



مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم
Journal of the Saudi Scientific Association for the teacher

دورية علمية نصف سنوية - محكمة

المجلد الثاني- العدد الثاني

ذوالحجة 1446هـ - يونيو 2025 م



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

المشرف العام

رئيس جامعة الملك خالد

أ. د. فالح بن رجاء الله السلمي

نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

أ. د. حامد مجدوع القرني

المشرف على وحدة المجالات 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 يحيى 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 | أ. د. إبراهيم بن عبدالله بن إبراهيم العبيد |
| جامعة القصيم | جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية |
| أ.د. حمد بن عبدالله بن مطلق القميري جامعة | أ.د. صالح بن يحيى بن مفرح الزهراني جامعة |
| الأمير سطاتم بن عبدالعزيز | جدة |
| د. محمد محمود محمد القسيم | أ. د. خالد عبد اللطيف محمد عمران |
| الجامعة الهاشمية | جامعة سوهاج |
| أ. د. راشد حسين محمد العبدالكريم | أ. د. مفرح بن سعيد صالح آل كردم |
| جامعة الملك سعود | جامعة الملك خالد |
| أ.د. ناصر عبدالله ناصر الشهراني | Dr. Michael Brody |
| جامعة الملك خالد | 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 العلمية المحكمة في مجال التعليم والتعلم، وإيجاد قناة نشر علمية 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 اعتباراً 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 العلمية 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:
- أولاً: 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 محلياً أو عربياً أو عالمياً.
 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 بدلاً 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، متضمنة 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؛ مشتملة على: مجتمع البحث، وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والتوصيات المنبثقة عنها.

ب. البحوث النظرية:

يورد الباحث أو الباحثون مقدمةً يمهّد فيها للفكرة المركزية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها: أديبات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية إلى مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يُقسّم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكوّن جزءاً من الفكرة المركزية للبحث. ثم يختتم البحث بخلاصة شاملة متضمنة أهم النتائج التي خلص إليها البحث.

ثالثاً: التوثيق

توضع قائمة المراجع في نهاية البحث باتّباع 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 رومنة¹ (Romanization /Transliteration) توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقاً 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 مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.
 - د) يلي قائمة المراجع العربية، قائمة المراجع الإنجليزية، متضمنة 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 بالملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الملك سعود - 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.

رابعاً: تعليمات النشر في المجلة

- يلزم تنسيق البحث تبعاً لما يلي:

1. لا يتجاوز البحث المقدم 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 كل منهما في صفحة مستقلة، متبوعاً 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، تمكن قراءة 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 ومراجعته.
8. توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، يليها مباشرة قائمة المراجع الأجنبية، وذلك وفقاً لأسلوب التوثيق المتبع في المجلة.

خامساً: حقوق المجلة وحقوق الباحث أو الباحثين

1. تقوم هيئة تحرير المجلة بالفحص الأولي للبحث، وتقدير 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 منفذ آخر ورقياً أم إلكترونياً، 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/مبحثهم، ونسخة إلكترونية أيضاً لمستلة البحث.

سادساً: إجراءات النشر في المجلة

1. إرسال البحث إلكترونياً بصيغة (word) وبصيغة (PDF) طبقاً 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 إلكترونياً من خلال موقع المجلة الإلكتروني [/https://journals.kku.edu.sa/ssjt/ar](https://journals.kku.edu.sa/ssjt/ar)
3. أن يوقع الباحث/الباحثون إقراراً 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 أيّاً 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 اختيارها 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 إلكترونياً 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، الذي يجسد نتاجاً علمياً قيماً 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، أهيب بجميع الباحثين والمتخصصين الإسراع في الانضمام إلى مجتمع المجلة، سواء كمحكمين أو ككتاب، ونسعى جميعاً - بعون الله وتوفيقه - إلى أن تواصل المجلة تحقيق التميز العلمي لتكون ضمن أفضل المجالات المصنفة على المستوى الوطني والعالمي.

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

والله ولي التوفيق.

رئيس هيئة التحرير

أ. د. عبدالله بن علي معيض آل كاسي

جدول المحتويات

الصفحة	عنوان البحث
23-1	فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة أ. تركية سعد مطلق العتيبي، أ. د. محمد صنت صالح الحربي
46-24	تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف واستراتيجيات مواجهتها د. نوف شريم سليم الوديناني
67-47	تحليل محتوى مقرر "الحديث-2" للصف الثاني ثانوي في ضوء بعض المفاهيم المعاصرة أ. عايشة محمد محمد محمد القري، أ. د. محمد زيدان آل محفوظ
103-68	برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية وأثره في تنمية عمق المعرفة لدى طالباتهن أ. د. عبدالله بن علي آل كاسي، د. فاطمة علي مبارك القحطاني
134-104	درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر معلّّات ومُشرفات التربية الإسلامية أ. مها علي خرصان النباتي
155-135	رؤية استشرافية لمعايير تقويم التعليم المدرسي المدمج بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي د. موسى جعفر فتيل يوسف، د. نوف علي المرعي
184-156	أثر أنموذج لتدريس العلوم قائم على التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة في اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثاني المتوسط د. روز عبدالله المصعبي، د. صالح إبراهيم سليمان النفيسة

أبحاث العدد

فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة

أ. د. محمد صنت صالح الحربي

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات، جامعة الملك سعود

dalhrbi@ksu.edu.sa

أ. تركية سعد مطلق العتيبي

طالبة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الملك سعود

turkiahsaad@gmail.com

ملخص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، وتكونت عينة البحث في الجزء الكمي من 25 معلمة من معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، واستخدم البحث المنهج المختلط ذا التصميم التتابعى التفسيري، وتم اختيار عدد (10) معلمات للمشاركة في الجزء النوعي. وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(0,05 \geq \alpha)$ بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الخاصة بمهارات التدريس الإبداعي المتمثلة في: (مهارة التخطيط للتدريس الإبداعي - مهارة التنفيذ للتدريس الإبداعي - مهارة التقويم للتدريس الإبداعي) وفي الدرجة الكلية لمهارات التدريس الإبداعي، وذلك لصالح التطبيق البعدي. كما أشارت النتائج النوعية إلى وجود تأثير كبير لبرنامج التطوير المهني في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في (مهارة التخطيط للتدريس - مهارة التنفيذ للتدريس - مهارة التقويم للتدريس).

الكلمات المفتاحية: مهارات التدريس الإبداعي - برنامج التطوير المهني - أنماط العقول الخمسة لجاردنر.

The Effectiveness of a Professional Development Program Based on Gardner's Five Mind Styles in Improving Creativity Teaching Skills among Middle School female Mathematics Teachers

Abstract

This research aimed to reveal the effectiveness of a professional development program based on Gardner's Five Minds Theory in enhancing creative teaching skills among middle school female mathematics teachers. The quantitative sample consisted of 25 middle school mathematics teachers, and the study employed a mixed-methods approach with an explanatory sequential design. A total of 10 teachers were selected to participate in the qualitative part of the study. The results revealed a statistically significant difference at the ($\alpha \leq 0.05$) level between the mean scores of the pre- and post-implementation observations of creative teaching skills, which included: (1) teaching planning skills, teaching implementation skills, and teaching evaluation skills, as well as the overall score for creative teaching skills, favoring the post-implementation observation. The qualitative findings also indicated a significant impact of the professional development program on enhancing creative teaching skills in planning, implementing, and evaluating teaching among middle school female mathematics teachers.

Keywords: Creative teaching skills - Professional development program - Gardner's Five Minds patterns

المقدمة:

في ظل التسارع المعرفي في المجال التربوي والتعليمي، وما شهدته العملية التعليمية من تطور ملحوظ في مختلف الميادين، أصبح الاهتمام بتطوير المعلم ضرورة أساسية. ويتطلب ذلك إعداد المعلمين إعدادًا متكاملًا، وتدريبهم أثناء الخدمة ليواكبوا مهارات القرن الحادي والعشرين؛ مما يمكنهم من تنمية قدرات طلابهم وتزويدهم بالمهارات الحديثة التي تتوافق مع متطلبات العصر والتحول الرقمي الذي يشهده العالم.

ويشهد القرن الواحد والعشرين تقدماً وتطوراً في جميع المجالات؛ حيث أصبح الإبداع السمة المميزة للعصر، وله الدور الأكبر في تقدم المجتمعات وتطورها والتصدي للمشكلات التي تواجهها (غنائم ويوسف، 2016). فالتقدم العلمي والتكنولوجي مرهون بتطوير القدرات الإبداعية لدى الإنسان؛ إذ إن النهوض بالمجتمعات والارتقاء بها بات يعتمد كثيراً على مدى ما يتوافر لدينا من مخزون من القدرات الإبداعية، وعليه فإن تعزيز القدرات الإبداعية وتنميتها تعد قوة اقتصادية مهمة فالإبداع يساعد الفرد في وضع حلول إبداعية لما يواجهه من مشكلات ومعوقات في المجتمعات التي يعد التغيير سمة رئيسة لها (حفيظي، 2019).

وتعدُّ مادة الرياضيات من المواد التدريسية الأساسية التي تستخدم في الحياة اليومية وفي عملية التواصل وتنمية التفكير، والتصدي للمشكلات والقدرة على حلها؛ لذا فمعرفة معلمي الرياضيات بطبيعتها وأحدث أساليب واستراتيجيات تدريسها لها أهمية بارزة، كي يتمكنوا من الوصول بتدريس الرياضيات إلى المستوى المأمول (القربي والشلهوب، 2021).

كذلك، يُعدُّ الاهتمام بتنمية معلم الرياضيات وتطويره مهنيًا مدخلاً لتعرُّف متطلبات المدرسة واحتياجات المعلمين والطلبة في العملية التدريسية، ومدى توافقها مع تحولات العصر الحالي؛ حيث إن جودة المنظومة التعليمية مرتبطة بجودة المعلم؛ لذا فبرامج التطوير المهني للمعلمين من الأساليب التي تستخدم لتحقيق التقدم في تدريس الرياضيات، وتجويد مخرجاته وفقاً لميول المعلم ورغباته (فقيات، 2022).

هذا، وقد برزت أهمية تطوير معلمي الرياضيات مهنيًا من خلال برامج التطوير المهني المناسبة والحديثة؛ حيث دعت الحاجة إلى التحول من أساليب تدريس الرياضيات التقليدية إلى توظيف التوجهات والنظريات التربوية المعاصرة التي تهدف إلى تحقيق استيعاب أعمق للمحتوى الرياضي الذي يتعلمه الطلاب، وتحول اكتسابهم للمهارات من العملية التقليدية إلى نشاط عقلي يُنمي المهارات الإبداعية لديهم (رزق، 2021).

في هذا الإطار، فإن أنماط العقول الخمسة لجاردنر Gardner تتوافق مع متطلبات العصر الحالي؛ حيث قدمها عام 2007م، وبيّن فيها عدداً من القدرات والعمليات والكفاءات العقلية التي لا بد أن يتسم بها الطالب في العصر الحديث، وهي: (العقل المتخصص الذي يتعلق بإمكانية المتعلم على التفكير بأسلوب يميزه عن غيره، والعقل التركيبي حيث يساعد المعلم الطلاب على قدرات العقل التركيبي عبر عديد من الأنشطة

كتحليل المفاهيم المركبة وتقديم المشكلات المعاصرة، والعقل المبدع الذي يؤكد فيه جاردنر أن المبدع يتطلب مخزوناً من الملكات الفكرية، والعقل المحترم ويمثل إمكانية الفرد على التعامل مع المحيطين به على الرغم من تباين أفكارهم ومعتقداتهم وقيمهم وأفكارهم، وينمي روح العمل التعاوني واحترام الآخرين، والعقل الأخلاقي، وفيه يمتلك الفرد إمكانية القيام بعدد من المهام بشكل فعال لكن مع التمسك بقيم المواطنة الصالحة؛ كذلك أشار فيها إلى ضرورة توظيف العملية التعليمية وتشكيل آليات تعليمية حديثة للاهتمام بتلك العقول لأجل تكوين أجيال تمتلك القدرة على التوافق مع مجتمع المعرفة والتطور التقني (Tripses,2020).

وتجدر الإشارة إلى أن أنماط العقول الخمسة هي امتداد لنظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences) التي قدمها جاردنر Gardner عام 1983م، وبين معالمها في كتابه: "أطر العقل" بتناول أنواع الذكاءات؛ حيث أوضح أن لكل إنسان سبعة ذكاءات يؤدي كل منها دوراً معيناً، وذكر أن لكل ذكاء وظيفة مستقلة بذاتها، ولكنها تتفاعل معاً (Cherry,2023). وتؤكد صبري (2020) أن الحياة المستقبلية سوف تعتمد على قوة أنماط العقول الخمسة لجاردنر Gardner التي تشتمل على عدد من المهارات والقيم الأساسية التي تساعد في تحقيق الإبداع في العملية التعليمية، ووضع أساليب تعليمية معاصرة لإعداد أجيال قادرة على التكيف مع متطلبات الألفية الثالثة.

وفي سياق الدراسات التي تناولت أنماط العقول الخمسة هدفت دراسة (المقطري وسعيد، 2023) إلى معرفة أثر برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الجامعيين بكلية التربية قسم رياضيات - جامعة صنعاء، وكشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة في التطبيقين: القبلي والبُعدي الاختبار التفكير الإبداعي ككل، ومهاراته - كل على حدة - لصالح التطبيق البُعدي، كما أظهرت النتائج وجود أثر قوي للبرنامج القائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر في تنمية التفكير الإبداعي.

فيما هدفت دراسة سعيد وآخرين (Saeid, et al, 2021) إلى معرفة العلاقة بين العوامل الفردية والتربوية والاجتماعية والثقافية مع نظرية العقول الخمسة لدى المدرسين في جامعة فرهنجيان في إيران، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك علاقة إيجابية مهمة بين العوامل الفردية والتربوية والاجتماعية والثقافية للمدرسين مع استخدامهم نظرية العقول الخمسة في التدريس.

في حين كان الهدف من دراسة (الزيات، 2021) الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر Gardener في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات في مصر، وأظهرت النتائج أنه توجد فاعلية للبرنامج القائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر Gardener في تنمية التفكير التأملي لدى الطالبات المعلمات من الفرقة الأولى شعبة رياض الأطفال، والتي اتضحت من وجود فروق دالة

إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البُعدي على مقياس التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

هذا، ويشير سعيد وآخرون (Saeid, et al, 2021) إلى أن لأنماط العقول الخمسة لجاردنر Gardener دوراً في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمات الرياضيات؛ ويتحدد هذا الدور في مساعدة المعلمة في التمكن من التخطيط المنظم للمحتوى الرياضي وتنفيذه والتفاعل مع الطلاب داخل الغرفة الصفية بتطبيق أنماط العقول الخمسة، وطرح مشكلات ذات نهايات مفتوحة تشجع الطالبات على التفكير خارج الصندوق؛ للوصول إلى حلول إبداعية وغير مألوفة، ثم التأكد من سلامة إجراءات التعليم والنشاطات التي قام فيها في مرحلة التنفيذ ومدى كفاءتها وجودتها للوصول إلى الأهداف المنشودة التي تم رسمها في مرحلة التخطيط.

وقد حظيت مهارات التدريس الإبداعي باهتمام الباحثين؛ حيث تم تناولها بالعديد من الدراسات؛ ففي دراسة شوشة (2020) التي هدفت إلى تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلليات التربية وذلك من خلال برنامج قائم على معايير الدراسة الدولية TIMSS، وتم تطبيقها في جامعة بنها في مصر، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التدريس الإبداعي لصالح التطبيق البعدي، بالإضافة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لمهارات التدريس الإبداعي ككل لصالح التطبيق البعدي.

أما دراسة شرف (2021) فقد هدفت إلى قياس فاعلية التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لصالح التطبيق البعدي. في حين هدفت دراسة العتيبي (2021) إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على استخدام مكونات البراعة الرياضية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط استجابات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي لصالح التطبيق البعدي، ووجود حجم أثر للبرنامج التدريبي القائم على استخدام مكونات البراعة الرياضية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة في الكويت بقيمة (0,642).

في حين هدفت دراسة عبد الظاهر (2024) إلى تعرّف أثر برنامج تدريبي قائم على مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وعلى تنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذهم بمحافظه المنيا في

مصر، وأظهرت نتائج البحث وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ معلمي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار البراعة الرياضية له دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. لذا من الضروري على النظم التعليمية السعي نحو تقديم برامج التطوير المهني لمعلمات الرياضيات والقائمة على الاتجاهات الحديثة كتوظيف أنماط العقول الخمسة لجاردنر Gardner والتي من الممكن أن تسهم في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمات الرياضيات.

مشكلة البحث:

تعاني بيئة التعلم في المرحلة المتوسطة من صعوبة في تعلم الرياضيات، فواقع تدريس الرياضيات يركز على تقديم المعرفة بأسلوب تقليدي دون الاهتمام بتوظيف تلك المعرفة وربطها بالواقع لتحقيق الفهم الشامل القائم على الإبداع، وهذا ما أكدته نتائج دراسة كل من (كفافي ونتو، 2021؛ المري، 2020)؛ إذ اتضح أن الأسلوب الذي يستخدمه أغلب المعلمين يقوم على الإلقاء والتلقين وحفظ القوانين والتعميمات الرياضية، والتطبيق على معظم الأمثلة الرياضية والالتزام بالمنهج الدراسي؛ وهذا قد يعود كما يذكر كل من (الشرفات، 2022؛ الشهري، 2022؛ الغنيم والعدوي، 2023) إلى ضعف امتلاك معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الإبداعي؛ حيث أشارت عديد من الدراسات السابقة إلى وجود قصور لدى معلمي الرياضيات في ممارسة مهارات التدريس الإبداعي.

ومن خلال الاطلاع على نتائج الدراسات التي تناولت برامج التطوير المهني، مثل دراسات كل من: (بن قمرلة والعمود، 2024؛ عناية، 2023؛ مصطفى، 2023)، لوحظ أن هذه البرامج لم تتمكن من تلبية متطلبات معلمي الرياضيات وحاجاتهم؛ مما أدى إلى ضعف الاهتمام في تطبيقها؛ لذا كان من الضروري الاهتمام بتطوير برامج التطوير المهني لمعلمي الرياضيات.

كما أوضحت دراسة كل من (أبو الرايات، 2019؛ سالم، 2020) أن هناك حاجة ماسة إلى تطوير مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي الرياضيات وفقاً للنظريات التربوية التدريسية المعاصرة، مثل: أنماط العقول الخمسة لجاردنر، وهذا يحتاج من معلمي الرياضيات المشاركة ببرامج التطوير المهني المتميزة والحديثة التي يكون فيها التدريب تدريباً تعاونياً، وله دور فعال ونشط أثناء تنفيذه، وأن التحديثات التربوية يكون تطبيقها ممكناً عندما يكون معلمو الرياضيات أعضاء فاعلين في برنامج التطوير المهني؛ مما يؤدي ذلك إلى إشعارهم بمدى حاجتهم إلى البرنامج.

كما أوصت مجموعة من المؤتمرات التربوية في المجال؛ بضرورة تدريب المعلمين على مهارات التدريس الإبداعي، منها: المؤتمر الدولي الثالث لكلية رياض الأطفال بجامعة القاهرة، والمعرفة والإبداع في الطفولة المبكرة الذي عُقد في الفترة من (3-5 مايو 2011م)، والمؤتمر الدولي للتفكير الإبداعي والابتكار لأجل التنمية

المستدامة الذي عُقد في الجامعة الإسلامية العالمية بكوئالالمبور بدولة ماليزيا في الفترة من (12-14 سبتمبر 2011م)، والمؤتمر الدولي السادس حول التميز التربوي الإبداع، والابتكار محور التربية النوعية، الذي عُقد بكلية التقنية العليا للطالبات بدبي من (10-12 يناير 2013م). كما أوصت دراسة موافى (2020) بعدم إغفال تنمية مهارات التدريس الإبداعي في العملية التعليمية بصفة عامة، وتعليم الرياضيات بشكل خاص واعتبارها من الأهداف المهمة التي يجب الأخذ بها في عملية التدريس.

لذا، نادى بعض الدراسات بأهمية استخدام النظريات الحديثة في التدريس، القائمة على أنماط العقول الخمسة لجاردنر، والتي تسهم بشكل كبير في تطوير المهارات التدريسية لدى المعلمين، مثل دراسة (العمرى ونشوان، 2022؛ الزيات، 2021؛ Saeid, et al, 2021). استنادًا إلى ما سبق برزت مشكلة البحث التي تتحدد في الكشف عن فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر، في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

أسئلة البحث:

السؤال الرئيس: ما فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة؟
ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- 1- ما فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة؟
- 2- كيف يؤثر برنامج تطوير مهني قائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة؟

فروض البحث:

- 1- لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى ($0,05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مهارة التخطيط للتدريس الإبداعي.
- 2- لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى ($0,05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مهارة التنفيذ للتدريس الإبداعي.
- 3- لا يوجد فرق دال إحصائي عند مستوى ($0,05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مهارة التقويم للتدريس الإبداعي.

هدف البحث:

الكشف عن فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

أهمية البحث:

يسهم البحث في توجيه المعلمين لتطوير أساليبهم التدريسية نحو نهج إبداعي بهدف تعزيز عملية تعليم وتعلم الرياضيات. كما يتسق هذا البحث مع أهداف رؤية المملكة (2030) من حيث الاهتمام بالتطوير المهني للمعلمين. ويؤمل استفادة المعنيين بالتنمية المهنية لمعلمي الرياضيات من خلال البناء على هذا البرنامج لتقديم مزيد من برامج التطوير المهني المماثلة له. كما يمكن أن يستفيد المشرفون والقائمون على تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات من أدوات البحث.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تتلخص الحدود الموضوعية للبحث في برنامج تطوير مهني قائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر والتي تتحدد في خمسة عقول، هي: (العقل المتخصص، والعقل التركيبي، والعقل المبدع، والعقل المحترم، والعقل الأخلاقي)؛ مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة والمتوسطة في: (التخطيط للتدريس الإبداعي، والتنفيذ للتدريس الإبداعي، والتقويم للتدريس الإبداعي).

الحدود المكانية: تم تطبيق البرنامج على معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في محافظة المجمعة.

الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1445هـ.

مصطلحات البحث:

برنامج التطوير المهني:

يعرّفه التميمي (2023، ص 886) بأنه: "مجموعة من الممارسات المنظمة والمخطط لها من قبل المسؤولين عن التطوير المهني في المؤسسة التعليمية أو المعلمين أنفسهم بهدف رفع مستوى الأداء المهني عن طريق تطوير المعارف والخبرات والمهارات التدريسية لتحسين جودة التعليم وتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية".

ويعرّف إجرائيًا في هذا البحث بأنه: مجموعة من الجلسات التدريبية القائمة على أنماط العقول الخمسة لجاردنر، هي: (العقل المتخصص، والعقل التركيبي، والعقل المبدع، والعقل المحترم، والعقل الأخلاقي)؛ والتي تغطي الجوانب المعرفية والإنسانية، ويمكن توظيفها لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

أنماط العقول الخمسة لجاردنر (Gardner's Five Mind Styles):

عرّفها جاردنر (Gardner, 2008, P.51) بأنها: "مجموعة من القدرات والكفاءات العقلية التي يجب أن يتصف بها الفرد في القرن الحادي والعشرين، وهي: (العقل المتخصص، والعقل التركيبي، والعقل المبدع، والعقل المحترم، والعقل الأخلاقي) للتكيف مع التغيرات المستمرة .

وتعرّف إجرائيًا بأنها: مجموعة من العمليات العقلية التي حددها جاردنر في خمسة عقول، هي: (العقل المتخصص، والعقل التركيبي، والعقل المبدع، والعقل المحترم، والعقل الأخلاقي)؛ والتي تغطي الجوانب المعرفية والإنسانية، ويمكن الاستفادة منها لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

مهارات التدريس الإبداعي (Creative Teaching Skills):

يُعرف التدريس الإبداعي بأنه مجموعة من السلوكيات التي يمتلكها المعلم ويتمكن من ممارستها بسرعة ودقة وإتقان وبأقل مجهود وتكاليف سواء أثناء التخطيط أو التنفيذ أو التقويم لتدريس المحتوى بشكل يمتاز بالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات (صبري، 2019، ص. 22).

وتعرّف إجرائيًا بأنها "مجموعة السلوكيات والأساليب التي تستخدمها (معلمة الرياضيات) أثناء الموقف التعليمي في المرحلة المتوسطة من تخطيط للدرس الإبداعي وتنفيذه وتقويمه، وتؤثر إيجابًا على مستوى أدائها التدريسي بحيث تساعد على تحقيق الأهداف بكفاءة وفاعلية. وتقاس بالدرجة التي ستحصل عليها المعلمة على بطاقة الملاحظة لقياس مهارات التدريس الإبداعي.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج المختلط وفق التصميم التتابعي التفسيري على مرحلتين متتاليتين؛ حيث تم في المرحلة الأولى جمع وتحليل البيانات الكمية لمعرفة فاعلية برنامج التطوير المهني في تنمية مهارات التدريس الإبداعي للمعلمات بتصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدى باستخدام بطاقة ملاحظة أعدت لذلك، ثم جمعت وحللت البيانات النوعية في المرحلة الثانية من خلال تصميم دراسة الحالة (التفسيرية)، وباستخدام مقابلات فردية مع عينة البحث.

مجتمع البحث:

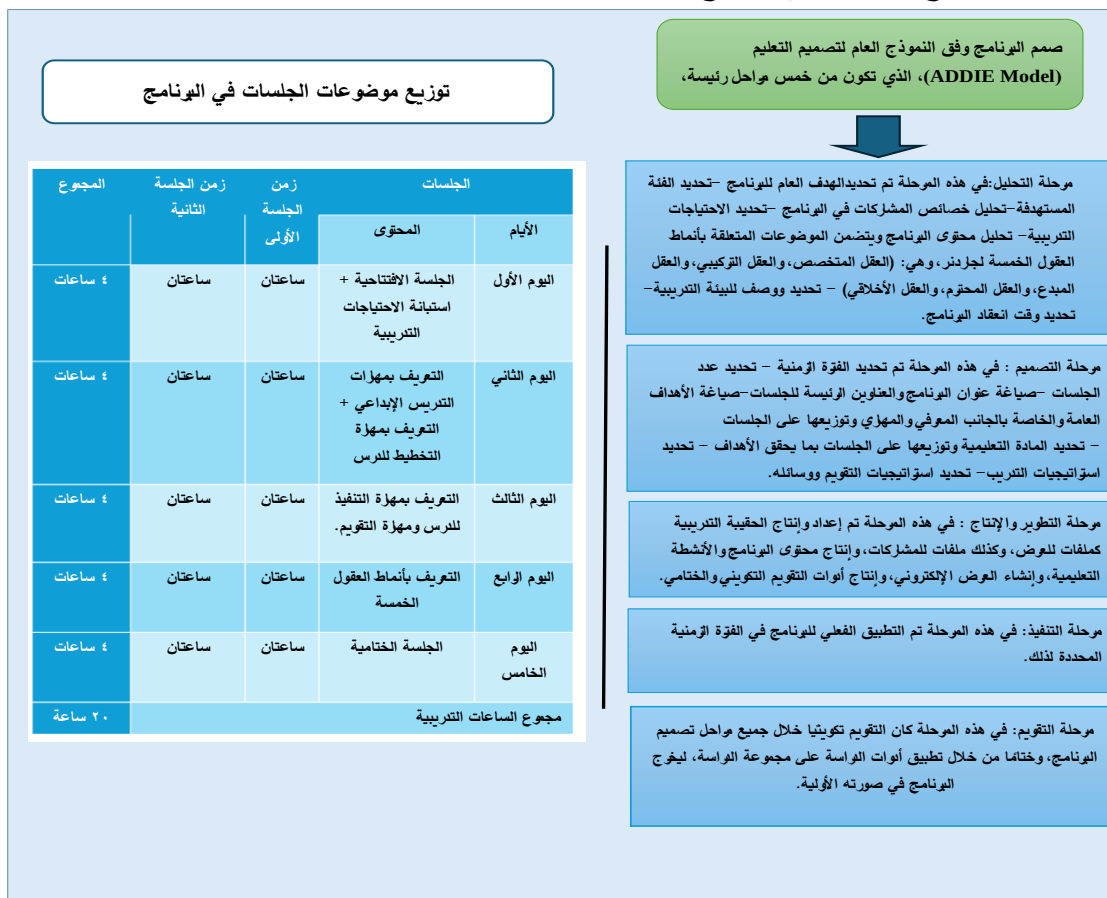
تمثل مجتمع البحث الحالي في جميع معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية التابعة لإدارة تعليم الجمعة والبالغ عددهن (65) معلمة (إدارة التعليم بمحافظة الجمعة، 2023).

عينة البحث:

تكونت عينة الجزء الكمي من (25) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، فيما تكونت عينة الجزء النوعي من (10) معلمات.

مواد البحث (برنامج التطوير المهني القائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر):

- استند البرنامج على فلسفة التحسين المستمر، ونظرية تعلم الكبار؛ حيث تم توظيفها والاستفادة منها خلال بناء البرنامج، وتم تصميم البرنامج وفق المخطط الآتي:



شكل (1): تصميم البرنامج

ضبط وتحكيم برنامج التطوير المهني:

تم عرض البرنامج بصورته الأولية على عدد من المحكمين من المختصين، وبعد أخذ الآراء والاطلاع على الملاحظات تم إجراء التعديلات اللازمة التي تتوافق مع توصيات المحكمين، فإخراج البرنامج بصورته النهائية.

أدوات البحث:

أولاً: بطاقة الملاحظة (أداة لجمع البيانات الكمية)

تم إعداد بطاقة ملاحظة خاصة بمهارات التدريس الإبداعي لمعلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة؛ وتم بناؤها في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة، وتم تصميم مقياس تقدير للأداء روبرك (Rubric) لوصف

مستويات الأداء لكل ممارسة وصفا كميا ولفظيا باستخدام سلم التقدير الوصفي. ثم تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لرصد وملاحظة مهارات التدريس الإبداعي للمعلمات، وفق درجات توافرها: (كبيرة جداً - كبيرة - متوسطة - ضعيفة - ضعيفة جداً)، وللتحقق من صدقها تم عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في تعليم الرياضيات، ومشرفات التخصص، ومعلمات الرياضيات؛ وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ثم إخراج الأداة بصورتها النهائية. كما تم التحقق من الاتساق الداخلي تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتعرف درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور؛ وتراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0,499) و(0,811) وجميعها قيم دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01). وللتحقق من ثبات البطاقة تم استخدام طريقة الثبات بين المقدرين (اتفاق الملاحظين)، ووفقا لهذه الطريقة تتم ملاحظة أداء المعلمة الواحدة بواسطة ملاحظين اثنين كل منهما مستقل عن الآخر حيث تم تطبيقها على عينة من المعلمات مكونة من (15) معلمة، وتم حساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، وبلغ المتوسط الكلي لنسبة الاتفاق بين الملاحظين (73%)، وهي نسبة مقبولة؛ حيث يجب ألا تقل درجة ثبات المقاييس المقننة عن (0,70). (القحطاني وآخرون، 2004)

ثانيا: المقابلة شبه المقننة (أداة لجمع البيانات النوعية)

تم استخدام أسئلة المقابلة شبه المقننة مع معلمات الرياضيات؛ لمعرفة تأثير البرنامج في تحسين مهارات التدريس الإبداعي لديهن من وجهة نظرهن، وتم إجراؤها وجها لوجه من خلال أسئلة مفتوحة النهاية، وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة في هذا المجال، ثم طورت الأسئلة في ضوء أدوات البحث الكمية وبياناتها. كما تم عرضها على المحكمين من ذوي الخبرة لتقويم الأداة؛ وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للأسئلة، وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملاحظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، تم بعد ذلك إخراج الأداة بصورتها النهائية. تم التحقق من موثوقية المقابلة شبه المقننة من خلال محاولة الالتزام بالمعايير الآتية: المصدقية: تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين للتأكد من الصدق الظاهري من خلال عرضها على مجموعة من المختصين في تعليم الرياضيات والمناهج العامة، واستخدام وسائل وأدوات أخرى تعزز الصدق كالتسجيلات الصوتية، وإعادة عرض النسخ المكتوبة للمقابلات المفرغة على المشاركات فيها للحصول على ما يؤكد صدق بيانات المقابلة. الاعتمادية: تم التحقق من خلال التأكد أن نوعية العينة مناسبة للبحث، وأن الأداة المستخدمة في جمع البيانات هي الأفضل لتحقيق الهدف من البحث، والتدقيق في كل مرحلة من مراحل البحث التفصيلية لتصميم البحث، وإجراءات تطبيقه، وطريقة تنفيذه، وتحليله. الانتقالية: ولتحقيقها تم تفصيل السياقات البحثية وإجراءات البحث التفصيلية ومحددات البحث التي يعتقد أنها قد تسهم في إمكانية نقل النتائج لسياقات أخرى. القابلية

للتأكيد: تقابل ما يسمى بالموضوعية في البحث الكمي، وطبقت بعض الإجراءات التي قد تسهم في تحقيق التطابقية ومنها: الاستعانة بباحثة أخرى لمراجعة البيانات وتفسيرها؛ وتقديم النقد البناء للبحث، وتنفيذ المقابلات في سياقها الطبيعي، والتأكيد على المعلومات بذكر وجهات النظر بكل حيادية.

عرض النتائج:

عرض نتائج السؤال الأول: ما فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال اختبار فروض البحث، وذلك من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ويلكوكسون لنتائج التطبيق القبلي والبعدي لمهارات التدريس الإبداعي لمعلمات الرياضيات، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار ويلكوكسون لنتائج التطبيق القبلي والبعدي لمهارات التدريس الإبداعي لمعلمات الرياضيات (ن=25)

المهارة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتب السالبة	الرتب الموجبة	قيمة Z	الدلالة المعنوية
مهارة التخطيط للتدريس	قبلي	3.42	0.42	4	21	3.24	0.001**
	بعدي	3.91	0.26				
مهارة التنفيذ للتدريس	قبلي	3.51	0.30	6	19	3.09	0.002**
	بعدي	3.86	0.28				
مهارة التقويم للتدريس	قبلي	3.60	0.32	2	23	2.91	0.004**
	بعدي	3.90	0.28				
الكلي	قبلي	3.51	0.21	3	22	4.05	0.000**
	بعدي	3.89	0.13				

*دال عند مستوى الدلالة 0.05 **دال عند مستوى الدلالة 0.01

يظهر من الجدول (1) أن قيمة (Z) لاختبار ويلكوكسون بلغت (4,05) للأداء الكلي لمهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى $(0,05 \geq \alpha)$ ؛ مما يشير إلى أن مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات في التطبيق البعدي أعلى منها في التطبيق القبلي وبفارق دال إحصائياً، وهذا يدل على فاعلية برنامج التطوير المهني القائم على أنماط العقول الخمسة في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة، وقد ظهر هذا التحسن سواء على مستوى البعد ككل أو على مستوى كل مهارة من مهارات التدريس الإبداعي (مهارة التخطيط للتدريس - مهارة التنفيذ للتدريس - مهارة التقويم للتدريس) حيث جاءت المتوسطات الحسابية لمهارات التدريس الإبداعي

لمعلمات الرياضيات في التطبيق البعدي أعلى من المتوسطات الحسابية للتطبيق القبلي، كما تم إيجاد مربع إيتا للكشف عن حجم التأثير للبرنامج المهني القائم على أنماط العقول الخمسة في تنمية مهارات التدريس الإبداعي كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (2) مربع إيتا لفاعلية برنامج التطوير المهني القائم على أنماط العقول الخمسة على تنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمات الرياضيات

المهارة	مربع إيتا	حجم التأثير
مهارة التخطيط للتدريس	0.648	كبير
مهارة التنفيذ للتدريس	0.618	كبير
مهارة التقويم للتدريس	0.582	كبير
الكلية	0.810	كبير

يتضح من الجدول (2) أن قيمة مربع إيتا لفاعلية البرنامج المهني القائم على أنماط العقول الخمسة في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمات في الأبعاد (مهارة التخطيط للتدريس - مهارة التنفيذ للتدريس - مهارة التقويم للتدريس)، وكذلك على مستوى الدرجة الكلية لمهارات التدريس الإبداعي، بلغت على الترتيب (0,648-0,618-0,582-0,810) وهي قيم تدل على حجم تأثير كبير للبرنامج المهني القائم على أنماط العقول الخمسة في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمات، وتؤكد فاعلية البرنامج المقترح؛ حيث يعد حجم الأثر صغيراً إذا كان أكبر من أو يساوي (0,01) وأقل (0,06)، ومتوسطاً إذا كان أكبر من أو يساوي (0,06) وأقل من (0,14)، وكبيراً إذا كان أكبر من أو يساوي (0,14) (عفانة، 2000).

عرض نتائج السؤال الثاني: الذي نص على "كيف يؤثر برنامج التطوير المهني القائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إجراء مقابلة فردية شبه مقننة مع المعلمات بهدف تفسير النتائج في الجزء النوعي، والتي ركزت بالتحديد على مهارات التدريس الإبداعي؛ كما نتجت عن التحليل النوعي للبيانات المتعلقة بالسؤال ثلاث موضوعات رئيسية، كما هي موضحة بالجدول:

جدول (3): الموضوعات الرئيسية المستمدة من تحليل البيانات النوعية

تأثير برنامج التطوير المهني القائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة		
التحول من طريقة التخطيط التقليدية إلى	التحول من طريقة التنفيذ التقليدية إلى	التحول من طريقة التقويم التقليدية إلى
طريقة التخطيط القائم على الإبداع.	طريقة التنفيذ القائم على الإبداع.	طريقة التقويم القائم على الإبداع.

وفيما يأتي عرض لهذه الموضوعات مع شواهد واقتباسات من استجابات بعض المعلمات المشاركات في المقابلة الفردية شبه المقتنة:

أولاً: التحول من طريقة التخطيط التقليدية إلى طريقة التخطيط القائم على الإبداع:

لوحظ من خلال إجابات المشاركات من المعلمات أنهن أصبحن أكثر قدرة على التخطيط الإبداعي وتحديد احتياجات الطالبات ومراعاة الفروقات الفردية، كما أصبحن أكثر قدرة على وضع أهداف واضحة ومحددة؛ حيث تشمل مهارات ومعارف جديدة يمكن تحقيقها من خلال تصميم أنشطة تحفز التفكير الإبداعي، وخلق بيئة تعليمية تشجع الاستكشاف والتفاعل؛ مما يعزز من تجربة التعلم ويحقق نتائج إيجابية للطالبات. وفيما يأتي شواهد من إجابات المعلمات وردودهن على سؤال البحث النوعي:

وضع أهداف محددة وواضحة للطالبات: المعلمة م 2 أثناء التخطيط للدرس كنت أركز على الأهداف الموجودة فقط بدون محاولة للتعديل منها، وفي بعض الأحيان، يؤدي الاعتماد على الكتاب المدرسي والمحتوى الثابت إلى تجاهل الفروق الفردية؛ حيث لا أتمكن من تقديم الدعم المناسب للطالبات اللواتي يعانين من صعوبات، ولكن البرنامج ساعدني على إعادة صياغة الأهداف وتقديمها للطالبات بأسلوب مشوق". **المعلمة م 4** بعد التعرض للبرنامج أصبحت أكثر حرصاً على صياغة الأهداف وتعديلها بما يتلاءم مع مستوى فهم طالباتي، كما أنني اعتبرته بمنزلة مساعد لي في تنظيم ما أقدمه من معلومات".

التركيز على المهام والأنشطة غير المألوفة: المعلمة م 5 "مادة الرياضيات هي مادة معقدة ليست فقط على الطالب إنما كذلك على المعلم، فالمحتوى الخاص بتدريس وحدتي الإحصاء والهندسة يتطلب مني إعداد مواقف تعليمية ويتطلب أفكاراً إبداعية، والقدرة على التخطيط لمواجهة الطالبات بمواقف تعليمية مفتوحة النهاية. وهو ما لا نستطيع في أغلب الأحيان تحقيقه. ومن خلال البرنامج تعرفت كيفية إعداد هذه المواقف وتعرف الأنشطة الإبداعية التي يمكن تطبيقها لتدريس وحدتي الهندسة والإحصاء، وقد ساعدني البرنامج كثيراً على الإبداع في التدريس من خلال ما يتضمنه من أساليب تدريسية وأنشطة متنوعة". **المعلمة م 9** في بعض الأحيان أتجنب استخدام أمثلة عملية أو تطبيقات حياتية؛ مما يحد من قدرة الطالبات على ربط المفاهيم بالمواقف اليومية، والبرنامج مكّني من خلق بيئة تعليمية شاملة تعزز من التفكير النقدي". **المعلمة م 6** بعد البرنامج أصبح لدي قدرة عالية على تحديد المهام التي تعزز التفكير الإبداعي وتكون ذات مهارات عليا".

ثانياً: التحول من طريقة التنفيذ التقليدية إلى طريقة التنفيذ القائم على الإبداع:

اتضح من إجابات المشاركات زيادة إيمانهن بضرورة القيام بأداء تدريسي متميز واستخدام أساليب حل المشكلات بأساليب وطرق إبداعية؛ مما أدى بهن إلى إدراك أهمية استخدام استراتيجيات مختلفة مع توظيف

عديد من الوسائل التعليمية، والاهتمام بالأسئلة الصفية من أجل جذب اهتمام الطالبات؛ فالبرنامج أسهم في تنمية مهارة طرح الأسئلة الهادفة، ومهارة استخدام الاستراتيجيات الإبداعية، ومهارة عرض الموضوعات؛ وفيما يأتي شواهد من إجابات المعلمات وردودهن على سؤال البحث النوعي:

طرح أسئلة هادفة مثيرة للتفكير: المعلمة م3 "أصبح التفاعل مع الطالبات أكثر؛ وذلك بعد تركيزي على طرح أسئلة عالية المستوى؛ وتنمية قدرة طالباتي على التساؤل والمناقشة". **المعلمة م7** "بعد البرنامج زاد حرصي على مراعاة طرح أسئلة في مستوى وقدرات الطالبات، وأصبح لدي تنوع في الأسئلة ما بين البسيط والمعقد، وكان له أثر واضح في تحسن استجابات طالباتي". **المعلمة م1** "حدث تغيير في طريقة طرح الأسئلة لدي، وزاد تركيزي على الحوار والمناقشة مع الطالبات وتوسيع مجال تفكيرهن من خلال تدريبهن على طرح الأسئلة عالية المستوى".

استخدام استراتيجيات إبداعية: المعلمة م10 "ساعدني البرنامج على التزود بالمهارات والمعرفة اللازمة لتعزيز فاعلية التدريس، وتطوير استراتيجيات تعليمية مبتكرة تناسب مع احتياجات الطالبات المختلفة". **المعلمة م8** "البرنامج مكّني من التعرف على أساليب تدريسية إبداعية؛ مما أدى إلى تحسن التعلم لدى الطالبات، وعلى تشجيع التفكير خارج الصندوق واستكشاف أفكار جديدة لديهن، وتقديم حلول مبتكرة". **المعلمة م2** "أصبح تركيزي على الاستراتيجيات التي بدورها تجعل التعليم ممتعاً ومشوقاً؛ وهذا ما اكتسبته من البرنامج التدريبي من خلال تطبيقه لاستراتيجيات متنوعة".

عرض الموضوعات بشكل مترابط: المعلمة م5 "البرنامج ساعدني على مراعاة ربط الموضوعات، وخصوصاً عند تدريس مفاهيم وحدتي الإحصاء والهندسة؛ مما أثر بشكل كبير على تنظيم تفكير الطالبات". **المعلمة م7** "لاحظت أن البرنامج كان له دور كبير في تنظيم وترتيب عرض خطوات الموضوع، كما أسهم في زيادة قدرة الطالبات على الفهم والاستيعاب".

ثالثاً: التحول من طريقة التقويم التقليدية إلى طريقة التقويم القائم على الإبداع:

لوحظ من خلال إجابات المشاركات من المعلمات أنه أصبحت لديهن قدرة على توفير بيئة تعليمية محفزة على الإبداع تراعي الفروقات الفردية، وتطبيق أساليب التقويم التي تحفز التفكير والإبداع والابتكار، وأن تطبيق العقول الخمسة ساعدهن على التشخيص والتقييم الدائم للممارسات التدريسية وقياس الثغرة بين الممارسة الفعلية؛ وما ينبغي أن تكون عليه بميدان التدريس الإبداعي ومهاراته. كما مكنهن من تطبيق مهارة استخدام التقويم القائم على محاكاة المواقف الحقيقية؛ لتحفيز الطالبات على تطبيق ما توصلن إليه من معرفة

رياضية من خلال مشكلة أو موقف؛ وفيما يأتي شواهد من إجابات المعلمات وردودهن على سؤال البحث النوعي:

التقويم من أجل تعلم الطلبة (التقويم الحقيقي): المعلمة م 8 "ساعدني البرنامج على تحويل أساليب التقويم التي استخدمها إلى مهمات محفزة تثير تفكير الطالبات؛ وتتيح لهن فرص المناقشة والمشاركة والتفاعل فيما بينهن". **المعلمة م6** "مكنني البرنامج من توظيف تغذية راجعة فورية للطلاب مع استخدام أساليب تقويم تشجع الطالبات على تقييم أدائهن بأنفسهن؛ مما يعزز من مهارات التفكير النقدي والاستقلالية كالتقويم الذاتي". **المعلمة رقم 10** "كنت أركز على تكليف الطالبات بمهام معينة لتطبيق ما تعلمنه ولا سيما الواجبات المدرسية، وهي أساليب تقليدية؛ وقد ساعدني البرنامج على تقييم تقدم الطالبات خلال عملية التعلم، والقدرة على تحديد نقاط القوة والضعف؛ مثل: الأنشطة الصفية، والملاحظات المستمرة".

مناقشة وتفسير نتائج السؤال الرئيس:

تمت مناقشة نتائج السؤالين الأول والثاني للبحث معاً؛ وذلك تبعاً لتصميم البحث الذي يتبع التصميم التتابعي التفسيري؛ حيث تأتي النتائج النوعية لتفسر النتائج الكمية للبحث، وقد أسفرت نتائج تحليل بطاقة الملاحظة عن وجود فاعلية لبرنامج التطوير المهني القائم على أنماط العقول الخمسة في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمات، وتوصلت نتائج تحليل بطاقة الملاحظة إلى وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين متوسطي درجات معلمات الرياضيات في التطبيقين: القبلي والبُعدي لبطاقة الملاحظة في مهارات التدريس الإبداعي لصالح التطبيق البُعدي. وتفسر هذه النتيجة بأن البرنامج المقترح اشتمل على مجموعة من الأنشطة والاستراتيجيات التي أسهمت في تحسين مهارات وقدرات معلمات الرياضيات، كما أن أنماط العقول الخمسة التي بني البرنامج في ضوئها تعتبر موضوعاً جديداً بالنسبة للمعلمات مما استثار فضولهن لتعرف محتوى البرنامج والاستفادة منه، كما أسهم في تشجيع المعلمات على الحوار وتبادل الأفكار والقدرات والخبرات فيما بينهن، بالإضافة إلى تقديم الدعم المستمر من خلال تقديم التوجيه والإرشاد لهن؛ حيث تشير محمد (2019) إلى أنه يجب على معلمي الرياضيات استخدام النماذج التدريسية والاستراتيجيات المستندة إلى النظريات الحديثة التي تسهم في إكسابهم المهارات الحياتية، ومهارات التفكير المختلفة. تتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الظاهر (2024) التي أظهرت وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ معلمي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار البراعة الرياضية له دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية. ومن زاوية أخرى أوضحت نتائج التحليل للبيانات النوعية من خلال تحليل المقابلات شبه الفردية لمعلمات الرياضيات عن وجود فاعلية لبرنامج التطوير المهني القائم على أنماط العقول الخمسة في تنمية مهارات التدريس الإبداعي في جميع المهارات، وفيما يأتي استعراض

لأهمها: بينت النتائج وجود فاعلية لبرنامج التطوير المهني في تنمية مهارات التدريس الإبداعي الخاصة بمهارة التخطيط الإبداعي، فقد تحولت من طريقة التخطيط التقليدية إلى طريقة التخطيط القائم على الإبداع؛ حيث أجمعت المعلمات على اختلاف طريقتهم في صياغة الأهداف ووضعها بما يتلاءم مع الفروق الفردية لطلابهن، وتنمية مهارات التفكير، والتركيز على المهام التي تتحدى قدراتهن. كما أوضحت النتائج وجود فاعلية لبرنامج التطوير المهني في تنمية مهارات التدريس الإبداعي الخاصة بمهارة التنفيذ الإبداعي؛ حيث أسهم البرنامج في زيادة اهتمام المعلمات بمهارة طرح الأسئلة والحوار الهادف مع طالبتهن، وتحسين قدراتهن في استخدام الاستراتيجيات التي تنمي تفكير الطالبات؛ وتقديم المفاهيم بصورة مترابطة. كذلك بينت النتائج وجود فاعلية لبرنامج التطوير المهني في تنمية مهارات التدريس الإبداعي الخاصة بمهارة التقويم الإبداعي؛ حيث أسهم البرنامج في تنويع أساليب التقويم لدى المعلمات، واستخدام التقويم القائم على محاكاة المواقف الحقيقية لتحفيز الطالبات على تطبيق ما توصلن إليه من معارف رياضية على صورة موقف أو مشكلة، ودعم التقويم الذاتي لدى الطالبات. وقد تعزى هذه النتائج إلى أسس أنماط العقول الخمسة التي تقوم عليها، ومنها: أن دور المعلم هو توفير بيئة تعليمية مناسبة جاذبة للطلاب، ويتم ذلك من خلال تحديد المعلم للمهارات والمعارف وجوانب الشخصية المستهدفة في هذا القرن (سعودي، 2016). كما يمكن عزو هذه النتائج إلى الأساس النظري الذي أُسس عليه محتوى برنامج التطوير المهني؛ إذ بني في ضوء مبادئ فلسفة التعلم المستدام، ومهارات القرن الحادي والعشرين؛ والنظرية البنائية، ويشير العتيبي (2021) إلى أهمية توظيف المداخل المعاصرة في بناء برامج التنمية المهنية للمعلمين، كما يشير الفجام وآخرون (2017) إلى أن عملية التطوير المهني تحتاج إلى برامج قابلة للتحديث والتغيير بما يتلاءم مع المستجدات والتطورات السريعة؛ فمهنة التعليم أصبحت تهتم بتطوير الأفراد وإعدادهم للتعامل مع متطلبات المستقبل. وقد تعود هذه النتائج إلى استخدام البرنامج لمجموعة من الأنشطة الفردية والجماعية، وكذلك الاستراتيجيات المستخدمة، كما أن المحتوى المعرفي والمهاري للبرنامج المتضمن الذي يجمع بين النظرية والتطبيق؛ وطرق استخدامه في المواقف التعليمية؛ مما أسهم في رفع مستوى معرفة المعلمات بأهمية برنامج التطوير المهني في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لديهن، ويشير ليندفال (Lindval, 2017) إلى أهمية ربط الجانب النظري بالعمل في برامج التطوير المهني لمعلمي الرياضيات؛ حيث يكون للمعلمين دور نشط في هذه البرامج، ويكون لها تأثير إيجابي في تطور ممارساتهم التدريسية؛ وتحسن تعلم طلبتهم.

توصيات البحث:

- 1) ضرورة تركيز معلمي الرياضيات على المهارات التي تجعل من التدريس إبداعياً، من خلال الاهتمام بتحديد الأهداف التعليمية، وتنويع استراتيجيات التعليم، وتضمين الأنشطة الإبداعية، وتهيئة البيئة الصفية، والتفاعل الفعال، والتقييم المستمر، والتغذية الراجعة البناءة.

- (2) تقصي احتياجات المعلمين الفعلية من برامج التطوير المهني بهدف تنمية مهاراتهم التدريسية.
- (3) إدراج أنماط العقول الخمسة في برامج إعداد المعلمين.

مقترحات البحث:

- (1) دراسة فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي الرياضيات في المراحل الدراسية الأخرى.
- (2) دراسة فاعلية برنامج تطوير مهني قائم على أنماط العقول الخمسة لجاردنر في تنمية عدة متغيرات سواء منها ما يخص معلمي الرياضيات، مثل: اتجاهات معلمي الرياضيات نحو مهنة التدريس، أو ما يخص الطلاب ويحسن أداءهم في الرياضيات، مثل: تنمية البراعة الرياضية لديهم، واتجاهاتهم نحو الرياضيات.
- (3) دراسة للكشف عن تصورات معلمي الرياضيات نحو أنماط العقول الخمسة.
- (4) تحليل محتوى الكتب الدراسية في ضوء أنماط العقول الخمسة.

المراجع

- أبو الرايات، علاء المرسي. (2019). فاعلية استخدام استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية كتابة المشكلات الرياضية وحلها ومهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 22(10)، 123-172.
- بن قرملة، نجلاء، والعمود، مها. (2024). متطلبات تطوير البرامج التدريبية في المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، 108(1)، 131-157.
- التميمي، فاطمة. (2023). واقع معرفة المعلمين بسياسات التطوير المهني في المملكة العربية السعودية. *مجلة شباب الباحثين*، 14(14)، 878-914.
- حفيظي، ليليا. (2019). دور المدرسة في تنمية الإبداع لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر هيئة التدريس. *مجلة العلوم الإنسانية*، 30(3)، 271-285.
- رزق، حنان. (2021). تصور مقترح لإعداد معلمة الرياضيات وفق الاتجاهات الحديثة والمعايير العالمية. *المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين. المؤتمر العلمي الدولي الرابع عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين "نحو رؤية عالمية لرعاية الموهبة والإبداع"*، القاهرة، مصر.
- الزيات، فاطمة. (2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر Gardner لتنمية التفكير التأملي لدى لطلبات المعلمات. *المجلة التربوية*، 9(91)، 1-60.
- سالم، طاهر سالم. (2020). فاعلية برنامج تدريبي قائم على دراسة الدرس لتنمية مهارات التدريس الإبداعي للطلاب المعلمين وتحسين الكفاءة الذاتية في تدريس الرياضيات لديهم. *المجلة التربوية*. جامعة سوهاج، 77(77)، 1203-1256.
- سعودي، علاء الدين حسن إبراهيم (2016). برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القراءة التأملية، وإثارة الدافعية لتعلمها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ع (217)، 16-44.
- شرف، أحمد أحمد لطفي. (2021). فاعلية التعلم بالمشروعات في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية. *مجلة كلية التربية-بنها*، 32(127)، ص 405-430.

- الشرفات، حسين. (2022). درجة ممارسة معلمي الرياضيات لمهارات التفكير الإبداعي في مدارس البادية الشرقية. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 1(1)، 41-26.
- الشهري، مانع بن علي. (2022). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مدخل "STEM" في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، 9(5)، 255-292.
- شوشة، بسمة محمد فريد. (2020). تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى طلاب شعبة الرياضيات بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*. بنها. 31(124)، ص 516-550.
- صبري، رشا (2020). برنامج قائم على نظرية التعلم لعصر الثورة الرابعة باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية. *المجلة التربوية*، 73(1)، جامعة سوهاج.
- صبري، رشا السيد (2019). برنامج مقترح في تعلم حب الرياضيات بالاستعانة بتطبيقات الحوسبة السحابية وقياس أثره على تنمية مهارات التدريس الإبداعي والاتجاه نحو التعلم والتعليم عبر الإنترنت لدى معلمي الرياضيات واتجاه تلاميذ المرحلة الابتدائية نحو تعلمها. *مجلة تربويات الرياضيات*، 22(4)، 6 - 84 .
- عبد الظاهر، نادية محمد. (2024). برنامج تدريبي مقترح قائم على مهارات التدريس الإبداعي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وأثره على تنمية البراعة الرياضية لدى تلاميذهم. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، 39(2)، 267-336.
- العتيبي، عبد الرحمن. (2021). برنامج قائم على استخدام مقومات البراعة التنظيمية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *مجلة تربويات الرياضيات*، 24(3)، 32 - 71.
- عفانة، عزو (2000). حجم التأثير واستخداماته في الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربوية والنفسية، *مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية (بيرسا)*، 3(3)، 87-95.
- العمرى، هدى ؛ والنشوان، أحمد. (2022). برنامج تدريسي قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر وفاعليته في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بمقرر العلوم. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 3(144)، 229-248.
- عناية، رما جمال. (2023). تطوير برامج إعداد المعلم في ضوء متطلبات الذكاء الاصطناعي. *الثقافة والتنمية*، 23(190)، 52 - 76.
- غنايم، أمل؛ ويوسف، سليمان. (2016). تنمية الإبداع الوجداني كأحد مقومات الشخصية المبدعة "مدخل لتحقيق جودة التعليم النوعي في ضوء تطور بنية المخ وتكامل وظائفه". *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*، ع(6)، 593-614.
- الغني، تمني، والعمري، إلهام. (2023). فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطالبات الملمات بدولة الكويت. *مجلة كلية التربية*، ع 109، 1-36.
- الفجاء، حسن؛ المنصوري، مشعل؛ الدولية، عبد الرحمن (2017). واقع النمو المهني لمعلمي العلوم والرياضيات بمدارس الكويت. *مجلة كلية التربية - جامعة الأزهر*، 176(1)، 583-615.
- فقيات، أيمن. (2022). واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين في التفكير في تدريس مبحث الرياضيات في مدارس جنوب الخليل. *مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية*، 2(5)، 106-130.

القحطاني، سالم وآخرون (2004). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على *spss*. (ط. 2). مكتبة العبيكان.
القرني، فاطمة، والشلهوب، سمر. (2021). الاحتياجات التدريبية للنمو المهني لمعلمات الرياضيات في ضوء مؤشرات قيادة الأداء للمعلم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوي*، 17(1)، 1-22.

كفافي، وفاء ونتو، راندة. (2021). تطوير منهج الرياضيات لطالبات المرحلة المتوسطة السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وفاعليته في تنمية بعض المهارات. *المجلة الدولية للمناهج والتربوية التكنولوجية IJCTE*، (2)، 109-154.

محمد، رشا هاشم. (2019). نموذج تدريسي مقترح لتدريس الهندسة قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرين ومفهوم الذات الرياضي لدى طلبة الصف الأول الثانوي. *مجلة كلية التربية ببها*، 117(1)، 177-254.

المري، سعود. (2020). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات للمرحلة المتوسطة في محافظة الأحمدية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 23(8)، 7-235.

مصطفى، هدير صلاح. (2023). دراسة مقارنة لبرامج التنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي في فنلندا وماليزيا وإمكانية الإفادة منها. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*، 5(4)، 31-60.

المقطري، إيمان؛ وسعيد، ردمان. (2023). أثر برنامج قائم على نظرية العقول الخمسة لجاردنر في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة الجامعيين بكلية التربية قسم الرياضيات - جامعة صنعاء. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 2(6)، 41-63.

مواقي، سوسن. (2020). فاعلية برنامج تدريبي بالحاسوب قائم على استراتيجية الحساسية للمشكلات إبداعاً في تنمية مهارات التدريس الإبداعي والتفكير الإبداعي لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بجدّة. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية* - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، (27)، 65-102.

Abdelzaher, N. M. (2024). A proposed training program based on creative teaching skills for primary school mathematics teachers and its impact on developing their students' mathematical proficiency (in Arabic). *Journal of Research in Education and Psychology*, 39(2), 267-336.

Abu Al-Rayah, A. A. (2019). The effectiveness of using divergent thinking strategies in developing mathematical problem writing and solving, and creative teaching skills among student teachers in the College of Education (in Arabic). *Mathematics Education Journal*, 22(10), 123-172.

Afaneh, A. (2000). Effect size and its uses in verifying the validity of results in educational and psychological research (in Arabic). *Palestinian Journal of Educational and Psychological Research (BIRSA)*, (3), 87-95.

Alahmadi, R. (2020). *Developmental Changes of Knowledge of Mathematics for Teaching Over Time Through Professional Development*. [Doctoral dissertation, Illinois Institute of Technology]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

Al-Fajam, H., Al-Mansouri, M., & Al-Duwaila, A. (2017). The reality of professional growth for science and mathematics teachers in Kuwaiti schools (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education – Al-Azhar University*, 176(1), 583-615.

Al-Ghunaim, T., & Al-Oumi, I. (2023). The effectiveness of a program based on the successful intelligence theory in developing creative teaching skills among student teachers in Kuwait (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education*, (109), 1-36.

- Al-Mari, S. (2020). The effect of using active learning strategies on developing creative teaching skills among middle school mathematics teachers in Al-Ahmadi Governorate (in Arabic). *Mathematics Education Journal*, 23(8), 7-235.
- Al-Muqattari, I., & Saeed, R. (2023). The effect of a program based on Gardner's Five Minds Theory on developing creative thinking among university students in the Mathematics Department, Faculty of Education – Sana'a University (in Arabic). *Journal of Curricula and Teaching Methods*, 2(6), 41-63.
- Al-Olayan, F. A. (2022). The effect of a developed instructional unit based on brain-based learning strategies in developing productive thinking in mathematics among second intermediate grade students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences and Humanities*, (23), 284-321.
- Al-Omari, H., & Al-Nashwan, A. (2022). A teaching program based on Gardner's Five Minds Theory and its effectiveness in developing 21st-century skills among second intermediate grade female students in the science curriculum (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology*, 3(144), 229-248.
- Al-Omari, N. A., & Asiri, M. M. (2018). The level of teaching practices in light of constructivist theory among mathematics teachers in the elementary and middle school stages in Najran (in Arabic). *Mathematics Education Journal*, 21(5), 219-253.
- Al-Otaibi, A. (2021). A program based on the use of organizational proficiency components to develop creative teaching skills among middle school mathematics teachers in Kuwait (in Arabic). *Mathematics Education Journal*, 24(3), 32-71.
- Al-Qahtani, S. et al. (2004). *Research methodology in behavioral sciences with applications on SPSS* (in Arabic) (2nd ed.). Obeikan Library.
- Al-Qarni, F., & Al-Shalhoob, S. (2021). The training needs for the professional development of mathematics teachers in light of teacher performance leadership indicators (in Arabic). *The Jordanian Journal of Educational Sciences*, 17(1), 1-22.
- Al-Sharafat, H. (2022). The degree to which mathematics teachers practice creative thinking skills in Eastern Badia schools (in Arabic). *Journal of Curricula and Teaching Methods*, 1(1), 26-41.
- Al-Shehri, M. A. (2022). The effectiveness of a training program based on the "STEM" approach in developing creative teaching skills among secondary school mathematics teachers (in Arabic). *King Khalid University Journal of Educational Sciences*, 9(5), 255-292.
- Al-Zayyat, F. (2021). The effectiveness of a training program based on Gardner's Five Minds Theory for developing reflective thinking among student teachers (in Arabic). *The Educational Journal*, 9(91), 1-60.
- Bin Qurmla, N., & Al-Amoud, M. (2024). Requirements for developing training programs at the National Institute for Educational Professional Development (in Arabic). *Journal of Arts, Literature, Humanities, and Social Sciences*, (108), 131-157.
- Cherry, K. (2023). *Gardner's Theory of Multiple Intelligences*. Very well mind, psychology. Available at: <https://www.verywellmind.com/gardners-theory-of-multiple-intelligences-2795161>.
- Faqiyat, A. (2022). The reality of mathematics teachers' teaching practices in light of 21st-century thinking skills in mathematics instruction in South Hebron schools (in Arabic). *Journal of the Palestinian Educators Association for Literature and Educational and Psychological Studies*, 2(5), 106-130.
- Gardner, H.E. (2008). The Five Minds for the Future, *Schools: Studies in Education*, 1(5), 7-24.

- Ghanayem, A., & Youssef, S. (2016). Developing emotional creativity as one of the components of a creative personality: An approach to achieving quality education in light of brain structure development and functional integration (in Arabic). *Scientific Journal of the Faculty of Specific Education*, (6), 593-614.
- Hafidhi, L. (2019). The role of the school in developing creativity among primary school students from the perspective of the teaching staff (in Arabic). *Journal of Human Sciences*, 30(3), 271-285.
- Inayah, R. J. (2023). Developing teacher preparation programs in light of artificial intelligence requirements (in Arabic). *Culture and Development Journal*, 23(190), 52-76.
- Joudeh, S. (2019). Professional development of mathematics teachers in Tabuk region in light of Vision 2030 and its relationship to reflective practices and teaching self-efficacy (in Arabic). *Mathematics Education Journal*, 22(1), 181-231
- Kafafi, W., & Nito, R. (2021). Developing the mathematics curriculum for Saudi middle school female students in light of 21st-century skills and its effectiveness in developing some skills (in Arabic). *International Journal of Curricula and Educational Technology* (IJCTE, 2), 109-154.
- Lindvall, J. (2017). Two large-scale professional development programs for mathematics teachers and their impact on student achievement. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(7), 1281-1301.
- Mohamed, R. H. (2019). A proposed instructional model for teaching geometry based on Gardner's Five Minds Theory to develop 21st-century skills and mathematical self-concept among first-year secondary school students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education – Benha University*, 117(1), 177-254.
- Mostafa, A. M. T. (2020). The effectiveness of a blended e-learning program based on Gardner's Five Minds Theory in developing geographical and historical life skills and creating a safe learning environment for fourth-grade students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education – Beni Suef University*, 7(2), 1-118.
- Mostafa, H. S. (2023). A comparative study of professional development programs for basic education teachers in Finland and Malaysia and the possibility of benefiting from them (in Arabic). *The Educational Journal for Adult Education*, 5(4), 31-60.
- Rizk, H. (2021). *A proposed framework for preparing mathematics teachers according to modern trends and global standards* (in Arabic). In The 14th International Scientific Conference for the Care of Gifted and Talented Students: Towards a Global Vision for Talent and Creativity Care, Cairo, Egypt. The Arab Council for Gifted and Talented.
- Sabri, R. (2020). A program based on the learning theory of the Fourth Industrial Revolution using digital learning strategies and measuring its effectiveness in developing mathematical proficiency, enjoyment of learning, and appreciation among preparatory year female students (in Arabic). *The Educational Journal*, 73(1), Sohag University.
- Saeid, Z. & Tavakoli, H.M. & Soltanimani, A. & Meymand, Z.Z. & Kamyabi, M. (2021). Predicting Five Minds Based on Individual, Educational, Social and Cultural Factors among Student Teachers. *Int J Pediatr*, 9(7), 13915-13924
- Salem, A. (2019). A proposed training program for teachers' professional development in light of the "European Excellence Model" (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education – Beni Suef University*, 59-104.
- Salem, T. S. (2020). The effectiveness of a training program based on lesson study for developing creative teaching skills among student teachers and improving their self-efficacy in teaching mathematics (in Arabic). *The Educational Journal – Sohag University*, (77), 1203-1256.

- Saoudi, A. E. H. I. (2016). A program based on Gardner's Five Minds Theory for developing reflective reading skills and stimulating motivation to learn among preparatory stage students (in Arabic). *Studies in Curricula and Teaching Methods Journal*, (217), 16-44.
- Sharaf, A. A. L. (2021). The effectiveness of project-based learning in developing creative teaching skills among mathematics students at the Faculty of Education (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education – Benha University*, 32(127), 405-430.
- Sharaf, A. L., Zahran, A. M. A., Metwally, A. E. S., & Mohamed, O. A. (2022). A study of the relationship between creative teaching skills and self-efficacy among mathematics students at the Faculty of Education (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education – Benha University*, 33(132), 93-118.
- Shousha, B. M. F. (2020). Developing creative teaching skills among mathematics students at faculties of education (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education – Benha University*, 31(124), 516-550.
- Tripses. J (2020) Our Future is in Our Minds and Hearts. Publish research, *the International Council of Professors of Educational Leadership (ICPEL)*.22-32.

تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف واستراتيجيات مواجهتها

د. نوف شريم سليم الوذيناني

دكتوراه الإدارة التربوية، إدارة تعليم الطائف

noufalwethinani@yahoo.com

ملخص البحث:

هدف البحث إلى تعرّف تحديات الإدارة الصفية في مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف والاستراتيجيات الفاعلة لمواجهتها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بجوانبه المسحية والتحليلية لملائمته لطبيعة المشكلة، وتكونت عينة البحث من (50) معلمة من مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف، وتم استخدام الاستبانة أداة للبحث وأظهرت النتائج أن هناك تحديات للإدارة الصفية في مدارس الطفولة المبكرة بدرجة مرتفعة، وأن أهم التحديات تتمثل في: صعوبة ضبط سلوكيات الأطفال، والتعامل مع مجموعة متنوعة من المهام، وضغوط نفسية للتعامل مع احتياجات مختلفة للأطفال. كما أظهرت النتائج أن أبرز الاستراتيجيات الفاعلة للإدارة الصفية تتمثل في: تحديد قواعد سلوك واضحة للأطفال، وتعزيز التواصل المستمر مع أولياء الأمور وإدارة الوقت بطريقة فاعلة. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة فإنها توصي بعدة توصيات، منها وضع قواعد صفية واضحة ومبسطة تناسب أعمار الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، وتوفير بيئة صفية منظمة باستخدام نظام يومي ثابت يمنح الأطفال إحساساً بالأمان والاستقرار، واستخدام أساليب التحفيز الإيجابي لتعزيز السلوك الجيد لدى الأطفال.

Classroom Management Challenges in Early Childhood Schools in Taif Governorate and Strategies to Address Them

Abstract

The research aimed to identify the challenges of classroom management in early childhood schools in Taif Governorate and effective strategies to address them. The researcher used the descriptive approach with its survey and analytical aspects to suit the nature of the problem. The research sample consisted of (50) teachers from early childhood schools in Taif Governorate. The questionnaire was used as a research tool. The results showed that there are challenges to classroom management in early childhood schools to a high degree and that the most important challenges are: difficulty controlling children's behavior, dealing with a variety of tasks, psychological pressures to deal with different needs of children. The results also showed that the most effective strategies for classroom management are: defining clear rules of behavior for children, enhancing continuous communication with parents, and managing time in an effective manner. In light of the results reached by the researcher, she recommends several recommendations, including setting clear and simplified classroom rules that suit the ages of children in the early childhood stage: providing an organized classroom environment using a fixed daily system that gives children a sense of security and stability. Using positive motivation methods to promote good behavior in children.

مقدمة:

المدرسة في المراحل الأولية ليست مجرد مكان للتعليم بل هي بيئة أساسية لنمو الطفل الشامل من خلال تطوير شخصيته وتوجيهه نحو النجاح في الحياة، فهي بجانب تطوير مهاراته المعرفية تكسبه مهارات التواصل والعمل الجماعي وتزوده باستراتيجيات التعامل مع الضغوط والمشكلات، وتشجعه على التفكير بشكل مستقل، وتنمي قدراته الإبداعية كما أنها تساهم في تعزيز القيم الأخلاقية والدينية مما يساعده في بناء شخصية متوازنة.

وإيماناً من وزارة التعليم بأهمية هذه المرحلة المبكرة واحتياجات الطفل فيها فقد أصدرت قراراً يقضي بإسناد تدريس البنين في الصفوف الأولية إلى المعلمات من خلال إطلاق مشروع "مدارس الطفولة المبكرة" (الإدارة العامة للطفولة المبكرة، 1441).

وعلى الرغم من أن هذا القرار له الكثير من الميزات فإن العديد من الدراسات أشارت إلى وجود عدة تحديات بحاجة إلى اهتمام خاص، بما في ذلك توفير التدريب الكافي للمعلمات، وتعزيز البنية التحتية، وتحسين التنسيق بين المؤسسات المختلفة، كما في دراسة الحارثي 2024 التي أشارت إلى وجود خمسة تحديات للإنسان، ودراسة المحط (2024) التي أظهرت نتائجها أن التحديات التي تواجهها المعلمات في مدارس الإسناد كانت بدرجة عالية، نظراً للخصائص الفريدة التي يتسم بها الأطفال في هذه المرحلة فهم في مرحلة حساسة من تطوّرهم؛ حيث تكون قدرتهم على التركيز محدودة، وتظهر لديهم حاجات عاطفية واجتماعية متنوعة. وذلك يتطلب من المعلمة أن تتعامل مع مستوى عاطفي عالٍ من الأطفال الذين قد يعبرون عن مشاعرهم بشكل غير لائق أو يواجهون صعوبة في التفاعل مع الآخرين. هذا إلى جانب الحاجة المستمرة لتوفير بيئة تعليمية مرنة وآمنة تشجع على التعلم. (Marzano, 2022)

وتعتبر إدارة الصف أحد أبرز التحديات التي تواجه المعلمات فعلى الرغم من وجود برامج تدريبية ومبادرات لتحسين إدارة الصف، فما يزال العديد من المعلمات يواجهن صعوبة في التعامل مع بعض القضايا. ووفق تقرير وزارة التعليم (2020) حوالي 40% من المعلمات في مدارس الطفولة المبكرة يعانين من الأعداد الكبيرة من الأطفال في الصفوف. وبحسب دراسة لـ "مركز التميز" في الوزارة (2021) 60% من المعلمات في مدارس الطفولة المبكرة أشرن إلى أن تحديات السلوك والانضباط تمثل عبئاً كبيراً على قدرتهن في إدارة الصف. كما أشارت دراسة من "المركز الوطني للقياس والتقويم" (2019) إلى أن حوالي 55% من المعلمات في مدارس الطفولة المبكرة في المملكة لم يتلقين تدريباً كافياً على استراتيجيات إدارة الصف. علاوة على ذلك فقد بين تقرير لجنة التعليم في مجلس الشورى (2022) أن 45% من المعلمات في الطفولة المبكرة يعتقدن أن هناك فجوة بين ما يُتوقع منهن في إدارة الصف وبين ما هو ممكن فعلاً في الواقع.

وعلى الرغم من وجود هذه التحديات فإن بعض الدراسات ذكرت عددا من الآليات والوسائل الفعالة التي يمكن أن تدعم تحسين إدارة الصف في مدارس الطفولة المبكرة، مما يساعد على تعزيز بيئة تعلم إيجابية ومستدامة كما في دراسة النعيم والطيب (2021) و دراسة (Chen(2021 ودراسة Petrusheva & Popeska (2023) مثل تطوير خطط سلوكية فردية تتناسب مع احتياجات كل طفل، مع ملاحظة التقدم بشكل دوري لتحديد التحديات والعمل على معالجتها بطريقة مرنة، واستخدام أساليب تفاعلية في التدريس تعزز القدرة على جذب انتباه الأطفال والحفاظ على تركيزهم بالإضافة إلى تقليل السلوكيات غير المرغوب فيها.

ولذا يسعى هذا البحث إلى معرفة تحديات الإدارة الصفية في مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف ومحاولة إيجاد استراتيجيات فاعلة تهدف إلى تعزيز الانضباط والتفاعل الجيد وتوفير بيئة تعليمية تشجع على التعلم لمواجهتها.

مشكلة البحث وأسئلته:

تعد الإدارة الصفية في مرحلة الطفولة المبكرة تحديا يتطلب مهارات خاصة نظرا لاحتياجات الطفل العمرية المتنوعة، ومن خلال عمل الباحثة في مدارس الطفولة المبكرة واجهت العديد من التحديات التي تختلف عن التحديات في المراحل الدراسية الأخرى فالأطفال في هذه المرحلة العمرية يمتلكون أنماطا سلوكية متنوعة بسبب اختلافات في المستوى العقلي والعاطفي؛ مما يصعب توجيه سلوكهم بشكل موحد كما يعاني بعضهم من مشكلات في التركيز أو الانضباط، في حين يتسم البعض الآخر بالحركة المستمرة، وهذه التحديات تتطلب استراتيجيات خاصة ومتنوعة لمواجهتها فالإدارة الصفية عملية ديناميكية متغيرة، تتأثر بعدة عوامل وتتطلب مزيجا من التوجيه الواعي، والتفاعل العاطفي الإيجابي، والمرونة في التعامل مع السلوكيات المختلفة، وتتمثل مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1. ما تحديات الإدارة الصفية التي تواجه معلمات مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف؟
2. ما الاستراتيجيات الفاعلة لمواجهة تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف؟

أهداف البحث:

- 1- تعرّف تحديات الإدارة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف.
- 2- الكشف عن الاستراتيجيات الفاعلة لمواجهة تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف.
- 3- تقديم مجموعة من التوصيات لتمكين المعلمات من مواجهة تحديات الإدارة الصفية بمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف.

أهمية البحث:

يتسم هذا البحث بأهمية نظرية وتطبيقية مزدوجة؛ فإلى جانب إسهامه في تطوير المعرفة النظرية حول إدارة الصف في الطفولة المبكرة فإنه يقدم حلولاً عملية تسهم في تحسين الواقع التعليمي في المدارس. وتُعزز هذه الحلول من كفاءة أداء المعلمات، وجودة التعليم، وتجعل عملية التعليم أكثر تكاملاً في مرحلة الطفولة المبكرة.

الأهمية النظرية: يسهم البحث في تعزيز الفهم الأكاديمي للمفاهيم النظرية المتعلقة بإدارة الصفوف الدراسية في مرحلة الطفولة المبكرة. ويعزز فهم الاستراتيجيات التربوية الأكثر فعالية في هذه المرحلة العمرية.

الأهمية التطبيقية: من المأمول أن تفيد نتائج البحث كلا من:

* **المعلمات:** في تطبيق الاستراتيجيات الفعالة للتغلب على التحديات في مدارس الطفولة المبكرة من خلال فهم التحديات المتعددة وتقديم استراتيجيات عملية تساعد في إدارة الصف بشكل أكثر فعالية؛ مما يعزز من تحقيق الأهداف التعليمية والتنموية للأطفال. كما يمكن تحسين نتائج الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة من حيث التحصيل الأكاديمي، والتطور الاجتماعي والعاطفي، وتعزيز مهارات التفكير النقدي والإبداعي، فعندما يشعر الأطفال بالأمان والراحة في بيئة صفية منظمة يزداد مستوى تعلمهم بشكل عام.

* **مديرات المدارس:** من خلال تحديد استراتيجيات فاعلة لمواجهة تحديات الإدارة الصفية يسهم البحث في رفع فعالية الأنشطة التعليمية داخل الصف والمدرسة ككل، وتساعد هذه الاستراتيجيات في جعل الدروس أكثر جذباً للأطفال؛ مما يسهم في زيادة مستوى التفاعل والانتباه، ومن ثمَّ يكون تعزيز نواتج التعلم.

* **أولياء الأمور:** يسهم البحث في تعزيز أهمية التعاون بين المعلمات وأولياء الأمور في مواجهة تحديات الإدارة الصفية من خلال التركيز على استراتيجيات التواصل الفعال مع أولياء الأمور وتحسين الشراكة بين المدرسة والمنزل؛ مما ينعكس بشكل إيجابي على الأطفال.

* **صناع القرار في الوزارة:** من خلال توفير بيانات دقيقة تسهم في اتخاذ قرارات تربوية مدروسة يمكن للمعنيين في وزارة التعليم وصانعي السياسات التعليمية استخدام نتائج البحث لتحسين البرامج التدريبية للمعلمات، وتوفير الموارد اللازمة للمدارس، ووضع استراتيجيات تعليمية مبتكرة تدعم جودة التعليم في الطفولة المبكرة.

مصطلحات البحث:

1- الإدارة الصفية Classroom management: عملية توفير بيئة تعليمية تشجع على التعاون والاحترام المتبادل فالمعلم هنا ليس فقط مسؤولاً عن إدارة السلوك بل هو قائد يُساعد الطلاب على النمو الشخصي والعاطفي. (Moen & Cheng, 2019).

التعريف الإجرائي: هي مجموعة من الأساليب والتقنيات التي تستخدمها المعلمة لتنظيم بيئة الفصل الدراسي وضبط سلوك الطلاب بهدف تحقيق أهداف التعلم بشكل فعال، وتشمل إدارة الصف تنظيم الأنشطة التعليمية، وتحفيز الطلاب، وتعزيز السلوكيات الإيجابية، والحد من السلوكيات غير المرغوب فيها، بالإضافة إلى خلق بيئة صفية آمنة وداعمة تساهم في تعزيز التواصل والتفاعل بين المعلمة والطلاب.

3- تحديات الإدارة الصفية Classroom Management Challenges: الصعوبات والمشكلات التي تواجهها المعلمات في تنظيم وإدارة بيئة الصف الدراسي بشكل فعال. (حسين، 2017).

التعريف الإجرائي: الصعوبات والمشكلات السلوكية التعليمية والعاطفية التي تواجهها المعلمات أثناء محاولتهن تنظيم وإدارة الصفوف الدراسية لتوفير بيئة تعليمية ملائمة للأطفال في مراحلهم الأولى.

حدود البحث:

حدود الموضوع: اقتصر هذا البحث على تحديد تحديات الإدارة الصفية في مدارس الطفولة المبكرة واستراتيجيات مواجهتها.

الحدود البشرية: المعلمات في مدارس الطفولة المبكرة.

الحدود المكانية: اقتصر هذا البحث على مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف.

الحدود الزمانية: طُبّق هذا البحث في العام الدراسي 2023/2024.

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة

تعريف الإدارة الصفية:

عرف Marzano (2022) الإدارة الصفية بأنها عملية تنظيم الأنشطة الصفية من أجل ضمان بيئة تعليمية مثالية تساهم في تحقيق أهداف التعلم. وتشمل هذه العملية إدارة الوقت، والموارد، وتنظيم الأنشطة التعليمية، فضلاً عن التواصل مع الطلاب لإدارة سلوكهم داخل الفصل.

وعرف (Simonsen 2020) الإدارة الصفية بأنها عملية تركز بشكل أساسي على تحديد السلوكيات المرغوبة وغير المرغوبة لدى الطلاب وتنظيم سلوكهم بحيث يساهم في تحسين بيئة الصف؛ مما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية.

وعرفها Wong and Wong (2020) بأنها عملية التعامل مع أساليب وطرق تعزيز فعالية العملية التعليمية داخل الصف عن طريق تنظيم الأنشطة، وتوزيع الوقت، وضبط السلوك؛ مما يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي للطلاب.

مما سبق نلاحظ أن تعريف الإدارة الصفية الأول هو أنها عملية تنظيمية للتعليم في حين عرفها التعريف الثاني على أنها إدارة سلوك الطلاب، وفي التعريف الثالث تم تعريفها على أنها تحسين الأداء الأكاديمي من خلال التنظيم الفعال وبناء على ذلك يمكن تعريفها إجرائياً بأنها مجموعة من الأساليب والتقنيات التي تستخدمها المعلمة لتنظيم بيئة الفصل الدراسي وضبط سلوك الطلاب بهدف تحقيق أهداف التعلم بشكل فعال، وتشمل إدارة الصف تنظيم الأنشطة التعليمية، وتحفيز الأطفال، وتعزيز السلوكيات الإيجابية، والحد من السلوكيات غير المرغوب فيها، بالإضافة إلى خلق بيئة صفية آمنة وداعمة تساهم في تعزيز التواصل والتفاعل بين المعلمة والأطفال.

يمكن اعتبار الإدارة الصفية في الطفولة المبكرة عملية شاملة لا تقتصر فقط على مهارات تنظيمية تقليدية بل تحتاج إلى أسلوب يتسم بالمرونة والإنسانية، ويعتمد على فهم مرحلة النمو التي يمر بها الأطفال. لهذا يجب أن تشمل الإدارة الصفية أساليب تعليمية تدعم بناء المهارات الاجتماعية، العاطفية، والجسدية، بالإضافة إلى مهارات التعلم الأكاديمي.

أهداف الإدارة الصفية:

ذكر كل من (Yilmaz. (2023), LaForett & Williford (2022) بعض الأهداف الأساسية التي

تتبعها الإدارة الصفية والمتمثلة في:

- 1- توفير بيئة تعليمية آمنة وداعمة: أي إنشاء بيئة آمنة تشجع الأطفال على التعلم والاستكشاف. وهذا يشمل تهيئة الصفوف بحيث يشعر الأطفال بالأمان العاطفي والجسدي.
- 2- تنظيم الأنشطة التعليمية والتربوية بشكل منهجي: أي بما يتوافق مع احتياجات الأطفال التنموية، مع مراعاة التوازن بين الأنشطة الأكاديمية والتفاعلية.
- 3- تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الأطفال: عبر الأنشطة التفاعلية والمجموعات الصغيرة؛ مما يساعد في تطوير مهاراتهم الاجتماعية.

4- تنمية مهارات القيادة لدى المعلمين: تدريب المعلمين على مهارات القيادة الفعالة لإدارة الصف بشكل ناجح؛ مما يعزز من قدرة المعلمين على التعامل مع مختلف المواقف التعليمية والسلوكية.

5- متابعة وتقييم الأداء الأكاديمي للأطفال: تشمل الإدارة الصفية متابعة تقدم الأطفال في التعلم وتقييم أدائهم بانتظام باستخدام أدوات تقييم متنوعة، مثل الملاحظات اليومية والاختبارات البسيطة.

6- تعزيز الشراكة مع أولياء الأمور: تهدف الإدارة الصفية إلى بناء شراكة فعالة مع أولياء الأمور لضمان تكامل العملية التعليمية وتعزيز دور الأسرة في نمو الطفل.

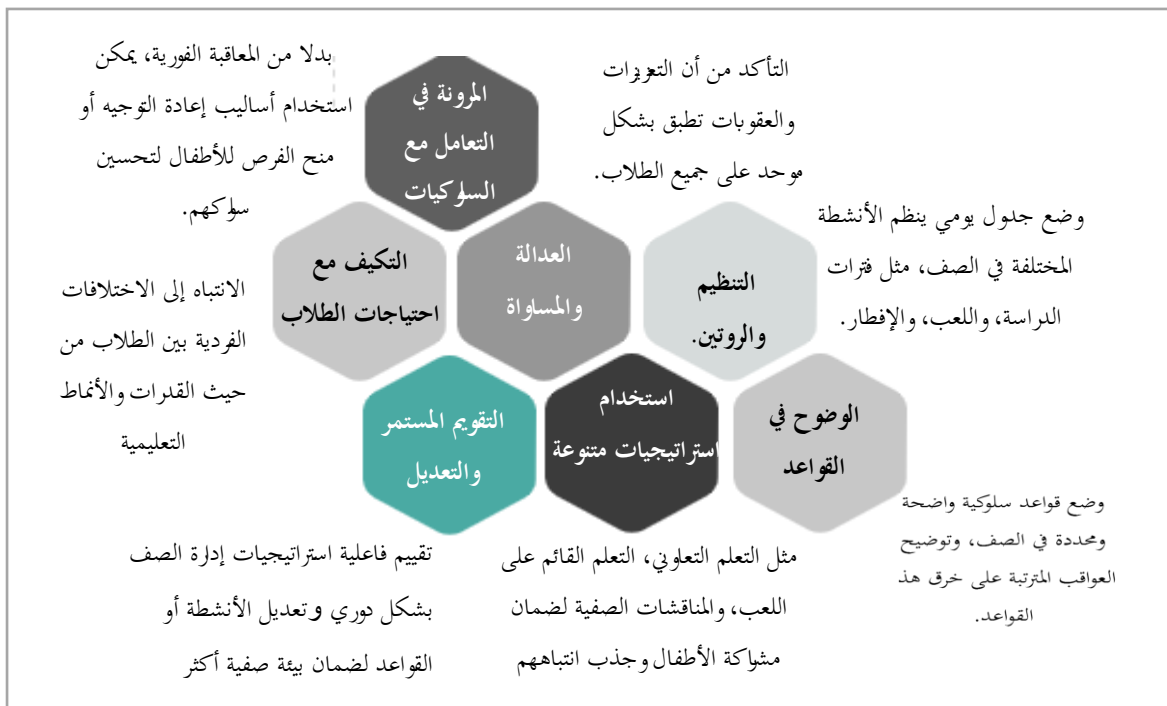
7- استخدام التكنولوجيا في التعليم: من الأهداف الحديثة للإدارة الصفية في الطفولة المبكرة استخدام التكنولوجيا التعليمية لتعزيز التفاعل وتنمية المهارات الرقمية للأطفال.

وبذلك نجد أن الإدارة الصفية في مدارس الطفولة المبكرة تركز على توفير بيئة تعليمية مريحة وآمنة تشجع على نمو الطفل التعليمي والاجتماعي مع استخدام أساليب وتقنيات تدير عملية التعليم بشكل فعال.

مبادئ الإدارة الصفية:

مبادئ إدارة الصف هي الأسس التي تعتمد عليها المعلمة لتنظيم بيئة الصف الدراسي بشكل فعال؛ مما يساهم في تحقيق أهداف التعلم. وتساعد هذه المبادئ على تنظيم الوقت، والتعامل مع السلوكيات المختلفة، وتحفيز الطلاب على المشاركة في الأنشطة التعليمية. (Emmer & Sabornie, 2015)

وفيما يأتي أهم المبادئ التي تقوم عليها إدارة الصف:



شكل (1) مبادئ الإدارة الصفية. المصدر (Jones & Toshi, 2024)

ونلاحظ بذلك أن إدارة الصف عملية معقدة تتطلب من المعلمة تبني مبادئ أساسية تركز على تنظيم البيئة الصفية بشكل يساعد الأطفال على التعلم والنمو بشكل إيجابي. من خلال اتباع هذه المبادئ يمكن للمعلمة أن تدير بيئة تعليمية آمنة، وتحفيزية، ومنظمة؛ مما يساهم في تعزيز سلوكيات الأطفال ونجاح العملية التعليمية. كما أن هذه المبادئ ضرورية لتوفير بيئة تعليمية تشجع على المشاركة والتفاعل، وتؤدي إلى تعزيز الثقة بالنفس لدى الأطفال، وتشجعهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بشكل آمن، كما أن المرونة ضرورية؛ لأن كل طفل لديه احتياجاته وسياقاته الخاصة، والقدرة على التكيف مع سلوكيات الأطفال في ظل تفاوتاتهم تساعد في إدارة الصف بطريقة أكثر فعالية. كما أن التعاون بين المدرسة والأسرة يمثل ركيزة أساسية لتحقيق التنمية الشاملة للأطفال، وتوجيه الأمهات نحو طرق تربية إيجابية يعزز استمرارية النجاح في الصف المدرسي والمنزل على حد سواء.

تحديات الإدارة الصفية في مدارس الطفولة المبكرة:

عرفت حسين (2017) تحديات الإدارة الصفية بأنها الصعوبات والمشكلات التي تواجهها المعلمات في تنظيم وإدارة بيئة الصف الدراسي بشكل فعال.

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها الصعوبات والمشكلات السلوكية التعليمية والعاطفية التي تواجهها المعلمات أثناء محاولتهن تنظيم وإدارة الصفوف الدراسية لتوفير بيئة تعليمية ملائمة للأطفال في مراحلهم الأولى.

و من أبرز تحديات إدارة الصف التي تواجهها المعلمات في مدارس الطفولة المبكرة خاصة نظراً لخصوصية هذه المرحلة العمرية وحاجات الأطفال النمائية ما ذكره كل من (Chen و Epstein (2001 و (2021) وهي:

- 1- اختلاف مستوى النضج والنمو بين الأطفال: يختلف مستوى النضج العقلي والجسدي بين الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة؛ مما يجعل من الصعب توحيد استراتيجيات التعليم.
- 2- السلوكيات غير الملائمة: يعبر الأطفال في هذه المرحلة عن أنفسهم من خلال سلوكيات قد تكون غير مناسبة، مثل الصراخ أو التفاعل العدواني؛ مما يتطلب استراتيجيات إدارة سلوك فعالة.
- 3- نقص التركيز والانتباه: لدى الأطفال في هذه المرحلة قدرة محدودة على التركيز لفترات طويلة؛ مما يشكل تحدياً في الحفاظ على انتباههم خلال الأنشطة التعليمية.
- 4- الاندماج الاجتماعي والتفاعل مع الأقران: يعاني بعض الأطفال من صعوبة في التفاعل الاجتماعي مع أقرانهم؛ مما قد يسبب بيئة دراسية غير متجانسة.
- 5- دعم الأسرة والمشاركة المجتمعية: وجود شراكة فعالة بين المدرسة والأسرة أمر حاسم لدعم عملية التعلم، لكن قد يكون من الصعب أحياناً إشراك الأسرة بشكل منتظم.

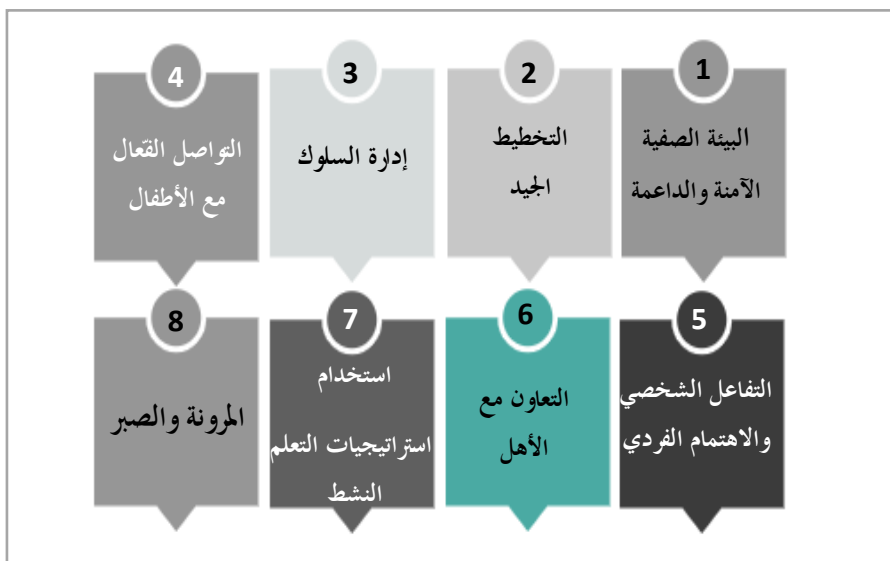
6- إدارة الوقت في الأنشطة المتعددة: تحتاج مرحلة الطفولة المبكرة إلى تنوع وتفاعل مستمر في الأنشطة؛ مما يجعل تنظيم الوقت أمراً صعباً، خصوصاً في صفوف تحتوي على عدد كبير من الأطفال.

7- الضغط النفسي على المعلمات: تعاني المعلمات مع زيادة المسؤوليات وحجم العمل من الضغط النفسي والتحديات في تحقيق التوازن بين تلبية احتياجات الأطفال وضغوط العمل.

هذه التحديات هي جزء أساسي من العملية التعليمية في هذه المرحلة الحساسة. الأطفال في هذه السن يحتاجون إلى رعاية واهتمام خاصين من قبل المعلمات، وهو ما يتطلب مهارات عالية في التعامل معهم. وعلى الرغم من التحديات فإن هذه الفترة هي التي تُبنى فيها أسس التعلم والسلوك الاجتماعي، ومن ثمَّ فإن إيجاد حلول للتعامل مع التحديات مثل التنوع الكبير في احتياجات الأطفال، والضغوط الاجتماعية، واستخدام التقنيات الحديثة بشكل فعال يسهم بشكل كبير في نجاح العملية التعليمية. ومن المهم أن تتعاون المعلمات مع الأمهات لتوفير بيئة دعم متكاملة؛ حيث إن التفاعل بين البيت والمدرسة يمكن أن يقلل من كثير من هذه التحديات. وإدارة الصف في الطفولة المبكرة تحتاج إلى مرونة وقدرة على التكيف؛ حيث يتطلب الوضع الدائم تغييرات وتحسينات مستمرة لتلبية احتياجات الأطفال بشكل أفضل.

متطلبات الإدارة الصفية في مدارس الطفولة المبكرة:

إدارة الصف في مدارس الطفولة المبكرة تتطلب مجموعة من المهارات والاستراتيجيات لضمان بيئة تعليمية صحية ومحفزة للأطفال في مرحلة مبكرة من نموهم. ومن أهم متطلبات الإدارة الصفية في هذه المرحلة كما ذكرها (Simonsen, Freeman, Myers, Dooley, Maddock, Kern & Byun, 2020)



شكل (2) متطلبات الإدارة الصفية. من إعداد الباحثة

لا بد أن تكون البيئة الصفية مريحة وآمنة وتشجع على التفاعل الإيجابي من خلال تنظيم المكان بشكل يتيح حرية الحركة واللعب، ويعزز من التواصل الاجتماعي بين الأطفال، كما أنه من الضروري وضع خطة تعليمية مرنة ومتنوعة تستند إلى احتياجات الأطفال وتراعي تطورهم العقلي والنفسي، وأن تشمل الأنشطة التعليمية التفاعلية التي تنمي المهارات الأساسية مثل اللغة، والحركة، والإبداع، والمفاهيم الاجتماعية، ويتطلب ذلك توجيه السلوك بشكل إيجابي باستخدام التعزيزات، والحوار الهادئ، واستراتيجيات حل النزاعات التي تساهم في تحسين تفاعل الأطفال بعضهم مع بعض ومع المعلمة، علاوة على ذلك لا بد أن تكون المعلمة قادرة على استخدام أساليب تواصل تناسب مع عمر الأطفال، مثل الإشارات البصرية، والقصص، والأنشطة التفاعلية لتوجيههم وفهم احتياجاتهم، كما يلزم أن تنتبه لاحتياجات كل طفل على حدة، سواء من حيث التعلم أو التطور العاطفي، والعمل على تلبية هذه الاحتياجات بشكل متوازن. إضافة إلى أن إقامة علاقة تعاون قوية مع أولياء الأمور تضمن متابعة تقدم الطفل ومناقشة أي تحديات قد يواجهها في المدرسة أو المنزل، كما أن استخدام استراتيجيات تعلم نشط، مثل اللعب التعليمي والتعلم القائم على الاكتشاف تشجع الأطفال على التفكير النقدي والتفاعل مع محيطهم، وبلا شك كل ذلك يتطلب قدراً كبيراً من المرونة والصبر؛ حيث يحتاج الأطفال في هذا العمر إلى وقت أطول لتعلم المهارات الجديدة وتقبل القواعد.

أنماط المعلمين في الإدارة الصفية:

وفقاً لـ (Hattie & Yates (2013), Marzano (2022) تختلف أنماط المعلمين في الإدارة الصفية حسب أسلوب المعلم في إدارة الصف وتحقيق الانضباط والتفاعل مع الطلاب. وفيما يأتي بعض الأنماط المعتمدة في الأدبيات الحديثة للإدارة الصفية:

- 1- النمط الديمقراطي (المشاركة): يعتمد هذا النمط على تشجيع الطلاب على المشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالصف. والمعلم في هذا النمط يقدر آراء الطلاب ويشجعهم على التعبير عن أنفسهم. والهدف هو خلق بيئة صفية مفتوحة ومشاركة.
- 2- النمط الاستبدادي (السلطي): يضع المعلم القواعد بصرامة ويشرف على تنفيذها دون نقاش، ويركز على الانضباط والالتزام مع قليل من المساحة للمرونة أو التفاوض.
- 3- النمط المتساهل (الليبرالي): يُعطي المعلم في هذا النمط حرية كبيرة للطلاب في التصرف والتفاعل؛ مما قد يؤدي إلى بيئة صفية غير منظمة في بعض الأحيان، ويتسم بالمرونة وقلة السيطرة على السلوكيات.
- 4- النمط التفاعلي (التشاركي): يعتمد على التفاعل المستمر بين المعلم والطلاب؛ حيث يشجع المعلم على التفاعل والمشاركة في الأنشطة الصفية، ويعزز التعاون والتفاعل الجماعي داخل الصف.

5- النمط الواقعي (المركب): يعتمد هذا النمط على المرونة ويختار المعلم الأسلوب الأنسب وفقاً للمواقف. وأحياناً يمزج المعلم بين أنماط مختلفة حسب الحاجة وحسب ما يتطلبه الموقف الصفّي.

وتُظهر الدراسات الحديثة أن اختيار المعلم أحد هذه الأنماط يعتمد على الظروف الصفية واحتياجات الطلاب، ويمكن دمج أكثر من أسلوب للحصول على أفضل النتائج.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة أبو هلال وعبد العزيز (2019) إلى معرفة تأثير استراتيجيات إدارة الصف على مستوى تحصيل الأطفال في رياض الأطفال مع التركيز على الفصول التي تضم أطفالاً ذوي احتياجات خاصة. وأظهرت النتائج ضرورة استخدام استراتيجيات إدارة صفية مرنة تتسم بالتفاعل والمشاركة، كما تبين أن التكيف مع احتياجات الأطفال الخاصة يساعد في تحسين التحصيل الأكاديمي.

هدفت دراسة النعيم والطيب (2021) إلى استعراض ممارسات إدارة الصفوف في رياض الأطفال السعودية، مع تحليل أثرها على تفاعل الأطفال في الأنشطة الصفية، وبينت نتائج الدراسة أن ممارسات مثل التوجيه المستمر والتحفيز الإيجابي كانت تؤثر بشكل إيجابي على تفاعل الأطفال مع المعلمين والأقران؛ مما يحسن بيئة الصف ويعزز من مستوى التعلم.

وهدف دراسة مخلف (2022): إلى الكشف عن واقع ممارسة معلمات الروضة لمهارات الإدارة الصفية في مؤسسات رياض الأطفال، وتكونت عينة البحث من (50) معلمة من معلمات الروضة بإدارة بني سويف التعليمية في محافظة بني سويف، ولتحقيق هدف البحث تم بناء استبانة مكونة من (27) فقرة موزعة على (5) محاور، هي (التخطيط – التنظيم، التواصل والتفاعل الصفّي، استشارة الدافعية – التقويم) وتم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته طبيعة البحث، وقد أظهرت نتائج البحث أن بعض مهارات الإدارة الصفية بمؤسسات رياض الأطفال تمارسها المعلمات بدرجة متوسطة، ومنها مهارة التخطيط، والتواصل والتفاعل الصفّي، والتقويم، والبعض الآخر يمارس بدرجة ضعيفة ومنها مهارة التنظيم واستشارة الدافعية.

هدفت دراسة أبو عرار (2023) إلى الكشف عن المشكلات الصفية التي تواجه مربيات رياض الأطفال وسبل التغلب عليها، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة استبانة من تصميم الباحثة لجمع البيانات، وقد تم تطبيق الدراسة على عينة مكونة من (311) من مربيات رياض الأطفال في النقب. وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المربيات في المشكلات الصفية التي تواجه المربيات في رياض الأطفال في النقب لمتغيري (عمر المربية – المؤهل العلمي). وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المربيات في المشكلات الصفية التي تواجه المربيات في رياض الأطفال في النقب لمتغير سنوات الخدمة. كما توجد

فروق ذات دلالة إحصائية بين المشكلات الصفية التي تواجهها مربيات رياض الأطفال وبين المشكلات التي تتعلق بالأطفال.

بحثت دراسة **Petrusheva & Popeska (2023)** في استخدام أساليب العمل التعليمي من خلال تكرار استخدام مناهج واستراتيجيات مختلفة في ممارسات إدارة الفصول الدراسية اليومية للمعلمين، مع التركيز على الثناء والمكافأة والتدريب، بوصفها جزءاً من عملية تطوير العادات؛ والتشبيط والعقاب في المواقف التي يحدث فيها سلوك سلبي، وغيرها. وتشمل العينة 364 معلماً في المدارس الثانوية في شمال مقدونيا مع فترات مختلفة من الخبرة العملية في مهنة التدريس. وأظهرت النتائج أن تطبيق هذه الأساليب يعتبر جزءاً مهماً من ممارسات المعلمين، ولهذا السبب يجب اعتباره عنصراً ضرورياً في إعداد المعلمين الأولي، فضلاً عن التطوير المهني المستمر للمعلمين. وتؤكد الدراسة أهمية إعداد المعلمين في هذا المجال، مؤكدة أن استخدامها المناسب أو غير المناسب يمكن أن يؤدي إما إلى نتائج إيجابية طويلة الأجل أو إلى عواقب سلبية.

هدفت دراسة الحارثي (2024) إلى تعرّف تحديات الإسناد التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في مدارس الطفولة المبكرة الحكومية، والكشف عن كيفية مواجهتهن تلك التحديات، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي؛ حيث طبقت أداة المقابلة على المشاركات من معلمات الصفوف الأولية البالغ عددهن (8) معلمات (4) معلمات للصف الأول، و(4) معلمات للصف الثالث. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك خمسة تحديات للإسناد، وهي: التحديات المهنية؛ كقصور برامج إعداد المعلمات قبل الخدمة، وقلة الدورات التدريبية التي تهيئهن لاستقبال الطلاب الذكور. والتحديات الصفية، وتتمثل في: ضعف قدراتهن على إدارة الصف، وزيادة عدد الطلاب بالنسبة لمساحة الصف. والتحديات الإدارية، وتتمثل في: عدم المتابعة لمعرفة احتياجاتهن من الدورات التدريبية لتحقيق نجاح قرار الإسناد. أما التحديات الاقتصادية فتتمثل في: قلة الميزانية المخصصة للرحلات المدرسية الخارجية، وعدم توافر ملعب لممارسة الأنشطة الحركية. وأخيراً التحديات التقنية وتتمثل في: نقص الأجهزة التقنية داخل الصف. كما توصلت النتائج إلى وجود اتفاق بين معلمات الصفوف الأولية في كيفية مواجهة تحديات قرار الإسناد؛ وذلك من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية المكثفة حول إدارة الصف والاستراتيجيات الملائمة لتدريس الطلاب الذكور وفق خصائصهم النمائية، وكيفية التعامل مع مشكلاتهم السلوكية، وتقليل عدد الطلاب بما يلائم حجم الصف الدراسي، وتوفير الأجهزة التقنية التي تدعم العملية التعليمية، إضافة إلى توفير أماكن للعب الحركي بشكل مستمر.

هدفت دراسة المحطوب (2024) إلى تعرّف المعوقات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية عند دمج البنين والبنات في مدارس الطفولة المبكرة التابعة لمدارس تعليم وسط بريدة (بنات) وتوافقه مع رؤية 2030

واشتملت عينة البحث على (325) معلمة من معلمات الصفوف الأولية بمدينة بريدة بالمملكة العربية السعودية، الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444هـ - 1445هـ، حيث قامت الباحثة بإرسال الاستبانة الإلكترونية التي اشتملت على المحور الأول: الرضا عن طبيعة ومجال العمل التي تناسب المهام التدريسية التي أكلف بها وأمتلك مهارات تؤهلني لتدريس الصفوف الأولية وملائمة البرامج الدراسية لطبيعة المرحلة، المحور الثاني: الرضا عن بيئة العمل التي أعمل بها وما يسودها من علاقات الود، المحور الثالث: المعوقات التدريسية التي تواجه المعلمات عند تدريس طلاب الطفولة المبكرة، كما أظهرت النتائج أن المشكلات الإدارية التي تواجه معلمات مدارس الطفولة المبكرة في مدارس تعليم وسط بريدة (بنات) جاءت بدرجة عالية من وجهة نظرهن، وكانت أبرز هذه المشكلات هي: زيادة الأعباء الإدارية على معلمات مدارس الطفولة المبكرة، وتعدد الفئات العمرية التي تخدمها المدرسة (رياض أطفال - صفوف أولية). (3-2-1) وأن المشكلات الفنية التي تواجه معلمات مدارس الطفولة المبكرة في مدارس تعليم وسط بريدة (بنات) جاءت بدرجة عالية من وجهة نظرهن، وكانت أبرز المشكلات الفنية: دمج صفوف الذكور في المدرسة وما يحتاجه هذا الجنس من اهتمام وأنشطة خاصة، وقلة خبرة المعلمات في التعامل مع الطلاب الذكور في مدارس الطفولة المبكرة بوصفها تجربة جديدة.

هدفت دراسة المحيسن (2024) إلى تعرّف واقع المشكلات الإدارية في مدارس الطفولة المبكرة في منطقة القصيم من وجهة نظر مديرات ومعلمات المدارس التابعة لها؛ حيث تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من مديرات ومعلمات مدارس الطفولة المبكرة بمنطقة القصيم، بلغ عددهن (50) بنسبة (9) من مجتمع الدراسة. واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات؛ حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع المشكلات التي تواجه مدارس الطفولة المبكرة كانت إيجابية في محاور الاستبانة كافة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل والتخصص وعدد سنوات الخدمة، وعدد الدورات التدريبية في تقدير المشكلات التي تواجه الإدارة المدرسية في مدارس الطفولة المبكرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتفق هذا البحث نسبيًا مع الدراسات السابقة التي تم عرضها في الأداة المستخدمة في هذا البحث وهي الاستبانة، وهي الأداة المستخدمة في بعض الدراسات السابقة التي تم عرضها، والمنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي المسحي، وهو المنهج المستخدم في بعض الدراسات السابقة التي تم عرضها. في حين اختلف البحث الحالي عن الدراسات المعروضة في أنه تناول المدارس الابتدائية للصفوف الأولية (الطفولة المبكرة) ولم يتناول مرحلة رياض الأطفال مرحلة ما قبل المدرسة. ومن جانب آخر فقد تمت الإفادة من الدراسات السابقة المعروضة في هذا الفصل في عدة جوانب: تحديد عنوان البحث، ومشكلته، وحدوده

الموضوعية، وكذلك تحديد أهدافه بدقة حسب متغيرات الدراسة، وتحديد أسئلة البحث بشكل دقيق وواضح، وأيضاً تحديد مصطلحات البحث بشكل علمي ودقيق، بالإضافة إلى كتابة الإطار النظري للدراسة، وبناء الأدوات المستخدمة. والاطلاع على ما تضمنته من دراسات سابقة، تم اختيار المنهج البحثي المناسب لطبيعة الدراسة، وتم كذلك اختيار مجتمع الدراسة والعينة المستهدفة ومبررات ذلك، كما تم ربط نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة، وأيضاً الاستفادة من توصيات الدراسات السابقة والمراجع الواردة بها. في حين تفرد البحث الحالي بالعينة التي تم تطبيق الأدوات عليها.

منهج البحث وإجراءاته

منهجية البحث:

تم استخدام المنهج الوصفي بجوانبه المسحية والتحليلية للخروج بتعميمات على مجتمع الدراسة، وقد عرف (العساف، 2016، ص 211) المنهج الوصفي المسحي بأنه ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً. وبذلك يكون هذا المنهج محاولة بحثية منظمة لتقرير وتحليل ووصف الوضع الراهن لموضوع أو ظاهرة أو نظام أو جماعة بهدف الوصول إلى معلومات وافية ودقيقة .

أداة البحث:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، مثل دراسة (Jolivet & Steed (2010 ودراسة (Akdağ & Haser (2016 ودراسة (Komalasari, Jayanti & Kartikasari. (2019، وفي ضوء معطيات وتساؤلات البحث وأهدافه تم بناء أداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من محورين، وفيما يأتي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها:

1- المحور الأول: يتكون من (8) عبارات تناولت تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف.

2- المحور الثاني: يتكون من (8) عبارات تناولت الاستراتيجيات الفاعلة لمواجهة تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف.

تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف واستراتيجيات مواجهتها

د. نوف شريم سليم الوذيان

جدول (1) محاور الاستبانة وعباراتها

عدد العبارات	المحور
8	تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف
8	الاستراتيجيات الفاعلة لمواجهة تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف.
16 عبارة	الاستبانة

تم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافقة الآتية: (موافق - محايد - غير موافق)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للآتي: موافق (3) درجات، محايد (2) درجتين، غير موافق (1) درجة واحدة.

أ) صدق الاستبانة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكد من أنها تقيس ما أعدت لقياسه، كما يقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح عباراتها من ناحية أخرى بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها، وقد تم التأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

صدق المحتوى للاستبانة (صدق المحكمين):

لتعريف مدى صدق المحتوى للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، عُرضت بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة؛ حيث وصل عدد المحكمين إلى (5) محكمين، وقد طُلب من السادة المحكمين تقييم جودة الاستبانة من حيث قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لغوياً، وإبداء ما يروونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات. وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملاحظات، أُجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم أُخرجت الاستبانة بصورتها النهائية، وتكونت في مجملها من 16 فقرة.

ب) ثبات الاستبانة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α))، ويوضح الجدول رقم (2) قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة.

تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف واستراتيجيات مواجهتها

د. نوف شريم سليم الوذيان

جدول رقم (2) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	عدد العبارات	الثبات العام
تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف واستراتيجيات مواجهتها	16	0.856

يتضح من الجدول رقم (2) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.856)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجراءات تطبيق الاستبانة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحياتها للتطبيق، تم تطبيقها ميدانياً باتباع الخطوات الآتية:

1- توزيع الاستبانة إلكترونياً.

2- جمع الاستبانات، وقد بلغ عددها (50) استبانة.

مجتمع البحث:

معلمات مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الطائف.

عينة البحث:

عينة عشوائية من معلمات مدارس الطفولة المبكرة بمحافظة الطائف وعددهم (50) معلمة.

نتائج البحث وتوصياته

مناقشة النتائج:

إجابة السؤال الأول: ما تحديات الإدارة الصفية التي تواجه معلمات مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف؟ لتحديد تحديات الإدارة الصفية التي تواجه المعلمات في مدارس الطفولة المبكرة تم حساب النسبة المئوية لدرجة الموافقة كما في الجدول رقم (3).

جدول رقم (3) استجابات أفراد الدراسة لتحديات إدارة الصف في مدارس الطفولة المبكرة

م	العبارات	درجة الموافقة		
		موافق	محايد	غير موافق
1	تعاني المعلمة من صعوبة ضبط سلوكيات الأطفال.	45	3	2
2	تعاني المعلمة من قدرة الأطفال المحدودة على التركيز لفترات طويلة.	41	5	4
3	تعاني المعلمة من تنوع الاحتياجات العاطفية للأطفال.	42	6	2
4	تعاني المعلمة من السلوكيات العدوانية.	42	3	5
5	تعاني المعلمة من تفاوت القدرات المعرفية للأطفال.	39	7	4
6	تعاني المعلمة من التعامل مع مجموعة متنوعة من المهام.	45	5	0

م	العبارات	درجة الموافقة		
		موافق	محايد	غير موافق
7	تعاني المعلمة من التفاعل مع أولياء الأمور.	40	3	7
8	تعاني المعلمة من ضغوط نفسية للتعامل مع احتياجات مختلفة للأطفال.	43	2	5
النسبة المئوية		84.5%	8.5%	7%

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (3) أن أفراد الدراسة موافقون على وجود تحديات في إدارة الصف في مدارس الطفولة المبكرة بدرجة 84.5% وهي درجة مرتفعة، وذلك يتفق مع نتائج دراسة أبو عرار (2023) ودراسة الحارثي (2024) ودراسة المحط (2024) ودراسة المحيسن (2024)، ومن الممكن تفسير ذلك بسبب زيادة عدد الأطفال في الفصول الدراسية فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن نسبة الفصول التي تضم أكثر من 20 طفلاً في المملكة العربية السعودية تصل إلى حوالي 40-50%، وهو ما يضع ضغطاً على المعلمات في إدارة الصفوف.

وأن أبرز ملامح تحديات الإدارة الصفية تتمثل في العبارة رقم (1) وهي: "تعاني المعلمة من صعوبة ضبط سلوكيات الأطفال" فالسلوكيات غير المرغوب فيها من قبل الأطفال مثل التشتم، والصراخ، والتعدي على الآخرين، وعدم القدرة على الجلوس لفترات طويلة واحدة من التحديات الأساسية التي تواجه المعلمات في المدارس، وذلك بسبب أن الأطفال في هذه المرحلة لا يمتلكون مهارات الانضباط الذاتي بشكل كامل؛ مما يجعل من الصعب عليهم التكيف مع قواعد الصف. لذلك تظهر الحاجة إلى أساليب تربوية متكيفة مع خصائص الأطفال في هذه المرحلة العمرية. والعبارة رقم (6) وهي "تعاني المعلمة من التعامل مع مجموعة متنوعة من المهام" بسبب أن المعلمة في مرحلة الطفولة المبكرة تتعامل مع مجموعة متنوعة من المهام مثل التعليم، والتوجيه الاجتماعي، والتعامل مع السلوكيات، والإشراف على الأنشطة المختلفة في نفس الوقت. تليهما العبارة رقم (8) "تعاني المعلمة من ضغوط نفسية للتعامل مع احتياجات مختلفة للأطفال." بسبب وجود تنوع كبير في احتياجات الأطفال سواء من حيث القدرات الأكاديمية أو السلوكية. قد تواجه المعلمة تحديات في تقديم الدعم الفردي للأطفال وذلك يتطلب استراتيجيات مرنة تراعي اختلافات الأطفال وحاجة ملحة إلى خطط تعليمية فردية تتناسب مع احتياجات الطلاب المتنوعة.

وأن أقل ملامح التحديات تمثلت في العبارة رقم (5) وهي "تعاني المعلمة من تفاوت القدرات المعرفية للأطفال" فبرغم أن الأطفال في هذه المرحلة العمرية قد يتفاوتون بشكل كبير في قدراتهم المعرفية، والاجتماعية، والعاطفية وهذا التنوع يجعل من الصعب على المعلمة تقديم تعليم يتناسب مع كل طفل على حدة، ولكن يبدو أن الوزارة فطنت لهذا التحدي من وقت مبكر وحاولت مواجهته من خلال تدريب المعلمات على استخدام أساليب تعليمية مرنة تتناسب مع احتياجات كل طفل إلا أنه وبرغم ذلك ما زال تحدياً عند بعض المعلمات. والعبارة رقم (7) وهي "تعاني المعلمة من التفاعل مع أولياء الأمور." وقد يفسر ذلك بوعي بعض أولياء الأمور بأهمية التواصل مع المعلمة والشعور بالمسؤولية المشتركة إدراكاً من ولي الأمر للدور الحيوي الذي تلعبه المعلمة في تنمية الطفل.

إجابة السؤال الثاني: ما الاستراتيجيات الفاعلة لمواجهة تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف؟ لتحديد فاعلية استراتيجيات الإدارة الصفية في مدارس الطفولة المبكرة تم حساب النسبة المئوية لدرجة الموافقة كما في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4) استجابات أفراد الدراسة على الاستراتيجيات الفاعلة لإدارة الصف في مدارس الطفولة المبكرة

م	درجة الموافقة			العبارات
	موافق	محايد	غير موافق	
1	29	18	3	يمكن للمعلمة أن تحدد قواعد سلوك واضحة للأطفال.
2	22	23	5	يمكن للمعلمة أن تقدم أنشطة قصيرة ومتنوعة.
3	24	22	4	يمكن للمعلمة أن توفر بيئة داعمة للأطفال يعبرون فيها عن مشاعرهم.
4	23	23	4	يمكن للمعلمة أن تطبق استراتيجيات تحدف لتعزيز التواصل الإيجابي بين الأطفال.
5	23	21	6	يمكن للمعلمة أن تستخدم أساليب تعليمية مرنة تناسب مختلف الأنماط.
6	25	20	5	يمكن للمعلمة أن تدير الوقت بطريقة فاعلة.
7	29	18	3	يمكن للمعلمة أن تعزز التواصل المستمر مع أولياء الأمور.
8	21	21	8	يمكن للمعلمة أن تجد بيئة داعمة لها لتخطي الضغوط.
النسبة المئوية				
	49%	41.5%	9.5%	

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (4) أن أفراد الدراسة موافقون على فاعلية الاستراتيجيات للتغلب على تحديات إدارة الصف في مدارس الطفولة المبكرة بنسبة 49% وهي نسبة متوسطة، وهذا يختلف مع النتيجة التي توصلت إليها دراسة أبو هلال وعبد العزيز (2019) في حين يتفق مع دراسة مخلف (2022)، وقد يكون ذلك بسبب أن بيئة التعليم في مدارس الطفولة المبكرة بيئة ديناميكية بالدرجة الأولى وسريعة التغير؛ مما يصعب في ظل ذلك تبني استراتيجيات ثابتة وصالحة لكل ظرف وزمان، وأن أبرز الاستراتيجيات الفاعلة للإدارة الصفية تتمثل في العبارات رقم (1) وهي: "يمكن للمعلمة أن تحدد قواعد سلوك واضحة للأطفال، وهذا يتفق مع دراسة Petrusheva & Popeska (2023) وذلك بسبب أن الأطفال في مرحلتهم المبكرة يحتاجون إلى الإحساس بالأمان والاستقرار، وتحديد القواعد يخلق بيئة محددة ومألوفة، ويعزز السلوكيات الإيجابية، ويقلل الفوضى والنزاعات. والعبارة رقم (7) وهي "يمكن للمعلمة أن تعزز التواصل المستمر مع أولياء الأمور". وذلك بسبب وجود اتصالات واضحة في الوقت الحالي إضافة إلى أن التفاعل يتم في بيئة غير تنافسية بمعنى أن العلاقة ليست محكومة بالنتائج في ظل التقويم المستمر. تليهما العبارة رقم (4) "يمكن للمعلمة أن تدير الوقت بطريقة فاعلة". لوعي المعلمات بمدى إسهام هذه الاستراتيجية في تحقيق أهداف التعلم بفعالية وتنظيم الأنشطة بشكل متوازن وتعزيز حس المسؤولية لدى الأطفال.

وأن أقل الاستراتيجيات فعالية تمثلت في العبارة رقم (8) وهي "يمكن للمعلمة أن تجد بيئة داعمة لها لتخطي الضغوط". ويمكن تفسير ذلك بأنه من الممكن أن يكون دعم المعلمة عاطفياً واجتماعياً مفيد لكنه ليس كافياً بمفرده لضبط الصف إضافة إلى أن هذا الدعم قد لا يؤثر بشكل مباشر على سلوكيات الأطفال، كما أن الدعم يعتمد بشكل كبير على البيئة الخارجية الإدارة المدرسية أو زميلات العمل أو حتى الدعم الأسري؛ مما يعني أنه قد يكون غير متاح، والعبارة رقم (2) وهي "يمكن للمعلمة أن تقدم أنشطة قصيرة ومتنوعة". ويمكن تفسير ذلك بأن الأنشطة المتنوعة قد تؤدي في فصول الطفولة إلى زيادة الارتباك بسبب التغيير المستمر.

ملخص النتائج:

توصل البحث إلى عددٍ من النتائج، ومن أبرزها:

إجابة السؤال الأول: ما تحديات الإدارة الصفية التي تواجه معلمات مدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف؟

أن أفراد الدراسة موافقون على وجود تحديات في إدارة الصف في مدارس الطفولة المبكرة بنسبة 84.5% وهي درجة مرتفعة وأن أبرز التحديات تمثلت في صعوبة ضبط سلوكيات الأطفال والتعامل مع مجموعة متنوعة من المهام وضغوط نفسية للتعامل مع احتياجات مختلفة للأطفال. وأن أقل التحديات تمثلت في تفاوت القدرات المعرفية للأطفال والتفاعل مع أولياء الأمور.

إجابة السؤال الثاني: ما الاستراتيجيات الفاعلة لمواجهة تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف؟

أفراد الدراسة موافقون على فاعلية الاستراتيجيات للتغلب على تحديات إدارة الصف في مدارس الطفولة المبكرة بنسبة 49% وهي نسبة متوسطة. وأن أبرز الاستراتيجيات الفاعلة للإدارة الصفية تتمثل في تحديد قواعد سلوك واضحة للأطفال، وتعزيز التواصل المستمر مع أولياء الأمور، وإدارة الوقت بطريقة فاعلة. وأن أقل الاستراتيجيات فعالية تمثلت في إيجاد بيئة داعمة للمعلمة لتخطي الضغوط وتقديم أنشطة قصيرة ومتنوعة.

التوصيات المقترحة لتمكين المعلمات من مواجهة تحديات الإدارة الصفية بمدارس الطفولة المبكرة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة، فإنها توصي بما يأتي:

تحديات الإدارة الصفية لمدارس الطفولة المبكرة في محافظة الطائف واستراتيجيات مواجهتها

د. نوف شريم سليم الوديعاني

جدول رقم (5) توصيات البحث وآليات تنفيذها

م	التوصيات	آلية التنفيذ
1	وضع قواعد صفية واضحة ومبسطة تناسب أعمار الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.	صياغة القواعد بشكل إيجابي، مثل نرفع يدا عندما نريد التحدث أو نستخدم كلمات لطيفة. يمكن عرض هذه القواعد بصور أو رسوم تساعد الأطفال على فهمها بشكل أفضل.
2	توفير بيئة صفية منظمة باستخدام روتين يومي ثابت يمنح الأطفال إحساساً بالأمان والاستقرار.	تحديد أوقات ثابتة للأنشطة المختلفة (مثل اللعب، والدراسة، وفترات الراحة) وتكرارها بانتظام. الروتين يساعد الأطفال على تعلم المهارات الاجتماعية ويقلل من السلوكيات المزعجة.
3	استخدام أساليب التحفيز الإيجابي لتعزيز السلوك الجيد لدى الأطفال.	منح المكافآت البسيطة مثل الملصقات أو الكلمات المشجعة عندما يتبع الأطفال القواعد أو يشاركون في الأنشطة بشكل إيجابي. وتعزيز السلوك الجيد بدلا من التركيز على الأخطاء يسهم في تطوير السلوك الإيجابي على المدى الطويل.
4	بناء علاقة دافئة وإيجابية مع الأطفال لتطوير الثقة المتبادلة.	الاستماع للأطفال بعناية، والتفاعل معهم بشكل غير رسمي في فترات الراحة، والاعتراف بمشاعرهم. كما يجب أن يشعر الأطفال أن المعلم يهتم بهم ويُقدّرهم كأفراد.
5	تنظيم البيئة الصفية بطريقة تحفّز على التعلم وتدعم النشاطات التعليمية.	استخدام الأثاث المرن (مثل الطاولات القابلة للتعديل)، وتوفير مناطق للتعلم التعاوني وأخرى للاستقلالية. كما يجب أن تكون الغرفة مليئة بالمواد التعليمية مثل الكتب والألعاب التعليمية التي تشجع على الاكتشاف والفضول.
6	التعلم الاجتماعي من خلال الأنشطة التفاعلية والتعليمية.	استخدام الأنشطة مثل الألعاب الجماعية، والقصص التفاعلية، والأنشطة الحركية التي تشجع الأطفال على العمل معًا وتعلم حل المشكلات والتعاون.
7	التعامل مع السلوكيات بشكل هادئ ومتسق.	التعامل مع السلوكيات السلبية بطريقة غير انفعالية، مثل استخدام إعادة التوجيه أو منح الأطفال الوقت للتفكير في تصرفاتهم. وتجنب العقوبات القاسية والبحث عن حلول تشجع الأطفال على تصحيح سلوكهم بشكل تدريجي.
8	تعليم المهارات الاجتماعية والعاطفية في سن مبكرة.	تعليم الأطفال كيفية التعبير عن مشاعرهم، والتفاعل بشكل مناسب مع أقرانهم، وحل النزاعات بطريقة سلمية. واستخدام الأنشطة الموجهة التي تُساعد الأطفال على فهم الاحترام المتبادل والتعاطف.
9	دمج التكنولوجيا في العملية التعليمية بشكل يراعي احتياجات الأطفال ويعزز التعلم.	استخدام تطبيقات تعليمية أو ألعاب تفاعلية تساعد في تطوير المهارات المعرفية والاجتماعية للأطفال. يجب أن تكون التكنولوجيا جزءًا من الأنشطة المتنوعة بحيث لا تصبح بديلاً عن التفاعل الاجتماعي أو الأنشطة الحركية.
10	تعزيز التعاون مع أولياء الأمور لضمان دعم تعلم الطفل بشكل متكامل.	التواصل المنتظم مع أولياء الأمور عبر الاجتماعات أو التقارير المكتوبة حول تقدم الطفل. كما يجب إشراك الأهل في الأنشطة الصفية عندما يكون ذلك ممكناً، مما يعزز من مشاركة الأسرة في تطور الطفل.
11	تلبية احتياجات الأطفال الفردية من خلال دعم مختلف القدرات.	تقديم مساعدة إضافية للأطفال الذين يواجهون صعوبة في التكيف مع البيئة الصفية أو لديهم احتياجات تعليمية خاصة. المعلم يمكنه التفاعل مع كل طفل حسب قدراته واحتياجاته الخاصة.
12	تشجيع التعلم النشط والمشاركة الفعالة	تقديم أنشطة تعليمية تعتمد على اللعب التفاعلي؛ حيث يشارك الأطفال في أنشطة عملية مثل اللعب بالرمال، والأنشطة الفنية، والتجارب العلمية المبسطة. هذا النوع من التعلم يعزز الفهم ويجعل الدروس أكثر متعة.

المراجع

- أبو عرار، منى شحدة. (2023). المشكلات الصفية التي تواجه مربيات رياض الأطفال وسبل التغلب عليها. *المجلة العلمية لكلية التربية النوعية*. العدد 33. الجزء 1.
- أبو هلال، عايدة وعبد العزيز، مصطفى. (2019). أثر استراتيجيات إدارة الصف على تحصيل الأطفال في رياض الأطفال. *مجلة العلوم التربوية*.
- حسين، فاطمة. (2017). تحديات الإدارة الصفية في مدارس الطفولة المبكرة: دراسة تحليلية. *مجلة العلوم التربوية*, 12(3), 85-100.
- الحارثي، هديل محمد. (2024). تحديات الإسناد التي تواجه معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة. *مجلة العلوم التربوية*. المجلد 36. العدد 2.
- العساف، صالح محمد. (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- لجنة التعليم في مجلس الشورى السعودي. (2022). *تقرير لجنة التعليم*.
- المحطب، هدى صالح. (2024). المعوقات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية عند دمج البنين والبنات في مدارس الطفولة المبكرة التابعة لتعليم وسط بريده وتوافقه مع رؤية 2030. *مجلة الدراسات الجامعية للبحوث الشاملة*.
- المحيسن، يسرى محيسن، (2024). واقع المشاكل الإدارية في مدارس الطفولة المبكرة في منطقة القصيم. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*. المجلد الخامس. العدد العشرون.
- مخلف، غادة شعبان. (2022). واقع ممارسات معلمات الروضة لمهارات الإدارة الصفية في مؤسسات رياض الأطفال. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، جامعة بني سويف - كلية التربية للطفولة المبكرة، مج(4)، ع(7)، 204-245.
- المركز الوطني للقياس. (2019). *فعالية برامج تدريب معلمي الطفولة المبكرة في تحسين مهارات التقييم والقياس في المملكة العربية السعودية*. دراسة ميدانية المركز الوطني للقياس.
- مركز التميز. (2021). *تحديات السلوك والانضباط في مدارس الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية للواقع والحلول المقترحة*. وزارة التعليم السعودية.
- النعيم، نورة والطيب، سامية. (2021). *ممارسات إدارة الصفوف في رياض الأطفال وأثرها على تفاعل الأطفال*. دار المنظومة.
- وزارة التعليم السعودية. (2020). *تقرير حول التحديات في إدارة الصفوف في مدارس الطفولة المبكرة في السعودية*. وزارة التعليم السعودية.
- وزارة التربية والتعليم (1440). *دليل مدارس الطفولة المبكرة: الإصدار الأول*. المملكة العربية السعودية: الرياض.
- Ahmed, N. (2024). The role of classroom management in enhancing learners' academic performance: teachers' experiences. *Studies in Learning and Teaching*, 5(1), 202-218.
- Ahmed, N. (2024). An enquiry into the role of classroom management in enhancing learners' social skills. *Journal of Management and Business Education*, 7(1), 174-193.
- Akdağ, Z., & Haser, Ç. (2016). Beginning early childhood education teachers' classroom management concerns. *Teachers and teaching*, 22(6), 700-715.
- Chen, J., Jiang, H., Justice, L. M., Lin, T. J., Purtell, K. M., & Ansari, A. (2020). Influences of teacher-child relationships and classroom social management on

- child-perceived peer social experiences during early school years. *Frontiers in psychology*, 11, 586991.
- Chen, S. Y., Lindo, N. A., Blalock, S., Yousef, D., Smith, L., & Hurt-Avila, K. (2021). Teachers' perceptions of teacher-child relationships, student behavior, and classroom management. *Journal of Educational Research and Practice*, 11(1), 11.
- Emi, C., Sardin, S., Pramudia, J. R., Sukmana, C., & Ferianti, F. (2024). Educational Technology in Early Childhood Education: A Systematic Literature Review. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 35, 38-45.
- Emmer, E. T., & Sabornie, E. J. (Eds.). (2015). *Handbook of classroom management*. New York: Routledge.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Hattie, J., & Yates, G. C. (2013). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Jolivet, K., & Steed, E. A. (2010). Classroom management strategies for young children with challenging behavior within early childhood settings. *NHSA Dialog*, 13(3), 198-213.
- Jones, V., Jones, L., & Toshalis, E. (2024). *Comprehensive classroom management: Creating communities of support and solving problems*. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Komalasari, D., Jayanti, N. C., & Kartikasari, D. (2019, December). Classroom Management for Early Childhood Group Setting. In *3rd International Conference on Education Innovation (ICEI 2019)* (pp. 28-32). Atlantis Press.
- LaForett, D. R., Bivona, M. A., Mendez Smith, J., & Williford, A. P. (2022). Training future school and clinical psychology leaders in consultation for early childhood education settings. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 32(3), 337-358.
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2022). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Mitevskia Petruseva, K., & Popeska, B. (2023). Classroom Management Practices: Methods and Approaches Applied for the Purpose of Student's Personal Development. *International Journal of Social Sciences and Human Resources IJSSHR*, 6(12), 7817-7829.
- Moen, A. L., Sheridan, S. M., Schumacher, R. E., & Cheng, K. C. (2019). Early childhood student-teacher relationships: What is the role of classroom climate for children who are disadvantaged?. *Early childhood education journal*, 47, 331-341.
- Simonsen, B., Freeman, J., Myers, D., Dooley, K., Maddock, E., Kern, L., & Byun, S. (2020). The effects of targeted professional development on teachers' use of empirically supported classroom management practices. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 22(1), 3-14.
- Wong, H. K., & Wong, R. T. (2020). *The first days of school: How to be an effective teacher*. Harry K. Wong Publications.
- Yilmaz, B. (2023). An Investigation of the Relationship between Early Childhood Teachers' Classroom Management Profiles and Humor Styles. *Journal of Teacher Education and Educators*, 12(1), 29-52.

تحليل محتوى مقرر "الحديث-2" للصف الثاني ثانوي في ضوء بعض المفاهيم المعاصرة

أ. عايشة محمد محمد القرني

ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية

معلمة بإدارة تعليم عسير

Htane2023@gmail.com

أ. د. محمد زيدان آل محفوظ

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية

كلية التربية، جامعة الملك خالد

almahfud@kku.edu.sa

الملخص:

هدف البحث إلى تحليل محتوى مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات في ضوء بعض المفاهيم المعاصرة، وقد اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة البحث مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1445هـ - 2024م، وتمثلت أداة البحث في بطاقة تحليل محتوى تحوي المفاهيم المعاصرة التي ينبغي تضمينها في مناهج الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية. وقد أظهرت النتائج أن مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات تناول ستة مفاهيم إيجابية معاصرة من أصل عشرة مفاهيم، وكان أكثرها تناولاً مفهوم (التسامح) بوزن نسبي (41,66%)، يليها مفهوم (التوازن والاعتدال) بوزن نسبي (35,0%)، فيما كان أقلها تناولاً مفهوم (التعايش) بوزن نسبي (3,33%)، ومفهوم (المواطنة) بوزن نسبي (1,66%). كما تبين عدم تناول أربعة مفاهيم إيجابية معاصرة في مقرر الحديث-2، وهي: مفاهيم مواجهة الإرهاب والفكر المتطرف، واحترام الأديان، ونبت التعصب، وتمكين المرأة. وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحثان وزارة التعليم السعودية بتحليل جميع مناهج الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية بمختلف فروعها في ضوء المفاهيم المعاصرة تحليلاً كمياً، ومن ثم إثرائها بهذه المفاهيم بشكل تراكمي وفقاً لمصفوفة المدى والتتابع، وتشكيل لجنة متخصصة لصياغة توجهات مستقبلية وأهداف عامة وخاصة لتطوير مناهج الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء المفاهيم المعاصرة.

الكلمات المفتاحية: تحليل، محتوى، المفاهيم المعاصرة، مقرر الحديث-2، التعليم الثانوي، نظام المسارات.

Analysis of the Hadith-2 Curriculum for the Second Secondary Grade in Light of Contemporary Concepts

Abstract

This study aimed to evaluate the content of the Hadith-2 curriculum for the second year of secondary stage considering certain contemporary concepts. The descriptive analytical approach was employed, and the study sample comprised Hadith-2 curriculum for the second year of secondary stage in the Kingdom of Saudi Arabia during the second semester of the 1445 AH/2024 academic year. The research tool consisted of a content analysis checklist, including contemporary concepts that should be integrated into Islamic studies curricula in Saudi Arabia. The result revealed that Hadith-2 curriculum addressed six out of ten positive contemporary concepts. The concept of “Tolerance” was the most addressed, with a relative weight of 41.66%, followed by “Balance and Moderation” with 35%. However, the concepts of “Coexistence” and “Citizenship” were among the least addressed, with relative weights of 3.33% and 1.66%, respectively. Four positive contemporary concepts were entirely absent from the curriculum: countering terrorism and extremism, respecting religions, rejecting fanaticism, and empowering women. Based on these results, the study recommended that the Saudi Ministry of Education analyze all Islamic studies curricula of the secondary stage across its various branches considering contemporary concepts through quantitative analysis. It also suggested enriching the curricula with these concepts progressively and systematically according to a range and sequence matrix. In addition, the study proposed forming a specialized committee to outline future directions and set general and specific goals for developing Islamic studies curricula of secondary stage considering contemporary concepts.

Keywords: Content Analysis, Contemporary Concepts, Hadith-2 Curriculum, Secondary Stage, Tracks System.

المقدمة

تخطى مناهج الدراسات الإسلامية باهتمام وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ لكونها تُعد من الركائز الأساسية لبناء الأمة، ولدورها الفاعل في تكوين شخصية الفرد المسلم، وتربيته تربية إسلامية سوية ومتكاملة، إلى جانب أهميتها في تحصين عقول الشباب من الفكر المتطرف والأفكار الوافدة التي تهدد السلم الاجتماعي، والأمن الفكري.

إن سياسة التعليم في المملكة ركزت على مناهج الدراسات الإسلامية بشكل واضح؛ حيث نصّت المادة الحادية عشرة من وثيقة التعليم على أن: "العلوم الدينية أساسية في جميع سنوات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بفروعه". كما نصّت المادة الثانية عشرة على ضرورة: "توجيه العلوم والمعارف بمختلف أنواعها وموادها منهجاً وتأليفاً وتدريباً وجهة إسلامية في معالجة قضاياها والحكم على نظرياتها وطرق استثمارها حتى تكون منبثقة من الإسلام، ومتناسقة مع التفكير الإسلامي السديد" (اللجنة العليا لسياسة التعليم، 1970).

ومما لا شك فيه أن المناهج الدراسية بصفة عامة تعد من أهم وسائل التربية في تحقيق الأهداف التربوية المتوخاة؛ إذ تمثل الترجمة العملية لأهداف التربية في مختلف المجتمعات؛ لكونها تشتق أهدافها ومحتواها من الأفكار التربوية الاجتماعية السائدة في المجتمع (كيثا، 2016).

وبالنظر إلى مناهج الدراسات الإسلامية بصفة خاصة فإنه يقع عليها الدور الأكبر في تزويد الطلاب بالمفاهيم المعاصرة مقارنة بمختلف المناهج الأخرى؛ إذ إنها تتسم بسمات متفردة لكونها مناهج مصدرها القرآن الكريم، والسنة النبوية، ومن ثم فهي تعد أساساً شاملاً لبقية المناهج وموجهة لها، وهي تعنى بتناول حياة الإنسان كلها الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية، والسياسية وغيرها (كيثا، 2017).

وتتضح أهمية مناهج الدراسات الإسلامية في ترسيخ المفاهيم المعاصرة لدى الطلاب من سعيها المستمر إلى بناء مجتمع مترابط يتمتع بالاستقرار الفكري، ويُلهم بالمفاهيم المعاصرة، كالتسامح، والسلام، والتعايش، والاعتدال، ومواجهة الفكر المتطرف، ونبد التعصب، والمواطنة الصالحة، واحترام حقوق الإنسان (الأكلي وأحمد، 2010). فضلاً عن ارتباط طبيعة مقررات الدراسات الإسلامية، ومسلمات وضوابط الدين الإسلامي بالمفاهيم المعاصرة المتعلقة بالأمن الفكري؛ حيث تُمثّل هذه المفاهيم دور الرأس للجسد في حفظ الضروريات الخمس التي جاء بها الإسلام، والمتمثلة في حفظ الدين، وحفظ النفس، وحفظ العقل، وحفظ العرض، وحفظ المال (الشهراني، 2022).

وفي سياق أكثر تحديداً تخطى مناهج الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية بأهمية متفردة؛ نظراً لكون المرحلة الثانوية من المراحل ذات الطبيعة الخاصة باعتبارها منطلقاً لبناء الفرد، وإعداده إعداداً سليماً للمشاركة في بناء المجتمع إلى جانب كونها من المراحل الحرجة التي يمر بها الشباب ذكوراً وإناثاً على حد سواء؛ لما تتسم

به من عدم الاستقرار النفسي والعاطفي، والتضارب الفكري، وما يشوبها من بروز بعض مظاهر الجاهزية للقيادة، والعمل، والاستمرار في البحث عن نماذج يُقتدى بها، والتبعية في الفكر (الزرعة، 2018).

وإذا كانت مناهج الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية بهذه الأهمية فإنه يتوجب توجيه الاهتمام الكافي لها على قدر تلك الأهمية بتنفيذ دورها في إعداد الطلاب للحياة، وتمكينهم من الإسهام في تحقيق السلم المجتمعي لا سيما في ظل تنامي الأخطار الفكرية المحدقة، مما يتطلب أن تتضمن هذه المناهج بمقرراتها المتعددة مجموعة متنوعة من الموضوعات التي يجب اختيارها بعناية فائقة حيث تتضمن المفاهيم المعاصرة التي تعزز الأمن الفكري لدى طلاب المرحلة الثانوية (آل ضبعان والأكلي، 2024).

وعليه فقد أضحى تناول المفاهيم المعاصرة في مناهج الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية بمختلف فروعها يمثل إحدى الضرورات المهمة في هذا العصر الذي كثرت فيه المستجدات نتيجة اتساع المجالات الحياتية، والتواصل اللامحدود بين البشر، وتعدد الأفكار المضللة؛ إذ إن مناهج الدراسات الإسلامية باتت مطالبة بتولي دور مهم في استيعاب هذه المفاهيم المعاصرة بشكل متوازن يلبي الحاجات المتجددة للطلاب وأفراد المجتمع (المالكي، 2015).

وإدراكاً لذلك فقد تعددت الجهود البحثية التي عنيت بتقييم مناهج الدراسات الإسلامية في ضوء المفاهيم أو القضايا المعاصرة بوجه عام بما في ذلك دراسة الزرعة (2018) التي تناولت مدى تضمين مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمفاهيم الأمن الفكري، ودراسة الشهراني (2022) التي تناولت مدى تضمين مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد الأمن الفكري، ودراسة البرادي وأبو الحاج (2022) التي قامت بتقويم محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء القضايا المعاصرة، ودراسة آل محفوظ (2023) التي وجهت اهتمامها إلى تقييم مناهج الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض القضايا المعاصرة.

وتأسيساً على ما تقدّم فإن ثمة حاجة واضحة لتقييم وفحص مناهج الدراسات الإسلامية في المرحلة الثانوية بهدف الوقوف على مدى تضمينها للمفاهيم المعاصرة التي ترتبط بتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب والطالبات؛ إذ تُعد الدراسات التحليلية المستمرة للمناهج الدراسية إحدى المكونات الأساسية للنظام التربوي والتي تسهم في تطوير المناهج وتحسينها، إضافة إلى أن تحليل مناهج الدراسات الإسلامية في ضوء المفاهيم المعاصرة يسهم في تقليص الفجوة بين مناهج الدراسات الإسلامية وما يطرأ من تغيرات ومستجدات على الساحة التربوية والمجتمعية.

ويتسق هذا الطرح مع التوصيات الواردة في ثنايا العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي شددت على أهمية إجراء دراسات تحليلية دورية لمناهج الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية في ضوء ما

يستجد من قضايا ومفاهيم معاصرة تمهيداً لاتخاذ القرارات التطويرية اللازمة؛ كدراسة آل ضبعان والأكليبي (2024)، وآل محفوظ (2023)، والبرادي وأبو الحاج (2022)، والزرعة (2018)، والشهراني (2022).

مشكلة البحث:

تنبع مشكلة البحث الحالي من استشعار الباحثين ضرورة دراسة واقع مناهج الدراسات الإسلامية على اختلاف مقرراتها في المملكة العربية السعودية، وتحديد مدى تناولها لبعض المفاهيم المعاصرة التي ترتبط بتعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب والطالبات في المرحلة الثانوية، ويُعتَبَر مقرر الحديث من المقررات التي تم التعديل عليها وتطويرها حديثاً من قبل المختصين في الوزارة، ومن خلال هذا المقرر يمكن أخذ تصور عام عن مناهج العلوم الشرعية بصفة عامة.

وبناءً على ذلك هدف هذا البحث بشكلٍ رئيسٍ إلى تحليل محتوى مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات في ضوء بعض المفاهيم المعاصرة.

ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤالين الآتيين:

1. ما أهم المفاهيم المعاصرة التي ينبغي توافرها في مناهج الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية؟

2. ما واقع تناول محتوى مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية

السعودية لهذه المفاهيم المعاصرة؟

مصطلحات البحث:

المحتوى:

يُعرِّفه الباحثان إجرائياً بأنه: جملة الخبرات والمعارف والمفاهيم التي تتقصد وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إكسابها لطلاب وطالبات السنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات من خلال مقرر الحديث-2.

المفاهيم المعاصرة:

يُعرِّفها الباحثان إجرائياً بأنها: مجموعة المفاهيم التي ترددت في الآونة الأخيرة، ولها تأثير على الشباب السعودي، والتي يُمكن من خلالها تعزيز الأمن الفكري لدى الطلاب والطالبات من خلال مقرر الحديث للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق ما يأتي:

1. إعداد قائمة بأهم المفاهيم المعاصرة التي ينبغي توافرها في مناهج التربية الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

2. تعرّف واقع تناول مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية لهذه المفاهيم المعاصرة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية هذا البحث في النقاط الآتية:

1. الإسهام المتواضع في الرد على الأقاويل المضللة والدعوى المشككة في دور مناهج الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية في مواكبة المفاهيم المعاصرة التي ترتبط بتعزيز الأمن الفكري لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية، والتي تزعم افتقار هذه المناهج للمرونة وسمعة المعاصرة.
2. لفت انتباه القائمين على تطوير مناهج الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمجموعة من المفاهيم المعاصرة التي ينبغي توافرها في هذه المناهج بفروعها المختلفة.
3. تقديم مجموعة من التوصيات التي من شأنها تطوير مناهج الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء المفاهيم المعاصرة.

حدود البحث:

تقيّد الباحثان في إجراء هذا البحث بالحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: المفاهيم المعاصرة في محتوى مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات.
2. الحدود الزمانية: طُبّق هذا البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 1445هـ - 2024م.

أدبيات البحث:

الإطار النظري:

مناهج الدراسات الإسلامية تعد إحدى الركائز الأساسية في بناء شخصية الإنسان وتشكيل الوعي الديني والثقافي، كما تهدف إلى غرس القيم الإسلامية، وتعزيز الفهم العميق لمبادئ الشريعة وأحكامها، وتشمل المناهج مختلف العلوم الشرعية، مثل: القرآن الكريم وتفسيره، والسنة النبوية، والعقيدة، والفقه، ويتم تصميمها بحيث تواكب التغيرات المجتمعية والتحديات المعاصرة، مع الحفاظ على الأصالة والمرجعية الإسلامية.

خصائص مناهج الدراسات الإسلامية:

تتسم مناهج الدراسات الإسلامية عن غيرها من المناهج الأخرى بعدد من الخصائص أو السمات المميزة، التي من أبرزها ما ذكره البستنجي (2020) فيما يأتي:

1. ربانية المصدر: فهي مستمدة من القرآن الكريم والسنة النبوية.
2. الشمولية: حيث تهتم التربية الإسلامية بالحياة الدنيا بما فيها من علاقات وقضايا وبالحياة الأخرى، وراعت قدرات كل فرد في المجتمع.
3. التكامل: حيث اهتمت بتكامل جوانب الحياة وتوازنها، فربطت بين الجوانب الأخلاقية والاقتصادية والسياسية والدينية، وبين الإنسان ونفسه وبينه وبين مجتمعه.

4. الوسطية: فهي تدعو إلى الاعتدال والبعد عن التفریط والمغالاة.
 5. الواقعية: فقد راعت اختلاف البشر وتنوعهم، وحاجاتهم فحققتها بواقعية ونظام يحفظ لكل ذي حق حقه.
 6. الوضوح: فلا يختلف في تفسير أساسياتها أحد، كاملة لا نقص فيها، وتعليماتها واضحة لجميع الأفراد.
 7. التدرج: حيث تتدرج في توجيهاتها، وتعليماتها، وهذا التدرج وضعه الله في إنشاء الكون.
- أهمية مناهج الدراسات الإسلامية:**

تعد مناهج الدراسات الإسلامية أداة فعّالة في تطوير عقول الطلاب، وتحسين أخلاقهم، وتوجيه طاقاتهم توجيهًا سليمًا، وتوظيفها في بناء المجتمع المسلم، وتمتاز هذه المناهج بكونها منهاجا شموليا لتربية الفرد في جميع جوانب شخصيته، وهي تعمل على تحقيق الكثير من الأهداف التربوية؛ كتزويد الطالب بالمهارات اللازمة لبناء المجتمع، وتطوير قدراته الفكرية والجسدية والأخلاقية، وتوجيه طاقاته نحو التفاعل الإيجابي مع مجتمعه وفقًا لمعايير المجتمع المقبولة المنبثقة عن الشريعة الإسلامية (شحاته، 2015).

ويذكر باشا (2017) أن أهمية مناهج الدراسات الإسلامية تكمن في النقاط الآتية:

- قدرة مناهج الدراسات الإسلامية على رعاية وتطوير شخصية الطلاب من جميع الجوانب، الفكرية والانفعالية والجسدية والأخلاقية والاجتماعية والاقتصادية.
- شمولية مصادرها المتمثلة في الوحي والوجود؛ حيث تنقسم العلوم وفقًا لهذين المصدرين إلى: علوم ذات المصدر الرباني، مثل: علم العقيدة والقيم، ومصادرها القرآن الكريم والسنة والنبوية، وعلوم البحث في ظواهر الكون والحياة، وتسمى العلوم الكونية والتي يحصل عليها الإنسان من خلال حواسه وعقله.
- فعاليتها في تعزيز مستويات الوعي والمسؤولية لدى الطلاب، فيتمكنون من مواجهة تحديات الحياة وحل مشكلاتها.
- دورها في ترسيخ حب القرآن واحترامه، وتقدير الحديث النبوي الشريف، وتطبيق ما فيهما من قيم ومفاهيم وتعليمات.

المفاهيم المعاصرة:

يُقصد بالمفاهيم أو القضايا المعاصرة جملة المفاهيم أو القضايا التي يتعرض لها الطلاب من خلال الاحتكاك بالثقافات والأفكار المختلفة التي يمكن أن تؤثر على أمنهم الفكري (البرادي وأبو الحاج، 2022).

وتُعد دراسة المفاهيم المعاصرة من الأمور المهمة في هذا العصر الذي كثرت فيه المستجدات نتيجة توسع مجالات الحياة، والتواصل اللامحدود بين البشر؛ إذ إن المناهج بعامة، ومناهج الدراسات الإسلامية بخاصة تقوم بدور مهم في استيعاب تلك المفاهيم التي تشهد لها الساحة المجتمعية والثقافية؛ وذلك لتلبية حاجات المتعلمين المتجددة، وسد حاجات المجتمع المعاصر (المالكي، 2015).

مناهج الدراسات الإسلامية والمفاهيم المعاصرة:

لقد اهتمت الدراسات الإسلامية بالمفاهيم المعاصرة، بدليل اجتهد العلماء في كل ما يستجد من مفاهيم أو قضايا، لا سيما في هذا العصر العلمي والتقني المتسارع الذي كثرت به الأفكار الوافدة، وتتابعته فيه المتغيرات والمستجدات التي تحتاج إلى نظر وتأمل واستنباط، ليتسنى للطلاب استيعاب هذه المفاهيم، واتخاذ القرار السليم في كل ما يطرأ من أحداث (عرار، 2023).

إن الشريعة الإسلامية تمتاز بمرونتها وكفاءتها في الاستجابة لمتطلبات العصر، ومن ثم فإن الحاجة ملحة إلى تقديم مناهج الدراسات الإسلامية في إطار وظيفي يتناسب مع تحديات العصر، وبيان رأي الإسلام في المتغيرات والمستجدات الفكرية، والتعامل مع الانفتاح على الثقافات المختلفة، ومهددات الأمن الفكري (شحاته، 2022).

وبناءً على ذلك ثمة ضرورة لأن تكون مناهج الدراسات الإسلامية الإطار الذي تناقش من خلاله جميع المفاهيم أو القضايا المعاصرة، فهي لا تتعارض مع أي علم من العلوم، كما أنها ثابتة الأصل والمصدر، فمصدرها القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، ولذلك تعد هذه المناهج مصدرًا للمفاهيم المعاصرة، وبخاصة أن مناهج الدراسات الإسلامية تعتبر نظامًا تربويًا شاملاً ذا أهداف تربوية محددة، نابعة من فلسفة تعني بتربية الطلاب في مختلف جوانب نموهم المعرفية والمهارية والوجدانية والفكرية (عرار، 2023).

الدراسات السابقة:

أُجريت دراسة الزرعة (2018) بهدف معرفة مدى تضمين كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية (طالبات) لمفاهيم الأمن الفكري من وجهة نظر معلمات التربية الإسلامية في محافظة الأحساء. وقد أتت المنهج الوصفي، وتألفت العينة من (88) معلمة للتربية الإسلامية، وطورت استبانة لغرض جمع البيانات. وقد أظهرت النتائج أن الأمن الفكري متضمن في مناهج التربية الإسلامية من وجهة نظر معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية (طالبات) بدرجة تقييم متوسطة لجميع الأبعاد؛ حيث جاء الترتيب التنازلي للأبعاد كما يأتي: (بعد الانتماء الثقافي، بعد الانتماء الوطني الاجتماعي، بعد الانتماء العقدي الإسلامي)، كما جاء تضمين كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمات التربية الإسلامية لمفاهيم التقبل والمحبة والإخاء بين الطالبات لمواجهة التعصب، والتسامح، والانفتاح على الثقافات الأخرى، وتقبل الاختلاف في الآراء ووجهات النظر بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة الحميدة (2019) إلى تعرّف مدى توافر مفاهيم الأمن الفكري في محتوى مقرر التوحيد للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. وقد أتبع المنهج الوصفي التحليلي، وأعدت قائمة بمفاهيم الأمن الفكري وفق محاور أربعة؛ وهي: (غرس العقيدة الصحيحة، وضوابط تلقي العلم الشرعي، ووحدة وتماسك المجتمع، وتحقيق الوسطية والاعتدال)، مشتملة على (43) مفهومًا، وشملت العينة مقرر التوحيد

للصف الثاني المتوسط. وقد توصلت النتائج إلى أن ترتيب المحاور الأربعة لمفاهيم الأمن الفكري في محتوى مقرر التوحيد للصف الثاني المتوسط بالمملكة من حيث تكرارات المفاهيم ونسبتها المئوية جاءت على النحو الآتي: (غرس العقيدة الصحيحة، ضوابط تلقي العلم الشرعي، وحدة وتماسك المجتمع، تحقيق الوسطية والاعتدال)، وذلك بنسب مئوية (44,24%)، (31,41%)، (14,10%)، (10,25%) على التوالي، كما بلغ عدد مفاهيم الأمن الفكري غير المتوافرة في محتوى مقرر التوحيد للصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية أربعة عشر (14) مفهوماً، بنسبة بلغت (32,56%) من مجموع المفاهيم.

كما تقصّدت دراسة الشهراني (2022) تعرّف مدى تضمين مقررات التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية لأبعاد الأمن الفكري الديني، والوطني، والاجتماعي، وبعْد الحوار وتقبُّل الآراء، وبعْد التفكير الإيجابي. وأتبّع المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وأعدّت بطاقة تحليل المحتوى بوصفها أداة لجمع البيانات، وتحدّدت عينة البحث في كتاب الحديث 1 المقرر لطلاب المرحلة الثانوية (نظام المقررات). وقد أوضحت النتائج وجود تفاوت في درجة تضمين أبعاد الأمن الفكري بمقرر الحديث 1 لطلاب المرحلة الثانوية، حيث جاءت تنازلياً كما يأتي: (البُعد الديني، والبُعد الاجتماعي، والبُعد الوطني، وبعْد الحوار وتقبُّل الآراء، وبعْد التفكير الإيجابي)، وذلك بنسبة مئوية بلغت (13,002%، 10%، 5%، 4%، 1%) على التوالي. وسعت دراسة البرادي وأبو الحاج (2022) إلى تقويم محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء قضايا معاصرة. وقد أتبّع المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، واستُخدمت بطاقة تحليل المحتوى أداة لجمع البيانات، وشملت العينة كتب الحديث المقررة على المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وقد انتهت النتائج إلى التوصل لقائمة بالقضايا المعاصرة اللازم تضمينها في محتوى كتب الحديث للمرحلة الثانوية، وعددها (21) قضية مقسّمة على مجالين رئيسين؛ المجال الشرعي، وتضمّن عدداً من القضايا وهي: (تعظيم نصوص القرآن، وتعظيم نصوص الحديث الشريف، ومحاسن الإسلام في الجانب التشريعي، ومحاسن الإسلام في الجانب الأخلاقي، والإلحاد، والهوية الإسلامية) وتضمين: الانتماء العقدي، واللغة العربية، والتراث الثقافي، والولاية، والقوامة، والحجاب، والمصطلحات الفكرية الحادثة)، وتضمّن الجانب الثقافي والاجتماعي القضايا الآتية: (علاقة المرأة والرجل في المنظور الإسلامي وتضمين منظومة الأسرة، والخلوّة والاختلاط، والحرية الدينية، وحرية الرأي والتعبير، وبرامج التواصل الاجتماعي وتضمين: ضوابط التواصل مع الجنس الآخر، والخصوصية، والحقوق الفكرية، والذوق العام). كما تبين عدم كفاية تضمين بعض القضايا المعاصرة قيد الدراسة، وأن نسبة تضمين قضايا المجال الشرعي أكثر من القضايا في المجال الاجتماعي والثقافي؛ حيث حصلت على 79.68% مقابل 20,32% للجانب الثقافي والاجتماعي، في حين أبانت النتائج قصور تضمين قضايا مهمة مثل: (الإلحاد، والقوامة، والولاية، والمصطلحات الفكرية المعاصرة، والهوية الإسلامية، والحجاب، وبرامج التواصل الاجتماعي).

واهتمت دراسة آل محفوظ (2023) بتقييم مناهج الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض القضايا المعاصرة. وقد اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة البحث في قائمة بأهم القضايا المعاصرة التي ينبغي تضمينها في مناهج الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية، والتي طُبِّقت على مناهج الدراسات الإسلامية بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية. وقد أوضحت النتائج ضعف تضمين مناهج الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية للقضايا المعاصرة؛ حيث تم تحديد عشر قضايا معاصرة، وتبين أن المواطنة، وحقوق الإنسان هما القضيتان الأكثر تكراراً ووزناً نسبياً، وذلك بنسبة (45,4%)، واحتلت قضية حقوق الإنسان المرتبة الثانية بنسبة (33,1%)، في حين أن قضايا التسامح الثقافي والتآخي وقبول الآخر حصلت على المرتبة الثالثة بنسبة (14,6%)، والكفر والردة حصلت على المرتبة الرابعة بوزن نسبي منخفض جداً (6,9%). كما تبين عدم تناول قضايا العنصرية والطائفية، والتعصب الديني، والتمييز ضد المرأة في مناهج الدراسات الإسلامية للمراحل الثلاث.

وأخيراً اهتمت دراسة آل ضبعان والأكلبي (2024) بتقويم محتوى مقررات الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية، نظام المسارات في المملكة العربية السعودية في ضوء قيم الأمن الفكري. واستُخدم المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، وأُعدت قائمة بقيم الأمن الفكري شملت (60) قيمة، موزعة على خمسة مجالات، هي: (قيم الأمن الفكري العقلية، وقيم الأمن الفكري الاجتماعية، وقيم الأمن الفكري الوطنية، وقيم الأمن الفكري الثقافية، وقيم الأمن الفكري التقنية)، وشملت العينة الخاضعة للتحليل مقررات الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية، وهي: (تفسير1، وحديث1، وتوحيد1، وقراءات1، تفسير2، حديث2، توحيد2، قراءات2، علوم قرآن). وقد أشارت النتائج إلى وجود تفاوت في توزيع قيم الأمن الفكري في كتب الدراسات الإسلامية، فقد بلغت قيم الأمن الفكري الاجتماعية النسبة الأكبر على مستوى كتب مقررات الدراسات الإسلامية، بنسبة (68.52%). بينما جاءت قيم الأمن الفكري التقنية في المرتبة الأخيرة، ونسبة (12.04%)، وأظهرت النتائج قصوراً واضحاً في تضمين أبعاد قيم الأمن الفكري في محتوى مقررات الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستقراء الدراسات والأبحاث السابقة أعلاه يتضح وجود اهتمام واضح بتقييم مناهج الدراسات الإسلامية خاصة في المملكة العربية السعودية. وتُعد هذه الدراسات التقويمية ذات أهمية في الوقوف على نقاط القوة والضعف في مناهج الدراسات الإسلامية، مما يُعد خطوة البدء لعملية تطوير هذه المناهج في ضوء المفاهيم أو القضايا المعاصرة بوجه عام.

كما يتضح أن هذه الدراسات استخدمت منهجيات وأدوات بحثية متنوعة لتقييم مناهج الدراسات الإسلامية في ضوء المفاهيم أو القضايا المعاصرة؛ حيث اعتمدت غالبية الدراسات على المنهج الوصفي

بأسلوب تحليل المحتوى؛ مثل دراسة: الحميدة (2019)، والشهري (2022)، والبرادي وأبو الحاج (2022)، وآل محفوظ (2023)، ودراسة آل ضبعان والأكليبي (2024)، فيما اعتمدت دراسة الزرعة (2018) على المنهج الوصفي المسحي باستخدام الاستبانة.

كما يُلاحظ أن الدراسات السابقة آنفة الذكر توصّلت إلى نتائج متباينة بشأن تقييم مناهج الدراسات الإسلامية في ضوء المفاهيم أو القضايا المعاصرة؛ مما يؤكد الحاجة المستمرة إلى إخضاع مختلف مناهج الدراسات الإسلامية بفروعها المختلفة لعملية تقييم منظمة تُسهم في إبراز مدى الحاجة إلى تطوير هذه المناهج.

معظم الدراسات تناولت تقييم المناهج الإسلامية، مثل دراسة آل محفوظ (2023)، ودراسة آل ضبعان والأكليبي (2024)، مما يعكس تركيزاً مشتركاً على تحليل محتوى المناهج الإسلامية لتطويرها.

وجميع الدراسات تقريباً، مثل دراسة الشهري (2022)، والزرعة (2018)، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي؛ مما يعكس أهمية هذا المنهج لدراسة محتوى المناهج بعمق.

والعديد من الدراسات ركّزت على المفاهيم أو القضايا المعاصرة، مثل: حقوق الإنسان، والتسامح، ومواجهة الفكر المتطرف، كما هو الحال في دراسة البرادي وأبو الحاج (2022)، ودراسة آل محفوظ (2023).

جميع الدراسات أوصت بتطوير المناهج لتواكب المفاهيم والقضايا المعاصرة، مثل: الدعوة لإثراء المناهج بقيم الأمن الفكري، ومفاهيم حقوق الإنسان.

وبعض الدراسات ركّزت على مقررات بعينها، مثل دراسة الحميدة (2019) التي ركّزت على مقرر التوحيد، في حين ركّز البحث الحالي على مقرر الحديث-2.

على حين تضمّنت بعض الدراسات قوائم موسّعة للقضايا المعاصرة، كدراسة البرادي وأبو الحاج (2022)، وركّز البحث الحالي على قائمة مكوّنة من 10 مفاهيم.

واستخدمت بعض الدراسات الاستبانة لجمع البيانات، مثل دراسة الزرعة (2018)، في حين ركّز البحث الحالي على بطاقة تحليل المحتوى.

وأظهرت بعض الدراسات قصوراً في تضمين مفاهيم بعينها، مثل: التعايش، واحترام الأديان، في حين أبرزت الدراسات الأخرى تفاوتاً في تناول هذه المفاهيم بناءً على المقرر المدروس.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

بناء قائمة المفاهيم: يُمكن الاعتماد على قوائم المفاهيم الواردة في الدراسات السابقة، مثل دراسة آل ضبعان والأكليبي (2024)، لتطوير قائمة شاملة ومتكاملة.

مقارنة النتائج: استخدام نتائج الدراسات لتحديد نقاط القوة والضعف في المقرر الحالي، ومقارنة مدى انسجامه مع المفاهيم التي أُبرزت في الدراسات الأخرى.

التطوير المستقبلي: الاستفادة من توصيات الدراسات السابقة، مثل الحاجة إلى إثراء المناهج بشكل تراكمي وفقاً لمصفوفة المدى والتتابع.

المنهجية: دعم مصداقية البحث باستخدام منهجيات مشابهة، مثل تحليل المحتوى بوصفه أداة رئيسة لجمع البيانات.

كما تعكس الدراسات السابقة أهمية مواكبة المناهج للقضايا المعاصرة وأهمية تقييمها بشكل مستمر. وفيما يتعلق بالبحث الحالي يُمكن القول إنه يتركز بشكل رئيس حول تحليل واقع تناول مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية لبعض المفاهيم المعاصرة، وهو ما يُعد توجهاً مهماً في ظل الأحداث الجارية، وتنامي الأفكار والتيارات التي تهدد الأمن الفكري. ومن خلال هذا البحث يُمكن تحديد واقع تناول مقرر الحديث-2 بالمملكة العربية السعودية لبعض المفاهيم المعاصرة، وتحديد نقاط القوة والضعف في هذا المقرر، وتقديم توصيات تُسهم في تطويره.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

في ضوء طبيعة البحث الحالي اتُبع المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لكونه يسمح بجمع المعلومات والحقائق حول واقع تناول مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية لهذه المفاهيم المعاصرة، ووصفه بشكلٍ دقيق، والتعبير عنه تعبيراً كمياً أو كيفياً.

أداة البحث:

اعتمد البحث الحالي على بطاقة تحليل محتوى تتضمن أهم المفاهيم المعاصرة التي ينبغي توافرها في مناهج الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

نتيجة السؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول للبحث، والذي ينص على: "ما أهم المفاهيم المعاصرة التي ينبغي توافرها في مناهج الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية؟"؛ أعدَّ الباحثان قائمة بأهم المفاهيم المعاصرة التي ينبغي توافرها في مناهج الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية من خلال اتّباع الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من القائمة: تستهدف عملية إعداد القائمة تحديد المفاهيم المعاصرة التي ينبغي توافرها

في مناهج الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

2. مصادر اشتقاق القائمة: تم إعداد القائمة التي تتضمن أهم المفاهيم المعاصرة من خلال الارتكاز على

المصادر العلمية الآتية:

– الكتب العلمية المتخصصة التي تتناول المفاهيم أو القضايا المعاصرة في مناهج الدراسات الإسلامية، ومن أهمها كتاب المالكي (2015).

- الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت القضايا المعاصرة في مناهج الدراسات الإسلامية، ومن أهمها دراسة الشهراني (2022)، ودراسة آل محفوظ (2023).

وقد قام الباحثان في ضوء مراجعة المصادر العلمية آنفة الذكر بإعداد قائمة أولية اشتملت على (10) مفاهيم إيجابية معاصرة ينبغي توافرها في مناهج الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

3. صدق أداة التحليل: بعد الانتهاء من إعداد القائمة الأولية وتحكيمها تم إجراء بعض التعديلات؛

حيث أصبحت القائمة النهائية مكوّنة من (10) مفاهيم إيجابية معاصرة، وفيما يأتي يوضح الجدول

(1) هذه المفاهيم مع بيان مصادر اشتقاقها وتكرارها.

جدول 1. المفاهيم المعاصرة التي ينبغي توافرها في مناهج الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية

م	قائمة بأهم المفاهيم المعاصرة	الكتب العلمية	الدراسات السابقة	التكرار
1	التسامح	✓	✓	3
2	التعايش		✓	2
3	التوازن والاعتدال	✓	✓	3
4	مواجهة الإرهاب والفكر المتطرف	✓	✓	3
5	احترام الأديان		✓	2
6	نبذ التعصب	✓	✓	3
7	المواطنة	✓	✓	3
8	حقوق الإنسان	✓	✓	3
9	تمكين المرأة		✓	2
10	محاربة العنصرية	✓	✓	3

يتضح من الجدول (1) وجود مجموعة من المفاهيم المعاصرة التي تكرر ذكرها في المصادر العلمية المختلفة، والتي ينبغي توافرها في مناهج الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، وتنطوي هذه المفاهيم على ما يأتي: (التسامح، والتعايش، والتوازن والاعتدال، ومواجهة الإرهاب والفكر المتطرف، واحترام الأديان، ونبذ التعصب، والمواطنة، وحقوق الإنسان، وتمكين المرأة، ومحاربة العنصرية). ويلاحظ من الجدول السابق أيضاً أن المفاهيم المعاصرة التي تكررت في مصادر الاشتقاق عددها (7) مفاهيم، هي: (التسامح، التوازن والاعتدال، ومواجهة الإرهاب والفكر المتطرف، ونبذ التعصب، والمواطنة، وحقوق الإنسان، ومحاربة العنصرية)، وهو ما يعكس أهمية تضمين مناهج الدراسات الإسلامية بفروعها المختلفة لهذه المفاهيم بشكل متوازن. وأخيراً فإن المفاهيم المعاصرة التي تكررت في مقررين فقط بلغت (3) مفاهيم، وهي: (التعايش، واحترام الأديان، وتمكين المرأة).

نتيجة السؤال الثاني ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الثاني للبحث، والذي ينص على: "ما واقع تناول مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية لهذه المفاهيم المعاصرة؟"، قام الباحثان بمراجعة وتحليل

مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية للعام 2024م؛ لتعريف مدى تناول هذا المقرر لأهم المفاهيم المعاصرة، وذلك من خلال اتباع أسلوب تحليل المحتوى الذي يُعتبر أحد أساليب المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث أتت الخطوات الآتية:

1. تحديد الهدف من التحليل: تهدف عملية تحليل المحتوى إلى الكشف عن واقع تناول مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية لهذه المفاهيم المعاصرة باعتباره نموذجاً لأحد المقررات المهمة لمناهج الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.
2. أداة التحليل: تمثلت الأداة المستخدمة في استمارة أو بطاقة لجمع البيانات تألفت من الخانات الآتية: (المفهوم، والوحدة والدرس، ورقم الصفحة، ورقم السطر، والتكرارات)؛ مما يساعد على تطبيق منهجية منظمة وموحدة في تحليل البيانات، فيما تحددت أداة التحليل في قائمة المفاهيم المعاصرة التي ينبغي توافرها في مناهج الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.
3. تحديد وحدات التحليل: استخدمت الفقرة بوصفها وحدة أساسية لتحليل محتوى مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات؛ نظراً لكونها وحدة تحليلية ذات معنى، والتي يمكن أن تتضمن المفاهيم المعاصرة.
4. قواعد التحليل: يُسهم اتباع قواعد وأسس محددة وواضحة في تحليل المحتوى في ارتفاع نسبة ثبات عملية التحليل. وعلى هذا الأساس التزم الباحثان بإجراء عملية التحليل في إطار محتوى مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات مع استبعاد الغلاف ومقدمة الكتاب والفهرس، وذلك في ضوء القواعد الآتية:
 - قراءة متأنية ودقيقة للمحتوى المشمول في عملية التحليل.
 - استخراج الفكرة أو الموضوع الذي يتناول المفاهيم المعاصرة في كل سطر.
 - تفرغ نتائج التحليل في جدول مُعد بشكل مسبق لهذا الغرض، وذلك بإعطاء تكرار واحد لكل مفهوم من المفاهيم المعاصرة حال رصدها في المحتوى، وفق جدول التحليل المكوّن من الخانات الآتية: (المفهوم، والوحدة والدرس، ورقم الصفحة، ورقم السطر، والتكرارات).
 - حساب ثبات التحليل من خلال إيجاد نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والتحليل الثاني اللذين قام بهما الباحثان، وكانت نسبة الاتفاق بين التحليلين (90%)، وهي نسبة تعكس تمتع عملية التحليل بدرجة مناسبة من الصدق.

- تمت إعادة التحليل مرة أخرى بفارق زمني مدته (20) يوماً عن التحليل الأول، ومن خلال تطبيق معادلة هولستي تبين أن قيمة مُعامل الثبات بلغت (89%)، وهي قيمة تُعبر عن مُعامل ثبات يُمكن الوثوق به عند رصد نتائج التحليل.

وبناءً على الخطوات السابقة تم الكشف عن واقع تناول مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالملكة العربية السعودية لأهم المفاهيم المعاصرة، وقد جاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول رقم (2) الآتي:

جدول 2. التكرارات والنسب المئوية لتناول مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات لأهم المفاهيم المعاصرة

م	المفاهيم المعاصرة	التكرار	الوزن النسبي	الترتيب
1	التسامح	25	41,66%	1
2	التعايش	2	3,33%	5
3	التوازن والاعتدال	21	35.0%	2
4	مواجهة الإرهاب والفكر المتطرف	0	0%	-
5	احترام الأديان	0	0%	-
6	نبذ التعصب	0	0%	-
7	المواطنة	1	1,66%	6
8	حقوق الإنسان	8	13,33%	3
9	تمكين المرأة	0	0%	-
10	محاربة العنصرية	3	5%	4
	الإجمالي	60	100%	

يتضح من الجدول (2) أن تناول مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالملكة العربية السعودية لأهم المفاهيم المعاصرة تكرر (60) مرة؛ حيث تم تناول (6) مفاهيم إيجابية معاصرة من أصل (10) مفاهيم ينبغي تناولها، وكان أكثر المفاهيم تناولاً مفهوم (التسامح) بوزن نسبي (41,66%)، تلاه في المرتبة الثانية مفهوم (التوازن والاعتدال) بوزن نسبي (35,0%)، وتلاه في المرتبة الثالثة مفهوم (حقوق الإنسان) بوزن نسبي (13,33%)، وتلاه في المرتبة الرابعة مفهوم (محاربة العنصرية) بوزن نسبي (5%)، وتلاه في المرتبة الخامسة مفهوم (التعايش) بوزن نسبي (3,33%)، وتلاه في المرتبة السادسة مفهوم (المواطنة) بوزن نسبي (1,66%).

كما يتبين من الجدول السابق عدم تناول (4) مفاهيم إيجابية معاصرة في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالملكة العربية السعودية، وهي: (مواجهة الإرهاب والفكر المتطرف، واحترام الأديان، ونبذ التعصب، وتمكين المرأة).

نتائج البحث ومناقشتها

من خلال ما أسفرت عنه عملية تحليل مناهج الدراسات الإسلامية ممثلة في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالملكة العربية السعودية في ضوء المفاهيم المعاصرة، فقد خرج البحث بمجموعة من النتائج يُمكن إجمالها فيما يأتي:

- أن تناول مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية لأهم المفاهيم المعاصرة تكرر (60) مرة.
- توجد ستة مفاهيم إيجابية معاصرة ظهرت في مناهج الدراسات الإسلامية ممثلة في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية من أصل عشرة مفاهيم ينبغي تضمينها، وقد تمثلت في الآتي:
 - مفهوم التسامح الذي احتل المرتبة الأولى بتكرار (25) مرة في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية بوزن نسبي (41,66%).
 - مفهوم التوازن والاعتدال الذي احتل المرتبة الثانية بتكرار (21) مرة في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية بوزن نسبي (35,0%).
 - مفهوم حقوق الإنسان الذي احتل المرتبة الثالثة بتكرار (8) مرات في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية بوزن نسبي (13,33%).
 - مفهوم محاربة العنصرية الذي احتل المرتبة الرابعة بتكرار (3) مرات في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية بوزن نسبي (5%).
 - مفهوم التعايش الذي احتل المرتبة الخامسة بتكرار (2) مرتين في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية بوزن نسبي (3,33%).
 - مفهوم المواطنة الذي احتل المرتبة السادسة بتكرار (1) مرة واحدة في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية بوزن نسبي (1,66%).
- هناك أربعة مفاهيم إيجابية معاصرة لم تظهر في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية من أصل عشرة مفاهيم ينبغي تضمينها؛ مما يدل على عدم تناول هذه المفاهيم نهائياً، وقد تمثلت فيما يأتي:
 - مفهوم مواجهة الإرهاب والفكر المتطرف الذي جاء بتكرار (0) مرة في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية بوزن نسبي (0%).
 - مفهوم احترام الأديان الذي جاء بتكرار (0) مرة في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية بوزن نسبي (0%).
 - مفهوم نبذ التعصب الذي جاء بتكرار (0) مرة في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية بوزن نسبي (0%).
 - مفهوم تمكين المرأة الذي جاء بتكرار (0) مرة في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالمملكة العربية السعودية بوزن نسبي (0%).

ثانيًا - مناقشة نتائج البحث:

لقد أوضحت نتائج البحث سالفه الذكر أن محتوى مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالملكة العربية السعودية تضمّن ستة مفاهيم إيجابية معاصرة فقط، وهي مفاهيم التسامح، والتوازن والاعتدال، وحقوق الإنسان، ومحاربة العنصرية، والتعايش، والمواطنة.

ويُتّضح أيضًا أن تضمين المفاهيم المعاصرة الستة في محتوى مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالملكة العربية السعودية جاء متفاوتًا؛ حيث كان مفهوم التسامح أكثر المفاهيم تناوّلًا بوزن نسبي (41,66%)، وهذا يدل على أهمية هذا المفهوم بالنسبة لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المجتمع السعودي؛ حيث إنه يُعد من القيم الإسلامية الراسخة في الدين الإسلامي، والتي لها دور فاعل في تعزيز الأمن الفكري للمجتمع من خلال تعويد الشباب والشابات على بناء مجتمع متسامح ينبذ التعصب والتشدد.

كما تُبيّن النتائج أن مفهوم التوازن والاعتدال جاء في المرتبة الثانية بوزن نسبي (35,0%)، على الرغم من أهميته في تعزيز الأمن الفكري لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية في المجتمع السعودي؛ لكونه يُعتبر من المزايا الرئيسة للمنهج الإسلامي التي ينبغي أن تنعكس على سلوك الشباب والشابات في هذه المرحلة العمرية، ومعاملتهم ومنهجهم الفكري.

واتّضح أن مفهوم حقوق الإنسان جاء في المرتبة الثالثة بوزن نسبي (13,33%)، وقد يرجع السبب وراء عدم التركيز على مفهوم حقوق الإنسان إلى طبيعة الجدل الفكري والسياسي المثار حول هذا المفهوم محليًا ودوليًا.

ومن ناحية أخرى اتّضح أن مفهوم محاربة العنصرية جاء في المرتبة الرابعة بوزن نسبي (5%)، وهو ما قد يؤدي إلى انخفاض وعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بهذا المفهوم.

كذلك يتبيّن أن مفهوم التعايش جاء في المرتبة الخامسة بوزن نسبي (3,33%)، وهو الأمر الذي يُمكن أن يؤدي إلى انخفاض معرفة ووعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بهذا المفهوم المهم الذي يرتبط بتعزيز الأمن الفكري لديهم، وجعلهم على جاهزية لبناء جسور الود والاحترام المتبادل مع الآخر دون حدوث تصادم في المجتمع السعودي المتنوع. وقد يرجع السبب وراء عدم التركيز على مفهوم التعايش إلى كون الأولويات التعليمية موجهة نحو مفاهيم دينية أخرى أكثر من التركيز على مفهوم التعايش.

وبالمثل اتّضح من استعراض النتائج أن مفهوم المواطنة جاء في المرتبة السادسة بوزن نسبي (1,66%)، وهو ما يُتوقع أن يُسهم في انخفاض معرفة ووعي طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بهذا المفهوم الذي يُعتبر مؤشّرًا لتقدّم المجتمعات فكريًا وعلميًا ومجتمعيًا، وسلامتها أمنيًا. وقد يرجع السبب وراء عدم التركيز على مفهوم المواطنة إلى اعتقاد بعض القائمين على تطوير مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بالملكة العربية

السعودية عدم اختصاص مقرر الحديث بالتناول المتعمق لهذا المفهوم؛ حيث يقع على مناهج أخرى الدور الأكبر في ذلك، مثل مناهج اللغة العربية، أو مناهج الدراسات الاجتماعية.

وأخيراً خلصت النتائج إلى عدم تناول أربعة مفاهيم إيجابية معاصرة في مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالملكة العربية السعودية، ألا وهي مفاهيم مواجهة الإرهاب والفكر المتطرف، واحترام الأديان، ونبذ التعصب، وتمكين المرأة، وهذا يدل على الافتقار التام لتضمين هذه المفاهيم في محتوى مقرر الحديث-2 للسنة الثانية من التعليم الثانوي نظام المسارات بالملكة العربية السعودية، على الرغم من أهميتها لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية، وحاجة المجتمع السعودي إلى تعزيز ونشر هذه المفاهيم بين مختلف فئاته، وارتباطها الوثيق بمبادئ وتعاليم الدين الإسلامي. وقد يرجع السبب وراء عدم تناول هذه المفاهيم نهائياً إلى تكس محتوى مناهج الدراسات الإسلامية بالمفاهيم والقضايا الدينية، ومن ثم لا يوجد متسع لتغطية المفاهيم المعاصرة كافة.

وقد اتفقت نتائج البحث الحالي في إطارها العام مع ما آلت إليه نتائج العديد من الدراسات السابقة التي تناولت تقييم مناهج الدراسات الإسلامية في ضوء المفاهيم أو القضايا المعاصرة؛ مثل دراسة آل ضبعان والأكلي (2024)، وآل محفوظ (2023)، والزركة (2018)، والشهري (2022).

توصيات البحث:

- استناداً إلى النتائج التي توصل إليها البحث يُمكن تقديم عدد من التوصيات التي من شأنها أن تُسهم في تطوير مناهج الدراسات الإسلامية بالملكة العربية السعودية في ضوء المفاهيم المعاصرة، والتي تتمثل في الآتي:
1. من الضروري قيام مطوري مناهج الدراسات الإسلامية بالملكة العربية السعودية بتصميم موضوعات أو دروس تتناول بشكل واضح ومنظم مفاهيم معاصرة، مثل: احترام الأديان، ونبذ التعصب، وتمكين المرأة، والمواطنة، والتعايش، ومحاربة العنصرية، وحقوق الإنسان، والتوازن والاعتدال.
2. من المأمول من وزارة التعليم مراجعة وتحليل جميع مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بمختلف فروعها في ضوء المفاهيم المعاصرة تحليلاً كمياً، ومن ثم يكون إثارؤها بهذه المفاهيم بشكل تراكمي وفقاً لمصفوفة المدى والتتابع بحسب الصفوف الدراسية.
3. تشكيل لجنة متخصصة يُسند إليها صياغة توجهات مستقبلية وأهداف عامة وبخاصة تطوير مناهج الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء المفاهيم المعاصرة؛ حيث يُراعى في تضمينها التوازن والتتابع والشمول والتكامل.
4. زيادة اهتمام القائمين على تطوير مناهج الدراسات الإسلامية بالملكة العربية السعودية بمراجعة نتائج الدراسات والأبحاث التقويمية لمناهج الدراسات الإسلامية في ضوء المفاهيم المعاصرة، والاستفادة منها في اتخاذ القرارات التطويرية اللازمة.

مقترحات البحث:

1. إجراء دراسة نوعية تستهدف تحديد متطلبات تطوير مناهج الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء المفاهيم المعاصرة.
2. إجراء دراسة تستهدف الكشف عن فعالية وحدة مقترحة في مقرر الحديث قائمة على المفاهيم المعاصرة في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

المراجع

- آل ضبعان، ريم عبد الله محمد، والأكلبي، مفلح دخيل مفلح. (2024). تقويم محتوى مقررات الدراسات الإسلامية للمرحلة الثانوية: "نظام المسارات" في ضوء قيم الأمن الفكري. *المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية*، (24)، 129-198.
- آل محفوظ، محمد زيدان. (2023). تقييم مناهج الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض القضايا المعاصرة.
- أبو شعيرة، خالد محمد. (2016). تصورات طلبة المرحلة الثانوية العامة بمديرية الزرقاء الأولى في الأردن للمفاهيم التربوية المعاصرة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 5(7)، 18-35.
- الأكلبي، مفلح دخيل، وأحمد، محمد آدم. (2010). استراتيجية تدريسية مقترحة لغرس قيم الأمن الفكري لدى الطلاب لتحسينهم ضد التطرف والإرهاب. *مجلة البحوث الأمنية- كلية الملك فهد الأمنية*، 19(46)، 76-125.
- باشا، أحمد فؤاد. (2017). *رؤى إسلامية في فلسفة العلم والتنمية الحضارية*. دار روابط للنشر والتوزيع.
- البرادي، تهاني ناصر، وأبو الحاج، عبد الرحمن عبد العزيز. (2022). تقويم محتوى مقرر الحديث للمرحلة الثانوية في ضوء القضايا المعاصرة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 120(1)، 85-122.
- البستنجي، إياد يوسف. (2020). التربية الإسلامية: أصولها وأساليبها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4(22)، 148-165.
- الجازي، عبد الله علي داغش، والحوالدة، علي نصر. (2022). كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن في ضوء مفاهيم الأمن الفكري. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 30(4)، 238-217.
- الحميدة، عبد الله عبد العزيز. (2019). مدى توافر مفاهيم الأمن الفكري في محتوى مقرر التوحيد للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(20)، 238-219.
- الزرعة، ليلى ناصر. (2018). دراسة تحليلية لمدى تضمن مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية (طالبات) لمفاهيم الأمن الفكري من وجهة نظر معلمات التربية الإسلامية في محافظة الأحساء - المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر*، 37(178)، 141-176.
- شحاته، حسن سيد. (2015). التربية الإسلامية وتحقيق الأمن الفكري. *مجلة الإرشاد النفسي*، (42)، 1025-1028.

- شحاته، حسن سيد. (2022). التربية الإسلامية ومراعاتها للقضايا المعاصرة: نظرة في المناهج المدرسية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية*, 23(2), 64-73.
- الشهراني، مسفر سعد. (2022). مدى تضمين مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لأبعاد الأمن الفكري. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, 6(10), 109-132.
- كيتا، جاكاريجا. (2016). المناهج التعليمية ودورها في تعزيز المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة التعليم العالي. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*, 3(2), 206-230.
- كيتا، جاكاريجا. (2017). مناهج التربية الإسلامية ودورها في ترسيخ قيم الوسطية لدى طلبة المرحلة الثانوية. *دراسات وأبحاث*, 28(1), 1-29.
- اللجنة العليا لسياسة التعليم. (1970). وثيقة التعليم بالمملكة العربية السعودية. وزارة المعارف.
- المالكي، عبد الرحمن عبد الله. (2015). الاتجاهات التربوية المعاصرة وتطبيقاتها في تدريس التربية الإسلامية. مكتبة المتنبي.
- Aal Dabaan, R. A. M., & Al-Aklabi, M. D. M. (2024). Evaluate the content curriculum of Islamic Studies in secondary School "track system" based on intellectual security values in Kingdom of Saudi Arabia. *International Journal of Curriculum & Technological Education*, (24), 129-198.
- Aal Mahfouz, M. Z. (2023). Evaluation of Islamic studies curricula in the Kingdom of Saudi Arabia in light of some contemporary issues.
- Abu Sheirah, K. M. (2016). Perceptions of the secondary stage students in the directorate of Zarka 1, Jordan to the contemporary educational concepts. *International Specialized Educational Journal*, 5(7), 18-35.
- Al-Aklabi, M. D., & Ahmed, M. A. (2010). A proposed educational strategy to inculcate the values of intellectual security among students to immunize them against extremism and terrorism. *Journal of Security Research-King Fahd Security College*, 19(46), 76- 125.
- Al-Barady, T. N., & Abu Al-Hajj, A. A. (2022). Evaluating the content of the Hadith curriculum for the secondary stage in light of contemporary issues. *Journal of the Faculty of Education, Mansoura*, 120(1), 85-122.
- Al-Bastanji, I. Y. (2020). Islamic education: Origins and methods. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 4(22), 148-165.
- Al-Hamida, A. A. (2019). The extent of the availability of intellectual security concepts in the content of the Tawheed curriculum for the second intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Scientific Research in Education*, (20), 219-238.
- Al-Jazi, A. A. D., & Al-Khalayleh, A. N. (2022). Analysis of Islamic education books for secondary school in Jordan in light of intellectual security concepts. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 30(4), 217-238.
- Al-Maliki, A. A. (2015). *Contemporary educational trends and their applications in teaching Islamic education*. Al-Mutanabbi Library.
- Al-Shahrani, M. S. (2022). The extent to which Islamic education courses at the secondary level incorporate the dimensions of intellectual security in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(10), 109-132.
- Al-Zarah, L. N. (2018). Analysis Study of the Extent of Intellectual Security Concepts Inclusion in Girls High School Islamic Education Textbooks from Islamic Teachers

- Perspectives. *Journal of the Faculty of Education-Al-Azhar University*, 37(178), 141-176.
- Arar, R. A. (2023). Islamic education curricula and islamic culture between reality and hope. *Journal of the Faculty of Education-Assiut University*, 39(5), 283-254.
- Basha, A. F. (2017). *Islamic visions in the philosophy of science and civilizational development*. Dar Rawabet for Publishing and Distribution.
- The Higher Committee for Education Policy. (1970). *Education Document in the Kingdom of Saudi Arabia*. Ministry of Education.
- Keita, J. (2016). Curriculum and its role in promoting social responsibility among students of higher education. *Journal of Psychological and Educational Sciences*, 3(2), 206-230.
- Keita, J. (2017). Islamic education curricula and their role in establishing the values of middle school among high school students. *Studies and Research*, (28), 1-29.
- Shehata, H. S. (2015). Islamic education and achivement of intellectual security. *Journal of Psychological Counseling*, (42), 1025-1028.
- Shehata, H. S. (2022). Islamic education and its consideration of contemporary matters: An enquiry into school curricula. *Scientific Journal of King Faisal University, Humanities & Management Sciences*, 23(2), 64-73.
- Tamam, Sh. A., & Salah, S. A. F. (2016). *Comprehensive in modern curricula and teaching and learning methods*. De Bono Center for Teaching Thinking.

برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية وأثره في تنمية عمق المعرفة لدى طالباتهن

أ.د. عبدالله بن علي آل كاسي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة الملك خالد

alkasi@kku.edu.sa

د. فاطمة علي مبارك القحطاني

دكتوراه المناهج وطرق تدريس العلوم، إدارة تعليم عسير

alqahtanyfatimah@yahoo.com

المستخلص:

هدف البحث إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية. وتقضي أثره في تنمية عمق المعرفة لدى طالباتهن. واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتمثلت الأدوات في: مقياس الكفاءة المهنية للمعلمات، واختبار عمق المعرفة للطالبات، وتم اختيار عينة عشوائية من معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في مدينة خميس مشيط مجموعة تجريبية لتطبيق البرنامج التدريبي بلغ عددهن (34) معلمة، وعينة قصدية من طالبات الصف الأول الثانوية في المدينة ذاتها، بلغ عددهن (161) طالبة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية بلغ عددهن (81) طالبة وهن طالبات المعلمات اللاتي شاركن في البرنامج التدريبي، ومجموعة ضابطة وعددهن (80) طالبة وهن طالبات المعلمات اللاتي لم يشاركن في البرنامج التدريبي، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات درجات معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءات المهنية لصالح التطبيق البعدي، ووجود حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر كبير للبرنامج التدريبي المقترح على تنمية عمق المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وأوصى البحث بالاستفادة من البرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية ولتدريب شريحة أكبر من معلمي الفيزياء والعلوم بمراحل تعليمية مختلفة، والاستفادة من الأدوات المعدة في هذا البحث والمتمثلة في مقياس الكفاءة المهنية في قياس مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية واختبار عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول ثانوي.

الكلمات المفتاحية: نظرية التعلم التحويلي - مساحة الابتكار - الكفاءة المهنية - عمق المعرفة - الفيزياء.

Abstract:

The research aimed to prepare a proposed training program based on transformative learning theory and the Makerspaces to develop the professional competence of secondary school physics teachers. Investigating its impact on developing the depth of knowledge among female students. The descriptive analytical method and the experimental method - with a quasi-experimental design - were used. Research tools were prepared: a measure of professional competencies and a depth of knowledge test. A random sample of secondary school physics teachers in government secondary schools for girls in the city of Khamis Mushait (as an experimental group for implementing the training program prepared in this research), was selected. Their number reached (34) teachers. A purposive sample was selected from first-year secondary school students in the same city, and their number reached (161) students. They were divided into two groups: one of them represented the experimental group, and their number was (81) female students (these were the female teachers who attended the training program). The other group represents the control group, consisting of (80) female students (they are female teachers who did not attend the training program). The results found: There are statistically significant differences at the function level (0.05) between the average scores of secondary school physics teachers in both the pre- and post-application of the measure professional competencies, in favor of the post-application. There is a large impact size of the proposed training program based on the theory of transformative learning and the Makerspace in developing the professional competence of secondary school physics teachers according to the scale. The results also found: There are statistically significant differences at the function level (0.05) between the average scores of female students in the experimental and control group in the post-application of the depth of knowledge test, in favor of the experimental group. There is a significant impact of the proposed training program on developing the depth of knowledge among first year secondary school female students. The research recommends the necessity of taking advantage of the training program and tools prepared in this research to develop and measure the professional competence of secondary school physics teachers, to train a larger segment of physics and science teachers at different educational stages, and to develop the depth of knowledge among their students.

Keywords: Transformative learning theory - Makerspace - Professional competence - Depth of knowledge – Physics.

المقدمة:

يعد إعداد المعلم وتطوير كفاءته المهنية البداية الحقيقية لتطوير التعليم؛ لكونه أساس النظام التعليمي، والقادر على تحقيق أهدافه فهو حجر الزاوية لأي إصلاح تربوي.

وتأتي أهمية تنمية الكفاءة المهنية لدى معلم الفيزياء من منطلق الطبيعة الخاصة لعلم الفيزياء؛ فيعول عليه كثيراً في تحويل القوانين والنظريات إلى منجزات واقعية يسخرها الإنسان لخدمة المجتمع (القرنان، 2019). وقد أكدت دراسة كل من: خيرى وراشد (2023) ودراسة الشمري (2022) والبلوي (2021) ودراسة كالمير (Calmer, 2019) على أهمية إعداد برامج تدريبية لمعلمي الفيزياء لتنمية كفاءاتهم المهنية؛ لأن ذلك يساهم في توسيع بنيتهم المعرفية، وتحسين مهاراتهم العلمية والفيزيائية، واتجاهاتهم الإيجابية، ويجعلهم أكثر اطلاعاً على أساليب تعليم وتعلم حديثة وفعالة في تحسين المخرجات التعليمية لدى طلابهم. وقد تنوعت أساليب التعليم والتعلم الحديثة المنبثقة من نظريات التعلم التي ركزت على دور الطالب، وأسهمت في تنمية جميع جوانب شخصيته وإكسابه المهارات وطرق التفكير لمواجهة التحديات الحاضرة والتغيرات المستقبلية، ومن أبرزها نظرية التعلم التحويلي.

وبدأ ظهور نظرية التعلم التحويلي لأول مرة على يد العالم (ميزيرو) الذي يؤكد أهمية تعزيز مبدأ التفكير والفهم عند الطالب، وتعزيز فرص التغيير، بخلاف التعليم التقليدي القائم على حفظ وتذكر المعلومات التي يتلقاها الطالب ومعالجتها وتفسيرها (الحكمي والدعجاني والشعبي، 2020).

وقد أوضحت دراسة كل من: دراسة الشلوي (2022) ودراسة فليمينغ (Fleming, 2021) ودراسة سعيد (2021) أهمية نظرية التعلم التحويلي في التعليم بمقارنتها بنظريات أخرى في العملية التعليمية فهي تساعد في إدراك المعتقدات والافتراضات وتوليد أفكار ابتكارية حول الموضوعات المطروحة.

ونظراً لكون التعلم التحويلي يتطلب توفير بيئة تعليمية تحت إشراف الطلاب على التأمل في خبراتهم ومعتقداتهم وافتراضاتهم الحياتية؛ لذلك من المهم أن يوفر المعلم وخصوصاً في الفيزياء البيئات التعليمية التي تمنحهم المشاركة والتدريب والممارسة ليتمكنوا من توظيف مهاراتهم في حل المشكلات الحياتية والتحقق من صحة فرضياتهم ومعتقداتهم حولها.

وتعد مساحة الابتكار أحد التوجهات الحديثة التي توفر بيئة تعليمية تعتمد على الممارسة والتدريب واستخدام التقنيات التعليمية في التعلم؛ إذ تتيح للطلاب فرصة لاستكشاف اهتماماتهم الخاصة واستخدام الأدوات والمواد سواء كانت المادية أو الافتراضية (الشاي، 2019).

وتسهم مساحة الابتكار في تغيير الطريقة التي يتعلم بها الطلاب؛ إذ يتعلم الطلاب من خلالها كيفية التفكير الريادي ومهارات القرن الحادي والعشرين، كما تتيح مساحة الابتكار في حل المشكلات مما يطور

العديد من المهارات لديهم مثل: مهارات التفكير الناقد والاتصال والتعاون في الأعمال الجماعية المتنوعة (Okuonghae, 2019).

وأكد عدد من الدراسات، ومنها دراسة أوكونغهاي (Okuonghae, 2021) ودراسة فاريتور (Farritor, 2017)، على أهمية توظيف مساحة الابتكار، وأما بالنسبة للدراسات العربية فقد أكدت ضرورة توظيف البيئات التعليمية المحفزة على الإنتاج الابتكاري، ولم تتناول مساحة الابتكاري بشكل صريح، ومنها دراسة فرفور (2022) ودراسة حسن (2021) ودراسة سليمان (2015).

وأشارت الدراسات التي سبق استعراضها إلى أن البيئات التعليمية القائمة على مساحة الابتكار تسهم في تحفيز الطلاب على التعمق بالمعرفة لتوظيفها بشكل صحيح في إنتاج أعمال ابتكارية تسهم في حل المشكلات الحياتية المختلفة والمرتبطة بالفيزياء.

ويعبر عمق المعرفة عن فهم وإدراك الطلاب لما تعلموه من أجل الوصول إلى الإجابات والنتائج والحلول وتوضيحها، كما أنه يحدد إلى أي مدى يتوقع من الطلاب أن ينقلوا ما تعلموه في سياقات أكاديمية وحقيقية مختلفة؛ مما يصل بالطلاب إلى أقصى درجات الفهم (العوفي، ٢٠٢٠).

ونظراً لأهمية عمق المعرفة فقد اهتمت بعض الدراسات بتنميته من خلال تدريس العلوم، مثل دراسة كل من خواجي وآل كاسي (2022)، ودراسة العوفي (2020)، ودراسة جرين (Greene, 2020) وأوصت جميعها بشكل عام بأهمية تنمية عمق المعرفة لدى الطلاب في المواد العملية، فهو يكسبهم رؤية واسعة الأفكار وينمي القدرة على الفحص الناقد للأفكار والحقائق الجديدة.

مما سبق تتضح أهمية إعداد المعلم بصفة عامة ومعلم الفيزياء خاصة ليكون قادراً على تعميق المعرفة لدى طلابه وتوفير بيئات تعليمية متنوعة وتوظيف أساليب تعلم حديثة محفزة على الإبداع لدى طلابه، ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي بإعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية والتحقق من أثره في تنمية عمق المعرفة لدى طالباتهن.

مشكلة البحث:

أولت المملكة العربية السعودية من خلال رؤيتها 2030 الاهتمام بتقويم أداء المعلم وتطويره بما يعزز دوره ويرفع تأهيله، سعيًا لإحداث نقلة نوعية في هذا القطاع الحيوي، إلا أن الواقع يشير إلى وجود ضعف بالكفاءات المهنية لدى معلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية، بسبب وجود قصور بالبرامج التدريبية اللازمة لتنمية هذه الكفاءات.

وفي هذا الصدد أكدت دراسة القزلان (2019) نقص برامج تطوير الكفاءة المهنية الخاصة بمعلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والتي تلي احتياجاتهن الفعلية، كما أن هناك قصورا في

تحديد الاحتياجات التدريبية لهن. كما توصلت نتائج دراسة البلوي (2021) إلى وجود ضعف في البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الفيزياء بالمملكة العربية السعودية أثناء الخدمة وعدم فعاليتها في تطوير المهارات والكفاءات المهنية وتصويب الأخطاء التدريسية وتعديل التوجهات السائدة لديهم. أيضاً أوصت دراسة الشمري (2022) بضرورة تحسين الكفاءة المهنية لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية وفق متطلبات التوجهات الحديثة في التربية العلمية. ودراسة كل من خيري وراشد (2023) التي أكدت أهمية استبدال الأشكال التقليدية للبرامج التدريبية لمعلمي الفيزياء بالمملكة العربية السعودية التي لم تؤد دورها الفاعل في تحسين أساليب تعليم وتعلم الفيزياء إلى برامج تتضمن أنشطة ومهام تركز على تنمية الكفاءات المهنية لديهم بما يجعلهم أكثر قدرة على توظيفها في تحقيق جودة عالية.

وأكدت دراسة خواجي وآل كاسي (2022)، ودراسة العوفي (2020) وجود انخفاض في مستوى عمق المعرفة في فروع العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، كما أشادت دراسة الشمري (2022) بوجود انخفاض في عمق المعرفة في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية وعزت جميع هذه الدراسات ذلك إلى أن معلمي العلوم في هذه المرحلة يركزون على تدريس المعلومات وبيتعدون عن طريقة الاكتشاف وتعميق الفهم لدى طلابهم، وهو ما جعل تركيز الطلاب على حفظ المادة العلمية دون التعمق في فهمها، ولذلك فهم لا يستطيعون توظيف هذه المعرفة في مواقف تعليمية جديدة ولا في حل المشكلات الحياتية والعلمية التي تواجههم.

في ضوء ما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي بوجود انخفاض في مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية، ووجود انخفاض في مستوى عمق المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وهو ما دعا إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية والتحقق من أثره في تنمية عمق المعرفة لدى طالباتهن.

أسئلة البحث:

1. ما صورة البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار اللازم لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية؟
2. ما أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار على تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية؟
3. ما أثر تدريب معلمات الفيزياء باستخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار في تنمية عمق المعرفة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

1. إعداد البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية.
2. تعرف أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء.
3. تعرف أثر تدريب معلمات الفيزياء باستخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار في تنمية عمق المعرفة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث بأنه قد يفيد فيما يأتي:

1. يساهم في توجيه أنظار المسؤولين إلى إعداد برامج تدريبية لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية لتنمية كفاءاتهم المهنية وفق أساليب تعلم جديدة مثل التعلم التحويلي واتجاهات حديثة، مثل مساحة الابتكار.
2. يقدم البحث برنامجاً تدريبياً مقترحاً قائماً على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار يمكن أن يسترشد به المسؤولون عن إعداد البرامج التدريبية لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية.
3. يقدم البحث مقياس الكفاءات المهنية لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية، يمكن أن يستخدمهما المشرفون والمسؤولون عن إعداد البرامج التدريبية لتعرف الاحتياجات التدريبية لهم وتلبيتها من خلال البرامج التي سوف يعدونها مستقبلاً.
4. يقدم البحث اختبار عمق المعرفة يمكن أن يفيد معلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية لتقييم مستوى طلابهم.
5. يفتح البحث مجالاً أمام الباحثين لتقديم أبحاث تتركز حول إعداد برامج تدريبية قائمة على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار في تنمية الكفاءة المهنية لدى المعلمين لكون هذا التوجه حديث في مجال تدريس الفيزياء - على حد علم الباحثين.

حدود البحث:

اقتصرت البحث على الحدود الآتية:

1. برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

2. مقياس الكفاءات المهنية لمعلمي الفيزياء المتعلق بقياس الجانب الوجداني لهذه الكفاءات يتضمن الجوانب التالية: (المهني - الذاتي - الاجتماعي).
3. اختبار عمق المعرفة يتضمن المستويات الآتية (التذكر وإعادة الإنتاج - تطبيق المفاهيم والمهارات - التفكير الاستراتيجي) في وحدة الحركة المتسارعة لمقرر الفيزياء للصف الأول ثانوي.
4. تم اختيار عينة البحث من معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في مدينة خميس مشيط التابعة لمنطقة عسير التعليمية، وعينة من طالبات المرحلة الثانوية بالصف الأول ثانوي من نفس المدينة.
5. تم تطبيق مواد وأدوات البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ.

مصطلحات البحث:

التعلم التحويلي (Transformational Learning):

ويعرف التعلم التحويلي إجرائيًا بأنه: نوع من التعلم الذي يتيح للطالبات في المرحلة الثانوية استرجاع المفاهيم والمعارف في الفيزياء ومعتقداتهن حولها وتطويرها من خلال تفسير المعلومات والبيانات الواردة وتنظيمهن المعلومات المعقدة في تصنيفات متماسكة لتصبح أكثر دقة ووضوح لديهن، ويسهل عليهن توظيفها لاكتساب خبرات معرفية جديدة.

مساحة الابتكار (Makerspace):

وتعرف مساحة الابتكار إجرائيًا بأنها: البيئة الرسمية وغير الرسمية التي تهيئها معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية لطالباتهن تتضمن عددا من الأدوات والتجهيزات والوسائل المتنوعة والمرتبطة بدراسة الفيزياء لتثير لديهن القدرة على إنتاج أعمال إبداعية فردية أو تشاركية والتي تعتمد على ما لديهن من عمق معرفة حول الموضوعات التي يدرسنها والمرتبطة بواقع الحياة.

الكفاءة المهنية (Professional Competency):

وتعرف الكفاءة المهنية إجرائيًا بأنها: مجموعة من المهارات والخبرات التعليمية والقيم (الاجتماعية والذاتية والمهنية) التي توظفها معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية عند تخطيطهن للدرس، وتنفيذهن له، وتقويمه بالاعتماد على التعلم التحويلي وبيئات قائمة على مساحة الابتكار، وذلك بهدف تنمية عمق المعرفة لدى طالباتهن.

عمق المعرفة (Depth of Knowledge):

وتعرف إجرائيًا بأنها: قدرة طالبات المرحلة الثانوية على تحليل المعرفة الفيزيائية ونقدها وربطها بمعارف متنوعة، ويتبع ذلك إلى عدة مستويات للتعلم بالمعرفة وهي: التذكر وإعادة الإنتاج - تطبيق المفاهيم والمهارات - التفكير الاستراتيجي، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على الاختبار المعد في هذا البحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التعلم التحويلي:

تتعدد وتنوع تعريفات التعلم التحويلي، ويمكن التطرق إلى أهم هذه المفاهيم على النحو الآتي: عرّف فليمنج (Fleming, 2018) التعلم التحويلي بأنه "عملية إدراك نقدي لكيفية فهم الفرضية الثقافية للفرد، وإعادة تشكيل تلك البنية بطريقة تسمح له بالتقدم ومواكبة التطورات" (p. 123). في حين عرفه عبد راضي وموسى (2023) بأنه "أحد أنواع التعلم الذي يعمل على رفع وعي الطلاب بوجهات نظرهم الخاصة ووجهات نظر الآخرين؛ مما يساعدهم على فهم ذاتهم وتوجيه تفكيرهم" (ص. 1253).

ويعرف الباحثان التعلم التحويلي بأنه: التعلم الذي يحول الأطر المرجعية التي تحتاج على تعديل، إلى أطر أكثر شمولاً؛ حيث تتلاءم مع التطورات وتصبح أكثر انفتاحاً. **مراحل التعلم التحويلي:**

بالاطلاع على الأدبيات: (سعيد، 2021؛ الشلوي، 2022؛ Baumgartner, Howie, 2019 & Bagnall, 2013) تم تلخيص مراحل التعلم التحويلي كما في الشكل الآتي:



شكل (1): مراحل التعلم التحويلي (إعداد الباحثين)

وقد تناول عدد من الدراسات السابقة التعلم التحويلي ومن هذه الدراسات: دراسة السيد (2022) التي هدفت إلى الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي ومقياس الكفاءة الذاتية؛ والكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير التأملي والكفاءة الذاتية لدى طلاب

الصف الأول الثانوي، واشتملت عينة الدراسة على (71) طالبا واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي كمنهج للدراسة، واستعانت الدراسة ببرنامج قائم على نظرية التعلم التحويلي، واختبار مهارات التفكير التأملي، ومقياس الكفاءة الذاتية كأدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التأملي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير التأملي والكفاءة الذاتية لطلاب الصف الأول الثانوي.

وهدف دراسة رايكو (Raikou, 2019) إلى الكشف عن تأثير التدخل التربوي القائم على نظرية التعليم التحويلي الذي تم تقديمه للمعلمين خلال دراستهم الجامعية على الكفاءة والتطوير المهني لهم بعد 10 سنوات من التخرج، واشتملت عينة الدراسة على عدد من المعلمين في مدرسة باتراس في اليونان، وقد تبنت الدراسة المنهج المستعرض والمنهج النوعي، كما استعانت بالمقابلات والمسح وتحليل الوثائق أدوات للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى: وجود تأثير إيجابي للتدخلات التربوية القائمة على نظرية التعليم التحويلي التي تم تقديمها للمعلمين خلال دراستهم الجامعية على زيادة قدرة المعلمين على القيام بالممارسات الصفية وتوجيه وتحفيز الطلاب للتفكير النقدي، ووجود فعالية للتدريب المعلمين خلال التعليم الجامعي على تطوير مهارات التفكير النقدي والتفكير الإبداعي لدى المعلمين.

واستهدفت دراسة هارهاب (Harahap, 2016) تُعرّف تأثير تطبيق نظرية التعلم التحويلي على تحسين مستويات الطلاب في المعرفة المفاهيمية للفيزياء، والبحث عن تأثير نظرية التعليم التحويلي على تشجيع التفكير النقدي وتحفيز الانعكاس الذاتي والتكامل للطلاب في تعلم الفيزياء، وقد تبنت الدراسة المنهج التحليلي القائم على تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من تنفيذ نظرية التعليم التحويلي في تحسين المعرفة المفاهيمية للفيزياء في المعاهد الإندونيسية، وقد توصلت هذه الدراسة إلى: وجود تأثير معتدل لتطبيق نظرية التعليم التحويلي في تطوير المعرفة المفاهيمية الفيزيائية للطلاب، ووجود فعالية لتطبيق نظرية التعليم التحويلي في تشجيع التفكير النقدي وتعلم الطلاب للفيزياء، ووجود فعالية لنظرية التعليم التحويلي في تحفيز الانعكاس الذاتي للطلاب.

مساحة الابتكار:

وعرف كل من جواستون وكيرفان وييس (Johnston, Kervin & Wyeth, 2022) مساحة الابتكار أنها "بيئة تعليمية تحفز من فضول الطلاب، والعمل على تنمية مجموعة من مهارات التفكير التصميمي وعمليات المعرفة العملية" (P. 3).

وعرفها سومارو وآخرون (Soomro et al., 2023) بأنها "بيئة تعليمية إبداعية قابلة للتكيف مع الأدوات والمواد المادية لكي تتيح للطلاب فرصة الاستكشاف والتصميم والتعاون والاستعلام والتجربة وحل المشكلات" (P. 530).

ويعرف الباحثان مساحة الابتكار بأنها: المواقع الرسمية وغير الرسمية التي يتم من خلالها تشجيع الإبداع في مجالات متعددة مثل الفن والعلوم والهندسة والرياضة وهذه المساحات تجمع الطلاب من جميع الأعمار للتفاعل مع التقنيات الرقمية واستخدام الموارد المادية المتنوعة بهدف استكشاف الأفكار وتعلم المهارات التقنية وصناعة منتجات جديدة.

مبادئ تصميم مساحة الابتكار:

يذكر دوساي (Dousay, 2017) أنه يعتمد تصميم مساحة الابتكار بداخل البيئة التعليمية على وجود مجموعة من المبادئ والعناصر الأساسية التي تساعد في تلبية احتياجات الطلاب وتعزيز تجربة التعلم لديهم وهي:

1. تحديد الأهداف: مثل ما المهارات التي ترغب في تنميتها لدى الطلاب؟ هل تهدف إلى تعزيز التفكير النقدي، أم تطوير المهارات التقنية، أم ربط المناهج بالعالم الحقيقي؟.
2. توفير البنية التحتية المناسبة: إما بمختبرات مجهزة بأحدث التقنيات، أو حتى بقاعة صف تقليدية مع تجهيزات بسيطة.
3. تحديد أساليب التعلم النشط: مثل استخدام الدروس التفاعلية والمشروعات العملية، والورش الإبداعية.
4. توفير التقنيات والأدوات المبتكرة: حيث يتم استخدام التقنيات الحديثة، مثل الحواسيب والبرامج والأجهزة الإلكترونية في تعزيز الابتكار وتوفير فرص التعلم القائم على الاستكشاف والتجريب.
5. تشجيع التعاون والتفاعل: تشجيع التعاون بين الطلاب في مساحة الابتكار عن طريق تنظيم جلسات عمل جماعية ومشاريع تعاونية.

وقد تناولت عدد من الدراسات السابقة مساحة الابتكار نظرًا لأهمية توظيفه في التعليم والتعلم ومن هذه الدراسات:

دراسة كوانتان-أوردوريكا وآخرون (Quintana-Ordorika et al., 2024) التي هدفت إلى تقييم مستويات القبول والدافعية والاهتمام والملاءمة والثقة والرضا لدى معلمي ما قبل الخدمة لتطبيق نهج مساحة الابتكار في التخطيط للدروس والتدريس الفعلي من خلال التدريب المقدم لهم أثناء تعليمهم الجامعي، واشتملت عينة الدراسة على (38) معلم ما قبل الخدمة، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استعان بالاستبانة والمسح كأدوات للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها:

وجود فعالية لتدريب معلمي ما قبل الخدمة على تطبيق نهج مساحة الابتكار في زيادة تأهيلهم وتدريبهم المهني لدمج الابتكار بفعالية في الممارسات التعليمية، ووجود مستويات مرتفعة من تقبل المعلمين واهتمامهم للتدريب على تطبيق نهج مساحة الابتكار في التخطيط للدروس والتدريس الفعلي، ووجود مستويات مرتفعة من الدافعية والاهتمام والثقة والرضا لدى معلمي ما قبل الخدمة لتطبيق نهج مساحة الابتكار، ووجود علاقة ارتباطية بين قبول المعلمين لتطبيق نهج مساحة الابتكار وبين فهمهم لكيفية تطبيقه.

ودراسة مورك وليثرلاند وأندرسن (Mørch, Litherland & Andersen, 2023) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج قائم على دمج مساحة الابتكار في الأنشطة التعليمية كانت مدته (16) أسبوع في تعزيز الابتكار لدى الطلاب في تعليم العلوم في المدارس الثانوية في نورواي، واشتملت عينة الدراسة على (19) طالبا وطالبة ومعلمين، وقد تبنت الدراسة منهج دراسة الحالة الاستكشافي باستخدام أساليب نوعية لجمع البيانات وتحليلها، كما استعانت بالملاحظة والمقابلات وتحليل المحتوى في الفيديوها التي تعرض أنشطة مساحة الابتكار في المدارس الثانوية في نورواي أدوات للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى: وجود فعالية للتعلم القائم على مساحة الابتكار في تنمية الابتكار والإبداع وتعليم المهارات العلمية والتقنية وتعزيز مستويات تذكر المفاهيم العلمية لدى الطلاب في مادة العلوم، ووجود تأثير إيجابي للتعليم القائم على مساحة الابتكار على تشجيع الطلاب على إجراء مناقشات ومشاركة الأفكار والرؤى المختلفة حول المفاهيم العلمية.

ودراسة الشايك (2019) التي هدفت إلى الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري، واختبار التحصيل المعرفي؛ والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي، واشتملت عينة الدراسة على (16) طالبة، واستخدمت الدراسة المنهج التطويري، والمنهج شبه التجريبي بوصفها مناهج للدراسة، واستعانت الدراسة بمقياس التفكير الابتكاري واختبار التحصيل المعرفي أدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري تعزى لمساحة الصنّاع (makerspace)، وذلك لصالح القياس البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات الموهوبات في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي تعزى لمساحة الصنّاع (makerspace)، وذلك لصالح القياس البعدي.

الكفاءة المهنية:

عرّف (Creasy, 2015) الكفاءة المهنية بأنها "المستوى الأمثل الذي يطمح إليه الأفراد والمجموعات في المهنة الواحدة من أجل تمييز أنفسهم عن غيرهم من العاملين" (p. 23).

وعرف الباحثان الكفاءة المهنية للمعلم بأنها: امتلاك المعلم القدرة على تطبيق المعرفة والمهارات التي اكتسبها في بيئة العمل الحقيقية، فهو يعرف كيفية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة، ويستطيع توجيه وتحفيز الفريق وتنظيم العمل بفعالية.

مجالات الكفاءة المهنية للمعلم:

واختلفت وجهات نظر التربويين حول الكفاءة الضرورية للمعلم حسب مجالاتها ونوعيتها وإعدادها وتباين عددها، ومنها كما ورد عند: (Kaur & Kumar, 2018؛ Kassymova et al., 2019؛ Bauer, 2020):

- الكفاءات المعرفية: تتمثل الكفاءة المعرفية في مجموعة من العمليات العقلية، والتي ترتبط بالقدرة على الفهم واستيعاب المعلومات وتطبيقها.
- الكفاءات الوجدانية: تشير الكفاءة الوجدانية إلى قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره الداخلية، كما أنها تنطوي على سهولة التعامل مع الآخرين، وتحدد قدرة الفرد على القيادة والتعبير بفاعلية ونجاح.
- الكفاءات الأدائية: وتتمثل في الكفاءة في تطبيق الكفاءة المعرفية في العملية التعليمية ككفاءة التخطيط والتنفيذ والتقويم وتطويرها والابتكار فيها، وتسمى أيضا بالكفاءة مهارية.
- الكفاءة الإنتاجية: ترتبط الكفاءة الإنتاجية بعدد من العوامل، مثل: العمالة، ورأس المال، وأدوات التدريس، وتقنية المعلومات، وما إلى ذلك ويعد قياس الكفاءة الإنتاجية أمر ضروري كأحد أبعاد الكفاءة المهنية.
- كفاءة التقويم: تعرف أداء الطلاب على المستوى الفردي والجماعي من خلال رصد النتائج - تعرف على مدى كفاءة برامج التطوير وتأثيرها على نتائج الطالب.

وقد تبني البحث تنمية جانب من الكفاءات المهنية لدى معلم الفيزياء وهو الجانب المعرفي والوجداني، وركز على عدد من الكفاءات الفرعية المتعلقة بها (الكفاءة المهنية الخاصة بالمعرفة والممارسات المهنية، والكفاءة الذاتية، والكفاءة الاجتماعية) والموجهة لتحقيق أهداف هذا البحث وبما يتوافق مع تدريس الفيزياء والمرحلة العمرية للطالبات بالمرحلة الثانوية.

وقد تناول عدد من الدراسات السابقة تنمية الكفاءة المهنية للمعلم وبينت أهميتها في تحسين مستوى العملية التعليمية، ومن هذه الدراسات:

دراسة خيرى وراشد (2023) التي هدفت إلى الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية بين درجات المعلمات في كل من التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الكفاءة المهنية؛ والكشف عن أثر دال إحصائيًا للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء، واشتملت عينة الدراسة على (20) معلمة بإدارة تعليم محافظة الطائف، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط ذا التصميم المركب؛ يجمع بين التتابعي التفسيري والمتوازي بوصفهما منهجا للدراسة، واستعانت الدراسة باختبار الكفاءة

المهنية أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية بين درجات المعلمات في كل من التطبيق القبلي والبُعدي لاختبار الكفاءة المهنية، لصالح التطبيق البُعدي، ووجود أثر إيجابي دال إحصائيًا للبرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء للمرحلة الثانوية.

دراسة سانيت وكريل (Sannert & Krell, 2023) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية برنامج التطوير المهني على تعزيز الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم والممارسات الصفية وتحسين نتائج الطلاب المتعلقة بالتفكير العلمي والتدريس بالتجريب، واشتملت عينة الدراسة على (20) معلمًا ومعلمة في ولاية شليسفيغ هولشتاين الفيدرالية في ألمانيا، وقد تبنت الدراسة المنهج التجريبي، كما استعانت بالاختبارات القبلية والبُعدية والملاحظة بوصفها أدوات للدراسة، وقد توصلت هذه الدراسة إلى: وجود فعالية لبرامج التطوير المهني على تعزيز الكفاءة المهنية لمعلمي العلوم، كما تبين وجود فعالية لبرنامج التطوير المهني في تحسين معتقدات المعلمين حول التدريس باستخدام التجريب، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى زيادة في مستويات المعرفة بالمحتوى وكفاءة القيام بالممارسات الصفية لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة العتيبي (2022) التي هدفت إلى تعرّف دور مجتمعات التعلم في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الكيمياء، واشتملت عينة الدراسة على (144) معلمة بالمرحلة الثانوية بالمدارس في مدينة الرياض، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي منهجًا للدراسة، واستعانت الدراسة بالاستبانة أداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى: جاء مستوى المجتمعات التعلم في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الكيمياء بدرجة متوسطة، فجاءت مجالات الكفاءة المهنية بالترتيب الآتي: (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم)، وجاءت عبارة (التخطيط الجيد لأهداف الدرس) في الرتبة الأولى في مجال التخطيط، في حين جاءت في الرتبة الأخيرة عبارة (الإلمام بأهداف تدريس العلوم ومستوياتها)، ولعب مجال التنفيذ دورًا كبيرًا في تنمية الكفاءة المهنية لمعلمات الفيزياء، فجاءت في الرتبة الأولى عبارة (استخدام مصادر التعلم والأساليب التقنية المختلفة)، على حين جاءت في الرتبة الأخيرة عبارة (توجيه الطالبات لممارسة عمليات العلم)، وجاءت عبارة (استخدام أساليب تقويم مختلفة) في الرتبة الأولى في مجال التقييم، أما في الرتبة الأخيرة فجاءت عبارة (إجراء بحوث إجرائية تعالج المشكلات التي تتعلق بالطلاب).

عمق المعرفة:

عرّف جوبال (Gopal, 2021) عمق المعرفة بأنه "نموذج يُستخدم لتقييم عملية التعلم من خلال عدة مستويات تتمثل في الاستدعاء وإعادة الإنتاج، وتطبيق المهارات والمفاهيم، والتفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد" (p. 9).

وعرفه سيد (2022) بأنه "مستوى المعالجة أو العمليات العقلية التي يمارسها الطالب للمعلومات والمعارف التي تقدم له؛ للوصول إلى فهم أعمق لهذه المعلومات وفقاً لدرجة عمقها وقوتها في أربعة مستويات تبدأ بأقلها عمقاً وقوة وهو مستوى التذكر، ثم مستوى التطبيق، ثم التفكير الاستراتيجي، وأخيراً التفكير الممتد وهو المستوى الأكثر عمقاً وقوة" (ص. 479).

وعرّف الباحثان عمق المعرفة بأنه: طريقة للمواءمة بين عمليات تعلم الطلاب في المراحل المختلفة فيما يتعلق بالمقرر والمحتوى والتقييم، كما تصف مستويات عمق المعرفة الجهد المعرفي المتوقع للطلاب في سياق معين.

مستويات عمق المعرفة:

تعد مستويات عمق المعرفة مستويات متتابعة تبدأ بالتذكر وإعادة الإنتاج وتنتهي بالتفكير الممتد، تهدف إلى تحسين تعلم الطلاب، وتنمية مهارات التفكير، وفيما يأتي المستويات التي تناولها البحث: (Gopal, 2021)

المستوى الأول التذكر وإعادة الإنتاج: يتطلب هذا المستوى من الطالب كتابة أو سرد حقائق بسيطة، وأيضاً استدعاء المعلومات، مثل: تعريف مصطلح، أو تنفيذ إجراء علمي بسيط.

المستوى الثاني تطبيق المفاهيم والمهارات: ويتضمن هذا المستوى إشراك بعض العمليات العقلية في معالجة المعلومات واتخاذ بعض القرارات حول كيفية التعامل مع المشكلة أو النشاط، مثل: جمع البيانات - وتصنيفها وتنظيمها ومقارنتها، وفيها يظهر الطلاب معرفتهم المكتسبة.

المستوى الثالث التفكير الاستراتيجي: ويتضمن هذا المستوى معرفة عميقة تمكن الطالب من تعرّف مشكلات المفاهيم السابقة، وتصحيح المعلومات الخاطئة، وتعديلها، وينطوي التفكير الاستراتيجي على التفكير الإبداعي والتفكير النقدي والتفكير التحليلي، فضلاً عن مهارات التفكير المنطومي، ومهارة التأمل، ومهارة إعادة الصياغة.

وقد تناولت عدد من الدراسات السابقة تنمية عمق المعرفة بالعلوم وفروعها المختلفة، ومن هذه الدراسات: ودراسة سيد (2022) التي هدفت إلى الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة ومقياس الدافعية للتعليم؛ والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار عمق المعرفة ومقياس الدافعية للتعليم، واشتملت عينة الدراسة على (32) طالب للمجموعة التجريبية، و(32) طالب للمجموعة الضابطة، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي منهجاً للدراسة، واستعانت الدراسة بالاستبانة، واختبار مستويات عمق المعرفة، ومقياس الدافعية للتعليم أدوات للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة ومقياس الدافعية للتعليم، وذلك لصالح المجموعة

التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار عمق المعرفة ومقياس الدافعية للتعليم لصالح التطبيق البعدي.

ودراسة محمد (2020) التي هدفت إلى الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة العلمية واختبار التفكير عالي الرتبة؛ والكشف عن وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار عمق المعرفة ودرجاتهم في اختبار مهارات التفكير عال الرتبة في التطبيق البعدي، واشتملت عينة الدراسة على (74) طالب بواقع (37) طالب للمجموعة التجريبية، و(37) طالب للمجموعة الضابطة بمدرسة سفاجا الإعدادية، واستخدم المنهج التجريبي والمنهج الوصفي مناهج للدراسة، وأدوات الدراسة: اختبار عمق المعرفة العلمية، واختبار التفكير عالي الرتبة، وقد توصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة العلمية لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير عالي الرتبة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية قوية ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار عمق المعرفة ودرجاتهم في اختبار مهارات التفكير عالي الرتبة في التطبيق البعدي.

فروض البحث.

سعى البحث إلى التحقق من الفروض الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات درجات معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءات المهنية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

تم استخدام منهجين في هذا البحث وذلك نظرًا لطبيعة البحث وأهدافه، وهما:

1. المنهج الوصفي التحليلي: تم استخدام هذا المنهج في تصميم البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء، وإعداد أدوات البحث المتمثلة بكل من مقياس الكفاءة المهنية، واختبار عمق المعرفة.
2. المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي: تم استخدام هذا المنهج في تحقيق ما يأتي:

(أ) تعرّف أثر برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي، ومساحة الابتكار في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء.

(ب) تعرّف أثر تدريب معلمات الفيزياء باستخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار في تنمية عمق المعرفة لدى الطالبات في المرحلة الثانوية.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث مما يأتي:

1. جميع معلمات الفيزياء للمرحلة الثانوية في مدارس التعليم الحكومي الثانوية للبنات في مدينة خميس مشيط التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير وعددهن 109 معلمة.
2. جميع طالبات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم الحكومي الثانوية للبنات في مدينة خميس مشيط التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث وفقاً لما يأتي:

- 1- عينة عشوائية بسيطة من معلمات الفيزياء للمرحلة الثانوية في مدارس التعليم الحكومي الثانوية للبنات في مدينة خميس مشيط التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير تم اختيارهم عن طريق نظام الإكسل بوصفها مجموعة تجريبية لتطبيق البرنامج التدريبي المعد في هذا البحث بلغ عددهن (34) معلمة بلغت نسبتهم من مجتمع البحث 31%.
- 2- عينة قصدية من طالبات الصف الأول الثانوي في مدارس التعليم الحكومي الثانوية للبنات في مدينة خميس مشيط التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، بلغ عددهن (161) طالبة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تمثل إحداها المجموعة التجريبية بلغ عددهن (81) طالبة وهن طالبات المعلمات اللاتي حضرن البرنامج التدريبي، والمجموعة الأخرى المجموعة الضابطة وعددهن (80) طالبة وهن طالبات المعلمات اللاتي لم تحضرن البرنامج التدريبي، ويوضح الجدول الآتي توزيع عينة البحث.

مواد البحث:

- تمثلت مواد البحث في البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء، والمتضمن عدة جلسات، وتم إعداده باتباع الإجراءات الآتية:
1. تحديد الهدف من البرنامج التدريبي: هدف البرنامج التدريبي إلى تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء.

2. تحديد مصادر بناء البرنامج: تم بناء البرنامج من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت إعداد البرامج التدريبية وهي: (أحمد، 2022؛ القاضي، 2021؛ Ahmed, Pasha, 2021؛ Kausar et al., 2023؛ Jehangir & Nasreen, 2020؛ Malik, 2021)، والتي تناولت نظرية التعلم التحويلي، ومنها (السيد، 2022؛ Harahap, 2016؛ Azhar, & Kayan, 2017؛ Raikou, 2019؛ Kawinkamolroj, Triwaranyu & Thongthaw, 2015)، والتي تناولت مساحة الابتكار، ومنها (الشايح، 2019؛ Leskinen, 2020؛ Koole, Anderson & Wilson, 2020؛ Kajamaa & Kumpulainen, 2023؛ Mørch, Litherland & Andersen, 2023؛ Quintana-Ordorika et al., 2024).

3. الصورة الأولية للبرنامج التدريبي: تضمن البرنامج التدريبي في صورته الأولية (6) جلسات مقسمة على (3) أيام بواقع (4) ساعات يوميًا تتخللها استراحة مدتها (15) دقيقة، وتقييم ذاتي للمتدربة وملخص لكل يوم مدته (15) دقيقة.

4. التحقق من صدق محتوى البرنامج: تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك لإبداء آرائهم حول: ما تضمنه البرنامج من محتوى، ومناسبته لتحقيق أهداف التدريب، والصحة العلمية واللغوية لهذا المحتوى، واقتراح إضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسبًا، وكانت أغلب تعليقاتهم على الصياغة اللغوية والعلمية لبعض الأهداف والفقرات والأنشطة التي تضمنها البرنامج وتم تعديل مقترحاتهم، وأصبح البرنامج بصورته النهائية.

أدوات البحث:

تم إعداد كل من: مقياس الكفاءة المهنية لمعلمات الفيزياء للمرحلة الثانوية، واختبار عمق المعرفة في الفيزياء لطالبات الصف الأول الثانوي. وتم اتباع الإجراءات الآتية في إعدادهما:

أولاً: مقياس الكفاءة المهنية لمعلمات الفيزياء للمرحلة الثانوية:

1. تحديد هدف المقياس: هدفت إلى تعرف مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لتعرف أثره في تنميتها.

2. تحديد الكفاءات المهنية التي تضمنتها بطاقة المقياس: تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة المهنية لدى معلمي العلوم، ومنها (خيري ومحمد، 2023؛ العتيبي، 2022؛ Prihidayanti, Florentinus & Kustiono, 2019؛ Reski & Loupatty, 2020؛ Sannert & Krell, 2023)، وفقاً لذلك تم تحديد الكفاءات المهنية الخاصة بالمعرفة والممارسات المهنية- والكفاءة الذاتية- والكفاءة الاجتماعية.

3. بناء المقياس في صورته الأولى: تضمن المقياس بصورتها الأولى (31) كفاءة مهنية موزعة كما يأتي: (12) كفاءة خاصة بالمعرفة والممارسات المهنية، و(9) كفاءات ذاتية و(10) كفاءات اجتماعية، وتم اعتماد مقياس متدرج الخماسي (دائماً - غالباً - أحياناً - نادراً - أبداً) لتحديد مستوى تطبيق الكفاءة المهنية لدى المعلمة وفقاً لما يأتي: خصص للاستجابة دائماً (5) درجات، وغالباً (4) درجات، وأحياناً (3) درجات، ونادراً درجتان، وأبداً درجة واحدة.

4. صياغة تعليمات المقياس: تكونت صفحة تعليمات المقياس من جزأين الأول خاص بالبيانات الأولية للمعلمة، والجزء الثاني خصص لتعريف المعلمة بطريقة الإجابة عن عبارات المقياس.

5. التحقق من صدق المقياس: تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين للتحقق من مدى ملائمة عباراته لقياس الكفاءة المهنية لمعلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية، والتأكد من السلامة اللغوية والعلمية لعباراته، وتعليماته، ووفقاً لإجراء التعديلات التي طلبها المحكمون أصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية المكونة من (33) كفاءة بواقع (12) كفاءة خاصة بالمعرفة والممارسات المهنية، و(11) كفاءة ذاتية و(10) كفاءات اجتماعية.

6. تطبيق المقياس على عينة استطلاعية: تم تطبيق المقياس على نفس العينة الاستطلاعية من معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية اللاتي طبقت عليهن بطاقة الملاحظة وعددهن (10) معلمات (غير العينة الأساسية للبحث)، بعد أن تم تحويل المقياس إلى مقياس إلكتروني، وذلك لضبط المقياس وفقاً لما يأتي:

- التأكد من وضوح وملاءمة عبارات المقياس للهدف الذي وضع من أجله؛ حيث تبين من خلال التطبيق أن المقياس واضح بالنسبة لجميع أفراد العينة.
- تحديد الزمن اللازم لتطبيق المقياس: تم التواصل مع المعلمات (العينة الاستطلاعية للبحث)، لكي تحدد كل معلمة الوقت الذي استغرقتة للإجابة على المقياس، وفقاً لذلك تم تحديد متوسط الفترة الزمنية لجميع المعلمات، وتبين أن الزمن الملائم لتطبيق المقياس هو (20) دقيقة.
- التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس: تم حساب معامل ارتباط بيرسون للتحقق من ارتباط الكفاءات الفرعية بالكفاءة الأساسية التابعة لها، والتحقق من ارتباط الكفاءات الأساسية بالدرجة الكلية للمقياس، ويوضح الجدول الآتي معاملات ارتباط بيرسون لمقياس الكفاءة المهنية.

جدول (1): معاملات ارتباط بيرسون لمقياس الكفاءة المهنية

رقم الكفاءة	معامل الارتباط ودلالته	رقم الكفاءة	معامل الارتباط ودلالته
1	**0.93	7	**0.93
2	**0.93	8	*0.66
3	**0.91	9	**0.91

برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية وأثره في تنمية عمق المعرفة لدى طالباتهن

أ.د. عبدالله بن علي آل كاسي

*0.74	10	*0.76	4
**0.80	11	*0.66	5
*0.66	12	**0.80	6
**0.93		معامل الارتباط بالمقياس	
كفاءة الذاتية			
معامل الارتباط ودلالته	رقم الكفاءة	معامل الارتباط ودلالته	رقم الكفاءة
**0.86	7	**0.91	1
*0.64	8	**0.77	2
**0.86	9	**0.92	3
*0.76	10	**0.78	4
*0.72	11	**0.91	5
		*0.76	6
**0.95		معامل الارتباط بالمقياس	
كفاءة الاجتماعي			
معامل الارتباط ودلالته	رقم الكفاءة	معامل الارتباط ودلالته	رقم الكفاءة
**0.91	6	*0.68	1
**0.98	7	**0.90	2
**0.91	8	*0.73	3
**0.90	9	**0.91	4
**0.78	10	**0.86	5
**0.84		معامل الارتباط بالمقياس	

(*) تعني أن مستوى الدلالة أقل من (0.05).

(**) تعني أن مستوى الدلالة أقل من (0.01).

تبين من الجدول وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين الكفاءات الفرعية والكفاءة الأساسية التابعة لها، وبين الكفاءات الأساسية والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يؤكد أن المقياس على درجة عالية من الاتساق الداخلي.

- التحقق من ثبات المقياس: تم استخدام معامل ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات المقياس، ويوضح الجدول الآتي قيم معامل الثبات لمقياس الكفاءة المهنية.

جدول (2): قيم معامل الثبات لمقياس الكفاءة المهنية

معامل الثبات	عدد الكفاءات	الكفاءة
0.94	12	المعرفة والممارسات المهنية
0.94	11	الذاتية
0.95	10	الاجتماعي
0.97	33	المقياس ككل

يتضح من الجدول أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة، وهو ما يشير إلى أن المقياس يتصف بدرجة عالية من الثبات، وأصبح قابلاً للتطبيق على العينة الأساسية للبحث بصورته النهائية.

ثانياً: اختبار عمق المعرفة في الفيزياء لطالبات الصف الأول الثانوي:

1. تحديد الهدف من الاختبار: هدف اختبار عمق المعرفة المعد إلى قياس مستوى عمق المعرفة لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في وحدة الحركة المتسارعة من كتاب الفيزياء 1 للصف الأول الثانوي.
2. تحديد أبعاد عمق المعرفة: تم الاطلاع على الدراسات التي تناولت تنمية عمق المعرفة في العلوم ومنها (سيد، 2022؛ عبد الله، 2022؛ محمد، 2020؛ Peter & Uwamahoro, 2023)، وفقاً لذلك تم تحديد أبعاد عمق المعرفة الآتية: التذكر وإعادة الإنتاج- تطبيق المفاهيم والمهارات- والتفكير الاستراتيجي.
3. إعداد الصورة الأولية للاختبار: تم صياغة أسئلة الاختبار صياغة أولية؛ إذ تكون الاختبار من (24) سؤالاً موزعة على أبعاد عمق المعرفة، ومقسمة إلى جزأين على النحو الآتي:
 - الجزء الأول من الاختبار (18) سؤالاً موزعة على كل من بعد التذكر وإعادة الإنتاج وبعد تطبيق المفاهيم والمهارات بواقع (9) أسئلة لكل بعد من نوع اختيار من متعدد بأربعة بدائل (أ، ب، ج، د) بواقع إجابة واحدة صحيحة فقط وثلاث إجابات خاطئة، والدرجة الكلية لهذا الجزء (18) درجة، حيث خصص لكل سؤال درجة واحدة عند اختيار الطالبة للإجابة الصحيحة، وصفرًا إذا اختارت الإجابة الخاطئة أو إجابتين للسؤال الواحد أو تركت السؤال دون إجابة.
 - الجزء الثاني من الاختبار مقالي مكون من (6) أسئلة تعتمد على قدرة الطالبة على التفكير الاستراتيجي للموضوعات المطروحة فيه، تعطى (4) درجات لكل سؤال إذا قدمت الطالبة أفكاراً مناسبة وتسلسلاً منطقياً واستراتيجياً لحل المشكلات المطروحة.
4. التحقق من صدق الاختبار: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على نفس محكمي مواد البحث وبطاقة الملاحظة، وذلك لإبداء آرائهم حول وضوح التعليمات، والصحة العلمية واللغوية لمفردات الاختبار، ومناسبة المفردات لأبعاد عمق المعرفة، وملاءمة البدائل المقترحة لكل مفردة، إلى جانب ملاءمة الاختبار لمستوى الطالبات، وقد أشار بعض المحكمين إلى ضرورة إجراء بعض التعديلات على صياغة بعض الأسئلة وتم التعديل في ضوء ذلك.
5. التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تطبيق اختبار عمق المعرفة (عن بعد بتحويله إلى نسخة إلكترونية) على عينة استطلاعية (من غير عينة البحث) من طالبات الصف الأول الثانوي، وقد بلغ عددهن (35) طالبة، وذلك بهدف تحديد ما يأتي:
 - الزمن المناسب للاختبار: تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار؛ حيث ظهر الزمن الذي استغرقت كل طالبة بعد الاستجابة على النسخة الإلكترونية للاختبار، وفقاً لذلك فقد تم

- تحديد أقل زمن، وهو (35) دقيقة وأكبر زمن وهو (55) دقيقة، وحساب المتوسط الحسابي بينهما، ومن ثمَّ فقد تبين أن الزمن المناسب للاختبار عمق المعرفة هو (45) دقيقة.
- معاملات الصعوبة والتمييز لمفردات الاختبار: تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الجزء الأول بالاختبار الخاص ببعدي: التذكر وإعادة الإنتاج وبعد تطبيق المفاهيم والمهارات، لكون الأسئلة في هذا الجزء من نوع اختيار من متعدد والإجابة محددة، وتكون إما (صفرًا إذا كانت الإجابة خاطئة أو واحدًا إذا كانت الإجابة صحيحة)، أما الجزء الثاني من الاختبار فأُسئلته مقالية وتعتمد على قدرة الطالبة على التفكير الاستراتيجي للموضوعات المطروحة فيه، وقد تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز للجزء الأول من الاختبار وفقًا لما يأتي:
- (1) حساب معاملات الصعوبة: تم حسب معاملات الصعوبة من خلال تحديد نسبة عدد الإجابات الخاطئة والصحيحة، وإيجاد نسبة بين عدد الإجابات الصحيحة إلى العدد الكلي للطالبات لكل سؤال لتمثل معامل الصعوبة.
- (2) حساب معاملات التمييز: لحساب معامل التمييز لمفردات اختبار عمق المعرفة، تم اتباع الخطوات الآتية:
- أ- تصحيح إجابات طالبات العينة الاستطلاعية على كل سؤال، ومن ثم تسجيل الدرجة النهائية لكل طالبة.
- ب- ترتيب الطالبات تنازليًا في ضوء درجاتهم الكلية للاختبار.
- ج- تحديد أعلى (25%) من الطالبات ليمثلن الفئة التي تحتوي على أعلى الدرجات، وتحديد أدنى (25%) من الطالبات ليمثلن الفئة التي تحتوي على أقل الدرجات مع إهمال الفئة الوسطى بينهما (50%)، وقد بلغ عدد طالبات الفئة العليا (9) طالبات، وعدد طالبات الفئة الدنيا (9) طالبات.
- د- حساب عدد الطالبات اللاتي أجبن عن كل فقرة من فقرات الاختبار إجابة صحيحة في الفئة العليا، وكذلك في الفئة الدنيا.
- بعد ذلك تم استخدام المعادلة التالية لحساب معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار على حدة، ويوضح الجدول النتائج في هذا الصدد.

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا} - \text{عدد الإجابات الصحيحة في مجموعة الدنيا}}{\text{عدد الطالبات في إحدى المجموعتين}}$$

جدول (3): معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الجزء الأول الخاص ببعدي: التذكر وإعادة الإنتاج وبعد تطبيق المفاهيم والمهارات من اختبار عمق المعرفة

رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم السؤال	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.52	0.33	10	0.54	0.44

0.67	0.60	11	0.33	0.57	2
0.67	0.77	12	0.56	0.69	3
0.33	0.40	13	0.33	0.74	4
0.56	0.66	14	0.56	0.40	5
0.78	0.63	15	0.33	0.46	6
0.44	0.63	16	0.33	0.57	7
0.56	0.69	17	0.22	0.77	8
0.33	0.57	18	0.22	0.72	9

يتضح من الجدول أن قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الجزء الأول الخاص ببعدي: التذكر وإعادة الإنتاج وبعد تطبيق المفاهيم والمهارات لأسئلة اختبار عمق المعرفة تراوحت بين (0.40-0.77)، وهي إلى حد ما مقبولة؛ حيث تم اعتبار السؤال الذي يصل معامل صعوبته إلى أكثر من (0.80) سؤالاً شديداً الصعوبة، في حين أن السؤال الذي يصل معامل صعوبته إلى أقل من (0.20) سؤال شديداً السهولة (السيد، 2008).

كما تبين من الجدول أن قيم معاملات التمييز لأسئلة الجزء الأول الخاص ببعدي: التذكر وإعادة الإنتاج وبعد تطبيق المفاهيم والمهارات لأسئلة اختبار عمق المعرفة تراوحت بين (0.22-0.78)، وحيث إن الفقرة ذات معامل تمييز بين (0.20 إلى 0.39) ذات تمييز مقبول، ومن (0.40 أو أكثر) جيدة التمييز ويمكن الاحتفاظ بها، ومن ثم فإن مفردات أسئلة الجزء الأول الخاص ببعدي: التذكر وإعادة الإنتاج وبعد تطبيق المفاهيم والمهارات لأسئلة اختبار عمق المعرفة لها قدرة مناسبة على التمييز.

- التحقق من ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار بتطبيق معادلة كودر ريتشاردسون 21 (Kuder Richardson 21) ويوضح الجدول قيم معامل الثبات لاختبار عمق المعرفة.

قيم معامل الثبات لاختبار عمق المعرفة

معامل الثبات	البعد
0.87	التذكر وإعادة الإنتاج
0.81	تطبيق المفاهيم والمهارات
0.85	التفكير الاستراتيجي
0.79	الاختبار ككل

يتضح من الجدول أن قيم معاملات ثبات اختبار عمق المعرفة مرتفعة، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات، وبذلك يصبح اختبار عمق المعرفة في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على عينة البحث.

تنفيذ تجربة البحث:

تم اتباع الخطوات التالية لتنفيذ تجربة البحث:

1. الحصول على الخطابات الرسمية لتسهيل مهمة التطبيق.

2. تحديد عينة البحث لتطبيق التجربة الخاصة بالبحث بالتنسيق مع المسؤولين بإدارة التطوير المهني التعليمي (بنات) عن تنفيذ البرنامج التدريبي.

3. تطبيق بطاقة المقياس قبلًا على معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية (عينة البحث).

4. تطبيق اختبار عمق المعرفة قبلًا (طالبات الصف الأول الثانوي) عينة البحث بالمجموعتين التجريبية والضابطة للتحقق من تكافؤ مستوى المجموعتين في عمق المعرفة، ومن ثم تم رصد الدرجات وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (T-Test) ودلالاتها الإحصائية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار عمق المعرفة كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (4): يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (T-Test) ودلالاتها الإحصائية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار عمق المعرفة

البعد	المجموعة التجريبية عددها		المجموعة الضابطة عددها		قيمة	مستوى
	(81) طالبة	المتوسط	(80) طالبة	المتوسط		
	الانحراف	الحسابي	الانحراف	الحسابي	(ت)	الدلالة
التذكر وإعادة الإنتاج	2.85	3.86	3.71	2.31	0.37	0.71
تطبيق المفاهيم والمهارات	269	3.11	3.55	2.70	1.03	0.30
التفكير الاستراتيجي	1.81	7.20	7.19	1.78	0.04	0.97
الاختبار ككل	4.35	14.17	14.45	4.00	0.42	0.67

يوضح جدول (4) عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة عند كل من بعد من أبعاد عمق المعرفة والاختبار ككل، مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في مستوى عمق المعرفة قبل بدء تجربة البحث.

5. تطبيق البرنامج التدريبي: تم تطبيق البرنامج التدريبي على عينة من معلمات الفيزياء للمرحلة الثانوية (عينة البحث)، في الفصل الدراسي الثاني في الفترة من تاريخ (2024/2/6) إلى تاريخ (2024/2/8)، بواقع (6) جلسات تدريبية مقسمة على (3) أيام، بمعدل جلستين يوميًا، وقد تم الحصول على مشهد من إدارة التطوير المهني التعليمي (بنات) بإتمام عملية التدريب.

6. تطبيق جميع أدوات البحث تطبيقًا بعديًا على عينة البحث.

7. تحليل النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات في ضوء هذه النتائج.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول للبحث على "ما صورة البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار اللازم لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت كلا من نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار والكفاءة المهنية التي تمت الإشارة إليها سابقا في تحديد مصادر البرنامج في مواد البحث وإخراجه بالصورة النهائية المناسبة لتطبيقه على عينة البحث، وفيما يأتي عرض مفصل لما تضمنه البرنامج:

الهدف العام للبرنامج:

هدف البرنامج إلى تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية.

الفئة المستهدفة:

استهدف البرنامج معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية.

مدة البرنامج:

تم تنفيذ البرنامج في (6) جلسات مقسمة إلى (3) أيام بواقع (4) ساعات يوميا.

المحتوى العلمي للبرنامج التدريبي وخطة تنفيذ البرنامج:

يوضح الجدول الآتي المحتوى العلمي للبرنامج، وخطة تنفيذه:

جدول(5): المحتوى العلمي وخطة البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار اللازم لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية

اليوم	الجلسة	الموضوع الرئيس للجلسة	المحتوى	الوقت بالدقائق
الأول	الأولى	نظرية التعلم التحويلي	مقدمة عن البرنامج	30
			مقدمة عن التعليم التحويلي وأهميته	10
			نشاط (1): مبادئ التعلم التحويلي وتطبيقها بالفيزياء	15
			مراحل التعليم التحويلي	10
			نشاط (2): تصميم دراس بالفيزياء وفق مراحل التعليم التحويلي	15
			دور المعلم والطالب في التعلم التحويلي	10
			نشاط (3): تنمية مهارات التعلم التحويلي في الفيزياء	15
الأول	الثانية	مساحة الابتكار Makerspace	استراحة	15
			مقدمة عن مساحة الابتكار Makerspace	10
			نشاط (1): تطبيق مبادئ مساحة الابتكار في تدريس الفيزياء	15
			خطوات تطبيق مساحة الابتكار والعناصر التي يجب تحقيقها في مساحة الابتكار	10
			نشاط (2): تصميم مساحة ابتكار في الفيزياء	15
			معايير تطبيق مساحة الابتكار في تدريس الفيزياء	10
			نشاط (3): أمثلة عن استراتيجيات تطبيق مساحة الابتكار في الفيزياء	15
الأول			استراتيجيات تطبيق مساحة الابتكار في الفيزياء (العصف الذهني - تألف الأشتات - الحل الإبداعي للمشكلات - التعلم التعاوني)	15

برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية وأثره في تنمية عمق المعرفة لدى طالباتهن

أ.د. عبدالله بن علي آل كاسي د. فاطمة علي مبارك القحطاني

15	نشاط (4): تصميم نموذج مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار				
15	ملخص اليوم الأول + تقييم ذاتي				
10	مقدمة عن الكفاءات المهنية				
15	نشاط (1): مجالات الكفاءات المهنية في تدريس الفيزياء				
10	الكفاءات المهنية وتنمية عمق المعرفة بالفيزياء				
15	نشاط (2): توظيف الكفاءات المهنية لتنمية عمق المعرفة بالفيزياء				
10	الكفاءات المهنية وتنمية مهارات التفكير الابتكاري				
15	نشاط (3): توظيف الكفاءات المهنية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري بالفيزياء	الكفاءة المهنية لمعلم الفيزياء	الأولى	الثاني	
15	الكفاءات المهنية اللازمة لتطبيق نظرية التعلم التحويلي والمساحة الابتكار في تدريس الفيزياء				
20	نشاط (4): تطوير النموذج المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية عمق المعرفة ومهارات التفكير الابتكاري في الفيزياء				
15	استراحة				
الوقت بالدقائق	المحتوى	الموضوع الرئيس للجلسة	الجلسة	اليوم	
10	مقدمة عن تخطيط الدرس وأهميته				
15	نشاط (1): الكفاءات المهنية المطلوبة من معلم الفيزياء في مرحلة تخطيط الدرس				
10	دور المعلم في تخطيط الدرس ومعايير إعداد الخطط التدريسية				
15	نشاط (2): وضع خطة لدرس في الفيزياء وفق نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار	تطبيق نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار	الثانية	الثاني	
10	تخطيط الدرس وفقاً لنظرية التعلم التحويلي ومساحات الابتكار				
15	نشاط (3): صياغة أهداف إجرائية لتنمية عمق المعرفة في الفيزياء في مرحلة تخطيط الدرس	Makerspace في تخطيط الدرس			
10	دور المعلم في التخطيط تنمية الإنتاج الابتكاري				
15	نشاط (4): تصميم نشاط تعليمي يهدف إلى تنمية الإنتاج الابتكاري بالفيزياء				
15	ملخص اليوم الثاني + تقييم ذاتي				
10	مقدمة تنفيذ الدرس وأهميته				
15	نشاط (1): الكفاءات المهنية المطلوبة من معلم الفيزياء في مرحلة تنفيذ الدرس	تطبيق نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار			
10	دور المعلم في تنفيذ الدرس ومعايير تنفيذ الدرس				
15	نشاط (2): مهارات تنفيذ الدرس في الفيزياء وفق نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار	Makerspace في تنفيذ الدرس	الأولى	الثالث	
15	مهارات تنفيذ الدرس وفقاً لنظرية التعلم التحويلي ومساحات الابتكار				
20	نشاط (3): اقتراح إجراءات لتنمية عمق المعرفة في الفيزياء في مرحلة تنفيذ الدرس	تطبيق نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار			
10	تنفيذ مراحل لتنمية الإنتاج الابتكاري في الفيزياء				

برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية وأثره في تنمية عمق المعرفة لدى طالباتهن

أ.د. عبدالله بن علي آل كاسي د. فاطمة علي مبارك القحطاني

20	تنفيذ الدرس	Makerspace في	نشاط (4): تصميم نشاط تعليمي وفق مراحل تنمية الإنتاج الابتكاري بالفيزياء
15	استراحة		
15	مقدمة تقويم الدرس وأنواع أساليب التقويم في الدرس		
15	تطبيق نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار	نشاط (1): الكفاءات المهنية المطلوبة من معلم الفيزياء في مرحلة تقويم الدرس	
10	الثالث	الثانية	دور المعلم في التخطيط لتقويم الدرس ومعايير تقويم الدرس
20	تقويم الدرس	Makerspace في	نشاط (2): إعداد أسئلة تقويم (تمهيدية- تكوينية- ختامية) في تطبيق درس بالفيزياء وفق نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار
10			دور المعلم في تطبيق تقويم الدرس
25			نشاط (3): تصميم اختبار لتقويم كل من (عمق المعرفة- مهارات التفكير الابتكاري)
15			ملخص اليوم الثالث+ تقويم ذاتي

استراتيجيات التدريب:

تم تنفيذ الجلسات بالاعتماد على عدة استراتيجيات ومنها: الإلقاء والمحاضرة- المناقشة المفتوحة- التعلم التعاوني- التعلم النشط- العصف الذهني- النمذجة- التساؤل الذاتي- خرائط التفكير.

أنشطة التدريب:

تضمن البرنامج تنفيذ عدة أنشطة متنوعة على كل محتوى علمي، مثل تصميم أنشطة- وضع نموذج مقترح- صياغة أهداف- وضع أسئلة تقويم- تخطيط درس- تصميم درس- تصميم اختبارات تقويم.

أساليب وأدوات التقويم:

اعتمد البرنامج على أساليب التقويم الآتية:

1. تقييم قبلي بتطبيق مقياس الكفاءات المهنية قبل تطبيق البرنامج.
2. تقييم تكويني بتطبيق نشاط بعد كل محتوى علمي في كل جلسة.
3. التقييم الذاتي في نهاية كل يوم بحيث تقوم المتدربة بنفسها بتقييم أدائها أثناء تنفيذ المهام والأنشطة في كل جلسة.
4. التقييم الختامي (البعدي) من خلال تطبيق مقياس الكفاءات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني للبحث:

نص السؤال الثاني للبحث على "ما أثر البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال اتبع الآتي:

1. التحقق من صحة الفرض الأول للبحث الذي نصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات درجات معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في كل من

برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية وأثره في تنمية عمق المعرفة لدى طالباتهن

أ.د. عبدالله بن علي آل كاسي د. فاطمة علي مبارك القحطاني

التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءات المهنية"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار Paired-Samples T-Test، والجدول الآتي يوضح نتائج ذلك.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار Paired-Samples T-Test لدرجات المعلمات في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءات المهنية (ن=34)

الكفاءة	التطبيق القبلي المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التطبيق البعدي المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
المعرفة والممارسات المهنية	20.62	2.85	50.59	1.37	50.90	0.001
الذاتية	17.18	4.03	42.32	3.74	23.27	0.001
الاجتماعي	15.15	2.77	40.65	1.97	39.80	0.001
المقياس ككل	52.94	3.75	133.56	5.54	61.69	0.001

يوضح جدول (6) أن الفروق بين متوسطات درجات معلمات الفيزياء في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة المهنية دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) في كل كفاءة من كفاءاته والاختبار ككل لصالح التطبيق البعدي. وفي ضوء هذه النتيجة تم رفض الفرض الأول للبحث وقبول الفرض البديل الذي نص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في كل من التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الكفاءات المهنية، لصالح التطبيق البعدي".

ولتعرف تأثير المتغير المستقل "البرنامج التدريبي المقترح" على المتغير التابع "الكفاءة المهنية" وفقاً للمقياس تم استخدام معادلة كوهين، والجدول يوضح نتائج ذلك.

جدول (7): حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية وفقاً للمقياس (ن=34)

الكفاءة	متوسط القياس القبلي	متوسط القياس البعدي	الانحراف المعياري	قيمة التأثير
المعرفة والممارسات المهنية	20.62	50.59	3.43	8.7433
الذاتية	17.18	42.32	6.30	4.00
الاجتماعي	15.15	40.65	3.74	6.82
المقياس ككل	52.94	133.56	7.62	10.58

يوضح جدول (7) أن قيم التأثير جميعها أكبر من (0,8)، وهذا يشير إلى وجود حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية وفقاً للمقياس.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال على "ما أثر تدريب معلمات الفيزياء باستخدام البرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار في تنمية عمق المعرفة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تم اتباع الآتي:

1. للتحقق من صحة الفرض الثاني للبحث الذي نصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test)، وحساب قيمة (ت) لنتائج مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول (8) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (T-Test) ودلالاتها الإحصائية لدرجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة

البعد	المجموعة التجريبية عددها		المجموعة الضابطة عددها		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التذكر وإعادة الإنتاج	7.83	0.91	5.24	1.52	13.11	0.001
تطبيق المفاهيم والمهارات	7.74	0.82	4.05	1.68	17.66	0.001
التفكير الاستراتيجي	18.27	2.17	12.85	1.89	16.85	0.001
الاختبار ككل	33.84	2.69	22.14	3.15	25.38	0.001

يوضح جدول (8) وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة عند كل من بعد من أبعاد عمق المعرفة، وفي الاختبار ككل لصالح المجموعة التجريبية، ومن ثم تم رفض فرض البحث وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة لصالح المجموعة التجريبية".

2. للتحقق من تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي المقترح) على المتغير التابع (عمق المعرفة)، تم استخدام معادلة حجم أثر مربع إيتا (η^2)، والجدول الآتي يوضح النتائج في هذا الصدد.

جدول (9) حجم أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية عمق المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي

البعد	مربع إيتا (η^2)
التذكر وإعادة الإنتاج	0.52
تطبيق المفاهيم والمهارات	0.66
التفكير الاستراتيجي	0.64
الاختبار ككل	0.80

يوضح جدول (9) أن قيم (η^2) كل بعد من أبعاد عمق المعرفة والاختبار ككل أكبر من (0.14)؛ حيث إنه يمكن تقرير أن حجم الأثر كبير إذا كانت قيمة (η^2) تساوي (0.14) فأكثر (أبو دقة وصافي، 2013)، وهذا يدل على وجود أثر كبير للبرنامج التدريبي المقترح على تنمية عمق المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات درجات معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية في كل من التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة لصالح التطبيق

البعدي، ووجود حجم أثر كبير للبرنامج التدريبي المقترح القائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية وفقاً لبطاقة الملاحظة، كما توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة لصالح المجموعة التجريبية، ووجود أثر كبير للبرنامج التدريبي المقترح على تنمية عمق المعرفة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. ويعزو الباحثان ما تم التوصل إليه من نتائج إلى ما يأتي:

بالنسبة للكفاءة المهنية:

1. تم الحرص أثناء تطبيق البرنامج التدريبي على تخصيص جلسات مستقلة موجهة لتنمية الكفاءة المهنية للمعلمة من خلال تزويد المعلمات بالمعرفة الخاصة بها وبمجالاتها وتطبيق أنشطة متنوعة لتنميتها وفق تطبيق نظرية التعلم التحويلي والمساحة الابتكار في تدريس الفيزياء، وتطبيق عملي على ذلك.
2. خصص البرنامج جلسة خاصة بالكفاءة المهنية اللازمة لمعلمة الفيزياء في مرحلة تخطيط الدرس، تناولت أهم الكفاءات المهنية المعرفية والذاتية والاجتماعية اللازمة لهذه المرحلة، وتم توظيف الجانب النظري للجلسة بتطبيقات عملية بوضع خطة لدرس في الفيزياء وفق نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار.
3. خصصت جلسة للكفاءة المهنية المطلوبة في مرحلة تنفيذ الدرس تناولت أهم الكفاءات المهنية المعرفية والذاتية والاجتماعية المطلوبة من معلمة الفيزياء في هذه المرحلة التدريسية ودور المعلمة فيها وفق نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار، وقد تم تطبيق الجانب النظري للجلسة بتطبيق أنشطة عملية تفاعلية تطلبت من المعلمات اقتراح إجراءات لتنمية عمق المعرفة في الفيزياء في هذه المرحلة.
4. خصص البرنامج جلسة للكفاءة المهنية في مرحلة تقويم الدرس تضمنت تعريف المعلمات بأهم الكفاءات المعرفية والذاتية والاجتماعية اللازمة في هذه المرحلة وأنواع وأساليب التقويم المناسبة للفيزياء ولطالبات المرحلة الثانوية، ودور معلمة الفيزياء في هذه المرحلة، وقد تم تطبيق الجانب المعرفي للجلسة بأنشطة تطبيقية عملية تفاعلية تضمنت إعداد أسئلة تقويم (تمهيدية - تكوينية - ختامية) في تطبيق درس بالفيزياء وفق نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار، وتصميم اختبار لتقويم عمق المعرفة.

وقد اتفق البحث فيما توصل إليه من نتائج وفي تأكيده أهمية إعداد برامج تدريبية قائمة على التعلم التحويلي ومساحة الابتكار وأهمية ذلك في تنمية الكفاءة المهنية مع عدد من الدراسات، ومنها دراسة كاوينكامولروج وتريوارانيو وثونغثيو (Kawinkamolroj, Triwaranyu & Thongthaw, 2015) التي أثبتت

وجود فعالية لعملية التدريب القائمة على نظرية التعلم التحويلي في تحسين أساليب وسلوكيات وعقلية المعلمين، وكفاءتهم في عملهم، ودراسة أزهر ومنير كياني (Azhar & Kayan, 2017) التي بينت فعالية برنامج التطوير المهني الذي تم تقديمه للمعلمين المبتدئين، القائم على نظرية التعلم التحويلي في التطوير المهني لهم في مجال الممارسات الصفية ومنهجية التدريس وتخطيط الدروس، ودراسة رايكو (Raikou, 2019) التي كشفت تأثير التدخل التربوي القائم على نظرية التعلم التحويلي الذي تم تقديمه للمعلمين خلال دراستهم الجامعية على الكفاءة والتطوير المهني لهم بعد 10 سنوات من التخرج.

والدراسات التي أكدت أهمية توظيف مساحة الابتكار في التعليم وإعداد برامج تدريبية للمعلمين على استخدامها وتصميمها، ومنها دراسة مورك وليشرلاند وأندرسن (Mørch, Litherland & Andersen, 2023) التي كشفت عن فعالية برنامج قائم على دمج مساحة الابتكار في الأنشطة التعليمية في تعزيز الابتكار لدى الطلاب في تعليم العلوم في المدارس الثانوية، والكشف عن الدور الذي يقوم به معلمو العلوم في أنشطة التعلم القائمة على دمج مساحة الابتكار في البيئة التعليمية. ودراسة ليسكينين وكاجاما وكومبولانين (Leskinen, Kajamaa & Kumpulainen, 2023) التي كشفت فعالية تعليم الطلاب القائم على مساحة الابتكار في تعزيز ممارسات الابتكار للطلاب والمعلمين، وكشف الدور الذي يقوم به المعلمون في دمج مساحة الابتكار في الممارسات التعليمية. ودراسة "كولي" واندرسون وويلسون (Kooole, Anderson & Wilson, 2020) كشفت فعالية ورش العمل القائمة على مساحة الابتكار ودور الميسرين (الذين يقومون بتقديم التدريب) على تعزيز المهارات والمعرفة لدى المعلمين.

بالنسبة لعمق المعرفة:

1. تم إطلاع المعلمات على الجانب المعرفي النظري لعمق المعرفة وأهمية تنميته في الفيزياء ومستوياته، وتم تضمين البرنامج عدة أنشطة موجهة لتدريب معلمات الفيزياء على تنمية كل مستوى من خلال تطبيقات عملية على بعض الدروس في المناهج التي يقمن بتدريسها.
2. تم الحرص أثناء تنفيذ جلسات أن تتضمن كل جلسة تطبيقاً عملياً موجهاً لتدريب معلمات الفيزياء على آلية تنمية مستويات عمق المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتضمنت هذه التدريبات صياغة أهداف إجرائية وتصميم أنشطة موجهة لتنميتها وأسئلة تقييم لقياسها.
3. ربط البرنامج بين مراحل التعلم التحويلي وخطوات مساحة الابتكار وتنمية مستويات عمق المعرفة وتم تطبيق الجانب النظري لذلك في تطبيق أنشطة عملية تفاعلية على مناهج الفيزياء التي تدرسها المعلمات في دروس تطبيقية لتقديم أمثلة من واقع الممارسة الفعلية للدمج بين التعلم التحويلي ومساحة الابتكار وتنمية عمق المعرفة لدى الطالبات بالمرحلة الثانوية.

وقد اتفق البحث فيما توصل إليه من نتائج وفي تأكيده أهمية توظيف التعلم التحويلي ومساحة الابتكار في تنمية عمق المعرفة مع عدد من الدراسات، ومنها:

- دراسات أكدت أهمية توظيف التعلم التحويلي في تنمية عمق المعرفة، ومنها دراسة كارتر، رودريجز وجونز (Carter, Rodriguez & Jones, 2014) التي أشارت إلى أن تطبيق مبادئ التعلم التحويلي في تدريس مادة الفيزياء يعزز طرح أسئلة تحفز الطلاب على استكشاف المفاهيم والمبادئ الفيزيائية بشكل أعمق، ودراسة الحكمي وآخرين (2020) التي بينت أن نظرية التعلم التحويلي تهتم بتعميق التفكير والفهم، ودراسة عبد الحق وآخرين (Abdel-Haq et al., 2019) التي أشارت إلى أن هناك علاقة إيجابية بين التعلم التحويلي وعمق المعرفة. كما بينت دراسة هاراهاب (Harahap, 2016) تأثير تطبيق نظرية التعلم التحويلي على تحسين مستويات الطلاب في المعرفة المفاهيمية للفيزياء، وأوصت بتعزيز تطبيق نظرية التعلم التحويلي في تعلم الفيزياء وتحفيز الطلاب على تطوير فهم عميق ومستدام للمفاهيم الفيزيائية، وبينت أيضا دراسة سيد (2022) أهمية استخدام التعلم التحويلي في تدريب الطلاب بالمرحلة الثانوية على التفكير العميق في المعارف التي يحصلون عليها.
- الدراسات التي أكدت أهمية تهيئة بيئة تعليمية قائمة على مساحة الابتكار في تنمية عمق المعرفة دراسة مورك وليثرلاند وأندرسن (Mørch, Litherland & Andersen, 2023) التي أكدت وجود فعالية للتعلم القائم على مساحة الابتكار في تعزيز مستويات تذكر المفاهيم العلمية لدى الطلاب في مادة العلوم، وأشارت إلى أن مساحة الابتكار تزيد من دافعية الطلاب للتعلم والفهم الأعمق للعلوم من خلال تعزيز المعرفة المفاهيمية البصرية ورؤية العلاقات بين المفاهيم والأشياء والأحداث وحل المشكلات.

توصيات البحث:

يوصي البحث في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج بما يأتي:

1. الاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح المعد في هذا البحث والقائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية لتدريب شريحة أكبر من معلمي الفيزياء والعلوم بمراحل تعليمية مختلفة.
2. الاستفادة من المقياس المعد في قياس مستوى الكفاءة المهنية لدى معلمي الفيزياء والعلوم بمراحل تعليمية مختلفة.
3. الاستفادة من اختبار عمق المعرفة في قياس مستواه لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
4. إعداد برامج تدريبية قائمة على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمي الفيزياء بما يتوافق مع أهداف تدريسها بمراحل تعليمية مختلفة.

5. تتضمن منهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية أنشطة تعليمية وأساليب تقويم لتنمية وقياس مستوى عمق المعرفة لدى الطلاب في هذه المرحلة.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد، زينب السيد (2022). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي التعليم الثانوي التجاري لتنمية مهارات متابعة التدريب الميداني لطلابهم بمدارس التكنولوجيا التطبيقية التجارية. *دراسات تربوية واجتماعية*، 28(1)، 30-110.
- أسعد، عبد الله محمد (2016). *تدريب المدرسين طريقتك لاحتراق التدريب*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- البلوي، مراد سالم (2021). درجة التزام معلمي الفيزياء بمنطقة تبوك بالمعايير المهنية التخصصية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بغزة*، 5(2)، 98-115.
- حسن، حنان عبد السلام (2021). برنامج قائم على مهارات توظيف بيئات التعلم الشخصية في تدريس الجغرافيا باستخدام التعلم المعكوس الافتراضي المتقدم لتنمية الإنتاج الإبداعي ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب الدبلوم العام. *مجلة كلية التربية بجامعة عين شمس*، 45(2)، 15-76.
- الحكمي، نوف محسن؛ الدعجاني، نجلاء غازي؛ الشعيبي، عبد الرحمن عبد العزيز (2020). نظرية التعلم التحويلي في برامج تعليم الكبار. *عالم التربية*، 2(71)، 130-154.
- خواجي، أيمن ظاهر؛ آل كاسي، عبد الله علي (2022). أنموذج مقترح لتدريس الكيمياء قائم على نظريتي تجهيز ومعالجة المعلومات والذكاء الناجح وأثره على عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة البحوث في جامعة عين شمس*، 11(1)، 2-40.
- خيرى، مريم عبد الله؛ راشد، راشد محمد (2023). برنامج تدريبي مقترح قائم على الكوتشينج التعليمي ومعايير العلوم للجيل القادم NGSS لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء للمرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 26(1)، 128-165.
- سعيد، هبة الله حلمي (2021). فاعلية برنامج مقترح في التاريخ قائم على التعلم التحويلي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، 45(1)، 459-497.
- سليمان، مروة سليمان (2015). نموذج تصميم تعليمي مقترح للتعلم التشاركي قائم على توظيف أدوات الجيل الثاني من الويب لتنمية الإنتاج الإبداعي في تقنية التعليم لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. [رسالة دكتوراه]. جامعة عين شمس بمصر.
- السيد، صباح عبد الله (2022). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير التأملية والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 25(8)، 173-223.
- سيد، عمرو جابر (2022). برنامج قائم على التعليم الاستراتيجي لتنمية مستويات عمق المعرفة الفلسفية والدافعية للتعليم لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية*، 93، 463-532.

برنامج تدريبي مقترح قائم على نظرية التعلم التحويلي ومساحة الابتكار لتنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية وأثره في تنمية عمق المعرفة لدى طالباتهن

أ.د. عبدالله بن علي آل كاسي د. فاطمة علي مبارك القحطاني

الشابع، حصة محمد (2019). أثر برنامج إثرائي قائم على مساحة الصنّاع Makerspace في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطالبات الموهوبات في مدينة الرياض. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل*، (43)، 718-742.

الشلوي، مريم فراج (2022). برنامج تدريسي قائم على نظرية التعلم التحويلي وفاعليته في تنمية مهارات معالجة المعلومات لدى طالبات كلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. *مجلة العلوم التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، (28)، 73-148.

الشمري، لطيفة عايد (2022). مستوى أداء معلمات الفيزياء في ضوء الممارسات التدريسية اللازمة لتنمية الفهم العميق لدى طالبات المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم*، 15 (3)، 601-637.

عبد راضي، ألاء محمد؛ موسى، ابتسام صاحب (2023). أثر التعلم التحويلي في التفكير التأملي لدى طلبة كلية التربية. *مجلة نسق*، 38 (3)، 1250-1271.

عبد الله، علي محمد (2022). استخدام تطبيقات جوجل التفاعلية في تدريس الرياضيات لتنمية مستويات عمق المعرفة الرياضية والتطور التكنولوجي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة تربويات الرياضيات*، 25 (1)، 209-275.

العتيبي، بدور ضيف الله (2022). دور مجتمعات التعلم في تنمية الكفاءة المهنية لدى معلمات الكيمياء بمدينة الرياض. *المجلة العلمية*، 38 (10)، 254-272.

العوفي، محمد عواد (2020). تصور مقترح لمناهج الكيمياء في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS وأثره على عمق المعرفة وتنمية التفكير فوق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. [رسالة دكتوراه]. جامعة الملك خالد بأبها.

فرفور، نهي توفيق (2022). تصور مقترح لمقرر التربية الفنية بالمرحلة الثانوية قائم على التكامل المعرفي وإثراء الإنتاج الإبداعي للوسائل التعليمية للمقررات الدراسية. *جمعية آسيا مصر (التربية عن طريق الفن)*، (589)، 885-934.

فضل الله، محمد رجب (2019). التنمية المهنية للمعلمين: رؤية تربوية. *مجلة كلية التربية*، 7 (20)، 13-18.

القاضي، قمره محمد (2021). درجة فاعلية البرنامج التدريبي للمدرسة الحديثة في تحسين أداء المعلمين. *إيريد للبحوث والدراسات الإنسانية*، 23 (2)، 301-328.

القرلان، أسماء صالح (2019). احتياجات التطوير المهني لمعلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفات التربويات. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (20)، 437-494.

كوكش، أحمد يحيى (2020). تقويم برامج تدريب المعلمين على مبحث التربية الاجتماعية والوطنية المطوّر للمرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء الجامعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (1)، 33-52.

محمد، كريمة عبد اللاه (2020). استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بجامعة سوهاج*، (76)، 1048-1125.

المراجع الأجنبية:

Abdel-Haq, E., Al-Hadi, T., & Mohammad, S. (2019). A Transformative Learning-Based Strategy for Developing Critical Reflection and Reflective Writing Skills of Secondary School Efl Students. *Journal of Faculty of Education*, 119(2), 65-102.

- Ahmed, H., Pasha, A. R., & Malik, M. (2021). The Role of Teacher Training Programs in Optimizing Teacher Motivation and Professional Development Skills. *Bulletin of Education and Research*, 43(2), 17-37.
- Alsaleh, N. (2020). The Effectiveness of An Instructional Design Training Program to Enhance Teachers' Perceived Skills in Solving Educational Problems. *Educational Research and Reviews*, 15(12), 751-763.
- Azhar, M., & Munir Kayani, M. (2017). Study of The Impact of Training of Novice Teachers in The Context of Transformative Learning in Punjab, Pakistan. *Advanced Education*, (8), 84-91.
- Baumgartner, L. M. (2019). Fostering Transformative Learning in Educational Settings. *Adult Literacy Education*, 1(1), 69-74.
- Buxton, A., Kay, L., & Nutbrown, B. (2022, May). *Developing A Makerspace Learning and Assessment Framework*. in 6th Fablearn Europe/Makeed Conference 2022 (Pp. 1-7).
- Calmer, J. M. (2019). Teaching Physics Within A Next Generation Science Standards Perspective. *Pedagogical Research* 4(4), 1-6.
- Carter, L., Castano Rodriguez, C., & Jones, M. (2014). Transformative Learning in Science Education: Investigating Pedagogy for Action. *Activist Science and Technology Education*, 531-545.
- Creasy, K. L. (2015). Defining Professionalism in Teacher Education Programs. *Online Submission*, 2(2), 23-25.
- Dousay, T. (2017). An Evolving Makerspace for Teacher Education. *International Journal of Designs for Learning*, 8(1). 69-81.
- Farritor, S. (2017). University-Based Makerspaces: A Source of Innovation. *Echnology & Innovation* 19(1),389-395.
- Fleming, T. (2018). *Mezirow and The Theory of Transformative Learning*. in Critical Theory and Transformative Learning (Pp.120-136). Igi Global, Pennsylvania, Usa.
- Fleming, T. (2021). *Mezirows Theory of Transformative Learning in Dialogue with The Critical Theory of Axel Honneth*.
<https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.13140/Rg.2.2.30873.75364>
- Gopal, D. (2021). *Application of Webb's Depth of Knowledge On Learners' Responses to Probability Questions*. [Doctoral dissertation]. University of The Witwatersrand.
- Greene, M. (2020). *The Use of A Modified Hess ' Cognitive Rigor Matrix to Assess Students ' Depth of Knowledge in Key Concepts of Gas Stoichiometry and Chemical Equilibrium*. [Doctoral dissertation]. The City University of New York.
- Harahap, M. B. (2016). Implementation of Transformative Learning Theory in Improving The Conceptual Knowledge of Physics Student of Institute of Teachers 'education. *Proceedings of the 1 St Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership (Aisteel)*, 395- 399.
- Howie, P., & Bagnall, R. (2013). A Beautiful Metaphor: Transformative Learning Theory. *International Journal of Lifelong Education*, 32(6), 1-42.
- Jehangir, F., & Nasreen, A. (2020). Teacher Training Programs: The Development of Teaching Skills Among the Prospective Teacher. *Journal of Secondary Education and Research*, 2(2), 67-84.
- Johnston, K., Kervin, L., & Wyeth, P. (2022). Stem, Steam and Makerspaces in Early Childhood: A Scoping Review. *Sustainability*, 14(20), 13533.

- Kassymova, G. K., Kosherbayeva, A. N., Sangilbayev, O. S., Duisenbayeva, S. S., Adilbayeva, U. B., Khalenova, A. R., & Triyono, M. B. (2019). Cognitive Competence Based On The E-Learning. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 28(18), 167-177.
- Kaur, G. & Kumar, A. (2018). *P.G. Diploma in Human Resource Management*. [Master's Thesis]. Alagappa University.
- Kausar, F. N., Liaqat, H., Shah, M. U., & Haroon, N. (2023). Effect of In-Service Training On Teacher Professional Development Skills At Secondary Level in District Narowal. *Remittances Review*, 8(4), 4800-4817.
- Kawinkamolroj, M., Triwaranyu, C., & Thongthaw, S. (2015). Coaching Process Based on Transformative Learning Theory for Changing the Instructional Mindset of Elementary School Teachers. *Bulgarian Comparative Education Society*. 153-160.
- Koole, M., Anderson, K., & Wilson, J. (2020). Unleashing The Learners: Teacher Self-Efficacy in Facilitating School-Based Makerspaces. *in Education*, 26(1), 63-84.
- Leskinen, J., Kajamaa, A., & Kumpulainen, K. (2023, January). Learning to Innovate: Students and Teachers Constructing Collective Innovation Practices in A Primary School's Makerspace. *in Frontiers in Education*, 7, 1- 11.
- Mørch, A. I., Flø, E. E., Litherland, K. T., & Andersen, R. (2023). Makerspace Activities in A School Setting: Top-Down and Bottom-Up Approaches for Teachers to Leverage Pupils' Making in Science Education. *Learning, Culture and Social Interaction*, 39, 1-13.
- Okuonghae, O. (2019). Creating Makerspaces in Nigerian Libraries: Issues and Challenges. *Indian Journal of Information Sources and Services*, 9(2), 49-52. <https://www.trp.org.in/wp-content/uploads/2019/04/Ijiss-Vol.9-No.2-April-June-2019-Pp.-49-52.Pdf>
- Okuonghae, O. (2021). Makerspaces: The Next Generation Library Tool for Capacity Building in Developing Countries. *International Journal of Library and Information Services*, 10(2), 1-9.
- Peter, G., & Uwamahoro, J. (2023). Effect of Formative Assessment On Students' Conceptual Understanding of Physics Concepts Among Secondary Schools in Ngoma District, Rwanda. *East African Journal of Education and Social Sciences (Eajess)*, 4(1), 114-119.
- Prihidayanti, Y., Florentinus, T. S., & Kustiono, K. (2019). The Effect of The Education and Training Program of Continuous Professional Development Program of in-On-in Modes on Pedagogical and Professional Competence of Teachers in Kendal. *Innovative Journal of Curriculum and Educational Technology*, 8(2), 90-91.
- Quintana-Ordorika, A., Camino-Esturo, E., Portillo-Berasaluce, J., & Garay-Ruiz, U. (2024). Integrating The Maker Pedagogical Approach in Teacher Training The Acceptance Level and Motivational Attitudes. *Education and Information Technologies*, 29(1), 815-841.
- Raikou, N. (2019). Teacher Education at The Forefront: Long-Term Study Through The Prism of University Pedagogy and Transformative Learning Theory. *European Journal of Education Studies*, 6(3), 88- 102.

- Reski, A., & Loupatty, M. (2020). Analysis of Pedagogic Competence and Professional Competence of Physics Teachers. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 473, 430-434.
- Sannert, R., & Krell, M. (2023). A Professional Development Program to Foster Science Teachers' Professional Competence, Enhance Classroom Practice, and Improve Student Outcomes Related to Scientific Reasoning. *Progress in Science Education (Prise)*, 6(2), 47-62
- Soomro, S. A., Casakin, H., Nanjappan, V., & Georgiev, G. V. (2023). Makerspaces Fostering Creativity: A Systematic Literature Review. *Journal of Science Education and Technology*, 1-19.

درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعَلِّمات ومُشرفات التربية الإسلامية

أ. مها علي خرصان النبائي

طالبة دكتوراه تخصص "المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية"

Maha_r2020@hotmail.com

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُشرفات ومُعَلِّمات التربية الإسلامية، والكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين رأي مُشرفات ومُعَلِّمات التربية الإسلامية. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي والتحليلي، وطبقت أداة بحث استبانة على عينة بعدد (40) من المُشرفات، وعدد (239) من المُعَلِّمات بمكة المكرمة، واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة تقدير مُشرفات التربية الإسلامية لأهمية تضمين كتاب الفقه للمرحلة الثانوية بعض موضوعات الحياة الزوجية كانت عالية حيث جاء متوسطها الحسابي (4.02) ونسبة (76٪). وكذلك درجة تقدير مُعَلِّمات التربية الإسلامية كانت عالية حيث جاء متوسطها الحسابي (3.91) ونسبة (73٪). وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مُشرفات ومُعَلِّمات التربية الإسلامية في تقدير درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين موضوعات الحياة الزوجية التي توصلت إليها الدراسة في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية وتطويره في ضوءها؛ حيث جاءت بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المُعَلِّمات والمُشرفات، وإعداد أنشطه مصاحبه للمنهج تعمل على توعية الطالبات بموضوعات الحياة الزوجية الضرورية.

كلمات مفتاحية: درجة تضمين - موضوعات الحياة الزوجية - كتاب الفقه للمرحلة الثانوية - وجهة نظر مُعَلِّمات ومُشرفات التربية الإسلامية.

Abstract

The study aimed at Identifying the degree of the inclusion of some topics related to martial life in the book of jurisprudence for the secondary stage from the point of view of the she-teachers and she-supervisors of Islamic Education. It also aimed at detecting whether there are statistically significant differences between the viewpoints of the she-teachers and she-supervisors of Islamic Education. The researcher used the descriptive survey and analytical approach. A questionnaire was applied, as the study material, on a sample of (40) she-supervisors and (239) she-teachers in Holy Makkah, and appropriate statistical methods were used. The results indicated that both Islamic Education supervisors rated the importance of including some marital life topics in secondary school Islamic jurisprudence books highly. The mean score for supervisors was (4.02) with the percentage of (76%), and for teachers, it was high as well with the mean score (3.91) and the percentage of (73%). Moreover, there were no statistically significant differences between the viewpoints of she-supervisors and she-teachers regarding the importance of including some topics related to martial life in the book of jurisprudence for the secondary stage. The study recommended the importance of including the topics related to martial life that the study reached in the book of jurisprudence for the secondary stage, and updating the curriculum accordingly, given the high level of importance attributed to these topics by both teachers and supervisors. It also suggested developing supplementary activities to educate female students about essential marital life issues.

Keywords: degree of inclusion, marital life topics, secondary school Islamic Jurisprudence book, viewpoint of Islamic Education she-teachers and she- supervisors.

مُقدِّمة:

الحمد لله رب العالمين أن منّ علينا بنعمة الإسلام العظيم، فأكملهُ لنا، وأتمّه علينا، ورضيهُ لنا، ليُصلح لنا به حياتنا ونسعد به في الدارين؛ فديننا هو الدين الشّامل الذي يتلاءم مع الفطرة البشرية، والوحيد الذي يُحقّق السّعادة للفرد والمجتمع؛ لأنه منزل من عند الله تعالى الذي خلق الكون، ويعلم ما يُصلحه وما يُفسده فاختار لنا الإسلام ديناً.

وهذا ما يؤكده مصطفى (2003) بأن الإسلام دين شامل لكل زمان ومكان، وشامل للثّقَلين؛ الإنس والجنّ، دين شامل مُتكامل يهتمُّ بمراحل حياة الإنسان المختلفة.

ولأن التربية الإسلامية الصحيحة لا تتم إلا في المؤسسات التربوية على اختلاف مجالاتها وتخصّصاتها في المجتمع لذا يتوجّب على هذه المؤسسات العمل على غرس العقيدة الإسلامية في نفوس الأفراد وتربية الأفراد على مبادئ الدين الإسلامي القويم من أجل تكوين شخصية الفرد المسلم. ولا تقتصر المؤسسات التربوية على المسجد والمدرسة فحسب، فقد ذكر شلي (2005) "أن وسائل الإعلام تُعدُّ أيضاً من أهم المؤسسات التربوية التي تعمل على تشكيل شخصية الفرد، فهي تُؤثّر على تربية وثقافة ووعي الإنسان؛ خلال وسائلها الجماهيرية المختلفة" (ص. 23).

وتُعد "المدرسة من أهم المؤسسات التربوية فهي تُؤثّر في سلوك التلاميذ واتّجاهاتهم من خلال المناهج التعليمية التي تعمل على غرس القيم والعادات والاتّجاهات في نفوس الطلاب، ولا سيّما في "المرحلة الثانوية" التي تُعدُّ نقطة تحوّل في حياة وشخصية الطالب لما تتميّز به من خصائص ومميزات تُميّزها عن غيرها من مراحل التعليم". (الأنصاري، 2010، ص. 44).

كما يؤكّد القبلان (2008) أن منهج التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من أهم المناهج مُلامسةً لواقع الطلاب؛ حيث إن من ضمن محتوى المنهج العديد من القضايا المهمة في حياة الطالب بالإضافة إلى إيضاح العديد من المفاهيم المرتبطة بالحياة وتكوين الأسرة.

ونظراً للتقدم التقني والحضاري المعاصر فقد أدّى هذا التّقدُّم إلى ظهور كثير من الأمور والقضايا والمستجدّات المطروحة المعاصرة التي ينبغي معرفتها، والتي تحتاج إلى اجتهاد فقهي لبيان الحُكم الشرعي المناسب لها، والتي لا بُدّ للطلاب في هذه المرحلة أن يتعرّفوا هذه القضايا المعاصرة وأحكامها في كل عصر وكل يوم؛ حتى لا يقفوا أمام حُكمها الشرعي عاجزين.

وعلى الرّغم من أهمية مُقرّرات التربية الإسلامية، وخصوصاً الفقه لكونه المصدر الذي يستسقي منه الطلاب المعلومات الدينية، فإن الدراسات أكدت قصور مناهج التربية الإسلامية في اهتمامها بالقضايا الفقهية المعاصرة، وخصوصاً قضايا الحياة الزوجية التي يحتاج إليها المسلم لتعرّف حُكمها الشرعي، ومنها:

دراسة الجلال (2008)، التي أوضحت أن بعض المقررات لا تتطرق لبعض القضايا والمستجدات العلمية التي يعيشها الطالب اليوم، وما أكدته النتائج التي توصل إليها كل من: (شلهوب، 2013؛ والعمر، 2015؛ والقحطاني، 2009؛ المالكي، 2008) وكلها تؤكد ضعف تناول القضايا الفقهية المعاصرة في مقررات الفقه.

ونظرا لظهور العديد من المستجدات الفقهية التي تحتاج الطالبات فيها إلى حُكم شرعي في حياتهن المستقبلية والأسرية، ومن هذا المنطلق جاء اختيار موضوع الدراسة؛ للكشف عن درجة تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه في المرحلة الثانوية؛ لأن هذه الموضوعات من أهم القضايا التي لا بُدَّ أن تكون الطالبات على علم ودراية بها؛ من أجل العمل على حلِّها وتجنُّب الوقوع في مشكلات تعوق تكوين الأسرة المسلمة.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة ضعف بناء الأسر وسهولة تفكُّكها من خلال ارتفاع مُعدَّلات الطلاق في المملكة العربية السعودية بسبب غياب الثقافة الزوجية، وفي هذا السياق كشف التقرير الشهري البياني لوزارة العدل عن شهر ربيع الثاني (2018) عن تسجيل 12515 حالة زواج في 13 منطقة بالمملكة، مقابل 4957 حالة طلاق تم تسجيلها في نفس الشهر، كما لاحظت الباحثة قلة الدراسات المعنية بهذا الجانب، ويدعم ذلك الإحصاءات والتوصيات الناتجة من الدراسات السابقة والأبحاث والمؤتمرات التي أثبتت وجود هذه المشكلة وتفاقمها في المجتمع.

وأوصت دراسة العسكر (2009)، بضرورة إلزام الشباب المقبلين على الزواج بحضور دورات تدريبية في العلاقات الزوجية. وقد أوصت دراسة العنزي (2009) بضرورة توعية الأبناء والبنات بالأسس والمعايير الصحيحة في اختيار الشريك وتأهيلهم لما قبل الزواج بتعرف حقوق وواجبات كل منهم تجاه الحياة الزوجية. وأوصى الرمانة (٢٠١٣) بضرورة بناء مناهج الفقه في ضوء المستجدات، أو الإشارة إلى ذلك في محتوي كتاب الفقه، ومما يزيد الحاجة إلى هذه الدراسة تلك الشكاوى من أولياء الأمور والمدرسين، بل من الطالبات أنفسهن من واقع مناهج الفقه في المرحلة الثانوية، وأنها تحتوي على معلومات لا تُساير مُشكلات العصر (العمر، 2015). ومن خلال لقاء المعلِّمات والمُشرفات لاحظت الباحثة شكواهنَّ من عدم اهتمام الطالبات بمواد التربية الإسلامية، وجهلنَّ بكثير من الأحكام الشرعية المتعلِّقة بالحياة اليومية، وخصوصاً في هذه المرحلة العمرية المقبلة على الزواج.

وبناءً على ما سبق جاءت فكرة الدراسة لمعرفة درجة تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلِّمات ومُشرفات التربية الإسلامية.

درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلِّمات ومُشرفات التربية الإسلامية

أ. مها علي خرصان النباتي

أسئلة الدراسة: تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلِّمات ومُشرفات التربية الإسلامية؟

ويُفَرَّع منه عدَّة أسئلة:

1- ما درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات التربية الإسلامية؟

2- ما درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلِّمات التربية الإسلامية؟

3- هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية بين مُعلِّمات ومُشرفات التربية الإسلامية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1- الكشف عن درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلِّمات التربية الإسلامية.

2- الكشف عن درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُشرفات التربية الإسلامية.

3- الكشف عمَّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية بين مُشرفات ومُعلِّمات التربية الإسلامية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في أهمية موضوعها؛ حيث إنها تتعلَّق بالأسرة واستقرارها، ويمكن الاستفادة منها في الآتي:

1- قد تفيد الطالبات في توعيتهن وتزويدهن بالثقافة الزوجية والأحكام الفقهية المتعلقة بالزواج.

2- قد تُخدم القائمين على تطوير مناهج التربية الإسلامية في تقديم قائمة بأهم الموضوعات المتعلقة بالحياة الزوجية وأحكامها الشرعية لتضمينها في المقررات الفقهية.

3- تزويد الأفراد بثقافة فقهية لتمكينهم من بناء علاقات أسرية متينة تسهم في تماسك المجتمع واستقراره.

4- خدمة البحث العلمي من خلال تزويد الباحثين بأدوات ومقترحات لدراسات مستقبلية .

حدود الدراسة:

- 1- الحدود الموضوعية: تُركِّز الدراسة على الموضوعات المتعلقة بالحياة الزوجية المتضمنة في كتاب الفقه 1-2 المقررات للمرحلة الثانوية، في العام 1438هـ-1439هـ.
- 2- الحدود المكانية: طُبِّقت في مدارس البنات الثانوية نظام المقررات ومكاتب الإشراف التربوي التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة.
- 3- الحدود الزمنية: طُبِّقت في الفصل الدراسي الثاني 1438هـ-1439هـ.
- 4- الحدود البشرية: مُعلِّمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ومُشرفات التربية الإسلامية بمكاتب الإشراف التربوي بمدينة مكة المكرمة.

مصطلحات الدراسة:

- 1- كتاب الفقه: تقصد به الباحثة في هذه الدراسة الكتاب المقرر على طلبة المرحلة الثانوية العامة وفقاً لنظام المقررات، ويشمل الفقه (1)، (2).
- 2- الحياة الزوجية: "هي ارتباط معنوي ومادّي بين الزوجين يقوم على أسس ومبادئ وآداب تُقوِّي هذه العلاقة وتُنظِّم الحقوق والواجبات بين الزوجين على أساس من القرآن والسنة" (المُعَلِّمي، 2006، ص. 45).

3- تُعرِّف الباحثة بعض موضوعات الحياة الزوجية إجرائياً:

المواضيع الفقهية المتعلقة بالزواج التي ينبغي أن تلم بها طالبة المرحلة الثانوية، مثل: مفهوم النكاح، وبعض الموضوعات المهمة للحياة الزوجية، كاختيار الزوج، واختيار الزوجة، والنظر للمخطوبة، والمهر، وحقوق الزوج، وحقوق الزوجة، وبعض المواضيع الفقهية المعاصرة المتعلقة بالحياة الزوجية، كزواج المسيار، والزواج العرفي، والإجهاض، وتحديد النسل وغيرها من المواضيع التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

الإطار النظري

تناول الإطار النظري مفهوم التربية الإسلامية والفقه الإسلامي وبعض قضايا الحياة الزوجية المتضمنة في مناهج المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

مفهوم التربية الإسلامية:

تعتبر التربية الإسلامية مفهومها شاملاً ومُتكاملاً يهتم بإعداد الفرد في جميع جوانب الشخصية النفسية والعقلية والجسدية والاجتماعية في ضوء مبادئ وقيم وتعاليم الدين الإسلامي الحنيف. وقد عرّف العياصرة (2010) التربية الإسلامية بأنها: " تنمية وتطوير مُعتقدات الإنسان بما يُساعد في تنظيم أحاسيسه وسلوكياته

اهتمام المجتمع بالجانب المادي الذي أضعف القيم الدينية لدى أفرادها، وانشغال الوالدين بالعمل وتوفير متطلبات الحياة، وتعدّد المذاهب الفكرية، وملاحقة الحضارة الحديثة التي نتج عنها ضعف القيم الدينية لدى المجتمع، وانتشار الجرائم والانحرافات في المجتمع يدلّ على ضعف القيم الدينية في النفوس البشرية، والصّحوة الإسلامية المنتشرة في العالم التي تسعى إلى تطبيق الإسلام في كل مجالات الحياة.

ومن الدراسات التي اهتمت بهذا الجانب دراسة دولة الحارثي (2010م) التي من أهدافها تعرّف جوانب عناية التربية الإسلامية ببناء الأسرة، وإعداد الأبناء للحياة الزوجية، وبيان المهام والمسؤوليات المنوطة بالأبناء في بداية الحياة الزوجية، واستخدمت الباحثة المنهجين الاستقرائي والاستنباطي في جمع البيانات والمعلومات عن موضوع الدراسة. وقد توصّلت إلى أن التربية الإسلامية قد أولت الزواج أهمية بالغة. وهي تتفق مع هذه الدراسة في تضمين كتب التربية الإسلامية أساليب الحياة الزوجية الإسلامية.

ودراسة أحمد (2011م) التي هدفت إلى تعرّف مدى تضمين محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية قضايا فقه الواقع؛ وقد توصّلت إلى قائمة نهائية بقضايا فقه الواقع الواجب تضمينها في محتوى التربية الإسلامية، وكذلك خلو معظم محتويات كُتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية من قضايا فقه الواقع الواردة في القائمة، كما أن كثيراً من القضايا تتم تناولها بصورة عابرة، وقد اتفقت مع هذه الدراسة في كشف واقع تضمين القضايا الفقهية في كتب التربية الإسلامية الثانوية.

يتّضح ممّا سبق أهمية مناهج التربية الإسلامية لطالبات المرحلة الثانوية ودورها الفعّال في تقويم خُلق وممارسات الطالبات وإرشادهن إلى الطريق القويم الذي به صلاحهم وسعادتهم في الدنيا وبناء أسر وحيات زوجية مستقبلية قوية البنية، وفي الآخرة باتباع تعاليم القرآن الكريم والسُنّة النبوية المبطّرة، وهي الأساس والمرتكزات التي قامت عليها التربية الإسلامية.

الفقه الإسلامي:

مفهوم الفقه:

يعتبر الفقه من أشرف العلوم وأفضلها، والفقه في الدين هو الفقه في كتاب الله عز وجل وسنة نبيه مُحمّد صلّى الله عليه وسلّم، ويعرف "الفقه في لغة العرب يُطلق على العلم بالشّيء والفهم له" (الفيروز آبادي؛ 2005، ص. 1250). وغلب على الدين لشرفه، قال تعالى: ﴿فَمَالِ هَؤُلَاءِ الْقَوْمِ لَا يَكَادُونَ يَفْقَهُونَ حَدِيثًا﴾ (سورة النساء: 78)

أهمية الفقه بوصفه مادة دراسية:

ترجع أهمية تدريس الفقه إلى عدّة أمور ذكرها كل من (القحطاني، 2009، ص. 58 ؛ المالكي، 2008، ص. 29) على النحو الآتي :

- إن مادة الفقه تقوم بدور كبير في تربية النّشء وتنمية شخصياتهم وتوجيهها في الاتّجاهات السلمية.
 - إن مادة الفقه توضح للطالب العبادات والمعاملات التي شرعها الله تعالى للتّقرب إليه في حياته.
 - هذه المادة تعمل بانسجام مع بقية مواد التربية الإسلامية في تكوين شخصية الطالب؛ لأن الفقه مُرتبط بالفروع الأخرى من التّربية، فهو مُرتبط بالقرآن، والحديث، والتفسير، والعقيدة.
 - تزرع مادة الفقه في نفوس الطلاب احترام الأرواح والنفوس والبعد عن الاعتداء عليها، كما تزرع العدالة في نفوسهم، وذلك من خلال أحكام الحدود.
 - عناية مادة الفقه بالمال من خلال أنواع البيوع، والإجارة، والزكاة، وسائر المعاملات وتحريم الرّبا.
- يتبين مما سبق أن الفقه الإسلامي ينظم حياة الفرد وله دور في توعية الطلبة، وذلك بتشريع الأحكام التي تهدّب النفوس، وتزكّيها، وتعزّفها بما لها وما عليها، ممّا يعد عاملاً مهماً في تكوين الفرد المدرك لحقوقه وواجباته ومسئوليّاته، القادر على الزواج وبناء الأسرة المسلمة المستقرة. لذا يتوجب تزويد الطالبات في هذه المرحلة المقبلة على الزواج بالمعلومات الصحيحة الشرعية لاستقرار أفراد المجتمع.

المبادئ العامة لتدريس الفقه:

هناك مجموعة من المبادئ المهمة التي لا بد أن تتحقق عند تدريس مادة الفقه وهي على النحو الآتي:

- 1- الربط بين المعرفة النظرية والأداء العملي.
- 2- ربط الموضوعات الفقهية المدعّمة بالأدلة للفئات العُمرية كافة والمراحل الدراسية.
- 3- عدم الخوض في الخلافات الفقهية بالنسبة للفئات العُمرية حتى المرحلة الجامعية والدّراسات العليا.
- 4- مُعالجة المستجدّات في ضوء القواعد الشرعية وآراء الأئمة المجتهدين، والعلماء المعاصرين، والرجوع إلى أهل الاختصاص كل في مجال اختصاصه (الذهب، 2008، ص. 1211).

ومن الدراسات التي اهتمت بمواضيع الفقه المتعلقة بالحياة الزوجية وسعت للكشف عن القضايا الفقهية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية دراسة كل من: (الرمانة 2013؛ السليحي 2014؛ والعتيبي 2009؛ والعتيبي، محمد سالم 2006؛ القحطاني 2009؛ النجار 2015)، في حين كان الهدف من دراسة (المالكي، 2008) هو تقييم مقررات الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء المستجدّات الفقهية المعاصرة، وأما دراسة (العمر، 2015) فقد ركزت على بناء قائمة بأهم القضايا الفقهية المعاصرة المتعلّقة بأحكام المرأة، والتحقق من مدى توافر هذه القضايا في مُحتوى مقرر الفقه بالمرحلة الثانوية، وتعرّف

ثالثاً: الخطبة:

وهي "أن يطلب الرجل من المرأة أو وليّها أن يتزوّجها، فإذا وافق وليّها تمّت الخطبة، وكانت اتّفاقاً مبدئياً على أنّها تكون له، ويكون لها" (نصر، 2007، ص. 33). ومن أحكامها رؤية المخطوبة.

رابعاً: المهر:

يعتبر المهر فريضة فرضها الله عز وجل للمرأة، ويعرف أبو المجد (2012) المهر بأنه "هو المال الذي يجب في عقد النكاح على الزوج لزوجته، إما بالتسمية، وإما بالعقد، وله أسماء عدّة، منها "الصدّاق، والصدقة، والنحلة، والفريضة، والأجر، والعلائق، والطول، والنكاح" (ص. 12). وأما مقداره فليس للمهر حد أقصى في الشرع؛ ولكن يُندب ترك المغالاة في المهور تخفيفاً عن الزوج، وأن يكون معجلاً.

خامساً: حقوق الزوجين:

أقرّت الشريعة الإسلامية عدداً من الحقوق الواجبة للزوج على زوجته منها: (الطاعة والأمانة) ومن حقوق الزوجة على زوجها: (حسن المعاشرة، والمهر) وأما المهر فذكر الفوزان (2004) أن المهر حق واجب للزوجة على زوجها، فيجب أن يؤدي لها ما اتفق عليه من مهر، ولا يحق لأحد أن يستولي على شيء من المهر إلا برضاها التام، الخالي من الإكراه والمجاملة (ص. 44).

سادساً: الحقوق المشتركة بين الزوجين:

من الحقوق المشتركة للزوجين إباحة المعاشرة الزوجية، وانتساب الأولاد إليهما وحقوقهما في رعايتهم، ويؤكد أبو المجد (2006) أن التناسل من أغراض الزواج الرئيسية، حفظاً للبقاء، واستمراراً للنوع، وثبوت النسب حق لكل من الزوجين، كما أنه حق للأولاد، وقد حرّم الإسلام على الزوجين أن ينكرا أحدهما النسب، أو يبدل فيه.

سابعاً: حقوق الأولاد:

بعد اطلاع الباحثة على كل من (إبراهيم 2010: 12؛ حسين، 2008: 33؛ الشيلخي، 2016: 55؛ الميناوي، 2006: 33؛ أبو يحيى، 2011: 45) تبين أن من هذه الحقوق: (حق الحياة، وحق النسب، وحق الإكرام والاحترام، وحق الرضاع، وحق الحضانة) والأحق بالحضانة: لوالديه إذا كان النكاح قائماً بينهما، أمّا إذا تفرّقا فالحضانة للأم ما لم تنكح زوجاً أجنبياً.

يتضح مما سبق أن الإسلام قد أحاط الأسرة بسياج من الأسس التي تُبنى عليها الأسرة المسلمة من حقوق وواجبات لكل من أفراد الأسرة التي هي نواة لبناء كيان مسلم قادر على إعمار الأرض، لذلك

ينبغي تبصير الطالبات في هذه المرحلة المقبلة على الزواج بحقوق الزوجية والأبناء لأن معرفتها وتطبيقها يضمن استمرارية الحياة الزوجية واستدامتها.

ثامناً: الطلاق:

عرّفه التويجري (2003): بأنه "حلّ قيد النكاح أو بعضه" (ص.542). وحكم الطلاق وإن كان الأصل فيه المشروعية والجواز فإن حكمه يتغيّر بتغيّر الظروف والأحوال. (شوكت، 2005، 15).

تاسعاً: الرجعة:

فسّر صالح (2011) الرجعة بأنها: "إعادة مطلقة غير بائن إلى ما كانت عليه بغير عقد" (ص.30). وتكون بالقول أو الكتابة أو بالوطء مطلقاً وذلك في فترة عدّتها. (السكر، 2003، ص. 66).

عاشراً: الخلع:

عرّف البهوتي: (2003) الخلع بأنه: "فراق الزوجة بعوض بألفاظ مخصوصة، وسمي بذلك لأن المرأة تخلع نفسها من الزوج كما تخلع اللباس" (ص.552). ويقع بصيغ صريحة أو كناية أو بلفظ الطلاق.

الحادي عشر: العدة:

يعرفها التويجري (2003) بقوله: "هي المدة التي تنتظر فيها المرأة وتمنع عن الزواج بعد وفاة زوجها أو فراقه لها" (ص.٨٥٢).

الثاني عشر: الإيلاء:

هو "حلف زوج يُمكنه الجماع، بالله أو بصفة من صفاته على ترك وطء امرأته الممكّن جماعها، ولو قبل الدخول، ألا يقرب زوجته أبداً، أو يطلق، أو أكثر من أربعة أشهر، أو ينوي" (المقدسي، 2003، ص. ٥٦٩).

الثالث عشر: اللعان:

هي "شهادات مؤكّّّّات بأيمان من الجانبين مقرونة باللعن والغضب قائمة مقام حد قذف أو تعزير في جانبه وحد زنى في جانبها" (المقدسي، 2003، ص. ٥٩٩).

الرابع عشر: الظهار:

عرّفه التويجري (2003) بأنه تشبيه الرجل زوجته أو بعضها بكل أو ببعض من تحرم عليه أبداً. كقوله: أنت عليّ كأمي، أو كظهر أخي، ونحو ذلك" (ص.847).

لا بد من تثقيف الطالبات به لمعرفة طرق تحديده ورأي الشرع فيها، وإيجابياته وسلبياته. ويقصد بتحديد النسل: "قيام الزوجين بإجراءات خاصّة لمنع الحمل مُطلقاً، أو تحديده بواحدة، أو اثنين مثلاً". (داغي والمحمدي 1938 : 455).

يُطلق لفظ التَّلْقِيح الاصطناعي على التَّلْقِيح الذي لا يَتِمُّ بصورة طبيعية، ومع التقدم العلمي ظهر العديد من أنواع التلقيح الصناعي؛ لذلك وجب تعريف الطالبات بمفهومه وأنواعه وتبصيرهن بالأنواع المستحدثه لمعرفة حكمها ورأى الشرع فيها.

وضعت نظريات كثيرة منذ القِدَم، توقّيت الجماع، والحماية أو النظام الغذائي، وعمل الدُّش المهبلي، وطريقة التَّلقيح المُنْتَخَب، وطريقة أطفال الأنابيب، وطريقة الإجهاض المُنْتَخَب. (الميمان:2010، ص. 222).

يعد إنشاء بنوك المني من التقنيات الطبية الحديثة التي تهدف إلى حفظ الحيوانات المنوية في أماكن خاصة لاستخدامها لاحقاً في التلقيح الصناعي. ويرى (الفوزان، 2014) أن بنوك المني (الطف): "أماكن خاصة يحفظ فيها السائل المنوي للرجل بطريقة علمية لمدة طويلة من الزمن لغرض تلقيح المرأة" (ص.178).

يعتبر أحد صور التلقيح الصناعي، وجاء لحل مشكلات الحمل والولادة لدى من لم تواتهم فرصة الإنجاب الطبيعي بتأجير رحم امرأة لصالح أخرى في إنجاب طفل لها، وصورته: "استخدام رحم امرأة أخرى لحمل لقريحة مكونة من نطفة رجل وبويضة امرأة، وغالبًا ما يكونان زوجين، وتحمل الجنين وتضعه، وبعد ذلك يتولَّى الزوجان رعاية المولود، ويكون ولدًا قانونيًا لهما" (عارف، 2001، ص. 806).

مفهوم المرحلة الثانوية:

المرحلة الثانوية تمثل قمة الهرم في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وهي تأتي بعد المرحلة المتوسطة وقبل الجامعة، وتقابل مرحلة المراهقة المتأخرة (15-18) لذلك فالاهتمام بهذه المرحلة مهم لتبصير الطالبات بأمور الحياة وإعدادهن للحياة العملية أو مواصلة التعليم الجامعي. ويعرف محمود (2012) المرحلة الثانوية

بأنها "المرحلة الأخيرة من التعليم الإلزامي، وتتميز هذه المرحلة من التعليم بالانتقال إلى التعليم العالي" (ص. 30).

أهداف المرحلة الثانوية:

نصّت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية الصادرة عام 1416هـ على أن لكل مرحلة من مراحل التعليم أهدافاً، وقد وردت أهداف المرحلة الثانوية حسب وثيقة التعليم على النحو الآتي:

- 1- متابعة تحقيق الولاء لله وحده وجعل الأعمال خالصة لوجهه ومستقيمة في كل جوانبها على شرعه.
 - 2- دعم العقيدة الإسلامية التي تستقيم بها نظرة الطالب إلى الكون والإنسان والحياة في الدنيا والآخرة وتزويده بالمفاهيم الأساسية والثقافة الإسلامية التي تجعله مُعتزاً بالإسلام قادراً على الدعوة إليه.
 - 3- تعهد قدرات الطالب واستعداداته المختلفة التي تظهر في هذه الفترة، وتوجيهها وفق ما يناسبه وما يحقق من أهداف التربية الإسلامية في مفهومها العام.
 - 4- تحقيق الوعي الأسري لبناء أسرة إسلامية سليمة.
 - 5- رعاية الشباب على أساس الإسلام، وعلاج مشكلاتهم الفكرية والانفعالية، ومساعدتهم على اجتياز هذه الفترة الحرجة من حياتهم بنجاح وسلام.
 - 6- تكوين الوعي الإيجابي الذي يواجه به الطالب الأفكار الهدامة والاتجاهات المضللة.
- والدراسة الحالية تسهم في تحقيق ما نصت عليه الوثيقة في هدفها الرابع الذي ينص على "تحقيق الوعي الأسري لبناء أسرة إسلامية سليمة". وذلك من خلال تحديد ما تحتاج إليه الطالبات من موضوعات تتعلق بالحياة الزوجية والأسرية تسهم في استقرار الأسرة وتماسكها، ثم تحديد درجة تضمين هذه المواضيع في مادة الفقه وأهميتها من وجهة نظر المعلمات والمشرفات.

الأهداف العامة لتدريس الفقه:

- بعد عرض أهداف وخصائص المرحلة الثانوية تم اشتقاق الأهداف العامة لتدريس الفقه، ومنها:
1. تثبيت العقيدة في نفوس الطالبات وتوثيق الصلة بينهما وبين الله - عز وجل - عن طريق الممارسة العملية للعبادات.
 2. تبصير الطالبات بأهمية الجانب العملي من الدين ممثلاً في العبادات وتأکید أنه جزء مُتمم للعقيدة.
 3. تعريف الطالبات بالعبادات وأحكامها وشروطها وكل ما يتصل بها، مما يجعل العبد مُتفقهً في دينه، واعياً له، مُدرِكاً لأحكامه.
 4. تعريف الطالبات بمكانة الأسرة والأحكام المتعلقة بها وينشأن على احترامها.

5. تدريب الطالبات على مُمارسة العبادات وتعويدهنّ عليها بحيث تُصبح جزءاً من سلوكهنّ، وواجباً يشعُرُن بضرورة أدائه كلما حان وقته.
6. تدريب الطالبات على استنباط الأحكام من الأدلّة الشرعية.
7. أن تستشعر الطالبات مشكلات المجتمع ويتدرّبن على التماس الحلول الشرعية لها.
8. تعريف الطالبات ببعض المعاملات التي تمرُّ بهنّ في حياتهنّ اليومية وأحكامها وشروطها وآدابها، وبيان بعض المسائل عنها". (القحطاني، 2009، ص. 63).

ومن الدراسات التي ركزت على الحياة الزوجية دراسة (العسكر 2009 م) التي هدفت إلى إبراز أهمية الدورات التدريبية في العلاقات الزوجية، وكذلك ركزت على معرفة اتجاهات الأسرة السعودية نحو الدورات التدريبية في العلاقات الزوجية. وتوصلت نتائج الدّراسة إلى أن بعض العناوين المهمة للدورات التدريبية التي ترغب الأسرة السعودية أن تقدم لها في المستقبل هي: (مهارات الإدارة للأسرة الناجحة، والتخطيط الأسري، وإعداد الفتاة المقبلة على الزواج، والتثقيف الاجتماعي والنفسي للفتاة قبل الزواج، وكيفية التوفيق بين العمل والزواج وتربية الأبناء، وتربية الأبناء بعد الانفصال من الزوج). وكذلك دراسة (العساف 2011م) التي هدفت إلى: معرفة مدى فاعلية البرامج الإرشادية للمقبلين على الزواج بمشروع ابن باز الخيري لمساعدة الشباب على الزواج في مساعدة الزواج في حسن الاختيار لشريك الحياة ودلّت النتائج على أن البرنامج فعّال، وكذلك دراسة (آل مظف، والجويسر 2013م) التي هدفت إلى تحديد دور برامج التأهيل في التوعية بالتخطيط للزواج وبناء الأسرة، وتمثّلت أهم نتائج الدّراسة فيما يأتي: تُمثّل أهداف الزواج، والثقافة الجنسية، والحوار بين الزوجين أبرز الموضوعات التي تتناولها برامج التأهيل للزواج. وهذه الدراسات اتفقت مع هذه الدراسة في تناول الحياة الزوجية لكنها اختلفت في الموضوعات حيث ركزت معظمها على البرامج لتدريب المؤهلين للزواج في حين سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين كتب الفقه لقضايا الحياة الزوجية.

يتبين مما سبق تكامل أهداف الفقه، فهو صالح لكل عصر وجيل، وذلك بمرونته وقابليته للتطور حسب ظروف الزمان والمكان، ومن هنا تؤكد الدراسة الحالية ضرورة ربط موضوعات مقرر الفقه في المرحلة الثانوية بالواقع المعاصر ومواكبة التغيرات التي تطرأ في المجتمع، والعمل على الربط بين الدّراسة النظرية والواقع العملي، لأن متطلبات العصر تحتم تهيئة الطالبات لمثل هذه الموضوعات المعاصرة في الحياة الزوجية.

إجراءات الدّراسة

منهج الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بنوعيه المسحي والتحليلي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من مُعلِّمات التربية الإسلامية بالمدارس الثانوية بمنطقة مكة المكرمة، وعددهنَّ (249 مُعلِّمة)، وكذلك مُشرفات التربية الإسلامية بمكاتب الإشراف التربوي التابعة لإدارة التعليم بمدينة مكة المكرمة، وعددهنَّ (45) مشرفة.

عينة الدراسة:

اشتملت العينة على كامل أفراد مجتمع الدراسة من المشرفات والمعلّمات، الموضحة حسب العمل في الجدول الآتي.

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للعمل الحالي المعتمدة

العمل الحالي	العدد	النسبة المئوية
مشرفة	40	14.3%
معلمة	239	85.7%
المجموع	279	100%

تظهر العينة في الجدول (1) وفقاً لمتغير العمل الحالي أن معظم أفراد مجتمع الدراسة هم من المعلّمات حيث بلغت نسبتهنَّ (85.7%) في حين بلغت نسبة المشرفات (14.3%).

بناء أدوات الدراسة: الاستبانة:

بعد الاطلاع على الدِّراسات السَّابقة المتعلِّقة بموضوع الدِّراسة مثل: دراسة (أحمد، 2011؛ العتيبي، 2006؛ العمر، 2015؛ القحطاني، 2009؛ المالكي، 2008)، قامت الباحثة بتصميم أداة الدِّراسة، استبانة بهدف تعرُّف درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلِّمات والمشرفات. وقد تكونت من الجزء الأوَّل: يحتوي على بيانات أولية عن أفراد مجتمع الدِّراسة والعمل الحالي. الجزء الثاني: ويتعلق بدرجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية، وقد تكوَّن الجزء الثاني من (31) فقرة، علماً بأن الإجابة على فقراتها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي "بدرجه عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً".

صدق الاستبانة:

اعتمدت الباحثة للتَّحَقُّق من صدق الاستبانة على الصدق الظاهري: وهو الصدق المعتمد على المحكِّمين؛ حيث تمَّ عرض أدوات الدِّراسة على عدد من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطُرق تدريس التربية الإسلامية، وبعض المتخصصين في الفقه والشريعة الإسلامية، وبعض المهتمين بتأهيل الشباب على

الزواج بلغ عددهم (16) محكما، وطلب منهم التفضل بإبداء آرائهم حول الأداة ومحتواها من حيث مدى سلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقترح طرق تحسينها، وذلك بالحذف، أو إعادة الصياغة، أو إضافة ما يرويه مناسبا، وبعد الاطلاع على آراء المحكمين تم تعديل وإضافة وحذف ما اتفق عليه أغلبهم حيث أصبحت فقرات الأداة في صورتها النهائية (31) فقرة.

ثبات الاستبانة:

للتحقق من ثبات الأداة قامت الباحثة باستخراج معاملات الثبات، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (31) معلمة من معلمات التربية الإسلامية من غير مجتمع الدراسة وقد استخدمت الباحثة طريقة ألفا كرونباخ حيث بلغت قيمة الثبات (0.918)، أي أن الأداة تتمتع بدرجة ثبات جيدة، وهذه النتيجة تشير إلى إمكانية استخدام الأداة في الدراسة الحالية باطمئنان.

إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية:

بعد الوصول بأداة الدراسة إلى صورتها النهائية قامت الباحثة بتطبيق الدراسة الميدانية وفق الخطوات الآتية:

1- الحصول على خطاب من وكيل جامعة أم القرى للدراسات العليا والبحث العلمي موجه إلى مدير عام التعليم للبنات في مكة المكرمة بشأن السماح بتطبيق الاستبانة على مُعلِّمات التربية الإسلامية ومُشرفاتها في المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. والحصول على خطاب من إدارة التعليم بمدينة مكة لتسهيل مهمة الباحثة. والحصول على إحصائية بأعداد مشرفات ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية. وتم توزيع الاستبانة (ورقية، وإلكترونية) على عينة الدراسة وتم استرجاع (40) استبانة مشرفة و(239) استبانة معلمة جاهزة للتحليل. ثم أدخلت البيانات في الحاسب الآلي، وعولجت إحصائيا عن طريق برنامج spss ومن ثم استخرجت النتائج وتم تفسيرها ومناقشتها.

2- معيار الحكم على نتائج الدراسة: تم التصحيح بالتعامل وفقا لمقياس ليكرت الخماسي (عالية جدا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدا)، حسب القيم على الترتيب (من 4.20 إلى 5، ومن 3.40 إلى 4.19، ومن 2.60 إلى 3.39، ومن 1.80 إلى 2.59 ومن 1 إلى 1.79).

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف مُجتمع الدراسة بالنسبة للبيانات الأولية وحساب تكرارات ونسب كل موضوع من موضوعات الحياة الزوجية. والمتوسط الحسابي، وذلك لحساب المتوسط الحسابي لكل موضوع. والانحرافات المعيارية لتعرُّف التباين للمواضيع. ومعادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق، والتحقق من ثبات التحليل مع كرومباخ ألفا. واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لتعرُّف ما إذا كانت هنالك فروق ذات

دلالة إحصائية بين تقدير درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية بين معلّات ومُشرفات التربية الإسلامية.

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي تمّ التوصل إليها، ومناقشتها وتفسيرها على النحو الآتي:

عرض نتائج السؤال الأول: ما درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُشرفات التربية الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل استجابات مُجتمع الدّراسة من المُشرفات لتحديد درجة تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية، وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموضوعات الاستبانة والجدول الآتي رقم (2) يوضح ذلك:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مُجتمع الدّراسة من المُشرفات حول أهمية تضمين كتاب الفقه للمرحلة الثانوية بعض موضوعات الحياة الزوجية مُرتبة تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي والنسبة المئوية.

م	الموضوع	تقدير درجة أهمية تضمين الكتاب المقرر للموضوع	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
1	أحكام الرجعة	ت	23	11	5	1	0	4.40	88 %	عالية جداً
		%	57.5	27.5	12.5	2.5	0.0		0.810	
2	أحكام الطلاق	ت	23	10	6	1	0	4.38	87.6 %	عالية جداً
		%	57.5	25.0	15.0	2.5	0.0		0.838	
3	أحكام العدة	ت	22	12	5	1	0	4.38	87.6 %	عالية جداً
		%	55.0	30.0	12.5	2.5	0.0		0.807	
4	أحكام الخلع	ت	20	14	5	1	0	4.33	86.6 %	عالية جداً
		%	50.0	35.0	12.5	2.5	0.0		0.797	
5	أحكام النكاح	ت	20	14	4	2	0	4.30	86 %	عالية جداً
		%	50.0	35.0	10.0	5.0	0.0		0.853	
6	أحكام الاستحاضة	ت	20	12	7	1	0	4.28	85.6 %	عالية جداً
		%	50.0	30.0	17.5	2.5	0.0		0.847	

الإسلامية

أ. مها على خرصان النباتي

م	الموضوع	تقدير درجة أهمية تضمين الكتاب المقرر للموضوع					الانحراف المعياري	درجة الأهمية	
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
7	أحكام الرضاعة	ت	20	12	7	1	0	0.847	عالية جداً
		%	50.0	30.0	17.5	2.5	0.0		
8	أحكام الحيض	ت	19	13	7	1	0	0.840	عالية جداً
		%	47.5	32.5	17.5	2.5	0.0		
9	حقوق الزوجين	ت	16	17	5	2	0	0.844	عالية
		%	40.0	42.5	12.5	5.0	0.0		
10	حقوق الأولاد	ت	18	14	5	3	0	0.931	عالية
		%	45.0	35.0	12.5	7.5	0.0		
11	أحكام الخطبة	ت	16	16	6	2	0	0.864	عالية
		%	40.0	40.0	15.0	5.0	0.0		
12	اللعان بين الزوجين	ت	18	11	10	1	0	0.893	عالية
		%	45.0	27.5	25.0	2.5	0.0		
13	الإيلاء	ت	18	11	9	1	1	1.008	عالية
		%	45.0	27.5	22.5	2.5	2.5		
14	الظهار	ت	17	11	11	1	0	0.900	عالية
		%	42.5	27.5	27.5	2.5	0.0		
15	الفيء	ت	17	11	10	2	0	0.944	عالية
		%	42.5	27.5	25.0	5.0	0.0		
16	اختيار الزوجين	ت	12	20	6	2	0	0.815	عالية
		%	30.0	50.0	15.0	5.0	0.0		
17	أحكام النفاس	ت	18	10	8	4	0	1.037	عالية
		%	45.0	25.0	20.0	10.0	0.0		
18	أحكام البلوغ	ت	16	13	8	2	1	1.025	عالية

درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلِّمات ومُشرفات التربية الإسلامية

أ. مها علي خرصان النباتي

م	الموضوع	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	تقدير درجة أهمية تضمين الكتاب المقرر للموضوع	
										عالية جداً	منخفضة
		40.0	32.5	20.0	5.0	2.5				٪	
19	أهداف الزواج	13	18	6	2	1	80٪	0.961	عالية		
		32.5	45.0	15.0	5.0	2.5				٪	
20	أحكام الحمل	15	15	6	3	1	80٪	1.038	عالية		
		37.5	37.5	15.0	7.5	2.5				٪	
21	أحكام الحضانة	16	12	7	5	0	79.6٪	1.050	عالية		
		40.0	30.0	17.5	12.5	0.0				٪	
22	الكفاءة بين الزوجين في الإسلام	14	14	8	4	0	79٪	0.986	عالية		
		35.0	35.0	20.0	10.0	0.0				٪	
23	وسائل منع الحمل	15	12	8	4	1	78٪	1.105	عالية		
		37.5	30.0	20.0	10.0	2.5				٪	
24	أحكام الجنابة	17	10	6	6	1	78٪	1.194	عالية		
		42.5	25.0	15.0	15.0	2.5				٪	
25	أحكام الإجهاض	15	14	5	2	4	77٪	1.272	عالية		
		37.5	35.0	12.5	5.0	10.0				٪	
26	غلاء المهور	9	18	10	2	1	76٪	0.939	عالية		
		22.5	45.0	25.0	5.0	2.5				٪	
27	الفحص الطبي قبل الزواج	12	16	6	2	4	75٪	1.235	عالية		
		30.0	40.0	15.0	5.0	10.0				٪	
28	تعُدُّ الزوجات	8	16	10	2	4	71٪	1.176	عالية		
		20.0	40.0	25.0	5.0	10.0				٪	
29		10	13	9	4	4	70.6٪	1.261	عالية		

أ. مها على خرصان النباتي

● في حين جاءت الموضوعات الآتية: (حقوق الزوجين، وحقوق الأولاد، وأحكام الخطبة، واللعان بين الزوجين، والخلع، والإيلاء، والفийء، وأهداف الزواج، وأحكام الحمل، وأحكام الحضانة، والكفاءة بين الزوجين في الإسلام، ووسائل منع الحمل، وأحكام الجنابة، وأحكام الإجهاض، وغلاء المهور، والفحص الطبي قبل الزواج، وتعُدُّ الزوجات، والتلقيح الصناعي، وزواج المسيار) بالمرتبة التاسعة إلى المرتبة الثلاثين من حيث استجابة أفراد الدِّراسة عليها بدرجة أهمية (عالية)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الموضوعات ما بين (3.50 و 18.4)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرَّابِعة من مقياس ليكرت الخماسي، والتي تبدأ مما بين (3.40 و 4.19)، ونسبة مئوية من (68%) إلى (83.8%).

● على حين جاء موضوع (الأمراض الجنسية) بالمرتبة الحادية والثلاثين من حيث استجابة أفراد الدِّراسة عليها بدرجة أهمية (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.33)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من مقياس ليكرت الخماسي، والتي تبدأ مما بين (2.60 و 3.39)، ونسبة مئوية من (52%) إلى (67.8%).

وتُفسِّر الباحثة حصول أغلب الموضوعات على درجة أهمية (عالية) بأنه نابع من وعي المشرفات بأهمية معرفة الطالبات بموضوعات الحياة الزوجية في هذه المرحلة العمرية، حسب الخصائص النمائية في هذه المرحلة، ولأنهن مُقبلات على مرحلة الزواج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عبد الله، 2007)، التي أوصت بأهمية ارتباط منهج التربية الإسلامية في التعليم الثانوي بالمشكلات والقضايا المعاصرة. وترى الباحثة أنه من الضروري أن يكون لدى الطالبات علم ودراية يمثل هذه الموضوعات لمعرفة الحكم الشرعي فيها من مصادر موثوق بها.

عرض نتائج السُّؤال الثاني: ما درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلِّمات التربية الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السُّؤال تم تحليل استجابات مُجتمع الدِّراسة من مُعلِّمات التربية الإسلامية وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموضوعات الاستبانة، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد مُجتمع الدِّراسة من المعلمات حول أهمية تضمين كتاب الفقه للمرحلة الثانوية بعض موضوعات الحياة الزوجية مُرتبة تنازلياً حسب قيمة المتوسط الحسابي والنسبة المئوية.

م	موضوع	تقدير درجة أهمية تضمين الكتاب المقرر للموضوع					النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
1	حقوق الزوجين	112	76	42	8	1	84.2%	0.880	عالية جداً
	٪	46.9	31.8	17.6	3.3	0.4			
2	أحكام النكاح	105	86	38	9	1	83.8%	0.868	عالية
	٪	43.9	36.0	15.9	3.8	0.4			
3	أحكام الحيض	113	75	37	12	2	83.8%	0.933	عالية
	٪	47.3	31.4	15.5	5.0	0.8			
4	أحكام الطلاق	108	80	38	10	3	83.4%	0.930	عالية
	٪	45.2	33.5	15.9	4.2	1.3			

أ. مها علي خرصان النباتي

مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم 127 المجلد (2) العدد (2) يونيو 2025

درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلِّمات ومُشرفات التربية الإسلامية

أ. مها علي خرصان النباتي

م	موضوع	تقدير درجة أهمية تضمين الكتاب المقرر للموضوع					النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
		عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً			
	الكفاءة بين الزوجين في الإسلام	36.0	36.8	20.1	5.9	1.3			
17	الإيلاء	90	78	56	12	3	4.00	0.964	عالية
		37.7	32.6	23.4	5.0	1.3			
18	أحكام النفاس	90	83	45	18	3	4.00	0.992	عالية
		37.7	34.7	18.8	7.5	1.3			
19	أحكام البلوغ	92	71	54	17	5	3.95	1.042	عالية
		38.5	29.7	22.6	7.1	2.1			
20	أحكام الجنابة	95	78	33	25	8	3.95	1.122	عالية
		39.7	32.6	13.8	10.5	3.3			
21	الظهار	84	80	57	12	6	3.94	1.008	عالية
		35.1	33.5	23.8	5.0	2.5			
22	الفيء	85	75	56	14	9	3.89	1.075	عالية
		35.6	31.4	23.4	5.9	3.8			
23	غلاء المهور	81	69	64	21	4	3.85	1.044	عالية
		33.9	28.9	26.8	8.8	1.7			
24	أحكام الحمل	75	79	56	22	7	3.81	1.071	عالية
		31.4	33.1	23.4	9.2	2.9			
25	وسائل منع الحمل	63	79	62	25	10	3.67	1.102	عالية
		31.4	33.1	23.4	9.2	2.9			
26	أحكام الإجهاض	60	69	70	21	19	3.54	1.187	عالية
		25.1	28.9	29.3	8.8	7.9			
27		62	61	67	26	23	3.47	1.253	عالية

درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلِّمات ومُشرفات التربية الإسلامية

أ. مها علي خرصان النباتي

م	موضوع	تقدير درجة أهمية تضمين الكتاب المقرر للموضوع	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
	الفحص الطبي قبل الزواج	%	25.9	25.5	28.0	10.9	9.6			
28	تعدد الزوجات	ت	50	66	70	32	21	3.38	1.207	متوسطة
	تعدد الزوجات	%	20.9	27.6	29.3	13.4	8.8			
29	زواج المسيار	ت	56	62	66	25	30	3.37	1.293	متوسطة
	زواج المسيار	%	23.4	25.9	27.6	10.5	12.6			
30	التلقيح الصناعي	ت	44	60	70	32	33	3.21	1.279	متوسطة
	التلقيح الصناعي	%	18.4	25.1	29.3	13.4	13.8			
31	الأمراض الجنسية	ت	46	54	70	42	27	3.21	1.259	متوسطة
	الأمراض الجنسية	%	19.2	22.6	29.3	17.6	11.3			
	درجة أهمية تضمين كتاب الفقه للمرحلة الثانوية بعض موضوعات الحياة الزوجية من وجهة نظر مُعلِّمات التربية الإسلامية ككل.									
								3.91	0.840	عالية

من خلال الجدول رقم (3) يتضح أن هناك موافقة على درجة أهمية تضمين كتاب الفقه للمرحلة الثانوية بعض موضوعات الحياة الزوجية من وجهة نظر مُعلِّمات التربية الإسلامية؛ حيث جاءت بدرجة أهمية (عالية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.91 من 5)، وهو متوسط يقع ضمن الفئة الرابعة من فئات مقياس ليكرت الخماسي (3.40 إلى 4.19)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة أهمية (عالية).

- جاء موضوع (حقوق الزوجين) بالمرتبة الأولى من حيث استجابة أفراد الدراسة عليها بدرجة أهمية (عالية جداً) بمتوسط حسابي (4.21)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الخامسة من مقياس ليكرت الخماسي، والتي تبدأ مما بين (4.20 و 4.40)، ونسبة مئوية بلغت (84% و 88%).

- جاءت الموضوعات الآتية: (أحكام النكاح، وأحكام الحيض، وأحكام الطلاق، وأحكام العدة، وأحكام الخطبة، وأحكام الاستحاضة، واختيار الزوجين، وأحكام الرجعة، وحقوق الأولاد، وأحكام الخلع، وأحكام الرضاعة، وأحكام الحضانة، وأهداف الزواج، واللعان بين الزوجين، والكفاءة بين الزوجين في الإسلام، والإيلاء، وأحكام النفاس، وأحكام البلوغ، وأحكام الجنابة، والظهار، والفийء، وغلاء المهور، وأحكام الحمل، ووسائل منع الحمل، والإجهاض، والفحص الطبي قبل الزواج) بالمرتبة

الثَّانية إلى المرتبة السابعة والعشرين من حيث استجابة أفراد الدِّراسة عليها بدرجة أهمية (عالية)؛ حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الموضوعات ما بين (3,47 و 21,4) بالمرتبة الثَّانية إلى المرتبة السابعة والعشرين من حيث استجابة أفراد الدِّراسة عليها بدرجة أهمية (عالية)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرَّابعة من مقياس ليكرت الخماسي، والتي تبدأ مما بين (3,40 و 4,19)، ونسبة مئوية من (68%) إلى (83.8%).

- في حين جاءت الموضوعات الآتية: (تعدُّد الزوجات، وزواج المسيار، والتلقيح الصناعي، والأمراض الجنسية) بالمرتبة الثامنة والعشرين إلى المرتبة الحادية والثلاثين من حيث استجابة أفراد الدِّراسة عليها بدرجة أهمية (متوسطة)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الموضوعات ما بين (3.38 و 3.21)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثَّالثة من مقياس ليكرت الخماسي، والتي تبدأ مما بين (2.60 و 3.39)، ونسبة مئوية من (52%) إلى (67.8%).

وتعزو الباحثة حصول أغلب الموضوعات على درجة أهمية (عالية) إلى استشعار المعلّمت وفهمهنّ لطبيعة المرحلة العمرية؛ لأن الطالبات في هذه المرحلة مُقبلات على الزواج وتكوين الأسرة، فمعرفة حقوق وواجبات الزوجين تجاه بعضهما تمثل سياقاً آمناً يحفظ للأسرة سلامتها وطُمأنينتها، وتتنفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (السييلة، ٢٠١٣)، حيث إن إدراك الطالبات للدور المنوط بهنّ تجعل لديهن القدرة على تجاوز ما قد يعترض طريق حياتهن الزوجية، وربما يرجع حصول موضوع (الأمراض الجنسية) على الترتيب الأخير بدرجة أهمية (متوسطة) إلى قلة انتشارها في مجتمعنا، وترى الباحثة وإن وجدت حالات نادرة وقلة فإن الوقاية خير من العلاج، أنه لا بد من إتقاء الشر قبل وقوعه فعلى القائمين بالمناهج أن يهتموا بمثل هذه الموضوعات وتضمينها في مناهج التربية الإسلامية.

عرض نتائج السُّؤال الثَّالث: هل تُوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية بين مُشرفات ومُعلِّمات التربية الإسلامية؟

للإجابة عن هذا السُّؤال قامت الباحثة بإجراء اختبار "ت" لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي تقدير درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية بين مُشرفات ومُعلِّمات التربية الإسلامية، ويوضح الجدول (7) نتيجة اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات:

جدول (4) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق في تقدير درجة أهمية تضمين كتاب الفقه للمرحلة الثانوية بعض موضوعات الحياة الزوجية بين مُشرفات ومُعلِّمات التربية الإسلامية.

الموضوع	طبيعة العمل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الموضوعات ككل	مشرفة	40	4.02	0.846	عالية	0.779	0.437
	معلمة	239	3.91	0.840	عالية		

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُشرفات ومعلّّّات التربية الإسلامية في تقدير درجة أهمية موضوعات الحياة الزوجية ككل؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة في اختبار (ت) تساوي (0.437)، وهي قيمة غير دالة لأنها أكبر من المفروضة (عند مستوى دلالة (0.05)).

وتُعزى هذه النتيجة إلى الخبرة الكافية بما يتضمنه منهج الفقه بحكم طبيعة العمل وممارستهن في الميدان، مما يجعل لديهن المقدرة على معرفة درجة أهمية تضمين كتاب الفقه لبعض موضوعات الحياة الزوجية، ومما يؤيد ذلك ما أوصت به دراسة (الحارثي، 2010)، حيث أوصت بإجراء دراسة عن دور المناهج في تهيئة البنات للحياة الزوجية. وكذلك دراسة (الجهني، 2009)، التي أوصت بأهمية وضع معلومات عامة عن الحياة الزوجية في بعض مواد الدراسة لطلبة المرحلة الثانوية.

استنتاجات الدراسة، وتوصياتها، ومقترحاتها

أولاً: ملخص الاستنتاجات: توصلت الدراسة الحالية إلى الاستنتاجات الآتية:

- أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن درجة تقدير مشرفات التربية الإسلامية كانت عالية حيث جاء متوسطها الحسابي (4.02) ونسبة (80.4%).
- أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن درجة تقدير معلّّّات التربية الإسلامية كانت عالية حيث جاء متوسطها الحسابي (3.91) ونسبة (78.2%).
- أظهرت نتائج الدراسة الحالية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مشرفات ومعلّّّات التربية الإسلامية في تقدير درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية.

ثانياً: توصيات الدراسة: في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثه توصي بما يأتي:

- ضرورة تضمين موضوعات الحياة الزوجية التي توصلت إليها الدراسة في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية وتطويره في ضوءها؛ حيث جاءت بدرجة أهمية عالية من وجهة نظر المعلّّّات والمُشرفات.
- إعداد أنشطة مصاحبة للمنهج تعمل على توعية الطالبات بموضوعات الحياة الزوجية التي توصلت إليها الدراسة.

ثالثاً: مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة تحليلية لمحتوى مقرر الفقه في المرحلة الثانوية في ضوء موضوعات معاصره تهتم بحاجات الطالبات ومشكلاتهن.

- إجراء دراسة مماثلة لدرجة تضمين كتاب الفقه بعض موضوعات الحياة الزوجية من وجهة نظر الطالبات.
- القيام بدراسة تطويرية لمحتوى كتاب الفقه للمرحلة الثانوية في ضوء موضوعات الحياة الزوجية وقضاياها المعاصرة.

المراجع

- القرآن الكريم.
- الأنصاري، عبد العزيز. (2010م). أصول التربية المعاصرة، الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، أحمد. (2010م). الوجيز في تربية الطفل في الإسلام، الرياض: مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- أحمد، هيام حمد. (2011م). مدى تضمين محتوى التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية لقضايا فقه الواقع. [رسالة ماجستير] غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الأقصري، يوسف. (2002م). كيف نفهم الشباب ونتعامل معهم؟، القاهرة: دار اللطائف، مصر.
- باشا، عدنان. (2000م). النكاح وأصول الزواج في الإسلام، القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع، جمهورية مصر العربية.
- البهوتي، منصور بن يونس. (2003م). الروض المربع شرح زاد المستقنع، بيروت: دار الفكر للطباعة. ط1.
- التقرير الشهري لوزارة العدل 2018. <https://an7a.com/2018/01/30/>
- توصيات المؤتمر العالمي الرابع للتعليم الإسلامي. (1982م). مكة المكرمة المركز العالمي للتعليم الإسلامي. جامعة أم القرى. https://m.box.com/shared_item/https%3A%2F%2Fapp.box.
- التويجري، محمد بن إبراهيم. (2003م). مختصر الفقه الإسلامي وأدلته، عمان: بيت الأفكار الدولية، ط3.
- الجلال، محمد أحمد. (2008). مدى توافر بعض القضايا العلمية والمستجدات المعاصرة في كتب التربية الإسلامية المقررة على طلبة المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، مجلة الدراسات والبحوث التربوية، اليمن. مج 22، 37-92.
- الجهني، عبد العزيز. (2009م). تأهيل الزوجات للحياة السعودية في المجتمع السعودي، الرياض: مطابع أضواء البيان.
- الحارثي، دولة جار الله. (٢٠١٠م). دور التربية الإسلامية في تهيئة البنات للحياة الزوجية، [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة أم القرى.
- حسين، عبد القادر. (2008م). حقوق الأولاد في النسب والحضانة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- حصوة، عبد السلام. (2013م). أسس اختيار الزوجين في الكتاب والسنة، عمان: الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- الرومان، عبد الرؤوف. (٢٠١٣م)، تحليل محتوى كتاب الفقه للصف الثالث الثانوي في الجمهورية اليمنية في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة. مج4، ع9، مجلة أماراباك الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، الولايات المتحدة الأمريكية.
- زين العابدين، سهيلة. (2010م). زواج المسير هل تنطبق عليه أحكام الزواج والطلاق والخلع والتعدد في الإسلام؟، الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع.

درجة أهمية تضمين بعض موضوعات الحياة الزوجية في كتاب الفقه للمرحلة الثانوية من وجهة نظر مُعلّّّّات ومُشرفات التربية الإسلامية

أ. مها علي خرصان النباتي

سالم، محمد محمد، والعتيبي، صالح بن سعود. (2006م). تطوير مقررات الفقه للمرحلة الثانوية في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة، جامعة الملك سعود، إدارة النشر العلمي والمطابع.

السلخي، محمود. (2014م)، دراسة تحليلية للقضايا الفقهية المعاصرة في كتاب الثقافة الإسلامية في الأردن. مجلة العلوم التربوية، جامعة الملك سعود. مج 26 ع 22.

شلي، محمود. (2005م). المؤسسات التربوية في الوطن العربي ودورها في تنشئة الطفل، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية للنشر والتوزيع.

شلهوب، محمد بن عبد العزيز. (2013م). تحليل محتوى مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط في ضوء الحاجات الدينية اللازمة للطلاب. [رسالة ماجستير غير منشورة]، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض. .

صالح، عبد القادر. (2011م). الرجعة في الفقه الإسلامي، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

العساف، عهود عبد العزيز. (٢٠١١م). دراسة تقييمية للبرامج الإرشادية للمقبلين على الزواج في مشروع ابن باز الخيري في الرياض، [رسالة ماجستير غير منشورة]، الخدمة الاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض.

العسال، أحمد وآخرون. (2009م). ميثاق الأسرة في الإسلام، الرياض: دار الرواد، اللجنة الإسلامية العالمية للمرأة والطفل.

العسكر، منصور عبد الرحمن. (2009م). اتجاهات الأسرة السعودية نحو الدورات التدريبية في العلاقات الزوجية، [ورقة قدمت في ندوة الأسرة السعودية والمتغيرات المعاصرة]، المؤتمر العلمي للجمعية السعودية لعلم الاجتماع، التغيرات المعاصرة للأسرة السعودية. الرياض: الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية.

عطا، إبراهيم محمد. (2005م). المرجع في تدريس التربية الإسلامية، القاهرة: مركز الكتاب الجديد للنشر.

العمر، نوف علي محمد. (2015م). تحليل محتوى مقرر الفقه للمرحلة الثانوية في ضوء القضايا الفقهية المعاصرة المتعلقة بأحكام المرأة. [رسالة ماجستير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس، الرياض.

عمرو، عبد الفتاح. (١٩٩٦م). السياسة الشرعية في الأحوال الشخصية، عمان: دار النفائس ط1.

العزي، فرحان سالم. (2009م). دور أساليب التفكير ومعايير اختيار الشريك وبعض المتغيرات الديموغرافية في تحقيق مستوى التوافق الزوجي، [رسالة دكتوراه]، كلية التربية، جامعة أم القرى.

العياصرة، وليد رفيق. (2010م). التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية، عمان، دار المسيرة، ط (1)، الأردن

الفوزان، صالح فوزان. (2004م). المختصر الفقهي، القاهرة: دار الآثار للنشر والتوزيع.

الفوزان، صالح، محمد. (2014م). إنشاء بنوك المني، دراسة فقهية، مجلة الدراسات الإسلامية. مج ٢٦، ع ٣٤.

الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2005م). القاموس المحيط، بيروت: مؤسسة الرسالة، ط8.

القبلان، علي. (2008م). أصول التربية الإسلامية، عمان: دار الراية للنشر والتوزيع.

القحطاني، ثابت بن سعيد آل كحلان. (2009م). مدى تناول مقررات الفقه بالمرحلة المتوسطة للقضايا الفقهية المعاصرة واتجاهات الطلاب نحو دراستها، [رسالة دكتوراه منشورة]، جامعة أم القرى، كلية التربية.

رؤية استشرافية لمعايير تقويم التعليم المدرسي المدمج بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي

د. نوف علي المرعي

أستاذ التخطيط التربوي المساعد، جامعة البحرين

nalmoray@uob.edu.bh

د. موسى جعفر فتيل يوسف

أستاذ الإدارة التربوية المساعد، جامعة البحرين

mfateel@uob.edu.bh

الملخص:

هدف البحث الحالي إلى وضع رؤية استشرافية لمعايير تقويم التعليم المدرسي المدمج في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، واعتمد البحث أسلوب دلفي للدراسات الاستشرافية في عملية جمع البيانات وتحليلها؛ حيث تكونت أداة البحث من استبانة مفتوحة في مرحلتها الأولى، ومغلقة في المرحلة الثانية، وطبقت على عينة البحث المكونة من (10) خبراء تربويين في مجال تكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم والتربية من مختلف دول مجلس التعاون. وأسفرت نتائج تطبيق جولات دلفي الثلاث عن عدد من النتائج، ومن أهمها بناء معايير لتقويم التعليم المدرسي المدمج في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية؛ وتتكون من أربعة معايير، ويتضمن داخلها (62) محكاً؛ وهذه المعايير هي: الأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، والأنشطة التعليمية، والتقويم.

الكلمات المفتاحية: رؤية استشرافية، المعايير، تقويم التعليم، التعليم المدمج، دول مجلس التعاون الخليجي.

A Foresighted Vision for Evaluating Integrated School Education in the Gulf Cooperation Council Countries

Abstract

This study aims to develop a forward-looking vision for the standards used to evaluate integrated school education within the Gulf Cooperation Council (GCC) countries. The research employed the Delphi method, a widely recognized approach for forward-looking studies, to collect and analyze data. The study utilized two phases of questionnaires: an open-ended questionnaire in the first phase and a closed-ended questionnaire in the second phase. The sample consisted of 10 educational experts in the fields of educational technology, measurement, evaluation, and education from various GCC countries. The results from the three rounds of the Delphi method revealed several key findings, the most significant of which was the establishment of standards for evaluating integrated school education in the GCC. These standards comprise four main categories and include a total of 62 criteria. These standards are: educational objectives, educational content, educational activities, and evaluation.

Keywords: Foresighted vision, standards, educational evaluation, integrated education, GCC.

مقدمة البحث:

شهدت دول العالم خلال فترة جائحة كوفيد 19 (Covid 19) تحدي استمرارية التعليم، وحصول الطلبة من المراحل الدراسية المختلفة على هذا الحق، مع توفير تعليم ذي نوعية جيدة، وتحولت من أجل تحقيق هذا الهدف الكثير من النظم التعليمية إلى التعليم الإلكتروني أو المدمج.

ودول مجلس التعاون لدول الخليج العربي لم تكن بمعزل عما يجري حولها فقد شهدت دولة الكويت أطول مدة إغلاق كامل للمدارس بين (85% - 93%) من إجمالي أيام التدريس، في حين أن سلطنة عمان شهدت أطول فترات إغلاق جزئي للمدارس (75%) على الأقل من إجمالي أيام التدريس، أما البحرين فكانت فيها المدارس مفتوحة بالكامل لأقل من 5% من إجمالي أيام التدريس، UNESCO (2021b)، وهذا يبين أن هنالك تبايناً بين دول مجلس التعاون الخليجي في مسألة إعادة افتتاح المدارس فترة الجائحة، وهذا يتطلب تقييماً للإجراءات التي تم اتخاذها ومدى تأثيرها على الطلبة مع الأخذ بعين الاعتبار النتيجة التي توصل إليها تقرير اليونسكو أن تأثير الجائحة كان أقل على البلدان المرتفعة الدخل؛ حيث أغلقت المدارس لفترات أقصر، وتمكّن الطلاب من الوصول بشكل أكبر إلى التعلم عبر الإنترنت (UNESCO, 2021).

هذا الأمر أثار العديد من التساؤلات حول أهمية وجود معايير لتقويم التعليم والتعلم المدمج؛ حيث أكدت دراسة وصفي وآخرين (Wasfy & et.al, 2021) الحاجة لمعايير للتعليم المدمج، كما أوصت اليونسكو (2020) في الدليل المخصص لصانعي السياسات في التعليم عن بعد بدعم المعلمين وتدريبهم على صناعة المحتوى التعليمي وأساليب التقويم المناسبة ووضع الخطط التربوية ذات الصلة بالتعلم عن بعد.

وفي هذا الإطار يعرف الباحثان المعايير إجرائياً في البحث الحالي بأنها المبادئ التوجيهية التي تحكم استخدام التعليم المختلط؛ حيث تركز على كفاءة العمليات التي تجرى أثناء تطبيق التعليم المدمج في العملية التعليمية.

ويقوم التعليم المدمج على دمج التواصل الإلكتروني والتواصل وجهاً لوجه بين الطاقم التدريسي والطلبة، أو بين الطلبة أنفسهم في المقرر الدراسي وفق ما أشارت إليه دراسة بنق وتينشونك (Ping & Tianchong, 2017)، فهو خليط من التعليم الإلكتروني والتعليم وجهاً لوجه (Bowyer & Chambers, 2017).

ويرى الباحثان أن هناك خلطاً لدى عديد من الباحثين بين التعليم الإلكتروني من جهة والتعليم المدمج من جهة أخرى؛ فالأول أي التعليم الإلكتروني هو التعليم الذي يتم بشكل كامل عن طريق الوسائل الإلكترونية، أما التعليم المدمج فيتفق الباحثان مع تعريف بنق وتينشونك (2017) بأنه التعليم الذي

يستخدم فيه المعلم التعليم وجهًا لوجه مع التعليم الإلكتروني. ويمكن القول إن التعليم الإلكتروني يشمل جميع أشكال التدريس والتعلم المعززة باستخدام التقنيات الرقمية سواء بشكل كامل عبر الإنترنت (سواء كان متزامنًا أو غير متزامن)، أما التعليم المدمج فهو يعتمد على دمج التعليم عبر الإنترنت والتعليم وجهًا لوجه؛ حيث تتم المكونات عبر الإنترنت بشكل متزامن أو غير متزامن أو كمزيج من كليهما، والتدريس وجهًا لوجه ويتم مزجه مع المواد والأنشطة عبر الإنترنت واستكمالها (OECD, 2023).

وتشير دراسة سالونون، وتابني وساهنون (Salonen, Tapani, & Suhonen, 2021) إلى أن تحليل التعلم المدمج يساعد التربويين على تعرّف جدوى عملية التعلم، ويساعدهم أيضًا على قياس فعالية التدخل، وتحسين تدريس الوحدات الدراسية؛ لذا يرى الباحثان أن وجود معايير عامة وفرعية ستساعد على بلورة قاعدة للحكم على جدوى هذا النوع من التعليم.

إلا أن هناك معيقات أو تحديات متعددة تحول دون استعمال التعليم المدمج بشكل فعال ومناسب، ومنها: ضعف القدرة على استخدام المعلمين له بشكل فعال، وتعدد تعاريف التعليم المدمج أو المزيج، إضافةً إلى نقص معايير قياس فعالية هذا النوع من التعليم (Mirriahi, Alonzo, & Fox, 2015)، ويرى أنوبا وكهايا (Anoba & Cahapay, 2020) أن المعلمين يتمسكون بالنماذج التدريسية التقليدية أكثر من التعليم المدمج، ويجدون صعوبة كبيرة في تضمين الطرائق الحديثة التي تقوم على التعلم المختلط والتعلم عن بعد، ومنها ما يتعلق بالمحتوى الدراسي فالمعلمون يفضلون إعادة استخدام المحتوى من التعليم التقليدي لدوراتهم الدراسية؛ لأن المحتوى المقدم عبر الإنترنت يحتاج إلى تحسين جودته (Gounopoulos et al., 2017)؛ ولذا أوصت اليونسكو (2020) في الدليل المخصص لصانعي السياسات في التعليم عن بعد بدعم المعلمين وتدريبهم على صناعة المحتوى التعليمي وأساليب التقويم المناسبة ووضع الخطط التربوية ذات الصلة بالتعلم عن بعد.

ويشير الباحثان في هذا الصدد إلى ظهور عديد من الفرص لتوظيف التعليم المدمج وخصوصاً بعد جائحة كوفيد 19 حيث ساعدت بعض الأنظمة التعليمية على ذلك، وخصوصاً تلك البلدان التي تملك البنية التحتية الملائمة لتقديم هذا النوع من التعليم، والوعي باستخدام هذا التكنولوجيا في الحياة اليومية، ومنها الأنظمة التعليمية لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي.

وأكد تقرير صادر عن جامعة كولمبيا البريطانية ثمانية معايير لتقويم التعليم والتعلم المدمج، وهي: أن يتم تحديد المعرفة المطلوبة مسبقًا والتي ينبغي على المتعلم إكمالها بنجاح، وربط تقييم المتعلم بنتائج التعلم والمحتوى وأنشطة التعلم، وينبغي أن ينشط المحتوى المعرفة المسبقة للمتعلم، وتصميم طرق التقييم لقياس التعلم على مجموعة متنوعة من المستويات (مثل الحقيقة، والمفهوم، والعملية، والتفكير النقدي، وحل المشكلات)، ويشتمل على مجموعة متنوعة من طرق تقييم المتعلم (مثل الاختبارات القصيرة وأنشطة المطابقة والتفكير

وأُسئلة المناقشة والأنشطة أثناء العمل وما إلى ذلك) والتي يمكن أن تكون تكوينية وتلخيصية، وتوفير فرص لممارسة المتعلم والتنقل بين المستويات، وتقديم ملاحظات مفيدة وذات صلة بالمتعلم في حالة استخدام الاختبارات أو الاختبارات الإلكترونية (أي عدم الاكتفاء بقول "غير صحيح")، واشتمال التقييم على نماذج للدرجات والواجبات المكتملة جزئياً (British Columbia Ministry of Education, 2010)، ويمكن للمعلمين أن يوثقوا ممارساتهم ونتائجهم في التعليم والتعلم المدمج على غرار التطوير المهني، ومكافأة الأنشطة الأكاديمية المتميزة في التعليم المدمج (Lin, Wang, & Graham, 2019).

والجدير بالذكر هنا أن دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي قامت بجهود كبيرة في تضمين التكنولوجيا في العملية التعليمية؛ فعلى سبيل المثال، قامت دولة الإمارات العربية المتحدة بتأسيس نموذج التعلم الافتراضي قبل جائحة كورونا، وتم توجيه الأدوات والموارد والخطط والبنية التحتية بسلسلة إلى نموذج افتراضي كامل، وبما يضمن استمرارية التعليم في فترة واحدة حيث تمكنت الوزارة من الوصول إلى نسبة 90% من خريطة التعلم المدمج (مكتب التربية العربي لدول الخليج، 2022)، وبناء عليه تم تطبيق نموذج التعليم المدمج خلال العام الدراسي 2022 للحفاظ على مكتسبات ومهارات هذا النوع من التعليم، وإنشاء منظومة داعمة لإعادة تأهيل الطلبة للعودة للمدارس (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2022).

وأصدرت مملكة البحرين دليلاً إرشادياً يشتمل على تفاصيل تتعلق بالإطار التنظيمي للتعليم المدمج، ويشمل طريقة تنظيم الجدول المدرسي وعدد الصفوف للتعلم المدمج ويشمل طريقة تنظيم الجدول المدرسي وعدد الصفوف والمرافق، وسبل ضمان توافر الشروط الصحية، وضوابط الالتزام بتعليمات الدوام المدرسي والإجراءات المدرسية تجاه المخالفات الطلابية، ويتضمن وصفاً مفصلاً لطريقة تطبيق التعلم المدمج وآلياته (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2021).

من هنا يجد الباحثان أهمية وضع معايير مفصلة للحكم على جدوى التعليم المدرسي المدمج في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، وخصوصاً بعد الطفرة الكبيرة التي انتهجتها هذه الدول في التعليم المدمج خلال الجائحة؛ لذلك يتناول البحث الحالي إعداد معايير مقترحة لتقويم التعليم والتعلم المدمج في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

مشكلة البحث:

وعلى الرغم من الجهود الكبيرة التي قامت بها الجهات المسؤولة عن رسم السياسات التعليمية ومراقبتها في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي بمجال التحول الرقمي، وخصوصاً في المجال التربوي، إضافةً إلى توفير البنية التحتية اللازمة، وتهيئة المناهج التعليمية نحو ذلك - فإنها واجهت إشكالية كبيرة نحو سد الفارق

التعليمي بعد فترة الجائحة؛ إذ حاولت دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية معالجة موضوع الفاقد التعليمي من خلال تأسيس برامج تعتمد أساساً على التعليم المدمج، مثل البرنامج التكاملي الذي أصدرته سلطنة عمان، وتم تطبيقه عند عودة الطلبة إلى المدارس لتقليل الفاقد التعليمي من المهارات والمعارف، في حين اعتمدت المملكة العربية السعودية على الاختبارات التشخيصية بهدف قياس الفاقد التعليمي، وبناء عليه تم توفير مبنى بث فضائي يقدم شروحات يومية للدروس وبثها باستعمال مختلف الأدوات الرقمية (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، 2021).

لذا أوصت دراسة الحازمي (2020) بتقييم تجربة تطبيق التعلم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد 19 ، والاستفادة من نتائج هذا التقييم في تطبيق التعلم المدمج في مرحلة ما بعد الجائحة. وأوصت دراسة برهومي (2022) أيضاً بضرورة تحديد معايير تصميم بيئة التعليم المدمج المناسبة لتحقيق الأهداف والغايات المطلوبة، وفي نفس السياق أوصت دراسة عفيفي، العمري وزيدان (2016) بإجراء دراسة حول تفاعل الطلبة مع مقررات التعلم الإلكتروني وتأثيرها على عملية التعلم، إضافةً إلى مراجعة معايير المستحدثات التعليمية في بيئة التعلم الإلكتروني.

هذا الأمر أثار تساؤلاً لدى الباحثين في المجال التربوي حول مدى جدوى أساليب تقويم التعليم المدرسي المدمج في دول مجلس التعاون، وبناء على ما تقدم، يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما السيناريوهات المستقبلية لتطوير تقويم التعليم المدرسي المدمج في دول مجلس التعاون الخليجي؟

أسئلة البحث:

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما معايير تقويم التعليم المدرسي المدمج في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية؟
2. ما أبرز التحديات التقنية والإدارية والبشرية التي قد تواجه تطبيق معايير تقويم التعليم المدرسي المدمج المستقبلية في دول مجلس التعاون الخليجي؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الآتي:

1. إعداد معايير تقويم التعليم المدرسي المدمج في دول مجلس الخليجي.
2. كشف أبرز التحديات التقنية والإدارية والبشرية التي قد تواجه تطبيق معايير تقويم التعليم المدرسي المدمج المستقبلية في دول مجلس التعاون الخليجي.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث من أهمية الموضوع محل البحث وهو معايير تقويم التعليم المدرسي المدمج، وخصوصاً بعد توسع انتشار التعليم الإلكتروني في مختلف دول العالم، والإقبال المتزايد على هذا النوع من التعليم، كما تنبع أهمية البحث الحالية من الأمور الآتية:

1. حداثة الموضوع وقلة الدراسات التي تناولت موضوع معايير تقويم التعليم والتعلم المدمج المدرسي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.
2. سد الفجوة في موضوع معايير تقويم التعليم والتعلم المدمج المدرسي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.
3. قد تفيد هذه المعايير صانعي السياسات التعليمية في تكوين رؤية استشرافية حول معايير تقويم التعلم المدمج.
4. قد تفيد هذه السيناريوهات المعتمدة للمعايير التربويين وصناع القرار في أثناء التخطيط للبرامج التعليمية في توظيف التعليم المدمج أثناء الأزمات.

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي المنهج الاستشرافي باستخدام أسلوب دلفي، وذلك عن طريق جمع تصورات الخبراء المختصين الذين تم اختيارهم قصدياً، ومن ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التعلم الإلكتروني، والقياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس، والتربية. ويقوم أسلوب دلفي على الخطوات الآتية:

- تحديد قائمة الخبراء.
- شرح الموضوع للخبراء.
- تحديد الأسئلة.
- إرسال الاستبانة للخبراء (الجولة الأولى).
- تجميع آراء الخبراء وإعادة صياغتها.
- إرسال المعايير للخبراء (الجولة الثانية).
- تحليل الاستجابات وتقديم نسب التوافق عن طريق النسب المئوية.
- تقريب الاستجابات المتشابهة وحذف المختلفة؛ حيث قام الباحثان بتصنيف الاستجابات وإعادة صياغة العبارات المتشابهة، وحذف العبارات التي لم تحصل على نسبة توافق 80% فأكثر.
- إرسال الاستجابات للخبراء للوصول للتوافق؛ وتم توزيع الاستبانات عن طريق (Google form).
- جمع الاستجابات وتحليلها إحصائياً؛ مع الحفاظ على سرية الاستجابات.

■ وضع المعايير النهائية التي توافق عليها الخبراء.

وبناء على أسلوب دلفاي للدراسات الاستشرافية؛ فقد تم تصنيف قبول أو تعديل أو رفض المعايير أو المحكات حسب الآتي:

- المعايير أو المحكات التي تحصل على نسبة الموافقة (90%) فأكثر، يتم قبولها.
- المعايير أو المحكات التي تحصل على نسبة الموافقة (80%) فأكثر، يتم إعادة صياغتها وتعرض من جديد على السادة الخبراء.
- المعايير أو المحكات التي تحصل على نسبة الموافقة أقل من (80%)، يتم استبعادها.

مجتمع البحث وعينته:

يتكون مجتمع من جميع من يتعامل مع معايير ومحكات تقويم التعليم المدرسي المدمج بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، سواء كانوا معلمين أو مشرفين أو خبراء، أما عينة البحث فقد تم اختيارها بشكل قصدي عن طريق الباحثين، ويبلغ عددهم (10) خبراء في مجال التعلم الإلكتروني، والقياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس، والتربية؛ ويعد عددهم مقبولا علميًا حسب أسلوب الدراسات الاستشرافية دلفاي؛ حيث بينت دراسة هلوليل وجمبتيس (Hallowell & Gambatese, 2010) أن أقل عينة لتطبيق هذا النوع من الأساليب هو 8 خبراء.

أدوات البحث:

بناء على الدراسات السابقة التي استخدمها الباحثان فيها أسلوب دلفي، تم استخدام الاستبانة المفتوحة في الجولة الأولى (الملحق رقم 1)، وتكونت الاستبانة من محورين رئيسيين:

المحور الأول: بيانات الخبراء:

يتكون من الاسم، المؤهل العلمي/ الدرجة العلمية/ الاختصاص/ الوظيفة/ جهة العمل.

المحور الثاني: الأسئلة:

1. ما المعايير الرئيسية التي ينبغي مراعاتها عند تقويم التعليم والتعلم المدمج المدرسي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي؟
2. ما المحكات التي ينبغي مراعاتها عند تقويم التعليم والتعلم المدمج المدرسي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي؟
3. ما التحديات التي تواجه عملية وضع معايير لتقويم التعليم والتعلم المدمج المدرسي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي؟

تحليل النتائج وتفسيرها:

صمم الباحثان استبانة مفتوحة باستخدام أسلوب دلفي، وتم عرضها على الخبراء (الملحق رقم 2)، وعددهم (10) خبراء من بعض الجامعات في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية.

واحتوت الاستبانة على ثلاثة أسئلة رئيسة حول معايير تقويم التعليم المدرسي المدمج في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

1. تحليل نتائج الجولة الأولى:

قدمت الاستبانة في الجولة الأولى لخبراء في مجال تكنولوجيا التعليم والقياس والتقويم والتربية، وترك لهم حرية كتابة المعايير والمحكات لتقويم التعليم والتعلم المدرسي المدمج، وبعد تطبيق أداة البحث في الجولة الأولى تم جمع الاستجابات وتصنيف عباراتها، وقد بلغ عدد المعايير (12) معياراً، يندرج تحتها (96) محكاً، وتمت إعادة صياغة بعض المعايير بما يتوافق حسب دورها ووظيفتها وترتيبها وحذف المتشابه في مضمونه؛ لتبلغ (4) معايير و(63) محكاً نتائج الجولة الأولى حسب آراء السادة الخبراء، وفق ما هو مبين في الجدول (1).

جدول (1) المعايير والمحكات حسب مخرجات الجولة الأولى للخبراء

المعايير الرئيسية	م	المحك
الأهداف التعليمية	1	اشتقت الأهداف التعليمية من فلسفة التعليم في دول المجلس.
	2	تراعي الأهداف العامة المجالات الثلاث (المعرفية والمهارية والوجدانية).
	3	تتنوع الأهداف المعرفية وفق مستويات بلوم.
	4	تراعي الأهداف المهارية مهارات القرن الحادي والعشرين.
	5	تناسب الأهداف الوجدانية مع طبيعة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي.
	6	ترتبط الأهداف التعليمية بشكل وثيق مع البعد الوطني والاجتماعي.
	7	تركز الأهداف التعليمية على بناء الجانب الاجتماعي لدى المتعلمين.
	8	تناسب مع كثافة المناهج الدراسية.
	9	تناسب نسبة التعلم مع المخرجات المنصوص عليها في كل مادة دراسية.
	10	يتناسب محتوى المواد الدراسية مع خصائص المتعلمين في التعليم المدرسي المدمج.
المحتوى التعليمي	11	توجد مستويات معيارية محددة للمعارف التي ينبغي تعلمها بشكل واضح في التعليم المدرسي المدمج.
	12	توجد مستويات معيارية محددة للمهارات التي ينبغي تعلمها بشكل واضح في التعليم المدرسي المدمج.
	13	توجد مستويات معيارية محددة للجوانب الوجدانية التي ينبغي تعلمها بشكل واضح في التعليم المدرسي المدمج.
	14	يرتبط محتوى المواد الدراسية للتعليم المدرسي المدمج مع حياة المتعلم.
	15	يخلق التعليم المدرسي المدمج فرصاً للتفاعل بين المعلمين والمتعلمين.
	16	يتضمن محتوى المواد الدراسية للتعليم المدرسي المدمج مهارات القرن الحادي والعشرين.
	17	تم تصميم محتوى التعليم المدرسي المدمج بشكل مناسب.

المعايير الرئيسية	م	المحك
الأنشطة التعليمية	18	وجود مصادر مساندة لمحتوى التعليم المدرسي المدمج.
	19	تنوع المصادر المساندة لمحتوى التعليم المدرسي المدمج.
	20	تحقق معايير التصميم الشامل في التعليم المدرسي المدمج.
	21	تناسب التكنولوجيا المستخدمة مع محتوى التعليم المدرسي المدمج.
	22	أن تكون استراتيجيات التعليم والتعلم قائمة على أساس مخرجات التعليم النشط المتمركز حول المتعلم.
	23	توظيف المتعلمين لمعارفهم وتطبيقاتها ومهاراتهم في المواقف الجديدة (التفكير الناقد، وتحليل المعلومات، واستيعاب الأفكار الجديدة، والتواصل، والتعاون، والحل الابتكاري للمشكلات، واتخاذ القرارات).
	24	تطبيق المتعلمين لمهارات التعلم الأساسية (مهارات المعلومات والاتصالات، مهارات التفكير وحل المشكلات، والمهارات الشخصية ومهارات التوجيه الذاتي).
	25	استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة لتطوير مهارات التعلم.
	26	تنوع أساليب التدريس بما يتناسب مع التعليم المدرسي المدمج.
	27	تنوع استراتيجيات التدريس بما يتناسب مع التعليم المدرسي المدمج.
	28	توظيف الأساليب التدريسية في التعليم المدرسي المدمج.
	29	توظيف الأنشطة التعليمية في التعليم المدرسي المدمج.
	30	توظيف التقنيات المصاحبة في التعليم المدرسي المدمج.
	31	مدى سلامة أساليب التدريس المستخدمة في التعليم المدرسي المدمج.
	32	توظيف أدوات إلكترونية متقدمة للحد من الغش والسرقة العلمية في التعليم المدرسي المدمج.
	33	تشمل أساليب التقويم في التعليم المدرسي المدمج جوانب التعلم الأساسية (المعرفية، والوجدانية، والمهارية).
	34	حدثة أساليب تقويم التعليم المدرسي المدمج.
	35	مراعاة أساليب التقويم لمهارات القرن الحادي والعشرين.
	36	مواكبة أساليب التقويم للتحديات الحالية والمستقبلية.
	37	توظيف الأساليب العلمية الحديثة في التقويم (البحث والاستقصاء، والتجربة، وحل المشكلات) المرتبطة بالتعلم النشط لدى المتعلم.
	38	تنوع الأساليب التقويمية التي تتلائم مع واقع التعليم المدرسي المدمج.
التقويم	39	تصميم أدوات تقويمية تعتمد على تفكير الطالب وقدرته على حل المشكلات أكثر من النقل والاقتباس.
	40	تقديم التغذية الراجعة المناسبة لأساليب التقويم المستخدمة.
	41	تقويم مخرجات التعلم المدرسي المدمج.
	42	تقويم أداء المعلم الذي يدرس في التعليم المدرسي المدمج.
	43	تقويم المحتوى التعليمي المصمم للتعليم المدرسي المدمج.
	44	تقويم التقنيات المستخدمة في التعليم المدرسي المدمج.
	45	تقويم القيادات التعليمية والتربوية ذات العلاقة بالتعليم المدرسي المدمج.
	46	تقويم مستوى خصوصية المستخدم عند تطبيق التعليم المدرسي المدمج.
	47	تقويم مهارات المتعلمين المستخدمين للتعليم المدرسي المدمج.

المعايير الرئيسية	م	المحك
تقويم مهارات المعلمين المستخدمين للتعليم المدرسي المدمج.	48	
تقويم جدوى طريقة التقديم المستخدمة.	49	
تقيس الاختبارات المعيارية (المقننة) المقررات الدراسية للتعليم المدرسي المدمج ومهارات القرن الحادي والعشرين.	50	
تنسق الاختبارات المعيارية (الإلكترونية) مع أساليب التقويم المستخدمة في الصف الدراسي (الإلكتروني).	51	
تقديم تغذية راجعة للمتعلم بعد تطبيق أساليب التقويم المستخدمة في الفصل الدراسي ودمجها في العملية التعليمية.	52	
تشجيع البحث العلمي المتعلق بتطوير أساليب التقويم الحديثة الملائمة للتعليم المدرسي المدمج.	53	
تصميم أدوات تقويم للتعليم المدرسي المدمج.	54	
توظيف التغذية الراجعة في تحسين عمليات التعلم المدرسي المدمج.	55	
تنويع أساليب التقويم الأنسب للتعلم المدرسي المدمج.	56	
تقويم سياسة منح الدرجات في المقررات الدراسية.	57	
تقويم أساليب التغذية الراجعة المستمرة المقدمة عبر المقررات الدراسية.	58	
تقويم استخدام بيانات التعلم في تحسين التعليم المدرسي المدمج.	59	
تقويم المقررات الإلكترونية المقدمة عبر التعليم المدرسي المدمج.	60	
تقييم طرق عرض المحتوى التعليمي في التعليم المدرسي المدمج.	61	
تقييم عمليات وإجراءات التصميم التعليمي للمقررات المقدمة عبر التعليم المدرسي المدمج.	62	
تقييم مستويات التفاعل في المقررات الإلكترونية في التعليم المدرسي المدمج.	63	

يتبين من خلال ما تم التوصل إليه أن عدد المعايير في الجولة الأولى بلغ (4) معايير و(63) محكاً، وهو ما يوضح اتفاق الخبراء في معظم معايير تقويم التعليم المدرسي المدمج من الجولة الأولى.

2. تحليل نتائج الجولة الثانية:

تم تطبيق الجولة الثانية على الخبراء المشاركين في البحث والبالغ عددهم (10) خبراء، وطلب منهم إبداء الموافقة من عدمها على معايير تقويم التعليم المدرسي المدمج، والتي تم اقتراحها من قبلهم في الجولة الأولى، وجاء تحليل العبارات على النحو الآتي:

1. محكات نسبة الموافقة فيها (90%) فأكثر، وعددها (54) محكاً، وقد قبلت ولا تحتاج إلى تقويم مرة أخرى.

2. محكات نسبة الموافقة عليها أقل من (80%)، وعددها (9) محكات، وقد تم استبعادها.

رؤية استشرافية لمعايير تقويم التعليم المدرسي المدمج بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي

د. نوف علي المرعي

د. موسى جعفر فتيل يوسف

جدول (2): نسب الموافقة على المعايير والمحكات حسب مخرجات الجولة الثانية للخبراء

المعايير	م	المحكات	درجة الموافقة		نسبة الموافقة
			موافق	غير موافق	
الأهداف التعليمية	١	اشتقت الأهداف التعليمية من فلسفة التعليم في دول المجلس.	٩	١	%٩٠
	٢	ترتبط الأهداف التعليمية بشكل وثيق مع البعد الوطني والاجتماعي	٧	٣	%٧٠
	٣	تركز الأهداف التعليمية على بناء الجانب الاجتماعي لدى المتعلمين.	٧	٣	%٧٠
	٤	تناسب مع كثافة المناهج الدراسية.	٩	١	%٩٠
	٥	تناسب نسبة التعلم مع المخرجات المنصوص عليها في كل مادة دراسية.	٩	١	%٩٠
	٦	تراعي الأهداف العامة المجالات الثلاث (المعرفية والمهارية والوجدانية).	٩	١	%٩٠
	٧	تنوع الأهداف المعرفية وفق مستويات بلوم.	٩	١	%٩٠
	٨	تراعي الأهداف المهارية مهارات القرن الحادي والعشرين.	٩	١	%٩٠
	٩	تناسب الأهداف الوجدانية مع طبيعة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي.	٦	٤	%٦٠
المحتوى التعليمي	١٠	توجد مستويات معيارية محددة للمعارف التي ينبغي تعلمها بشكل واضح في التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	%٩٠
	١١	توجد مستويات معيارية محددة للمهارات التي ينبغي تعلمها بشكل واضح في التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	%٩٠
	١٢	توجد مستويات معيارية محددة للجوانب الوجدانية التي ينبغي تعلمها بشكل واضح في التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	%٩٠
	١٣	تحقق معايير التصميم الشامل في التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	%٩٠
	١٤	يتضمن محتوى المواد الدراسية للتعليم المدرسي المدمج مهارات القرن الحادي والعشرين.	٩	١	%٩٠
	١٥	تم تصميم محتوى التعليم المدرسي المدمج بشكل مناسب.	٩	١	%٩٠
	١٦	يخلق التعليم المدرسي المدمج فرصا للتفاعل بين المعلمين والمتعلمين من خلال.	٩	١	%٩٠
	١٧	يتناسب محتوى المواد الدراسية مع خصائص المتعلمين في التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	%٩٠
	١٨	يرتبط محتوى المواد الدراسية للتعليم المدرسي المدمج مع حياة المتعلم.	٩	١	%٩٠
الأنشطة التعليمية	١٩	وجود مصادر مساندة لمحتوى التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	%٩٠
	٢٠	تنوع المصادر المساندة لمحتوى التعليم المدرسي المدمج.	٧	٣	%٧٠
	٢١	تناسب التكنولوجيا المستخدمة مع محتوى التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	%٩٠
	٢٢	استخدام الأنشطة التعليمية المستندة إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة لتطوير مهارات التعلم.	٩	١	%٩٠
	٢٣	توظيف المتعلمين لمعارفهم وتطبيقها ومهاراتهم في المواقف الجديدة (التفكير الناقد، وتحليل المعلومات، واستيعاب الأفكار الجديدة، والتواصل، والتعاون، والحل الابتكاري للمشكلات، واتخاذ القرارات).	٩	١	%٩٠

رؤية استشرافية لمعايير تقويم التعليم المدرسي المدمج بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي

د. نوف علي المرعي

د. موسى جعفر فتيل يوسف

المعايير	م	المحكات	درجة الموافقة		نسبة الموافقة
			موافق	غير موافق	
التقويم	٢٤	تطبيق المتعلمين لمهارات التعلم الأساسية (مهارات المعلومات والاتصالات، مهارات التفكير وحل المشكلات، والمهارات الشخصية ومهارات التوجيه الذاتي).	٧	٣	٪٧٠
	٢٥	توظيف الأساليب التدريسية في التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٢٦	تنوع أساليب التدريس بما يتناسب مع التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٢٧	مدى سلامة أساليب التدريس المستخدمة في التعليم المدرسي المدمج.	١٠	٠	٪١٠٠
	٢٨	تنوع استراتيجيات التدريس بما يتناسب مع التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٢٩	أن تكون استراتيجيات التعليم والتعلم قائمة على أساس مخرجات التعليم النشط المتمركز حول المتعلم.	٩	١	٪٩٠
	٣٠	توظيف الأنشطة التعليمية في التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٣١	توظيف التقنيات المصاحبة في التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٣٢	توظيف أدوات إلكترونية متقدمة للحد من الغش والسرقة العلمية في التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٣٣	تشمل أساليب التقويم في التعليم المدرسي المدمج جوانب التعلم الأساسية (المعرفية، والوجدانية، والمهارية).	٩	١	٪٩٠
	٣٤	حدثة أساليب تقويم التعليم المدرسي المدمج.	٧	٣	٪٧٠
	٣٥	مراعاة أساليب التقويم لمهارات القرن الحادي والعشرين.	٩	١	٪٩٠
	٣٦	مواكبة أساليب التقويم للتحديات الحالية والمستقبلية.	٧	٣	٪٧٠
	٣٧	توظيف الأساليب العلمية الحديثة في التقويم (البحث والاستقصاء، والتجربة، وحل المشكلات) المرتبطة بالتعلم النشط لدى المتعلم.	٩	١	٪٩٠
	٣٨	تنويع أساليب التقويم الأنسب للتعلم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٣٩	تنويع الأساليب التقويمية التي تتلاءم مع واقع التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٤٠	تقديم التغذية الراجعة المناسبة لأساليب التقويم المستخدمة.	٩	١	٪٩٠
	٤١	تصميم أدوات تقويم للتعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٤٢	تصميم أدوات تقويمية تعتمد على تفكير الطالب وقدرته على حل المشكلات أكثر من النقل والاقتباس.	٩	١	٪٩٠
	٤٣	تقويم مخرجات التعلم المدرسي المدمج.	٧	٣	٪٧٠
	٤٤	تقويم أداء المعلم الذي يدرس في التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٤٥	تقويم المحتوى التعليمي المصمم للتعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٤٦	تقويم التقنيات المستخدمة في التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٤٧	تقويم القيادات التعليمية والتربوية ذات العلاقة بالتعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٤٨	تقويم مستوى خصوصية المستخدم عند تطبيق التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٤٩	تقويم مهارات المتعلمين المستخدمين للتعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٪٩٠
	٥٠	تقويم مهارات المعلمين المستخدمين للتعليم المدرسي المدمج.	١٠	٠	٪١٠٠
	٥١	تقويم جدوى طريقة التقديم المستخدمة.	٩	١	٪٩٠

المعايير	م	المحكات	درجة الموافقة		نسبة الموافقة
			موافق	غير موافق	
٥٢		تقيس الاختبارات المعيارية (المقننة) المقررات الدراسية للتعليم المدرسي المدمج ومهارات القرن الحادي والعشرين.	٧	٣	٧٠٪
٥٣		تتسق الاختبارات المعيارية (الإلكترونية) مع أساليب التقويم المستخدمة في الصف الدراسي (الإلكتروني).	٩	١	٩٠٪
٥٤		تقديم تغذية راجعة للمتعلم بعد تطبيق أساليب التقويم المستخدمة في الفصل الدراسي ودمجها في العملية التعليمية.	٩	١	٩٠٪
٥٥		تشجيع البحث العلمي المتعلق بتطوير أساليب التقويم الحديثة الملائمة للتعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٩٠٪
٥٦		توظيف التغذية الراجعة في تحسين عمليات التعلم المدرسي المدمج.	٩	١	٩٠٪
٥٧		تقويم سياسة منح الدرجات في المقررات الدراسية.	٩	١	٩٠٪
٥٨		تقويم أساليب التغذية الراجعة المستمرة المقدمة عبر المقررات الدراسية.	٩	١	٩٠٪
٥٩		تقويم استخدام بيانات التعلم في تحسين التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٩٠٪
٦٠		تقويم المقررات الإلكترونية المقدمة عبر التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٩٠٪
٦١		تقييم طرق عرض المحتوى التعليمي في التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٩٠٪
٦٢		تقييم عمليات وإجراءات التصميم التعليمي للمقررات المقدمة عبر التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٩٠٪
٦٣		تقييم مستويات التفاعل في المقررات الإلكترونية في التعليم المدرسي المدمج.	٩	١	٩٠٪

وبعد تحليل النتائج، توصل الباحثان إلى الرؤية الاستشرافية وفق الخطوات الآتية:

1. أهداف الرؤية الاستشرافية:

تحدد أهداف الرؤية الاستشرافية في الجوانب الآتية::

- بناء معايير لتقويم التعليم المدرسي المدمج في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي.
- وضع رؤية استشرافية لتقويم التعليم المدرسي المدمج في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي.
- وضع إجراءات تنفيذية للرؤية الاستشرافية لمعايير تقويم التعليم المدرسي المدمج في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي.

عناصر الرؤية الاستشرافية:

أ. الفئة المستهدفة:

- معلمي المدارس؛ تطبيق المعايير والمحكات على الطلبة بناء على الدروس التي تستخدم هذا النوع من التعلم المختلط؛ وإبداء الملاحظات حول المعايير بناء على الممارسات المنفذة.

- طلبة المدارس في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي؛ تنفيذ متطلبات المشروع.

ب. الفئة المنفذة:

- وزارة التربية والتعليم؛ وضع استراتيجية لتطبيق المعايير الاستشرافية، ووضع اللوائح اللازمة، إضافة إلى توفير التجهيزات، وتزليل العقبات، وتدريب المعلمين، والتحقق من سلامة التطبيق.
- إدارات المدارس؛ التحقق من تطبيق المعلمين للمعايير والمحكات حسب تعليمات وزارات التربية والتعليم.
- المعلمين والمعلمات في المدارس؛ تطبيق المعايير والمحكات على الطلبة.

متطلبات تطبيق الرؤية الاستشرافية:

- لتحقيق أهداف الرؤية الاستشرافية لمعايير تقويم التعليم المدرسي المدمج في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي، يعرض الباحث متطلبات تطبيق الرؤية الاستشرافية، على النحو الآتي:
- تبني وزارات التربية والتعليم في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي الرؤية الاستشرافية.
- تكوين فرق عمل لتدريب المعلمين على استخدام المعايير المقترحة؛ بهدف تفعيل آليات تنفيذ الرؤية الاستشرافية.
- عقد لقاءات دورية بين القائمين على المشروع والمدارس لنقاش التحديات التي تواجه تطبيق المعايير، والمستجدات في هذا المجال.
- التعاون مع الجامعات في قياس فعالية معايير تقويم التعليم المدرسي المدمج.

آليات تنفيذ الرؤية الاستشرافية:

توجد عدة فئات مسؤولة عن تنفيذ متطلبات الرؤية الاستشرافية، ويحمل الباحثان الآليات تبعاً للجهة المنفذة على النحو الآتي:

1. آليات التنفيذ الخاصة بوزارات التربية والتعليم:

- وضع استراتيجية لتوظيف التعليم المدرسي المدمج وقياس فعاليته.
- وضع خطة لتدريب المعلمين على توظيف التعليم المدرسي المدمج بفعالية.
- تهيئة المواد اللازمة لتوظيف التعليم المدرسي المدمج.
- نشر معايير تقويم التعليم المدمج على مختلف الأطراف ذات العلاقة.
- تدريب الإدارات المدرسية على تقويم التعليم المدرسي المدمج.

2. آليات التنفيذ الخاصة بإدارات المدارس:

- تطبيق استراتيجية وزارات التربية والتعليم أو الجهات المشرفة على المدارس لتوظيف التعليم المدرسي المدمج.
- تنفيذ خطة الوزارة بتدريب المعلمين كافة على توظيف التعليم المدرسي المدمج بفعالية.
- توفير المواد اللازمة لتوظيف التعليم المدرسي المدمج.
- نشر معايير تقويم التعليم المدرسي المدمج على جميع المعلمين وتدريبهم على استخدامها.
- القيام بزيارات تفقدية للحصص الدراسية لتعُرف مدى نجاعة إجراءات توظيف التعليم المدرسي المدمج في الصفوف الدراسية.

3. آليات التنفيذ الخاصة بالمعلمين والمعلمات في المدارس:

- تعرف استراتيجية وزارة التربية والتعليم أو الجهة المشرفة على المدارس لتوظيف التعليم المدرسي المدمج.
- الالتحاق بالدورات التدريبية حول توظيف التعليم المدرسي المدمج بفعالية.
- استخدام المواد اللازمة لتوظيف التعليم المدرسي المدمج.
- تطبيق معايير تقويم التعليم المدرسي المدمج والتدريب على استخدامها.

معايير الرؤية الاستشرافية ومحاكاتها:

يستعرض البحث معايير الرؤية الاستشرافية ومحاكاتها على النحو الآتي:

جدول (3): معايير الرؤية الاستشرافية ومحاكاتها

المعايير	م	المحاكات
الأهداف التعليمية	1	اشتقت الأهداف التعليمية من فلسفة التعليم في دول المجلس.
	2	ترتبط الأهداف التعليمية بشكل وثيق مع البعد الوطني والاجتماعي
	3	تركز الأهداف التعليمية على بناء الجانب الاجتماعي لدى المتعلمين.
	4	تتناسب مع كثافة المناهج الدراسية.
	5	تتناسب نسبة التعلم مع المخرجات المنصوص عليها في كل مادة دراسية.
	6	تراعي الأهداف العامة المجالات الثلاث (المعرفية والمهارية والوجدانية).
	7	تتنوع الأهداف المعرفية وفق مستويات بلوم.
	8	تراعي الأهداف المهارية مهارات القرن الحادي والعشرين.
المحتوى التعليمي	9	تتناسب الأهداف الوجدانية مع طبيعة دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي.
	10	توجد مستويات معيارية محددة للمعارف التي ينبغي تعلمها بشكل واضح في التعليم المدرسي المدمج.
	11	توجد مستويات معيارية محددة للمهارات التي ينبغي تعلمها بشكل واضح في التعليم المدرسي المدمج.
	12	توجد مستويات معيارية محددة للجوانب الوجدانية التي ينبغي تعلمها بشكل واضح في التعليم المدرسي المدمج.
	13	تتحقق معايير التصميم الشامل في التعليم المدرسي المدمج.
	14	يتضمن محتوى المواد الدراسية للتعليم المدرسي المدمج مهارات القرن الحادي والعشرين.

المعايير	م	الحكايات
	15	تم تصميم محتوى التعليم المدرسي المدمج بشكل مناسب.
	16	يخلق التعليم المدرسي المدمج فرصاً للتفاعل بين المعلمين والمتعلمين من خلال.
	17	يتناسب محتوى المواد الدراسية مع خصائص المتعلمين في التعليم المدرسي المدمج.
	18	يرتبط محتوى المواد الدراسية للتعليم المدرسي المدمج مع حياة المتعلم.
	19	وجود مصادر مساندة لمحتوى التعليم المدرسي المدمج.
	20	تتنوع المصادر المساندة لمحتوى التعليم المدرسي المدمج.
	21	تناسب التكنولوجيا المستخدمة مع محتوى التعليم المدرسي المدمج.
	22	استخدام الأنشطة التعليمية المستندة إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة لتطوير مهارات التعلم.
	23	توظيف المتعلمين لمعارفهم وتطبيقاتهم ومهاراتهم في المواقف الجديدة (التفكير الناقد، وتحليل المعلومات، واستيعاب الأفكار الجديدة، والتواصل، والتعاون، والحل الابتكاري للمشكلات، واتخاذ القرارات).
	24	تطبيق المتعلمين لمهارات التعلم الأساسية (مهارات المعلومات والاتصالات، ومهارات التفكير وحل المشكلات، والمهارات الشخصية ومهارات التوجيه الذاتي).
الأنشطة	25	توظيف الأساليب التدريسية في التعليم المدرسي المدمج.
التعليمية	26	تنوع أساليب التدريس بما يتناسب مع التعليم المدرسي المدمج.
	27	مدى سلامة أساليب التدريس المستخدمة في التعليم المدرسي المدمج.
	28	تنوع استراتيجيات التدريس بما يتناسب مع التعليم المدرسي المدمج.
	29	أن تكون استراتيجيات التعليم والتعلم قائمة على أساس مخرجات التعليم النشط المتمركز حول المتعلم.
	30	توظيف الأنشطة التعليمية في التعليم المدرسي المدمج.
	31	توظيف التقنيات المصاحبة في التعليم المدرسي المدمج.
	32	توظيف أدوات إلكترونية متقدمة للحد من الغش والسرقة العلمية في التعليم المدرسي المدمج.
	33	تشمل أساليب التقويم في التعليم المدرسي المدمج جوانب التعلم الأساسية (المعرفية، والوجدانية، والمهارية).
	34	حدثة أساليب تقويم التعليم المدرسي المدمج.
	35	مراعاة أساليب التقويم لمهارات القرن الحادي والعشرين.
	36	مواكبة أساليب التقويم للتحديات الحالية والمستقبلية.
	37	توظيف الأساليب العلمية الحديثة في التقويم (البحث والاستقصاء، والتجربة، وحل المشكلات) المرتبطة بالتعلم النشط لدى المتعلم.
	38	تنويع أساليب التقويم الأنسب للتعلم المدرسي المدمج.
التقويم	39	تنويع الأساليب التقويمية التي تتلاءم مع واقع التعليم المدرسي المدمج.
	40	تقديم التغذية الراجعة المناسبة لأساليب التقويم المستخدمة.
	41	تصميم أدوات تقويم للتعليم المدرسي المدمج.
	42	تصميم أدوات تقويمية تعتمد على تفكير الطالب وقدرته على حل المشكلات أكثر من النقل والاقتباس.
	43	تقويم مخرجات التعلم المدرسي المدمج.
	44	تقويم أداء المعلم الذي يدرس في التعليم المدرسي المدمج.
	45	تقويم المحتوى التعليمي المصمم للتعليم المدرسي المدمج.
	46	تقويم التقنيات المستخدمة في التعليم المدرسي المدمج.
	47	تقويم القيادات التعليمية والتربوية ذات العلاقة بالتعليم المدرسي المدمج.

المعايير	م	المحتكات
تقويم مستوى خصوصية المستخدم عند تطبيق التعليم المدرسي المدمج.	48	
تقويم مهارات المتعلمين المستخدمين للتعليم المدرسي المدمج.	49	
تقويم مهارات المعلمين المستخدمين للتعليم المدرسي المدمج.	50	
تقويم جدوى طريقة التقديم المستخدمة.	51	
تقيس الاختبارات المعيارية (المقننة) المقررات الدراسية للتعليم المدرسي المدمج ومهارات القرن الحادي والعشرين.	52	
تنسق الاختبارات المعيارية (الإلكترونية) مع أساليب التقويم المستخدمة في الصف الدراسي (الإلكتروني).	53	
تقديم تغذية راجعة للمتعلّم بعد تطبيق أساليب التقويم المستخدمة في الفصل الدراسي ودمجها في العملية التعليمية.	54	
تشجيع البحث العلمي المتعلق بتطوير أساليب التقويم الحديثة الملائمة للتعليم المدرسي المدمج.	55	
توظيف التغذية الراجعة في تحسين عمليات التعلم المدرسي المدمج.	56	
تقويم سياسة منح الدرجات في المقررات الدراسية.	57	
تقويم أساليب التغذية الراجعة المستمرة المقدمة عبر المقررات الدراسية.	58	
تقويم استخدام بيانات التعلم في تحسين التعليم المدرسي المدمج.	59	
تقويم المقررات الإلكترونية المقدمة عبر التعليم المدرسي المدمج.	60	
تقييم طرق عرض المحتوى التعليمي في التعليم المدرسي المدمج.	61	
تقييم عمليات وإجراءات التصميم التعليمي للمقررات المقدمة عبر التعليم المدرسي المدمج.	62	
تقييم مستويات التفاعل في المقررات الإلكترونية في التعليم المدرسي المدمج.	63	

التحديات التي تواجه تطبيق الرؤية الاستشرافية وسبل مواجهة التحدي:

يستعرض البحث التحديات التي تواجه تطبيق الرؤية الاستشرافية، وسبل مواجهة التحدي.

جدول (4): تحديات الرؤية الاستشرافية وسبل مواجهة التحدي

م	التحدي	سبل مواجهة التحدي
1	قدرة التعليم المدمج على تحقيق الأهداف العامة	تضمن الأهداف العامة للمناهج بعض الأهداف التي يتطلب تحقيقها للمنهج في ظل التركيز على الجوانب الإلكترونية
2	الموازنة بين دور المعلم التقليدي والدور الجديد	تدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا المساعدة في التعليم المدرسي المدمج وتوظيفها في عملية التعليم.
3	التعامل مع التدفق الهائل للمعلومات والمحتوى	تحديث المعلومات بشكل مستمر بما يخدم الوصول إلى معلومات حديثة ومتطورة.
4	إدارة التعلم والصف في التعليم المدمج.	تطوير استراتيجيات إدارة الصف بما يتناسب مع التعليم المدرسي المدمج.
5	دور كل من المعلم والمتعلم في ظل مدرسة ذات هيكلية تقليدية ودوام مدرسي تقليدي.	تحديد الأدوار المتعلقة بالمعلم والمتعلم في ضوء التعليم المدرسي المدمج.
6	حادثة التعليم المدرسي المدمج وعدم وجود رؤية تربوية واضحة ومحددة للتعليم المدرسي المدمج،	زيادة الوعي حول التعليم المدرسي المدمج (مفهومه - كيفية تطبيقه - أساليب التدريس المستخدمة - وسائل التقويم) عن طريق المحاضرات

م	التحدي	سبل مواجهة التحدي
١	مبنية على أساس علمي وموضوعي لدى جميع المختصين.	وورشات العمل والجلسات التدريبية، ووضع رؤية تربوية علمية واضحة تحقق التعليم المدرسي المدمج في مختلف التخصصات الدراسية.
7	عدم وجود آليات وأساليب واضحة لتفعيل التعليم المدمج في المدرسة الحديثة بسبب غياب المعايير التربوية الواضحة للتعليم، وضعف التناسب مع طبيعة المادة الدراسية والمرحلة وطبيعة الموضوع.	وضع معايير تربوية تعليمية واضحة لتفعيل التعليم المدمج بما يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية والمرحلة العمرية وطبيعة الموضوع.
8	غياب الفرص المتكافئة للطلبة للتمتع بمزايا وإيجابيات التعليم المدمج في المدرسة.	توفير الفرص التعليمية المناسبة للتعليم المدمج والتي تتناسب مع الفروق الفردية للطلبة وتحقيق مبدأ تكافؤ الفرص.
9	التركيز في التقويم على الدرجات والرتب المئينية بدلا من التحقق من فرص تقدم الطالب ونموه المتكامل المطلوب في القرن الحادي والعشرين.	استخدام أساليب تقويم متطورة تستند على دعم تطور الطلبة وتدعم نموهم وفق مهارات القرن الحادي والعشرين.
10	عدم وجود خطة مهنية واضحة لتمكين المعلمين من توظيف معايير التعليم المدمج في تطبيقه وتطويره في إتقان مهارات القرن الحادي والعشرين، والقصور في التخطيط الاستراتيجي المتكامل، وضعف جاهزية كل من المتعلمين والمعلمين، والعائق يكون أكثر بالنسبة للمعلمين من المتعلمين.	تصميم خطة تطوير مهني للمعلمين حول تطبيق التعليم المدرسي المدمج لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة، وتوظيف التعليم المصغر لتدريب المعلمين والمتعلمين على التعليم المدرسي المدمج.
11	التركيز في استخدام التعليم المدمج المدرسي الحالي على عرض المحتوى إلكترونيا بدلا من التركيز على عمق المحتوى، والجدوى (القيمة) المأمولة من التعليم المدمج، وكيفية زيادة مستوى كفاءته بما يحقق أهداف التعليم المدرسي وغاياته.	تصميم محتوى تعليمي عميق وحديث وعلمي في التعليم المدرسي المدمج بما يحقق أهداف المنهج الدراسي.
12	العقبات المالية والإدارية والبنية التحتية.	تحديد العقبات الإدارية والمالية ووضع الحلول المناسبة لها بما يتناسب مع الخطة الاستراتيجية للمدرسة، وتصميم فصول دراسية تجمع بين الصف التقليدي والأدوات التكنولوجية بما يتناسب مع التعليم المدرسي المدمج.
13	تم اللجوء للتعليم المدمج خلال فترة معينة وللأسف لم يتم الاستفادة من التجربة السابقة بدرجة عالية وتم العودة للطرق التقليدية التي لا تتناسب مع ظروف العصر وطبيعة المتعلمين.	الاستفادة من الخبرات الدراسية ووضع التشريعات التي توظف هذه الخبرات بطريقة مستدامة وتتناسب مع طبيعة العصر الحالي.
14	اختلاف معايير التربية والتعليم في دول مجلس التعاون، وتنوع معايير التربية في الدولة الواحدة بحسب مستويات التعليم.	وضع معايير موحدة لدول مجلس التعاون لدول الخليج العربي وتراعي الطبيعة المميزة لكل دولة من الدول.

المراجع

المراجع العربية:

- برهومي، وفاء. (2022). واقع التعليم المدمج في الجامعات العربية “دراسة حالة على طلبة جامعة الشارقة في دولة الإمارات العربية المتحدة وطلبة جامعة حائل في المملكة العربية السعودية. *مجلة الآداب*، (140)، 455-484.
- الحازمي، مرام. (2020). تحليل استراتيجي لإمكانية تضمين التعلم المدمج في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لمرحلة ما بعد كورونا. *مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس*، (44)، 115-174.
- عفيفي، محمد؛ العمري، سعد؛ وزيدان، سقانه. (2016). تطوير معايير التصميم التعليمي لمقررات التعلم الإلكتروني بجامعة الدمام. *دراسات العلوم التربوية*، 43 (1)، 157-173.
- المركز العربي للبحوث التربوية. (2021). ملف العدد: الخلاصة. *مجلة مستقبلات تربوية*، 5(3)، <https://gaserc.org/educational-future-magazine/details/135>
- مكتب التربية العربي لدول الخليج. (2022). *التعليم في دول الخليج: نحو تنمية مستدامة*. -<https://cdn-files.abegs.org/abegs-portal-prod/uploads/ad2f2036-c393-4aaf-a0c2-2e7cbebc20fd.pdf>
- اليونسكو. (2020). *التعليم عن بعد مفهومه، أدواته واستراتيجياته دليل لصناعي السياسات في التعليم الأكاديمي والمهني والتقني*. <https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance-learning-f-1.pdf>

المراجع الإنجليزية:

- Afifi, Muhammad; Al-Omari, Saad; and Zidan, Safana. (2016). Developing educational design standards for e-learning courses at the University of Dammam. *Educational Sciences Studies* (In Arabic), 43 (1), 157-173.
- AlHazmi, Maram. (2020). A strategic analysis of the possibility of including blended learning in general education in the Kingdom of Saudi Arabia for the post-Corona phase. *Journal of the Faculty of Education - Ain Shams University* (In Arabic), (44), 115-174.
- AlMulhem, A. (2020). Investigating the Effects of Quality Factors and Organizational Factors on University Students' Satisfaction of E-learning System Quality. *Cogent Education*, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1787004>
- Anoba, J. L. & Cahapay, M. B. (2020). The readiness of teachers on blended learning transition for Post-COVID-19 Period: An assessment using parallel mixed method. *International Journal of Teaching, Education and Learning*, 4(2), 295-316.
- Bowyer, J.; & Chambers, L. (2017). *Evaluating Blended Learning: Bringing the Elements Together*. <https://www.cambridgeassessment.org.uk/research-matters/>
- British Columbia, Ministry of Education. (2010). *Standards for Digital Content in British Columbia*. https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/distributed-learning/digital_learning_standards.pdf
- Chan, K. (2021). Embedding Formative Assessment in Blended Learning Environment: The Case of Secondary Chinese Language Teaching in Singapore. *Education Science*, 11(360), <https://doi.org/10.3390/educsci11070360>

- European Commission. (2020). *Blended Learning in School Education- Guidelines for the Start of the Academic Year 2020/21*. https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Blended%20learning%20in%20school%20education_European%20Commission_June%202020.pdf
- Gounopoulos, E., Kontogiannis, S., Valsamidis, S., & Kazanidis, I. (2017b). Blended learning evaluation in higher education courses. *KnE Social Sciences*, 1(2), 385-399. <https://doi.org/10.18502/kss.v1i2.674>
- Hallowell, M. R., & Gambatese, J. A. (2010). *Qualitative Research: Application of the Delphi Method to CEM Research*. *Journal of Construction Engineering and Management*, 136(1), 99–107. doi:10.1061/(asce)co.1943-7862.0000137
- La Trobe University. (2014). *Blended and Online Learning Curriculum Design Toolkit*. https://www.latrobe.edu.au/_data/assets/pdf_file/0006/602178/Blended-learning-Toolkit-v4.pdf
- Lim, C.; Wang, T.; & Graham, C. (2019). Driving, Sustaining and Scaling up Blended Learning Practices in Higher Education Institutions: a Proposed Framework. *Innovation and Education*, 1(1). <https://doi.org/10.1186/s42862-019-0002-0>
- Mirriahi, N.; Alonzo, D.; & Fox, B. (2015). A Blended Learning Framework for Curriculum Design and Professional Development. *Research in Learning Technology*, 23, <http://dx.doi.org/10.3402/rlt.v23.28451>
- OECD. (2023). *Policies for the Digital Transformation of School Education: Proposed analytical framework and methodology*. [https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/SR\(2023\)2/en/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/EDPC/SR(2023)2/en/pdf)
- Ping, L. C.; & Tianchong, W. (2017). A Framework and Self-Assessment Tool for Building the Capacity of Higher Education Institutions for Blended Learning. Edited Book title “Blended Learning for Quality Higher Education: Selected Case Studies on Implementation from Asia- Pacific”. UNESCO France & UNESCO Bangkok.
- Salonen, A.; Tapani, A.; & Suhonen, S. (2021). Student Online Activity in Blended Learning: A Learning Analytics Perspective of Professional Teacher Education Studies in Finland. SAGE Open,
- Spridzāns, M.; & Dzerviniks, J. (2021). Impact of Covid-19 on Border Guards Training in Latvia, Lithuania, Estonia and Finland. *Society Integration Education Proceedings of the International Scientific Conference*, <https://doi.org/10.17770/sie2021vol5.6335>
- UNESCO. (2021). *Global Education Monitoring Report 2021/2022: Non-State Actors in Education: Who chooses? Who loses?*, <https://doi.org/10.54676/XJFS234>
- UNESCO. (2021b). *The state of the global education crisis: a path to recovery*. <https://doi.org/10.54675/jlug7649>
- UNESCO. (2020). Distance education: its concept, tools and strategies, a guide for policy makers in academic, vocational and technical education. (In Arabic) <https://en.unesco.org/sites/default/files/policy-breif-distance-learning-f-1.pdf>
- Wasfy, N.; Abouzeid, E.; Nasser, A.; Ahmed, S.; Youssry, I.; Hegazy, N.; Shehata, M.; Kamal, D.; Atwa, H. (2021). A Guide for Evaluation of Online Learning in Medical Education: A Qualitative Reflective Analysis. *BMC Medical Education*, 21(339). <https://doi.org/10.1186/s12909-021-02752-2>

أثر أنموذج لتدريس العلوم قائم على التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة في اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

د. روز عبدالله المصعبي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد، جامعة نجران

raalmassapy@hotmail.com

د. صالح إبراهيم سليمان النفيسة

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك، جامعة الملك سعود

salnfesah@ksu.edu.sa

المستخلص:

سعى البحث الحالي إلى تفصي أثر أنموذج لتدريس العلوم قائم على القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة في اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. ولتحقيق هدف البحث أُتبِع المنهج شبه التجريبي، حيث طُبِق أنموذج التدريس المقترح على المجموعة التجريبية، في حين دُرِّست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة خلال الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي (1445هـ). واختيرت عينة قصدية مكونة من مدرستين للمرحلة المتوسطة من المدارس الحكومية بمنطقة عسير؛ حيث تكونت المجموعة التجريبية من (30) طالبة، وتضمنت المجموعة الضابطة من (30) طالبة. وُجِّعت البيانات خلال اختبار اتخاذ القرار. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رُتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية. وظهرت فروق دالة إحصائية في جميع أبعاد اتخاذ القرار عدا بعد اقتراح التحسينات. واستنادًا لنتائج البحث قُدم عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: التدريس المستند إلى السياق، الثقافة العلمية، اتخاذ القرار، الجيل القادم من معايير العلوم، العلم والقضايا المجتمعية.

The Impact of a Proposed Model for Science Teaching Based on Integration Between Socio-Scientific Issues and Modeling on Developing 8th Grade Female Students' Decision-Making

Abstract

The current research aimed to investigate the effect of a proposed model for science teaching based on integration between socio-scientific issues and modeling in 8th grade female students' decision-making. To achieve this goal, the quasi-experimental approach was applied, where the experimental group was taught by the proposed model, while the control group was taught by the traditional teaching method, during the third semester of the academic year (1445 AH). A purposive sample consisting of two government schools in Asir region was selected. Each of the experimental group and the control group consisted of (30) female students. The results indicated statistically significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) between the average ranks of the experimental and control groups in the post-test, in favor of the experimental group. In particular, there were statistically significant differences in all of the dimensions of decision-making, except for the suggestion of improvements. Based on the research results, several recommendations and suggestions were presented.

Keywords: Context-based instruction, scientific literacy, decision-making, next generation science standards, science and societal issues.

المقدمة

دخل العلم والتقنية جميع مفاصل الحياة في القرن الحادي والعشرين، وأعاد تشكيل البيئة المادية والاجتماعية والفكرية، وذلك من خلال الأدوات التي أتاحتها الثورة الصناعية بأجياها المتعددة. وأثارت هذه المستجدات العلمية والتقنية قضايا مجتمعية ذات بعد علمي، مثل: التعديل الجيني، والتغير المناخي، والطاقة النووية وغير ذلك.

ولإعداد المواطن المشارك بفعالية في المناقشات حول قضايا المجتمع الحديث ينبغي أن تستهدف الأنظمة التعليمية تعزيز مفهوم المواطنة ببعديه: المحلي والعالمي (المعمرى، 2014). ونظرًا للبعد العلمي للقضايا الاجتماعية في القرن الحادي والعشرين فإنه يقع على عاتق تعليم العلوم دور مهم في تعزيز المواطنة (Kolstø, 2001). وتشكل المشاركة المسؤولة في القضايا الاجتماعية ذات البعد العلمي الرؤية الثانية للثقافة العلمية (Roberts, 2007).

وتتعدد الرؤى حول ماهية الثقافة العلمية على الرغم من كونها هدفًا متفقًا عليه في وثائق التربية العلمية (Roberts & Bybee, 2014). وفي هذا قدم روبرتس (Roberts, 2007) رؤيتين تختزلان جميع الآراء، أحدهما تنظر إلى الثقافة العلمية بأنه مدى الاطلاع داخل العلم. وأما الرؤية الثانية فتركز على القدرة على المشاركة الواعية في المناقشات حول القضايا العلمية المجتمعية.

ويعد الجيل القادم من معايير العلوم أكثر حركات إصلاح تعليم العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية تأكيدًا على أولوية الرؤية الأولى للثقافة العلمية؛ حتى تحقق هدفها الأول المتمثل في إعداد العلماء والمهندسين، وهذا أحد أوجه النقد الموجه لها (Ke, Zangori et al., 2021; Roberts & Bybee, 2014). ويمثل الإطار وما بُنيت في ضوئه من معايير حركة إصلاحية تدعو إلى تحول جذري في تعلم وتعليم العلوم؛ حيث ينظر إلى التعلم من منظور بنائي؛ إذ سبني الطلبة معارفهم وممارساتهم بصورة متدرجة في التعقيد مع مرور الزمن؛ لتكوين قاعدة متماسكة من المعارف والممارسات العلمية والهندسية (National Research Council (NRC), 2012).

وفي المقابل يعد مدخل القضايا العلمية المجتمعية تدخلًا تعليميًا مناسبًا لكونها تدعم إحداث النمو الأخلاقي وتغيير السلوك المطلوب لكل منها (Ratcliffe & Grace, 2003). وتعد العناية بالجانب الأخلاقي ما يميز مدخل القضايا العلمية المجتمعية عن مداخل التدريس المستندة إلى القضايا، فجميع هذه المداخل تهدف إلى تزويد الطلاب بنظرة واقعية حول كيفية ارتباط العلوم بالحياة الحقيقية؛ إذ تستلزم درجة من التفكير الأخلاقي، أو تقويم المخاطر في أثناء التوصل إلى قرارات وحلول ممكنة للقضايا (Zeidler et al., 2005). وعلى الرغم من ذلك فلا تحظى المداخل التي تدعم الرؤية الثانية للثقافة العلمية بالاهتمام

الكافي على مستوى البحث العلمي أو السياسات على غرار المداخل التدريسية التي تدعم إعداد العلماء والمهندسين (Ke et al., 2020).

ولتوجيه اهتمام السياسات التعليمية والباحثين نحو مدخل القضايا العلمية المجتمعية، وتعزيز مخرجات التعلم التابعة لرؤيتي الثقافة العلمية ظهر اتجاه بحثي يدعو إلى التقريب بين رؤيتي الثقافة العلمية من خلال التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والجيل القادم من معايير العلوم (Ke et al., 2020; Ke, Sadler et al., 2021; Ke et al., 2023). وركزت هذه الجهود على ممارسة النمذجة من الجيل القادم من معايير العلوم.

وتعد النمذجة من الممارسات العلمية التي لم تُدرج سوى في إطار التربية العلمية (Osborne, 2014)، وهي من الممارسات الإستراتيجية المستخدمة في فهم الأنظمة العلمية والتنبؤ بسلوكها حيث يُنظر إلى العلم باعتباره مشروعًا قائمًا للنمذجة، إذ تتيح النمذجة توسيع المعرفة وصقلها ومراجعتها (NRC, 2007). وتتضمن هذه الممارسة بعدين رئيسين هما: عناصر الممارسة (بناء، واستخدام، واختبار، ومراجعة، وتقييم)، وما وراء المعرفة ذات الصلة بالنمذجة (Modeling Meta-Knowledge) (Constantinou et al., 2019; Nicolaou & Constantinou, 2014).

وتتميز النمذجة العلمية بقدرتها على تنمية مخرجات تعلم عديدة مرتبطة بالرؤية الأولى للثقافة العلمية من أبرزها التفكير المنطقي حول الأنظمة العلمية (Zangori et al., 2017). علاوة على ذلك تعد النمذجة أداة مهمة لتعزيز مخرجات التعلم المرتبطة بالرؤية الثانية للثقافة العلمية لمساعدتها الطلبة في رؤية القضية بوصفها نظامًا معقدًا (Ke et al., 2023).

ويعد اتخاذ القرار أحد الأهداف المهمة للتربية العلمية ومكونًا رئيسًا للثقافة العلمية، ويشكل خطوة جوهرية في عملية التصميم الهندسي (National Research Council (NRC), 2012). وتبرز أهمية تطوير كفاية اتخاذ القرار لدى الطلبة في سياق القضايا العلمية المجتمعية من طبيعتها المعقدة والجدلية، مما يجعل قراراتها تستند إلى القيم مقابل دور محدود للأدلة العلمية؛ حيث قد يُوجه بُعد اجتماعي أو أكثر مسار القضية (Kolstø, 2001)، وتطور كفاية اتخاذ القرار ستزيد قدرة الطلبة على اتخاذ القرار بصورة واعية ومنهجية عند التعامل مع القضايا المعقدة مثل القضايا العلمية المجتمعية عوضًا عن القرارات الحسنية (Garrecht et al., 2020).

ولدعم تطوير القدرة على اتخاذ القرار لدى الطلبة؛ طُورت العديد من نماذج اتخاذ القرار في سياق القضايا العلمية المجتمعية خلال القرنين الماضي والحالي، وأسهمت في إيضاح تعقيد عملية اتخاذ القرار وتعدد مراحلها (Betsch & Haberstroh, 2005; Eggert & Bögeholz, 2010; Lee &

(Grace, 2010; Ratcliffe, 1997). ويؤكد المهتمون بكفاية اتخاذ القرار العلمي الاجتماعي أهمية تجاوز تقديم نظرة شاملة لإيجابيات كل بديل وسلبياته إلى استخدام معايير لتقييم البدائل للخروج بقرار مناسب، وذلك من خلال توظيف استراتيجيات اتخاذ القرار التعويضية أو الاستراتيجيات التعويضية وغير التعويضية بصورة صريحة (Eggert & Bögeholz, 2010; Fang et al., 2019; Papadouris, 2012)، إلى جانب اعتبار القدرة على تحديد الوزن المرتبط بالمعايير المتعارضة حجر الزاوية لظهور كيفية ارتباط القيم بالقرارات في القضايا العلمية المجتمعية، وكذلك القدرة على تطوير حلول تمثل حلاً وسطاً بين الأبعاد الاقتصادية والبيئية والاجتماعية (Paraskeva et al., 2015).

وقد سعت العديد من البحوث التجريبية إلى اختبار أثر تدخلات تدريبية في تطوير قدرة الطلبة على التقويم المنهجي للبدائل المتنافسة. وعملت هذه التدخلات على تطوير اتخاذ القرار العلمي الاجتماعي من خلال نوعين من التدخلات، شملت: تقديم تدريب صريح على استراتيجيات صنع القرار (Gresch et al., 2013; Gresch et al., 2017; Nicolaou et al., 2009; Papadouris, 2012)، وتدخلات لم تتناول استراتيجيات اتخاذ القرار ضمن المعالجة التجريبية (Eggert et al., 2013; Eggert et al., 2017; Garrecht et al., 2020).

وخلصت جميع البحوث التي درّست استراتيجيات اتخاذ القرار بصورة صريحة إلى تحسّن عملية تقويم البدائل وتأملها، سواء من خلال تعريف الطلبة بثلاثة أنواع من استراتيجيات اتخاذ القرار وإرشادهم لاختيار المناسب منها بحسب موقف اتخاذ القرار (Gresch et al., 2013; Gresch et al., 2017)، أو تقديم استراتيجية واحدة لاتخاذ القرار وتدريب الطلبة على استخدامها بشكل مناسب (Nicolaou et al., 2009; Papadouris, 2012)، عدا بوتشر وميسرت (Böttcher & Meisert, 2013). وبالنسبة للبحوث التي لم تقدم تدريباً صريحاً لاستراتيجيات القرار لم تُظهر فروقاً مهمة في قدرة الطلبة على تقييم البدائل وتأملها (Eggert et al., 2017; Garrecht et al., 2020)، سوى بحث إيجيرت وآخرين (Eggert et al., 2013) وعند فحص بُعد تقويم البدائل في هذا البحث وجدت الباحثة أنه لم يركز، وفقاً لدليل التصحيح المستخدم، على كيفية موازنة الطلبة بين البدائل؛ حيث اهتم بتنوع فروع المعرفة التي تعكسها المبررات، وهذا قد يفسر ظهور التحسّن في بُعد تقييم البدائل.

وأما بوتشر وميسرت (Böttcher & Meisert, 2013) فقد عزوا النتائج إلى تعقيد الاستراتيجية أو عدم امتلاك الطلبة لمتطلبات تنفيذها بصورة ناجحة، وحاجتهم للمزيد من التدريس لجوانب إستراتيجية وإجرائية ذات صلة بالاستراتيجيات. إلى جانب ذلك يدعمان فكرة قدرة الطلبة على تطوير استراتيجية تعويضية خاصة بهم في مواقف القرار بطريقة منهجية وغير منهجية، ويشيران إلى أنها أنسب من التدريس

الصريح لاستراتيجيات القرار؛ لكونها تنشأ من فهمهم لمتطلبات الموقف؛ مما يجعلها مناسبة. ومع ذلك، هناك من يرى أن هذا النهج في تطوير اتخاذ القرار يتطلب فحص ما إذا كانت الاستراتيجية المقترحة تدعم القرارات الحدسية الأولية للطلبة لا أكثر. وأما جاريشت وآخرون (Garrecht et al., 2013)، فأشاروا إلى أن عدم ظهور نتائج إيجابية في بحثهم قد يعزى إلى غياب التدريس الصريح لاستراتيجيات القرار.

وأما محلياً فهناك ندرة في البحوث التي تستهدف اتخاذ القرار بشأن القضايا العلمية المجتمعية من حيث تقويم البدائل وتأملها، حيث غالباً ما استهدفت البحوث اتخاذ القرار بشكل عام (الداود، 2017)، إلى جانب اتخاذ القرار إزاء القضايا العلمية المجتمعية (الضلعان، 2017) من حيث الموقف من القضية بشكل عام.

بالنسبة لعملية القياس، تستهدف عمليات تقويم القدرة على اتخاذ القرار غالباً، إما تقصي التفكير غير الرسمي والقائم على الأدلة في مرحلة ما قبل الاختيار، و/أو استخدام الطلبة لاستراتيجيات صنع القرار في مرحلة الاختيار، باستخدام أدوات نوعية وكمية (Fang et al., 2019). وبالنسبة للأدوات الكمية لقياس القدرة على تقويم البدائل وتأملها استخدم نيكولا وآخرون (Nicolaou et al., 2009) تقارير المشاريع، واختباراً يتضمن سيناريو حول قضية إنشاء محطة للطاقة. واستخدمت بعض البحوث (Garrecht et al., 2020; Gresch et al., 2013; Gresch et al., 2017)، اختباراً تم إعداده بناءً على بحوث سابقة (Eggert & Bögeholz, 2010; Eggert et al., 2013)، مكوناً من ثلاث قضايا علمية مجتمعية ذات صلة بالتنمية المستدامة، قضيتين تقيسان القدرة على تقويم البدائل من خلال تكليف الطلبة بالمقارنة بين البدائل المختلفة واختيار البديل الأنسب وفقاً لتفضيلاتهم الفردية، وأن يشرحوا كيفية التوصل إلى قراراتهم بصورة مفصلة، وقضية تقيس القدرة على تأمل عمليات الاختيار بين البدائل عند اتخاذ القرار لدى الآخرين.

وبالنسبة للأدوات النوعية، استخدم بابادوريس وكونستانينو (Papadouris & Constantinou, 2012) اختباراً مكوناً من ثلاثة مواقف لاتخاذ القرار تختلف فيما بينها من حيث مساحة القرار، ووزن المعايير، ونوع التفكير الذي من المحتمل أن تُثيره. إلى جانب ذلك تم استخدام مقابلة لبعض الطلبة بعد الانتهاء من الاختبار بغرض الحصول على المزيد من التفاصيل حول إجاباتهم، وتقصي مدى اتباعهم لنهج متماسك وصحيح عند اتخاذ القرارات. واستخدم بابادوريس (Papadouris, 2012) عشرة مواقف، مقسمة على ثلاث مجموعات، حيث استقصت المجموعة الأولى الاستراتيجيات التي يتبعها الطلبة عند اتخاذ القرار، واستهدفت المجموعة الثانية قياس القدرة على تطبيق استراتيجية التحسين، وركزت المجموعة الثالثة على تقويم القدرة على التأمل حول عملية الاختيار بين البدائل.

ومن ثم تبرز الحاجة إلى توظيف التدخلات التدريسية المناسبة لتعزيز مخرجات التعلم المرتبطة بالرؤية الثانية للثقافة العلمية مثل اتخاذ القرار؛ لتعزيز جودة مناقشات الطلبة في سياق القضايا وتحسين مواقفهم بما يراعي خصائص هذه القضايا.

مشكلة البحث:

أشار تقرير "تسخير العلوم من أجل مستقبل مستدام" الصادر عن منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسكو، 2021) إلى ضرورة إعداد علماء ومهندسين يتبنون مفهوم الاستدامة عند معالجة المحلية والعالمية، وتعزيز القدرة على التفاوض الواعي حول القضايا العلمية المجتمعية. وأكد تقرير "دعوة إلى العمل من أجل تعليم العلوم" ضرورة إيلاء عناية أكبر بإعداد المواطنين المثقفين علمياً وفق الرؤية الثانية للثقافة العلمية (National Academies of Sciences Engineering and Medicine, 2021).

وتلبية للمتطلبات الوطنية ومواكبة للتوجهات العالمية، قدم الإطار التخصصي لمجال تعلم وتعليم العلوم الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019) رؤية لتعلم وتعليم العلوم؛ حيث حددت الثقافة العلمية والإبداع كغايات للتربية العلمية، وتوظيف القضايا المشتركة كسياق تعلم جزء رئيس من بنية تعليم العلوم، وجعلت المداخل التدريسية القائمة على القضايا أحد محددات تحقيق رؤيتها.

ويعد توظيف القضايا العلمية المجتمعية من الطرق المناسبة لتحقيق هذه المساعي؛ حيث يدعم استحضار منظومة القيم وتنظيمها وتوظيفها في التفكير حول القضية واتخاذ القرار بشأنها، وهذا يدعم إحداث التطور الأخلاقي المطلوب للثقافة العلمية (Kolstø, 2001; Zeidler et al., 2005). ويتوافق هذا الادعاء مع تأكيد الحركات الإصلاحية المهتمة بالثقافة العلمية على تناول العلاقة بين العلم والمجتمع في تعليم العلوم (American Association for the Advancement of Science) (AAAS, 1993; NRC, 1996). ويتطلب توظيف القضايا لتحقيق المرجو منها تعرف الصعوبات التي يواجهها معلم العلوم عند تنفيذ هذا المدخل، ومساعدته على تجاوزها من خلال بناء تدخلات تدريسية تساعد في تحقيق أهداف التعلم (Johnson, 2011; Marks & Eilks, 2008; Ratcliffe & Grace, 2003). وهذا يعكس أهمية بناء وتطوير نماذج تدريسية تدعم تنفيذ رؤية للتربية العلمية، تُوافق بين الرفاه الشخصي والرفاه الاجتماعي - اقتصادي وبيئي ونحو ذلك.

وتتزايد أهمية بناء وتطوير النماذج التدريسية الداعمة لتدريس القضايا العلمية المجتمعية بناءً على نتائج بحوث محلية أشارت إلى التضمن العرضي للقضايا في كتب العلوم، وافتقار أدلة المعلمين لإرشاد حول كيفية تدريس القضايا (البلطان، 2021؛ الزامل وآخرون، 2016؛ الضلعان وآخرون، 2015؛ القطيم، 2021؛ المحارف، 2020). علاوة على ذلك أشارت الأدلة البحثية إلى تمسك بعض معلمي العلوم

بالممارسات التدريسية التقليدية من حيث تمركز الموقف التعليمي حول المعلم، وغياب الدور النشط للطلبة في بناء معرفتهم (آل محي والشمراي، 2016؛ الدهمش والشمراي، 2012؛ الزامل وآخرون، 2016؛ الشمراي، 2023؛ الشمراي والغامدي، 2019)، وتعارض هذه الممارسات مع الرؤية البنائية في التعلم والتعليم، والداعمة لتنمية مهارات التفكير العليا (NRC, 2012).

وهذا مما يفسر نتائج الطلبة السعوديين المتدنية في الاختبارات الوطنية، والتقييمات الدولية مثل الاتجاهات العالمية في التحصيل الدراسي للرياضيات والعلوم Trends of the International Mathematics and Science Studies (TIMSS) والبرنامج الدولي لتقييم الطلبة Programme for International Student Assessment (PISA). وتبرز أهمية هذه التقييمات من كونها تعد محكات يُعتمد بها محلياً لتعرف ما يمتلكه الطلبة في المراحل العمرية المستهدفة في هذه التقييمات من معارف ومهارات تفكير عليا (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020، أ، 2020، ب؛ رؤية المملكة العربية السعودية 2030، 2021).

وتبرز أهمية نتائج بيذا فيما يتعلق بموضوع البحث الحالي في كونها تقيس الثقافة العلمية لدى الطلبة، وقد أشارت نتائجها إلى أن متوسط أداء الطلبة السعوديين ما زال دون المستوى المأمول؛ حيث وصل ما يقارب (38%) من الطلبة المشاركين إلى مستوى الإتقان وهو المستوى الثاني، وفيه يمكن للطلبة إبداء تفسيرات محتملة في سياقات متعددة أو استخلاص استنتاجات بناء على استقصاءات بسيطة. ومن ثم تمثل هذه النتائج أدلة تشير إلى الحاجة إلى تدخلات تدريسية تُعنى بتنمية مهارات التفكير العليا. كما أوضحت نتائج بيذا أنه لم يصل أي طالب/ة إلى المستويين الخامس والسادس، وفيه يتوقع من الطلبة استخدام ما يعرفونه في العلوم على مدى أوسع من المواقف باستقلال وإبداع بما في ذلك المواقف غير المألوفة (Organisation for Economic Co-operation and Development (OCED), 2023). وهذا يعني افتقار الطلبة لمتطلبات المشاركة الناقدة في تحديات مجتمع الثورة الصناعية الرابعة فضلاً عن ضعف المهارات الضرورية لسوق العمل، ومنها: التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات ونحو ذلك.

وهناك بحوث عديدة استقصت أثر تدخلات قائمة على القضايا العلمية المجتمعية أو تكامل بينها وبين الجيل القادم من معايير العلوم أو أحد أبعاده في تعزيز اتخاذ القرار (Böttcher & Meisert, 2013; Paraskeva et al., 2015; Sakamoto, et al., 2021). ووفرت هذه البحوث ممارسات تدريسية تستند إلى الأدلة من شأنها أن تساعد الطلبة على تجاوز الصعوبات التي يواجهونها عند التعامل مع القضايا العلمية المجتمعية واتخاذ القرارات، ومن أبرز تلك الصعوبات موازنة المعايير لاتخاذ قرارات تستند

بطبيعتها إلى قيم متعارضة تتطلب بالضرورة إعطاء أولوية لإحدى تلك القيم على غيرها (Eggert & Bögeholz, 2010; Fang et al., 2019; Kolstø, 2011).

وتأسيسًا على ما سبق، إلى جانب قلة البحوث على المستوى المحلي التي سعت إلى تطوير تدخلات تدريسية تستند إلى أطر متعددة لتحقيق رؤية لها أن تعزز مخرجات تعلم مرتبطة برؤيتي الثقافة العلمية التي يسعى إليها الإطار التخصصي لمجال تعلم، واختبار أثرها-على حد علم الباحثين-. لذلك سعى البحث الحالي إلى تقصي أثر أُنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة في اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر أُنموذج تدريس العلوم القائم على التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة في اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟

فروض البحث:

تضمنت الإجابة عن سؤال البحث التحقق من الفروض التالية:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $(0.05) \alpha \leq$ بين متوسطات رُتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعده تقويم البدائل من اختبار اتخاذ القرار.
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $(0.05) \alpha \leq$ بين متوسطات رُتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعده تأمل عمليات التفكير عند اتخاذ القرار من اختبار اتخاذ القرار.

أهداف البحث:

سعى البحث الحالي لتعرُّف أثر أُنموذج تدريس العلوم القائم على التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة في اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

أهمية البحث:

سعى البحث الحالي لتحقيق الأهداف الآتية:

- تقديم أُنموذج لتدريس العلوم قائم على التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة إلى جانب دليل للمعلمة يدعم تنفيذ الأُنموذج بصورة سليمة، وهذا قد يساهم في معالجة التحدي المتمثل في كيفية تقديم تدريس يوظف القضايا العلمية المجتمعية بوصفها سياق تعلم جنبًا إلى جنب مع أبعاد الجيل القادم من معايير العلوم، مما ييسر تنفيذ رؤية الإطار التخصصي لمجال تعلم العلوم المحلي.

- تقديم أدوات قياس متغير اتخاذ القرار، وقد يساهم توفير أدوات القياس في تشجيع معلم العلوم على دمج الأنشطة الداعمة لاتخاذ القرار بشكل مقصود في خطط الدروس وقياسه.
- قد يستفيد الباحثون من أنموذج التدريس المطبق وأدوات البحث في إعداد بحوث مستقبلاً.

حدود البحث:

اقتصرت البحث الحالي على الحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: تحددت في بناء أنموذج لتدريس العلوم قائم على التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة؛ لتعزيز أبعاد اتخاذ القرار (تقويم البدائل، وتأمل عمليات التفكير عند اتخاذ القرار). كما شملت وحدة "موارد البيئة وحمايتها" المتضمنة في مقرر العلوم للصف الثاني المتوسط. وتم اختيار هذه الوحدة لأن موضوعات الوحدة ترتبط بالعديد من القضايا العلمية المجتمعية المحلية والعالمية، وتستوفي معايير تمت الإشارة لها في الأدب التربوي ذي الصلة عند اختيار القضايا العلمية المجتمعية كسياق للتعليم.
2. الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدرستين حكوميتين تابعتين لإدارة التعليم بمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية.
3. الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث بداية الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي (1445هـ)، حيث استغرق التطبيق ثلاثة أسابيع من تاريخ (24/ 8/ 1445هـ) إلى تاريخ (16/ 9/ 1445هـ).
4. الحدود البشرية: أختيرت عينة قصدية شملت مدرستين من المدارس المتوسطة الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث المصطلحات الآتية:

القضايا العلمية المجتمعية (Socio-Scientific Issues):

وفقاً لسادلر (Sadler, 2009) تعد القضايا العلمية المجتمعية مشكلات معقدة، ومفتوحة النهاية، ومثيرة الجدل، وتفتقر إلى حلول بسيطة ومباشرة.

ويُعرف البحث الحالي "التدريس القائم على القضايا العلمية المجتمعية" إجرائياً بأنه: استخدام قضايا ذات أبعاد علمية واجتماعية مرتبطة بوحدة "موارد البيئة وحمايتها" سياقاً حقيقياً للتعليم، يُتيح لطالبات الصف الثاني المتوسط معالجة الأبعاد الاجتماعية للقضية العلمية حيث يُوفر لهنّ تجربة تعلم أصيلة تُسهم في تطوير اتخاذ القرار لديهنّ.

النمذجة (Modeling):

تُعرّف النمذجة العلمية بأنها ممارسة إستراتيجية بطبيعتها ينخرط فيها العلماء باستمرار لتوليد معرفة حول ظواهر العالم الطبيعي (Nersessian, 2008) من خلال تبسيط الواقع لأغراض إستراتيجية معينة (Louca & Zacharia, 2012). وحدد باسمر وآخرون (Passmore et al., 2013) ثلاث سمات مميزة للنماذج العلمية، هي: تُحدد النماذج من خلال سياق استخدامها، وتتميز النماذج عن أنماط تمثيلها، وتمثل النماذج أجزاءً من الظاهرة.

وتعرف النماذج العلمية الاجتماعية بأنها أدوات إستراتيجية لتمثيل التفاعلات المعقدة داخل الأنظمة العلمية الاجتماعية بغرض فهم سلوك هذه الأنظمة والتنبؤ به (Sabel et al., 2023). وتتميز النماذج العلمية عن النماذج العلمية الاجتماعية من ثلاثة جوانب، هي: نوع الأنظمة والظواهر التي يتم تمثيلها في كل منهما، ونوع الأدلة المقبولة وما يعزز قوة الدليل، والتفكير المنظومي (Ke et al., 2023). واستخدمت النماذج العلمية الاجتماعية في فصول العلوم بوصفها دعائم تعليمية لتيسير التفكير المنظومي حول الأنظمة المعقدة، مثل القضايا العلمية المجتمعية (Ke et al., 2020).

ويُعرّف البحث الحالي النمذجة إجرائيًا بأنها ممارسة تساعد طالبات الصف الثاني المتوسط في فهم الأفكار العلمية والأبعاد الاجتماعية ذات الصلة بالقضايا العلمية المجتمعية المرتبطة بموضوعات وحدة "موارد البيئة وحمايتها"، وتيسير إدراكهن لهذه القضايا بوصفها أنظمة معقدة، مما يعزز قدرتهن على اتخاذ القرارات بشأنها.

أنموذج لتدريس العلوم قائم على التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة:

يُعرّفه البحث الحالي إجرائيًا بأنه تصميم مُعدّ في ضوء سبعة مبادئ تصميم، شملت: اختيار قضية مناسبة محليًا، وجعل القضية محور التدريس، والنمذجة، وإنشاء بيئة تعاونية حوارية وآمنة، وتقييم الأدلة ومصادر المعلومات، وضبط تعدد الآراء، واستخدام استراتيجيات القرار. ويصف هذا التصميم إجراءات التدريس القائم على القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة التي تنفذها المعلمة عند تدريس وحدة "موارد البيئة وحمايتها" من مقر العلوم للصف الثاني المتوسط بتوظيف قضية تغير المناخ بوصفها سياق تعلم جنبًا إلى جنب مع النمذجة لفهم هذه القضية كنظام علمي اجتماعي معقد لتعزيز اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

اتخاذ القرار (Decision-Making):

وفق نموذج اتخاذ القرار لايجبرت وبوجهولز (Eggert & Bögeholz, 2010). يعد اتخاذ القرار عملية معرفية متعددة المراحل تتضمن مرحلتين أساسيتين: مرحلة ما قبل الاختيار وتتضمن عمليتي تحديد

القيم والمعايير ومرحلة تطوير البدائل، وتقوم هذه المرحلة على التفكير الرسمي (المنطقي) وغير الرسمي. ومرحلة ما بعد الاختيار وتتضمن عمليتيّ تقييم البدائل وتأملها، وتركز على استراتيجيات اتخاذ القرار.

ويصوّر إطار فانق وآخرين (Fang et al., 2019) اتخاذ القرار في سياق القضايا العلمية المجتمعية بأنه عملية معرفية تُجرى على مستوى فردي، وتتكون من مراحل متعددة ومتداخلة، وهي: مرحلة ما قبل الاختيار وتتضمن تحديد الموقف أو المشكلة، ومرحلة الاختيار وتتضمن استخدام استراتيجيات اتخاذ القرار، ومرحلة ما بعد الاختيار وتتضمن تأمل القرار الذي تم ترجيحه.

ومن التعريفات السابقة لاتخاذ القرار في سياق القضايا العلمية المجتمعية يتضح الاتفاق على تعدد مراحله، وتمهيد السابق منها للتالي، وأن جودة القرار المتخذ مخرجاً للعملية تستند إلى جودة إجراء جميع المراحل. ونظراً لتناول البحث الحالي للتفكير العلمي الاجتماعي والذي سيسهم في ضوء أبعاده في رفع جودة التفكير اللازمة لفهم القضية والمنظورات المتعددة حولها بوصفها خطوة سابقة لاتخاذ القرار إلى جانب ما تمت الإشارة إليه في مقدمة البحث من صعوبات يواجهها الطلبة عند توظيف استراتيجيات اتخاذ القرار وموازنة المعايير والتصريح بها وتأمل القرارات؛ لذلك قرر الباحثان تبني نموذج اتخاذ القرار ايجيرت وبوجهولز (Eggert & Bögeholz, 2010) بوصفه نموذجاً نظرياً لمفهوم اتخاذ القرار مع التركيز على مرحلة الاختيار ويُعزى تفضيل هذا النموذج إلى تطوير الباحثين أداة قياس ودليل تصحيح للمهارات التي تتضمن مرحلة الاختيار - موضع اهتمام البحث -، ومن ثم يمكن الاستفادة منه عند بناء أداة البحث الحالي.

وبناء على ذلك يُعرّف البحث الحالي اتخاذ القرار إجرائياً بأنه قدرة طالبات الصف الثاني المتوسط على تقييم البدائل وتأملها، ويشمل ذلك عدة عناصر، هي: البدائل المقبولة، والبدائل المرفوضة، ووزن المعايير إلى جانب بُعد تأمل عمليات التفكير عند اتخاذ القرار، ويشمل: وصف الاستراتيجية، واقتراح التحسينات. وهي قدرة من المتوقع تنميتها كما يقيسها اختبار أُعد لهذا الغرض نتيجة لتطبيق أنموذج التدريس القائم على القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة.

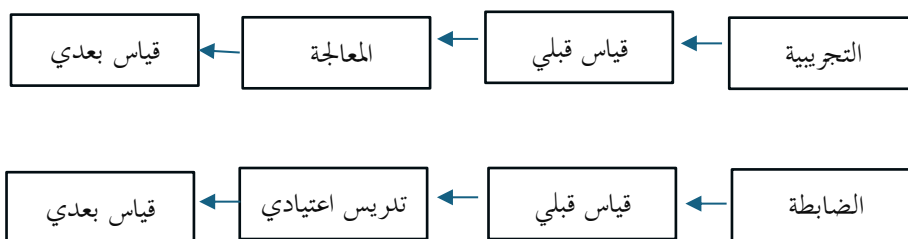
منهج البحث:

تم اتباع المنهج التجريبي باستخدام تصميم شبه تجريبي؛ حيث اختير تصميم يتضمن مجموعتين تجريبية وضابطة تخضعان لاختبار قبلي واختبار بعدي، ولا يتم تعيين أفراد العينة بصورة عشوائية في المجموعتين. ويمكن توضيح التصميم المتبع في الشكل الآتي:

أثر أنموذج لتدريس العلوم قائم على التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة في اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

د. روز عبدالله المصعبي

د. صالح إبراهيم سليمان النفيسة



شكل 1. التصميم التجريبي الذي تم تطبيقه

يتبين من الشكل (1) أن اختبار اتخاذ القرار تم تطبيقه قبل البدء بتطبيق التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة بغرض التحقق من تكافؤ المجموعتين. كما تم تطبيقه مرة أخرى بعد الانتهاء من تطبيق التجربة لفحص أثر أنموذج التدريس في اتخاذ القرار من خلال المقارنة بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة.

مجتمع البحث وعينته:

أُختيرت عينة البحث بالطريقة القصدية. وشملت العينة مدرستين من المدارس المتوسطة الحكومية، التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1445هـ. وبلغ عدد طالبات الصف الثاني المتوسط في المجموعة التجريبية (30) طالبة، في حين بلغ عدد طالبات الصف الثاني المتوسط في المجموعة الضابطة (31) طالبة، وقد تم استبعاد طالبة من المجموعة الضابطة؛ لغيابها المتكرر لأسباب صحية.

واختيرت المدرسة التي تضمنت المجموعة التجريبية بطريقة قصدية؛ لتوافر التسهيلات والموارد المناسبة لتطبيق البحث إلى جانب وجود الرغبة لدى معلمة العلوم للتعاون مع الباحثين في تطبيق أنموذج التدريس المقترح. واختارت إحدى مشرفات العلوم التابعات لإدارة التعليم بمنطقة عسير المدرسة الأخرى لتمثل المجموعة الضابطة، بناءً على تشابه خصائص المدرستين من حيث موقعها الجغرافي، والمرافق المدرسية وموارد المدرسة، وسنوات خبرة معلمات العلوم، والأداء الأكاديمي للطالبات، ومستوى تعليم الأسرة ومستواها الاقتصادي.

أداة البحث:

تم بناء اختبار اتخاذ القرار للإجابة عن سؤال البحث وتحقيق هدفه. وراجع الباحثان عددًا من البحوث السابقة التي استهدفت قياس بُعد تقويم البدائل وُبُعد التأمل (Eggert & Bögeholz, 2010; Eggert et al., 2013; Gresch et al., 2013; Garrecht et al., 2020; Nicolaou et al., 2017; et al., 2009)، بوصفهما بُعدًا لاتخاذ القرار، ومحلَّ اهتمام البحث الحالي. وفي ضوء هذه البحوث تمَّ بناء الصورة الأولى لاختبار اتخاذ القرار، وتكوَّنت من تسعة مواقف لاتخاذ القرار مقسمة إلى ثلاث مجموعات، من شأنها أن توفر بيانات حول بُعد تقويم البدائل وُبُعد التأمل.

التحقق من الخصائص السيكمومترية: تمَّ التحقق من الصدق من خلال اتباع طرق وصفية مثل صدق المحتوى؛ حيث تمَّ عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في تعليم العلوم بلغ عددهم (16) محكمًا لتعرف مناسبة الأداة من حيث وضوح التعليمات، وصحة الصياغة اللغوية للأسئلة، ومناسبتها لقياس اتخاذ القرار بما يعكس تعريفه الإجرائي. وتمثلت أهم مقترحات التعديل في: التعامل مع احتمالية اعتقاد الطالبة أن المهام في الفئة الأولى متماثلة مما قد يؤدي إلى تكرار الإجابة نفسها في جميع المواقف، ودمج المواقف وتقليل فقرات الاختبار، وإضافة سياق لبعض الأسئلة ووسائل مساعدة للإجابة، ووضع فقرات ذات صلة بالإستراتيجيات القطعية والحدسية، وإضافة ما يلزم لقياس التحسن في التعامل معها في سلم التقدير، وتقديم ثلاثة مواقف للقياس بعد تقويم البدائل في القياس القبلي لتغطية مدى أوسع من إستراتيجيات اتخاذ القرار، واستبعاد السؤال الذي يتطلب تطبيق إستراتيجية التحسين؛ حيث إنَّ مواقف المجموعة الأولى تستلزم تطبيقها، وسيطبقها الطالب إذا كان يعرف متى يطبقها. وقد تمَّ مراعاة جميع ملاحظات المحكمين. وفي المقابل لم يتم تقليل عدد مواقف القرار لتغطية مدى أوسع من استراتيجيات اتخاذ القرار التي يتبعها الطالب عند الاختيار بين البدائل.

وطُبِّق اختبار اتخاذ القرار المعدل وفق آراء المحكمين متضمنًا تسعة مواقف على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة بالصف الثاني المتوسط من مدرسة لها خصائص مشابهة لخصائص المجموعة التجريبية في الفصل الدراسي الأول لعام (1444هـ) لرصد الزمن اللازم للاختبار، وتعرّف مدى وضوح الصياغة اللغوية لهن، والتحقق من ثبات الاختبار. وقُيِّم الاختبار إلى ثلاثة أقسام طُبِّقت بصورة متتالية: قسم اشتمل على مجموعة من مواقف القرار ذات الصلة ببعْد تقويم البدائل، وقسمين اشتملا على مجموعتين من مواقف القرار ذات الصلة ببعْد التأمل؛ ويعزى تطبيق الاختبار بهذه الطريقة للحدِّ من تأثير الطالبات بالقرارات المقدمة في المواقف ذات الصلة ببعْد التأمل عند إجابتهن عن المواقف ذات الصلة ببعْد تقويم البدائل.

فيما يتعلق بوضوح الصياغة اللغوية تمَّ إجراء مجموعة تركيز ببعْد الاختبار للتحقق من مدى تمكن كل الطالبات من الفهم السليم لمتطلبات كل مجموعة من المواقف، وتحديد الجوانب الغامضة. وبناءً على الملاحظات التي ظهرت من مقابلة مجموعة التركيز مع الطالبات تمَّ تعديل اختبار اتخاذ القرار. فعلى سبيل المثال أدت المقابلة إلى تحديد أنَّ بعض الطالبات أَسَأَنَّ فَهَمَ المواقف من حيث إنَّها متطابقة، ولم يفهمْنَ أن المقصود من المنطقة (A) و(B) هي البدائل، وما المقصود بالمعايير. وللتعامل مع ذلك تم التأكيد على أهمية قراءة السؤال بصورة جيدة لكونه يتضمن توضيح أن المواقف غير متطابقة. بالإضافة إلى ذلك ظهرت الحاجة إلى تقديم عرض تقديمي موجز للتعليمات قبل الاختبار لضمان فهم الطالبات للموقف والمعايير ذات الصلة، وتوضيح المصطلحات الغامضة.

بالنسبة لزمن الاختبار، تمَّ حساب الزمن اللازم للإجابة على عناصر الاختبار، وذلك برصد الزمن الذي استغرقته أول طالبة انتهت من الإجابة، والذي قُدِّرَ بـ (50) دقيقةً، وذلك بُعدَ التحقق من إجاباتها عن جميع الأسئلة، ورصد الزمن الذي استغرقته آخر طالبة انتهت من الإجابة والذي قُدِّرَ بـ (74) دقيقة، وبحساب متوسط الزمنين وإضافة أربعة دقائق لقراءة التعليمات أظهرت النتائج بأن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (66) دقيقةً تقريباً.

وبالنسبة لثبات الاختبار تمَّ حساب الثبات من خلال حساب اتفاق المحللين (Inter-rater reliability) حيث حللت الباحثة ومحللة أخرى عينة من إجابات الطالبات بصورة مستقلة، وحُسب معامل الاتفاق بينهما باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وقد بلغت قيمة معامل الاتفاق (0.89)، 0.85، 0.87، 0.89، 0.86 على الأبعاد الفرعية لُبعدَ تقويم البدائل (البديل المقبول، والبدائل المرفوضة، ووزن المعايير)، والأبعاد الفرعية لُبعدَ التأمل (وصف الإستراتيجيات، واقتراح التحسينات) على التوالي. ووفقاً لهولستي (Holsti, 1969) يُعدُّ الاختبار ثابتاً، ويمكن الوثوق بنتائجه في الإجابة عن أسئلة البحث إذا بلغت قيمة معامل الاتفاق (0.85) فأعلى.

تكون الاختبار في صورته النهائية من تسعة مواقف تقيس بُعدي تقويم البدائل والتأمل، وبذلك يمكن القول بأنَّ اختبار اتخاذ القرار وصل إلى صورته النهائية، وأصبح قابلاً للتطبيق. واقتصر اختبار اتخاذ القرار المستخدم في القياس القبلي على ستة مواقف، في حين تضمن اختبار اتخاذ القرار المستخدم في القياس البُعدي على تسعة مواقف.

وقد وُظفت البيانات من الموقف الأول من مجموعة تقويم البدائل، والمجموعة الثالثة في القياس الكمي، وأُستخدمت نفس المواقف في القياسين القبلي والبُعدي لأغراض القياس الكمي حتى يمكن مقارنة الأداء. وشمل التحليل النوعي البيانات المستمدة من جميع مواقف المجموعة الأولى والثانية، والأسئلة والنتائج ذات الصلة تقع خارج نطاق هذه الورقة. ويُوضح الجدول (1) مكونات الاختبار في القياسين القبلي والبُعدي.

جدول (1): مكونات الاختبارين القبلي والبُعدي لاتخاذ القرار

أبعاد اتخاذ القرار	القياس القبلي	القياس البُعدي
المجموعة الأولى: بعد تقويم البدائل	ثلاثة مواقف	أربعة مواقف
المجموعة الثانية: بعد التأمل - نوعي	موقفين	أربعة مواقف
المجموعة الثالثة: بعد التأمل - كمي	موقف	موقف

مهددات الصدق:

بناء على التصميم التجريبي المتبع في البحث الحالي تتمثل مهددات الصدق الداخلي التي لم يتم ضبطها من خلال التصميم التجريبي المطبق في: التشتت الإحصائي، والتفاعل بين الاختبار والنضج (Gay et al., 2012). بالنسبة لمهددات الصدق الخارجي لم يستهدف البحث الحالي تعميم النتائج بالمفهوم الإحصائي للتعميم.

وتم ضبط التشتت الإحصائي من خلال استبعاد القيم المتطرفة إن وجدت. في حين تم ضبط التفاعل بين الاختبار والنضج من خلال التحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل إجراء التجربة بالنسبة إلى اتخاذ القرار، بتطبيق اختبار مان ويتني (Mann–Whitney U test)؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار اتخاذ القرار. ويوضح الجدول (2) النتائج ذات الصلة.

جدول (2): نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار اتخاذ القرار

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	قيمة	مستوى الدلالة
Z							
تقويم البدائل	الخيارات المقبولة	ضابطة	30	32.00	960.00	450.00	0.32
	تجريبية	30	29.00	870.00	0	غير دالة	
	الخيارات المرفوضة	ضابطة	30	30.50	915.00	450.00	1.00
	تجريبية	30	30.50	915.00	0	غير دالة	
وزن المعايير	ضابطة	30	30.50	915.00	450.00	0.00	1.00
	تجريبية	30	30.50	915.00	0	غير دالة	
الدرجة الكلية	ضابطة	30	31.67	950.00	415.00	0.58	0.56
	تجريبية	30	29.33	880.00	0	غير دالة	
تأمل عمليات التفكير عند اتخاذ القرار	وصف الإستراتيجية	ضابطة	30	29.23	877.00	412.00	0.54
	تجريبية	30	31.77	953.00	0	غير دالة	
	اقتراح تحسينات	ضابطة	30	29.17	875.00	410.00	0.54
	تجريبية	30	31.83	955.00	0	غير دالة	
	الدرجة الكلية	ضابطة	30	29.37	881.00	416.00	0.51
	تجريبية	30	31.63	949.00	0	غير دالة	

يتضح من الجدول (2) أن قيمة "U" لبعد الخيارات المقبولة، وبُعد الخيارات المرفوضة، وبعد وزن المعايير، وبعد تقويم البدائل ككل، بلغت على التوالي: (450.00، 450.00، 450.00، 415.00)، وهي قيم غير دالة إحصائياً. كما بلغت قيمة "U" لبعد وصف الإستراتيجية، وبعد اقتراح التحسينات، وبعد تأمل عمليات التفكير عند اتخاذ القرار ككل، على التوالي: (412.00، 410.00، 416.00)، وهي قيم غير دالة إحصائياً. ومن ثم تشير هذه النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي بالنسبة لجميع أبعاد اتخاذ القرار. وهذا يعني أن المجموعتين التجريبية والضابطة من طالبات الصف الثاني المتوسط متكافئتان في جميع أبعاد اختبار اتخاذ القرار.

إلى جانب ذلك تم السعي إلى تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال اختيار مدرستين متشابهتين من حيث: الموقع الجغرافي، والمرافق المدرسية، وموارد المدرسة، وسنوات خبرة معلمات العلوم، والأداء الأكاديمي للطالبات، ومستوى تعليم الأسرة، والمستوى الاقتصادي. كما قُدمت مصادر المعلومات ذات الصلة بالبعدين العلمي والاجتماعي للقضية محل الدراسة (تغير المناخ) للمعلمتين، واختلفت المجموعتان في طريقة تدريس القضية، حيث دُرست المجموعة التجريبية من خلال الأنموذج المقترح، في حين دُرست المجموعة الضابطة وفق الطريقة المعتادة (المحاضرة والمناقشة).

إجراءات البحث:

- أُتبعَت الإجراءات التالية في تطبيق البحث:
- الحصول على الموافقات والخطابات الرسمية:
- موافقة اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحوث الانسانية والاجتماعية بجامعة الملك سعود على إجراء البحث، رقم الموافقة (KSU-HE-22-850).
- خطاب من وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي إلى مدير الإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير بشأن الموافقة على مهمة الباحثان.
- صدور خطاب من إدارة التخطيط والتطوير التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير، رقم (4400791963) بشأن تسهيل مهمة الباحثان.
- زيارة مدرستي المجموعتين التجريبية والضابطة لتوضيح أهداف البحث، وإجراءاته، والخطة الزمنية.
- الاجتماع بطالبات المجموعة التجريبية، وتوضيح أهداف البحث وإجراءاته والحصول على موافقتهن للمشاركة في التجربة، وإيضاح بعض الجوانب الأخلاقية مثل سرية المعلومات، وحقهن بالانسحاب.
- تدريب المعلمة على تنفيذ أنموذج التدريس المقترح باستخدام دليل المعلمة وملاحقه الذي تم بناؤه وتطويره وفق منهجية البحث القائم على التصميم - توضيح إجراءات بناء أنموذج التدريس تقع خارج نطاق هذه الورقة.

- إجراء القياس القبلي باستخدام اختبار اتخاذ القرار للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- البدء بتطبيق أنموذج التدريس على المجموعة التجريبية، واستغرق تطبيقه ثلاثة أسابيع؛ حيث طبقت المعلمة أنموذج التدريس المقترح، وعمل الباحث الأول على جمع البيانات النوعية أثناء التدريس، وحضر بوصفه ملاحظاً مشاركاً. وتكون أنموذج التدريس من سبع مراحل، هي: التهيئة، وتحليل البعد العلمي، وتحليل البعد الاجتماعي، وبناء الحجج، وتعزيز الحجج، واتخاذ إجراء، والتأمل. ويلخص الجدول (3) مراحل أنموذج التدريس المطبق:

جدول (3): أنموذج قائم على القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة

الخطوات	المراحل
1-1: البدء في تدريس استراتيجيات اتخاذ القرار	التهيئة:
1-2: تقديم القضية من خلال مقطع فيديو أو عرض أحد أفلام الخيال العلمي أو تقرير إعلامي ونحو ذلك.	الغرض الرئيس هو البدء في تدريس استراتيجيات اتخاذ القرار، والتمهيد للتعلم من خلال طرح السؤال الرئيس، وتعرف الأفكار الأولية. في سبيل ذلك يتم البدء في تدريس استراتيجيات اتخاذ القرار بصورة تسبق و/ أو توازي تطبيق أنموذج التدريس، وتقديم القضية، وطرح السؤال الرئيس المرتبط بها، والكشف عن المواقف الأولية.
1-3: طرح السؤال الرئيس المرتبط بالقضية.	
1-4: الكشف عن الأفكار الأولية.	تحليل البعد العلمي:
2-1: طرح سؤال حول الأفكار العلمية المرتبطة بالقضية يمكن الإجابة عنه عن طريق النمذجة.	الغرض الرئيس هو تعلم الأفكار والنظريات العلمية المتعلقة بالقضية العلمية المجتمعية واللازمة للإجابة عن سؤال المرحلة السابقة. وفي سبيل ذلك يتم طرح سؤال علمي يوجه أنشطة التعلم في هذه المرحلة، ويتطلب بناء تفسيرات علمية مرتبطة بالقضية العلمية المجتمعية من خلال النمذجة العلمية.
2-2: بناء نموذج أولي حول الظاهرة العلمية ذات الصلة.	
2-3: إجراء التجارب وجمع المعلومات لفهم الأفكار العلمية ذات الصلة.	
4-2: مراجعة النماذج العلمية الأولية في ضوء المعلومات الجديدة.	تحليل البعد الاجتماعي:
3-1: تحديد الأطراف المعنية المؤثرة أو المتأثرة بالقضية ومناقشة مواقفهم باستخدام لعب الأدوار.	الغرض الرئيس فحص المنظورات المتعددة حول القضية لكونها جزءاً من نظام القضية ومتطلب لفهمها والإجابة عن السؤال الرئيس المرتبط بها. وفي سبيل ذلك يتم تحديد الأطراف المعنية والكشف عن منظوراتهم والقيم التي تشكلها، وطرح المنظور الإسلامي حول القضية.
3-2: مناقشة صفية حول مصداقية بعض مصادر المعلومات المتاحة حول القضية.	
3-3: مناقشة صفية حول المنظور الإسلامي وأهميته عند التعامل مع القضايا العلمية المجتمعية.	

المراحل	الخطوات
	4-3: مناقشة الآثار الاقتصادية والاجتماعية والبيئية للقضية.
	5-3: رسم نموذج علمي اجتماعي يوضح آثار القضية على جوانب الحياة.
بناء الحجج:	1-4: مراجعة الموقف الأولي في ضوء المعلومات الجديدة بصورة فردية.
	الغرض الرئيس تطوير قدرة الطالب على تكوين رأي مستنير عند مواجهة قضايا علمية مجتمعية. ولتحقيق ذلك؛ يوظف الطالب ما تم تعلمه حول القضية خلال المراحل السابقة.
تعزيز الحجج:	1-5: مشاركة الموقف الفردي مع الأقران من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة متجانسة من حيث الموقف.
	2-5: تعزيز الموقف الفردي في ضوء مناقشات المجموعات المتجانسة.
	3-5: مشاركة الموقف الفردي مع الأقران من خلال تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة من حيث الموقف.
	4-5: تعزيز الموقف الفردي في ضوء مناقشات المجموعات غير المتجانسة.
اتخاذ إجراء:	1-6: مناقشة الحلول المحتملة للقضية.
	2-6: رسم نموذج علمي اجتماعي يوضح آثار الإجراءات على نظام القضية أو الأطراف المعنية.
	3-6: تطبيق استراتيجيات اتخاذ القرار المناسبة في تحديد الإجراء المناسب.
	ولا تفرض هذه المرحلة طريقة واحدة للتنفيذ، فقد يكون الإجراء تقديم حلول ومعايير يختار منها الطلبة بعد موازنة إيجابياتها وسلبياتها أو تطوير معايير للحلول التي تعد مناسبة. وتسهم خصائص الطلبة والوقت المتاح في تقرير أي الطرق يتبع المعلم في هذه المرحلة.
التأمل:	1-7: التفكير في عملية التعلم بصورة فردية وجماعية.

المراحل	الخطوات
الغرض الرئيس هو تعزيز تعلم الطلبة من خلال التفكير في التغييرات في تفكيرهم حول القضية. ولتحقيق ذلك يتم حث الطلبة على التفكير في مواقفهم قبل وبعد التعلم، وكيف تغيرت خلال المراحل السابقة.	

- دُرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية من قبل معلمة؛ حيث قُدمت مصادر المعلومات ذات الصلة بالبعدين العلمي والاجتماعي لقضية تغير المناخ للمعلمتين في المجموعتين التجريبية والضابطة، واختلفت المجموعتان في طريقة تدريس القضية؛ حيث دُرست المجموعة التجريبية من خلال الأنموذج المقترح، في حين دُرست المجموعة الضابطة وفق الطريقة المعتادة (المحاضرة والمناقشة).
- القياس البعدي باستخدام اختبار اتخاذ القرار بالنسبة للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- تحليل البيانات، واستخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات في ضوءها.

الأساليب الإحصائية:

- أستخدم برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)؛ لإجراء المعالجات الإحصائية، وتتمثل الأساليب الإحصائية التي تم استخدامها فيما يأتي:
- اختبار مان ويتني (Mann-Whitney U test)؛ لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رُتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار اتخاذ القرار للتحقق من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة. كما تم استخدامه لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رُتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي؛ للإجابة عن سؤال البحث. وتم استخدام أسلوب لا بارامتري؛ لأن القياس في مستوى رُتبي.

- حساب حجم أثر أنموذج التدريس المقترح في اتخاذ القرار، وذلك باستخدام معادلة مناسبة لاختبار مان ويتني (Mann-Whitney)، وهي (Kraska-Miller, 2013):

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n_1 + n_2}}$$

- حيث: r = حجم الأثر، و Z = قيمة Z الناتجة عند استخدام اختبار مان ويتني، و n_1 = عدد أفراد المجموعة الأولى (أو المجموعة التجريبية)، و n_2 = عدد أفراد المجموعة الثانية (أو المجموعة الضابطة).
- حُدد مقدار حجم الأثر بناء على تصنيف اعتمده كوهين (Cohen, 1988)، ويوضح الجدول (4) ذلك.

أثر أنموذج لتدريس العلوم قائم على التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة في اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

د. روز عبدالله المصعبي

د. صالح إبراهيم سليمان النفيسة

جدول (4): مقدار حجم الأثر

حجم التأثير	صغير	متوسط	كبير
قيمة (د)	0,2	0,5	0,8

النتائج:

نص سؤال البحث على: "ما أثر أنموذج تدريس العلوم القائم على التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة في اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثاني المتوسط؟"، وللإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرضين الآتيين:

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $(\alpha) 0.05 \leq$ بين متوسطات رُتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعء تقويم البدائل من اختبار اتخاذ القرار.
 - لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة $(\alpha) 0.05 \leq$ بين متوسطات رُتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعء تأمل عمليات التفكير عند اتخاذ القرار من اختبار اتخاذ القرار.
- ولاختبار صحة الفروض تم استخدام اختبار مان وتني (Mann-Whitney U test)؛ للتحقق من دلالة الفروق بين متوسطات الرُتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار اتخاذ القرار. ويوضح الجدول (5) النتائج.

جدول 5. نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين متوسطات رُتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار اتخاذ القرار

الأبعاد	المجموعة	العدد	متوسط الرُتب	مجموع الرُتب	U	قيمة Z	قيمة الدلالة	حجم الأثر	مقدار
تقويم البدائل	الخيارات المقبولة	30	24.50	735.00	270.00	3.19	0.01*	0.41	متوسط
	تجريبية	30	36.50	1095.00					
الخيارات المرفوضة	ضابطة	30	17.80	534.00	69.00	5.85	0.01*	0.76	كبير
	تجريبية	30	43.20	1296.00					
وزن المعايير	ضابطة	30	23.50	705.00	240.00	4.24	0.01*	0.55	كبير
	تجريبية	30	37.50	1125.00					
الدرجة الكلية	ضابطة	30	17.65	529.50	64.50	5.81	0.01*	0.75	كبير
	تجريبية	30	43.35	1300.50					

أثر أنموذج لتدريس العلوم قائم على التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة في اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثاني المتوسط

د. صالح إبراهيم سليمان النفيسة					د. روز عبدالله المصعبي				
وصف	ضابطة	30	16.82	504.50	39.50	6.20	0.01*	0.80	كبير
تأمل	الاستراتيجية	30	44.18	1325.50					
عمليات التفكير عند	اقتراح تحسينات	30	30.05	901.50	436.50	0.21	0.83	-	-
اتخاذ القرار	الدرجة الكلية	30	19.50	585.00	120.00	4.95	0.01*	0.64	كبير
	تجريبية	30	41.50	1245.00					

ملاحظة: يُقصد بعلامة (*) أن القيمة دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول (5) أن قيمة "U" لبُعد الخيارات المقبولة، وبُعد الخيارات المرفوضة، وبُعد وزن المعايير، وبُعد تقويم البدائل ككل بلغت على التوالي: (270.00، 69.00، 240.00، 64.50). وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). كما بلغت قيمة "U" لبُعد وصف الاستراتيجية، وبُعد تأمل عمليات التفكير عند اتخاذ القرار ككل على التوالي: (39.50، 4120.00)، وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)، في حين بلغت قيمته لبُعد اقتراح التحسينات (436.50)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وبذلك تُرفض الفروض الصفرية، وتُقبل الفروض البديلة التي تنص على:

- "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رُتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد تقويم البدائل من اختبار اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية.
- "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رُتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لبعد تأمل عمليات التفكير عند اتخاذ القرار من اختبار اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية.

وتدل هذه النتيجة على أن أنموذج تدريس العلوم المقترح في البحث الحالي والقائم على التكامل بين القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة له أثر إيجابي في جميع أبعاد اتخاذ القرار عدا بُعد اقتراح التحسينات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط - عينة البحث -. كما أظهرت النتائج في الجدول (5) أن قيم حجم أثر أنموذج التدريس المقترح في أبعاد اتخاذ القرار الخيارات المقبولة، والخيارات المرفوضة، ووزن المعايير، وبُعد تقويم البدائل ككل، ووصف الاستراتيجية، وبُعد تأمل عمليات التفكير عند اتخاذ القرار ككل بلغت على التوالي: (0.41، 0.76، 0.55، 0.75، 0.80، 0.64). ووفقاً لتصنيف كوهين (Cohen, 1988) الموضح في الجدول (4) يُعد حجم أثر أنموذج التدريس المقترح في بُعدي الخيارات المقبولة والمرفوضة، وبُعد

تقويم البدائل ككل، ويُعد وصف الاستراتيجية، ويُعد تأمل عمليات التفكير عند اتخاذ القرار ككل كبير ($r < 0.5$).

بالنسبة لبعدي الخيارات المقبولة والمرفوضة تدعم نتائج البحث الحالي ما أشارت إليه نتائج عدد من البحوث السابقة حول قابلية تحسن قدرة الطلبة على مقارنة مميزات وعيوب البدائل، وذلك بفعل التدخلات التدريسية المناسبة (Böttcher & Meisert, 2013; Garrecht et al., 2020; Kolstø, 2006; Ratcliffe, 1997; Sakamoto et al., 2021; Seethaler & Linn, 2004)، في حين تختلف مع بحوث أخرى (Gresch et al., 2013; Gresch et al., 2017). وقد أشار الأدب التربوي السابق إلى ميل الطلاب إلى تجاهل الحجج المضادة لمواقفهم (Kuhn, 1991; Wu & Tsai, 2011) ومن ثم تعكس نتائج البحث الحالي بشأن ذكر الإيجابيات والسلبيات للبدائل المقبول ظهور تحسن لدى المجموعة التجريبية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن تدريس القضايا العلمية المجتمعية في بيئة تعاونية أسهم في تحسين قدرة الطالبات على تحديد أوجه التناقض بين المواقف المختلفة حول القضية محل الدراسة، وزيادة معالجة إيجابيات وسلبيات البدائل من خلال ذكر الحجج المضادة لها (Sakamoto et al., 2021). مما أدى إلى توسيع وجهات نظر الطالبات عند التفاوض حول البدائل المختلفة (Böttcher & Meisert, 2013). كما أن استراتيجيات القرار التعويضية تدعم توظيف جميع المعلومات ذات الصلة عند اتخاذ القرار (Papadouris, 2012).

بالنسبة لُبعد وزن المعايير تشير النتائج للبحث الحالي إلى ظهور تحسن في قدرة طالبات الصف الثاني المتوسط في هذا البُعد. وتدعم نتائج البحث الحالي نتائج البحوث السابقة والمحدودة التي أشارت إلى تحسن في وزن المعايير وفق أهميتها بالنسبة لمتخذ القرار بصورة صريحة، وهي بحوث تضمنت تدريسًا صريحًا لاستراتيجيات القرار (Gresch et al., 2013; Gresch et al., 2017; Nicolaou et al., 2009) أو كلفت الطلاب ببناء استراتيجية خاصة بهم (Böttcher & Meisert, 2013)، وتختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج البحوث التي أشارت إلى قدرة الطلاب على ذكر إيجابيات وسلبيات البدائل إلا أنهم واجهوا مشكلات من حيث كيفية الوصول إلى الاستنتاج (Kolstø, 2006; Ratcliffe, 1997).

وقد تُعزى النتيجة إلى أن الصعوبات في الوزن الصريح للمعايير تتولد غالبًا مما ينتج عن ترتيبها وفق الأولوية من صراع بين التفضيلات (Eggert & Bögeholz, 2010). ويستدل من عدم امتناع أي طالبة من اتخاذ القرار في القياس البعدي على احتمال تضائل الصعوبات في تحديد الأولويات بين القيم، ومن ثم تحديد الحجج التي توجه قراراتهم، وغالبًا ما يأتي ذلك نتيجة أن الطالبات أصبحن أكثر وعيًا بقيمهن الشخصية، واكتسبن المزيد من الخبرة في تحديد الأولويات بين القيم عندما تكون متعارضة؛ وقد يُعزى هذا

إلى القرص التي وفّرها الأنموذج التدريسي المقترح لمواجهة الطالبات بمعتقداتهن وفحصها، ومن ذلك استخدام استراتيجيات اتخاذ القرار التي تتطلب ترتيب المعايير حسب أهميتها بالنسبة لمُتخذ القرار (Papadouris & Constantinou, 2010)، ورفع جودة المناقشات التعاونية؛ لتعزيز فرص تأمل المعتقدات السابقة ومراجعتها (Evagorou & Osboran, 2013)، وهذه النتيجة مهمة لكون وضوح القيم يُيسر بعض الصعوبات ذات الصلة باتخاذ القرار في سياق القضايا.

وبالنسبة لُبعد التأمل من حيث وصف الاستراتيجيات تُشير النتائج إلى ظهور تحسّن في قدرة طالبات الصف الثاني المتوسط على وصف الاستراتيجيات. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج البحوث في تعزيز القدرة على وصف الاستراتيجيات (Gresch et al., 2013; Gresch et al., 2017). وقد تُعزى النتيجة إلى التدريس الصريح لاستراتيجيات القرار ضمن أنموذج التدريس المقترح حيث ساعد الطالبات على تعرّف أنواع الاستراتيجيات، والمصطلحات ذات الصلة، وإجراءاتها.

وبالنسبة لُبعد اقتراح التحسينات تُشير النتائج الكمية للبحث الحالي إلى عدم ظهور تحسّن في قدرة طالبات الصف الثاني المتوسط في هذا البُعد. وتختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج البحوث التي أظهرت تحسّناً في القدرة على اقتراح التحسينات (Gresch et al., 2013; Gresch et al., 2017). وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن أنموذج التدريس المقترح وما تضمنه من تعريض الطالبات لاستراتيجيات القرار لم يعزز بصورة كافية فهم الطالبات للمعرفة الإستمولوجية ذات الصلة باستراتيجيات القرار؛ حيث ينبغي تحديد استراتيجية القرار الأنسب لموقف القرار بناءً على خصائص كلّ من الاستراتيجيات وموقف القرار (Papadouris & Constantinou, 2012).

التوصيات:

- بناءً على نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- تعريف الممارسين بأنموذج تدريس العلوم القائم على القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة، والفوائد المحتملة لتطبيقه في تطوير اتخاذ القرار من خلال إقامة برامج تدريبية للتعريف به.
- تسهيل تطبيق أنموذج التدريس المقترح، وما ينحو نحوه من التدخلات التدريسية المستندة إلى القضايا العلمية المجتمعية من خلال دمج القضايا بطريقة مقصودة وصريحة في كتب العلوم، وتغيير ما يلزم في السياسات التعليمية، ومن ذلك: زيادة عدد حصص العلوم.

المقترحات:

- بناءً على نتائج البحث يُقترح إجراء بحوث تتناول الجوانب الآتية:
- تقصي أثر أنموذج التدريس القائم على القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة في اتخاذ القرار لدى الموهوبين.

- تفصي أثر أنموذج التدريس القائم على القضايا العلمية المجتمعية والنمذجة في متغيرات أخرى مرتبطة بالرؤية الأولى للثقافة العلمية، ومن ذلك الجدل العلمي، وممارسة النمذجة.
- تطبيق أنموذج التدريس المقترح في سياقات مختلفة، ومن ذلك تطبيقه على طلبة المرحلة الثانوية.

المراجع

- آل محي، سعيد، والشمراي، سعيد (2016). مستوى تضمين مهارات الاستقصاء في الأنشطة العملية في مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي وواقع ممارستها. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، (53)، 141-170.
- البلطان، إبراهيم (2021). مستوى تضمين موضوعات الكيمياء الخضراء في محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، 36 (4)، 325-376.
- الداود، حصّة (2017). برنامج تدريسي مقترح قائم على مدخل "STEM" في التعليم" في مقرر العلوم وفاعليته في تنمية عادات العقل ومهارات اتخاذ القرار لدى طالبات الصف الثالث المتوسط [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الدهمش، عبد الولي، والشمراي، سعيد (2012). طبيعة ممارسة معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية للاستقصاء العلمي من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13 (4)، 439-462.
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (2021). الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية 2021 - 2025. استرجع في 7 يناير، 2022، من https://www.vision2030.gov.sa/media/es1pkuvo/hcdp-delivery-plan_ar.pdf
- الزامل، محمد، والشايع، فهد، والزعبي، محمد (2016). تضمين القضايا العلمية المجتمعية (SSI) في كتب الكيمياء في المملكة العربية السعودية ووعي المعلمين بها. المجلة التربوية، 30 (118)، 178-229.
- الشمراي، سعيد (2023). مستوى ممارسة طلاب المرحلة الثانوية للجدل العلمي في دروس العلوم. جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، 31 (2)، 123-155.
- الشمراي، سعيد، والغامدي، عبد الرحمن (2019). الممارسات التدريسية المستندة إلى دليل المعلم لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. رسالة الخليج العربي، 40 (151)، 57-76.
- الضلعان، أحمد (2017). برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات التدريس لدى معلمي الفيزياء في سياق القضايا العلمية المجتمعية وأثره في قدرة طلابهم على اتخاذ القرار [رسالة دكتوراة غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- الضلعان، أحمد، والزعبي، محمد، والشايع، فهد (2015). مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية القضايا العلمية المجتمعية (SSI) ومستوى وعي المعلمين بها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16 (2)، 161-197.
- العبد الكريم، راشد (2020). البحث النوعي في التربية (ط3). مكتبة الرشد.
- القطيم، أسماء (2021). مدى تضمين مفاهيم الأمن البيئي في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، (26)، 15-70.

المحارف، أحمد (2020). تضمين كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية للقضايا العلمية المجتمعية. مجلة كلية التربية - بنها، 31، (122)، 475-500.

<https://doi.org/10.21608/jfeb.2020.146804>

المعمري، سيف (2014). التربية من أجل المواطنة في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية: الواقع والتحديات. رؤى استراتيجية: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، 2 (7)، 38-61.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2019). الإطار التخصصي لمجال تعلم العلوم الطبيعية. استرجع في 11 إبريل، 2024، من <https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/NCSEE/Cevaluation/Pages/S>

[standardsdocuments.aspx](https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/NCSEE/Cevaluation/Pages/S)

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020). تقرير بيزا 2018. استرجع في 11 إبريل، 2024، من https://edp.etec.gov.sa/charts_comparison_science.html

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020). تقرير تيمز 2019. استرجع في 11 إبريل، 2024، من <https://cutt.us/64vJE>

اليونيسكو (2021). تسخير العلوم من أجل مستقبل مستدام. <https://ar.unesco.org/themes/tskhyr-llwm-mn-jl-mstqbl-mstdm>

American Association for the Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for Science Literacy*. Oxford University Press.

Betsch, T., & Haberstroh, S. (2005). Current research on routine decision making: Advances and prospects. In T. Betsch & S. Haberstroh (Eds.), *The routines of decision making* (pp. 359-376). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Böttcher, F., & Meisert, A. (2013). Effects of direct and indirect instruction on fostering decision-making competence in socioscientific issues. *Science Education*, 43, 479-506. <https://doi.org/10.1007/s11165-011-9271-0>

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.

Constantinou, C. P., Nicolaou, C. T., & Papaevripidou, M. (2019). A Framework for Modeling-Based Learning, Teaching, and Assessment. In Upmeier zu Belzen, A., Krüger, D., van Driel, J. (Eds.) *Towards a Competence-Based View on Models and Modeling in Science Education* (Vol. 12, pp. 39-53). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30255-9_3

Eggert, S., & Bögeholz, S. (2010). Students' use of decision-making strategies with regard to socioscientific Issues: an application of the rasch partial credit model. *Science Education*, 94(2), 230-258. <https://doi.org/10.1002/sce.20358>

Eggert, S., Nitsch, A., Boone, W. J., Nückles, M., & Bögeholz, S. (2017). Supporting students' learning and socioscientific reasoning about climate change: The effect of computer-based concept mapping scaffolds. *Research in Science Education*, 47(1), 137-159. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9493-7>

Eggert, S., Ostermeyer, F., Hasselhorn, M., & Bögeholz, S. (2013). Socioscientific decision making in the science classroom: The effect of embedded metacognitive instructions on students' learning outcomes. *Education Research International*, 2013(3), 1-12. <https://doi.org/10.1155/2013/309894>

- Evagorou, M., & Osborne, J. (2013). Exploring young students' collaborative argumentation within a socioscientific issue. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(2), 209–237. <https://doi.org/10.1002/tea.21076>
- Fang, SC., Hsu, YS. & Lin, SS. (2019). Conceptualizing Socioscientific Decision Making from a Review of Research in Science Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 17, 427–448. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-9890-2>
- Garrecht, C., Eckhardt, M., Höffler, T. N., & Harms, U. (2020). Fostering students' socioscientific decision-making: exploring the effectiveness of an environmental science competition. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 2(1), 1-16. <https://doi.org/10.1186/s43031-020-00022-7>
- Gresch, H., Hasselhorn, M., & Bögeholz, S. (2013). Training in decision-making strategies: An approach to enhance students' competence to deal with socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 35(15), 2587– 2607. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.617789>
- Gresch, H., Hasselhorn, M., & Bögeholz, S. (2017). Enhancing decision-making in STSE education by inducing reflection and self-regulated learning. *Research in Science Education*, 47(1), 95–118. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9491-9>
- Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison-Wesley Publishing Company. <https://www.jstor.org/stable/i370897>
- Johnson, J. (2011). Teaching ethics to science students: Challenges and a strategy. In B. Rappert (Eds.), *Education and Ethics in the Life Sciences* (Vol. 11, pp.197- 213). ANU Press.
- Ke, L., Kirk, E., Lesnefsky, R., & Sadler, T. D. (2023). Exploring system dynamics of complex societal issues through socio-scientific models. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.17615/217s-hw39>
- Ke, L., Sadler, T. D., Zangori, L., & Friedrichsen, P. J. (2020). Students' perceptions of socio-scientific issue-based learning and their appropriation of epistemic tools for systems thinking. *International Journal of Science Education*, 42(8), 1339-1361. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1759843>
- Ke, L., Sadler, T. D., Zangori, L., & Friedrichsen, P. J. (2021). Developing and using multiple models to promote scientific literacy in the context of socio-scientific issues. *Science & Education*, 30, 589–07. <https://doi.org/10.1007/s11191-021-00206-1>
- Ke, L., Zangori, L. A., Sadler, T. D., & Friedrichsen, P. J. (2021). Integrating Scientific Modeling and Socio-Scientific Reasoning to Promote Scientific Literacy. In W. Powell (Ed.), *Socioscientific Issues-Based Instruction for Scientific Literacy Development* (pp. 31-54). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-4558-4.ch002>
- Kolstø, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with the science dimension of controversial socioscientific issues. *Science Education*, 85(3), 291-310. <https://doi.org/10.1002/sce.1011>
- Kolstø, S. D. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socio-scientific issue. *International Journal of Science Education*, 28(14), 1689-1716. <https://doi.org/10.1080/09500690600560878>.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511571350>

- Lee, Y. C., & Grace, M. (2010). Students' reasoning processes in making decisions about an authentic, local socio-scientific issue: Bat conservation. *Journal of Biological Education*, 44(4), 156–165. <https://doi.org/10.1080/00219266.2010.9656216>
- Louca, L. T., & Z. C. Zacharia. (2012). Modeling-based learning in science education: Cognitive, metacognitive, social, material and epistemological contributions. *Educational Review*, 64(4), 471–92. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.628748>
- Marks, R., & Eilks, I. (2008). Promoting Scientific Literacy Using a Socio-critical and Problem-Oriented Approach to Chemistry Teaching: Concept, Examples, Experiences. *Journal of Environmental & Science Education*, 4(3), 231-245.
- McComas, W. (2014). Socio-scientific Issue-Based Instruction. In W. F. McComas (Ed.), *The Language of Science Education* (p. 100). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-497-0_90
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2021). *Call to Action for Science Education: Building Opportunity for the Future*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/26152>
- National Research Council. (2012). *A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas*. Committee on a Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. The National Academies Press. Retrieved March 9, 2020 from <https://nap.nationalacademies.org/read/13165/chapter/1>
- Nersessian, N. J. (2008). *Creating Scientific Concepts*. MIT Press.
- Nicolaou, C. T., & Constantinou, C. P. (2014). Assessment of the modeling competence: A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 13(1), 52-73. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.10.001>
- Nicolaou, C., Korfiatis, K., Evagorou, M., & Constantinou, C. (2009). Development of decision-making skills and environmental concern through computer-based, scaffolded learning activities, *Environmental Education Research*, 15(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/13504620802567007>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023a). *PISA 2022 Results: Factsheets: Saudi Arabia*. Retrieved January 15, 2022 from <https://www.oecd.org/publication/pisa-2022-results/country-notes/saudi-arabia-f69c2e4b/>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023b). *The PISA 2025 Assessment Framework: Key competencies in reading, mathematics and science*. Retrieved January 9, 2024 from <http://pisa-framework.oecd.org/science-2025/>
- Osborne, J. (2014). Teaching scientific practices: Meeting the challenge of change. *Journal of Science Teacher Education*, 25, 177-196. <https://doi.org/10.1007/s10972-014-9384-1>
- Papadouris, N. (2012). Optimization as a reasoning strategy for dealing with socioscientific decision-making situations. *Science Education*, 96(4), 600-630, <https://doi.org/10.1002/sce.21016>
- Papadouris, N., & Constantinou, C. P. (2010). Approaches employed by sixth-graders to compare rival solutions in socio-scientific decision-making tasks. *Learning and Instruction*, 20(3), 493-513. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.02.022>
- Paraskeva, D., Hadjichambis, A., & Korfiatis, K. (2015). How Students' Values Are Intertwined with Decisions in a Socio-Scientific Issue. *International journal of environmental and science education*, (10), 493-513. Retrieved October 9, 2022 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069264.pdf>

- Passmore, C., Gouvea, J. S., & Giere, R. (2013). Models in science and in learning science: Focusing scientific practice on sense-making. In M. Matthews (Ed.), *International handbook of research in history, philosophy and science teaching* (pp. 1171-1202). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7654-8_36
- Ratcliffe, M. (1997). Pupil decision-making about socio-scientific issues within the science curriculum. *International Journal of Science Education*, 19(2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/0950069970190203>
- Ratcliffe, M., & Grace, M. (2003). *Science education for citizenship: Teaching socio-scientific issues*. Open University Press.
- Roberts, D. A. (2007). Scientific literacy/science literacy. In S. K. Abell, & N. G. Lederman (Eds.), *Handbook of research on science education* (pp. 729-780). Lawrence Erlbaum Associates
- Roberts, D., & Bybee, R. (2014). Scientific literacy, science Literacy, and science education. In N. G. Lederman, & S. K. Abell (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 697-726). Routledge.
- Sabel, J. L., Zangori, L., Parsley, K. M., Sous, S., & Koontz, J. (2023). Investigating undergraduate students' engagement in systems thinking and modeling using causal maps. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1159486>
- Sadler, T. (2009) Situated learning in science education: socio-scientific issues as contexts for practice. *Studies in Science Education*, 45(1), 1-42. <http://dx.doi.org/10.1080/03057260802681839>.
- Sakamoto, M., Yamaguchi, E., Yamamoto, T., & Wakabayashi, K. (2021) An intervention study on students' decision-making towards consensus building on socio-scientific issues. *International Journal of Science Education*, 43(12), 1965-1983. <https://doi.org/10.1080/09500693.2021.1947541>
- Seethaler, S., & Linn, M. (2004). Genetically modified food in perspective: An inquiry-based curriculum to help middle school students make sense of tradeoffs. *International Journal of Science Education*, 26(14), 1765-1785. <https://doi.org/10.1080/09500690410001673784>
- Wu, Y. T., & Tsai, C. C. (2011). High school student's informal reasoning regarding a socio-scientific issue, with relation to scientific epistemological beliefs and cognitive structures. *International Journal of Science Education*, 33(3), 371-400. <https://doi.org/10.1080/09500690903505661>
- Zangori, L., Peel, A., Kinslow, A., Friedrichsen, P., & Sadler, T. D. (2017). Student development of model-based reasoning about carbon cycling and climate change in a socio-scientific issues unit. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(10), 1249-1273. <https://doi.org/10.1002/tea.21404>
- Zeidler, D. L, Sadler, T. D., Simmons, M. L., & Howes, E. V. (2005). Beyond STS: A research-based framework for socioscientific issues education. *Science Education*, 89(3), 357-377. <https://doi.org/10.1002/sce.20048>



مجلة الجمعية السعودية العلمية للمعلم
Journal of the Saudi Scientific Association for the teacher

دورية علمية نصف سنوية - محكمة

المجلد الثاني- العدد الثاني

ذوالحجة 1446هـ - يونيو 2025 م