مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم

Journal of the Saudi Scientific Association for the teacher

دورية علمية نصف سنوية - محكمة

المجلد الثاني- العدد الأول

رمضان 1446هـ - مارس2025 م

بسم الله الرحمن الرحيم

المشرف العام

رئيس جامعة الملك خالد

أ. د. فالح بن رجا الله السلمي

نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. حامد مجدوع القرني

المشرف على وحدة المجلات والجمعيات العلمية

د. محمد سحيم أبو حسان

رئيس هيئة التحرير

أ. د. عبدالله بن علي آل كاسي

رئيس هيئة التحرير

أ. د. عبدالله بن علي آل كاسي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة الملك خالد

هيئة التحرير

أ. د. أحمد بن محمد سعد الحسين

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ. د. محمد بن عبدالله محمد عسيري

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة تبوك

أ. د. مرضي بن غرم الله الزهراني

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة أم القرى

أ. د. محمد بن زيدان عبدالله آل محفوظ

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة الملك خالد

أ. د. محمد بن يحي صفحي

أستاذ التربية الخاصة بجامعة جازان

أ. د. عائشة بنت بليهش العمري

أستاذ تقنيات التعليم جامعة طيبة

مدير التحرير

أ. د. عاصم محمد إبراهيم عمر

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم بجامعة سوهاج، مصر

الهيئة الاستشارية

أ. د. سامي بن فهد بن راشد السنيدي
جامعة القصيم

أ. د. إبراهيم بن عبدالله بن إبراهيم العبيد
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. حمد بن عبدالله بن مطلق القميزي جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز

أ.د. صالح بن يحي بن مفرح الزهراني جامعة جدة

د. محمد محمود محمد القسيم
الجامعة الهاشمية

أ. د. خالد عبد اللطيف محمد عمران
جامعة سوهاج

أ. د. راشد حسين محمد العبدالكريم
جامعة الملك سعود

أ. د. مفرح بن سعيد صالح آل كردم
جامعة الملك خالد

أ.د. ناصر عبدالله ناصر الشهراني
جامعة الملك خالد

Dr. Michael Brody
Montana State University

معلومات عامة عن المجلة وتاريخ التأسيس:

دورية علمية محكمة نصف سنوية تصدر عن الجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم) بجامعة الملك خالد. تنشر إسهامات الباحثين في مجال التعليم والتعلم، وبصورة خاصة كل ما يتعلق بإعداد المعلم وتطويره المهني. وتهدف المجلة إلى تحقيق العديد من الأهداف أهمها: الإسهام في نشر المعرفة من خلال طرح ودراسة القضايا المتعلقة بالتعليم والتعلم، ونشر البحوث والدراسات العلميّة المحكمة في مجال التعليم والتعلم، وإيجاد قناة نشر علميّة تخدم الباحثين في شتى المجالات المتعلقة بالمعلم وبرامج إعداده وتأهيله وتطويره، والإسهام في عرض وتحليل وقراءة الكتب في مجال التعليم والتعلم والمتعلقة برسالة المجلة وأهدافها.

وقد تأسست المجلة في عام 1444هـ بموافقة مجلس جامعة الملك خالد في اجتماعه الثالث بتاريخ 7/ 4/ 1444هـ بالقرار رقم (44/3/11) المتضمن الموافقة على إنشاء المجلة، وتشكيل هيئة تحريرها اعتبارًا من 1/ 1/ 2023م.

رؤية المجلة:

التميز والريادة في نشر الأبحاث والدراسات في مجال التعليم والتعلم.

الرسالة:

نشر الأبحاث والدراسات العلمية المحكمة في مجال التعليم والتعلم وفق المعايير العلمية للنشر.

الأهداف:

1. الإسهام في نشر المعرفة من خلال طرح ودراسة القضايا المتعلقة بالتعليم والتعلم.
2. نشر الأبحاث والدراسات العلميّة المحكمة في مجال التعليم والتعلم.
3. إيجاد وعاء نشر علمي يخدم الباحثين في شتى المجالات المتعلقة بالمعلم وبرامج إعداده وتأهيله وتطويره.
4. الإسهام في عرض وتحليل الكتب وملخصات رسائل الماجستير والدكتوراه في مجال التعليم والتعلم.

الشروط، والقواعد، والتعليمات، والحقوق، والإجراءات الخاصة بالنشر في المجلة:

أولًا: الشروط والقواعد الخاصة بالنشر في المجلة:

1. أن يقع البحث ضمن أحد مجالات النشر بالمجلة.
2. خلو البحث من الأخطاء اللغوية والنحوية.
3. أن يسهم البحث في تنمية الفكر التربوي وتطوير تطبيقاته محليًا أو عربيًا أو عالميًا.
4. أن يلتزم الباحث في بحثه بأخلاق البحث العلمي، وحقوق الملكية الفكرية.
5. ألا تزيد نسبة الاستدلال العلمي باستخدام برنامج iThenticate عن (20%)
6. لا تتم كتابة اسم الباحث أو الباحثين في متن البحث صراحةً، أو بأي إشارة تكشف عن هويته أو هويتهم، ويمكن استخدام كلمة الباحث أو الباحثين بدلًا من ذلك.
7. الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.

ثانياً: تنظيم البحث

أ. **البحوث التطبيقية:**

يورد الباحث أو الباحثون مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه، ومسوغاته، ومتغيراته، متضمنةً الدراسات السابقة بشكلٍ مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم تحديد أهدافه، وبعد الأهداف تورد أسئلة البحث أو فروضه. ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملةً على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنةً كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والتوصيات المنبثقة عنها.

ب. البحوث النظرية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبينًا فيها: أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يُقَسَّم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكوّن جزءًا من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختم البحث بخلاصة شاملة متضمنةً أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

ثالثاً: التوثيق

توضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

1. أن يكون التوثيق في متن البحث وقائمة المراجع وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع.
2. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة[1] (Romanization /Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقًا للنظام التالي:

أ) إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ب) إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة اسم، أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية في أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (In Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ج) توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرةً، مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

د) يلي قائمة المراجع العربية، قائمة المراجع الإنجليزية، متضمنةً المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

وفيما يلي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود ـ العلوم التربوية، 3*(1)، 143 – 170.

Al-Jabr, S. (1991). The evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study at intermediate schools in the Kingdom of Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University-Education sciences, 3*(1), 143-170.

رابعًا: تعليمات النشر في المجلة

- يلزم تنسيق البحث تبعًا لما يلي:

1. لا يتجاوز البحث المقدَّم للنشر (30) ثلاثين صفحة، وبما لا يزيد عن (8000) ثمانية آلاف كلمة.
2. أن يتضمن البحث ملخصين: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، بشرط ألا يزيد أي منهما عن (250) كلمة، وأن يكتب كلٌ منهما في صفحة مستقلة، متبوعًا بكلمات مفتاحية لا تزيد عن خمس كلمات تعبر عن محاور البحث.
3. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة (2.5) سم، ما عدا الهامش الأيمن (3.5) سم، والمسافة بين الأسطر والفقرات "مفرد"

[1] (يقصد بالرومنة: النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية).

4. الخط المستخدم في المتن للكتابة باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (16)، وللكتابة باللغة الإنجليزية (Times New Roman)بحجم (12)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
5. يكون نوع الخط المستخدم في الجداول والأشكال باللغة العربية (Traditional Arabic) بحجم (12)، وباللغة الإنجليزية (Times New Roman)بحجم (10)، وتكون العناوين الرئيسية في اللغتين بولد (Bold).
6. يلتزم الباحث/ الباحثون في البحوث المكتوبة باللغة العربية باستخدام الأرقام العربية (1، 2، 3...) في جميع ثنايا البحث.
7. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، ابتداءً من صفحة الملخص العربي ثم الملخص الإنجليزي وحتى آخر صفحة من صفحات البحث ومراجعه.
8. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائيًا حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقًا لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.

خامسًا: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين

1. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو الاعتذار عن قبوله حتى تنطبق عليه شروط النشر، أو رفضه دون إبداء الأسباب.
2. تنتقل حقوق طبع البحث ونشره إلى المجلة عند إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر، ولا يجوز نشره في أي منفذٍ آخر ورقيًا أم إلكترونيا، دون الحصول على إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
3. لا يحق للباحث/ الباحثين التقدم بطلب لسحب البحث بعد إبلاغه/ إبلاغهم بوصول البحث إلى المجلة.
4. لهيئة التحرير الحق في ترتيب البحوث المقدمة عند النشر لاعتبارات فنية.
5. لهيئة التحرير الحق في اختصار أو إعادة صياغة بعض الجمل والعبارات لأغراض الضبط اللغوي ومنهج التحرير.
6. يبلغ الباحث بعدم قبول بحثه بناءً على تقارير المحكمين دون إبداء أسباب.
7. ترسل نسخة إلكترونية للباحث/الباحثين من العدد المنشور فيه بحثه/بحثهم، ونسخة إلكترونية أيضًا لمستلة البحث.

سادسًا: إجراءات النشر في المجلة

1. إرسال البحث إلكترونيًا بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقًا للشروط والقواعد والتعليمات الخاصة بالمجلة والمذكورة أعلاه، ويرفق مع البحث سيرة ذاتية للباحث/ الباحثين؛ إن كانت مراسلته/ مراسلتهم المجلة هي الأولى لهم.
2. إرسال البحث إلكترونيًا من خلال موقع المجلة الإلكتروني https://journals.kku.edu.sa/ssjt/ar/
3. أن يوقع الباحث/الباحثون إقرارًا يفيد أن البحث لم يسبق نشره، وأنه غير مقدم ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه ونشره في المجلة، أو رفضه، وأنه غير مستل من أية دراسة أيًا كان نوعها.
4. إشعار الباحث عبر البريد الإلكتروني باستلام بحثه خلال خمسة أيام من تاريخ إرساله للمجلة.
5. إشعار الباحث بإرسال البحث للتحكيم في حال اجتياز بحثه للفحص الأولي أو إعادته للباحث في حال رفضه.
6. إرسال البحث المقدم للنشر– في حال اجتيازه للفحص الأولي– إلى محكمين من ذوي الاختصاص يتم اختيارهما بسرية تامة، وذلك لبيان مدى أصالته وجدته وقيمة نتائجه وسلامة طريقة عرضه ومن ثم مدى صلاحيته للنشر.
7. بعد التحكيم، ترسل تقارير المحكمين للباحث/ الباحثين لإجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون.
8. بعد عمل التعديلات، يعاد إرسال النسخ الأصلية للبحث والنسخة المعدلة على البريد الإلكتروني للمجلة لمراجعة البحث في صورته النهائية من هيئة التحرير.
9. إشعار الباحث بقبول بحثه للنشر إلكترونيًا على موقع المجلة.

افتتاحية العدد

الحمد لله الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على معلم الناس الخير، وعلى آله وصحبه ومن استن بسنته واهتدى بهديه إلى يوم الدين. أما بعد،

تعود مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم، المجلة الرائدة في مجال البحث التربوي والتعليم، لتواصل مسيرتها في تقديم أبحاث علمية رصينة تعنى بالمعلمين والمعلمات، والباحثين والباحثات في مجالات التعليم والتعلم على وجه الخصوص، والبحث التربوي بصفة عامة. وتستمر المجلة في تلبية احتياجات التربويين بتقديم المساهمات العلمية التي تُثري ساحة البحث في وهي بذلك تسهم في تعزيز مستوى التعليم وتطويره، ساعيةً إلى رفعة مكانته على الصعيدين الوطني والدولي.

يسرني باسمي واسم أعضاء هيئة التحرير أن أقدم لأعضاء الجمعية السعودية العلمية للمعلم (جسم) والباحثين والباحثات هذا الإصدار المتميز، المتمثل في العدد الثاني من المجلة، الذي يجسد نتاجًا علميًا قيمًا من مجموعة من الزملاء الباحثين والباحثات من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، وذوي الخبرات التعليمية في التعليم العام، بالإضافة إلى طلاب وطالبات الدراسات العليا في التخصصات التربوية. وهذا العدد يعكس الجهود المستمرة والمخلصة التي تبذل في سبيل تحقيق رؤية المجلة وتعزيز مجالات البحث العلمي في التعليم.

وفي الختام، أُهيب بجميع الباحثين والمتخصصين الإسراع في الانضمام إلى مجتمع المجلة، سواء كمحكمين أو ككتاب، ونسعى جميعًا – بعون الله وتوفيقه – إلى أن تواصل المجلة تحقيق التميز العلمي لتكون ضمن أفضل المجلات المصنفة على المستوى الوطني والعالمي.

وختامًا، كل الشكر والتقدير لزملائي في هيئة التحرير وأعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة، ونلتقي في العدد القادم بإذن الله.

والله ولي التوفيق.

رئيس هيئة التحرير

أ. د. عبدالله بن علي معيض آل كاسي

جدول المحتويات

عنوان البحث	الصفحة
توظيف المنهج الاستنباطي للبحث العلمي في مجال التربية الإسلامية	
د. نورة بنت حمود المضحي المطيري	١-٢٩
واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك	
د. محمد علي محمد آل متعب	٣٠-٥٨
فعالية تدريس الفيزياء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة	
أ. وائل زين خليل فاخرجي	٥٩-٨١
توجهات بحوث تعليم الرياضيات في المجلات السعودية خلال الفترة من 2020 حتى 2024م	
أ. عبدالله محمد محمود إبراهيم الشنقيطي، أ. د. محمد صنت الحربي	٨٢-١٠٩
دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي، دراسة ميدانية وفق بعض المتغيرات	
د. حاتم عبدالله سعد الحصيني	١١٠-١٣٧
فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية ممارسات تعليم (STEM) لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية	
أ. د. علي حسن حسين الاحمدي د. علي عياد حميد الحجوري	١٣٨-١٦٦

أبحاث العدد

توظيف المنهج الاستنباطي للبحث العلمي في مجال التربية الإسلامية

د. نورة بنت حمود المضحي المطيري

أصول التربية الإسلامية، مقر العمل الأمن العام

Nr553329@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى تَعرُّف مدى توظيف المنهج الاستنباطي للبحث العلمي في مجال التربية الإسلامية، واستخدمت المنهج الوصفي من خلال تحليل الأدب التربوي والدراسات السابقة، وتكونت من إطار عام شمل مقدمتها وموضوعها وأسئلتها وأهدافها وأهميتها ومنهجها ومصطلحاتها والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعها، ثم خمسة محاور، عرض المحور الأول الإطار الفكري للمنهج الاستنباطي كما تعكسه الأدبيات التربوية، ووضح المحور الثاني مبادئ وقواعد استخدام منهج الاستنباط في البحث التربوي، وحدد المحور الثالث خطوات تطبيق المنهج الاستنباطي في البحث التربوي بمجال التربية الإسلامية، واهتم المحور الرابع بالضوابط اللازمة لتوظيف المنهج الاستنباطي في البحث التربوي بمجال التربية الإسلامية، ثم خاتمة بها أبرز نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها، وكان من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي: تتمثل قواعد فهم النصوص الإسلامية في القرآن والسنة فيما يأتي: قواعد فهم النصوص بدلالات النصوص، وقواعد الترجيح، وقواعد الاستنباط، وتتعدد ضوابط المنهج الاستنباطي في البحث التربوي في مجال التربية الإسلامية، ومنها ضوابط تتعلق بمن يستنبط، وضوابط تتعلق بموضوع الاستنباط، وضوابط تتعلق بمنهج الاستنباط.

الكلمات المفتاحية: الاستنباط – المنهج الاستنباطي – البحث العلمي – التربية الإسلامية.

Employing the deductive approach to scientific research in the field of Islamic education

Abstract:

The study aimed to employ the deductive approach for scientific research in the field of Islamic education. It used the documentary approach and consisted of a general framework that included its introduction, topic, questions, objectives, importance, methodology, terminology, and previous studies related to its topic, then five axes. The first axis presented the intellectual framework of the deductive approach as reflected in educational literature. The second axis clarified the intellectual framework of scientific research in the field of Islamic education. The third axis dealt with the principles and rules of using the deductive approach in educational research. The fourth axis identified the steps for applying the deductive approach in educational research in the field of Islamic education. The fifth axis focused on the controls necessary for employing the deductive approach in educational research in the field of Islamic education. Then, it concluded with the most prominent results of the study, its recommendations, and its proposals. The most prominent results of the study were the following: The rules for understanding Islamic texts in the Qur'an and Sunnah are as follows: The rules for understanding texts by the meanings of texts, the rules of preference, and the rules of deduction. The controls of the deductive approach in educational research in the field of Islamic education are multiple, including controls related to who deduces, and controls related to on the subject of deduction, and controls related to the deduction method.

Keywords: Deduction - Deductive method - Scientific research - Islamic education.

المقدمة:

تعتبر التربية الإسلامية الوسيلة الفعالة لتحقيق أهداف الإسلام لإعداد الإنسان الصالح الذي يعبد الله حق عبادته، ومحتوى هذه التربية هو الإسلام الذي يترجم حقائقه دون زيادة أو نقصان إلى مواقف سلوكية في حياة المسلم، ليسير الإنسان في حياته على منهج الله الذي ارتضاه جل وعلا لصالح خلقه (الحقيل،1416، 5).

وجاء الإسلام بمنهج كامل متكامل متزن و بأساليب وقواعد واضحة ومرنة تتوافق مع الفطرة الإنسانية واحتياجاتها الحسية والعقلية والجسمانية؛ ذلك لأن هذا المنهج صادر من خالق الإنسان وهو الأعلم به، فالإسلام شريعة الله للبشر أنزلها لهم ليحققوا عبادته في الأرض فلا تحقيق لشريعة الإسلام إلا بتربية النفس والجيل والمجتمع (المقهوي،2020، 726).

وتمثل التربية الإسلامية المنهج الذي يحقق التطبيق الفعلي للتشريع الإسلامي، ويمكن توصيف التربية الإسلامية بأنها:" نظام إعداد الجيل المسلم إعدادًا متكاملا لجميع جوانب الشخصية: جسميا وعقليًّا واعتقاديًّا وروحيًا وخُلقيًّا واجتماعيًّا ونفسيًّا في جميع مراحل نموها، وذلك في ضوء ما أتى به الإسلام؛ مما يُسهم في إخراج الأمة الإسلامية التي تُحقق العبودية لله تعالى في الدنيا وتفوز برضوانه في الآخرة (فوارس، 2015، 81).

إضافة إلى أن التربية الإسلامية قادرة بمؤسساتها على بناء شخصية الإنسان؛ لتجعل منها خير نموذج على الأرض، وتحقق العدالة الإلهية في المجتمع الإنساني، وتستخدم ما سخّر الله لها استخدامًا صحيحًا لا شطط فيه، ولا غرور، ولا إفراط، ولا تفريط (النجار، 2009، 2).

وتستمد جميع الفلسفات التربوية المختلفة منهجها من أصول وضعية من صنع الإنسان، في حين أن التربية الإسلامية ربانية المصدر تستمد أسسها من الوحي الإلهي المنزل في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وهما مصدرا التشريع الإسلامي، "ومن هدى القرآن والسنة يمكننا أن نستنبط مضامين تربوية ترسم لنا منهج حياة وتسمو بالمجتمع إلى قمة إنسانيته، فمن نهج القرآن والسنة المطهرة تتضح لنا النظرة الواضحة والصحيحة للإنسان والكون والحياة". (أحمد، 2022).

وترى الباحثة أن البحث العلمي يُعَد مطلبًا رئيسًا وأساسا لتقدم العلوم وتطور المعارف والنهوض بالمجتمعات من خلال ما يُسهِم به من نتائج وحلول لمختلف المشكلات التي تواجه المجتمعات. كما يؤدي البحث العلمي دورا كبيرا في تشكيل المسار التربوي للمؤسسات التعليمية عامة والجامعية بصفةٍ خاصةٍ.

ويعد البحث التربوي مجالا من مجالات البحث العلمي حيث يهتم بمعالجة المشكلات والقضايا التربوية بهدف الوصول إلى حلول ممكنة ومناسبة لها، كما يسهم في رسم السياسة التربوية، وتوفير المعلومات والبيانات اللازمة لصنع القرار التربوي بطريقة رشيدة، ويمهد لعمليات التغيير والتجديد التربوي وإثراء المعرفة وتوظيفها لحل المشكلات (الحويطي، نجمي، 2021، 141).

ولقد جاء الإسلام داعِيًا إلى البحث العلميّ والدِّراسة والتَّمحيص والتنقيب والمعرفة؛ فالحِكْمة ضالَّة المؤمن، وطلب العلم فريضةٌ على المسلمين، وقد دعا الإسلامُ إلى تمجيد العقل، وتحصيل العلم، حتَّى إنَّه قرنَ شهادة العلماء بشهادة الملائكة ﴿ شَهِدَ ٱللَّهُ أَنَّهُۥ لَآ إِلَٰهَ إِلَّا هُوَ وَٱلْمَلَٰٓئِكَةُ وَأُوْلُواْ ٱلْعِلْمِ قَآئِمًۢا بِٱلْقِسْطِۚ ﴾ (آل عمران، 18)، بل اعتبَر إيمانَ الإنسان وعبادة الله غير كاملةٍ ما لَم تَصْدر عن علمٍ وإدراك وبصيرة ﴿ وَتِلْكَ ٱلْأَمْثَٰلُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِۖ وَمَا يَعْقِلُهَآ إِلَّا ٱلْعَٰلِمُونَ ﴾ (العنكبوت، 43). ولا غرو أن نجد في القرآن آيات تتساءل: (أفلا تعقلون)؟ (أفلا ينظرون)؟ (أفلا تتدبرون)؟ (أفلا يعلمون)؟ (أفلا تتفكرون)؟ ولذلك ما انفك علماء المسلمين على مر السنين وتعاقب الأزمنة من التمحيص في العلوم والبحث في كينونة آيات القرآن لمعرفة مجريات الأمور ومسبباتها، وبتحليل وتعليل قوله تعالى: ﴿ سَنُرِيهِمْ ءَايَٰتِنَا فِى ٱلْءَافَاقِ وَفِىٓ أَنفُسِهِمْ حَتَّىٰ يَتَبَيَّنَ لَهُمْ أَنَّهُ ٱلْحَقُّ ﴾ (فصلت، 53) (راشد، 2012).

وعلى الرغم من أن معايير تقييم الأداء الجامعي تصنف وفق وظائف الجامعة الثلاث فإنَّ التقييم الأهم يكمن في النشر العلمي والمشاريع البحثية (Chen, C. Y. 2015, 18). وعليه فقد أصبحت الجامعات مطالبةً بمضاعفة جهودها في التركيز على المجال البحثي، لا سيما مع التحول نحو التصنيفات العالمية التي تركز من بين أهم معاييرها على معدلات الاستشهاد البحثي، وكذا عدد الباحثين الدوليين بالجامعة، ومدى التأثير البحثي، وفي ظل اعتماد بعض التصنيفات العالمية على مسوح الآراء (THE) فإنه ليتحتم على الجامعات الاهتمام بما يزيد من سمعتها بين المجتمع الأكاديمي المحلي والدولي، والتي تمثل الشراكة البحثية أهم أعمدتها. (Liu, Z., Moshi, G. J., & Awuor, C. M. 2019, 27).

وإن من أبرز مجالات البحث العلمي مجال البحث التربوي الذي يسهم في رسم السياسة التربوية، ويوفر المعلومات والبيانات اللازمة لصنع القرار التربوي بطريقة رشيدة، ويمهد لعمليات التغيير والتجديد التربوي، فهو يعد أحد الأدوات المهمة التي لا غنى عنها لمواجهة المطالب المتعددة لمنظومة التعليم (الدهشان، 2015، 64).

وتقدم البحث العلمي يعتمد على منهجية علمية للبحث في التربية الإسلامية، والباحث المسلم يتعامل مع الفكر ضمن إطار مرجعي إسلامي يتميز عن كل الفلسفات بنظرته الخاصة لمفهوم العلم ووظائفه ورسالته في الحياة، ضمن معايير محددة تشتق من منهجية البحث التربوي ومن مفهوم التربية الإسلامية وأهدافها وخصائصها.

مشكلة الدراسة:

تشير أدبيات البحث العلمي والدراسات المستقبليَّة إلى أن المستقبل سيشهد تحولات علميَّة وتكنولوجيَّة هائلة، وأنه من الأهميَّة بمكان أن تواكب الأبحاث في مجال التربية العلميَّة استقراء المستقبل، والاهتمام بالنظرة المستقبليَّة في جميع مكونات المنظومة التعليميَّة؛ وذلك لمواجهة التحديات والتطور المتسارع، وظهور منهجيات جديدة، منها منظومة المعرفة، ومجتمع المعرفة (عسيري، 2018).

وتكمن ضرورة الاهتمام بالبحث العلمي فيما نراه الآن في واقعنا المعاصر من خمول البحث العلمي في بعض الدول العربية والنامية، وضعف نواتجه في جوانب متممة للاقتصاد المعرفي لدولة ما (Friedman & Aragon 2018).

وعلى الرغم مما سبق فيشير الحريري، والوادي، وعبد الحميد (2017، 60) إلى أن من أبرز المشكلات التي تواجه البحث التربوي في الوطن العربي والتي تحول دون الاستفادة من نتائجه هو عدم وجود دراسات مسحية للحاجات والمشكلات البحثية؛ مما يعني غياب الرؤية لمؤسسات التعليم العالي عن واقع المجال التربوي وحاجاته، ووضع سياسات بحثية لتوجيه بحوث الباحثين.

كما أكدت بعض الدراسات وجود فجوة كبيرة بين المؤسسات البحثية والمؤسسات التنموية المختلفة الاقتصادية والاجتماعية والخدماتية في الوطن العربي بصفةٍ عامةٍ (لعزالي، 2018، 24).

وفي ذات السياق أكدت دراسة نصر الدين وعلي (2018، 192) أن البحث العلمي في الوطن العربي يعاني من بعض العراقيل التي من شأنها أن تهدد مسيرته، كما أنه غير قادر على الوفاء بحاجات المجتمع ومتطلبات التنمية، وهذا الأمر يرجع لوجود بعض المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منه.

إضافة إلى ما سبق يعاني البحث العلمي في الوطن العربي من غياب التوازن في تناول مجالاتها حيث يركز الباحثون على مجالات دون غيرها، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات السابقة؛ حيث تشير نتائج دراسة الحنو (2016، 179)، التي قدمت تحليلا لـ (348) بحثًا منشورًا في عشر مجلات عربية علمية محكمة خلال فترة عشر سنوات من (2005- 2014م)، وكشفت نتائج الدراسة أنه تم استخدام منهجية البحث الكيفيّة في (3) دراسات فقط، وبنسبة بلغت (0.86%)، في حين استخدمت منهجية البحث الكمي في (322) دراسة بنسبة (92.52%).

كما أشارت دراسة الموسى (2019) إلى أنه يغلب على رسائل الماجستير والدكتوراه استخدام مناهج البحث الكمي، وفي مقدمتها المنهج الوصفي المسحي، ثم الوثائقي، واعتمدت على الاستبانة أداة لجمع المعلومات.

وفيما يتعلق بتخصص التربية الإسلامية فقد أشارت دراسة (العاني، والزدجالية، 2018: 333) إلى أن أكثر المناهج البحثية استخدامًا وشيوعًا في الإنتاج الفكري المرتبط برسائل الماجستير في التربية الإسلامية هو المنهج الوصفي، وأن أكثر المجالات البحثية تكرارًا هو مجال تقويم المناهج، وأن المجالات التي ترتبط بالتعليم الإلكتروني، والإدارة التربوية، وقضايا المرأة سجلت نسبًا منخفضة للغاية، كما كشفت الدراسة إلى وجود حاجة ماسة لتحديد أبرز الأولويات والاحتياجات البحثية في تخصص التربية الإسلامية.

وفي سياق متصل أكدت دراسة رضوان (2018) أن البحث العلمي في مجال التربية الإسلامية يواجه عديدًا من المعوقات. كما أوصت دراسة (القحطاني، 2020: 638) بضرورة تحديد مجالات وأولويات بحثية في تخصص أصول التربية الإسلامية بناء على ما يحتاجه الواقع المعاصر.

وتتعدد مناهج البحث العلمي بشكل كبير، ومن ضمن تلك المناهج المنهج الاستنباطي المستخدم في البحث العلمي، والهدف من هذا التعدد هو أن يمكن أن تتناسب مع الظواهر العلمية موضوع البحث، حيث اعتمد العلماء على استخدام المنهج الاستنباطي في بحث الكثير من الظواهر المختلفة، فهو أحد المناهج العلمية التي لها تاريخ كبير في البحث العلمي.

ويتعلق المنهج الاستنباطي بالعلوم النظرية والأدبية والإنسانية والقانونية والإدارية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وكذلك فقه المعاملات (عناية، 2008م، 24). وأكدت دراسة الدوسي (2017،48) أهمية المنهج الاستنباطي بالنسبة للباحث حيث يقوم بتوليد التصورات الذهنية لدى الباحث من خلال ربط التوجهات الفكرية بما يصححها ويقومها كالكتاب والسنة النبوية وترسيخ القناعة الشخصية وتحقيق الإفادة العلمية وتنمية التحصيل العلمي لديه.

وفي ضوء أوجه القصور وغياب التوازن في مجالات البحث العلمي في التربية الإسلامية بالتركيز على مجالات ومناهج بحثية بعينها وترك غيرها لصعوبتها أو لضعف امتلاك المهارات البحثية المتطلبة لها، فإن موضوع الدراسة يتركز حول تجلية المنهج الاستنباطي وبيان كيفية توظيفه في مجال البحث العلمي في التربية الإسلامية، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الإطار الفكري للمنهج الاستنباطي كما تعكسه الأدبيات التربوية؟
2. ما مبادئ استخدام منهج الاستنباط في البحث التربوي؟
3. ما خطوات تطبيق المنهج الاستنباطي في البحث التربوي بمجال التربية الإسلامية؟
4. ما الضوابط اللازمة لتوظيف المنهج الاستنباطي في البحث التربوي بمجال التربية الإسلامية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة تحقيق ما يأتي:

1. عرض الإطار الفكري للمنهج الاستنباطي كما تعكسه الأدبيات التربوية.
2. تحديد مبادئ استخدام منهج الاستنباط في البحث التربوي.
3. توضيح خطوات تطبيق المنهج الاستنباطي في البحث التربوي بمجال التربية الإسلامية.
4. الكشف عن الضوابط اللازمة لتوظيف المنهج الاستنباطي في البحث التربوي بمجال التربية الإسلامية.

أهمية الدراسة:

تنطلق أهمية الدراسة من عدة اعتبارات أبرزها ما يأتي:

الأهمية النظرية:

- ندرة الدراسات التي تناولت المنهج الاستنباطي في مجال التربية الإسلامية.
- إثراء الأدبيات التربوية حول المنهج الاستنباطي في مجال البحث العلمي في التربية الإسلامية.
- أهمية الكشف عن طبيعة المنهج الاستنباطي وتوظيفه في البحث العلمي بمجال التربية الإسلامية بما ييسر للباحثين استخدامه في بحوثهم المستقبلية في المجال.
- من المؤمل أن توجه هذه الدراسة الباحثين الجدد نحو اختيار موضوعات تثري تخصص أصول التربية الإسلامية وتضيف إليه إضافات نوعية جديدة.

الأهمية التطبيقية:

- تأتي الدراسة متزامنة مع الجهود المبذولة والداعية إلى التطوير المستمر للبحث العلمي بصفة عامة وفي مجال أصول التربية الإسلامية بوجه خاص.
- من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة المسئولين في تطوير البحوث التربوية في تخصص التربية الإسلامية من خلال توفير إطار نظري يفيد الباحثين عند اختيار موضوعات بحثية تتطلب استخدام المنهج الاستنباطي.

منهج الدراسة:

بالنظر إلى موضوع الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الذي يعرف بأنه: "هو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا" (عبيدات وآخرون،1984م، ص 187)، وذلك لتحليل الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدارسة.

مصطلحات الدراسة:

الاستنباط: في اللغة: الاستخراج (ابن فارس، 1978، ج4 ص 402) وفي الاصطلاح: كل مستخرج شيئا كان مستترا عن أبصار العيون أو عن معارف القلوب فهو له مستنبط (الطبري، 2000, ج4 ص 184)

المنهج الاستنباطي: هو: استخراج ما هو مستتر في المعرفة. أما الاستنباط التربوي فهو الطريقة التي يقوم فيها الباحث ببذل أقصى جهد عقلي ونفسي عند دراسة النصوص بهدف استخراج مبادئ تربوية مدعمة بالأدلة الواضحة. (عبد الله وفودة، 1403هـ، ص 43).

ويعرف منهج الاستنباط التربوي إجرائيا بأنه: طريقة من طرق البحث لاستخراج أفكار ومعلومات ومضامين تربوية من مصادر التربية الإسلامية وفق ضوابط وقواعد محددة ومتعارف عليها عند العلماء المختصين.

البحث العلمي: "بذل الوسع والطاقة في معالجة المفاهيم والقضايا والمسائل التربوية القائمة في الواقع التربوي في ضوء الأدلة الشرعية" (حسين، 2015، 114).

التعريف الإجرائي للبحث العلمي: "نشاط فكري وعملي لتناول قضايا ومشكلات تربوية وفق

مجموعة من الخطوات العلمية المنظمة للوصول إلى نتائج يمكن تعميمها".

الدراسات السابقة:

استخدم الباحثون المنهج الاستنباطي لاستنباط المضامين التربوية المتضمنة في سور القران الكريم وأحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم وأهميتها بالنسبة للمعلم والمتعلم، وسنستعرض بعضا منها وفق ترتيب زمني من الأقدم إلى الأحدث.

ويمكن عرض هذه الدراسات على النحو الآتي:

1. دراسة أروى آل فهيد (2014): هدفت الدراسة لاستنباط المضامين التربوية في سورة النساء، ووظّفت الدراسة المنهج الاستنباطي، وأظهرت الدراسة أن سورة النساء قد اشتملت على عدد كبير من المضامين التربوية حيث تضمّنت قيمًا تربوية في مجالات متنوّعة، من أبرزها الجانب العقدي والجانب الخُلقي، وتوصّلت الدراسة من خلال استنباط الأصول العامة للتربية في سورة النساء بوصفها نموذجا إلى أن منهج القرآن الكريم في التربية هو ما يناسب طبيعة الإنسان في هذا العصر.
2. دراسة الشنبري (2015): هدفت الدراسة لاستنباط المبادئ والقيم والأساليب التربوية من سورة الحاقة، كما هدفت إلى الكشف عن أهم التطبيقات التربوية للمبادئ المستنبطة من سورة الحاقة في الواقع المعاصر، وتمّ توظيف المنهج الاستنباطي، وأظهرت الدراسة أن مبدأ الإيمان هو أهم المبادئ المستنبطة من سورة الحاقة؛ حيث إنه أساس العقيدة الإسلامية، وحياة الإنسان الحقيقية، وأظهرت السورة حقيقة الجزاء على العمل، فمن أحسن جُزي خيرًا، ومن أساء فجزاؤه عذاب أليم، وأن التكرار والقصة من أهم الأساليب التربوية الواردة في السورة، والمفيدة في ترسيخ المعلومة وفي سرعة استذكارها، وأن الصدق من أهم ما ينبغي أن يُربّى عليه النشء؛ لأهميته ومكانته في الحياة، كما ينبغي التنفير من الكذب لخطورته وشناعته.
3. دراسة الحميد (2017): هدفت الدراسة لاستنباط القيم التربوية من آيات الصدقة، وتَعرُّف الأساليب التربوية المستنبطة من آيات الصدقة، وتحديد التطبيقات للمضامين التربوية المستنبطة من آيات الصدقة في المجتمع، وقد استخدم الباحث المنهج الاستنباطي في هذه الدراسة، ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن القيم المتضمنة في آيات الصدقة، هي: قيمة الإخلاص، وقيمة العفو، وقيمة الإيثار، وقيمة الصبر، وقيمة الخوف والرجاء، كما أظهرت الدراسة عظم شأن الإخلاص لله تعالى في جميع أعمال العبد، وأن النية مدارها، وحثت عليها آيات الصدقة، وأظهرت الدراسة أهمية التربية على الصبر في كل شؤون الحياة، ومن ذلك في أثناء التصدق فربما يتعرّض المؤمن إلى اللمز والسب والاستهزاء، كما تضمّنت الآيات ثلاثة أساليب تربوية، الأسلوب الحكيم، وأسلوب ضرب المثل، وأسلوب الترغيب والترهيب.

4. دراسة أحمد (2022): هدفت الدراسة لاستنباط المضامين التربوية من الحديث النبوي عن النفر الثلاثة الذين أغلقت الصخرة عليهم الغار باستخدام المنهج الاستنباطي، وأسلوب تحليل المحتوي، للتوصل إلى هدف الدراسة المتمثل في: استنباط المضامين التربوية من الحديث النبوي عن النفر الثلاثة الذين أغلقت الصخرة عليهم الغار، ومن أهم نتائج الدراسة: فضل الدعاء والتضرع والالتجاء إلى الله بالعمل الصالح، وفضل بر الولدين وتعظيم حقهما، وفضل التعفف والبعد عن الحرام، وفضل الأمانة وإكرام العاملين وإعطائهم أجورهم، وتضمن الحديث منهجا تربويا لعلاقة الشخص مع والديه، وكيفية برهما والإحسان إليهما وتقديمهما على أي أحد ورعايتهما والإنفاق عليهما. كذلك تضمن الحديث منهجا تربويا لعلاقة الشخص مع المرأة الأجنبية، والحذر من الخلوة بها، والبعد عن استغلال حاجتها، والتعفف، والسعي للارتباط المشروع بالمرأة، وعلاقة الشخص مع من يعملون عنده في مراعاة حقوقهم، وإعطائهم أجر عملهم فور انتهاء العمل، وحفظ مستحقاتهم.

5. دراسة القرشي (2023): هدفت الدراسة لاستنباط المضامين التعليمية المتعلقة بالمعلم والمتعلم في حديث جابر رضي الله عنه، قال: كنت مع النبي صلى الله عليه وسلم في غزاة فأبطأ بي جملي وأعيا فأتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال:"جابر، فقلت: نعم ... إلخ، والتطبيقات التربوية لحديث جابر رضي الله عنه مع النبي صلى الله عليه وسلم في المدرسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وفق الأسلوب الاستنباطي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: إن من أهم العوامل لتحسين وتأصيل العملية التربوية الاستفادة من المصادر الإسلامية المتمثلة في القرآن الكريم والسنة النبوية، وإيضاح المضامين التربوية فيهما، وأن الملجأ الحقيقي الذي يحمي الأمة الإسلامية ويعيد مجدها وحضارتها هو العمل بالكتاب والسنة في جميع نظم الحياة مما يؤكد أصالة الإسلام وفكره؛ حيث إنه لا يوجد نظام متطور يصلح لكل زمان ومكان إلا الإسلام، وأن كتب الحديث تعطي الاتجاهات التربوية الصحيحة بعد كتاب الله عز وجل، والتي يجب أن تطبق ويؤخذ بها من خلال العملية التعليمية؛ لأنها تحتوي على المنهج التربوي الصحيح المتكامل.

التعليق على الدراسات والبحوث السابقة:

تعددت الدراسات السابقة التي استخدمت المنهج الاستنباطي، فقد استخدمت الدراسات السابقة المنهج الاستنباطي لاستنباط المضامين التربوية في بعض سور القران الكريم وبعض من الأحاديث النبوية في حين ركزت الدراسة الحالية على التأصيل للمنهج الاستنباطي وتحديد ضوابط ومبادئ توظيف المنهج الاستنباطي في مجال البحث العلمي في التربية الإسلامية، ولذا تأتي الدراسة الحالية متفقة مع الدراسات السابقة بوجه عام من حيث الاهتمام بمنهجية البحث العلمي، ولكنها تختلف عنها في تركيزها على المنهج الاستنباطي تحديدا، وفي تركيزها على كيفية توظيفه في مجال التربية الإسلامية بشكل أخص، واستفادت

الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في جانب تدعيم الإحساس بموضوع الدراسة، وفي تناول بعض المفاهيم النظرية بالإضافة للاسترشاد بما ورد بها من مراجع ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية.

محاور الدراسة:

المحور الأول: الإطار الفكري للمنهج الاستنباطي كما تعكسه الأدبيات التربوية:

1. نشأة المنهج الاستنباطي:

يعد الفلاسفة اليونانيون من أوائل من أسهم في تطوير الأسلوب المنظم للحصول على المعرفة، حيث كان أرسطو وأتباعه قد شجعوا على اتباع المنطق الاستدلالي؛ حيث إن عملية التفكير من العام إلى الخاص من خلال جدل منطقي، ويتكون الجدل من عدد من العبارات يقف بعضها إلى جانب بعض، والعبارة الأخيرة هي النتيجة، والبقية يطلق عليها مقدمات تعطي براهين داعمة، والنوع الرئيسي في المنطق الاستدلالي يطلق عليه القياس، ويتكون القياس من مقدمة رئيسية ومقدمة فرعية يتبعها نتيجة، ويعتبر فرانسيس بيكون المؤسس والأب الروحي للمنهج الاستنباطي، وقد قام بتقسيم المنهج الاستنباطي إلى ثلاثة أقسام وهي: الاستنتاج الصوري، الاستنتاج التحليلي، والاستنتاج الرياضي. (ضامن، 2007م، ص27).

ويشير أبو العدوس (2015م) إلى أن علماء العرب نبغوا في البحث العلمي في شتى العلوم والفنون وما زالت مؤلفاتهم وأبحاثهم وآثارهم حتى الآن أمام العيان، وقد وضع هؤلاء العلماء لبنة البحث العلمي الأولى، وشاركوا في تصميم أسسه، وابتدعوا أدوات البحث والقياس والتجريب، واخترعوا الأجهزة والأدوات العلمية، واتبعوا الملاحظة والتدقيق والتمحيص، وتميزوا بالدقة والموضوعية والقياس (ص 30).

ويرى سعيدان (1986م) أن المنهج العلمي الذي نحن العرب بأشد الحاجة إليه، هو صناعة عربية، بدأها جابر بن حيان (813م) وأتمها ابن الهيثم (1039م) فأركان المنهج العلمي ثلاثة هي: البرهان الرياضي، والتجربة الحسية، والموضوعية (ص 55).

وقد دعا القرآن الكريم الناس إلى استخدام العقل والانتفاع به، وإلى التفكير والاستنتاج وربط المسببات بالأسباب والنتائج بالمقدمات والاستنباط، وذم تعطيل القوة العظيمة التي هي وسيلة الاهتداء، فقد تكررت في القران كلمة "تعقلون" في ثلاثة وعشرين آية، وقد مدح القران الكريم الذين يتفكرون وذم الذين لا يتفكرون.

لذا انطلق الصحابة من هذا المبدأ وأعملوا عقولهم، وبدأوا في البحث في المسائل العلمية، وظهر المنهج الأصولي في عصرهم رضى الله عنهم، فابن عباس رضي الله عنه وضع فكرة الخاص والعام، وذكر بعض الصحابة الآخرين فكرة المفهوم وفكرة القياس وهي غاية الأصولي كقياس الأشباه بالنظائر والأمثال بالأمثال، وتكلموا في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم في العلل، وجاء الشافعي رحمه الله فصاغ علم الأصول في منهج عام مستقل صادر عن فكر خاص، وهو اتجاه عقلي علمي يضبط الاستدلالات التفصيلية بأصول تجمعها (حلمي، 2005م، 23).

ومن خلال ما سبق يمكن الإشارة إلى أنه على الرغم من رأي البعض أن المؤسس الحقيقي للمنهج الاستنباطي هو فرانسيس بيكون فإن هذا لا ينفي استخدام علماء الشرع الحنيف هذا المنهج من خلال سبرهم أغوار القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وما اندرج تحتهما من آثار السلف بالتأمل والتدبر والنظر، فكانت طبيعة عملهم تنطلق من النص في أعلى الهرم مستخرجين منه الجزئيات الكثيرة، فبرعوا في هذا الباب غاية البراعة، وهم المؤسسون الحقيقيون للمنهج الاستنباطي.

2. مفهوم المنهج الاستنباطي:

عرفه العيسى (2012م) بأنه "طريقة من طرق البحث التربوي يتم من خلالها إظهار ما خفي من النص الوارد في القران الكريم والسنة مما له صلة بالتربية وفق قواعد وضوابط حددها علماء الأصول" (ص12).

ويعرف الشيخ المنهج الاستنباطي بأنه (2013) "استخدام القواعد في الاستفادة من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية وما تتضمنه من أحكام تشريعية وتوجيهات تربوية ونفسية في تحليل ودراسة القضايا التربوية والنفسية"(ص 23).

على حين يعرفه أبو العينين (1988) بأنه "تلك الدراسات التي تتجه إلى استنباط واستخراج المبادئ والأسس النظرية للتربية الإسلامية وإطارها الفكري وما يتصل به من أهداف وقيم، وطرائق تربوية تعليمية من خلال دراسة القران الكريم والسنة المطهرة باعتبارهما المنبعين الرئيسين وما دار في فلكهما من اجتهادات العلماء" (ص9).

وبناء على ما سبق فالمنهج الاستنباطي عملية عقلية يعمل فيهما الباحث عقله لاستخراج المبادئ والأسس والقيم والأفكار التربوية بطريقة ومنهجية علمية وفق ضوابط وقواعد حددها الشرع.

وليس منهج الاستنباط مرتبطا بالبحث في القرآن الكريم والسنة النبوية فقط بل هو منهج عام، يشمل ما استنبط من الكتاب والسنة باعتبارهما المصدرين الرئيسين وما دار في فلكهما من اجتهادات العلماء، فكل ما يتعلق بالتربية من مبادئ وأساليب وأسس وجوانب، وإن كان من غيرهما فكل ما فيه فائدة للتربية في ضوء مصادر التربية الإسلامية.

3. أهداف المنهج الاستنباطي في البحث التربوي:

أشار إبراهيم (1433هـ) إلى جملة من أهداف الاستنباط يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

- تمكين الباحث من الإفادة من النصوص الشرعية، والوقوف على الآراء التربوية.
- تحقيق الأهداف التعبدية، ومنها: ابتغاء رضوان الله عز وجل، وتحقيق المقصد من إنزال الكتاب، والتلفظ بالسنة النبوية، وتحقيق أمر الله بالتدبر.
- تدعيم نفاذ الرأي التربوي الإسلامي عبر الطريق الذي اعتمده علماء الإسلام.
- تنمية ملكة الفهم والتأمل والتدبر والاستنتاج.
- تَعرُّف فلسفة التربية الإسلامية من خلال الموروث التربوي الإسلامي.

- القدرة على رد الآراء الفاسدة المنسوبة إلى النصوص الشرعية أو إلى الموروث الإسلامي المعتمد.
- إظهار النموذج البحثي الإسلامي من خلال اعتماد مسالك علماء الإسلام.
- تصحيح وتطوير العلوم التربوية من خلال تقديم الإفادة من المصدر الرباني على الإفادات العقلية عند التعارض أو تعذر الجمع.
- فتح آفاق الإبداع والتفوق أمام الباحثين التربويين من خلال التكاثر المعرفي المفضي إلى استخلاص الأفكار التربوية الإسلامية (ص 178 –181).

بناءً على ما سبق فإن المنهج الاستنباطي تتحقق به عالمية التربية الإسلامية بالقدرة على استخراج واستنباط كل ما هو جديد بما يتناسب مع قضايا العصر ولا يعارض ثوابت الدين، كما يهدف الاستنباط إلى معرفة جديدة في مجال التربية، فمن خلاله يمكن استنباط الأهداف التربوية والمبادئ والقيم والأساليب وغيرها من مفاهيم وتوجيهات وتطبيقات تربوية تكون الشخصية المسلمة وتحقق خلافة الله في الأرض.

4. دواعي دراسة المنهج الاستنباطي في البحث التربوي:

تزايدت اهتمامات بعض الباحثين في التربية الإسلامية بالمنهج الأصولي واستخدامه في التربية الإسلامية، مشيرين إلى أن أهم الأسباب التي دعتهم لذلك ذكرها (النقيب، 2004م):

- أن البعض قد اعتقد أن المنهج الوحيد السائد في العلوم الإسلامية هو المنهج الأصولي، وسواء كان الباحث يدرس في مجال الاجتماع أو الشريعة أو العقيدة...إلخ فقد كان المنهج الاصولي هو السائد للدراسة.
- أن كتب مناهج البحث في العلوم الاجتماعية ومنها التربية قد تجاهلت بالكامل المنهج الأصولي بوفه أحد المناهج التي ينبغي أن يوظفها الباحث المسلم في دراسته الاجتماعية، ومنها الدراسات التربوية. (ص53).

5. أهمية المنهج الاستنباطي:

أشار الدوسي إلى أهمية المنهج الاستنباطي (2017) بالنسبة للباحث والبحث التربوي وهي على النحو الآتي:

- الأول: أهميته بالنسبة للباحث؛ حيث يقوم المنهج بتوليد التصورات الذهنية لدى الباحث التربوي من خلال:

- ربط التوجهات الفكرية للباحث التربوي بما يصححها ويقومها من خلال ارتباطه بالكتاب والسنة.
- ترسيخ الاقتناع الشخصي والاطمئنان القلبي بشمول هذين المصدرين لما يستجد في الحقل التربوي.

- تحقيق الإفادة العلمية، وتنمية التحصيل المعرفي للباحث على مستويات كثيرة على نحو: المباحث اللغوية، والمنطقية، والشرعية، وغيرها.
- تدريب الباحث على الكثير من مهارات العقلية التي تمكنه من إدراك المعاني التي يحويها النص الشرعي.

• ثانياَ: أهميته بالنسبة للبحث التربوي:

- أنه المنهج القادر بما يمثله من خصوصية على أن يشكل الميزان الوحيد لصحة المعرفة المتعلقة بالنص الشرعي من حيث الفهم وتوليد الإفادات التربوية، وبذلك فهو المنهج الأوحد القادر على نقل وجهة نظر الإسلام في القضية التربوية.
- يربط بين الثوابت التربوية المولدة للمنهج الاستنباطي البنائي وبين ما تفيده البشرية من علوم إنسانية ذات صلة.
- يحقق القدرة البحثية في مجال التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم التربوية.
- يحقق أعلى مستويات الارتباط بين النص الشرعي والموروث التربوي حوله، وبين الواقع التربوي.
- يراعي بطريقة آلية المحافظة على القيم والثوابت التربوية الإسلامية.
- يؤكد حيوية الشريعة وصلاحها لكل زمان ومكان، وقدرتها على الجمع بين الأصالة والمعاصرة وبين الثبات والتطور.
- يصحح التصورات القاصرة حول علاقته بالبحث التربوي.
- يحقق التكامل المعرفي بين العلوم من خلال لزوم التكاثر المعرفي للوقوف على مستنبطات تتسم بالإبداع (ص48).

وتضيف الباحثة أن الله سمى المنهج الاستنباطي علما فقال سبحانه : ﴿ وَإِذَا جَآءَهُمۡ أَمۡرٞ مِّنَ ٱلۡأَمۡنِ أَوِ ٱلۡخَوۡفِ أَذَاعُواْ بِهِۦۖ وَلَوۡ رَدُّوهُ إِلَى ٱلرَّسُولِ وَإِلَىٰٓ أُوْلِي ٱلۡأَمۡرِ مِنۡهُمۡ لَعَلِمَهُ ٱلَّذِينَ يَسۡتَنۢبِطُونَهُۥ مِنۡهُمۡۗ وَلَوۡلَا فَضۡلُ ٱللَّهِ عَلَيۡكُمۡ وَرَحۡمَتُهُۥ لَٱتَّبَعۡتُمُ ٱلشَّيۡطَٰنَ إِلَّا قَلِيلٗا ﴾ (النساء:83) ولولا أن الاستنباط علم معتبر وحجة في الشرع لما أمر الله تعالى عباده برد ما لم يدركوا علمه نصا إلى من يدركونه بالاستنباط من أهل العلم. وخص الله تعالى رسوله صلى الله عليه وسلم بعلم حقيقة الأمر من الأمن أو الخوف وما ينشر منه وما لا ينشر كما خص بعلمه أهل الاستنباط من أولي الأمر وهم العلماء دون غيرهم من أهل العلم (الرازي، 1420، 159).

6. مجالات البحث العلمي في التربية الإسلامية:

تتعدد مجالات البحث العلمي في التربية الإسلامية، ويمكن إيجاز أبرزها على النحو الآتي:

- مجال الدراسات الأصولية: وفي هذا المجال يعكف الباحث على دراسة كل من القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة لاستنباط مبادئ وأسس التربية الإسلامية وإطارها الفكري، وما يتصل بذلك من

أهداف وقيم وطرائق تربوية وتعليمية، وكذلك استنباط ومناقشة عدد من الأفكار والنظريات والآراء المتعلقة ببعض القضايا والمفاهيم التي يحفل بها عالم التربية والتعليم (حسين، 2015: 29).

- مجال الدراسات الفلسفية: يركز الباحث في هذا المجال على تناول موضوعات، مثل: الأصول الفلسفية للتربية الإسلامية، وفلسفة التربية الإسلامية، وعلاقتها بأهداف المجتمع، والسياسات التربوية التي تسترشد بها العملية التعليمية، والتخطيط التربوي، واستراتيجيات التعليم والتعلم (الكسباني، 2012: 47).
- مجال الدراسات التاريخية: تعد دراسة الفترات والعصور التاريخية على أساس التقسيم الزمني من أكثر المجالات بروزًا، وهي عبارة عن دراسة تطورية للفكر والتطبيق التربوي الإسلامي عبر العصور التاريخية (حسين، 2015: 69).
- مجال الدراسات التجريبية (التطبيقية): يقصد بالدراسات التجريبية في مجال التربية تلك الدراسات التي تحاول معرفة تأثير عامل – أو عدة عوامل – على موقف معين بغية الوصول إلى نتائج تتعلق بمتغيرات محددة بما يفيد في رسم الطرق نحو التحكم في الظواهر التربوية (زين الدين، 2013: 38).
- مجال تحقيق المخطوطات: تعد قضية إحياء التراث التربوي من أهم القضايا التي تشغل بال المسلمين والمثقفين؛ لأنه تراث الأمة، وأمانة يسلمها كل جيل لما بعده حتى تستطيع الأجيال الجديدة معرفة تراث الأمة (حبيب، 2008: 9)، كما أن تحديد الذات العربية المسلمة يتم بصورة أفضل بالعودة إلى منابع الثقافة العربية الإسلامية الأصيلة وغربلة ما يحتاج منها إلى غربلته بهدف إقامة التوازنات الضرورية بين الأجيال المعاصرة (رجب، 1999: 131).
- مجال الدراسات المتصلة بالواقع المعاصر: وفيه يتجه الباحث إلى دراسة الوضع التربوي القائم وصفا أو تشخيصا أو تعديلا أو تطويرا في ضوء معطيات الإسلام، وتتسع الدراسات في هذا المجال لتشمل النظام التربوي القائم بأكمله من مناهج وطرائق تدريس وإعداد معلم ومؤسسات نظامية وغير نظامية. .. وغيرها في ضوء التوجه الإسلامي للتربية (حسين، 2015: 29 - 30).
- مجال الدراسات المستقبلية: يعد هذا المجال من المجالات المهمة والملحة في الوقت الحاضر، فمن خلاله يمكن للباحث أن يتنبأ بالمستقبل في ضوء خبرات الماضي ومعطيات الحاضر، ومن ثم يضع الرؤى والأطروحات الملائمة لاستشراف المستقبل في ضوء خطط مستقبلية واضحة ومحددة (المهدي، 2007: 180).
- مجال الدراسات المقارنة: وفيه يتجه الباحث لمقارنة نتاج فكري لمفكر بآخر أو توجه مدرسة فكرية بتوجه مدرسة فكرية أخرى، أو مقارنة قضية معينة لدى مفكر أو مدرسة فكرية بنفس القضية عند مفكر آخر أو مدرسة فكرية أخرى، واستخلاص نقاط الاتفاق والاختلاف وما يترتب على ذلك من تطبيقات تربوية تثري الميدان التربوي وتسهم في تطوره (رضوان، 2018).

- مجال الدراسات البينية: وفيه يتجه الباحث للجمع بين أكثر من مجال كأن يجمع بين المجال التاريخي والمجال المقارن، كأن يتناول قضية في التراث التربوي الإسلامي ويقارنها بين مفكرين من مفكري الإسلام أو بين مدرستين فكريتين، أو بين المجال الأصولي والمجال التجريبي كأن يؤصل لقضية معينة في ضوء الأصول الإسلامية ثم يضع برنامج تجريبيا لتعزيز الوعي بها.

المحور الثاني: مبادئ وقواعد استخدام منهج الاستنباط في البحث التربوي في مجال التربية الإسلامية:

أولا: مبادئ استخدام منهج الاستنباط في البحث التربوي في مجال التربية الإسلامية:

- يجب أن يلتزم الباحث المستخدم للمنهج الاستنباطي في قضايا التربية المعاصرة ومشكلاتها بالقواعد والأسس التي يجب مراعاتها في هذه الدراسات، وعندما يدرس الباحث في التربية الإسلامية قضية أو موضوعا كما أشار لها الشيخ (2013م، ص ص 26-95) على النحو الآتي:

أ. في ضوء الآيات القرآنية يجب أن يهتم بالمبادئ الآتية:

- الوعي بتفسير القرآن الكريم بالقرآن: قال ابن كثير: "أنه من أصح طرق التفسير أن يفسر القرآن، فما أجمل في مكان فإنه قد بسط في آخر، فإن أعياك ذلك فعليك بالسنة فإنها شارحة للقران وموضحة له".
- الوعي بتفسير القرآن بصحيح السنة النبوية: قال الإمام الشافعي:"كل ما حكم به رسول الله صلى الله عليه وسلم فهو مما فهمه من القرآن".
- الاستفادة من تفسير الصحابة والتابعين للآيات القرآنية: ومما يعين الباحث في التربية الإسلامية في تحليله للآيات الاستفادة من تفسير الصحابة رضي الله عنهم لآيات القرآن، وذلك لمعايشتهم وقت نزول الوحي للأحداث، ودرايتهم بالأسباب واستفادتهم من توضيح الرسول صلى الله عليه وسلم لها.
- الوعي بالتفسير بالمأثور (التفسير بالرواية): والمراد بها المقتصر على النقل عن الرسول صلى الله عليه وسلم أو عن الصحابة رضي الله عنهم أو عن تلامذتهم من التابعين وتلامذة التابعين، والتفسير بالمأثور هو تفسير القرآن بالقرآن أو بالسنة النبوية أو تفسير القرآن بالمأثور عن الصحابة ومنه كتاب الطبري: جامع البيان في تفسير القرآن.
- الوعي بالتفسير بالرأي أو (بالدراية): ويقصد به الاجتهاد وإعمال العقل والنظر في فهم القرآن في ضوء المعرفة بلسان العرب وفي إطار ما ينبغي أن يتوافر للمفسر من أدوات وشروط معرفية وأخلاقية، ويقصد فيه الاجتهاد المبني على أصول صحيحة وقواعد سليمة متبعة، ومنها كتاب محمد الرازي مفاتيح الغيب.
- الوقوف على أسباب نزول الآيات القرآنية: لا يمكن تفسير الآية دون الوقوف على قصتها وبيان نزولها، قال ابن دقيق العيد:"بيان سبب النزول طريق قوي في فهم معاني القرآن"، وقال ابن تيمية:"معرفة سبب النزول يعين على فهم الآية فإن العلم بالسبب يورث العلم بالمسبب".

- الوعي بأنواع الأحكام التشريعية: كالواجب والمندوب والمباح والحرام والمكروه وعدم الخلط بينها وبين غيرها من المصطلحات اللغوية والمعرفية.
- التمكن من اللغة العربية: فقد تتطلب الدراسات التربوية والإسلامية المرتبطة بالآيات القرآنية من الباحثين المهارة اللغوية في فهم مدلولات الكلمات والوقوف على الحقيقة والمجاز في التعبير القرآني ومراعاة اختلاف مدلولات الألفاظ العربية من عصر إلى عصر، ومن أبرز التفاسير اللغوية "كتاب البحر المحيط في علم التفسير" لأبي حيان الأندلسي.
- النظرة الكلية للنصوص القرآنية والنبوية التي عالجت القضية التربوية والنفسية موضوع الدراسة: حرصا على تقديم تحليل شامل لها. وقد طالب الإمام أبو إسحاق الشاطبي بضرورة النظرة الكلية للنصوص القرآنية والنبوية وتجنب الرؤية الجزئية "لأنها قضية واحده نازلة في شيء واحد فلا محيص للمتفهم عن رد آخر الكلام إلى أوله وأوله إلى آخره".
- الوعي بطرق دلالة النص: لأنه يساعد في استنباطات الدلالات والمضامين التربوية من الآيات القرآنية المرتبطة بالقضية التي يدرسها، وطالب الإمام الشاطبي بفهم دلالات النص القرآني اللغوية لمعرفة المعاني المقصودة، فاللفظ وسيلة لتحصيل المعنى المراد.
- الدقة في التأويل: التأويل هو صرف اللفظ عن الاحتمال الراجح إلى الاحتمال المرجوح لاعتضاده بدليل يدل على أن مراد المتكلم بكلامه ذلك الاحتمال المرجوح، ولا يكون التأويل بصرف اللفظ عن ظاهرة إلا إذا بني على دليل شرعي من نص أو قياس أو تشريع.
- مراعاة السياق في استنباط الدلالات التربوية والنفسية من الآيات القرآنية: السياق هو إطار عام تنتظم فيه عناصر النص ووحداته اللغوية ومقياس تتصل بواسطته الجمل فيما بينها وتترابط، وبيئة لغوية وتداولية تراعي مجموعة العناصر المعرفية التي يقدمها النص للقارئ، وأشار الإمام الزركشي إلى "أن من الأمور التي تعين على فهم المعنى عند الإشكال: دلالة السياق، فإنها ترشد إلى تبين المجمل، والقطع بعدم احتمال غير المراد، وتخصيص العام، وتقيد المطلق، وتنوع الدلالة وهو من أعظم الدلالة على مراد المتكلم".
- العلم بالناسخ والمنسوخ: ويعرف النسخ بأنه:"بيان انتهاء حكم شرعي بدليل شرعي متأخر عنه، وهذا التعريف يعني: انتهاء حكم سابق بدليل لاحق، فإذا أورد نصا شرعيا ثم ورد بعد العمل به نص آخر يرفع حكم النص الأول سمي ذلك نسخا وسمي الأول منسوخا والنص الثاني ناسخا، ومن أمثلة النسخ في القران الكريم: نسخ ما كان شرعا لمن قبلنا كآية شرع القصاص والدية.
- الوعي بالمحكم والمتشابه من الآيات القرآنية: والمراد بالمحكم: ما دل على معناه الذي لا يقبل إبطالا ولا تبديلا بنفسه دلالة واضحة لا يبقى معها احتمال للتأويل، والمراد بالمتشابه: اللفظ الذي لا تدل صيغته بنفسها على المراد منه، ولا توجد قرائن خارجية تبينه، واستأثر الشرع بعلمه فلم يفسره، مثل

الحروف المقطعة في أوائل السور (الم، ص، حم) فهذه الحروف لا تدل بنفسها على المراد منها، ولم يفسر الله ما أراده منها فهو أعلم بمراده، إذا المحكم هو البين الواضح، والمتشابه ما لا ينبئ ظاهره عن مراده أو ما لا يستقل بنفسه إلا برده إلى غيره.

- الوعي بالإسرائيليات: فقد تسربت الإسرائيليات إلى كتب التفسير منذ عهد الصحابة والتابعين على أيدي أمثال: كعب الأحبار، ووهب بن منبه، وغيرهما ممن دخل في الإسلام من أهل الكتاب، وكذلك ما وصل إلى المسلمين من كتب اليهود والنصارى، وكان في بداية الأمر قليلا ثم أخذ صفة الكيدية والتدبير والدس المتعمد.
- عدم تحميل الآيات ما لا تحتمل من الاستنباطات التربوية والنفسية: مما يزيد في قيمة الدراسات التربوية والنفسية التي تستخدم المنهج الأصولي الدقة في استنباط المضامين والدلالات التربوية من الآيات القرآنية، وعدم تحميل الآيات ما لا تحتمل من الاستنباط، وأن يتجرد من اعتقاداته وأفكاره ولا يفرض نفسه على القرآن يفسره قسرا على آرائه وأهوائه.

ب. أما مبادئ استخدام منهج الاستنباط في البحث التربوي في ضوء السنة فهي على النحو الآتي:

- الوعي بعلم الحديث رواية ودراية: وهو علم يشتمل على نقل ما أضيف إلى الرسول صلى الله عليه وسلم من قول أو فعل أو تقرير أو صفة، وما أضيف إلى الصحابة من ذلك أو إلى التابعين، وعلم تاريخ الرواة: هو علم يعرف به تاريخ رواة الحديث ورحلاتهم ومواطنهم ومواليدهم ووفياتهم، ومن عرف عنه الاشتغال بذلك الإمام البخاري رحمه الله وابن سعد في طبقاته، وعلم الحديث دراية: هو علم بقوانين يعرف بها أحوال السند والمتن، والسند: هو الطريق الموصلة إلى المتن أي أسماء رواته مرتبة، والإسناد: حكاية طريق المتن، والمتن: هو ألفاظ الحديث التي تتقوم بها المعاني.
- التأكد من ثبوت الأحاديث النبوية: ويعد علم (مصطلح الحديث) من العلوم المهمة التي يهم الباحثين في التربية الإسلامية الاطلاع عليها وفهمها لأهميتها في دراسة السنة النبوية واستخلاص المضامين التربوية بها، والحديث الصحيح: هو ما رواه راو معروف بالعدالة وتمام الضبط عن مثله من أول السند إلى منتهاه.
- جمع الأحاديث الواردة في الموضوع التربوي أو النفسي: بحيث يرد متشابهها إلى محكمها، ويحمل مطلقها على مقيدها، ويفسر عامها بخاصها، وبذلك يتضح المعنى المراد منها ولا يضرب بعضها ببعض.
- الجمع أو الترجيح بين مختلف الأحاديث: الأصل في النصوص الشرعية الثابتة ألا تتعارض لأن الحق لا يعارض الحق، فإذا افترض وجود تعارض فإنما هو في ظاهر الأمر لا في الحقيقة والواقع، وكان لزاما علينا أن نزيل هذا التعارض المدعى بالجمع والتوفيق بينهما دون تحمل واعتساف، فهو أولى باللجوء إلى الترجيح بينهما؛ لأن الترجيح يعني إهمال أحد النصين وتقديم الآخر عليه.

- الوعي بمصطلحات ودرجات الأحاديث: يتعين على الباحث أن يكون ملما بمصطلح الحديث وعارفا بدرجات الأحاديث من حيث الصحة والضعف وغير ذلك.
- معرفة الجرح والتعديل: علم الجرح هو: علم يتناول بحث الصفات التي تجعل الراوي مجروحا لا تقبل روايته، فالجرح هنا جرح معنوي بالقلم أو باللسان لا بالسنان، وأما التعديل: فإنه مأخوذ من العدل وهو خلاف الجور، وهو بحث الصفات التي تزكي الراوي وتجعله عدلا مقبول الرواية، وعلم الجرح والتعديل: علم يبحث في مراتب الرواة من حيث قبول رواياتهم أو ردها بألفاظ مخصوصة.
- الوعي بناسخ الحديث ومنسوخه: تقتضي دراسة القضايا التربوية والنفسية في ضوء السنة إدراك الباحث لناسخ الحديث ومنسوخه، وقد يكون النسخ بتصريح من الرسول صلى الله عليه وسلم كالنهي عن زيارة القبور، ومنها بدلالة الإجماع أو بالتاريخ والسيرة.
- معرفة غريب الحديث: وهو علم يعنى ببيان معاني بعض الكلمات الغامضة، فقد كان صلوات الله عليه وسلم أفصح الناس وكان يخاطب الوفود على مختلف ألسنتهم بما يفهمونه، فلما كانت الفتوحات ودخل في الإسلام كثير من العجم خشى على الحديث النبوي أن يصعب فهمه على بعض الناس فكتب مجموعة من التابعين في غريب الحديث، ومنهم مالك بن أنس وسفيان الثوري، وأول من صنف في غريب الحديث أبو عبيدة معمر بن المثنى.
- فهم السنة النبوية في ضوء أسبابها والظروف المحيطة بها: فيتعين على الباحث أن يهتم بتحليل المعنى المقصود في ضوء الموقف الذي قيل فيه والملابسات المحيطة به والظروف المرتبطة بالموقف، وقد ألف الحافظ السيوطي كتاب (أسباب ورود الحديث)، وألف إبراهيم الدمشقي (البيان والتعريف في أسباب ورود الحديث الشريف).
- فهم السنة في ضوء واقعها الزماني والمكاني: فقد حرص الصحابة رضوان الله عليهم عند دراستهم على تحليلها في ضوء البعد الزماني والمكاني، وارتباطها بحل مشكلات العصر النبوي، وضرورة الاستفادة بالتوجيهات النبوية في الواقع المعاصر.
- فهم السنة في ضوء البعد المقاصدي للشريعة: يهدف التشريع الإسلامي إلى تحقيق مصالح العباد في الدنيا والآخرة، وقد تكون هذه المقاصد الشرعية منصوصا عليها أو يتم استنباطها من النصوص القرآنية أو النبوية.
- الاطلاع على شروح الأحاديث النبوية: بحيث يرجع الباحث إلى المؤلفات التي اعتنت بشرح الأحاديث النبوية، يقول سفيان الثوري: تفسير الحديث خير من حفظه.
- التفريق بين الأحاديث الواردة في عالم الغيب وعالم الشهادة: فقد غلت بعض المذاهب والفرق كالمعتزلة في رد بعض ما تستبعده عقولهم من صحيح الأحاديث؛ لذا يتعين على الباحث المسلم

الإيمان والتصديق بكل ما أخبر به الرسول من عالم الغيب والشهادة، والتحذير من رد ورفض بعض الغيبيات التي جاء بها الحديث لمجرد أن العقل البشري لا يستطيع استيعابه.

- التأكد من مدلولات ألفاظ الحديث النبوي، وعدم تحميلها ما لا تحتمل من استنباطات تربوية أو نفسية: ويمكن التأكد والتحقق من معاني الألفاظ والمصطلحات الواردة في السنة النبوية من خلال المعاجم والقواميس اللغوية وكتب مفردات وغريب الحديث، وتعريفات العلماء القدامى والمعاصرين لهذه المصطلحات مع الأخذ في الاعتبار ارتباط السياق الذي وردت به هذه الألفاظ بالمعنى المراد.
- التمييز بين الوسيلة المتغيرة والهدف الثابت للحديث: فيتطلب من الباحث الوعي بالهدف الذي ترمي إليه، والوسيلة التي توصله إلى هذا الهدف، وعدم الخلط بين المقاصد والأهداف، فالهدف ثابت والوسيلة متغيرة.
- مراعاة المصالح المرسلة والاستصحاب والاستحسان: المصلحة المرسلة: هي المصلحة التي لم يشرع الشارع حكما لتحقيقها، ولم يدل دليل شرعي على اعتبارها أو إلغائها، وسميت مطلقة لأنها لم تقيد بدليل اعتبار ولا دليل إبقاء، أما الاستصحاب: فهو الحكم على الشيء بالحال التي كان عليها من قبل حتى يقوم دليل على تغير تلك الحال، أو هو جعل الحكم الذي كان ثابتا في الماضي باقيا في الحال حتى يقوم دليل على تغييره، وبالنسبة للاستحسان: فهو عدول المجتهد عن مقتضى قياس جلي إلى مقتضى قياس خفي أو عن حكم كلي إلى حكم استثنائي لدليل انقدح في عقله رجح لديه هذا العدول.
- حسن تنزيل السنة النبوية على الواقع التربوي المعاصر: وهذا يتطلب مهارة من الباحث في تنزيل ما تتضمنه الأحاديث النبوية على الواقع المعاصر، ويتعين عليه معرفة الواقع وأوضاع المسلمين وحاجاتهم ومتابعة ما توصل إليه الأمم الأخرى من الرقى والتقدم في ميادين العلم والمعرفة.

ثانيا: قواعد فهم النصوص الإسلامية في القرآن والسنة:

نظرًا لأن النصوص الشرعية متناهية بعكس الأحداث والوقائع المستجدَّة، فإن البحث يذهب إلى النظر في النصوص، وما تَحتمله من معانٍ ومقاصدَ ودلالات يُستفاد منها في إيجاد فتاوى لمستجدَّات العصر ووقائعه المتسارعة. وقد قسمها الأصوليون على أربعة أضرب:

أولًا: تقسيم اللفظ باعتبار وضعه للمعنى :فيُقسَّمُ اللفظ إلى عام وخاص ومُشترك.

ثانيًا: تقسيمه باعتبار استعماله في المعنى: فيُقسَّم إلى حقيقة ومَجاز، وإلى صريح وكناية.

ثالثًا: تقسيمه باعتبار ظهور المعنى وخفائه: فيُقسم إلى واضح ومُبهم ومؤول، وعند الحنفية يُقسَّم الواضح إلى ظاهر ونص ومفسَّر ومُحْكم.

أما المبهَم، فعند الجمهور يقسم إلى المجمل والمتشابه، ويقسم عند الحنفيَّة إلى خفيٍّ ومُشكل ومجمَل ومتشابه.

رابعًا: تقسيمه باعتبار دلالته على المعنى: اختلفَت طرق الدلالة عند الحنفيَّة عنها عند المتكلمين، فعند الحنفية طرق الدلالة هي: دلالة العبارة، ودلالة الإشارة، ودلالة النص، ودلالة الاقتضاء، أما عند المتكلِّمين فهي: المنطوق والمفهوم (عبدالحفيظ،2016)

المحور الثالث: خطوات تطبيق المنهج الاستنباطي في البحث التربوي في مجال التربية الإسلامية:

أورد النقيب (2004م) الخطوات الإجرائية العلمية عند إرادة الباحث في التربية الإسلامية استخدام المنهج الاستنباطي يمكن إيجازها في الآتي:

- جمع النصوص الإسلامية المتعلقة بالظاهرة التي يدرسها من قرآن وسنة صحيحة وحسنة، مستعينا في ذلك بالمعاجم المفهرسة للآيات والأحاديث، متجنبا الأحاديث الموضوعة والضعيفة الواهية، وذلك بالاعتماد على الكتب الصحاح والسنن والمسانيد المشهورة بين رجال الحديث، وأن يستعين برجالات الحديث المتخصصين في مراجعة تخريج الأحاديث المستشهد بها في بحوثه.
- فهم النصوص فهما صحيحا، والتأكد من معرفة دلالة النصوص بالعودة إلى المراجع الأصلية في تفسير القرآن الكريم، وشروح الأحاديث الشريفة وصحيح السيرة النبوية، وكلما تمرس الباحث على استخدام تلك المراجع الإسلامية ازداد دراية بكيفية استخدام النصوص الإسلامية استخداما صحيحا، ويحتاج الباحث إلى تدريب وإعداد على تلك المهارة البحثية.
- في حالة عدم وجود النص لا بد أن يكون الباحث على دراية معقولة بمصادر المعرفة الإسلامية الأخرى التي تحدث عنها العلماء.
- الرجوع إلى التراث الإسلامي وآراء العلماء المسلمين وإسهامهم في موضوع البحث؛ لأن الإسهام التربوي الإسلامي عبر العصور فيه اجتهاد متعدد في شتى مجالات التربية، والعودة إلى التراث التربوي الإسلامي ليس من أجل الأخذ به على أنه مسلمات، ولكن للاستفادة منه في كيفية فهمهم للنص الإسلامي، وكيفية تطبيقهم لهذا النص على عصرهم وظروفهم.
- للتربية الإسلامية في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم والعصر الراشدي منزلة ومرجعية خاصة؛ لأنه العصر الذي شاهد التطبيق الإسلامي التربوي في أزهى صوره، ومن ثم فإن الباحث في التربية مستخدم المنهج الأصولي الاستنباطي لا بد أن يعطى للتطبيقات التربوية في عصر الرسول صلى الله عليه وسلم منزلة خاصة، وفي دراسة التربية في عصر الرسول لا بد من التفريق بين الثوابت التي لا تتغير بتغير الزمان والمكان والأشخاص، وغير الثوابت التي تخضع لتطورات العصر وحاجات المجتمع المتغيرة.
- الانفتاح على الدراسات الأجنبية في موضوع البحث للاستفادة مما وصل إليه العلم الغربي في هذا المجال بشرط عدم إغفال الاختلاف المنهجي في تناول الظاهرة، وتتأثر تلك الدراسات الغربية بالواقع العربي

والمنطلقات والتصورات الغربية في غاية الوجود، ونظرهم للإنسان والمجتمع والمعرفة والأخلاق، وهي أمور لا بد أن يدركها الباحث التربوي المسلم.

- وأخيرا يأتي الاجتهاد التربوي في تنزيل ذلك كله على الواقع المعيش للظاهرة التربوية المدروسة. فبعد دراسة أهداف الشريعة في القرآن والسنة وعصر الرسول صلى الله عليه وسلم والإلمام بالتجربة الإنسانية في مجال الأهداف لا يستطيع الباحث أن يغفل دلالة ذلك على الأهداف التربوية كما ينبغي أن تكون في المجتمعات الإسلامية المعاصرة التي تواجه تحديات معينة، وتطمح لتحقيق نهضة حضارية في ظل ظروف عالمية مناهضة (ص 124).

نخلص مما تقدم إلى أن الخطوات العامة لعملية الاستنباط تبدأ بجمع النصوص ودراستها بدءا بالتثبت من صحتها، واستعراض أقوال العلماء ومراجعة معاجم اللغة لمعرفة معانيها ومرادفاتها ومراجعة الخبراء المختصين في التربية.

المحور الرابع: ضوابط المنهج الاستنباطي في البحث التربوي في مجال التربية الإسلامية:

أشار كثير ممن كتب حول ضوابط الاستنباط عموما إلى أن هذه الضوابط تنقسم إلى ثلاثة أقسام. (إبراهيم، 2012، ص268-286)؛ (الوهبي، 2007، ص243) هي:

أولا: ضوابط تتعلق بمن يستنبط: وهي صحة المعتقد والقدرة العلمية والعقلية والإلمام بالعلوم التربوية، والإلمام باللغة العربية، لكن الباحث لا يرى أن صحة الاعتقاد شرط في صحة الاستنباط ما لم يترتب على ذلك خطأ في منهج الاستنباط المتعلق بفهم النص الشرعي، فيقال بفساد استنباطه بسبب فساد منهجه في فهم النص وليس بسبب فساد معتقده. أما القدرة العلمية والإلمام بالعلوم التربوية، وكذلك اللغة العربية فالمقصود بذلك الحد الأدنى من الإلمام الذي يحصل به العلم، وليس مطلق العلم، وذلك بأن لا يستدرك على المستنبط في استنباطه خطأ شرعي أو تربوي أو لغوي.

ثانيا: ضوابط تتعلق بموضوع الاستنباط: وهي معرفة التفسير الصحيح وصحة المعنى المستنبط وعدم الجزم بما يستنبط وسلامة الاستنباط من المعارض الشرعي، أو من استنباط سابق صحيح، وكونه مما يسوغ فيه الاجتهاد، ومعرفة التفسير الصحيح يكون من خلال الرجوع إلى كتب التفسير المعتمدة عند أهل السنة والجماعة كتفسير ابن كثير والطبري وغيرهما من كتب التفسير بالمأثور أو المعقول، أما صحة المعنى المستنبط فيرى الباحث ضرورة عرض أي استنباط تربوي من أي نص في القرآن أو السنة على متخصص شرعي لإجازته فيحصل بذلك التأكد من صحة المعنى المستنبط.

ثالثا: ضوابط تتعلق بمنهج الاستنباط: وهي أن تكون موافقة لمنهج الاستنباط عند علماء أصول الفقه وموافقة لغة العرب، وأن تكون دقيقة متقنة ولا تخالف الشرع، وأن يتم الاستنباط على ضوء فهم الآية من كتب

التفسير المعتمدة، وخصوصا المتقدمة منها والتي تعتبر مصادر وليست مراجع كما عند المتأخرين (في (العيسى،2012م، ص 13).

الخاتمة:

وتشمل: أهم النتائج التي توصلت إليها، والتوصيات المقترحة المرتبطة بنتائج الدراسة، ومقترحات لمشروعات بحثية جديدة لاستكمال دراسة جوانب المشكلة، وإثراء نتائجها.

أبرز نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، ومن أبرزها:

إجابة السؤال الأول: ما الإطار الفكري للمنهج الاستنباطي كما تعكسه الأدبيات التربوية؟

- على الرغم من اعتبار البعض أن المؤسس الحقيقي للمنهج الاستنباطي هو فرانسيس بيكون فإن هذا لا ينفي استخدام علماء الشرع الحنيف لهذا المنهج من خلال سبرهم أغوار القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة وما اندرج من تحتهما من آثار السلف بالتأمل والتدبر والنظر، فكانت طبيعة عملهم تنطلق من النص في أعلى الهرم مستخرجين منه الجزئيات الكثيرة، فبرعوا في هذا الباب غاية البراعة وهم المؤسسون الحقيقيون للمنهج الاستنباطي.
- يعد المنهج الاستنباطي عملية عقلية يعمل فيهما الباحث عقله لاستخراج المبادئ والأسس والقيم والأفكار التربوية بطريقة ومنهجية علمية وفق ضوابط وقواعد حددها الشرع.
- بالمنهج الاستنباطي تتحقق عالمية التربية الإسلامية بالقدرة على استخراج واستنباط كل ما هو جديد بما يتناسب مع قضايا العصر ولا يعارض ثوابت الدين.
- تتعدد مجالات البحث العلمي في التربية الإسلامية، ومن أبرزها: مجال الدراسات الأصولية، ومجال الدراسات الفلسفية، ومجال الدراسات التاريخية، ومجال الدراسات التجريبية، ومجال دراسات المستقبل، ومجال دراسات الواقع المعاصر، ومجال تحقيق المخطوطات، ومجال الدراسات المقارنة، ومجال الدراسات البينية.

إجابة السؤال الثاني : ما مبادئ استخدام منهج الاستنباط في البحث التربوي؟

- في ضوء الآيات القرآنية يجب أن يهتم من يستخدم المنهج الاستنباطي بالمبادئ الآتية: الوعي بتفسير القرآن الكريم بالقرآن، والوعي بتفسير القرآن بصحيح السنة النبوية، والاستفادة من تفسير الصحابة والتابعين للآيات القرآنية، والوعي بالتفسير بالمأثور (التفسير بالرواية)، والوعي بالتفسير بالرأي أو (بالدراية)، والوقوف على أسباب نزول الآيات القرآنية، والوعي بأنواع الأحكام التشريعية، والتمكن من اللغة العربية، والنظرة الكلية للنصوص القرآنية والنبوية التي عالجت القضية التربوية والنفسية موضوع الدراسة، والوعي بطرق دلالة النص، والدقة في التأويل، ومراعاة السياق في استنباط الدلالات التربوية والنفسية من الآيات القرآنية، والعلم بالناسخ والمنسوخ، والوعي بالمحكم والمتشابه

من الآيات القرآنية، والوعي بالإسرائيليات، وعدم تحميل الآيات ما لا تحتمل من الاستنباطات التربوية والنفسية.

- تتمثل مبادئ استخدام منهج الاستنباط في البحث التربوي في ضوء السنة فيما يأتي: الوعي بعلم الحديث رواية ودراية، والتأكد من ثبوت الأحاديث النبوية، وجمع الأحاديث الواردة في الموضوع التربوي أو النفسي، والجمع أو الترجيح بين مختلف الأحاديث، والوعي بمصطلحات ودرجات الأحاديث، ومعرفة الجرح والتعديل، والوعي بناسخ الحديث ومنسوخه، ومعرفة غريب الحديث، وفهم السنة النبوية في ضوء أسبابها والظروف المحيطة بها، وفهم السنة في ضوء واقعها الزماني والمكاني، وفهم السنة في ضوء البعد المقاصدي للشريعة، والاطلاع على شروح الأحاديث النبوية، والتفريق بين الأحاديث الواردة في عالم الغيب وعالم الشهادة، والتأكد من مدلولات ألفاظ الحديث النبوي، وعدم تحميلها ما لا تحتمل من استنباطات تربوية أو نفسية، والتمييز بين الوسيلة المتغيرة والهدف الثابت للحديث، ومراعاة المصالح المرسلة والاستصحاب والاستحسان، وحسن تنزيل السنة النبوية على الواقع التربوي المعاصر.
- تتمثل قواعد فهم النصوص الإسلامية في القرآن والسنة فيما يأتي: قواعد فهم النصوص بدلالات النصوص، قواعد الترجيح، قواعد الاستنباط.

إجابة السؤال الثالث: ما خطوات تطبيق المنهج الاستنباطي في البحث التربوي في مجال التربية الإسلامية؟

- تتمثل خطوات تطبيق المنهج الاستنباطي في البحث التربوي في مجال التربية الإسلامية في: جمع النصوص الإسلامية المتعلقة بالظاهرة التي يدرسها من قرآن وسنة صحيحة وحسنة، وفهم النصوص فهما صحيحا والتأكد من معرفة دلالة النصوص، وفي حالة عدم وجود النص لا بد أن يكون الباحث على دراية مناسبة بمصادر المعرفة الإسلامية الأخرى التي تحدث عنها العلماء، والرجوع إلى التراث الإسلامي وآراء العلماء المسلمين، وإسهامهم في موضوع البحث، والانفتاح على الدراسات الأجنبية في موضوع البحث للاستفادة مما وصل إليه العلم الغربي في هذا المجال بشرط عدم إغفال الاختلاف المنهجي في تناول الظاهرة، وأخيرا يأتي الاجتهاد التربوي في تنزيل ذلك كله على الواقع المعيش للظاهرة التربوية المدروسة.

إجابة السؤال الرابع: ما الضوابط اللازمة لتوظيف المنهج الاستنباطي في البحث التربوي في مجال التربية الإسلامية؟

- تتعدد ضوابط المنهج الاستنباطي في البحث التربوي في مجال التربية الإسلامية، ومنها ضوابط تتعلق بمن يستنبط، وضوابط تتعلق بموضوع الاستنباط، وضوابط تتعلق بمنهج الاستنباط.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية توصي الباحثة ببعض التوصيات:

- عقد دورات تدريبية لتأهيل باحثي التربية الإسلامية لامتلاك مهارات المنهج الاستنباطي في مجال التربية الإسلامية.
- عمل خريطة بحثية بالموضوعات التي يمكن استخدام المنهج الاستنباطي بها في مجال التربية الإسلامية لتكون دليلا إرشاديا للباحثين.
- تشجيع الباحثين على استخدام المنهج الاستنباطي وتقديم الحوافز المادية والمعنوية لذلك.
- تدريب الباحثين بشكل عملي على استخدام المنهج الاستنباطي من خلال المشروعات البحثية بمرحلة الدراسات العليا.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

- دراسة معوقات استخدام المنهج الاستنباطي في مجال التربية الإسلامية وآليات التغلب عليها من وجهة نظر الباحثين والخبراء.
- دراسة تقويمية لبحوث التربية الإسلامية المستخدمة للمنهج الاستنباطي في ضوء مبادئه ومهاراته.

المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الله حسن، (2012). منهج الاستنباط في بحوث التربية الإسلامية، رسالة دكتوراه في التربية الإسلامية غير منشورة، كلية الدعوة وأصول الدين بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

ابن فارس، أحمد بن فارس بن زكريا القزويني الرازي. (1978). معجم مقاييس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر.

أبو العدوس، يوسف. (2015م). منهج البحث العلمي وتطبيقاته عند العلماء العرب القدامى. المجلة الدولية للبحوث الإسلامية والإنسانية المتقدمة. مج 5، العدد 8: جامعة اليرموك.

أبو العينين، علي خليل. (1988). منهجية البحث في التربية الإسلامية. دار الفكر العربي: القاهرة.

أبو الفضل، حازم علي. (2009). توجهات بحوث التربية الإسلامية بالجامعات المصرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

أحمد، طلال بن علي مثنى. (2022). المضامين التربوية المستنبطة من الحديث النبوي عن الثلاثة نفر الذين أغلقت الصخرة عليهم الغار، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، العراق، العدد2، ص ص 266 – 294.

آل فهيد، أروى بنت عبد العزيز بن محمد. (2014). المضامين التربوية في سورة النساء. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

أوينز، برايان. (2013). يوم الحساب: تعمل عدة حكومات على تقييم نوعية الأبحاث الجامعية، مما يثير فزع الباحثين. مجلة نيتشر. الطبعة العربية. ع15، ص ص 30-32. https://www.umc.edu.dz/images/articles/article%2011.pdf

توني، عاصم بن عبد القادر. (2011). إنشاء مركز للتميز البحثي للتعليم العالي الجامعي: تصور مقترح. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السنوي (العربي السادس – الدولي الثالث)"تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة في الفترة من 13-14 أبريل 2011: كلية التربية النوعية بالمنصورة. ص ص70-98.

جبران، على وعطاري، عارف. (2006). تحليل مقارن لبحوث الإدارة التربوية العربية المنشورة في بعض المجلات العربية والأمريكية المحكمة في ضوء علم اجتماع المعرفة ونظرية "بنية الثورات المعرفية". المجلة الأردنية في العلوم التربوية. (2) 4 ص ص 257-270.

الحازمي، خالد بن حامد. (2000). أصول التربية الإسلامية. دار عالم الكتب: الرياض.

حبيب، محمود. (2008). "حتى لا تضيع معالم أمتنا الإسلامية مع كل ما هو وافد من الغرب"، جريدة صوت الأزهر، السنة التاسعة، العدد 466.

عبيدات، ذوقان، عدس، عبد الرحمن، عبد الحق، كايد(1984م). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، الرياض: دار الفكر.

عبدالحفيظ، سالي (2016). دلالة المنطوق والمفهوم عند الأصوليين: عرض وتحليل، مقال مسترجع من:https://2u.pw/8A42SEtz

الحريري، رافده والوادي، حسن وعبد الحميد، فاتن. (2017). أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي. عمّان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

حسين، عبد القوي عبد الغني محمد. (2015). البحث العلمي في مجال التربية الإسلامية: واقعه وتطلعاته المستقبلية (دراسات وبحوث)، القاهرة، دار الفكر العربي.

حلمي، مصطفى. (2005م). مناهج البحث في العلوم الإنسانية بين علماء الإسلام وفلاسفة الغرب. دار الكتب العلمية: بيروت.

الحقيل، سليمان (1416) التربية الإسلامية مفهومها مصادرها أسسها أهدافها ميادينها: الرياض.

الحميد، عبد الرحمن بن محمد. (2017). المضامين التربوية المستنبطة من آيات الصدقة وتطبيقاتها في المجتمع. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.

الحنو، إبراهيم بن عبد الله. (2016). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة: دراسة تحليلية لعشر مجلات عربية محكمة في الفترة من 2005 إلى 2014م بمصر. مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 3(10)، 178-212.

الدهشان، جمال علي. (2015). نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي. مجلة نقد وتنوير، (1)، 68-45.

الحويطي، رقية، نجمي، على (2021) درجة ممارسة طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك لمتطلبات البحث التربوي في ضوء مجتمع المعرفة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج 11، عدد1، ص 138-167.

الدوسي، حسن. (2017). المنهج الاستنباطي في التربية الإسلامية وواقع التزام طلبة الدراسات العليا به في إعداد رسائلهم بجامعة أم القرى. بحث ماجستير. تخصص التربية الإسلامية المقارنة: جامعة أم القرى.

الرازي، محمد (1420). مفاتيح الغيب: التفسير الكبير، دار إحياء التراث العربي: بيروت.

رجب، مصطفى. (1999). مع تراثنا التربوي "شخصيات ونصوص"، القاهرة، مكتبة كوميت.

رضوان، أحمد عبد الغني محمد. (2018). معوقات البحث العلمي في مجال التربية الإسلامية من وجهة نظر الباحثين في ضوء بعض المتغيرات وكيفية التغلب عليها "دراسة ميدانية"، مجلة التربية، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر بالقاهرة، العدد 179، الجزء الثاني، يوليو.

الزعبي، محمد. (2016). معالم المنهج القرآني في التربية، أبحاث ودراسات تربوية، 2، 72-89.

زين الدين، محمد مجاهد. (2013). درجة مسايرة البحث العلمي في كليات التربية بمصر للاتجاهات العالمية كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 156، الجزء الثالث، ديسمبر.

راشد، أحمد، 2012، مقال البحث العلمي في الإسلام، مسترجع من : https://2u.pw/GN3xiko

سعيدان، أحمد سليم. (1986م). ابن الهيثم أعظم علماء البصريات قبل نيوتن، مجلة آفاق علمية، مؤسسة الأبحاث العربية. العدد 4.

السيد، عاطف. (2008). التربية الإسلامية أصولها ومنهجها ومعلمها، دار الفكر العربي.

الشنبري، عبد الرحمن بن عابد. (2015). المضامين التربوية المستنبطة من سورة الحاقة وتطبيقاتها في الواقع المعاصر، رسالة (ماجستير) غير منشورة، (جامعة أم القرى، مكة المكرمة).

الشيخ، يوسف.0 (2013م). مناهج البحث في التربية الإسلامية. دار الفكر العربي: القاهرة.

صالح، عبد الرحمن، وفوده، حلمي. (1992م). المرشد في كتابة الأبحاث، ط6، دار الشروق: جدة.

الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن كثير بن غالب. (2000). جامع البيان في تأويل القرآن، تحقيق أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة.

العاني، وجيهة ثابت، والزدجالية، ميمونة درويش. (2018). الخريطة البحثية للإنتاج الفكري لرسائل الماجستير وأولويات الاحتياجات والتجديدات المعاصرة في التربية الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود، 30(2)، 333-359.

عبد الحافظ، ثروت عبد الحميد. (2010). إدارة الكفاءات الأكاديمية: مدخل لتحقيق الميزة التنافسية بجامعة الأزهر. دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية. جامعة الأزهر. العدد (144). الجزء (3). سبتمبر. ص ص 13-84

عبد الله وفودة، عبد الرحمن صالح وحلمي محمد. (1403هـ). المرشد في كتابة البحوث التربوية، مكتبة المنارة.

العساف، صالح. (2008). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ط4، الرياض: العبيكان للنشر والتوزيع.

عسيري، سارة أحمد علي آل مناس. (2018). مهارات اقتصاد المعرفة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية ومدى تضمنها في محتوى كتاب الأحياء، مجلة البحث العلمي، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد التاسع عشر.

عناية، غازي (2008م). البحث العلمي منهجية إعداد البحث والرسائل الجامعية بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه. دار المناهج: الأردن.

العنزي، مشعل بن سليمان العدواني. (2014). الممارسات المهنية لإعداد وتنمية أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. ع. 2. ص ص 265-286.

العيسى، إبراهيم محمد. (2012م). منهج الاستنباط التربوي من القران الكريم والسنة النبوية (نماذج تطبيقية في التربية الإسلامية)، بحث محكم: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد13، الرياض.

فوارس، هيفاء فياض. (2015). الوظيفة التربوية للإعلام الإسلامي وواقعها المعاصر: رؤية تحليلية نقدية. إسلامية المعرفة. السنة الحادية والعشرون. العدد 81. ص ص 75- 102.

القحطاني، سعد بن ذعار. (2020). خريطة بحثية مقترحة لتخصص أصول التربية الإسلامية بالجامعات السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 73، 638-667.

القرشي، منى بنت دهيش. (2023). المضامين التعليمية المستنبطة من حديث جابر رضي الله عنه في الصحيحين، مجلة جمعية الثقافة من أجل التنمية، مصر، عدد 187، أبريل، ص ص129 – 165.

الكسباني، محمد السيد. (2012). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.

لعزالي، صلحية. (2018). البحث العلمي والشركاء الاجتماعيين بين الواقع والتطلعات، مجلة الحكمة للدراسات النفسية، العدد 11، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، ص ص 12-33.

محمد، منال سيد يوسف حسنين. (2013). أدوار القيادات الجامعية في تحقيق التميز البحثي. رسالة دكتوراه. كلية التربية: جامعة الإسكندرية.

ملحم، سامي محمد. (2010). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط6، عمّان: دار المسيرة.

المهدي، مجدي صلاح. (2007). البحث العلمي التربوي بين دلالات الخبراء وممارسات الباحثين، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.

الموسى، إسماعيل إبراهيم عبد الله. (2019). معوقات البحث الكيفي في تخصّص أصول التربية بالجامعات السعوديّة، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد 20، ج4، ص ص 293-335.

المقهوي، موزة (2020). مفهوم التربية الإسلامية/ مجلة الدراسات العربية، عدد2، مج 42، ص 725-752.

النجار، هناء عبد الرحمن محمد. (2009م). الخطاب التربوي الموجّه للمرأة المسلمة كما جاء في السنة النبوية –دراسة تحليلية–. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.

نصر الدين، بن عودة، وعلي، مقداد. (2018). معوقات البحث العلمي في الجزائر، مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، الجزائر، العدد (13)، 191 – 203.

النقيب، عبد الرحمن. (2004م). المنهجية الإسلامية في البحث التربوي نموذجا: النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي: القاهرة.

النوح، مساعد عبد الله. (2015). مبادئ البحث التربوي. ط3، الرياض: مكتبة الرشد.

النيبال، مايسة وعبد الحميد، مدحت (2011). البحث العلمي وأخلاقياته. بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.

هيبة، أماني عصمت عبد العزيز. (2001). منهجية البحث العلمي في التربية الإسلامية "دراسة تحليلية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

الوهبي، فهد بن مبارك بن عبد الله. (2007). منهج الاستنباط من القرآن الكريم، رسالة ماجستير منشورة بكلية أصول الدين في جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية، مركز الدراسات والمعلومات القرآنية بمعهد الإمام الشاطبي.

يوسف، منال سيد. (2015). التميز البحثي: المفهوم والأسس والمتطلبات. مؤسسة شباب الجامعة: الإسكندرية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Chen, C. Y. (2015). A study showing research has been valued over teaching in higher education. Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 15(3).

Cheong. Future Developments of Educational Research in the Asia. (2007). Pacific Region Paradigm Shift, Reforms, and Practices. Journal of Educational Research for Policy and Springer Notherlands, vol. 6, No, 2, July 2007, p p 71-85.

Friedman, V. J. Gray, P., & Aragon, A. O. (2018). From doing to writing action research: A plea to ARJ authors. Editorial,16, (1), 3-6.

Kongsmak, Kasama et al: (2013). Perceptions of Research Excellence in-Thailand and Japan. STI Policy Review_Vol. 4, No 2

Liu, Z., Moshi, G. J., & Awuor, C. M. (2019). Sustainability and Indicators of Newly Formed World-Class Universities (NFWCUs) between 2010 and 2018: Empirical analysis from the rankings of ARWU, QSWUR and THEWUR. Sustainability, 11(10), 2745. P. 27.

واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك

د. محمد علي محمد آل متعب

أستاذ أصول التربية المساعد، جامعة تبوك

abonsrrin@gmail.com

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع الثقافة الحقوقية من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمدينة تبوك، واقتراح متطلبات تعزيز الثقافة الحقوقية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمدينة تبوك، وتوضيح معوقات تعزيز الثقافة الحقوقية لدى المعلمين من وجهة نظر معلمي التعليم العام بمدينة تبوك، واتبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (376) معلما، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي التعليم العام في مدينة تبوك لديهم درجة ضعيفة بالثقافة الحقوقية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.28)، وأن معوقات الثقافة الحقوقية جاءت بدرجة موافقة عالية جدا وبمتوسط حسابي (4.32)، وأظهرت النتائج أن متطلبات الثقافة الحقوقية جاءت بدرجة موافق عالية جدا وبمتوسط حسابي (4.38)، وأوصت الدراسة بضرورة توعية المعملين بحقوقهم وواجباتهم من خلال النشرات التوعوية والدورات التدريبية، والعمل على توفير مناخ مدرسي لتنويع أساليب التحفيز والإبداع الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: الثقافة الحقوقية، معلمي التعليم العام.

The reality of the legal culture of general education teachers from the point of view of primary education teachers in the city of Tabuk

Abstract:

The study aimed to diagnose the reality of human rights culture from the point of view of general education teachers in the city of Tabuk, and to suggest requirements for enhancing the human rights culture among teachers from the point of view of general education teachers in the city of Tabuk, and to clarify the obstacles to enhancing the human rights culture among teachers from the point of view of general education teachers in the city of Tabuk. The researcher followed The descriptive approach, and the questionnaire was used as a tool for collecting data, and the study sample consisted of (376) teachers, who were selected by a simple random method. The results of the study showed that general education teachers in the city of Tabuk have a weak degree in human rights culture, as the arithmetic average reached (2.28), and showed that the obstacles to human rights culture came with a very high degree of approval, with an arithmetic average of (4.32). The results that the requirements of culture The legal profession came with a very high degree of agreement, with an arithmetic mean of (4.38), The study recommended the necessity of educating employees about their rights and duties through awareness-raising bulletins and training courses, and working to provide a school climate to diversify methods of motivation and job creativity.

Keywords: legal culture, general education teachers.

مقدمة:

تؤدي الثقافة الحقوقية دورا رئيسيا في بناء مجتمعات عادلة ومتوازنة؛ حيث تعمل الثقافة الحقوقية على تعزيز تعزز فهم الأفراد لحقوقهم وواجباتهم، وهو الأمر الذي يؤدي إلى تعزيز السلوكيات الإيجابية والاحترام المتبادل بينهم، ويُعتبر هذا الفهم ضروريًا لتطوير بيئة اجتماعية سليمة؛ حيث يساعد الأفراد في التفاعل بشكل فعّال مع القوانين والتشريعات (قشطة والحبسي، 2022).

كما أن تطوير الثقافة الحقوقية يحتاج إلى جهود مشتركة من مؤسسات المجتمع المدني والدولة، وذلك من خلال حملات توعية، وورش عمل، ودورات تدريبية تركز على أهمية الحقوق الإنسانية؛ حيث يشكل الوعي القانوني والفهم الصحيح للقوانين ركيزة أساسية لتحقيق الاستقرار الاجتماعي والتنمية المستدامة (Kozhukhova & Zhiyenbayev, 2018).

وتعتبر الثقافة الحقوقية لدى المعلمين مهمة في تحسين بيئة التعليم وتطوير الأداء التعليمي؛ حيث تتضمن هذه الحقوق مجموعة من الجوانب، منها الحق في الحصول على معاملة عادلة، والحق في بيئة عمل آمنة، والحق في التعبير عن الآراء والمشاركة في اتخاذ القرارات، وهذه الحقوق ليست فقط ضرورية لرفاهية المعلمين، بل تؤثر أيضًا على جودة التعليم الذي يقدمونه؛ حيث إن ضمان حقوق المعلمين يمكن المعلم من تحقيق بيئة تعليمية إيجابية تدعم النمو الشخصي والمهني بالإضافة إلى أنها تسهم في جذب الكفاءات إلى مهنة التعليم، وتعزز من مستوى الالتزام والاحترافية بين المعلمين، إن الحقوق القانونية والمعنوية للمعلمين تسهم في رفع الروح المعنوية، مما ينعكس إيجابيًا على الطلاب ويعزز من نجاح العملية التعليمية (Deo et al, 2019).

إن إدراك المعلمين حقوقهم وواجباتهم يجعلهم قادرين على مواجهة التحديات والصعوبات التي تعترضهم أثناء أدائهم لعملهم، كما أنها تدفعهم إلى العمل بطريقة أكثر فاعلية وجدية مما يسهم في تحسين النظام التعليمي بشكل عام، وتعكس معرفة المعلمين لحقوقهم قدرتهم على تشكيل جيل واعٍ وقادر على المشاركة الفعّالة في المجتمع (Koch, S., & Kjølstad, 2023).

إن اهتمام الباحث بدراسة واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي في مدينة تبوك ينبع من الحاجة الماسة إلى تعزيز الثقافة الحقوقية في المجتمع التعليمي؛ حيث يعتبر المعلمون من العناصر الحيوية في تشكيل وعي الطلاب، ولذلك فإن فهمهم لحقوقهم وواجباتهم القانونية يسهم في تحسين بيئة التعليم، وذلك من خلال تعزيز الثقافة الحقوقية لتحقيق العدالة والمساواة داخل الفصول الدراسية، وهو الأمر الذي يؤدي إلى خلق بيئة تعليمية إيجابية تشجع على الحوار واحترام الآخر، كما أن هذا الاهتمام يساعد في تحديد الفجوات المعرفية التي تعوق المعلمين، مما يستدعي تطوير برامج تدريبية مستدامة تلبي احتياجاتهم. ومن ثم فإن هذه الدراسة تمثل خطوة نحو تحقيق تعليم مستدام يسهم في تطوير المجتمع ككل، ويعكس التزاما بالتحسين المستمر في النظام التعليمي.

مشكلة الدراسة:

تعاني البيئة التعليمية في مدينة تبوك وخصوصا في المرحلة الابتدائية من بعض قصور في مستوى الثقافة الحقوقية لدى المعلمين، مما يؤثر على جودة التعليم وبيئة التعلم. فالثقافة الحقوقية تُعد ضرورية للمعلمين لفهم حقوقهم وواجباتهم، والتعامل بوعي مع الطلاب والإدارة، واتخاذ قرارات تراعي القوانين المدرسية واللوائح المعمول بها. ومع ذلك يشير عدد من الدراسات إلى أن الوعي القانوني لدى المعلمين قد يكون ضعيفا؛ وذلك بسبب نقص التدريب المناسب وضعف الاهتمام المؤسسي بنشر الوعي القانوني بينهم.

ويتجلى هذا النقص في التحديات التي يواجهها المعلمون في التعامل مع الطلاب وقضايا الانضباط؛ حيث إن غياب المعرفة الكافية بالأنظمة القانونية قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير مدروسة قانونيًا؛ مما ينعكس سلبًا على المعلم والطالب بالإضافة إلى ذلك يواجه المعلمون صعوبة في التمييز بين ما هو قانوني وما هو ضمن تقديرهم الشخصي؛ مما يزيد من الحاجة إلى تعزيز الثقافة الحقوقية من خلال التدريب المستمر والموارد الداعمة.

وقد أجرى قشطة والحبسي (2023) دراسة أوضحت أن الوعي القانوني لدى طلاب جامعة الشرقية جاءت بدرجة متوسطة، ودراسة بن حكومة وابليش (2023) بينت أن درجة توافر الحقوق المادية والمهنية لدى المعلمين جاءت بدرجة ضعيفة، ودراسة (Brantefors, 2019) التي كشفت عن وجود ضعف لدى التلاميذ في معرفة حقوق الإنسان، أما دراسة القايز (2017) فبينت أن الثقافة الحقوقية لدى الطلاب الجامعيين جاءت متدنية.

وتأسيسا على ما سبق جاءت هذه الدراسة من ملاحظة الباحث تدني مستوى الثقافة لدى المعلم والطالب لحقوقهم في مجال التربية والتعليم، وعدم وجود جهات مختصة تساعد المعلم والطالب على الإلمام بحقوقه والحفاظ عليها، ولذلك انطلقت دراسة الحالة من الأسئلة الآتية:

1. ما واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك؟
2. ما معوقات تنمية الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك؟
3. ما متطلبات تنمية الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك؟

أهمية الدراســـة: (في التوجه الحديث ترى بعض الجامعات والمجلات العلمية الدمج بين الأهمية النظرية والتطبيقية)

الأهمية النظرية:

1. تناولت الدراسة موضوعا مهما وهو الثقافة الحقوقية التي تعد مهمة؛ لأنها تساعد المعلمين على فهم حقوقهم ومسؤولياتهم القانونية، مما يعزز شعورهم بالأمان والثقة.
2. تناولت الدراسة فئة مهمة في المجتمع وهي فئة المعلمين؛ حيث تعد هذه الفئة ركنا أساسيا في تحقيق التقدم في النظام التعليمي وتعزيز التنمية المجتمعية، كما أن لهم دورا كبيرا في غرس القيم والمعايير الأخلاقية والقانونية في عقول الطلاب.
3. تأتي أهميتها أيضًا لقلة الرسائل والبحوث التي تناولت الثقافة الحقوقية في المؤسسات التعليمية بالمملكة، وقد يكون سبب ذلك أن الموضوعات المرتبطة بحقوق الإنسان حديثة الظهور.

الأهمية التطبيقية:

1. قد تفيد نتائج الدراسة في إعداد برامج إرشادية وندوات تعليمية للمعلمين مما يسهم في زيادة الثقافة الحقوقية لديهم.
2. قد تسهم في مساعدة المختصين وأصحاب القرار والعاملين في المجال التربوي في وضع سياسات وبرامج تتيح للمعلمين التعرف على حقوقهم وواجباتهم.
3. تفتح المجال أمام المختصين والمهتمين والباحثين لإجراء دراسات تتناول الثقافة الحقوقية لدى المعلمين وربطها مع متغيرات مختلفة لإثراء المكتبة العربية.
4. تقدم الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات بناءً على نتائجها مما يساعد في تحسين الثقافة الحقوقية لدى المعلمين.

أهداف الدراسة:

1. تشخيص واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك.
2. معرفة معوقات تعزيز الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك.
3. الكشف عن المتطلبات اللازمة لتعزيز الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك.

مصطلحات الدراسة:

وعرفت (الأمم المتحدة: 2012، ص2) في البرنامج العالمي للتثقيف التابع للأمم المتحدة الثقافة الحقوقية بأنها: عملية التعليم والتدريب والإعلام الرامية إلى إرساء ثقافة عالمية في مجال حقوق الإنسان.

ويرى الباحث من خلال التعريف سابق الذكر أن يعرف الثقافة الحقوقية تعريفًا إجرائيًا بأنها: مدى معرفة المعلم بحقوقه المهنية المادية والمعنوية والوعي بها ومن ثم كيفية المطالبة الصحيحة بها.

حدود الدراسة:

1. حدود الموضوع: تتناول مدى توافر الثقافة الحقوقية للمعلمين في مدينة تبوك.
2. الحدود البشرية: معلمو المرحلة الابتدائية في مدينة تبوك (1073) معلما.
3. الحدود المكانية: مدارس التعليم الابتدائي في مدينة تبوك.
4. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1444هـ.

منهجية الدراسة:

انطلق الباحث من المنطلق الفلسفي ما بعد الوضعي، واستخدم المنهج الوصفي بمدخله الكمي، وتكونت عينة الدراسة من (376) معلما ومعلمة، واستخدم الاستبانة بوصفها أداة لجمع البيانات لأنها تتناسب مع الأسلوب المستخدم وهو المسحي.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: مفهوم حقوق الإنسان:

مصطلح حقوق الإنسان من المصطلحات التي ظهرت في الوقت المعاصر، وتعددت تعريفاتها من قبل المؤسسات الحقوقية والمختصين في هذا الشأن، ولكن أكثر المصطلحات شيوعا منذ القرن التاسع عشر حتى يومنا هذا، هو مصطلح "حقوق الإنسان ويختلف مفهوم حقوق الإنسان من مجتمع إلى مجتمع آخر، ومن ثقافة معينة إلى ثقافة أخرى؛ لأن مفهوم حقوق الإنسان، ونوع هذه الحقوق يرتبطان في الأساس بالتصور الذي تتصور به الإنسان. (مركز دراسات الوحدة العربية: 1999، ص95)

ومما سبق يتضح أن مصطلح حقوق الإنسان من كلمتين (الإنسان والحق)، الشق الأول: يتعلق بالإنسان موضوع الحق، والشق الثاني: يتعلق بمعنى الحق والحرية التي تكون لهذا الإنسان. (طعميات:2006: ص36).

وعرف الجوهري (2024، ص. 1488) حقوق الإنسان بأنها "مجموعة الاحتياجات أو المطالب التي يلزم توافرها بالنسبة إلى عموم الأشخاص وفي أي مجتمع دون تمييز بينهم في هذا الخصوص سواء لاعتبارات الجنس أو النوع أو اللون أو العقيدة السياسية أو الأصل الوطني أو أي اعتبار آخر".

وعرف مودودي (2024، ص. 214) حقوق الإنسان بأنها "مجموعة من الحريات المقررة والمحمية بمقتضى المواثيق الدولية والإقليمية لكل كائن بشري في كل زمان ومكان، ومنذ لحظة الإقرار بوجوده بوصفه كائنا حيا وحتى بعد وفاته، والتي تلتزم الدول بإقرارها وحمايتها على أراضيها، والمترتب على انتهاكها أو الإخلال بها المسؤولية الدولية الحاصل على أراضيها هذا الانتهاك بمقتضى المواثيق الدولية المعنية".

ومن هذا المنطلق يرى الباحث تحديد معنى الإنسان والحق ومن ثم مفهوم حقوق الإنسان حتى يتضح التكامل بين المصطلحين:

ثانيا: معنى الإنسان:

سيذكر الباحث معنى الإنسان لغويا ثم يذكر المعنى الاصطلاحي من خلال التعرض لمجموعة من التعريفات التي أوردها عدد من اللغويين والباحثين.

1. المعنى اللغوي للإنسان: يطلق لفظ الإنسان في اللغة على كل فرد من أفراد الجنس البشري (البستاني: 1998، ص19)، وورد في لسان العرب لابن منظور أن الإنسان: معروف؛ وقوله: أقل بنو الإنسان، حين عمد إلى من يثير الجين، وهي ممجود يعني بالإنسان آدم عليه السلام، وقال الجوهري: وتقدير إنسان فعلان وإنما زيد في تصغيره ياء كما زيد في تصغير رجل فقيل رويجل، وقال قوم: أصله إِنْسِيان على إِفْعِلان، فحذفت الياء استخفافا لكثرة ما يجري على ألسنتهم، فإذا صغروه ردوهما لأن التصغير لا يكثر. (ابن منظور: د ت، ص112).
2. المعنى الاصطلاحي: يعرف الإنسان من الناحية الاصطلاحية بأنه: كائن بشري عكس حيوان للمذكر والمؤنث خلقه (المعجم العربي الأساسي: 1988، 112) ويتميز بسمو، أما الإنسان في نظر علماء الاجتماع وكذا الفلاسفة حيوان اجتماعي، عاقل ومفكر وعليه قيل بأن الإنسان بصفته العامة المحضة بالشكل الواضح لتبلور عمليات الحياة داخل كيان متميز بالصفات الروحية التي تفتقدها الكائنات دون البشر عن طريق نسق القيم الذي يستقل آخر الأمر بخلق الإنسان المفاهيم فوق البشرية. (بدوي: 1993، ص201).

ويخالف الباحث المفهوم السابق لأن الله سبحانه كرم الإنسان عن سائر المخلوقات بالعقل، قال تعالى: ﴿ وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِيٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَٰهُمْ فِي ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَٰتِ وَفَضَّلْنَٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا ﴾ (الإسراء: 70)

وذكر (فرحاتي: 2012، ص21) أن الإنسان كما وصف في القرآن الكريم والأحاديث النبوية، فقد اجتمع في تعريفين جامعين:

التعريف الأول: هو أن الإنسان مخلوق مكلف، والتكليف صفة بارزة من صفات الإنسان تفصله عن الكائنات الأخرى بالعقل الذي هو مناط التكليف.

التعريف الثاني: هو أن الإنسان الذي خلقه الله مخلوق في أحسن تقويم من الناحية التكوينية، ومن الناحية الفطرية، يقول الله تعالى مؤكدًا هذه الحقيقة: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِيٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾ (التين: 4)

ثالثا: معنى الحق:

1. المعنى اللغوي: الحق نقيض الباطل، وجمعه حقوق وحقاق، وليس له بناء أدنى عدد، وحق الأمر يحق ويحق حقًّا وحقوقًا، صار حقا وثبت، قال الأزهري: معناه وجب يجب وجوبًا، وحق عليه القول وأحققته

أنا، قوله تعالى: ﴿ قَالَ ٱلَّذِينَ حَقَّ عَلَيۡهِمُ ٱلۡقَوۡلُ رَبَّنَا هَٰٓؤُلَآءِ ٱلَّذِينَ أَغۡوَيۡنَآ أَغۡوَيۡنَٰهُمۡ كَمَا غَوَيۡنَاۖ تَبَرَّأۡنَآ إِلَيۡكَۖ مَا كَانُوٓاْ إِيَّانَا يَعۡبُدُونَ ﴾ (القصص: 63)، أي ثبت. (ابن منظور: د ت، ص940)

2. كما أن الحق هو: الموجود الثابت الذي لا يسوغ إنكاره وهو نقيض الباطل، كما ورد في قوله تعالى: (﴿ وَلَا تَلۡبِسُواْ ٱلۡحَقَّ بِٱلۡبَٰطِلِ وَتَكۡتُمُواْ ٱلۡحَقَّ وَأَنتُمۡ تَعۡلَمُونَ ﴾ (البقرة: 42)، والحقيقة أن المعنى العام للحق هو الأساس الثابت لبناء الإنسان الصالح فردا أو جماعة، وهو القدر الثابت الذي توزن به الأشياء والمعيار، وهو ما ورد في قوله تعالى: ﴿ لَقَدۡ حَقَّ ٱلۡقَوۡلُ عَلَىٰٓ أَكۡثَرِهِمۡ فَهُمۡ لَا يُؤۡمِنُونَ ﴾ (يس: 7)

3. المعنى الاصطلاحي للحق بأنه: طلب أو امتياز أو سلطة أو حصانة يمتلكها الأفراد في مواجهة الدولة، فتصبح بمنزلة قيود عليها يدفع صاحب الحق إلى المطالبة به استنادًا إلى أسس أخلاقية وثقافية مقبولة في المجتمع. (عواد:2008، ص144)

وذكر (العيلي: 1983، ص176) أن مفهوم الحق لدى فقهاء القانون هو: تلك الرابطة القانونية التي بمقتضاها يخول الشخص على سبيل الانفراد والاستئثار التسلط على شيء، أو اقتضاء أداء معين من شخص آخر.

وفي الشريعة الإسلامية يعرف الحق بأنه: علامة شرعية تؤدي إلى الاختصاص بشيء مع امتثال شخص آخر في إطار محدد ومشروع، وللحق في الشريعة خمسة أركان، هي: صاحب الحق، الشيء المستحق، من عليه الحق، نص شرعي يوجب الحق، المشروعية. (فرحاتي:2012، ص30).

كما ذكر الباحث سابقًا أنه لا يوجد اتفاق على مصطلح واحد لحقوق الإنسان، ويؤيده في كلامه ما كتبه (عيسى: 2006، ص3) حيث ذكر أن هناك مصطلحات عدة تستخدم للدلالة على حقوق الإنسان منها: حقوق الإنسان، الحقوق الإنسانية، حقوق الشخصية الإنسانية، فهي تعبيرات تم استخدامها بالتناوب للدلالة على المصطلح نفسه، وفي السابق كان تعبير الحقوق الطبيعية هو المستخدم بشكل أكبر إلى جانب الحقوق الفطرية أو الأصيلة.

عرف (الزكري:2018، ص24) حقوق الإنسان: بأنها حقوق الإنسان في الإسلام أو الحقوق الواردة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان التي لا تتعارض مع مبادئ الشريعة الإسلامية.

وهناك تعريف ذكره (الدباس: 2007، ص279) بأنها: مجموعة الحقوق الطبيعية التي يمتلكها الإنسان واللصيقة بطبيعته، والتي تظل موجودة وإن لم يتم الاعتراف بها، بل أكثر من ذلك حتى لو انتهكت من قبل سلطة ما.

ومن خلال ما تم عرضه من تعريفات لحقوق الإنسان يتضح للباحثين أن مصطلح حقوق الإنسان كغيره من مصطلحات العلوم الإنسانية، ويتفق رأي الباحث مع ما ذكرته (حسونة: 2015، ص9) بأنه لا يمكن وضع مفهوم متفق عليه فهي في تطور مستمر مع تطور الظروف المحيطة سواء على الصعيد الدولي أو الإقليمي أو المحلي على المستوى السياسي أو القانوني.

ويرى الباحث من هذا المنطلق أن مفهوم الثقافة الحقوقية يختلف عن مفهوم حقوق الإنسان؛ حيث ذكرت (حسونة: 2015، ص9)، أن حقوق الإنسان تشمل جميع الحقوق التي بدونها لا يستطيع أن يحيا الإنسان حياة حرة كريمة، وهي تشمل الحقوق المدنية والسياسية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية كافة، وهذا ما يتفق مع رؤية الباحثين بأن الثقافة الحقوقية جزء من حقوق الإنسان.

وقد عرف (الأمم المتحدة:٢٠١٢، ص2) من خلال البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان الصادر عن الأمم المتحدة لحقوق الإنسان، مكتب المفوض السامي – الثقافة الحقوقية بأنها: عملية التعليم والتدريب والإعلام الرامية إلى إرساء ثقافة عالمية في مجال حقوق الإنسان، وهذا التعريف يتوافق مع ما يراه الباحث ويحقق فكرتهما.

وقد عرفته اليونسكو بأنه: عملية كاملة للحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والمجموعات تنمية الوعي فيما بينهم لصالح المجتمعات الدولية والوطنية، وتنمية قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم (Symonides, 2001).

ومن خلال ما سبق يلاحظ الباحث أن هناك عدة فروقات بين مصطلح حقوق الإنسان ومصطلح الثقافة الحقوقية، ولعل ما توصل إليه الباحث أن الثقافة الحقوقية جزء من أجزاء حقوق الإنسان، ويمكن إيجازه الفروقات بين المصطلحين في الجدول الآتي:

جدول (1): الفرق بين حقوق الإنسان والثقافة الحقوقية

حقوق الإنسان	الثقافة الحقوقية
مصطلح شامل ويشمل الثقافة الحقوقية	مصطلح مخصص يهتم بالجانب المعرفي
يعني بالتنمية في مختلف النواحي	يعني بإكساب المعارف والمهارات

رابعا: نشأة حقوق الإنسان:

إن فكرة حقوق الإنسان قديمة قدم البشرية ذاتها وقد عرفت حقوق الإنسان عبر التاريخ مدًّا وجزرًا حسب نوعية النظام السائد في كل دولة، فمع طغيان الأنظمة تحرم الأفراد والجماعات والشعوب من حقوقها، ويصبح هامش الديموقراطية متقلصًا حينًا ومنعدمًا أحيانًا أخرى، وحتى في أعرق الديمقراطيات التي عرفها التاريخ في عصر اليونان تم فيها انتهاك الحقوق بشكل سافر، ولعل ما كتبه (السناد: 2017, ص107) يؤيد كلام الباحث حيث ذكر أنه حوكم المفكر والفيلسوف سقراط بالإعدام ونُفذ في حقه بسبب رأيه في المعتقد اليوناني، وهذا دليل على طغيان الدولة والانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان.

وقد عني المفكرون والفلاسفة على مر العصور بالتنظير لحقوق الإنسان والمطالبة بصونها، والواقع أن الفرد كان يخضع للجماعة في كل شيء بلا حدود أو قيود، إلى إن سادت الفكرة بضرورة عدم إطلاق يد الدولة بالتدخل في شؤون الأفراد، فاليونانيون في مآثرهم الشهيرة تناولوا حق الإنسان في الحياة وفي حرية

التعبير والمساواة أمام السلطة وغير ذلك من الحقوق الطبيعية التي عدها مفكروهم اللبنة الأساسية في بناء المجتمع السياسي. (السناد:2017، ص109)

وكفلت الشريعة الإسلامية في نصوص صريحة واضحة وردت في القرآن والسنة حقوق الإنسان وحرياته الأساسية التي نتحدث عنها اليوم فقد أسس القرآن مبدأ المساواة وعدم التمييز بين البشر ومهد الإسلام لإلغاء نظام الرق عند نزول الرسالة السماوية، وقد دعا الإسلام أيضًا إلى الحرية الدينية يقول الله تعالى: : ﴿ لَآ إِكۡرَاهَ فِي ٱلدِّينِۖ قَد تَّبَيَّنَ ٱلرُّشۡدُ مِنَ ٱلۡغَيِّ ﴾ (البقرة: 256)، وهو يقر التعددية الدينية، لقوله تعالى: ﴿ وَلَوۡ شَآءَ رَبُّكَ لَأٓمَنَ مَن فِي ٱلۡأَرۡضِ كُلُّهُمۡ جَمِيعًاۚ أَفَأَنتَ تُكۡرِهُ ٱلنَّاسَ حَتَّىٰ يَكُونُواْ مُؤۡمِنِينَ ﴾ (يونس: 99)، ولقوله تعالى ﴿ وَقُلِ ٱلۡحَقُّ مِن رَّبِّكُمۡۖ فَمَن شَآءَ فَلۡيُؤۡمِن وَمَن شَآءَ فَلۡيَكۡفُرۡۚ ﴾ (الكهف: 29).

ويعد ما أرساه الرسول صلى الله عليه وسلم في خطبة الوداع لما يطلق عليه الآن مبادئ حقوق الإنسان، ومن بينها المساواة بين البشر فقال صلى الله عليه وسلم: (أيها الناس إن ربكم واحد، وإن أباكم واحد، كلكم لآدم وآدم من تراب، أكرمكم عند الله أتقاكم، وليس لعربي على عجمي فضل إلا بالتقوى، ألا هل بلغت؟ اللهم فاشهد). (البيهقي، 458: ج7: 7447)

ثالثًا: مفهوم الثقافة الحقوقية

عرفت (الأمم المتحدة:2003، ص7) الثقافة الحقوقية بأنها: الجهود المبذولة في مجالات التعليم والتدريب والنشر والإعلام، الرامية إلى إيجاد ثقافة عالمية لحقوق الإنسان من خلال نقل المعرفة والمهارات وتشكيل الاتجاهات، وهذا التعريف يتوافق مع ما يتبناه الباحث ويحقق فكرته.

ويعرف (السهلي:2018، ص82) الثقافة الحقوقية بأنها: تلك الجهود والممارسات المؤسسية والاجتماعية التي تكفل حفظ حقوق الإنسان ونشر الوعي بها.

وذكرت الفايز(2017) أن الثقافة الحقوقية يقصد بها: درجة الوعي والممارسة المكتسبة التي تستمد مصادرها من عمليات التنشئة والتربية والتعليم، ومن تراكم عقائدي وحضاري ومتغيرات مادية، تشكل توجهات للفرد في اتجاهاتها ووعيها الحقوقي لشؤون الحياة المختلفة.

وقد وضع عبده وآخرون (2012: ص20) تعريفًا للثقافة الحقوقية ينص على أنها: مجموعة المعارف (حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات ثم نظريات) والآراء والاتجاهات نحو حقوق الإنسان والواجب توافرها لدى أفراد الشعب كافة.

رابعًا: أهمية الثقافة الحقوقية

تكمن أهمية نشر الثقافة الحقوقية بين الأفراد في تنمية اتجاهاتهم وتفكيرهم ومعرفة حقوقهم، ويؤيد كلام الباحث ما كتبه (طنطاوي:2011، ص161)، أن الجمعية العامة للأمم المتحدة البرنامج العالمي

للتثقيف في مجال حقوق الإنسان أعلنت في عام 2004م أدبيات في حقوق الإنسان وأكدت أهمية نشر الثقافة الحقوقية (المعرفة، المهارة، بناء الاتجاه) في تنمية الوعي بهذه الحقوق والمحافظة عليها وعدم انتهاكها.

ومن خلال اطلاع الباحثين فإن هناك نظريات اهتمت ببناء الثقافة الحقوقية في المجال المعرفي والإدراكي والانفعالي، ومنها النظريات المفسرة لبناء الثقافة الحقوقية والتي حدد المعجم الدولي للتربية مصطلحا لها باسم البنائية Constructivism وهي: رؤية في نظرية التعلم ونمو المتعلم، قوامها أن المتعلم يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة.

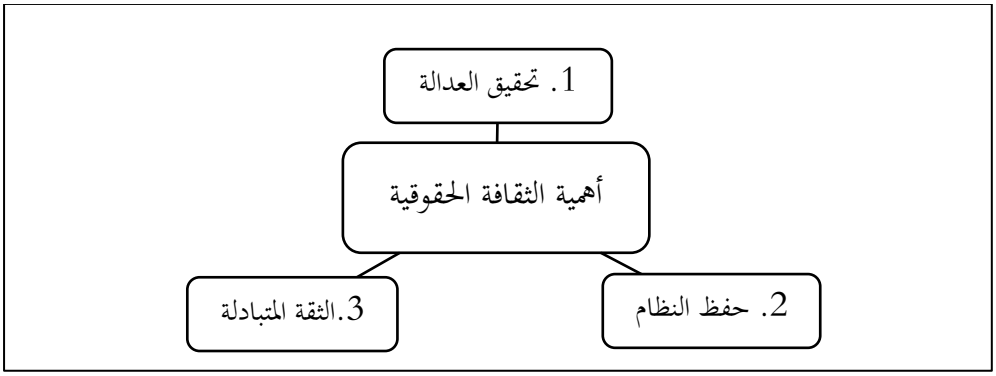
ولذا فإن النظرية البنائية تقوم في تصورها للمعرفة البنائية على منطلقين أساسيين: المنطلق الأول: يبني الفرد الواعي المعرفة اعتمادا على خبرته الخاصة، ولا يستقبلها بصورة سلبية من الآخرين، فالمتعلم يكون نشطا وفعالا أثناء عملية التعلم.

المنطلق الثاني: إن وظيفة العملية المعرفية هي التكيف مع تنظيم العالم التجريبي وخدمته، وليس اكتشاف الحقيقة، ويقصد بالعملية المعرفية العملية العقلية التي يصبح الفرد بمقتضاها واعيا بموضوع المعرفة. (زيتون:١٩٩٢، ص58)

ومن خلال ما سبق ذكره فقد توصل الباحث إلى أهمية الثقافة الحقوقية وذكرها في عدة نقاط على النحو الآتي:

1. **تحقيق العدالة**: فالعدالة هدف إنساني لكل مجتمع، والعدالة هي إعطاء كل ذي حق حقه، فلا بد من الثقافة الحقوقية أولا ثم الانتقال إلى مرحلة العدالة.
2. **حفظ النظام**: حيث إن الثقافة الحقوقية طريق لمعرفة الحقوق والواجبات للفرد، ومن ثم فهي طريق لحفظ النظام والحقوق واحترامهما.
3. **الثقة المتبادلة**: فالثقافة الحقوقية يُبنى عليها الثقة بين الحاكم والمحكوم.

ويمكن وضع هذه النقاط في المخطط المفاهيمي الآتي للتوضيح:



شكل (1): أهمية الثقافة الحقوقية

خامسًا: خصائص حقوق الإنسان:

لحقوق الإنسان في هذا العصر خصائص ومميزات واضحة ميزتها عن غيرها من الحقوق الأخرى، ذكرها الباحث لعدد من المختصين في هذا المجال في عدة نقاط على النحو الآتي:

1. حقوق الإنسان قيد على سيادة الدولة: من المبادئ الراسخة في القانون الدولي احترام سيادة الدول، ويرتبط هذا المبدأ ارتباطا وثيقا بمبدأي حظر استخدام القوة وعدم التدخل، وتعد الحماية الدولية لحقوق الإنسان قيدًا على سيادة الدولة؛ إذ إنها تكبل يدها في تنظيم شؤونها الداخلية الخاصة بسكانها. (المصري: 2008، ص18)
2. حقوق الإنسان ذات صبغة موضوعية عالمية: ويقصد بعالمية حقوق الإنسان وجود مبادئ دولية لحماية حقوق الإنسان تلتزم الدول جميعا بتطبيقها (الفتلاوي: 2007، ص52)، وكل دولة لها مصلحة قانونية في حمايتها، ومن حق كل دولة أن تثير انتهاكها قبل دولة أخرى، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإنه لا يسمح للدولة بالرد بالمثل على انتهاك حقوق أحد رعاياها من قبل دولة أخرى (المصري: 2008، ص19)، وتتبع الطبيعة العالمية لمبادئ حقوق الإنسان من كونها حقوقا لكل إنسان دون النظر إلى الجنس أو اللغة أو الدين أو العرق أو المعتقد (International: 2002, p22) .
3. حقوق الإنسان تتمتع بقوة إلزامية: انتقلت حقوق الإنسان من عدم الإلزام إلى الإلزامية، وأصبح يقع على من يخالفها جزاءات دولية، ويمثل ميثاق الأمم المتحدة نقطة انطلاق في مجال الاعتراف بحقوق الإنسان وحرياته؛ حيث أصبحت النصوص الواردة في ميثاق الأمم المتحدة بخصوص حقوق الإنسان جزءا من القانون الدولي العرفي؛ لذا فإنها ملزمة للدول كافة. (المصري: 2008، ص28)
4. تمنح حقوق الإنسان للفرد حقوقه دولية بطريقة مباشرة: تمنح مواثيق حقوق الإنسان للفرد حقوقا دولية تتصل بصفته الآدمية بشكل مباشر، وفي حال انتهاك حقوق الفرد من قبل دولة أجنبية يلجأ إلى الآليات المنصوص عليها في المواثيق الدولية، أو لدولته لتمارس حقها عن طريق دعوى الحماية الدبلوماسية، وإذا كان الانتهاك صادرا عن دولته فعليه أن يلجأ إلى الأجهزة الداخلية السياسية والقضائية لإنصافه. (الدباس: 2017، ص28)
5. حقوق الإنسان لا تشترى ولا تكتسب ولا تورث، فهي ببساطة ملك الناس لأنهم بشر، فهي متأصلة في كل فرد. (الدباس: 2017، ص28)
6. حقوق الإنسان شمولية: إذ تتضمن قضايا تتعلق بالديمقراطية، والتنمية، والعدالة الإنسانية، واحترام الحريات، وسيادة القانون، وحقوق النساء، وحقوق الطفل، وحقوق اللاجئين، والمهاجرين، والأقليات، والمهمشين، والفقراء. (سعيد: 2008، ص13)
7. حقوق الإنسان غير قابلة للتجزؤ: ولكي يعيش جميع الناس بكرامة فإنه يحق لهم أن يتمتعوا بالحرية والأمن، وبمستويات معيشة لائقة (الدباس: 2017، ص28)، فحقوق الإنسان تنتظم في إطار من

الترابط والتكامل على الرغم من تعددها وتنوعها، حيث إن الترابط وعدم التجزئة يمثلان مبدأين جوهرين من مبادئ القانون الدولي لحقوق الإنسان. (نشوان: 2011، ص17)

8. حقوق الإنسان لا يمكن انتزاعها: فليس من حق أحد أن يحرم شخصا من حقوقه بوصفه إنسانا، ولم تعترف بها قوانين بلده، أو عندما تنتهكها تلك القوانين، فحقوق الإنسان ثابتة وغير قابلة للتصرف. (الدباس: 2017، ص28)
9. حقوق الإنسان تمتاز بالفاعلية في الدول الديمقراطية: بمعنى أن الدولة تحرص على تحويل المبادئ النظرية لحقوق الإنسان إلى واقع فعلي يحس به الناس في حياتهم اليومية، وتحرض كل سلطات الدولة على الحفاظ عليها وعدم السماح بانتهاكها، على عكس الدول غير الديمقراطية التي تكتفي بتزيين دساتيرها وقوانينها بالنص على أسمى مفاهيم حقوق الإنسان دون تفعيل حقيقي لها، بل على العكس من ذلك تنتهك هذه الحقوق بأبشع الصور. (الدباس: 2017، ص28)
10. حقوق الإنسان في تطور مستمر: وتتطور تفسيرات الحقوق مع تطور المجتمعات وتبلور الوفاق المحلي والدولي حولها، وتعتبر بعض الحقوق حقوقا مطلقة، في حين تخضع بعضها إلى قيود مجتمعية، ويترجم كل مجتمع هذه القيود بشكل يتوافق مع احتياجاته ونظامه السياسي وثقافته، ضمن محدودبات عالمية الحقوق والتفسيرات المتفق عليها. (عزام: 1995، ص28)

سادسًا: أهمية الثقافة الحقوقية لدى المعلمين:

لا بد أن يكون المعلم على دراية كاملة وشـاملة بحقوقه المعنوية والمادية، وذلك لعدة أسـباب يمكن سردها على النحو الآتي (المرسي، 2022):

1. العمل على تغيير ثقافة بعض المجتمعات من النظرة الدونية إلى المعلم بمقارنته بالوظائف الأخرى.
2. إعطاء المعلم الأمان الوظيفي الذي من شأنه أن يمنح المعلم القدرة على الإبداع والابتكار لشعوره بالأمن والاطمئنان في مواصلةِ عمله دون خوف أو قلق.
3. أن معرفة المعلم بحقوقه تجعله يحرص على تطوير نفسه باستمرار لمواكبة تطورات العصر وتحدياته.

الدراسات السابقة:

1. دراسة الهاشمي ومحمد (2024) هدفت الدراسة إلى تعرُّف واقع دور جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية الوعي القانوني لدى طلابها، ومعوقات ومتطلبات تنميته، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (1643) طالبا وطالبة و(160) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل بالدمام تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن دور جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية الوعي القانوني لطلابها يتحقق بدرجة متوسطة من وجهة نظر الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، كما أظهرت النتائج أن هناك معوقات تعوق دور جامعة

الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية الوعي القانوني لطلابها بدرجة متوسطة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وأن أعضاء هيئة التدريس يرون أنه يجب توفير المتطلبات اللازمة لتفعيل دور جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل في تنمية الوعي القانوني لطلابها بدرجة كبيرة.

2. دراسة قشطة والحبسي (2023) هدفت إلى قياس مستوى الوعي القانوني في جامعة الشرقية، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (177) طالبا وطالبة، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الوعي القانوني جاء بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات عينة الدراسة حول مستوى الوعي القانوني تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات عينة الدراسة حول مستوى الوعي القانوني تعزى لمتغير السنوات الدراسية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات عينة الدراسة حول مستوى الوعي القانوني تعزى لمتغير الكليات.
3. دراسة بن حكومة وابليش (2023) هدفت إلى تعرُّف درجة توافر الحقوق المادية والمهنية لدى معلمي مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (1392) معلما ومعلمة بمدينة زليتن، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توافر الحقوق المادية والمهنية لمعلمي مرحلة التعليم الأساسي والثانوي جاءت بدرجة ضعيفة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات عينة الدراسة حول درجة توافر حقوق المعلم المادية والمهنية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة.
4. دراسة برانتيفورس (Brantefors, 2019) هدفت إلى تعرُّف محتوى التعليم والتعلم في حقوق الإنسان، والذي يخطط له المعلم السويدي، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة من تلاميذ الحادية عشرة في العمر، واستخدم أسلوب تحليل المحتوى، وأظهرت نتائج الدراسة أن الهدف من تدريس الحقوق هو تمكين التلاميذ من التفاعل والتعامل بينهم، وأن محتوى تدريس التلاميذ ونتائج التعلم كانت متشابهه، وأن المعرفة بحقوق الإنسان جاءت ضعيفة لدى التلاميذ.
5. دراسة ماكغاغي وآخرين (Mcgaughey, et al, 2019) هدفت إلى محاكاة مهارات حقوق الإنسان لدى طلبة الجامعات في أستراليا لتنمية التعليم العالي لديهم، واستخدم المنهج الكمي والنوعي، وتمثلت عينة الدراسة من (252) طالبا من سبع جامعات أسترالية، وتعددت أداوت الدراسة، وأظهرت النتائج أن تمارين محاكاة حقوق الإنسان ساعدت في تنمية المهارات لديهم، وأن الطلاب لديهم وعي كبير بالمهارات متعددة التخصصات.
6. دراسة السهلي (2018): مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية من وجهة نظر طلاب قسم الثقافة الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود: وهدفت الدراسة إلى تَعرُّف مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية، وذلك من وجهة نظر طلاب قسم الثقافة الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود،

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي تحقيقا لأهداف الدراسة واستخدم الباحث الاستبانة أداةً للدراسة، وأسفرت الدراسة عن جملة من النتائج أهمها: موافقة عينة الدراسة بشكل كبير على احتواء المناهج الدراسية لمفاهيم حقوق الإنسان، وكذلك موافقتهم على تحقيق الأهداف التعليمية لمبادئ حقوق الإنسان، كما أظهرت الدراسة أن للأستاذ الجامعي دورا إيجابيا في نشر الثقافة الحقوقية وفي بناء العلاقات الإنسانية داخل القاعة الدراسية.

7. دراسة الفايز (2017): واقع الثقافة الحقوقية للطالبة الجامعية في المؤسسات التعليمية: حيث اتجهت الدراسة لمعرفة واقع الثقافة الحقوقية للطالبة الجامعية في المؤسسات التعليمية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة، وأظهرت الدراسة نتائج من أهمها: أن معوقات تطبيق الثقافة الحقوقية في المؤسسات الحقوقية تعود إلى أن المناهج الدراسية تقدم مادة تثقيفية شاملة حول الحقوق الإنسانية، وإلى انتشار التعصب والعصبية وعدم التسامح ورفض الحوار، وإلى تدين الثقافة الحقوقية بين الطلاب الجامعيين.
8. دراسة الزهراني (2013): هدفت الدراسة إلى تعرُّف مقرر جامعي مقترح قائم على التصور الإسلامي لتنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى طلاب التعليم العالي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، وتوصل الباحث إلى جملة من النتائج منها: تدني وعي طلاب التعليم العالي بثقافة حقوق الإنسان، كما أوصى الباحث بتخصيص مقرر جامعي يتناول تعليم ثقافة حقوق الإنسان.
9. دراسة القحطاني (2012): فاعلية برنامج مقترح لتنمية ثقافة حقوق الإنسان للطالبة المعلمة بقسم الجغرافيا في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض: وحاولت الدراسة تعرف فاعلية برنامج مقترح لتنمية ثقافة حقوق الإنسان للطالبة المعلمة بقسم الجغرافيا في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتطبيق أداة الاختبار على عينة الدراسة، وقد تحققت الباحثة من فاعليته، كما أوصت بإعداد البرامج التعليمية لتنمية الوعي بثقافة حقوق الإنسان بمختلف مراحل التعليم.
10. دراسة طنطاوي (2011): نشر ثقافة حقوق الإنسان وواجباته وتعليمها في برامج إعداد المعلمين من المنظور الإسلامي: حيث هدفت الدراسة إلى نشر ثقافة حقوق الإنسان وواجباته وتعليمها في برامج إعداد المعلم من المنظور الإسلامي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة في دراسته، وتوصل الباحث إلى نتائج، من أهمها: بيان الأسس التي يستند إليها نشر ثقافة حقوق الإنسان من المنظور الإسلامي في برامج إعداد المعلم، وأبرز المعالم التطويرية لنشر الثقافة الحقوقية في المسار التخصصي والكفايات والأهداف العامة والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم.

مناقشة الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة المتعلقة بالثقافة الحقوقية وحقوق الإنسان يرى أن هناك أوجه تشابه وأوجه اختلاف بين الدراسات السابقة ودراستهما، ويمكن إيضاح العلاقة بين الدراسات السابقة ودراسة الباحث في نقطتين هما:

1. من حيث الهدف:

أ. **أوجه التشابه من حيث الهدف:** يرى الباحث أن هناك دراسات سابقة متعلقة بالثقافة الحقوقية التي يستند عليها الباحث في دراستهما تهدف إلى معرفة آراء واتجاهات عينات الدراسة حول الثقافة الحقوقية التي تتفق مع الهدف الرئيسي للباحث وهو تعرف اتجاهات المعلمين حول الثقافة الحقوقية، منها دراسة الفايز (2017) بعنوان: واقع الثقافة الحقوقية للطالبة الجامعية في المؤسسات التعليمية، ودراسة طنطاوي (2011) بعنوان: نشر ثقافة حقوق الإنسان وواجباته وتعليمها في برامج إعداد المعلمين من المنظور الإسلامي.

ب. **أوجه الاختلاف من حيث الهدف:** يرى الباحث أن هناك دراسات سابقة متعلقة بالثقافة الحقوقية تختلف في هدفها عن هدف الدراسة الحالية، ومنها دراسة الزهراني (2013): مقرر جامعي مقترح قائم على التصور الإسلامي لتنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى طلاب التعليم العالي، ودراسة القحطاني (٢٠١٢) بعنوان: فاعلية برنامج مقترح لتنمية ثقافة حقوق الإنسان للطالبة المعلمة بقسم الجغرافيا في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض، ذلك لأنها تختلف عن دراسة الباحثين من ناحية الهدف بوضع مقرر مقترح وتطبيق برنامج مقترح للثقافة الحقوقية، ويمكن الاستفادة منها في دراسة الباحث وتدعيمها لأنها جزء من دراسته أيضا.

2. من حيث المنهج:

أ. **أوجه التشابه من حيث المنهج:** هناك دراسات تتفق مع دراسة الباحثين في منهج دراستهما، منها دراسة (السهلي:2018)، بعنوان: مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية من وجهة نظر طلاب قسم الثقافة الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، ودراسة (الفايز: 2017) بعنوان: واقع الثقافة الحقوقية للطالبة الجامعية في المؤسسات التعليمية؛ حيث استخدمت هذه الدراسات المنهج الوصفي.

ب. **أوجه الاختلاف من حيث المنهج:** في نظر الباحثين إلى الدراسات المتعلقة بالثقافة الحقوقية، فقد توصل إلى أنها استخدمت المنهج شبه التجريبي في القحطاني (2012) بعنوان: فاعلية برنامج مقترح لتنمية ثقافة حقوق الإنسان للطالبة المعلمة بقسم الجغرافيا في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدينة الرياض، وهذه الدراسة تختلف في منهج بحثها عن منهج دراسة الباحثين وهو المنهج الوصفي المسحي.

ويرى الباحث أيضا أن دراستهما الحالية تختلف عن الدراسات السابقة بأنها تتطرق إلى معرفة اتجاهات المعلمين نحو الثقافة الحقوقية، ويريد الباحث في دراسته أن يربط بين الثقافة الحقوقية واتجاهات المعلمين نحوها.

وبعد أن ذكر الباحث أوجه التشابه والاختلاف بين الدراسة السابقة ودراسته، فقد يستفيد الباحث من الدراسات السابقة في نقاط منها:

1. تكوين فكرة أعمق وأوسع عن موضوع دراستهما من حيث الإطار النظري والمنهج المستخدم في الدراسة.
2. تأسيس قاعدة صلبة لدعم موضوع دراستهما وسهولة الانطلاق فيه.
3. زيادة الإلمام بتطبيق أداة الدراسة المناسبة وهي (الاستبانة).
4. تحليل نتائج الدراسة بأنسب الأساليب الإحصائية لضمان الخروج بنتائج صحيحة ينطلق منها الباحثون في المستقبل.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

– المنطلق الفلسفي:

انطلق الباحث في هذه الدراسة من النموذج الفكري ما بعد الوضعي لمناسبته لمدخل الدراسة الكمي.

– منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية المنهجَ الوصفيَّ التحليلي؛ لتعرُّف واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام.

– مجتمعُ الدِّرَاسَة وعينتها:

تألف مجتمع الدِّرَاسَة من معلمي المرحلة الابتدائية بتبوك وعددهم (3064) معلما ومعلمة حسب الدليل الإحصائي في مدينة تبوك (2021)، وتكونت عينة الدراسة من (376) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

– أداةُ جمع البيانات:

وفقًا لطبيعة هذه الدِّرَاسَـــة وأهدافها وطبيعة البيانات التي يراد جمعها، والمنهج المتبع في الدِّرَاسَـــة، وأهدافها وتساؤلاتها؛ استخدم الباحث الاستبانة أداة لدراسته.

وتكوَّنت الاستبانة في صورتها النهائية من (15) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، وهي على النحو الآتي:

- **المحور الأول**: واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك، ويشتمل هذا المحور (5) عبارات.
- **المحور الثاني**: متطلبات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك، ويشتمل هذا المحور (5) عبارات.
- **المحور الثالث**: معوقات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك، ويشتمل هذا المحور (5) عبارات.

صدقُ أداة الدِّرَاسَة:

تم التحقُّق من صدق أداة الدِّرَاسَة بطريقتين، وهما:

أ. صدق المحكمين:

عرض الباحث أداة جمع البيانات في صـــورتها المبدئية على مجموعةٍ من المحكمين الأكاديميّين؛ لتعرُّف مدى صدق أداة الدِّرَاسَة في قياس ما وضعت لقياسه، وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم؛ تم التوصل لأداة الدراسة بالصورة النهائية.

ب. صدقُ الاتِّساق الداخليّ للأداة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي عن طريق معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة؛ وتم حسابُ الاتساقِ الداخليّ، كما تم حساب معامل ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للاستبانة، وذلك على النحو الآتي:

جدول (2): معاملات ارتباط العبارات الاستبانة بالدرجة النهائية لكل محور من محاور الاستبانة

واقع الثقافة الحقوقية		متطلبات الثقافة الحقوقية		معوقات الثقافة الحقوقية	
رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط	رقم العبارة	قيمة الارتباط
1	0.770**	12	0.916**	19	0.856**
2	0.845 **	13	0.873**	20	0.800**
3	0.798 **	14	0.888**	21	0.773**
4	0.778 **	15	0.858**	22	0.757**
5	0.807 **	16	0.835**	23	0.893**

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

نســـتنتج من نتائج جدول (2) ارتباط كل عبارة من عبارات أداة الدراســـة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وجميعها قيم دالة عند مســـتوى دلالة 0.01، مما يدل على صـــدق عبارات أداة الدراسة وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

جدول (3) قيم ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

م	محاور الاستبانة	معامل الارتباط
1	واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك	0.923**
2	متطلبات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك	0.963**
3	معوقات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك	0.940 **

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

كشـفت نتائج جدول (3) ارتباط كل محور من محاور أداة الدراسـة بالدرجة الكلية للأداة وجميعها قيم موجبة ودالة إحصـائيًا عند مستوى دلالة 0.01، وهذا يشـير إلى صـدق محاور أداة الدراسـة وقياسـها للسمة التي وضعت لقياسها.

قياس ثباتُ أداةِ جمع البيانات:

تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach ‘Alpha)؛ للتأكد من ثبات أداة الدِّرَاسَة. وتُظهر نتائج جدول (4) قيم معاملات الثبات.

جدول (4): يوضِّح "قيم ثبات أداة جمع البيانات".

	محاور الدِّرَاسَة	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك	5	0.948
المحور الثاني	متطلبات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك	5	0.934
المحور الثالث	معوقات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك	5	0.928
	ثبات أداة الدِّرَاسَة الكلي	15	0.980

تُبين نتائج جدول (4) أن قيم الثبات لمحاور أداة الدراسة عالية؛ حيث تراوحت ما بين (0.928 و 0.948)، في حين بلغت قيمة الثبات الكلي لأداة الدِّرَاسَـة (0.980)، وهي قيم مرتفعة تُشـير إلى أن أداة الدراسـة تتمتع بدرجةٍ عاليةٍ من الثبات، وتعكس معاملات الثبات مدى اتسـاق المحاور المختلفة لأداة الدراسـة بعضـها مع بعض، وهذا يدل على أن أداة الدراسـة ككل تُظهر موثوقية جيدة في قياس الظاهرة المدروسة.

أساليبُ تحليل البيانات:

استخدم الباحث الشكل المغلق في إعداد الاستبانة الذي يُحدد الاستجابات المحتملة لكل عبارة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، وفيه تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابيّ، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (ألفا كرونباخ)، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS)؛ واستخدم الباحث الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ وذلك ليكون تفسير النتائج سهلا؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل قام الباحث بمراجعتها تمهيدًا لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي، وتم إدخالها للحاسوب بإعطائها أرقامًا معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، ثم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسةِ مستوياتٍ متساويةِ المدى، تتضح من المعادلة الآتية:

طول الفئة = (أكبر قيمة– أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة= (5–1) ÷ 5 =0.80 لنحصل على تصنيف الجدول (4):

جدول (5): درجة الموافقة ومدى الموافقة

الوصف	مدى المتوسطات
غير موافق بشدة	1.80-1
غير موافق	أكبر من1.80–2.60
محايد	أكبر من 2.60–3.40
موافق	أكبر من 3.40–4.20
موافق بشدة	أكبر من 4.20–5.00

الإجابة على تساؤلات الدراسة ومناقشتها:

تحليلُ ومناقشةُ النتائجِ الخاصة بالسؤالِ الأولِ الذي نصَّ على الآتي:

ما واقع الثقافة لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (6): واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	لدى المعلمين معرفة شـــاملة بحقوقهم المهنية.	ك	52	64	36	68	156	2.44	1.51	3	غير موافق
		٪	13 8.	17	9.6	18. 1	41.5				
2	تقام دورات تدريبية ومحاضـرات لتوعية المعلمين بحقوقهم المهنية.	ك	20	24	32	20 8	92	2.13	1.03	4	غير موافق
		٪	5. 3	6.4	8.5	55. 3	45.5				
3	تتضمن المناهج الجامعية مفاهيم بحقوق المعلمين.	ك	44	76	16	15 2	88	2.56	1.36	1	غير موافق
		٪	11 7.	20. 2	4.3	40. 4	23.4				
4		ك	40	68	0	92	176		1.67	5	

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
	يقوم الإعلام بتوعيـة المعلمين بحقوقهم وكيفية المطالبة بها.	٪	10 6.	18. 1	0	24. 5	46.8	1.7 9			غير موافق بشدة
5	تقوم بعض الجهـات الحقوقيـة بإرسـال رسـائل توعوية بحقوق المعلمين	ك	60	20	26 8	0	28	2.5 1	1.22	2	غير موافق
		٪	16	5.3	71. 3	0	7.4				
	المتوسط الحسابي العام							2.28	1.35		**غير موافق**

* المتوسط الحسابيّ من 5 درجات.

تُبين نتائج جدول (6) أن أفراد عينة الدراسة غير موافقين على واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (2.38 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (1.81 إلى 2.60)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة غير موافق.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك تقاربا في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بواقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (1.79 إلى 2.56)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الأولى والثانية من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى درجة (غير موافق بشدة، غير موافق).

فقد حصلت العبارة رقم (3)، وهي (تتضمن المناهج الجامعية مفاهيم بحقوق المعلمين) على أعلى متوسط حسابي ومقداره (2.56)، تليها العبارة رقم (5)، وهي (تقوم بعض الجهات الحقوقية بإرسال رسائل توعوية بحقوق المعلمين) بمتوسط حسابي بلغ (2.51)، في حين حصلت العبارة رقم (4) (يقوم الإعلام بتوعية المعلمين بحقوقهم وكيفية المطالبة بها) على أدنى متوسط حسابي ومقداره (1.79) يليها العبارة رقم (2)، وهي (تقام دورات تدريبية ومحاضرات لتوعية المعلمين بحقوقهم المهنية) بمتوسط حسابي بلغ (2.13).

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى قلة التدريب والتوعية القانونية وغياب الموارد والدعم المؤسسي لتعزيز الثقافة الحقوقية لدى المعلمين، كما أن تركيز المناهج والبرامج التعليمية غالبا لا يغطي الجوانب القانونية بشكل كافٍ؛ مما يؤدي إلى عدم الإلمام التام بالحقوق والواجبات القانونية، بالإضافة إلى أنه قد يشعر المعلمون بأن

الجانب القانوني ليس أولوية في عملهم اليومي؛ مما يحد من اهتمامهم بمتابعة المعرفة القانونية اللازمة بشكل مستمر.

وتتفق هذه النتيجة مع دراســـة (بن حكومة وابليش، 2023، Brantefors, 2019، الزهراني، 2023)، وتختلف مع دراسة (الهاشمي ومحمد، 2024؛ قشطة والحبسي، 2023؛ Mcgaughey, et al, 2019، السهلي، 2018).

تحليلُ ومناقشةُ النتائجِ الخاصة بالسؤالِ الثاني الذي نصَّ على الآتي:

ما معوقات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على معوقات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (7) معوقات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
1	معاناة المعلمين من ارتفاع الأعباء الإدارية عليهم	ك	196	136	36	8	0	4.38	0.75	3	موافق بشدة
		٪	52.1	36.2	9.6	2.1	0				
2	ضعف الوعي بمسؤولية العمل عند بعض المعلمين.	ك	144	156	40	36	0	4.09	0.94	4	موافق
		٪	38.3	41.5	10.6	9.6	0				
3	تدريس المعلمين لمواد في غير مجال اختصاصهم.	ك	232	124	12	8	0	4.54	0.67	2	موافق بشدة
		٪	61.7	33	3.2	2.1	0				
4	عدم مشاركة المعلمين في التخطيط التربوي للعملية التعليمية.	ك	284	56	32	4	0	4.79	0.41	1	موافق بشدة
		٪	75.5	14.9	8.5	1.1	0.0				

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
5	ضعف انتماء بعض المعلمين إلى مهنة التعليم.	ك	108	156	48	64	0	3.82	1.04	5	موافق
		٪	28.7	41.5	12.8	17	0				
	المتوسط الحسابي العام							4.32	0.762		موافق بشدة

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (7) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على معوقات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك وذلك بمتوسط حسابيّ (4.32 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (4.21 إلى 5)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بشدة.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك تقاربا في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على معوقات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (3.82 إلى 4.79)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، واللتين تشيران إلى درجة (موافق، موافق بشدة).

وقد حصلت العبارة رقم (4)، وهي (عدم مشاركة المعلمين في التخطيط التربوي للعملية التعليمية) على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي ومقداره (4.79)، تليها العبارة رقم (3)، وهي (تدريس المعلمين لمواد في غير مجال اختصاصهم) بمتوسط حسابي بلغ (4.54)، في حين حصلت العبارة رقم (5) (ضعف انتماء بعض المعلمين إلى مهنة التعليم) على المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي ومقداره (3.82) يليها العبارة رقم (2)، وهي (ضعف الوعي بمسؤولية العمل عند بعض المعلمين) بمتوسط حسابي بلغ (4.09).

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى عدم تقديم دورات كافية تركز على حقوق المعلمين القانونية وواجباتهم، وافتقار المؤسسات إلى توفير المواد أو المستشارين القانونيين الذين يمكنهم تقديم الدعم، وأن النظام التعليمي يركز غالبا على المادة العلمية أكثر من الحقوق القانونية، وهو الأمر الذي يؤدي إلى قلة اهتمام المعلمين بالجوانب الحقوقية، وعدم تشجيع المؤسسات التعليمية على طرح الأمور القانونية ومناقشتها؛ مما يقلل من فرص تعزيز الثقافة الحقوقية لدى المعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الفايز، 2017) وتختلف مع دراسة (الهاشمي، 2024).

تحليلُ ومناقشةُ النتائجِ الخاصة بالسؤالِ الثالث الذي نصَّ على الآتي:

ما متطلبات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على متطلبات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (8) متطلبات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك

رقم العبارة	العبارات	التكرار والنسب المئوية	درجة الموافقة: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الموافقة
1	توعية المعلمين بحقوقهم وواجباتهم من خلال دورات تدريبية.	ك	184	160	16	16	0	4.36	0.76	4	موافق بشدة
		٪	48.9	42.6	4.3	4.3	0				
2	إتاحة الفرصة للمعلمين لتنويع أساليب التحفيز والإبداع الوظيفي	ك	168	116	36	56	0	4.05	1.07	5	موافق
		٪	44.7	30.9	9.6	14.9	0				
3	العمل على توفير مناخ مدرسي داعم للقيم الأخلاقية والمواطنة والعلاقات الإنسانية.	ك	236	112	12	16	0	4.51	0.76	2	موافق بشدة
		٪	62.8	29.8	3.2	4.3	0				
4	تدريب المعلمين على تنويع طرق وأساليب تحفيز الطلاب للتعلم.	ك	236	120	4	16	0	4.53	0.73	1	موافق بشدة
		٪	62.8	31.9	1.1	4.3	0				
5	تحفيز المعلمين ماديا ومعنويا للمهام الإضافية مثل (الإشراف والمناوبة).	ك	236	96	4	28	12	4.37	1.05	3	موافق بشدة
		٪	62.8	25.5	1.1	7.4	3.2				
	المتوسط الحسابي العام							4.38	0.71		**موافق بشدة**

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (8) يتبين أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على متطلبات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك وذلك

بمتوسط حسابيّ (4.38 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (4.21 إلى 5)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق بشدة.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن هناك تقاربا في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على متطلبات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات المتعلقة بهذا المحور ما بين (4.05 إلى 4.53)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الرابعة والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي، واللتين تشيران إلى درجة (موافق، موافق بشدة).

وقد حصلت العبارة رقم (4)، وهي (تدريب المعلمين على تنويع طرق وأساليب تحفيز الطلاب للتعلم) على المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي ومقداره (4.53)، تليها العبارة رقم (3)، وهي (العمل على توفير مناخ مدرسي داعم للقيم الأخلاقية والمواطنة والعلاقات الإنسانية) بمتوسط حسابي بلغ (4.51)، على حين حصلت العبارة رقم (2) (إتاحة الفرصة للمعلمين لتنويع أساليب التحفيز والإبداع الوظيفي) على المرتبة الأخيرة بأدنى متوسط حسابي ومقداره (4.05) يليها العبارة رقم (1)، وهي (توعية المعلمين بحقوقهم وواجباتهم من خلال دورات تدريبية) بمتوسط حسابي بلغ (4.36).

ويعزي الباحث هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين لأهمية المعرفة القانونية في تحسين بيئة العمل التعليمية وحماية حقوقهم وحقوق الطلاب، فالمعلمون يواجهون يوميا تحديات تتطلب منهم اتخاذ قرارات مدروسة قانونيا، مثل التعامل مع سلوك الطلاب، وحماية الخصوصية، والالتزام بسياسات السلامة، ولتحقيق ذلك يجب عليهم فهم القوانين ليتمكنوا من أداء دورهم بثقة وفاعلية، والتقليل من احتمالية تعرضهم لمشكلات قانونية قد تؤثر على مسيرتهم المهنية، كما تعزز الثقافة الحقوقية بيئة تعليمية قائمة على العدالة والمسؤولية؛ مما يدعم ثقة المجتمع التعليمي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الهاشمي ومحمد، 2024).

خلاصةُ نتائج الدراسة:

- بينت النتائج أن أفراد عينة الدراسة غير موافقين على واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك، واتضح من النتائج أن أبرز العبارات التي حصلت على درجة غير موافق هي (تتضمن المناهج الجامعية مفاهيم بحقوق المعلمين، يقوم الإعلام بتوعية المعلمين بحقوقهم وكيفية المطالبة بها، تقام دورات تدريبية ومحاضرات لتوعية المعلمين بحقوقهم المهنية).
- كشفت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على متطلبات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك، وتبين من النتائج أن أبرز المتطلبات التي حصلت على درجة الموافقة في هذا المحور هي (تدريب المعلمين على تنويع طرق وأساليب تحفيز الطلاب

للتعلم، العمل على توفير مناخ مدرسي داعم للقيم الأخلاقية والمواطنة والعلاقات الإنسانية، تحفيز المعلمين ماديا ومعنويا للمهام الإضافية مثل (الإشراف والمناوبة).

- أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على معوقات الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي بمدينة تبوك، وتبين من النتائج أن أبرز المعوقات التي حصلت على درجة الموافقة هي (عدم مشاركة المعلمين في التخطيط التربوي للعملية التعليمية، تدريس المعلمين لمواد في غير مجال اختصاصهم، معاناة المعلمين من ارتفاع الأعباء الإدارية عليهم).

التوصياتُ:

1. توفير التدريب المستمر وإقامة (ورش) عمل تعزز من الثقافة الحقوقية لدى المعلمين.
2. تصميم مواد تعليمية يتوافر من خلالها مواد وموارد قانونية تسهل على المعلمين فهم حقوقهم وواجباتهم.
3. يجب على إدارة المدرسة القيام بإنشاء قنوات اتصال بين المعلمين والجهات القانونية لتسهيل الحصول على المعلومات.
4. توعية المعلمين بحقوقهم وواجباتهم من خلال النشرات التوعوية.
5. إتاحة الفرصة للمعلمين لتنويع أساليب التحفيز والإبداع الوظيفي.
6. العمل على توفير مناخ مدرسي داعم للقيم الأخلاقية والمواطنة والعلاقات الإنسانية.
7. تدريب المعلمين على تنويع طرق وأساليب تحفيز الطلاب للتعلم.
8. منح الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين لقيامهم بالمهام الإضافية، مثل (الإشراف والمناوبة).
9. أن يحرص معدو المناهج الجامعية ومصمموها على تضمينها حقوق المعلمين.
10. تفعيل دور وسائل الإعلام بتوعية المعلمين بحقوقهم وكيفية المطالبة بها.
11. تخفيف الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المعلمين.
12. أن تحرص الإدارة المدرسية على مشاركة المعلمين في التخطيط التربوي للعملية التعليمية.

مقترحات الدراسات المستقبلية:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مدن ومحافظات أخرى في المملكة العربية السعودية للوقوف على واقع الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام.
- إجراء دراسة عن سبل تنمية الثقافة الحقوقية لدى معلمي التعليم العام.

المصادر والمراجع

المصادر:

1. القرآن الكريم.

2. البيهقي، أحمد بن الحسين (458). *شعب الإيمان*. مكتبة الرشد للنشر والتوزيع. الرياض.

المراجع:

ابن منظور (د. ت.). *لسان العرب*. دار المعارف. القاهرة.

الأمم المتحدة، المفوض السامي (٢٠١٢). *البرنامج العالمي للتثقيف في مجال حقوق الإنسان*. منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.

بدوي، أحمد زكي (1993). *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. مكتبة لبنان. بيروت.

البستاني، بطرس (1998). *محيد المحيط*. مكتبة لبنان. بيروت.

بن حكومة، مصطفى أحمد، وابليش، حواء إبراهيم (2023). درجة توافر الحقوق المادية والمهنية لدى معلمي مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. *المجلة الإفريقية للدراسات المتقدمة في العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2*(2)، 104-118.

الجوهري، أشرف علي محمود (2024). فلسفة حقوق الإنسان وجوهرها في الأديان السماوية "دراسة تحليلية". *المجلة القانونية-جامعة الزقازيق، 19*(3)، 1467-1686.

جماعة من كبار اللغويين العرب (1988). *المعجم العربي الأساسي*. المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون.

حسونة، نسرين محمد (2015). *حقوق الإنسان: المفهوم والخصائص والتصنيفات والمصادر*. شبكة الألوكة.

حقوق الإنسان، عقد الأمم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان (2003). *مبادئ تدريس حقوق الإنسان*.

دباس، علي وآخرون (2017). *حقوق الإنسان وحرياته*. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمّان.

الزكري، محمد أحمد (2018). *حقوق الإنسان في المناهج الجامعية العامة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*. بحث منشور. مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود. الرياض.

الزهراني، فهد (٢٠١٣). *مقرر جامعي مقترح قائم على التصور الإسلامي لتنمية ثقافة حقوق الإنسان لدى طلاب التعليم العالي*. بحث دكتوراه غير منشور. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

زيتون، حسن وآخرون (١٩٩٢). *البنائية منظور إبستمولجي وتربوي*. الناشر حسن حسين زيتون. القاهرة.

سعيد، سعاد (2008). *انتهاكات حقوق الإنسان وسيكولوجية الابتزاز السياسي: مقارنات سيكولوجية*. عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع. عمّان.

السناد، جلال غربول (2017). *التربية المدنية*. دار الإعصار العلمي. عمّان.

السهلي، عبد الله بن محمد (2018). مدى توافر الثقافة الحقوقية في البيئة الجامعية من وجهة نظر طلاب قسم الثقافة الإسلامية بكلية التربية بجامعة الملك سعود. بحث منشور. *مجلة العلوم التربوية*. جامعة الإمام محمد بن سعود. الرياض.

شاهين، عبد الفتاح (2003): اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة نحو إدارة الجودة الشاملة. *المجلة الفلسطينية للتربية عن بعد*. فلسطين.

طعميات، هاني (2006). *حقوق الإنسان وحرياته الأساسية*. ط3. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. القاهرة.

طنطاوي، مصطفى إبراهيم (٢٠١١). نشر ثقافة حقوق الإنسان وواجباته وتعليمها في برامج إعداد المعلمين من المنظور الإسلامي. بحث منشور. *مجلة القراءة والمعرفة*. القاهرة.

عزام، فاتح سميح (1995). *ضمانات الحقوق المدنية والسياسية في الدساتير العربية (دراسة مقارنة)*. مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان. القاهرة.

عواد، يوسف وآخرون (2008). *حقوق الإنسان في الحياة التربوية*. دار المناهج. عمّان.

عيسى، فوزي (2006). *الحماية الدولية لحقوق الإنسان*. مكتبة لبنان. بيروت.

العيلي، عبد الحكيم (1983). *الحريات العامة في الفكر والنظام السياسي في الإسلام*. دار الكتاب. القاهرة.

الفايز، ميسون بنت علي (2017). واقع الثقافة الحقوقية للطالبة الجامعية في المؤسسات التعليمية. *مجلة شؤون اجتماعية–جمعية الاجتماعيين، 34*(133)، 81–119.

الفتلاوي، سهيل (2007). *حقوق الإنسان*. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمان.

فرحاتي، عمر وآخرون (2012). *آلية الحماية الدولية لحقوق الإنسان وحرياته الأساسية*. دار الثقافة للنشر والتوزيع. عمّان.

القحطاني، أمل سعيد (٢٠١٢). فاعلية برنامج مقترح لتنمية ثقافة حقوق الإنسان للطالبة المعلمة بقسم الجغرافيا في جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن بمدينة الرياض. بحث منشور. *مجلة رسالة الخليج العربي*. الرياض.

قشطة، نزار حمدي، والحبسي، مصطفى (2023). مستوى الوعي القانوني لدى طلاب جامعة الشرقية "دراسة ميدانية". *مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية–جامعة حسيبة بن بوعلي بالشلف، 15*(2)، 454–465.

قشطة، نزار، والحبسي، مصطفى (2022). التنشئة القانونية ودورها في زيادة الوعي القانوني. *مجلة المفكر–جامعة محمد خيضر بسكرة، 17*(2)، 77–112.

مركز دراسات الوحدة العربية (1999). *حقوق الإنسان العربي*. بيروت.

المصري، زكريا (2008). *الديمقراطية وحقوق الإنسان*. دار الفكر والقانون للنشر والتوزيع. القاهرة.

مودودي، محمد (2024). مفاهيم حقوق الإنسان في الإسلام المتضمنة في مقرر الثقافة الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية–جامعة تعز*، (37)، 205–239.

نشوان، كارم (2011). آليات حماية حقوق الإنسان في القانون الدولي لحقوق الإنسان. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. القاهرة.

الهاشمي، وائل بن يحيى، محمد، ماهر أحمد (2024). متطلبات تنمية الوعي القانوني لدى الطلاب في جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (53)، 103-127.

Brantefors, L. (2019). 'They don't have as good a life as us': a didactic study of the content of human rights education with eleven-year-old pupils in two Swedish classrooms. *Human Rights Education Review, 2*(1), 47-69.

Deo, M., Lazarus-Black, M., & Mertz, E. (Eds.). (2019). *Power, legal education, and law school cultures*. Routledge.

International Council on Human Rights Policy. (2002). *Journalism, media and the challenge of human rights reporting*. ICHRP.

Koch, S., & Kjølstad, M. M. (Eds.). (2023). *Handbook on legal cultures: a selection of the world's legal cultures*. Springer Nature.

McGaughey, F., Hartley, L., Banki, S., Duffill, P., Stubbs, M., Orchard, P., ... & Kerdo, P. P. (2019). 'Finally an academic approach that prepares you for the real world': simulations for human rights skills development in higher education. *Human Rights Education Review. 2*(1), 71-93.

Symonides, J. (2001). UNESCO's contribution to the progressive development of human rights. *Max Planck Yearbook of United Nations Law, 5*, 307-340.

فعالية تدريس الفيزياء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة

أ. وائل زين خليل فاخرجي

ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم، إدارة تعليم المدينة المنورة

noufalwethinani@yahoo.com

الملخص:

هدف البحث تَعرُّف فعالية تدريس الفيزياء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؛ حيث اعتمد البحث المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي حيث تم اختيار مجموعتين: المجموعة التجريبية (عددها 30 طالبا) التي تم تدريسها من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والمجموعة الضابطة (عددها 30 طالبا) التي تم تدريسها وفقا لطريقة الإلقاء الاعتيادية، كما تم تطوير أداة البحث (مقياس التعلم الذاتي) لتحقيق أهداف البحث، وتم جمع البيانات وتحليلها للتوصل إلى النتائج؛ حيث أشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء في التطبيق البعدي لطلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة تعزى إلى طريقة التدريس (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الطريقة التقليدية)، وبناء على النتائج فقد خرج البحث بمجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات الذكاء الاصطناعي، التعلم الذاتي، مادة الفيزياء، طلبة المرحلة الثانوية.

Abstract:

The effectiveness of teaching physics using artificial intelligence (AI) applications and its impact on developing self-learning skills among high school students in Medina. The study adopted a quasi-experimental approach, where two groups were selected, the experimental group (30 male and female students) that were taught through artificial intelligence applications, and the control group (30 male and female students) that were taught according to the usual lecture method. The study tool (Self-learning scale) was developed to achieve the objectives of the study, and data was collected and analyzed to reach conclusions. The results of the study indicated that there are statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) in the development of self-learning skills in physics in posttest for secondary school students in Al-Madinah Al-Munawwarah due to the method of teaching (using artificial intelligence, the traditional method),. Based on the results, the study came out with a set of recommendations.

Keywords: artificial intelligence, self-learning, physics, secondary school students.

المقدمة

مع التطور المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي أصبحت هذه الأدوات إحدى الركائز الأساسية في تطوير العملية التعليمية؛ حيث تُسهم في تقديم حلول مبتكرة تعزز من قدرات الطلاب وتدعم أساليب التعلم الحديثة، وفي مادة الفيزياء التي تُعد من أهم العلوم الطبيعية وأكثرها ارتباطًا بالابتكار والتكنولوجيا يبرز الذكاء الاصطناعي بوصفه وسيلة فعالة لتنمية مهارات التعلم الذاتي.

إن العملية التربوية تهدف إلى بناء الإنسان وتنمية مهاراته وقدرته على اكتساب معارف واتجاهات جديدة؛ حيث يعتمد تحقيق هذه الأهداف على التفاعل الإيجابي بين مدخلاتها وعملياتها وأنشطتها من معلم ومناهج وقيادات تربوية، إضافة إلى الوسائل والأدوات التي يتم استخدامها في عملية التعليم (صفوت، 2019).

وتؤكد نظريات التعلّم أن التعلم مسألة فردية ويعتمد بالمقام الأول على الطالب، وذلك من خلال استخدامه لطرائقه في التفكير؛ حيث إن اعتماد الطالب على نفسه في عملية التعلم يُسمى "التعلم الذاتي" وهو من أساليب التعلم التي تساعد الفرد على تطوير شخصيته ومعارفه باعتماده على مصادر متعددة تمكنه من اختيار الوقت الذي يناسبه وتحديد الموضوع الذي يريد تعلمه وغيرها من الخصائص التي يستفيد منها الطالب بشكل منفرد (الرشيدي، 2020).

إن التعلم الذاتي يقوم على مبادرات المتعلم لتحليل الحاجة إلى التعلم واختيار أساليب التعلم المناسبة وتطبيقها وتقييم نتائج التعلم، وذلك من خلال وضع إطار لهدف التعلم والتخطيط والتنفيذ والتقييم والعمل بشكل مستقل أو في فرق أيضًا لتحقيق أهداف التعلم المحددة سابقا.(Moustaffa ,2020)

وتعد الفيزياء من المواد الدراسية التي تؤدي دورًا محوريًا في فهم الظواهر الطبيعية وتطوير المعرفة العلمية لدى الطلاب؛ حيث تجمع بين التفكير التحليلي والتطبيقي وتعتمد على التجارب والاستنتاجات. إلا أن الكثير من الطلاب يجدون صعوبة في استيعاب المفاهيم الفيزيائية المعقدة؛ مما يؤثر على مستوى تحصيلهم الأكاديمي ويحد من قدراتهم على تطبيقها في حياتهم العملية.

ومع التطور المتسارع في مجال التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي أتيحت فرص جديدة لتحسين طرق تدريس مادة الفيزياء بحيث يمكن استخدام التقنيات الذكية لجعل العملية التعليمية أكثر جاذبية وتفاعلية، فالذكاء الاصطناعي يوفر أدوات مبتكرة مثل المحاكاة التفاعلية والنماذج الافتراضية التي تساعد الطلاب على فهم المفاهيم الفيزيائية المعقدة بطريقة مبسطة مما يسهم في تعزيز مهاراتهم في التعلم الذاتي، فأصبح من الضروري على الاتجاهات التربوية الحديثة أن تواكب هذه التطورات التكنولوجية والمعلوماتية المتسارعة، وذلك من أجل تلبية احتياجات المتعلمين وتحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية (القاسم، 2018).

وأصبح جهاز الحاسوب والأجهزة الحديثة النقالة وبرامجها وتطبيقاتها المختلفة أحد أبرز الأدوات المستخدمة في العملية التربوية التعليمية؛ حيث توفر هذه الأجهزة وتطبيقاتها العديد من الفوائد للمتعلم وتخرجه

عن الروتين وتعمل على زيادة أثر التعلم من خلال التعلم الذاتي ومن خلال البرامج الحاسوبية التعليمية (العيبي، 2012).

إضافة إلى ظهور فرع حديث من أفرع الحاسوب وهو الذكاء الاصطناعي، ويتمثل في قدرة الأجهزة الرقمية على القيام بمهمات محددة من خلال أنظمة معينة بحيث تقدم لمستخدميها خدمات مختلفة من التعليم والإرشاد والتفاعل، كما تزيد من دافعية المتعلمين لمتابعة الدروس بأسلوب التعلم الذاتي (أبو غنيم، 2022).

مشكلة البحث:

تسعى المملكة العربية السعودية بشكل كبير وخلال سنوات طويلة إلى تحسين المخرجات التعليمية ورفع الكفاءة التعليمية وتطويرها وهو ما أكدته رؤية المملكة 2030 التي تحث على "الارتقاء بطرق التدريس التي تجعل المتعلم هو المحور وليس المعلم"، موقع وزارة التعليم (www.moe.gov.sa)، وتحقيق ذلك يتطلب البحث عن الأساليب والطرق التعليمية الأكثر كفاءة والأكثر قدرة على تطوير الطالب. وقد برز التعليم من خلال الذكاء الاصطناعي الذي يعتبر أحد الطرق الحديثة في التعليم الذي يهدف إلى تحسين جودة التعليم وزيادة فاعلية العمليات التعليمية من خلال استفادته من قوة التحليل البياني والتعلم الآلي وتكنولوجيا المعلومات في هذا السياق، وقد بينت عدة دراسات ومنها دراسة آل مسعد والفراني (2023) عدم تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل واضح، وذلك على الرغم من وجود دراسات أثبتت أهمية الذكاء الاصطناعي في التعليم ومنها دراسة محمود وآخرين (2023) التي توصلت الى أن استخدام الذكاء الاصطناعي يؤدي إلى تحسن ملحوظ في أبعاد الذات اللغوية الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مما أثار مشكلة البحث في أن طرق التدريس الاعتيادية في مادة الفيزياء أصبحت لا تفي بمتطلبات عصر المعلومات وتزاحم المفاهيم والتصورات الهائلة التي يتلقاها طلاب المرحلة الثانوية، وبما أن التعليم من خلال الذكاء الاصطناعي من شأنه أن يسهم في زيادة حماس الطلبة للتعلم، ومن هنا تبلورت الحاجة الى إجراء البحث الحالي لقياس فعالية استخدام الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس: ما فعالية تدريس الفيزياء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟

وانبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في مادة الفيزياء؟
2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α=0.05) في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة تعزى إلى طريقة التعليم (واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الطريقة الاعتيادية)؟

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تَعرُّف مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في مادة الفيزياء.
2. تَعرُّف مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α=0.05) في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة تعزى إلى طريقة التعليم (واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الطريقة الاعتيادية).

أهمية البحث:

للبحث الحالي أهميتان: الأولى أهمية نظرية والثانية أهمية تطبيقية، وذلك على النحو الآتي:

1. الأهمية النظرية:

تنبع أهمية البحث النظرية من قلة الدراسات التي تناولت موضوع البحث الحالي على الرغم من أهميته في المدارس العامة في المملكة العربية السعودية، كما تكمن أهمية البحث في توجه المملكة نحو تعليم حديث ومتميز وهو ما تسعى إليه رؤية المملكة 2030 حيث يعتبر التعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي من أحدث الأساليب التعليمية وأكثرها فاعلية في العملية التعليمية ومخرجاتها، ويأمل الباحث من البحث الحالي إثراء المكتبة العلمية المحلية والعربية بدراسة تهتم بتحسين العملية التعليمية من خلال دراسة ميدانية حول فعالية تدريس الفيزياء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

2. الأهمية التطبيقية:

تنبع أهمية البحث من أهمية تحسين المخرجات التعليمية ومن أهمية التعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي، والذي أثبتت العديد من الدراسات فاعليته وأهميته في تحسين المخرجات التعليمية، ومنها دراسة آل مسعد والفراني (2023)، ودراسة محمود وآخرين (2023)، فالبحث الحالي من شأنه أن يفيد القائمين على المدارس ومعلمي ومعلمات تلاميذ المرحلة الابتدائية في بيان أهمية تطبيق التعليم باستخدام الذكاء الاصطناعي في صفوفهم في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، من خلال إقرار تطبيقات الذكاء الاصطناعي (Convert App، Pop Ai، Gencraft) لتحسين وتنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

1. الحد الموضوعي: يقتصر البحث على فعالية تدريس الفيزياء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تشمل (Convert App، Pop Ai، Gencraft) في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتي تشمل (الاستراتيجيات المعرفية، الاستراتيجيات ما وراء المعرفية، استراتيجيات إدارة مصادر التعلم) لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة.

2. الحد الزماني: تم تطبيق البحث خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1446هـ.
3. الحد المكاني: ثانوية الأمير عبد المحسن بن عبد العزيز.
4. الحد البشري: طلاب المرحلة الثانوية في ثانوية الأمير عبد المحسن بن عبد العزيز في المدينة المنورة.

تعريف المصطلحات:

التعلم الذاتي: "أسلوب منظم للتعليم والتعلم يتخذ من المتعلم محورًا مركزيا للعملية التعليمية من خلال المواقف التعليمية المتنوعة لإكسابه مهارات وخبرات نافعة بهدف إحداث تغيير في سلوكه انسجاما مع سرعته وقدراته الذاتية على التعلم وتقديم نظام التقدير الفوري لاتجاه المطلوب لنشاط وسلوك المتعلم" (العيبي، 2012: ص1202).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: عملية اكتساب طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة المعرفة وتطوير المهارات من خلال البحث والاستكشاف الشخصي للمواد التعليمية والمصادر المختلفة لتطوير المعرفة وتحسين الأداء في مادة الفيزياء.

الذكاء الاصطناعي: "أنظمة الكمبيوتر القادرة على أداء المهام التي تقتضي عادةً ذكاء بشريا، مثل الإدراك البصري، وتَعرُّف الكلام، وصنع القرار" (أحمد، 2023: ص12).

ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: استخدام طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال تعلم مادة الفيزياء، والتي تشمل (Convert App، Pop Ai، Gencraft).

مفهوم الذكاء الاصطناعي

يعتبر الذكاء الاصطناعي واحدا من فروع علم الحاسوب، كما أنه يعد أحد أبرز عناصر التكنولوجيا في عصرنا الحالي، فهو مصطلح يتكون من كلمتين (الذكاء والاصطناعي)؛ إذ يشير الذكاء إلى القدرة على الفهم والإدراك للمصطلحات والمفاهيم الجديدة، في حين أن الاصطناعي ترتبط بالأشياء التي نتجت عن عناصر معينة على عكس الأشياء الطبيعية التي برزت نتيجة تدخل الإنسان (المالكي، 2023).

وعرف الذكاء الاصطناعي بأنه فرع واسع النطاق من علوم الحاسوب يهتم ببناء آلات ذكية قادرة على أداء المهام التي تتطلب عادة الذكاء البشري، وهو علم متعدد التخصصات وله مناهج متعددة، ومع التقدم في التعلم والتطور التكنولوجي فقد أبرز الذكاء الاصطناعي نقلة نوعية في كل القطاعات والمجالات (Schroer, 2023).

كما يعرف بأنه: العلم الذي يمكن الآلة من العمل على تنفيذ أعمال اعتاد البشر القيام بها، وتنفيذها، وذلك بمزايا تتسم بالسرعة، وحجم أكبر من الأعمال المنجزة؛ حيث من الممكن النظر إلى علم الذكاء الاصطناعي على أنه محاكاة للسلوك البشري، وفهمه وتطويره للبرمجيات الحاسوبية، ويمكن لها أن تتخذ قرارات معينة، والبحث عن حلول لمشكلات محددة، وتوصيفها والتنبؤ بها؛ حيث تساعد العمليات الحاسوبية والبيانات الكبيرة في إيجاد الأسلوب المناسب لتحديد تلك القرارات أو الحلول الملائمة (الدبيسي، 2023).

أما تطبيقات الذكاء الاصطناعي فيعرفها الباحث بأنها: البرامج والأنظمة التقنية التي تعتمد على خوارزميات متقدمة وتقنيات تعلم الآلة (Machine Learning) والشبكات العصبية الاصطناعية (Artificial Neural Networks) لمحاكاة القدرات البشرية في التفكير والتحليل واتخاذ القرارات. وتهدف هذه التطبيقات إلى أداء مهام متنوعة بشكل ذكي ومستقل؛ حيث يمكنها التعلم من البيانات، وتَعرُّف الأنماط، والتكيف مع التغيرات، وإيجاد حلول فعّالة للمشكلات المعقدة.

وتشمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي مجالات متعددة، مثل التعليم، والصحة، والصناعة، والزراعة، والاقتصاد. في التعليم، على سبيل المثال، تستخدم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير بيئات تعليمية تفاعلية، وأنظمة تعليم مخصصة تلائم احتياجات كل طالب، وتحليل أداء المتعلمين لتحسين أساليب التدريس. وبذلك تسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تسريع وتيرة الابتكار وتعزيز جودة الخدمات المقدمة في مختلف المجالات.

إن الذكاء الاصطناعي يعد واحدًا من أهم المصطلحات الطنانة في مجال التكنولوجيا، وذلك لسبب وجيه؛ إذ شهدت السنوات القليلة الماضية نتيجة لانتشار الذكاء الاصطناعي العديد من الابتكارات والتطورات التي كانت في السابق مجرد خيال علمي تتحول ببطء إلى واقع (Duggal ,2023).

وهو "العلم القادر على بناء الآلات التي تؤدي مهاما تتطلب قدرا من الذكاء البشري عندما يقوم بها الإنسان" (طالح وياحي، 2023، ص66). كما أنه يعتبر علما من علوم الحاسب الآلي يختص بالتمثيل والتصميم والبرمجة؛ أي عمل خوارزميات ونماذج حاسوبية في مجالات الحياة المختلفة، وهو مصطلح يشير إلى الأنظمة والأجهزة التي تحاكي الذكاء البشري، ويتعلق كليا بمقارنة وتمييز ذكاء آلة الحاسوب نسبة إلى ذكاء الكائن البشري؛ إذ يمكن القول إن الذكاء الاصطناعي هو محاكاة ذكاء الإنسان على آلة الحاسوب لجعلها تعمل بكفاءة وقدرة كبيرة على التفكير وتحليل البيانات، وتعزيز القدرات والإسهامات البشرية بشكل كبير (مناد، 2023).

وبشكل عام فإن الذكاء الاصطناعي هو مجال في علوم الحاسوب يهتم بإنشاء أنظمة تكنولوجية تتمتع بالقدرة على معالجة المعلومات واتخاذ القرارات بشكل مشابه للذكاء البشري، ويعتمد على تطوير الخوارزميات والنماذج الرياضية والشبكات العصبية لتمكين الأجهزة والبرامج من التعلم والتفكير والتكيف بناءً على البيانات المتاحة، ويستخدم في العديد من المجالات، مثل التعلم الآلي، وتحليل البيانات، والترجمة الآلية، والروبوتات الذكية، وأنظمة التحكم الذاتي، والتشخيص الطبي، وغيرها.

أهمية الذكاء الاصطناعي

يعد الذكاء الاصطناعي مهما لقدرته على تغيير طريقة عيشنا وعملنا وتعلمينا؛ إذ تم استخدامه بشكل فعال في عالم الأعمال لأتمتة المهام التي يقوم بها البشر، كما يستطيع الذكاء الاصطناعي في عدد من المجالات بأداء المهام بشكل أفضل بكثير من البشر، لا سيما عندما يتعلق الأمر بالمهام المتكررة والموجهة نحو

التفاصيل، فغالبًا ما تكمل أدوات الذكاء الاصطناعي المهام بسرعة وبأخطاء قليلة نسبيًا، ونظرًا لمجموعات البيانات الضخمة التي يمكنه معالجتها يمكن للذكاء الاصطناعي أيضًا أن يمنح المؤسسات رؤى حول عملياتها ربما لم تكن على علم بها، وسيكون التوسع السريع في عدد أدوات الذكاء الاصطناعي مهمًا في مجالات تتراوح من التعليم والتسويق إلى تصميم المنتجات وتقديم الخدمات (Burns et al, 2023).

ووفقا لعبادة (2021) فإن للذكاء الاصطناعي مجموعة من المزايا التي تبين أهميته والتي تشتمل على النقاط الآتية:

أ. جيد في الوظائف الموجهة نحو تفاصيل معينة.

ب. تقليل الوقت المستهلك في تنفيذ المهام المليئة بالبيانات.

ج. تقديم نتائج متسقة.

د. تقديم وكلاء افتراضيين مدعومين بالذكاء الاصطناعي.

إن الذكاء الاصطناعي يهدف إلى فهم طبيعة الذكاء البشري عن طريق تمكين برامج الحاسوب من محاكاة السلوك الذكي للإنسان، مما يعني أن برامج الحاسوب لديها القدرة على حل المشكلات أو اتخاذ القرارات في مواقف محددة، وتعتبر هذه نقطة تحول مهمة تتجاوز ما يسمى بتقنية المعلومات، ففي تقنية المعلومات يتم تنفيذ عملية التفكير من قبل البشر، وأهم سبب لاستخدام الحاسوب يقتصر على سرعته العالية، كما أن الذكاء الاصطناعي هو فرع للمعلوماتية يسعى لدراسة تطوير التقنيات الذكية لتطبيق هذه التقنيات عن طريق أجهزة الحاسوب بحيث يكون لأجهزة الحاسوب سلوكيات ذكية عند أداء المهام أو حل المشكلات، والحصول على أفضل حل عن طريق البحث المباشر لأن عملية البحث تستغرق وقتًا طويلا أو تحتاج إلى خبراء في مجال معين لمساعدتك في اتخاذ القرارات بناء على بيانات جديدة، ومن ثم فإنه من الواضح أن الذكاء الاصطناعي يهدف إلى فهم طبيعة الإنسان عن طريق برامج الحاسوب التي يمكن أن تحاكي السلوك البشري، مما يجعله أداة فعالة للتعامل مع الإجراءات والمشكلات، فالذكاء الاصطناعي لديه القدرة على حل المشكلات أو التصرف وفقا للحالة (أحمد، 2023).

خصائص الذكاء الاصطناعي:

يمتلك الذكاء الاصطناعي بوصفه أحد التطورات التكنولوجية المعاصرة العديد من الخصائص التي جعلته مميزا؛ حيث تكمن إحدى تلك الخصائص في قدرة الذكاء الاصطناعي على معالجة البيانات غير الرقمية التي تمتلك طابعا رمزيا، فضلا عن إمكانية الإبداع وفهم الأمور المرئية وإدراكها، إضافة إلى دعم الخبرات البشرية وتوفير بدائل متعددة للخبراء تمكنهم من اتخاذ قرارات رشيدة، والتعامل مع الحالات الصعبة والمعقدة (الطنطاوي، 2023).

ولخص خزاعلة (2018) أبرز خصائص الذكاء الاصطناعي في النقاط الآتية:

- تطبيق الذكاء الاصطناعي على الأجهزة والآلات تمكّنها من التخطيط وتحليل المشكلات باستخدام المنطق.
- يتعرّف الأصوات والكلام، والقدرة على تحريك الأشياء.
- تستطيع الأجهزة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي فهم المدخلات وتحليلها جيّدا لتقديم مخرجات تلبي احتياجات المستخدم بكفاءةٍ عالية.
- يمكّن من التعلّم المستمر؛ حيث تكون عملية التعلّم آليةً وذاتية دون خضوعه للمراقبة والإشراف.
- يقدر على معالجة الكم الهائل من المعلومات التي يتعرّض لها.
- يستطيع ملاحظة الأنماط المتشابهة في البيانات وتحليلها بفعاليةٍ أكثر من الأدمغة البشرية.
- يستطيع إيجاد الحلول للمشكلات غير المألوفة باستخدام قدراته المعرفية.

الذكاء الاصطناعي في التعليم:

أظهر الذكاء الاصطناعي دورا فعالا في ميدان التعليم والتدريب، ويوجد اتجاه عالمي نحو الاعتماد على هذا الذكاء بشكل كبير في معظم المجالات التعليمية؛ وذلك لما يتسم به من سهولة في التعامل، وقلة التكلفة، والقدرة على تخزين كم هائل من المعلومات؛ حيث يعتمد الذكاء الاصطناعي على التعلم الآلي أو التعلم العميق (شحاته، 2019).

ويهدف الذكاء الاصطناعي إلى تحويل عملية التعليم للأفضل، وذلك من خلال إنشاء بيئات تعلم ذكية تجعل العملية التعليمية تدور حول الطالب، كما أن الذكاء الاصطناعي يؤثر إيجابا على المراحل التعليمية جميعها، وذلك من خلال توظيف أنواع مختلفة من برامج التعليم، وكذلك الروبوتات التعليمية، والألعاب، وبرمجيات تلبي اهتمامات الطلبة واحتياجاتهم، وتركز على التحديات التي تواجه الطالب بأساليب مختلفة، كما أنها تنمي مهارات القرن الحادي والعشرين ومن أهمها مهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات الإنتاجية والبرمجة (أحمد، 2023).

ووفقا لمركز ذكاء (2023) تشتمل العلاقة بين الذكاء الاصطناعي والعملية التعليمية ثلاثة مجالات، وهي التعلم عن الذكاء الاصطناعي، والتحضير للذكاء الاصطناعي (ويُعنى بتمكين جميع المواطنين من فهم تأثيره على حياتهم)، والمجال الثالث هو التعلم باستغلال الذكاء الاصطناعي، ويشتمل الأدوات التي تعمل بالذكاء الاصطناعي في الفصول الدراسية والمؤسسات التعليمية بشكل عام؛ حيث يُنظر إلى الذكاء الاصطناعي بوصفه أداة لسد الاحتياج وأوجه القصور في التعليم الحالي من خلال تخصيص التجربة التعليمية، وتبسيط المهام الإدارية، وتعزيز ممارسات الكفاءة والفاعلية، بما يتيح للطلبة وصولا أوسع وأجدى، وللمدرسين صرف أوقاتهم في مهامٍ معرفيةٍ لا تعجز عنها الآلات والتكنولوجيا؛ إذ لا يُمكن بأي بشكل أن تحل التكنولوجيا محل المعلمين.

ووفقا لحايك (2022) فإنه يمكن للذكاء الاصطناعي تحسين التجربة التعليمية وتعزيز ثقافة التعلم بأساليب كان يُعتقد في السابق أنها مستحيلة، ومن الأمثلة على ذلك:

1. **الحد من ظاهرة التسرب المدرسي**: يعد تطبيق أنظمة الذكاء الاصطناعي في مرحلة مبكرة أمرًا أساسيًا لمنع التسرب من الدراسة، وبفضل التحليلات التنبؤية يمكن استخدام البيانات للتدخل مع الطلاب المعرضين للخطر؛ مما يساعد على تسريع معدل التخرج من المدارس في وقت قصير.
2. **التعلم الذاتي**: يعد التعلم الذاتي أمرًا بالغ الأهمية للتجربة التعليمية لكل طالب؛ إذ إن الذكاء الاصطناعي يجعل التعلم الذاتي والمخصص ممكنًا، فعلى سبيل المثال، تتكيف تقنية الذكاء الاصطناعي المتطورة مع مستوى التعلم لكل طالب في الوقت الفعلي، وتوفر بعض المنصات التعليمية ملاحظات شخصية وتقييمات وإرشادات.
3. **الاختبارات والتقييمات**: إحدى الطرق الفريدة التي يمكن بها تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم من خلال الاختبار والتقييمات الخفية، وهي اختبارات مدعومة بالذكاء الاصطناعي ولا يدركها الطلاب على أنها تقييمات.
4. **إزالة حواجز التواصل واللغة**: يقوم الذكاء الاصطناعي أيضًا بخطوات واسعة لتضييق الفجوات بين الطلاب الذين يعانون من ضعف البصر أو السمع، وكذلك أولئك الذين يتحدثون لغات أخرى.

مفهوم التعلم الذاتي:

يُعتبر التعلم الذاتي أحد الأساليب التي تعكس فلسفة التعليم الحديثة؛ حيث يعتمد الطالب على جهوده الذاتية لاكتساب المعرفة، مع تطوير مهارات الاستفسار والتفكير النقدي، كما يمنح التعلم الذاتي للطالب حرية اختيار أهدافه التعليمية ضمن إطار البرنامج أو المشروع التعليمي مع الاستعانة بخبرات المختصين في التعليم عند الحاجة، ويتطلب هذا الأسلوب حرية في تنفيذ الأهداف التعليمية، مما يُلقي مسؤولية أكبر على عاتق الطالب لتحقيق تلك الأهداف واكتساب قيمتها التعليمية (Yuldashevich, 2022).

والتعليم الذاتي هو "مجموعة من الفاعليات والنشاطات المنظمة التي يبذلها الفرد بصورة واعية ومقصودة، وهي تنبع من ذاته اقتناعا منه بجدواها بوصفه أداة لتغيير سلوكياته وشخصيته ككل، وتحقيق مستويات أفضل من النمو والارتقاء" (طعمه، 2022، ص 4).

ويستخدم مفهوم التعلم الذاتي ليدل على درجة تحكم المتعلم في إدارة أنشطة تعلمه حيث يحدد أهدافه من التعلم وكيف يمكن تحقيقها، ويتطلب التعلم الذاتي القدرة على تحديد احتياج التعلم والمحتوى المطلوب، والتعبير عن إنجاز التعلم بوضوح، واختيار طرق التعلم المناسبة، وتقييم مخرجات التعلم (العبيكان، 2022).

وبشكل عام فإن التعلم الذاتي هو "تعليم مستقل يشير إلى طريقة التعلم بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين اعتمادا على مداخل تعليمية مختلفة تتماشى مع حاجات المتعلمين المتباينة دون الاعتماد الكلي

على المعلم، وهو ما دعت إليه المناهج التربوية الحديثة التي تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بوصفها هدفا أول وأساسيا، وهو الوصول إلى الاستقلالية الذهنية والعاطفية والاجتماعية عند الطالب، والتخلي عن أشكال التبعية كافة، وذلك التوجه يجعل من المتعلم شريكا أساسي وفعالا في مسار التعلم يتساوى مع المعلم في البحث عن المعرفة" (علاوة واللاوي، 2021).

أهداف التعلم الذاتي:

يختلف الهدف من عملية التعلّم الذاتي باختلاف غاية الطالب أو الهدف المراد تحقيقه، ويُذكر منها ما يأتي (الحلايقة، 2020):

أ. اكتساب المهارات والمعرفة اللازمة لمواصلة عملية التعلّم بشكل ذاتي.

ب. وقوع عملية التعليم على عاتق الفرد، وذلك بتعليم نفسه بنفسه.

ج. الإسهام في بناء مجتمع بنّاء وهادف، وجعل عملية التعلّم محورا أساسيّا وثابتا بالمجتمع.

د. تحقيق عملية تعلّم مستمرة مدى الحياة.

هـ. الحصول على المهارات، والمعرفة، والمهارة بطريقة سلسة وسهلة على المتعلّم، بالإضافة لتكلفتها المنخفضة، وقدرته على اختيار المساق الملائم له دون التقييد بالزمان والمكان.

ووفقا لهداياتي (2017) فإن أهداف التعلم الذاتي تشمل: أولا، تحمل الفرد مسؤولية التعليم بنفسه. ثانيا، بناء مجتمع دائم التعلم. ثالثا، اكتساب مهارات وعادات التعلم المستمر لمواصلة تعلمه الذاتي بنفسه. رابعا، الإسهام في عملية التجديد الذاتي للمجتمع. خامسا، تحقيق التربية المستمرة مدى الحياة.

فيمكن للطالب من خلال التعلم الذاتي أن يتطور وفقا للتعلم، وذلك لأن الطالب في التعلم الذاتي فعال، والمعلم فيه يعتبر مشجعا ومبتكرا ومبدعا، وطريقة التعلم ووسائله متنوعة ومتعددة تناسب أهداف الطالب.

أهمية التعلم الذاتي:

تعددت أهمية التعلم الذاتي مع تعدد باحثيها، فقد أشار (Tjalla & Sofiah, 2015) إلى أن التعلم الذاتي تكمن أهميته في تطوير مهارات حل المشكلات القوية؛ إذ يمنحك التعلم الذاتي القدرة على تحديد المشكلات والبحث بسرعة عن حلول فعالة بنفسك. وهذا يمكن أن يكون من الزملاء أو الإنترنت أو عن طريق الاستكشاف. وأيا كانت الحالة فإن التحديات والعقبات لا تقتل القيادة الخاصة بالمتعلم الذاتي لإنجاز الأمور، وبدلا من ذلك، فإنها توفر فرصًا جديدة لتعلم شيء جديد بالسرعة والوقت المناسبين.

ومن فوائد التعلم الذاتي التي لخصها حميدات (2022) ما يأتي:

1. الانفتاح المعرفي ومتابعة التطور.
2. اكتساب المهارات اللازمة بأقل التكاليف.
3. الحصول على خبرة أكبر تساعد في النجاح المهني والعلمي.

4. تغيير سلوكيات الشخص وتطور شخصيته وزيادة وعيه وقدرته على تحمل المسؤولية.
5. القضاء على أوقات الفراغ.
6. يعطي التعلم الذاتي الشعور بالدافع الإيجابي والقدرة على الانخراط مع الزملاء والمجتمع بشكل أفضل.
7. يتيح فرصة لاكتشاف المواهب والهوايات والقدرات وآلية تطويرها وتنميتها.
8. الإسهام في بناء المجتمع وتحسينه وجعله هادف وبناء.

كما تكمن أهمية التعلم الذاتي في أنه يجعل تجربة التعلم تبدو أكثر وضوحا؛ فالطالب يميل للبحث عن معلومات أعمق حول موضوع ما؛ حيث إنه لا يتعلم فقط من أجل التعلم لأن التعلم الآن أصبح من أجل الإمتاع مما يؤدي إلى نتائج جيدة. كما أن أهمية التعلم الذاتي تكمن في هدفه من أجل الفضول؛ إذ إن جزءا كبيرا من التعلم هو تلبية مستوى معين من الفضول، والتعلم يحدث بشكل طبيعي عندما يكون هناك فضول. وهذا يعني أنه سيكون لدى الطالب الدافع للتعلم وسوف يحصل على معرفة أكثر بكثير عندما يأتي محرك الأقراص من الداخل أكثر من المصادر الخارجية (Gil, 2015).

الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات العربية

هدفت دراسة العرفج (2024) إلى البحث عن طبيعة العلاقة الارتباطية بين السعة العقلية وإدارة التعلم الذاتي لدى الطالبات الموهوبات في المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من (65) طالبة موهوبة في المرحلة الثانوية بلغ متوسط أعمارهن سبع عشرة سنة. ولأغراض الدراسة طور الباحث مقياس إدارة التعلم الذاتي، كما تم تطبيق مقياس السعة العقلية الذي أعده جان باسكليوني. وقد أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين السعة العقلية وإدارة التعلم الذاتي لدى الطلبات الموهوبات في المرحلة الثانوية. كما أشارت نتائج تحليل الانحدار التدريجي المتعدد إلى أنَّ السعة العقلية يمكن أن تتنبأ بإدارة التعلم الذاتي لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية، ووفقًا لذلك فقد أوصى البحث بعدد من التوصيات: منها تخصيص برامج للموهوبين لتطوير وتعزيز مهارات إدارة التعلم الذاتي خلال المراحل الدراسية المختلفة.

وهدفت دراسة رشيد (2024) إلى تَعرُّف تأثير استخدام أسلوب التعلم الذاتي على تعلم بعض مهارات الإرسال بكرة التنس لطلبة المرحلة الثانية كلية التربية الرياضية جامعة ديالى، العراق، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي للمجموعتين: إحداهما مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، وتكونت العينة من (10) طلاب موزعة بالتساوي؛ حيث استخدم في المجموعة الضابطة الأسلوب التقليدي، وفي المجموعة التجريبية أسلوب التعلم الذاتي، وأظهرت النتائج الى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة لمجموعتي البحث في عملية التعلم لبعض المهارات في التنس، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات بأساليب أخرى من أساليب التدريس وفي متغيرات أخرى.

دراسة آل مسعد والفراني (2023) بعنوان "تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية"

هدفت الدراسة إلى تَعرُّف واقع استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية. وتكونت عينة الدراسة من (163) معلمة من معلمات الثانوية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي اعتمادا على الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج أن درجة توافر مهارات استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية من حيث (التخطيط للدرس) كانت متوسطة، في حين بلغ بعد تنفيذ الدرس مستوى تقدير متوسطا، على حين كان مستوى التقدير أيضا متوسطا بعد تقويم الدرس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) حول درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية تعزى لمتغيرات (الدورات التدريبية – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة)، كما حصل محور تحديات تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية على درجة تقدير عالية جدًّا. وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية على استخدام تقنيات تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

دراسة محمود وآخرين (2023) بعنوان "تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية"

هدفت الدراسة إلى تَعرُّف أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية أبعاد الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين في المرحلة الثانوي. وتكونت عينة الدراسة من (30) طالبا من الصف الثاني الثانوي الأزهري. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. واستخدمت الدراسة الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود تحسن ملحوظ في أبعاد الذات اللغوية الإبداعية لدى مجموعة البحث من طلاب المرحلة الثانوية بعد استخدام الذكاء الاصطناعي، كما أظهرت النتائج وجود أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب. وأوصت الدراسة بضرورة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس، والاهتمام بتنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة، والإفادة من أدوات البحث ومواده وتوظيفها في العملية التعليمية.

دراسة أبو غنيم (2022) بعنوان "أثر استخدام روبوتات الدردشة الحية الذكية chatbot في دروس التعلم الذاتي لمادة التصميم والتكنولوجيا على طلاب الصف السادس"

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام روبوت الدردشة الحية الذكية chatbot على تحقق نواتج التعلم وأهداف الدرس في دروس التعلم الذاتي عبر الإنترنت. وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف السادس (4) من مدرسة أم العلاء للتعليم الأساسي إناث في إمارة الفجيرة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر

ملموس على زيادة دافعية الطالبات للتعلم وارتفاعا ملحوظا على معدل درجاتهم في الاختبار البعدي مما يدل على تحقق نواتج التعلم؛ حيث ارتفع معدل تحصيلهم في الاختبار البعدي عن القبلي بمقدار 2.4، كما أظهرت النتائج أثرا ملحوظا لاستخدام روبوتات الدردشة الحية الذكية chatbot في دروس التعلم الذاتي لمادة التصميم والتكنولوجيا على طالبات الصف السادس، كما حققت الأهداف المطلوبة من الدرس. وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام روبوتات الدردشة الحية الذكية chatbot وتطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة، كما أوصت بأهمية تطبيق واستخدام روبوتات الدردشة الحية الذكية chatbot في أسلوب التعلم الذاتي وأساليب التعلم الأخرى.

دراسة عبد الرؤوف (2022) بعنوان "إطار تنمية مهنية مستقبلي قائم على تكنولوجيا الرأس معرفية لتطوير ممارسات تدريس العلوم المستندة إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي".

هدفت الدراسة إلى إعداد إطار تنمية مهنية مستقبلي قائم على تكنولوجيا الرأس معرفية لتطوير ممارسات تدريس العلوم المستندة إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي. وتكونت عينة الدراسة من (64) معلم علوم بمدارس محافظة كفر الشيخ. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت بطاقة التقييم الذاتي والاستبانة لجمع البيانات. وأظهرت النتائج ضعف وانخفاض جميع ممارسات تدريس العلوم المستندة إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، كما اتضح أن هناك احتياجات تدريبية في نطاق جميع متطلبات تكنولوجيا الرأس معرفية بدرجات متفاوتة (متوسطة– مهمة– مهمة جدًا). وأوصت الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريب معلمي العلوم أثناء الخدمة في ضوء متطلبات تكنولوجيا الرأس معرفية ونظم التدريس الذكية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية بغرض تطوير ممارسات تدريس العلوم الرقمية.

ثانيًا: الدراسات الأجنبية

دراسة Shrivastava (2023) بعنوان "Role of Artificial Intelligence in Future of Education"

هدفت الدراسة إلى كشف أن العولمة قد غيرت بشكل جذري المجتمع البشري في السنوات ال 150 الماضية؛ حيث إنه مع اقتراب نهاية إنترنت الأشياء والطاقة والأنظمة الفيزيائية الإلكترونية التي تحكمها، يواجه التعليم التقليدي تحديًا هائلا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التحليلي واعتمدت الدراسة على استبانة تم تطبيقها على عينة الدراسة تكونت من (206) طالب من مدينة دلهي وخارجها. وتقوم الدراسة على أساس ثلاثة استخدامات لنماذج العمليات التعليمية مع تقييم الأدبيات المتاحة أيضًا. وأظهرت النتائج أن الآثار العملية للتكنولوجيا ستؤثر بشكل إيجابي على التعليم في المستقبل، ولكن قد يكون لها أيضًا آثار سلبية. وأوصت الدراسة أنه يجب على جميع البلدان تطوير نظام تعليمي أكثر تقدمًا من الناحية التكنولوجية

في المستقبل، كما أنه من المهم تعزيز معرفة القراءة والكتابة بالذكاء الاصطناعي لدى الطلاب لكسر حاجز المفاهيم الخاطئة وإفساح المجال للخيال والابتكار من خلال وجهات نظر جديدة في المجتمع.

دراسة Spencer (2022) بعنوان "The Effect of Self-Paced Learning on Student Achievement and Motivation within an Eighth-Grade Mathematics Classroom"

تهدف إلى تحديد تأثير بيئة التعلم الذاتي على التحصيل الرياضي لطلاب الصف الثامن ودافع التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (31) من طلبة الصف الثامن في بلدة ريفية زراعية في جنوب شرق ولاية داكوتا الشمالية. وتم جمع بيانات خط الأساس حول تحفيز الطلاب لتعلم الرياضيات وتحصيل الرياضيات قبل تنفيذ بيئة تعلم ذاتية، وبعد الانتهاء من وحدة الرياضيات باستخدام نموذج التعلم الذاتي، تم جمع البيانات حول تحصيل الطالب وتحفيزهم لتحديد تأثير بيئة التعلم. وأظهرت النتائج تحسن التحصيل الأكاديمي مع نموذج التعلم الذاتي على الرغم من أن بعض الفصول شهدت مكاسب أكبر من غيرها، كما أظهرت النتائج أن التأثير الأكبر كان بين الطلاب الذين حصلوا على أقل درجات خط الأساس للإنجاز، وكذلك حققت درجات التحفيز أيضًا تحسينات كبيرة بناءً على التغييرات المئوية المحسوبة. وأوصت الدراسة بضرورة إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث فيما يتعلق بالتعلم الذاتي وربطه بمتغيرات أخرى.

دراسة CHEN et al. (2020) بعنوان " Artificial Intelligence in Education: A Review"

هدفت الدراسة إلى تقييم تأثير الذكاء الاصطناعي على التعليم؛ حيث اقتصر نطاق الدراسة على تطبيق وتأثيرات الذكاء الاصطناعي في الإدارة والتعليم والتعلم. واستخدمت الدراسة منهج البحث النوعي، واستخدمت مراجعة الأدبيات كتصميم منهج للبحث من أجل تحقيق الغرض من الدراسة. وأظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي قد تم اعتماده واستخدامه على نطاق واسع في التعليم، ولا سيما من قبل المؤسسات التعليمية في أشكال مختلفة، كما أظهرت النتائج أن الذكاء الاصطناعي اتخذ في البداية شكل الكمبيوتر والتقنيات ذات الصلة بالكمبيوتر، والانتقال إلى أنظمة التعليم الذكي القائمة على الويب وعبر الإنترنت، وفي النهاية مع استخدام أنظمة الكمبيوتر المضمنة، جنبًا إلى جنب مع التقنيات الأخرى، واستخدام الروبوتات البشرية وروبوتات الدردشة القائمة على الويب لأداء واجبات ووظائف المعلمين بشكل مستقل أو مع المدربين. وأوصت الدراسة بأهمية تخصيص المناهج والمحتوى بما يتماشى مع احتياجات الطلاب.

ما يميز البحث الحالي:

يتميز البحث الحالي بأنه تناول موضوع فعالية تدريس الفيزياء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وهو ما لم يتم دراسته في أي من الدراسات السابقة حسب علم الباحث؛ حيث تناولت الدراسات السابقة فعالية استخدام الذكاء الاصطناعي إلا انه تبين عدم وجود دراسات ربطت تطبيقات الذكاء الاصطناعي لبيان أثره في تنمية مهارات التعلم الذاتي، كما لم تتناول أي من الدراسات السابقة مجتمع البحث ومرحلته.

منهجية البحث:

يعتمد البحث الحالي على منهجية البحث التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي؛ حيث تم اختيار مجموعتين، المجموعة التجريبية التي تم تدريسها من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها وفقا للطريقة التقليدية، وذلك لمعرفة فعالية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (60) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية في ثانوية الأمير عبد المحسن بن عبد العزيز المدينة المنورة في الفصل الدراسي الأول لعام (1446هـ). وتم اختيار الطلاب بالطريقة العشوائية البسيطة؛ إذ تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تكونت من (30) طالبا، وأخرى تجريبية تكونت من (30) طالبا، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، في حين لم تخضع المجموعة الضابطة لأي تدريب وتم اعتماد الطريقة التقليدية.

أداة البحث:

هدف هذه البحث إلى تَعرُّف فعالية تدريس الفيزياء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؛ ولتحقيق أهداف البحث تم اعتماد مقياس التعلم الذاتي الذي طورته (عبد الغزاوي، 2019)، وتم استخدام المقياس بهدف المقياس إلى قياس مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المدينة المنورة في مادة الفيزياء، وذلك للتمكن من الإجابة عن أسئلة البحث.

ولتحقيق أهداف البحث تم تطوير أداة البحث وفقًا لأهداف وأسئلة البحث بالاعتماد على دراسات سابقة لصياغة الفقرات المتعلقة بموضوع البحث، وتمثلت في الأبعاد الآتية:

1) البعد الأول: ويتمثل في الاستراتيجيات المعرفية.
2) البعد الثاني: ويشمل الاستراتيجيات ما وراء المعرفية.
3) البعد الثالث: ويشمل استراتيجيات إدارة مصادر التعلم.

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي: (موافق بشدة)، (موافق)، (محايد)، (غير موافق)، (غير موافق بشدة).

تصحيح المقياس:

الأهمية النسبية: لتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة البحث على كل فقرة من فقرات الاستبانة وعلى كل بعد من أبعادها، وتم تحديد الأهمية النسبية حسب الصيغة الآتية واعتمادا لمقياس ليكرت الخماسي لبدائل الإجابة لكل فقرة:

$$\text{الأهمية النسبية} = \frac{\text{الحد الأعلى للبديل} - \text{الحد الأدنى للبديل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-5}{3} = 1.333$$

واستنادا على هذه الصيغة تم اعتماد المعيار الآتي: المستوى المنخفض= (1- 2.33)، والمستوى المتوسط= (2.34- 3.66)، والمستوى المرتفع= (3.67- 5) والمعيار والجدول (1) يبين ذلك:

الجدول (1) المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة ومتغيراتها

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
من 1.00 – أقل من 2.34	بدرجة منخفضة
من 2.34 – اقل من 3.67	بدرجة متوسطة
من 3.67 – 5.00	بدرجة مرتفعة

ثبات الأداة:

تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث تكونت من (20) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية، ولاختبار ثبات مقياس التعلم الذاتي تم تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وتم إعادة تطبيق المقياس بعد مرور 15 يوما على التطبيق الأول، ويشير الجدول رقم (2) إلى النتائج:

الجدول (2): اختبار ثبات مقياس التعلم الذاتي

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة
1	0.958*	16	0.851*
2	0.743*	17	0.832*
3	0.811*	18	0.865*
4	0.800*	19	0.719*
5	0.837*	20	0.806*
6	0.789*	21	0.800*
7	0.629*	22	0.831*
8	0.697*	23	0.802*
9	0.905*	24	0.705*
10	0.812*	25	0.851*
11	0.799*	26	0.724*
12	0.771*	27	0.876*
13	0.880*	28	0.891*
14	0.790*	29	0.799*
15	0.754*	**الدرجة الكلية**	***0,80**

يشير الجدول إلى وجود درجة ثبات مرتفعة للدرجة الكلية ولجميع فقرات المقياس وكانت دالة إحصائيا.

إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم إجراء الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء الاصطناعي والتعلم الذاتي.
2. اختيار مادة الفيزياء لطلبة المرحلة الثانوية، وقد تم تدريسها باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي للمجموعة التجريبية، وتم تدريس المادة نفسها للمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية.
3. اختيار المدرسة التي تم تطبيق البحث فيها.
4. إعداد أدوات البحث (مقياس التعلم الذاتي).
5. تعيين المجموعتين التجريبية والضابطة بالطريقة العشوائية، وتمثلت المجموعة التجريبية في طلاب المرحلة الثانوية التي درست المادة المقررة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والمجموعة الضابطة من طلاب المرحلة الثانوية التي درست المادة المقررة باستخدام الطريقة التقليدية.
6. تطبيق اختبار مهارات التعلم الذاتي قبلي على المجموعتين.
7. تطبيق أداة التعلم الذاتي قبلي على المجموعتين حيث تم توضيح وشرح فقرات الاستبانة لطلاب المرحلة الثانوية للتأكد من استيعابهم لفقرات الاستبانة.
8. تفريغ البيانات وتحليلها إحصائيا.
9. استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس المجموعة التجريبية، وتدريس المجموعة الضابطة اعتماداً على الطريقة التقليدية.
10. تطبيق اختبار مهارات التعلم الذاتي بعدي على المجموعتين.
11. تطبيق أداة التعلم الذاتي بعدي على المجموعتين حيث تم توضيح وشرح فقرات الاستبانة لطلبة المرحلة الثانوية للتأكد من استيعابهم لفقرات الاستبانة.
12. النتائج ومناقشتها والتوصيات.

تصميم البحث:

اعتمد البحث على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لمجموعتين: ضابطة وتجريبية؛ حيث تم إجراء اختبار قبلي وبعدي على المجموعتين وتم إخضاع المجموعة التجريبية للمعالجة بالتدريس من خلال استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وفقا للتصميم الآتي:

EG	01	X1	02
CG	01	-	02

إذ إن:

EG: المجموعة التجريبية (باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي)

CG: المجموعة الضابطة (بالطريقة التقليدية).

X: المعالجة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

-: تنفيذ الطريقة التقليدية في التدريس.

01: مقياس التحصيل القبلي.

02: مقياس التحصيل البعدي.

المعالجة الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار صحة فرضياتها تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS):

- الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistics): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين التجريبية والضابطة وذلك للقياس القبلي والبعدي لفقرات ومحاور أداة البحث.
- اختبار ت (T test): لبيان مدى وجود فروق في التحصيل بين المجموعتين على الاختبار البعدي بعد ضبط الفروق على الاختبار القبلي بين المجموعتين إحصائيا.

تكافؤ المجموعات:

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى فعالية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي؛ حيث تم تطبيق مقياس مهارات التعلم الذاتي على المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد أعطي للطلاب فكرة عن المقياس وكيفية الإجابة عنه، وتم توضيح وشرح فقرات المقياس لطلاب المرحلة الثانوية للتأكد من استيعابهم، كما تم توضيح الهدف من تطبيق الاختبار، والتنبيه على أن عدم الاهتمام بالاختبار يعطي صورة غير صادقة عن بعض قدراتهم التي يقيسها الاختبار، وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، وجرى إيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، وتم كذلك استخدام على الاختبار Independent Sample – t test تحليل اختبار (ت) للمجموعة المستقلة لمهارات التعلم الذاتي القبلية، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): نتائج اختبار (Independent Samples t. Test) للعينات المستقلة للكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القبلي لاختبار مهارات التعلم الذاتي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	t	مستوى الدلالة
تجريبية	30	3,470	0.340	58	0,169	0,867
ضابطة	30	3,323	0.311			

يظهر من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لاختبار مهارات التعلم الذاتي، حيث بلغت قيمة "t" (0.169) بدلالة إحصائية (0.867). وهي أعلى من القيمة المحددة (0.05)، مما يشير الى التكافؤ بين المجموعتين في القياس القبلي لمهارات التعلم الذاتي.

نتائج البحث:

تم تقديم عرض تفصيلي للتحليل الإحصائي لنتائج البحث التي تهدف إلىَ تعرُّف فعالية تدريس الفيزياء باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، وذلك وفقاً لأسئلة البحث على النحو الآتي.

السؤال الأول: ما مستوى مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة؟

للإجابة عن سؤال البحث الأول تم حساب المتوسط الحسابي على مقياس التعلم الذاتي المستخدم في البحث لبيان مستوى مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الفيزياء في المرحلة الثانوية، ويوضح الجدول رقم (4) النتائج:

الجدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التعلم الذاتي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقدير
تجريبية	30	3,470	0.340	متوسطة
ضابطة	30	3.323	0.311	متوسطة
المجموع	**60**	**3.3965**	**0.3255**	**متوسطة**

يظهر الجدول رقم (4) وجود مستوى متوسط من التقدير لمهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الفيزياء في المرحلة الثانوية؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.3965)، وبدرجة متوسطة من التقدير.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α=0.05) في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة تعزى إلى طريقة التعليم (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الطريقة الاعتيادية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء اختبار (t test) لمعرفة ما إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α=0.05) في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة تعزى إلى طريقة التعليم، والمبينة في الجدول رقم (5) الآتي:

الجدول (5): اختبار (t test) للكشف عن الفروق بين المجموعتين التجريبية لاختبار مهارات التعلم الذاتي تعزى إلى طريقة التعليم

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	t	مستوى الدلالة
تجريبية	30	3.7849	.16903	29	11,094	0,00
ضابطة	30	3.0893	.30273			

يبين الجدول رقم (5) أعلاه بأنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α=0.05) في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء في التعلم البعدي لطلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة تعزى إلى طريقة التعليم (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الطريقة التقليدية)، حيث بلغت قيمة "t" (11.094) بدلالة إحصائية (0.00)، وهي أقل من القيمة المحددة (0.05).

ويلاحظ من الجدول أن المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي على مقياس التعلم الذاتي البعدي قد بلغ (3.7849)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لأفراد المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة التقليدية، الذي بلغ (3,0893)، مما يدل على فاعلية تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلم الذاتي.

مناقشة نتائج البحث

أشارت نتائج البحث إلى أن مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة كان على مستوى متوسط.

وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (α=0.05) في تنمية مهارات التعلم الذاتي في مادة الفيزياء في التعلم البعدي لطلاب المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة تعزى إلى طريقة التعليم (استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، الطريقة التقليدية)؛ حيث أشارت نتائج البحث إلى أن تلك الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهي نتيجة تبين أهمية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وقد اتفقت مع العديد من الدراسات حيث اتفقت مع دراسة محمود وآخرين (2023) التي توصلت إلى وجود أثر لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب، كما اتفقت مع دراسة أبو غنيم (2022) التي توصلت إلى وجود أثر ملموس لاستخدام روبوتات الدردشة الحية الذكية chatbot في دروس التعلم الذاتي لمادة التصميم والتكنولوجيا على طلاب الصف السادس على زيادة دافعية الطالبات للتعلم، وارتفاع ملحوظ على معدل درجاتهم في الاختبار البعدي مما يدل على تحقق نواتج التعلم، كما اتفقت كذلك مع دراسة عبد الرؤوف (2022) التي توصلت إلى أن نظم التدريس الذكية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية تعمل على تطوير ممارسات تدريس العلوم الرقمية، كذلك بينت دراسة Shrivastava (2023) أن الآثار العملية للتكنولوجيا ستؤثر بشكل إيجابي على التعليم في المستقبل، ويرى الباحث أن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي يرفع مستوى الحماس لدى طلبة المرحلة الثانوية للتوجه بشكل أكبر للتعلم وذلك لاحتوائها على منظومات مشوقة وغير تقليدية في الفيديوهات وطرق عرض المادة العلمية.

التوصيات:

على ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأي:

- ضرورة استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس مادة الفيزياء لزيادة فهم الطلاب للمادة ولزيادة مهاراتهم وتحفيزهم للتعلم الذاتي مما يثري مستوى الاستيعاب والفهم العميق للمادة.
- تطوير تطبيقات تعليمية مبنية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي تتناسب مع مناهج مادة الفيزياء في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

- دعم استخدام التقنيات التفاعلية المبنية على تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتشجيع الطلاب على استكشاف مفاهيم الفيزياء بشكل نشط.
- توجيه الطلاب إلى موارد إضافية ومصادر تعليمية تساعدهم على تعميق فهمهم وتوسيع معرفتهم.
- توجيه المعلمين بشأن كيفية دمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الحصص وكيفية متابعة تقدم الطلاب.
- تقديم دورات تدريبية للمعلمين لتعلم كيفية استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال في التدريس.
- دعم تعزيز مهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب بحيث يستمرون في استكشاف موضوعات مادة الفيزياء بعد انتهاء الدروس الرسمية.
- اقتراح استخدام التطبيقات والموارد التعليمية التي تستند إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي للتعلم المستقل.

المراجع

أبو غنيم، ناهد (2022)، أثر استخدام روبوتات الدردشة الحية الذكية chatbot في دروس التعلم الذاتي لمادة التصميم والتكنولوجيا على طلاب الصف السادس، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، 6(29)، 437-452.

أحمد، عبد السلام (2023)، دراسة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات في الدول العربية، *المجلة الليبية للدراسات الأكاديمية المعاصرة*، 1(1)، 9-19.

آل مسعد، فاطمة، والفراني، لينا (2023)، تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية، *مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، 11(1).

حايك، هيام (2022). *التعلم القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المدارس لتحسين مخرجات العملية التعليمية*، تم استخلاصه بتاريخ 2023/8/21 من خلال الموقع الإلكتروني https://blog.naseej.com/.

الحلايقة، غادة (2020). *التعلم الذاتي*. تم استخلاصه بتاريخ 2023/8/21 من خلال الموقع الإلكتروني https://mawdoo3.com/.

حميدات، أفنان (2022). *طرق التعلم الذاتي*. تم استخلاصه بتاريخ 2023/8/21 من خلال الموقع الإلكتروني https://mawdoo3.com/.

خزاعلة، صهيب (2018). *خصائص الذكاء الاصطناعي*. تم استخلاصه بتاريخ 2023/8/21 من خلال الموقع الإلكتروني https://mawdoo3.com/.

الدبيسي، عبد الكريم علي (2023). صحافة الذكاء الاصطناعي والتحديات المهنية والأخلاقية. *مجلة الجامعة الإسلامية في غزة لأبحاث العلوم الإنسانية*، 31(3)، 72-93.

الرشيدي، بندر (2020)، أثر التعلم الإلكتروني في تحسين مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة تقنيات التعليم والاتصال في جامعة حائل، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28(1)، 141-161.

شحاته، نشوى رفعت (2019). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. *مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، 10(2)، 205-214.

صفوت، حنان (2019)، التعلم الذاتي طريق لبناء طفل المستقبل، *مجلة التربية وثقافة الطفل*، 13(2)، 756-788.

طالح، حسام الدين، وياحي، النذير (2023). *استخدامات الذكاء الاصطناعي في العلاقات العامة: مؤسسة ريبلاك نموذجا*. رسالة ماجستير، جامعة المسيلة، الجزائر.

طعمه، ميسون محمود (2022). أثر المنصات التعليمية في التعلم الذاتي من وجهة نظر طلبة الجامعات الأردنية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(32)، 1-18.

الطنطاوي، هبه السيد (2023). أثر تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في تحسين فعالية دور أساليب المحاسبة القضائية في مكافحة الفساد: دراسة ميدانية. *مجلة التجارة والتمويل بجامعة طنطا*، 1(2)، 117-189.

عبادة، ناهد (2021). *تعريف الذكاء الاصطناعي*. تم استخلاصه بتاريخ 2023/8/21 من خلال الموقع الإلكتروني https://mawdoo3.com/.

عبد الرؤوف، مصطفى (2022)، إطار تنمية مهنية مستقبلي قائم على تكنولوجيا الرأس معرفية لتطوير ممارسات تدريس العلوم المستندة إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، (254)، 67-188.

العبيكان، ريم عبد المحسن (2022). بناء مقياس لمهارات التعلم الذاتي للطلبة الجامعيين. *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، 1(117)، 47-68.

علاوة، عائشة، واللاوي، مريم (2021). *التعلم الذاتي ودوره في تنمية المهارات لدى التلاميذ*. رسالة ماجستير، جامعة المسيلة، الجزائر.

العيبي، خماس (2012)، التقنيات التربوية الحديثة والتعلم الذاتي، *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (203)، 1197-1234.

الغزاوي، منال محمود (2019). *فعالية الألعاب التعليمية الإلكترونية في التحصيل الدراسي وفي تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات*، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

القاسم، حسام (2018)، دور المعلم في تنمية مهارات التعلم الذاتي المستمر لدى الطلبة في المدارس الحكومية بفلسطين، *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، 9(26)، 118-136.

المالكي، وفاء فواز (2023). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعزيز الاستراتيجيات التعليمية في التعليم العالي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 7(5)، 93-107.

محمود، عبد الرازق، رشوان، أحمد وعبد الوهاب، أحمد (2023)، تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأثرها في تنمية الذات اللغوية الإبداعية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية – أسيوط*، 39(1)، 109-135.

مركز ذكاء (2023). *استخدامات الذكاء الاصطناعي في قطاع التعليم*. تم استخلاصه بتاريخ 2023/8/21 من خلال الموقع الإلكتروني https://thakaa.sa/.

مناد، محمد (2023). الذكاء الاصطناعي بين الحاجة الإنسانية والحتمية الأخلاقية. *مجلة التدوين*، 15(1)، 58-71.

هداياتي، نور (2017). التعلم الذاتي وكيف نطبقه في تعليم اللغة العربية في الجامعة. *مجلة كلية الآداب بجامعة مالانج*، 1(1)، 454-461.

Burns, E., Laskowski, N. & Tucci, L. (2023). *Artificial intelligence (AI): A guide to artificial intelligence in the enterprise*. From the website https://www.techtarget.com/ (retrieved in 21/8/2023).

Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, *8*, 75264-75278.

Duggal, N. (2023). *What is Artificial Intelligence: Types, History, and Future.* From the website https://www.simplilearn.com/ (retrieved in 21/8/2023).

Gil, A. (2015). The Role Of The Internet In Self-Study, Society. *Integration Education*, 1(4), 393-404.

Moustaffa, N. A. (2020). Self-learning skills and problem-based learning in medical education: Case study. *Amazonia Investiga*, *9*(30), 50-59.

Schroer, A. (2023). *What Is Artificial Intelligence?*. From the website https://builtin.com/ (retrieved in 21/8/2023).

Shrivastava, R. (2023). Role of Artificial Intelligence in Future of Education. *International Journal of Professional Business Review: Int. J. Prof. Bus. Rev.*, *8*(1), 2.

Spencer, J. (2022). *The Effect of Self-Paced Learning on Student Achievement and Motivation within an Eighth-Grade Mathematics Classroom*. Master Thesis, Minnesota State University Moorhead, United States of America.

Tjalla, A. & Sofiah, E. (2015). Effect of Methods of Learning and Self Regulated Learning toward Outcomes of Learning Social Studies. *Journal of Education and Practice* 6(23), 15-17.

Yuldashevich, T. D. (2022). Self-education of volitional qualities in children of senior school age. *International Journal of Pedagogics*, 2(06), 34-39.

توجهات بحوث تعليم الرياضيات في المجلات السعودية خلال الفترة من 2020 حتى 2024م

أ. عبدالله محمد محمود إبراهيم الشنقيطي
معلم، مدينة التربية الخاصة، تعليم المدينة المنورة
Baya.ben56@gmail.com

أ. د. محمد صنت الحربي
أستاذ تعليم الرياضيات، كلية التربية، جامعة الملك سعود
dalhrbi@ksu.edu.sa

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحليل توجهات بحوث تعليم الرياضيات المنشورة في المجلات السعودية من حيث نوع البحث والمناهج البحثية، والأدوات المستخدمة، وعينة البحث، ونوعية المتعلمين، وعدد الباحثين، والمتغيرات المستقلة والتابعة التي تناولتها تلك البحوث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأداة تحليل المحتوى لجمع البيانات، واشتملت عينة الدراسة على 58 بحثًا منشورًا في ست مجلات سعودية خلال الفترة من يناير 2020 حتى نوفمبر 2024. وتوصلت النتائج إلى أن المناهج شبه التجريبية كانت الأعلى من بين مناهج البحث الأخرى بنسبة (59.26%)، في حين ركزت البحوث بشكل كبير على التحصيل الدراسي بوصفه متغيرا تابعا بنسبة (25%)، واستخدام الأساليب الكمية بنسبة (80.77%). كما أظهرت الدراسة أن أغلب البحوث ركزت على فئة الطلبة العاديين بنسبة (75.87%). وأوصت الدراسة بضرورة تنويع المناهج والأساليب البحثية، والاهتمام بنوعية المتعلمين، مثل الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتعزيز البحوث التي تستهدف مهارات القرن الواحد والعشرين والتفكير الإبداعي والنقدي، والتوجه نحو دراسة أثر تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي في تعليم الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: بحوث تعليم الرياضيات، المناهج البحثية، المتغيرات المستقلة، المتغيرات التابعة، المجلات السعودية.

Trends in Mathematics Education Research in Saudi Journals from 2020 to 2024

Abstract:

The study aimed to analyze the trends of mathematics education research published in six Saudi journals in terms of research methodologies, methods, tools used, independent and dependent variables addressed, as well as the targeted groups. The study employed the descriptive-analytical approach and utilized a content analysis tool to collect data. The sample consisted of 58 studies published in six Saudi journals between January 2020 and November 2024. The findings revealed that quasi-experimental methodologies were the most utilized, accounting for 59.26%, while most studies focused on academic achievement as a dependent variable (25%) and employed quantitative methods (80.77%). Moreover, the majority of studies targeted regular students **(75.87%)**. The study recommended diversifying research methodologies and methods, paying greater attention to other groups such as students with learning difficulties, and encouraging studies focusing on 21st-century skills, creative and critical thinking, as well as exploring the impact of artificial intelligence on mathematics education.

Keywords: Mathematics education research, research methodologies, independent variables, dependent variables, Saudi journals.

مقدمة

يحظى البحث العلمي باهتمام كبير في العديد من دول العالم وترصد له موازنات ضخمة في سبيل تطويره وتحسين آلياته ومخرجاته، فهو الأساس الذي يُبنى عليه التقدم والتطور في شتى مجالات الحياة، كما تُعد البحوث التربوية من أهم الركائز التي تسهم في تحسين جودة التعليم والتعلم.

ومن خلال البحث العلمي يتم تحقيق التنمية المستدامة وإيجاد الحلول والريادة التقنية والاجتماعية والتربوية والاقتصادية والصناعية، وهو أداة التطور الأساسية في مؤسسات التعليم وحقل من حقول المعرفة والتطور في المجالات كافة (العنزي، 2021).

وتكمن أهمية البحوث التربوية في كونها مصدرا أساسيا من مصادر المعلومات من خلال ما تقدمه من النتائج التي يُعتمد عليها في معالجة المشكلات وصنع السياسات التعليمية من عدة جوانب؛ فقد تساعد صانع السياسة على سرعة اتخاذ قرار معين، وتقترح آليات جديدة لتطوير التعليم، وتسهم في الوعي أثناء المناقشات والمفاوضات التي تحدث داخل عملية صنع السياسة، وتطرح حلولا إجرائية لمشكلات قائمة، وتجرى مجموعة من الإسقاطات يمكن التنبؤ من خلالها باحتياجات التعليم المستقبلي (سعد، 2011).

والبحث العلمي لا تقتصر أهميته في مجالات محددة مثل العلوم التطبيقية، بل له أهمية في شتى المجالات؛ حيث إن أهميته في المجال التربوي قد تفوق أهميته في العلوم التطبيقية لأن العملية التربوية هدفها بناء الإنسان الذي تقوم عليه عملية التطور في جميع مجالات الحياة (الغفيري، 2019). كما أن البحث التربوي من الركائز الأساسية التي يرتكز عليها تطوير النظم التعليمية؛ إذ يسهم في الكشف عن أنماط التعلم لدى الطلاب، وأداة فعالة في ابتكار أساليب وطرق التدريس الحديثة التي تتناسب مع احتياجات المتعلمين (عمران، 2022).

وفي ظل الاهتمام العالمي المتزايد بالبحث العلمي تسعى المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030 إلى تطوير منظومة التعليم، وتشجيع البحث العلمي، ورفع كفاءة المخرجات التعليمية من أجل تلبية احتياجات سوق العمل، وتأهيل الطلبة للمستقبل ليتمكنوا من التعامل مع المستجدات العلمية والتكنولوجية، ويجعلهم قادرين على مواجهة التغيرات والتحديات العالمية المستقبلية.

ويعد الوقوف على بحوث تعليم وتعلم الرياضيات والكشف عن توجهاتها في الفترة الأخيرة وخصوصا آخر 4 سنوات مجالا مهما نظرا لظهور الكثير من المستجدات والمستحدثات في تعليم وتعلم الرياضيات التي يمكن أن تسهم في تحسين تعلمها بما يتوافق مع التطورات والتغيرات العالمية، ويلبي متطلبات التنمية الشاملة.

مشكلة الدراسة:

تواجه البحوث التربوية في مجال تعليم الرياضيات تحديات كبيرة في تحقيق الاستجابة الكاملة لمتطلبات العصر الحديث واحتياجاته المتجددة؛ حيث تبرز الحاجة إلى استكشاف التوجهات البحثية الحديثة، وتحليل

محتواها لضمان توافقها مع أولويات التعليم والتنمية. وقد أظهرت دراسة المخلفي (2022) وجود أزمة في توظيف البحث العلمي لخدمة التنمية بالدول العربية، في حين **أشارت** دراسة أبي السعود وآخرين (2020) إلى ضعف السياسات الواضحة التي توجه البحث التربوي ضمن إطار منظم. كما أشار غنايم (2023) إلى ضرورة فهم توجهات البحوث العلمية بهدف تحسينها وضمان استثمارها في تنمية المجتمع، فيما أوصت الزهراني (2023) بأهمية إجراء مراجعات دورية للبحوث في تعليم الرياضيات وتحديد أولوياتها بالإضافة إلى التركيز على دراسات التحليل البعدي للمجالات والموضوعات الأساسية في تعليم وتعلم الرياضيات.

ومما يستدعي ضرورة تحليل ودراسة التوجهات البحثية تشخيص البحوث من حيث استخدامها لمناهج البحث الكمي والنوعي، والمختلط، وأنواعهما، والأدوات والعينات البحثية، بالإضافة إلى المراحل التعليمية المستهدفة، وجنس الباحثين وعددهم، والمتغيرات المستقلة والتابعة التي تناولتها البحوث لمعرفة وتشخيص نقاط القوة والضعف في تلك البحوث، خصوصا مع تركيز العديد من البحوث على مجالات بحثية متشابهة، وعلى سبيل المثال فقد توصلت دراسة المشاعلة (2023) إلى أن ما نسبته (94.74%) من البحوث استخدمت البحث الكمي في حين أن منهجية البحث المختلطة لم يتم استخدامها في أي من البحوث التي تناولتها تلك الدراسة.

ومن هنا تبرز مشكلة الدراسة التي تتمثل في الحاجة إلى رصد التوجهات البحثية الحديثة في مجال تعليم الرياضيات المنشورة في المجلات السعودية خلال السنوات الأربع الماضية من أجل الكشف عن توجهاتها للإسهام في تشخيص الفجوات البحثية التي من شأنها أن تساعد في توجيه البحوث المستقبلية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة على التساؤلات الآتية:

1. ما التوجهات المنهجية في بحوث تعليم وتعلم الرياضيات في المجلات العلمية السعودية من حيث (منهج البحث، ونوع منهج البحث، ومرحلة التعليم، وعينة البحث، وأدوات البحث، ونوعية الطلبة المستهدفين)؟
2. ما توجهات بحوث تعليم وتعلم الرياضيات في المجلات العلمية السعودية من حيث (المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة)؟
3. ما توجهات بحوث تعليم وتعلم الرياضيات في المجلات العلمية السعودية من حيث (جنس الباحث، وعدد الباحثين)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

1. الكشف عن توجهات بحوث تعليم وتعلم الرياضيات في المجلات العلمية السعودية من منهج البحث، ونوع منهج البحث، وأدوات البحث، وعينة البحث، ومرحلة التعليم ونوعية الطلبة المستهدفين).
2. الكشف عن توجهات بحوث تعليم وتعلم الرياضيات في المجلات السعودية من حيث (المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة).
3. تحليل توجهات بحوث تعليم وتعلم الرياضيات في المجلات العلمية السعودية من حيث (جنس الباحث، وعدد الباحثين).

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في جانبين رئيسين، على النحو الآتي:

الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في الآتي:

- تستمد هذه الدراسة أهميتها النظرية من أنها تركز على دراسة التوجهات البحثية بهدف تشخيص وتحليل واقع البحوث والإسهام في تطوير تعليم وتعلم الرياضيات وتحسين مخرجاته.
- الإسهام في الكشف عن الفجوات البحثية وتشخيص نقاط القوة والضعف في بحوث تعليم الرياضيات، وهذا من شأنه أن يساعد الباحثين على تحسين جودة بحوثهم.
- تقدم الدراسة إطارا نظريا يمكن أن يستفيد منه الباحثون والمتخصصون في تطوير أدبيات ومصادر تعليم وتعلم الرياضيات.
- الكشف عن المتغيرات التابعة والمستقلة لبحوث تعليم وتعلم الرياضيات من شأنه أن يساعد على توجيه الباحثين نحو دراسة المتغيرات التي لها أهمية أو التي لم تلق اهتماما كافيا في بحوث تعليم الرياضيات.

الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في الآتي:

- نتائج الدراسة يمكن أن تساعد صناع القرار على اتخاذ القرارات السليمة في تحسين بحوث تعليم الرياضيات، والقائمة على الأسس العلمية للإسهام في تحسين تعليم وتعلم الرياضيات.
- تساعد نتائج الدراسة الباحثين على اختيار موضوعات ومتغيرات بحثية ذات قيمة علمية وعملية، مما يسهم في تحسين الأثر المجتمعي والتعليمي للبحوث المنشورة.
- يمكن أن يُستفاد من أداة الدراسة الحالية "استمارة تحليل المحتوى" عبر تطويرها واستخدامها في تحليل توجهات البحث التربوي مستقبلا.

- تقدم الدراسة نتائج ذات أهمية يمكن أن تساعد في توجيه البحوث المستقبلية نحو اختيار المناهج البحثية والتصميمات والأدوات والمتغيرات المناسبة.
- تسهم نتائج الدراسة في توجيه المجلات السعودية نحو تطوير سياساتها التي تتناول شروط ومعايير نشر البحوث وتقديم رؤى واضحة عن الموضوعات البحثية الأكثر أهمية، واستخدام مناهج وأدوات بحثية أكثر فعالية.

مصطلحات الدراسة:

التوجهات البحثية: يعرفها عبيد (2022) بأنها: "نوع من أنواع الدراسات التطويرية والتتبعية التي تعتمد على تكرار دراسة مسحية تتعلق بتحليل البيانات المدونة في الوثائق والسجلات التي تصف الظروف القائمة خلال فترة معينة حتى الوقت الحاضر" (ص43).

وتعرف التوجهات البحثية إجرائيا بأنها عملية فحص وثائق البحوث وتحليلها لتعرُّف اتجاهات البحث في مجال معين مثل مجال تعليم وتعلم الرياضيات.

توجهات بحوث الرياضات: يعرفها حسين (2023) بأنها "تركيز وميل البحوث إلى موضوعات معينة دون غيرها سواء في المراحل الدراسية أو موضوعات تعليم الرياضيات أو منهج البحث، أو أي من عناصر العملية التعليمية ومجتمع التعلم"(ص59).

وتعرف توجهات بحوث الرياضيات إجرائيا بأنها "مجالات اهتمام وتركيز الباحثين على مختلف العناصر والمواضيع البحثية ذات الصلة بمجال تعليم وتعلم الرياضيات في ست مجلات علمية بالمملكة خلال الأربع السنوات الأخيرة.

حدود الدراسة:

تقتصر حدود الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** التوجهات البحثية للبحوث المنشورة في مجال **تعليم وتعلم الرياضيات**.
- **الحدود المكانية:** ست مجلات سعودية، وهي (مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، والمجلة السعودية للعلوم التربوية بجامعة الملك سعود، ومجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية، ومجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية).
- **الحدود الزمانية:** البحوث المنشورة خلال الفترة من 1-1-2021 وحتى 11-12-2024.

الإطار النظري:

مفهوم البحث التربوي:

إن كلمة البحث (Research) يمكن أن تفسر في ضوء رؤى مختلفة، كلها تدور حول كون البحث وسيلة للاستعلام والاستقصاء المنظم الذي يقوم به الباحث بغض اكتشاف معلومات جديدة، أو تطوير وتصحيح أو تحقيق معلومات موجودة بالفعل (المهدي، 2019).

وهو البحث الذي يهدف إلى حل المشكلات، ووضع التعميمات بعد التنقيب الدقيق عن جميع الحقائق المتعلقة بها بالإضافة إلى تحليل جميع الأدلة التي يتم الحصول عليها وتصنيفها تصنيفا منطقيا، فضلا عن وضع الإطار المناسب اللازم لتأييد النتائج التي يتم التوصل إليها (العريس، 2012، ص 149).

أهمية البحث في تعليم الرياضيات:

تتمثل أهمية البحث في مجال الرياضيات في أهمية الرياضيات نفسها، فهي أساس المعرفة وعنصر أساسي في تطور مختلف العلوم؛ حيث أسهمت في بناء الحضارات القديمة وتطوير التقنيات الحديثة، مثل الكمبيوتر، والاتصالات، وصواريخ الفضاء، وتتميز الرياضيات بدورها في تنمية القدرات العقلية وتزويد الأفراد بمهارات أساسية تُطبق في الحياة اليومية، وعلى الرغم من أهميتها فإن الرياضيات تواجه تحديات تتعلق بميول المتعلمين السلبية نحوها، مما دفع الباحثين إلى تطوير استراتيجيات مبتكرة لإبراز جمال الرياضيات وجعلها أكثر جذبًا وفعالية في التعليم، وهذا ما دفع الباحثين في مختلف بلاد العالم إلى البحث والتنقيب عن حلول واقعية لتعديل الميول والاتجاهات السلبية لدي المتعلمين، وتطوير مستواهم في الرياضيات، وإظهار الوجه الحقيقي للرياضيات بكونها فن جميل ولغة راقية، وتوصلوا إلى حلول متعددة يتم اختبارها في مجتمعات متنوعة فتثبت نجاحا في مكان ولا تنجح في مكان آخر (حسين، 2011).

وتستمد الرياضيات أهميتها من كونها منهجا فطريا للعقل البشري يعمل على تحري الواقع وتحليله ووضعه في نماذج وقياسات للوصول إلى نتائج محددة، كما يتم اللجوء لها عند توخي الدقة إذ يحاول الفرد جاهدا ضبط المعرفة بالقياس الرياضي بما في ذلك العلوم الإنسانية، ويستعان بالرياضيات لصياغة جانبها الموضوعي المبني على دقة القياس والتحليل للمعطيات وصولا للنتائج والاستنتاجات (راشد وخشان، 2008، ص16).

أنواع مناهج البحث التربوي:

تشكل مناهج البحث العلمي الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها الباحثون في دراسة المشكلات وتحليلها بهدف الوصول إلى فهم عميق وحلول فعّالة، وتتنوع مناهج البحث لتشمل:

1- المنهج الكمي: وهو "المنهج الذي يسعى لتفسير الظواهر من خلال جمع البيانات الرقمية التي يتم تحليلها باستخدام طرق رياضية تعتمد على الأساليب الإحصائية" (Muijs, 2010, p.1). كما يعرف بأنه "عبارة عن عملية جمع معطيات تتوفر فيها ميزة القياس" (جندي، 2022، ص 108). كما يُعرف بأنه ذلك المنهج "الذي يصف الظواهر بالأرقام والقياسات بدلا من الكلمات" (الحريري وآخرون، 2017، ص33).

وتشمل أنواع المنهج الكمي المستخدمة في البحوث التربوية عدة أساليب، منها: المنهج الوصفي الذي يركز على وصف الظواهر البحثية، والدراسات المسحية وتحليل المضمون الذي يُستخدم لدراسة اتجاهات الأفراد والجماعات من خلال كتاباتهم وأقوالهم، والمنهج الارتباطي الذي يدرس العلاقات بين المتغيرات باستخدام البيانات الإحصائية (الحريري وآخرون، 2017). كما يضم المنهج التتبعي لتحليل أنماط التطور، والبحث السببي المقارن لتحديد الأسباب المحتملة للسلوك المدروس من خلال المقارنة (العساف، 2006). كذلك يشمل المنهج شبه التجريبي الذي يُطبق عند تعذر التحكم الكامل في إجراءات المنهج التجريبي، ويتضمن تصميمات مثل المجموعة الواحدة والمجموعتين غير المتكافئتين (باتشيرجي، 2018).

2- المنهج النوعي: وهو "منهج البحث المتعدد الأساليب الذي يعتمد موضوعه على المنظور التفسيري والطبيعي، ويتضمن دراسة الظواهر في سياقاتها الطبيعية بهدف فهمها أو تفسيرها بناءً على المعاني التي يضفيها الأفراد، ويشمل اتباع مواد تجريبية متنوعة، مثل دراسة الحالة، والتجارب الشخصية، وقصص الحياة، والمقابلات، والملاحظات، والسجلات التاريخية، والتفاعلات وغيرها" (Taylor, 2005, p.101)

وتشمل أنواع المنهج النوعي المستخدمة في البحوث التربوية ستة أنواع رئيسية، منها الدراسات الظاهرية التي تركز على فهم التجارب الشخصية من خلال المقابلات والوصف المكتوب (العبد الكريم، 2012)، ودراسات الإثنوغرافيا التي تعتمد على الملاحظة الميدانية والمقابلات لفهم السلوكيات والثقافات لدى مجموعة معينة (العبد الكريم، 2010، ص 45). كما تتضمن النظرية المؤسسة أو المتجذرة التي تبني نظريات بشكل استقرائي من خلال القصص والمقابلات العميقة (العبد الكريم، 2012، ص 43)، ودراسة الحالة التي تُعد دراسة مكثفة لشخص أو مجموعة أو وحدة معينة بهدف إنشاء نظرية أو حل مشكلة أو تصميم منتج. إضافة إلى البحث الإجرائي والبحث التاريخي الذي يتم من خلاله تحليل البيانات لفهم العلاقات بين الأحداث وتأثيرها الاجتماعي والثقافي (Daneshgar, 2023).

3- المنهج المختلط: يُعرف المنهج المختلط بأنه "نوع من البحوث يقوم فيه الباحث أو فريق الباحثين بدمج منهجي البحث الكمي والنوعي (مثل استخدام وجهات النظر الكمية والنوعية، وأساليب جمع البيانات، وأساليب التحليل، وتقنيات الاستدلال) بهدف تحقيق فهم أوسع وأعمق للظاهرة المدروسة ومن ثم التوصل إلى نتائج موثوق بها" (Ngulube, 2019)

وتشمل تصاميم المنهج المختلط المستخدمة في البحوث التربوية عدة أنواع تهدف إلى تحسين جمع البيانات وتحليلها بطرق مختلفة. من أبرزها التصميم التسلسلي الإيضاحي الذي يبدأ بجمع البيانات الكمية ثم تُستخدم لتحديد البيانات النوعية التي تليها، حيث تساعد الأخيرة في شرح وتوضيح النتائج الكمية، كما يتضمن التصميم التسلسلي الاستكشافي جمع البيانات النوعية أولا لاكتشاف موضوعات جديدة، ثم تُجمع البيانات الكمية لتأكيد هذه الموضوعات أو استكشافها، بالإضافة إلى ذلك، يعتمد التصميم المدمج على

منهج رئيسي (كمّي أو نوعي)، في حين يُستخدم المنهج الآخر بشكل ثانوي للإجابة على بعض أسئلة الدراسة بالإضافة إلى التصميم الموازي المتقارب الذي من خلاله يتم جمع البيانات الكمية والنوعية في وقت واحد دون تأثير متبادل أثناء جمع البيانات مع بدء الدمج فقط بعد إتمام التحليل المنفصل للبيانات (جوني، 2018، ص 97).

مجالات البحث التربوي:

تتنوع مجالات البحث التربوي وقضاياه لتشمل العديد من المحاور التي تسهم في تحقيق أهداف التربية وتطويرها، ومن أبرزها:

1. **مجال المعلم:** تتناول القضايا البحثية فيما يتعلق بدور المعلم ومسؤولياته، ومنها الجوانب الذاتية والشخصية، مثل التوازن النفسي والانفعالي والقدرة على بناء العلاقات الإيجابية بالإضافة إلى نظم إعداد المعلمين، والتركيز على جوانب إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات العالمية، والاهتمام بمعايير إعداد المعلم لكل مرحلة دراسية، ودراسة أثر الأوضاع الاجتماعية والثقافية والاقتصادية على أداء المعلم، وظاهرة العزوف عن الوظيفة، ودراسة المشكلات والمعوقات التي تواجه مؤسسات إعداد المعلمين(المهدي، 2019).
2. **مجال المتعلم:** يعد الطالب أحد أركان العملية التعليمية إذا لم الركن الأساسي لها؛ حيث تتناول القضايا البحثية التي تهدف إلى تعزيز دور الطالب بوصفه عنصرا فاعلا في العملية التعليمية، والسعي إلى تحويل الطالب من متلقٍ سلبي إلى متعلم إيجابي نشط وباحث عن المعلومة، كما تُركز هذه القضايا على تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، وتحفيز دافعيتهم الذاتية للتعلم، وتعزيز قدرتهم على تطبيق المفاهيم الدراسية في الحياة الواقعية، كما تشمل البحوث دراسة الفروق الفردية بين الطلاب، وابتكار أساليب تعليمية تراعي احتياجاتهم المختلفة، إضافةً إلى تحليل العوامل النفسية والاجتماعية التي تؤثر في أدائهم الأكاديمي، وقياس مدى تأثير البيئة الرقمية والتقنيات الحديثة على تجاربهم التعليمية (القميزي، 2017).
3. **منهج الرياضيات:** يشمل البحث في مجال منهج الرياضيات قضايا متعددة تهدف إلى تحسين جودة التعليم، بداية من دراسة وضوح الأهداف التعليمية ومدى ارتباطها باحتياجات الطلاب، وتقييم المحتوى التعليمي من حيث الشمولية والتدرج ومدى ملاءمته للتطورات العلمية والتكنولوجية، وصولا إلى تحليل أساليب التدريس التقليدية والحديثة، مثل التعلم القائم على حل المشكلات واستخدام تكنولوجيا التعليم، كما يتناول دور الوسائل التعليمية والأنشطة التفاعلية في تعزيز فهم المفاهيم الرياضية وتطوير التفكير التحليلي، وكذا دراسة معوقات تطبيق هذه الأدوات وآليات تحسينها لتحقيق بيئة تعليمية فعالة وشاملة بالإضافة إلى تكامل المقررات الدراسية، وتوافر المتطلبات المعرفية، وأساليب التدريس ومهاراته، وتقويم

الأساليب المتبعة وتحديد معوقات استخدامها، والوسائل والأنشطة التعليمية وتوافرها، وأساليب التقويم وأدوات قياس التحصيل وتصميم الاختبارات، ونواتج التعلم وصعوباته، وما يتعلق بتحصيل المفاهيم وتشخيص واكتشاف المشكلات التعليمية، وغيرها (المهدي، 2019).

4. **البيئة التعليمية:** وذلك من خلال تناول بيئة التعلم المفتوحة على العالم بما توفره من الوسائل التقنية الحديثة والتي أصبحت كثيرة الخيارات ومتعددة الطرائق التعليمية، ولم تعد البيئة التعاونية تنافسية فحسب، بل تعاونية وتفاعلية بالاتجاهات كافة، وأصبحت تأخذ منحى الاستمرارية والمشاركة في تصميمها (القميزي، 2017).

الدراسات السابقة:

هناك العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بدراسة وتحليل التوجهات البحثية في مجالات مختلفة، حيث سعت دراسة عبدالعليم (2024) إلى معرفة التوجهات البحثية للرسائل العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية بجامعة الأزهر خلال الفترة من 2000 إلى 2022، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وأداة تحليل محتوى وتكونت عينة الدراسة من (33) رسالة علمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فجوات تتعلق بنوع الرسائل، والمناهج البحثية المستخدمة، وعينات الدراسة، والشرائح المستهدفة، وموضوعات الرسائل العلمية، وأوصت الدراسة بأهمية تعزيز التنوع في الموضوعات البحثية وتوسيع نطاق الشرائح المستهدفة، واستخدام منهجيات بحثية أكثر شمولية لتطوير مجال البحث العلمي.

في حين سعت دراسة الزهراني (2024) إلى تحليل واقع بحوث التربية العلمية في ضوء المجلات العالمية باستخدام المنهج الوصفي لتحليل محتوى 165 بحثًا منشورًا في مجلتين عالميتين خلال الفترة من 2019 إلى 2023. وخلصت الدراسة إلى أن أكثر المناهج استخدامًا هو المنهج الوصفي، وأن تكنولوجيا التعليم والمعلم ومشروعات STEM كانت أكثر المجالات تناولًا.

في حين تناولت دراسة سورانتي وإبراهيم (Suranti & Ibrahim, 2024) تحديد وتحليل توجهات الأبحاث المتعلقة بنظم إدارة التعلم (LMS) ودورها في تعليم العلوم في المرحلة الابتدائية في ظل الثورة الصناعية الرابعة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والتحليلي؛ حيث تم جمع البيانات من Google Scholar خلال الفترة من 2015 إلى 2024، واستخدمت التحليل البيبليومتري، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن توجهات بحوث نظم إدارة التعلم، شهدت زيادة متذبذبة خلال الفترة من 2015 إلى 2024، مع ارتفاع ملحوظ بين عامي 2020 و2022، وانخفضت في عام 2023، وأظهرت الدراسة أن هناك تنوعا كبيرا في نوعية الوثائق المنشورة في مجال نظم إدارة التعلم، مثل المقالات، والأوراق العلمية في المؤتمرات، والمطبوعات، والكتب.

أما دراسة حسين (2023) فقد سعت إلى دراسة وتحليل توجهات بحوث تعليم الرياضيات المنشورة في مجلة تربويات الرياضيات بين 2017 و2021، بهدف اقتراح خريطة مستقبلية لبحوث تعليم الرياضيات،

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن المنهج التجريبي كان الأكثر استخدامًا بنسبة 63%، وأن بحوث استراتيجيات التدريس والتحصيل الدراسي فكانت من أكثر الموضوعات البحثية، وقدمت الدراسة خريطة مستقبلية لتوجيه البحوث في هذا المجال.

أما دراسة المشاعلة (2023) فقد سعت إلى تحليل توجهات أبحاث تعليم التربية الإسلامية المنشورة في المجلات العلمية الصادرة من الجامعات الأردنية والفلسطينية لعامي 2020-2021، وعددها 38 بحثًا، واتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وخلصت إلى أن معظم الأبحاث ركزت على استراتيجيات التدريس بنسبة 55.26%.

في حين سعت دراسة يج (Yig, 2022) إلى تحليل التوجهات البحثية والقضايا الرئيسية في تعليم الرياضيات خلال الفترة من 2017 إلى 2021. وتم تحليل ست مجلات أكاديمية محكمة، وتكونت عينة الدراسة من 881 بحثا، وتم استخدام التحليل البيبليومتري وتحليل الشبكات الاجتماعية (SNA). وتوصلت الدراسة إلى أن القضايا البحثية السائدة في تعليم الرياضيات تمثلت في: البحوث المتعلقة بمعلمي الرياضيات وإعداد المعلمين والبحوث التي تتعلق بالمساواة والثقافة والجنس بالإضافة إلى بحوث حل المشكلات الرياضية، والنمذجة، وتعليم STEM.

التعليق على الدراسات السابقة:

تأتي الدراسة الحالية امتدادا للدراسات السابقة التي تناولت دراسة وتحليل توجهات البحوث التربوية حيث تم الاستفادة منها في اختيار منهج الدراسة وفي تصميم أداة الدراسة التي تم من خلالها جمع بيانات الدراسة ثم تحليلها في ضوء توجهات البحوث من الناحية المنهجية والموضوعية في مجال تعليم الرياضيات؛ حيث تشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث المنهج والطريقة، مثل دراسة عبد العليم (2024) ودراسة دراسة سورانتي وإبراهيم (Suranti & Ibrahim, 2024) ودراسة الزهراني (2024) ودراسة حسين (2023)، ومن حيث أداة تحليل محتوى البحوث مع دراسة الزهراني (2024) ودراسة المشاعلة (2023)، في حين اتبعت دراسة الخثعمي والسعيدي (2023) ودراسة يج Yig (2022) المنهج البيبليومتري، واستخدمت دراسة حسين (2023) تحليل المنهجيات التجريبية في رسائل وأطروحات الماجستير والدكتوراه.

منهج الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب لتحقيق أهدافها والإجابة عن تساؤلاتها، وهذا المنهج يمتاز بمرونته وشموليته في وصف الظاهرة البحثية بشكل كمي والتعبير عنها وتَعرُّف مكوناتها، واستقصاء العلاقات فيما بينها، ثم تحليلها والتوصل إلى نتائجها للإسهام في عملية التخطيط التربوي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع البحوث المنشورة في ست مجلات علمية محكمة (مجلة العلوم التربوية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ومجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، والمجلة السعودية للعلوم التربوية، ومجلة الدراسات الاجتماعية السعودية – جامعة الملك سعود، ومجلة جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية، ومجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية) خلال الفترة من يناير 2022م حتى نوفمبر 2024م، والتي تكونت من (939) بحثا.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة قصديا للبحوث التي تناولت مجال الرياضيات حيث تكونت عينة الدراسة من (58) بحثا في مجال الرياضيات.

جدول (1): يوضح مجتمع وعينة الدراسة

المجلة	السنة	العدد	إجمالي المقالات	مقالات– الرياضيات	المجلة	السنة	العدد	إجمالي المقالات	مقالات– الرياضيات
مجلة العلوم التربوية والنفسية – جامعة القصيم	2024	1	12	1	مجلة العلوم التربوية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	2024	36	10	1
	2024	2	10	0		2024	35	10	1
	2024	3	11	1		2023	34	10	0
	2023	1	7	0		2023	33	12	0
	2023	2	10	0		2022	32	7	0
	2023	3	7	0		2022	31	14	0
	2022	1	6	0		2022	30	13	1
	2022	2	8	0		2021	29	21	0
	2022	3	4	0		2021	28	12	0
	2021	4	8	0		2021	27	24	0
	2021	3	15	0		2021	26	16	3
	2020	4	15	0		2021	25	24	0
	2020	3	15	1		2021	24	23	1
	2020	2	18	2		2020	23	24	1
	2020	1	20	4		2020	22	24	0
مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية	2024	1	12	1	مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والنفسية	2024	1	15	0
	2024	2	12	0		2024	2	22	0
	2024	3	12	2		2023	1	11	1
	2023	1	10	0		2023	2	12	0
	2023	2	11	0		2023	3	9	0
	2023	3	10	2		2023	4	12	0
	2023	4	12	0		2022	1	12	1
	2022	1	10	1		2022	2	12	0
	2022	2	11	0		2022	3	12	0
	2022	3	12	1		2022	4	12	2
	2022	4	6	0		2021	1	12	0
	2022	5	11	2		2021	2	12	0
	2021	1	10	0		2021	3	12	0
	2021	2	10	0		2021	4	12	2
	2021	3	11	2		2020	1	11	1

المجلة	السنة	العدد	إجمالي المقالات	مقالات– الرياضيات	المجلة	السنة	العدد	إجمالي المقالات	مقالات– الرياضيات
	2020	1	10	1		2020	2	11	0
	2020	2	10	1		2020	3	12	0
مجلة جامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية	2023	1	9	1		2020	4	12	1
	2023	2	8	1	تابع المجلة السعودية للعلوم التربوية جستن	2022	9	7	1
	2024	3	5	0		2022	8	7	2
	2024	4	8	0		2022	7	7	1
المجلة السعودية للعلوم التربوية جستن	2024	15	7	2		2022	6	7	0
	2024	14	7	2		2021	5	7	0
	2023	13	7	1		2021	4	6	1
	2023	12	7	3		2021	3	6	1
	2023	11	7	1		2021	2	7	1
	2023	10	7	2		2020	1	6	0

أداة الدراسة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أداة تحليل محتوى لتحليل توجهات بحوث تعليم الرياضيات المنشورة في ست المجلات السعودية الفترة من يناير 2020 حتى نوفمبر 2024م، وقد مرت إعداد استمارة تحليل المحتوى بالخطوات الآتية:

أولا: تحديد مجالات الأداة: تم تحديد مجالات استمارة تحليل المحتوى وأبعادها بعد الاطلاع على الدراسات السابقة أهمها دراسة عبدالعليم (2024) ودراسة حسين (2023) ودراسة الغفيري (2019) التي تناولت أبعاد توجهات البحوث التربوية، وبناء على ذلك تكونت استمارة التحليل من ثلاثة أقسام رئيسية على النحو الآتي:

القسم الأول: الخصائص العامة والمنهجية، وتضمن:

1. منهج البحث: (كمي، ونوعي، ومختلط)
2. نوع منهج البحث: (التجريبي، والوصفي، والمسحي، والمقارن).
3. أداة البحث (اختبار، واستبانة، ومقياس، وملاحظة، وبطاقة، وتحليل محتوى، ومقابلة).
4. جنس الباحث: (ذكر أو أنثى).
5. عدد الباحثين: (باحث واحد، وباحثان، وثلاثة باحثين، وأكثر من ثلاثة باحثين)

القسم الثاني: المراحل والفئات المستهدفة:

1. مرحلة التعليم: (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي، والجامعي)
2. الفئات المستهدفة: (الطلبة، والمعلمون، والطالب/المعلم)
3. نوع الطلبة وقدراتهم:(الطلبة العاديون، وذوو صعوبات التعلم، والطلبة المتفوقون، أخرى).

القسم الثالث: المتغيرات المستقلة والتابعة، وتضمن:

1. المتغيرات المستقلة: وهي المتغيرات المستقلة التي تناولتها بحوث تعليم وتعلم الرياضيات، مثل (الاستراتيجيات التعليمية، وأساليب وتقنيات التعليم، ومدخل STEM، والبرامج التدريبية، ومشكلات ومعوقات التعليم، واستراتيجيات التقويم وغيرها).
2. المتغيرات التابعة: وهي المتغيرات التابعة التي تناولتها بحوث تعليم وتعلم الرياضيات، مثل التحصيل الدراسي، وأنواع ومهارات التفكير، والدافعية، والمهارات التدريسية، والقلق من الرياضيات، ومهارات حل المشكلات ومهارات القرن الواحد والعشرين وغيرها.

صدق أداة الدراسة:

تم التأكد من الصدق الظاهري لأداة البحث (استمارة تحليل المحتوى) من خلال عرضها بصيغتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في مجال تعليم الرياضيات لتقييم أبعاد الأداة وتحكيمها من حيث وضوح الصياغة، وشموليتها، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وبناءً على ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها المحكمون حتى أصبحت في صورتها النهائية جاهزة للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحثان باختيار عينة تتكون من (25) بحثا تم اختيارها بشكل عشوائي من بحوث الرياضيات المنشورة في المجلات السعودية، وبعد الانتهاء من تحليلها تم إعادة تحليلها مرة أخرى بعد فترة أسبوع من التحليل الأول، وقد تم استخدام معادلة (هولستي) لاستخراج نسبة الاتفاق بين التحليلين التي بلغت (0.94) مما يدل على أن نسبة ثبات الأداة كانت عالية مما يعني أنها صالحة للتطبيق.

الأساليب الإحصائية:

لأغراض هذه الدراسة، تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات: تم استخدام جمع التكرارات لأبعاد تحليل محتوى بحوث الرياضيات مثل نوع البحث، ومنهج البحث، وأداة البحث، وعينة البحث، وعدد الباحثين، وجنس الباحث، ونوعية المتعلمين، والمتغيرات المستقلة والتابعة في عينة الدراسة.
- النسب المئوية: حيث تم حساب النسب المئوية لكل بُعد من أبعاد أداة تحليل محتوى البحوث، وذلك بجمع تكراراتها ثم استخراج النسبة المئوية، وذلك لتوضيح التوزيع النسبي لتوجهات بحوث تعليم الرياضيات في المجلات السعودية.
- معادلة (هولستي) لاستخراج نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والثاني للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة:

أولا: الإجابة على السؤال الأول

للإجابة على السؤال الأول الذي نص على:"ما التوجهات المنهجية في بحوث تعليم الرياضيات في المجلات العلمية السعودية من حيث (منهج البحث، ونوع منهج البحث، ومرحلة التعليم، وعينة البحث، وأدوات البحث، ونوعية الطلبة المستهدفين)؟" تم جمع التكرارات وحساب النسب المئوية لكل بُعد، وسيتم عرض نتائجها على النحو الآتي:

1. من حيث منهج البحث

قام الباحثان بتحليل محتوى البحوث لاستخراج تكرارات البحوث الكمية والنوعية والمختلطة، ثم حساب تكرارها والنسبة المئوية، والجدول (2) يوضح توزيع البحوث قيد الدراسة وتصنيفها حسب منهج البحث.

جدول (2): يوضح توزيع البحوث حسب منهج البحث

م	منهج البحث	التكرارات	النسبة المئوية
1	كمي	47	%81.03
2	مختلط	8	%13.79
3	نوعي	3	%5.18

يتضح من الجدول رقم (2) أن البحث الكمي في المرتبة الأولى كان أكثر استخداما في البحوث التربوية في مجال تعليم الرياضيات بتكرار بلغ (47) ونسبة مئوية قدرها (81.03%)، مما يدل على التركيز الكبير على الأساليب الكمية في تحليل البيانات والإحصائيات في البحوث التربوية بالمجلات السعودية في الفترة من يناير 2020 حتى نوفمبر 2024م، وفي المرتبة الثانية جاء البحث المختلط بتكرار بلغ (8) ونسبة مئوية قدرها (13.79%)، مما يشير إلى وجود اهتمام لدى بعض الباحثين في استخدام المنهج المختلط الذي يقوم على استخدام الأساليب الكمية والنوعية معا في تطبيق البحوث لما من شأنه زيادة مصداقية وكفاءة نتائج بحوثهم. أما البحث النوعي فجاء في المرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (3) ونسبة مئوية قدرها (5.77%)، مما يشير إلى قلة استخدام الأساليب النوعية في بحوث الرياضيات المنشورة في المجلات السعودية.

2. من حيث نوع منهج البحث (الكمي)

قام الباحثان بتحليل محتوى البحوث لاستخراج تكرارات البحوث حسب نوع المنهج المستخدم، ثم حساب تكرارها والنسبة المئوية، والجدول رقم (3) يوضح توزيع البحوث قيد الدراسة حسب منهج البحث.

جدول (3): يوضح توزيع البحوث من حيث نوع منهج البحث

م	نوع منهج البحث	التكرارات	النسبة المئوية
1	التجريبي	37	%64.91
2	الوصفي	16	%28.07
3	المسحي	2	%3.51
4	المقارن	2	%3.51

يتضح من الجدول رقم (3) أن المنهج التجريبي وشبه التجريبي جاء المرتبة الأولى بتكرار بلغ (37) ونسبة مئوية قدرها (64.91%)، مما يشير إلى اعتماد عدد كبير من الباحثين على استخدام هذا المنهج في دراسة الظواهر البحثية الرياضية، وفي المرتبة الثانية جاء المنهج الوصفي بتكرار بلغ (16) ونسبة مئوية قدرها (28.07%)، أما المنهج المسحي والمنهج المقارن فقد جاء في المرتبة الثالثة والرابعة بتكرار بلغ (2) ونسبة مئوية قدرها (3.51%) لكل منهما.

ويتضح من ذلك أن المنهج شبه التجريبي هو الأكثر شيوعًا لدى الباحثين في بحوث الرياضيات المنشورة في المجلات السعودية، في حين أن نسبة قليلة منهم استخدموا المناهج الأخرى، مثل المسحي والمقارن.

3. من حيث المرحلة التعليمية (مجتمع البحث)

قام الباحثان بتحليل محتوى البحوث محل الدراسة للحصول على المراحل التعليمية المستهدفة في كل بحث ثم جمع تكرارها وحساب النسبة المئوية لكل مرحلة، والجدول (4) يوضح توزيع المراحل التعليمية في البحوث قيد الدراسة.

جدول (4): يوضح توزيع البحوث حسب المرحلة التعليمية

م	المرحلة التعليمية المستهدفة	التكرار	النسبة المئوية
1	المرحلة الابتدائية	18	%31.03
2	المرحلة الثانوية	18	%31.03
3	المرحلة المتوسطة	16	%27.59
4	المرحلة الجامعية	6	%10.34

يتضح من الجدول رقم (4) توزيع المرحلة التعليمية التي استهدفتها بحوث تعليم الرياضيات؛ حيث جاءت المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية في المرتبة الأولى كأكثر مرحلتين تعليميتين استهدفتها بحوث تعليم الرياضيات المنشورة في المجلات السعودية في الفترة من يناير 2020 حتى نوفمبر 2024م، وحصلت هاتان المرحلتان على تكرار (18) ونسبة مئوية قدرها (31.03%) لكل منهما، أما البحوث التي استهدفت

المرحلة المتوسطة فقد بلغ تكرارها (16) ونسبة مئوية قدرها (27.59%)، مما يدل على الاهتمام الكبير في هذه المرحلة أيضًا. في حين أن البحوث التي استهدفت مرحلة التعليم الجامعي جاءت في المرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (6) ونسبة مئوية قدرها (10.34%).

يتضح من ذلك أن هناك نسبة كبيرة من الباحثين المتخصصين في مجال الرياضيات بدراسة الظواهر البحثية في المراحل الثلاثة (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) مما يعكس وعيهم حول أهمية تعليم الرياضيات في هذه المراحل وحرصهم على تأسيس المفاهيم الرياضية لدى الطلبة في تلك المراحل.

4. من حيث عينة البحث

قام الباحثان بتحليل محتوى البحوث محل الدراسة للحصول على الفئات المستهدفة في كل بحث ثم جمع تكرارها وحساب النسبة المئوية لكل فئة، والجدول (5) يوضح توزيع البحوث حسب الفئات المستهدفة في البحوث قيد الدراسة.

جدول (5): يوضح توزيع بحوث الرياضيات حسب عينة البحث المستهدفة

م	عينة البحث	التكرارات	النسبة المئوية
1	الطلبة	45	%77.59
2	المعلمون	10	%17.24
3	الطالب/المعلم	3	%5.17

يتضح من الجدول رقم (5) توزيع بحوث الرياضيات حسب العينة المستهدفة؛ حيث جاء الطلبة في المرتبة الأولى كأكثر الفئات التي استهدفتها بحوث الرياضيات المنشورة في المجلات السعودية في الفترة من يناير 2020 حتى نوفمبر 2024م، ووصل تكرار الطلبة (45) وبنسبة مئوية قدرها (77.59%)، مما يشير إلى وجود اهتمام لدى الكثير من الباحثين بدراسة الظواهر البحثية التي تتعلق بالطلبة، أما البحوث التي استهدفت المعلمين قيد الخدمة فقد كانت بتكرار (10) ونسبة مئوية قدرها (17.24%)، أما فئة الطالب/المعلم فكانت في المرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (3) ونسبة مئوية قدرها (5.17%)

5. من حيث أدوات البحث

قام الباحثان بتحليل محتوى البحوث محل الدراسة لتَعرُّف أداة كل من البحوث المستخدمة في تلك البحوث، ثم حساب تكرارها والنسبة المئوية، والجدول (6) يوضح توزيع البحوث قيد الدراسة حسب أدوات البحث المستخدمة.

جدول (6): يوضح توجهات بحوث الرياضيات من حيث الأدوات البحثية المستخدمة

م	أدوات البحث	التكرار	النسبة المئوية
1	اختبار	30	%38.46
2	استبانة	18	%23.08
3	مقياس	14	%17.95
4	ملاحظة	6	%7.69
5	بطاقة	4	%5.13
6	تحليل محتوى	3	%3.85
7	مقابلة	3	%3.85

يتضح من الجدول رقم (6) توجهات بحوث الرياضيات في المجلات السعودية من حيث أداة البحث المستخدمة؛ حيث جاءت الاختبارات كأكثر الأدوات استخداما في بحوث الرياضيات بتكرار بلغ (30) ونسبة مئوية قدرها (38.46%)، مما يعكس تركيز الباحثين على استخدامها أداة رئيسية في جمع البيانات، وفي المرتبة الثانية جاءت أداة الاستبانة بتكرار بلغ (18) ونسبة مئوية قدرها (23.08%)، مما يدل على اعتمادها بشكل كبير لجمع البيانات المتعلقة بآراء المشاركين وتوجهاتهم. أما المرتبة الثالثة فقد احتلتها أداة المقياس بتكرار بلغ (14) ونسبة مئوية قدرها (17.95%)، مما يشير إلى أهمية القياسات الكمية في هذه البحوث. وجاءت الملاحظة في المرتبة الرابعة بتكرار بلغ (6) ونسبة مئوية قدرها (7.69%)، حيث يتم استخدامها لرصد الظواهر التعليمية والبحثية بشكل مباشر.

في حين جاءت أداة البطاقة في المرتبة الخامسة بتكرار بلغ (4) ونسبة مئوية قدرها (5.13%)، تليها أداة تحليل المحتوى والمقابلة في المرتبة الأخيرة بنفس التكرار، وهو (3) لكل منهما ونسبة مئوية قدرها (3.85%). ويتضح من ذلك أن أدوات البحث الكمية مثل الاختبارات والاستبانات كانت الأكثر شيوعًا في بحوث الرياضيات المنشورة في المجلات السعودية خلال الفترة من يناير 2020 حتى نوفمبر 2024م، في حين أن الأدوات النوعية كالمقابلات يتم استخدامها بنسب قليلة.

6. من حيث نوعية الطلبة المستهدفين

قام الباحثان بتحليل محتوى البحوث محل الدراسة للحصول على نوعية الطلبة المستهدفين في بحوث تعليم الرياضيات، ثم تم جمع تكرارها وحساب النسبة المئوية لكل فئة، والجدول (7) يوضح توزيع البحوث حسب نوعية المتعلمين المستهدفة في البحوث قيد الدراسة.

جدول (7) يوضح توزيع نوعية الطلبة التي استهدفتها بحوث الرياضيات

م	حسب نوعية الطلبة	التكرار	النسبة المئوية
1	الطلبة العاديون	44	**%75.87**
2	ذوو صعوبات التعلم	6	%10.34
3	الطلبة المتفوقون	5	%8.62
4	أخرى	3	%5.17

يتضح من الجدول (7) توزيع نوعية الطلبة التي استهدفتهم بحوث تعليم الرياضيات في المجلات السعودية في الفترة من يناير 2020 حتى نوفمبر 2024م؛ حيث جاء الطلبة العاديون في المرتبة الأولى بوصفهم أكثر الفئات التي استهدفتها البحوث قيد الدراسة بتكرار بلغ (44) ونسبة مئوية قدرها (75.86%)، مما يشير إلى تركيز نسبة كبيرة من الباحثين على الطلبة العاديين في هذه البحوث، وفي المرتبة الثانية جاء ذوو صعوبات التعلم بتكرار بلغ (6) ونسبة مئوية قدرها (10.34%)، مما يدل على وجود اهتمام ملحوظ لدى الباحثين بالطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات، في حين أن البحوث التي استهدفت الطلبة المتفوقين بلغ تكرارها (5) ونسبة مئوية قدرها (8.62%)، على حين كانت الفئات الأخرى التي تكونت من فئات عدة من الطلبة، مثل ذوي الإعاقات الحسية والعقلية والمتأخرين دراسيا وغيرهم بتكرار بلغ (3) ونسبة مئوية قدرها (5.17%).

ثانيا: الإجابة على السؤال الثاني

للإجابة على السؤال الثاني الذي نص على: ما توجهات بحوث تعليم الرياضيات في المجلات العلمية السعودية من حيث (المتغيرات المستقلة والمتغيرات التابعة) ؟، تم جمع التكرارات وحساب النسب المئوية لكل بُعد من أبعاد المتغيرات المستقلة والتابعة في بحوث تعليم الرياضيات المنشورة في المجلات السعودية، وسيتم عرض نتائج كل من المتغيرات التابعة والمستقلة على النحو الآتي:

1. من حيث المتغيرات المستقلة

قام الباحثان بتحليل محتوى البحوث محل الدراسة للحصول على المتغيرات المستقلة في كل بحث ثم جمع تكرارها وحساب النسبة المئوية لكل متغير، والجدول رقم (8) يوضح توزيع البحوث حسب المتغيرات المستقلة في البحوث قيد الدراسة.

جدول رقم (8) يوضح المتغيرات المستقلة في بحوث تعليم الرياضيات

م	المتغير المستقل	التكرار	النسبة المئوية
1	الاستراتيجيات التعليمية المقترحة	12	%17.65
2	أساليب التعليم والتعلم	10	%14.71
3	وسائل وتقنيات التعليم	10	%14.71
4	المحتوى التعليمي	8	%11.76
5	مدخل STEM	7	%10.29
6	البرامج التدريبية	5	%7.35
8	استراتيجيات التقويم	4	%5.88
7	مشكلات ومعوقات التعليم	2	%2.94

يتضح من الجدول أعلاه توزيع المتغيرات المستقلة في بحوث تعليم الرياضيات؛ حيث جاءت الاستراتيجيات التعليمية المقترحة في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (12) ونسبة مئوية قدرها (17.65%)، مما يعكس تركيزًا كبيرًا من الباحثين على تصميم وتطبيق استراتيجيات تعليمية مقترحة لدعم تعلم الرياضيات. وفي المرتبة الثانية، جاءت أساليب التعليم والتعلم ووسائل وتقنيات التعليم بتكرار بلغ (10) لكل منهما ونسبة مئوية قدرها (14.71%)، مما يدل على اهتمام الباحثين باستخدام أساليب متنوعة وتقنيات تعليمية حديثة لتحسين أداء الطلبة في مجال تعليم الرياضيات، أما المحتوى التعليمي فجاء في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (8) ونسبة مئوية قدرها (11.76%)، وفي المرتبة الرابعة جاء مدخل STEM بتكرار بلغ (7) ونسبة مئوية قدرها (10.29%)، مما يشير إلى البحوث المرتبطة بدمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في تعليم الرياضيات، ثم جاءت البرامج التدريبية في المرتبة الخامسة بتكرار بلغ (5) ونسبة مئوية قدرها (7.35%)، مما يبرز أهمية تطوير مهارات المعلمين من خلال التدريب لتحسين تدريس الرياضيات. وفي المرتبة السادسة، جاءت استراتيجيات التقويم بتكرار بلغ (4) ونسبة مئوية قدرها (5.88%)، مما يشير إلى الاهتمام باستراتيجيات التقويم التي من ضمنها الاختبارات الدولية، وأخيرًا، جاءت مشكلات ومعوقات التعليم في المرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (2) ونسبة مئوية قدرها (2.94%)، مما يعكس التركيز الأقل على هذا الجانب مقارنة بالمتغيرات الأخرى.

2. من حيث المتغيرات التابعة

قام الباحثان بتحليل محتوى البحوث محل الدراسة للحصول على المتغيرات التابعة في كل بحث ثم جمع تكرارها وحساب النسبة المئوية لكل متغير، والجدول رقم (9) يوضح توزيع البحوث حسب المتغيرات التابعة.

جدول رقم (9) يوضح المتغيرات التابعة في بحوث تعليم الرياضيات بالمجلات السعودية

م	المتغيرات التابعة	التكرار	النسبة المئوية
1	التحصيل الدراسي	15	%29.41
2	أنواع ومهارات التفكير	14	%27.45
3	الدافعية نحو تعلم الرياضيات	6	%11.76
4	المهارات التدريسية	6	%11.76
5	مهارات حل المشكلات	3	%5.88
6	مهارات القرن الواحد والعشرين	2	%3.92
7	القلق من الرياضيات	2	%3.92
8	مهارات التعلم	2	%3.92
9	المفاهيم الهندسية	2	%3.92
10	البراعة الرياضية	2	%3.92
11	أداء المدارس	1	%1.96
12	الفاقد التعليمي	1	%1.96
13	الكفاءة التعليمية	1	%1.96
14	تضمين المعايير	1	%1.96

يتضح من الجدول رقم (9) توزيع المتغيرات التابعة في بحوث تعليم الرياضيات؛ حيث جاء في المرتبة الأولى بوصفه أكثر المتغيرات التابعة تكرارا في بحوث الرياضيات بتكرار بلغ (15) ونسبة مئوية قدرها (29.41%)، وفي المرتبة الثانية جاءت أنواع ومهارات التفكير بتكرار بلغ (14) ونسبة مئوية قدرها (27.45%)، أما الدافعية نحو تعلم الرياضيات والمهارات التدريسية فجاءتا في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (6) لكل منهما ونسبة مئوية قدرها (11.76%)، وفي المرتبة الرابعة جاءت مهارات حل المشكلات بتكرار بلغ (3) ونسبة مئوية قدرها (5.88%)، أما مهارات القرن الواحد والعشرين، القلق من الرياضيات، ومهارات التعلم، والمفاهيم الهندسية، والبراعة الرياضية فجاءت في المرتبة الخامسة بتكرار بلغ (2) لكل منها ونسبة مئوية قدرها (3.92%)، مما يشير إلى أهمية هذه الجوانب على الرغم من قلة الدراسات المرتبطة بها. وفي المرتبة الأخيرة، جاءت أداء المدارس، والفاقد التعليمي، والكفاءة التعليمية، وتضمين المعايير بتكرار بلغ (1) لكل منها ونسبة مئوية قدرها (1.96%)، مما يشير إلى قلة الدراسات التي تناولت هذه المتغيرات مقارنة بالمتغيرات الأخرى.

الإجابة على السؤال الثالث:

للإجابة على السؤال الثالث الذي نص على:"ما توجهات بحوث تعليم الرياضيات في المجلات العلمية السعودية من حيث (جنس الباحث، عدد الباحثين) ؟"، تم جمع التكرارات وحساب النسب المئوية

من حيث جنس الباحث وعدد الباحثين لكل بحث من بحوث تعليم الرياضيات المنشورة في المجلات السعودية، وسيتم عرض نتائج كل منها على النحو الآتي:

1. من حيث جنس الباحثين:

قام الباحثان بتحليل محتوى البحوث قيد الدراسة للحصول على جنس الباحثين ثم جمع تكرارها وحساب النسبة المئوية لكل فئة، والجدول رقم (10) يوضح توزيع الباحثين حسب جنس الباحثين في البحوث قيد الدراسة.

جدول رقم (10) يوضح توزيع البحوث بحسب جنس الباحثين

م	جنس الباحث / الباحثين	التكرار	النسبة المئوية
1	ذكر	38	%65.52
2	أنثى	20	%34.48

يتضح من الجدول رقم (10) توزيع البحوث بحسب جنس الباحثين الذين قاموا بإعداد بحوث تعليم الرياضيات في المجلات السعودية في الفترة من يناير 2020 حتى نوفمبر 2024م، حيث حصل الباحثون الذكور على تكرار (38) ونسبة مئوية قدرها (65.52%)، في حين وصل تكرار الباحثات الإناث إلى (20) ونسبة مئوية (34.48%)، وهذه النسبة تُشير إلى أن الباحثين الذكور يشكلون النسبة الأكبر في بحوث تعليم الرياضيات المنشورة في المجلات السعودية، إلا أن هناك توجها ملحوظا لدى الإناث للبحث في العلوم التربوية الخاصة بتعليم الرياضيات.

2. من حيث عدد الباحثين

قام الباحثان بتحليل محتوى البحوث قيد الدراسة للحصول على عدد الباحثين المشاركين في كل بحث ثم جمع تكرارها وحساب النسبة المئوية لكل فئة، والجدول رقم (11) يوضح توزيع الباحثين حسب عدد الباحثين المشاركين في البحوث قيد الدراسة.

جدول رقم (11) يوضح توزيع عدد الباحثين المشاركين في بحوث الرياضيات

م	عدد الباحثين	التكرارات	النسبة المئوية
1	باحث واحد	31	%58.49
2	باحثان	19	%35.85
3	ثلاثة باحثين	2	%3.77
4	أكثر من ثلاثة باحثين	1	%1.89

يتضح من الجدول رقم (11) توزيع عدد الباحثين في بحوث الرياضيات المنشورة في المجلات السعودية، حيث جاءت البحوث التي أعدها (باحث واحد) في المرتبة الأولى بتكرار بلغ (31) ونسبة مئوية قدرها (58.49%)، مما يشير إلى أن غالبية البحوث تعتمد على جهود فردية.

وفي المرتبة الثانية جاءت البحوث التي شارك فيها (باحثان) بتكرار بلغ (19) ونسبة مئوية قدرها (35.85%)، أما المرتبة الثالثة فقد جاءت البحوث التي أعدها (ثلاثة باحثين) بتكرار بلغ (2) ونسبة مئوية قدرها (3.77%)، مما يدل على قلة البحوث التي تعتمد على عدد من الباحثين المتخصصين. وأخيرًا جاءت البحوث التي شارك في إعدادها (أكثر من ثلاثة باحثين) في المرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (1) ونسبة مئوية قدرها (1.89%)، مما يشير إلى ضعف التعاون في إعداد البحوث من خلال مجموعة من الباحثين المتخصصين في مجال تعليم الرياضيات.

أهم نتائج الدراسة

يمكن استعراض أبرز ما توصلت إليه الدراسة في الآتي:

1. أظهرت النتائج أن (80.77%) من بحوث الرياضيات محل الدراسة اعتمدت على الأساليب الكمية، في حين توزعت بقية النسبة المئوية للبحوث المختلطة بنسبة (13.46%) والبحوث النوعية (5.77%) فقط.
2. من حيث مناهج البحث المستخدمة في بحوث الرياضيات، سيطر المنهج ذو التصميم شبه التجريبي على نسبة كبيرة وصلت (59.26%)، تليها البحوث الوصفية بنسبة (27.78%)، في حين توزعت بقية النسبة المئوية على مناهج البحث الأخرى.
3. كانت غالبية البحوث لمؤلف فردي بنسبة وصلت (58.49%) من البحوث محل الدراسة مقارنة بما نسبته (35.85%) من البحوث تم إنجازها من قبل باحثين و(5.66%) بإسهام أكثر من ثلاثة باحثين.
4. ركزت معظم البحوث على المراحل التعليمية الأولى وفق الترتيب الآتي (الابتدائية، والثانوية، والمتوسطة) في حين كانت البحوث التي استهدفت المرحلة الجامعية هي الأقل حيث بلغت نسبتها (10.34%).
5. الفئة الأكثر استهدافا في بحوث الرياضيات كانت الطلبة بنسبة (77.59%)، ثم تلاها المعلمون قيد الخدمة (17.24%) وأخيرا المعلمون قبل الخدمة بنسبة مئوية (5.17%).

6. فئة الطلبة الأكثر تركيزا في بحوث الرياضيات كانت فئة الطلبة العاديين، حيث كانت بنسبة كبيرة وصلت (75.86%) مقارنة بالبحوث التي تناولت الطلبة ذوي صعوبات التعلم وكانت بنسبة (10.34%) والطلبة المتفوقون بنسبة (5.17%).
7. من حيث المتغيرات المستقلة حصلت استراتيجيات التعليم وأنماط التعلم على نسب عالية في بحوث تعليم الرياضيات؛ حيث بلغت نسبتها (14.71%) لكل منهما.
8. التحصيل الدراسي كان أكثر المتغيرات التابعة في بحوث الرياضيات؛ حيث بلغت نسبته (25%)، يليه التفكير الرياضي بنسبة (10%).

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، يوصي الباحثان بما يأتي:

1. ضرورة توجه الباحثين لاستخدام مناهج البحث المتنوعة بما في ذلك المنهج النوعي والمختلط، لتقديم نتائج أكثر شمولية في بحوث تعليم الرياضيات.
2. التركيز على الطلبة ذوي صعوبات التعلم والموهوبين في البحوث المستقبلية لتلبية احتياجاتهم وتطوير استراتيجيات تعليمية موجهة لهم.
3. على المجلات السعودية تطوير إجراءاتها وسياساتها المتعلقة بشروط نشر المشاركات البحثية، والتركيز على تبني ونشر البحوث بحسب أهمية مواضيعها ومراعاة استخدام البحوث للمناهج والأدوات البحثية الأكثر كفاءة وفاعلية.
4. الاهتمام بالبحث في استراتيجيات تعليمية، مثل الصف المقلوب والنمذجة واستغلال إمكاناتها الكبيرة في تحسين تعلم الرياضيات.
5. الاهتمام بمتغيرات تابعة جديدة مثل مهارات القرن الـ21، والتفكير النقدي، والوعي بالمعايير التعليمية لتعزيز المهارات الرياضية لدى الطلبة.
6. زيادة البحوث التي تستهدف طلاب المرحلة الجامعية لتلبية احتياجاتهم التعليمية، خصوصًا في ضوء التحديات الأكاديمية والمهنية في هذه المرحلة.
7. توجيه البحوث المستقبلية نحو دراسة تأثير التقنيات الحديثة، مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي على تعلم الرياضيات بما يواكب التطورات التكنولوجية ويلبي احتياجات المتعلمين المعاصرة.
8. زيادة الدراسات التي تستهدف المعلمين قبل الخدمة لتطوير برامج تدريبية تعزز من كفاءتهم في تدريس الرياضيات بأساليب مبتكرة.

9. دعم البحوث التي تتبنى مداخل متكاملة مثل STEM لتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات لدى الطلبة.
10. إجراء البحوث التي تستهدف تعزيز الثقافة الرياضية لدى الطلبة والمعلمين بما يسهم في تحسين المفاهيم الرياضية وزيادة الدافعية نحو تعلم الرياضيات.
11. تشير النتائج إلى أن البحوث في تعليم الرياضيات تركز بشكل كبير على الأساليب الكمية والمتغيرات التقليدية مثل التحصيل الدراسي واستراتيجيات التعليم مع قلة الاهتمام ببعض المتغيرات النوعية والمراحل التعليمية المتقدمة.

المراجع

المراجع العربية:

أبو السعود، سعيد طه محمود، شلبي، نشوى السيد حسن، ونصر، سعاد محمد عيد محمد. (2020). معوقات البحث التربوي وسبل التغلب عليها في مصر. *دراسات تربوية ونفسية*، (106)، 279 - 316.

باتشيرجي، أنول. (2018). *بحوث العلوم الاجتماعية: المبادئ والمناهج والممارسات* (الطبعة الثانية، ترجمة خالد بن ناصر ال حيان). عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

التوجهات البحثية للرسائل العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة الأزهر في الفترة ما بين 2000-2022 دراسة تحليلية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*. 18(3)، 85 - 131

جندي، عبد الكريم.(2022). *مفهوم الواقع في العلوم الإنسانية*. مركز نماء للبحوث والدراسات.

جوني، جيسيكا.(2019). *تطوير مقترح للطرق المختلطة في البحث العلمي: دليل عملي للباحثين المبتدئين*. (جواهر محمد الزيد، مترجم). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

الحريري، رافدة وعبدالحميد، فاتن، والوادي، حسن. (2017). *أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي*. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

حسين، هشام بركات بشر. (2011). *تعليم الرياضيات في عالم متعدد الثقافات*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

حسين، هشام بركات بشر. (2023). توجهات بحوث تعليم الرياضيات المنشورة في مجلة تربويات الرياضيات من 2017 وحتى 2021 .*المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 17(1)*، 48 - 91

حسين، هشام بركات بشر. (2023). توجهات بحوث تعليم الرياضيات المنشورة في مجلة تربويات الرياضيات من 2017 وحتى 2021. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، 1(47)، 48 - 91.

الخثعمي، فوزية خفير عبدالله، والسعيدي، حنان أحمد يحيى. (2023). توجهات البحوث التربوية في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية بالعالم العربي خلال الفترة من 2020-2022. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 2(5)، 131 - 157.

راشد، محمد وخشان، خليل. (2008). *مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها للصفوف الرئيسية*. عمان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

الريامي، محمد بن ناصر بن سيف. (2023). درجة توافر معايير الرياضيات العالمية NCTM في محتوى محور الهندسة لكتب الرياضيات للصفوف "1-4" من وجهة نظر المعلمات في سلطنة عمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(9)، 142- 159*

الزهراني، أميرة سعد محسن. (2024). توجهات بحوث التربية العلمية في المجلات العالمية خلال الفترة "2019-2023". *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 1(17)، 1 - 21.

الزهراني، عبدالعزيز بن عثمان. (2023). دراسة تحليلية مقارنة لتوجهات أبحاث تعليم الرياضيات وتعلمها المنشورة في المجلات العلمية المحلية والخليجية والعربية والعالمية في الفترة من 2014 الى 2023م. *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، (40)، 291-381.

سارانتاكوس، سوتيريوس .(2017). *البحث الاجتماعي*. ترجمة شحدة فارع. الدوحة: المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات.

سعد، محمود ابراهيم.(2011).المخطط *التعليمي دوره في ربط البحث بصنع السياسة التعليمية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشبل، يوسف بن عبد الرحمن بن يوسف. (2019). توجهات البحث العلمي في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي في ضوء الأهداف الاستراتيجية لبرنامج التحول الوطني 2020: دراسة تحليلية. *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، 14، 91 - 139.

عبدالعليم، ياسر حسن. (2024). التوجهات البحثية للرسائل العلمية في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم بكلية التربية جامعة الأزهر في الفترة ما بين 2000-2022 دراسة تحليلية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، 18(3)، 85-131

العبدالكريم، راشد بن حسين.(2012). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.

عبيد، مصطفى فؤاد.(2022). *مهارات البحث العلمي*، ط2، مركز البحوث والدراسات متعدد التخصصات

العريس، محمد. (2012). *مذكرات في منهج البحث التربوي وأسس التوثيق*. لبنان: دار النهضة العربية.

العساف، صالح بن حمد. (2006). *المدخل الى البحث في العلوم السلوكية*. ط4. الرياض: مكتبة العبيكان.

عمران، خالد عبد اللطيف محمد. (2022). كلمة. *المجلة التربوية*، (97)، 1 – 3.

العنزي، سعود بن فرحان. (2021). توجهات البحوث التربوية في مناهج الدراسات الاجتماعية في المجلات الخليجية المحكمة خلال الفترة من 2008–2018. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 1(29)، 762 – 779.

الغفيري، أحمد بن علي.(2019). التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل*.(43)، 243– 265.

غنايم، مهنى محمد إبراهيم. (2023). توجهات البحث التربوي في بحوث الترقية خلال الفترة الزمنية 2019–2022: تخصص أصول التربية والتخطيط التربوي أنموذجا. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 1(6)، 41 – 61

المخلفي، عبدالله بن مرزوق بن محمد.(2022). معوقات إسهام البحوث التربوية في تحقيق التنمية المستدامة وسبل التغلب عليها. *المؤتمر الدولي للبحث العلمي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمعات بالوطن العربي، المنعقد خلال الفترة 10 إلى 12 رجب 1443هـ الموافق 11 إلى 13 فبراير 2023م*.

المشاعلة، مجدي سليمان محمد. (2023). توجهات بحوث تعليم التربية الإسلامية المنشورة في المجلات العلمية الصادرة من الجامعات الأردنية والفلسطينية خلال عامي 2020–2021. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 1(43), 37 – 52.

المهدي، مجدي صلاح طه.(2019). *مناهج البحث التربوي*، سلسلة العلوم التربوية الإسلامية المقررات التربوية (1). القاهرة: دار الفكر العربي للطباعة والنشر والتوزيع.

القميزي، حمد. (2017). *تقنيات التعليم ومهارات الاتصال*. ط2، دار روابط للنشر وتقنية المعلومات ودار الشقري للنشر.

المراجع الأجنبية:

Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Sage Publications

Daneshgar, F. (2023). *A practical guide to qualitative research: A guide for research students, supervisors, and academic authors*. Xlibris Corporation.

Gadwal, A. A. (2022). *Qualitative research for social sciences*, Retrieved from https://books.google.com

Leavy, P. (Ed.). (2020). *The Oxford handbook of qualitative research*. Oxford University Press.

Muijs, D. (2010). *Doing quantitative research in education with SPSS*. SAGE.

Ngulube, P. (Ed.). (2019). *Handbook of research on connecting research methods for information science research*. IGI Global.

Suranti, N. M. Y., & Ibrahim, I. (2024). Trends in educational research about learning management system as contributions in primary science learning: a systematic literature review (2015-2024). *Biochephy: Journal of Science Education*, *4*(1), 380-391. https://doi.org/10.52562/biochephy.v4i1.1118

Taylor, G. R. (2005). *Integrating quantitative and qualitative methods in research.* University Press of America.

Yig, K. G. (2022). Research trends in mathematics education: A quantitative content analysis of major journals 2017-2021. *Journal of Pedagogical Research*, *6*(3), 137-153.

دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي، دراسة ميدانية وفق بعض المتغيرات

د. حاتم عبدالله سعد الحصيني
أستاذ أصول التربية المشارك، جامعة الطائف
hatim011@hotmail.com

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تَعرُّف دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي، وتعرف أثر متغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، والمشاركة في الأنشطة الطلابية في تصورات العينة، ولمعالجة مشكلة الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (571) طالبا للعام الدراسي 2025/2024م، واستخدمت استبانة وزعت على العينة احتوت على (68) فقرة، وقد جرى التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت الدراسة أن واقع دور كلية التربية في تعزيز مهارات التواصل لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، وجاءت مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة بدرجة متوسطة، ومهارات العمل الجماعي بدرجة مرتفعة، ومهارات البحث العلمي بدرجة متوسطة، والمهارات التقنية بدرجة مرتفعة. كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عند مستوى (0.001) في تقدير دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي وفقا لمتغيرات الجنس، والمرحلة الدراسية، والمشاركة في الأنشطة الطلابية. وأوصت الدراسة بمجموعة من التوصيات أبرزها توفير دليل خاص بمهارات الطالب الجامعي، ونشره للطلاب، وتوعيتهم به، ووضع آلية لقياس مهارات الطالب الجامعي ونشرها لطلبة الجامعة.

الكلمات المفتاحية: كلية التربية، جامعة الطائف، مهارات الطالب الجامعي.

The role of the College of Education at Taif University in enhancing the skills of university students, a field study according to some variables

Abstract

This study aimed to identify the role of the College of Education at Taif University in enhancing the skills of university students, and to identify the impact of gender variables, academic stage, and participation in student activities on the sample's perceptions. To address the study problem, the descriptive approach was used. The study sample consisted of (571) students for the academic year 2024/2025. A questionnaire was distributed to the sample containing (68) paragraphs, and its validity and reliability were verified. The study showed that the reality of the role of the College of Education in enhancing communication skills among students was high, and creative thinking skills among students were moderate, teamwork skills were high, scientific research skills were moderate, and technical skills were high.

The study also showed statistically significant differences between the average responses of the sample members at the level (0.001) in estimating the role of the College of Education at Taif University in enhancing the skills of university students, according to the variables of gender, academic stage, and participation in student activities. The study recommended a set of recommendations, most notably providing a guide for university student skills, publishing it to students, raising their awareness of it, and developing a mechanism to measure university student skills and disseminate it to university students.

Keywords: College of Education, Taif University, University student skills.

مقدمة

إن التغيرات المتسارعة والمتواصلة التي تواجه المجتمع وتؤثر فيه وفي العملية التربوية تفتح الآفاق للاستعداد الدائم أمام المؤسسات التربوية والعاملين فيها لإعداد النشء المتكامل بشتى المهارات النوعية التي تقودهم لمستقبل واعٍ ومزهرٍ للاستفادة من المستحدثات التقنية والمعلوماتية وأساليب الاتصالات الهائلة في تطوير البرامج والأنشطة المختلفة، والدعم العلمي والفكري لهم.

وللجامعات بوصفها مؤسسات علمية وتربوية أهمية كبرى في تاريخ المجتمعات الإنسانية، فإنشاؤها أفضى إلى التقدم والتطوير في نواحي الحياة كافة، وإعداد القوى البشرية المنتجة والمفكرة التي تقود المجتمع، وتستثمر رأس المال البشري الذي ينمي اقتصاد المجتمع، والإسهام في البحث العلمي، وتنمية المعرفة والاتجاهات والمقومات الحياتية، وإحداث التغييرات الإيجابية في المجتمع ومؤسساته، وأصبح دور الجامعة أكبر أهمية في صقل شخصية الطالب وتنمية المفاهيم وغرس الأخلاق والقيم التي تواكب التطور العلمي والتقني الذي يشهده العالم في الوقت الحالي.

ولقد صار التعليم الجامعي جزءً رئيسًا من رغبات وأمنيات الشعوب من أجل مستقبل أفضل، وهدفًا جوهريا في خطط الدول من أجل النمو الاقتصادي، فالجامعات اليوم لا تقوم بنقل المعرفة فقط، ولكنها تسعى إلى إنتاج معرفة جديدة وتنمية مهارات المنتمين إليها من أعضاء هيئة التدريس، ولاسيما الطلاب الملتحقين بها، فهي تساعدهم وتؤهلهم للقيام بتطوير وتنمية ذواتهم بما يواكب التطورات الراهنة (عبود ،2021، 68)، وأسهمت الجامعات في إحداث التغييرات الثقافية والفكرية والاجتماعية لخدمة المجتمع وقيادة التغيير فيه، وإخراج الطالب الجامعي بالمواصفات القياسية العالمية والمهارات العليا من خلال المناهج والمقررات الدراسية والأنشطة الصفية واللاصفية، ولقد أكدت العديد من الدراسات أهمية الجامعات في إعداد الطلاب لقيادة التغيير في المجتمع ومواكبة سوق العمل من خلال إمداده بالمهارات اللازمة، ومنها دراسة عمر (2017) التي أبرزت دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها، ودراسة القحطاني (2021) ودراسة المطيري (2022) اللتان أشارتا إلى أهمية دور الجامعات في تنمية مهارات الطلاب باعتبارها مؤسسات تعليمية لها مكانتها، وتستهدف الإعداد الشامل للطلاب، والعمل على تنميتهم، وإتاحة الفرصة أمامهم من خلال ما تقدم من أنشطة تعليمية وتطبيقات عملية متنوعة تهدف إلى إكسابهم المهارات الحياتية اللازمة، ودراسة محمد وأمبارك وزوربي (2024) التي أشارت إلى أن الجامعة تعد الفضاء الأمثل لتكوين شخصيات وكفاءات علمية تفيد مجتمعها.

إن الطالب الجامعي بحاجة لمعرفة المهارات، والاستراتيجيات والآليات التي تساعده على رفع أدائه وكفاءته وزيادة فاعليته في التحصيل الدراسي وإنتاجيته العلمية، وتطوير ذاته، وتنمية قدراته، وإخراج مواهبه الذاتية والمكتسبة، ومن أبرز هذه المهارات: مهارات التواصل الفعال، ومهارات التفكير الإبداعي، ومهارات العمل الجماعي، ومهارات البحث العلمي، والمهارات التقنية، ولقد أكدت عديد من الدراسات أهمية توافر

المهارات المختلفة لدى طلبة الجامعة، منها دراسات (العالم وبدارنة، 2021؛ الحاسي، 2022؛ العتيبي، 2022؛ فرج والعلقامي، 2022؛ العمراني والجهني وعسيري، 2023)، وإن جامعة الطائف وفقا لرؤيتها المنبثقة من رؤية المملكة (2030) كانت وما زالت تهتم بالطالب الجامعي من جميع النواحي، ومن ذلك اهتمامها بالمناهج والمقررات الدراسية؛ حيث اعتمدت مقررات تنمي وتعزز مهارات الطالب المختلفة، مثل مقرر المهارات الجامعية، ومقرر التفكير الناقد، ومقرر المهارات الحياتية وغيرها على سبيل المثال لا الحصر، وفي مختلف السنوات الدراسية في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا في سائر التخصصات التربوية التي تجعل طلابها مؤهلين لتحقيق الريادة والتميز العلمي والعملي في سوق العمل، وجعلهم مخرجات مؤهلة وذات مستوى عالٍ من التفكير والاتصال والحوار والإقناع والبحث العلمي وحل المشكلات والعمل ضمن فريق جماعي، وتزودهم بالمهارات التقنية والمهنية من خلال البرامج والأنشطة واللجان المختلفة في شؤون الطلاب وإداراتها.

لذا جاء هذا البحث لتَعرُّف دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي في ضوء المتغيرات المعاصرة من أجل تنمية المهارات اللازمة لدى طلابها وتحقيقها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يشهد العالم اليوم تغيرات متسارعة أدت إلى نشأة عديدٍ من العقبات والتحديات التي تواجه المؤسسات والأفراد؛ مما يتطلب الاهتمام بالمخرجات التعليمية وتنشيط مهارات الطلاب العلمية والتقنية، مثل مهارات التواصل الفعال، والتفكير الإبداعي، والعمل الجماعي، والمهارات التقنية، ومهارات البحث العلمي لمواجهة هذه التحديات التي تواجه المجتمعات في المستقبل القادم، وذلك لرفع مستوى تفكير الطالب الجامعي ووعيه بالمستقبل ومعرفته للحياة بصورة إيجابية، وتوصلت دراسة الشهراني والعريفي (2020) إلى وجود ضعف في مهارات طلبة الدراسات العليا، كما أكدت دراسة (العتيبي، 2022) وجود مشكلة في مستوى البحث العلمي لدى طلبة جامعة الطائف، وأظهرت دراسة العمراني والجهني وعسيري (2023) وجود ضعف في مهارات البحث العلمي لدى الطلبة. ولكون الطاقات الشبابية الجامعية تمثل العمود الفقري لأي مجتمع بما يحمله من قدرات ومواهب وإمكانات تسهم في الارتقاء بالمجتمع بمؤسساته كافة والنهوض به؛ كان لزاما على الجامعات أن تعمل على تنمية المهارات المعاصرة لديهم من أجل مواجهة التحولات المجتمعية. وتحديدا يسعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي لدى طلابها؟
2. ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات العينة حول دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي في ضوء المتغيرات المعاصرة التي تعزى إلى المتغيرات التالية (الجنس، والمرحلة الدراسية، والمشاركة في الأنشطة الطلابية)؟

أهداف الدراسة:

يسعى البحث لتحقيق الأهداف الآتية:

1. تَعرُّف دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي لدى طلابها.
2. الكشـــف عن الفروق ذات الدلالة الإحصـــائية بين متوســـطات العينة حول دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي في ضـــوء المتغيرات المعاصـــرة التي تعزى إلى المتغيرات التالية (الجنس، والمرحلة الدراسية، والمشاركة في الأنشطة الطلابية).

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث فيما يأتي:

1. أصـــبحت معرفة مهارات الطالب الجامعي وأهميتها في ظل المتغيرات المعاصـــرة ضـــرورة ملحة تمليها التطورات السريعة على المستوى المحلي والعالمي.
2. قد يســـاعد البحث طلبة جامعة الطائف في تَعرُّف مهارات الطالب الجامعي اللازمة للتكيف مع المتغيرات المعاصرة.
3. يمكن أن تســـاعد نتائج البحث أصـــحاب القرار في جامعة الطائف في معرفة دور كلية التربية في تعزيز مهارات الطالب الجامعي، ومن ثم يكون اتخاذ القرارات اللازمة لتحسين تلك المهارات وتطويرها.
4. قد يســـهم البحث في ربط الجامعة بالمجتمع من خلال امتلاك الطلبة للمهارات اللازمة لســـوق العمل، وهو ما يعد أداة فاعلة في تنمية المجتمع وتقدمه.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود البحث فيما يأتي:

1. الحدود الموضـــوعية: حول دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي (مهارات التواصـــل، والتفكير الإبداعي، والعمل الجماعي، والبحث العلمي، والمهارات التقنية) في ضـــوء بعض المتغيرات المعاصرة.
2. الحدود الزمنية: طبقت الدراسة الميدانية خلال الفصل الأول من العام الدراسي 1446هـ .
3. الحدود البشرية: تمثلت في طلبة كلية التربية بجامعة الطائف في مرحلتي البكالوريوس والماجستير.
4. الحدود المكانية: طبقت الدراسة الميدانية بكلية التربية جامعة الطائف.

مصطلحات الدراسة:

-**الدور** Role : يعرف الدور بأنه: مجموعة من المسئوليات والأنشطة الممنوحة لشخص أو فريق أو مؤســـســـة (ابن هويمل، 2018، 76)، ويعرف إجرائيا بأنه كل الأعمال والمهام والوظائف التي تؤديها كلية التربية بجامعة الطائف إسهاما منها في تعزيز مهارات الطالب الجامعي في ضوء المتغيرات المعاصرة.

–مهارات الطالب الجامعي (University student skills): عرف قاموس أكسفورد المهارة بأنها: فعل شيء ما بما يجعله مميزا (Oxford Dictionary, 2024)، وتعرف مهارات الطالب بأنها: استراتيجيات وآليات ووسائل تساعد الطالب على تحسين أدائه، وزيادة فاعليته في التحصيل الدراسي، ورفع كفاءته وإنتاجيته التعليمية (جامعة الطائف، 1442هـ)، وتعرف إجرائيا بأنها مجموعة من القدرات والمعارف والخبرات التي يجب توافرها في الطالب الجامعي للإنجاز والإبداع في أفضل صورة، وتشمل المهارات العامة والأساسية التي يمكن تعزيزها وتنميتها بالتعليم والتدريب لدى الطلاب بكلية التربية في جامعة الطائف لإعداد أفضل الكوادر التعليمية ولتلبية ما يطلبه سوق العمل في الوقت الحالي والمستقبلي.

الدراسات السابقة:

تناولت عديد من الدراسات مهارات الطالب الجامعي، وجاءت على النحو الآتي:

هدفت دراسة (Al-Alawneh et al., 2019) إلى غرس مهارات الاتصال المتميزة بين طلاب جامعة اليرموك، وأظهرت تأثير مهارات الاتصال المتميزة في طلاب الجامعة، وأن غرس مهارات التواصل بين الطلاب يؤدي إلى إلهام تبادلاتهم الشخصية والأكاديمية والاجتماعية. وهدفت دراسة الشعراني والعريفي (2020) إلى تَعرُّف واقع البرامج التدريبية المقدمة من عمادة تطوير المهارات لتنمية مهارات البحث العلمي لطالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على دور البرامج التدريبية المقدمة من عمادة تطوير المهارات في تنمية مهارات البحث العلمي لطالبات الدراسات العليا، وأن أفراد الدراسة اكتسبن وبدرجة متوسطة مهارات البحث العلمي من البرامج المقدمة.

كما هدفت دراسة بولسنان وكتفي (2021) إلى تَعرُّف مهارات التفكير الإبداعي عند الطالب الجامعي، واستخدمت المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في كل من الطلاقة الفكرية، والمرونة التلقائية، والأصالة الإبداعية لدى عينة طلبة الماجستير. أما دراسة العالم وبدارنة (2021) فهدفت إلى تَعرُّف مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية، واستخدمت المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية جاءت بدرجة كبيرة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة بين استجابات العينة.

وهدفت دراسة (Villa et al, 2021) إلى تَعرُّف المهارات البحثية لإدارة المعلومات باستخدام الأجهزة المحمولة في التدريب البحثي، وكشفت النتائج عن قبول استخدام الأجهزة المحمولة في التعليم والميل إلى استخدام التطبيقات لإدارة المعلومات، كما أن هناك حاجة إلى تغيير عملية التدريس وتصميم استراتيجية لإدراج التعلم المتنقل في البحث لتعزيز استخدام التعلم المتنقل عمليات التدريب البحثي للمعرفة أو البحث المرتكز على السياق خصوصا في التعليم العالي الافتراضي.

كما هدفت دراســـة العتيبي (2022) إلى تَعرُّف دور كلية التربية في تنمية المهارات البحثية لدى طلاب الدراسات العليا من وجهة نظر الطلاب، واعتمدت على المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت إلى أن دور كلية التربية في تنمية المهارات البحثية لدى طلاب الدراســات العليا كان بدرجة مرتفعة، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو التخصص. وهدفت دراسة (Shalini et al., 2022) إلى تَعرُّف أهمية مهارات الاتصــال لدى الطلاب، وأظهرت أهمية الاتصــال في نقل المعرفة، وتشــجيع العمل الجماعي والتواصل الأفضل وتعزيز الخطط، ومشاركة الأفكار مع الآخرين، وتَعرُّف وجهات نظر الآخرين وقيمهم.

كما هدفت دراســة العمراني والجهني وعســيري (2023) إلى تَعرُّف واقع المهارات التقنية اللازمة لتنفيذ الأبحاث العلمية لدى متدربات الكلية التقنية للبنات بمدينة تبوك في المملكة العربية الســـعودية، وتوصلت إلى أن امتلاك متدربات الكلية التقنية للمهارات التقنية اللازمة لتنفيذ الأبحاث العلمية جاء بدرجة كبيرة، كما أن اتجاهات متدربات الكلية التقنية للمهارات التقنية بدرجة كبيرة، وأن هناك درجة متوســـطة من المعوقات التي تواجه المتدربات بالكلية التقنية والمتعلقة بتنفيذ الأبحاث العلمية. وهدفت دراســة (Hina et al., 2024) إلى تَعرُّف مستوى مهارات الدراسة لدى طلاب البكالوريوس، وتوصلت إلى توافر مهارات الدراســة بدرجة متوســطة لدى الطلاب، ووجود فروق كبيرة من حيث الجنس والموقع، فضــلا عن وجود ارتباط إيجابي بين مهارات الدراسة والأداء الأكاديمي.

الإطار النظري للبحث:

يتناول الإطار النظري للبحث أبرز مهارات الطالب الجامعي: وهي التواصل الفعال والتفكير الإبداعي والعمل الجماعي والبحث العلمي والمهارات التقنية، ويتم تناولها على النحو الآتي:

1) مهارات التواصل الفعال (Effective communication skills):

وهي مجموعة من المهارات الواجب توافرها للطالب ليتمكن من إقامة علاقات طيبة تمكنه من توصــيل رسائله بفاعلية، والتفاعل الإيجابي مع نفسه، ومع من حوله لفظيا وغير لفظي، وتتكون من بعدين أساسيين كل منهما يتكون من مجموعة فرعية من المهارات، البعد الأول: مهارات التواصــل اللفظي، وتشــير إلى ما يمتلكه الطالب من مهارات تواصلية متصلة بالجانب اللفظي كالكلام واستخدام الأساليب والعبارات اللغوية اللفظية المتنوعة كعبارات الزجر والتشــجيع والصــوت الواضــح وغيرها من المهارات اللفظية، أما مهارات التواصــل غير اللفظي فتشــير للمهارات التي يســتخدمها الطالب والمتصــلة بالجانب اللغوي غير اللفظي كالجانب الكتابي وحركات الجســم وإيماءاته ومســافاته وحركة العينين وعلامات الوجه (علي، 2021، 119)، ويتبين مما ســبق أن مهارات التواصــل: عملية اجتماعية يتناول فيه الأفراد الأفكار والمعلومات والثقافات وتحقق أهدافا معينة، وتعتبر من أكثر الأنشــطة في حياة الإنســان لمحاكاته وتفاعلاته مع الآخرين وتلبية حاجاته ونقل أفكاره.

2) مهارات التفكير الإبداعي (Creative thinking skills):

عرف قلوح (2022، 272) التفكير الإبداعي بأنه: قدرة يملكها الفرد تمكنه من خلال تفاعله مع حاجات ومشكلات بيئته، ومن خلال ربط عناصر قديمة ببعضها من صنع شيء جديد للوصول إلى حل مشـــكلة أو فكرة جديدة، أو ابتكار أداة جديدة مفيدة. ولخص توفيق وشـــحاتة (2019، 203) مهارات التفكير الإبداعي في جانبين؛ توليد الأفكار، مثل: اســـتخدام المعرفة الســـابقة والمعلومات المتوافرة لإنتاج أفكار جديدة، والتفكير بطريقة عكســـية إبداعية، واســـتخدام مدخل عشـــوائي لتوليد الأفكار. والإبداع: مثل الإتيان بعلاقات وارتباطات جديدة بين الأشـــياء المختلفة، وذكر اســـتخدامات بديلة وغير مألوفة لشيء معين، وتقييم اقتراحات حول تطوير وتحسين شيء معين.

وبناءً على ما سبق يمكن القول إن مهارات التفكير الإبداعي هي مجموعة المهارات التي يستخدمها الطالب لإنتاج أفكار جديدة وهادفة، وهي تشـمل الأصـالة، والطلاقة، والمرونة، والحسـاسـية للمشـكلات، والقدرة على التحليل.

3) مهارات العمل الجماعي (Teamwork skills):

مثّل الاتجاه التربوي نحو العمل الجماعي للطلاب مفهوما يعكس التعاون المشـترك نحو اسـتجاباتهم، ويتمثل في ســـلوكهم الجماعي نحو المواقف الاجتماعية التي تختلف نحوها اســـتجابات الأفراد، وتتســـم اســـتجابات الفرد بالقبول أو الرفض بدرجات متباينة، ولكنهم بالعمل الجماعي يتبادلون الآراء والأفكار والمعارف ويتشـــاركون فيما بينهم في تحقيق الهدف المحدد في وقت زمني قياســـي وبجهد واحد متكامل فيما بينهم.

ومهارات العمل الجماعي هي محصـــلة مجموعة من الخبرات والقدرات الفردية المتفاوتة لكل عضـــو من أعضـاء الفريق تتكامل بعضـها مع بعض لإنجاز العمل المطلوب في الوقت المحدد بأعلى كفاءة ممكنة في جو من الألفة والتعاون، ولإنجاح العمل الجماعي لا بد من توافر مجموعة من المهارات الأسـاسـية في أعضـاء الفريق ووجود رؤية مســـتقبلية يســـعى من خلالها الفريق لتحقيق هدف محدد خلال فترة زمنية محددة طبقا لخطة متفق عليها من أعضـــاء الفريق، وتوافر الموارد المادية والفنية اللازمة لتحقيق الهدف مع مراعاة مرونة الخطة لمواجهة أي معوقات أو مســـتجدات قد تحدث (الســـيد وعبد الفتاح ومحمد، 2022، 12)، وحددت الفزارية وحمود (2019، 43) مهارات العمل الجماعي في: مهارة المواءمة، والتواصـل، والتنسـيق، واتخاذ القرار، والبينشخصية، والقيادة.

4) مهارات البحث العلمي (Scientific research skills):

عرف السـيد (2020، 142) المهارات البحثية بأنها: القدرة على صـياغة عنوان البحث، وكتابة مقدمة ومشـكلة وأهمية وأهداف البحث بشـكل دقيق وواضـح، وطرح أطر نظرية وأدبيات بالبحث والتعليق عليها، وصياغة فروض بحثية لها، وتحديد المنهج المستخدم، واختيار عينة ملائمة، وأساليب إحصائية مناسبة

للتحقق من فروض البحث، وعرض لنتائج البحث ومناقشتها، والخروج بتوصيات ومقترحات بحثية، وتوثيق علمي مع الالتزام بقواعد الكتابة العلمية، وتجنب الأخطاء. وهي: مجموعة المهارات التي تمكن الطالب من إجراء بحث علمي منهجي، وتتضمن مهارات التفكير النقدي، والحصول على المعلومات، وتحديد مشكلة البحث وصياغتها بدقة، والتحليل العلمي للبيانات، والكتابة العلمية للبحث، والتواصل مع الآخرين لإجراء البحث ونشر نتائجه مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي (فرج والعلقامي، 2022، 97)، والبحث العلمي في حقيقته نشاط علمي يسير بمنهجية علمية منظمة تعتمد على المعرفة من مصادرها الأساسية وتستخدم المهارات العلمية لضمان البحث العلمي للتمكين من القيام بإعداد الدراسات والبحوث العلمية والتطبيقية والإنسانية. وتناول (الشهراني والعريفي؛2020، 675؛ العتيبي، 2022، 638؛ فرج والعلقامي، 2022، 104) مهارات البحث العلمي فيما: مهارات التفكير الناقد، ومهارات الحصول على المعلومات، ومهارات تحديد مشكلة البحث وصياغتها، ومهارات التحليل العلمي، ومهارات كتابة تقرير البحث، ومهارات الاتصال. وعليه تعد مهارة البحث وتدريب الطلاب عليها في المرحلة الجامعية من أهم السمات المطلوبة لتكوين فكر الطالب الجامعي بما يتناسب مع قدرته العلمية على البحث والتنقيب والاستنتاج الصحيح والاستنباط الجيد والتحليل والنقد العلمي في زمن المعرفة والاستكشاف العلمي بما يتناسب مع سوق العمل.

5) المهارات التقنية (Technical skills):

عرف بدوي (2015، 590) المهارات التقنية بأنها: "القدرة على فهم وتطبيق الخطوات الحاسوبية العملية بكفاءة وإتقان، ويكتسبها الطالب نتيجة مروره بوحدة تعليمية مقترحة تم تدريسها بواسطة التعلم الإلكتروني". ويرى العقاب (2019، 29) أنها: "القدرات والعلوم والمعرفة التقنية المطلوبة للتعامل مع الأجهزة والأدوات والتطبيقات التفاعلية الحديثة. ويمكن تعريف المهارات التقنية بأنها مجموعة المهارات اللازمة للطالب الجامعي لاستخدام الحاسب الآلي وتطبيقات الإنترنت المختلفة في العملية التعلمية والتعامل الأمثل للحصول على المعلومات والبيانات كافة.

والمهارات التقنية هي مجموعة من المهارات التي يعتبرها الأفراد ضرورية في عالمنا المتصل والمعتمد على التكنولوجيا، وتشمل هذه المهارات القدرة على استخدام الأجهزة الإلكترونية والتطبيقات والأدوات الرقمية بكفاءة وفهمها، وتعد تلك المهارات أساسية للتفاعل مع التكنولوجيا والعمل في بيئة رقمية، وتشمل المهارات الرقمية الأساسية التعامل مع الحواسيب والبرمجيات والإنترنت، وفهم أساسيات التصفح والبحث على الويب، ومهارات الاتصال الإلكتروني، وإدارة البريد الإلكتروني، والقدرة على إنشاء المستندات الرقمية وتحريرها ومشاركتها، وفهم أمان المعلومات والخصوصية والتصدي للتحديات الأمنية عبر الإنترنت؛ إذ تكمن أهمية المهارات الرقمية الأساسية في تمكين الأفراد من المشاركة الفعالة في المجتمع الرقمي، والاستفادة من الفرص الوظيفية المتاحة في سوق العمل الحديث (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، د.ت، 68). وبناء

على ما سبق فعلى الجامعة أن تعزز لدى الطالب القدرة المعلوماتية والتقنية والتواصل الجيد، والتي تمكنه من أن يكون قادرا على الوصول للمعلومات الصحيحة بكل دقة وإبداع وعلى كفاءة عالية وتقييم المعلومات المعروضة عليه، وأن يكون قادرا على الالتزام بالقواعد الأخلاقية والقانونية في الوصول للمعلومات، وأن يكون قادرا على استخدام التكنولوجيا الرقمية بطريقة إبداعية، وقادرا على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي بشكل صحيح في خدمة الوطن.

المحور الثاني: الدراسة الميدانية، إجراءاتها ونتائجها:

ويتم تناولها على النحو الآتي:

أولا: أهداف الدراسة الميدانية: تهدف الدراسة الميدانية إلى رصد واقع دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي.

ثانيا: إجراءات الدراسة الميدانية: ويتم تناولها على النحو الآتي:

1- مجتمع الدراسة وعينتها: تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية بجامعة الطائف في العام الجامعي 2025/2024م، والبالغ عددهم (2195) طالبا؛ منهم (2013) طالبا في مرحلة البكالوريوس، و(182) في مرحلة الماجستير (جامعة الطائف، 2024، 1)، وتم التطبيق على (571) طالب وطالبة، بنسبة (26%) من مجتمع الدراسة، ويوضح جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة

م	المتغير	فئات المتغير	التكرار	النسبة %
1	الجنس	ذكور	170	% 30
		إناث	401	% 70
2	المرحلة الدراسية	بكالوريوس	412	% 72
		دراسات عليا	159	% 28
3	المشاركة في الأنشطة الطلابية	يشارك باستمرار	280	% 49
		يشارك أحيانا	204	% 36
		لا يشارك	87	% 15
		المجموع	571	% 100

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع عدد العينة من فئة الإناث، وارتفاع عينة البكالوريوس عن الدراسات العليا، وأيضا ارتفاع عدد الطلاب الذين يشاركون باستمرار في الأنشطة الطلابية.

2- أداة الدراسة

تم استخدام الاستبانة أداة لجمع المعلومات اللازمة لهذه الدراسة باعتبارها من أنسب أدوات البحث العلمي التي تحقق أهداف الدراسة، وقام الباحث بتصميم استبانة في صورتها الأولية مستفيدا من الإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وتم عرضها على بعض المحكمين المتخصصين

والاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم، ثم تم تجريب الاستبانة على مجموعة من الطلاب بلغت (40) عضوا (من خارج عينة الدراسة)؛ للتأكد من وضوح العبارات وفهمها، وأن الاستبانة تقيس ما صممت لقياسه فعلا، وتم مراعاة ملاحظاتهم عند تصميم الاستبانة في شكلها النهائي.

أ– صدق أداة الدراسة: تم عرض أداة الدراسة على سبعة من المحكمين المتخصصين لإبداء الرأي في عبارات الاستبانة من حيث صياغة العبارات، ودرجة مناسبتها للأبعاد، وتم الأخذ برأي الأغلبية من السادة المحكمين في التعديل والحذف والإضافة، وأصبحت الاستبانة مكونة من (68) فقرة.

ب–ثبات أداة الدراسة: تم استخراج معامل ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وهو ما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (2) معاملات ثبات أداة الدراسة بطريقة ألفا كرونباخ

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات	البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
مهارات التواصل الفعال	16	0,809	مهارات البحث العلمي	13	0,816
مهارات التفكير الإبداعي	13	0,889	المهارات التقنية	13	0.825
مهارات العمل الجماعي	14	0,912	المجموع الكلي	68	0.849

ويتضح من الجدول السابق أن درجة ثبات أبعاد الأداة تراوحت بين (0,912 – 0,809) وبلغ الثبات الكلي للأداة (0,859)، وجميع معاملات الثبات مرتفعة، وتفي بأغراض الدراسة، وهو ما يؤكد قابلية الأداة للتطبيق.

ثالثا: تحليل نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي نصه "ما دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي؟ تم تحليل استجابات عينة الدراسة وفقا للمحاور المختلفة والفقرات، وهذا ما سيتم تناوله في الآتي:

1– مهارات التواصل:

جدول (3) استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمحور مهارات التواصل

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
1	أستطيع التواصل الفعال والمستمر مع زملائي في التخصص.	4.352	0.744	مرتفعة جدا	1
2	أتمكن من التواصل مع زملائي باللغة الإنجليزية (محادثةً وكتابةً واستماعا).	3.281	1.554	متوسطة	12
3	أتحدث فقط عند الحاجة لأعبر بوضوح عما أقصده من معلومات.	4.180	0.801	مرتفعة	2
4	أعمد إلى تحقيق التوافق بين الإشارات الجسمية والحركية.	3.492	1.188	مرتفعة	10
5	أؤجل الحكم على الأمور وتقييمها إلى أن أنتهي من الاستماع.	3.551	1.088	مرتفعة	7
6	أحترم من يحادثني أيا كانت ثقافته.	3.859	0.816	مرتفعة	4
7	أتمتع بعقلية متفتحة للأفكار والآراء والمقترحات الجديدة.	4.008	0.855	مرتفعة	3

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
8	أتجنب استخدام أي من المصطلحات الأجنبية إذا لم يكن لها ضرورة.	3.417	1.423	مرتفعة	9
9	أتوقف عن الكلام بين لحظة وأخرى أثناء الحوار لإعطاء الفرصة للمستمع للتعقيب على كلامي.	2.851	0.935	متوسطة	16
10	أعبر عن أفكاري بصورة واضحة.	3.824	1.219	مرتفعة	5
11	أنظر إلى وجه المستمع متجنبا الانشغال عن الاتصال معه بأي شيء.	3.317	1.305	متوسطة	11
12	أغير طريقة كلامي طبقا لثقافة وفكر من يحدثني .	3.471	1.335	مرتفعة	8
13	أستخدم كل وسائل التقنيات الحديثة للتواصل مع أقراني.	2.929	1.434	متوسطة	15
14	أستخدم أسلوب تدوين الملاحظات في الحوارات والمناقشات بيني وبين الآخرين.	3.047	1.773	متوسطة	13
15	يمكن أن أرجع عن رأيي امتثالا للرأي الصواب.	3.556	1.770	مرتفعة	6
16	أشارك في الندوات والدورات التدريبية في مجال التواصل مع الآخرين.	3.040	1.782	متوسطة	14
	الدرجة الكلية	3.510	1.251	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن عينة البحث تؤيد دور كلية التربية في تعزيز مهارات التواصل لديهم بدرجة مرتفعة، وقد تفسر تلك النتيجة بسعي أعضاء هيئة التدريس إلى تعزيز مهارات التواصل لدى الطلبة، وكذلك وجود بعض المناهج الدراسية التي تدعم تلك المهارات، وربما تعود تلك النتيجة إلى وعي الطلبة بأهمية مهارات التواصل التي أصبحت ضرورة في بناء شخصية الطالب الجامعي. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة عمر (2017) التي توصلت إلى أن دور الجامعة في تنمية مهارات التواصل لدى طلابها جاء بدرجة كبيرة، كما تتفق مع نتائج دراسة المطيري (2022) التي توصلت إلى أن دور جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن تقوم بدروها في تنمية مهارات التواصل لدى طلابها بدرجة كبيرة، وتتفق جزئيا مع نتائج دراسة حسن (2023) التي توصلت إلى أن مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة عينة الدراسة جاء بدرجة متوسطة.

وفيما يتعلق بفقرات المحور يتضح تراوح المتوسط الحسابي لفقرات المحور بين (4.352، و2.851)، وهي بين مرتفعةٍ ومتوسطةٍ لتشير إلى أن كلية التربية تقوم بدور جيد في بناء شخصية الطالب من أجل زيادة قدرته على التواصل الفعال سواء داخل المجتمع الجامعي أو خارجه، والتي تمكنه من بناء علاقات صحيحة وناجحة في المجتمع.

ويتضح من فقرات البعد حصول عديدٍ من الفقرات على درجة مرتفعة، وجاءت في المرتبة الأولى الفقرة "أستطيع التواصل الفعال والمستمر مع زملائي في التخصص" وقد ترجع تلك النتيجة إلى مشاركة الطلاب في الأنشطة الأكاديمية والاجتماعية التي تعتمد على فرق العمل والإنجاز الجماعي للأنشطة.

وجاءت الفقرات (3، 7، 6، 10) في المراتب من الثانية حتى الخامسة لتشير إلى أن الطلبة يتحدثون فقط عند الحاجة ليعبروا بوضوح عما يقصدونه من معلومات، ويتمتعون بعقلية متفتحة للأفكار والآراء والمقترحات الجديدة، كما يحترمون من يحادثهم أيا كانت ثقافته، ويمتلكون القدرة على التعبير عن أفكارهم بصورة واضحة، وتشير تلك الفقرات إلى قدرة الطلبة على بناء علاقات طيبة قوية مع الزملاء والآخرين،

وقدرتهم على توصيل رسائلهم بفاعلية بما قد يعزز من قدرتهم على تلبية متطلبات القرن الحادي والعشرين، كما قد ترجع تلك النتيجة لما يتلقاه أفراد العينة من تدريبات معينة وورش عمل أسهمت في رفع مستوى مهارات التواصل لديهم، خصوصا مع اهتمام عمادة التطوير الجامعي في برامجها برفع مستوى مهارات التواصل لدى طلبة الجامعة.

أما الفقرات (11، 2، 14، 16، 13، 9) فقد جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.317، 3.281، 3.047، 3.040، 2.929، 2.851) على التوالي، وهي بدرجة متوسطة لتشير إلى امتلاك العينة للعديد من مهارات التواصل ولكن بدرجة متوسطة؛ حيث إنهم قد يمارسون التواصل اللفظي دون التواصل غير اللفظي، وتنقصهم مهارات التواصل باللغة الإنجليزية (محادثة وكتابة واستماعا)، وقد ترجع تلك النتيجة إلى قلة اهتمام المناهج بمهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلبة، كما أنهم قد لا يعطون مهارة التدوين الاهتمام اللازم في الحوارات والمناقشات بينهم وبين الآخرين، كما أشاروا إلى مشاركتهم بدرجة متوسطة في الندوات والدورات التدريبية في مجال التواصل مع الآخرين، ويقصرون التواصل مع الآخرين على بعض الوسائل التقنية كاستخدام الواتس آب Whatsapp، أو منصة (X)تويتر Twitter دون التنويع في استخدام الوسائل المتعددة، كما أنهم قد تنقصهم بعض مهارات الاستماع الإيجابي، وقد ترجع تلك النتائج إلى قلة توافر التغذية الراجعة للطلبة حول مهارات الاتصال لديهم، أو قلة وجود أهداف محددة ورؤية مشتركة لدى الطلبة ليكون الاتصال أكثر فعالية بالنسبة لهم أو ضعف قدرة الطلبة على اختيار وسائل الاتصال المناسبة لتسهيل عملية التواصل مع الآخرين.

2- مهارات التفكير الإبداعي

جدول (4) استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمحور مهارات التفكير الإبداعي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
1	أحرص على البعد عن المشكلات لأنها تقلل من قدرتي على التوصل للبدائل المتعددة.	3.882	1.185	مرتفعة	1
2	أفكر دائما في حلول غير مألوفة.	3.015	1.066	متوسطة	11
3	أهتم برأي زملائي في أفكاري ومقترحاتي الجديدة.	3.204	1.050	متوسطة	8
4	أتقبل الانتقادات والملاحظات الجديدة للاستفادة منها.	2.994	1.268	متوسطة	12
5	أقدم حججا ومبررات قوية عن قدرتي على حل بعض مشكلاتي.	2.894	1.207	متوسطة	13
6	أستطيع تحليل المشكلات وفق أسس علمية صحيحة.	3.257	1.278	متوسطة	6
7	أنظر إلى المشكلات من زوايا متعددة.	3.036	1.183	متوسطة	9
8	أحرص على توليد أفكار جديدة كلما سنحت الفرصة لي.	3.231	1.332	متوسطة	7
9	أفضل مناقشة أفكاري مع غيري أكثر من مناقشتها مع نفسي.	3.807	1.038	مرتفعة	2

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
10	أبادر بتقديم أفكاري وآرائي ومقترحاتي لحل المشكلات حتى وإن لم يطلب مني ذلك.	3.014	1.442	متوسطة	10
11	أستخدم أسلوب العصف الذهني في توليد الأفكار الإبداعية مع زملائي.	3.285	1.058	متوسطة	5
12	أحقق نتائج متميزة في ظل وجود إشراف مستمر من أساتذتي.	3.441	1.597	مرتفعة	4
13	أستطيع مواجهة النقد بمرونة والرد بمنطقية.	3.584	1.477	مرتفعة	3
	الدرجة الكلية	3.280		متوسطة	

وتشير النتائج في الجدول السابق إلى أن واقع دور كلية التربية في تعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة بدرجة متوسطة؛ حيث حصل المحور ككل على متوسط حسابي (3.280)، وقد يرجع ذلك إلى أن كلية التربية تقوم ببعض الجهود في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الكلية، ولكن يرى الطلبة أن تلك الجهود تحتاج مزيدا من الدعم، وقد تفسر تلك النتيجة بوجود بعض القصور في تشجيع الكلية للطلبة على التفكير الإبداعي بالحوافز المادية والمعنوية، أو أن المناخ الجامعي بالكلية يحتاج إلى توفير الظروف والأنشطة المختلفة لتنمية الإبداع لدى الطلبة أو رؤية الطلبة أن الجهود المبذولة من الكلية قد لا تلبي طموحاتهم، وتنمي مواهبهم من حيث الاهتمام بالأفكار الجديدة، وتنمية التنافس الإبداعي بين الطلبة، أو قلة توافر الأنشطة التربوية اللازمة لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة. وتتفق تلك النتيجة جزئيا مع الأهداف الاستراتيجية الفرعية لجامعة الطائف في إعداد مخرجات متميزة قادرة على الإبداع والتعلم المستمر في التخصصات المختلفة (جامعة الطائف، 2022)، كما تتفق مع نتائج دراسة جبارة والقضاة (2018) التي توصلت إلى أن واقع دور الجامعة في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتها كان بدرجة متوسطة، كما تختلف جزئيا مع نتائج دراسة الهباهبة (2022) التي توصلت إلى أن دور المعلمين في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، كما تتفق جزئيا مع نتائج دراسة شناعة (2022) التي توصلت إلى أن دور جامعة فلسطين التقنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتها جاء بدرجة كبيرة.

وبمراجعة المتوسطات الحسابية لفقرات المحور يتضح تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (3.882، و2.894) وهي ما بين مرتفعة ومتوسطة، وجاءت أعلى الفقرات بمتوسط حسابي (3.882) في المرتبة الأولى؛ لتشير إلى حرص الطلبة على البعد عن المشكلات لأنها تقلل من قدرتهم على التوصل للبدائل المتعددة؛ وتعد تلك نتيجة إيجابية؛ حيث إن المشكلات تقلل من قدرة الطلبة على التركيز والتعلم بشكل أفضل، كما قد تؤدي إلى انخفاض المستوى الأكاديمي للطلاب، وتقلل من قدرتهم على اتخاذ القرارات السليمة.

وجاءت الفقرات (9، 13، 12) في المراتب من الثانية حتى الرابعة، بمتوسط حسابي (3.807، 3.584، 3.441) على الترتيب لتشير إلى تأكيد الطلبة دور الكلية في تعزيز قدرة الطلبة على التواصل الفكري مع الآخرين، وتقبل النقد، وقد ترجع تلك النتيجة إلى مشاركة الطلبة أقرانهم في المشروعات والأنشطة

الطلابية والبحثية، كما يؤكد أفراد العينة أنهم يحققون نتائج متميزة في ظل وجود إشراف مستمر من الأساتذة؛ وقد يفسر ذلك بقدرة أعضاء هيئة التدريس على تقديم المعلومات والمعرفة بطرق مختلفة وحديثة، واستخدام طرق تدريس إبداعية، كما يحفزون وجود مناخ فكري لإبداع الطلبة، ويحفزونهم على التفكير وربط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية من خلال التفاعلات الصفية الإبداعية، واستخدام أساليب التقويم الإبداعي.

أما أقل الفقرات فكانت الفقرات (2، 4، 5) وهي بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.015، 2.994، 2.894) على الترتيب لتشير إلى وجود بعض القصور في دور الكلية لتشجيع الطلبة على التفكير في حلول غير مألوفة، وتقبل الانتقادات والملاحظات الجديدة للاستفادة منها، وكذا قدرتهم على تقديم حجج ومبررات قوية عن قدرتهم على حل بعض المشكلات؛ وقد تفسر تلك النتائج بقلة وجود نظام مؤسسي وآلية لتبني الإبداع بالكلية أو نقص تمويل الأفكار الإبداعية للطلبة أو وجود بعض العوامل التنظيمية، مثل وجود قواعد روتينية أو ضعف دعم القيادات وقلة استقطاب المبدعين من الطلبة، كما قد تفسر تلك النتائج بضعف الثقة بالنفس لدى الطلبة أو ميلهم إلى التفكير النمطي أو التسرع في تقديم الحلول للمشكلات دون استيعاب جميع جوانبها، أو ارتياح الطلبة لأنماط السلوك والعادات والتقاليد التي تعودوا عليها.

3- مهارات العمل الجماعي

جدول (5) استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمحور مهارات العمل الجماعي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
1	أستطيع توجيه الفريق أثناء العمل نحو تحقيق الأهداف بشكل فعال.	3.577	1.451	مرتفعة	7
2	أتواصل بوضوح وفعالية مع أفراد الفريق لضمان فهم متبادل وتبادل المعرفة والأفكار بشكل سلس.	3.541	1.600	مرتفعة	8
3	أتفاوض بشكل بناء لحل النزاعات بين فريق العمل بطريقة ترضي جميع الأطراف.	2.922	1.674	متوسطة	14
4	أسعى إلى التعلم من الآخرين واكتساب مهارات جديدة.	3.863	1.381	مرتفعة	2
5	أسعى إلى إنجاز المهام الجماعية خلال المدة الزمنية المحددة.	3.234	1.465	متوسطة	12
6	أسعى إلى مصارحة أعضاء الفريق في حال حدوث أي خلاف.	3.961	1.303	مرتفعة	1
7	أكافئ زملائي عند مساعدتهم لي في إنجاز مهمة صعبة أو كبيرة.	3.398	0.862	متوسطة	10
8	أتعامل بفاعلية مع الاختلافات الثقافية والفردية بين أعضاء الفريق.	3.782	1.050	مرتفعة	4
9	أستطيع امتلاك فهم شامل حول مسئوليتي الفردية والأدوار المطلوبة مني.	3.269	1.375	متوسطة	11
10	أتحلى بالإيجابية لتقديم الدعم لزملائي والتعاون معهم.	3.842	0.872	مرتفعة	3
11	أعبر عن أفكاري بوضوح أثناء العمل مع زملائي.	3.622	1.549	مرتفعة	5
12	أتحلى بالمرونة والانفتاح على التغيير في العمل الجماعي.	3.595	1.330	مرتفعة	6
13	أواجه الاختلافات بين أعضاء العمل الجماعي بطريقة بناءة ومحترمة، مع احترام الآراء والخلفيات والتجارب المتنوعة.	3.007	1.676	متوسطة	13

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
14	أستطيع توزيع المهام وتنظيمها بين أفراد الفريق بشكل فعال.	3.444	1.691	مرتفعة	9
	الدرجة الكلية	3.508		مرتفعة	

وتشير النتائج في الجدول السابق إلى توافر مهارات العمل الجماعي لدى طلبة كلية التربية بمتوسط حسابي (3.508) وهي بدرجة مرتفعة؛ مما يشير إلى دور الكلية في توفير الدعم والتدريب اللازمين لتعزيز مهارات العمل الجماعي لدى الطلبة، وقد يرجع ذلك إلى قيام الكلية بتشجيع أنشطة العمل الجماعي، مثل الأنشطة الاجتماعية والرياضية والثقافية وغيرها. كما يمكن تفسير تلك النتائج في ضوء حاجة الطلبة في هذه المرحلة العمرية للعمل الجماعي والتعاون مع الآخرين، وقد تكون هناك معالجة لمهارات العمل الجماعي بالمناهج الدراسية من خلال الأنشطة والفعاليات المصاحبة للتدريس، وخصوصا مع وجود مقرر المهارات الجامعية كمتطلب جامعة.

وتراوحت فقرات هذا المحور ما بين (3.961، و2.922) وهي تقع ما بين مرتفعة ومتوسطة لتشير إلى تباين آراء الطلبة في الاستجابة لفقرات المحور، وجاءت أعلى الفقرات الفقرة (6، 4، 10، 8) لتشير إلى توافر العديد من المهارات الشخصية والاجتماعية لدى الطلبة؛ فهم يسعون إلى مصارحة أعضاء الفريق في حال حدوث أي خلاف، ويسعون إلى التعلم من الآخرين واكتساب مهارات جديدة، ويتحلون بالإيجابية لتقديم الدعم لزملائهم والتعاون معهم، كما يتعاملون بفاعلية مع الاختلافات الثقافية والفردية بين أعضاء الفريق؛ ويمكن تفسير تلك النتائج بسعي الطلبة لإقامة حياة جامعية سليمة وخالية من المشكلات، وبناء علاقات إيجابية مسئولة قائمة على العلاقات الإنسانية، كما أنهم يسعون إلى أن يكونوا أعضاء فاعلين في فرق العمل من خلال تقديم الدعم للزملاء، وفهم الفروق الثقافية بينهم، وتجنب سوء الفهم، وبناء الثقة.

وجاءت باقي الفقرات بدرجة متوسطة لتشير إلى سعي الطلبة للتعاون مع الزملاء في إنجاز المهمات الدراسية، ومحاولة امتلاك فهم شامل حول المسئولية الفردية والأدوار المطلوبة منهم، والسعي لمواجهة الاختلافات بين أعضاء العمل الجماعي بطريقة بناءة ومحترمة، مع احترام الآراء والخلفيات والتجارب المتنوعة، وكذا التفاوض بشكل بناء لحل النزاعات بين فريق العمل بطريقة ترضي جميع الأطراف، ويمكن تفسير تلك النتائج بقلة وصول مهارات العمل الجماعي لدى الطلبة إلى مستوى الإتقان؛ وقد يرجع ذلك إلى قلة قدرة الطلبة على تحديد أهداف الأعمال الجماعية بدرجة دقيقة أو قلة الثقة بين الطلبة في فرق العمل المختلفة، أو سوء التخطيط للأعمال الجماعية من قبل الطلبة أو قلة توفر الحوافز والمكافآت اللازمة لتدعيم الأعمال الجماعية من قبل الكلية.

4- مهارات البحث العلمي

جدول (6) استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمحور مهارات البحث العلمي

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
1	أستخدم الأسلوب العلمي في الكتابة عند إعداد البحوث العلمية.	2.901	1.512	متوسطة	11
2	أحرص على تطبيق أخلاقيات البحث العلمي في الكتابة.	3.502	1.637	مرتفعة	1
3	أستطيع استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في مجال تخصصي.	3.469	1.299	مرتفعة	5
4	أتمكن من تحديد مشكلة البحث بشكل واضح، وصياغة أسئلتها بدقة.	3.168	1.378	متوسطة	8
5	أستفيد من قواعد البيانات المخصصة من قبل عمادة البحث العلمي للحصول على المعلومات.	3.490	1.302	مرتفعة	3
6	أقيم مصادر المعلومات من حيث موثوقيتها وملاءمتها لموضوع البحث.	3.315	1.316	متوسطة	6
7	أتمكن من توثيق المراجع بشكل دقيق.	3.495	1.375	مرتفعة	2
8	ألتحق بدورات تدريبية متخصصة لتنمية مهاراتي البحثية.	3.521	1.214	مرتفعة	4
9	أهتم بدراسة الموضوعات البحثية التي تخدم المجتمع.	3.232	1.384	متوسطة	7
10	ألتزم الدقة في إجراء العمليات الإحصائية المرتبطة ببحثي.	3.138	1.677	متوسطة	9
11	أمتلك القدرة على تقييم مصادر المعلومات المختلفة.	2.768	1.349	متوسطة	12
12	أتجنب الوقوع في الانتحال العلمي عند التعامل مع المصادر الإلكترونية.	3.061	1.652	متوسطة	10
	الدرجة الكلية	3.255		متوسطة	

وتشير النتائج في الجدول السابق إلى أن دور الكلية في تعزيز مهارات البحث العلمي لدى الطلبة جاء متوسطا؛ حيث حصل المحور على متوسط حسابي (3.255)، وقد تفسر تلك النتيجة بقلة محتوى المناهج الدراسية التي تسعى لتعزيز مهارات البحث العلمي لدى الطلبة أو قلة إقبال الطلبة على التدريبات المرتبطة بالبحث العلمي التي تقدمها عمادة التطوير الجامعي أو أن هناك بعض القصور لدى الطلبة في المهارات المرتبطة بالبحث العلمي. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة الشهراني والعريفي (2020) ودراسة خطايبة وجبران (2020) اللتان توصلتا إلى أن مهارات البحث العلمي المكتسبة لدى الطلبة كانت بدرجة متوسطة، وتتفق جزئيا مع نتائج دراسة العالم وبدارنة (2021) التي توصلت إلى أن مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلبة الجامعة جاء بدرجة كبيرة، وتختلف عن نتائج دراسة فرج والعلقامي (2022) التي توصلت إلى أن واقع اكتساب الطلاب للمهارات البحثية جاء بدرجة منخفضة.

وفيما يتعلق بفقرات المحور يتضح أنها تراوحت بين (3.502، و2.768) وهي ما بين مرتفعة ومتوسطة؛ وجاءت أعلى الفقرات (2، 7، 5، 8، 3) بمتوسط حسابي (3.502، 3.495، 3.490، 3.521، 3.469) على الترتيب لتشير إلى أن الطلبة يحرصون على تطبيق أخلاقيات البحث العلمي في

الكتابة، ويتمكنون من توثيق المراجع بشكل دقيق، وقد تفسر تلك النتيجة في ضوء حرص الجامعة على نشر أخلاقيات البحث العلمي لدى الطلبة لوجود دليل إرشادات أخلاقيات البحث العلمي على موقع الجامعة، كما تقوم الجامعة بتدريس مقرر الاقتباس بوصفه متطلب جامعة، كما يستفيد الطلبة من قواعد البيانات المخصصة من قبل عمادة البحث العلمي للحصول على المعلومات، ويلتحق بعضهم بدورات تدريبية متخصصة لتنمية مهاراتهم البحثية، ويستطيعون استخدام مصادر المعلومات الإلكترونية في مجال التخصص؛ وتعد تلك النتائج طبيعية في ظل قيام الجامعة بعقد العديد من الدورات التدريبية عبر منصة مهارات لنشر الوعي البحثي لدى الطلبة وتدريبهم على تطبيق واستخدام مصادر المعلومات المختلفة سواء الورقية أو الإلكترونية.

وجاءت باقي الفقرات بدرجة متوسطة، وأشارت أقل الفقرات إلى قلة قدرة الطلبة على التزام الدقة في إجراء العمليات الإحصائية المرتبطة بالبحوث، وقلة قدرتهم على تجنب الوقوع في الانتحال العلمي عند التعامل مع المصادر الإلكترونية؛ وقد تفسر تلك النتائج لقلة المقررات الدراسية التي تتناول الإحصاء التربوي والانتحال العلمي أو قلة تركيز أعضاء هيئة التدريس على تقييم المهارات الإحصائية لدى الطلبة، وقد تبدو تلك النتائج غير طبيعية لوجود برنامج كشف الانتحال بالجامعة (iThenticate)، والذي يمكن من خلاله كشف نسبة الانتحال في بحوث الطلبة، كما يتم تدريس مقرر مقدمة في الإحصاء التربوي في مرحلة الماجستير، ويدرس مقرر مناهج البحث العلمي في مرحلتي البكالوريوس والماجستير، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة الشهراني والعريفي (2020) التي توصلت إلى أن قدرة الطلبة على اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة جاءت بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج استخدام الطلبة الأسلوب العلمي في الكتابة عند إعداد البحوث العلمية، والقدرة على تقييم مصادر المعلومات المختلفة بدرجة متوسطة، وقد تفسر تلك النتائج بقلة توجيه الطلبة وتشجيعهم على حضور الندوات والمؤتمرات العلمية المرتبطة بالبحوث العلمية، ونقص التوجيه السليم اللازم للارتقاء بمستوى الأداء البحثي لطلبة أو أن الأبحاث ليست ضمن درجات تقييم الطلبة في مرحلة البكالوريوس، أو ضعف إتقان الطلبة للغات الأجنبية أو كثرة مواقع الإنترنت غير الموثوق بها والتي تحتوي على معلومات غير مؤكدة ويلجأ إليها الطلبة في إعداد بحوثهم.

5- المهارات التقنية

جدول (7) استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة بمحور المهارات التقنية

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
1	أوظف التكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية بشكل ملائم.	3.343	1.630	متوسطة	7
2	أسعى دائما لتطوير مهاراتي نحو التعلم الإلكتروني.	3.931	1.567	مرتفعة	4
3	أمتلك القدرة على التعامل مع المشكلات الفنية التي تواجهني في التعلم الإلكتروني.	4.141	0.861	مرتفعة	3

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الترتيب
4	أستطيع تصميم بعض المواقع الإلكترونية للتعامل معها.	2.546	1.839	ضعيفة	13
5	أطور من معرفتي للاستخدام الأمثل لأنظمة التعلم الإلكتروني.	3.208	1.646	متوسطة	8
6	أستطيع التعامل مع التقنيات المعلوماتية من تجهيزات وبرمجيات، ...إلخ.	2.952	1.646	متوسطة	11
7	أستطيع الوصول إلى المعلومات من المصادر التكنولوجية بسرعة وكفاءة.	4.170	1.076	مرتفعة	2
8	أستخدم المعلومات التقنية بطريقة قانونية وأخلاقية.	3.798	0.861	مرتفعة	6
9	أستطيع تحديد المعلومات التي أحتاجها لتلبية حاجتي المعلوماتية.	4.201	0.736	مرتفعة جدا	1
10	أستخدم معايير لتقييم المعلومات التقنية ومصادرها.	2.989	1.482	متوسطة	10
11	أستخدم شبكة الإنترنت في البحث عن المعلومات الخاصة بكتابة التكاليف والتقارير الجامعية.	3.842	0.872	مرتفعة	5
12	أمتلك القدرة على وصف بعض تأثيرات التكنولوجيا على حياتنا في الوقت الحاضر.	3.022	1.627	متوسطة	9
13	أستطيع اختيار أكثر نظم المعلومات ملاءمة للوصول إلى المعلومات المطلوبة.	2.768	1.596	متوسطة	12
	الدرجة الكلية	3.454		مرتفعة	

وتشير النتائج في الجدول السابق إلى أن مستوى المهارات التقنية لدى طلبة كلية التربية جاء مرتفعا، حيث حصل المحور على متوسط حسابي (3.454)، وقد يرجع ذلك إلى سعي الطلبة إلى اكتساب المهارات التقنية، مثل: مهارات التعامل مع الحاسب الآلي، ومهارات استخدام شبكة الإنترنت، ومهارات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة جبيري (2022) التي توصلت إلى أن دور جامعة الملك خالد في تنمية المهارات التقنية جاء بدرجة مرتفعة، وتتفق جزئيا مع نتائج دراسة الشقران وآخرون (2022) التي أظهرت وجود مستوى متوسط من المهارات الرقمية لدى طلبة الجامعة محل الدراسة.

ويتضح من فقرات هذا المحور تراوح المتوسط الحسابي بين (4.201، و2.546)، وهي بين مرتفعة جدا وضعيفة، مما يشير إلى بعض التباين في استجابات الطلبة حول هذا المحور، وجاءت أعلى الفقرات (9) لتشير إلى قدرة الطلبة على تحديد المعلومات التي يحتاجونها لتلبية حاجتهم المعلوماتية، وقد تفسر تلك النتيجة بوجود الوعي المعلوماتي لدى الطلبة، وقد تبدو تلك النتيجة طبيعية في ظل أهمية المهارات التقنية كأحد المهارات الضرورية للطلبة في عصر الثورة التكنولوجية والانفجار المعرفي. وتتفق تلك النتيجة مع نتائج دراسة الحاسي (2022) ودراسة المطيري (2022) اللتان توصلتا إلى أن درجة توافر المهارات التقنية لدى الطلبة في كانت بدرجة عالية، كما تتفق تلك النتيجة جزئيا مع نتائج دراسة العمراني والجهني وعسيري (2023) التي توصلت إلى أن واقع امتلاك أفراد عينة الدراسة للمهارات التقنية اللازمة لتنفيذ الأبحاث العلمية جاء بدرجة متوسطة.

وجاءت الفقرات (7، 3، 2، 11، 8) في المراتب من الثانية حتى السادسة بمتوسط حسابي (4.170، 4.141، 3.931، 3.842، 3.798) على الترتيب، وهي بدرجة مرتفعة لتشير إلى ارتفاع قدرة الطلبة على الوصول إلى المعلومات من المصادر التكنولوجية بسرعة وكفاءة، وامتلاكهم القدرة على التعامل مع المشكلات الفنية التي تواجههم في التعلم الإلكتروني، وقد ترجع تلك النتيجة إلى التحاق الطلبة بالعديد من الدورات التدريبية التي تستهدف تطوير قدراتهم التقنية في التعامل مع الشبكة العنكبوتية وحل المشكلات الفنية التي تواجههم، ويدعم ذلك الدورات التدريبية التي تعقدها عمادة التطوير الجامعي عبر موقع مهارات. كما يسعى الطلبة لتطوير مهاراتهم نحو التعلم الإلكتروني، واستخدام شبكة الإنترنت في البحث عن المعلومات الخاصة بكتابة التكاليف والتقارير الجامعية، وكذا استخدام المعلومات التقنية بطريقة قانونية وأخلاقية، وقد يرجع السبب في ذلك برغبة الطلبة بمواكبة المتغيرات المعاصرة التي تشهد اهتماما بتعزيز قدرة الطلبة في البحث العلمي للاستفادة من القدرات التكنولوجية وتوظيفها في خدمة العملية التعليمية والمجتمع.

أما الفقرة (4) فقد جاءت في مرتبة متأخرة بمتوسط حسابي (2.546)، وهي بدرجة ضعيفة لتشير إلى ضعف قدرة الطلبة على تصميم بعض المواقع الإلكترونية للتعامل معها، وقد يرجع السبب في ذلك لضعف الخبرة التقنية لدى بعض أفراد العينة أو قلة الحوافز المادية والمعنوية الموجهة للطلبة أو ضعف الدعم الفني والتقني من الكلية للطلبة لمساعدتهم على تصميم المواقع الإلكترونية أو اكتفاء الطلبة باستخدام المواقع دون تصميمها، وخصوصا مع زيادة عدد الطلبة في بعض الشعب، وقلة معامل الحاسب الآلي بالكلية.

ولتَعرُّف الفروق بين استجابات أفراد العينة حول دور كلية التربية في تعزيز مهارات الطالب الجامعي، والتي تعزي لمتغير الجنس، والمرحلة الدراسية، تم استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في المقارنة بين متوسط استجابات عينة الدراسة، فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (8)، و(9):

جدول (8) دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع دور كلية التربية جامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي تبعا لمتغير الجنس

م	المحاور	الجنس	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	مهارات التواصل	ذكور	58.9882	6.507	0.001
		إناث	53.3915		
2	مهارات التفكير الإبداعي	ذكور	44.2529	5.443	0.001
		إناث	40.2643		
3	مهارات العمل الجماعي	ذكور	51.5059	7.205	0.001
		إناث	48.3142		
4	مهارات البحث العلمي	ذكور	43.8353	10.669	0.001
		إناث	36.7606		
5	المهارات التقنية	ذكور	48.5471	10.571	0.001
		إناث	42.3840		

م	المحاور	الجنس	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	مجموع المحاور	ذكور	305.6412	11.487	0.001
		إناث	272.6160		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عند مستوى (0.001) بالنسبة لجميع المحاور؛ مما يعني اختلاف رؤية أفراد العينة في تقدير دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي، وفقا لمتغير الجنس، والفروق لصالح الذكور مما يعني أن مستوى مهارات الطالب الجامعي لدى الذكور أعلى من الإناث، ويمكن تفسير ذلك بوجود عدد من المحددات التي تعيق الإناث منها الثقافة المجتمعية – العادات والتقاليد– من حيث قلة قدرتها على التواصل أو التفاعل مع الآخرين أو الدخول على المواقع المختلفة الإلكترونية أو الذهاب إلى أماكن مختلفة في المملكة لإجراء البحوث العلمية، كما قد تكون هناك قدرة للذكور أعلى من الإناث في العمل الجماعي والتطبيقي بالإضافة إلى أنه قد تكون الإناث متزوجات وعليهن مسئوليات أسرية كبيرة، كما قد يصعب عليهن التفرغ لحضور الدورات التدريبية والمؤتمرات وورش العمل. وتختلف تلك النتائج جزئيا مع نتائج دراسات شرف الدين (2019) ودراسة خطايبة وجبران (2020) ودراسة العالم وبدارنة (2021) ودراسة الحاسي (2022) ودراسة شناعة (2022) ودراسة محمد وأمبارك وزوبي (2024) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

جدول (9) دلالة الفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع دور كلية التربية جامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

م	المحاور	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
1	مهارات التواصل	بكالوريوس	58.9811	6.176	0.001
		دراسات عليا	53.5437		
2	مهارات التفكير الإبداعي	بكالوريوس	44.3208	5.312	0.001
		دراسات عليا	40.3447		
3	مهارات العمل الجماعي	بكالوريوس	51.2013	5.855	0.001
		دراسات عليا	48.5170		
4	مهارات البحث العلمي	بكالوريوس	43.8365	10.092	0.001
		دراسات عليا	36.9490		
5	المهارات التقنية	بكالوريوس	48.6226	12.205	0.001
		دراسات عليا	42.5194		
	مجموع المحاور	بكالوريوس	305.5094	10.773	0.001
		دراسات عليا	273.5485		

ويتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عند مستوى (0.001) بالنسبة لجميع المحاور مما يعني تباين وجهات نظر العينة حول واقع دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي، وفقا لمتغير المرحلة الدراسية، والفروق لصالح مرحلة الدراسات

العليا، وقد تعزي تلك النتيجة إلى ضعف التوافق في آراء الطلبة نظرا لاختلاف المساقات الدراسية التي يتم تدريسها في المرحلتين؛ حيث تركز المساقات في مرحلة البكالوريوس على بعض المهارات، مثل مهارات التواصل والعمل الجماعي والمهارات التقنية حيث تركز المساقات في مرحلة الدراسات العليا على العديد من المهارات، منها المهارات البحثية ومهارات التفكير الإبداعي، كما يكون طلبة مرحلة الدراسات العليا أكثر نضجا، وتكون الرؤية أوضح بالنسبة لهم، ويكونون أكثر قدرة على تقييم مهاراتهم وتحديد احتياجاتهم من المهارات، ورغبتهم في التنمية المهنية، وتعزيز قدراتهم في الجوانب المختلفة. وتتفق تلك النتائج جزئيا مع نتائج دراسة ابن هويمل (2018) والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول دور برامج عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود في تنمية مهارات البحث العلمي لدى الطالبات وفقا لمتغير المرحلة الدراسية، كما تختلف مع نتائج دراسة خطايبة وجبران (2020) التي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى لمتغير البرنامج الدراسي.

2- ولتَعرُّف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول دور كلية التربية في تعزيز مهارات الطالب الجامعي، والتي تعزي لمتغير المشاركة في الأنشطة الطلابية، تم استخدام اختبار (ف) لتحليل التباين الأحادي بين عدة مجموعات (One Way ANOVA) لعينة الدراسة، وجاءت النتائج كما في الجدولين (10) و(11) الآتيين:

جدول (14) نتائج اختبار " تحليل التباين الأحادي " One Way ANOVA للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقا للمشاركة في الأنشطة الطلابية

م	المحاور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
1	مهارات التواصل	بين المجموعات	2	5031.836	2515.918	29.187	0.001
		داخل المجموعات	568	48961.257	86.199		
2	مهارات التفكير الإبداعي	بين المجموعات	2	4121.020	2060.510	34.159	0.001
		داخل المجموعات	568	34262.406	60.321		
3	مهارات العمل الجماعي	بين المجموعات	2	1031.185	515.592	21.671	0.001
		داخل المجموعات	568	13513.884	23.792		
4	مهارات البحث العلمي	بين المجموعات	2	17378.640	8689.320	267.259	0.001
		داخل المجموعات	568	18467.245	32.513		
5	المهارات التقنية	بين المجموعات	2	5951.868	2975.934	77.997	0.001
		داخل المجموعات	568	21671.767	38.155		
	مجموع المحاور	بين المجموعات	2	198478.113	99239.057	114.284	0.001
		داخل المجموعات	568	493227.113	868.358		

يتضح من جدول (10) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,001) بين متوسطات استجابة العينة تعزى لمتغير المشاركة في الأنشطة الطلابية في جميع المحاور مما يعني ضعف اتفاق أفراد العينة في

تقدير واقع تلك المحاور ولتحديد اتجاه الفروق لصالح أي من فئات المشاركة في الأنشطة الطلابية تم استخدام اختبار "شيفية" (Scheffe)، وجاءت النتائج كما في جدول (11):

جدول (11) نتائج اختبار شيفية للفروق بين العينة وفقا للمشاركة في الأنشطة الطلابية

م	المحاور	المشاركة في الأنشطة	المتوسط الحسابي	يشارك باستمرار	يشارك أحيانا
1	مهارات التواصل	يشارك باستمرار	58.0071		*5.17871
		يشارك أحيانا	52.8284		
		لا يشارك	50.7931	*7.21404	
2	مهارات التفكير الإبداعي	يشارك باستمرار	44.1536		*4.89867
		يشارك أحيانا	39.2549		
		لا يشارك	37.9080	*6.24553	
3	مهارات العمل الجماعي	يشارك باستمرار	50.6286		*2.79034
		يشارك أحيانا	47.8382		
		لا يشارك	48.2184	*2.41018	
4	مهارات البحث العلمي	يشارك باستمرار	44.0000		*8.00980
		يشارك أحيانا	35.9902		
		لا يشارك	29.0920	*14.90805	
5	المهارات التقنية	يشارك باستمرار	47.4643		*5.87605
		يشارك أحيانا	41.5882		
		لا يشارك	39.9425	*7.52176	
	مجموع المحاور	يشارك باستمرار	300.9214		*32.23515
		يشارك أحيانا	268.6863		
		لا يشارك	255.2644	*45.65706	

جاءت الفروق في جميع محاور واقع دور كلية التربية في تعزيز مهارات الطالب الجامعي بين الفئة (يشارك باستمرار) والفئة (يشارك أحيانا) لصالح الفئة (يشارك باستمرار) وكانت الفروق بين الفئة (يشارك باستمرار) والفئة (لا يشارك) لصالح الفئة (يشارك باستمرار)؛ مما يشير إلى أن الفئة التي تشارك باستمرار تمتلك مهارات الطالب الجامعي؛ حيث تعمل الأنشطة على تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية وتحقيق التوازن النفسي واكتشاف المواهب، وتنمية الإبداع لدى الطلبة، كما أنها تسهم في بناء شخصيات متوازنة ومستعدة لمواجهة تحديات المستقبل، والتكيف مع المتغيرات المعاصرة.

ملخص نتائج البحث:

بعد عرض وتفسير ومناقشة البيانات التي تم الحصول عليها عن طريق تطبيق أداة الدراسة، تتضح النتائج الآتية:

1. أن واقع دور كلية التربية في تعزيز مهارات التواصل لدى الطلبة جاء بدرجة مرتفعة، وجاءت مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة بدرجة متوسطة، ومهارات العمل الجماعي بدرجةٍ مرتفعةٍ، ومهارات البحث العلمي بدرجة متوسطة، والمهارات التقنية بدرجة مرتفعة.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عند مستوى (0.001) في تقدير دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي، وفقا لمتغير الجنس، والفروق لصالح الذكور.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عند مستوى (0.001) حول واقع دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي، وفقا لمتغير المرحلة الدراسية، والفروق لصالح مرحلة الدراسات العليا.
4. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة عند مستوى (0.001) حول واقع دور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي وفقا لمتغير المشاركة في الأنشطة الطلابية لصالح الطلاب الذين يشاركون باستمرار.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:

1. ضرورة قيم الجامعة بتكثيف الدورات التدريبية وورش العمل المتعلقة بتعزيز مهارات البحث العلمي لدى طلبة كلية التربية.
2. ضرورة مشاركة طلبة الجامعة في تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لهم والمتربطة بمهارات البحث العلمي.
3. عقد ندوات وورش عمل توجه البحوث العلمية لمعالجة مشكلات المجتمع، وتطوير مهارات الطلبة لتوظيف الإنترنت في العملية التعليمية.
4. توفير دليل خاص بمهارات الطالب الجامعي، ونشره للطلاب، وتوعيتهم به.
5. تعزيز امتلاك طلبة الجامعة للمهارات التقنية اللازمة لتنفيذ الأبحاث العلمية.
6. وضع آلية لقياس مهارات الطالب الجامعي ونشرها لطلبة الجامعة.
7. تدريب طلبة الجامعة على تصميم المواقع التعليمية وتوظيفها لخدمة العملية التعليمية.
8. زيادة محتوى المقررات الدراسية اللازمة لتنمية مهارات الطالب الجامعي وتعزيزها على ضوء المتغيرات المعاصرة.
9. تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الجامعة.
10. تشجيع طلبة الجامعة وتوجيههم نحو الاستخدام الأمثل للمواقع العلمية الإلكترونية بما يزيد من معارفهم ومهاراتهم، وخبراتهم العلمية والتقنية.

11. المراجعة المستمرة لدور كلية التربية بجامعة الطائف في تعزيز مهارات الطالب الجامعي لدى طلابها على ضوء المتغيرات المعاصرة، والعمل على تطويرها.

المراجع:

ابن هويمل، نوال عبد العزيز (2018). دور برامج عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود في تنمية المهارات البحثية لدى الطالبات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المركز القومي للبحوث بغزة، 2(4)، 73- 99.

بدوي، محمد (2015). فاعلية بيئة إلكترونية تشاركية قائمة على بعض أدوات ويب. , ٢ ونظام إدارة المحتوي بلاك بورد في تنمية المهارات التقنية ومعالجة المعلومات لدى طلاب الدبلوم التربوي. **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ١٦٦(2)، ديسمبر، 584- 639.

بولسنان، فريدة؛ كتفي، ياسمينة (2021). مهارات التفكير الإبداعي عند الطالب الجامعي. **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، 6(1)، 648- 667.

جامعة الطائف (1442هـ). التقرير السنوي لوكالة الجامعة للشئون الأكاديمية والتطوير للعام الجامعة 1442/1441هـ. جامعة الطائف.

جامعة الطائف (1442هـ). **المهارات الجامعية**. جامعة الطائف.

جبارة، تهاني جبريل؛ القضاة، محمد أمين حامد (2018). واقع دور الجامعات الليبية في تنمية مهارات التفكير لدى طلبتها. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، 11(35)، 103- 122.

جبيري، صباح علي أحمد (2022). دور جامعة الملك خالد في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، 16(6)، يوليو، 277- 307.

الحاسي، صالح عبد الرحمن عيسى (2022). درجة توافر المهارات التقنية لدى طلبة جامعة بنغازي "دراسة حالة على كلية الاقتصاد". **مجلة البحوث والدراسات الاقتصادية**، 22(8)، أبريل، 632- 667.

حسن، سامية عواد محمد (2023). مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى طالبات كلية القانون بجامعة الأمير محمد بن فهم وفق بعض المتغيرات. **المجلة الدولية للتخصصات المتعددة الناشئة: العلوم الاجتماعية**، 2(2)، 1-19.

خطايبة، غدير صالح؛ جبران، علي محمد (2020). دور الجامعات الأردنية في تنمية المهارات البحثية لدى طلبة الدراسات العليا. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28(6)، 791- 820.

السـيد، حنان محمد بهاء الدين؛ عبد الفتاح، محمد عبد الرازق؛ محمد، هناء رزق (2022). فاعلية استخدام التعليم المدمج في منهج العلوم لتنمية مهارات العمل الجماعي وحل المشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة العلوم البيئية**، 51(9)، 1-40.

السـيد، فاطمة خليفة (2020). فعالية برنامج تدريب لتنمية مهارات البحث العلمي لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 82(3)، 138 – 155.

شرف الدين، لمياء محمد الإمبابي (2019). تنمية المهارات القيادية للشباب الجامعي من خلال المشاركة في الأنشطة الطلابية المعنية بالعمل التطوعي، دراسة تطبيقية على الشباب المشارك في النشاط الطلابي مويك MOIC. **المجلة العلمية لكلية التربية النوعية**، 18(1)، أبريل، 697- 746.

الشقران، رامي إبراهيم؛ النصراوين، معين سلمان؛ التاج، هيام موسى؛ الشبول، مهند خالد؛ يزادوغ، دينا سعيد (2022). مستوى المهارات الرقمية لدى طلبة جامعة عمان العربية في ضوء بعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 6(3)، 123- 137.

شناعة، هشام عبد الرحمن (2023). دور جامعة فلسطين التقنية –خضوري– في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبتها من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. **مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية**، 3(9)، 206- 232.

الشهراني، نورة حزام سعيد؛ العريفي، حصة سعد ناصر (2020). تعزيز دور عمادة تطوير المهارات في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة الملك سعود، تصور مقترح. **مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، 5، أكتوبر، 662- 710.

العالم، رندة أحمد فتحي؛ بدارنة، حازم علي (2021). مستوى مهارات البحث العلمي لدى طلبة الدراسات العليا في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. **مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث**، 9(2)، 13- 34.

عبود، زينب هاشم (٢٠٢١). دور الجامعة في خدمة المجتمع. **المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، 2، 65- 79.

العتيبي، نور عبد الله عويض (2022). دور كلية التربية بجامعة الطائف في تنمية المهارات البحثية لدى طلاب وطالبات الدراسات العليا: دراسة ميدانية. **المجلة التربوية**، كلية التربية، جامعة سوهاج، 2(101)، 629- 651.

توفيق، هند سيد؛ عطا، إبراهيم محمد؛ شحاتة، حسن سيد (2019). فاعلية برنامج قائم على المدخل التفاوضي في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول الثانوي العام. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، 13(1)، 195- 221.

العقاب، عبد الله بن محمد (2019). المهارات التقنية اللازمة لبيئة التعليم الإلكتروني ومتطلبات تحقيقها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. **مجلة العلوم التربوية**، 20، 19- 86.

علي، حسام محمود زكي (2021). مهارات التواصل والتمكين النفسي لمعلمي التعليم الأساسي، دراسة سيكومترية كلينيكية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، 27، يونيو، 108- 176.

عمر، منى عرفه حامد (2017). دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها (دراسة ميدانية بجامعة أسوان) . **مجلة كلية التربية جامعة المنوفية**، 4(2)، 195- 248

العمراني، فاطمة سالم؛ الجهني، أميرة معيتق؛ عسيري، أمل أحمد (2023). واقع المهارات التقنية اللازمة لتنفيذ الأبحاث العلمية لدى متدربات الكلية التقنية للبنات بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية. **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**. 7(19)، 149- 172.

فرج، سماح محمد الدسوقي؛ العلقامي، شيماء منير عبد الحميد (2022). آليات تنمية المهارات البحثية لدى طلاب التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء خبرتي الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية. **مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية**، 8، يونية، 89- 163.

الفزارية، فاطمة خميس؛ حمود، محمد الشيخ (2019). فاعلية برنامج توجيهي جمعي في تنمية مهارات العمل الجماعي لدى طلبة الصف الحادي عشر بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان. **مجلة جامعة البعث**، 41(44)، 33- 72.

قلوح، لطفي (2002). أهمية تعليم التفكير الإبداعي واستراتيجياته. **مجلة دفاتر المخبر**، 17(2)، 266- 284.

القحطاني، نوره سعد سلطان. (2021). مهارات القرن 21 في التكوين الجامعي: دراسة ميدانية على عينة من طلبة أفضل الجامعات السعودية حسب تصنيف QS2021 للجامعات العالمية. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، 45، 61- 114.

القرني، يعن الله علي يعن الله (2015). مستوى مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلاب والطالبات المنتظمين في جامعة الملك عبد العزيز وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية. **مجلة جامعة الملك عبدالعزيز؛ الآداب والعلوم الانسانية**، 22، 147- 197.

محمد، سميحة منصور؛ أمبارك فاطمة سليمان؛ زوبي، حواء علي (2024). دور الجامعة في بناء شخصية الطالب الجامعي، دراســة ميدانية على طلاب جامعة بنغازي. **مجلة أبحاث بكلية الآداب جامعة سرت**، 16(1)، مارس، 99- 111.

المطيري، بدرية سعود (2022). دور الجامعات السعودية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن نموذجا. **مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية**، 9(2)، ديسمبر، 163- 205.

الهباهبة، إنعام عوض إبراهيم (2022). دور المعلمين في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة مدارس لواء الشوبك. **مجلة جامعة عمان العربية للبحوث**، 7(3)، 270- 286.

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي العراقية (د.ت). **دليل المهارات التي يحتاجها سوق العمل**. سلسلة دورات تطويرية، دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة، العراق.

Al-Alawneh, M. Hawamleh, M. & Sasa, D. (2019). Communication skills in practice. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(6), June, 1-20.

Oxford Dictionary (2024). Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/skill?q=skill

Hina, Z. & Mushtaq, A. & Ahmed, B. (2024). Exploring the levels of undergraduate universities' study skills. *Journal of Education and Social Studies*, 5(1), 69- 80.

Shalini, S. & Prachi, R. & Sh Sachin & Sam, R. (2022). Role of Communication skills: a review. *World Journal of English Language*, 12(3), 18- 24.

Villa Estrada, E. J., Marín, V. I., & Salinas, J. (2021). Research Skills for Information Management: Uses of Mobile Devices in Research Training. *Education Sciences*, 11(11), 749.-758

فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية ممارسات تعليم (STEM) لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية

أ. د. علي حسن حسين الاحمدي
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم، الجامعة الإسلامية
ahha555@gmail.com

د. علي عياد حميد الحجوري
دكتوراه المناهج وطرق التدريس العامة، إدارة تعليم ينبع
Alialgohni991@gmail.com

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرّف على فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية ممارسات تعليم (STEM) ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثان المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة، وتم إعداد بطاقة ملاحظة لهذا الغرض، واختيار عينة عشوائية من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدينة ينبع طبقت عليهم التجربة، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فاعلية لبرنامج التطوير المهني في تنمية الممارسات العلمية، والممارسات التقنية، والممارسات الهندسية، والممارسات الرياضية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، ويوصي الباحثان بالاستفادة من برنامج التطوير المهني المقترح القائم على معايير العلوم للجيل القادم NGSS في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والتقنية في تعليم STEM.

الكلمات المفتاحية: التطوير المهني، معايير العلوم للجيل القادم **NGSS**، الممارسات، تعليم **STEM.**

The effectiveness of a professional development program based on Next Generation Science Standards (NGSS) in developing STEM teaching practices among primary school science teachers

Abstract :

The research objective is to identify the effectiveness of a professional development program based on Next Generation Science Standards (NGSS) in developing STEM education practices. To achieve the research objectives, the researchers used the experimental method with a quasi-experimental design (One group pre-post Test), and a note card was prepared for this purpose. The experimental was administered to a random sample. The results of the research revealed the effectiveness of the professional development program in developing scientific practices, technical practices, engineering practices, and mathematical practices among science teachers in the primary stage. The researchers recommend benefiting from the proposed professional development program based on Next Generation Science Standards (NGSS) in developing scientific, engineering, and technical practices in STEM education.

Keywords: Professional development, Next Generation Science Standards (NGSS), practices, STEM education.

مقدمة:

يشهد العالم في القرن الحادي والعشرين تطوراً معرفياً وتقنياً وصناعياً، مما يتطلب تناغماً بين مخرجات العملية التعليمية وسوق العمل من القوى البشرية المهيأة لسد الاحتياج الوظيفي وفقاً لهذه التطورات المتنوعة والسريعة لذلك تُبذل جهوداً كبيرة في سبيل تطوير منظومة التعليم بكافة عناصرها للوصول لمخرجات تواكب الاحتياجات البشرية للتطور العلمي والتقني والصناعي.

وقد قامت بعض أنظمة التعليم في العالم بمشاريع إصلاحية تهدف لإصلاح منظومة التعليم بشكل عام، وتعلم العلوم وتعليمها بشكل خاص وذلك لمسايرة التغيرات والتطورات التي تطرأ في مجالات الحياة المختلفة.

وتمثل المشاريع الإصلاحية في تعليم العلوم فرصة للتطوير وذلك لجعل التعليم أكثر جدوى وفاعلية، ولكن يحتاج المعلمون للدعم والتطوير لتنفيذ تلك المشاريع بطريقة صحيحة ومجدية (Nagle & Pecore، 2019).

وباستعراض المشاريع الإصلاحية التي شهدها مجال تعلم العلوم وتعليمها؛ نجد أن من ضمن هذه المشاريع هي معايير العلوم للجيل القادم Next Generation Science Standards (NGSS) التي وضعت من قِبل المجلس القومي للبحوثNational Research Council (NRC) لضمان معايير علمية معاصرة وعالية الجودة للتعليم من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر، وذلك لمعالجة ممارسات التدريس السائدة في تعليم العلوم، وتم تنظيمها باستخدام نموذج ثلاثي الأبعاد (3D) يتكون من الأفكار المحورية الرئيسة The Disciplinary Core Ideas، والمفاهيم المشتركة Crosscutting Concepts، والممارسات العلمية والهندسية Scientific and Engineering Practices(NRC, 2012).

ويشير مفهوم معايير العلوم للجيل القادم NGSS بأنها معايير لتعليم وتعلم العلوم، تم إعدادها وتطويرها بواسطة المجلس الوطني للبحوث (NRC)، والجمعية الوطنية لمعلمي العلوم (NSTA)، والجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS)، وتم إعدادها في إطار تعليم العلوم من الروضة حتى الصف الثاني عشر وتتميز هذه المعايير بكونها غنية في المحتوى والممارسة، وقد رتبت بطريقة مترابطة ومتماسكة في مختلف التخصصات والصفوف الدراسية، وتحقيق رؤية للتعليم في مجال العلوم والهندسة (NGSS Lead States, 2013).

وتتكون معايير العلوم للجيل القادم NGSS من ثلاثة أبعاد هي:

- البعد الأول: الممارسات العلمية والهندسية Scientific and Engineering Practices ويندرج تحتها ثمان ممارسات (Lead States, 2013 NGSS؛Bybee, 2013 NRC,2012 ؛ ؛ Watson et al., 2021) هي:

1. طرح الأسئلة في العلوم وتحديد المشكلات في الهندسة: حيث يتم في هذه الممارسة استثارة تفكير الطالب من خلال وضعه أمام ظاهرة محددة تمثل سياقاً تعليمياً حقيقياً وعصفه ذهنياً لطرح أسئلة تحدد المشكلة، ويتم ذلك بطريقة متسلسلة لتنمية عادات العقل لديه (NRC, 2012).
2. تطوير واستخدام النماذج: وتعبر هذه الممارسة عن عملية بناء وتوظيف وتقييم ومراجعة التمثيل لظاهرة ما من أجل تطوير الأفكار حول كيفية عمل العالم، وتطوير التفسيرات السببية لظواهر العالم الحقيقي (NRC, 2012).
3. تخطيط وإجراء التحقيقات: حيث يمكن تقديم فكرة النماذج العلمية والهندسية باستخدام الصور والرسوم البيانية والرسومات والنماذج المادية البسيطة في الصفوف الدنيا، أما في الصفوف العليا يمكن استخدام عمليات المحاكاة والنماذج المفاهيمية والرياضية والحسابية الأكثر تعقيداً لإجراء التحقيقات واستكشاف التغييرات في مكونات النظام وإنشاء البيانات التي يمكن استخدامها لصياغة تفسيرات علمية أو اقتراح حلول تقنية (Bybee, 2013).

4. تحليل وتفسير البيانات: حيث تسهم عملية جمع البيانات وتحليلها، في الكشف عن أي أنماط وعلاقات تسمح بنقل النتائج إلى الآخرين، وحيث أن البيانات في صورتها الأولية ليس لها معنى فإن الممارسة الرئيسة للعلماء هي تنظيم البيانات وتفسيرها، بحيث يمكن استخدامها كدليل (NRC, 2012).
5. استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي: حيث يسهم تعلم استخدام الأدوات المناسبة مثل المسطرة، ومقياس الحرارة، ووحدات القياس والنتائج الكمية لمقارنة الحلول المقترحة لمشكلة هندسية معينة، بينما في الصفوف العليا يمكن استخدام أجهز الحاسوب لتحليل مجموعات البيانات والتعبير عن أهمية استخدامها باستخدام الإحصاءات والتحليل الاحصائي (Bybee, 2013).
6. بناء التفسيرات وتصميم الحلول: نظراً لأن العلم يسعى إلى تعزيز فهم الانسان للعالم، فقد تم تطوير النظريات العلمية لتقديم تفسيرات تهدف إلى إلقاء الضوء على طبيعة ظواهر معينة، أو التنبؤ بالأحداث المستقبلية، أو عمل استنتاجات حول الأحداث الماضية (NRC, 2012)
7. الانخراط في الحجج والبراهين: يجب أن تنتج دراسة العلوم والهندسة إحساساً بعملية الحجة اللازمة للتقدم والدفاع عن فكرة جديدة أو تفسير لظاهرة معينة وبذلك يجب على الطلاب أن يناقشوا التفسيرات التي يقدموها، وأن يدافعوا عن تفسيراتهم للبيانات المرتبطة، ويدافعوا عن التصاميم التي يقترحونها وكذلك تقييم الحجج العلمية للآخرين بشكل نقدي وتقديم الحجج المضادة (NRC, 2012) .

8. الحصول على المعلومات وتقييمها وإيصالها: حيث تعد القدرة على قراءة النصوص العلمية والتقنية وتفسيرها وإنتاجها ممارسة أساسية في العلوم والهندسة، وكذلك القدرة على التواصل بشكل واضح ومقنع، كذلك يستخدم العلماء والمهندسون مصادر متعددة للحصول على المعلومات ويقومون كذلك بتوصيل المعلومات سواء كتابة أو شفهياً (Bybee, 2013).

- البعد الثاني: مصطلح المفاهيم المشتركة (الشاملة) Crosscutting Conceptsوالتي تشتمل على سبع أساليب كما وردت في (Lead States NGSS،2013 ؛ NRC, 2012, p.84؛ Bybee, 2013) وهي كما يلي:

1. الأنماط: حيث توجه الأنماط الملاحظة للأشكال والأحداث من أجل التنظيم والتصنيف وتطرح أسئلة حول العلاقات والعوامل التي تؤثر عليها.
2. السبب والنتيجة: يتمثل النشاط الرئيس للعلم في تحقيق وشرح العلاقات السببية والآليات التي يتم من خلالها التوسط، ويمكن بعد ذلك اختبار هذه الآليات عبر سياقات معينة واستخدامها للتنبؤ بالأحداث الجديدة وشرحها.
3. القياس والنسب الكمية: من خلال التعرف على كيفية تأثير التغيرات في الحجم أو النسب أو الكمية على هيكل النظام أو أدائه.
4. النظام ونمذجة النظام: حيث يعد تحديد وتعريف النظام قيد الدراسة وعمل نموذج للنظام من الأدوات لتطوير الفهم المستخدم في العلوم والهندسة.
5. الطاقة والمادة: فهي تساعد تتبع انتقال الطاقة والمادة إلى داخل الأنظمة وخارجها على فهم سلوك النظام.
6. التركيب والوظيفة: من خلال إدراك الطريقة التي تتركب بها الأشياء أو تتكون بها الكائنات، يساعد في فهم الخصائص والوظائف المرتبطة فيها.
7. الثبات والتغير: فكل الأنظمة الطبيعية أو المصطنعة، تعتبر ظروف الثبات وما يتحكم في معدلات التغير عناصر حاسمة يجب مراعاتها وفهمها.

- البُعد الثالث: الأفكار الأساسية والمحورية (Disciplinary Core Ideas) وهي العلوم الأساسية التي يغطيها المحتوى، حيث تركز معايير العلوم للجيل القادم NGSS على الفهم العميق للمحتوى وكذلك تطبيق المحتوى من خلال الممارسات، ولتحقيق ذلك لابد من التركيز على نقاط معينة وأفكار محددة نظراً لتوسع المعرفة وتراكمها. ووفقاً لإطار العمل لتعليم العلوم K-12 تتضمن الأفكار الرئيسة أربع تخصصات في تعليم العلوم هي: العلوم الفيزيائية، وعلوم الحياة، وعلوم الأرض والفضاء، والهندسة والتقنية وتطبيقات العلم (Watson et al., 2021, p.18).

ومن ضمن المشاريع التي تستهدف تطوير تعلم العلوم وتعلمها النمط الذي يقوم على التكامل بين تخصصات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات وهم ما عُرِف اختصارا بتعليم (STEM).فهو نمط يساعد في إيجاد الحلول للكثير من التحديات التي تواجه البشرية خاصة في الفترة المقبلة على المستويين الوطني والعالمي.

ويعرف تعليم (STEM)بأنه دمج للعلوم والتقنية والهندسة والرياضيات بحيث تقدم دراسة العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات معلومات وممارسات حول العالم الذي نعيش فيه بطريقة شاملة بدلاً من تدريسها بطريقة مجزأة (Dugger, 2010).

وبين أرجول (Ergul،2021) أن التطورات العلمية والتقنية المتسارعة دفعت بالحاجة إلى تربية الأفراد ذوي المعرفة والمهارة للمساهمة في استيعاب هذا التطور؛ ويأتي نمط تعليم STEM الذ يعد نموذجاً تعليمياً مناسباً لتلبية هذه الحاجة. حيث إن من أهم أهداف تعليم STEM هو إيجاد قوى عاملة متمكنة، وعلى دراية بالاقتصاد المعرفي في القرن الحادي والعشرين؛ حيث يتوافق هذا مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ومع التوجهات الحديثة نحو الاكتفاء الذاتي في جميع المجالات (آل فرحان، 2018).

وتعد مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات ذات أهمية حيوية في تحديد ازدهار ونجاح المجتمع في الحصول على الموارد الطبيعية واستخدامها وتوسيع حدود الابتكار ودعم مشاركة القوى العاملة في العالم التقني سريع التطور والمنافسة العالمية (Breiner et al., 2012؛ Dokme et al., 2022).

ويشير كيان وآخرون (Kayan, 2022) أن الحاجة لتطوير اقتصاد قائم على المعرفة المستدامة، وإنتاج القوى العاملة القادرة على تحقيق متطلبات المجتمع، فقد حددت دول مجلس التعاون الخليجي أهدافاً طويلة المدى وأدخلت إصلاحات تعليمية متنوعة مع التركيز بشكل كبير على التكامل بين العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات.

ووفقاً لكيلي ونويلز (Kelley & Knowles, 2016) يجب أن يشمل تعليم STEM المتكامل على مجالين أو أكثر من مجالات STEM. حيث يأتي مجال العلوم (Science) ليعبّر عن دراسة العالم الطبيعي، بما في ذلك قوانين الطبيعة المرتبطة بالفيزياء والكيمياء والأحياء ومعالجة، أو تطبيق الحقائق، أو المبادئ، أو المفاهيم المرتبطة بهذه التخصصات. ويتضمن مجال التقنية (Technology)التطبيقات الرقمية، وعلوم الحاسب الآلي، والأجهزة الإلكترونية والأدوات البسيطة التي تدخل في إنشاء وتصنيع المنتجات والتصاميم الهندسية. ويضم مجال الهندسة (Engineering) مجموعة معرفية حول تصميم وإنشاء المنتجات، وعملية حل المشكلات وتستخدم الهندسة مفاهيم في العلوم والرياضيات والأدوات التقنية، وتقدم تصميم هندسي كمنتج لعملية الدمج بين تخصصات تعليم STEM. ثم يأتي مجال الرياضيات(Mathematics) ليمثّل دراسة الأنماط والعلاقات بين الكميات والأرقام والأشكال، وتتضمن الرياضيات النظرية والتطبيقية (Honey et al., 2014).

وقد حددت الممارسات لكل تخصص من تخصصات تعليم (STEM) وفقاً لفاسكيز (Vasquez, 2015) بالممارسات العلمية والهندسية: وهذه الممارسات تشكّل أحد أبعاد معايير العلوم للجيل القادم **NGSS**، وكذلك تقع ضمن تخصصات تعليم STEM، وقدم المجلس الوطني للبحوث (NRC, 2012) ثمان ممارسات للعلوم والهندسة تعكس ما يمارسه العلماء والمهندسون أثناء عملهم، والممارسات العلمية والهندسية تشمل:

1. طرح الأسئلة (في العلوم)، وتحديد المشكلات (في الهندسة)
2. تطوير النماذج واستخدامها.
3. تخطيط وتنفيذ البحوث.
4. تحليل وتفسير البيانات.
5. استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي.
6. بناء التفسيرات (في العلوم)، وتصميم الحلول (في الهندسة).
7. الانخراط في البراهين والحجة من الدليل.
8. الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها.

ثم تأتي الممارسات التقنية وهي مرتبطة بالعلوم ارتباطاً وثيقاً، فغالباً ما يكون لمشكلة واحدة جوانب علمية وجوانب تقنية، فكما أن الهدف من العلوم هو فهم العالم الطبيعي؛ فالهدف من التقنية هو إجراء تعديلات في العالم الطبيعي لتلبية احتياجات الانسان (Ellis et al., 2020). وقد حدد هوني وآخرون (Honey et al., 2014) ثلاث وجهات نظر حول وجود التقنية في تعليم STEM وهي كما يلي:

1. النظر للتقنية في تعليم STEM على أنها نتاج للهندسة نظراً لارتباطها التاريخي بالتعليم المهني.
2. النظر للتقنية في تعليم STEM على أنها تقنية تعليمية أو تعلمية تستخدم لتحسين التدريس والتعلم.
3. النظر للتقنية في تعليم STEM على أنها الأدوات التي يستخدمها ممارسو العلوم والرياضيات والهندسة.

وبعد ذلك تأتي الممارسات الرياضية حيث أشارت المعايير المشتركة للرياضيات CCSSM إلى ثمان ممارسات، تصف تنوع الخبرات التي ينبغي على معلمي الرياضيات السعي إلى تطويرها عند طلابهم خلال نمو قدراتهم وفهمهم في الرياضيات، والممارسات الرياضية (CCSSM, 2010) تشمل:

1. فهم المشكلة والعمل على حلها.
2. المنطق المجرد والكمي.
3. بناء البراهين ونقد ما يقدمه الآخرين.
4. النمذجة بالرياضيات.

5. استخدام الأدوات المناسبة بشكل استراتيجي.
6. الاهتمام بالدقة.
7. البحث عن الهيكل أو البناء والاستفادة منه.
8. البحث عن الانتظام في المنطق المتكرر والتعبير عنه.

وقدم هوبس وآخرون (Hobbs et al., 2018) خمسة نماذج لتطبيق STEM بناءً على التخصص هي:

- نموذج تدريس تخصصات STEM الأربعة بشكل منفصل.
- نموذج تدريس تخصصات STEM الأربعة معاً، ولكن بتركيز أكثر على تخصص أو تخصصين.
- نموذج التكامل على الأقل بين ثلاثة تخصصات من تخصصات تعليم STEM.
- نموذج الدمج بين التخصصات الأربع لتعليم STEM.

و نمط تعليم (STEM) منذ ظهوره على أرض الواقع التربوي والتعليمي، ركّز على جانب التطوير المهني للمعلمين بحكم علاقتهم وتأثيرهم في تحقيق أهداف تعليم (STEM) وهو ما تشير إليه العديد من الأبحاث والدراسات، ففي دراسة كريستيان وكيلي وبوقلو (Christian،Kelly & Bugallo, 2021) والتي هدفت الدراسة لبناء برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتنفيذ الممارسات الهندسية في تعليم (STEM)، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط، واستخدمت استبانة وبطاقة ملاحظة لهذا الغرض، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً من أجل تطبيق الاستبانة، و(6) معلمين من أجل تطبيق الملاحظة، وأظهرت النتائج أثر إيجابي لبرنامج التطوير المهني حول استخدام التصميم الهندسي لدعم التعلم، والكفاءة الذاتية للمعلمين لتدريس الهندسة في الصف الدراسي.

وأجرى دو وآخرون (Du et al,. 2019) دراسة هدفت إلى قياس أثر التطوير المهني في مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) على جودة المعلم، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط واستخدمت المقابلات والملاحظات لهذا الغرض، وتكونت عينة الدراسة من (25) معلماً، وأسفرت النتائج عن نمواً كبيراً في ممارسات تعليم STEM لدى المعلمين المشاركين مما يدل على فاعلية برنامج التطوير المهني في تحسين الممارسات العلمية والتقنية والهندسية والرياضية في تعليم STEM لدى المعلمين عينة الدراسة.

وفي دراسة العبوس، والرواشدة، والخوالدة (2019) هدفت الدراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي مستند على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية، ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلمة، وأعد الباحثون بطاقة ملاحظة لقياس الممارسات العلمية والهندسية، واستبانة لقياس الكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لصالح التطبيق البعدي في متوسط أداء

معلمي العلوم على مقياس بطاقة ملاحظة الممارسات العلمية والهندسية، واستبانة الكفاءة الذاتية تعزى للبرنامج التدريبي.

وفي دراسة عفيفي (2019) وقد هدفت إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم بمصر قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتنمية قدرتهم على استخدام ممارسات العلوم والهندسة أثناء تدريس العلوم. ولتحقيق الهدف من الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وأعد الباحث استبانة لهذا الغرض، وتكونت عينة الدراسة من (25) معلماً ومعلمة، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن معلمي العلوم يستخدمون ممارسات العلوم والهندسة بدرجة متوسطة وضعيفة، كما بينت النتائج أن تطبيق الطلاب للممارسات العلوم والهندسة منخفضة، وأوضحت النتائج أن هناك حاجة كبيرة لتدريب معلمي العلوم على استخدام ممارسات العلوم والهندسة.

ومن خلال استقراء ومراجعة تلك الدراسات، يمكن استنتاج فاعلية برامج التطوير المهني القائمة على معايير العلوم للجيل لقادم (NGSS) في عدة مجالات كتنمية الممارسات العلمية والهندسية من ممارسات تعليم STEM في دراسة (Christian،Kelly & Bugallo,2021) ودراسة العبوس، والرواشدة، والخوالدة (2019)، واتضح في دراسة عفيفي (2019) أن معلمي العلوم يستخدمون الممارسات العلمية والهندسية بدرجة ضعيفة، وأوضحت النتائج أن هناك حاجة لتدريب معلمي العلوم على استخدام ممارسات العلوم والهندسة ، وفي (Du et al,.2019)أظهرت النتائج فاعلية برنامج التطوير المهني في تحسين الممارسات العلمية والتقنية والهندسية والرياضية في تعليم STEM لدى عينة الدراسة.

تحديد مشكلة البحث

يمثل تعليم (STEM) توجهاً عالمياً نحو الدمج بين التخصصات المتنوعة، وتولي المملكة العربية السعودية هذا النوع من التعليم اهتماماً؛ وذلك للمساهمة في تحسين مخرجات التعليم، وإعداد القوى البشرية المؤهلة للعمل ضمن التخصصات المعاصرة، وبما يتوافق مع رؤية المملكة 2030 في تحسين جودة التعليم ومخرجاته، وإعداد القوى البشرية التي تتناسب مع معطيات هذا العصر واحتياجاته.

ولتطوير تعليم(STEM) لابد من تأهيل وتطوير معلمي العلوم لتمكينهم من تطبيق تعليم (STEM) في الميدان التعليمي، حيث أشارت بعض الدراسات إلى وجود ضعف في ممارسات معلمي العلوم فيما يتعلق بتطبيق تعليم STEM كدراسة: الجهني (2020)؛ ودراسة الشمري والزامل (2021)؛ ودراسة عفيفي (2019).

وبناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحثان بهدف تحديد مستوى معرفة المعلمين بتعليم STEM، ومعايير NGSS حيث قام بأخذ أراء (13) معلماً من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية من خلال توزيع استبيان حول تعليم STEM، ومعايير NGSS، وقد أظهرت النتائج انخفاضاً في

معرفة المعلمين بتعليم STEM، ومعايير NGSS، مما يتطلب إجراء مثل هذا النوع من الدراسات لتنمية ممارسات تعليم STEM لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS.

وبناءً على ما سبق اتضحت مشكلة البحث وهي وجود قصور لدى المعلمين في ممارسات تعليم STEMولمعالجة هذه المشكلة يحاول الباحثان الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية ممارسات تعليم STEM لدى معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية؟ وتتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات العلمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟
2. ما فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات التقنية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟
3. ما فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات الهندسية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟
4. ما فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات الرياضية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

فروض البحث:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات العلمية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات التقنية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات الهندسية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات الرياضية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي.

أهداف البحث:

1. التعرف على فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات العلمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.
2. التعرف على فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات التقنية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.
3. التعرف على فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات الهندسية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.
4. التعرف على فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات الرياضية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

أهمية البحث:

1. مواكبة مشاريع الإصلاح والاتجاهات العالمية في تعلم العلوم، وتعتبر معايير العلوم للجيل القادمNGSS، وتعليم STEM من التوجهات الهامة في تعليم وتعلم العلوم.
2. يتوافق مع التوجهات الحالية في المملكة العربية السعودية التي تركز على تعليم STEM وعملية التطوير المهني للمعلمين.
3. يسهم في تطوير ممارسات معلمي العلوم في تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) من خلال برنامج التطوير المهني المعد لذلك.
4. إفادة الباحثين بفتح المجال أمامهم لعمل دراسات أخرى تهدف لبناء برامج تطوير مهنية لتطوير ممارسات معلمي العلوم في المراحل المختلفة.
5. إفادة مخططي برامج التطوير المهني من خلال تقديم برنامج في تعليم STEM قائماً على معايير العلوم للجيل القادم NGSS.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية:

- تم الاقتصار على معايير العلوم للجيل القادم NGSS بأبعادها الثلاثة: الأفكار الأساسية والمحورية The Disciplinary Core Ideas، والمفاهيم المشتركة Crosscutting Concepts، الممارسات العلمية والهندسية Scientific and Engineering Practices في بناء برنامج التطوير المهني.
- الاقتصار على قياس فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادمNGSS في تنمية الممارسات العلمية، والتقنية، والهندسية، والرياضية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث على عينة من معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية بمدينة ينبع.

الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث خلال الفصلين الدراسيين الثاني والثالث من العام الدراسي (1444هـ).

مصطلحات البحث

معايير العلوم للجيل القادم Next Generation Science Standards (NGSS):

تعرّفها الجمعية الوطنية لتعليم العلوم الأمريكية (National Science Teaching Association, 2024) بأنها حزمة معايير تنادي بالتقليل من الحفظ وزيادة الفهم، وتقوية الصلة والروابط بالأساس المشترك للعلم، وتفعيل الممارسة الأساسية في البحث، وتطبيق المعرفة في السياق الحقيقي.

وعرّفها أبو عاذره (2019) بأنها:" المعايير التي وضعها المجلس الوطني الأمريكي للبحوث للصفوف من الروضة حتى الصف الثاني عشر، وتتكون من ثلاثة أبعاد تتمثل في: الأفكار المحورية، والممارسات، والمفاهيم الشاملة، وهذه الأبعاد مترابطة مع بعضها البعض عبر التخصصات والصفوف لتوفير الخطوط العريضة لتعليم العلوم عالمياً" (ص.111).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: مجموعة من المعايير تستهدف الصفوف من الروضة حتى الصف الثاني عشر وتقوم هذه المعايير على ثلاثة أبعاد رئيسة متمثلة في: الأفكار الرئيسة، والمفاهيم المشتركة، والممارسات العلمية والهندسية، ويتضمن كل بعد من هذه الأبعاد مجموعة من الممارسات الفرعية، والتي تم في ضوئها بناء برنامج التطوير المهني وذلك لمساعدة معلمي العلوم على تطبيق الممارسات العلمية والتقنية والهندسية والرياضية (STEM) في تدريس مادة العلوم.

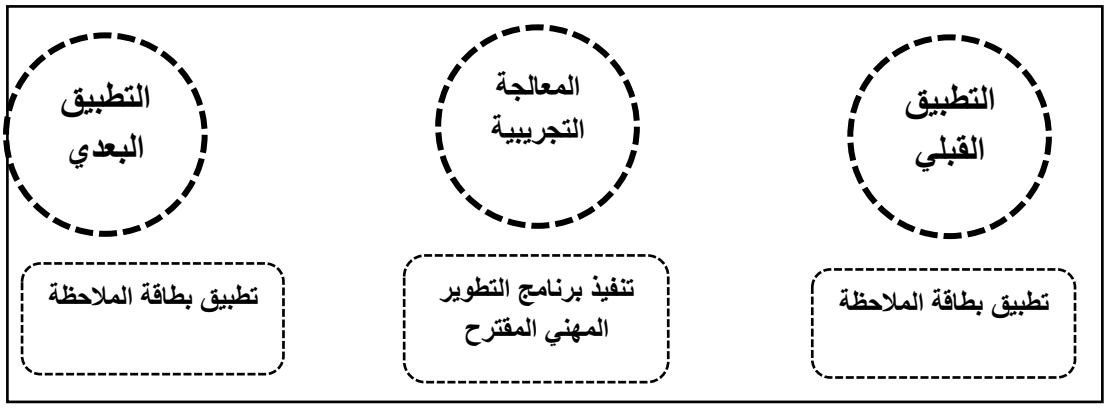
تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات Science Technology &Mathematics&Engineering **(STEM):**

يعرّف نمط تعليم STEM بأنه:" ذلك النمط الذي يقوم على التكامل بين التخصصات الأربعة، العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM)، يقدم للطلاب في صورة موضوعات ومشكلات علمية تعرض في سياقها الحقيقي في العالم الطبيعي، وتحقق مفهوم التكامل بين اثنين أو أكثر من هذه التخصصات، وتعرض من خلاله المفاهيم المشتركة التي تقود إلى التطبيق الحقيقي للمعرفة في حل المشكلات" (آل عطية، 2020، ص.227)

ويعرّفها الباحثان ضمن إجراءات هذا البحث بأنها الممارسات التدريسية المرتبطة بتحقيق التكامل بين تخصصات تعليم STEM، التي يخططها المعلم ويطبقها في حصص العلوم ضمن موضوعات الدراسة، بحيث تشمل المعرفة بطبيعة تعليم STEM وإجراءات التدريس في ضوئه والدور المطلوب من المعلّم لنجاحها.

إجراءات البحث:

منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) القائم على مجموعة واحده ذات اختبار قبلي – بعدي، وذلك لمعرفة أثر المتغير المستقل (برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم NGSS) على المتغير التابع (ممارسات تعليم STEM). والشكل التالي يوضح التصميم شبه التجريبي.



شكل (1) التصميم شبه التجريبي للبحث

مجتمع وعينة البحث: تمثل مجتمع البحث في جميع معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في مدينة ينبع، حيث تم اختيار عينة عشوائية من معلمي العلوم الذين وافقوا على المشاركة في البرنامج التدريبي وبلغ عددهم (15) معلماً، والجدول التالي يوضح خصائص عينة البحث.

جدول (1) خصائص عينة البحث

المؤهل	العدد	التخصص	سنوات الخبرة	العدد
بكالوريوس	13	علوم	أقل من 5 سنوات	1
			من 5 -10 سنوات	4
			أكثر من 10 سنوات	
ماجستير	2	علوم	أكثر من 10 سنوات	10
المجموع				15

يبين جدول (1) خصائص المعلمين عينة البحث، حيث بلغ عددهم (15) معلماً من معلمي العلوم، منهم (13) معلماً حاصلاً على مؤهل بكالوريوس ومعلمين حاصلين على مؤهل الماجستير، وتنوعت خبراتهم في التعليم وتعد سنوات الخبرة لأكثر من عشرة سنوات هي النسبة الأعلى وبعدها تأتي سنوات الخبرة من 5–10 سنوات وأخيراً تأتي سنوات الخبرة لأقل من 5 سنوات.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

المتغير التابع: ممارسات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM).

أدوات البحث: تحقيقاً لأهداف البحث، ووفقاً لأسئلة البحث ومتغيراته قام الباحثان بتصميم أداة البحث وهي بطاقة الملاحظة، وقد مر بناء البطاقة بالخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة وهو قياس ممارسات تعليم STEM لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، قبل التعرض لبرنامج التطوير المهني المقترح وبعد التعرض للبرنامج.
2. تحديد الممارسات الرئيسة التي شملتها بطاقة الملاحظة من خلال الرجوع للأبحاث والدراسات السابقة والمراجع ذات الصلة بموضوع البحث، وقد تم توزيع ممارسات تعليم STEM والتي تم التوصل إليها، على (4) ممارسات رئيسة وهي على النحو الآتي:(الممارسات العلمية، الممارسات التقنية، الممارسات الهندسية الممارسات الرياضية) وتمثلت الممارسات الفرعية بمؤشرات مرتبطة بكل ممارسة من الممارسات السابقة بلغ عددها الإجمالي 11 مؤشرا وجاءت مرتبة (4 علمية، 3 تقنية، 2 هندسية، 2 رياضية).
3. تحكيم بطاقة الملاحظة وتقنينها والتحقق من صدقها وثباتها.
4. التقدير الكمي لأداء المتدربين: تم استخدام أسلوب التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة، واشتملت البطاقة على ثلاثة خيارات للأداء: (مرتفع –متوسط– منخفض).

الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة: تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتم الاستفادة من آرائهم في تعديل صياغة فقرات البطاقة وإضافة فقرات جديدة.

الثبات لبطاقة الملاحظة: تم حساب معامل ثبات البطاقة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء المعلم الواحد ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديراتهم باستخدام معادلة (Cooper)، وفق المعادلة الآتية (الصاعدي والراشدي، 2018، ص. 74):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

فقد تم ملاحظة أداء (3) معلمين من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية أثناء أدائهم لممارسات تعليم STEM حيث قام الباحثان وبالتعاون مع المشرف التربوي لمادة العلوم بملاحظة معدل أدائهم لممارسات تعليم STEM بحيث تم ملاحظة أداء كل معلم من خلال المشاهدة المباشرة لكي يتم تحديد معامل الاتفاق ومعامل الاختلاف على أداء المعلمين لتلك الممارسات، ويوضح جدول (2) معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء ممارسات تعليم STEM:

جدول (2) معامل الاتفاق بين الملاحظين في تقييم معدل الأداء باستخدام بطاقة الملاحظة حسب معادلة كوبر (Cooper)

ممارسات تعليم STEM	معدل أداء المعلم وفق تقدير الملاحظ الأول	معدل أداء المعلم وفق تقدير الملاحظ الآخر	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات الاختلاق	معامل الثبات (معامل الاتفاق بين الملاحظين)
الممارسة العلمية	9	8	8	1	0.88
الممارسة التقنية	7	5	5	2	0.71
الممارسة الهندسية	3	4	3	1	0.75
الممارسة الرياضية	5	6	5	1	0.83
المجموع الكلي	24	23	21	5	0.81

يبين الجدول (2) أن معامل ثبات أبعاد بطاقة الملاحظة بلغ على الترتيب من (0.83-0.75-0.71 -0.88)، أما معامل الثبات الكلي فقد بلغ (0.81)، وهذا مؤشر على توفر مستوى مقبول من الثبات لبطاقة ملاحظة ممارسات تعليم STEM لمعلمي علوم المرحلة الابتدائية، ودلالة على صلاحية البطاقة للتطبيق.

تقدير معدل أداء الممارسات ببطاقة الملاحظة: تم تقدير درجة معدل أداء الممارسات بالبطاقة بضرب عدد مؤشراتها في أعلى مستوى للأداء وهو (3)؛ والذي يساوى (3×16= 48 درجة)؛ واقل مستوى لأداء ممارسات تعليم STEM هو (1×16= 16 درجة)

الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة: بعد الانتهاء من تقدير صدق وحساب ثبات البطاقة، أصبحت بطاقة الملاحظة مكونة من (16) مؤشراً فرعياً، لقياس معدل أداء ممارسات تعليم STEM (بُعد الممارسات العلمية– بُعد الممارسات التقنية– بُعد الممارسات الهندسية– بُعد الممارسات الرياضية) لدى عينة البحث.

مواد المعالجة التجريبية: تكونت مواد المعالجة التجريبية في هذا البحث من:

1. دليل المتدرب لبرنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) وهو موجه للمعلم ويتكون من مقدمة، ودليل البرنامج وخطته، وإرشادات المتدرب، وأهداف البرنامج، والجلسات التدريبية للبرنامج متضمنة للأنشطة لكل جلسة تدريبية واستمارة التقييم الخاصة بالبرنامج وبطاقة الملاحظة لقياس أثر البرنامج.
2. دليل المدرب وهو موجه للمدرب ويتكون من مقدمة ودليل البرنامج وخطته، وإرشادات التدريب وأهداف البرنامج والجلسات التدريبية للبرنامج متضمنة للأنشطة لكل جلسة تدريبية، وأساليب التدريب المناسبة لكل جلسة تدريبية، واستمارة التقييم الخاصة بالبرنامج، وبطاقة الملاحظة لقياس أثر البرنامج.

الأساليب الإحصائية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. معادلة كوبر (Cooper) لحساب ثبات الملاحظين.

3. اختبار كولموجروف – سميرنوف للتوزيع الاعتدالي للبيانات.
4. اختبار ويلككسون Wilcoxon Signed Ranks Test لمعرفة مدى دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث في ممارسات تعليم STEM.
5. معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج تطوير مهني قائم على معايير (NGSS) على المتغير التابع (ممارسات تعليم STEM).

إجابة السؤال الأول، والذي ينص على: ما فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات العلمية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن السؤال الأول فقد صاغ الباحثان الفرض الذي ينص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات العلمية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان في البداية التحقق من مدى وفاء البيانات بافتراض التوزيع الاعتدالي لاستجابات عينة البحث على الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة ممارسات تعليم (STEM)، ويبين الجدول التالي نتائج استخدام اختبار كولموجروف– سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث للدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة ممارسات تعليم (STEM) وفقاً لمتغير القياس (قبلي–بعدى).

جدول (3) نتائج استخدام اختبار كولموجروف – سميرنوف لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة ممارسات تعليم (STEM) وفقاً لمتغير القياس (قبلي–بعدي)

فئات المتغير	الدرجة الكلية	اختبار Kolmogorov – Smirnov			
		قيمة الإحصائي	درجة الحرية	قيم الاحتمال	الدلالة
قياس قبلي	الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	.198	15	.016	دالة
قياس بعدى		.189	15	.158	غير دالة

يتضح من الجدول(3) عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة ممارسات تعليم (STEM) في ضوء نتائج اختبار الاعتدالية حيث وجد أن قيمة الاحتمال في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة أقل من مستوى الدلالة (0.05) في (القياس القبلي)، بما يشير إلى عدم تحقق اعتدالية التوزيع في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، باستثناء درجات القياس البعدي فقد كانت تتبع التوزيع الاعتدالي.

وبناء على نتائج الاختبارات التشخيصية والتي أكدت سقوط شرط من شروط استخدام اختبار (ت) وهو اعتدالية التوزيع؛ لذا فقد استخدم الباحثان اختبار ويلككسون Wilcoxon Signed Ranks

Test لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في بُعد الممارسات العلمية، وكانت النتائج متمثلة في الجدول التالي:

جدول (4) نتائج اختبار ويلكوكسون لفحص الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات العلمية

المتغير	ن	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الممارسات العلمية	15	السالبة	.00	.00	3.443-	.001
	15	الموجبة	8.00	120.00		

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة (z) لبعد الممارسات العلمية بلغت (-3.443) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، ولذلك نرفض الفرض الصفري والذي ينص على أنه:" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات العلمية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي." وبالتالي نقبل الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات العلمية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي".

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الممارسات العلمية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الممارسات العلمية

البُعد	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الممارسات العلمية	6.5	.990	13.4	.736

يتضح من الجدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي بلغ (6.5) للمجموعة التجريبية، بينما بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (13.4)، ولذلك يتضح أن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في بُعد الممارسات العلمية.

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول:

بينت نتائج هذا السؤال، وفقاً لجدول رقم (5) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لممارسات تعليم STEM عند بعد الممارسة العلمية، لصالح القياس البعدي بمتوسط قيمته (13.4) مقابل متوسط حسابي للقياس القبلي قيمته

(6.5)؛ وفي هذا دلالة على فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم NGSS في تنمية الممارسات العلمية لدى معلمي العلوم، وجاءت ممارسات المعلمين بمستوى مرتفع في التخطيط للدرس، واستخدام الممارسات العلمية في الدرس، بينما جاءت بمستوى متوسط في تصميم الأنشطة المتضمنة للممارسات العلمية، كما أظهرت قدرة المعلمين بشكل مرتفع في ربط الممارسات العلمية مع ممارسات تعليم STEM الأخرى؛ ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أسباب تتعلق ببرنامج التطوير المهني المقترح ومنها:

1. أن البرنامج ربما توافق مع احتياج معلمي العلوم من خلال التركيز على التوجهات العالمية الحديثة في تعليم العلوم ومنها تعليم (STEM)، ومعايير العلوم للجيل القادم NGSS.
2. تركيز البرنامج على ربط الجانب النظري المتعلق بالممارسات العلمية بالجانب التطبيقي ربما شجع المعلمين على التطبيق العملي في تدريس العلوم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العبوس وآخرون (2019) التي وضحت الأثر الإيجابي لبرنامج التطوير المهني المقترح في الدراسة في تنمية الممارسات العلمية لدى معلمي العلوم.

إجابة السؤال الثاني، والذي ينص على: ما فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات التقنية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد صاغ الباحثان الفرض الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات التقنية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي".

ولاختبار صحة الفرض قام الباحثان بحساب اختبار ويلككسونWilcoxon Signed Ranks Test لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في بُعد الممارسات التقنية، وكانت النتائج متمثلة في الجدول التالي:

جدول (6) نتائج اختبار ويلكوكسون لفحص الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات التقنية

المتغير	ن	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الممارسات التقنية	15	السالبة	0.00	0.00	3.436-	0.001
	15	الموجبة	8.00	120.00		

يتضح من الجدول رقم (6) السابق أن قيمة (z) لبعد الممارسات التقنية بلغت (-3.436) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، ولذلك نرفض الفرض الصفري والذي ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في

التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات التقنية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي" وبالتالي نقبل الفرض البديل والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات التقنية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي".

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الممارسات التقنية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الممارسات التقنية

البُعد	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الممارسات التقنية	4.7	.816	10.4	1.681

يتضح من الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي بلغ (4.7)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي (10.4)، وبالتالي نستنتج بإن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في بُعد الممارسات التقنية.

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

بينت نتائج هذا السؤال وفقاً لجدول رقم (7) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لممارسات تعليم STEM عند بعد الممارسة التقنية، لصالح القياس البعدي بمتوسط قيمته (10.4) مقابل متوسط حسابي للقياس القبلي قيمته (4.7)؛ وفي هذا دلالة على فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم NGSS في تنمية الممارسات التقنية لدى معلمي العلوم، وقد أظهر المعلمون مستوى مرتفعاً في الممارسات التقنية من ناحية تحديد دور التقنية في التخطيط للدرس، واستخدام التقنية سواء من خلال التقنيات الرقمية أو الأدوات البسيطة، كما أظهر المعلمون مستوى مرتفعاً في تصميم أنشطة تعليمية تتضمن ممارسات تقنية؛ ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أسباب تتعلق ببرنامج التطوير المهني المقترح ومنها:

1. ربما اسهم البرنامج المقدم للمعلمين في توضيح الممارسات التقنية المتعلقة بتعليم STEM.
2. قد يكون تركيز البرنامج على التطبيق العملي للممارسات التقنية في جوانبها المتنوعة في تعليم STEM من أجهزة إلكترونية وتقنيات رقمية، وأدوات بسيطة، عزز من قدرات المعلمين فيما يتعلق بالممارسات التقنية.
3. ربما اسهم البرنامج في توضيح آلية توظيف الممارسات التقنية في موضوعات المقررات الدراسية لمادة العلوم مما شجع المعلمين على استخدام التقنية في ممارساتهم التدريسية.

وقد اتفقت نتيجة هذا البحث مع دراسة (Du et al., 2019)ودراسة لتي وضحت فاعلية برامج التطوير المهنية في تنمية الممارسات التقنية من ممارسات تعليم STEM.

إجابة السؤال الثالث، والذي ينص على: ما فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات الهندسية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد صاغ الباحثان الفرض الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات الهندسية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي.

لاختبار صحة الفرض قام الباحثان بحساب اختبار ويلككسونWilcoxon Signed Ranks Test لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في بُعد الممارسات الهندسية، وكانت النتائج متمثلة في الجدول التالي:

جدول (8) نتائج اختبار ويلكوكسون لفحص الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات الهندسية

المتغير	ن	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الممارسات الهندسية	15	السالبة	.00	.00	3.461-	.001
	15	الموجبة	8.00	120.00		

يتضح من الجدول رقم (8) السابق أن قيمة (z) لبعد الممارسات الهندسية بلغت (−3.461) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، ولذلك نرفض الفرض الصفري والذي ينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات الهندسية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي".

وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات الهندسية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي".

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الممارسات الهندسية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الممارسات الهندسية

البُعد	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الممارسات الهندسية	4.3	.617	10.7	1.234

يتضح من الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي بلغ (4.3)، بينما المتوسط الحسابي للقياس البعدي قد بلغ (10.7)، وبالتالي يستنتج بإن المتوسط الحسابي للقياس لبعدي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في بُعد الممارسات الهندسية.

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

بينت نتائج السؤال الثالث وفقاً لجدول رقم (9) عن جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لممارسات تعليم STEM عند بعد الممارسة الهندسية، لصالح القياس البعدي بمتوسط قيمته (10.7) مقابل متوسط حسابي للقياس القبلي قيمته (4.3)؛ وفي هذا دلالة على فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم NGSS في تنمية الممارسات الهندسية لدى معلمي العلوم، وقد أظهر المعلمون مستوى مرتفعاً في الممارسات الهندسية من خلال التخطيط للدرس، وتوظيف الممارسات الهندسية في الدرس من خلال تصميم النماذج، واستخدام أساليب تقويم متنوعة ومن ضمنها التقويم المعتمد على الأداء والذي يعد أساس لتقويم أداء الطلاب في تصميم النماذج وتفسيرها، كما أظهر المعلمون مستوى متوسطاً في تصميم الأنشطة المناسبة للممارسات الهندسية؛ ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أسباب تتعلق ببرنامج التطوير المهني المقترح ومنها:

1. قد يكون للبرنامج دور في تعزيز قدرات المعلمين على توظيف الهندسة في تدريس مادة العلوم سواء عن طريق التصاميم الرقمية مثل نماذج 3D، أو التصميم اليدوي للنماذج.
2. قد يكون لدروس مادة العلوم، ومدى مناسبتها للتطبيق العملي بما يتوافق مع الممارسات الهندسية في تعليم STEM دور في اهتمام المعلمين لمعرفة الممارسات الهندسية وكيفية تنفيذها في التدريس.
3. احتياج الطلاب للتطبيق العملي في مادة العلوم ربما اسهم في اهتمام المعلمين في تطبيق الممارسات الهندسية في ممارسات تعليم STEM كونها تعتمد على تصميم النماذج وبناءها.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التي توصلت للأثر الإيجابي لبرامج التطوير المهني والتي تم بناءها أو تطويرها بشكل مشابه لما تم في هذا البحث في بعد الممارسة الهندسية في تعليم STEM، ومنها دراسة العبوس وآخرون (2019)، ودراسة كريستيان وآخرون (Christian et al., 2021)، واختلف نتيجة

هذه الدراسة مع دراسة عفيفي (2019) التي أشارت إلى أن معلمي العلوم يستخدمون الهندسة بدرجة متوسطة، وأن هناك حاجة كبيرة إلى تدريب معلمي العلوم على استخدام الممارسات الهندسية.

إجابة السؤال الرابع، والذي ينص على: ما فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات الرياضية لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية؟

وللإجابة عن السؤال الرابع فقد صاغ الباحثان الفرض الآتي " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات الرياضية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي.

ولاختبار صحة الفرض قام الباحثان بحساب اختبار ويلككسونWilcoxon Signed Ranks Test لمعرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في بُعد الممارسات الرياضية، وكانت النتائج متمثلة في الجدول التالي:

جدول (10) نتائج اختبار ويلكوكسون لفحص الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات الرياضية

المتغير		ن	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
بُعد الممارسات الرياضية		15	السالبة	0.00	0.00	3.436-	0.001
		15	الموجبة	8.00	120.00		

يتضح من الجدول رقم (10) السابق أن قيمة (z) لبعد الممارسات الرياضية بلغت (−3.457) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، ولذلك نرفض الفرض الصفري والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات الرياضية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي".

وبالتالي فإننا نقبل الفرض البديل والذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات معلمي العلوم في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة في بُعد الممارسات الرياضية تعزى لبرنامج التطوير المهني بعد ضبط التطبيق القبلي".

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الممارسات الرياضية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الممارسات الرياضية

البُعد	القياس القبلي		القياس البعدي	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الممارسات الرياضية	3.3	0.617	8.1	.883

يتضح من الجدول رقم (11) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي بلغ (3.3)، بينما المتوسط الحسابي للقياس البعدي قد بلغ (8.1)، وبالتالي نستنتج بإن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في بُعد الممارسات الرياضية.

مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

أوضحت نتائج هذا السؤال وفقاً لجدول رقم (11) عن جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي القياس القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لممارسات تعليم STEM عند بعد الممارسة الرياضية، لصالح القياس البعدي بمتوسط قيمته (8.1) مقابل متوسط حسابي للقياس القبلي قيمته (3.3)؛ وفي هذا دلالة على فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم NGSS في تنمية الممارسات الرياضية لدى معلمي العلوم، وقد أظهر المعلمون في التطبيق مستوى مرتفعاً في الممارسات الرياضية في التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس مع ربط الممارسات الرياضية في المحتوى؛ فبعض المعلمين استخدم القياسات كالطول والعرض والحجم والكمية، وبعضهم استخدم المقارنات، وبعضهم استخدم المعادلات الرياضية كحساب مساحة النموذج أو حجمه، وتنوعت توظيف الممارسات الرياضية خلال الملاحظة البعدية للمعلمين عينة البحث؛ ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أسباب تتعلق ببرنامج التطوير المهني المقترح ومنها:

1. ربما للبرنامج دور في توضيح العلاقة التي تربط بين العلوم والرياضيات في مادة العلوم من خلال المحتوى أو الأنشطة أو التقويم.
2. قد يكون التطبيق العملي المرتبط ببرنامج التطوير المهني اسهم في تطوير قدرات المعلمين لربط الرياضيات مع المحتوى بمادة العلوم وتخصصات STEM الأخرى من خلال الحسابات والنسب والكميات.
3. توضيح آلية الربط بين تخصصات العلوم والرياضيات في مهارات التدريس الثلاث التخطيط، والتنفيذ، والتقويم من خلال برنامج التطوير المهني المقدم؛ ربما اسهم في تعزيز معرفة المعلمين بكيفية توظيف الممارسات الرياضية مع الممارسات العلمية والتقنية والهندسية في تعليم STEM.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة دو وآخرون (Du et al., 2019) التي توصلت لفاعلية برامج التطوير المهنية في تنمية ممارسات STEM ومن ضمنها الممارسات الرياضية.

ومما يثبت فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية ممارسات تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وذلك

من خلال معرفة الفروق بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لعينة البحث من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في الدرجة الكلية لممارسات تعليم (STEM)، وكانت النتائج متمثلة في الجدول التالي:

جدول (12) نتائج اختبار ويلكوكسون لفحص الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في الدرجة الكلية لممارسات تعليم (STEM)

المتغير	ن	توزيع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لممارسات (STEM)	15	السالبة	0.00	0.00	3.421-	0.001 دالة
	15	الموجبة	8.00	120.00		

ويتضح من الجدول رقم (12) أن قيمة (z) للدرجة الكلية لممارسات تعليم (STEM) بلغت (-3.421) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية ممارسات تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات (STEM) لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لممارسات تعليم (STEM)، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لممارسات تعليم (STEM)

م	القياس القبلي		القياس البعدي	
المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية لممارسات تعليم (STEM)	18.866	1.959	42.533	2.614

ويتضح من الجدول رقم (13) أن المتوسط الحسابي للقياس القبلي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لممارسات تعليم STEMبلغ (18.87)، بينما المتوسط الحسابي للقياس البعدي بلغ (42.5)، وبالتالي نستنتج بإن المتوسط الحسابي للقياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي للقياس القبلي في الدرجة الكلية لممارسات تعليم STEM.

قياس حجم التأثير

لقياس حجم التأثير الذي أحدثته برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في المتغير التابع (ممارسات تعليم (STEM) قام الباحثان بحساب معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة فإذا كان معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة أصغر من (0.04) فيدل على حجم

تأثير صغير، أما إذا كان معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة يتراوح ما بين (0.04 –0.07) فيدل على حجم تأثير متوسط، أما إذا كان معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة يتراوح ما بين (0.07 – 0.09) فيدل على حجم تأثير كبير، أما إذا كان معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة أكبر من (0.09) فيدل على حجم تأثير كبير جداً (حسن، 2016، ص. 280).

جدول (14) قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة، ومقدار حجم التأثير في ممارسات تعليم (STEM)

ممارسات تعليم (STEM)	معامل الارتباط الثنائي	مقدار حجم التأثير
ممارسات تعليم (STEM)	1.0	كبير جداً

يتضح من جدول (14) أن حجم تأثير برنامج التطوير المهني القائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في أبعاد ممارسات تعليم (STEM) جاء بشكل كبير جداً في جميع أبعاد ممارسات تعليم (STEM) والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، وقد بلغ معامل الارتباط الثنائي (1.0)، وهذا يدل على فاعلية ذلك البرنامج في تنمية ممارسات تعليم (STEM) لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها هذا البحث، يقترح الباحثان التوصيات التالية:

1. الاستفادة من برنامج التطوير المهني المقترح والقائم على معايير العلوم للجيل القادم في تنمية ممارسات تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات التكاملي حيث ثبتت فاعليته.
2. تكثيف البرامج التدريبية لمعلمي العلوم لتوظيف الممارسات العلمية والممارسات التقنية والممارسات الهندسية والممارسات الرياضية في تعليم العلوم.
3. إعادة النظر في مناهج العلوم بحيث تحقق التكامل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة الرياضيات.
4. تطوير بعض وحدات مناهج العلوم في جميع مراحل التعليم العام في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث الحالي، يقترح الباحثان إجراء البحوث المستقبلية الآتية:

1- إجراء دراسة للتعرف على مستوى تطبيق ممارسات تعليم STEM لدى معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية.

2- إجراء دراسة للتعرف على مدى تضمين محتوى مناهج العلوم للممارسات العلمية والتقنية والهندسية والرياضية.

3- إجراء دراسة للكشف عن فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على تعليم STEM التكاملي في تنمية معايير العلوم للجيل القادم NGSS لدى معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو عاذره، سناء. (2019). معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية من الجيل القادم. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 10 (2)، 100-134.

آل عطية، عبدالله أحمد. (2020). مستوى اتجاهات الطلاب نحو مهن العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (38)، 220 -335.

آل فرحان، إبراهيم أحمد. (2018). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم والرياضيات في ضوء مدخل التكامل بين العلوم التقنية والهندسة والرياضيات STEM.*مجلة كلية التربية*، 34(5)، 251-287

الجهني، آمال سعد. (2020). واقع ممارسة معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS. *مجلة كلية التربية*، 30(30)، 94-118.

حسن، عزت عبد الحميد (2016). *الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج Spss*. دار الفكر العربي.

الشمري، شمعة بنت بشير، والزامل، محمد بن صالح. (2021). تصورات معلمات العلوم بمنطقة الجوف حول مدخل العلوم والتقنية الهندسية والرياضيات STEM .*مجلة العلوم التربوية*، 2(29) ، 497-533.

الصاعدي، أحمد عيد، والراشدي، حامد هاشم. (2018). *تطبيقات في الإحصاء التربوي*. دار طيبة الخضراء.

العبوس، تهاني، الرواشدة، سميرة، والخوالدة، محمد. (2019). أثر برنامج تدريبي مستند إلى معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية الممارسات العلمية والهندسية والكفاءة الذاتية لمعلمي العلوم في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 2(46)، 187-203.

عفيفي، محرم يحيى محمد. (2019). برنامج مقترح قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على استخدام ممارسات العلوم والهندسة (SEPs) أثناء تدريس *العلوم*. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*، 68(68) 754-820.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Egger, A. E., Kastens, K. A., & Turrin, M. K. (2017). Sustainability, the next generation science standards, and the education of future teachers. *Journal of Geoscience Education*, 65(2), 168-184.

Abu Athrah, S. (2019). Secondary physics teachers from the next generation (In Arabic). Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 10 (2), 100-134.

Acar, D., & Buyuksahin, Y. (2021). Awareness and Views of Teachers Who Received In-Service STEM Training about STEM. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 473–490.

Afifi, M. (2019). A proposed program based on the Next Generation Science Standards (NGSS) to train middle school science teachers to use science and engineering practices (SEPs) during science teaching (In Arabic). Educational Journal of the Faculty of Education in Sohag, (68)68 754-820.

Al Attiya, A. (2020). The level of students' attitudes towards STEM careers(In Arabic). International Journal of Educational and Psychological Sciences, (38), 220-335.

Al Farhan, I. (2018). A proposed program for the professional development of science and mathematics teachers in light of the integration approach between technical sciences, engineering, and mathematics (In Arabic). STEM Journal, College of Education, 34(5), 251-287.

Al-Abous, T, Al-Rawashdeh, S, and Al-Khawaldeh, M. (2019). The impact of a training program based on the Next Generation Science Standards (NGSS) in developing science and engineering practices and self-efficacy of science teachers in Jordan (In Arabic). Journal of Educational Science Studies, 2(46), 187-203.

Al-Juhani, A. (2020). The reality of middle school science teachers' practice of Next Generation Science Standards (NGSS) (In Arabic). Journal of the College of Education, (30)30, 118-94.

Al-Saadi, A, and Al-Rashidi, H. (2018). Applications in educational statistics (In Arabic). The green house of Taiba.

Al-Shammari, Sh, and Al-Zamil, M. (2021). Perceptions of science teachers in Al-Jouf region regarding the entrance to science, engineering technology, and mathematics (In Arabic). STEM Educational Sciences Journal, 2(29), 497-533.

Breiner, J. M., Harkness, S. S., Johnson, C. C., & Koehler, C. M. (2012). *What Is STEM? A Discussion about Conceptions of STEM in Education and Partnerships*. School Science and Mathematics, 112(1), 3–11.

Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education*: Challenges and opportunities.

Bybee, R. W. (2013). *Translating the NGSS for classroom instruction. NSTA Press*, National Science Teachers Association.

Calmer, J. M. (2019). *Teaching Physics within a Next Generation Science Standards Perspective*. Pedagogical Research, 4(4).

Christian, K. B. Bugallo M. F. & Kelly, A. M (2021). NGSS-based teacher professional development to implement engineering practices in STEM instruction. *International Journal of STEM Education*, 8(1), 1-18.

Common Core State Standards Initiative. (2010). *Common Core State Standards for Mathematics*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.

Dokme, İ., Acıksoz, A., & Koyunlu Unlu, Z. (2022). Investigation of STEM fields motivation among female students in science education colleges. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 8.

Du, W., Liu, D., Johnson, C. C., Sondergeld, T. A., Bolshakova, V. L., & Moore, T. J. (2019). *The impact of integrated STEM professional development on teacher quality*. School Science and Mathematics, 119(2), 105-114.

Dugger, W. (2010). *Evolution of STEM in the United States*. In 6th biennial international conference on technology education research 10.

Ellis, J., Wieselmann, J., Sivaraj, R., Roehrig, G., Dare, E., & Ring-Whalen, E. (2020). *Toward a productive definition of technology in science and STEM education*. Contemporary issues in technology and teacher education, 20(3), 472-496.

Ergul, N. R. (2021). Investigation of STEM Competencies of Teacher Candidates. *European Journal of Physics Education*, 12(1), 38–55.

Harris, M.l G. (2018). Examining Middle School Teacher Perceptions of the Next Generation Science Standards: A Qualitative Study." Online Submission, June. https://search-ebscohost-com.sdl.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED606627&site=eds-live.

Hassan, E. (2016). Psychological and educational statistics applications using Spss program. Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Hobbs, L., Clark, J. C., & Plant, B. (2018). *Successful students - STEM program: Teacher learning through a multifaceted vision for STEM education*. In R. Jorgensen & K. Larkin (Eds.), STEM Education in Junior Secondary (133-168).

Honey, M., Pearson, G., & Schweingruber, H. (Eds.). (2014). *STEM integration in K-12 education: Status, prospects, and an agenda for research.* Committee on Integrated STEM Education; National Academy of Engineering; National Research Council.

Januszyk, R., Miller, E. C., & Lee, O. (2016). Addressing student diversity and equity. *Science and Children*, 53(8), 28.

Kayan, Sellami, Abdelkader& Umer, S. (2022). A systematic review of STEM education research in the GCC countries: trends, gaps, and barriers. *International Journal of STEM Education, 9*(1), 1-24.

Kelley, T. R., & Knowles, J. G. (2016). A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education, 3*(1), 1–11.

Nagle, C. E., & Pecore, J. L. (2019). A Veteran Science Teacher's Transitions to NGSS. *Electronic Journal of Science Education, 23*(4), 1-15.

National Research Council. (2012). A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas. *National Academies Press*.

National Science Teaching Association (2024). Science Standards: New standards offer a new vision for American science education. retrieved from: https://www.nsta.org/science-standards.

NGSS Lead States. (2013). *Next Generation Science Standards*: For States, By States. National Academies Press.

Oztay, E. S., Gunbatar, S. A., & Kiran, B. E. (2022). Assessing chemistry teachers' needs and expectations from integrated STEM education professional developments. *Journal of Pedagogical Research, 6*(2), 29-43.

Pasley, J. D., Trygstad, P. J., & Banilower, E. R. (2016). What Does" Implementing the *NGSS" Mean? Operationalizing the Science Practices for K-12 Classrooms.* Horizon Research, Inc.

Roseman, J. E., Herrmann-Abell, C. F., & Koppal, M. (2017). Designing for the Next Generation Science Standards: Educative curriculum materials and measures of teacher knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 28(1), 111-141.

Vasquez, J. A. (2015). *STEM--Beyond the Acronym. Educational Leadership*, 72(4), 10-15.

Watson, S. W., Shan, X., George, B. T., & Peters, M. L. (2021). Alignment of select elementary science curricula to the next generation science standards via the EQuIP rubric. *Curriculum Perspectives*, 41(1), 17-26.

مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم

Journal of the Saudi Scientific Association for the teacher

دورية علمية نصف سنوية - محكمة

المجلد الثاني- العدد الأول

رمضان 1446هـ - مارس2025 م