 171) في المنظمة الدولية للتّقييس. ومن مجالات التّقييس التي يهتم بها، هي: المصطلحات الآلية في التوثيق، ومعالجة عناصر البيانات الببليوجرافية يدوياً وآلياً، والمصغرات. وللإفلا أنشطة أساسية تتعلق بالفهرسة الوصفية. وقد صدر عنه سلسلة من التقنيات الموحدة للوصف الببليوجرافي نشرت كتوصيات للاستخدام في الببليوجرافيات الوطنية، وممارسات المكتبات، كما يهتم أيضاً بإصدار معايير تشتمل على إرشادات لتطوير الخدمة في المكتبة العامة.

3.2.3. المجلس الدولي للأرشيف (CIA):

هو منظمة غير حكومية، تأسست عام 1948، في مقر اليونسكو بباريس. وعقد جلسته العامة سنة 1950. كان في البداية يضمّ مسؤولي الأرشيفات المركزية في البلدان

الأكثر تقدّمًا، ثم انفتح شيئًا فشيئًا على ممثلي الأرشيفات الأخرى في مختلف بلدان العالم. وهو حاليا يجمع ما يزيد عن 1400 مؤسسة عضو، وأفراد أعضاء ممّا يقارب 199 بلدًا وإقليمًا، وأكثر من 200 أرشيفي بصفتهم الشخصية. يتعاون المجلس الدولي للأرشيف بشكل وثيق مع الافلا، والمجلس الدولي للمتاحف (ICOM)، والمجلس الدولي للآثار والمواقع (ICOMOS).

وفي العام 1996، انضمّ المجلس الدولي للأرشيف إلى الأعضاء المؤسسين للجنة العالمية للدرع الأزرق، التي تلعب دورًا أساسيًا في حماية الممتلكات الثقافية المهددة من الحروب والكوارث الطبيعية. كما انضمّ إلى عضوية المجلس التنسيقي للأرشيف السمعي والبصري، ويعمل كمستشار لبرنامج اليونسكو "ذاكرة العالم". تتمثل أنشطته في تنظيم الأرشيف وإدارته، بالنسبة إلى صناع القرار وعامة الناس في مختلف أنحاء العالم، من خلال:

- نشر إعلان عالمي للأرشيف، يشرح أهمية حفظ الأرشيف وتنظيمه في القرن الواحد والعشرين. تُرجم إلى مجموعة من اللغات، وتمّ توفير نسخة إلكترونية منه. وتم قبوله من اليونسكو في 10 نوفمبر 2011.
- وضع دليل إرشادي يديره مجموعة من الخبراء في عالم الأرشيف، ويتضمّن مجموعة من المبادئ التوجيهية حول أفضل الممارسات والأدوات الهادفة إلى تحسين إدارة الوثائق في مختلف أنحاء العالم وحفظها وتنظيم موضوع الاطلاع عليها.
- توفير موارد مالية من خلال صندوق التنمية الدولية للمحفوظات، وهو صندوق مخصّص لدعم أرشيفات الأعضاء في البلدان النامية، برئاسة مجلس مؤلف من أعضاء من جميع أنحاء العالم.
- تنفيذ برامج للتدريب والتعليم المستمرين، لمساعدة الأرشيفيين على التكيف مع تحديات البيئة الإلكترونية، وتنظيم مؤتمرات سنوية حول أهمّ الموضوعات الأرشيفية، فضلًا عن المؤتمر الدولي الأساسي الذي يُعقد كلّ أربع سنوات حول الأرشيف.

• نشر مجلة متخصصة (كوما)، ونشرة معلومات نصف سنوية (فلاش)، ونشرة إلكترونية شهرية، وإتاحة موقع إلكتروني على شبكة الإنترنت، يمكن الاطلاع من خلاله على مسؤوليات المجلس ومهامه، ويمكن الأعضاء من الوصول إلى المحتوى التخصصي.

تشتمل هياكل المجلس الدولي للأرشيف على المؤتمر الدولي للأرشيف: يجتمع كل أربع سنوات مرة في المكان والزمان الذين تحددهما الجلسة العامة، التي تجتمع سنوياً لضبط التوجهات الاستراتيجية للمجلس، وتنظر في الأمور المتعلقة بإدارته وبأنشطته، وتصادق على تقرير الرئيس حول أنشطته، وتسمي السكرتير العام واللجنة التنفيذية، وتستمع إلى التقرير المالي الذي يقدمه نائب الرئيس، وتصادق على الحسابات، وتصدت على الميزانية، وتقرر بخصوص اشتراك العضوية، وتوافق على التغييرات على القانون الأساسي.

ويرأس رئيس المجلس الاجتماعات والجلسة العامة والمكتب والندوة الدولية للمائدة المستديرة للأرشيف.

أما اللجنة التنفيذية: تتألف من المكتب، ورؤساء الفروع، ورؤساء الأقسام التي يتبعها أعضاء من أربعة فروع على الأقل. وهي مسؤولة عن سير السياسات والبرنامج المصادق عليها من قبل الجلسة العامة، وهي التي تسمي السكرتير العام ومساعدته أو مساعديه، والمسؤول عن الانتخابات، وأعضاء مجلس الإدارة للرصيد الدولي لتنمية الأرشيف (FIDA). ويتكوّن مكتب اللجنة التنفيذية من رئيس الندوة الدولية للمائدة المستديرة للأرشيف ونائبه، ونائب رئيس المؤتمر، ونائب الرئيس المكلف بالمالية، ونائب الرئيس المكلف بالتسويق والتطوير، ونائب الرئيس المكلف بالبرنامج، ونائب الرئيس الممثل للجمعيات، ونائب الرئيس الممثل للفروع الإقليمية، ونائب الرئيس الممثل للأقسام، ورئيس فرع إقليمي، والسكرتير العام ونائبه. وهذان الأخيران ليس لهما الحق في التصويت. والمكتب مسؤول عن كل المسائل التي فوّضتها إليه اللجنة التنفيذية، وهو مكلف بتحضير اجتماعات اللجنة التنفيذية، ومتابعة القرارات الصادرة عنها.

تجتمع الندوة الدوليّة للمائدة المستديرة للأرشيف (CITRA): سنويًا بهدف التّداول في مسائل استراتيجية ومهنيّة كبرى. ويتألّف مكتب هذه الندوة من نائب رئيس مكلف بالندوة، ونائب رئيس مكلف بالمالية، وسكرتير عام مساعد يقوم بسكرتارية الندوة، وستة أعضاء منتخبين، من بينهم أربعة من الفروع الإقليمية الأربعة. ويتولّى هذا المكتب تنظيم التّدوات السنويّة وبرنامج الندوة، ويقوم بإعداد القرارات والتوصيات للجلسة العامّة بالتشاور مع لجنة البرنامج.

ينسّق المجلس الدّوليّ للأرشيف أعماله من خلال تعاون 13 فرعًا إقليميًّا منها الفرع الإقليمي العربي. تمثّل هذه الفروع مختلف القارات، و12 فرعًا مهنيًّا يجمع بينهم وحدة المصالح والأهداف المماثلة، وفرق العمل من المجلس التي تتركز على تنفيذ أهداف ومشاريع محدّدة، ومن خلال عمل الأعضاء المتطوّعين في المجلس، الذين يكرّسون أوقات فراغهم في تقديم خبرتهم ومهاراتهم²⁹.

4.2.3. الاتحاد الدولي للمعلومات والتوثيق (FID):

مؤسسة دولية غير حكومية، يرجع تاريخ إنشائها إلى عام 1895. يهتمّ أساسا بالبحث والتّطوير في مجال التوثيق من خلال التّعاون الدولي. ويشارك في أعمال اللّجان الفنيّة أرقام 36، و46، و171 في المنظّمة الدوليّة للتّقييس. ومجالات التّقييس التي تعنيه من خلال أعمال هذه اللّجان هي: المصطلحات والتوثيق، ونقل اللّغات المكتوبة، ونظم معالجة المعلومات والمصغّرات.

3.3. الجمعيات والمنظّمات المهنية غير العربية

اهتمّت الكثير من المنظّمات والاتحادات والجمعيات العاملة في مجال المكتبات في العديد من دول العالم بتطوير وإقرار المعايير الموحّدة لمختلف أنواع المكتبات ومرافق المعلومات. وعملت على مراجعة هذه المعايير بصورة مستمرة ودوريّة للتأكّد من مدى مناسبتها وصلاحيّتها لمواجهة التّطوّرات والمتغيّرات المتسارعة في حقل المعلومات

29 تمّ الاطلاع عليه يوم 9 فيفري 2021 <https://www.ica.org/en/%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9>

والمكتبات والاتصالات التي تؤثر في الخدمات المكتبية³⁰. وسنقتصر على عينة ممثلة للقرارات الخمس ممن يتوفر لديها موقعا على شبكة الانترنت يوضح مجالات تدخلها على مستوى النهوض بمهن المكتبات والمعلومات ورؤيتها ورسالتها في المستقبل للنهوض بهذه المهن والعاملين بها، وهي:

ر	السنة	اسم الجمعية	البلد	الأهداف
1	1876	الجمعية الأمريكية للمكتبات والمعلومات	الولايات المتحدة	• تعزيز دور الجمعية في ضمان حق كل فرد في الحصول على المعلومات في الوقت المطلوب. • ضمان استخدام المعلومات ليكون لكل فرد وفي متناول الجميع. • تطوير مجموعات المكتبات وإدارتها للحفاظ على توفير الوصول للمستخدمين. • تطوير وتحسين خدمات المكتبات والمعلومات والتعليم في مجال المكتبات. • توفير القيادة والتطور وترسيخ خدمات المكتبات لكي تتيح إمكانية الوصول إلى المعلومات لكل المستفيدين والمهتمين بمجال المكتبات • توفير معلومات أوسع وبسهولة للمستفيدين. • توفير فرص التطوير في المهني والتعليم المستمر للمكتبات.
	1963	جمعية محترفي المعلومات والتوثيق		• تطوير التبادل بين المهنيين. • تعزيز المهنة المكتبية والدفاع عنها. • تطوير التطبيقات التقنية الجديدة في ميدان المكتبات والتوثيق والمعلومات. • المساهمة في تكوين أعضاء الجمعية من خلال تنظيم أيام دراسية ودورات تدريبية. • إنتاج منشورات عديدة
	1937	جمعية المكتبات	أستراليا	• تعزيز التدفق الحر للمعلومات والأفكار من أجل ثقافة واقتصاد وبيئة ديمقراطية مزدهرة. • تعزيز وتحسين الخدمات التي تقدمها جميع أنواع المكتبات ومرافق المعلومات. • ضمان المستوى الجيد للعاملين ودعم مصالحهم وتطلعاتهم المهنية. • تمثيل الأعضاء لدى الجهات الحكومات والمنظمات الأخرى وفي المجتمع. • تجسيم مبادئ إعلان الأمم المتحدة العالمي لحقوق الإنسان - المادة 19 وأهداف التنمية المستدامة لعام 2030 استجابة للتحديات التي يواجهها العالم اليوم وفي المستقبل.

30 "المعايير الموحدة للمكتبات المدرسية وأهمية استخدامها"، مقال صباح محمد كلاً ، منشور بتاريخ 6 أفريل 2021، بالموقع: <https://www.facebook.com/notes/drjassim-mohammed-jirjees> - ، تم الاطلاع عليه يوم 9 فيفري 2021.

ر	السنة	اسم الجمعية	البلد	الأهداف
	1955	جمعية المكتبات	ماليزيا	• تطوير وتعزيز ودعم دور المكتبات وأخصائي المعلومات والمؤسسات في صناعة المعرفة العالمية. • إنشاء مجتمع مدني متسلح بالمعرفة، من خلال تعزيز العدالة في المعلومات، والتعلم مدى الحياة ودعم المكتبة والمعلومات والمهنيين.
	1997	جمعية المكتبات والمعلومات	جنوب أفريقيا	• ضمان التميز القيادي لمهنيي المكتبات والمعلومات وطنياً ودولياً. • احترام الأخلاق المهنية في ممارسة النشاط واحترام التنوع. • تعزيز حرية الوصول إلى المعلومات وتطوير مهنة المكتبات والمعلومات وتحسين مستوى العاملين بها. • تشجيع ثقافة القراءة والتعلم مدى الحياة للتهوؤ بالمجتمع. • العمل على ضمان التميز في خدمات المكتبات.
		جمعية المكتبات والمعلومات	بريطانيا	• تعزيز دور المعلومات في بناء المجتمعات وتنميتها. • التعاون مع مؤسسات التشغيل والتكوين في مجال المكتبات. والمعلومات في المملكة المتحدة وعلى المستوى الدولي. • تطوير المواهب، وتشجيع الابتكار، وتشجيع تنوع القوى العاملة، وتأمين مستقبل واعد لمهن المعلومات على المدى الطويل. • وضع المعايير في مهن المكتبات والمعلومات ومساعدة الأعضاء على تطوير المهارات لتحقيق النجاح. • دعم ومساندة العاملين في مجال المعلومات والمكتبات في المملكة المتحدة والعالم.

1.3. مكتبة الكونجرس:

تعدّ من المعالم البارزة في واشنطن، حيث تبلغ مساحتها 39 هكتاراً، وطول رفوفها 856 كيلومتراً، تضم المكتبة 130 مليون مادة مختلفة، منها 29 مليون كتاب، ومواد مطبوعة بـ 460 لغة، وأكثر من 58 مليون وثيقة. تُعدّ المكتبة أكبر مرجع في العالم للمواد القانونية، والخرائط، والأفلام، وحتى المعزوفات الموسيقية. أسست عام 1800 لتخدم أعضاء الكونغرس الأمريكي. بدأت المكتبة آنذاك بخمسة آلاف دولار. يعود الفضل في إنشاء المكتبة للرئيس الثالث للولايات المتحدة، توماس جيفرسون (1743-1826)، والذي كان متعدد المواهب، فكان كاتباً، ودبلوماسياً، وقانونياً، ومهندساً. وكانت لهذه المواهب المتعددة السبب الرئيسي في اختياره نائباً للرئيس الثاني لأمريكا، جون أدامز (1735-1826).

تُعَدُّ هذه المكتبة معملاً لإصدار المعايير الموحَّدة في شتى مجالات المكتبات والمعلومات مثل الفهرسة الوصفية، والفهرسة الموضوعية والتصنيف، إلى جانب سلسلة من الأشكال الخاصة بالفهرسة المقروءة آلياً لأوعية المعلومات من كتب ودوريات وخرائط وغيرها.

2.3. المكتبة البريطانية: هي إحدى أهم مراكز البحث المكتبية في العالم (المكتبة الوطنية للمملكة المتحدة)، من حيث حجم محتوياتها. تضم نحو 150 مليون عنصر من كلِّ بقاع العالم وبمختلف اللغات وبأشكال مختلفة، سواء المطبوعة أو الرقمية، مثل الكتب والمخطوطات والرَّسومات والمجلَّات والجرائد والتسجيلات الصوتية والتسجيلات الموسيقية والفيديوهات وبراءات الاختراع، والخرائط والطابع وقواعد البيانات، وغيرها... ومن بين محتويات المكتبة هناك نحو 14 مليون كتاب (لا يفوقها في ذلك سوى مكتبة الكونجرس في الولايات المتحدة)، وكميات ضخمة من المخطوطات والعناصر التاريخية يعود أقدمها إلى ألفي سنة قبل الميلاد. تستلم المكتبة البريطانية نسخاً من كلِّ الكتب المنتجة في بريطانيا وأيرلندا، كما أنَّ لديها برنامجاً لجمع المحتويات. وبشكل عام يضاف إلى محتويات المكتبة نحو ثلاثة ملايين عنصر جديد كلِّ عام. وتحتلُّ 11 كيلومتراً من الرَّفوف الجديدة. ويعمل في المكتبة أكثر من 1600 موظف، وتتوفَّر فيها أفضل الخدمات للباحثين في مجالات الفنون والعلوم الإنسانية كافة.

4. أنواع المعايير الموحَّدة:

إنَّ القطاعات التي يمكن أن يدخلها التقييس، أو دخل إليها في مجال المكتبات والمعلومات عديدة ومتنوعة (المعايير الخاصة بالمجموعات، والمعايير الخاصة بالموقع (المساحة المباني، والموقع، وتوفَّر المساحة الكافية)، وميزانية الكتب لكلِّ تلميذ، والحدِّ الأدنى لعدد المجلَّدات، والحدِّ الأدنى لعناوين الكتب، وعدد قاعات المطالعة، والحدِّ الأدنى لعدد المقاعد، والمساحة اللازمة لكلِّ تلميذ، وعدد أمناء المكتبة، وعدد التلاميذ، وجودة التهوية والإضاءة الطبيعية، والمعايير الموحَّدة الخاصة بالأثاث والأجهزة (الأثاث، والرَّفوف، والطاولات والمقاعد)، وأدراج الفهارس، وحوامل المجلَّات والصحف،

والوسائل التعليمية ، والمعايير الموحدة الخاصة بالعاملين في المكتبات...)، وغيرها. كما أنّها يمكن أن تتنوع في درجة تقبلها للتقييس ذاته، فبعضها نشاط فكريّ يتعد قليلاً أو كثيراً عن الخضوع للتقييس، والبعض الآخر يتضمّن قدراً كبيراً من الروتينية والتكرار والتجانس فتكون درجة تقبله للتقييس كبيرة ... وفي ضوء ما تقدّم يمكن تقسيم المعايير الموحدة إلى نوعين³¹:

1.4 المعايير النوعية: وهي المعايير التي تؤكد على ضرورة قيام نُظم المكتبات حسب ما يناسبها طبقاً لظروفها، وذلك باتّباع إطار أو منهجية معيّنة أو مستوى معيّن من الخدمة، ومن هنا نجد أنّ المعايير النوعية تفرض شمولية المعايير في تطبيقها على مكتبات البلد الواحد أو مكتبات البلاد الأخرى المختلفة³². لذا نجد أنّ المعايير النوعية يظهر فيها الانطباع الشخصي للباحث، إذ تعتمد على تقدير الباحث وتصوراته، لا على قواعد محكمة موضوعية يتفق عليها الجميع³³.

2.4 المعايير الكمية: وهي الإجراءات والمقاييس التي تعبّر بالأرقام عن عدد الموظفين أو المجموعات المكتبية أو عدد نقاط الخدمة المكتبية وحجمها. ويعدّ "دليل اليونيسيت UNISIT"، من أفضل الأعمال التي تتناول المعايير الكمية في مجال المكتبات وعلم المعلومات، حيث يدرج هذا الدليل المعايير والمواد الأخرى التي أطلق عليها معدودة (المواد الوصفية: Materials Normative) مثل الكتب والمقالات والأدلة والموجزات الإرشادية³⁴ التي تتناول المجالات العريضة لعمليات أو وظائف تناول المعلومات. ويهدف هذا الدليل أساساً إلى وصف وتحليل هذه المواد الوصفية والمعايير المتاحة بالفعل، وإبراز فجوات التقييس، بحيث يمكن اكتشافها والعمل على سدّ الفراغ فيها وملئها بالمعايير والمواد المناسبة (الأقسام التسعة الرئيسة التي وردت في دليل اليونيسيت) ومن

31 "المعايير الموحدة للمكتبات المدرسية وأهمية استخدامها"، المرجع السابق.

32 Moore, Nick. Measurement and evaluation in A.L.A. world encyclopedia of Library and information sciences. 2nd ed. Chicago. A.L.A.1986. p. 454.، المرجع السابق، أنظر: "المعايير الموحدة للمكتبات المدرسية وأهمية استخدامها"، المرجع السابق.

33 "المعايير الموحدة للمكتبات المدرسية وأهمية استخدامها"، المرجع السابق.

34 Unisist. working group on bibliographic Date interchange. Unisist guide to standards for information handing, 1980.p.21.، أنظر: "المعايير الموحدة للمكتبات المدرسية وأهمية استخدامها"، المرجع السابق.

الأشكال التقليدية للمعايير الموحدة التي تعتمد على المقاييس الكمية التفصيلية ما أصدره الاتحاد الدولي لجمعيات المكتبات في عام 1973. ويقابلها ما نشره قسم التربية والتعليم في بريطانيا عام 1976 عن معايير موظفي المكتبة، حيث تمّ حساب هذه المعايير بناء على دراسة العمل التفصيلي الذي يتمّ في المكتبة العامة الحديثة. وقد أدّت هذه الدراسات إلى سلسلة من المعادلات الضرورية لإنتاج معلومات عن عدد الموظّفين اللازمين لتقديم مستوى معيّن من الخدمة في ضوء الظروف المحلية المتاحة.³⁵

وقد قامت الحكومة البريطانية بتشكيل لجنة روبرتز Roberts Committee لاستعراض المعايير التي أصدرها الاتحاد الدولي لجمعيات المكتبات وأعدّت بعض التعليقات والنقد على هذه المعايير بالنسبة لتطبيقها في بريطانيا. ولم تحدّد اللجنة معايير بالنسبة لحجم المباني أو بالنسبة للحجم الكلي لمقتنيات الكتب إلا أنّ اللجنة وضعت معايير بالحد الأدنى من الإضافات السنوية للمجموعات التي يجب اقتناؤها بواسطة أي مكتبة تقدّم خدمات إضافية، علاوة على الخدمة الأساسية بجانب ما وضعتها لمساحة المكتبة ككل أو للأقسام المختلفة للمكتبة في المعايير.³⁶

خاتمة

الجمعيات والاتحادات والمنظمات الوطنية والإقليمية والدولية الحكومية وغير الحكومية المتخصصة في المكتبات والمعلومات والأرشيف، هي تكتلات يشترك فيها مجموعة من المهنيين للدفاع عن مصالحهم، من أجل تنظيم مرافق المعلومات والنهوض بالمهنة المكتبية في ظلّ التطوّرات التكنولوجية المتسارعة. كما يمكن أن تلعب أدواراً أخرى مهمة تشمل المساهمة في التكوين المستمر للمهنيين في قطاع المكتبات والمعلومات والأرشيف، فضلاً عن النشاطات العلمية، مثل المؤتمرات وإقامة المعارض ونشر المطبوعات والأدلة الإرشادية والمعايير الموحدة ذات العلاقة بالتخصص.

35 Good frey, Thompson. Planning and design of Library buildings. London the Architectural press, 1986, أنظر: "المعايير الموحدة للمكتبات المدرسية وأهمية استخدامها"، المرجع السابق، p.64.

وبعدّ وجود الجمعيات العلميّة والاتحادات المهنيّة إحدى الدّعامات الأساسيّة لتطوّر التخصّصات المعلوماتيّة ونموّها وتحقيق الاعتراف بها، حيث تعمل هذه الجمعيات والاتحادات على تنظيم جهود من ينتمون إلى المجال وتوجيهها بما يكفل تحقيق الغايات التعليميّة والعلميّة والعملية على حدّ السّواء. وما كان لمجال المكتبات والتوثيق والأرشفة وتنظيم المعلومات أن يبلغ ما بلغه في الوقت الحالي من نضج علميّ واعتراف أكاديميّ وحسن توظيف لتكنولوجيا المعلومات والاتصال والبيانات الذكيّة، إلّا بفضل الجمعيات المهنية الوطنية التي حرصت على الانفتاح على نظيراتها على المستويين الإقليمي والدولي، وتطوير أدوات العمل وسعت لتقنيّاتها، كما حرصت على إبراز مقوّمات المجال وتحديد مواصفات من ينتمون إليه، فضلا عن توفير قنوات الاتصال العلمي ومنافذ بثّ المعلومات المتخصّصة، إلى غير ذلك من الأنشطة والجهود الرّامية لتأكيد هويّة مهن المعلومات ومهيد سبيل مُموّها وازدهارها. فلم يعد من المقبول أن تواصل هذه الجمعيات بمختلف مُسمّياتها ومستوياتها وخاصّة الموجودة بالبلدان العربية دون القيام بأدوارها الحقيقيّة والاختفاء تحت مظلة المؤتمرات السنوي وبعض الأنشطة المتفرقة والمتابعة وتفضيل المبادرات الفردية على العمل المؤسّساتي. وللمنظّمات والجمعيات دور فعال في الارتقاء بالمعرفة، وذلك من خلال الخدمات المرجعية، والتي تعتبر واحدة من الخدمات الفعالة في تكوين صورة ذهنية عن أوضاع المكتبات والمكتبيين في البلدان العربية وغيرها من بلاد العالم. وهذه الصورة التي تؤشّر إلى وضعيّة المكتبات كمؤسسات ثقافية وتعليمية ينبغي النهوض بها بشكل دائم ومستمر، وذلك من أجل متابعة كلّ التطورات والتحديات التكنولوجية القادمة. فالיום نحن بحاجة ماسة إلى ما يعرف المكتبات الذكيّة واعتمادها كلياً على الحاسب الآلي، فالمعلومة أصبحت أهمّ سلعة في عصرنا الحالي (عصر المعلومات)، والمكتبات تعتبر إحدى المصادر المهمة في الحصول على المعلومات، وهذه المكتبات بأنواعها المختلفة ومن خلال خدماتها الفنيّة والعامة بحاجة ماسة إلى رقمنتها واستخدام الأنظمة الذكيّة بأدواتها المختلفة لترقية أدائها.

المراجع

- نادية عبد العزيز الصواف. الرؤية والرسالة لجمعيات المكتبات والمعلومات العربية والأجنبية: دراسة تحليلية مقارنة مع بيان مقترح لعينة من الجمعيات العربية، 2019. https://ijlis.journals.ekb.eg/article_64158_3864e9b193d4b2d166b85a12c50b75c1.pdf
- بيزان، حنان الصادق. "الجمعيات المهنية والمجتمعات المعرفية: قراءات تحليلية لتأطير رؤية عربية مستقبلية". البوابة العربية للمكتبات والمعلومات.. Journal Cybrarians ع 32، 2013. 166-199. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/510910>
- الجابري، س. ب. ع. ب. ح. "دور جمعيات واتحادات المكتبات والمعلومات في بناء مجتمع المعرفة في الوطن العربي". أعمال المؤتمر الثالث والعشرون للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم) الحكومة والمجتمع والتكامل في بناء المجتمعات المعرفية العربية - قطر، ج3، الدوحة: وزارة الثقافة والفنون والتراث، قطر والاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات (اعلم)، 2012. 1724 - 1741. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/207325>
- السريحي، ح. ب. ع. "الجمعيات والاتحادات المهنية العربية والدور المفقود" Cybrarians Journal، ع 18، 2009-1-5. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/507882>
- سهير عبد الباسط عيد. الاتحادات والجمعيات المهنية وخدماتها في مجال المكتبات والمعلومات (ماجستير)، إشراف شعبان عبد العزيز خليفة. بني سويف: جامعة القاهرة، كلية الآداب، 1999.
- محمد محمد الهادي. الإدارة العلمية للمكتبات ومراكز التوثيق والمعلومات، القاهرة: المكتبة الأكاديمية، 1990.
- سعد محمد الهجرسي. المعايير الموحدة لمراكز المعلومات العامة والتوثيق الخاصة وما يرتبط بها من المؤسسات والوظائف. القاهرة: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. وزارة التوثيق والإعلام، 1977.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

شارع محمد علي عقيد - المركز العمراني الشمالي

ص. ب. 1120 - حي الخضراء 1003 - الجمهورية التونسية

الهاتف: 70 013 900 (+ 216) - الفاكس: 71 948 668 (+ 216)

العثوان الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn

الأنترنت: www.alecso.org.tn

ISSN: 0330 - 7042