# International Journal

## For Research and Educational Development

## المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

## عدد خاص

**بمؤتمر مكة الدولي للمناهج وطرق التدريس في ضوء الاتجاهات الحديثة**

**المملكة العربية السعودية**

05-07 ربيع الثاني 1445هـ

20-22 أكتوبر 2023 م

**المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ**

مجلة دولية علمية محكمة وفق معايير النشر الدولي (ISI) للمجلات العلمية المحكمة تعنى بنشر البحوث والدراسات في مجال العلوم التربوية وكل ما له صلة بالعملية التربوية والتعليمية في التعليم العام والتعليم الجامعي.


الرقم المعياري الدولي

**ISSN 1658-9580**

بسم الله الرحمن الرحيم

تنويه: جميع الآراء المطروحة في البحوث والدراسات المنشورة بالمجلة تعبر عن آراء أصحابها ولا تعبر عن رأي هيئة تحرير المجلة.

مجلة دورية – علمية – محكمة - ومصنفة دوليًّا

تُصدر أربعة أعداد في العام (يناير- أبريل- يوليو- أكتوبر)

تَنشر المجلة البحوث والدراسات والأوراق العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية، التي تتميز بالأصالة والابتكار.

ترخيص إعلامي رقم: 111489- رقم الإيداع بمكتبة فهد الوطنية 1444/2773

## الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً ودولياً في مختلف مجالات البحث والتطوير التربوي.

## الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مختلف فروع البحث والتطوير التربوي.

## الأهداف:

- المساهمة في تطوير البحث التربوي وتطبيقاته من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.
- نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.
- تو فير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً ودولياً.
- عرض التجارب العالمية وذلك من خلال ما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالبحث والتطوير التربوي.

جميع الحقوق محفوظة:
لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه دون الحصول على موافقة كتابية من المشرف العام أو رئيس التحرير، علماً بأن جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي - المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
ص.ب:26523 الطائف - المملكة العربية السعودية
هاتف وفاكس:00966127272778 جوال واتساب: 00966500205551
البريد الالكتروني:IJERD@kefeac.com
kefeac.pub@gmail.com

# هيئة تحرير المجلة

المشرف العام
د. عبد الرحمن محمد الزهراني
الرئيس التنفيذي لمركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي

رئيس التحرير
أ.د. مرضي غرم الله الزهراني
أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة أم القرى

مدير التحرير
د. بدور خالد الصقعبي
كلية التربية الأساسية - الكويت

أعضاء هيئة التحرير
أ.د. خالد عواض الثبيتي
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. منصور بن عوض القحطاني
أستاذ القيادة التربوية والتخطيط بجامعة الملك خالد

أ.د. سامي بن فهد السنيدي
أستاذ المناهج التعليمية بجامعة القصيم

د. حسام الدين السيد محمد إبراهيم
دكتور باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر
أستاذ مُشارك بكلية العلوم والآداب في جامعة نزوى بسلطنة عُمان (سابقاً)

د. ماجدة مصطفي عبد الرازق
أستاذ الإدارة التربوية المشارك بكليات الشرق العربي

د. رندة أحمد حريري
دكتوراة فلسفة في التربية والجودة في التعليم العالي
أستاذ التربية المُشارك بجامعة دار الحكمة

# الهيئة الإستشارية

**أ.د. محمد محمد أحمد الحربي**
أستاذ القيادة والجودة الشاملة بجامعة طيبة

**أ.د. علي ناصر آل زاهر السلاطين**
أستاذ إدارة التعليم العالي والتخطيط بجامعة الملك خالد

**أ.د. عبد الله محمد على الزهراني**
أستاذ التربية الإسلامية والمقارنة بجامعة الباحة سابقاً

**أ.د. ماهر إسماعيل صبري**
أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم بجامعة بنها
رئيس رابطة التربويين العرب

**أ.د. سلطان غالب الديحاني**
أستاذ القيادة والسياسيات التربوية بكلية التربية – جامعة الكويت

**أ.د. حاكم موسي الحسناوي**
أستاذ طرائق التدريس بالكلية التربوية المفتوحة – بغداد - العراق

**أ.د. حنان عبد الجليل عبد الغفور نجم الدين**
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بجامعة جدة

**د. عبد الله بن صالح البوحنية**
أستاذ أصول التربية الإسلامية المساعد بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

**د. بدر سالم البدراني**
أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المساعد بجامعة طيبة

**د. خالد صقر الدندني**
دكتوراه الفلسفة في القيادة والتعلم المتقدم والخدمة في التعليم العالي
من جامعة كاردينال ستريتش ويسكونسون – الولايات المتحدة الأمريكية

## مجالات النشر

- النشر العلمي مفهومه ومتطلباته.
- الاختراعات والتجارب العلمية.
- دراسات علم المستقبل.
- تصميم البحوث العلمية النوعية.
- النقد والتحكيم العلمي.
- المناهج وطرق التدريس.
- الإدارة والقيادة التربوية.
- القياس والتقويم التربوي.
- استراتيجيات التدريس الذكية.
- الاختبارات والتصنيفات الدولية.
- التوجيه والإرشاد الطلابي.
- الإشراف التربوي.
- الجوانب الفلسفية في البحوث العلمية.
- الموهبة والإبداع.
- تكنولوجيا وتقنيات التعليم.
- التربية الخاصة وصعوبات التعليم.
- رياض الأطفال والطفولة المبكرة.
- الإعداد الأكاديمي والتطور المهني.
- الروبوتات والذكاء الاصطناعي.
- التعليم الأهلي والاجنبي والمسارات الدولية.
- مؤشرات أداء المؤسسات التعليمية.
- إستراتيجيات تطوير المؤسسات التربوية والتعليمة.
- التميز الفردي والمؤسسي في القطاعات التعليمية .
- قضايا ومشكلات في التربية والتعليم.

المجلة تقبل نشر جميع الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بالبحث والتطوير التربوي.

# شروط النشر

## تمهيد:

تصدر المجلة إصداراتها المتعددة للبحوث العلمية الاصلية المحكمة وفق معايير النشر الدولي للمجلات العلمية المحكمة (ISI).

لذلك يجب أن يكون البحث المراد نشره أصيلاً مكتمل الأركان, وفق أسس ومعايير البحث العلمي وضمن مجالات المجلة، ولم يسبق نشره من قبل، أو تم إرساله لمجلة أخرى للنشر حسب المعايير التالية:

## معايير التحكيم الأولى لقبول النشر في المجلات:

1 - أن يتسم البحث بالأصالة والمنهجية العلمية والحداثة في الموضوع والعرض.

2 - ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر إلى مجلة أخرى.

3 - أن يكون البحث مكتمل العناصر.

4 - مراعاة صحة اللغة وسلامة الأسلوب في البحث ويجب مراجعة البحث جيدا قبل إرساله.

5 - مطابقة البحث لتنسيقات البحوث المعتمدة في المجلة.

6 - أن لا يتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة.

7 - أن يكون البحث بإحدى اللغتين: (العربية، الإنجليزية).

## عناصر البحث:

1 - العنوان الكامل للبحث باللغة العربية وترجمة له باللغة الإنجليزية.

2 - اسم الباحث ودرجته العلمية، والمؤسسة التابع لها، واسم الدولة باللغتين العربية والانجليزية والبريد الالكتروني.

3 - مستخلص للبحث (عربي، إنجليزي) في حدود (400) كلمة للمستخلصين (لكل مستخلص 200 كلمة) حيث لا يزيد عدد أسطر المستخلص الواحد عن " 10 " أسطر بخط " 12" Time New Roman للمستخلص العربي و" 12“ Calibri للمستخلص باللغة الإنجليزية.

4 - الكلمات المفتاحية من 3 - 6 كلمات باللغتين العربية والانجليزية.

5 - المقدمة ويجب أن تتضمن مشكلة البحث وأسئلته، أهمية البحث، أهداف البحث ومجتمع الدراسة .

6 - الاطار النظري والدراسات السابقة

7 - منهج البحث ويجب إيضاح المنهجية العلمية المتبعة في اعداد الدراسة مع ذكر المبررات لاختياره.

8 - نتائج البحث ومناقشتها ، التوصيات والمقترحات ، الخاتمة والمراجع.

## تنسيقات البحث:

1 - ملف البحث يجب أن يكون ملف ميكروسوفت وورد(word.docs,.doc) غير محمي.
2 - يجب أن يكون البحث في صفحات مفردة وليست مدمجة بأعمدة في نفس الصفحة.
3 - لا تتجاوز عدد صفحات البحث 20 صفحة ولا تقل عن 12 صفحة وأن تكون هوامش الصفحة عادية ( أعلى وأسفل 254سم وأيمن وأيسر 318سم ).
4 - تكتب المادة العلمية العربية بخط Time New Roman بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
5 - تكتب المادة العلمية الإنجليزية بخط Calibri بحجم (12) والتباعد بين السطور (1.15).
6 - ترتيب العناوين الرئيسية والفرعية ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
7 - ترتيب الجداول والأشكال والصور في البحث ترتيباً تسلسلياً على التوالي.
8 - يجب استخدام نموذج موحد للمعادلات الرياضية في محتويات البحث.
9 - أن يلتزم الباحث باستخدام الأرقام (1 2- 3- ...) سواء في متن البحث، أو في الجداول والأشكال أو في المراجع.
10 - يكون الترقيم لصفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة، حتى آخر صفحة من صفحات البحث التي تتضمن المراجع.
11 - المراجع .

## خطوات النشر:

1 - استلام البحث العلمي المراد نشره بالمجلة.
2 - الفحص الأولي لتنسيقات البحث ومطابقة شروط النشر في المجلة.
3 - إخطار الباحث بنتيجة الفحص الأولي خلال (5أيام عمل) من استلام البحث.
4 - إرسال البحث الى المحكمين للتحكيم النهائي.
5 - إخطار الباحث بنتيجة التحكيم النهائي.
6 - إجراء التعديلات او الملاحظات أن وجدت بناءً على قرار اللجنة العلمية قبل النشر النهائي للبحث.
7 - استيفاء رسوم النشر، في حال قبول البحث للنشر.
8 - إصدار شهادة قبول نشر البحث في المجلة.
9 - نشر البحث في الإصدار القادم للمجلة والأولية في النشر حسب تاريخ الاستلام.

## رسوم النشر:

تبلغ رسوم التحكيم والنشر في المجلة 400 دولار وتساوى 1500 ريال سعودي و يتم سداد الرسوم بعد القبول الأولي للبحث.

# كلمة رئيس التحرير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد :

فيشهد قطاع التعليم متغيرات متسارعة طرأت على كافة جوانبه التربوية والتعليمية وبات من الضروري مواكبة هذه التغيرات وملاحقة تلك المستجدات، والبحث عن السبل التي يتم من خلالها إعداد الأفراد القادرين على مواجهة التحديات ومواكبة جميع المستجدات، وامتلاك مهارات القرن الحادي والعشرين بطرق علمية مستندة إلى نتائج الأبحاث والتجارب العلمية الرائدة.

ويتناول هذا العدد من المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي الخاص بمؤتمر مكة الدولي للمناهج وطرق التدريس في ظل الاتجاهات الحديثة العديد من الدراسات والأبحاث التي تهتم بالقضايا والمشكلات التي تواجه المناهج وطرائق التدريس وتطويرها وفق أسس علمية ومعايير عالمية، وبذل معدوها جهدا كبيرا في إعدادها وإخراجها،

وفي هذا الصدد يطيب لنا أن نتقدم لهم بوافر الشكر والتقدير، ويمتد الشكر والثناء لهيئة تحرير المجلة، وفريق العمل الفني والإداري، ولجان التحكيم والمراجعة التي لم تدخر جهدا في تصويب الأبحاث وتقويمها، ومراجعتها؛ لتخرج بالصورة المرجوة.
وتجدد هيئة التحرير دعوتها للباحثين لتقديم أبحاثهم للنشر في المجلة، كما تسعد بتلقي الآراء والمقترحات، والملحوظات التي تسهم في تطويرها، والارتقاء بها.

أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني

# فهرس المحتويات


| م | الاسم | عنوان البحث | الصفحات |
|---|---|---|---|
| 1 | أ. نهى بنت ناصر بن عبد الله الحسيني*[1]<br>د. إبراهيم بن محمد بن عبد الله الماجد*[2] | مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في مناهج إعداد مُعلِّم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية. | 16 -1 |
| 2 | أ. منال علي سالم باعارمه | فاعلية طريقة التلعيب (Gamification) في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية وتعزيز الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة. | 33-17 |
| 3 | أ. أميرة عبد الله معيض العبيدي*[1]<br>د. وزيرة بنت سعيد باوزير*[2] | دور التعلم القائم على البحث العلمي والمشاريع في موقع "سفاري الأحياء" في رفع مستوى التحصيل الدراسي ومهارات طالبات الصف الثالث ثانوي. | 44-34 |
| 4 | أ. دارين بنت علي بن أحمد بارشيد*[1]<br>أ.د نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي*[2] | مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية | 56-45 |
| 5 | أ.أريج عبد الله رجاءالله الأحمدي | واقع استثمار أداة المسارات التعليمية في منصة مدرستي لعلاج الفاقد التعليمي. | 66-57 |
| 6 | أ.د. خالد بن صالح محمد باجحزر | الآثار النفسية لسوء معاملة الطفل من منظور التربية الإسلامية. | 80-67 |
| 7 | أ. دلال بنت خالد زبن العتيبي*[1]<br>د. أحمد بن حسن محمد البدور*[2] | درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة. | 93-81 |
| 8 | د. جمعان بن محسن الزهراني*[1]<br>أ.د. محمد بن حامد البحيري*[2] | برنامج مقترح في التربية الإسلامية قائم على قيم التربية القرآنية وأثره على اكتساب مفاهيم المقاصد الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية. | 110-94 |
| 9 | أ. عايشة محمد محمد القرني*[1]<br>أ.لجين فيصل امين السليماني*[2] | دور معلمة الدراســات الإســلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. | 125-111 |
| 10 | أ. صفية يحيى مفرح الزهراني*[1]<br>أ.حصة محمد حمدان الجهني*[2] | واقع تفعيل المقرر الإلكتروني (المعياري) في مناهج اللغة العربية وأثره على فاعلية تعلم طالبات المرحلة الثانوية (الصف الأول) من وجهة نظر معلمات اللغة العربية بمكة المكرمة. | 136-126 |
| 11 | أ.رحاب بنت زيلعي محمد مسلم | دور التعليم المدمج في تعزيز مهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالإدارة العامة لتعليم جازان. | 154-137 |
| 12 | د. أروى محمد عبد الله بن محمد باحيدرة | تأثير برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات مقرر تطبيقات الكاد 2 | 165-155 |
| 13 | د. نورة بنت فايز بن عبد الرحمن ال مسبل | مدخل المهامِ اللغوية. | 177-166 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| 14 | أ. أمين شبوني*[1]<br>أ.د. سيد علي ريان*[2]<br>أ. بوعلام بلعيدي*[3] | النماذج في الكيمياء وأهميتها في عمليتي البحث العلمي والتعليم. | 186-178 |
| 15 | أ. نسيم عبد الرحمن العتيبي*[1]<br>أ. الأ حسين حريب*[2] | تصور مقترح لبرنامج تعليمي باستخدام استراتيجية التلعيب لإكساب الطلاب المفاهيم الدينية للصف الأول الابتدائي. | 301-287 |
| 16 | أ.عبير بنت مسفر أحمد العبيدي | اليقظة العقلية ودورها في التنبؤ بمستوى الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى عينة من معلمات المدارس الحكومية والأهلية بمدينة مكة. | 218-199 |
| 17 | أ.بلعيدي بوعلام *[1]<br>أ.د. ريان سيد علي*[2]<br>أ. أمين شبوني*[3]<br>أ. خليل قليفط *[4] | تصورات التلاميذ لمفهوم التفاعل الكيميائي في بدايات تعليمه بالجزائر. | 218-219 |
| 18 | د. هياء بنت محمد الشهري | توجهات وخصائص الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود. | 242-229 |
| | | **الملصقات العلمية** | |
| 19 | أ.فرحات محمد أمين | Green chemical processing in the teaching laboratory: a convenient solvent free microwave extraction of natural products | 243 |
| 20 | د. أروى بنت دخيل الله الأزوري | A Descriptive Exploratory Case Study of University of Central Riyadh Collaboration with Public Schools in Preparing Teachers | 244 |
| 21 | أ.ليان عبد الله الدهمشي العنزي | أثر التدريس باستخدام نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي | 245 |
| 22 | أ.زينب راجح غانم الرحيلي | صناعة التدريس. | 246 |
| 23 | أ.زهراء عيسى أحمد عقيلي | تجربة ناجحة: درس تطبيقي (تفسير سورة النساء آية (36). | 247 |
| 24 | د. فضيلة محمد موسى الزهراني | ديناميكية مفردات التعلم والتعليم الفطرية في جزيرة العرب بعد نزول القرآن. | 248 |

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal For Research and Educational Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

## مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في مناهج إعداد مُعلِّم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية

## The availability of field and practical training in the curriculums of preparing Autism teachers at Saudi universities according to Professional Licensing Standards

أ.نهى بنت ناصر بن عبد الله الحسيني(1)
د. إبراهيم بن محمد بن عبد الله الماجد(2)
1.باحثة دراسات عليا -جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس – المملكة العربية السعودية
2. أستاذ مساعد في المناهج وطرق التدريس

Nuha Nasser A Alhusayni*1
Dr. Ebrahim Mohammed A Almajid*2
1.Postgraduate researcher Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU)College of Education - Department of Curriculum and Teaching Methods
2. Assistant Professor in Curriculum and Teaching Methods

Email: Nuhana9r@gmail.com

**الكلمات المفتاحيّة**
التدريبات الميدانية والعملية، مناهج إعداد معلم التوحد، الرخصة المهنية.

**KEY WORDS**
Practical & Field Training, curriculums of preparing Autism teacher, Professional Licensing.

**مستخلص البحث:**

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في مناهج إعداد مُعلِّم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية، وقد اقتصرت الدراسة الحالية على المعايير التالية: (تشخيص وتقويم الطلاب ذوي اضطراب التوحد، أسس التخطيط لتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد، أسس إعداد البيئة الصفية للتعلم للطلاب من ذوي اضطراب التوحد، أسس الممارسات التدريسية في مجال اضطراب التوحد). وتكوَّنت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية، والتي تضمُّ مسارًا خاصًّا لإعداد معلم التوحد البالغ عددهم (81) عضوًا/ة. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ مستعينة بأداة الاستبانة لجمع البيانات. وأشارت النتائج إلى أن مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في مناهج إعداد معلم التوحد في الجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية (عالٍ) في أسس البيئة الصفية للتعلم للطلاب ذوي اضطراب التوحد، وأسس التخطيط لتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد، وأسس الممارسات التدريسية في مجال اضطراب التوحد. و(متوسط) في تشخيص وتقويم ذوي اضطراب التوحد.

**ABSTRACT**

This study aims to recognize the availability of field and practical training in the curriculums of preparing Autism teachers at Saudi universities according to Professional Licensing Standards. The study is limited to the following standards: (Diagnosing and Correcting students with Autism, Foundation of Planning for teaching students with Autism, Foundation of Classroom Learning Environment Preparation for Students with Autism and Foundation of Teaching Methods in the Field of Autism). The sample of the study has been collected from 81 faculty members of Special Education Departments at Saudi Universities, which have a track for Autism teachers Preparation. The researcher has used Survey Descriptive method for data collection. The results have shown that the availability of Field and Practical Training in the Curriculums of Preparing Autism Teachers at Saudi universities according to Professional Licensing Standards is "HIGH" in Foundation of Planning for teaching students with Autism, Foundation of Classroom Learning Environment Preparation for Students with Autism and in Foundation of Teaching Methods in the Field of Autism. "MEDIUM" in Diagnosing and Correcting students with Autism.

**التعريف بمشكلة الدراسة**

**تمهيد**

يُعتبر المعلِّم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية، فكفاءته وفاعليَّته المهنية التي يكتسبها من خلال برامج الإعداد المهني الجامعي الجيد تضمن كفاءة مخرجات التعليم التي تطال المتعلِّم؛ لذلك عنيت الكثير من الدول بالاهتمام ببرامج إعداد المعلم، وتقويمها، وضبطها بمعايير محلية أو دولية تضمن نجاحها وفاعليتها. وهناك العديد من المؤتمرات التي اهتمَّت بإعداد المعلم وتطويره، كمؤتمر مستقبل إعداد المعلم في ضوء متغيرات الثورة الصناعية: الرابعة والخامسة، والذي انعقد في شهر أكتوبر (2022) بجامعة حلوان، ومؤتمر المعلم: متطلبات مجموعة التنمية وطموح المستقبل (1441هـ) بجامعة الملك خالد، ومؤتمر إعداد المعلم وتنميته مهنيًّا في عصر المعرفة: رؤًى وممارسات (2019م) بجامعة طنطا، فمما تسعى إليه هذه المؤتمرات تطوير الكفايات المهنية، والإعداد الأكاديمي الجيِّد للمعلم.

وقد ذكرت العسيري (2020) في دراستها أن من تلك البرامج التي لاقت اهتمامًا بالغًا من قِبل الباحثين هي برامج إعداد معلم التربية الخاصة، ويعود ذلك لأهميَّة الفئة المستهدَفة من الطلاب ذوي الإعاقة. وبما أن الطالب المعلم سوف يعمل بعد تخرُّجه مع فئة غير عادية من مختلفي الخصائص، ومتنوعي الحاجات، فإنه يقع على عاتقه مسؤوليةُ هؤلاء الطلبة في تطوير قدراتهم ومهاراتهم بشكل احترافي، وبالتالي فهو بحاجة ماسَّة إلى المزيد من تلقِّي التدريب والتأهيل؛ لاكتساب مهارات أكاديمية واجتماعية تساعده في تكيفه وتعامله؛ لما ينتظره في المستقبل كمعلم تربية خاصة (صوالحة، 2020).

ومن فئات التربية الخاصة التي تحتاج إلى تدريب وممارسة عملية من قِبل الطالب المعلم للتعامل معهم هم فئة ذوي اضطراب التوحد، حيث إن هذه الفئة اتَّسمت بضعفٍ في التواصل والتفاعل الاجتماعيَّين؛ وبالتالي فإن التعامل معهم يكون فيه شيء من الصعوبة؛ ما يحتاج إلى التدريب العملي والميداني المستمر والمكثَّف أثناء عملية إعداد معلم التوحد. وتشير نتائج التقارير الوطنية الأمريكية في دراستي جادج وأورشكينا (Judge & Oreshkina, 2004) وبراتر وسليو (Prater & Sileo, 2004) التي تُعنى بعملية إعداد المعلمين، أن مجال إعداد معلمِي التربية الخاصة فيه العديد من التحديات التي تتعلَّق بمحتوى الإعداد، وعلاقته الحقيقية بالغرفة الصفية. وهذا ما أكَّدت عليه القرني (2019) في نتائج دراستها، حيث ذكرت أنه من المعوِّقات التي تحول دون تحقيق المعايير هي: "قلَّة الاهتمام بالتدريب العملي خلال المحاضرات على المواد اللازمة لتنفيذ الدروس" (ص 266).

ولكي يكون هناك علاقة فعلية وطيدة ما بين محتوى الإعداد الذي يُمثِّل الجانب النظري، وما بين ما يتمُّ داخل الغرفة الصفية التي تُمثِّل الجانب التطبيقي العملي، لا بد من العناية بمناهج إعداد المعلم ككلٍّ وما تحويه من أهداف ومحتوًى وأنشطة وورش عمل وتدريبات عملية وميدانية، وربطها بالواقع الفعلي للميدان التعليمي؛ لضمان جودته، وعدم وجود فجوة ما بين ما تعلَّمه الطالب المعلم في الجامعة أثناء فترة الإعداد المهني، وبين ما ينتظره في واقع الغرفة الصفية، لا سيما إذا كان الطالب المعلم سوف يمارس مهنته المستقبلية مع ذوي الإعاقة، وتحديدًا مع ذوي اضطراب التوحد، الذين يمتلكون خصائصَ تتسم بالتعقيد. ومما أشارت إليه القرني كذلك (2019) في توصياتها إلى العمل على الموازنة بين الجانبَينِ النظري والعملي الميداني، مع إيلاء الجانب العملي الميداني أهميةً أكبر؛ لتوفير فرص التعامل المباشر مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد. كما أوصت الباحثتانِ أحمد وزكريا (2020) إلى تفعيل التدريب الميداني، ونزول الطلبة المعلِّمـ/ين/ـات بشكل تدريجي، فمن المهم في بعض المقررات تطبيق ما يتمُّ دراسته نظريًّا بشكل فوري على ذوي الاحتياجات الخاصة؛ ما يُسهم في إثراء الدراسة، وتثبيت المعلومة. وقد أكَّد مهيدات وآخرون (1436ه) في دراستهم أن تدريب وتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد يتطلَّب إعدادًا وتأهيلًا جيِّدَينِ للمعلم؛ لرفع كفاءته المهنية وتنميتها، وقد اتَّجهت أنظار مُعدِّي برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم إلى ضرورة الاهتمام بتطوير كفايات معلمي التربية الخاصة ومهاراتهم، بهدف تمكينهم من تلبية الاحتياجات التربوية الفردية والتعليمية للطلاب ذوي الإعاقة في الميدان.

ولضمان تطوير كفايات معلمي التربية الخاصة ومهاراتهم الأكاديمية والمهنية يجب الاهتمام بمناهج إعدادهم، وذلك من خلال الحرص على تحقيق المبادئ والمعايير المهنية التي تعتبر عاملًا أساسًا ومهمًّا؛ لضمان جودة مناهج إعداد المعلم؛ حيث تعطي تلك المبادئ والمعايير مؤشرات تحدِّد درجة جودة تلك المناهج ومدى فاعليتها في تخريج معلِّمين قادرين على مواجهة المواقف التعليمية باحترافية ومهنية عالية. ومن ذلك ما أشار إليه الزارع (2012) إلى أن هناك العديد من الجمعيات والمؤسَّسات التعليمية الحكومية والخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية قد تبنَّت معايير الأداء الخاصة بإعداد المعلمين ومنحهم رخصًا لمزاولة العمل في مجال التربية الخاصة.

إن تبني واعتماد معايير مهنية في تصميم وإعداد مناهج إعداد معلم التوحد والتربية الخاصة بشكل عام؛

يضمن كفاءة تدريب المعلم؛ وبالتالي يضمن جودة مخرجات التعليم الخاص. وهذا ما أوصت به المصري (2018) في دراستها بضرورة "توظيف معايير الجودة في مكونات برنامج إعداد معلمي التربية الخاصة لضمان تطويرها واستمراريَّتها" (ص 550).

**مشكلة الدراسة**

من خلال تجربة الباحثة الشخصية أثناء الدراسة الجامعية فإنها قد واجهت صعوبة ورهبة في التعامل مع ذوي اضطراب التوحد في بداية التدريب الميداني، حيث كان أول لقاءٍ لها مع هذه الفئة في المستوى السابع، أي: على وشك التخرُّج؛ لذا ترى الباحثة أنه من الضروري أن يمارس الطالب المعلم التدريب الميداني والعملي من المستويات الأولى. وهذا ما أكَّدت عليه دراسة العسيري (2020) في توصياتها، حيث أوصت بالعمل على "تهيئة طلاب وطالبات قسم التربية الخاصة للميدان من السنوات الأولى بإتاحة الزيارات الميدانية المستمرة، التي تساعد في إعطاء الطالب المعلم خلفية واضحة عن العمل في تعليم ذوي الإعاقة واستعداده لها" (ص 132).

وذكرت المطلق (1444) أنه "غالبًا ما يواجه معلِّمو ومعلمات التربية الخاصة في فترة التدريب الميداني وما قبل الخدمة فجوةً بين التدريس النظري والتطبيق العملي، ويحتاجون لدعم مهني؛ لصقل مهاراتهم في مواجهة أبرز الصعوبات داخل الصف" (ص193). فالملاحظ لميدان التربية الخاصة، وفيما يتعلَّق بطبيعة الطلاب ذوي اضطراب التوحد التي تتسم بالتعقيد مع تفاوت قدراتهم على التعلم والتدريب، يفرض على معلمي الطلاب التوحديين تطوير قدراتهم ومؤهلاتهم من خلال بناء الأساس المهني أثناء دراستهم وإعدادهم قبل التدريس الفعلي في الميدان؛ ولهذا على الجامعات أن تسعى لتطوير المستوى المهني لهذه الفئة من المعلمين قبل الممارسة الفعلية للميدان (الزارع، 2012).

كما تنوِّه الباحثة إلى أن هناك العديد من المقررات الدراسية في كل مستوًى من مستويات الدراسة الجامعية التي كانت تحتاج إلى ممارسة عملية ونزول للميدان، مثل: مقررات تعديل السلوك، والتقييم والتشخيص. وقد توصَّلت نتائج دراستي وي وياسين (Wei & Yasin, 2017) وجولدمان جيلمور (Gilmour & Goldman, 2021) إلى ضرورة تدريب معلمي التربية الخاصة على إستراتيجيات تعليمية متخصِّصة في تدريس الطلاب المصابين بالتوحد، حيث إن معظم المعلمين لم يتلقوا التدريب الكافي لتدريس الطالب المصاب بالتوحد أثناء التدريب التدريسي في الجامعة.

والجدير بالذكر أن الأطفال الذين تمَّ تشخيصهم باضطراب التوحد يتزايد، فعدد المصابين باضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية حسب إحصائيات الهيئة العامة للإحصاء لعام 2017م كان 49,016 فردًا (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، 2022) وأشار الدكتور تركي البطي خبير الاضطرابات النمائية والسلوكية إلى دراسة أجْراها مع آخرين، أن معدل الإصابة باضطراب التوحد في مدينة الرياض تعادل (1) لكل (40) طفلًا من عمر سنتين إلى أربع سنوات (البطي، 2022). وهذا يتطلب وجود معلِّمـ/ـين/ـات تربية خاصة ذوي مهارة عالية، ولا يكون ذلك إلا من خلال برامج إعداد المعلم الذي يكون أكثر جودة وفاعلية، إلا أن المعلِّمـ/ـين/ـات الذين يدرِّسون الطلبة المصابين باضطراب التوحد يفتقرون إلى المعرفة والفهم الكافيَينِ للاضطراب، وغير قادرين على ضبط بيئات الفصول الدراسية؛ لذا فهم يواجهون تحديات في العمل مع الطلبة المصابين باضطراب التوحد (Alzahrani & Brigham, 2017).

إضافة إلى ما سبق فإن معلِّمي وخرِّيجي برامج إعداد معلم التوحد في السعودية -كغيرهم من المعلمين- يخضعون لاختبارات الرخصة المهنية قبل وأثناء مزاولة العمل، والتي يترتَّب عليها الترشيح للوظائف التعليمية، ويترتَّب عليها العلاوات والترقيات المهنية بعد التوظيف؛ من أجل ذلك، ومن خلال هذا البحث تريد الباحثة تسليط الضوء على مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في مناهج إعداد معلم التوحد في الجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية؛ لضمان جودة تلك المناهج، بما يتوافق مع الواقع الفعلي في الميدان، وسد الفجوة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي العملي، حيث إنه لا يمكن لمعلم ذوي اضطراب التوحد مزاولةُ مهنته إلا بمنحه الرخصة المهنية الخاصة بمعلم التوحد.

**أسئلة الدراسة**

السؤال الرئيس: ما مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية؟ ويتفرَّع منه الأسئلة الفرعية التالية:

1) ما مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في تشخيص وتقويم الطلاب ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية؟

2) ما مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في أسس التخطيط لتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية؟

3) ما مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في أسس إعداد البيئة الصفية للتعلم للطلاب من ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية؟

4) ما مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في أسس الممارسات التدريسية في مجال اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية؟

**4. أهداف الدراسة**

- معرفة مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في تشخيص وتقويم الطلاب ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد في الجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية.
- معرفة مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في أسس التخطيط لتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد في الجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية.
- معرفة مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في أسس إعداد البيئة الصفية للتعلم للطلاب من ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد في الجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية.
- معرفة مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في أسس الممارسات التدريسية في مجال اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد في الجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية.
- السعي لتطوير مناهج إعداد معلم التوحد في الجامعات السعودية بما يتوافق مع معايير الرخصة المهنية.

**أهمية الدراسة**

الأهمية النظرية: الوقوف على مدى تحقيق مناهج إعداد معلم التوحد في الجامعات السعودية لمعايير الرخصة المهنية، توفير إطار نظري للباحثين المهتمين حول أهمية التدريبات العملية والميدانية في مجال إعداد معلم التوحد.

الأهمية التطبيقية: تقديم أداة استبانة من إعداد الباحثة مستندة فيها على معايير الرخصة المهنية لإعداد معلم التوحد المعتمدة في السعودية، يمكن الاستفادة منها في دراسات أخرى، تسهم في تطوير مناهج إعداد معلم التوحد، ولفت أنظار المختصين بذلك في الجامعات السعودية، تساعد في سد الفجوة بين الجانب النظري في مناهج إعداد معلم التوحد، والجانب التطبيقي في غرفة الصف، تساعد في سد الفجوة بين برامج إعداد معلم التوحد وبين ما تعتمده هيئة تقويم التعليم والتدريب من معايير في تعليم ذوي اضطراب التوحد.

**حدود الدراسة**

- الحدود الموضوعية: تتناول هذه الدراسة مدى توافر التدريبات العملية والميدانية التي يتلقَّاها طلاب تخصُّص التربية الخاصة مسار اضطراب التوحد في الجامعات السعودية من خلال مناهج إعداد معلم التوحد، ومدى توافقها مع معايير الرخصة المهنية التي اعتمدتها هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية. واقتصرت الدراسة الحالية على المعايير التالية: (تشخيص وتقويم الطلاب، أسس التخطيط للتدريس، أسس إعداد البيئة الصفية للتعلم، أسس الممارسات التدريسية) لذوي اضطراب التوحد.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1444هـ الموافق 2022م.
- الحدود المكانية: الجامعات السعودية في السعودية، والتي تضمُّ مسارًا خاصًّا لإعداد معلم التوحد.
- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية، والتي تضمُّ مسارًا خاصًّا لإعداد معلم التوحد.

**مصطلحات الدراسة**

**التدريبات العملية والميدانية**: التدريب العملي أو ما يُسمَّى بالتربية العملية هي: "مجموعة من النشاطات التي يقوم بها طلاب كليات التربية وغيرها من معاهد إعداد المعلمين باحتكاكهم المباشر بالتلاميذ في المدارس التي يختارها معلموهم؛ ليتمرَّنوا ويكتسبوا المهارات اللازمة لمهنة التدريس" (فلية والزكي، 2004، ص 96).

والتدريب الميداني هو ذلك الجزء العملي المهم الذي يتيح الفرصة للطالب المعلم للانخراط في بيئة العمل الحقيقي، والتواصل عن قرب مع الطلاب، وتطبيق ما تمَّ تعلُّمه من مُقرَّرات سابقة، حيث يشرف عليه عضو هيئة تدريس (مشرف)، ويتابعه المعلِّم المتعاون في المدرسة أو المؤسسة التربوية؛ ليكتسب من خلال تواصله وعلاقته معه مهارات التدريس. (عبيد وعوض، 2017).

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا: بأنها الممارسات التطبيقية العملية والميدانية داخل قاعة الدراسة أو في المؤسسات التربوية، واللازمة والمتمِّمة لمناهج إعداد معلم التوحد، التي يقوم بها الطلبة المعلِّمون أثناء فترة الدراسة الجامعية (إعداد المعلم) وتحت إشراف أحد أعضاء هيئة التدريس المختصين في الجامعة أو معلم التوحد المتعاون في المؤسسة التربوية. والتدريبات العملية هي الممارسات التطبيقية العملية داخل قاعة الدراسة، مثل: التدريب على إعداد الخطط التربوية الفردية، وإعداد قوائم التقييم والتشخيص وغيرها من ورش العمل، ولو لم يحتك مباشرة مع الطلاب في الحقل التعليمي. أما التدريبات الميدانية فهي التي تشتمل على الممارسات التطبيقية الميدانية في غرفة الصف داخل المؤسسة التربوية مثل: تهيئة البيئة الصفية، وتطبيق الخطط التربوية الفردية،

وتنفيذ برامج تعديل السلوك، وغيرها، ويكون ذلك بالاحتكاك المباشر مع الطلاب في الحقل التعليمي.

**مناهج إعداد معلم التوحد**

**المناهج:** هو مفرد منهج أو منهاج وهي: "تتابع جميع الخبرات المخططة الممكن الحصول عليها، التي توفرها المؤسسة التعليمية؛ لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيع قدراتهم" (ملحقة سعيدة الجهوية، د.ت. ص 39).

**إعداد المعلم:** "يُقصَد بإعداد (تكوين) المعلم أنه التعليم والتدريب الذي يُسهم في بناء شخصية الطالب/المعلم، وتشمل: برامج إعداد المعلم دراسة مادة تخصُّصية أو أكثر، بالإضافة إلى دراسة المقرَّرات التربوية والثقافية والتربية العملية (التدريب الميداني) في المدارس بإشراف خبراء في المدرسة، ومن الكلية أو المعهد الذي يعدون فيه" (شحاتة وآخرون، 2003، ص 55).

**التوحد:** هو ما يُسمَّى باضطراب التوحد أو اضطراب طيف التوحد وهو: "إعاقة نمائية (تطورية) مُعقَّدة تُؤثِّر على الفرد على مدار حياته، وتظهر عادةً خلال مرحلة الطفولة المبكرة، ويمكن أن تُؤثِّر على المهارات الاجتماعية للفرد وتواصله، وعلاقاته، وتنظيمه الذاتي، ويُعرَّف اضطراب طيف التوحد من خلال مجموعة من السلوكيات وهو "حالة طيفية" تُؤثِّر على الأشخاص بشكل مختلف وبدرجات متفاوتة" (وزارة التعليم، 1442، ص 14).

وتُعرِّف الباحثة **مناهج إعداد معلم التوحد** إجرائيًّا بأنها المناهج الدراسية المقرَّرة في برامج إعداد معلم التوحد **في جميع المستويات**، وما تحويه تلك المناهج من أهداف، وأنشطة، واستراتيجيات، وساعات تدريب عملية داخل قاعة الدراسة، أو ميدانية داخل المؤسسات التربوية (المدارس والمراكز)، والتي تساعد في إعداد وتأهيل الطالب المعلم؛ لمزاولة العمل الميداني بمهنية واحترافية، ولا يشمل ذلك مستوى التدريب الميداني.

**معايير الرخصة المهنية**

**المعايير:** "المعايير هي الأداة التي يمكن في ضوئها استحداثُ أنماط من التعليم والتعلم تناسب احتياجات الحاضر والمستقبل المحلي والإقليمي والدولي، وهي التقنية التي تمكن كذلك من النظر إلى العملية التعليمية نظرة شمولية، تسمح بدراسة الواقع دراسة كلية في إطار ظروف محددة، وتحقيقًا لأهداف محددة، وباستخدام أدوات محددة؛ ما يؤدي إلى سهولة رصد المشكلات التعليمية، وبالتالي العمل على تقديم الحلول والبدائل" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2020، ص 126).

**الرخصة المهنية:** "هي وثيقة تصدر من هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية، وفق معايير وإجراءات محدَّدة يكون حاملها مؤهلًا لمزاولة مهنة التعليم بحسب مستويات محددة، ومدة زمنية محددة" (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1441هـ، الفقرة 1).

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: وثيقة أو بطاقة تُمنح لمعلمي ومعلمات التوحد في المملكة العربية السعودية بعد اجتيازهم لاختبار الرخصة المهنية القائم على معايير أعدَّتها هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية، وهذا الاختبار يقيس مدى توافر المعايير المهنية التخصُّصية لمعلمي التوحد في المملكة العربية السعودية، والتي ينبغي على معلم التوحد معرفتها، والقدرة على أدائها في التخصُّص التدريسي وطرق تدريسه، وتحديدًا التي تقيس الجانب العملي التطبيقي، مثل: إعداد الخطط التربوية الفردية، وكيفية تشخيص وتقييم الطلاب ذوي اضطراب التوحد، وإعداد البيئة الصفية، وبناء وتعديل السلوك وغيرها.

**منهجية الدراسة وإجراءاتها**

**منهجية الدراسة:**

هدف البحث هو تحديد مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في مناهج إعداد معلم التوحد في الجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية؛ لذا فإن إحدى المناهج المناسبة لتحقيق أهداف الدراسة هو المنهج الوصفي المسحي.

**مجتمع الدراسة:**

يتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة تدريس أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية التي تضمُّ مسارًا خاصًّا بإعداد معلم الطلبة ذوي اضطراب التوحد في برامج البكالوريوس. وقد بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس 412 عضوًا/ة.

**عينة الدراسة**

اتخذت الباحثة جميع أفراد المجتمع كعينة للدراسة، وتمَّ اختيارهم بطريقة قصدية، وقد أجاب على الاستبانة 81 عضوًا/ة.

توزيع عينة الدراسة حسب البيانات الديموغرافية (الجامعة، المؤهل، التخصُّص الدقيق)

أ) الجامعة

**جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجامعة**

| اسم الجامعة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| جامعة أم القرى | ٩ | ٪٨,١٠ |
| جامعة الأميرة نورة | ٧ | ٪٨,٤ |
| جامعة الطائف | ١٠ | ٪١٢ |
| جامعة القصيم | ١١ | ٪١٣,٣ |
| جامعة المجمعة | ١٠ | ٪١٢ |
| جامعة الملك سعود | ١١ | ٪١٣,٣ |
| جامعة الملك عبد العزيز | ٦ | ٪٧,٢ |
| جامعة تبوك | ٨ | ٪٩,٦ |
| جامعة جدة | ٢ | ٪٢,٤ |
| جامعة شقراء | ٧ | ٪٨,٤ |
| جامعة طيبة | ٢ | ٪٢,٤ |
| المجموع | ٨٣ | ٪١٠٠ |

يتضح من الجدول السابق أن عينة الدراسة تنقسم انقسامًا جذريًّا، حيث إنه لا توجد غالبية تنتسب إلى جامعة معينة، ولكن أعلى نسبة سُجلت لجامعة القصيم وجامعة الملك سعود، حيث بلغت (٣,٣٪) في كل جامعة، يليهم جامعتا الطائف والمجمعة بنسبة (١٢٪) لكل جامعة، ويليهم جامعة أم القرى بنسبة (١٠,٨٪)، ثم جامعة تبوك بنسبة (٩,٦٪)، ثم جامعتا شقراء والأميرة نورة بنسبة (٩,٧٪) لكل منهما، يليهم جامعة الملك عبد العزيز بنسبة (٧,٢٪)، ثم جامعتا جدة وطيبة بنسبة (٢,٤٪) لكل جامعة.

ب) المؤهل

**جدول (2) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل.**

| المؤهل | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بكالوريوس | ٢ | ٪٢,٤ |
| ماجستير | ٢١ | ٪٢٥,٣ |
| دكتوراه | ٦٠ | ٪٧٢,٣ |
| المجموع | ٨٣ | ٪١٠٠ |

يتضح من الجدول السابق أن غالبية العينة والتي تُشكِّل نسبة (٧٢,٣٪) من العينة هم حاملو درجة الدكتوراه، يليهم حاملو درجة الماجستير بنسبة (٢٥,٣٪)، وأخيرًا حاملو البكالوريوس بنسبة (٢,٤٪).

ج) التخصُّص الدقيق

**جدول (3) توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصُّص**

| المؤهل | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| إعاقة بصرية | 2 | ٪٢,٤ |
| إعاقة سمعية | 11 | ٪١٣,٣ |
| إعاقة فكرية | 20 | ٪٢٤,١ |
| اضطراب توحد | 14 | ٪١٦,٩ |
| اضطرابات سلوكية | 3 | ٪٣,٦ |
| تعدد عوق | 1 | ٪١,٢ |
| صعوبات تعلم | 25 | ٪٣٠,١ |
| موهبة وتفوق | 4 | ٪٤,٨ |
| نطق وتخاطب | 1 | ٪١,٢ |
| تدخل مبكر | - | - |
| أخرى | 2 | ٪٢,٤ |
| المجموع | 83 | %100 |

يتضح من الجدول السابق توزيع عينة الدراسة حسب متغير التخصُّص، وأن أعلى نسبة تمَّ تسجيلها هي (٣٠,١٪) لتخصُّص صعوبات تعلم، يليه تخصص الإعاقة الفكرية بنسبة (٢٤,١)، ثم تخصص اضطراب التوحد بنسبة (١٦,٩٪)، ثم تخصص الإعاقة السمعية بنسبة (١٣,٣٪). إن نسبة (٢,٤٪) هم متخصصو تخصصات أخرى غير المذكورة في الأداة، وهم إما تربية خاصة عامة أو صحة نفسية. وأقل نسبة تمَّ تسجيلها هي في تخصُّصي تعدد عوق ونطق وتخاطب بنسبة (١,٢٪). أما تخصص التدخل المبكر فلم يسجل له أية نسبة.

**4. أدوات الدراسة**

قامت الباحثة بتصميم استبانة واشتقاق أبعادها وصياغة فقراتها بالرجوع إلى دليل معايير معلمي التوحد الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية، نسخة 1441ه، والمعمول بها في وزارة التعليم.

وتكوَّنت الاستبانة في صورتها الأولية على قسمَين، الأول يتضمن البيانات الديموغرافية لعينة الدراسة والمتمثلة في: (اسم الجامعة، المؤهل، التخصُّص الدقيق). أما القسم الثاني فاحتوى على أبعاد الاستبانة الرئيسية للدراسة، وهي معايير الرخصة المهنية لمعلمي التوحد، وقد اقتصرت الدراسة الحالية على (4) أبعاد وهي: (تشخيص وتقويم الطلاب، أسس التخطيط لتدريس الطلاب، أسس إعداد البيئة الصفية للتعلم، أسس الممارسات التدريسية) للطلبة ذوي اضطراب التوحد، وتتضمَّن على (27) فقرة تمَّ إعادة صياغتها بما يحقق أهداف الدراسة. كما تمَّ استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة تحقُّق مؤشرات المعايير.

**ثبات أداة الدراسة**

تمَّ حساب معامل ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة المختلفة للتأكُّد من مدى ثباتها وصلاحيَّتها لقياس الشيء الذي أُعدت من أجله، حيث تكون القيم مقبولة إذا كانت قيم ألفا أكبر من أو تساوي ٦٠٪ والجدول التالي يبين قيم معاملات كرونباخ ألفا لأبعاد الاستبانة:

**جدول (4) معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد الأداة.**

| م | الأبعاد | عدد الفقرات | معامل ألفا |
|---|---|---|---|
| ١ | مدى توافر التدريبات العملية والميدانية على تشخيص وتقويم طلاب ذوي اضطراب التوحد | ٦ | ٠,٩٤٠ |
| ٢ | مدى توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس التخطيط لتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٧ | ٠,٩٥٦ |
| ٣ | مدى توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس البيئة الصفية للتعلم للطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٥ | ٠,٩٥٣ |
| ٤ | مدى توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس الممارسات التدريسية في مجال اضطراب التوحد | ٩ | ٠,٩٦٦ |

يوضح الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا للاستجابات على أبعاد أداة الدراسة كانت كلها أكبر من الحد المقبول لمعامل الثبات (٦٠٪) وهذا يعني أن أداة الدراسة ثابتة وصالحة لقياس الشي الذي صُممت لأجله.

**صدق أداة الدراسة**

بما أن الباحثة استندت في تصميم الاستبانة على وثيقة المعايير المهنية لمعلمي التوحد المعتمدة والصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب السعودية، وهذه الوثيقة تمَّ إعدادها من قبل مختصين وخبراء في المجال، وبالتالي فإن الأداة لا تحتاج إلى تحكيم؛ لذلك اقتصرت الباحثة على قياس صدق الاتساق الداخلي والصدق البنائي.

- أولًا، الاتساق الداخلي

ويُقصد به مدى اتساق كل فقرة من فقرات أداة الدراسة مع البعد الذي تنتمي إليه، ولحسابه قمنا بحساب معاملات الارتباط بين مجموع كل محور وكل فقرة من فقرات البعد. توضح الجداول التالية قيم معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأبعاد ومجموع الأبعاد، وكلما اقتربت القيمة من ١ زاد الصدق، وكلما اقتربت من الصفر قلَّ الصدق.

**جدول (5) قيم معاملات الارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات البعد الأول مع مجموع البعد.**

| م | البعد الأول | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | التدريب على استخدام المعايير وإطلاق المصطلحات في تشخيص وتقويم اضطراب التوحد وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس | ٠,٨٤٩** |
| 2 | التدريب على إجراءات تشخيص اضطراب التوحد وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس | ٠,٩٢٠** |
| 3 | التدريب على استخدام مقاييس التشخيص المقننة محليًا وعالميًا في مجال اضطراب التوحد | ٠,٩١٢** |
| 4 | التدريب على استخدام اختبارات وأدوات القياس الرسمية وغير الرسمية في مجال اضطراب التوحد | ٠,٨٩٥** |
| 5 | التدريب على طرق جمع معلومات التقييم من مصادر متنوعة وتفسيرها بغرض اتخاذ القرارات التربوية | ٠,٨٦٨** |
| 6 | التدريب على التمييز بين أعراض اضطراب التوحد وتداخلاتها مع الإعاقات الأخرى | ٠,٧٩٧** |
| ***تدل ** على وجود ارتباط ذي دلالة معنوية.*** | | |

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد والمجموع الكلي للبعد طردية قوية؛ لأنها جميعها تقترب أكثر من الارتباط الكلي الواحد، وهذا يدلُّ على الاتساق الداخلي للبعد الأول في أداة الدراسة. إن أعلى قيمة لمعامل الارتباط في البعد الأول هي في الفقرة (٢) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٢٠) وأقل قيمة للمعامل في الفقرة (٦) حيث بلغت (٠,٧٩٧).

**الجدول (6) قيم معاملات الارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات البعد الثاني مع مجموع البعد.**

| م | البعد الثاني | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | التدريب على بناء وتصميم البرنامج التربوي الفردي مع فريق العمل بناءً على نتائج تشخيص الطلاب وخصائصهم | ٠,٨٥٢** |
| 2 | التدريب على تطبيق الخطة التربوية الفردية للطالب من ذوي اضطراب التوحد | ٠,٨٤١** |
| 3 | التدريب على تصميم الخطط التعليمية وفق الأدوار التدريسية المختلفة والمتنوعة في ضوء مبدأ التدريس التشاركي | ٠,٨٨٠** |
| 4 | التدريب على التخطيط المنظم والفعَّال بطرق تدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٠,٩١٣** |
| 5 | التدريب على التخطيط لبناء وتعديل سلوك الطالب ذوي اضطراب التوحد حسب الأسس المهنية المتبعة | ٠,٩٠٣** |
| 6 | التدريب على التخطيط لأنشطة التعلم في ضوء محتوى المنهج وغاياته بما يتناسب مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٠,٩٣٧** |
| 7 | التدريب على تصميم البرامج الفعالة التي توظف مصادر متنوعة بما في ذلك أدوات التقنية المساعدة | ٠,٨٦٨** |
| ***تدل ** على وجود ارتباط ذي دلالة معنوية.*** | | |

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد والمجموع الكلي للبعد طردية قوية؛ لأنها جميعها تقترب أكثر من الارتباط الكلي الواحد، وهذا يدلُّ على الاتساق الداخلي للبعد الثاني في أداة الدراسة. إن أعلى قيمة لمعامل الارتباط في البعد الثاني هي في الفقرة (٦) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٣٧) وأقل قيمة للمعامل في الفقرة (٢) حيث بلغت (٠,٨٤١).

**جدول (7) قيم معاملات الارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات البعد الثالث مع مجموع البعد.**

| م | البعد الثالث | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | التدريب على تنظيم البيئة الصفية بما يتناسب مع خصائص الطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٠,٩٢٧** |
| 2 | التدريب على تهيئة الأسباب المتعلقة بالبيئة التعليمية للطالب بحيث تكون داعمة للموقف، إيجابية وآمنة للطالب | ٠,٩٥٥** |
| 3 | التدريب على تنمية المهارات التفاعلية والتواصلية لدى الطلاب ذوي اضطراب التوحد داخل البيئة الصفية | ٠,٩١٥** |
| 4 | التدريب على استخدام المصادر المتنوعة وتكييفها وفقًا لمستوى الطالب داخل البيئة الصفية | ٠,٩١١** |
| 5 | التدريب على طرق تدعيم البيئة الصفية بالتقنيات الحديثة المساعدة | ٠,٨٨١** |
| ***تدل ** على وجود ارتباط ذي دلالة معنوية.*** | | |

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد والمجموع الكلي للبعد طردية قوية؛ لأنها جميعها تقترب أكثر من الارتباط الكلي الواحد، وهذا يدلُّ على الاتساق الداخلي للبعد الثالث في أداة الدراسة. إن أعلى قيمة لمعامل الارتباط في البعد الثالث هي في الفقرة (٢) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٥٥) وأقل قيمة للمعامل في الفقرة (٥) حيث بلغت (٠,٨٨١).

**جدول (8) قيم معاملات الارتباط بيرسون لكل فقرة من فقرات البعد الرابع مع مجموع البعد.**

| م | البعد الرابع | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | التدريب على استخدام طرق التدريس الخاصة والمناسبة لخصائص طلاب ذوي اضطراب التوحد | ٠,٨٦٤** |
| 2 | التدريب على الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٠,٨٨٤** |
| 3 | التدريب على كيفية التغلب على المشكلات التي تواجه المعلم أثناء تدريس المنهج | ٠,٩٣٣** |
| 4 | التدريب على مهارة إدارة الصف في مجال اضطراب التوحد | ٠,٩٠٤** |
| 5 | التدريب على تنظيم ودعم النشاطات مع معلم التعليم العام | ٠,٨٤٩** |
| 6 | التدريب على توظيف الوسائل والتطبيقات التعليمية الحديثة الملائمة في الممارسات التدريسية | ٠,٩٠٣** |

| | | |
|---|---|---|
| 7 | التدريب على توظيف استراتيجيات بناء وتعديل السلوك في تعليم ذوي اضطراب التوحد | ٠,٨٦٨** |
| 8 | التدريب على تطبيق إجراءات التعميم للمهارات التي اكتسبها الطالب داخل الصف | ٠,٩٢٥** |
| 9 | التدريب على استخدام أساليب التقويم المختلفة لمعرفة مدى تقدُّم الطلاب وإجراء التعديل المناسب عليها | ٠,٨٨١** |
| *تدل ** على وجود ارتباط ذي دلالة معنوية.* | | |

من نتائج الجدول السابق نجد أن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات البعد والمجموع الكلي للبعد طردية قوية؛ لأنها جميعها تقترب أكثر من الارتباط الكلي الواحد، وهذا يدلُّ على الاتساق الداخلي للبعد الرابع في أداة الدراسة. إن أعلى قيمة لمعامل الارتباط في البعد الثالث هي في الفقرة (٣) حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٩٣٣) وأقل قيمة للمعامل في الفقرة (٥) حيث بلغت (٠,٨٤٩).

- ثانيًا، الصدق البنائي

**جدول (9) قيم معاملات الارتباط بيرسون لكل بُعد من أبعاد أداة الدراسة مع المجموع الكلي للأداة.**

| م | البعد | معامل الارتباط |
|---|---|---|
| 1 | مدى توافر التدريبات العملية والميدانية على تشخيص وتقويم طلاب ذوي اضطراب التوحد | ٠.٨٧٤** |
| 2 | مدى توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس التخطيط لتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٠.٩٢٢** |
| 3 | مدى توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس البيئة الصفية للتعلم للطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٠.٩٢٥** |
| 4 | مدى توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس الممارسات التدريسية في مجال اضطراب التوحد | ٠.٩٦٠** |
| *تدل ** على وجود ارتباط ذي دلالة معنوية.* | | |

**أساليب تحليل البيانات**

باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) تمَّت معالجة البيانات إحصائيًّا بالأساليب التالية:

أ) التكرارات والنسب المئوية لحساب البيانات الديموغرافية.

ب) اختبار ألفا كرونباخ لقياس ثبات الأداة وصلاحيتها.

ج) معامل الارتباط بيرسون لقياس الارتباط بين كل فقرة من فقرات أبعاد الأداة.

د) الاتساق الداخلي والصدق البنائي للتأكُّد من صدق الأداة.

هـ) وللإجابة على أسئلة الدراسة تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

و) حساب المتوسط الحسابي المرجح: يُعد هذا المقياس من المقاييس المهمة للنزعة المركزية، وهو من حيث الفكرة يماثل الوسط الحسابي الاعتيادي، ولكن الوسط الاعتيادي يُعتبر مفردات العينة قيد الدراسة لها نفس الأهمية والتأثير في حساب أي مؤشر إحصائي، ولكن في بعض الحالات تكون بعض المفردات أكثر أهمية من غيرها؛ ما يستوجب استخدام مؤشر آخر لحساب المعدل مع الأخذ بعين الاعتبار أهمية كل مفردة من مفردات العينة، وهذا المؤشر هو الوسط الحسابي المرجح أو الموزون، ومن هنا تكون قيمة هذا الوسط أكثر دقة من الوسط الاعتيادي غير أنه أقل استخدامًا.

**جدول (10) المتوسط الحسابي المرجح لكل عبارة.**

| العدد | المتوسط المرجح | اتجاه الرأي |
|---|---|---|
| ١ | من ١ إلى ١,٧٩ | منخفضة جدًّا |
| ٢ | من ١,٨٠ إلى ٢,٥٩ | منخفضة |
| ٣ | من ٢,٦٠ إلى ٣,٣٩ | متوسطة |
| ٤ | من ٣,٤٠ إلى ٤,١٩ | عالية |
| ٥ | من ٤,٢٠ إلى ٥ | عالية جدًّا |

ز) اختبار اعتدالية البيانات: يُستخدم هذا الاختبار لتحديد مدى اعتدالية البيانات (تتبع التوزيع الطبيعي) أم لا؟ وإجراء هذا الاختبار ضروري لتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة.

تمَّ تطبيق الاختبار "كولموجروف - سميرنوف" على كلا مقياسَي الدراسة (المتغيرات)، وحصلنا على النتائج التالية:

**جدول (11) نتائج اختبار اعتدالية البيانات**

| العبارة | قيمة الدلالة الإحصائية |
|---|---|
| مدى توافر التدريبات العملية والميدانية على تشخيص وتقويم طلاب ذوي اضطراب التوحد | ٠,٠٠٠ |
| مدى توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس التخطيط لتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٠,٠٠٠ |
| مدى توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس البيئة الصفية للتعلم للطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٠,٠٠٠ |
| مدى توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس الممارسات التدريسية في مجال اضطراب التوحد | ٠,٠٠٠ |

تُصاغ الفروض الإحصائية في اختبار اعتدالية البيانات (التوزيع الطبيعي) على النحو الآتي:

- الفرض الصفري: تتوزَّع البيانات وفقًا للتوزيع الطبيعي.
- الفرض البديل: لا تتوزَّع البيانات وفقًا للتوزيع الطبيعي.

يُظهر الجدول (1-11) أن قيمة الدلالة الاحصائية في اختبار "كولموجروف - سميرنوف" تساوي (٠,٠٠) في كلا المقياسين، وهي أصغر من مستوى المعنوية (٠,٠٥).

وللتوضيح فإن قيمة الدلالة الإحصائية تقع في منطقة الرفض، وبالتالي نرفض الفرض الصفري الذي ينصُّ أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي، ونقبل الفرض البديل الذي ينصُّ أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي، أي: أن البيانات في أداة الدراسة لا تتبع التوزيع الطبيعي.

وكما ذكرنا فإن هذا الاختبار يساعدنا على تحديد الأساليب الإحصائية للدراسة، وبما أن البيانات في كل أبعاد الأداة لا تتبع التوزيع الطبيعي فسيتمُّ استخدام الأساليب الإحصائية اللامعلمية لاختبار أسئلة الدراسة.

**نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها**

**عرض نتائج الدراسة**

**الإجابة على السؤال الرئيس،** ما مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية؟

**جدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر التدريبات العملية والميدانية في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية**

| م | البعد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النتيجة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في تشخيص وتقويم الطلاب ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية | ٣,٢٧ | ٠,٠٤٩ | متوسطة |
| 2 | مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في أسس التخطيط لتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية | ٣,٦١ | ٠,٠٤٨ | عالية |
| 3 | مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في أسس إعداد البيئة الصفية للتعلم للطلاب من ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية | ٣,٥٨ | ٠,٠٢٦ | عالية |
| 4 | مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في أسس الممارسات التدريسية في مجال اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية | ٣,٥١ | ٠,٠٥٦ | عالية |

يوضح الجدول السابق تحليل لأبعاد الدراسة الأربعة كالتالي:

إن المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد الأول قد بلغ (٣,٢٧)، أي: (متوسطة) حسب مقياس ليكرت الخماسي. أما قيمة الانحراف المعياري العام لعبارات البعد الأول فقد بلغت (٠,٠٤٩) وهذا يعني أن آراء المستجيبين كانت قريبة جدًّا من بعضها البعض.

والمتوسط الحسابي العام لعبارات البعد الثاني قد بلغ (٣,٦١)، أي: (عالية) حسب مقياس ليكرت الخماسي. أما قيمة الانحراف المعياري العام لعبارات البعد الثاني فقد بلغت (٠,٠٤٨) وهذا يعني أن آراء المستجيبين كانت قريبة جدًّا من بعضها البعض.

والمتوسط الحسابي العام لعبارات البعد الثالث قد بلغ (٣,٥٨)، أي: (عالية) حسب مقياس ليكرت الخماسي. أما قيمة الانحراف المعياري العام لعبارات البعد الثالث فقد بلغت (٠,٠٢٦) وهذا يعني أن آراء المستجيبين كانت قريبة جدًّا من بعضها البعض في البعد الثالث.

والمتوسط الحسابي العام لعبارات البعد الرابع قد بلغ (٣,٥١)، أي: (عالية) حسب مقياس ليكرت الخماسي. أما قيمة الانحراف المعياري العام لعبارات البعد الرابع فقد بلغت (٠,٠٥٦) وهذا يعني أن آراء المستجيبين كانت قريبة جدًّا من بعضها البعض.

**الإجابة على السؤال الأول**

**جدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر التدريبات العملية والميدانية في تشخيص وتقويم الطلاب ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية.**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النتيجة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | التدريب على استخدام المعايير وإطلاق المصطلحات في تشخيص وتقويم اضطراب التوحد وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس | ٣,٢٤ | ١,٠٣١ | متوسطة |
| ٢ | التدريب على إجراءات تشخيص اضطراب التوحد وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس | ٣,١٥ | ١,٠٤١ | متوسطة |
| ٣ | التدريب على استخدام مقاييس التشخيص المقننة محليًّا وعالميًّا في مجال اضطراب التوحد | ٣,٠٨ | ١,٠١٤ | متوسطة |
| ٤ | التدريب على استخدام اختبارات وأدوات القياس الرسمية وغير الرسمية في مجال اضطراب التوحد | ٣,٢٦ | ٠,٩٣٨ | متوسطة |
| ٥ | التدريب على طرق جمع معلومات التقييم من مصادر متنوعة وتفسيرها بغرض اتخاذ القرارات التربوية | ٣,٣٦ | ٠,٩٣١ | متوسطة |
| ٦ | التدريب على التمييز بين أعراض اضطراب التوحد وتداخلاتها مع الإعاقات الأخرى | ٣,٥٤ | ١,٠٢٧ | عالية |
| | ناتج البعد الأول | ٣,٢٧ | ٠,٠٤٩ | متوسطة |

يوضح الجدول السابق تحليل البعد الأول من أداة الدراسة. إن المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد الأول قد بلغ (٣,٢٧)، أي: (متوسطة) حسب مقياس ليكرت الخماسي. ويشير إلى أن عينة الدراسة ترى أن مدى توافر التدريبات العملية والميدانية على تشخيص وتقويم طلاب ذوي اضطراب التوحد متوسط. ويلاحظ أن فقرة (٦) (التدريب على التمييز بين أعراض اضطراب التوحد وتداخلاتها مع الإعاقات الأخرى) كان له أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٥٣) والتي تقابل العبارة "عالية". أما أقل متوسط حسابي فكان لفقرة (٣) (التدريب على استخدام مقاييس التشخيص المقننة محليًّا وعالميًّا في مجال اضطراب التوحد) بلغ (٣,٠٨) والتي تقابل العبارة "متوسطة".

تُمثِّل قيم الانحراف المعياري لفقرات البعد مقدار التشتُّت بين آراء المستجيبين في كل فقرة. بلغت قيمة الانحراف المعياري العام للعبارات (٠,٠٤٩) وهذا يعني أن آراء المستجيبين كانت قريبة جدًّا من بعضها البعض في البعد الأول. أما على مستوى الفقرات فإن أعلى قيمة للانحراف المعياري كانت في الفقرة (٢) (التدريب على إجراءات تشخيص اضطراب التوحد وفقًا للدليل التشخيصي والإحصائي الخامس) وقد بلغت (١,٠٤١)، وهذا يعني أن إجابات المستجيبين متشتتة عن بعضها. أما أقل قيمة انحراف فهي في الفقرة (٥) (التدريب على طرق جمع معلومات التقييم من مصادر متنوعة وتفسيرها بغرض اتخاذ القرارات التربوية) والتي بلغت (٠,٩٣١)، وهذا يعني أن الإجابات متشتتة نوعًا ما عن بعضها.

أي أنه يمكننا الاستنتاج أن آراء المستجيبين في البعد الأول كانت متقاربة من بعضها ولم تتشتت كثيرًا، ما عدا في بعض الفقرات مثل الفقرة (١) والفقرة (٢) والفقرة (٦) والفقرة (٣) فقد اختلفت إجابات المستجيبين في هذه الفقرات، والتي بلغ الانحراف المعياري فيها أكبر من واحد. وعلى العكس تمامًا فقد اقتربت إجابات المستجيبين في بعض فقرات البعد الأول مثل الفقرة (٥) والفقرة (٤) فقد كانت آراء المستجيبين فيها قريبة من بعضها البعض.

**الإجابة على السؤال الثاني**

**جدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر التدريبات العملية والميدانية في أسس التخطيط لتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النتيجة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | التدريب على بناء وتصميم البرنامج التربوي الفردي مع فريق العمل بناءً على نتائج تشخيص الطلاب وخصائصهم | ٣,٦٦ | ٠,٩٧٨ | عالية |
| ٢ | التدريب على تطبيق الخطة التربوية الفردية للطالب من ذوي اضطراب التوحد | ٣,٨٦ | ٠,٩٢٠ | عالية |
| ٣ | التدريب على تصميم الخطط التعليمية وفق الأدوار التدريسية المختلفة والمتنوعة في ضوء مبدأ التدريس التشاركي | ٣,٥٤ | ١,٠٣٩ | عالية |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | التدريب على التخطيط المنظم والفعال بطرق تدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٣,٦٣ | ٠,٩٨٢ | عالية |
| 5 | التدريب على التخطيط لبناء وتعديل سلوك الطالب ذوي اضطراب التوحد حسب الأسس المهنية المتبعة | ٣,٦٥ | ٠,٩٩٣ | عالية |
| 6 | التدريب على التخطيط لأنشطة التعلم في ضوء محتوي المنهج وغاياته بما يتناس مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٣,5١ | ١,٠٥١ | عالية |
| 7 | التدريب على تصميم البرامج الفعالة التي توظف مصادر متنوعة بما في ذلك أدوات التقنية المساعدة | .348 | ٠,٩٦٧ | عالية |
| | ناتج البعد الثاني | ٣,٦١ | ٠,٠٤٨ | |

التخطيط لتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد عالٍ.

ويلاحظ أن فقرة (٢) (التدريب على تطبيق الخطة التربوية الفردية للطالب من ذوي اضطراب التوحد) كان له أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٨٦) والتي تقابل العبارة "عالية". أما أقل متوسط حسابي فكان لفقرة (٧) (التدريب على تصميم البرامج الفعالة التي توظف مصادر متنوعة بما في ذلك أدوات التقنية المساعدة) بلغ (٣,٤٨) والتي تقابل العبارة "عالية".

تُمثِّل قيم الانحراف المعياري لفقرات البعد مقدار التشتُّت بين آراء المستجيبين في كل فقرة. بلغت قيمة الانحراف المعياري العام للعبارات (٠,٠٤٨) وهذا يعني أن آراء المستجيبين كانت قريبة جدًّا من بعضها البعض في البعد الثاني. أما على مستوى الفقرات فإن أعلى قيمة للانحراف المعياري كانت في الفقرة (٦) (التدريب على التخطيط لأنشطة التعلم في ضوء محتوى المنهج وغاياته بما يتناسب مع الطلاب ذوي اضطراب التوحد) وقد بلغت (١,٠٥١)، وهذا يعني أن إجابات المستجيبين متشتتة عن بعضها. أما أقل قيمة انحراف فهي في الفقرة (٢) (التدريب على تطبيق الخطة التربوية الفردية للطالب من ذوي اضطراب التوحد.) والتي بلغت (٠,٩٢٠)، وهذا يعني أن الإجابات متشتتة نوعًا ما عن بعضها.

أي أنه يمكننا الاستنتاج أن آراء المستجيبين في البعد الثاني كانت متقاربة من بعضها ولم تتشتت كثيرًا، ما عدا في بعض الفقرات مثل الفقرة (٦) والفقرة (٣) فقد اختلفت إجابات المستجيبين في هذه الفقرات والتي بلغ الانحراف المعياري فيها أكبر من واحد. وعلى العكس تمامًا فقد اقتربت إجابات المستجيبين في بعض فقرات البعد الثاني مثل الفقرة (٢) والفقرة (٧) فقد كانت آراء المستجيبين فيها قريبة من بعضها البعض.

**الإجابة على السؤال الثالث**

**جدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر التدريبات العملية والميدانية في أسس إعداد البيئة الصفية للتعلم للطلاب من ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية.**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النتيجة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | التدريب على تنظيم البيئة الصفية بما يتناسب مع خصائص الطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٣,٦٨ | ٠,٩٨٦ | عالية |
| ٢ | التدريب على تهيئة الأسباب المتعلقة بالبيئة التعليمية للطالب بحيث تكون داعمة للموقف، إيجابية وآمنة للطالب | ٣,٦١ | ١,٠٢٢ | عالية |
| ٣ | التدريب على تنمية المهارات التفاعلية والتواصلية لدى الطلاب ذوي اضطراب التوحد داخل البيئة الصفية | ٣,٦٦ | ١,٠٢٧ | عالية |
| ٤ | التدريب على استخدام المصادر المتنوعة وتكييفها وفقًا لمستوى الطالب داخل البيئة الصفية | ٣,٤٨ | ١,٠١٦ | عالية |
| ٥ | التدريب على طرق تدعيم البيئة الصفية بالتقنيات الحديثة المساعدة | ٣,٤٥ | ٠,٩٦٦ | عالية |
| ٦ | ناتج البعد الثالث | ٣,٥٨ | ٠,٠٢٦ | عالية |

يوضح الجدول السابق تحليل البعد من أداة الدراسة. إن المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد الثالث قد بلغ (٣,٥٨)، أي: (عالية). وهو يشير إلى أن عينة الدراسة ترى أن مدى توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس البيئة الصفية للتعلم للطلاب ذوي اضطراب التوحد عالٍ. ويلاحظ أن فقرة (١) (التدريب على تنظيم البيئة الصفية بما يتناسب مع خصائص الطلاب ذوي اضطراب التوحد) كان له أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٨) والتي تقابل العبارة "عالية". أما أقل متوسط حسابي فكان لفقرة (٥) (التدريب على طرق تدعيم البيئة الصفية بالتقنيات الحديثة المساعدة) بلغ (٣,٤٥) والتي تقابل العبارة "عالية".

تُمثِّل قيم الانحراف المعياري لفقرات البعد مقدار التشتُّت بين آراء المستجيبين في كل فقرة. بلغت قيمة الانحراف المعياري العام للعبارات (٠,٠٢٦) وهذا يعني أن آراء المستجيبين كانت قريبة جدًّا من بعضها البعض في البعد الثالث. أما على مستوى الفقرات فإن أعلى قيمة للانحراف المعياري كانت في الفقرة (٣) (التدريب على تنمية المهارات التفاعلية والتواصلية لدى الطلاب ذوي اضطراب التوحد داخل البيئة الصفية) وقد بلغت (١,٠٢٧)، وهذا يعني أن الإجابات متشتتة عن بعضها. أما أقل قيمة انحراف فهي في الفقرة (٥) (التدريب على طرق تدعيم البيئة الصفية بالتقنيات الحديثة المساعدة) والتي بلغت (٠,٩٦٦)، وهذا يعني أن الإجابات متشتتة نوعًا ما.

أي أنه يمكننا الاستنتاج أن آراء المستجيبين في البعد الثالث كانت متقاربة من بعضها ولم تتشتت كثيرًا، ما عدا في بعض الفقرات مثل الفقرة (٢) والفقرة (٣) والفقرة (٤) فقد اختلفت الإجابات في هذه الفقرات والتي بلغ الانحراف المعياري فيها أكبر من واحد. وعلى العكس تمامًا فقد اقتربت الإجابات في بعض فقرات البعد الثاني مثل الفقرة (١) والفقرة (٥) فقد كانت آراء المستجيبين فيها قريبة من بعضها البعض.

**الإجابة على السؤال الرابع**

**جدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر التدريبات العملية والميدانية في أسس الممارسات التدريسية في مجال اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية.**

| م | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النتيجة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | التدريب على استخدام طرق التدريس الخاصة والمناسبة لخصائص طلاب ذوي اضطراب التوحد | ٣,٧٠ | ٠,٩٧٢ | عالية |
| ٢ | التدريب على الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد | ٣,٣٧ | ١,٠٤٤ | متوسطة |
| ٣ | التدريب على كيفية التغلب على المشكلات التي تواجه المعلم أثناء تدريس المنهج | ٣,٤٣ | ٠,٩٤٠ | عالية |
| ٤ | التدريب على مهارة إدارة الصف في مجال اضطراب التوحد | ٣,٦٥ | ٠,٩٥٦ | عالية |
| ٥ | التدريب على تنظيم ودعم النشاطات مع معلم التعليم العام | ٣,٣٣ | ١,١٠٦ | متوسطة |
| ٦ | التدريب على توظيف الوسائل والتطبيقات التعليمية الحديثة الملائمة في الممارسات التدريسية | ٣,٣٧ | ٠,٩٥٩ | متوسطة |
| ٧ | التدريب على توظيف استراتيجيات بناء وتعديل السلوك في تعليم ذوي اضطراب التوحد | ٣,٦١ | ١,٠٢٢ | عالية |
| ٨ | التدريب على تطبيق إجراءات التعميم للمهارات التي اكتسبها الطالب داخل الصف | ٣,٥٩ | ٠,٩٨٨ | عالية |
| ٩ | التدريب على استخدام أساليب التقويم المختلفة لمعرفة مدى تقدم الطلاب وإجراء التعديل المناسب عليها | ٣,٥٨ | ١,٠٦١ | عالية |
| | ناتج البعد الرابع | ٣,٥١ | ٠,٠٥٦ | عالية |

يوضح الجدول السابق تحليل البعد الرابع من أداة الدراسة. إن المتوسط الحسابي العام لعبارات البعد الرابع قد بلغ (٣,٥١)، أي: (عالية). وهو يشير إلى أن عينة الدراسة ترى أن مدى توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس الممارسات التدريسية في مجال اضطراب التوحد عالٍ. ويلاحظ أن فقرة (٤) (التدريب على مهارة إدارة الصف في مجال اضطراب التوحد) كان له أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٦٥) والتي تقابل العبارة "عالية". أما أقل متوسط حسابي فكان لفقرة (٥) (التدريب على تنظيم ودعم النشاطات مع معلم التعليم العام.) بلغ (٣,٣٣) والتي تقابل العبارة "متوسطة".

تُمثِّل قيم الانحراف المعياري لفقرات البعد مقدار التشتُّت بين آراء المستجيبين في كل فقرة. بلغت قيمة الانحراف المعياري العام للعبارات (٠,٠٥٦) وهذا يعني أن آراء المستجيبين كانت قريبة جدًّا من بعضها البعض في البعد الرابع. أما على مستوى الفقرات فإن أعلى قيمة للانحراف المعياري كانت في الفقرة (٥) (التدريب على تنظيم ودعم النشاطات مع معلم التعليم العام) وقد بلغت (١,١٠٦)، وهذا يعني أن إجابات المستجيبين متشتتة جدًّا عن بعضها. أما أقل قيمة انحراف فهي في الفقرة (٣) (التدريب على كيفية التغلب على المشكلات التي تواجه المعلم أثناء تدريس المنهج) والتي بلغت (٠,٩٤٠)، وهذا يعني أن الإجابات متشتتة نوعًا ما عن بعضها.

أي أنه يمكننا الاستنتاج أن آراء المستجيبين في البعد الرابع كانت متقاربة من بعضها ولم تشتت كثيرًا، ما عدا في بعض الفقرات مثل الفقرة (٥) والفقرة (٩) والفقرة (٢) فقد اختلفت إجابات المستجيبين في هذه الفقرات والتي بلغ الانحراف المعياري فيها أكبر من واحد. وعلى العكس تمامًا فقد اقتربت إجابات المستجيبين في بعض فقرات البعد الثاني مثل الفقرة (٦) والفقرة (٣) فقد كانت آراء المستجيبين فيها قريبة من بعضها البعض.

**مناقشة النتائج وتفسيرها**

**مناقشة السؤال الرئيس،** ما مدى توافر التدريبات العملية والميدانية في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية؟

بعد تحليل إجابات المختصين في كل بُعد من أبعاد أداة الدراسة توصَّلت الباحثة أن توافر التدريبات العملية والميدانية في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية (عالٍ) في أسس البيئة الصفية للتعلم للطلاب ذوي اضطراب التوحد، وأسس التخطيط لتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد، وأسس الممارسات التدريسية في مجال اضطراب التوحد. و(متوسط) في تشخيص وتقويم ذوي اضطراب التوحد. وعليه سوف يتمُّ مناقشة كل بعد على حدة.

**مناقشة السؤال الأول**

بحسب الجدول (12) والذي يقيس استجابات العينة في البعد الأول من أبعاد الأداة فقد توصَّلت الباحثة إلى أن المستجيبين يرون أن توافر التدريبات العملية والميدانية على تشخيص وتقويم طلاب ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية "متوسط".

وقد يُعزى ذلك إلى أن القائمين على إعداد مناهج إعداد معلم التوحد يركزون على المحتوى النظري في تقديم المقررات الدراسية، وعدم تخصيص محاضرات عملية أو ساعات ميدانية تسهم في تطوير الطلبة المعلمـ/ين/ـات في مجال تشخيص وتقويم الطلاب ذوي اضطراب التوحد.

واتَّفقت نتائج هذه الدراسة مع بعض نتائج دراسة (Alzahrani & Brigham, 2017). واختلفت مع دراسة المصري (2018) ودراسة القرني (2019) وكذلك العسيري (2020) حيث كانت نتائج دراستهم عالية، أما هذه الدراسة فجاءت متوسطة.

**مناقشة السؤال الثاني**

بحسب الجدول (14) والذي يقيس استجابات العينة في البعد الثاني من أبعاد الأداة فقد توصَّلت الباحثة إلى أن المستجيبين يرون أن توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس التخطيط لتدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية "عالٍ".

ويمكن تفسير هذه النتيجة العالية إلى أن أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية في جميع المسارات التخصُّصية يهتمون بشكل كبير بمجال التخطيط للتدريس وما يندرج تحته من إعداد الخطط التربوية الفردية، وتصميم الخطط التعليمية، والتخطيط لبناء وتعديل السلوك من خلال ورش العمل، والتدريبات العملية أثناء المحاضرات، إضافة إلى وجود مقررات خاصة بطرق تدريس الطلاب ذوي اضطراب التوحد والاضطرابات السلوكية، ومقررات خاصة بمناهج غير العاديين وأسس بنائها.

وقد اتَّفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة أحمد وزكريا (2020) حيث حصل الجانب العملي على موافقة عالية من قبل عينة الدراسة مع وجود ترابط بين الدراسة الأكاديمية والتدريب الميداني، كما اتَّفقت مع دراسة العسيري (2020) في معيار "مخرجات التدريب". واتَّفقت أيضًا مع دراسة المصري (2018) ودراسة القرني

(2019). إلا أنها اختلفت مع دراسة (Alzahrani & Brigham, 2017).

**مناقشة السؤال الثالث**

بحسب الجدول (15) والذي يقيس استجابات العينة في البعد الثالث من أبعاد الأداة فقد توصَّلت الباحثة إلى أن المستجيبين يرون أن توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس البيئة الصفية للتعلم للطلاب ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية "عالٍ".

رغم استنكار الباحثة للنتيجة العالية إلا أنها قد تعزو ذلك لوجود بعض المقررات الدراسية كمقرر "خبرة ميدانية، ومقرر تطبيقات تقنيات التعليم في التربية الخاصة، ومقرر التواصل مع الطفل التوحدي، ومقرر دراسة حالة" وغيرها التي خصص لها ساعات "عملي" في بعض الخطط الدراسية لبعض الجامعات كجامعة الأميرة نورة، وجامعة طيبة. حيث تُركِّز هذه المقررات على ملاحظة حالات الطلاب في بيئاتهم التعليمية، وتطبيق ما تمَّ دراسته نظريًّا بشكل عملي. علمًا أن هذا البعد بمعاييره لا يمكن أن يطبق عمليًّا في قاعة الدراسة عن طريق ورش العمل، وإنما يستوجب النزول إلى الميدان وتطبيقه في المؤسسات التربوية.

اتَّفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة القرني (2019) ودراسة أحمد وزكريا (2020) ودراسة العسيري (2020). كما اتَّفقت كذلك مع دراسة (Alzahrani & Brigham, 2017) في بعض المعايير واختلفت مع أخرى.

**مناقشة السؤال الرابع**

بحسب الجدول (16) والذي يقيس استجابات العينة في البعد الرابع من أبعاد الأداة فقد توصَّلت الباحثة إلى أن المستجيبين يرون أن توافر التدريبات العملية الميدانية على أسس الممارسات التدريسية في مجال اضطراب التوحد بالجامعات السعودية وفق معايير الرخصة المهنية "عالٍ".

ربما يعود سبب النتيجة العالية في هذا البعد إلى أن أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية حريصون على تقديم تدريبات عملية وورش عمل للطلبة المعلمـ/ين/ـات داخل قاعات الدراسة في المقررات التخصُّصية.

وقد اتَّفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة أحمد وزكريا (2020) ودراسة العسيري (2020) ودراسة (Alzahrani & Brigham, 2017). أما وقد اختلفت مع دراسة (Wei & Yasin, 2017).

**توصيات الدراسة**

- إعادة النظر في مناهج إعداد معلم التوحد بحيث تستوفي جميع معايير الرخصة المهنية بجميع مؤشراتها لتصل جميعها لمستوى عالٍ ومتميز، كون هذه المعايير أصبحت مفروضة على المعلمين والمعلمات لمنحهم الرخص المهنية لمزاولة مهنة التعليم.
- التركيز على الجانب العملي والميداني في تقويم وتشخيص ذوي اضطراب التوحد في مناهج إعداد معلم التوحد من المستويات الأولى.
- الاستفادة من إعداد الخطط الدراسية وتوصيف مقررات التربية الخاصة لبعض الجامعات السعودية التي خصصت ساعات عملية أو ميدانية في بعض المقررات من المستويات الأولى، مثل خطة جامعة طيبة المطوَّرة وجامعة الأميرة نورة.
- تعميم نتائج هذه الدراسة وتزويد أصحاب القرار بها؛ من أجل تلافي نقاط الضعف.

**مقترحات الدراسة**

- إجراء المزيد من الدراسات التي تبحث في مدى توافر بقية معايير الرخصة المهنية في مناهج إعداد معلم التوحد التي لم تُبحث في هذه الدراسة.
- إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة بأسلوب تحليل الوثائق، من خلال تحليل الخطط الدراسية لتخصصات التربية الخاصة وتوصيفات المقررات في ضوء معايير الرخصة المهنية.
- إجراء المزيد من الدراسات تركز على التخصُّصات الدقيقة بشكل مستقل (المسارات) عند تقييمها لما يتعلَّق ببرامج إعداد معلم التربية الخاصة من مناهج وطرق تدريس وغيرها.

**المراجع العربية**

أحمد، منيرة سلامة وزكريا، نيفين السيد. (2020م). مستوى الدراسة الأكاديمية وعلاقتها بالتدريب الميداني من وجهة نظر طالبات قسم التربية الخاصة جامعة القصيم. *مجلة كلية التربية ببنها*، 1 (123)، 219-252.

البطي، تركي [@tbatti1975]. (2022، مارس4). *تم بحمد الله نشر دراستنا عن معدل اضطراب طيف التوحد لدى الأطفال السعوديين في مدينة الرياض بمشاركة طلاب كلية الطب جامعة الملك سعود وإشراف من البروفيسور فهد البشيري بنتائج معدل اضطراب طيف التوحد ١ لكل ٤٠ طفلًا وهذه النسبة قريبة من النسب المنشورة في الدراسات الحديثة عالميًّا* [تغريدة]. تويتر. استرجع في فبراير 9، 2023، من https://twitter.com/tbatti1975/status/1499727329777659908

الزارع، نايف عابد إبراهيم. (2012م). الكفاءة التعليمية لمعلمي الطلاب ذوي اضطراب التوحد في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*: جامعة بنها، كلية التربية، 23 (91)، الصفحات 285-320.

شحاتة، حسن والنجار، زينب وعمار، حامد. (2003م). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

صوالحة، عونية عطا. (2020م). تقييم مستوى برنامج التدريب الميداني لدى خريجي التربية الخاصة بجامعة عمان الأهلية من وجهة نظرهم. *كلية التربية، المجلة التربوية*، يناير (69)، الصفحات 647-681.

عبيد، محمود وعوض، حسني. (2017). *دليل تدريب ميداني (1) التربية الخاصة (5329)*. جامعة القدس المفتوحة.

العسيري، هوازن أحمد محمد. (2020م). تقييم الطلاب لبرامج التدريب الميداني في التربية الخاصة وموائمة مخرجاتها لسوق العمل. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 11(39)، الصفحات 89-136.

فلية، فاروق عبده والزكي، أحمد عبدالفتاح. (2004م). *معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا*. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

القرني، حنان علي. (2019م). تقويم برنامج إعداد معلمي الاضطرابات السلوكية والتوحد بجامعة الملك سعود في ضوء معايير مجلس الأطفال غير العاديين (CEC). *دراسات العلوم التربوية*، 46 (1) م (3)، الصفحات 250-270.

مركز الأمير سلمان لأبحاث الإعاقة. (2017م). *الإحصائيات، إحصائيات مناطق المملكة*. الهيئة العامة للإحصاء.
https://www.kscdr.org.sa/ar/stats

المصري، أماني عزت نعمان. (2018). درجة انطباق معايير الجودة على برامج معلمي التربية الخاصة في جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز. *إدارة البحوث والنشر العلمي، المجلة العلمية*، 34 (1)، الصفحات 514-555.

المطلق، هاجر عبد الرحمن. (1444ه). فعالية أسلوب التعزيز التفاضلي في خفض مشاكل سلوكية لدى أطفال من ذوي الإعاقة: برنامج تدريبي لمعلمات ما قبل الخدمة. *المجلة السعودية للتربية الخاصة*، (25)، الصفحات 193-219.

ملحقة سعيدة الجهوية. (د. ت). *المعجم التربوي*. الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية: المركز الوطني للوثائق التربوية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2020م). *المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس*. مكتب تنسيق التعريب: الرباط.

مهيدات، محمد علي، المقداد، قيس إبراهيم، وطشطوش، رامي عبد الله. (1436ه). الكفايات المهنية والمهارات اللازمة لمعلمي الأطفال ذوي اضطراب التوحد في الأردن ودرجة امتلاكها. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، 11 (2)، الصفحات 67-104.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (1441ه). *معايير معلمي التوحد*.
https://www.etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/profession/TeachersLicensure/Documents/%D9%85%D8%B9%D8%A7%D9%8A%D9%8A%D8%B1%20%D9%85%D8%B9%D9%84%D9%85%D9%8A%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%88%D8%AD%D8%AF.pdf

وزارة التعليم. (1442ه). *دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد ط 2*. المملكة العربية السعودية.

## المراجع الأجنبية

Alzahrani, A. N., & Brigham, F. J. (2017). Evaluation of Special Education Preparation Programs in the Field of Autism Spectrum in Saudi Arabia. *INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION*, 32 (4), 746-766

Goldman, S. E., & Gilmour, A. F. (2021). Educating students with autism spectrum disorders: Is teacher certification area associated with academic outcomes? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 550-563.

Jude, S. & Oreshkina, M. (2004). Special Education Teacher Prepartion in Belgium, Russia, and United States: A comparation Study. *Teacher Education and Special Education*, 27 (3), 240-250.

Prater, M. A., & Sileo, T. W. (2004). Fieldwork Requirements in special Education Preparation. A National Study. *Techer Education and Special Education*, 27 (3), 251-26.

Wei, L. S., & Yasin, M. H. M. (2017). Teacher training to increase teacher's competency in teaching autism child. *Journal of ICSAR*, 1(1), 1-5.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal For Research and Educational Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

# فاعلية طريقة التلعيب (Gamification) في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية وتعزيز الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة

# The effectiveness of the gamification in developing writing skills in English and improving learning motivation among third-grade students in Makah Al-Mukarramah.

**أ.منال علي سالم باعارمه**
ماجستير مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية ـ مشرفة تربوية بإدارة تعليم مكة المكرمة – وزارة التعليم ـ المملكة العربية السعودية

**Manal Ali Salem Baarimah**
Master's degree in Curricula and Methods of Teaching English Language - Educational Supervisor, Makkah Education administration - Ministry of Education - Kingdom of Saudi Arabia

**Email: manomother@hotmail.com**

**الكلمات المفتاحيّة**
التلعيب، مهارات التعبير الكتابي، الدافعية، طالبات المرحلة المتوسطة، اللغة الإنجليزية.

**KEY WORDS**
gamification, written expression skills, motivation, middle school students, English language.

## مستخلص البحث:

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعلية التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وتعزيز الدافعية للتعلم في مادة اللغة الإنجليزية. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين: إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية. طُبقت الدراسة على عينة تكونت من (١٩٤) طالبه من طالبات الصف الثالث متوسط الدارسين بالمدرسة السابعة المتوسطة بمكة المكرمة. وقد قسمت العينة عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة تكونت من (٩٩) طالبه، ومجموعة تجريبية تكونت من (٩٥) طالبة. تم تصميم اختبار لقياس مهارة التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية ، ومقياس الدافعية لمعرفة أثر المتغير المستقل ، وهو التلعيب في هذه الدراسة على المتغيرات التابعة ، وهي مهارات التعبير الكتابي والدافعية للتعلم .وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وذلك في مهارة استخدام التراكيب اللغوية ، ومهارة الترقيم ، و مهارة الترتيب المنطقي للأحداث ، ومقياس الدافعية وفي الدرجة الإجمالية للاختبار. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥ ≥ α) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية. وأوصت الدراسة باستخدام التلعيب في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية، واقترحت إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث لإثراء مجال التلعيب.

## ABSTRACT

The study investigated the effectiveness of using gamification in developing writing skills and enhancing the motivation to learn the English language. It used a quasi-experimental design based on experimental and control groups to achieve the research objectives. This study was conducted on a sample of 194 third -grade students from the seventh intermediate school in Makkah. The total number of participants in this study was students selected in a random sample way. These participants were divided into two groups: the experimental group consisted of 95 students, and the control group consisted of 99 students. A test was designed to measure the skill of written expression in English, and the measure of motivation to find out the impact of the independent variable, which is gamification in this study, on the dependent variables, which are written expression skills and motivation to learn. The results of the study showed that there were statistically significant differences at the level of (0,05 ≥) between the mean scores of the students of the experimental group and the control group in the post application of the achievement test, in the skill of using linguistic structures, the skill of punctuation, the skill of logical order of events, the measure of motivation and in the total score of the test. And the presence of statistically significant differences at the level of (0,05 ≥) between the mean scores of the experimental group students and the control group in the post application of the motivation scale. The study recommended the use of gamification in developing English language skills and suggested conducting more studies and research to enrich the field of gamification.

**المقدمة:**

للغة أهمية عظمى في حياتنا، فهي الأداة التي تمكننا من التواصل مع الآخرين، ونقل مشاعرنا وتصوراتنا وآرائنا وأفكارنا لهم. وفي سبيل مواكبة المجتمعات الأخرى والاستفادة من حضاراتهم وثقافاتهم تعلم الإنسان العديد من اللغات، وكان للغة الإنجليزية النصيب الأكبر؛ وذلك لأهميتها في ميادين العلوم والتكنولوجيا، بالإضافة إلى كونها اللغة الأولى في أكثر من دولة، مما يوفر لمتقنيها دورات وبرامج تدريبية في جميع التخصصات، تسهم في صقل مهاراتهم وإكسابهم مهارات جديدة تتواكب مع متطلبات القرن الجديد (القوابعة ،٢٠١٩) .

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية كغيرها من الدول بتدريس اللغة الإنجليزية من خلال مناهجها،حيث أكدت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لعام ١٩٩٥على أن يتم تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، للتزود من العلوم والمعارف والابتكارات والفنون النافعة، ونقل حضارتنا ومعارفنا وتقاليدنا إلى المجتمعات الأخرى ،إسهامًا في نشر الدين الإسلامي. (وزارة التعليم ،٢٠٠٧،٧). كما أكدت وثيقة التحول الوطني (٢٠٢٠) إلى أهمية "تطوير المناهج وأساليب التعليم والتقويم" في الهدف الرابع من الأهداف الاستراتيجية التي تتبناها رؤية (٢٠٣٠) في البيئة التعليمية (وثيقة التحول الوطني ٢٠٢٠، ٢٠١٦، ص ٦٣).

وعلى الرغم من جهود وزارة التعليم بالتعاون مع شركة تطوير للخدمات التعليمية، والمؤسسات ذات الخبرة من جهود لتطوير مناهج اللغة الإنجليزية ،والارتقاء بأداء معلميها ،و بالمستوى التحصيلي لطلابها في المهارات الأساسية الأربع : التحدث والاستماع والقراءة والكتابة ،إلا أن المخرجات التعليمية لا زالت لم تصل إلى المستوى المأمول في مادة اللغة الإنجليزية بشكل عام، وفي مهارات التعبير الكتابي بشكل خاص، وذلك لعدة عوامل منها : صعوبة تعلم اللغة، وتدني الدافعية لدى الطلاب، ضعف الاهتمام من أولياء الأمور، واتباع المعلمين الطرق التقليدية في التدريس(الأبيض،٢٠١٣).

وقد أكدت العديد من الدراسات ضعف مستوى الطلاب في التعبير عامة، وفي التعبير الكتابي خاصة كدراسة الحربي (٢٠١٧)، أبو صلاح (٢٠١٧)، المُحنّه(٢٠٢١)، ويعقوب وأبو سنينة(٢٠١٨) ويظهر ذلك من خلال عدم قدرة الطلاب على التعبير عن مشاعرهم أو ما يطلب منهم من موضوعات وكتابتها بلغة صحيحة دون أخطاء إملائية، أو أخطاء في التراكيب اللغوية، وعلامات الترقيم، والترتيب المنطقي للأحداث. من أجل ذلك كان من المهم العمل على استثمار جميع الأساليب والطرق الحديثة والتقنيات المتطورة التي تتناسب مع متطلبات العصر واحتياجات وقدرات الطلاب وميولهم لتعزيز الدافعية للتعلم لديهم، ورفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية، وتنمية مهاراتها خصوصا مهارة التعبير الكتابي .

فالتعبير الكتابي يُعَدُّ من أهم أنماط النشاط اللغوي؛ لأنه يحافظ على تراث وثقافة الأمم عبر السنين، ويسهم في نقله وتطويره. كما يعد عنصر من عناصر النجاح التي لا يمكن الاستغناء عنها، فهو وسيلة الفرد للاتصال بغيره، والإفصاح عما في نفسه من المشاعر والأفكار، والأداة التي يتم من خلالها تبادل المصالح وقضاء الحاجات(العتيبي،٢٠٢٠). إضافة إلى ذلك يُعَدُّ التعبير الكتابي ركن اللغة الأساسي، فممارسته تؤدي إلى تنمية التدفق اللغوي، والتصحيح التلقائي للأخطاء، والقدرة على التخطيط وترتيب الأفكار مسبقًا، إلى جانب تنميته لمهارات التفكير(شامية،٢٠١٢).

من الأساليب والطرق الحديثة التي تطور الاهتمام بها مؤخرًا لإثارة دافعية الطلاب (التلعيب). فقد حظى التلعيب باهتمام كثير من الباحثين، فأصبح يمثل اتجاهاً حديثاً في التعليم، كما أظهرته العديد من الدراسات،ومن هذه الدراسات دراسة ميتشل،دانينو وماي(٢٠١٣) التي هدفت إلى التعرف على أثر إدخال عناصر الألعاب الإلكترونية على تنمية الدافعية للتعلم والسلوك الإيجابي لدى الطلاب الجدد بقسم الحاسب الألي بجامعة سنترال لانكشاير(UCLan) ،حيث أشارت نتائج الاستبيان إلى زيادة دافعية الطلاب، و انخراطهم في الأنشطة المقدمة لهم ضمن فرقهم بإيجابية. كما أشارت دراسة باو،واتسون و واتسون(٢٠١٨) إلى أن استخدام عناصر الألعاب الإلكترونية ومواقع الألعاب التعليمية في التعلم تؤثر بشكل إيجابي على تحفيز الطلاب، وزيادة دافعيتهم للتعلم. كذلك أكدت دراسة الشمري (٢٠١٩) على فاعلية استخدام التعلم القائم على الألعاب الرقمية على تحفيز الطلاب، وزيادة دافعيتهم نحو التعلم .

يعتمد التلعيب على استخدام عناصر اللعبة وتقنيات التصميم الرقمي للألعاب في ميادين أخرى خارج سياق الألعاب، مثل الإعلام والتسويق والصحة (ماكدونالد،٢٠١٥)؛ مما يجعل الطالب يشعر بالمتعة والقدرة على التعلم في بيئة تعلمية تشابه بيئة الألعاب التي يستمتع بها. كذلك يقدم مكافآت وملاحظات فورية وتحديات وفرص ثانية للنجاح تجعل الطالب يشعر بالسعادة عند الإنجاز والتحدي عند الإخفاق. كل ذلك قد يسهم في تنمية الدافعية الداخلية لدى الطالب والتي تسهم بدورها في تنمية المهارات المطلوبة في بيئة دراسية آمنة وماتعه.

بناء على ما سبق جاءت هذه الدراسة لمعرفة فاعلية استخدام طريقة التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية، وتعزيز الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة.

**مشكلة الدراسة**

بالنظر إلى واقع التدريس في مدارسنا نجد أن الطريقة التقليدية لا زالت تتصدر قائمة الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلم داخل الفصل، مما جعل التعليم يتمركز حول المعلم ، وجعل دور الطالب سلبيا ومعتمدا بشكل رئيسي على غيره في التعلم.سلبية الطالب أثناء الحصص الدراسية أدت إلى شعوره بعدم الثقة في نفسه وإنعدام الدافعية للتعلم . وكل ذلك قد يكون له تأثير على تدني مستوى المهارات اللازمة لديهم .

ومن خلال خبرة الباحثة في تدريس اللـــغة الإنجليزية وعملها كمشرفة تربوية بمكة المكرمة وجدت أن هناك ضعفـا ملحوظا لدى الطالبات في مهارات التعبير الكتابي،خصوصا لدى المعلمات اللاتي يطبقن الطريقة التقليدية في فصولهن.وبالبحث في طريقة التلعيب الذي يستخدم عناصر الألعاب الالكترونية جاءت الدراسة الحالية و التي تهدف إلى التعرف على فاعلية استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية و تعزيز الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة.

**أسئلة الدراسة**

بناء على ما تقدم ،تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

- ما فاعلية استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية و تعزيز الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة ؟
- ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية: ما فاعلية استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند مهارة الترقيم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة؟
- ما فاعلية استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند مهارة استخدام التراكيب اللغوية السليمة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة؟
- ما فاعلية استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند مهارة الترتيب المنطقي للأحداث لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة؟
- ما فاعلية استخدام التلعيب في اللغة الإنجليزية على تعزيز الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة؟
- ما فاعلية استخدام التلعيب في اللغة الإنجليزية على تنمية مهارات التعبير الكتابي ككل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بين كلا من مهارة التعبير الكتابي وتعزيز الدافعية للتعلم؟

**أهداف الدراسة**

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على فاعلية استخدام التلعيب على تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند مهارة الترقيم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة.
- التعرف على فاعلية استخدام التلعيب على تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند مهارة استخدام التراكيب اللغوية السليمة لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة.
- التعرف على فاعلية استخدام التلعيب على تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند مهارة الترتيب المنطقي للأحداث لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة.
- التعرف على فاعلية استخدام التلعيب على تعزيز الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة .
- التعرف على فاعلية استخدام التلعيب في اللغة الإنجليزية على تنمية مهارات التعبير الكتابي ككل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة
- التعرف على وجود أو عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بين كلا من مهارات التعبير الكتابي و تعزيز الدافعية للتعلم .

**أهمية الدراسة**

**الأهمية النظرية:**

- قد تثري الدراسات العربية المتعلقة بتوظيف التلعيب في مجال التعليم.
- قد تتفق الدراسة الحاليه مع توجهات التعليم في المملكة العربية السعودية بالتحول إلى الاقتصاد المعرفي.
- قد تسهم في معرفة فاعلية استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية و تعزيز الدافعية التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة.

**الأهمية التطبيقية:**

- قد تكون نقطة انطلاق لدراسات أخرى مماثلة من قبل باحثين مهتمين في هذا المجال.
- قد تفتح أفاقا جديدة لمتخذي القرار و مطوري المناهج و مخططيها و منفذيها للاهتمام بتصميم بيئات تعلم قائمة على التلعيب.

**حدود الدراسة**

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود والمحددات التالية:

- الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٣ هـ. من تاريخ ١/٥/ ١٤٤٣هـ. إلى تاريخ ١٤٤٣/٧/٧هـ. لمدة ثمانية أسابيع دراسية.
- الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة في المتوسطة السابعة بمدينة مكة المكرمة.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من طالبات الصف الثالث المتوسط في المتوسطة السابعة بمكة المكرمة.

الحدود الموضوعية: تم تطبيق الدراسة على الوحدة الخامسة و السادسة من كتاب Super Goal٥ والوحدة الأولى والثانية من كتاب Super Goal٦ للصف الثالث متوسط في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣هـ.

**مصطلحات الدراسة**

تناولت الدراسة المصطلحات التالية:

**التلعيب :**

جاء في معجم المعاني الجامع معنى التلعيب لغة: (اسم)، تلعيب: مصدر لعَّبَ. وفي المعجم الوسيط: لعب يلعب تلعيبا فهو يلعب والمفعول ملَعب: لعبت الأم ولدها. يرى Macdonald(٢٠١٥)بأن التلعيب يعتمد على استخدام عناصر اللعبة وتقنيات التصميم الرقمي للألعاب في ميادين أخرى خارج سياق الألعاب مثل الإعلام والتسويق والصحة والتعليم بهدف حل مشاكل أو تحسين المستوى أو إثارة دافعية .

وعرفه كلا من قرني وابوسيف )٢٠١٦) بأنه استخدام قواعد اللعب في ظروف غير اللعب من أجل دمج أكثر لمستخدمي البرنامج أو عملائه، والتلعيب ليس لعبة وإنما عملية هادفة تستخدم مبادئ وأفكار اللعب في تطوير التفاعل في كثير من المجالات .

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: تطبيق عناصر اللعب؛ كالمكافأة بالشارات، ونقاط الإنجاز، والانتقال لمستويات أعلى عند إنجاز خطوات كل مرحلة من مراحل التعلم، والمتمثلة في إنجاز المهمات الأكاديمية التي كلفت بها الطالبة في المجموعة التجريبية، خلال مدة زمنية معينة، بغرض تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية وتعزيز الدافعية لدى طالبات المجموعة التجريبية.

**التعبير الكتابي:**

جاء في معجم الرائد أن التعبير هو: مصدر عبر ويعني إظهار الأفكار والعواطف بالكلام أو بالحركات أو تعابير الوجه.

وعرفه عيد(٢٠١١) بأنه: طريقة يصوغ الفرد بها حاجاته وأحاسيسه وأفكاره وما يطلب منه بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون.

أما عيسى (٢٠١٢) فيرى بأنه: امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الشعور إلى الآخرين عن طريق الكتابة، باستخدام مهارات لغوية كالإملاء والخط والقواعد وعلامات الترقيم.

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: قدرة طالبات الصف الثالث متوسط على كتابة قطعة أو مقالة مؤلفة من جمل صحيحة في المعنى والتركيب وتعبر عن أراء الطالب وفكره وأحاسيسه بأسلوب منسجم ومترابط. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار الذي أعدته الباحثة.

الدافعية:

ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة أن دافعيَّة [مفرد]: مصدر صناعيّ من دافِع: رغبة. الدَّافعيَّة اللاَّشعوريَّة: (نف) الرَّغبة الجارفة التي لا يدري الفرد عنها شيئًا ولكنّها تؤثِّر فيه لكي يسلك سلوكًا معيَّنًا قد يكون ضدّ إرادته.

حسب معجم المصطلحات التربوية و النفسية (٢٠٠٦) فإن الدافعية هي تلك القوة الداخلية الذاتية التي تحرك سلوك الفرد وتوجهه، لتحقيق غاية معينة يشعر بأهميتها أو حاجته لها. وتستثار بعوامل تنبع من الفرد نفسه، أومن البيئة المحيطة به .

وتعرفها الغامدي)٢٠١٩) بأنها: حالة داخلية من الثقة والكفاءة الذاتية، تدفع الفرد لقبول المنافسة للوصول إلى الهدف باستمتاع.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: الرغبة الداخلية التي تحفز الطالب للتعلم وبذل المجهود لاكتساب المهارات المرجوة وتخطي الصعاب بهمة عالية.

**مفهوم التلعيب:**

هو مصطلح جديد مشتق من كلمة Game أي اللعب أو اللعبة، يعرف كذلك باسمLudification ، ويترجم عربيا بكلمة التلعيب واللعبنة واللوعبة والألعاب الرقمية التعليمية والتنافسية والمحفزات التعليمية (الملاح وفهيم ،٢٠١٦). بداية ظهر في مجال التسويق التجاري للترويج للعلامات التجارية، ثم انتقل إلى ميادين أخرى بما فيها التعليم والتدريب والإعلام والصحة .

يقصد بالتلعيب استخدام قواعد اللعب في ظروف غير اللعب من أجل دمج أكثر للمستفيدين من البرنامج، والتلعيب ليس لعبة وإنما عملية هادفة تستخدم مبادئ وأفكار اللعب في تطوير التفاعل في كثير من المجالات (قرني وأبو سيف، ٢٠١٦)

**مميزات التلعيب:**

ذكر Osterweil (٢٠١٤، كما ورد في ابن الهدلق ،٢٠١٩) أن الميزة الأساسية في التلعيب تكمن في الحرية التي يقدمها للطلاب والمعلمين، والتي تتجسد في الحريات الأربع: حرية الفشل وارتكاب الأخطاء، حرية التجريب، جريه بذل الجهد، وحرية التعبير عن الذات والحصول على الشخصيات.

وذكرت الأحمدي (٢٠١٦) أن التلعيب يشجع على المشاركة والتفاعل باستخدام الجوائز كمحفزات ويزيد من شعور الاستمتاع با لمنافسة والتحدي مما يحقق الأهداف في جو من المتعة والمرح.

**أنواع التلعيب:**

صنف Kapp (٢٠١٤) التلعيب الى نوعان وذكر أنهما يعتمدان على بعضهما البعض وأن وجودهما معا يجعل تأثيرهما أقوى وهذان النوعان هما:

**التلعيب البنائي:(Structural Gamification)**

يقوم هذا النوع على تطبيق عناصر اللعبة في الدرس دون تغيير المحتوى. والهدف منه تنمية الدافعية وتحفيز الطلاب للتعلم من خلال جمع المكافآت عند إنجاز المهام والتكاليف المطلوبة منهم، وتحقيق المراتب المتقدمة في

لوحة المتصدرين. العناصر المستخدمة في هذا النوع هي النقاط ، الشارات ، الإنجازات ، والمستويات ولوحة المتصدرين ولكن من الممكن إضافة عناصر أخرى كالقصة والشخصيات.

**تلعيب المحتوى:( Content Gamification)**

يقوم هذا النوع على تطبيق عناصر اللعبة ، وتفكير اللعب ، وتغيير المحتوى ليصبح مشابها للعبة ولكن لا يصبح لعبة في حد ذاته ، كاضافة عناصر القصة للمقرر الدراسي أو البدء بتحدي بدلا من البدء بقائمة من الاهداف.

**عناصر التلعيب:**

وضع حناوي (٢٠١٩) إطارا نظريا للتلعيب (DMA)،رتب فيه عناصر التلعيب تنازليا من حيث التجريد. مبتدئا بديناميكيات اللعبة (Game Dynamics) وهي المفهوم الأكثر تجريدًا والصورة الأكبر في لعبة ويتضمن الرغبات و المحفزات التي تحيط بالتجربة مما يجعل هذه التجربة تستحق الخوض في نظر المستخدم. ومن الممكن أن تسمى الرغبات البشرية (Human Desires) .يليها ميكانيكيات اللعبة (Game Mechanics) و هي العمليات الأساسية التي تجعل من النشاط الذي يقوم به المستخدم أكثر ما يكون إلى لعبة (Gamify) مما يحفز اللاعبين على التقدم و مواصلة اللعب ، ويولد انسجاما وتفاعل بينهم. و ختمها بمكونات اللعبة (Game Component)وهي العناصر المحسوسة للميكانيكيات والديناميكيات .وتستخدم هذه العناصر من أجل زيادة مشاركة (Participation) و تفاعل (Engagement) المستخدم.

**أهمية التلعيب في التعليم:**

ذكر الملاح وفهيم )٢٠١٦) أن ما يجعل تطبيق التلعيب ذوأهمية كبيرة في التعليم هو نجاحه في الفصول الدراسية و تحقيقه للأهداف التعليمية المنشودة لما له من تأثير إيجابي على الطلاب والذي يتضح بزيادة مشاركاتهم أثناء الحصص الدراسية ،وذلك لما يمنحه لهم من حرية في الخطأ والمحاولة مرة أخرى دون أي انعكاسات سلبية. كما أنه يعلم الطلاب الالتزام والانضباط في العمل الجماعي واحترام حقوق الآخرين ويسمح لهم بالتعلم بالطريقة التي تناسبهم في جو من المتعة والحماس. مما ينمي مهارات الاتصال اللفظي وغير اللفظي لدى الطلاب ،ويساعد في تعزيز حل المشكلات وتنمية مهارات التفكير العليا عن طريق تقديم اثراءات ومهام غير محدودة للطلاب باستخدام وسائل تعليمية مختلفة.

**توظيف التلعيب في التعليم:**

يتم توظيف التلعيب في التعليم عن طريق إسقاط عناصره على العملية التعليمية .عن طريق الآتي:

- تقديم نقاط لتحقيق الأهداف التعليمية والغير تعليمية.
- تقديم شارات للمتميزين وفق معايير محددة مسبقاً.
- تحديد مستويات لكل مرحله وفق تقدم الطالب والنقاط المكتسبة.
- الارتقاء في مستويات أعلى عند انجاز المهام المتفق عليها وتحقيق التقدم المطلوب.
- ترتيب الطلاب في لوحة المتصدرين وفق اداءهم وانجازاتهم . (حناوي،٢٠١٩)

**مبادئ توظيف التلعيب في التعليم:**

يتم توظيف التلعيب في التعليم وفق خمس مبادئ ذكرها (Wendy,Yuan & Dilip(٢٠١٣ كالتالي:

- تحليل الفئة المستهدفة والظروف المحيطة بالتعلم لمعرفة حجم مجموعة الطلاب و البيئة و تتابع مستوى المهارات وتسلسلها والوقت المطلوب لكل مستوى و وقت التنفيذ.
- تحديد نواتج التعلم بتحقيق الأهداف التعليمية العامة والخاصة عن طريق إتمام المهام التي كلف بها الطالب
- هيكلة الخبرة ويتم ذلك بأن يبدأ المعلمون بالمراحل الأسهل والأوضح مع الطلاب مما يعطيهم الدافعية للاستمرار ويوضح نقاط الضعف و مدى مناسبة بيئة التعلم .
- تحديد المستويات داخل كل مرحلة ليستخدم المعلم المستويات والقواعد القائمة على الحافز لتلقي وإعطاء التغذية الراجعة للطلاب.
- تطبيق عناصر التلعيب كعناصر التقييم الذاتي للطالب من خلال النقاط و الإنجاز في المستويات التعليمية، والعناصر الاجتماعية من خلال المسابقات التنافسية والتعاونية التي تقيس تقدمهم جميعا.

**التعبير الكتابي:**

يعد التعبير الكتابي وسيلة من وسائل الاتصال والتفاهم بين الأفراد، حيث يتم من خلاله تصوير أحاسيسهم وأفكارهم بصورة واضحة بعيدة عن التكلف والتعقيد (مستريحي،٢٠١٩)عن طريق عملية فكرية وادائية ذات مراحل متداخلة،وإجراءات بنائية ،تبدأ قبل بدء الكتابة ، وتستمر خلال الكتابة ، وتنتهي بانتهائها (Murau,١٩٩٣) ويهدف إلى تنمية التفكير،و طلاقة التعبير،وتنمية الخيال الهادف وجمع الأفكار وتنظيمها (Hoskisson & Tompkins ,٢٠٠٧).

مما سبق نجد أن التعبير الكتابي هو استثمار الطالب لما يمتلكه من مهارات لغوية ومعارف و ثقافة ليصور مشاعره وآرائه وافكاره وتوجهاته في سياق كتابي بعبارات واضحة و صحيحة من حيث المعنى والصياغة والتركيب.

**مهارات التعبير الكتابي:**

بالرجوع إلى الأدبيات التي تناولت تعليم التعبير الكتابي يتضح لنا تعدد تصنيفات المختصين لمهارات التعبير الكتابي الأساسية، فقد صنفها الهاشمي (١٩٩٥) إلى اربع مهارات وهي : مهارات تتعلق بالمفردات ،ومهارات تتعلق

بالتركيب والأسلوب، ومهارات تتعلق بالأفكار، وأخرى تتعلق بالتنظيم .بينما صنفها يونس (٢٠٠٥) إلى ثلاث مهارات وهي : المهارات التنظيمية ،والمهارات الأسلوبية و اللغوية والفكرية.أما الشوابكة والحداد (٢٠١٧)فقد صنف مهارات التعبير الكتابي إلى قسمين هما:

١. مهارات الشكل وتندرج ضمنها خمس مهارات هي :وضوح الخط ، وتفقير الموضوع ، و الرسم الكتابي الإملائي الصحيح ، والضبط النحوي والصرفي ، واستخدام علامات الترقيم المناسبة.

٢. مهارات المضمون وتندرج ضمنها خمس مهارات وهي: وضوح الأفكار ، وتماسك العبارات ، وتسلسل الأفكار ، والتدعيم بالشواهد والأمثلة ، وتوظيف الصور الفنية.

**أهمية التعبير الكتابي:**

يعتبر التعبير الكتابي مهارة أساسية في تعليم وتعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية (ESL) لأنها مهارة شاملة تسهم في تعزيز ما تم اكتسابه من المفردات والقواعد و تظهر تمكن المتعلم من جميع مهارات اللغة الأخرى ومهارات التواصل والتفكير. وقد اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية به حيث جعلت كتابة تعبير بلغة إنجليزية صحيحة خالية من الأخطاء في المعنى والصياغة والتركيب ثاني هدف من الأهداف الأساسية لتعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة . ويخضع تعليم التعبير الكتابي في التعليم العام لنوع من التدرج والتسلسل المنطقي كما اوضحته ( خوجه، ٢٠١٥):

١.اتقان كتابة الحروف باتجاه واحد (من اليسار إلى اليمين).

٢. نطق الحروف بطريقة صحيحة مع إدراك رسومها و أصواتها.

٣. كتابة قصة قصيرة باستخدام المفردات والتراكيب اللغوية المناسبة.

٤.كتابة تعبير عن النفس مع مراعاة الترتيب المنطقي للأحداث وصحة التراكيب اللغوية بسهولة وسرعة مقبولة.

٥. استخدام الكتابة للتواصل مع الآخرين.

**صعوبات التعبير الكتابي:**

يعتبر التعبير الكتابي من أهم مهارات اللغة الإنجليزية ومع ذلك ، فإنه يشكل تحدي للعديد من الطلاب الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية . تنبع هذه التحديات من عوامل مختلفة ، مثل الاختلافات في أنظمة الكتابة للغة العربية و اللغة الإنجليزية، عدم امتلاكهم للمعلومات والمهارات الكافية للكتابة باللغة الإنجليزية ، قلة التعرض للكتابة في المرحلة الدراسية ، استخدام طرق تدريس تقليدية وغير تفاعلية،وموقف المتعلمين من كتابة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.تؤثر هذه العوامل بشكل مباشر أو غير مباشر على قدر تهم لإتقان مهارات الكتابة وأن يصبحوا كتّابًا بارعين في اللغة الهدف (Aljahdali & Alshakhi, ٢٠٢١) .

**مفهوم الدافعية**

يستخدم مفهوم الدافعية لتفسير ما يدور داخل الفرد ولا يمكن ملاحظته بصورة مباشرة و إنما يستنتج عن طريق السلوك الناتج عنها .(زهران،١٩٧٧) كما يستخدم لوصف ما يستحث الفرد ويوجه نشاطه لتفسير المبادرة والمثابرة في السلوك الموجه نحو هدف. وفي نطاق حجرة الدراسة يستخدم لتفسير الدرجة التي يستثمر فيها الطالب جهده وانتباهه لتحقيق الهدف من التعليم.(Brophy,٢٠٠٤)فهي توجه انتباه المتعلم وتعمل على استمراره وتزيد من اهتمامه و حيوته وتستثير العمليات الذهنية لديه و توجه نشاطه نحو هدف محدد ، وتقلل من التشتت والسرحان وتهيئ الاستعداد للتعلم وتقوي النشاط الذهني والجسمي .(زايد ،٢٠٠٣)وتكون داخلية أو خارجية بحسب العوامل المؤثرة بها (Baron,١٩٨٣)

فالدافعية هي طاقة نفسية داخلية عند المتعلم تدفعه إلى الإقبال على الموقف التعليمي بنشاط وبذل الجهد المطلوب منه بحماس واستمرارية حتى يحقق الهدف المطلوب منه وتستثار هذه الطاقة بعوامل داخلية أو خارجية.

**أنواع الدافعية**

تقسم الدافعية إلى نوعين بحسب مصدر استثارتها : الدوافع الخارجية و الدوافع الداخلية.

**الدافعية الخارجية:**

هي التي يكون مصدرها خارجياً كأولياء الأمور، أو المعلم ،أو إدارة المدرسة، أو الأقران،فقد يُقبِل المتعلم على التعلم إرضاء لوالديه ولكسب حبهما وبرهما أو معلمه أو إدارة المدرسة لكسب حبهم وتشجيعهم وتقديرهم لإنجازاته أو أقرانه لكسب صداقاتهم والمحافظة عليها أو للحصول على تشجيع مادي أو معنوي ممن حوله . .(باهي وشلبي ،١٩٩٨)

**أما الدافعية الداخلية:**

فهي التي يكون مصدرها المتعلم نفسه، حيث يُقدِم على التعلم مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وسعياً وراء الشعور بمتعة التعلم، وكسب المعارف والمهارات التي يحبها ويميل إليها لما لها من أهمية بالنسبة له . لذا تعتبر الدافعية الداخلية شرطا أساسياً للتعلم الذاتي واستمراره . .(باهي وشلبي ،١٩٩٨)

وأشار(Covington & Mueller ٢٠٠١) إلى إمكانية معرفة الدافعية عند الطالب من خلال عدد من مؤشرات منها إرادة الطالب، رغبته في التعلم، مشاعره للمشاركة، كثافة الجهد المبذول، تقويم الأداء، تكرار المحاولة بعد الفشل ،و البحث عن طرق لتجاوز الصعوبات.

و لإكساب المتعلم مهارة التعلم الذاتي في المجالات التي تطورت لديه الاهتمامات والميول نحوها من المهم نقل دافعية المتعلم من المستوى الخارجي إلى المستوى الداخلي،

و تعليم المتعلم كيف يتعلم، مما يدفعه إلى مواصلة التعلم فيها مدى الحياة.

**الدراسات السابقة**

قامت سحر القحطاني (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على التلعيب (Gamification)في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مادة اللغة الانجليزية واتجاهاتهن نحوها، على عينة مكونة من( ٥٢) طالبة من طالبات الصف الأول ثانوي بمدارس المجد الأهلية بمدينة الرياض تم تقسيمهم إلى مجموعتين التجريبية: (٢٦) طالبة و الضابطة (٢٦) طالبة من مجتمع يضم طالبات الصف الأول ثانوي بمدينة الرياض ، متبعة في ذلك المنهج شبه التجريبي مستخدمة اختبار تحصيلي في مادة اللغة الإنجليزية ومقياس اتجاه نحو بيئات التلعيب، نتج عن الدراسة وجود فرق دال إحصائيا في تحصيل الطالبات الآني والمؤجل بمادة اللغة الإنجليزية ولصالح المجموعة التي درست بأسلوب التلعيب، كما أظهرت نتيجة مقياس الاتجاه نتائج إيجابية نحو بيئة التلعيب ، ومن أهم ما أوصت به إجراء مزيدا من الأبحاث والدراسات حول دور التلعيب في العملية التعليمية و تثقيف المعلمين ونشر مفهوم التلعيب واستراتيجيات تطبيقه في تنفيذ دروس اللغة الانجليزية وتطبيقاته المتعددة، وتدريب المعلمين والمعلمات على كيفية استخدام أسلوب التلعيب لما له دور في زيادة تحصيل الطالبات واستثارتهم.

وتناولت دراسة الشمري (٢٠١٩) فاعلية استخدام استراتيجية التلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزيةلدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل على عينة مكونة من (١٤٩) طالب من طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة حائل .قسم الباحث عينة البحث إلى مجموعتين ضابطة ( ٨٥)و تجريبية (٦٤) وفق المنهج التجريبي مستخدما لذلك مقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية و اختبار تحصيلي للوحدة الدراسية الأولى لمقرر اللغة الإنجليزية، نتج عن هذه الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي للغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس الدافعية لتعلم اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية . ومن أهم توصيات الدراسة ضرورة تدريب المعلمين على استراتيجية التلعيب ليتم توظيفه داخل الفصول الدراسية بفاعلية.

أما دراسة النشيري (٢٠٢٠) فقد هدفت إلى التعرف على دور التلعيب في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة . ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج التجريبي بالتصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين التجريبية والضابطة . وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٠٠) طالبا تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع طلاب الصف الثاني ثانوي الذين يدرسون في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة. وقسمت العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة بلغ أفرادها (٥٠) طالبا، والأخرى تجريبية وبلغ عدد أفرادها (٥٠) طالبا. لتحقيق أهداف البحث تم اعداد اختبار تحصيلي في مهارات اللغة الإنجليزية المتضمنة في منهج Mega) Goal٣(الوحدة الثانية (Crime Doesn’t Pay) واظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥)بين متوسط درجات الطلاب في المجموعة والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة الضابطة وذلك يدل على أن أسلوب التلعيب لم يسهم في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة . وعزا الباحث ذلك إلى عدة أسباب منها ما يتعلق بزمن الحصة الافتراضية و المشاكل التقنية في التعليم عن بعد وضعف أداء أسلوب التلعيب من قبل المعلم واختلاف المستوى التحصيلي للمجموعتين لصالح المجموعة الضابطة. لذلك كان من أهم توصياته تأهيل المعلمين على أسلوب التلعيب وتشجيعهم على التنافس والابداع فيه وزيادة زمن الحصة الافتراضية.

هدفت دراسة الدعجاني و المشيقح (٢٠٢١ ) إلى التعرُّف على أثر استراتيجية التلعيب في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية الداخلية نحو تعلُّم اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول متوسط .استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي على عيّنة مكونة من (٥٩) طالبة تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة المكون من جميع طالبات الصف الأول متوسط في المتوسطة الرابعة في الرياض .تم تقسيم العينة إلى مجموعة ضابطة تتكون من (٢٩) طالبة ومجموعة تجريبية تتكون من (٣٠) طالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام اختبار تحصيلي قبلي وبعدي وكذلك مقياس للدافعية . وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى > (٠,٥٠) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية. وأشارت كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى > (٠,٥٠) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الدافعية الداخلية نحو تعلم اللغة الإنجليزية فالطلبة الذين تعلموا باستخدام التلعيب نمت دافعيتهم للتعلم وتحصيلهم بشكل أكبر من الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية. وكان من أهم توصيات الدراسة ضرورة تضمين التلعيب في التعليم عن بعد في مقررات اللغة الإنجليزية لما له من أثر في تنمية الدافعية لدى المتعلمين و زيادة التحصيل الدراسي لديهم.

**ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:**

بناء على ما تقدم فإن هذه الدراسة تعد من الدراسات القليلة التي تناولت موضوع تنمية مهارات التعبير الكتابي

باستخدام التلعيب في مادة اللغة الإنجليزية بالمملكة العربية السعودية متبعه المنهج الشبه التجريبي.

**فرضيات الدراسة:**

- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي عند مهارة الترقيم بعد الضبط القبلي
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية و درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي عند مهارة استخدام التراكيب اللغوية السليمة بعد الضبط القبلي .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي عند مهارة الترتيب المنطقي للأحداث بعد الضبط القبلي .
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية و درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس الدافعية البعدي بعد الضبط القبلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي ككل بعد الضبط القبلي.
- لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بين كلا من تنمية مهارة التعبير الكتابي و تعزيز الدافعية بعد الضبط القبلي.

**منهج الدراسة:**

نظرا لطبيعة الدراسة الحالية فقد تبنت هذه الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي الذي يهدف إلى معرفة أثرالمتغير المستقل على المتغير التابع .ويرى عبيدات وعدس و عبد الحق (٢٠٠٥) أن البحث التجريبي هو تغير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو للظاهرة التي تكون موضوعا للدراسة وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في ذلك الواقع .ويعد (عدس،١٩٩٧) المنهج التجريبي من أدق أنواع المناهج التي تؤدي إلى نتائج دقيقة يمكن الوثوق بها ، ويعده من أكثر الأساليب صدقا في حل المشكلات التربوية سواء كانت مشكلات نظرية أو عملية . يقوم التصميم شبه التجريبي في هذه الدراسة على وجود مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، مع استخدام القياس القبلي و البعدي مع المجموعتين في كلا المتغيرين (مهارات التعبير الكتابي ، والدافعية ) . حيث تم اختيار المجموعتين ومن ثم اختبارهما اختبارا قبليا ، بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين ، وخضعت المجموعة التجريبية للمتغير المستقل وهو التلعيب ، وحجب عن المجموعة الضابطة. وبعد انتهاء مدة التجربة تم اختبار المجموعتين اختبارا بعديا لقياس الأثر الذي أحدثه تطبيق المتغير المستقل على المجموعة التجريبية .

**مجتمع الدراسة:**

تم تحديد مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط الذين يدرسن في مدارس التعليم العام بمدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٤٢ - ١٤٤٣هـ ، و المقابلين للفئة العمرية (١٤ – ١٦)، والبالغ عددهم ( ٤٣٥٨١) طالبة، وينتمين إلى (٨) مكاتب تعليمية تابعة لإدارة تعليم مكة المكرمة .

**عينة الدراسة:**

تتكون عينة الدراسة من طالبات الصف الثالث متوسط بمدينة مكة المكرمة ،وفي ضوء التصميم شبه التجريبي للدراسة ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة من مكتب التعليم بوسط مكة المكرمة واختيار طالبات الصف الثالث متوسط من المدرسة السابعة المتوسطة بمكة المكرمة بطريقة عشوائية لتطبيق الدراسة فيها. وبعد ذلك تم اختيار جميع طالبات الصف الثالث متوسط البالغ عددهم (١٩٤) طالبة ،وتقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية على النحو التالي:

المجموعة الأولى : تمثل المجموعة التجريبية ، وهي التي تم تدريسها باستخدام التلعيب وبلغ عددها (٩٥ ) طالبة.

المجموعة الثانية : تمثل المجموعة الضابطة ،وهي التي درست بالطريقة الاعتيادية دون تطبيق التلعيب وبلغ عددها(٩٩) طالبة.

**متغيرات الدراسة:**

- المتغيرات المستقلة : تتميز البحوث التجريبية والشبة تجريبية عن غيرها من مناهج البحث الأخرى بإمكانية التحكم في المتغير المستقل ، وفي هذه الدراسة المتغير المستقل هو : التلعيب.
- المتغيرات التابعــة : وهوفي هذه الدراسة عبارة عن مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف الثالث متوسط والدافعية للتعلم لديهن.

**أدوات الدراسة:**

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها والتحقق من فرضياتها قامت الباحثة ببناء الأدوات البحثية التالية:

أ. إختبار في مهارة التعبير الكتابي في الوحدة الأولى Life styleمن كتاب.Super Goal٥

ب. مقياس للدافعية ، وفيما يأتي تفصيل إجراءات بناء الأدوات وتطبيقها.

**تصميم الدراسة:**

اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي وفق التصميم شبه التجريبي الذي يقتضي وجود مجموعة تجريبية واخرى ضابطة ، وذلك كما يأتي:

### جدول رقم (١)

### التصميم التجريبي للدراسة

| المجموعة | التطبيق القبلي | المعالجة | التطبيق البعدي |
|---|---|---|---|
| التجريبية | اختبار مهارات التعبير الكتابي و مقياس الدافعية | (المتغير المستقل) التلعيب | اختبار مهارات التعبير الكتابي و مقياس الدافعية |
| الضابطة | اختبار مهارات التعبير الكتابي و مقياس الدافعية | الطريقة التقليدية | اختبار مهارات التعبير الكتابي و مقياس الدافعية |

**نتائج الفرض الأول وتفسيرها**

ينص هذا الفرض على أنه :" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي عند مهارة استخدام الترقيم بعد الضبط القبلي".

قبل الإجابة عن فرضيات الدراسة تم التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية والتعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بينهما في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي، وذلك عند جميع المهارات التي يمثلها الاختبار (مهارة الترقيم، مهارة التراكيب اللغوية، مهارة الترتيب المنطقي للأحداث) والاختبار الكلي. وقد تم لهذا الغرض استخدام ما يلي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test، وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي، والجدول (٢) يوضح نتائج ذلك.

**جدول رقم (٢)**

**نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي**

| المهارة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة الترقيم | الضابطة | ٩٩ | ١,٢٧ | ١,٠٤٨ | ٠,٠٥ | .٣٥٦ | .٧٢٢ |
| | التجريبية | ٩٥ | ١,٣٣ | ١,٠٤٦ | | | |
| مهارة التراكيب اللغوية | الضابطة | ٩٩ | ٣,٦١ | ٢,٢٥٣ | ٠,٢٥ | .٧٤١ | .٤٥٩ |
| | التجريبية | ٩٥ | ٣,٨٥ | ٢,٣٧٩ | | | |
| مهارة الترتيب المنطقي للأحداث | الضابطة | ٩٩ | ٠,٣٣ | ٠,٨٣٣ | ٠,٠٢ | .١٤٦ | .٨٨٤ |
| | التجريبية | ٩٥ | ٠,٣٢ | ٠,٨٤١ | | | |
| الاختبار الكلي | الضابطة | ٩٩ | ٥,٢١ | ٣,٦٠٦ | ٠,٢٨ | .٥٤٢ | .٥٨٨ |
| | التجريبية | ٩٥ | ٥,٤٩ | ٣,٦٥٥ | | | |

يتضح من الجدول رقم(٢):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة الترقيم) هو (١,٢٧)، وللمجموعة التجريبية هو (١,٣٣).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة التراكيب اللغوية) هو (٣,٦١)، وللمجموعة التجريبية هو (٣,٨٥).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة الترتيب المنطقي للأحداث) هو (٠,٣٣)، وللمجموعة التجريبية هو (٠,٣٢).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي (الكلي) هو (٥,٢١)، وللمجموعة التجريبية هو (٥,٤٩).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي، وذلك عند جميع المهارات التي يمثلها الاختبار (مهارة الترقيم، مهارة التراكيب اللغوية، مهارة الترتيب المنطقي للأحداث) والاختبار الكلي، حيث أن جميع قيم اختبار (ت) لجميع المهارات وللاختبار الكلي هي قيم غير دالة احصائياً.

- تدل هذه النتيجة على وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التعبير الكتابي، وذلك عند جميع المهارات التي يمثلها الاختبار (مهارة الترقيم، مهارة التراكيب اللغوية، مهارة الترتيب المنطقي للأحداث) والاختبار الكلي.

**كما تم التحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية و التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بينهما في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم،** وذلك عند جميع المجالات التي يمثلها المقياس (التحدي، الفضول، الاستقلالية، مستوى الرضا الذاتي، الطموح، المدرسة، الأهل) والمقياس الكلي. وقد تم لهذا الغرض استخدام ما يلي:اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test، وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم، والجدول (٣) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٣)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم

| المجال | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التحدي | الضابطة | ٩٩ | ١٢,٣٦ | ٣,٣٢١ | ٠,١٠ | .٢٠٥ | .٨٣٨ |
| | التجريبية | ٩٥ | ١٢,٤٦ | ٣,٤٣٩ | | | |
| الفضول | الضابطة | ٩٩ | ١٠,٣٣ | ٣,١٩١ | ٠,٥٥ | ١,٣٣١ | .١٨٥ |
| | التجريبية | ٩٥ | ٩,٧٨ | ٢,٥٦١ | | | |
| الاستقلالية | الضابطة | ٩٩ | ١٢,٤٤ | ٣,٠٣٥ | ٠,٨٠ | ١,٨٠٩ | .٠٧٢ |
| | التجريبية | ٩٥ | ١١,٦٤ | ٣,١٤٢ | | | |
| مستوى الرضا الذاتي | الضابطة | ٩٩ | ١١,٩٣ | ٣,٤٥٩ | ٠,٠٩ | .١٨٤ | .٨٥٤ |
| | التجريبية | ٩٥ | ١١,٨٤ | ٣,١٣٣ | | | |
| الطموح | الضابطة | ٩٩ | ٨,٠٦ | ٢,٦٣٧ | ٠,٤٧ | ١,٢٦٩ | .٢٠٦ |
| | التجريبية | ٩٥ | ٧,٥٩ | ٢,٥٢٩ | | | |
| المدرسة | الضابطة | ٩٩ | ١٣,١١ | ٣,٢١٩ | ٠,٧٦ | ١,٦٥٦ | .٠٩٩ |
| | التجريبية | ٩٥ | ١٢,٣٥ | ٣,٢٠٢ | | | |
| الأهل | الضابطة | ٩٩ | ٦,٩٢ | ٢,٤٤٤ | ٠,١١ | .٢٧٧ | .٧٨٢ |
| | التجريبية | ٩٥ | ٧,٠٣ | ٣,١٧١ | | | |
| مقياس الدافعية للتعلم | الضابطة | ٩٩ | ٧٥,١٦ | ١٦,٠٣١ | ٢,٤٧ | ١,١٠٣ | .٢٧١ |
| | التجريبية | ٩٥ | ٧٢,٦٩ | ١٥,٠٧٠ | | | |

يتضح من الجدول رقم (٣):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (التحدي) هو (١٢,٣٦)، وللمجموعة التجريبية هو (١٢,٤٦).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (الفضول) هو (١٠,٣٣)، وللمجموعة التجريبية هو (٩,٧٨).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (الاستقلالية) هو (١٢,٤٤)، وللمجموعة التجريبية هو (١١,٦٤).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (مستوى الرضا الذاتي) هو (١١,٩٣)، وللمجموعة التجريبية هو (١١,٨٤).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (الطموح) هو (٨,٠٦)، وللمجموعة التجريبية هو (٧,٥٩).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (المدرسة) هو (١٣,١١)، وللمجموعة التجريبية هو (١٢,٣٥).إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (الأهل) هو (٦,٩٢)، وللمجموعة التجريبية هو (٧,٠٣).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم، وذلك عند جميع المجالات التي يمثلها المقياس (التحدي، الفضول، الاستقلالية، مستوى الرضا الذاتي، الطموح، المدرسة، الأهل) والمقياس الكلي، حيث أن جميع قيم اختبار (ت) لجميع المجالات وللمقياس الكلي هي قيم غير دالة احصائياً.
- تدل هذه النتيجة على وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للتعلم، وذلك عند جميع المجالات التي يمثلها المقياس (التحدي، الفضول، الاستقلالية، مستوى الرضا الذاتي، الطموح، المدرسة، الأهل) والمقياس الكلي.

**تفسير نتائج الفرض الأول :**

**ولاختبارصحة الفرض تم استخدام مايلي :**

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test، وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة الترقيم). والجدول رقم (١٥) يوضح نتائج ذلك.
- مربع ايتا (□٢) لقياس حجم تأثير استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند (مهارة الترقيم) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة، والجدول (٤) يوضح نتائج ذلك.

**جدول رقم (٤)**

**نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ونتائج مربع ايتا للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة الترقيم)**

| المهارة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة ت | مستوى الدلالة | مربع ايتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الترقيم** | الضابطة | ٩٩ | ١,٣٣ | ٠,٩١٥ | ١,٢٦ | ٦,٧٠٢ | .٠٠٠ | .١٩٠ | مرتفع |
| | التجريبية | ٩٥ | ٢,٥٩ | ١,٦١٤ | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (٤):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة الترقيم) هو (١,٣٣)، وللمجموعة التجريبية هو (٢,٥٩).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة الترقيم)، حيث أن قيمة اختبار (ت) دالة احصائياً، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية ذات المتوسطات الحسابية الأعلى.
- تدل هذه النتيجة على فاعلية استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند (مهارة الترقيم) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة.
- كما تشير النتائج الموضحة في جدول (٤) أن قيمة مربع ايتا لمهارة الترقيم (٠,١٩٠)، وهي في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (Cohen,١٩٨٨)، والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت القيمة أعلى من (٠,١٤). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير مرتفع لاستخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند (مهارة الترقيم) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة.

لذا فإننا نرفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تلقت دروسها بالتلعيب و درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تلقت دروسها بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي عند مهارة استخدام الترقيم بعد الضبط القبلي.

**نتائج الفرض الثاني وتفسيرها**

نص الفرض الثاني على أنه :"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية و درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي عند مهارة استخدام التراكيب اللغوية السليمة بعد الضبط القبلي. " ولتفسير هذا الفرض واختبار صحته تم استخدام مايلي :

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test، وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة استخدام التراكيب اللغوية). والجدول رقم (٤) يوضح نتائج ذلك.
- مربع ايتا (٢) لقياس حجم تأثير استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند (مهارة استخدام التراكيب اللغوية) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة، والجدول (٥) يوضح نتائج ذلك.

**جدول (٥)**

**نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ونتائج مربع ايتا للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة استخدام التراكيب اللغوية)**

| المهارة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة ت | مستوى الدلالة | مربع ايتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **التراكيب اللغوية** | الضابطة | ٩٩ | ٣,٦٢ | ١,٩٩٣ | ١,٥١ | ٤,٠٦٣ | .٠٠٠ | .٠٧٩ | متوسط |
| | التجريبية | ٩٥ | ٥,١٣ | ٣,٠٨٨ | ١,٥١ | | | | |

يتضح من الجدول رقم (٥):

إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة استخدام التراكيب اللغوية) هو (٣,٦٢)، وللمجموعة التجريبية هو (٥,١٣).

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة استخدام التراكيب اللغوية)، حيث أن قيمة اختبار (ت) دالة احصائياً، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية ذات المتوسطات الحسابية الأعلى.
- تدل هذه النتيجة على فاعلية استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند (مهارة استخدام التراكيب اللغوية) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة.
- كما تشير النتائج الموضحة في جدول (١٦) أن قيمة مربع ايتا لمهارة الترقيم (٠,٠٧٩)، وهي في المستوى (حجم التأثير المتوسط) حسب تصنيف كوهين (Cohen,١٩٨٨)، والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون متوسطاً إذا كان بين (٠,٠٦ و٠,١٣). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير متوسط لاستخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند (مهارة استخدام التراكيب اللغوية) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة.

لذا فلقد تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تلقت دروسها بالتلعيب و درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تلقت دروسها بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي عند مهارة استخدام التراكيب اللغوية بعد الضبط القبلي.

**نتائج الفرض الثالث وتفسيرها**

نص الفرض الثالث على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي عند مهارة الترتيب المنطقي

للأحداث بعد الضبط القبلي. تم استخدام ما يلي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test، وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة الترتيب المنطقي للأحداث). والجدول رقم (٦) يوضح نتائج ذلك.
- مربع ايتا (٢□) لقياس حجم تأثير استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند (مهارة الترتيب المنطقي للأحداث) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة، والجدول (٦) يوضح نتائج ذلك.

**جدول رقم(٦)**

**نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ونتائج مربع ايتا للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة الترتيب المنطقي للأحداث)**

| المهارة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة ت | مستوى الدلالة | مربع ايتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الترتيب المنطقي للأحداث** | الضابطة | ٩٩ | ١,٢٧ | ٠,٩٩٨ | ١,٥٠ | ٨,٨٠٦ | .٠٠٠ | .٢٨٨ | مرتفع |
| | التجريبية | ٩٥ | ٢,٧٧ | ١,٣٤٨ | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (٦):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة الترتيب المنطقي للأحداث) هو (١,٢٧)، وللمجموعة التجريبية هو (٢,٧٧).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي عند (مهارة الترتيب المنطقي للأحداث)، حيث أن قيمة اختبار (ت) دالة احصائياً، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية ذات المتوسطات الحسابية الأعلى.

- تدل هذه النتيجة على فاعلية استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند (مهارة الترتيب المنطقي للأحداث) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة .
- كما تشير النتائج الموضحة في جدول (١٧) أن قيمة مربع ايتا لمهارة الترتيب المنطقي للأحداث (٠,٢٨٨)، وهي في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين,Cohen) ١٩٨٨(، والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت القيمة أعلى من (٠,١٤). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير مرتفع لاستخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية عند (مهارة الترتيب المنطقي للأحداث) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة .

وبناء على ذلك تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تلقت دروسها بالتلعيب و درجات طالبات المجموعة الضابطة التي تلقت دروسها بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي عند مهارة استخدام الترتيب المنطقي للأحداث بعد الضبط القبلي.

**نتائج الفرض الرابع وتفسيرها**

**نص الفرض الرابع عن** عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي ككل بعد الضبط القبلي. ولتفسير الفرض والتحقق من نتائجه تم استخدام ما يلي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test، وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي (ككل). والجدول رقم (١٨) يوضح نتائج ذلك.
- مربع ايتا (٢□) لقياس حجم تأثير استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية (ككل) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة، والجدول (٧) يوضح نتائج ذلك.

**جدول رقم (٧)**

**نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ونتائج مربع ايتا للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي (ككل)**

| المهارة | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة ت | مستوى الدلالة | مربع ايتا | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاختبار الكلي | الضابطة | ٩٩ | ٦,٢٢ | ٣,٠٦٩ | ٤.٢٦ | ٦,٤١٠ | .٠٠٠ | .٤٢٤ | مرتفع |
| | التجريبية | ٩٥ | ١٠,٤٨ | ٥,٧٤١ | | | | | |

يتضح من الجدول رقم(٧):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي (ككل) هو (٦,٢٢)، وللمجموعة التجريبية هو (١٠,٤٨).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير الكتابي (ككل)، حيث أن قيمة اختبار (ت) دالة احصائياً، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية ذات المتوسطات الحسابية الأعلى.
- تدل هذه النتيجة على فاعلية استخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية (ككل) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة.
- كما تشير النتائج الموضحة في جدول (٧) أن قيمة مربع ايتا لمهارة الترقيم (٠,٤٢٤)، وهي في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (Cohen,١٩٨٨)، والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت القيمة أعلى من (٠,١٤). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير مرتفع لاستخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية (ككل) لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة.

وبناء على ماسبق تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية التي تلقت دروسها بالتلعيب ودرجات طالبات المجموعة الضابطة التي تلقت دروسها بالطريقة التقليدية في اختبار مهارات التعبير الكتابي البعدي ككل بعد الضبط القبلي.

**نتائج الفرض الخامس وتفسيرها**

نص الفرض عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في الدافعية البعدي بعد الضبط القبلي. وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام ما يلي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة Independent Samples T Test، وذلك للتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس دافعية التعلم. والجدول رقم (٨) يوضح نتائج ذلك.
- مربع ايتا ((٢□) لقياس حجم تأثير استخدام التلعيب في تعزيز الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة، والجدول (٨) يوضح نتائج ذلك.

جدول رقم (٨)

نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة ونتائج مربع ايتا للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم

| المجال | المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الفرق بين المتوسطين | قيمة ت | مستوى الدلالة | مربع ايتا | حجم الاثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التحدي | الضابطة | ٩٩ | ١٢,١٣ | ٣,١٤٢ | ٤,١٤ | ١٠,٤٥٠ | .٠٠٠ | .٣٦٠ | مرتفع |
| | التجريبية | ٩٥ | ١٦,٢٧ | ٢,٣٣٦ | | | | | |
| الفضول | الضابطة | ٩٩ | ١٠,٢٢ | ٣,١٢٥ | ٣,٩٨ | ١٠,٤٦٥ | .٠٠٠ | .٣٦٠ | مرتفع |
| | التجريبية | ٩٥ | ١٤,٢٠ | ٢,٠٨٦ | | | | | |
| الاستقلالية | الضابطة | ٩٩ | ١٢,٢٠ | ٣,١٧٢ | ٤,١٧ | ٩,٨٥٤ | .٠٠٠ | .٣٣٦ | مرتفع |
| | التجريبية | ٩٥ | ١٦,٣٧ | ٢,٦٨٦ | | | | | |
| مستوى الرضا الذاتي | الضابطة | ٩٩ | ١١,٨٦ | ٣,٤٢٠ | ٤,١٦ | ٩,٧٧٠ | .٠٠٠ | .٣٢٩ | مرتفع |
| | التجريبية | ٩٥ | ١٦,٠٢ | ٢,٤٥٤ | | | | | |
| الطموح | الضابطة | ٩٩ | ٧,٩٤ | ٢,٤٢٤ | ٤,١٤ | ١٣,٤٢٥ | .٠٠٠ | .٤٨١ | مرتفع |
| | التجريبية | ٩٥ | ١٢,٠٨ | ١,٨٤٩ | | | | | |
| المدرسة | الضابطة | ٩٩ | ١٣,١٣ | ٣,٢٩٧ | ٣,٨٥ | ٨,٨١٢ | .٠٠٠ | .٢٨٧ | مرتفع |
| | التجريبية | ٩٥ | ١٦,٩٨ | ٢,٧٧١ | | | | | |
| الأهل | الضابطة | ٩٩ | ٦,٩٩ | ٢,٤٣٥ | ٥,٠٢ | ١٢,٥٤٠ | .٠٠٠ | .٤٥٠ | مرتفع |
| | التجريبية | ٩٥ | ١٢,٠١ | ٣,١١٣ | | | | | |
| مقياس الدافعية للتعلم | الضابطة | ٩٩ | ٧٤,٤٧ | ١٥,٩٧٩ | ٢٩,٤٦ | ١٤,٥٠٧ | .٠٠٠ | .٥٢٠ | مرتفع |
| | التجريبية | ٩٥ | ١٠٣,٩٤ | ١٢,١١٦ | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (٨):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (التحدي) هو (١٢,١٣)، وللمجموعة التجريبية هو (١٦,٢٧).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (الفضول) هو (١٠,٢٢)، وللمجموعة التجريبية هو (١٤,٢٠).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (الاستقلالية) هو (١٢,٢٠)، وللمجموعة التجريبية هو (١٦,٣٧).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (مستوى الرضا الذاتي) هو (١١,٨٦)، وللمجموعة التجريبية هو (١٦,٠٢).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (الطموح) هو (٧,٩٤)، وللمجموعة التجريبية هو (١٢,٠٨).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (المدرسة) هو (١٣,١٣)، وللمجموعة التجريبية هو (١٦,٩٨).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم عند مجال (الأهل) هو (٦,٩٩)، وللمجموعة التجريبية هو (١٢,٠١).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم (الكلي) هو (٧٤,٤٧)، وللمجموعة التجريبية هو (١٠٣,٩٤).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للتعلم، وذلك عند جميع المجالات التي يمثلها المقياس (التحدي، الفضول، الاستقلالية، مستوى الرضا الذاتي، الطموح، المدرسة، الأهل) والمقياس الكلي، حيث أن جميع قيم اختبار (ت) لجميع المجالات وللمقياس الكلي هي قيم دالة احصائياً، وقد كانت هذه الفروق في اتجاه طالبات المجموعة التجريبية ذات المتوسطات الحسابية الأعلى.

تدل هذه النتيجة على فاعلية استخدام التلعيب في تعزيز الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة، وذلك عند جميع المجالات التي يمثلها المقياس (التحدي، الفضول، الاستقلالية، مستوى الرضا الذاتي، الطموح، المدرسة، الأهل) والمقياس الكلي.

- كما تشير النتائج الموضحة في جدول (٨) أن جميع قيم مربع ايتا لجميع المجالات التي يمثلها المقياس (التحدي، الفضول، الاستقلالية، مستوى الرضا الذاتي، الطموح، المدرسة، الأهل) والمقياس الكلي في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (Cohen,١٩٨٨)، والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت القيمة أعلى من (٠,١٤). وتدل هذه النتيجة على وجود حجم تأثير مرتفع لاستخدام التلعيب في تعزيز الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة. وبناء على النتائج السابقة تم رفض الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في الدافعية البعدي بعد الضبط القبلي.

**نتائج الفرض السادس وتفسيرها**

كان الفرض السادس والأخير ينص على أنه لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية في المتوسطات المعدلة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي بين كلا من تنمية مهارة التعبير الكتابي وتعزيز الدافعية بعد الضبط القبلي.

للتأكد من وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التعبير الكتابي ومقياس تعزيز الدافعية للتعلم ،ولمعرفة نتائج الفرض السادس تم استخدام ما يلي:

- معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation والجدول (٩) يوضح نتائج ذلك.

**جدول (٩)**

**معامل الارتباط بيرسون بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التعبير الكتابي ومقياس تعزيز الدافعية للتعلم**

| | اختبار مهارات التعبير الكتابي | |
|---|---|---|
| مقياس تعزيز الدافعية للتعلم | قيمة معامل الارتباط | .٨٠٢** |
| | مستوى الدلالة | .٠٠٠ |
| ** دال إحصائيا عند مستوى دلالة أقل من ٠,٠١ | | |

يتضح من الجدول (٩):

- وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التعبير الكتابي ومقياس تعزيز الدافعية للتعلم، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠,٨٠٢).
- يمكن تصنيف قوة العلاقة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التعبير الكتابي ومقياس تعزيز الدافعية للتعلم، بأنها علاقة (قوية) وذلك حسب التصنيف الذي اورده (الزعبي وطلافحة، ٢٠٠٦) الموضح أدناه.

| | |
|---|---|
| ▪ **أقل من ٠,٣٠** | ▪ **علاقة ضعيفة** |
| ▪ **من ٠,٣٠ الى أقل من ٠,٧٠** | ▪ علاقة متوسطة |
| ▪ **من ٠,٧٠ الى أقل من ١,٠٠** | ▪ علاقة قوية |

- كما يمكن تصنيف اتجاه العلاقة بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التعبير الكتابي ومقياس تعزيز الدافعية للتعلم بأنها علاقات طردية بمعنى أنه كلما زادت نتيجة الطالبة في اختبار مهارات التعبير الكتابي، قابل ذلك زيادة في نتيجة الطالبة على مقياس تعزيز الدافعية للتعلم والعكس صحيح.

سعت الدراسة الحالية لمعرفة فاعلية طريقة التلعيب (Gamification) في تنمية مهارات التعبير الكتابي باللغة الإنجليزية و تعزيز الدافعية للتعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمكة المكرمة وفي هذا الفصل سيتم تناول أبرز النتائج التي توصلت إليها وبعض التوصيات والمقترحات .

**ملخص نتائج الدراسة**

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

١. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي القبلي والبعدي عند مهارة الترقيم، لصالح الاختبار البعدي.

٢. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي القبلي و البعدي عند مهارة استخدام التراكيب اللغوية السليمة ،لصالح الاختبار البعدي.

٣. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي القبلي و البعدي عند مهارة الترتيب المنطقي للأحداث ،لصالح الاختبار البعدي.

٤. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة

التجريبية في اختبار مهارات التعبير الكتابي القبلي و البعدي ككل ،لصالح الاختبار البعدي.

٥. توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي و البعدي للدافعية ،لصالح القياس البعدي.

٦. توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$) بين درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات التعبير الكتابي ومقياس تعزيز الدافعية للتعلم.

**توصيات الدراسة**

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ،فإنه تم إيراد عد من التوصيات التي يمكن أن تسهم في تعزيز استخدام التلعيب في مقرر اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة كما يلي :

١. تحفيز معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية على استخدام التلعيب في تدريس موضوعات مقرر اللغة الإنجليزية لما له من أثر في رفع المستوى التحصيلي الدراسي بشكل عام .

٢. تعريف طلاب وطالبات التدريب الميداني على التلعيب وأثره المعرفي للطلاب وكيفية توظيفه بطريقة صحيحة

٣. إقامة الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات في جميع المراحل حول أهمية التلعيب في التعليم وكيفية توظيفه و تطويره لما له من نتائج إيجابية على العملية التعليمية .

٤. تصميم وبناء تطبيقات تعليمية قائمة على التلعيب ،لتنمية المهارات والمعارف المختلفة لدى طلاب المرحلة المتوسطة في جميع المقررات الدراسية .

٥. توفير البيئة التقنية المناسبة في المدارس ليتم تطبيق التلعيب بواسطة التقنية .

**الدراسة والبحوث المقترحة**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية التي أثبتت وجود أثر ايجابي لاستخدام التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي وتعزيز الدافعية، تقترح الباحثة إجراء بحوث و دراسات تتناول اثر استخدام التلعيب على متغيرات تابعة اخرى كمهارات التحدث أو مهارات الاستماع أو مهارات القراءة في مادة اللغة الإنجليزية وو مهارات التفكير الإبداعي أو التفكير الناقد في مادة اللغة الإنجليزية أو فاعلية التلعيب في تنمية مهارات التعبير الكتابي لمراحل دراسية اخرى .

**المراجع**

**أولاً:المراجع العربية:**

الأبيض عادل عبد المعطي. (٢٠١٣). *دراسة استطلاعية لأسباب تدنى المستوى التحصيلي لطلاب وطالبات السنة التحضيرية بجامعة*

*الحدود الشمالية في مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر الطلاب والطالبات وأعضاء هيئة التدريس وأساليب العلاج.* مجلة التربية،٣ (١٥٢)،٧٨-١٦١.

https://search-mandumah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/**862947**

الأحمدي،أميمة. (٢٠١٦، أيار٢٨).٥خطوات لتحقيق التلعيب الناجح.*التعليم خارج الصندوق.*

http://learning-otb.com/index.php/tips-ideas/**5-765**-gamification-tips.

أبوصلاح،آناء.(٢٠١٧).*صعوبات تعلم الكتابة باللغة الإنجليزية التي تواجه طلبة الصفوف الأساسية ٤-٦ من وجهة نظر معلميهم في العاصمة عمان.*[ رسالة ماجستير] . كلية العلوم التربوية

ابن الهدلق، عبد الله. (٢٠١٩). التعليم بالترفيه: *تصور مقترح لاستخدام التلعيب Gamification في التعليم.* مجلة *القراءة والمعرفة*، (٢٠٩)، ٣١٤ – ٣٤٠.

https://search.mandumah.com/Record/**952664**

باهي،مصطفى؛أمينة،شلبي.(١٩٩٨).*الدافعية:نظريات وتطبيقات* .مركز الكتاب للنشر

الحربي،عايض.(٢٠١٧). *مستوى توظيف الواقع الافتراضي بمعامل اللغة الإنجليزية ودوره في تنمية مستوى مهارات الكتابة لدى طلاب*

*المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٩١).٦٥-١٠٥.

حناوي،زكريا.(٢٠١٩).*الألعاب الرقمية التحفيزية*.السحاب

خوجه،منى.(٢٠١٥).*فاعلية المختبر الالكتروني في تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لطالبات الثانوية بمدينة الطائف* [رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة أم القرى

الدعجاني،هدى ؛المشيقح،محمد.(٢٠٢١).*أثر استخدام التلعيب في زيادة التحصيل الدراسي وتنمية الدافعية الداخلية لطالبات المرحلة*

*المتوسطة في مادة اللغة الإنجليزية*.*لمجلة الدولية للتعليم الالكتروني*،٣ (١)،١١-٦١

زهران،حامد عبد السلام.(١٩٧٧).*الصحة النفسية والعلاج النفسي*.(ط٢).عالم الكتب.

شامية،نسرين.(٢٠١٢).*أثر استخدام نموذج القبعات الست لتنمية مهارات التعبير الإبداعي الكتابي لدى طالبات الصف السادس*

*الأساسي*.[ رسالة ماجستير غير منشورة] . الجامعة الإسلامية بغزة.

الشمري،بدر.(٢٠١٩).*فاعلية استخدام استراتيجية التلعيب في تنمية الدافعية نحو تعلم اللغة الانجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية*

*بمدينة حائل*.مجلة كلية التربية٣٥ (٥)، ٥٧٤ – ٦٠٢.

الشوابكة،سامية؛الحداد،عبد الكريم.(٢٠١٧).*أثر استخدام الدراما التعليمية في تحسين مهارات التعبير الكتابي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي*.دراسات العلوم التربوية.٤٤(٤)،٤٤-٥٧.

عبيدات،ذوقان،عدس،عبد الرحمن،وعبد الحق،كايد.(٢٠٠٥). *البحث العلمي -مفهومه وادواته وأساليبه*، (ط٩). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
العتيبي،نايف قعدان .(٢٠٢٠). *أثر برنامج قائم على المدخل القصصي لتنمية مهارة التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة*. مجلة العلوم التربوية والنفسية،٤(٢٢)،
: Discovery Service for Saudia Digital Library (oclc.org)
عدس،عبد الرحمن.(١٩٩٧).*اساسيات البحث التربوي* .(ط٢).دار الفرقان.
عيد، زهدي محمد، (٢٠١١). *فن الكتابة والتعبير*.اليازوري shorturl.at/fqsGR.
https://maktabeti.com.
عيسى،يسري .(٢٠١٢). *فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التذكر في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي وأثره على تقدير الذات لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم*، مجلة كلية التربية بالزقازيق،٧٦، ١٢٥-١٩٢.
الغامدي،وفاء.(٢٠١٩). *فاعلية تلعيب التعلم في تنمية الدافعية نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة*.مجلة البحث العلمي في التربية، ٢٠، ٥١١- ٥٣٩.
القحطاني،سحر.( ٢٠١٨).*فاعلية بيئة تعليمية تفاعلية قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طالبات المرحلة الثانوية واتجاهاتهن نحوها*.كليات الشرق العربي،الرياض.
قرني،أسامة،أبو سيف ، محمود .(٢٠١٦،يناير ٢٧-٢٨). *أنموذج مقترح لاستخدام التلعيب gamification بالجامعات المصرية[ ورقة عمل]* .المؤتمر العلمي السنوي الثالث والعشرين الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان "التعليم والتقدم في دول أمريكا الشمالية" .جامعة عين شمس،مصر.
القوابعة،وفاء عبد الرحيم.(٢٠١٩).*أسباب تدني تحصيل طلبة الثانوية العامة في مبحث اللغة الإنجليزيةفي محافظة الطفيلة بالأردن من وجهة نظر المعلمين*،مجلة العلوم التربوية والنفسية.٣ (٢٢)، ٨٤ – ١٠٣.
المحنه،علي كاظم.(٢٠٢١). *فاعلية انموذج فكورتر في تنمية التعبير الكتابي عند طالب الصف الخامس الأدبي في مادة المطالعة*. مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية.٢(٤).
مستريحي.عبدالله. (٢٠١٩). *إثر استراتيجية رواية القصة في تحسين أداء طلاب الصف الرابع في مهارتي التعبير الشفوي والكتابي*.[ اطروحة دكتوراة غيرمنشورة] . جامعة اليرموك
الملاح،ثامر؛فهيم،نور.(٢٠١٦).*الألعاب التعليمية الرقمية والتنافسية* .السحاب
الهاشمي، عبد الله. (١٩٩٥). *برنامج مقترح لتنمية مهارات الكتابي الوظيفي لدى طالب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان.*
*[ رسالة ماجستير غير منشورة]* جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان
*الهطالية، السالمي، الكندي، ساطور (٢٠٢٠). إثر استخدام التلعيب في تنمية مهارات الوعي المعلوماتي لدى طالبات ما بعد التعلم الأساسي في سلطنة عمان، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية،١١(٣)،١١٩- ١٣٣*
*وزارة التعليم(٢٠٠٧). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية* السعودية. سياسة التعليم (moe.gov.sa)
وزارة التعليم. (٢٠١٦). وثيقة التحول الوطني ٢٠٢٠.
https://vro.moenergy.gov.sa/Arabic/DocLib/NTP_ar.pdf
*يعقوب،أسماء؛ أبو سنينة،عودة.(٢٠١٨).فاعلية برنامج تعليمي قائم على الأنشطة المرافق ةفي تطوير مهارة الكتابة في اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن واتجاهاتهن نحوها.[ رسالة ماجستير غير منشورة ]. جامعة عمان.*
*يونس،فتحي.(٢٠٠٠).استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية.مطبعة الكتاب الحديث.*

**ثانياً:المراجع الأجنبية :**

Baron, Robert. (**1983**).*Behavior in Organization*, Allyn and Bacon,Boston.
Baw, P., Watson, S. L., & Watson, W. (**2018**). Motivation is a game: Massively multiplayer online games as agents of motivation in higher education. *Computers & Education*, **123**, **174-194**.
Brophy.J. (**2004**). *Motivating Students to Learn*, (**2**d). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Covington, Martin V, Mueller Kimberly J. (**2001**). Intrinsic Versus Extrinsic Motivation: An Approach /Avoidance Reformulation. Educational Psychology Review, **13**(**2**), **157-176**.
http://isihome.ir/freearticle/ISIHome.ir-**21117**
Hoskisson, K. & Tompkins, G. (**2007**) .*Language Arts*.Merrill Publishing-co.
Kapp, Karl M. Kapp. (**2014**). *the Gamification of Learning and Instruction Fieldbook: Ideas into Practice*.Willey
Macdonald, K. (**2015**, September **10**). Is Gamification the Way Forward for Pensions? *Feature Education*, **26**.
Murau, A. (**1993**). Shared writing: Review students' perceptions and attitudes of peer review. Educational Linguistics, **9** (**2**), **71-79**.
Aljahdali, Waad, Alshakhi, Abdullah. . (**2021**). Exploring EFL Writing Teaching through the Integrated Skills Approach: A Case Study in the Saudi Context. *Journal of Language Teaching and Research*, ***21***(5).**800-810**

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal For Research and Educational Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

## دور التعلم القائم على البحث العلمي والمشاريع في موقع "سفاري الأحياء" في رفع مستوى التحصيل الدراسي ومهارات طالبات الصف الثالث ثانوي

أ. أميرة عبد الله معيض العبيدي[1]
د. وزيرة بنت سعيد باوزير [2]
1. ثانوية الموهوبات – جدة - بكالوريوس أحياء نبات
2. استاذ مساعد في تخصص القيادة التربوية -جامعة دار الحكمة
المملكة العربية السعودية

## The role of learning based on scientific research and projects at the (biology safari) Website in raising the level of academic achievement and skills of third-year secondary school female students.

**Amirah Abdullah M Al Abedi*[1]**
**Dr.Wazerah Bawazeer*[2]**
1.Jeddah Gifted School - Bachelor's degree in plant biology
2.ssistant professor in educational leadership
Dar Al-Hekma University - KSA

**Email: ameerahq2022@gmail.com**

**شكر وتقدير:** تم تمويل تنفيذ هذا العمل البحثي من قبل بيت الخبرة (المعايير الذكية) المسجل بمعهد البحوث والاستشارات بجامعة الملك عبد العزيز، لذلك يُعرب الباحثون عن امتنانهم وشكرهم للدعم الفني والمالي من بيت الخبرة (المعايير الذكية) ولجامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة -المملكة العربية السعودية.

**الكلمات المفتاحيّة**
البحث العلمي – التعلم القائم على المشاريع – سفاري الأحياء – التحصيل الدراسي

**KEY WORDS**
Research - Project-based learning - Biology Safari - Academic achievement

**مستخلص البحث:**

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن( دور البرنامج القائم على التعلم بالمشاريع) في موقع (سفاري الأحياء) في رفع التحصيل العلمي ومهارات البحث العلمي في مقررات الأحياء، وقد جرى اختيار عينة الدراسة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام (1443هـ) وللإجابة عن سؤال البحث اتبعت الباحثة المنهج (المختلط ) حيث اشتملت عينة الدراسة على شعبتين من الصف الثالث الثانوي لتمثل مجموعة تجريبية بلغ عددها (36) طالبة، وسعيًا لتحقيق أهداف الدراسة جرى تطبيق اختبار محاكي للاختبارات التحصيلية لقياس المعرفة (القبلية- البعدية) ، كما تم استخدام أداة الاستبانة والمقابلة لجمع المعلومات المطلوبة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات القياس القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي لصالح الاختبار البعدي ، مما يدل على وجود أثر فعال للبرنامج القائم على التعلم بالمشاريع (سفاري الأحياء لرفع التحصيل العلمي) .

كما أظهرت نتائج الدراسة أن توظيف مشروع (سفاري الأحياء) له دور إيجابي على تحصيل الطالبات الدراسي، وبالنظر إلى المتوسط العام لاستجابات العينة نحو اتجاهات الطالبات حول دور مشروع سفاري الأحياء في رفع مهارات الطالبات في البحث العملي؛ فإن المتوسط الحسابي العام للاستبانة هو (2.92 ) والانحراف المعياري هو ( 0.12) مما يدل أن توجهات العينة نحو دور مشروع (سفاري الأحياء) في رفع مهارات الطالبات في البحث العملي كان عاليًا من وجهة نظر عينة الدراسة، وبالتالي خلص البحث للعديد من التوصيات حول أهمية رفع الكفايات التدريسية للمعلمين بتطبيق برامج قائمة على التعلم القائم على المشاريع لرفع مستوى التحصيل الدراسي ومهارات البحث العلمي للطلاب.

**ABSTRACT**

This research aims to reveal (the role of the program based on project learning) at the (Biology Safari) website in raising educational achievement and scientific research skills in biology courses. The study sample was selected from third grade secondary students in Jeddah, Saudi Arabia, during the second semester of the year (1443 AH). To answer the research question, the researcher followed the (mixed) approach, where the study sample included two divisions from the third secondary grade to represent a pilot group of (36) students. In order to achieve the objectives of the study, a simulation test was applied for achievement tests to measure knowledge (tribal - posterior), and the questionnaire and interview tool was also used to collect the required information. The results of the study showed statistically significant differences between the grades of the pre- and post-measurement of academic achievement in favor of the post-test, indicating an effective impact of the project-based learning-based program (neighborhood safari to raise educational achievement).

The results of the study also showed that the employment of the neighborhood safari project has a positive role on female students' academic achievement, and given the general average of the sample responses towards the attitudes of female students about the role of the neighborhood safari project in raising the skills of female students in practical research, the general arithmetic average of the questionnaire is (2.92) For students.

**المقدمة:**

بالرغم من أن الدراسات تشير إلى أن التعلم القائم على المشاريع يدعم تنمية المهارات مثل مهارة التفكير لاتخاذ القرار، أو إصدار الأحكام، أو حل المشكلات، أو مهارات التأمل، أو التحليل والنقد ومعالجة المعلومات وغيرها لدى الأفراد، لكن لا توجد دراسات ميدانية إجرائية خاصة بالتعلم القائم على المشاريع ومعرفة مدى إمكانية استخدامه كإستراتيجية تقويم واقعي في حد ذاته، فهذه الدراسة ستركز على مدى تطبيق التعلم القائم على المشاريع كإستراتيجية تقويم واقعي (التركي وباوزير،2019).

أدت التطورات الكبيرة التي حدثت في تقنيات الحاسوب والاتصالات خلال السنوات الأخيرة إلى التوسع في استخدام الحاسوب وتطبيقاته فيّ عمليتي التعليم والتعلم، حيث ظهرت أشكالاً متعددة كالتعلم عن بعد، والتعلم بمساعدة الحاسوب، وبرامج التعلم الإلكتروني وتطبيقاته بأنواعه المتعددة (الغامدي وقطب، 2020).

أن النهوض بالاكتشافات والنشر العلمي المتكامل وتوظيف المعلومات الجديدة في خدمة المجتمع، وتحقيق التمايز في العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا في جميع المستويات التطبيقية، لا يتحقق إلا بإتقان مهارات البحث العلمي واستخدامها كنهج حياة في جميع الميادين، كما يرى بأن كفاءة البرامج الإثرائية تزداد في تحقيق ذلك من خلال استثمارها لأنماط تعلم الطلاب الموهوبين في تطبيق التعلم المتمايز الذي يهدف إلى مراعاة الفروق الفردية لهم والاستفادة من إنجازاتهم الإبداعية في البحث العلمي لتطوير المجتمع، مما أعطى أهمية خاصة للكشف عن أنماط التعلم لدى الطلاب الموهوبين والتي تزيد من دافعيتهم، وتطور خبرات النجاح لديهم، وتزيد من قدرتهم على إنجاز المهمات الأكاديمية المتنوعة التي تتضمن البحوث وحل المشكلات ، لذا تأتي هذه الدراسة لتكشف عن هذه الأنماط وعلاقتها بمهارات البحث العلمي في منطقة الباحة التعليمية . (الزهراني ،2020).

وإلى جانب حرص وزارة التعليم على رفع المستوى التحصيلي للطلاب ووصولهم إلى أقصى درجات التمكين في التحصيل العلمي، أتت هذه الفكرة بتحويل محتوى مناهج الأحياء الأربعة إلى منتجات تقنية داخل موقع إلكتروني واحد يعرضها بشكل ممتع للطالبة، ثم يقيس بعد ذلك أثر التعلم عبر اختبار محاكي للاختبار التحصيلي يشمل المناهج الأربعة، وهذا كله نتج من البحث العلمي للطالبات لبناء موقع (سفاري الأحياء) وتزويده بالمعلومات الإثرائية التي أدت إلى زيادة مساحة المحتوى التحصيلي.

**مشكلة البحث ومبررات اختيارها**

بعد انقضاء جائحة كورونا وعودة الحياة لمجراها الطبيعي لا شك أن خبر العودة الحضورية للمدارس كان مفرحًا لأولياء الأمور وأبنائهم كذلك، ولكن لو أردنا أن نقف على حجم الفجوة التعليمية الحاصلة والفقد المهاري الراهن الذي أحدثه ذلك الانقطاع فالكلمة الأولى ستكون لرائد الميدان وفارسه وهو المعلم، ومن هنا فقد لمست الباحثة هذا الفقد على طالباتها لاسيما أنهن في آخر سنة دراسية وهي الصف الثالث الثانوي، فكان لابد من ردم الفجوة وحل المشكلة بأقصى درجات السرعة وبأعلى درجات الكفاءة. فكانت فكرة هذا المشروع الذي يشمل إخراج جميع مقررات الأحياء في قالب جميل ممتع مشوق من نتاج الطالبات أنفسهن بممارسة مهارات البحث العلمي لإنتاج هذا المشروع التعليمي الضخم، والذي ضم كذلك مجموعة من الاختبارات المحاكية للاختبار التحصيلي.

ونجاح هذا المشروع يقوم على توافر المهارات الداعمة و الأدوات المناسبة لتحقيقه، وهذا ما تأكدت الباحثة من توافره ، وذلك لأن ما حدث في عملية التعليم من تغيرات سريعة وتحولات رائدة أسهم في نجاحات عديدة من أبرزها تفعيل طالباتنا للتقنية بشكل مكثف من خلال ممارساتهن اليومية المختلفة ، وإنجاز المهام الرقمية و التكليفات المطلوبة منهن أذكر منها على سبيل المثال لا الحصر :صناعة الفيديو وإعداد التقارير والأبحاث العلمية وكتابتها وإخراجها كبحوث أو إعلانات أو مقالات أو عروض تقديمية ، وكل ما يلزم ذلك من استمارات وبيانات ومقابلات وأدوات لقياس الأثر ، مما أدى إلى رفع مستويات التعلم التقني لدى طالباتنا بشكل ملحوظ ، ودفع الباحثة لاستثمار هذه الإمكانيات في تعميق الخبرات والمفاهيم الخاصة بمادة الأحياء.

إن التعلم القائم على المشاريع يراعي التمايز بين الطلاب وهذا يشعرهم بالسيطرة، فاختيار الطالب للمهمة المناسبة له تزيد من ثقته في أدائه ومن حماسه تجاه التعلم (التركي وباوزير،2019)، وهنا بالفعل فقد أسهم بناء مشروع (سفاري الأحياء) باختيار الطالبات للمهام المناسبة لميولهن والتي تتماشى مع قدراتهن في رفع دافعيتهم للتعلم وتعزيز ثقتهم بأنفسهن واكتساب مهارات جديدة وإبداعية خلال رحلة التعلم.

إضافة إلى أن موقع (سفاري الأحياء) سيساعد في حل إشكالية الاختبار التحصيلي الذي يختبر فيه الطالب جميع مقررات المرحلة الثانوية لسنواتها الثلاث في اختبار واحد، والذي يحدد بدوره قبول الطالب الجامعي لدخول تخصصات دون غيرها؛ وعند أخذ ذلك بعين الاعتبار، فإن هذا المنتج سيحل مشكلة عدم تمكن الطلاب من الإلمام بمناهج الأحياء كلها في وقت واحد وسيمكنهم بالتالي من دخول واجتياز الاختبار التحصيلي بكفاءة عالية وذلك لأسباب عدة:

1-إن كل منهج يعطى في سنة مستقلة فالتباعد الزمني بينها وبين مراجعتها أدى إلى صعوبة الاستذكار بالنسبة للطلاب، وكل منهج من مناهج الأحياء له فصوله وأبوابه المتنوعة، فكان لابد من وجود مرجع واحد موثوق وممتع للتعلم يسهل على الطالب ارتياده كلما سمحت له الفرصة بذلك.

2-قد يعاني بعض الطلاب من عدم وجود معلم للمنهج طيلة السنة الدراسية بسبب ظروف خارجة عن السيطرة ويأتي معلم بديل(بالانتداب) لإنقاذ الموقف فيقوم بإعطاء المنهج في

مدة قصيرة ربما (شهر واحد)، فضلاً عن اختلاف كفاءات المعلمين وتفاوت درجاتهم المهارية، والتي يترتب عليها تدريب الطلبة على الاختبارات المحاكية للاختبار التحصيلي أو عدم تدريبهم.

4-قد يكون للتعليم عن بعد آثار سلبية منها ضعف التحصيل الدراسي وذلك يعود لأسباب عدة منها: ضعف شبكة الاتصال لدى الطلاب أو المعلمين وقت تنفيذ الحصه، أو أن يقدم الدرس بشكل غير متزامن وهنا سيكون الطالب بعيد كل البعد عن معلمه الذي يستقي منه المعلومات ويناقشها معه.

5-ضيق الوقت لطلاب الصف الثالث ثانوي لاسيما أنها سنة التخرج ومعظم الطلبة لابد أن يجتازوا الاختبار التحصيلي في هذه الفترة، علمًا بأن هذا الاختبار يسبب لهم توترًا واضحًا طيلة الأشهر التي تسبق تقديم الاختبار.

**فكرة مشروع موقع (سفاري الأحياء):**

تقوم فكرة المشروع على إخراج جميع مقررات الأحياء في صورة مشاريع معرفية صغيرة (فيديوهات قصيرة- صور- مقالات علمية -اختبارات محاكية للاختبار التحصيلي) تُجمع في موقع واحد ، و تكون هذه المشروعات الصغيرة ذات قالب جميل ممتع مشوق من عمل الطالبات أنفسهن، وذلك من خلال التخطيط الجماعي لتنفيذ هذه المشروعات و ممارسة مهارات البحث العلمي لإنتاج هذا المشروع التعليمي الضخم ، مع دمج مجموعة من الاختبارات المحاكية للاختبارات التحصيلية ،على أن يتم جمع هذه المشاريع في موقع (سفاري الأحياء) ليتضمن كامل محتوى مناهج علم الأحياء، و التي تتكون من (4) مقررات وهي (أحياء1-أحياء2-أحياء3-علم البيئة) ، وتدرس هذه المقررات الأربع بالترتيب على مراحل الدراسة الثانوية الثلاثة حيث يدرس( أحياء1) في الصف الأول ثانوي و (أحياء2) في الصف الثاني ثانوي و (أحياء3) في الصف الثالث الثانوي ، و يدرس (علم البيئة) في الصف الثالث ثانوي في نظام المقررات وفي الصف الأول ثانوي في نظام المسارات .

وعند الوصول للصف الثالث ثانوي تكون الطالبة ملزمة بدخول الاختبار التحصيلي والذي يكون في نهاية العام الدراسي، وهو يشمل جميع المعلومات التي حصلت عليها في جميع المقررات السابقة، علمًا بأن هذا الموقع سيحقق المنافع التالية:

1-سيكون موقع (سفاري الأحياء) مرجعًا موثوقًا وممتعًا للتعلم وهذا سيحد من التشتت لدى الطالبات، مع إمكانية الاستفادة منه وقت الحاجة فالطالبة تستطيع الاستفادة منه منذ الصف الأول الثانوي، فهي بذلك اكتسبت تدريبًا مكثفًا على الاختبار التحصيلي وحصلت على مجموعة من المعلومات الإثرائية للمناهج التعليمية التي ستضاف لخطتها التعليمية في السنوات القادمة.

2-يوفر موقع (سفاري الأحياء) اختبار قياس تجريبي محاكي للاختبار التحصيلي لأكثر من مرة، وهنا ستمنح الفرصة للطالبات بتجاوز رهبة الاختبار التحصيلي، وسيقومون بالتجريب والمحاولة المرة تلو الاخرى، مما سيزيد من ثقتهم في أنفسهم وترسيخ المعرفة لديهم.

5- موقع (سفاري الأحياء) سيكون سببًا في توفير الوقت على الطالبات الراغبات في التدرب على الاختبار التحصيلي ، فهن سيجدن فيه جميع مقررات الأحياء مع دعهما بالإثراء ات اللازمة من قبل الطالبات_المنفذات للمشروع، مع إمكانية الوصول إلى جميع المعلومات والإجابات الصحيحة والموثوقة بيسر وسهولة، و كذلك توفير الوقت على الطالبات بدلاً من الانتقال إلى أكثر من محرك بحث وموقع، قد يضيع عليهن الكثير من الوقت في البحث عن إجابات الأسئلة، وكيفية حلها بينما هي موجودة أمامها بطريقة الحل المثلى.

**أسئلة البحث:**

**السؤال الرئيسي:**

ما دور التعلم القائم على البحث العلمي والمشاريع في موقع (سفاري الأحياء) في رفع مستوى التحصيل الدراسي ومهارات طالبات الصف الثالث الثانوي؟

ويتفرع منه السؤالان التاليان:

1. ما دور التعلم القائم على البحث العلمي والمشاريع في موقع (سفاري الأحياء) في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي؟
2. ما دور التعلم القائم على البحث العلمي والمشاريع في موقع (سفاري الأحياء) في رفع مستوى مهارات طالبات الصف الثالث الثانوي؟

**أهداف البحث:**

يهدف هذا البحث إلى:

1- التعرف على دور التعلم القائم على البحث العلمي والمشاريع في موقع (سفاري الأحياء) في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي

2- التعرف على دور التعلم القائم على البحث العلمي والمشاريع في موقع (سفاري الأحياء) في رفع مستوى مهارات طالبات الصف الثالث الثانوي.

**أهمية البحث:**

تظهر أهمية هذا البحث في دمج مهارات البحث العلمي وتنفيذ المشاريع لإنتاج مشروعات معرفية صغيرة في صورة فيديوهات قصيرة أو مقالات علمية واختبارات وأدوات قياس وتقويم محاكية للاختبارات التحصيلية، بهدف الإسهام في الفهم الأعمق للمنهج، وبالتالي رفع مستوى الطالبات في الاختبار التحصيلي لطلبة المرحلة الثانوية، إلى جانب ما_ستكتسبه الطالبات من مهارات بحثية في إدارة وتنفيذ المشاريع ومهارات قيادية في العمل الجماعي.

وهذا ما أكدته دراسة (**Bell**،2010 ) يكتسب التعليم القائم على المشاريع اهتمام المعلمين في المملكة العربية السعودية، وفي أجزاء أخرى من العالم حيث يسعى المعلمون إلى إشراك الطلاب في أنشطة حقيقة بدلًا من

اعتباره نشاطًا تكميليًا، فهو يعتبر وسيلة فعالة للتعلم عبر المنهج.

**الأهمية النظرية للبحث**

- يعد مرجعاً للباحثين في مجال تطبيق استراتيجية التعلم القائم على المشاريع وتطوير مهارات البحث العلمي.

- يفتح البحث المجال أمام الباحثين لعمل دراسات أخرى مشابهة وتدرس جوانب تعليمية أخرى.

**الأهمية التطبيقية للبحث:**

تتمثل الأهمية التطبيقية للبحث فيما يلي:

- تنفيذ التجربة على الطالبات وتحقيق الهدف منها، وهو التنويع بين الأنشطة التعليمية داخل الصف خصوصاً الأنشطة التي تساعد على رفع مهارة الطلاب وزيادة قدرتهم على التفكير والتحليل، ورفع معدل اكتسابهم للثقة بالنفس وبناء الشخصية، وتطوير مهارات التفكير العليا والإبداع والتعاون لدى المتعلمين لتنفيذ المشروعات المقررة.

- قياس دور البرنامج القائم على التعلم بالمشاريع والبحث العلمي في تطوير مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتزويد القائمين على التدريس من مشرفين ومعلمين وقيادات بالتغذية الراجعة عن أثر دمج مهارات البحث العلمي واستراتيجية التعلم القائم بالمشاريع في التعلم وتنفيذ المشاريع على مستوى التحصيل الدراسي، وهذا من شأنه مساعدة صناع القرار في دراسة إمكانية تطبيقه في تنمية المهارات الأدائية المختلفة لدى طالبات ما قبل التعليم الجامعي.

- وقد توفر هذه الدراسة للممارسين التربويين طرقًا للممارسة الصحيحة في تطبيق مهارات البحث العلمي، ونشر الوعي بأهمية البحث العلمي كوسيلة مضمونة لتحقيق الأهداف التعليمية.

- وقد توفر هذه الدراسة للممارسين التربويين طرقاً عملية لكيفية دمج البحث العلمي والتعلم القائم على المشاريع وإنتاج منتجات صغيرة تساهم في فهم أعمق لمناهج الأحياء الأربعة بصفة خاصة، وتساعد بالتالي في رفع المستوى التحصيلي للطلبة، ومن ثم الوصول بالطلاب إلى مرحلة الأمان المعرفي.

**حدود البحث:**

**الحدود الموضوعية:** ركزت الدراسة على معرفة دور التعلم القائم على البحث العلمي والمشاريع في موقع (سفاري الأحياء) في رفع مستوى التحصيل الدراسي في مادة الأحياء ومدى تطور الطالبات في مهارات البحث العلمي ومهارات تنفيذ المشروعات كالتخطيط والتنفيذ والعمل الجماعي لدى طالبات الصف الثالث الثانوي.

**الحدود البشرية:** طالبات الصف الثالث ثانوي مقررات شعبة (1و2) (36) طالبه.

**الحدود المكانية:** ثانوية الموهوبات -مدينة جدة - بالمملكة العربية السعودية

**الحدود الزمانية:** يستغرق إنجاز هذا البحث فصل دراسي واحد الفصل الدراسي الثاني من عام (1443هـ )2022 م.

**المصطلحات والتعريفات**

**موقع (سفارى الأحياء):**

هو موقع إلكتروني تعليمي تم تصميمه من قبل المعلمة بالتعاون مع الطالبات، وهو قائم على وجود محتوى معرفي متنوع (الفيديوهات – الصور -المقالات العلمية – الاختبارات المحاكية للاختبارات التحصيلية) من إنتاج الطالبات ليسهم في فهم أعمق للمنهج أثناء تصميم هذه المنتجات، وبالتالي رفع مستوى الطالبات في الاختبار التحصيلي للمرحلة الثانوية، إلى جانب تطوير الطالبات في المهارات البحثية ومهارات تنفيذ المشاريع والعمل الجماعي.

سُمي (سفاري الأحياء) لنثبت أن علم الأحياء يهتم بجميع أنواع الحياة على الكرة الأرضية حيث تم وضع جميع التطبيقات على شكل أيقونات بأسماء القارات على خريطة العالم، فيستطيع مستخدم هذا الموقع أن يتنقل بين قارات العالم ويجمع المعلومات بكل سهولة.

**التعلم القائم على المشاريع:**

عرفته **Harris** (2014) على أنه: أسلوب تدريسي يقوم به المعلمون لتوجيه الطلاب لخطوات حل المشكلة، وذلك يتضمن تحديد المشكلة، ووضع خطوات، واختبار الخطة المتفق عليها، والتفكير بها خلال عملية تصميم وتنفيذ المشروع على أرض الواقع.

وعرفته التركي وباوزير(2019) على أنه: "نهج تعليمي قائم على المشاريع محوره الطالب، يهدف إلى تطوير مهارات المستقبل (مهارات القرن الحادي والعشرين)، مثل: التعاون، التفكير الناقد، القدرة على حل المشكلات، البحث، التفكير التأملي" (ص. 83).

**التعريف الإجرائي للتعلم القائم على المشاريع:**

تعرفه الباحثة بأنه مجموعة من المهمات الأدائية المنظمة التي تقوم بها الطالبات باستخدام مهارات البحث العلمي لإنتاج مخرج تقني من شأنه تعميق المفهوم للمنهج والذي أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لهن.

**مهارات تنفيذ المشاريع:**

**مفهوم البحث العلمي:**

يعرفه الشيخي (2011) بأنه " مجموعة الأنشطة العلمية المنظمة. بهدف التعرف على طبيعة المشكلات التي نعاني منها في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة، وبما يسهم في حل تلك المشكلات، وتعظيم العائد التربوي لتعليم وتعلم الرياضيات "(ص. 126).

وعرفته الغامدي وقطب (2020) بأنه " استقصاء منظم يهدف إلى الوصول إلى حل مشكلة معينة باستخدام أدوات وطرق علمية مثبتة " (ص. 103-104 )

**مهارات البحث العلمي:**

تعرفها القحطاني (2013) بأنها " القدرة على تحديد مشكلة البحث وصياغتها بشكل واضح ودقيق و قابل للدراسة ، واختيار التصميم البحثي المناسب ، و ربط نتائج

البحث بنتائج الدراسات السابقة ، و المعالجة والتحليل الاحصائي للبيانات ، و الكتابة التحليلية النقدية ، و التمكن من اللغة الانجليزية ( قراءة وفهماً ) ، و تصميم أدوات جمع البيانات ، و جمع النتائج ، و البحث في مصادر المعلومات في الانترنت ، و البحث في قواعد المعلومات الالكترونية المتخصصة ، و مهارة المعلومات المقتبسة من المصادر العلمية ( توثيق المادة العلمية )" (ص.8-9)

يعرفها الزهراني (2020) بأنها " المهارات التي تمكن الموهوب من إجراء البحث العلمي وتتضمن التخطيط، وتجميع البيانات، وفرض الفروض أو إثارة الأسئلة، واختبار صحة الفروض أو الإجابة على الأسئلة، وكتابة التقارير وتقاس بالدرجة الكمية التي يحصل عليها الطلاب الموهوبين على المقياس المستخدم لهذا الغرض في الدراسة الحالية "(ص. 184).

**التعريف الإجرائي لمهارات البحث العلمي:**

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: عدة مهارات معرفية وسلوكية قد تمتلكها الطالبة وقد تكتسبها أثناء الممارسة، ولن تستخدمها الطالبة إلا إذا استثيرت بمشكلة وعليها حلها سواءً في نطاق المدرسة أو حياتها الخارجية، مثل: فرض الفرضيات، واختبارها وقياسها، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتحليل العلمي للمجريات ومهارات الاتصال. ومن هذا المنطلق حددت الباحثة أهم مهارات البحث العلمي التي يجب على أي باحث الإلمام بها، والتي استفادت منها الطالبات خصوصا في هذا البحث لإنتاج مشروع (سفاري الأحياء) النابع من مناهج الأحياء، والإثراءات من المواقع العلمية المعتمدة والموثوقة، وهي نفسها المهارات التي تحدثت عنها (الغامدي وقطب، 2020) وهي

1-مهارة وضع الأسئلة البحثية.

2-مهارة ملاحظة وتحديد المُشكلات العلمية.

3-استخدام مصادر موثوقة في البحث عن المعلومات المطلوبة وجمعها.

4-مهارة تحليل المعلومات الأحيائية وتقييمها.

5-مهارات تسجيل وتحليل البيانات ومُعالجتها وتنظيمها وتقويمها.

**الاختبارات التحصيلية:**

إن الاختبار التحصيلي هو عدد من الاختبارات التي تعتمدها إحدى المؤسسات التعليمية، لقياس مستوى ذكاء الطالب، ومدى التحصيل والمعارف التي اكتسبها في المقررات الخاضعة للاختبار.

كما يمكن تعريف الاختبار التحصيلي بالأداة المستخدمة لقياس مدى التحصيل والفهم في مقرر دراسي محدد قام الطالب بدراسته.

وبذلك يمكننا تعريف الاختبار التحصيلي في المملكة العربية السعودية هو مقياس موحد لجميع خريجي المرحلة الثانوية ليكون معياراً عادلاً ودقيقاً للجميع، مما يساعد الجهات التعليمية فيما بعد الثانوية العامة على اختيار الطلاب الأكثر تحصيلا في مقررات المرحلة الثانوية. (هيئة تقويم التعليم والتدريب).

**التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:**

تعرفه الباحثة بأنه مقدار ما اكتسبه المتعلم من معلومات ومعارف في الاختبار الذي أعدته الباحثة، أي محصلة المعلومات المعرفية النهائية التي تحصل عليها الطالبة في نهاية كل مقرر. وتم تنفيذه في هذا البحث من خلال الاختبارات المحاكية للاختبارات التحصيلية القبلية والبعدية.

**استعراض الدراسات السابقة**

تناولت الباحثة عدد من الدراسات السابقة القريبة ببعض جوانب الدراسة، التي تتناول طرائق تدريس العلوم بشكل عام ولاسيما التدريس وفق تطبيق برنامج قائم على التعلم بالمشاريع، وهي مرتبة من الأحدث إلى الأقدم:

**أولاً: الدراسات التي تناولت التعلم القائم بالمشاريع وعلاقتها ببعض المتغيرات:**

دراسة الشمراني (2020) بعنوان:" أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات الصف الأول الثانوي" والتي تهدف للكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتم إعداد اختبارًا في مهارات القرن الحادي والعشرين طبقتها على عينة عشوائية بلغ عددها (46) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (23) درست فصل " القوة والحركة" باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات، وتكونت المجموعة الضابطة من (23) طالبة درست الفصل ذاته بالطريقة التقليدية، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القرن الحادي والعشرين وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما أثبتت نتائج البحث وجود فعالية إيجابية كبيرة مقبولة تربويًا لاستراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين.

دراسة التركي و باوزير(2019) بعنوان " مدى تطبيق التعلم القائم على المشاريع كاستراتيجية تقويم واقعي" هدف هذا البحث إلى الكشف عن أثر تقصي دور التعلم القائم على المشروع كاستراتيجية تقييم واقعي ، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت ببناء أدوات محددة تمثلت في : (استبانة، بطاقة ملاحظة، أسئلة مقابلة )أظهرت نتائج البحث فاعلية التعلم القائم على المشاريع في : تطوير المهارات السلوكية والأدائية والمعرفة ومهارات التفكير لدى الطالبات، و غرس القيم لدى الطالبات وقياس كفايات المعلمات في بناء أدوات التقويم اللازمة لتتبع تطور المهارات المختلفة أو قياس

المخرج النهائي للتعلم القائم على المشاريع ، و التمييز بين أساليب التقويم و مراحله و أدواته، وربط المناهج بمشاريع تتسم بالواقعية وتتناسب مع ميول الطلاب لتنمية مهارات.

**ثانياً: الدراسات التي تناولت المستوى التحصيلي ببعض المتغيرات:**

دراسة القرني وآخرون (2020) بعنوان: "أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية بشرق جدة في المملكة العربية السعودية" هدف هذه الدراسة إلى قياس أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط "العصف الذهني، المحاضرة، التعلم التعاوني، ورش العمل" على مستوى التحصيل، وقد تكون مجتمع البحث من طلاب المرحلة الثانوية الحكومية الذكور بمكتب التعليم بشرق جدة، و اشتملت عينة البحث على( 38) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في إحدى مدارس مكتب التعليم بشرق جدة الثانوية الحكومية، وقد اتبع البحث المنهج شبه التجريبي؛ حيث تم تصميم المجموعات المتكافئة بطريقة المجموعة التجريبية الواحدة، والمجموعة الضابطة الواحدة وإجراء القياس القبلي و البعدي لكليهما، وتمثلت أدوات البحث من برنامج تدريسي باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، وتطبيق مجموعة من الصور المتكافئة للاختبارات التحصيلية في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي، وللتحقق من فروض البحث تمت المعالجات الإحصائية باستخدام اختبار مان وتني واختبار ويلكوكسون، وقد خلصت نتائج البحث الى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.01 ) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أثرً البرنامج التدريسي باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط. كما وجدت فروق دالة إحصائي عند مستوى دلالة ($\alpha$=0.01) في درجات المجموعة التجريبية بين القياس القبلي والبعدي للتحصيل الدراسي لصالح الاختبار البعدي، وهذا ما يؤيد فروض البحث؛ وبالتالي خلص البحث للعديد من التوصيات حول أهمية رفع الكفايات التدريسية للمعلمين بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط لرفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب.

دراسة الشيخ (2018) بعنوان: "أثر استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي لمادة الفيزياء لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية" و التي تهدف إلى الكشف عن أثر استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الثالث الثانوي ،وذلك كمحاولة للتغلب على مشكلة ضعف التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى هؤلاء الطلاب، وللإجابة عن سؤال البحث اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي ذي التطبيق القبلي والبعدي لأداة البحث، وتكون مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الثالث الثانوي بالمدارس الأهلية بمحافظة الأحساء في العام الدراسي ( 1437-1438) وتكونت عينة البحث من (80) طالب تم اختيارهم بالطريقة القصدية من مدرسة الكفاح الأهلية الثانوية بقسميها المقررات والفصلي ،حيث تم اختيار فصلين لكل قسم وتم تقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بالطريقة العشوائية البسيطة، وتمثلت أداة البحث في اختبار التحصيل الدراسي من إعداد الباحث، وقد تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة بأكثر من طريقة، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فعالية استراتيجيات التعلم النشط في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطالب عينة البحث.

**ثالثاً: الدراسات التي تناولت مهارات البحث العلمي ببعض المتغيرات:**

دراسة الزهراني (2020) بعنوان "أنماط التعلم وعلاقتها بمهارات البحث العلمي لدى الطلاب الموهوبين ". هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أنماط التعلم وعلاقتها بمهارات البحث العلمي لدى الطلاب الموهوبين في منطقة الباحة، والكشف عن العلاقة بينهما، والتعرف على درجة وجود الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الطلاب الموهوبين على مقياس أنماط التعلم ومقياس مهارات البحث العلمي تعزى لمتغير المرحلة التعليمية (متوسطة، ثانوية)، وتكونت عينة الدراسة من (217) طالبا موهوبا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وأشارت النتائج أن انحراف(النمط النشط) هو أكثر الأنماط شيوعا بمتوسط حسابي (4.65 ) وجاء انحراف النمط التعلمي (المتأمل) بالرتبة الثانية (3,72) ثم انحراف (النظري) بالرتبة الثالثة (2,91) ثم انحراف (النفعي) بالرتبة الرابعة (2,62) وجاءت درجة مهارات البحث العلمي لدى الطلاب الموهوبين أفراد عينة الدراسة متوسطة (3,26) ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين مهارات البحث العلمي وأنماط التعلم الأربعة.

دراسة الغامدي وقطب (2020)" فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ". هدفت الدراسة الى قياس فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي بهدف الكشف عن فاعلية المتغير المستقل (التعليم الإلكتروني) على المتغير التابع وهو (نسبة مهارات البحث العلمي)، و تكون مجتمع الدراسة من طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في العام الدراسي( 1439هـ) في الصف الثاني الثانوي من الثانوية الرابعة والعشرون للبنات بالدمام، والثانوية الثانية للبنات بالدمام، حيث تم اختيار أفراد العينة بالطريقة العشوائية.

وقد كان عدد الطالبات اللاتي طبقت عليهن الدراسة (72) طالبة وتوصلت الباحثة من خلال الدارسة: إلى وجود فرق دال احصائياً عند لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الباحثة من خلال الدراسة بضرورة الاستفادة من التعليم الإلكتروني في تدريس المفاهيم والمهارات الأدائية المختلفة لطالبات المرحلة الثانوية.

دراسة الحلاق وآخرون (2018) بعنوان " درجة توافر المهارات الأساسية للبحث في مصادر المعلومات عبر شبكة الإنترنت لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة جدارا من وجهة نظرهم". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة توافر المهارات الأساسية للبحث عن مصادر المعلومات عبر شبكة الإنترنت لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة جدارا من وجهة نظرهم. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (98) فردًا من طلبة الدراسات العليا، وأعد الباحثون استبانة مكونة من (44) فقرة ذات مقياس متدرج ذي خمسة مستويات (عالية جدًا، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جدًا)، موزعة على أربعة مجالات (مهارات البحث الأساسية عن مصادر المعلومات، ومهارات البحث في محركات البحث والأدلة الموضوعية، ومهارات البحث في قواعد البيانات والمكتبات الإلكترونية، ومهارات تقويم مصادر المعلومات عبر الإنترنت). بينت نتائج الدراسة أن درجة توافر المهارات الأساسية للبحث في مصادر المعلومات عبر شبكة الإنترنت لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة جدارا من وجهة نظرهم كانت مرتفعة، وكان تقييم جميع المجالات مرتفعا، حيث جاء المجال الأول "مهارات البحث الأساسية عن مصادر المعلومات "بالمرتبة الأولى، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة المجال الثاني "مهارات البحث في محركات البحث والأدلة الموضوعية". وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر المهارات الأساسية للبحث عن مصادر المعلومات عبر شبكة الإنترنت لدى طلبة جامعة جدارا تبعا لمتغير الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيرات (الدورات التدريبية لصالح المشاركين، وفرع الثانوية العامة لصالح الفرع العلمي، والكلية لصالح طلبة كلية اللغات والآداب، والمعرفة باللغة الإنجليزية لصالح الممتاز والجيد). وخرج الباحثون بعدة توصيات منبثقة من نتائج الدراسة.

**نتائج البحث وتفسيرها ومناقشته**

نتائج إجابة السؤال الأول وتفسيرها ومناقشتها

1. سؤال الدراسة الأول هو: ما دور التعلم القائم على البحث العلمي والمشاريع في موقع "سفاري الأحياء" في رفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث الثانوي؟

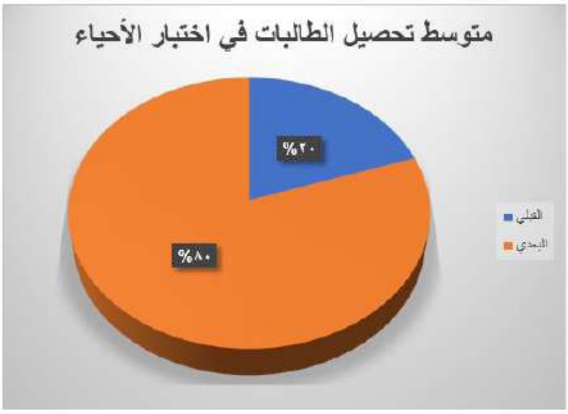
للإجابة عليه، قامت الباحثة بالتحقق من فاعلية مشروع سفاري الأحياء في رفع درجات التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث ثانوي، وذلك بالتأكد من نتائج تحصيل الطالبات في الاختبار القبلي والبعدي في محتوى مقرر الأحياء لمعرفة مدى نمو الحصيلة المعرفية من خلال أداء الطالبات في الاختبار البعدي بالمقارنة مع أدائهن في الاختبار القبلي.

ولقد قامت الباحثة بالتأكد من التوزيع الطبيعي للبيانات ،وما إذا كانت موزعة توزيعا اعتداليا حول الوسط الحسابي ،وذلك من خلال إيجاد قيمة الالتواء **skewness** الخاص بالتحقق من التوزيع الطبيعي للبيانات، وقد بلغت قيمة الالتواء -126، فيما بلغت قيمة التفرطح 2.26، وهو قيمة لا تقع ضمن التوزيع الاعتدالي للبيانات (**Kline**، 2005)، حيث يشير **Kline** أن قيم التوزيع الطبيعي يجب أن تكون ما بين .3-3.- ولذلك فإننا نقبل الفرضية البديلة القائلة من إن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي ،وبناء على ذلك فإن الأسلوب الإحصائي المناسب هو اختبار الاختبار التائي ذو العينة المرتبطة **Paired-sample t-test**، كما أن كبر حجم العينة (أكبر من 30) يجعل اختيار التائي ذو العينة المرتبطة هو الأنسب لعمل التحليل الإحصائي.

**جدول رقم (5) الاحصاء الوصفي للاختبار**

| الاختبار | عدد العينة | المتوسط | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| القبلي | **36** | **18.08** | **6.18** |
| البعدي | | **73.36** | **5.01** |

**والشكل رقم (1) يوضح أداء المجموعتين في الاختبار التحصيلي.**




شكل (1) أداء العينة في الاختبار التحصيلي

وللتحقق ما إذا كانت الفروق دالة إحصائيا، فقد استخدمت الباحثة اختبار التائي للعينة المترابطة، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

| الاختبار التحصيلي | المجموعة التجريبية | عدد الطالبات | متوسط الدرجات | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجات الحرية | مستوي الدلالة | حجم الأثر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مستوى المعرفة | التطبيق القبلي | 36 | 18.08 | 6.18 | 14.37 | 35 | 0.000* دالة | 2.39 |
| | التطبيق البعدي | | 73.36 | 5.01 | | | | |

جدول(5) نتيجة اختبار التائي للعينة المترابطة

يتضح من الجدول رقم ( 5 ) أن قيمة اختبار العينة المترابطة هو (**t**=14.37) وأن مستوى الدلالة أقل من 05، مما يشير ذلك إلي مستوى تحصيل المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي كان أعلى من مستوى التحصيل في الاختبار القبلي ، وهذه الفروق دالة إحصائياً ،وهذا يدل على مدى تأثير العامل المستقل وهو توظيف مشروع سفاري الأحياء في تنمية التحصيل لمادة الأحياء لطالبات الصف الثالث الثانوي، ولمعرفة حجم الدلالة الإحصائية قامت الباحثة باحتساب معامل حجم الأثر، وحجم الأثر هو أداة إحصائية مقننة تستخدم لمعرف حجم الفروق بين مجموعتين أو أكثر، ويختلف عن قيمة **α** بأن **α** تحدد ما إذا كان هنالك فروقاً دالة إحصائيا بين مجموعتين أو أكثر نتيجة لتداخل العامل المستقل فيما يختص حجم الأثر بمعرفة حجم هذه الفروق، وطبقا ل سوليفان وفينن **Sullivan and Feinn** (2012) فإن قيمة **α** ليست كافية وذلك لتنوع العينة ذات الحجم الكبير ،ويلعب حجم العينة دورا كبيرا في الدلالة الإحصائية بينما حجم الأثر لا يتأثر بحجم العينة (ص280). ووفقا لكوهن **Cohen** (1994) فإن حجم الأثر عندما تكون قيمته من:

إذا كان من2.،> 04، يكون صغيرا

06.،> 8.، يكون متوسطا

8.، فأكثر. فأكثر يكون عاليا

وكانت قيمة معامل حجم الأثر للدراسة الحالية هو (**d**=2.39) مما يشير إلى أن هنالك حجم تأثير عالي للعامل المستقل وهذا يدل على مدى تأثير العامل المستقل وهو توظيف مشروع سفاري في تنمية التحصيل الدراسي.

نتائج إجابة السؤال الثاني وتفسيرها ومناقشتها:

سؤال الدراسة الثاني هو: ما دور التعلم القائم على البحث العلمي والمشاريع في موقع "سفاري الأحياء" في رفع مستوى مهارات طالبات الصف الثالث ثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الثاني الذي يتكون من(12) عبارات تتناول (١) تطور مهارات البحث العلمي و (٢) تطور مهارات تنفيذ المشاريع والعمل الجماعي من وجهة نظر عينة الدراسة، وأيضا تم اجراء مقابلة مع عدد (6) من الطالبات اللاتي خضعن للتجربة.

وفقا **Krosnick et al., (2010)** فإن توزيع ليكرت لمستوى الأوزان يكون بطرح أعلى قيمة من أقل قيمة ثم القسمة على عدد القيم، أي 3-3/2 =66.6

| م | المتوسط الحسابي | | القيمة |
|---|---|---|---|
| | من | إلى | |
| 1 | 1 | 1.66 | ضعيفة |
| 2 | 1.67 | 2.32 | متوسطة |
| 3 | 2.33 | 3 | كبيرة |

والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

وأظهرت نتائج الدراسة استفادت الطالبات من مشروع سفاري الأحياء في:

1. تطور مهارات البحث العلمي:

جدول (6) الاحصاء الوصفي للمحور الثاني (ن=44)

| م | العبارة | التكرارات | الاستجابات | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | أوافق | الى حد ما | لا أوافق | | | |
| | تطور مهارات البحث العلمي | | | | | | | |
| 1 | دربني مشروع "سفاري الأحياء" على وضع أسئلة بحثية تُساعدني في الوصول للحلول المناسبة. | ٪ | 86.36 | 13.46 | 0 | 2.86 | 0.35 | كبيرة |
| 2 | ساهم عملي في مشروع "سفاري الأحياء" في تطوير مهارة ملاحظة وتحديد المُشكلات العلمية | ٪ | 90.91 | 9.09 | 0 | 2.91 | 0.29 | كبيرة |
| 3 | استخدم مصادر موثوقة في البحث عن المعلومات المطلوبة وجمعها | ٪ | 97.73 | 2.27 | 0 | 2.98 | .15 | كبيرة |
| 4 | ساهم عملي في مشروع "سفاري الأحياء" في تطوير مهارات تسجيل وتحليل البيانات ومُعالجتها وتنظيمها وتقويمها | ٪ | 93.18 | 6.82 | 0 | 2.93 | 0.25 | كبيرة |
| 5 | أصبحت أكثر قُدرة على تصنيف المخلوقات حسب مجموعاتها الرئيسية من خلال العمل في مشروع "سفاري الأحياء" | ٪ | 95.45 | 4.55 | 0 | 2.95 | 0.21 | كبيرة |
| 6 | تطورت لدي مهارة تحليل المعلومات الأحيائية وتقييمها خلال مشروع "سفاري الأحياء" | ٪ | 93.18 | 6.82 | 0 | 2.93 | 0.25 | كبيرة |
| 7 | من خلال عملي في مشروع "سفاري الأحياء" أصبحت قادرة على مُشاركة المعلومات الموثوقة مع أعضاء الفريق | ٪ | 97.73 | 2.27 | 0 | 2.98 | 0.15 | كبيرة |

وبالنظر إلى المتوسط العام لاستجابات العينة نحو اتجاهات الطالبات نحو دور مشروع سفاري الأحياء في رفع مهارات الطالبات في البحث العملي، فإن المتوسط الحسابي العام للاستبانة هو( 2.92) والانحراف المعياري هو (0.12) مما يدل أن توجهات العينة نحو دور مشروع سفاري الأحياء في رفع مهارات الطالبات في البحث العملي كان عاليا من وجهة نظر عينة الدراسة، وبالنظر إلى ترتيب العبارات في المحور فكلها أظهرت قيما عالية، حيث جاءت العبارة (3) "استخدم مصادر موثوقة في البحث عن المعلومات المطلوبة وجمعها" و العبارة (7) "من خلال عملي في مشروع "سفاري الأحياء" أصبحت قادرة على مُشاركة المعلومات الموثوقة مع أعضاء الفريق" في المرتبة الأولى بدرجة موافقة كبيرة و بمتوسط حسابي ( 2.98)

فيما حصلت العبارة رقم (1) على أقل تقدير والتي تنص على دربني مشروع سفاري الأحياء على وضع أسئلة بحثية تُساعدني في الوصول للحلول المناسبة بمتوسط حسابي (2.86) وانحراف معياري(35) لكن تظل قيمتها عالية.

وهذا يتفق مع نتائج المقابلة التي تم إجراءها مع عدد (6) من الطالبات اللاتي خضعن للتجربة، حيث أظهرت نتائج المقابلة اتفاقاً مع نتائج الاستبانة فجاءت "مهارة جمع المعلومات من المصادر الموثوقة المختلفة" في المرتبة الأولى باتفاق (٦) من (٦) وفيما يلي بعض الاقتباسات التي توضح ذلك:

"أصبحت أكثر احترافية في جمع المعلومات من المواقع الموثوقة " (الطالبة أ) "زيادة حس المسؤولية ومدى أهمية صحة المعلومات وموثوقيتها" (الطالبة ج)"أسهم ذلك كثيرًا في سهولة تعرفي على المراجع الموثوقة،

وكذلك أسهم في قدرتي على القراءة المسحية للبحوث والمواقع لاستنباط المعلومات المرغوبة" (الطالبة د)" أصبحت أستطيع التفريق بين المواقع الموثوقة وغيرها، أستطيع تحديد المصادر الخاصة بالمعلومات " (الطالبة و)

وجاءت "مهارة تسجيل وتحليل البيانات ومُعالجتها وتنظيمها وتقويمها" في المرتبة الثانية باتفاق (٥) من (٦) وفيما يلي بعض الاقتباسات التي توضح ذلك:

"ازدادت قدرتي على تسجيل وتحليل البيانات بصورة أفضل ومعالجتها وتنظيمها وتقويمها بشكل احترافي" (الطالبة أ)

"في البداية لمن أكن أستطيع تحليل البيانات وتنظيمها وقد استفدت في تطوير هذه المهارة من التغذية الراجعة من المعلمة فقد تعلمت كيفية تنظيمها وتحليلها بشكل جيد" (الطالبة ه)

"سهّل الأمر عليّ وأستطيع جعله عادة لديّ أن أُحلل وأُنظم وأُقوم" (الطالبة و)

وجاءت أيضاً "مهارة جمع المعلومات من المصادر الموثوقة مع أعضاء الفريق" في المرتبة الثانية باتفاق (٥) من (٦) ويتضح ذلك من خلال:

"زادت قدرتي على مشاركة معلوماتي ذات المصدر الموثوق مع الأشخاص" (الطالبة ب)

"...وامتلكت الثقة العالية على مشاركة المعلومات" (الطالبة ج)

"٨٠٪ ازدادت خبرتنا جميعًا في انتقاء واختيار المواقع والبحوث والمراجع الموثوقة من خلال خبرة العمل" (الطالبة د)

"أصبحت قدرتي ممتازة بعد المشروع فقد كانت جميع المعلومات التي وضعناها فيه موثوقة وتعلمت أن تكون المعلومات التي أذكرها صحيحة" (الطالبة ه) "

**1. تطور مهارات تنفيذ المشاريع والعمل الجماعي:**

| م | العبارة | التكرارات والنسب | الاستجابات: أوافق | الاستجابات: الى حد ما | الاستجابات: لا أوافق | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | تطور مهارات تنفيذ المشاريع والعمل الجماعي | | | | | | | |
| 1 | تطورت مهارات التخطيط والتنفيذ لديّ من خلال مشروع "سفاري الأحياء" | ٪ | 99.64 | 11.36 | 0 | 2.89 | 0.32 | كبيرة |
| 2 | تطورت لدي مهارة صناعة المقاطع المرئية التعليمية من خلال مشروع "سفاري الأحياء" | ٪ | 86.36 | 13.64 | . | 2.86 | 0.35 | كبيرة |
| 3 | تطورت مهاراتي التقنية من خلال عملي في مشروع "سفاري الأحياء" | ٪ | 99.64 | 11.36 | 0 | 2.89 | 0.32 | كبيرة |
| 4 | أشارك في العمل الجماعي في مشروع "سفاري الأحياء" بمُتعة وشغف | ٪ | 100 | 0 | 0 | 3.00 | .000 | كبيرة |
| 5 | ساهم عملي في مشروع "سفاري الأحياء" في تطوير مهارتي على تقييم العمل الفردي والجماعي | ٪ | 90.91 | 9.09 | 0 | 2.91 | 0.29 | كبيرة |
| | | | متوسط المحور | | | 2.92 | 0.12 | |

وأظهرت نتائج الاستبانة أيضا أن درجة استفادة الطالبات من مشروع سفاري في تطوير مهارات طالبات الصف الثالث الثانوي في تنفيذ المشاريع كالتخطيط والتنفيذ، والمهارات التقنية، ومهارات العمل الجماعي كانت كبيرة جدا بمتوسط حسابي يتراوح بين 2.86-3.

فجاءت العبارة (4) والتي تنص على "أشارك في العمل الجماعي في مشروع سفاري الاحياء بمُتعة وشغف" في المرتبة الأولى بتقدير عالي جدا ومتوسط حسابي 3. وجاءت العبارة (5) والتي تنص على " ساهم عملي في مشروع "سفاري الأحياء" في تطوير مهارتي على تقييم العمل الفردي والجماعي" في المرتبة الثانية.

فيما جاءت العبارة (2) والتي تنص على "تطورت لدي مهارة صناعة المقاطع المرئية التعليمية من خلال مشروع "سفاري الأحياء" في المرتبة الأخيرة.

وقد أكدت كذلك استجابات الطالبات من المقابلات على مدى تأثير البرنامج في تطوير مهارات تنفيذ المشاريع والعمل الجماعي.

حيث أظهرت نتائج المقابلة أن موقع سفاري الأحياء طور "مهارة التخطيط" في تنفيذ المشاريع حيث جاءت في المرتبة الأولى باتفاق (٦) من (٦) وفيما يلي بعض الاقتباسات التي توضح ذلك:

" تطورت مهارات التخطيط لدي كثيرًا فأصبحت أكثر دقة ووضوح " (الطالبة أ) " ساعدني المشروع على وضع خطة مُحكمة قابلة للتنفيذ وجدولة أعمالي الأساسية وترتيب الأعمال من الأهم للمهم." الطالبة (ب) " تطورت بشكل كبير حيث بدأت بتنظيم وقتي وافكاري وكتابة وتدوين جميع المتطلبات سواءً كانت مني أو من أعضاء الفريق " الطالبة (ج) " تطورت لدي مهارات التخطيط في هذا المشروع بشكل كبير حيث استطعت أن أعمل في أكثر من مجال فتطورت لدي المهارة في كتابة النصوص وفي الترجمة وفي التصميم وفي التخطيط لإدارة وقتي وتنظيم أعمال اعضاء الفريق" (الطالبة هـ) " تطور شخصيتي من ناحية القيادة والصرامة والتخطيط." (الطالبة و)

وأظهرت نتائج المقابلة أيضا أن موقع سفاري الأحياء طور "مهارة التنفيذ" في تنفيذ المشاريع حيث جاءت في المرتبة الأولى باتفاق (٥) من (6) وفيما يلي بعض الاقتباسات التي توضح ذلك:

"من خلال عملي في سفاري الأحياء تطورت لدي مهارة التنفيذ فأصبحت أكثر سرعة وعلى القادرة على التنفيذ في أقل وقت ممكن" (الطالبة أ) " أستطيع تنفيذ عمل في مدة محددة بجوده ممتازة " (الطالبة ب) "تحديد وقت معين لتسليم الأعمال أسهم في التزامي بالوقت في تنفيذ العمل، كذلك مراجعة الأعمال مرة تلو الأخرى ساعدتني في تطوير المستوى التنفيذي للأعمال." (الطالبة د) "قد لاحظت تطور مهارتي في التنفيذ بشكل كبير أثناء العمل الجماعي مع الفريق فعملنا معًا ساعد على تطوير مهارة التنفيذ والاستفادة من خبرات بعضنا البعض." (الطالبة ه)

وأظهرت نتائج المقابلة أيضا أن موقع سفاري الأحياء طور "مهارة ملاحظة وتحديد المشكلات" في تنفيذ المشاريع حيث جاءت في المرتبة الأولى باتفاق (٥) من (6) وفيما يلي بعض الاقتباسات التي توضح ذلك:

" أصبحت قادرة على ملاحظة وتحديد المشكلات وحلها بأسلوب دقيق" الطالبة (أ) "ساهم بشكل كبير فقد كان المشروع مثل بحث علمي مُصغر" الطالبة (ب) "تحقق ذلك من خلال التأكد من صحة المعلومة العلمية من عدة مراجع وقد واجهنا العديد من المشكلات في المعلومات العلمية من خلال الملاحظة" (الطالبة د)"جعل التدقيق أسهل وأسرع مما كان عليه في السابق وأستطيع وضع حل وبحث عن المشكلات دون الرجوع لأي شخص أو وسيلة" (الطالبة و)

وأظهرت نتائج المقابلة أيضا أن موقع سفاري الأحياء طور "تقييم ونقد العمل الفردي والجماعي" في تنفيذ المشاريع حيث جاءت في المرتبة الأولى باتفاق (٥) من(٦) وفيما يلي بعض الاقتباسات التي توضح ذلك:

"أصبح لدي بنود معينة لتقييم أي عمل ومبادئ للعمل يجب اتباعها" (الطالبة ب)"عن طريق العمل الفردي والعمل ضمن عدة مجموعات ومع أشخاص مختلفين ومقارنة جودة العمل ومحاولة عدم تكرار الأخطاء والاستفادة منها في تطوير وطرح أفكار وحلول جديدة" (الطالبة ج)"من خلال مراجعة أعمالنا بطريقة دورية أصبح لدينا محكات واضحة نقيّم بها الأعمال كنقد بنّاء يساهم في تطوير الأعمال وانتاجه ونشره على أحسن وجه وفي أتم صورة" (الطالبة د) "استطعت أن أُنظم العمل أكثر وبالتالي توزيع المهام على الطالبات، وتقييم العمل أصبح جدًا سهل لأن الفكرة واضحة لدي بالكامل" (الطالبة و)

**التوصيات**

نظراً لما تشهده البلاد العربية والاجنبية من تقدم هائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع نواحيها، وفي توفر المادة العلمية المعرفية المطروحة تكنولوجياً عبر البرامج العلمية خلال القنوات الفضائية وعبر شبكة الإنترنت، وشكلها الجذاب والمشوق وعرضها المتنوع وميول الطلاب للتعامل معها مما أدى إلى توسيع مداركهم وتغير اتجاهاتهم نحو استقبال المعلومة، ورفضهم دور المتلقي (في طريقة العرض) الذي يحد من مشاركتهم وإبراز ما عندهم. كل هذه الأسباب تجعلنا نعيد النظر في العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في شكل ومضمون عرض المادة العلمية لمقرر الأحياء وبناء على الإطار النظري للبحث الحالي، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة، واعتمادًا على نتائج البحث الحالي التي تم التوصل إليها، **توصي الباحثة بما يلي:**

1. الاهتمام بتحليل كتب مواد الأحياء التي يدرسها طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والتعرف على خصائص تلك المواد، وذلك لربطها بما يناسبها من مهارات البحث العلمي المتنوعة.
2. تدريب طلاب المرحلة الثانوية على استخدام مهارات البحث العلمي في العملية التعليمية وإسقاطها على مشاريع مبتكرة تقنية.
3. إقامة دورات تدريبية للمعلمات والمعلمين لتنمية مهارات القرن الواحد والعشرون.

4. تشجيع المعلمات والمعلمين والطالبات والطلاب على إغناء المحتوى الرقمي بمنتجات عربية منافسة للإنتاج الغربي.

5.التركيز على أسلوب التعلم القائم على المشروعات وربطه برؤية 2030 وواقع الطلاب

6.تعتبر طرق التدريس التقليدية مثل: السبورة، والكتاب المدرسي غير كافية لإيصال المعلومات الموجودة في المناهج التعليمية المتقدمة التي يصعب فهمها عند الطلاب فلابد من استخدام طرق تعليمية أخرى تتواكب مع الامكانيات المحدودة للمدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

7. استثمار وتوظيف المجتمعات التعليمية المهنية في تصميم مشاريع تتناسب مع المقررات الدراسية وتتناسب مع الطالبات.

8. الاهتمام بتحليل احتياجات طلاب المرحلة الثانوية عند تصميم المشاريع.

9.إعادة النظر في المناهج وربطها بمشاريع تتسم بالواقعية وتتناسب مع ميول الطلاب، لتنمية مهاراتهم.

10.تحديد قائمة بمهارات البحث العلمي الواجب توافرها لدى طالبات المرحلة الثانوية، يمكن دمجها داخل الكتاب المدرسي للمواد التعليمية المختلفة لتنمية مهارات البحث العلمي في جميع المواد.

**المقترحات**

تقترح الباحثة القيام بدراسات مكملة للدراسة الحالية كالتالي:

1. دراسة تتعلق بأسباب ضعف مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة من وجهة نظر الطالبات والمعلمات.

2. دور المستحدثات التكنولوجية في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات.

3. برنامج اثرائي قائم على منحنى **STEM** التكاملي في مادة الأحياء في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى الطالبات الموهوبات في مدينة جدة.

**الخاتمة**

بعد ان تم تطبيق التعلم القائم على المشاريع والبحث العلمي على مقررات الاحياء للمرحلة الثانوية وما نتج عنه من ارتفاع في المستوى التحصيلي للطالبات وذلك بحصول الطالبة على المعلومة بطريقة ممتعه من خلال استخدامها موقع سفاري الاحياء بكل سهوله ويسر.

ومن هنا نسعى للانتقال من التعليم التقليدي الى التعليم الالكتروني لمواكبة الاجيال الصاعدة وايضاح ان العملية التعليمية هي عمليه مرنه خصوصا في المقررات العلمية، مع التأكيد على أهمية توافر مهارات استخدام التكنولوجيا والتعامل معها لكل من الطالب والمعلم.

**المراجع العربية**


التركي،العنود عبد العزيز، وباوزير،وزيرة. (2019). مدى تطبيق التعلم القائم على المشاريع كإستراتيجية تقويم واقعي. *مجلة البحث العلمى فى التربية*، الصفحات 77-125.

الحلاق،علي سامي علي ، الجرادات ،عمر محمد حسين ، والشقران،عبدالله عبدالكريم خميس. (2018). *درجة توافر المهارات الأساسية للبحث في مصادر المعلومات عبر شبكة الانترنت لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة جدارا من وجهة نظرهم.*

الزهراني،أحمد محمد يحيى.(2020). أنماط التعلم وعلاقتها بمهارات البحث العلمي لدى الطلاب الموهوبين. *جامعة اسيوط (المجله العلمية)*، الصفحات 176-195.

الشمراني،صالحة سعيد محمد. (2020). *أثر استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات القرن الواحد والعشرون لدى طالبات الصف الأول الثانوي*. بيشة.

الشيخ،أمين عبدالمنعم امين، مصلح،عمران احمد علي، و الدعيس، رقية ناجي اسماعيل. (2018). *أثر استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الفيزياء لدي طلاب الصف الثالث ثانوي في المملكة العربية السعودية*. كوالالمبور: جامعة المدينة العالمية.

الشيخي،هاشم بن سعيد أحمد. (يوليو، 2011). توظيف البحث العلمي في تطوير تعليم وتعلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية. *مجلة بحوث التربية النوعية*، الصفحات 119-168.

الغامدي،إيمان امبارك عبدالله ،وقطب، إيمان محمد مبروك. (نوفمبر، 2020). فاعلية التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات البحث العلمي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية (MIJEPS)*، الصفحات 89-133

القحطاني، نورة سعد سلطان. (2013). *المهارات البحثية لدى طالبات الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة الملك سعود*. الرياض: مركز بحوث الدراسات الإنسانية،عمادة البحث العلمي ،جامعة الملك سعود.

القرني،محمد ابن عمير ابن صالح ، باوزير،زياد بن عبدالرحمن ، وعبدالرحمن، جمال الدين محمد مزكي. (يوليو، 2020). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية بشرق جدة في المملكة العربية السعودية. *مجلة مجمع*، الصفحات 388-439.


**المراجع الأجنبية**


BELL,STEPHANIE. (2010). *Project-Based Learning for the 21st Century:Skills for the Future.* Danbury: Taylor & Francis Group.

Ebrahim,Nader Ale.(2 ،2015).Scientific Writing Tools .*mawdoo3.com*.

Harris, M. J. (2014). *THE CHALLENGES OF IMPLEMENTING PROJECT_BASED LEARNING IN MIDDLE SCHOOLS.* Pittsburgh: University of Pittsburgh.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal For Research and Educational Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

# مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

**أ.دارين بنت علي بن أحمد بارشيد(١)**

**أ.د نجوى بنت عطيان بن محمد المحمدي(٢)**

١. ماجستير في مناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي كلية التربية-جامعة جدة -المملكة العربية السعودية

٢. أستـــاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات والحاسب الآلي-جامعة جدة -المملكة العربية السعودية

# The Extent of Computational Thinking Skills Inclusion in the Content of Computer and Information Technology Courses For the Intermediate Stage in Saudi Arabia

**Dareen Ali Ahmed Barasheed*[1]**

**Porof.Najwa Atyan Almohammadi *[2]**

**1**. A Master's degree of curricula and instruction of teaching computer College of Education-Jeddah University – KSA

**2**. A Professor of curricula and instruction of teaching mathematics and computer - College of Education-Jeddah University - KSA

**Email: Dareenbarasheed@gmail.com**

**الكلمات المفتاحيّة**

التفكير الحاسوبي، مهارة التحليل، مهارة التفكير الخوارزمي، مهارة التجريد، مهارة التقويم، مهارة التعميم.

**KEY WORDS**

Computational thinking, decomposition skill, algorithmic thinking skill, abstraction skill, evaluation skill, generalization skill.

**مستخلص البحث:**

يهدف هذا البحث إلى تحديد قائمة مهارات التفكير الحاسوبي اللازم تضمينها في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن مدى تضمينها في المحتوى. وقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. حيث تم إعداد بطاقة تحليل محتوى تكونت من خمس مهارات رئيسة للتفكير الحاسوبي، وهي: التحليل، والتفكير الخوارزمي، والتجريد، والتقويم، والتعميم، تفرع منها (٣٤) مؤشر. وتكونت عينة البحث من جميع الأسئلة التعليمية المتضمنة في المحتوى. وكشفت النتائج عن: تضمين مهارات التفكير الحاسوبي بدرجة توافر عالية جدا في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وبنسبة (١٠٠%). وتضمين مهارات التفكير الحاسوبي بدرجة توافر عالية جدا في محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية وبنسبة (٢٠١,٤%). وتضمين مهارات التفكير الحاسوبي بدرجة توافر منخفضة في محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية وبنسبة (٣٥,٥%). وتضمين مهارات التفكير الحاسوبي بدرجة توافر عالية في محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية وبنسبة (٦٦,٠%). وعلى الرغم من ارتفاع معظم النتائج كميا، إلا أنها لا تعكس نتائج مرضية كيفيا. وفي ضوء نتائج البحث قدمت الباحثتان عدد من التوصيات، من أهمها: الاستفادة من قائمة مؤشرات مهارات التفكير الحاسوبي الواردة في هذا البحث.

**ABSTRACT**

The research aimed to identify the computational thinking skills that must be included in the content of computer and information technology courses for the intermediate grade in Saudi Arabia, and to explore the extent to which computational thinking skills are included in the content. The researchers utilized descriptive analytical approach, and prepared a content analysis card that consisted of five main skills: decomposition, algorithmic thinking, abstraction, evaluation, and generalization, which included (**34**) indicators. The research sample consisted of all educational questions. The research findings revealed that the inclusion of computational thinking skills is at a very high percentage in the content of the intermediate grade with a rate of (**100%**). Whereas, the inclusion of computational thinking skills is at a very high percentage in the content of the first intermediate grade with a rate of (**201,4%**) and at a weak percentage in the content of the second intermediate grade with a rate of (**35,5%**). And the inclusion of computational thinking skills is at a high percentage in the content of the third intermediate grade with a rate of (**66,0%**). Despite of most results are quantitatively high, they don't reflect qualitatively satisfactory results. The researchers recommended benefit from the indicators in this research.

**المقدمة:**

يعتلي التفكير قمم أوجه النشاط الإنساني، فهو ذلك النشاط الذي يقوم سلوك الإنسان لينهض بنفسه وبمجتمعه على حد سواء. ولأن رأس المال البشري هو ما تعتد به ريادة الدول، كان الاهتمام بتنمية مهارات التفكير من أولى التوجهات التربوية حول العالم. إلا أن الاهتمام بتنمية مهارات التفكير قد تزايد بعد التطورات المعلوماتية وتفاقم تعقيدات الحياة معها، وما صاحبها من تحول إلى ما يعرف "بالعصر الرقمي". ومن هنا برزت مهارات التفكير العليا ضمن قائمة متطلبات النجاح في القرن الحادي والعشرين. وقد كان من ضمنها ما اعتبرها البعض المهارات "المفتاحية للقرن "، ألا وهي مهارات التفكير الحاسوبي. (Nuar & Rozan, ٢٠١٩; Leon et al., ٢٠١٨)

وتتلخص مشكلة هذا البحث في الحاجة إلى الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وقد تم التوصل إلى مشكلة البحث من خلال مجموعة دلالات؛ حيث كشفت نتيجة دراسة (العباسي وقصار، ٢٠١٨) عن عدم امتلاك المتعلمين بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الحاسوبي، ومما يعزز تلك النتيجة هو ما كشفته نتيجة اختبار "التوجهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم" International "Mathematics and Science TIMSS Study" لعام ٢٠١٩، وهو أن نتائج المتعلمين في المملكة العربية السعودية كانت أقل من المتوسط العالمي، حيث أوضح تقرير TIMSS أن نصف المتعلمين في المملكة يفتقرون إلى المهارات الأساسية لمادة الرياضيات (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠)، وإن مما يجدر ذكره هو وجود مهارات أساسية مشتركة بين الرياضيات وبين مهارات التفكير الحاسوبي، وهي مهارة حل المشكلات ومهارات التحليل والتجريد والتفكير المنطقي (إبراهيم، ٢٠١٩)، مما يدل على أن التدني في مادة الرياضيات يمكن أن يشير إلى التدني في مهارات التفكير الحاسوبي لدى المتعلمين بالمملكة العربية السعودية.

وتأسيساً على ما تقدم، تولدت الحاجة إلى إعداد هذا البحث الذي يهدف إلى الكشف عن مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي: **ما مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟**

والذي يتفرع عنه السؤالين الفرعيين التاليين:

١. ما مهارات التفكير الحاسوبي اللازم تضمينها في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

٢. ما مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

**استناداً إلى أسئلة البحث، يمكن تحديد أهداف البحث فيما يلي:**

١. إعداد قائمة بمهارات التفكير الحاسوبي ومؤشراتها المتضمنة في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

٢. معرفة مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

**تكمن أهمية البحث فيما يلي:**

١. إثراء قواعد البيانات العربية في موضوع مهارات التفكير الحاسوبي.

٢. تقديم قائمة بمهارات التفكير الحاسوبي ومؤشراتها.

٣. معرفة مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

٤. مساعدة مخططي ومطوري المناهج على تطوير مناهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة، وذلك عن خلال معرفة كلا من جوانب القوة والضعف في ضوء مؤشرات مهارات التفكير الحاسوبي، والمساعدة على تقويم المناهج من خلال توصيات البحث ومقترحاته.

٥. مساعدة الباحثين على الكشف عن مهارات التفكير الحاسوبي في المناهج المختلفة، وبناء مقياس لمهارات التفكير الحاسوبي واستراتيجيات لتنمية هذه المهارات.

كما تكون مجتمع البحث من محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، والذي اشتمل جميع كتب صفوف المرحلة المتوسطة (الأول، والثاني، والثالث)، والبالغ عددهم (٩) كتب، بواقع ثلاثة كتب لكل صف دراسي، للعام الدراسي (٢٠٢١/٢٠٢٢)، طبعة (٢٠٢١/١٤٤٣).

**الإطار النظري**

أطلقت وينغ Wing مفهوم جديد للتفكير الحاسوبي عبر مقالة لها، حيث وصفته بأنه طريقة تفكير متخصصي الحاسب computer scientists، والذي يعبر عن طريقة لحل المشكلات، وتصميم النظم، وفهم السلوك الإنساني، معتمداً على مفاهيم علم الحاسب، وبالتالي فهو أكثر من مجرد القدرة على برمجة الحاسب، كونه يتطلب مستويات

من التجريد (Wing, ٢٠٠٦). ورغم أهمية مفهوم وينغ الجديد للتفكير الحاسوبي، إلا أنه افتقر إلى الدقة والوضوح (Gonzalez et al., ٢٠١٩; Nardelli, ٢٠١٩)، الأمر الذي أدى إلى ظهور محاولات عدة من التربويين بهدف التوصل إلى توصيف دقيق وواضح للتفكير الحاسوبي (Nardelli, ٢٠١٩).

حيث عرفته جمعية معلمي علوم الحاسب Computer Science Teachers Association (CSTA)، بالتعاون مع الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) International Society for Technology in Education (CSTA & ISTE, ٢٠١٣) إجرائياً بأنه عبارة عن: عملية لحل المشكلات تتضمن -ولا تقتصر على – كلا من: صياغة المشكلات بطريقة تمكن من استخدام الحاسب والأدوات الأخرى للمساعدة في حل تلك المشكلات. والتنظيم المنطقي للبيانات وتحليلها، وتمثيل البيانات عن طريق النماذج والمحاكاة من خلال عملية التجريد، وأتمتة الحلول من خلال مهارة التفكير الخوارزمي. وتحديد وتحليل وتنفيذ الحلول الممكنة بهدف تحقيق أكثر مزيج ذو كفاءة وفعالية من خطوات حل المشكلة ومصادرها، إضافة إلى تعميم خطوات حل المشكلة على مجموعة متنوعة من المشكلات.

وللتفكير الحاسوبي أهمية مميزة جعلته أحد متطلبات القرن الحادي والعشرين، وأساس يسعى المجتمع التربوي إلى اكسابه لجميع المتعلمين (Angeli & Giannakos, ٢٠١٩). وقد تناول الأدب التربوي أهمية التفكير الحاسوبي، حيث ذكر قونزالز وآخرون (Gonzalez et al., ٢٠١٩) بأن للتفكير الحاسوبي قدرة على: تسهيل عملية دمج مهاراته في المواد الدراسية الأخرى. إضافة إلى دوره في تذليل الصعوبات بين المتعلمين وبين تعلم برمجة الحاسب. كما تشير الباحثتان إلى دور التفكير الحاسوبي في تنشيط جانبي الدماغ، وذلك من خلال مهاراته. حيث ذكر عفانة والجيش (٢٠٠٩) أن معالجة كلا من مهارات التفكير التجريدي والشمولي والإبداعي في الجانب الأيمن من الدماغ، في حين تتم معالجة مهارتي التفكير المنطقي والتحليلي في الجانب الأيسر من الدماغ. وتلك مهارات متضمنة في التفكير الحاسوبي.

وتعرف الباحثتان مهارات التفكير الحاسوبي بأنها: مجموعة من مهارات التفكير العليا المتفاوتة في التعقيد، والتـي تشكل مبادئ التفكير الحاسوبي مثل: مهارة التحليل، والتفكير الخوارزمي، والتجريد، وتعمل هذه المهارات بشكل متداخل ومتكامل مع بقية مهارات التفكير الحاسوبي بهدف صياغة حل ذو فعالية للمشكلة، بحيث يمكن تنفيذ ذلك الحل من خلال الإنسان أو الحاسب. وفيما يلي استعراض لأبرز مهارات التفكير الحاسوبي، وهي كما يلي:

**أولا-مهارة التحليل (التقسيم) Decomposition Skill**

تُعرّف مهارة التحليل بأنها: القدرة على تجزئة المهمة سواء كانت مشكلة أو بيانات أو عمليات إلى مهام فرعية صغيرة (Shute et al., ٢٠١٧). وتتألف مهارة التحليل من خطوتين رئيسيتين، ألا وهما: التجزئة، وإعادة التركيب (Sondakh et al., ٢٠١٩). فأما التجزئة فهي عملية تكسير المشكلة الرئيسة إلى مشكلات فرعية أصغر، وأما التركيب فهو عملية تجميع حلول المشكلات الفرعية لتشكل في مجملها حل للمشكلة الرئيسة.

**ثانيا-مهارة التفكير الخوارزمي Algorithmic thinking Skill**

تعرف مهارة التفكير الخوارزمي بأنها: القدرة على صياغة حل المشكلة (Cansu, F. & Cansu, S., ٢٠١٩)، على هيئة سلسلة من الخطوات المرتبة ترتيبا منطقيا، وهي عبارة عن سلسلة من الأوامر، ويطلق على هذه السلسلة مصطلح خوارزمية. وقد اشتق مصطلح "الخوارزمية" من اسم عالم الرياضيات المسلم أبو جعفر محمد بن موسى الخوارزمي (Erickson, ٢٠١٩).

وتعد كتابة الخوارزمية الهدف من التفكير الحاسوبي (Curzon & Mc Owan, ٢٠١٧). ويمكن استخلاص طريقة صياغة الخوارزمية من خلال خطوتين، وهما: تحديد خطوات حل المشكلة بشكل عام، ثم تحديد خطوات حل

**ثالثا: مهارة التجريد Abstraction Skill**

تعرف مهارة التجريد بأنها: القدرة على إخفاء التفاصيل، وذلك من خلال إزالة المعلومات غير الضرورية، والإبقاء على المعلومات الأساسية (Togyer, n.d.). ويمكن استخلاص خطوتين رئيسيتين للتجريد، ألا وهما: الاختـزال، والترميـز – تم اقتـراح هاذين المصطلحين لتسهيل عرض طرق التجريد – وفيما يلي توضيح الخطوتين:

- الاختزال: هي عملية إزالة التفاصيل غير الضرورية (Sondakh et al., ٢٠١٩; Curzon & Mc Owan, ٢٠١٧).
- الترميز: وهي عملية التعبير عن مجموعة من التفاصيل بواسطة رمز واحد يدل على تلك التفاصيل.

**رابعا-مهارة التقويم Evaluation Skill**

تعرف مهارة التقويم بأنها: القدرة على التحقق من أن خطوات الخوارزمية مناسبة للوصول إلى حل المشكلة (Amri et al., ٢٠١٩; Sondakh et al., ٢٠١٩)، وذلك في ضوء مجموعة من المعايير. وبالتالي فيمكن تلخيص خطوات عملية التقويم في ثلاث خطوات رئيسة، ألا

وهي: تحديد المعايير، والتأكد من تحقق المعايير، وتحسين الخوارزمية.

**خامسا-مهارة التعميم Generalization Skill**

تُعرّف مهارة التعميم بأنها: القدرة على ملاحظة الأنماط، وذلك من خلال ملاحظة أن خطوات حل مشكلة ما يمكن إعادة استخدامها في حل مشكلات أخرى (Cansu, F., & Cansu, S., ٢٠١٩). مما يعبر عن اسم المهارة بشكل واضح وهو التعميم، حيث يتم تعميم الحل على عدد من المشكلات.

وحتى يتسنى التعميم يلزم تعديل خطوات الحل لتناسب جميع حلول تلك المشكلات (الرئيسة والجديدة). وتعتمد مهارة التعميم على مهارة التجريد بشكل أساسي (Curzon & McOwan, ٢٠١٧). وقد أوضح سونداخ وآخران (Sondakh et al., ٢٠١٩) أن مهارة التعميم تتألف من ثلاث خطوات، وهي: مطابقة الأنماط، وإعادة الاستخدام، وإعادة الدمج.

**الدراسات السابقة:**

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين وهما: محور دراسات تحليل المحتوى، ومحور دراسات مهارات التفكير الحاسوبي، وذلك على النحو الآتي:

المحور الأول-دراسات تحليل المحتوى

ينال التفكير الحاسوبي ومهاراته اهتمام عالمي متصاعد مما دفع الباحثين إلى تحليل مقررات الحاسب الآلي أو تقويمها في ضوء مهارات التفكير الحاسوبي، وذلك للكشف عن مدى تضمينها للمهارات وتقويم تلك المقررات. حيث هدفت دراسة العتيبي والعقاب (٢٠٢١) إلى تقويم وحدات البرمجة في مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الحاسوبي بالمملكة العربية السعودية، وقد أظهرت النتائج أن متوسط النسبة المئوية لتوافر مهارات التفكير الحاسوبي (٩,٢٨%)، وهي درجة توافر منخفضة جدا، وتوزعت بنسب متفاوتة على ستة مهارات مرتبة تنازلياً كالآتي: توافرت مهارة الأتمتة بنسبة (٣٩,٥%) وبدرجة منخفضة، وتوافرت مهارة التفكير الخوارزمي بنسبة (٨,٩٠%) وبدرجة منخفضة جدا، وتوافرت مهارة التحليل بنسبة (٤,١٧%) وبدرجة منخفضة جدا، وتوافرت مهارة التعميم بنسبة (١,٧٦%) وبدرجة منخفضة جدا، وتوافرت مهارة التقويم بنسبة (٠,٧٦%) وبدرجة منخفضة جدا، وتوافرت مهارة التجريد بنسبة (٠,٧٠%) وبدرجة منخفضة جداً.

كما هدفت دراسة الفائز وآخران (٢٠٢١) إلى التعرف على مستوى اتساق محتوى مناهج المهارات الرقمية للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية مع المعايير الوطنية لبناء مناهج التعليم العام في مجال التقنية الرقمية (المفاهيم والتطبيقات الرقمية، التفكير الحاسوبي والبرمجة، المواطنة الرقمية)، وقد أظهرت النتائج أن مستوى اتساق معايير فرع "التفكير الحاسوبي " مع المحتوى بلغ (١١,٥٦%) والتي تعد نسبة مرتفعة. وفي ذات السياق، هدفت دراسة المشهراوي وصيام (٢٠٢٠) إلى معرفة مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في مقرر البرمجة للصف السابع الأساسي بفلسطين (المتوافق مع الصف الأول المتوسط في نظام التعليم السعودي)، وقد كانت تلك المهارات: التحليل، والتفكير الخوارزمي، والتقويم، والتعميم، والتجريد، والمحاكاة، وقد أظهرت النتائج توافر مهارات التفكير الحاسوبي في مقرر البرمجة للصف السابع الأساسي بنسب مرتفعة.

كما هدفت دراسة أحمد والجادري (٢٠٢٠) إلى تقويم جودة كتب الحاسوب المدرسية للمرحلة المتوسطة في العراق وفق معايير رابطة معلمي الحاسوب وجمعية الحوسبة الآلية الأمريكية والتي اشتملت على خمس معايير أساسية وهي: التفكير الحاسوبي، والعمل التعاوني، وممارسات الحوسبة والبرمجة، وأجهزة الحاسوب وأجهزة الاتصالات، والمجتمع والعالمية والآثار الأخلاقية، وقد أوضحت النتائج أن نسبة مهارات التفكير الحاسوبي والبرمجة قد بلغت ٢٧% وهي نسبة ضعيفة جدا. كما هدفت دراسة العيد (٢٠١٩) إلى تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية (المتوافقة مع الصفوف من الخامس الابتدائي إلى الثالث المتوسط في نظام التعليم السعودي) في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين بفلسطين، وقد كانت مهارة الحوسبة وتقنية المعلومات إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد أوضحت النتائج أن النسبة المئوية لمتوسط توافر مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات – وهي تعبر عن بعض مهارات التفكير الحاسوبي-في كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية تبلغ (٥٤,٧%) وهي نسبة متوسطة.

وأما دراسة العنزي والعقاب (٢٠١٨) فقد هدفت إلى تحليل محتوى مناهج مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول الثانوي للكشف عن مدى توفر المهارات الحاسوبية اللازمة لسوق العمل في المملكة العربية السعودية، وقد أوضحت النتائج أن النسبة المئوية لتوفر مهارة البرمجة تبلغ (٩٨,٩%) وهي نسبة مرتفعة.

**التعقيب على دراسات المحور الأول:**

**هدف الدراسة:** اتفقت جميع الدراسات السابقة على وجود هدف تحليل كتب الحاسب الآلي، وذلك في ضوء مهارات التفكير الحاسوبي. في حين اختلفت أهداف الدراسات السابقة من حيث الاقتصار على التحليل مثل دراسة المشهراوي وصيام (٢٠٢٠)، أو إضافة أهداف أخرى مثل تقويم المنهج كدراسة أحمد والجادري (٢٠٢٠).

**منهج الدراسة:** اتفقت جميع الدراسات السابقة وكذلك هذا البحث على منهج البحث وهو المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى.

**مجتمع الدراسة:** اتفقت غالبية الدراسات السابقة على مجتمع البحث المتمثل في كامل المحتوى، فيما عدا دراسة العتيبي والعقاب (٢٠٢١) التي اقتصرت على وحدات البرمجة كمجتمع لها. وقد اتفق هذا البحث مع غالبية الدراسات السابقة في مجتمع البحث وهو كامل محتوى مقررات الحاسب الآلي.

**عينة الدراسة:** اختلفت الدراسات السابقة في تحديد العينة بين تحليل كامل المحتوى، أو إضافة خطط الدروس في موقع المهارات الرقمية إلى كامل المحتوى، والاقتصار على وحدات البرمجة. وقد اختلف هذا البحث عن جميع الدراسات السابقة في العينة، حيث اقتصرت عينة هذا البحث على الأسئلة التعليمية المتضمنة في كامل المحتوى.

**المرحلة الدراسية للدراسة:** تناولت الدراسات السابقة جميع مقررات مراحل التعليم العام (الابتدائي، والمتوسط، والثانوي)، والتي تنوعت بين تحليل محتوى مرحلة دراسية محددة أو الجمع بين عدد من المراحل الدراسية.

واتفق هذا البحث مع الدراسات السابقة التي اختصت بتناول مقررات المرحلة المتوسطة. وقد يعزى شيوع اختيار المرحلة المتوسطة من قبل عدد من الدراسات وهي دراسة المشهراوي وصيام (٢٠٢٠)، ودراسة أحمد والجادري (٢٠٢٠)، ودراسة العيد (٢٠١٩) إلى خصائص نمو هذه المرحلة التي تتوافق مع مهارات التفكير الحاسوبي.

**- أداة الدراسة:** اتفق هذا البحث مع جميع الدراسات السابقة في أداة البحث وهي بطاقة تحليل المحتوى.

**- اختلاف هذا البحث عن الدراسات السابقة (المحور الأول):**

ويمكن اختصار اختلاف هذا البحث عن جميع الدراسات السابقة في النقاط التالية:

**عينة البحث:** تميزت عينة هذا البحث من وجهين:

- ارتفاع الصدق. تعد عينة هذا البحث المتمثلة في (الأسئلة التعليمية) الأكثر صدقا ومناسبة لفئات البحث مقارنة بعينات الدراسات السابقة، فتضمين الجانب المعرفي في التحليل لا يعكس تكرارات الجانب المهاري التطبيقي (المهارات العقلية) المناسب لفئات التحليل المتمثلة في مهارات التفكير الحاسوبي.
- ارتفاع دقة النتائج. حيث اشتملت عينة هذا البحث على كامل الأسئلة التعليمية في كامل محتوى المقررات، وعدم الاقتصار على وحدات البرمجة.

**عدد المؤشرات:** يُعد عدد المؤشرات في هذا البحث الأكثر عدد ضمن مهارات التفكير الحاسوبي: التحليل، والتفكير الخوارزمي، والتجريد، والتقويم، والتعميم، والتي بلغت (٣٤) مؤشراً. ولا يخفى أن زيادة عدد المؤشرات يعد عامل في زيادة دقة النتائج.

**المحور الثاني: دراسات مهارات التفكير الحاسوبي**

إن الاهتمام العالمي بتنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى جميع المتعلمين، حفز العديد من الباحثين للكشف عن تلك المهارات وما تتضمنها من مؤشرات وذلك من خلال أهداف بحثية متنوعة، حيث هدفت دراسة بالتس وبيديست (Palts & Pedaste, ٢٠٢٠) إلى تطوير نموذج لوصف مهارات التفكير الحاسوبي بإستونيا، وقد أسفرت النتائج عن نموذج مقترح لتطوير مهارات التفكير الحاسوبي يتألف من عشرة مهارات من مهارات التفكير الحاسوبي وهي: صياغة المشكلة، والتجريد، وإعادة صياغة المشكلة، والتحليل، وجمع البيانات وتحليلها، والتصميم الخوارزمي، والموازنة، والتكرار، والأتمتة، والتعميم والتقويم. كما هدفت دراسة سونداخ وآخران (Sondakh et al., ٢٠١٩) إلى تحديد مؤشرات لأداة تقييم التفكير الحاسوبي الشامل للطلاب الجامعيين، وقد كشفت النتائج عن قائمة "بمهارات شاملة" للتفكير الحاسوبي وهي: العمل الجماعي، والقدرة على التواصل، والذكاء الروحي، والتعميم، وحل المشكلات، والتقويم، والتفكير الخوارزمي، والتجريد، والتحليل، وتصحيح الأخطاء.

وأما دراسة آل كباس (٢٠١٦) فقد هدفت إلى الكشف عن دور مقررات الحاسب الآلي في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي بمحافظة ينبع بالمملكة العربية السعودية، وقد أوضحت النتائج أن التفكير الحاسوبي يتضمن مهارات: التفكير الخوارزمي، والتحليل، والتجريد، والتقويم.

**التعقيب على دراسات المحور الثاني**

**هدف الدراسة:** اتفقت جميع الدراسات السابقة في المحور الثاني على تضمين هدف الكشف عن مهارات التفكير الحاسوبي من خلال أهداف رئيسة متنوعة. وقد اتفق هذا البحث مع جميع دراسات المحور الثاني في تضمين هدف الكشف عن مهارات التفكير الحاسوبي. وقد اختلف هذا البحث مع جميع دراسات المحور الثاني في إضافة هدف تحليل المحتوى.

**منهج الدراسة:** اتفقت غالبية الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي فيما عدا دراسة بالتس وبيديست (Palts & Pedaste, ٢٠٢٠) التي اتبعت المنهج الوثائقي وذلك بسبب مناسبة هذا المنهج لطريقة الدراسة التي تناولت البحث داخل الوثائق الحديثة من قواعد البيانات. وقد اتفق هذا

البحث مع غالبية الدراسات على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لتناسبه مع هدف هذا البحث وهو تحليل المحتوى.

**مجتمع الدراسة:** اختلف مجتمع البحث في الدراسات السابقة وفقا لأهدافها بين مجموعة من المختصين، ومجموعة من المقالات. واختلف مجتمع هذا البحث مع جميع الدراسات السابقة متمثل في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

**عينة الدراسة:** تنوعت عينات الدراسات السابقة بين مجموعة ممثلة للمجتمع (جزء من المجتمع) وبين كامل مجتمع البحث. واتفقت عينة هذا البحث مع الدراسات التي استخدمت عينة ممثلة للمجتمع، لكنها اختلفت عنهم في درجة التمثيل والتي تشكل درجة تمثيل عالية جدا، حيث اشتملت العينة على كامل الأسئلة التعليمية المتضمنة في محتوى مجتمع البحث والتي تعبر عن كامل المهارات العقلية في مجتمع البحث، تلك المهارات العقلية التي تم تحليل المحتوى بهدف التوصل لها وهي مهارات التفكير الحاسوبي.

**أداة الدراسة:** تنوعت أدوات البحث للدراسات السابقة بين الاستبانة وبين عملية جمع البيانات من خلال عملية تحديد قائمة معايير التي تم في ضوئها جمع البيانات المطلوبة، وذلك بسبب طبيعة المنهج الوثائقي. واختلف هذا البحث مع جميع الدراسات السابقة في أداة البحث المتمثلة في بطاقة لتحليل المحتوى.

**اختلاف هذا البحث عن الدراسات السابقة (المحور الثاني)**

اختلف هذا البحث مع جميع الدراسات السابقة في الجمع بين هدفين وهما: الكشف عن مهارات التفكير الحاسوبي ومؤشراتها. وتحليل المحتوى.

**أوجه تميز هذا البحث عن جميع الدراسات السابقة (في المحورين):**

يتميز هذا البحث بأنه من أوائل الأبحاث –على حد علم الباحثتان-التي هدفت إلى تحليل المحتوى في ضوء مهارات التفكير الحاسوبي، ومن أوائل الأبحاث العربية التي تناولت موضوع مهارات التفكير الحاسوبي.

**منهج البحث**

تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي (أسلوب تحليل المحتوى)، لمناسبته للغاية من هذا البحث ألا وهي تحليل محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

**نتائج البحث ومناقشتها**

**نتائج السؤال الأول**

ينص السؤال الأول على: " ما مهارات التفكير الحاسوبي اللازم تضمينها في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟"

تم التوصل إلى إجابة السؤال الأول وهي تحديد قائمة مهارات التفكير الحاسوبي الرئيسة ومؤشراتها، والتي تكونت من (٥) مهارات رئيسة، وهي: التحليل، والتفكير الخوارزمي، والتجريد، والتقويم، والتعميم، متضمنة (٣٤) مؤشراً.

**نتائج الأسئلة من الثاني إلى السادس**

تنص هذه الأسئلة على ما يلي:

- السؤال الثاني: "ما مدى تضمين مهارة التحليل في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟"
- السؤال الثالث: "ما مدى تضمين مهارة التفكير الخوارزمي في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟"
- السؤال الرابع: "ما مدى تضمين مهارة التجريد في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟"
- السؤال الخامس: "ما مدى تضمين مهارة التقويم في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟"
- السؤال السادس: "ما مدى تضمين مهارة التعميم في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟"

وفيما يلي استعراض لنتائج التحليل ومناقشتها وذلك على مستويين، وهما:

أولاً-مستوى مهارات التفكير الحاسوبي الرئيسة.

**جدول رقم (١) التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الحاسوبي المتضمنة في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة (على مستوى المرحلة)**

| المهارات الرئيسة | مجموع التكرارات | النسبة المئوية | درجات التوافر |
|---|---|---|---|
| مهارة التحليل | ٣٣٢ | ٧٦,٥% | متوفرة بدرجة عالية |
| مهارة التفكير الخوارزمي | ٦٠ | ١٣,٨% | متوفرة بدرجة منخفضة جداً |
| مهارة التجريد | ٠ | ٠,٠% | منعدمة |
| مهارة التقويم | ٣٩ | ٩,٠% | متوفرة بدرجة منخفضة جداً |
| مهارة التعميم | ٣ | ٠,٧% | متوفرة بدرجة منخفضة جداً |
| **إجمالي مهارات التفكير الحاسوبي** | **٤٣٤** | **١٠٠%** | **متوفرة بدرجة عالية جداً** |

يتضح من الجدول رقم (١) أن درجة توافر مهارات التفكير الحاسوبي في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بلغت (١٠٠%)، وهي درجة توافر عالية جداً. **وعلى الرغم من ارتفاع نتيجة التحليل كميا، إلا أنها لا تعكس نتيجة مرضية كيفيا**، حيث كشفت نتائج التحليل عدد من أوجه الخلل على مستوى المرحلة المتوسطة، وهي: استحواذ مهارة التحليل على غالبية التكرارات بنسبة (٧٦,٥%) مقابل توافر ضعيف جداً لباقي المهارات مع غياب كامل لمهارة التجريد، وغياب ما يقارب من نصف مؤشرات مهارات التفكير الحاسوبي. إضافة إلى ضعف التوازن بين نسب تكرارات مؤشرات المهارات في جميع الصفوف، واستحواذ مؤشر واحد على أكثر التكرارات في كلا من مهارتي التحليل والتفكير الخوارزمي، وظهور معظم مؤشرات مهارة التقويم خلال الأنشطة التعليمية، والتي يتم الإجابة عليها بشكل جماعي (وزارة التعليم، ٢٠٢١)، مما يعني عدم ضمان ممارسة جميع المتعلمين لمهارة التقويم.

**شكل رقم (١) نسب مهارات التفكير الحاسوبي إلى إجمالي التكرارات في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة.**

يتضح من الشكل رقم (١) تضمين محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة على جميع مهارات التفكير الحاسوبي عدا مهارة التجريد. كما يظهر التفاوت بين نسب المهارات، حيث تستحوذ مهارة التحليل على غالبية تكرارات مهارات التفكير الحاسوبي بنسبة (٧٦,٥%)، فيما تستحوذ مهارة التفكير الخوارزمي على نسبة (١٣,٨%)، أما مهارة التقويم فتستحوذ على نسبة (٩,٠%)، فيما تظهر مهارة التعميم بنسبة (٠,٧%)، وهي نسبة منخفضة للغاية. مما يدل على الانخفاض الشديد لجميع المهارات باستثناء مهارة التحليل. وبذلك يتضح الخلل في تضمين غالبية المهارات في محتوى مقررات المرحلة المتوسطة.

ثانيا-مستوى مؤشرات مهارات التفكير الحاسوبي

**أ. مهارة التحليل**

**جدول رقم (٢) التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات مهارة التحليل المتضمنة في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة**

| المهارة الرئيسة | م | المؤشرات | الأول المتوسط | | الثاني المتوسط | | الثالث المتوسط | | إجمالي المرحلة المتوسطة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التكرارات | النسبة | التكرارات | النسبة | التكرارات | النسبة | التكرارات | النسبة |
| مهارة التحليل | ١. | **يتيح المحتوى للمتعلم شرح المشكلة (السؤال) بأسلوب المتعلم الخاص** | ٠ | %٠,٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ |
| | ٢. | **يتيح المحتوى للمتعلم تحديد المدخلات اللازمة لحل المشكلة** | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ |
| | ٣. | **يتيح المحتوى للمتعلم تحديد المخرجات من عملية حل المشكلة** | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ١ | %٢,٠ | ١ | %٠,٣ |
| | ٤. | **يتيح المحتوى للمتعلم تحديد نوعية المدخلات** | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ |
| | ٥. | **يتيح المحتوى للمتعلم تجزئة المشكلة الرئيسة إلى مشكلات فرعية أصغر** | ٠ | %٠ | ٥ | ١١,٤ % | ٠ | %٠ | ٥ | %١,٥ |
| | ٦. | **يتيح المحتوى للمتعلم تجزئة المشكلة الفرعية إلى عناصرها** | ٢٠٠ | %٨٣,٧ | ٣٩ | ٨٨,٦ % | ٣١ | %٦٣,٣ | ٢٧٠ | %٨١,٣ |
| | ٧. | **يتيح المحتوى للمتعلم تحديد العلاقات بين المشكلة الفرعية وعناصرها** | ٢٠ | %٨,٤ | ٠ | %٠ | ١ | %٢,٠ | ٢١ | %٦,٣ |
| | ٨. | **يتيح المحتوى للمتعلم تصنيف عناصر المشكلة** | ١٩ | %٧,٩ | ٠ | %٠ | ١٦ | %٣٢,٧ | ٣٥ | %١٠,٥ |
| | ٩. | المجموع | ٢٣٩ | %١٠٠ | ٤٤ | %١٠٠ | ٤٩ | %١٠٠ | ٣٣٢ | %١٠٠ |

يتضح من الجدول رقم (٢) تضمين كامل محتوى المرحلة المتوسطة خمسة مؤشرات من إجمالي ثمانية. كما تبين استحواذ المؤشر رقم (٦) على غالبية التكرارات في جميع صفوف المرحلة المتوسطة والذي نصه "يتيح المحتوى للمتعلم تجزئة المشكلة الفرعية إلى عناصرها"، إضافة إلى ظهور تفاوت تكرارات مؤشرات مهارة التحليل في جميع الصفوف.

ويتبين من الجدول رقم (٢) غياب عدد من المؤشرات مثل المؤشر رقم (١) عن جميع الصفوف، والذي نصه "يتيح المحتوى للمتعلم شرح المشكلة بأسلوب المتعلم الخاص"، وقد يعود غياب هذا المؤشر إلى اعتباره مهارة بديهية، مما لا يستدعي إلى التثبت من تحققها لدى المتعلم. إلا أن لهذا المؤشر أهمية في تعزيز الاستيعاب لدى المتعلم (إبراهيم، ٢٠١٩)، فعندما يقوم المتعلم بإعادة السؤال بأسلوبه الخاص، فإنه يقوم بتفكيك الكلمات المركبة في السؤال إلى كلماته الموجودة في بنيته المعرفية (الحصان، ٢٠١٧). مما يعزز الربط بين المعلومات خارج وداخل عقل المتعلم وهو ما يرفع من مستوى الاستيعاب لديه الذي يعد عامل أساسي للتوصل إلى الحل.

وقد يعزو الانخفاض لغالبية مؤشرات مهارة التحليل إلى التركيز على مهارة التحليل من خلال محتوى مقررات المرحلة الثانوية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩)، مما يثير التساؤل حول سبب تأجيل الاهتمام بمهارة التحليل على الرغم من أنها أولى مهارات التفكير العليا وفقا لتصنيف بلوم، وجميع مهارات التفكير الحاسوبي تعد مهارات تفكير عليا. فضلا على ورودها ضمن معايير CSTA منذ المستويات المبكرة للتعليم (CSTA K-١٢, ٢٠١٧). كل ذلك يستدعي إعادة النظر إلى مهارة التحليل والعناية بها.

**ب. مهارة التفكير الخوارزمي**

**جدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات مهارة التفكير الخوارزمي المتضمنة في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة**

| المهارة الرئيسة | م | المؤشرات | الأول المتوسط | | الثاني المتوسط | | الثالث المتوسط | | إجمالي المرحلة المتوسطة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التكرارات | النسبة المئوية | التكرارات | النسبة المئوية | التكرارات | النسبة المئوية | التكرارات | النسبة المئوية |
| مهارة التفكير الخوارزمي | ١. | يتيح المحتوى للمتعلم تحديد العمليات الرياضية التي تعالج المدخلات للوصول إلى المخرجات | ٥ | %١٣,٩ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٥ | %٨,٣ |
| | ٢. | يتيح المحتوى للمتعلم استنتاج الخطوة الأولى للخوارزمية في ضوء المدخلات | ٦ | %١٦,٧ | ٠ | %٠ | ١ | %٤,٢ | ٧ | %١١,٧ |
| | ٣. | يتيح المحتوى للمتعلم استنتاج الخطوة التالية لكل خطوة من خطوات الخوارزمية بناءً على الخطوات السابقة لها | ٢٤ | %٦٦,٧ | ٠ | %٠ | ٢٠ | %٨٣,٣ | ٤٤ | %٧٣,٣ |
| | ٤. | يتيح المحتوى للمتعلم تحديد سلسلة خطوات جميع احتمالات الحلول الممكنة لدى المتعلم | ٠ | %٠,٠ | ٠ | %٠ | ١ | %٤,٢ | ١ | %١,٧ |
| | ٥. | يتيح المحتوى للمتعلم تبرير صحة كل خطوة من خطوات الخوارزمية بطريقة منطقية أو علمية صحيحة | ٠ | %٠,٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠,٠ |
| | ٦. | يتيح المحتوى للمتعلم تحديد مواقع جميع التفرعات الممكنة ( if) خلال خطوات الخوارزمية | ٠ | %٠,٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠,٠ |
| | ٧. | يتيح المحتوى للمتعلم إنهاء جميع التفرعات (if) بنهايات في ضوء المخرجات | ٠ | %٠,٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠,٠ |
| | ٨. | يتيح المحتوى للمتعلم دمج الخطوات المتكررة بما لا يخل بصحة الخوارزمية | ١ | %٢,٨ | ٠ | %٠ | ٢ | %٨,٣ | ٣ | %٥,٠ |
| | ٩. | **المجموع** | **٣٦** | **%١٠٠** | **٠** | **%٠** | **٢٤** | **%١٠٠** | **٦٠** | **%١٠٠** |

يتضح من الجدول رقم (٣) تضمين كامل محتوى المرحلة المتوسطة خمسة مؤشرات من إجمالي ثمانية. إضافة إلى استحواذ المؤشر رقم (٣) على غالبية تكرارات الصفين الأول والثالث المتوسط، والذي نصه " يتيح المحتوى للمتعلم استنتاج الخطوة التالية لكل خطوة من خطوات الخوارزمية بناءً على الخطوات السابقة لها ".

ويعود ظهور ما يقارب من نصف المؤشرات خلال الصفين الأول والثالث المتوسط إلى طبيعة وأهداف المقررين اللذان يركزان على تعليم البرمجة. ورغم تواجد حوالي نصف مؤشرات مهارة التفكير الخوارزمي، إلا أن عدد تكرارات المؤشرات لا تظهر اهتمام واضح بالمهارة.

**ت. مهارة التجريد**

**جدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات مهارة التجريد المتضمنة في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة**

| المهارة الرئيسة | م | المؤشرات | الأول المتوسط | | الثاني المتوسط | | الثالث المتوسط | | إجمالي المرحلة المتوسطة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التكرارات | النسبة المئوية | التكرارات | النسبة المئوية | التكرارات | النسبة المئوية | التكرارات | النسبة المئوية |
| مهارة التجريد | ١. | يتيح المحتوى للمتعلم تحديد العناصر المهمة والعناصر غير المهمة للمشكلة | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ |
| | ٢. | يتيح المحتوى للمتعلم إزالة العناصر غير المهمة من المشكلة والإبقاء على العناصر المهمة. | | | | | | | | |
| | ٣. | يتيح المحتوى للمتعلم بناء نموذج خوارزمي لحل المشكلة في ضوء الأجزاء المهمة فقط. | | | | | | | | |

يتضح من الجدول رقم (٤) غياب كامل مؤشرات مهارة التجريد في كامل محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، والتي يبلغ عددها ثلاثة مؤشرات. ومما يجدر الإشارة إليه، أن مهارة التجريد تعد من مهارات التفكير الحاسوبي الرئيسة، وذلك ما اتفقت عليه جميع الدراسات السابقة –على حد علم الباحثتان-فضلاً على أن القدرة على تنمية مهارة التجريد تتناسب وخصائص نمو المرحلة المتوسطة،

كل ذلك يستدعي مزيد من العناية بهذه المهارة. وتقترب نتيجة هذا البحث من نتيجة دراسة (العتيبي والعقاب، ٢٠٢١) التي أظهرت توافر مهارة التجريد بنسبة (٠,٧٠%) والتي سجلت أقل رتبة بين مهارات التفكير الحاسوبي ضمن محتوى مقررات المرحلة الثانوية، مما يشير إلى ضعف الاهتمام بمهارة التجريد.

**ث. مهارة التقويم**

**جدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات مهارة التقويم المتضمنة في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة**

| المهارة الرئيسة | م | المؤشرات | الأول المتوسط | | الثاني المتوسط | | الثالث المتوسط | | إجمالي المرحلة المتوسطة | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التكرارات | النسبة | التكرارات | النسبة | التكرارات | النسبة | التكرارات | النسبة |
| مهارة التقويم | ١. | يتيح المحتوى للمتعلم تحديد قائمة معايير التقويم | ٠ | %٠ | ٢ | %٤٠ | ٢ | %٧,١ | ٤ | ١٠,٣ % |
| | ٢. | يتيح المحتوى للمتعلم تحديد وزن لكل معيار من معايير التقويم بحسب أهميته (زيادة الوزن مع زيادة الأهمية) | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠,٠ |
| | ٣. | يتيح المحتوى للمتعلم تحديد سلبيات وإيجابيات الخوارزمية (الحل) في ضوء قائمة معايير التقويم | ٦ | %١٠٠ | ٢ | %٤٠ | ٤ | %١٤,٣ | ١٢ | ٣٠,٨ % |

| المهارة | م | المؤشرات | الأول المتوسط التكرارات | الأول المتوسط النسبة | الثاني المتوسط التكرارات | الثاني المتوسط النسبة | الثالث المتوسط التكرارات | الثالث المتوسط النسبة | إجمالي المرحلة المتوسطة التكرارات | إجمالي المرحلة المتوسطة النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة التقويم | ٤. | يتيح المحتوى للمتعلم تحديد الخوارزمية (الجواب) الأفضل في ضوء قائمة معايير التقويم | ٠ | %٠,٠ | ١ | %٢٠ | ٠ | %٠ | ١ | %٢,٦ |
| | ٥. | يتيح المحتوى للمتعلم التحقق من أن جميع مسارات الخوارزمية لها بداية ونهاية في ضوء المدخلات والمخرجات | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠,٠ |
| | ٦. | يتيح المحتوى للمتعلم تحديد الأخطاء في كتابة صيغ الأوامر البرمجية. | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ١٢ | %٤٢,٩ | ١٢ | ٣٠,٨ % |
| | ٧. | يتيح المحتوى للمتعلم تصحيح الأخطاء في كتابة صيغ الأوامر البرمجية. | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠,٠ |
| | ٨. | يتيح المحتوى للمتعلم تحديد الأخطاء المنطقية في الخوارزمية | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٨ | %٢٨,٦ | ٨ | ٢٠,٥ % |
| | ٩. | يتيح المحتوى للمتعلم تصحيح الأخطاء المنطقية في الخوارزمية | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٢ | %٧,١ | ٢ | %٥,١ |
| | ١٠. | يتيح المحتوى للمتعلم التحقق من أن الخوارزمية توصل إلى المخرجات المطلوبة في ضوء جميع أنواع المدخلات | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠,٠ |
| | ١١. | يتيح المحتوى للمتعلم تعديل الخوارزمية لتحقيق المخرجات المطلوبة في ضوء جميع أنواع المدخلات | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠,٠ |
| | ١٢. | المجموع | ٦ | %١٠٠ | ٥ | %١٠٠ | ٢٨ | %١٠٠ | ٣٩ | %١٠٠ |

يتضح من الجدول رقم (٥) تضمين كامل محتوى المرحلة المتوسطة ستة مؤشرات من إجمالي أحد عشر. كما تبين استحواذ المؤشر رقم (٣) على أكثر تكرارات مهارة التقويم للصف الأول المتوسط، إضافة إلى ظهور التفاوت بين تكرارات مؤشرات مهارة التقويم في جميع الصفوف.

وإن مما يجدر الإشارة إليه هو تضمين معظم مؤشرات مهارة التقويم من خلال أسئلة الأنشطة التعليمية، اللاتي لا يتم الإجابة عليها بشكل فردي (وزارة التعليم، ٢٠٢١)، مما يتطلب العناية بتضمين هذه المؤشرات من خلال تمارين الوحدة.

**ج. مهارة التعميم**

**جدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات مهارة التعميم المتضمنة في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة**

| المهارة الرئيسة | م | المؤشرات | الأول المتوسط التكرارات | الأول المتوسط النسبة | الثاني المتوسط التكرارات | الثاني المتوسط النسبة | الثالث المتوسط التكرارات | الثالث المتوسط النسبة | إجمالي المرحلة المتوسطة التكرارات | إجمالي المرحلة المتوسطة النسبة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مهارة التعميم | ١. | يتيح المحتوى للمتعلم تحديد الأنماط المتشابهة. | ١ | %١٠٠ | ٠ | %٠ | ٢ | %١٠٠ | ٣ | %١٠٠ |
| | ٢. | يتيح المحتوى للمتعلم وضع قاعدة عامة للأنماط المتشابهة للمشكلات المعروضة. | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ |
| | ٣. | يتيح المحتوى للمتعلم الاستفادة من حلول سابقة وتوظيفها في حل مشكلات جديدة مشابهة. | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ |
| | ٤. | يتيح المحتوى للمتعلم الاستفادة من حلول سابقة والبناء عليها لحل مشكلات جديدة. | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ | ٠ | %٠ |
| | | المجموع | ١ | %٠ | ٠ | %٠ | ٢ | %١٠٠ | ٣ | %١٠٠ |

يتضح من الجدول رقم (٦) تضمين كامل المرحلة المتوسطة مؤشر واحد من إجمالي ستة. ويمكن أن يعود سبب غياب معظم مؤشرات مهارة التعميم، هو تأجيل تدريس هذه المهارة إلى المرحلة الثانوية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠١٩). إلا أن قدرات المتعلمين في المرحلة المتوسطة تتوافق وتنمية هذه المهارة (العتوم وآخرون، ٢٠١٥). مما يجعل الشروع في تدريب المتعلمين على مهارة التعميم من خلال المرحلة المتوسطة استثمارا للوقت بهدف تهيئة المتعلمين للمرحلة الثانوية، وخاصة مع التوجهات الحديثة في المملكة باتباع نظام المسارات الذي يعد مسار الهندسة والحاسب إحداهم (وزارة التعليم، ٢٠٢٢).

**التوصيات:**

**في ضوء نتائج البحث، تم تقديم التوصيات التالية:**

- تضمين مؤشرات مهارات التفكير الحاسوبي الواردة في هذا البحث في مناهج الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
- تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في محتوى مقررات الصفوف العليا، بما يتناسب وخصائص نمو كل مرحلة دراسية، مما يهيئ لتضمين المهارات الأكثر تعقيدا في المرحلة المتوسطة.
- رفع نسب تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات في المملكة العربية السعودية للمرحلة المتوسطة مع مراعاة التوازن بين نسب تكرارات مؤشرات المهارة الواحدة في المحتوى.

**المقترحات:**

وفي ضوء توصيات البحث تم التوصل إلى المقترحات التالية:

- إجراء دراسة تقويمية لمحتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات مهارات التفكير الحاسوبي.
- إجراء دراسة للكشف عن مدى تضمين محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية عن مهارات التفكير الحاسوبي في ضوء مؤشراتها.
- إجراء دراسة لبناء استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات التفكير الحاسوبي في ضوء مؤشراتها.

**الخاتمة:**

يتضح من خلال هذا البحث تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية بدرجة توافر عالية جداً كميا وليس كيفيا. حيث تبين وجود عدد من أوجه الخلل على مستوى المرحلة، مثل: استحواذ مهارة التحليل على غالبية التكرارات بنسبة (٧٦,٥%) مقابل توافر ضعيف جداً لباقي المهارات مع غياب كامل لمهارة التجريد. وغياب ما يقارب من نصف مؤشرات مهارات التفكير الحاسوبي. وقد يعود ذلك إلى اعتماد مخططو المناهج أسلوب المعايير نظرا لغياب قائمة معتمدة لمؤشرات مهارات التفكير الحاسوبي، مما يجعل من عملية توزيع مهارات التفكير الحاسوبي في المحتوى عملية غير دقيقة. الأمر الذي يدعو إلى إعادة النظر بتضمين مهارات التفكير الحاسوبي استنادا على المؤشرات الواردة في هذا البحث، وذلك بهدف تطوير مناهج الحاسب وتقنية المعلومات مما يساهم في تعزيز مهارات التفكير الحاسوبي وهي المهارات المفتاحية للقرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين في المملكة العربية السعودية.

**المراجع:**


آل كباس، عزة. (٢٠١٦). *دور مقرر الحاسب الآلي في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي بمحافظة ينبع* [ورقة مقدمة]. ملتقى تطوير مهارات مشرفي الحاسب الآلي في مجال البرمجة، ينبع، المملكة العربية السعودية.

إبراهيم، هاشم. (٢٠١٩). *طرائق تدريس الرياضيات (١).* جامعة دمشق.

أحمد، إبراهيم، والجادري، عدنان. (٢٠٢٠). تقويم جودة كتب الحاسوب المدرسية للصف الثالث المتوسط في العراق وفق معايير رابطة معلمي الحاسوب وجمعية الحوسبة الآلية الأمريكية. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ٣٥* (٣٩)، ٤-٨٢.

الحصان، أماني (٢٠١٧). *المدخل التأسيسي للمناهج وطرق التدريس*. مكتبة الرشد.

العباسي، دانية، وقصار، جمانة. (٢٠١٨، ديسمبر ٣-٦). *واقع تطبيق فعالية "ساعة برمجة" ودورها في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي والبرمجة لدى المتعلمين في مرحلة التعليم العام من وجهة نظر المعلمين واتجاهاتهم نحوها* [ورقة مقدمة]. المؤتمر الدولي لتقويم التعليم بجامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية. الأبحاث العلمية| College Of Education (ksu.edu.sa)

العتوم، عدنان، وعلاونة، شفيق، والجراح، عبد الناصر، وابو غزال، معاوية. (٢٠١٥). *علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)* (ط.٦). دار المسيرة.

العتيبي، هدى، والعقاب، عبد الله. (٢٠٢١). تقويم وحدات البرمجة بمقررات الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الحاسوبي. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥* (٦)، ٤٩٩-٥٣٢.

عفانة، عزو، والجيش، يوسف. (٢٠٠٩). *التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين*. دار الثقافة.

العنـزي، حصة، والعقاب، عبد الله. (٢٠١٩). تحليل محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الأول ثانوي في ضوء المهارات الحاسوبية اللازمة لسوق العمل. *مجلة الدراسة العلمـي في التربية،* ٢٠ (٢٠)، ٤٥٧-٤٧٧.

العيد، سمية. (٢٠١٩). *تحليل محتوى كتب التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها*[رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية-غزة]. دار المنظومة.

الفائز، عبد العزيز، والجديع، عبد الرحمن، والفائز، سمر. (٢٠٢١). مستوى اتساق مناهج المهارات الرقمية مع المعايير الوطنية السعودية. *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل،* ٢٢ (٢)، ١-٧.

المشهراوي، حسن، وصيام، مهند. (٢٠٢٠). مدى تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في مقرر البرمجة للصف السابع الأساسي بفلسطين. *مجلة جامعة الخليل ــب (العلوم الإنسانية)، ١٥* (١)، ١٨٠-٢٠٩.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩). *الإطار التخصصي لمجال تعلم التقنية الرقمية (الإصدار الأول).* مكتبة الملك فهد الوطنية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). *تقرير تيمز ٢٠١٩ نظرة أولية في تحصيل الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي.*

وزارة التعليم. (٢٠٢١). *المهارات الرقمية الصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول (دليل المعلم).* مكتبة الملك فهد الوطنية.

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). *المسارات الثانوية*. موقع وزارة التعليم. مسترجع بتاريخ مايو ٢٣، ٢٠٢٢، من موقع

وكالة الأنباء السعودية [واس]. (٢٠١٨، أغسطس ١). *انطلاق أضخم هاكاثون في الشرق الأوسط من المملكة.*

Amri, S., Budiyanto, C., & Yuana, R. (2019, July 26-28). *Beyond computational thinking: Investigating CT roles in the 21st century skill efficacy* [Paper presentation]. AIP Conference Proceeding, Surakarta, Indonesia.

Angeli, C., & Giannakos, M. (2019). Computational thinking education: Issues and challenges. *Computers in Human Behavior, 105*.

Cansu, F., & Cansu, S. (2019). An overview of computational thinking. *International Journal of Computer Science Education in Schools, 3*(1), 16-30.

CSTA (2013). Bugs in the System: Computer science teacher certification in the U.S. New York, NY: Computer Science Teachers Association.

Computer Science Teachers Association [CSTA]. (2017). *K- 12 computer science standards.* Retrieved May 24, 2022, from

Curzon, P., & Mcowan, P. (2017). *The power of computational thinking*. World Scientific.

Erickson, J. (2019). *Algorithms*. Jeff Erickson. Retrieved May 24, 2022, from

Gonzalez, M., Leon, J. & Robles, G. (2019). *Combining assessment tools for a comprehensive evaluation of computational thinking interventions. Computational thinking education*. ReacherGate.

Nardelli, Enrico. (2019). Do we really need computational thinking?. *Communications of the ACM, 62*(2), 32-35.

Nuar, A. & Rozan, M. (2019, Dec.). *Benefits of computational thinking in entrepreneurship* [Paper presentation]. 6th International conference on research and innovation in information systems (ICRIIS), Johor Bahru, Malaysia.

Palt, T. & Pedaste, M. (2020). A model for developing computational thinking skills. *Journal of Information in Education, 19*(1), 113-128.

Shute, V., Sun, C., & Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review, 22*, 142-158.

Sondakh, D., Osman, K., & Zainudin, S. (2019). A proposal for holistic assessment of computational thinking for undergraduate: content validity. *European Journal of Educational Research, 9*(1), 33-50.

Togyer, J. (n.d.). Research notebook: Computational thinking what and why? Carnegie Mellon University's School of Computer Science. *The magazine of Carnegie Mellon University's school of computer science*.

Wing, J. (2006). Computational thinking. *Journal of communications of ACM, 49*(3), 33-35.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal For Research and Educational Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

# واقع استثمار أداة المسارات التعليمية في منصة مدرستي لعلاج الفاقد التعليمي

# The Reality of Investing in The Educational Paths Tool on the Madrasati platform to Treat Educational loss

**أ. أريج عبد الله رجاءالله الأحمدي**
إدارة التعليم بمنطقة المدينة المنورة -المملكة العربية السعودية

**Areej Abdullah Rejallah Alahmadi**
General Directorate of Education in Al-Madinah Al-Munawwarah Region- Saudi Arabia

**Email: sp920457@mg.moe.gov.sa**

**الكلمات المفتاحيّة**
المسارات التعليمية، منصة مدرستي، الفاقد التعليمي

**KEY WORDS**
Educational Paths, My School Platform, Educational loss

**مستخلص البحث:**

هدفت الورقة إلى تعرُّف واقع استثمار أداة المسارات التعليمية في منصة مدرستي لعلاج الفاقد التعليمي وتعرُّف المسارات التعليمية بمنصة مدرستي (المفهوم -المزايا)، والفاقد التعليمي وأهميته كقضية تربوية، وتحديد المزايا التي تقدمها المسارات التعليمية بمنصة مدرستي واستخدامها في معالجة الفاقد التعليمي. وكشف الورقة واقع تفعيل المسارات التعليمية بمنصة مدرستي. استعانت الباحثة بأداة المقابلة التي طُبقت على (٤٢) معلمة من معلمات المدينة المنورة وكانت النتائج أن غالبية المعلمات أجمعن أنهن أحيانًا ما يستفدن من أداة المسارات التعليمية، وشكّلت الغالبية نسبة (٤٠,٥%) من المعلمات، كما أجمعت (٤) فقط من المعلمات بنسبة (٩,٥%) أنهن دائمًا ما يستخدمن أداة المسارات كما أن نسبة (٧١,٤%) من المعلمات يستفدن من المسارات التعليمية في منصة مدرستي في "الخطط العلاجية" وفي "الإثراء" بنسبة (٦٦,٧%) من المعلمات، وقد أوصت الورقة بضرورة الاستفادة من أداة المسارات التعليمية في علاج الفاقد التعليمي.

**ABSTRACT**

The paper aimed to identify the reality of investing in the educational paths tool on the Madrasati platform to treat educational loss, define the educational paths on the Madrasati platform (concept - advantages), educational loss and its importance as an educational issue, and identify the advantages offered by the educational paths on the Madrasati platform and use them to address educational loss. The reality of activating educational paths on the Madrasati platform was revealed, and the researcher used the interview tool that was applied to (42) of the teachers in Medina, and the results were that the majority of teachers agreed that they sometimes benefit from the paths tool, and the majority constituted a percentage of (40,5%) of the teachers, as was unanimously agreed upon by (4). Only (9,5%) of female teachers always use the Pathways tool, and (71,4%) of female teachers benefit from the educational paths on the Madrasati platform in “remedial plans” and “enrichment” by (66,7%) of female teachers. The paper recommended The necessity of taking advantage of the available technical infrastructure in treating educational loss.

**المقدمة:**

تحرص الأمم على تطوير أبنائها وتنمية قدراتهم ومواهبهم من خلال العمل على تطوير وتحسين تعليمهم؛ لذلك بذلت الجهود اللازمة لتحقيق الرقي والازدهار لهم، وأولى المسؤولون عن التعليم اهتمامًا كبيرًا بتنمية المعلم وتطويره، إذ يعد ركنًا مهمًّا في العملية التعليمية. في بداية عام٢٠٢٠، اجتاح العالم جائحة فيروس كورونا (كوفيد-١٩)، وتأثرت العديد من جوانب الحياة، بما في ذلك العملية التعليمية. تم تعليق الدراسة في المدارس والجامعات، وتحول التعليم إلى نظام التعليم عن بُعد. في المملكة العربية السعودية، أعلنت وزارة التعليم عن التوجه نحو نظام التعليم عن بُعد لكافة مراحل التعليم العام، من خلال (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي). يعتبر (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) تطوّرًا مهمًّا في بيئة الويب البرمجية، وقد لاقت أهمية كبيرة لدى المعلمين والمتعلمين من مختلف دول العالم. وتكمن أهميتها في تفعيل دورها الإيجابي بين جميع المستخدمين، سواء المعلمين أو المتعلمين. فهي تشجع المستخدمين على المناقشة والتحليل وتبادل الآراء، من خلال مشاركة الصور ومقاطع الفيديو والملفات بكافة أنواعها على المنصة. وأصبحت المنصات التعليمية من المصادر المهمة والمؤثرة في العالم.

يعتبر (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) أحد المنصات التعليمية المهمة، والتي تلعب دورًا رئيسًا في تحسين عملية التعليم. فهي تؤمن بأهمية تبادل المعلومات والأفكار بين المعلمين والطلاب، وتسهّل عملية الاتصال بينهم. بالإضافة إلى ذلك، تمكّن المعلمين من تقييم أعمال الطلاب ومراقبة واجباتهم من خلال المنصة، مما يعزّز متابعتهم لتقدّم الطلاب وتحقيق تفاعلية أفضل في المقررات. أثبتت منصة مدرستي أنها تسهم في تحسين طرق التدريس التقليدية وتجعلها أكثر كفاءة. فبفضل التكنولوجيا المستخدمة في المنصة، تستطيع المدارس والمعلمين تنظيم الدروس وتقديمها بطرق مبتكرة وتفاعلية. وبالتالي، فإن المنصة تعزز التعلم النشط وتمكّن الطلاب من المشاركة الفعّالة في الدروس والمهام. بالاعتماد على منصة مدرستي، يمكن للمدارس والمعلمين تحقيق تغيير جذري في نوعية التعليم المقدم للطلاب. حيث يمكنهم تطوير استراتيجيات تعليمية جديدة وتصميم محتوى تعليمي مبتكر يناسب احتياجات الطلاب. كما يمكن تقديم المقررات بطرق متنوعة ومبتكرة مثل الفيديوهات التعليمية والألعاب التعليمية، مما يساهم في تعزيز تفاعلية وروح المبادرة لدى الطلاب.

باختصار، (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) تعد منصة تعليمية فعّالة تسهم في تحسين عملية التعليم وجعلها أكثر كفاءة وتفاعلية. يعتبر (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) وسيلة مبتكرة لتبادل المعلومات والأفكار بين المعلمين والطلاب وتسهل عملية التقييم ومراقبة الأداء الطلابي. كما تساهم في تغيير طرق التدريس التقليدية وتعزيز التعلم النشط والمبادرة لدى الطلاب. (الخبيري، ٢٠٢١)

ونظراً للأهمية التي يمثلها التعليم، فإن الهدر التربوي يعيق أهداف التعليم التي تستهدف الحكومة تحقيقها (٢٠٢١ UNESCO) كما أنه يعتبر من أهم الظواهر المقلقة في التعليم، فقد وجدت الباحثة ضرورة دراسة الفاقد التعليمي في محاولة للتغلب على تلك المشكل ة٠

يعتبر (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) بيئة تعليمية إلكترونية متكاملة تم تطويرها بواسطة وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. تهدف المنصة إلى توفير مصادر تعليمية غنية وأدوات وبرامج متنوعة لدعم استمرارية العملية التعليمية. تحتوي منصة مدرستي على مجموعة متنوعة من الأدوات التي تسمح للمعلمين بالتواصل والتفاعل بشكل فعال مع الطلاب وأولياء الأمور. على سبيل المثال، تتوفر أداة "تيمز" الافتراضية لعقد اللقاءات الجماعية عبر الإنترنت. فضلاً عن عدد من القنوات التعليمية مثل "عين" الفضائية التي جرى تطويرها وتهيئتها لشرح الدروس المتنوعة وفقا للجداول الدراسية." (العوثباني، ٢٠٢١: ٣١٨)

(نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) هو نظام إدارة تعلم إلكتروني يهدف إلى دعم عملية التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية في المناهج والمقررات. تحتوي المنصة على مجموعة متنوعة من الأدوات التعليمية الإلكترونية التي تساعد الطلاب والطالبات في اكتساب المهارات والقيم والمعارف التي تتناسب مع المتطلبات الرقمية الحالية والمستقبلية. (الخيبري والعمري،٢٠٢١ :٢٨٠)

(نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) يعتبر حلاً شاملاً لتحقيق طموحات عملية التعليم الإلكتروني، حيث توفر الأدوات والمصادر اللازمة لتعزيز التعلم وتفاعل المعلمين والطلاب في بيئة تعليمية رقمية تحافظ على جودة التعليم.

تبيّن للباحثة أن (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) هو نظام إدارة تعليمية إلكترونية طموح يهدف إلى دمج التكنولوجيا في التعليم، بهدف تحقيق أهداف التحول الرقمي وتقديم التعليم للطلاب من خلال نظام إلكتروني موحد.

باختصار، (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) يعد منصة تعليمية فعالة تسهم في تحسين عملية التعليم وجعلها أكثر كفاءة وتفاعلية. يعتبر (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) وسيلة مبتكرة لتبادل المعلومات والأفكار بين المعلمين والطلاب وتسهل عملية التقييم ومراقبة الأداء الطلابي. كما تساهم في تغيير طرق

التدريس التقليدية وتعزيز التعلم النشط والمبادرة لدى الطلاب.

تم تطوير (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) لتلبية احتياجات بيئة التعلم عن بعد. تتضمن المنصة العديد من الأدوات التعليمية الإلكترونية التي تدعم عملية التعليم والتعلم. بالإضافة إلى ذلك، توفر المنصة أكثر من٤٥ ألف مصدر تعليمي متنوع يأخذ في الاعتبار الاختلافات الفردية بين الطلاب. تقدم المنصة أيضًا أدوات التخطيط والتصميم والتقييم التعليمي مثل الاختبارات الإلكترونية وبنوك الأسئلة وغيرها. تعمل المنصة على توفير ساحات النقاش وغرف الدردشة والبريد الإلكتروني وغيرها من الأدوات التي تمكن من التفاعل المتزامن وغير المتزامن. هناك أيضًا غرف للمعلمين تسمح بالحصول على ردود فعل حول الأنشطة والتقييمات الإلكترونية. (العويثاني،٢٠٢١)

تم إنشاء آلية الدخول إلى (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) عبر ربط حساب مايكروسوفت وحساب توكلنا الذي تم إنشاؤه من قِبل الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي. عندما يقوم المتعلم بتسجيل الدخول، يتم إدخال البريد الإلكتروني الخاص به وكلمة المرور التي تم إرسالها له. بعد ذلك، يتم توجيهه إلى صفحة يمكنه من خلالها الوصول إلى الفصول الافتراضية وحل الواجبات والاختبارات وطرح الأسئلة للمعلمين والمعلمات. ويتم الوصول إلى الفصول الافتراضية من خلال نظام Microsoft Teams، الذي يعتبر سريعًا وقادرًا على استيعاب العديد من المستخدمين في نفس الوقت. (الحمود ٢٠٢١)

الفاقد التعليمي هو مصطلح يستخدم في مجال التعليم لوصف جوانب مختلفة من فشل نظام التعليم في تحقيق أهدافه. ( Deribe, et al٢٠١٥). وقد تم تعريفه من قِبل منظمة اليونسكو في عام ١٩٧٢، حيث يشمل عدم قدرة الطلاب على اجتياز امتحانات السنة الدراسية والانتقال إلى الصف التالي في المرحلة التعليمية. يعتبر الفاقد التعليمي أحد أسباب التسرب المدرسي أو الانقطاع عن الدراسة.

تعرّف الباحثة في هذه الدراسة الفاقد التعليمي بأنه المهارات الأساسية التي لم تتمكن الطالبات من إتقانها خلال مراحل التعليم. يبرز هذا من خلال الاختلال في تعلم الطالبات وقدراتهن، ويجب علينا التركيز على تحسين هذه المهارات وتطويرها لتعزيز تجربة التعلم عبر ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي ).

من المتوقع أن يتعلم الطلاب محتوى جديد ويطوروا مهارات جديدة أثناء انتقالهم من صف دراسي إلى آخر. تم تصميم التقييمات التكوينية لقياس مدى تحقيق الطلاب لمعايير مستوى الصف. وتشمل المخاوف المتعلقة بفقدان التعلم مخاوف من عدم تعلم الطلاب المحتوى واكتساب المهارات بنفس المعدل العادي (Pier et al،٢٠٢١). يُعتبر الفاقد التعليمي ظاهرة عالمية تؤدي إلى عجز نظام التعليم عن تحقيق أهدافه و يعود سبب فقدان التعليم في المدارس إلى قضايا ذات صلة بتوفير جودة التعليم. إذا لم يتم معالجة هذه القضايا من قبل جميع أصحاب المصلحة في المجال التعليمي، فإن نسبة معينة من المواطنين قد تفقد فرص التنمية الشخصية. (Kaume-Mwinzi،٢٠١٧)

يشار إلى الفاقد على أنه فشل الطلاب في الحصول على المؤهلات التي التحقوا بها. ويعد هذا التحدي من أهم التحديات التي تواجه كثير من الدول، حيث يعتبر الفشل أو التسرب أحد العوامل الرئيسية التي تسبب الهدر التعليمي. يتكون الهدر التعليمي من ثلاثة مكونات رئيسية، وهي الفشل والرسوب والتسرب. بالإضافة إلى ذلك، هناك أشكال أخرى للهدر التعليمي، مثل حدوث فشل في نظام توفير التعليم الشامل، والفشل في الالتزام بالتعليم وعدم قدرة النظام على تحديد أهداف مناسبة وعدم كفاءة تحقيق هذه الأهداف. (Samule, ٢٠١٧)

إن فعالية التعلم عبر الانترنت تختلف بين الفئات العمرية، فالأطفال أكثر تأثرًا والبيئة المنظمة مطلوبة لحدوث التعلم خاصة وأنهم سريعي التشتت، إضافة إلى أن العوامل المدرسية ذات تأثير على الفاقد التعليمي، وقد أكدت العديد من الدراسات أن جودة إدارة المدرسة وقدرتها على تحفيز الطلاب والقدرة على خلق روح الفريق كلها أمور حيوية ذات اعتبارات مهمة في تحقيق الدور التربوي بفاعلية ٢٠١٧ (Samule,. وفي دراسة أجريت عام (٢٠٠٨) حول التعافي الأكاديمي" للمدارس المتأثرة بإعصار "آيك"، أفادت أن التعافي من الكوارث يؤدي إلى تحصيل أكاديمي طويل الأمد (٢٠١٩ ، Lai, Esnard, Wyczalkowski, Savage, & Shah). كما وجدت دراسة أجريت عام (٢٠١٥) حول حرائق الغابات الاسترالية لعام (٢٠٠٩) أن الكارثة قد تؤدي إلى تأكل التعلم عبر سنوات أكاديمية متعددة، Pfefferbaum, Jacobs, Houston & (Griffin, ٢٠١٥)

وهذا ما قد يضع العالم في تحدي كبير في مواجهة الفاقد التعليمي وكيفية التخطيط للمعالجة في تعليم المهارات الأساسية للتعلم في مراحل تعتبر من أهم مراحل التعليم في كافة النظم التعليمية. وتسعى هذه المراحل إلى تحقيق الأهداف التعليمية بناءً على المعرفة والمهارات الأساسية، بالإضافة إلى بناء شخصية المتعلم وغرس القيم والمبادئ والاتجاهات السليمة ليكون فاعلاً في بناء المجتمع. وعلى هذا الأساس، يستطيع الدول تحقيق الاستثمار في التعليم وتحقيق أهدافها المرجوة.

إن الفاقد التعليمي في حد ذاته يشكل "ظاهرة اجتماعية تحد من التقدم في أي دولة، حيث تصيب بالإهدار الطلابي الكمي من رسوب وتسرب وتأخر، وينعكس ذلك على نمو الدولة تجاه تقدمها الحضاري." (الطابوني،٢٠١٣)

تولت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إطلاق العديد من المبادرات لمواكبة التطورات التكنولوجية وتحقيق رؤية ٢٠٣٠. تهدف هذه المبادرات إلى تحقيق الدعم الرقمي وتغيير الطرق التقليدية للتعليم في الفصول الدراسية إلى نظام تعليمي تكنولوجي. بالرغم من أن التعليم الالكتروني لا يمكن أن يحل محل التعليم في الفصول الدراسية، إلا أنه يعتبر مكملاً فعالاً.

**أهداف ورقة العمل:**

تهدف هذه الورقة إلى تحقيق هدف رئيس وهو تعرُف: "واقع استثمار أداة المسارات التعليمية في منصة مدرستي لعلاج الفاقد التعليمي"

ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت ورقة العمل على المحاور التالية:

١- تعرف المسارات التعليمية في نظام ادارة التعلم الالكتروني منصة مدرستي (المفهوم - المزايا ).

٢- الفاقد التعليمي وأهميته كقضية تربوية.

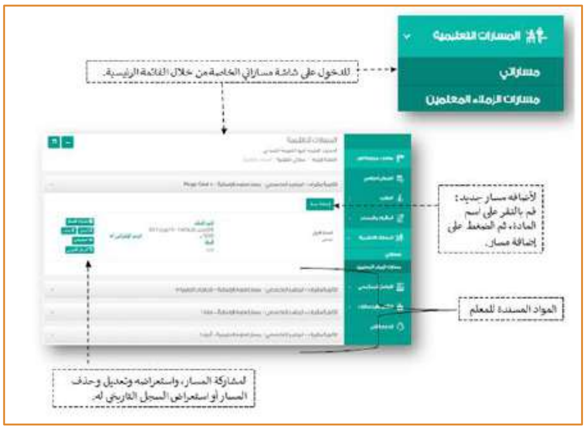
٣- تعرف المزايا التي تقدمها المسارات التعليمية بمنصة مدرستي واستخدامها في معالجة الفاقد التعليمي.

٤- واقع تفعيل المسارات التعليمية في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي ).

**المحور الأول: المسارات التعليمية في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي )**

**أ- مفهوم المسارات التعليمية في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي ):**

المسارات التعليمية، هي أداة في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي ) توجد بها مجموعة من الاختيارات تهدف إلى تصميم ونشر المواد التعليمية والأنشطة الإثرائية والاختبارات التي يضعها المعلم في مادة تعليمية محددة وتمكّن المعلمين من إنشاء مسار تعليمي وفق تصميم تعليمي محدد من حيث (اختيار الأهداف – تحديد المواد العلمية للاطلاع عليها من قِبل الطلاب – وإنشاء تقييم مرتبط بالأهداف) وذلك بهدف تحسين التحصيل الدراسي ودعم التعلم التكيفي للطلاب وفق احتياجاتهم التعليمية المتعددة، وتقليل الفاقد التعليمي للطلاب.




**ب- مزايا استخدام المسارات التعليمية**

١. تخصيص التعلم: تسمح المسارات بتخصيص تجربة التعلم لكل طالب بناءً على احتياجاته ومستواه الفردي، مما يزيد من فرص نجاحهم.

٢. ترتيب هرمي: تساعد المسارات على تنظيم المحتوى التعليمي بشكل هرمي، حيث يمكن للطلاب البدء بالمواد الأساسية ومن ثم التقدم إلى مواد أكثر تعقيدًا.

٣. تتبع وتقييم التقدم: استخدم أدوات تقييمية دورية لتقدير تقدم الطلاب وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين. يمكن أيضًا تعديل المسارات وفقًا للاحتياجات المتغيرة للطلاب.

٤. تشجيع الاستقرار: يمكن أن تساعد المسارات في تعزيز التفرغ للتعلم والالتزام .

٥. تعزيز الاستقلالية: تشجع المسارات الطلاب على تطوير مهارات العمل الذاتي والتنظيم الشخصي.

٦. تنويع الوسائط: توفر المسارات تنوعًا في وسائط التعلم، مثل الفيديوهات والمقالات والتمارين التفاعلية، مما يلبي احتياجات الطلاب المتنوعة.

٧. توفير وقت المعلم: تسمح المسارات بتوفير وقت المعلم من خلال تقديم هياكل تعليمية معدة مسبقًا، مما يتيح لهم التركيز على دعم الطلاب بشكل أفضل.

٨- إمكانية إضافة محتوى إلى المسار التعليمي وتحديد ما يرتبط به من المحتويات التعليمية.

٩- قدرة المعلم على مشاركة المسار، واستعراضه وتعديل وحذف المسار أو استعراض السجل التاريخي.

١٠- تحديد الفئة المستهدفة من المسار و إمكانية تحديد بعض المسارات كمسارات افتراضية.

١٢- توفير المحتويات المشابهة وهي المسارات المشابهة لهذا المسار (الذي أنشأه المعلم ) وتمكّن المعلم من دمج المسارين المتشابهين لتفادي عملية التكرار.

١٣- تمكّن المعلم من إضافة عناصر من إثراءات ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي ) وإثراءات بوابة عين وبنك الأسئلة واختبار أو محتوى نصي من خلال الضغط على إضافة عنصر جديد.

٩- توفّر إمكانية تحديد الهدف من كل عنصر مضاف وتحديد نسبة تطبيق الهدف من كل عنصر بحيث يكون المجموع الكلي ١٠٠%.

١٠- إمكانية ربط المسارات ببعضها البعض.

١١- نشر وعرض المحتوى التعليمي للطلبة وعرضه للتحكيم من قبل المشرفين.

١٢- إمكانية الاطلاع واستعراض مسارات لنفس المواد المسندة الخاصة بالمعلم أو بزملائه المعلمين بعد تحكيمها واعتمادها من المشرف التربوي.

## المحور الثاني: الفاقد التعليمي

### أ- مفهوم الفاقد التعليمي:

ويعرّف الفاقد التعليمي بأنه النتائج التعليمية التي كان مخططًا لها، ولم تتحقق رغم ما تم تخصيصه من موارد كالوقت والجهد البشري، والمال المنفق؛ لتسهيل العملية التعليمية (جبران، ٢٠٢١).

مصطلح الفاقد التعليمي Educational Wastage يشبه التعليم بالصناعة، واستثمار رأس المال في المصنع، ومعالجة المواد الخام إلى منتجات وأن معدلات الرسوب، وترك المدرسة، وهجرة العقول هي من أهم المؤشرات الشائعة لقياس هذا الفقد في النظام التعليمي. (المقبالي ٢٠٢١)

وتعرّف منظمة اليونسكو الفاقد التعليمي بأنه فقدان فرص التعلم، أو ركود التعلم خلال فترة محددة، أو فقدان ما تم تعلمه، أو عدم تحقيق التقدم الأكاديمي المرغوب (UNESCO, ٢٠٢٠)

كما يعرف الفاقد التعليمي بأنه الجهد المبذول، والوقت والمال المنفق على التعليم، دون الوصول إلى نواتج التعلم المرجوة. أي الانخفاض في مستوى كفاءة التعليم، وهذه الكفاءة لها شقآن،هما ( الشقيرات،٢٠٢٠):

أ- الكفاءة الداخلية: وهي نسبة المخرجات إلى المدخلات.

ب- الكفاءة الخارجية: وهي قدرة مخرجات النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع، وذلك نتيجة لعوامل عديدة ربما تكون اجتماعية، أو اقتصادية، أو تربوية، أو تنظيمية.

### ب- أهمية الفاقد التعليمي كقضية تربوية وانعكاسه على المجتمع

يعد الفاقد التعليمي من القضايا التربوية التي ينبغي الوقوف عليها ومعالجتها لما يترتب عليها من آثار، ومن هنا تظهر ضرورة تشخيص الفاقد التعليمي ومعالجته بمنهجيات، واستراتيجيات، وأساليب تعليمية وتربوية متنوعة، لما يترتب عن هذا من آثار سلبية عديدة كالنقص العائد من الاستثمار في رأس المال البشري، وتدني مستوى مخرجات المراحل التعليمية المختلفة، وانخفاض مستوى الوعي التعليمي لدى شريحة من أفراد المجتمع، مما يؤدي للتخلف وارتفاع معدل الجريمة (العسيف، ٢٠٢٣).

ويمكن القول بأن الفاقد التعليمي ينعكس سلبًا على المجتمع بالعديد من الأضرار كالبطالة، وقلة الدخل، وزيادة الأعمال الإجرامية، والعنف والتبعية العامة، وهذه مشكلات منتشرة في كثير من دول العالم ويشبه الفاقد التعليمي بالمرض الذي يصيب التعليم، وأنه أحد أبعاد الأمراض التربوية، وينظر إليه على أنه مشكلة خطيرة في التعليم العام في الدول النامية، ومشكلة في التعليم العالي في الدول الصناعية، ويعتبر الانتحار، والجنوح، والعصاب، وانخفاض القدرة الأكاديمية والقوة البدنية وانخفاض دافع التعلم، وهجرة العقول، كلها أمثلة ملموسة للفاقد التعليمي.

والخلاصة هنا أن الفاقد التعليمي يعني فقدان فرص التعلم، أو ركود التعلم خلال فترة محددة، أو فقدان ما تم تعلمه، أو عدم تحقيق نواتج التعلم المرجوة؛ لذلك يحاول ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي ) من خلال المسارات التعليمية المتعددة التي ينشئها المعلمون، والتي تتوجه أساسًا إلى الطلاب تقديم المواد التعليمية بصورة أكثر جاذبية للطلاب من خلال الاستعانة بالأنشطة التعليمية والفيديو والصور والمواد التعليمية إلى تقليل الفاقد التعليمي وجعل المحتوى المقدّم عبر المسارات ملائمًا لميول واحتياجات الطلاب التعليمية مع مراعاة تحقيق الأهداف التي وضعت لأجلها هذه المسارات.

**ج- جهود المملكة العربية السعودية لعلاج الفاقد التعليمي من خلال التعليم الإلكتروني والمنصات التعليمية:**

وبالرغم من تبني وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية لاستراتيجية واضحة للتعليم الإلكتروني في النظام التعليمي يجمع مكونات العملية التعليمية من خلال توفير منصات تعليمية، ومناهج إلكترونية، ومكتبات رقمية تحتوي على مصادر ومواد إثرائية، وتدريب وتمكين المعلمين على المهارات اللازمة في هذا المجال، وضمان تمكّن وصول الطلاب إليها بكل سهولة ويسر؛ ويعود هذا الفضل إلى وضوح الرؤية المستقبلية لحكومة المملكة العربية السعودية التي ساهمت في رفع جاهزية النظام التعليمي (وزارة التعليم ٢٠٢١).

إلا أن هنالك العديد من التحديات ظهرت، وأبرزها الفاقد التعليمي وهو فقدان فرص التعلم، أو ركود التعلم خلال فترة محددة، أو فقدان ما تم تعلمه، أو عدم تحقيق نواتج التعلم المرجوة. بالإضافة لذلك قد يتولد فاقد تعليمي لدى بعض الطلاب، بسبب النقص في توفر الأدوات اللازمة لدى بعض الأسر كعدم وجود جهاز حاسب مناسب، أو اتصال رديء بشبكة الإنترنت؛ ونتيجة لذلك ربما حدث ضعفًا في العملية التعليمية والمادة العلمية المقدمة للطلاب، كالتقطيع في صوت المعلم نتيجة ضعف شبكة الإنترنت في ذلك اليوم عند أحد طرفي العملية التعليمية، إما المعلم أو الطالب، وهذا أيضًا يتفق مع ما جاء في اجتماع التعليم ٢٠٢٠ الذي نظمته اليونيسكو حول "التعليم بعد جائحة كورونا"، وتضمن البيان الختامي بضرورة إقامة فصول لمعالجة الفاقد التعليمي (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). ويتضح أن هذه المشكلة ليست مقتصرة على التعليم بالمملكة بل هي مشكلة عالمية أيضًا، لذا ينبغي التغلب على هذه التحديات التي تواجه التعليم في المملكة من خلال تقديم حلول تسهم في رفع مستوى مخرجات التعليم التي ستسهم في علاج الفاقد التعليمي، ويتفق هذا مع أهداف المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم المقام بالعاصمة الرياض. (ICEE، ٢٠٢٢)

وقد أشارت دراسة فهدة سعيد (٢٠٢١) إلى ضرورة الاستفادة من البنية التقنية لعلاج مشكلة الفاقد التعليمي، ومواجهة الأزمات، والحالات الطارئة بفكر جديد، وبيسر وسهولة.

**المحور الثالث: المزايا التي تقدمها المسارات التعليمية (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) واستخدامها في معالجة الفاقد التعليمي**

تعتمد فكرة المسارات التعليمية في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي ) على وجود المحتوى التعليمي للمواد التعليمية المتعددة وتصميمه من قِبل المعلم وتدعيمه بالصور والفيديوهات والأنشطة والتمارين التي تعزز العملية التعليمية وتحيقق أهداف المحتوى التعليمي المقرر بالإضافة للأهداف التعليمية الخاصة بالمسار والذي يصممه المعلم، ويخضع هذا المحتوى داخل المسارات التعليمية لعملية التحكيم والتقييم من قِبل المشرفين وذلك قبل إتاحته ونشره للطلاب والتحقق من مدى تحقيق هذا المسار المصمم من قِبل المعلم لأهدافه التي وضع من أجلها، وهذا يشير إلى عملية المراقبة والتقييم المستمر للمسارات التعليمية من قِبل المشرفين مما ينعكس إيجابًا على جودة المسار المعد من قِبل المعلم هذا من ناحية، وعلى تحقيقه لأهدافه التي وضع من أجلها وانعكاسه على مستوى الطلاب من ناحية أخرى.

وتفيد أداة المسارات التعليمية في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي ) المعلمين فيما يلي:

١. الإثراء.
٢. الخطط العلاجية.
٣. علاج الفاقد التعليمي.
٤. التمهيد.
٥. قبل الدرس.
٦. أثناء شرح الدرس.
٧. التقييم القبلي.
٨. التقييم أثناء الدرس.

ولعل من أبرز المزايا التي تقدمها المسارات التعليمية لعلاج الفاقد التعليمي ما يلي:

١- تخصيص التعلم: يمكن تصميم مسارات تعليمية خصيصًا لتلبية احتياجات الطلاب الذين يعانون من الفاقد التعليمي، مما يضمن تقديم المحتوى اللازم لمساعدتهم في تعويض مهارات مفقودة.

٢. تقديم أنشطة تفاعلية: يمكن أن تتضمن المسارات تمارين تفاعلية وأنشطة تعليمية ملائمة لمستوى الطالب، مما يسهم في تعزيز فهمهم ومهاراتهم.

٣. تتبع التقدم: يمكن للمعلمين والمشرفين تتبع تقدم الطلاب على مدار المسارات التعليمية، ومعرفة المجالات التي تحتاج إلى مزيد من الدعم.

٤. السهولة في إعادة الاختبار: يمكن تضمين اختبارات تقييمية دورية في المسارات لقياس تقدم الطلاب وضبط الأهداف التعليمية وفقًا لاحتياجاتهم.

٥. توفير موارد متعددة: يمكن تضمين مواد تعليمية متنوعة في المسارات، مثل الفيديوهات والصور والنصوص المبسطة، لضمان توجيه الطلاب بشكل فعال.

٦. تقاسم الخبرات: تبادل الأفكار والخبرات مع معلمين آخرين ومختصين في مجال الفاقد التعليمي لتحسين الأساليب والممارسات.

٧. تعزيز الثقة: بفضل تقديم تجربة تعلم إيجابية ومكرسة، يمكن للمسارات أن تزيد من ثقة الطلاب في قدرتهم على التعلم والنجاح.

٨. الوصول المرن: يمكن الوصول إلى المسارات التعليمية عبر الإنترنت، مما يتيح للطلاب التعلم في أوقات ملائمة بالنسبة لهم.

بشكل عام، تساهم المسارات التعليمية في تقديم حلاً مرنًا وفعالًا لعلاج الفاقد التعليمي من خلال تخصيص التعلم ومراقبته بشكل دقيق.

جميع ما سبق يعمل على تدعيم العملية التعليمية لكل من المعلم والطالب باستخدام أداة المسارات في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي )، فهي بذلك توفر فرص التعلم للطلاب ، وعدم ركود التعلم خلال فترة محددة، وإمكانية مراجعة والاحتفاظ بما تم تعلمه، وأيضًا تحقيق نواتج التعلم المرجوة. وأيضًا توفير المادة العلمية المقدمة للطلاب في جميع الأوقات وعدم تقيدها بزمن أو مكان محدد، جميعها أسباب ومميزات تعمل على تقليل الفاقد التعليمي من خلال استخدام المسارات التعليمية في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي ).

**المحور الرابع: واقع تفعيل المسارات التعليمية في (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي)**

قامت الباحثة _ لتعرف واقع تفعيل المسارات التعليمية في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي ) _ بإعداد مقابلة مع المعلمات بالمملكة العربية السعودية **وبلغ عددهن (١٤٢) معلمة بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية.**

وقد تضمنت المقابلة ثلاثة أسئلة:

**السؤال الأول:** هل تستخدمين أداة المسارات التعليمية في (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي)؟

وكان مفتاح الاجابة عليه كالتالي: (أبدًا-نادرًا-أحيانًا-غالبًا-دائمًا).

**السؤال الثاني:** تفيدني أداة المسارات التعليمية في (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) في..........

وكانت الإجابة عليه تتضمن (الإثراء -الخطط العلاجية -علاج الفاقد التعليمي-قبل الدرس (الصف المقلوب) -أثناء شرح الدرس)

**إجابة السؤال الأول والذي نص على:** هل تستخدمين أداة المسارات التعليمية في (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي)؟

**جدول (١)**

**استخدام معلمات المدينة المنورة لأداة المسارات التعليمية في (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي)**

| م | الإجابة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١ | أبدًا | ٤٠ | %٢٨,١٧ |
| ٢ | نادرًا | ١٥ | %١٠,٥٦ |
| ٣ | أحيانًا | ٣٥ | %٢٤,٦٥ |
| ٤ | غالبًا | ٣٠ | %٢١,١٣ |
| ٥ | دائمًا | ٢٢ | %١٥,٤٩ |

**الشكل (١)**

**استخدام معلمات المدينة المنورة لأداة المسارات التعليمية في (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي)**

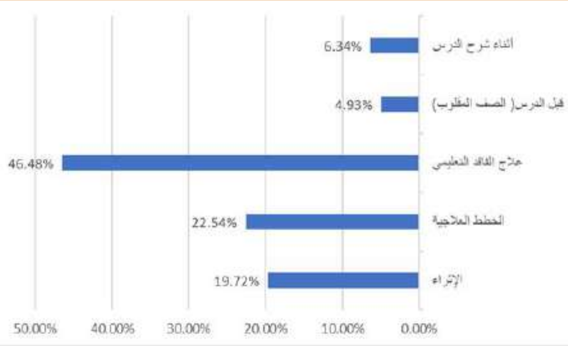
من خلال الجدول (١) يتضح أن الإجابة عن سؤال المعلمات حول استخدامهن لأداة المسارات التعليمية في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي ) جاء كالتالي: اتفقت المعلمات على أنه أحيانًا يستخدمن أداة المسارات التعليمية في منصة مدرستي وبلغ عددهن (٣٥) معلمة بما يشكل نسبة (٢٤,٦٥%) من المعلمات، كما أجمعت (٢٢) معلمات بنسبة (١٥,٤٩%) أنهن دائمًا ما يستخدمن أداة المسارات التعليمية في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي )، **وذلك يرجع إلى أنه** قد تحتاج المعلمات إلى وقت لإعداد دروسهم وموادهم التعليمية بناءً على احتياجات صفوفهم الخاصة، وقد لا يكون لديهم وقت كافي لإعداد مسارات تعليمية مخصصة دائماً ، إضافة إلى عدم الإلمام بشكل كافي بتقنيات انشاء وتقديم المسارات التعليمية حيث اتضح أن هنالك حاجة لتقديم دعم وتدريب إضافي للمعلمات حول توضيح كيفية الاستفادة من المسارات التعليمية في تعزيز التعلم المخصص وزيادة فعالية الأنظمة التعليمية.

**إجابة السؤال الثاني والذي نص على:** تفيدني أداة المسارات التعليمية بمنصة مدرستي في.

**جدول (٢)**

**استفادة المعلمات من أداة المسارات التعليمية في (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي)**

| م | الإجابة | العدد | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| ١ | الإثراء | ٢٨ | ١٩,٧٢% |
| ٢ | الخطط العلاجية | ٣٢ | ٢٢,٥٤% |
| ٣ | علاج الفاقد التعليمي | ٦٦ | ٤٦,٤٨% |
| ٤ | قبل الدرس (الصف المقلوب) | ٧ | ٤,٩٣% |
| ٥ | أثناء شرح الدرس | ٩ | ٦,٣٤% |




**الشكل(٢)**

**استفادة المعلمات من أداة المسارات التعليمية في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي )**

من خلال الجدول (٢) يتضح أن الإجابة عن سؤال المعلمات حول الاستفادة من أداة المسارات التعليمية في (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) جاء كالتالي: أجمعت (٦٦) من المعلمات على أنهن يستفدن من المسارات التعليمية في منصة مدرستي في "علاج الفاقد التعليمي" وجاءت بنسبة (٤٦,٤٨%) ، بينما اتفقت (٢٨) من المعلمات على أنهن يستفدن من المسارات التعليمية في منصة مدرستي في "الإثراء" وجاءت بنسبة (١٩,٧٢%)، وقد أجمعت (٣٢) من المعلمات على أنهن يستفدن من المسارات التعليمية في منصة مدرستي في " الخطط العلاجية " وجاءت بنسبة (٢٢,٥٤%)، **وذلك يرجع إلى أنه** أهم ما يميز المسارات التعليمية هو تخصيص التعلم حيث تسمح المسارات التعليمية بتخصيص تجربة التعلم و تلبية احتياجات الطلاب بشكل فردي حيث يمكن تصميم مسار تعليمي خاص بالطلاب الذين يعانون من فاقد تعليمي لسد الثغرات في معرفتهم ، بينما يمكن توجيه الطلاب المتميزين نحو مسارات تعليمية تثري معرفتهم.

**النتائج:**

أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول (جدول:١)، (الشكل:١) حول استخدام المعلمات لأداة المسارات التعليمية في (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) جاءت كالتالي: أن غالبية المعلمات أجمعن أنهن لا يستفدن من أداة المسارات وشكلت الغالبية بنسبة (٢٨,١٧%) من المعلمات، كما أجمعت (٢٢) فقط من المعلمات بنسبة (١٥,٤٩%) أنهن دائمًا ما يستخدمن أداة المسارات التعليمية في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي )، وذلك يشير إلى ضعف الاستفادة من أداة المسارات في (نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي). كما أشارت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني (جدول:٢)، (الشكل:٢) حول الاستفادة من أداة المسارات التعليمية في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي ) أن نسبة (٤٦,٤٨%) من المعلمات يستفدن من المسارات التعليمية في ( نظام إدارة التعلم الإلكتروني منصة مدرستي) في "معالجة الفاقد التعليمي" وفي "الإثراء" بنسبة (١٩,٢٧%) من المعلمات ، وفي " الخطط العلاجية "بنسبة (٢٢,٥٤%)، مما يشير إلى أن المعلمات تستخدم وتستفيد من المسارات التعليمية بمنصة مدرستي لوضع الخطط العلاجية لكي يستفيد منها الطلاب في رفع مستواهم التحصيلي وبالتالي يقلل من الفاقد التعليمي الذي يعد أحد أهم أسبابه عدم وجود الخطط العلاجية في المواد التعليمية.

**التوصيات:**

من خلال العرض السابق توصي الباحثة بما يلي:

- استثمار أداة المسارات التعليمية في علاج الفاقد التعليمي مما يساهم في تقديم حلاً مرنًا وفعالًا لعلاج الفاقد التعليمي من خلال تخصيص التعلم ومراقبته بشكل دقيق وزيادة فعالية الأنظمة التعليمية.
- توظيف تقنيات التحليلات والذكاء الاصطناعي لفهم أداء الطلاب بشكل أفضل وتوجيه التحسينات في المسارات التعليمية بناءً على بيانات محددة.
- تشجيع البحث والابتكار في مجال استخدام المسارات التعليمية لتحسينها وتطويرها باستمرار.
- توفير تدريب ودعم للمعلمين والمشرفين لفهم كيفية استخدام المسارات بفعالية ودمجها في مناهجهم.
- استغلال الشراكات مع منظمات تعليمية أخرى ومزودي محتوى لتوسيع مكتبة الموارد التعليمية حيث أن استخدام المسارات التعليمية في علاج الفاقد التعليمي يتطلب تقديم مواد تعليمية ذات جودة عالية.
- إجراء دراسات مستقبلية في تجريب أثر استراتيجيات تعليمية حديثة تواكب التطور التقني في علاج الفاقد التعليمي.
- اجراء دراسات مماثلة باستخدام منصات تعليمية إلكترونية مختلفة.
- توجيه القائمين على العملية التعليمية بتدارك تفاقم الفاقد التعليمي.

**المراجع:**

**أولاً: المراجع العربية**


- جبران، وحيد (٢٠٢١). الفاقد التعلمي مشكة خطيرة تواجه التعليم وتحتاج لتدخلات ملائمة وناجعة تعليم جديد.
- جبران، وحيد (٢٠٢١). الفاقد التعلمي: ما هو؟ وكيف نعمل على الحد منه؟ وكالة وطن للأنباء.
- الجمال، محمد عاطف (٢٠١٩). اضطراب الانتباه لذوي صعوبات التعلم مصر : المؤلف.
- الحمود، ماجد بن عبدالرحمن بن عبدالعزيز (٢٠٢١). واقع تدريب المعلمين عن بعد، على استخدام منصة مدرستي الإلكترونية من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط ـ كلية التربية، مج ٣٧ ، ع ١، ٥١ – ٩٧.
- الخريصي، أشواق حسن (٢٠٢٠) التحصيل الأكاديمي وعلاقته ببعض المهارات الاجتماعية لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية مجلة البحث العلمي في التربية، ١ (٢١) ٢٢٢-٢٤٩.
- الخيبري، أفراح سعود عوض و العمري، عائشة بلهيش محمد. (٢٠٢١). متطلبات تفعيل دور الهيئة الإدارية في منصة مدرستي كتاب أبحاث المؤتمر الدولي الثاني لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، مج ١ ، مكة المكرمة إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي ٢٧٦ - ٣٠١ .
- سعيد، فهدة عبد الرحمن. (٢٠٢١) التعليم المدمج الرياض.
- الشقيرات، جميل عبد الرحمن (٢٠٢٠). الفاقد التعليمي. الرأي.
- الشمراني، عليه أحمد يحيى ؛ والعرباني، موسى مجدوع (٢٠٢٠). فاعلية استخدام منصات التعليم عن بعد بوابة المستقبل ـ منظومة التعليم الموحدة في تنمية التحصيل المعرفي وخفض مستوي قلق الاختبار لدي طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بجدة. المجلة العربية للتربية النوعية ، ٤ (١٥)، ٢٨٧-٣١٢.
- صالح، صالح أحمد شاكر (٢٠٢٠). تأثير نمط التحكم مستخدم) ـ (برنامج في التعلم الإلكتروني التكيفي على معدلات تحصيل المفاهيم العلمية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمدارس الرواد الثانوية بمدينة الرياض السعودية تكنولوجيا التعليم، ٣٠(٧) ٢٠٩-٢٥٥.
- العسيف، حسين علي. (٢٠٢٣). أثر التفاعل بين نمطي التعلم المستند على (الفيديو، المشروع) ومهارة التعلم الذاتي عبر المنصات التعليمية في علاج الفاقد التعليمي أثناء أزمة التعليم. مجلة العلوم التربوية والانسانية، (٢٣)، ٤٨-٦٦.
- العوبثاني، فوزية عمر عبدالله (٢٠٢١). التعليم العام السعودي في زمن الكورونا منصة مدرستي المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل ـ العلوم الإنسانية والإدارية جامعة الملك فيصل ، مج ٢٢، ع٢ ، ٣١٦ ـ ٣٢٤.
- المقبالي، سلمى علي. (٢٠٢١). الفاقد التعليمي في التعلم عن بعد. الخليج.
- منصور، سامي عباس (٢٠١٤) استخدام التعليم المستند إلى المشروع وسجل الإنجاز الإلكتروني - E portfolio كأداة بديلة في تقويم تلاميذ المرحلة الابتدائية. مستقبل التربية العربية، ٢١(٨٩)، الصفحات ـ ٢٧١ .٣٣٠ .
- وزارة التعليم. (٢٠٢١) الخدمات والبرامج المجانية. تم الاسترداد من الموقع الرسمي لوزارة التعليم السعودية:

https://www.moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/eservices/Pages/FreeServicesandProgram s.aspx

- وزارة التعليم (٢٢) أكتوبر (٢٠٢٠ ) وزارة التعليم - عام تم الاسترداد من تويتر:

https://twitter.com/moe_gov_sa/status/1319360743515578369?s=20

## ثانياً: المراجع الأجنبية


- Deribe, D. K., Endale. B. D., & Ashebir, B. E. (**2015**). Factors contributing to educational wastage at primary level: The case of Lanfuro Woreda, Southern Ethiopia. Global journal of human-social science: linguistics and Education. **15** (**1**), **9**, **20.**
- ICEE. (**2022**). International Conference and Exhibition for Education **2022**. Conference Program (pp. **1**-**16**). Riyadh, Saudi Arabia: www.icee.sa.
- Kaume-Mwinzi, R K (**2017**). Causes of education wastage and mitigation strategies in public secondary schools in Kitui central sub county in Kitui County, Kenya. International Journal of Academic Research in Education, **3**(**1**), **21**-**32**.
- Lai, B. S., Esnard, A. M.. Wyczalkowski, C., Savage, R., & Shah, H. (**2019**). Trajectories of school recovery after a
- Pier, L., Hough, H., Christian, M., Bookman, N., Wilkenfeld, B. & Miller, R. (**2021**). COVID-**19** and the Educational Equity Crisis: Evidence on Learning Loss from the CORE Data Collaborative. PACE. Policy Analysis for California Education. Retrieved June **10**, **2021**, from https://www.edpolicyinca.org/newsroom/covid-**19**-and-educational- equity-crisis
- Pfefferbaum, B., Jacobs, A. K., Houston, J. B., & Griffin, N. (**2015**). Children's disaster reactions: the influence of family and social factors. Current psychiatry reports, **17**(**7**), **57**.

natural disaster: risk and protective factors. Risk, hazards & crisis in public policy, **10**(**1**), **32**-**51**.

- Samuel, S. (**2017**). Factors that influence educational wastage in public secondary schools in Kathiani sub-county, Machakos county, Kenya (Doctoral dissertation). South Eastern University: Kenya.
- UNESCO. (**2020**). Global Education Monitoring Report **2020**: Inclusion and education: all means all. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- - UNESCO (**2021**). COVID-**19** educational disruption and response Retrieved. https://en.unesco.org/node/**320920**.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal for Research and Educational Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

## الآثار النفسية لسوء معاملة الطفل من منظور التربية الإسلامية

## Psychological effects of child abuse From the perspective of Islamic education

**أ. د. خالد بن صالح محمد باجحزر**
مدير مدرسة أسعد بن زارة الابتدائية - بمكة المكرمة

**Prof. Khalid bin Saleh Muhammad Bajhazar**
Director of Asaad Bin Zara Primary School In Makka

**Email: Ksb1390@hotmail.com**

**الكلمات المفتاحيّة**
الآثار النفسية، سوء معاملة الطفل، من منظور التربية الإسلامية.

**KEY WORDS**
Psychological effects of child abuse, from the perspective of Islamic education

**مستخلص البحث:**

الطفل رغم ما يبدأ به حياة المهد بعد الولادة من ضعف وعجز، فإنه يحمل أيضاً بفطرة من الله تعالى مرونة، وقابلية التنشئة والتربية والتعلم التي تثمر في السنوات القادمة، في تفتح المواهب الكامنة، والقدرات الشخصية والفردية، فتجعل من الطفل راشداً، وامتداداً لحياة الأمة، وحفاظاً على هويتها، وشخصيتها الأصلية .

وكل إنسان سليم التكوين النفسي يحب الطفولة، فهي من نعم الحياة وزينتها، وطلب الأطفال تحقيقا للأبوة المثمرة، دعوة يتقرب بها الإنسان إلى الله تعالى واهب الحياة .

فحب الطفل ميل فطري، ووجود البنين والبنات إشارة إلى نجاح الزواج، وحياة هذا الطفل مصانة في منهج التربية الإسلامية ولو كان جنيناً، فلا يجوز الاعتداء على حياته مهما كان السبب وكانت الأعذار، والحياة يهبها الله تعالى، فلا يحق لأحد ولو كان والد أو والدة أن يسلبها .

وعدم التمييز بين الأولاد ذكوراً وإناثاً من الأمور الأساسية التي عنيت بها التربية الإسلامية، كما نبذت العادات الظالمة المفسدة لحياة الطفولة السليمة، ويتجلى اهتمام التربية الإسلامية بالطفل، من خلال حماية الطفولة برعاية الأم الحامل؛ لأن حياة الطفل متصلة بحياة أمه الحامل، فدمه من دمها، وقلبه يتصل عضويا بقلبها، لذا فغذاء الأم الحامل، وسعادتها، وحياتها النفسية المستقرة عامل أساسي في حياة الجنين ولقد أكدت الدراسات النفسية، والطبية الحديثة: بُعْدَ نظر المنهج التربوي الإسلامي، فكثيراً من الاضطرابات النفسية من عاهات الجنين راجع إلى الحالة النفسية للأم خلال حملها، أو راجع إلى ضعفها، أو قلقها، وحياة الاستقرار أمر واجب إسلامي للأم الحامل .

وهذه الدراسة تسعى إلى إبراز هذه المنهجية في المعالجة التي تتميز بها التربية الإسلامية، عن غيرها من التربيات والفلسفات المختلفة.

**ABSTRACT**

Despite the weakness and inability that the child begins life in the cradle after birth, he also carries, by nature from God Almighty, flexibility and the ability to nurture, educate and learn, which will bear fruit in the coming years, in unlocking latent talents and personal and individual abilities, making the child an adult and an extension of the life of the nation. In order to preserve its identity and original character

Every human being with sound psychological formation loves childhood, as it is one of the blessings and adornments of life, and seeking children in order to achieve fruitful fatherhood is an invitation through which a person draws closer to God Almighty, the Giver of life

Love for a child is an innate inclination, and the presence of boys and girls is an indication of the success of the marriage. The life of this child is protected in the Islamic education curriculum, even if it is a fetus. It is not permissible to attack his life, regardless of the reason or excuses. Life is given by God Almighty. No one, even a father or mother, has the right to Take it away

Non-discrimination between male and female children is one of the fundamental matters that Islamic education has focused on. It has also rejected unjust customs that spoil a healthy childhood life. Islamic education's interest in the child is evident through protecting childhood through the care of the pregnant mother. Because the life of the child is connected to the life of his pregnant mother, as his blood is from her blood, and his heart is organically connected to her heart. Therefore, the pregnant mother's nutrition, happiness, and stable psychological life are an essential factor in the life of the fetus. Modern psychological and medical studies have confirmed: the farsightedness of the Islamic educational approach, as many psychological disorders Some of the fetal disabilities are due to the psychological state of the mother during her pregnancy, or due to her weakness or anxiety, and a stable life is an Islamic duty for the pregnant mother

This study seeks to highlight this methodology in treatment that distinguishes Islamic education from other different educations and philosophies

**المقدمة:**

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله، وعلى آله وصحابته ومن والاه، والتابعين ومن تبعهم إلى يوم نلقاه.

وبعد: -

فالطفل الإنساني رغم ما يبدأ به حياة المهد بعد الولادة من ضعف وعجز، فإنه يحمل أيضاً بفطرة من الله تعالى مرونة وقابلية التنشئة والتربية والتعلم التي تثمر في السنوات القادمة، في تفتح المواهب الكامنة، والقدرات الشخصية والفردية، فتجعل من الطفل راشداً، وامتداداً لحياة الأمة، وحفاظاً على هويتها، وشخصيتها الأصلية.

وكل إنسان سليم التكوين النفسي يحب الطفولة، فهي من نعم الحياة وزينتها (المال والبنون زينة الحياة الدنيا) (١) وطلب الأطفال تحقيقا للأبوة المثمرة، دعوة يتقرب بها الإنسان إلى الله تعالى واهب الحياة (هنالك دعا زكريا ربه قال رب هب لي من لدنك ذرية طيبة، إنك سميع الدعاء) (٢)، (ربنا هب لنا من أزواجنا وذريتنا قرة أعين وجعلنا للمتقين إماماً) (٣).

فحب الطفل ميل فطري، ووجود البنين والبنات إشارة إلى نجاح الزواج، وحياة هذا الطفل مصانة في منهج التربية الإسلامية ولو كان جنيناً، فلا يجوز الاعتداء على حياته مهما كان السبب وكانت الأعذار، والحياة يهبها الله تعالى، فلا يحق لأحد ولو كان والد أو والدة أن يسلبها (٤)، {لا تقتلوا أولادكم خشية إملاق، نحن نرزقهم وإياكم، إنا قتلهم كان خطئا كبيرا} (٥)

وعدم التمييز بين الأولاد ذكوراً وإناثاً من الأمور الأساسية التي عنيت بها التربية الإسلامية، كما نبذت العادات الظالمة المفسدة لحياة الطفولة السليمة (٦)قال تعالى{وإذا بشر أحدهم بالأنثى ظل وجهه مسوداً وهو كظيم} (٧)، ويتجلى اهتمام التربية الإسلامية بالطفل، من خلال حماية الطفولة برعاية الأم الحامل؛ لأن حياة الطفل متصلة بحياة أمه الحامل، فدمه من دمها، وقلبه يتصل عضويا بقلبها، لذا فغذاء الأم الحامل، وسعادتها، وحياتها النفسية المستقرة عامل أساسي في حياة الجنين ولقد أكدت الدراسات النفسية، والطبية الحديثة: بُعْدَ نظر المنهج التربوي الإسلامي، فكثيراً من الاضطرابات النفسية من عاهات الجنين راجع إلى الحالة النفسية للأم خلال حملها، أو راجع إلى ضعفها، أوقلقها، أوفقر عناصرها الغذائية، فتوفر حياة الأمن النفسي، والغذائي، وحياة الاستقرار أمر واجب إسلامي للأم الحامل،(٨)، ولكن قد يحدث من بعض الأسر، مخالفات لهذا المنهج، مما يسبب تصدعات شديدة في حياة الطفل وعلى الجانب النفسي بشكل خاص، وذلك مثل سوء معاملة هذا الطفل، من الناحية النوعية، أي الذكورة أو الأنوثة، ومعاملة الأنثى معاملة قاسية وشديدة، خالية من العطف والرحمة، ومن العدل والمساواة، ومن الاحتفاء بالأولاد بشكل عام، وللتربية الإسلامية منهجية سليمة، وأساليب عظيمة، وطرائق مختلفة لإعادة بناء حياة هذا الطفل بناءًا سليماً، يزيل كل الآثار النفسية السلبية التي أفرزتها المعاملة السيئة، أو يحجمها ويقلل أو يخفف من أثرها.

وهذه الدراسة ما هي إلا محاولة متواضعة يسعى فيها الباحث إلى إبراز هذه المنهجية في المعالجة التي تتميز بها التربية الإسلامية، عن غيرها من التربيات والفلسفات المختلفة راجيا من الله سبحانه وتعالى العون والتوفيق، فهو ولي ذلك والقادر عليه.

**أسئلة الدراسة.**

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س١: كيف تعالج التربية الإسلامية الآثار السلبية على نفسية الطفل، لسوء معاملته؟

س٢: ما الحاجات النفسية للطفل من منظور التربية الإسلامية؟

س٣: ما أبرز مظاهر الانحراف في التعامل مع الطفل من منظور التربية الإسلامية؟

س٤: ما أبرز الآثار النفسية السلبية على الطفل لسوء معاملته؟

س٥: ما أساليب معالجة الانحرافات في التعامل مع الطفل من منظور التربية الإسلامية؟

**أهداف الدراسة.**

من الأهداف الأساسية التي تسعى هذه الدراسة إلى تحقيقها ما يلي: -

١. إبراز الآثار النفسية السلبية على الطفل الناجمة عن سوء معاملة الأسرة له.
٢. إبراز الحاجات النفسية للطفل من منظور التربية الإسلامية.
٣. التعرف على أبرز مظاهر الانحرافات في التعامل مع الطفل من منظور التربية الإسلامية.
٤. التعرف على الخطوات والأساليب التي اتخذتها التربية الإسلامية، في معالجة الانحرافات في التعامل مع الطفل،

[1]. سورة : الكهف، آية(٤)
[2]. سورة : آل عمران، آية(٣٨)
[3]. سورة : الفرقان، آية(٧٤)
[4]. انظر : عبد الحميد الهاشمي ... الرسول العربي المربي ، ط ١٤٠١ هـ ، دار الثقافة للجميع ، دمشق ، ص ١١١.
[5]. سورة: الإسراء، آية(٣١)
[6]. أنظر: عبد الغني عبود: الأسرة المسلمة والأسرة المعاصرة، ط ١٩٧٩م، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ١١٥.
[7]. سورة: النحل، آية(٥٨)
[8]. أنظر: عبد الحميد الهاشمي: المرجع نفسه، ص ١١١-١١٧.

وتخليصه من الآثار النفسية السالبة الناتجة عن هذه الانحرافات.

**أهمية الدراسة.**

١. تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال ما يأتي:

٢. تتناول هذه الدراسة قضية مهمة في حياة الفرد والمجتمع، وهي واقع الأسرة المسلمة الذي تظهر فيه بعض التجاوزات لمنهج التربية الإسلامية، في التعامل مع أفرادها.

٣. تهتم هذه الدراسة بكشف أوجه، أو جوانب القصور في مجال الرعاية الأسرية للطفل، ذكرا كان أم أنثى، وأثرها على نفسية الطفل.

٤. الإسهام في إبراز أهم الآثار النفسية السلبية على الطفل الناجمة عن سوء معاملة الأسرة للطفل، وحرمانه من العطف والحنان والترويح النفسي.

٥. تسهم هذه الدراسة في إيضاح كيفية معالجة التربية الإسلامية، لكل الآثار النفسية على الطفل، التي نتجت عن الانحرافات في التعامل معه.

٦. إيضاح الحاجات النفسية الأساسية للطفل التي تلزم التربية الإسلامية الأسرة بتلبيتها.

**حدود الدراسة.**

لسوء معاملة الأسرة لطفلها، أثار سلبية كثيرة، في الجانب الاجتماعي، والتربوي والثقافي، والنفسي، ولذا فإن هذه الدراسة ستركز على الآثار النفسية، وعلى معالجة التربية الإسلامية لها، بطرق ووسائل متعددة.

**منهج الدارسة.**

سوف يقوم الباحث باستخدام المنهج التاريخي الذي يعرض لقضايا وأحداث أصبحت في ذمة التاريخ، وذلك من خلال عرض بعض الأمثلة للأسرة المسلمة، وعنايتها برعاية أطفالها والاهتمام بتلبية حاجاتهم الأساسية، من أجل الاستفادة من هذه الأمثلة في معالجة القصور الذي أصاب بعض الأسر المسلمة في الوقت الحاضر.

كما يقوم الباحث باستخدام المنهج الاستنباطي، من خلال عرض الآيات القرآنية، والأحاديث النبوية، وأقوال بعض المربين المسلمين، ثم الاستنباط منها الكيفية الناجحة لمعالجة الآثار النفسية على الطفل لسوء معاملته، والقسوة عليه، وحرمانه من حاجاته الأساسية.

**الحاجات النفسية للطفل من منظور التربية الإسلامية:**

حاجات الطفولة هي المتطلبات، والظروف التي ينبغي توفيرها للطفل؛ كي يكتمل توازنه، ونضجه النفسي، ولتنمو شخصيته، وتتكامل (٩) والحاجة عند أهل اللغة: المأربة، والطلب وإتمام المصلحة (١٠).

والحاجة عند علماء النفس ((هي حالة لدى الكائن الحي، تنشأ عن انحراف، أو حيد العوامل البيئية، عن الشروط البيولوجية (الحيوية)المثلى، اللازمة لحفظ بقائه)) (١١)، وتلبية الحاجة لدى الكائن الحي تؤدي إلى تحقيق التوازن بين الكائن الحي والبيئة التي يعيشها.

وقد قامت التربية بتقديم منهج فائق في مجال رعاية الحاجات النفسية للطفل، باعتدال واتزان، وتكامل، فاقت به كل تربية أخرى ولعل أبرز وأهم الحاجات النفسية للطفل هي:

١ـ الحاجة إلى المحبة.

المحبة: الميل إلى ما يوافق المحب، وإرادة ما يعتقده خيرا (١٢) أوهي: الشعور بالميل إلى الآخرين، والأنس بهم على أساس من التعاطف، والمودة المتبادلة، وصلة القربى، أو الانتظام في سلك نظام اجتماعي واحد (١٣).

والطفل في التربية الإسلامية بحاجة إلى أن يكون محبوبا الوالدين، والآخرين، بغض النظر عن كونه ذكراً، أم أنثى، ولذلك توجب التربية الإسلامية: أن تكون استجابة الوالدين نحو الطفل أيا كان جنسه، استجابة طبية، فلا تقبل من الأب، أو الأم أن تتجه استجاباته الانفعالية المفعمة بالحب نحو الذكور دون الإناث، ولقد كانت عائشة رضي الله عنها إذا ولدفيهم مولود لا تسأل غلاما ولا جارية، تقول: هل خلق سوياً؟ فان قيل: نعم، قالت: الحمد لله رب العالمين (١٤).

٢ـ المعانقة والتقبيل.

٣ـ العطف عليه والدعاء له.

٤ـ الرحمة.

٥ـ تلبية حاجته إلى الأمن.

وهي الحاجة إلى إزالة مخاوف الطفل، وإلى الشعور بالثقة بمن حوله، ثم يكتسب الثقة بنفسه على مر الزمن شيئا فشيئا (١٥) ويرضي هذه الحاجة: إشباع الحاجات العضوية المختلفة للطفل، وأن يكون موضع عطف ومودة، وعناية من والديه وذويه، ومما يهدد هذه الحاجة ويحبطها: الإكثار من تهديد الطفل ونقده وعقابه، أو إهماله ونبذه، أو التذبذب في معاملته (١٦).

---

٩ ـ عبد الرحمن نحلاوي: التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة ،ط١٤٠٨هـ ،المكتب الإسلامي،بيروت ص١٣٧

١٠ ـ جما ل الدين، محمد بن مكرم بن منظور :لسان العرب،ط د.ت،دار صادر، بيروت ، جـ٢ ص٢٤٢ـ ص٢٤٦

١١ ـأحمد زكي صالح:علم النفس التربوي ،ط ١٩٧٩م، مكتبة النهضة المصرية ،القاهرة ،ص٤٢٣

١٢ ـ أحمد بن علي بن حجر العسقلاني: فتح الباري، يشرح صحيح البخاري، ط١٣٧٩ هـ، دار المعرفة، بيروت جـ١ ص٥٧

١٣ ـ عبد الرحمن نحلاوي: التربية الإسلامية والمشكلات المعا صرة، ص١٣٩

١٤ ـ السيوطي: الجامع الصغير، جـ١ ص١١٣

١٥ ـأحمد عزت راجح: أصول علم النفس، ص٥١٨

١٦ ـالمرجع السابق، ص٥١٩

٦ـ الحاجة إلى التقدير الاجتماعي.

وهي الحاجة إلى شعور الطفل انه موضع قبول وتقدير، واعتبار من الآخرين، فلا يكون موضع استهجان، أو نبذ أو كراهية، ومما يهدد هذه الحاجة النفسية ويحبطها فشل الطفل لتكليفه القيام بإعمال فوق مقدوره، أو تثبيط همته، والإسراف في لومه.

٧ـ الحاجة إلى توكيد الذات.

تبدو هده الحاجة في ميل الطفل إلى التعبير عن نفسه، والإفصاح عن شخصيته في كلامه، وأعماله، وألعابه، ورسومه ومما يحبط هده الحاجة الإسراف في تقييده ومنعه، والسخرية من أسئلته وأفكاره، أو إشعاره بأنه عديم القيمة والأهمية(١٧).

كما تتمثل بالشعور والرضا عن النفس والظهور أمام المجتمع بالمظهر الذي يؤدي إلى كسب إعجابه، والتالف معه، على أساس من العمل المجدي وتحقيق المصلحة العامة (١٨).

٨ ـ الحاجة إلى الانتماء.

وهو ارتباط الطفل بمجتمعه على أساس شعوره بالصلة التي تصله بفرد يحميه كالأب، أو بمؤسسة أو هيئة اجتماعية، يعتز بها كالأسرة، أو الأمة (١٩).

٩ـ الحاجة إلى الحرية والاستقلال.

تبدو هده الحاجة في ميل الطفل إلى القيام ببعض الأعمال دون معاونة من والديه، كأن يعقد رباط حدائه بنفسه، وان يختار ملابسه وألعابه بنفسه (٢٠).

١٠ـ الحاجة إلى اللعب.

اللعب لون من النشاط الترفيهي، يخرج اللاعب فيه من بعض تبعات الأنظمة الصارمة، ويعفى نفسه من الأهداف الضاغطة التي تصاحب النشاط الجدي عادة، فاللعب نشاط قد تحرر مؤقتا من ملاحظة الغاية والتقييد بالأنظمة (٢١).

**أبرز مظاهر الانحراف في التعامل مع الطفل:**

هناك مجموعة كبيرة من مظاهر الانحراف لدى بعض الأسر، من الآباء، والأمهات، وبعض الأخوة، ولعل أبرز وأهم هذه المظاهر نذكر منها ما يلي:

١. القسوة.

القسوة في القلب: الصلابة في كل شيء، والغلظة، وذهاب اللين والرحمة والخشوع من القلب (٢٢) ويؤكد علماء النفس: أن القسوة في معاملة الطفل، والصرامة في تربيته تودي إلى إفراز ضمير صارم أرعن، يحاسب الطفل على الكبيرة والصغيرة، كما أنهما تولد الكراهية لسلطة الأبوية، وكل ما يشبهها، أو يمثلها (٢٣) وتؤدي أيضا إلى إصابته بكثير من الأمراض النفسية المؤلمة.

٢. الإعراض عنه ونبذه.

من أبرز مظاهر انحراف الوالدين في التعامل مع الطفل: الإعراض عنه، وعدم الإقبال عليه، والاستماع إلى ما يقوله، أو إلى شكواه، والإعراض عن الشيء: الصد عنه، ونبذه: رميه وإبعاده، وإهماله (٢٤)، ومن الأمهات والآباء من يعرضون عن أطفالهم وينبذونهم نبذاً صريحاً، أو مضمراً، بالقول أو بالفعل، ويبدو النبذ في: كراهية الطفل، أو التنكر له، أو إهماله، أو في الإسراف في تهديده، وعقابه، أو السخرية منه، أو إيثار إخوانه وأخواته عليه، أو طرده من البيت (٢٥).

٣. عدم مراعاة مشاعره.

من الأمور المسلم بها عند علماء النفس: أن عدم العناية بالطفل، وعدم مراعاة مشاعره، مظهر من مظاهر الانحراف في التعامل مع الطفل، له عواقب وخيمة وأثاراً نفسية خطيرة، لا يتحملها الطفل لصغر سنه، وقلة خبرته في الحياة، ومن هذه العواقب والآثار: عدم تمتعه بحياة نفسية سليمة، فالحياة النفسية السليمة هي (حالة دائمة نسبيا، يكون فيها الفرد متوافقا نفسيا، ويشعر بالسعادة مع نفسه ومع الآخرين) (٢٦).

٤. عدم العدل.

لعل من أبرز مظاهر انحراف الوالدين في التعامل مع الطفل: فقدان العدل بينه وبين إخوته، وتميز أحدهم بالهدايا، وحسن الإقبال والاستقبال دونهم، وهذا المظهر سيولد الكثير من الأمراض النفسية لدى بقيتهم، فيؤدي إلى الطفل المحروم عوامل القلق، والغيرة، والحسد، والتباغض بين الأخوة والأخوات، فوحدة السياسة التربوية للوالدين في معاملة الأطفال، وعدلهما بين البنين والبنات، من أكبر عوامل نجاح التنشئة التربوية، وعوامل الطمأنينة النفسية، (٢٧).

٥. الحرمان من الترويح والتسلية الممكنة.

يرى علماء النفس النمو: أن اللعب يكاد يكون مهنة الطفل، وإحدى الوسائل المهمة التي يعبر بها الطفل عن نفسه، ويفهم عن طريقها العالم من حوله، وهو: نشاط ضروري في كل الأعمار، يلزم الأسرة تيسيره، حسب الإمكان؛ ذلك أن اللعب

---

١٧ ـ أحمد عزت راجح: المرجع نفسه ،ص٥١٩

١٨ ـ عبد الرحمن نحلاوي: التربية الإسلامية ،ص١٣٧ـ١٣٨

١٩ ـ المرجع السابق: عبدالرحمن نحلاوي،ص١٤٢

٢٠ ـ أحمد عزت راجح :أصول علم النفس ،ص٥١٩

٢١ ـ عبد الرحمن نحلاوي :التربية الإسلامية ،ص١٤٣

٢٢ ـ ابن منظور :لسان العرب ،جـ١٥ ص١٨٠ ـ١٨٢

٢٣ ـ أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، ص٥٢٠

٢٤ ـ ابن منظور: المرجع نفسه، جـ٧ ص١٨٢وجـ٧ ص٥١١ـ٥١٣

٢٥ ـ أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، ص٥٢٧

٢٦ ـ حامد زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، ص٢١

٢٧ ـ عبد الحميد الهاشمي: الرسول العربي المربي، ص١٢٣ ـ١٢٤

إلى جانب أنه مهنه للطفل، فهو وسيلة ترويح وتسلية، وحاجة نفسية اجتماعية، لابد أن تشبع، واللعب مخرج وعلاج لمواقف الإحباط في الحياة اليومية (٢٨) فالطفل الذي يفتقد العطف، والاهتمام بوسائل تسليته داخل أسرته، يعوض ذلك عن طريق اللعب مع رفاق يحبونه، ويهتمون به خارج المنزل (٢٩).

٦. التراخي والتدليل.

لا يدرك بعض الآباء والأمهات الآثار النفسية السلبية في التعامل مع الطفل: بالتراخي والتدليل، فهو: عند علماء النفس ليس بأقل ضرراً من التشدد والقسوة في معاملته، وللتراخي صور عدة، منها: عدم تدريب الطفل على الامتثال لأية قيمة، أو نظام، أو تحمل أية مسئولية في حياته بالمنزل، وفي ألعابه، وفي معاملاته للناس، وحتى في استذكار دروسه، لقد وجد أن الطفل الذي ينشأ على تراخ، وتهاون، معرض لاضطرابات الشخصية، والسلوك، كالطفل الذي يعامل بقسوة؛ ذلك أن الأب أو الأم المتراخي، أو الضعيف نموذج سيء يحتذيه الطفل، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فهو لا يتيح للطفل أن يظهر عداءه نحوه، لا خوفاً من عقابه، بل لما يعتري الطفل من شعور بالخجل، أو الندم أن اظهر عداءه لمثل هذا الأب الرحيم(٣٠).

وليس هذا فحسب، بل كلما ترفق به الأب زاد شعوره بالذنب من اتجاهه العدواني نحو أبيه، ثم ينتهي به الأمر إلى كبت هذا العدوان ليقاسي فيما بعد عواقب هذا الكبت (٣١) والتدليل يؤدي إلى الشعور بالنقص، والخيبة حين يصطدم الطفل بالعالم الخارجي، أو يذهب إلى المدرسة، أو حين يولد له أخ جديد (٣٢).

٧. الاختلاف والخصام بين الوالدين.

من مظاهر الانحراف في تعامل الوالدين مع الطفل: الخصام والشجار والنزاع بينهما أمامه، فهو يفقد الطفل شعوره بالأمن خوفا على مصيره، أو خشية أن يتحول عدوان أحدهما عليه، أو لظنه أنه سبب الشجار، أو لان كل خصام لابد أن ينتهي بغالب ومغلوب، كما يؤدي الشجار إلى الإسراف في تدليل الطفل، والحيرة بين الولاء لأبيه أو لأمه، والشجار والنزاع بين الوالدين: يضعف ثقة الطفل بوالديه، ومن ثم بالناس جميعا (٣٣).

٨. التحول في المعاملة.

لعل مظهر التقلب والتحول في معاملة الطفل بين اللين والشدة، أو القبول والرفض، من اشد مظاهر انحراف التعامل الأسري مع الطفل، خطراً على خلقه ونفسيته، فيثاب مثلا على العمل مرة، ويعاقب عليه هو نفسه مرة أخرى، يعاقب على الكذب، أو على الاعتداء على الغير حينا، ولا يعاقب حينا آخر، يجاب إلى مطالبه المشروعة مرة، ويحرم منها مرة أخرى دون سبب معقول (٣٤).

٩. التسرع وعدم الصبر في التعامل مع الطفل.

من مظاهر الانحراف في التعامل بشكل عام، ومع الطفل بشكل خاص: التسرع في المعاقبة، وعدم التحلي بالصبر في معاملة الطفل، ولهذا المظهر دور خطير، وأثر كبير على نفسيته (فالوالدان سريعا النرفزة والغضب، قليلا الصبر، تطغى عليهما ردود فعلهما العدوانية أمام سلوك ولدهما) (٣٥) وهذا المظهر من المعاملة يحدث آثاراً نفسية سلبية على الطفل.

**أبرز الآثار النفسية على الطفل لسوء معاملته:**

لسوء معاملة الوالدين للطفل آثار نفسية سالبة عديدة، أحاول التركيز على أبرزها وهي على النحو الآتي:

١ـ القلق.

وهو حالة توتر شامل، ومستمر، نتيجة توقع لتهديد، أو خطر فعلي أو رمزي، ويصاحبها خوف غامض، وأعراض نفسية جسيمة، (٣٦) إذ ما يلاحظه الطفل ويلمسه من قسوة وشدة في التعامل، وإعراض عنه، وعدم الاهتمام به وبمشاعره، يؤدي إلى إصابته بهذه الحالة النفسية غير المستقرة؛ لان من الأسباب الأساسية التي تؤدي إلى الإصابة بالقلق (التعرض للمشكلات في الطفولة) (٣٧) والقسوة في التعامل معه من أكبر المشكلات التي تثقل كاهل الكبير.

٢ـ الخوف.

وهو عبارة عن تألم القلب، واحتراقه بسبب توقع مكروه في الاستقبال (٣٨) ويؤثر الخوف على البدن، والجوارح كلها، ومالا سباب الرئيسة للإصابة به (الظروف الأسرية المضطربة، والغير مستقرة) (٣٩) التي تفرزها المعاملة القاسية، والقهر، والحرمان من المحبة والعطف، و...الخ.

٣ـ الحقد والغيرة.

الغيرة شعور مؤلم، يجعل صاحبه قلقاً، ناقماً، حاقداً، حاسداً، متعباً لا يستريح لنجاح غيره، ولا يرتاح بالثناء على

---

٢٨ ـ حامد زهران :المرجع نفسه، ص٣٤٨

٢٩ ـ المرجع السابق،ص٣٤٩

٣٠ ـ أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، ص٥٢١

٣١ ـ المرجع السابق، ص٥٢٢

٣٢ ـ احمد عزت راجح:المرجع نفسه، ص٥٢٢

٣٣ ـ المرجع السابق، ص٥٢٣

٣٤ ـ أحمد عزت راجح : المرجع نفسه،ص٥٢٢

٣٥ ـ خليفة عبد الله التونسي: جولة في ذات المسلم، طـ١٤٠٩هـ، مكتبة البيان، الكويت، ص٤١

٣٦ ـ حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والعلاج النفسي، طـ١٩٧٤م، دار عالم الكتب، القاهرة، ص٣٧١

٣٧ ـ محمد محمود محمد: علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، طـ١٤٠٥ هـ، دار الشروق، جدة، ص٣٨٨

٣٨ ـ محمد بن محمد الغزالي: إحياء علوم الدين، طـ١٣٧٣هـ، الحلبي، القاهرة، جـ٤ ص١٥٥

٣٩ ـ محمد محمود محمد: المرجع نفسه، ص١٨٨

الآخرين، ولا يميل إلى التعاون مع من حوله، مما يجعله يشب أنانيا، يهتم بحقوقه أكثر مما يلتفت إلى واجباته (٤٠) ولعل أبرز الأسباب المؤدية إلى الإصابة به: تفضيل طفل على آخر بالعطاء، أو المحبة أو العناية والإقبال عليه (٤١).

٤ـ الغضب.

عندما يعامل الوالدان الطفل بالشدة، الحرمان، وعدم العدل، وعدم الاهتمام بمشاعره وأحاسيسه، فإن المعاملة تفرز أثر نفسياً سلبيا، وهو انفعال، وتغير مفاجئ يشمل الفرد كله، نفسيا، وجسميا (٤٢).

٥ـ الاكتئاب.

الاكتئاب هو: حالة من الحز الشديد المستمر، التي تنتج عن الظروف المحزنة الأليمة (٤٣) ومن أسباب هذا المرض: الإحباط المستمر، والتربية الخاطئة والحرمان (٤٤)، وقد سبق القول: أن من أبرز مظاهر الانحراف في معاملة الطفل: الحرمان المادي والمعنوي، والاكتئاب يؤدي إلى أمراض ومشاكل نفسية أخرى، مثل القلق، وزيادة التوتر، والأرق، النظرة السوداء للحياة، ضعف الثقة بالنفس، والشعور بالنقص والتفاهة وهبوط الروح المعنوية (٤٥).

٦ـ الإحباط.

وهو: خيبة الأمل التي قد تحدث للفرد نتيجة عدم تحقيق لهدف معين، أو هو: العملية التي تتضمن إدراك الفرد لعائق يحول دون إشباع حاجاته، أو توقع الفرد حدوث هذا العائق في المستقبل (٤٦)، ومن أسباب الإحباط عند الطفل: الحرمان الداخلي والإعاقة الداخلية(٤٧).

٧ـ الكبت.

الكبت هو: استبعاد الدوافع المثيرة للقلق من الشعور(٤٨)، أو هو: استبعاد الدوافع المؤلمة، أو المخيفة، أو الشعور بالذنب أو النقص، أو القلق وإكراهها على التراجع والبقاء في ذلك الجانب الخفي المظلم من النفس، وبما أن المثير في حالة القلق هو مثير داخلي، فان الاستجابات التي يمكن أن تحقق الغرض لا تخرج عن الاحتمالات الآتية: الهروب من المثيرات، قمع الدوافع، وكبت هذه الدوافع (٤٩)، فالطفل أثناء سعيه لخفض التوتر الناتج عن أوضاعه المختلفة قد يصطدم بالسلطة الخارجية التي قد تستخدم العقاب في عملية التربية، وسرعان ما يتحول الصراع بين الطفل وهذه السلطة الأسرية إلى صراع بين الطفل ونفسه؛ لذا يكبت الطفل هذه الدوافع، ويستبعد من شعوره كل ما يرتبط بها من أفكار وذكريات، ولذا فان الكبت حل غير ناجح للصراع(٥٠).

٨ ـ العدوان.

وهو: كل ما يقصد به إيقاع الأذى بالآخرين، أو الذات، والاضرار بهم (٥١)، ويعد العدوان من النتائج المباشرة للإحباط، فالفرد في سعيه لتحقيق هدفه ينزع عادة إلى الاعتداء إذا ما قام عائق في سبيل تحقيقه لهذا الهدف (٥٢). والطفل الذي لم تحتفل به أسرته، ولم تستقبله الاستقبال الحسن ولم تعامله معاملة حسنة: يتخذ السلوك العدواني وسيلة للتعبير عما يعانيه من أزمات نفسية، فيعتدي على إخوانه، وزملائه، وقد يرتكب مخالفات، أو يحرض عليها، ويخرج عن طاعة المدرس، ويرفض تنفيذ أوامره، ويكثر من تعطيل الدروس بالمقاطعة، أو إثارة الشغب، أو التهريج، وتحطيم أثاث المدرسة، وتدل دراسة حالات السلوك العدواني عند الأطفال على: تشابك العوامل الشخصية، والبيئة التي تؤثر فيها، وأغلب حالات العدوان نجدها: عملية تعويض زائد؛ لحرمانه من عطف الوالدين، أو احدهما، أو تفرقة في المعاملة بالمنزل، أو تدليل زائد، أو نبذ ورفض من الوالدين.(٥٣).

٩ـ الانطواء.

سوء معاملة الطفل، وحرمانه من حاجاته النفسية الأساسية يفرز في حياته: الانطواء والعزلة، وعدم المشاركة في كثير من الأمور، فقد يلجا إلى الابتعاد عن المجتمع؛ لكي يخفف من حدة القلق لديه إذ سرته في نظره مليئة بالعوامل المثيرة للاضطراب والتعاسة، ولذا فانه يتجنب مصاحبة الآخرين، ويؤثر الوحدة والانفراد في جميع ألوان نشاطه، فهو يميل إلى الألعاب الفردية، ووسائل التسلية الفردية، ويتجنب المواقف الجماعية، فالمجتمع بالنسبة له: مليء بالعوامل المثيرة للاضطراب والتعاسة(٥٤)، ويرجع ذلك في كثير

٤٠ ـ محمد محمود محمد: المرجع السابق ،ص١٨٨

٤١ ـ محمد محمود محمد :المرجع نفسه ،ص١٨٨ـ١٨٩

٤٢ ـ عبد الله عبد الحي موسى: المدخل إلى علم النفس ، ط١٤١٣هـ،دار الهدى ،عمان ،ص٢٨٢

٤٣ ـ حامد زهران : الصحة النفسية ،ص٤٠٣

٤٤ ـ محمد محمود محمد :علم النفس المعاصر ،ص٣٩٥ ـ ٣٩٦

٤٥ ـ حامد زهران : المرجع نفسه ،ص٤٠٤ ـ٤٠٥

٤٦ ـ مصطفى فهمي : الصحة النفسية ، ط.د.ت ،مكتبة الخانجي، القاهرة ،ص١٨٨

٤٧ ـ سيد عبد الحميد مرسي : الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي ، ط١٩٧٦م ،مكتبة الخانجي، القاهرة ،ص٣٩

٤٨ ـ سيد عبد الحميد مرسي: المرجع نفسه، ص٤٠

٤٩ ـ سيد عبد الحميد مرسي: المرجع السابق، ص٣٠

٥٠ ـ سيد عبد الحميد مرسي: المرجع السابق، ص٣٢

٥١ ـ محمد محمود محمد: علم النفس المعا صر، ص١١٨

٥٢ ـ محمد مصطفى زيدان: معجم المصطلحات النفسية والتربوية، ط١٣٩٩هـ، دار الشروق، جده، ص١٤٩

٥٣ ـ سيد عبد الحميد مرسي: الإرشاد النفسي، ص٤٣

٥٤ ـ سيد عبد الحميد مرسي: المرجع نفسه، ص٣٥

من الحالات إلى القسوة، والتعسف من جانب الوالدين، وفرض التـزامات تفوق طاقته .(٥٥).

١٠ـ الكذب.

وهو ميل مرضي إلى المبالغة في الحديث والكذب فيه، والافتراء على الآخرين (٥٦) والكذب ظاهرة نفسية عليلة يلجا إليها الطفل إذا لم تشبع غريزته من امتلاك الألعاب، والأدوات، ولم تتمكن أسرته من تحقيق الإشباع لهذا الجانب في نفسه(٥٧) وقد يستخدم الكذب لحماية نفسه من العقاب إذا اخبر والده بالحقيقة (٥٨) كما قد يستخدم الكذب بهدف حب الظهور أمام الزملاء والأقران (٥٩) لأنه يشعر بالكآبة والغم والشك بنوايا الآخرين، نتيجة إحساسه بالحرمان المادي، وأنه هدف لسوء المعاملة، والشعور العميق بالانفصال عن الأسرة، والرفض والنبذ.

١١ـ السرقة.

السرقة: مرض يجد الطفل في نفسه دافعا قويا لارتكاب السرقة، وهو مع علمه بقبيح ما يقدم به، وما ينتظره من عقاب لا يقوى على ردع نفسه، والإقلاع عن سلوكه هذا (٦٠) والسرقة انحراف سلوكي له أسبابه، ومنها: حرمان الطفل من العطايا والهدايا التي تلبي حاجاته ومطالبه، فحب الطفل للحلوى مثلا شديد، وإذا لم تلب الأسرة هذه الرغبة لديه، فان الطفل يندفع إلى السرقة، سواء كانت سرقة الحلوى، أو سرقة النقود التي تمكنه من شرائها (٦١).

**أساليب التربية الإسلامية في معالجة الانحراف في التعامل مع الطفل:**

استخدمت التربية الإسلامية أساليب مهمة وناجحة في معالجة أي انحراف من الوالدين في التعامل مع الطفل، ومن أبرز وأهم هذه الأساليب ما يلي:

١. الرحمة.

الرحمة أسلوب مهم في البناء النفسي والتربوي، فهي (رقة القلب وحساسية في الضمير، وإرهاف الشعور، تستهدف الرأفة بالآخرين، والتألم لهم، والعطف عليهم، وكفكفة دموع أحزانهم وآلامهم، وهي التي تهيب بالمؤمن أن ينفر من الإيذاء، وينبو عن الجريمة، ويصبح مصدر خير وبر وسلام للناس أجمعين (٦٢).

ولما كانت الرحمة بهذه الأهمية والمكانة في إصلاح النفس الإنسانية، ومعالجتها، جعلها المربي الكريم، صلى الله عليه وسلم، سبباً من أسباب استحقاق الرحمة من الله، وذلك بقوله: {الراحمون يرحمهم الرحمن، ارحموا من في الأرض يرحمكم من في السماء} (٦٣).

وليس هذا فحسب، بل الرحمة لها أثر في تسكين ثوران غضب الطفلة، بالإضافة إلى الشعور بالارتباط الوثيق في تشييد علاقة الحب بين الكبير والصغير، وهي: دليل رحمة القلب والفؤاد لهذه الطفلة الناشئة، وهي برهان على تواضع الكبير للصغير، وهي النور الساطع الذي يبهر فؤاد الطفلة، ويشرح نفسها، ويزيد من تفاعلها مع من حولها، ثم هي أولاً وأخيراً السنة الثابتة عن المربي الكريم مع (٦٤).

٢. العناية بالطفل وأحاسيسه ومشاعره.

يشير المربون إلى ضرورة ملاحظة الأسرة لهذا الإحساس بقولهم: "أن الطفل إذا خرج من الرحم فإنه في الوقت والساعة تدرك حواسه محسوساتها، فيحس بالقوة اللامسة: الخشونة واللين، وبالقوة الباصرة، النور والضياء، وبالقوة الذائقة طعم اللبن، وبالقوة الذائقة الروائح، وبالقوة السامعة الأصوات، ولكنه لا يعلم معاني الكلمات، والأصوات، إلا بعد حين، فأول شيء يحس بالمس فيتألم، لأن حاسة اللمس أعم الحواس، ثم يحس بالطعم، ويميز لبن أمه عن غيره، ثم يميز بين الروائح، فيعرف الشم، ثم يميز بين الصوت الجهر والصوت الضعيف، ثم يفرق بين الصور، ثم يميز على ممر الأوقات بين نغمة كل فرد من أفراد الأسرة، وعلى هذا المثال فهمه ومعرفته بسائر الحواس ومحسوساتها، إلى أن يُتم سن التربية ويغلق باب الرضاع، ويفتح الكلام والنطق، ثم بعد ذلك تجيء أيام الكتابة، والقراءة، والآداب." (٦٥).

وعليه يمكن القول: أن القسوة في التعامل مع الطفل الصغير ذكرا كان أو أنثى، يحس بها، ويدركها تمام

---

٥٥ ـ سيد عبد الحميد مرسي: المرجع السابق ،ص٢٥

٥٦ ـمحمد مصطفى زيدان : المرجع نفسه ، ص١٨١

٥٧ ـ يوسف سعد الهلال : التربية والأطفال وكيف يتعلمون الصدق ، ط د.ت ، دار المجتمع ، جده ، ص٦١

٥٨ ـكمال دسوقي : النمو التربوي للطفل والمراهق ، ط ١٩٧٦م ،دار النهضة العربية ، بيروت ، ص١٧٩ .

٥٩ ـ ملاك جرجس : لماذا يكذب الأطفال ، وكيف يتعلمون الصدق ، ط د.ت ، دار المجتمع ، جده ، ص٤٠

٦٠ ـ محمد مصطفى زيدان: معجم المصطلحات، ص ١٧٧

٦١ ـ محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، ط.د، ت، دار الشروق، القاهرة، جـ٢ ص١٢٨

٦٢ ـ عبد الله ناصح علون: تربية الأولاد في الإسلام، ط١٠ ١٤١٠هـ، دار السلام، دمشق، جـ٢، ص٣١٥.

٦٣. محمد بن عيسى بن سورة الترمذي: السنن، ط ١٤٠٨ هـ، دار العلم للملايين، بيروت، جـ ٣ ص ٣١٥.

٦٤. محمد نور سويد: منهج التربية النبوية للطفل، ط ١٤٠٨ هـ، دار المجتمع، جدة، ص ١٧٩.

٦٥. نقلا عن، محمد فوزي العنتيل: التربية عند العرب، ط ١٩٦٨م، الدار العلمية للكتاب، بيروت، ص ١١٥.

الإدراك، وهذا الإحساس هو الذي يفرز في حياته، وادراكه: عدم العناية به، مما ينتج عنه أثار نفسية مؤلمة.

وفي مجال مواجهة ومعالجة مثل هذه الإفرازات السلبية على الطفل الصغير التي تجعله يعيش في حالة نفسية غير سوية، نجد في التربية الإسلامية: توجيهات عظيمة، تعالج كل المشكلات النفسية الناتجة عن سوء المعاملة، والقسوة، والشدة، بالمعايشة والملاطفة، التي تهدف إلى تنشئة سوية، متكاملة لشخصية الصغير، فالمعايشة بالحب، والعطف، واللطف، التي كانت السمة الحقيقية في حياة المربين المسلمين، وفي تربيتهم لأولادهم، لقد كانوا كما جاء على لسان الأحنف بن قيس لمعاوية، عند ما غضب ابنه يزيد، وهجره "يا أمير المؤمنين، أولادنا ثمار قلوبنا، وعماد ظهورنا، ونحن لهم سماء ظليلة، وأرض ذليلة، وبهم نصول على كل جليلة، فإن غضبوا فأرضهم، وإن سألوا فأعطهم، وإن لم يسألوا فأبتدئهم، ولا تنظر إليهم شزراً، فيملوا حياتك، ويتمنوا وفاتك" (٦٦) لقد كانت سمة الحب والعطف مع الصغار، هي السمة التربوية التي نقلها هؤلاء المربون، عن رسول اللهﷺ وتأسوا به في هذا.

لقد علّم المربي الكريم ﷺ أصحابه كيف يعايشون صغارهم، ويرعونهم رعاية خاصة ونادرة، وبخاصة فترة الطفولة التي تنتهي في السن السابعة، ولا يتعبونهم، وكان الخليفة عمرﷺ يوصي كل أب وقائم مقامه "أن يكون في أهله كالصبي، فإذا التمس ما عنده وجد رجلاً "(٦٧)وليس هذا فحسب، بل أن عمر بن الخطابﷺ قدم صورة عملية في هذا الجانب، وقدوة حقيقية لغيره من الرجال، ففي يوم من أيام خلافته الراشدة، دخل عليه أحد عماله، فوجده مستلقياً على ظهره، وصبيانه يلعبون على بطنه، فأنكر ذلك عليه، فقال له عمر: كيف أنت مع اهلك؟ قال: إذا دخلت سكت الناطق، فقال له عمر: اعتزل؛ فانك لا ترفق بأهلك وولدك، فكيف ترفق بأمة محمد"(٦٨)،ولهذا كان الرجال الأشداء في المجتمع من أمثال الخليفة عمر، معروفين بشدة الرفق واللين مع أولادهم، فالحجاج مع شدة قسوته المعروفة كان يلاعب أطفاله في بيته.(٦٩)،ولكن كانت الأمهات أكثر حباً وتدليلاً ورعاية للأطفال "فإنهن ارق قلوباً، وألين نفوساً "(٧٠)، من الرجال.

وفي مجال هذه المعايشة والملاطفة للأولاد، كان "من عادة الأم العربية ألا تنوم ولدها وهو يبكي؛ خوف أن يسري الهم في جسده، ويدب في عروقه، ولكنها تمازحه وتضاحكه حتى ينام وهو فرح مسرور، فينمو جسده، ويصفو لونه ودمه، ويشف عقلة"(٧١) هذه الأمثلة وغيرها الكثير من الصور العملية التي قدمها حملة العلم الشريف، ورواد التربية الإسلامية، ما هي إلا استجابة ومعالجة ناجحة مستقاة من مصادر التربية الإسلامية الأساسية، الكتاب، والسنة التي هي الجانب التطبيقي للقرآن الكريم ومن معالجاتها في هذا الشأن ما جاء عن عائشة ﷺقالت: قدم ناس من الأعراب على رسول الله ﷺ فقالوا: أتقبلون صبيانكم؟ فقال: نعم، فقالوا: لكنا والله ما نقبل، فقال رسول الله ﷺ: أو أملك أن كان الله نزع من قلوبكم الرحمة"(٧٢) وعن أبي هريرة ﷺ قال : قبل النبي ﷺ الحسن بن على ﷺ فقال الأقرع بن حابس: إن لي عشرة من الأولاد ما قبلت منهم أحداً، فقال رسول الله ﷺ"من لا يرحم لا يرحم"(٧٣).

وعن أنس ﷺقال: كان ﷺ أرحم الناس بالصبيان والعيال(٧٤)، فهذه الأحاديث وغيرها تقدم توجيهات تربوية عظمية تساعد الأسرة المسلمة في التصدي لكل العوامل المؤثرة على نفسية الطفل الصغير كما تساعد أيضاً في مجال معالجة كل المشكلات المتعلقة بمعاملة الطفل الصغير معالجة سليمة وناجحة ، تدخل عليه السعادة، وتحسسه بالأهمية التي له داخل أسرته، وبرعاية مشاعره وعواطفه، رعاية قائمة على أمل حدود الملاطفة التي لم تذهب إلى حد التدليل المفرط الذي يسيء ولا يربي، ويستخدم الآباء والمرَبون: الحزم واللين ،كل في موضعه، وفي الإشارة إلى هذا يقول أحد المربين "فشر الآباء من دعاه البر إلى الإفراط، وخير الأبناء من لم يدعه البر إلى الإفراط"(٧٥).

٣. العطف عليه وعدم إثارة انفعالاته، وغضبه، وعدم تهديد أمنه.

عندما تعامل الأسرة الطفل بالشدة والقسوة تفرز هذه المعاملة أثرا سلبيا لديه هو الانفعال في سلوكه الخارجي ،

٦٦. محمد بن محمد ابن الحاج العبد ري : المدخل ، ط د . ت ، دار أحياء الكتب العربية ، القاهرة ، جـ ٢ ص ١٩٦

٦٧. عبد الرحمن أبو الفرج ابن الجوزي : المنتظم ، في تاريخ الملوك والأمم ، ط د . ت ، المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة ، جـ ٣ ص ١٥.

٦٨. شهاب الدين محمد الأبشيهى : المستطرف ، ط ١٩٥٢م ، البابي الحلبي ، القاهرة ، جـ ١ ص ١٢٦.

٣ .على بن محمد بن حبيب الماوردي : أدب الدنيا والدين ، تحقيق / مصطفى السقا ، ط ١٩٧٨م ، دار الكتب العلمية ، بيروت ، ص ١٥٢.

٤. الماوردي: المرجع نفسه، ص١٥٣.

٥ . على بن الحسن بن على المسعودي: مروج الذهب ومعادن الجوهر، ط ١٣٥٨ هـ، دار الأندلس، بيروت، جـ ٣ ص٣٢٣.

٦. أحمد بن حنبل: المسند، ط ١٣٩٨ هـ، المكتب الإسلامي، دمشق جـ ٦ ص ٧٠.

٧ . محمد بن إسماعيل البخاري: الصحيح الجامع، ط ١٣٧٩ هـ، دار المعرفة، بيروت، جـ ١٠ ص ٣١٨.

٨ . الترمذي: السنن، جـ ٣ ص ٤١٢.

٩ . يوسف بن عبد الله بن عبد البر القرطبي: بهجة المجالس، ط ١٩٥٩م، دار إحياء التراث، القاهرة، ص ٧٦٥.

كما يؤثر في تكويناته الفسيولوجية الداخلية، وهو الغضب الذي هو ((شعلة نار اقتبست منها نار الله الموقدة، التي تطلع على الأفئدة ، وأنها لمستكنه في طي الفؤاد))(٧٦) كما جاء في السنة النبوية المطهرة، قوله ﷺ ((إن الغضب جمرة توقد القلب))(٧٧)، وللغضب أثار سلبية مؤثرة على النفس، وبخاصة على الطفل الصغير، فهو يؤدي إلى زيادة إفراز العرق، مما يقلل من مقاومة الجلد للتيار الكهربائي، كما يزيد ضغط الدم وفي توزيعه على سطح الجسم، ويوجد تغيرات تطرأ على تكوين الدم، كما تؤثر على القلب وعلى التنفس وعلى الشعر، والمعدة، والأمعاء، وعلى التوتر العضلي والارتجاف. (٧٨) كل هذه الآثار وغيرها تؤدي إلى إصابة الطفل الصغير ذكرا كان أم أنثى بهزة نفسية عنيفة وخطيرة، لا يطيق الكبار تحملها ومواجهتها.

وعليه يمكن القول أن الطفل ذكرا كان أم أنثى بحاجة إلى الشعور بالأمن داخل أسرته، والحاجة إلى الأمن "تعد في نظر التربية الإسلامية من أهم الحاجات النفسية، والوجدانية التي يسعى الطفل إلى إشباعها، والرغبة في الأمن تعد رغبة أكيدة، ولا يتقدم طفل بسهولة في ميدان ما إلا إذا اطمأن، وشعر بالأمن في شؤونه الحيوية، وفقدان الأمن يترتب عليه القلق، والخوف، وعدم الاستقرار"(٧٩)، وإثارة انفعالاته.

وفي بداية الحياة يولد الطفل عاجزا ضعيفا في عالم غريب، جديد عليه، يحتاج إلى عون الأسرة لمواجهة هذا الضعف، ويحتاج إلى عطف يتجاوز به عجزه، وفي القران الكريم إشارة إلى هذه الحالة التي يولد عليها الطفل، وذلك في قوله سبحانه وتعالى:{الله الذي خلقكم من ضعف، ثم جعل من بعد ضعف قوة}(٨٠)، وهذا الطفل العاجز لن ينعم، ولن يستقر حاله ولن تهدأ نفسه إلا إذا أحيط بالأمان، ولذلك نلمس اهتمام التربية الإسلامية بتوفيره، في كل معالجاتها، ومن ذلك الأمان في التغذية ، فتؤكد إجبار الأم على إرضاع الولد مطلقاً، حيث يفيد الولد منها، ولذلك كان الرضاع واجباً عليها (٨١)،وإذا كان لبن الأم هو أفضل أغذية الرضيع على الإطلاق، فإن الطفل بالرضاع من أمه تقوى ثقته بنفسه، من خلال اتصاله بجسمها، وشعوره بدفء صدرها، فالطفل يستقي من ثدي أمه كل" ما يحتاج إليه من الأمن الانفعالي، من نشاط الفم في الامتصاص، من الاتصال الوثيق بالأم"(٨٢) ولذا عند المربون المسلمون: أن الأم التي تشبع حاجة طفلها إلى الرضاعة بكل ما يتطلبه الأمر من حب، وحنان، تستحق التقدير، والثناء الجميل، وأن الأم "الخرقاء تبيتُ ولدها جائعاً، مغموماً لحاجته إلى الرضاع، ثم تحركه في المهد حتى يغلبه الدوار فينومه، والكيسة تشبعه، وتغنيه في مهده، فيسري ذلك الفرح في بدنه من الشبع (٨٣)، ولا شك أن حنان الأم لازم؛ لإحساس الطفل بالأمن والاطمئنان وهو: ضرورة لازدياد ثقة الطفل بأمه، ومن ثم بنفسه، ثم بأسرته، ومجتمعه، والى هذا الملحظ يشير المربي الكريم ﷺ بقوله: "نساء قريش خير نساء، أحناء على طفل"(٨٤)، وليس هذا فحسب، بل أن التربية الإسلامية ذهبت في إشباع حاجة الطفل إلى الأمان، إلى أن: يتم فطام الطفل على التدرج، حتى لا تحدث له أية مضاعفات انفعالية، فعلى ألام "أن تفطمه على التدريج، ولا تفاجئه بالفطام وهلة واحدة ،بل تعوده إياه، وتمرنه عليه؛ لمضرة الانتقال عن الإلف والعادة مرة واحدة،(٨٥) ويمكن أن يتم الفطام بأن تقوم ألام بإنقاص لبنه، وتعوده النظام، وتمرنه عليه؛ كي لا يضره الانتقال بغتة" (٨٦)، وهذا أمر هام للصحة النفسية للطفل، إذ يمثل الفطام المفاجئ عملية حرمان قاسية، لا يزال الرضيع أصغر من أن يتحملها.(٨٧)، وفي هذا السياق ترى التربية الإسلامية: أن حرمان الطفل من أمه، والتفريق بينهما، من العوامل التي تزلزل أمنه، وتؤثر على نفسيته، ولذلك حرمت التفريق بين الطفل وأمه، وتوعدت من يفعل ذلك بسوء العاقبة، يقول المربي الكريم، ﷺ "من فرق بين والدة وولدها فرق الله بينه وبين أحبته يوم القيامة"(٨٨)وقولهﷺ "ملعون من فرق

٧٦. محمد بن محمد الغزالي : إحياء علوم الدين ، ط ١٣٧٣ هـ ، مطبعة البابي الحلبي وشركائه ، القاهرة ، جـ ٤ ص ١٦٤.

٧٧. محمد بن سورة الترمذي : السنن ، جـ٣ ص ٤٣٥.

٧٨. أنظر : عبد الرحمن صالح عبد الله : مطالعات في علم النفس ، ط د . ت ، دار الفرقان ، عمان ، ص ١٧٨ – ١٨٩.

٧٩ . عبد العزيز القوصي : محاضرات في علم النفس ، ط ١٩٤٧م دار الشروق ، القاهرة ، ص١٥٣.

٨٠. سورة : الروم ، أية (٥٤)

٨١. طنطاوي الجوهري : الجواهر في تفسير القرآن المشتمل على بدائع المكونات ، وغرائب الآيات الباهرات ، ط ١٣٥٠ هـ ، مطبعة مصطفى الحلبي ، القاهرة ، جـ ١ ص ٢١٣.

٨٢. عثمان لبيب فراج: أضواء على الشخصية والصحة العقلية، ط ١٩٧٠م، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة جـ ١ ص ١٢٢.

٨٣. محمد بن يزيد المبرد: الكامل في اللغة والأدب، ط ١٣٢٣ هـ، مطبعة التقدم العلمية، القاهرة، جـ ١ ص٦٦

٨٤. محمد بن إسماعيل البخاري: الصحيح الجامع، جـ ٢ ص ٢٥٣، وفي مسلم بشرح النووي جـ١٦ ص ٨٠ "خير نساء ركبن الإبل: قال
أحدهما صالح نساء قريش، وقال أخر، نساء قريش أحناه على يتيم في صغره، وأرعاه على زوج في ذات يده، وأخرجه أحمد في المسند جـ٢ ص ٥٠٢.

٨٥. ابن القيم: تحفة المودود، بأحكام المولود، ص ١٨٤.

٨٦. أحمد بن إبراهيم بن أبي خالد: سياسة الصبيان وتدبيرهم، ص ٨٤.

٨٧. أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، ط ١٩٧٩م، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص ١٤٣.

٨٨. جلال الدين السيوطي: الجامع الصغير، جـ ٢ ص ١٧٧.

"(٨٩) وذلك لأن غياب الأم عن طفلها يُؤدي إلى اكتئابه لهذا الغياب، واتجاهه لعدم ثقته في الناس، وفي نفسه، إضافة إلى اتصافه بمظاهر تعبر عن قلق دفين، وعدم اطمئنان، وألا يستطيع التحكم في دوافعه وضبطها، فيعرف بالسلوك العدواني، والتوترات الانفعالية، والمشاكل السلوكية (٩٠).

٤ـ تحسيس الطفل بأهميته ومكانته في الأسرة.

من الآثار السلبية لسوء معاملة الطفل الصغير: إحساسه بانعدام الارتباط بينه وبين أفراد أسرته، وهذا الأثر السلبي لسوء المعاملة التي يعاني منها الطفل، يؤدي إلى إحباط نفسي، وإحداث مؤثرات نفسية مختلفة.

ولا شك أن الجو النفسي الذي يشيع في الوسط المحيط بالطفل الصغير، يؤثر في بناء شخصيته، مما قد يسود من عوامل الضغط والتحكم، المتجاوز لتوجيهات التربية الإسلامية، وكل هذا ينعكس بصورة مباشرة على نفسية الطفل، وهكذا تخضع الطفلة في سلوكياتها لمحصلة تلك المؤثرات مجتمعة معاً، هذا مما يعقد الظاهرة السلوكية.

ويمكن القول: أن الأسرة لما تتميز به من طول بقاء الطفل فيها، وتميز تفاعلها الاجتماعي بالصبغة العاطفية، يوفر علاقة جيدة بين أفرادها، فالفرد في الأسرة المسلمة الناجحة: يتعلم المهارة الأساسية في التعامل مع الغير، مما يساعد في شق طريقه في الحياة بنجاح، فالفرد في مثل هذه الأسرة يكون صورة عن نفسه، وعن مكانته في عالمه الذي يعيش فيه، فهي تؤثر في تحديده لمكانته الاجتماعية (٩١).

فالتقبل والمحبة، والصبر، والمداعبة، والرعاية، يقابلها شعور بالأمن، ونضج طبيعي للشخصية، أما الحماية فوق المستوى الطبيعي، والتدليل الزائد، والنفور والإهمال، والمعاملة القاسية، يقابلها: تأخر في النضج العاطفي، واتكال وفساد، وضحالة عواطف، وميولات اجتماعية متعددة لدى الفرد، وأيضاً إحساس بالغربة، وبانعدام الارتباط بين أفراد هذه الأسرة، مما قد يساهم بشكل قوي في إضعاف الصحة النفسية للطفل ذكراً كان أو أنثى، وعليه يمكن القول: بأن النشاط النفسي، السلامة النفسية، وخصائص الشخصية محكومة، في تشكيلتها وبنائها بالتفاعل النسبي بين المعطيات الوراثية الداخلية للكائن الحي من جهة، وبين المؤثرات البيئية الخارجية بمختلف أشكالها من جهة أخرى، إلى جانب ما سبق: ما يسود من عوامل القمع، أو حرية، التسيب أو الانضباط، الشعور بالأمان أو التهديد، له أثره الفعال في البناء النفسي السليم، أو عكسه(٩٢).

وللتربية الإسلامية في توفير هذا البناء النفسي السليم للطفل، ما يعد بحق سبق مطلق في مجال رعاية الطفل والعناية به، ومن ذلك ما رواه جابر بن عبد الله ﷺ بقوله: كنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم فدعينا إلى الطعام، فإذا الحسين يلعب في الطريق مع صبيان، فأسرع النبي ﷺ أمام القوم، ثم بسط يده، فجعل يفدها هنا وهناك، فيضاحكه رسول الله ﷺ حتى أخذه، فجعل أحدى يديه في ذقنه، والأخرى بين رأسه وأذنيه، ثم اعتنقه وقبله، ثم قال: حسين مني وأنا منه، أحب الله من أحبه، الحسن والحسين سبطان من الأسباط (٩٣).

وعن أبي هريرة ﷺ قال: سمعت أذناي هاتان، وبصر عيناي هاتين، رسول الله ﷺ أخذ بيده جميعاً بكفي الحسن أو الحسين، وقدميه على قدم رسول الله ﷺ ورسول الله يقول: ارقه: قال: فرقي الغلام حتى وضع قدميه على صدر رسول الله ﷺ ثم قال رسول الله: افتح فاك، ثم قبله، ثم قال: اللهم أحبه فاني أحبه (٩٤).

وعن أبي قتادة،ﷺ،قال: كان رسول الله ﷺ يصلي بالناس، وهو حامل أمامه بنت زينب، بنت رسول الله،ﷺ فإذا سجد وضعها وإذا قام حملها(٩٥): كما يقول عليه الصلاة ولسلام (من يلي من هذه البنات شيئاً، فأحسن إليهن، كن له سترا من النار)(٩٦)،وأيضاً قوله:(من عال جاريتين حتى تبلغا، جاء يوم القيامة أنا وهو(وضم أصابعه)(٩٧)وقوله:(من كان له ثلاث بنات فصبر عليهن وأطعمهن وسقاهن، وكساهن من جدته، كن له حجاباً من النار يوم القيامة)(٩٨)، بل كان المربي الكريم صلى الله عليه وسلم يخفف الصلاة عندما يسمع بكاء الصبي، فعن قتادة ﷺ أن النبي ﷺ يقول:(إني لأقوم في الصلاة أريد أن أطول فيها، فأسمع بكاء الصبي فأتجوز في صلاتي، كراهية أشق على أمه)(٩٩).

وفي إطار معالجة التربية الإسلامية لأثار تعامل الأسرة مع طفلها بشدة وقسوة مما قد يجعله يحس بعدم الارتباط بينه وبين أفراد أسرته، نجدها تدفع الأسرة دفعاً

---

٨٩. جلال الدين السيوطي : الجامع الصغير ، جـ ٢ ص ١٥٦.

٩٠. ليلى عبد الحميد عبيد : العلاقة بين خروج المرأة للعمل ، وجنوح الأحداث ، ط د . ت ، دار غريب ، بيروت ص ٥٣.

٩١. أحمد كمال أحمد : منهاج الخدمة الاجتماعية في خدمة الجماعة ، ط د . ت ، دار الكاتب العربي.بيروت ، ص ١٢٥.

٩٢. انظر: محمد محمود محمد : علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام ، ط ١٤٠٥ هـ ، دار الشروق ، جدة ، ص ٣٥٦ ـ ٣٥٩.

٩٣. الحاكم النيسابوري: المستدرك على الصحيحين، ط د. ت، دار المعرفة، بيروت، جـ ٣ ص ٣١٥.

٩٤. محمد بن إسماعيل البخاري: الأدب المفرد، ط د. ت، المطبعة السلفية، فيصل أباد، باكستان، ص ١٨٤.

٩٥. الترمذي: السنن، جـ ٥ ص ٥٢٤.

٩٦. أحمد بن حنبل: المسند، جـ ٦ ص ٨٧.

٩٧. الحاكم النيسابوري: المستدرك، جـ ٤ ص ١٧٧.

٩٨. أحمد بن حنبل: المسند، جـ ٤ ص ١٥٤

٩٩. البخاري: الصحيح الجامع، جـ ٢ ص ٣٠٨.

قوياً إلى مواجهة هذا الإحساس، والعمل على اجتثاثه من الأساس، فعن أنس بن مالك ﷺ قال: ما رأيت أحداً كأن أرحم بالعيال من رسول اللهﷺ قال: كان إبراهيم (ابنه من ماريه القبطية) مستعرضا له في عوالي المدينة، فكان ينطلق ونحن معه، فيدخل البيت، وانه ليدخن، وكان ظئره قيناً، فيأخذه فيقبله، ثم يرجع(١٠٠)، أي كان زوج المرضعة حداد.

ففي هذه الأحاديث النبوية الشريفة سبق عظيم في مجال البناء النفسي السليم للولد الصغير، سواء كان ذكراً أو أنثى، ولكن مع البنت الصغيرة أكثر، حيث كانت سلعة ممتهنة، وتدفن وهي حية، ويستعار منها و...الخ، ولكن المربي الكريم ﷺ طبيب النفوس والقلوب، رفع من شأنها، وسما بها، ووضعها في المكان المناسب لها، وقدم للبشرية كلها جانباً تطبيقياً في المعاملة الحسنة التي يتعين على الأسرة المسلمة القيام بها مع الطفلة الصغيرة، فهو سيد البشرية، وأفضل الخلق على الإطلاق، حمل على جسمه الشريف بنت بنته، وهو يؤدي الصلاة، الشعيرة الإسلامية العظيمة، أمام الصحابة الكرام، وأمام كثير من الناس الذين كانوا يتعاملون مع البنات تعاملاً قاسياً، وعنيفاً، وذلك من أجل تحقيق الأهداف والدروس التربوية والاجتماعية والنفسية، داخل الأسرة المسلمة، وداخل المجتمع الإسلامي قاطبة، ومن ثم حَمْلها إلى البشرية كافة في كل أنحاء المعمورة، ولعل من أهم **وأبرز هذه الأهداف والدروس ما يلي:**

١ـ التخلص من كل الترسبات المنحدرة عن الآباء والأجداد، التي تربي الأجيال الناشئة على تحكيم الموروثات الفاسدة، وجعلها، في أماكن التقديس الذي لا يمكن معه مناقشة هذا الموروث، وتصحيحه، وتعديله، وذلك من خلال التوجيهات النبوية المربية، المرتبطة بالتطبيق العملي، في المعاملة الحسنة السامية مع الصغار عموماً، ومع البنات خصوصاً.

٢ـ إبعاد الأسرة المسلمة عن كل البيئات الفاسدة، والتصورات المجافية للصواب، والأساليب التقليدية المعادية للإنسانية، التي تعتمد الوحشية أسلوباً في تعاملها مع البنات.

٣ـ إلزام المربي الكريم ﷺكل الأسر، وأولياء أمور الأولاد عموماً، والبنات خصوصاً بالمعاملة الحسنة، معهم، وعدم الكيل بمكاييل مختلفة تقوم على أساس النوع، أي: تفضيل الذكور على الإناث، ولا أدل على هذه الإلزام من الحديث الذي رواه جابر بن عبد اللهﷺ، في بداية لفقرة الثالثة أو الأثر الثالث من الآثار السلبية للمعاملة القاسية، على الطفلة الصغيرة.

٤ـ أن رعاية الطفلة الصغيرة والعناية بها، وكذلك بقية الأولاد أمر مهم جداً، ولذلك قدمه رسول الله ﷺ للأمة وأمام القوم ؛ ليعلموا وليعملوا الرعاية والعناية، يضاف إلى هذه العناية والرعاية: أن حارس هذا الجانب المهم خلقياً، واجتماعياً ونفسياً، هو خاتم الأنبياء والمرسلين، وحارس العدل، وحاميه، ونقذ البشرية كلها.

٥ـ استخدام الأسلوب الفعال في التعليم والتربية والتهذيب، ذلك أن رسول الله ﷺ هو القدوة الحسنة الذي يجب على الفرد والأمة الاقتداء به، والتأسي به في كل الشؤون، وقد قدم في هذا الجانب صوراً متعددة تؤكد أهمية رعاية الأولاد عامة، والبنات خاصة، في كل الجوانب، ومنها الجانب النفسي ، فكما وجب الاقتداء به في الصلاة، وجب الاقتداء به في رعاية البنات.

٦ـ إن حاجة الطفلة الصغيرة، وكذلك عامة النساء، والبنات إلى: تشريع يحفظ لهن الحقوق، ويحرس سلامة تطبيق هذا التشريع، وحمايته من المفاهيم المختلفة، والأغراض والأهواء الفاسدة التي تهدر الحقوق، ويهمل أصحابها، وهذا ما قام به المربي الكريمﷺ تلبية لهذه الحاجة الماسة، ودفعاً للظلم المتراكم على المرآة صغيرة أم كبيرة.

٧ـ على المؤسسات الثقافية، والاجتماعية، والتربوية في الأمة أن تعطي جانب الرعاية النفسية والاجتماعية للبنات الصغار عناية خاصة، وذلك من خلال المنهاج، والمقررات، واللوائح، والمنشورات، وتضمين كل هذه القنوات، نصوص وتوجيهات تحفظ حق المرآة عموماً، والطفلة الصغيرة خصوصاً، وتفعيل هذه النصوص في وقائع الأمة التي تجعل الطفلة الصغيرة تدرك أنها مهمة، وأن بينها وبين أسرتها وبينها وبين إخوانها الذكور ارتباط وثيق، يحميه الشرع، ويحرسه المجتمع بكل شرائحه وفئاته، ومؤسساته، من ينظر في تاريخ التربية الإسلامية فسيجد أن المربين كانوا يبذلون النصح لكل المسلمين عامة، والآباء خاصة بعدم نبذ الطفل وعد اعتزاله كما كان يفعل غيرهم، فمثلاً عرب الجاهلية إذا لم يقتلوا أولادهم تركوهم لأمهاتهم، والمسيحيون يعدون الطفلة نقصاً يعيب الإنسانية وطبيعة ملوثة، يجب أن يتطهر منها الكبار(١٠١) كما سبقت الإشارة.

وفي طار هذه المعالجة: فعَّل المربون المسلمون ما حفظوه من ميراث النبوة في هذه الشأن، حيث كان المربي الكريم، ﷺ يخرج للناس حاملاً الحسن، أو الحسين، وأيضاً كان قد عود الصغار أن يجتمعوا به، فإذا غاب عنهم أصابتهم الوحشة، فإذا عادى من السفر "يتلقاه الصبيان فيقف لهم، ثم يأمرهم، فيرفعون إليه، ويأمر أصحابه أن يحملوا بعضهم،

---

١٠٠. البخاري: الصحيح الجامع ، جـ ١٠ ص ٤٤٥.

١٠١. انظر عبد الفتاح أحمد فؤاد: في الأصول الفلسفية للتربية عند مفكري الإسلام، ط ١٩٨٣م، منشأة المعارف، الإسكندرية، ص ٣٨٦.

فربما يتفاخر الصبيان بعد ذلك بزهو، أولئك الذين حملهم الرسول صلى الله عليه وسلم،(١٠٢)وعليه كان الآباء يأتون النبي صلى الله عليه وسلم ، ومعهم صغارهم فيداعبهم عليه السلام ، ويأمر الآباء خيرا بهم(١٠٣) فاختلط الصغار بالكبار، وصحبوهم في مجالسهم، وفي المساجد أو في طلب العلم، وفي الزيارات التي يقومون بها للأقارب والجيران.
ولا شك: أن هذه المعالجة التربوية الإسلامية: تعطي الأطفال كثيراً من الأمن النفسي، والتقدير الاجتماعي، كما تعطيهم كثيراً من الخبرات التي تساعد على النمو النفسي والاجتماعي.

ونتيجة لخطورة عدم تحسيس الطفل بمكانته في الأسرة بسوء معاملته على الجانب النفسي والسلوكي، الذي أدركه الآباء، والأمهات من التوجيهات النبوية، والنصائح المربية من علماء الأمة، نتيجة لذلك: تجنب المسلمون: العزل الاجتماعي، حتى في حالات الانفصال بين الزوجين، من أجل حفظ حق الأطفال في الحضانة والتربية، ورؤية الوالدين، على أن تكون حضانة الصغير لأمه ما لم تتزوج (١٠٤) وليس هذا فحسب، بل لقد اتفق المربون المسلمون على انه" لا يجوز أن يفرق بين الجارية وولدها"(١٠٥) فأبن الجارية إنسان له الحق في أن يعيش طفولته كغيره في أحضان مجتمع طبيعي.
وكذلك الطفل اليتيم لقي عناية فائقة تخرجه من إحساسه بالعزلة، فلقد كان سلف هذه الأمة" يذهبون حزن الأيتام، والأرامل، ويزيلون ذل اليتيم بأنواع البر، حتى صاروا كالآباء والأمهات لليتيم، لا يتركونه يضام، ويناضلون عنه (١٠٦).

وفي هذا الإطار عملت دراسات علمية، متخصصة، أثبتت أن "العزل الاجتماعي للطفل يعوقه بيولوجياً، بالإضافة إلى التعويق النفسي، والتخلف العقلي" وخلصت هذه الدراسة إلى: أن هجر الأطفال، وعزلهم عن مخالطة الكبار، وحرمانهم من إقامة علاقات أولية في عهد مبكر من طفولتهم، يجردهم من طبيعتهم الإنسانية، ويفقدهم القدرة على التعبير الإنساني، والتكيف السلوكي وينتج في النهاية شخصيات منهارة، أو مرضية (١٠٧).

**الخاتمة:**

هدف هذه الدراسة: الإجابة عن الأسئلة الرئيسية المتعلقة بالآثار النفسية السلبية على الطفل، لسوء معاملة الأسرة له، والشدة والقسوة عليه، وحرمانه من تلبية حاجاته الأساسية، وعدم العناية به، والإعراض عنه، وعدم الإقبال عليه، وقد حاولت هذه الدارسة إبراز كيفية معالجة التربية الإسلامية لهذه الآثار، وتخليص الطفل منها، أو تقليل إثر المعاملة القاسية على نفسيته.

ولا شك أن هذه المحاولة كانت من خلال الرجوع إلى المصادر الأساسية والفرعية للتربية الإسلامية، وخلصت هذه الدراسة إلى مجموعة من النتائج، ولعل أهمها ما يأتي:

١. إن الأسرة المسلمة وسط مهم من وسائط التربية الإسلامية، يقع على عاتقها واجبات ومهام كبرى، نحو الأمة، ونحو الأولاد صغاراً وكباراً، ذكوراً وإناثاً.
٢. إن إهمال الأسرة المسلمة لواجباتها سيفرز أثاراً سلبية على الفرد والمجتمع بشكل عام.
٣. إن الطفل أمانة يجب على الأسرة المسلمة أن تحافظ عليها، وان ترعاها، وتوليها عناية فائقة حتى تحميها من الضياع والفساد، والتسيب، من خلال تلبية حاجاته النفسية الأساسية، مثل: المحبة، المعانقة، التقبيل، العطف عليه، الدعاء له، ورحمته، وتلبية حاجته إلى الأمن، وإلى التقدير الاجتماعي، وتوكيد الذات، وإلى الانتماء، والحرية، والاستقلال، واللعب.
٤. إن الطفل مادة خام قابلة للإصلاح وغيره، ولذا فإن التعامل معه يحتاج إلى شفافية ورحمة وعطف، وحنان وشفقة، في كل المراحل.
٥. إن سوء معاملة الطفل، والقسوة أو الشدة عليه يفرز اثاراً نفسية صعبة على الطفل تجعله، يعاني منها، وقد لا يستطيع تحملها، مما يدفعه إلى الإصابة بأمراض وآثار نفسية مؤلمة، مثل: القلق، والكبت، والخوف، والحقد والغيرة، والغضب، والإحباط، والاكتئاب، والعدوان، والانطواء، والكذب، والسرقة.
٦. أن أبرز مظاهر الانحراف في التعامل مع الطفل من منظور التربية الإسلامية هي: القسوة والشدة، النبذ والإعراض وعدم مراعاة المشاعر، وفقدان العدل، والحرمان من التسلية النفسية، الخصام بين الوالدين، والتقلب والتحول في المعاملة، وعدم التحلي بالصبر.
٧. حرمان الطفل من حاجاته الأساسية يولد لديه: الحقد، والكراهية، ويثير في نفسه الغضب، وعدم الرضا ويدفعه إلى السلوك العدواني، وعدم الإحساس بالأمان، والاستقرار داخل الأسرة.
٨. المعاملة القاسية للطفل تجعله يدرك عدم العناية به، وعدم الإحساس بمشاعره، وعواطفه، وبالغربة داخل أفراد أسرته، مما يجعله يفضل العزلة، والانطواء، والشعور بالإحباط، وعدم الإحساس بالسعادة، وبالمعاناة الداخلية بشكل دائم، مما يؤدي إلى إضعاف القوى النفسية لديه.

---

١٠٢. الخطيب البغدادي ، أحمد بن على بن ثابت : تاريخ بغداد ،أو مدينة السلام ، ط د . ت ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، جـ ٥ ص٣٠٠.
١٠٣. محمد بن أبي بكر بن قيم الجوزي : تحفة المودود ، بأحكام المولود ، ط د . ت ، دار الكتب العلمية ، بيروت ص ١٧٩.
١٠٤. أبو جعفر الطحاوي : مشكل الآثار ، ط د . ت ، دار صادر ، بيروت ، جـ ٤ ص ١٨١.
١٠٥. محمد بن أحمد القرشي: معالم القربة في أحكام الحسبة، تحقيق / محمد محمود شعبان، ط ١٩٧٦م، الهيئة العامة للكتاب، القاهرة، ١٨٨.
١٠٦. محمد بن مفلح: الآداب الشرعية، والمنح المرعية، تعليق / محمد رشيد رضا، ط ١٣٧٨ هـ مطبعة المنار القاهرة، جـ ٢ ص ٣٢٦.
١٠٧. انظر فردربك إلكين، وجير الدهاندل: الطفل والمجتمع، عملية التنشئة الاجتماعية، ترجمة مترجم /طنطا، ط.د.ت، مؤسسة سعيد للطباعة، ص٢٧-٢٩.

٩. أن للتربية الإسلامية منهجية دقيقة وسليمة في معالجة كل الآثار النفسية السلبية على الطفل لسوء معاملة الأسرة له، والقسوة عليه، والتعامل معه بشدة، تتمثل بالخطوات التالية:

١. أسلوب الرحمة والشفقة والعطف.

٢. العناية بالمشاعر والأحاسيس وعدم إثارة الانفعالات.

٣. التحسيس بأهمية الطفل ومكانته في أسرته.

٤. العمل على تلبية حاجاته الأساسية المقبولة شرعاً.

وختاماً اسأل الله أن يحسن حال الأسرة المسلمة، والتبصر في التعامل مع صغارها، وحسن رعايتهم، والتعامل معهم بالرحمة، والعطف، والشفقة والإحسان، إنه ولي ذلك والقادر عليه، وصلى الله وسلم على سيدنا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين.

**قائمة المصادر والمراجع**

**أ ـ القرآن الكريم:**

**ب ـ المصادر والمراجع الأخرى.**


١) أبو جعفر الطحاوي: مشكل الآثار، ط. ت، دار صار، بيروت.

٢) ابن الديبع الشيباني: تيسير الوصول إلى جامع الأصول، من أحاديث الرسول، ط د.ت، مطبعة الحلبي القاهرة.

٣) أحمد بن أبي جمعة المغراوي: جامع جوامع الاختصار والتبيان، فيما يعرض للمعلمين وآباء الصبيان، تحقيق/أحمد جلوبي، ط، د.ت، الشركة الوطنية للنشر، الجزائر.

٤) أبو الحسن ابن أبي الكرام، ابن الأثير: جامع الأصول في أحاديث الرسول، تحقيق/الارنؤوط، ط ١٣٦٩هـ، مكتبة كينان، القاهرة.

٥) أحمد بن إبراهيم بن أبي خالد: سياسة الصبيان وتدبيرهم، تحقيق / محمد الحبيب، ط ١٩٦٨م، الدار التونسية، للطباعة والنشر، تونس

٦) أحمد بن حنبل: المسند، ط ١٣٩٨ هـ، المكتب الإسلامي، دمشق.

٧) أحمد زكي صالح: علم النفس التربوي، ط ١٩٧٩م، مكتبه النهضة المصرية، القاهرة.

٨) أحمد عبد العزيز سلامة، وزميله: علم النفس الاجتماعي ط ١٩٧٠م ـ دار النهضة العربية، القاهرة

٩) أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، ط١٩٦٨م، دار الكاتب العربي، القاهرة.

١٠) أحمد عزت راجح: أصول علم النفس، ط١٩٦٨م، دار الكاتب العربي، القاهرة.

١١) أحمد بن على بن ثابت الخطيب البغدادي: تاريخ بغداد، ط د. ت، دار الكتاب العربي، بيروت.

١٢) أحمد بن على بن حجر العسقلاني: فتح الباري، بشرح صحيح البخاري، ط ١٣٧٩ هـ، دار المعرفة، بيروت.

١٣) أحمد كمال أحمد: منهاج الخدمة الاجتماعية في خدمة الجماعة، ط د. ت، دار الكتاب العربي، بيروت.

١٤) أحمد بن محمد بن يعقوب، ابن مسكوية: تهذيب الأخلاق، وتطهير الأعراق، ط د. ت، دار مكتبة الحياة، بيروت.

١٥) التقي الهندي: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، ط د. ت، دار الكتب التراثية، بيروت.

١٦) حامد عبد السلام زهران: التوجيه والإرشاد النفسي، ط ١٩٨٢م، دار عالم الكتب، القاهرة.

١٧) حامد عبد السلام زهران: الصحة النفسية والعلاج النفسي، ط١٩٧٤م، دار عالم الكتب، القاهرة.

١٨) الحاكم، النيسابوري: المستدرك على الصحيحين، ط د. ت، دار المعرفة، بيروت.

١٩) حمدي خميس: الأسلوب الابتكاري، ط ١٩٦٧م، دار المعارف، القاهرة.

٢٠) حسين معوض: أسس التربية البدنية، ط ١٩٦٤م، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٢١) خليفة عبد الله التونسي: جولة في ذات المسلم، ط ١٤٠٩ هـ، مكتبة دار البيان، الكويت.

٢٢) زيدان عبد الباقي: ركائز علم الاجتماع، ط ١٩٧٣م، دار الكاتب العربي، القاهرة.

٢٣) زينب الشيخي: الكذب عند الأطفال، مجلة التربية والتعليم، العدد (٤).

٢٤) سامي على الجمال: كيف نساعد الأطفال على تنمية قيمهم الخلقية، ط ١٩٨٠م، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٢٥) سامي الجندي: طفلي في سنواته الثلاث الأولى، ط ١٩٨٣م، المطبعة الأهلية، بيروت.

٢٦) سليمان إسحاق عطية: ابن حجر الهثيمي، وخلاصة رسالته تحرير المقال، في آداب وأحكام وفوائد يحتاج إليها مؤدبوا الأطفال، ط ١٩٧٨م، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٢٧) سلميان بن الأشعث السجستاني، أبو داود: السنن، ط ١٣٩٥ هـ دار الحديث، دمشق.

٢٨) سيد عبد الحميد مرسي: الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي والمهني، ط ١٩٧٦م، مكتبة الخانجي، القاهرة.

٢٩) شهاب الدين بن محمد الابشيهي: المستطرف، ط ١٩٥٢م مطبعة البابي الحلبي، القاهرة.

٣٠) طنطاوي الجوهري: الجواهر في تفسير القرآن، ط ١٣٥٠ هـ مطبعة الحلبي، القاهرة.

٣١) صالح عبد العزيز، وعبد العزيز عبد المجيد: التربية وطرق التدريس، ط ١٩٧٦م، دار المعارف، القاهرة.

٣٢) عبد الرحمن جلال الدين السيوطي: الجامع الصغير، في أحاديث البشير النذير، ط ١٣٧٣ هـ، مطبعة الحلبي، القاهرة.

٣٣) عبد الرحمن أبو الفرج بن الجوزي: المنتظم في تاريخ الملوك والأمم، ط د. ت، المكتبة التجارية الكبرى، القاهرة.

٣٤) عبد الرحمن صالح عبد الله: مطالعات في علم النفس، ط د. ت، دار الفرقان، عمان.

٣٥) عبد الرحمن نحلاوي: التربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة، ط ١٤٠٨هـ، دار الفكر، دمشق.

٣٦) عبد الرحمن نحلاوي: أصول التربية الإسلامية، ط١٣٩٩هـ، دار الفكر، دمشق.

٣٧) عبد الحميد الهاشمي: الرسول العربي المربي، ط ١٤٠١ هـ دار الثقافة، دمشق.
٣٨) عبد العزيز القوصي: محاضرات في علم النفس، ط ١٩٧٤م، دار الشروق، القاهرة.
٣٩) عبد الغني عبود: الأسرة المسلمة والأسرة المعاصرة، ط ١٩٧٩م دار الثقافة للجميع، دمشق.
٤٠) عبد الفتاح أحمد فؤاد: في الأصول الفلسفية للتربية عند مفكري الإسلام، ط ١٩٨٣م، منشأة المعارف، الإسكندرية.
٤١) عبد الله بن مسلم ابن قتيبة: عيون الأخبار، ط ١٩٢٥م دار الكتب المصرية، القاهرة.
٤٢) عبد الله ناصح علوان: تربية الأولاد في الإسلام، ط ١٤١٠ هـ، دار السلام، دمشق.
٤٣) عبد الله عبد الحي موسى: المدخل إلى علم النفس، ط ١٤١٣ هـ، دار الهدى، عمان.
٤٤) على بن الحسن بن على المسعودي: مروج الذهب ومعادن الجواهر، ط ١٣٨٥ هـ، دار الأندلس، بيروت.
٤٥) على بن أبي بكر الهيثمي: مجمع الزوائد، ومنبع الفوائد، ط ١٤٠٥ هـ، دار الريان، بيروت.
٤٦) على بن محمد بن حبيب الماوردي: أدب الدنيا والدين، تحقيق/مصطفى السقا، ط ١٩٧٨م، دار الكتب العلمية، بيروت.
٤٧) على المتقي الهندي: كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، ط، د. ت، دار الكتب العلمية، بيروت.
٤٨) عثمان لبيب فراج: أضواء على الشخصية والصحة العقلية، ط ١٩٧٠م مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
٤٩) فريدريك الكين، وجير الدهاندل: الطفل والمجتمع، عملية التنشئة الاجتماعية، ت/ مترجم طنطا،ط د. ت، مؤسسة سعيد للطباعة.
٥٠) فيليب، هـ فينكس: التربية والصالح العام، ت/ السيد محمد العزاوي، ط ١٩٦٥م، مركز كتب الشرق، القاهرة.
٥١) كمال دسوقي: النمو التربوي للطفل والمراهقة، ط ١٩٧٦م، دار النهضة، بيروت.
٥٢) فوزية ذياب: نمو الطفل وتنشئته بين الأسرة ودور الحضانة، ط ١٩٧٨م، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
٥٣) ليلى عبدا لحميد عبده: العلاقة بين خروج المرآة للعمل وجنوح الأحداث، ط د. ت، دار الكتب العلمية، بيروت.
٥٤) محمد بن أيوب بن أبي بكر، بن القيم: تحفة المودود، بأحكام المولود، ط د. ت، دار الكتب العلمية، بيروت.
٥٥) محمد بن إسماعيل البخاري: الأدب المفرد، ط د. ت، فيصل أباد، باكستان.
٥٦) محمد بن إسماعيل البخاري: الصحيح الجامع، ط ١٣٧٩ هـ، دار المعرفة، بيروت.
٥٧) محمد بن أحمد القرشي: معالم القربة في أحكام الحسبة، تحقيق/محمود شعبان، ط ١٩٧٦م، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
٥٨) محمد بن الحسين بن محمد الفراء: الأحكام السلطانية، ط ١٣٥٧ هـ، مطبعة البابي الحلبي، القاهرة.
٥٩) محمد بن سورة الترمذي: السنن، ط ١٤٠٨ هـ دار العلم للملايين، بيروت.
٦٠) محمد فوزي العنتيل: التربية عند العرب، ط ١٩٨٦م، الدار العلمية للكتاب، بيروت.
٦١) محمد نور سويد: منهج التربية النبوية للطفل، ط ١٤٠٨ هـ، دار المجتمع، جدة.
٦٢) محمد بن محمد، العبدري: المدخل، ط ١٤٠١ هـ، دار إحياء الكتب العربية، القاهرة.
٦٣) محمد بن محمد الغزالي: إحياء علوم الدين، ط ١٣٧٣ هـ مطبعة البابي الحلبي، القاهرة.
٦٤) محمد بن مفلح: الآداب الشرعية، والمنح المرعية، تعليق / محمد رشيد رضا، ط ١٣٧٨ هـ، مطبعة المنار، القاهرة.
٦٥) محمد محمود محمد: علم النفس المعاصر في ضوء الإسلام، ط ١٤٠٥ هـ، دار الشروق، جدة.
٦٦) محمد مصطفى زيدان: معجم المصطلحات النفسية والتربوية، ط١٣٩٩هـ، دارا لشروق، جده
٦٧) محمد لبيب النجيحي: مقدمة في فلسفة التربية، ط ١٩٦٥م، مطبعة النهضة المصرية، القاهرة.
٦٨) محمد لبيب النجيحي: في الفكر التربوي، ط ١٩٧٠م، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
٦٩) محمد قطب: منهج التربية الإسلامية، ط ١٤١٠ هـ، دار الشروق، القاهرة.
٧٠) محمد فاضل الجمالي: نحو توحيد الفكر التربوي الإسلامي، ط ١٩٦٨م، الدار التونسية للنشر، تونس.
٧١) محمد بن فاضل الجمالي: تربية الإنسان الجديد، ط ١٩٦٧م، الشركة التونسية للتوزيع، تونس.
٧٢) محمد بن يزيد المبرد: الكامل في اللغة والأدب، ط ١٣٢٣ هـ، مطبعة التقدم العالمي، القاهرة.
٧٣) مصطفى فهمي: الصحة النفسية، ط، د.ت، مكتبة الخانجي، القاهرة.
٧٤) مقداد يالجن: توجيه المتعلم إلى منهاج التعلم في ضوء التفكير التربوي والإسلامي، ط ١٤١٦هـ، دار عالم الكتب، الرياض.
٧٥) ملاك جرجس: لماذا يكذب الأطفال، وكيف يتعلمون الصدق، ط د. ت، دار المجتمع، جدة.
٧٦) ميخائيل إبراهيم وزميله: مشكلات الطفولة والمراهقة، ط د. ت، دار النهضة العربية، بيروت.
٧٧) نبيه الغبرة: المشكلات السلوكية عند الأطفال، ط ١٣٩٣ هـ، المكتبة الإسلامية، دمشق.
٧٨) مهدي البدوي: الشخصية بين النجاح والفشل، ط د. ت، مكتبة الرشد، بغداد.
٧٩) يوسف سعد الهلال: التربية والأطفال، ط ١٩٨١م، دار الكتاب العربي، بيروت.
٨٠) يوسف بن عبد الله بن عبد البر القرطبي: بهجة المجالس وانس المجالس، ط ١٩٥٩م، دار إحياء التراث، القاهرة.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal for Research and Educational Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

## درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة

## The Degree of Including Concepts of Life Quality in Social Studies Textbook of the First Intermediate Grade in the Light of Global Indicators of Life Quality

**أ.دلال بنت خالد زبن العتيبي(١)**

**د.أحمد بن حسن محمد البدور(٢)**

١.ماجستير مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية -وزارة التعليم -المملكة العربية السعودية

٢. أستاذ مشارك -كلية التربية -جامعة الملك سعود -المملكة العربية السعودية

**Dalal Khaled Zaben Al-Otaibi*[1]**

**Dr.Ahmad Hasan Mohammad Al-Bdour*[2]**

1. Master of Eduction in Curriculum and teaching Methods||Ministry of Education-KSA

2. Associate Professoe - College of Education - King Saud University- KSA

**Email: Dalal-k1@hotmail.com**

**الكلمات المفتاحيّة**

تحليل المحتوى، الاجتماعيات، نوعية الحياة، رؤية ٢٠٣٠.

**KEY WORDS**

Content Analysis, Socials, Life Quality, Vision 2030.

**مستخلص البحث:**

هدف هذ البحث إلى التعرف إلى درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة. وأُستخدم المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى). وتكوّن مجتمع البحث وعينته من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط لعام ١٤٤٤هـ. أما أداة البحث فكانت بطاقة تحليل محتوى تكوّنت من ستة مفاهيم لجودة الحياة، هي: جودة الحياة التعليمية، جودة الحياة الاجتماعية، جودة الحياة الثقافية، جودة الحياة الصحية، جودة الحياة الاقتصادية، جودة الحياة بالتصميم الحضري. وبعد التحقق من صدقها وثباتها تم تطبيقها. وخلصت نتائج البحث إلى أن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط تضمّن المفاهيم الستة لجودة الحياة، مع وجود تباين في درجة تضمين المفاهيم الفرعية لجودة الحياة. وفي ضوء نتائج البحث أُقترح عددٌ من التوصيات التي قد تُسهم في رفع درجة تضمين المفاهيم الفرعية لجودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

**ABSTRACT**

This research aimed to identify the degree of including concepts of life quality in social studies textbook of the First intermediate class in the light of global indicators of life quality. The analytical descriptive approach (content analysis) was used. The research community and its sample consisted of the social studies book for the First intermediate grade for the year 1444 AH. The research tool was a content analysis card consisting of six concepts of quality of life, namely: educational quality of life, social quality of life, cultural quality of life, health quality of life, economic quality of life, and urban design quality of life. After verifying its validity and reliability, it was applied. The results of the research concluded that the social studies book for the First intermediate grade included the six concepts of quality of life, with a variation in the degree of inclusion of the sub-concepts of quality of life. In the light of the research results, a number of recommendations were proposed that may contribute to raising the degree of inclusion of the sub-concepts of quality of life in the social studies textbook for the First intermediate grade.

**المقدمة:**

يشهد هذا العصر العديد من التغيرات المتسارعة والتطورات العلمية والتقنية المختلفة في جميع الميادين، والتي أدت إلى زيادة المعلومات المعرفية والإنسانية، فاتجهت الدول إلى مواكبة هذا التغيير، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق أهداف المستقبل، ومواجهة أعباء ومتطلبات الحياة اليومية المتزايدة، وفي ظل التغيرات والتطورات المتسارعة التي يشهدها العالم اليوم في مختلف المجالات ظهر مفهوم جودة الحياة.

ويمكن إدراك مفهوم جودة الحياة من خلال تجربة حياة الفرد، فهي بمثابة بناء يشمل مستويات مختلفة من تحقيق الرفاهية الاجتماعية ومتطلباتها العامة من جودة الخدمات، والبنية التحتية، والاستغلال الفعلي للموارد الاجتماعية، وكذلك تقييم الفرص الذاتية والرضا من منظور التجربة الشخصية (Ruzevicius and Dalia, ٢٠٠٧).

وقد نشأ الاهتمام بدراسة مفهوم جودة الحياة كمفهوم مرتبط بعلم النفس الإيجابي الذي يهتم بكل شيء يجعل الحياة أفضل، فيركز على الصفات الإيجابية لكل فرد، وكيفية تنميتها، وتطويرها، وتشجيعها من أجل أن تعود الفائدة على الفرد نفسه وعلى مجتمعه، وتتجه الحياة إلى السعادة، والرضا، والعدالة الاجتماعية (النجار وأبو النصر، ٢٠٢٠).

ولتحقيق الغايات المنشودة من إيجاد المجتمع الإيجابي بأفراده، جاءت خطط التنمية في المجتمع السعودي، والتي يتضح فيها اهتمام المملكة العربية السعودية بجودة الحياة في أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠؛ حيث تم إطلاق برنامج جودة الحياة ٢٠٢٠ والذي يُعنى بتطوير نمط حياة الفرد، وتحسين جودة حياته، معتمدة في ذلك على عدد من المؤشرات العالمية المهمة وهي: التصنيف العالمي لقابلية العيش، ومسح ميرسر (Mercer) لجودة الحياة، وقائمة مجلة مونوكل (Monocle) لنمط الحياة، ومؤشر السعادة العالمي ٢٠١٧، ومؤشر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لجودة الحياة، ومؤشر قابلية العيش الصادر عن الرابطة الأمريكية للمتقاعدين (AARP) لجودة المعيشة (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٨).

وانعكاسًا لأهمية جودة الحياة المتزايدة، وتحقيق أهداف جودة الحياة في المجتمع، أشار الجزار(٢٠١٣) بأن التعليم وسيلة ضرورية لتحقيق جودة الحياة من خلال ما يقدمه من مناهج محدده تُعد لتحقيق أهداف المجتمع، وإعداد أفراد قادرين على التكيف مع ظروف الحياة، والمشاركة الفعالة في حل مشكلاته، والمساهمة في تطوره بما يملكون من معارف، ومهارات، واتجاهات تُمكّنهم من القيام بأدوارهم المختلفة.

وتُعد الدراسات الاجتماعية أحد أهم المناهج ارتباطًا بجودة الحياة، والتي تهتم ببناء الإنسان، وشخصيته، وعقله، وقيمه، ومعارفه، بهدف إعداده ليكون مواطنًا صالحًا في المجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه، بما تتضمنه من مفاهيم مختلفة، وإمكانات متعددة (السكران، ٢٠٠٧).

وتلعب المفاهيم دورًا هامًا في محتوى الدراسات الاجتماعية، فهي تُبرز أهمية المادة الدراسية للمتعلم، وتعمل على إثارة دافعيته، للتعرف إلى بيئته ومجتمعه، والمشاركة الفعالة في العملية التربوية، والإسهام في مواجهة المشكلات والقضايا والبحث عن حلول لها (أبودية، ٢٠١١). وقد جاءت توصيات المؤتمر السنوي السادس عشر لقضايا البيئة وجودة الحياة (٢٠١٤) بضرورة الاهتمام بمفهوم جودة الحياة في المجتمع، الأمر الذي يؤدي إلى وعي المتعلمين بقيمة الحياة في مجتمعهم، وشعورهم بجودتها؛ حيث يكتسب المتعلم العديد من المهارات التي تساعده على النجاح والتكيف مع مجتمعه، وتنمّي قدراته على استيعاب المفاهيم والحقائق المجردة؛ مما يساعد على إكسابه أنواع المهارات الحياتية المختلفة التي تساعده على سد احتياجاته. وفي هذا الصدد، أوصى مؤتمر حائل الدولي لطب نمط الحياة (٢٠٢٢) بإدراج مفهوم جودة الحياة في المنهج الدراسي، ودعم نمط الحياة الجيدة لتحسين جودة الحياة في المملكة. كما أوصت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٥) بضرورة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كُتب الدراسات الاجتماعية وتنميتها لدى المتعلم من خلال مواقف تعليمية وأنشطة متنوعة مع توفير المصادر والإمكانات اللازمة لتنفيذها مما يساعد على تحقيق أهدافها المرتبطة بأهداف الدراسات الاجتماعية.

وقد اهتمت العديد من الدراسات بضرورة تضمين مفهوم جودة الحياة في المناهج الدراسية، منها دراسة عبد الحميد وسليمان (٢٠١٤) التي هدفت إلى بناء تصور مقترح لمنهج الجغرافيا في ضوء أبعاد جودة الحياة؛ وكذلك دراسة عمر (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعزيز الوعي بمفهوم جودة الحياة لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وأوصت كلتا الدراستين بضرورة تضمين مفهوم جودة الحياة في المنهج وتنمية أبعاده المختلفة لدى المتعلمين.

وبناءً على ما سبق، ونظرًا لأهمية مفهوم جودة الحياة التي تَهُم المجتمعات والأفراد على حد سواء، والذي يُعتبر مؤشرًا مهمًا على اهتمام المجتمع بتنمية العنصر البشري، فإن كُتب الدراسات الاجتماعية يمكن أن تحقق مضامين مؤشرات جودة الحياة؛ لأنها من أكثر الكُتب ارتباطًا بأهداف المجتمع وواقعه، وهذا ما سعى إليه البحث من خلال دراسة درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة.

**مشكلة البحث:**

على الرغم من أهمية مفهوم جودة الحياة لدى المتعلم وضرورة تحسين حياته، والتركيز على مهاراته، وخبراته الحياتية الإيجابية، فإن الواقع يشير إلى قصور في تضمين المنهج القضايا والمستجدات المعاصرة التي تؤثر في جودة حياة المتعلم، وعدم مسايرته للتطورات الحديثة ومواكبة الاتجاهات العالمية، مما يضمن وصول المتعلم للاتزان الانفعالي الذي يضمن له شعوره بالرضا، وإحساسه بجودة الحياة؛ حيث أكدت دراسة عمر (٢٠١٩) وجود قصور في معرفة المتعلم في المرحلة المتوسطة لمفهوم جودة الحياة وأبعادها المختلفة؛ كما توصلت دراسة تشن وآخرين Chen (et al., ٢٠١٥) إلى وجود انخفاض في درجة جودة حياة المتعلم في المرحلة المتوسطة. كما أسفرت نتائج دراسة الشحري (٢٠٢٢) عن قصور في تضمين معايير جودة الحياة في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة، وكذلك ودراسة الغبيوي (٢٠٢٢) التي من أهم نتائجها هو ضعف متطلبات جودة الحياة وعدم التوازن في تضمينها في مناهج الدراسات الإسلامية لصفوف المرحلة الابتدائية، مما يستوجب المزيد من الدراسات في تضمين مفهوم جودة الحياة في المناهج، حيث أكدته دراسة عبد الحميد وسليمان (٢٠١٤) بأن للمنهج دور مهم في تنمية مفهوم جودة الحياة وأبعاده لدى المتعلم، وبناء قدراته على التكيف مع مجتمعه من خلال المواد الدراسية.

وعلى الرغم من تعدد البحوث التي أجريت عن مفهوم جودة الحياة وأبعاده ودرجة تضمينه في المناهج الدراسية، فإن هناك قِلة في الدراسات والأبحاث التي تناولت هذا المفهوم في منهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة، خصوصًا في المملكة العربية السعودية -على حد عِلْم الباحثين- وهذا ما أكد الإحساس بالحاجة إلى إجراء هذا البحث؛ حيث أوصت بعض الدراسات بضرورة تضمين مفهوم جودة الحياة في مناهج الدراسات الاجتماعية وتنميتها لدى المتعلم، كدراسة عبدالحميد وسليمان (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود قصور في معرفة المتعلم لمفهوم جودة الحياة وأبعادها المختلفة في منهج الجغرافيا، ودراسة السبيعي (٢٠٢٠) التي أشارت نتائجها إلى وجود قصور في درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في مقررات الهوية الوطنية للصف الرابع الابتدائي، ورأت ضرورة تضمين مفاهيم جودة الحياة في مراحل التعليم العام.

ولكون هذا المجال لم يُطرق في الدراسات الاجتماعية، ولا في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية التي تلي المرحلة الابتدائية، كان من الأهمية الوقوف على درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة من خلال الصور، أو الأنشطة، أو الشروحات، الأمر الذي يجعل المتعلم لا يتوقف عندها؛ بل يتجاوزها إلى التعمق في مفاهيم جودة الحياة ومدى تأثيرها في حياة الفرد والمجتمع.

وعليه، برزت الحاجة إلى هذا البحث لمحاولة الكشف عن درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة.

**أسئلة البحث:**

يسعى البحث للإجابة عن السؤال التالي: ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة؟

**أهداف البحث:**

يهدف هذا البحث التعرف إلى درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول متوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة.

**أهمية البحث:**

تكمن أهمية هذا البحث في الكشف عن درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة، وتحسين مستوى وجودة كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول متوسط لتتناسب مع التوجهات العالمية في تحقيق مفاهيم جودة الحياة. كما يتوافق هذا البحث مع توجهات برنامج جودة الحياة ٢٠٢٠، ويقدّم قائمة بأهم مفاهيم جودة الحياة الواجب تضمينها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، والتي يمكن الاستفادة منها في الدراسات المستقبلية، كما يساعده مطوري مناهج الدراسات الاجتماعية ومخططيها للتعرف إلى أهمية تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول متوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة.

**حدود البحث:**

أقتصر هذا البحث على الحدود الآتية:

١. **الحدود الموضوعية:** اقتصرت على مفاهيم جودة الحياة المتضمنة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة، المحددة في أداة البحث.
٢. **الحد المكاني:** طبق في المملكة العربية السعودية.
٣. **الحد الزماني:** طبق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

**مصطلحات البحث:**

**جودة الحياة:** يُعرف اصطلاحًا بأنه "تهيئة البيئة اللازمة لدعم واستحداث خيارات جديدة تعزز مشاركة الفرد في الأنشطة الثقافية، والترفيهية، والرياضية، والأنماط الأخرى الملائمة التي تساهم في تعزيز جودة حياة الفرد والاسرة، وتوليد الوظائف، وتنويع النشاط الاقتصادي، وتعزيز مكانة

المدن السعودية في ترتيب أفضل المدن العالمية (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٨، ص٦). ويُعرّف مفهوم جودة الحياة إجرائيًا بأنه: توفير البيئة اللازمة وتطويرها، وتعزيز أنماط الحياة الإيجابية، بهدف تحسين حياة الفرد والمجتمع، وإحساسهم بالرضا والسعادة في حياتهم.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

تتباين الآراء والأطر النظرية حول التأكيد على مفهوم محدد لجودة الحياة، فوجدت العديد من المحاولات لتقديم تعريف محدد له، فقد عرّفه العلياني (٢٠٢٢، ٣٢) بأنه "تحقيق مستوى مُناسب من الشعور بالرضا من خلال إشباع الاحتياجات، وتحقيق الإمكانات في ضوء مقومات جودة الحياة المتمثلة في جودة قابلية العيش التي تعني تطوير الأنشطة التي تسهم في تعزيز جودة حياة الفرد، وجودة نمط الحياة والتي تعني تلبية احتياجات الفرد بتوفير مشروعات سريعة لتطوير مشاركته في الأنشطة الثقافية والترفيهية والرياضية"، ويرى ابن غضبان (٢٠١٥) أن مفهوم جودة الحياة يتغير بتغير الأفراد والمواقف، فالمريض يتوق إلى الصحة، والفقير يطمح للغنى، ويرون فيهما جودة الحياة، وبذلك فهو مفهوم يُعّبر عن مدى إدراك الفرد في حياة جيدة، والاستمتاع بوجوده الإنساني، وشعوره بالرضا والسعادة واستثمار كافة قدراته وإمكاناته بما يتيح له تحقيق الذات.

والجدير بالذكر أن الإسلام سبق الحضارة الغربية في إبراز مفهوم الجودة، فهي مبدأ إسلامي دعا إليه الإسلام بنصوص القرآن الكريم والسنة المطهرة بلفظ يماثل الجودة ويصف نوعية حياة الإنسان فقد قال تعالى: ﴿صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ ۚ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ﴾ [النمل: ٨٨]، فبيّن الله عز وجل أن صنعه متقن لا يعتريه خلل أو قصور أي بمعنى الإتقان والإحسان. كما جاءت السنة النبوية مؤكدة أهمية العناية بمبدأ الجودة في كل أمور الحياة فقد قال النبيﷺ: "إنَّ اللهَ تعالى يُحِبُّ إذا عمِلَ أحدُكمْ عملًا أنْ يُتقِنَه" (الموصلي، ١٩٨٤: ٣٤٩/٧)، فإتقان العمل، وصلاح الدنيا من أسباب الحياة الكريمة التي يسعى الإنسان إلى تحقيقها. كما يُعد الإسلام منهجًا متكاملًا وشاملًا لكل جوانب الحياة واهتمامات الإنسان ومنها جودة الحياة التي عبر عنها القرآن الكريم بالحياة الطيبة في قولة تعالى: ﴿فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً﴾ [النحل: ٩٧] (حوتيه وإكرام، ٢٠١٨).

وعلى الرغم من صعوبة الوصول إلى مفهومٍ لجودة الحياة؛ فإن هناك تراثًا علميًا كبيرًا حول وضع مفهوم لهذا المصطلح. وفي هذا الإطار، ثمة ثلاثة مداخل أساسية هي: المدخل الموضوعي، والمدخل الذاتي، والمدخل التكاملي. فمن أبرز التعريفات التي اعتمدت المدخل الذاتي التعريف الصادر عن منظمة الصحة العالمية الذي ينص على أن جود الحياة إدراك الفرد لوضعه ومكانته في الحياة، في سياق نظم الثقافة والقيم في المجتمع الذي يعيش فيه، وعلاقة هذا الإدراك بأهدافه وتوقعاته ومستوى اهتمامه (WHOQOL, ١٩٩٧). ومن التعريفات التي ركزت على المدخل الموضوعي تعريف ستانيل (Stanil, ٢٠١٥) لجودة الحياة الذي عرفها بأنها كل ما يتعلق بأهداف الفرد وتوقعاته ومعاييره في الحياة بناءً على المستوى الثقافي والقيمي الذي يعيش فيه ويقدم له، ويحدد مدى إدراكه لجودة حياته. أما المدخل التكاملي أشار الطيب والبهاص (٢٠٠٩، ص٦٢) إلى أن مفهوم جودة الحياة هو "مفهوم شامل يضم كُل جوانب الحياة كما يدركها الأفراد، ولهذا فالمفهوم نسبي، ويختلف من شخص إلى آخر حسب ما يراه من معايير يُقيّم بها حياته".

وفي ظل تباين وجهات النظر حول مفهوم موحد لجودة الحياة فإن ثمة مجموعة من المبررات التي توضح صعوبة تحديد مفهوم لجودة الحياة، ومنها حداثة المفهوم على مستوى التناول العلمي، وارتباطه بالعديد من العلوم للتعبير عن رقي مستوى الخدمات المادية والاجتماعية، أو للتعبير عن مدى إدراك الأفراد لقدرة هذه الخدمات على إشباع حاجاتهم، كما أن هذا المفهوم يتغير بتغير الزمن، وكذلك الحالة النفسية والمرحلة العمرية للفرد، وبالمتغيرات الثقافية في كل مجتمع، كمالا توجد نظرية معينة تحدد مفهومًا واضحًا ودقيقًا لجودة الحياة (ابن غضبان،٢٠١٥؛ الصاعدي، ٢٠٢٢).

ويُعتبر مفهوم جود الحياة مفهومًا صعب القياس والتحديد لذا شكَّل اختلافًا بين العلماء في تحديد أبعاده، فنجد فيلس وبيري (Felece and Perry, ٢٠١٥) يقدمان نموذجًا لجودة الحياة تتكامل فيه المؤشرات الموضوعية والذاتية، ويتضمن خمسة أبعاد رئيسة، هي: الصلاحية الجسمية، والرفاهية المادية، والرفاهية الاجتماعية، والصلاحية الوجدانية، والنمو والنشاط الجسمي.

أما أبعاد جودة الحياة من المنظور الإسلامي فقد أشار المطلق (١٤٢٩هـ) بأنها الإيمان والتسليم بما أعطى الله وما منع، بل إنه من الكمال فهم الحياة، وكذلك الرضا والقناعة مع الشكر والاعتراف بالنعم التي أسبغها الله على عباده قلّت أو كثرت مع التكيف مع الأحوال والمقدرات، إضافة إلى الحُب وهو من التكامل العاطفي الاجتماعي، والعمل وتحقيق الذات والطموح لكل نجاح.

**الاتجاهات والنظريات المفسرة لجودة الحياة:**

**الاتجاه الاجتماعي:** والذي يركز على جودة الحياة الأسرة، والمجتمع، وعلاقات الأفراد، ومستواهم التعليمي، إضافة إلى الاهتمام بعدد من المؤشرات الفرعية؛ كالطبقة الاجتماعية، والتّغير الاجتماعي، والقيم السائدة، إذ تُعّبر هذه المؤشرات عن ملامح المجتمع التي يمكن تحديدها وقياسها بسهولة (العلياني، ٢٠٢٢).

**الاتجاه النفسي:** والذي يركز على احتياجات الفرد وأحاسيسه ومشاعره، وشعوره بالسعادة الذي يتوقف على

مدى بإشباع حاجاته، من خلال رُقي الخدمات المقدمة له، وقدرته على تنفيذ انشطته اليومية (العلياني، ٢٠٢٢).

**الاتجاه الصحي:** والذي يتعلق بمرض الفرد وأثر ذلك في حالته الجسمية، وقدرته على مزاولة نشاطاته (الصاعدي، ٢٠٢٢)، ومحاولة تحسين جودة حياته وتنمية الوعي الصحي لديه عن طريق البرامج الإرشادية والعلاجية الفعالة (الصاعدي، ٢٠٢٢؛ صلاح، ٢٠١٦).

**الاتجاه التكاملي:** وهو النظرة التكاملية لسلوك البشري لأجل التفسير الدقيق لمفهوم جودة الحياة وعدم القصور على المنظور الاجتماعي أو النفسي كلٍّ على حدة؛ فكثير من صور السلوك البشري لا يمكن أن تُعزى إلى عامل واحد فقط، وإنما إلى تفاعل عدة عوامل تتفاعل مع بعضها البعض (النجار وأبو النصر، ٢٠٢٠).

**مؤشرات جودة الحياة:**

تزايد الاهتمام في السنوات الأخيرة بمفهوم جودة الحياة وأساليب تقييمه من قبل المنظمات العالمية كمنظمة الأمم المتحدة للتطور الإنساني والمهتمين بالتنمية المستدامة، وعدد كبير من المنظمات التي تهتم بقياس معاييره ومؤشراته لوضع البدائل والحلول لمختلف القضايا، وتحديد أولويات التنمية الحضرية، ووضع خطط وسياسات من شأنها تحقيق جودة الحياة في العديد من المجالات الاجتماعية، والجغرافية، والاقتصادية، والتاريخية بالإضافة إلى العمارة، والنقل، والفنون (Jones, ٢٠٠٥)، ولذا اعتمدت كثير من الدول على عدد من المؤشرات العالمية لقياس نوعية جودة الحياة؛ ومن هذه المؤشرات العالمية هي: التصنيف العالمي لقابلية العيش، مسح ميرسر (Mercer)لجودة الحياة، قائمة مجلة مونوكل (Monocle)لنمط الحياة، ومؤشر السعادة العالمي، ومؤشر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لجودة الحياة، مؤشر AARP لجودة المعيشة. (مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية، ٢٠١٨)

**الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بمفاهيم جودة الحياة:**

تتسم الدراسات الاجتماعية بطبيعة خاصة تميزها عن باقي المواد الدراسية، بأن هذه الدراسات بيئة خصبة تُسهم بدور كبير في إعداد جيل نابغ في المجتمع الذي يعيش فيه، فهي تُعرّفهم بحقائق التطورات الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية في البيئات الحضرية المختلفة داخل مجتمعهم والمجتمعات الأخرى (عمران، ٢٠١٢). وقد عرفت هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠١٩، ص١١) الدراسات الاجتماعية بأنه "مجموعة المعارف، والمهارات، والقيم المُستمدة من ميادين العلوم الاجتماعية، التي تُعنى بالإنسان، وعلاقته، وتفاعله الحيوي مع بيئته الطبيعية المحيطة به، والعلاقات البشرية المتبادلة بين أفراده". وأشار نزال (٢٠١٤) إلى أن الدراسات الاجتماعية تركز على إيجابيات العالم الاجتماعي ومعالجة سلبياته، فهي تتيح للمتعلم الفرصة للتفكير، وحل المشكلات بنظرة إيجابية طموحة للمستقبل، يساعده في ذلك محتوى الدراسات الاجتماعية الذي يُستمد منه المعارف الصحيحة والخبرة الإنسانية والثقافية؛ لما يشتمل عليه من مفاهيم تاريخية، وجغرافية، واقتصادية وسياسة.

ولكتاب الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة دور في تنمية مفاهيم جودة الحياة، فقد أشار بارث (١٩٩١/ ٢٠٠٤) إلى أن تنمية المفاهيم في الدراسات الاجتماعية ترتكز على المحتوى المنظم بطريقة متسلسلة، من خلال طريقة التكامل المنضبط في جدول المدى والتتابع، والذي يمثل القاعدة الرئيسة للمواد والنشاطات التعليمية التي يحتويها الكتاب، ومن هنا جاءت أهمية تدريس المفاهيم بالطريقة التي تتلاءم مع طبيعة المتعلم خلال انتقاله من مرحلة تعليمية إلى أخرى، واختيار الطرق المناسبة لتدريس المفاهيم وتنميتها. ويؤكد سمعان (٢٠١٩) أن لتنمية مفاهيم جودة الحياة عددًا من المتطلبات، أهمها: اختيار أحدث وأنسب المعارف بما يخدم قضايا ومشكلات التنمية، وانتقاء ما يعين المتعلم على فهم الجوانب الإيجابية في ثقافة العالم من حوله؛ كما يرى ضرورة تضمين مفاهيم جودة الحياة في المناهج التعليمية ومعالجة المعرفة بما يستثير تفكير المتعلم، ويجعله قادرًا على الاستكشاف والابتكار، ويكسبه المهارات اللازمة والضرورية لعصر أصبح فيه التفكير والمهارات ضرورة للتقدم الأفضل.

وتناول الأدب التربوي المناهج وجودة الحياة من خلال العديد من الدراسات العربية وأجنبية فهدفت دراسة عبدالحميد وسليمان (٢٠١٤) إلى التعرف على أبعاد جودة الحياة المناسبة في منهج الجغرافيا والفلسفة بالمرحلة الثانوية، وجوانب القوة والضعف فيهما، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي ذي المجموعة الواحدة، وطبقت مقياس جودة الحياة لجمع المعلومات، وتكونت العينة من كافة أفراد المجتمع البالغ (٤٥) طالبًا في الصف الأول الثانوي. وكشفت أبرز نتائجها: قصور في معرفة الطلاب بأبعاد جودة الحياة المختلفة.

وسعت دراسة عبد الرحمن (٢٠١٥) إلى تحديد أبعاد ومكونات قيم الانتماء الوطني من المنظور الجغرافي، وقياس الوعي بمفهوم جودة الحياة لدى المتعلمين على المجالين العمراني، والبيئي، ذوي العلاقة بالقضايا الجغرافية المعاصرة، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وطبقت قائمة بأبعاد ومكونات قيم الانتماء كأداة لجمع معلومات الدراسة وتكونت العينة من كتاب الجغرافيا للصف السادس الابتدائي، و(٢٠) طالبًا، من مجتمع بلغ (٢٥) طالبًا. وكشفت أبرز النتائج عن وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطات درجات تلاميذ الصف السادس الابتدائي في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بمفهوم جودة الحياة لصالح التطبيق البعدي، وذلك في المكون المعرفي، والمكون السلوكي والمكون الوجداني والذي شمل قيم الانتماء (الهوية، الولاء، التعايش، المشاركة، الالتزام).

وهدفت دراسة تشن وآخرين (Chen et al., ٢٠١٥) إلى تقويم جودة حياة طلاب وطالبات المدارس الثانوية الذين يعانون من زيادة الوزن وفق المجالات الآتية: جودة الحياة الاجتماعية، جودة الحياة البيئية، جودة الحياة الذاتية؛ وتحديد العوامل التي تؤثر في درجات جودة الحياة الخاصة بهم من ناحية الجنس، وتعليم الوالدين، والمرحلة التعليمية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت مقياس جودة الحياة لجمع المعلومات. وتكونت العينة من كافة المجتمع البالغ (٧١٦) طالبًا وطالبة من ست مدارس إعدادية وثانوية. ومن أبرز النتائج: انخفاض درجة جودة الحياة الاجتماعية، والبيئية، والذاتية لدى الطلاب والطالبات الذين يعانون من زيادة الوزن.

وسعت دراسة السبيعي (٢٠٢٠) إلى التعرف إلى مفاهيم جودة الحياة ودرجة تضمينها في مقررات الهوية الوطنية للصف الرابع الابتدائي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت بطاقة تحليل المحتوى كأداة لجمع المعلومات. وتكونت العينة من كافة المجتمع المكون من مقررات الصف الرابع الابتدائي للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤١هـ في المملكة العربية السعودية. وكان من أبرز النتائج: ضعف درجة توافر جودة الحياة الصحية، والثقافية في جميع مقررات الهوية الوطنية، وجاءت بدرجة تقدير متوسطة في مفهوم جودة الحياة التعليمية، والاقتصادية؛ كما جاء مفهوم جودة الحياة الاجتماعية بدرجة تقدير جيدة.

وهدفت دراسة الشحري (٢٠٢٢) إلى الكشف عن دور مناهج العلوم في المرحلة الإعدادية في تنمية معايير متطلبات جودة الحياة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي، وطبقت مقياسًا لجودة الحياة، وقائمة معايير لمتطلبات جودة الحياة كأداة لجمع المعلومات. وتكونت العينة من (٧٤) طالبًا من مجتمع بلغ (٣٣٠) طالبًا في محافظة القاهرة والشرقية والمنيا، إضافة إلى ستة كُتب لمناهج العلوم للمرحلة الإعدادية. وكشفت أبرز النتائج عن وجود قصور في تضمين معايير متطلبات جودة الحياة في مناهج العلوم؛ حيث جاء متطلب الصحة والسلامة والتعليم بدرجة تقدير متوسطة، أما الأمان الاجتماعي والحياة المهنية والأمان الوظيفي فجاء بدرجة تقدير ضعيفة، وجاء متطلب جودة الحياة التعليمية بدرجة تقدير متوسطة؛ كما توصلت الدراسة إلى تدني مستوى جودة حياة الطلاب والطالبات.

**منهج البحث:**

يعتمد هذا البحث على المنهج. الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى)، وتم اختيار هذا المنهج لملاءمته طبيعة البحث وأهدافه والإجابة عن تساؤلاته، حيث يُعبّر عن "طريقة بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال" (العساف، ٢٠١٢، ص٢١٧).

**مجتمع البحث وعينتة:**

تكون مجتمع البحث من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٤٤هـ.

**أداة البحث:**

يقصد بأداة البحث" الوسيلة التي يُجمع بها المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث، أو اختبار فروضه" (العساف، ٢٠١٢، ص١٠٠). ولتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته، تم تصميم أداة البحث المتمثلة في بطاقة تحليل المحتوى، وذلك باتباع الخطوات الآتية:

**أولًا: إعداد قائمة مفاهيم جودة الحياة**

تم إعداد القائمة وفق الخطوات الآتية:

١. تحديد الهدف الرئيس من بناء القائمة وهو وضع قائمة بمفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة.

٢. تحديد مصادر بناء القائمة؛ حيث تمت مراجعة الأدب التربوي وخاصة فيما يتعلق بجودة الحياة للمساعدة في ملاحظة المفاهيم الرئيسة بجودة الحياة، واستخراجها وصياغتها، ومنه: الدراسات والأبحاث العلمية السابقة، الخطة التنفيذية لبرنامج جودة الحياة ٢٠٢٠، وثيقة منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة الابتدائية والمتوسطة، وثيقة معايير مجال تعلُم الدراسات الاجتماعية، الاطّلاع على المؤشرات العالمية لجودة الحياة وأبرزها: التصنيف العالمي لقابلية العيش، ومسح ميرسر(Mercer) لجودة الحياة، وقائمة مجلة مونوكل(Monocle) لنمط الحياة، ومؤشر السعادة العالمي ٢٠١٧، ومؤشر منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لجودة الحياة، ومؤشر(AARP) لجودة المعيشة.

٣. إعداد قائمة أولية بمفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة، تضمنت القائمة (٥٨) مفهومًا فرعيًا، موزعة على (٩) مفاهيم رئيسة.

٤. عرض القائمة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، والمهتمين بجودة الحياة، وفي التخصصات المتعلقة بالبحث، وعددهم (٢١) محكمًا، للحكم على مدى وضوح المفاهيم، ومدى انتماء المفاهيم الفرعية للمفاهيم الرئيسة، ومدى أهميتها لمتعلمي الصف الأول المتوسط.

١. تم جمع آراء المحكمين وملاحظاتهم، واعُتمد تعديل القائمة في ضوئها؛ حيث شملت التعديلات إعادة الصياغة، وحذف بعض المفاهيم، ودمج بعضها.

٢. التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية المكونة من ستة مفاهيم رئيسة يندرج تحتها (٣٨) مفهومًا فرعيًا، تُعبّر عن

مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة، وهي على النحو الآتي:

- مفهوم جودة الحياة التعليمية: وتشتمل على ستة مفاهيم فرعية، هي: التعلم التعاوني، والتخطيط، وتنوع مصادر التعلم، والتعلم مدى الحياة، والتعلم الرقمي، والأنشطة.
- مفهوم جودة الحياة الاجتماعية: وتشتمل على ستة مفاهيم فرعية، هي: الأمن، والتكافل، والعدل، والمشاركة المجتمعية، وآداب الذوق العام، والعلاقات الأسرية.
- مفهوم جودة الحياة الثقافية: وتشتمل على ستة مفاهيم فرعية، هي: المعتقدات، والقيم، والفنون، والحوار، والاختراعات، والترفيه.
- مفهوم جودة الحياة الصحية: وتشتمل على ثمانية مفاهيم فرعية، هي: الرضا، والتفاؤل، والسعادة، والامتنان، والخلو من الأمراض، والوقاية، والغذاء الصحي، والرياضة.
- مفهوم جودة الحياة الاقتصادية: وتشتمل على سبعة مفاهيم فرعية، هي: الموارد، والإنتاج، والاستثمار، ومستوى الدخل، وترشيد الاستهلاك، والتسوق، وفرص العمل.
- مفهوم جودة حياة التصميم الحضري: وتشتمل على خمسة مفاهيم فرعية، هي: الإسكان، والمسطحات الخضراء، والمواصلات والاتصالات، ومصادر الطاقة، والتخطيط، والبناء.

**ثانيًا: بناء بطاقة تحليل المحتوى**

بعد الوصول إلى الصورة النهائية لقائمة مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة، تم بناء بطاقة لتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول لمتوسط، ولاستخدام أداة البحث (بطاقة تحليل المحتوى) بصورة علمية تم تحديد الآتي:

١. الهدف من التحليل: هدف إجراء التحليل إلى الكشف عن درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة.

٢. وحدة التحليل: أشار عبيدات وآخرون (٢٠١٥) إلى أن وحدات التحليل تتنوع من الكلمة، إلى الجملة، إلى الفقرة، إلى المحور الذي تدور حوله الفقرات، وإلى الموضوع. ويرى الخوالدة وعيد (٢٠١٤) أن وحدة الفكرة ليس لها حدود إلا تلك التي تحمل معناها، فقد تكون جملة بسيطة أو قد تمتد إلى فقرة تامة تدور حول قضية معينة. وعليه؛ تمّ اعتماد وحدة الفكرة كوحدة للتحليل لكونها الأنسب من حيث شموليتها ومناسبتها لتحقيق أهداف البحث. ولتحديد وحدة العدّ والقياس التي يقصد بها "وحدة الحساب في التسجيل الكمّي للمحتوى، وتتخذ أحد الشكلين: إمّا حساب التكرارات التي تظهر أو لا تظهر فيها وحدة التحليل" (طعيمة، ٢٠٠٨، ص٣٤٤)، تم استخدام التكرار كوحدة للعدّ والقياس لحساب عدد المرات التي تظهر فيها وحدة التحليل.

٣. فئات التحليل: وهي تمثل "العناصر الرئيسة أو المتوسطة التي يتم وضع وحدات التحليل فيها، والتي يمكن وضع كل صفة من صفات المحتوى فيها، وتصنف على أساسها" (طعيمة، ٢٠٠٨، ص٢٧٢). وبناءً على ذلك، تم تحديد فئات التحليل، وهي مفاهيم جودة الحياة التي تم توزيعه على (٦) مفاهيم رئيسة، ترتكز على (٣٨) مفهومًا فرعيًا في ضوء مؤشرات جودة الحياة العالمية.

**صدق بطاقة التحليل:**

بعد ما تم تحديد المفاهيم الرئيسة لجودة الحياة الواجب تضمينها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، ومن أجل التحقق من صدق أداة البحث، تم إعداد القائمة في صورتها الأولية، والتي بدأت بمقدمة توضح عنوان البحث والهدف منه، وما يُرجى من السادة المحكمين من إبداء آرائهم فيه بحسب سلامة الصياغة اللغوية، ووضوح المفهوم وارتباط المفهوم الفرعي بالمفهوم الرئيس لجودة الحياة، وارتباط المفهوم الرئيس بمفاهيم جودة الحياة، ومناسبة المفهوم لطلاب الأول المتوسط، وأي مفهوم آخر يرون إضافته، وأي مفهوم يرون حذفه من القائمة، وقد أبدى السادة المحكمون آراءهم حول مناسبة القائمة للمفاهيم المتضمنة وارتباطها بالمجال المنتمية إليه، ومناسبة هذه المفاهيم للطلاب في هذه المرحلة، وفي ضوء اقتراحات المحكمين، أُعيدت صياغة بعض المفاهيم في بطاقة التحليل. وعليه؛ تم اعتماد القائمة المكونة من (٦) مفاهيم رئيسة والتي ترتكز على (٣٨) مفهومًا فرعيًا في ضوء مؤشرات جودة الحياة العالمية.

**ثبات بطاقة التحليل:**

ويقصد بالثبات "أن تُعطى نفس النتائج إذا ما طُبِّق أكثر من مرّة تحت ظروف متماثلة" (جابر وكاظم، ٢٠٠٩). ومن الطرق التي يتم التحقق بها من ثبات التحليل، طريقة إعادة التحليل، وملخصها أن يقوم الباحث بتحليل المادة نفسها مرتين على فترتين متباعدتين، (طعيمة، ٢٠٠٨). وعليه، تم اختيار الطريقة الأولى وهي التحليل باختلاف الزمن بتكرار تطبيق إجراءات التحليل على المضمون نفسه في أوقات مختلفة بحيث يُتوصَّل في كلا التحليلين إلى النتائج نفسها، وعلى هذا تم القيام بتحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢م، ومن ثم إعادة التحليل بعد ثلاثة أسابيع من التحليل الأول، وقد تم حساب الثبات عن طريق معامل الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة كوبر (Cooper)، والتي تنص على (محمد وعبدالشافي، ٢٠١٧، ص٤٨):

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

والجدول(١) الآتي يبيّن نتائج حساب ثبات بطاقة التحليل بطريقة اختلاف الزمن:

| المفاهيم الرئيسة لجودة الحياة | التحليل الأول | التحليل الأول | عدد مرات الاتفاق | عدد مرات الاختلاف | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|---|
| التعليمية | ٥٠ | ٥٠ | ٤٦ | ٤ | %٩٢,٠٠ |
| الاجتماعية | ٤٦ | ٤٥ | ٤٤ | ٢ | %٩٥,٦٥ |
| الثقافية | ٦٨ | ٦٦ | ٦٥ | ٤ | %٩٤,٢٠ |
| الصحية | ١٦ | ١٤ | ١٤ | ٢ | %٨٧,٥٠ |
| الاقتصادية | ١٧ | ١٨ | ١٦ | ٣ | %٨٤,٢١ |
| التصميم الحضري | ٢١ | ٢٣ | ٢٠ | ٤ | %٨٣,٣٣ |
| المجموع الكلي | ٢١٨ | ٢١٦ | ٢٠٥ | ١٩ | %٩١,٥٢ |

يتضح من الجدول (١) وبعد تطبيق المعادلة على التقديرات الكمِّية لكتاب الصف الأول المتوسط، أن نسبة الاتفاق للمفاهيم الرئيسة تراوحت بين (٨٣,٣٣% إلى ٩٥,٦٥%)؛ كما بلغت نسبة الاتفاق الكلي لجميع مفاهيم الكتاب (٩١,٥٢%)، وهي قيمة مقبولة لغايات البحث الحالي.

**إجراءات البحث:**

جاء البحث وفق الإجراءات الآتية:

١. الاطّلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت جودة الحياة بشكل عام، وكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط بشكل خاص.

٢. الاطّلاع على كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، وتكوين فكرة مبدئية عن محتوى الكتاب.

٣. إعداد قائمة محتويات كتاب الدراسات الاجتماعية للعام الدراسي (١٤٤٤هـ) للصف الأول المتوسط.

٤. عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المختصين، وتعديلها في ضوء آرائهم واقتراحاتهم للتأكد من صدقها.

٥. تحويل قائمة المفاهيم الرئيسة لجودة الحياة إلى بطاقة تحليل.

٦. فحص محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط لاستخراج مفاهيم جودة الحياة.

٧. التحليل بناء على قواعد التحليل الآتية:

- عندما تحتوي الفكرة الرئيسة على عدد من الأفكار الفرعية تعامل كل فكرة على أنها فكرة مستقلة.
- إذا ظهرت في الفقرة فكرتان أو أكثر وكانت إحداهما سببًا والأخرى نتيجة، أو إحداهما وسيلة والأخرى غاية فإن كل فكرة تكون مستقلة عن الأخرى.
- يُعد كل من المعطوف والمعطوف عليه فكرة مستقلة، ويعطى لكل منهما تكرارًا بعدد مرات العطف.
- إذا ظهرت فكرتان في الفقرة الواحدة ولا يمكن تجزئتهما يلجأ الباحث إلى الفكرة الأقوى في الفقرة (أنور وعدنان، ٢٠٠٧).

٨. استخراج تكرارات البحث، بأسلوب الاستعانة بمحلل أخر، وحساب معامل الثبات والتحقق من صدق الأداة.

٩. تطبيق التحليل على كامل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط.

١٠. جمع البيانات وتفريغها، وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

١١. تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها بناءً على نتائج التحليل إحصائيًا.

١٢. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

١٣. للتحقق من الخصائص السيكو مترية لأداة البحث استخدمت الأساليب الآتية: التكرارات والنسب المئوية لحساب درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة، و معادلة كوبر (Cooper) لحساب معامل الاتفاق بين تحليل الباحثة الأول والثاني، وللإجابة عن سؤال البحث استُخدمت الأساليب الآتية: التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، أما لتحديد درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، تم القيام بحساب المدى بين (٠-١٠٠%) وتم تقسيمه إلى خمس فئات لتضمين الحصول على طول الفئة (٢٠%) لكل درجة من درجات التضمين على النحو الآتي:

**جدول (٢)**

*درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية*

| النسبة المئوية | | درجة التضمين |
|---|---|---|
| من | إلى | |
| من ٠% | ٢٠% | بدرجة ضعيفة جدًا |
| أكبر من ٢٠% | ٤٠% | بدرجة ضعيفة |
| أكبر من ٤٠% | ٦٠% | بدرجة متوسطة |
| أكبر من ٦٠% | ٨٠% | بدرجة مرتفعة |
| أكبر من ٨٠% | ١٠٠% | بدرجة مرتفعة جدًا |

**النتائج وتفسيرها ومناقشتها:**

نص السؤال البحثي على ما يلي: ما درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء المؤشرات العالمية لجودة الحياة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء قائمة مفاهيم جودة الحياة التي تم بناؤها وفق الإجراءات التي تم توضيحها سابقًا، وقد تم وضع نتيجة التحليل في جداول إحصائية بحسب مفاهيمها الرئيسة، وجاءت بشكل تفصيلي كما يوضحها الجدول (٣) الآتي:

**الجدول (٣)**

تضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط

| | المفاهيم الرئيسة لجودة الحياة | النسبة المئوية لتضمين مفاهيم جودة الحياة في كتاب الأول المتوسط | درجة التقدير |
|---|---|---|---|
| ١ | التعليمية | %٦٦,٧ | مرتفعة |
| ٢ | الاجتماعية | %٧٢,٢ | مرتفعة |
| ٣ | الثقافية | %٧٧,٨ | مرتفعة |
| ٤ | الصحية | %٥٨,٣ | متوسطة |
| ٥ | الاقتصادية | %٣٨,١ | ضعيفة |
| ٦ | التصميم الحضري | %٤٦,٧ | متوسطة |
| **النسبة المئوية الكلية** | | %٦٠,٠ | متوسطة |

يتضح من نتائج التحليل الموضحة في الجدول (٣) أن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط تضمَّن مفاهيم جودة الحياة وبدرجة تقدير متوسطة بنسبة إجمالية بلغت (٦٠,٠%)، وهذه النسبة تراوحت ما بين (٧٧,٨%) و(٣٨,١%)، وكان أعلى هذه المفاهيم تضمينًا مفهوم جودة الحياة الثقافية بدرجة تقدير مرتفعة، أما أقل هذه المفاهيم تضمينًا فمفهوم جودة الحياة الاقتصادية بدرجة تقدير ضعيفة، وتوسطت القائمة أربعة مفاهيم يمكن ترتيبها تنازليًا على النحو الآتي: جودة الحياة الاجتماعية، وجودة الحياة التعليمية، وجودة الحياة الصحية، وجودة حياة التصميم الحضري.

وتختلف نتائج هذا البحث مع دراسات كل من: السبيعي (٢٠٢٠)، والشحري (٢٠٢٢)، وعبد الحميد وسليمان (٢٠١٤)، وعبد الرحمن (٢٠١٥) حيث أكدوا على وجود قصور في تضمين أبعاد ومفاهيم جودة الحياة في المنهج ومعرفة المتعلمين لها؛ وكذلك دراسة تشن وآخرين Chen (et al., 2015) التي أسفرت نتائجها عن انخفاض مستوى جودة الحياة لدى المتعلمين. ولتفسير هذه النتائج سيتم عرض المفاهيم الرئيسة بشكل تفصيلي في الجدول(٤) على النحو التالي:

**جدول(٤):**

*درجة تضمين المفاهيم الفرعية لجودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط*

| المفاهيم الرئيسة لجودة الحياة | م | المفاهيم الفرعية | تضمين المفاهيم الفرعية في الكتاب | | | | النسبة المئوية ودرجة التقدير |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | الفصل الأول | الفصل الثاني | الفصل الثالث | التكرار | |
| **التعليمية** | ١ | التعلم التعاوني | ٠ | ٠ | ٣ | ٣ | %٦٦,٧ |
| | ٢ | التخطيط | ٧ | ٠ | ١ | ٨ | |
| | ٣ | تنوع مصادر التعلم | ٣ | ٠ | ٧ | ١٠ | |
| | ٤ | التعلم مدى الحياة | ٥ | ٦ | ٤ | ١٥ | |
| | ٥ | التعلم الرقمي | ٣ | ٠ | ٣ | ٦ | مرتفعة |
| | ٦ | الأنشطة | ٤ | ٤ | ٠ | ٨ | |
| | النسبة ودرجة تضمين المفاهيم الفرعية | | %٨٣,٣ | %٣٣,٣ | %٨٣,٣ | ٥٠ | |
| | | | مرتفعة جدًا | ضعيفة | مرتفعة جدًا | | |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **الاجتماعية** | | الأمن | ٤ | ١ | ١٧ | ٢٢ | **%٧٢,٢** |
| | | التكافل | ٠ | ١ | ٠ | ١ | |
| | | العدل | ١ | ١ | ٢ | ٤ | |
| | | المشاركة المجتمعية | ٠ | ٤ | ٥ | ٩ | |
| | | آداب الذوق العام | ٠ | ٣ | ١ | ٤ | مرتفعة |
| | | العلاقات الأسرية | ٠ | ٥ | ١ | ٦ | |
| | | النسبة ودرجة تضمين المفاهيم الفرعية | ٣٣,٣ % | %١٠٠ | %٨٣,٣ | ٤٦ | |
| | | | ضعيفة | مرتفعة جدًا | مرتفعة جدًا | | |
| **الثقافية** | | المعتقدات | ٤ | ٨ | ٢ | ١٤ | %٧٧,٨ |
| | | القيم | ٢ | ٨ | ٥ | ١٥ | |
| | | الفنون | ١٢ | ٣ | ٠ | ١٥ | |
| | | الحوار | ٠ | ٣ | ١٠ | ١٣ | |
| | | الاختراعات | ٢ | ٥ | ٠ | ٧ | مرتفعة |
| | | الترفيه | ٠ | ٢ | ٢ | ٤ | |
| | | النسبة ودرجة تضمين المفاهيم الفرعية | %٦٦,٧ | %١٠٠ | %٦٦,٧ | ٦٨ | |
| | | | مرتفعة | مرتفعة جدًا | مرتفعة | | |
| **الصحية** | | الرضا | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | %٥٨,٣ |
| | | التفاؤل | ٠ | ٢ | ٢ | ٤ | |
| | | السعادة | ٠ | ١ | ١ | ٢ | |
| | | الامتنان | ١ | ١ | ١ | ٣ | |
| | | الخلو من الامراض | ١ | ٠ | ١ | ٢ | |
| | | الوقاية | ١ | ٠ | ١ | ٢ | متوسطة |
| | | الغذاء الصحي | ١ | ٠ | ١ | ٢ | |
| | | الرياضة | ٠ | ٠ | ١ | ١ | |
| | | النسبة ودرجة تضمين المفاهيم الفرعية | %٥٠,٠ | %٣٧,٥ | %٨٧,٥ | ١٦ | |
| | | | متوسطة | ضعيفة | مرتفعة جدًا | | |
| **الاقتصادية** | | الموارد | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | %٣٨,١ |
| | | الإنتاج | ٤ | ٠ | ١ | ٥ | |
| | | الاستثمار | ٠ | ٠ | ١ | ١ | |
| | | مستوى الدخل | ٠ | ٣ | ٠ | ٣ | |
| | | ترشيد الاستهلاك | ٢ | ٠ | ٠ | ٢ | ضعيفة |
| | | التسوق | ٠ | ٣ | ٠ | ٣ | |
| | | فرص العمل | ١ | ٢ | ٠ | ٣ | |
| | | النسبة ودرجة تضمين المفاهيم الفرعية | %٤٢,٩ | %٤٢,٩ | %٢٨,٦ | ١٧ | |
| | | | متوسطة | متوسطة | ضعيفة | | |
| **التصميم الحضري** | | الإسكان | ٢ | ١ | ٠ | ٣ | %٤٦,٧ |
| | | المسطحات الخضراء | ١ | ٠ | ٠ | ١ | |
| | | المواصلات والاتصالات | ١ | ١ | ٠ | ٢ | |
| | | مصادر الطاقة | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | متوسطة |
| | | التخطيط والبناء | ٩ | ٦ | ٠ | ١٥ | |
| | | النسبة ودرجة تضمين المفاهيم الفرعية | %٨٠,٠ | %٦٠,٠ | صفر% | ٢١ | |
| | | | مرتفعة جدًا | مرتفعة | ضعيفة جدًا | | |

**التعليق على نتائج البحث:**

يتضح من الجدول (٤) أن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط تضمن ستة مفاهيم فرعية تقيس مفاهيم جودة الحياة التعليمية بنسبة بلغت (٦٦,٧%)، وإجمالي بلغ (٥٠) تكرارًا، وقد تضمن محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية مفهوم جودة الحياة التعليمية بنسب متقاربة وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا في الفصل الأول والثالث من الكتاب وبنسبة بلغت (٨٣,٣%) كأعلى نسبة تضمين، أما في الفصل الثاني فجاءت أقل نسبة تضمين بدرجة تقدير ضعيفة، وبنسبة بلغت (٣٣,٣%)؛ كما يتضح أن أعلى المفاهيم الفرعية تضمينًا تمثل في مفهوم التعلم مدى الحياة بإجمالي بلغ (١٥) تكرارًا، في حين تمثل أقل هذه المفاهيم تضمينًا في مفهوم التعلم التعاوني بإجمالي بلغ (٣) تكرارات، يتوسط القائمة أربعة مفاهيم يمكن ترتيبها تنازليًا على النحو الآتي: تنوع مصادر التعلم، التخطيط، الأنشطة، التعلم الرقمي. وبذلك، يتضح وجود تباين في تضمين مفهوم جودة الحياة التعليمية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، حيث لم يتم تضمين بعض المفاهيم الفرعية في فصول الكتاب كمفهوم التعلم التعاوني في الفصل الأول والثاني، ومفاهيم التخطيط، وتنوع مصادر التعلم، والتعلم الرقمي في الفصل الثاني، ومفهوم الأنشطة في الفصل الثالث.

أما مفهوم جودة الحياة الاجتماعية، فيتضح من الجدول (٤) أن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط تضمن ستة مفاهيم فرعية تقيس مفاهيم جودة الحياة الاجتماعية بنسبة بلغت (٧٢,٢%)، وإجمالي بلغ (٤٦) تكرارًا، وقد تضمن كتاب الدراسات الاجتماعية هذا المفهوم بنسب متباينة، فأعلى نسبة تضمين كانت في الفصل الثاني بدرجة تقدير مرتفعة جدًا ونسبة بلغت (١٠٠%)، أما أقل نسبة تضمين فكانت في الفصل الأول وبدرجة تقدير ضعيفة بنسبة بلغت (٣٣,٣%). ويتضح أن أعلى المفاهيم الفرعية تضمينًا تمثل في مفهوم الأمن بإجمالي بلغ (٢٢) تكرارًا، في حين تمثل أقل هذه المفاهيم تضمينًا في مفهوم التكافل بإجمالي بلغ تكرارًا واحدًا، يتوسط القائمة أربعة مفاهيم يمكن ترتيبها تنازليًا على النحو الآتي: المشاركة المجتمعية، العلاقات الأسرية، العدل، آداب الذوق العام، وبذلك يتضح وجود تباين في تضمين مفهوم جودة الحياة في تضمين مفهوم جودة الحياة الاجتماعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، حيث لم يتم تضمين مفهوم التكافل في الفصلين الأول والثاني، ومفاهيم المشاركة المجتمعية، وآداب الذوق العام، والعلاقات الأسرية في الفصل الأول من الكتاب.

كما يتضح أن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط تضمن ستة مفاهيم فرعية تقيس مفاهيم جودة الحياة الثقافية بإجمالي بلغ (٦٨) تكرارًا، وقد تضمن محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية هذا المفهوم بنسب متقاربة، فأعلى نسبة تضمين كانت في الفصل الثاني من الكتاب وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا بنسبة بلغت (١٠٠%)، يليه الفصل الأول والفصل الثالث بدرجة تقدير مرتفعة بنسبة بلغت (٦٦,٧%) لكل منهما، ويتضح أن أعلى المفاهيم الفرعية تضمينًا تمثل في مفهومين هما: القيم، والفنون بإجمالي بلغ (١٥) تكرارًا لكل منهما، أما أقل هذه المفاهيم تضمينًا فتمثل في مفهوم الترفيه بإجمالي بلغ (٤) تكرارات، يتوسط القائمة أربعة مفاهيم يمكن ترتيبها تنازليًا على النحو الآتي: المشاركة المعتقدات، الحوار، الاختراعات. وبذلك، يتضح وجود تباين في تضمين مفهوم جودة الحياة الثقافية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، حيث لم يتم تضمين مفهومي الحوار، والترفيه في الفصل الأول من الكتاب، ومفهومي الفنون، والاختراعات في الفصل الثالث.

أما مفهوم جودة الحياة الصحية، فيتضح أن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط تضمن ستة مفاهيم فرعية تقيس مفاهيم جودة الحياة الصحية نسبة بلغت (٥٨,٣%)، وإجمالي بلغ (١٦) تكرارًا، وقد تضمن محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية هذا المفهوم بنسب متباينة، فأعلى نسبة تضمين كانت في الفصل الثالث من الكتاب وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا بنسبة بلغت (٨٧,٥%)، أما أقل نسبة تضمين فكانت في الفصل الثاني وبدرجة تقدير ضعيفة بنسبة بلغت (٣٧,٥%). ويتضح أن أعلى المفاهيم الفرعية تضمينًا تمثل في مفهوم التفاؤل بإجمالي بلغ (٤) تكرارات، أما أقل هذه المفاهيم تضمينًا فتمثل في مفهوم الرضا الذي لم يتم تضمينه في الكتاب، وتتوسط القائمة أربعة مفاهيم يمكن ترتيبها تنازليًا على النحو الآتي: الامتنان والسعادة، والخلو من الأمراض والوقاية، والغذاء الصحي، والرياضة. وبذلك، يتضح وجود تباين في تضمين مفهوم جودة الحياة الصحية في كتاب الدراسات الاجتماعية في الصف الأول المتوسط؛ حيث لم يتم تضمين مفهوم الرضا في جميع فصول الكتاب الثلاثة، ومفاهيم التفاؤل والسعادة والرياضة في الفصل الأول، ومفاهيم الرضا، والخلو من الأمراض والوقاية، والغذاء الصحي، والرياضة في الفصل الثاني، ومفهوم الرضا في الفصل الثالث من الكتاب.

ويتضح أيضاً أن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط تضمن ستة مفاهيم فرعية تقيس مفاهيم جودة الحياة الاقتصادية من أصل سبعة مفاهيم فرعية وبدرجة تقدير ضعيفة بنسبة بلغت (٣٨,١%)، وإجمالي بلغ (١٦) تكرارًا؛ وقد تضمن محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية مفهوم جودة الحياة الاقتصادية بنسب متقاربة، فأعلى نسبة تضمين كان في الفصل الأول والثاني من الكتاب وبدرجة تقدير متوسطة بنسبة بلغت (٤٢,٩%) لكل منهما، أما الفصل الثالث فجاء بأقل نسبة تضمين وبدرجة تقدير ضعيفة بلغت (٢٨,٦%). ويتضح أن أعلى المفاهيم الفرعية تضمينًا تمثل في مفهوم الإنتاج بإجمالي بلغ خمسة تكرارات، أما أقل هذه المفاهيم تضمينًا فتمثل في مفهوم الموارد الذي لم يتضمن في الكتاب، وتتوسط القائمة خمسة مفاهيم يمكن ترتيبها تنازليًا على النحو الآتي: مستوى الدخل، التسوق، فرص العمل، ترشيد الاستهلاك، الاستثمار. وبذلك، يتضح وجود تباين في تضمين مفهوم جودة الحياة الاقتصادية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، حيث لم يتم تضمين مفهوم الموارد في جميع فصول الكتاب الثلاثة، ومفهوم الإنتاج في الفصل الثاني، ومفهوم الاستثمار في الفصلين الأول والثاني، ومفهوم مستوى الدخل في الفصلين

الأول والثالث، ومفهوم ترشيد الاستهلاك في الفصلين الثاني والثالث، ومفهوم التسوق في الفصلين الأول والثالث، ومفهوم فرص العمل في الفصل الثالث.

أما مفهوم جودة الحياة بالتصميم الحضري فيتضح أن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط تضمن خمسة مفاهيم فرعية تقيس مفاهيم جودة الحياة بالتصميم الحضري بدرجة تقدير متوسطة ونسبة بلغت (٤٦,٧%) بإجمالي بلغ (٢١) تكرارًا، وقد تضمن محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية مفهوم جودة حياة التصميم الحضري بنسب متباينة، فأعلى نسبة تضمين وبدرجة تقدير مرتفعة جدًا كانت في الفصل الأول من الكتاب بنسبة بلغت (٨٠,٠%)، أما أقل نسبة تضمين فجاءت في الفصل الثالث وبدرجة تقدير ضعيفة بنسبة بلغت (صفر%). ويتضح أن أعلى المفاهيم الفرعية تضمينًا تمثل في مفهوم التخطيط والبناء بإجمالي بلغ (١٥) تكرارًا، أما أقل هذه المفاهيم تضمينًا فتمثل في مفهوم مصادر الطاقة، وتتوسط القائمة ثلاثة مفاهيم يمكن ترتيبها تنازليًا على النحو الآتي: الإسكان، والمواصلات والاتصالات، والمسطحات الخضراء. وبذلك، يتضح وجود تباين في تضمين مفهوم جودة حياة التصميم الحضري في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط؛ حيث لم يتم تضمين مفهوم المسطحات الخضراء في الفصلين الثاني والثالث، ومفهوم مصادر الطاقة في جميع فصول الكتاب الثلاثة، ومفاهيم الإسكان، والمواصلات والاتصالات، والتخطيط والبناء في الفصل الثالث من الكتاب.

وبتحليل نتائج البحث ونسب تضمينها لمفاهيم جودة الحياة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط يتضح أنه ثمة تباينًا في توزيع المفاهيم الفرعية لجودة الحياة، حيث ضُمنت هذه المفاهيم في فصل بصورة أعلى من فصل آخر، وسجلت بعض الفصول درجة تقدير ضعيفة جدًا كالفصل الأول الذي شهد ضعفًا في تضمين المفاهيم الفرعية لجودة الحياة التعليمية، وجودة الحياة بالتصميم الحضري، وفي الفصل الثاني الذي شهد ضعفًا أيضًا في تضمين المفاهيم الفرعية لجودة الحياة الاجتماعية، وجودة الحياة الصحية، وفي الفصل الثالث كان الضعف في المفاهيم الفرعية لجودة الحياة الاقتصادية وجودة الحياة بالتصميم الحضري؛ كما توجد مفاهيم لم يتم تضمينها في الكتاب كمفهوم الرضا ضمن مفاهيم جودة الحياة الصحية، ومفهوم الموارد ضمن مفاهيم جودة الحياة الاقتصادية، ومفهوم مصادر الطاقة ضمن مفاهيم جودة حياة التصميم الحضري، وهذا ما يُعد تبايناً واضحًا في توزيع المفاهيم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الغبيوي (٢٠٢٢) في عدم وجود توازن واتساق في تضمين متطلبات جودة الحياة في المناهج. كما أنها لا تتوافق مع التوجيهات الحديثة للتعلم في المملكة، كون التعليم هو الاستثمار الأمثل من أجل مجتمعات تتمتع بالازدهار والتطور، ووسيلة لتحقيق جودة الحياة، إضافة إلى ضرورة تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، من خلال تقديم المواقف المتنوعة للمتعلم التي تركز على تعزيز مفاهيم جودة الحياة، وتزويده بالخبرات التعليمية والاجتماعية والثقافية والصحية والاقتصادية الكافية التي تهتم بالممارسة، والتطبيق، والبحث، والمشروعات التي تنمي لديه السلوكيات الإيجابية، ومحاولة لتدارك القصور في تضمين مفاهيم جودة الحياة في مناهج المرحلة الابتدائية، كما أكدته دراسة السبيعي (٢٠٢٠) التي أسفرت نتائجها عن قصور في تضمين مفاهيم جودة الحياة في مناهج الهوية الوطنية في المرحلة الابتدائية، إضافة إلى ضرورة تهيئة المتعلم للمرحلة الثانوية. خصوصًا بعد ما أقرت وزارة التعليم عام ١٤٤١هـ نظام التعليم الثانوي الذي يعتمد على بعض المسارات المهنية، ويحقق متطلبات التنمية الوطنية المستقبلية (وزارة التعليم، ١٤٤٣هـ).

**خلاصة البحث:**

أظهرت نتائج البحث أن كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط تضمن المفاهيم الستة لجودة الحياة، وبنسبة تقدير متوسطة، وكان أعلى هذه المفاهيم تضمينًا هو مفهوم جودة الحياة الثقافية بدرجة تقدير مرتفعة، أما أقل هذه المفاهيم تضمينًا فكان مفهوم جودة الحياة الاقتصادية بدرجة تقدير ضعيفة، وتوسطت القائمة أربعة مفاهيم يمكن ترتيبها تنازليًا على النحو الآتي: وجودة الحياة الاجتماعية، وجودة الحياة التعليمية، وجودة الحياة الصحية، جودة الحياة التصميم الحضري، وجودة الحياة الاقتصادية، جودة الحياة الثقافية مع وجود تباين في درجة تضمين المفاهيم الفرعية لجودة الحياة.

**توصيات البحث:**

في ضوء هذه النتائج يوصي البحث بضرورة تضمين المفاهيم الفرعية لجودة الحياة التي لم تُضمّن في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، والاستفادة من مفاهيم جودة الحياة التي توصل إليها البحث الحالي في الخطط التطويرية لمقرر الأول المتوسط، وتضمين المزيد من المواقف والأنشطة التعليمية والمواضيع التي تُنمي مفهوم جودة الحياة لدى المتعلم ويعزز اكتسابها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط، كما يوصى بضرورة تضمين مفاهيم جودة الحياة في كُتب الدراسات الاجتماعية في جميع المراحل التعليمية بما يتناسب مع المرحلة العمرية للمتعلم.

**المراجع:**

أنور، حسين عبد الرحمن، وعدنان، حقي شهاب. (٢٠٠٧). *الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية*. مطابع شركة الوفاق.

بارث، جيمس ل. (٢٠٠٤). *مناهج المواد الاجتماعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة: النشاطات والموارد التعليمية (ترجمة عبد الله ابراهيم العجاجي)*. إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نُشر في ١٩٩١).

جابر، جابر، وكاظم، أحمد. (٢٠٠٩). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دار النهضة العربية.

حوتيه، عمر، وإكرام، بن عزة. (٢٠١٨، نوفمبر ١٣-١٤). جودة الحياة ومؤشراتها من المنظور الإسلامي[عرض ورقة] . الملتقى الدولي السادس" نموذج التنمية الجديد وجودة الحياة،" جامعة طاهري محمد بشار.

الخوالدة، ناصر أحمد، وعيد، يحيى سالم. (٢٠١٤). *تحليل المحتوى في المناهج والكُتب الدراسية*: الدليل المرشد

العلمي والنظري والمعايير. زمزم ناشرون وموزعون.

أبودية، عدنان أحمد. (٢٠١١). *أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

السبيعي، فهد حزمي. (٢٠٢٠). درجة تضمين مفاهيم جودة الحياة في مقررات الهوية الوطنية للصف الرابع الابتدائي] رسالة *ماجستير غير منشورة*] . جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

السكران، محمد. (٢٠٠٧). *أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعفان، محمد. (٢٠١١). *التعلم الاجتماعي الوجداني الطريق لتحقيق جودة الحياة*. دار الكُتب الحديث.

الصاعدي، عبد الهادي براك. (٢٠٢٢). *جودة الحياة من منظور التربية الإسلامية*. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.

صلاح، صفاء. (٢٠١٦). *جودة الحياة والصحة النفسية: طريق إلى السعادة*. يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع.

طعيمة، رشدي (٢٠٠٨). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخداماته*. دار الفكر العربي.

الطيب، محمد عبد القادر، والبهاص، سيد أحمد. (٢٠٠٩). *الصحة النفسية وعلم النفس الإيجابي*. مكُتبة النهضة المصرية.

عبد الحميد، خميس محمد، وسليمان، سليم عبد الرحمن. (٢٠١٤). تصور مقترح لمنهج الجغرافيا ومنهج الفلسفة في المرحلة الثانوية في ضوء أبعاد جودة الحياة (دراسة مقارنة). *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* بجامعة عين شمس، (٥٨)، ٢٥٢-٢٩٢.

عبد الرحمن، أحمد عبد الرشيد. (٢٠١٥). فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الحوارية اللاصفية في الجغرافيا لتنمية قيم الانتماء الوطني والوعي مفاهيم جودة الحياة لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بجامعة عين شمس*، (٧٢)، ٤٩-٨٦.

عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٥). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه* (ط١٧). دار الفكر.

العساف، صالح بن محمد. (٢٠١٢). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

العلياني، سعد هاشم. (٢٠٢٢). *جودة الحياة في مدن الهيئة الملكية للجبيل وينبع*. مجموعة تكوين المتحدة للطباعة والنشر والتوزيع.

عمر، زيزي حسن. (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير منهج الاقتصاد المنزلي لتعزيز الأمن الفكري لدى طالبات المرحلة الإعدادية في ضوء أبعاد جودة الحياة. *مجلة الاقتصاد المنزلي*، (٣٥)، ٤٣٩-٤٨٨.

عمران، خالد عبد اللطيف. (٢٠١٢). *تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات رؤى تربوية معاصرة*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

العنزي، مرزوق. (٢٠١٨). *جودة الحياة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الغبيوي، طلال بن عبد الهادي. (٢٠٢٢). *تقويم مناهج التربية الإسلامية لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات جودة الحياة*. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٥(١)، ٢٣٥-٢٦٤.

ابن غضبان، فؤاد. (٢٠١٥). *جودة الحياة بالتجمعات الحضرية تشخيص مؤشرات التقييم*. دار المنهجية للنشر والتوزيع.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠١٨). *خطة تنفيذ برنامج جودة الحياة ٢٠٢٠* .
https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/qol

محمد، حفني إسماعيل، وعبد الشافي، محمد. (٢٠١٧). *الإحصاء التربوي في المناهج*. مكُتبة الانجلو المصرية.

المطلق، عبد المحسن علي. (١٤٢٩هـ). *الحياة الطيبة*. مكُتبة الملك فهد الوطنية.

المؤتمر السنوي السادس عشر. (٢٠١٤، ديسمبر ٢٢-٢٤). *قضايا البيئة وجودة الحياة*، المركز القومي للبحوث الاجتماعية. مصر.

مؤتمر حائل الدولي لطب نمط الحياة. (٢٠٢٢، مارس ١٣-١٧). توصيات مؤتمر حائل الدولي لطب نمط الحياة، حائل.

النجار، أحمد، وأبو النصر، مدحت. (٢٠٢٠). *صناعة السعادة تحقيق جودة الحياة والعمل*. المجموعة العربية للتدريب والنشر.

نزال، شكري. (٢٠١٤). *مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها*. دار الكتاب الجامعي.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). *وثيقة معايير مجال تعلم الدراسات الاجتماعية*. مكُتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

Chen, Y. P., Wang, H. M., Edwards, T. C., Wang, T., Jiang, X. Y., Lv, Y. R., & Patrick, D. L. (**2015**). Factors influencing quality of life of obese students in Hangzhou, China. PloS one, **10**(**3**), e**0121144**.

Felece, D., & Perry, J. (**2015**). Quality of life its definition and measurement. *Research in Developmental disabilities*, **16**(**1**), **51**- **74**.

Jones, A. (**2002**). *A Guide to Doing Quality of Life Studies* [Unpublished Master thesis]. University of Birmingham.

Ruzevicius, J., & Dalia, A. (**2007**). Quality of Life and its Components' *Measurement. Engineering Economics*, **2**, **43**- **48**.

Stanil, G. (**2015**). The quality of life of the elderly in romania. *Journal of Community Positive Practices*, (**2**), **18**-**27**.

WHOQOL. (**1997**). *Measuring Quality of Life*. https://www.who.int/tools/whoqol

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal for Research and Educational Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

# برنامج مقترح في التربية الإسلامية قائم على قيم التربية القرآنية وأثره على اكتساب مفاهيم المقاصد الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية

# A Proposed Educational Program in Islamic Education Based on the Values of Quranic Education and its Impact on Acquiring Concepts of Legitimate Purposes and Developing Reasoning Thinking Skills of Secondary School Students

**د. جمعان بن محسن الزهراني** (١)

**أ.د. محمد بن حامد البحيري** (٢)

١ . مشرف تربوي بتعليم الطائف – المملكة العربية السعودية

٢ وكيل جامعة الملك خالد – المملكة العربية السعودية

**Dr .Jamaan Mohsen Alzahrani** *1

**Prof. Mohammed Hamed Albahiri** *2

1. Educational supervisor in Taif Education - KSA

2. Vice President of King Khalid University - KSA

**Email: zah1415@hotmail.com**

**الكلمات المفتاحيّة**

مفاهيم المقاصد الشرعية، مهارات التفكير الاستدلالي، قيم التربية القرآنية.

**KEY WORDS**

Concepts of Shari'ah principles, inferential thinking skills, values of Quranic education.

**مستخلص البحث:**

هدف البحث إلى تعرّف أثر برنامج مقترح قائم على قيم التربية القرآنية وأثره على اكتساب مفاهيم المقاصد الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الاستنباطي، والمنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات القياسين القبلي والبعدي، وتطبيق أداتي البحث قبل وبعد تنفيذ البرنامج المقترح على عينة عشوائية تكونت من (٥٠) طالبًا من ثانوية الإمام مالك بمدينة الطائف وفق نظام المقررات، وذلك خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ ولمدة (٢٣) حصة دراسية، وقد أسفرت نتائج البحث عن استخلاص قائمة بقيم التربية القرآنية، وتصميم برنامج مقترح قائم على تلك القيم، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لأداتي البحث لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك توصل البحث إلى أن للبرنامج المقترح القائم على قيم التربية القرآنية أثر كبير في اكتساب مفاهيم المقاصد الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب عينة البحث، وفي ضوء النتائج السابقة تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

**ABSTRACT**

The objective of the research is to identify the effect of a proposed program based on the values of Quranic education and its impact on the acquisition of the concepts of Shari'ah principles and the development of the Inferential thinking skills of the secondary School students. To achieve this, the Deductive approach, the Descriptive approach and the Quasi-Experimental were used. Research tools before and after the implementation of the proposed program on a stratified random sample consisting of (**50**) students of the Imam Malik Secondary School in Taif according to the system of courses, during the second semester of the academic year **1438-1439** and for a period (**23**) study share, The results showed statistically significant differences at (**0,05**) between the average scores of the experimental and control groups in the tribal and remote application of the research tools for the experimental group. That the proposed program based on the values of Quranic education has a great impact on the acquisition of the concepts of Shari'ah principles and the development of the Inferential thinking skills among the students of the research sample, and in the light of the previous results, some recommendations and suggestions were presented.

**مقدمة البحث:**

تتفق الآراء حول أهمية تفعيل التربية بجميع أشكالها لبناء شخصيات الأفراد وتنمية سلوكياتهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو ما يخدم المجتمعات الإنسانية ويوفر لها مقومات الحياة والتعايش البنّاء ويصرف عنها معوقات التقدم والرقي، وللأهمية التربية فقد اهتمت بها التشريعات السماوية وكثير من الفلسفات الإنسانية منذ قديم الزمان، وقدمت البدائل المناسبة لكل جيل وفق متطلباته ومعاييره وبما يخدم قضاياه.

ومع بزوغ شمس الرسالة المحمدية بدأت ملامح التصور الإسلامي للحياة والكون وتربية الإنسان تتضح، وتحدد أسسه ومبادئه والتي كما أشار (الميداني، ٢٠١٠) تنبثق من أهمية غرس القيم والأخلاق، وتربية الأشخاص عليها، لتكوين المجتمع القوي المتماسك القادر على تحمل أمانة خاتمة الرسالات السماوية والدين العظيم، ونشر مقومات الحياة التعارفية بين الأمم كما أرادها الله عز وجل، لذا ربط الإسلام بين الارتقاء في المراتب الإيمانية بالارتقاء في درجات حسن الخلق.

ولأهمية القيم الإسلامية فإنها كما ذكر خليفة (١٩٩٢) "تقع في دائرة اهتمام العديد من التخصصات كالفلسفة والدين والتربية والاقتصاد وعلم الاجتماع وعلم النفس" (ص.١١)، مما دفع العلماء والمفكرين والباحثين لكتابة الكثير من الدراسات والأبحاث حولها، ومن جملة من كتب عنها كل من (الصمدي، ٢٠٠٨؛ والفهيد، ٢٠١٣؛ والمالكي،٢٠٠٩).

ومما يزيد من متانة بناء القيم الإسلامية اشتقاقها من القرآن الكريم، لقدرته على مخاطبة الوجدان والعقل والفطرة، ووضع التصور الصحيح للإنسان عن الكون والحياة والنشأة والمصير (الزهراني، ٢٠٠٢).

وقد عقدت عدة مؤتمرات وملتقيات علمية حول القرآن الكريم وبيان أنه المنهج الرئيس لتأسيس القيم التربوية، ومن تلك المؤتمرات: ملتقى التربية بالقرآن الذي أعدته الجمعية السعودية للقرآن الكريم وعلومه (٢٠١٥) وهدف لتأصيل موضوع قيم التربية بالقرآن وأساليب تفعيلها في المجتمعات؛ كما أكدت عدة دراسات على أهمية التربية القرآنية ومنها دراسات كل من (بابطين، ٢٠٠٧؛ وسلامة، ٢٠١٥؛ وعبد الجواد، ٢٠١٥؛ والعمري، ٢٠١٢؛ ومعروف، ٢٠١٤).

وبما أن الله تعالى اختار الإسلام خاتمًا للرسالات الربانية التي تبني الأخلاق الحميدة، فقد وضع المقاصد الشرعية لتأسيس منهج التربية الإسلامية لتلبية احتياجات البشرية، وفي مقدمة هذه المقاصد "حفظ نظام الأمة واستدامة صلاحه بصلاح المهيمن عليه وهو نوع الإنسان، ويشمل صلاحه صلاح عقله وصلاح عمله وصلاح ما بين يديه من موجودات العالم الذي يعيش فيه" (ابن عاشور، ٢٠٠٧، ص.٢٧٣)، ومن أجل تحقيق مقصد حفظ نظام المجتمع في جميع المجالات، حث الشرع المكلفين على حفظ مقومات حياتهم الأساسية والضرورية: الدين والنفس والعقل والنسل والمال.

ولمعرفة ماهية المقاصد الشرعية فقد عرفها المباركي (٢٠١٢) بأنها "الحكم والعلل والأسرار الإلهية الجزئية والكلية الملحوظة وغير الملحوظة والتي تنطوي عليها أوامر الشرع ونواهيه وتؤثر في العبادات والمعاملات وتحقق مصلحة العباد الدنيوية والأخروية" (ص.٣٨٤).

إن أهمية تعلم المقاصد الشرعية تنطلق من طبيعتها، حيث إنه كما أشار الجندي (٢٠٠٨) عندما يتضح للمسلم أن أحكام الشريعة الإسلامية تسعى إلى بلوغه السعادة في الدنيا والآخرة، وتحقيق مصالحه ودرء المفاسد عنه؛ فإنه يزداد امتثالًا للأوامر والنواهي الشرعية بقناعة وثقة في هذا الدين، ويبتعد عن الانسياق خلف التيارات المنحرفة فكريًا وسلوكيًا المشوهة لصورة الإسلام والمسلمين.

ولأهمية المقاصد الشرعية، أكدت دراسات كل من (سنجي، ٢٠٠٨؛ وسوار، ٢٠٠٦، وهنوش، ٢٠١١) على الحاجة لتعلمها وتعليمها وإدخالها في مكونات العملية التربوية والتعليمية؛ وعلى نطاق المؤتمرات نظمت جامعة اليرموك وجامعة العلوم الإسلامية العالمية بالأردن عام (٢٠١٣) المؤتمر العلمي الدولي "مقاصد الشريعة وتطبيقاتها المعاصرة" ومن أهدافه: تفعيل علم المقاصد الشرعية وتطبيقاته الواقعية في شتى المجالات ومنها التربية والتعليم.

وبالرغم من تطور علم المقاصد الشرعية، وتنامي الكتابات لتأصيله شرعيًا وتربويًا، وبيان أهمية تنميته ونشر ثقافته بالمجتمعات المسلمة؛ إلا أن دراسات كل من (أحمد، ٢٠١٤؛ والزدجالية والغداني، ٢٠١٥؛ والظبي، ٢٠١٠) أظهرت تدني توافر مفاهيم مقاصد الشرعية كأهداف أو محتوى أو أنشطة في عدة مقررات للتربية الإسلامية في الأردن وعمان والسعودية، الأمر الذي انعكس سلبًا على اكتساب الطلاب لها.

وبما أن المقاصد الشرعية تسهم في بناء الملكات العقلية لدى الفرد، وذلك من خلال ربط الأحكام بمقاصدها، والنظرة الشمولية لها، وعدم الاكتفاء بظواهر النصوص على الدوام، بل البحث في مدلولاتها ومضامينها؛ فإن ذلك يدفع لتعليم التفكير وتنمية المهارات العليا كالاستدلال والاستقراء والاستنباط والقياس والتصنيف، لأنها كما أشار سعادة (٢٠١٠) تحدث أثرًا بالغًا في تحقيق البناء الفكري المحكم للطالب، ويستطيع في ضوئها حل مشكلاته واتخاذ قراراته (ص.٧٧).

ويعد التفكير الاستدلالي من أقرب أنواع التفكير التي تتناسب مع طبيعة العمليات العقلية لمفاهيم المقاصد الشرعية، حيث إنه ينطوي على ثلاث مهارات رئيسة: الاستقراء والاستنباط والاستنتاج، وهذه المهارات كما ذكرت إيرلام (٢٠٠٣) Erlam مهارات حياتية يومية يحتاجها الفرد، وتطبق بشكل واسع عندما نحاول حل مشكلة نظرية أو عملية، أو عندما ندخل في نقاش أو جدال، أو لتوضيح المقصود من تصرف معين (ص.٢٤٥)؛ وأكد شلبي (٢٠٠٧) على أهمية مهارات التفكير الاستدلالي في التعلم، حيث تمارس مهارات التفكير الاستدلالي دورًا مهمًا في فهم مغزى الأمور، وتساعد على التقدم نحو أعلى المستويات الإدراكية للعمليات العقلية في تصنيف بلوم، وبخاصة عند تركيب الأجزاء مع بعضها لبيان اتساق ومنطقية ما يتوصل إليه من أحكام وقرارات (ص.٨٢)؛ كما أن التفكير الاستدلالي "يثري التعلم، ويزيد من تحصيل الطالب، ويعينه على الفهم، ويزوده بطريقة منظمة للتعلم والوصول للمعلومة بدقة" (كامل، ٢٠١٤، ص.١٧).

وقد أكدت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤) على عظيم نعمة الله علينا بمنحنا القدرة على التفكير، والذي يعد من أرقى الأنشطة العقلية التي يمارسها الإنسان في حياته اليومية بصورة طبيعية لتيسير أموره، وأن مهاراته مثل بقية المهارات الحياتية، تحتاج لتعلم وتدريب، ليصل الفرد لدرجة الإتقان والدقة؛ كما أظهرت نتائج دراسات كل من (الأهدل، ٢٠٠٩؛ وأبو لبن، ٢٠١٣؛ وأبو ندى، ٢٠١٦) مدى أهمية مهارات التفكير الاستدلالي في تدريس مقررات التربية الإسلامية.

وبالرغم من أهمية مهارات التفكير الاستدلالي إلا أن نتائج بعض الدراسات أشارت لوجود قصور في تضمن مقررات التربية الإسلامية لمهارات التفكير الاستدلالي، حيث توصلت دراسة المطيري (٢٠١٦) إلى تدني مستوى الطالبات في تحصيل ومعرفة المفاهيم الشرعية، وضعف تمكنهن من مهارات التفكير الاستدلالي، كما أوصت دراستا (الشرف، ٢٠٠٨؛ وآل عواض، ٢٠١٣) بإعادة النظر في مقررات التربية الإسلامية وفق ما يكفل تنمية تلك المهارات لدى الطلاب.

ونظرًا لما سبق ذكره من النتائج الإيجابية والأهمية العملية التي لقيم التربية القرآنية في بناء المجتمع، إضافة ما تم إيراده من أهمية لمفاهيم المقاصد الشرعية ومهارات التفكير الاستدلالي في تكوين شخصية الطالب، وفي ضوء ما خلصت إليه بعض الدراسات من أوجه قصور وضعف في تحقق المفاهيم والمهارات في واقع الطلاب والمقررات الدراسية؛ فإن الأمر يتطلب تقديم برامج مستندة على قيم التربية القرآنية لبناء مفاهيم المقاصد الشرعية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلاب. يعد حفظ النظام العام للمجتمع من مرتكزات استقرار الحياة وازدهارها ولذلك حرص الإسلام على تشريع كل ما فيه خير وفائدة ومنع ما فيه شر وفساد وجاءت الشريعة موجهة لإصلاح الإنسانية وإسعادها في الدنيا والآخرة، ومن أجل بلوغ الغاية من مقصد حفظ نظام الأمة حث الشرع المكلفين على حفظ مقومات حياتهم الأساسية والضرورية: الدين والنفس والعقل والنسل والمال.

**مشكلة البحث وأسئلته:**

من خلال عمل الباحث بالمرحلة الثانوية معلمًا لمقررات التربية الإسلامية ثم مرشدًا طلابيًا، لمس قصورًا في استيعاب الطلاب لمفاهيم المقاصد الشرعية، وتدنيًا في استخدامهم لمهارات التفكير الاستدلالي، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسات كل من (الشرف، ٢٠٠٨؛ والظبي، ٢٠١٠؛ وآل عواض، ٢٠١٣؛ والمطيري، ٢٠١٦)، لذا أجرى الباحث دراسة استطلاعية على عينة من (٤٠) طالبًا تضمنت اختبارًا لمفاهيم المقاصد الشرعية، وتبين أن نسبة الطلاب الذين حصلوا على درجة مرتفعة ومتوسطة هي (٥٥%) من عينة الدراسة، بينما جاءت نسبة الطلاب منخفضي المستوى (٤٥%) من أفراد العينة.

وبالنظر لنتائج برنامج قائمة المشكلات الطلابية للمرحلة المتوسطة والثانوية الذي تقدمه وزارة التعليم بجميع المدن السعودية والمطبق على عينة بلغت (١٣٧٦٨) طالبًا في العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٧هـ على مستوى محافظة الطائف: المشكلات العامة (١٤%) والمدرسية المهنية (٩%) والاجتماعية (٨%) والأسرية النفسية (٧%)، وتم اقتراح برامج علاجية ومنها: إقامة الدورات التدريبية للطلاب لغرس القيم والأخلاق الحميدة، وتعميق الوعي والسلوك الاجتماعي الإيجابي.

وبناء على ما سبق فإن مشكلة البحث الحالي تنطلق من ضعف امتلاك مفاهيم المقاصد الشرعية، ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مع وجود مشكلات طلابية متنوعة، ومن أسبابها ضعف الجانب القيمي لديهم.

**وتتمثل أسئلة البحث في الآتي:**

١- ما القيم التربوية التي خاطب القرآن الكريم بها الأنبياء صلى الله عليهم وسلم؟
٢- ما البرنامج المقترح المبني على قيم التربية القرآنية؟
٣- ما أثر البرنامج المقترح على اكتساب مفاهيم المقاصد الشرعية لطلاب المرحلة الثانوية؟
٤- ما أثر البرنامج المقترح على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لطلاب المرحلة الثانوية؟

**أهداف البحث:**

هدف البحث إلى:

١. بناء قائمة بالقيم التربوية التي خاطب القرآن الكريم بها الأنبياء صلى الله عليهم وسلم.

٢. بناء برنامج مقترح مستمد من قيم التربية القرآنية.
٣. تعرف أثر البرنامج المقترح على اكتساب مفاهيم المقاصد الشرعية لطلاب المرحلة الثانوية.
٤. تعرف أثر البرنامج المقترح على تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لطلاب المرحلة الثانوية.

**أهمية البحث:**

تكمن أهمية البحث الحالي في الآتي:

١. الأهمية النظرية: بيان مفهوم قيم التربية القرآنية وأسسها وخصائصها، وتوضيح العلاقة بين كل من قيم التربية القرآنية من ناحية، ومفاهيم المقاصد الشرعية ومهارات التفكير الاستدلالي من ناحية أخرى، كما أن ما توصل إليه البحث مواد وأدوات يعد لبنة في البناء العلمي لموضوع تعليم وتعلم القيم.
٢. الأهمية التطبيقية: بناء قائمة بقيم التربية القرآنية المحققة لأهداف التربية الإسلامية، تيسر للقائمين على بناء المناهج تضمينها في مقررات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، إضافة لاستفادة المعلمين والمهتمين بالتدريس من البرنامج المقترح أثناء تدريسهم للتربية الإسلامية.

**مصطلحات البحث:**

١- **مفاهيم المقاصد الشرعية:** تعرف مفاهيم المقاصد الشرعية إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة البحث في الاختبار المعد لقياس اكتساب مفاهيم الضرورات الخمس التي سعت الشريعة الإسلامية لحمايتها وحفظها، وهي: الدين والعقل والنفس والعرض والمال.
٢- **مهارات التفكير الاستدلالي:** تعرف مهارات التفكير الاستدلالي إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: الدرجة التي يتحصل عليها أفراد عينة البحث في الاختبار المعد لقياس مهارات التفكير الاستدلالي: الاستقراء والاستنباط والاستنتاج.
٣- **التربية القرآنية:** يعرف الباحث قيم التربية القرآنية إجرائيًا بأنها: صفات أخلاقية مستنبطة من الآيات القرآنية التي خاطب الله تعالى بها الأنبياء صلى الله عليهم وسلم وأقوامهم خطاباً فردياً أو جماعياً، لبناء شخصية الطالب بشكل متكامل.

وتم تعريف البرنامج المقترح القائم على قيم التربية القرآنية إجرائيًا بأنه: وثيقة تعليمية مكونة من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقنيات تربوية وأساليب تقويم، قائمة على قيم التربية القرآنية، تستهدف الطلاب الدارسين لمقرر الحديث (١) بالمرحلة الثانوية وفق نظام المقررات، لاكتساب مفاهيم المقاصد الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي.

**الإطار النظري:**

**أولاً/ قيم التربية القرآنية:**

إن قيم التربية القرآنية تعد المرتكز الرئيس لبناء شخصية الفرد والمجتمع المسلم، ومن هنا فإن تعلمها وتمثلها لدى الطلاب تعددت في الأهداف العامة لتدريس مواد العلوم الشرعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية التي أوردتها وزارة التربية والتعليم، (٢٠٠٦، ص.١١)، ولذا يأتي المحور الحالي لتعريف مفهوم قيم التربية القرآنية والأسس التي تقوم عليها وخصائصها وتعلمها، على النحو الآتي:

تعريف التربية القرآنية: عرفها اعمير (٢٠٠٤) بأنها "المنهج القرآني الذي أودعه الله تعالى في كتابه لصناعة الإنسان وتوجيهه ورعاية جوانب نموه المختلفة بما ينسجم مع فطرته وضمان سعادته في الدنيا والآخرة" (ص.٢٣)، وعرفها صلاح (٢٠٠٦) بأنها "تنمية جميع جوانب الشخصية تنمية شاملة متوازنة من خلال تعلم القرآن وحفظه وتدبره" (ص.١٧٣)، وعرفها سلامة (٢٠١٥) بأنها "تغيير وتعديل وتنمية في السلوك وفق المنهج القرآني" (ص.٢٢)، وعرفها أبو حميدي (٢٠١٥) بأنها "عملية توجيه الفرد وجهة تتحقق بها مشاركته على النحو الذي وضعه القرآن في جميع جوانب حياة الإنسان الروحية الإيمانية والتعبدية والفكرية والأخلاقية والنفسية والاجتماعية" (ص.٧٦)، وعرفها أبو المجد (٢٠١٥) بأنها "تنشئة الفرد وإعداده على نحو متكامل في جميع أموره العقدية والتعبدية والخلقية والعقلية والنفسية والصحية، وتنظيم سلوكه وعواطفه على وفق ما أمر الله تعالى به في كتابه الكريم" (ص.١٨٦)، وعرفها الحازمي (٢٠١٧) بأنها "تزكية النفس بالقرآن، وتنمية جوانبها بشكل كامل ومتوازن ومتدرج" (ص.١٤).

وبناء على ما سبق من تعريف للقيم التربوية، والتربية القرآنية، فإن البحث الحالي يعرف قيم التربية القرآنية نظريًا بأنها: منظومة مفاهيمية، تنطلق من رؤية القرآن الكريم للإنسان والحياة والكون، لبناء شخصية المتربي، روحيًا، وجسديًا، واجتماعيًا، بمجهود شخصي ومجتمعي، من أجل تحقيق ذاته، وتنمية تفاعله، وبلوغ رضى الله تعالى.

إن ما ذكر من تعاريف لقيم لتربية القرآنية يدلل على أهميتها وتميزها عن باقي مدارس فلسفة التربية، ولتصل إلى تحقيق أهدافها وتطبيق مفاهيمها في المتربين بشكل صحيح متقن، فالأمر يحتاج لمعرفة الأسس التي تقوم عليها والخصائص الذاتية التي اتصفت بها.

**أسس قيم التربية القرآنية:**

يقصد بالأسس هنا منطلقات قيم التربية القرآنية ورؤيتها التي قامت عليها ابتداء، ثم الاستناد إليها لبناء البرامج التربوية في ضوئها، وقد ذكرت هذه الأسس عدة دراسات منها: (أبو حميدي، ٢٠١٥؛ وسلامة، ٢٠١٥؛ وعتيبة،

٢٠١٥؛ وعلوان،٢٠١٤)، وتم تصنيفها وعرضها والاستشهاد لها في البحث الحالي كالاتي:

**الأساس العقدي الإيماني:**

ويراد به أن قيم التربية القرآنية تقوم على الغاية العظمى لإيجاد الناس، وهي: تحقيق توحيد الله تعالى وإفراده بالعبودية "وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون" (الذاريات:٥٦)، وبهذا ترتسم معالم هذه التربية التي تبني في الشخص المسلم كل ما من شأنه الرقي به، لبلوغ هذه الغاية العظيمة، وقد تناولت الآيات القرآنية تثبيت هذا الأساس بعدة طرائق، منها:

- التقرير بأن الله هو الخالق الرازق المدبر للكون، المستحق أن تصرف العبادات والطاعات له سبحانه، وتدار سياسة الحياة وفق ما يريد ويشرع عز وجل.
- ذكر الغيبيات وأهوال اليوم الآخر التي لا يعلمها إلا الله تعالى.
- توضيح أن الإيمان الصحيح مكون من الاعتقاد والقول والعمل.
- تأكيد بطلان عبادة ما دون الله تعالى بالأدلة العقلية.

**الأساس التعبدي العملي:**

إذا تحقق التوحيد وثبتت العقيدة في أنفس البشر نتج عنه أداء الطاعات، والتي تزيد من الإيمان وتقوي الصلة بالله تعالى، ومن هنا فإن قيم التربية القرآنية تراعي هذا المعنى، وتعالجه بما يتناسب مع التكاليف المرادة من عباد الله ومقدراتهم الشخصية وأوضاعهم الاجتماعية، ومن صور تلك المعالجات القرآنية:

- مراعاة الاستطاعة البشرية على فعل العبادة.
- مضاعفة الأجر على أعمال يسيرة.
- تقدير الفروق الفردية والحالات الصحية والاجتماعية.
- العفو عن التقصير وقبول التوبة.
- تحديد المحرمات والمنهيات.

**الأساس العلمي الفكري:**

العلم أحد ركائز التربية بمختلف منطلقاتها، لأنه الذي يجلب المعرفة للناس، ويفتح لهم آفاق فهم الحياة، والعمل لتنميتها وعمارتها، ومن هنا فقد اهتمت قيم التربية القرآنية به اهتمامًا بالغًا، يتضح ذلك من خلال أول كلمة افتتح الله بها الوحي على نبينا محمد ﷺ: "اقرأ"، وهي رؤية تدل على أن أي دعوة أو منهج تربوي للناس لا يبدأ بالقراءة والمعرفة والعلم فإنه ناقص ولا يتوافق مع الطبيعة الإنسانية؛ ومن صور ترسيخ التربية القرآنية لمفهوم العلم ما يلي:

- التأكيد على فضل العلم والعلماء.
- تهيئة مستلزمات التعلم وبيان الوسائل المساعدة على تحصيله.
- بيان أهمية العقل وفائدة إعماله.
- استنقاص الجهل وأهله.
- تحديد منهج البحث والتعلم وتحصيل المعرفة من خلال: مرحلة التجرد والبعد عن الأهواء، ومرحلة النظر والتأمل، ومرحلة الاستقصاء لمكونات الأشياء والموازنات بينها، ثم مرحلة الحكم وفق الأدلة والبراهين.

**الأساس الاجتماعي والأخلاقي:**

الإنسان اجتماعي بطبعه وبخصائصه التي أوجده الله تعالى عليها، ولذلك عندما خلق آدم ﷺ تبع ذلك خلق زوجته حواء لتبدأ رحلة التكاثر والتعارف للجنس البشري، وبناء العلاقات والتعاملات الاجتماعية بينهم، وذلك في ضوء الأخلاق التي تضبط حياتهم وتحقق أهداف اجتماعهم.

والمتأمل في القرآن الكريم يتجلى له دعوته لمحاسن الأخلاق ونبذ مساوئها في تعامل الإنسان مع ربه ونفسه وعلاقاته الاجتماعية مع الآخرين، وعندما سئلت أم المؤمنين عائشة رضي الله عنها عن خلق الرسول ﷺ قالت بكل وضوح وفهم للمعاني التربوية التي أنزل القرآن الكريم لإقامتها في الأرض: "كان خلقه القرآن" حديث صحيح.

ولذا جاءت قيم التربية القرآنية لتأكيد هذا الأساس، وتشريع ما يحقق التعايش المنضبط بين الناس، وفق توجيهات أخلاقية راقية؛ ومن مضامين الآيات القرآنية في ذلك الآتي:

- بيان أن من أهداف إيجاد الناس التعارف.
- الأمر بلزوم جماعة المسلمين وإمامهم والتعاون في الخير والتحذير من الفرقة.
- تشريع العبادات المقوية للاجتماع مثل الصلاة والزكاة والصدقات.
- التأكيد على الأخلاق بشقيها الجماعية والفردية.
- النهي عن الأخلاق التي تؤثر سلبًا في العلاقات الاجتماعية.

**الأساس النفسي:**

قيم التربية القرآنية تضمنت ما يولد لدى الإنسان الاستقرار النفسي والطمأنينة الروحية، وذلك من خلال مخاطبتها لوجدانه وعواطفه، وتلبية احتياجاته المتنوعة في انسجام وتكامل، وذلك أنها صادرة من الله جل في علاه خالق الإنسان ومركب النفس البشرية؛ ومن دلالات القيم التربوية للقرآن الكريم في الاهتمام بالنواحي النفسية ما يلي:

- بيان الأسباب الجالبة للطمأنينة والسعادة.
- تكرار الألفاظ المحببة للأنفس والتي تبعث الراحة عند سماعها.
- التحذير من كل ما من شأنه أن يولد العقد والأمراض النفسية.
- تلبية رغبات الناس وشهواتهم الفطرية.

**خصائص قيم التربية القرآنية:**

هناك خصائص تميز قيم التربية القرآنية عن غيرها من مجالات التربية الأخرى، وقد ذكرتها دراسات تربوية منها (الأبارة، ٢٠١٣؛ وبابطين، ٢٠٠٧؛ والزومي،٢٠١١؛ والشريف، ٢٠١٠)، ويوضحها البحث الحالي كالآتي:

- إن أبرز ما يميز قيم التربية القرآنية عن غيرها أنها تنطلق من القرآن الكريم كلام الله تعالى الذي يبين حدودها ومرجعيتها ويضفي عليها الموثوقية، ولذا كانت تربية عالمية لجميع الشعوب وأفرادها.
- أنها تربية شمولية تنمي لدى المتربي جميع الجوانب الوجدانية والفكرية والجسدية والسلوكية، كما أنها توجد التوازن بين متطلبات الحياة الدنيا والاستعداد للحياة الآخرة، كما أنها تربية متكاملة لا فصل فيها بين مجالات الحياة فهي تهتم بتحقيق المجال الأخلاقي والعلمي والاقتصادي والاجتماعي وغيرها كما سبق في الأسس.
- أن تعاملها مع النفس البشرية التي خلقها الله تعالى يكون بالتدرج بما يتناسب مع طبيعة الإنسان، فتعطي لكل مرحلة عمرية متطلباتها وآدابها، ولذلك نجد توجيهات جاءت للأطفال دون غيرهم، وأخرى للشباب، وثالثة لمرحلة الكبر؛ كما أنها راعت التدرج في التربية بحسب حال المتربين.
- قيم التربية القرآنية واقعية تضع في الحسبان طبيعة الجانب البشري المادي في الإنسان وغرائزه وشهواته، التي قد تجعله يقترف السلوكيات والأفعال الخاطئة في حياته، ولذا جاءت بما يلبي تلك الحاجيات ويشبعها لديه بالحلال، وفتحت باب التوبة والإنابة والمغفرة لمن تجاوز المباحات للمحرمات؛ كما أن التفاوت بين قدرات البشر والفروق الفردية بينهم وأحوالهم من حيث القوة والضعف والصحة والمرض والغنى والفقر أمر له حضوره في التربية القرآنية، ولذا كانت الأحكام الشرعية متعلقة بالمقدرة البشرية على الأداء، وما يطالب به الناس في أواضع معينة، يسقط عنهم إذا اختلفت تلك الأوضاع.
- أن منهج قيم التربية القرآنية يتسم بوضوح معالمه ومقاصده المرادة من المتربي وهو تحقيق العبودية لله تعالى، وعمارة الأرض بما أراده الله من صلاحها وتنميتها؛ وفي المقابل فإن الثواب والمصير محدد لمن سلك طريقة هذه التربية وامتثل قيمها، وهو الفوز بالجنة ورضى الله تعالى.

**تعلم قيم التربية القرآنية:**

إن تعلم القيم يدخل ضمن مجال الأهداف السلوكية الوجدانية، ويمثل الجانب العاطفي أو الوجداني أحد الجوانب المهمة لدى الإنسان، وفيه "يسلك المتعلم سلوكًا انفعاليًا، يمثل إبداء المشاعر من حب وتقدير وتقبل واستجابة، وأساليب تكيف مع الآخرين من قبول ورفض لأشياء محددة، فتركز هذه الأهداف على اهتمامات المتعلم وشعوره وقيمه وعواطفه واتجاهاته" (سمارة، ٢٠٠٨، ص.٦٣).

وقد ذكر شبر وآخران (٢٠١٤) أن كراثول Krathwohl أول من قسم المجال الوجداني، وجعلها في خمسة مستويات كتنظيم هرمي، كما فعل بلوم في تصنيفه لأهداف المجال المعرفي، وتبدأ بالسهل في قاعدة الهرم، وتنتهي بالمعقد والصعب في قمته (ص.٥٨)؛ وقام كل من (الجلاد، ٢٠١٤؛ وسمارة، ٢٠٠٨؛ وعرفان، ٢٠١٢) بعرض أقسام المجال الوجداني، ويلخصها البحث الحالي كالآتي:

- الاستقبال: يقصد به الانتباه إلى الشيء أو الموضوع، بحيث يصبح المتعلم مهتمًا به، سواء بصورة ذاتية، أم عن طريق المعلم من خلال استخدامه الأساليب المختلفة؛ وله أشكال وهي: الوعي: وهو سلوك معرفي يقوم على تذكر حقيقة معينة والاهتمام بالموقف أو ظاهرة ما؛ والرغبة في الاستقبال: ويقوم على قابلية تحمل مثير معين، كالانتباه عندما يتكلم الآخرون؛ والانتباه المركز: ويقوم على عزل جوانب معينة من المثير عن علاقتها بمشكلة معينة، ومتابعتها بقصد الاستفادة منها وحل المشكلة، وهنا يصغي المتعلم وينصت لمجال محدد أو نقطة محددة.
- الاستجابة: وهو القيام بسلوك يدل على القبول أو الرفض لشيء ما، ومن صورها: الإذعان للاستجابة: وهنا يؤكد ميل الفرد إلى طاعة أنماط سلوكية معينة، مثل: قواعد المرور، وقواعد العدالة، وقواعد لعبة ما؛ والرضا عن الاستجابة: ويكون السلوك هنا مصحوبًا بشعور بالرضا والسرور لذلك السلوك؛ والتصميم على الاستجابة: وهنا يقوم سلوك الفرد ومقدرته على النشاط الإرادي، وتصميمه الواعي للإتيان بالاستجابة.
- التقييم: حيث يتحول سلوك المتعلم تجاه الأشياء والمواقف من سلوك ظاهري، إلى سلوك ينبع من داخله، نظرًا لتحول هذا السلوك إلى قيمة أثرت في شخصيته؛ وهذا المستوى يحتاج إلى وقت أطول، ويتسم بدرجة عالية من الثبات والاستمرارية، فيوصف بأنه اتجاه أو قيمة يؤمن بها ويعمل من أجلها؛ ولهذا المستوى مظهران هما: تقبل القيمة: وهنا ربط القيمة بظاهرة مألوفة كتقويم دور المعلم في الحياة، أو سلوك مطلوب كالاهتمام بالآخرين، أو شيء مرغوب كتقدير قيمة قطعة أدبية؛ وتفضيل القيمة: ويظهر ذلك بالولاء لجماعة، أو الإخلاص لمبدأ أو مثل أعلى.
- التنظيم القيمي: حيث يكسب المتعلم في تفاعلاته مع مجتمعه التعليمي قيمًا متعددة، تتسق وتنتظم معًا حتى

تكوّن إطارًا قيميًا موجهًا وضابطًا لسلوك صاحبه، وكلما كانت القيم متسقة ومنسجمة معًا، كلما استطاع الشخص من خلالها تكوين تصور ووجهة نظر وفلسفة صادقة عن الحياة، ويتضمن هذا المستوى ما يلي: تبلور مفهوم قيمة معينة: إذا كان الهدف مقارنة بين قيمة وأخرى أو مجموعة قيم؛ وإقامة التناسق بين مجموعة من القيم: حيث إن القيم التي يؤمن بها الفرد لا يمكن أن تصبح متناقضة، لذا فلا بد من إقامة تناسق وتوازن بينها.

- التمثل القيمي: حيث تتسق وتنظم الأنساق القيمية بأنواعها المختلفة، مكونة فيما بينها نظامًا قيميًا معقدًا ومركبًا، يستطيع الفرد أن يبني عليه تصوراته، ووجهة نظره في الكون والحياة، ولهذا المستوى شكلان هما: الحالة المعممة: وهي عبارة عن ميل مسيطر أو استعداد للعمل بطريقة معينة، وبها يصبح النظام القيمي محركًا لمعظم التصرفات بشكل يسهّل التنبؤ بها في المستقبل؛ وتقمص القيم: وهنا تظهر القيم لدى الفرد كدستور للسلوك.

إن أهداف المجال الوجداني تشبه أهداف المجال المعرفي، من حيث إنها مرتبة من البسيط إلى المركب، ولذا أشار أحمد (٢٠١٢) إلى أنه يمكن تدريس أهداف المجال المعرفي والوجداني بنفس الاستراتيجيات، أما التقويم فيغلب على المجال الوجداني أن يكون بملاحظة المعلم لسلوك المتعلم (ص.١٠٧).

**ثانياً/ مفاهيم المقاصد الشرعية:**

هناك العديد من المناهج لبناء الفكر وتأكيد المعرفة، ويعد "المنهج المقاصدي منهجًا فكريًا شاملًا يبحث في الحكم والأسرار والعلل والغايات" (السفياني، ٢٠١٣، ص.٢٨)، ومن هنا يأتي هذا المحور لبيان مفهوم المقاصد الشرعية، وأنواعها، وتقسيماتها، وخصائصها، وأهميتها، وتعلم مفاهيمها، وذلك على النحو الآتي:

**تعريف المقاصد الشرعية:**

لم يتعرض علماء الأصول المتقدمون لتعريف المقاصد اصطلاحيًا، ولعل ذلك يرجع لتعريفهم الشيء بمقصده ومآله، وبحسب (حمدان، ٢٠١٢؛ والكيلاني، ٢٠٠٦) فإنه يعود لوضوح معانيها في أذهانهم، فلم يحتاجوا إلى ذكر حدودها، وكانت جل تعاريفهم تتجه نحو المفهوم العام للمقاصد، وهو جلب المصالح ودفع المفاسد، ولذا توارد تأكيد هذا المعنى في كتاباتهم، ثم عمل علماء الشريعة والباحثون المعاصرون على صياغة تعريف محدّد يستوعب جميع الألفاظ والمدلولات التي يمكن اعتبارها من المقاصد الشرعية، وأتت التعاريف " في الجملة متقاربة متشابهة في العديد من الوجوه" (الكيلاني، ٢٠١٢، ص.٦) ومن ذلك انطلاقها مما قرره متقدمو علماء الأمة، من أن أحكام الشريعة ومقاصدها تسير في اتجاه بيان العلل التي وضعت الأحكام الشرعية لتحقيقها، لنفع العباد، ودفع الضرر عنهم؛ ولذا يتبنى البحث الحالي تعريف ابن عاشور (٢٠٠٧، ص.٥١) للمقاصد الشرعية: "المعاني والحكم الملحوظة للشارع في جميع أحوال التشريع أو معظمها، بحيث لا تختص ملاحظتها بالكون في نوع خاص من أحكام الشريعة، فيدخل في هذا أوصاف الشريعة وغاياتها العامة، والمعاني التي لا يخلو التشريع عن ملاحظتها، ويدخل في هذا معانٍ من الحكم ليست ملحوظة من سائر أنواع الأحكام ولكنها ملحوظة في كثير منها".

**أنواع المقاصد الشرعية وتقسيماتها:**

هناك عدة اتجاهات لدى علماء الأصول في تناولهم للمقاصد الشرعية وأنواعها وأقسامها، ومنها الآتي:

- من حيث الشمول: تقسم إلى مقاصد عامة توجد في عموم الأدلة الشرعية، مثل عبادة الله تعالى والعدل والإحسان؛ ومقاصد خاصة بباب من أبواب الأحكام الشرعية، مثل أحكام اللباس والزينة؛ ومقاصد جزئية تتعلق بكل حكم شرعي معين، مثل النهي عن دفن الميت ليلًا (الكيلاني، ٢٠٠٦، ص.١٠٢).
- من حيث علاقة المكلف بها: تقسم لواجب عيني، يطالب به كل مسلم مكلف، كالتوحيد والصلاة؛ وواجب كفائي إذا قام به البعض، لم يطالب البقية به، كصلاة الاستسقاء (جمعه، ٢٠١٢، ص.٣٩٢).
- من حيث درجة قوتها والحاجة إليها: قسمها الشاطبي (١٩٩٧) إلى "ثلاثة أقسام: أحدها أن تكون ضرورية، والثانية أن تكون حاجية، والثالثة أن تكون تحسينية، والشارع قصد بالتشريع إقامة المصالح الدنيوية والأخروية على حسب نظام لا يختل" (ص.١٧)؛ ومعيار هذا التقسيم هو بالنظر إلى قوة المصلحة، فما كانت مصلحته يتوقف عليها قيام مصالح الدين أو الدنيا أو الآخرة، اعتبروها مصالح ضرورية، مثل حفظ الدين والنفس؛ وما كانت مصلحته ترفع الحرج عن الناس، وفيها توسيع عليهم، جعلوها مصالح حاجية مثل استخدام السيارات للتنقل؛ وأما المصالح التي تكمل المقاصد الضرورية والحاجية، وتحسن حياة الناس في معاشهم ومعاملاتهم المختلفة، فهي المصالح التحسينية؛ ويمكن للباحث التمثيل للمقاصد من حيث درجة قوتها بالسكن: فكون الشخص يجد له سكنًا يأوي إليه فهو أمر ضروري، سواء على شكل كهف أو خيمة أو بناء، فإذا وجد السكن وسعى إلى احتوائه على ما يوفر احتياجاته الضرورية من أماكن ومستلزمات النوم وإعداد الطعام وقضاء الحاجة ونحو ذلك، فهذا أمر حاجي به تكتمل الحياة بشكل مستقر، فإذا سعى لأن يكون السكن واسعًا، وفيه وسائل الترفيه وغيرها من الكماليات التي تزيد من التلذذ والنعيم، ولو فقدت لم يتضرر الإنسان، فهذه التحسينات.

وفي البحث الحالي تم الانطلاق من التقسيم الثالث، وتحديدًا ما يتعلق بحفظ الضرورات الخمس، لأن تحقيقها أمر مشترك بين جميع طبقات أفراد المجتمع، ولذا كانت مما شرعه الله على أمة محمد ﷺ وعلى جميع الشرائع والملل السابقة، كما أكد على ذلك علي (٢٠٠٧) "أن المقاصد الضرورية بأنواعها الخمسة لم تخل من رعايتها ملة من الملل، ولا شريعة من الشرائع، لأنها من المهمات التي يرتبط بها نظام العالم، ولا يبقى نوع الإنسان مستقيم الأحوال بدون رعايتها" (ص.١٦٦)؛ يضاف لذلك خطورة تضييعها فإنه "عند تخلفها أو غيابها سيختل المقصد العام للشريعة وهو حفظ نظام المجتمع واستقامة حياة أفراده" (المحاسن، ٢٠١٣، ص.١٤٠)، وعليه فإن الحاجة واضحة لتعلمها والتعامل مع المجتمعات الإنسانية في ضوئها.

ولتأكيد أهمية حفظ الضرورات الخمس فقد توارد ذكرها في التربية القرآنية بشكل مجتمع أحيانًا، وبشكل مفرق في مواضع متعددة من الآيات؛ والآيات في سورة الإسراء (٢٣-٣٦) صورة على ورود هذه الضرورات مجتمعة: فقد جاء ما يدل على حفظ الدين في مطلعها، وتعدد الأمر بحفظ المال، وتكرر مقصد حفظ النفس، وورد حفظ النسل والنسب والعرض، ثم الإشارة إلى حفظ العقل من خلال بيان أهمية العلم فلا يجوز اتباع شيء بدون علم.

وجاءت عناية الشريعة بحفظ الضرورات الخمس بأمور مادية ومعنوية عن طريقين: الجانب الوجودي بالأمر بأعمال تسهم في حفظها وتنميتها، والجانب العدمي بالنهي عن كل ما يؤدي إلى انتهاكها وفسادها.

**أهمية المقاصد الشرعية:**

إن خصائص المقاصد الشرعية تمنحها أهمية في حياة عامة أفراد المجتمع، وقد أشار كل من (جبه جي، ٢٠١٥؛ والجندي، ٢٠٠٨) إلى نواحي الأهمية، ويختصرها البحث الحالي في الآتي:

١- أن نشر مفاهيم المقاصد الشرعية يقود لزيادة الإيمان بالله تعالى ورسوخ العقيدة، وامتثال الأوامر والنواهي الشرعية بقناعة وثقة في هذا الدين.
٢- أن ربط الأحكام بمقاصدها والنظرة الشمولية لها والبحث في مدلولاتها، واستقراء النصوص الشرعية والجمع والترجيح بينها، يسهم في بناء الملكات العقلية والمستويات العليا للتفكير لدى الفرد.
٣- تساعد العلماء في توجيه الفتوى وتنزيلها على الوقائع، وتحقيق المقاصد الشرعية في آحاد المستفتين، كما أنها تساعدهم في حل التعارض والترجيح بين الأدلة.
٤- يستند إليها العلماء كمعيار للترجيح بين أقوال السلف واستدلالاتهم في المسائل الفقهية الخلافية.
٥- تعد من المستندات لدى العلماء في استنباط الأحكام للوقائع المستجدة مما لم يدل عليه دليل ولا وجد له نظير سابق من الأحكام يقاس عليه.

**تعلم مفاهيم المقاصد الشرعية:**

إن ما تميزت به المقاصد الشرعية من خصائص في ذاتها وتكوينها، ولما لها من أهمية لاستقرار حياة الفرد والمجتمع، فإن ذلك يعد حافزًا لتعلم مفاهيم المقاصد الشرعية وتعليمها واستيعابها، للوصول إلى تطبيقها كسلوك معاش في الواقع.

ويعرف البقور (٢٠١٥) المفهوم بأنه "تصور لأشياء تجمعها صفات مشتركة فيما بينها تميزها عن غيرها، وتحمل اسمًا ودلالة لفظية" (ص.٩)، وذكر رديعات (٢٠١٨) أن المفهوم الفقهي عبارة عن "تصور ذهني لأحداث أو مواقف أو قيم أو سلوكيات، بينها خصائص متصلة بالدين الإسلامي، ومستمدة من الأدلة الشرعية، يعبر عنها بكلمة أو مصطلح أو عبارة" (ص.٢٧).

إن تعلم المفاهيم عمومًا يقود إلى تطور فكر الطالب، ويساعد في تشكل البنية المعرفية في الذهن بصورة منتظمة، "وعندما تمر به معرفة جديدة فإنه يستطيع أن يصنفها، ويدمجها بسهولة مع المعارف والخبرات السابقة" (أبو لبن، ٢٠١٣، ص.٥٣٠)، وقد أكد الجلاد (٢٠١١) على أن تعلم المفاهيم الفقهية والشرعية يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا كالاستنباط والاستنتاج والتعليل؛ وبيّن الشملتي (٢٠٠٤) أن في تعلم الطالب للمفاهيم الفقهية تنمية لقدرته على معرفة الأحكام الشرعية، والتمييز بين كل من: الواجب والمندوب والمباح والمكروه والمحرم، ثم تطبيقها في مواقف حياتية مختلفة، وترجمة هذه المعرفة إلى سلوك ممارس (ص.١٣).

وعطفًا على أهمية المقاصد الشرعية، خصوصًا في زمن يظهر فيه البعد عن منهج الوسطية في الدين، فإن تعلم الطالب لمفاهيم المقاصد الشرعية وتمييزه بينها، يجعله في حالة من الاستقرار النفسي والفكري، حيث يقوم بفحص الأفكار المطروحة، وتقييمها في ضوء ما يحقق له الهوية الإسلامية الصحيحة، ويمكّنه من حماية نفسه ومجتمعه من الفتن وأهلها.

**ثالثًا/ التفكير الاستدلالي:**

يصنف التفكير الاستدلالي كنوع من التفكير الذي يتضمن اكتشاف العلاقات والمنظومات التي تربط بين المعلومات، والأسباب بالنتائج، ولذا "نال قدرًا كبيرًا من الاهتمام عند علماء النفس والمنطق والفلسفة من زمن بعيد، لأنه يكفل لعمليات العقل قيادة منظمة ميسرة خالية من الأخطار" (ولي وآخران، ٢٠١٥، ص.٢٠)، وتم هنا تناول مفهوم التفكير الاستدلالي ومهاراته وأهميته وعلاقته بالتربية القرآنية، وفق الآتي:

**مفهوم التفكير الاستدلالي:**

تم تعريف المفهوم المركب للتفكير الاستدلالي بتعريفات، ومنها تعريف بيير Beyer (١٩٨٧) بأنه "مهارة تفكيرية تقوم بدور المسهل، لتنفيذ أو ممارسة عمليات المعلومات التي تضم التفسير، والتحليل، والتركيب، والتقييم" (ص.٧)، ويعرف الطيطي (٢٠٠٣) التفكير الاستدلالي بأنه "العملية التي ينتقل فيها المتعلم من الأفكار العامة إلى الأفكار والملامح الخاصة، أي استخلاص أحكام خاصة من أحكام عامة" (ص.٢٤)، ويصفه أبو سليك Abuseileek (٢٠٠٩) بأنه "مهارة ذهنية للتعامل مع المعلومات، تبدأ من القاعدة لاكتشاف الأمثلة، ومن الأمثلة لاكتشاف القاعدة" (ص.٣٢٥).

ويعرف التفكير الاستدلالي نظريًا في البحث الحالي بأنه: عملية ذهنية، تقوم على تنمية القدرات العقلية العليا، واستثمار المعارف السابقة، وبناء معارف جديدة، عن طريق استخدام مهارات الاستقراء والاستنباط والاستنتاج، لمساعدة الفرد على التعامل الإيجابي مع المواقف والأفكار الجديدة.

**مهارات التفكير الاستدلالي:**

عرفت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦) مهارات التفكير بأنها "مجموعة الأساليب التي يتبعها العقل لفهم وتفسير الأشياء والمواقف والظواهر، وتستخدم لاتخاذ القرارات، ونقد ومراجعة الأفكار، وحل المشكلات وتوليد الأفكار" (ص.١٢٥)، ووصفها دعمس (٢٠١١) بأنها عمليات محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات، وأنها جزء من التفكير، حيث إنه يتكون من مهارات متنوعة ومتداخلة ومتكاملة، إذا تم تنميتها بإتقان، فإنها تجعل عملية التفكير تتم بشكل فاعل (ص.١٣).

وقد تعددت الآراء حول مهارات التفكير الاستدلالي، فهناك من جعلها أربع مهارات أو عمليات، وهي: الاستقراء، والاستنباط، والتمثيل، والاستدلال السببي؛ وذهب آخرون إلى أن التفكير الاستدلالي يتضمن عمليتين هما: الاستقراء والاستنتاج، وأن الاستنباط هو الاستنتاج نفسه؛ وجعل آخرون الاستنباط مهارة مستقلة، لذلك جعلوا مهارات التفكير الاستدلالي ثلاثًا: الاستقراء، والاستنباط، والاستنتاج (الهويمل، ٢٠٠٦، ص.٥٢).

**أهمية التفكير الاستدلالي:**

يعد التفكير الاستدلالي من العمليات المهمة للتوصل إلى نتائج مفيدة وجديدة، ولذلك نال حظه الوافر عند علماء المسلمين عمومًا، والأصوليين والتربويين خصوصًا، وكما يقرر العيدية (٢٠١٥) فإن الإسلام اهتم بالاستدلال، وتضمن القرآن الدعوة لإعماله في آيات عديدة، وانطلق علماء الشريعة لتطبيقه في الاستدلال على الأحكام الشرعية، من خلال استقراء النصوص الشرعية والاستنباط منها (ص.١٩٣)؛ ومما يؤكد على أهمية التفكير الاستدلالي في مجال التعليم:

- أنه يساعد في الوصول إلى بناء معرفي متراكم ومكتمل، "ويقود لاستكشاف القواعد والقوانين وتطوير فورض جديدة حيث إن مهارات الاستدلال توفر للناس اكتشاف الأشياء بطرائق مباشرة وغير مباشرة، ولو أن المعرفة اقتصرت على التعلم المباشر والصريح، لكانت محدودة كمًا وكيفًا" (جروان، ٢٠٠٥، ص.٧٠).
- أنه كما أشار جون وفلدر John and Felder (٢٠٠٦) يربي الطلاب على تحمل المسؤولية، والاعتماد على أنفسهم في اتخاذ القرارات الخاصة بهم، وبناء نسخ خاصة لرؤيتهم للواقع، بدلًا من مجرد الاعتماد الكلي على الرؤية المقدمة من قبل معلميهم (ص.١٢٤).
- ويؤكد العتوم والجراح (٢٠١٧) على أن التفكير الاستدلالي "يساعد الطالب على فهم وظيفة التفكير وتطبيقه، أكثر من الاهتمام بنتاجات التفكير" (ص.٢٠).
- وأشار أجوي Agwu (٢٠١٨) إلى أن التفكير الاستدلالي يعتمد على تطبيق استراتيجيات التعلم النشط المتعددة، التي تعلي من دور المتعلم في الحجرة الدراسية وخارجها، وبالتالي تقود لاستدامة أثر التعلم (ص.٢٦).
- أنه يهتم بالبحث عن العلاقات التي تربط بين القضايا أو الظواهر التي تتم دراستها، وبين ما يتم جمعه عنها من معلومات وخبرات سابقة، وبالتالي "يـؤدى إلى استخلاص معرفة جديـدة، باستخدام العمليات العقلية العليا كالتخيل والفهم والتخطيط والتحليل" (محمود، ٢٠٠٦، ص.١٤٩).
- أن مهارات التفكير الاستدلالي تعد حلقة وصل بين مهارات التفكير الأخرى، ولذا أوردت المطيري (٢٠١٦) أن التفكير الاستدلالي يلتقي مع التفكير الناقد، حيث إن الطالب يستخدم قدراته العقلية وفق خطوات محددة، للربط بين المعلومات، وإدراك حقيقة الأشياء، والوصول إلى تقبل الأفكار أو نفيها؛ كما يتصل التفكير الاستدلالي مع التفكير الإبداعي، إذ أن الطالب يكون قادرًا على تطوير المعرفة القائمة، وانتاج أفكار أصيلة (ص.٢٤).

ومن هنا يمكن ملاحظة أن التفكير الاستدلالي ذا تأثير إيجابي على عملية التعليم والتعلم، وترقية أداء الطلاب، بما يحقق نتاجات تعليمية تتميز بالإتقان والمبادرة الذاتية، للتعامل الأمثل مع احتياجات الحياة المعاصرة؛ ويدون البحث الحالي تصورًا مختصرًا لانعكاسات التفكير الاستدلالي على أبرز مكونات منظومة التدريس، كالآتي:

١. الأهداف التدريسية: تتناول مستويات عليا من التفكير، وتستهدف تنمية العمليات العقلية المعرفية، التي من خلالها يبني الطالب معارفه الجديدة، ويزيد استيعابه للمادة العلمية؛ ولأجل ذلك تتضمن الأهداف التدريسية أفعالًا مثل: أن يعلل،

أن يبرهن، أن يكتشف، أن يستقرئ، أن يستنبط، أن يستنتج، أن يحلل، أن يركّب، أن يقترح.

٢. المحتوى: في ضوء التفكير الاستدلالي فإن إعداد المحتوى وصياغته يتم في هيئة مشكلات أو أنشطة حقيقية ذات صلة بواقع الطلاب، وتؤدي إلى الشمولية في تلبية جوانب الحياة، مثل: الروحية والإيمانية، والتعاملات المالية، والعلاقات الاجتماعية والأسرية، لاسيما مع كثرة فروع مواد التربية الإسلامية، واتصالها المباشر باحتياجات الطلاب؛ كما تبنى المفاهيم الشرعية في تدرج، يناسب خصائص المرحلة العمرية والعقلية للطلاب، حسب مراحلهم الدراسية.

٣. استراتيجيات التعليم والتعلم: تستدعي طبيعة التفكير الاستدلالي الاعتماد على استراتيجيات تدريس تجعل من المعلم ميسرًا ومرشدًا للتعلم، بينما تركز على تفعيل دور المتعلم في بناء المعرفة واستخدامها، ومن هذه الاستراتيجيات: دورة التعلم، والاكتشاف، وحل المشكلات، والعصف الذهني، وخرائط المفاهيم، وفكر زاوج شارك، وماذا أعرف؟ ماذا أريد أن أتعلم؟ ماذا تعلمت؟ "K.W.L".

٤. التقويم: يتطلب التفكير الاستدلالي أشكالًا للتقويم تراعي: زمن التقويم: المبدئي، والبنائي، والنهائي؛ ومجال الأهداف السلوكية: المعرفي، والحركي، والوجداني؛ وطبيعة وفروع المادة التعليمية؛ كما تتنوع الوسائل والأدوات المستخدمة للتقويم، مثل: الاختبارات المقالية والشفهية، وملفات الإنجاز، والتطبيق العملي، وبطاقات الملاحظة، والتقارير الذاتية للطالب.

**التفكير الاستدلالي وقيم التربية القرآنية:**

يتميز الإنسان عن غيره من المخلوقات في الأرض بما وهبه الله تعالى من عقل وقدرة على التفكير، تمكنه من النظر والبحث في الأشياء، ولذلك كان أهلًا للتكليف بالعبادات، والاستخلاف في الأرض، وتعرضه للحساب ونيل الجزاء يوم القيامة؛ ولذا تضمنت قيم التربية القرآنية مظاهر للعناية بالعقل وتنمية التفكير، ذكرها كل من (الأشوح، ٢٠١٣، ص.؛ وكامل، ٢٠١٤، ص.١٩)، ويلخصها البحث الحالي كالآتي:

١. النظر:

وجه القرآن الإنسان إلى النظر والتفكير فيما حوله من خلق الله، ليتوصل إلى حقيقة عظمة الله تعالى وقدرته، ولم يحث القرآن الإنسان على التفكير والبحث العلمي في الظواهر الطبيعية فقط، وإنما على التفكير في نفسه وتكوينه؛ كما أكدت التربية القرآنية في العديد من الآيات على النظر في حال الأمم السابقة من أجل العظة والاعتبار بأحوال الأمم السابقة، وأن عصيان أوامر الله تعالى، والتكذيب بالحقائق الدينية، سبيل لهلاك الأمم، وزوال نعمة الله عنها.

٢. التحقق:

ويقصد به: التحقق والتثبت من صدق المعلومات والمفاهيم والمبادئ، وسلامة التفسير والتعليل وارتباط النتائج بالمقدمات، ولذا فإن منهج التفكير في القرآن مبني على قاعدة ثابتة وليس على الشك والظن الذي هو وهم، وذم اللـه تعالى المناهج التي لا تقوم على اليقين، مثل المنهج المبني على الظن، والمنهج المبني على الهوى، والتكبر على الحق والخلق، والجدال بالباطل؛ فهذه المناهج تمنع العقل عن التفكير السليم، وبالتالي عدم انتفاع الإنسان بما يحدث أمامه من دروس وعبر.

٣. المنهج العلمي في حل المشكلات:

عرف شيحة (٢٠١٤) المنهج العلمي بأنه "أسلوب منظم في النظر إلى الأمور، يعتمد على العقل والبرهان المقنع" (ص.٣٥)، وعرفه رزوقي وعبدالكريم (٢٠١٥) بأنه "مجموعة من العمليات العقلية اللازمة لحل مشكلات يواجهها الفرد، وتتدرج هذه العمليات من الملاحظة والقياس، إلى الوعي بالمشكلة، والبحث عن طرق لحلها، وإلى تفسير البيانات المتجمعة، وصياغة تعميمات منها" (ص.٥٢)؛ وقد ذكر القرآن الكريم تطبيقات عملية لهذا المنهج، ومن ذلك قصة إبراهيم ﷺ كما ورد في سورة الأنعام (٧٤-٧٩) والتي شملت خطوات حل المشكلات.

٤. البحث التجريبي:

عرف العوفي والجميدي (٢٠١٠) المنهج التجريبي بأنه "ذلك النوع من التفكير الذي يعتمد على التجربة والبيانات المأخوذة من الملاحظات العلمية" (ص.١٠٣)، وعرفه عباس وآخرون (٢٠١٤) بأنه "استخدام التجربة في إثبات الفروض" (ص.٧٩)؛ ومثاله ما ورد في قصة إبراهيم ﷺ عندما أراد أن يطمئن قلبه للإيمان، بأن يشاهد بالتجربة الواقعية كيف يحيي الله تعالى الموتى.

**إجراءات البحث:**

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الاستنباطي والمنهج الوصفي في جمع أدبيات البحث وتحليلها وإعداد مواد وأداتي البحث، إضافة للمنهج شبه التجريبي، بتصميم المجموعتين التجريبية والضابطة بهدف تعرف أثر المتغير المستقل "البرنامج المقترح في التربية الإسلامية القائم على قيم التربية القرآنية" على المتغيرين التابعين "مفاهيم المقاصد الشرعية، ومهارات التفكير الاستدلالي".

مجتمع وعينة البحث: تكوّن مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨-١٤٣٩هـ والبالغ عددهم (٢٥٠٠) طالبًا؛ وتم اختيار عينة البحث من خلال الطريقة العنقودية العشوائية، وتمثلت في مجموعة تجريبية (٢٤) طالبًا ومجموعة ضابطة (٢٦) طالبًا.

مواد وأدوات البحث: أعد البحث مادتين وأداتين بعد أن تم التأكد من الصدق والثبات بالطرق الإحصائية:

- المادتان: قائمة قيم التربية القرآنية من إعداد الباحث،والبرنامج التعليمي المقترح.
- الأداتان: اختبار مفاهيم المقاصد الشرعية، واختبار مهارات التفكير الاستدلالي.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: معامل جتمان الثاني ومعادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية لحساب ثبات الأدوات، ومعادلة هولستي لثبات التحليل، ومعامل ارتباط بيرسون لإيجاد الاتساق الداخلي، واختباري الاعتدالية كولومجروف -سيمناروف وشابير-ويلك لتحديد نوع الإحصاء المستخدم، واختبار مان-ويتني المقابل لاختبار (ت) لعينتين مستقلتين، واختبار ويلكوكسون المقابل لاختبار (ت) لعينتين مترابطتين، وحجم الأثر "d لكوهن"، لاختبار صحة فرضي البحث.

**نتائج البحث:**

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:**

تم استقراء الآيات القرآنية والاطلاع على مجموعة من المصادر والمراجع في مجال التربية الإسلامية والقرآنية، وذلك لاستنباط قيم التربية القرآنية وتصنيفها بحسب ارتباطها بالمقاصد الشرعية الضرورية، وخرجت القائمة في صورتها النهائية متضمنة (٧٤) قيمة: (٣٣) قيمة تسهم في حفظ غالب الضرورات الخمس، و(٩) قيمة تسهم بكثرة في حفظ مقصد الدين، و(٦) قيم تسهم بكثرة في حفظ مقصد النفس، و(٩) قيمة تسهم بكثرة في حفظ مقصد العقل، و(٨) قيمة تسهم بكثرة في حفظ مقصد العرض، و(٩) قيمة تسهم بكثرة في حفظ مقصد المال.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:**

تمت مراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بقيم التربية القرآنية ومفاهيم المقاصد الشرعية ومهارات التفكير الاستدلالي، واستنادًا إلى قائمة القيم القرآنية التي توصل إليها البحث، وخرج البرنامج المقترح في صورته النهائية مشتملاً على: العنوان والفئة المستهدفة والأهداف العامة والخاصة والمحتوى واستراتيجيات التعليم والتعلم والتجهيزات التعليمية وأنشطة التعلم، وأساليب التقويم.

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:**

توصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في رتب درجات التطبيق البعدي في مفاهيم المقاصد الشرعية لصالح المجموعة التجريبية، وتم حساب حجم الأثر لفاعلية البرنامج المقترح وتبين أن قيم حجم الأثر تراوحت بين (٠,٦٩ -١,١١) وهي تشير إلى أن فاعلية البرنامج كانت بدرجة عالية حيث إن (٠,٢ ضعيف، ٠,٥ متوسط، ٠,٨ كبير) (سكران، ٢٠٠٦).

**النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:**

توصلت الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في رتب درجات التطبيق البعدي في مهارات التفكير الاستدلالي لصالح المجموعة التجريبية، كما أن قيمة حجم أثر البرنامج المقترح كانت بدرجة كبيرة تراوحت بين (٠,٧٢ -١,١٤).

ويعزو البحث النتائج السابقة للأسباب الآتية:

- تدني مستوى عينة البحث في مفاهيم المقاصد الشرعية الضرورية كما ظهر في نتائج التطبيق القبلي لاختبار مفاهيم المقاصد الشرعية، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسات كل من (آل عواض، ٢٠١٣؛ والزدجالية والغداني، ٢٠١٥؛ وسنجي،٢٠٠٨؛ والفقيه، ٢٠١٢؛ والمطيري، ٢٠١٦) من ضعف مستوى الطلاب في المفاهيم الشرعية.
- تدني مستوى عينة البحث في مهارات: الاستنباط والاستقراء والاستنتاج، كما ظهر في نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الاستدلالي، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسات كل من (أبو ندى، ٢٠١٦؛ وآل عواض، ٢٠١٣؛ وآل كنة، ٢٠١١؛ والجهني، ٢٠١٣؛ والمطيري، ٢٠١٦).
- تصميم البرنامج المقترح في ضوء قائمة قيم التربية القرآنية، وبإطار متكامل يجمع بين مفاهيم المقاصد الشرعية، ومهارات التفكير الاستدلالي المعينة على تمييز تلك القيم والمفاهيم، مما يسهم في إبراز مكانة قيم التربية القرآنية لبناء الفرد والمجتمع.
- الاقتصار على المقاصد الشرعية الضرورية، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نتائج دراسات كل من (حسين، ٢٠١٠؛ الربابعة، ٢٠١٤؛ والزدجالية والغداني، ٢٠١٥؛ والظبي، ٢٠١٠؛ وسنجي، ٢٠٠٨؛ وسوار، ٢٠٠٦) والتي أكدت على ضرورة إدراج مفاهيم المقاصد الشرعية الضرورية في المقررات الدراسية.
- تحديد مهارات التفكير الاستدلالي في ضوء قائمة قيم التربية القرآنية التي توصل إليها البحث، بما يمكّن عينة البحث من التعامل مع النصوص الشرعية للقرآن الكريم والحديث النبوي برؤية واضحة، تيسر لهم الانتفاع من مضامين تلك النصوص التربوية والتوجيهية.
- أن البرنامج المقترح يوفر للطلاب درجة من القدرة على فهم التغيرات التي تطرأ على الفتاوي في الأحكام الشرعية الخلافية المعاصرة.
- أن البرنامج المقترح أتى في سياق منسجم مع محتوى فروع مقررات التربية الإسلامية الأخرى.
- اعتماد البرنامج المقترح على استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم تهتم بنشاط الطالب، ودوره في الوصول

للمعرفة، وبناء المفاهيم، وممارسة مهارات التفكير المتعددة.

- أن الأنشطة التعليمية ومراحل التقويم التي احتواها البرنامج المقترح انطلقت من مضامين النصوص الشرعية للقرآن الكريم والحديث النبوي، وارتبطت بمتطلبات الطلاب ومرحلتهم العمرية ومشكلاتهم الواقعية.

**توصيات البحث:**

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث، تم تقديم التوصيات التالية:

- تطبيق البرنامج المقترح القائم على قيم التربية القرآنية على طلاب المرحلة الثانوية لإكسابهم مفاهيم المقاصد الشرعية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لديهم.
- الاستفادة من قائمة قيم التربية القرآنية التي توصل إليها البحث الحالي في تصميم المناهج الدراسية بالتعليم العام.
- زيادة تضمين محتوى مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية مفاهيم المقاصد الشرعية الضرورية المتمثلة في حفظ: الدين والنفس والعقل والعرض والمال.
- تكثيف البرامج والأنشطة التعليمية والتدريبية لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلاب في مدارس التعليم العام.
- الاستفادة من دليل المعلم الخاص بالبرنامج المقترح في تطوير أداء معلمي التربية الإسلامية بمدارس التعليم العام.

**مقترحات البحث:**

في ضوء نتائج البحث، تم اقتراح البحوث والدراسات التالية:

- إجراء دراسة مماثلة في مقررات التربية الإسلامية الأخرى بالمرحلة الثانوية، وكذلك على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة.
- تصميم برنامج تعليمي مقترح يقوم على قيم التربية القرآنية لاكتساب مفاهيم المقاصد الشرعية الحاجية والتحسينية.
- دراسة مدى تضمن مقررات التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة لمفاهيم المقاصد الشرعية الضرورية.
- دراسة مدى ممارسة طلاب التعليم العام لمهارات التفكير الاستدلالي وأثرها على حفظ الضرورات الخمس لديهم.
- بناء تصور مقترح لإعداد معلم التربية الإسلامية في ضوء قيم التربية القرآنية.

**المراجع:**

أولًا: المصادر والمراجع العربية

القرآن الكريم.

الأبارة، سمير (٢٠١٣). منهج القرآن في تقرير حماية الأفكار. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

إبراهيم، محمد (٢٠٠٩). القيم الإسلامية اللازم تضمينها مقررات التربية الدينية الإسلامية لمساعدة طلاب المرحلة الثانوية التخصصية بالجماهيرية العربية الليبية على مواجهة تحديات العصر. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (١٤٨)، ١٤-٦٤.

البقور، مهند (٢٠١٥). أثر تدريس التربية الإسلامية وفق مدخل التفكير المفهومي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية الفاعلية الذاتية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

ابن تيمية، أحمد (١٩٩١). مجموع فتاوى ابن تيمية. الرياض: دار عالم الكتب.

ابن عاشور، محمد الطاهر (٢٠٠٧). مقاصد الشريعة الإسلامية، ط٢. تونس: دار سحنون.

ابن عبد السلام، العز (١٩٩١). قواعد الأحكام في مصالح الأنام، ط٢. القاهرة: مكتبة الكليات الأزهرية.

ابن فارس، أحمد (٢٠٠١). معجم مقاييس اللغة. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن القيم، محمد (١٩٩١). إعلام الموقعين عن رب العالمين. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن كثير، إسماعيل (١٩٩٩). تفسير القرآن العظيم. بيروت: دار الكتب العلمية.

ابن منظور، جمال الدين (١٩٩٤). لسان العرب، ط٣. بيروت: دار صادر.

أبو الجديان، منير (١٩٩٩). قدرات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة المتفوقين دراسيًا والعـاديين بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

أبو حطب، فؤاد (٢٠١١). القدرات العقلية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حميدي، على (٢٠١٥). التربية بالقرآن (المفهوم، والأسس، والضوابط). ملتقى التربية بالقرآن. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

أبو سنينة، عصام (٢٠١١). وسائل المقاصد بين الثبات والتغيير. مجلة جامعة الخليل للبحوث، فلسطين، (١)، ٢٢٥ -٢٤٦.

أبو المجد، عبد الله (٢٠١٥). التربية القرآنية بين النظرية والتطبيق. ملتقى التربية بالقرآن. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

أبو لبن، وجيه (٢٠١٣). برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التفكير الإقناعي لتصويب أنماط الفهم الخطأ لبعض مفاهيم فقه المعاملات وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طالبات جامعة الأزهر. مجلة التربية بجامعة الأزهر، مصر، (١٥٢)، ٥٠٧ -٥٨٠.

أبو ندى، أحمد (٢٠١٦). أثر توظيف استراتيجيتي خرائط المفاهيم ودورة التعلم في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في مادة التربية الإسلامية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

أحمد، بشار (٢٠١٤). تصور مقترح لبرنامج إعداد معلم التربية الإسلامية بالأردن في ضوء مقصد حفظ النسل. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (١٥٧)، ٦٣ ـ٨٣.

أحمد، بشار (٢٠١٣). درجة توافر مقصد حفظ العقل في برنامج إعداد معلم التربية الإسلامية بالأردن. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (١٥٦)، ٨٥ ـ١٠٣.

أحمد، على (٢٠١٠). التحصيل الدراسي وعلاقته بالقيم الإسلامية التربوية. بيروت: مكتبة حسن العصرية.

أحمد، عيسى (٢٠١٢). أصول التدريس: النظري والعملي. عمان: دار يافا العلمية.

أحمد، يحي (٢٠١٥). دور القيم الإسلامية ومرتكزاتها في تحقيق الأمن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

الأسطل، سماهر (٢٠٠٧). القيم التربوية المتضمنة في آيات النداء القرآني للمؤمنين وسبل توظيفها في التعليم المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

الأشوح، زينب (٢٠١٣). مفاتيح الفكر العقلي بالاستدلال بالمنظور الإسلامي. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

اعمير، أنور (٢٠٠٤). التربية القرآنية في سورة النور. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

آل كنه، محمود (٢٠١١). أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تنمية التفكير الاستدلالي في مادة الفه لدى طلاب الصف السادس في الثانويات الإسلامية بالموصل. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل، العراق، (٣)، ١٦٨ ـ٢٠٤.

الألباني، محمد (١٩٨٨). صحيح الجامع الصغير وزياداته، ط٣. بيروت: المكتب الإسلامي.

الآمدي، على (٢٠٠٣). الإحكام في أصول الأحكام. الرياض: دار الصميعي.

الأهدل، سميح (٢٠٠٩). أثر أسلوب القصص القرآني في تنمية التفكير الاستدلالي لطلبة الثالث ثانوي في مادة التربية الإسلامية بمحافظة عدن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عدن، اليمن.

بابطين، خالد (٢٠٠٧). معالم التربية القرآنية في جزء عمّ. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.

البدري، جامع (٢٠٠٧). القيم التربوية في وصايا القرآن الكريم وتطبيقاتها في سلوك طلاب الجامعات بولاية الخرطوم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان.

البخاري، محمد (٢٠٠٢). الجامع الصحيح المسند المختصر من حديث رسول الله ﷺ وسننه وأيامه. دمشق: دار ابن كثير.

بدوي، أحمد زكي (١٩٨٢). معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية، ط٢. بيروت: مكتبة لبنان.

بكار، عبد الكريم (٢٠١١). حول التربية والتعليم، ط٣. دمشق: دار القلم.

التويجري، منيرة (٢٠١٤). أسس التأصيل لمفهوم تربية المستقبل في القرآن والسنة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.

جبه جي، عمر (٢٠١٥). مقاصد الشريعة الإسلامية. صفحة على شبكة الانترنت، تاريخ الدخول ١٤٣٨/١١/١٢هـ: http://islamsyria.com/new/site/show_library/723

جبيل، فالح (٢٠١٦). القيم التربوية المتضمنة في آيات الحيوان في القرآن الكريم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الجرجاني، على (١٩٩٣). معجم التعريفات. القاهرة: دار الفضيلة.

جروان، فتحي (٢٠٠٥). تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات، ط٢. عمان: دار الفكر.

جعنيني، نعيم (٢٠٠٨). علم اجتماع التربية المعاصر. عمان: دار وائل.

الجلاد، ماجد (٢٠١١). تدريس التربية الإسلامية: الأسس النظرية والاساليب العلمية، ط٢. عمان: دار المسيرة.

الجلاد، ماجد (٢٠١٣). تعلم القيم وتعليمها، ط٤. عمان: دار المسيرة.

الجلاد، ماجد (٢٠١٤). المرشد العملي للتربية على القيم. جدة: قمم المعرفة للتطوير.

جمعه، على (٢٠١٢). المدخل إلى دراسة المذاهب الفقهية، ط٤. القاهرة: دار السلام.

الجندي، سميح (٢٠٠٨). أهمية المقاصد في الشريعة الإسلامية. بيروت: مؤسسة الرسالة

الجهني، على (٢٠١٢). درجة إسهام كتاب الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز قيم الوسطية لطلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الجهني، عوض (٢٠١٣) فعالية استخدام استراتيجية التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثاني متوسط في مادة الحديث واتجاهاتهم نحوها. مجلة رسالة الخليج العربي، المملكة العربية السعودية، (١٢٨)، ١٥ ـ٤٧.

الحارثي، فهد (٢٠١٠). تنمية القيم التربوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في ظل التحديات المعاصرة لمدرسة المستقبل. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الحازمي، خالد (٢٠٠٩). أصول التربية الإسلامية، ط٣. المدينة المنورة: مكتبة دار.

الحازمي، العباس (٢٠١٧). معوقات التربية بالقرآن الكريم. الرياض: مركز إجلال القرآني.

حبيب، مجدي (٢٠٠٣). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير. القاهرة: دار الفكر العربي.

حجازي، غادة (٢٠٠٧). القيم التربوية الاجتماعية المستنبطة من آيات الرحمة وأساليب تنميتها في الأسرة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

حجازين، نائل (٢٠١٤). التفكير الاستدلالي. عمان: دار جليس الزمان.

الحسنية، سعيد (٢٠٠٥). دور القيم الاجتماعية في الوقاية من الجريمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف للعلوم الأمنية، المملكة العربية السعودية.

حسين، على (٢٠١٠). مقصد حفظ المال في التصرفات المالية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الحاج لخضر، الجزائر.

حماد، حمزة (٢٠١٠). دليل المعلم إلى تنمية مهارات التفكير من خلال أحكام التلاوة والتجويد. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الحمد، منى (٢٠١٥). العلاقة بين القيم والدافعية وأثرها في السلوك الإنساني: دراسة تربوية قرآنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

حمدان، إياد (٢٠١٢). حفظ الدين مقصد من مقاصد الشريعة. مجلة دراسات مركز الدعوة وتنمية المجتمع بجامعة أفريقيا العالمية، السودان.

حمودة، عطية (٢٠١٢). أسس التربية. عمان: دار البداية.

الخادمي، نورالدين (٢٠١٣). تعليم علم الأصول. الرياض: مكتبة العبيكان.

خزعلي، قاسم (٢٠٠١). القيم التربوية في ضوء الرؤية القرآنية والحديث النبوي الشريف. القدس، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين، (٢٥)، ٥٥-١٠٢.

الخطيب، فايز (٢٠٠٨). عوامل فساد الأمم كما يصورها القرآن الكريم. عمان: مؤسسة الطريق.

خلف، هشام (٢٠٠٥). المبادئ الأخلاقية لتربية الفرد والمجتمع في سياق القرآن الكريم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة إربد، الأردن.

خليفة، عبد اللطيف (١٩٩٢). ارتقاء القيم. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

خياط، جميل (١٩٩٦). المبادئ والقيم في التربية الإسلامية. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى.

دعمس، مصطفى (٢٠١١). مهارات التفكير. عمان: دار غيداء.

الربابعة، أحمد (٢٠١٥). دلالة سورة النور على مقصد حفظ النسل. مجلة دراسات في علوم الشريعة والقانون بالجامعة الأردنية، الأردن، (٢)، ٤٧١ -٤٨٩.

رديعات، عبد الله (٢٠١٨). أثر استخدام استراتيجية التنقيب الحواري في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل بيت، الأردن.

رزوقي، رعد؛ وعبد الكريم، سهى (٢٠١٥). التفكير وأنماطه. عمان: دار المسيرة.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م، موقع الرؤية على شبكة الانترنت، تاريخ الدخول ١٤٣٨/١١/٢١ه: http://vision٢٠٣٠.gov.sa

الريسوني، أحمد (١٩٩٢). نظرية المقاصد عند الإمام الشاطبي، ط٢. الرياض: الدار العالمية للكتاب الإسلامي.

الريسوني، أحمد (٢٠١٠). مدخل إلى مقاصد الشريعة. القاهرة: دار الكلمة.

الزدجالية، ميمونة والغداني، ناصر (٢٠١٥). مصفوفة مقترحة لمناهج التربية الإسلامية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية بسلطنة عمان. مجلة جامعة المدينة العالمية. ماليزيا، (١٤)، ٧٠١ -٧٤٥.

الزعاقي، وفاء (٢٠١٥). التربية باتباع الرسول وتطبيقاتها في القرآن الكريم. ملتقى التربية بالقرآن. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

زغيبة، عز الدين (٢٠٠١). مقاصد الشريعة الخاصة بالتصرفات المالية. دبي: مركز جمعة الماجد للثقافة والتراث.

زغيبة، عز الدين (٢٠١١). مفهوم المقاصد الشرعية. محاضرة على شبكة الانترنت، تاريخ الدخول ١٤٣٨/١٠/١٨هـ: https://www.youtube.com/watch?v=U6BKgnb_Lm4

الزهراني، حسين (٢٠١٢). القيم التربوية المتضمنة في مقرر التربية الإسلامية المطور للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الزهراني، عبد الله (٢٠٠٢). التربية القرآنية في ضوء مفهوم الأداء العهد المكي. المؤتمر العلمي الرابع عشر (مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء). القاهرة، مصر.

الزهراني، عبد الله (٢٠١٣). القيم التربوية المتضمنة في كتاب لغتي للصفوف الأولية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الزومي، حسين (٢٠١١). الدروس القيادية والتربوية من خلال قصة طالوت في القرآن الكريم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا.

الدريج، محمد وآخرون (٢٠١١). معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس. الرباط: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

سرطوط، يوسف. (٢٠١٤). المقاصد الشرعية للقصص القرآني وأثرها الفقهي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة الحاج الخضر، الجزائر.

سعادة، جودت (٢٠٠٦). تدريس مهارات التفكير. عمان: دار الشروق.

سعادة، جودت (٢٠١٥). مهارات التفكير والتعلم. عمان: دار المسيرة.

السفياني، عائشة. (٢٠١٣). الفكر المقاصدي وأثره في بناء النظرية التربوية الإسلامية (تصور مقترح). أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

سكران، السيد عبدالدائم (٢٠٠٦). ما وراء التحليل كمنهج وصفي تحليلي لتجمع نتائج البحوث العلمية وتكاملها في التربية وعلم النفس. مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق، مصر، (٥٠)، ١-٣٨.
سمارة، فوزي (٢٠٠٨). التدريس. القاهرة: دار الطريق.
سنجي، سيد (٢٠٠٨). تقويم منهج التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مقاصد الشريعة الإسلامية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (١٣١)، ١٠٤-١٩١.
سلامة، أحمد (٢٠١٥). التربية القرآنية منهج تأصيلي (المفهوم، والأسس، والضوابط). ملتقى التربية بالقرآن. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
السلمي، حامد (٢٠١٤). مدى تحقيق مشروع مجتمع القيم النبوية لأهدافه في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العرية السعودية.
سليمان، سناء (٢٠١١). التفكير: أساسياته وأنواعه وتعليمه وتنمية مهاراته. القاهرة: عالم الكتب.
سوار، مسلم (٢٠٠٦). القيم التربوية لمقاصد الشرعية الإسلامية وأنواعها المضمنة في مقرر الفقه الإسلامي للصفين السابع والثامن لمرحلة الأساس في السودان. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
سيلا، محمد (٢٠١١). أثر مقاصد الشريعة في حل مشكلات المسلمين في الغرب. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، لمملكة العربية السعودية.
الشاطبي، إبراهيم (١٩٩٧). الموافقات في أصول الأحكام. القاهرة: دار ابن عفان.
شبر، خليل؛ وجامل، عبد الرحمن؛ وأبو زيد، عبد الباقي (٢٠١٤). أساسيات التدريس. عمان: دار المناهج للنشر.
شحاتة، حسين (٢٠٠٢). القيم التربوية والضوابط الشرعية للسلوك الاستهلاكي الإسلامي. ندوة التربية الاقتصادية والإنمائية في الإسلام، جامعة الأزهر، القاهرة.
الشرف، عادل (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مقترح في مناهج التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. المجلة التربوية، الكويت، (٨٩)، ١٣-٤٩.
الشريف، كوثر (٢٠١٠). التربية النقدية في القرآن الكريم. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
شلبي، أشرف (٢٠٠٧). مهارات التفكير الاستدلالي في مرحلة المراهقة المبكرة. الأعمال الكاملة للمؤتمر الإقليمي الأول لعلم النفس، مصر، (١)، ٧٣-١١١.
الشمري، هزاع (٢٠١١). أثر برمجية تعليمية قائمة على أنموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي والتحصيل لدى طلاب الصف الثالث ثانوي في مادة الجغرافيا في محافظة رفحاء. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.
الشملتي، عمر (٢٠٠٤). أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
الشملتي، عمر (٢٠١٠). القيم الأخلاقية الفردية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وطرائق عرضها. مجلة كلية التربية بالزقازيق، مصر، (٦٨)، ٥٩-٩٥.
شيحة، عبد المجيد (٢٠١٤). التفكير: طبيعته وأنواعه ونماذجه. القاهرة: دار جوانا.
الصفار، رعد (٢٠١٦). المعرفة والتفكير المعاصر: اكتسابها، أنماطها، تنميتها. عمان: دار الأكاديميون.
صلاح، سمير (٢٠٠٦). الطرق التربوية في تعليم الأحكام والقيم القرآنية. الكويت: دار اقرأ.
الصمدي، خالد (٢٠٠٨). القيم الإسلامية في المنظومة التربوية. الرباط: المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
الصنيع، صالح (٢٠١٥). وسائل تحويل الأخلاق في القرآن الكريم إلى سلوكيات لدى المتعلمين. ملتقى التربية بالقرآن. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
طعيمة، رشدي (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
الطيطي، محمد (٢٠٠٣). العمليات العقلية للتفكير الايجابي مهارات وتطبيقات. إربد: دار النظم.
الظبي، منور (٢٠١٠). التطبيقات التربوية لمقصد حفظ العقل في الإسلام بمحتوى مناهج التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة: دراسة تقويمية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية.
عباس، علاء (٢٠١٠). نحو رؤية فلسفية تربوية للقيم في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة. عمان: دار غيداء.
عباس، محمد؛ ونوفل، محمد؛ والعبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال (٢٠١٤). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٥. عمان: دار المسيرة.
عبد الجواد، عاطف (٢٠١٥). أساليب تعديل السلوك المستنبطة مع القرآن الكريم وتطبيقاتها التربوية. ملتقى التربية بالقرآن. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٦). تعليم التفكير ومهاراته. عمان: دار الثقافة.
عبد المطلب، فاطمة (٢٠١٢). المقاصد العامة للشريعة الإسلامية بين الأصالة والمعاصرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
عبيدة، نافذ (٢٠١١). التدابير الشرعية الوقائية لحفظ العقل. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
العتوم، عدنان؛ والجراح، عبد الناصر (٢٠١٧). أساسيات في مهارات التفكير. عمان: دار المسيرة.
عتيبة، آمال (٢٠١٥). الأسس المنهجية للتربية بالقرآن وتطبيقاتها في ضوء السيرة النبوية. ملتقى التربية بالقرآن. جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، خالد (٢٠١٥). فعالية التعلم النشط باستخدام استراتيجية خرائط العقل في تحسين مهارات التفكير الاستدلالي والدافعية الداخلية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلبة الجامعة. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، السعودية، (٢)، ١٧٩ -١٩٥.
العسكر، ماجد (٢٠١٤). مقاصد الشريعة في المعاملات المالية عند ابن تيمية وأثرها في الأحكام الفقهية والنوازل المالية المعاصرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
عطية، جمال الدين (٢٠٠٣). نحو تفعيل مقاصد الشريعة، ط٢. دمشق: دار الفكر.
العفون، نادية؛ ومطشر، منتهى (٢٠١٢). التفكير: أنماطه وأساليب تعليمه وتعلمه. عمان: دار صفاء.
علوان، على (٢٠١٤). فلسفة التربية في القرآن الكريم. مجلة دراسات تربوية، السودان، (٣)، ٩١-١١٧.
علوي، هاشم (٢٠١١). التربية على القيم في المنظومة الإسلامية. ندوة سؤال الأخلاق والقيم في عالما المعاصر. الرابطة المحمدية للعلماء، الرباط، المغرب.
علي، سعيد (٢٠٠٠). القرآن الكريم رؤية تربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
علي، محمد (٢٠٠٧). المقاصد الشرعية وأثرها في الفقه الإسلامي. القاهرة: دار الحديث.
العمري، إبراهيم (٢٠١٢). التربية القرآنية في مواجهة مصادر الشر ومظاهره. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
العنبكي، سندس (٢٠٠٢). أثر استخدام استراتيجيات كلوزماير وميرل وتينسون وهيلدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية لدى الطلاب. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
العنزي، منى (٢٠١٢). فاعلية كتاب النشاط المصاحب لمقرر الحديث في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
آل عواض، يحيى (٢٠١٣). الكشف عن فاعلية نموذج بايبي في تعديل التصورات البديلة عن بعض مفاهيم مقرر الثقافة الإسلامية وتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الثانوية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
العوفي، عيسى؛ والجميدي، عبد الرحمن (٢٠١٠). القاموس العربي الأول لمصطلحات علوم التفكير. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
العيافي، حسن (٢٠١٤). التربية على القيم الأخلاقية في مدرسة المستقبل. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.
العيدية، حمزة (٢٠١٥). توظيف الاستقراء في استنباط المقاصد الشرعية. مجلة الحضارة الإسلامية، الجزائر، (١٦)، ١٩٣ -٢٠٨.
عيسى، عبد الله (٢٠٠٧). التربية القرآنية بالأحداث. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، السودان.
الغامدي، فريد (٢٠٠٣). قياس اتجاهات معلمي التربية الإسلامية وعلاقة ذلك بأدائهم التدريسي بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
الغزالي، محمد (١٩٩٣). المستصفى. بيروت: دار الكتب العلمية.
الفاسي، علال (١٩٩٣). مقاصد الشريعة الإسلامية مكارمها، ط٥. بيروت: دار الغرب الإسلامي.
فتح الله، مندور (٢٠٠٧). تنمية مهارات التفكير. الرياض: دار النشر الدولي.
الفهيد، خالد (٢٠١٣). درجة إسهام منهج الحديث في تعزيز قيم حقوق الإنسان لدى طلاب المرحلة الثانوية في المنطقة الشرقية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية.
الفيروزآبادي، محمد (٢٠٠٥). القاموس المحيط، ط٨. بيروت: مؤسسة الرسالة.
قانع، أمل (٢٠٠٩). تنمية مهارات التفكير. الرياض: مكتبة الرشد.
القحطاني، ماجد (٢٠١٥). المقاصد الشرعية الكلية: دراسة دعوية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، السودان.
القرطبي، محمد (١٩٩٧). الجامع لأحكام القرآن. بيروت: دار الكتاب العربي.
اللقاني، أحمد. والجمل، على (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس، ط٣. القاهرة: عالم الكتب.
كامل، زاهي (٢٠١٤). أثر نموذج ويتلي والخرائط المفاهيمية في تحسين التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلاب المرحلة الأساسية في مبحث التربية الإسلامية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة العلوم الإسلامية العالمية. الأردن.
الكيلاني، عبد الرحمن (٢٠١٢). التطبيق المقاصدي للأحكام الشرعية. ملتقى الفتوى في الأردن: الواقع والتطلعات. دائرة الإفتاء العام، عمّان، الأردن.
الكيلاني، عبد الله (٢٠٠٦). أثر المقاصد الجزئية والكلية في فهم النصوص الشرعية. مجلة دراسات في علوم الشريعة والقانون بالجامعة الأردنية، الأردن، (٣٣)، ٩٩ - ١١٥.
المالكي، عبد الرحمن (٢٠٠٩). القيم التربوية في تدريس التربية الإسلامية. المجلة التربوية، الكويت،٢٣(٩١)، ١٠٥ -١٥١.
المالكي، مسفر (٢٠٠٨). دور منهج الحديث والثقافة الإسلامية في تعزيز القيم الخلقية لدى طلاب الصف أول ثانوي بمحافظة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

المباركي، أحمد (٢٠١٢). أثر مقصد حفظ النفس في الحج. مجلة مركز البحوث والدراسات الإسلامية بجامعة القاهرة، مصر، (٣٦)، ٣٧١ -٤٥٤.

المحاسن، لحرش (٢٠١٣). ترتيب المقاصد الضرورية بين المتقدّمين والمعاصرين وأهميتها للمفتي. مجلة دراسات وأبحاث بجامعة زيان، الجزائر، ٥ (١٢).١٣٥-١٦٠.

محجوب، رؤى (٢٠١١). المقاصد الشرعية في القرآن الكريم واستنباط ما ورد منها في سورتي الفاتحة والبقرة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

محمد، رعد (٢٠١١). تعلم القيم وتعليمها في الفكر التربوي الإسلامي. مجلة الفتح للبحوث النفسية والتربوية بجامعة ديالي، العراق، (٤٧)، ٢١٩-٢٣٣.

محمود، صلاح الدين (٢٠٠٦). تفكير بلا حدود رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه. القاهرة: دار عالم الكتب.

المحيميد، إبتسام (٢٠١٢). فعالية استراتيجية دورة التعلم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

مرداد، فؤاد (٢٠٠٨). استراتيجيات غرس القيم من خلال استخدام برامج التفكير. اللقاء العربي الثاني لتعليم التفكير وتنمية الإبداع، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

المطيري، منى (٢٠١٦). برنامج قائم على ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الاستدلال لدى طالبات الصف الأول ثانوي بمقرر الحديث. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

المركز الوطني للوثائق التربوية (٢٠٠٩). المعجم التربوي. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.

معروف، سعاد (٢٠١٤). القيم التربوية المتضمنة في قصص سورة الكهف: دراسة تحليلية مقاصدية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقائد، الجزائر.

المناصير، ضيف الله (٢٠٠٤). أثر برنامج تعليمي في تنمية قدرة طلبة المرحلة الأساسية العليا على استنباط الأحكام الشرعية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

الميداني، عبد الرحمن (٢٠١٠). الأخلاق الإسلامية وأسسها، ط٨. بيروت: دار القلم.

ناصر، إبراهيم (٢٠١٠). التربية الأخلاقية. عمّان: دار وائل.

هنوش، عبد الجليل (٢٠١١). التربية على القيم وإصلاح التعليم رؤية مقاصدية. ندوة سؤال الأخلاق والقيم في عالمنا المعاصر بالرابطة المحمدية للعلماء، المغرب، ١٤٩ -١٥٩.

الهويمل، عمر (٢٠٠٦). تطوير برنامج تعليمي للنحو العربي في ضوء المعايير المعاصرة للمناهج واختبار أثره في تنمية المفاهيم النحوية ومهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الجامعات الأردنية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير. الرياض: مطابع الوزارة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦). دليل مفاهيم الإشراف التربوي. الرياض: مطابع الوزارة.

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢). دليل التعليم الثانوي نظام المقررات. الرياض: وزارة التعليم.

ولي، محمد؛ والعبيدي، باسم؛ والعبيدي، آلاء (٢٠١٥). اكتساب المعرفة وتعليم التفكير الاستدلالي. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

يالجن، مراد (٢٠١٠). مدى توافر القيم الاجتماعية في كتب الحديث للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، المملكة العربية السعودية.

**ثانيًا: المراجع الأجنبية:**

Abuseileek, Ali (**2009**). The effect of using an online-based course on the learning of grammar inductively and deductively. TESOL Quarterly, Virginia, (**21**), **319–336.**

Agwu, David (**2018**). INNOVATIVE PRACTICES IN SCIENCE EDUCATION. GLOBAL JOURNAL OF EDUCATIONAL RESEARCH. Nigeria, VOL (**17**), **23-30.**

Beyer, B.K (**1987**). practical Strategies for The Teaching of Thinking. Boston: Allyn And Bacon.

Erlam, Rosemary (**2003**). The effects of deductive and inductive instruction on the acquisition of direct object pronouns in French as a second language. Modern Language Journal, New Jersey, (**87**), **242–260.**

Ganapathy, Malini (**2017**). Promoting Higher Order Thinking Skills via Teaching Practices. The Southeast Asian Journal of English Language Studies, Malaysia, Vol **23**(**1**), **75 – 85.**

John, Michael; Felder, Richard (**2006**). Inductive Teaching and Learning Methods: Definitions, Comparisons, and Research Bases. Journal of Engineering Education, Washington, Vol **95** (**2**), **123**-**138.**

Nickerson, R. S (**1986**). Reflections on Reasoning. Hillsdale: Lawrence Erlbaum A associates.

Tarsoly, Eszter (**2015**). Students' perceptions of deductive and inductive methods in teaching reading skills. Language Learning in Higher

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal for Research and Educational Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

# دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

# The Role of the Female Islamic Studies Teachers in Promoting National Identity in the Light of Vision 2030 Among Secondary Schools' Students in the Kingdom of Saudi Arabia

أ. عائشة بنت محمد بن محمد القرني (1)
أ. لُجين بنت فيصل بن أمين السليماني (2)
1. معلمة دراسات إسلامية بإدارة تعليم عسير -طالبة دكتوراه مناهج وطرق تدريس –جامعة الملك خالد -المملكة العربية السعودية
2 خريجة ماجستير المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية - جامعة جدة – المملكة العربية السعودية

**Aishah Mohammed Alqarni*[1]**
**Lujain Faisal Ameen Alsulymani *[2]**
1. Islamic studies teacher in Aseer adminstration. PhD.student in curricula and teaching methods at king Khaled University. - KSA
2. A Master's degree in curricula and teaching methods at Jeddah University - KSA

**Email: htane2013@hotmail.com**

**الكلمات المفتاحيّة**
الكلمات المفتاحية: القيم الوطنية – الانتماء الوطني – تراث المملكة

**KEY WORDS**
National Values - National Belonging - National heritage of the Kingdom.

**مستخلص البحث:**

هدف البحث الحالي إلى تحديد أدوار معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي بنمط تحليل العمل. وقامتا ببناء أداة البحث – استبانة إلكترونية – تم تعميمها على مجتمع البحث. وتكونت عينة البحث من (240) مشرفه دراسات إسلامية. وتوصل البحث إلى تحديد أدوار معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، ومجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به، ومجال العناية باللغة العربية، لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، حيث وافق مجتمع البحث بشدة على أهمية هذه الأدوار وقدرة المعلمة على أدائها.

**ABSTRACT**

This research aims to determines the role of the female Islamic Studies teachers in Promoting National Identity in the light of Vision 2030 among secondary school students in Saudi Arabia. A descriptive methodology using survey design was used to the research achieve objectives. After designing the questionnaire, this tool was distributed to all research population, the research sample consisted of (240) female Islamic Studies supervisors. The research findings identified the roles of the female Islamic Studies teachers for promoting National Identity in the light of Vision 2030, in the field of: instill national values and strengthen the sense of national belonging, conserve national heritage of the kingdom, and uphold the Arabic language, among secondary school students. The results indicated strongly agreed on the importance of these roles and the female teacher's ability to perform them.

**المقدمة:**

تمثل الهوية الوطنية البصمة التي تميز المواطن الصالح عن غيره، بشعوره بتميز الذات الوطنية لديه، بما يجعله فرداً يفتخر بوطنه، ويثق بولاة الأمر، ويحرص على تنفيذ أوامرهم، ويتفانى في تحقيق استقرار الأمن الوطني، ويحرص على تنمية المشاعر الإيجابية وتقوية التكافل والترابط الاجتماعي بما يحقق وحدة الوطن، إضافة إلى بذل الجهد اللازم في طلب العلم لبناء قدراته واتقان عمله؛ ليسهم في رفعة المجتمع وتحقيق رؤية وطنه التنموية.

ولا شك أن للهوية الوطنية دور بالغ الأهمية في اعتزاز الفرد بوطنه وحبه له، مما يساعد على نمو وتطور الوطن وتحقيق تطلعاته، وتعزيز الهوية الوطنية يؤدي إلى إبراز القيم والسلوكيات الإيجابية التي تميز الوطن عن غيره من الأوطان (الطيار، 2020).

لذلك تسعى التربية الإسلامية لتعزيز محبة الإنسان لوطنه ومسكنه، وهو أمر فطر الله الخلق عليه، يتضح ذلك في قوله تعالى في كتابه العزيز: ﴿ وَلَوْ أَنَّا كَتَبْنَا عَلَيْهِمْ أَنِ اقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ أَوِ اخْرُجُوا مِن دِيَارِكُم مَّا فَعَلُوهُ إِلَّا قَلِيلٌ مِّنْهُمْ ﴾ (النساء: 66) فقرن محبة النفس بمحبة الوطن؛ لأن من المتأصل في النفوس حب الوطن والنفس، وأن الإخراج من الوطن وقتل النفوس شاق جدا على الإنسان، وكل هذا يتطلب تعزيز الهوية الوطنية بغرس القيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، وخاصة إذا كان هذا الوطن قد انطلقت منه خاتم الرسالات، ببعثة خير البشر صلى الله عليه وسلم ونزول الوحي عليه في هذا الوطن (الحضيف، 2019).

وقد "تباهت الشعوب بهويتها الوطنية التي لا تعدها مجرد إشعار إثبات انتماء، بل مثلت لها موروث لمجموعة قيم دينية ولغوية وثقافية وجغرافية وسياسية واقتصادية واجتماعية، تميزت بها ووثقت وحدتها ضمن نسيج وطني متناسق ومتكامل يستند عليه البناء" (السعدون، 2019، فقرة 1). فلكل وطن هوية تميزه عن غيره من الأوطان، يسعى للمحافظة عليها عبر الأجيال المتعاقبة حتى في أقسى الظروف.

وعالمنا اليوم تتجاذبه نزاعات وأطماع دولية متعددة تلاشت بسببها لغات وعادات وتقاليد ودول، وانتشرت فيه مختلف الأفكار العقائدية والأخلاقية والاجتماعية، وساهمت وسائل الاتصال والتقنية الحديثة في سرعة تداولها، وإذا لم يكن المجتمع، محصناً بالوعي اللازم للتمييز بين الصالح والطالح، فتلك إذا الفرصة التي ينشدها الحاقدون والطامعون (السعدون، 2019). "والحصانة لمواجهة هذه التحديات، تستمد من إدراك الهوية الوطنية والاعتزاز بها" (السعدون، 2019، فقرة 2).

ولم تغفل القيادة السعودية، في سعيها الدؤوب وطموحاتها الخيرة للتنمية، الاهتمام بتعزيز الهوية الوطنية. فالمحور الأول لرؤية المملكة 2030، يهدف لبناء مجتمع حيوي قيمه راسخة وبيئته عامرة وبنيانه متين، يعتز أفراده بالهوية الوطنية ويحيون وفق المبادئ الإسلامية (*وثيقة رؤية 2030*، 2016).

ولا شك أن للتعليم دور كبير في تشكيل وبناء شخصية الإنسان وصقلها ووضعها على الطرق الصحيحة لتساهم في عملية التنمية، لذلك فلا قيمة ولا أهمية لتعليم دون هوية في ظل وجود ثقافات أخرى متنوعة وفاعلة باتت تلعب دوراً سلبياً في حجب الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني والافتخار بقيمه. فعلى مؤسسات التعليم وواضعي السياسات التعليمية مسؤولية يجب تحملها نحو استنهاض بيئة تحفيزية تعزز لدى أبنائنا وبناتنا هويتهم الوطنية، وبحث سبل الحفاظ عليها ومواجهة الأخطار التي تهددها وأسباب ذلك دون تعصب مفرط أو اهمال قاتل .

وقد أكدت الدراسات السابقة على مسؤولية المدرسة ودورها الأساسي في ترسيخ الهوية الوطنية وتنميتها كما جاء في دراسة العرفج (2018) ودراسة نزيهة (2018)، ذلك أن "المدرسة بصفتها المؤسسة التي تجمع أبناء الوطن بمختلف خلفياتهم الاجتماعية والثقافية والاقتصادية ... يقع على عاتقها مسؤولية تنمية قيمهم الوطنية" (العنزي، 2017، ص. 152).

كما أن المعلم هو العنصر الأهم في العملية التعليمية؛ لأنه يمثل القدوة الصالحة للطلبة الذين يتولى تدريسهم إعدادهم وتأهيلهم ليكونوا على مستوى المسؤولية الكاملة في تنمية الوطن، فهو " الأساس في المؤسسة التربوية بحكم قربه من الطلاب وتفاعله المباشر معهم، ولذلك عليه أن يمارس دوره بفاعلية وكفاءة في تنمية قيم المواطنة لديهم" (العنزي، 2017، ص. 152)، كما يعد الركيزة الأساسية في بناء جيل واعي لأمور دينهم ودنياهم فالتعليم مهنة شريفة لها أسسها وأصولها في كل العلوم، ويزداد هذا الشرف أمام معلم القرآن الكريم والعلوم الإسلامية لارتباط المواد التي يُدرسها بكلام الله عز وجل وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم.

**مشكلة البحث**

تتحدد مشكلة البحث في تسليط الضوء على الهوية الوطنية في ضوء رؤية السعودية 2030 والعمل على تحديد أدوار معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيزها لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ لما تتطلبه فئتهن العمرية – المتمثلة في المراهقة – من توجيه الولاء والانتماء، ودعم الاتجاهات الإيجابية وتصحيح السلبية، وتنمية الكفاءات والقدرات للإسهام في بناء المجتمع ورقيه، وهذا يتطلب من المعلمات بصفة عامة ومعلمات الدراسات الإسلامية بصفة خاصة القيام بالعديد من الأدوار لتعزيز الهوية الوطنية، فقد أوصت دراسة القوس (2020) بقيام المؤسسات التعليمية بالإسهام

في نشر وتعزيز الوطنية، وإشراك الإناث خلال تواجدهم ببيئات التعليم في فعاليات تعزز لديهن السلوك الوطني.

كما أن تعزيز الهوية الوطنية يعد أحد الأهداف الأساسية لرؤية السعودية 2030، حيث تمثل هدف تعزيز الهوية الوطنية في العديد من برامج تحقيق الرؤية، إضافة إلى أنه يعد أحد الركائز للوصول إلى مجتمع حيوي الذي وضعت الرؤية من أجله لينعم باقتصاد مزدهر، ويتميز بكونه وطن طموح. ولكون طالبات المرحلة الثانوية جزء من المجتمع، ويمثلن مستقبل الوطن، إضافة إلى ندرة الدراسات في هذا الإطار – حد اطلاع الباحثتان – فقد استشعرتا الحاجة إلى تحديد أدوار معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، لذلك تمت صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

**ما دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟**

وللإجابة عن السؤال الرئيس، تمت صياغة الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
2. ما دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟
3. ما دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال العناية باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

**أهداف البحث**

هدف البحث الحالي إلى تحديد أدوار معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، ومجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به، ومجال العناية باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ لتتمكن المعلمة من أداء دورها في تعزيز الهوية الوطنية.

**أهمية البحث**

1. يكتسب البحث الحالي أهميته من أهمية موضوعه، فهو يتماشى مع ما تطمح له رؤية المملكة العربية السعودية 2030 لتحقيق المحور الأول للرؤية، خصوصاً فيما يتعلق ببرنامج تعزيز الشخصية الوطنية الذي اشتمل على تنمية وتعزيز الهوية الوطنية للأفراد وإرسائها على القيم الإسلامية والوطنية وتعزيز الخصائص الشخصية والنفسية التي من شأنها قيادة وتحفيز الأفراد نحو النجاح والتفاؤل، وتكوين جيل متسق وفاعل مع توجه المملكة العربية السعودية دينياً، وسياسياً، واقتصادياً، وقيمياً.
2. تكمن أهمية البحث الحالي في كون الهوية الوطنية أحد المرتكزات المهمة التي جاء بها الإسلام، قال الله تعالى على لسان نبينا إبراهيم عليه السلام وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ اجْعَلْ هذا الْبَلَدَ آمِنًا وَاجْنُبْنِي وَبَنِيَّ أَن نَّعْبُدَ الْأَصْنَامَ )القرآن الكريم، إبراهيم: 35) وهذه الآية نص في حب الوطن والدعاء له.
3. كون تعزيز الهوية الوطنية حاجة اجتماعية بقدر ما هي حاجة فردية، وأن اختلالها يعد من أخطر ما يهدد حياة الأفراد.
4. كون موضوع الهوية الوطنية من الموضوعات التي تحظى باهتمام دولي.

**حدود البحث**

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على تحديد أدوار معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، ومجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به، ومجال العناية باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية:** أجري هذا البحث في الفصل الدراسي الأول لعام 1445هـ.
- **الحدود المكانية:** المملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** مشرفات الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.

**الإطار النظري**

**أولاً-مفهوم الهوية الوطنية**

نشأ مفهوم الهوية الوطنية للربط بين الذات الداخلية الحقيقية للفرد والعالم الخارجي من القواعد والمعايير الاجتماعية، ويمكن القول إن الهوية الوطنية تبدأ بإيمان مشترك بشرعية النظام السياسي للبلد سواء كان ذلك النظام ديمقراطيًا أم لا، حيث يمكن الهوية أن تتجسد من خلال القوانين والدستور الرسمي الذي يختص فقط بالمواطنين المنتمين إلى هذا البلد، فعلى سبيل المثال تعَدّ اللغة أو اللغات لغات الرسمية، أو المنهاج المقرر في المدارس حول ماضي

بلدهم وأسس قيامه، جزءًا من الهوية الوطنية (Aichholzer, et al, 2021).

عرف الطحان وآخرون (2020) الهوية الوطنية بأنها "الإحساس بالانتماء والولاء الكامل إلى أمة ووطن له من الصفات والخصائص والمؤشرات التاريخية والثقافية والتربوية التعليمية النفسية والاجتماعية والاقتصادية، التي تحدد ملامح شخصية هذا الوطن، وتعبر عن اندماج وانصهار كيان أفراده في بوتقته؛ كي يكونوا منسجمين معبرين عن هذا الوطن وحضارته" (ص. 210).

وتُعرف بأنها مجموعة تعابير تخص مجتمع معين، وتشمل كل ما يمنح المجتمع هوية، وتتمثل بالعادات، واللغات، والمعتقدات الدينية، والثقافة، وتختلف من مجتمع إلى آخر، وتنشأ فيما بينهم روابط مواطنة، وانتماء للمكان الذي يعيشون فيه معًا، وهو ما يتيح لهم مشاركة أفكارهم وعاداتهم معًا، ودمجها تحت مسمى الهوية الوطنية (Wimmer, 2019).

كما عرف العرفج (2018) الهوية الوطنية بأنها "شعور الفرد بالانتماء للخصائص المميزة للجماعة الوطنية التي ينتمي إليها وارتباطه بمواطني هذا المجتمع وشعوره بالاختلاف عن المجتمعات الأخرى اجتماعيا وثقافيا" (ص. 7).

**ثانياً-أهمية الهوية الوطنية**

تمتلك الهوية الوطنية أهمية كبرى في تحقيق الاستقرار داخل المجتمع، بحيث تعمل على توحيد جميع الفئات المختلفة تحت قوانين وأنظمة ثابتة تتبع للوطن الذي تعيش فيه الجماعات المختلفة، مما يحقق الاستقرار وتوحيد كل الأفراد في أمة واحدة وتبني رابطة بين جميع أفراد المجتمع، وللهوية الوطنية أهمية كبرى للمجتمع والدولة، إذ تعمل كقوة تربط بين أفراد المجتمع وتحميه من الانقسامات، بحيث يحصل كل فرد على حقوقه ويتمتع بالرفاهية داخل مجتمعه بناء على هويته الوطنية، فهي من أهم العوامل التي تساعد على بناء مجتمع متماسك ومتوحد بين جميع أفراده بغض النظر عن الاختلافات فيما بينهم (Al Diyar & Salem, 2015).

إن للوعي بالهوية الوطنية والالتزام بها آثار عظيمة، تنعكس على الفرد والمجتمع والوطن، ولا سيما متى قام الكل الوطني بواجباته خير قيام، فثمرات ذلك أكثر من أن تحصى، تتمثل قوة في النسيج الاجتماعي، تعجز عن اختراقه مكائد الطامعين وأهواء الفاسدين، ونهضة في العلم والمعرفة في شتى المجالات، وقوة في الاقتصاد واستغلال جيد للعقول المبدعة، وتطوير دائم وبناء للوطن واللحاق بركب الحضارة، بل ريادة في مصاف الأمم، وهيبة للوطن والمواطن، إذا اعتز الكل بهويته الوطنية، فأحسن فهمها، وأجاد لغة التعبير عنها (المغذوي، ٢٠١٣).

**ثالثاً-أبعاد الهوية الوطنية**

تشير الهوية الوطنية إلى العضوية في "مجتمع وطني من خلال نمط الرموز والقيم ... والذكريات والتقاليد التي تشكل التراث المميز للأمم" (Smith, 2013, p. 16). ويعرفها عكاشة (٢٠١٦) بأنها "الانتماء إلى مكونات الأمة الطبيعية والعقدية والمعرفية ظاهرًا وباطنًا" (ص. ٣٥).

وتنقسم الهوية الوطنية إلى ثلاثة أبعاد: الهوية الثقافية والاجتماعية، والسياسية والاقتصادية الشاملة (Pang & Jiang, 2019). وإذا تم تلخيص عناصر الأمة على أنها شعب وأرض وحكومة، فيمكن تقسيم الهوية الوطنية إلى ثلاث فئات: الهوية العرقية، والهوية الثقافية، والهوية المؤسسية. تؤكد الهوية العرقية هوية الأفراد في مجموعاتهم العرقية وعلاقات الدم. وتشير الهوية الثقافية إلى الصفات النفسية من تقليد تاريخي وثقافي معين. بينما تركز الهوية المؤسسية على هوية الأفراد كمواطنين في نظام سياسي اجتماعي واقتصادي معين (Wang, 2020). وهناك ثلاثة أنواع من التفسيرات من حيث أصول الهوية الوطنية: البدائية، والذرائعية، والبنائية (Thananithichot, 2020). تؤكد البدائية على أن الهوية متجذرة في الدم والثقافة، وتدعي الذرائعية أن الهوية هي الاختيار العقلاني للفرد، وتؤمن البنائية بأن الهوية هي بناء اجتماعي يدوي (Smith, 2013).

**رابعاً-عوامل تكوين الهوية بالمملكة العربية السعودية**

هناك عدد من العوامل التي أسهمت في تكوين الهوية السعودية وكان لكل منها دور لا يقل في أهميته عن بقية العوامل الأخرى، ولذلك فالعلاقة العضوية بين هذه العوامل لا تسمح بفصل أحدها عن الآخر إلا لأغراض التحليل والدراسة العلمية، فيما يلي توضيحها:

**1. توحيد المملكة العربية السعودية:** ترتبط الهوية الوطنية ارتباطًا وثيقًا ببناء المجتمع السياسي الذي تمثله الدولة كوحدة سياسية لها ذاتيتها ولا يكتمل بناء الدولة إلا بوحدة الإقليم الذي تقوم عليه الدولة؛ فقد تم توحيد المملكة على يد الملك عبد العزيز آل سعود بدءًا من استرداده الرياض، وتخليصها من حكم محمد بن الرشيد، وانتهاء بإعلان المملكة العربية السعودية في ١٧ جمادى الأولى عام ١٣٥١ هجرية، يوم صدر مرسوم ملكي يقضي بتوحيد أجزاء المملكة وأن تسمى المملكة العربية السعودية وأن يكون ملكها ملك المملكة العربية السعودية، وترجع أهمية توحيد المملكة إلى أنها ضمت الأجزاء الجغرافية المتعددة في كل واحد يسمو ويعلو على هذه الأجزاء. وتبعًا لذلك لم تعد هناك أهمية للحدود التي كانت معروفة لدى القبائل والتي كانت تسهم في عزل كل قبيلة عن غيرها وتشكل محور صراع بين القبائل والعدوان المتبادل والصراع المرير بينهم وذلك لأن بعض المناطق كانت أوفر حظًا من غيرها من حيث

موارد المياه أو لقربها من الطرق الرئيسة المأهولة (Al-Sa'ati, 1998).

"لقد خلق توحيد المملكة كيانًا جغرافيًا متكاملًا يمثل الرمز المكاني الذي يتجمع حوله كل أبناء الجزيرة العربية وجعل انتمائهم القومي يعلو على انتمائهم القبلي والمحلي الضيق. فالهوية الوطنية لا تظهر إلا إذا كان لدى أفراد المجتمع اعتقاد بأنهم ينتمون إلى أمة بعينها وأنهم جزء لا يتجزأ منها ومن ثم تتجاوز نظرتهم حدود القبلية والمجتمع المحلي إلى المجتمع على المستوى القومي" (حسن، 2012، ص. 5). "وأسهم توحيد المملكة في اندماج قطاعات السكان وزيادة وتيرة حراكهم المكاني والاجتماعي داخل المجتمع السعودي، ولم تعد موارد المجتمع وثرواته تخص قطاعًا منه دون غيره من القطاعات الأخرى إنما أصبحت تصب كلها في معين واحد هو الدولة التي تفرض قواعد عامة للاستفادة بتلك الموارد وتطبقها في كل مكان من المملكة دونما تمييز بين الأفراد على أساس من القبلية أو الانتماء العرقي" (حسن، ٢٠١٢، ص. 5 -6).

**2. توطين البدو:** كان لسياسة توطين البدو دورًا مهمًا في استقرار القبائل وتقوية شعورها بالانتماء للوطن الذي تعيش على أرضه وللمجتمع القومي بأسره. وعزز هذا الاستقرار البرامج التنموية التي ارتبطت بسياسة التوطين والتي اشتملت على الجانب الزراعي والصحي والتعليمي والشؤون الاجتماعية، إضافة إلى التزام الدولة مساندة المناطق وعلى وجه الخصوص المناطق الريفية على تطوير الأنشطة الإنتاجية التي تشجع أكبر عدد من السكان على البقاء في هذه المناطق والعمل على مد الخدمات إليها؛ للتخلص من التفاوت في درجات النمو بين جميع المناطق (حسن، 2012). "والحقيقة أن تكوين الهوية الوطنية يعتمد في جانب منه على وعي المواطنين بانتمائهم للوطن الذي يعيشون على أرضه وينمو هذا الوعي بالعلم والتثقيف وتحسين الأوضاع الاجتماعية والثقافية للأفراد. وهو ما نجحت سياسة التوطين في إنجازه عندما استقر البدو في الهجر التي كانت نواة الوحدات الاستيطانية لهم" (حسن، ٢٠١٢، ص. 7).

**3. الأخلاق والقيم الإسلامية:** "تعد الجزيرة العربية مهدًا للرسالات السماوية ومهبطًا للدين الإسلامي وموطنًا لخاتم النبيين -صلى الله عليه وسلم-ومحلًا للكعبة المشرفة أقدس الرموز الإسلامية على الإطلاق. وهيأت كل هذه الظروف القبائل العربية لتلقي الأخلاق والقيم الإسلامية واتخاذها مظلة ثقافية توجه أفكارهم وسلوكهم. وقد امتزجت هذه الأخلاقيات بالأعراف والشيم العربية الأصيلة مثل الكرم والشجاعة والمروءة والاعتزاز بالنفس لتنسج شخصية سكان الجزيرة على نحو جعلهم يرفضون الخضوع للغير والانقياد له" (حسن، 2012، ص 8 -9). ويعد الحماس الديني عاملًا مهمًا في توحيد المملكة والنجاة من حياة التنقل والترحال إلى حياة الاستقرار. وامتزجت الهوية الدينية الإسلامية بالهوية السياسية للدولة السعودية الناشئة (حسن، 2012).

فالثروة الحقيقة للوطن تكمن في أفراده الممثلين للهوية الوطنية بعمقها الإسلامي العربي الحضاري، فقد نصت *وثيقة رؤية 2030* (2016) على أن "الإسلام ومبادئه منهج حياة لنا، وهو مرجعنا في كل أنظمتنا وأعمالنا وقراراتنا وتوجهاتنا. .... وستكون نقطة انطلاقنا نحو تحقيق هذه الرؤية هي العمل بتلك المبادئ، وسيكون منهج الوسطية والتسامح وقيم الإتقان والانضباط والعدالة والشفافية مرتكزاتنا الأساسية لتحقيق التنمية في شتى المجالات" (ص. 16).

**خامساً-مهددات الهوية الوطنية السعودية:**

ومع ما ذكر تتهدد الهوية الوطنية، من طغيان الهويات الفرعية، وحتى لا يحدث هذا لما يشكله من خطورة على أمن الوطن واستقراره، تحرص دساتير البلاد على مكافحة العنصريات، والطائفيات، والعصبيات الجاهلية، والأفكار المتطرفة، وتوعي المجتمع بضرورة الاندماج (Integration) والتكامل فيما بينه على أساس من التساوي في الإنسانية، والكرامة الآدمية، وأخطر ما في هذه المهددات ما يلي (الحارثي، 2021):

**1. الطائفية:** وهو انقسام يحدث في المجتمع، على أساس عقائدي، متى ما تفاقم انتهى به إلى الاقتتال الداخلي، ومثله العصبية القبلية، إلى حد التطاعن في الأنساب أو الجهوية إلى حد التعادي والتنافر، وقد تنبه نظام الحكم لخطورة هذا في حين نص في المادة الثانية عشر من الباب الثالث، على أن تعزيز الوحدة الوطنية واجب، وتمنع الدولة كل ما يؤدي للفرقة والفتنة والانقسام. وكل من ألفاظ العموم يندرج تحتها جميع دواعي الانقسام والفتنة، ومنها بالضرورة أفكار التطرف، أيا كانت طبيعتها.

**2. الأفكار المعادية:** وهي تلك الأفكار المنافية لأصول الهوية الوطنية السعودية، والمتعارضة معها كليًا، وغايتها بلبلة المجتمع وخلخلة تماسكه ووحدته الوطنية، وتندرج هي الأخرى في المادة المذكورة آنفًا. وقد تكون هذه الأفكار ذات جذور فلسفية، كالفلسفة الماركسية التي تؤمن بصراع الطبقات، وتراه ضرورة حتمية في تقدم المجتمع، وتعمل له من خلال أحزاب سرية، أو ذات منطلقات دينية، تحرض على نزع الطاعة، وشق العصا بالخروج على ولاة الأمر، أو ذات منحى فكري يخدم أجندة الآخرين من حيث يشعر أو لا يشعر، من خلال الترويج لأفكار لا تستقيم وقيم المجتمع السعودي.

**3. العولمة الثقافية:** "فقد أصبح من المؤكد أن الهوية الوطنية تتعرض للتأكل في كثير من الدول، خاصة على أثر

الأخطار التي تتعرض لها من جراء الدخول القسري في نطاق العولمة، وما تفرضه من تدفقات... وتتشكل هذه التدفقات في صور عديدة، من حركة رأس المال والتكنولوجيا، والأفكار، والأيدولوجيات..." (الحارثي، 2021، ص. 30 – 31).

**سادسا-تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 203**

تمثل الهدف الأول من الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة 2030 في تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية، واشتمل الهدف المتعلق بتعزيز الهوية الوطنية على ثلاث أهداف تفصيلية، وهي: "غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، والمحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به، والعناية باللغة العربية" (*رؤية المملكة العربية السعودية 2030 الأهداف الاستراتيجية وبرامج تحقيق الرؤية*، 2016، ص. 13)، فيما يلي وصف الأهداف التفصيلية:

**1. غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني:** "تعزيز المبادئ والقيم الوطنية، وتنمية الانتماء -خاصة بين الأجيال الشابة-تحت روابط الإسلام والعروبة والوطن، بما يحقق التزاما عاما بين المواطنين بهذه المبادئ والقيم (خصوصا الشعور بالانتماء والوحدة الوطنية، والرغبة بالمساهمة في الجهود الوطنية) مع نبذ الشعور بالتمييز المناطقي أو العرقي، وتشجيع الانفتاح تجاه الحضارات الأخرى للاستفادة منها في النهضة بالوطن" (*الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة 2030*، 2016، ص. 17).

**2. المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به:** "إحياء التراث الإسلامي والعربي والوطني والحفاظ عليه وضمان تصنيفه عالميا وإمكانية التعرف عليه في جميع أنحاء العالم. وينطوي هذا على حفظ وإعادة تأهيل المواقع وإحياء التقاليد وتنظيم الفعاليات ونشر الوعي بها وتسهيل الوصول إليها (عبر المتاحف، والفعاليات، والمحتوى الإعلامي)" (*الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة 2030*، 2016، ص. 19).

**3. العناية باللغة العربية:** "تحسين إجادة اللغة العربية بين المواطنين والمقيمين، وتعزيز استعمالها وممارستها في مجالات الحياة المختلفة، والمساهمة في انتشار وتطوير محتوى اللغة العربية" (*الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة 2030*، 2016، ص. 21).

**الدراسات السابقة**

لم تجد الباحثتان -حد اطلاعهما -دراسات سابقة تناولت دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية السعودية 2030، إلا أنهما وجدتا عدداً من الدراسات التي تناولت الهوية الوطنية بشكل عام وبعض الدراسات التي تناولتها في ضوء رؤية السعودية 2030 من جوانب مختلفة، وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

دراسة الشهري والزهراني (2020) التي هدفت إلى استشراف دور المدارس الثانوية في تعزيز الهوية الوطنية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والكشف عن أهمية تعزيز الهوية الوطنية في المدارس الثانوية، وإيضاح دورها الفعال في بناء الشخصية السعودية وتحقيق التنمية الشاملة، واستنباط أهم الدروس المستفادة من النماذج العالمية والعربية لتعزيز الهوية الوطنية في المدارس الثانوية. اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفي الوثائقي [ولطبيعة الدراسة لم يتم تحديد أداة وعينة لها]. وأظهرت نتائج الدراسة أهمية تفعيل دور المدارس الثانوية في تعزيز الهوية الوطنية من خلال المرتكزات الأساسية المتمثلة في: القائد، المعلم المنهج. كما بينت الدراسة أن الأنشطة المدرسية تكون مؤثرة بشكل فعال في تعزيز الهوية الوطنية؛ إذا نظمت وصممت لتقبل التجديدات في الحوار الوطني وطرح الأفكار بحيادية واحترام الرأي.

وهدفت دراسة الوادعي (2019) التعرف إلى دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز صور الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، حيث طبقت الدراسة على عينة مكونة من (55) معلما للعلوم الشرعية، كما استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات. وقد خلصت الدراسة إلى أنه يجب على المعلم إبراز للقدوة الحسنة أمام طلابه، ومن أبرز ملامح القدوة الوطنية الحسنة: القدرة على التسامح، والتعايش، وتقبل الآخرين وآرائهم. كما أنه يتوجب على المعلم تعزيز ثقة طلابه في ولاة أمورهم، وتحصين طلابه ضد الإشاعات المغرضة والمنتقصة للمملكة العربية السعودية بين الفينة والأخرى عبر وسائل الإعلام التقليدي والحديث، والتأكيد على مكانة المملكة العربية السعودية محليا وإقليميا ودوليا والمحافظة على سمعتها من خلال عقد الندوات المعززة للانتماء الوطني، والعمل على توظيف مقررات العلوم الشرعية في معالجة المستجدات الإعلامية وموقف الشريعة منها.

كما هدفت دراسة العرفج (2018) إلى التعريف بمفهوم الهوية الوطنية، والمفاهيم المرتبطة بها. والوقوف على واقع ما تمارس المدارس الثانوية لتعزيز الهوية الوطنية. وتحديد المعوقات التي تحد من دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية. واقتراح تصور استراتيجي لتعزيز دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي باستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وقد تمثل مجتمع الدراسة بالمعلمين والإداريين بمدارس شمال الرياض وعددهم (522) فرداً وعينة الدراسة (286) فرداً. وتمثلت أهم نتائج الدراسة في موافقة المبحوثين بشدة على

الدور الذي تمارسه المدرسة الثانوية لتعزيز الهوية الوطنية لدى طلابها. وأن أبرز ما تمارسه المدرسة الثانوية لتعزيز الهوية الوطنية لدى الطلاب يتمثل في غرس قيم طاعة ولي الأمر. وأن من أبرز المعوقات التي تحد من دور المدرسة الثانوية في تعزيز الهوية الوطنية عدم توافر المخصصات المالية اللازمة لأنشطة تعزيز الهوية الوطنية، وضعف تدريب المعلمين المكلفين بتدريس المقررات ذات الصلة بالهوية الوطنية، وعدم إدراك الإدارة المدرسية بأهمية تدريس الهوية الوطنية، وعدم تخصيص مدرسين لتدريس موضوع الهوية الوطنية.

وأجرى الأكلبي ورحيّم (2017) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية لدى طلاب وطالبات جامعة بيشة في ضوء رؤية المملكة 2030. اتبع الباحثان المنهج شبه التجريبي، حيث بلغت عينة البحث (88) طالباً وطالبةً بالسنة الأولى في جامعة بيشة، منهم (44) طالباً، و(44) طالبة، وتم تقسيم كل فئة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل منها (22) طالباً أو طالبة، وطبق الباحثان مقياسي القيم الإسلامية والهوية الوطنية وبرنامجاً تدريبياً من إعدادهما. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح المجموعة التجريبية (طلاب – طالبات)، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية (الطلاب والطالبات) بعد تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في التطبيق التتبعي.

**التعليق على الدراسات السابقة**

اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في مجال البحث والدراسة، والذي تمثل في تناول الهوية الوطنية وما يتعلق بها، إلا أنه اختلف عنها في الهدف؛ حيث هدف البحث الحالي إلى تحديد أدوار معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، ومجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به، ومجال العناية باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. في حين هدفت دراسة الشهري والزهراني (2020) إلى استشراف دور المدارس الثانوية في تعزيز الهوية الوطنية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والكشف عن أهمية تعزيز الهوية الوطنية في المدارس الثانوية، وإيضاح دورها الفعال في بناء الشخصية السعودية وتحقيق التنمية الشاملة، واستنباط أهم الدروس المستفادة من النماذج العالمية والعربية لتعزيز الهوية الوطنية في المدارس الثانوية. بينما هدفت دراسة الوادعي (2019) التعرف إلى دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز صور الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير. بينما هدفت دراسة العرفج (2018) إلى التعريف بمفهوم الهوية الوطنية، والمفاهيم المرتبطة بها. والوقوف على واقع ما تمارس المدارس الثانوية لتعزيز الهوية الوطنية. وتحديد المعوقات التي تحد من دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية. واقتراح تصور استراتيجي لتعزيز دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية. في حين هدفت دراسة الأكلبي ورحيّم (2017) إلى معرفة فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية لدى طلاب وطالبات جامعة بيشة في ضوء رؤية المملكة 2030.

كما اتفق البحث الحالي مع دراسة كل من الوادعي (2019)، والعرفج (2018) في استخدام المنهج الوصفي، إلا أنه اختلف عن دراسة الشهري والزهراني (2020) في استخدام المنهج الوثائقي. كما اختلف عن دراسة الأكلبي ورحيّم (2017) في استخدام المنهج شبه التجريبي.

وعند الحديث عن الأداة: يتضح اتفاق البحث الحالي مع دراسة كل من الوادعي (2019)، والعرفج (2018) في استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. بينما اختلفت عنهم دراسة الشهري والزهراني (2020) في كونها لم تحدد أداة للدراسة. كما اختلف عن دراسة الأكلبي ورحيّم (2017) في استخدام مقياس الهوية الوطنية وبرنامجاً تدريبياً من إعدادهما.

وعند الحديث عن المجتمع والعينة: فيتضح اختلاف مجتمع وعينة الدراسات السابقة عن مجتمع البحث الحالي، المتمثل في مشرفات الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية، فقد تمثلت عينة معلمي العلوم الشرعية بمنطقة عسير في دراسة الوادعي (2019). وتنوعت عينة دراسة العرفج (2018) حيث شملت المعلمين والإداريين بمدارس شمال الرياض. بينما تمثلت عينة الطلاب والطالبات في دراسة الأكلبي ورحيّم (2017). واختلفت عنهم دراسة الشهري والزهراني (2020) في كونها لم تحدد عينة للدراسة.

**منهج البحث**

انطلاقاً من طبيعة البحث والأهداف التي يسعى لتحقيقها، فقد اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي بنمط تحليل العمل؛ لكونه المنهج الأنسب، والذي يتم من خلاله استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ لجمع بيانات عن واقع ما، للتعرف عليه ووصفه وتحديد الوضع الحالي له ومدى صلاحية هذا الوضع، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب (الدليمي، 2016). ونمط تحليل العمل "يتعلق بدراسة المعلومات والمسؤوليات المرتبطة بعمل معين، بحيث يقدم وصفاً عن الواجبات والمسؤوليات والمهام المرتبطة بهذا العمل" (الدليمي، 2016، ص. 103). وبناء عليه تم وصف وتحديد الأدوار التي ينبغي على معلمات الدراسات الإسلامية أن يقمن بها لتعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية

2030 لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

**مجتمع البحث**

تكون مجتمع البحث من جميع مشرفات الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهن (592) مشرفة دراسات إسلامية، تم الاعتماد على إحصائية عام 1443هـ؛ لعدم توفر إحصائية محدثة لعام 1445هـ، وذلك بعد التواصل مع الجهة المختصة (مركز إحصاءات التعليم بوزارة التعليم) وتم إفادتنا بعدم توفر بيانات دقيقة لإجمالي عدد مشرفات الدراسات الإسلامية بالمملكة، وأن العمل عليها مستمر في الوقت الحالي.

**عينة البحث**

البحث الحالي هو بحث مسحي شمل كافة مجتمعه، حيث تم تعميم أداته على جميع مشرفات الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية من قبل إدارات التعليم بالمملكة، وذلك بناء على خطاب تسهيل مهمة الصادر من مركز بحوث سياسات التعليم بوكالة التخطيط والتطوير بوزارة التعليم، إلى جميع إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية، ونظرا لحجم مجتمع البحث الكبير وعدم القدرة على تطبيق الأداة على كامل المجتمع بسبب ضيق الوقت تم اختيار عينة بأسلوب العينة العشوائية البسيطة، بلغت (240) مشرفة دراسات إسلامية، وقد تم تحديد العينة بناء علي معادلة ستيفن ثامبسون، وفيما يلي توزيع عينة البحث وفقاً لـ (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة – المنطقة):

**جدول (1) توزيع عينة البحث وفق المؤهل العلمي**

| المؤهل العلمي | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| بكالوريوس | 219 | 91.3 |
| ماجستير | 18 | 7.5 |
| دكتوراه | 3 | 1.3 |
| الإجمالي | 240 | 100% |

**جدول (2) توزيع عينة البحث وفق سنوات الخبرة**

| سنوات الخبرة | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| أقل من 5 سنوات | 18 | 7.5 |
| من 5 إلى 10 سنوات | 41 | 17.1 |
| أكثر من 10 سنوات | 181 | 75.4 |
| **الإجمالي** | 240 | 100% |

**جدول (3) توزيع عينة البحث وفق المنطقة**

| المنطقة | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| المنطقة الشرقية | 13 | 5.4 |
| المنطقة الشمالية | 41 | 17.1 |
| المنطقة الوسطى | 37 | 15.4 |
| المنطقة الجنوبية | 63 | 26.3 |
| المنطقة الغربية | 86 | 35.8 |
| **الإجمالي** | 240 | 100% |

**أداة البحث**

اعتمدت الباحثتان الاستبانة أداة لجمع البيانات، واتخذتا الإجراءات المنهجية العلمية في بنائها كما يلي:

**أولاً-تحديد أهداف الاستبانة:** حيث هدفت إلى تحديد أدوار معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، ومجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به، ومجال العناية باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

**ثانياً-صياغة فقرات الاستبانة وتحديد المقياس المناسب:** بعد الاطلاع على الأدب النظري الخاص بالهوية الوطنية، ورؤية السعودية 2030، وأدوار معلمات الدراسات الإسلامية تم بناء الاستبانة تحت ثلاثة مجالات: أولها غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، وثانيها مجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به، وثالثها مجال العناية باللغة العربية.

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، لا أعلم، لا أوافق، لا أوافق بشدة).

**رابعاً-طريقة تصحيح الاستبانة ومحك تفسير النتائج:** لتسهيل تفسير نتائج البحث والحكم على درجة موافقة عينة البحث وتحديد مستوى الإجابة على فقرات الأداة، استخدمت الباحثتان مقياس ليكرت الخماسي المتدرج (1-5) ببدائل (أوافق بشدة، أوافق، لا أعلم، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وبدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. وللحكم على درجة الموافقة تم حساب مستوى ومدى كل استجابة على عبارات الاستبانة وذلك عن طريق إعطاء وزن للاستجابات (للبدائل)، فتعطى استجابة موافق بشدة (5)، وتعطى استجابة موافق (4)، وتعطى استجابة محايد (3)، وتعطى استجابة غير موافق (2)، وتعطى استجابة غير موافق بشدة (1).

وبهذا تم تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة – أصغر قيمة ÷ عدد البدائل) = (5 -1 ÷ 5 = 0.80)، وذلك للحصول على المتدرج الذي يستخدم للحكم على العبارات أو المجالات، وفي ضوءها تم وضع محك تفسير النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول (4) محك تفسير النتائج**

| المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) | الاستجابة |
|---|---|
| من 1 إلى 1.79 | لا أوافق بشدة |
| من 1.80 إلى 2.59 | لا موافق |
| من 2.60 إلى 3.39 | لا أعلم |
| من 3.40 إلى 4.19 | أوافق |
| من 4.20 إلى 5 | أوافق بشدة |

**خامساً-التأكد من صدق الاستبانة:** للتأكد من الصدق الخارجي للأداة تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (13) محكماً، تم تعريفهم بهدف البحث وطُلب من سعادتهم الاطلاع على الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: وضوح صياغة الفقرة ودقتها، وانتماء الفقرة للمجال الذي تقيسه، وأهمية الفقرة، ومدى توافق الاستبانة مع الهدف الذي صممت لأجله، مع حذف وإضافة ما يرونه مناسباً، واقتراح الصياغة المناسبة وتقديم أي ملاحظات أخرى حول الاستبانة. وبعد جمع آراء وملاحظات المحكمين تم حذف وإضافة وتعديل بعض عبارات الاستبانة، حتى أصبح عدد عبارات الاستبانة (33) فقرة بدلاً من (40) فقرة، وبذلك أصبحت الاستبانة تتمتع بالصدق الخارجي، وتم إعدادها للتطبيق على العينة الاستطلاعية للتأكد من ثباتها إحصائياً.

**سادساً-التأكد من ثبات الاستبانة:** للتأكد من ثبات الاستبانة تم تطبيقها – بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون – على عينة استطلاعية مكونة من (25) معلمة، مختلفة عن عينة البحث. تم التأكد من ثبات الاستبانة عن طريق حساب التجانس الداخلي (Cronbach's Alpha)، وقد كانت القيم حسب المجالات كما يوضحها الجدول التالي:

**جدول (5) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث**

| م | المجال | عدد الفقرات | معامل الثبات |
|---|---|---|---|
| 1 | مجال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني. | 17 | 0.893 |
| 2 | مجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به. | 9 | 0.878 |
| 3 | ومجال العناية باللغة العربية. | 7 | 0.936 |
| | **الدرجة الكلية للأداة (الثبات الكلي)** | **33** | 0.950 |

يتضح من خلال جدول (5) أن جميع مجالات دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للمجالات ما بين (0.878 -0.936) وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة البحث الحالي حيث بلغت معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ على الدرجة الكليَّة للأداة (0.950).

**سابعاً-إخراج الاستبانة في صورتها النهائية:** بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة أصبحت أداة البحث جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية.

**الأساليب الإحصائية**

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS) لتحليل بيانات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. التكرارات، والنسب المئويَّة للتعرف على البيانات الأولية لعينة البحث.
2. معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة البحث.
3. المتوسط الحسابي (Mean) لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات عينة البحث عن المجالات الرئيسة.
4. الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات عينة البحث لكل عبارة من عبارات مجالات أداة البحث، عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات عينة البحث لكل عبارة من عبارات مجالات أداة البحث، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.

**عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها**

**إجابة السؤال الأول: ما دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟**

لتحديد دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والدرجة الكلية حسب الآتي:

جدول (6) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والدرجة الكلية للعبارات المجال الأول

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | تغرس لدى الطالبات السمع والطاعة لولاة الأمر والثقة في قراراتهم. | 4.91 | .324 | أوافق بشدة | 1 |
| 3 | تحتفي وتشيد أمام الطالبات بالبطولات والانتصارات التي حققها الوطن لحماية المواطن من جميع المخاطر من خلال الإذاعة، أو الأنشطة، أو الإثراء للدرس | 4.88 | .327 | أوافق بشدة | 2 |
| 13 | توعّي الطالبات بأهمية الاعتزاز بالهوية الوطنية وخطر التقليد الأعمى للثقافات الأخرى وتأثيره السلبي عليها. | 4.88 | .347 | أوافق بشدة | 3 |
| 8 | تحذر من الإساءة اللفظية إلى أي فئة أو طبقة اجتماعية أو أي مؤسسة من مؤسسات المجتمع. | 4.87 | .353 | أوافق بشدة | 4 |
| 17 | تحث الطالبات على حسن استخدام المرافق والممتلكات العامة والمحافظة عليها، وحمايتها من التخريب. | 4.87 | .356 | أوافق بشدة | 5 |
| 7 | تشجع الطالبات على اكتساب العلم وتنمية المهارات ليتمكنوا من المشاركة في بناء الوطن وتحقيق رؤيته التنموية. | 4.86 | .361 | أوافق بشدة | 6 |
| 2 | تشارك المعلمة طالباتها أعمالاً تطوعية في خدمة الوطن لتنمي فيهن الشعور بالمسؤولية تجاه الوطن | 4.81 | .454 | أوافق بشدة | 7 |
| 5 | توضح للطالبات معنى المصلحة العامة وأهمية تقديمها على المصلحة الخاصة. | 4.80 | .462 | أوافق بشدة | 8 |
| 12 | متابعة الطالبات للتقيد بقيم وسلوكيات وثقافة المجتمع ممن يشذذن فيه وتوجيههن بلطف ولين. | 4.80 | .441 | أوافق بشدة | 9 |
| 14 | إشراك الطالبات في المناسبات والمهرجانات الوطنية وفق الضوابط الشرعية والأنظمة المرعية. | 4.79 | .446 | أوافق بشدة | 10 |
| 9 | تعزز لدى الطالبات تقبل الاختلاف بين فئات وأفراد المجتمع من خلال الممارسات الاجتماعية الصفية. | 4.77 | .550 | أوافق بشدة | 11 |
| 4 | تدرب الطالبات على خطوات التبليغ عن المخالفات لتؤكد على ضرورة الإفصاح عن أي شبهة فساد بما يحقق المصلحة العامة. | 4.73 | .531 | أوافق بشدة | 12 |
| 10 | تساعد الطالبات في تحديد القيم الوطنية على الصعيد الشخصي. | 4.73 | .569 | أوافق بشدة | 13 |
| 6 | تشارك الطالبات أداء النشيد الوطني في الطابور الصباحي. | 4.63 | .721 | أوافق بشدة | 14 |
| 11 | تُقيم حوارات مفتوحة مع الطالبات حول ما يتم تداوله بين فئة الشباب في وسائل التواصل الاجتماعي. | 4.54 | .775 | أوافق بشدة | 15 |
| 15 | إظهار المناصرة للمنتخب السعودي وإظهار الدعم والتفاعل والحماس لأجله مهما كانت النتائج وفق أدب المرأة المسلمة. | 4.29 | .931 | أوافق بشدة | 16 |
| 16 | إظهار المناصرة للأندية الرياضية الوطنية في مقابل غيرها من الأندية. | 4.08 | 1.019 | أوافق | 17 |
| | **الدرجة الكلية للمجال الأول** | 4.7196 | .34386 | أوافق بشدة | |

يتضح من جدول (6) أن عبارات المجال الأول التي تحدد دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، تكونت من (17) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (4.08 -4.91) من أصل (5.0) درجات، جاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (1): "تغرس لدى الطالبات السمع والطاعة لولاة الأمر والثقة في قراراتهم" بمتوسِّط حسابي (4.91)، وانحراف معياري (.324)، ودرجة موافقة (أوافق بشدة)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (16): "إظهار المناصرة للأندية الرياضية الوطنية في مقابل غيرها من الأندية" بمتوسِّط حسابي (4.08)، وانحراف معياري (1.019)، ودرجة موافقة (أوافق)، وجاءت باقي عبارات المجال الأول بدرجة موافقة (أوافق بشدة). وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات مشرفات الدراسات الإسلامية حول

عبارات المجال الأول المتعلق بتحديد دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني جاءت بدرجة موافقة (أوافق بشدة). مما جعل المتوسط الحسابي العام لعبارات المجال الأول يبلغ (4.7196) بانحراف معياري (34386.)، وهذا يشير إلى أن معلمة الدراسات الإسلامية قادرة على القيام بهذه الأدوار بطريقة متميزة، وإمكانية نجاحها في تعزيز المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني لدى طالباتها في المرحلة الثانوية إذا ما قامت بهذه الأدوار.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى قناعة مشرفات الدراسات الإسلامية بقوة تأثير المبادئ والقيم الوطنية على تقويم سلوك الطالبات داخل المدرسة وخارجها، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو الوطن والحرص على تحقيق رؤيته التنموية، إضافة إلى وعيهن بأهمية تعزيز الانتماء الوطني لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ ليكون لهن أثر في تحقيق الأمن الوطني، والوحدة الوطنية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشهري والزهراني (2020) التي أظهرت دور المعلم في تعزيز الهوية الوطنية من خلال المرتكزات الأساسية وأن الأنشطة المدرسية تؤثر بشكل فعال في تعزيز الهوية الوطنية؛ إذا نظمت وصممت لتقبل التجديدات في الحوار الوطني، واحترام الرأي،

كما تتفق مع نتائج دراسة الوادعي (2019) التي أكدت على أنه يجب على المعلم إبراز للقدوة الحسنة أمام طلابه، ومن أبرز ملامح القدوة الوطنية الحسنة: القدرة على التسامح، والتعايش، وتقبل الآخرين وآرائهم. كما أنه يتوجب عليه تعزيز ثقة طلابه في ولاة أمورهم، وتحصين طلابه ضد الإشاعات المغرضة والمنتقصة للمملكة العربية السعودية وعقد الندوات المعززة للانتماء الوطني كما تتفق مع دراسة العرفج (2018) التي بينت أهمية غرس قيم طاعة ولي الأمر لدى الطلاب في المدرسة.

**إجابة السؤال الثاني: ما دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟**

لتحديد دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والدرجة الكلية حسب الآتي:

**جدول (7) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والدرجة الكلية للعبارات المجال الثاني**

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 23 | استغلال المناسبات الوطنية لتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطالبات نحو المنتجات والصناعات الوطنية. | 4.79 | .449 | أوافق بشدة | 1 |
| 20 | تُميز الموروث الجيد من السقيم الذي لا ينبغي التمسك به مثل العصبية القبلية والتنابز بالألقاب. | 4.77 | .575 | أوافق بشدة | 2 |
| 22 | تُثري المعلمة درسها بسرد القصص وعرض الأفلام الوثائقية القصيرة عن الأعلام والبطولات الوطنية ودورها في النهوض بالوطن. | 4.69 | .584 | أوافق بشدة | 3 |
| 24 | تشجع السياحة الداخلية وتحث الطالبات عليها. | 4.55 | .701 | أوافق بشدة | 4 |
| 19 | تحرص على إقامة المهرجانات الوطنية المدرسية وتفعيل المناسبات التراثية في المدرسة. | 4.53 | .665 | أوافق بشدة | 5 |
| 21 | تشجع الطالبات على زيارة المتاحف والمواقع التراثية، وحضور الفعاليات المقامة لذلك. | 4.45 | .752 | أوافق بشدة | 6 |
| 25 | تشارك الطالبات في تنظيف المدينة الموجودة بها المدرسة. | 4.44 | .826 | أوافق بشدة | 7 |
| 26 | تشارك الطالبات في تشجير المدينة بالتعاون مع بلدية المدينة الموجودة بها المدرسة. | 4.37 | .824 | أوافق بشدة | 8 |
| 18 | تدعم المعلمة درسها بالقصائد الشعرية التراثية والأمثال الأدبية. | 4.16 | .907 | أوافق | 9 |
| | **الدرجة الكلية للمجال الثاني** | 4.5264 | .50599 | أوافق بشدة | |

يتضح من جدول (7) أن عبارات المجال الثاني التي تحدد دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به، تكونت من (9) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (4.16 - 4.79) من أصل (5.0) درجات، جاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (23): " استغلال المناسبات الوطنية لتنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطالبات نحو المنتجات والصناعات الوطنية" بمتوسِّط حسابي (4.79)، وانحراف معياري (.449)، ودرجة موافقة (أوافق بشدة)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (18): "تدعم المعلمة درسها بالقصائد الشعرية التراثية والأمثال الأدبية" بمتوسِّط حسابي (4.16)، وانحراف معياري (.907)، ودرجة موافقة (أوافق)، وجاءت باقي عبارات المجال الثاني بدرجة موافقة (أوافق بشدة). وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات مشرفات الدراسات الإسلامية حول عبارات المجال الثاني المتعلق بتحديد دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به جاءت بدرجة موافقة (أوافق بشدة). مما جعل المتوسط الحسابي العام لعبارات المجال الثاني يبلغ (4.5264) بانحراف معياري (.50599)، وهذا يدل على أن معلمة الدراسات الإسلامية تستطيع القيام بهذه الأدوار على نحو متميز؛ من أجل تعزيز المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به لدى طالباتها في المرحلة الثانوية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى قناعة مشرفات الدراسات الإسلامية بأهمية دور معلمة الدراسات الإسلامية، وتأثيره الكبير على طالبات المرحلة الثانوية في التعبير عن حب الوطن والمحافظة على تراث المملكة والاعتزاز به. وهذا يدل على موافقة مشرفات الدراسات الإسلامية على أنه يمكن لمعلمات الدراسات الإسلامية تعزيز الهوية الوطنية في مجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، عند قيامهن بتلك الأدوار.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الهليل (2022) التي حث المعلمين والمعلمات على تشجع الطلاب على زيارة المتاحف والمواقع التراثية، وحضور الفعاليات المقامة لذلك.

**إجابة السؤال الثالث: ما دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال العناية باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟**

لتحديد دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال العناية باللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؛ تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والدرجة الكلية حسب الآتي:

**جدول (8) المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والدرجة الكلية للعبارات المجال الثالث**

| الرقم | العبارة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|
| 33 | استغلال المناسبات الوطنية لتوكد على أن اللغة العربية أداة لتنمية الروابط الوجدانية والاجتماعية ومن ثم تحقيق وحدة المجتمع السعودي. | 4.76 | .523 | أوافق بشدة | 1 |
| 27 | تستخدم اللغة العربية الفصحى في شرح الدرس. | 4.75 | .519 | أوافق بشدة | 2 |
| 28 | تُبرز جمال وأسرار اللغة العربية عند حديثها مع الطالبات. | 4.73 | .545 | أوافق بشدة | 3 |
| 29 | تشجع الطالبات على استخدام اللغة العربية داخل وخارج الفصل. | 4.65 | .687 | أوافق بشدة | 4 |
| 32 | تساعد الطالبات على تحسين إجادة اللغة العربية نطقاً وخطاً بإقامة المسابقات الأدبية للطالبات في الخط العربي ورسم المصحف وكيفية قراءته. | 4.63 | .742 | أوافق بشدة | 5 |
| 31 | تحفز الطالبات للمشاركة في مسابقات اللغة العربية (الخط العربي، الشعر العربي، الإلقاء، الخطابة...) على المستوى الوطني والعربي. | 4.62 | .722 | أوافق بشدة | 6 |
| 30 | تُحبب الطالبات وتشجعهن على كتابة نصوص ومقالات باللغة العربية لزيادة نشر المحتوى العلمي بلغتنا العربية. | 4.60 | .764 | أوافق بشدة | 7 |
| | **الدرجة الكلية للمجال الثالث** | 4.6786 | .55328 | أوافق بشدة | |

يتضح من جدول (8) أن عبارات المجال الثالث التي تحدد دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال العناية باللغة العربية ، تكونت من (7) عبارة، تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (4.60 - 4.76) من أصل (5.0) درجات، جاءت في الترتيب الأول العبارة رقم (33): " استغلال المناسبات الوطنية لتؤكد على أن اللغة العربية أداة لتنمية الروابط الوجدانية والاجتماعية ومن ثم تحقيق وحدة المجتمع السعودي" بمتوسِّط حسابي (4.76)، وانحراف معياري (.523)، ودرجة موافقة (أوافق بشدة)، بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (30): " تُحبب الطالبات وتشجعهن على كتابة نصوص ومقالات باللغة العربية لزيادة نشر المحتوى العلمي بلغتنا العربية " بمتوسِّط حسابي (4.60)، وانحراف معياري (.764)، ودرجة موافقة (أوافق بشدة)، وجاءت باقي عبارات المجال الثالث بدرجة موافقة (أوافق بشدة). وهذه المتوسطات تقع بالفئة الخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات مشرفات الدراسات الإسلامية حول عبارات المجال الثالث المتعلق بتحديد دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال العناية باللغة العربية جاءت بدرجة موافقة (أوافق بشدة). مما جعل المتوسط الحسابي العام لعبارات المجال الثاني يبلغ (4.6786) بانحراف معياري (.55328)، وهذا يدل على أن معلمة الدراسات الإسلامية تستطيع القيام بهذه الأدوار، وإمكانية نجاحها في العناية باللغة العربية لتعزز الهوية الوطنية لدى طالباتها في المرحلة الثانوية إذا ما قامت بهذه الأدوار على أكمل وجه.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى إيمان مشرفات الدراسات الإسلامية بأهمية دور معلمات الدراسات الإسلامية، في تنمية اللغة العربية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لما لهن من خصوصية في ذلك فالعلوم الإسلامية قائمة على اللغة العربية وعلى رأسها القرآن الكريم الذي نزل بلسان عربي كما قال تعالى في كتابه العزيز: ﴿ وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ (192) نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ (193) على قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ (194) بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ ﴾ (القرآن الكريم، الشعراء: 192 - 195). وتدل تلك النتيجة على موافقة مشرفات الدراسات الإسلامية على أن معلمات الدراسات الإسلامية يستطعن القيام بتلك الأدوار، وإمكانية نجاحهن في تعزيز الهوية الوطنية لدى طالباتهن بالمرحلة الثانوية من خلال العناية باللغة العربية؛ إذا ما قمن بتلك الأدوار على أكمل وجه.

**ملخص النتائج**

توصل البحث إلى تحديد أدوار معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني، ومجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به، ومجال العناية باللغة العربية، لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، حيث وافق مجتمع البحث بشدة على أهمية هذه الأدوار وقدرة المعلمة على أدائها؛ حيث أوضحت النتائج أن استجابات مشرفات الدراسات الإسلامية حول عبارات المجال الثلاثة جاءت بدرجة موافقة (أوافق بشدة)، فقد أظهرت النتائج أن:

- المجال الأول المتعلق بتحديد دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال غرس المبادئ والقيم الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني جاء بدرجة موافقة (أوافق بشدة). مما جعل المتوسط الحسابي العام لعبارات المجال الأول يبلغ (4.7196) بانحراف معياري (.34386).
- المجال الثاني المتعلق بتحديد دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال المحافظة على تراث المملكة الإسلامي والعربي والوطني والتعريف به جاء بدرجة موافقة (أوافق بشدة). مما جعل المتوسط الحسابي العام لعبارات المجال الثاني يبلغ (4.5264) بانحراف معياري (.50599).
- المجال الثالث المتعلق بتحديد دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 في مجال العناية باللغة العربية جاء بدرجة موافقة (أوافق بشدة). مما جعل المتوسط الحسابي العام لعبارات المجال الثاني يبلغ (4.6786) بانحراف معياري (.55328).

**التوصيات**

في ضوء النتائج التي أسفر عنها هذا البحث، تشكلت بعض التوصيات كما يلي:

1- توعية معلمات الدراسات الإسلامية بأدوارهن في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030، التي تم تحديدها والموافقة على أهميتها وقدرة المعلمة على أدائها بناء على نتائج تطبيق أداة هذا البحث.

2- توجيه الإشراف التربوي بضرورة حث معلمات الدراسات الإسلامية على تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية السعودية 2030 لدى طالباتهن من خلال تأدية أدوارهن، واقتراح بعض الأساليب المناسبة لذلك.

3- عقد الدورات التدريبية وورش العمل للمعلمات حول الطرق المباشرة وغير المباشرة لتعزيز الهوية الوطنية لدى طالبات المرحلة الثانوية؛ مما يُعزز من قدرتهن وكفاءتهن في ذلك.

4- عقد لقاءات دورية بين مشرفات ومعلمات الدراسات الإسلامية؛ لمشاركة التجارب الواقعية ذات العلاقة بتعزيز الهوية الوطنية لدى الطالبات.

5- الإقناع بضرورة العمل المشترك بين إدارة المدرسة وجميع المعلمات، في التركيز على تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية السعودية 2030 لدى الطالبات بمختلف الوسائل؛ لنتمكن من تحقيق أهداف رؤية السعودية 2030 المتعلقة بتعزيز الهوية الوطنية.

**المقترحات:**

في ضوء نتائج وتوصيات البحث، تم صياغة الموضوعات البحثية الآتية:

1- درجة ممارسة معلمات الدراسات الاسلامية لأدوارهن في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
2- التحديات التي تواجه معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
3- تصور مقترح لتعزيز دور معلمات الدراسات الإسلامية في تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
4- برنامج مهني مقترح لتدريب معلمات الدراسات الاسلامية على استراتيجيات تعزيز الهوية الوطنية في ضوء رؤية 2030 لدى طالبات التعليم العام (ابتدائي – متوسط – ثانوي) بالمملكة العربية السعودية.
5- أثر الأنشطة اللاصفية الخاصة بجماعة التوعية الاسلامية في تنمية الانتماء والوحدة الوطنية ونبذ التمييز المناطقي.
6- أثر مجتمعات التعلم المهنية على تنمية مهارات معلمة الدراسات الاسلامية في تعزيز الهوية الوطنية لدى طالبات التعليم العام (ابتدائي – متوسط – ثانوي) بالمملكة العربية السعودية.
7- دراسة فاعلية بعض الممارسات التدريسية في تنمية جوانب الهوية الوطنية لدى طالبات التعليم العام (ابتدائي – متوسط – ثانوي) بالمملكة العربية السعودية.
8- متطلبات تعزيز الهوية الوطنية في المجتمع المدرسي من وجهة نظر معلمات الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية.
9- درجة امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لأبعاد الهوية الوطنية في ضوء رؤية السعودية 2030.
10- تطبيق البحث الحالي على عينة أخرى، كمعلمات التخصصات الأخرى ومعلمي الدراسات الإسلامية والتخصصات الأخرى.

**المراجع:**

**المراجع العربية:**


الأكلبي، مفلح دخيل، ورحيم، سطوحي سعد. (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية لدى الطلاب والطالبات بجامعة بيشة في ضوء رؤية المملكة 2030. مجلة التربية: جامعة الأزهر، (174)، 722 – 779
http://search.mandumah.com/Record/1116029

الأهداف الاستراتيجية لرؤية المملكة 2030 أوصاف الأهداف والجهات ذات العلاقة والخصائص والمؤشرات (2016).
https://1drv.ms/b/s!Alklu2VlkYoImF7HKxOhn6zlUej0

الحارثي، سلطان منير. (2021). الهوية الوطنية السعودية ومكافحة الأفكار المتطرفة. المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، مج12، ع2، 1 – 39
http://search.mandumah.com/Record/1168549

حسن، حسن بن محمد. (2012). الهوية الوطنية السعودية: عوامل ظهورها وقوتها. مجلة جامعة الملك سعود -الآداب، مج24، ع 1، 1 – 15.
http://search.mandumah.com/Record/364909

الحضيف، إيمان محمد. (2019). تصور مقترح لتعزيز التربية على القيم الإسلامية والهوية الوطنية لطلاب وطالبات الجامعات السعودية تحقيقاً لرؤية المملكة 3020 في ضوء مصادر التربية الإسلامية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

الدليمي، ناهدة عبد زيد. (2016). أسس وقواعد البحث العلمي. دار صفاء للنشر والتوزيع.

رؤية السعودية 2030. (2016). في نبذة تعريفية -رؤية السعودية 2030
https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/overview/

السعدون، يوسف بن طراد. (2019، أبريل 3). الاعتزاز بالهوية الوطنية والاستراتيجية الثقافية. صحيفة الجزيرة
https://www.aljazirah.com/20190403/2019/ar6.htm

الشهري، مريم محمد، والزهراني، سعدى محمد. (2020، فبراير 2 -3). استشراف دور المدارس الثانوية في تعزيز الهوية الوطنية لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، جامعة شقراء.

الطحان، حسين عباس، سحلول، السيد أحمد، الشربيني، نبيل عوض، العلياني، طامي مشعل، محمد، محمد علي، المالكي، عطية محمد، ومصطفى، مصطفى عبد الحفيظ. (2020). قائمة معايير مقترحة لتشكيل الهوية الوطنية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء آراء معلميهم. المجلة التربوية، ج70، 205 – 231
http://search.mandumah.com/Record/1036536

الطيار، مهند بن سعود. (2020، فبراير 2 -3). دور الجامعات السعودية في تعزيز الهوية الوطنية جامعة الملك سعود أنموذجاً [عرض ورقة]. المؤتمر الدولي للهوية الوطنية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، جامعة شقراء.

العرفج، سلمان بن عبد العزيز. (2018). دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية لدى طلاب المرحلة الثانوية [رسالة

ماجستير، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية]. المستودع الرقمي المؤسسي لجامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
http://repository.nauss.edu.sa//handle/12366279/456789

عكاشة، محمود. (٢٠١٦). الخطاب الإعلامي وأثرة في هوية الأمة والواقع السياسي. دار النشر للجامعات.

العنزي، محمد بن سماح. (2017). دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة كلية التربية، مج33، ع1، 150 – 185
http://search.mandumah.com/Record/810428

القوس، سعود بن سهل. (2020). دور الأسرة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الأبناء. مجلة العلوم الإنسانية، ع7، 137 – 160
http://search.mandumah.com/Record/1131758

مجتمع حيوي -رؤية السعودية 2030. (2016). في نبذة تعريفية -رؤية السعودية 2030.
https://vision2030.gov.sa/ar/themes/3

المغذوي، عادل. (٢٠١٣، سبتمبر 16 -18). دور المناهج التعليمية في دعم الوحدة الوطنية [عرض ورقة]. مؤتمر الوحدة الوطنية: ثوابت وقيم، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

نزيهة، خليل. (2018). مسؤولية المدرسة في ترسيخ الهوية الوطنية. مجلة دفاتر المخبر، ع20، 18 – 33
http://search.mandumah.com/Record/1170316

الهليل، نورة. (2022). مدى تعزيز الهوية السعودية في ضوء رؤية المملكة 2030 بمقرر اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع118، ج4، 1640 – 1671
http://search.mandumah.com/Record/1334230

الوادعي، مسفر بن أحمد. (2019). دور معلم العلوم الشرعية في تعزيز صور الانتماء الوطني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمنطقة عسير. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مج6، ع2، 59 – 79
http://search.mandumah.com/Record/996016

وثيقة رؤية 2030. (2016). في نبذة تعريفية -رؤية السعودية 2030.
https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

**المراجع الأجنبية**

Aichholzer, Julian; Kritzinger, Sylvia; Plescia, Carolina (2021). National identity profiles and (2) support for the European Union. European Union Politics, vol. 22, no. 2, pp. 293 - 315.

Al Diyar, Abu Mosaad; Salem, Ashraf Atta M. S (2015). Disparity of Ego- Identity Components in Relation to Psychological Security of Adolescents, International Education Studies, 8 (8), 57-66.

Al-Sa'ati, Hassan "King Abdulaziz Policy for the preservation of Security in the Kingdom of Saudi Arabia", A paper presented at a conference on: The History of King Abdulaziz Ibn Abdulrahman Al-Saud, held in Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, Riyadh, P. 135. (1419 H. 1998 G).

Pang, Q., & Jiang, F. (2019). Hong Kong's growing separatist tendencies against China's rise: Comparing Mainland and Hong Kong college students' national identities. Journal of Current Chinese Affairs, 48(1), 3-28. DOI: 10.1177/1868102619886597.

Smith, A. D. (2013). Nationalism: Theory, ideology, history. John Wiley & Sons.

Thananithichot, S. (2011). Understanding Thai nationalism and ethnic identity. Journal of Asian and African Studies, 46(3), 250-263.

Wang, C. C. (2020). Do Social Contacts Alter the National Identity? Evidence from a Panel Study among Taiwanese Students that Visited Mainland China. Journal of Chinese Political Science, 25, 477-499. https://doi.org/10.1007/s11366-020-09673-9

Wimmer, Andreas (2019). Why Nationalism Works: And Why It Isn’t Going Away. Foreign (1) Affairs, vol. 98, no. 2, p. 27.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal for Research and Educational Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

## واقع تفعيل المقرر الإلكتروني (المعياري) في مناهج اللغة العربية وأثره على فاعلية تعلم طالبات المرحلة الثانوية (الصف الأول) من وجهة نظر معلمات اللغة العربية بمكة المكرمة

أ.صفية يحيى مفرح الزهراني (١)
أ.حصة محمد حمدان الجهني (٢)
١. بكالوريوس لغة عربية -وزارة التعليم/ الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة/ مكتب تعليم الشرائع
٢. بكالوريوس لغة عربية -وزارة التعليم/ الإدارة العامة للتعليم بمكة المكرمة/ مكتب تعليم بحرة

## The reality of activating the electronic course (standard) in the curricula of the Arabic language and its impact on the effectiveness of learning high school students (first grade) from the point of view of the Arabic language teachers in Makkah

**Safiya Yahya Mufreh Al -Zahrani *1**
**Hessa Muhammad Hamdan Al -Juhani *2**
1. Bachelor of Arabic Language - Ministry of Education/ General Administration of Education in Makkah Al-Mukarramah / Office of Islamic Education
2. Bachelor of Arabic Language -Ministry of Education /General Administration of Education in Makkah Al-Mukarramah / Bahra Education Office

**Email: mnhoja@gmail.com**

**الكلمات المفتاحيّة**
التعلم الإلكتروني -المقرر المعياري -الرحلة التعليمية - الدرس المعياري – التعلم الذاتي – التعلم المقلوب.

**KEY WORDS**
E -learning - standard course - educational trip - standard lesson - self -learning - inverted learning.

**مستخلص البحث:**

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة واقع تفعيل المقرر الإلكتروني (المعياري) في مناهج اللغة العربية وأثره على فاعلية تعلم طالبات المرحلة الثانوية (الصف الأول)، ولتحقيق هذ الهدف استخدمت الباحثتان الاستبانة لجمع البيانات، وقد ارتكزت على ثلاثة محاور رئيسة هي: الثقافة والتفعيل والمعوقات، وطبقت على عينة بعدد (٧٠) معلمة من معلمات اللغة العربية للصف الأول بالمرحلة الثانوية بمكة المكرمة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي: أن نسبة كبيرة من معلمات اللغة العربية ليس لديهن ثقافة كافية حول مفهوم المقرر الإلكتروني المعياري ورحلة الطالبة التعليمية في منصة مدرستي وبالتالي معرفتهن محدودة باستراتيجيات التدريس، وأدوات التقويم المناسبة لتدريس هذا النوع من المقررات الإلكترونية، فلم يوظفن الدرس المعياري في منصة مدرستي؛ مما انعكس على تفعيل الطالبات للمقررات الإلكترونية المعيارية. كما كشفت الدراسة عن وجود أسباب أعاقت تفعيل تلك المقررات ومن أهمها: عدم حصول المعلمة على التدريب المناسب لتفعيل المقرر الإلكتروني المعياري واستراتيجيات التدريس المناسبة له، بالإضافة إلى التحديات التي تخص تفعيل الطالبات للمقرر الإلكتروني المعياري عبر منصة مدرستي. وقد أوصت الباحثتان بتدريب المعلمات على استراتيجيات التدريس وأدوات التقويم المناسبة لتحقيق أهداف المقرر الإلكتروني المعياري المرجوة.

**ABSTRACT**

The study aimed to know the reality of activating the electronic course (normative) in the of the Arabic language curricula and its impact on teaching high school students (first grade). The researchers used a questionnaire to collect data and was based on three main axes: culture, activation and obstacles. It was applied to a sample with (70) of Arabic language teachers for the first grade of the secondary stage in Makkah. Among the most important results : that a large percentage of the sample do not completely understand the concept of the standard electronic course and the student's journey in Madrasate platform, which was reflected in the activation of students for stanard electronic courses . The two important obstacles are: the teachers lack of appropriate training ,and the challenges that students face with Madrasate platform. The researchers recommended training teachers on teaching strategies and tools to achieve the goals .

**المقدمة:**

يعد التعلم الإلكتروني من أكثر المجالات التي تشهد نموًا سريعًا نتيجة التطورات العلمية والتقنية، وتزايد الطلب على دمج التقنية في التعليم، بهدف بناء جيل قادر على التعامل مع متطلبات العصر الجديدة ،" وقد امتدت رحلة التطوير التي تشهدها حقيبة التعليم في المملكة إلى محاكاة واقع التقنية والاستفادة من أدواتها، فقد أتاحت وزارة التعليم المقررات الإلكترونية التفاعلية للمناهج الدراسية الجديدة عبر منصة "مدرستي" لطلاب وطالبات التعليم العام، وفق معايير التعليم الإلكتروني الصادرة عن المركز الوطني للتعليم الإلكتروني من حيث التصميم والتفاعل والعدالة وإمكانية الوصول والقياس والتقويم. وتهدف المقررات الإلكترونية إلى دعم وضبط جودة التعليم الإلكتروني وتحسين نواتج التعلم، وتمكين القياس المعياري، وتعزيز الدافعية للتعلم من خلال توفير وسائط متعددة، إضافة إلى توفير تجربة تعليمية معيارية ومرنة تحقق تكافؤ فرص الحصول على التعليم، وتمكين النماذج التشغيلية المختلفة التي تدعم المدرسة والمعلم في تطبيق التعليم الإلكتروني ويدعم استمرارية التعليم وفق أفضل الممارسات العالمية.

وتحتوي المقررات الإلكترونية على عديد من العناصر التعليمية التفاعلية، كالفيديوهات التعليمية القصيرة والشيقة، والأنشطة التفاعلية، والإنفو جرافيك والموشن جرافيك، مع وجود نقاشات وواجبات وملخصات للدروس التي تقدم بشكل شائق للطالب، مرتبطة بأهداف التعلم في المقرر وقياس نواتج التعلم بأدوات تقويم متنوعة.

ويمكن الاستفادة من المقررات الإلكترونية في دعم العملية التعليمية للمعلم والطالب، كما يمكن الاستفادة منها في النموذج التشغيلي للتعليم المدمج، أو النموذج التشغيلي للمقرر المعياري بإشراف معلم ميسر.

وكل ذلك يأتي تأكيدًا على جهود الوزارة لدعم التعليم التفاعلي عن بُعد.

ورغم كل ذلك مازال كثير من المعلمين يجهل دعم المتعلم لتحقيق الرحلة التعليمية في المقررات الإلكترونية التفاعلية والتي تقوم على التعلم الذاتي، وعدم إلمامهم بطرق واستراتيجيات التدريس المواكبة لهذا التحول في مقررات اللغة العربية، فلم يحقق المقرر الأهداف المرجوة.

وهذا ما استدعى معرفة واقع استخدام هذا النوع من التعلم في مقررات اللغة العربية وأثره على فاعلية التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية والسعي نحو تقدمه وتفعيله بالطريقة السليمة، والوقوف على المعيقات التي قد تحد من درجة استخدامه.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

يعد التعلم الإلكتروني التفاعلي من أكثر المجالات التي تشهد نموًا سريعًا نتيجة التطورات العلمية والتقنية، وتزايد الطلب على دمج التقنية في التعليم، بهدف بناء جيل قادر على التعامل مع متطلبات العصر الجديدة، وهو وسيلة من الوسائل التي تدعم التفاعل التعليمي، وتحولها من وجهة التلقين إلى أحدث الاتصالات في مجالات التعليم والنشر والترفيه، كما أن هذا النمط من التعلم الجديد ، يزيد في ترسيخ مفهوم التعلم الذاتي ، حيث يتابع المتعلم تعلمه حسب طاقته وقدراته وسرعة فهمه ،ولما يمتلك من خبرات ومهارات سابقة، فالتعليم الإلكتروني ( التفاعلي ) من أنجح العمليات التي تساعد وتسهم في تعزيز مهارتي الإبداع والابتكار لدى المتعلمين.

ولقد اتخذت وزارة التعليم من الطالب والمعلم محورًا أساسيًا في سعيها إلى خلق بيئة تعليمية جديدة تعتمد التقنية في إيصال المعرفة وزيادة الحصيلة العلمية له، فقد أتاحت المقررات الإلكترونية التفاعلية (المعيارية) للمناهج الدراسية -عبر منصة "مدرستي"-فرص دعم وضبط جودة التعليم الإلكتروني وتحسين نواتج التعلم، وتمكين القياس المعياري، وتعزيز الدافعية للتعلم من خلال توفير وسائط متعددة، إضافة إلى توفير تجربة تعليمية معيارية ومرنة تحقق تكافؤ فرص الحصول على التعليم.

وبرزت مشكلة هذه الدراسة من خلال الملاحظة والتجربة والممارسة الميدانية للباحثتين وهما يمثلان وجهة نظر المشرف التربوي، ومعلم المقرر الإلكتروني المعياري.

وقد لوحظ من عدم تفريق المعلمة والطالبة بين المقرر الإلكتروني العادي، والمقرر الإلكتروني ( المعياري ) مما كان له أبلغ الأثر في عدم تفعيل المقرر الإلكتروني ( المعياري ) بالطريقة السليمة والتي ترجوها الوزارة من هذا النوع من المقررات ،فما زالت الكتب تطبع ، ولازال الدرس يقدم بالطريقة التقليدية، ولم توجه الطالبة للرحلة التعليمية التفاعلية في منصة مدرستي؛ لعدم وعي المعلمة بمفهوم الدرس المعياري وآلية تطبيقه ،بالإضافة لعدم إلمامها بطرق واستراتيجيات التدريس المناسبة لهذا التحول في مقررات اللغة العربية . لذا لم يحقق المقرر الإلكتروني (المعياري) الأهداف المرجوة منه كم يجب.

وهذا ما استدعى دراسة واقع تفعيل المقررات الإلكترونية (المعيارية) في مقررات اللغة العربية وأثره على فاعلية التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، والسعي نحو تفعيله، والوقوف على المعيقات التي قد تحد من درجة استخدامه.

**أسئلة الدراسة:**

ما أثر تفعيل المقرر الإلكتروني (المعياري) في مناهج اللغة العربية على فاعلية التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية (الصف الأول)؟

وانبثق عن هذا السؤال مجموعة أسئلة فرعية هي:

١. ما استراتيجيات التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الرحلة التعليمية الإلكترونية في مقررات اللغة العربية؟

٢. ما معوقات تفعيل المقرر الإلكتروني (المعياري) للغة العربية (الصف الأول)؟
٣. ما المقترحات التي تُساهم في تفعيل المقرر الإلكتروني (المعياري) في (منصة مدرستي)؟

**أهداف الدراسة:**

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

١. معرفة واقع تفعيل المقرر الإلكتروني (المعياري) في مناهج اللغة العربية وأثره على فاعلية التعلم عند طالبات المرحلة الثانوية (الصف الأول).
٢. تطبيق استراتيجيات وطرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الرحلة التعليمية التفاعلية (المعيارية) في مناهج اللغة العربية.
٣. الوقوف على معوقات تفعيل المقرر الإلكتروني التفاعلي (المعياري) في مناهج اللغة العربية.
٤. مقترحات تسهم في استخدام وتفعيل التعليم الإلكتروني التفاعلي (المعياري) في مناهج اللغة العربية.

**أهمية الدراسة:**

إن المتتبع للتطور العلمي والتكنولوجي يرى أن الوزارة تعطي أهمية كبيرة للتعلم الإلكتروني كإحدى طرائق التعليم المساند في التعليم العام وفي نظام المسارات، وبناءً عليه يمكن أن يعطي هذا التعليم تصورًا واضحًا عن مستوى أداء المعلم والطالب معًا إذا ما استخدم بطريقة فاعلة، وتلقي الدراسة الضوء على أثر تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري (عبر منصة مدرستي) على فاعلية تعلم طالبات المرحلة الثانوية في مناهج اللغة العربية لتحسين هذه الخدمة، وتشجيع الإقبال عليها، وايجاد حلول للمعوقات التي تحول دون تفعيلها بالشكل المأمول، ولتكوين اتجاهات إيجابية نحو استخدامها في العملية التعليمية، ورفع الكفاءة والأداء عند الطلاب والمعلمين على حد سواء. ولا تقتصر أهمية هذه الدراسة على مناهج اللغة العربية بل هي مهمة للكادر التعليمي في جميع المقررات المدعومة في المقرر الإلكتروني (المعياري) من معلمات ومشرفات وطالبات لمعرفة أهمية وأهداف المقرر الإلكتروني (المعياري) عبر (منصة مدرستي) وتطبيقه في الميدان وفق الآلية التي حددتها الوزارة مسبقًا للوصول إلى تحيق الأهداف المنشودة.

**حدود الدراسة:**

أ-الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة تفعيل المقرر الإلكتروني (المعياري) وأثره على فاعلية تعلم طالبات المرحلة الثانوية (الصف الأول).

ب-الحدود البشرية: واقتصرت الدراسة على معلمات المرحلة الثانوية للصف الأول ثانوي خلال الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٤٥هـ.

ج-الحدود المكانية: حيث طُبقتْ هذه الدراسة على معلمات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة.

د-الحدود الزمانية: غطَّت هذه الدراسة الفترة من ١٥/ ٢ / ١٤٤٥هـ إلى ١٥ / ٣ / ١٤٤٥هـ

**مفاهيم الدراسة ومصطلحاتها:**

- التعلم الإلكتروني: هو منظومة تعليمية لتقديم البرامج التعليمية أو التدريبية للمتعلمين في أي وقت وفي أي مكان باستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات التفاعلية مثل (الإنترنت، والقنوات المحلية، والبريد الإلكتروني، والأقراص الممغنطة، وأجهزة الحاسوب ...) لتوفير بيئة تعليمية تعلمية تفاعلية متعددة المصادر بطريقة متزامنة في الحجرة الصفية، أو غير متزامنة عن بعد، دون الالتزام بمكان محدد اعتمادًا على التعلم الذاتي، والتفاعل بين المتعلم والمعلم (سالم، ٢٠٠٤).

كما يعني أيضا: تقديم محتوى تعليمي إلكتروني عبر الوسائط المعتمدة على الكمبيوتر وشبكاته إلى المتعلم، يتيح إمكانية التفاعل مع هذا المحتوى ومع المعلم والمتعلم، سواء أكان ذلك بشكل متزامن أم غير متزامن، وإمكانية حضور هذا التعليم في الوقت والمكان وبالسرعة التي تناسب مهاراته وقدراته. (حسن زيتون، ٢٠٠٥، ٢٤)

المقرر المعياري: المقررات الإلكترونية المعيارية هي مقررات التعليم العام مقدمة بصيغة إلكترونية تفاعلية لجميع الطلاب وهي مطورة بناء على معايير التعليم الإلكتروني للتعليم العام العالمية والمحلية والتي تشمل معايير التصميم والتفاعل والعدالة وإمكانية الوصول والقياس والتقويم. (دليل المستخدم -المقررات الالكترونية –الإصدار الثالث – -٢٥-١٠-٢٠٢١)

الدرس المعياري: هو درس يتم جدولته وإعداده من قبل المعلم / المعلمة المساعد للمقرر في منصة مدرستي بالتكامل مع مستعرض المقررات الإلكترونية لإتاحة استعراض الدرس / الوحدة المختارة عند الجدولة باستخدام محتويات ومنهجية المقرر الإلكتروني.

يمكن للمعلم إعداد الدروس المعيارية عن طريق - الجدول الدراسي. - الحصص الإضافية. (دليل المستخدم - المقررات الالكترونية –الإصدار الثالث – ٢٥-١٠-٢٠٢١)

الرحلة التعليمية: تتضمن رحلة الطالب التعليمية في منصة مدرستي العديد من العناصر التعليمية التفاعلية، كالفيديوهات التعليمية القصيرة والشيقة والأنشطة التفاعلية والإنفوجرافيك والموشن جرافيك، مع وجود نقاشات وواجبات وملخصات للدروس التي يتم تقديمها بشكل شائق للطالب، مرتبطة بأهداف التعلم في المقرر وقياس نواتج التعلم بأدوات تقويم متنوعة (منصة مدرستي – مقرراتي - رحلة الطالب التعليمية).

التعلم الذاتي: هو مجموعة الفعاليات والنشاطات المنظمة التي يبذلها الفرد بصورة واعية ومقصودة، وهي تنبع من ذاته، اقتناعا منه بجدواها كأداة لتغيير سلوكياته وشخصيته ككل، وتحقيق مستويات أفضل من النمو والارتقاء.
(القلا وآخرون، (٢٠٠٥ .٣٧)

ويعرف التعلم الذاتي إجرائيًا بأنه قيام الفرد بتعليم نفسه بنفسه باستخدام نظام التعلم الإلكتروني لتحقيق أهداف المقرر الدراسي، وهو يعد من الأساليب الحديثة التي تستخدم في حقل التعليم والتدريب سواء للدارسين أو المدرسين أنفسهم، وذلك لاعتماده على الحوسبة، وتعلم المتعلم نفسه دون المعلم واستخدام الوسائل المبرمجة والأساليب التكنولوجية الحديثة.

٣ مهارات التعلم الذاتي: يشير إليه الزبون، (٢٠١٥١٧ .) النشاط التعليمي الذي يقوم به الطالب من خلال رغبته الذاتية واقتناعه بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته مستجيبا لحاجاته وميوله واهتماماته ،بما يحقق تنمية شخصيته وتكاملها والتفاعل والإسهام مع مجتمعه عن طريق الاعتماد على نفسه والثقة بقدراته، وتتناول هذه الدراسة بعضًا من هذه المهارات

وهي: -المهارات التنظيمية: هي تلك المهارات التي يقوم بها الطالب لتنظيم تعلّمه الذاتي من تحديد أهداف تعلّمه، واختياره للمعلومات، وطرق التعلم التي تتماشى مع قدراته الذاتية، بما يحقق التفاعل بين هذه المهارات معًا والمهارات الأخرى التي يقوم عليها التعلم الذاتي، ويقود إلى نجاح الطالب في إكسابه للمفاهيم، وتقاس من خلال مقياس مهارات التعلم الذاتي. - مهارات التوجيه والتحكم: هي تلك المهارات التي تتعلق بقدرة المتعلم على استخدام نظام التعلم الإلكتروني وما يتماشى مع قدراته الذاتية، وتوجيه قدراته المختلفة، والتحكم بها بما يخدم تعلمه، وتقاس من خلال مقياس مهارات التعلم الذاتي.

- مهارات استخدام مصادر التعلم هي تلك المهارات التي تتعلق بقدرة المتعلم على امتلاك وإتقان استخدام الوسائط والتقنيات المتوفرة في نظام (مودل) للحصول على المعلومات، وبشكل متواصل بما يحقق تعلمه وتقاس من خلال مقياس مهارات التعلم الذاتي.

- مهارات التقويم الذاتي: هي تلك المهارات التي تتعلق بقدرة المتعلّم على التقويم والاختبار لمدى فهمه واستيعابه ومقدار ما حصل عليه من درجة، وتقاس من خلال مقياس مهارات التعلم الذاتي.

تعرفه الجبيل، (١٤٣٦) بأنه " نوع من أنواع التعلم الخليط الذي يستخدم التقنية الحديثة لتقديم تعليم يتناسب مع متطلبات وحاجات المتعلمين في عصرنا الراهن". العدد (٤٤) أبريل ٢٠١٦م.

وتعرفه الزين (٢٠١٥) بأنه " استراتيجية تربوية تعتمد على المتعلمين بدلا من المعلمين، حيث يقوم المتعلمون بمشاهدة مقطع فيديو قصير في منازلهم قبل وقت الحصة بينما يستغل المعلم الوقت في الفصل بتوفير بيئة تعلم نشطة يتم فيها توجيه المتعلمين لتطبيق ما تعلموه".

وتعرفها أيضً قد الكحيلي (٢٠١٥) بأنه " أحد أنواع التعلم الخليط الذي يجمع بين بيئة التعلم غير المتزامنة في المنزل، والمتزامنة مع المعلم في الفصل الدراسي أو المدرسة".

**الدراسات السابقة:**

يوجد العديد من الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بهذه الدراسة والتي منها ما يؤكد على أهمية المقررات الإلكترونية التفاعلية وإداراتها في العملية التعليمية، وتأثيرها على المتعلمين. وقد اطلعت الباحثتان على الأدب التربوي المتعلق بموضوع الدراسة، ومن ثم تم الرجوع لبعض الدراسات ذات الصلة وهي:

مع ظهور تقنيات التعليم، إيمانا بأهمية تنوع أساليب توفير المعلومات وأثرها في زيادة تحصيل الطلاب، يبرز الكتاب الإلكتروني كواحد من الطوارئ التقنية الحديثة في إدخال المحتوي الإلكتروني بشكل أكثر جاذبية وفعالية ونتيجة لذلك أهتمت به العديد من الدراسات كدراسة مرسي ، إبراهيم (٢٠٢٢) التي قامت بمسح للدراسات والبحوث التي تتعلق باستخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي سواء في التحصيل أو التفكير أو تنمية مهارات معينة ، اتجاهات أو ميول وكانت نتائجها أن الكتب الإلكترونية التفاعلية تعتبر حلًا بديلًا لقيود الكتاب المدرسي المطبوع، ولذلك لما للكتاب الإلكتروني التفاعلي من تأثير إيجابي في تهيئة البنية التحتية لاستخدام هذه الكتب والمقررات الإلكترونية ،مع الأخذ بالاعتبار أهمية تدريب المعلمين والطلاب علي كيفية استخدامه ،حتي يتمكن الطلاب من الاستفادة بشكل كبير من استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي في العملية التعليمية.

وتوصل زهان كنيدي وتشيسون-Zhang) (Kennedy& Chiasson, ٢٠١٦إلى أن الكتاب الإلكتروني له جاذبية ومتعة بالنسبة للطالب. كما كان للكتاب الإلكتروني أثر إيجابي عند استخدامه في الفصول المقلوبة، وكان بمثابة أداة معززة لتلك الإستراتيجية، حيث وجد كل من هوانج ولي (Huang,lai, ٢٠١٧) أن الكتاب الإلكتروني التفاعلي عمل على تعزيز الكفاءة الذاتية للطالب في تعلم الرياضيات ودعم إستراتيجية الفصول المقلوبة.

كما أشارت دراسة هوانج ولي ووانج (Hwang , Lai, & Wang, ٢٠١٥).أن الكتاب الإلكتروني التفاعلي ساهم في تحليل سلوك الطالب المعرفي، وذلك من خلال ربطه بأنظمة إدارة التعلم، حيث يستطيع المعلم معرفة الأوقات المناسبة التي يقرأ فيها الطالب، ومعرفة أكثر المواضيع جاذبية للطالب، ومن خلال ردود الطالب ومن خلال عمل

الملخصات؛ يستنتج المعلم اتجاه الطالب نحو الكتاب الإلكتروني التفاعلي.

كما استعرض (٢٩٠ – ٢٨٠ ,٢٠٢٢ , Shehata) أدبيات ودراسات سابقة حول التعليم الإلكتروني ومزاياه ومبرراته، ونظم إدارته من زوايا ورؤى مختلفة، وتبين أن تلك الدراسات تتفق في مزايا التعليم الإلكتروني ومبرراته وضرورة التركيز على استخدام المصادر المفتوحة في مؤسسات التعليم.

كما يرى Shehata & WEIMIN , ٢٠٢٢, ٢٨٠) ٢٩٠ –أنه لابد من توظيف التعليم الإلكتروني لصالح اللغة العربية، وذلك من خلال إعداد الدراسات وبرامج التدريب المتخصصة في هذا المجال، وأن هناك جملة من المطالب يمكن الأخذ بها عند تبني المدخل التقني في تعليم اللغة العربية وتعلمها منها:

١. ضرورة إعادة النظر في تصميم مقررات اللغة العربية بحيث توجه العناية إلى إنتاج مقررات إلكترونية، وبرمجيات تعليمية تعتمد على تقنيات الشبكة العنكبوتية وذلك من خلال مجموعة من الوسائط المتعددة والممثلة في استخدام النص، الصوت والفيديو والرسوم الثابتة والمتحركة والتوضيحية.

٢. إعداد معلم اللغة العربية قبل الخدمة للتعامل مع التقنيات الحديثة، ودمجها في برامج إعداده بحيث تصبح مطلبًا أساسيًا من مطالب إعداده، ليكتسب المهارات اللازمة لاستخدامها في المواقف التعليمية المختلفة.

٣. عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية ومشرفيها أثناء الخدمة لدمج تقنيات التعليم والاتصال في تعليم اللغة العربية.

٤. تهيئة البيئة المدرسية وإمدادها بآليات الاتصال الحديثة من حاسوب آلي وشبكاته ووسائطه المتعددة.

٥. تبني طرق تدريس حديثة تعتمد على نشاط المتعلم، وتسمح بالتعلم الذاتي وفقًا لقدرته وحاجاته وخصائصه.

وهدفت دراسة محمود ( ٢٠٢٢) إلي معرفة فاعلية استخدام التعلم الإلكتروني التفاعلي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واعتمدت الدراسة علي المنهج التجريبي القائم علي التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين حيث بلغت (٦٨)، قسمت إلي (٣٤) المجموعة الضابطة و (٣٤) المجموعة التجريبية ، وأشارت النتائج أن استخدام التعلم الإلكتروني التفاعلي في تدريس الدراسات الاجتماعية ساهم في تنمية حب الاستطلاع المعرفي لدي تلاميذ مجموعة البحث وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات أبرزها ضرورة استخدام التعلم الإلكتروني التفاعلي في مختلف المراحل الدراسية.

وقد خلصت دراسة علي وعاشور (٢٠٢٢) التي قامت بدراسة دور التعليم التفاعلي في التدريس الجامعي من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في أقسام وكليات التربية البدنية وعلوم الرياضة إلي أن للتعلم الإلكتروني التفاعلي الدور المهم في تطوير التدريس الجامعي ، أن التدريس الجامعي مع التعلم الإلكتروني التفاعلي يعمل بصورة تكاملية، أن للتعلم الإلكتروني التفاعلي وتقنياته دور في ترقية وتطوير التدريس الجامعي ، أن التعلم الإلكتروني التفاعلي يسهم في تفعيل تكنولوجيا التعلم الإلكتروني من حيث توفير المعلومات وتخزينها حتي تتحقق الفورية في استرجاعها.

و هدفت دراسة الحسن ( ٢٠١٥) للكشف عن مدى فاعلية تقنيات الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني التفاعلي في التدريس الجامعي من وجهة نظر اختصاصي تكنولوجيا التعليم والمعلومات حيث تكون مجتمع الدراسة من اختصاصي تكنولوجيا التعليم والمعلومات ممن يعملون بالجامعات السودانية بولاية الخرطوم، ونظرائهم ممن يعملون خارج الجامعات بمؤسسات التعليم العالي الأخرى والبالغ عددهم (٤١) فردًا، وقد اعتمد الباحث الاستبيان ك أداة لجمع المعلومات ذات الصلة بالدراسة، وأسفرت نتائج تلك الدارسة أن في ظل الزيادة المتوقعة في أعداد طلاب التعليم العالي في السودان فإن استخدام تقنيات الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني تلعب دورًا مهمًا في تطوير أداء الأستاذ الجامعي بإنتاج نظم تعليمية بجميع مكوناتها ،وتصميم برامج تعليمية على أسس ومبادئ التعلم الذاتي يمكن توظيفها في أساليب تعليمية غير تقليدية؛ كالتعلم الافتراضي وبالتالي إتاحة الفرصة للطالب الجامعي لاختيار الأسلوب الذي يلائمه ،ومعرفته لنتائج استجابته في أيه عملية تعليمية تعلمية .

كما هدفت دراسة الحربي (٢٠١٩) إلى الكشف عن فاعلية التدريب الإلكتروني في تنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن المقررات الإلكترونية توفر المزيد من الفرص لخلق بيئات التعلم النشط، وتستخدم الأساليب التعليمية التكنولوجية التي تركز على الطلاب، كما أنها تعزز تنويع التجارب خارج الفصل الدراسي وتحقق معايير الجودة العالية للتعليم والتعلم، كما تعطي مساحة لنمو الطلاب الذين يفضلون قضاء فترة أطول في دراسة المقرر.

وكشفت دراسة السيد (٢٠١٧) رصد أهم معوقات استخدام معلمي التاريخ في محافظة المفرق لتكنولوجيا التعليم واقتراح تصور للحد منها، وتوصلت الدراسة إلى درجة معوقات استخدام التكنولوجيا جاءت بدرجة متوسطة، كما لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات العينة التي ترجع لمتغير الخبرة.

ودراسة العساف (٢٠١٥) للكشف عن المعوقات التنظيمية الفنية والمادة التي تحول دون استخدام الفصول الافتراضية في تعليم اللغة الإنجليزية، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات التنظيمية الفنية والمادية جاءت في المرتبة الأولى، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة

إحصائية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة حول المعوقات تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأجرى الرفاعي وطوالبة (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى معرفة درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية في محافظة إربد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومعوقات ذلك التوظيف وفق وجهة نظر المعلمين، فتم وبينت نتائجها أن درجة توظيف معلمي الدراسات الاجتماعية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات متوسطة.

أجرت الخيبري دراسة (٢٠٢١) للوقوف على واقع استخدام المنصات في التدريس من قبل معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ورصد أهم الصعوبات التي تواجههن. صعوبة استخدام المنصات التعليمية. التحقق من صدق وموثوقية الأداة وتطبيقها على عينة قوامها (١٧٤) معلمة بين معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية بحي المدينة المنورة، نتج عن النتائج ارتفاع مستوى استخدام المعلمات للمنصة التعليمية، باستثناء "عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، استجابات الثانوية. معلمات اللغة العربية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية". توجد ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) مستوى دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين استجابات معلمات اللغة العربية على المتغير التابع (المؤهل العلمي، الخبرة التدريسية) ومعلمات اللغة العربية الثانوية على صعوبة المتغير التابع (المؤهل العلمي). في استخدام المنصة التربوية في التدريس." لصالح حاملي البكالوريوس. أما المتغير (الخبرة التدريسية) فيفضلهم بأقل من خمس سنوات من الخبرة.

أجرت الرشيدي (٢٠١٩) دراسة لتحديد واقع استخدام معلمي الكمبيوتر لمنصات التعليم الإلكتروني في التدريس وكذلك لتحديد العوائق التي تواجهها مدرسات الكمبيوتر، "لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي." "تم استخدامه بعد التحقق من صدق وموثوقية الاستبيان ، حيث وزعت الباحثة الاستبانة على مجتمع البحث (٧٨٠) معلمة ، واستخرجوا (٧٠) استبانة صالحة للتحليل ، وأظهرت النتائج أن استخدام المعلمات للمنصات التربوية فعالة للغاية، ويمثل ذلك إلى حد كبير مجال الدراسة، يليه مجال مهارات الطالبات، مما يدل أيضًا على أن أبرز الحواجز التي تواجهها مدرسات الكمبيوتر في استخدام المنصات التعليمية في التدريس تتمثل في الحواجز المتعلقة بإدارة المدرسة، تليها الحواجز المتعلقة بالمنهج ، والعوائق تليها الحواجز المرتبطة بالمعلمات ثم الحواجز المرتبطة بالطالبات.

أجرت الشوابرة (٢٠١٩) دراسة لتحديد "مدى استخدام طلاب الدراسات العليا في الجامعات الخاصة في الأردن لمنصات التعليم الإلكتروني ومواقفهم تجاه هذه المنصات". استخدمت الباحثة منهجًا استقصائيًا وصفيًا لتحقيق هدف الدراسة، تم تجميع الاستبانة والتحقق من صحتها وموثوقيتها وتوزيعها على طلبة الكليات الأهلية، وبلغت عينة البحث (٣٠٢) طالبًا وطالبة دراسات عليا، تم اختيارهم عشوائيًا. وأظهرت النتائج "درجة عالية من استخدام المنصات التعليمية من قبل طلاب الدراسات العليا في الجامعات الخاصة الأردنية"، كما أظهرت "عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام من قبل الباحثين تعزى لمتغيري الجنس والجنس". كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التخصص ودرجة استخدام الباحث تعزى لمتغير العمر، كما أظهرت النتائج أن طلبة الدراسات العليا لديهم اتجاهات إيجابية للغاية تجاه المنصة التعليمية، وأظهرت النتائج أن استجابات الطلاب تجاه المنصة التعليمية. كانت الذكور ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الاتجاه بين أفراد الدراسة تعزى لمتغير العمر والتخصص."

أجرى أندرسون ((Anderson, ٢٠٠٨ دراسة هدفت إلى تحديد أكثر التحديات البارزة في مساق التعلم الإلكتروني في سيريلانكا، واشتملت عينة الدراسة على (١٨٨٧) شخصًا فه، وتم جمع المعلومات من عام (٢٠٠٤ -٢٠٠٧)، وتغطي هذه الدراسة آراء الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود العديد من التحديات التي تواجه كل من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في استخدامهم للتعلم الإلكتروني، كما وأظهرت أنَّ الطلبة يواجهون تحديات أكثر من أعضاء هيئة التدريس.

**موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة (التعليق على الدراسات السابقة):**

تمتلك المقررات الإلكترونية أهمية كبيرة في مجال التعليم والتعلم، وتلعب دورًا مهمًا في تطوير عمليات التعليم، وتحسين الوصول إلى التعليم. وهناك اجماع بين التربويين على ضرورة استخدام المقررات الإلكترونية، لما لها من أهمية في العملية التعليمة، وقد ساعدت الدراسات السابقة في تحديد أهمية استخدام المقررات الإلكترونية في العملية التعليمية كما يلي :

١. زيادة الوصول: تسمح المقررات الإلكترونية بزيادة الوصول إلى التعليم بشكل كبير. يمكن للأفراد في مناطق نائية أو ذوي الإعاقة أو حتى أولئك الذين يواجهون صعوبة في الالتزام بالجداول الزمنية التقليدية بالتعلم عبر الإنترنت والاستفادة من موارد التعليم عبر الويب.

٢. مرونة الزمن والمكان: تمنح المقررات الإلكترونية الطلاب والمتعلمين فرصة لتعلم المواد وإكمال المقررات بمرونة في أوقات وأماكن تناسبهم. هذا يساعد على توفير تجارب تعلم مخصصة لاحتياجات الأفراد.

٣. تنوع الوسائط: تتيح المقررات الإلكترونية استخدام مجموعة متنوعة من وسائط التعلم مثل النصوص والصوت والصور والفيديو، مما يمكن أن يجعل عمليات التعلم أكثر إشباعًا وتفاعلًا

٤. تفاعل ومشاركة: يمكن تحقيق التفاعل والمشاركة من خلال منصات التعليم الإلكتروني، مما يسهم في تعزيز تبادل المعرفة وبناء المهارات الاجتماعية والتفاعلية بين الطلاب.

٥. توفير الوقت والتكلفة: تقلل المقررات الإلكترونية من الحاجة إلى السفر وتكاليف الإقامة، مما يوفر وقتًا وتكلفة للطلاب والمؤسسات التعليمية. هذا يمكن أن يكون مفيدًا بشكل خاص في حالات الدراسة عن بعد.

٦. تحسين التعلم الذاتي: تشجع المقررات الإلكترونية على تطوير مهارات التعلم الذاتي والتنظيم الشخصي، حيث يتعين على الطلاب أن يكونوا أكثر استقلالية في تنظيم وقتهم وإكمال المهام

٧. توجيه مخصص: تتيح التقنيات الإلكترونية للمعلمين والمدرسين متابعة تقدم الطلاب وتقديم توجيه شخصي ومخصص لمساعدتهم في تحقيق أهداف التعلم.

وبرصد نتائج تلك الدراسات وجد أنها اتفقت على جدوى تقديم المقررات والدروس التعليمية والمحتوي الإلكتروني وإداراتهم، والاهتمام بهم لتنوع المصادر التعليمية للمتعلم، مما جعل التعلم أكثر متعة، وتثري العملية التعليمية وتحقق أهدافها، وقد أوصت الدراسات للسعي لتحويل المقررات التقليدية إلى الصورة الإلكترونية وفق معايير سليمة بحيث تساعد على تنمية فاعلية التعلم لدي المتعلمين.

وقد أكدت عدد من الدراسات التربوية السابقة على أهمية استخدام المقررات الإلكترونية التفاعلية في التعليم والتي تستخدم لإزالة صعوبات التعلم وتسهل عمليتي التعليم والتعلم، وبناء قاعدة بيانات معلوماتية تمكن المتعلم من التفاعل والتجول بحرية داخل المقرر التعليمي وتساعد على تحسين نواتج وفاعلية التعلم.

كما أظهرت الدراسات السابقة اتفاقها مع الدراسة الحالية في أنه لابد من توظيف التعليم الإلكتروني لصالح اللغة العربية، وذلك من خلال إعداد الدراسات وبرامج التدريب المتخصصة في هذا المجال .

وعلى الرغم من اتفاق العديد من الدراسات التربوية مع الدراسة الحالية في أهمية استخدام المقررات الإلكترونية؛ إلا أن هناك العديد من الدراسات التي ذكرت أنه يوجد معوقات مختلفة لاستخدام وتوظيف المقررات الإلكترونية في العملية التعليمية ،وبالتالي فترجع أهمية الدراسة الحالية في تحديد المعوقات التي تعيق استخدام المقرر الإلكتروني المعياري من وجهة نظر معلمات اللغة العربية وذلك لمحاولة تلافي تلك المعوقات حتى يمكن تحقيق أقصى استفادة ممكنة لاستخدام المقرر الإلكتروني المعياري وتأثيره بشكل إيجابي على فاعلية التعلم لدى الطالبات.

كما تعد الدراسة الحالية مكملة لبعض الدراسات السابقة، لأنها تتعمق أكثر في محاولة تقصي واقع تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري بصورته الجديدة في منصة مدرستي في مناهج اللغة العربية وأثره على فاعلية التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تحليل إجابات عينة البحث (معلمات اللغة العربية) عن مجمل محاور الاستبيان وذلك عن طريق الوقوف على واقع تفعيل المقرر الالكتروني (المعياري) وقياس مدى فاعلية تفعيل المقرر الإلكتروني على فاعلية التعلم لدى الطالبات.

**الإجراءات المنهجية:**

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن أسئلتها استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى لمناسبته لطبيعة الدراسة وذلك للوقوف على واقع تفعيل المقررات الالكترونية في مناهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية (الصف الأول).

مجتمع الدراسة: تشكَّل مجتمع الدراسة لعينة من معلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية (الصف الأول) بمكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٤٥هـ.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة عشوائيًا، وشملت ٧٠ معلمة من معلمات اللغة العربية بمكة المكرمة.

**أداة الدراسة:**

لتحقيق هدف هذه الدراسة وأسئلتها، قامت الباحثتان بتطوير استبيان لقياس واقع تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري وأثره على فاعلية التعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية، من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة. وبناء على ذلك تم تطوير فقرات الأداة بما يخدم أهداف الدراسة، وبما يجيب عن أسئلة الدراسة وفرضياتها، إذ تكون المقياس بصورته النهائية من (٢٩) فقرة، مقسمه ضمن ثلاثة أبعاد رئيسة وهي الثقافة حول المقررات الإلكترونية المعيارية وتفعيل المقررات الإلكترونية المعيارية ومعيقات التفعيل ومقترحات حول تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري بالطريقة السليمة . ، حيث تضمن بعد الثقافة حول المقررات الإلكترونية المعيارية (١٠) فقرات، وبعد تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري (١٠) فقرات، وبعد معيقات تفعيل المقرر الالكتروني المعياري (٩) فقرات منها فقرة مفتوحة الإجابة، أما بعد ذلك يكون مقترحات حول تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري بالطريقة السليمة وهو مفتوح الإجابة .

**نتائج الدراسة:**

أولًا: المحور الأول الثقافة حول المقرر الإلكتروني (المعياري) واستراتيجيات تدريسه:

يتكون المحور الأول من (١٠) نقاط تتلخص في الإلمام بمفهوم المقرر الالكتروني المعياري ، الإلمام برحلة الطالب التعليمية في منصة مدرستي ، الإلمام باستراتيجيات تدريس المقرر الإلكتروني المعياري ، تلقي المعلومات والتعلم الذاتي داخل المقرر الإلكتروني المعياري، إتاحة التعلم في أي مكان وزمان داخل المقرر الإلكتروني المعياري، توضح المعلمة للطالبة خطوات الرحلة التعليمية وآلية التطبيق مع بداية العام الدراسي، نشر ثقافة المقرر الإلكتروني المعياري لأولياء الأمور وتوعيتهم بآلية وأهمية التفعيل، أهمية التعلم الذاتي للطالبة وضرورة تحمل مسئولية تعلمها، ذكر أهداف

المقرر الإلكتروني المعياري وأهمية تفعيله ، الفرق بين المقرر الإلكتروني المعياري التفاعلي والكتاب الإلكتروني .

وقد أظهرت النتائج أن معظم أفراد العينة التجريبية ليس لديهن إلمام بمفهوم المقرر الإلكتروني المعياري حيث جاءت أعلى نسب الإجابات لا أوافق وأوافق إلى حد ما على النحو التالي: % ٤٣ لا أوافق و٪٣١ أوافق إلى حد ما. كما أن لديهن ثقافة محدودة حول رحلة الطالب التعليمية بمنصة مدرستي كما أظهرت أغلب الإجابات ذلك وبنسب مرتفعة مقارنة لمن لديها ثقافة حول الرحلة التعليمية للطالبة فقد أجبن بنسبة ٪٣٧ لا أوافق % ١٤لا أوافق بشدة % ٣٤ أوافق إلى حد ما. وفي معرفتهن باستراتيجيات التدريس المناسبة لهذا النوع من المقررات تبين أن أغلبهن أيضا ليس لديهن معرفة بتلك الاستراتيجيات، حيث جاءت معظم النتائج كالتالي: ٢٤% لا أوافق بشدة و٣٧ % لا أوافق و٢٦ % يوافقن إلى حد ما. أما بالنسبة لثقافة المعلمة حول ما يقدمه المقرر الإلكتروني المعياري من استقلالية في تعلم الطالب وإتاحة التعلم الذاتي فقد كانت الإجابات كالتالي: ٪١٩ أوافق بشد ة و ٪٢٦ أوافق ٪٢٣ إلى حد ما ٪٢١ لا أوافق و٪١١ لا أوافق بشدة. ومن هنا يتبين أن معلمات العينة لديهن ثقافة متوسطة حول ذلك. كما أظهرت النتائج أن معلمات اللغة العربية لديهن معرفة جيدة بما يتميز به المقرر الإلكتروني المعياري بإتاحة التعلم للطالبة في أي زمان ومكان فقد جاءت النتائج كالتالي: ٪٢٤ أوافق بشدة ٪١٩أوافق٪٢٤ إلى حد ما و٪٢٦ لا أوافق و٧ %لا أوافق بشدة. وبالنسبة لنشر ثقافة المقرر الإلكتروني المعياري للطالبات مع بداية العام الدراسي وتوضيح الرحلة التعليمية للطالبة وآلية تطبيقها؛ فقد جاءت النتائج كالتالي: % ١٩ لا أوفق بشد ة و% ٤٧ لا أوافق و%٧ أوافق بشدة و% ١٠ أوفق% ١٧ إلى حد ما. ومن هنا نستنتج أن معظم معلمات العينة العشوائية لا يوضحن للطالبات خطوات الرحلة التعليمية وآلية تطبيقها مع بداية العام الدراسي. وقد كشفت النتائج أيضًا أن معلمات اللغة العربية من فئة العينة العشوائية لا ينشرن ثقافة المقرر الإلكتروني المعياري لأولياء أمور الطالبات فقد جاءت النتائج على النحو التالي: % ٤٩ لا أوافق و % ٢٤ لا أوافق بشدة و% ٦ أوافق بشدة و١٠% أوافق و% ١١ أوافق إلى حد ما. أما عن نشر ثقافة التعلم الذاتي وتحمل الطالبة مسؤولية تعلمها فقد أوضحت النتائج أن معظم المعلمات يوضحن ذلك حيث كانت أكثر الإجابات أوافق بنسبة % ٣٧ وأوافق بشدة ١١% وأوافق إلى حد ما ٣٦%.

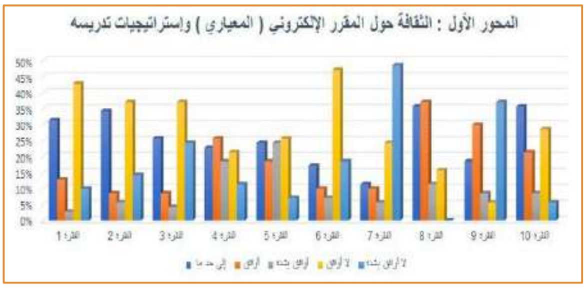
وأوضحت الاستبانة أن معظم المعلمات لا يوضحن للطالبات أهداف المقرر الإلكتروني المعياري وأهمية تفعيله.

حيث كانت معظم الإجابات لا أوافق بنسبة ٣٧ % ولا أوافق بشدة ٧ % وإلى حد ما بنسبة % ١٧.

ومن حيث ثقافة المعلمات في التميز بين المقرر الإلكتروني الكتاب بصيغة (pdf) والمقرر الإلكتروني المعياري في منصة مدرستي فقد جاءت النتائج كالتالي: ٦% لا أوافق بشدة و%٢٩ لا أوافق و٩% أوافق بشدة و٢١% أوافق و٣٦% إلى حد ما. ويتضح من ذلك أن بعض معلمات اللغة العربية لا يميزن بين الكتاب والمقرر الإلكتروني المعياري.

وبالتالي يتضح من النتائج السابقة أن معظم معلمات اللغة العربية ليس لديهن ثقافة كافية حول مفهوم المقرر الإلكتروني المعياري ورحلة الطالبة التعليمية في منصة مدرستي كما أن البعض منهن لا يميزن بين الكتاب الإلكتروني ،والمقرر الإلكتروني المعياري وبالتالي معرفتهن محدودة باستراتيجيات التدريس لهذا النوع من المقررات ،وينعكس هذا كله على نشر ثقافة المقرر الإلكتروني المعياري وأهدافه وأهميته وآلية تطبيقه ،فعينة كبيرة منهن لم توضح للطالبات وأولياء أمورهن ماهية المقررات الإلكترونية المعيارية ،والرحلة التعليمية وآلية تفعيلها .و معرفة ما يتيحه المقرر الإلكتروني من التعلم للطالبة في أي مكان وزمان وأهميته في التعلم الذاتي لها.

وتتضح النتائج السابقة من خلال الشكل التالي:




**المحور الثاني: تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري:**

يتكون المحور الثاني من (١٠) نقاط تتمحور حول تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري ويتضمن التالي :يساعد تفعيل المقرر الالكتروني المعياري على رفع مستوى الطالبات أكاديميًا ، توجه المعلمة الطالبات إلى توظيف المقرر الإلكتروني ، توظف المعلمة الدرس المعياري في منصة مدرستي ، وتطبق استراتيجيات التدريس المناسبة للمقرر الإلكتروني المعياري على منصة مدرستي ، تستخدم المعلمة أدوات التقويم المناسبة ،و تتابع تقدم مستوي الطالبات التحصيلي ، ترى المعلمة أن المقرر الإلكتروني المعياري يؤثر على تحسين نواتج التعلم و يعزز تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري دافعية الطالبات نحو التعلم ، يحقق المقرر الإلكتروني المعياري تكافؤ الفرص بين الطالبات ، تطبق جميع الطالبات الرحلة التعليمية عبر منصة مدرستي .

وأظهرت نتائج الاستبانة أن ٢٧٪ من معلمات اللغة العربية يرين أن تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري يساعد على رفع مستوي الطالبات أكاديميًا حيث أجبن بموافق ووافق بشدة ٧٪ و ٣٩٪ يرين ذلك إلى حد أما و٢٣% لا ترى له تأثيرا على رفع المستوى الأكاديمي للطالبات. وهذا يعني أن معظمهن يدركن أهمية تفعيل المقرر الإلكتروني، وإثره في رفع مستوى الطالبات الأكاديمي. كما أظهرت النتائج أن ٤٠٪ من المعلمات توجه الطالبات إلى توظيف المقرر الالكتروني المعياري و ٣٦٪توجههن إلى حد ما و٢٤% لا توجه الطالبات إلى التفعيل. وفي توظيف المعلمة للدرس المعياري في منصة مدرستي جاءت نتائج الاستبانة كالتالي: ٤٠% لا أوافق و٢٤٪ لا أوافق بشدة و٢٤٪ إلى حد ما و٧ %أوافق و ٤ % أوافق بشدة. ومن هنا يتبين أن أغلبية معلمات اللغة العربية من فئة العينة لا توظف الدرس المعياري في منصة مدرستي .وفي تطبيق معلمات العينة العشوائية لاستراتيجيات التدريس المناسبة للمقررات الإلكترونية المعيارية كانت النتيجة كالتالي : ٤١٪ لا أوافق ١٦٪ لا أوافق بشدة و٢١٪ إلى حد ما و ١٩٪أوافق و ٣٪ أوافق بشدة ومن هنا نجد أن معظمهن لا يطبقن تلك الاستراتيجيات المطلوبة .وفي استخدام معلمات العينة العشوائية لأدوات التقويم المناسبة للمقرر الإلكتروني جاءت نتائج الاستبانة كالتالي : ٤٠٪ لا أوافق ١٧٪ لا أوافق بشدة و٣٠٪ إلى حد ما و ١١٪أوافق و ١٪ أوافق بشدة . ونستنتج من هنا أيضا أن معظم معلمات اللغة العربية من فئة العينة العشوائية لا يستخدمن أدوات التقويم المناسبة للمقرر الإلكتروني المعياري.

وفي متابعة تقدم مستوى الطالبات من خلال الرحلة التعليمية في منصة مدرستي أوضحت الدراسة أن نسبة كبيرة من المعلمات لا يتابعن تقدم مستوى أداء الطالبات فقد جاءت النتائج كالتالي:

أوافق إلى حد ما. ٢٧ % أوافق٢٠٪ لا أوافق بشدة و ١٦٪لا أوافق و ٣٧٪

وبالنسبة لأثر المقررات الإلكترونية المعيارية على تحسين نواتج التعلم لدى الطالبات فقد جاءت النتائج كالتالي: أوافق إلى حد ما. ٢٣ % أوافق٢٣٪ أوافق بشدة و ٩٪لا أوافق و ١٥٪

ويتضح من ذلك أن بعض معلمات اللغة العربية يدركن أثر المقررات الإلكترونية على تحسين نواتج التعلم لدى الطالبات والبعض الآخر لا يدرك هذا الأثر. وفي أثر تلك المقررات على تعزيز دافعية الطالبات للتعلم جاءت نتائج الاستبانة على النحو التالي:

أوافق إلى حد ما. ١٩ % أوافق و ١٩٪أوافق بشدة ٦٪ لا أوافق بشدة و ٦٪لا أوافق و ٢٠٪

وذلك يعني أن أغلب معلمات العينة يرين أثر المقررات الالكترونية على تعزيز دافعية الطالبات للتعلم. كما أن من معظم المعلمات ترى أن المقرر الإلكتروني المعياري يحقق تكافؤ فرص التعلم لجميع الطالبات إلى حد ما كما جاء في النتائج التالية:

أوافق إلى حد ما. ٢٧ % أوافق و ١٧٪أوافق بشدة ٩٪ لا أوافق بشدة و ٢٢٪لا أوافق و ١٥٪

ومعظم معلمات العينة العشوائية لا ترين تفعيل جميع الطالبات للرحلة التعليمية عبر منصة مدرستي كما جاء في النتائج التالية:

أوافق إلى حد ما. ١٦أوافق٦٪ لا أوافق بشدة و ١٢٪لا أوافق و ٣٦٪.

وبناء على النتائج السابقة فإن نسبة لا بأس بها من معلمات العينة العشوائية ترى أن تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري يؤثر تأثيرًا إيجابيًا علي تحسين نواتج التعلم وتمكين القياس المعياري لمستوي الطالبات، كما ترى أنه يساعد على رفع المستوى الأكاديمي للطالبات، ويعزز دافعيتهن للتعلم، ويحقق تكافؤ الفرص للحصول على التعلم لجميع الطالبات. ولكن بالنظر إلى نسبة تفعيل معلمات اللغة العربية للدرس المعياري والمرتبط بالمقررات الإلكترونية والرحلة التعليمية .للطالبات فنجد أن النسبة منخفضة جدًا ،باعتبار أهمية مواكبة توجه الوزارة في تطوير مقررات اللغة العربية فبه تستطيع المعلمة توجيه الطالبة للمقرر الجديد ويرتبط به أيضًا تطبيق المعلمات لاستراتيجيات التدريس ،والتقويم المناسبة لهذا النوع من المقررات والتي مازالت فيها نسبة التطبيق منخفضة أيضًا مما أدى إلى انخفاض نسبة تفعيل جميع الطالبات للرحلة التعليمية وفق المقرر التفاعلي الجديد في منصة مدرستي، حيث لم تتجاوز النسبة النصف وهذا متعلق بالقصور في دور المعلمة في تفعيل الدرس المعياري وتطبيق استراتيجياته وأدوات تقويمه وكذلك في عدم متابعة معظم المعلمات لرحلة تعلم الطالب في منصة مدرستي .

ويتضح ذلك من نتائج الاستبانة الخاصة بالمحور الثاني كما بالشكل التالي:

## المحور الثالث: معوقات تفعيل المقرر الإلكتروني (المعياري)

أولا :تكون المحور الثالث من (٩) نقاط تلخصت في الآتي: عدم تفريق المعلمة بين المقرر الإلكتروني المعياري والكتاب الإلكتروني ، عدم حصول المعلم على التدريب المناسب لتفعيل المقرر الإلكتروني المعياري ، عدم إلمام المعلم بالاستراتيجيات المناسبة لتدريس المقرر الإلكتروني المعياري ، تحديات تخص تفعيل الطالبات للمقرر الإلكتروني المعياري عبر منصة مدرستي، مشكلات تقنية تواجه المعلم والطالب على حد سواء في تفعيل المقرر الإلكتروني تأثير تحديثات منصة مدرستي على محتوى بعض الدروس، تأثير الظروف الاقتصادية للأسرة على متابعة الطالب للرحلة التعليمية عبر منصة مدرستي، قصور

دور المشرفة التربوية في توضيح المطلوب من المعلمة في المقرر الإلكتروني المعياري، وقد كانت النتائج كالتالي :

عدم التفريق بين الكتاب الإلكتروني والمقرر الالكتروني المعياري التفاعلي:

أوافق إلى حد ما. وهذا يعني أن ١٨% أوافق و ١٦٪أوافق بشدة ٢٦%١ لا أوافق بشدة و %لا أوافق و٩%

أغلب معلمات العينة العشوائية يرين عدم قد رتهن على التميز بين الكتاب الإلكتروني والمقرر الإلكتروني المعياري معوقًا يحد من تفعيل المقررات الإلكترونية المعيارية.

وفي اعتبار عدم تلقي معلمات اللغة العربية التدريب المناسب حول تفعيل هذا ا النوع من المقررات جاءت النتائج كالتالي:

أوافق إلى حد ما. ومن هنا نجد ١٠% أوافق و ١٨٪أوافق بشدة ٣٦٪ ٠ لا أوافق بشدة و %لا أوافق و٦%

أن أغلب معلمات العينة العشوائية يعتبرن عدم تلقي المعلمة التدريب المناسب بخصوص المقرر المعياري الجديد معوقا يعيق تفعيله.

كما أظهرت نتائج الاستبانة أن عدم إلمام المعلمة بالاستراتيجيات المناسبة لتدريس المقررات الإلكترونية المعيارية هو أحد معوقات تفعيلها، فقد جاءت النتائج على النحو التالي:

أوافق إلى حد ما. وهذا يدل على ١٥% أوافق و ١٧٪أوافق بشدة ٣٠٪ ٠ لا أوافق بشدة و %لا أوافق و٧%

أن معظم معلمات العينة يرين أيضًا أن عدم إلمام المعلمة باستراتيجيات التدريس المناسبة للمقرر الإلكتروني المعياري من معوقات تنفيذه.

وفي التحديات التي تواجه المعلمات بخصوص تفعيل الطالبات للمقرر الإلكتروني المعياري رأت أغلبهن أيضًا أنه من المعوقات التي تواجههن في تفعيل المقرر الجديد جاءت على النحو التالي:

أوافق إلى حد ما. % ٨ أوافق و٨١ %أوافق بشدة ٤١%٠ لا أوافق بشدة و %لا أوافق و ٣٪

وباعتبار المشكلات التقنية معوقًا للطالب والمعلم، فقد أيدت معلمات العينة ذلك بنسبة ٤٠% أوافق بشدة و١٩% أوافق ورأت% ٩ ذلك إلى حد ما و% ٢ ما اعتبرته معوقًا.

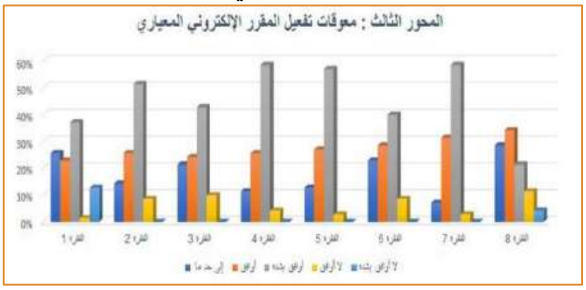
وعن تأثير تحديثات منصة مدرستي على محتوى بعض الدروس في الرحلة التعليمية الخاصة بالطالبات أيدن الأغلبية ذلك فقد أجبن % ٢٨ أوافق بشدة و٢٠% أوافق ومنهن من أيدن ذلك إلى حد ما بنسبة ١٦% ونسبة% ٦ لم يعتبرن له تأثير اعلى تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري.

أماعن قصور دور المشرفة التربوية في توضيح المطلوب من المعلمة فالأغلب أيضا أيدن ذلك فقد جاءت النتائج كالتالي: % ٣ لا أوافق بشدة و٨% لا أوافق و١٥% أوافق بشدة و٢٤% أوافق و٢٠% إلى حد ما.

كما كشفت الاستبانة أن أغلب معلمات العينة العشوائية يرين أن للظروف الاقتصادية لأسرة الطالب تأثيرًا كبيرًا على متابعة الطالب لرحلته التعليمية عبر منصة مدرستي، فقد جاءت النتائج على النحو التالي: أن% ٢ لا أوافق و٤١% أوفق بشدة و% ٢٢ أوافق ٥% توافق إلى حد ما.

وبالتالي يتضح من النتائج السابقة في هذا المحور أن معلمات اللغة العربية يرين أن هناك العديد من المعوقات التي تؤثر علي تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري، وبدرجة كبيرة كعدم إدراك المعلمة الفرق بين المقرر الإلكتروني المعياري والكتاب الإلكتروني، وعدم حصولها على التدريب المناسب لتفعيل المقرر الإلكتروني المعياري ،و عدم إلمامها بالاستراتيجيات المناسبة لتدريس المقرر الإلكتروني المعياري ،بالإضافة إلى التحديات التي تخص تفعيل الطالبات للمقرر الإلكتروني المعياري عبر منصة مدرستي، والمشكلات التقنية التي تواجه المعلمة والطالبة على حد سواء في تفعيله ، وكما اعتبرن أن للظروف الاقتصادية لأسرة الطالب تأثيرًا كبيرًا على متابعة الطالب لرحلته التعليمية عبر منصة مدرستي .

وقد أظهرت النتائج وجهة نظر المعلمات في تلك المعوقات كما يتبين من الشكل التالي:




أظهرت الاستبانة أن لدى معلمات اللغة العربية معوقات أخرى يرين أنها تؤثر في تفعيل المقرر الإلكتروني المعياري مثل:

١. عدم اهتمام الطالبة بمتابعة الرحلة التعليمية بمنصة مدرستي.
٢. عدم توفر شبكة انترنت لدى بعض الطالبات.
٣. انقطاع الشبكة يؤثر على مستوى التحصيل الدراسي.
٤. الطالبات يحتجن إلى دورة مكثفة إلزامية لتوعيتهن بأهمية المقررات الالكترونية المعيارية وأهدافها وكيفية التعامل معها.
٥. تشتت ذهن الطالبة ومللها بسبب طول مدة ساعات الدراسة خلال اليوم الدراسي.
٦. كثرة جلوس الطالبة والمعلمة على الأجهزة
٧. عدم قدرة بعض الأسر على توفير الاجهزة والإنترنت.
٨. ميل المعلمة للطرق التقليدية في التدريس.

ويتضح من ذلك وعي معلمات اللغة العربية بما يمكن أن يؤثر على استخدام المقرر. الإلكتروني المعياري، ومدي تأثيره على فاعلية التعلم لدي الطالبات وبالتالي من المهم أخذ تلك المعوقات الأخرى التي تم ذكرها داخل الاستبانة بالاعتبار لمحاولة إيجاد حلول مناسبة لها.

**التوصيات:**

في ضوء النتائج السابقة، فإن الباحثتين توصيان بما يلي:

١. تنظيم لقاءات وورش عمل للمشرفين والمعلمين والطلبة لتفعيل التعلم الإلكتروني المعياري وبيان أهدافه وأهميته.
٢. توعية المعلمين بأهمية تفعيل الدرس المعياري والمرتبط بالمقررات الإلكترونية المعيارية وإلزامهم بذلك.

٣. الحد من طباعة الكتب الإلكترونية في المناهج المدعومة في المقرر الإلكتروني (المعياري).
٤. تدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس وأدوات التقويم المناسبة لتحقيق أهداف المقرر الإلكتروني المعياري والتي تتمثل في استراتيجيتين هامتين هما: استراتيجية التعلم الذاتي من قبل الطالب في المنزل واستراتيجية الصف المقلوب من قبل المعلم في حجرة الصف.
٥. تدريب الطلاب على الاستراتيجيات الحديثة المعينة لهم على الفهم الذاتي والتلخيص أثناء تعلمهم كـ (طريقة كورنيل) في تدوين الملاحظات والتلخيص.
٦. تبادل التجارب والزيارات بين المعلمين، وعقد مجتمعات التعلم المهنية، لتبادل الخبرة، والوقوف على مواطن الخلل ومعالجتها.
٧. حصر الطلاب الذين تمنعهم ظروفهم الاقتصادية من تفعيل رحلتهم التعليمية وتقديم الدعم لهم.
٨. دعم المشرف للمعلم عن طريق الأساليب الإشراقية المتنوعة ما بين الزيارات الصفية المخطط لها، وتقديم ورش العمل، واللقاءات والاجتماعات، والقراءات الموجهة، والدروس التعليمية والتطبيقية) والتي تساهم في تعريف المعلم بالمقرر الإلكتروني المعياري، وآلية تدريسه.
٩. القيام بدراسات أخرى مشابهة مع متغيرات أخرى.

**المراجع:**


(منصة مدرستي – مقرراتي -رحلة الطالب التعليمية)
. (دليل المستخدم -المقررات الالكترونية –الإصدار الثالث – ٢٠٢١-١٠-٢٥)

الجبيل، نوره الذويخ (١٤٣٦). الصف المقلوب، مجلة المعرفة الالكترونية، والمتاحة على الرابط الإلكتروني التالي:
http://www.almarefh.net/show_content.php

الحربي، هناء تركي عبد الرحمن (٢٠١٩). فاعلية التدريب الالكتروني في تنمية مهارات تصميم المقررات الالكترونية، مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ص ٢٠٣ – ٢٢٤.

الحسن، عصام إدريس كمتور (٢٠١٥). مدي فاعلية تقنيات الجيل الثاني للتعلم الالكتروني التفاعلي في التدريس الجامعي من وجهة نظر اختصاصي تكنولوجيا التعليم والمعلومات، مجلة العلوم الانسانية / كلية التربية للعلوم الانسانية // المجلد (٢٢)، العدد.(٣)

حسن زيتون (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم "التعليم الإلكتروني": المفهوم -التفاصيل -التطبيق -التقييم"،

الزبون، مأمون (٢٠١٥). أثر التدريس باستخدام المقررات الإلكترونية (مودل) في تحصيل طلبة الجامعة الأردنية بمادة مهارات الحاسوب وفي تنمية مهارتي التعلم الذاتي والتواصل الاجتماعي لديهم أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

الزين، حنان بنت اسعد (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المجلة التربوية المتخصصة، ٤ (١).

سالم، أحمد (٢٠٠٤): تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني، مكتبة الرشد، المملكة العربية السعودية.

شحاته، حسن (٢٠٢٢): التعليم الإلكتروني لتطوير تعليم اللغة العربية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية (TJHSS)، ص ٢٨٠ –٢٩٠

القلا، فخر الدين والأحمد أمل وأبو عمشة، عدنان. (٢٠٠٥). تقنيات التعلم الذاتي والتعلم عن بعد، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الكحيلي، ابتسام(٢٠١٥) الفصول المعكوسة وشخصنة التعلم، مقاله منشورة على الرابط التالي:
http://www.alukah.net/social/0/76842/#ixzz3TyfcNsA4

مرسي، أشرف أحمد عبد اللطيف، إبراهيم، أحمد جمعه أحمد، عبد الله، فاتن فتحي أحمد (٢٠٢٢(. تكنولوجيا الكتاب الإلكتروني التفاعلي لتعزيز التعليم الجامعي لدي الطلاب خلال جائحة كورونا بين الواقع والمأمول. المجلة العلمية لمحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، العدد (٢) ص ١١١-١٢٥.
والعشرين، القاهرة: دار الفكر العربي.

Anderson, A. (2008): Seven major challenges for e- learning in developing countries: case study EBIT, Srilanka. International Journal of Education and Developme using ICT, 4(3). Retrieved from: http://www.ijedict.dec.uwi.edu//viewarticle.php?id=472&layout=html

Hiba Khelfa Ali, Prof. Dr. Ismail Abdel Zaid Ashour, The effect of the cooperative learning strategy according to the strategy of learning together and the overlapping groups in learning some skills in futsal football , Journal of the College of Basic Education: Vol. 28 No. 115 (2022): Pure

Hwang, G. J., & Lai, C. L. (2017). Facilitating and Bridging Out-Of-Class and In-Class Learning: An Interactive E-Book-Based Flipped Learning Approach for Math Courses. Journal of Educational Technology & Society, 20(1), 184-197.

Zhang-Kennedy, L., & Chiasson, S. (2016, June). Teaching with an Interactive E-book to Improve Children’s Online Privacy Knowledge. In Proceedings of the The 15th International Conference on Interaction Design and Children (pp. 506-511).

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal for Research and Educational Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

# دور التعليم المدمج في تعزيز مهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالإدارة العامة لتعليم جازان.

# The role of blended education in enhancing digital citizenship skills among secondary school female students in the General Administration of Education in Jazan.

**أ. رحاب بنت زيلعي محمد مسلم**

ماجستير تقنيات تعليم -الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان-المملكة العربية السعودية

**Rehab Zailaey Moslem**

Master's degree in educational technology General Administration of Education in the Jazan region - Kingdom of Saudi Arabia

**Email: Technology_jazan@yahoo.com**

**الكلمات المفتاحيّة**

التعليم المدمج، مهارات المواطنة الرقمية، طالبات المرحلة الثانوية.

**KEY WORDS**

Blended education, Digital citizenship skills, Female secondary school students.

**مستخلص البحث:**

هدفت الدراسة الحالية إلى الوقوفِ على الواقع الحالي لدور التعليم المدمج في تعزيز مهارات المواطنة الرقمية ،لدى طالبات المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع البحث من طالبات المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، وبلغ حجم العينة (٢٩٩٥) طالبة، وكانت الحدود المكانية الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان، والحدود الزمنية العام الدراسي ١٤٤٤هـ، وتضمنت أدوات جمع البيانات استبانةَ قياس مهارات المواطنة الرقمية من إعداد الباحثة، واستخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية :النسب المئوية والتكرارات ، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري ، معامل الفا كرونباخ، معامل الارتباط "بيرسون"، وكانت أهم نتائج الدراسة تراوح المتوسطات الحسابية لمهارات المواطنة الرقمية بين (٤,٣٤، ٤,٠٥)، حيث جاء في المرتبة الأولى :مهارة السلوك الرقمي، ثم مهارة الأمن الرقمي، ثم مهارة التجارة الرقمية، وفي نفس المرتبة أتت مهارة القانون الرقمي، بعد ذلك مهارة الوصول الرقمي ، ثم مهارة الاتصال الرقمي ، ثم مهارة الصحة والسلامة الرقمية، ثم مهارة الحقوق والمسئوليات الرقمية، واخيرًا مهارة الثقافة الرقمية.

**ABSTRACT**

The current study aimed to identify the current reality of the role of blended education in enhancing digital citizenship skills among female secondary school students in the General Administration of Education in the Jazan region. The researcher used the descriptive approach, and the research community consisted of female secondary school students in the General Administration of Education in the Jazan region, and the sample size was (**2995**), A female student. The spatial boundaries were the General Administration of Education in the Jazan region, and the time boundaries were the academic year **1444** AH. The data collection tools included a questionnaire measuring digital citizenship skills prepared by the researcher. The researcher used the following statistical methods: percentages and frequencies, arithmetic mean, standard deviation, Cronbach's alpha coefficient, The Pearson correlation coefficient. The most important results of the study were that the arithmetic averages for digital citizenship skills ranged between (**4,34**, **4,05**), where the digital etiquette skill came in first place, then digital security and privacy skill, digital commerce skill, and in the same rank came digital law skill. Next, digital access skill, digital communication skill, digital health and safety skill, digital rights and responsibilities skill, and finally digital culture skill.

**مقدمة:**

لقد مرت النظم التعليمية في مختلف بلدان العالم بأوقات صعبة خلال جائحة (كوفيد -١٩)؛ حيث أغلقت المدارس أبوابَها؛ تطبيقًا للإجراءات الاحترازية اللازمة لمواجهة الوباء، ولجأ الكثير منها لأساليب التعليم عن بعد، ورغم الصعوبات الكبيرة التي رافقت هذا التحول السريع صوب أساليب التعليم عن بعد، فقد كشفت هذه الأزمة عن الإمكانيات والفرص الكبيرة ،التي توفرها التقنيات الرقمية عند دمجها بشكل مدروس في عمليات التعليم والتعلم، بل يجب أن يصبح جزءًا أساسيا من الممارسات التعليمية في مختلف مراحل التعليم، ونتيجةً لذلك فقد ظهر اتجاه تربوي، يري أن التعليم المدمج الذي يجمع بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت، سيكون هو السمة المميزة للتعليم بعد الجائحة. (مستقبلات تربوية – التعليم المدمج، ٢٠٢١)

ويشير لاليما كيران لاتا دينجوال Lalima, kiran lata Dengwal (٢٠١٧) للتعليم المدمج أنه مفهوم مبتكر، يحتضن مزايا كلٍ من التعليم التقليدي والتعليم الإلكتروني؛ حيث يحتاج التعليم المدمج لجهود حثيثة، وتمويل جيد، وحماس من المتعلمين والمعلمين، ولقد صاحب مفهوم التعليم المدمج ظهور العديد من المفاهيم الجديدة، ومنها: مفهوم المواطنة الذي اتخذ أشكالًا وصورًا جديدة، تتفقُ ومتطلباتِ العصر الرقمي الذي نعيشُ فيه؛ مما جعل التوجه نحو الرقمنة غايةً كبرى ومطلبًا عالميا، مما مهد السبيلُ لظهور مفهوم المواطنة الرقمية (الصمادي، ٢٠١٧).

ويمكن تعريف المواطنة الرقمية بأنها مجموع القواعد، والضوابط، والمعايير، والأعراف، والأفكار، والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل والقويم للتكنولوجيا، والتي يحتاجها المواطنون - صغارًا وكبارًا- (الدهشان، ٢٠١٦)، ويرى ريبيل Ribble (٢٠١٤) أن مهارات المواطنة الرقمية يمكن إدراجها في المجالات الثلاثة التالية:

المجال الأول: الاحترام: ويتضمن مهارات (الوصول الرقمي، والسلوك الرقمي، والقانون الرقمي).

المجال الثاني: التعليم: ويتضمن مهارات (الاتصال الرقمي، والثقافة الرقمية، والتجارة الرقمية).

المجال الثالث: الحماية: ويتضمن مهارات (الحقوق والمسئوليات الرقمية، والصحة والسلامة الرقمية، والأمن الرقمي).

وتعد فئة الطلاب هي الفئة الأكثر حاجة لإجادة تلك المهارات، وخاصة المرحلة الثانوية، ويعرفها حكيم (٢٠١٢): بأنها المرحلة أو الحلقة النهائية من مراحل وحلقات التعليم العام، يلتحق بها الطالب بعد اجتياز المرحلة المتوسطة، ويقضي بها ثلاث سنوات دراسية؛ لينتقل بعدها للدراسة الجامعية أو خوض الحياة العملية.

ولقد خطت المملكة العربية السعودية خطواتٍ عملاقةً في مجال التعليم وتطويره، اتضحت بشكل كبير خلال أزمة كوفيد -١٩؛ حيث تمكنت من الاستمرار في العملية التعليمية دون توقف يذكر، وانتقلت من التعليم الحضوري (التقليدي) للتعليم عن بعد بسلاسة ويسر، واستكمالًا لهذا النهج تحولت الوزارة للتعليم المدمج، حتى يمكن الجمع بين مزايا نظام التعليم الحضوري والتعليم عن بعد، وكان لزامًا أن تصاحب عملية التحول تلك نشرًا لمفاهيم المواطنة الرقمية بين الطلاب، والتي يرى القايد (٢٠١٤): أنها أصبحت حاجةً ملحةً، ويجب أن تتحول إلى مشاريعَ وبرامجَ تربويةٍ، حتى نتمكنَ من حماية مجتمعاتنا من الآثار السلبية المتزايدة للتكنولوجيا.

**مشكلة الدراسة:**

من خلال عمل الباحثة بالإدارة العامة لتعليم جازان على مدار أحد عشر عاما في الجانب التعليمي، لاحظت تعرضَ بعض الطالبات لنوعية جديدة من الصعوبات المتعلقة بالمجال التقني، كما قامت بالعديد من المقابلات المباشرة وغير المباشرة مع عدد من زميلات وزملاء العمل، من المعلمين والمشرفين، وعدد من الطالبات، التي وضحت وجودَ نوع من القصور في وضوح وانتشار مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طالبات مرحلة التعليم الأساسي، وبخاصة طالبات المرحلة الثانوية ، كما اطلعت الباحثة على نتائجَ وتوصياتِ العديد من الدراسات الحديثة ذات الصلة، والتي أكدت على ضرورة الدراسة بتطوير المناهج التعليمية كذلك لاحظت الباحثة اختلاف نتائج الدراسات بين الذكور والإناث فيما يتعلق بالمواطنة الرقمية، كما اتضح للباحثة أيضا وجودَ ثغراتٍ في الدراسات السابقة، من حيث عدم وجود دراسات حديثة تناولت دورَ نظام التعليم المدمج المتبع حاليًا في المدارس في تعزيز مهارات المواطنة الرقمية، كذلك عدم التركيز على طالبات المرحلة الثانوية تحديدًا، حيث تجد الباحثة أهمية قصوى للتركيز على هذه الفئة فعلى الرغم أنهن قد يكن بارعات في استخدام الوسائل التقنية المختلفة، لكنهن قد يجهلن المخاطر المترتبة على عدم الوعي بالمهارات المهمة التي تؤهلهن للتعامل الآمن عند استخدام تلك الوسائل.

**تساؤلات الدراسة:**

بناءً على ما سبق فإن مشكلة البحث تُحدد في **التساؤل التالي:**

**ما الواقع الحالي لدور التعليم المدمج في تعزيز مهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالإدارة العامة لتعليم جازان؟**

**أهداف الدراسة:**

تهدف الدراسة الحالية للوقوف على الواقع الحالي لدور التعليم المدمج في تعزيز مهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان.

**أهمية الدراسة:**

تتمحور أهمية هذه الدراسة في التالي:

١. توجيه الأنظار لموضوع المواطنة الرقمية.

٢. التعرف على الواقع الحالي للمواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

٣. المساهمة في تطوير الخطط الدراسية وتحديثها وفقًا لأحدث الاتجاهات العلمية.

٤. لهذه الدراسة أهمية خاصة حيث تركز على طالبات المرحلة الثانوية حرصًا على حماية تلك الفئة المؤثرة بشكل أساسي في بناء المجتمع في عصر تنتشر فيه المخاطر الناجمة عن الاستخدام الخاطئ للتكنولوجيا.

٥. فتح المجال أمام دراسات أخرى لتضمين أبعاد المواطنة الرقمية في مراحل تعليمية مختلفة.

٦. استجابة توصيات العديد من الدراسات السابقة بإجراء دراسات مماثلة.

**حدود الدراسة:**

الحدود البشرية: طالبات المرحلة الثانوية بالإدارة العامة لتعليم جازان.

الحدود الزمانية: عام ١٤٤٤هـ.

الحدود المكانية: الإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان.

**مفاهيم ومصطلحات الدراسة:**

المواطنة الرقمية:

يعرف ريبيل Ribble (٢٠١٧) المواطنة الرقمية بأنها معاييُر الاستخدام الملائم للتكنولوجيا المسئولة، وهي طريقة تُعِد الطلاب لاستخدامٍ أمثَلَ للتكنولوجيا، كما تعرفها الباحثة بأنها " التزام الطالبة بقواعد السلوك المناسبة في التعامل مع التقنيات الرقمية"

التعليم المدمج:

يرى زيتون (٢٠٠٥) أن التعليم المدمج هو "إحدى صيغ التعليم أو التعلم التي يندمج فيها التعلم الإلكتروني مع التعلم الصفي التقليدي في إطار واحد، حيث توظف أدوات التعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكمبيوتر أو على الشبكة في الدروس، مثل معامل الكمبيوتر والصفوف الذكية، ويلتقي المعلم مع الطالب وجها لوجه معظم الأحيان"، وتعرفه الباحثة بأنه " نظام متكامل يدمج بين أساليب التعليم الإلكتروني وأساليب التعليم التقليدي مع مساعدة المتعلم في كل مرحلة من مراحل التعليم"

**الإطار النظري للبحث**

**المطلب الأول: التعليم المدمج**

**مفهوم التعليم المدمج:**

يذكر الزهراني (٢٠٢١) أنه يوجد العديد من المسميات التي يمكن إطلاقها على التعليم المدمج، وهي التعلم الخليط Mixed Learning، والتعلم المزيج Blended Learning، والتعلم الهجين Hybrid Learning، والتعلم التكاملي Integrated Learning ، ويعرفه طميزه (٢٠٢٢) بأنه: منظومة تعليمية قائمة على الدمج المناسب بين أصالة التعليم التقليدي، وحداثة التعليم الإلكتروني؛ لإحداث التفاعل اللازم بين المعلمين والطلبة من جهة، والطلبة أنفسهم من جهة أخرى، بشكل متزامن أو غير متزامن، لإخراج جيل متميز ذاتي، وذلك من خلال توفير بيئة تعليمية فعالة ومناسبة للطلبة، ويعرفه جاريسون Garrison (٢٠١٧) بأنه: نظام تعليمي يسعى للدمج بين التعليم وجهًا لوجه والتعليم عبر الإنترنت، وهو نهج جديد ومزيج بين الأنشطة الصفية والأنشطة عبر الإنترنت، بما يتوافق مع أهداف الدورات أو البرامج المحددة.

**مبادئ التعليم المدمج:**

حددت الشموط (٢٠٢٢) مبادئ التعليم المدمج متمثلة في الآتي:

١. الدمج ذو المعنى بين طريقة التدريس التقليدية وبين العناصر التدريبية الإلكترونية، بهدف زيادة الجوانب الإيجابية بين البيئة الافتراضية والبيئة المادية، ومراعاة احتياجات وخصائص الطلاب المختلفة.

٢. الاستخدام الابتكاري لوسائل التكنولوجيا المختلفة، وتطبيق كل وسيلة تكنولوجية بطريقة مناسبة من الناحية التربوية من أجل خلق بيئة تعلم تفاعلية ومناسبة من الناحية الاجتماعية.

٣. إعادة فهم التعليم ضمن مفهوم التعليم المدمج، من خلال المزج بين الأساليب التربوية الحديثة ونظريات التعلم، وتطوير فهم جديد، والمعرفة الجديدة من خلال التفاعلات الاجتماعية المختلفة للطلاب فيما بينهم من جهة، وفيما بينهم وبين المعلمين من جهة أخرى.

٤. التقييم والتقويم المستمر لعملية التعليم المدمج لضمان جودة التعليم.

**شروط التعليم المدمج:**

لتنفيذ التعليم المدمج لابد من توافر مجموعة من الشروط حددها عبد الله (٢٠١٤) في التالي:

١. التخطيط الجيد لتوظيف تكنولوجيا التعلم الإلكتروني في بيئة التعلم المدمج،

٢. التأكد من مهارات المعلمين والمتعلمين في استخدام التعلم الإلكتروني المتضمنة بيئة التعلم المدمج.

٣. التأكد من توافر الأجهزة والمراجع والمصادر المختلفة المستخدمة في بيئة التعلم المدمج.

٤. بدء البرنامج بجلسة عامة، تجمع بين المعلمين والمتعلمين وجهاً لوجه، يتم فيها توضيح أهداف البرنامج وخطته وكيفية تنفيذه، والاستراتيجيات المستخدمة فيه، ودور كل منهم في إحداث التعلم.

٥. العمل على وجود المعلمين في الوقت المناسب للرد على استفسارات المتعلمين بشكل جيد.

٦. تنوع مصادر المعلومات لمقابلة الفروق الفردية بين المتعلمين.

**وصف النموذج التشغيلي لبرنامج التعليم المدمج لمسارات المرحلة الثانوية**

يدرس الطالب المسار التخصصي الإضافي كبرنامج مدمج؛ حيث يتم دراسة المواد المشتركة بين المسار العام المسكّن عليه الطالب والمسار التخصصي حضوريًا في المدرسة، ومواد المسار التخصصي غير المشتركة عن بعد (تعلم إلكتروني ذاتي عن طريق المقررات الإلكترونية المعيارية في منصة مدرستي تحت إشراف معلم ميسّر)، مع الاستفادة من حصص الاتقان لتقديم دروس داعمةٍ للطلاب في حال توفر المعلم المختص. (الإدارة العامة للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ١٤٤٤)

**المطلب الثاني: المواطنة الرقمية**

تعرف طلب (٢٠١٧) مفهوم المواطنة بأنه " الانتماء والولاء للوطن والمواطنين باعتبارهم أعضاء في المجتمع متساويين في حقوق المواطنة بغض النظر عن طبقتهم، أو عرقهم، أو ثقافتهم، أو انتمائهم السياسي والعقائدي"، ثم قد ظهر بعد ذلك مصطلح المواطنة الرقمية كنمط حياة لاكتشاف الحواجز والحدود، التي يجب أن تُحترم في التعامل مع التقنيات الرقمية، واستيعاب الآثار المحتملة على أنفسهم وعلى الآخرين، حيث عرفها شلتوت (٢٠١٦) بأنها: القواعد والأفكار والمبادئ في استخدام التكنولوجيا، التي يحتاجها الصغار والكبار للمساهمة في رقي الوطن، وتوجيه ما ينفعنا من التقنيات الحديثة والحماية من أخطارها، أو هي التعامل الذكي مع التكنولوجيا، ويعرف الملاح (٢٠١٦) مهارات المواطنة الرقمية بأنها: تلك المعايير والمهارات وقواعد السلوك، التي يحتاجها الفرد عند الاستعانة بالتكنولوجيا وأدواتها في التعليم، والحماية، والاحترام.

**أهمية المواطنة الرقمية**

إن التقنية الرقمية يجب أن تعملَ لصالح الجميع، لذلك ينبغي السعي نحو تحقيق المواطنة الرقمية، حيث تكمن أهميتها في أنها تضعُ قائمةً بالسلوكيات الصحيحة والخاطئة المرتبطة باستخدام التقنية بمختلف أنواعها، وعلى ذلك يتضح أهمية المواطنة الرقمية، فيما تلعبه من دور في إعداد مواطن قادرٍ على تفهم القضايا الثقافية والاجتماعية والإنسانية المرتبطة بالتقنية. (الحارثي والمطيري، ٢٠١٩)، ويذكر على (٢٠٢١) أن أهمية المواطنة الرقمية تتمثل في:

١. تزايد عدد مستخدمي الإنترنت.

٢. أن المواطنة الرقمية تكتسب زخمًا كبيرًا حول العالم، لأن الرقمنة أصبحت تحتل جوهرَ التحول الحكومي في العصر الحديث، وأن اعتماد التقنيات الرقمية في الحكومة يعود بفوائدَ عظيمةٍ على الحكومة والاقتصاد.

٣. إن التقنية ووسائل الاتصال الحديثة لم تَعُدْ من سبُلِ الترفيه والتسلية، بل وسيلةً حتميةً للتواصل والحصول على الكثير من الخدمات وهذه الوسائلَ لها تأثيرٌ كبيرٌ على النشء.

**مهارات المواطنة الرقمية**

يذكر ريبيل Ribble (٢٠١٤) أن مهارات المواطنة الرقمية يمكن إدراجها في المجالات الثلاثة التالية:

**المجال الأول: الاحترام ويتضمن (الوصول الرقمي** أي المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع، **السلوك الرقمي** أي المعايير الرقمية للسلوك والإجراءات التي يجب تدريب المواطن الرقمي عليها، **القانون الرقمي** أي المسئولية الإلكترونية على الأعمال والأفعال).

**المجال الثاني: التعليم ويتضمن (الاتصال الرقمي** أي التبادل الإلكتروني للمعلومات، **الثقافة الرقمية** أي عملية تعليم وتعلم التكنولوجيا واستخدام أدواتها، **التجارة الرقمية** أي البيع والشراء الإلكتروني للبضائع والمنتجات).

**المجال الثالث: الحماية ويتضمن (الحقوق والمسئوليات الرقمية** أي الحريات التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي، **الصحة والسلامة الرقمية** أي الصحة النفسية والبدنية في عالم التكنولوجيا الرقمية، **الأمن الرقمي** أي إجراءات ضمان الوقاية والحماية الإلكترونية).

**الدراسات السابقة**

**في مجال المواطنة الرقمية**

هدفت دراسة البلبيسي (٢٠٢٢) إلى قياس مستوى الوعي بقيم المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بغزة في ظل جائحة كورونا، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، تمّ اختيارُهن بطريقة عشوائية طبقية، ومثلت الاستبانة أداة الدراسة، وكان من أهم نتائج الدراسة أن تقدير عينة الدراسة لدرجة الوعي بقيم المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بغزة في ظل جائحة كورونا؛ كان بدرجة كبيرة جداً.

واستهدفت دراسة الجسار (٢٠٢٢) الكشف عن أثر اختلاف أنماط الوكيل الذكي في البيئة الافتراضية على تنمية بعض مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق الهدف تم استخدام المنهج شبه التجريبي في تنفيذ إجراءات تجربة البحث، وتكونت العينة من (٤٠) طالبا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتقسيمهم إلى مجموعة تجريبية أولى(٢٠) طالباً، تعلموا بالبيئة الافتراضية للوكيل الذكي المفرد، ومجموعة تجريبية ثانية (٢٠) طالباً، تعلموا بالبيئة الافتراضية للوكيل الذكي المتعدد، وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من طلاب المرحلة الثانوية لمدرسة جرش الثانوية للبنين، وكانت أدوات البحث عبارة عن مقياس المواطنة الرقمية لقياس أثر أنماط الوكيل الذكي(المفرد/ المتعدد)، في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى الطلبة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية الأولى والثانية في مقياس المواطنة الرقمية بعديًا، لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

هدفت دراسة القرني (٢٠٢٢) إلى معرفة درجة الوعي بعناصر المواطنة الرقمية لدى طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة جدة؛ اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقد تم استخدام الاستبانة لجمع البيانات، حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية، تكونت من (٤٣٦) طالب وطالبة من المرحلة المتوسطة في مدينة جدة، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة الوعي بعناصر المواطنة الرقمية كان بدرجة عالية ككل.

أما دراسة ساري والحربي (٢٠٢١) فقد أشارت إلى قياس مستوى مهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٧) طالبة ومعلمة من طالبات ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، تمّ اختيارهن بطريقة العينة العشوائية، واتبعَت الدراسة المنهج الوصفي، واستُخدِمَت الاستبانة أداةً لجمع المعلومات، وخلصت الدراسة إلى عدد من النتائج، كان أبرزها: أنَّ استجابة الطالبات والمعلمات على المحاور الثلاثة: الاحترام ،والتعليم ،والحماية مرتفعة.

وكان هدف دراسة خليل (٢٠٢١) رصد الواقع الفعلي لمدي توظيف أخصائي الإعلام التربوي للأنشطة الإعلامية في توعية طلاب المرحلة الثانوية بمتطلبات المواطنة الرقمية التسعة، ومعرفة مدي إدراك عينة من مشرفين وموجهي الإعلام التربوي للمؤشرات الدالة على أهمية توظيف الأنشطة الإعلامية في التوعية بهذه المتطلبات، فضلاً عن معرفة مقترحاتهم للتوصل إلى تحديد قائمة بآليات الرؤية المستقبلية المقترحة لتوظيف الأنشطة الإعلامية في توعية طلاب المرحلة الثانوية بمتطلبات المواطنة الرقمية التسعة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت على عينة عمدية من أخصائي الإعلام التربوي، واعتمدت الدراسة على أداتي الاستبيان والمقياس في جمع البيانات، ومن أهم نتائجها: وجود ضعف في المحصلة النهائية لما يقوم به مشرفو الإعلام التربوي من دور في توظيف الأنشطة الإعلامية بهدف إلمام طلاب المرحلة الثانوية وتعريفهم بمتطلبات المواطنة الرقمية التسعة.

وكان هدف دراسة الحازمي (٢٠٢١) الكشفَ عن دور التعليم عن بعد في تفعيل المواطنة الرقمية في الدراسات الاجتماعية بالتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى التعرف على أبعاد المواطنة الرقمية التي يمكن تفعيلها من خلال التعليم عن بعد، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واشتملت الدراسة على عينة بلغت (٩٦) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، كانت أداة البحث استبانة مكونة من قائمة للمواطنة الرقمية، كما كشفت نتائج الدراسة الدور البارز للتعليم عن بعد في تفعيل المواطنة الرقمية.

وبينت دراسة خليل (٢٠٢٠) العلاقة بين أتمتة التعليم الثانوي واكتساب الطلاب قيم المواطنة الرقمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والذي اعتمد على الاستبانة كأداة لها، تم تطبيقها على عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة أسوان، بلغ عددهم (٣٦٤) طالب، توصية بإدخال مادة أخلاقيات استخدام الإنترنت ضمن المناهج الدراسية في التعليم الثانوي، وعقد ندوات وورش وحلقات نقاشية لتوعية أولياء الأمور.

وكات دراسة المعمري (٢٠٢٠) هدفها التعرف على اتجاهات طلبة الصف الحادي عشر بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان نحو المواطنة الرقمية وعلاقتها بكفاءتهم الذاتية في استخدام الإنترنت، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي؛ حيث تم بناء مقياس لاتجاهات المواطنة الرقمية تضمن ثلاثة محاور، وقد تم تطبيق المقياسين على عينه، تكونت من (٧٨٥) طالب وطالبة من محافظة مسقط، وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الاتجاه نحو المواطنة الرقمية العام لدى طلبة الصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسي كان إيجابياً.

أما دراسة العتيق (٢٠٢٠) فكان هدفُها الكشفَ عن واقع ممارسة المدارس الثانوية الحكومية لدورها في تعزيز المواطنة الرقمية لطالباتها، واستخدم البحث المنهج الوصفي المسحي، كما استخدم الاستبانة كأداة، وتكوّن مجتمع الدراسة من قائداتٍ ومعلماتِ المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة شقراء، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية ،بلغ حجمها (٣١٦)، وتوصلت الدراسة

لمجموعة من النتائج أبرزها :أن قائدات المدارس والمعلمات يرين أن المواطنة الرقمية يتم ممارستها بدرجة متوسطة في المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة شقراء.

وكشفت دراسة الحافظي (٢٠١٩) عن فاعلية برنامج التعليم المقترح القائم على نظام إدارة التعلم (بلاك بورد) في تنمية قيم المواطنة الرقمية ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب الكلية التقنية في مدينة جدة، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية متيسرة، بلغت (٣٠) طالباً، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي – تصميم المجموعة الواحدة-، وجمعت بيانات الدراسة باستخدام اختبار المواقف ومقياس التفكير التأملي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي والبعدي.

وفي دراسة نصار (٢٠١٩) تمَّ التعرف على تصورات طلبة الجامعة العربية المفتوحة في المملكة العربية السعودية نحو المواطنة الرقمية، وتحديد سبل تفعيلها من وجهة نظر الطلاب، وكذلك التعرف على الفروق في تصورات الطلاب وسبل تفعيل المواطنة الرقمية ،والتي تعزى لمتغيرات الجنس أو عدد ساعات استخدام الإنترنت، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ووظفت استبانة من (٦٥) فقرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائياً في مستوى تصورات الطلاب للمواطنة الرقمية ،تعزى لمتغير الجنس ولصالح الطلاب الذكور، وفروقاً في سبل تعزيز المواطنة ،تعزى للجنس ولصالح الطلاب الذكور.

وأظهرت دراسة الملحم (٢٠١٨) مدى توافر مهارات المواطنة الرقمية في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لطلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم إعداد قائمة بمهارات المواطنة الرقمية ،التي يجب تضمينها في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية لطلاب المرحلة الثانوية (نظام المقررات) في المملكة العربية السعودية، توزعت على تسعة مجالات رئيسية، هي: (الوصول الرقمي، السلوك الرقمي، الوعي بالقوانين الرقمية، اتخاذ القرار، التعلم الرقمي، الحقوق والمسئولية الرقمية، الوعي الأمني الرقمي، الاستخدام الصحي الرقمي، البيع والشراء الرقمي)، وقد توصلت الدراسة إلى ضعف التوازن في توزيع مهارات المواطنة الرقمية في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية.

عمدت دراسة القحطاني (٢٠١٨) للتعرف على قيم المواطنة الرقمية المضمنة في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بجامعة الأميرة نورة، وجامعة الملك خالد، وتكونت عينة الدراسة من (٢٣) عضوا من أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة، وتبين وجود فروق في استجابات المبحوثين في محاور :(اللياقة الرقمية، والوصول الرقمي، والقوانين الرقمية، ومحو الأمية الرقمية، والتجارة الرقمية) ،تعزى لمتغير الجامعة لصالح جامعة الأميرة نورة، بينما لم تظهر فروق في استجابات المبحوثين على (محور الاتصالات الرقمية، والحقوق والمسئوليات الرقمية، والصحة والسلامة الرقمية، والأمن الرقمي)، كما تبين وجود فروق لصالح الإناث في استجابات المبحوثين حول (محور محو الأمية الرقمية، والتجارة الرقمية).

أما الحازمي (٢٠١٧) فكان هدفه التعرف على معتقدات طلبة الدراسات العليا بجامعة أم القري تجاه قيم المواطنة الرقمية وفقًا لعدد من المتغيرات، وتكونت عينة الدراسة من (١١٠) طالب وطالبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وكانت أداة جمع البيانات هي مقياس القيم، وأظهرت النتائج وجود معتقدات إيجابية تجاه قيم المواطنة الرقمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث نحو قيم المواطنة الرقمية.

دراسة نور الدين اتال Nor din et all (٢٠١٦) هدفت لاستطلاع ممارسات الطلبة في الجامعات الماليزية للمواطنة الرقمية، وتم تطبيق أداة الدراسة على (٣٩١) طالب وطالبة، وبينت النتائج أن ممارسة المواطنة الرقمية جاءت عند الطلاب بدرجة متوسطة، وأوصت الدراسة بتطوير مجالات الدراسة وبخاصة مجال المواطنة الرقمية.

وكانت دراسة جونز وميشيل jones & Mitchell (٢٠١٥) تهدف لتحديد وقياس المواطنة الرقمية لدى الشباب، وأشارت إلى وجود اهتمام متزايد لتحسين مستوى المواطنة الرقمية لدى الشباب من خلال التعليم، وأيضا انخفاض في درجات الاحترام والمشاركة الرقمية لدى الشباب.

**في مجال التعليم المدمج**

دعت دراسة العصيمي والحارثي (٢٠٢٣) إلى التعرف على درجة تحقق كفايات التعلم المدمج ( Blended Learning) لدى معلمات التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بمدينة مكة المكرمة؛ ومن أجل ذلك اختارت الباحثة (٢٠٥) من معلمات التربية الإسلامية والمشرفات التربويات بمدارس التعليم العام بمكة المكرمة، كما تم استخدام المنهج الوصفي والاستبانة أداةً للدراسة، وأظهرت النتائج أن كفايات ثقافة التعلم المدمج جاءت في المرتبة الأولى، تليها كفايات استخدام برامج وخدمات شبكة الإنترنت، ثم كفايات إعداد مقررات التعلم المدمج، فكفايات إدارة مقررات التعلم المدمج.

كشفت دراسة جون ايت ال Jun,. et al (٢٠٢٠) عن رضا الطلاب بجامعة شنغهاي المفتوحة عن برنامج التعلم المدمج.

وكان هدف دراسة الرميح (٢٠١٨) معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج لتنمية بعض مهارات استخدام نظم إدارة التعلم لمعلمات التعليم العام واتجاهاتهن نحو التعلم الإلكتروني، بالاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، وجاءت الأدوات متمثلة في اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي ،وبطاقة تقييم منتج لقياس الجانب الأدائي، وتم تطبيقهم على عينة مكونة من (٣٦) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينة الرياض، وقد خلص البحث لوجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة ستيفل Stiefel (٢٠١٦) فأشارت إلى إبراز فوائد تقديم برامج التعليم المدمج، ودورها في إعداد الطلبة لمتطلبات التعليم عبر الإنترنت بالتعليم العالي، واتضح من النتائج وجود عوامل مهمة لنجاح الطلاب في برامج التعليم المدمج كتحفيزهم وتدريبهم، بالإضافة لتقديم الدعم لهم من خلال الوالدين والمعلمين.

**في مجالي التعليم المدمج والمواطنة الرقمية**

دراسة علي (٢٠٢١) استهدفت اختبار فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال بجامعة المجمعة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، واعتمد فيها على التصميم ذي المجموعة التجريبية الواحدة ،باستخدام القياس القبلي والبعدي، واستخدمت الباحثة الأدوات التالية: (١) قائمة مهارات المواطنة الرقمية الواجب تنميتها (٢) برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج لتنمية مهارات المواطنة الرقمية، (٣) اختبار تحصيلي لمهارات المواطنة الرقمية، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة بكلية التربية ، وقد أشارت النتائج لوجود دور فعّال للبرنامج على تنمية مهارات التنمية الرقمية للفئة المستهدفة.

وحددت دراسة خواجة (٢٠٢١) مستوى استخدام نظام التعليم المدمج لطلاب التعليم الجامعي، و مستوى أبعاد ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم الجامعي، الصعوبات التي تواجه استخدام نظام التعليم المدمج لتنمية ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم الجامعي، وتعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، وكانت عينة البحث (٣٢٨) طالب، وتمثلت أداة الدراسة في استمارة استبيان للطلاب؛ حيث دلت النتائج على وجود علاقةٍ طرديةٍ دالةٍ إحصائيًا بين استخدام نظام التعليم المدمج وتنمية ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الجامعية.

**منهج الدراسة:**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة متاحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها مباشرة. (الأغا،٢٠٠٠)

**مجتمع الدراسة:**

تمثل مجتمع الدراسة في طالبات المرحلة الثانوية بالإدارة العامة لتعليم جازان؛ حيث بلغ عدد الطالبات للعام الدراسي ١٤٤٤هـ (٢٣١٢٨) طالبة، وذلك حسب الوارد في النظام الإلكتروني لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (نور).

**عينة الدراسة:**

انقسمت عينة الدراسة إلى:

- العينة الاستطلاعية: تم اختيار عينة عشوائية قوامها (٣٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بالإدارة العامة لتعليم جازان، من خارج العينة الأساسية.
- العينة الأساسية: قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية بلغت (٢٩٩٥) طالبة.

**أدوات الدراسة:**

تعد أداة الدراسة وسيلةً يتم بها جمع البيانات بهدف التعرف على ملائمة أو تناسق النتائج المحققة مع التصورات أو المسارات الاستراتيجية المستهدفة (دهيمي، ٢٠١٢)، وفي ضوء أهداف الدراسة الحالية فقد استخدمت الباحثة أداة الاستبانة، والتي صُمِّمت بهدف الوقوف على دور التعليم المدمج في تعزيز مهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالإدارة العامة لتعليم جازان، حيث قامت الباحثة ببناء استبانة معتمدةً في ذلك على الدراسات السابقة، والأدب النظري المتعلق بالمواطنة الرقمية، ذات مقياس خماسي للاستجابة، تكونت الاستبانة من جزئيين (**الجزء الأول**) بيانات الطالبة، (**الجزء الثاني**) وشمل عبارات الاستبانة.

**الخصائص السيكو مترية للأداة**

**أولًا: صدق الأداة الأولى (الاستبانة)**

يعد الصدق شرطا أساسيًّا ضروريًّا، وقد قامت الباحثة بالتأكد من توافر الصدق في الاستبانة من خلال:

**الصدق الظاهري:** عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على السادة المحكمين ذوي الخبرة في مجال التخصص، وقد أجمع المحكِّمون على مناسبة عبارات الاستبانة وارتباط العبارات بالمهارات، واقترح بعض المحكمين إجراء بعض التعديلات، وفى ضوء آراءهم قامت الباحثة بإعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

**صدق الاتساق الداخلي:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيًا على عينة استطلاعية خارج العينة الأساسية، بلغ عددها (٣٠) طالبة، وعلى ضوء بيانات العينة قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

**جدول (١) قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمهارة التي تنتمي إليها**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| الوصول الرقمي | | السلوك الرقمي | |
| ١ | ٠,٦٠٣** | ١ | ٠,٥٢٤** |
| ٢ | ٠,٦١٧** | ٢ | ٠,٧٣٤** |
| ٣ | ٠,٥٧٧** | ٣ | ٠,٧٢٢** |
| ٤ | ٠,٨٠٥** | ٤ | ٠,٧٥٠** |
| ٥ | ٠,٧٠٤** | ٥ | ٠,٦١٧** |
| ٦ | ٠,٦٢٤** | ٦ | ٠,٦٣٢** |
| القانون الرقمي | | الاتصال الرقمي | |
| ١ | ٠,٦٣٨** | ١ | ٠,٧٦٦** |
| ٢ | ٠,٧٣٥** | ٢ | ٠,٨٢٢** |
| ٣ | ٠,٥٤٨** | ٣ | ٠,٧٥١** |
| ٤ | ٠,٨٢٩** | ٤ | ٠,٥١٤** |
| ٥ | ٠,٧٦٩** | ٥ | ٠,٨٠٤** |
| ٦ | ٠,٦٣٩**. | ٦ | ٠,٦٤٧** |
| الثقافة الرقمية | | التجارة الرقمية | |
| ١ | ٠,٥٨٢** | ١ | ٠,٧٨٣** |
| ٢ | ٠,٦٢٤** | ٢ | ٠,٦١٩** |
| ٣ | ٠,٦٢٠** | ٣ | ٠,٦٨٥** |
| ٤ | ٠,٦٤٣** | ٤ | ٠,٧٦٦** |
| ٥ | ٠,٧٦٥** | الصحة والسلامة الرقمية | |
| ٦ | ٠,٧٢٧** | ١ | ٠,٥٢٦** |
| الحقوق والمسئوليات الرقمية | | ٢ | ٠,٦٦٧** |
| ١ | ٠,٨١١** | ٣ | ٠,٧٧٤** |
| ٢ | ٠,٧١٤** | ٤ | ٠,٧٦٢** |
| ٣ | ٠,٥٩٠** | الأمن الرقمي | |
| ٤ | ٠,٦٢٦** | ١ | ٠,٧٣٦** |
| ٥ | ٠,٧٦٢** | ٢ | ٠,٦٨٨** |
| - | - | ٣ | ٠,٧٠٦** |
| - | - | ٤ | ٠,٧٨١** |
| - | - | ٥ | ٠,٧٨٠** |

يلاحظ ** دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠١

* دالة عند مستوى الدلالة ٠,٠٥

من خلال استعراض الجدول (١) يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١، ٠,٠٥ وجميعها قيم موجبة؛ أي وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته، بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات الاستبانة.

**ثانيًا: ثبات الأداة:** تم التأكد من ثبات الاستبانة بحساب معامل الفا كرونباخ

**جدول (٢) معامل الفا كرونباخ لمهارات المواطنة الرقمية**

| م | المهارة | عدد العبارات | معامل الفا كرونباخ |
|---|---|---|---|
| ١ | الوصول الرقمي | ٦ | ٠,٧٢٩ |
| ٢ | السلوك الرقمي | ٦ | ٠,٧١٢ |
| ٣ | القانون الرقمي | ٦ | ٠,٧٣٧ |
| ٤ | الاتصال الرقمي | ٦ | ٠,٨٠٤ |
| ٥ | الثقافة الرقمية | ٦ | ٠,٧٣٧ |
| ٦ | التجارة الرقمية | ٤ | ٠,٦٥٠ |
| ٧ | الحقوق والمسئوليات الرقمية | ٥ | ٠,٧١٢ |
| ٨ | الصحة والسلامة الرقمية | ٤ | ٠,٦١٠ |
| ٩ | الأمن الرقمي | ٥ | ٠,٧٨٧ |
| **الثبات العام للاستبانة** | | ٤٨ | ٠,٩٣٢ |

يتضح من الجدول (٢) أن معامل الفا كرونباخ للاستبانة بلغ ٠,٩٣٢، أي درجة ثبات عامة عالية للاستبانة.

**الأساليب الإحصائية المستخدمة**

لتحقيق أهداف الدراسة وإجراء التحليلات الإحصائية؛ قامت الباحثة بتفريغ البيانات وتحليلها باستخدام بَرنامج الحِزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) ، وقد استعانت الباحثة بالأساليب الإحصائية:

١. التَّكرارات والنسب المئوية.
٢. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لحساب صدق الاتساق الداخلي.
٣. معامل الفا كرونباخ Alpha s'Cronbach لحساب ثبات أداة الدراسة.
٤. المتوسط الحسابي Mean.
٥. الانحراف المعياري Standard Deviation

**نتائج الدراسة:**

**الإجابة عن سؤال الدراسة: ما الواقع الحالي لدور التعليم المدمج في تعزيز مهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالإدارة العامة لتعليم جازان؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، وجاءت الإجابات على النحو التالي:

**جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مهارة الوصول الرقمي**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أتواصل إلكترونيًا بشكل دوري مع معلماتي. | ت | ١٣٠ | ١٤٥٦ | ٣١٦ | ٧١ | ٢٢ | ٤٤,٢٠ | ٠٠,٧٧٦ | ٣ |
| | | % | ٣٧,٧ | ٤٨,٦ | ١٠,٦ | ٢,٤ | ٠,٧ | | | |
| ٢ | أتواصل إلكترونيًا مع معلماتي بطرق مختلفة (منصة "مدرستي" ومواقع التواصل الاجتماعي WhatsApp، Twitter، Telegram...) | ت | ١٠٩٦ | ١٣٨٧ | ٣٥٥ | ١١٢ | ٤٥ | ٤,١٢ | ٠,٨٦٧ | ٦ |
| | | % | ٣٦,٦ | ٤٦,٣ | ١١,٩ | ٣,٧ | ١,٥ | | | |
| ٣ | أستطيع تأدية الاختبارات في منصة "اختبار" بكل يسر وسهولة. | ت | ١٦٠٧ | ١١١٠ | ٢٠٨ | ٤٩ | ٢١ | ٤٤,٤١ | ٠٠,٧٥٠ | ١ |
| | | % | ٥٣,٧ | ٣٧,١ | ٦,٩ | ١,٦ | ٠,٧ | | | |
| ٤ | عودني التعليم الإلكتروني على عدم الاقتصار على استخدام محرك بحث واحد. | ت | ١١٩٧ | ١٣١٣ | ٣٧١ | ٩٩ | ١٥ | ٤٤,١٩ | ٠٠,٨١٤ | ٤ |
| | | % | ٤٠,٠ | ٤٣,٨ | ١٢,٤ | ٣,٣ | ٠,٥ | | | |
| ٥ | أستخدم عدة محركات بحث للوصول لصحة أي معلومة مثل (Google، Ask, Bing, Flicker.....). | ت | ١٢٩٦ | ١٢٨١ | ٣٠٢ | ٩٢ | ٢٤ | ٤٤,٢٤ | ٠٠,٨١٧ | ٢ |
| | | % | ٤٣,٣ | ٤٢,٨ | ١٠,١ | ٣,١ | ٠,٨ | | | |
| ٦ | أتفاعل مع المناسبات الوطنية من خلال وسائل التواصل الإلكترونية الخاصة بالمدرسة. | ت | ١١٦٧ | ١٣٣٦ | ٣٦٦ | ٨٩ | ٣٧ | ٤٤,١٧ | ٠٠,٨٤٤ | ٥ |
| | | % | ٣٩,٠ | ٤٤,٦ | ١٢,٢ | ٣,٠ | ١,٢ | | | |
| **المتوسط الحسابي لمهارة الوصول الرقمي** | | | | | | | | ٤,٢٢ | | |

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (٣) أن مهارة الوصول الرقمي شملت (٦) عبارات، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٤,١٢، ٤,٤١)، وجاءت العبارة رقم (٣) بالمرتبة الأولى، وجاءت العبارة رقم (٢) بالمرتبة الأخيرة، بينما جاء المتوسط الحسابي لمهارة الوصول الرقمي (٤,٢٢)، بدرجة استجابة (موافق بشدة).

**جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مهارة السلوك الرقمي**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أتصرف بطريقة لائقة عند تعاملي مع الآخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة. | ت | ٩٧٦ | ٨٣ | ٧٩ | ٣٢ | ٢٥ | ٤,٥٨ | ٠,٦٧٧ | ١ |
| | | % | ٦٦,٠ | ٢٩,٥ | ٢,٦ | ١,١ | ٠,٨ | | | |
| ٢ | ألتزم بقواعد السلوك الراقي والمتحضر (احترام الآخر، الجدية في النقاش، تقبل النقد البناء....) في التعامل مع الآخرين عبر التطبيقات الرقمية المختلفة. | ت | ١٧٧٢ | ١٠٦٠ | ١٣٤ | ١٩ | ١٠ | ٤,٥٢ | ٠,٦٤٥ | ٢ |
| | | % | ٥٩,٢ | ٣٥,٤ | ٤,٥ | ٠,٦ | ٠,٣ | | | |
| ٣ | أعتقد أنه يوجد وقت مفضل للتواصل مع الآخرين عبر التطبيقات الرقمية. | ت | ١١٨٦ | ١٣٤٩ | ٣٤٨ | ٨٦ | ٢٦ | ٤,١٩ | ٠,٨١٦ | ٥ |
| | | % | ٣٩,٦ | ٤٥,٠ | ١,٦ | ٠,٩ | ٠,٩ | | | |
| ٤ | أتقبل وجهة نظر الآخر عبر الوسائل الرقمية، ما لم تكن مخالفة لمعتقداتي الدينية. | ت | ١٤٥٩ | ١١٩٧ | ٢٣١ | ٨٤ | ٢٤ | ٤,٣٢ | ٠,٧٩٩ | ٣ |
| | | % | ٤٨,٧ | ٤٠,٠ | ٧,٧ | ٢,٨ | ٠,٨ | | | |
| ٥ | أتجنب التواصل مع أشخاص لا أعرفهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي. | ت | ١٥٢١ | ٩٧٢ | ٣٢٥ | ١٣٥ | ٤٢ | ٤,٢٦ | ٠,٩٢٢ | ٤ |
| | | % | ٥٠,٨ | ٣٢,٥ | ١٠,٩ | ٤,٥ | ١,٤ | | | |
| ٦ | أشارك عبر وسائل التواصل الخاصة بالمدرسة في تفعيل مبادرات وأنشطة، تناولت السلوك الرقمي الصحيح. | ت | ١١٦٥ | ١٢٦٨ | ٤٣٥ | ٩٦ | ٣١ | ٤,١٤ | ٠,٨٥٦ | ٦ |
| | | % | ٣٨,٩ | ٤٢,٣ | ١٤,٥ | ٣,٢ | ١,٠ | | | |
| **المتوسط الحسابي لمهارة السلوك الرقمي** | | | | | | | | ٤,٣٤ | | |

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (٤): أن مهارة السلوك الرقمي شملت (٦) عبارات، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٤,١٤، ٤,٥٨)، وجاءت العبارة رقم (١) بالمرتبة الأولى، وجاءت العبارة رقم (٦) بالمرتبة الأخيرة، بينما جاء المتوسط الحسابي لمهارة السلوك الرقمي (٤,٣٤)، بدرجة استجابة (موافق بشدة).

**جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مهارة القانون الرقمي**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أعرف أن هناك إجراءاتٍ قانونيةً لمواجهة أي سلوك غير مقبول عبر المجتمعات الرقمية. | ت | ١٩٧٦ | ٨٨٣ | ٧٩ | ٣٢ | ٢٥ | ٤,٤٨ | ٠,٦٤٨ | ٢ |
| | | % | ٦٦,٠ | ٢٩,٥ | ٢,٦ | ١,١ | ٠,٨ | | | |
| ٢ | أحترم حقوق الملكية الفكرية للآخرين عند الاقتباس من أعمالهم. | ت | ١٧٧٢ | ١٠٦٠ | ١٣٤ | ١٩ | ١٠ | ٤,٥٣ | ٠,٥٩٩ | ١ |
| | | % | ٥٩,٢ | ٣٥,٤ | ٤,٥ | ٠,٦ | ٠,٣ | | | |
| ٣ | أدرك مخاطر برامج القرصنة والفيروسات الإلكترونية بشكل تام. | ت | ١١٨٦ | ١٣٤٩ | ٣٤٨ | ٨٦ | ٢٦ | ٤,٤٢ | ٠,٧١٤ | ٣ |
| | | % | ٣٩,٦ | ٤٥,٠ | ١١,٦ | ٢,٩ | ٠,٩ | | | |
| ٤ | أعرف حقوق الآخرين في العالم الرقمي. | ت | ١٤٥٩ | ١١٩٧ | ٢٣١ | ٨٤ | ٢٤ | ٤,٣٢ | ٠,٧٧١ | ٥ |
| | | % | ٤٨,٧ | ٤٠,٠ | ٧,٧ | ٢,٨ | ٠,٨ | | | |
| ٥ | أعرف واجباتي نحو الآخرين في العالم الرقمي. | ت | ١٥٢١ | ٩٧٢ | ٣٢٥ | ١٣٥ | ٤٢ | ٤,٤٠ | ٠,٧١٢ | ٤ |
| | | % | ٥٠,٨ | ٣٢,٥ | ١٠,٩ | ٤,٥ | ١,٤ | | | |
| ٦ | لا أتوقع وجود عقوبات قانونية على من يخترق حسابات الآخرين في حال لم يسبب لهم أذى. | ت | ٣١ | ٩٦ | ٤٣٥ | ١٢٦٨ | ١١٦٥ | ٣,٤٩ | ١,٣٦٦ | ٦ |
| | | % | ١,٠ | ٣,٢ | ١٤,٥ | ٤٢,٣ | ٣٨,٩ | | | |
| **المتوسط الحسابي لمهارة القانون الرقمي** | | | | | | | | ٤,٢٧ | | |

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (٥): أن مهارة القانون الرقمي شملت (٦) عبارات، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٤,٥٣، ٣,٤٩)، وجاءت العبارة رقم (٢) بالمرتبة الأولى، وجاءت العبارة رقم (٦) بالمرتبة الأخيرة، بينما جاء المتوسط الحسابي لمهارة القانون الرقمي (٤,٢٧)، بدرجة استجابة (موافق بشدة).

**جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مهارة الاتصال الرقمي**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تمثل لي وسائل التواصل الاجتماعي مصدرا متممًا للعملية التعليمية. | ت | ١٩٧٦ | ٨٨٣ | ٧٩ | ٣٢ | ٢٥ | ٤,٣٦ | ٠,٧٢٥ | ٢ |
| | | % | ٦٦,٠ | ٢٩,٥ | ٢,٦ | ١,١ | ٠,٨ | | | |
| ٢ | تمثل لي وسائل التواصل الاجتماعي مصدرًا إثرائيًّا لما تعلمته مع معلمتي. | ت | ١٧٧٢ | ١٠٦٠ | ١٣٤ | ١٩ | ١٠ | ٤,٣٢ | ٠,٧٠٥ | ٣ |
| | | % | ٥٩,٢ | ٣٥,٤ | ٤,٥ | ٠,٦ | ٠,٣ | | | |
| ٣ | أحرص على التواصل مع الآخرين عبر وسائل التواصل الاجتماعي. | ت | ١١٨٦ | ١٣٤٩ | ٣٤٨ | ٨٦ | ٢٦ | ٤,١٨ | ٠,٧٩٨ | ٤ |
| | | % | ٣٩,٦ | ٤٥,٠ | ١١,٦ | ٢,٩ | ٠,٩ | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | أستفيد من الوسائط التعليمية لشرح الدروس، التي تحتاج لمزيد من التوضيح. | ت | ١٤٥٩ | ١١٩٧ | ٢٣١ | ٨٤ | ٢٤ | ٤,٤٨ | ٠,٦٤٥ | ١ |
| | | % | ٤٨,٧ | ٤٠,٠ | ٧,٧ | ٢,٨ | ٠,٨ | | | |
| ٥ | شاركت في عدد من المشاريع الطلابية الجماعية عبر وسائل التواصل الرقمية المدرسية. | ت | ١٥٢١ | ٩٧٢ | ٣٢٥ | ١٣٥ | ٤٢ | ٤,٠٤ | ٠,٩١٤ | ٥ |
| | | % | ٥٠,٨ | ٣٢,٥ | ١٠,٩ | ٤,٥ | ١,٤ | | | |
| ٦ | حضرت عدداً من الفعاليات عبر المنصات الإلكترونية التعليمية. | ت | ١١٦٥ | ١٢٦٨ | ٤٣٥ | ٩٦ | ٣١ | ٣,٧٩ | ١,٠١٢ | ٦ |
| | | % | ٣٨,٩ | ٤٢,٣ | ١٤,٥ | ٣,٢ | ١,٠ | | | |
| | **المتوسط الحسابي لمهارة الاتصال الرقمي** | | | | | | | ٤,١٩ | | |

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (٦): أن مهارة الاتصال الرقمي شملت (٦) عبارات، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٤,٤٨، ٣,٧٩)، وجاءت العبارة رقم (٤) بالمرتبة الأولى بدرجة استجابة (موافق بشدة)، وجاءت العبارة رقم (٦) بالمرتبة الأخيرة بدرجة استجابة (موافق)، بينما جاء المتوسط الحسابي لمهارة الاتصال الرقمي (٤,١٩)، بدرجة استجابة (موافق).

**جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مهارة الثقافة الرقمية**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تشجعني أسرتي على تعلم التقنيات الرقمية الحديثة. | ت | ١٣٨٥ | ١٢١٨ | ٢٧٤ | ٨٠ | ٣٦ | ٤,٢٨ | ٠,٨٣٠ | ١ |
| | | % | ٤٦,٢ | ٤٠,٧ | ٩,١ | ٢,٧ | ١,٢ | | | |
| ٢ | أمتلك عددا من المهارات التقنية الإبداعية مثل (برامج المونتاج للفيديو والأصوات، صناعة الرسوم المتحركة، مبادئ البرمجة...). | ت | ١٠٦٣ | ١٢٠٩ | ٤٩١ | ١٩٠ | ٤٠ | ٤,٠٢ | ٠,٩٤٥ | ٤ |
| | | % | ٣٥,٥ | ٤٠,٤ | ١٦,٤ | ٦,٣ | ١,٣ | | | |
| ٣ | أشعر بعد استخدامي للتعليم المدمج بحاجتي لمعرفة المزيد عن ثقافة الاستخدام الآمن للتكنولوجيا. | ت | ١١٨٢ | ١٣١٠ | ٣٩٤ | ٨٥ | ٢٢ | ٤,١٨ | ٠,٨٢٠ | ٢ |
| | | % | ٣٩,٥ | ٤٣,٧ | ١٣,٢ | ٢,٨ | ٠,٧ | | | |
| ٤ | أصبحت أكثرَ إلمامًا بوسائل التعلم الرقمي بعد تطبيق التعليم المدمج. | ت | ١٠٠٦ | ١٣٢٩ | ٥١٠ | ١١٥ | ٣٣ | ٤,٠٥ | ٠,٨٦٩ | ٣ |
| | | % | ٣٣,٦ | ٤٤,٤ | ١٧,٠ | ٣,٨ | ١,١ | | | |
| ٥ | أستطيع تفعيل التعليم المدمج بإتقان عند تكليفي بدور المعلم الصغير في داخل الصف. | ت | ٩٨٢ | ١٢٤٩ | ٥٥٨ | ١٦٥ | ٣٩ | ٣,٩٩ | ٠,٩٢٣ | ٥ |
| | | % | ٣٢,٨ | ٤١,٧ | ١٨,٦ | ٥,٥ | ١,٣ | | | |
| ٦ | حضرت عدداً من الندوات عبر المنصات الإلكترونية التعليمية. | ت | ٧٩٩ | ١٢٢٥ | ٦٠٦ | ٢٩٧ | ٦٦ | ٣,٧٩ | ١,٠١٢ | ٦ |
| | | % | ٢٦,٧ | ٤٠,٩ | ٢٠,٢ | ٩,٩ | ٢,٢ | | | |
| | **المتوسط الحسابي لمهارة الثقافة الرقمية** | | | | | | | ٤,٠٥ | | |

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (٧): أن مهارة الثقافة الرقمية شملت (٦) عبارات، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٤,٢٨، ٣,٧٩)، وجاءت العبارة رقم (١) بالمرتبة الأولى بدرجة استجابة، وجاءت العبارة رقم (٦) بالمرتبة الأخيرة، بينما جاء المتوسط الحسابي لمهارة الاتصال الرقمي (٤,٠٥)، بدرجة استجابة (موافق).

**جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مهارة التجارة الرقمية**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | آخذُ الحيطة والحذر عند استعمالي لبطاقات الفيزا والبطاقات الائتمانية مسبوقة الدفع. | ت | ١٦٣٦ | ١١٠٤ | ١٩٣ | ٤٦ | ١٤ | ٤,٤٣ | ٠,٧٢٣ | ٢ |
| | | % | ٥٤,٦ | ٣٦,٩ | ٦,٤ | ١,٥ | ٠,٥ | | | |
| ٢ | أفضل التعاملَ مع المتاجر الإلكترونية الموثوقة. | ت | ١٧٢١ | ١٠٢٨ | ١٧٨ | ٥١ | ١٥ | ٤,٤٦ | ٠,٧٢٨ | ١ |
| | | % | ٥٧,٥ | ٣٤,٣ | ٥,٩ | ١,٧ | ٠,٥ | | | |
| ٣ | أفضل تجربة العديد من المتاجر الإلكترونية المختلفة في البيع والشراء. | ت | ٨٧٣ | ١١٥٧ | ٦١٧ | ٢٦٠ | ٨٦ | ٣,٨٢ | ١,٠٣٦ | ٤ |
| | | % | ٢٩,١ | ٣٨,٦ | ٢٠,٦ | ٨,٧ | ٢,٩ | | | |
| ٤ | بعد استخدامي للمواقع الإلكترونية أصبحت أكثرَ وعيًا بقواعدَ وأصولِ البيع والشراء عبر الإنترنت. | ت | ١٥١٣ | ١١٩٥ | ٢١٧ | ٥٥ | ١٣ | ٤,٣٨ | ٠,٧٣٧ | ٣ |
| | | % | ٥٠,٥ | ٣٩,٩ | ٧,٢ | ١,٨ | ٠,٤ | | | |
| **المتوسط الحسابي لمهارة التجارة الرقمية** | | | | | | | | ٤,٢٧ | | |

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (٨): أن مهارة التجارة الرقمية شملت (٤) عبارات، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٤,٤٦، ٣,٨٢)، وجاءت العبارة رقم (٢) بالمرتبة الأولى، وجاءت العبارة رقم (٣) بالمرتبة الأخيرة، بينما جاء المتوسط الحسابي لمهارة التجارة الرقمية (٤,٢٧)، بدرجة استجابة (موافق بشدة).

**جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مهارة الحقوق والمسئوليات الرقمية**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أعي تمامًا الحقوق والمسئوليات الرقمية عند استخدام التطبيقات المختلفة. | ت | ١٤٨٨ | ١٢٤٥ | ٢١٣ | ٣٥ | ١٤ | ٤,٣٨ | ٠,٧١١ | ٢ |
| | | % | ٤٩,٧ | ٤١,٦ | ٧,١ | ١,٢ | ٠,٥ | | | |
| ٢ | جعلني التعليم المدمج أكثر وعيًا بكيفية حماية خصوصيتي عبر الإنترنت (بياناتي الشخصية – صوري – مقاطع الفيديو الخاصة بي...) | ت | ١٥٦٨ | ١١٦٥ | ١٩٠ | ٤٣ | ٢٩ | ٤,٤٠ | ٠,٧٥٤ | ١ |
| | | % | ٥٢,٤ | ٣٨,٩ | ٦,٣ | ١,٤ | ١,٠ | | | |
| ٣ | بعد تفعيل استراتيجية التعليم المدمج أصبحت أملك خبرة كافية في التعامل مع الرسائل الإلكترونية مجهولة المصدر، والتي قد تتسبب في اختراق حساباتي الإلكترونية. | ت | ١٢٦٥ | ١٢١٩ | ٣٤٨ | ١١١ | ٥٢ | ٤,١٨ | ٠,٩٠٠ | ٣ |
| | | % | ٤٢,٢ | ٤٠,٧ | ١١,٦ | ٣,٧ | ١,٧ | | | |
| | | % | ١٠,٧ | ١٥,٢ | ١٢,١ | ٢٦,٩ | ٣٥,٢ | | | |
| | | % | ٩,٤ | ١٣,٩ | ٨,٤ | ٢١,٢ | ٤٧,١ | | | |

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٤ | نشر الشائعات الإلكترونية في أي مجال من باب الدُّعابة والمزاح، لا يعاقب عليه القانون. | ت | ٣٢١ | ٤٥٤ | ٣٦٢ | ٨٠٥ | ١٠٥٣ | ٣,٦٠ | ١,٣٧ | ٥ |
| | | % | ١٠,٧ | ١٥,٢ | ١٢,١ | ٢٦,٩ | ٣٥,٢ | | | |
| ٥ | أقوم بتصوير زملائي دون علمهم لاستعراض تلك الصور لاحقًا للذكرى. | ت | ٢٨٢ | ٤١٥ | ٢٥٢ | ٦٣٦ | ١٤١٠ | ٣,٨٢ | ١,٣٨ | ٤ |
| | | % | ٩,٤ | ١٣,٩ | ٨,٤ | ٢١,٢ | ٤٧,١ | | | |
| | **المتوسط الحسابي لمهارة الحقوق والمسئوليات الرقمية** | | | | | | | ٤,٠٨ | | |

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (٩): أن مهارة الحقوق والمسئوليات الرقمية شملت (٥) عبارات، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٤,٤٠، ٣,٦٠)، وجاءت العبارة رقم (٢) بالمرتبة الأولى، وجاءت العبارة رقم (٣) بالمرتبة الأخيرة، بينما جاء المتوسط الحسابي لمهارة الحقوق والمسئوليات الرقمية (٤,٠٨)، بدرجة استجابة (موافق).

**جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مهارة الصحة والسلامة الرقمية**

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أحرص على ضبط درجة سطوع إضاءة الشاشة في الأجهزة التقنية التي أستخدمها. | ت | ١٤٣٧ | ١٢٣٤ | ٢٢٦ | ٦٣ | ٣٥ | ٤,٣٢ | ٠,٧٩٨ | ١ |
| | | % | ٤٨,٠ | ٤١,٢ | ٧,٥ | ٢,١ | ١,٢ | | | |
| ٢ | من خلال التعليم المدمج تعلمت مبادئ إدارة الوقت عند استخدام التقنية الرقمية؛ حتى أتجنب إدمان الإنترنت. | ت | ١١٤٧ | ١٢٧٥ | ٤٠٥ | ١١١ | ٥٧ | ٤,١١ | ٠,٩٠٧ | ٢ |
| | | % | ٣٨,٣ | ٤٢,٦ | ١٣,٥ | ٣,٧ | ١,٩ | | | |
| ٣ | أطبق برنامج تمرينات رياضية لتجنب مخاطر الجلوس الطويل على الأجهزة التقنية أثناء الدراسة. | ت | ١٠٤٨ | ١٢٤٢ | ٤٦٤ | ١٨١ | ٦٠ | ٤,٠١ | ٠,٩٦٢ | ٣ |
| | | % | ٣٥,٠ | ٤١,٥ | ١٥,٥ | ٦,٠ | ٢,٠ | | | |
| ٤ | أستخدم سماعات الأذن في الحدود الآمنة (أقل من ٨٠ ديسبل). | ت | ٨٦٧ | ١٣١٩ | ٥٥٧ | ١٧١ | ٨١ | ٣,٩٠ | ٠,٩٦٧ | ٤ |
| | | % | ٢٨,٩ | ٤٤,٠ | ١٨,٦ | ٥,٧ | ٢,٧ | | | |
| | المتوسط الحسابي لمهارة الصحة والسلامة الرقمية | | | | | | | ٤,٠٩ | | |

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (١٠): أن مهارة الصحة والسلامة الرقمية شملت (٤) عبارات، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٤,٣٢، ٣,٩٠)، وجاءت العبارة رقم (٢) بالمرتبة الأولى، وجاءت العبارة رقم (٤) بالمرتبة الأخيرة، بينما جاء المتوسط الحسابي لمهارة الصحة والسلامة الرقمية (٤,٠٩)، بدرجة استجابة (موافق).

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول مهارة الأمن الرقمي

| م | العبارة | | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | أتأكد من أمان الموقع من خلال أيقونة القفل وبروتوكول. // https | ت | ١٣٤٠ | ١٢٧١ | ٣٠٠ | ٥٩ | ٢٥ | ٤,٢٨ | ٠,٧٨٨ | ٤ |
| | | % | ٤٤,٧ | ٤٢,٤ | ١٠,٠ | ٢,٠ | ٠,٨ | | | |
| ٢ | أحظر أرقام هواتف وجهات الاتصال المجهولة بالنسبة لي. | ت | ١٦٠٢ | ١٠٠٤ | ٢٥٦ | ٨٧ | ٤٦ | ٤,٣٤ | ٠,٨٦٩ | ٢ |
| | | % | ٥٣,٥ | ٣٣,٥ | ٨,٥ | ٢,٩ | ١,٥ | | | |
| ٣ | أرفض الرد على المكالمات الصوتية التي ترد من أرقام مجهولة. | ت | ١٥٧٣ | ٩٨٥ | ٢٩٥ | ١٠٣ | ٣٩ | ٤,٣١ | ٠,٨٨١ | ٣ |
| | | % | ٥٢,٥ | ٣٢,٩ | ٩,٨ | ٣,٤ | ١,٣ | | | |
| ٤ | أحمي بيانات حساباتي الإلكترونية عن طريق إنشاء رمز مرور خاص بكل حساب. | ت | ١٨٣٢ | ٩٣٥ | ١٦٩ | ٤٣ | ١٦ | ٤,٥١ | ٠,٧١٦ | ١ |
| | | % | ٦١,٢ | ٣١,٢ | ٥,٦ | ١,٤ | ٠,٥ | | | |
| ٥ | أزود أجهزتي الرقمية ببرامج مكافحة الفيروسات. | ت | ١٤٠٠ | ١٠٧٨ | ٣٣٢ | ١١٦ | ٦٩ | ٤,٢١ | ٠,٩٤٦ | ٥ |
| | | % | ٤٦,٧ | ٣٦,٠ | ١١,١ | ٣,٩ | ٢,٣ | | | |
| | **المتوسط الحسابي لمهارة الأمن الرقمي** | | | | | | | ٤,٣٣ | | |

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول رقم (١١):
أن مهارة الأمن الرقمي شملت (٥) عبارات، بمتوسط حسابي يتراوح بين (٤,٥١، ٤,٢١)، وجاءت العبارة رقم (٤) بالمرتبة الأولى، وجاءت العبارة رقم (٥) بالمرتبة الأخيرة، بينما جاء المتوسط الحسابي لمهارة الأمن الرقمي (٤,٣٣)، بدرجة استجابة (موافق).

تتفق هذه النتائج مع دراسة البلبيسي (٢٠٢٢) ،التي أشارت إلى أن تقدير عينة الدراسة لدرجة الوعي بقيم المواطنة الرقمية لدى طلبة المرحلة الثانوية بغزة في ظل جائحة كورونا؛ كان بدرجة كبيرة جداً، ودراسة القرني (٢٠٢٢) حيث توصلت الدراسة إلى أن درجة الوعي بعناصر المواطنة الرقمية كان بدرجة عالية ككل، ودراسة خليل وأحمد (٢٠٢١) توصلت إلى مجموعة من النتائج من أهمها :أن النسبة المئوية الإجمالية لمقياس محاور المواطنة الرقمية تعكس درجة إلمام كبيرة من قبل عينة البحث بمفهوم المواطنة الرقمية، ودراسة ساري والحربي (٢٠٢١) التي خلصت إلى عدد من النتائج، كان أبرزها أنَّ استجابة الطالبات والمعلمات ـ على المحاور الثلاثة :الاحترام والتعليم والحماية ـ مرتفعةٌ، ودراسة الحازمي (٢٠٢١) التي أشارت نتائجها للدور البارز للتعليم عن بعد في تفعيل المواطنة الرقمية، ودراسة علي (٢٠٢١) التي بينت نتائجها وجود دور فعال للبرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم المدمج على تنمية مهارات المواطنة الرقمية للفئة المستهدفة، ودراسة خواجة (٢٠٢١) حيث دلت النتائج على وجود علاقة طردية دالة إحصائيًا بين استخدام نظام التعليم المدمج ،وتنمية ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الجامعية، ودراسة المعمري (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن مستوى الاتجاه العام نحو المواطنة الرقمية لدى طلبة الصف الحادي عشر بالتعليم ما بعد الأساسي كان إيجابياً، ودراسة الخريسات (٢٠١٩) التي كشفت نتائجها عن وجود أثر لاستخدام التعلم بالهاتف في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن، ودراسة الحافظي (٢٠١٩) حيث كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين :القبلي والبعدي في اختبار المواقف لقيم المواطنة الرقمية ، وفاعلية البرنامج التعليمي في تنمية قيم المواطنة الرقمية ومهارات التفكير التأملي، ودراسة الحازمي (٢٠١٧) حيث أظهرت النتائج وجود معتقدات إيجابية تجاه قيم المواطنة الرقمية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة البحث نحو قيم المواطنة الرقمية تعزى لمتغير الجنس، ودراسة الشمري (٢٠١٦) أظهرت النتائج توافر قيم المواطنة الرقمية، وسبل تعزيزها بدرجة كبيرة، ودراسة السيد (٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود نتائج ذات دلالة إحصائية لصالح مهارات المواطنة الرقمية، ودراسة جونز وميشيل jones & Mitchell (٢٠١٥) حيث أشارت نتائجها إلى وجود اهتمام متزايد لتحسين مستوى المواطنة الرقمية لدى الشباب من خلال التعليم.

وتختلف عن نتائج دراسة نصار (٢٠١٩) التي أظهرت نتائجها فروقاً دالة إحصائياً في مستوى تصورات الطلاب للمواطنة الرقمية، ودراسة نور الدين ايتل Nor din et all (٢٠١٦) حيث أوضحت النتائج أن ممارسة المواطنة الرقمية جاءت عند الطلاب بدرجة متوسطة.

**التوصيات**

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بالتالي:

١. العمل على نشر مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية في المجتمع المدرسي بَدءًا من قائدات المدارس، مرورًا بالمشرفات والمعلمات، انتهاءً بالطالبات.
٢. توفيرُ البِنيةِ التحتيةِ اللازمةِ لتفعيل التعليم المدمج بشكل مناسب.
٣. عقدُ دوراتٍ وندواتٍ توعوية للمجتمع عن أهمية مهارات المواطنة الرقمية.
٤. التكامل بين دور الأسرة والمدرسة والتواصل المستمر بينهما.
٥. الاستفادة من التجارب العالمية الرائدة في مجالي: التعليم المدمج، والمواطنة الرقمية.
٦. إجراءُ المزيد من الدراسات التي تتناول التعليم المدمج، وعلاقته بمهارات المواطنة الرقمية لتشمل كل فئات المجتمع.

**المراجع العربية:**


الإدارة العامة للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. وزارة التعليم (١٤٤٤). بَرنامج التعليم المدمج لمسارات المرحلة الثانوية. الإصدار الأول. الرياض.

الأغا، إحسان خليل (٢٠٠٠). البحث العلمي عناصره مناهجه أدواته. مطبعة الأمل التجاري .غزة، فلسطين.

البلبيسي، اعتماد عواد (٢٠٢٢). الوعي بقيم المواطنة الرقمية لدى طالبات المرحلة الثانوية بغزة في ظل جائحة كورونا. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. ١٤٢(٢). ١٢٥ـ ١٦٦

الجسار، أحمد أحمد؛ وعبد الحميد، عبد العزيز طلبه؛ والسيد، عبد العال عبد الله (٢٠٢٢) أثر اختلاف أنماط الوكيل الذكي في البيئة الافتراضية على تنمية بعض مهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي*. جامعة المنصورة. ٣ (٨). ٧١ ـ ١٠٨

الحارثي، سارة سعد عبيد؛ والمطيري، مؤمنة مسند (٢٠١٩). تقويم محتوى مقرر الحاسب وتقنية المعلومات للصف الثاني المتوسط في ضوء معايير المواطنة الرقمية. *المجلة العلمية. كلية التربية. جامعة أسيوط*، ٣٥ (١٢)، ٥٣٣ـ٥٦٢

الحازمي، دعاء (٢٠١٧). معتقدات طلاب الدراسات العليا بجامعة أم القرى نحو قيم المواطنة الرقمية. *مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة*، ١٨٣ (١)، ١٣٨ ـ١٠١.

الحازمي، منال بنت عبد الهادي بأخت (٢٠٢١). دور التعليم عن بعد في تفعيل المواطنة الرقمية في الدراسات الاجتماعية بالتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية لكلية التربية. جامعة سوهاج*. ٩٠ (١). ٤٩٤ـ٥٤٠

الحافظي، فهد بن سليم (٢٠١٩). تصميم برنامج تعليمي قائم على نظام إدارة التعلم (بلاك بورد) وقياس فاعليته في تنمية قيم المواطنة الرقمية ومهارات التفكير التأملي لدى طلبة الكلية التقنية في مدينة جدة. *مجلة تكنولوجيا التربية. دراسات وبحوث*. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. ٣٩، ١١٩- ١٧٤.

الخريسات، مها عبد المجيد (٢٠١٩). تطوير وحدة تعليمية باستخدام التعلم بالهاتف في تنمية قيم المواطنة الرقمية لدى طلاب الصف الأول الثانوي في الأردن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. ٢٧ (٥). ٣٦٤ – ٣٨٠

الدهشان، جمال علي (٢٠١٦). المواطنة الرقمية مدخلًا للتربية العربية في العصر الرقمي. *مجلة نقد وتنوير ـالعدد الخامس*

الرميح، رحاب عبد الله عبد العزيز (٢٠١٨). بَرنامج تدريبي مقترح قائم على التعليم المدمج لتنمية بعض مهارات استخدام نظم إدارة التعلم لمعلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهن نحو التعلم الالكتروني (رسالة دكتوراه). *كلية الدراسات العليا للتربية*، جامعة القاهرة.

الزهراني، نوال بنت محمد بن عبد الله (٢٠٢١). تقويم تجربة التعليم المدمج بمدارس التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في جدة. *كلية الدراسات العليا التربوية جامعة الملك عبد العزيز*. ٤٨ (٢). ٤٣٩ـ٤٩٥

السيد، يسري مصطفى (٢٠١٦). برنامج مقترح وفقا لنموذج التعلم المعكوس لتنمية مفاهيم ومهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات كلية التربية واتجاهاتهم نحو ممارسة أخلاقياتها. *مجلة تكنولوجيا التربية. دراسات وبحوث*. الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية. ٢٩، ١٠٥ ـ٢٢٩.

الشمري، حمدان (٢٠١٦). مدى توافر قيم المواطنة الرقمية لدى معلمي الحاسب الآلي وتقنية المعلومات في المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة حفر الباطن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الشموط، مثايل فياض حيان (٢٠٢٢). اتجاهات معلمي الجغرافيا نحو استخدام استراتيجية التعليم المدمج وعلاقته بدرجة التوظيف من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية. المركز القومي للبحوث غزة*. ٦ (٢٩). ٤٢ ـ٥٧.

الصمادي، هند سمعان (٢٠١٧). تصورات طلبة جامعة القصيم نحو المواطنة الرقمية: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة القصيم. *مجلة دراسات نفسية وتربوية. الجزائر.* ٢٧. ١٧٥-١٨٤.

العتيق، هيلة عتيق إبراهيم (٢٠٢٠). دور المدارس الثانوية السعودية في تعزيز المواطنة الرقمية لطالباتها. *مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة.* ١١٠. ٤٧٩ -٥٠١.

العصيمي، أشواق عيد؛ والحارثي، إيمان عوضه دخيل الله (٢٠٢٣). درجة توافر كفايات التعلم المدمج ( Blended Learning) لدى معلمات التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بمدينة مكة المكرمة. *المجلة العربية للتربية النوعية. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب.* ٧ (٢٥). ١ -٤٤

القايد، مصطفى (٢٠١٤). مفهوم المواطنة الرقمية. تاريخ الاسترجاع ٢٠٢١/١١/٢٦. من الموقع

https://www.new-educ.com/definition-of-digital-citizenship

القحطاني، أمل (٢٠١٨). مدى تضمين قيم المواطنة الرقمية في مقرر تقنيات التعليم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦ (١)، ٥٤٣-٥٦١.

القرني، محمد بن معيض محمد؛ والقرني، علي بن سويعد بن على (٢٠٢٢) درجة الوعي بعناصر المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة جدة. *المجلة العربية للتربية النوعية.* ٦ (٢٣). ٣٩٥-٤٣٢

المسلماني، لمياء إبراهيم (٢٠١٤). التعليم والمواطنة الرقمية رؤية مقترحة، *مجلة عالم التربية*، ٥١(٧٤). ١٧ – ٩٤.

المعمري، سيف بن ناصر بن علي؛ والمعمري، يمامة بنت راشد (٢٠٢٠). اتجاهات طلبة الصف الحادي عشر بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان نحو المواطنة الرقمية وعلاقتها بكفاءتهم الذاتية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة.* الأردن. ٩ (٣). ١ -٧١

الملاح، تامر المغاوري. (٢٠١٦). المواطنة الرقمية. دار السحاب للنشر والتوزيع. القاهرة.

الملحم، بندر بن محمد بن رشد؛ وجاب الله، عبد الحميد صبري عبد الحميد (٢٠١٨). تقييم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية في ضوء تضمينه لمهارات المواطنة الرقمية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الثقافة والتنمية.* جمعية الثقافة من أجل التنمية. مصر. ١٩ (١٢٩). ٨٧ - ١٤٢

حكيم، عبد الحميد (٢٠١٢). نظام التعليم وسياسته. إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

خليل، حسن محمد علي (٢٠٢١). رؤية مستقبلية لتوظيف أخصائيِ الإعلام التربوي للأنشطة الإعلامية في توعية طلاب المرحلة الثانوية بمتطلبات المواطنة الرقمية. *المجلة المصرية لبحوث الاعلام.* ٧٤ (٧٤). ٣٤٩ -٤٠١

خليل، سحر عيسى محمد (٢٠٢٠). دور أتمته التعليم الثانوي في تأصيل قيم المواطنة الرقمية لدى طلابه. *المجلة التربوية. جامعة سوهاج. كلية التربية.* ٧٣. ٥٤١ – ٥٩٣

خليل، هدير مصطفى محفوظ؛ وأحمد، محمد أحمد خليفة؛ وحسين، إيمان عاشور سيد؛ ونصر، محمد معوض إبراهيم (٢٠٢١). استخدام طلاب الثانوية العامة لمواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بتنمية بعض مفاهيم المواطنة الرقمية. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية.* جامعة المنيا. كلية التربية النوعية.

خواجة، زينهم مشحوت (٢٠٢١). التعليم المدمج وتنمية ثقافة المواطنة الرقمية لدى طلاب التعليم الجامعي. *مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية*، جامعة الفيوم، ٢٣، ١٥-٨٦

دهيمي، زينب (٢٠١٢). إشكالية تطبيق المقابلة في العلوم الاجتماعية. "دراسة ميدانية في قسم علم الاجتماع على بعض طلبة الماجستير جامعة الجزائر". أشغال الملتقى الوطني الأول حول " إشكالية العلوم الاجتماعية في الجـزائر واقع وآفاق "٠٧-٠٨ مارس ٢٠١٢.

زيتون، حسن (٢٠٠٥). رؤية جديدة في التعليم الإلكتروني: المفهوم – القضايا – التطبيق – التقييم. المملكة العربية السعودية. الرياض. الدار الصولتية للتربية.

ساري، عبير علي محمد؛ والحربي، هناء عيد ماطر (٢٠٢١) مستوى مهارات المواطنة الرقمية لدى طالبات ومعلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة. *المجلة العربية للتربية النوعية.* المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب. ٥ (١٩). ٣٣٩-٣٨٨

https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D9%85%D8%AC-%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81%D8%A7%D8%AA%D9%87-%D9%85%D9%85%D9%8A%D8%B2%D8%A7%D8%AA%D9%87

شحاتة، وليد (٢٠١٣). المحاور التسعة في المواطنة الرقمية. تاريخ الاسترجاع ٢٠٢١/١١/٢٦. من الموقع

http://blog.naseej.com/2013/07/11/%D8%A7%D9%84%D9%85%D9%88%D8%A7%D8%B7%D9%86%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%B1%D9%82%D9%85%D9%8A%D8%A9

شلتوت، محمد شوقي. (٢٠١٦). المواطنة الرقمية: ترف فكري أم ضرورة؟، مجلة فكر، مركز العبيكان للنشر. الرياض.

صبيح، يسرا (٢٠٢٠). درجة وعي الشباب الجامعي المصري لمفهوم ومحاور المواطنة الرقمية. *المجلة العربية لبحوث الإعلام والاتصال*. كلية الاعلام. جامعة الأهرام الكندية. ٣٠ (٣٠). ٢٦٠-٣١٥.

طلب، رويدا احمد (٢٠١٧). خطاب المواطنة في الصحافة المصرية الإلكترونية. العربي للنشر والتوزيع. القاهرة.

طميزه، محمد عاطف (٢٠٢٢). احتياجات توظيف التعليم المدمج في المدارس الحكومية الأساسية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل من وجهات نظر المديرين والمعلمين. جامعة الخليل.

عبد الله، حمزة زكريا (٢٠١٤). أثر إستراتيجية التعلم المدمج في تنمية مهارات التواصل اليدوي لدى الطلاب المعلمين بالتربية الخاصة. *مجلة بحوث التربية النوعية*. جامعة المنصورة. ٣١. ٢٤٠ – ٢٧٩.

علي، بثينة محمد حسين (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعليم المدمج في تنمية مهارات المواطنة الرقمية لدى الطالبات المعلمات برياض الأطفال. مجلة بحوث ودراسات الطفولة. *كلية التربية للطفولة المبكرة*، جامعة بني سويف، ٣ (٥)، يونيو، ٩٩٤-١٠٤١.

مبروك، أحلام عبد العظيم؛ ومتولي، شيماء بهيج. (٢٠١٧). أنشطة إثرائية في الاقتصاد المنزلي قائمة على تطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية مهارات المواطنة الرقمية والذكاء الثقافي لدى طالبات المرحلة الثانوية. *بحوث عربية في مجالات التربية النوعية*. ٨، أكتوبر، ٦٣ -١١٩.

مجاهد، فايزة أحمد الحسيني؛ وسليمان، محمد عبد المنعم. (٢٠٢٢). المواطنة المحلية – العالمية – الرقمية. دار التعليم الجامعي. الإسكندرية.

مستقبلات تربوية -التعليم المدمج. (٢٠٢١). المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج. العدد الثالث. المجلد الخامس. تاريخ الاسترجاع ٢٦/١١/ ٢٠٢١. من الموقع

https://books.google.com.eg/books?id=R2hNEAAAQBAJ&printsec=frontcover&dq

نصار، نور الدين محمد. (٢٠١٩). تصورات طلاب الجامعة العربية المفتوحة بالمملكة العربية السعودية نحو المواطنة الرقمية وسبل تعزيزها: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٧ (١)، ١٥٢-١٤٨.


**المراجع الأجنبية:**


Garrison, a. (**2018**). Using the internet in teaching: the views of practitioners. a survey of the views of secondary school teachers in Sheffield, uk. *British journal of educational technology*, **36** (**2**): **255-280.**

Jones. L.M & Mitchell, K.J. (**2015**). Defining and measuring youth digital Citizenship. *New Media & Society*. **18**(**9**).

Jun, X, Hong-Zheng, S., Tzu-Han Lin, M., Zhimin, P., Hsu-Chen. C. (**2020**). What makes learners a good fit for hybrid learning? Learning competences as predictors of experience and satisfaction in hybrid learning space. *British Journal of Educational Technology*, **51**(**4**), **1203–1219**.

Lalima, kiran lata Dengwal (**2017**). Blended Learning: An Innovative Approach. Universal Journal of Educational Research **5**(**1**): **129**-**136** **27**- Mehmood, S. & Taswir, T. (**2013**). the Effects of Social Networking Sites on the Academic Performance of Students in College of ON the Academic Performance of Students in College OF Applied SCIENCES. *International Journal of Arts and Commerce*.**2**(**1**).**111**-**125** Retrieved from https://www.ijac.org.uk/images/frontImages/gallery/Vol.**2** No. **1/10**.pdf

Nor din , M., Tunku , A., Rahman,A.,&Zubairi,A.(**2016**). Psychometric properties of a Digital Citizenship Questionnaire. International Education Studies.**9** (**3**).**71-80**

Ribble, M. (**2014**). The importance of Digital Citizenship. *Distict Administration*, **50**(**11**), **88**

Ribble, Mike (**2014**). Digital citizenship: Using Technology Appropriately. Retrieved from /http://digitalcitizenship.net/Home_Page.html

Ribble, Mike. (**2017**). Digital Citizenship. Retrieved from: http://www.digitalcitizenship.net/home.html

Stiefel, J. P. (**2016**). A Mixed Methods Analysis of Parental Support for a High School Hybrid Learning. Ph.D, Northcentral University, Teach Thought Staff. The definition of blended learning. https://www.teachthought.com/learning/the-definition-of-blended-learning/

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal for Research and Educational Development
مجلّة علميّة ــ دوريّة ــ محكّمة ــ مصنّفة دوليّاً

# تأثير برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات مقرر تطبيقات الكاد ٢

**د. أروى محمد عبد الله محمد باحيدرة**
أستاذ مساعد بجامعة أم القرى-مكة المكرمة ــ المملكة العربية السعودية

# The effect of the SCAMPER program on developing creative thinking among

**Dr. Arwa Mohammad Abdulah Bahydarah**
Assistant Professor at Umm Al-Qura University – makkah- Kingdom of Saudi Arabia

**Email: arwa54491@gmail.com**

**الكلمات المفتاحيّة**
برنامج سكامبر-التفكير الإبداعي -تطبيقات الكاد ٢ -المنهج التجريبي-اختبار الإبداع العلمي.

**KEY WORDS**
SCAMPER program- Creative thinking CAD 2 applications- Experimental method -Scientific creativity test.

**مستخلص البحث:**

هدف هذا البحث إلى التعرف على تأثير برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات مقرر تطبيقات الكاد ٢. استخدمه الباحثة المنهج التجريبي وتكونت عينة البحث من ٣٠ طالبة قسمن إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. طبق على المجموعتين اختبار الإبداع العلمي قبل وبعد تطبيق تجربة التدريس. تلقت المجموعة التجريبية برنامج سكامبر الذي يتضمن خمس مراحل: استبدال، دمج، تكيف، تعديل، وإعادة استخدام. أما المجموعة الضابطة فتلقت التدريس التقليدي. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين في اختبار الإبداع العلمي لصالح المجموعة التجريبية. وبذلك يمكن القول إن برنامج سكامبر كان فعالا في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات مقرر تطبيقات الكاد ٢. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بتطبيق برنامج سكامبر في تدريس مقررات أخرى تتطلب التفكير الإبداعي.

**ABSTRACT**

This research aimed to identify the effect of the SCAMPER program on developing creative thinking among students of the CAD 2 applications course. The researcher used the experimental method and the sample of the research consisted of 30 students divided into two groups: an experimental group and a control group. The scientific creativity test was applied to both groups before and after the teaching experiment. The experimental group received the SCAMPER program, which includes five stages: substitution, combination, adaptation, modification, and reuse. The control group received traditional teaching. The statistical analysis results showed significant differences between the mean scores of the two groups in the scientific creativity test in favor of the experimental group. Thus, it can be said that the SCAMPER program was effective in developing creative thinking among students of the CAD 2 applications course. In light of these results, the researcher recommended applying the SCAMPER program in teaching other courses that require creative thinking.

**مقدمة:**

نعيش في عصر التطور التقني والعلمي الذي يعتبر نتاجًا للأفكار المبدعة والمفكرة التي تستطيع مواجهة المشكلات وإيجاد حلول إبداعية لها. هذه الأفكار تأتي من خلال التفاعل والمشاهدات والخبرات المتنوعة التي توفرها البيئة التعليمية والحياتية المحيطة بنا. لذا، من الضروري دعم وتطوير هذه القدرات الإبداعية من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة تساعد على إنتاج أفكار مبدعة قادرة على مواكبة التطورات الحديثة وتأهيل الأفراد لفتح أفق ابتكارية جديدة في مجالات مختلفة تخدم الإنسانية على المستوى العلمي والمعرفي والتقني. (الحايس وصبطي، ٢٠١٩).

الإبداع بشكل عام والإبداع العلمي بشكل خاص، يدعمان ويسهمان في استمرار التقدم في مجال العلوم والتقنية. يُعتبر الإبداع العلمي المرحلة الأولى في تفعيل دورة المعرفة، وبناء مجتمع المعرفة المتجدد. لذا، يقع على عاتق المؤسسات العلمية والأكاديمية مهمة توليد المعرفة العلمية بشكل إبداعي وابتكاري من خلال التعليم. لذا، أصبح التركيز على التحصيل العلمي بشكل عام، وتنمية الإبداع والاتجاهات الإبداعية بشكل خاص، من أهداف التربية والتعليم.

تُظهر المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بالإبداع، حيث أكدت سياسات التعليم في المملكة على ضرورة تنمية الإبداع في جميع مراحل التعليم. تضمنت وثائق التعليم في المملكة عدة مواد تنظيمية تبرز أهمية الإبداع. لذا، من أجل تحقيق هذه الأهداف في تنمية الإبداع، كان من المهم التركيز على المناهج التعليمية التي تسهم بشكل فعَّال في تطويره. أكدت العديد من الدراسات على أهمية تنمية الإبداع العلمي ف، حيث يساهم في تطوير قدرات الطلاب على إنتاج أفكار إبداعية تتوافق مع متطلبات عصر الابتكار المعرفي والتقني. هذه الدراسات، التي تشمل أعمال أحمد وإسماعيل وفودة (٢٠١٢) وحسن (٢٠١٤)، أظهرت أن الطلاب المبدعين هم الأكثر قدرة على استيعاب كل ما هو جديد وغير مألوف، ولديهم مهارات متنوعة في إيجاد حلول للمشكلات الصعبة التي تحتاج إلى تفكير عميق لإنتاج أفكار مبتكرة وأصيلة.

برنامج توليد الأفكار (سكامبر) هو أحد البرامج العالمية الرائدة في تنمية الإبداع العلمي، حيث يهدف إلى تنمية الخيال. يشتمل البرنامج على ٢٠ لعبة، تختلف في محتوياتها ولكنها تتفق في طريقة عرضها وتقديمها. كلمة "سكامبر" هي اختصار للحروف الأولى من الكلمات التالية: استبدال (Substitute)، تجميع(Combine) ، التكيف(Adapt) ، التعديل(Modify) ، الحذف(Eliminate) ، استخدام في أشياء أخرى(Put to other use) ، والعكس وإعادة الترتيب.(Rearrange)

ظهر برنامج سكامبر في الولايات المتحدة الأمريكية في عام ١٩٧١، حيث قام بوب إيبريل (Bob Eberle) بتصميمه. ثم خضع لعدة مراجعات كان آخرها في عام ١٩٩٧. يستند هذا البرنامج في جوهره إلى قائمة توليد الأفكار التي قدمها ألكس أوسبورن .(Alex Osborn) يتميز برنامج سكامبر بإطلاق حرية التفكير والخيال للطلاب وتوليد أكبر قدر من الأفكار والبناء على أفكار زملائهم وتطويرها.

يأتي هذا البحث لاستكشاف ودراسة تأثير برنامج "إسكامبر" في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات قسم تصميم الأزياء في مقرر تطبيقات الكاد ٢. يسعى البحث إلى فهم الطريقة التي يمكن أن يسهم بها هذا البرنامج في تطوير التفكير الإبداعي لدى الطالبات وتعزيز قدرتهن على توليد الأفكار الجديدة والمبتكرة في تصميم موديلات جديدة باستخدام برنامج "سكامبر" سيتم تحليل نتائج هذه الدراسة لفهم التأثير الفعلي لبرنامج "إسكامبر" على تطوير التفكير الإبداعي للطالبات وكيفية تطبيقه بشكل فعال في بيئة تعليمية. وتتناول العديد من الدراسات برنامج توليد الأفكار (سكامبر) في التدريس وتثبت أثره في تطوير العديد من المخرجات التعليمية. وقد أجرى العديد من الباحثين، بما في ذلك صبري والرويثي (٢٠١٣)، هاني (٢٠١٣)، رمضان (٢٠١٤)، محمود (٢٠١٥)، والشهري والغنام (٢٠١٧) دراسات حول هذا الموضوع. يجعل برنامج توليد الأفكار (سكامبر) الطالب أكثر إيجابية وتفاعلاً في الموقف التعليمي، من خلال ما يوفره من استراتيجيات يمكن استخدامها في التدريس لتحفيز التفكير الطلابي في الدراسة ومساعدته على فهم أعمق للمحتوى التعليمي. هذا يساهم في تطوير مهارات التفكير العالية، ويمكنه من إنتاج أفكار علمية غير تقليدية وإبداعية. بناءً على ما سبق، فإن توفير بيئة تعليمية تعتمد على تطوير أفكار الطالب واستخدام قدراته للإجابة على الأسئلة التي تطرح خلال الدرس -وهو ما يعتمده برنامج توليد الأفكار (سكامبر) -يمكن أن يساهم في دعم وتوسيع آفاق الطالب وتطوير قدراته التخيلية والإبداعية بشكل علمي وفقًا للتفكير المنطقي والصحيح. وقد تبلورت مشكلة الدراسة في ذهن الباحث بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بتعليم التفكير الإبداعي ومن خلال عمل الباحثة كعضو هيئة تدريس في قسم تصميم الأزياء شعرت بأهمية الحاجة إلى استراتيجيات تساعدهم في التعامل مـع المهـام

والمواقف التعليمية التي يتعرضون لها في القسم شـعرت بأهميـة مثـل هـذه الدراسة، كما أن هذا الموضـوع لم يلق حظا وافرا من الدراسـات لا سـ يما الدراسـات المستندة على استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) هذه هي فكرة البحث الحالي للتحقق من تأثير برنامج سكامبر في

تطوير التفكير الإبداعي لدي طالبات قسم تصميم الأزياء في مقرر "تطبيقات كاد ٢".الذي يعتمد على اكساب الطالبات المهارة في استخدام البرامج المختلفة الخاصة بتصميم الأزياء والقدرة على استخدام جميع أدوات وايقونات برامج الحاسب الألى واتقان بعض البرمجيات المتخصصة في تصميم النماذج المسطحة مثل برنامج الاتوكاد وبرنامج باترون ميكرو التعرف على طرق التدريج وتعشيق الباترون

**مشكلة البحث:**

تعد عملية تنمية المهارات المتنوعة في التفكير الإبداعي من أهم الأهداف التربوية التي تساهم في تطوير قدرات الطالبات وربطها بالواقع العلمي والمهني، ولذلك فقد أولى كثير من التربويين اهتمامًا بالبحث والتجريب لإيجاد أفضل البرامج والأساليب لتحقيق هذا الهدف في كافة المراحل التعليمية وخاصة مرحلة التعليم الجامعي وقد أظهرت نتائج الاختبارات الدولية للتميز في التفكير الإبداعي-TCT) (DPللعام ٢٠١٥ م أن الطلاب في المملكة العربية السعودية يحتاجون إلى تحسين مستواهم في هذا المجال، حيث حصلت المملكة على الترتيب (٣٦) من بين (٤٠) دولة شاركت في هذا الاختبار، والذي يقيس قدرات الطلاب في إنتاج أفكار جديدة وأصلية ومفيدة في مواقف مختلفة (الشمراني وآخرون، ١٤٣٨ هـ).

وقد تطابق ذلك مع ملاحظات الباحثة من خلال تدريسها لمقرر تطبيقات الكاد ٢، حيث رأت أن الطالبات يجدن صعوبة في استخدام برامج التصميم ثنائية وثلاثية الأبعاد لإنشاء نماذج إبداعية تستجيب لمتطلبات المشروعات المطروحة، وأنهن يقتصرن على نسخ أو تقليد ما يرونه من أمثلة دون إضافة أو تغيير أو تطوير. ولتأكيد ذلك قامت الباحثة بعمل دراسة استطلاعية على عينة من طالبات قوامها (٣٠) طالبة، من خلال تطبيق اختبار التفكير الإبداعي(TCT-DP) ، وقد تبين لها أن (٧٢%) من الطالبات تمتلكن مستوى متدني في التفكير الإبداعي، و(٢٨%) منهن تمتلكن مستوى مقبول Gladding, S. . (T., ٢٠٠٧).

وانطلاقًا من ذلك فقد حددت مشكلة البحث الحالي في ضعف مستوى التفكير الإبداعي لدى طالبات في مقرر تطبيقات الكاد ٢، في تصميم موديلات او تعديل النماذج او إضافة خطوط لإنتاج تصاميم جديدة مما دفع الباحثة إلى البحث عن حل لهذه المشكلة من خلال تطبيق برنامج سكامبر، والذي يعد من أشهر البرامج التي تستخدم في توليد الأفكار الإبداعية في مجالات مختلفة، وذلك بهدف تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات وتحسين قدرتهن على إنشاء نماذج تصميمية مبتكرة ومتميزة، وتطوير مهاراتهن في حل المشكلات العلمية والمهنية بطرق إبداعية.

**أسئلة البحث:**

لتحقيق هدف البحث وفهم مشكلته بشكل أعمق، تم تطوير مجموعة من الأسئلة البحثية الفرعية:

١. كيف يمكن تعريف التفكير الإبداعي وما هي عناصره الرئيسية؟

٢. كيف يعمل برنامج "إسكامبر" في تطوير التفكير الإبداعي لدى طالبات قسم تصميم الأزياء في مقرر تطبيقات الكاد ٢؟

٣. هل يمكن تحقيق تحسينات في مستوى التفكير الإبداعي لدى الطالبات قسم تصميم الأزياء في مقرر تطبقات الكاد ٢بعد تطبيق برنامج "إسكامبر لإنتاج نماذج جديدة مبتكره"؟

٤. ما أثر استخدام استراتيجية توليد الأفكار(سكامبر) على القدرات الإبداعية لدى الطالبات في مقرر تطبيقات الكاد ٢ على تصميم النماذج بالطريقة التقليدية او باستخدام تطبيقات الكاد٢؟

**أهداف البحث:**

يهدف هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الرئيسية:

١. دراسة مفهوم وأهمية التفكير الإبداعي وعناصره الرئيسية.

٢. تطبيق برنامج "إسكامبر" على طالبات قسم تصميم الأزياء في مقرر تطبيقات الكاد٢.

٣. تحليل تأثير برنامج "إسكامبر" على تطوير التفكير الإبداعي لدى الطالبات قسم تصميم الأزياء في مقرر تطبيقات الكاد ٢.

٤. التعرف على أثر استخدام إستراتيجية توليد الأفكار(سكامبر) على القدرات الإبداعية لدى الطالبات في قسم تصميم الازياء تصميم النماذج بالطريقة التقليدية او باستخدام تطبيقات الكاد٢؟

٥. تقديم توصيات تعليمية وتطبيقية لتعزيز تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات في قسم تصميم الازياء تصميم النماذج بالطريقةا التقليدية وباستخدام تطبيقات الكاد ٢

**مجتمع الدراسة:**

يتضمن مجتمع الدراسة في هذا البحث طالبات مقرر تطبيقات الكاد ٢ في قسم تصميم الأزياء بجامعة ام القرى. تم اختيار هذا المجتمع بناءً على أهميته كمجموعة تهدف لتنمية التفكير الإبداعي في مجال انتاج الملابس الجاهزة باستخدام تطبيقات الكاد ٢. ستتضمن العينة عددًا من الطالبات الذين سيتم تصفيتهن بناءً على المعايير المحددة.

**فروض البحث:**

سعى البحث للتحقق من الفروض التالية:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة بالتطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداع العلمي

لدى طالبات قسم تصميم الأزياء في مقرر تطبيقات الكاد ٢، لصالح المجموعة التجريبية.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى تطبيق برنامج سكامبر، لصالح المجموعة التجريبية.

٣. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين درجات الإبداع العلمي ودرجات التحصيل الأكاديمي لطالبات المجموعتين.

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات استخدام برنامج الكاد، لصالح المجموعة التجريبية.

٥. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية في تنمية مهارات الطالبات بين متوسط درجات الاختبار القبلي والبعدي.

**أهمية البحث:**

- الأهمية النظرية :تتضمن هذه الأهمية نقطتين:
  - دراسة مفهوم وأهمية التفكير الإبداعي وعلاقته بعناصره الرئيسية.
  - فتح المجال لأبحاث أخرى في تنمية الإبداع العلمي وفقًا لبرنامج توليد الأفكار (سكامبر) في مراحل تعليمية مختلفة.
- الأهمية التطبيقية :تتضمن هذه الأهمية نقطتين:
  - التوجيه التعليمي: نتائج هذا البحث قد تلفت انتباه المسؤولين عن العملية التعليمية إلى أهمية استخدام برنامج توليد الأفكار (سكامبر) في التدريس، وذلك لخدمة العملية التعليمية وتحقيق مستوى عالٍ من الإبداع العلمي لدى الطالبات قسم تصميم الازياء.
  - تنمية الإبداع: يبرز البحث أهمية تنمية الإبداع العلمي لدى الطلاب، مما يجعلهم أكثر قدرة على مواكبة متطلبات عصر الإبداع والابتكار العلمي والتقني، وذلك لمواجهة مشكلاتهم الحياتية والعملية المستقبلية بأساليب إبداعية.

**مصطلحات البحث:**

**الإبداع العلمي: (Scientific Creativity)**

عرف حسن (٢٠١٤) الإبداع العلمي بأنه "قدرة المتعلم على إنتاج أفكار علمية تتسم بأكبر قدر ممكن من الأصالة والطلاقة والمرونة والحساسية للمشكلات وتعود بالنفع على الفرد والمجتمع" (ص. ٤٤٠)

وعرفته فرغلي (٢٠١٤) بأنه "القدرة على ابتكار حلول جديدة لمشكلة ما، وتتمثل هذه القدرة في ثلاث مواقف هي: التفسير والتنبؤ والابتكار، فالتفسير يعبر عن فهم سبب العلة، والتنبؤ هو استباق حادث لم يقع بعد، والابتكار يعتمد على مواهب الشخص أكثر من اعتماده على ما يقدمه الموقف الخارجي من منبهات وإيماءات" (ص. ١٧٣).

**برنامج توليد الأفكار(سكامبر) (SCAMPER):**

- عرفة صبري والرويثي" :(٢٠١٣) عملية تصف البحث عن الأفكار الجديدة بمرح، كما تمثل هذه SCAMPERأن كلمة سكامبر مكونة من الأحرف الأولى لمجموعة من الكلمات التي تشكل في مجملها كلمة .SCAMPER الكلمات مجموعة من الأسئلة، مفتاح الاستراتيجية، وكل مجموعة من الأسئلة تعبر بحرف من الأحرف السبعة
- S: Substitute ".(استبدال): استبدال جزء أو أكثر من العناصر الأساسية للموضوع بعناصر أخرى.
- C: Combine(دمج): دمج عناصر مختلفة من الموضوع لإنشاء عنصر جديد.
- A: Adapt(تكيف): تعديل العناصر الأساسية للموضوع لجعلها أكثر كفاءة أو فعالية.
- M: Magnify(تكبير): زيادة حجم أو كمية العناصر الأساسية للموضوع.
- P: Put to other uses(استخدامات بديلة): استخدام العناصر الأساسية للموضوع لأغراض جديدة.
- E: Eliminate(حذف): حذف جزء أو أكثر من العناصر الأساسية للموضوع.
- R: Rearrange(إعادة ترتيب): إعادة ترتيب العناصر الأساسية للموضوع بطريقة جديدة.

Animasahun, R. A. (٢٠١٤).

**الإطار النظري:**

تناول الإطار النظري بعض المحا ور التي تتعلق بمتغيرات البحث والتي تم الاعتماد عليها للتعرف على متغيراته، وطريقة

التعامل معها لتحقيق الهدف الأساسي من البحث، وفيما يلي تفصيل ذلك.

**الإبداع العلمي:(Creativity in Science)**

تم تعريفة على أنه نوع من السمة العقلية أو القدرة على الإنتاج أو إمكانية إنتاج ناتج معين يكون أصيلًا وفيه قيمة اجتماعية أو شخصية ومصممًا وفقًا لهدف محدد في العقل باستخدام معلومات معطاة (سعادة، ٢٠٠٦). ويرى كل من (Jo, ٢٠٠٩)بالجدة والملائمة في العلوم، ويضيف (عباس، ٢٠١١) أن الإبداع العلمي يمثل العملية الذهنية التي تستخدمها للوصول إلى الأفكار والرؤى الجديدة، أو التي تؤدي إلى الدمج والتأليف بين الأفكار أو الأشياء التي يعتبر سابقًا أنها غير مترابطة. (هو وآدي، ٢٠٠٢).

مما سبق يمكن القول إن الإبداع العلمي هو من أهم المخرجات التعليمية التي يجب التركيز عليها نظرًا لأنه ينمي لدى الطالبات خيالهن العلمي ويجعلهن أكثر قدرة على

إطلاق أفكار أصيلة في تصميم النماذج المسطحة بمرونة واضافة تصاميم مبتكره تسهم في ربط ما يتعلموه بما يعيشوه ويشعروا به في عصر يتسم بالإبداع والابتكار العلمي والتقني.

**ويذكر حسن (٢٠١٤) أن للإبداع العلمي عدة مهارات فصلها فيما يلي:**

**أولًا:** الأصالة العلمية: يقصد بها تقديم الفرد لأفكار علمية جديدة بالمقارنة بأفكار زملائه بحيث تكون أفكا ر غير تقليدية ومتفردة، وترى في الأشياء العادية صورا جديدة غير مألوفة بالإضافة إلى استخدام وسائل وطرق غير عادية للحصول على إنتاج نادر، لذلك فإن عامل الجدة هو أهم ما يميز مهارة الأصالة العلمية التي تنقسم بدورها إلى مهارتين فرعيتين هما: أصالة الأفكار العلمية، وأصالة الأشكال العلمية.وفي البحث الحالي يقصد به تشجيع الطالبات على تقديم أفكار لتصاميم جديدة غير مألوفة ومتفردة باستخدام وسائل وطرق غير عادية للحصول على نماذج تصاميم متميزة.

**ثانيا:** الطلاقة العلمية: هي تمثل الجانب الكمي في الإبداع العلمي لأنها تعني إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ أو المصطلحات

العلمية المتعلقة بفكرة أو مشكلة أو موضوع علمي معين وفق شروط محددة وفي زمن محدد، وتنقسم إلى أربع مهارات فرعية هي:

طلاقة الأفكار العلمية، والطلاقة التعبيرية العلمية، والطلاقة اللغوية العلمية، والطلاقة التداعي العلمي.

**ثالثا:** المرونة العلمية: هي تمثل الجانب النوعي للإبداع العلمي وتشير إلى تنوع الأفكار العلمية واختلافها، وتنقسم إلى مهارتين

فرعيتين هما: المرونة التكيفية العلمية، والمرونة التلقائية العلمية.

**رابعا:** الحساسية للمشكلات العلمية: هي قدرة ذات طبيعية حسية انفعالية تضمن ذكر أكبر عدد من المشكلات المختلفة التي تترتب على ظاهرة علمية معينة، وأدراك الأخطاء ونواحي القصور بها مع تحديد أسبابها وتفسيراتها، وتنقسم إلى مهارتين فرعيتين: الحساسية للمشكلات المرتبطة بالأفكار العلمية، والحساسية للمشكلات المرتبطة بالأفكار الشكلية العلمية.

مما سبق يتبنى البحث مهارات الإبداع العلمي التالية: الأصالة العلمية بفرعيها: أصالة الأفكار العلمية، وأصالة الأشكال العلمية، والمرونة العلمية بفرعيها: المرونة التكيفية العلمية، والمرونة التلقائية العلمية، الطلاقة العلمية بفروعها الأربعة: طلاقة الأفكار العلمية، والطلاقة التعبيرية العلمية، والطلاقة اللغوية العلمية، والطلاقة التداعي العلمي، الحساسية للمشكلات العلمية بفرعيها: الحساسية للمشكلات المرتبطة بالأفكار العلمية، والحساسية للمشكلات المرتبطة بالأفكار الشكلية العلمية Animasahun, R. A. . (٢٠١٤).

**مراحل العملية الإبداعية :**

**تمر العملية الإبداعية بأربع مراحل رئيسية، هي:**

**١. مرحلة الإعداد**

في هذه المرحلة، يقوم المبدع بجمع المعلومات والبيانات حول المشكلة، وتحليلها من جميع جوانبها. وذلك من خلال:

- تحديد المشكلة :تحديد المشكلة بدقة، وتحديد حدودها، وتحديد أسبابها.
- جمع المعلومات :جمع المعلومات حول المشكلة من مصادر متنوعة، مثل الكتب، والمراجع، والإنترنت، والتجارب الشخصية.
- تحليل المعلومات :تحليل المعلومات وربطها ببعضها البعض، لفهم المشكلة بشكل أفضل.

**٢. مرحلة الاحتضان**

في هذه المرحلة، يقوم المبدع بترك المشكلة جانبًا، والتركيز على أمور أخرى. وذلك من أجل السماح للعقل بمعالجة المعلومات والأفكار التي جمعها في مرحلة الإعداد.

**٣. مرحلة الإلهام**

في هذه المرحلة، تظهر الأفكار الجديدة لدى المبدع، والتي قد تكون الحل للمشكلة.

**٤.مرحلة التحقيق**

في هذه المرحلة، يقوم المبدع باختبار الأفكار الجديدة، وتعديلها إن لزم الأمر. وذلك من أجل ضمان نجاحها.

الأهمية والعوامل المؤثرة في عملية الإبداع العلمي

تُعد عملية الإبداع العلمي من أهم العمليات التي يجب التركيز عليها في العملية التعليمية، وذلك لأنها تسهم في إعداد جيل قادر على مواجهة التحديات المستقبلية، وتحقيق التميز والابتكار في مختلف المجالات.

**تؤثر العديد من العوامل في عملية الإبداع العلمي، منها:**

- العوامل الشخصية :مثل القدرات العقلية، والخبرات السابقة، والاهتمامات.
- العوامل البيئية :مثل البيئة الاجتماعية، والبيئة التعليمية، والبيئة الثقافية.
- العوامل النفسية :مثل الثقة بالنفس، والدافعية، والقدرة على تحمل المخاطر.

**طرق تنمية الإبداع العلمي**

هناك العديد من الطرق المستخدمة في تنمية الإبداع العلمي، منها:

- الطرق الإجرائية :مثل برامج توليد الأفكار، والتعلم القائم على المشاريع.
- الطرق غير الإجرائية :مثل التعلم باللعب، والتعلم التعاوني، والتعلم من الأخطاء.

**الدراسات السابقة:**

- دراسة بعنوان "**أثر استراتيجية توليد الأفكار(سكامبر) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر في الأردن**" أجراها محمود علي عبد الله وأحمد محمود عبد الله ونشرت في مجلة جامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر استخدام استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصف العاشر في مادة اللغة العربية. تكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبة تم توزيعهن على مجموعتين: مجموعة تجريبية تعلمت باستخدام استراتيجية سكامبر، ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية. استخدم الباحثان اختبار قبلي وبعدي لقياس مهارات الكتابة الإبداعية للطالبات. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية سكامبر في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية.
- دراسة بعنوان "**أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية التفكير المستقبلي والإبداع لدي طلاب كافة المراحل التعليمية**" أجراها أحمد عادل حسان وأشرف عزت حسان ونشرت في المؤتمر التاسع للإبداع والابتكار في التعليم. هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية التفكير المستقبلي والإبداع لدي طلاب كافة المراحل التعليمية. تكونت عينة الدراسة من ٨٠ طالبًا من المستوى الثاني بكافة المراحل التعليمية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم ٤٠ طالبًا درسوا باستخدام استراتيجية سكامبر، ومجموعة ضابطة تضم ٤٠ طالبًا درسوا بالطريقة التقليدية. استخدم الباحثان مقياس التفكير المستقبلي ومقياس الإبداع كأدوات لجمع البيانات. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في مستوى التفكير المستقبلي والإبداع، مما يدل على أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية سكامبر في تنمية هذه المهارات.
- دراسة بعنوان "**أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم**" أجراها أحمد عبد الحميد عبد الغني ونشرت في مجلة كلية التربية بالزقازيق. هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم. تكونت عينة الدراسة من ٨٠ طالبًا من مدرسة أحمد عرابي بالزقازيق، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تضم ٤٠ طالبًا درسوا باستخدام استراتيجية سكامبر، ومجموعة ضابطة تضم ٤٠ طالبًا درسوا بالطريقة التقليدية. استخدم الباحث اختبار قبلي وبعدي لقياس التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي للطلاب. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في مستوى التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي، مما يشير إلى أثر لاستخدام استراتيجية سكامبر في تنمية هذه المهارات.
- دراسة بعنوان "أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية التفكير المستقبلي والإبداع لدي طلاب كافة المراحل التعليمية" أجراها **أحمد عادل حسان** و**أشرف عزت حسان** ونشرت في **المؤتمر التاسع للإبداع والابتكار في التعليم** .هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تنمية التفكير المستقبلي والإبداع لدي طلاب كافة المراحل التعليمية. تكونت عينة الدراسة من ٨٠**طالبًا** من المستوى الثاني بكافة المراحل التعليمية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين :**مجموعة تجريبية** تضم ٤٠ طالبًا درسوا باستخدام استراتيجية سكامبر، و**مجموعة ضابطة** تضم ٤٠ طالبًا درسوا بالطريقة التقليدية. استخدم الباحثان **مقياس التفكير المستقبلي** و**مقياس الإبداع** كأدوات لجمع البيانات. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك **فروق ذات دلالة إحصائية** بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في مستوى التفكير المستقبلي والإبداع، مما يدل على أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية سكامبر في تنمية هذه المهارات.
- دراسة بعنوان " Effectiveness of SCAMPER technique on creative thinking skills"أجريت هذه الدراسة من قبل شاهين وآيار في عام ٢٠١٥ لفحص مدى فعالية تقنية SCAMPER في مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب السنة الثانية في إحدى المدارس الثانوية التركية. SCAMPER هو اختصار للكلمات البديلة والجمع والتكيف والتعديل والوضع في استخدامات أخرى والإزالة وإعادة الترتيب. وهي تقنية تساعد الطلاب على توليد أفكار جديدة أو بديلة عن طريق استخدام قائمة مرجعية من الأسئلة التي تبدأ بهذه الحروف.

استخدمت الدراسة تصميم الاختبار القبلي والبعدي لمجموعة واحدة مع ١٤ مشاركًا تلقوا التدريب التجريبي. يتكون التدريب من ١٢ جلسة، مدة كل منها ٤٠ دقيقة.

تضمنت الجلسات أنشطة مختلفة تطلبت من الطلاب استخدام تقنية SCAMPER لإنشاء منتجات أو حلول جديدة تعتمد على المنتجات الموجودة. تم قياس مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب من خلال اختبار التفكير الإبداعي-إنتاج الرسم (TCT-DP)، وهو اختبار يطلب من الطلاب إكمال رسم بستة أجزاء مجسمة. ويتم تقييم الرسم من خلال ١١ معياراً تعكس جوانب مختلفة من الإبداع، مثل الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والإسهاب، والفكاهة. أظهرت نتائج الدراسة أن تدريب SCAMPER أدى إلى زيادة كبيرة في درجات TCT-DP للطلاب من الاختبار القبلي إلى الاختبار البعدي. وارتفع متوسط الدرجات من ٢٣,٦٤ إلى ٣٢,٠٧، مما يدل على تحسن قدره ٣٥,٧%. وخلصت الدراسة إلى أن تقنية SCAMPER هي وسيلة فعالة لتعزيز مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب في مجالات وسياقات مختلفة.

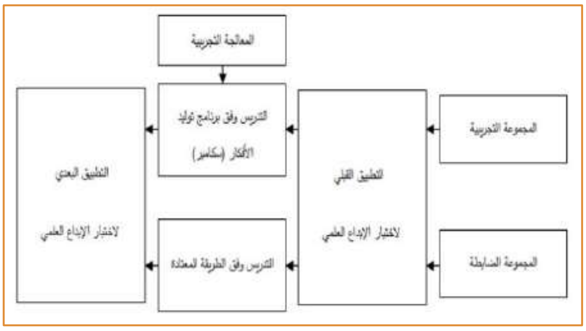
**التعليق على الدراسات السابقة:**

- هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من أثر استخدام استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تحسين المهارات الإبداعية لدى طالبات قسم تصميم الأزياء في رسم النماذج المسطحة باستخدام برامج الحاسب الألى تكونت عينة الدراسة من ٣٠ طالبة تم توزيعهن على مجموعتين: مجموعة تجريبية تعلمت باستخدام استراتيجية سكامبر، ومجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة التقليدية. استخدمت الباحثة اختبار قبلي وبعدي لقياس مهارات رسم النماذج المسطحة الإبداعية للطالبات في مقرر تطبيقات الكاد٢. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى أثر إيجابي لاستخدام استراتيجية سكامبر في تحسين مهارات رسم النماذج المسطحة الإبداعية باستدام برامج تصميم الباترونات وهو ما يتفق مع الدراسات السابقة.

**منهج البحث:**

اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي الذي يأخذ بتصميم مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، للتعرف على

فعالية المتغير المستقل (برنامج توليد الأفكار(سكامبر)) على المتغير التابع (الإبداع العلمي) علي طالبات قسم تصميم الأزياء في مقرر تطبيقات الكاد ٢، وتم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين إحداهما تجريبية درست باستخدام برنامج توليد الأفكار(سكامبر)، والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة التي تكون فيها المعلمة محور العملية التعليمية كما هو موضح في الشكل التالي:




**شكل (١) التصميم التجريبي للبحث.**

**تنفيذ البحث:**

**تم تنفيذ البحث وفاقا للخطوات الآتية:**

١. التطبيق القبلي لاختبار الإبداع العلمي على عينة البحث، حيث قامت الباحثة بتطبيقه على طالبات قسم تصميم الأزياء في مقرر تطبيقات الكاد ٢المجموعتين التجريبية والضابطة، قبل دراستهن الوحدة موضع التجريب، بهدف التأكد من تجانس المجموعتين في المتغيرات موضع اهتمام البحث قبل البدء في التجربة.
٢. توفر المواد والأدوات والأجهزة التي يتطلبها تنفيذ تجربة البحث، إلى جانب إعداد الصور والرسوم التوضيحية والنماذج التي يتطلبها تدريس الموضوعات المتضمنة في الوحدة التجريبية.
٣. اختبار الطالبات الاتي تدربوا باستخدام برنامج اسكامبر والاخريات الاتي لم يتدربوا ومقارنة نتائج المجموعة التجريبية والضابطة.

**نتائج البحث ومناقشتها:**

نتناول عرضًا للنتائج التي تُوصِّل إليها عن طريق تطبيق أدوات البحث، بالإضافة إلى: مناقشتها وتفسيرها ومقارنتها ببعض نتائج الدراسات سابقة.

- التحقق من صحة الفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في اختبارات مهارات رسم النماذج المسطحة باستخدام تطبيقات CAD٢ (برامج تصميم النماذج) في الاختبار القبلي.

في إطار التعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي للاختبار تم استخدام اختبار "ت" -T TEST وجاءت النتائج كما يلي:

| | المجموعة | عدد الطالبات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة"ت" | مستوي الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| من حيث الدقة | قبلي ١ | ١٥ | ٥,٤٨ | ١,٢٩٥ | ١,٤٨٩ | ٠,١٤٣ |
| | قبلي ٢ | ١٥ | ٤,٦٩ | ١,١٧٢ | | |
| من حيث السرعة | قبلي١ | ١٥ | ٥,٤٤ | ١,٣٢٣ | ٠,٠٠٠ | ١,٠٠٠ |
| | قبلي٢ | ١٥ | ٥,٤٤ | ١,٣٢٣ | | |
| الاخبار المهاري | قبلي١ | ١٥ | ١٣,٢٤ | ١,٨٥٥ | ٠,٧٣٩ | ٠,٤٦٣ |
| | قبلي٢ | ١٥ | ١٢,٨٠ | ٢,٣٢٧ | | |

بناء على هذه النتائج نرفض الفرض الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في اختبارات مهارات رسم النماذج المسطحة باستخدام تطبيقات CAD٢(برامج تصميم النماذج) في الاختبار القبلي. ونقبل الفرض الذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في اختبارات مهارات رسم النماذج المسطحة باستخدام تطبيقات CAD٢ (برامج تصميم النماذج) في الاختبار القبلي.

وقمنا بعمل استبيان عن تأثير برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات قسم تصميم الأزياء في مقرر تطبيقات الكاد ٢ بحيث يهدف هذا الاستبيان إلى قياس مدى تأثير برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات مقرر تطبيقات الكاد ٢. تشير نتائجه إلى أن برنامج سكامبر كان فعالاً للغاية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات قسم تصميم الأزياء في مقرر تطبيقات الكاد ٢. فقد أكدت جميع الطالبات على أن البرنامج ساعدهن على التفكير بطرق جديدة ومختلفة في رسم نماذج مسطحة متميزة وتوليد أفكار جديدة ومبتكرة، وحل المشكلات بطرق أكثر إبداعية. كما أكدت الطالبات على أن البرنامج ساعدهن على التفكير خارج الصندوق، والتعبير عن أفكارهن بطرق أكثر إبداعية في انتاج تصاميم مبتكرة، والعمل بشكل تعاوني أكثر.

ويمكن تفسير فعالية برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي من خلال مجموعة من العوامل، منها:

- استخدام البرنامج لتقنيات وأدوات إبداعية متنوعة، مثل أدوات التحويل والتعديل والتوسيع والتبديل والتقليص والاقتراح والتصنيف.
- تشجيع البرنامج على التفكير خارج الصندوق وطرح الأفكار غير المتوقعة.
- توفير البرنامج فرصاً للطالبات للممارسة والتطبيق العملي للمهارات الإبداعية.

بناءً على نتائج الاستبيان، يوصى باعتماد برنامج سكامبر في تدريس مقرر تطبيقات الكاد ٢، أو في مقررات أخرى تتطلب تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات في قسم تصميم الازياء.

**توصيات البحث:**

١ .دراسة تأثير توظيف برنامج توليد الأفكار (سكامبر) في تدريس مقرر تطبيقات CAD ٢، وتحليل كيفية مساهمته في تحقيق أهداف التعليم العلمي في فتح مجالات جديدة في سوق العمل.

٢. تطوير برامج تدريب مكثفة ومستمرة لأعضاء هيئة التدريس تركز على استخدام البرامج والاستراتيجيات الحديثة في التدريس، بما في ذلك برنامج توليد الأفكار (سكامبر).

٣ .إعادة النظر في محتوى المناهج الدراسية لجميع المستويات الجامعية وتضمين مواقف وأنشطة علمية تعزز ممارسة أنماط مختلفة من التفكير وتعزز مهارات التفكير النقدي لدى الطالبات.

٤ .توفير مصادر تعلم متنوعة، مثل الكتب والدروس والدوريات التي تتناول برنامج توليد الأفكار (سكامبر)، وتوضح فلسفته وأهميته وخطوات استخدامه بلغة عربية.

٥. إجراء دراسة لتقييم تأثير برنامج توليد الأفكار (سكامبر) في تدريس برامج البكالوريوس في جامعة ام القرى على تحقيق مخرجات التعلم المرجوة وتنمية مهارات التفكير لدى الطالبات في المستويات التعليمية المختلفة.

٦ .إجراء دراسة مماثلة على عينة أكبر وفي مناطق تعليمية مختلفة ضمن جامعات المملكة العربية السعودية، لتوسيع نطاق البحث وتعميم النتائج.

٧ .إجراء دراسة حول تطبيق برنامج توليد الأفكار (سكامبر) في دول أخرى، واستخلاص الخبرات والنتائج للاستفادة منها وتطبيقها في المملكة العربية السعودية.

٨ .تطوير وحدات تعليمية في مناهج قسم تصميم الأزياء استنادًا إلى برنامج توليد الأفكار (سكامبر)، ودراسة تأثيرها على مخرجات التعلم المتنوعة مثل تنمية مهارات التفكير العليا.

**الخاتمة:**

إن تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب والطالبات يعتبر أمرًا حيويًا في ساحة التعليم الحديثة. فالتفكير الإبداعي يمكن أن يسهم في تطوير قدرات الطلاب في حل المشكلات بأساليب غير تقليدية وتوليد الأفكار الجديدة والابتكار. واحدة من البرامج التي تهدف إلى تنمية التفكير الإبداعي هي برنامج سكامبر، والذي يركز على تعزيز قدرات التفكير الإبداعي من خلال استخدام استراتيجيات متنوعة وتحفيز الطلاب على التفكير الابتكاري وحل المشكلات بشكل إبداعي.

تهدف هذه الخاتمة إلى تقييم تأثير برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات قسم تصميم الأزياء في مقرر تطبيقات الكاد ٢. تم تنفيذ البرنامج على عينة من الطالبات المشتركات في المقرر، حيث تم تدريبهن على استخدام استراتيجيات سكامبر المبتكرة وتطبيقها في رسم واعداد نماذج مسطحة مبتكرة واضافة وتعديل بعض التصاميم جاهزة وحل المشكلات المعقدة والمهام الإبداعية. تم جمع البيانات من خلال استبانات واختبارات مختلفة، وتم تحليلها إحصائيًا لتقييم تأثير البرنامج.

حيث أظهرت نتائج الدراسة تحسنًا ملحوظًا في تفكير الطالبات الإبداعي بعد تنفيذ برنامج سكامبر. لاحظنا زيادة في التفكير المستقل والقدرة على توليد الأفكار الجديدة والابتكار، إضافة إلى تحسن في قدرتهن على حل المشكلات بأساليب غير تقليدية. تمكنت الطالبات من تطبيق المفاهيم والأدوات المكتسبة من البرنامج بشكل ناجح في اعداد نماذج مسطحة متميزة وتصاميم إبداعية باستخدام تطبيقات الكاد ٢(برامج تصميم الباترونات المسطحة، وتمكنن من إنتاج تصاميم مبتكرة بعد تنفيذ برنامج سكامبر في رسم النماذج وإنتاج أعمال إبداعية تبرز قدراتهن وابتكارهن.

بالإضافة إلى الجوانب الأكاديمية، لاحظنا تأثير إيجابي لبرنامج سكامبر على العوامل النفسية لدى الطالبات. لقد زادت مستوى الثقة بالنفس والتحفيز الذاتي لدى الطالبات، حيث شعرن بالقدرة على التفوق وتحقيق النجاح في تصميم نماذج متميزة ومبدعة في مجال تطبيقات الكاد ٢. وقد أثر هذا التحسن النفسي بشكل إيجابي على أدائهن وإخراج الاعمال بصورة مبدعة في مقرر تطبيقات الكاد ٢، حيث أصبحن أكثر استعدادًا للتحدي والابتكار والتعامل مع المشكلات بشكل فعال Almawadeh, N. S., . Darawsheh, S. R., Al-Shaar, A. S., & Alshurideh, H. (٢٠٢٣)

يُعزى نجاح برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطالبات قسم تصميم الازياء إلى عدة عوامل. أولاً، استراتيجيات سكامبر المبتكرة التي تعتمد على تعزيز التفكير الابتكاري وحل المشكلات تساهم في توسيع آفاق الطالبات وتحفزهن على استكشاف أفكار جديدة وتوليد حلول مبتكرة. ثانيًا، توجيه المدربين المهرة هو عنصر أساسي في تعزيز قدرات الطالبات الإبداعية. يقوم المدربون بتوفير الدعم والمشورة وتحفيز الطالبات للتفكير خارج الصندوق وتطبيق الاستراتيجيات المكتسبة في مجال تطبيقات الكاد ٢.

بالإضافة إلى ذلك، يلعب البيئة التعليمية دورًا مهمًا في تأثير برنامج سكامبر. ينبغي توفير بيئة داعمة ومحفزة حيث يشجع الطالبات والمدربون على التفكير الإبداعي والتعبير عن الأفكار بحرية. يمكن تحقيق ذلك من خلال توفير مساحات للتعاون والتفاعل وتبادل الأفكار، بالإضافة إلى استخدام التقنيات والأدوات المبتكرة في عملية التعلم والتطبيق.

من الجوانب التطبيقية، يوصى بتضمين برنامج سكامبر كجزء أساسي من مقرر تطبيقات الكاد ٢. يمكن للمدرسين تنفيذ البرنامج خلال الدروس وتخصيص وقت لتدريب الطالبات على استراتيجيات سكامبر وتطبيقها على الأنشطة والمشاريع ذات الصلة. يمكن أيضًا تنظيم ورش عمل وفعاليات إضافية لتعزيز التفكير الإبداعي وتشجيع التعاون بين الطالبات.

مع ذلك، يجب أن نلاحظ أن هذه الدراسة لديها بعض القيود. قد تكون العينة المستخدمة محدودة الحجم، وقد تكون الدراسة قد تمت على مدى زمني محدود. لذلك، ينبغي إجراء المزيد من البحوث والتحاليل لتأكيد النتائج وتعزيز فهمنا لتأثير برنامج سكامبر في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات مقرر تطبيقات الكاد ٢، يمكن اتخاذ بعض الإجراءات الإضافية. على سبيل المثال، يمكن تعزيز التفاعل والتعاون بين الطالبات من خلال تشجيعهم على العمل الجماعي في مشاريع ومهام إبداعية. يمكن أيضًا توفير الموارد والأدوات المبتكرة التي تساعد الطالبات على تطبيق الأفكار وتحويلها إلى واقع قابل للتنفيذ Almawadeh, N. S., . Darawsheh, S. R., Al-Shaar, A. S., & Alshurideh, H. (٢٠٢٣)

علاوة على ذلك، يمكن تعزيز التفكير الإبداعي من خلال توفير فرص للتعلم خارج الفصل الدراسي. يمكن تنظيم زيارات للمؤسسات والشركات ذات الصلة بمجال صناعة الملابس الجاهزة وبرامج تطبيقات الكاد ٢، حيث يمكن للطالبات استكشاف التطبيقات العملية والابتكارات الحديثة في هذا المجال. كما يمكن تشجيع الطالبات على المشاركة في مسابقات ومنافسات إبداعية لتحفيز التفكير الإبداعي وتنمية مهارات الحلول الإبداعية.

وبصفة عامة، يجب أن يتم تكامل برنامج سكامبر مع المناهج الأكاديمية الأخرى. ينبغي تصميم المقررات والوحدات الدراسية بطريقة تشجع التفكير الإبداعي وتحفز الطالبات على تطبيق الأفكار الجديدة. يجب أن يتم تبني أساليب تدريس تشجع على الاستكشاف والاستنباط والتجريب، وذلك لتعزيز التفكير الإبداعي في مجال تطبيقات الكاد ٢ وغيرها من المجالات المتعلقة.

بالنهاية، يمكن القول بأن برنامج سكامبر يمثل أداة قوية لتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات قسم تصميم الأزياء وخاصة في مقرر تطبيقات الكاد ٢. من خلال تعزيز القدرات الابتكارية وتحفيز الطالبات على التفكير خارج الصندوق وتطبيق الاستراتيجيات المبتكرة، يمكن للبرنامج أن يساهم في تطوير قدراتهن وتحقيق نجاحهن وإنتاج مخرجات تعلم متميزة وفتح مجالات جديدة في تطبيقات الكاد ٢ وفي سوق العمل ومجالات أخرى ذات صلة. ومن المهم أن يتم دمج برنامج سكامبر بشكل فعال في المناهج الأكاديمية وتوفير الدعم والتوجيه المناسب للطالبات لضمان استفادتهن الكاملة من البرنامج وتحقيق تطورهم الإبداعي . Eberle, B. (٢٠٠٨).

**المراجع:**


- أحمد، أبو السعود محمد، وإسماعيل دعاء سعيد، وفودة، إبراهيم محمد (٢٠١٢). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء في تنمية مهارات الإبداع العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية بجامعة بنها، مصر، ٢٣ (٩١)، ٣٤٩-٣٩٣.
- آل ثنيان، هند عبد الله (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات سكامبر في تحسين مهارات توليد الأفكار في التعبير الكتابي لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بمدنية الرياض. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦ (١)، ٤٣٥-٤٧٣.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠١٣). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط ٤، عمان: دار الفكر.
- الحايس، عبد الوهاب جودة، وصبطي، عبيدة أحمد (٢٠١٩). مجتمع المعرفة الرقمي ودوره في تنمية الإبداع العلمي: رؤى حديثة للتعلم والبحث. المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٦ (١)، ١-٣٢.
- حبيب، مجدي عبد الكريم (٢٠٠١). اختبار ابتهام للتفكير الابتكاري. القاهرة: دار النهضة المصرية.
- حسن، سعيد محمد (٢٠١٤). فاعلية برنامج تكاملي بين العلوم والتكنولوجيا قائم على استراتيجية التصميم في التحصيل وتنمية مهارات الإبداع العلمي والتكنولوجي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة التربوية بجامعة الكويت-مجلس النشر العلمي، ٢٨ (١١١)، ٤٣٥-٤٨٢.
- الخالدي، عادي كريم (٢٠١٣). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي العلوم الطبيعية مهارات تحفيز الإبداع العلمي لدى طلاب كافة المراحل التعليمية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- خان، محمد حمزة (١٩٩١). تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي النسخة (أ) على المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ٢ (٣)، ١٧٥-٢٦٩.
- خريسات، مها عبد المجيد (٢٠١٥). أثر استخدام استراتيجية سكامبر في تحسين مهارات التفكير التاريخي ورسم الخرائط المفاهيمية لدى طالبات الصف السادس الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
- رمضان، حياة علي (٢٠١٤). أثر استراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل ومها ارت حل المشكلات وبعض عادات العقل في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس بالسعودية، ٥١ (١)، ٧٨-١٤٥.
- سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشمري، صالح علوان، والشمري، سعيد محمد، والبرصان، إسماعيل سلامة، والدروياني، بكيل أحمد (٢٠١٧). إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات ٢٠١٥. تقرير مختصر مقدم إلى مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الشهري، ابتسام محمد، والغنام، محرز عبده (٢٠١٧). أثر تدريس الكيمياء في ضوء برنامج سكامبر على التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة أبها. مجلة العلوم التربوية والنفسية-المركز القومي للبحوث التربوية بغزة، ١٠ (١)، ١-٢٣.
- صبري، ماهر، والرويثي، مريم (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية "سكامبر" لتعليم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى موهوبات المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١ (١)، ١١-٤٢.
- عباس، مها فاضل (٢٠١١). أثر استخدام قبعات التفكير الست على اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ. مجلة البحوث التربوية والنفسية بجامعة بغداد، العراق، ٣١(٣٥٢) .
- عبد الوهاب، يحيى عبد العزيز (٢٠١٩). أنشطة إثراية مقترحة في العلوم وفقًا لبرنامج توليد الأفكار (سكامبر) لتنمية الخيال العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة بجامعة عين شمس، مصر، ٢١٠ (٢١٠)، ٣٣٥-٢٩٣.

- العصيمي، خالد حمود (٢٠١٦). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات نظرية تريز لتنمية مهارات تحفيز الإبداع العلمي والتفكير الإبداعي والفهم لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى. المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ١٩ (٥)، ٢٧٩-٢١٣.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠١١). القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسيته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة. القاهرة: دار الفكر العربي.
- العنزي، فايز سعد (٢٠١٥). فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر في تدريس العلوم على تنمية الدافعية للتعلم لدى عينة من الطلاب الموهوبين بالصف الخامس الابتدائي في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣١ (٣)، ٩٧-٦١.
- فرغلي، سامية أحمد (٢٠١٤). تنمية الإبداع العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران "رؤية مقترحة". مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، مصر، ٣٠ (٢)، ٢١٥-١٦٩.
- فروانة، محمد يحيى (٢٠١٦). دور عضو هيئة التدريس في الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس في تنمية إبداع الطلبة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، جامعة فلسطين-عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي، ٦ (١)، ١٥٩-١٣٥.
- محمد، أحمد عمر (٢٠١٦). فاعلية استخدام استراتيجية سكامبر لتنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بأسيوط، ٣٢ (٣)، ٤٧٩-٤١٩.
- محمود، آمال محمد (٢٠١٥). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تنمية مهارات التفكير التخيلي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية العلمية، ١٨ (٤)، ٥٠-١.
- محمود، أيمن الهادي (٢٠١٨). فعالية استراتيجية سكامبر في تنمية بعض مهارات التفكير الإبداعي للتلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، مصر، ٣٤ (١)، ٦٤٧-٦١٠.
- هاني، ميرفت حامد (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية سكامبر في تنمية التحصيل ومها ارت التفكير التوليدي في العلوم لدى تلاميذ الصف الربع الابتدائي. دراسات تربوية واجتماعية بمصر، ١٩ (٢)، ٢٩٢-٢٢٧.
- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠١٠). الدليل العام لتنمية مهارات التفكير، حقيبة تنمية مهارات التفكير للصفوف ٧-٩. الكويت.


**المراجع الأجنبية:**


- Antonacci, P., O’Callaghan, C., & Modaress, N. (**2014**). Envisioning the future of online learning: Selected papers from the International Conference on e-Learning **2015**. Springer.
- Almawadeh, N. S., Darawsheh, S. R., Al-Shaar, A. S., & Alshurideh, H. (**2023**). The effect of using SCAMPER strategy on developing students’ achievement. In The effect of information technology on business and marketing intelligence systems (pp. **317**-**326**).
- Gladding, S. T. (**2007**). Counseling: A comprehensive profession. Pearson Education India.
- Georgiakakis, P., Kotsis, K., & Tzanavari, A. (**2010**). SCAMPER: a method for creative problem solving in virtual environments. In Proceedings of the **14**th Panhellenic Conference on Informatics (pp. **1**-**5**).
- Eberle, B. (**2008**). SCAMPER: Creative games and activities for imagination development. Prufrock Press Inc.
- Horn, R. E. (**2013**). Can computers think? The search for artificial intelligence. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Animasahun, R. A. (**2014**). Effect of SCAMPER technique on students’ academic achievement in mathematics word problems in Nigeria. International Journal of Education and Research, **2**(**12**), **375**-**386**.
- Sahin, A., & Ayar, M. C. (**2015**). Effectiveness of SCAMPER technique on creative thinking skills. *Journal of Education and Training Studies*, ***3***(**6**), **14–23**.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal for Research and Educational Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

# مدخل المهامِ اللغوية

# Task-Based Approach

د. نـــورة بنت فايز بن عبد الرحمن ال مسبل
دكتوراه مناهج وطرق تدريس-وزارة التعليم-الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض -المملكة العربية السعودية

Dr.Norah Faiz. Al-Mespel
Curricula and Instruction - ministry of education- the General administration of education in Riyadh - Saudia Arabia

Email: nora.almespel@gmail.com

**الكلمات المفتاحيّة**
مدخل المهام اللغوية

**KEY WORDS**
Task-Based Approach

**مستخلص البحث:**

في هذه الورقة العلمية تَمَّ تناول مدخل المهامِ اللغوية، من حيث مفهومُه، وأُسسُه الفلسفية والنظرية، وخصائصه وأهميته ومبادئه، وأنواعُه ومكوّناته، ونماذجُ تنفيذه، واستراتيجياته، ودورُ المعلِّم والمتعلِّم. والعلاقةُ بين مهارات اللغة الإنجليزية ومدخل المهامِ اللغوية.

**ABSTRACT**

This research paper is addressed the Task-Based-Language Teaching Approach (TBTLA), includes Task-Based Approach `s definition, theory, principle and characteristic. Also, Types, Components and Strategies of TBTLA. Finally, the Roles of Teacher and student in TBTLA and its relationship with English language skills.

## مدخل المهامِ اللغوية

شهد القرن العشرون تطوُّراتٍ مُهمَّةً في ميدان تعليم وتعلُّم اللغات الأجنبية، وأُلِّفت الكثير من الموادِّ والكتب التعليمية المساندة للنظرية التواصليَّة التي استقطبت اهتمام المَعْنِيِّين بتدريس اللغات، وازداد ارتباط النظرية التواصليَّة بالمداخل والنماذج التعليمية المَبْنيَّة على المعنى والتفاعل اللغويِّ، التي توجِّه تعليم اللغات نحوَ تنمية القدرة على التواصل اللغويِّ باعتبارها الغايةَ الأساسية.

يرى راهميبور Rahimpour (٢٠٠٨) أن مدخل المهامِ لتدريس اللغة الثانية ظهر منذ السبعينيات، عندما بدأ تركيز واهتمام العلماء على قدرة المتعلِّم في أداء مهامَّ حقيقيةٍ وذاتِ معنى دون التعليم الصريح للقواعد النحوية.

ويشير سانشيز Snchez (٢٠٠٤) إلى أن ظهور المدخل القائم على المهامِ ارتبط بمشروع بانجالور ( Bangalore Project) الذي بدأه برافو (Prabhu) في عام ١٩٧٩، وأما براند Brande(٢٠٠٦) فيرى أن مفهوم "المهامِ" وُجِد وتطوَّر أولاً لدى الباحثين في اكتساب اللغة الثانية، والتربويّين اللغويّين، وكان ذلك رِدَّةَ فِعل تُجاه الممارسات التقليدية لتعليم اللغة المعتمِدة على المعلِّم، والمتمحورة حول الشكل اللغويِّ، وفي منتصف الثمانينيات من القرن الماضي، دعا لونج Long (١٩٨٥)

وكتَّاب آخرون إلى اعتماد مدخل المهامِ في تعليم اللغة، حيث يؤدِّي فيه المتعلِّمون مهامَّ حقيقيةً تركِّز على المعنى، غير التي تظهر في مواقف التعليم اللغويّ. ويؤكِّد إسكاهان (Skehan,٢٠١٢) أن بداية حلِّ مفهوم "المهامِّ" محلَّ مفهوم "النشاط التواصليِّ" كان في الثمانينيات من القرن المنصرم. (الهاشمي، ٢٠١١).

ومع بدايات القرن الحادي والعشرين ظهرت مؤلَّفات متكاملة؛ مثل ويلس ولي وإليس ونونان (Nunan,٢٠٠٦ (Ellis, ٢٠٠٣)، ((Willis,٢٠٠١);(Lee, ٢٠٠٠) تَجمَع ما كُتِب في مجال تعليم اللغات وتعلُّمها، القائم على المهامِ، وكيفية تطبيقه في تعزيز تعلُّم اللغات.

**مفهوم مدخل المهامِ اللغوية Task-Based) -Language Teaching Approach).**

*أ-مفهوم المَهَمَّة في تعليم اللغة (The definition of Task):*

لقد اكتسب مدخل المهامِ اللغوية اهتمامًا لدى الباحثين في مجال تعليم وتعلُّم اللغات، منذ العَقد الأخير من القرن العشرين، وأثار هذا المدخل مناقشاتٍ علميةً زادت من البحوث النظرية حوله.

ويعرّف إليسEllis (٢٠٠٣) بأن مدخل تدريس اللغة القائم على المهامِ اللغوية (Task-Based-Language Teaching Approach) عبارة عن "خطَّة عمل تتطلَّب من المتعلِّمين معالجة اللغة عمليًّا من أجل تحقيق مُخرَج يمكِن تقويمه في ضوء ما إذا كان المحتوى المقصود نُقِل بشكل صحيح أو مناسب. وبذلك تتطلَّب الْمَهَمَّة التركيزَ على المعنى باستخدام اللغة، حتى إن كان النشاط مصمَّمًا لاستخدام صيغ لغوية محدَّدة. ويَهدُف النشاط إلى تمثيل مباشر أو غير مباشر للطريقة التي تُستخدَم بها اللغة في الواقع، باستخدام مهارات اللغة الأربعة: (التحدُّث والكتابة والاستماع والقراءة) إضافةً إلى العمليات المعرفية". (ص١٦).

ويعرّفه جون ويون Jeon& won (٢٠٠٥) بأنه عبارة عن مجموعة افتراضات تقوم بنقل بؤرة الاهتمام في عملية تعلُّم اللغة الثانية من المعلِّم إلى المتعلِّم، ويتحوَّل التدريس من مجرَّد إلقاء وتقديم مباشر للمفردات والقواعد، إلى أداء مهامَّ حياتيةٍ تطبيقية، بحيث يوجَّه الدارسون إلى مصادرَ لغويةٍ أصيلة، يستخدمها الدارسون لإنجاز المهامِ المطلوبة في تعليم المهارات اللغوية. (ص١٥).

ويؤكِّد نونان Nunan (٢٠٠٦) بأن مدخل المهامِ اللغوية(TBLA) "مدخل لتدريس اللغة منظَّمٌ حولَ المهامِ بدلاً من التراكيب اللغوية"، ويعرّفها بأنها "عمل صفيٌّ يؤدّي فيه المتعلِّمون نشاطاتٍ بهدف التفاعل والفَهْم والمعالجة والإنتاج في اللغة، حيث يركِّز المشاركون في الْمَهَمَّة على توجيه معرفتهم بقواعد اللغة نحوَ التركيز على المعنى، بحيث تكون الغايةُ نقلَ المعنى، وليس معالجةَ الصيغة اللغوية، وينبغي أن يتوفَّر لديهم الشعور بالتواصل والتعاون من بداية الْمَهَمَّة، وصولاً إلى تحقيق الهدف النهائيّ". (ص ٢١٦)، ويتَّفِق معه كافاليوسكيني Kavaliauskiene (٢٠٠٧) بأن مدخل المهامِ يقوم على اكتساب اللغة من خلال حلِّ مشكلة أو القيام بمَهَمَّة دون التركيز على مميِّزات اللغة" ص(١)

ويشير هارمر Harmer(٢٠٠٨) إلى أن المهامَّ القائمة على التعليم (Task-based Learning) يشار لها أحيانًا بالمهامِ القائمة على التدريس (Task-based Instruction Approach) ويُرمَز لها (TBTLA) أو ((TBLAويعرِّفها بأنها عبارة عن أداء مهامَّ ذاتِ معنى تركِّز على عمليات التعلُّم، المتمركزة حول المتعلِّمين، حيث إن المشاركين في الْمَهَمَّة التعليمية يتعلَّمون اللغة كما هي، ويركِّزون على المعنى بدلاً من التركيز على التركيب النحويّ، ويتطلَّب من المتعلِّمين أداء هذه المهامِ أو حلَّ المشكلة. (ص٧١).

ويتميَّز تعريف علي (٢٠١٤) لمدخل المهامِ اللغوية بتفصيله لطريقة الْمَهَمَّة، حيث عرَّفها بأنها عبارة عن توفير بيئة صفِّية تساعد المتعلِّمين على اكتساب وتعلُّم اللغة عبر مواقفَ حياتيةٍ واقعية تواصلية؛ حيث يقوم المعلِّم بتحليل الْمَهَمَّة الكبرى إلى مهامَّ جزئيةٍ، متدرِّجة ومتنوِّعة من حيث الصعوبةُ، ويتشارك المتعلِّمون في الْمَهَمَّة ويتعاونون فيما بينهم في محاولة فَهم المدخل اللغويّ، والتفاعل معه، وصولاً لتحقيق أهداف الْمَهَمَّة، ويمكِن استثماره لاحقًا في مواقفَ تواصليةٍ مشابهة، تجعل تعلُّمَ اللغة ذا معنى وقيمة لدى المتعلِّمين.

وممَّا سبق يتَّضِح أن المقصود بمدخل المهامِ: مجموعة من المسلَّمات والرؤى التعليمية التي تقوم على تعليم اللغة من خلال العمل والأداء، لمهامَّ حقيقيةٍ لغوية، عبر مواقفَ حياتيةٍ واقعية، وموادَّ أصيلةٍ، يستطيع المتعلِّمون بواسطتها التفاعل والتواصل باللغة، من خلال توظيف المعارف والمهارات اللغوية.

**الأسس الفلسفية والنظرية لمدخل المهامِ اللغوية:**

يستند مدخل المهامِ اللغوية إلى عدد من النظريات، التي يمكِن الإفادة منها في وصف عمليات تعلُّم اللغة الإنجليزية ومهاراتها.

ومن أبرز النظريات التي يستند إليها مدخل تعليم اللغة القائم على المهامِ: النظريةُ اللغوية النفسية، والنظرية البنائية الاجتماعية ونظرية منطقة النمو التقريبي.

**النظرية اللغوية النفسية (Psycholinguistic Theory)**

بدأت نظرية اللغويات النفسية في الثمانينيات، كأول مجال بحث رئيسٍ يظهر في التعليم القائم على المهامِ، حيث أكَّد كراشين Krashen (١٩٨١) بفرضية المُدخَلات (المعطيات) التي تدَّعي أن اكتساب اللغة يعتمد على قدرة المتعلِّمين على فَهْمِ المعطَيات التي يتعرَّضون لها، ومن ثَمَّ فإن اكتساب اللغة مرتبط بالمعلومات المُدخَلة.

أما فرضية لونغ Long (١٩٨٣) فتستند إلى التفاوض على المعنى، وتؤكِّد أيضًا على المُدخَلات، ولكن من خلال التفاعل، ويُنظَر إلى التفاوض على المعنى على أنه عملية "توفِّر للمتعلِّمين فرصًا لتوفير مُدخَلات مفهومة، وإنتاج مُخرَجات معدَّلة". ويقترح لونق Long أن التعديلاتِ التفاعليةَ التي يقوم بها المتعلِّمون تحفِّز المشاركين على تغيير مُدخَلاتهم، ثم اقترح لونق Long أن التفاوضَ على المعنى يسهم أيضًا في الاستحواذ من خلال التغذية الراجعة السلبية. لذا؛ اقترح أن تتمَّ فهرسة المهامِ التي تؤدِّي إلى التفاوض الإيجابيِّ للمعنى من خلال عدد أكبرَ من عمليات الفَهْم والتوضيح.

وقد دفعت هذه الفرضيات الباحثين إلى استخدام المهامِ للتحقيق في أيِّ نوع من المُدخَلات يعمل بشكلٍ أفضلَ للفَهْم وحيازة اللغة، والتقليل من تأثير سلبية التغذية الراجعة. إليس Ellis (٢٠٠٣)، كما أنها حفَّزت البحوث المعرفية التي

ركَّزت على تحديد خصائص المهامِّ ذاتِ الدوافع النفسية التي تؤثِّر على طبيعة إنتاج اللغة.٢٠١٢ .Seyyedi& Ismail)

**النظرية الثقافية الاجتماعية. ( Socio-cultural theory)**

تشكَّلت النظرية الثقافية الاجتماعية في التعلُّم في آخر القرن العشرين، وحَظِيت بقبول مُتَنامٍ من أكثرِ التربويين، وتخالف هذه النظرية التوجُّه التقليديَّ في رؤيتها للتعلُّم، حيث أكَّدت هذه النظرية على مركزية المتعلِّم الذي يقوم ببناء المعرفة والمعنى، من خلال التفاعل الاجتماعيّ، واستخدام اللغة في مواقفَ حقيقيةٍ في التعلُّم؛ (Woolfolk,١٩٩٨) وتعود النظرية الثقافية الاجتماعية إلى جذور متعدِّدة في علم النفس والفلسفة.

فقد أسهم في تكوينها عدد من العلماء، حتى وصلت إلى صورتها الثقافية الاجتماعية، فالعالم التربويُّ جون ديوي قد لفت النظر إلى دور نشاط الطالب في عملية التعلُّم، وتولَّى جلاسيرزفلد ربط الثقافية الاجتماعية بالجانب الفلسفيّ، وتأثَّرت بنظريات النمو المعرفي لبياجيه Piaget، التي تتعلَّق بالفروق الفردية وكيفية التعلُّم، من حيث أساليبُ وأنماط التعلُّم، ولكن يعود تأسيس النظرية الثقافية الاجتماعية لعالم النفس الروسيّ ليف فايجوتسكي Vygotsky (١٩٧٨)، الذي أكد على الدور الاجتماعيّ في التعلُّم والاتِّصال واللغة؛ حيث كان يرى بأن عملية نمو المتعلم لا يمكن فهمها دون الرجوع إلى السياق الاجتماعي والثقافي الذي يتم فيه ذلك النمو، فالوظائف العقلية والتفكير تتأثر في أصل تكوينها بالمجتمع واللغة المحيطة بهم وخالف نظرية بياجية Piaget التي تفسر النمو المعرفي إلى عوامل بيولوجية حيث ترى بأن الطفل يقوم ببناء المعرفة في ذهنه بنفسه منفردا وأن النمو يشكل من الداخل إلى الخارج.

**نظرية منطقة النمو التقريبي ( Zone of proximal development)**

أكد فيغوسكي Vygotsky (١٩٧٨) على نظرية منطقة النمو التقريبي ( Zone of proximal development) التي يرمز لها (ZPD) حيث يرى فيغوسكي Vygotsky إلى أن تعلم المتعلم يكمن من خلال مشاهدة تفاعل أفراد المجتمع المحيط به، ومحاكاة ذلك التفاعل في مواقف مشابهة له، وكلما زادت مشاهدات المتعلم لتفاعلات المجتمع زادت قدرته على استخلاص المعلومات وتطوير اللغة التي تعد مهمة لتذويت المعرفة (internalization) والتي تعرف بالتداخل وتعني تحول النشاط من نشاط خارجي إلى نشاط داخلي ، يليها منطقة النمو التقريبي وتعني المرحلة التي بين مستوى أداء المتعلم المستقل ومستوى الأداء الذي يوجه من قبل الأخرين، أي المرحلة التي يكون لدى المتعلم الاستعداد للوصول للمعرفة بمساعدة الأخرين، ويشار لها أيضا بأنها المسافة بين مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من حل مشكلة ما بصورة مستقلة وبين مستوى التطور او نمو المتعلم الكامن و المحتمل حدوثة خلال حل مشكلة بتوجيه راشد أو التعاون مع الأقران الأكثر مهارة.

ويؤكِّد براون Brown (٢٠٠٢) أن مدخل المهامِّ يَشمَل كلًّا من فكرة نظريات التعلُّم النمو المعرفي عند بياجيه Piaget ونظرية فيغوسكي Vygotsky الاجتماعية الثقافية (ص٢٩). ويوكد روبنسون Robinson (٢٠١١) على ما ذكره فايجوتسكي Vygotsky (١٩٧٨) بأن المهامَّ "توفِّر سياقًا للتفاوض وفَهم معنى اللغة من معطيات المهامِّ المقدَّمة، واستخدامها من قبل متعلِّم آخر يؤدي الْمَهَمَّة نفسَها". (ص٢).

كما أشار هوانغ Huang (٢٠١٠) إلى أن التفاعل الاجتماعيَّ يُعتبَر جانبًا رئيسًا لمدخل المهامِّ اللغوية، وموجود في التعلُّم الثقافي، ويذكر توروك Turuk (٢٠٠٨) أن النظرية الاجتماعية تؤكِّد أن التعلُّم هو إنجاز تعاونيٌّ، وليس جهدًا فرديًّا معزولاً". (ص٢٥٥) ويتَّفِق معه إليس Ellis (٢٠١٣) في أن الأساس النظريَّ للمهامِّ هو الذي تقدِّمه النظرية الاجتماعية الثقافية، ويذكر أن المشاركين يشاركون في النشاط الذي ينخرطون فيه عند القيام بمَهَمَّة، وَفْقًا لأهدافهم الاجتماعية – التاريخية، والأهداف المحدَّدة محليًّا.

وقد أشار هارمر Harmer، (٢٠٠٨) إلى أن "مدخل المهامِّ اللغوية ينطلق من الفلسفة البرجماتية"، التي تنادي بالمعرفة التجريبية الأدائية، فهي ترى أن اكتساب المعرفة يكون عن طريق الخبرة الإنسانية القائمة على مبدأِ التكامل، مع دوافع المتعلِّمين وميولهم في المواقف التعليمية الحياتية.

**المبادئ الأساسية لمدخل المهامِّ اللغوية ( The principle of TBTLA).**

يَستنِد مدخل المهامِّ على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تعمل على زيادة فاعليته في التدريس، وهي على النحو التالي؛ كما ذكرها وسكيهان Skehan (٢٠١٢)، وسمبسون Simpson (٢٠١٢)، ولونغ Long (٢٠١٣)، وسعودي (٢٠١٤):

١-تدريس اللغة من أجل الحياة) التدريس من خلال مهامَّ حقيقيةٍ):

تدريس اللغة الأجنبية في ضوء مدخل المهامِّ اللغوية ينبغي أن يرتبط بحاجات ودافعية المتعلِّمين، وذلك من خلال مواقف واقعيةٍ وحقيقية يستخدِم المتعلِّمون فيها اللغة المستَهدَفة لإشباع حاجاتهم، وتحقيق دوافعهم؛ لذا يَتِمُّ تكليف

المتعلِّمين بمهامَّ تواصليةٍ حياتية يؤدُّون من خلالها اللغة الأجنبية لإنجاز هذه المهامّ، بحيث يكون نجاح المتعلِّم في إنجاز الْمَهَمَّة معتمِدًا بشكل كامل على نجاحه في اكتساب اللغة المستَهدَفة.

٢-مركزية المتعلِّم:

يَستنِد مدخل المهامّ اللغوية على التمركز حول المتعلِّم، بحيث يتعلَّم اللغة المستَهدَفة ذاتيًّا ويكون محورَ العملية التعليمية، وذلك من خلال تكليفه بمهامَّ تواصليةٍ يسعى لإنجازها، بينما لا يتدخَّل المعلِّم في التدريس المباشر لمهارات وقواعد اللغة، ولكن يتطوَّر دوره لتصميم المهامّ اللغوية والإشراف على توزيع المتعلِّمين في المهامّ، وتزويدهم بالمصادر اللغوية التي تفيد في إنجاز المهامّ، وتيسير الصعاب التي تواجه المتعلِّمين في الْمَهَمَّة، وأخيرًا تقويم مدى إنجاز الْمَهَمَّة واكتساب اللغة.

٣-التركيز على المعنى:

يركِّز تدريس اللغة القائم على مدخل المهامّ اللغوية على فَهم المتعلِّم لمعنى ما يَسمَعه، وما يقوله، وما يقرؤه، وما يكتبه، أكثرَ من تركيزه على دِقَّة المفردات، وصحة التراكيب التي يستخدمها من اللغة المستَهدَفة، ولا يعني أن مدخل المهامّ يُهمِل تعلُّم كلٍّ من القواعد والمفردات، ولكن المقصود أن هذا المدخلَ يرى أن الدِّقَّة في استخدام اللغة الثانية يأتي في المرتبة الثانية بعد تنمية طلاقة الدارسين في استخدام هذه اللغة.

٤-الممارسة أساس تعلُّم اللغة الثانية (التعلُّم من خلال العمل):

يركِّز مدخل المهامّ اللغوية على تدريس اللغة الأجنبية من خلال تكليف المتعلِّمين بأداء مهامَّ مشوِّقةٍ ومفيدة وذاتَ معنى وقيم لديهم؛ بمعنى: يتعلَّم المتعلِّمُ اللغة ذاتَها من خلال الممارسة في مواقفَ واقعيةٍ حياتية، ولا يتعلَّم عن اللغة من خلال التدريس النظريّ لقواعدها ومفرداتها.

وفي ضوء ذلك يمكِن استخلاص مبادئ مدخل المهامّ اللغوية في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما يلي:

- أن تركِّز المهامُّ على المعنى، ويعتمد ذلك على وجود مُخرَجات محدَّدة بوضوح لكل مَهَمَّة.
- تتمحور المهامُّ حول المتعلِّم واعتماده على التعلُّم التعاونيّ، وذلك لا يحصل إلا على مبدأ التعلُّم عن طريق العمل.
- تحقيق مبدأ الأصالة من خلال أهداف مهامَّ حقيقيةٍ، وأهداف تواصلية واقعية، وتفاعل ومشاركة المتعلِّمين.
- ينبغي توضيح هدف المهامّ بوضوح تامّ.
- أن تكون المهامُّ مناسبةً لمستوى المتعلِّمين.
- يقوم المتعلِّمون بتطبيق التعلُّم داخل الفصل في المواقف الجديدة.
- ينبغي أن تكون المهامُّ مثيرةً ومحفِّزة للمتعلِّمين. لذا؛ فإن أفضل طريقة لتعزيز التعلُّم الفعَّال داخلَ الفصل الدراسيّ هو إعداد المهامّ التي تعكس بقدر الإمكان مهامَّ العالم الحقيقيّ التي يؤدِّيها المتعلِّمون.
- إدخال نصوص أصلية في مواقف التعلُّم.

**خصائص مدخل المهامّ اللغوية. (The characteristic of TBTLA)**

ثَمَّةَ مجموعةٌ من الخصائص التي ينبغي توافرُها في المهامّ اللغوية، كما أشار لها قورة وأبو لبن (٢٠١٦):

- تنوُّع المهامّ: عندما تكون المهامُّ متنوِّعةً ومشوِّقة وبعيدةً عن الرَّتابة، فإنها تسهم في زيادة استعداد ودافعية المتعلِّمين نحو التعلُّم والتمكُّن.
- مستوى الصعوبة: يسهم مستوى الصعوبة في دمج المتعلِّمين في أداء المهامّ، فإذا كان المعلِّم يتوقَّع من المتعلِّمين العملَ معتمِدين على أنفسهم، فينبغي أن يكون مستوى صعوبة العمل متوسِّطًا، بحيث يَسمَح بمعدَّل عالٍ من النجاح؛ لأن المهامَّ التي تتجاوز صعوبتُها الحدَّ المتوسِّط، تعطي احتمالاتٍ قليلةً للنجاح، والمهامُّ السهلة جدًّا تعطي قدرًا قليلاً من التحدِّي، أما المهامُّ المتوسِّطةُ الصعوبةِ، فتَمنَح الجانبين القدر الكافيَ من التحدِّي واحتمال النجاح.
- التعدُّد أو الاختلاف: يَعمَل التعدُّد والاختلاف على زيادة الاندماج نحوَ التعلُّم، بحيث يَشمَل المحادثةَ، وكتابةَ الفِقرات، والاختيار من متعدِّد، وتكملة أو إعادة الترتيب والتركيب. (٢٨١-٢٨٢).

**أهمية مدخل المهامّ اللغوية (Importance of TBTLA)**

يُعَدُّ مدخل المهامّ اللغوية من المداخل الفعَّالة في تعليم اللغات الأجنبية، حيث يشير إليس Ellis (٢٠٠٣) إلى أن هذه المهامَّ تكون بمثابة الأداة والوسيلة الأكثرِ وضوحًا في استخدام اللغة بسهولة وفعاليَّة للتواصل داخلَ الفصول الدراسية، وتعمل على زيادة الدافعية لدى المتعلِّمين في تطوير وبناء لغتهم المكتسَبة.

إن المهامَّ اللغوية تَزيد المحفِّزاتِ لدى المتعلِّمين للمشاركة والتفاعل داخلَ الفصل، وتقلِّل من مركزية المعلِّم في العملية التعليمية، حيث تعطي المتعلِّمين الفرصةَ في إدارة المحادثات، والتفاعل الطبيعيّ، والحماس، والسؤال، وردَّة الفعل الحقيقية كما في الواقع، التي تؤدِّي إلى تنمية الطلاقة واكتساب اللغة. (Willi, ٢٠٠٦, p. ١٨)

ويضيف نونان Nunan (٢٠٠٥) أن المهامَّ اللغوية تَزيد من مشاركة المتعلِّمين في تحقيق أهداف الدرس، وذلك من خلال إنجازهم ونجاحهم في أداء المهامِّ اللغوية، وتحقيق التقييم المستمرِّ لهم.

يمكِن تلخيص أهمية مدخل المهامِّ اللغوية، كما ذكرها (Skehan, ٢٠١٢ p٥-٦) و(Simpson, ٢٠١٢, p٦-٧)، كما يلي:

- استثارة دافعية المتعلِّمين لتعلُّم اللغة الأجنبية؛ حيث إن هذا المدخل يعتمد على تعليم اللغة من خلال انغماسهم في أداء مهامَّ مشوِّقةٍ لهم، ومرتبطة بحاجاتهم ودوافعهم.
- تطوير تدريس اللغة الأجنبية؛ حيث إن هذا المدخل حوَّل تدريسَ اللغة الأجنبية من غاية إلى وسيلة؛ لقضاء الحاجات الاتِّصالية للمتعلِّمين، من خلال استخدام اللغة المستَهدَفة.
- تشجِّع المتعلِّمين على استخدام اللغة بشكل متواصل، وليس على شكل جُمَل متقطِّعة.
- توفِّر للمتعلِّمين فرصة التعرُّف على طرائق الآخرين في التعبير عن أنفسهم باللغة الهدف.
- تساعد على بناء الثِّقة في تحقيق أهداف اتِّصاليه وتفاعلية مع أفراد مجتمَع اللغة المستَهدَفة.
- الربط بين تدريس اللغة الأجنبية والمجتمَع الذي تُعلَّم فيه هذه اللغة؛ حيث يَتِمُّ التركيز في اختيار المهامِّ اللغوية والمصادر، على طبيعة المجتمَع الذي تُتعلَّم فيه اللغة الأجنبية.

**أنواع المهامِّ اللغوية (Types of Language Tasks)**

تُصنَّف المهامُّ اللغوية إلى العديد من التصنيفات، كما ذكرتها الأدبيَّات التربوية، كما يلي:

- صنَّف نونان Nunan (٢٠١٦) المهامَّ إلى صنفين:

(١): المهامُّ الحقيقية: حيث تتشابه مع المهامِّ الحقيقية الواقعية التي تُطلَب من المتعلِّمين؛ كأنواع السلوك المطلوبة منهم في الواقع خارجَ الفصل الدراسيِّ.

(٢) المهامُّ التربوية: التي تَتطلَّب من المتعلِّمين القيام بمهامَّ لا تتشابه مع مهامِّ العالم الحقيقيِّ، والتي يمكِن تقسيمُها إلى فئات أخرى، من خلال وظيفة اللغة (على سبيل المثال: إعطاء تعليمات، الاعتذار، تقديم المقترَحات)، أو عن طريق العمليات المعرفية، أو التسلسل الهَرَميِّ للمعرفة (على سبيل المثال: التَّعدادُ، والتنظيم، والتصنيف، والمقارنة، وحلُّ المشكلات، ومشاركة الخبرات الشخصية، والمهامُّ الإبداعية).

- وصنَّف فوتس Fotos (٢٠١٢) المهامَّ على أساس من يَحمِلها ويَنقُل المعلوماتِ، وعدَّد حلول الْمَهَمَّة إلى خمسة أنواع: مَهَمَّة الفجوة بين المعلومات، ومَهَمَّة جاسكو، ومَهَمَّة حلِّ المشكلة، ومَهَمَّة صنع القرار ومَهَمَّة تبادل الرأي.
- بينما يضع ليتلوالد Littlewood (٢٠٠٨) المهامَّ في بُعدَين؛ مثل التركيز على الشكل، والتركيز على المعنى، ويقترح أبعادًا ثنائية مختلفة لعملية المهامِّ. (ص ٣٢١)
- وأشار تن Tin (٢٠١٣) بأن المهامَّ تصنَّف من حيث كونُها "متشعِّبة" و"متقارِبة"، وعرَّف "المهامَّ المتقارِبة" بأنها مهامُّ تحتوي على مُخرَج واحد، حيث يحتاج المتعلِّمون إلى تحقيق هدف واحد، بينما "المهامُّ المتشعِّبة" يُقصَد بها تلك المهامُّ التي لها أكثرُ من مُخرَج؛ حيث يقوم المتعلِّمون الذين يؤدِّون "المهامَّ المتشعِّبة" بعقد آرائهم المتناقضة حتى بعد الاستماع إلى آراء المشاركين الآخرين. (ص٢٤٢). ويتوافق إليس Ellis (٢٠٠٣) مع تن Tin، حيث ميَّز بين نَمَطَين من المهامِّ، هما المهامُّ المركَّزة، والمهامُّ غير المركَّزة، فالمهامُّ غير المركَّزة تعطي للمتعلِّمين الحريةَ باختيار الشكل اللغويِّ المناسب، وهي غير مصمَّمة على أساس استخدام شكل لغويٍّ محدَّد، وفي المقابل تَهدُف المهامُّ المركَّزة إلى توجيه المتعلِّمين لمعالجة تراكيبَ لغويةٍ معيَّنة؛ مثل التراكيب النحوية. وبطبيعة الحال لا بدَّ أن تظهر هذه المعالجة نتيجةً للأنشطة التي تلبِّي الخصائصَ الأساسية للمَهَمَّة؛ بمعنى أن تُستخدَم اللغة عمليًّا للوصول إلى مُخرَج غير لغويٍّ. ولذلك لا تتضمَّن معاييرُ تقويم الْمَهَمَّة تحديدَ الصيغة اللغوية المستَهدَفة.
- ويَعرِض إليس Ellis (٢٠٠٣) أربعَ فئات تساعد في إتمام الْمَهَمَّة وتقليل الصعوبات:
- تَكرار المهامِّ التي تَدعَم المتعلِّمين للتركيز على مَهَمَّة ممَّاثلة لمَهَمَّة سوف يؤدِّونها في مرحلة التنفيذ.
- ملاحظة نموذج يوضِّح للمتعلِّمين كيفية التعامل مع المهامِّ أو كيفية أدائها.
- تصميم مهامَّ فجائيةٍ؛ بمعنى: غير مُعَدَّةٍ من قَبْلُ؛ من أجل جعل المتعلِّمين على دراية بأداء الْمَهَمَّة.
- التخطيط الاستراتيجي للمَهَمَّة الرئيسة. (ص ٢٤٥).
- بينما اقترح بايكPica (٢٠١٥) نظامًا تصنيفيًّا يعتمد على الفئات الأربع التي ذكرها إليس Ellis في إتمام الْمَهَمَّة؛ وذلك للتمييز بين أنواع المهامِّ المختلفة. ويوضِّح الجدول التالي كيف يمكِن استخدام هذه الفئات الأربع للتمييز بين عدد من المهامِّ.

جدول (١)

يوضِّح التصنيف اللغويَّ النفسيَّ للمهامِّ

| أنواع المهامِّ | المتفاعل (المشارك في أداء الْمَهَمَّة) | التفاعل المطلوب في الْمَهَمَّة | الهدف من الْمَهَمَّة | المُخرَج التعليميُّ |
|---|---|---|---|---|
| مهامُّ الصور المقطَّعة | طرفان | إلزاميٌّ | متقارِب | مُغلَق |
| مهامُّ فجوة المعلومات | طرف واحد أو طرفان | إلزاميٌّ | متقارِب | مُغلَق |
| مهامُّ حلِّ المشكلات | طرف واحد أو طرفان | اختياريٌّ | متقارِب | مُغلَق |
| مهامُّ اتخاذ القرار | طرف واحد أو طرفان | اختياريٌّ | متقارِب | مفتوح |
| مهامُّ تبادل الآراء | طرف واحد أو طرفان | اختياريٌّ | متشعِّب | مفتوح |

Source: Ellis, R. (**2003**).Task-based Language Learning and Teaching. Oxford:Oxford University Press,p.**21.**

وفي ضوء ذلك، نستخلص نوعين من المهامِّ اللغوية لتشكِّلا أساسًا لتصميم برنامج لتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية: المهامُّ التعليمية (pedagogical tasks)، والمهامُّ الحقيقية (real-world tasks). حيث إن المَهَمَّاتِ التعليميةَ مَبْنيَّةٌ على نظرية اكتساب اللغة الأجنبية، وتصمَّم لإثارة عمليات التعلُّم وإستراتيجياتها، وأمثلتُها:

- مهامُّ الصور المقطَّعة( jigsaw tasks ): تتطلَّب هذه الْمَهَمَّة من المتعلِّمين جمع أجزاء مختلفة من المعلومات لصياغة نصٍّ كامل (مثل أن يكون هناك ثلاثُ مجموعات، ولديها ثلاثة أجزاء مختلفة من نص أو قصة، ويجب عليهم تجميع الأجزاء لبناء القصة كاملة، أو تكملة الفراغ بالكلمات المناسبة، بينما المجموعة الأخرى لديها معنى الكلمات التي لدى المجموعة الأولى).
- مهامُّ فجوة المعلومات ( information-gap tasks): وتشير إلى الْمَهَمَّة التي ينبغي أن يكون المشارِكون عبارةً عن فردينِ أو مجموعتينِ، بحيث إن كل طرف من المشاركين لديه معلوماتٌ لا يمتلكها الطرف الآخَرُ، ومن خلال الأسئلة السابرة والمناقشات والحوار يحاول كلُّ طرف تكملة المعلومات الناقصة لديه من المعلومات التي بحَوْزة الطرف الآخر.
- مهامُّ تبادل الآراء (opinion-exchange tasks): ينخرط المتعلِّمون في مناقشة الأفكار، وتبادل الآراء، ولا يَلزَم الوصول إلى اتِّفاق.
- مهامُّ اتِّخاذ القرار (decision- making tasks): تُطرَح على المتعلِّمين مشكلةٌ أو قضية ما، متعدِّدةُ الحلول، بحيث ينبغي عليهم اختيارُ أحد الحلول عن طريق التفاوض والنقاش.
- مهامُّ حلِّ المشكلات (problem solving tasks): عبارةٌ عن مشكلة لها حلٌّ محدود، ومصحوبة بمجموعة من المعطَيات والمعلومات المتعلِّقة بها، ويُطلَب من المتعلِّمين الوصولُ إلى حلِّ المشكلة من خلال الأسئلة والمناقشات.

**مكوِّنات مدخل المهامِّ اللغوية. (Components of TBTLA)**

يتكون مدخل المهام اللغوية من مكونات داخلية ومكونات خارجية:

**مكونات داخلية:**

وتتمثل المكونات الداخلية في منطقة النمو التقريبي (Zone of proximal development) التي يرمز لها (ZPD): وهي تعني مفهوم البنية العقلية الأساسية، جاذبا إلى انتباه المتعلم ضمن موقف اجتماعي واقعي للتعلم والنمو. فمستوى التطوير أو النمو الإدراكي يتقدم عندما ينخرط المتعلمين في السلوك الاجتماعي. فالتطور يلزمه تفاعل اجتماعي كامل، ودرجة المهارة التي تُنجز تزداد بتوجيه شخص بالغ، أو تعاون أقران أكثر خبرة، بحيث تتجاوز ما يمكن أن يُنجز بشكل فردي، كما يساعد في تنقية التفكير أو الأداء لجعله أكثر فعالية. فالوعي لا يوجد في الدماغ بل في الممارسة اليومية(Vygotsky.١٩٧٨)

ويحددها سكيهان Skehan (١٩٩٨) المكونات الداخلية للمهام اللغوية كالتالي:

- المعنى والواقعية: التركيز على المعنى والمضمون بحيث تسعى الْمَهَمَّة إلى دمج المتعلِّمين في استخدام اللغة عمليًّا في مواقفَ واقعية.
- الإنجاز: الأولوية للإنجاز التامِّ للمَهَمَّة، واختيار المصادر اللغوية وغير اللغوية اللازمة للانتهاء من الْمَهَمَّة، وألا تحدَّد الصيغة اللغوية التي ينبغي استخدامها.
- مهارات اللغة: تتضمَّن الْمَهَمَّة مهاراتِ اللغة الأربع؛ فقد تتضمَّن خطة إنجاز الْمَهَمَّة: (١) الاستماع أو قراءته. (٢) إنتاج نصٍّ شفهيٍّ أو مكتوب، أو (٣) توظيف مزيج من مهارات الاستقبال والإرسال.
- العمليات العقلية: تتطلَّب الْمَهَمَّة عملياتٍ عقلية؛ بمعنى: أنها تحتاج إلى توظيف عمليات مثل الاختيار، والتصنيف، والترتيب، والتعليل، وتقويم المعلومات، وتعزِّز هذه العملياتُ استخدام اللغة ولا تحدِّده.
- المُخرَج التعليميُّ: تقوَّم الْمَهَمَّةُ في ضوء المُخرَج، بحيث تشترط الْمَهَمَّة الوصول إلى مُخرَج محدَّد واضح، يُعَدُّ غايةَ النشاط بالنسبة إلى المتعلِّمين، وعن طريقه يمكِن تحديد انتهاء المتعلِّمين من النشاط.

**مكونات خارجية:**

ثَمَّةَ مكوِّناتٌ وعناصرُ مختلِفةٌ للمَهَمَّة، مطلوبةٌ عند اختيار وتعديل وتصميم المهامِّ التواصليّة؛ مثل: الأهدافِ التي تشير إلى الغَرَض العامِّ من الْمَهَمَّة التعليمية، والمُدخَلاتِ أو المعطَيات التي تشير إلى البيانات التي تشكِّل نقطة الانطلاق للمَهَمَّة، وتحديدِ الأنشطة التي تشير إلى ما سيقوم المتعلِّم بتنفيذه بالفعل باستخدام المعطيات، والأدوارِ التي تشير إلى العلاقة الاجتماعية والشخصية بين المتعلِّمين والمعلِّمين في مَهَمَّة ما، والإعداداتِ التي تشير إلى تنظيم الفصل الدراسيِّ الذي يؤثِّر على عملية التفاعل في الْمَهَمَّة؛ مثل العمل الجماعيِّ والعمل الثُّنائيِّ ( Nunan, ٢٠٠٦, p. ٤٠).

وتتَّفِق مكوِّنات المهامِّ عند إليس Ellis (٢٠٠٣) مع مكوِّنات المهامِّ لدى نونان Nunan مع اختلاف بسيط في المصطلحات التي استخدمها؛ حيث أشار إليس إلى أن الْمَهَمَّة تتكوَّن من سبعة عناصرَ، هي الهدفُ، والمعطيات، ودور المعلِّم، ودور المتعلِّم، والإجراءات، والمُخرَجات، والتغذية الراجعة، ممثَّلةً في الشكل التالي:

**جدول (٢)**

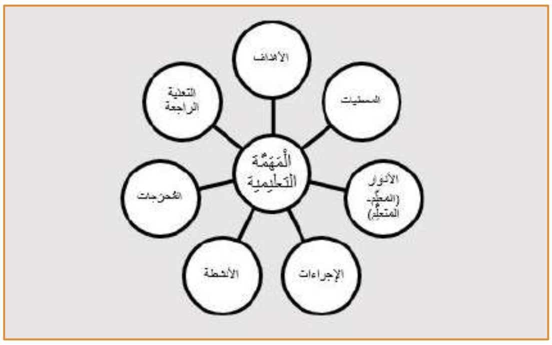
**مكوّنات الْمَهَمَّة التعليمية.**

| الهدف | الغاية من الْمَهَمَّة، ممارسة القدرة على وصف الأشياء بدقّة، إعطاء فرصة لاستخدام الأسماء الموصولة. وتسعى الْمَهَمَّة إلى جعل المتعلِّم يستخدم اللغة مركزًا على المعنى. |
| --- | --- |
| المعطيات | المعلومات اللفظية أو غير اللفظية المتضمَّنة في الْمَهَمَّة: كصور، خريطة، النص المكتوب. |
| الإجراءات | الإجراءات المنهجية المتَّبعة في أداء الْمَهَمَّة: ثنائية أو جماعية -وقت التنفيذ: محدَّد أو غير محدَّد. |
| دور المتعلِّم | ينبغي على المتعلِّم أن يكون قابلاً للتكيُّف والإبداع والابتكار، والأهمُّ من ذلك كلِّه مستقلّا. |
| دور المعلِّم | ينبغي على المعلِّم أن يكون محفِّزًا ومستشارًا ومرشِدًا. |
| الإعدادات | تعني تنظيم وترتيب الفصل وَفْقَ متطلَّبات تنفيذ الْمَهَمَّة. |
| المُخرَجات | نتيجة أداء الْمَهَمَّة وما توصَّل إليه المتعلِّمون عند أداء الْمَهَمَّة؛ أي: نتائج إتمام الْمَهَمَّة، وقد يكون المُخرَج مفتوحًا باحتمالات متعدِّدة، أو مغلَقًا لا يسمح إلا لنتيجة صحيحة واحدة فقط. |
| التغذية الراجعة | تقويم الْمَهَمَّة التعليمية. |

وممَّا سبق نستخلص أنه عند تدريس اللغة الإنجليزية وَفْقَ مدخل المهامِّ اللغوية، يَتِمُّ تقسيم عملية التعلُّم إلى مجموعة من المهامِّ، بحيث تحتوي كلُّ مَهَمَّة تعليمية على المكوِّنات التالية؛ كما في الشكل (١)

شكل (١)

مكوِّنات العملية التعليمية.




ومن الشكل السابق تتضمَّن الْمَهَمَّة التعليمية أهدافًا تصف سلوك المتعلِّم والمُخرَج التعليميَّ المتوقَّع، ومعطياتٍ شفويةً وغيرَ شفوية، بصورة جزئية أو كلية بين المتعلِّمين، وإجراءات تنفيذ الْمَهَمَّة ثنائية أو جماعية، والعمليات اللغوية المتطلَّبة من المتعلِّمين أثناء أداء الْمَهَمَّة؛ مثل حلِّ المشكلات أو إكمال المعلومات والتحليل، وأنشطة تعليمية تكون عبارة عن أجزاء للمَهَمَّة الرئيسة، وأخيرًا دور المعلِّم في تصميم وتسهيل وتقويم الْمَهَمَّة التعليمية، ودور المتعلِّم في أداء الْمَهَمَّة لاكتساب اللغة.

**نماذج مدخل المهامِّ اللغوية ومراحل تنفيذه: (The Models and procedures of TBTLA)**

يمكِن تحديد مراحل تنفيذ مدخل تدريس اللغة القائم على المهامِّ اللغوية وخطواته من خلال مراحل بعض النماذج المشهورة في مدخل المهامِّ اللغوية، كما ذكرها كلٌّ من واليس **Willis** (٢٠٠٦)، والهاشمي (٢٠١١) وسعودي (٢٠١٤)، وأسماء غيث ومصطفى ومي عبد المنعم Gheith,Asma, , Mostafa, Mai Abd Elmenam&-:(2015)

أ. **نموذج ويلس وجون ( Willis & Jone,١٩٩٦):**

يتكوَّن من أربعِ مراحلَ، كما في الشكل التالي (٢):

**شكل (٢)**

**نموذج ويلس وجون لتنفيذ مدخل المهامِّ اللغوية.**

أولاً. مرحلة ما قبلَ الْمَهَمَّة: يقوم المعلِّم في هذه المرحلة باختيار الْمَهَمَّة التي سوف يكلِّف المتعلِّمين بأدائها، وتهيئتهم لأداء هذه الْمَهَمَّة.

ثانيًا. مرحلة الإعداد للمَهَمَّة: ويقوم المعلِّم خلال هذه المرحلة بتقديم نموذج واقعيٍّ لأداء الْمَهَمَّة، ومناقشة السياق الاجتماعيّ الذي سوف يؤدِّي المتعلِّمون خلاله الْمَهَمَّة، وتوجيههم للقيام بمشهد تمثيليٍّ للمَهَمَّة التي سوف يقومون بها.

ثالثًا. مرحلة أداء الْمَهَمَّة: يتابع المعلِّم خلال هذه المرحلة أداء الدارسين للمَهَمَّة، ويوجِّههم ويرشدهم إلى وسائل إنجاز تلك الْمَهَمَّة، ويكلِّفهم بتقديم تقرير عن الْمَهَمَّة باللغة المستَهدَفة.

رابعًا. مرحلة ما بعد الْمَهَمَّة: وتضمُّ هذه المرحلة خطوتين، هما:

- *التركيز اللغويّ:* ويقوم المعلِّم خلال هذه الخطوة بتحليل المفردات، والتراكيب، والقواعد اللغوية التي استخدمها المتعلِّمون في إنجاز الْمَهَمَّة.
- *التقويم:* ويقدِّم المعلِّم – خلال هذه الخطوة – تغذية راجعة للدارسين حول مدى نجاحهم في أداء الْمَهَمَّة المطلوبة منهم، ويناقش المعلِّم مدى استفادة الدارسين من الْمَهَمَّة في تعلُّم اللغة المستَهدَفة.

**ب. نموذج رود إليس ( Ellis,٢٠٠٣):** يرى إليس أن مراحل تنفيذ مدخل تدريس اللغة القائم على المهامِّ هي ستُّ مراحلَ كما في الشكل (٢-٤).

**(٣) شكل**

**نموذج إليس Ellis في تنفيذ مدخل المهامِّ**

يرى إليس **Ellis** أن مراحل تنفيذ مدخل تدريس اللغة القائم على المهامِّ هي ست مراحل:

١-مرحلة ما قبلَ الْمَهَمَّة: حيث يقوم المعلِّم خلال هذه المرحلة باختيار مَهَمَّة يكلِّف المتعلِّمين بأدائها، وتهيئتهم.

٢-مرحلة تنفيذ الْمَهَمَّة: يقوم المتعلِّمون خلال هذه المرحلة بتنفيذ الْمَهَمَّة التي كلِّفوا بها، ويقتصر دور المعلِّم خلالَها على متابعة أداء الدارسين للمَهَمَّة.

٣-مرحلة التخطيط: يكلِّف المعلِّم المتعلِّمين خلال هذه المرحلة بإعداد تقرير شفهيٍّ، أو كتابيٍّ -باللغة المستَهدَفة - عن الْمَهَمَّة التي قاموا بها.

٤-مرحلة عرض التقرير: يقدِّم المتعلِّمون خلال هذه المرحلة تقريرهم عن الْمَهَمَّة التي قاموا بها، ويناقش المعلِّم المتعلِّمين في تقريرهم، ويقدِّم لهم تغذية راجعة حول هذا التقرير.

٥-مرحلة التحليل اللغويّ: حيث يناقش المعلِّم مع المتعلِّمين المفردات اللغوية والتراكيب، والقواعد التي تعرَّضوا لها خلال أدائهم للمَهَمَّة مع تصويب أخطائهم.

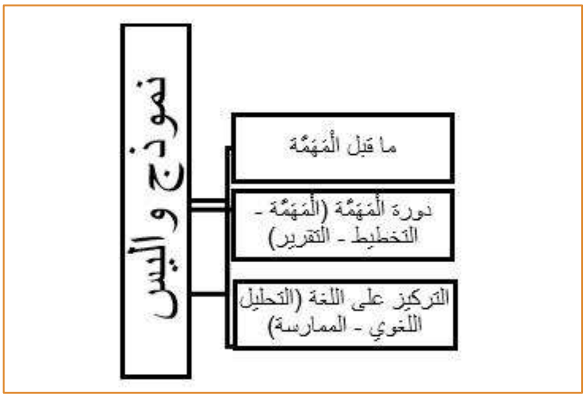
٦-مرحلة الممارسة: يوجِّه المعلِّم المتعلِّمين إلى استخدام المفردات اللغوية التي تعلَّموها من اللغة المستَهدَفة في حلِّ تدريبات لغوية، أو ممارسة أنشطة لغوية.

**ج-نموذج ويليس Willis (٢٠٠٦):**

حيث يُعتبَر نموذج ويليس Willis (٢٠٠٦، ص ٣٨) النموذج الأساسيَّ لتصميم المهامِّ. ويتكوَّن من ثلاثِ مراحلَ، كما هو موضَّح في الشكل (٤)

**شكل (٤)**

**نموذج واليس Willis لتنفيذ المهامِّ اللغوية.**




١-مرحلة ما قبل الْمَهَمَّة: يقوم المعلِّم بتعريف الْمَهَمَّة المطلوبة، وتوزيع الأدوار لأداء الْمَهَمَّة.

٢-مرحلة دورة الْمَهَمَّة Task Cycle: وتتضمَّن هذه المرحلة ثلاثَ خُطواتٍ، هي:

- أداء المتعلِّمين للمَهَمَّة.
- التخطيط لإعداد تقرير عن الْمَهَمَّة.
- تقديم التقرير شفهيًّا أو كتابيًّا، ويصوِّب المعلِّم أخطاء الدارسين في استخدام اللغة.

٣-مرحلة التركيز اللغويّ: وتتضمَّن هذه المرحلة خطوتين، هما: التحليل اللغويُّ، والممارسة.

ويتَّفِق نموذج سمبسون ((Simpson,٢٠١٢ مع نموذج واليس، حيث يرى سمبسون أن تنفيذ مدخل تدريس اللغة القائم على المهامِّ يَمُرُّ بثلاثِ مراحلَ، هي: مرحلة ما قبل الْمَهَمَّة -مرحلة دورة الْمَهَمَّة -مرحلة التركيز اللغويّ.

وثَمَّة نماذجُ أخرى مختلفة لتصميم المهامِّ، تشترك معظم تصاميم هذه النماذج، وتختلف في بعض النقاط، نستخلصها في النقاط التالية:

- تشترك تصاميم النماذج في المرحلة الأولى التي تسمَّى "مرحلة ما قبل الْمَهَمَّة"، حيث في هذه المرحلة يَتِمُّ اختيار مهامَّ لغويةٍ ذاتِ هدف لغويٍّ واضح ومحدَّد

يركِّز على فَهم المتعلِّمين لمعنى اللغة التي يستخدمونها، ولا يركِّز فقط على حفظ المفردات والقواعد، وتكون مرتبطةً بحاجات المتعلِّمين ودوافعهم لتعلُّم اللغة المستهدَفة، وتحتوي أيضًا على منتَج لغويٍّ محدَّد (شفوي أو كتابي)، ويكون دور المعلِّم إعدادَ الْمَهَمَّة والمعطيات، وتهيئة المتعلِّمين لأداء الْمَهَمَّة.

- بينما اختلفت تصاميم هذه النماذج في مسمَّيات المرحلة الثانية، حيث تعدَّدت مسمَّياتها، فيشار إليها "أثناء الْمَهَمَّة"، و"دورة الْمَهَمَّة"، و"أداء الْمَهَمَّة"، و"خلال الْمَهَمَّة"؛ ولكن تشترك في المضمون، وفي دور المعلِّم والمتعلِّم، بحيث إن هذه المرحلةَ تتكوَّن من أداء الْمَهَمَّة، وعمل التقرير، وبعدَها عرض التقرير مع الأخذ بالتغذية الراجعة في عرض التقرير.
- اختلفت النماذج الثلاثة في مسمَّى المرحلة الثالثة من مراحلِ تنفيذ مدخل تدريس اللغة القائم على المهامّ بين: ما بعد الْمَهَمَّة، والتركيز اللغويّ، والتحليل اللغويّ، والممارسة، والتقويم،...، وكذلك اختلفت هذه الدراسات في عدد خطوات هذه المرحلة، إلا أن هذه النماذجَ قد اتَّفقت في الأداء المطلوب من المعلِّم خلال هذه المرحلة، ويمكن تحديد هذا الأداء في الخطوات التالية: يقوم المعلِّم بمناقشة المتعلِّمين، وتحليل الْمَهَمَّة، والتراكيب اللغوية، وإعطاء المتعلِّمين الفرصةَ في ممارسة وتطبيق ما تعلَّموه، وتقويم مدى اكتساب المتعلِّمين للمهارات اللغوية المستهدَفة.

ومن خلال ما سبق، فإن الباحثة تتبنَّى نموذج واليس (٢٠٠٦) لوضوح مسمَّياته، وتسلسل خطواته، مع إضافة بعض التعديلات عليه، كما في تصميم النموذج التالي شكل (٥):

**شكل(٥)**

**نموذج لتنفيذ مراحل المهامِّ اللغوية**

**مراحل تنفيذ المهامِّ اللغوية:**

يمرُّ تنفيذ الْمَهَمَّة في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بثلاثِ مراحلَ أساسيةٍ، هي: ما قبل الْمَهَمَّة، ومرحلة تنفيذ الْمَهَمَّة، ومرحلة ما بعدَ الْمَهَمَّة. وفيما يلي شيء من التفصيل لهذه المراحل:

**المرحلة الأولى. مرحلة ما قبل الْمَهَمَّة (Pre-Task)**

تسعى هذه المرحلة إلى إعداد الْمَهَمَّة اللغوية، وتهيئة المتعلِّمين لأداء الْمَهَمَّة، وذلك من خلال توضيح الْمَهَمَّة المطلوبة، وعناصر تكوينها كما ذكرنا آنِفًا، (حيث ينبغي على المعلِّم توضيح الهدف من الْمَهَمَّة، وتزويد المتعلِّمين بالمعطيات والمفردات اللغوية والتراكيب النحوية والإجراءات المنهجية التي يجب اتِّباعها في أداء الْمَهَمَّة؛ كتقديم نموذجٍ لأداء الْمَهَمَّة من خلال عرض صورة، أو شريط فيديو يعبِّر عن أداء الْمَهَمَّة، ويوجِّه المعلِّم المتعلِّمين إلى المصادر اللغوية التي يمكِنُهم الاستعانة بها لأداء الْمَهَمَّة، وينبغي على المعلِّم أن يوضِّح طبيعة المُخرَج الذي يَهدُف للوصول إليه) ومن الإجراءات التمهيدية التي قد يتَّخذها المعلِّم؛ كما ذكرها الهاشمي (٢٠١١): "مساعدة المتعلِّمين على أداء مَهَمَّة مشابهة للمَهَمَّة التي سيقومون بها، وهنا يقوم المعلِّم بإدارة عملية أداء الْمَهَمَّة/ المثال خطوة خطوة، وتوجيه الأسئلة التي تساعد المتعلِّمين على إنجاز هذه الخطوات وفَهمها، وفي هذه الحالة لا بدَّ أن تكون الْمَهَمَّة/ المثال مَهَمَّة في حدِّ ذاتها، وليست مجرَّد عرض وتوضيح للمَهَمَّة الرئيسة التي يقوم عليها الدرس". ومن الإجراءات التمهيدية أيضًا: استخدامُ العصف الذِّهنيِّ، أو الأسئلة السابرة، أو المناقشة والاستماع لمحادثة، أو قراءة نصٍّ أصيل، أو موادَّ بصريةٍ وسمعية، أو قصص قصيرة وغيرها.

**المرحلة الثانية. مرحلة تنفيذ الْمَهَمَّة During Task**

تَهدُف هذه المرحلة إلى أداء الْمَهَمَّة، والتركيز على المعنى، والوصول إلى المُخرَج اللغويّ المطلوب، بحيث يعطى المتعلِّمون الحريةَ في استخدام المصادر اللغوية المختلفة، واستخدام اللغة التي يجيدونها. وتتكوَّن هذه المرحلة من أداء الْمَهَمَّة والتخطيط والتقرير كما يلي:

١. الْمَهَمَّة (Task): يُعطى المتعلِّمون الْمَهَمَّة المطلوبَ أداؤها.

٢. التخطيط (Plan): يؤدِّي المتعلِّمون الْمَهَمَّة في شكل فرديٍّ أو ثنائيٍّ أو في مجموعات صغيرة، ويستخدمون اللغة التي يجيدونها، والمصادرَ اللغوية الأخرى، دون تدخُّل من المعلِّم إلا حين تبدو الحاجة ملحَّةً لتدخُّله، ثم يُعطى المتعلِّمون فرصةً للتخطيط لعرض ما توصَّلوا إليه على زملائهم، وإخبارهم بطريقة إنجاز الْمَهَمَّة.

٣-عرض التقرير (Report): تقديم تقرير عن الْمَهَمَّة، يُلخِّص فيه المتعلِّمون المُخرَج الذي توصَّلوا إليه، ويعرضون لكيفية أدائهم للمَهَمَّة، والمشكلات التي واجهتهم، وكيفية التغلُّب عليها، ومدى استفادتهم منها، خصوصًا فيما يخصُّ المهارة اللغوية. وبذلك تتيح الْمَهَمَّة للمتعلِّمين استخدامَ اللغة أولًا لإنجاز الْمَهَمَّة، ثم لعرض نتيجتها على زملائهم. وفي هذه المرحلة يعطي المعلِّم المتعلِّمين تغذية راجعة لأداء الْمَهَمَّة التي قدَّموها.

**المرحلة الثالثة. مرحلة ما بعد الْمَهَمَّة (post task):**

تتكوَّن المرحلة الثالثة من التحليل اللغويّ لأداء الْمَهَمَّة، والممارسة والتطبيق للمَهَمَّة، والتقويم الختاميّ لها.

١-التحليل اللغويّ (Language analysis): بعد أن يَستخدِم المتعلِّمون اللغة بشكل تلقائيٍّ لهدف تواصليٍّ أثناء الْمَهَمَّة، يأتي الدور هنا للتركيز على الشكل اللغويّ، ودراسته بشكل مباشر. وهنا ينبغي للمعلِّم لفتُ انتباه المتعلِّمين إلى الأخطاء اللغوية التي وقعوا فيها، والجوانب البِنْيَويَّة والتركيبية والدلالية التي يحتاجون إلى المساعدة فيها، وذلك عن طريق تحليل هذه الجوانب. ويكلِّف المعلِّم المتعلمين بقراءة نصوص جديدة أو تدريبات تَستخدِم هذه المفرداتِ والتراكيبَ، ثم مناقشتهم؛ للتأكُّد من تمكُّنهم منها.

٢-الممارسة (practice): تطبيق ما تعلَّموه في مواقفَ أخرى، وحلُّ أنشطة أخرى.
٣-التقويم (Evaluation): يقوم المعلِّم بتقويم المُخرَج اللغويّ.

**استراتيجيات مدخل المهامّ اللغوية. (The Strategies of TBTLA)**

يمكن تصنيف استراتيجيات المهامّ على النحو التالي (قورة وأبو لبن ٢٠١٦):

١ – **المهامُّ المثيرة للتحدِّي الذاتيِّ:** ويُقصَد بها المهامُّ التي تعمل على إيجاد نوع من التحدِّي الذاتيِّ، أو التنافس الداخليِّ، لدى المتعلِّم، ويُطلَق عليها البِنْيَة اللاتنافسية، التي تحتوي على مفهوم القدرة التي يكوِّن المتعلِّم من خلالها تصوُّراتِه حول قُدُراته، وإدراك ذاته.

وتمنح المهامُّ المثيرة للتحدِّي المتعلِّمين القدرةَ على الضبط والتحكُّم، وذلك عندما تكون أهداف المهامِّ اللغوية محدَّدةً وقصيرة؛ إذ تؤثِّر على استعدادهم نحوَ التعلُّم، والرغبة في تطبيق استراتيجيات الجهد والإحساس بالرضا. وتزداد الدافعية الداخلية لديهم إذا قاموا بأداء الْمَهَمَّة، وأكملوها بنجاح. لذا؛ ينبغي على المعلِّم أن يصمِّم مهامَّ متوسِّطةَ الصعوبة ومناسِبةً لحاجات المتعلِّمين، مع إيجاد بيئات تعليمية فعَّالة، يعمل فيها المتعلِّمون لتعزيز مهاراتهم.

٢ – **المهامُّ المثيرة للتنافس أو المقارنة الاجتماعية:** ثَمَّةَ ثلاثةُ أنماطِ تعلُّم، ظهرت نتيجةَ الاتِّجاهات الحديثة التي تحثُّ على الاهتمام بتنظيم الأنشطة الصفِّية في البيئات التعليمية، وهي:

- التعلُّم التعاونيُّ: وهو أسلوب العمل مع المجموعة الذي يؤدِّي إلى نجاح الجميع، ويتميَّز بالاعتماد المتبادل الإيجابيِّ، ويمثِّل بِنْيَة الهدف التعاونيِّ الذي تتَّحِد فيه أهدافُ الأفراد في المجموعة.
- التعلُّم التنافسيُّ: وهو أسلوب العمل ضدَّ الآخرين، حيث تتعارض فيه أهداف المتعلِّم مع أهداف المتعلِّمين في المجموعة، وتتمُّ مقارنة أداء المتعلِّمين معًا، الأمرُ الذي يَنتِج عنه آثارٌ سلبية لدى المتعلِّمين.
- التعلُّم الفرديُّ (الذاتيُّ): وهو أسلوب العمل الفرديِّ الذي لا يؤثِّر على نجاح أو فشل الآخرين، حيث يسعى الفرد لتحقيق أهدافٍ ونتائجَ مفيدةٍ له خاصَّةً، ولا توجد علاقة بين تحقيق الفرد لهدفه وتحقيق الآخرين لأهدافهم.

وتُعتبَر ظاهرة التنافس من أهمِّ أنماط التفاعل الاجتماعية بين أفراد جماعة الفصل، حيث يؤدِّي التنافس إلى زيادة الإنجاز والدافعية، والتحصيل الدراسيِّ، ومتعة التعلُّم داخلَ المدرسة، وتنمية المهارات والدوافع والإبداع لدى المتعلِّم.

وثَمَّةَ العديدُ من الاستراتيجيات التي يمكِن توظيفها في مدخل المهامِّ اللغوية عند تدريس اللغة الإنجليزية، والتي تساعد في إنجاز المهامِّ بنجاح، كما أشارت لها الأدبيات التربوية:

- استراتيجية المناقشة والحوار -استراتيجية العصف الذهنيِّ -استراتيجية النمذجة
- استراتيجية لعب الأدوار -استراتيجية التعلُّم الذاتيِّ -استراتيجية التعلُّم التعاونيِّ –استراتيجية التدريس المصغَّر.

ويمكِن توظيف واستخدام أكثرَ من استراتيجية في تنفيذ المهامِّ.

**دور المعلِّم والمتعلِّم في مدخل تدريس اللغة الإنجليزية القائم على المهامِّ. (The Roles of Teacher and student in TBTLA)**

*١-١١-١ دور المعلِّم في مدخل تدريس اللغة الإنجليزية القائم على المهامّ اللغوية.*

يقوم المعلِّم بأدوار متعدِّدة في المدخل القائم على الْمَهَمَّة في تعلُّم اللغة الإنجليزية وتعليمها، وأهمُّها -كما ذكرها الهاشمي (٢٠١١) وندهاني Naudhani (٢٠١٧) -:

- اختيار المهامِّ وترتيبُها.
- تهيئة المتعلِّمين لأداء الْمَهَمَّة، ولفت انتباه المتعلِّمين إلى الصيغة اللغوية المستهدَفة.
- تدريب المتعلِّمين على الاستراتيجيات اللازمة لأداء الْمَهَمَّة.
- تزويد المتعلِّمين بالمصادر اللغوية المختلفة التي تَزيد من دافعهم لتعلُّم اللغة الإنجليزية.
- توجيه المتعلِّمين أثناء أداء الْمَهَمَّة، وتشجيعهم على أداء الْمَهَمَّة.
- تقويم المتعلِّمين وإعطاؤهم التغذيةَ الراجعة، وتزويدهم بملاحظات فورية حول أدائهم.
- تكليف الطلاب بمهامَّ مشابهةٍ لما أنجزوه باعتبارها واجبًا منزليًّا.
- منح المتعلِّم المزيدَ من الوقت للتحدُّث في الفصل، وقراءة النصوص الموثوقة.
- تحديد الاحتياجات الأساسية للمتعلِّمين لتعلُّم اللغة الإنجليزية.
- تحليل نتاجات المتعلِّمين المكتوبة بصورة منتظمة.

*١-١١-٢ دور المتعلِّم في مدخل تدريس اللغة الإنجليزية القائم على المهامّ اللغوية.*

يتمركز تعلُّم المدخل القائم على المهامِّ حول المتعلِّم، ويُتوقَّع من المتعلِّم في هذا النوع من التعلُّم أن يتحكَّم في أداء المهامِّ، وذلك من خلال:

- تحمُّل مسؤولية أداء المهامِّ، والتفكير في معطيات المهامِّ، وتحليلها للوصول إلى السبيل الأنسب لإتمامها.
- تطبيق استراتيجيات التعلُّم المناسبة لإنجازها بفاعلية وحماس، وإبداء الدافعية والثقة في النفس.
- السعي نحوَ الهدف، والرغبة في أداء الْمَهَمَّة.
- المشاركة في العمل الجماعيِّ أو الثُّنائيِّ، وملاحظة زملائه، والتقويم الذاتيِّ للتراكيب المستهدَفة لإنجاز الْمَهَمَّة.
- التواصل باللغة المستهدَفة خلال أداء المهامِّ اللغوية.
- العمل كعضوٍ في فريق عمل وملاحظ ومطوِّر.

ونستخلص أن المهامَّ اللغوية قد تسهم في سهولة استخدام اللغة وفعالية التواصل داخلَ الفصول التعليمية، وزيادة الدافعية لدى المتعلِّمين في اكتساب وبناء مهاراتهم اللغوية المكتسَبة.

**العلاقة بين مهارات اللُّغة الإنجليزيَّة ومدخل المهامِّ اللُّغويَّة:**

تُعَدُّ نظريات التعلُّم من الأمور الْمُهِمَّة لبناء التطبيقات التدريسية؛ فقد شهدت العقود الأخيرة تغييراتٍ مُهِمَّةً في

ميدان تعليم اللغات، وتشكَّلت بعض النظريات التي كان لها تأثيرٌ كبير على العمليات التدريسية؛ كالنظرية البنائية الاجتماعية (Sociocultural theory) التي تخالف النظرياتِ التقليديةَ في رؤيتها للتعلُّم، بحيث تؤكِّد على عملية بناء المعرفة والمعنى، الذي يقوم بها المتعلِّم من خلال التفاعل الاجتماعيّ، واستخدام اللغة في مواقفَ حقيقيةٍ في التعلُّم. (Woolfolk,١٩٩٨).

وقد تأثَّرت النظرية البنائية الاجتماعية بكتابات عالم النفس الروسي ليف فايجوتسكي في بيان الدور الاجتماعيّ في التعلُّم والاتِّصال واللغة؛ (العبد الكريم، ٢٠١١)، ومن هذا المنطلَق، فإن العلاقة بين مدخل المهامِّ اللغوية وتعلُّم مهارات اللغة الإنجليزية تعود إلى جذورها النظرية والفلسفية؛ فمدخل المهامِّ اللغوية يقوم على النظرية الاتِّصالية التي تَستمدُّ جذورها من النظرية البنائية الاجتماعية، حيث أشار لونج (Long، ١٩٨٥) وبرافو (Prabhu، ١٩٨٧) وكتَّاب آخرون إلى اعتماد مدخل في تعليم اللغة، يُعطى فيه المتعلِّمون مَهَمَّاتٍ تَسمَح لهم بالتركيز على تبادل المعنى، واستخدام اللغة للأغراض الحقيقية غيرِ التي تظهر في مواقف التعليم اللغويّ.(Brande,٢٠٠٦). ومن ناحية أخرى، يَنظُر علماء النظرية البنائية الاجتماعية للكتابة من أنها فِعل مجرَّد أو عملية معرفية إلى أن الكتابة عبارةٌ عن نشاط تعلُّم يتطلَّب العمل مع الآخرين؛ لتعزيز التفاعل والبناء المشترَك للمعرفة. (Storch,٢٠٠٥)

وتَعكِس المهارات اللغوية في اللغة الإنجليزية وظيفةَ التفاعل الاجتماعيِّ للمتكلِّم، والمعايير التي يحتكم إليها في إظهار هذا التفاعل - تطابقًا وتباينًا مع المخاطَب؛ فالعلاقة الاجتماعية تحدِّد الكثير ممَّا يتحدَّث به متعلِّمو اللغة، وقدرًا عظيمًا ممَّا يوصلونه في تخاطبهم، فالتفاعل اللغويُّ هو بالضرورة تفاعل اجتماعيٌّ، والنتاج اللغويُّ بطبيعته يخضع لظروف إنتاجية خاصَّة، وأساليبَ تقوم على صفة لغوية مميَّزة ومناسِبة ينتظم المتحدِّث خلالها، ويحرص على صيغتها الشكلية الملائمة؛ كي تصل إلى المستقبَل برموزها اللغوية الاعتبارية المطلوبة، وبوسائلَ بنائيةٍ اجتماعية.

ونلخِّص ذلك بأن المهاراتِ اللغويةَ في اللغة الإنجليزية تحتاج إلى مهامَّ متنوِّعةٍ ترتبط بمواقفَ حقيقيةٍ جذَّابة تساعد المتعلِّم من خلال اختيار الأفكار المناسِبة لموضوعه، وتنظيمها في فِقرات متماسكة، وانتقاء المفردات والتعبيرات، مع مراعاة قواعد اللغة؛ ليكوِّن موضوعًا يحاول أن يوصل من خلاله أنواعًا مختلفة من الانطباعات والأفكار إلى فئة معيَّنة من القرَّاء.

**اولاً: المراجع العربية**


سعودي، علاء الدين. (٢٠١٤). استخدام مدخل تدريس اللغة القائم على المهام في تنمية كفايات تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لدى المعلمين وتطوير معتقداتهم حوله. **مجلة كلية التربية-جامعة عين شمس.** ع(٣٨):٤٦٤-٥٢٦.

علي، هداية إبراهيم. (٢٠١٤). المهام اللغوية وإشباع حاجات الاتصال اللغوي لدى متعلمي اللغة العربية من الموهوبين لغويا. **مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية-العلوم الإنسانية والاجتماعية.** ع٣٣: ٢٢٧-٣٠٩.

قورة، علي. وأبو لبن، وجيه موسى. (٢٠١٦). **الاستراتيجيات الحديثة لتعليم وتعلم اللغة.** رابطة التربويين العرب: بنها.

الهاشمي، عبد الله بن مسلم. (٢٠١١). مدخل تعلم اللغة وتعليمها القائم على المهمة أسسه النظرية والتطبيقية. بحث مقدم إلى **المؤتمر الدولي الثاني للغات، الذي نظمته مركز اللغات بالجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا " تنمية المهارات الدقيقة لدراسي اللغات"** والمنعقد في الفترة ٢٢ -٢٤ أبريل.


**ثانياً: المراجع الاجنبية**


Branden K. (2006). **Introduction: task-based language teaching in a Nutshell**. In: K. Branden (ed.) **task-based language education**. Cambridge: Cambridge University Press. (pp. 1-10).

Brown, H (2002). **Principles of language learning and teaching**, (3rd ed) Beijing: Foreign language teaching and research press.

Brown, h. (2010).**Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy،** Prentice Hall Regents, Englewood Cliffs, and New Jersey07632.

Bygate, M., Skehan, P.and Swain, M.(eds.) (2010).**Researching pedagogic tasks: Second language learning and testing**. Harlow. Addison Wesley, Longman.

Ellis, R. (2003). ***Task-based language teaching.*** **Oxford**: Oxford University Press.

Fotos, S.(2012). **"Structure-based interactive tasks for the EFL grammar Learner"**. In Hinkel,E. and Fotos,S.(Eds).**New perspectives on grammar Teaching in second language classrooms**, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Gheith, Asmaa. Mostafa, Ramadan and Abdulmenam, Mai. (2015). the effect of Using task-based learning approach on developing university student-teacher' Performance in teaching the English language. **Faculty of Education Journal** V (30).No39. p3.

Harmer, Jeremy.(2008). **The practice of English language teaching.**4th ed. Pearson

Seyyedi. K & Ismail. S. (2012). *Task- based Instruction.* **International Journal of Linguistics**. *Vol 4(3):242-251.*

Simpson, A (2012): **Task based learning**, Retrieved online at http://www.esl lounge.com/blog/61/task-based-leaming.

Skehan, P. (1998). **A cognitive approach to language learning**. New York, NY: Oxford University Press.

Skehan. (2012).**Task based learning, methodology in language teaching**. Retrieved Online at http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teachingapproaches/teaching/pproaches-task-based-learning/146502.article.

Snachez, (2004). The task based approach in language teaching. **International Journal of English studies**, Vol. 4(1), 2004.Pp. 39-71 University of Murcia.

Tin, B. T. (2013).Creativity, diversity and originality of ideas in divergent group Discussion tasks: The role of repetition and addition in discovering ' new significant', 'original' ideas and knowledge .**Language and Education**, 17(4) , 241 265 .

Turuk, M (2008). **The relevance and implications of Vygotsky's socio cultural theory in the second language classroom**. Cambridge University Press.

Vygotsky, L. (1978). **Mind in society: the development of higher psychological Processes**. Cambridge. Harvard University Press.

Williams, J. (2003). **Preparing to teach writing: research, theory, and practice**.(3rd ed). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, publishers.

Willis, J (2006). **A framework for task-based learning.** London: Longman.

Huang, J (2010). Grammar instruction for adult English language learners: A task Based learning framework. **Journal of adult education information series**, no. 1 vol. 39, 2010.

Hyland, K. (2003). **Second language writing**. Cambridge: Cambridge University Press.

Jeon, J &Won. (2005). **Exploring EFL teachers perceptions of task based Language teaching**, a case study of Korean secondary school classroom.

Kavaliauskiene, G (2007). Task based learning and learning outcomes in the ESP Classroom. **Studies about language**, 1(7), 1-6.

Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: A Case Study in Elementary Spanish Course**. CAICO Journal**. 27(2), PP. 260-276.

Littlewood, W. (2008). The task-based approach: Some questions and suggestions. **EFL Journal**, Vol. 58/4, pp. 319-326.

Naudhani, M & Naudhani, S. (2017). The impact of the task based learning on Teaching of writing skills of the learners in Pakistan. **Asia Pacific Journals**. Vol **3** (**2**):

Nunan, D. (2006). Task-based language teaching in the Asia context: Defining 'task'. **Asian EFL Journal International**, 8( 3).

Nunan. D. (2016).Designing holistic units for task-based learning. **The Asian EFL Journal,** Vol.8/3, pp. 69-93.

Pica, R. (2015).Classroom learning, teaching, and research: A task-based Perspective.The **Modern Language Journal**, 89(3), 339-352.

Rahimpour, M. (2008). Implementation of task- based approaches to language Teaching. **Research on Foreign Languages Journal of Faculty of Letters and Humanities**, 41, 45-61.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal for Research and Educational Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

# النماذج في الكيمياء وأهميتها في عمليتي البحث العلمي والتعليم

أ. أمـــين شـــبوني (١)
أ. د. سيد علي ريان (٢)
أ. بوعلام بلعيدي (٣)
أعضاء بمخبر تعليميات العلوم (LDS) -المدرسة العليا للأساتذة الشيخ بشير الإبراهيمي بالقبة

# Models in chemistry and their importance in scientific research and education

**AMINE CHABOUNI*1**
**PROF .SID ALI RAYANE*2**
**BOUALEM BELAIDI*3**
Members of the Science didactics laboratory (LDS)
Establishment: Normal Higher School Of Kouba-Algeria

**Email: amine.chabouni@g.ens-kouba.dz**

**الكلمات المفتاحيّة**
النماذج، البحث العلمي، التعليم، الكيمياء، الأحماض والأسس

**KEY WORDS**
Models, scientific research, education, chemistry, acids and bases

**مستخلص البحث:**

نهدف في عملنا المتواضع هذا إلى دراسة أهمية النماذج في البحث العلمي والتعليم. فقد مكننا هذا العمل من ملامسة بعض جوانب كيفية تمثيل العلم للواقع من خلال النماذج، التي من وظائفها الأساسية الوصف، والتمثيل، والتفسير، والتنبؤ. وأنّ النماذج والنظريات العلمية تبقى خاضعة لمعايير تصديق متّفق عليها .

كما تبين لنا أن الحدث العلمي ليس بالحدث الخام أي أنّ الباحث في العلوم يُجري على الواقع تبسيطات، ويُسقط من حسابه متغيرات يُقدّر أن تأثيرها على الظاهرة المدروسة يمكن إهماله. فالحدث العلمي إذن هو حاصل اختزال لواقع معقد إلى بسيط مصطنع قابل للدراسة.

كما تأكد لدينا أن العلم حاصل جهد جماعي، وأن الحقائق العلمية التي تبدو اليوم بديهية كانت محل أخذ وردّ بين كبار العلماء بل ومحل جدل طويل بينهم قبل أن تُقبل ويُسلّم بها. فالعلم لا يعدو، في نهاية المطاف أن يكون محاولة تفسير لواقع، لكنه تفسير مفتوح أي أنّه ليس بالنهائي.

كما أدركنا أيضاً خصوصية النماذج في الكيمياء من خلال دراسة حالة خاصة: نماذج الأحماض والأسس. فهي تنتقل من تعريفات تستند إلى الحس إلى مفاهيم مجردة ليس لها بينها وبين الواقع صلة مباشرة. فالكيمياء كيما ترتقي إلى العلمية فإن عليها أن تنتقل من المحسوس المدرك إلى صورة مجردة. أي بقدر ما يمكن من التعميم بقدر ما تنفصل عن الواقع المدرك مباشرة.

**ABSTRACT**

In our work, we aim to study the importance of models in scientific research and education.

This work also enabled us to touch some aspects of how science represents by models, whose basic functions are description, representation, interpretation, and prediction. And that scientific models and theories remain subject to agreed of standards certification, it is important to emphasize here that abandoning a model or theory does not often mean abandoning it completely, or denying the effort of scientists who have developed it. It always preserves some aspects of the truth.

It has became clear to us that the scientific event is not a raw event, that is, the researcher in science is actually simplifying, and the calculation variables whose impact on the studied phenomenon can be neglected. The scientific event, then, is the product of reducing a complex reality to a simple, artificial one that can be studied.

It is also confirmed that science is a collective effort, and that the scientific facts that seem to be intuitive today were taken among the senior scientists, and even a Longstanding polemic between them before accepting over, Science is no more than an attempt to interpret reality, but it is an open interpretation, that is, it is not the final.

We also recognized the specificity of models in chemistry through a special case study: models of acids and bases. They move from definitions based on sense to abstract concepts that have no direct link with reality. chemistry has to rise to science, it has to move from perceived to an abstract. That is to say, to the extent that it is possible to generalize in so far it is separated from the directly understood reality.

**مقدمة:**

تعد مسألة النماذج في البحث العلمي والتعليم من مسائل الساعة في حقل الأبحاث الجارية في مجالات تعليميات العلوم والابستومولوجيا.

ومعلوم أنّه لم يشع استعمال هذه المفردة من قبلُ شيوعها في أيامنا هذه، وفي ذلكم دليل على أهمية الموضوع وجدته، ولقد راج استعمالها في كل مجالات المعرفة من الرياضيات إلى العلوم الإنسانية، إلا أن العلوم الفيزيائية عموما والكيمياء خصوصا تعد المجال الأمثل الذي ترسّخ فيه استعمال النماذج في البحث والتعليم.

وجدير بالملاحظة أن عديد الدول ذات السبق في الميدان التربوي والتعليمياتي أولت اهتماما بالغا باستعمال النماذج وبالنمذجة في التعليم منذ أواخر القرن المنصرم. كما دعت الجهات المسؤولة على التربية في بلادنا على إيناس المتعلمين بالنماذج، لترسيخ ملكات المنهج العلمي لديهم إضافة إلى إكسابهم المعارف في ميدان العلوم الفيزيائية (الفيزياء والكيمياء).

لذا ارتأينا في عملنا المتواضع هذا أن نسلط الضوء على مسألة النماذج في البحث العلمي والتعليم، من خلال دراسة تاريخية وابستمولوجية لنماذج الأحماض والأسس كمثل.

**أهداف البحث:**

نطمح في هذا العمل إلى تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها على الخصوص:

- إبراز دور النماذج وأهميتها في تعليم المفاهيم العلمية.
- إبراز خصائص النماذج في الكيمياء من خلال دراسة حالة خاصة: نماذج الأحماض والأسس.
- التربية على اكتساب السلوك العلمي الصحيح لدى المتعلمين عن طريق استعمال النماذج في تعليم المفاهيم الكيميائية.

**إطار البحث:**

يندرج موضوع بحثنا هذا، ضمن محاور بحث **التعليميات** عموما وتعليميات العلوم خصوصا. ولا بأس أن نذكر هنا بإيجاز شديد أن التعليميات ترجمة للمصطلح الأجنبي (La didactique)، وهو لفظ أصله من الكلمة اليونانية (Didaktikos)، التي تعني كل ما يختص بالتدريس، أو التعليم (حمروش،١٩٩٥، ص٦٣).

وجدير بالملاحظة أن " **أندري لالاند**" قد عنى بالكلمة في قاموسه الشهير "جزءًا من علم التربية موضوعه التدريس" (لالاند،٢٠٠١، ص٢٧٦).

وشاع استعمال مصطلح التعليميات (الديداكتيك) منذ أواسط القرن الماضي، بوصفه اسماً دالاً على الدراسة المنهجية لطرق التعليم عامة أو لطرق تعليم مادة ما، التي تهتم بالجوانب المعرفية والمحتويات الدراسية، وببعدها الابستمولوجي، والتقويم، أي بقيمة المعارف المدرّسة وعلاقتها بالواقع والحقيقة.

وزيادة في حصر موضوع بحثنا، ينبغي القول بأنه متعلق في مجال تعليميات العلوم **بالتحويل التعليمي** وهو من المفاهيم الأساسية في التعليميات.

ويعد عالم الاجتماع "فيري" أول من استعمل مفهوم التحويل التعليمي سنة ١٩٧٥م. وقد حظي بأهمية كبيرة بعد استعماله في تعليميات الرياضيات من قبل "شوفلار"، فالتحويل التعليمي يشمل التغيرات التي تحدث على المعرفة العلمية حتى تصبح قابلة للتعليم، أي تحويل المعرفة إلى نشاط تعليمي صفي (حمروش،١٩٩٥، ص٦٩).

ويرى "مارتينان"، أن المعرفة العلمية (المعرفة المرجعية) تخضع لتحويلات مختلفة لتصبح معرفة معلّمة مما جعل بعض الاختصاصيين في حقل التعليميات يميزون بين مستويين من المعرفة وهما المعرفة العلمية المرجعية، والمعرفة المعلّمة وأن الانتقال من الأولى إلى الثانية لا يكون مباشرا، إذ لا بد من إخضاع المعرفة المرجعية إلى معالجة خاصة لتصبح معرفة قابلة للتعليم (Laurence Vergnioux,١٩٩٢).

**مفاهيم عامة حول النماذج:**

**مفهوم النموذج:**

**النموذج لغة:**

لم ترد كلمة نموذج في القواميس العربية: لسان العرب والصحاح في اللغة والعباب الزاخر. وجاء في بعض القواميس بأنها معربة من كلمة " نموذه " الفارسية. كما وردت في القاموس المحيط كما يلي: النموذج، بفتح النون: مثال الشيء (معربة)، وأن الأنموذج: لحن.

ويجدر بالملاحظة أنه بدا لنا أن كلمة مثال في اللغة العربية تؤدي كل المعاني المحتملة لكلمة نموذج. فمن معانيها حسب السياق، المماثلة لا التكافؤ، فهي إذاً تشابه جزئي، والمثل النظير والشيء الذي يضرب لشيء مثلاً. ومثل الشيء صفته والمثل الند، والمثال المقدار الذي يُحذى عليه ، والأمثل الأفضل والأشرف، ومثّل له الشيء صوّره حتى كأنه ينظر إليه، والمثال الإمام الذي يقتدى به (ابن منظور،تحقيق عبد الله الكبير،١٩٨١).

**والمثال:** هو ما يشارك الشيء الحقيقي في صفة أو أكثر ولا يستوعب جميع الصفات، أو هو العقد على أحد الشيئين يسد مسد الآخر في الحس والعقل (الجرجاني، تعليق محمود شاكر،١٩٩١).

**النموذج اصطلاحا:**

ليس هناك إجماع على مدلول مصطلح النموذج، وسبب ذلك استعمال هذا المصطلح في مجالات عديدة ومختلفة. فلقد وضعت للنموذج تعريفات عديدة مما يوحي بأهميته البالغة، والمكانة التي يحتلها، ونورد هنا على سبيل الذكر لا الحصر بعض هذه التعريفات:

- النموذج بالمعنى الأفلاطوني، هو المثل الذي يُراد الوصول إليه، والقدوة التي يُحتذى بها،

- النموذج بالمعنى التقني، يقصد به تجسيد بشكل مصغر لخصائص شيء كبير الأبعاد.وهو بهذا المعنى منحدر من الكلمة الايطالية " Modello " المستعملة في القرن السادس عشر والمشتقة من الكلمة اليونانية " Modulus " تصغيراً لـ " Modus " التي تعني تمثيلا مصغراً، بمعنى الرمز

الذي هو ترجمة لكلمة " Prototype " من " Protos " التي تعني إنشاءً أوليًا (Parochia,٢٠٠٠).

- النموذج ببساطة، هو مجموعة من العلاقات الرياضية التي تصف صوريا بعض الظواهر،
- النموذج بناء فكري، يكون أداة لفهم الظواهر الطبيعية،
- النموذج هو صورة، وتمثيل مبسط ومجرد للواقع (Pascal,٢٠٠٢).
- النموذج نقل تجريدي، خاضعٌ للفكر الرّياضي وللمنطق، يُعبر عن واقع ملموس النظرية،
- النموذج بناء فكري، يقربنا من معرفة حقيقة الظواهر، يبني تدريجيا النظري.(Noil, ٢٠١١)

كل هذه التعريفات تشترك في أن النموذج تمثيل ومن ثم فإن النموذج هو صورة تقريبية للواقع. وعليه فيمكن أن نعتبر بأنّ النموذج، هو إما شيء مجسم أو هو تمثيل خيالي، أو جملة من المعادلات التي تعوض الواقع المعقد أو الذي لا يمكن لن نصل إليه عن طريق التجربة.

أما النماذج التي نعتد بها في بحثنا هذا فهي "تصور ذهني هدفه تبسيط واقع معقد".

وخلاصة القول فإن النموذج لا يعدو إلا أن يكون " تمثيل محسوس بمحسوس أو تمثيل محسوس بمجرد أو تمثيل مجرد بمحسوس أو تمثيل مجرد **بمجرد"** وفق درجات في عالم الحس أو عالم التجريد (حواتيس،٢٠٠٤).

**دور النماذج:**

النماذج هي من الوسائل التي يستعين بها العلماء لتصوير الأشياء وإبرازها في أحسن الصور وأبهاها، ولها دور هام وفوائد جليلة ومقاصد عدة يمكن تحقيقها في جميع العلوم. والعلوم الفيزيائية (والكيمياء خصوصاً) كغيرها من العلوم لا يمكن لها الاستغناء عن هذه الوسيلة الفكرية القوية، بل هي شديدة الصلة بها سواء على المستوى العلمي أو التعليمي، لأن الغرض من النموذج في العلوم الفيزيائية هو قبل كل شيء التصوير المختصر للحدث أو النظام قصد الفهم والإفهام (جمال حواتيس،٢٠٠٤).

فالنموذج يبرز لنا المجرّد في صورة المحسوس الذي نلمسه، فيتقبله العقل لأن المعاني المعقولة لا تستقر في الذهن إلا إذا صيغت في صورة حسية قريبة الفهم.

وتكشف النماذج عن الحقائق، وتعرض الغائب الذي لا ُيعتاد في معرض الحاضر المُعتاد، وتنقلنا من الشيء البعيد المبهم إلى القريب الواضح كما تزيد المعنى وضوحا وتكسبه تأكيدا.

وإذا كان الشيء يحتاج إلى تثبيت مع الإيضاح فبالمثال نستطيع تقرير حاله في نفس السامع.

" والنفس تأنس بالتمثيل لإخراجه إياها من الخفي إلى الجلي، ولرده لها من الشيء الذي تعلمه إلى ما هي أعلم، كأن ينقلها من المعقول إلى المحسوس ومن النظري إلى الضروري ويعود التمثيل إلى ما تألفه وتطمئن إليه" (الجرجاني،تعليق محمود شاكر،١٩٩١).

والتمثيل يصور الأشياء في عبارة موجزة فنحصل على قليل يُفهَم، فإدراك الشيء مجملا أسهل من إدراكه مفصلا. والمثال ثري ومُنتج فيجب أن يستعين به المربون ويتخذونه من وسائل الإيضاح والتشويق، به تَبلُغ المعاني قلب المتعلم فتُمكِّنه في نفسه كتَمَكُّنه في نفوسهم مع صورة مقبولة ومعرض حسن وقد قيل:**"من لا يُحسن التصوير لا يصلح للتعليم"**. فإذا أردنا أن نفهم الظواهر في العلوم الفيزيائية فلا بد لنا من تصويرها أو تمثيلها. فالتمثيل وسيلة قوية للفهم لا يمكن الاستغناء عنها. فكما أن التعبير الرياضي ضروري للوصف والاكتشاف فإن التمثيل ضروري للفهم والاطمئنان.

ذكرنا بعض ثمار التمثيل وفوائده الكثيرة في البحث والتعليم، فهو ثري ومنتج يجعل من العلوم الفيزيائية تنفتح على العلوم الأخرى، ويعطينا نظرة شاملة لها، يوسع الفكر ويعطي للأشياء معاني كثيرة، يتجاوز حدود التبسيط فقط إلى الفهم، **و" كلما كان عمل الخيال فيه أوسع كانت صورته أعجب والنفس به أطرب"** (الجرجاني،تعليق محمود شاكر،١٩٩١).

وأما على المستوى التعليمي فهو يُسهِّل الصعب، ويُوضِّح الإبهام، ويُبسِّط المعقد، يدفع الملل ويجعلنا نُقبِل عليه، فالنفس تأنس بالنظير وتألفه، كما أنه يُوَسِّع الفكر ويجعلنا نأخذ صورة شاملة عن العلوم.

**وظائف النماذج:**

**الوصف:**

ينبغي للنموذج أن يصف ما يمثله وصفا دقيقا كاملا، والوصف الدقيق مرحلة أساسية في بناء المعرفة العلمية تعتمد عليها كل العلوم، ولم يكن طموح الكثير من العلوم في بداياتها يتجاوز الوصف الدقيق لموضوعات دراستها، نذكر على سبيل المثال، الترموديناميكا الكلاسيكية التي كانت تقف عند الوصف الظاهري لموضوع دراستها، من أجل ذلك كانت توصف بالظاهرتية.

**التفسير:**

التفسير من الفِسر، وهو البيان وكشف المغطّى، والتفسير كشف المراد عن اللفظ المشكل.

وللتفسير يُلجأ إلى مدركات حسية مباشرة أو محصلة بصورة غير مباشرة من المدركات الحسية عن طريق تجارب خيالية أو استدلال فكري، وتعد التفاسير التي تقترب من المدركات الحسية أفضل لأنها تقرب من الإفهام.

**التنبؤ:**

من وظائف النموذج الأساسية، ما يسمّى بقدرته التنبؤية، أي صفة تجعله يستوعب الجديد وتتيح له إمكانية استباقه وتوقعه.

وإذا كانت النماذج تُبنى على أساس الاستقراء، أي تعتمد الانتقال من معرفة عامة إلى معرفة خاصة فإنّ عليها أن تمكّن أيضا من الاستنتاج، أي أن تمكن-انطلاقا من صورة عن واقع راهن – تصوّر واقع لم يبرز للوجود، ذلك أنّ العلم ليس بالمنفصل عن أغراض منفعية مباشرة مادية وغير مادية.

إنّ التوقع أو بعبارة أدق القدرة على التوقع الصادق بعد أساسي في النماذج العلمية، فعلى قدر ما لنموذج من إمكانات توقع صادقة يكون ثباته ورسوخه.

**حدود النموذج:**

عندما يصبح النموذج غير قادر على أداء إحدى وظائفه (الوصف، التفسير، التنبؤ)، فإنه يُلجأ إلى وضع نموذج جديد إمّا لتعويض النموذج القديم كليا أو جزئيا، ويستبدل النموذج كليا عند الانقلابات الكبرى في تاريخ العلوم، كما هو الشأن

عندما حلت مفاهيم الميكانيكا الموجية محل مفاهيم الميكانيكا الكلاسيكية ويُستكمل عند التغييرات الجزئية.

**النموذج والنظرية:**

يلاحظ أن المفردتين تستعملان أحيانا كثيرة كمترادفتين إذ يقال على سبيل المثال نموذج بور ونظرية بور، غير أن بعض الباحثين يرون بأنّ النظرية أكثر تجريدا، حيث أن النظرية تعنى بالعام أكثر من عنايتها بالخاص، بينما النموذج يعنى بالخاص أكثر من عنايته بالعام.

وتُعد النظرية مجموعة من المفاهيم والتعريفات والافتراضات المترابطة التي تقدم نظرة نظامية إلى الظواهر من خلال تحديد العلاقات بين المتغيرات بهدف وصف هذه الظواهر وشرحها والتنبؤ بها. أما النموذج، ليس هو النظرية ذاتها ولكنه يمكن أن يكون الوسيلة لفهم النظرية فالنموذج عمل أولى يشتمل جوانب معينة من الظواهر المعقدة ومحاولة فهمها. أي أن النموذج تصور نظري له افتراضات ولم يخضع بعد للتجريب، أما النظرية فهي نموذج تجريبي أُختبر ميدانيا ثم وصل إلى النظرية.

**نماذج المحاكاة:**

تعد المحاكاة ضربا من ضروب النمذجة، ويعد علم الكيمياء من أبرز العلوم اهتماما ًبالمحاكاة، سواء من أجل محاكاة التجارب الصعبة والخطيرة التي يصعب إجراؤها في المختبرات أو يُخشى على الكيميائي فيها من المخاطر، أو تلك التي تكلفتها كبيرة، أو من أجل المحاكاة الجزيئية التي تسهل على الدارس فهم واستيعاب وتصور كيفية بناء تركيب هذه الجزيئات.

إنّ برامج المحاكاة الكيميائية توفر على الدارس والباحث كثيرا من الجهد والوقت في أثناء دراسته وأبحاثه. وهذه البرامج كثيرة ومتعددة وفي شتى فروع الكيمياء سواء النظرية فيها أو العملية وتساعدهم على إنجاز أبحاثهم في أزمنة وجيزة.

ومن البرامج المشهورة في محاكاة ونمذجة الجزيئات الكيميائية برنامج "ChimOffice" وهو برنامج نمذجة ومحاكاة يمكن به عرض الجزيئات والذرات بعدة طرق بناءا على المعلومات التي نريدها، وإعطاء معلومات عن الذرات المكونة للجزيء، مثل الزوايا بين الذرات، وحساب طول الروابط، وغيرها. كما أنه مدمج بالنسخة الأخيرة من "ChimOffice" بعض البرامج والشهيرة مثل برنامج "Gaussian" الذي يقوم بعدد من الحسابات الكيميائية المرتبطة بميكانيكا الكم، ويتيح عرض أطياف الرنين النووي المغناطيسي($^{13}C$ , $^{1}H$) وطيف الأشعة تحت الحمراء (IR) أطياف "رامان" (Raman) وغيرها. ومدمج به كذلك برنامجي ("Jaguar" و"Gamess ") اللذان يختصان بحسابات ميكانيكا الكم، وغيرها من البرامج.

ومن برامج المحاكاة الشهيرة أيضًا المعمل الكيمياء (Chemlab)الذي يحاكي التجارب العملية في مختلف فروع الكيمياء. ويهدف مصممو هذا البرنامج إلى إدخال تكنولوجيا الحاسوب إلى المناهج الدراسية، وتوفير بديل للمعامل الكيميائية التي تكلف مبالغ باهظة وما تحتويه من مخاطر على الطلاب والباحثين وعلى البيئة أيضاً. إن (Chemlab)يعد نموذجاً فريداً من نوعه نابع من العمل الأكاديمي في محاكاة الكمبيوتر وتصميم البرمجيات في جامعة "ماك ماستر" (McMaster) الكندية، وقد استمر تطويره على نطاق واسع مع أخذ مقترحات ومداخلات المربين والمهتمين في إمكانية تطبيق المحاكاة الحاسوبية في قاعات الدراسة والتعليم عن بعد في المدارس الثانوية والمرحلة الجامعية. ويتضمن المنتج محاكاة تفاعلية للمعمل الكيميائي وأجهزته ومعداته في شكل مماثل لمعمل التجارب الحقيقية.

إن الكيمياء بمختلف فروعها، وكذلك الهندسة الكيميائية قد أخذت نصيبها من المحاكاة، فبرامج المحاكاة الكيميائية كثيرة ومتنوعة، ذكرنا نبذة يسيرة عن مثالين بارزين فيها لبيان أهمية المحاكاة في الكيمياء. (مطهر آل مطهر،٢٠٠٨)

**خصائص النماذج في الكيمياء:**

**خصائص الحدث في الكيمياء:**

تُعد العلوم الفيزيائية (الفيزياء والكيمياء) من علوم الطبيعة، أو هي علوم تدرس الطبيعة على ما هي عليه. وما من شك في أنّ موضوع العلوم الفيزيائية هذا، أي دراسة الطبيعة، هو الذي جعلها من أوائل العلوم التي تنفصل عن الفلسفة الأم وتستقل عنها، فلا شيء أكثر بداهة في الوجود من الطبيعة بواقعيتها المجسدة الملموسة. إلاّ أن هناك اختلافا في موضوعاتها، فأصالة علم الكيمياء تكمن في كونه يبني موضوعه، فهو يثري الواقع ويزيد في موجوداته، في حين أنّ الفيزياء تكتشف هذا الواقع ومظاهره. (MALERIEU, ٢٠٠٠)

فالحدث في العلوم الفيزيائية ليس بالحدث في حالته "الخام"، في حالته الوليدة، إنه دوماً نتيجة اختيار وانتقاء لما يتميز به من دلالات على غيره من الأحداث في تقدير الباحث، أي أن الحدث العلمي هو **حدث منمذج** وأنه مؤوّل بعمل الفكر.

وهكذا يبدو جليا أن الواقع في العلوم الفيزيائية واقع مختزل مبسط، فالكيميائي لا يُعنى– على سبيل المثال-بالخلائط كما هي موجودة في الطبيعة، إنّه ينقيها بتقنيات معروفة إلى أن تصبح جسماً نقياً بخصائص شدية متميزة.

**دراسة نماذج الأحماض والأسس كمثل:**

تعد الأحماض والأسس (القواعد) من المواد الكيميائية التي عُرفت منذ القديم، حيث وردت مصطلحات الحمض والأساس والملح في الكتابات الكيميائية في العصور الوسطى. كما عُرفت الأحماض عند العرب والمسلمين وكانوا يُسمونها بالمياه الحارة، حيث استطاع العلماء العرب المسلمين ومنهم جابر بن حيّان الكوفي تحضير حمض سمّاه زيت الزاج (حمض الكبريت حالياً)، وكذلك الرازي الذي قام بتحضير حمض سمّاه روح الملح (حمض كلور الماء).

لقد تطوّر مفهوم الأحماض والقواعد بالنموذج الأيوني في ثمانينات القرن التاسع عشر ميلادي على يد أرينيوس (Arrhenius)(١٨٩٥-١٩٢٧)، ثم في القرن العشرين نموذج برونشتد (Bronsted) (١٨٦٦-١٩٥١) ولوري (Lowry)(١٨٧٤-١٩٣٦) اللذان عملا انفراد وجاءا بمفاهيم متماثلة. كما قدم لويس(Lewis) (١٨٧٥) النموذج الإلكتروني مستفيداً من النظرية الذرية للمادة.

**ويبيّن الجدول الموالي التعاقب التاريخي لمختلف نماذج الحمض والأساس:**

| الحقبة التاريخية | النموذج المقترح |
|---|---|
| العصور القديمة | الحمض الوحيد المعروف هو الخل |
| ١١٠٠-١٦٠٠ | السيميائيون استخلصوا زيت الزاج $(H_2SO_4)$؛ الماء القوي $(HNO_3)$ والماء الملكي (خليط $3HCl + 1HNO_3$ مركزة) |
| ١٦٥٠-١٦٦٠ | يُثبت "غلوبر"(GLAUBER) و"بويل" (BOYLE) أنّ الأحماض والأسس سلوكها متعاكس |
| ١٧٧٧ | عرّف "روال"(ROUELLE) الأساس بأنه المادة التي تتفاعل مع الحمض لينتج الملح<br>افترض "لافوازييه" (LAVOISIER) أن جميع الأحماض تحتوي على الأكسجين |
| ١٧٧٨ | افترض"لافوازييه" (LAVOISIER) أنه عند إذابة الأكاسيد غير المعدنية في الماء تنتج محاليل حامضية. |
| ١٨١٠ | بيّن "دافي" ( DAVY) أن حمض كلور الماء لا يحتوي على أكسجين، وأشار إلى أن الهيدروجين هو مسبب الحموضة |
| ١٨١٦ | أثبت "دافي" أن الأحماض هي مركبات هيدروجينية (تحتوي على الهيدروجين) |
| ١٨٣٨ | "البيغ"(LIEBIG) أيّد فكرة "دافي" (DAVY)، وأضاف أنّ كل الأحماض هي مركبات هيدروجينية، حيث يمكن استبدال الهيدروجين بمعدن. |
| ١٨٤٠ | ساهم "جيرارد" (GERHARDT) بفعالية في فرض هذا النموذج من خلال تحضير بلاماءات الأحماض الكربوكسيلية. |
| ١٨٨٤ | وضع "أرينيوس" النموذج الأيوني للأحماض والأسس. |
| ١٩٢٣ | "برونستيد" و"لوري" وضعا أولا النموذج البروتوني، ثم وضع "لويس" النموذج الإلكتروني للأحماض والأسس. |

**الجدول(١): التعاقب التاريخي لنماذج الأحماض والأسس** (Innocent, ٢٠١١)

من بين كل هذه النماذج توجد ثلاثة نماذج رئيسية للأحماض والأسس وهي نموذج: ("أرينيوس"، برونشتد، ولويس). وهذه النماذج ليست متناقضة فيما بينها. وُضعت في مستويات مفاهيمية مختلفة لحساب ظواهر مماثلة، ويتم معالجة كل نموذج من هذه النماذج في المستوى المفاهيمي الذي يمكن أن يتحقق فيه وصف أو تفسير ظواهر حمض-أساس الملاحظة.(Innocent, ٢٠١١)

### ٣,٥. النماذج الكبرى للأحماض والأسس:

لقد عُرفت الأحماض بأنها تلك المواد التي لها طعم لاذع، وتلون ورق تباع الشمس باللون الأحمر. والقواعد بأنها تلك المواد التي لها طعم مر، وتلوّن ورق تباع الشمس باللون الأزرق، وملمسها لزج وحارقة.

والتعريفات السابقة تعد من أبسط التعريفات، حيث توالت بعد ذلك العديد من النماذج التي تعرضت للأحماض والقواعد بتعريفات مختلفة ومتفاوتة.

وسنعرض فيما يلي أهم النماذج التي اهتمت بتعريف وتفسير سلوك الأحماض والأسس (الهزازي، د.ت.).

١,٣,٥ .نموذج أرينيوس:(ARRHENIUS)

استطاع العالم "أرينيوس" في أواخر القرن التاسع عشر الميلادي (عام ١٨٨٤) تطوير نموذج يتعلق بتصرف المحاليل الإلكتروليتية، وهو يتضمن محاليل الأحماض والقواعد.

**ويتلخص نموذجه فيما يلي:**

»عند إذابة الإلكتروليت في الماء، تتفكك جزيئاته إلى أيونات (شوارد) ، تتحرك في المحلول وتنقل التيار الكهربائي (عند مروره) ، وتجعل من ذلك المحلول موصلاً للتيار الكهربائي.«

وقد عرّف "أرينيوس" الحمض بأنه " المركب الذي يتفكك في الماء ويحرر شوارد الهدروجين."

وعرّف الأساس بأنه: " المركب الذي يتفكك في الماء ويحرر شوارد الهدروكسيد."

وحسب نموذج أرينيوس، يحدث تفاعل التعادل نتيجة اتحاد شوارد الهدروجين مع شوارد الهيدروكسيد لتكوين الماء. طبقا للمعادلة التالية :

عندما طبق أرينيوس نموذجه، وجد أن ثابت الاتزان للتفاعل الأيوني هو مقياس مباشر لقوة الحمض. فكلما زاد ثابت الاتزان (ثابت التأين)، زاد تركيز شوارد الهدروجين، وزادت قوة الحمض.

وقد وُجد مثلا: أن ثابت التأين لحمض النتريت أكبر ٢٥ مرة من ثابت التأين لحمض الخل $(CH_3COOH)$.

وهذا معناه أن حمض النتريت أقوى من حمض الخل.

**أهم فروض نموذج أرينيوس:**

- الإلكتروليت يتفكك في المحلول المائي إلى أيونات.
- الحمض هو المركب الذي يحرر شوارد $(H^+)$ في المحلول المائي.

- الأساس هو المركب الذي يحرر شوارد $\left(OH^-\right)$ في المحلول المائي.
- قوة الحمض أو الأساس تعمد على درجة تفكك المركب في المحلول المائي.

**عيوب نموذج "أرينيوس":**

بقدر ما تمكن نموذج أرينيوس من تقديم العديد من التفسيرات لكثير من العمليات التي تصاحب عمليات الذوبان في الماء، إلا أنّه فشل في تقديم الإجابة للعديد من التساؤلات ومن أهمها:

- نموذج "أرينيوس" محدودة فقط بالمحاليل المائية، أما في حالة المحاليل غير المائية، فإنه لا يقدم أي تفسيرات أو معالجات.

- هناك مواد كالنشادر $\left(NH_3\right)$ وبعض المركبات الأزوتية التي لا تحتوي على مجموعات الهدروكسيد، ولا تحررها عند ذوبانها في الماء، إلا أنها عند ذوبانها في الماء تكون محاليل قاعدية.

- هناك بعض الأملاح لا تكوّن محاليل متعادلة عند إذابتها، ولا يستطيع نموذج "أرينيوس" إعطاء تفسير لذلك. ومثال ذلك:

ملح خلات الصوديوم $\left(CH_3COONa\right)$ لا يحتوي على مجموعة الهدروكسيد $\left(OH^-\right)$، ولكنه يعطي محلولاً قاعدياً في الماء. وكذلك ملح كلوريد الأمونيوم $\left(NH_4Cl\right)$ لا يحتوي على أيونات الهدروجين $\left(H^+\right)$، ولكنه يعطي محلولاً حامضياً في الماء.

**نموذج برونشتد – لوري-(BRONSTED-LOWRY):**

اقترح العالمان" برونشتد " و " لوري " في مطلع القرن العشرين الميلادي (١٩٢٣م) مفهوماً للحمض والقاعدة بناءً على اكتسابها أو فقدها للبروتون.

- **الحمض:** هو المادة (مركب أو أيون) التي لها القدرة على منح بروتون $\left(H^+\right)$ أو أكثر.

- **القاعدة:** هي المادة (مركب أو أيون) التي لها القابلية لاكتساب بروتون $\left(H^+\right)$ أو أكثر.

فتفاعل التعادل بين الحمض والقاعدة ما هو إلا انتقال للبروتون من الحمض واكتسابه من القاعدة.

وطبقاً لنموذج أرينيوس، يُهمل أي احتمال لمشاركة المذيب في عملية التفكك:

$$HCl_{(g)} \xrightarrow{H_2 0} H^+_{(aq)} + Cl^-_{(aq)}$$

ولكن حسب نموذج برونشتد – لوري، فإنه يمكن وصف التفاعل طبقاً للمعادلة التالية:

$$HCl_{(g)} + H_2O_{(\ell)} \rightleftharpoons H_3O^+_{(aq)} + Cl^-_{(aq)}$$

من المعادلة، ووفقاً لنموذج برونشتد – لوري يعتبر $\left(HCl\right)$ هو الحمض لأنه يفقد البروتون، في حين يعتبر الماء هو القاعدة لأنه يكتسب البروتون.

ونتيجة لتفاعل $\left(HCl\right)$ و $\left(H_2O\right)$ يتكون حمض جديد يسمى "الحمض المرافق"، وقاعدة جديدة تسمى "الأساس المرافق". أي أنه عندما يفقد الحمض بروتونه يصبح أساساً، كما أن الأساس الذي يكتسب ذلك البروتون يصبح حمضاً. وهكذا نجد أن لكل حمض أساسا مرافقا له، ولكل أساس حمض مرافق له. ومن هنا ظهر مفهوم الثنائية (أساس/ حمض).

$$HCl_{(g)} \quad + \quad H_2O_{(\ell)} \rightleftharpoons H_3O^+_{(aq)} \quad + \quad Cl^-_{(aq)}$$

الحمض المرافق الأساس المرافق

الأساس الحمض

والثنائيات (أساس/ حمض):

في ضوء نموذج برونشتد-لوري، أمكن تفسير تفكك الماء على اعتبار أن جزيئات الماء أمفوتيرية (بعضها يتصرف كحمض والبعض الآخر يتصرف كأساس).

$$H_2O \quad + \quad H_2O \quad \rightarrow \quad H_3O^+ \quad + \quad OH^-$$

أساس مرافق حمض مرافق أساس حمض الفرق الرئيس بين نموذج أرينيوس ونموذج برونشتد-لوري هو في تعريف الأساس. فلقد تمكن نموذج برونشتد-لوري من أن يعطي تفسيراً لقاعدية مركبات كثيرة لا تحتوي على مجموعة الهيدروكسيد.

$$NH_3 \quad + \quad H_2O \quad \rightarrow \quad NH^+_4 \quad + \quad OH^-$$

أساس مرافق حمض مرافق حمض أساس

**قوة أحماض وقواعد( برونشتد – لوري ):**

يعبر عن قوة حمض ( برونشتد – لوري ) بمدى قدرته على فقد البروتونات، ويعبر عن قوة الأساس بمدى قدرته على اكتساب البروتونات. والحمض القوي (مثل $\left(HCl\right)$) يكون له أساس مرافق ضعيف $\left(Cl^-\right)$ والحمض الضعيف (مثل حمض الخل $\left(CH_3COOH\right)$) يكون أساسه المرافق $\left(CH_3COO^-\right)$ قوياً.

والعكس صحيح حيث أن الأساس القوي حمضه المرافق يكون ضعيفاً.

**القصور في نموذج ( برونشتد – لوري ):**

لم يفسر السلوك الحمضي أو القاعدي لبعض المواد، فمثلاً لم يفسر حمضية ثاني أكسيد الكربون (ليس له القدرة على منح بروتون)، وعلى الرغم من ذلك فإن سلوكه حمضي عند إذابته في الماء ويعبر عنه بالمعادلة التالية:

$$CO_2 + H_2O \rightarrow H_2CO_3$$ (حمض الكربونيك)

**نموذج لويس (LEWIS):**

لقد عالج العالم لويس موضوع الحمض والأساس بطريقة تختلف تماماً عن تلك التي اتبعها أرينيوس أو بونشتد-لوري. فهو أعطى تعريفات جديدة تعتمد على المشاركة بزوج من الالكترونات الحرة بدلاً من البروتون.

**فالأســـاس هو:** "المادة التي لها القدرة على منح زوج أو أكثر من الإلكترونات ".

**والحمض هو:** "المادة التي لها القدرة على استقبال زوج أو أكثر من الإلكترونات".

**وتبعاً لتعريف لويس فإن حمض لويس يمكن أن يكون على سبيل المثال:**

| جزيئا معتدلاً | أيوناً موجباً |
|---|---|
| يحتوي على ذرة لم تصل إلى حالة الاستقرار الثمانية مثل: ثلاثي فلور البور $(BF_3)$ ، ثلاثي كلور الألمنيوم $(AlCl_3)$، حيث تستطيع كل من ذرة البور والألمنيوم استقبال زوج من الإلكترونات. | الأيونات الموجبة التي ليس لها تركيب إلكتروني يشبه الغازات الخاملة، ويشمل هذا النوع معظم كاتيونات العناصر الانتقالية مثل: $(Cu^{2+}, Zn^{2+}, Ag^{+})$ ، حيث تستطيع استقبال أكثر من زوج من الإلكترونات. |
| جزيئات بها رابطة تساهمية مزدوجة أو أكثر بين ذرتين مختلفتين في الكهروسلبية، كثاني أكسيد الكربون $(CO_2)$، وثلاثي أكسيد الكبريت $(SO_3)$. | جميع الكاتيونات التي تحمل شحنة ثلاثية $(Al^{3+})$ أو أكثر. |

**أما قاعدة لويس فيمكن أن تكون على سبيل المثال:**

| جزيئاً متعادلاً | أيوناً سالباً |
|---|---|
| الجزيئات التي تحتوي على ذرة بها زوج أو أكثر من الإلكترونات الحرة مثل: النشادر $(NH_3)$ والماء $(H_2O)$ والإيثانول $(CH_3CH_2OH)$ والإيثر $(CH_3-O-CH_3)$ حيث تستطيع كل من ذرة النيتروجين والأكسجين منح زوج الإلكترونات لمادة أخرى. | تعتبر جميع الأيونات السالبة قواعد لويس، وكلما زادت الشحنة السالبة على الأيون زادت قدرته على إعطاء زوج من الإلكترونات، ويتفاعل بقوة أكبر مع أحماض لويس. مثال: $SO_4^{2-}, O^{2-}, OH^{-}, CN^{-}, ...$ |
| المركبات العضوية التي تحتوي على رابطة مزدوجة بين ذرتي كربون مثل: غاز الإيثين $(CH_2=CH_2)$ والبنزن $(C_6H_6)$. | |

**<u>شمولية نموذج لويس:</u>**

استخدم لويس مفهوم أعم للحمض، حيث اعتبره المادة التي لها القدرة على استقبال الالكترونات من الأساس لتكوين الرابطة التساندية معتمدة على البنية الالكترونية للذرة. (الهزازي، د.ت.)

فهي تشمل أحماض أرينيوس وأحماض (برونشتد – لوري) بالإضافة إلى العديد من المركبات الأخرى.

ويلخص الجدول الموالي أهم الفروق بين النماذج الثلاثة وحدودها:

**الجدول(٢): أهم فروق نماذج الأحماض والأسس** (Innocent, ٢٠١١)

| نموذج | أرينيوس | برونشتد-لوري | لويس |
|---|---|---|---|
| | **النموذج الأيوني** | **النموذج البروتوني** | **النموذج الإلكتروني** |
| المستوى المفاهيمي | الماكروسكوبي (العياني) | الشبه مجهري | المجرد |
| الحمض | المركب الذي يتفكك في الماء ويحرر شوارد الهيدروجين $(H^{+})$ | المادة (مركب أو أيون) التي لها القدرة على منح بروتون $(H^{+})$ أو أكثر | المادة التي لها القدرة على استقبال زوج أو أكثر من الإلكترونات |
| الأساس | المركب الذي يتفكك في الماء ويحرر شوارد الهيدروكسيد $(OH^{-})$ | المادة (مركب أو أيون) التي لها القابلية لاكتساب بروتون $(H^{+})$ أو أكثر | المادة التي لها القدرة على منح زوج أو أكثر من الإلكترونات |
| التفاعل حمض-أساس | ينتج ملح وماء | تبادل البروتونات بين الحمض والأساس | تبادل الإلكترونات وتشكل رابطة تساندية |
| المعادلة الكيميائية | $H^{+} + OH^{-} \rightarrow H_2O$ | $HA + B \rightarrow HB + A$ | $A + \lvert B \rightarrow A-B$ |
| حدود النموذج | المحاليل المائية فقط | تفاعل مع تبادل البروتون (مذيب بروتوني) | نموذج شامل |

من خلال ما سبق تبيّن أنه من خصائص النموذج في الكيمياء أنه ينتقل من تعريفات تستند إلى الحس إلى مفاهيم مجردة ليس بينها وبين الواقع صلة مباشرة.

إن الكيمياء كيما ترتقي إلى العلمية فإن عليها أن تنتقل من المحسوس المدرك إلى تصور مجرد (أي صورة مجردة)، أي بقدر ما يمكن من التعميم بقدر ما ينفصل عن الواقع المدرك مباشرة.

**الأسس التاريخية والإبستمولوجية للنماذج في التعليم:**

نشأت الحاجة إلى النماذج في القرن التاسع عشر لمّا اتسعت مجالات الفيزياء والكيمياء، وتعددت علومهما بانفتاح حقوق معرفية جديدة مثل الكهرباء والكهرومغناطيسية، فنسجت بعض القوانين في الحقوق المعرفية الجديدة على منوال قوانين أثبتت نجاعتها في حقول معرفية قديمة، مثال ذلك اعتبار القوانين المتحكمة في نقل الحرارة مثلا للقوانين المتحكمة في نقل الكهرباء.

ولئن إن كان مفهوم النماذج في البحث العلمي بهذا المعنى قد ظهر منذ ١٨٩٠م فإن هذا المفهوم لم يظهر في التعليم إلا في أواسط القرن المنصرم، ومردّ ذلك يعود إلى النهضة التربوية التي ظهرت في بلاد الغرب بإعادة النظر في البرامج التعليمية في نهاية الخمسينيات لاسيما برامج ومناهج العلوم العلمية.

والغاية من استعمال النماذج في المجال التربوي إنما هي جعل تدريس العلوم أكثر جاذبية بحيث تنمّي ملكة اكتساب المعارف واكتساب المقومات السلوكية للمنهج العلمي على حد سواء، وليس اكتساب جملة من المعارف فحسب.

فلقد كان الحرص على أن تحاكي الدروس في العلوم الفيزيائية (فيزياء وكيمياء) نشاط العلماء، فتبدأ من مشاهدة إشكال والعمل على حلّه بجمع المعلومات وانتقاء المفيد منها وفرض الفرضيات، وتصور بروتوكول تجريبي وإنجازه، والتحقق من كونه يؤكد التجربة أو ينقضها.

وما يُمكن استخلاصه من خلال دراستنا لنماذج الأحماض والقواعد هو الأسس التي يمكن أن تستند إليها النماذج في تعليم العلوم الفيزيائية عامة وتعليم الكيمياء خاصة، والتي لمسنا فيها جانبين، لأحدهما ابستمولوجي يتصل بالمبادئ التي تُبنى عليها العلوم وعلاقتها بالحقيقة والواقع وقيمة المعرفة العلمية، وثانيهما تاريخي يروي تطور المفاهيم العلمية ومواقف العلماء تجاهها، فبدراسة تاريخ العلوم يتجلّى لنا سلوك العلماء في سعيهم الدؤوب وجهدهم المتواصل لاستظهار بعض الحقائق الكونية والسنن الطبيعية كما يحفظها التاريخ.

ويلخص الجدولان التاليان كلا من الأسس التاريخية والابستمولوجية في التعليم والحاصل التربوي من ذلك:

**الجدول(٣): الأسس التاريخية للنماذج في السلوك التعليمي والحاصل التعلّمي** (سعداني،١٩٩٥)

| المعطى التاريخي | النموذج التعليمي | الحاصل التربوي |
|---|---|---|
| البدء بدراسة العالم المَكروسكوبي | – الانطلاق من المحسوس ثم التدرج في التجريد.<br>– استعمال الأمثلة الحسية، رسوم، وسائل تقريب. | حصول الفهم بالطريق الأصوب. |
| العلم عملية بنائية عسيرة مصطنعة. | – التأني في تقديم الحقائق العلمية.<br>– عدم اعتبارها بديهيات.<br>– تجزئة هذه العملية إلى وحدات بسيطة. | – إدراك منطقية البناء العلمي.<br>– التحلي بالصبر في اكتساب العلم. |
| النماذج العلمية:<br>– استنتاج من فرضية<br>– معالجة رياضية<br>– تجريب | مراعاة هذه الأبعاد في تدريس العلوم | تحصيل المنهج العلمي. |
| النماذج العلمية:<br>– متطورة ذات طابع نسبي | إظهار جانبها المفتوح وتجنب النمط الدوغماتي. | فكر نقدي يقظ وثقة في النفس |
| العلم طرح سديد للأسئلة | أهمية سداد السؤال في سير الدروس وتوجيه الجواب | كيفية طرح الأسئلة وتنمية الملاحظات الاصطفائية |
| العلم عمل إنساني متواصل | إبراز دور العلماء وإسهاماتهم | إجلال العلماء، تقدير العمل |
| العلم مرتبط بنمو العمران | توضيح العلاقة بين العلم والمجتمع | العلم عامل قوة |

**الجدول(٤): الأسس الابستمولوجية للنماذج في السلوك التعليمي والحاصل التعلّمي (سعداني،١٩٩٥)**

| المنطلق الابستمولوجي | النموذج التعليمي | الحاصل التربوي |
|---|---|---|
| النماذج العلمية مفتوحة | إبراز تعاقب النماذج | إدراك ديناميكية العلم |
| العلم يدرس الواقع | ربط محتوى الدرس بالواقع أهمية مدخل حل المشاكل | إسهام العلم في حل مشاكل الإنسان |
| العلم يبحث عن تفسير للواقع التفسير العلمي: مجرد، عام، موجد لعلاقات. | – التركيز على وظيفة التفسير<br>* العلم ليس جمعا لأحداث متناثرة، إنه إبداع إنساني بواسطة أفكار ومفاهيم مختلفة بكل حرية<br>* إظهار ما هو ثابت في المتغيرات<br>* تنقية اللغة | – مشاركة نشطة في طرح الأسئلة<br>– أهمية الفكر في السيطرة على الواقع<br>– ضبط الأسلوب اللغوي |
| العلم يخضع لمعايير صدق | ما هو علمي يمكّن من التنبؤ | -تنمية القدرة عل الاستنتاج |

**الخاتمة:**

لقد مكننا هذا العمل كذلك من ملامسة بعض جوانب كيفية تمثيل العلم للواقع من خلال النماذج، التي من وظائفها الأساسية الوصف، والتمثيل، والتفسير، والتنبؤ. وأنّ النماذج والنظريات العلمية تبقى خاضعة لمعايير تصديق متّفق عليها، ويهمنا أن نؤكد هنا أنّ التخلي عن نموذج لا يعني في غالب الأحيان التخلي عنه تماماً، أو إنكار جهد العلماء الذين وضعوه، إنّه يظل يحفظ دوماً بعض الجوانب من الحقيقة، بل وقد يصبح حالة خاصة للحالة الجديدة.

كما أدركنا أيضاً خصوصية النماذج في الكيمياء من خلال دراسة حالة خاصة: نماذج الأحماض والأسس. فهي تنتقل من تعريفات تستند إلى الحس إلى مفاهيم مجردة ليس لها بينها وبين الواقع صلة مباشرة. فالكيمياء كيما ترتقي إلى العلمية فإن عليها أن تنتقل من المحسوس المدرك إلى صورة مجردة.أي بقدر ما يمكن من التعميم بقدر ما تنفصل عن الواقع المدرك مباشرة.

كما تأكد لدينا أن العلم حاصل جهد جماعي، وأن الحقائق العلمية التي تبدو اليوم بديهية كانت محل أخذ وردّ بين كبار العلماء بل ومحل جدل عنيد طويل بينهم قبل أن تُقبل ويُسلّم بها. فالعلم لا يعدو، في نهاية المطاف أن يكون محاولة تفسير لواقع، لكنه تفسير مفتوح أي أنّه ليس بالنهائي.

**٨. قائمة المراجع:**

**١,٨. المراجع باللغة العربية:**


حمروش، ابراهيم. (١٩٩٥). *التعليمية: موضوعها، مفاهيمها، الآفاق التي تفتحها*، المجلة الجزائرية للتربية.١(٢).٦٣-٧٤. الجزائر. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري. تحقيق عبد الله على الكبير وآخرون. (١٩٨١).*لسان العرب*. مصر. دار المعارف

الجرجاني، أبي بكر عبد القاهر بن عبد الرحمان بن محمد النحوي. تعليق محمود محمد شاكر. (١٩٩١). أسرار البلاغة. السعودية. دار المدني للطباعة والنشر .

لا لاند، أندري. تعريب خليل، أحمد خليل. (٢٠٠١). الموسوعة الفلسفية. لبنان: المجلد الأول، الطبعة الثانية، منشورات عويدات.

حواتيس، جمال. (٢٠٠٤). دراسة بعض النماذج في الفيزياء. أطروحة ماجستير (غير منشورة) تخصص تعليمية الفيزياء. الجزائر. المدرسة العليا للأساتذة بالقبة.

مطهر آل مطهر، عبد الله بن أحمد. (٢٠٠٨). تطوير برنامج لمحاكاة حركية التفاعلات الكيميائية بطريقة محصلة الحدث – مونت كارنو. السعودية: قسم الكيمياء، كلية العلوم، جامعة الملك سعود.

الهزازي، عمر بن عبد الله. (د،ت).نظريات الأحماض والقواعد. الفصل العاشر. قسم الكيمياء. كلية العلوم التطبيقية. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية

سعداني، محمد الطيب. (١٩٩٥). نحو رؤية جديدة لتدريس العلوم في الجزائر. المجلة الجزائرية للتربية. العدد الثالث. الجزائر. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية والتربوي.


**٢,٨. المراجع باللغة الأجنبية:**


ASTOLFI, J.P, E.DAROT, Y.GINSBUR-VOGEL, J.TOUSSAINT.(**1997-1998**).*Mots-clés de la didactique des sciences*. paris-bruxelles.

Innocent, Mano Machumu.(**2011**). *Les modèles et la modélisation de la réaction acide-base dans le curriculum scolaire, Une contribution en didactique de la chimie dan l'enseignement secondaire supérieur en République Démocratique du Congo.* Faculté de Psychologie et Sciences de l'éducation. Université de Mons.Congo.

Laurence, Cornu. Vergnioux, Alain.(**1992**). *La didactique en questions*. HACHETTE Education.France.

MALERIEU, J.P.(**2000**). *La chimie quantique*, France

Noil, M. Raymound, B. et Jean, Goguel,(**2011**).*Modèle*.Encyclopaedia Universalis. France.

Parochia, Danial.(**2000**). *les notions de système et de modèle ( aspects épistémologiques et didactique)*. Université Jean-Moulin - Lyon III. France.

Pascal, Nouvel.(**2002**). *Enquête sur le concept de modèle*. PUF. Paris. France.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal for Research and Educational Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

# تصور مقترح لبرنامج تعليمي باستخدام استراتيجية التلعيب لإكساب الطلاب المفاهيم الدينية للصف الأول الابتدائي

# a suggested proposal for an educational program using a gamification strategy to acquaint students with religious concepts in the first grade of primary school.

أ.نسيم عبد الرحمن العتيبي(١)

أ. الأ حسين حريب(٢)

١. ماجستير تقنيات التعليم – جامعة الطائف

٢. ماجستير أصول التربية – جامعة جدة – المملكة العربية السعودية

**Nassim AbdulRahman M Al-Otaibi*[1]**

**Alaa Hussein Bin Harib*[2]**

**1**.Educational Technologies - Taif University

**2**.Educational Islam Foundations - University Of Jeddah

**Email: alotaibi.naseem.a@gmail.com**

**الكلمات المفتاحيّة**

استراتيجية التلعيب -المفاهيم الدينية -التعليم الإلكتروني - الطفولة المبكرة

**KEY WORDS**

gamification - religious concepts - e-learning - early childhood

**مستخلص البحث:**

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن المفاهيم الدينية للطالب، والتعرف على عناصر التلعيب التي تناسب المناسبة لمرحلة الطفولة المبكرة وتحديدها، وتصميم برنامج تعليمي مبتكر يعتمد على استراتيجية التلعيب لإكساب الطلاب المفاهيم الدينية للصف الأول الابتدائي، وتقديم المقترح النهائي لهذا البرنامج، حيث تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي في البحث من خلال الوقوف على الأدبيات المتعلقة بالمفاهيم الدينية في مرحلة الطفولة المبكرة، وتعليم الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية ومراجعة الأدبيات السابقة المتعلقة باستراتيجية التلعيب واستقرائها والاستفادة منها، ونتيجةً لذلك تم إعداد قائمة بعناصر التلعيب المناسبة للطلاب في الصف الأول الابتدائي خصوصًا ومرحلة الطفولة المبكرة عمومًا، وإعداد برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التعليب، وقد أوصى البحث بإعداد برامج وحقائب تعليمية لمادة الدراسات الإسلامية والمواد الأخرى، وتدريب المعلمين على استخدام استراتيجية التلعيب، والتركيز على التقنيات الحديثة في إكساب المفاهيم الدينية، والاستفادة من قائمة عناصر التلعيب المناسبة للصف الأول الابتدائي، والتركيز على التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الابتدائية، والاستفادة من هذا البرنامج التعليمي وتطويره والتوسع في استخدامه.

**ABSTRACT**

The current research aims to reveal student’s religious concepts of a child's religious concepts, identify and define suitable play elements for early childhood, design an innovative educational program that relies on a play-based strategy to teach first-grade students 'religious concepts, and present the final proposal for this program. The descriptive analytical method was adopted in the research by reviewing literature related to religious concepts in early childhood and teaching Islamic studies in Saudi Arabia, and reviewing literatures related to the play-based strategy, As a result, a list of play elements suitable for first-grade students and early childhood in general was prepared, as well as Developing an educational program based on Playing strategy. The researcher recommended preparing programs and educational packages for Islamic education course and other courses, training teachers to use the play-based strategy, focusing on modern techniques in teaching religious concepts, benefiting from the list of play elements suitable for the first grade, focusing on the professional development of elementary school teachers, and benefiting from this educational program, developing it and expanding its use.

**المقدمة:**

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان، فالطفل هو نقطة انطلاق الحضارات ومستقبل رقي الأمم، وقد أكد الكثير من العلماء على أهمية هذه المرحلة، وسهولة تكوين المفاهيم والقيم والمعتقدات وترسيخها فيها، وتكوين المعارف المختلفة، فالطفل في مراحله الأولى يكون متلقي بالدرجة الأولى من محيطه الخارجي الذي يساعده ويكفيه على النمو بمراحله ومجالاته المختلفة، فيبدأ النمو المعرفي لدى الإنسان منذ مراحل الطفولة الأولى، فالمفاهيم والمعارف المكتسبة تعد البذرة الأولى التي ستزدهر بعد حين وتجنى ثمارها في مختلف المجالات، الاجتماعية، العلمية، الدينية وغيرها، وتعد المفاهيم الدينية من أهم المفاهيم التي يجب تكوينها منذ مراحل الطفولة الأولى، فقد اهتم علماء التربية منذ العصور القديمة بالتربية الدينية للطفل باختلاف أديانهم ومعتقداتهم، وقد كان لعلماء المسلمين نصيبا من جهودهم في التربية الدينية وترك بصمة تربوية مستمر الى عصرنا الحالي ومنهم ابن خلدون والغزالي وغيرهم، وقد ذكرت عمارة (٢٠١٦،ص١٩) " بأن تنمية المفاهيم الدينية لدى الطفل أمر سهل لأن الأطفال يملكون الاستعداد لتقبل هذه المفاهيم والشعور الديني للطفل هو تصوراته عن الله و الغيبيات وعن ما يكسبه من مفاهيم دينية."

وقد كان للمملكة العربية السعودية إسهامات عظيمة في ترسيخ هذه المفاهيم لدى الطالب وتضمينها في مناهجها الدراسية بشكل عام وفي منهج الدراسات الإسلامية بشكل خاص، ومن هنا يأتي دور المعلم والمربي في تكوين وترسيخ هذه المفاهيم وتحقيق أهداف المناهج الدراسية المرجوة عبر استخدامه أساليب التدريس وتقنيات التعليم المختلفة والحديثة، حيث تتنوع أساليب التعليم ما بين الأساليب التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والتلقين بشكل كبير، والأساليب الحديثة التي تستند إلى تقنيات واستراتيجيات متجددة، وقد بينت الأبحاث مثل تلك التي قام بها الرشيدي (٢٠١٤) وسيد (٢٠٢٢)، أن التكامل مع التقنية يُعد من أبرز الوسائل الفعّالة في مجال التعليم.

وقد اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بهذا الجانب من خلال توفير الإمكانيات التقنية الحديثة، وتطوير البرامج التدريبية في هذا المجال، فكما ورد في الدليل الإرشادي للمعلم الصادر من بوابة المستقبل فقد كان أحد أهم متطلبات تفعيل هذا البرنامج تصميم خبرة تعليمية متكاملة "يعد تصميم وتنفيذ المعلم لخبرة تعليمية متكاملة وداعمة للتعلم النشط الحقيقي بناء على ما تم العمل عليه من تحليل للمحتوى و اختيار الاستراتيجيات وتصميم لأنشطة المرتكزة على الأدوات التقنية أحد أهم العمليات المطلوبة من المعلم"(وزارة التعليم،د.ت،ص٧).

من ناحية أخرى، يُلقي فقيه وحماد (٢٠١٣) الضوء على ضرورة إعادة النظر في الأساليب التقليدية لتكوين المفاهيم الدينية والتي تعتمد على إكساب الطالب المفاهيم والقيم بالاعتماد على طريقة التلقين، وتكمن الحاجة في تحديد احتياجات الطالب ومن ثم البحث عن تقنيات وطرق حديثة تضمن تفاعلاً إيجابيا له، وتساعده على اكتساب المفاهيم بشكل يحافظ على بقاء أثر التعلم لديه، وخاصة في مرحلة الطفولة، والتي تعد المفاهيم المكتسبة خلالها من أهم ركائز البنية المعرفية للطالب، لأن هذه المرحلة تتميز بخصائص تسمح له بتنظيم مفاهيمه بشكل هادف ذو معنى فعقل الطالب بناء معرفي منظم، تحتل فيه المفاهيم رأس الهرم، ويحتاج فيه إلى أدوات تساعده على التعلم بشكل صحيح وفعال عبر دمج المفاهيم الجديدة ضمن بنيته المعرفية (عزمي،٢٠١٩) ويساهم وضوحها في زيادة الفهم والاستيعاب لديه، ويرى مرعي والحيلة (٢٠٠٩) أن المفاهيم تشكل اللبنات الأساسية في البناء المعرفي ولقد ازدادت أهميتها في الوقت الحاضر أكثر من أي وقت مضى؛ لاتساع المعرفة، والصعوبة الكبرى للإلمام بجوانب كل فرع منها، وأصبح هم المربين والمعلمين مساعدة الطلاب على الفهم والوعي ببنية المادة المفاهيمية.

ونظرًا للتضخم المعرفي المستمر، يجد الطلاب تحديًا في التعامل مع الكثير مع كم المعلومات المتزايد، وقد نتج عن هذا الوضع عدم قدرة المناهج الدراسية لملاحقة هذا التطور والتضخم المعرفي الهائل، ورغم حجم المنهج الدراسي فإنه يبقى محدودًا مقارنة بالمعرفة الإنسانية الواسعة، مما يضع عقل الطالب أمام مجموعة ضخمة أمام كم هائل من المعرفة والمفاهيم بشكل عام والمفاهيم الدينية بشكل خاص، والتي قد يتلقاها بدون فهم كامل وإدراك مما دفع التربويين ومصممي المناهج للبحث عن وسائل فعّالة لمعالجة هذه القضية، وطرق مناسبة تساعد في تقديم وتنظيم هذه المفاهيم للطالب بشكل صحيح ليكون قادراً على استيعابها وتمييزها.

ومن الملاحظ أن هناك تركيزاً على إكساب وتنمية المفاهيم الدينية فقد اهتمت الأدبيات التربوية بالمفاهيم وكيفية تكوينها وبقاءها لدى الطالب لما للمفاهيم من أهمية فتعلم المفهوم بصورة صحيحة يعد أحد أهم الأهداف التربوية والتي تركز على بناء شخصية متكاملة ومتوازنة فلم تعد مجرد مواد تعليمية يتلقاها الطالب بشكل تقليدي (الدليمي والشمري،٢٠٠٣).

ومن هنا جاءت الحاجة لاستخدام استراتيجيات تساعد الطلاب على اكتساب المفاهيم فحسب ما ذكره السالمي وسليم (٢٠١٣) إن الغالبية من استراتيجيات

التدريس التي تُطبق الآن تعرض المعلومات بطريقة غير مترابطة بحيث يكتسبها الطالب بطريقة غير منظمة تترتب في بنتيه المعرفية بشكل عشوائي ولا يستطيع ربطها مع بنيته المعرفية وبالتالي يفقد التعليم ذو المعنى وتصبح هذه المفاهيم عرضه للنسيان، لذلك لا بد من الاهتمام بتقنيات واستراتيجيات التعليم التي تركز على الطالب وتجعله محورا للعملية التعليمية وهذا ما نادت به غالب المؤتمرات والتي أقيمت مؤخراً كالمؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلم جسم المنعقد في جامعة الملك خالد خلال الفترة ١٠ مايو ٢٠٢٣ وحتى ١١ مايو ٢٠٢٣، ومؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية الثاني المنعقد بجامعة حائل خلال الفترة من ١٨ مايو ٢٠٢٢م وحتى ١٩ مايو ٢٠٢٢م، حيث أوصت هذه المؤتمرات بضرورة مواكبة الاتجاهات الحديثة في التعليم، واستخدام التقنيات الحديثة في بيئات التعلم لدعم عملية التعلم.

وتُعد استراتيجية التلعيب أسلوبًا يتضمن تقنيات ومكونات الألعاب لزيادة التفاعل، من خلال تعزيز المشاركة والتحفيز وتقديم التغذية الراجعة، ولضمان فعالية هذه الاستراتيجية، يجب فهم خصائص وتقنيات وعناصر الألعاب الأساسية، وطرق تنفيذها، بالإضافة إلى دراسة الطلاب المشاركين فيها وفهم سلوكهم بطريقة جيدة، هذا النهج يجعل الأنشطة التعليمية المتعارف عليها أكثر جاذبية ويزيد من التزام وحماس الطلاب، وهو ما يحدث في الألعاب، لكن هذه المرة يلعب الطلاب من أجل تحقيق أهداف تعليمية واكتساب مفاهيم واضحة، وليس فقط من أجل المتعة والتسلية، ومن الجدير بالذكر أن التلعيب لا يعني تحويل الألعاب إلى محاكاة واقعية، بل يركز على تضمين مكونات وعناصر الألعاب في سياقات غير اللعب، مما يجعل العملية التعليمية ممتعة.

وتعد هذه الاستراتيجية أحد استراتيجيات التعليم الحديثة التي سعى الباحثين إلى دراستها في الآونة الأخيرة، وحققت نتائج مبهرة في مجال التعليم، لذا سيقوم البحث الحالي على استخدام هذه الاستراتيجية في تكوين المفاهيم الدينية المتضمنة في مادة الدراسات الإسلامية للصف الأول الابتدائي.

**مشكلة البحث:**

انطلاقًا من الدراسات التربوية التي أكدت أن نجاح التعليم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بنجاح الطريقة والاستراتيجيات المستخدمة، والحرص على استخدام تقنيات جديدة ومناسبة لحل مشكلات التعليم، ومواكبة التقدم المعرفي والتكنولوجي سعادة وآخرون(٢٠١١)، وأهمية مواد الدراسات الإسلامية ودورها في إعداد الأجيال، وخصوصاً في مرحلة الصفوف الأولى والتي تعد مرحلة إعداد وتعميق للعقيـدة الإسلاميـة وتحصينهم ضد الدعـوات المتطرفة (القرني،٢٠٢٢)، حيث اشتملت مواد الدراسات الإسلامية على العديد من المفاهيم منها ما هو مجرد كالمفاهيم المتعلقة بأركان الإيمان، ومنها ما هو محسوس كالعبادات والعلاقات الاجتماعية، ورغم هذا التنوع إلا أن بعض المعلمين لازالوا يفضلون الطرق التقليدية في تدريس مواد الدراسات الإسلامية مما يزيد من صعوبة فهمها.

ومما لا شك فيه فإن التعليم سلاح الأمم للتقدم والتطور والارتقاء، فكل أمة أهملت التعليم تخلفت وتأخرت، فلما اهتم المسلمون بالعلم وتفوقوا فيه سادوا الأرض من مشرقها إلى مغربها وأناروا العالم بعلمهم، فالعلم هو سر التقدم ومن منطلق هذا المفهوم كانت للمملكة العربية السعودية رؤيتها الخاصة في هذا الصدد، وهذه الرؤية تمثل رسالة للعملية التعليمية في دعمها وتنميتها بهدف بناء جيل قادر على الوصول بالمملكة إلى أعلى القمم في جميع المجالات المختلفة (العتيبي،٢٠١٧).

من زاوية أخرى، فقد أجرت الباحثتان دراسة استطلاعية (ملحق١) لمعلمات الصفوف الأولى بهدف توضيح عمق المشكلة فجاوب عليها (١٦٥) معلمة من معلمات الصفوف الأولية، ووافق (٦٦%) منهم على مناسبة محتوى منهج الدراسات الإسلامية لخصائص واحتياجات الطالب، قد يعود ذلك الى الجهود المبذولة في تصميم وتطوير مناهج الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية، ووافق (٧٧%) منهم على تفعيل التقنيات التعليمية الحديثة في بيئات التعلم الالكترونية، وقد يعود ذلك لجهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في تدريب المعلمين حيث أصدرت دليل بوابة المستقبل الذي يرشد المعلم على تفعيل البيئة التعليمية الالكترونية، إضافة الى ذلك الدورات التدريبية المتنوعة في هذا المجال، ولم يكن لدى (٥٧%) منهم معرفة مسبقة باستراتيجية التلعيب واستخدامها في تدريس مادة الدراسات الاسلامية، وقد وافق (٩٣%) منهم على فاعلية التلعيب في تكوين المفاهيم الدينية للطالب في مرحلة الصفوف الأولية، وأكد (٩٢%) منهم على حاجتهم لحقيبة تدريبية باستخدام استراتيجية التلعيب في مادة الدراسات الإسلامية، فمن هنا جاءت الحاجة لتصميم برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التلعيب لإكساب الطلاب المفاهيم الدينية.

ولا بد من الإشارة إلى جمود وتجريد المفاهيم بشكل عام، والمفاهيم الدينية بشكل خاص وقدرة التلعيب على تحفيز الطلاب عبر استخدام عناصر الألعاب بهدف تحقيق أقصى قدر من المتعة والمشاركة من خلال جذب اهتمام الطلاب على مواصلة التعلم، ونجد في الأدبيات العديد من الدراسات التي حثت على استخدام استراتيجية التلعيب في

تنمية المفاهيم والمهارات لدى الطالب مثلما ذكر في دراسة (كامل،٢٠١٦) ودراسة ناجي (٢٠٢١)

في ضوء ما سبق واستناداً إلى التوجهات الحديثة في المناهج وتقنيات التعليم وسعيها المستمر للوصول إلى أفضل الطرق التي تسهم في تنمية المفاهيم، وأهمية المفاهيم الدينية لدى الطلاب كان من الضروري تحديد عناصر التلعيب المناسبة لمرحلة الطفولة المبكرة وتصميم برنامج تعليمي يساعد على إكساب المفاهيم في المرحلة الابتدائية باستخدام استراتيجية التلعيب.

**أسئلة البحث:**

سيحاول هذا البحث الإجابة على الأسئلة التالية:

- ما لإطار النظري للمفاهيم الدينية الطالب في مرحلة الطفولة؟
- ما عناصر التلعيب المناسبة للطلاب في (الصف الأول ابتدائي مرحلة الطفولة المبكرة)؟
- ما التصور المقترح برنامج التعليمي باستخدام استراتيجية التلعيب لإكساب الطلاب المفاهيم الدينية للصف الأول الابتدائي؟

**أهداف البحث:**

- توضيح الإطار النظري للمفاهيم الدينية للطالب في مرحلة الطفولة المبكرة.
- تحديد عناصر التلعيب المناسبة للطلاب في الصف الأول الابتدائي بشكل خاص وفي مرحلة الطفولة المبكرة بشكل عام.
- الكشف عن صورة النهائية للتصور المقترح لبرنامج التعليمي باستخدام استراتيجية التلعيب لإكساب الطلاب المفاهيم الدينية للصف الأول الابتدائي.

**أهمية البحث:**

- محاولة البحث الاسهام في تحقيق أهداف مناهج الدراسات الإسلامية في الصفوف الأولى بالمملكة العربية السعودية.
- تكمن أهمية البحث في كونه من الأبحاث القليلة في المملكة العربية السعودية في حدود علم الباحثتان والتي تعنى بدراسة استراتيجية التلعيب في إكساب المفاهيم الدينية للطالب وتحديد عناصر التلعيب المناسبة للطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة، حيث يمكن للعاملين في مجال تعليم وتعلم وأصول التربية، وخاصة المشرفين والمشرفات والمعلمين والمعلمات، الاستفادة من نتائج هذا البحث.
- يمكن أن يسهم هذا البحث في إثراء المحتوى العلمي التربوي فيما يتعلق باستخدام استراتيجية التلعيب في بيئات التعلم الإلكترونية في مادة الدراسات الإسلامية.
- يمكن أن يقدم البحث بعض التوصيات والمقترحات التي قد تفتح مجالًا لأبحاث ودراسات مستقبلية أخرى، ويمكن أن تسهم في تطوير تدريس مادة الدراسات الإسلامية وطرق إكساب الطالب المفاهيم الدينية في المراحل الدراسية المختلفة.

**مصطلحات البحث:**

**المفاهيم الدينية:**

عرفها سيد(٢٠٢٢،٢٢٥) "مجموعة من الأفكار والمعتقدات الدينية التي يكتسبها التلاميذ من خلال تفاعلهم مع البيئة المحيطة أو من خلال تعلمهم المحتوى التعليمي وترتبط بالعبادات والغيبيات والعقيدة والمعاملات والسيرة النبوية والأخلاق والآداب الإسلامية"

وتعرفه الباحثتان إجرائيا بـ:

الأسس الدينية والعقدية، والسلوكيات الاسلامية الحميدة، المشمولة في المنهج الوزاري للملكة العربية السعودية لمادة الدراسات الإسلامية للصف الأول الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٥/١٤٤٦هـ

**استراتيجية التلعيب:**

ويقصد بها: "التلعيب استراتيجية تدريس جديدة، تحفز الطلاب على التعلم ضمن بيئة تعليمية ممتعة، باستخدام عناصر الألعاب، ومبادئ تصميمها في سياق غير اللعب"(نمر٢٠٢٠، ص٢٥).

كما عرفه هامر، ولي (٢٠١١، ٥) "استخدام آلية اللعب وديناميكيته وإطاراته للنهوض بالسلوكيات المرغوبة للأفراد".

تعرف إجرائيا بأنها: استراتيجية تطبق فيها خصائص الألعاب كالحوافز والمستويات والمنافسين، موجهة بشروط وقواعد معينة ضمن بيئة إلكترونية، بهدف تطوير وترسيخ المفاهيم الدينية لدى الطلاب في الصف الأول الابتدائي.

**الإطار النظري والدراسات السابقة:**

**أولا: المفاهيم الدينية:**

إن التربية الدينية هي أحد أنماط تربية النفس البشرية وتهذيبها وفق مصادر أساسية، وفي مجتمعنا الإسلامي يعد المصدر الأساسي لهذه التربية هو كتاب الله، وسنة نبيه محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم، ثم يتبعها مصادر التشريع الإسلامية الأخرى، كما أوضح المنصور (٢٠٢٠) أن التربية الدينية تهتم بشكل متوازي بتطوير الفرد والمجتمع، مع النظر إلى الإنسان باعتباره خليفة الله في الأرض وأن له دورًا مميزًا وفعالًا في هذه الحياة.

**١. المفاهيم الدينية:**

يقصد بالمفاهيم الدينية "الكلمة أو المصطلح أو العبارة ذات الدلالة الدينية والإسلامية التي تقع في إطار علاقة الطفل بربه والنبي صلى الله عليه وسلم والأمور الغيبية ونفسه والآخرين وذلك كما يتصوره الطالب عقليا وينفعل به

وجدانيا تبعا للمرحلة العمرية" (نجيب، وآخرون،٢٠٠٩، ص٢٩)

كما تتشكل التربية الدينية من عدة مفاهيم صنفها الرشيدي(٢٠١٤) على النحو الآتي:

أ. مفاهيم لها واقع محسوس وتدرك عن طريق الحواس، مثل الأحكام الشرعية.

ب. مفاهيم لها واقع محسوس وتدرك عن طريق الإحساس بآثارها، مثل الاستدلال على وجود الخالق.

ت. مفاهيم لها واقع غير محسوس ولا يدركها العقل البشري عن طريق الحواس، لأنها من عالم الغيب مثل الملائكة والجن.

ونجد أن مواد الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية تشمل هذه التصنيفات مع مراعاة المستوى الفكري المناسب لاكتساب هذه المفاهيم، وعلى معلم الصفوف الأولى أن يصوغ هذه المفاهيم بكل تبسيط ووضوح.

**٢. أهداف تعلم المفاهيم الدينية:**

أن المفاهيم الدينية لا تقتصر على كونها محتوى تعليمي، بل هي أهداف بحد ذاتها تهدف إليها جميع العلوم والمعارف المقدمة للطلاب.

ويهدف تعلم المفاهيم الدينية في مرحلة الطفولة كما ذكرها شريف (٢٠١٧):

أ. إيقاظ إحساس الأطفال بقدرة الله تعالى.

ب. تنمية إيمانهم بالله تعالى.

ت. استثارة عاطفة التراحم نحو الفقراء والضعفاء

ث. مساعدة الأطفال على ممارسة القيم في المجتمع الإسلامي.

ج. تنمية القيم الجمالية لدى الطالب.

ح. نقل التراث.

خ. تحقيق الضبط الذاتي والاجتماعي وتعلم الأدوار الاجتماعية.

د. تحقيق التكيف الاجتماعي.

**٣. أهمية المفاهيم الدينية:**

المفاهيم الدينية تُمثل جوهر الإسلام وهي الأساس الذي يُبنى عليه العمل في حياة المسلم. وذكر مختار أهميتها في حياة الطالب كما ورد لدى سيد (٢٠٢٢):

أ. تساعد في عملية القراءة التي هي أساس المعرفة.

ب. تساعد على تحقيق المعرفة الإنسانية وإدراك ما تحتويه من مهارات عقلية.

ت. تساعد على التوجيه، والتنبؤ، والتخطيط للأنشطة المختلفة.

ث. تقلل من التعقيد الكمي والكيفي للمعرفة الإنسانية.

ومن هنا يمكن القول، بأنه تستند مكتسبات الطالب من المفاهيم الدينية إلى مجموعة من وسائط التربية المتنوعة مثل الأسرة، المسجد، المجتمع والمدرسة، وغيرها، وتعتبر المدرسة الوسيط الأكثر منهجية في إكساب هذه المفاهيم، فهي تقدمها للطلاب من خلال طريقتين؛ أولهما الطريقة المباشرة حيث يتم تقنين هذه المفاهيم داخل المحتوى التعليمي وتوضع له أهداف وغايات ويتم ممارسة الاستراتيجيات الحديثة او التقليدية لتحقيق هذه الأهداف ثم يتم تقييم نتائج التعلم وسير العملية التعليمية بشكلها المنتظم وقد يكون المحتوى ديني بالكامل أو جزء من محتوى آخر يشتمل على بعض الأهداف الدينية التي تحقق المفهوم الديني، والطريقة الأخرى هي الطريقة الغير مباشرة بحيث يكتسب التلاميذ هذه المفاهيم من خلال اقتدائهم بمعلميهم، أو علاقاتهم المتبادلة مع أقرانهم داخل محيط المدرسة.

وبالرجوع إلى مواد الدراسات الإسلامية الموجهة لصفوف الطفولة المبكرة، نجد أنها تشتمل على عدة عناصر كما أوضح عمارة (٢٠١٦):

أ. الاسم: وهو رمز يشير الى الفئة التي ينتمي إليها المفهوم.

ب. الأمثلة: التي تنتمي أو لا تنتمي للمفهوم.

ت. الخصائص المميزة: المظاهر العامة أو الصفات التي تقسم الأمثلة لفئات معينة.

ث. قاعدة المفهوم: التعريف أو العبارة التي تبين الخصائص الأساسية للمفهوم.

وتستند وثيقة معايير مجال تعليم الدراسات الإسلامية الى الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والتوجهات التربوية المتضمنة في بعض الوثائق لدول مختارة، وهي موجهة إلى اللجان الإشرافية والمعنيون بتعليم الدراسات الإسلامية وتقويمها. (هيئة تقويم التعليم والتدريب،٢٠١٩)

**٤. صعوبات تدريس مواد الدراسات الإسلامية:**

تُعد مواد الدراسات الإسلامية من الأمور الحيوية والأساسية في مناهج التعليم، ومع أهميتها البالغة في نقل القيم والمفاهيم الدينية للجيل الجديد، تواجه عملية تدريس هذه المواد تحديات وصعوبات متعددة وقسمها الحجيلي (٢٠٢٠) الى عدة تصنيفات، منها المتعلقة بالأهداف، حيث تركز بعض المناهج على الحفظ فقط، وقد تتجاوز بعض الأهداف قدرات الطلبة العقلية، وفيما يخص الكتاب المدرسي، هناك تركيز مبالغ فيه على الجوانب المعرفية وغياب للقضايا الجديدة، بالإضافة إلى استخدام مصطلحات قد تكون غير واضحة للطلبة، وعند الحديث عن الاستراتيجيات التعليمية، يعتقد بعض المعلمين أنه لا حاجة لاستخدام وسائل تعليمية متنوعة، وربما تكون هناك نقص في توفرها أو في خبرة تصميمها. وأخيرًا، فيما يتعلق بالأساليب التعليمية، تواجه المعلمين صعوبات في اعتماد طرق تدريس متقدمة، وقد يظل المعلمون مرتبطين بأساليب تقليدية دون تشجيع التفكير الإبداعي لدى الطلاب.

كما تستند كتب الدراسات الإسلامية في الصفوف الأولية إلى مجموعة من الأسس، ترتبط هذه الأسس بجميع مكونات المنهج في هذه المرحلة، مما يجعلها قابلة للتطبيق

في الواقع وإمكانية استخدامها ومن هذه الأسس، الأساس العقدي، والأساس النفسي، والأساس الاجتماعي. (القرني،٢٠٢٢)

و بالنظر الى محتوى مادة الدراسات الاسلامية لصفوف الطفولة المبكرة في المملكة العربية السعودية نجد بأنها اشتملت على المفاهيم الدينية مقسمة الى فئتين التوحيد والفقه والسلوك ومن هذه المفاهيم: المفاهيم المتعلقة بالإيمان بالله وملائكته وكتبه ورسله، والمفاهيم المتعلقة بالعبادات كالصلاة والصوم والوضوء، والمفاهيم المتعلقة بالآداب كالاستئذان وآداب الطعام والشراب وغيرها، ومع ظهور طرق تدريس جديدة وفعالة، يمكن تقديم المحتوى التعليمي الديني بطريقة تتناسب مع تطلعات واحتياجات الطلاب، كما من المهم والأساسي تجديد وتحديث مناهج الدراسات الإسلامية بما يتماشى مع طبيعة العصر وحاجات الطلاب، وضرورة تدريب المعلمين وتزويدهم بالأساليب والوسائل التعليمية الحديثة التي تدعم عملية التعليم والتعلم

في الختام، تأملاتنا تتجه نحو مستقبل مشرق في تدريس مواد الدراسات الإسلامية تنعكس فيه الجهود المبذولة نحو تحقيق التميز في تقديم هذه المادة الحيوية.

**ثانيا: استراتيجية التلعيب**

يعد استخدام التلعيب وآليات اللعب في سياقات مختلفة اتجاهًا عالميا حديثاً، ولعل توظيفه في التعليم أكثر ملاءمة وضرورية لأنه يضفي على الفصل جوًا من المرح والمنافسة والتحدي مما يساعد على جذب انتباه الطلاب وضمان مشاركتهم الأنشطة خلال عملية التعلم، فهو مصطلح مشتق من كلمة Game، وتستخدم فيه استراتيجيات وعناصر اللعبة في سياقات ومجالات أخرى لا تتعلق بالألعاب، من أجل تحويلها إلى شيء ممتع ومحفز. وقد تم استخدام المصطلح لأول مرة في عام ٢٠٠٢ من قبل نيك بيلينج. (العصيمي، ٢٠١٦)، والمقصد منه ليس دمج الألعاب في العملية التعليمية أو ما يعرف بالتعلم من خلال اللعب، ولكن دمج عناصر اللعب في عملية التعلم، والتي تُعرف باسم gamification من خلال تطبيق عناصر وأساليب اللعب في السياقات أو البيئات بخلاف اللعب، بهدف تنمية الحافز وزيادة المشاركين.

**١. مفهوم التلعيب:**

منذ عام ٢٠١٠، بدأ مفهوم التلعيب في الظهور بشكل واسع في الدراسات والأبحاث التربوية، وفي تلك الفترة تم النظر إلى التلعيب كاستراتيجية من الاستراتيجيات التعليمية الحديثة التي تعزز من مشاركة الطلاب، ضمن إطار (التعلم الممتع)، وبدلاً من التركيز على جوانب اللعبة بحد ذاتها كان الاهتمام موجهًا لعناصر اللعبة، ومع ذلك بدأت العديد من الدراسات في الاهتمام أكثر بعناصر اللعبة نظرًا للدافعية التي تضفيها على بيئة التعلم.

كما تعددت واختلفت تعريفات التلعيب نظراً لاختلاف الباحثين ورؤيتهم وتوجهاتهم، ومن هذه التعريفات تعريف ويرباش وهنتر ( Werbach and Hunter،٢٠١٢) بأنها: طريقة يتم فيها تطبيق عناصر اللعبة مثل المستويات والمنافسين و قوائم المتصدرين في عملية التعلم وتخضع لشروط وقواعد معينة، يتم التفاعل فيها بين الطلاب والأجهزة الذكية لتحقيق مستوى معين واكتساب القيم والمفاهيم ، بشكل متزامن أو غير متزامن لتحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقاً، وركزا على الأسس والأطر الأساسية للتلعيب، وكيف يمكن استخدامه لتحقيق النجاح في المشاريع والمؤسسات، كما عرف جيب زيشرمان (Zichermann،٢٠١١) التلعيب بأنه العملية التي يتم فيها استخدام التفكير باللعب وميكانيكية وآليات الألعاب بالإشراك مع الأفراد وحل المشكلات، وفي الأدبيات العربية ذكرت النمر (٢٠٢١) بأن التلعيب في التعليم "إستراتيجية تدريس جديدة تحفز الطلاب على التعلم ضمن بيئة تعليمية ممتعة، باستخدام عناصر الألعاب ومبادئ تصميمها في سياق غير اللعب إذ يعمل على جذب اهتمام الطلبة، ويحسن من أدائهم"(ص٩٤).

مما سبق، يمكن استنتاج ما يلي من مفهوم التلعيب:

أ. تعد استراتيجية التلعيب منهجًا منظمًا وليس عشوائيًا تسهم في تطوير العديد من المهارات مثل التفكير وحل المشكلات والعمل التعاوني، كما تزيد من روح المنافسة والتحدي والقدرة على اتخاذ القرارات.

ب. تراعي الاحتياجات النفسية والعقلية والوجدانية للطلاب

ت. استراتيجية تفاعلية يمكن استخدامها داخل الفصل الدراسي أو خارجه، بشكل متزامن أو غير متزامن.

**٢. عناصر التلعيب:**

تعتمد فكرة التلعيب على استخدام عناصر اللعبة مثل النقاط والشارات ولوحات الصدارة وما إلى ذلك. ومهما اختلفت الألعاب في أنواعها وأهدافها وتقنيات تصنيعها، فإنها تشترك في مجموعة من العناصر الثابتة التي تجعلها أكثر تشويقًا وتحفيزًا، من بين هذه العناصر:

أ. النقاط التي قام الطالب بجمعها (points).

ب. المستوى الذي وصل إليه الطالب (level).

ت. ترتيب الطالب وسط زملائه الآخرين (Leader-board).

ث. التحديات التي تقابل الطالب في اللعبة (Challenges).

ج. الجوائز والهدايا التي اكتسبها الطالب (Rewards).

ح. الأوسمة التي ينالها الطالب كلما حقق إنجازا (Badges).

وعناصر أخرى، بمجرد نقل هذه العناصر إلى عوالم أخرى بعيدة عن اللعب، يمكننا تسميتها تلعيب.

**٣. معايير تطبيق استراتيجية التلعيب:**

وحتى يكون للتعلم أثر باستخدام استراتيجية التلعيب، ذكرت الرحيلي (٢٠١٨) والحفناوي (٢٠١٧) أنه لا بد من توفر مجموعة من المعايير وليكون لتطبيق استراتيجية معنى في البيئة التعليمية هي كما يلي:

أ. وضوح الأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها.

ب. مناسبة أنشطة التعلم لمستوى الطلاب وأعمارهم.

ت. قدرة الطالب على التأمل وملاحظة الخطوات المنطقية خلال عملية التعلم

ث. خلو أنشطة التعلم من أي عنف أو مخاطر أثناء اللعب

ج. التغذية الراجعة التي تبين مدى اكتساب الطالب للخبرات المطلوبة.

ح. سهولة قواعد اللعب ووضوحها
خ. اتصال بيئة التعلم بالألعاب
د. القدرة على إثارة الطالب وإمتاعه في أثناء التعلم
هـ. إعطاء الطالب الحرية والاستقلالية خلال عملية التعلم.

وبناءً على ما تقدم، فإن اتباع مبادئ التلعيب في المواقف التعليمية يعتبر أساس نجاحه، حيث تتوافق هذه المبادئ في محتواها مع أسس النظريات التربوية والنفسية، لذلك، ويجب أن تأخذ أنشطة التلعيب في الاعتبار الفئة العمرية، وأن تكون مرتبطة بشكل واضح ومتسلسل بأهداف المحتوى التعليمي، وأن تحقق التغذية الراجعة المناسبة والمستمرة مع الحرص على تحفيز الطلاب بطرق متنوعة لمواصلة عملية التعلم، من أجل تحقيق أهداف المرجوة من التلعيب في المواقف التعليمية ونجاح توظيفه كاستراتيجية في التعليم.

**٤. مميزات استخدام استراتيجية التلعيب في البيئة التعليمية**

استخلصت الجهني (٢٠١٨) عدد من المميزات لتوظيف التلعيب في البيئة التعليمية منها:
أ. تشجيع التعلم الذاتي وتفريد التعلم.
ب. تطوير مهارات التواصل لدى الطلاب
ت. جعل التعليم ذا معنى عبر ربط المواقف التعليمية بحياة الطلاب الواقعية
ث. حرية الطلاب في التحكم بتعلمهم
ج. إثارة الدافعية أثناء تنفيذ الأنشطة خلال عملية التعلم
ح. تعزيز ثقة الطلاب من خلال توسيع هامش المحاولة والخطأ.

مما سبق يتضح لنا أن التلعيب له العديد من المزايا والفوائد، مما يجعل من الضروري توظيفه في البيئة التعليمية لمساعدة الطالب على أن يكون إيجابيًا ونشطًا أثناء عملية التعلم، وتحفيز دافعيته نحو التعلم، وإنجاز المهام والأنشطة المطلوبة منه في جو من المتعة والمرح دون خوف من الفشل والخطأ، مما يساعد على زيادة ثقة الطالب بنفسه واحترامه لذاته، وبقاء أثر التعلم معه.

**٥. معوقات توظيف استراتيجية التلعيب في البيئة التعليمية:**

ذكرت بعض الدراسات مجموعة من المعوقات التي تواجه توظيف استراتيجية التلعيب في البيئة التعليمية مثل دراسة إسماعيل(٢٠٢٢)، وناجي (٢٠٢١)، ودراسة ليدا (Ledda, ٢٠١٤) ومن هذه المعوقات:
أ. يصبح التلعيب عنصرًا مشتتًا في البيئة التعليمية إذا فقد ارتباطه بالأهداف المرجوة.
ب. ضعف الكفاءات الرقمية لدى بعض المعلمين، وقلة الوعي التكنولوجي لدى العديد من الطلاب وأولياء الأمور حول أهمية أنشطة التلعيب وكيفية استخدامها.
ت. عدم قدرة بعض المعلمين على التفريق بين استراتيجية التلعيب والتعلم القائم على اللعب
ث. ضعف الجانب الفني، ونقص الموارد لتصميم وتنفيذ الأنشطة القائمة على التلعيب.
ج. تعتبر القدرة على تنظيم وقت الفصل جيدًا عقبة أمام تنفيذ أنشطة التلعيب
د. قد يؤدي استخدام المكافآت والحوافز بشكل مفرط إلى انخفاض الدافع للإنجاز.
هـ. يمكن أن يؤدي النمط المتكرر لأنشطة التلعيب إلى شعور الطلاب بالملل والرتابة.

وعلى الرغم من ذلك فإن استخدام استراتيجية التلعيب في البيئات التعليمية لا يزال واعدًا في ضوء التطور التكنولوجي والرقمي الهائل الذي أحاط بجميع جوانب العملية التعليمية، حيث تم تطبيق استراتيجية التلعيب في العديد من الدراسات كدراسة ال محرق (٢٠٢٣)، ودراسة الجزار وآخرون (٢٠٢٢)، ودراسة الشمري (٢٠١٩) ، ودراسات أخرى أكدت على أهمية توظيفها كاستراتيجية في البيئة التعليمية، وضرورة استخدامها في تدريس المواد التعليمية المختلفة في جميع المراحل، لسد الضعف الناتج عن استخدام الأساليب التقليدية، حيث تساعد في القضاء على الركود والرتابة، من خلال خلق جو من المتعة والمرح في البيئة التعليمية، مما يساهم في تحفيز الطلاب وزيادة مشاركتهم واكتسابهم للمهارات وتحقيق الأهداف المنشودة، وبقاء أثر التعلم.

وأخيراً، إن تدريس المفاهيم وخاصة المفاهيم الدينية، ليست بمنأى عن ذلك حيث يمكن الاستفادة من مزايا التلعيب في التغلب على بعض المشكلات التي يعاني منها الطلاب والمعلمون على حد سواء أثناء دراسة منهج الدراسات الإسلامية، إذ يعد تدريس مادة الدراسات الإسلامية المحتوية على مفاهيم دينية من أكثر المواد التدريسية تعقيداً وصعوبة لدى الكثير وقد أشارت عدد من الدراسات مثل دراسة سيد (٢٠٢٢) عن الأثر الإيجابي الذي تحقق من خلال توظيف التكنولوجيا والتطبيقات الرقمية في تدريس مادة الدراسات الإسلامية بشكل عام والمفاهيم الدينية بشكل خاص ، حيث تسمح هذه التطبيقات بالتدريب المتواصل والممارسة مستمرة للوصول إلى درجة الإتقان، وتحديد نقاط القوة والضعف واكتشاف الأخطاء وإصلاحها مع تحفيز الطلاب وإثارتهم لمواصلة عملية التعلم

**الدراسات السابقة:**

سيد (٢٠٢٢) وهدفت الدراسة الى قياس فاعلية استخدام برنامج مقترح في تدريس الدراسات الإسلامية لاكتساب المفاهيم الدينية في المرحلة الابتدائي، واتبعت الدراسة المنهجين: الوصفي، والتجريبي، وكانت من أبرز نتائجها: توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة(٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية خلال التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الدينية لصالح التطبيق البعدي.

الجزار(٢٠٢٢) والتي هدفت إلى تطوير بيئة تعلم إلكتروني قائمة على استراتيجية التلعيب لتنمية مهارات الرياضيات لطفل الروضة، واستُخدِم المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وكانت أدوات البحث قائمة بمهارات الرياضيات المطلوب تنميتها لدى طفل الروضة، وقائمة بمعايير تطوير وإنتاج بيئة التعلم الإلكتروني وفق استراتيجية التلعيب، واختبار لقياس مهارات الرياضيات اللازم توافرها لدى طفل الروضة، وتم تطوير بيئة التعلم الإلكتروني وفق نموذج محمد خميس (٢٠٠٩) للتصميم

والتطوير التعليمي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية تطوير بيئة تعلم إلكتروني قائمة على استراتيجية التلعيب لتنمية مهارات الرياضيات لطفل الروضة، وخلصت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الجانب المعرفي والأدائي لمهارات الرياضيات في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي لاختبار مهارات الرياضيات لطفل الروضة.

المنصور (٢٠٢٠) والتي هدفت الى تحديد مدى توافر المفاهيم الاسلامية المناسبة للتلاميذ بمعاهد التربية الفكرية، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي وتحليل المحتوى، ومن أبرز النتائج: نسبة مفاهيم التوحيد في المرتبة الأولى يليه مفهوم الإسلام والوضوء، والطهارة والنجاسة

العبدان (٢٠٢١) والتي هدفت البحث إلى الكشف عن درجة تطبيق أسلوب التلعيب في تعليم العلوم والمعوقات التي تواجه المعلمات عند تطبيقه بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج المتقارب المتوازي، وقد تم إعداد استبانة لجمع البيانات، وتم توزيعها إلكترونيا على عينة من معلمات العلوم بلغ عددها (٢٠٠) معلمة، وإجراء مقابلات مع ست معلمات وذلك للوصول لفهم أعمق حول النتائج التي توصلت إليها البحث من خلال الاستبانة وتأكيدها. وكانت أهم النتائج إيمان المعلمات الكبير بأهمية استخدام التلعيب في دروس العلوم للمرحلة الابتدائية، ورغم الوصول إلى هذه النتيجة، إلا أنهن يستخدمن التلعيب بدرجة متوسطة في العملية التعليمية. كما خلصت النتائج إلى وجود معوقات تراوحت من متوسطة إلى عالية ساهمت في تقليل استخدام المعلمات لأسلوب التلعيب، البعض منها إداري وأخرى متعلقة بالمعلمة، وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات منها: تنظيم دورات تدريبية وورش عمل لتدريب معلمات العلوم على استخدام أسلوب التلعيب بالتعليم، وتطبيق التلعيب في تعليم العلوم الانتقال لبيئة تعليمية مشوقة وممتعة مليئة بالتفاعل.

الحجيلي (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى استشراف تعليم الدراسات الاسلامية في ضوء رؤية المملكة وقد اتبع المنهج التحليلي، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة ما يلي: السعي لإيجاد مواقع الكترونية تابعة لوزارة التعليم بهدف توعية الطلبة ونشر ثقافة التربية الاسلامية، وتأكيد دور الادارة المدرسية في تحقيق أمال الوطن وتطلعاته والالتزام بأعلى القيم المهنية.

الشمري (٢٠١٩) والتي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج إلكتروني قائم على التلعيب في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، واستُخدم المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، وصُمم لذلك قائمة المفاهيم النحوية.، وقائمة عناصر التلعيب المناسبة لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، واختبار المفاهيم النحوية، والبرنامج الإلكتروني القائم على التلعيب، ودليل المستخدم للبرنامج الإلكتروني القائم على التلعيب، وتم تطبيقها على عينة مكونة من ٥٨ طالبا، وكانت أهم النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي الفوري للمفاهيم النحوية لصالح المجموعة التجريبية، كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي المؤجل للمفاهيم لصالح المجموعة التجريبية مما يدل على أن البرنامج الإلكتروني القائم على التلعيب كان له فاعلية في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، وأوصت الدراسة إلى ضرورة تجريب التلعيب في تنمية المهارات اللغوية المختلفة والمفاهيم النحوية.

عمارة (٢٠١٦) والتي هدفت الى: الكشف عن المفاهيم الدينية والأخلاقية اللازم تنميتها لدى الطفل، وتصميم مقترح لمواقف التعلم الالكترونية باستخدام نموذج Addie واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، والتجريبي، وتم استخدام نموذج Addie ومراحله وخطواته، ومن أبرز ما توصلت اليه الدراسة: وجود فرق دال بين متوسطي درجات المجموعة في التطبيق القبلي والبعدي.

كامل (٢٠١٦) والتي هدفت الدراسة إلى تقصي مدى فاعلية البرنامج المقترح القائم على أسلوب التلعيب لتنمية مهارات الحس العددي لدى طفل الروضة، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهجين الوصفي والتجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٥) طالب من المرحلة الثانية لرياض الأطفال، وكانت أدوات الدراسة البرنامج المقترح واختبار مهارات الحس العددي، وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الحس العددي لدى طفل الروضة.

**التعليق على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة وبيان الفجوة البحثية:**

الاطلاع على هذه الدراسات السابقة يُمكّننا من الاستفادة من التجارب والنتائج التي تم التوصل إليها، ولا يقتصر ذلك على فهم الخلفية التاريخية، بل تتعداها لتحديد ما هو مطلوب في البحث الحالي، من هنا يُصبح من الضروري التعقيب على هذه الدراسات والاستفادة منها في تصميم وتنفيذ هذا البحث بالاعتماد على ما تم الوصول إليه من نتائج وتوصيات، ومحاولة سد الفجوة البحثية الموجودة، وفيما يلي شرح لأوجه الاستفادة وبيان الفجوة البحثية:

يتفق البحث الحالي مع دراسة الجزار(٢٠٢٢) ودراسة الشمري (٢٠١٩) ودراسة كامل (٢٠١٦) في كونها ركزت على استراتيجية التلعيب وبناء برنامج تعليمي، ويلاحظ أنها دراسات حديثة مما يعطي دلالة على حداثة استراتيجية التلعيب، هذا يبرز قيمة البحث الحالي في تقديم برنامج تعليمي مصمم خصيصًا لتعزيز فهم الطلاب في الصف الأول الابتدائي للمفاهيم الدينية.

كانت الدراسات التي تناولت المفاهيم الدينية حديثة نسبياً، وهذأ يؤكد التوجه إلى دراسة المفاهيم الدينية لأهميتها في مرحلة الطفولة المبكرة، و ركزت الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم الدينية على إكسابها وتنميتها من خلال استراتيجيات وأساليب متنوعة كاستخدام أمثلة

متعددة من المفهوم وتوضيح الصفات ذات علاقة بين المفاهيم المختلفة، وتدريب المعلمين على استخدام الشواهد الإيجابية والشواهد السلبية، واستخدم طرق الحفظ والتلقين التقليدية، ونموذج التعلم القائم على السيناريو التابع للنظرية البنائية الحديثة، وهذا يتفق مع البحث الحالي حيث اتفقت الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم الدينية على ضعف الطلاب في اكتساب المفاهيم الدينية، وأوصت بإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول استراتيجيات وبرامج حديثة ويعد البحث الحالي استجابة لهذه التوصيات.

يتفق البحث الحالي مع البحث العبدان (٢٠٢١) وبحث الشمري (٢٠١٩) وبحث سيد (٢٠٢٢) في المرحلة الدراسية المستهدفة وهي المرحلة الابتدائية وصفوف الطفولة المبكرة.

استخدمت الدراسات السابقة مجموعة متنوعة من الأدوات لتطوير برنامج تعليمي باعتماد استراتيجية التلعيب، هذا التنوع أسهم في توضيح مشكلة البحث الحالي ووضع الإطار اللازم لبناء وتحسين البرنامج، من حيث الأسس النظرية وأساليب الإجرائية.

تختلف الدراسات السابقة والتي تناولت إكساب المفاهيم الدينية عن البحث الحالي في استخدام التقنية في مادة الدراسات الإسلامية سواء في استراتيجياتها أو برامجها.

يختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة التي تناولت التلعيب في موضوع إكساب المفاهيم الدينية حيث ركزت دراسة الجزار (٢٠٢٢) على تنمية مهارات الرياضيات، ودراسة الشمري (٢٠١٩) على تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها، ودراسة كمال (٢٠١٦) على تنمية مهارات الحس العددي

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات السابقة في محور التلعيب ساهمت في أعداد قائمة عناصر التلعيب وتصميم وبناء البرنامج التعليمي.

ومن خلال ما تم ذكره وما تطرقت إليه الدراسات السابقة يتضح أنه لا يوجد بحث -حسب علم الباحثتان- قامت ببناء برنامج تعليمي باستخدام استراتيجية التلعيب في إكساب المفاهيم الدينية للصف الأول الابتدائي.

**الفصل الثالث:**

تناول منهجية البحث وصفاً تفصيلياً للمنهجية العلمية التي أُتبعت في تطبيقها، للإجابة عن أسئلتها، ويتكون من منهج البحث وأدوات البحث، وخطوات التنفيذ البرنامج التعليمي، وهي كما يلي:

**منهج البحث:**

من خلال مراجعة عدد من الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بطبيعة البحث الحالي، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي من خلال الوقوف على الأدبيات التربوية وأهداف تعليم الدراسات الإسلامية بالمملكة العربية السعودية وأهداف تعليم المرحلة الابتدائية والطفولة المبكرة على وجه الخصوص، وتحليل منهج الدراسات الإسلامية للصف الأول الابتدائي، والدراسات ذات العلاقة، واستقرائها والاستفادة منها للإجابة على أسئلة البحث وبناء أداته ومادته وتفسير نتائجه، وقد استخدم البحث تحليل المحتوى لمعرفة ما ورد من مفاهيم دينية مقررة على الطلاب في الصف الأول الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني في كتاب الدراسات الإسلامية، وقد تم تحليل قوائم محتويات كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثاني

**أداة البحث:**

**قائمة عناصر التلعيب:**

تم إعداد قائمة بعناصر التلعيب التي تناسب طلاب الصف الأول الابتدائي بهدف تحديد العناصر الملائمة لهم، ولكي تكون الأساس في تطوير برنامج تعليمي يهدف إلى إكساب طلاب الصف الأول المفاهيم الدينية، ولتحديد هذه العناصر، استندنا إلى مجموعة من المصادر، منها الأبحاث التي سبق واستخدمت استراتيجية التلعيب وتطبيقاته في العملية التعليمية، بالإضافة إلى مراعاة خصائص الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة.

**القائمة في صورتها الأولية:**

اعتماداً على المصادر السابقة تم تصميم قائمة عناصر التلعيب في صورتها الأولية، وتكونت من ثمانية عناصر بما يتلاءم مع دروس المفاهيم الدينية في الصف الأول الابتدائي، وخصائص الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة.

**صدق الأداة:**

وللتأكد من صدق أداة البحث تم تقديم أداة البحث لمجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال تقنيات التعليم، وأصول التربية، وعلم النفس التربوي، وبلغ عددهم ستة محكمين، انظر (ملحق٢) بهدف معرفة رأيهم حول مدى مناسبة عناصر التلعيب للطلاب في الصف الأول الابتدائي، وقد طُلب من المحكمين تقديم مقترحاتهم بما يتعلق بتعديل أو إضافة أو حذف بعض العناصر وبحساب نسبة اتفاق المحكمين على مناسبة عناصر التلعيب للطلاب في الصف الأول الابتدائي تم اعتماد العناصر التي حصلت على نسب ٨٠% وبناءً على آراء المحكمين تم تعديل القائمة واعتماد عناصر التلعيب التالية :

**أ. النقاط:** يحصل الطالب على نقاط بعد إتمام كل مهمة تعليمية، وذلك استنادًا إلى معايير محددة أثناء تفاعله مع المحتوى والأنشطة ضمن البرنامج التعليمي، وأشار المحكمين إلى أهميتها، حيث ذكر أحدهم أن النمط الأمثل للتلعيب في هذه المرحلة هو استخدام النقاط، لأنها تساعد في تعزيز دافعية الطلاب وتحفزهم بعد إتمام كل مهمة.

**ب. حرية الفشل:** يُشجع على قبول فكرة الفشل من خلال توفير فرص متعددة لأداء المهمة التعليمية، وتقييم النقاط استنادًا إلى مدى تحقيق الطلاب للأهداف المحددة، مع إعطاء الفرصة لإعادة النشاط حتى يتم فهم المحتوى بشكل كامل، وهذا ما يميز آليات التلعيب حسب رأي المحكمين.

**ت. التغذية الراجعة:** وتتم من خلال استخدام نظام النقاط كوسيلة لإعطاء تغذية راجعة تعليمية وإظهار التقدم الحادث نحو الأهداف التعليمية، وفي حسب رأي المحكمين تعتبر التغذية الراجعة مناسبة كون الطالب يشعر بالإنجاز عند ظهور نتيجته أمامه.

**ث. المستويات:** تتألف مراحل البرنامج التعليمي من مجموعة متسلسلة من المستويات، حيث يتقدم الطالب إلى المستوى التالي بعد إكمال المستوى الحالي.

**ج. الشارات:** يتم منح الطلاب شارات كمكافأة لكل مستوى عند انتقالهم إليه، بالإضافة إلى ذلك يمكن للطلاب الحصول على شارات استنادًا إلى شروط معينة مثل سرعة الإجابة، حتى يتم الانتهاء من البرنامج التعليمي بأكمله

وأكد المحكمين على أن يعتمد البرنامج التعليمي على عنصرين أو ثلاثة فقط لكيلا يتسبب في تشتت الطلاب، وأن يركز الطالب على المنافسة بدلا من التعلم.

**مادة البحث:**

**البرنامج التعليمي:**

هدف البحث إلى تصميم برنامج تعليمي مبني على أسس استراتيجية التلعيب لتعزيز إكساب المفاهيم الدينية لدى الطلاب في الصف الأول الابتدائي، ولتحقيق هذا الغرض تم استقصاء الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت إنشاء برامج تعليمية اعتمادًا على استراتيجية التلعيب، كذلك الاستناد على المنطلقات التربوية المعاصرة منها:

أ. التوجهات الجديدة في تعليم وتدريس مواد الدراسات الإسلامية، والتركيز على دمج التقنية في الأساليب التعليمية.

ب. استخدام المستحدثات التكنولوجية التعليمية ودمجها في أساليب التعليم الإلكتروني.

ت. التحول الرقمي في التعليم بالمملكة العربية السعودية وفقًا لرؤية ٢٠٣٠

ث. بروز استراتيجية التلعيب كوسيلة تعليمية مبتكرة.

ج. الاعتراف بأهمية المفاهيم الدينية وإكسابها للطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة.

**مصادر بناء البرنامج التعليمي:**

اعتمد عند إنشاء البرنامج التعليمي القائم على استراتيجية التعليب، مجموعة من المراجع والمصادر المتنوعة وهي:

أ. الأدبيات النظرية للبحث بما في ذلك الأدبيات التي تطرقت للمفاهيم الدينية، وأساليب اكتسابها وتعزيزها بين الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة، خصوصًا الصف الأول الابتدائي.

ب. ما توافر من دراسات سابقة قامت بتصميم برامج تعليمية مستفيدة من استراتيجية التلعيب.

ت. المنهج المعتمد وهو كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول الابتدائي للفصل الدراسي الثاني.

ث. خصائص الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة

ج. المبادئ والأسس التي تقوم عليها عملية التصميم التعليمي وأساليب بناء البرامج التعليمية

**الفئة المستهدفة من البرنامج التعليمي:**

المستهدفون من البرنامج التعليمي هم طلاب الصف الأول الابتدائي والذين تتراوح أعمارهم من ٦/٧ ولم يسبق لهم اكتساب المفاهيم الدينية المتضمنة في كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثاني.

**الهدف من البرنامج التعليمي:**

يهدف البرنامج القائم على استراتيجية التعليب بشكل عام إلى إكساب المفاهيم الدينية لدى الطلاب في الصف الأول الابتدائي، ويركز على الأهداف التفصيلية التالية:

أ. أن يفسر الطالب أسباب محبته لله.

ب. أن يذكر الطالب السبب الرئيس لخلق الإنسان.

ت. أن يُعرف الطالب الإسلام.

ث. أن يبين الطالب أركان الإسلام.

ج. أن يذكر الطالب كيفية بر الوالدين.

ح. أن يطبق الطالب آداب الاستئذان.

خ. أن يوضح الطالب حقوق المعلم.

د. أن يمارس الطالب آداب قضاء الحاجة في المدرسة.

هـ. ان يصف الطالب الأفعال الدالة على الطهارة.

ز. أن يربط الطالب بين الفعل وأسلوب طهارته.

**محتوى البرنامج التعليمي القائم على التلعيب:**

يحتوي البرنامج التعليمي على المفاهيم الدينية والأنشطة المتعلقة بها كاملة المتضمنة في كتاب الدراسات الإسلامية الفصل الدراسي الثاني للصف الأول الابتدائي والتي تحقق الأهداف التفصيلية السابقة.

عناصر التلعيب المستخدمة في البرنامج التعليمي:

تم مراعاة استخدام عناصر التلعيب في البرنامج التعليمي بناء على قائمة عناصر التلعيب التي تناسب طلاب الصف الأول الابتدائي والتي تم تحكيمها مسبقاً وهي كالتالي:

- **النقاط:** يحصل الطالب على نقاط بعد إتمام كل مهمة تعليمية، وذلك استنادًا إلى معايير محددة أثناء تفاعله مع المحتوى والأنشطة ضمن البرنامج التعليمي.

- **حرية الفشل:** يُشجع على قبول فكرة الفشل من خلال توفير فرص متعددة لأداء المهمة التعليمية، وتقييم النقاط استنادًا إلى مدى تحقيق الطلاب للأهداف المحددة، مع إعطاء الفرصة لإعادة النشاط حتى يتم فهم المحتوى بشكل كامل.

- **التغذية الراجعة:** وتتم من خلال استخدام نظام النقاط كوسيلة لإعطاء تغذية راجعة تعليمية وإظهار التقدم الحادث نحو الأهداف التعليمية.

- **المستويات:** تتألف مراحل البرنامج التعليمي من مجموعة متسلسلة من المستويات، حيث يتقدم الطالب إلى المستوى التالي بعد إكمال المستوى الحالي.

- **الشارات:** يتم منح الطلاب شارات كمكافأة لكل مستوى عند انتقالهم إليه، بالإضافة إلى ذلك يمكن للطلاب الحصول على شارات استنادًا إلى شروط معينة مثل سرعة الإجابة، حتى يتم الانتهاء من البرنامج التعليمي بأكمله

**الفترة الزمنية لتطبيق البرنامج:**

الزمن المناسب لتطبيق البرنامج هو على مدار فصل دراسي كامل بمعدل حصة واحدة أسبوعيًا، لمدة ١٣ أسبوعًا، ويتكون البرنامج من ١٣ جلسة تتراوح مدتها بين (٣٠-٣٥) دقيقة

**مراحل تصميم البرنامج:**

**أولاً:** التعرف على المحتوى المقترح للبرنامج، وتحديد الأهداف التفصيلية للبرنامج التعليمي

ثانياً: اختيار الأنشطة وتصميمها وفقاً لاستراتيجية التلعيب، حيث تتسم بالسهولة التعامل معها، وجاذبية شكلها وبساطة قواعدها، وتجمع قدر الإمكان بين الأصوات والحركات.

ثالثا: تحديد آليات التقويم ومتابعة الطلاب من خلال التقويم التكويني عبر حل الأنشطة داخل البرنامج التعليمي وتسجيل النقاط، والتقويم الختامي في نهاية الجلسات تقوم به المعلمة في نهاية جلسات البرنامج التعليمي.

**صدق البرنامج التعليمي القائم على التلعيب:**

تم عرض البرنامج التعليمي القائم على التلعيب في صورته الأولية على (٤) من المحكمين المختصين في مجال تقنيات التعليم مصحوبًا بمقدمة تمهيدية تحتوي مصطلحاته، بهدف التأكد من صلاحيته للتطبيق وقدرته على إكساب المفاهيم الدينية للطلاب في الصف الأول الابتدائي، (ملحق٣) وقد جاءت آراء المحكمين متفقة على مناسبتها للمعايير المرتبطة بالكفاءة التربوية للبرنامج التعليمي والمرتبطة بالكفاءة التصميمية والفنية للبرنامج التعليمي المطلوبة حيث كانت نسبة الاتفاق أعلى من ٧٥% وهي نسبة مرتفعة تدل على صدق البرنامج، وتم التعديل على البرنامج بناءً على مقترحات المحكمين، لنتوصل بذلك إلى الصورة النهائية للبرنامج التعليمي.

**نتائج البحث:**

قدم البحث قائمة بعناصر التلعيب (ملحق٤) المناسبة للطلاب في الصف الأول الابتدائي خصوصا، والطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة، كما قدم تصورًا مقترحًا لبرنامج تعليمي مخصص لمادة الدراسات الإسلامية للصف الأول الابتدائي الفصل الدراسي الثاني باستخدام استراتيجية التلعيب بهدف إكساب المفاهيم الدينية للطلاب (ملحق٥) صور البرنامج

**التوصيات:**

في ضوء النتائج توصي الباحثتان بالآتي:

أ. إعداد برامج وحقائب تعليمية للعديد من المواد الدراسية قائمة على استراتيجية التلعيب من قبل مختصين في مجالات تقنيات التعليم.

ب. تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية التلعيب وتفعيلها في البيئات التعليمية الرقمية.

ت. التركيز على التقنيات الحديثة في إكساب المفاهيم الدينية خصوصًا، والمفاهيم العلمية بشكل عام واستثمارها في تصميم برامج تعليمية تفاعلية، تحقيقاً لمبادرة التحول الرقمي ورؤية الوطن الطموح ٢٠٣٠

ث. الاستفادة من قائمة عناصر التلعيب المناسبة للصف الأول الابتدائي خصوصًا ومراحل الطفولة المبكرة في تصميم وبناء برامج تعليمية وتطويرها

ج. العناية بالتنمية المهنية لمعلمات المرحلة الابتدائية والطفولة المبكرة وتدريبهم على كيفية الاستفادة من التقنيات التعليمية الحديثة في تخطيط البرامج التعليمية وتصميمها وفق استراتيجية التلعيب.

د. الاستفادة من البرنامج التعليمية القائم على التلعيب في هذا البحث وتطويره والتوسع في استخدامه في تنمية وإكساب المفاهيم الدينية للصف الأول الابتدائي ومراحل الطفولة المبكرة

**المراجع:**

**أولا: المراجع العربية**

إسماعيل، فاطمة فاروق محمد، ضاهر، وجيه، وياسين، صلاح الدين. (٢٠٢٢). *مشاعر ودافعية طالبات الصف الثامن في محافظة طولكرم عند تعلم وحدة الهندسة باستخدام التلعيب*. [رسالة ماجستير-جامعة النجاح الوطنية]. نابلس

آل محرق، شمعة حسن ضيف الله. (٢٠٢٣). فاعلية التلعيب باستخدام تطبيق كلاس دوجو "Class Dojo" في تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز نحو مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بإدارة تعليم صبيا. *المجلة العربية للتربية النوعية*، (٢٥)، ٢١٧ ـ٢٥٦.

الرشيدي، أحمد عبيد عبد الله. (٢٠١٤). تنمية المفاهيم والقيم الدينية لدى أطفال ما قبل المدرسة من خلال برامج التلفزيون. مجلة *الطفولة والتربية. وزارة التعليم العالي. الكويت*، ٦(١٩)، ٢١٥ – ٢٦٠

جامعة حائل. (٢٠٢٢). مؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية الثاني. جامعة حائل، ١٨-١٩ مايو.

الجزار، أسماء الدسوقي، أحمد، أماني سمير عبد الوهاب، وعوض، أماني محمد عبد العزيز. (٢٠٢٢). تطوير بيئة تعلم إلكتروني قائمة على استراتيجية التلعيب لتنمية مهارات الرياضيات لطفل الروضة. *مجلة كلية التربية بدمياط*، (٨١)، ٢١٩ ـ٢٥٩.

الجمعية السعودية العلمية للمعلم والمؤتمر الدولي الثاني للجمعية السعودية العلمية للمعلم. جامعة الملك خالد (٢٠٢٣، مايو١٠-١١)

الجهني، زهور وسليمان، محمد. (٢٠١٨). أثر تلعيب التعلم من خلال البلاكبورد لتنمية مهارات حل المشكلة في الرياضيات لدى الطالبات الموهوبات بالصف الأول ثانوي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١١(١٩)، ٦٤٣-٦٦٦.

الحفناوي، محمود(٢٠١٧). أثر استخدام الأنشطة الإلكترونية المبنية على مبدأ على (Gamification) في ضوء المعايير لتنمية المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ الصم ذوي صعوبات التعلم. *مجلة العلوم التربوية*، ٢٥(٤)، ٢٩–٧٣.

خميس، محمد عطية. (٢٠٢٢). *مصادر التعلم الإلكتروني الجزء الأول: الأفراد والوسائط*. دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

الدليمي، طه علي حسين والشمري، زينب حسن. (٢٠٠٣). *أساليب تدريس التربية الإسلامية*. دار الشروق للنشر.

وزارة التعليم، (دون تاريخ نشر) الدليل الإرشادي للمعلم، بوابة المستقبل ( https://2u.pw/yeTB1 ) .

الرحيلي، تغريد. (٢٠١٨). فاعلية بيئة تعلم تشاركية متعددة الوسائط قائمة على التلعيب في تنمية التحصيل والدافعية لدى طالبات جامعة طيبة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٦(٦)،٥٣-٨٣

سعادة، جودت أحمد وشتية فواز عقل جميل وأبو عرقوب، زامل هدى. (٢٠١١). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. دار الشروق

سيد، إخلاص بهي الدين. (٢٠٢٢). برنامج مقترح في تدريس التربية الإسلامية لاكتساب المفاهيم الدينية الصحيحة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. المجلة *العلمية بجامعة الوادي الجديد*، (٤٣)،٢١٢-٢٤٩

الشمري، علي بن عيسى. (٢٠١٩). *فاعلية برنامج إلكتروني قائم على التلعيب في تنمية المفاهيم النحوية والاحتفاظ بها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. [رسالة دكتوراه-جامعة ام القرى]. درر المعرفية.

عزمي، نبيل جاد. (٢٠١٩). *بيئات التعلم الرقمية الجزء الرابع: بيئات التعلم التشعبية*.ط٣. Prof Dr Nabil Gad Azmy

العبدان، منيرة بنت محمد إبراهيم، والقرني، علي بن سويعد بن علي آل حريسن. (٢٠٢١). درجة تطبيق استراتيجية التعليب في تعليم العلوم ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر المعلمات بمدينة مكة المكرمة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٣٨)، ٤٧٥ -٥١٢.

العتيبي. فهد. (٢٠١٧، ١٠ نوفمبر). التعليم ورؤية المملكة ٢٠٣٠ في "الشارقة للكتاب". تعرف إلى ما قاله "الدوسري". صحيفة سبق الإخبارية.

https://sabq.org/saudia/6hlr8v

شريف، السيد عبد القادر. (٢٠١٧). *التربية الاجتماعية والدينية في رياض الأطفال*. دار المسيرة.

العصيمي، سهام سليمان سعود. (٢٠١٦). *قراءة تحليلية للتلعيب*. جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، الاجتماعية. كلية العلوم

https://sehamsolimanblog.files.wordpress.com/2016/04/d

عمارة، جهان. (٢٠١٦). تصميم مواقف تعلم الإلكترونية باستخدام نموذج إدى Addie وقياس فعاليتها في تنمية المفاهيم الدينية والأخلاقية لدى طفل الروضة. مجلة كلية التربية بجامعة بني سويف،٤(٦٧)،٢٢٢-٢٧٥.

فقيه، شيماء علي وحماد، حمزة عبد الكريم. (٢٠١٣).*دمج مهارات التفكير في تدريس العقيدة الإسلامية: تطبيقات ونماذج عملية*. مركز ديبونو لتعليم التفكير

القرني، حمدان بن محمد (٢٠٢٢). درجة تضمن كتب الدراسات الإسلامية للصفوف الأولية لقيمتي التسامح والتعايش مع الآخرين. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ١٤٤، ج٣، أكتوبر، ١١٥-١٤٨

القرني، عواطف. (٢٠٢٢). تقويم مقرر الدراسات الإسلامية للمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير التخصصية للتربية الإسلامية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية،٦(٢٨)، ٥١٠-٤٧٣.

كامل، جمال محمد. (٢٠١٦). تنمية مهارات الحس العددي لدى طفل الروضة في ضوء برنامج قائم على أسلوب التلعيب. مجلة كلية رياض الأطفال، (٩)،١٥-١١١.

مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٩). *طرائق التدريس العامة*. ط٤.دار المسيرة للنشر والتوزيع.

نمر، انسام محمد. (٢٠٢١). *استراتيجية التلعيب ودورها في اكتساب المفاهيم العلمية*. دار اليازوري العلمية.

نجيب، محمد، ومحمود، عبد الرازق. (٢٠٠٩). *استراتيجيات تصويب الفهم الخطأ في العلوم والتربية الإسلامية*. دار الفكر العربي

نوفل، محمد بكر. (٢٠٠٩). *الإبداع الجاد: مفاهيم وتطبيقات*. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع

ناجي، إنتصار محمود محمد. (٢٠٢١).*فاعلية بيئة تعليمية قائمة على التلعيب في تنمية مهارات إنتاج البرمجيات التعليمية والتعلم العميق لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأقصى* [رسالة دكتوراه -الجامعة الإسلامية]. شبكة المعلومات العربية التربوية شمعة.

المنصور، أنس بن صالح. (٢٠٢٠). توافر المفاهيم الإسلامية المناسبة لتلاميذ الصفوف الأولية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في كتب التوحيد والفقه، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، مج٤، ع١٣، أكتوبر (٢٩-٦٢)

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩). الإطار التخصصي لمجال تعليم التربية الإسلامية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

الوهبي، حمد، وعباس، محمد، وأحمد، محسن. (٢٠١٦) مستوى مهارات استخدام تقنيات التعليم لدى معلمي الصفوف الأولية في مدينة الرياض. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، مج٦، ع٣، أكتوبر (١٢٩-١٦١)

**ثانيا: المراجع الأجنبية:**

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Wharton Digital Press.

Lee،j. j.& Hammer،j .(2011). Gamefiction in Eduction: what، how، why Botber ?،*Academic Exchange Quarterly*.15(2).

Ledda, R. (2014), 6 reasons for the failure of Gamification in education. Retrieved October 9, 2016, from The Blog of Rosalie Ledda, http://rosalieledda.com/6- reasons-for-the-failure-of-gamification-in-education/

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps*. O'Reilly Media.

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal for Research and Educational Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

# اليقظة العقلية ودورها في التنبؤ بمستوى الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى عينة من معلمات المدارس الحكومية والأهلية بمدينة مكة

**أ. عبير مسفر أحمد العبيدي**
درجة الماجستير في التوجيه والإرشاد التربوي -جامعة الملك عبد العزيز-المملكة العربية السعودية

# Mental alertness and its role in predicting the level of job satisfaction and quality of life among a sample of female public and private school teachers in the city of Makkah

**Abeer Mesfer Ahmed AlObaidi**
The degree of Master of - educational guidance and counselling- King Abdulaziz University - Kingdom Saudi Arabia

**Email: Obaidiabeer07@gmail.com**

**الكلمات المفتاحيّة**
اليقظة العقلية، الرضا الوظيفي، جودة الحياة.

**KEY WORDS**
Mindfulness, Job satisfaction, Quality of Life.

**مستخلص البحث:**

يتزايد اهتمام الباحثين بدراسة العوامل النفسية التي قد تؤثر على العملية التعليمية، ولأن المعلم أحد أركانها، كان لابد من تسليط الضوء عليه، من خلال دراسة يقظته العقلية ومدى امكانية التنبؤ بها لقياس رضاه الوظيفي وتحسين جودة حياته في مجال عمله، وعلى حد علم الباحثة فإنّ هناك ندرة في الدراسات السابقة التي تناولت ذلك، وعليه فقد هدفت الدراسة الحاليّة إلى التعرّف على اليقظة العقلية ودورها في التنبؤ بمستوى الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى عينة من معلمات المدارس الحكومية والأهلية بمدينة مكة، ولتحقيق غرضها تم الاعتماد على المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والذي أُجريت على عينة بلغ قومها (٣٦٠) معلمة من معلمات التعليم الحكومي والأهلي بمدينة مكة، في حين طُبق على أفراد العينة مقياس اليقظة العقلية، ومقياس الرضا الوظيفي، ومقياس جودة الحياة من إعداد الباحثة، بعد التأكد من خصائصهم السيكومترية التي جاءت بدرجات عالية جدًا، حيث بلغت قيمة معامل ألفا مؤشر الاتساق الداخلي لمقياس اليقظة العقلية (٠,٨١٥)، ومقياس الرضا الوظيفي (٠,٨٣٤)، ومقياس جودة الحياة (٠,٨٧٧). وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج. أبرزها، مدى إمكانية التنبؤ باليقظة العقلية من خلال مستوى كلًا من الرضا الوظيفي وجودة الحياة، بمعنى أنّ الزيادة في الرضا الوظيفي بمقدار وحدة واحدة ستؤدي إلى زيادة 11٪ في اليقظة العقلية، وأيضًا أنّ الزيادة في جودة الحياة بمقدار وحدة واحدة ستؤدي إلى زيادة 42٪ في اليقظة العقلية في علاقة طردية داله معنويًا.

**ABSTRACT**

Researchers are increasingly interested in studying the psychological factors that may affect the educational process, and because the teacher is one of its pillars, it was necessary to shed light on him, by studying his mental alertness and the extent to which it can be predicted to measure his job satisfaction and improve the quality of his life in his field of work, and as far as the researcher knows, there is There is a scarcity of previous studies that dealt with this, and therefore the current study aimed to identify mental alertness and its role in predicting the level of job satisfaction and quality of life among a sample of public and private school teachers in the city of Mecca. To achieve its purpose, the descriptive approach was relied upon in its survey style, which was conducted on a sample. Its population reached (360) female public and private education teachers in the city of Mecca, while the sample members were applied to the mental alertness scale, the job satisfaction scale, and the quality of life scale prepared by the researcher, after confirming their psychometric characteristics, which came in very high degrees, as the value of the coefficient reached Alpha internal consistency index for the mental alertness scale (0.815), the job satisfaction scale (0.834), and the quality of life scale (0.877). The study reached several results. Most notably, the extent to which mental alertness can be predicted by the level of both job satisfaction and quality of life, meaning that an increase in job satisfaction by one unit will lead to an 11% increase in mental alertness, and also that an increase in quality of life by one unit will lead to a 42% increase in Mental alertness is in a direct, morally significant relationship.

**المقدمة:**

ظهر اهتمامٌ متزايد من قبل علماء النفس للبحث في مفهوم اليقظة العقلية حيث يتضمن بعدًا رئيسيًا من أبعاد البناء النفسي والقدرة على مواجهة الأحداث الضاغطة التي قد تواجه الفرد (البحيري وآخرون، 2014)، حيث اعتبرها البعض من علماء النفس والتربويين سمة وحالة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بالشخصية وتجعلها أكثر استقرارًا، وقد ترتبط بشكل إيجابي مع عدد من الخصائص والسمات النفسية الإيجابية، أو ترتبط بشكل سلبي مع عوامل الخطر الناتجة عن القلق والغضب وأعراض الاكتئاب، كما يمكن أن تكون حالة عابرة ذو درجة مرتفعة من الوعي، يمكن تحقيقها من خلال التأمل.(Kettler.2013,7)

حيث أنّ اليقظة العقلية تعني المراقبة المستمرة والمتكررة للخبرات، من حيث التركيز التام على الخبرات الحاضرة دون الانشغال بالخبرات الماضية، أو حتى الأحداث المستقبلية، وبالتالي تقبل الخبرات الحاضرة والتسامح معها، ومواجهة الأحداث الواردة تمامًا كما هي في الواقع دون اصدار أي أحكام تقييمية عليها (عبدالكريم، ٢٠١٩)، كما أنّها تمنح الفرد الكثير من التركيز الذي يكسبه الثقة والقوة والسيطرة على جميع جوانب الحياة؛ مما يحسّن من أداءه ويطور من شخصيته ويزيد من شعوره بالتماسك وقدرته على إدارة البيئة المحيطة وتعزيز الاستجابات الكيفية لمواجهة الضغوط والقدرة على التعامل معها (عبدالرحمن، ٢٠٢٠) .

ولا سيما في مجال العمل، ممّا يولّد لدى الفرد شعور نفسي بالقناعة والارتياح والسعادة والرضا تجاه عمله الذي يؤديه، فبيئة العمل على اختلاف مجالاتها يمكن أن يواجه الفرد من خلالها بعض المواقف والظروف السيئة والضغوط التي بوسعها التأثير سلبًا على صحته النفسية ومدى تقدمه وتطور أداءه، لذا يعد الرضا الوظيفي أحد الموضوعات الهامه التي تناولت دراستها العديد من الأبحاث؛ بهدف محاولة تفسير تلك العملية النفسية وجعل الأفراد العاملين يشعرون بدرجة مقبولة من الرضا تجاه ما يقومون به من أعمال وأنشطة (أطبيقة وآخرون، ٢٠٢٢)

كما أنّ تقدّم المجتمعات والشعوب يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتطور نظامها التعليمي ومجالها التربوي من كافة جوانبه، وذلك من خلال اسهاماته في العمل على إعداد وتطوير العنصر البشري الذي يسهم بدوره في تحقيق أهداف العملية التعليمية ودعم عجلة سيرها، فكلما نجح المعلم في تأدية مهنته كلما ارتفع مستوى إدراك المتعلم المعرفي، والحس حركي، والوجداني العاطفي، مما يرفع مستوى انتاجيته ويحقق أعلى مدى لتقدمه في شتى الميادين (عيسى، 2019) .

كما أنّ التمتع بالصحة النفسية لدى الفرد يرتبط بجودة حياته، والتي تتضمن شعوره بوجود الحب والأمن والرضا النفسي، التي ينتج عنها التكامل النفسي والاجتماعي، ويجعله قادر على إقامة علاقات اجتماعية سليمة مع الاخرين، حيث تعد جودة الحياة حسن توظيف إمكانيات الإنسان العقلية والإبداعية وإثراء وجدانه بما يتسامى بعواطفه ومشاعره وقيمه الإنسانية، وأنّ الفرد الذي يتمتع بجودة حياة عالية تصبح لديه قدرة أكبر في مواجهة الضغوط النفسية والتغلّب عليها (الزهراني، ٢٠٢١) .

وتعتبر جودة الحياة في مجال العمل أمر أساسي في شتى المجالات؛ لمواصلة استقطاب الموظفين والاحتفاظ بهم، كما تعمل على تحسين مستوى رضاهم الوظيفي، وتحقيق توازنهم الشخصي والمهني؛ مما ينعكس إيجابًا على مكان العمل ومخرجاته (بن مومن، ٢٠٢٢) .

بالإضافة إلى أنّ جودة الحياة لا تقتصر على تذليل الصعاب أو التصدّي للعقبات والظروف السلبية فقط بل يتعدا دورها لتطوير وتنمية النواحي الإيجابية لدى كلًا من المعلم والمتعلّم وتجعل حياتهم وما يقومون به من إنجازات ذات هدف ومعنى (مصطفاوي، الأسود، 2020) .

**مشكلة البحث وأسئلته :**

على أنّ مفهوم اليقظة العقلية قد حظي باهتمام بحثي كبير من قبل التربويين وعلماء النفس، إلا أن توظيفه في مجال العمل والتوظيف كان جدًا محدود (أحمد، 2020)، حيث أن اليقظة العقلية يمكن بوسعها التأثير على العديد من المهارات، والاستجابات، والأداء، والتوافق كما أن لها ارتباط مباشر بالعملية التعليمية ومن ثم الحياة المهنية من حيث زيادة الوعي، وجودة الأداء، وتحقيق التوافق، والقدرة على حل المشكلات التي قد تواجه الأفراد للوصول بهم إلى الرضا التام في شتى مجالات الحياة، ومن ثم تحقيق الصحة النفسية (الشلوي، 2018).

كذلك الحال في مفهوم الرضا الوظيفي الذي يرى علماء النفس والتربية أنّ الفرد الراضي عن عمله يصبح أكثر ارتباطًا به، وأكثر حرصًا على التواجد فيه وتحقيق الإنجاز من خلاله، حيث أنّ الشعور بالرضا ينعكس إيجابًا على إنجاز الأفراد وعدم الرضا يؤثر سلبًا على أدائهم، الأمر الذي يطور من ذلك الشعور حتى يصبح حاله من الانفعال النفسي الداخلي التي تُظهر السلوك واضح من خلال حب الفرد لعمله أو نفوره منه (علي، ٢٠١٤) .

ومن زاوية أخرى، تعد جودة الحياة المدخل الرئيسي للاهتمام بالتنمية الإنسانية المصحوبة بالاهتمام بالنمو السليم المتكامل لجميع الجوانب الحياتية حيث أصبح يُقاس مدى إدراك الفرد لجودة حياته من المنظور النفسي، كقضية تتداخل مع أبعاد جودة الحياة من الجوانب الحياتية الأخرى، باعتبارها أحد العوامل الأساسية للمساعدة على حسن

استثمار ما لدى الفرد من طاقات وإمكانات، تؤثر وبصورة مباشرة على سعادته وتكيّفه واستقراره ومدى ايجابيته، أو إعاقته عن أداء أدواره الطبيعية في الحياة (مشري، ٢٠١٤).

وقد تم اختيار تلك القضية نظرًا لندرة الدراسات السابقة العربية والأجنبية -على حد علم الباحثة-التي تناولت دراسة العلاقة ومدى إمكانية التنبؤ باليقظة العقلية، في تحديد مستوى كلًا من الرضا الوظيفي، وجودة الحياة، بشكل مباشر في ضوء بعض المتغيّرات الديموغرافية المتمثلة في: (نوع التعليم، العمر، الخبرة التدريسية، الراتب الشهري)، تحديدًا مع عينة من معلمات المدارس الحكومية والأهلية في مدينة مكة المكرمة.

ومما سبق فإنّ مشكلة البحث تتبلور في السؤال الرئيس التالي:

ما إمكانية التنبؤ باليقظة العقلية لقياس مستوى كلًا من الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى عينة من معلمات المدارس الحكومية والأهلية في مدينة مكة المكرمة؟

والذي يتفرع منه عدة أسئلة فرعية كالتالي:

1- ماهي العلاقة بين اليقظة العقلية، والرضا الوظيفي، وجودة الحياة لدى معلمات المدارس الحكومية والأهلية في مدينة مكة المكرمة؟

2- هل توجد فروق بين متوسطات درجات اليقظة العقلية بأبعادها لدى عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات (نوع التعليم، العمر، الخبرة التدريسية، الراتب الشهري) ؟

3- هل توجد فروق بين متوسطات درجات الرضا الوظيفي بأبعاده لدى عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات (نوع التعليم، العمر، الخبرة التدريسية، الراتب الشهري) ؟

4- هل توجد فروق بين متوسطات درجات جودة الحياة بأبعادها لدى عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات (نوع التعليم، العمر، الخبرة التدريسية، الراتب الشهري) ؟

**هدف البحث :**

التعرّف على إمكانية التنبؤ باليقظة العقلية لقياس مستوى كلًا من الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى عينة من معلمات المدارس الحكومية والأهلية في مدينة مكة المكرمة.

**أهمية البحث :**

- الأهمية النظرية:

• توفير إطار نظري وأدب تربوي ومهني حول علاقة اليقظة العقلية وأثرها المباشر على مستوى كلًا من الرضا الوظيفي وجودة الحياة.

• إثراء المكتبة العربية حيث تعد اليقظة العقلية من المفاهيم الحديثة نسبيًا في مجال علم النفس ومجال العمل والتوجيه المهني.

- الأهمية التطبيقية:

• إعداد مرجع رصين ينطلق منه باحثون آخرون، للتعرف على المزيد من الحقائق المعرفية عن مجال اليقظة العقلية وعلاقته بالرضا الوظيفي وجودة الحياة، والتعمق فيه خاصة وأن محركات البحث تعاني من ندرة الدراسات في هذا المجال مع عينة من معلمات المدارس الحكومية والأهلية بمدينة مكة .

• إمكانية بناء برنامج تدريبي مهني ذو محتوى شامل يضم مجموعة من مهارات تطوير اليقظة العقلية وأثرها في زيادة إنتاجية الموظفين ومدى شعورهم بالرضا الوظيفي وتحسين جودة حياتهم تجاه مجالاتهم المهنية المختلفة.

**مصطلحات البحث :**

اليقظة العقلية :(Mindfulness)

حيث تُعرف اليقظة العقلية بأنّها: قدرة الفرد على التركيز في اللحظة الحالية، والتعامل بوعي في الوقت الحاضر، وملاحظة الأحداث الخارجية المحيطة به، مع القدرة على الوصف الدقيق لما يشعر به من أفكار ومشاعر داخلية؛ مما يعين الفرد على تقنين الحاضر والتنبؤ بالمستقبل وتحسين جودة حياته وتحقيق الرضا عنها. (عبد الرحمن، ٢٠٢٠) .

وتُعرف أيضًا بأنّها: حالة من الوعي النفسي الحاضر تتصف بقدرة الفرد على الانتباه للحظة الحالية، والمراقبة الواعية لها دون التفاعل معها، أو إصدار أحكام تقييمية تجاهها (صلاحات، الزغلول، ٢٠١٨).

وتعرّف الباحثة اليقظة العقلية بأنّها: الحالة التي يكون فيها الفرد منتبهًا، متيقظًا، للأحداث الحياتية في اللحظات الحالية، وقبولها كما هي دون محاولة تفسيرها، أو تقييمها .

وتعرّفها إجرائيًا بأنّها: الدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة نتيجة إجابتها على مقياس اليقظة العقلية.

الرضا الوظيفي:(Job satisfaction)

ويُعرف الرضا الوظيفي بأنّه: إحساس الفرد بإشباع حاجاته من خلال بيئة عمله وطبيعته، والتي من شأنها أن تجعله راضيًا عن عمله ومحققًا لطموحاته ورغباته وميوله، وليتحقق التناسب فيما بين ما يريده من عمله وبين ما يحصل عليه بالفعل (الزهراني، ٢٠٢١) .

كما يُعرف أيضًا بأنّه: مجموعة المشاعر الإيجابية والراحة النفسية التي يشعر بها المعلم تجاه عمله، ويتفاعل معها ويمكنها التأثير إيجابًا على أداءه ونشاطه داخل المدرسة (العازمي، ٢٠٢٠) .

وتعرّف الباحثة الرضا الوظيفي بأنّه: شعور الفرد الإيجابي تجاه عمله والاستمتاع به، ومدى رضاه عنه مما يدعم كفاءته، ويزيد من مستوى انتاجيته .

والذي تعرّفه إجرائيًا بأنّه: الدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة نتيجة إجابتها على مقياس الرضا الوظيفي.

جودة الحياة :(Quality of Life)

حيث عرّفت منظمة الصحة العالمية جودة الحياة بأنّها: إدراك وتصور الأفراد لوضعهم الراهن، وموقعهم في سياق نظم الثقافة والقيم التي يعيشون فيها، وعلاقة ذلك بأهدافهم

وتوقعاتهم ومعاييرهم واعتباراتهم الشخصية، وهو مفهوم واسع النطاق، يدمج بطريقة معقدة فيما بين صحة الفرد الجسدية، وحالته النفسية، ومعتقداته وآراءه الشخصية، وعلاقاته الاجتماعية، وما يتبع ذلك من السمات البارزة لبيئته.(Cai et all, 2021)

كما تُعرّف أيضًا بأنّها: مدى شعور المعلم بالرضا والسعادة من خلال اشباعه للحاجات البيولوجية التي تنعكس على صحته الجسمية، وكذلك اشباعه لحاجاته الاجتماعية وتفاعله مع أسرته والمجتمع ككل، وقيامه بأنشطة الحياة اليومية وشعوره بالحيوية والنشاط والتغير الإيجابي وتطلعه لمستقبل أفضل (الزهراني، ٢٠٢١) .

وتعرّف الباحثة جودة الحياة بأنّها: درجة استمتاع الفرد بلحظات حياته، ومدى شعوره بالسعادة والتفاؤل، ورفع مستوى صحته الجسدية، والنفسية الإيجابية، وما ينعكس على مدى تفاعله مع بيئته الاجتماعية، وأداءه لأنشطته اليومية بفاعلية، وتحقيق الرضا عن الحياة في شتى مجالاتها.

والتي تعرّفها إجرائيًا بأنّها: الدرجة الكلية التي تحصل عليها المعلمة نتيجة إجابتها على مقياس جودة الحياة.

**المنهجية:**

منهج البحث: لتحقيق أهداف الدراسة فإن الباحثة اتبعت المنهج الكمي، بالأسلوب الوصفي المسحي، أي بطريقة الدراسات المسحية والتي تعرّف بأنها: الدراسات التي تتم من خلال جمع كافة المعلومات والبيانات عن ظاهرة أو حدثٍ ما، بهدف التعرف على تلك الظاهرة ووصف الوضع الحالي والراهن لها وصفًا دقيقًا من خلال بعض الأدوات مثل: أداة الاستبيان (نوفل وأبو عواد، ٢٠١٠) .

**مجتمع البحث:**

وقد تمثّل مجتمع الدراسة الحالية في جميع معلمات المدارس الحكومية والأهلية في مدينة مكة المكرمة والذي بلغ عددهنّ (١٤٣٩٥) معلمة، وفق الدليل الإحصائي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة للعام ٢٠٢٢م.

**عينة الدراسة:**

**العينة الاستطلاعية:**

وهي العينة التي استُخدمت للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، والتأكد من مدى صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة، حيث تم اختيار (٢٠) معلمة، بطريقة عشوائية بسيطة.

**جدول رقم (1) خصائص العينة الاستطلاعية (ن = ٢٠)**

| | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | التباين |
|---|---|---|---|---|
| نوع التعليم | 20 | 1.55 | .510 | .261 |
| العمر | 20 | 2.45 | 1.432 | 2.050 |
| الخبرة التدريسية | 20 | 2.60 | 1.465 | 2.147 |
| الراتب الشهري | 20 | 2.65 | 1.725 | 2.976 |
| **الإجمالي** | 20 | | | |

| نوع التعليم | | |
|---|---|---|
| | **التكرارات** | **النسبة** |
| تعليم حكومي | 9 | 45.0 |
| تعليم أهلي | 11 | 55.0 |
| **الإجمالي** | 20 | 100.0 |
| **العمر** | | |
| | **التكرارات** | **النسبة** |
| ٢٣ - ٢٨ سنة | 7 | 35.0 |
| ٢٩ - ٣٥ سنة | 3 | 15.0 |
| ٣٦ - ٤١ سنة | 3 | 15.0 |
| ٤٢ - ٤٧ سنة | 5 | 25.0 |
| من ٤٨ سنة فأكثر | 2 | 10.0 |
| **الإجمالي** | 20 | 100.0 |
| **الخبرة التدريسية** | | |
| | **التكرارات** | **النسبة** |
| سنتين فأقل | 7 | 35.0 |
| ٥ سنوات | 5 | 25.0 |
| ١٠ سنوات | 2 | 10.0 |
| ١٥ سنة | 4 | 20.0 |
| ٢٠ سنة فأكثر | 2 | 10.0 |
| **الإجمالي** | 20 | 100.0 |

| الراتب الشهري | | |
|---|---|---|
| | التكرارات | النسبة |
| ٣٠٠٠ آلاف ريال سعودي فأقل | 9 | 45.0 |
| ٦٠٠٠ آلاف ريال سعودي | 1 | 5.0 |
| ٨٠٠٠ آلاف ريال سعودي | 3 | 15.0 |
| ١٠٠٠٠ آلاف ريال سعودي | 2 | 10.0 |
| ١٢٠٠٠ ألف ريال سعودي فأكثر. | 5 | 25.0 |
| **الإجمالي** | 20 | 100.0 |

**العينة الأساسية:**

وهي العينة التي استُخدمت للإجابة على أسئلة الدراسة، حيث اشتملت على عينة قوامها (٣٦٠) معلمة، تم اختيارهنّ بالطريقة العشوائية البسيطة من معلمات المدارس الحكومية والأهلية في مدينة مكة المكرمة.

جدول رقم (2) خصائص العينة النهائية (ن = ٣٦٥)

| نوع التعليم | التكرار | ٪ |
|---|---|---|
| حكومي | 209 | 58.1 |
| أهلي | 151 | 41.9 |
| المجموع | 360 | 100 |
| العمر | **التكرار** | ٪ |
| 23-28 سنة | 90 | 25.0 |
| 29 -35 سنة | 82 | 22.8 |
| 36 -41 سنة | 74 | 20.6 |
| 42 – 47 سنة | 87 | 24.2 |
| من 48 سنة فأكثر | 27 | 7.5 |
| المجموع | 360 | 100 |
| الخبرة التدريسية | **التكرار** | ٪ |
| سنتين فأقل | 125 | 34.7 |
| 5 سنوات فأقل | 77 | 21.4 |
| 10 سنوات فأقل | 81 | 22.5 |
| 15 سنة فأقل | 35 | 9.7 |
| 20 سنة فأكثر | 42 | 11.7 |
| المجموع | 360 | 100 |
| الراتب الشهري | **التكرار** | ٪ |
| 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | 141 | 39.2 |
| 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | 24 | 6.7 |
| 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | 26 | 7.2 |
| 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | 58 | 16.1 |
| 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | 111 | 30.8 |
| **المجموع** | 360 | 100 |

ويتضح مما سبق، أنّ أعلى نسبة من المشاركات في البحث كانت من معلمات التعليم الحكومي، حيث بلغت نسبتهن حوالي ٥٨,١٪، وكانت ممن تتراوح أعمارهن ما بين ٢٣ – ٢٨ سنة، إذ بلغت نسبتهن ٢٥,٠٪، ومن يمتلكن خبرة في مجال التدريس من سنتين فأقل، بنسبة ٣٤,٧٪، وكان مجموع رواتبهن الشهرية ٣٠٠٠ آلاف ريال سعودي، بنسبة ٣٩,٢٪، وبالمقابل فقد كانت أقل نسبة من المشاركات في البحث من معلمات التعليم الأهلي، بنسبة ٤١,٩٪، وممن تتراوح أعمارهن ٤٨ سنة فأكثر، بنسبة ٧,٥٪، ويمتلكن خبرة في مجال التدريس ١٥ سنة فأقل، بنسبة ٩,٧٪، ويحصلن على رواتب شهرية مقدارها ٦٠٠٠ آلاف ريال سعودي، بنسبة ٦,٧٪.

7.أدوات البحث :

حيث اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة للبحث، وتحديدًا الاستبانة المغلقة؛ لمناسبتها لأغراض البحث ومنهجه، وبعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت كلّ من مفهوم اليقظة العقلية، ومفهوم الرضا

الوظيفي، ومفهوم جودة الحياة، وتحديد أبعاد كل مفهوم بدقة، عمدت الباحثة إلى إعداد المقاييس بحيث تتوافق مع غرض البحث وتحقق هدفه.

**مقياس اليقظة العقلية (من إعداد الباحثة):**

يتكون المقياس من (١٣ فقرة إيجابية) مقسمة على أبعاد اليقظة العقلية الخمسة المتمثلة في: (الملاحظة، الوصف، التصرف بوعي، الوعي بوجهات النظر المتعددة، عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية)، كما أنّ لكل فقرة ثلاث بدائل للتصحيح (ليكرت الثلاثي)، متدرجة الوزن كالتالي: (دائمًا =٣، أحيانًا =٢، أبدًا =١).

**تصحيح المقياس وتفسيره:**

تتراوح الدرجة الكليّة ما بين (١٣ – ٣٩) درجة. بحيث إذا تراوحت الدرجة الكليّة ما بين (١٣ – ١٩) درجة، فإن مستوى اليقظة العقلية لدى المعلمة منخفض. في حين، إذا تراوحت الدرجة الكليّة ما بين (٢٠ – ٢٦) درجة، فإن مستوى اليقظة العقلية لدى المعلمة متوسط. وعلى الجانب الآخر، إذا تراوحت الدرجة الكليّة ما بين (٢٧ – ٣٣) درجة، فإن مستوى اليقظة العقلية لدى المعلمة مرتفع. إذا تراوحت الدرجة الكليّة ما بين (٣٤ – ٣٩) درجة، فإن مستوى اليقظة العقلية لدى المعلمة مرتفع جدًا.

**مقياس الرضا الوظيفي (من إعداد الباحثة):**

يتكون المقياس من (١٣ فقرة إيجابية) مقسمة على أبعاد الرضا الوظيفي الستة المتمثلة في: (طبيعة الوظيفة، العلاقة بالعاملين، الراتب والحوافز المادية، الامن والاستقرار الوظيفي، الإدارة المباشرة والاشراف، النمو المهني والتقدم الوظيفي)، كما وُضعت لكل فقرة ثلاث بدائل للتصحيح (ليكرت الثلاثي)، متدرجة الوزن كالتالي: (راضي =٣، محايد =٢، غير راضي =١).

**تصحيح المقياس وتفسيره:**

تتراوح الدرجة الكليّة ما بين (١٣ – ٣٩) درجة. بحيث إذا تراوحت الدرجة الكليّة ما بين (١٣ – ١٩) درجة، فإن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمة منخفض. في حين، إذا تراوحت الدرجة الكليّة ما بين (٢٠ – ٢٦) درجة، فإن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمة متوسط. وعلى الجانب الآخر، إذا تراوحت الدرجة الكليّة ما بين (٢٧ – ٣٣) درجة، فإن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمة مرتفع. إذا تراوحت الدرجة الكليّة ما بين (٣٤ – ٣٩) درجة، فإن مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمة مرتفع جدًا.

**مقياس جودة الحياة (من إعداد الباحثة):**

يتكون المقياس من (١٤ فقرة إيجابية) مقسمة على أبعاد جودة الحياة الأربعة المتمثلة في: (الصحة الجسمية، الصحة النفسية، التفاعل الاجتماعي، أنشطة الحياة اليومية)، كما وُضعت لكل فقرة ثلاث بدائل للتصحيح (ليكرت الثلاثي)، متدرجة الوزن كالتالي: (دائمًا =٣، أحيانًا =٢، أبدًا =١).

**تصحيح المقياس وتفسيره:**

تتراوح الدرجة الكليّة ما بين (١٤ – ٤٢) درجة. بحيث إذا تراوحت الدرجة الكليّة ما بين (١٤ – ٢٠) درجة، فإن مستوى جودة الحياة لدى المعلمة منخفض. في حين، إذا تراوحت الدرجة الكليّة ما بين (٢١ – ٢٧) درجة، فإن مستوى جودة الحياة لدى المعلمة متوسط. وعلى الجانب الآخر، إذا تراوحت الدرجة الكليّة ما بين (٢٨ – ٣٤) درجة، فإن مستوى جودة الحياة لدى المعلمة مرتفع. إذا تراوحت الدرجة الكليّة ما بين (٣٥ – ٤٢) درجة، فإن مستوى جودة الحياة لدى المعلمة مرتفع جدًا.

**الخصائص السيكومترية لأدوات البحث:**

**المؤشرات والأدلة المرتبطة بصدق المحتوى**

**- التحليل المنطقي (الصدق الظاهري):**

بعد صياغة عبارات المقاييس بصورتها الأولية، والتي بلغ عدد عباراتها جميعها (٤٠) عبارة، اشتمل كلٌ منها على (١٣) عبارة في مقياسي اليقظة العقلية، والرضا الوظيفي، بينما اشتمل مقياس جودة الحياة على (١٤) عبارة، قامت الباحثة بعرضها على عدد من المحكّمين المختصين في المجالات ذات الصلة بموضوع الدراسة؛ وذلك للتحقق من الصدق الظاهري لأدوات الدراسة والذي يعد مؤشرًا على صدق المحتوى، إضافة للتأكد من أنّها تقيس ما وُضعت لأجله، بعد ذلك قامت الباحثة بتحليل ملاحظات المحكّمين واقتراحاتهم، وحاولت التوفيق فيما بينها، ومن ثم أجرت التعديلات المتفق عليها من غالبية المحكّمين، والتي تضمنت إعادة صياغة بعض العبارات؛ لكونها غير واضحة.

**المؤشرات والأدلة المرتبطة بالاتساق الداخلي**

**- معامل ألفا:**

في ضوء ما تقدّم، طُبقت المقاييس بشكل إلكتروني على العينة الاستطلاعية، ومن ثم قامت الباحثة بحساب ثبات الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة عن طريق معامل ألفا (coefficient alpha)، كذلك حساب معامل الصدق، عن طريق حساب جذر معامل الثبات، وهو يعرف بصدق المحك.

ومن الجدير بالذكر، أنّ هذا العامل يأخذ قيمًا تتراوح ما بين (٠ – ١)، فإذا كانت قيمته مساويه لـ(٠)، فهذا يعني أنّه لا يوجد ثبات للبيانات، وإذا كانت قيمته مساوية لـ (١)، فهذا يعني أنّه يوجد ثبات للبيانات، وجدول رقم (٣) يعكس مقدار الثبات حسب قيمة معامل ألفا:

جدول رقم (3) تفسير قيم معامل ألفا للثبات

| قيمة معامل ألفا لكرونباخ | مقدار الثبات |
|---|---|
| أقل من 0.50 | غير مقبول |
| من 0.50 لأقل من 0.60 | ضعيف |
| من 0.60 لأقل من 0.70 | مقبول |
| من 0.70 لأقل من 0.80 | جيد |
| من 0.80 لأقل من 0.90 | جيد جداً |
| من 0.90 فأكثر | ممتاز |

**وفيما يلي وصفًا للمؤشرات والأدلة المرتبطة بالاتساق الداخلي للمقاييس:**

**مقياس اليقظة العقلية:**

صدق وثبات مقياس اليقظة العقلية وأبعاده، عن طريق معامل ألفا (ن =٢٠)، ويوضح جدول رقم (4) نتائج ذلك:

جدول رقم (4) قيم معاملات ألفا لمقياس اليقظة العقلية وأبعادها بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن = ٢٠)

| مقياس اليقظة العقلية | عدد العبارات | الثبات | الصدق |
|---|---|---|---|
| البعد الأول | ٣ | ٠,٦٨٠ | ٠,٨٢٤ |
| البعد الثاني | ٢ | ٠,٧٣٣ | ٠,٨٥٦ |
| البعد الثالث | ٢ | ٠,٦٦٣ | ٠,٨١٤ |
| البعد الرابع | ٣ | ٠,٧٠٩ | ٠,٨٤٢ |
| البعد الخامس | ٣ | ٠,٦٣٦ | ٠,٧٩٧ |
| **الإجمالي** | ١٣ | ٠,٨١٥ | ٠,٩٠٢ |

حيث يتضح من الجدول السابق، أن قيم معامل ألفا جاءت كالآتي: بالنسبة للبعد الأول: الملاحظة، بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٦٨٠)، أما بالنسبة للبعد الثاني: الوصف، فقد بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٧٣٣)، وللبعد الثالث: التصرّف بوعي، بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٦٦٣)، والبعد الرابع، الوعي بوجهات النظر المتعددة، حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٧٠٩)، والبعد الخامس: عدم التفاعل مع الخبرات الداخلية، حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٦٣٦)، ولإجمالي المقياس فقد بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٨١٥)، مما يشير إلى تمتّع المقياس بدرجة عالية وجيدة جدًا من الثبات.

**مقياس الرضا الوظيفي:**

صدق وثبات مقياس الرضا الوظيفي وأبعاده، عن طريق معامل ألفا (ن =٢٠)، ويوضح جدول رقم (5) نتائج ذلك:

جدول رقم (5) قيم معاملات ألفا لمقياس الرضا الوظيفي وأبعاده بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن = ٢٠)

| مقياس الرضا الوظيفي | عدد العبارات | الثبات | الصدق |
|---|---|---|---|
| البعد الأول | ٢ | ٠,٩٢٤ | ٠,٩٦١ |
| البعد الثاني | ٢ | ٠,٨٠١ | ٠,٨٩٤ |
| البعد الثالث | ٢ | ٠,٩٢٣ | ٠,٩٦٠ |
| البعد الرابع | ٢ | ٠,٦٩٥ | ٠,٨٣٣ |
| البعد الخامس | ٣ | ٠,٥٤١ | ٠,٧٣٥ |
| البعد السادس | ٢ | ٠,٦٩٢ | ٠,٨٣١ |
| **الإجمالي** | ١٣ | ٠,٨٣٤ | ٠,٩١٣ |

حيث يتضح من الجدول السابق، أن قيم معامل ألفا جاءت كالآتي: بالنسبة للبعد الأول: طبيعة الوظيفة، بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٩٢٤)، أما بالنسبة للبعد الثاني: العلاقة بالعاملين، فقد بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٨٠١)، وللبعد الثالث: الراتب والحوافز المادية، بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٩٢٣)، والبعد الرابع، الأمن والاستقرار الوظيفي، حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٦٩٥)، والبعد الخامس: الإدارة المباشرة والإشراف، حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٥٤١)، وللبعد السادس: النمو المهني والتقدّم الوظيفي، حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٦٩٢)، ولإجمالي المقياس فقد بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٨٣٤)، مما يشير إلى تمتّع المقياس بدرجة متوسطة وجيدة جدًا من الثبات.

**مقياس جودة الحياة**

صدق وثبات مقياس جودة الحياة وأبعاده، عن طريق معامل ألفا (ن =٢٠)، ويوضح جدول رقم (6) نتائج ذلك:

جدول رقم (6) قيم معاملات ألفا لمقياس جودة الحياة وأبعادها بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية (ن = ٢٠)

| مقياس جودة الحياة | عدد العبارات | الثبات | الصدق |
|---|---|---|---|
| البعد الأول | ٤ | ٠,٧٤٦ | ٠,٨٦٣ |
| البعد الثاني | ٣ | ٠,٦٨٤ | ٠,٨٢٧ |
| البعد الثالث | ٤ | ٠,٧٣٣ | ٠,٨٥٦ |
| البعد الرابع | ٣ | ٠,٦٩٢ | ٠,٨٣١ |
| **الإجمالي** | ١٤ | ٠,٨٧٧ | ٠,٩٣٦ |

حيث يتضح من الجدول السابق، أن قيم معامل ألفا جاءت كالآتي: بالنسبة للبعد الأول: الصحة الجسمية، بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٧٤٦)، أما بالنسبة للبعد الثاني: الصحة النفسية، فقد بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٦٨٤)، وللبعد الثالث: التفاعل الاجتماعي، بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٧٣٣)، والبعد الرابع، أنشطة الحياة اليومية، حيث بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٦٩٢)، ولإجمالي المقياس فقد بلغت قيمة معامل ألفا (٠,٨٧٧)، مما يشير إلى تمتّع المقياس بدرجة متوسطة وجيدة جدًا من الثبات.

**النتائج والمناقشة:**

**ما امكانية التنبؤ باليقظة العقلية من خلال مستوى كلًا من الرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى معلمات المدارس الحكومية والاهلية في مدينة مكة؟**

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بالتحقق من امكانية التنبؤ باليقظة العقلية من خلال مستوى كلًا من الرضا الوظيفي وجودة الحياة من خلال اعتماد أسلوب معامل الانحدار الخطي البسيط، وذلك عن طريق حساب تأثير كل متغير مستقل على المتغير التابع على حدة، وجاءت النتيجة كما هو موضح في الجدول أدناه:

**جدول رقم (2)**

| المتغيرات | | الحد الثابت (a) | معلمة الانحدار (Beta) | معامل التحديد ($R^2$) | قيمة(F) المحسوبة | قيمة(F) الجدولية | درجة الحرية | مستوى المعنوية المعتمدة | قيمة المعنوية المحسوبة | قيمة(t) المحسوبة | قيمة(t) الجدولية | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **اليقظة العقلية** | الرضا الوظيفي | 2.038 | 0.114 | 0.035 | 13.042 | 161.447 | 1 | 0.05 | 0.000 | 3.611 | 2.132 | دال معنويًا |
| | جودة الحياة | 1.307 | 0.426 | 0.294 | 149.295 | 161.447 | 1 | 0.05 | 0.000 | 12.219 | 1.782 | دال معنويًا |

ويتضح مما سبق مدى إمكانية التنبؤ باليقظة العقلية من خلال مستوى كلًا من الرضا الوظيفي وجودة الحياة، وهذا يعني أنّ الزيادة في الرضا الوظيفي بمقدار وحدة واحدة ستؤدي إلى زيادة 11٪ في اليقظة العقلية، وأيضًا أنّ الزيادة في جودة الحياة بمقدار وحدة واحدة ستؤدي إلى زيادة 42٪ في اليقظة العقلية في علاقة طردية داله معنويًا، وعليه، فإنّها تُفسر هذه النتيجة في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة، أي أنّ ارتفاع مستوى اليقظة العقلية ومدى ادراكه العميق لكل مجريات حياته، بما في ذلك طريقة تفكيره وقدرته على تفسير أفكاره بشكل جيد، يؤدي إلى ارتفاع مستوى رضاه الوظيفي تجاه عمله ومجاله المهني، وارتفاع مستوى جودة حياته وشعوره بالرفاهية النفسية، ومدى استقراره وتحقيق ذاته وشعوره بالسعادة. حيث ترتبط اليقظة العقلية بشكل إيجابي بالثقة والرضا الوظيفي وتحسين الآداء والعلاقات الشخصية مما ينعكس على صحة الفرد النفسية وتحسين جودة حياته Zhang et al. (2021)، وهذا ما اتفق مع دراسة خشبه (٢٠١٨) التي أشارت إلى امكانية التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية لدى الفرد من خلال قياس مستوى كلًا من الشفقة بالذات والرفاهية النفسية، ودراسة الربابعة وجباعته (٢٠٢١) التي وضحت القدرة التنبوية لليقظة العقلية بفاعلية الذات الإبداعية.

**ما هي العلاقة فيما بين اليقظة العقلية والرضا الوظيفي وجودة الحياة لدى معلمات المدارس الحكومية والأهلية بمدينة مكة؟**

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب العلاقات بين المتغيرات عن طريق استخدام معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient)، وجاءت النتيجة كما هو موضح في الجدول أدناه:

**جدول رقم (3)**

| | | اليقظة العقلية | الرضا الوظيفي | جودة الحياة |
|---|---|---|---|---|
| اليقظة العقلية | معامل الارتباط | 1 | .187** | .542** |
| | قيمة المعنوية | | .000 | .000 |
| | العدد | 360 | 360 | 360 |
| الرضا الوظيفي | معامل الارتباط | .187** | 1 | .299** |
| | قيمة المعنوية | .000 | | .000 |
| | العدد | 360 | 360 | 360 |
| جودة الحياة | معامل الارتباط | .542** | .299** | 1 |
| | قيمة المعنوية | .000 | .000 | |
| | العدد | 360 | 360 | 360 |

**** دال عند مستوى معنوية 0.01**

حيث يتضح مما سبق وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة لكنها ذات دلالة معنوية أقل من 0.05 فيما بين متوسطي اليقظة العقلية والرضا الوظيفي، وهذا ما اتفق مع دراسة عشماوي (٢٠٢١)، ودراسة عبد الرحمن (٢٠٢٠)، التي كشفت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالّه احصائيًا فيما بين الرضا الوظيفي واليقظة العقلية. وكذلك وجود علاقة ارتباطية طردية ضعيفة لكنها ذات دلالة معنوية أقل من 0.05 فيما بين متوسطي الرضا الوظيفي وجودة الحياة، وهذا ما اتفق مع دراسة النجار (٢٠٢٠)، ودراسة عيسى (٢٠١٩)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة فيما بين الرضا الوظيفي وجودة الحياة. إلى جانب ذلك يتضح وجود علاقة ارتباطية طردية ومتوسطة وذات دلالة معنوية أقل من 0.05 بين متوسطي اليقظة العقلية وجودة الحياة، وهذا مما اتفق مع دراسة العصافرة (٢٠٢١)، ودراسة ألصقيه والمقرن (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية فيما بين اليقظة العقلية وجودة الحياة .

وهذا ما تفسره الباحثة بأنّ اليقظة العقلية تمكّن الفرد من تأمل أفكاره تجاه جميع المواقف التي يمر بها، وبالتالي القدرة على تحمّل الضغوط ومواجهة الصعوبات والمعوقات التي يمكنها التأثير عليه بشكل سلبي،


المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ ISSN: 16589580

ولا سيما في مجال العمل، مما يسهم في تعزيز شعور الفرد بالرضا الداخلي عن جميع ما يقوم به من أنشطة ومهام، مما يولّد لديه مشاعر السعادة والاستقرار النفسي والرضا عن حياته وبالتالي تحسين جودة حياته وتحقيق رفاهيته النفسية. هذا بشكلٍ عام وفي المجال التربوي بشكلٍ خاص، حيث أنّ ارتفاع مستوى اليقظة العقلية لدى المعلمة تمكنها من ملاحظة وإدراك جميع سلوكياتها وسلوكيات البيئة من حولها، وبالتالي تفسيرها بشكل دقيق والتفاعل معها بوعي، ممّا يعزز لديها شعور الرضا والسعادة عن جميع جوانب حياتها، وينعكس بشكل إيجابي عليها من الناحية الشخصية والعلمية والعملية، ويكون له الحظ الوافر من التأثير على جميع المحيطين بها ولا سيما طالباتها وجوانب حياتهن العلمية والعملية.

**هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اليقظة العقلية وفقًا للمتغيرات التالية: (نوع التعليم – العمر – الخبرة التدريسية – الراتب الشهري)؟**

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بالاستعانة باختبار ت للعينتين المستقلتين (Independent Samples T test) وبعد التأكد من شروط الاختبار جاءت النتيجة كما في الجدول أدناه:

**جدول رقم (4)**

| مقياس اليقظة العقلية | نوع التعليم | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى المعنوية المحسوبة | مستوى المعنوية المعتمدة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | حكومي | 209 | 2.28 | .333 | .966 | .335 | 0.05 | غير دال معنويًا |
| | أهلي | 151 | 2.31 | .318 | | | | |

ويتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اليقظة العقلية تعزى لنوع التعليم؛ إذ بلغت قيمة ت (.966) وبمستوى معنوية (.335) وهي أكبر من مستوى المعنوية المعتمدة في هذا البحث (0.05).

كما قامت الباحثة أيضًا، بالاستعانة باختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (One-Way ANOVA) وبعد التأكد من شروط الاختبار جاءت النتيجة كما في الجدول أدناه:

**جدول رقم (5)**

| | المتغيرات | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ف | مستوى المعنوية المحسوبة | مستوى المعنوية المعتمدة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقياس اليقظة العقلية | العمر | 23-28 سنة | 90 | 2.33 | .202 | 1.063 | .375 | 0.05 | غير دال معنويًا |
| | | 29 -35 سنة | 82 | 2.30 | .403 | | | | |
| | | 36 -41 سنة | 74 | 2.29 | .396 | | | | |
| | | 42 – 47 سنة | 87 | 2.24 | .272 | | | | |
| | | من 48 سنة فأكثر | 27 | 2.33 | .356 | | | | |
| | | **المجموع** | 360 | 2.29 | .327 | | | | |
| | الخبرة التدريسية | سنتين فأقل | 125 | 2.31 | .294 | .486 | .746 | 0.05 | غير دال معنويًا |
| | | 5 سنوات فأقل | 77 | 2.31 | .288 | | | | |
| | | 10 سنوات فأقل | 81 | 2.29 | .393 | | | | |
| | | 15 سنة فأقل | 35 | 2.23 | .416 | | | | |
| | | 20 سنة فأكثر | 42 | 2.28 | .262 | | | | |
| | | **المجموع** | 360 | 2.29 | .327 | | | | |
| | الراتب الشهري | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | 141 | 2.38 | .220 | 12.836 | .000 | 0.05 | دال معنويًا |
| | | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | 24 | 1.95 | .415 | | | | |
| | | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | 26 | 2.29 | .260 | | | | |
| | | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | 58 | 2.18 | .408 | | | | |
| | | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | 111 | 2.32 | .324 | | | | |
| | | **المجموع** | 360 | 2.29 | .327 | | | | |

كما يتضح من الجدول أعلاه ما يلي:

عدم وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير العمر بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اليقظة العقلية؛ إذ بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوبة (.375) وهي أكبر من قيمة مستوى المعنوية المعتمدة في هذا البحث، والتي تبلغ قيمتها (0.05). بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير الخبرة التدريسية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اليقظة العقلية؛ إذ بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوبة (.746) وهي أكبر من قيمة مستوى المعنوية المعتمدة في هذا البحث، والتي تبلغ قيمتها (0.05). وهذا ما اختلف مع دراسة الصقيه والمقرن (٢٠٢٢)، التي توصلت إلى أنّه يوجد فروق دالّه احصائيًا تُعزى لمتغيّري العمر والخبرة الوظيفية؛ وأنّ الموظفات الأكثر خبرةً، والأكبر عمرًا يتمتعن بدرجة عالية من اليقظة العقلية بخلاف غيرهن من أفراد العينة.

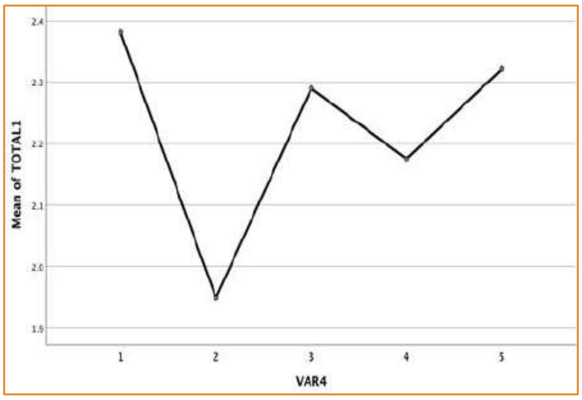
في حين تعتبر الباحثة هذه النتيجة منطقية نوعًا ما، حيث أنّ اليقظة العقلية مهارة يمكن اكتسابها من خلال المواقف الحياتية والخبرات أيًا كان نوعها أو وقتها ومكانها، لاسيما وأنّ جميع المعلمات الآن في مدارس التعليم الحكومي والأهلي، ذوات العمر الأكبر أو الأصغر، والخبرة التدريسية الطويلة أو القصيرة، أصبحن جميعهنّ يحضين بالفرص الوافرة من توفر وإمكانية الالتحاق بالورش العلمية والدورات والبرامج التدريبية التي يمكن بوسعها التأثير في شخصية المعلمة واكسابها العديد من المتغيّرات والمفاهيم النفسية، والعقلية الإيجابية التي تقوي وتعزز صحتها النفسية .

مع وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير الراتب الشهري بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس اليقظة العقلية؛ إذ بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوبة (.000) وهي أقل من قيمة مستوى المعنوية المعتمدة في هذا البحث، والتي تبلغ قيمتها (0.05). ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، وجاءت النتيجة كما في الجدول التالي:

**جدول رقم (6)**

| المجموعة | المجموعات | فرق المتوسط | الخطأ المعياري | مستوى دلالة الفرق |
|---|---|---|---|---|
| 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | .433* | .068 | .000 |
| | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | .091 | .066 | .746 |
| | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | .206* | .048 | .001 |
| | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | .060 | .039 | .671 |
| 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.433* | .068 | .000 |
| | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.341* | .087 | .004 |
| | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.226 | .075 | .058 |
| | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | -.373* | .069 | .000 |
| 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.091 | .066 | .746 |
| | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | .341* | .087 | .004 |
| | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | .115 | .072 | .643 |
| | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | -.032 | .067 | .994 |
| 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.206* | .048 | .001 |
| | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | .226 | .075 | .058 |
| | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.115 | .072 | .643 |
| | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | -.146 | .050 | .072 |
| 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.060 | .039 | .671 |
| | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | .373* | .069 | .000 |
| | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | .032 | .067 | .994 |
| | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | .146 | .050 | .072 |

** دال عند مستوى معنوية 0.01




ويتضح من الجدول السابق أنّ مستوى دلالة الفرق لصالح المجموعات التالية: (3000 آلاف ريال سعودي فأقل)، و(8000 آلاف ريال سعودي فأقل)، و(12000 ألف ريال سعودي فأكثر). مما يعني أنّ الأفراد الذين يتقاضون الرواتب الشهرية في المجموعات المذكورة آنفًا يمتلكون مستوى أعلى من اليقظة العقلية، وهذا ما تفسره الباحثة بأنّ اكتساب المهارات العقلية والنفسية الإيجابية لغير المتخصصين بمجالات التربية وعلم النفس غالبًا قد تكون من خلال الاشتراك بمبالغ مالية في الدورات والبرامج التدريبية، وحضور المؤتمرات والملتقيات المتخصصة، مما يتطلّب من المهتمّين تخصيص مبلغ مالي من الراتب للحصول وممارسة هذا النوع من الأنشطة، إلا أنّ في الوقت ذاته تعتبر تلك المبالغ ومتطلبات الالتحاق بهذه البرامج والدورات مناسبة وفي متناول الجميع حيث أنّ مبالغ الرواتب الشهرية الظاهرة لدينا تعتبر متباينة، وهذا يعني أنّ الفرد الذي يرغب في تطوير ذاته وتعزيز صحته النفسية يمكنه تحقيق ذلك أيًا كان الراتب الشهري الذي يتقاضاه، في حين وعلى حد علم الباحثة فقد اتضح ندرة وجود دراسات سابقة تتفق أو تختلف نتيجتها مع هذه النتيجة وبالتالي تنفرد الدراسة الحالية عن غيرها في الكشف عن الفروق الدالّه إحصائيًا بين درجات معلمات التعليم الحكومي والأهلي بمدينة مكة على مقياس اليقظة العقلية تُعزى لمتغيّر الراتب الشهري.

**هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي وفقًا للمتغيرات التالية: (نوع التعليم – العمر – الخبرة الدراسية – الراتب الشهري)؟**

وللإجابة على هذا السؤال، قامت الباحثة بالاستعانة باختبار ت للعينتين المستقلتين (Independent Samples T test) وبعد التأكد من شروط الاختبار جاءت النتيجة كما في الجدول أدناه:

**جدول رقم (7)**

| مقياس الرضا الوظيفي | نوع التعليم | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى المعنوية المحسوبة | مستوى المعنوية المعتمدة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | حكومي | 209 | 2.34 | .560 | 3.882 | .000 | 0.05 | دال معنويًا |
| | أهلي | 151 | 2.13 | .480 | | | | |

ويتضح من الجدول أعلاه وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تعزى لنوع التعليم وكانت لصالح التعليم الحكومي؛ إذ بلغت قيمة ت (3.882) وبمستوى معنوية (.000) وهي أقل من مستوى المعنوية المعتمدة في هذا البحث (0.05). وهذا ما تفسره الباحثة بأنّ المعلمات في المدارس الحكومية يشعرن بالاستقرار والسعادة والرضا تجاه أعمالهن بخلاف معلمات التعليم الأهلي، نظرًا للاختلاف الوارد فيما بينهما ربما في طبيعة العمل، والأنظمة والقوانين العامة، والرواتب والحوافز الشهرية، وغيرها مما قد يكون متاح ومتوفر للمعلمات في المدارس الحكومية وتفتقده معلمات المدارس الأهلية.إلا أنّه وعلى حد علم الباحثة فقد اتضح ندرة وجود دراسات سابقة تتفق أو تختلف نتيجتها مع هذه النتيجة وبالتالي تنفرد الدراسة الحالية عن غيرها في الكشف عن الفروق الدالّه إحصائيًا بين درجات معلمات التعليم الحكومي والأهلي بمدينة مكة على مقياس الرضا الوظيفي تُعزى لمتغيّر نوع التعليم.

كما قامت الباحثة أيضًا بالاستعانة باختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (One-Way ANOVA) وبعد التأكد من شروط الاختبار جاءت النتيجة كما في الجدول أدناه:

**جدول رقم (8)**

| مقياس الرضا الوظيفي | المتغيرات | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ف | مستوى المعنوية المحسوبة | مستوى المعنوية المعتمدة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **العمر** | 23-28 سنة | 90 | 1.96 | .523 | 10.143 | .000 | 0.05 | دال معنويًا |
| | | 29 -35 سنة | 82 | 2.29 | .531 | | | | |
| | | 36 -41 سنة | 74 | 2.41 | .460 | | | | |
| | | 42 – 47 سنة | 87 | 2.37 | .518 | | | | |
| | | من 48 سنة فأكثر | 27 | 2.29 | .540 | | | | |
| | | **المجموع** | 360 | 2.25 | .538 | | | | |

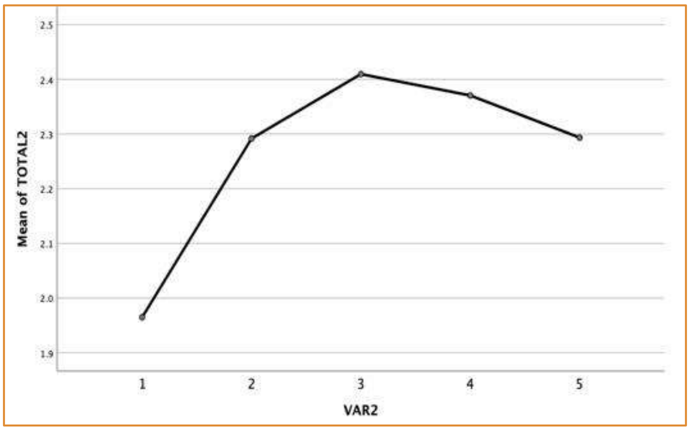
| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقياس الرضا الوظيفي | الخبرة التدريسية | سنتين فأقل | 125 | 2.04 | .538 | 9.761 | .000 | 0.05 | دال معنويًا |
| | | 5 سنوات فأقل | 77 | 2.31 | .446 | | | | |
| | | 10 سنوات فأقل | 81 | 2.40 | .516 | | | | |
| | | 15 سنة فأقل | 35 | 2.52 | .509 | | | | |
| | | 20 سنة فأكثر | 42 | 2.28 | .549 | | | | |
| | | المجموع | 360 | 2.25 | .538 | | | | |
| | الراتب الشهري | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | 141 | 2.07 | .486 | 7.234 | .000 | 0.05 | دال معنويًا |
| | | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | 24 | 2.43 | .298 | | | | |
| | | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | 26 | 2.30 | .562 | | | | |
| | | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | 58 | 2.36 | .571 | | | | |
| | | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | 111 | 2.38 | .559 | | | | |
| | | **المجموع** | 360 | 2.25 | .538 | | | | |

ويتضح مما سبق، وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير العمر بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي؛ إذ بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوبة (.000) وهي أقل من قيمة مستوى المعنوية المعتمدة في هذا البحث، والتي تبلغ قيمتها (0.05). ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، وجاءت النتيجة كما في الجدول التالي:

**جدول رقم (9)**

| المجموعة | المجموعات | فرق المتوسط | الخطأ المعياري | مستوى دلالة الفرق |
|---|---|---|---|---|
| 23-28 سنة | 29 -35 سنة | **-.327*** | **.078** | **.002** |
| | 36 -41 سنة | **-.445*** | **.080** | **.000** |
| | 42 – 47 سنة | **-.406*** | **.077** | **.000** |
| | من 48 سنة فأكثر | **-.328** | **.112** | **.076** |
| 29 -35 سنة | 23-28 سنة | **.327*** | **.078** | **.002** |
| | 36 -41 سنة | **-.118** | **.082** | **.725** |
| | 42 – 47 سنة | **-.079** | **.079** | **.910** |
| | من 48 سنة فأكثر | **-.002** | **.114** | **1.000** |
| 36 -41 سنة | 23-28 سنة | **.445*** | **.080** | **.000** |
| | 29 -35 سنة | **.118** | **.082** | **.725** |
| | 42 – 47 سنة | **.039** | **.081** | **.994** |
| | من 48 سنة فأكثر | **.116** | **.115** | **.907** |
| 42 – 47 سنة | 23-28 سنة | **.406*** | **.077** | **.000** |
| | 29 -35 سنة | **.079** | **.079** | **.910** |
| | 36 -41 سنة | **-.039** | **.081** | **.994** |
| | من 48 سنة فأكثر | **.077** | **.113** | **.977** |
| من 48 سنة فأكثر | 23-28 سنة | **.328** | **.112** | **.076** |
| | 29 -35 سنة | **.002** | **.114** | **1.000** |
| | 36 -41 سنة | **-.116** | **.115** | **.907** |
| | 42 – 47 سنة | **-.077** | **.113** | **.977** |

** دال عند مستوى معنوية 0.01



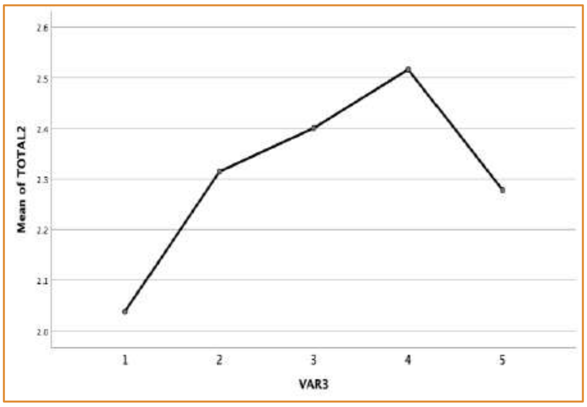

كما يتضح من الجدول السابق أنّ مستوى دلالة الفرق لصالح المجموعات التالية: (35-29 سنة) و (41-36 سنة) و (47 – 42 سنة). مما يعني أن الأفراد ذوي الفئات العمرية في المجموعات المذكورة آنفًا يمتلكون مستوى أعلى من الرضا الوظيفي.

وأيضًا، وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير الخبرة التدريسية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي؛ إذ بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوبة (.000) وهي أقل من قيمة مستوى المعنوية المعتمدة في هذا البحث، والتي تبلغ قيمتها (0.05). ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه(Scheffe) ، وجاءت النتيجة كما في الجدول التالي:

**جدول رقم (10)**

| المجموعة | المجموعات | فرق المتوسط | الخطأ المعياري | مستوى دلالة الفرق |
|---|---|---|---|---|
| سنتين فأقل | 5 سنوات فأقل | -.277* | .074 | .009 |
| | 10 سنوات فأقل | -.363* | .073 | .000 |
| | 15 سنة فأقل | -.478* | .098 | .000 |
| | 20 سنة فأكثر | -.240 | .092 | .145 |
| 5 سنوات فأقل | سنتين فأقل | .277* | .074 | .009 |
| | 10 سنوات فأقل | -.086 | .082 | .892 |
| | 15 سنة فأقل | -.202 | .105 | .447 |
| | 20 سنة فأكثر | .036 | .098 | .998 |
| 10 سنوات فأقل | سنتين فأقل | .363* | .073 | .000 |
| | 5 سنوات فأقل | .086 | .082 | .892 |
| | 15 سنة فأقل | -.116 | .104 | .871 |
| | 20 سنة فأكثر | .122 | .098 | .814 |
| 15 سنة فأقل | سنتين فأقل | .478* | .098 | .000 |
| | 5 سنوات فأقل | .202 | .105 | .447 |
| | 10 سنوات فأقل | .116 | .104 | .871 |
| | 20 سنة فأكثر | .238 | .117 | .393 |
| 20 سنة فأكثر | سنتين فأقل | .240 | .092 | .145 |
| | 5 سنوات فأقل | -.036 | .098 | .998 |
| | 10 سنوات فأقل | -.122 | .098 | .814 |
| | 15 سنة فأقل | -.238 | .117 | .393 |

** دال عند مستوى معنوية 0.01




ويتضح من الجدول السابق انّ مستوى دلالة الفرق لصالح المجموعات التالية: (5 سنوات فأقل) و (10 سنوات فأقل) و (15 سنة فأقل). مما يعني أن الأفراد الذين لديهم عدد سنوات خبرة تدريسية كما في المجموعات المذكورة آنفًا يمتلكون مستوى أعلى من الرضا الوظيفي.

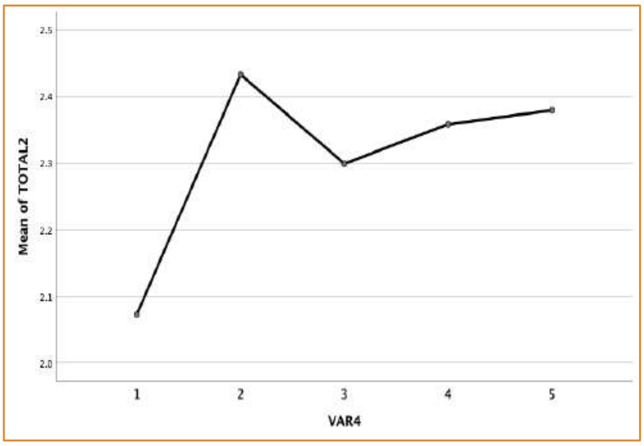
وهذا ما اتفق مع دراسة المعايطة (٢٠١٧) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تُعزى لمتغيّر العمر بالإضافة إلي سنوات الخبرة لدى أفراد العينة. وهذا ما تفسره الباحثة بأنّ المعلمات اللاتي تتراوح أعمارهن ما بين (29 -47) سنة، ولديهنّ خبرة تدريسية تتراوح مدتها ما بين (سنة – 15 سنة) يمكن اعتبار أنّ هنّ في عمر متقدّم يجعلهن أكثر وعيًا، وإحساسًا بالمسؤولية تجاه ما يؤدين من أعمال وأنشطة، في حين يمكن أن يكون لدى بعضهنّ خبرات وظيفية سابقة كانت غير مرضية لعوامل مختلفة ومتنوعة، جعلتهن يستشعرن مشاعر الرضا والإحساس بالسعادة والاستقرار تجاه وظائفهنّ وما هنّ عليه في الوقت الحالي، ذلك وفي ذات الوقت، فإنّ كل معلمة لديها خبرة تدريسية لمدة سنة على الأقل كان لديها الرغبة في التأقلم والرضا عن واقع وظروف وظيفتها الحاليّة، ذلك ما يفسّر ارتفاع مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات ذوات الخبرة التدريسية. في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة الناظر (٢٠٢١) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة .

بالإضافة إلى وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير الراتب الشهري بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس الرضا الوظيفي؛ إذ بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوبة (.000) وهي أقل من قيمة مستوى المعنوية المعتمدة في هذا البحث، والتي تبلغ قيمتها (0.05). ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، وجاءت النتيجة كما في الجدول التالي:

**جدول رقم (11)**

| المجموعة | المجموعات | فرق المتوسط | الخطأ المعياري | مستوى دلالة الفرق |
|---|---|---|---|---|
| 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.360* | .115 | .045 |
| | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.226 | .111 | .387 |
| | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.286* | .081 | .016 |
| | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | -.307* | .066 | .000 |
| 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | .360* | .115 | .045 |
| | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | .134 | .147 | .935 |
| | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | .075 | .126 | .986 |
| | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | .054 | .117 | .995 |
| 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | .226 | .111 | .387 |
| | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.134 | .147 | .935 |
| | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.059 | .123 | .994 |
| | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | -.080 | .113 | .973 |
| 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | .286* | .081 | .016 |
| | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.075 | .126 | .986 |
| | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | .059 | .123 | .994 |
| | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | -.021 | .084 | 1.000 |
| 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | .307* | .066 | .000 |
| | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.054 | .117 | .995 |
| | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | .080 | .113 | .973 |
| | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | .021 | .084 | 1.000 |

0.01** دال عند مستوى معنوية




ويتضح من السابق، أنّ مستوى دلالة الفرق لصالح المجموعات التالية: (6000 آلاف ريال سعودي فأقل) و (10000 آلاف ريال سعودي فأقل) و (12000 آلاف ريال سعودي فأكثر). مما يعني أن الأفراد الذين يتقاضون الرواتب الشهرية في المجموعات المذكورة آنفًا يمتلكون مستوى أعلى من الرضا الوظيفي. وهذا ما تفسره الباحثة بأنّ المعلمات اللاتي يتقاضين رواتب شهرية من (٦٠٠٠ آلاف – ١٢٠٠٠ ألف ريال سعودي فأكثر)، هنّ الأكثر قدرةً على اشباع احتياجاتهنّ المالية، والترفيهية، والتعليمية، وغيرها... ممّا يحقق لديهنّ مشاعر الرضا والسعادة والاستقرار الوظيفي تجاه وظائفهن، على خلاف المعلمة التي تتقاضى راتب شهري أقل من ذلك وقد لا يكفي احتياجاتها ولا يحقق لها الرفاهية. في حين وعلى حد علم الباحثة فقد اتضح ندرة وجود دراسات سابقة تتفق أو تختلف نتيجتها مع هذه النتيجة وبالتالي تنفرد الدراسة الحالية عن غيرها في الكشف عن الفروق الدالّه إحصائيًا بين درجات معلمات التعليم الحكومي والأهلي بمدينة مكة على مقياس الرضا الوظيفي تُعزى لمتغيّر الراتب الشهري .

9.5. هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة وفقًا للمتغيرات التالية: (نوع التعليم – العمر – الخبرة الدراسية – الراتب الشهري)؟

وللإجابة على السؤال، قامت الباحثة بالاستعانة باختبار ت للعينتين المستقلتين (Independent Samples T test) وبعد التأكد من شروط الاختبار جاءت النتيجة كما في الجدول أدناه:

**جدول رقم (12)**

| مقياس جودة الحياة | نوع التعليم | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى المعنوية المحسوبة | مستوى المعنوية المعتمدة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **حكومي** | **209** | **2.33** | **.401** | **.900** | **.368** | **0.05** | **غير دال معنويًا** |
| | **أهلي** | **151** | **2.29** | **.435** | | | | |

ويتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لنوع التعليم؛ إذ بلغت قيمة ت (900.) وبمستوى معنوية (368.) وهي أكبر من مستوى المعنوية المعتمدة في هذا البحث (0.05). وهذا ما تفسره الباحثة بأنّ المعلمات في المدارس الحكومية أو الأهلية جميعهنّ يشعرن بمشاعر إيجابية تجاه ما يقمن به من أعمال وأنشطة يومية، حيث يمكن للمرأة العاملة أن تشعر بأنّها تبني شخصيتها وتحقق ذاتها من خلال عملها. ذلك الفعل الذي يمكن أن يحسن من جودة ورفاهية حياتها في حين أنّه وعلى حد علم الباحثة فقد اتضح ندرة وجود دراسات سابقة تتفق أو تختلف نتيجتها مع هذه النتيجة وبالتالي تنفرد الدراسة الحالية عن غيرها في الكشف عن الفروق الدالّه إحصائيًا بين درجات معلمات التعليم الحكومي والأهلي بمدينة مكة على مقياس الرضا الوظيفي تُعزى لمتغيّر نوع التعليم .

كما أيضًا قامت الباحثة بالاستعانة باختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (One-Way ANOVA) وبعد التأكد من شروط الاختبار جاءت النتيجة كما في الجدول أدناه:

**جدول رقم (13)**

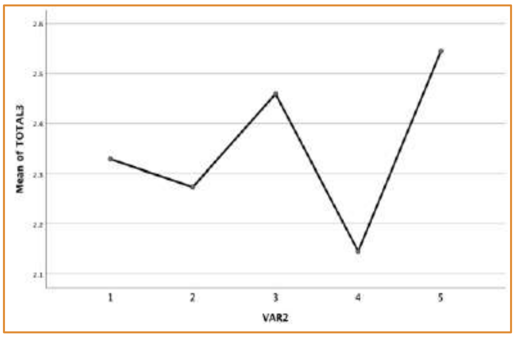
| المتغيرات | | المجموعات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ف | مستوى المعنوية المحسوبة | مستوى المعنوية المعتمدة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مقياس جودة الحياة | العمر | 23-28 سنة | 90 | 2.33 | .377 | 8.870 | .000 | 0.05 | دال معنويًا |
| | | 29 -35 سنة | 82 | 2.27 | .500 | | | | |
| | | 36 -41 سنة | 74 | 2.46 | .376 | | | | |
| | | 42 – 47 سنة | 87 | 2.15 | .365 | | | | |
| | | من 48 سنة فأكثر | 27 | 2.54 | .258 | | | | |
| | | المجموع | 360 | 2.32 | .416 | | | | |
| | الخبرة التدريسية | سنتين فأقل | 125 | 2.37 | .452 | 1.925 | .106 | 0.05 | غير دال معنويًا |
| | | 5 سنوات فأقل | 77 | 2.29 | .365 | | | | |
| | | 10 سنوات فأقل | 81 | 2.24 | .450 | | | | |
| | | 15 سنة فأقل | 35 | 2.26 | .446 | | | | |
| | | 20 سنة فأكثر | 42 | 2.39 | .240 | | | | |
| | | المجموع | 360 | 2.32 | .416 | | | | |
| | الراتب الشهري | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | 141 | 2.37 | .365 | 5.335 | .000 | 0.05 | دال معنويًا |
| | | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | 24 | 1.97 | .560 | | | | |
| | | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | 26 | 2.41 | .330 | | | | |
| | | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | 58 | 2.33 | .466 | | | | |
| | | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | 111 | 2.29 | .399 | | | | |
| | | **المجموع** | 360 | 2.32 | .416 | | | | |

ويتضح وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير العمر بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة؛ إذ بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوبة (.000) وهي أقل من قيمة مستوى المعنوية المعتمدة في هذا البحث، والتي تبلغ قيمتها (0.05). ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، وجاءت النتيجة كما في الجدول التالي:

**جدول رقم (14)**

| المجموعة | المجموعات | فرق المتوسط | الخطأ المعياري | مستوى دلالة الفرق |
|---|---|---|---|---|
| 23-28 سنة | 29 -35 سنة | .056 | .061 | .933 |
| | 36 -41 سنة | -.130 | .063 | .365 |
| | 42 – 47 سنة | .184 | .060 | .053 |
| | من 48 سنة فأكثر | -.216 | .087 | .196 |
| 29 -35 سنة | 23-28 سنة | -.056 | .061 | .933 |
| | 36 -41 سنة | -.186 | .064 | .078 |
| | 42 – 47 سنة | .128 | .061 | .360 |
| | من 48 سنة فأكثر | -.271 | .088 | .053 |
| 36 -41 سنة | 23-28 سنة | .130 | .063 | .365 |
| | 29 -35 سنة | .186 | .064 | .078 |
| | 42 – 47 سنة | .314* | .063 | .000 |
| | من 48 سنة فأكثر | -.086 | .090 | .923 |
| 42 – 47 سنة | 23-28 سنة | -.184 | .060 | .053 |
| | 29 -35 سنة | -.128 | .061 | .360 |
| | 36 -41 سنة | -.314* | .063 | .000 |
| | من 48 سنة فأكثر | -.400* | .088 | .000 |
| من 48 سنة فأكثر | 23-28 سنة | .216 | .087 | .196 |
| | 29 -35 سنة | .271 | .088 | .053 |
| | 36 -41 سنة | .086 | .090 | .923 |
| | 42 – 47 سنة | .400* | .088 | .000 |

** دال عند مستوى معنوية 0.01




ويتضح من الجدول السابق أنّ مستوى دلالة الفرق لصالح المجموعتين (36-41 سنة) و (من 48 سنة فأكثر). مما يعني أن الأفراد ذوي الفئات العمرية في المجموعات المذكورة آنفًا يمتلكون مستوى أعلى من جودة الحياة. وهذا ما اتفق مع دراسة البنوي والشوبكي (٢٠٢٢) التي أشارت إلى وجود فروق دالة احصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تعزى لمتغير العمر. وهذا ما تفسره الباحثة بأنّ المعلمات اللاتي تتراوح أعمارهن ما بين (٣٦ – ٤٨) سنة فأكثر أصبح لديهنّ نظرة واعية، وتفكير عميق تجاه تفاصيل الأشياء من حولهم، ولا سيما المفاهيم النفسية التي تعزز من صحتهنّ النفسية والعقلية، وتحافظ عليها، لذلك فإنهنّ يتمتعن بدرجة عالية من الشعور بالرضا عن حياتهن من جميع جوانبها النفسية، والصحية، والاجتماعية، والمهنية.

كما يتضح عدم وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير الخبرة التدريسية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة؛ إذ بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوبة (106.) وهي أكبر من قيمة مستوى المعنوية المعتمدة في هذا البحث، والتي تبلغ قيمتها (0.05).

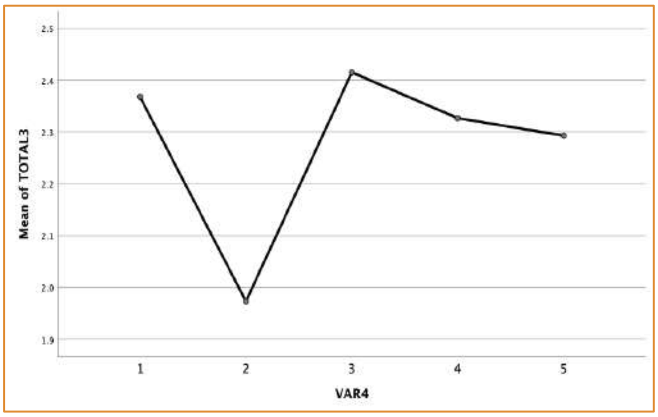
وهذا مما اتفق مع دراسة بن مومن (٢٠٢٢)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالّه إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة تُعزى لمتغير الأقدمية في العمل. ذلك ما تفسره الباحثة بأنّ جودة الحياة مفهوم نفسي يمكن أن تكتسبه المعلمة من عوامل متعددة لا تقف عند حد الخبرة التدريسية، فهو يمكن أن يتم تحقيقه عندما تشعر أنّها حققت ذاتها وأشبعت حاجاتها في شتى الجوانب الحياتية ممّا يولّد لديها شعور الرضا والسعادة والرفاه.

في حين وجود فروق دالة احصائيًا تعزى لمتغير الراتب الشهري بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقياس جودة الحياة؛ إذ بلغت قيمة مستوى المعنوية المحسوبة (000.) وهي أقل من قيمة مستوى المعنوية المعتمدة في هذا البحث، والتي تبلغ قيمتها (0.05). ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، وجاءت النتيجة كما في الجدول التالي:

**جدول رقم (15)**

| المجموعة | المجموعات | فرق المتوسط | الخطأ المعياري | مستوى دلالة الفرق |
|---|---|---|---|---|
| 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | .395* | .090 | .001 |
| | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.047 | .087 | .990 |
| | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | .041 | .063 | .980 |
| | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | .075 | .052 | .714 |
| 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.395* | .090 | .001 |
| | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.442* | .115 | .006 |
| | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.353* | .099 | .013 |
| | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | -.320* | .091 | .017 |
| 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | .047 | .087 | .990 |
| | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | .442* | .115 | .006 |
| | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | .088 | .096 | .931 |
| | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | .122 | .088 | .753 |
| 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.041 | .063 | .980 |
| | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | .353* | .099 | .013 |
| | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.088 | .096 | .931 |
| | 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | .034 | .066 | .992 |
| 12000 آلاف ريال سعودي فأكثر | 3000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.075 | .052 | .714 |
| | 6000 آلاف ريال سعودي فأقل | .320* | .091 | .017 |
| | 8000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.122 | .088 | .753 |
| | 10000 آلاف ريال سعودي فأقل | -.034 | .066 | .992 |

** دال عند مستوى معنوية 0.01




ويتضح من الجدول السابق أنّ مستوى دلالة الفرق لصالح المجموعات التالية: (3000 آلاف ريال سعودي فأقل) و (8000 آلاف ريال سعودي فأقل) و(10000 آلاف ريال سعودي فأقل) و (12000 آلاف ريال سعودي فأكثر). مما يعني أن الأفراد الذين يتقاضون الرواتب الشهرية في المجموعات المذكورة آنفًا يمتلكون مستوى أعلى من جودة الحياة، وهذا ما اتفق مع دراسة المحمدي والعتيبي (٢٠٢١) حيث كشفت عن ارتفاع مستوى جودة الحياة بارتفاع مستوى الدخل الشهري لدى أفراد العينة، هذا مما تفسره الباحثة بأنّ جودة الحياة مفهوم نفسي إيجابي يصف لنا مستوى شعور الفرد بالرفاهية النفسية والسعادة واشباع حاجاته وتحقيق ذاته، وهذا ما قد يحققه الفرد من خلال ما ينفقه علي نفسه من دخله أو راتبه الشهري الذي يتقاضاه تجاه ما يؤديه من أعمال، ومن ذلك يتضح لنا أنّه على تباين قيم المبالغ المالية التي ظهرت في النتيجة إلا أنّ العمل وتقاضي الراتب الشهري للمعلمة يرفع مستوى رفاهيتها ويحسن من جودة حياتها أيًا كانت قيمة المبلغ المالي الفعلي.

10. **التوصيات:**

**وانطلاقًا مما سبق فقد أوصت الباحثة بـ:**

- تدريب المعلمين والمعلمات والمرشدين الطلابيين على تنمية مهارات اليقظة العقلية لديهم؛ لمساعدة الطلبة في مختلف المراحل والفئات العمرية على اكتسابها وتخطي الضغوط النفسية التي قد تواجههم.
- مراعاة الخصائص العقلية والفروق الفردية عند وضع البرامج التدريسية والأنشطة التعليمية المختلفة.
- الحرص على توظيف مرشدين تربويين ومهنيين في كافة الوظائف الخاصة والحكومية من أجل تقديم التوجيه والإرشاد التربوي والمهني لمن يحتاجه من الموظفين.
- ضرورة قيام إدارة العمل بتعزيز العلاقات الاجتماعية وتوطيدها فيما بينها وبين موظفيها، وفيما بين الموظفين أنفسهم.
- تطوير نظام الحوافز والعلاوات في الرواتب وكذلك صرف البدلات بما يتناسب مع الظروف المعيشية للموظفين، واعتماد تقديم المكافآت المالية عند تحقيق أعلى الإنجازات في العمل.
- الحرص على مراقبة سلم الرواتب بحيث تحدد المؤسسات والشركات التعليمية المُوظِفة رواتب تتناسب مع طبيعة

**المقترحات:**

استكمالًا للبحث الحالي وتطويرًا له تقترح الباحثة الآتي:

العمل على إجراء دراسات عن علاقة اليقظة العقلية بالرضا الوظيفي أو جودة الحياة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية الاخرى كمستوى الطموح، وتحقيق الذات، والانجاز والدافعية.

إعداد برنامج إرشادي يستخدمه المرشدين الطلابيين لمساعدة المعلمين والمعلمات وكذلك الطلبة وإكسابهم المهارات العقلية والشخصية الإيجابية؛ لتعزيز صحتهم النفسية ومساعدتهم في التغلّب على الصعوبات التي قد يواجهونها في حياتهم.

بناء برنامج تدريبي مهني يستخدمه المرشدين المهنيين لمساعدة من هم بحاجة إلى توجيه مهني من أجل رفع إنتاجية الموظفين ومساعدتهم على تحقيق ذواتهم المهنية.

**المراجع:**


أحمد، محمد محمد (2020). الدور الوسيط المحتمل للتنظيم الذاتي في العلاقة بين اليقظة العقلية والأداء الوظيفي والرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية. *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية والاجتماعية*،59(1)،23-50.
https://doi.org/10.36473/ujhss.v59i1.1034

أطبيقة، عبد الله محمد، فرج، عبد المنعم مفتاح، الشيباني، صلاح محمد. (٢٠٢٢). الرضا الوظيفي للأطباء والممرضين العاملين بالمستشفيات الحكومية الليبية مستشفى ابن سينا التعليمي بمدينة سرت أنموذجًا. *مجلة إيفي لي للعلاقات العامة*، ٢(٣)، ١-٣٨.
https://www.iasj.net/iasj/download/b9254f2f72162c2f

البحيري، عبد الرقيب أحمد والضبع، فتحي عبد الرحمن ومحمود، أحمد علي والعواملة، عائدة أحمد. (2014). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في وضوء أثر متغيري الثقافة والنوع. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٢٠١٤(٣٩)، ١١٩ – ١٦٦.
https://search.emarefa.net/detail/BIM-678735

بن مومن، أسماء. (٢٠٢٢). *جودة الحياة في العمل وعلاقتها بالالتزام التنظيمي: دراسة ميدانية لدى عينة من عمال مؤسسة مديتريان فلوت كلس بالبليدة.* [أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة مولود معمري]. المستودع الرقمي في جامعة مولود معمري.
https://www.ummto.dz/dspace/handle/ummto/20477

البنوي، علاء محمد والشوبكي، فاطمة سعيد. (٢٠٢٢). أنماط جودة الحياة لدى الأردنيين وعلاقتها بالنوع الاجتماعي والعمر. *مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث*، ٢(٤)، ٣٨٢ – ٤٠٠.
https://doi.org/10.56989/benkj.v2i4.504

خشبة، فاطمة السيد. (٢٠١٨). التنبؤ بمستوى اليقظة العقلية من خلال بعض المتغيرات النفسية لدى طالبات الجامعة. *مجلة كلية التربية*، ١(١٧٩)، ٤٩٥ – ٥٩٨. 10.21608/jsrep.2018.23906

الربابعة، حمزة وجباعته، بسام. (٢٠٢١). التنبؤ بفاعلية الذات الإبداعية لدى طلبة المرحلة الثانوية من خلال اليقظة العقلية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٧(٤)، ٦٢٩ – ٦٤٧.
https://journals.yu.edu.jo/jjes/Issues/Vol17No4.html

الزهراني، بندر سعيد. (٢٠٢١). الفروق في مستوى الرضا الوظيفي بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء رأس المال النفسي وبعض المتغيّرات الديموغرافية. مجلة الإرشاد النفسي، ١(٦٨)، ٢١ – ٦٦. 10.21608/cpc.2021.231420

الزهراني، فاطمة معيض. (٢٠٢١). مهارة حل المشكلات وعلاقتها بجودة الحياة لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمحافظة جدة. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (٧)، ١٢٠-١٥٠.
https://doi.org/10.33193/JEAHS.7.2021.192

الشلوي، علي محمد (2018). اليقظة العقلية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينه من طلاب كلية التربية بالدوادمي. *مجلة البحث العلمي في التربية*.19(9)،1-24. 10.21608/JSRE.2018.19763

الصقيه، الجوهره، والمقرن، منيره. (٢٠٢٢). اليقظة العقلية وعلاقتها بجودة الحياة لدى أعضاء الهيئة الإدارية بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٩(٦)، ١٩٠ – ٢٣٢.
https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol19/iss1/6

صلاحات، محمد علي، والزغلول، رافع علي. (٢٠١٨). القدرة التنبؤية للعوامل الكبرى للشخصية باليقظة العقلية لدى طلبة جامعة اليرموك. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. ٩(٢٥)، ٢١-٣٨.
https://doi.org/10.5281/zenodo.2544701

العازمي، عيسى فلاح. (٢٠٢٠). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين بالمدارس الثانوية بدولة الكويت. العلوم التربوية، ٣(٣)، ٣٢٦ – ٣٨٤. 10.21608/ssj.2020.244208

عبد الرحمن، حنان أحمد. (٢٠٢٠). اليقظة العقلية وعلاقتها بالمرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى عينه من موظفي بعض مؤسسات الدولة. *مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس*، ٤(٤٤)، ١١٥-١٩٢. 10.21608/JFEPS.2020.142552

عبد الكريم، محمد الصافي. (٢٠١٩). فاعلية التدريب على اليقظة العقلية كمدخل سلوكي جدلي في تحسين التوجه نحو الحياة وخفض أعراض اضطراب الشخصية التجنبية لدى المطلقات. *مجلة الإرشاد النفسي*، ١(٦٠)، ١٨٠-٢٤٥. 10.21608/CPC.2019.109623

عشماوي، فيفيان أحمد. (٢٠٢١). اليقظة العقلية والتدفق النفسي في علاقتهما بالرضا الوظيفي لدي العاملين بالقطاع الحكومي. *مجلة الطفولة والتربية*، ٣(٤٧)، ٩١ – ١٩٠. 10.12816/fthj.2021.275083

العصافرة، إيهاب علي. (٢٠٢١). اليقظة العقلية وعلاقتها بجودة الحياة لدى طالبات جامعة العلوم الإسلامية بمنيسوتا. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩(٦)، ٤٠٧ -٤١٩.
https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.29.6/2021/18

علي، برنية طروم. (٢٠١٤). الرضا الوظيفي مفهومه، عوامله، ونظرياته. *مجلة الأكاديمية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٦)، ٦٧ – ٨٢.
https://mhs.academy.edu.ly/ar/j/issues/26

عيسى، صابر. (2019). *الرضا الوظيفي وعلاقته بجودة الحياة لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية.* [أطروحة دكتوراه منشورة، جامعة بسكرة]. المستودع الرقمي في جامعة بسكرة.
http://archives.univ-biskra.dz /

المحمدي، إيمان علي، والعتيبي، نجوى ثواب. (٢٠٢١). جودة الحياة لدى السعوديين في ظل بعض المتغيرات الديموغرافية خلال أزمة كوفيد-19. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ٥(٢٠)، ١١٩-١٤٢. 10.21608/JASEP.2021.162453

مشري، سلاف. (٢٠١٤). جودة الحياة من منظور علم النفس الإيجابي) دراسة تحليلية). *مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية*، (٨)، ٢١٥-٢٣٧.

https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/475/2/5/79393

مصطفاوي، امباركة، والأسود، الزهرة. (٢٠٢١). جودة الحياة وعلاقتها بمفهوم الذات لدى طلبة جامعة الوادي. مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي، ٨(١)، ٨٥١ – ٨٦٨. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/151700

المعايطة، عبد الله خالد. (٢٠١٧). الرضا الوظيفي وأثره على أداء العاملين: دراسة تطبيقية في شركة مناجم الفوسفات الأردنية المساهمة العامة المحدودة. *مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية*، ١(٢)، ٥٨ – ٧٥. https://doi.org/10.26389/AJSRP.A250217

الناظر، نفين أسامة. (٢٠٢١). تحفيز مديري المدارس وعلاقته بالرضا الوظيفي لدى معلمي مدارس مديرية تربية وتعليم الخليل من وجهة نظر المعلمين. [رسالة ماجستير منشورة – جامعة الخليل]، المستودع الرقمي في جامعة الخليل. http://dspace.hebron.edu/xmlui/handle/123456789/948

النجار، سامر أحمد. (٢٠٢٠). أثر أبعاد جودة الحياة الوظيفية على مستوي الرضا الوظيفي. *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، ١١(١)، ١٠٣ – ١٥٤. 10.21608/JCES.2020.88465

نوفل، محمد، وأبو عواد، فريال. (2010). التفكير والبحث العلمي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

وزارة التعليم. (٢٠٢٢). الدليل الإحصائي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة. *https://medu.gov.sa/files/daleel_1444.pdf*

Cai, T., Verze, P., & Bjerklund Johansen, T. E. (2021). The quality of life definition: Where are we going?. *Uro*, *1*(1), 14-22. https://doi.org/10.3390/uro1010003

Kettler, K. (2010). Mindfulness and cardiovascular risk in college students. *Eagle Feather*, *7*(2010). https://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc1635141/

Zhang, D., Lee, E. K., Mak, E. C., Ho, C. Y., & Wong, S. Y. (2021). Mindfulness-based interventions: an overall review. *British medical bulletin*, *138*(1), 41-57. https://doi.org/10.1093/bmb/ldab005

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal for Research and Educational Development
مجلّة علميّة ـ دوريّة ـ محكّمة ـ مصنّفة دوليّاً

# تصورات التلاميذ لمفهوم التفاعل الكيميائي في بدايات تعليمه بالجزائر

أ. بلعيدي بوعلام (١)
أ. ريان سيد علي (٢)
أ. أمين شبوني (٣)
أ. خليل قليفط (٤)
أستاذتذة تعليم عالي مخبر تعليمية العلوم المدرسة العليا للأساتذة القبة الجزائر

# Students' perceptions of the concept of chemical reaction at the beginning of their education in Algeria

**BELAIDI Boualem** *1
**RAYANE Sid Ali** *2
**CHABOUNI Amine** *3
**GUELIFET Khalil** *4
Boualem Assistant Professor Science didactics laboratory (LDS) The Normal Higher School Of Kouba Algeria

**Email: boualem.belaidi@g.ens-kouba.dz**

**الكلمات المفتاحيّة**
التصورات، التحول الكيميائي، التحول الفيزيائي، معادلة كيميائية.

**KEY WORDS**
perceptions, chemical transformation, physical transformation, chemical reaction, chemical equation.

**مستخلص البحث:**

يهدف هذا البحث إلى تحديد تصورات تلاميذ حول بعض المفاهيم الكيميائية المرتبطة بتعلم مفهوم التفاعل الكيميائي في مراحله الأولى من تعليم المتوسط في الجزائر. ولتحقيق هذا الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي، حيث تم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ السنة ثالثة متوسط للسنة الدراسية ٢٠٢١/٢٠٢٢، بلغ عددها ١٢٠ تلميذ وتلميذة. وتمثلت أداة الدراسة في إجراء اختبار للكشف عن بعض صعوبات وتصورات التلاميذ حول بعض المفاهيم الكيميائية مثل الانصهار والذوبان، التحولات الكيميائية والفيزيائية والتفاعل الكيميائي وقوانين المادة. وقد تم التوصل إلى أنه يوجد خلط لدى الكثير من التلاميذ حول مفهوم الانصهار والذوبان. ومازال بعض التلاميذ غير قادرين على التمييز بين التحول الكيميائي والتحول الفيزيائي لبعض التحولات الغير مألوفة. كما يواجه أغلب التلاميذ صعوبة في ربط ما يحدث على المستوى المجهري والرمزي بالعياني.

**ABSTRACT**

This research aims to determine students' perceptions about some chemical concepts related to learning the concept of chemical reaction in its early stages of intermediate education in Algeria. To achieve this goal, the descriptive approach was used, as the study sample was selected from the average third year students for the school year 2021/2022, numbering 120 male and female students. The study tool consisted of conducting a test to reveal some of the students' difficulties and perceptions about some chemical concepts such as fusion and dissolution, chemical and physical transformations, chemical interaction and the laws of matter. It was found that there is confusion among many students about the concept of fusion and dissolution. Some students are still unable to distinguish between chemical transformation and physical transformation of some unusual transformations. Most students also have difficulty linking what is happening at the microscopic and symbolic level to the macroscopic.

**مقدمة:**

لم يعد هناك خلاف على أهمية تعليم وتعلم المفاهيم لكل من يدرس العلوم، حيث تؤكد الأدبيات التربوية في هذا الصدد أن المفاهيم العلمية تمثل أحد أهم مستويات البناء المعرفي للعلم التي تبنى عليها باقي مستويات هذا البناء من مبادئ وتعميمات، وقوانين، ونظريات، وتعتبر هذه المفاهيم من أبرز مخرجات التعلم التي تطمح المناهج المدرسية الحديثة إلى إكسابها للمتعلمين حتى تساعدهم على تنظيم المعرفة العلمية لديهم بصور ذات معنى، ونظرا لأهمية المفاهيم والمكانة التي تحتلها في تدريس المواد المختلفة، وضرورة تعلمها بطريقة صحيحة يقوم الباحثون والمختصون بإجراء البحوث والدراسات لاستقصاء صورة المفاهيم وتكوينها وواقعها الفعلي في أذهان المتعلمين.

إن التلميذ لا يأتي للقسم "برأس فارغ " من المعرفة، فقد بنى خلال طفولته نظاما توضيحيا كاملا لفهم العالم. هذه المعرفة المسبقة، سواء كانت بعيدة عن الحقيقة بشكل أو بآخر، تتداخل مع التدريس في الفصل الدراسي. ويمكن أن تتطور هذه المفاهيم الساذجة حول مفهوم علمي معين بسبب وسائل الإعلام أو بسبب قصور في التعلم السابق على سبيل المثال.

وفقا للكثير من الأبحاث والدراسات، تبين أن التلاميذ يتشكل لديهم بناء للعالم المادي من حولهم. وتظل تصورات التلميذ نشطة ويمكن تعزيزها. هذا السبب يجعل من المهم بالنسبة لنا عدم إهمال المفاهيم المسبقة التي يمكن أن تفسر بعض الصعوبات والعقبات عند تعلم المفاهيم الفيزيائية والكيميائية، والتي تعتبر جديدة لتلاميذ مرحلة المتوسط.

**مشكلة البحث وأسئلته:**

نظرا لأهمية المفاهيم الكيميائية، ومن منطلق أنها تعد أساسا في تفسير الظواهر العلمية التي تواجه المتعلم، وحتى يكون تفسيره للمواقف العلمية صحيحا. لا بد أن يكون تعلمه للمفاهيم تعلما صحيحا.

إن تعلم المفاهيم العلمية يصاحبه بعض الصعوبات للعديد من التلاميذ، هذه الصعوبات قد تكون ناتجة عن عدم اهتمام المعلمين بالتصورات والتفسيرات البديلة للتلاميذ قبل دراستهم لهذه المفاهيم. لذا نتساءل كيف يتمكن المعلمون من جعل التلاميذ يستوعبون الظواهر العلمية المعقدة في الكيمياء مع مراعاة تصوراتهم الأولية التي يمكن أن تعيق هذه المفاهيم. الأمر الذي حفزنا لإجراء هذه الدراسة والتي نسعى من خلالها إلى معرفة تصورات التلاميذ حول مفاهيم المتعلقة بالتفاعل الكيميائي في مرحلة التعليم المتوسط بالجزائر.

وعليه يمكن طرح الأسئلة التالية:

- هل التلاميذ في نهاية السنة الثالثة متوسط قادرين على التمييز بين التحول الفيزيائي والتحول الكيميائي؟ على وجه الخصوص، هل هناك خلط بين مفهومي الانصهار والانحلال لدى التلاميذ؟
- ما هي الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في تعلم مفهوم التفاعل الكيميائي؟
- هل يستطيع التلميذ استيعاب ما يحدث على المستوى المجهري في التفاعل الكيميائي؟

**أهمية البحث:**

- تقدم الدراسة تصورا عن مستوى اتقان طلبة التعليم المتوسط في الجزائر لمفهوم التفاعل الكيميائي.
- توفر هذه الدراسة اختبارا لتحديد تصورات التلاميذ حول مفهوم التفاعل الكيميائي مما قد يفيد الباحثين وهذا بتطويره.
- يمكن لنتائج هذه الدراسة أن يستفيد منها المتخصصون والباحثون لإيلاء المزيد من الاهتمام حول كيفية تقديم مفهوم التفاعل وتصحيح التصورات الخاطئة.

**أهداف البحث:**

تهدف الدراسة إلى:

معرفة ما إذا كان التلاميذ في نهاية السنة الثانية من مرحلة التعليم المتوسط قادرين على استيعاب المفاهيم المتعلقة بالتحول الكيميائي والتحول الفيزيائي.

تحديد وتحليل الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في بداية تعلم مفهوم التفاعل الكيميائي والمفاهيم المرتبطة به.

التعرف على التصورات البديلة التي يمتلكها التلميذ حول موضوع الدراسة.

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط الذين زاولوا دراستهم في متوسطات ولايتي المدية والجزائر العاصمة في العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١. تكونت العينة من ١٢٠ تلميذا وتلميذة تم اختيارهم بصفة عشوائية من ٦ متوسطات مختلفة من الولايتين.

**الإطار النظري للبحث:**

**المفهوم:** عبارة عن تجريد يعبر عنه بكلمة أو رمز يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تتميز بسمات وخصائص مشتركة أو هي مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعهم فئات معينة (اللقاني، ٢٠٠٥). **وهو** فكرة تختص بظاهرة معينة أو علاقة أو استنتاج عقلي يعبر عنها عادة بواسطة كلمة من الكلمات أو مصطلح معين (سلامة،٢٠٠٤).

**المفهوم العلمي:** المفهوم العلمي استدلال عقلي منظم يتكون لدى المتعلم عن الأشياء والظواهر والأحداث، ويمثل وجهة النظر العلمية الصحيحة، ويمكن للمتعلم من البناء المعرفي الصحيح (الشمالي،٢٠١٣). وهو ما يتكون لدى الفرد من

معنى وفهم يرتبط بكلمة (مصطلح) أو عبارة أو عملية ذات صلة بموضوعات العلوم(منصور،٢٠١٨).

**التصورات القبلية/المسبقة**

يمكن اعتبار التصورات الخاطئة صورا مضللة للواقع، وبالتالي تشكل عقبات من المحتمل أن تتداخل مع اكتساب المعرفة والمفاهيم العلمية. وبالتالي فإن أهمية المعرفة السابقة للمتعلم هي عنصر أساسي في عملية التعلم، وهي مكون يجب أخذه في الاعتبار سواء كعقبة يجب إزالتها أو كمورد يتم استغلاله في عملية التدريس. وعليه، فإن التصورات بمثابة دليل، مكتسبات للتلاميذ. التصورات المسبقة التي يمتلكها المتعلم حول موضوع معين قبل بدء تعلمه. غالبا ما تبني على ما يبدو واضحا، أو عن الفطرة السليمة، أو من اللغة اليومية، وهي تفسير شخصي ومتماسك وعملي لشرح ظاهرة معنية. غالبا ما تكون هذه التصورات السابقة خاطئة (Benzidia , ٢٠٢١)

**اكتشاف وتفسير التصورات الأولية**

في الحقيقة، لا توجد طريقة محددة، ولكن بالأحرى أدوات من المفترض أن تكون متاحة. يمكن للمعلم السماح للمتعلمين بالتعبير عما في أنفسهم. مثلا:

- يطلب شرح الطريقة التي يتخيلون بها ظاهرة (أو كيف يعمل جهاز معين).
- تصنيف ومقارنة الظواهر المختلفة.
- استجواب كتابي (أو شفهي) بعد القيام بنشاط معين.

بالإضافة إلى المعلومات المقدمة كتابيا، تلعب اللغة الشفوية أيضا دورا رئيسيا، من المهم جعل التلاميذ يتحدثون، من خلال طرح الأسئلة عليهم حتى يعبروا عن أفكارهم.(Fillon, ١٩٩٧)

هناك حاجة لتوفير بيئة تشجع المتعلمين على إعادة التفكير في تصوراتهم وأفكارهم وتقديم نماذج واستراتيجيات لتغيير هذه التصورات.

الجدول أدناه يوضح بعض الأساليب والتقنيات المستخدمة للكشف عن تصورات التلاميذ: (Tinas ٢٠١٣)

**الجدول(١): بعض الأساليب والتقنيات المستخدمة للكشف عن تصورات التلاميذ.**

| المراقبة في القسم | الاستبيان | المقابلة |
|---|---|---|
| - في نهاية عمل مطلوب | - موجه أو شبه موجه | - فردية |
| - يدعم بالوسائل والأجهزة | - أسئلة مفتوحة أو مغلقة | - في مجموعات صغيرة |
| - التأكيد على الجانب الشفهي والمكتوب | - أسئلة الإجابات المتعددة | - جماعية |

**التحولات الفيزيائية-التحولات الكيميائية**

لفهم التحول الكيميائي، يجب أن يكون المتعلم قادرا على الانتقال بين الحقل التجريبي وعالم النمذجة على المستويين المجهري والعياني لتفسير التفاعل الكيميائي عبر لغة معينة، بناء على القواعد، حيث تحتل اللغة الرمزية مكانا مهم. تبدو الحاجة إلى التنقل بين هذه المستويات المختلفة من المعنى مطلبا لا يمكن التغلب عليه بالنسبة للعديد من التلاميذ.

هناك ثلاث مستويات من التمثيل اقترحها جونسون:

- المستوى الرمزي: يوضح المعدلات والصيغ الكيميائية. على هذا المستوى توجد صعوبات في فهم ما تمثله معادلات الأنواع الكيميائية، وفي قراءة معادلة التفاعل، وفي قراءة التفاعل، وفي فهم ما تمثله على مستوى المستوى المرئي وعلى المستوى المجهري.

- المستوى المجهري: يتعلق بمفهوم الذرات والجزيئات. في هذا المستوى توجد صعوبات في استخدام مستوى الدقائق (ذرة، جزيء، شاردة) لتمثيل المادة وتحولاتها، صعوبات في إدراك حفظ الذرات وإعادة ترتيبها.

- المستوى العياني: الذي يمثل الظواهر التي يمكن ملاحظتها (اللون، الطور...). في هذا المستوى يواجه التلاميذ صعوبات في تصور ماهية المادة الكيميائية، في التمييز بين التحول الكيميائي والتحول الفيزيائي، في تصور التحول الكيميائي من حيث تغير طبيعة المواد الكيميائية، في إدراك الحفاظ على الكتلة...

يجب إتقان هذه المستويات الثلاثة وعلاقتها المتبادلة، بالإضافة إلى مستوى المعالجة الكمية للتحول الكيميائي الذي يمثل بعض الصعوبات في فهم معنى معاملات التكافؤ، ومفهوم الحد من المتفاعلات وتحديدها وكمية المادة (المول) والكميات المرتبطة بها (الحجم المولي، الكتلة المولية) (Dumon & Mzoughi-Khadhraoui, ٢٠١٤)

**منهج البحث:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمنا منهج التحليل الوصفي، والذي يعرف بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث. [٣٠]

**منهج البحث:**

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدمنا منهج التحليل الوصفي، والذي يعرف بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل لوصف الظاهرة أو الموضوع اعتمادا على جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلا كافيا ودقيقا، لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث. [٣٠]

حيث تهدف هذه الدراسة إلى تحديد تصورات التلاميذ لبعض المفاهيم الكيميائية المتعلقة بمفهوم التحول الفيزيائي والتحول الكيميائي في مجال المادة وتحولاتها من مرحلة المتوسط، وقد تم الحصول على البيانات اللازمة من خلال المصادر المتمثلة في المنهاج والكتب والمراجع العلمية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، كما سيتم الحصول على المعلومات من خلال الاختبار الذي تم إعداده، وتحليل النتائج باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS.

تم إعداد اختبار (استبيان) يتكون من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: التمييز بين مفهومي الذوبان والانصهار.

الجزء الثاني: التمييز بين التحول الفيزيائي والتحول الكيميائي وبين المتفاعلات والنواتج.

الجزء الثالث: معرفة مفهوم التفاعل الكيميائي وفهم قوانين المادة، ثم كتابة معادلة احتراق وتحديد المعادلة المتوازنة من بين عدة معادلات.

وقد تم تطبيق إجراءات الدراسة وفق الآتي:

أخذ الإذن من إدارة كل متوسطة لإجراء الاختبار.

الاتصال بأساتذة مادة العلوم الفيزيائية في كل متوسطة والذين أبدوا تعاونا إيجابيا.

شرح وتوضيح تعليمات الاختبار التشخيصي للأساتذة حتى يكونوا في صورة الدراسة وأهدافها.

تمت إجراء الاختبارات في كل مدرسة حسب ما سمحت به ظروف كل مدرسة من حيث الزمان والمكان. حيث استغرق إجراء الاختبار حوالي ٤٥ دقيقة.

قمنا بجمع الاختبارات بعد إجابة التلاميذ عليها وفرز أوراق الاختبارات.

إجراء التحليل الإحصائي للنتائج بالاستعانة ببرنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية. SPSS

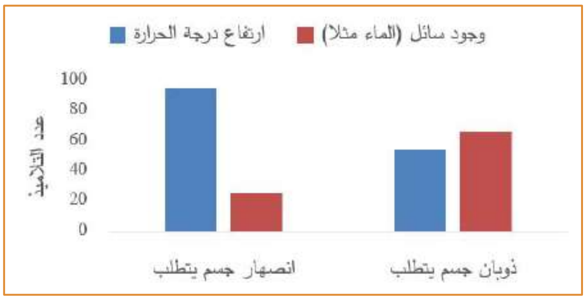
**تحليل ودراسة النتائج**

**تحليل ودراسة نتائج الجزء الأول**

يوضح الجدول (٢) توزيع إجابات التلاميذ على السؤالين ١ و ٢ من الجزء الأول للاستبيان. نريد من خلاله معرفة ما إذا كان التلاميذ قادرين على التمييز بين شرط حدوث كل من الانصهار والذوبان.

الجدول (٢): يوضح نتائج السؤال ١ و ٢ للجزء الأول.

| السؤال / الخيار | ارتفاع درجة الحرارة | وجود سائل (الماء مثلا) |
|---|---|---|
| انصهار جسم يتطلب | ٧٩,٢٪ | ٢٠,٨٪ |
| ذوبـــــان جسم يتطلب | ٤٥٪ | ٥٥٪ |




الشكل (١): مخطط بياني يوضح نتائج السؤال ١ و ٢ للجزء الأول.

من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (٢) والشكل (١) نلاحظ أن ٧٩,٢٪ من التلاميذ في المجموعة المستهدفة يعرفون أن انصهار جسم يتطلب ارتفاع درجة الحرارة، و٥٥٪ فقط منهم يعرفون أن ذوبان جسم يتطلب وجود سائل (الماء مثلا). نستنتج أن ٥٥٪ على الأقل من التلاميذ في الفئة المستهدفة يمكنهم التمييز بين الانصهار والذوبان، بينما ٤٥٪ منهم لا يستطيعون التمييز بينهما.

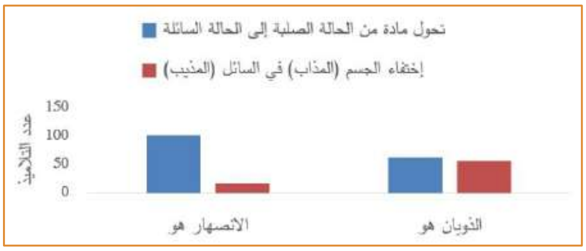
يلخص الجدول (٣) توزيع إجابات التلاميذ على السؤالين ٣ و ٤ من الجزء الأول. نريد من خلاله معرفة ما إذا كان التلاميذ قادرين على التمييز بين مفهوم الانصهار الذي يعرف بأنه تحول المادة من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة والذوبان الذي يعرف بأنه اختفاء الجسم المذاب في السائل المذيب.

الجدول (٣): يوضح نتائج السؤال ٣ و ٤ للجزء الأول.

| السؤال / الخيار | تحول المادة من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة | اختفاء الجسم المذاب في السائل المذيب |
|---|---|---|
| **الانصهار هو** | ٨٥٪ | ١٥٪ |
| **الـذوبـــــان هو** | ٥٢,٥٪ | ٤٧,٥٪ |

يلخص الجدول (٣) توزيع إجابات التلاميذ على السؤالين ٣ و ٤ من الجزء الأول. نريد من خلاله معرفة ما إذا كان التلاميذ قادرين على التمييز بين مفهوم الانصهار الذي يعرف بأنه تحول المادة من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة والذوبان الذي يعرف بأنه اختفاء الجسم المذاب في السائل المذيب.

الجدول (٣): يوضح نتائج السؤال ٣ و ٤ للجزء الأول.



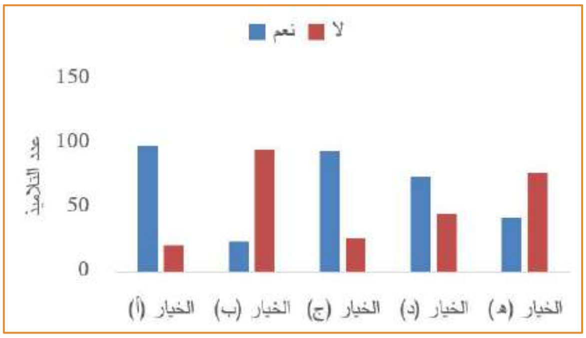

الشكل (٢): مخطط بياني يوضح نتائج السؤال ٣ و ٤ للجزء الأول.

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول (٣) والشكل (٢) أن ٨٥% من التلاميذ اختاروا الإجابة الصحيحة لمفهوم الانصهار أنه تحول المادة من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة، بينما يرى البقية منهم ١٥% أن الانصهار هو اختفاء الجسم المذيب في السائل المذاب. فيما يتعلق بمفهوم الذوبان نلاحظ أن ٥٢,٥% من التلاميذ اختاروا التعريف الخاطئ للذوبان بأنه تحول مادة من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة. وأن ٤٧,٥% من التلاميذ أدركوا هذا المفهوم، مما يدل على وجود ارتباك لدى التلاميذ حول مفهوم الذوبان.

يلخص الجدول (٤) نتائج إجابات التلاميذ على السؤال ٥ من الجزء الأول. نريد من خلاله معرفة ما إذا كان التلاميذ قادرين على التمييز بين الانصهار والذوبان من خلال أمثلة بسيطة من الحياة اليومية.

الجدول (٤): يوضح نتائج السؤال ٥ للجزء الأول.

| الخيار | نعم | لا |
|---|---|---|
| أ. السكر يذوب في الماء | ٨٢,٥٪ | ١٧,٥٪ |
| ب. السكر ينصهر في الماء | ٢٠٪ | ٨٠٪ |
| ج. قطعة الجليد تذوب تحت تأثير حرارة الشمس | ٧٨,٣٪ | ٢١,٧٪ |
| د. قطعة من الشمع تذوب عندما توضع على صفيحة ساخنة | ٦١,٧٪ | ٣٨,٣٪ |
| ه. قطعة من الشمع تنصهر عندما توضع على صفيحة ساخنة | ٣٥,٨٪ | ٦٤,٢٪ |




الشكل (٣): مخطط بياني يوضح نتائج السؤال ٥ للجزء الأول.

نلاحظ أن ٨٢,٥% من التلاميذ يعرفون أن السكر يذوب في الماء بينما وجدنا ٢٠% من التلاميذ يصرحون أن السكر ينصهر في الماء. ونلاحظ أن ٧٨,٣% من التلاميذ يعتقدون أن الجليد يذوب في الماء ويرجح السبب في ذلك هو اللغة العامية المستخدمة في حياتهم اليومية. في الخيار ٣ و ٤ نلاحظ أن ٦١,٧% يعتبرون أن الشمعة تذوب عند وضعها على صفيحة ساخنة، ولكن ٣٥,٨% من التلاميذ اختاروا الإجابة الصحيحة وهي أن الشمعة تنصهر عند وضعها على صفيحة ساخنة.

وفقا للنتائج المتحصل عليها في هذا الجزء نستنتج أن الاختلاف بين مفهوم الانصهار والذوبان ليس واضحا لدى أغلبية التلاميذ. وبما أن تعلم المفاهيم مرحلة تطورية فإن هذا سيشكل عائقا في تعلم المفاهيم الأخرى المرتبطة به، من أهمها التحولات الفيزيائية والكيميائية. كما لاحظنا وجود خلط لدى التلاميذ بين مفهوم الذوبان والانصهار مع أن المفهومين مختلفين تماما، فالذوبان هو انحلال المادة (المذاب) في مادة أخرى (المذيب)، أما الانصهار هو تحول المادة من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة. حيث يعود ذلك إلى المجتمع ووسائل الإعلام التي تعبر عن الانصهار بالذوبان، مثل ذوبان الزبدة بدل انصهار الزبدة. وربط مصطلح الانصهار بالمعادن فقط، مثل انصهار الحديد.

### تحليل ودراسة نتائج الجزء الثاني

يوضح الجدول (٥) و(٦) نتائج إجابات التلاميذ على السؤال ١ و ٢ من الجزء الثاني. نريد من خلاله معرفة ما إذا كان التلاميذ يميزون بين التحول الكيميائي الذي يعطي نواتج جديدة، والتحول الفيزيائي الذي يغير الحالة الفيزيائية فقط.

الجدول (٥): يوضح نتائج السؤال ١ للجزء الثاني.

| الخيار / السؤال | التحول ١ تحول كيميائي | التحول ٢ تحول فيزيائي | التحول ٣ تحول كيميائي | التحول ١ و٣ |
|---|---|---|---|---|
| **التحول الذي يعطي نواتج جديدة** | ٤٤,٢٪ | ٦,٦٪ | ١٩,٢٪ | ٣٠٪ |

الشكل (٤): دائرة نسبية توضح نتائج السؤال ١ للجزء الثاني.

من خلال النتائج المتحصل عليها بالنسبة للتحول الكيميائي (السؤال ١) نلاحظ أن (٤٤,٢+٣٠) % من التلاميذ قادرون على معرفة أن تفاعل احتراق الكربون هو تحول كيميائي بينما تقل هذه النسبة بالنسبة لتحول إذابة حمض الكبريت في الماء (١٩,٢+٣٠) % وهذا لكون التفاعل الأول مألوف بالنسبة للتلاميذ ومذكور كمثال في المحتوى التعليمي. كما نلاحظ أن ٦,٦% من التلاميذ مرتبكون بين التحول الفيزيائي والتحول الكيميائي قد يكون بسبب التصور الخاطئ لمفهوم التحول أو للفهم الضعيف لخصائص كل تحول.

الجدول (٦): يوضح نتائج السؤال ٢ للجزء الثاني.

| الخيار / السؤال | التحول ١ تحول كيميائي | التحول ٢ تحول فيزيائي | التحول ٣ تحول كيميائي |
|---|---|---|---|
| التحول الذي يغير الحالة الفيزيائية فقط | ١٢,٥ % | ٨١,٧ % | ٥,٨٪ |

الشكل (٥): دائرة نسبية توضح نتائج السؤال ٢ للجزء الثاني.

بالنسبة للتحول الذي يغير الحالة الفيزيائية فقط فمن الواضح جدا أن أغلبية من التلاميذ قادرون على معرفة التحول الفيزيائي من المثال الموضح (نضع كمية من الماء في المبرد فيتجمد) يمكن تفسير ذلك من خلال حقيقة أن مفهوم التحول الفيزيائي (وخاصة المثال المذكور) هو أمر متكرر من خلال الأنشطة والتمارين. بالنسبة للأمثلة الأخرى (التفاعلات الكيميائية) نلاحظ نسب منخفضة جدا ١٢,٥% بالنسبة لتفاعل الاحتراق و٥,٨% بالنسبة للتفاعل الآخر.

يوضح الجدول (٧) و(٨) توزيع إجابات التلاميذ على السؤال ٣ و ٤ من الجزء الثاني. نريد من خلاله معرفة ما إذا كان التلاميذ قادرون على معرفة اسم التحول الذي يعطي نواتج جديدة، والتحول الذي يغير الحالة الفيزيائية فقط.

الجدول (٧): يوضح نتائج السؤال ٣ للجزء الثاني.

| السؤال / الخيار | تحول فيزيائي | تحول كيميائي | خليط متجانس |
|---|---|---|---|
| يسمى التحول الذي يعطي نواتج جديدة | ١٢,٥٪ | ٨٣,٣٪ | ٤,٢٪ |

الشكل (٦): دائرة نسبية توضح نتائج السؤال ٣ للجزء الثاني.

من خلال الجدول (٧) والشكل (٦.III) الذي يوضح إجابات التلاميذ حول اسم التحول الذي ينتج موادا جديدة، نلاحظ أن ٨٣,٣% من التلاميذ قادرون على معرفة أن التحول الكيميائي هو الذي ينتج موادا جديدة، وهذا يعني أن أغلبية التلاميذ قادرون على معرفة اسم التحول. بينما نلاحظ أن ١٢,٥%.

الجدول (٨): يوضح نتائج السؤال ٤ للجزء الثاني.

| السؤال / الخيار | تحول فيزيائي | انحلال | تحول كيميائي |
|---|---|---|---|
| يسمى التحول الذي يغير الحالة الفيزيائية فقط | ٦٧,٥٪ | ٦,٧٪ | ٢٥,٨٪ |

الشكل (٧): دائرة نسبية توضح نتائج السؤال ٤ للجزء الثاني.

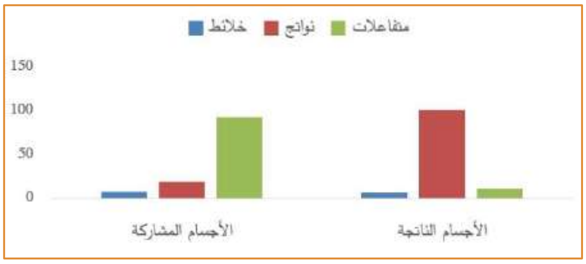
من خلال النتائج المتحصل عليها نلاحظ أن ٦٧,٥% من التلاميذ قادرون على معرفة أن التحول الذي يغير الحالة الفيزيائية فقط هو تحول فيزيائي. وهذا لأنه أتيحت لهم الفرصة سابقا (مرحلة ابتدائي) لدراسة التحولات الفيزيائية للماء على سبيل المثال.

في المتوسط يمكن القول إن ٧٥,٤% من التلاميذ يميزون بين التحول الكيميائي والتحول الفيزيائي من حيث كون الأول ينتج أجساما جديدة والآخر يغير الحالة الفيزيائية فقط.

يوضح الجدول (٩) توزيع إجابات التلاميذ على السؤال ٥ و٦ من الجزء الثاني. نريد من خلاله معرفة ما إذا كان التلاميذ يعرفون تسمية الأجسام المشاركة والأجسام الناتجة في التفاعل الكيميائي.

الجدول (٩): يوضح نتائج السؤال ٥ و ٦ للجزء الثاني.

| السؤال / الخيار | خلائط | نواتج | متفاعلات |
|---|---|---|---|
| الأجسام المشاركة | ٦,٧٪ | ١٥,٨٪ | ٧٧,٥٪ |
| الأجسام الناتجة | ٥,٨٪ | ٨٤,٢٪ | ١٠٪ |




الشكل (٨): مخطط بياني يوضح نتائج السؤال ٥ و٦ للجزء الثاني.

من خلال الجدول (٩) والشكل (8.III) نلاحظ أن نسبة ٧٧,٥% من التلاميذ قادرين على معرفة اسم الأجسام المشاركة (متفاعلات)، و٨٤,٢% قادرين على معرفة اسم الأجسام الناتجة (نواتج). مما يعني هذا أن أغلبية التلاميذ يعرفون تسمية الأجسام المشاركة والناتجة في التفاعل الكيميائي.

لكن نلاحظ أيضا أن ١٥,٨% من التلاميذ أشاروا للأجسام المشاركة بالنواتج و١٠% أشاروا للأجسام الناتجة بالمتفاعلات، وهذا يعني أن بعض التلاميذ غير قادرين على التمييز بين النواتج والمتفاعلات. وأن ٦,٧% من التلاميذ اختاروا الإجابة الخاطئة وهي تسمية الأجسام المشاركة بالخلائط وكذا ٥,٨% أيضا سموا الأجسام الناتجة بالخلائط، قد يعود هذا للتعلم الخطأ لمفهوم الخليط الذي يعرف بأنه متكون من مادتين أو أكثر، بحيث تحافظ كل مادة على هويتها الكيميائية بمعنى آخر لا يحدث تفاعل كيميائي بين مكونات الخليط.

يوضح الجدول (١٠) توزيع إجابات التلاميذ على السؤال ٧ من الجزء الثاني. نريد من خلاله معرفة ما إذا كان التلاميذ قادرون على معرفة مفهوم التفاعل الكيميائي.

الجدول (١٠): يوضح نتائج السؤال ٧ للجزء الثاني.

| الخيار | نعم | لا |
|---|---|---|
| أ. اختفاء الأجسام المسماة نواتج وظهور أجسام جديدة تسمى متفاعلات | ٢٠٪ | ٨٠٪ |
| ب. اختفاء الأجسام المسماة متفاعلات وظهور أجسام جديدة تسمى نواتج | ٧٧,٥٪ | ٣٢,٥٪ |
| ج. تحول المادة من حالة فيزيائية إلى حالة فيزيائية أخرى | ٢,٥٪ | ٩٧,٥٪ |

لشكل (٩): دائرة بيانية يوضح نتائج السؤال ٧ للجزء الثاني.

نلاحظ من خلال نتائج الجدول (III.١٢) والشكل (III.٩) أن ٧٧,٥% اختاروا التعريف الصحيح للتفاعل الكيميائي وهو اختفاء الأجسام المسماة متفاعلات وظهور أجسام جديدة تسمى نواتج. ٢٠% من التلاميذ لديهم خلط بين المتفاعلات والنواتج. ٢,٥% من التلاميذ يرون أن التفاعل الكيميائي هو تحول المادة من الحالة الصلبة إلى الحالة السائلة.

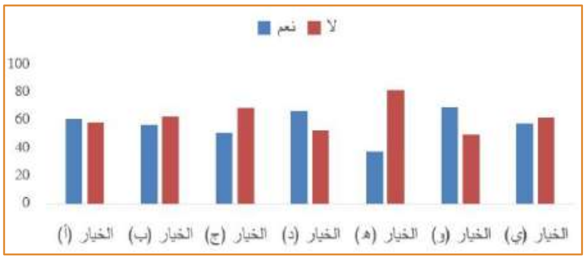
وفقا للنتائج المتحصل عليها في هذا الجزء نستنتج أنه لا يزال بعض التلاميذ غير قادرين على التمييز بين التحول الفيزيائي الذي يغير الحالة الفيزيائية فقط والتحول الكيميائي الذي ينتج مواد جديدة خاصة في التحولات غير المألوفة بالنسبة إليهم. كما أنه قد وقع خلط عند بعض التلاميذ بين الأجسام المشاركة والأجسام الناتجة. ومنهم من لا يتقنون المفهوم الصحيح للخليط.

**٣,٥ تحليل ودراسة نتائج الجزء الثالث**

يوضح الجدول (١١) توزيع إجابات التلاميذ على السؤال ١ من الجزء الثالث. نريد من خلاله معرفة مدى استيعاب التلاميذ لقوانين المادة خلال التفاعل الكيميائي، من حيث الروابط في المتفاعلات والنواتج وكذلك انحفاظ الكتلة خلال التحول الكيميائي.

الجدول (١١): يوضح نتائج السؤال ١ للجزء الثالث.

| الخيار | نعم | لا |
|---|---|---|
| أ-النواتج والمتفاعلات تتكون من نفس عدد ونوع الذرات | ٥٠,٨٪ | ٤٩,٢٪ |
| ب-النواتج والمتفاعلات تتكون من نفس عدد ونوع الجزيئات | ٤٧,٥٪ | ٥٢,٥٪ |
| ج-تختفي بعض الذرات التي تكون في المتفاعلات | ٤٢,٥٪ | ٥٧,٥٪ |
| د-تظهر جزيئات جديدة لم تكن موجودة في المتفاعلات | ٥٥,٨٪ | ٤٤,٢٪ |
| ه-ترتبط الذرات ببعضها البعض بنفس الطريقة في المتفاعلات والنواتج | ٣١,٧٪ | ٦٨,٣٪ |
| و-لا ترتبط الذرات ببعضها البعض بنفس الطريقة في المتفاعلات والنواتج | ٥٨,٣٪ | ٤١,٧٪ |
| تكون كتلة المواد المتفاعلة تساوي كتلة المواد التي تتشكل | ٤٨,٣٪ | ٥١,٧٪ |




الشكل (١٠): مخطط بياني يوضح نتائج السؤال ١ للجزء الثالث.

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في السؤالين (أ) و(ب) أن ٥٠,٨% من التلاميذ يعرفون أن النواتج والمتفاعلات تتكون من نفس عدد الذرات و٥٢,٥% يعرفون أن النواتج والمتفاعلات لا تتكون من نفس عدد ونوع الجزيئات. أي أنه يمكن القول بأن ٥١,٦٥% من التلاميذ يستطيعون معرفة أنه خلال التفاعل الكيميائي يبقى نوع الذرات محفوظا، بينما تكون الجزيئات غير محفوظة.

كما نلاحظ أن ٤٩,٢% من التلاميذ يروا أن النواتج والمتفاعلات لا تتكون من نفس عدد ونوع الذرات و٤٧,٥% النواتج والمتفاعلات تتكون من نفس عدد ونوع الجزيئات. أي أن هناك ارتباك لدى المتعلمين بين الذرة والجزيء. هنا تأتي الصعوبات في تعلم ما يحدث على المستوى المجهري وعلى مستوى النماذج.

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها في السؤالين (ج) و(د) أن ٥٧,٥% من التلاميذ يعرفون أن الذرات تبقى محفوظة خلال التحول الكيميائي ولكن ٤٢% يعتقد أن بعض الذرات المكونة للمتفاعلات تختفي في النواتج. و٥٥,٨% يعرفون أنه تظهر جزيئات جديدة في النواتج لم تكن موجودة في المتفاعلات. ومن خلال السؤالين (ه) و(و) نلاحظ أن في المتوسط ٦٠,٨% يرون أن الذرات لا ترتبط ببعضها البعض بنفس الطريقة في المتفاعلات والنواتج.

فيما يتعلق بالسؤال (ي) ٤٨,٣% فقط من التلاميذ يعتبرون أن الكتلة تبقى محفوظة خلال التحول الكيميائي أي أن كتلة المواد المتفاعلة تساوي كتلة المواد الناتجة.

وفقا للنتائج المتحصل عليها في السؤال (١) من الجزء الثالث يمكن القول بأن ٥٤,٥% من التلاميذ قد فهموا قوانين حفظ المادة خلال التفاعل الكيميائي. و٤٥,٥% من التلاميذ يواجهون صعوبة في فهم ما يحدث على المستوى المجهري أثناء التفاعل الكيميائي.

يوضح الجدول (١٢) توزيع إجابات التلاميذ على السؤال ٢ من الجزء الثالث. نريد من خلاله معرفة ما إذا كان التلاميذ قادرين على التعبير عن تفاعل احتراق البوتان بمعادلة كيميائية.

الجدول (١٢): يوضح نتائج السؤال ٢ للجزء الثالث.

| نوع الإجابة | | عدد التلاميذ | النسبة |
|---|---|---|---|
| **لم يجب** | | ٢١ | ١٧,٥٪ |
| **كتابة صحيحة** | | ٢٧ | ٢٢,٥٪ |
| **كتابة خاطئة** | عدم وجود معاملات | ٢٩ | ٢٤,٢٪ |
| | خطأ في المعاملات | ٢٦ | ٢١,٧٪ |
| | خطأ | ١٧ | ١٤,١٪ |

الشكل (١١): دائرة نسبية توضح نتائج السؤال ٢ للجزء الثالث.

نلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها أن ١٧,٥% من التلاميذ غير قادرين التعبير عن تفاعل احتراق البوتان، وأن ١٤,١٧% لا يستطيعون كتابة المعادلة الكاملة لاحتراق البوتان بشكل صحيح. وهذا بسبب عدم قدرة ترجمة ما هو على المستوى العياني (الملموس) إلى ما هو مجهري ورمزي. ربما لأن التلاميذ يجدون صعوبة في استيعاب الرموز والصيغ الكيميائية للذرات والجزيئات، أو لأنهم لا يعرفون نواتج الاحتراق ومتطلباته، ومن ثم لا يستطيعون التفكير في كتابة معادلة التفاعل الكيميائي.

كما نلاحظ أن ٤٥,٥% من التلاميذ استطاعوا التعبير بشكل صحيح من ناحية كتابة الصيغ ومعرفة نواتج ومتطلبات الاحتراق، ٢٤,٢% منهم لم يكتبوا المعاملات الستكيومترية في المعادلة و٢١,٧% أخطأوا في موازنة المعادلة قد يعود هذا السبب كونهم لا يجيدون الحساب الرياضي جيدا أو للفهم الخطأ لقوانين حفظ المادة خلال التفاعل الكيميائي.

كما لاحظنا بعض التلاميذ الذين عبروا عن البوتان بصيغة الميثان وبعضهم عبروا عن الاحتراق غير التام للبوتان.

يوضح الجدول (١٣) توزيع إجابات التلاميذ على السؤال ٣ من الجزء الثالث. نريد من خلاله معرفة ما إذا كان التلاميذ قادرون على الاختيار الصحيح للمعادلة المتوازنة من بين معادلات لتفاعلات كيميائية.

الجدول (١٣): يوضح نتائج السؤال ٣ للجزء الثالث.

| المعادلة | نعم | لا |
|---|---|---|
| $CH_4 + CO_2 \rightarrow O_2 + H_2O$ | ١٥٪ | ٨٥٪ |
| $Fe \rightarrow FeS$ | ٥,٨٪ | ٩٤,٢٪ |
| $C_4H_{10} + 7O_2 \rightarrow 5H_2O + 2CO_2$ | ١٣,٣٪ | ٨٦,٥٪ |
| $_2 2Al_2O_3 \rightarrow Al_4 + 3O$ | ٦٥,٩٪ | ٣٤,١٪ |

الشكل (١٢): دائرة نسبية توضح نتائج السؤال ٣ للجزء الثالث.

نلاحظ أن ٦٥,٩% من التلاميذ اختاروا المتوازنة وهي المعادلة (د) و٣٤,١% غير قادرين على معرفة المعادلة المتوازنة. ونلاحظ أيضا أن ١٥% اختاروا المعادلة (أ) و٥,٨% المعادلة (ب) و١٣,٣% المعادلة (ج). ومنه فإن عددا من التلاميذ لم يتمكنوا من فهم كيفية موازنة معادلة.

وفقا للنتائج المتحصل عليها في هذا الجزء نلاحظ أن نصف التلاميذ غير قادرين على ترجمة ما يحدث على المستوى العياني إلى المستوى المجهري. وأنه يوجد خلط بين الذرة والجزيء كما أنهم غير قادرين على معرفة كيفية ارتباط الذرات في المتفاعلات وفي النواتج، قد يعود كونها مفاهيم مجردة يصعب على التلميذ تصورها. وأن الكثير من التلاميذ صرحوا بأن الكتلة غير محفوظة خلال التفاعل الكيميائي قد يعود هذا لغياب التجارب أو تصورات التلاميذ بأن الغازات ليس لها كتلة. كما نلاحظ أن ربع عدد التلاميذ فقط استطاعوا التعبير بمعادلة كيميائية صحيحة لتفاعل احتراق البوتان.

**اقتراحات وتوصيات**

- الاهتمام بتشخيص التصورات البديلة لدى التلاميذ في مختلف المفاهيم العلمية وذلك ليكون تصحيحها نقطة انطلاق لتدريس مفاهيم جديدة.

- إعداد اختبارات لتشخيص تصورات التلاميذ للمفاهيم العلمية في جميع المستويات والمراحل التعليمية.
- يجب استخدام طرق وأساليب تدريسية مناسبة لتدريس المفاهيم العلمية.
- تضمين التصورات البديلة للمفاهيم في دليل الأستاذ.
- وجوب اهتمام الأساتذة بالجانب التطبيقي في التدريس.

**الخاتمة**

من خلال ما سبق ذكره، يمكن القول إنه يوجد خلط لدى التلاميذ بين مفهومي الانصهار والذوبان، والذي يمكن أن يشكل عائقا أمام تعلم بعض المفاهيم الأخرى المرتبطة بهما. كما لاحظنا وجود صعوبة لدى التلاميذ تمثلت في القدرة على التمييز بين التحولين الكيميائي والفيزيائي. وجود صعوبات فيما يخص كتابة وقراءة معادلة التفاعل الكيميائي والمفاهيم المرتبطة بها على المستويين المجهري والعياني.

**المراجع**


اللقاني،أ، (٢٠٠٣). معجم المصطلحات المعرفة في المناهج وطرق التدريس، مصر: عالم الكتب، الطبعة الثالثة ، مصر

عادل أبو العز أحمد سلامة، (٢٠٠٤). تنمية المفاهيم والمهارات العلمية وطرق تدريسها، دار الفكر ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى، الأردن

محمود الشمالي، (٢٠١٣). المفاهيم الكيميائية البديلة لدى طلبة أساليب تدريس العلوم في الجامعات الفلسطينية، (فلسطين: جامعة النجاح الوطنية) فلسطين

مصطفى، م، (٢٠١٨). التصورات البديلة لدى تلاميذ الصف الرابع متوسط في بعض المفاهيم الفيزيائية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة الوادي، الجزائر

- Benzidia ,B. (**2021**).Identification des difficultés des apprenant du secondaire collégial marocain dans l'apprentissage des concepts de transformation chimique – transformation physique, (European journal of education studies, **8(11(**
- Dumon, A., & Mzoughi-Khadhraoui, I. (**2014**). Teaching chemical change modeling to Tunisian students : An "expanded chemistry triplet" for analyzing teachers' discourse. *Chemistry Education Research and Practice*, ***15***(**1**), Art. **1**.
- Fillon, P. (**1997**). Des élèves dans un labyrinth d'obstacles, Aster, **25**, https://doi,org/**10,4267/2042/8682**
- Tinas,J. (**2013**). apprentissage d'un concept scientifique: Statut de l'hypothèse dans la démarche d'investigation en sciences physique, (France: université bordeaux**)**

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ
International Journal for Research and Educational Development
مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

# توجهات وخصائص الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود

# rends in educational research published about preparatory year at King Saud University

د. هياء بنت محمد الشهري
استاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد-عمادة السنة الأولى المشتركة -جامعة الملك سعود

Dr.Haya Mohamed ALshehri
Assistant Professor of Curriculr and Teaching
Common First Year - King Saud Univetsity

Email: h.alshehri@cfy.ksu.edu.sa

**الكلمات المفتاحيَة**
السنة التحضيرية، توجهات الأبحاث، خصائص الأبحاث، جامعة الملك سعود.

**KEY WORDS**
preparatory year, research trends, research characteristics, King Saud University.

**مستخلص البحث:**

هَدَفَ البحثُ إلى التعرُّف على توجهات الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود من عام ٢٠٠٩م إلى عام ٢٠٢٢م، من خلال العناصر التالية: (المجالات المبحوثة- فئة مجتمع البحث- جنس مجتمع البحث)، والتعرف على خصائص هذه الأبحاث من خلال العناصر التالية: (نوْع البحث- منهج البحث - أداة البحث – عدد أدوات البحث- عدد فئات مجتمع البحث- جِنْس الباحث- عدد الباحثين- التوزيع السنوي للبحوث)، استخدم البحث المنهجَ الوصفيَّ وحلَّلَتْ محتوى جميع أبحاث عينة البحث وعددُها (٧٥) بحثًا، وخَلُصَ البحثُ إلى أن مجال تحديد وجود عَلاقة كان الأبرزَ بنسبة (١٨%)،كما حازتْ فئةُ الطلبة النسبة الأكبر في الفئات المبحوثة بنسبة (٦٥,٩٣%)، وكَشَفَ البحث عن انعدام الأبحاث التي بحثت فئةَ أولياءِ الأمور، كما أَظْهَرَ البحثُ أنَّ جنس مجتمع البحث الأعلى كان جنسَ الذكور بنسبة (٤٢,٦٧%)، وخَلُصَ البحث إلى غَلَبَةِ المنهج الوصفيِّ بنسبة (٨٤%) وانعدامِ المنهج النَّوْعِيِّ والتاريخي. أمَّا بالنسبة للأدواتِ فقد كانت الاستبانةُ هي أكثر الأدوات استخدامًا بنسبة (٣٩,٤٢%). وبالنسبة لعَدَدِ الأدوات وعدد فئات مجتمع البحث فقد تمثلت في أداةٍ واحدةٍ بنسبة (٧٢%) وفئةٍ واحدةٍ بنسبة (٨٢,٦٧%) في الأبحاث، وقد كانت البحوث التي نَشَرَها الذكور هي الأعلى بنسبة (٦٩,٣٣%)، وكانت سنة ٢٠١٦م هي الأعلى في نشر البحوث بنسبة (١٤,٦٧%)، وشهدت الفترةُ الثانية الممتدة ٢٠١٥-٢٠١٨م ارتفاعًا في عدد البحوث المنشورة بنسبة (٥٢%).

**ABSTRACT**

This research aimed to identify research t Trends in educational research published about preparatory year at King Saud University during the period from **2009** AD to **2022** AD, by the following elements (the areas examined- the research community category-gender of research community), and identify the characteristics of research by the following elements (type of research-research methodology-research tools- The number of research tools- The number of categories in the research community- gender of the researcher-the number of the researchers- the annual distribution of research) , Descriptive method and content analysis were applied to all sample of the research which was (**75**) published, The research concluded that the field of Determine the existence of a relationship (**18%**) was the most prominent, The Students were the most studied categories(**65,93%**), The research revealed the lack of researches that examined the parents' category, The research also showed that the gender of the highest research community was male (**42,67%**).The research showed the predominance of the descriptive approach(**84%**), and the lack of the qualitative and historical approach, As for tools, the questionnaire was the most widely used tool(**39,42%**), As for the number of tool and category of the research community, they were in one tool(**72%**) and one category (**82,67%**) in most research, The study also found that males researchers have a higher number of researches(**69,33%**), The year **2016** was the highest in research publications with a rate of (**14,67%**), and the second period **2015-2018** witnessed an increase in the number of published researches by (**52%**).

**المقدمة:**

يُعَدُّ البحث العلمي من الأدوات التي تستخدمها في القيام بعمليات التطوير والتنمية في جميع المجالات سواء كانت سياسية أو اقتصادية أو اجتماعية، إذ يسعى البحث العلمي إلى استحداث الحلول والأساليب المتقدمة التي تسهم في تسهيل الحياة العملية والرفع من جودتها؛ ومن ثَمَّ تحقيق مستويات عالية من التنمية في وقت قصير، وتؤدي المؤسسات الخاصة بالبحث العلمي دورا رياديًا وتكامليًا مع القطاعات الخِدمية والإنتاجية في تحديد الأولويات بهدفِ مواجهةِ متطلبات المجتمع، والمؤسسات التعليمية الجامعية والمراكز البحثية هما المنوط بهما الوظيفة الأساسية في تشجيع البحث العلمي وتطويره عن طريقِ رؤيةٍ محددة وواضحة، وذلك لأنَّ البحثَ العلميَّ يُعَدُّ مصدرَ مهم من مصادر الطاقة البشرية المتميزة علميًا والقادرة على التفاعل بطريقةٍ إيجابيةٍ مع أي مستجد ومتغير، بالإضافة إلى مواكبة التطورات العملية والعلمية. (Douglas, ٢٠١٤).

ولا يقتصر البحث العلمي على ميدان ومجال معين، بل هو ضروريٌّ لكل مجالات النشاط الإنساني، فلا تقلُّ أهميته في المجال التربوي عن أهميته في العلوم الطبيعية، وقد يكون في المجال التربوي أكثرَ أهميةً؛ لأن العملية التربوية هي في حقيقتها عمليةُ بناء الإنسان الذي تقوم عليه عمليةُ التطور في المجالات الأخرى كافة (الغفيري، ٢٠١٩).

ويُعَدُّ البحث التربوي من أهم وأخصب مجالات البحث العلمي؛ إذ يهتم بالعديد من القضايا التربوية المتباينة في سبيل الوصول إلى الطرق المثالية في تنشئة وتربية الأفرْاد الذي يشكِّلون رأس المال البشري في المجتمع؛ حيث يعد المحورَ الأساسي الذي ترتكز عليه عملية التنمية البشرية، وذلك بوصفه الأداةَ الأساسية والفعالة في تحسين أساليب التربية وزيادة كفاءتها والنهوض بمستواها، وأيضًا صياغة السياسات التربوية والتعليمية التي من المفترض اتباعُها وتحديدُ مساراتها وتوجيهها، ودعم القرارات التي تتعلق بها، والوصول إلى الغايات الجديدة التي تفي باحتياجاتِ التجديد التربوي المستمر، وتكمُن قيمة الأبحاث التربوية الجوهرية في أنها تسعى إلى وضْع خططٍ للوقاية من المشكلات التربوية وعلاجها، وكذلك تمكين التربويين من بناءِ قاعدةٍ رصينةٍ لتخصصاتهم المختلفة. (جودة ،٢٠٢٠).

ويشير لوبز (Lopez ،٢٠١٧) إلى أنه ينبغي للبحوث التربوية أن تَهْدِفَ إلى تجويد الممارسات التعليمية؛ وذلك من خلال تحليل كافة نواحي العملية التعليمية والعمل على تطويرها وتحسينها، ولتحقيق ذلك يجب أن يكون البحث التربوي موجهًا بشكلٍ مهْني. وكما يرى الغفيري (٢٠١٩) أنه يجب أن يُفْحَصَ الإنتاجُ العلمي والفكري من فترة لأخرى؛ بهدف التعرف على توجهات البحث فيه، وجوانب القُوَّة والضعف في هذه البحوث، والموضوعات التي بُحِثَتْ بشكل كبير، وتلك التي لم تَحْظَ بالكثير من الاهتمام، ومدَى مواكبة الباحثين للجديد في مجالهم، ومدى استخدام المناهج البحثية الملائمة في بحوثهم.

**مشكلة البحث:**

يُعتبر البحث التربوي من أهمّ مجالات البحث العلمي المعني بتطوير العملية التعليمية، لأنه يلعب دورًا حيويًا في معالجة القضايا والمشكلات التربوية، كما أنها يوفِّر معلوماتٍ مُعتبرة تُبدِّد الصورةَ الْمُذبذبةَ لدى صنَّاع القرارات، مما يُتيح المزيد من الخيارات المنتخَبة والقرارات المتخَذَة، والتي تتمثَّل في تقديم معرفة تربوية أصيلة تساعد على رسم السياسة التعليمية والتربوية، ويُسْهِمُ كذلك في تحسين العمل التربويّ ودفْع عجلة التغيير والتنمية في مجتمعاتهم (راشد، ٢٠١٤).

وأشار حلمي (٢٠١٣) إلى أن البحث التربوي يسهم في تحسين أساليب التربية، ودراسة البيئة التعليمية ومعرفة مدى تأثيرها في العملية التربوية، وتطوير المناهج والمقررات الدراسية، ومعالجة المشكلات التي تواجهُ العملية التربوية، والتخطيط والتنبؤ بالمستقبل، ودراسة احتياجات المتعلم، ورعاية الموهوبين، بالإضافة إلى توظيف التكنولوجيا الحديثة بشكل فعال ومستمر.

ومن أجل تحقيق مثل هذه الإسهامات فإن الجامعات السعودية في المملكة بادرت بإنشاء مراكز بحثيةٍ؛ من أجل الدعم والإشراف على البحوث التربوية فيها، وبعد إصدار المجلس الأعلى للتعليم العالي للقرار رقْم (٣) في عام ١٤٠٥ هجري، اتجهت الجامعات السعودية لإنشاء عِماداتٍ للبحث العلمي، وكذلك إنشاء مراكز بحثية تعمل على تشجيع البحث العلمي داخلَ كلِّ كلية؛ بهدف خلق بيئة جذَّابة تدعَم التميزَ والجدة والإصالة في إنتاج البحوث (شرعبي، ٢٠١٩).

ولاحظتِ الباحثةُ عدمَ وجود بحث لتوجهات وخصائص الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود على الرغم من أنَّ الإنتاج العلمي في هذا المجال يسمح بإجراء العديد من الأبحاث لمسحه وتوثيقه ودراسته وتحليله، ويتطلب وجودَ قاعدة بيانات أولية للمهتمين بالبحث حول السنة التحضيرية تزوِّدهم بأهم المجالات والخصائص بما يتيح معرفةَ الفجوات البحثية التي دُرِسَتْ وسد الفجوات البحثية التي لم تُدْرَسْ ببحوث مستقبلية، وفتح آفاق جديدة وتسليط الضوء على موضوعاتٍ بحثيةٍ وأساليبَ منهجيةٍ جديدةٍ.

وتأسيسًا على ما سبق يمكن صياغةُ مشكلة البحث في السؤالين الرئيسين التاليين:

**أسئلة البحث:**

١. ما توجهات الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود من عام ٢٠٠٩م إلى عام

٢٠٢٢م، من ناحية العناصر التالية: (المجالات المبحوثة- فئة مجتمع البحث-جنس مجتمع البحث)؟

٢. ما خصائص الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود من عام ٢٠٠٩م إلى عام ٢٠٢٢م، من ناحية العناصر التالية: (نوع البحث-منهج البحث -أداة البحث – عدد أدوات البحث-عدد فئات مجتمع البحث-جنس الباحث-عدد الباحثين-التوزيع السنوي للبحوث)؟

**أهمية البحث:**

١. تقديم تحليل لتوجهات وخصائص الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية.
٢. تزويد الباحثين بأهمِ المجالات البحثية التي تُطُرِّقَ لها في الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية؛ لتجنب تكرار بحثها موضوعات بعينها.
٣. قد يُفيد هذا البحثُ في توضيح الفجوات البحثية في الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية لسدِّها ببحوث مستقبلية.
٤. قد يُسْهِم البحث في توثيق حركة البحث العلمي حول السنة التحضيرية خلال المدة من عام ٢٠٠٩م إلى عام ٢٠٢٢م.

**حدود البحث:**

تقتصر الحدود الزمانية والمكانية للبحث الحالي على توجهات الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود خلال المدة من ٢٠٠٩م إلى ٢٠٢٢م. وتقتصر الحدود الموضوعية للبحث الحالي على المحورين التاليين:

- توجهات الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود، من ناحية العناصر التالية: (المجالات المبحوثة -فئة مجتمع البحث-جنس مجتمع البحث).
- خصائص الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود، من ناحية العناصر التالية: (نوع البحث-منهج البحث -أداة البحث – عدد أدوات البحث-عدد فئات مجتمع البحث-جنس الباحث-عدد الباحثين-التوزيع السنوي للبحوث)

**مصطلحات البحث:**

**التوجهات البحثية:** جمْع توجُّه، وهي عمليةُ تحديدِ مسار أو مسلك أو موضع شخص أو شيءٍ ما. (السيد ٢٠١٣، ص.١١٢).

وتعرف بأنها: ميْل الأبحاث نحو التركيز على مجالات بحثية معينة (المعثم وفلمبان، ٢٠١٠).

وتُعرف إجرائيًا بأنها: الحقول البحثية التي حازت على اهتمامات وميْل الباحثين من ناحية العناصر التالية: (المجالات المبحوثة-فئة مجتمع البحث-جنس مجتمع البحث).

**الخصائص البحثية:** تذكُر المعاجم أن الخصائص (Characteristics) تعني طبيعة، مواصفات، خصوصية، نوعية، مؤهلات، خبرة، كفاءة، ولعل القاسم المشترك هو الخصوصية التي يتمتع بها شيءٌ ما. والخصائص هي التي تجعل الشيء فريدًا في محيطه (ريغ،١٩٨٣).

وتُعرف إجرائيًا بأنها: الخصائص التي تَمَتَّعَ به البحثُ وحازت على اهتمامات الباحثين من ناحية العناصر التالية: (نوع البحث-منهج البحث -أداة البحث – عدد أدوات البحث-عدد فئات مجتمع البحث-جنس الباحث-عدد الباحثين-التوزيع السنوي للبحوث).

**السنة التحضيرية:** سنة دراسية يمُر به الطالب؛ ليتمكن من الالتحاق بأي كلية في الجامعة، وتهدف إلى سد الفجوة بين التعليم العامِّ والتعليم الجامعيِّ، وتعين الطالب على معرفة إمكانيته وقدراته وتحديد التخصص الأنسب له بناء عليها (عناقرة، جراح، ٢٠١٥).

**الدراسات السابقة:**

هَدَفَتِ دراسة الشايع (٢٠٠٧) إلى التعرف على توجهات وخصائص رسائل الماجستير في التربية العلمية في كلية التربية بجامعة الملك سعود خلال الفترة من ١٤٠٤ ه حتى نهاية العام الدراسي ١٤٢٦/ ١٤٢٧ ه، وبلغت عينة الدراسة ٩٤رسالة، وأهتم المحور الأول بتوجهات البحث من حيث: المقررات، المقاصد، الأهداف، العناصر والمجالات، في حين أختص المحور الثاني بخصائص الرسائل من حيث: العينة المستهدفة، منهج وأدوات البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة، وقد توصل البحثُ إلى عددٍ من النتائج فيما يخص المجالات فكان ترتيب الاهتمام على النحو التالي: مجال برنامج التربية العلمية، فمجال تدريس العلوم، فمجال التقييم، أما مجال التربية العلمية فلم يحصل على أي تكرار حيث لم تتناوله أي دراسة، وأبرزت النتائج المتعلقة بخصائص الرسائل؛ أن أكثر مراحل التعليم استهدافًا هي المرحلتين المتوسطة والثانوية، في حين لم تتناول أي رسالة مرحلة رياض الأطفال والروضة، كما توصلت النتائج إلى أن رسائل الماجستير اقتصرت على اتباع ثلاثة مناهج بحثية هي: المنهج الوصفي المسحي، ثم المنهج التجريبي، ثم منهج تحليل المحتوى، وقد قام الباحث بتقديم جملة من التوصيات والمقترحات ركَّزت على أهمية التوازن بين المجلات البحثية المستهدفة.

بينما تناولت دراسة راندولف وآخرون (Randolph & at,٢٠١٢) أطروحات الدراسات العليا الصادرة عن جامعة ميرسر بالولايات المتحدة الأمريكية بهدف تحليل المحتوى الكمي لها، والتي نشرت على الموقع الإلكتروني

لمكتبة الجامعة، وقد بلغت العينة ٩٨٠ رسالة ماجستير ودكتوراه. وقد كشفت النتائجُ أن أغلب البحوث كانت في مجال الرياضيات للمرحلة الابتدائية، وأن (٩٠,٣٪) من البحوث استخدمت الأساليب الكمي، ووجدت كذلك ازدياد في استخدام الأساليب النوعية في السنوات الأخيرة، وأن غالبية الباحثين هم من الإناث بنسبة (٨٨٪).

وقد قام تيلي وآخرون (Telli,etc,٢٠١٢) بإجراء دراسة هَدَفَتْ إلى فحْص الخصائص والاتجاهات العامَّة و الأبعاد المنهجية لأبحاث تكنولوجيا التعليم بتركيا، وتمثلت عينةُ الدراسة بالمقالات التي نُشرت بين عامي (٢٠٠٢-٢٠٠٩م) في (٣٢) مجلة من المجلات العلمية الدولية التي بلغ مجموعها (٤٦٠) مقالة، وقد اتبعت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، واُستخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وكان من أبرز النتائج: تفضيل الباحثين بتركيا النشر في المجلات التركية المحلية على النشر في المجلات العالمية، وتركيز معظم موضوعات الدراسات على موضوعي البيئات التعليمية والتكنولوجيا، كما أشارت الدراسة إلى كثرة استخدام التحليل الكمي فيها.

في حين هدفت دراسة بيكماز وآخرون (Bikmaz, et al, ٢٠١٣) إلى تحليل رسائل الدكتوراه في مجال المناهج وطرق التدريس وَفْقَ بعض المتغيرات كموضوع الدراسات، ومسمى الجامعة، وتصميم الدراسات، وبلغت عينة الدراسة (٣٥٨) رسالة، واستخدمت أسلوب تحليل المحتوى، حيث جُمِعَتِ المعلومات اللازمة وحُلِّلت وفُسِّرَت، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن هناك زيادةً في عدد الأطروحات في كل عام، كما أن رسائل الدكتوراة في مجال المناهج وطرق التدريس بتركيا تغطي كلًّا من: التدريس والتعلم، واستراتيجيات التدريس، وإعداد المعلمين وتدريبهم، وتقييم المناهج، وتَبَيَّنَ من نتائج الدراسة أن هناك تفضيلًا متساويًا للبحث التجريبي والوصفي على حد سواء، كَمَا تَبَيَّنَ أنه في العشر الأخيرة السنوات ازداد استخدام الأساليب البحثية المختلطة بشكل ملحوظ.

أما دراسة الأسطل (٢٠١٥) التي أجريت بهدف تحديد توجهات أبحاث المناهج وطُرُق التدريس في الدراسات العليا المنجزة في الجامعات الفلسطينية خلال المدة ٢٠٠٠ – ٢٠١٣م من حيث: مجالات البحث، ومتغيرات البحث، ونوع البحث المستخدم، والمجتمع، والعينة، وأدوات جمْع البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة. وقد اتبعت الدراسة منهج التحليل الببليومتري، وتم اختيار عينةً طبقيةً وبلغت (٣٢٠) رسالة من خمس جامعات فلسطينية، وتوصلت الدراسةُ إلى عدة نتائج كان أبرزها: أن ٩٧,١٩ % من الأبحاث كانت كَمِيَّةً و١,٨٧% فقط نَوْعِيَّةً، كذلك أظهرتِ النتائجُ أنَّ ٥٦,٦ % من البحوث كانت بحوثًا تجريبيةً في حين كانت ٤٣,٤% بحوثًا وصفيةً، ولم تجرِ دراسةٌ تاريخيةٌ في مجال المناهج وطُرُقِ التدريس. كما بَينتِ النتائجُ أن ٦١,١٥% من البحوثِ الوصفيةِ كانت مَسْحيةً، ٢٥,١٨% منها تحليل محتوى، ٦,٤٧ % بحوث ارتباطية، في حينِ أنَّ ٤,٣٢% من البحوثِ الوصفيةِ كانت دراسةَ حالةٍ و٢,٨٨% من نوع البحوث العِلِّيَّةِ (السببية) المقارنة. كما أظهرت النتائج أن ٤٦,٥٦ % من البحوث استخدمت أداتين لجمع البيانات، في حين أنَّ ٣٥,٣١ % منها استخدمت أداةً واحدةً و١٨,١٣% منها استخدمت ثلاث أدوات فأكثر، كما أظهرت النتائج أنَّ الاختبارَ جاءَ من أكثر أدوات جمع البيانات شيوعًا، أمَّا أساليب التحليل الإحصائي فقد بينت النتائجُ أن ٩٢,٤٤ % من الأبحاث استخدمت أساليب الإحصاءِ الاستدلاليِّ البسيطِ و٧,٥٦ % منها استخدمت أساليبَ متقدمةً في الإحصاء الاستدلاليِّ، أمَّا طرق اختيار العينة فقد بينتِ الدراسةُ أنَّ ٧٠,٦٢% من الأبحاث استخدم العينةَ غيرَ العشوائية يليها العينةُ العشوائيةُ بنسبة ٢٥,٦٣ % ثم اختيار المجتمع كاملًا بنسبة ٣,٧٥ %.

في حين هَدَفَتْ دراسة السرائي (٢٠١٦) إلى التعرف على خصائص وتوجُهات رسائل استخدام التعلم الإلكتروني في التربية العلمية التي أُجيزت من كلية التربية بجامعة طَيْبة من عام ١٩٩٢م حتى نهاية عام ٢٠١٥م، وبلغ عددها (٢٦) رسالة، حُلِّلَتْ باستخدام بطاقة تحليل مكوَّنةٍ من محورين رئيسيين: المحور الأول: بَحَثَ في خصائص أبحاث الدراسات العُليا (المرحلة الدراسية المستهدفة وجنس أفراد العينة ونوع المنهج ونوع الأداة، ومصدرها والأساليب الإحصائية المستخدمة)، المحور الثاني: بَحَثَ في توجهات الأبحاث (مراحل التصميم التعليمي والمعايير العالمية المتبناة وطُرُق التعلُّم الإلكتروني ونماذجه وبيئاته وأدواته). وتوصلت الدراسةُ فيما يتعلق بخصائص الأبحاث إلى أنَّ رسائل الماجستير هي الأغلب بنسبة (٩٦,١٥)، وأكثر الباحثين من الإناث، وأنَّ المرحلتين المتوسطة والثانوية أكثر المراحل استهدافًا، والطلبةَ الفئة المستهدفة، ومعظم أفراد العينة من الإناث، كما توصلت الدراسة إلى أن المنهج التجريبي وشبه التجريبي أكثر المناهج استخدامًا بين الباحثين، في حين أنَّ الاختباراتِ التحصيليةَ كانت أكثرَ أدوات جَمْع البيانات استخدامًا، أمَّا فيما يتعلق بتوجهات الأبحاث فإنَّ أغلب الرسائل لم تحدِّد مرحلةَ التصميم المستخدمة، ومعظمها لا تتبنى معاييرَ للتصميم التعليمي. كما أنَّ التعلم الموجَّه بواسطة المعلِّم أكثر طُرُق التعلم الإلكتروني استخدامًا، والنموذج المساعد أكثر استخدامًا من قبل الباحثين، والبيئات الواقعية للتعليم الإلكتروني تُعَدُّ أكثرَ البيئات استهدافًا في رسائل الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة طيبة.

أما دراسة البشري (٢٠١٦) فهدفت إلى التعرف على اتجاهات بحوث الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، من خلال تحليل المحاور التالية: (جنس الباحث- جنس الباحث- جنسية الباحث- جنس المشرف على الباحث- التوزيع السنوي للبحث- نوع البحث- تخصص البحث- منهج البحث، أداة البحث- فئة مجتمع البحث- جنس مجتمع البحث - مكان إجراء البحث – المرحلة الدراسية التي أجري البحث فيها - المجالات المبحوثة) وذلك خلال الفترة ١٤٠٨-١٤٣٤هـ، وطُبِقَ تحليلُ المحتوى على جميع البحوث وبلغت (٢٩٣) بحثً ماجستير و (٥٩) بحثً دكتوراه، في الدراسات الجامعية ، واختتمت الدراسة بالدراسة، وخَلَصَتِ الدراسةُ إلى وجود بعض الجوانب التي رَكَّزَ عليها، وبعض الجوانب التي لم تنل الاهتمام الكافي، وتبين أن عدد الباحثين من الذكور أكثر من الإناث، وأن أغلب الأبحاث كانت في تخصص المناهج ، وأن معظم مجالات بحث الدكتوراه كانت بحوثًا تطويرية، وكان أغلب أبحاث الماجستير بحوثًا تقويميةً، وتناولت معظم الأبحاث فرع العلوم الشريعة واللغة العربية. ، وأن المنهج الوصفي هو الأسلوب الأكثر تطبيقاً، وأنَّ الاستبانة من أكثر الأدوات استخدامًا، وأنَّ معظم البحوث أُجْرِيَتْ في التعليم العامِ، وأن مجال تقويم المعلمين وتقويم الكتب نالَا النصيبَ الأوفر، وأنَّ غالبية البحوث طُبِّقَتْ في مدينة الرياض، وأن أكثر فئة تُنُووِلَتْ فئةُ المعلمين.

دراسة آل حارث والشهري (٢٠١٩) وهَدَفَتْ إلى التعرف على التوجهات المنهجية لأبحاث المناهج وطرق التدريس العامة في رسائل الماجستير والدكتوراه بجامعة الملك خالد، فقد قام الباحثان بحَصْرِ جميع الرسائل العلمية التي نُوقشت في قسم المناهج وطرق التدريس العامة خلال الفترة ١٤٢٦هـ -١٤٣٩هـ، وكان عدد الرسائل العلمية لمرحلتي الماجستير والدكتوراه ١٤٣ رسالة. وأظهرتْ النتائج أن أكثر المناهج البحثية استخدامًا هو المنهج التجريبي ثم المنهج الوصفي، كما استخدمتِ الأبحاثُ في قسم المناهج وطرق التدريس العامة الطلاب بجنسيهم عينةً للبحث وبنسبة كبيرة جدًا بلغتْ ٨٠%، يليها المعلمون بنسبة ١٢%، والمناهج الدراسية بنسبة ٨%، كما تفوقت عينةُ البحث من الذكور على نظيرتها من الإناث، حيث بلغت عينة الذكور سواء معلمين أو طلاب ٦٩%، بينما كانت عينة الإناث ٣١%، وفي ضوء هذه النتائجِ قَدَّمَتِ الدراسةُ بعض التوصياتِ والمقترحاتِ.

بينما هدفت دراسة العرفج وآخرين (٢٠١٩) إلى التعرف على مجالات وخصائص البحث لجميع رسائل الماجستير والدكتوراه المجازة من قسم المناهج وطرق التدريس مسار المناهج العامة بكلية التربية بجامعة الملك سعود خلال المدة من عام ١٤٣٣هـ-١٤٣٩هـ. من خلال المحاور التالية: (المجالات المبحوثة-المرحلة الدراسية التي أجري فيها البحث -فئة مجتمع البحث)، والتعرف على خصائص هذه الرسائل من خلال المحاور التالية: (نوع البحث – منهج البحث – أداة البحث وعددها-عدد الفئات في مجتمع البحث-جنس الباحث-التوزيع السنوي للأبحاث). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي وحُلِّلِ محتوى جميع رسائل عينة الدراسة وبلغت (٦٥) رسالة منها (١٨) رسالة دكتوراه و (٤٧) رسالة ماجستير، ووجدت الدراسة أن مجال "تحديد العوائق والمشكلات" كان هو الأبرزَ في رسائل الماجستير، في حين كان مجال "تنمية التحصيل الدراسي" هو الأبرزَ في رسائل الدكتوراه، كما أوضحت الدراسة أن أكثر المراحل الدراسية التي أجريت فيها الدراسات كانت المرحلة الثانوية ثم الابتدائية. وقد حازت فئة المعلمين على أعلى نسبة في الفئات المبحوثة تليها مباشرة فئةُ الطلبة. وخَلَصت الدراسةُ إلى قلة الرسائل التطويرية أو التقويمية، واتضح كذلك غلبة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي وقِلَّة المنهج النوعي. وكانت بطاقة الملاحظة هي أكثر الأدوات استخدامًا في هذه الدراسات. وأما عدد الأدوات وعدد فئات مجتمع البحث فقد اقتصرت علـى أداة واحدة وفئة واحدة في معظم رسائل الماجستير، وثلاث أدوات وثلاث فئات في رسائل الدكتوراه. بمجموع أعلى لأداتين وفئتين للمرحلتين، كما خَلَصَتِ الدراسةُ إلى زيادةِ عددِ رسائلِ الباحثاتِ الإناثِ في المرحلتين على رسائل الباحثين الذكور.

واستهدفت دراسة الغفيري (٢٠١٩) التعرف على التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية والخاصة بمجالات البحث التربوي ومنهجيتُه، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والقائم على استقراء وتحليل مجالاتِ ومنهجيةِ جميع بحوث مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية المنشورة على الموقع الإلكتروني، وعددها (٩٣) بحثًا، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن مجال المناهج وطُرُقُ التدريس كان أكثر مجالات البحث التربوي المتضمنة في المجلة، بينما حل مجالُ البحث في التربية الخاصة على أقل المجالات المتضمنة في المجلة، كما أظهرت النتائج أن أغلبية البحوث اتبعت المنهج الكمي المتمثل بالمنهج الوصفيَّ والمعتَمِدَ على الاستبيان كأداة للدراسة.

**منهج البحث وأدواته:**

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، والذي يعرفه بيرلسون بأنه أسلوب بحث يتم تطبيقه للوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال. (العساف ١٩٨٩ ص ٢٣٥).

وفي ضوء هذا المنهج قامت الباحثةُ بمسْح شامل للأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود خلال المدة من ٢٠٠٩م إلى ٢٠٢٢م باستخدام استمارةٍ لجمْع المعلومات وتحليل المحتوى صَمَّمَها البشري (٢٠١٦) في دراسة مماثلة بَعْدَ أنْ تحقَّق مِنْ صدق الأداةِ وثباتِها. وقَامتِ الباحثةُ باستخراج البياناتِ الكَمِّيَّةِ المتضمنة في الاستمارةِ ومعالجتِها إحصائيًّا باستخراج التكراراتِ والمتوسطاتِ الحسابية ووضْعها في صورة نِسَبٍ مئويةٍ وَفْقَ أهدافِ البحث، باستخدام PivotTables وهي أداةٌ لحساب البيانات وتلخيصِها وتحليلِها بحيث تتيح رؤيةَ المقارنات والأنماط والاتجاهات في البيانات اعتمادًا على برنامج Microsoft Excel، وفي ضوء هذا التحليلِ استُعْرِضَتِ النتائج وفُسِّرَت، ومن ثم صِيغَتْ توصياتُ البحث ومقترحاتُه.

**مجتمع البحث:**

يتمثل مجتمع البحث الحالي في جميع توجهات الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود خلال المدة من ٢٠٠٩م إلى ٢٠٢٢م.

فقد اعتُمِد أسلوب الحصر الشامل للأبحاث، وطُبِّق البحث على مجتمعه كاملًا، وقد بلغ مجموع عينة البحث ٧٥ حُصِرَتْ من خلال البحث إلكترونيًّا في محرك البحث (Google)و (Google الباحث العلمي)، والمكتبة الرقمية السعودية (Saudi Digital Library).

**إجراءات البحث:**

سار البحث وَفْقَ الخطوات الآتية:

١. حصْر الأبحاث وَفْقَ درجة ارتباطها بموضوع البحث، من خلال البحث إلكترونيًّا في محرك البحث ( Google)و (Google الباحث العلمي )، والمكتبة الرقمية السعودية Saudi Digital Library).
٢. استبعاد الأبحاث التي أنجزها باحثون عرب وكتبت باللغة الإنجليزية.
٣. اختيار الأبحاث المنشورة في المدة من الأول من يناير (٢٠٠٩) حتى الحادي والثلاثين من ديسمبر (٢٠٢٢).
٤. اختيار الأبحاث التي توافرت لها منهجية واضحة ومحددة في متنها.
٥. فرْز الأبحاث التي جُمِعَتْ وَفْقَ المعايير المحددة سابقًا، ثم استخراج البياناتِ الكَمِّيَّةِ المتضمنة، باستخدام PivotTables وهي أداةٌ لحساب البيانات وتلخيصِها وتحليلِها بحيث تتيح رؤيةَ المقارنات والأنماط والاتجاهات في البيانات اعتمادًا على برنامج Microsoft Excel.

**نتائج البحث:**

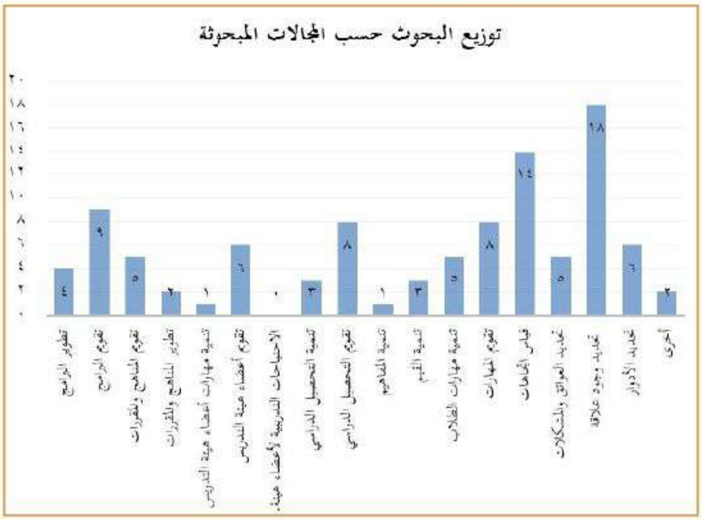
**إجابة السؤال الأول:** ما توجهات الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود من عام ٢٠٠٩م إلى عام ٢٠٢٢م، من ناحية العناصر التالية: (المجالات المبحوثة-فئة مجتمع البحث-جنس مجتمع البحث)؟

**أ. المجالات المبحوثة:**

جدول (١): توزيع البحوث حسب المجالات المبحوثة:

| الموضوع | المجموع | |
|---|---|---|
| | التكرار | النسبة |
| تطوير البرامج | ٤ | %٤ |
| تقويم البرامج | ٩ | %٩ |
| تقويم المناهج والمقررات | ٥ | %٥ |
| تطوير المناهج والمقررات | ٢ | %٢ |
| تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس | ١ | %١ |
| تقويم أعضاء هيئة التدريس | ٦ | %٦ |
| الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس | ٠ | %٠ |
| تنمية التحصيل الدراسي | ٣ | %٣ |
| تقويم التحصيل الدراسي | ٨ | %٨ |
| تنمية المفاهيم | ١ | %١ |
| تنمية القيم | ٣ | %٣ |
| تنمية مهارات الطلاب | ٥ | %٥ |
| تقويم المهارات | ٨ | %٨ |
| قياس اتجاهات | ١٤ | %١٤ |
| تحديد العوائق والمشكلات | ٥ | %٥ |
| تحديد وجود علاقة | ١٨ | %١٨ |
| تحديد الأدوار | ٦ | %٠ |
| أخرى | ٢ | %٢ |
| **المجموع** | ١٠٠ | %١٠٠ |

شكل (١): توزيع البحوث حسب المجالات المبحوثة:




يتضـح من الجدول (١) والشـكل (١) توزيع مجالات البحوث وَفْقًا للمجالات المبحوثة وبنِسَـبٍ متفاوتة فقد ظهر أن هناك مجالين نـالا النصـيب الأوفر، وهما: مجال تحديد وجود علاقة بنسبة (١٨%) فمجال قياس الاتجاهات بنسبة (١٤%)، في حين أنَّ بعض المجالات جاء تناولها بشـكل أقلَّ من المجالين السـابقين، وظهرت بنسب متقاربة وهي: مجال تقويم البرامج بنسبة (٩%)، ثم مجَالَا تقويم التحصيل الدراسـي وتقويم المهارات بنسـبة (٨%) لكلٍ منهما، ثم مجال تقويم أعضــاء هيئة التدريس بنسـبة (٦%)، ثم مجالات تقويم المناهج والمقررات وتنمية مهارات الطلاب وتحديد العوائق والمشـكلات بنسـبة (٥%) لكلٍ منها، ثم مجـال تطوير البرامج بنسـبة (٤%)، ثم مجَـالَا تنميـة التحصـيل الدراسـي وتنمية القيم بنسبة (٣%) لكلٍ منهما، أما المجالات التي تُنووِلَتْ بنسـب تقل عن (٣%) فهي: مجـالَا تطوير المنـاهج والمقررات وأخرى بنسـبـة (٢%) لكلٍ منهما، ثم جاء في الأخير مجالُ تنمية مهارات أعضـاء هيئـة التـدريس بنسـبـة (١%)، بينمـا يتضــح أن مجـال الاحتياجـات التدريبية لأعضــاء هيئة التدريس لم يجر أي بحث فيه فلم يحقق أي تكرارات.

وتَعزو الباحثة حصول مجال تحديد وجود عَلاقة على أعلى نسبة إلى رغبة الباحثين في فهْم دوْر السنة التحضيرية وتحديد عَلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى، وفي المقابل تعزو الباحثة حصولَ مجال الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس على أقل نسبة بين المجالات لوجود لجنة خاصة تُعنى بتحديد هذه الاحتياجات.

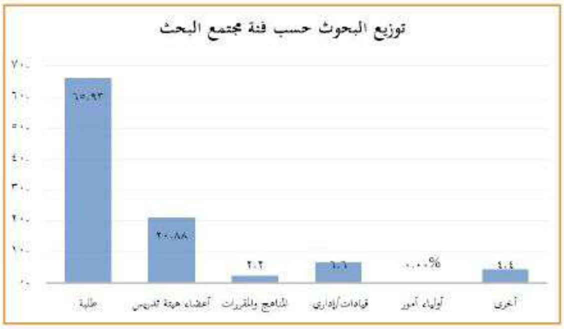
وتختلف نتيجة هذا البحث مع دراسة البشري (٢٠١٦)؛ إذ نالَ مجالُ تقويم المعلمين وتقويم الكتب النصيبَ الأوفر، ودراسة العرفج وآخرين (٢٠١٩) التي خلصت إلى أن مجال تحديد العوائق والمشكلات كان الأبرز في رسائل الماجستير، بينما كان مجال تنمية التحصيل الدراسي الأبرز في رسائل الدكتوراه، وانعدمت الأبحاث في مجالات تقويم التحصيل الدراسي وتنمية المفاهيم.

**ب.فئة مجتمع البحث:**

جدول رقْم (٢): توزيع البحوث حسب فئة مجتمع البحث:

| المجتمع | المجموع | |
|---|---|---|
| | التكرار | النسبة |
| طلبة | ٦٠ | %٦٥,٩٣ |
| أعضاء هيئة تدريس | ١٩ | %٢٠,٨٨ |
| المناهج والمقررات | ٢ | %٢,٢٠ |
| قيادات/إداري | ٦ | %٦,٦٠ |
| أولياء أمور | ٠ | %٠ |
| أخرى | ٤ | %٤,٤٠ |
| **المجموع** | ٩١ | %١٠٠ |

شكل (٢): توزيع البحوث حسب فئة مجتمع البحث:




يتضح من الجدول (٢) والشكل (٢) توزيع البحوث حسب فئة مجتمع البحث، إذ تناولت عددًا من الفئات فقد ظهر من الجدول أن أكثر فئة تناولتها البحوث وركَّزت عليها هي فئة الطلبة؛ إذ بلغت نسبة البحوث التي أجريت على هذه الفئة (٦٥,٩٣%)، وجاءت فئة أعضاء هيئة تدريس في المرتبة الثانية بنسبة (٢٠,٨٨%)، وتأتي فئة قيادات/إداري في المرتبة الثالثة بنسبة (٦,٦٠%)، أمَّا في المرتبة الرابعة فجاءت فئة المناهج والمقررات بنسبة (٢,٢٠%) في حين يظهر أن فئة أولياء أمور لم يجر أي بحث فيها فلم تحقق أي تكرارات

وترجع الباحثة هذه النتيجةَ لسهولة الوصول للطلبة حيث إن أغلب الباحثين هم من العاملين في السنة التحضيرية، وكذلك استجابة الطلبة لأدوات البحوث بشكل جيد.

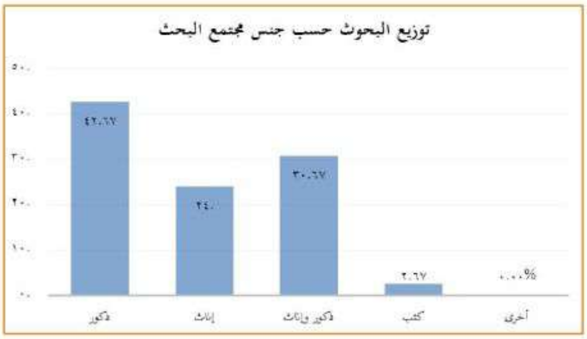
وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الشايع، ٢٠٠٧؛ السرائي، ٢٠١٦؛ ال حارث والشهري، ٢٠١٩)؛ إذ كانت أكثر فئة تُنُووِلَتْ هي فئة الطلبة، بينما تختلف مع دراسة (البشري،٢٠١٦؛ العرفج وآخرين، ٢٠١٩)؛ إذ حازت فئة المعلمين النسبة الأكبر في الفئات المبحوثة، وقَلَّت وعُدِمتْ فئة أولياء الأمور.

**جـ-جنس مجتمع البحث:**

جدول رقم (٣): توزيع البحوث حسب جنس مجتمع البحث:

| الجنس | المجموع | |
|---|---|---|
| | التكرار | النسبة |
| ذكور | ٣٢ | %٤٢,٦٧ |
| إناث | ١٨ | %٢٤ |
| ذكور وإناث | ٢٣ | %٣٠,٦٧ |
| كتب | ٢ | %٢,٦٧ |
| أخرى | ٠ | %٠ |
| **المجموع** | ٧٥ | %١٠٠ |

شكل (٣): توزيع البحوث حسب جنس مجتمع البحث:




يتضـــح من الجدول (٣) والشـــكل (٣) توزيعُ البحوث حســـب جنس مجتمع البحث، أجريت البحوث على جنس الذكور بنســبة (٤٢,٦٧%)، في حين بلغتْ نســبة البحوث التي أجريت على الجنســين معًا (٣٠,٦٧%)، أما جنس الإناث فبلغتْ نسبةُ البحوث التي أجريت (٢٤%)، أمَّا نسبة البحوث التي كـان مجتمعهـا كتبًـا فلم تتجـاوز نســبتهـا (٢,٦٧%).

تَعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نسـبة عدد أعضـــاء هيئة التدريس من الذكور إلى الإناث، حيث يتفوق عددُ الذكور من أعضـــاء هيئة التدريس على الإناث، ومن ثَمَّ ســتتناول البحوث الجنس الأقرب وهم الذكور.

وتتفق نتيجـة هـذا البحـث في غَلَبَـةِ جنس الـذكور مع دراســة (الشـــايع، ٢٠٠٧؛ البشـــري، ٢٠١٦؛ ال حارث والشهري، ٢٠١٩)، وتختلف مع دراسة السرائي (٢٠١٦) التي كان معظم أفراد العينة من الإناث.

**إجابـة الســـؤال الثاني:** ما خصـــائص الأبحاث التربوية المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود من عام ٢٠٠٩م إلى عام ٢٠٢٢م، من ناحية العناصـــر التـاليـة: (نوع البحـث-منهج البحـث -أداة البحـث – عـدد أدوات البحث-عدد فئات مجتمع البحث-جنس الباحث-عدد الباحثين-التوزيع السنوي للبحوث)؟

**أ-نوع البحث (تقويمي -تطويري):**

جدول رقم (٤): توزيع البحوث حسب نوع البحث:

| النوع | المجموع | |
|---|---|---|
| | التكرار | النسبة |
| **تقويمي** | ٣٦ | %٣٦ |
| **تطويري** | ١٩ | %١٩ |
| **أخرى** | ٤٥ | %٤٥ |
| **المجموع** | ١٠٠ | %١٠٠ |

شكل (٤): توزيع البحوث حسب نوع البحث:

يتضـــح من الجدول (٤) والشـــكل (٤) توزيع البحوث حســـب نوع البحث، تصـــدرت نســـبة نوع البحث غير التقويمي وغير التطويري (أخرى) بنســـبة (٤٥%)، تلاها التقويمي بنسبة (٣٦%)، ثم التطويري بنسبة (١٩%).

تُفســـر الباحثة هذه النتيجة بناء على أهم المجالات التي اهتمت بها البحوث المنشورة حول السنة التحضيرية والتي كـانت حول تحديد وجود عَلاقة ومجال قياس الاتجاهات، وهي بعيدة عن كونها تقويميةً أو تطويريةً.

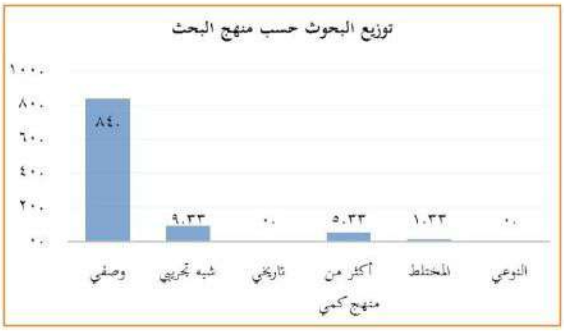
وتتفق نتيجـة هذا البحث مع دراســـة العرفج وآخرين (٢٠١٩) التي خَلَصـــتْ إلى قلة الرســـائل التطويرية أو التقويمية، وتختلف مع دراســـة البشــــري (٢٠١٦) التي وجدتْ أن غالب بحوث الدكتوراه تطويرية، ومُعظم بحوث الماجستير تقويمية.

**ب ـ منهج البحث:**

جدول رقم (٥): توزيع البحوث حسب منهج البحث:

| منهج البحث | المجموع | |
|---|---|---|
| | التكرار | النسبة |
| وصفي | ٦٣ | %٨٤ |
| التجريبي | ٧ | %٩,٣٣ |
| تاريخي | ٠ | %٠٠ |
| أكثر من منهج كمي | ٤ | %٥,٣٣ |
| المختلط | ١ | %١,٣٣ |
| النوعي | ٠ | %٠ |
| **المجموع** | ٧٥ | %١٠٠ |

شكل (٥): توزيع البحوث حسب منهج البحث:




يتضـــح من الجدول (٥) والشـــكل (٥) توزيع البحوث حســـب منهج البحث: أنَّ غالبية البحوث وصـــفية بنســـبة (٨٤%)، يليهـا البحوث التجريبيـة بنســـبـة (٩,٣٣%)، واستخدم أكثر من منهج كمي بنسبة (٥,٣٣%)، ثم المنهج المختلط بنسـبة (١,٣٣%)، أما المنهج التاريخي والنوعي فقد تبين أنهما لم يُطَبَّقَا ويستخدما في البحوث المنشورة.

ويعزَى ذلك إلى صـعوبة إجراء البحوث التجريبية في هذه المرحلـة؛ إذ إنهـا مرحلـة تخصـيص فلا بُدَّ من توفير الفرص المتكـافئـة والعـدالـة بين الطلبـة، فوجود متغيرات مسـتقلة تؤثر إيجابًا أو سـلبًا في تحصـيلِ عينة قليلة من الطلبـة ومهـاراتِهـا في مقـابل جميع الطلبـة -قد يحدث نوعًا من التفضـيل وحصـول الطلبة من عينة البحث على ميزات أكثر من بقية زملائهم وزميلاتهم أو العكس، كما أنه لحداثة المنهج النوعي وعدم الإلمـام بـه يفضِّــل البـاحثين المنهج الوصفي؛ لأن إجراءاته أكثر وضوحًا لديهم.

تتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة الشايع (٢٠٠٧) التي خلصت لاستخدام المنهج الوصفي المسحي بنسبة أكبر من غيره من المناهج، ودراســة راندولف وآخرين (at ٢٠١٢ Randolph&)، التي وجدت أن أغلب البحوث استخدمتِ الأساليب الكمية على حساب الأطروحات النوعية، وكذلك دراسة تيلي وآخرين (Telli,etc,٢٠١٢) التي أشارت إلى كثرة اســتخدام التحليل الكمي في الأبحاث، وكذلك دراســة البشــري (٢٠١٦)، ودراســة العرفج وآخرين (٢٠١٩)، ودراســة الغفيري (٢٠١٩) في غلبة المنهج الوصــفي على منهج الدراسـات، وقلة المنهج النوعي، كما تتفق مع دراسة الأسطل (٢٠١٥)؛ إذ أظهرت النتائج عدم إجراء أي دراسة اتبعت المنهج التاريخي.

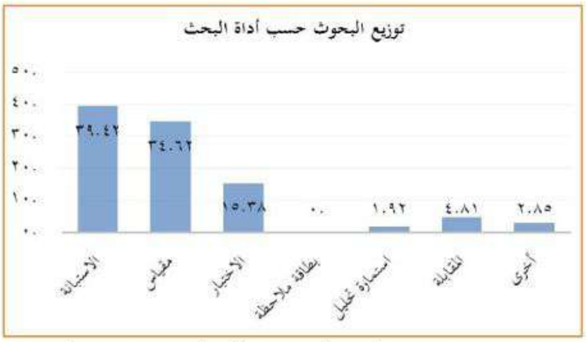
في حين تختلف نتيجة هذا البحث مع دراسة بيكماز وآخرين (Bikmaz, et al, ٢٠١٣) التي تبين أن هناك تفضـيـلًا متسـاويًا للبحوث التجريبية والوصـفية على حد سـواء، كما تَبَيَّنَ من نتـائج البحث ازديادُ اسـتخدام الأسـاليب البحثية المختلطة بشكل كبير في السنوات العشر الأخيرة، ودراسة (الأسـطـل، ٢٠١٥؛ السـرائـي، ٢٠١٦؛ ال حـارث والشـهري،٢٠١٩) التي أظهرت نتـائجهمـا أن المنهج التجريبي أكثر المناهج استخدامًا بين الباحثين.

**جـ ـ أداة البحث:**

جدول رقم (٦): توزيع البحوث حسب أداة البحث:

| الأداة | المجموع | |
|---|---|---|
| | التكرار | النسبة |
| الاستبانة | ٤١ | %٣٩,٤٢ |
| مقياس | ٣٦ | ٪٣٤,٦٢ |
| الاختبار | ١٦ | %١٥,٣٨ |
| بطاقة ملاحظة | ٠ | %٠ |
| استمارة تحليل | ٢ | %١,٩٢ |
| المقابلة | ٥ | %٤,٨١ |
| أخرى | ٤ | %٢,٨٥ |
| **المجموع** | ١٠٤ | %١٠٠ |

شكل (٦): توزيع البحوث حسب أداة البحث:




يتضـح من الجدول (٦) والشـكل (٦) توزيع البحوث حسب أداة البحث: أنَّ أكثر أدوات البحث استخدامًا هي الاستبانة بنسـبة (٣٩,٤٢%)، يليها أداة المقياس بنسـبة (٣٤,٦٢٪)، ثم جاء الاختبار بنسـبة (١٥,٣٨%)، وفي المرتبة الرابعة جاءت المقابلة بنسبة (٤,٨١%)، ثم أخرى بنسبة (٢,٨٥%)، وأخيرًا بطاقة الملاحظة التي لم تحقق أي تكرارات.

وترجع هذه النتيجة إلى طبيعة المجالات التي حصلت على أعلى نسـبة، وإلى المزايا التي تتمتع بها الاسـتبانةُ كأداة بحث؛ إذ تؤدي إلى جمع معلومات مهمّة عن الموضوع قيد الدراسـة، بتكلفة يسـيرة وفي إطار زمني قصـير نسـبيًا، وتتمتع بموضـوعية وحيادية وعدم تحيز من قبل الباحثين

الذين يجمعون البيانات، ويسهُل إعدادها، مقارنةً بالأدوات الأخرى المستخدمة في البحث العلمي.

وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة كلٍّ من (الشايع ،٢٠٠٧؛ البشري ،٢٠١٦؛ الغفيري،٢٠١٩) في أن الاستبانة من أكثر الأدوات استخدامًا.

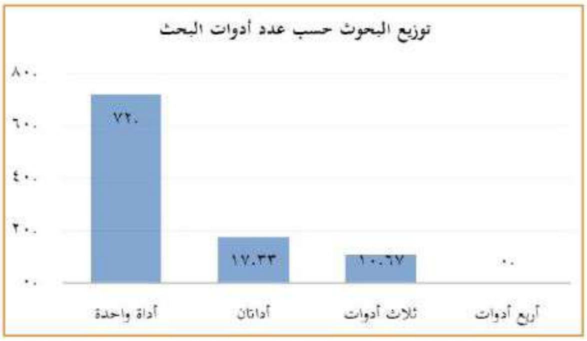
وتختلف مع دراسة الأسطل (٢٠١٥) التي أظهرت أن الاختبار من أكثر أدوات جمْع البيانات شيوعًا، بينما وجدت دراسة (السرائي،٢٠١٦؛ ال حارث والشهري، ٢٠١٩) أن الاختبارات التحصيلية كانت أكثر أدوات جمع البيانات استخدامًا، بينما أظهرت نتائج دراسة العرفج وآخرين (٢٠١٩) أن بطاقة الملاحظة هي أكثر الأدوات استخدامًا.

**د-عدد أدوات البحث:**

جدول رقم (٧): توزيع البحوث حسب عدد أدوات البحث:

| الأداة | المجموع | |
|---|---|---|
| | التكرار | النسبة |
| أداة واحدة | ٥٤ | %٧٢ |
| أداتان | ١٣ | %٧٢ |
| ثلاث أدوات | ٨ | %١٠,٦٧ |
| أربع أدوات | ٠ | %٠ |
| **المجموع** | ٣٧٦ | %١٠٠ |

شكل (٧): توزيع البحوث حسب عدد أدوات البحث:




يتضح من الجدول (٧) والشكل (٧) توزيع البحوث حسب عدد أدوات البحث: أن معظمها استخدَم أداةً واحدة فقط بنسبة (٧٢%)، يليها استخدام أداتين بنسبة (٧٢%). ثم استخدام ثلاث أدوات بنسبة (١٠,٦٧%). فيما لم يتم استخدام أكثر من ثلاث أدوات في أي بحث منشور.

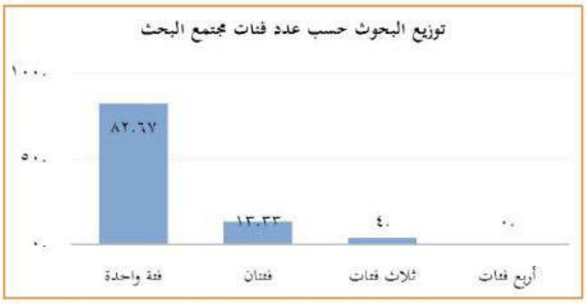
تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى رغبة الباحثين أنْ تكون الأبحاث ضمن عدد محدود من الصفحات التي تشترطها جهة النشر، فوجود أكثر من أداة قد يؤدي إلى زيادة عدد صفحات النشر، وقد يلجأ بعض الباحثين إلى استخدام أكثر من أداة ثم تقسيم نتائج الأدوات إلى بحوث منفصلة.

وتختلف نتيجة هذا البحث مع دراسة (الأسطل ،٢٠١٥؛ العرفج وآخرين ،٢٠١٩)، التي أظهرت أن النسبة الأعلى من البحوث استخدمت أداتين لجمع البيانات.

**ز-عدد فئات مجتمع البحث:**

جدول رقم (٨): توزيع البحوث حسب عدد فئات مجتمع البحث:

| الأداة | المجموع | |
|---|---|---|
| | التكرار | النسبة |
| فئة واحدة | ٦٢ | %٨٢,٦٧ |
| فئتان | ١٠ | %١٣,٣٣ |
| ثلاث فئات | ٣ | %٤ |
| أربع فئات | ٠ | %٠ |
| **المجموع** | ٧٥ | %١٠٠ |




يتضح من الجدول (٨) والشكل (٨) توزيع البحوث حسب عدد فئات مجتمع البحث: اشتمالُ معظمها على فئة واحدة فقط بنسبة (٨٢,٦٧%)، فيما شمل عددٌ منها فئتين بنسبة (١٣,٣٣%)، وشمل بعضها ثلاث فئات بنسبة (٤%)، ولم يشمل أي بحث أكثر من ثلاث فئات.

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نفس الأسباب السابقة والخاصة بشروط نشر الأبحاث، ورغبة الباحثين في إنجاز الأبحاث في أقل وقت ممكن.

وتختلف نتيجة هذا البحث مع دراسة العرفج وآخرين (٢٠١٩)، التي أظهرت أن النسبة الأعلى من البحوث شملت فئتين في مجتمع البحث.

**هـ-جنس الباحث:**

جدول رقم (٩): توزيع البحوث حسب جنس الباحث:

| الجنس | المجموع | |
|---|---|---|
| | التكرار | النسبة |
| ذكر | ٥٢ | %٦٩,٣٣ |
| أنثى | ١٧ | %٢٢,٦٧ |
| مشترك | ٦ | %٨ |
| **المجموع** | ٣٥٢ | %١٠٠ |

شكل (٩): توزيع البحوث حسب جنس الباحث:

يتضح من الجدول (٩) والشكل (٩) توزيع البحوث حسب جنس الباحث: مدى إسهام الباحثين والباحثات فنسبة الذكور أكبر من نسبة الإناث فقد بلغت نسبة البحوث التي نشرها الذكور (٦٩,٣٣%)، في حين بلغت نسبة البحوث التي نشرتها الإناث (٢٢,٦٧%)، بينما بلغت نسبة البحوث المشتركة بين الجنسين (٨%).

تَعزو الباحثة هذه النتيجة إلى نسبة عدد أعضاء هيئة التدريس من الذكور إلى الإناث، حيث يتفوق عدد الذكور - من أعضاء هيئة التدريس الحاصلين على الدرجتين العلميتين أستاذ مساعد وأستاذ مشارك -على الإناث.

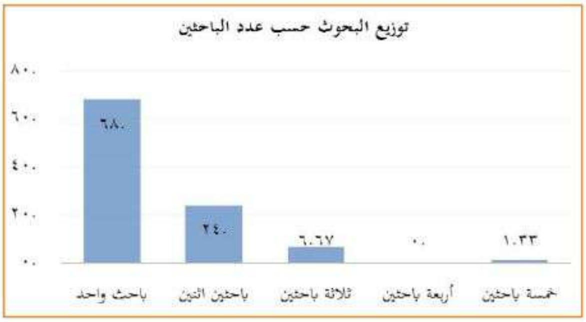
وتتفق نتيجة هذا البحث مع دراسة البشري (٢٠١٦) التي وجدت أن عدد الذكور أكثر من الإناث، وتختلف مع دراسة (راندولف وآخرين ٢٠١٢، Randolph& at؛ السرائي،٢٠١٦؛ العرفج وآخرين ٢٠١٩،) إذ أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من الباحثين هم الإناث.

**و-عدد الباحثين:**

جدول رقم (١٠): توزيع البحوث حسب عدد الباحثين:

| عدد الباحثين | المجموع | |
|---|---|---|
| | التكرار | النسبة |
| باحث واحد | ٥١ | %٦٨ |
| باحثان اثنين | ١٨ | %٢٤ |
| ثلاثة باحثين | ٥ | ٪٦,٦٧ |
| أربعة باحثين | ٠ | ٪٠ |
| خمسة باحثين | ١ | ٪١,٣٣ |
| **المجموع** | ٧٥ | %١٠٠ |

شكل (١٠): توزيع البحوث حسب عدد الباحثين:




يتضح من الجدول (١٠) والشكل (١٠) توزيع البحوث حسب عدد الباحثين: تَصَدُّرُ العدد (واحد) القائمة في عدد الباحثين بنسبة (٦٨%)، يليه باحثان بنسبة (٢٤%)، في حين بلغت نسبة البحوث التي أنجزها ثلاثة باحثين (٦,٦٧٪)، ثم بلغت نسبة البحوث التي أنجزها خمسة باحثين (١,٣٣٪)، بينما لم تُنْجَزْ أي بحوث من قبل أربعة باحثين.

ترجع الباحثة هذه النتيجة إلى تنوع التخصصات بالسنة التحضيرية، وكذلك عدم وجود مجموعات بحثية فيها.

**هـ-التوزيع الزمني للبحوث (السنة -الفترة):**

جدول رقم (١١): التوزيع السنوي للبحوث:

| السنة | المجموع | |
|---|---|---|
| | التكرار | النسبة |
| ٢٠٠٩م | ١ | %١,٣٣ |
| ٢٠١٠م | ٢ | %٢,٦٧ |
| ٢٠١١م | ٠ | %٠ |
| ٢٠١٢م | ٥ | %٦,٦٧ |
| ٢٠١٣م | ٤ | %٥,٣٣ |
| ٢٠١٤م | ٤ | %٥,٣٣ |
| ٢٠١٥م | ٨ | %١٠,٦٧ |
| ٢٠١٦م | ١١ | %١٤,٦٧ |
| ٢٠١٧م | ١٠ | %١٣,٣٣ |
| ٢٠١٨م | ١٠ | %١٣,٣٣ |
| ٢٠١٩م | ٨ | %١٠,٦٧ |
| ٢٠٢٠ م | ٢ | %٢,٦٧ |
| ٢٠٢١م | ٣ | %٤ |
| ٢٠٢٢م | ٧ | %٩,٣٣ |
| **المجموع** | ٧٥ | %١٠٠ |

شكل (١١): التوزيع السنوي للبحوث:

يتضح من الجدول (١١) والشكل (١١) التوزيع السنوي للبحوث: ارتفاعُ عدد البحوث المنشورة في سنة ٢٠١٦م؛ إذ بلغتْ (١٤,٦٧%)، يليها سنة ٢٠١٧م-٢٠١٨م بنسبة (١٣,٣٣%) لكلٍ منهما، ثم سنة ٢٠١٥م-٢٠١٩م بنسبة (١٠,٦٧%) لكلٍ منهما، ثم سنة ٢٠٢٢م بنسبة (٩,٣٣%)، بينما شهِدت سنة ٢٠١٢م نشر عدد من البحوث بنسبة (٦,٦٧%)، يليها سنة ٢٠٢١ بنسبة (٤%)، ثم سنة ٢٠١٠م و٢٠٢٠م بنسبة (٢,٦٧%) لكلٍ منهما، وفي سنة ٢٠٠٩م بلغت النسبة (١,٣٣%)، وأخيرًا لم تُنْشَرْ أي بحوث في سنة ٢٠١١م.

جدول رقم (١٢): التوزيع الفتري للبحوث:

| الفترة | المجموع | |
|---|---|---|
| | التكرار | النسبة |
| ٢٠٠٩-٢٠١٤م | ١٦ | %٢١,٣٣ |
| ٢٠١٥-٢٠١٨م | ٣٩ | %٥٢ |
| ٢٠١٩-٢٠٢٢م | ٢٠ | %٢٦,٦٧ |
| **المجموع** | ٧٥ | %١٠٠ |

شكل (١٢): التوزيع الفتري للبحوث:

يتضح من الجدول (١٢) والشكل (١٢) التوزيع الفتري للبحوث: ارتفاعُ عدد البحوث المنشورة في المدة الثانية ٢٠١٥-٢٠١٨م إذ بلغت نسبة البحوث المنشورة (٥٢%)، يليها المدة الثالثة من ٢٠١٩-٢٠٢٢م بنسبة (٢٦,٦٧%)، وأخيرًا المدة الأولى من ٢٠٠٩-٢٠١٤م بنسبة (٢١,٣٣%).

**توصيات البحث:**

يمكن تقديم التوصيات التالية في ضوء نتائج البحث:

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تنويع مجالات البحوث التربوية، وإجراء بحوث تطويرية وتقويمية أكثر.
- نشْر الثقافة حول أهمية تنويع فئات مجتمع البحث، باستهداف جميع فئات المجتمع المرتبطة بموضوع البحث مثل أولياء الأمور، وعدم التركيز على فئة الطلبة فقط.
- تشجيع أعضاء هيئة التدريس على إجراء البحوث التاريخية والنوعية وذلك للحاجة إليها ولأهمية نتائجها في تطوير عناصر العملية التربوية.
- البناء على البحوث الوصفية التي أنجزها الباحثون من خلال إجراء مزيد من البحوث التجريبية؛ لتحقيق الفائدة المرجوة من البحث العلمي.
- توفير تدريبٍ لأعضاء هيئة التدريس على منهجية الأبحاث النوعية، وطُرُق تحليل نتائجه.
- تناوُل بعض القضايا التي تُنُولت بتحليل كمي، بأسلوب التحليل النوعي؛ للوقوف أكثر على الأسباب والتعمُّق أكثر في النتائج.
- الحث على تكوين المجموعات البحثية، وإجراء البحوث البينية في التخصصات المختلفة لأعضاء هيئة التدريس.
- لفت انتباه الباحثين إلى أهمية التنويع في استخدام الأدوات كالملاحظة والمقابلة، وعدم الاقتصار على الاستبيان والمقياس، واستخدام أكثر من أداة في البحوث.

**مقترحات البحث:**

- إجراء أبحاث مشابهة للبحوث المنشورة حول السنة التحضيرية في الجامعات الأخرى.
- إجراء أبحاث لتقويم أدوات البحث، ومناهجه، وإجراءاته، والدراسات السابقة، والأساليب الإحصائية المستخدمة في البحوث المنشورة.
- إجراء أبحاث منتظمة ودورية لتقييم النتاج البحثي للأبحاث المنشورة حول السنة التحضيرية وباستخدام مناهج بحثية متنوعة.
- إجراء بحث لتقصي معوقات نشر الأبحاث التربوية حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود.
- إجراء أبحاث للتعرف على اتجاهات البحوث المنشورة في المجالات العلمية الأخرى.
- مقارنة التوجهات والخصائص البحثية للبحوث المنشورة حول السنة التحضيرية في جامعة الملك سعود مع التوجهات والخصائص البحثية في غيرها من الجامعات المحلية والعالمية.
- بحث متابِع للبحث الحالي في السنوات القادمة ومقارنة نتائجها بنتائج هذا البحث.

**المراجع:**


- الأسطل، إبراهيم حامد حسين. (٢٠١٥). توجهات أبحاث المناهج وطرق التدريس في الدراسات العليا في الجامعات الفلسطينية: تحليل ببليومتري لرسائل الماجستير . مجلة جامعة الخليل للبحوث -العلوم الإنسانية، ١٠ (١)، ٧٥-١٠٤.
- البشري، محمد بن شديد. (٢٠١٦). دراسة تحليلية تتبعية لاتجاهات بحوث الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٠ (٢)، ٣٥١-٤١١.
- البلوي، فهد عليان. (٢٠٢٢). أهمية البحث التربوي وتحدياته من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(١٥)، ٤٤ -٦٢.
- جودة، أحمد سعيد. (٢٠٢٠). تحديات البحث التربوي وسبل التغلب عليها. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، الجزء الأول، ٩٦ -١٢٠.
- ال الحارث، مزنة مدشل، والشهري، ظافر بن فراج هزاع. (٢٠١٩). التوجهات المنهجية لأبحاث المناهج وطرق التدريس العامة في رسائل الماجستير والدكتوراه بجامعة الملك خالد. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية،٢ (٤)، ٣٨٥-٤٢٩.
- حلمي، سلطان عبد الرءوف. (٢٠١٣). أهمية البحث التربوي، استرجع في ١٠ فبراير ٢٠٢٣. من الرابط:

http://sah٤٠٤٩.blogspot.com/٢٠١٣/٠٢/blog-post_٧٦٤٩.html

- راشد، علي محيي الدين. (٢٠١٤). التوجهات العالمية المعاصرة في مجال البحوث التربوية] ورقة عمل[ . المؤتمر العلمي العربي الثامن "الإنتاج العلمي التربوي في البيئة العربية – القيمة والأثر"، جامعة سوهاج، مصر.
- ريغ، دانيال. (١٩٨٣). السبيل معجم عربي / فرنسي - فرنسي/عربي.باريس: مكتبة الروس.
- السرائي، نواف مقبل. (٢٠١٦). توجهات وخصائص رسائل استخدام التعلم الإلكتروني في التربية العلمية بجامعة طيبة. رسالة الخليج العربي،٣٨ (١٤٣). ٥١-٦٨.
- السيد، محمد عبد الرؤوف. (٢٠١٣). الدليل العملي في إعداد البحث التربوي. دار المحمدي.
- الشايع، فهد سليمان. (٢٠٠٧). توجهات وخصائص رسائل الماجستير في التربية العلمية بجامعة الملك سعود. مجلة كليات المعلمين -العلوم التربوية، ٧ (٢)، ٤٤-١٠٠.
- شرعبي، وداد عبد الله ناصر. (٢٠١٩). تطوير البحث التربوي في الجامعات السعودية في ضوء التجربة الأسترالية: رؤية مستقبلية، المركز العربي للتعليم والتنمية، السعودية.
- العرفج، عبير محمد عبد اللطيف، والعتيبي، سارة حمدان، والسماري، نورة إبراهيم. (٢٠١٩). مجالات وخصائص رسائل الماجستير والدكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس مسار المناهج العامة بكلية التربية بجامعة الملك سعود (من عام ١٤٣٣ه. إلى عام ١٤٣٩هـ). المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨ (١٠)، ١٠٠-١١٢.
- العساف، صالح محمد. (١٩٨٩). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.
- عناقرة، حازم رياض سليمان، وجراح، زياد. (٢٠١٥). عادات العقل وعلاقتها بالذكاءات المتعددة لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة طيبة في المملكة العربية السعودية. مجلة المنارة للبحوث والدراسات،٢١ (٤)، ٢٩-٧٥.
- الغفيري، أحمد بن علي. (٢٠١٩). التوجهات البحثية في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٤٣)، ٢٤٣ -٢٦٥.
- المعثم، خالد، وفلمبان، سمير. (٢٠٠٨). توجهات أبحاث تعليم الرياضيات في الدراسات العليا بجامعات المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه [رسالة دكتوراه غير منشورة] . جامعة أم القرى.
- Al al-Ḥārith, mznh mdshl, wālshhry, Ẓāfir ibn Farrāj Hazzā'. (**2019**). al-Tawajjuhāt al-manhajīyah li-Abḥāth al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs al-'Āmmah fī Rasā'il al-mājistīr wa-al-duktūrāh bi-Jāmi'at al-Malik Khālid. al-Majallah al-Dawlīyah lil-Buḥūth fī al-'Ulūm al-Tarbawīyah, **2** (**4**), **385-429**.
- Alghfyry, Aḥmad ibn 'Alī. (**2019**). al-Tawajjuhāt al-baḥthīyah fī Majallat Jāmi'at al-Malik Khālid lil-'Ulūm al-Tarbawīyah : dirāsah taḥlīlīyah, Majallat Kullīyat al-Tarbiyah al-asāsīyah lil-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-insānīyah, (**34**), **243-265**.
- 'Anāqirah, Ḥāzim Riyāḍ Sulaymān, wa-jirāḥ, Ziyād. (**2015**). 'Ādāt al-'aql wa-'alāqatuhā bāldhkā'āt al-muta'addidah ladá ṭullāb al-Sunnah al-taḥḍīrīyah bi-Jāmi'at Ṭaybah fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah. Majallat al-Manārah lil-Buḥūth wa-al-Dirāsāt, **12** (**4**), **29-75**.
- al-'Arfaj, 'Abīr Muḥammad Latif, wāl'tyby, Sārah Ḥamdān, wālsmāry, Nūrah Ibrāhīm. (**2019**). majālāt wa-khaṣā'iṣ Rasā'il al-mājistīr wa-al-duktūrāh bi-Qism al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs masār al-Manāhij al-'Āmmah bi-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi'at al-Malik Sa'ūd (min 'ām **1433**h. ilá 'ām **1439**h). al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah, **8** (**10**), **100-211**.
- al-'Assāf, Ṣāliḥ Muḥammad. (**1989**). al-Madkhal ilá al-Baḥth fī al-'Ulūm al-sulūkīyah. Maktabat al-'Ubaykān.
- al-Asṭal, Ibrāhīm Ḥāmid Ḥusayn. (**2015**). Tawajjuhāt Abḥāth al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs fī al-Dirāsāt al-'Ulyā fī al-jāmi'āt al-Filasṭīnīyah : taḥlīl bblywmytry li-rasā'il al-mājistīr. Majallat Jāmi'at al-

al-duktūrāh] Risālat duktūrāh ghayr manshūrah [. Jāmiʻat Umm al-Qurá.

- Randolph, J. J. ; Gaiek, L. S. ; White, T. A. ; Slappey, L. A.; Chastain, A. Prejean-Harris, R. & Hansard, C. (2012). A Quantitative Content Analysis of Mercer University Theses. Georgia Educational Researcher, 9 (1), 81.
- Rāshid, ʻAlī Muḥyī al-Dīn. (2014). al-Tawajjuhāt al-ʻĀlamīyah al-muʻāṣirah fī majāl al-Buḥūth al-Tarbawīyah] Waraqah ʻamal [. al-Muʼtamar al-ʻIlmī al-ʻArabī al-thāmin "al-intāj al-ʻIlmī al-tarbawī fī al-bīʼah al-ʻArabīyah – al-qīmah wa-al-athar", Jāmiʻat Sūhāj, Miṣr.
- Rīgh, Dānyāl. (1983). al-Sabīl Muʻjam ʻArabī / Frans Y-frns Y / ʻArabī. Bārīs : Maktabat al-Rūs.
- al-Sayyid, Muḥammad ʻAbd al-Raʼūf. (2013). al-Dalīl al-ʻamalī fī iʻdād al-Baḥth al-tarbawī. Dār al-Muḥammadī.
- Sharʻabī, Widād Allāh Nāṣir. (2019). taṭwīr al-Baḥth al-tarbawī fī al-jāmiʻāt al-Saʻūdīyah fī ḍawʼ al-tajribah alʼstrālyh : ruʼyah mustaqbalīyah, al-Markaz al-ʻArabī lil-taʻlīm wa-al-tanmiyah, al-Saʻūdīyah.
- al-Shāyiʻ, Fahd Sulaymān. (2007). Tawajjuhāt wa-khaṣāʼiṣ Rasāʼil al-mājistīr fī al-Tarbiyah al-ʻIlmīyah bi-Jāmiʻat al-Malik Saʻūd. Majallat Kullīyāt al-Muʻallimīn-al-ʻUlūm al-Tarbawīyah, 7 (2), 44-100.
- Alsrāʼy, Nawwāf Muqbil. (2016). Tawajjuhāt wa-khaṣāʼiṣ Rasāʼil istikhdām al-taʻallum al-iliktrūnī fī al-Tarbiyah al-ʻIlmīyah bi-Jāmiʻat Ṭaybah. Risālat al-Khalīj al-ʻArabī, 83 (143). 51-68.
- Telli, etc.(2012).Educational Technology Research Trends in Turkey: A Content Analysis of the 2000-2009 Decade. Educational Sciences: Theory & Practice, 12(1),191-196.

Khalīl lil-Buḥūth-al-ʻUlūm al-Insānīyah, 10 (1), 75-104.

- al-Balawī, Fahd ʻAlyān. (2022). Ahammīyat al-Baḥth al-tarbawī wa-taḥaddiyātuh min wijhat naẓar almshrfyn al-Tarbawīyīn. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 6 (15), 44-62.
- Bikmaz,etc.(2013).The Content Analysis of PhD Theses Completed in the Field of Curriculum and Instruction (1974-2009). Education and Science, 38(168),288-303.
- al-Bishrī, Muḥammad ibn Shadīd. (2016). dirāsah taḥlīlīyah tatabbuʻīyah li-ittijāhāt Buḥūth al-mājistīr wa-al-duktūrāh fī al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs bi-Jāmiʻat al-Imām Muḥammad ibn Saʻūd al-Islāmīyah. Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 10 (2), 351-411.
- Douglas, B .(2014). A Critique of the a National Qualifications Framework Quality Concept in Higher Education.
- Ḥilmī, Sulṭān ʻAbd al-Raʼūf. (2013). Ahammīyat al-Baḥth al-tarbawī, astrjʻ fī 10 Fabrāyir 2023. min alrābṭ : http : / / sah4049. blogspot. com / 2013/02 / blog-post _ 7649. html
- Jawdah, Aḥmad Saʻīd. (2020). taḥaddiyāt al-Baḥth al-tarbawī wa-subul al-taghallub ʻalayhā. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Banī Suwayf, al-juzʼ al-Awwal, 96-120.
- López-Alvarado, J. (2016). Educational research: Educational purposes, the nature of knowledge and ethical issues. International Journal of research and education, 2(1), 1.
- al-Muʻtham, Khālid, wflmbān, Samīr. (2008). Tawajjuhāt Abḥāth Taʻlīm al-riyāḍīyāt fī al-Dirāsāt al-ʻUlyā bi-jāmiʻāt al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah : dirāsah taḥlīlīyah li-rasāʼil al-mājistīr wa-

# الملصقات العلمية

# Green chemical processing in the teaching laboratory: a convenient solvent free microwave extraction of natural products

**Ferhat Mohamed Amine**
mohamedamine.ferhat@g.ens-kouba.dz
Laboratoire de Recherche sur les Produits Bioactifs et la Valorisation de la Biomasse LPBVB, Ecole Normale Supérieure Vieux Kouba ENS BP 92 Kouba- Alger, Algeria.

## 1. Introduction

*Citrus* essential oils have been applied in many products, such as foods, beverages, cosmetics and medicines, as flavouring agents as well as for aromatherapy. According to ISO standards, essential oils are defined as products obtained from raw plant materials which must be isolated by physical means only. The physical methods used are distillation (steam, steam/water and water), expression (also known as 'cold pressing' for citrus peel oils), or dry distillation of natural materials. Following distillation or expression, the essential oil is physically separated from the water phase.[1-2].

Fast microwave-accelerated distillation or microwave 'dry' distillation, known as 'MAD' or 'DryDist', is a new patented method for isolating essential oils from natural products by combining microwave energy and natural distillation [3-4].

In the present study, the potential of the MAD technique has been compared with two conventional methods, cold pressing (CP) and hydrodistillation (HD), as the current technique and commercial situation call for research into new extracts and new extraction techniques. We have applied MAD, CP and HD techniques to extract essential oils from fresh Tarocco (*Citrus Sinensis* (L.), family Rutaceae).

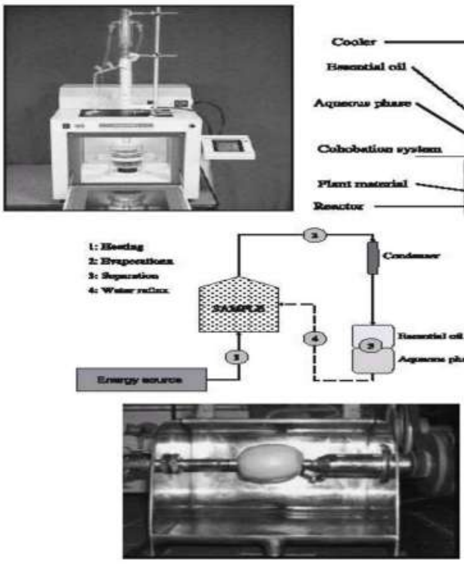



**Figure 1:** Isolation methods of essential oils from citrus fruits (MAD, HD and CP)

## 2. Material and Methods

### 2.1 Plants material

In this study, *Citrus Sinensis* (L.). from Tarocco cultivar was used (Figure 2).
The fruits were gathered from the same experimental plantation, Institut Technique de l'Arboriculture Fruitière (ITAF), located in the Mitidja region 40 km south of Algiers (Boufarik, Algeria).

**Figure 2:***Citrus Sinensis* (L.). from Tarocco cultivar (Institut Technique de l'Arboriculture Fruitière, Boufarik, Algeria)

### 2.2 MAD Apparatus and Procedure

MAD was performed using the 'DryDist' microwave oven illustrated in Figure 2,[5] which is a multimode microwave reactor (2.45 GHz) with a maximum delivered power of 1000 W, variable in 10 W increments. Temperature was monitored using an external Infrared (IR) sensor. In a typical MAD procedure performed at atmospheric pressure, 200 g fresh Citrus peels were heated using a fixed power density of 1 W/g for 30 min without the addition of solvents or water.

### 2.3 Gas chromatography

A Hewlett-Packard 6890 GC-FID system was used for gas chromatography analysis, fitted with a fused-silica-capillary column with an apolar stationary phase HP5MSTM (30 m x 0.25 mm x 0.25 µm film thickness). The column temperature programme was 60°C for 8 min increased at 2°C min-1 to 250°C and held at 250°C for 15 min. Injection was performed at 250°C in the split-less mode; 1 µL of sample was injected. A flow rate of 0.3 mL/min carrier gas (N2) was used. Flame ionisation detection was performed at 320°C.

### 2.4 Gas chromatography - mass spectrometry identification

The extracts were analyzed by gas chromatography coupled to mass spectrometry (GC-MS) (Hewlett-Packard computerized system comprising a 6890 gas chromatograph coupled to a 5973A mass spectrometer) using two fused-silica-capillary columns with different stationary phases. The non-polar column was HP5MS™ (30 m x 0.25 mm x 0.25 µm film thickness) and the polar one was a Stabilwax™ consisting of Carbowax™-PEG (60m x 0.2mm x 0.25mm film thickness).

### 2.5 Qualitative and Quantitative analyses

Most constituents were tentatively identified by comparison of their GC Kovats retention indices (R.I.), determined with reference to an homologous series of C5-C28 n-alkanes and with those of authentic standards available in the authors' laboratory. Identification was confirmed when possible by comparison of their mass spectral fragmentation patterns with those stored in the MS database (National Institute of Standards and Technology and Wiley libraries) and with mass spectra literature data [6-7]. Component relative concentrations were obtained directly from GC peak areas.

## 3.Scanning Electron Micrographs

The initial micrograph represents a section of caraway flaked seed which appears intact with tough and rough surface. For microwaves, it shows cell walls thicker with clear shapes and some of them are hit. All the cells are broken and no relevant cell forms are identifiable. The absence of any rupture on cells or cell-walls suggests that constituents are transferred by diffusion across cell walls. This mechanism is reported in all procedures.

Cell-wall destruction followed by rapid exudation of metabolites as a consequence of severe mechanical or thermal stress and high Localized pressures. The last mechanism is appeared clearly in microwave.

INITIAL HD MAD

## 4. Results and Discussions

Hydrodistillation (HD) and microwave accelerated distillation (MAD), as methods for the extraction of essential oil from *Citrus* peels, were compared in terms of extraction time, quality and quantity of the essential oil. Table 1 lists the grouped components of the essential oil: oxygenated and non-oxygenated fractions, and composition of chemical families of Tarocco essential oils obtained by different isolation methods.

**Table 1.** Grouped compounds in orange essential oils obtained by MAD and HD

| No. | Compounds | RI | MAD (%) | HD (%) | Method of identificatio |
|---|---|---|---|---|---|
| | Monoterpene hydrocarbons | | 85.7 | 88.8 | |
| 1 | α-Pinene | 918 | 0.5 | 1.6 | GC, GC–MS |
| 2 | Sabinene | 961 | 1.2 | 1.3 | GC, GC–MS |
| 3 | β-Pinene | 983 | 2.4 | 2.7 | GC, GC–MS |
| 4 | β-Myrcene | 1003 | 4.3 | 3.3 | GC, GC–MS |
| 5 | Limonene | 1075 | 76.7 | 78.5 | GC, GC–MS |
| 6 | Δ3-Carene | 1098 | 0.2 | 0.1 | GC, GC–MS |
| 7 | γ-Terpinene | 1099 | 0.3 | 0.2 | GC, GC–MS |
| 8 | Terpinolene | 1110 | 0.2 | 0.2 | GC, GC–MS |
| | Oxygenated monoterpenes | | 7.0 | 4.8 | |
| 9 | Linalool | 1132 | 3.1 | 2.0 | GC, GC–MS |
| 10 | trans-Limonene oxide | 1144 | 0.3 | 0.1 | GC, GC–MS |
| 11 | Citronellal | 1159 | 0.4 | 0.3 | GC, GC–MS |
| 12 | Terpin-4-ol | 1176 | 0.3 | 0.5 | GC, GC–MS |
| 13 | α-Terpineol | 1192 | 0.8 | 0.4 | GC, GC–MS |
| 14 | trans-Carveol | 1217 | 0.2 | 0.3 | GC, GC–MS |
| 15 | Nerol | 1229 | 0.6 | 0.3 | GC, GC–MS |
| 16 | Neral | 1239 | 0.4 | 0.3 | GC, GC–MS |
| 17 | Geraniol | 1254 | 0.3 | 0.1 | GC, GC–MS |
| 18 | Geranial | 1268 | 0.5 | 0.5 | GC, GC–MS |
| 19 | Perilla Alcohol | 1284 | 0.1 | 0.0 | GC, GC–MS |
| | Sesquiterpene hydrocarbons | | 1.0 | 1.3 | |
| 20 | α-Copaene | 1357 | 0.1 | 0.1 | GC, GC–MS |
| 21 | β-Cubebene | 1371 | 0.1 | 0.1 | GC, GC–MS |
| 22 | β-Elemene | 1373 | 0.1 | 0.1 | GC, GC–MS |
| 23 | (E)-Caryophyllene | 1391 | 0.2 | 0.2 | GC, GC–MS |
| 24 | β-Gurjunene | 1406 | 0.1 | 0.1 | GC, GC–MS |
| 25 | (E)-β-Farnesene | 1442 | 0.1 | 0.1 | GC, GC–MS |
| 26 | Germacrene D | 1465 | 0.1 | 0.1 | GC, GC–MS |
| 27 | Valencene | 1479 | 0.2 | 0.4 | GC, GC–MS |
| 28 | δ-Cadinene | 1513 | 0.1 | 0.2 | GC, GC–MS |
| | Oxygenated sesquiterpenes | | 0.9 | 0.3 | |
| 29 | β-Sinensal | 1647 | 0.2 | 0.2 | GC, GC–MS |
| 30 | α-Sinensal | 1675 | 0.7 | 0.1 | GC, GC–MS |
| | Other oxygenated compounds | | 4.0 | 2.7 | |
| 31 | 1-Hexanol | 852 | 0.2 | 0.0 | GC, GC–MS |
| 32 | 1-Octanol | 1102 | 1.1 | 0.5 | GC, GC–MS |
| 33 | n-Nonanal | 1118 | 0.2 | 0.1 | GC, GC–MS |
| 34 | Decanal | 1210 | 1.9 | 1.7 | GC, GC–MS |
| 35 | Octanol Acetate | 1212 | 0.1 | 0.1 | GC, GC–MS |
| 36 | 1-Decanol | 1266 | 0.3 | 0.0 | GC, GC–MS |
| 37 | Undecanal | 1299 | 0.1 | 0.1 | GC, GC–MS |
| 38 | Dodecanal | 1391 | 0.2 | 0.2 | GC, GC–MS |
| | Extraction time (min) | | 30 | 180 | |

## 5. CONCLUSION

Microwave extraction makes use of physical and chemical phenomena that are fundamentally different from those applied in conventional extraction techniques. This novel process can produce essential oil in concentrated form, free from any residual solvents, contaminants or artefacts.

The new systems developed to date indicate that microwave extraction offers net advantages in terms of yield and selectivity, with shorter extraction times and better essential oil compositions, and is environmentally friendly. The solvent-free MAD of essential oil using fresh *Citrus* peel offers important advantages over traditional alternatives.

## 6. Référence:

[1] Agence Française de Normalisation (AFNOR). Huiles Essentielles, Monographie Relative aux Huiles Essentielles, Tome 2, vols 1 and 2. AFNOR: Paris, 2000.

[2] Conseil de l'Europe. *Pharmacopée Européenne 1*. Maisonneuve S.A. Editions: Sainte Ruffine, 1996.

[3] Chemat F, Smadja J, Lucchesi ME. US Patent Application No. US 2004.0187340.A1, 2004.

[4] Chemat F, Smadja J, Lucchesi ME. European Patent Application No. EP 1.439.218.A1, 2003.

[5] Milestone srl, Via Fratebenefratelli, 1/5, I-24010 Sorisole, Bergamo, Italy: www.milestonesrl.com

[6] R.P. Adams, Identification of essential oil components by gaz chromatography / mass spectroscopy, Allured Publishing Corporation, Carol Stream, 1995.

[7] S. Arctander, Perfume and flavor chemicals, Allured Publishing Corporation, Carol Stream, 1994.

# A DESCRIPTIVE EXPLORATORY CASE STUDY OF UNIVERSITY OF CENTRAL RIYADH COLLABORATION WITH PUBLIC SCHOOLS IN PREPARING TEACHERS

DR. ARWA ALAZWARI - KING SAUDI UNIVERSITY - AALAZWARY@KSU.EDU.SA - SAUDI ARABIA


## ABSTRACT

The purpose of this descriptive exploratory case study is to explore the collaboration between the University of Central Riyadh (UCR) (pseudonym) teacher preparation program and public schools in preparing teachers. This study was framed using the theory of social constructivism. Qualitative methodology was used to collect data by using semi-structured interviews. The qualitative data were thematically analyzed using NVivo software. This study found that UCR and public schools collaboration was one-directional. The findings also showed that the collaboration process focused only on supporting PST learning opposed to also improving the US and CT learning and practices as well as school student learning. The findings also showed that when CTs and USs did collaborate, the focus was usually when PSTs were experiencing challenges or to evaluate them.


## Research Questions

The following research questions guide this descriptive exploratory case study:

1) How do the stakeholders involved in teacher preparation at the University of Central Riyadh conceptualize collaboration in preparing teachers?
2) How do the stakeholders contribute to the collaboration?
3) How does collaboration influence teacher learning and agency?
4) What factors appear to constrain collaboration between the UCR teacher preparation program and public schools?

## Theoretical Framework

This study will be framed using the theory of social constructivism. Social constructivism is based on sociocultural theory by Lev S. Vygotsky (1896-1934).

## Research Design

I choose to conduct a qualitative exploratory case study because it allows for a rich description of the participants' experiences within the bounded context

## Participants

university supervisors (USs), three cooperating teachers (CTs), and three pre-service teachers (PSTs).

## Data Collection

I obtained qualitative data through interviews about the collaboration process between UCR and public schools. In addition to the interviews, documents were considered a relevant source of information.

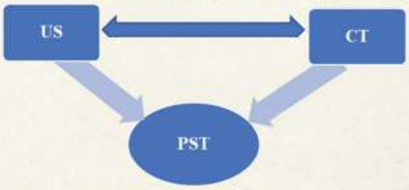
## Data Analysis

I used Creswell and Poth method (2018, p.183) . Therefore, I conducted two steps to analyze the interview data, which are preparing and organizing the data (Ryan & Bernard, 2003) and defining and naming themes (Broun and Clark, 2012).

## Findings

### 1- One-Directional Collaboration

The triad includes PSTs, CTs, and USs. All members of the triad collaborate. However, in the data from UCR stakeholders, collaboration was not often among all triad members, instead, participants agreed that collaboration was one-directional> (see Figure 1).




### 2- The Challenges Inhibiting Collaboration

The data showed that the participants faced certain challenges regarding collaboration between UCR and public schools. These challenges were related to time, deficit thinking, and lack of communication.

## Implications

**Triad collaboration (USs, CTs, PSTs, and school principals),**

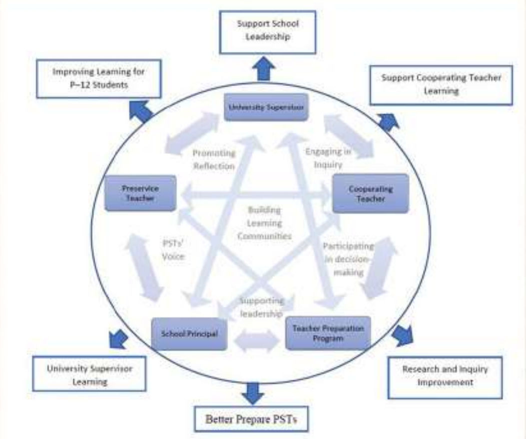
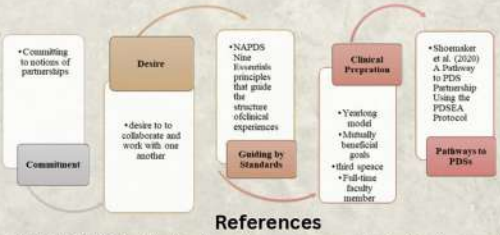



Figure 12. The Proposed of Transformation from Isolation to Collaboration

***Establishing effective collaboration.*** The findings of this study showed that the US and CT collaborated only to solve problems that faced PSTs or to evaluate PST performances.





## References

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2017). Qualitative inquiry and research design (international student edition): Choosing among five approaches. Sage Publications.

Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. Field Methods, 15(1), 85-109. doi:10.1177/1525822x02239569

Braun, V., Clarke, V., & Cooper, H. (2012). Thematic analysis. In APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological. (1st ed., Vol. 2nd, pp. 57–71). American Psychological Association.

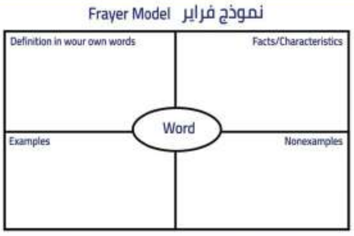
# أثر التدريس باستخدام نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الأول الثانوي

أ. ليان بنت عبد الله الدهمشي العنزي
د. صالح بن سليمان الحديثي
جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

**الكلمات المفتاحية**

نموذج فراير- اكتساب المفاهيم الكيميائية - بقاء أثر التعلم - الاختبار البعدي المباشر - الاختبار البعدي المؤجل.

## مقدمة




سمّي نموذج فراير باسم مصممته فراير؛ حيث اهتمت بتعلم وتعليم المفاهيم، وهو مقسم إلى أربعة أقسام:
في مركزه يكون المفهوم، والأجزاء الأربعة هي: (التعريف، المزايا، الأمثلة، وألا أمثلة)، ويستخدم في مرحلة التهيئة لاكتشاف المفاهيم الخاطئة والقبلية، وربط خبرات الطالب السابقة بالمواضيع والمفاهيم الجديدة، وقد يستخدم للتقييم (Fryer, 1970).

## أهداف البحث

هدف البحث إلى معرفة أثر التدريس باستخدام نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الكيميائية وبقاء أثر التعلم لطالبات الصف الأول الثانوي.

## أسئلة البحث

1 - ما أثر التدريس باستخدام نموذج فراير في اكتساب المفاهيم الكيميائية لطالبات الصف الأول الثانوي؟
2 - ما أثر التدريس باستخدام نموذج فراير على بقاء الأثر في تعلم المفاهيم الكيميائية لطالبات الصف الأول الثانوي؟

## منهج وأدوات البحث

تم استخدام المنهج شبه التجريبي المكون من مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات البحث في إعداد دليل المعلمة للتدريس حسب نموذج فراير، وكذلك اختبار تحصيلي موضوعي من ثلاث صيغ: قبلي، وبعدي مباشر، وبعدي مؤجل. وكان الدليل والاختبارات من إعداد الباحثان. وتم التأكد من الصدق والثبات للكل حسب الطرق العلمية.

## أساليب التحليل الإحصائية

تم استخدام الأساليب الإحصائية اللابارامترية متمثلة بمعامل الصعوبة، ومعامل التمييز لفقرات الاختبار، ومعامل ألفا كرونباخ، كما تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann Whitney U) , ومعادلة كوهين.

## نتائج البحث

- أظهرت نتائج البحث للسؤال الأول وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين في التطبيق البعدي المباشر لصالح المجموعة التجريبية.
- أظهرت نتائج البحث للسؤال الثاني وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعتين في التطبيق البعدي المؤجل لصالح المجموعة التجريبية.

نتائج اختبار مان ويتني (Mann–Whitney) للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي

| المتغير | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار تحصيلي | التجريبية | ٢٣,٧٨ | ٣٨٠,٥٠ | ١١,٥٠٠ | ٤,٤٠٦- | ٠,٠٠٠ * |
| | الضابطة | ٩,٢٢ | ١٤٧,٥٠ | | | |

* دالة عند ≤ 0.05

المتوسط والانحراف المعياري و d ودلالتها للقياس البعدي المباشر للاختبار التحصيلي

| المتغير | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | d | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار تحصيلي | التجريبية | ١٦ | ٢١,٠٦ | ٢,١١٢ | ٣,١ | تأثير كبير |
| | الضابطة | ١٦ | ١٤,٤٤ | ٣,١٦٢ | | |

نتائج اختبار مان ويتني (Mann–Whitney) للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس المؤجل للاختبار التحصيلي

| المتغير | المجموعة | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة (U) | قيمة (Z) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار تحصيلي (القياس المؤجل) | التجريبية | ١٩,٦٤ | ٣١٩,٠٠ | ٧٣,٠٠٠ | – ٢,٠٨٢ | ٠,٠٣٩ * |
| | الضابطة | ١٣,٠٦ | ٢٠٩,٠٠ | | | |

* دالة عند ≤ 0.05

المتوسط والانحراف المعياري و d ودلالتها للقياس المؤجل للاختبار التحصيلي

| المتغير | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | d | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اختبار تحصيلي (القياس المؤجل) | التجريبية | ١٦ | ٢٠,٨٨ | ٢,٥٧٩ | ٠,٧ | تأثير متوسط |
| | الضابطة | ١٦ | ١٧,٥٦ | ٤,٤٢٧ | | |

## توصيات البحث

1 - وضع مخططي المناهج لنموذج فراير كاستراتيجية مقترحة.
2 - تفعيل المعلمين لإستراتيجية فراير في التدريس.

## مقترحات البحث

1 - دراسة أثر التدريس باستخدام نموذج فراير في تنمية مهارات التفكير الناقد.
2 - دراسة أثر التدريس باستخدام نموذج فراير في تنمية مهارات الفهم القرائي.

## المراجع

Frayer, D.A .(1970). Effect of Number of Instances and Emphasis of is relevant attribute values on mastery of geometric concepts by Fourth and Sixth Grade Children. Madison, Wisconsin, *Research and Development center for cognitive learning Teacher*, Rev no. 20.

## هل وظفنا المنهج الدراسي في تنمية مهارات التفكير ليصبح المتعلم قادرًا على تحصيل المعارف المختلفة؟

الأستاذة/ زينب راجح غانم الرحيلي - الإبتدائية التاسعة والأربعون - المدينة المنورة - البريد الالكتروني: seso4126@gmail.com

- **إذا كانت الإجابة بـ لا، أو لا أعلم.**

**صنعت لك هذه الورقة التفاعلية:** تتكون من مجموعة من الأيقونات عند النقر عليها يظهر لك مقطع مرئي محتواه ( تطبيق عملي) للمفهوم الذي اخترته.

- تبدأ من الاستقراء ← الاستنباط ← الفهم القرائي ← الاثارة العشوائية ← القبعات الست هرم بلوم ← منصة مدرستي ← ملف الإنجاز ← ورقة العمل ← التعلم المقلوب.

- وأيقونة الاستراتيجيات وضعتها لنقل الخبرات التعليمية ، وإذا رغبتِ في فهم استراتيجية أو طريقة يمكنك التواصل معي من خلال الرابط المرفق في المستند.

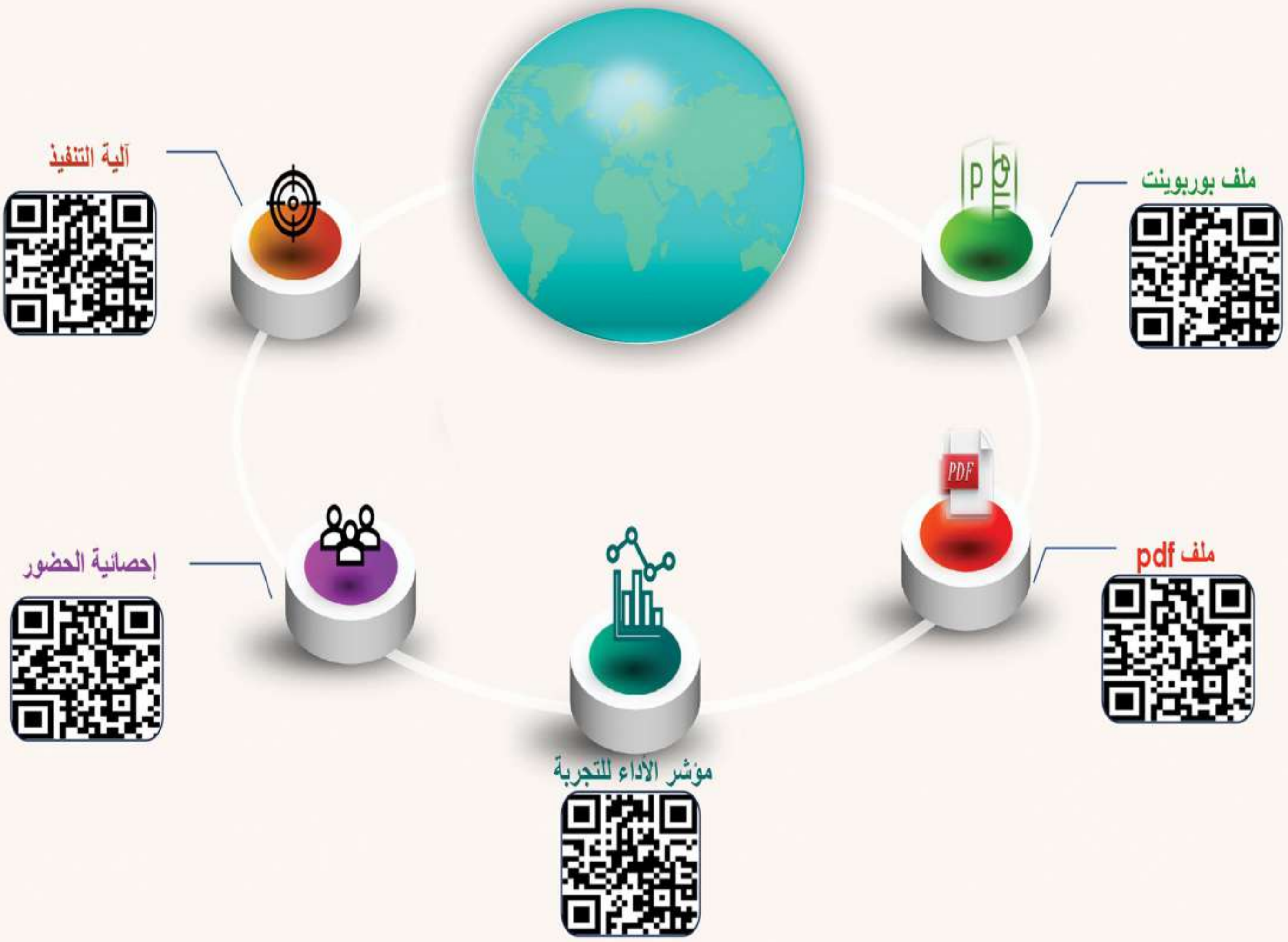
أيقونة الاستراتيجيات ومنصة مدرستي قابلة للزيادة لذلك ربطتها في مجلد يحتوي على المستندات والمقاطع المرئية.

- أيقونة بكم نرتقي بوابة تواصل بيننا لنرتقي ونكتمل بأفكاركم واقتراحاتكم ومشاعركم.

- اختاري الوقت المناسب لتتبع هذه السلسلة (تعلم ذاتي) بإذن الله تساعدك في توظيف المنهج وإعمال الخبرات، والقدرات، والمهارات بصناعة درس ينمي مهارات التفكير لدى الطالبات.

تجربة ناجحة:درس تطبيقي تفسير سورة النساء (آية ٣٦)

الاسم/ زهراء عيسى عقيلي ثانوية الحكمة بالمدينة المنورة
z_aqeeli@hotmail.com




إعداد المعلمة: زهراء عقيلي
ثانوية الحكمة بإدارة تعليم المدينة المنورة

بسم الله الرحمن الرحيم

# العنوان: ديناميكية مفردات التعلم والتعليم في جزيرة العرب بعد نزول القرآن

د.فضيلة محمد موسى الزهراني ـ جامعة ام القرى ـ البريد الإلكتروني fmzahrani@uqu.edu.sa

## مشكلة الدراسة:

- عدم الأمن من تغير الظروف ووقوع الحروب أو انقطاع الانترنت.
- صعوبة ظروف كثير من الأمم النامية.
- أن التعلم بالتقنية يحتاج إلى تعلم تطول مدته لتفعيله أما هنا فيحتاج لتفعيل الأدوار في الإلقاء والتلقي والتحاور وتحريك الحواس ونحو ذلك.

## أهمية الدراسة:

1. يشكل هذا النموذج قيمة معرفية ربانية فائقة الإحكام، راسخة في مصطلحات مفردات التعلم والتعليم الموافقة للفطرة، وترسيخ المفاهيم والعلاقات تحريرا وتفريقا تداخلا وتكاملا لا تغني التقنيات عنه مهما كان وحتى في أصعب ظروف الحياة والكوارث.
2. يمثل الديناميكية الهرمية بين مفردات التعلم والتعليم الملائمة للعقلية العربية؛ بل والإنسانية.
3. يعد نموذجا فعالا لاستثمار العقل البشري ذاته واللسان الناطق واليد الكاتبة في أداء رسالة التعليم وهو لا يحتاج لفلسفة طويلة، بل يحتاج لتفعيل روح التعلم والتعليم.

أهداف الدراسة:

1. إبراز ديناميكية وحركة العملية التعليمية وترقيها الهرمي في رسوخ مفهوم التعليم والتعلم وحركته مع نفس المتعلم وانفعالاته.
2. إبراز التأثير العام عمليات التعليم على المتعلم سواء مبدئا أو متوسطا أو متقدما.
3. التحديد الدقيق لدور المعلم والمتعلم ومواد التعلم والمادة العلمية والوسائل التعليمية في كل الظروف.

## أهداف الدراسة:

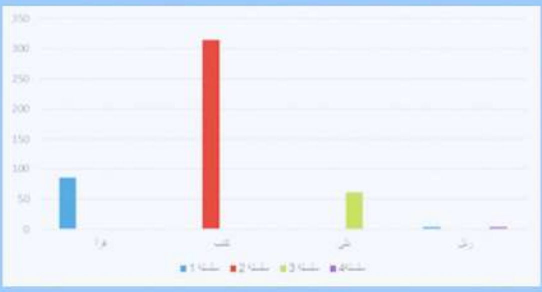
1. إبراز ديناميكية وحركة العملية التعليمية وترقيها الهرمي في رسوخ مفهوم التعليم والتعلم وحركته مع نفس المتعلم وانفعالاته.
2. إبراز التأثير العام عمليات التعليم على المتعلم سواء مبدئا أو متوسطا أو متقدما.
3. التحديد الدقيق لدور المعلم والمتعلم ومواد التعلم والمادة العلمية والوسائل التعليمية في كل الظروف.

١

**أولا:** مستويات التعلم عند المتعلمين:

المرحلة الأولى:

- قرأ قرآنه والقرآن: ولو لكلمة فهي قراءة بخلاف تلى، وردت قرأ في 12 موضعا في القرآن و اقرأ الأمر مواضع6 والقرآن:68 موضعا والمجموع86 موضعا
- كتب والكتاب: حركة اليد بالقلم متداخل مع كل ماسبق 45 موضعا و اكتب الأمر: 4 مواضع وواحدة كاتبوهم ، ووصف الكاتب العدل6 الكتاب: قيمة الكتاب ومنزلته259 والمجموع315
- تلى: متابعة القراءة المادة54 موضعا والأمر اتل 7 وحق التلاوة واحد والمجموع62
- رتل: أسلوب التنغيم وجدانيات الأداء والحفظ من المعلم رتلناه رتل 4 مواضع



:المرحلة الثانية .

- شعر: شعر درجة الشعور والإحساس النفسي بالوصول لأول درجات إدراك العلم والمعلوم.27 موضعا
- عرف: أكثره في مواضع الذم عرفوا معرفة لم تنفعهم12 موضعا
- درى: لحظة العلم بالواقع العلمي المعلوم 29 موضعا على حقيقته
- أدرك : وأدركه العلم والمحسوسات: 8مواضع
- فكر: في الآيات والمجملات والمسلك النوعي والمسلك الشخصي والقصص والأمثال وانحراف التفكير18 موضعا
- عقل: أكثره في ذم العقل الفاسد لعدم انتفاعهم من قيمة العقل الصحيح وتحفيز العقل للرجوع للصواب49 موضعا
- علم محققة 380 موضعا
- خبر الخبرة: 45 صفة الله خاصة وهي للعموم مرة ولاينبئك مثل خبير، معالجة التجارب المتراكمة وفي الصنع والإتقان فهو مبالغة درجة العليم

٢

**ثانيا:** مستويات التعليم دور المعلم والتفاعل العلمي المعرفي

- علم مشددة: سمة التكرير للتعليم في دور المعلم والطالب تقبل وتفاعل 44 موضعا
- ألقى: طرحه طرحا الإلقاء والتلقي للعلوم والقول والكلمات والمشاعر والحب والرعب ونحو ذلك 20 موضعا
- فصل مشددة: تفصيل الآيات كونية وشرعية وتفصيلا للمجملات 24 موضعا
- أملى: يملى 4 مواضع
- هدى: الفعل 82 البيان الكامل وواحدة في الطلب اهدنا الصراط وواحدة مشددة. والمجموع84

٣

**ثالثا:** مستويات التفاضل العلمي بصيغ التفضيل:

- أعلم: رتبية التفضيل والتمايز49
- أهدى:7 مواضع

٤

**رابعا:** مستويات المادة العلمية:

- معلوم ومعلومات: الكتاب المعلوم الحق المعلوم القدر المعلوم الأيام المعلومة الأزمنة المعلومة المقامات المعلومة13 موضعا
- العلم:105 موضعا منه علم نافع وعلم لم ينفع أصحابه
- الهدى:85 موضعا
- النور:49 موضعاحالة العلم الظاهر والعلم نور والجهل ظلام وضلال
- القصص:25 موضعا
- الأمثال:80 موضعا

٥

**خامسا:** الوسائل التعلمية :

- القرطاس: موضعان
- الأقلام:4 مواضع

٦

**سادسا:** مستويات وصف الذوات العالمة :

- العالم : صفة الكمال للباري وصفة الكمال للعلم النافع غالبا20 موضعا
- عليم:161 موضعا لله خاصة غالبا ومرتين في عليم السحر
- علام: 4 مواضع خاصة لله
- الهادي: 10مواضع لله ولرسله ولكل من سلك
- المهتدي: 21 موضعا أعلى رتبة علمية في درجات وصول العلم الديني والدنيوي

## أبرز النتائج:

1. أظهر البحث ديناميكية وحركة العملية التعليمية وترقيها الهرمي في أرقى نموذج عرفته البشرية.
2. يظهر فرق العلوم والتعلم بين الله وخلقه لئلا يصل المتعلم إلى درجة الطغيان العلمي ووصف نفسه بأعلى من صفات الذوات الممكنة في حق البشر دينا ودنيا.
3. أظهرت جداول الإحصاءات البحثي أهمية ورود كل لفظة بوجود تكرر الورود في القرآن والترقي أو ندرة الوصف المتعلق بأهله إذا بلغ المتعلم أعلى درجة التعلم وهم الهداة المهتدون.
4. برزت الأدوار التعليمية للمعلم والمتعلم وأظهر البحث في هذه المفردات تمركزها حول المتعلم بشكل ظاهر.
5. تشكل الدراسة فاتحة لتكثيف الدراسات حول هذا الموضوع من حيث المستويات المعرفية وغير ذلك مما يناسب العقل العربي الأصيل وثراء لغته العربية .


أبرز المراجع:

- القرآن الكريم
- البخاري ومسلم والكتب الستة
- علم النفس التربوي د. محمد عبدالسميع
- المعجم المفهرس الشامل لألفاظ القرآن عبد الله جلغوم
- معجم لسان العرب لابن منظور.
- معجم مقاييس اللغة لابن فارس


وصل اللهم على نبينا محمد

# مؤتمراتنا القادمة

**مؤتمر مكة الدولي للمناهج وطرق التدريس في ضوء الاتجاهات الحديثة**

فندق هوليداي إن مكة العزيزية

خلال الفترة من 5 – 7 ربيع الثاني 1445هـ
الموافق 20 – 22 أكتوبر 2023م

**المؤتمر الدولي الثالث للبحث العلمي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمعات بالوطن العربي**

فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة من 3 – 5 جمادي الأولى 1445هـ
الموافق 17 – 19 نوفمبر 2023م

**المؤتمر الدولي الثاني لتأهيل وتمكين القيادات التربوية والأكاديمية لتحقيق التميز الشخصي والمؤسسي في القطاعات التعليمية**

فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة من 24 – 26 جمادي الأولى 1445هـ
الموافق 8 – 10 ديسمبر 2023م

**مؤتمر مكة الدولي الخامس للغة العربية وآدابها: اللغة العربية والعلوم**

فندق هوليداي إن مكة العزيزية

خلال الفترة من 16 – 18 جمادى الآخرة 1445هـ
الموافق 29 – 31 ديسمبر 2023م

**المؤتمر الدولي الرابع للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول**

فندق راديسون بلو السلام - جدة

خلال الفترة من 14 – 16 رجب 1445هـ
الموافق 26 – 28 يناير 2024م

# مجلاتنا العلمية

المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي

المجلة الدولية للشريعة والدراسات الإسلامية

IJEIT
المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات

المجلة الدولية للغة العربية وآدابها

**إثراء المعرفة ... اسم يجمع بين احترافية الأداء
وجودة المؤتمرات والنشر العلمي في عالمنا العربي**

ترخيص

الهيئة العامة للمعارض والمؤتمرات

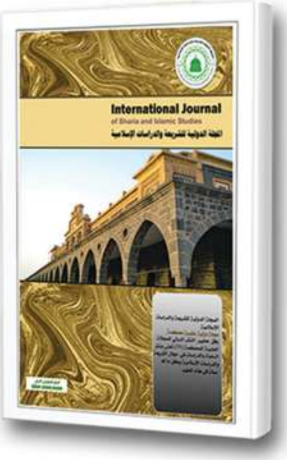
المجلات

المؤتمرات

# المجلات العلمية الصادرة عن مركز إثراء المعرفة

يصدر عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي العديد من المجلات العلمية المحكمة والمصنفة دولياً، التي تعمل وفق نظام (ISI) منها على سبيل المثال:

| عنوان المجلة | رئيس التحرير | الترخيص | الرقم الدولي المعياري (ISSN) |
|---|---|---|---|
| المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي | أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني | 111489 | 1658-9580 |
| المجلة الدولية للغة العربية وآدابها | أ.د. ظافر بن غرمان العمري | 111486 | 1658-9572 |
| المجلة الدولية للشريعة والدراسات الاسلامية | أ.د. عبد الله بن محمد آل الشيخ | 111487 | 1658-9564 |
| المجلة الدولية لتكنولوجيا التعليم والمعلومات | أ.د. عائشة بنت بليهش العمري | 111488 | 1658-9556 |



www.journal.kefeac.com