International Journal

For Research and Educational Development

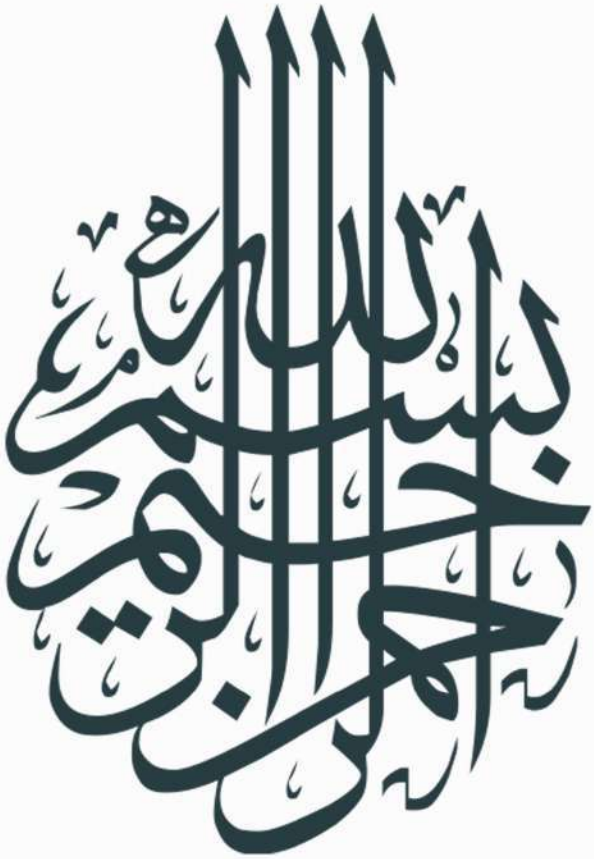
المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

المجلد الأول - العدد الثاني - أبريل 2023م

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



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

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. سامي بن فهد السنيدي
أستاذ المناهج التعليمية بجامعة القصيم

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 في المجلة

- 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 حســـب 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 - محتويات البحث.
7 - 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: APA reference style.

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 الأولى والتحكيم للبحث.

كلمة رئيس التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على نبينا محمد، وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد: فيسرنا أن نضع بين يدي الباحثين والمهتمين بالشأن التربوي؛ العدد الثاني من المجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي الصادرة عن مركز إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث والنشر العلمي .

إن الهدف الأسمى للمجلة الدولية للبحث والتطوير التربوي هو إثراء المعرفة في مجال العلوم التربوية؛ ومعالجة القضايا التربوية والتعليمية في إطار علمي موضوعي؛ لتشكل إضافة حقيقية في هذا الميدان، ويتضمن هذا العدد تسعة أبحاث ودراسات علمية تعالج موضوعات متعددة ذات أهمية عالية ؛ مما يؤكد على الجهود العلمية المبذولة فيها من قبل الباحثين .

وفي هذا المقام يطيب لنا أن نقدم لهم أوفى عبارات الشكر والتقدير، ويمتد الشكر والثناء لهيئة تحرير المجلة، وفريق العمل الفني والإداري، ولجان التحكيم والمراجعة التي لم تدخر جهدا لتصويب الأبحاث وتقويمها وتدقيقها لتخرج وفق الصورة المرجوة .

وننتهز فرصة صدور هذا العدد لنجدد الدعوة لجميع الباحثين والمتخصصين في مجال اهتمام المجلة إلى تقديم أبحاثهم وأعمالهم العلمية، لنشرها في المجلة في ضوء شروط النشرومعاييره المعتمدة.

ونتطلع لتحقيق أهداف مركز إثراء المعرفة للبحوث والدراسات الرامية إلى المساهمة في بناء المعرفة وتطويرها ونشرها التي باتت أحد أهم قضايا العصر الحديث.

أ.د. مرضي بن غرم الله الزهراني

فهرس المحتويات

م	العنوان	الصفحة
١	القيادة الريادية في غرفة الصف: تنميتها وتحدياتها د. فايزة بنت عادل أحمد غنيم	١ - ١٠
٢	فاعلية وحدة مطورة في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة د. هيفاء محمد عبد الرحمن الربيعان	١١ - ٢٧
٣	النموذج المؤثر والمتوازن: نموذج تعليمي وأثره على الطالب والمعلم د. عبد الله بن يوسف العتيقي	٢٨ - ٣٧
٤	فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة لتلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسي دون المستوى في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي أ. روية بنت علي خليفة الكلبانية (١) د. محمد بن ناصر الريامي (٢) د. منصور بن ياسر الرواحي (٣)	٣٨ - ٤٥
٥	تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي (مستوى البكالوريوس والدراسات العليا) من قبل الأستاذ والكلية والخريجين في كليات العلوم الإدارية بالجامعات السودانية أ. د. هدى دياب أحمد صالح	٤٦ - ٥٩
٦	تصور مقترح لتطوير دور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة أ. د. حياة عبد العزيز محمد نياز	٦٠ - ٧١
٧	تعليم وتعلم الرياضيات في ضوء مهارة تحليل الخطأ (ضمن منهج المملكة العربية السعودية المطور) أ. آسيا أحمد الضحوي	٧٢ - ٧٩
٨	دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة أ. لُجين بنت فيصل بن أمين السليماني(١) د. سهاد بنت عبد الله بني عطا (٢)	٨٠ _ ٩٦
٩	فعالية تدريس العلوم باستخدام التعليم المنظم ذاتياً في تنمية التفكير التحليلي والطموح المعرفي لدى طلاب الصف الأول المتوسط د. عبد السلام بن ذعار حمود البدراني (١) أ.د. محرز عبده يوسف الغنام (٢)	٩٧ _ ١١٢

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

القيادة الريادية في غرفة الصف: تنميتها وتحدياتها

د. فايزة بنت عادل أحمد غنيم
جامعة جدة-قسم الإدارة وأصول التربية-المملكة العربية السعودية

Entrepreneurial Leadership in the Classroom: Its Development and Challenges

Dr. Faiza Adil Ahmed Gonaim
University of Jeddah- Department of Administration and Fundamentals of Education-Saudi Arabia

Email: fgonim@yahoo.com

الكلمات المفتاحيّة
القيادة الريادية، القيادة الصفية، تحديات، أنماط قيادية، استراتيجيات قيادية

KEY WORDS
Entrepreneurial leadership, classroom leadership, challenges, leadership types, leadership strategies.

مستخلص البحث:

في عالم اليوم الموسوم بالتطور المتسارع في كافة المجالات والميادين أصبحت مفاهيم الإبداع والريادة وسماً لمواكبة التطور ومقوم استمرارية وبقاء وليس كمالياً. القيادة الريادية أحد الأنماط التي تحمل مفاهيم الإبداع وضوح الرؤية، المبادرة والاستباقية والمخاطرة. تبني فلسفة الريادة وممارساتها وإكسابها للنشأ كطريقة تفكير وممارسة تعد مقوماً للنماء الشخصي والمؤسسي المتوافق مع متطلبات عصر الثورة الصناعية والمعرفية الحالية. كما أن ممارسات القيادة الريادية بالرغم لما لها من أثر في خلق بيئة إبداعية واستدامة الا أن ربطها بمجال القيادة التعليمية لم يحظى بالعناية البحثية المستحقة لإيجاد حلول مبتكرة واستراتيجيات معاصرة لتنمية الريادة في الميدان التعليمي ولدى المتعلمين تحديداً. وعليه هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على الاستراتيجيات والسلوكيات القيادية الصفية لتنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين، واستكشاف التحديات التي تحول دون تنميتها. وقد تم اتباع المنهج النوعي بـ مقابلة 14 معلم ومعلمة، وقد أسفر تحليل البيانات عن 4 محاور تتعلق باستراتيجيات وسلوكيات تساهم في تنمية القيادة الريادية من خلال غرفة الصف والتي تمثلت في: النمط القيادي للمعلم، الاستراتيجيات التدريسية، المنهج المعلن والمنهج الخفي، البناء الذاتي للمتعلم. بينما فيما يتعلق بتحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين، فقد تمثلت في: تحديات منشأها الطالب، تحديات منشأها المعلم، تحديات منشأها الأسرة، تحديات ضعف الإمكانات. وفقاً للنتائج هناك العديد من الفرص التي يمكن استثمارها لتنمية مهارات القيادة الريادية لدى المتعلمين من خلال الممارسات الصفية.

ABSTRACT

In today's world rapid development in all areas, the concepts of innovation, entrepreneurship have become significant factor for continual development and survival. Entrepreneurial leadership bears the concepts of creativity, clarity of vision, pioneering and risk-taking. Adopting the philosophy and practices of entrepreneurship, is compatible with the era of the current industrial and knowledge revolution. Although entrepreneurial leadership practices have impact on creating a creative environment and sustainability, yet linking them to the field of educational leadership did not receive sufficient attention to find contemporary strategies to develop entrepreneurship among learners. Accordingly, the current study aimed to identify classroom leadership strategies and behaviors for the development of entrepreneurial leadership among learners, and to explore the challenges that prevent its development. The qualitative approach was followed by interviewing 14 male and female teachers. The results revealed 4 themes related to strategies and behaviors that contribute to the development of entrepreneurial leadership: teacher's leadership style, teaching strategies, revealed and hidden curriculum, and learner's self-building. While with regard to the challenges 4 themes emerged: challenges related to the students to the teachers to the family to the lack of potential needs. Lastly, there are many opportunities for developing entrepreneurial leadership skills of learners through classroom practices.

المقدمة:

في عالم اليوم الموسوم بالتطور المتسارع في كافة المجالات والميادين أصبحت مفاهيم الإبداع والابتكار والريادة وسماً لمواكبة التطور وعامل واستمرارية وبقاء وليس كمالياً. وتعد روح المبادرة والابتكار واغتنام الفرص مقوماً للإبداع والمنافسة والتغلب على التحديات التي لا تنفك عن طبيعة التقدم المتسارع. وقد أكد كلا من ليتش وهاريسون بأن تأثير الثورة الريادية العالمية أصبحت تفوق تأثير الثورة الصناعية. (Leitch, C.M.; Harrison, R.T., 2018) ومن أجل تحويل مزايا الريادة الى سلوكيات والتي تتمثل في الابتكار واغتنام الفرص والمخاطرة يتأتى خلق بيئة ريادية تعزز إكساب السلوكيات والممارسات التي تدعم الريادة. كما تعد القيادة الريادية أحد المقومات الهامة لتحقيق الأهداف وتحقيق الإنتاجية وفعاليتها واستمراريتها. كما أنها تعد أحد الأنماط القيادية الحديثة التي تنسجم مع المتطلبات والاحتياجات المتغيرة للقرن الحادي والعشرين، وأصبحت المؤسسات الريادية تلعب دوراً رئيسياً في التقدم الاقتصادي والمعرفي والاجتماعي للدول على اختلاف نظمها وأيديولوجياتها المحلية. وعليه تبني وإكساب فلسفة الريادة في المؤسسات عامة والتعليمية منها حاجة تخرج عن نطاق المألوف وتدعم الإبداع والاستباقية والتنافسية (معوض والضويان، ٢٠٢٠). وقد أكد كل من ليتش وهاريسون على أهمية تبني المنظمات لدور القيادة الريادية (Leitch, C.M.; Harrison, R.T., 2018).

وبالنظر الى المملكة العربية السعودية فإنها تسعى الى إثبات جدارتها في الاستجابة الحكيمة والمستبقة للتطور العالمي في كافة الميادين الثقافية والمعرفية والتقنية. فعلى سبيل المثال: تولي وزارة التعليم اليوم بالمملكة العربية السعودية اهتماماً بارزاً في التوجه نحو الريادة حيث نجد أن إحدى مبادرات برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ برنامج (ريادي) والمنفذة في الوزارة بهدف نشر ثقافة الريادة وتوفير البيئة الملائمة والمساهمة في التنمية. ولما للقيادة من أثر يتبلور في الدور الذي تقوم به وهو التأثير في الآخرين لإنجاز وتحقيق أهداف مشتركة فقد حظيت باهتمام الباحثين والمختصين لعقود أسفرت عن تقديم العديد من الدراسات التطبيقية. ودراسة الأنماط المتوائمة مع احتياجات العصر كالقيادة الريادية لاسيما في الميادين التي تعد أساسية في منظومة التطور الوطني والعالمي فدراستها في الميدان التعليمي دافع لعجلة التطور المنشود.

مشكلة الدراسة:

تسعى المملكة العربية السعودية الى إثبات جدارتها في الاستجابة الحكيمة والمستبقة للتطور العالمي في كافة الميادين الثقافية والمعرفية والتقنية، مع ما يستلزمه ذلك من مجاوزة التحديات والعقبات التي تعترض ذلك. القيادة وأساليبها المتبعة في المنظمات لها دور رئيس لتطورها وتنافسيتها والتي تنصب في التطور العالمي لدولها. القيادة الريادية تعد أحد الأنماط القيادية ذات الدور الهام في تحقيق متطلبات العصر من التنافسية والاستباقية الا أنها لم تحظى بالاهتمام الكافي من الدراسات العلمية. فعلى سبيل المثال أكد كل من ليتش وفولري (Leitch and Volery, 2020) بأن القيادة الريادية في طور طفولتها المبكرة حيث لم تطور لها الأدوات والاستراتيجيات الكافية لاكتشاف سلوكياتها وسماتها. وعبر عنها كلٌ من ليتش وهاريسون من بأنها في طور التطور (Leitch, C.M.; Harrison, R.T., 2018) وذلك بالرغم من تأكيد الدراسات لفاعلية القائد الذي يعمل ببيئة تتسم بتشجيع الابتكار والحيوية والتجديد (Leitch and Volery, 2020). وأكد باسينو وآخرون، et Pauceanu all. (2021) بأنه بالرغم من أهمية القيادة الريادية إلا أنه هناك قصور في القادة الذين يتسمون بصفات القيادة الريادية. وعليه أصبح لزاما لتحقيق ذلك التوجه نحو تبني فلسفة الريادة وممارساتها وإكسابها للنشأ كطريقة تفكير وممارسات. وبالرغم لما لها من أثر في المبادرة وخلق بيئة إبداعية الا أن ربطها بمجال القيادة المدرسية أو القيادة الصفية لم تحظى بالعناية البحثية المستحقة لإيجاد حلول مبتكرة واستراتيجيات معاصرة لتعزيز مفاهيم الريادة وتنميتها لدى المتعلمين. بالإضافة الى ما أكدته العديد من الدراسات من الضعف الذي يعاني منه القادة في المجال الأكاديمي والتعليمي من ممارسة الأدوار القيادية الحديثة والميل نحو الأنماط التقليدية في القيادة (الغامدي، ٢٠٢١). ومع تنامي أهمية تبني المفاهيم والممارسات الريادية وذلك لضمان رصانة وحداثة الميدان التعليمي ومواجهة ما يعتريه من تحديات ظهرت الحاجة الى تطوير أدوار وممارسات شاغري القطاع التعليمي والمستفيدين منه بدءا من قادة التعليم ومرورا بقائد غرفة الصف وهو المعلم. وعليه جاءت الدراسة الحالية لاستكشاف ما يمكن أن يقدمه المعلم من استراتيجيات وممارسات لتعزيز القيادة الريادية داخل غرفة الصف، واستكشاف أبرز تحديات تنميتها.

هدف الدراسة:

التعرف على الاستراتيجيات والسلوكيات القيادية الصفية لتنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين.

أسئلة الدراسة:

ما استراتيجيات/سلوكيات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين في غرفة الصف؟

ما تحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف؟

أهداف الدراسة:

استكشاف استراتيجيات/ سلوكيات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف.

استكشاف التحديات التي تحول دون تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف.

مصطلحات الدراسة

القيادة:

عرفها نورتهاوس (2013) بأنها العملية التي يتم من خلالها التأثير على مجموعة من الأفراد لإنجاز هدف مشترك (Northouse, 2013).

التعريف الإجرائي: التأثير على مجموعة من الأفراد لتحقيق أهداف معلنة.

الريادة:

عملية المبادرة وخلق الأفكار والإحساس بالفرص حيث لا يراها الآخرون والعمل على الإنجاز والقدرة على تحمل المخاطر.(Conor et. Al., 2020)

التعريف الإجرائي: القدرة على الابتكار، ورؤية الفرص وتحويلها الى واقع منفذ مع تحمل مسؤولية المخاطرة.

القيادة الريادية:

عرفه الجبار (2018) بأنه: " القيادة التي تعتمد على الإبداع والمخاطرة والمبادأة، ويمثل مفهوم الريادية مجموعة من الإجراءات اللازمة لإيجاد شيء مختلف ذي قيمة من خلال تكريس واستثمار الوقت والجهد الذي يدفع إلى إيقاظ الروح الريادية داخل منظماتها، واكتشاف الفرص واستثمارها بعقلية استباقية، وتنظيم وتنسيق الموارد لإيجاد ميزة التنافسية، ومن ثم فهي عملية تؤكد على الإبداع والإنتاجية والعمل الجاد" (ص. 233).

التعريف الإجرائي: التأثير القيادي القائم على وضوح الرؤية والاستباقية والمبادرة والإبداع والمخاطر واكتشاف الفرص، لتحقيق أهداف منشودة.

القيادة الريادية:

القيادة الريادية بدأت تحظى باهتمام المختصين والباحثين في الألفية الثالثة وذلك لما لها من دور بالغ في تعزيز التنافسية وتحسين الأداء للعنصر البشري (معوض والضويات، ٢٠٢٠). وهذا مما تسعى له المنظمات لضمان بقاءها وإثبات دورها في ظل التطورات العالمية المتسارعة، حيث أن الريادة تشجع الإبداع والاستباقية والتنافسية والخروج عن نطاق المألوف. ومن هذا المنطلق تزايد وتنامى الإنتاج العلمي حول تفعيل المهارات والأنماط القيادية التي تنمي القدرات وتصقلها لتكون محركاً فعالاً لتحقيق أهداف منظماتها بفاعلية وجدارة. وقد ظهر تطور البحث في مجال القيادة الريادية ظهر في بدايات عام ١٩٩٠ (Leitch and Volery, 2020).

وعند النظر الى مفهوم القيادة الريادية أثبتت الدراسات قصور الوصول الى تعريف مفصل للمفهوم أو لخصائصه أو سلوكياته وأنه يميل الى النظرية (Harrison, Leitch and McAdam, 2015). وقد عالجت الأدبيات السابقة كل مفهوم على حدة-القيادة، الريادة -دون الجمع بينهما كمفهوم واحد أو النظر في ديناميكية الارتباط بين المفهومين. (Leitch, C.M.; Harrison, R.T., 2018) الا أن المفهوم قد بدأ في التبلور بعد عدة محاولات للوصول لتعريفه منذ بدايات عام ١٩٩٠ و الوصول الى أنه يمثل الدور القيادي الذي يتم اتباعه للوصول الى الريادة في العمل، ولا يعنى به أسلوب ريادة الأعمال. وعليه فإن المفهوم لا يقتصر على منظمات محددة، أو ميادين خاصة، أو ثقافات محددة وإنما هو مفهوم قابل للتطبيق والنماء والإنماء بما في ذلك المؤسسات الربحية وغير الربحية منها (Renko, M. et al, 2015).

وبالرغم من تنوع وتعدد صياغة تعريف القيادة الريادية الآ أنها تعبر عن القيادة التي يتميز فيها القائد بوضوح رؤيته، وقدرته على تقييم الفرص، وتحمل المخاطر بغرض دعم الاستباقية والتنافسية ورفع الإنتاج (Ranjan, 2018). وقد أكد باسينو وآخرون أنه الى الوقت الحاضر لا يوجد تعريف موحد وعام للقيادة الريادية، وإنما هناك العديد من الدراسات والأدبيات التي ساهمت بخصائص وسمات ترتبط بالقيادة الريادية وفي مجملها تنصب في الإبداع والابتكار والاستباقية وتحمل المخاطرة (Pauceanu, et al., 2021). ويلاحظ أن رواد من اهتموا بالقيادة الريادية كانت دراساتهم تنصب في محاولة استكشاف السمات والخصائص التي تميز القائد الريادي Renko, M. et al, 2015). وهذا يماثل ما تم حيال الدراسات الأولى في القيادة للتعرف على سمات القائد وخصائصه.

وقد نشأ جدالاً حول منشأ المصطلح هل هو من منطلق ريادة الأعمال أم أنه مصطلح يرتبط بوجهة نظر قيادية، إلا أن التأييد كان لكونه نمط قيادي قابل للنشوء والتطبيق في أي موقف قيادي وفي أي بيئة (Harrison, et al., 2016). وأكد ذلك باسينو وآخرون بأن أدبيات القيادة الريادية تطورت وتناولته كنمط قيادي مطلوب لتحقيق التغيير في الثورة الصناعية الرابعة (Pauceanu, et al., 2021). كما أن الدراسات الحديثة في القيادة تضمنت سلوكيات مرتبطة بالريادة وأيدت جداراتها في السلوك القيادي الحديث Leitch, C.M.; Harrison, R.T., (2018)).

قدم باكينو وآخرون دراسة استقرائية لتتبع التناقضات الأدبية المرتبطة بخصائص القيادة الريادية وتأثير ذلك على مفهوم الاستدامة، والوصول الى إطار علمي للقيادة الريادية (Pauceanu, et al., 2021). ومما استخلصته الدراسة أن مفهوم القيادة الريادية متعدد الأبعاد وينعكس في أبعاد ومجالات متعددة مما يولد تباين وتعدد في خصائصها. وأكدت الدراسات تأثيرها في تنمية السلوك الإبداعي لدى العاملين ودورها في استقرار المنظمات (مزعل وميسون، 2020).

وقد أكدت عديد من الدراسات الأثر الذي تعكسه القيادة الريادية على المنظمات. فعلى سبيل المثال أكدت دراسة الهندال (2022) والتي أقيمت على المؤسسات التعليمية بالكويت لدراسة مدى تأثير القيادة الريادية على الثقة التنظيمية بتلك المؤسسات حيث وجدوا أنه كلما زادت القيادة الريادية ارتفعت مستوى الثقة التنظيمية. وفي دراسة أخرى له أيضا على المؤسسات التعليمية في الكويت للتعرف على أثر القيادة على التميز المؤسسي وجد أن هناك علاقة ارتباطية إيجابية بين القيادة الريادية والتميز المؤسسي.

خصائص القيادة الريادية:

عرف المعيقل (2020) خصائص القيادة الريادية بأنها "القدرة والسمات التي يمتلكها القائد الريادي" (ص. ٢٨). ونظراً لأن القيادة الريادية عبارة عن مزيج من المصطلحات: القيادة والريادة، وما نشأ عن ذلك من تنوع زوايا تعريف المفهوم، تباعاً لذلك تنوعت وتعددت الخصائص والأبعاد التي تحملها القيادة الريادية. ويلاحظ أن هناك من تناول أبعاد أو خصائص القائد الريادي بأنه القائد الذي يتسم بخصائص القيادة الفعالة ومضافاً لها خصائص الريادة من الابتكار، والاستباقية والمخاطرة. ويوضح الجدول رقم (1) مقارنة بين خصائص القيادة والريادة والتي عرضت بدراسة باسينو وآخرون.

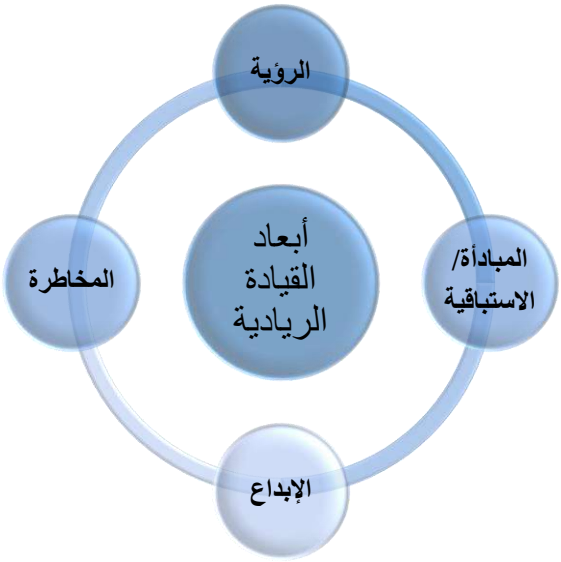
جدول (1) مقارنة بين خصائص القيادة والريادة:

خصائص القيادة	خصائص الريادة
الاستماع	التحفيز
التحفيز	الاستباقية
التواصل الجيد	الإبداع والابتكار
الإبداع	المرونة
المرونة	المثابرة
الصدق والنزاهة	العمل ضمن رؤية
الصبر	الصبر
التفكير الاستراتيجي	الإقدام والمخاطرة
العمل ضمن رؤية	
الثقة	

من خلال الجدول يتضح أن هناك خصائص مشتركة بين القيادة والريادة والتي تتمثل في: التحفيز، الإبداع، المرونة، الصبر، العمل ضمن رؤية، وتتميز الريادة بخصائص إضافية وهي: الاستباقية، والإقدام والمخاطرة. وهناك العديد من الدراسات التي تناولت خصائص القيادة الريادية ومن ذلك ما قدمه مجلس رواد الأعمال وذلك بعرض 12خاصية للقيادة الريادية والتي تتمثل في: المرونة، التواضع، التركيز، الحزم، الرؤية، الصبر مع المثابرة، الثقة، المسؤولية، النظرة الإيجابية الاستباقية، الإقناع، الوعي الذاتي، الاستماع. بينما خصائصها كما ذكرت في دراسة الغامدي (2021) تمثلت في 8 خصائص: الرؤية الاستراتيجية، التواصل والإقناع، بناء العلاقات، المشاركة الفعالة، تحمل المخاطرة، تشجيع الريادة، بناء الفرق، التمكين من فرص الإبداع.

وعند تناول الدراسات لجانب التعرف على أبعاد القيادية الريادية في المنظمات، فقد اعتمدت الكثير منها على التقسيم الآتي للأبعاد:

الرؤية الاستراتيجية، الأبداع، تحمل المخاطرة، المبادأة والاستباقية. فعلى سبيل المثال هدفت دراسة النومسي (2022) الى التعرف على درجة توافر أبعاد القيادة الريادية لدى رؤساء الأقسام بجامعة تبوك وقد خلصت الدراسة الى توافر الأبعاد على النحو الآتي: بعد الرؤية الاستراتيجية بمتوسط (3.55 من 5)، يليها بعد الإبداع بمتوسط (3.54 من 5)، يليها بعد تحمل المخاطرة بمتوسط (3.35 من 5)، وأخيراً جاء بعد المبادأة أو الاستباقية بمتوسط (3.32 من 5). بينما في دراسة معوض والضويان (2020) فقد استخدموا الثقة واستثمار الفرص، الرؤية، الإبداع والمبادأة كأبعاد للقيادة الريادية. وقد تمثلت الأبعاد في دراسة أحمد (2020) في 4 أبعاد: الرؤية الاستراتيجية، الابداع، المبادرة، الميل والمخاطرة. وتمثلت لدى صلاح الدين كذلك في 4 أبعاد: الرؤية، الإبداع، التنافسية، تحمل المخاطرة. وللدراسة الحالية تم استخدام الأبعاد التي تكررت في الأدبيات السابقة والتي تتضمن ما يحتاج اليه القائد الريادي وهي: الرؤية، المبادأة/ الاستباقية، الإبداع، المخاطرة المخططة، ويوضحها الشكل (1).



شكل (1) أبعاد القيادة الريادية للدراسة الحالية، إعداد الباحثة.

منهجية الدراسة:

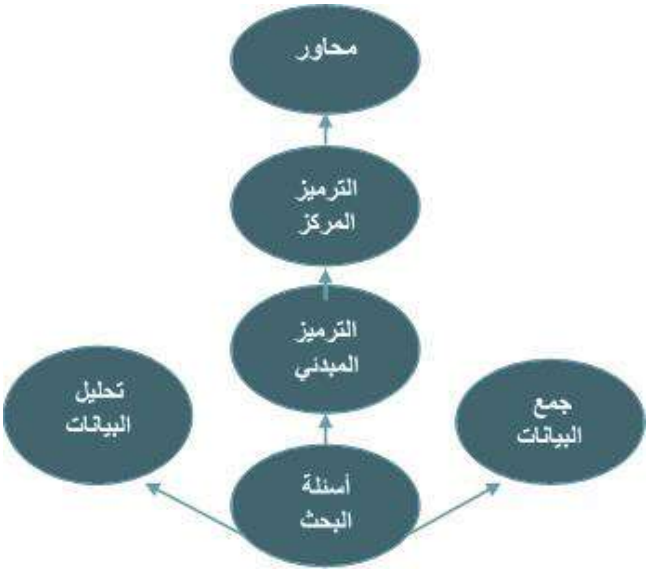
جمع البيانات:

للوصول الى نتائج للدراسة لحالية تم تناولها من المنظور الفلسفي وهي أن المعرفة لا توجد بمعزل عن العقل البشري بل أنها تبنى وفقاً للبيئة وما يرتبط بها من معتقدات وممارسات. وقد وضح ذلك كروتي (1998) Crotty حينما وضح بأن كل المعرفة، وبالتالي كل الواقع يبنى على الممارسات البشرية والتي تبنى داخل وخارج البشر والتفاعل فيما بينهم ويتم نقلها ضمن سياق اجتماعي. وعليه فإن استكشاف استراتيجيات التنمية وتحديات القيادة الريادية في غرفة الصف يتم التعرف عليها بشكل أعمق عن طريق مقابلة الممارسين من المعلمين وذلك بناء على خبراتهم وتفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم. الدراسة استخدمت المنهج النوعي وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة شبه المقننة معدة من قبل الباحثة مع المعلمين. تم اختيار عينة مقصودة بحسب تسمية كرسول (Creswell, 2013). وتم إرسال دعوة المشاركة الى معلمين ومعلمات التعليم العام ممن خبرتهم لا تقل عن خمسة سنوات في المجال التدريسي وعلى رأس العمل وممارسين لمهنة التدريس. وتم وضع الاشتراطات السابقة لضمان تشبعهم بالتدريس والتفاعل داخل غرفة الصف. وتم اجراء المقابلات مع 14 معلم ومعلمة.

كل مقابلة استغرقت ما بين 60-45دقيقة، وقد تم فتح باب التواصل مع المشاركين لإتاحة فرصة الحصول على بيانات إضافية عند الحاجة. كما تم استخدام استراتيجية memoing والتي تحدثت عنها ميريام (Merriam, 2015) والتي تغذي عملية جمع البيانات عن طريق كتابة الملاحظات أثناء المقابلة. وقد تم تزويد المشاركين بلمحة عن الدراسة وهدفها وتم تزويدهم بنموذج الموافقة على المشاركة والذي نص على ضمان سرية البيانات واستحقاق الانسحاب من المشاركة. وتم تسجيل المقابلات بناء على موافقتهم.

تحليل البيانات:

تم استخدام استراتيجية التحليل الموضوعي لاستخراج التصنيفات والفئات بعد ترميز البيانات. وقبل البدء بعملية الترميز تم تزويد كل مشارك بملخص لمقابلته للتأكد من صحة وموثوقية فهم البيانات. وتمت عملية الترميز على مرحلتين: مرحلة الترميز المبدئي ثم مرحلة الترميز المركزة مع استراتيجية المقارنة الأفقية والتي تعنى بمقارنة البيانات مع بعضها البعض، والمقارنة الطولية والتي تعنى بالتعمق في مقارنة بيانات كل مشارك. ولغرض تنظيم البيانات تم استخدام برنامج MAXQUDA والذي يدعم موثوقية البيانات ومصداقيتها بتقليل الخطأ البشري. يوضح شكل (2) عملية إجراءات البحث.



شكل (2) عملية إجراءات البحث

النتائج:

هدفت الدراسة الحالية استكشاف استراتيجيات/ سلوكيات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف، بالإضافة الى استكشاف التحديات التي تحول دون تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين. وقد تم اجراء مقابلات مع عدد 14 معلم ومعلمة. وقد تم استخدام الإجراءات التفصيلية في جمع البيانات وتحليلها مع الاستعانة ببرنامج MAXQUDAلتنظيم البيانات. وبعد تحليل البيانات وتنظيمها تم التوصل الى إجابة لأسئلة الدراسة على النحو الآتي.

لإجابة السؤال الأول تم استخلاص 4 محاور تتعلق باستراتيجيات وسلوكيات تساهم في تنمية القيادة الريادية من خلال غرفة الصف تمثلت في: النمط القيادي للمعلم، الاستراتيجيات التدريسية، المنهج المعلن والمنهج الخفي، البناء الذاتي للمتعلم، وتم توضيحها بجدول (2).

وفيما يتعلق بإجابة السؤال الثاني والمتعلق بتحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين، وقد تم التوصل الى 4 محاور تمثل التحديات: تحديات منشأها الطالب، تحديات منشأها المعلم، تحديات منشأها الأسرة، تحديات ضعف الإمكانات المادية، يوضح جدول (3) تلك التحديات.

استراتيجيات/ سلوكيات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف

المحور الأول: النمط القيادي للمعلم

من خلال مقابلة المشاركين اتضح بأن المعلم يلعب دور القائد الموجه والمحفز في غرفة الصف، وبالتالي فإن هناك العديد من السلوكيات والأنماط القيادية التي يمارسها المعلم في غرفة الصف تساهم في تنمية أبعاد القيادة الريادية. أكد المشاركون بأن للمعلم دور وأثر عميق وممتد الأثر على المتعلم. كما أكدوا بأن دور المعلم قد يفوق تأثير الأسرة التي نشأ بها الطالب، وله تأثير في توجيه سلوكيات وتصورات واهتمامات الطالب. كمثال لذلك ذكرت المشاركة ن. أ. أثر تحفيز معلمتها لها لكتاباتها وتعبيرها المميز "كانت دائماً ما تقول لي: لك مستقبل مشرق في المجال الكتابي والتأليف! وها أنا ذا اليوم أكتب مقالات راقت للنشر في مستوى الصحف والمواقع الإلكترونية".

وقد تطرق المشاركين لعدد من الأنماط القيادية للمعلم وانعكاساتها على نماء القيادة الريادية للمتعلم، ومن تلك الأنماط: النمط القيادي الديموقراطي، التحويلي الإبداعي، الحر، الاستشرافي. النمط الديموقراطي يتسم بقلة المركزية مما يتيح مساحة للمتعلمين في غرفة الصف بالمساهمة في وضع الخطط والاستراتيجيات، وابداء الرأي والمقترحات، بالإضافة الى صناعة القرارات. لذلك أكد المشاركون على أن استخدام هذا النمط القيادي للمعلم. في قيادة الصف يضمن للطالب التمكين ووضع خططه وأهدافه الشخصية نظراً لكونه أسلوب متبع كما أشار المشارك ك. ن. "الطالب حينما يرى معلمه قد ضمن له استقلالية صناعته للقرار، واحترام فكره ورأيه في رسم السياسة الصفية، ووضع رؤية للصف وأهداف، فإنه سيتمكن من تطبيقها على مستواه الشخصي". كما أن هذا النمط يشجع الطلب على التعبير عن آرائه وإبداء أفكاره ومقترحاته في بيئة آمنة وهذا مما يساهم في تنمية إبداعه، وتنمية روح المبادرة، والمخاطرة لعلمه بتقبل معلمه بل تشجيعه لذلك، وعدم نهره لخطأه.

كذلك النمط القيادي الصفي التحويلي مما أشار اليه المشاركون لتنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين. حيث أن النمط التحويلي يهدف الى التغيير والتطوير الارتقاء ووضع رؤى طويلة الأمد مع تجزئيها والسعي لتحقيقها. أشارت المشاركة ل. ر. بأن المعلم الذي يوظف النمط القيادي التحويلي في غرفة الصف قادر على دعم "التمكين النفسي" لدى المتعلمين. وأيد ذلك المشارك ر. أ. "القيادة التحويلية في غرفة الصف تكسر واقع الثبات والجمود وتنمي روح المبادرة والاستباقية والإبداع لكسر الجمود والتغيير للتطوير والارتقاء". وأضاف المشاركون لهذا النمط القيادي الإبداعي والذي يعملون بطريقة إبداعية ويعززون السلوك الإبداعي مما ينعكس على سلوك المتعلمين وطريقة تفكيرهم وآدائهم للمهام. فقد ذكرت. ك. "الطالب الذي يرى معلمه بشكل يومي يمارس أساليب واستراتيجيات إبداعية في ممارساته الصفية، بلا شك سيرتقي بفكر طالبه نحو الإبداع".

وكذلك القيادة الحرة تعد من الأنماط التي تساهم في تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين إذا تم توظيفها في المواقف التي تثمر بتوظيفها. فعلى سبيل المثال ذكرت المشاركة ن. ب. "لابد في بعض المواقف أن يتنحى المعلم عن دوره التوجيهي دون تدخل لينمي لدى الطالب المسؤولية والمخاطرة خاصة في المواقف التي تتطلب مواجهة وحل لمشكلات". كما ينمي هذا النمط روح الاستباقية لمحاولة المتعلمين الوصول الى ابتكارات وحلول لمواجهة المشكلات.

كما أشار المشاركون الى نمط قيادي يعزز النظرة الاستشرافية والمستقبلية وهو النمط القيادي الاستشرافي. فكلما كانت قيادة المعلم للصف بسلوك يتطلع للمستقبل المنشود، قادرة على رسم خرائط للمستقبل بعد رسم الصورة المرغوبة مع عدم إغفال الحاضر والتعلم من الماضي كلما كانت البيئة الصفية معززة للمبادرة والإبداع والابتكار. وقد أكد ذلك أ. ب. بقوله، "المعلم الذي يتقلد دور القائد الاستشرافي يعد نقطة انطلاقة لقادة مستقبل يتسمون بروح الريادة والإبداع".

المحور الثاني: الاستراتيجيات التدريسية

أكد المشاركون بأن للاستراتيجيات التدريسية التي يوظفها القائد المعلم في غرفة الصف لها دور كبير في تنمية طرق التفكير الريادي وسلوكياته. وقد بدأ ي. س. حديثه حول دور استراتيجيات التدريس بمقولة ألبرت أينشتاين، "الجميع عبقري، لكن إذا حكمت على سمكة من حيث قدرتها على تسلق الشجرة، فستعيش حياتها كلها تعتقد أنها غبية". وأضافت ل. ر. "الاستراتيجيات التدريسية التي يوظفها المعلم ليست لنقل معرفة فقط، وإنما لتنمية عقل المتعلم، وصقل طرق تفكيره". ومما أشار له المشاركون من الاستراتيجيات التي تنمي أبعاد القيادة الريادية لدى المتعلمين: استراتيجية الفصل المقلوب، استراتيجية التعليم باللعب، استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية التعلم الذاتي، وكذلك استراتيجية العصف الذهني.

أولي الاستراتيجيات التي ذكرت وأكد عليها المشاركون استراتيجية الفصل المقلوب .f (lipped class room) أوضحت المشاركة ب. ر. مفهوم الاستراتيجية بقولها "الطرق التقليدية قامت لدهور على التلقين، والآن وبعد ثبات قصورها في بناء العقول المبدعة والمفكرة تصدرت استراتيجية تتيح للطالب البحث والاطلاع والإعداد في المنزل، ومن ثم النقاش في المدرسة". وقد ربط كل من س. ل؛ ر. أو ر.س. الاستراتيجية بأثرها الفاعل في تنمية ثقة الطالب ببحثه وتخطيطه لمشاركة ما أعده في المنزل ومشاركته مع أقرانه، بالإضافة الى تنميتها لروح المبادرة والإبداع والمنافسة بإبداء الحلول والاكتشافات التي توصلوا لها.

وأيضا ضمن الاستراتيجيات التي ذكر المشاركون أثرها في تنمية القيادة الريادية التعليم التعاوني والتعلم باللعب. الاستراتيجيتين تتيح للمتعلمين تنمية المهارات الاجتماعية، كما تتيح لهم تقديم مقترحاتهم وأفكارهم وتبادل إبداعهم مما ينمي لديهم روح الإبداع والمبادرة والمنافسة وتحمل المخاطرة. فقد عبرت عن ذلك ت. ك. بقولها "إدراك المعلم لأثر العمل التعاوني، وإتاحة المواقف التعليمية التي تثير المنافسة كاللعب، ينمي الروح الريادية لدى الطالب كالإبداع والمنافسة وتحمل المخاطرة".

وبالإضافة الى الاستراتيجيات التي تثير العمل الجماعي، تطرق المشاركون الى استراتيجيتي التعلم الذاتي والعصف الذهني والتي أيدوا أثرها في تنمية روح الريادة في القيادة لدى المتعلمين. حيث أشاد المشاركون بأثر التعلم الذاتي في تنمية روح الفضول

والاستكشاف، مما ينمي لديهم روح الاستباقية والإبداع. فقد ذكرت ك. ن. "دعم التعلم الذاتي، واستثارة المتعلم باستراتيجية العصف الذهني، ينمي لدى المتعلم مهارات التفكير والاكتشاف والإبداع". بالإضافة الى ما تنميه استراتيجية العصف الذهني من تحمل المخاطرة والمبادرة والاستباقية جراء تجميع قائمة من الأفكار لإيجاد حلول. وأكدت على أهمية تلك الاستراتيجيات س. ن. بقولها، "نحن اليوم بحاجة الى العقول المبتكرة والمبدعة القادرة على الاستكشاف والوصول لحلول تضيف رقياً لحياة البشرية".

المحور الثالث: توظيف المنهج المعلن والمنهج الخفي

أشار المشاركون الى الدور الهام الذي يمكن للمنهج الدراسي في تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين في حين توظيفه بما يخدم نماءهم الفكري والمهاراتية. أكدت س. ن. على ذلك بقولها، " المنهج الدراسي له أدوار هامة في تنمية شخصية الطالب في حدود استعداداته وإمكانياته، وله دور كبير في تنمية مهاراته إذا ما تم توظيفه توظيفاً مثمراً". من خلال المنهج كما أشار المشاركون يستطيع المعلم لفت نظر الطلاب لأهمية الرؤية والهدف من خلال تتبع أهداف المنهج الدراسي والكشف عن رؤيته وهدفه طويل المدى. كما أنه يمكن توظيف المنهج لعمل أنشطة صفية ولا صفية تنمي روح المبادرة والمنافسة والإبداع وكذلك المخاطرة كما أشار لذلك المشاركون. فقد صرح ي. س. بقوله، "الأنشطة اللا صفية والصفية منها تعد أرضاً خصبة لتوليد الإثارة والرغبة للتعلم والإبداع والابتكار". ولا يعد المنهج كافياً لصقل شخصية الطالب مالم ينظمه ويكيفه المعلم مع معطيات الموقف التعليمي وميول الطلاب. وأضاف س. ل. "على المعلم أن يستثير فكر الطالب ويشجعه على إثراء محتوى المنهج الدراسي، فبذلك تزداد ثقة الطالب بذاته، وتنمو لديه ملكة البحث والاطلاع والمبادرة". بالإضافة الى تشجيع تحويل الأفكار المتولدة الى تطبيق.

وأضاف كذلك المشاركون استراتيجية أخرى تسهم في تنمية أبعاد القيادة الريادية وهي التعلم بالنمذجة، وذلك من خلال ما يكتسبه المتعلم جراء الانخراط مع الأقران، ومحاكاة المعلم. فقد أكدت ذلك ب. ر. بقولها، "تقع على عاتق المعلم مسؤولية كبرى، فليس ما ينقله من معرفه هو مكتسب الطالب فقط، بل أن هناك منهجاً خفياً يستقيه الطالب من سلوكياته، وأفعاله وسكناته". بل إن أثر المنهج الخفي قد يفوق المنهج الدراسي ويمتد أثره لدهور كما أكد ذلك كل من أ. ب. و ر. س. فعلى سبيل المثال ممارسة المعلم تنظيم العمل داخل الصف وفقاً لرؤية واضحة، وأهداف معلنة، وممارساً للإبداع في العمل، ويتسم بروح المبادرة والاستباقية وتحمل المخاطر فبلا شك ستنتقل ممارساته لطلابه كما أكد ذلك المشاركون.

المحور الرابع: البناء الذاتي للمتعلم

أشار المشاركون بأن دعم النمو الذاتي للمتعلم يعد قاعدة أساسية لتنمية المهارات القيادية بما في ذلك القيادة الريادية. فعلى سبيل المثال، تنمية السلوكيات والمهارات لدى الطالب، وغرس النظرة الإيجابية للذات تدعم النمو القيادي لديه. أشارت ل. ر. "تنمية المهارات والمعارف التي تساهم في تطوير الذات ونموها، تصنع من الطالب أرض خصبة للنمو والإبداع". وأوضح ر. س. "المعلم باستطاعته بناء عادات كعادة البحث عن المعلومة، عادة البحث عن حلول للمشكلات، كل ذلك سينمي لدى الطالب حب الاستطلاع والاستكشاف، والتالي ستنمو لديه روح المبادرة والاستباقية". وأضاف المشاركون كذلك الى أهمية تنمية مهارة التعلم الذاتي والتي اعتبروها وسيلة لتنمية العديد من المزايا كالمرونة، والثقة بالنفس والفضول للاستزادة. وأكد على ذلك ر. أ. حينما أفصح بقوله، "انتهى عصر المعلم الناقل للمعرفة وأصبحنا الآن في عصر الطالب المنتج للمعرفة، والذي يسانده في ذلك المعلم من التوجيه والتيسير".

كما أن المعلم يمكنه زراعة بذرة الإبداع والمنافسة وتحمل المخاطرة وذلك من خلال المواقف التي يهيئها للطالب بشكل يومي كما أكد ذلك المشاركون. تسادلت س. ن. "لماذا لا نخرج الطالب من مناطق راحته بوضع تحديات منها ينمو وينتقل الى مستوى أعلي من النمو جراء تجاوز التحدي". ومن هذه التحديات التي ذكرها المشاركون وضع جداول زمنية للأعمال المسندة للطالب، وضع أهداف مقترنة بجداول زمنية لتحقيقها، فكل ذلك يغرس لدى الطالب أهمية السير وفق أهداف ورؤية وفترات زمنية محددة ومخططة.

جدول (2) استراتيجيات/ سلوكيات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف

المحور	الفئات
النمط القيادي للمعلم	النمط القيادي الديموقراطي النمط التحويلي الإبداعي النمط الحر النمط الاستشرافي
الاستراتيجيات التدريسية	استراتيجية الفصل المقلوب استراتيجية التعليم باللعب استراتيجية التعلم التعاوني استراتيجية التعلم الذاتي استراتيجية العصف الذهني
المنهج المعلن والمنهج الخفي	التعلم بالنمذجة تنمية استعدادات وإمكانات الطالب صقل شخصية الطالب بالمحاكاة
البناء الذاتي للمتعلم	تعزيز النظرة الإيجابية للذات تنمية مهارات التعلم الذاتي تهيئة المواقف للإبداع وتحمل المخاطرة

تحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف

المحور الأول: تحديات منشأها الطالب

أشار المشاركون بأن الطالب قد يشكل عقبة أمام المعلم فيصنع حاجزاً يمنع تطوير قدراته وإمكانياته. ذكر ك. ن. "أواجه طلبة ليست لدهم أي روح مبادرة آو منافسة، حتى لو أتيحت لهم فرصاً لذلك". وأضاف س. ل. "الكسل صفة قاتلة للمتعلم تحرمه من النمو وتكبله في دائرة ضيقة بعيدة عن الإبداع والمبادرة". إضافة الى ضعف تقدير المتعلم لذاته مما يجعله يمتنع عن المبادرة أو المنافسة. أيضا تصدي الطالب للنقد وعدم تقبله للتغذية الراجعة كذلك تعيق تنمية مهاراته وممارساته.

المحور الثاني: تحديات منشأها المعلم

من التحديات التي ذكرها المشاركون مع ابداء معالم الأسى وهو أن يكون عائق تقدم وتطور المتعلم المعلم. وفي هذا الصدد أسرد المشاركون العديد من الأمثلة، فعلى سبيل المثال أشاروا الى نماذج من يقتلون إبداع الطالب بالتشبث بالطرق التقليدية في ممارسة العملية التعليمية. عبرت ن. أ. عن ذلك بقولها، "كيف نتطلع للطالب المبدع آو نبني شخصية الطالب القائد الريادي، ونحن نقمع فرص النماء بالطرق التقليدية في الممارسات التعليمية الصفية". كما أشاروا الى الممارسات الصفية السلبية من المعلم والتي تفقد الطالب ثقته بذاته مما يقتل لديه روح المبادرة. إضافة الى الممارسات التي تهدف الى تخريج نسخ متماثلة من الطلبة، وتسعى الى المساواة في التعليم دون مراعاة للفروق الفردية. إضافة الى المركزية التامة داخل غرفة الصف مما يقهقر الاستقلال الذاتي للطالب، وقد ذكرت ن. ب. "يمر على طالبات ليس لديهم القدرة على وضع أهداف شخصية فضلا عن وضع رؤية لمستقبلهم لأنهم مروا بمعلمات فرضوا عليهم المركزية التي لا تجعل هنالك مساحة للتدريب أو لوضع أهداف شخصية ورؤية للمستقبل". إضافة الى قصور فرص المنافسة التي يهيئها المعلم والتي تبرز الفروقات الفردية، وتنمي نقاط القوة وتلفت النظر للقصور.

المحور الثالث: تحديات منشأها الأسرة

أشار المشاركون بأن الأسرة قد تشكل عائقاً أمام تنمية مهارات القيادة الريادية. حيث أن كيفية التنشئة الأسرية تؤثر على سلوك ومكتسبات الطالب. فمما أشاروا اليه أن هناك بعض الأسر لا تولي اهتماماً لعملية التخطيط أو ضعف الأهداف أو رسم صورة مستقبلية. فقد ذكرت ب. ر. "مرت على نماذج الكثير من الأسر التي تعيش في عشوائية وفوضى دون تخطيط أو تنظيم، وهذه الفوضى حتماً ستنتقل للأبناء". إضافة الى ما تمليه بعض الأسر من فرض السيطرة والمركزية التي تعيق تنمية روح المبادرة أو الاستباقية. وأشار ى. س. بأنه قد يفقد الطالب فرصة الاكتساب والتعلم اللا مباشر من المعلم نظير تقليص الأسرة لدور المعلم ومكانة المعلم. فقد ذكرت ن. ب. "الأسرة المؤسس الأول لمهارات الريادة، وبناء مقومات النجاح". وكذلك الإبداع قد توجد بذوره لدى الأبناء الا أن الأسرة لا تعطي لريه عناية كما عبر عن ذلك س. ل.

المحور الرابع: تحديات ضعف الإمكانات

ضعف الإمكانات المادية والمعرفية والمهارية تشكل تحدياً أمام تنمية القيادة الريادية لدى الطلاب. فقصور الإمكانات المعرفية والمهارية قد يتسم بها المعلم أو الأسرة. وقصور الإمكانات المادية كذلك قد تعاني منها الأسرة أو المؤسسة التعليمية. فقد أشار المشاركون بأن تنمية المهارات المرتبطة بالقيادة الريادية تستلزم بيئة مهيئة وحاضنة لتنمية تلك المهارات وعدم توفر ذلك في البيئة الحاضنة للطالب سواء الأسرة أو المدرسة فلن يمكنه ذلك من النمو أو تطبيق أفكاره ومبادراته. أشارت كل من ن. أ. و ر. أ. بأن غياب البرامج التدريبية العلمية والعملية منها والتي تدعم التوجه الريادي سواء للمعلم أو للأسرة يعيق نماء وتطور الفكر والسلوك الريادي. إضافة الى غياب اللوائح والأنظمة التي تدعم التوجه الريادي تعد عائقاً أمام نماء لدى الطلاب. أيضا أشارس. ل. "مدارسنا تفتقد ال الكثير من المقومات الداعمة للإبداع والمبادرة والمخاطرة، فالتجهيزات التعليمية والمباني غير مهيئة بالشكل الكافي والداعم لنماء أبعاد القيادة الريادية.

جدول (3) تحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين بغرفة الصف

المحور	الفئات
تحديات منشأها الطالب	انعدام روح المبادرة الكسل ضعف تقدير الذات عدم تقبل النقد
تحديات منشأها المعلم	التشبث بالطرق التقليدية ممارسات صفية تفقد ثقة الطالب السعي الى تحقيق المساواة المطلقة دون مراعاة الفروق الفردية المركزية الصفية التامة
تحديات منشأها الأسرة	التنشئة العشوائية المركزية في التنشئة تقليص الأسرة لدور ومكانة المعلم
تحديات ضعف الإمكانات	قصور الإمكانات المعرفية لدى الأسرة والمعلم قصور الإمكانات المهارية لدى الأسرة والمعلم قصور الإمكانات والتهيئة المادية للبيئة غياب البرامج العلمية والعملية للأسرة والمعلم غياب اللوائح والأنظمة الداعمة للتوجه الريادي

المناقشة:

الدراسة الحالية هدفت الى استكشاف الاستراتيجيات والسلوكيات القيادية الصفية لتنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين. بالإضافة الى التعرف على التحديات التي تحول دون تنمية أبعاد القيادة لريادية. وبعد أن تم جمع البيانات من خلال مقابلة 14 معلم ومعلمة تبين أن هناك 4 محاور تتعلق باستراتيجيات وسلوكيات تساهم في تنمية القيادة الريادية من خلال غرفة الصف والتي تمثلت في: النمط القيادي للمعلم، الاستراتيجيات التدريسية، المنهج المعلن والمنهج الخفي، البناء الذاتي للمتعلم. بينما فيما يتعلق بتحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين، فقد تمثلت التحديات في: تحديات منشأها الطالب، تحديات منشأها المعلم، تحديات منشأها الأسرة، تحديات ضعف الإمكانات.

وفقاً للنتائج هناك العديد من الفرص التي يمكن استثمارها لتنمية مهارات القيادة الريادية لدى المتعلمين من خلال غرفة الصف. حيث أن استغلال تلك الفرص وتفعيل المعلم لاستراتيجيات

وسلوكيات تسهم في تنمية القيادة الريادية وتحسين الآداء للعنصر البشري كما أكد ذلك الدور كل من معوض والضويات (2020) . بالإضافة الى تأكيد النتائج لما ورد في الأدب السابق فيما يتعلق بإمكانية تنمية تلك المهارات في جميع المؤسسات الربحية والغير ربحية وهو قابل للتطبيق والنماء كما أشار الى ذلك رينكو وآخرون Renko, et al (2015) .

العملية التعليمية الصفية ليست محصورة في نقل معرفة، وإنما هي عملية تفاعلية بين الطلاب بعضهم البعض من ناحية وبينهم وبين المعلم من جهة أخرى؛ فالنمط القيادي الذي يمارسه المعلم والاستراتيجيات التدريسية التي ينتقيها والفرص التي يستثمرها جميعها تنصب في تنمية الشخصية القيادية الريادية لدى الطلاب. وهذا مما أشار إليه رانجن Ranjan (2018) أن القائد بوضوح رؤيته، وقدرته على تقييم الفرص، وتحمل المخاطر بغرض دعم الاستباقية والتنافسية ورفع الإنتاج يمثل سلوك القائد الريادي. بالإضافة الى ما يحاكيه الطالب ويكتسبه من معلمه يعد مؤثرا هاما في شخصية الطالب، وهذا مما أشار اليه المشاركون بكونه المنهج الخفي. فنماء وازدهار إبداع الطالب يبذره وينميه المعلم وهذا مما أكدته الدراسات ومنها دراسة مزعل وميسون (2020) بأن القيادة الريادية لها تأثير في تنمية السلوك الإبداعي لدى العاملين في المنظمات واستقرار المنظمة. وكلما كان المعلم ممارساً لسلوكيات واستراتيجيات القيادة الريادية كلما انعكس ذلك على المتعلمين، وهذا مما أكده المشاركون بأنه يشكل نماءً ذاتياً للمتعلم. وقد أشار المعيقل (2020) بأن خصائص القيادة الريادية هي القدرة والسمات التي يمتلكها القائد الريادي.

وأيضا مما أكدته دراسة الهندال (2020) من وجود العلاقة الارتباطية بين القيادة الريادية والتميز المؤسسي. وعليه فإن ممارسة المعلم للاستراتيجيات والسلوكيات التي تدعم تنمية الجانب القيادي الريادي ينصب في التميز المؤسسي للمؤسسة التعليمية لكونها ممارسات متبادلة بين المعلمين وطلابهم.

الرؤية الاستراتيجية، الإبداع، تحمل المخاطرة، المبادأة والاستباقية، وهي ما تمثل ركائز للقيادة الريادية تعد مطلباً للاستدامة والتنافسية للمؤسسات الربحية والغير ربحية. وهذا مما أكده باسينو وآخرون Pauceanu, et al., (2021) بأن القيادة الريادية تعد مطلباً لتحقيق التطور والاستدامة في الثورة الصناعية الرابعة. وعليه فإن التخطيط لتنمية أبعادها لدى المنوطين بالعملية التعليمية تعد مطلباً، مع محاولة الوصول لحلول للتحديات التي تعيق نماءها وذلك بنشر الوعي سواء لدى الطلاب أو المعلمين أو الأسرة، وتأمين الإمكانات التي تسهل اكتساب المهارات القيادة الريادية.

التوصيات:

-عمل دراسات للوصول الى خصائص القيادة الريادية في الميدان التعليمي.

-تقديم دراسات في القيادة الريادية وأثرها على أداء المنظمات التعليمية واستدامتها.

-ربط أنظمة حوافز المعلمين في مدى تطبيق استراتيجيات تنمية القيادة الريادية ودعم التوجهات الريادية.

-عقد البرامج التدريبية لتطوير خبرات المعلمين لدعم متطلبات تحقيق الريادة لدى المتعلمين.

-تشجيع المعلمين على ممارسة سلوكيات القيادة الريادية لتمثيل دور القدوة للمتعلمين.

-نشر الوعي لدى أولياء الأمور بالمفاهيم الريادية وأبعادها وأهمية تهيئة البيئة المنزلية لتنميتها.

-تجاوز الطرق التقليدية في تحقيق الأهداف، وتضمين استراتيجيات حديثة تدعم النمو الشخصي المتكامل وليس المعرفي فقط.

-توجيه التعليم وتفعيل استراتيجيات تنمي الفكر الريادي ومهارات الريادة.

الخاتمة:

القيادة الريادية تعد أحد أنماط القيادة الحديثة والتي تتماشى مع متطلبات التطور والاستدامة التي تميز القرن الحادي والعشرين. الدراسة الحالية تعد إضافة علمية لأدبيات القيادة الريادية والتي تناولت جانب لم يغطى من قبل الدراسات السابقة وهو تنمية القيادة الريادية في غرفة الصف واكتشاف تحديات ذلك. تم اتباع المنهج النوعي بـــ مقابلة 14معلم ومعلمة، وقد أسفر تحليل البيانات عن 4 محاور تتعلق باستراتيجيات وسلوكيات تساهم في تنمية القيادة الريادية من خلال غرفة الصف والتي تمثلت في: النمط القيادي للمعلم، الاستراتيجيات التدريسية، المنهج المعلن والمنهج الخفي، البناء الذاتي للمتعلم. بينما فيما يتعلق بتحديات تنمية القيادة الريادية لدى المتعلمين، فقد تمثلت في: تحديات منشأها الطالب، تحديات منشأها المعلم، تحديات منشأها الأسرة، تحديات ضعف الإمكانات. وفقاً للنتائج هناك العديد من الفرص التي يمكن استثمارها لتنمية مهارات القيادة الريادية لدى المتعلمين من خلال الممارسات الصفية.

المراجع:

مراجع عربية:

الجيار، سهير علي، (2018) القيادة الريادية: مدخل لتحقيق متطلبات مجتمع المعرفة بالجامعات المصرية، القاهرة: المؤتمر العلمي السنوي الخامس والعشرين للجمعية: نظم التعليم ومجتمع المعرفة، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

أحمد، محمود.(2020) تحسين ممارسة القيادات الأكاديمية بكليات جامعة الأزهر لأبعاد القيادة الريادية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم الربوية والنفسية ١٤ (١٠)، ٤٠٦-٤٧٣ دكتوراه غري منشورة [جامعة الملك سعود، الرّياض.

صالح الدين، نسرين، (2020) القيادة الريادية والمسؤولية الاجتماعية بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية،14(2،)281-359.

الغامدي، الغامدي. (2021). القيادة الريادية كمدخل لتطوير ممارسات القادة الأكاديميين في جامعة الملك عبد العزيز: استراتيجية مقترحة Umm Al-Qura University Journal of Educational & Psychological Sciences, 13(3) , 143–182.

مزعل، وسام على هلال & ميسون على عبد الكريم. (2020). *الدور المعدل لتوجيه التعلم في العلاقة بين القيادة الريادية والسلوك الإبداعي للعاملين*. Doctoral dissertation، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا).

معوض، فاطمة؛ الضوَيان، حصة (2020). فرق العمل الأكاديمية ودورها في تنمية القيادة الرّيادية لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم من وجهة نظرهن. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 7(1)96-7

معيقل، نورة. (2016) تطوير أداء قيادات المدارس الثانوية بمشروع الملك عبد الله لتطوير التعليمي في ضوء القيادة الريادية.

النومسي، جملة عبد الله (2022). درجة توافر أبعاد القيادة الريادية لدى رؤساء الأقسام الأكاديمية بجامعة تبوك. *إبداعات تربوية، 20*(20) ، 66-98.

الهندال، عبد الوهاب طعمة. (2022). تأثير القيادة الريادية على التميز المؤسسي: دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية الكويتية. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية، مج13، ملحق، 1178–1208.

الهندال، عبد الوهاب طعمة. (2022). دور القيادة الريادية في تعزيز الثقة التنظيمية: دراسة تطبيقية على المؤسسات التعليمية الكويتية. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والإدارية، مج13، ملحق، 449–478.

مراجع أجنبية

Conor P. McLaughlin, & Jody A. Kunk-Czaplicki. (2020). Leadership: Theory and Practice by Peter G. Northouse. Journal of College Student Development, 61, 260–261. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1353/csd.2020.0023

Creswell, J. (2013). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Thousand Oak: Sage.

Crotty, M. (1998). *The foundations of social research*: *Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Harrison RT, Leitch CM, McAdam M (2015) Breaking glass: Towards a gendered analysis of entrepreneurial leadership. *Journal of Small Business Management* 53(3): 693–713. Crossref.

Harrison, C., Paul, S., & Burnard, K. (2016). Entrepreneurial Leadership: A Systematic Literature Review. *International Review of Entrepreneurship*, *14*(2).

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

Jason Fox. (2016). How to Lead a Quest: A Guidebook for Pioneering Leaders? Wiley.

Leitch, C. M., & Volery, T. (2017). Entrepreneurial leadership: Insights and directions. *International Small Business Journal*, *35*(2), 147-156.

Leitch, C.M.; Harrison, R.T., (2018). The evolving field of entrepreneurial leadership: An overview. In Research Handbook on Entrepreneurship and Leadership; Edward Elgar: Cheltenham, UK, 2018.

Northouse, P., (2013). *Leadership: Theory and practice* (6th ed). London: Sage Publication.

Pauceanu, A. M., Rabie, N., Moustafa, A., & Jiroveanu, D. C. (2021). Entrepreneurial leadership and sustainable development—A systematic literature review. *Sustainability*, *13*(21), 11695.

Ranjan, S. (2018). Entrepreneurial leadership: A review of measures, antecedents, outcomes and moderators. Asian Soc. Sci., 14, 104–114.

Renko, M., El Tarabishy, A., Carsrud, A. L., & Brännback, M. (2015). Understanding and measuring entrepreneurial leadership style. *Journal of Small Business Management*, *53*(1), 54-74.

Young Entrepreneur Council. 12 Essential Traits of Successful Start-up Leaders (2013). Available online: https://www.inc.com/ young-entrepreneur-council/12-traits-of-successful-start-up-leaders.html

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

فاعلية وحدة مطورة في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة

د. هيفاء محمد عبد الرحمن الربيعان
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد -
كلية التربية-جامعة القصيم -المملكة العربية السعودية

The effectiveness of a developed unit in the light of brain-based learning to develop some geographical thinking skills for intermediate stage female students.

Dr. Haifa Mohammed Abdul Rahman Al-Rubaian
Assistant professor of Curricula and Methods of Teaching Social Studies - College of Education - Qassim University - Kingdom of Saudi Arabia

Email: hrbieaan@qu.edu.sa

الكلمات المفتاحيّة
التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ -مهارات التَّفكير الجغرافي.

KEY WORDS
Brain-based learning - geographic thinking skills.

مستخلص البحث:

هدفت الدِّراسة إلى التعرف على فاعلية وحدة مطورة في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طالبات المرحلة المتوسطة ، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثةُ المنهجين الوصفيَّ (باستخدام أسلوب تحليل المحتوى)، والمنهجَ التَّجريبي ذو التَّصميم شبه التَّجريبي، وذلك لتطبيق أداة الدِّراسة المتمثلة في اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي على عيّنةٍ بلغت (65) طالبةً من طالبات الصَّف الأوَّل متوسط، وقد توزعت العيّنة على المجموعتين الضَّابطة (31) طالبةً، والمجموعة التَّجريبيَّة (34) طالبةً. حيث توصلت الدِّراسة إلى العديد من النَّتائج أبرزها: وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى (0,05) بين متوسِّطي درجات المجموعتين؛ التَّجريبيَّة، والضَّابطة، في التَّطبيق البَعدي، لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، وجود فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (0,05) بين متوسِّطي درجات المجموعة التَّجريبيَّة، في التَّطبيقين القبلي والبَعدي، لاختبار التَّفكير الجغرافي، لصالح التَّطبيق البَعدي.

ABSTRACT

The study aimed to identify the effectiveness of a developed unit in the light of brain-based learning in developing some geographical thinking skills for intermediate stage female students. To achieve this goal، the researcher has used two approaches: the descriptive (using content analysis method) and the experimental approach with a quasi-experimental design in order to apply the study tool represented in (Geographical thinking skills test) on a sample of (65) female students of the first intermediate grade. The sample was divided into the control groups (31) students، and the experimental group (34) students. The study reached many results، the most prominent of which are: There were statistically significant differences at the level of (0.05) between the mean scores of the two groups: the experimental and control، in the post application، to test geographical thinking skills for the benefit of the experimental group. There was a statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental group، in the pre and post applications، for the geographical reasoning test، in favor of the post application.

مقدمة الدراسة:

تعتبر المناهج عامَّةً ومناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة خاصَّةً من مكونات النِّظام التَّربوي، فمن خلالها نستطيع تحقيق أهداف ذلك النظام، فهي محتوى للمعرفة الاجتماعية ولكل ظاهرة طبيعية كانت أو بشرية، والتي تكسب المتعلمين مهارات متعددة كالبحث والتحليل وغيرها من المهارات، وتكون دافعة لهم إلى المشاركة بفاعلية في حل أي مشكلات مجتمعية أو تحديات معاصرة.

لذلك فإن الهدف الأسمى للمناهج هو التفكير حيث أنه مطلب حيوي للتعليم الحديث، ويقع على عاتق المؤسسات التربوية والتعليمية المسؤولية الأولى في تعليم مهارات التفكير في كل المقررات الدراسية وفي جميع المراحل التعليمية، وهذا من شأنه أن يساعد في إتاحة إمكانيه جديدة لعقل المتعلم، تسهم في إحداث مزيد من إعمال الذهن وبما يقود العقل للعمل بإمكانيه أفضل وتحصيل أكثر (شحاتة، 2018، 187-192).

ولما كانت العمليَّة التَّعليميَّة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بنظريَّات التَّعلُّم، التي تهتم بدراسة المواقف التَّربويَّة، وتفسير سلوك الإنسان وما وراءه من عمليَّات عقليةٍ، وهذا يتطلب متابعة الجديد في مجال تطوير المناهج وَفْقَ النَّظريَّات الحديثة، ومن أبرزها نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، والتي تُعد إحدى الاتِّجاهات التَّربويَّة الحديثة القائمة على البحث في بنية المخ ووظيفته، كما تسهم في فك شفرة العمليَّات المعقدة للدِّماغ، وتساعد على قراءة الظَّواهر المختلفة، وفهمها (ساوسا، 2006،30).

وقد حاول بعض علماء النَّفس التَّربويين الاستفادة من هذه المعلومات عن الدِّماغ؛ لمعرفة كيفيَّة معالجة مثل هذه المعلومات بشكلٍ طبيعيٍّ؛ لتحقيق التَّحصيل المناسب، خلال مراحل النُّمو المختلفة، حيث أثبتت إحدى الدِّراسات بأننا نمتلك أسلوبين مختلفين متكاملين في معالجة المعلومات، وتتوقف وظيفة كلٍّ منهما على حَسَبِ نصفي الدِّماغ، فالنصف الأيمن منه يتخصص في إعادة بناء الأجزاء، وتركيبها؛ لتكوين كلٍّ متكاملٍ، من خلال التَّعرُّف على العلاقات بين الأجزاء المنفصلة، والعمل بشكلٍ متوازٍ، بينما النِّصف الأيسر خطي (خُطوةً إثْرَ خُطوةٍ)، ومهمته تحليل الأجزاء التي تتشكل منها أنماطُ معالجة المعلومات(عبيد، عفانة، 2003، 117).

وأكد (عبيدات، 2003، 54 – 55؛ عفانة والجيش، 2009، 98 -100) أن التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ يستند على مجموعةٍ من المبادئ تتلخص في أن الدِّماغ نظامٌ ديناميكيٌّ، ذو طبيعةٍ اجتماعيَّةٍ، يبحث عن المعنى من خلال مجموعةٍ من الأنماط. العواطف مهمةٌ وضروريةٌ لتشكيل هذه الأنماط. الدِّماغ يدرك الأجزاء والكليات بشكلٍ تلقائيٍّ. التَّعلُّم يتضمن كلًّا من الانتباه والإدراك للمثيرات الجانبيَّة. التَّعلُّم يشمل عمليَّات الوعي واللاوعي. كل فرد يمتلك طريقتين -على الأقل-لتنظيم الذَّاكرة. من سمات التَّعلُّم النَّماء والتَّطوُّر. الإثارة والتَّحدِّي يُعزّزان التَّعلُّم، والتَّهديد والتَّوتُّر يكبتانه ويعوقانه. كل دماغٍ منظمٌ بطريقةٍ فريدةٍ.

لذلك يشير يوسف (2011، 107) إلى أن التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ يمر بمجموعةٍ من المراحل تتمثل في: الاستعداد، والاكتساب، والإسهاب أو التَّفصيل، وتكوين الذَّاكرة، والتَّكامل الوظيفي للنِّصفين الكرويين. ولتطبيق هذه المراحل لا بد من توافر: البيئة الغنية أو المحسنة، والمحتوى ذي المعنى، والتَّعاون، وتقديم الخيارات، والوقت الكافي، والتَّغذية الرَّاجعة، والإتقان / التَّطبيق، غياب التَّهديد/ والتوتر، وتعزيز التَّفكير.

وتتمثل خصائص التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في إدراك مدى أهمية عمليَّة التَّعلُّم القائم على تركيب الدِّماغ، ووظائفه، ودوره في دعم الطُّرُق الإيجابيَّة لتحسين القُدرة على التَّعليم والتَّعلُّم، ومن ثَم دفع الطلاب إلى المشاركة في اتِّخاذ القرارات، والتوجه نحو التَّعليم من أجل الفهم (الزهيري، 2017، 333).

وهذا ما يتناسب وطبيعة الجغرافيا باعتبارها أحدَ ميادين الدِّراسات الاجتماعيَّة، التي تهتم بدراسة علاقة الإنسان ببيئته التي يعيش فيها (عمران، 2012، 130)؛ لما لها من دور مهم في تنمية القُدرة على التَّفكير الذي يسهم بشكلٍ كبيرٍ في فهم الغاية من دراستها (الطيطي، 2008، 27). والتي تتمثل في وصف وتوزيع الظواهر الجغرافيَّة المختلفة، وكذلك علاقة التَّأثير والتَّأثُّر، ودرجة الاختلاف فيما بينها، في الأماكن المختلفة (محمد ومحمود، 2004، 19).

وتأسيسًا على ما تقدم تتضح أهمية الجغرافيا بوصفها مادةً دراسيَّةً، في إكساب الطلاب العديدَ من مهارات التَّفكير المتضمنة مجموعةً من العمليَّات والمهارات العقليَّة التي يستخدمها المتعلمين عند البحث عن إجابةٍ، أو سؤالٍ، أو حلٍّ لمشكلةٍ، أو من أجل التَّوصُّل لنتيجةٍ أصيلةٍ لم تكن معروفةً من قبل؛ لذلك تشير (الأهدل 2007، 18) إلى أن هذه المعلومات والمهارات لا بد وأن تكون قابلةً للتَّعلُّم من خلال الممارسات التي يقوم بها المعلم لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى طلابه.

وتشير العديد من الدِّراسات (أحمد، 2012؛ خويلة، 2014؛ القرش، وعبد الرحمن، 2010) إلى أنه يمكن تصنيف هذه المهارات إلى خمس مهاراتٍ أساسيَّةٍ؛ هي: الحصول على المعلومات الجغرافيَّة، وتنظيم المعلومات الجغرافيَّة، وتحليل المعلومات الجغرافيَّة، والتَّمييز بين الرأي والحقيقة، والتَّمييز بين السَّبب والنَّتيجة.

ويرى عياد ومحمود (2014، 30) أن مثل هذه المهارات تعتمد على تعريف الطُّلاب بالمهام والأدوار التي يجب أن يقوموا بها؛ من أجل التَّعرُّف على مصادر الحصول على المعلومات والبيانات الجغرافيَّة المرتبطة بمشكلةٍ ما، وكذلك تنظيم المعلومات وتسجيلها، وإدراك ما بينها من علاقات.

لذلك تتصف هذه المهارات بأنها مجموعةٌ من الخصائص المستمدة من طبيعة مادة الجغرافيا، والتي تتطلب اتِّساع الأفق، وإثارة العديد من التَّساؤلات، وبالتَّالي يمكن انتقال أثر تعلمها من مهارةٍ إلى أخرى (عبد الجليل، 2012، 13). ومن هنا تتحدد الأدوات التي يمكن أن تسهم في تنمية هذه المهارات لدى الطلاب، وَفْقًا لتصنيف المركز الوطني الأمريكي للجغرافيا؛ وتتمثل في: الخرائط الجغرافيَّة، وخرائط المفاهيم، والرُّسوم البيانيَّة، والصور التَّوضيحيَّة، والجداول الإحصائيَّة (13، 2014) National Council for the Social Studies.

وهذا الأمر يتطلب توفير بيئة التَّعلُّم الملائمة لتوظيف هذه الأدوات، واستخدامها الاستخدام الأمثل في تنمية مثل هذا النَّوع من التَّفكير، من خلال ما يُتاح من مواقف تعليميَّةٍ تُقدَّم لهم خلال المنهج. وهنا يأتي دور معلم الجغرافيا في تدريب الطُّلاب على اكتساب مهارات التَّفكير الجغرافي، من خلال عرض الدُّروس

على هيئة مشكلات تتحدى تفكيرهم، وإتاحة الفرص أمامهم؛ لكي يستخلصوا النَّتائج والحقائق بمجهودهم العقلي، شريطة أن يراعي في هذه المشكلات أن تكون في مستوى قدراتهم، وتناسب ميولهم (محمود، 2015، 12).

وحتى تتضح الرؤية أكثر لدى الباحثة قامت بدراسة استكشافيَّة طبقت على عيّنةٍ مكوَّنةٍ من (25) طالبةً في الصَّفِّ الأوَّل المتوسِّط في الفصل الدراسي الأوَّل من العام الدراسي 1441/1440هـ واشتملت الدِّراسة الاستكشافيَّة على تطبيق اختبار لمهارات التَّفكير الجغرافي (16) سؤالًا في (تحليل المعلومات الجغرافيَّة، تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، استقصاء المعلومات الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي).

وجاءت النتائج لتؤكد وجود فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى 01و0 بين متوسِّطات درجات اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي وبين المتوسِّط الفرضي لصالح المتوسِّط الفرضي، وهذا ما يؤكد ضَعف مستوى اكتساب الطَّالبات لمهارات التَّفكير الجغرافي (تحليل المعلومات الجغرافيَّة، تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، استقصاء المعلومات الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي) وكذلك على مستوى الاختبار ككلٍّ.

مشكلة الدِّراسة:

تحددت مشكلة الدِّراسة في وجود قصور في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة، وللتَّصدِّي لحل هذه المشكلة سوف يتم الإجابة عن السؤال التالي:

-ما فاعليَّة وحدة مطورة في الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة وفقا للتعلم المستند إلى الدماغ في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي (التَّمييز بين أنواع الخرائط، البحث الجغرافي، وتنظيم المعلومات الجغرافيَّة، وتحليل المعلومات الجغرافيَّة والتَّنبُّؤ الجغرافي) لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة؟

أهداف الدِّراسة:

هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن فاعليَّة وحدة مطورة في الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة في ضوء التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي (التَّمييز بين أنواع الخرائط، البحث الجغرافي، وتنظيم المعلومات الجغرافيَّة، وتحليل المعلومات الجغرافيَّة والتَّنبُّؤ الجغرافي) لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة.

أهمية الدِّراسة:

تحددت أهمية الدِّراسة فيما يلي:

1. مواكبة الدِّراسة للتوجهات العالميَّة الحديثة في مجال التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ.
2. تسهم الدِّراسة في تقديم رؤيةٍ تطويريَّةٍ لمنهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة في المرحلة المتوسِّطة في ضوء نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، وقد تساعد مطوري المناهج مستقبلًا في الاستفادة منها.
3. تسهم الدِّراسة في تقديم إطارٍ نظريٍّ حول نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ ونماذجها التَّدريسيَّة وتطبيقاتها في المجال التَّربوي.
4. تقديم كتاب للطَّالبة يمثل الوحدة المختارة من المنهج المطور في ضوء التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ.
5. تقديم دليل يساعد المعلمين على تخطيط دروسهم الصَّفِّيَّة، بشكلٍ يضمن تحقيق الأهداف المرجوَّة من هذه الدُّروس، وَفْقَ المنهج المطور.
6. تسهم هذه الدِّراسة في تقديم اختبار مُحكَم في مهارات التَّفكير الجغرافي.
7. تفيد الدِّراسة الحاليَّة المنظومة التَّعليميَّة في تبني بعض البرامج التَّعليميَّة القائمة على التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، والاستفادة منها في عقد دوراتٍ تدريبيةٍ للمعلمين.

حدود الدِّراسة:

اقتصرت حدود الدِّراسة على:

- الحدود الموضوعيَّة:

1-منهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة للصَّفِّ الأوَّل المتوسِّط (وحدة في الجغرافيا "الكون والأرض").

2-مهارات التَّفكير الجغرافي المناسبة لطالبات الصَّف الأوَّل المتوسِّط (التَّمييز بين أنواع الخرائط، البحث الجغرافي، وتنظيم المعلومات الجغرافيَّة، وتحليل المعلومات الجغرافيَّة والتَّنبُّؤ الجغرافي).

- الحدود البشريَّة: عيّنة من طالبات الصَّف الأوَّل متوسط.

- الحدود المكانيَّة: إحدى المدارس التابعة لإدارة التَّعليم بمنطقة القصيم. (مجمع السحابين التعليمي "المجموعة التجريبية "، المتوسطة الثانية بمحافظة رياض الخبراء "المجموعة الضابطة").

- الحدود الزمانيَّة: الفصل الدراسي الثَّاني من العام الدراسي 1442هـ.

مصطلحات الدِّراسة:

التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ (Brain-based Learning):

يُعرَّف التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ بأنه: "طريقة للتَّفكير في عمليَّة التَّعلُّم، وهو مجموعة من المبادئ التي تُشكِّل قاعدةً من المعرفة والمهارات التي من خلالها يُمكن اتِّخاذ قراراتٍ أفضل بالنِّسبة لعمليَّة التَّعلُّم؛ أي توظيف استراتيجيات قائمةٍ على مبادئَ أو قواعدَ مُستمدَّةٍ من فهم عمل الدِّماغ؛ لذا فهو يهتم بأمثل طريقةٍ يتعلم بها الدِّماغ" (جنسن، 2014،5).

وتُعرف الباحثة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ إجرائيًّا بأنه: التَّعلُّم الذي يتوافق وينسجم مع الطَّريقة الطَّبيعيَّة التي يتعلم بها الدِّماغ، باستخدام مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تتماشى مع مبادئ الدِّماغ الرَّئيسيَّة، حيث سيتم بناء الوحدة وَفْقًا لذلك.

التَّفكير الجغرافي (Geographic Thinking):

يُعرَّف التَّفكير الجغرافي بأنه: "نشاطٌ عقليٌّ مُنظَّمٌ، يهدف إلى تعلم الموضوعات الجغرافيَّة، باستخدام بعض أو كل المهارات العقليَّة التَّالية: الاستنتاج، وإدراك العلاقات، وتفسير الظَّاهرات، وتحليل البيانات الجغرافيَّة، وتنظيم المعلومات، وترتيبها، وتقييمها، والتَّنبُّؤ في ضوء النَّتائج الجغرافيَّة" (القرش وعبد الرحمن،2010،29).

وتُعرف الباحثة التَّفكير الجغرافي إجرائيًّا بأنه: نشاطاتٌ عقليَّةٌ، تقوم بها الطَّالبات أثناء دراسة موضوعات الوحدة المختارة من منهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة (المطور)، للصَّفِّ الأوَّل بالمرحلة المتوسِّطة، ويُقاس بالدَّرجة التي تحصل عليها الطَّالبات بالاختبار المُعدّ لهذ الغرض في الدِّراسة الحاليَّة.

التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ وتطوير مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة:

ساعدت التقنيات الجديدة والمتقدمة العلماء على رؤية الدماغ وملاحظة جريان الدم فيه وتسجيل مجالاته الكهرومغناطيسية وتحليل مكوناته الكيميائية واكتشاف أماكن التأثر أثناء القيام بالعمليات الحيوية والنفسية ومن هذه التقنيات، التصوير الطبقي للدماغ واستخدام الرنين المغناطيسي. (زيتون،2001).

-وعليه اهتم العلماء بالبحث في فهم تركيب الدِّماغ، ووظائفه، وتأثيره في عمليَّة التَّعلُّم، لتشمل العلوم المعرفيَّة وعلم الأعصاب المختص بفهم آلية عمل المخ البشري، من أجل الفهم والإدراك والتعلم، ومن هنا تعددت تعريفات التعلم المستند إلى الدماغ، حيث:

- تُعرّف الفلمباني (2014، 16) التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ بأنه: "منهجٌ يستند إلى الخصائص التي يمتاز بها الدِّماغ، من حيث قدرة المتعلم على تطويع وتنظيم تعلمه بناءً على قواعد الدِّماغ بحيث يحقق الفهم الأفضل لعمليَّة التَّعلُّم، وهو ببساطة يُعلِّم المعلِّمَ والطَّالب كيف يستطيع أن يوظف إستراتيجيَّات مبادئ الدِّماغ في عمليَّة التَّعلُّم".

- كما تُعرِّفه لطف الله (2012، 235) بأنه: "ذلك النَّوع من التَّعلُّم، والذي يتم فيه تهيئة خبرات التَّعلُّم بشكلٍ يَتوافقُ مع آلية عمل دماغ المتعلم، والتي تتسم بالتَّحدِّي وتوافر الدَّوافع الذَّاتية التي تمكنه من المعالجة النشطة لخبراته".

- وأردف عبد العظيم (2011، 326) مُعرّفًا إياه بأنه: "يُمثِّل نوعًا من الفهم لعمليَّة التَّعلُّم اعتمادًا على بنية المخ ووظيفته".

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أن التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ يعتمد على الفهم من خلال تهيئة خبرات التَّعلُّم بطريقةٍ تتوافق مع آلية عمل الدِّماغ البشريّ ووظيفته.

مبادئ التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ:

بالرُّجوع إلى العديد من الدِّراسات التي أُجريت في هذا مجال التعلم المستند إلى الدماغ: (Cain & Cain،2002؛ Kolb &Kolb،2005؛ TompkinsP ، 2007؛ Duman ،2010؛ Varghese & Pandya،2016؛ شارب، 2015؛ والغامدي وعطيفي، 2019) يتضح أن التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ يستند إلى العديد من المبادئ، والتي تُوضح كيف تتم عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم في ذهن المتعلِّم، ومن أبرز هذه المبادئ على سبيل المثال لا الحصر أنَّ:

الدِّماغ نظام ديناميكي معقد: يستطيع أن يتعامل مع عدة مواقف أو مستوياتٍ في وقتٍ واحدٍ.

الدِّماغ ذو طبيعةٍ اجتماعيَّةٍ: وهذا يعني أن الدِّماغ يستمر في عمليَّة التغير طالما الإنسان حيًّا.

البحث عن المعنى يُعد أمرًا فطريًّا في الدِّماغ: لأن الإنسان يُولد وعقله مُجهَّزٌ للبحث والاستنباط من تجاربه وخبراته، بحكم الفطرة.

البحث عن المعنى: من خلال عمليَّة ترميز الخبرات وتسهيل فهمها، وإدراك معانيها، والتَّمكُّن من الاستجابة للمُثيرات المرتبطة بها.

الانفعالات: حيث يتأثر كل ما يتعلمه الطَّالب بالانفعالات، ومن ثم يحدث التوازن العقلي والاستقرار النفسي لديه حِيالَ ما يتعلمه.

استقبال وإنتاج أجزاء وكليات بشكلٍ متزامنٍ: بمعنى أنه يقوم بعمليتي اختزال المعلومات على شكل أجزاءٍ وإدراكها، والتَّفاعل معها بشكلٍ سلسلةٍ من الكليَّات معًا.

الانتباه المركَّز والإدراك المحيطي: حيث يستجيب الدِّماغ للمضمونِ الحسّيّ أو الواقعي الذي يحدث فيه أيّ تعلّمٍ، بالإضافة إلى اكتسابه للمعلومات التي تقع في بؤرة اهتمامه ويدركها بشكلٍ مباشرٍ.

التعلم يشمل عمليَّات الوعي واللاوعي: وهذا يعني أنَّ قدرًا كبيرًا من الفهم لا يحدث أثناء الدرس بل بعد فترةٍ معينةٍ، حيث تحدث المعالجات العقليَّة في الدِّماغ.

الدِّماغ ينمو ويتطور من خلال التَّفاعل والتَّعاون مع الآخرين: لذلك يجب على المعلم أن يساعد الطُّلاب على التَّفاعل مع بعضهم البعض، في بيئة التَّعلُّم حتى يُمكنهم من تنمية قدراتهم العقليَّة.

التَّعلُّم يُنمَّى بالتَّحدِّي ويعاق بالتَّهديد: ويمكن للمعلم أن يقوم بهذا عن طريق طرح أسئلة على الطُّلاب لا يجدون لها إجابةً جاهزةً في عقولهم.

الدِّماغ مُنظَّمٌ بطريقةٍ فريدةٍ: يعني ذلك أن كلَّ طالبٍ له خرائطُ عقليَّةٌ مختلفةٌ عن غيره، ومُرتَّبةٌ ومُنظَّمةٌ بطريقةٍ معينةٍ تُميّزه عن غيره من زملائه وهذه المبادئ هي المعتمدة في الدِّراسة الحاليَّة وهي مبادئ كين وكين المسجلة رسميًّا في عام (2000) والمعدَّلة بناءً على أبحاث الدِّماغ ونتائجها عام 2002 (Caine & Caine،2002).

مراحل التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ:

يرى جنسن (2014، 318) أن تعلم معلوماتٍ ومهاراتٍ جديدةٍ يتطلب مداخلَ مختلفةً معتمدةً على التَّعلُّم السَّابق، والخبرة الماضية، والأنماط المفضلة، ونوع المهارة المراد تدريسُها، وهذا ما أكَّد عليه (كمال، 2017، محمد؛ 2015، جاد الحق؛ وعبد المعطي، 2016)، وقد اعتمدت هذه الدِّراسات في تطبيقها لمبدأٍ أو أكثرَ من مبادئ التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ على مجموعةٍ من المراحل(جنسن،2009،40)، والتي سارت عليها الباحثة في الدراسة الحالية كالتالي:

مرحلة التعرض المسبق للمعلومات: وتهدف إلى مساعدة المعلم للاستعداد الأكاديمي والانفعالي والعقلي قبل وقت الدرس، وتجهيز أدمغة المتعلمين للترابطات الممكنة، والمتوقع تنشيطها وعملها أثناء عرض مادة التعلم.

مرحلة الإعداد (الانغماس المتناغم): تبدأ هذه المرحلة بتقديم فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للمواضيع ذات الصلة، وكلما كان لدى المتعلم خلفية أكثر عن الموضوع؛ كان أسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها، حيث تعطي هذه المرحلة إطاراً عاماً للتعلم الجديد، وتهيئ أدمغة الطلاب لعمل ارتباطات وعلاقات ممكنة بين المعلومات السابقة والجديدة.

مرحلة عرض المعلومات واكتسابها (الانغماس المتناغم): يتم في هذه المرحلة تشكيل ترابطات عصبية نتيجة الخبرات الأصلية والمترابطة، وكلما كانت المدخلات مترابطة كانت الترابطات العصبية أقوى وأكثر، فإذا كانت المدخلات مألوفة فستقوى الترابطات المثارة وينتج التعلم، ومن مصادر الاكتساب:

المنافسة، الأدوات البصرية، والخبرات المتنوعة، والمشاريع الجماعية.

مرحلة الشرح والإيضاح: تهدف هذه المرحلة إلى ترابط المواضيع، وتدعيم وتعميق الفهم، وتحتاج إلى دمج الطلاب في الأنشطة التعليمية، من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة مع استراتيجيات صريحة وضمنية، والتصحيح والتعديل المتواصل طريقة مهمة في التعلم.

مرحلة الاحتفاظ والتذكر (المعالجة الفاعلة): تستهدف هذه المرحلة تقوية التعلم واسترجاع المعلومات بشكل أفضل من خلال الراحة الكافية والتأمل والتغذية الراجعة، والتعلم القبلي مما يساعد على عمق المعالجة الدماغية والتعلم الأفضل؛ وذلك لأن الدماغ يتعلم بأعلى درجات الكفاءة عبر الوقت وليس دفعة واحدة.

مرحلة التحقق والتأكيد والثقة (المعالجة الفاعلة): وفي هذه المرحلة يكون فيها تأكيد التعلم لدى الطلاب حيث يتم تذكر التعلم بأفضل طريقة عندما يمتلك المتعلم نموذجاً تجاه المفاهيم الجديدة أو مادة التعلم الجديدة.

مرحلة الاحتفال (المعالجة الفاعلة): يتم العمل في هذه المرحلة على تحفيز جميع الانفعالات؛ لذلك لا بد من جعلها ممتعة وبسيطة ومبهجة، حيث تغرس هذه الخطوة حب التعلم لدى الطلاب، ويعد هذا شيئاً مهماً للغاية.

أهمية التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في التَّعليم:

لقد أظهرت نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ دورًا حيويًّا في عمليَّة التَّعليم، وفي طريقة اكتساب الخبرات الجديدة، ولقد امتد تأثير هذه النظريَّة على مختلف مجالات التَّعليم والتَّعلُّم، ففي مجال المناهج مثلًا تدعو هذه النظريَّة إلى ضرورةِ تصميمِ مناهجَ تتفقُ واهتمامات الطُّلاب، بشكلٍ نسقيّ مترابطٍ لا تنفصل فيها الجزئيات عن الكليات، وهذا بلا شكٍّ قد يتطلب من المعلم أن يقوم بتشريب الدُّروس بالمناقشات والحوارات، والتي تُتيح الفرصَ أمام المتعلِّم للاشتراك في صُنع القرارات عن طريق اتِّباع الأسلوب التَّعاوني (زيتون،2001 ،21-16) ؛(الفارسية، 2010، 304).

ويؤكد عفانة والجيش (2009،29) على كل ما سبق؛ بل يضيفان أن التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ يمكن أن يسهم في تحسين قدرات المتعلِّم العقليَّة، وذلك من خلال إعادة بناء المناهج وتطويرها في ضوء آليات عمل الدِّماغ، وكذلك تصميم أنشطةً متنوعةً تقوم على دراسة المتشابهات والمتناقضات، وما وراء المعرفة، الأمر الذي يساعد في بناء التَّراكيب المعرفيَّة في بنية الدِّماغ، وبالتَّالي التَّعرُّف على الجانب المسيطر لتحسين أدائه وتطويره.

ويرى Sousa ،(2006،113) أن لهذا النَّوع من التَّعلُّم انعكاساتٍ على عناصر المنهج الستة بصورةٍ شاملةٍ، حيث يمكن من خلالها بناء مناهج متوافقة مع متطلبات الدِّماغ ومداخله عن طريق تصميم المحتوى، أو الأنشطة، أو إستراتيجيَّات التَّعليم والتَّعلُّم وَفْقَ تلك المتطلبات والوظائف الخاصَّة بالدِّماغ البشري.

ومن هنا ترى الباحثة أن هذا التَّوجُّه المعاصر القائم على آليات عمل الدِّماغ يجد فيه العاقل المتبصر أُسُسًا للتربية الصَّحيحة، وذلك من خلال بناء وتطوير المناهج القائمة في ضوء متطلبات تلك الآليات، وكذلك استخدام إستراتيجيَّات تدريسيَّة متوافقة ومتناغمة مع طبيعة عمل الدِّماغ.

التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ وتخطيط وتطوير المناهج الدِّراسيَّة:

تشير كولينز (2018، 35) إلى أنه عند تخطيط المناهج الدِّراسيَّة وتطويرها في ضوء نظريَّةٍ معيَّنةٍ، يفترض ضرورة اختيار الطَّريقة المناسبة لتخطيط المناهج وتطويرها، ولهذا عند تخطيط المناهج طِبقًا لنظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ علينا أن نحدد ما يجب تدريسه، وكيف سيتم وما هي أفضل الطُّرُق والوسائل المعينة في ذلك، وهذا يتفق مع دراسة (أبو بكر 45،2010) والتي أوصت بأهمية إعادة صياغة وتخطيط المناهج، وبنائها في ضوء الاتِّجاهات الحديثة لأبحاث الدِّماغ.

لذلك عندما نفكر في تخطيط وتطوير المناهج في ضوء نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ علينا تفسير كلّ مبدأ من مبادئ هذه النظريَّة تفسيرًا دقيقًا، واستنتاج انعكاسات كل مبدأ على عناصر المنهج، وبناءً على ذلك هناك حاجةٌ لمجموعةٍ متكاملةٍ من الأدوات التَّعليميَّة، بدلًا من الاعتماد على النموذج الموحَّد كأساسٍ لتخطيط المناهج بصورةٍ تتوافقُ مع الدِّماغ (السليتي، 2008، 38).

ويرى الجهوري (2008، 59) أن العلاقة بين التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ وتخطيط المناهج وتطويرها، تكمن في أن العالم الخارجي المحيط بالطَّالب عبارةٌ عن وحدةٍ متكاملةٍ، وأن أعظم ما يتم منحه للطُّلاب هو جسر التَّواصل بين التَّعلُّم في الفصل الدراسيّ وبين العالم الخارجيّ.

وانطلاقًا مما سبق يتضح أن المناهج المخططة وَفْقًا للتَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ يفترض فيها ألا تتبع نموذجًا محددًا؛ خاصة وأن تركيب الدِّماغ يتميز بالتَّفرُّد والتأثر بمجموعةٍ من العوامل قد تختلف من طالبٍ لآخَرَ، ومن أبرزها (التَّعلُّم المسبَق، والخبرة، ونمط التَّعلُّم المفضل، ونوع المهارة التي يتم تعلمها).

مهارات التَّفكير الجغرافي.

يُعرَّف التَّفكير الجغرافي بأنه: "قدرة المتعلِّم على إدراك العلاقات بين الظَّواهر الجغرافيَّة، وتفسيرها والتَّنبُّؤ بالنَّتائج من خلال الأسباب، وتطبيق القواعد والحقائق والمفاهيم وإصدار الأحكام بشأنها". (رجب، فتحي، وغريب، 2019، 391).

وعَرَّفته عبده (2018، 18) بأنه: "مجموعةٌ من العمليَّات العقليَّة التي يقوم بها الطَّالب، من خلال مهاراتٍ متعددةٍ؛ منها: تحليل، واستقصاء، وتنظيم، وترتيب، واستنتاج المعلومات الجغرافيَّة".

في حين تُعرّفه إبراهيم (2016، 197) بأنه: "عمليَّةٌ عقليةٌ تتألف من مهاراتٍ متعددةٍ، تُسهم كلٌّ منها في فاعليَّة عمليَّة التَّفكير، ويتطلب التَّفكير الجغرافي الفعال التَّكامل بين مهاراته، ضمن إستراتيجيَّة كميةٍ ينبغي تنميتُها في موقفٍ معيَّنٍ لتحقيق هدفٍ ما".

وتأسيسًا على كل ما سبق ترى الباحثة أن التَّفكير الجغرافي عبارة عن: (أنشطةٍ عقليةٍ منظمةٍ وهادفةٍ، توضح نوع التَّفاعل الذي بين الإنسان والبيئة المحيطة به، من خلال إدراك العلاقات بين الظَّواهر الجغرافيَّة المختلفة).

الأدوات التي تساعد في تنمية التَّفكير الجغرافي:

تتعدد الأدوات والوسائل التي تستخدم في تعليم وتعلُّم الجغرافيا، ومن ثَمَّ يمكن الاستفادة منها في إكساب مهارات التَّفكير الجغرافي لدى المتعلِّمين، وعطفًا على هذا يرى (خويلة، 2014،

16-19؛ وعبد الحميد، 2014، 208) أن من أهم الأدوات التي يمكن أن يعتمد عليها في تنمية مهات التَّفكير الجغرافي ما يلي:

الخرائط الجغرافيَّة: والتي على الرغم من اختلاف أنواعها تُعتبر إحدى الأدوات الرَّئيسيَّة المستخدمة في تعليم وتعلُّم الجغرافيا؛ لما لها من دورٍ كبيرٍ في إثارة تفكير الطَّالب.

خرائط المفاهيم: حيث تقوم على فكرة تنظيم كميةٍ كبيرةٍ من المعلومات الجغرافيَّة.

الرُّسوم البيانيَّة: فهي تساعد في اكتساب مهارات التَّحليل، التَّفسير، الاستنتاج، المقارنة.

الصور: حيث يتمكن الطَّالب من خلالها وصف الظَّواهر المختلفة، ومن ثَمَّ استنتاج المعلومات منها.

الرُّسوم التَّوضيحيَّة: حيث تحفز الطَّالب للتَّعلُّم، وتساعده على الملاحظة، وإيجاد العلاقات الارتباطيَّة بين الظَّواهر الجغرافيَّة المختلفة.

الجداول الإحصائيَّة: ومن خلالها يتعلم الطَّالب العديد من مهارات التَّفكير الجغرافي، كتنظيم المعلومات وتحليلها.

ويتضح مما سبق مدى أهمية هذه الوسائل والأدوات المرتبطة بطبيعة المادة في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطُّلاب، وذلك من خلال الحرص على (اختيار الأداة المناسبة للموضوع الذي تتم دراسته بحيث يتمكن الطُّلاب -من خلال استخدامها بصورةٍ وظيفيةٍ-من تطبيقه).

مهارات التَّفكير الجغرافي:

تُعد الجغرافيا أحد مجالات الدِّراسات الاجتماعيَّة التي تسهم بدورٍ كبيرٍ في تنمية مهارات التَّفكير، وذلك نظرًا لِما تتضمنه من علاقاتٍ بين الإنسان وبيئته الطَّبيعيَّة والاجتماعيَّة، والتي لا يُمكن إدراكها إلا من خلال القيام بعمليَّة التَّفكير، الذي يعتمد على الفهم، والتَّفسير، والتَّحليل لعناصر البيئة التي يعيش فيها (أحمد، 2012، 121).

حيث ترى القحطاني (2011، 54) أن دور مادة الجغرافيا لم يعد مقتصرًا على أنها معلوماتٌ وحقائقُ تُكتسب، وإنما أصبح يتعلق بتنمية المهارات، وتحسين الأداء لدى الطُّلاب، وهذا ما تسعى إليه الجغرافيا كمادةٍ دراسيةٍ، من خلال مشاركة الطَّالب في المواقف التَّعليميَّة المختلفة.

لذلك ترى طاهر (2018، 375) أن مهارات التَّفكير الجغرافي هي: "مجموعةٌ من العمليَّات العقليَّة يَعتمد عليها الطَّالب في دراسته للحقائق الجغرافيَّة، والمتمثلة في الملاحظة، والتَّفسير، والاستنتاج، والربط، والاستنباط، والتَّحليل لهذه الحقائق، وذلك بقصد إدراك العلاقة بين الظَّواهر الجغرافيَّة والكونيَّة المختلفة وإبراز نتائجها".

ويتضح من خلال استعراض التَّعريفات السَّابقة أنه لا يُوجد اتِّفاق حول تعريفٍ محددٍ لهذا النَّوع من المهارات، إلا أن غالبيتها قد أكدت بأن مهارات التَّفكير الجغرافي ما هي إلا مجموعة من الأنشطة العقليَّة، والتي يمكن إكسابها أو تنميتها لدى الطُّلاب أثناء دراستهم لبعض موضوعات منهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة.

تصنيفات مهارات التَّفكير الجغرافي:

تؤكد العديد من الدِّراسات على اختلاف الرُّؤى ووجهات النظر والمدارس حول تصنيف مهارات التَّفكير الجغرافي، حيث أرجعت ذلك إلى توجهات الأبحاث والدِّراسات التي أُجريت في هذا المجال، ومنها على سبيل المثال لا الحصر:

دراسة القرش وعبد الرحمن (2010، 22) والتي حصرت مهارات التَّفكير الجغرافي في ست مهارات أساسية وهي " تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل المعلومات الجغرافيَّة، تفسير الظَّواهر الجغرافيَّة، طرح الأفكار الجغرافيَّة، تقييم الأحداث الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي".

في حين رأت طه (2011، 147) في دراستها أنه يمكن تقسيم مهارات التَّفكير الجغرافي إلى ثلاثة مهارات رئيسية هي: مهارات التَّفكير المكاني، مهارات اتِّخاذ القرار، مهارات التَّفكير في المستقبل.

كما حدد المعمري والمسروري (2019، 246) مهارات التَّفكير الجغرافي في "تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل المعلومات الجغرافيَّة، تفسير الظَّواهر الجغرافيَّة، تقييم الأحداث الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي".

بينما رأت الدقيل (2019، 246) أن مهارات التَّفكير الجغرافي يمكن أن تتمثل في "جمع وتنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل وتفسير المعلومات الجغرافيَّة، الاستنتاج والتَّنبُّؤ الجغرافي، تقييم الأحداث الجغرافيَّة".

وسوف تركز الدِّراسة الحاليَّة على مهارات التَّفكير الجغرافي التَّالية:

أولًا: مهارة التَّمييز بين أنواع الخرائط الجغرافيَّة: وتعرف بأنها القُدرة على تحديد نوع الخريطة، والتَّمييز بين مختلف أنواعها، والتي تتناسب مع أهداف الدرس.

ثانيًا: مهارة البحث الجغرافي: وتعرف بأنها مجموعة القدرات الجغرافيَّة والعمليَّات المتسلسلة التي يستخدمها الطُّلاب بكفاءة خلال تعاملهم مع المادة الجغرافيَّة؛ بهدف جمع المعلومات وتحديد مصادر تلك المعلومات وتسجيلها وعرضها وتفسيرها ومن ثَمَّ تقويمها.

ثالثًا: مهارة تنظيم المعلومات الجغرافيَّة: وتعرف بأنها ترتيب المعلومات بحيث يمكن استخدامها بفاعليَّةٍ أكثر.

رابعًا: مهارة تحليل المعلومات الجغرافيَّة: وتعرف بأنها مهارة تجزئة المعلومات المركبة والمعقدة إلى أجزاء صغيرة مع تحديد مسمياتها وأصنافها وإقامة علاقات مناسبة بين الأجزاء.

خامسًا: مهارة التَّنبُّؤ الجغرافي: وتعرف بأنها التَّفكير فيما سيجرى في المستقبل، حيث يستخدم الطَّالب الخبرات والمعارف والمعلومات السَّابقة وتوظيفها من أجل الوصول إلى خيارات ذكية، ووضع خطط دقيقة للمستقبل.

أهمية مهارات التَّفكير الجغرافي:

تُعد مهارات التَّفكير الجغرافي أحد أهم الأهداف الرَّئيسة التي تسعى مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة إلى تحقيقها؛ بل هي أهم نواتجها التَّعليميَّة، ويؤكد على ذلك (سويلم، 2009، 102) والذي أشار إلى أهمية هذه المهارات في أنها تساعد المتعلِّم على:

1. تحديد سبل التعامل مع الظَّواهر الطَّبيعيَّة والبشريَّة الموجودة على سطح الأرض.
2. التَّفاعل الذكي مع المشكلات النَّاتجة عن تغير الملامح الطَّبيعيَّة والبشريَّة مع مرور الزمن.

3. الوصول للاستنتاجات الجغرافيَّة عن طريق إدراك العلاقات بين الظَّواهر.

وتتفق أبو شادي (2011، 82) ومحمد (2016، 5) مع كل ما سبق بل أضافوا بأن أهمية هذه المهارات قد تعود إلى مساعدة المتعلِّمين على:

1. تقييم آراء الآخرين بدقة وموضوعيَّة وامتلاك المهارات الوظيفية للتعايش في ظل المجتمع.
2. اكتساب القُدرة على أداء الأعمال والمهام بسهولةٍ ويسرٍ وتطور من مستوى الأداء لدى المتعلِّمين.
3. تنمية ميولهم نحو العلم ومسايرة التَّطوُّرات العلميَّة والتقنية.

وتأسيسًا على ما سبق ترى الباحثة أن أهمية مهارات التَّفكير الجغرافي تكمن في تزويدها للطلاب بالمهارات التي تساعدهم في التَّمكُّن من التعامل بفعالية مع أي نوع من المشكلات الحاليَّة والمستقبلية.

دور الدِّراسات الاجتماعيَّة في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي:

يذكر موسى (2010، 41) أن مادة الجغرافيا تلعب دورًا مهمًّا في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي من خلال مساعدة الطُّلاب على:

تطبيق مهارات التَّفكير الجغرافي وعمليَّاته على محتوى المناهج بما يساعد على تحسين معلوماتهم.

استخدام إستراتيجيَّات التَّعلُّم التَّعاوني؛ لأنها تمدهم بالخبرات والمشاركة الفعالة في تحويل المعلومات والمهارات إلى عمليَّات.

عقد المقارنات الجغرافيَّة وقراءة الجداول والرُّسوم البيانيَّة والخرائط واستخلاص البيانات والنَّتائج.

وهذا ما أكَّد عليه عبد الحميد (2014، 195) في دراسته التي أفادت بأن من أهم أدوار الدِّراسات الاجتماعيَّة تنمية مهارات التَّفكير بأنماطه المختلفة، نظرًا لما تتضمنه من موضوعاتٍ ومشكلاتٍ وقضايا تتطلب إعمال العقل، ويمثل التَّفكير بشكلٍ عامٍّ أحد الأهداف الأساسية لتدريسها.

وأكد على ذلك أحمد (2012)، (Karkdijka &Schee2013) بل وأضافا بأنَّ مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة يمكن أن تساعد في تحسين مستوى تفكير الطُّلاب الجغرافي، من خلال توظيف بعض الاستراتيجيات الحديثة -خرائط التَّفكير والألغاز-، وكذلك من خلال تقديم المحتوى بمثيرات ووسائل متعددة للطُّلاب تساهم في تنمية تفكيرهم الجغرافي.

وهذا ما يتفق ومبادئ التَّعلُّم المستند للدِّماغ في كونه يؤكد على ضرورة تنمية القدرات العقليَّة لدى المتعلِّمين وذلك من خلال تغيير الأدوار في بيئة التَّعلُّم، عن طريق (إبراهيم، 2014، 65 - 67):

توفير الجو الاجتماعي المناسب الذي يشعر فيه الطُّلاب بالاطمئنان أثناء الدرس.

استخدام وسائل تعليميَّة متنوعة أثناء تنفيذ الدُّروس وتقدير الأسئلة التي يقوم الطُّلاب بطرحها.

منح الفرصة للطُّلاب للتخيل وإعطائهم ثقة بأن أفكارهم ذات قيمة وتشجيع الطُّلاب على تقبل الاختلاف في الرأي.

تهيئة المواقف التَّعليميَّة التي تستثير التَّفكير لدى الطُّلاب وتشجيع الطُّلاب على ابتكار مواقفَ جديدةٍ وحلولٍ بديلةٍ.

وفي هذا الصدد يرى أحمد (2012، 122) أن تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي تتطلب من المعلم أن يستخدم الاستراتيجيات التي تعمل على "تنظيم المواقف التَّعليميَّة المعززة لممارسة الطُّلاب لها، وتنمية إدراك العلاقات بين تلك الممارسات، وفهم معناها وتحقيق التَّفاعل بين المعلم والمتعلِّم". وهذا ما راعته الباحثة في إجراءات التَّطبيق الميداني للدِّراسة الحاليَّة.

الدراسات السابقة:

المحور الأوَّل: الدِّراسات التي تناولت التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ:

هدفت دراسة أحمد (2014) إلى التَّعرُّف على مدى فاعلية إستراتيجيَّة مقترحة قائمة على جانبي الدِّماغ لتنمية بعض الذَّكاءات المتعددة لدى تلاميذ الصَّف الثَّاني الإعدادي من خلال تدريس الدِّراسات الاجتماعيَّة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج التَّجريبي بأداتي الدِّراسة (اختبار لقياس أثر الاستراتيجية المقترحة، بناء إستراتيجيَّة مقترحة قائمة على جانبي الدِّماغ)، وكانت عينة الدِّراسة من تلاميذ الصَّف الثَّاني الإعدادي وعددهم (60) وكان (30) للمجموعة التَّجريبيَّة و(30) للمجموعة الضابطة، وقد أسفرت النَّتائج عن وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين درجات المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق القبلي والبعدي لصالح التَّطبيق البعدي.

وفي دراسة فريد (2016): والتي هدفت إلى معرفة أثر استعمال التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربيَّة الإسلامية وتنمية التَّفكير التأملي لدى طالبات الصَّف الرَّابع الأدبي، وقد استخدمت الباحثة التَّصميم التَّجريبي (تصميم المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة ذات الضبط الجزئي مع الاختبار القبلي - البعدي)، وبلغت عينة البحث (64) طالبةً، وقد استخدمت الباحثة أداتي الدِّراسة (اختبار تحصيلي ومقياس التَّفكير التأملي)، وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى وجود فروقٍ في التَّحصيل الدراسي لمادة تاريخ الحضارة العربيَّة الإسلامية بين متوسط المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة ولصالح المجموعة التَّجريبيَّة، وأيضًا تبين وجود فروقات في التَّفكير التأملي (البعدي) بين متوسط المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة ولصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

بينما قام العدوان والخوالدة (٢٠١٦): في دراستهما بتطوير وحدة تعليميَّة، في ضوء نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، وقياس أثرها في تنمية مهارات التَّفكير الناقد لدى طلاب الصَّف العاشر الأساسي، في مادة الجغرافيا، واتِّجاهاتهم نحوها. ولتحقيق هذا الغرض استخدم الباحثان المنهج شبه التَّجريبي في تطبيق أدوات الدِّراسة (اختبار التَّفكير الناقد ومقياس الاتِّجاه) على عيِّنةٍ بلغت (141) طالبًا، مُقسَّمةٍ إلى مجموعتين؛ تجريبيةٍ وضابطةٍ. وقد أظهرت النَّتائج وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدَّلالة (α=0.05) في تنمية مهارات التَّفكير الناقد في مادة الجغرافيا، لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، ووجود اتِّجاهات إيجابيَّة لدى أفراد المجموعة التَّجريبيَّة نحو استخدام نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تدريس مادة الجغرافيا.

كذلك هدفت دراسة آل سالم (2017): إلى التَّعرُّف على فاعلية وحدة مطورة في الدِّراسات الاجتماعيَّة والوطنية قائمة على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تنمية التَّفكير البصري لدى طلاب الصَّف الثَّالث متوسط، ولتحقيق هدف الدِّراسة أعد الباحث

قائمة بمهارات التَّفكير البصري، وقام ببناء وحدة مطورة في الدِّراسات الاجتماعيَّة والوطنية قائمة على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ مستخدمًا المنهج شبه التَّجريبي وقد تكونت عينة الدِّراسة من (50) طالبًا، قسمت إلى مجموعةٍ تجريبيةٍ وضابطةٍ، وقد أظهرت النَّتائج وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين مجموعتي الدِّراسة لصالح المجموعة التَّجريبيَّة، كما أكدت النَّتائج فاعلية الوحدة المطورة في تنمية مهارات التَّفكير البصري لدى طلاب الصَّف الثَّالث متوسط.

كما اهتمت دراسة حميد (2018): ببناء برنامج مقترح في ضوء التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، والكشف عن فاعليته في تنمية بعض عادات العقل في الجغرافيا، لدى طالبات الصَّف الحادي عشر بالأردن، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التَّجريبي، في تطبيق أدوات الدِّراسة (مقياس عادات العقل) على عينة تكوّنت من (35) طالبةً، وقد توصلت الدِّراسة إلى عددٍ من النَّتائج؛ أبرزها: فاعلية البرنامج المقترح في ضوء التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تنمية بعض عادات العقل في الجغرافيا، لدى طالبات الصَّف الحادي عشر.

وفي دراسة سيد (2020): والتي هدفت لمعرفة فاعلية بعض المواقف التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى أبحاث المخ في تنمية بعض مهارات الفهم التاريخي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، من أجل تطبيق أداة الدراسة (اختبار مهارات الفهم التاريخي) وقد طبقت الدراسة على عينة تكونت من (25)تلميذة من الصف الخامس الابتدائي، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج: من أبرزها وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0,01)بين متوسطي درجات تلاميذ عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم التاريخي لصالح التطبيق البعدي مما يؤكد فاعلية بعض المواقف التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى أبحاث المخ في تنمية مهارات الفهم التاريخي لدى تلاميذ الصف الخامس.

الدِّراسات التي تناولت التَّفكير الجغرافي:

نظرًا لأهمية إتقان مهارات التَّفكير الجغرافي وتنميتها، فقد اهتمت مجموعة من البحوث بدراستها، والبحث في سبل تنميتها وتطويرها، باستخدام أساليب متنوعة، ووسائل متعددة؛ منها:

دراسة القرش وعبد الرحمن (2010): التي هدفت إلى تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي، والتَّحصيل، والاتِّجاه نحو العمل التَّعاوني، عن طريق استخدام منهجيَّة التَّعلُّم النشط. استخدمت الدِّراسة المنهج شبه التَّجريبي، كما استخدمت أدوات الدِّراسة وهي (اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، والاختبار التَّحصيلي، ومقياس الاتجاه نحو العمل التَّعاوني)، وتكونت عينة الدِّراسة من (٧٨) تلميذًا، وتوصلت الدِّراسة في نتائجها النِّهائيَّة إلى أنه يمكن تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي عن طريق استخدام التَّعلُّم النشط، القائم على الشراكة بين المعلم والمتعلِّم.

بينما هدفت دراسة طه (2011): إلى بناء برنامجٍ لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي، والتَّحصيل المعرفي. وقد استخدمت الدِّراسة المنهج شبه التَّجريبي ذو المجموعتين مستخدمةً أداتي الدِّراسة (اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، واختبار التَّحصيل المعرفي). وتكونت عينة الدِّراسة من (٧٢) طالبةً، وأثبتت النَّتائج الخاصَّة بالدِّراسة فاعلية البرنامج المقترح، في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي، لدى عينة الدِّراسة؛ لذلك أوصت الدِّراسة بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التَّفكير عامة والجغرافي خاصة لدى الطُّلاب في كافَّة المراحل التَّعليميَّة وذلك من خلال مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة.

كما هدفت دراسة راتين وكينونن Ratinen & Keinonen،(2011): إلى التَّعرُّف على أثر توظيف برنامج (جوجل إيرث Google Earth) في التَّعليم القائم على المشكلات، في تدريب المعلمين على تحليل الظَّواهر العلميَّة المعقدة والمكانيَّة في تعليم الجغرافيا، وتحليل مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطُّلاب والمعلمين أثناء الدِّراسة، وقد استخدمت الدِّراسة المنهج شبه التَّجريبي وكانت أدوات الدِّراسة متمثلة في اختبار تحليل الظَّواهر العلميَّة واختبار تحليل مهارات التَّفكير الجغرافي)، وقد توصلت الدِّراسة إلى أن استخدام برنامج (جوجل إيرث) قد حسَّن مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطُّلاب والمعلمين.

وهدفت دراسة أحمد (2012): لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي، والمفاهيم الجغرافيَّة، لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، باستخدام منهجيَّة قائمةٍ على خرائط التَّفكير. واستخدمت الدِّراسة المنهج شبه التَّجريبي. وتكونت عينة الدِّراسة من (50) تلميذًا، مستخدمة أداتي الدِّراسة (اختبار التَّفكير الجغرافي والمفاهيم الجغرافيَّة) وقد أوضحت نتائج الدِّراسة وجود تحسّن ونمو في المفاهيم الجغرافيَّة، في مستويات التذكر، والفهم، والتَّطبيق. وكذلك ارتفاع مستوى أداء مهارات التَّفكير الجغرافي، لدى تلاميذ المجموعة التَّجريبيَّة، مقارنة بتلاميذ المجموعة الضَّابطة.

بينما هدفت دراسة Karkdijka،& Schee (2013): إلى التَّعرُّف على أثر التَّدريس باستخدام الألغاز، على مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطُّلاب. واستخدمت الدِّراسة المنهج شبه التَّجريبي وكانت أداة الدِّراسة اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، وتكونت عينة الدِّراسة من (221) طالبًا، وتوصلت الدِّراسة في نتائجها إلى أن استخدام الألغاز في تدريس الجغرافيا أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التَّجريبيَّة في اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي؛ لذلك أوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطُّلاب في كافَّة المراحل التَّعليمة.

وهدفت دراسة محمود (2015): إلى التحقق من فاعلية التَّدريس باستخدام المنظمات المتقدمة في تنمية التَّفكير الجغرافي. واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي التَّحليلي، كما استخدمت المنهج شبه التَّجريبي وكانت أداة الدِّراسة اختبار التَّفكير الجغرافي، لدى التلاميذ عينة الدِّراسة. وقد تكونت عينة الدِّراسة في صورتها النِّهائيَّة من (52) تلميذًا، وقد أظهرت النَّتائج النِّهائيَّة للدِّراسة فاعلية التَّدريس باستخدام المنظمات المتقدمة في تنمية التَّفكير الجغرافي.

وقامت رجب وآخرين (2019): بدراسة هدفت إلى تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي باستخدام برنامج مقترح في ضوء الإعجاز العلمي للقرآن الكريم، باستخدام المنهج شبه التَّجريبي وكانت أداة الدِّراسة اختبار التَّفكير الجغرافي، وتكونت عينة الدِّراسة من (60) تلميذًا، وتوصلت الدِّراسة إلى وجود فرق ذي دلالةٍ إحصائيَّةٍ بين متوسِّطي درجات

تلاميذ المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة في الدَّرجة الكلية لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، وفي كل مهارةٍ منه على حِدَةٍ لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

التَّعليق على الدِّراسات السَّابقة:

تتفق الدِّراسة الحاليَّة مع الدِّراسات السَّابقة في أهمية التَّعلُّم المستند للدِّماغ في تنمية:

1. التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات (أحمد، 2012؛ محمود، 2015).
2. المنهج، حيث اعتمدت معظم الدِّراسات السَّابقة على المنهجين (الوصفي، والتَّجريبي ذي التَّصميم شبه التَّجريبي).

تختلف الدِّراسة الحاليَّة عن الدِّراسات السَّابقة في:

1. محاولتها تطوير وحدة في الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة، في ضوء التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ.
2. المتغير التابع: (التَّفكير الجغرافي).

استفادت الدِّراسة الحاليَّة من الدِّراسات السَّابقة في:

- تدعيم مشكلة الدِّراسة.
- كتابة الإطار النظري.
- إعداد الأدوات والمواد التَّعليميَّة للدِّراسة الحاليَّة.
- تطبيق التجربة الميدانيَّة للدِّراسة، وتفسير نتائجها، وطرح التَّوصيات والمقترحات.

فروض الدِّراسة:

1- يوجد فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى (0,05) بين متوسِّطي درجات المجموعتين؛ التَّجريبيَّة، والضَّابطة، في التَّطبيق البَعدي، لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، لصالح المجموعة التَّجريبيَّة.

2- يوجد فرقٍ دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى (0,05) بين متوسِّطي درجات المجموعة التَّجريبيَّة، في التَّطبيقين القبلي والبَعدي، لاختبار التَّفكير الجغرافي، لصالح التَّطبيق البَعدي.

منهج الدِّراسة:

اعتمدت الدِّراسة على المنهجين التَّاليين:

- المنهج الوصفي: باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وذلك للوقوف على الوضع الراهن لمناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة بالمرحلة المتوسِّطة.
- المنهج التَّجريبي: ذو التَّصميم شبه التَّجريبي والقائم على المجموعتين -التَّجريبيَّة والضَّابطة-وذلك في تطبيق الدِّراسة الميدانيَّة، ومن ثَمَّ التحقق من فرضي الدِّراسة.

متغيرات الدِّراسة: تتمثل فيما يلي:

- المتغير المستقل: الوحدة المطورة القائمة على التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ.
- المتغير التابع: مهارات التَّفكير الجغرافي.

مجتمع الدِّراسة وعينتها:

- تكوّن مجتمع الدِّراسة: من طالبات الصَّف الأوَّل المتوسِّط في المدارس الحكومية التابعة لإدارة التَّعليم في منطقة القصيم والتي بلغ عددهن (7630) طالبةً وَفْقًا لإحصائية مكتب إدارة التَّعليم في منطقة القصيم للعام 1441هـ.
- تكونت عينة الدِّراسة: من مجموعتين من طالبات الصَّف الأوَّل متوسط تم اختيارهن بصورة عشوائية عددهن (65) طالبةً، وقد مثلت المجموعة الضَّابطة في المتوسِّطة الثَّانية التابعة لمكتب التعليم في محافظة رياض الخبراء في منطقة القصيم وعددهن (31)، والمجموعة التَّجريبيَّة في مجمع السحابين التابع لمكتب التَّعليم في محافظة رياض الخبراء في منطقة القصيم وعددهن (34) طالبةً.

أدوات الدِّراسة وموادها التَّعليميَّة:

حتى تتحقق أهداف الدِّراسة، والإجابة عن أسئلتها، أعدت الباحثة أدوات ومواد الدراسة التالية:

أولًا: قائمة مهارات التَّفكير الجغرافي:

إعداد قائمة مهارات التَّفكير الجغرافي:

- تم بناء قائمة بأهم مهارات التَّفكير الجغرافي المراد تنميتها لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسِّط من خلال الاطلاع على:
  - الدِّراسات والبحوث والأدبيات التَّربويَّة ذات الصلة بموضوع الدِّراسة.
  - طبيعة مقرر الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة بالمرحلة المتوسِّطة.
  - خصائص الطالبات في المرحلة المتوسِّطة.
  - الاتِّجاهات المحليَّة والإقليميَّة والعالميَّة في مجال تطوير مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة.
- وضع القائمة في صورتها الأولية، وعرضها على مجموعةٍ من المحكمين بلغ عددهم (13) محكماً في التخصصات التَّالية (المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات، علم النَّفس التَّربوي، الخبراء والمشرفين التَّربويين)، حيث تم عرض (34) مهارةً فرعيَّةً ضمن خمس مهاراتٍ رئيسةٍ.
- تم إجراء التعديلات المطلوبة في ضوء توجيهات المحكمين وبهذا وضعت القائمة في صورتها النِّهائيَّة ومن ثَمَّ أصبحت صالحة للتَّطبيق.

المواد التَّعليميَّة:

(أ)اختيار المحتوى العلمي:

أُختيرت وحدة "الكون والأرض" من التَّصوُّر المقترح لمنهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة للمرحلة المتوسِّطة المطور في ضوء التَّعلُّم المستند للدِّماغ، الفصل الدراسي الأوَّل من عام (1442ه) للأسباب الآتية:

- تُمثِّل موضوعات الوحدة التخصّص الدقيق للباحثة.
- ملاءمة دروس الوحدة لمبادئ التَّعلُّم المستند للدِّماغ، وكذلك لمهارات التَّفكير الجغرافي.
- تساعد الوحدة المختارة الطالبات على استخدام العديد من مصادر المعلومات المختلفة التي تعتمد فيها على مبادئ التَّعلُّم المستند للدِّماغ لأجل تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات عينة الدِّراسة.
- زمن تدريس الوحدة مناسب؛ مما يمكن أن يُسهم في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات.

(ب) كراسة التَّدريبات والأنشطة:

لإثراء المواقف التَّعليميَّة أثناء عمليَّة تدريس موضوعات الوحدة، وجذبًا لانتباه الطَّالبات تم إعداد كراسة للتدريبات والأنشطة اشتملت على مجموعةٍ من الأسئلة وكذلك مجموعة من الأنشطة ذات الطَّبيعة العمليَّة والتي تعكس مبادئ التَّعلُّم المستند للدِّماغ والتي يمكن تكليف الطَّالبات بها فرديًّا أو جماعيًّا ومن ثَمَّ إكسابهن بعض مهارات التَّفكير الجغرافيَّ، كما تضمنت كراسة التَّدريبات والأنشطة حلولًا نموذجية للأنشطة المضمنة كذلك بموضوعات الوحدة المختارة من المنهج المطور.

(جـ) إعداد دليل المُعلِّمة:

- تم إعداد دليل المُعلِّمة الخاص بالوحدة الثَّانية (الكون والأرض) للاسترشاد به في عمليَّة التَّدريس، وتضمن الدليل:
  - مقدمة.
  - الهدف من إعداد دليل المُعلِّمة.
  - عناصر الدورة تدريبية التي قدمت للطالبات ونبذة عن (التَّعلُّم المستند للدِّماغ).
  - قائمة بالمصطلحات الأساسية المتضمّنة في الدليل.
  - توجيهات عامة للمعلمة لتنفيذ الدُّروس.
  - قائمة بالدُّروس المتضمّنة في الوحدة.
  - تحضير الدُّروس المتضمّنة في الوحدة الدِّراسيَّة (الكون والأرض) وَفْق التَّطبيقات التَّربويَّة للتَّعلُّم المستند للدِّماغ.
- صدق دليل المُعلِّمة:

عُرضت الصورة الأولية من دليل المُعلِّمة على مجموعةٍ من المحكّمين المُتخصِّصين من أعضاء هيئة التَّدريس المختصين في المناهج وطرق تدريس الدِّراسات الاجتماعيَّة، ومن ذوي الخبرة من أساتذة الجامعات وكليات التَّربية، وبعض المشرفين التَّربويين والخبراء بهذا المجال، والمعلمين، بغرض تحكيمه والتَّأكُّد من مناسبته للدِّراسة وللاستفادة من آرائهم في:

- مدى ارتباط أهداف كل درس بموضوع الدرس.
- صياغة الدُّروس بشكلٍ يتفق والتَّعلُّم المستند للدِّماغ.
- الصحة اللُّغويَّة والعلميَّة لموضوعات الدليل.
- مناسبة أسئلة التَّقويم لأهداف الدرس.
- إضافة أو حذف ما يرونه مناسبًا.

وبناءً على آراء المحكّمين من المُتخصِّصين في المناهج وطرق تدريس الدِّراسات الاجتماعيَّة؛ أُجريت التعديلات المطلوبة، ووُضع الدليل في صورته النِّهائيَّة.

أداة الدِّراسة:

للحصول على البيانات اللَّازمة من أفراد عينة الدِّراسة الحاليَّة، وللتعرّف على مدى فاعلية المنهج المطور في ضوء التَّعلُّم المستند للدِّماغ في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى طالبات الصَّف الأوَّل بالمرحلة المتوسِّطة، وللإجابة عن سؤال الدراسة، وأيضا للتَّأكُّد من مدى صحَّة فرضها؛ اتم استخدام اختبار لمهارات التَّفكير الجغرافي، وفيما يلي توضيح لكيفيَّة إعداده وخصائصه وَفْق الخطوات التَّالية:

تحديد الهدف من الاختبار. يهدف الاختبار إلى معرفة مدى تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي: (التَّمييز بين أنواع الخرائط الجغرافيَّة، البحث الجغرافي، تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل المعلومات الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي) لدى طالبات الصَّف الأوَّل متوسط (عينة الدِّراسة)، من خلال إجابتهن عن مفردات الاختبار.

تحديد نوع الاختبار: أُختير هذا النَّوع من الاختبارات (الموضوعيَّة)الاختيار من متعدد؛ للأسباب التَّالية:

- يقلّ أثر التخمين في تحديد إجابة الأسئلة.
- معدّلات صدق وثبات هذا النَّوع من الأسئلة عالية.
- تقيس قدرات متنوّعة؛ مثل: التَّعرُّف على العلاقات.
- تشخّص معلومات الطَّالبة.

تحديد صياغة الاختبار:

صيغت مفردات الاختبار بناءً على عددٍ من الأسئلة التي تُحقّق المهارات المحدّدة سلفًا، على أن تكون مفرداته من نوع الموضوعي (الاختيار من متعدد)، وقد رُوعي عند صياغة مفردات الاختبار ما يلي:

- مناسبة الأسئلة لتنمية المهارات التَّفكير الجغرافي التَّالية (التَّمييز بين أنواع الخرائط الجغرافيَّة، البحث الجغرافي، تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل المعلومات الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي).
- اختيرت الوحدة الدِّراسيَّة الثَّانية من المنهج المطور والموسومة بالعنوان التَّالي (الكون والأرض) التي طبقت على الطَّالبات عينة الدِّراسة؛ ومن ثَمَّ الإجابة عن أسئلة اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي الموضوع في ضوئها؛ لتوضيح ما اكتسبته الطَّالبات من مهارات خلال دراستهن لها.
- وضوح الأسئلة ومناسبتها لمستوى الطَّالبات، مع تحديد المطلوب من كل فقرة من الأسئلة. ويشتمل الاختبار على خمسة أبعاد هي جدول رقم (1):

جدول رقم (1)
اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي

م	المهارة	عدد الفقرات
1	التَّمييز بين أنواع الخرائط	7
2	البحث الجغرافي	9
3	تنظيم المعلومات الجغرافيَّة	9
4	تحليل المعلومات الجغرافيَّة	12
5	التنبؤ الجغرافي	5
الإجمالي		**42**

تحديد تعليمات الاختبار: اقتصرت تعليمات الاختبار على الآتي:

- كتابة اسم الطَّالبة والفصل الذي تنتمي إليه.
- عدم ترك أي فقرة من فقرات الاختبار مع القراءة لأسئلة الاختبار بعناية.
- لكل سؤال أربع إجابات واحدة منها فقط هي الصَّحيحة.
- الزمن الكُلِّي المحدد للإجابة عن الاختبار (45) دقيقة.

- **تقدير درجات الاختبار:** اعتمدت الإجابة الصَّحيحة درجة واحدة، والإجابة الخاطئة بدرجة صفر، ويكون المجموع الكُلِّي للاختبار (42) درجة، بواقع درجة لكل فقرة من فقرات الاختبار.
- **جدول مواصفات الاختبار:** بُني جدول المواصفات وَفْق الخطوات الآتية جدول رقم (18):

- تحديد الأوزان النِّسبيَّة لكل موضوعٍ من موضوعات الوحدة التَّدريسيَّة.
- تحديد الأوزان النِّسبيَّة لكل مهارةٍ من مهارات التَّفكير الجغرافي.
- تحديد عدد فقرات الاختبار، ثم معرفة عدد الأسئلة لكل موضوع وَفْق أوزانها النِّسبيَّة.

جدول رقم (2)

جدول مواصفات اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي

الموضوع	مهارات التَّفكير الجغرافي					المجموع
	مهارة التَّمييز بين أنواع الخرائط	مهارة البحث الجغرافي	مهارة تنظيم المعلومات	مهارة تحليل المعلومات	التنبؤ الجغرافي	
المجموعة الشَّمسيَّة	1	2	1	2	1	7
شكل الأرض	2	3	1	1	2	9
خطوط الطُّول ودوائر العرض	2	2	1	1	1	7
حركات الأرض	3	1	2	3	1	10
سطح الأرض	1	1	3	2	2	9
المجموع	9	9	8	9	7	42
الوزن النسبي	% 21.42	% 21.42	% 19.04	% 21.42	16.66 %	% 100

صدق الاختبار:

الصدق الظَّاهري لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي: تم عرض اختبار التَّفكير الجغرافي في صورته الأولية على مجموعةٍ من المحكمين من أعضاء هيئات التَّدريس والمُتخصّصين في الجامعات السُّعوديَّة ووزارة التَّعليم، وذلك للتَّأكُّد من أن محتوى الاختبار يحقق أهدافه، وكذلك للتَّأكُّد من صحَّة صياغة الأسئلة، ومن صحَّة المهارات، وقد وافق المحكمون على جميع الأسئلة وصحة تصنيفها، مع اقتراح بعض الصِّياغات اللُّغويَّة لعدد من الأسئلة والتي تم الأخذ بها وتعديلها، وبذلك أصبح الاختبار يتمتع بالصدق الظَّاهري.

الصدق الدَّاخلي لاختبار التَّفكير الجغرافي: وذلك عن طريق حساب معاملات ارتباط بيرسون لفحص ارتباط فقرات اختبار التَّفكير الجغرافي بالمهارات التي تنتمي إليها، للتَّأكُّد من الصدق الدَّاخلي للاختبار، وقد كانت معاملات ارتباط الفقرات بالمهارات التابعة لها، ارتباطات دالة عند مستوى دلالة (0.01) ومستوى الدَّلالة (0.05)، مما يدل على صدق داخلي عالٍ لمهارات الاختبار، فالفقرات المرتبطة بالمتوسِّط الكُلِّي لاستجابات المهارة، تعد عبارات صادقة تقيس ما وضعت لأجله.

ثبات الاختبار: وللتَّأكُّد من ثبات الاختبار تم استخدام معامل الثَّبات ألفا كرونباخ لاختبار التَّفكير الجغرافي وقد تمتع الاختبار بمعاملات ثبات جيدة تقع في الفترة من (0,70-1) كما صنفها (Taber، 2016)، مما يجعل الاختبار صالحًا لتحقيق أهداف الدِّراسة.

معاملات السهولة والصُّعوبة والتَّمييز لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي:

تم حساب معاملات التَّمييز والسهولة والصُّعوبة الخاصَّة بفقرات الاختبار، وذلك بعد تطبيق الاختبار على العيِّنة الاستطلاعيَّة وعددها (30) طالبةً، وذلك باستخدام المعادلات الرياضية التَّالية:

- حساب معامل الصُّعوبة لفقرات الاختبار باستخدام المعادلة التَّالية:

عدد فقرات الإجابة الخاطئة للسؤال ÷ العدد الكُلِّي للفقرات × 100

- حساب معامل التَّمييز لفقرات الاختبار باستخدام المعادلة التَّالية:

(عدد الإجابات الصَّحيحة في المجموعة العليا -عدد الإجابات الصَّحيحة في المجموعة الدنيا) ÷ عدد الطَّالبات في إحدى المجموعتين.

- المجموعة العليا والدنيا تأتي بعد ترتيب الطَّالبات وَفْق مجموع درجاتهن ثم تقسيمها إلى مجموعتين. وقد تراوحت معاملات الصُّعوبة لفقرات الاختبار بين (0,20-0,81)، والتي تقع في الفترة (0.15-0.85) التي حددها (علام ،2014) بأنها معاملات الصُّعوبة المقبولة للفقرات، والتي يوصى بالاحتفاظ بها. كما تراوحت معاملات التمييز ما بين (0.20-0،63)، وتقع هذه القيم في الفترة (0,2-1) التي حددها (العزاوي، 2013)؛ (وعلام ،2014) بأنها فقراتٌ ذات معاملات التَّمييز المقبولة يمكن الاحتفاظ بها.

وضوح مفردات الاختبار: بعد تطبيق اختبار مهارات التَّفكير الجغرافي على العيِّنة الاستطلاعيَّة، تم التحقق من وضوح المفردات بالنِّسبة لهن؛ حيث أبدين الطَّالبات قدرتهن على قراءتها وفهمها بسهولة؛ الأمر الذي يدل على وضوحها بالنِّسبة لهن.

تحديد زمن الاختبار: لحساب زمن اختبار مهارات التَّفكير الجغرافيَّة، تم حساب متوسط المدة التي استغرقها أول طالبة وآخر طالبة لحل هذا الاختبار، بعد استثناء الزَّمن المخصص لتقديم التوجيهات للطَّالبات (5) دقائق، وتم التوصل إلى أن الزمن المناسب هو 45 دقيقة.

إجراءات التَّطبيق الميداني للدِّراسة:

اختيار عينة الدِّراسة: والتي بلغت (65) طالبةً من طالبات الصَّف الأوَّل متوسط قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

تطبيق أداة الدِّراسة قبليًّا: قبل تطبيق الدِّراسة، ولبيان مدى تكافؤ المجموعتين طُبّق اختباري (مهارات التَّفكير الجغرافي) على المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة، باستخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلَّة (Independent Samples T-Test) للكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعتين التَّجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق القبلي للاختبار، وقد جاءت النَّتائج على النحو التَّالي:

تم تطبيق اختبار التّفكير الجغرافي في مقرر الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة على المجموعة التَّجريبيَّة والمجموعة الضَّابطة قبل البدء في تجربة الدِّراسة، وذلك للتَّأكُّد من تكافؤ المجموعتين قبل تقديم أي معالجة، حيث استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent samples T Test) للتَّأكُّد من الفروق بين متوسِّطات درجات المجموعتين في مهارات التَّفكير الجغرافي (التَّمييز بين أنواع الخرائط، البحث الجغرافي، تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل المعلومات الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي) وكامل الاختبار، وقد تم التوصل إلى عدم وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدَّلالة (0.05) أو أقل منه بين متوسِّطات درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في كامل اختبار التَّفكير الجغرافي، وفي درجات أبعاد الاختبار (التَّمييز بين أنواع الخرائط، البحث الجغرافي، تنظيم المعلومات الجغرافيَّة، تحليل المعلومات الجغرافيَّة، التَّنبُّؤ الجغرافي) على حد سواء، مما يدل على تجانس عينة الدِّراسة.

الأساليب الإحصائيَّة:

استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائيَّة في الدِّراسة الحاليَّة عبر برنامج الحزم الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS) وهي:

- معامل الفا كورنباخ؛ للتَّحقُّق من الثَّبات لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي.
- معامل بيرسون للارتباط؛ للتَّأكُّد من الصدق البنائي لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي.
- اختبار "ت" لمجموعات المرتبطة وغير المرتبطة؛ لمعرفة الفروق بين متوسِّطات القياس القبلي والبَعدي، للمجموعتين؛ التَّجريبيَّة، والضَّابطة.
- مربع (إيتا) لحساب حجم أثر المنهج المطور، وَفْقًا للتَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، على بعض مهارات التَّفكير الجغرافي لدى طالبات الصَّف الأوَّل متوسط.
- معادلة بليك لحساب نسبة الكسب المعدل لحساب فاعلية المنهج المطور، في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي، لدى طالبات الصَّف الأوَّل المتوسِّط.

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

الإجابة عن سؤال الدراسة والذي ينص على:" ما فاعليَّة وحدة مطورة في الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة في ضوء التعلم المستند إلى الدماغ، في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة؟"، سوف يتم التحقق من صحَّة الفرضين التَّاليين:

(أ) الفرض الأول: ونصه " "توجد فروقٌ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى (0,05) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعتين؛ التَّجريبيَّة، والضَّابطة، في التَّطبيقين القبلي والبَعدي، لاختبار مهارات التَّفكير الجغرافي، لصالح طالبات المجموعة التَّجريبيَّة في التَّطبيق البعدي للاختبار "، وللتَّحقُّق من صحَّة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للعيِّنات المستقلَّة، لإيجاد مستوى دلالة الفرق بين المتوسِّطين، ويبين الجدول التَّالي (3) نتائج تطبيق الاختبار والتي جاءت على النحو التَّالي:

جدول (3)

نتائج اختبار (ت) للعيِّنات المستقلَّة للتَّحقُّق من دلالة الفرق بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق البعدي لاختبار التَّفكير الجغرافي

مهارات التَّفكير الجغرافي	المجموعة	العدد	المتوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدَّلالة
التَّمييز بين أنواع الخرائط	الضَّابطة	31	4.97	0.80	6.068	63	*0.001
	التَّجريبيَّة	34	6.21	0.84			
البحث الجغرافي	الضَّابطة	31	5.90	0.70	6.448	63	*0.001
	التَّجريبيَّة	34	7.12	0.81			
تنظيم المعلومات الجغرافيَّة	الضَّابطة	31	6.94	0.96	7.321	63	*0.001
	التَّجريبيَّة	34	8.38	0.60			
تحليل المعلومات الجغرافيَّة	الضَّابطة	31	7.87	1.12	9.971	63	*0.001
	التَّجريبيَّة	34	10.62	1.10			
التنبؤ الجغرافي	الضَّابطة	31	3.58	0.67	5.576	63	*0.001
	التَّجريبيَّة	34	4.47	0.61			
على المستوى الكلى للاختبار	الضَّابطة	31	29.26	2.00	16.485	63	*0.001
	التَّجريبيَّة	34	36.79	1.68			

* دالة عند مستوى الدَّلالة (0.05) أو أقل منه.

يتضح من الجدول السَّابق (3): وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدَّلالة (0.05) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة والضَّابطة في التَّطبيق البعدي لاختبار التَّفكير الجغرافي، وبذلك يمكن قبول الفرض الأوَّل ؛ويعزى ذلك إلى الحرص على تنوع الأنشطة التي تخاطب نصفي الدِّماغ الأيمن والأيسر والتي استخدمت من أجل تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات عيّنة الدّراسة؛ الأمر الذي يدل على فاعلية التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات في المرحلة المتوسِّطة في مقرر الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة،

وهذا ما يتفق مع نتائج بعض الدِّراسات التي أجريت في هذا المجال ومنها دراسات: (القرش وعبد الرحمن، 2010؛ Ratingen & Keinonen،2011؛ فريد، 2016؛ العدوان والخوالدة، ٢٠١٦؛ آل سالم، 2017؛ كمال، 2017).

الفرض الثَّاني: ونصه "يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (0,05) بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة، في التَّطبيقين القبلي والبَعدي، لاختبار التَّفكير الجغرافي، لصالح التَّطبيق البَعدي". وللتَّحقُّق من صحَّة هذا الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للعيّنات المرتبطة، لإيجاد مستوى دلالة الفرق بين المتوسِّطين، ويبين الجدول (4) أهم النتائج التي تم التَّوصُّل إليها:

جدول (4)
نتائج اختبار (ت) للعيّنات المرتبطة للتَّحقُّق من دلالة الفرق بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة في التَّطبيق القبلي البعدي لاختبار التَّفكير الجغرافي

مستوى المعرفة	التَّطبيق	المتوسِّط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدَّلالة
التَّمييز بين أنواع الخرائط	القبلي	3.17	0.84	29.783	64	*0.001
	البعدي	5.62	1.03			
البحث الجغرافي	القبلي	4.14	0.79	25.944	64	*0.001
	البعدي	6.54	0.97			
تنظيم المعلومات الجغرافيَّة	القبلي	4.43	0.79	29.586	64	*0.001
	البعدي	7.69	1.07			
تحليل المعلومات الجغرافيَّة	القبلي	5.02	0.98	21.523	64	*0.001
	البعدي	9.31	1.77			
التنبؤ الجغرافي	القبلي	2.66	0.76	16.475	64	*0.001
	البعدي	4.05	0.78			
على المستوى الكلى للاختبار	القبلي	19.42	1.94	27.852	64	*0.001
	البعدي	33.20	4.21			

* دالة عند مستوى الدَّلالة (0.05) أو أقل منه.

يتضح من الجدول السَّابق (4): وجود فرق ذي دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى الدَّلالة (0.05) أو أقل منه بين متوسِّطي درجات طالبات المجموعة التَّجريبيَّة في التَّطبيق القبلي والبعدي لاختبار التَّفكير الجغرافي، وبذلك يمكن قبول الفرض الثَّاني ويعزى ذلك إلى تمكن المعلمة من إستراتيجيَّات التَّدريس المستخدمة في تدريس الوحدة المطورة وكذلك تنوعها وارتباطها الوثيق بمبادئ التَّعلُّم المستند للدِّماغ، هذا فضلًا عن مناسبتها لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات عيّنة الدِّراسة؛ مما يدل على فاعلية التَّعلّم المستند إلى الدِّماغ في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات في المرحلة المتوسِّطة في المقرر.

ولكي يتم التَّأكُّد من هذا تم حساب حجم التأثير باستخدام معادلة (مربع ايتا)، وكذا حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة (بليك) لنفس الاختبار وقد جاءت النَّتائج حسب ما هو موضح بجدول (5) على النحو التَّالي:

جدول (5)
نتائج حساب حجم التأثير ونسبة الكسب المعدل لمهارات التَّفكير الجغرافي

مهارات التَّفكير الجغرافي	حجم الأثر (مربع إيتا)	نسبة الكسب المعدل
التَّمييز بين أنواع الخرائط	0.369	1.21
البحث الجغرافي	0.398	1.23
تنظيم المعلومات الجغرافيَّة	0.460	1.24
تحليل المعلومات الجغرافيَّة	0.612	1.29
التنبؤ الجغرافي	0.330	1.20
على مستوى الاختبار ككلٍّ	0.812	1.36

حيث يتضح من الجدول السَّابق (5): أن قيم حجم الأثر قد تجاوزت (0.14) في جميع المهارات والتي تعتبر حجوم أثر عالية، وعليه تراوحت نسب الكسب المعدلة في المهارات الفرعيَّة وكامل الأداء بين (1.21-1.36)، وتعتبر نسب مقبولة إحصائيًّا، وهذا ما يتفق ونتائج بعض الدِّراسات ومنها دراسة (حميد، 2018؛ طه، 2011؛ أحمد، 2012؛ Karkdijka، & Schee 2013؛ عبد الحميد، 2014؛ الحصري، 2016؛ الغامدي، 2018؛ الدقيل، 2019؛ رجب وآخرين، 2019).

يتضح من خلال تفسير النَّتائج بالجداول السَّابقة تفوق طالبات المجموعة التَّجريبيَّة على طالبات المجموعة الضَّابطة في التَّفكير الجغرافي، وأن التَّصوُّر المقترح للمنهج المطور يتسم بالفاعلية وله تأثير في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي، على طالبات المجموعة التَّجريبيَّة وهذه النَّتائج ترجع إلى:

1-استناد الوحدة المطورة إلى مبادئ وأسس محددة قائمة على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، وتركيزها على مهارات التَّفكير الجغرافي، مع وضوح وتحديد الأهداف بصورة دقيقة وصياغة المحتوى في شكل مواقف مترابطة تتناسب ومراحل الدِّماغ واحتياجات الطَّالبات وساهمت في تعلم مهارات التَّفكير الجغرافي؛ وهذا ما أكد عليه جاد الله (2015) وشارب (2015).

2-تنظيم عمليَّة التَّعلُّم في الوحدة المطورة وَفْقًا لوظائف الدِّماغ، وطبيعتها، وهذا يتوافق مع ما أشارت إليه الخليفة (2013).

3-مراعاة استخدام إستراتيجيَّات التَّدريس التَّفاعلية والتي تتوافق مع مبادئ الدِّماغ ساهم في تحسين التفكير والتحصيل لدى الطَّالبات. وهذا ما أكَّد عليه كلًا من العارضة (2017) والفارسية (2010).

4-توفير جو من الأمن والرَّاحة النفسية بعيدًا عن العقاب المتكرر، زادت من نشاط وتحصيل الطَّالبات. كما أن تقديم التَّغذية الرَّاجعة أدى لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لدى الطَّالبات. وهذا ما أوصى به أحمد (2014).

6-توظيف التقنيات والتَّطبيقات الإلكترونيَّة والتي تناسب نصفي الدِّماغ لتنمية التَّفكير الجغرافي وهذ ما أشار إليه كلٌّ من منسي (2013) والغامدي (2019) والدقيل (2019).

7-خطوات التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ التي تتمثل في التهيئة واكتساب الخبرات وتنظيمها ثم التوسع في ترابطها ثم الاحتفاظ بها واسترجاعها ثم تنظيمها ودمجها في عقول الطَّالبات وتوظيفها وتعزيزها. وإعطاء الطَّالبات فترات راحة أثناء التَّعلُّم والسماح لهم بالغذاء وشرب الماء وحرية الحركة؛ وهذا ما أكَّد عليه كلٌّ من أبو شاهين (2017) وأبو زيد (2016) وحميد (2018).

8-الاهتمام باستخدام أساليب تقويم متنوعة ومستمرة والتي تتضمن منتجات الطَّالبات من مخططات ورسوم بيانية وعروض مكتوبة والتي تعمل على تزويد الطَّالبات بالتَّغذية الرَّاجعة الفورية التَّفاعلية والمتصلة بأدائهن.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء النَّتائج التي توصلت لها الدِّراسة، فإنه يمكن تقديم بعض التَّوصيات والمقترحات والتي من أهمها:

أولًا: توصيات الدِّراسة: على مستوى المنهج: حيث شملت العناصر الستة التَّالية.

الأهداف: ضرورة أعادة النظر في صياغة أهداف مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة في ضوء التَّوجُّهات والنَّظريَّات التَّعليميَّة التي تواكب التَّوجُّهات الحديثة اللَّازمة لعمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم في المراحل التَّعليميَّة المختلفة، وكذلك اتاحة الفرص أمام الطلاب لممارسة العديد من المهارات العقليَّة والتي تسهم في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي لديهم بهدف زيادة طموحهم

المحتوى: إعادة تنظيم محتوى مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة عامة وبالمرحلة المتوسِّطة خاصة وَفْقًا للنمطين (المنطقي والسيكولوجي) وذلك من خلال تضمينه بعض مبادئ التَّعلُّم المستند للدِّماغ والتي تسهم في تنمية مهارات التَّفكير.

استراتيجيات التَّدريس: البحث عن إستراتيجيَّات التَّدريس التي تواؤم ومبادئ وخصائص التَّعلُّم المستند للدِّماغ وكذلك مهارات التَّفكير الجغرافيَّ، وذلك من خلال اتاحة الفرص أمام الطلاب لتوظيف استخدام الدِّماغ بجانبيه في عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم، ومن ثَمَّ رفع مستواهم التَّحصيلي للمحتوى الذي يقومون بدراسته.

الأنشطة التَّعليميَّة ومصادر التَّعلُّم والوسائل المعينة: إثراء المناهج الدِّراسيَّة في مختلف المراحل التَّعليميَّة بالأنشطة التَّعليميَّة المناسبة التي تساعد على تنشيط كلا جانبي الدِّماغ، وعدم الاهتمام بجانب دون الآخر؛ حيث أن ذلك يتيح الفرص أمام الطُّلاب لاستغلال قدراتهم بصورة جيدة أثناء عمليَّة تفكيرهم وأيضاً على مستوى تحصيليهم، وهذا لن يتأتى إلا بتنوع هذه الأنشطة ومصادر التَّعلُّم المستخدمة في جمع المعلومات والبيانات لتنفيذ المهمات المكلف بها الطُّلاب في أثناء أداء هذه الأنشطة، وأيضا تنوع الوسائل المعينة المستخدمة في تنفيذ هذه الأنشطة.

التَّقويم: لا بدَّ من استخدام أساليب التقويم المناسبة لطبيعة وخصائص الطالب وكذلك لطبيعة وخصائص الجغرافيا كمادةٍ دراسيةٍ وأيضًا التَّوجُّهات الحديثة في مجال التَّقويم والقياس على كافَّة الأصعدة (المحليَّة والإقليميَّة والعالميَّة) والتي تتواءم وطبيعة الدِّراسة الحاليَّة.

على مستوى المعلمين: العمل على تدريب المعلمين والمُعلِّمات على تصميم برامج تعليميَّة -تعلمية لتنشيط وظائف جانبي الدِّماغ، كذلك تضمين نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ ومبادئها في برامج إعداد الطَّالب المعلم في كليات التَّربية.

على مستوى مصممي ومطوري ومنفذي المناهج: توجيه أنظارهم جميعًا إلى أهميَّة تضمين نظريَّات وإستراتيجيَّات التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في المناهج الدِّراسيَّة لجميع المراحل.

على مستوى الباحثين: فتح المجال أمام دراسات أخرى وتنمية مهارات أخرى باستخدام التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ.

ثانيًا: مقترحات الدِّراسة:

في ضوء نتائج الدِّراسة وتوصياتها تقترح الدراسة ما يلي:

1.برنامج تدريبي لمُعلِّمات ومعلمي الدِّراسات الاجتماعيَّة قائم على التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ لتنمية الأداء التَّدريسي لديهم.

2.نموذج تدريسي مقترح في الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة قائم على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ لتنمية التَّفكير البصري لدى طالبات المرحلة الابتدائيَّة.

3.تقويم مناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة والمواطنة بالمرحلة الابتدائية في ضوء بعض مهارات التَّفكير الجغرافي.

4.فاعلية وحدة مطورة في الدراسات الاجتماعية قائمة على التعلم المستند للدماغ في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، سمية هاني. (2016م). تأثير استخدام التَّعلُّم التَّعاوني في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي. مجلة الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، (80)، 188 -205.

إبراهيم، مها صبري. (2014). فاعلية برنامج قائم على بعض الأنشطة لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي والميل نحو مادة الدِّراسات الاجتماعيَّة لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التَّعليم الأساسي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة عين شمس.

أبو بكر، عبد اللطيف عبد القادر. (2010). "منظومة التَّعليم في سلطنة عمان: دراسة تقويمية في ضوء الاتِّجاهات الحديثة لأبحاث الدِّماغ" مقدمه إلى المؤتمر العلمي العاشر لكلية التَّربية بالفيوم (البحث التَّربوي في الوطن العربي).

أبو زيد، صلاح محمد. (2016 م). تصور مقترح لمناهج الدِّراسات الاجتماعيَّة بالحلقة الأولى من التَّعليم الأساسي في ضوء تطبيقات نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ: دراسة تحليلية تقويمية، مجلة الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، (76)، 181 -218.

أبو شاهين، أحمد شلبي. (2017). وحدة مقترحة في الدِّراسات الاجتماعيَّة في ضوء التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ لتنمية التَّفكير الكُلِّي لتلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي. الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، مصر.

أحمد، محمود جابر. (2012م). استراتيجية تدريسية قائمة على خرائط التَّفكير لتنمية المفاهيم الجغرافيَّة ومهارات التَّفكير الجغرافي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، كلية التَّربية، جامعة عين شمس، العدد (42) 117 -156.

أحمد، والي عبد الرحمن. (2014). أثر استخدام استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على جانبي الدِّماغ في تنمية بعض الذَّكاءات المتعددة من خلال تدريس الدِّراسات الاجتماعيَّة لدى تلاميذ الصَّف الثَّاني الإعدادي. مجلة الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، (57)، 209 -253.

آل سالم، علي بن يحيى. (2017). فاعلية وحدة مطورة في الدراسات الاجتماعية والوطنية قائمة على نظرية التعلم المستند على الدماغ في تنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب الصف الثالث المتوسط. رسالة التربية وعلم النفس ع56.

الأهدل، أسماء زين صادق. (2007). تعليم التَّفكير من خلال تدريس الجغرافيا وأثره على تحصيل تلميذات الصَّف الرَّابع الابتدائي وتنمية تفكيرهن. مجلة كليات المعلمين، العلوم التَّربويَّة جامعة الملك عبد العزيز بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، 7 (1)، 85-132.

بشير، صالح عبد الله. (2017). المناهج المدرسية نظريَّات - مكونات-عمليَّات. الدمام: مكتبة المتنبي.

جاد الحق، نهلة؛ عبد المعطي، الصادق. (2016 م). استراتيجية مقترحة قائمة على التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ لتنمية مهارات التَّفكير التأملي وعادات الاستذكار في الكيمياء لدى طلاب الصَّف الأوَّل الثانوي. مجلة التَّربية العلميَّة -مصر، 19(1)، 137 - 189.

جاد الله، ياسر سليمان. (2015). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظريَّة التَّعلُّم الدِّماغي على التَّحصيل المعرفي وتنمية التَّفكير البصري والدَّافعيَّة للإنجاز لدى تلاميذ الصَّف الثَّاني الإعدادي المعاقين سمعيا. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة سوهاج.

جنسن، إيريك. (2014). التَّعلُّم استنادًا إلى الدِّماغ النموذج الجديد للتَّدريس. (هشام محمد وحمدي أحمد. مترجم). القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

الجهوري، ناصر. (2008). المناهج الدِّراسيَّة تخطيطها واستراتيجيات تدريسها في ضوء نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ. بحث مقدم لندوة المناهج الدِّراسيَّة رؤى مستقبلية، قسم المناهج وطرق التَّدريس، كلية التَّربية، جامعة السلطان قابوس.

الحصري، كامل. (2016م). أثر تدريس الجغرافيا باستخدام الخرائط الإلكترونيَّة على التَّحصيل وتنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي لدى طلاب الصَّف الثَّاني الإعدادي. مجلة جامعة طيبة، السُّعوديَّة، س11، (1) (31-42).

حميد، شادي عبد الحافظ. (2018). برنامج مقترح قائم على التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ لتنمية بعض عادات العقل في الجغرافيا لدى طالبات الصَّف الحادي عشر. مجلة البحث العلمي في التَّربية، العدد الثامن عشر، جامعة عين شمس.

الخليفة، فاطمة محمد. (2013). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تنمية الممارسة الصَّفِّيَّة المتناغمة لدى مُعلِّمات العلوم أثناء الخدمة وأثره على التَّنظيم الذاتي لتعلم تلميذاتهن، المجلة التَّربويَّة الكويتية، مجلس النشر العلمي، ج1، (108)، 201-252.

خويلة، لؤي أحمد مصطفى. (2014 م). درجة توافر مهارات التَّفكير الجغرافي في كتب الجغرافيا للصفين السادس والسابع الأساسي في ضوء تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها، (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التَّربية، جامعة اليرموك.

الدقيل، صفية أحمد سالم. (2019م). فاعلية وحدة تعليميَّة وَفْق تقنية نظم المعلومات الجغرافيَّة (GIS) على التَّحصيل وتنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي. مجلة دراسات عربية في التَّربية وعلم النفس، رابطة التَّربويين العرب، (112)، 239 -262.

رجب، أماني علي السيد؛ وفتحي، سميحة محمد؛ وغريب، أحمد مرسي عبد العزيز. (2019م). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التَّربية، جامعة كفر الشيخ -كلية التَّربية، 19 (1)، 385 - 404.

الزهيري، حيدر. (2017). الدِّماغ والتَّفكير أسس نظريَّة وإستراتيجيَّات تدريسية. عمان، مركز ديبونو لتعليم التَّفكير.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2001). تحليل ناقد لنظريَّة التَّعلُّم القائم على المخ وانعكاسها على تدريس العلوم. المؤتمر العلمي الخامس -التَّربية العلميَّة للمواطنة-مصر.

ساوسا، ديفيد. (2006). كيف يتعلم المخ الموهوب. (مراد علي عيسى، وليد السيد أحمد خليفة، مترجم)، القاهرة، مصر: زهراء الشروق.

السليتي، فراس. (2008). التَّعلُّم المبني على الدِّماغ (رؤية جديدة -تطورات مبتكرة). عمان: عالم الكتاب الحديث وجدار للكتاب العالمي.

سويلم، أحمد السعيد عبد النبي. (2009). فاعلية برنامج إثرائي قائم على بعض الذَّكاءات لتنمية مهارات الجغرافيا لدى طلاب الصَّف الأوَّل الثانوي. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة عين شمس.

سيد، محمد علي حسين. (2020). فاعلية بعض المواقف التعليمية القائمة على التعلم المستند إلى نتائج أبحاث المخ في تنمية بعض

مهارات الفهم التاريخي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع (125).
شارب، مرتضي صالح. (2015م). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظريَّة التَّعلُّم الدِّماغي لتدريس الجيولوجيا في تنمية التَّفكير المركب والاتِّجاه نحو العمل الجماعي وبقاء أثر التَّعلُّم لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة أسيوط.
شحاتة، حسن. (2018). تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
طاهر، هبه أحمد. (2018). استخدام نظم المعلومات الجغرافية (Gis) في تنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، كلية التربية. مج 70 ع2.
طه، مروة حسين إسماعيل. (2011). برنامج لتنمية مهارات التَّفكير الجغرافي والتَّحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التَّدريس -مصر، (175)، 139 -182.
الطيطي، محمد. (٢٠٠٨). النماذج التَّدريسيَّة وتفعيل وظائف المخ البشري. مصر: دار المعرفة الجامعية للتوزيع والنشر.
العارضة، محمد عبد الله. (2017 م). أثر برنامج تدريبي مبني على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تحسين تقدير الذات والدَّافعيَّة للإنجاز لدى طالبات كلية الأميرة عالية الجامعية. جامعة البلقاء التَّطبيقية، مجلة كلية التَّربية -جامعة طنطا -مصر، 65 (1)، 255 -327.
عبد الجليل، رجاء. (2012). فاعلية إستراتيجيَّة الرحلات المعرفيَّة عبر الويب Web Quests في تدريس الدِّراسات الاجتماعيَّة على تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي والميول الجغرافيَّة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة. مجلة دراسات عربية في التَّربية وعلم النَّفس، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، المجلد (3)، العدد (26)، 167 -205.
عبد الحميد، خميس محمد خميس. (2014). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على نظريَّة تريزا وأثره في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي والاتِّجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي، مجلة الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة-مصر، (65)، 193 -238.
عبد العظيم، صباح عبد الله. (2011). برنامج مقترح في الرياضيات وَفْقًا لنظريَّة التَّعلُّم القائم على المخ البشري لتنمية التَّحصيل والتَّفكير الإبداعي لتلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التَّربية بالسويس، 2(3)، 320 -360.
عبده، رزان حسن معاذ. (2018 م). أثر استخدام إستراتيجيَّة الأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي واكتساب المفاهيم الجغرافيَّة لدى طلبة الصَّف الحادي عشر. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة القدس، فلسطين.
عبيد، وليم؛ عفانه، عزو. (2003). التَّفكير والمنهاج المدرسي. الكويت: دار الفلاح للنشر والتوزيع.
عبيدات، ذوقان. (2003). أبحاث الدِّماغ الحديثة وانعكاساتها على الكتاب المدرسي. مجلة المناهج، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، العدد (76)، 50 -78.
العدوان، زيد سليمان؛ والخوالدة، ماجد خليفة. (2016). تطوير وحدة تعليميَّة في ضوء نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ وقياس أثرها في تنمية مهارات التَّفكير الناقد لدى طلاب الصَّف العاشر الأساسي في مادة الجغرافيا واتِّجاهاتهم نحوها. مجلة دراسات - العلوم التَّربويَّة -الأردن، المجلد (43)، 851 -868.
عفانة، عزو؛ الجيش، يوسف. (2009). التَّدريس والتَّعلُّم بالدِّماغ ذي الجانبين. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
عمران، خالد عبد اللطيف. (2012). أثر استخدام نموذج ازنكرافت الاستقصائي في تدريس الدِّراسات الاجتماعيَّة على التَّحصيل وتنمية التَّفكير الجغرافي لدى تلاميذ الصَّف الثَّالث الإعدادي. مجلة كلية التَّربية بالوادي الجديد، جامعة سوهاج، العدد (7)، 77 -133.
عياد، أحمد عبد العزيز؛ محمود، حمدي. (2014). فعالية الأنشطة الفنية المصاحبة لوحدة السياحة بمقرر الدِّراسات الاجتماعيَّة في تنمية مهارات التَّفكير الجغرافي وأثرها في الأداءات الظهارية لطلاب المدارس الثانوية الصناعية الزخرفية. مجلة الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة، كلية التَّربية، جامعة عين شمس، العدد (61)، 67 -182.
الغامدي، صالحة محمد أحمد آل هشيل. (2018م). أثر اختلاف توقيت عرض خرائط المفاهيم الإلكترونيَّة عبر الويب في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي في الدِّراسات الاجتماعيَّة لدى طالبات المرحلة المتوسِّطة بمنطقة الباحة. المجلة الدولية للعلوم التَّربويَّة والنفسية، -مصر، العدد (11)، 219 –264.
الغامدي، عزة محمد؛ وعطيفي، زينب محمود. (2019م). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ لتنمية مهارات التَّدريس لدى مُعلِّمات الرياضيات بالمرحلة المتوسِّطة. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 22 (9)، 48 -87.
الغامدي، رباب خلف. (2019). فاعلية تصميم تعليمي مقترح قائم على مبادئ التَّعلُّم المستند إلى أبحاث الدِّماغ في تحسين أداء طالبات التخصصات العلميَّة في الاختبار التَّحصيلي للمركز الوطني للقياس. (رسالة دكتوراه) جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
الفارسية، مريم. (2010). معتقدات معلمات العلوم في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي نحو الاستراتيجيات المتناغمة مع مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ وعلاقتها بالممارسة الصفية. مجلة رسالة الخليج العربي.
فريد، دينا رياض. (2016). أثر التعلم المستند إلى الدماغ في تحصيل مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية والتفكير التأملي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي. مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية العدد 6.
الفلمباني، دينا خالد أحمد. (2014). أثر برنامج قائم على التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ بمستوى دافعية الاتقان في تنمية مهارات ما وراء التَّعلُّم والتَّحصيل الأكاديمي لدى طالبات كلية التَّربية بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، (رسالة دكتوراه غير منشورة). معهد الدِّراسات التَّربويَّة، جامعة القاهرة.
القحطاني، شاهرة سعيد. (2011). برنامج مقترح قائم على التَّعلُّم النشط لتنمية المهارات الجغرافيَّة لدى طالبات الصَّف الأوَّل الثانوي، (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعيَّة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
القرش، حسن حسن؛ وعبد الرحمن، أحمد عبد الرشيد. (2010). فاعلية استخدام التَّعلُّم النشط في تنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي والتَّحصيل والاتِّجاه نحو العمل التَّعاوني لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي. مجلة كلية التَّربية، جامعة عين شمس - كلية التَّربية، ج4 (34)، 29 -84.
كمال، أحمد بدوي. (2017 م). أثر استخدام نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ في تدريس التاريخ على تنمية مهارات التخيل التاريخي والتَّفكير الجانبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائيَّة، مجلة

الجمعية التَّربويَّة للدِّراسات الاجتماعيَّة -مصر، كلية التَّربية - جامعة عين شمس، (95)، 34 -76.

كولينز، ستيلا. (2018). علم الأعصاب للتَّعلُّم والتَّطوير. (طلعت عبد الحميد، مترجم)، روابط للنشر وتقنية المعلومات.

لطف الله، نادية سمعان. (2012 م). نموذج تدريسي مقترح في ضوء التَّعلُّم القائم على الدِّماغ لتنمية المعارف الأكاديمية والاستدلال العلمي والتَّنظيم الذاتي في العلوم لتلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي، مجلة التَّربية العلميَّة، الجمعية المصرية للتربية العلميَّة، 15 (3)، 229 -279.

محمد، صباح؛ محمود، أنور. (2004). اتِّجاهات جديدة في تدريس الجغرافيا. الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.

محمد، ميرفت محمود. (2015). تطوير المناهج (دليل نظري وتطبيقي)، عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التَّفكير.

محمود، نيفين محمد. (2015م). فاعلية التَّدريس باستخدام المنظمات المتقدمة في تنمية التَّفكير الجغرافي والتَّحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الإعدادي. مجلة دراسات عربية في التَّربية وعلم النفس، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، العدد (61)، 166 -192.

المعمري، سيف ناصر؛ والمسروري، فهد سالم سيف. (2019م). درجة توظيف المعلمين لمهارات التَّفكير الجغرافي في تدريس مقررات الجغرافيا بمرحلة التَّعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان. المجلة التَّربويَّة، جامعة الكويت -مجلس النشر العلمي، 34 (133)، 233 -272.

منسي، بندر محمد. (2013). تطوير منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائيَّة في ضوء نظريَّة التَّعلُّم المستند إلى الدِّماغ، (رسالة دكتوراه) جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.

موسى، محمود أحمد محمد. (2010 م). فاعلية برنامج قائم على بنائية المعرفة لتنمية بعض مهارات التَّفكير الجغرافي واستشراف المستقبل والاتِّجاه نحو الجغرافيا لدى تلاميذ الصَّف الأوَّل الثانوي. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، كلية التَّربية، جامعة أسيوط.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (2011). المخ البشري " آلة التعلم والتفكير والحل الإبداعي للمشكلات. مصر: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Caine ،Renate Nummela & Caine ،Geoffrey (2002). 12 Brain Mind Learning Principles in Action. available at: http: //education.jhu.edu/ PD/ new horizons / Neurosciences/ articles /caine/، Retrieved on 27-1-2020.

Duman, Bilal, (2010). Celebration of the Neurons, the application of Brain Based Learning in classroom enveronment, on line submetion. paper presnted at the International Educationl Technology (IETC) conference7th. Nicosia, Turkish Repuplic of Northern Cyprus, May. ERIC: ED500159.

Karkdijk, Jan, & Schee, Joop van der Admiraal, Wilfried (2013). Effects of teaching with mysteries on students geographical thinking skills, nternational Research in Geographical and Environmental Education, 22(3), 183–190.

Kolb ،Alice & Kolb، David (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education، Academy of Management Learning & Education،4(2) ، 193-212.

National Council for Geographic Education (NCGE). (2014). Retrieved June 12, 2018, http://education.nationalgeographic.com.

Ratinen, Ilkka & Keinonen, Tuula (2011). Student-teachers' use of Google Earth in problem-based geology learning, International Research in Geographical and Environmental Education, 20(4), 345–358.

Sousa،D (2006). How the Special Needs Brain Learns? Thousand OAKS، CA Corwin Press Incorporated.

Tompkins، Abreena Walker (2007). Brain-Based Learning Theory: An Online Course Design Model، (un published P.H.D)، Faculty of the School of Education، Liberty University، Virginia u.s.a.

Varghese, Mary George & Pandya, Shefali (2016). A study on the effectiveness of brain based – learning of studding of secondary level on their academic achievement in biology study habits and stress. *International Journal of Humanities and So*
cial Sciences,5(2),1

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

النموذج المؤثر والمتوازن: نموذج تعليمي وأثره على الطالب والمعلم

د. عبد الله بن يوسف العتيقي
إدارة التعليم في الهيئة الملكية بالجبيل الصناعية

الكلمات المفتاحيّة
طرق التدريس، القيم، مهارات القرن 21، الذكاء الوجداني، التعليم المؤثر

مستخلص البحث:

تستخدم النماذج التعليمية لتحقيق الأهداف التعليمية باستراتيجيات قائمة على الأبحاث .الهدف من البحث الإجرائي هذا هو تقديم نموذج تعليمي تم تسميته (النموذج المؤثر والمتوازن) ويهدف النموذج تقديم الدروس بطريقة مؤثرة على شخصية الطالب وتعليمه المحتوى المطلوب منه، فهو يساعد على تقديم الدرس بشكل متوازن بين المادة العلمية المقدمة وبين مهارات القرن 21 والجانب الوجداني لدى الطالب. يركز النموذج على أربع أمور رئيسية (وهي زرع القيم وتوجيه المشاعر، بناء مهارات قرن 21 التفكيرية، ومهارات قرن 21 العملية، وبناء الذكاء الوجداني). يستهدف النموذج المواد الإنسانية التي تهتم ببناء شخصية الطالب ومهاراته الحياتية مثل مادة الدراسات الدينية والاجتماعية ومهارات الحياة.

تم تطوير النموذج لمدة سنة دراسية من الباحث في قالب شرائح عرض (باوربوينت) وتم تطبيقه على عينة تتكون من ستة معلمين مستخدم البحث الإجرائي وعمل مقابلات مع المعلمين بعد تطبيقه، وكانت النتائج تشير إلى أن للنموذج تأثير إيجابي واضحة وسريعة على الطلاب وعلى المعلمين أنفسهم. أما على الطلاب، فكان الأثر كبير في زيادة الرغبة بالتعلم وتفاعل الطلاب داخل وخارج الفصول، وكان للنموذج دور كبير في رفع مستوى تحقيق الأهداف التعليمية للدرس بأكثر فاعلية. أما أثره على المعلم، فالنموذج رفع من مستوى ترتيب الحصة بشكل مهني، وساعد أيضا من رفع مستوى نظرة المعلم التحليلية والفنية للدرس التي ساعدت في اختيار الطرق المناسبة لتحقيق أهداف الدرس، بالإضافة إلى لفت انتباه المعلمين إلى التركيز على تنمية مهارات قرن 21 والشعور بأهميتها.

The Balanced Impact Model: A new educational model and its impact on the student and teacher

Dr. Al Atiqi, Abdullah Yousef
Education Department at Royal Commission in Jubail Industrial City

Email: Al-ateeq99@hotmail.com

KEY WORDS
Teaching methods, values, 21st century skills, emotional goals, effective learning

ABSTRACT

Instructional models are used to achieve educational goals with research-based strategies. The purpose of this action research is to present an educational model called (the influential and balanced model) that aims to influence the students' personality and education, applying the skills of the 21st century and considering the emotional aspect. This will be during lessons in four matters: building values and directing feelings, building the 21st century thinking skills, and the 21st century practical skills, and building Social-emotional intelligence skills.

The model was developed in one academic year by the researcher. The study tested the model in slideshows (PowerPoint) prepared in a thoughtful scientific arrangement and empty of content to use in preparing teachers' lessons. The study used action research mothed and implemented the model by a sample of six teachers and interviewed them after that. The results indicate that the model has clear and rapid positive effects on students and teachers. For students, the model had a major role in raising the level of achieving the educational goals of the lessons, also increased the desire to learn and the interaction of students inside and outside the classroom. For teachers, the results indicated that the model increased the level of lesson's arrangement professionally. It helped raise teachers' analytical perspective level of lessons, which helped in choosing appropriate methods to achieve the lesson's purpose. In addition, it helped raise the teachers' attention to focus on developing 21st century skills and feeling their importance.

المقدمة:

يتم تحسين الممارسات التعليمية بشكل مستمر لتحقيق الأهداف المرجوة من التعليم، ومن وسائل تحسين الممارسات التعليمية استخدام النماذج التعليمية التي تسهل على المعلم تحقيق الأهداف التعليمية الخاصة في الدرس والغايات الكلية العامة من التعليم. ذكروا العلماء عدة تعاريف للنموذج التعليمي ومن هذه التعاريف بأنه استراتيجية أو استراتيجيات تعليمية قائمة على الأبحاث لتحقيق أو تطوير مخرجات التعليم (Ololube et al., 2015; Tenon & Epler, 2020).

اتجه التعليم في العصر الحديث على التركيز على المهارات أكثر من المعلومات، وذلك لسهولة الوصول للمعلومة والحاجة للحصول على المهارة، وبناء على ذلك فالمعلم يحتاج إلى نموذج تعليمي يسهل عليه دمج المهارات مثل مهارات التفكير العليا كالتحليل والاستنتاج بدل إعطاء المعلومة بالشكل التقليدي المباشر، وبهذه الطريقة حققنا الهدف المعرفي من الدرس بالإضافة إلى تطويرنا للمهارات الذي يحتاجها الطالب في القرن 21.

عدد منظمات عالمية أكددت على أهمية مهارات القرن 21 وحددتها، وكثير منهم اتفق على نوعية المهارات الذي يحتاجها الطالب في هذا العصر وهي تتضمن المهارات التقنية، التعاون والشراكة، التواصل، الإبداع، التفكير الناقد وحل المشكلات، وهناك اختلاف بين هذه المنظمات خاصة في تنظيم المهارات وتفصيلها وأوزانها وأهميتها (خميس، 2018). ومن هذه المنظمات العالمية المختصة في بهذا الشأن:

Partnership for 21st Century Skills (P21)

Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS)

21st Century Skills and Competences for new Millennium Learners

ولكن تركيزنا على تطوير مهارات الطالب لا يعني إهمال الجانب الوجداني، فقيم الإنسان ومشاعره هي الدوافع المحركة لأعماله، فعندما نزرع فيه أهمية العلم ونحببه فيه سيكون ذلك له أثر إيجابي في حياته. فكثير من النماذج السابقة لم تهتم بهذا الجانب على أنه عنصر أساسي، حتى أن بعضهم أقصاه من أهداف العملية التعليمية بحجة أنها لا يقاس. فعلم النفس مبني على المقاييس الوجدانية كقياس الرضا وقياس الحب بالأسئلة الاستبيانية أو الملاحظة وغيرها، وعلى فرضية أنه لا يقاس فليس المقصود من الاهتمام بالجانب الوجداني هو قياسه، بل المقصود هو التأثير على الطالب تأثيرا إيجابيا وشعوره بأهمية ماذا يتعلم، أو بتعليمه مهارات الذكاء الوجداني والتي تهتم بكيفية التعامل مع الجانب الوجداني لنفسه (كإدارة الضغوط) أو كيف نتعامل مع مشاعر الآخرين كاحترامنا للغير وتشجيعنا له.

القيم وتوجيه المشاعر:

تقصد الدراسة بكلمة القيمة هي كل شيء له أهمية، وليس المقصود به هنا الأخلاق، فمثلا من الأمور المهمة في درس الضرب في مادة الرياضيات هي جدول الضرب فجدول الضرب يعتبر من قيم الدرس، وفي مادة الجغرافيا تعتبر الخرائط لها قيمتها الكبيرة في الدرس فتعتبر أيضا من قيم الدرس.

تتعلق مستوى قيمة المهمة بمدى إدراك الطالب للمهام الدراسية على أنها مثيرة للاهتمام(Donker et al., 2014) . فالدوافع هي من أسباب التي تحفز المتعلم للتعلم، يقول بيجز أن الاسلوب العميق الذي أقترحه هو الأسلوب الأمثل لزرع الدافعية الداخلية والفهم الحقيقي لدى الطالب، فعندما يستوعب اهمية ما يتعلمونه في حياتهم ومهنتهم ويتعلمون القصد والغايات من تعلمهم، ستكون الدراسة مثيرة لاهتمامهم وتكون دراستهم جادة لتحقيق هذه الأهداف وسيفهم الطالب فهم دقيق للمادة ليتعلمها تعلم حقيقي، بعكس الأساليب الأخرى التي تربي الطالب على الدوافع السطحية أو التحصيلية التي تنتهي بانتهاء الحصول على الدافع كالدرجة والانتهاء من المهام المدرسة(Biggs et al., 2001) . في دراسة لدنكر بحث فيها الدراسات السابقة التي درست العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي وكان أقوى عامل له تأثير عالي التحصيل الدراسي هو قيمة المهمة التحفيزية (Donker et al., 2014).

قال ألفي كون أحد علماء السلوك أن هناك أكثر من 70 دراسة أثبتت أن استخدام المحفزات الخارجية (مثل الجوائز أو الدرجات) يضعف المحفزات الداخلية مثل حب التعليم والقيم الحميدة (Brandt, 1995). جادل هذا المؤلف بأن التحفيز الخارجي هو طريقة غير فعالة على المدى الطويل، فمثلا قيام الطفل بعمل سلوك معين مقابل شيء سيدفع الطفل لعمل هذا الشيء على المدى القصير، ولكن المشكلة هذا الأسلوب يفقدهم القيمة الحقيقية والسبب لما يقومون به. يقول بعض الباحثين بعد دراستهم لكثير من الدراسات المتعلقة بالدوافع أن هناك تأثير سلبي بين الدوافع السطحية للتعلم لدى الطالب على التحصيل الدراسي، ومن أمثلة التي تم ذكرها أن الطالب قد يكون دافع التعلم هو تحقيق درجة معينة للمشاركة في برنامج رياضي، أو هدفه هو تجاوز الاختبار فيتعلم الحد الأدنى لتجاوز الاختبار، أو يتعلم للظهور بمظهر جيد أمام أقرانهم (Visible Learning - Surface Motivation and Approach, 2021).

ويقول ألفي أيضا أن واحدة من أكثر النتائج التي تم بحثها بدقة في علم النفس الاجتماعي هي أنه كلما زادت مكافأة شخص ما على القيام بشيء ما، قل اهتمام هذا الشخص بالشيء نفسه الذي كوفئ عليه (Brandt, 1995). لذلك، عندما تتوقف المكافأة، سيتوقف الأطفال في الغالب عن الانخراط في السلوك المطلوب. بل يقول دكل أن الدراسات أشارت أنه إذا بدأ الشخص الذي لديه دافع جوهري لأداء نشاط ما في تلقي التعزيز الخارجي لهذا النشاط (كالمال) سيضعف عنده هذا المحفز الجوهري (Deci, 1972). فبناء القيم الحقيقية في أنفس الطلاب وربط الدروس بها يجعل التعلم له قيمة سامية وذو معنى ويحفز الطالب للتعلم الحقيقي والمستمر.

ومن أساليب زرع القيم وتوجيه المشاعر هو الأسلوب القصصي. وجد الباحثان أليزابيث وجونستون في دراستهم (systematic observation) للدراسات السابقة في الولايات المتحدة أن من الصفات المشتركة لأفضل المعلمين المميزين أنهم يجيدون قص القصص للطلاب. وهذا اسلوب من أفضل الأساليب لزرع القيم وتثار به المشاعر ليتحفز الطالب لتعلم علم ذو معنى (Allington & Johnston, 2000).

مهارات القرن 21:

مهارات القرن 21 هي المهارات التي يحتاجها الطالب بشكل أساسي لكي يستطيع مواكبة تحديات العصر الحديث (خميس، 2018)، مثل مهارات التفكير كالاستنتاج والتحليل، ومثل المهارات العملية كمهارات القيادة والحوار. أما مهارات التفكير والمهارات العملية لقرن 21 هي المهارات التي يحتاجها الطالب للعيش والإبداع في هذا القرن دراسيا ومهنيا وحياتيا. وبناءها لا يكون بتعريف المهارة لهم أو تطبيقها لمرة واحدة فقط، فالمهارات تصقل وتقوى مع الوقت، فمثلا مهارة التعاون ينبغي للمعلم إدخالها في درسه بشكل مستمر حتى يكتسب الطالب هذه المهارة وحتى إذا كبر وأصبح في مهنته بالمستقبل يستطيع أن يستخدمها بشكل احترافي لينجز أعماله مع فريق عمله. الباحثان أليزابيث وجونستون ذكروا في دراستهم عن سؤال ماهي صفات المعلمين المميزين؟ فوجدوا أنهم الذين هم يحفزون مهارات التفكير والتأمل

لدى الطالب، وأيضا يستخدمون الحوارات ويعززوها في فصولهم، والتي تعتبر من أهم مهارات القرن 21 التي ينبغي أن يكتسبها الطالب في العصر الحديث (Allington & Johnston, 2000).

في بحث تجريبي كان له أثر كبير في الحقل التعليمي للباحثين أفالوس وحداد والذي تم فيه تحديد الخصائص المهمة التي تؤثر على أداء المعلم وكان منها استخدام المعلم للأساليب التي تنمي الجانب المهارى لدى الطالب وهي استخدام أسلوب المحاكاة، لعب الأدوار، ودراسة الحالة، وكلها أساليب أيضا تُستخدم لتنمية مهارات القرن 21 (Avalos & Haddad, 1979).

أيضا ذكر الباحث مارازونو أن من أقوى استراتيجيات التعلم التي وجدها في دراسته وكانت لها تأثير على دراسة الطالب هي المقارنة، والتصنيف، وإنشاء الاستعارات، وتمييز العلاقات بين الأشياء (Marzano et al., 2000)، وهي من مهارات التفكير المهمة الذي يستطيع المعلم استخدامها لتعلم الطلاب المادة وبطريقة ممتعة. وبعكس ذلك، ذكر باحثان بعد دراستهما ل 52 بحث أن هناك ارتباط سلبي بين استخدام الأساليب التعليمة السطحية فقط (كالحفظ والتكرير وتجميع الحقائق) وبين التحصيل الأكاديمي (Purdie & Hattie, 1999).

مهارات الذكاء الوجداني:

مهارات الذكاء الوجداني يحتاجها الشخص لكي يستطيع أن يحقق أهدافه ويتجاوز المصاعب والعقبات التي تواجهه، فيتعلم كيف يتعامل مع مشاعره أو مشاعر الآخرين في الحياة الاجتماعية. وجد الباحثون أن الذكاء العاطفي له علاقة مؤثرة بالجانب الدراسي للطالب فكلما زاد الذكاء الوجداني زاد الإنجاز الدراسي (Mohzan et al., 2013). أضاف بريتي في دراسته لعلاقة الذكاء الوجداني والاجتماعي مع الإنجاز الدراسي أن العلاقة الإيجابية بينهم لم تكن فقط في السنة التي تم تدريس المهارات فيها، بل امتد تأثير هذه المهارات على المدى الطويل. أيضا تظهر نتائج هذه الدراسة أن بدون الذكاء العاطفي يشير إلى ضعف النجاح المستقبلي وغيابه يشير أيضًا إلى ضعف الشخصية وضعف القدرة على بناء العلاقات في المدرسة حاليا وفي مكان العمل مستقبليا (Preeti, 2013).

الذكاء العاطفي هو عامل رئيسي يؤثر على الراحة والصحة والسعادة الاجتماعية والعقلية للطلاب، ولمواجهة المواقف الصعبة المختلفة التي تنشأ يوميًا، الذكاء العاطفي يسهل على الطلاب فهم بيئتهم واتخاذ القرارات الصحيحة في ذلك (Puertas-Molero et al., 2020). وجد الباحثون في عشرين دراسة مطولة (metaanalysis) أن تأثير الذكاء العاطفي على فائدة الطلاب كان كبير بمتوسط حجم (E.S = 0.73) وكانت الفاعلية أكبر في المرحلة الابتدائية (E.S = 0.95) من المرحلة المتوسطة والثانوية (Puertas-Molero et al., 2020). وهنا وصى الباحثون أن يجب أن تدعم البرامج التي تبني الذكاء العاطفي لأنها تساهم في مواجهة مواقف الحياة الواقعية بتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة، وكذلك فيما يتعلق بالمهام والجهود التي يقومون بها يكون لديهم القدرة على الشعور بالرضا في ذلك.

المعززات:

لم يهمل النموذج المقترح في هذا البحث الاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات أنها مؤثرة ومساندة للوصول للأهداف والغاية المرجوة من الدرس وتم إدراجها في النموذج بطريقة مهنية حتى يتسنى للمعلم استخدامها في نفس النموذج، وهي على قسمين: ما يقوم به المعلم وما يقوم به الطالب.

ما يقوم به المعلم ومنها:

التعزيز النفسي للطالب للقيام بمهمة وبيان أهميتها (Donker et al., 2014).

أو بعد القيام بها كالمدح والاعتراف بالإنجاز وإبراز الأعمال المميزة (Marzano et al., 2000; Reinke et al., 2013).

التعزيز التقويمي مع التغذية الراجعة (Wisniewski et al., 2020)، كالتقويم القبلي والتكويني (Dixson & Worrell, 2016)، والختامي).

بعد بيان الغاية وأهداف الدرس يتم سؤال الطلاب عن أهدافهم التعليمية في هذا الدرس وماذا يريدون أن يتعلموا فيه (Marzano et al., 2000).

الممارسات التي تبني علاقة إيجابية مع الطالب والتي تراعي الجانب الوجداني الاجتماعي (Burnett & Meacham, 2002; Reoyo et al., 2017; Sánchez-Cabrero et al., 2021).

أما ما يقوم به الطالب: وهو النوع الآخر وهو ما يكلف به الطالب للوصول للغاية وأهداف الدرس، الذي يضع الطالب فيه ابداعه وينمي فيه قدراته وشخصيته:

كتحمل المسؤولية والتعاون مع زملائه كالمهام التي يفعلها الطالب مع نفسه أو مع عائلته او مجتمعه. وخصوصا التي فيها إبداع مثل حل المشكلات والتفكير الإبداعي (Ma, 2009).

أخذ آراءه واعتبارها، كأخذ رأيه في استراتيجيات الدرس وتأثره بها وما تعلمه منها .(Penny & Coe, 2004)

بعض النماذج السابقة:

هناك عدة نماذج تعليمية اشتهرت في الساحة التعليمية وخدمت التعليم وتتوافق مع النموذج المتوازن والمؤثر من عدة جهات. فمثلا نموذج كامب (Kemp, 1985)، يتوافق مع النموذج المقترح بعدة جوانب كتحديد الغايات والأهداف العامة، الأهداف التعلمية، القياس القبلي، المحتوى التعليمي، نشاطات التعلم، وأساليب التقويم. وهذه العناصر تعتبر من أساسيات النماذج التعليمية التي ينبغي استخدامها.

ويتوافق النموذج المقترح أيضا مع نموذج آشور (Heinich et al., 1999)، في عدة جوانب كتحديد الأهداف، تحديد الأساليب التعليمية، مشاركة المتعلمين، والتقويم. فالملاحظ في النماذج السابقة أنها عامة، أما النموذج المقترح فجعل الجانب القيمي والوجداني شيء أساسي للعملية التعليمية وهذا بالإضافة إلى دمج مهارات القرن 21 بالمعلومة المراد تعليمها وتمنيتها بشكل مستمر وأنها تعتبر من الأهداف العامة التعليمية التي تتحقق مع الوقت.

مشكلة البحث:

انطلقت الدراسة من الحاجة إلى نموذج يسهل على المعلم استخدام استراتيجيات مبنية على الأبحاث تحقق الأهداف التعليمية بطريقة واضحة وسهلة، وترفع من تفاعل الطلاب وتأثرهم بها. وبنفس الوقت التنوع الموجود في الأهداف التعليمية (الوجدانية – المعرفية – السلوكية) قد يصعب على المعلم في كيفية التعامل معها كلها في حصة واحدة، وهذا قد يولد الحاجة إلى نموذج يرتب الحصة بطريقة شاملة تنظم العمليات التعلمية. بالإضافة إلى نموذج يسهل سد الحاجة إلى دمج مهارات القرن 21 وكيفية التركيز عليها في الحصص التي تحقق الأهداف العامة المهنية والحياتية والدراسية في حياة الطالب. من هذا كله، انطلقت فكرة النموذج المتوازن والمؤثر والتي تم ترتيبها ووضعها في شرائح عرض مفرغة لكي يسهل للمعلم الابداع بالحصة بطريقة علمية متوازنة ومؤثرة على الطالب.

أهداف الدراسة:

للدراسة عدة أهداف وهي:

التوازن في العملية التعليمية في الدرس ومراعاة الجوانب الأخرى غير العلمية مثل الوجدانية ومهارات القرن 21.

دمج استراتيجيات تدريسية مؤثرة اثبتت الابحاث نجاحها علميا تساعد في رفع نسبة تأثير المعلم على رغبة الطالب في التعلم وبناء قيم الطالب وزيادة تفاعله في الفصل، مما ينعكس على العمليات التعليمية بشكل كبير.

المساعدة في ترتيب الحصة بطريقة مهنية وواضحة للمعلم تسهل عليه إعطاء حصة مميزة بمعايير عالية وشاملة.

أسئلة الدراسة:

تم طرح سؤالين عامين لاستكشاف هذا النموذج واختباره:

ما هو أثر النموذج على الطلاب بعد تطبيقه بمنظور المعلم؟

ما هو أثر هذا النموذج على المعلم بعد تطبيقه بمنظور المعلم؟

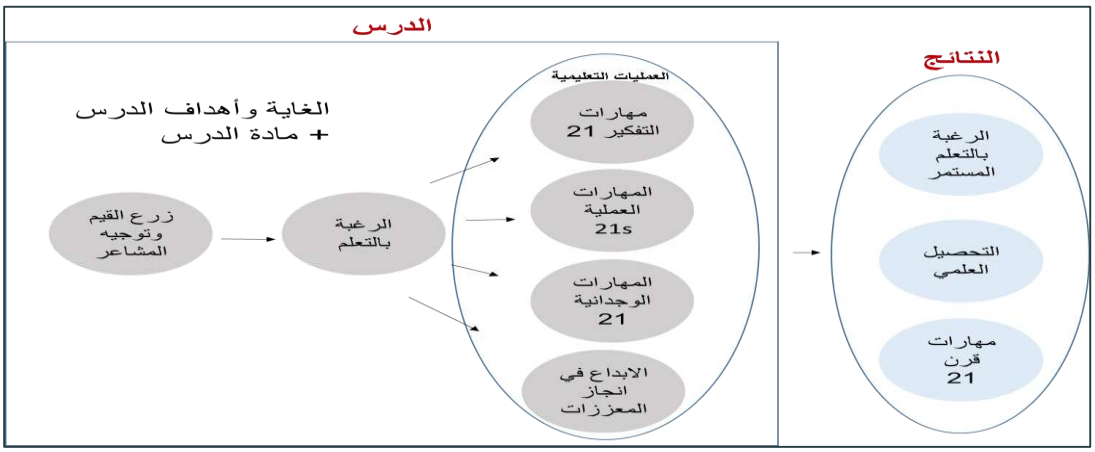
أما الأسئلة التفصيلية كما هو موضح بالشكل رقم 1 فهي:

هل زرع القيم وتوجيه المشاعر يزيد من رغبة المتعلم بالعلم مما ينعكس ذلك على التفاعل مع العملية التعليمية؟

هل استخدام النموذج يعزز رغبة الطالب بالتعلم المستمر في المادة؟

هل سيرفع مستوى تحقيق الأهداف التعليمية للدرس؟

هل سيعزز مهارات القرن 21 التفكيرية والعملية والوجدانية-الاجتماعية؟



الشكل 1. توضيح لأسئلة الدراسة التفصيلية عن علاقة العوامل فيما بينها والمبني عليها النموذج

النموذج:

يستهدف النموذج أربع أجزاء رئيسية في الطالب ويتم تطبيقها في أربع خطوات رئيسية ولذلك تم تسميته 4 + 4. أما الأجزاء التي يركز عليها النموذج هي زرع القيم وتوجيه المشاعر، تطوير مهارات التفكير، والمهارات العملية، ومهارات الذكاء الوجداني-الاجتماعية للقرن 21. أما خطوات التطبيق الرئيسية هي: تحديد الأهداف والغاية منها، دمج المهارات التفكيرية والعملية للقرن 21، دمج مهارات الذكاء الوجداني-الاجتماعي للقرن 21، ووضع المعززات التي تصل بالطالب إلى الغاية.

القيم والمشاعر هي أساس رغبة الطالب للانطلاق والثبات على الإبداع والاستمرارية، فبدون القيم سيجد الطالب أن عمله ليس له معنى، حتى لو أنه اكتسب المهارة وكان مبدع فيها فغالبا لن يكمل في عمله أو سيثقل عليه العمل لأن ليس له هدف. أما المشاعر فهي المغناطيس الجاذب لما يحب والمنفر مما يكره، فالشخص الذي يعلم قيمة مساعدة الناس ولكن لا يحب ذلك سيجد العمل في مساعدة الناس ثقيل عليه ومجهد. فدور المعلم هو بعد بيان أهمية مساعدة الناس مثلا أن يحبب الطالب بمساعدة الناس ويجعله يكره عدم المساعدة. أما مهارات التفكير والمهارات العملية للقرن 21 فهي المهارات التي يحتاجها الطالب للعيش والإبداع في هذا القرن دراسيا ومهنيا وحياتيا. أما مهارات الذكاء الوجداني-الاجتماعي فيحتاجها الشخص لكي يستطيع أن يحقق أهدافه ويتجاوز المصاعب والعقبات.

أما خطوات الأربع الرئيسية لمرحلة إعداد الدرس هي: الأولى تحديد الغاية (المخرج النهائي من الدرس) ثم الأهداف التي ستحقق ذلك. وذلك لأن كثير من المعلمين يبدأ بالأهداف الجزئية بالدرس دون أن يفكر أو يربط الطالب بالغاية من هذا الأهداف. فمثلا في درس إقامة الصلاة في الصف الثالث الابتدائي، كثير من المعلمين يبدأ بتحويل عناصر الدرس إلى أهداف (معنى إقامة الصلاة، الدليل وحكم الصلاة، ثم فضل الصلاة) ثم يبدأ بتقديم الدرس مما يجعل الدرس يذهب للجانب المعلوماتي. أما النموذج يقترح للمعلم أن هناك خطوة قبل ذلك وهي أن يتأمل المعلم لماذا وضع هذا الدرس وما هي الغاية منه ومن هذه الأهداف في واقع الطلاب الحالي والمستقبلي. وهنا يتغير منظور المعلم ومسار الدرس، فمثلا في درس إقامة الصلاة إذا حدد المعلم أن الغاية منه هو أن يصلي الطلاب فسيميل المعلم للجانب الوجداني القيمي ببيان أهمية الصلاة وبتشجيعهم عليها وتحبيبهم فيها، وأيضا سيبني عندهم الذكاء الوجداني وذلك مثلا بوضع بعض السناريوهات العملية إذا واجهت الطالب وماذا عليه أن يعمل. أكثر من الجانب المعلوماتي الذي لا يؤثر تأثير كبير على الغاية العظيمة من الدرس، وعلى ذلك فقس على جميع المواد.

الخطوة الثانية، إشعار الطالب بالقيم وأهمية الدرس وتوجيه المشاعر التي فيه وتحديد أساليب تحقيق ذلك. ثالثا، دمج مهارات التفكير والمهارات العملية ومهارات الذكاء الوجداني-الاجتماعي للقرن 21 في أهداف الدرس وتحديد أساليب تحقيق ذلك. رابعا وأخيرا، وضع المعززات التي تعزز الوصول للغاية كأنواع التقويم المعروفة أو الواجبات والمهام كما تم شرح ذلك سابقا.

خطوات التنفيذ الموصي بها (على حسب الدرس وما يناسبه):

المعززات القبلية:

إبراز الأعمال الطلابية المتميزة السابقة ومدحها

التقويم القبلي

المقدمة:

استخدام استراتيجيات التهيئة العقلية والنفسية، ومنها:

من يعرف معلومات عن الدرس الجديد؟ لقياس علم الطلاب السابق بالموضوع الجديد

بيان بعض الكلمات الصعبة بالدرس

استعراض أهداف الدرس والغاية منها

طرح سؤال: ماذا تريدون ان تتعلموا من هذا الدرس الجديد ولماذا؟

طلب من الطالب تحديد أهدافه من الدرس.

العرض:

زرع قيم الدرس وتوجيه مشاعره وطريقة التي ستحقق ذلك

دمج مهارات القرن 21 التفكيرية والعلمية في أهداف الدرس الأساسية وطريقة تحقيق ذلك

دمج مهارات الذكاء الوجداني وطريقة تحقيق ذلك

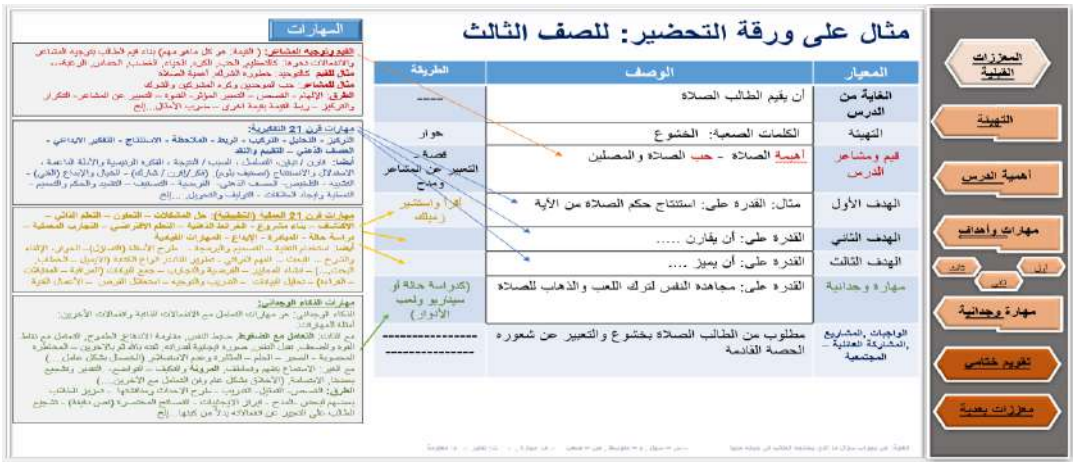
استخدام التقويم التكويني والتغذية الراجعة أثناء الدرس

الختام:

التقويم الختامي والملخص

المعززات للاصفيه لتحقيق الغاية (الواجبات + المهام + المشاريع + المشاركة العائلية + إثراء)

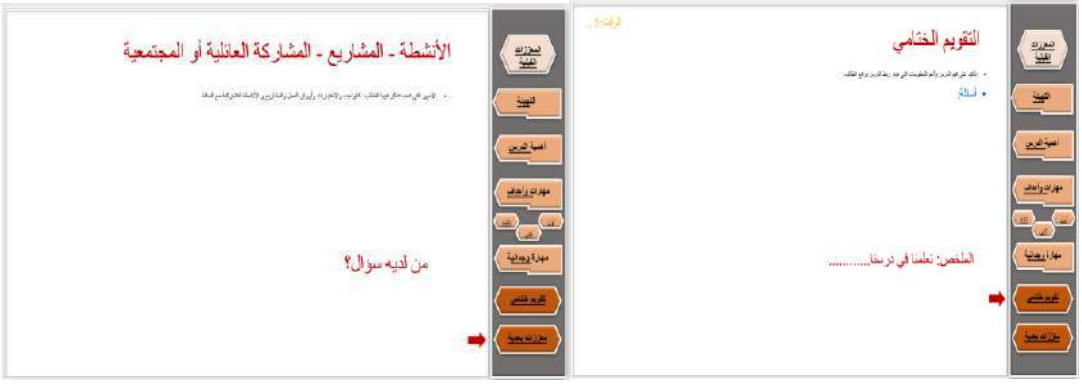
ولتسهيل العملية للمعلم تم إنشاء شرائح عرض (بوربوينت) معنونه ومفرغة بطريقة تسلسلية تسهل على المعلم استخدام النموذج في دروسه، كما هو في الصور التالية (أمثلة لشرائح العرض):



صورة1. أول شريحة خصصت لتحضير المعلم لدرسه، وللتسهيل على المعلم تم وضع بعض مهارات القرن 21 وطرق تدريسها بالجانب الأيسر، بالإضافة إلى طرق زرع القيم وبرمجة مشاعر الطالب، لتسهل على المعلم دمجها في الأهداف والأنشطة

صورة 2. شرائح متعددة من شرائح المعززات القبلية والتي تعزز التعليم القبلي مع تهيئة الطالب للدرس الجديد

صورة 3. في هذه الشرائح يبدأ المعلم بالتنقل بين ثلاث مراحل وهي: زرع القيم وتوجيه المشاعر ثم تحقيق أهداف الدرس مع دمج مهارات القرن 21 الفكرية والعملية ثم ينتهي بنشاط تطبيقي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني



صورة 4. في نهاية العرض يختم المعلم درسه بالمعززات البعدية ومنها مراجعة الدرس بالتقويم الختامي مع ذكر ملخص الدرس، بالإضافة اسناد للطلاب المشاريع والواجبات التي سيحقق الطالب عن طريقها غاية أهداف الدرس

منهجية الدراسة:

تم استخدام أسلوب البحث النوعي الإجرائي لاستكشاف النموذج، تم استخدام المقابلات بعد تطبيق النموذج من المشاركين كأداة لجواب أسئلة البحث. تم إنشاء النموذج من الباحث وتطبيقه عن طريق الشرائح (16 شريحة) التي تم تسميتها النموذج المتوازن والمؤثر. تم بنائه من بداية تاريخ 2021/11 وحتى تاريخ 4/ 2022 ومر على ثلاث مراحل وهي التعليم عن بعد ثم التعليم المدمج ثم التعليم في المدارس. في هذه المرحلة (مرحلة بناء النموذج) تم تطبيق النموذج في مدرسة ابتدائية من مدارس الهيئة الملكية في الجبيل الصناعية (في المملكة العربية السعودية) في الصف الثاني والثالث عن طريق الباحث. عُرض النموذج على عدة أشخاص من الخبراء والمعلمين لكي يعطوا آراءهم فيه، ثم بعد الوصول إلى الصيغة النهائية له تم دعوة المشاركين في الدراسة وعمل ورشة عمل لشرح النموذج لهم لتطبيقه وابداء آرائهم فيه في شهر شوال 1443 هـ الموافق شهر مايو 2022 م، لمدة أسبوعين. كل المشاركين كانوا معلمين في مدارس الهيئة الملكية بمدينة الجبيل الصناعية. وتعتبر مدارس الهيئة الملكية من المدارس الحضرية المتميزة من بين مدارس المملكة العربية السعودية. يبلغ عدد متوسط الطلاب في هذه المدارس 500 – 600 طالب.

عدد المشاركين في الدراسة ستة معلمين، خمسة كانوا معلمين دراسات إسلامية (ثلاثة من الابتدائية واثنان من الثانوية) ومعلم علوم (من المرحلة المتوسطة)، تم دعوتهم للمشاركة في الدراسة. كان القائم على التدريب نفس الباحث. تمت زيارات متبادلة للتحقق من التطبيق العملي الصحيح. ثم تمت المقابلات بشكل فردي للنقاش حول النموذج وأثره على الطلاب وعلى أنفسهم وسبل تطوير النموذج.

جدول 1 المشاركين في الدراسة (والذين كانوا من الذكور)

الشخص	الشهادة	التخصص	المرحلة	الخبرة	العمر
معلم 1	دكتوراه – الماجستير بكالوريوس	قيادة تربوية إسلامية	ابتدائية (صف 2-3)	17 سنة	37
معلم 2 و-غ	ماجستير بكالوريوس	إسلامية إسلامية	أول ثانوية	15	35
معلم 3 ع – ق	ماجستير	إسلامية	رابع ابتدائية	12	33
معلم 4 ن – م	بكالوريوس	اسلامية	رابع ابتدائية	5	26
معلم 5 ع – أ	بكالوريوس	اسلامية	اول ثانوية	12	33
معلم 6 م – ع	بكالوريوس	علوم	اول متوسطة	5	26

النتائج:

بعد تطبيق العينة للنموذج في دروسهم تم سؤالهم عدة أسئلة من ضمنها: مقارنة بحصصك السابقة (بدون استخدام النموذج) ما هو أثر استخدامك للنموذج على الطلاب بشكل عام؟ ما هو أثره على تفاعلهم بالدرس؟ كيف ترى تفاعل الطلاب في تحقيق أهداف الدرس؟ ما هو أثره عليك وعلى نظرتك التحليلية للدرس واستخدامك للطرق المناسبة لتحقيق أهداف الدرس؟ ما أثر النموذج على ترتيب الحصة ومسارها؟ ماهي مقترحاتك لتطوير النموذج؟ وكانت النتائج كالتالي:

أثر النموذج على الطالب:

تأثير النموذج على زيادة الرغبة بالتعلم وتفاعل الطلاب مع العملية التعليمية

معلم رقم 1 (إسلامية – ابتدائي) يوضح بعد تطبيق النموذج أنه كان هناك تفاعل كبير عملي تطبيقي لما تعلموه الطلاب داخل وخارج الفصل فيقول المعلم (بعد درس الصيام في الصف الثالث ولأول مرة من 9 سنوات تدريس أكثر من 24 طالب من أصل 90 طالب صاموا صيام تطوعي بعد تأثرهم بالدرس، ونفس ذلك حصل بعد درس إقامة الصلاة فقد صلى أكثر من 25 طالب بخشوع في منزلهم معبرين عن مشاعر الارتياح والطمأنينة في الصلاة، فقبل ذلك لم أكن أنتبه للتأثير الوجداني المحفز للعمل خاصة في بداية الحصة، ولكن بعد استخدام النموذج بدأت أركز على المقدمات التي ازرع فيها قيم الدرس واثير فيها مشاعرهم تجاهها مما زاد من رغبة الطلاب في للتعلم) وقال أيضا (في السابق لم تكن صورة الغاية من الدرس واضحة لدي فأنا أبدأ بأهداف الدرس ولم أكن أركز على الغاية الحقيقية من هذه الأهداف. في السابق كنت ادرس درس الصيام بشرح تعريفه و الدليل واستنباط الحكم، أما بعد استخدام النموذج فكانت أول خطوة هي تحديد الغاية من أهداف الدرس وتحديد ما هي القيمة العظمى منه، فمثلا درس الصيام هو أن يصوم الطلاب صيام صحيح، فكنت أسأل نفسي كيف أجعل الطلاب عن طريق الدرس والمهام أن يصوموا صيام تطوع صحيحا و أحفزهم بذلك للصيام في شهر رمضان القادم، فصرت أركز على الجانب الوجداني بالقصص الملهمة والتعبير المؤثر لكي أرفع عندهم الرغبة بذلك ثم أطلب منهم في نهاية الدرس بعد شرحي بطريقة تفاعلية لعناصر الدرس أن يقوموا بمهمة كالصيام ولو يوم واحد، فكانت النتيجة غير متوقعة وهو أنه في درس الصيام صام أكثر من ثلث الطلاب تقريبا). وهذا يدل على أن المقدمة المشاعرية والتركيز على قيم الدرس في مقدمة النموذج أثرت على تفاعل الطلاب داخل وخارج الفصول كالبيوت والمساجد وهو المقصود الحقيقي من هذه الدروس).

معلم رقم 2 (إسلامية -ثانوي) يقول بخصوص هذه النقطة (في السابق لم يكن تركيزي أبدا على الجانب الوجداني والقيمي والتأثير على الطلاب، بل كنت أعتقد أن هذا الشيء صعب أو مستحيل في طلاب الثانوي، وكان كل تركيزي على الجانب العلمي كما هو متعارف عليه، ولكن بعد تطبيقي للنموذج وجدت التأثر من الطلاب، حتى أن في درس الغش أتاني بعض الطلاب بعد الدرس خارج الفصل معترفين بأخطائهم في الغش ونادمين على ذلك، ويسألوني عن كيفية إصلاح ما عملوه، ولقد اندهشت من هذه النتيجة السريعة التي حصلت بعد تطبيق النموذج بدرسين). وهذا يدل أن هذا المعلم وكثير من المعلمين كانوا يركزون على الجانب العلمي فقط، وهذا النموذج كما تبين كان له أثر بالتوازن بين الجانب الوجداني والجانب العلمي، فجعل المعلم يلتفت على الجوانب الأخرى المهملة والتي لها الأثر الكبير على الطالب.

معلم رقم 6 (علوم – متوسطة) قال بعد تطبيق النموذج في درس الطيور (أحب أقول لك شكرا لك ... فأنا لم أرى تفاعل في حياتي في درس مثل هذا الدرس، وخاصة عندما ربطت الدرس بواقع الطلاب، تأثروا الطلاب كثيرا وتحمسوا للدرس حتى أنهم من الغد جلبوا كثيرا من طيورهم معهم إلى المدرسة وكانت واقعة أثرت في المدرسة، فلم نكن نتعود أن نرى مثل هذا التفاعل العملي من الطلاب مع درس فيما مضى، باختصار الطلاب كانوا فرحين متحمسين لمدة أسبوع كامل). وهذا أيضا يدل على أن المعلم في السابق لم تكن الغاية من الدرس واضحة لديه، ولكن مع أول خطوة من خطوات النموذج اتضحت لديه الغاية وبدأ يركز على ربط الدرس بواقع الطلاب مما أنتج له هذه النتيجة التي لم يتوقعها.

معلم 5 (إسلامية-ثانوية) يقول (...تفاعل الطلاب كان كبير ولله الحمد والفائدة المرجوة كانت أكبر من المعتاد بكثير وهذا حصل من أول تطبيق طبقته لهم، فكيف لو تدربت عليه أكثر وأكثر) وهذا يدل أن النموذج كان له أثر على تفاعل الطلاب والذي انعكس على استفادتهم ايجابا من الدرس.

تعزيز رغبة الطالب بالتعلم المستمر في المادة:

لاستكشاف هذا الأثر ينبغي أن يتم تطبيق هذا النموذج لفترة طويلة ولم تكن من العينة التي طبقت النموذج فترة طويلة إلا معلم رقم 1 (إسلامية – ابتدائي) ويقول (تم تطبيق النموذج مع الطلاب بجميع أنواع التعليم (عن بعد – مدمج – في الفصل) فكانت مشاعر الطلاب دائما جياشة معي، فكانوا متعلقين بي بشكل كبير لدرجة أنه في آخر ثلاث شهور من السنة الدراسية

توقفت عن تدريس صف ثالث وانتقلت إلى صف ثاني، فكانوا الطلاب بلا مبالغة كلما رأوني بالأسياب سألوني متى سترجع تدرسنا مرة أخرى؟ أنت أفضل معلم لدينا، مادتك كانت جدا محبوبة ...إلخ من المشاعر التي تأكد فيها أني أثرت في نفوسهم ورغبتهم في التعلم بالمادة). وهذا يدل أن النموذج له تأثير مزدوج على مشاعر الطلاب ورغبتهم بالتعلم ولكن لدى المعلم الذي يطبق النموذج. ومن الممكن مع الوقت أن نغرس فيهم حب المادة حتى لو تركهم المعلم لأي سبب من الأسباب.

تحقيق الأهداف التعليمية:

معلم رقم 6 (علوم – متوسطة) يقول (تم تحقيق أهداف الدرس العلمية بشكل أكبر فصاروا الطلاب يبحثون من أنفسهم ويلحقوا بي بالأسياب ويأتوني بمعلومات عن الطيور أنا لا أعلمها. الطلاب كانوا يسألون بعض ماذا يأكل الطير وكيف تربيه وما هو اسمه ... كان التفاعل فوق ما توقعت، مع تعلق الطالب بالمادة وربطها بالحياة، تم تحقيق أهداف الدرس بشكل كبير). هذا يدل على زيادة رغبة الطلاب بالتعلم وزيادة تفاعلهم في تحقيق أهداف الدرس العلمية.

معلم رقم 3 (إسلامية – ابتدائي) يقول (لا شك أن النموذج في تحقيق الأهداف العلمية إنه مؤثر جدا وبرنامج رائع في ذلك. في السابق كنا ندخل الحصة بناء على خبراتنا السابقة وما نستحضره من معلومات، أما الآن فالنموذج يعطيك صورة واضحة جلية للدرس وأهدافه وتحقيقها بطريقة فعالة جدا). تكرر نفس الكلام مع معلم رقم 4 (إسلامية – ابتدائي) وهذا يدل على أن كثير من المعلمين خاصة في الابتدائي لا يحرصون على بذل جهد لتحضير الدرس لان مستوى الطلاب لا يدفعهم لذلك.

معلم 5 (إسلامية – ثانوي) يقول (أصبحت بعد تطبيق النموذج ولله الحمد اتعاطى مع الدرس باهتمام بالغ فصرت لا ألقي معلومة مثلا إلا ولي هدف فيها، فأسأل نفسي ما هدفي من هذه المعلومة؟ إلى كم معلومة رئيسية ينقسم الدرس؟ ما الغاية من الدرس؟ فوجدت ولله الحمد أن هناك تركيز فيما أقدمه للطلاب، مع أن العادة سابقا القاء معلومات كثيرة جدا تجعلني اتشتت ويتشتت الطلاب معي، كان أيضا ولله الحمد هناك ربط للمادة بالأهداف والقيمة المرجوة من الدرس، وهناك تنوع بالأهداف كالوجدانية والمهارية وغيرها).

التركيز على تنمية مهارات القرن 21

معلم رقم 2 (إسلامية - ثانوي) يقول (في الكتاب مشاريع وأنشطة جماعية خارجية تنمي مهارات القرن 21 لم أكن أفكر حتى تفكيرا بتفعيلها والآن أصبحت هي الأساس بفضل الله ثم بفضل إلهامك زادك الله من فضله ونفع بك الأمة، مشروعك كبير (إصلاح جيل أمة) والله يمكنك...لأني لم أعرف قيمتها وفائدتها من قبل، كنت أظن أنها أنشطة مثل بقية الأنشطة التي المعلم في الخيار يكلف بها الطلاب أو لا، أما بعد حضوري ورشة العمل و فهمي للنموذج وأهمية مهارات القرن 21 بدأت أهتم بهذه المشاريع وأطلب من الطلاب الإبداع فيها، ومن أمثلة ذلك في درس بمادة الحديث (إذا مات ابن آدم انقطع عمله إلا من ثلاثة (كان هناك نشاط في الكتاب تعاون مع زملائك في مشروع صدقة جارية تشتركون فيها. كنت لا التفت لهذا النشاط نهائيا أما الآن العكس تماما، صار هو الأساس عندي. الحقيقة كنا غافلين عنها وهي الغاية من الدروس بل هي الأساس، فالمعلومات ممكن يعرفها الطالب قبل لا يدخل الدرس وبدون شرح...) وهذا يدل على أن كثير من المعلمين لا يعرفون قيمة المشاريع وما تنميه من مهارات في غاية الأهمية في حياة الطالب الحالية والمستقبلية.

معلم رقم 1 (إسلامية – ابتدائي) يقول (قبل استخدامي للنموذج كانت طريقتي في التدريس استعراض الكتاب أمام الطلاب والشرح عليه وكانت هي طريقتي الأساسية مع الطلبة، و كنت لا انتبه لإضافة مهارات للطلاب او ما هي المهارات التي اكتسبها الطالب غير تحقيق أهداف الدرس الأساسية الموجودة بالكتاب، أما بعد استخدام النموذج صرت أشعر بأهمية مهارات القرن 21 وصرت أتأمل بكل درس وأسأل نفسي ما المهارات التي أريد أن أنشئها أو أنميها في الطلاب... ومن الأمثلة على ذلك استشعاري للفاقد التعليمي في القراءة الذي حصل من بعد جائحة كورونا 19، فصرت في بداية كل حصة أحرص أن يقرأ الطلاب الدرس قراءة صامتة لمدة 10 دقائق واطلب منهم أن يستخرجوا فوائد من الدرس أو أسئلة لو أشكل عليهم شيء). هذا يدل أن النموذج يلفت المعلم إلى أهمية تنمية مهارات القرن 21 واحساسهم بالمسؤولية تجاه الطلاب في زرعها وتنميتها.

أثر النموذج على المعلم:

ترتيب علمي ومنظم للحصة

كان للشرائح التي بني عليها النموذج أثر كبير على ترتيب حصص بعض المعلمين وضبط جميع أجزائها الأساسية وفيها من التنوع العلمي والمهارى والسلوكي والوجداني أثر في تفاعل الطلاب في الحصة.

معلم 5 (إسلامية-ثانوية) يقول (كنت مرتاح جدا في عرض الدرس فكأني اتصفح الدرس صفحة صفحة وفقرة فقرة، كانت الحصة منوعة في أهدافها كالأهداف الوجدانية والسلوكية).

معلم 4 (إسلامية – ابتدائية) يقول (كان أكبر أثر وجدته في النموذج أنه رتب لي الدرس بطريقة احترافية، كنت بالسابق معتمد فقط على الكتاب في الترتيب).

معلم 1 (إسلامية – ابتدائي) يقول (في السابق إذا حضر لدي زائر عادة يجد على ملاحظات أساسية، فكنت أسأل نفسي كيف نسيتها وانا لي أكثر من 17 سنة في التدريس كاستعراض أهداف الدرس في البداية أو تلخيص الدرس في النهاية، أما بعد استخدام النموذج فقد ضبط لي الدرس بالكامل وعناصره الأساسية حتى إذا حضر عندي أحد لا أجد إلا المديح أو بعض الملاحظات الفرعية القليلة جدا).

تحليل الدرس بطريقة صحيحة واختيار الطرق المناسبة لتحقيق أهدافه

معلم 1 (إسلامية – ابتدائي) يقول (كنت بالسابق لا أحلل الدرس مثل الآن، فكنت مثلا لا أسأل نفسي هل الدرس فيه جانب وجداني أو سلوكي أو غير ذلك، فمثلا لم أكن أهتم بالجانب الوجداني بالدرس وماهي الطريقة الأنسب التي يجب أن استخدمها لتحقيق هذا الجانب، فكنت مثلا عندما اطرح في بداية الدرس أهمية الصلاة لم أكن استخدم الطرق التي تشعر الطالب بأهمية الصلاة بل كنت استخدم الطرق العلمية كعدد أو اذكر، أما الآن فهدف لي كبير أن يشعر الطالب بأهمية الصلاة، فتجدني محضر قصة مؤثرة عن الصلاة أو مقطع فيديو أو أعبر عن حال شخص عندما كان تارك للصلاة ثم حالة بعد الصلاة، مما يجعل الطلاب يتأثرون كثيرا) وهذا يشير أن النموذج يعطي المعلم منظور تحليلي يستطيع أن ينظر عن طريقه إلى الدرس ويحلله بطريقة مختلفة، مما يجعله أكثر قدرة لاختيار الطرق المناسبة لتحقيق الغاية المطلوبة منها.

الحاجة إلى تدريب أكثر، ووقت في الحصة لتطبيق النموذج

أشار أكثر من ثلاثة معلمين إلى حاجتهم إلى تدريب أكثر وتمرس خاصة في بداية الأمر حتى يسهل عليهم عملية التحضير والتطبيق. ومنهم من أشار أنه في بداية الأمر كان فيه صعوبة

لتطبيق هذا الكم من الاستراتيجيات في حصة واحد، ولكن مع الأيام كان الموضوع أسهل.

معلم رقم 6 (علوم – متوسطة) يقول (حضر عندي وكيل المدرسة وفرح كثيرا بالدرس وجدت أنى قدمت حصة ممتازة وكان الوكيل يثني على الحصة بشكل كبير، ولكن أحس أني أحتاج أن أطبق النموذج عدة مرات حتى أتقن النموذج، وأيضا أحتاج إلى وقت في الحصة أجد أن الوقت انتهى بسرعة).

معلم 5 (إسلامية-ثانوية) يقول (عند تطبيقه من أول مرة وجدت أنه متعب قليلا بالتحضير والتطبيق، وكنت أحتاج وقت في الحصة فأنا لم أستطع إلا تطبيق 50% من الشرائح).

معلم 2 (إسلامية- ثانوية) يقول (قدمت درس واحد في ثلاث فصول في يوم واحد ، الأول كان بالطريقة القديمة ، أما الثاني والثالث كانوا عن طريق استخدام النموذج، فوجدت فرق كبير بين الحصة الأولى بدون استخدام النموذج والحصة الثانية مع استخدام النموذج ووجدت أيضا فرق بين الثانية والثالثة في تأثر الطلاب وتفاعلهم مع الدرس، فيبدو لي أن النموذج مع الممارسة يزداد المعلم منه تمكينا وتأثيرا) فمن الواضح من الأمثلة الثلاثة السابقة من المعلمين أن المعلم يحتاج إلى تدريب حتى يتمكن من استخدام النموذج ويحترف فيه ليستطيع تقديم دروس نموذجية مؤثرة في الطلاب تحقق الأهداف والغايات التعليمية.

المناقشة:

كما هو واضح، النتائج كانت إيجابية أكثر مما هو متوقع من النموذج، وكانت النتائج سريعة الملاحظة إلا نتيجة تنمية مهارات القرن 21 لأنها تحتاج إلى وقت حتى تتضح وتلاحظ على الطلاب، ولكن زيادة التركيز والاهتمام بها من قبل المعلمين كانت واضحة بعد تطبيق النموذج. الاستراتيجيات المتنوعة التي بني عليها النموذج والتي تراعي الجوانب النفسية والعقلية والشخصية كان لها أثر كبير على تفاعل الطلاب وزيادة رغبتهم بالتعلم. ومن أهم الاستراتيجيات هي وضوح الغاية من الدرس وكيفية التأثير على الطالب حتى تحقق هذه الغاية، مع مراعاة الجانبين العلمي والعاطفي. كثير من المعلمين يهمل أو لا يركز على الجانب العاطفي لدى الطلاب ومن الممكن يرجع السبب إلى نظام الاختبارات الذي يركز على الجانب العلمي لدى الطلاب ولا يقيس الأمور الأخرى.

كان للشرائح دور كبير في ترتيب خطوات الدرس للمعلمين بطريقة علمية، فكثير منهم كان يعتمد على الكتاب كخط سير له في الدرس، ولكن هذا لا يكفي في تحضير الحصة وتطبيق الاستراتيجيات العلمية التربوية كالتقويم القبلي والتكويني والختامي مثلا. وأيضا النموذج كان له الأثر في تصحيح كثير من المفاهيم فمثلا كثير منهم كان لا يعلم لماذا يستخدم التعليم التعاوني مثلا كمهارة للقرن 21 ومتى ذلك، ولكن بعد ورشة العمل وتوضيح ذلك بدأ كثير منهم يعرف قيمة هذه المهارة وأهمية استخدامها في الدرس. ومن ذلك أيضا، أنشطة كثيرة كانت موجودة في الكتاب بعض المعلمين لا يروا قيمتها لأنهم لا يعرفون لماذا وضعت وماذا تعلم، ولكن بعد أن عرفوا أن لها أثر في حياة الطلاب الحياتية والمهنية في المستقبل علموا أن لها قيمتها وأهميتها.

النموذج كان سبب في رفع التركيز على الجانب القيمي والوجداني فكثير من المعلمين أصبح يحاول أن يربط الدرس بأرض الواقع ويحاول يثير اهتمام الطلاب في بداية الدرس بشكل أكبر مما انعكس على تفاعلهم في بقية الحصة. وأيضا تنوع الأساليب من عاطفية إلى تفكيرية ثم عملية ثم إلى واقعية كطرح سيناريوهات او قصص واقعية أو فرضيات واقعية يتفاعل معها الطالب لو حصلت له مثل هذا الموقف وماذا يفعل، مما يثير الطالب بشكل كبير ويجعله متفاعل طول الحصة وخارجها. وقد حدد أحد الباحثين أهم صفات المعلم الأساسية والتي تؤثر على نتائج الطلاب وذكر منها تنوع استخدام أساليب التدريس بما يناسب حاجات الطلاب (Vaillant, 2007)، وهذا بالطبع انعكس على تحقيق الأهداف التعلمية بشكل كبير.

أما من جهة نقاط الضعف، فقد تكرر من المشاركين كلمة طول التحضير، وهي نقطة يؤكد الباحث على مواجهتها في بداية تطبيقه للنموذج، ولكن هي في البداية فقط فمع الاستمرار في تطبيق النموذج سيجد المعلم مع الممارسة أنه صار أيسر ولا يأخذ وقت مثلما كان سابقا. أما من ناحية الحاجة إلى التدريب ليتم إتقان الدرس بالطريقة الصحيحة فهذا صحيح فالمشاركين الذين استمروا بعد ورشة العمل بالزيارات والجلسات الخاصة كان إتقانهم لتطبيق النموذج أكبر وملاحظتهم لأثره أوضح. أما من ناحية أنه يحتاج وقت لتطبيقه في الحصة، فهذا صحيح فلا يمكن تطبيقه بوقت قليل (مثلا أقل من 30 دقيقة) إلا إذا تم تطبيق بعضه فقط.

الخلاصة:

بعد المناقشة مع المشاركين في الدراسة وجد أن النموذج كان له أثر واضح على الطالب وعلى المعلم. أما أثاره على الطالب فكانت كلها نقاط قوة للنموذج وهي رفع التركيز على الجانب القيمي والوجداني والربط بأرض الواقع مما سبب في رفع رغبة الطلاب بالتعلم والتفاعل في العملية التعليمية. إن استخدام النموذج لفترة طويلة قد يساعد في التأثير على الرغبة المستمرة في التعلم بالمادة. أيضا، النموذج ساعد في رفع مستوى تحقيق الأهداف التعليمية الأساسية للدرس ورفع النموذج من تركيز المعلمين على مهارات القرن 21 والشعور بأهميتها.

ومن آثاره على المعلم أثر النموذج على ترتيب مجرى الحصة بطريقة منظمة علميا. بالإضافة إلى أنه ساعد في إكساب المعلم مهارة تحليل الدرس بطريقة صحيحة واختيار الطرق المناسبة لتحقيق أهدافه. وكان من الملاحظات التي وجدت على النموذج هي الحاجة إلى تدريب أكثر للتمكن من تطبيقه بطريقة احترافية، والحاجة إلى وقت كافي في الحصة لتطبيق النموذج.

الحدود والتوصيات:

من أوجه الحدود في البحث أن العينة صغيرة ولم تكن مختلفة التخصصات بما فيه الكفاية. وأيضا كانت العينة كلها من الذكور فقط. وكان اختبار النموذج من عينة الدراسة في آخر الفصل الدراسي الأخير من السنة وفي مدة قصيرة.

أما التوصيات، فتوصي الدراسة على حث المعلمين وخاصة الجدد منهم على استخدام النموذج لما في ذلك من فائدة عليهم وعلى طلابهم. فالنموذج يساعد المعلم لتحقيق أهداف الدرس بطريقة احترافية وعلى ترتيب حصة بطريقة مهنية متقدمة. وأيضا سيرفع رغبة وتفاعل الطلاب بشكل ملحوظ في المادة. أيضا توصي الدراسة الباحثين على دراسة النموذج بالدراسات النوعية والكمية لدراسة أثره العام على عدة عوامل كالتحصيل الدراسي وسلوك الطلاب وزيارة الدافعية الداخلية للتعلم. أيضا بحث أثر النموذج على المعلم نفسه كالكفاءة الذاتية وإدارة الحصة والرضا. أيضا أن تكون العينة أكبر ومتنوعة التخصصات أكثر وبنطاق جغرافي أكبر وأن تكون من الجنسين ليتم قياس أثرها بشكل أفضل. أيضا أن تطبق من بداية السنة وتطبق بمدة أطول لكي يقاس أثرها قصير المدى وبعيد المدى.

المراجع:

أولا-المراجع العربية:

خميس، ساما فؤاد عباس. (2018). مهارات القرن الـ 21: إطار عمل للتعليم من أجل المستقبل. مجلة الطفولة والتنمية

ثانيا -المراجع الإنجليزية:

Allington, R. L., & Johnston, P. H. (2000). What do we know about effective fourth-grade teachers and their classroom? CELA research report.

Avalos, B., & Haddad, W. (1979). A review of teacher effectiveness research in Africa, India, Latin America, Middle East, Malaysia, Philippines, and Thailand: Synthesis of results. The Educational Research Review and Advisory Group.

Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. British Journal of Educational Psychology, 71(1), 133–149.

Brandt, R. (1995). Punished by rewards? A conversation with Alfie Kohn. Educational Leadership, 53(1), 13–16.

Burnett, P. C., & Meacham, D. (2002). Measuring the quality of teaching in elementary school classrooms. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 30(2), 141–153.

Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. Journal of Personality and Social Psychology, 22(1), 113–120.

Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. Theory into Practice.

Donker, A. S., de Boer, H., Kostons, D., Dignath van Ewijk, C. C., & van der Werf, M. P. C. (2014). Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. Educational Research Review, 11, 1–26.

Heinich, S., Molenda, J., Russel, R., & Smaldino, M. (1999). The ASSURE model: instructional media and technologies for learning.

Kemp, J. E. (1985). The instructional design process. Harpercollins College Division.

Ma, H. H. (2009). The effect size of variables associated with creativity: A meta-analysis. Creativity Research Journal, 21(1), 30–42. https://doi.org/10.1080/10400410802633400

Marzano, R. J., Gaddy Barbara B., & Dean, C. (2000). What works in classroom instruction? Mid-Continent Research for Education and Learning. http://www.mcrel.org.

Mohzan, M. A. M., Hassan, N., & Halil, N. A. (2013). The influence of emotional intelligence on academic achievement. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 90, 303–312.

Ololube, N. P., Kpolovie, P. J., & Makewa, L. N. (2015). Handbook of research on enhancing teacher education with advanced instructional technologies. Handbook of Research on Enhancing Teacher Education with Advanced Instructional Technologies, 1–484.

Penny, A. R., & Coe, R. (2004). Effectiveness of consultation on student ratings feedback: A Meta-Analysis: Review of Educational Research, 74(2), 215–253.

Preeti, B. (2013). Role of emotional intelligence for academic achievement for students. Res. J. Educational Sci. International Science Congress Association, 1(2). www.isca.in

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I., & González-Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: a meta-analysis. Anales de Psicología / Annals of Psychology, 36(1), 84–91.

Purdie, N., & Hattie, J. (1999). The relationship between study skills and learning outcomes: A meta-analysis. Australian Journal of Education, 43(1).

Reinke, W. M., Herman, K. C., & Stormont, M. (2013). Classroom-level positive behavior supports in schools implementing sw-pbis: identifying areas for enhancement. Journal of Positive Behavior Interventions, 15(1), 39–50.

Reoyo, N., Ángel, M., Luis, C., & Martín, J. (2017). In-service and preservice teachers´ perceptions of characteristics of effective secondary school teachers. Revista de Education, 376, 62–86.

Sánchez-Cabrero, R., Estrada-Chichón, J. L., Abad-Mancheño, A., & Mañoso-Pacheco, L. (2021). Models on teaching effectiveness in current scientific literature. Education Sciences 2021, Vol. 11, Page 409, 11(8), 409.

Smaldino, S. E., Lowther, D. L., & Mims, C. (2019). Instructional technology and media for learning 12th edition. Pearson Education, Inc. https://lccn.loc.gov/2017015584

Tenon, S. R., & Epler, P. (2020). Evaluation of principles and best practices in personalized learning.

Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamerica.. Pensam. Educativo, 41(2), 207–222.

Visible learning - surface motivation and approach. (2021). Corwin Visible Learning Meta. https://www.visiblelearningmetax.com/influences/view/surface_motivation_and_approach

Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A Meta-analysis of educational feedback research. Frontiers in Psychology, 10, 3087.

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

فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة لتلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسي دون المستوى في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي

أ. روية بنت علي خليفة الكلبانية [1]
د. محمد بن ناصر الريامي [2]
د. منصور بن ياسر الرواحي [3]

1. مشرفة مجال أول بمحافظة الداخلية -سلطنة عمان
2. أستاذ مساعد في المناهج وطرق تدريس الرياضيات-جامعة نزوى
3. رئيس قسم تقنية المعلومات – إدارة التربية والتعليم بسمائل -سلطنة عمان

Efficiency of Training Program Based on Specializing an Independent Department for Students with Low Learning Achievement in the Third and Fourth Grades to Improve the Academic Achievement and Decrease the Drop- out Rate

Rawiyah Ali AlKalbani*[1]
Mohammed bin Nassir AlRiyami*[2]
Mansoor Yasier AL Rawahi*[3]

1.Educational supervisor of field one in the Ministry of Education in Oman
2.Assistant Professor of Curriculum and Methods of Teaching Mathematics at the University of Nizwa
3.Head of the Information Technology Department - Department of Education in Samail - Sultanate of Oman

Email: mans_211@hotmail.com

الكلمات المفتاحيّة
الشعبة المستقلة، البرنامج التدريبي، دون المستوى التحصيلي، التحصيل، محافظة الداخلية.

KEY WORDS
The independent division, the training program, below the achievement level, achievement, Al Dakhiliyah Governorate.

مستخلص البحث:

هدفت الدراسة تعرُّف فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة لتلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسيين دون المستوى في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي ذا المجموعة الواحدة، تألفت عينة الدراسة من (٤٤) تلميذًا وتلميذة من تلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسيين بمدرسة زينب بنت قيس للتعليم الأساسي، وقد تمّ إعداد برنامج التدريبي للمعلمات، واختبارات في التحصيل الدراسي لمادتي اللغة العربية والرياضيات، والتحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، ثم التأكد من ثباتها. وقد كشفت نتائج الدراسة وجود فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لأدوات الدراسة، وأوصت الدراسة الاستفادة من فكرة توظيف الشعبة المستقلة لتدريس فئات المتعلمين دون المستوى التحصيلي؛ لتنمية وتعزيز الجوانب الإيجابية لديهم، وتوفير كل السبل لهم في إنجاح العملية التعليمية وتكاملها.

ABSTRACT

The study aimed to identify the effectiveness of a training program based on allocating an independent section for the third and fourth grade students below the basic level in developing academic achievement and reducing educational loss in the Dakhiliyah Governorate in the Sultanate of Oman, and to achieve the objectives of the study; The researchers used the semi-experimental approach with one group. The study sample consisted of (44) male and female students from the third and fourth grades of basic education at Zainab Bint Qais School for Basic Education. By presenting it to a group of arbitrators, and then making sure of its stability. The results of the study revealed that there were statistically significant differences in favor of the post application of the study tools. The study recommended taking advantage of the idea of employing the independent division to teach groups of learners below the achievement level. To develop and enhance their positive aspects, and to provide them with all means for the success and integration of the educational process.

المقدمة:

إن تقدم الشعوب لا يقاس الا بمدى تقدمها في التعليم، فالتعليم يلعب دورا مهما في التقدم والرقي، وهو المحرك الأساسي لتنمية البشرية والمادية لكل بلد.

كما يلعب التعليم الأساسي دورا هاما وبارزا في تقدم المجتمعات ونموها، باعتباره الرائد في التقدم والتطور، لما يقدمه من حلول لمشكلات الراهنة والمستقبلية التي يواجهها المجتمع، فعن طريق التعليم الأساسي يتم إعداد القوى البشرية التي يحتاجها المجتمع، والتي تسهم في تقدمه وتطوره، ولذلك كان لا بد من تشخيص المشكلات التي يواجهها الطلبة والتفكير في حلول علمية وعملية لها، من أجل رفع المستوى التحصيلي لأولئك الطلبة (الصغير، 2004).

إن التحصيل الدراسي يمثل محورا في العملية التعليمية، وأحد المعايير الأساسية في تقدم العمل التربوي التعليمي في المجتمع، كما يعد المعيار الأول في المفاضلة بين التلاميذ، وقد نال اهتماما متزايدا من قبل الباحثين الاجتماعيين، والتربويين لأهميته في حياة الطالب والمجتمع، والتحصيل الدراسي يستخدمه التربويون كمادة فعالة تمكنهم من معرفة مدى التغيير الذي يطرأ على سلوك المتعلمين، ويمكنهم من تعديل الأهداف التعلمية الراهنة ووضع أهداف تربوية جديدة (السدمان، 2004).

كما يشير التحصيل الدراسي الى المستوى الأكاديمي الذي يحصل عليه التلميذ في مادة دراسية بعد تطبيق الاختبارات المعروفة عليه، والقصد من الاختبارات التحصيلية قياس مدى مقدرة التلاميذ من الفهم والاستيعاب والمهارات المتعلقة بالمادة (الدرديري، 2005).

والجميع يدرك أهمية اللغة العربية فهي لغة القران الكريم، ولغة الاتصال والتواصل بين الأمم والشعوب وعن طريقها يدرك الفرد حاجاته ومتطلباته، وهي أداة للتعبير عن أفكاره، وعواطفه وانفعالاته، وتدرس اللغة العربية من أجل تحقيق أهداف أساسية تتمثل في فهم الكلام المنطوق حين يسمع ويكتب، ويتم توصيلها للأشخاص الأخرين بواسطة الكلام، وتفهيمها لهم بواسطة المهارات اللغوية التي يجب أن يمتلكها المتعلم ليتمكن من تحقيق مهاراتها الأربع وهي (القراءة، الكتابة، التحدث والاستماع) (خليلية، 2016).

هذا وتعتبر الرياضيات مِن أكثر المواد أهمية في العصر الحالي .فهي العِلم الذي تستند إليه جميع العلوم الأُخرى، كما أنّها تُمّثل قِمة التفكير التجريدي الذي يحول العالَم إلى رموز وعلاقات رمزية، فهي الأساس في تقدم الفِكر الإنساني بِرمته بما فيه الفِكر الفلسفي .وهذا ما دفع أفلاطون إلى أ ن يسطِّر على باب أكاديميته "من لم يكُن رياضياً فلا يدخُل إلينا كما أن تقدم البشرية وما سجلته ثورتها العِلمية في السنوات الأخيرة في الأرض والفضاء ما هو إلا تطبيق لعلاقات ومعادلات رياضية بالدرجة الأولى (المحيديل، واليافعي، 2009).

ولأهمية المادتين واعتبارهما أساسا لانطلاق الطالب في كل المواد، جاءت هذه الدراسة لتضع برنامجا يحاول أن يرفع التحصيل الدراسي للطلبة دون المستوى التحصيلي في تلك المادتين.

مشكلة الدراسة:

باتت مشكلة الفاقد التعليمي، تؤرق المسؤولين في سلك التعليم، وأصبح أمر ملح البحث عن آلية لمعالجة الفاقد التعليمي، مع وجود مؤشرات دراسية وبحثية تشير إلى وجود ضعف في التحصيل الدراسي بشكل عام لدى بعض التلاميذ والطالبات في المواد الأساسية (اللغة العربية-الرياضيات). أيضا قلة مسايرة بعض التلاميذ لمحتويات المناهج الدراسية؛ لعدم قدرة المعلم على تخصيص وقت كاف في إطار حصة دراسية لتقديم أنشطة وأساليب تلبي احتياجات التلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، حيث أن المعلم مطالب أيضا بمراعاة الفروق الفردية داخل الغرفة الصفية لمختلف المستويات التحصيلية، وقلة فاعلية البرامج والمشاريع المنفذة على مستوى المدارس في تحقيق مستويات أفضل للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي، مثل: (حصص التقوية، والحصص الصفرية، وغيرها من المحاولات التي تسعى لعلاج هذه المشكلة). وعليه تسعى الدراسة الحالية لتقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة للتلاميذ منخفضي التحصيل الدراسي في الصفين الثالث والرابع الأساسيين

أهداف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقصي فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة لتلاميذ الصفين الثالث والرابع منخفضي التحصيل الدراسي في مادتي اللغة العربية والرياضيات ومعرفة فاعليته في رفع المستوى التحصيلي للتلاميذ وتقليل الفاقد التعليمي لديهم.

وتسعى الدراسة الإجابة عن السؤالين التاليين:

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي في مادتي اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث بمدرسة زينب بنت قيس للتعليم الأساسي؟

ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي في مادتي اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بمدرسة زينب بنت قيس للتعليم الأساسي؟

فرضيات الدراسة: تسعى الدراسة لاختبار الفرضيتين التاليتين:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التطبيقين القبلي والعبدي في اختباري اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي بمدرسة أم زينب بنت قيس للتعليم الأساسي.

لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التطبيقين القبلي والعبدي في اختباري اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمدرسة أم زينب بنت قيس للتعليم الأساسي.

أهمية الدراسة: تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

محاولة تسليط الضوء على ظاهرة الفاقد التعليمي، والبحث عن علاج لهذه المشكلة.

من الممكن أن تقدم الدراسة حلولا وأساليب، تنصب في معالجة الفاقد التعليمي، يستفيد منها الحقل التربوي؛ لتحقيق مستوى تحصيل دراسي أفضل لفئة التلاميذ دون المستوى التحصيلي.

معالجة الصعوبات التحصيلية لدى التلاميذ دون المستوى التحصيلي والمتعلقة بالمهارات الأساسية للمواد الدراسية، خاصة مواد المجالين: الأول (اللغة العربية)، والثاني (الرياضيات).

التجاوب مع المستجدات التربوية الحديثة والتي تدعوا إلى الاهتمام بمراعاة الفروق الفردية وتوجيه العناية بجميع فئات الطلبة كل حسب قدراته وإمكاناته.

يأتي تنفيذ الدراسة كمحاولة جادة واستجابة مباشرة لمعالجة مشكلة منخفضي التحصيل للطلبة دون المستوى المطلوب.

قلة البحوث – في حدود علم الباحثين -التي تناولت معالجة الفاقد التعليمي.

توجيه أنظار القائمين على العملية التعليمية بضرورة زيادة الاهتمام بهذه الشريحة من الطلبة من خلال ابتكار برامج ومشاريع لتحسين مستواهم الدراسي وتعزيز الثقة بقدراتهم، وتعويدهم للتفكير بمستويات إنتاجية أفضل.

حدود الدراسة:
الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣).
الحدود المكانية: طبقت الدراسة على تلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسي في مدرسة زينب بنت قيس (1-4) في محافظة الداخلية بسلطنة عمان.
الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على قياس فاعلية تخصيص (الشعبة المستقل) لتلاميذ الصفين الثالث والرابع الأساسي في معالجة الفاقد التعليمي وموضوعات مناهج اللغة العربية والرياضيات.
مصطلحات الدراسة:
برنامج تدريبي: هو مجموعة من الموضوعات الاجبارية والاختيارية تقدم لفئة معينة من الدارسين بغية تحقيق أهداف مقصودة في فترة زمنية محددة، مع بيان عدد الساعات التي تقابل كل موضوع، والقائم بالتدريب، ويؤدي إلى الحصول على شهادة تؤهل الدارس (المتدرب) لمزاولة مهنة معينه، وينبغي أن تستند برامج التدريب على تقدير الاحتياجات (علي،2011).
ويعرفه الباحثون إجرائيا هو البرنامج التدريبي الذي خصص للطلبة دون المستوى مع توفير البيئة المناسبة لهم، وأعداد أنشطة مختلفة تراعي قدراتهم التعليمية وميولهم.
شعبة مستقلة: هو تخصيص شعبة لطلبة دون المستوى المطلوب، واختيار معلمات مجيدات لتدريسهم، بحيث يتم تكيف المنهج الدراسي حسب المهارات المفقودة لديهم.
الفاقد التعليمي: هو عدم تمكن الطلبة من اجتياز دراسة المقررات الدراسية، وحصولهم على المستوى التعليمي لاكتساب المهارات المطلوبة في المرحلة التعليمية، وقد يؤدي ذلك على عدم قدرتهم على مواصلة التعليم، ويترتب على ذلك خسارة في الانفاق على الجهد المبذول للتعليم (الرشيد،1997). ويعرفه الباحثون إجرائيا بأنه: بأنه تدني في المستوى التحصيلي للطلبة، وعدم قدرتهم على اكتساب المهارات الأساسية لكل مادة تعليمية، مما يؤدي إلى الفشل والاحباط لديهم.

منخفضي التحصيل الدراسي: يعرف بأنه " نقص أو عدم اكتمال النمو التحصيلي، نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية او انفعالية، بحيث تنخفض نسبة التحصيل دون المستوى العادي أو المتوسط (غنيم، 2006 ص 23)، ويعرفه الباحثون إجرائيًا بالدرجة الحاصل عليها التلميذ في اختبارات التحصيل الدراسي المعدة للدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:
مفهوم التحصيل الدراسي:

تعتبر نتائج التحصيل الدراسي مؤشرا مهما سيعطينا أما صوره ايجابية أو صوره سلبية عن الطالب وبيئته التي توثر في تحصيله الدراسي، فالبيئة المحيطة ممكن أن تساعد الطالب في حصوله على نتيجة معينه فاشتمال عملية التحصيل الدراسي وما يرتبط به من عوامل عديدة التي لها الأهمية القصوى بمعرفة ما يعوق تلك العملية. وبالتالي دراسة الطرائق والأساليب المناسبة لتفادي المعوقات والوصول بالتحصيل الدراسي إلى اقصى حد ممكن. ولما كان من الطبيعي أن أي اصلاح تربوي يجب أن يبدأ بمحاولة رصد الواقع بإنجازاته ونواحي قصوره كان عليه أن يواكب التطور في التربية تطورا مماثلا في رفع الأداء الدراسي للوصول إلى مستوى عال من التحصيل الدراسي للطلبة (رشوان، 2005).
والتحصيل الدراسي هو مقدار ما يحصله التلميذ من مهارات وخبرات في جميع المواد الدراسية المقررة نتيجة لأدائه الامتحان الذي يعقد في نهاية العام الدراسي ويقاس بالدرجات الكلية لجميع المواد الدراسية، ومن خلالها يتمكن المعلم من معرفة القدرات الفردية للمتعلم ومدى تمكنه من الانتقال الى الصف الأخر (خير الله، 2000).
وبهذا فان مفهوم التحصيل الدراسي يتسع ليشمل جميع ما يمكن الوصول اليه من قبل الطالب ودرجة اكتسابه ومستوى النجاح الذي يحرزه ليصل للمادة الدراسية أو المجال التعليمي (علام، 2000).

أما مفهوم التحصيل الدراسي فله عدة تعريفات فقد عرفه قاموس المورد بأنه " يكتسب – يحرز – ينجز-يبلغ هدفا – يتم إنجازا " (البعلبكي، 1981).
وقد عرفه عبد الرحمن عيسوي بأنه " إنجاز أي عمل بنجاح " (عيسوي، 1984، ص 166). كما يرى (دمنهوري، 1995، ص 85) بأنه "المعدل التراكمي الذي يحصل عليه الطالب في مرحلة دراسية ". وعرف أيضا بأنه " أي معرفة أو خبرة في مهارة نظرية أو عملية تتم دراستها من المتعلمين بطريقة دفاعات وجداول وخدمات مساعدة"(الصراف، 2002، ص 71).
كما عرفه (زيدان، 1996، ص 23) بأنه " القدرة على بلوغ مستوى معين في الكفاءة في الدراسة، وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة وتقديرات المعلمين ".
ويعرفه الباحثون في هذه الدراسة بأنه " الدرجات التي حصل عليها التلاميذ في الأنشطة التقويمية كتقويم مستمر وكذلك الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الامتحان المنفذ في نهاية تجربة الشعبة المستقلة".
ويعرف على أنه عدم القدرة على تحقيق المستوى المطلوب في الصف الدراسي، بحيث يكون المستوى الأكاديمي للتلميذ متراجعا مقارنة بمستوى زملائه في نفس العمر، بحيث لا يكون هذا التدني ناتج من معوقات ذهنية او سمعية أو بصرية أو غيرها من الاعاقات (سيد، 2006).
ويعرفه (العلواني، 1991، ص 133) بأنه "عدم بلوغ التلاميذ مستوى معينا من الكفاءة في العمل المدرسي".
كما عرف أيضا بأنه " ضعف التحصيل وانخفاض نسبة التحصيل دون المستوى العادي، وقد يكون تأخرا دراسيا عاما في كل المواد، أو خاصا في مواد معينة (زهران، 1980 ص 378).
لذا فإن تدني التحصيل الدراسي في أي مادة دراسية أو مجموعه منها من أخطر أنواع التدني وإن أثره سوف ينعكس على كافة المواد والمراحل الدراسية المؤدية إلى الانهيار في العملية التربوية (الأسطل، 2010 :54).
ويعد ضعف التحصيل الدراسي هو الضعف في اتقان جملة من المهارات والمعارف التي يمكن أن يمتلكها الطالب، بعد تعرضه لخبرات تربوية في مادة دراسية معينة أو مجموعه من المواد ويمثل مفهوم ضعف التحصيل الدراسي عدم قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرته على تطبيقها (علي، 2001 :54).
ويعرف أيضا بأنه " انخفاض مستوى تحصيل الدارس عن مستوى أقرانه العاديين وأن يكون مستوى تحصيله أقل عن مستوى ذكائه (عوض، 1980 ص 25).

وهناك أسبابا كثيرة لتدني التحصيل الدراسي من بينها الفاقد التعليمي الذي أتبع جائحة كرونا واتباع التعليم عن بعد بدلا من التعليم المباشر.
ويعتبر الفاقد التعليمي من أبرز المشكلات التي تواجه النظام التعليمي فهو يؤدي إلى خلل بالتوازن الوظيفي للعملية التعليمية فيصبح حجم مدخلاتها أكبر من حجم مخرجاتها، وهو من القضايا المعقدّة التي تؤثر على مستوى كفاءة المؤسسة التعليمية وعلى الجهود المبذولة لتطويرها (الشهراني، 2015، ص 517)، كما أنه يظهر في فشل الأنظمة التعليمية المستخدمة في توفير البيئة

التعلم المناسبة والأهداف المخطط لها لتحقيقها (Samuel,2017).

ويظهر الفاقد التعليمي نتيجة لقلة اهتمام أولياء الأمور بالجهود المبذولة في البيئة التعليمة وربطها بجهود أبنائهم في نموهم التعليمي، أولغياب الأبناء عن المدرسة لأسباب صحية أو اقتصادية أو لمشاكل اجتماعية وأسرية وقد يرجع سبب هذا الفاقد إلى سوء المستوى التعليمي الذي ينتج عن ضعف دور المعلم في الموقف التعليمي، وقلة الأدوات الدراسية بالمدرسة، وزيادة أعداد المتعلمين في الغرفة الصفية، أوقد تكون هناك ضغوط اقتصادية واجتماعية على المعلم، لذلك فإن التعاون بين الأسرة والبيئة التعليمية أمر ضروري؛ للتخفيف من حدة الفاقد التعليمي. (عاشور، 2012، ص 46).

ولمحاولة معالجة التدني الدراسي لبعض التلاميذ وكذلك التقليل من الفاقد التعليمي تأتي هذه الدراسة وقد اقترحت برنامج " الشعبة المستقلة " وتسعى الى دراسة هذا البرنامج في معالجة تدني المستوى التحصيلي والتقليل من الفاقد التعليمي وتحقيق تقدم لدى الطلبة المستهدفين.

الدراسات السابقة:

كشفت دراسة صمويل (Samuel,2017) عن أسباب الفاقد التعليمي في محافظة كاثياني في كينيا، وقد استخدم الباحث الأساليب المسحية والأدوات النوعية على عينات تكونت من (31) من مديري المدارس، و(59) من معلمي الصف الرابع، و(10) من الطلبة و(10) من معيدي السنة، وتم اختيار العينة بطريقة القصدية، تم اختيار صف عشوائي في كل مدرسة وأجراء مقابلات ثم تحليل الاستبانات والنتائج، التي أظهرت أن الفاقد التعليمي يحدث بسبب عوامل مدرسية وأسرية وعامل تتعلق بالطالب نفسه.

كما كشفت أيضا دراسة أبو البشر (2013) عن أسباب الفاقد التعليمي في ولاية جنوب كردفان بالسودان حيث وضحت الأسباب تتعلق، بالأسرة والمدرسة والحرب.

وتناولت دراسة كانوفان وفالون (Canovan، Fallon,2021) عن الفاقد التعليمي أثناء أغلاق المدارس في فترة جائحة كورونا، على تدريس مادة العلوم في بريطانيا وتكونت العينة من (77) من أولياء الأمور، و(23) من المعلمين، وقد بينت الدراسة أن تدريس العلوم لم يكن مناسبا من حيث المساواة في تلقي التعليم بالنسبة للطلبة.

وهدفت دراسة موالد وعرفان وهداياتي (Maulyda; Erfan ;Hidayati,2021) إلى وصف حالة التعلم والصعوبات التي واجهها معلمو خلال جائحة كوفيد -19 واستخدم الباحثون المنهج النوعي من خلال إجراء عدة مقابلات مع المديرين والمعلمين في إحدى مقاطعة إندونيسيا، وأظهرت النتائج عدم تكيف المعلم مع خطة التعلم وأن الأنشطة الفاعلة تستمر لمدة (30) دقيقة من أصل (120) في جميع الفصول ماعدا طلبة الصف السادس ، فكان يحضر منهم طالب كل يوم ، فإن دراسة أظهرت وجود فاقد تعليمي يحتاج إلى تعاون كل من أولياء الأمور والمعلمين ومدراء المدارس.

كما أجرى الزغيبي (2021) دراسة تحليله للدراسات العلمية التي تناولت الفاقد التعليمي في فترة جائحة وكورنا، وكشفت الدراسة أن الفاقد التعليمي يظهر بصورة أكبر لدى طلبة الصفوف الأولية، وفي مادة الرياضيات أكثر من اللغة، حيث أن مدة الفاقد تقدر في مادة رياضيات من 2-8 أشهر بينما مدة الفاقد في اللغة تقدر من 2-6 أشهر، وأظهرت الدراسة لمعالجة الفاقد هي العودة التعليم الحضوري، وتطوير أنظمة بيانات في تحليل نتائج المتعلقة بمستويات الطلبة.

وتناولت دراسة يونس (٢٠١٤) : فاعلية الإشراف التربوي في التحصيل الدراسي بمدارس مرحلة الأساسي الخاصة من وجهة نظر المعلمين في السودان : تناولت الدراسة معرفة مدى فاعلية الإشراف التربوي في التحصيل الدراسي بمدارس تعليم المرحلة الأساسية الخاصة، ونبعت أهمية الدراسة في المساهمة لمعرفة مدى فاعلية الإشراف التربوي ومدى تأثيره في التحصيل الدراسي ودوره في الارتقاء بالعملية التربوية ، والتعرف على قواعد الزيارات الصفية التي ينبغي أن يلتزم بها المشرف التربوي ومعرفة تطبيقه لأساليب الإشراف الفردية والجماعية والتعرف على اهتمامه بالعلاقات الإنسانية ورعاية الطلبة ، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمة الاستبيان لجمع المعلومات ، وتكونت عينة الدراسة من ١٧٢معلما ومعلمة ، وتوصلت الدراسة إلى إن المشرف التربوي يلتزم بقواعد زيارة الصف الدراسي ويطبقها بدرجة عالية ، وأساليب الإشراف التربوي تركز على الزيارة الصفية والمقابلة الفردية ، وأن المشرف التربوي يهتم بأساليب الإشراف الجماعية التي تسهم في تطوير أداء المعلم ، وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية مستمرة في الإشراف التربوي وإقامة ندوات وورش عمل لمناقشة السلبيات والايجابيات في الأداء .

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال ما تم عرضه مسبقا يتضح أن هناك اهتمام بالفاقد التعليمي من حيث أهدافه وأساليبه ومهامه وواقعه ودوره في تحسين سير العملية التعليمية، وقد خرج الباحثون أن الدراسات السابقة ركزت على الجانب الكمي للفاقد التعليمي مثل دراسة أبو البشر (2013) وصمويل (Samuel,2017) وأخضير (2021)، بينما تناولت الجانب الكيفي له دراسة: كانوفان وفالون (Canovan;Fallon ,2021).

وتشابهت الدراسات السابقة في تناولها التركيز على دور المدرسة وأولياء الأمور في معالجة الفاقد التعليمي، ورفع التحصيل الدراسي. واختلفت في أن لكل دراسة أهدافها وإجراءاتها، ومن حيث مجتمع الدراسة الذي سيتم التطبيق فيه.

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة بما يلي:

الأطر النظرية للدراسات السابقة في تكوين قاعدة معرفية عن الفاقد، والتحصيل الدراسي

التعرف على دور المدرسة بشكل عام والمعلمين بشكل خاص.

أدوات الدراسة والتي تمثلت أغلبها في الاستبانة كأداة رئيسية لتلك الدراسات السابقة.

منهجية الدراسة المستخدمة في اختيار العينات وأنواعها.

التعرف على العديد من المجلات العلمية والمراجع التي تخدم وتثري الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة في أسئلتها، واختبار فرضياتها، اتُّبع المنهج شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ لمناسبته طبيعة الدراسة، وأهدافها؛ وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام أدوات الدراسة المتمثلة في تحديد أثر المتغير المستقل، وهو البرنامج التدريبي القائم على الشعبة المستقلة على المتغيرات التابع، وهي اختبار التحصيل الدراسي والفاقد التعليمي في مناهج اللغة العربية والرياضيات للصفين الثالث الأساسي والرابع الأساسيين.

مجتمع الدراسة:

شمل مجتمع الدراسة جميع طلبة الصفين الثالث والرابع الأساسيين في مرحلة التعليم الأساسي بمحافظة الداخلية والذي بلغ عددهم (١٥٠٠٠) تلميذًا وتلميذة، حسب إحصائيات المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة الداخلية.

المشاركون في الدراسة:

بلغ عدد المشاركين في الدراسة (٢٠) تلميذًا وتلميذة منهم (١١) تلميذًا، و(٩) تلميذات من الصف الثالث الأساسي، و(٢٤) تلميذًا وتلميذة منهم (١٢) تلميذًا، و(١٢) تلميذات من الصف الرابع الأساسي اختيروا من مدرسة زينب بنت قيس للتعليم الأساسي (١-٤)، ويوضِّح الجدول (١) الآتي توزيع الأفراد المشاركين في الدراسة؛ وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي:

جدول (١): توزيع الأفراد المشاركين في الدراسة؛ وفقًا لمتغير النوع الاجتماعي

الصف	النوع الاجتماعي	العدد	النسبة المئوية
الثالث الأساسي	تلميذ	١١	٢٥ ٪
	تلميذة	٩	٢٠,٤٪
الرابع الأساسي	تلميذ	١٢	٢٧,٣ ٪
	تلميذة	١٢	٢٧,٣ ٪

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: البرنامج التدريبي القائم على تخصيص شعبة مستقلة.

المتغيرات التابعة: التحصيل الدراسي في اللغة العربية والرياضيات.

أدوات الدراسة:

أولاً: المادة التعليمية

قام الباحثون بإعداد برنامج تدريبي زمني يتضمن موضوعات المناهج الدراسية وتوجيهات حول تدريسها من قبل المعلمات.

تم توجيه المعلمات إلى المرونة في تطبيق البرنامج حسب مستويات التلاميذ وإعطاء مجالًا للإبداع التدريسي الذي يساهم في رفع مستوى تعلم التلاميذ وتفاعلهم في الحصص الدراسية.

ثانيًا: اختباري التحصيل للصف الثالث الأساسي (اللغة العربية والرياضيات):

تمثلت أداة الدراسة الأولى في اختبارين للصف الثالث الأساسي هدفا إلى قياس أداء التلاميذ في تعلم موضوعات اللغة العربية والرياضيات، وقد تم إعدادهما من قبل الباحثين بعد وضع جدول المواصفات لموضوعات المناهج التي تم تدريسها لعينة الدراسة. وتكوّن اختبار اللغة العربية في صورته النهائية من (١٥) سؤال من نوع الموضوعي والمقالي القصير، وتم إعطاء كل سؤال من الأسئلة درجة أو درجتين للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، حيث كانت العلامة القصوى للاختبار (٢٠) درجة، وزمن الاختبار (٤٥) دقيقة. كما تكون اختبار الرياضيات في صورته النهائية من (٨) أسئلة من نوع الموضوعي والمقالي القصير، وتم إعطاء كل سؤال من الأسئلة درجتين للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، حيث كانت العلامة القصوى للاختبار (١٥) درجة، وزمن الاختبار (٤٥) دقيقة.

ثالثًا: اختباري التحصيل للصف الرابع الأساسي (اللغة العربية والرياضيات):

تمثلت أداة الدراسة الثانية في اختبارين للصف الرابع الأساسي هدفا إلى قياس أداء التلاميذ في تعلم موضوعات اللغة العربية والرياضيات، وقد تم إعدادهما من قبل الباحثين بعد وضع جدول المواصفات لموضوعات المناهج التي تم تدريسها لعينة الدراسة. وتكوّن اختبار اللغة العربية في صورته النهائية من (١٥) سؤال من نوع الموضوعي والمقالي القصير، وتم إعطاء كل سؤال من الأسئلة درجة أو درجتين للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، حيث كانت العلامة القصوى للاختبار (٢٠) درجة، وزمن الاختبار (٤٥) دقيقة. كما تكون اختبار الرياضيات في صورته النهائية من (١٠) أسئلة من نوع الموضوعي والمقالي القصير، وتم إعطاء كل سؤال من الأسئلة درجة أو درجتين للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، حيث كانت العلامة القصوى للاختبار (١٥) درجات، وزمن الاختبار (٤٥) دقيقة.

صدق أدوات الدراسة:

وللتحقق من صدق الاختبارات التحصيلية المُعدّة؛ عُرِضت على مجموعة من المُحكَّمين ذوي الخبرة والاختصاص في المجالات التربوية والتدريس بلغ عددهم (٨) محكَّمين، والتعرف على رأيهم في مدى صلاحية مفردات الاختبار، ومدى مناسبتها -تربويًا، ولغويًا – لتلاميذ الصفين الثالث والرابع دون المستوى التحصيلي العام، وعُدِّلت الاختبارات في ضوء توصياتهم.

ثبات أدوات الدراسة:

تحقق الباحثين من ثبات الاختبارات التحصيلية باستخدام طريقة إعادة الاختبار. حيث تم تطبيق الاختبارات على عينة غير مدرجة في عينة الدراسة شعبة الصف الثالث بلغ عددها (٣٥) تلميذا وتلميذة وشعبة الصف الرابع بلغ عددها (٣٨) بمدرسة زينب بنت قيس الأساسي (١-٤)، وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الاختبار على نفس العينة. بعد ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وبلغ معاملات الارتباط بين التطبيقين لكل اختبار كما يظهرها الجدول (٢)، واعتبرت معاملات الثبات مناسبة لأغراض هذه الدراسة.

جدول (٢): معاملات الثبات لأدوات الدراسة

الصف	الاختبار	النسبة المئوية
الثالث الأساسي	اختبار اللغة العربية	٠,٨٩
	اختبار الرياضيات	٠,٩١
الرابع الأساسي	اختبار اللغة العربية	٠,٩٣
	اختبار الرياضيات	٠,٩٢

إجراءات الدراسة :

بعد تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وتحديد متغيراتها؛ قام الباحثون بالإجراءات الآتية :

الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة؛ للاستفادة منها في بناء الإطار النظري، وبناء البرنامج التدريبي للمعلمات.

بناء أدوات الدراسة وهي الاختبارات التحصيلية، على الصفين الثالث والرابع الأساسيين، والتحقق من صدقها بعرضها على ذوي الخبرة والاختصاص، والتحقق من ثباتها بطريقة إعادة الاختبار لعينة من خارج عينة الدراسة، واستخدام معامل الارتباط بين التطبيقين .

توضيح أهداف الدراسة وأهميتها لمعلمات التلاميذ المشاركين في الدراسة، وتعريفهم بالبرنامج وتدريبهن عليه .

أخذ الموافقات من أولياء أمور التلاميذ للمشاركة في الدراسة وتعريفهم بأهداف الدراسة.

تطبيق أدوات الدراسة قبلياً.

تطبيق تجربة الدراسة خلال الفترة الزمنية من ١٣ / ٩ /٢٠٢٢ – ١٥ / ١/ ٢٠٢٣م

التطبيق البعدي لأدوات الدراسة بتاريخ ١٦ – ١٧ / ١ / ٢٠٢٣م

جمع البيانات، وعرض النتائج ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات؛ في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة .

نتائج الدراسة، وتحليلها:

أولًا: الإجابة عن سؤال الدراسة الأول:

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي في مادتي اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث بمدرسة زينب بنت قيس للتعليم الأساسي؟" حُسِبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة، واستخدام اختبار ويلكوكسن للعينات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Testللمقارنة بين نتائج الأداء التحصيلي لتلاميذ الشعبة المستقلة في الصف الثالث الأساسي في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة. ويوضح الجدول (٣) هذه النتائج:

جدول (3): نتائج اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon) ودلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ الصف الثالث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختباري مادتي اللغة العربية والرياضيات

المادة	التطبيق	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
اللغة العربية	القبلي(٦,٣٢)	١٩	١	١	-٣,٧٩٠	*٠,٠٠٠
	البعدي(١٢,٤٧)		١٠,٥	١٨٩		
الرياضيات	القبلي(٧,٢١)		٠	٠	-٣,٨٣٢	*٠,٠٠٠
	البعدي(١٣,٠٥)		١٠	١٩٠		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

تشير نتائج جدول (٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ الشعبة المستقلة للصف الثالث الأساسي في التطبيقين القبلي والبعدي في اختباري مادتي اللغة العربية والرياضيات كلاً على حدة، حيث أشارت النتائج في اختبار اللغة العربية أن متوسط الرتب في التطبيق القبلي (١) بمجموع (١)، وفي التطبيق البعدي بلغ متوسط الرتب (١٠,٥) بمجموع (١٨٩) وكانت قيمة Z (-٣,٧٩٠) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي في اللغة العربية، وفيما يخص نتائج اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon) ودلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ الصف الثالث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مادة الرياضيات أظهرت نتائج الجدول (٣) أن متوسط الرتب في التطبيق القبلي (صفر) بمجموع (صفر)، وفي التطبيق البعدي بلغ متوسط الرتب (١٠) بمجموع (١٩٠) وكانت قيمة Z (-٣,٨٣٢) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي في الرياضيات.

ويتبين من هذه النتيجة رفض الفرضية الصفرية المرتبطة بسؤال الدراسة الأول وقبول الفرضية البديلة لها.

ثانياً: الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني:

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على تخصيص شعبة مستقلة في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي في مادتي اللغة العربية والرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع بمدرسة زينب بنت قيس للتعليم الأساسي؟" حُسِبت المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة، واستخدام اختبار ويلكوكسن للعينات المرتبطة Wilcoxon Signed Ranks Test لمقارنة بين نتائج الأداء التحصيلي لتلاميذ الشعبة المستقلة في الصف الرابع الأساسي في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات الدراسة. ويوضح الجدول (٤) هذه النتائج:

جدول (٤): نتائج اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon) ودلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ الصف الرابع في التطبيقين القبلي والبعدي لاختباري مادتي اللغة العربية والرياضيات.

المادة	التطبيق	عدد الطلاب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z	مستوى الدلالة
اللغة العربية	القبلي(٣,٧٩)	٢٤	٠	٠	٤,٣٠٢-	*٠,٠٠٠
	البعدي(١٦,٨٣)		١٢,٥	٣٠٠		
الرياضيات	القبلي(١٠,٢١)		٣,٥	٧	٣,٧٨٧-	*٠,٠٠٠
	البعدي(١٣,٧١)		١١,٧٩	٢٢٤		

*ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

توضح نتائج جدول (٤) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطي رتب درجات تلاميذ الشعبة المستقلة للصف الرابع الأساسي في التطبيقين القبلي والبعدي في اختباري مادتي اللغة العربية والرياضيات كلاً على حدة، حيث أشارت النتائج في اختبار اللغة العربية أن متوسط الرتب في التطبيق القبلي (صفر) بمجموع (صفر)، وفي التطبيق البعدي بلغ متوسط الرتب (١٢,٥) بمجموع (٣٠٠) وكانت قيمة Z (-٤,٣٠٢) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي في اللغة العربية.

كما أظهرت نتائج الجدول (٤) نتائج اختبار ويلكوكسن (Wilcoxon) ودلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ الصف الرابع في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مادة الرياضيات حيث تبين أن متوسط الرتب في التطبيق القبلي (٣,٥) بمجموع (٧)، وفي التطبيق البعدي بلغ متوسط الرتب (١١,٧٩) بمجموع (٢٢٤) وكانت قيمة Z (-٣,٧٨٧) وهي ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي في الرياضيات.

وتشير هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية المرتبطة بسؤال الدراسة الثاني وقبول الفرضية البديلة لها.

مناقشة النتائج والتوصيات:

يعزو الباحثون نتائج السؤالين الأول والثاني، والتغير الإيجابي في تعلم التلاميذ في الشعبتين المستقلتين للصفين الثالث والرابع إلى جملة من العوامل أهما:

وجود أثر واضح في تطبيق برنامج قائم على الشعبة المستقلة لفئة التلاميذ دون المستوى، في تنمية التحصيل الدراسي وتقليل الفاقد التعليمي لدى التلاميذ، حيث ساهم في توضيح المفاهيم والمهارات في مادتي اللغة العربية والرياضيات، وتنمية المهارات المختلفة في المواقف التعليمية؛ مما أدى إلى تغير إيجابي في تعلم التلاميذ.

ساعد وجود التلاميذ في شعبة مستقلة التغلب على الكثير من المشاعر السلبية التي كانت تواجههم في التعلم مع زملائهم ذو التحصيل المرتفع والمتوسط، حيث تطورت مشاعرهم وساهمت في تعلمهم للقراءة وحل المسائل في الرياضيات بشكل ملحوظ.

ساعد وجود الشعب المستقلة المعلمات في التفكير لتحديد أفضل طرائق دمج الطلاب في تقويم أعمالهم، وتطوير استراتيجيات تدريس تتناسب وفئة التلاميذ، ووضع خطط تنفيذية لتتبع التواصل والتفاعل مع التلاميذ؛ بما يحقق العدالة في توزيع الأسئلة، والأنشطة التعليمية المختلفة، وتأمُّل جميع ممارساتهن التدريسية، وإجراءاته؛ لتحقيق تعليم أفضل للتلاميذ.

ساهم وجود التلاميذ في شعبة مستقلة ومتجانسة في مستويات التعلم إلى التنافس فيما بينهم والحصول على فرص للتعلم؛ مما أثر ايجابيًا في زيادة دافعيتهم للعمل الجماعي والتعلم الذاتي.

ساعدت الشعب المستقلة في دعم معلمة الشعبة إلى التعمق في شخصيات التلاميذ، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم؛ وبالتالي سهولة إعداد الخطط الفردية والجماعية.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة؛ يوصي الباحثون بالتوصيات والمقترحات الآتية:

الاستفادة من فكرة توظيف الشعبة المستقلة لتدريس فئات المتعلمين حسب المستوى التحصيلي؛ لتنمية وتعزيز الجوانب الإيجابية لديهم، وتوفير كل السبل لهم لإنجاح العملية التعليمية وتكاملها.

تشجيع المعلمين والمعلمات على تقديم أساليب وطرق تدريسية تتناسب واحتياجات وميول التلاميذ منخفضي ومتوسطي التحصيل، وتهيئة الظروف المناسبة لهم، لتحسين وتطوير أدائهم التحصيلي.

زيادة الاهتمام بفئات التحصيل في الصف الدراسي من خلال ابتكار برامج ومشاريع لتحسين مستواي التحصيل الدراسي لكل فئة، وتعزيز الثقة بقدراتهم، وتعويدهم للتفكير بمستويات إنتاجية أفضل.

إجراء مزيد من الدراسات حول فاعلية تطبيق الشعبة المستقلة على متغيرات بحثية أخرى ذات علاقة بعملية التدريس، ومواد دراسية أخرى.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو البشر. ياسر (2013). أسباب ظاهرة الفاقد التربوي بولاية جنوب كردفان. مجلة الدراسات العليا. جامعة النيلين (2)144-159

الزغبي، محمد. (2021). الفاقد التعليمي خلال جائحة فيروس كورونا: مفهومه وتقديره وآثاره واستراتيجيات استدراكه. مجلة العلوم التربوية. 33 (3) عدد خاص (التعليم في وقت الطوارئ والأزمات). الصغير، إبراهيم (2004) أسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع من التعليم الأساسي كما يراها المعلمون في مدينة الزاوية في ليبيا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان، الخرطوم، السودان

السدمان، عبد الله (2004)، المجلة التربوية، المجلد الثاني عشر، الكويت

الدرديري، عبد المنعم (2005)، الجوانب الاجتماعية والتعليم المدرسي، عالم الكتب، مصر.

خليلية، مراد (2016) فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي بمادة النحو في اللغة العربية والدافعية نحو تعلمها في محافظة جنين، رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
المجيدل، عبد الله واليافعي، فاطمة (2009)، صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ظفار من وجهة نظر معلمات الرياضيات، مجلة جامعة دمشق، المجلد (25) العدد (3، 4).
رشوان، حسين (2005). التربية والمجتمع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية. مصر
خير الله، أحمد (2000)، بحوث نفسية وتربوية، دار النشر التربوي،
علام، صلاح الدين (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر
الشيخ، بدور (2006) تطوير مقاييس لتغير الذات وحافز التحصيل لفئات التلاميذ متدني التحصيل بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان، السودان.
الصراف، قاسم (2002) القياس والتقويم في التربية والتعليم، دار الكتب الحديثة، بيروت، لبنان.
زيدان، محمد (1996) التحصيل الدراسي، دار التربية، عمان، الأردن.
عيسوي، عبد الرحمن (1984) علم النفس في المجال التربوي، دار العلوم العربية، بيروت، لبنان.
زهران، حامد (1980) التوجيه والإرشاد النفسي والتربوي، عالم الكتب، القاهرة، مصر.
سعيد، رضا (1980) التأخر الدراسي ودور الاخصائي الاجتماعي، رسالة دكتوراه، جامعة أم درمان الإسلامية، الخرطوم السودان.
معوض، ميخائيل (1980) القدرات العقلية، مطبعة بيروت، بيروت، لبنان.
السطل، كمال (2006) العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية
العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزه، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة.
علي عبد الكريم (2001) القدرة الرياضية وعلاقتها بالتحصيل لدى طلبة الثانوية بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة جامعه عدن، اليمن.
عاشور، محمد (2012) المدرسة المجتمعية تعاون وشراكة حقيقية. دار المناهل: الرياض، السعودية.
الشهراني، عبد الله. (2015) العوامل المدرسية والاجتماعية وألاقتصادية المؤدية لرسوب وتسرب طالب المرحلة الثانوية في محافظة بيشة، دراسة ميدانية. مجلة التربية. جامعة الأزهر. 34(162).

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Canovan, C; Fallon, N. (2021) it just is not priority. 'Will primary science learning loss be forgotten? THE Link: https://2u.pw/fajZQ

Maulyda, M; Erfan, M; Hidayanto, V. (2021). ANALISIS SITUASI PEMBELAJARAN SELAMA PANDEMI COVID-19 DI SDN SENURUS: KEMUNGKINAN TERJADINYA LEARNING LOSS. COLLASE. Creative of Learning Students Elementary Education.4 (3) 328-336

Samuel, S. (2017) Factors that in fluence educational Wastage in public secondary schools in Kathiani sub –county, Machakos County, Kenya (Doctoral dissertation). South Eastern University: Kenya.

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

تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي (مستوى البكالوريوس والدراسات العليا) من قبل الأستاذ والكلية والخريجين في كليات العلوم الإدارية بالجامعات السودانية

Evaluation of Higher Education Programs (Bachelor's Degree and Post- Graduate Studies) in the Point of View of Professors, Faculty and Graduates in Faculties of Administrative Science- Sudanese Universities

أ. د. هدى دياب أحمد صالح
كلية العلوم الإدارية -جامعة أم درمان الإسلامية -السودان

Pro.Huda Diyab Ahmed Salih
Business Administration Faculty Omdurman Islamic University - Sudan

Email: norraa11@yahoo.com

الكلمات المفتاحيّة
البرامج الدراسية، التعليم العالي، كليات العلوم الإدارية

KEY WORDS
Study programs, higher education, colleges of administrative sciences

مستخلص البحث:

يهدف البحث لتسليط الضوء على تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا بكليات العلوم الإدارية بالجامعات السودانية، تتمثل مشكلة البحث في أن برامج التعليم العالي ليس ترفا وانما ترفد المجتمع بالكوادر المؤهلة بالمهارات والكفاءات لخدمته وحل مشاكله، هذا لا يتم إلا عن طريق تضمين آراء الأطراف الأخرى مثل الخريجين والخبراء والجهات المستفيدة من الخرجين في تقويم البرامج الدراسية، اهمية البحث تنبع من اهمية مشاركة الأطراف الأخرى في تقويم البرامج الدراسية بالتعليم العالي، واهمية ربط المخرجات برؤية ورسالة وأهداف الجامعة، اختبر البحث الفرضيات التالية: **1-هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي والأستاذ، 2- هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي والخريجين، 3-هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي والكية**، تم تحليل البيانات ببرنامج الحزم الإحصائية (SPSS)، استخدم في البحث المنهج العلمي الوصفي، استخدمت أداة الاستبيان كأداة رئيسية في جمع بيانات البحث، توصل البحث لمجموعة من النتائج منها: لا توجد اي مشاركة من الأطراف الأخرى مثل الخريجين والجهات المستفيدة منهم في تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي، وأوصى البحث بمجموعة من التوصيات منها: يجب تضمين لائحة التعليم العالي ضرورة مشاركة جميع الأطراف المستفيدة من مخرجات التعليم العالي في تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي.

ABSTRACT

Research aims to light on asses of study programs in higher education at bachelor's and postgraduate levels in the faculties of administrative sciences, Sudanese Universities. Research problem, higher education programs are not a luxury, but provide the society with qualified, skills and competencies to serve it and solve its problems. Done that only by including opinions of other parties, such as graduates, experts, beneficiaries of the graduates, to ass's academic programs. Importance of research stems from importance of the participation other parties in asses of study programs in higher education, and importance of linking the outputs to the vision, mission and goals of the university. Research tested the hypotheses: Statistically significant relationship between the asses of study programs in higher education and the professor, and graduates, and grautery. Data analyzed using statistical package program (SPSS), descriptive scientific method was used in the research, questionnaire used a main tool in collecting research data. Research reached a set results, including: No participation from other parties such as graduates and beneficiaries in evaluating study programs in higher education. Research recommended including: Regulation of higher education should include need for the participation all parties benefiting from outputs higher education in evaluating study programs higher education.

مفهوم التعليم العالي:

التعليم العالي أحد المراحل المهمة والمتقدمة من السلم التعليمي التي تعتمد أسلوبا ومبدأ مهما من أجل تنفيذ السياسة التربوية للبلد (النادي، صفحة 1)، التعليم العالي ليس ترفا وانما من خلاله اكتساب المهارات وزيادة المعارف المستجدة للعمل في المجتمع، ومن سلبيات التعليم العالي لا يوجد فيه ربط العلم بالعمل من خلال توصيف المقررات التي تدرس فيه وانما يتم اتخاذه كوسيلة لكسب العيش وخاصة في الدول العربية، ومؤسسات التعليم العالي هي الجامعات والجامعة هي مؤسسة علمية مستقلة ذات هيكل تنظيمي معين وأنظمة واعراف وتقاليد أكاديمية معينة وتتمثل وظائفها في التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، تتألف من مجموعة من الكليات والأقسام والوحدات ذات الطبيعة العلمية المتخصصة (باكير، -، صفحة 1).

البرامج الدراسية في التعليم العالي:

مفهوم البرامج الدراسية أو البرنامج الدراسي أو البرنامج العلمي يطلق عليه احيانا بالبرامج التعليمية ويقصد بها تنظيم بنائي تربوي، أي أن البرامج التعليمية هي تنظيم لأنشطة التعليم في مجال ما يقوم على أهداف محددة سلفا في إطار كبير هو المنهج فالبرنامج التعليمي أو الدراسي هو مكون من مكونات المنهج (الخطاط، 2015)، وتنقسم البرامج الدراسية في التعليم العالي إلى: برامج البكالوريوس وبرامج الدراسات العليا، وعرف أيضا البرنامج العلمي بأنه مجموعة من الأنشطة والعمليات المقصودة التي يمكن تحديدها وتكراراها ومن المفترض أن تؤثر هذه البرامج تأثيرا ايجابيا في مجموعة معينة من الأفراد ويمتد تأثيرها إلى المؤسسة والنظام التعليمي (الجودة، صفحة 1). برامج الدراسات العليا أصبحت هي التي تزود المجتمعات في الدول المختلفة بالمفكرين والعلماء، وتساهم هذه البرامج في تطوير البحث العلمي ونقل المعرفة الإنسانية، وتساعد في سد احتياجات الجامعات من الكادر التدريسي المتخصص (النادي، صفحة 3) وتتنوع برامج الدراسات العليا لتشمل برامج ومجالات علمية متعددة تختلف باختلاف أنواع البحوث التي تجرى، منها في مجال العلوم الأساسية والذي يهدف إلى التعمق في المعرفة العلمية والتطبيقية وتنمية قدرات الإنسان على فهم القوانين العلمية الأساسية ومنها مجال العلوم التطبيقية الذي يهدف إلى التوصل إلى الاكتشافات العلمية والتي تستخدم لأغراض علمية تطبيقية ومنها مجال التقويم الذي يهدف إلى تطوي الممارسات العملية في المجتمع (علامة، 1998، صفحة 2).

مفهوم التقويم والتقويم الأكاديمي للبرامج الدراسية:

يجب التفرقة بين كلمة التقويم والتقييم، الكتابات الإنجليزية تستخدم كلمة assess, evaluation وهي تدل على الفعل بمعنى تقييم وتقويم في نفس الوقت، بينما هنالك فرق في الكلمتين في اللغة العربية حيث تستخدم كلمة تقييم بمعنى التثمين وكلمة تقويم بمعنى للشيء الذي يقاس بالساعات والأيام والسنوات أو بمعنى تعديل وتصحيح الشيء، وهذا في المصطلح الانجليزي يعني Almanac، وتقويم البرامج الدراسية وخدماتها ظهر منذ العام (1960م)، والبرامج الدراسية في التعليم العالي يتم تقويمها ذاتيا، حيث تتم عمليات الفحص والتقويم والمراجعة من قبل القائمين على البرنامج وهم أستاذات وأساتذة المقررات، ويتم ذلك بتحديد المحكات وما يجب أن يكون عليه البرنامج في ضوء محددات الإطار الاستراتيجي، ثم تقويم البرنامج ومكوناته وعملياته ومخرجاته في ضوء تلك المحكات. (نورة، 2013، صفحة 4)، يرى احد الكتاب بأن تقويم البرامج الدراسية ضرورة تمليها التغيرات المتسارعة في العلم والتحصيل والخدمات لكسب المهارات، (Darussalam, 2010, p. 56) والتقويم الأكاديمي للبرامج الدراسية يتم في مرحلة تكوين البرنامج (Formative Evaluation) ومرحلة ما بعد تنفيذ البرنامج(Summative Evaluation)(Ball, 2017, p. 341) وفي كل مرحلة تشمل عناصر ثلاثة مكملة لبعضها البعض وهي: التقويم الذاتي من قبل الأساتذة والطلبة المنتمين للبرنامج أو القسم العلمي، وتقويم المستفيدين وهم جهات التوظيف التي يلجأ إليها خريجي البرنامج وتستفيد من مخرجاته الأخرى كالأبحاث والاستشارات، وتقويم النظراء وهم المشهود لهم بالمكانة والأكاديمية والمهنة في مجال اختصاص البرنامج من قبل العشيرة العلمية للحقل (الكويت، دون ، صفحة 1) ومشاركة الطلاب في تصميم وتنفيذ وتقويم المقررات الدراسية بطريقة منفتحة، متابعة الأقسام المعنية للخريجين في المجتمع وفتح قنوات مع مؤسسات المجتمع المدني يجعل البرنامج الدراسي أكثر فائدة ومنفعة (النادي، صفحة 79)، يرى بعض الكتاب أنه يجب وضع معايير لتقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي(Moon, p. 1) ، لكي لا تترك عملية التقويم ومشاركة الأخرين مجال للتنظير(Austen, 2021, p. 20) .

إجراءات التقويم للبرامج الدراسية:

تناولت الدراسات السابقة موضوع التقويم من جوانب شتى مثل دراسة القرعاوي تناولت تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس (موسى، 1999)، ودراسة النادي تقويم برامج الدراسات العليا من وجهة نظر الخريجين (النادي)، تعتبر هذه الدراسة الأولى في رؤية مدى مشاركة الأطراف الأخرى في تقويم البرامج الدراسية على مستوى التعليم العالي للبكار يوس والدراسات العليا.

ومن خلال عناصر التقويم الثلاثة المذكورة تتم إجراءات تقويم البرامج الدراسية كالآتي:

- في التقويم الذاتي تكّون لجنة لتحديد أهداف البرنامج وتقويم ونوعية البرنامج في ضوء هذه الأهداف واقتراح خطط العمل، وهنالك غرضان اساسيان من القيام بذلك وهما اللذان يقودان إلى تطوير البرنامج:

أ- تعميق شعور ومعرفة كافة المشتركين في البرنامج بمحتوى وطبيعة البرنامج وأسلوب طرحه.

ب- ويجب أن تهتم عملية التقويم الذاتي بشرح وتقويم البيانات وليس جمعها فقط، كما يجب مراعاة احتياجات ومتطلبات المدير للشؤون العلمية، ومساعدة الأطراف الأخرى المعنية في عملية التقويم، عميد الكلية، عميد الدراسات العليا واساتذة الكلية وذلك عند إعداد المادة التي يتضمنها التقرير.

والتقرير يتألف من الآتي:

- تحديد أهداف البرنامج.
- عرض لصحائف التخرج الدراسية ونقد وتحليل مدى ملاءمتها للمعارف والمهارات المطلوبة للتخصص.

- التنظيم الإداري داخل القسم: الهيئة التدريسية والقوى الإدارية والفنية المساندة الوحدات المعاونة واللجان.
- التسهيلات المتاحة من مختبرات تدريسية وبحثية ومكاتب وأجهزة رئيسية ومكتبة.
- تحديد وتحليل المشاكل التي تعيق التغير والتطور واقتراح الحلول.
- دراسة أداء الطالب والمعوقات التي تواجه تحصيله الكافي.
- شرح وتحليل الأساليب المتبعة لتقييم الطالب والوسائل المستخدمة لضمان التحصيل الأكاديمي المتميز.
- السير الذاتية لأعضاء هيئة التدريس وتحليل كمي لمساهمتهم في العملية التدريسية والأبحاث
- بيانات إحصائية تاريخية عن البرنامج ومخرجاته من طلبه وأبحاث ونحوها.
- توصيات عامة ومحددة للنهوض بالبرنامج وتطويره.

أما تقويم المستفيدين: في هذه المرحلة يتم استقصاء آراء المستفيدين من البرنامج مثل الطلاب الخريجين، وذلك لتحديد مدى نجاح البرنامج في تحقيق تطلعات الجهات المستفيدة وخدمة العمل ويتم ذلك عن طريق تصميم وتوزيع استبانات خاصة لهذا الغرض واخضاع نتائجها للتحليل من قبل لجنة التقويم الذاتي، و على مستوى القسم مهمة تحديد الجهات التي تقوم بتوظيف الخريجين وإجراءات الاتصالات اللازمة معها لتسير إجراء الدراسات وذلك بالتنسيق مع مركز التقييم والقياس (أن وجد) ويتولى المركز مسؤولية تحليل البيانات وصياغة التقارير وإدراجها في تقرير موحد يسمى تقويم البرنامج.

أما تقويم النظراء: فيتم كالآتي: يمكن للنظراء كمراقبين خارجيين التعرف على جوانب القوة والضعف في برنامج ما وتقويم خطط العمل بفاعلية تفوق احيانا تلك التي يتمتع بها المشتركون في البرنامج وذلك من منطلق موقعهم الخارجي ونظرتهم الأكثر شمولية.

كليات العلوم الإدارية: تتكون كليات العلوم الإدارية من عدة أقسام على حسب ما تهدف له الكلية من خريجين، مثلا كلية العلوم الإدارية بجامعة أم درمان الإسلامية تتكون من ثلاثة أقسام قسم المحاسبة وقسم إدارة الأعمال وقسم التسويق، وبعض الجامعات مواد العلوم الإدارية داخل كلية الاقتصاد ويسمى بالقسم مثل قسم المحاسبة بكلية الاقتصاد وقسم التأمين بكلية التجارة بجامعة النيليين، والعلوم الإدارية كعلوم تتكون من عدد من المواد تهتم بالجانب التجاري وجانب المال في العمل كلها مواد تحتاج للتطبيق العملي واكتساب المهارات في كتابة التقارير المحاسبية والإدارية، منها مثلا في جانب المواد المحاسبية تشمل المحاسبة المالية والمحاسبة المتوسطة ومحاسبة المعايير الدولية والمراجعة والتحليل المالي والتأمين ومعايير المحاسبة ومعايير المراجعة ، أما مواد قسم إدارة الأعمال تتكون من مواد الإدارة وإدارة التغير وإدارة الأفراد والإعلان والعلاقات العامة وغيرها من المواد الإدارية أما قسم التسويق فيدرسون فيه التسويق الإلكتروني إدارة المنتج والعلامة التجارية كمواد تخصص، والدارس لمواد العلوم الإدارية يدرس في الفصل الأول حتى الفصل الرابع مواد مشتركة مثل المحاسبة الإدارية ومبادئ الإدارة وأخلاقيات العمل، بالإضافة لمواد الجامعة ومواد التعليم العالي، ودخلت برامج الكمبيوتر في كثير من تلك العلوم(Le, 2007, p. 1) مثل المحاسبة والمراجعة الإلكترونية والتسويق الإلكتروني ونظم المعلومات المحاسبية والإدارية الإلكترونية، أما على مستوى الدراسات العليا وهي كلية خاصة كوحدة تضمن كل مواد الدراسات العليا للكليات جمعها بالجامعة من ضمنها كليات العلوم الإدارية، وتقوم الكلية باقتراح البرامج الدراسية التي ترغب الكلية في تدريسها لطلاب الدراسات العليا ومن ثم تقوم كلية الدراسات العليا بإجازتها من التعليم العالي لتنفيذها ويقوم اساتذة كليات العلوم الإدارية بالتدريس لتلك المواد، مما يتطلب القيام بتقويم البرامج الدراسية على مستوى البكالوريوس والدراسات العليا من قبل الكلية وطلابها والجهات المستفيدة من خريجي البكالوريوس والدراسات العليا.

ثانيا: الدراسة الميدانية:

أ-: مجتمع البحث: يقصد بمجتمع البحث المجتمع الذي سيتم اختياره لإجراء البحث عليه، ويجب أن يكون ممثل لمجتمع البحث بطريقة جيدة، ويتم اختيار عينة عشوائية بسيطة منه التي تكون فيها الفرصة متاحة لجميع أفراد مجتمع البحث في الظهور.

ب: عينة البحث: تتكون عينة البحث من أعضاء هيئة التدريس من جامعة أم درمان الاسلامية وجامعة النيلين وجامعة الزعيم الازهري، وجامعة القراءان الكريم، حيث تم توزيع (30) استبانة على أفراد عينة البحث، وتم استلامها كلها بنسبة (100%) كما هو موضح في الجدول (1) أدناه:

جدول (1) الاستبانات الموزعة والمعادة

البيان	العدد	النسبة%
الاستبانات الموزعة للمستجيبين	30	100
الاستبانات التي تم إرجاعها	0	0.0
الاستبانات غير الصالحة للتحليل	0	0.0
الاستبانات الصالحة للتحليل	**30**	**100**

ج: فرضيات البحث: يتكون نموذج البحث من ثلاث فرضيات أساسية والفرضية الرابعة لعمل العلاقات بين متغيرات الفرضيات الثلاث والبرامج الدراسية وتم قياس كل فرضية من تلك الفرضيات بعد دمج العبارات كما وموضح في الجدول (2) أدناه:

جدول (2) يوضح عبارات الفرضيات لكل فرضية

رقم الفرضية	الفرضيات	عدد العبارات
الأولى	هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.	10
الثانية	هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.	10
الثالثة	هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والخريجين.	10
الرابعة	هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج في البرامج الدراسية والمتغيرات الأخرى.	10
مجموع العبارات		**40**

وقد اعتمد البحث في إعداد هذا القسم على مقياس ليكرت (Likert Scale) الخماسي، الذي يتراوح بين (موافق بشدة– غير موافق بشدة)،

وقد تم تصحيح المقياس المستخدم في البحث كالآتي:
- الدرجة الكلية للمقياس هي مجموع درجات المفردة على العبارات.

جدول (3) يبين إعطاء كل درجة من درجات مقياس ليكرت الخماسي وزن ترجيحي كالآتي

مستوى الموافقة	الوزن	قيمة المتوسط الحسابي
أوافق بشدة	5	5.00 الى 4.21
أوافق	4	4.20 الى 3.41
محايد	3	3.40 الى 2.61
لا أوافق	2	2.60 الى 1.81
لا أوافق بشدة	1	1.80 الى 1.00

د-: اسلوب التحليل الإحصائي المستخدم في البحث: تم ترميز أسئلة الاستبانة ومن ثمَّ تفريغ البيانات التي تمَّ جمعها من خلال الاستبانة وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) Statistical Package for Social "Sciences"، ومن ثمَّ تحليلها من خلال مجموعة من الأساليب الاحصائية المناسبة لطبيعة البيانات ونوع متغيرات البحث.

هـ: أداة البحث: اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع البيانات والتي تتكون من قسمين رئيسين:

القسم الأول: يشمل البيانات الخاصة بأفراد عينة البحث وهي: 1-العمر. 2-المؤهل العلمي. 3- التخصص العلمي. 4- المؤهل العملي. 5- البرنامج الذي أُدرس فيه. 6- سنوات الخبرة.

القسم الثاني: **يشمل على فرضيات البحث الأساسية وهي ثلاث فرضيات**.

و-: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

أساليب الإحصاء الوصفي وهي لوصف خصائص مفردات عينة البحث من خلال عمل جداول تكرارية تشمل التكرارات والنسب المئوية والرسومات البيانية لمتغيرات البحث وللتعرف على الاتجاه العام لمفردات العينة بالنسبة لكل متغير على حده، والانحراف المعياري لتحديد مقدار التشتت في إجابات أفراد عينة البحث لكل عبارة عن المتوسط الحسابي، ولتحقيق أهداف البحث واختبار فرضيات البحث تمَّ استخدام الأساليب الأدوات الإحصائية التالية:

1. معامل الفا كرونباخ لقياس صدق وثبات الاستبانة.
2. المتوسطات الحسابية لتحديد مستوى استجابة أفراد وحدة المعاينة عن متغيراتها.
3. الانحراف المعياري لقياس درجة تباعد استجابات أفراد وحدة المعاينة عن وسطها الحسابي.
4. معادلة طول الفئة والتي تقضي بقياس مستوى الاهمية لمتغيرات البحث.
5. اختبار (t) وذلك للتحقق من معنوية فقرات الاستبانة المعدة مقارنة بالوسط الفرضي.
6. تحليل الارتباط بيرسون لقياس العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث.
7. تحليل نموذج الانحدار الخطي لقياس العلاقة بين المتغير التابع والمتغير المستقل.

ز-: اختبار الصدق والثبات:

يقصد بالثبات استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج باحتمال مساو لقيمة المعامل إذا أُعيد تطبيقه على نفس العينة، ويستخدم لقياس الثبات "معامل الفا كرونباخ" (Cronbach,sAlpha)، والذي يأخذ قيماً تتراوح بين الصفر والواحد صحيح، فإذا لم يكن هناك ثبات في البيانات فإن قيمة المعامل تكون مساويةً للصفر، وعلى العكس إذا كان هناك ثبات تام في البيانات فإن قيمة المعامل تساوي الواحد صحيح، أي أن زيادة معامل الفا كرونباخ تعني زيادة مصداقية البيانات من عكس نتائج العينة على مجتمع البحث، لذا قامت الباحثة باختبار الثبات لعبارات الاستبيان على كل عبارة من عبارات الاستبيان كما موضح بالجداول (4)التالية:

جدول (4) نتائج اختبار الفا كرونباخ لعبارات الفرضية الأولى

العبارات	الفا كرونباخ
من قبل أستاذ البرنامج.	0.84
من خلال ملاحظات أستاذ البرنامج.	0.82
من خلال ملاحظات الطلاب من التطبيق العلمي مع أستاذ البرنامج.	0.81
من الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة في تدريس البرنامج.	0.84
من خلال أساتذة البرنامج في الجامعات الأخرى.	0.85
من اجتماع رئيس القسم بالأساتذة المتخصصين في البرنامج.	0.82
من أساتذة الكلية كلهم.	0.80
من خلال رفع أستاذ البرنامج تقريره لمجلس الكلية.	0.83
باجتماع أستاذ البرنامج بصفة دورية مع إدارة الكلية لتقويم البرنامج.	0.83
من خلال ملاحظات أساتذة البرامج في مجلس الأساتذة.	0.81
إجمالي العبارات	**0.82**

المصدر: اعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م.

من خلال الجدول (4) أعلاه الذي يوضح نتائج اختبار الصدق الثبات يلاحظ أن قيم ألفا كرونباخ لجميع عبارات الفرضية الأولى أكبر من (80%) وتعني هذه القيم توافر درجة عالية جداً من الثبات الداخلي لجميع العبارات سواء كان ذلك لكل عبارة على حدا أو على مستوى جميع عبارات المقياس حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (0.82) وهو ثبات مرتفع.

جدول (5) نتائج اختبار الفا كرونباخ لعبارات الفرضية الثانية

العبارات	الفا كرونباخ
من مجلس الكلية	0.82
توزع الإدارة استبانة على الطلاب لتقويم البرنامج كل نهاية امتحان	0.84
تجتمع الإدارة بعدد من الطلاب لأبدا ملاحظاتهم عن البرنامج بصفة دورية	0.83
توزع استبيانات عن مفردات البرنامج للتقويم في بداية كل عام دراسي	0.83
توزع استبيانات للجهات المعنية لتقويم البرنامج حسب متطلباتها	0.82
عن طريق المنسق للبرنامج.	0.84
عن طريق التقويم العام للجامعة.	0.81
من خلال ملاحظات مجلس الاساتذة.	0.83
على حسب متطلبات هيئة الاعتماد والتقويم.	0.83
كل أربعة سنوات وفق اللائحة.	0.84
إجمالي العبارات	**0.85**

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م.

من خلال الجدول (5) أعلاه الذي يوضح نتائج اختبار الصدق الثبات يلاحظ أن قيم ألفا كرونباخ لجميع عبارات الفرضية الثانية أكبر من (0.80%) وتعني هذه القيم توافر درجة عالية جداً من الثبات الداخلي لجميع العبارات سواء كان ذلك لكل عبارة على حدا أو على مستوى جميع عبارات المقياس حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (0.85) وهو ثبات مرتفع.

جدول (6) نتائج اختبار الفا كرونباخ لعبارات الفرضية الثالثة

العبارات	الفا كرونباخ
تهتم إدارة الكلية بتقويم البرنامج من خلال ملاحظات الطلاب الفردية	0.82
توزع الإدارة استبانة على الطلاب لكل تخصص لتقويم البرنامج كل نهاية مقرر	0.81
تجتمع الإدارة بعدد من الطلاب لكل تخصص لأبدا ملاحظاتهم عن البرنامج بصفة دورية	0.84
توزع استبانات عن مفردات البرنامج وفق كل تخصص للتقويم في بداية كل عام دراسي	0.83
توزع استبيانات للجهات المعنية لتقويم البرنامج حسب متطلباتها للتخصص المعني.	0.83
المنسق مع الطلاب.	0.81
عن طريق التقويم العام للجامعة بحضور الطلاب.	0.82
من خلال ملاحظات الطلاب المرفوعة للشؤون العلمية.	0.84
على حسب متطلبات هيئة الاعتماد والتقويم بحضور الطلاب.	0.81
كل أربعة سنوات وفق اللائحة بحضور الطلاب.	0.85
إجمالي العبارات	**0.81**

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م.

من خلال الجدول (6) أعلاه الذي يوضح نتائج اختبار الصدق الثبات نجد ان قيم ألفا كرونباخ لجميع عبارات الفرضية الثالثة أكبر من (80%) وتعني هذه القيم توافر درجة عالية جداً من الثبات الداخلي لجميع العبارات سواء كان ذلك لكل عبارة على حدا أو على مستوى جميع عبارات المقياس حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (0.81) وهو ثبات مرتفع. مما يدل على أنه يمكن تطبيق عبارات الفرضيات على مجتمع أكبر.

جدول (7) يوضح نتائج اختبار الفا كرونباخ علاقة المتغيرات

العبارات	الفا كرونباخ
وفق سوق العمل.	0.82
وفق قوانين الكلية.	0.84
وفق ملاحظات الطلاب.	0.81
وفق الاستاذ.	0.83
وفق ملاحظات سنوات الخبرة للأساتذة.	00.85
وفق سياسة هيئة الاعتماد والجودة.	0.84
وفق اللوائح والقوانين للجامعة.	0.85
وفق سياسات الدولة.	0.83
وفق التغيرات المستجدة.	0.81
وفق التخصص.	0.83
إجمالي العبارات	**0.82**

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م.

من خلال الجدول (7) أعلاه الذي يوضح نتائج اختبار الصدق الثبات يلاحظ أن قيم ألفا كرونباخ لجميع عبارات الفرضية الرابعة أكبر من (80%) وتعني هذه القيم توافر درجة عالية جداً من الثبات الداخلي لجميع العبارات سواء كان ذلك لكل عبارة على حدا أو على مستوى جميع عبارات المقياس حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ للمقياس الكلي (0.82) وهو ثبات مرتفع.

التوزيع التكراري والنسب المئوية للبيانات الشخصية:

1. توزيع أفراد عينة البحث حسب العمر:

جدول (8) يوضح التوزيع التكراري لأفراد العينة وفق متغير العمر

العمر	العدد	النسبة%
اقل من30سنة	0	0.00
30سنة وأقل من 40سنة	12	40.0
40 سنة وأقل من50سنة	9	30.0
50 سنة وأقل من 60سنة	7	23.3
60سنة فأكثر	2	6.7
المجموع	30	%100

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان 2023م.

يتضح من الجدول (8) أعلاه أن أفراد عينة البحث الذين أعمارهم من 30سنة وأقل من 40 سنة حيث بلغت نسبتهم (40.0%)، بينما الذين أعمارهم من40 سنة وأقل من50سنة فقد بلغت نسبتهم (30.0%)، والذين أعمارهم من 50سنة وأقل من 55 سنة فقد بلغت نسبتهم (14%)، والذين أعمارهم من50 سنة وأقل من 60سنة فقد بلغت نسبتهم (23.3%)، أما الذين أعمارهم60 سنة فأكثر فقد بلغت نسبتهم (6.7%)، يلاحظ على الإجابات صدرت من فئة مدركة لمعنى الاسئلة.

توزيع افراد عينة أفراد البحث حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول (9) يوضح التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة%
دبلوم عالي	1	3.3
ماجستير	6	20.0
دكتوراه	20	66.7
بروفيسور	3	10.0
أستاذ كرسي	0	0.00
المجموع	30	100%

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان 2023م.

يتضح من الجدول (9) أعلاه أن من غالبية أفراد عينة البحث مؤهلهم العلمي دكتوراه حيث بلغت نسبتهم (66.7%) من أفراد عينة البحث الكلية، بينما بلغت نسبة الذين مؤهلهم العلمي ماجستير (20.0%)، بينما نسبه الذين مؤهلهم العلمي بروفيسور فقد بلغت نسبتهم (10.0%)، أما نسبه الذين مؤهلهم العلمي دبلوم عالي فقد بلغت نسبتهم (3.3%)، يلاحظ بأن الإجابات لها مدلولها العلمي لأن أكثر نصف أفراد العينة من حملة الدكتوراه من اعضاء هيئة التدريس.

3. توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير التخصص العلمي:

جدول (10) التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب متغير التخصص العلمي

التخصص العلمي	العدد	النسبة%
محاسبة	17	56.7
إدارة الأعمال	10	33.3
اقتصاد	1	3.3
لغة انجليزية	1	3.3
علوم رياضيات	1	3.3
المجموع	30	100%

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان 2023م.

يتضح من الجدول (10) أعلاه أن من غالبية أفراد عينة البحث تخصصهم العلمي محاسبة حيث بلغت نسبتهم (56.7%) من أفراد عينة البحث الكلية، بينما بلغت نسبة الذين تخصصهم العلمي الاقتصاد (3.3%)، أما نسبه الذين تخصصهم العلمي لغة انجليزية فقد بلغت نسبتهم (3.3%)، ونسبه الذين تخصصهم العلمي إدارة الأعمال فقد بلغت نسبتهم (33.3%)، أما نسبه الذين تخصصهم العلمي علوم رياضيات فقد بلغت نسبتهم (3.3%)، مما يدل على أن إجابات عينة أفراد البحث لها مدلولها العلمي في البحث.

4. توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي:

جدول (11) التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة%
عميد كلية	3	10.0
رئيس قسم	7	23.3
عضو لجنة الجودة والاعتماد	0	0.00
عضو لجنة التقويم	0	0.00
عضو هيئة تدريس/ استاذ	18	60.0
مدير جامعة	1	3.3
نائب وكيل	1	3.3
المجموع	30	100%

المصدر: اعداد الباحثة من نتائج الاستبيان 2023م.

يتضح من الجدول (11) أعلاه أن من غالبية أفراد عينة البحث مؤهلهم العلمي عضو هيئة تدريس/ أستاذ حيث بلغت نسبتهم (60.0%) من أفراد عينة البحث الكلية، بينما بلغت نسبة الذين مؤهلهم العلمي رئيس قسم (23.3%)، ونسبه الذين مؤهلهم العلمي مدير جامعة فقد بلغت نسبتهم (3.3%)، ونسبه الذين مؤهلهم العلمي نائب وكيل فقد بلغت نسبتهم (3.3%)، أما نسبه الذين مؤهلهم العلمي عميد كلية فقد بلغت نسبتهم (10.0%)، الإجابات لها مدلولها العلمي والعملي.

5. توزيع أفراد عينة البحث حسب متغير البرنامج الذي أدرس فيه:

جدول (12) التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب البرنامج الذي أدرس فيه

البرنامج	العدد	النسبة%
بكالوريوس	10	33.3
دراسات عليا	7	23.3
معاً	13	43.3
المجموع	30	100%

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان 2023م.

يتضح من الجدول (12) أعلاه أن من غالبية أفراد عينة البحث البرنامج الذي يدرسون فيه بكالوريوس ودراسات عليا حيث بلغت نسبتهم (43.3%) من أفراد عينة البحث الكلية، بينما بلغت نسبة الذين يدرسون بكالوريوس (33.3%)، أما نسبه الذين يدرسون دراسات عليا فقد بلغت نسبتهم (23.3%)، مما يدل على أن إجابات أفراد عينة البحث صدرت من الفئة التي يعتمد عليها فى تنفيذ البرامج الدراسية.

6. توزيع افراد عينة البحث حسب المسمى سنوات الخبرة:

جدول (13) التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة%
اقل من 5 سنوات	1	3.3
5 سنوات واقل من 10 سنوات	10	33.3
10 سنوات واقل من 15 سنة	4	13.3
15 سنة واقل من 20 سنة	3	10.0
20سنة فأكثر	12	40.0
المجموع	30	%100

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان 2023م.

يتضح من الجدول(13)أعلاه أن غالبية أفراد عينة البحث سنوات خبرتهم 20سنة فأكثر بلغت نسبتهم (40.0%)، والذين سنوات خبرتهم 10 سنوات واقل من 15 سنة فقد بلغت نسبتهم (13.3%)،والذين سنوات خبرتهم 5 سنوات وأقل من 10 سنوات فقد بلغت نسبتهم (33.3%)، بينما الذين سنوات خبرتهم أقل من 5 سنوات فقد بلغت نسبتهم (3.3%)، أما الذين سنوات خبرتهم 15 سنة واقل من 20 سنة فقد بلغت نسبتهم (10.0%)، يدل على أن إجابات عينة أفراد البحث لها مدلولها العلمي لأنها صدرت من اعضاء هيئة التدريس لهم خبرة طويلة في تدريس مواد العلوم الإدارية.

اختبارات الفرضيات:

❖ **الفرضية الأولى: هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.**

فرض العدم: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.

فرض البحث: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.

ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية الأولى وتحليل نموذج الانحدار الخطي الذي يقيس العلاقة بين المتغير التابع ويمثله (الأستاذ) والمتغير المستقل ويمثله (تقويم البرامج الدراسية)، وجاءت نتائج التحليل كما موضح في جدول (14) أدناه:

جدول (14) الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية الأولى

عبارات الفرضية	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب/ الرتبة	التفسير/ الاتجاه
من قبل أستاذ البرنامج	3.49	0.64	5	أوافق
من خلال ملاحظات أستاذ البرنامج	3.46	0.59	7	أوافق
من خلال ملاحظات الطلاب من التطبيق العلمي مع استاذ البرنامج	3.43	0.72	9	أوافق
من الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة في تدريس البرنامج	4.22	0.65	4	أوافق بشدة
من خلال أساتذة البرنامج في الجامعات الأخرى	4.26	0.58	2	أوافق بشدة
من اجتماع رئيس القسم بالأساتذة المتخصصين في البرنامج	3.42	0.63	10	أوافق
من أساتذة الكلية كلهم	3.44	0.60	8	أوافق
من خلال رفع أستاذ البرنامج تقريره لمجلس الكلية.	4.23	0.57	3	أوافق بشدة
باجتماع أستاذ البرنامج بصفة دورية مع إدارة الكلية لتقويم البرنامج.	3.47	0.66	6	أوافق
من خلال ملاحظات أساتذة البرامج في مجلس الأساتذة.	4.28	0.71	1	أوافق بشدة

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م

يتضح من الجدول (14) أعلاه ما يلي:

1. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من قبل أستاذ البرنامج) (3.49)، بانحراف معياري قدرة (0.64)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (5) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
2. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال ملاحظات أستاذ البرنامج) (3.46)، بانحراف معياري قدرة (0.59)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (7) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
3. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال ملاحظات الطلاب من التطبيق العلمي مع أستاذ البرنامج) (3.43)، بانحراف معياري قدرة (0.72)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (9) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
4. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من الأساتذة ذوي الخبرة الطويلة في تدريس البرنامج) (4.22)، بانحراف معياري قدرة (0.65)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (4) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.

5 . بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال أساتذة البرنامج في الجامعات الأخرى) (4.26)، بانحراف معياري قدرة (0.58)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (2) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة

6 ..بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من اجتماع رئيس القسم بالأساتذة المتخصصين في البرنامج) (3.42)، بانحراف معياري قدرة (0.63)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (10) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين .

7. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من أساتذة الكلية كلهم) (3.44)، بانحراف معياري قدرة (0.60)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (8) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين .

8.بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال رفع أستاذ البرنامج تقريره لمجلس الكلية) (4.23)، بانحراف معياري قدرة (0.57)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (3) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.

9.بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (باجتماع استاذ البرنامج بصفة دورية مع إدارة الكلية لتقويم البرنامج) (3.47)، بانحراف معياري قدرة (0.66)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (6) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.

.10بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال ملاحظات أساتذة البرامج في مجلس الأساتذة) (4.28)، بانحراف معياري قدرة (0.71)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (1) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.

جدول (15) العلاقة وتحليل الانحدار للفرضية الأولى

البيان	معاملات الانحدار (B)	اختبار (T)	مستوى المعنوية
العلاقة بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.	0.23	27.14	0.01
معامل الارتباط بيرسون (R)	0.85		
F	31.37		
Sig F	0.00		

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م

يتضح من الجدول (15) أعلاه ما يلي:

1. بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون(R) (0.85) وهي قيمة عالية وموجبة، وقيمة معامل الانحدار (B) (0.23)، وهذه دلالة على وجود أثر طردي وقوي بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.
2. وجود علاقة ذات دلالة معنوية وفقاً لاختبار (T) واختبار (F) عند مستوى معنوية (5%)، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة لمعامل العلاقة (27.14) بمستوى دلالة معنوية (0.01)، وبلغت قيمة (F) المحسوبة (31.37) بمستوى دلالة معنوية (0.00)، وجميع قيم مستوى المعنوية أقل من مستوى المعنوية (5%)، **وعليه يتم رفض فرض العدم وقبول فرض البحث والذي يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والأستاذ.**

❖ **الفرضية الثانية: هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.**

فرض العدم: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.

فرض البديل: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.

ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية الثانية وتحليل نموذج الانحدار الخطي الذي يقيس العلاقة بين المتغير التابع ويمثله (الكلية) والمتغير المستقل ويمثله (تقويم البرامج الدراسية)، وجاءت نتائج التحليل كما موضح في جدول (16) أدناه:

جدول (16) الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية الثانية

عبارات الفرضية	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب/ الرتبة	التفسير/ الاتجاه
من مجلس الكلية.	54.2	0.85	2	أوافق بشدة
توزع الإدارة استبانة على الطلاب لتقويم البرنامج كل نهاية مقرر.	3.38	0.61	10	محايد
تجتمع الإدارة بعدد من الطلاب لأبدا ملاحظاتهم عن البرنامج بصفة دورية.	3.70	69.0	3	أوافق
توزع استبيانات عن مفردات البرنامج للتقويم في بداية كل عام دراسي.	53.3	0.63	6	أوافق
توزع استبيانات للجهات المعنية لتقويم البرنامج حسب متطلباتها.	3.62	0.69	4	أوافق
عن طريق المنسق للبرنامج.	56.3	0.75	5	أوافق
عن طريق التقويم العام للجامعة.	3.43	0.61	9	أوافق
من خلال ملاحظات مجلس الأساتذة.	73.4	0.71	7	أوافق
على حسب متطلبات هيئة الاعتماد والتقويم.	4.29	0.74	1	أوافق بشدة
كل أربعة سنوات وفق اللائحة.	3.44	0.64	8	أوافق

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م

يتضح من الجدول (16) أعلاه ما يلي:

1. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من مجلس الكلية) (4.25)، بانحراف معياري قدرة (0.85)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (2) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
2. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (توزع الإدارة استبانة على الطلاب لتقويم البرنامج كل نهاية مقرر) (3.38)، بانحراف معياري قدرة (0.61)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (10) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.
3. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (تجتمع الإدارة بعدد من الطلاب لأبدا ملاحظاتهم عن البرنامج بصفة دورية) (3.70)، بانحراف معياري قدرة (0.69)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (3) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
4. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (توزع استبيانات عن مفردات البرنامج للتقويم في بداية كل عام دراسي) (3.53)، بانحراف معياري قدرة (0.63)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (6) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين .
5. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (توزع استبيانات للجهات المعنية لتقويم البرنامج حسب متطلباتها) (3.62)، بانحراف معياري قدرة (0.69)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (4) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين .
6. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (عن طريق المنسق للبرنامج) (3.56)، بانحراف معياري قدرة (0.75)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (5) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين .

7. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (عن طريق التقويم العام للجامعة) (3.43)، بانحراف معياري قدرة (0.61)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (9) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
8. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال ملاحظات مجلس الأساتذة) (3.47)، بانحراف معياري قدرة (0.71)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (7) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
9. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (على حسب متطلبات هيئة الاعتماد والتقويم) (4.29)، بانحراف معياري قدرة (0.74)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (1) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
10. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (كل أربعة سنوات وفق اللائحة) (3.44)، بانحراف معياري قدرة (0.60)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (8) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.

جدول (17) العلاقة وتحليل الانحدار للفرضية الثانية

البيان	معاملات الانحدار (B)	اختبار (T)	مستوى المعنوية
العلاقة بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.	0.29	30.64	0.02
معامل الارتباط بيرسون (R)	0.87		
F	32.93		
Sig F	0.01		

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م

يتضح من الجدول (17) أعلاه ما يلي:
1. بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (R) (0.87) وهي قيمة عالية وموجبة، وقيمة معامل الانحدار (B) (0.29)، وهذه دلالة على وجود أثر طردي بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.
2. وجود علاقة ذات دلالة معنوية وفقاً لاختبار (T) واختبار (F) عند مستوى معنوية (5%)، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة لمعامل العلاقة (30.64) بمستوى دلالة معنوية (0.02)، وبلغت قيمة (F) المحسوبة (32.93) بمستوى دلالة معنوية (0.01)، وجميع قيم مستوى المعنوية أقل من مستوى المعنوية (5%)، **وعليه يتم رفض فرض العدم وقبول فرض البحث والذي يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والكلية.**

❖ **الفرضية الثالثة: هنالك علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والطلاب.**

فرض العدم: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والطلاب.

فرض البحث: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والطلاب.

ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية الثالثة وتحليل نموذج الانحدار الخطي الذي يقيس العلاقة بين المتغير التابع ويمثله (تقويم البرامج الدراسية) والمتغير المستقل ويمثله (الطلاب)، وجاءت نتائج التحليل كما موضح في جدول (18) أدناه:

جدول (18) الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية الثالثة

عبارات الفرضية	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب/ الرتبة	التفسير/ الاتجاه
تهتم إدارة الكلية بتقويم البرنامج من خلال ملاحظات الخريجين الفردية.	2.59	0.52	8	لا أوافق
توزع الإدارة استبانة على الخريجين لكل تخصص لتقويم البرنامج كل نهاية مقرر.	3.33	0.70	6	محايد
تجتمع الادارة بعدد من الطلاب لكل تخصص لأبدا ملاحظاتهم عن البرنامج بصفة دورية.	3.40	0.54	2	محايد
توزع استبانات عن مفردات البرنامج وفق كل تخصص للتقويم في بداية كل عام دراسي.	3.48	0.66	1	أوافق
توزع استبيانات للجهات المعنية لتقويم البرنامج حسب متطلباتها للتخصص المعني.	3.31	0.59	7	محايد
المنسق مع الخريجين.	3.34	0.61	5	محايد
عن طريق التقويم العام للجامعة بحضور الخريجين.	3.36	0.68	4	محايد
من خلال ملاحظات الخريجين المرفوعة للشؤون العلمية.	2.57	0.48	9	لا أوافق
على حسب متطلبات هيئة الاعتماد والتقويم بحضور الخريجين.	2.55	0.49	10	لا أوافقا
كل أربعة سنوات وفق اللائحة بحضور الخريجين.	3 .39	0.65	3	محايد

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج (SPSS)،2023م

يتضح من الجدول (18) أعلاه ما يلي:

1. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (تهتم إدارة الكلية بتقويم البرنامج من خلال ملاحظات الطلاب الفردية) (2.59)، بانحراف معياري قدرة (0.52)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (8) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين لا يوافقون على ذلك.
2. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (توزع الادارة استبانة على الطلاب لكل تخصص لتقويم البرنامج كل نهاية مقرر) (3.33)، بانحراف معياري قدرة (0.70)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (6) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.
3. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (تجتمع الإدارة بعدد من الطلاب لكل تخصص لأبدا ملاحظاتهم عن البرنامج بصفة دورية) (3.40)، بانحراف معياري قدرة (0.54)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (2) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.
4. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (توزع استبانات عن مفردات البرنامج وفق كل تخصص للتقويم في بداية كل عام دراسي) (3.48)، بانحراف معياري قدرة (0.66)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (1) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
5. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (توزع استبيانات للجهات المعنية لتقويم البرنامج حسب متطلباتها للتخصص المعني) (3.31)، بانحراف معياري قدرة (0.59)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (7) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.
6. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (المنسق مع الطلاب) (3.34)، بانحراف معياري قدرة (0.61)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (5) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.
7. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (عن طريق التقويم العام للجامعة بحضور الطلاب) (3.36)، بانحراف معياري قدرة (0.68)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (4) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.
8. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (من خلال ملاحظات الطلاب المرفوعة للشؤون العلمية) (2.57)، بانحراف معياري قدرة (0.48)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (9) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين لا يوافقون.
9. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (على حسب متطلبات هيئة الاعتماد والتقويم بحضور الطلاب) (2.55)، بانحراف معياري قدرة (0.49)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (10) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين لا يوافقون.
10. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (كل أربعة سنوات وفق اللائحة بحضور الطلاب) (3.39)، بانحراف معياري قدرة (0.65)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (3) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الذين ليس لديهم رأي.

جدول (19) العلاقة وتحليل الانحدار للفرضية الثالثة

البيان	معاملات الانحدار (B)	اختبار (T)	مستوى المعنوية
العلاقة بين تقويم البرامج الدراسية والطلاب.	0.19	28.52	0.11
معامل الارتباط بيرسون (R)	0.49		
F	31.02		
Sig F	0.07		

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج SPSS،2023م

يتضح من الجدول (19) أعلاه ما يلي:

1. بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون (R) (0.49) وهي قيمة ضعيفة، وقيمة معامل الانحدار (B) (0.19)، وهذه دلالة على وجود أثر ضعيف بين تقويم البرامج الدراسية والطلاب.
2. عدم وجود علاقة ذات دلالة معنوية وفقاً لاختبار (T) واختبار (F) عند مستوى معنوية (5%)، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة لمعامل العلاقة (28.52) بمستوى دلالة معنوية (0.11)، وبلغت قيمة (F) المحسوبة (31.02) بمستوى دلالة معنوية (0.07)، وجميع قيم مستوى المعنوية أكبر من مستوى ال معنوية5 (%)، وعليه يتم قبول فرض العدم ورفض فرض البحث والذي يشير إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والطلاب.

❖ **علاقات متغيرات الفرضيات مع البرامج الدراسية**

فرض العدم: لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والمتغيرات الأخرى.

فرض البديل: توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والمتغيرات الأخرى.

ولإثبات هذه الفرضية تم استخدام الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعبارات الفرضية وتحليل نموذج الانحدار الخطي الذي يقيس العلاقة بين المتغير التابع ويمثله (تقويم البرامج الدراسية) والمتغير المستقل ويمثله (المتغيرات الأخرى)، وجاءت نتائج التحليل كما موضح في الجدول (20) أدناه:

جدول (20) الإحصاء الوصفي والاستدلالي لعلاقات متغيرات الفرضيات مع البرامج الدراسية

عبارات الفرضية	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الترتيب/ الرتبة	التفسير/ الاتجاه
وفق سوق العمل	4.24	0.65	3	اوافق بشدة
وفق قوانين الكلية	4.22	0.74	4	اوافق بشدة
وفق ملاحظات الطلاب	3.46	0.67	9	اوافق
وفق الأستاذ	3.44	0.68	10	اوافق
وفق ملاحظات سنوات الخبرة للأساتذة	3.53	0.63	5	اوافق
وفق سياسة هيئة الاعتماد والجودة.	4.27	0.70	1	اوافق بشدة
وفق اللوائح والقوانين للجامعة.	4.25	0.66	2	اوافق بشدة
وفق سياسات الدولة.	3.48	0.64	8	اوافق
وفق التغيرات المستجدة.	3.50	0.72	6	اوافق
وفق التخصص.	3.49	0.61	7	اوافق

المصدر: إعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج SPSS،2023م

يتضح من الجدول (20) أعلاه أذا تم ترتيب المتغيرات الأخرى يلاحظ ما يلي:

1. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (وفق سياسة هيئة الاعتماد والجودة) (4.27)، بانحراف معياري قدرة (0.70)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (1) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين
2. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (وفق اللوائح والقوانين للجامعة) (4.25)، بانحراف معياري قدرة (0.66)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (2) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
3. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (وفق سوق العمل) (4.24)، بانحراف معياري قدرة (0.65)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (3) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
4. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (وفق قوانين الكلية) (4.22)، بإحراف معياري قدرة (0.74)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (4) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين بشدة.
5. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (وفق ملاحظات سنوات الخبرة للأساتذة) (3.53)، بانحراف معياري قدرة (0.63)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (5) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
6. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (وفق التغيرات المستجدة) (3.50)، بالإحراف معياري قدرة (0.72)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (6) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
7. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (وفق التخصص) (3.49)، بانحراف معياري قدرة (0.61)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (7) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
8. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (وفق سياسات الدولة) (3.48)، بانحراف معياري قدرة (0.64)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (8) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
9. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (وفق ملاحظات الخريجين) (3.46)، بانحراف معياري قدرة (0.67)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (9) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.
10. بلغ المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان للعبارة (وفق الأستاذ) (3.44)، بانحراف معياري قدرة (0.68)، وقد أخذت هذه العبارة الرتبة (10) بين العبارات الأساسية لهذه الفرضية لصالح الموافقين.

جدول (21) العلاقة وتحليل الانحدار للفرضية الرابعة

البيان	معاملات الانحدار (B)	اختبار (T)	مستوى المعنوية
العلاقة بين تقويم البرامج في البكالوريوس والمتغيرات الأخرى.	0.24	29.18	0.00
معامل الارتباط بيرسون (R)	0.89		
F	31.52		
Sig F	0.02		

المصدر: اعداد الباحثة من نتائج الاستبيان باستخدام برنامج spss،2023م

يتضح من الجدول (21) أعلاه ما يلي:

1. بلغت قيمة معامل الارتباط بيرسون(R) (0.89) وهي قيمة عالية وموجبة، وقيمة معامل الانحدار (B) (0.24)، وهذه دلالة على وجود أثر طردي بين تقويم البرامج في البكالوريوس والمتغيرات الأخرى.
2. وجود علاقة ذات دلالة معنوية وفقاً لاختبار (T) واختبار (F) عند مستوى معنوية (5%)، حيث بلغت قيمة (T) المحسوبة لمعامل العلاقة (29.18) بمستوى دلالة معنوية (0.00)، وبلغت قيمة (F) المحسوبة (31.52) بمستوى دلالة معنوية (0.02)، وجميع قيم مستوى المعنوية أقل من مستوى المعنوية (5%)، وعليه يتم رفض فرض العدم وقبول الفرض البديل والذي يشير إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تقويم البرامج الدراسية والمتغيرات الأخرى.

بالرغم من اهمية الاستاذ والخريج في تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي يلاحظ بأنهم جاءوا في المرتبة الاخيرة (9-10) مما يدل على أن كليات العلوم الإدارية لا تحدث برامجها وفق المستجدات التي تظهر في المجتمع والتي لا يكون مدركها إلا الاساتذة والخريجين.

النتائج:

- تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي يتم وفق متطلبات هيئة الاعتماد وضمان الجودة، ولكن دون أخذ آراء المشاركين في البرنامج من الخريجين، مما يعنى بأن البرنامج تم وضعه بطريقة نظرية دون استصحاب الجانب العملي.
- لا يشارك في تقويم البرامج الدراسية في كليات العلوم الإدارية الخرجين ولا الجهات المستفيدة من الخريجين، وهذا قد يضعف البرنامج مما يجعله غير مواكب لمستجدات المجتمع وخاصة في مجال الكفاءات والمهارات التي تعمل على حل المشاكل التي تستجد في المجتمع.
- لقد دخلت العديد من التغيرات على مقررات العلوم الإدارية مثل البرامج الإلكترونية مما يتطلب معرفة ما تحتاجه الجهات التي تستفيد من الخرجين من مهارات وكفاءات.
- للأستاذ دور كبير في تقويم البرامج الدراسية بكليات العلوم الإدارية سواء في مستوى البكالوريوس ومستوى الدراسات العليا وذلك لما يتصف به من علم وخبرة وكفاءة، لكن دوره هذا لا يظهر إلا من خلال مجلس الاساتذة حيث تطرح المشاكل لحلها.
- لكليات العلوم الإدارية دور كبير في تقويم البرامج الدراسية في برامج التعليم العالي وذلك بحكم دورها في العملية التعليمية، من إعداد البرامج الدراسية على مستوى البكالوريوس ومستوى الدراسات العليا.
- ليس لطلاب العلوم الإدارية دور في تقويم البرامج الدراسية.
- تقويم البرامج الدراسية من قبل المشاركين في العملية التعليمية للتعليم العالي من أساتذة وخريجين وجيهات خارجية لم يأخذ مكانه الطبيعي في كليات العلوم الإدارية بعد.

التوصيات:

التقويم للبرامج الدراسية ضرورة يمليها الواقع المتغير لذلك:

- ضرورة قيام هيئة الاعتماد وضمان الجودة والكليات بمشارك الخرجين في تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي.
- أخذ ملاحظات الأساتذة في الاعتبار عند تقويم البرامج الدراسية في التعليم العالي.
- يجب مشاركة الجهات الخارجية التي تستوعب الخرجين في وظائفها المختلفة في تقويم البرامج
- وذلك بالمشاركة في مجالس الكلية عند إعداد البرامج الدراسية في التعليم العالي
- يجب أن تكون هنالك لجنة دائمة تعني بضرورة استقصاء آراء الجهات الخارجية والخريجين ومد هيئة -القيام بالعديد من الدراسات حول هذا الموضوع ووضع المؤشرات والقياسات والمعايير التي تحكم عملية التقويم بطريقة منهجية وعلمية الاعتماد وضمان الجودة والكلية بهذه المعلومات التي سوف تطور البرنامج من الناحية النظرية والعملية.

المراجع:

ابتهاج النادي. (-). تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس من وجهة نظر الخريجين. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.

ابتهاج النادي. (بدون). تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس من وجهة نظر الخريجين. نابلس: جامعة النجاح الوطنية.

ابتهاج النادي. (بدون). تقويم برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية في نابلس من وجهة نظر الخريجين.

جامعة الأميرة نورة. (2013). تقويم البرنامج وتطويره، التقنين والتوثيق. عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، الأصدار الأول.

رجاء محمود أبو علامة. (1998). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. القاهرة: دار النشر للجامعات.

سليمان القرعاوي، رشاد موسى. (1999). تقويم الطلاب لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية -من منظور إسلامي. جامعة الملك فيصل. الرياض، السعودية: مجلة التقويم والقياس النفسي.

عايدة باكير. (-). تطور دور الجامعة في خدمة المجتمع في ضوء المسؤولية المجتمعية والاتجاهات العالمية الحديثة.

عطية الخطاط. (2015). البرامج التعليمية. 2015-2013.

هيئة الاعتماد وضمان الجودة. التقويم التخصص. السودان: التعليم العالي.

Austen, S. J.-D. (2021). A Guide to Basic Evaluation in Higher Education. Scotland: Ataffordshire University.

Ball, S. (2017). Evaluating Educational Programs. In S. Ball, Educational Testing Service (p. 341). USA.

Darussalam, G. (2010). Program Evaluation in higher Education. The International Journal of research and Review.

Le, Q. L. (2007). Evaluation of Educational Software Theory into Practice. Technology and Teaching, 1-10.

Moon, J. Linking Levels, Learning Outcomes and Assessment Criteria. Exeter University.

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

تصور مقترح لتطوير دور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة

of Knowledge Economy among Learners in the Light of Contemporary Global Transformations

أ . د. حياة عبد العزيز محمد نياز
استاذ الأصول الإسلامية للتربية
جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية
المملكة العربية السعودية

Hayat Abdulaziz Mohammed Niaz
Professor of Islamic Foundations of Education, Islamic Education Department, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Kingdom of Saudi Arabia

Email: haniaz@uqu.edu.sa

الكلمات المفتاحيّة
تصور مقترح، تنمية، مهارات الاقتصاد المعرفي، التحولات العالمية المعاصرة

KEY WORDS
Proposed conception – Development – Skills of Knowledge Economy – Global contemporary transformations.

مستخلص البحث:

استهدفت الدراسة معرفة مهارات الاقتصاد المعرفي ودور المعلم في تنميتها لدى المتعلمين من خلال الأدب النظري والدراسات والأبحاث الصادرة من المنظمات والمؤسسات الدولية المهتمة بالتعليم ودراسة المهارات ومن خلال أدبيات الدراسة ، ومن ثم وضع ووضع تصور مقترح لتطوير دور المعلم في تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف ما هو كائن وتحليله وتفسيره ، إضافة إلى محاولة استشراف المستقبل ، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن الأسس الثلاثة للتعليم : القراءة والكتابة والحساب لم تعد كافية لمواكبة التحولات العالمية المعاصرة . ذلك أن تعلم مهارات الاقتصاد المعرفي تتطلب بالإضافة إليها مهارات القرن الحادي والعشرين والمتمثلة في: التفكير الناقد، الإبداع والابتكار، التعاون والمشاركة، والوعي بتعدد الثقافات، والاتصال الفعال، والتمكن من الاستخدام الفعال لأدوات المعرفة والمعلومات الإلكترونية، والمهنة والاعتماد على الذات، مما يتطلب تطوير أدوار المعلم التي ينبغي أن يقوم بها في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين وفق التصور المقترح.

ABSTRACT

The study aimed to know the skills of Knowledge Economy and the role of teachers in developing them among learners through theoretical literature, studies and research issued by international organisations and institutions interested in education and the study of skills, beside through the literature of the study, therefore, setting a proposed conception to develop the teacher's role in developing such skills among learners in the light of contemporary global transformations. To achieve the study objectives, the descriptive method was used, which is based on describing, analysing, and interpreting the existent, in addition to attempting to foresee the future. Study results have shown that the education's three foundations: reading, writing, and mathematics are no longer sufficient to cope with contemporary global transformations, because learning the skills of Knowledge Economy requires the addition of the skills of the 21st century represented in: critical thinking, innovation and creativity, cooperation and participation, awareness of multi-cultures, effective communication, and the ability of effective employment of the tools of knowledge and electronic information, profession and self-reliance. This requires the development of the teacher's roles that he should play in developing the learners' skills of Knowledge Economy according to the proposed conception.

المقدمة:

تزداد أهمية المعرفة في العصر الحاضر المليء بالتغيرات والتحولات العالمية المتلاحقة والمتسارعة والمتفاوتة في المجالات كافة، ومن تلك التغيرات والتحولات، الانفجار المعرفي وثورة المعلومات والتقانة، وتفجر طاقات الفرد العقلية في كافة المجالات، كالاتصالات وشبكة المعلومات (الإنترنت)، وفي المجالات الإلكترونية والفضائية وغيرها من المجالات حتى أصبح هذا العصر يعتمد على المعرفة واقتصاداتها ونتيجة لذلك سمي العصر بعصر الاقتصاد المبني على المعرفة أو اقتصاديات المعرفة.

وتوضح التحولات الحادثة في العالم مدى قدرة الدول المتقدمة على الاستئثار بالثروة والعلم والمعرفة والتي تشكل قوة حقيقية، تفرض سيطرتها وهيمنتها الثقافية والسياسية والاقتصادية على الدول النامية، مما يتطلب معه؛ ضرورة الاتجاه إلى تكوين العقلية المبدعة الناقدة والمتفتحة والمرنة المتسلحة بالمعرفة بصورة مستمرة، والقادرة على توليد المعرفة وإنتاجها وتوظيفها التوظيف الأمثل في واقع الحياة (نصار، 2008).

وقد ظهر اهتمام عالمي بمفهوم اقتصاد المعرفة والذي برز مع بداية القرن الحادي والعشرين من النظريات الاقتصادية المعاصرة التي تنظر إلى التكنولوجيا والمعرفة بوصفهما أساس الإنتاج ؛ حيث أن المعرفة هي الشكل الأساسي لرأس المال وتطورها يسهم في رفد الاقتصاد بالمبتكرات ذات القيمة الاقتصادية العالية التي قد تأخذ شكلا تكنولوجيا أو فنيا أو هندسيا (تيم ، 2008) ، وينطلق مفهوم الاقتصاد المعرفي من مبدأ فلسفي يعتمد على محورين أساسيين هما : سرعة الحصول على المعرفة وتوظيفها وإنتاجها بما يوفره من خدمات معلوماتية وتكنولوجيا معلومات واتصالات ، وثانيهما : ربط المعرفة الجديدة بحاجات السوق (محمد ، 2015)، والتي تتمثل في تقديم منتجات جديدة وخدمات مبتكرة ومتميزة يتم تسويقها عالميا ، مما يرد أرباحا طائلة (الأغا،2013)

ويعد مفهوم الاقتصاد المعرفي مفهوم واسع متعدد الأبعاد يصعب ادرك جميع جوانبه وأبعاده ، إلا أن جميع التعريفات التي تناولتها الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة تلتقي في أن المعرفة هي المكون الأساسي له ، فتعرف منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD,1996,9) الاقتصاد المعرفي على أنه : الاقتصاد الذي يعتمد مباشرة على انتاج وتوزيع واستخدام المعرفة والمعلومات " ويعرف أيضا بانه : " الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة وابتكارها بهدف تحسين نوعية الحياة من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية وتطبيقات تكنولوجية متطورة ، واستخدام العقل البشري كرأس للمال ، وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في المحيط الاقتصادي ، ليصبح أكثر استجابة وانسجاما مع تحديات العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصال " (الهاشمي والعزاوي ، 2007، 26) ، ويعرفه القرني (2009) بأنه : الاقتصاد القائم على الاستثمار في رأس المال الفكري ، من خلال تطوير وإصلاح منظومة التعليم والتدريب والبحث والتطوير في بيئة تقنية معلوماتية توظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وتدعم وتشجع اكتساب ونشر وإنتاج المعرفة ، في ظل نظام محكم من التقويم والمساءلة والمشاركة المجتمعية . أما الصائغ (2013) تعرفه على أنه " اقتصاد يدور حول الحصول على المعرفة واستخدامها بهدف تحسين الحياة في جميع المجالات ، من خلال استخدام العقل البشري وتوظيف البحث العلمي " ، في حين يعرفه الحمود (2011) بأنه : تعبير يستخدم في معرض الحديث عن الاقتصاد المركز في الحصول على المعرفة والمشاركة فيها وإنتاجها وتوليدها وإدارتها وتوظيفها ونشرها ، ويعرف أيضا بأنه : " الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة ، والمشاركة فيها ، واستخدامها ، وتوظيفها ، وابتكارها ، وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة بمجالاتها كافة من خلال الإفادة من خدمة معلوماتية ثرية وتطبيقات تكنولوجية متطورة ، واستخدام العقل البشري كرأس مال معرفي ثمين ، وتوظيف البحث العلمي لإحداث مجموعة من التغييرات الاستراتيجية في طبيعة المحيط الاقتصادي وتنظيمه ليصبح أكثر استجابة وانسجاما مع تحديات العولمة وتقنية المعلومات والاتصالات ، وعالمية المعرفة ، والتنمية المستدامة بمفهومها التكاملي " (مراد ، 2008) ، ويعرفه كل من Dinmmock&Goh تربويا على أنه : " نظام تربوي هدفه تمكين الأفراد من الحصول على المعرفة والمشاركة فيها وإنتاجها واستخدامها من أجل تحسين نوعية الحياة الإنسانية " (2011، 219) .

ويمكن القول أيضا إن اقتصاد المعرفة هو الاقتصاد الذي يعتمد على نشر المعلومات واستثمارها وعلى استخدام الأفكار وتطبيق التكنولوجيا، إضافة الى استخدام القدرات العقلية والبنية التحتية اللازمة، ويتطلب الاقتصاد المبني على المعرفة نوعا جديدا من التعليم النوعي والتدريب المستمر مدى الحياة في بيئات تعليمية مختلفة رسمية وغير رسمية بعيدة عن الحفظ والاستظهار قادرة على التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم (Bank World Group ,2001).

كما ينظر إلى مفهوم الاقتصاد المعرفي على أنه مرادفا للتحول إلى مهارات جديدة عالية الأداء وطريقة عمل مرنة استجابة للضغوط العالمية (Cairney,2002) التي تتطلب التركيز في الاستثمار في الموارد البشرية المتمثلة في القوة العاملة المؤهلة والمتخصصة والمتمكنة من التعامل مع التقنيات الحديثة والمتطورة ، باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي لإنتاج السلع وصناعة الخدمات المعرفية وابتكار المعلومات (الشطناوي،عليمات،2008) ،فتوضح منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD,2001,99) أن مهارات الاقتصاد لمعرفي تشير إلى الكفاءات المكملة للمقررات التعليمية التي يكتسبها العاملون في مجال المعرفة ويتطلبها العمل في ضوء الاقتصاد المعرفي ، وتعرف أيضا على أنها : مجموعة من المعارف والسلوكيات والاتجاهات اللازمة للطلبة التي تمكنهم من تطبيق وتوظيف المعرفة وإنتاجها ونشرها بما يساعدهم على التكيف في مواكبة مجتمع الاقتصاد المعرفي ومواكبة مستجداته وتحدياته (العنزي ، 2015،9)

ولكي يتم الانتقال إلى الاقتصاد المعرفي لابد من التصدي لفجوات المعرفة ، فقد أكد تقرير البنك الدولي عن التنمية في العام 1998 أن المعرفة هي القوة الحاسمة للتنمية ، وأشار التقرير إلى العديد من العوامل التي تعتبر متطلبات أساسية للمجتمعات

للتحول إلى الاقتصاد المعرفي منها : وجود بنية تحتية ، ووجود بيئة تشجع التطور والإبداع ، وتهيئة القوى البشرية القادرة على صناعة المعرفة ، وتوظيفها ، والقدرة على التساؤل والربط والتحليل ، والابتكار والتطوير والتركيب ، وتوظيف فاعل للبحث العلمي والتطوير ؛ إضافة الى الاهتمام بتقنية تكنولوجيا الاتصال والمعلومات ، وتحديث البرامج والخطط التعليمية (قاسم،2011) ، كما يتطلب الأمر أعدادا متزايدة من الطلاب ذوي قدرات ومهارات عالية ، قادرين على اكتشاف المعرفة والمشاركة فيها، وتوليدها وانتاجها، وحسن استثمارها على أرض الواقع ، وهنا يأتي دور التعليم الذي يعد مفتاح المرور لدخول عصر المعرفة وتطوير المجتمعات من خلال تنمية رأس المال البشري ؛ الذي يعد محور العملية التعليمية ؛بما يمكنه من التفاعل الإيجابي مع معطيات العصر . فإذا كان النظام التربوي مسؤولا عن إعداد الطلاب إعدادا متكاملا من كافة الجوانب، وتزويده بالمعلومات والخبرات التي تؤهله لمواكبة التغيرات المعرفية والمعلوماتية والتكنولوجية ليكونوا أعضاء فاعلين في الاقتصاد العالمي، فيجب أن يؤخذ بالحسبان طبيعة الاقتصاد الذي سيتعايشون معه (Mole bash. 1999) .

ويتميز الاقتصاد المعرفي بالعديد من الخصائص التي تميزه عن الاقتصاد التقليدي ، وقد نظر لها المهتمون بمجال اقتصاد المعرفة من منظورات مختلفة ، تبعا لاختلاف اختصاصاتهم وخلفياتهم العلمية والعملية (محمود ، 2016) ، ويمكن تلخيص آرائهم حول خصائص اقتصاد المعرفة في الآتي : (الشمري والليثي ،2008؛ عليان ،2008؛ المحروق ،2009 ؛ ، القرارعة 2013) _ أنه اقتصاد ذو قيمة معرفية زائدة سهلة التنقل ، لا تنضب ولا تتلاشى بسبب استخدامها كما هو الحال في استهلاك السلع والمواد _ أنه اقتصاد عالي الجودة يستهدف التميز، كثيف المعرفة يرتكز على الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال المعرفي والفكري ، يتسم بالمرونة والتكيف والتأقلم _ وهو الاقتصاد الذي تحقق فيه المعرفة الكم الأكبر من القيمة المضافة ، ويعتمد على القوى العاملة المؤهلة والمدربة والمتخصصة في التقنيات الحديثة وتوظيفها توظيفا يتصف بالفعالية لبناء نظام معلوماتي فائق السرعة والدقة والاستجابة _ وهو اقتصاد يهدف إلى إنتاج وصناعة الخدمات المعرفية وتوظيفها في الإنتاج والبحث والتطوير كمحرك للتغيير والتنمية ، يتطور لتلبية احتياجات متغيرة ، ويمتاز بالانفتاح والمنافسة العالمية ؛ إذ لا يوجد حواجز للدخول إلى اقتصاد المعرفة بل هو اقتصاد مفتوح بالكامل _ وهو اقتصاد يملك القدرة على الابتكار وإيجاد وتوليد منتجات فكرية معرفية جديدة لم تكن الأسواق تعرفها ، ويرتبط بالذكاء وبالقدرة الابتكارية وبالخيال وبالوعي الإدراكي بأهمية الاختراع والمبادرة والمبادأة الذاتية والجماعية لتحقيق ما هو أفضل ، وتفعيل ذلك كله لإنتاج أكبر في الكم وأكثر في جودة الأداء وأفضل في تحقيق الإشباع ، تجدد الحاجة إليه والرغبة والطلب على منتجاته المعرفية التي تدخل في كل نشاط وفي كل عمل وفي كل وظيفة وبشكل متصاعد إلى درجة يمكن القول باستحالة قيام نشاط ما بدون المعرفة ،مما يتطلب تطوير البحث العلمي بجوانبه النظرية والتطبيقية وتوفير المستلزمات للبحث ودعمه ، وتطبيق الجودة الشاملة وإتقان إدارتها والحاجة للتربية المستمرة ، والتدريب المستمر - وأنه اقتصاد شبكي ، واقتصاد رقمي وأنه اقتصاد افتراضي يتطلب موارد بشرية مؤهلة تتصف بمزايا رئيسة أبرزها : مستوى عال من التعليم والتدريب ، وإعادة التدريب وفق المستجدات ، ودرجة عالية من التمكين ، والحرص على النمو المهني والتعلم الذاتي المستمر ، والقدرة على التواصل والإبداع ، وحل المشكلات واتخاذ القرارات ، وإضافة إلى المرونة والقدرة على التحول من مهنة إلى أخرى ، والتعامل مع الحاسوب وتوظيف التنمية بنجاح .

وقد حددت العديد من المؤسسات والمنظمات المهتمة بدراسة مهارات الاقتصاد المعرفي المهارات الواجب تضمينها في منظومة العملية التعليمية للوصول إلى الاقتصاد المعرفي ، فقد حددت منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD,2001) مهارات الاقتصاد المعرفي في الآتي : مهارات الاتصال ، ومهارات حل المشكلات ، ومهارة القدرة على العمل ضمن الفريق ، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، بينما حدد البنك الدولي (2003) مجموعة من المهارات التي يتطلب إكسابها للأفراد في ضوء توجهات الاقتصاد العالمي ، وتمثلت في المهارات الفنية ، والمهارات الشخصية ، والمهارات المنهجية ، وتتضمن المهارات الفنية القراءة والكتابة ، واللغة الأجنبية والرياضيات والعلوم وحل المشكلات والمهارات التحليلية ، بينما تضمنت المهارات الحياتية : مهارات العمل الجماعي والقيادة والاتصال ، وتضمنت المهارات المنهجية : القدرة على التعلم الذاتي لمتابعة التعلم مدى الحياة ، والتصدي للمخاطر والمتغيرات ، في حين أشار كل من (Ivan,Petar& John,2012) إلى أكثر المهارات المطلوبة في السنوات المقبلة تتمثل في مهارات : التفكير النقدي وحل المشكلات ، وتطبيق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، والعمل الجماعي ، والتعاون ، والإبداع والابتكار، والتعامل بفاعلية مع التنوع المعرفي ، كما أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أن عملية إنشاء المهارات والمعارف تتحدد بعلاقة تفاعلية يمكن توضيحها في الشكل الآتي :

بينما أشار (Grass,2003) إلى أن هناك ست مهارات أساسية لتطبيق الاقتصاد المعرفي في المراحل التعليمية بالتعليم العام هي : المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة واستخدام الحاسوب ومهارات الاتصال بفاعلية لفظيا وكتابيا ، ومهارات التفكير وحل المشكلات والاستقصاء والبحث العلمي واتخاذ القرار ، ومهارات العمل الجماعي التعاوني مع الآخرين والعمل في

مجموعات ، ومهارات جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها ، ومهارات عادات التعلم كالاستقلال وتحمل المسؤولية والابتكار في انتاج المعرفة أو استخدامها أو نشرها ، وحدد (Bates,2014) مهارات الاقتصاد المعرفي في مهارات الاتصال التقليدية كالقراءة والتحدث والكتابة بشكل واضح ومعبر من خلال وسائل الإعلام الاجتماعية ، ومهارة التعلم الذاتي والمسؤولية في نقل المعرفة وعند أداء أي عمل جديد وعدم الاعتماد على الآخرين ، والعمل الجماعي بفاعلية وإيجابية والقدرة على حل المشكلات ؛ بالإضافة إلى مهارات التفكير والمهارات الرقمية القائمة على المعرفة واستخدام التكنولوجيا ، وإدارة المعرفة ، أما عايش فقد قسم المهارات المطلوب من المدارس التركيز عليها إلى جزئين هما :-الجزء لأول ويشمل : المهارات الأساسية الثلاث (القراءة والكتابة والرياضيات) والجزء الثاني يشمل (كفايات الموارد ، والتعامل مع الآخرين ، وإدارة المعلومات والنظم والتكنولوجيا) . أما (Klingle,2004) ذكر أن مهارات الاقتصاد المعرفي تتضمن المهارات الفنية والمتمثلة في مهارة القراءة والكتابة والرياضيات والمهارات الرقمية، أما المهارات العامة فتتضمن: تحديد قدرة الفرد على العمل في الاقتصاد المعرفي واشتملت على: المهارات المعرفية، وحل المشكلات، والقدرة على التواصل الفعال والمهارات التنظيمية.

وعلى مستوى الأنظمة التعليمية في بعض دول العالم أصدرت وزارة التربية في ألمانيا مشروعا لبيان الكفايات الأساسية لمهنة التعليم (1990) اشتملت هذه الكفايات على : تنظيم وتطبيق المهارات العملية ومهارات الاتصال والتعاون والمسؤولية والقدرة على العمل وتحمل ضغوطه ، وأشارت نتائج بعض الدراسات في أمريكا إلى أهمية وجود ثلاث مهارات في مختلف المهن وهي : المهارات الأدبية والفكرية والجودة الشخصية ، وهي متطلبات أساسية لتحقيق كفايات عامة هي : تنظيم المعلومات ، وتكنولوجيا الاتصالات ، والصفات الشخصية ، وفي استراليا أصدر مجلس التعليم العام (1991) وثيقة تؤكد على الكفايات التالية : إتقان اللغة والاتصالات والمعرفة العلمية والتكنولوجية ، والمعرفة الحضارية ، ومهارة حل المشكلات . وفي ماليزيا تبنت وزارة التربية والتعليم بناء نظام تعليمي باقتصاد معرفي ذي جودة عالمية يطلق الإمكانات للفرد ويحقق طموحات الأمة الماليزية؛ بغرض بناء ماليزيا كمركز إقليمي للتميز الأكاديمي وتحويل التعليم إلى سلعة تصدير عالية الجودة (القرارعة ، 2013) . وفي الأردن قامت وزارة التربية والتعليم بتطبيق مشروع التطوير التربوي نحو اقتصاد المعرفة والذي تم تطبيقه في عام 2003م على مرحلتين انتهت عام 2015م، حيث طمح المشروع بأن يغدو الأردن مركزا لتكنولوجيا المعلومات عن طريق استثمار الموارد البشرية وتمكينها باعتبارها رأس المال المعرفي، وذلك من خلال البدء في إحداث تغيير وتحول في النظام التربوي بالتعليم قبل الجامعي بالأردن لتهيئة خريجين مؤهلين ومزودين بالمعرفة والمهارات والكفايات المطلوبة لمجتمع المعرفة (الزيودي ، 2012 ، 89) .

كما أولت المملكة العربية السعودية موضوع التوجه نحو الاقتصاد المعرفي عناية فائقة ، فوضعت العديد من الخطط والاستراتيجيات منها : خطة التنمية التاسعة (2014/2010) التي تبنت هدف التوجه نحو الاقتصاد المعرفي ، من خلال التركيز على التعليم الذي ينشر وينتج المعرفة ، وتأسيس قدرات قادرة على الوصول إلى المعرفة ونقلها وتوليدها وإنتاجها واستثمارها وتوظيفها بصورة إيجابية في مختلف القطاعات الاقتصادية والاجتماعية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2010)، كما تم اعتماد استراتيجية الموهبة والإبداع ودعم الابتكار ؛ والتي تهدف إلى أن تصبح المملكة العربية السعودية بحلول 2022 مجتمعا مبدعا بقيادة كوادر شابة موهوبة ومبدعة ومبتكرة على أعلى مستوى من التعليم والتدريب المتميز بما يدعم التحول الى مجتمع المعرفة وتحقيق التنمية المستدامة الشاملة (http://archive.aawsat.com)، وفي عام 1432هـ أطلقت مشروع الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام الذي بني على خمس استراتيجيات منها : دعم الابتكار والتميز والتنافس في الممارسات التعليمية ، ودعم العملية التعليمية ، وتمكين إدارات التربية والتعليم والمدارس من توفير فرص للطلاب كافة وفق المعايير العالمية ومحددات التحفيز والمنافسة (وزارة التعليم، 1432: 16)، كما اطلقت عام 1434هـ الاستراتيجية الوطنية للتحول نحو مجتمع المعرفة؛ لضمان استدامة عملية التنمية، وبناء اقتصاد عصري ومنافس ، ينطوي على محتوى معرفي، بعيدا عن الاقتصاد المعتمد على الموارد الطبيعية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1434: 11)، ولتحقيق هذا الهدف اطلقت المملكة خطة استشرافية بعيدة المدى تتمثل في الآتي : بحلول عام 2030 تصبح المملكة العربية السعودية مجتمعا معرفيا في ظل اقتصاد قائم على المعرفة والمعلومات متنوع المصادر والإمكانات ، تقوده القدرات البشرية المنتجة للمعلومات والمعرفة والقطاع الخاص . وهذا الأمر يعتمد على أمور عدة منها: إذكاء روح الإبداع والابتكار لدى شرائح طبقات المجتمع من جهة، وعلى القيام بالبحث والتطوير في الجامعات، والهيئات ومؤسسات الإنتاج العامة والخاصة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1434هـ).

ونظرا لأهمية مهارات الاقتصاد المعرفي فقد حرص العديد من الباحثين التربويين بإعداد البحوث والدراسات المتعلقة بمهارات الاقتصاد المعرفي كدراسة البلوشي والمعمري (2020) التي هدفت بناء قائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي المتوقع تضمينها في التعليم المدرسي بسلطنة عمان باستخدام أسلوب دلفي وأظهرت النتائج أن مهارات الاقتصاد المعرفي التي ينبغي أن يركز عليها التعليم العماني مستقبلا تتوزع على خمس مهارات عامة هي : مهارات المعرفة الأساسية ، مهارات الاتصال ، مهارات الانتاج المعرفي ، المهارات الرقمية ، المهارات المهنية والحياتية ، ودراسة الزميتي (2012) التي هدفت رصد أهم المتطلبات التي ينبغي توافرها لتحديث التعليم الثانوي العام في مصر بما يواكب مجتمع المعرفة، ومعرفة مدى توافرها في مدارس التعليم الثانوي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها : أن التعليم الثانوي في مصر يواجه العديد من المشكلات التي تحول بينه وبين تحقيق أهدافه التي أنشئ من أجلها ، كما أن عناصر منظومة التعليم الثانوي العام بحاجة إلى تطوير وتحديث يلائم متطلبات اقتصاد المعرفة .

في حين ركزت بعض الدراسات على مدى توافر مهارات الاقتصاد لمعرفي لدى الطلاب كدراسة رمضان (2015) التي هدفت التعرف على درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب أنفسهم

، وتم تحقيق الهدف باستخدام المنهج الوصفي المسحي ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب جاءت بدرجة متوسطة على جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ، بينما كانت درجة التوافر للمهارات كبيرة من وجهة نظر الطلاب ، وجاء محوري مهارات التعاون والعمل الجماعي ومهارات التعامل بفاعلية في المرتبتين الأولى والثانية على الترتيب من وجهة نظر عينة الدراسة ، في حين هدفت دراسة العبد اللات (2009) التعرف على درجة امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمهارات التكنولوجية اللازمة لتعلم مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة نحو الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر الطلبة ، وأشارت النتائج إلى أن الطلاب يمتلكون المهارات التكنولوجية اللازمة لتعلم مناهج الدراسات الاجتماعية بدرجة متوسطة .

وعلى مستوى المناهج هدفت دراسة العنزي (2015) معرفة درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي في كتب الرياضيات للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية والمهارات اللازم توافرها باستخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال أداة تحليل المحتوى التي اشتملت على ستة وخمسون مهارة توزعت على سبعة مجالات رئيسة هي : المعرفي ، التكنولوجي ، الاتصال ، النمو العقلي ، الاجتماعي ، الاقتصادي العالمي والمحلي ، التقويم ، واظهرت نتائجها وجود قصور وتدني في أربعة مجالات هي : مجال التكنولوجيا والمجال الاجتماعي والمجال الاقتصادي العالمي والمحلي ، في حين هدفت دراسة القرارعة (2013) استقصاء مهارات الاقتصاد في كتاب الكيمياء للصف الثانوي العلمي ودرجة امتلاك المعلمين لها ، وأشارت النتائج إلى أن مهارات الاقتصاد المعرفي الواردة في كتاب الكمياء كانت مرتفعة ، أما فيما يتعلق بمهارات الاقتصاد المعرفي التي يمتلكها المعلمون فكان تقديرها بصورة عامة بدرجة متوسطة ، واستهدفت القيسي (2011) استقصاء ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في مقررات العلوم الشرعية بمشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية والملامح التي ينبغي تضمينها فيه، ولتحقيق الهدف استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى وقد صنف ملامح الاقتصاد المعرفي إلى سبعة مجالات رئيسة هي : التكنولوجيا، الاتصال، والنمو المعرفي، والنمو الاجتماعي، والنمو العقلي، والاقتصادي والوطني ، وقد توصلت الدراسة إلى أن ملامح الاقتصاد المعرفي جاء في المرتبة الأولى بتكرار بلغ قدره (949) ، أما مجال النمو العقلي جاء في المرتبة الرابعة فقد بلغت تكراراته (512) يليه المجال الاقتصادي فالتكنولوجي ، واستهدفت دراسة البنا وجلال(2010)استقصاء مدى توافر مهارات الاقتصاد المعرفي في كتب الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات في الأردن ؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداتين أحدهما لتحليل المحتوى ، والأخرى لتحديد وجهات نظر المعلمين ، وأظهرت النتائج أن المجالات الواردة في الكتاب هي : التمارين والمسائل ، والأمثلة ، والتدريبات ، والمراجعة ، والاختبار الذاتي وهذه النتائج تطابق وجهة نظر المعلمين .

كما اهتمت بعض الدراسات بمستوى معرفة المعلمين بمهارات الاقتصاد المعرفي ودورهم في تنميتها لدى المتعلمين كدراسة الرشيد (2015) هدفت إلى إعداد قائمة بمعايير تقويم الممارسات التدريسية لدى معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي في المملكة العربية السعودية ، وتحديد مستوى الممارسات في ضوء هذه المعايير باستخدام بطاقة الملاحظة التي أشارت نتائجها بعد تحليلها إلى أن مستوى ممارسات معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء التوجهات القائمة على الاقتصاد المعرفي بشكل عام يعد عاليا ولكنها لم تصل إلى درجة الاتقان ، كما جاءت ممارسات المعلمين لدورهم وفق متطلبات الاقتصاد المعرفي بدرجة متوسطة ، وقد هدفت دراسة الخالدي (2013) الكشف عن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في الأردن لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي ، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة : أن درجة امتلاك أفراد عينة الدراسة لمفاهيم الاقتصاد المعرفي كانت متدنية في مجال التقويم والوسائل التعليمية ، ومتوسطة في مجال الإدارة الصفية ، ومرتفعة في مجال التخطيط للتدريس ، أما دراسة مصطفى والكيلاني (2011) هدفت التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم ، وقد تم تحقيق الهدف باستخدام المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفيهم كانت بدرجة متوسطة ، في حين استهدف(Bonal& Rambla,2003) معرفة دور المعلم في تكوين مجتمع تربوي في ضوء الاقتصاد المعرفي على عينة الدراسة التي تكونت من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في أربع مدارس طبقت عليهم مقابلات وبطاقة ملاحظة كأدوات بحث بغية تحقيق أهداف هذه الدراسة ، وأظهرت النتائج أن المعلمين كانوا يقاومون التغيير والاندماج في الاقتصاد المعرفي نظرا لعدم وضوح فكرة الاقتصاد المعرفي لديهم ، ولعدم قيام المسئولين ببيان طبيعة دور المعلم الجديد في ظل الاقتصاد المعرفي الأمر الذي أدى إلى عدم استخدامهم لأي من الاستراتيجيات الحديثة .

وفي نهاية كل ما تقدم من دراسات وأبحاث وتقارير صادرة عن المنظمات والهيئات والمؤسسات المهتمة بمهارات الاقتصاد المعرفي ؛ إضافة إلى جهود بعض الأنظمة التعليمية في بعض دول العالم في مجال التوجه نحو الاقتصاد المعرفي في أنظمتها التعليمية وجهود الباحثين التربويين ، تبين أن مهارات الاقتصاد المعرفي التي ينبغي إكسابها للمتعلمين تتضمن المهارات الثلاث الأساسية (3Rs) القراءة Reading والكتابة Writing والرياضيات Arithmetic ؛ إلا أنها لم تعد وحدها تكفي على الرغم من ضرورتها لكل فرد ليكون لديه الفرصة لتطوير القدرة على القراءة والكتابة واستخدام الرياضيات في المستوى المطلوب ومن ثم يستطيع العمل ، والنقص في هذه المهارات يؤثر على مركز الفرد في التوظيف وعلى قدرته على التعلم واستمراريته في اكتساب المهارات الجديدة والمتجددة، ومن ثم يقف حائلا بينه وبين مواكبة العصر ؛ بل يتعدى الأمر إلى عدم قدرته على المساهمة في المشاركة الفاعلة في النمو والإنتاجية الاقتصادية في البلاد(Janssens,Jos,2002,29) ، هذه المهارات الثلاث للتعليم بحاجة الى مهارات الاقتصاد المعرفي في ضوء تحولات القرن الحادي والعشرين وتسمى 7Cs ؛ حيث تبدأ كلماتها كلها في اللغة الإنجليزية بحرف (C) وهي : التفكير الناقد، الإبداع ، المشاركة ، الوعي بتعدد الثقافات ، الاتصال ، الحوسبة ، المهنة والاعتماد على الذات وبتجميع كل من 3Rs مع 7Cs فإنها تنتج مهارات الاقتصاد المعرفي (Trilling,Bernie,2005 ,1) .

جدول (1) مهارات الاقتصاد المعرفي في ضوء تحولات القرن الحادي والعشرين

المهارة	عناصر المهارة
المهارات الثلاث 3Rs	
Reading	التمكن من مهارة القراءة والفهم والوعي بالكلمات والرموز
Writing	التمكن من مهارة الكتابة بعبارات واضحة
Arithmetic	التمكن من العمليات الحسابية المختلفة
المهارات السبع 7Cs	
Critical thinking and doing	التمكن من حل المشكلات، البحث، التحليل وإدارة المشروعات
Creativity	التمكن من ابتكار معرفة جديدة وتصميم حلول
Collaboration	التمكن من التعاون، والبناء المجتمعي
Cross-Cultural Understanding	التمكن من التنوع المعرفي والثقافي
Communication	التمكن من صياغة الرسائل واستخدام الوسائل بفاعلية
Computing	التمكن من الاستخدام الفعال لأدوات المعرفة والمعلومات الإلكترونية
Career & Leaning Self reliance	التمكن المهني من إدارة التغيير، والاعتماد على الذات لتحقيق تعلم مدى الحياة

SOURCE: Trilling , Bernie : Toward Learning Societies and the Global Challenges for Learning – With ICT, California, 2005

http:// www.techleaning .com/telelearning /pdf/events/techforum/ ny05/Toward – Learning – Societies. Pdf1-12-2012.p1-2

يوضح الجدول أعلاه المهارات والكفايات التي يجب أن يكتسبها الأفراد حتى يستطيعوا إحراز التقدم والنجاح في التعليم والعمل وهي مرتبطة بالعلوم والتكنولوجيا والرياضيات وهي ما يطلق عليه(STEM) ، بالإضافة الى الكفايات الناعمة اللازمة للنجاح المهني والشخصي وهي : أن يتعلم كيف يتعلم ، مهارات القيادة والعمل الجماعي ،ومهارات الاتصال ، مهارات حل المشكلات ، ومهارات المرونة والقدرة على التكيف ، ومهارات التعامل مع الآخرين ، ومهارات التفكير الناقد ، ومهارة التحفيز والإبداع ، ومتابعة التعلم مدى الحياة ، هذه الكفايات تمكن الأفراد من العمل بفاعلية أكبر في عصر اقتصاد المعرفة (البنك الدولي ، 2008)

هذه المهارات متداخلة ومترابطة مع بعضها البعض وكل كفاية تدعم الأخرى، فمهارات اللغة والقراءة والحساب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات تعتبر أساسية وضرورية للتعلم ولدعم مهارات تعلم كيف تتعلم، وتظهر هذه المهارات في إطار عام من المعارف والمهارات والاتجاهات التي ينبغي أن يتميز بها الفرد مثل: التفكير الناقد وحل المشكلات والإبداع والمبادرة والقدرة على لعب الأدوار المختلفة والعمل في فريق (جمال الدين ،2013).

وقد لخصت بعض الدراسات والأبحاث صفات المتعلم في ضوء عصر الاقتصاد المعرفي في الآتي (محمد، 2007؛ اندراوس، 2009؛ عبد الشافي، 2013؛ زايد، 2013):

لديه وعي بقيمة المعرفة وتداولها ، يستطيع تطبيق ما تعلمه وقادر على التعامل مع تحديات الواقع والتكيف مع المتغيرات ، قادر على إعادة إنتاج المعرفة ونشرها والدعوة إلى الاستفادة منها وحسن توظيفها في المواقف التعليمية ، يمتلك مهارات التفكير الناقد حول المعلومات وحل المشكلات والتواصل والتعاون ، لديه القدرة على التعبير عن رأيه شفاهه وكتابة في إيجاز دقيق غير مخل بالمعنى ، قادر على العمل في فريق متنوع المعارف والمهارات من أجل التحديث والتطوير والإبداع ، يمتلك مهارات التفكير والتخطيط ولديه القدرة على المبادرة في صنع القرارات ، يمتلك مهارات استخدام الحاسوب والانترنت في العملية التعليمية ومهارات القراءة والبحث العلمي ، لديه رؤية علمية واعية للواقع ومتطلعة للمستقبل والعمل من أجلها بتوظيف المعرفة توظيفا إيجابيا وتفعيل الإمكانات الراهنة ، متسلح بالوعي والمعرفة ، لديه قدرة على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال وحسن استخدامها وتوظيفها من خلال رصيده القيمي الذي تأسس عليه في ظل وعيه بأبعاد هويته الإسلامية ، يقدر قيمة الوقت ويسعى لاستثماره في البحث والتعلم وتوليد المعرفة ، لديه وعي بقيمة التفاعل العلمي والفكري الإنساني وأهميته في انتاج المعرفة والأفكار تجاه قضية ما ، لديه الرغبة في امتلاك أسس العلم والتكنولوجيا ومواصلة رحلته العلمية بنجاح باستخدامه للتطورات العلمية والتكنولوجية بما يحقق المزيد من التقدم له ولأمته ، يمتلك خيالا علميا لارتياد عالم أكثر حرية وثراء في الممكنات حيث تدفق الأفكار ونماء العلم بطرق غير مسبوقة ، لديه القدرة على المشاركة الفاعلة والحوار الهادف البناء ، لديه القدرة على تحديد المعلومات ، وجمعها ، وتحليلها ، وتنظيمها ، وعرضها.

ولتحقيق هذه السمات لدى المتعلم يجب أن تبنى أهداف المناهج الدراسية ومحتواها في ضوء مهارات التفكير العلمي، وحل المشكلات، والاستقصاء، كما أن تحقيق اكتساب الطلاب للمهارات اللازمة لمواكبة التحولات المعاصرة يعد أمرا حاسما في تشكيل قدراتهم وإمكاناتهم المستقبلية. كذلك فإن اكتسابهم لمفاهيم الثقافة العلمية يزيد من قدراتهم على الحفاظ على صحتهم والتعامل بإيجابية مع البيئة التي يعيشون بها ويدعم من إمكانية استغلال قدراتهم في تنمية المجتمع (غانم، 2007).

إن تمكين المتعلم من اتقان وممارسة مهارات الاقتصاد المعرفي يتطلب إعادة النظر في عناصر العملية التعليمية ، إلا أن المعلم والمنهاج هما الأكثر تأثيرا ، فمن جهة المعلم ، يشكل المعلم أحد الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية وفي تنمية جميع جوانب شخصية المتعلم، وهو المفتاح الرئيس الذي يسمح لمؤسسات التعليم العام أن تصل لأهدافها؛ كونه قائد العملية التعليمية ، فالمعلم وفق نظرة علماء التنمية البشرية يشكل المصدر الأول للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للأمم من خلال دوره في بناء رأس المال الفكري والمعرفي ، فكلما نجح المعلم في زيادة المستويات التعليمية للطلاب ، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة ، ومن ثم ارتفع مستوى الانتاج العام في المجتمع ، والذي بدوره ينعكس على زيادة دخل أفراد المجتمع وتحقق الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية لهم (القرني ، 2009).

وتأسيسا على ما سبق يمكن تلخيص بعض أداور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين في الآتي (الأحمدي، 2014؛ قناديلي ،2012؛ الحر، 2001؛ محمود، 2016):

مساعدة الطلاب على تنظيم معارفهم والربط بين الخبرات التي تبدو غير مترابطة ، مساعدة المتعلمين على الوصول إلى المعرفة واكتشاف المبادئ وكأنهم يكتشفونها للمرة الأولى ، تهيئة المواقف التعليمية المناسبة لإكساب المتعلمين مهارات التواصل والتعلم التعاوني والتعامل معهم كشركاء فعليين في عملية التعلم والتعليم ، أن يتحول دوره من مصدر المعرفة إلى دور منشط عملية التعلم ، حيث يقوم بتشجيع المتعلمين على التعلم وتوجيه عملية التعلم وإيجاد بيئة تساعد على التعلم ، تنمية المهارات العقلية العليا للمتعلمين كالفهم، والتطبيق ، والاستنتاج ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم ، والتصنيف ، والتنبؤ والاستنتاج ؛ وذلك لأنها ضرورية في اكسابهم قدرات التعامل مع ثورة المعرفة في ظل تطور المعلوماتية ، وتزويدهم بطرق التعلم الحديثة ، ومساعدتهم على توظيف ثورة المعلومات في توليد وانتاج المعرفة ، وتنمية قدراتهم على التفكير بأشكاله المختلفة كالتفكير الناقد ، والتفكير الابتكاري ، والتفكير الإبداعي ، وتنمية مهارات الاتصال والتواصل العلمي والعمل مع الآخرين ، الابتعاد عن المنحنى التلقيني ، والانتقال الى المنحنى الاستقصائي أو البنائي الذي ينصب على تعليم المتعلمين كيفية الاتصال بالمصادر المعرفية الالكترونية وتحويل المفاهيم النظرية إلى مجال للتطبيق في استخدام تكنولوجيا المعلومات من خلال استخدام التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي والتعليم عن بعد، وبذلك يصبح المتعلم لديه القدرة على جمع المعلومات وتبويبها ومقارنتها وتحليلها وتطبيقها في الميدان العلمي ويكون بذلك دور المعلم هو : موجه ومرشد ومنظم ومخطط للعملية التعليمية ، تربية المتعلمين تربية ناقدة ومبدعة في الوقت ذاته ،تنمية قدراتهم على ابتكار الحلول والأساليب الجديدة والقدرة على حل المشكلات ، وإكسابهم المهارات التي تمكنهم من التعلم الذاتي والتعليم المستمر، تعليم الطلاب كيفية الاستجابة للتغيير ومبادئ الحوار والاتصال ، إعدادهم للدخول في مضمار التكنولوجيا المتقدمة ، ومساعدتهم على اختيار المراجع والمصادر وتصميم الجداول الإحصائية والرسومات البيانية ، دوره كوسيط بين الطلاب ومصادر المعرفة ، ومساعدتهم على إتقان استخدام التقنية الحديثة كالحاسب وتطبيقاته ، إدارة مصادر المعرفة بتعليم طرق واستراتيجيات البحث في قواعد المعلومات والبيانات المفتوحة وغيرها ، وتدريب الطلاب على كيفية توظيف المعارف في المواقف المختلفة التي يوجهها في حياته اليومية، وتهيئتهم لعالم الغد وترغيبهم في العلم والتعلم.

مشكلة واسئلة الدراسة:

وتأسيسا على ما تقدم فمن الملاحظ أنه على الرغم من الجهود التي تبذلها الدول العربية في تطوير أنظمتها التربوية لمواكبة اقتصاد المعرفة ، إلا أن تقرير اليونسكو عام (2004) وضح عمق الفجوة بين ما حققته الدول العربية على مستوى إعداد وتأهيل مخرجات التعليم ومثيلاتها من دول شرق أسيا :ككوريا الجنوبية ، وماليزيا مما يشير لضعف مخرجات التعليم العام في الدول العربية، وضعف قدرتها على المنافسة على مستوى الناتج الاقتصادي المحلي ، أما تقرير البنك الدولي عام (2008) أشار إلى وجود فجوات بين ما حققته الأنظمة التعليمية في الوطن العربي ، وبين ما تحتاجه المنطقة ؛ لتحقيق أهدافها الإنمائية الحالية والمستقبلية ، وإلى وجود الكثير من المشكلات وجوانب القصور في التعليم :كعدم المؤامة بين مخرجات التعليم الثانوي واحتياجات سوق العمل ، وتدني الكفاءة الداخلية والخارجية لنظام التعليم الثانوي ، وضعف إعداد الطلبة لمواصلة التعليم الجامعي على الوجه الأمثل (القرارعة ، 2013، 8). كما أشار التقرير الثاني للتنمية الإنسانية العربية عام (2003) إلى أن الأمل في منهجيات الإصلاح التقليدية في الدول العربية ضئيل لن تثمر ما لم يتم الاعتماد على منهجيات إصلاح حقيقية وواقعية تلبي حاجاتها الحالية والمستقبلية وتعزز العلاقة بين المؤسسات التربوية والمجتمع المحلي (العبيدي، 2004)، وتؤكد نتائج بعض الدراسات أن النظام التربوي التقليدي عجز عن الاستجابة لتحديات المرحلة فهو نظام خطي يلائم العصر الصناعي ؛ فالطلاب يدرسون الشيء نفسه في الوقت نفسه بما يشبه خط التجميع في المصنع ، والمعرفة في هذا النظام ضعيفة هشة مجزأة لا ترتبط بالواقع ، ونتاجها حافزا ضعيفا للتعلم ، ومن الصعب نقله للمواقف الحياتية (محمود، 2016).

كما ظهرت دعوات عامة للإجابة عن مدى جاهزية الدول العربية لمحاكاة متطلبات اقتصاد المعرفة Knowledge ، فقد أشار تقرير البنك الدولي بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة عام (2013) إلى أن الانخراط في نموذج اقتصاد المعرفة يتطلب من الدول العربية تنفيذ عدد من الإصلاحات الرئيسة في مختلف القطاعات من أهمها أيد عاملة أكثر مهارة ، وتحسين القدرة على الابتكار والبحث ، وتوسيع نطاق تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتطبيقاتها (رمضان، 2015)، وفي هذا السياق يشير Gee (2004) أن عصر اقتصاد المعرفة جعلت الفرد يتعلم بطرق جديدة ومبتكرة لأهداف مستقبلية مما يدعو المدرسة والمعلمين أن يتفاعلوا بإيجابية مع هذه الحقيقة ؛ بمعنى أن يسعى الفرد لتطوير قدراته وتنمية مهاراته وخبراته لتهيئة نفسه لفرص جديدة ، ويضيف كلا من (Edward & Usher, 2008) أن التحولات العالمية التي يشهدها العالم حاليا تتطلب تطوير مهارات وتجارب ومعارف

جديدة للفرد ، مما يقتضي معه أن يقوم المعلم بدورا مهما في هذا الصدد.

كما أكدت بعض الدراسات (محمد، 2007)، على ضرورة تسلح الفرد المتخرج من أي نظام تعليمي بعدد من المقومات منها: الاهتمام بالحصول على المعرفة من مصادرها الأولية، وإنتاجها من خلال مصادر بشرية أو إلكترونية، ونشرها والدعوة إلى الانتفاع بها، والقدرة على التواصل مع الآخرين والعمل في فريق إضافة إلى عدد من الكفايات التعليمية؛ التي لابد أن يكتسبها الطالب منها: القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات ليتمكن من مواكبة عصر اقتصاد المعرفة.

وعلى الرغم من أهمية التعليم في تدعيم متطلبات الاقتصاد المعرفي إلا أن نتائج بعض الدراسات بينت أنه دوره دون المستوى المطلوب لهذه المرحلة؛ فقد أشارت نتائج الغامدي (1420) أن تخصصات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية لا تتوافق ومتطلبات سوق العمل، ولا تعمل لإعداد الطالب للعمل بميادين الحياة المختلفة. كما أكدت دراسة الزميتي (2011) أن عناصر منظومة التعليم الثانوي العام في مصر يواجه العديد من المشكلات في تحقيق أهدافه، وهو بحاجة إلى تحديث وتطوير بما يلائم متطلبات عصر اقتصاد المعرفة. كما توصلت دراسة رمضان (2014) إلى أن درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب جاءت بدرجة متوسطة على جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. في حين أكدت دراسة المركز الوطني لتنمية القوى البشرية (2010) إلى أن الطلبة لا يملكون المهارات العلمية والرياضية بدرجة كافية، كما يعانون من ضعف في مهارات التفكير العلمي المطلوبة لهذه المرحلة.

وبالنظر إلى سعي مؤسسات التعليم العام لتحقيق أهداف الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام ؛ فعلى المعلم تبني أدوارا تسهم في تنمية الثروة البشرية بما يتوافق مع عالم المعلوماتية ، وتنمية عقولها وقدراتها على التفكير العلمي والتفكير النقدي والابتكاري والإبداعي ومن خلال الاطلاع على الأدب التربوي لم تجد الباحثة على _ حد علمها _ دراسة هدفت إلى بناء تصور مقترح لتطوير دور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية ، على الرغم من أهمية ذلك ؛ إذ أنها تمثل أحد معايير مدرسة المستقبل.

وإدراكا للدور التنموي الذي ينبغي أن يقوم به المعلم في تحقيق الأهداف الاستراتيجية لتطوير التعليم العام في كافة الأنظمة التعليمية بالعالم ، وتأكيدا على أهمية وظيفة المعلم التعليمية في إعداد رأس المال البشري وفق متطلبات عصر اقتصاد المعرفة جاءت الدراسة الحالية ؛ استجابة لتوصية بعض الدراسات ؛ حيث أوصت دراسة رمضان (2014) بضرورة إجراء المزيد من الدراسات الميدانية في مجال إكساب مهارات الاقتصاد المعرفي للطلاب ، كما أنها استجابة لتوصيات أبحاث مؤتمر دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي الذي عقد في جامعة جرش عام (2009) ، ومؤتمر مجتمع المعرفة : "التحديات الاجتماعية والثقافية واللغوية في العالم العربية حاضرا " والذي عقد بجامعة السلطان قابوس (2007) وغيرها من المؤتمرات . وبناء على ما سبق، يمكن بلورة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1- ما مهارات الاقتصاد المعرفي المطلوب إكسابها للمتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة؟

2-ما دور المعلم في إكساب المتعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي؟

3-ما التصور المقترح لتطوير دور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى لمتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة التعرف على مهارات الاقتصاد المعرفي المطلوب إكسابها للمتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة، وبيان توضيح دور المعلم في إكساب المتعلمين لمهارات الاقتصاد المعرفي، وبناء تصور مقترح لتطوير دوره في تنمية المهارات لدى المتعلمين.

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة تصورا مستقبليا لما ينبغي أن يكون عليه دور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة، وبالتالي يمكن أن تساعد الجهات المسؤولة عن التخطيط وتطوير التعليم العام في الأنظمة التعليمية، وذلك من خلال وضع الخطط اللازمة بتعريف المعلم بدوره اللازم لتنمية المهارات لدى المتعلمين، وتدريبهم للقيام والتمكن من تلك المهارات.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على معرفة مهارات الاقتصاد المعرفي الواجب إكسابها للمتعلمين من خلال الأدب النظري والدراسات والأبحاث الصادرة من المنظمات والمؤسسات الدولية المهتمة بالتعليم ودراسة المهارات، ورصد واقع دور المعلم في إكسابها من خلال نتائج الدراسات والأبحاث السابقة، ومن ثم وضع تصور مقترح لتطوير دور المعلم في تنمية تلك المهارات لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة.

مصطلحات الدراسة:

مهارات الاقتصاد المعرفي: تتبنى الدراسة الحالية تعريف العنزي (2015) لمهارات الاقتصاد المعرفي بأنها" مجموعة من المعارف والسلوكيات والاتجاهات اللازمة للطلبة التي تمكنهم من تطبيق وتوظيف المعرفة وإنتاجها ونشرها بما يساعدهم على التكيف في مواكبة مجتمع الاقتصاد المعرفي ومواكبة مستجداته وتحدياته.

منهج الدراسة: طبيعة الدراسة تفرض استخدام المنهج الوصفي الذي يقوم على وصف ما هو كائن وتحليله وتفسيره، ولطبيعة الدراسة الاستشرافية استخدم أسلوب دلفاي Delphi Technique؛ لمعرفة آراء بعض خبراء التربية ومقترحاتهم بشأن تطوير دور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة.

تصور مقترح لتطوير دور المعلم في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين في ضوء التحولات العالمية المعاصرة.

وفقا لما سبق أن انتهت إليه هذه الدراسة من معرفة مهارات الاقتصاد المعرفي الواجب إكسابها للمتعلمين من خلال الأدب

النظري والدراسات والأبحاث الصادرة من المنظمات والمؤسسات الدولية المهتمة بالتعليم ودراسة المهارات ، ورصد واقع دور المعلم في إكسابها من خلال نتائج الدراسات والأبحاث السابقة ، يمكن القول أنه في ضوء التحولات العالمية المعاصرة والتقدم العلمي والانفجار المعرفي ، والتقدم التكنولوجي وسرعة وسائل الاتصالات ، وفي ضوء ملامح النظام التعليمي الجديد وأهداف التعليم في ضوء عصر اقتصاد المعرفة ، أنه لابد من إعادة التشكيل المهني لمعلم القرن الحادي والعشرين ؛ وذلك لضمان امتلاكه لمهارات الاقتصاد المعرفي ؛ ليتسنى له من إكسابها للمتعلمين .

منطلقات التصور المقترح

أ -ضرورة امتلاك المعلم لمتطلبات المهنة التي تتماشى مع سمات هذا العصر، عصر التغيير والتطوير.

ب -وجود حاجة ملحة للارتقاء بدور المعلم بما يتوافق مع متطلبات المرحلة يعيشها العالم من تحولات وتطورات معلوماتية، تكنولوجية، رقمية.

التراكم المعرفي الهائل وظهور اقتصاديات السوق.

د -الحاجة إلى تكامل الأدوار بين وزارت التعليم وإدارات التعليم والجامعات ومراكز التدريب فيها وخارجها من أجل تأهيل وتدريب المعلمين وفق أدوارهم المأمولة لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة.

هـ _ نتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها، والتي أكدت أن هناك قصور في امتلاك بعض المعلمين والمتعلمين لمهارات اقتصاد المعرفة.

2- أهداف التصور المقترح

هدف التصور المقترح إلى:

أ _ إكساب المعلمين مهارات اقتصاد المعرفة من خلال إعدادهم وفق متطلبات عصر اقتصاد المعرفة.

ب _ تطوير النظم التعليمية والتدريبية بكليات التربية بالجامعات؛ لضمان تخريج معلمين قادرين على مواكبة عصر اقتصاد المعرفة في عملية التعليم والتعلم.

ج _ التأكيد على الاحتياجات التدريبية للمعلمين في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة.

3- أسس التصور المقترح

يقوم التصور على أساس أن تحقيق أهداف التعليم في ضوء اقتصاد المعرفة لن تتأتى إلا من خلال إعادة النظر في عناصر العملية التعليمية وعلى رأسها المعلم ؛ لذا على منظمات إعادة التشكيل المهني لمعلم عصر اقتصاد المعرفة بالشراكة مع كليات التربية في الجامعات ومراكز التدريب داخل الجامعات وخارجها أن تتيح فرص إعادة تأهيل المعلمين وتدريبهم في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة ؛ حتى يتمكنوا من تحقيق أهداف التربية التي أفرزتها التحولات العلمية والتكنولوجية والمساهمة الفعالة في تحقيق رؤية المجتمعات المستقبلية بتزويد المجتمع بقدرات علمية مؤهلة للقيام بدورها في التنمية المستدامة في المجتمع .

4- مكونات التصور المقترح وآليات تحقيقه

يتكون التصور المقترح من المحور التالي:

1-إعداد وتكوين المعلمين بما يتواكب مع عصر اقتصاد المعرفة.

2-إعداد كوادر من المعلمين المدربين تدريبا عاليا في مجال متطلبات اقتصاد المعرفة.

3_ إكساب المعلمين ثقافة اقتصاد المعرفة، ومهاراته، ومتطلباته حتى يتمكن من القيام بأدواره بفاعلية في تنمية الطالب عقليا وفق متطلبات اقتصاد المعرفة.

وتحقيق ذلك يتم عن طريق الآليات التالية:

أ -أن تتخلص كليات التربية بالجامعات من دورها التقليدي في إعداد المعلمين، والعمل على مراعاة التحولات والتطورات المعاصرة كثورة المعلومات والرقمية والتكنولوجية، والعمل على سد الفجوة بين ما تقدمه من برامج وبين الواقع التعليمي.

ب-أن تتنوع جوانب إعداد المعلم فلا تقتصر على النظريات والمعارف، وإنما لابد أن تشمل المهارات والاتجاهات والجمع بين الجوانب النظرية المعرفية والجوانب التطبيقية التي يحتاجها عصر اقتصاد المعرفة، على أن تكون فترة التطبيق كافية أثناء سنوات الإعداد

ج -أن تتضمن برامج إعداد المعلم في كليات التربية بالجامعات برامج تعليمية وتدريبية مهنية تهدف إلى إكساب المعلم ثقافة اقتصاد المعرفة، ومتطلباته ومهاراته، وتعزيز مفهوم دوره المستقبلي في ضوء اقتصاد المعرفة

د-أن تتضمن جميع البرامج التعليمية التي تقدمها كليات التربية بالجامعات السعودية مهارات القرن الحادي والعشرين والتي حددتها منظمة التعلم والقياس (ATC 21s) وتتلخص في الفئات التالية (عبد الشافي، 2013):

1 -طرق التفكير (الإبداع والتجديد، التفكير الناقد، حل المشكلات، صنع القرار)

2- طرق العمل (الاتصال، المشاركة).

3-وسائل العمل (محو الأمية المعلوماتية، محو أمية تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات).

4- العيش في العالم (المواطنة المحلية والعالمية، الحياة والمهنة، المسئولية الفردية والاجتماعية وتشمل: الوعي الثقافي والكفايات).

هـ -أن تسعى وزارات التعليم بالتعاون مع كليات التربية ومراكز التدريب بالجامعات وفي المجتمع لإجراء شراكات من خلال الوقوف على احتياجاته المعلمين التدريبية، والعمل على رفع كفاءتهم وقدراتهم الأكاديمية المهنية والعلمية والثقافية؛ لمواكبة المستجدات في استراتيجيات التدريس، وتقنيات التعليم وحسن توظيفها في الموقف التعليمي، ومهارات اقتصاد المعرفة، مع التأكيد على ضرورة رفع مستوى البرامج التدريبية لجذب المعلمين لحضورها والتفاعل معها والاستفادة من مضامينها.

و -تطوير المناهج الدراسية بما يتلاءم مع عصر اقتصاد المعرفة بحيث يعتمد المنهج المحوري وأن يبنى بطريقة وظيفية يراعى عند بنائها طبيعة المادة وخصائص المتعلم، والجمع بين الجوانب النظرية المعرفية والجوانب التطبيقية، وأن يضم مهارات اقتصاد العصر ومتطلباته لضمان تهيئة الطلاب للتحولات والتغيرات الحالية والمستقبلية والتكيف معها (الهاشمي، والعزاوي، 2007).

ه -أن يتفهم المعلم لأدواره في اقتصاد المعرفة منها (محمود، 2016):

1- دوره كوسيط بين التلاميذ ومصادر المعرفة.
2- دوره في تجسيد مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان.
3ـــ دوره كمقوم لأداء الطلاب، ولخدمة البيئة والمجتمع المحلي والمساهمة الفعالة في تنمية المجتمع.
4ـــ دوره كمستخدم جيد للتكنولوجيا في تيسير عملية التعلم، وكموجه في التعلم التعاوني، وكمرشد في التفكير النقدي والتفكير الإبداعي الابتكاري.
5- دوره كمرشد تربوي للطلاب
كما ينبغي عليه أن يعمل جاهدا لتطوير قدراته ومهاراته ليصل إلى مرتبة معلم متميز ملهم.
ز -_ أن تعمل وزارات التعليم على توفير الميزانيات اللازمة لتوفير تكنولوجيا المعلومات والاتصال في مدارس التعليم العام، وتوفير نقطة الاتصال بالأنترنت داخل الفصول الدراسية، وتدريب المعلمين على استخدامها وتوظيفها توظيفا فاعلا في العملية التعليمية.
ح_ تمكين المعلمين من حضور المؤتمرات الدولية والمحلية ذات الصلة بمجال مهارات اقتصاد المعرفة والمشاركة فيها.
ط_ إنشاء مكتبة إلكترونية تحتوي على كافة الأبحاث والمراجع في مجال مهارات اقتصاد المعرفة ومتطلباتها، وأدوار المعلم المستقبلية في ضوء اقتصاد المعرفة، وذلك من خلال عقد اتفاقيات مع بعض المكتبات الرقمية الدولية، مع إتاحة الفرصة للمعلمين الدخول إليها من المنزل؛ ليتسنى له تطوير ذاته بذاته في هذا المجال.
ي _ على لجنة التطوير التربوي بوزارات التعليم تحديد خصائص المعلم في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي وتزويد كليات التربية بالجامعات بتلك الخصائص لتأهيل المعلمين وفقها، وتزويد مراكز التدريب في كليات التربية بالجامعات والقطاع الخاص بتلك الخصائص من أجل إعداد برامج تدريبية لتجديد تدريب المعلمين وإعادة تأهيلهم بما يتوافق مع متطلبات عصر اقتصاد المعرفة.
ك -أن تبنى أهداف المقررات الدراسية لكافة التخصصات العلمية والنظرية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة، لضمان اكتساب الطلاب لتلك المهارات اللازمة التي تعد أمرا حاسما في تشكيل قدراتهم وإمكاناتهم المستقبلية، كما أن اكتسابهم لمفاهيم الثقافة العلمية والمعرفية يزيد من قدراتهم على الحفاظ على صحتهم والتعامل بإيجابية مع البيئة التي يعيشون فيها، ويدعم من إمكانية استغلال قدراتهم في تنمية المجتمع (غانم ،2007).

5- معوقات تنفيذ التصور

أ _ غياب الرؤية الحقيقية لمتطلبات اقتصاد المعرفة ومهاراته لدى الكثير من المعلمين.
ب _ مقاومة بعض المعلمين للتغيير والتطوير؛ لأن ذلك يتطلب منه تطوير ذاته وقدراته ومهاراته وطرق تدريسه التقليدية النمطية التي اعتاد عليها سنوات عدة.
ج_ المباني المدرسية المستأجرة.
د-ضعف الموارد والمخصصات المالية المخصصة لتجهيز المدارس بوسائل تكنولوجيا المعلومات.

6 -مقترحات للتغلب على تلك المعوقات.

أ _ تبني بعض المعلمين المتميزين في مجال مهارات اقتصاد المعرفة لمجموعة من المعلمين في كل مدرسة من أجل تثقيفهم بموضوع اقتصاد المعرفة ومتطلباته ومهاراته.
ب _ ولحل مشكلة ضعف الموارد المخصصة لتجهيز المدارس في الوقت الحالي يمكن للوزارات توطين تكنولوجيا التعليم داخل كافة الفصول الدراسية بتجهيز فصل في كل مدرسة يكون بمثابة مركز للمعرفة مجهزة بوسائل التقنية الحديثة (أجهزة الحاسوب، الداتا شو، نقطة اتصال بالأنترنت ... الخ).
ج_ تعزيز مبدأ التشجيع للمعلم المتميز والمبدع والمبتكر، ومبدأ المحاسبية للمعلم المقصر الذي نصت عليه الاستراتيجية، وتنفيذ خطة ربط العلاوة السنوية بمستوى كفاءة المعلم وتميزه وحضوره للدورات التدريبية.
أن تفعيل التصور المقترح قد يساعد المعلمين على القيام بأدوارهم المطلوبة في ظل التحولات العالمية المعاصرة، مما ينعكس إيجابا على المتعلمين وإعدادهم إعدادا جيدا لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة وإعدادهم للدراسة الجامعية، والحياة العملية، والقيام بدورهم الإيجابي في تنمية المجتمع ومواجهة تحدياته التنموية.

توصيات الدراسة:

في ضوء أهداف ونتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات الآتية:
1- استفادة الأنظمة التعليمية من التصور المقترح في العمل على تطوير أداء المعلم بما يتواكب مع عصر اقتصاد المعرفة.
2ـــ على المعلمين استيعاب الأدوار التي ينبغي أن يقوموا بها في تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى المتعلمين التي تضمنها التصور المقترح.
3ـــ ضرورة وضع معايير لوصف مهارات الاقتصاد المعرفي، فقد يكون لدى المعلم علم بتلك المهارات، ولكن لا يمتلك معايير تطبيقها وبالتالي لا يتمكن من تطوير الطرق والأساليب المناسبة لتحقيقها.
4-على المعلمين الاشتراك في الشبكات العالمية للتدريب المهني في مجال الكفايات والمهارات والاستفادة من خبراتهم في طرق وأساليب تحقيق المهارات لدى المتعلمين.

المراجع:

المراجع العربية:

- الأحمدي، آلاء منصور (2014). الأدوار المهنية لأعضاء هيئة التدريس وسبل الارتقاء بها لمواكبة متطلبات مجتمع المعرفة (رسالة ماجستير غير منشورة). مكة المكرمة جامعة أم القرى.
- الأغا، صهيب (2013). متطلبات التحول نحو الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر القيادات الجامعية في فلسطين، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 5، 37-62
- أندروس، تيسير (2009). نحو تعليم جامعي مدرسي مبني على الاقتصاد المعرفي دراسة نظرية. المؤتمر العلمي الثاني "دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي ". الأردن: جامعة جرش الأهلية.
- البنا، محمد وجلال، خالد. (2010). مدى تضمين كتب الرياضيات في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات

الاقتصـــاد المعرفي، ورقة عمل قدمت في مؤتمر المناهج الأول المنعقد في الأردن، أبريل 2010.
- البلوشـــي، جليلة والمعمري، ســـيف (2020) مهـارات الاقتصـاد المعرفي المتوقع تضـمينها في التعليم المدرسـي بســلطنة عمان: دراســة علمية بأســلوب دلقاي، مجلة الدراسـات التربوية والنفسـية، جامعة السـلطان قابوس، م 14، ع2، 229-249
- تقرير التنمية الإنســانية العربية. (2003) . "نحو إقامة مجتمع المعرفة في البلدان العربية"، برنامج الأمم المتحدة الإنمـائي، الصـــندوق العربي للإنمـاء الاقتصـــادي والاجتماعي، عمّان: الأردن، تاريخ الاطلاع: 28 اغسطس 2018، الموقع: http:// www.un.org/Arabic/esa
- تيم، أميرة (2008). الممارسات الإشرافية الواجب توافرها في ظـل الاقتصـــاد المعرفي في الأردن من وجهـة نظر مشـــرفي ومعلمي الرياضـــيات (رســـالة ماجســـتير غير منشورة). الجامعة الأردنية. الأردن.
- الحمود، عمر حمدو. (2011). اقتصـــاد المعرفة وتحديات التعليم العربي، الرياض: -دار عالم الكتب.
- جمـال الدين، نادية. (2013) . الإنســـان والتعليم والبحث التربوي في الزمـان الرقمي، القـاهرة، الزعيم للخـدمـات المكتبية. (من أجلك نكتب رسائل تربوية، رقم 1)
- الخـالـدي، جمـال (2013). درجـة امتلاك معلمي التربيـة الإســـلامية ومعلماتها لمفاهيم الاقتصـــاد المعرفي، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 21 (1)، 159-187.
- الرشيد، منيرة (2015). تقويم الممارسـات التدريسية لدى معلمات العلوم بـالمرحلـة الابتدائيـة في ضـــوء التوجهات القائمة على اقتصـاد المعرفي في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، 27 (2)، 203-228
- رمضـان، عصـام جابر. (2015) . درجة توافر مهارات الاقتصـــاد المعرفي لـدى طلاب كليـة العلوم الاجتمـاعيـة بجامعة الإمام محمد بن ســعود الإســلامية من وجهة نظر أعضـاء هيئة التدريس والطلاب. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، م11* (2)، 219-237
- الزميتي، أحمد فاروق. (2012) . تحديث التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة ــ دراسة مستقبلية _ رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة قناة السويس، كلية التربية بالعريش.
- زايـد، أميرة عبـد الســـلام. (2013). قيم الانتمـاء الثقـافي والعلمي لدى طلبة الجامعات في ضوء متغيرات العصر " دراســـة ميـدانيـة "، *مجلـة العلوم التربويـة*، (ع3)، كليـة التربية، جامعة القاهرة: القاهرة.
- الزيودي، مـاجـد. (2012) . دور تكنولوجيـا المعلومـات والاتصالات لمشروع تطوير التعليم نحو الاقتصاد المعرفي في تنميـة المهـارات الحيـاتيـة لطلبـة المـدارس الحكوميـة الأردنية، المجلة العربية لتطوير التفوق، ع5، 83-107.
- الشطناوي، نواف وعليمات، صالح. (2008) . مدى تحقيق برامج دبلوم للكفايات التربوية في ظل اقتصـاد المعرفة من وجهة نظر طلبة دبلوم التربية في الجامعات الأردنية. مجلة جامعة الشـارقة للعلوم الإنسـانية والاجتماعية، 5(3). 35-61.
- الشـــمري، هاشـــم والليثي، ناديا. (2008). الاقتصـــاد المعرفي. ط1. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الصـــائغ، نجاة محمد (2013). دور اقتصـــاد المعرفة في تطوير الجامعات السـعودية ومعيقات تفعيله من وجهة نظر رؤسـاء الأقسـام، *المجلة الدولية التربوية المتخصـصـة ،2* (9)، 841-860.
- العبد اللات، منتهى (2009). درجـة امتلاك طلبـة المرحلة الثـانويـة في الأردن للمهـارات التكنولوجيـة اللازمـة لتعلم مناهج الدراســات الاجتماعية في ضــوء التطوير التربوي نحو الاقتصـاد المعرفي (رسـالة ماجسـتير غير منشـورة). الجامعة الأردنية، عمان.
- العنزي، نوال (2015). درجـة توافر مهـارات الاقتصـــاد المعرفي في كتب رياضـيات المرحلة المتوسـطة بالمملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.
- عليـان، ربحي مصـــطفى. (2008). إدارة المعرفـة. ط1. الأردن: دار الصفاء.
- عبد الشافي، دينا حسن. (2013) المهارات الأساسية للتعليم والتعلم مدى الحياة (تصور مقترح في إطار تحولات القرن الحـادي والعشـــرين). *مجلة العلوم التربوية*، ع 2، جامعة القاهرة، القاهرة.
- عليـان، ربحي مصـــطفى. (2008) . إدارة المعرفـة. الأردن: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- الغامدي، عبد العزيز. (1420) . التخطيط لزيادة إســـهام التعليم الثـانوي في إعـداد وتهيئـة العمـالـة الوطنيـة للقطـاع الأهلي. (رسـالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- قـاســـم، أمجـد. (2011) . اقتصـــاد المعرفـة ومتطلبـاتـه ومميزاته وركائزه، http://najiabm.blogspot.com/2016/01/blogpost.html
- القرنـي، علي بن حســـن، (2009). متطلبـات التحول التربوي في مـدارس المســـتقبل الثـانويـة بـالمملكـة العربية السـعودية في ضـوء تحديات اقتصـاد المعرفة ـــ تصـور مقترح ــ (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- القرالة، باسل زعل. (2009). مكونات الاقتصـاد المعرفي المتضـمنة في كتب التربية الإسـلامية للمرحلتين الأسـاسـية والثـانويـة في الأردن. (أطروحة دكتوراه غير منشـــورة)، الجامعة الأردنية، عمَّان، الاردن.
- قناديلي، جواهر أحمد. (2012) . دور عضو هيئة التدريس الجـامعي في تحقيق كفـاءة خـارجيـة تتلاءم وســـوق العمل السـعودي، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 4* (36)، 438-502.

- القرارعة، أحمد عودة. (2013) . مهارات الاقتصاد المعرفي الواردة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي ودرجة امتلاك المعلمين لها. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. (ع13)، 1-22.
- القيسي، محمد. (2011). ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية في مشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، الاردن.
- محمد، مصطفى عبد السميع. (2007). التعليم العالي في الوطن العربي: تطوير الأداء وتميز المخرجات، التميز والإبداع في التعليم العالي: وقائع المؤتمر العاشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية، تعزّ: الجمهورية اليمنية.
- مصطفى، مهند والكيلاني، أحمد (2011). درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي، *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية، م27*، ع3+4، 681-718.
- المركز الوطني لتنمية القوى البشرية. (2010). تقرير أداء طلبة الأردن في الدراسة الدولية في العلوم والرياضيات، عمان: الأردن: سلسلة منشورات المركز الوطني لتنمية القوى البشرية.
- المحروق، ماهر. (2009) . دور اقتصاد المعرفة في تعزيز القدرات التنافسية للمرأة العربية، ورقة عمل مقدمة إلى ورشة العمل القومية تنمية المهارات المهنية والقدرات التنافسية للمرأة العربية، منظمة العمل العربية: دمشق.
- محمود، خالد صلاح حنفي. (2016) . أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية. *مجلة نقد وتنوير*، ع5، السنة الثانية، 106 -138.
- مراد، عودة سليمان. (2008) . تطوير التعليم العالي نحو الاقتصاد المعرفي. ورقة بحثية مقدمة إلى المؤتمر القومي السنوي الخامس عشر، بعنوان " نحو خطة استراتيجية للتعليم الجامعي "، مصر: مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، جامعة جرش الأهلية. 528-559
- نصار، سامي محمد، (2008). المعرفة والقوة دراسة في نظرية تعليم الكبار في عصر ما بعد الحداثة، المؤتمر السنوي السادس: تطوير برامج ومناهج تعليم الكبار في ضوء الجودة، مصر: مركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الروتاري الدولي، ج1، 102-60.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (2010) . خطة التنمية التاسعة (2010-2014). منشورات وزارة الاقتصاد والتخطيط، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (1434). الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة. المملكة العربية السعودية: الرياض.
- وزارة التعليم. (1432). الاستراتيجية الوطنية لتطوير التعليم العام. المملكة العربية السعودية. الرياض
- الهاشمي، عبد الرحمن والعزاوي، فائزة. (2007) . المنهج والاقتصاد المعرفي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

المراجع الأجنبية: -

-Bates,T.(2014) .Are universities teaching the skills needed in a knowledge-based economy?. Retrieved from http:// www.tonybates.ca/2014/05/2/9are-in-knowledge-based economy/.
-Bonal,X.& rambal,X.(2003). Captured by the totally Pedagogies Society: Teacher and Teaching in the Knowledge Economy .Globalization, Societies and Education, 2(11), 169-184
- Cairney. (2000). the knowledge based economy: Implications for vocational education and training: Are view of literature Centre for Research & Learning in Regional Australia (CRLRA) University of Tasmania.
- Dinmmock, C., 7 Goh, J.(2011).Transformative pedagogy, leadership and school organization for the twenty-first-century knowledge-based economy : The case of Singapore School Leadership Management,3(31).215-234.
And Education, 11, 2:169-184 -Edwards, R. and Usher, (2008) Globalization and pedagogy: Space, Place and identity (1 ed).London: Routledge
-Grass,R.(2003). Stepping up -skills and opportunities in the knowledge economy. Retrieved from: www.stement.nf.ca/grassroots?knowledge.html.On 20-12-2003
-Gee, J. (2004) Shape-shifting portfolio people in Situated Language and Learning.
Ivan, M.and Petar, B. & John, J. (2012). Knowledge and s;ills needed in Knowledge economy, Central European Conference on Information and Intelligent Systems,Faculty of Organization and Informatics September 19-21, Croatia, 181-493
-Klingle, J. (2004). A Report on the knowledge- based economy .Northern Labour Market Information Clearinghouse. Retrieved from: www.nadc.gov.ab.ca/Doce/clearing /CH110.pdf.
-Mole bash, p. (1991) .Technology and Educational: Current and future Trends, IT.journal(on-line)Available : http//etxt., Virginia.eduljournal.
- OECD.(1996). OECD Science Technology and Industry Scoreboard: Benchmarking Knowledge-based Economies, Paris.
-OECD. (2001) .Competencies For the Knowledge Economy. OECD Publishing. Retrieved from: http:// www.oecd org/innovation/research/1842070.pdf.
-World Bank (2008) .World Development Indicators: year in Review,Geneva,World Bank
- World Bank, Presentation at Upgrading Korean Education in the Age of the Knowledge Economy: Context and Issues October 14-15-2002, Seoul, Korea.
-World Bank Report. (2003).Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries' Development Studies .Washington,D.C:World Bank.
- SOURCE: Trilling , Bernie : Toward Learning Societies and the Global Challenges for Learning – With ICT, California, 200 http:// www.techleaning .com/telelearning /pdf/events/techforum/ ny05/Toward – Learning – Societies. Pdf1-12-2012.p1- 2

المجلّة الدّوليّة للبحث والتّطوير التّربويّ

International Journal of Educational Research and Development

مجلّة علميّة – دوريّة – محكّمة – مصنّفة دوليّاً

تعليم وتعلم الرياضيات في ضوء مهارة تحليل الخطأ (ضمن منهج المملكة العربية السعودية المطور)

أ. آسيا أحمد الضحوي
جامعة أم القرى-المملكة العربية السعودية

الكلمات المفتاحيّة
تحليل الخطأ، تعليم وتعلم الرياضيات، المنهج المطور، اكتشف الخطأ.

مستخلص البحث:

تعتبر التمارين الصحيحة -التي يتم فيها صياغة سؤال ما ومن ثم توضيح الخطوات المتخذة للوصول إلى الحل الصحيح- طريقة فعالة في تعليم الرياضيات وتعلمها. ومع ذلك، فإن التمارين التي تعرف بـ "الأمثلة الخاطئة" والتي تحتوي على خطوة خاطئة أو أكثر في الحل.(Adams et al., 2015) تمت دراستها في العديد من الأبحاث للعثور على مساهمتها في تعزيز عملية التعلم الرياضي. إلى جانب ذلك، تستخدم طريقة "تحليل الخطأ" كأسلوب تعليمي بهدف مساعدة الطلاب على تطوير تعلمهم، ومن خلال هذا الأسلوب يتم تمرين الطالب على تحديد الخطأ في المثال الخاطئ ومن ثم تصويبه مع تقديم التبرير. يوضح هذا البحث الرؤى المستمدة من مشاريع الأبحاث السابقة التي تَدرُس أثر استخدام تحليل الأخطاء على أداء الطلاب، واستنادا على الأبحاث السابقة تدرس هذه الورقة العلمية واقع ممارسة مهارة تحليل الخطأ في تعليم الرياضيات داخل مدارس المملكة. ولعل أهم مخرجات هذه المقالة هو تقديم ألية لتحسين أسئلة "اكتشف الخطأ" في كتاب الرياضيات المطور وربطها بالطالب، باعتبارها نماذج أساسية للتدريب على مهارة تحليل الخطأ التي تعتبر أحد مهارات القرن الحادي والعشرين المهمة لبناء التفكير النقدي للمتعلمين. أيضا استنادا على الأبحاث السابقة تلخص هذه المقالة خطوات عملية يطبق فيها كل من الطالب والمعلم مهارة تحليل الخطأ داخل الفصل، كما عمدت الباحثة إلى قياس مدى حاجة البيئة التعليمية داخل مدارس المملكة للخطوات المقترحة من خلال النظر في أراء المعلمين فيما يخصها من واقع تجربتهم.

Teaching and learning mathematics in the light of error analysis skill (within the KSA developed curriculum)

Asia Ahmed Aldhahawi
Umm Al-Qura University- Kongdom of Saudi Arabia

Email: s437036470@st.uqu.edu.sa

KEY WORDS
Error analysis, teaching and learning mathematics ، developed curriculum، discover the error.

ABSTRACT

Correctly worked exercises, where a question is stated and the steps taken to reach its solution are correct, are considered as an effective method for teaching and learning mathematics. However, examples with incorrect answers that known as “erroneous examples” in which one or more steps in its solution are wrong steps (Adams et al., 2015). have been studied in several research to find their contribution in enhancing the mathematical learning process. Alongside, “Error analysis” was used as an educational method in a purpose of helping students to develop their learning. Through this method student get used to find the wrong step in the erroneous example and then correct it with providing a justification. Based on previous research ، this paper examines the reality of practicing error analysis in teaching mathematics within the KSA schools .One of the outputs presented in this article is a way to improve the" Discover the Error "questions in the developed mathematics book and link them to the students, since they used as basic models to practice error analysis as a one of the 21^{st} century skill to develop the critical thinking of the learners. Also ،based on previous research ،this article summarizes practical steps in which both the student and the teacher can use error analysis in the classroom, the researcher also measured the extent to which the educational environment in KSA classrooms need the proposed steps by considering the opinions of teachers regarding them from their experience.

مقدمة:

إن لتعلم الرياضيات من خلال تحليل الأخطاء تاريخ طويل (Radatz, 1979)فقد اهتمت الكثير من الأبحاث السابقة بدراسة مدى فاعلية التدريس باستخدام مهارة تحليل الخطأ على رفع مستوى الطلاب. وقد أقر المعلمون والباحثون بفائدتها لفترة طويلة، فقد أثبت "آدم وآخرون" (2014) Adams أن التعلم باستخدام مهارة تحليل الخطأ يمكن الطالب من الاحتفاظ بالمعلومات فترة أطول واسترجاعها بصورة أسهل. أيضا توالت الأبحاث في دراسة الأخطاء الأكثر شيوعا بين الطلاب بغرض تحليلها وعلاجها ومن أحدثها بحث صديقي (2017) الذي درس الأخطاء الشائعة بين طلاب المرحلة المتوسطة على وجه التحديد.

يركز هذا البحث -بالاستناد على الدراسات السابقة-على طرح مهارة "تحليل الخطأ" كأسلوب تدريس مشترك بين الطالب والمعلم، فمن خلال تحليل الأخطاء في الحلول، يتمكن الطلاب من ممارسة الرياضيات بالصورة المعيارية. ليس ذلك فحسب، بل تجعل الطلاب يكتسبون مهارة مفيدة على المدى الطويل مثل تمييز "الحجج المعقولة، والتفريق بين المنطق الصحيح او التفكير المنطقي عن الخاطئ، و –إذا كان هناك خلل في الحجج– شرح ما هو" (Babbitt & Miller, 1996). وبما أن منهج الرياضيات المطور للرياضيات في المملكة العربية السعودية يركز كثيرا على إزالة الفجوة بين معرفة الطلاب الرياضية في المدارس السعودية ومفاهيم الرياضيات التي تقيسها اختبارات اتجاهات الرياضيات الدولية ودراسات العلوم من اجل رفع جودة التعليم وفقا تلك الاختبارات، فإن تقديم امثلة دقيقة -مرتبطة ارتباط وثيق بالطلاب وما يتناسب معهم- يسمح بتحفيز التفكير النقدي والمناقشة وحل المشكلات من عدة نواحي، كما يساهم في تنوع الاستراتيجيات المستخدمة للحل، وهذه بلا شك تعد ضمن مهارات القرن الحادي والعشرين التي يحتاجها الطلاب للنجاح في حياتهم المهنية لي المستقبل.

وفقا للمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات "NCTM " ((Reston 2014 ما يجعل تدريس الرياضيات فعالا هو عندما يقدم المعلمون تمارين تدعم التفكير الرياضي وحل المشكلات عند الطلاب حتى يتفاعلوا مع هذه المسائل ويناقشونها. بالإضافة إلى أن قدرة المعلمين على جعل طلابهم يتدربون على كيفية بناء حجج قابلة للتطبيق من خلال نقد المنطق الكامن وراء اجابات التمارين عامل مهم جدا (Ball et al., 2008a) لتمكين الطلاب من الحصول على الفائدة القصوى من مهارة تحليل الخطأ والتغلب على مواطن الضعف لديهم. حتى يتحقق الهدف المرجو من وراء تحسين أسئلة "اكتشف الخطأ" لابد من النظر في آلية تفعيلها داخل الفصل بخطوات عملية تعين الطالب والمعلم سوية للوصول للغاية المرجوة من ادراجها ضمن منهج الرياضيات ألا وهي رفع قدرة الطلاب على التحليل ومساعدته على تقوية مواطن الضعف لديه.

يهدف هذا البحث الى دراسة واقع ممارسة مهارة تحليل الخطأ في تعليم الرياضيات داخل مدارس المملكة من أجل 1) تقديم طريقة لتحسين أسئلة "اكتشف الخطأ" وذلك بالاعتماد على أخطاء الطلاب الشائعة وتضمينها في المنهج ضمن أسئلة 'اكتشف الخطأ' بحيث يستند عليها المعلمون عند تدريسهم للطلاب في الفصل الدراسي. 2) تلخيص خطوات عملية مستقاة من أبحاث سابقة تعين كل من الطالب والمعلم على تطبيق مهارة تحليل الخطأ داخل الفصل. تجيب الجزئين السابقة على السؤالين "ما الذي يمكن فعله لتحسين المنهج حتى يساعد المعلمين على التركيز على ممارسة هذه المهارة" و "كيف يستخدم المدرسين مهارة تحليل الخطأ حتى يتدرب الطلاب عليها ويحصلوا على الاستفادة القصوى منها " بالتوالي. بالطبع لا يحقق هذا البحث الخطوات الوافية لمعالجة هذه الأسئلة، ولكنه يركز على الجوانب المركزية لها

المنهجية:

عمدت الباحثة إلى النظر في واقع تطبيق "تحليل الخطأ" داخل مدارس المملكة عن طريق سؤال معلمي ومعلمات الرياضيات من مختلف المستويات التعليمية عن كيفية تطبيقهم لهذه المهارة من واقع تجربتهم. تم استخدام البيانات الكمية والرسوم البيانية لتحليل أجوبة المعلمين وتحديد مقاييس النزعة لمركزية لها.

الأدوات: استخدمت الباحثة الاستبانة الإلكترونية لسؤال المعلمين. احتوت الاستبانة على ثلاث أقسام للأسئلة 1) قسم للبيانات العامة للمعلم مثل نوع المدرسة المنتسب إليها، المنطقة التي يعمل بها، عدد سنوات الخبرة في تدريس الرياضيات، والصفوف الدراسية التي سبق له تدريسها. 2) قسم يدرس اسئلة "اكتشف الخطأ" وتجربة المعلمين معها. 3) قسم يدرس تطبيق مهارة تحليل الخطأ وخبرة المعلمين فيها بصفة عامة.

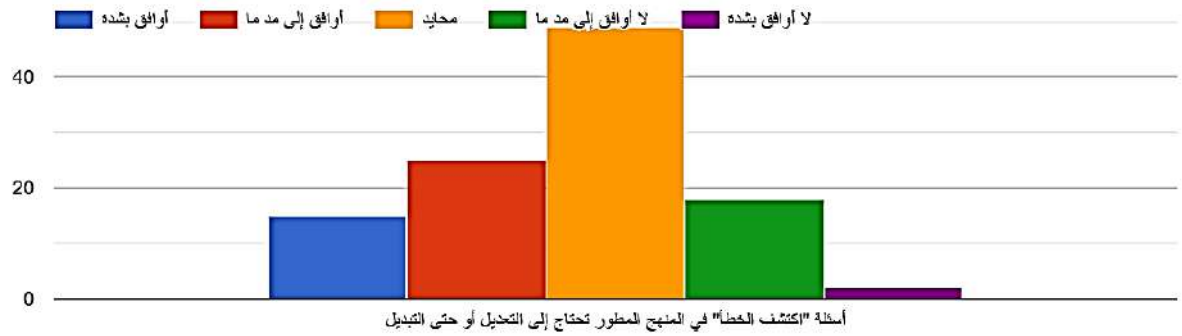
الفئة: معلمي ومعلمات الرياضيات -من الجنسين-المنتسبين للمدارس الحكومية أو الأهلية من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية، حيث أجاب على الاستبانة 120 شخص كان منهم 118 معلم ومعلمة، رئيسة قسم رياضيات، بالإضافة إلى مشرف رياضيات. تفاوتت سنوات الخبرة لدى المعلمين ما بين 3 سنوات إلى 9 سنوات، وكانت الغالبية العظمى (71% منهم) ذات خبر أكثر من 10 سنوات. هذا وقد تم إلزام الجميع بتحديد خيار (معلم/معلمة رياضيات) قبل أن يتمكنوا من الإجابة على الاستبانة، وذلك للتأكد من أن الفرد ضمن الفئة المستهدفة، كما تم إبعاد جميع الافراد الذين اختاروا خلاف ذلك.

الآلية: تم إرسال الاستبانة لهواتف الفئة المستهدفة بعد أن تم الوصول إليهم عن طريق وسائل التواصل "من منصات تجمع معلمي الرياضيات بالتحديد" ومن ثم مراجعة الردود على حدة وتلخيص أهم النتائج باستخدام الرسوم البيانية.

النتائج: فيما يخص القسم الثاني من الاستبانة (أسئلة "اكتشف الخطأ" وتجربة المعلمين معها) فقد أظهرت الاستبانة أن 57% من المعلمين يرون أن أسئلة "اكتشف الخطأ" تحتاج إلى زيادة في عددها. كما أنه عندما تم سؤالهم عن حاجة أسئلة "اكتشف الخطأ" للتعديل او حتى التبديل اتخذت الغالبية العظمى من المعلمين موقف "المحايد" وبالنسبة لرأي الموافقة أو المعارضة، فقد غلب جانب التأييد بنسبة 35% من المعلمين، كما هو موضح في شكل 1.

شكل 1

تمثيل بالأعمدة البيانية لآراء المعلمين فيما يتعلق بتبديل أسئلة "اكتشف الخطأ"

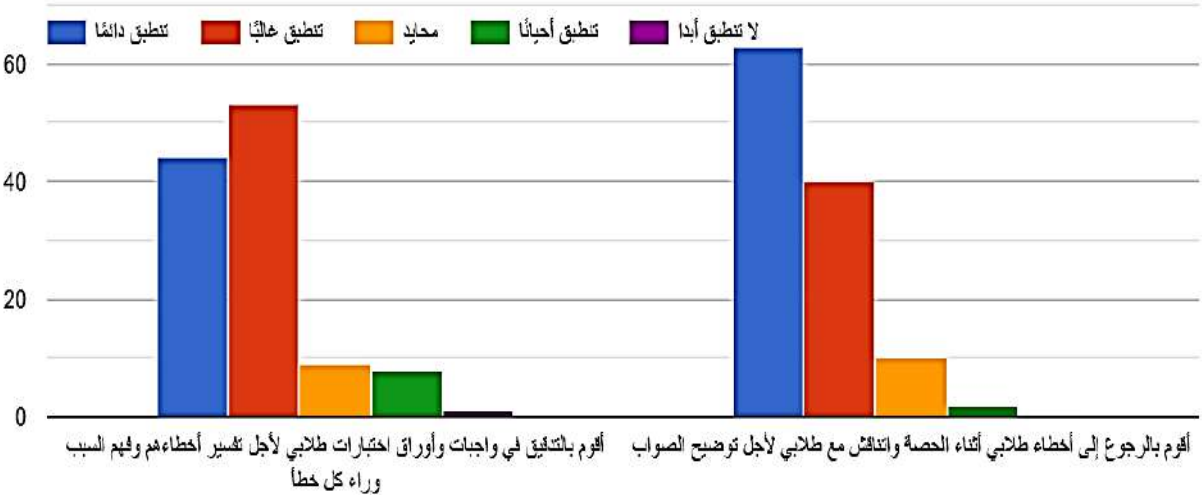


عندما تم سؤال المؤيدين عن الأسباب وراء تعديل أسئلة "اكتشف الخطأ" تنوعت الإجابات وكان أكثر الأسباب تكرارًا هو عدم مناسبتها، سواءً لمستوى الطلاب أو مواضيع الدرس أو الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلاب حقيقة. **سيتم تقديم الحلول المقترحة لنتائج هذا القسم في بند (تحسين أسئلة "اكتشف الخطأ").**

فيما يخص القسم الثالث من الاستبانة (مهارة تحليل الخطأ وخبرة المعلمين فيها بصفة عامة) فقد أظهرت الاستبانة أنه على الرغم من أن نسبة عالية من المعلمين (93%) أجابوا بأنهم لم يتلقوا دورة تدريبية متخصصة في كيفية تفعيل مهارة اكتشف الخطأ مع الطلاب، إلا أن أكثر المعلمين ذكروا متابعتهم الشخصية لواجبات واختبارات طلابهم من أجل العثور على مواطن ضعفهم والعمل على تصحيحها، كما هو موضح في شكل 2.

شكل 2

تمثيل بالأعمدة البيانية لمتابعة المعلمين لإجابات الطلاب بغرض تصويب أخطاءهم



لعل أبرز دلائل النتيجتين السابقتين هي أنه على الرغم من الجهود الفردية التي يقدمها المعلمون حتى يراجعوا أخطاء طلابهم، إلا أن التأهيل المتخصص الذي يُخرج معلم متمكن من تمرين طلابه على ممارسة تحليل أخطاءهم بأنفسهم وتصويبها -تحت توجيهاته-لا يزال مطلب مهم نحتاج إلى توفيره، على هيئة دورات تدريبية، ورش عمل وما إلى ذلك. وقد أكد ما يقارب 85% من المعلمين في الاستبانة على أهمية إقامة دورات وورش تدريبية للمعلمين من أجل ادخال " تحليل الخطأ" كأسلوب تدريس مشترك بين الطالب والمعلم. **سيتم تلخيص خطوات عملية مثالا على أسلوب التدريس باستخدام "تحليل الخطأ" في بند (تطبيق مهارة تحليل الخطأ داخل الفصل).**

تحسين أسئلة "اكتشف الخطأ"

السماح للطلاب بالتعرض لكل من المسائل الصحيحة والمسائل الخاطئة وممارسة تحليل الخطأ عليها مفيد بشكل خاص إذا كان الخطأ يرتكبه نسبة كبيرة من الطلاب بصورة عامة أو يتم الخلط عادة بين المفاهيم المرتبطة به (Even, 1993). يؤدي تقديم تعارض معرفي من خلال تقديم أمثلة تم حلها بشكل غير صحيح إلى انتقال المتعلم بين حلقات تربط التفكير والتبرير وتؤدي في الأخير إلى الفهم العميق (Rushton, 2018). تحليل الأخطاء وسيلة لتعزيز فهم أعمق للمتعلم واعطائه صورة مكتملة للموضوع الرياضي، وهذه هي طبيعة فهم الرياضيات، وهذا الأمر صحيح بشكل خاص عندما تكون التمارين الخاطئة المقدمة تشبه نفس نوع الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون (2018).

على الرغم من أن كتب الرياضيات المطورة في المملكة العربية السعودية اعتمدت على عن سلسلة ماكجروهيل التي تعتبر جادة دولية لكثير من الطلاب من دول وخلفيات متنوعة، إلا أن الأخطاء بنيت عليها أسئلة "اكتشف الخطأ" في هذه السلسلة العالمية قد لا تكون مماثلة للأخطاء التي يقع فيها الطلاب هنا في المملكة العربية السعودية، كما عبر المعلمون في نتائج القسم الثاني من الاستبانة. ولتحقيق فائدة قصوى من استخدام مهارة تحليل الخطأ، نحتاج إلى تحديد الأخطاء الشائعة لطلاب الدارس لدينا مع مزيد من التركيز لمعالجتها من خلال مناهجنا الدراسية.

على الرغم من أن أغلب أراء المعلمين الاستبانة أيدت زيادة عدد أسئلة "اكتشف الخطأ" إلا أن التركيز على مهارة تحليل الخطأ في كتب الرياضيات المطورة يعتبر نوعا ما كافي من الناحية الكمية، فقد ظهر في أحد الأبحاث أن النسبة المئوية لمسائل حل المشكلات والتفكير الناقد هي الأعلى (43.5%) ضمن باقي مهارات القرن الحادي عشر في كتاب الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية، على سبيل المثال. تتضمن مسائل حل المشكلات والتفكير الناقد تحليل الأخطاء كمرحلة أساسية فيها، لأنها تتطلب اختبار صحة الإجابة واصلاحها من ثم إذا تبين أنها خاطئة، وهذا بلا شك ما يحدث مع تحليل الخطأ. في الحقيقة ما نحتاج العمل عليه هو ربط هذه الأسئلة بالأخطاء التي يقع بها طلابنا في المدارس السعودية، وعلى ذلك يجب أن يكون لدينا نظرة واضحة على الأخطاء الأكثر شيوعا والتي تم التوصل إليها من خلال حلول الطلاب في الواجبات والاختبارات. حتى ندرج أخطاء طلابنا الشائعة ضمن تمارين "اكتشف الخطأ" في منهج الرياضيات، تم تقديم الإجراءات المقترحة التالية:

- أولا، خلال تصحيح المعلمون أو الخبراء المختصين لأوراق اختبارات الطلاب فإنهم يفحصونها ويحللون الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون
- الخطوة الثانية هي تحديد الأخطاء الأكثر شيوعا اعتمادا على أن "الخطأ الشائع: هو الخطأ الذي يقع فيه 25% أو أكثر من أفراد عينة الدراسة". (الباقر، 1999).
-بعد ذلك يصنف المعلمون أو الخبراء الإخطاء إلى مفاهيمية، معرفية أو إجرائية.
- وأخيرًا يجب تقديم تقرير إلى مطوري المناهج لتضمين مسائل محاكيه لأكثر أخطاء الطلاب تكرارا في كتاب الرياضيات كتمارين "أكتشف الخطأ".

إن تسليم المعلمين والخبراء تقارير دوريه لمطوري المناهج يساعد على استهداف أكثر مواضع الضعف لدى الطلاب من خلال تمارين "اكتشف الخطأ"، إضافة إلى أن أهمية تخصيص المعلمين حصص أسبوعية للتركيز على هذه التمارين مع طلابهم سيجعل مواطن ضعف الطالب تتلاشى ويتحسن بذلك أداء الطالب شيئا فشيئا.

تطبيق مهارة تحليل الخطأ داخل الفصل:

لسنوات عديدة كان التلاميذ يحلون تمارينهم الخاصة من خلال متابعة مسائل سابقة تم حلها بخطوات صحيحة مشروحة من قبل المعلمين كعينات تساعدهم على الإجابة، ولعقود من الزمن اعتمد تعليم الرياضيات على هذه الطريقة Atkinson (et al., 2000). في الآونة الأخيرة تم استخدام 'التمارين الخاطئة' بهدف تحليل الأخطاء في حلول الطلاب Adams et al., 2015) لأن ممارسة مهارة تحليل الأخطاء تدعم معايير التعلم الرياضي وعملية تدريس ال رياضيات Reston, (2014). أظهر الباحثون مثل "تشيغ" و "غاغاتسِس وكيرياكدس" (Cheng Gagatsis and Kyriakides 2000; 2012) أن شرح حلول كل من الأمثلة الصحيحة والغير صحيحة يؤدي إلى المزيد من المنافع التي توصل الى مخرجات تعلم أفضل من الاعتماد توضيح الإجابات الصحيحة فقط. علاوة على ذلك، وفقا لتلك الأبحاث فإن توضيح السبب وراء صحة أو عدم صحة الإجابات يجعل التعلم أفضل بكثير من مجرد شرح الإجابات الصحيحة. سيلفر وآخرون Silver et al., 2009) وجدوا أنه بمقدور الطلاب ان يصنفوا خطوات الحل الى استنتاجات صحيحة واستنتاجات خاطئة وتصنيف بهذا الشكل سيؤدي بدوره في الأخير إلى بناء صورة وافية للمفهوم المدروس. بينما يقوم الطلاب بتحليل وتبرير الأخطاء وإعادة حل الأمثلة بشكل صحيحة مع شرح الأسباب، فإن هذه العملية تقودهم إلى معيارين للممارسة الرياضية وهما (أ) فهم التمرين وبذل قصارى جهدهم لحله (ب) اكتساب دقة أكثر Ball et al., 2008b)) مع التغييرات الأخيرة في الإطار المفاهيمي، تم قبول على نطاق واسع الأخطاء التي كان ينظر إليها بشكل سلبي في البداية، وأصبحت في الوقت الحاضر تعتبر مرحلة طبيعية لا يمكن تجنبها في بناء ال معرفة2008))

حسب الدراسة التي أجرتها "راشتون" Rushton (2018) من أجل معرفة ما إذا كان الطلاب يمكن أن يتعلموا أفضل عند استخدام كل من التمارين ذات الإجابات الصحيحة والتمارين ذات الإجابات الخاطئة مع تحليل الخطأ فيها. أظهرت النتائج أن طريقتي التدريس كانت مفيدة للطلاب خلال نفس الوقت على المدى القصير، ولكن الطلاب الذين حصلوا على فرصة تحليل الأخطاء عند حل المسائل الغير صائبة كان لديهم قدرة أكبر على الوصول إلى فهم أعمق للمحتوى، وبالتالي احتفظوا بالمعلومات لفترة طويلة أكثر من أولئك الذين درسوا فقط الأمثلة الصحيحة. بناء على هذه التجربة، تم تلخيص الخطوات التي طبقت على المجموعة التجريبية بطريقة قابلة للتطبيق بحيث يمكن استخدامها مع الطلاب في مدارس السعودية لتحصيل الفوائد المذكورة سابقا:

- يجب أن يكون المفهوم قد تم شرحه مسبقا مع إعطاء أمثلة واضحة لطريقة الحل الصحيحة، ويجب إعطاء واجبات منزلية عليه
- في نهاية الأسبوع يكتب المعلم على السبورة أهم الأخطاء التي وجدها في أجوبة الطلاب من واجباتهم بعد صياغتها على هيئة أمثلة خاطئة
- يطلب المعلم من الطلاب (العثور على الخطأ، إصلاحه، توضيح كيف يتم إصلاحه)، ويمكنه انشاء مجموعات صغيرة والسماح للطلاب بمناقشة الأخطاء التي اكتشفوها وكيف يمكنهم تصحيحها.
- يسمح المعلم لكامل الفصل لمشاركة ما توصلوا إليه وكيف سيتعلمون من ذلك
- في نهاية الوحدة يقدم الطالب اختبار قصير ويصحح المعلم الأوراق باستخدام طريقة "استراتيجية تحديد الأخطاء" المذكورة في The teaching channel

(Tips For Grading Math Test: Highlighting Mistakes (teachingchannel.com)

حيث يقوم بتحديد الأخطاء فقط من دون إعطاء أي درجة، ويجب ان يخصص للطلاب وقت خلال الفصل او في المنزل لتصحيح الأخطاء مع تقديم التبريرات.

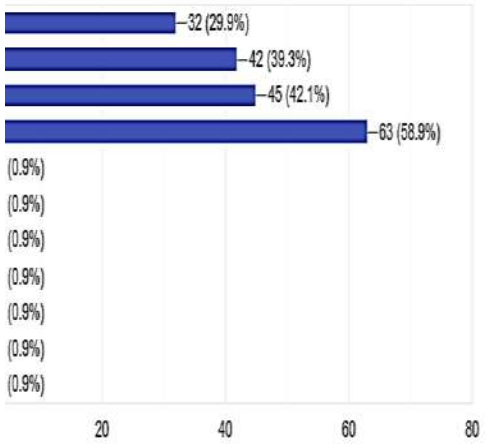
- يضاف الى ذلك أهمية تلقي الطلاب مسائل مجابة بشكل صحيح قبل وبجانب الأمثلة الخاطئة.

في معظم الأوقات يقاوم المعلمون استخدام استراتيجية تحليل الأخطاء في فصولهم الدراسية، ويرى بعضهم أن تطبيقها يستغرق وقتا طويلا للغاية، وهذا امر يعطل من اكمال المنهج ومتطلباته. ومن الجدير بالذكر أن طول المنهج وضيق الوقت تم ذكره -في الاستبانة التي طبقناها-كعامل رئيسي مؤثر على عدم استخدام المعلم لأسئلة اكتشف الخطأ أثناء التدريس. فقد تم تحديد طول المنهج واستلاك هذه الأسئلة الوقت في الحصة كأبرز عاملين، حيث تم اختيارهم (سوية) من قبل 86% من المعلمين كأهم عاملين لتلافي المعلم الرجوع لأسئلة "اكتشف الخطأ" كما هو موضح في شكل 3.

شكل 3

تمثيل بالأعمدة البيانية لأسباب عدم استخدام المعلم أسئلة "اكتشف الخطأ" من واقع المعلم

الأسباب الممكنة لعدم استخدام المعلم لأسئلة "اكتشف الخطأ"



- تعريض الطلاب لأمثلة خاطئة قد يؤدي لوقوعهم في هذه الأخطاء بدورهم بدلا من تجنبها.
- ضعف مهارة الطالب في اكتشاف الخطأ أو تصويبه أو الشرح والتبرير.
- استخدامها يستهلك من وقت الحصة.
- طول المنهج وكثرة المسائل والمواضيع الأخرى.
- انا استخدم الأسئلة مع طلابي تكسب الطالب قوة في اكتشاف الخطأ.
- حقيقة احيانا لا ارى انها تخدم الدرس بشكل جيد ودائما استعين بأخطاء الطالبات نفسهم او استعراض اخطاء الطالبات في الاعوام السابقة.
- لاحظت انها ممتعه لطلاب ويكتشفون الخطأ بسهوله.
- مافيييه وقت.
- مستويات غالبية الطلاب ضعيفة جدا جدا.
- كثرة تمارين الدرس وارتباط الدرس بتوزيع المنهج.

*ملاحظة. (_____) تعني أن المعلم اختار أخرى بدون أن يحدد سبب

ولكن في دراسة "راشتون" Rushton (2018) لاحظت المعلمة ان السماح للطلاب بالعمل على أخطائهم في الاختبارات والسماح لهم باكتشاف الأخطاء المسائل الغير صحيحة المكتوبة على السبورة أدى في الحقيقة إلى تقليل العمل عليها كمعلمة وجعل الطلاب هم الذين يعملون ويفكرون أكثر. وفقا للدراسة استغرقت المجموعة التجريبية مزيد من الوقت في الفصل لتصحيح اجاباتهم على الاختبار القصير آخر الوحدة، ومناقشة الخطأ في مجموعات صغيرة أو مع الفصل بأكمله. هذا يشير إلى أن عملية تحليل الأخطاء تحتاج فعلا إلى مزيد من الوقت والممارسة حتى يتم اكتسابها عند الطلاب. ما يدعم ذلك هو تعليق المعلمة على ان قدرة طلاب المجموعة الضابطة للوصول الى نفس مستوى التفكير الناقد أثناء المناقشة كانت اقل مقارنة بالمجموعة الضابطة التي كانت تستطيع أكثر المناقشة والتفكير بعمق. لذلك الوقت المبذول لجعل الطلاب يمارسون هذه أكثر المهارة لا بد منه، ولكن الثمرة المتحصلة منه تستحق ذلك.

مهارة تحليل الخطأ بالنسبة للمعلم:

كثيرا ما يؤكد المعلمون على الحقائق والخطوات الصحيحة عندما يعيدون شرح أو تصحيح أخطاء الطلاب ويتغاضون عن المعرفة الرياضية المفاهيمية (Baxter et al., 1999; Babbitt, & Miller, 1996). ومع ذلك يعد تحليل الأخطاء مهمة أساسية وحاسمة وتدريس الرياضيات، كما أنه يمثل تحديا كبيرا لمعلمي الرياضيات. يمكن أن يؤدي عدم وجود إطار للمعرفة اللازمة لتحليل الأخطاء إلى تقديم برامج تعليمية منخفضة الفعالية لكل من التلاميذ والمعلمين. لذلك طور "بينغ مع لو"(Luo, & Peng 2009) إطار للتحقق ولتقييم معرفة معلم الرياضيات جنبا إلى جنب مع تحليل الأخطاء. أيضا "بول وآخرون" (Ball et al., 2008a) صوروا المزيد من المعلومات عن المحتوى والتلاميذ لإشراك القدرة على التنبؤ بأخطاء الطلاب، وشرح تفكير الطلاب الغير كامل، وتوقع الطريقة التي سيعالج بها الطلاب مشاكل معينة، وما هو سهل وممتع أو صعب ويمثل تحدي للطلاب. وجد "إيفان" (Even, 1993) أن المعلمين ذوي الخبرة يختلفون عن المعلمين المبتدئين في ادراكهم بقدرة الطلاب على حل واكمال توضيح وشرح مفتوح لمفهوم ما. وفقا لـ "تشامبرلين" (Chamberlin, 2005) يعتبر المعلمون أن من الصعب شرح عملية تفكير طلابهم عند العمل على مسائل رياضية غير روتينية وكاشفة للفكر. علاوة على ذلك قرر "بول وآخرون" (Ball et al., 2008b)أن تجاوب المعلم مع الطلاب ورده بشكل غير فعال - مثل ألا يستطيع فهم معنى كلمات الطالب أو يفشل في التعامل معها- يعد جانبا مهما يؤثر على التعليمات التي سيقدمها المعلم للشرح.

ذلك وقد أثرت أنواع الأخطاء التي يرتكبها طلاب الرياضيات واهتمام الباحثين المتعدد في تكوين عدة نظريات تعنى بطبيعة هذه الأخطاء، خاصة تفسيرها وتصحيحها (Gagatsis, & Kyriakides, 2000). هناك أخطاء لا ترتبط بالفشل بالتفكير؛ بعضها مجرد أخطاء تنتج عن عدم عناية وانتباه تصنف على أنها "زلات" (Murdick et al., 2011; Olivier, 2004) يمكن إصلاحها بسهولة إذا تم تنبيه المتعلم بالخطأ دون الحاجة لشرح. الزلات هي أخطاء عشوائية فيما يخص الحقائق أو الخطوات، والتي لا تظهر مفاهيم خاطئة بانتظام (Ketterlin-Geller & Yovanoff, 2009). وقد تكون ناجمة عن نقص في الذاكرة، أو سرعة، أو مشاكل التكامل البصري الحركي ويمكن التعرف عليها بسهولة (Cheng, 2012). تحليل الأخطاء هو الاهتمام بالأخطاء السائدة أو

الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون بناء على استيعابهم الضعيف للمفاهيم أو الخطوات (2009). يوضح الباحثون أن هذه الأخطاء تحدث عندما يعتقد الشخص الذي يفعلها أنه قدم الحل الصحيح، مما يوحي إلى منطق وفهم خاطئ. من وجهة نظر "الطالب"، سيتم تصنيف هذه الأخطاء إلى ثلاثة أنواع في هذا البحث وهي أخطاء الحقائق والخطوات والمفاهيم كما وصفها "شينغ" (2012) (انظر جدول 1).

الأخطاء الأخرى التي تنجم عن ضعف الانتباه والاهمال من الطالب "الزلات" لن يتم مناقشتها في هذه الورقة. أيضا من وجهة نظر "المعلم"، لدينا أربع أنواع لمراحل تحليل الخطأ وهي تحديد الأخطاء، تفسيرها، تقييمها، ومعالجتها، ولكل مرحلة منها تعريفها الخاص كما وصفه "لو وبينغ (Luo & Peng, 2009)".

جدول 1

إطار لأنواع أخطاء الطلاب ومراحل تحليل الخطأ للمعلمين.

نوع الخطأ		مراحل تحليل المعلم للخطأ	
النوع	الوصف	المرحلة	الوصف
خطأ في الحقائق	أخطاء يرتكبها الطلاب إذا لم يتمكنوا من تذكر حقيقة ضرورية لإكمال حل مشكلة ما أو عندما لم يستوعبوا المعلومات الأساسية.	تحديد الخطأ	أن يتم ملاحظة وجود الخطأ.
خطأ في الخطوات	إذا لم يقم الطالب بالخطوات أو الإجراءات اللازمة لإكمال حل المشكلة.	تفسير الخطأ	معرفة وتفسير المنطق وراء الخطأ.
خطأ في المفاهيم	تحدث عندما لا يفهم الطالب مفهوما معينا في الرياضيات بصورة تامة.	تقييم الخطأ	تقدير مستوى للطالب مناسب لأخطائه وأدائه.
الزلات	لن يتم مناقشتها في هذا البحث	معالجة الخطأ	تقديم استراتيجية تدريسية لمعالجة الخطأ.

غالبا ما يتم التعامل مع منظور الطالب والمعلم بشكل مستقل بهدف التحليل والدراسة، على الرغم من أنهما مرتبطان ارتباطا وثيقا بطريقة معقدة. جدول 1 يمكننا من التركيز على معرفة المعلم المطلوبة لتنفيذ التعليم المبني على التركيز على معالجة نقاط ضعف الطلاب (Adams et al., 2014).

من الجدير بالذكر أن الأخطاء المفاهيمية قد تظهر كأخطاء إجرائية (Babbitt & Miller, 1996) وهذه الأخطاء هي أهم نوع. لمعرفة ما إذا كان الخطأ مفاهيميا يجب على المعلمين أن يطلبوا من الطالب توضح وشرح خطوات الحل للتحقق من فهمهم للموضوع (Hudson & Miller, 2006).

جدول 2

مثال على إجابة خاطئة متوقعة من طالب في حل المتباينات مع توضيح تحليل المعلم المناسب لها

إجابة الطالب	تحليل المعلم
$\frac{h}{5} > \frac{1}{3}$ $h > \frac{1}{(3)(5)}$ $h > \frac{1}{15}$	الخطأ موجود في الخطوة الثانية. يظن الطالب أنه يمكننا استخدام نفس العملية عند نقل الرقم إلى الجانب الآخر من المتباينة. هذا الطالب لديه خطأ إجرائي، ومن المرجح أن يكون خطأ مفاهيمي، ويمكننا التحقق أذا طلبنا من الطالب أن يشرح الخطوة الثانية وظهر أنه لم يكن يستوعب أن الضرب هو عكس عملية القسمة وان وجود الاثنين معا يجعل كل واحد منهم يلغي الآخر. لعلاج ذلك نحتاج تبيين أنه من أجل حذف 5 من الجانب الأيسر نحتاج إجراء العملية المعاكسة للقسمة وهي "الضرب" لكلا الجانبين في المتباينة. بعد أن تلغى 5 من الجانب الأيسر سيكون الجانب الأيمن بهذا الشكل: $h > \frac{1}{(3)}(5)$ $h > \frac{5}{3}$

من خلال الجمع بين تحليل خطأ الطالب وإعادة تحليل توضيح المعلم، يمكننا الحكم على معرفة لمعلم لتحليل المعلومات الرياضية. وفقا لطبيعة التداخل بين أخطاء الحقائق والإجرائية والمفهومية، فإن عدم قدرة المعلمين على التمييز عليها يظهر نقصا في معرفة المعلم المطلوبة في هذا الجانب.

ولكن عندما يتقن المعلم تحليل هذه الأخطاء يمكنه أن يتفاعل بصورة عالية الكفاءة مع الطلاب في الفصل من أجل تصويب هذه الثغرات لديهم. وهنا أقدم حوار افتراضي يوضح التفاعل - باستخدام مهارة تحليل الخطأ-بين المعلم والطلاب لمعالجة الخطأ المذكور في جدول2

بعد كتابة المسألة كمثال خاطئ مع خطوات الحل على السبورة، يمكن أن يسأل المعلم.
المعلم: ابحثوا عن الخطأ في المثال المكتوب في السبورة وفكروا في طريقة تصحيحه، لدينا 5 دقائق حتى تفكروا وتتناقشوا داخل مجموعاتكم.
بعد الوقت لمحدد..
طالب أ: ربما الخطأ هو القسمة على 5.
المعلم: في أي خطوة؟
طالب أ: الخطوة الثانية.
المعلم: ما الصواب الذي يمكن فعله في الجانب الأيمن في هذه الخطوة؟
الطالب ب: نضرب في 5؟
المعلم: هل هذا صحيح؟ هل يمكن لأي أحد أن يقدم يوضح؟
الطالب ج: نعم صحيح نضرب في 5.
المعلم: اشرح أكثر. لماذا الضرب يؤدي إلى حذف 5 من الجانب الأيسر؟
إذا لم يجيب أحد، يمكن للمعلم طرح المزيد من الأسئلة.
المعلم: فكروا في عكس عملية القسمة حتى نحذف 5 من المقام، ما هو عكس عملية القسم
طالب د: الضرب.
المعلم: صحيح، الآن من يشرح السبب كامل في ان الضرب في 5 هو الصحيح؟
إذا لم يقدم أحد شرح كامل، يمكن للمعلم أن يقدم التبرير كاملا.
المعلم: الضرب هو عكس القسمة، إذا كان يوجد عندي قسمة أحتاج أن أضرب حتى ألغيها ويبقى لدينا المجهول فقط، وبسبب المساواة سنقوم بالضرب في 5 للطرفين.

باستخدام مراحل تحليل الخطأ يمكن للمعلم صياغة العبارات التي يتفاعل بها مع الطلاب بصورة ملائمة، بالمقابل تفسير أخطاء الطلاب بصورة غير ملائمة سيؤدي إلى تقديم ردود بلا معنى للطالب واستخدام استراتيجيات تدريس عامة غير مركزه على الثغرات لدى الطلاب. الوعي بأخطاء الطلاب والقدرة والتعامل معها تمكن الطلاب بعدئذ من الخروج من مفاهيمهم الخاطئة والوصول إلى فهم شامل ودقيق للرياضيات وما يتعرضون له في الاختبارات (Herholdt & Sapire, 2014).

الخلاصة والتوصيات:

إن تحديد أخطاء الطلاب -بمساعدة المعلمين-يحقق فائدة كبيرة للطلاب ذوي الأداء المنخفض على وجه الخصوص (Babbitt & Miller, 1996) ولجميع الطلاب على حد سواء، لذلك تولية الاهتمام بالمناهج الدراسية وتحسينها لتكون مصدرا يستند عليه المعلمين على معالجة مناطق الضعف لدى طلابهم، هو أمر غاية الأهمية. إحدى الطرق لتحقيق ذلك هي التقييم الجاد لأوراق اختبار الطلاب من قبل المعلمين أو الخبراء المختصين. أيضا يعد التعلم من خلال الأمثلة المحلولة بطريقة صحيحة مفيدا، ولكن تم اثبات فاعلية إضافة الأمثلة المحلولة بشكل غير صحيح الى الوصول للفهم العميق الذي يمكن الطلاب من الاحتفاظ بالمعرفة الرياضية واسترجاعها على المدى الطويل. في حقيقة الأمر، يعد تحليل الخطأ عملية تعلم ليست للطلاب فقط وإنما للمعلمين أيضا -ويجب الاعتراف بها على هذا النحو-لذلك العناية بتوجيه المعلمين لكيفية ممارسة هذه المهارة مع الطلاب وتقديم خطوات عملية تستخدم داخل الفصل الدراسي يصب في مصلحة الطالب والمعلم.

أحد أهم التوصيات لتحقيق الفوائد المرجوة من تحليل الخطأ ما يلي:

- الأخطاء الموجودة بالفعل عند الطلاب لن تحصل على أكثر من الحصر والملاحظة إلا قام المعلمون بتقييمها وتحليلها. لذلك يوصى بتدريب المعلمين وتطوير قدراتهم على تحليل أخطاء طلابهم ومعرفة الأسباب الكامنة وراءها
- إجراء المزيد من البحوث على الأخطاء الشائعة للطلاب لكل مرحلة على حدة وتحليل الأسباب خلفها.
- يجب أن يتم حث المعلمين وتدريبهم على ممارسة تحليل الخطأ داخل الفصل والاستفادة من الخطوات الموضحة في هذا البحث، وعلى الرغم من صعوبة تحقيق مثل هذه الممارسات -خصوصا مع المفاهيم الرياضية المتقدمة فيا لصفوف المتوسط والثانوي-إلا أن التخطيط السليم والتدريب المناسب سيؤدي الى تجاوز أي عقبات ويوصل في النهاية إلى مزيد من ممارسة مهارة تحليل الخطأ من قبل طلاب السعودية إجراء المزيد من الأبحاث على تمارين مهارات التفكير العليا الأخرى مثل "تحد" أو "عبر" لتوظيفها أكثر في عملية التدريس

ختاما، قدم هذا البحث طرق وحلول، لكننا نحتاج إلى تجسيدها في أفعالنا حتى تكون مفتوحة للنظر والتحسين والتطوير

المراجع:

الباقر، نصرة (1991، أغسطس 4)، صعوبات تعلم موضوع الكسور لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي بالمدارس القطرية [ورقة]، المؤتمر العلمي الثالث رؤية مستقبلية للمناهج في الوطن العربي، الإسكندرية، مصر
http://hdl.handle.net/10576/9155

صديقي، عبد العزيز (2017)، الأخطاء الشائعة في تعلم الرياضيات، دراسات نفسية وتربوية 10(2) ، 174-186 [14]

Instructional principles from the worked examples research. Review of Educational Research, 70(2), 181-214. https://doi.org/10.3102/00346543070002181

Babbitt, B., & Miller, S. (1996). Using hypermedia to improve the mathematics
Problem-solving skills of students with learning disabilities. Journal of learning Disabilities, 29(4), 391–412. https://doi.org/10.1177/002221949602900407

Ball, D., Hill, H., & Schilling, S. (2008). Unpacking Pedagogical Content Knowledge: Conceptualizing and Measuring Teachers' Topic-Specific Knowledge of Students. Journal for *https://www.asjp.cerist.dz/en/article/31270*

Adams, D., Durkin, K., Isotani, S., Mayer, R., McLaren, B., Rittle-Johnson, B., & van Velsen, M. (2014). Using erroneous examples to improve mathematics learning with a web-based tutoring system. Computers in Human Behavior, 36, 401411. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.053

Adams D., Mayer, R., McLaren, B. (2015). Delayed Learning Effects with Erroneous Examples:
A Study of Learning Decimals with a Web-Based Tutor. Int. J. Artif. Intell. Educ, 25:520–542. DOI 10.1007/s40593-015-0064-x

Atkinson, R., Derry, S., Renkl, A., & Wortham, D. (2000). Learning from examples:

Luo, Z., & Peng, A. (2009). A Framework for Examining Mathematics Teacher Knowledge as Used in Error Analysis. For the Learning of Mathematics, 29(3), 22–25. http://www.jstor.org/stable/25594562

Murdick, N., Sherman, H., & Yang, C., (2011). Error Pattern Analysis of Elementary School-Aged Students with Limited English Proficiency. Investigations in Mathematics Learning, 4, 50 – 67, DOI: 10.1080/24727466.2011.11790309

Olivier, A. (2004). Handling pupils' misconceptions, Pythagoras (PDF) HANDLING PUPILS' MISCONCEPTIONS | Alwyn Olivier - Academia.edu

Radatz, H. (1979). Error Analysis in Mathematics Education. Journal for Research in Mathematics Education, 10(3), 163–172. https://doi.org/10.2307/748804

Reston VA, USA: The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2014), Principles To Actions: Ensuring Mathematical Success for All. Retrieved Jan 31, 2023, from https://pubs.nctm.org/view/book/9780873539043/9780873539043.xml

Rushton, S. (2018). Teaching and learning mathematics through error analysis. Fields Math Educ J 3(4), https://doi.org/10.1186/s40928-018-0009-y

Siegler, R. (2002). Microgenetic studies of self-explanation. In N. Granott & J. Parziale (Eds.), Microdevelopment: Transition Processes in Development and Learning (Cambridge Studies in Cognitive and Perceptual Development, pp. 31-58). Cambridge: Cambridge University Press. doi: 10.1017/CBO9780511489709.002

Silver, H., Strong, R., Perini, M. (2009). The strategic teacher: Selecting the right Research-based strategy for every lesson, Upper Saddle River, N.: Merrill/Pearson

Verschaffel, L. & Vosniadou, S., (2004). Extending the conceptual change approach to Mathematics learning and teaching. Learning and Instruction, 14(5), 445-451. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.06.014

Ball, D., Blunk, M., Charalambous, C., Hill, H., Lewis, J., Phelps, G., & Sleep, L., Research in Mathematics Education 39(4), 372–400. DOI: 10.5951/jresematheduc.39.4.0372 (2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: An exploratory study. Cognition and Instruction, 26(4), 430–511. https://doi.org/10.1080/07370000802177235

Baxter, J., Robinson, R., & Woodward, J. (1999). Rules and Reasons: Decimal Instruction for Academically Low Achieving Students. Learning Disabilities Research and Practice, 14, 15-24، DOI: 10.1207/sldrp1401_2

Chamberlin, M. (2005). Teachers' Discussions of Students' Thinking: Meeting The Challenge of Attending to Students' Thinking. J Math Teacher Educ **8**, 141–170 https://doi.org/10.1007/s10857-005-4770-4

Cheng F. (2012). Error Analysis in Mathematics, University of Oregon [Unpublished technical Report]. Behavioral Research and Teaching (BRT) Microsoft Word - error_analysis_FINAL.doc (ed.gov)

Even, R. (1993). Subject-Matter Knowledge and Pedagogical Content Knowledge: Prospective Secondary Teachers and the Function Concept, Journal for Research in Mathematics Education JRME, 24(2), 94-116. Retrieved Jan 31, 2023, From https://pubs.nctm.org/view/journals/jrme/24/2/article-p94.xml

Gagatsis, A., & Kyriakides, L. (2000) Teachers' Attitudes towards Their Pupils' Mathematical Errors, Educational Research and Evaluation 00(6), 24-58 http://dx.doi.org/10.1076/1380-3611(200003)6:1;1-I;FT024

Herholdt, R., & Sapire, I. (2014). An error analysis in the early grades mathematics - A Learning opportunity? South African Journal of Childhood Education, 4, 19. DOI:10.4102/SAJCE.V4I1.46

Hudson, P., & Miller, S. (2006). Designing and Implementing Mathematics Instruction For Students with Diverse Learning Needs. Intervention in School and Clinic. https://doi.org/10.1177/1053451208321450

Ketterlin-Geller, L., & Yovanoff, P. (2009). Diagnostic Assessments in Mathematics to Support Instructional Decision Making. Practical Assessment, Research and Evaluation, 14, 16. https://doi.org/10.7275/vxrk-3190

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

دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة

أ. لُجين بنت فيصل بن أمين السليماني[1]
د. سهاد بنت عبد الله بني عطا [2]
1. باحثة ماجستير بجامعة جدة
2. أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المساعد بجامعة جدة
Email: lalsulaymani0001.stu@uj.edu.sa

الكلمات المفتاحيّة
القيم الإسلامية -رؤية السعودية 2030 -الديني -التعليمي -الصحي -النفسي -قضايا ومشكلات في التعليم والتعلم.

مستخلص البحث:

هدف البحث لمعرفة دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة، ولتحقيق ذلك اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وقامت ببناء أداة البحث – استبانة إلكترونية – تم تعميمها على مجتمع البحث، وبلغت عدد الاستجابات (1569) استجابة من معلمي – معلم ومعلمة – التربية الإسلامية، وبنسبة (31 %) من مجتمع البحث. وتوصل البحث إلى أن تقدير معلمي التربية الإسلامية لدور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجالات الأربع (الديني، والتعليمي، والصحي، والنفسي) كان مرتفعاً. وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير معلمي التربية الإسلامية لدور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي)، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير (الخبرة). وبناء على نتائج البحث أوصت الباحثة ببعض التوصيات، منها: عمل المؤسسات التعليمية على وضع خطط دراسية لتفعيل التعليم القائم على القيم في جميع المراحل الدراسية.

Role of Value Based Education in Crisis Management from Perspective of Islamic Education Teachers in Jeddah Province

Lujain Faisal Ameen Alsulymani*[1]
Dr. Suhad Abdallah Bani Ata*[2]
1. A Master's degree researcher at Jeddah University.
2. An Assistant Professor in Curriculum and Instruction Methods at Jeddah University.
Email: lalsulaymani0001.stu@uj.edu.sa

KEY WORDS
Islamic Values - Saudi Vision 2030 - Religious - Educational - Health - Psychological - Issues and Problems in Teaching and Learning.

ABSTRACT

The research aimed to identify the role of values-based education in crisis management from the perspective of Islamic education teachers in Jeddah Province. To achieve the research aim, the researcher used a descriptive survey design and built an electronic questionnaire that was applied to the entire research population. (1569) of complete responses were collected from the participants presenting (31%) of the research population. The research revealed that the Islamic education teachers' appreciation of values-based education role in crisis management within the four domains (religious, educational, health, and psychological) was high. Also, the research found that there are statistically significant differences in Islamic education teachers' appreciation of values-based education role in crisis management due to the variables of (gender, educational qualification), and there are no differences due to the variable of (experience). The research recommended that educational institutions work on developing study plans to effectuate values-based education at all academic levels.

المقدمة:

تشكل القيم مجالاً خصباً للبحث؛ لأهميتها في بناء الشخصية، كما أن لها دوراً واضحاً في تشكيل سلوك الأفراد، فالجانب القيمي يساعد على تماسك المجتمع ويحدد أهدافه ومبادئه، وينظم حياة أفراده وعلاقاتهم، ففي صلاح القيم صلاح المجتمع كله وفي فسادها فساده.

ولعل ما شهدناه من تداعيات مجتمعية واقتصادية وسلوكية أثناء أزمة كورونا، يقودنا إلى البحث عن موضوع القيم؛ لكونها ركيزة في بناء التفاعل الإيجابي لاستيعاب الأزمات والتعايش معها، فمعالجة الأزمات من خلال القيم هي من قبيل واجب الوقت وضرورته (الدرعي، 2021).

ومع كل المتغيرات الناتجة عن الأزمة "تظل القيم وحدها العنصر الثابت الذي لا يتغير بتغير الظروف. إن القيم التي نتربى عليها قبل الأزمات وتقترن بنا إبانها، تؤدي بنا إلى مستقبل ناجح بعدها" (الدرعي، 2021، ص.5).

ومما لا شك فيه أن تعليم القيم عُرف منذ مطلع دعوة الإسلام، حيث يقدم الإسلام في كتاب الله العزيز وعبر الأمثلة العملية في سنة نبينا الكريم ﷺ أنموذجا هاديا في تعليم وتعلم القيم. حيث يُعتبر دين الإسلام من أكثر الأديان التي تحدثت عن أهميّة الأخلاق في حياة الإنسان ودورها في الحفاظ على توازن الأسرة والمجتمعات بشكلٍ عام، وهذا ما ورد في العديد من الآيات القرآنيّة والأحاديث النبويّة الشريفة.

فالقرآن الكريم يؤكد موضوعية القيم في حياة الناس، ومن ذلك قوله تعالى: ﴿ قُل لَّا يَسْتَوِي ٱلْخَبِيثُ وَٱلطَّيِّبُ وَلَوْ أَعْجَبَكَ كَثْرَةُ ٱلْخَبِيثِ ۚ فَٱتَّقُواْ ٱللَّهَ يَٰٓأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ لَعَلَّكُمْ تُفْلِحُونَ ﴾ [المائدة: ١٠٠]. وقوله تبارك وتعالى في الحث على قيمي العدل والأمانة ﴿ ۞ إِنَّ ٱللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَن تُؤَدُّواْ ٱلْأَمَٰنَٰتِ إِلَىٰٓ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُم بَيْنَ ٱلنَّاسِ أَن تَحْكُمُواْ بِٱلْعَدْلِ ۚ ﴾ [النساء: ٥٨]. وقوله عز وجل في مجال الحث على قيمة الشورى ﴿ وَٱلَّذِينَ ٱسْتَجَابُواْ لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُواْ ٱلصَّلَوٰةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَٰهُمْ يُنفِقُونَ ﴾ [الشورى: ٣٨]. وقوله تبارك وتعالى في الحث على قيمة التعاون ﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْبِرِّ وَٱلتَّقْوَىٰ ۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلْإِثْمِ وَٱلْعُدْوَٰنِ ۚ ﴾ [المائدة: 2]. وقوله تعالى في الحث على قيمة الوسطية ﴿ وَكَذَٰلِكَ جَعَلْنَٰكُمْ أُمَّةً وَسَطًا لِّتَكُونُواْ شُهَدَآءَ عَلَى ٱلنَّاسِ وَيَكُونَ ٱلرَّسُولُ عَلَيْكُمْ شَهِيدًا ۗ ﴾ [البقرة: ١٤٣]، وغيرها الكثير من الآيات التي تناولت الجانب القيمي.

وكان الرسول ﷺ يتميّز بأخلاقهِ الحسنة وحُسن تصرفهِ مع نفسه ومع أهل بيته والأشخاص المُحيطين بهِ، فكان مثالاً لكل خُلق حسن، ولهذا اختصه الله تعالى برسالته ونبوته وأرسله رحمة للعالمين ومتمماً لمكارم الأخلاق، ولذلك أثنى الله سبحانه وتعالى عليه بما لم يثن على نبي من أنبيائه، فقال تعالى: ﴿ وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ ﴾ [القلم: ٤]. وورد في صحيح الأدب المفرد للإمام البخاري، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ؛ أَنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ قَالَ: (إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ صَالِحَ الأخلاق) (الألباني، 1997، ح. 273/207، ص. 118). ولقد أرشدنا الرسول ﷺ إلى التمييز بين البر والإثم من خلال الحس الذاتي والمجتمعي، وذلك من خلال إجابته على سؤال النواس بن سمعان الأنصاري ﷺ عن البر والإثم بقوله: (البِرُّ حُسنُ الخُلُقِ. والإثْمُ ما حاكَ في صدْرِكَ، وكرِهْتَ أنْ يَطلِعَ عليه الناسُ) (مسلم، 1991، ح. 2553، ص. 1980).

ومن القيم التي أوصانا بها رسولنا الكريم عليه الصلاة السلام، قيمة تكريم الإنسان بعد موته مسلماً كان أو غير مسلم، فعن جابر بن عبد الله ﷺ قال: مرَّتْ بنَا جَنَازَةٌ، فَقَامَ لَهَا رَسُولُ اللهِ ﷺ، وَقُمنَا مَعَهُ، فَقُلْنَا: يَا رَسُولَ الله! إنَّهَا يَهُودِيَّة، فَقَالَ: (إنَّ الْمَوْتَ فَزَعٌ. فَإذَا رَأَيْتُمُ الجِنَازَةَ فَقُومُوا) (مسلم، 1991، ح. 960، ص. 660). وقيمة الابتعاد عن الظلم وعن الشح، فقد ورد في صحيح الأدب المفرد للإمام البخاري عن جابر بن عبد الله ﷺ أن رسول الله ﷺ قال: (اتَّقُوا الظُّلْمَ؛ فإنَّ الظُّلْمَ ظُلُماتٌ يومَ القيامةِ، واتَّقُوا الشُّحَّ؛ فإنَّ الشُّحَّ أهلكَ مَن كانَ قبلَكُم، حملَهُم على أنْ سَفكُوا دِمائَهم، واستَحَلُّوا مَحارِمَهم) (الألباني، 1997، ح. 483/373، ص. 181). وقيمة التيسير والتبشير، فعن أنس ﷺ عن النبي ﷺ قال: (يَسِّرُوا ولا تُعَسِّرُوا وبَشِّرُوا ولا تُنَفِّرُوا) (البخاري، 1993، ح. 69، ص. 38). وقيمة الابتسامة وطلاقة الوجه، حيث ورد في صحيح سنن الترمذي عن أبي ذر الغفاري ﷺ قال: قال رسول الله ﷺ: (تَبَسُّمُكَ فِي وَجْهِ أَخِيكَ؛ لَكَ صَدَقَةٌ) (الألباني، 2000، ح. 1956، ص. 362). وهذه الأحاديث النبوية الشريفة ما هي إلا أمثلة قليلة، فلا يخفى على أحد اكتظاظ سنته ﷺ بالأحاديث والمواقف التي تحث على التحلي بالقيم الإسلامية مع كل ما في هذا الكون.

ومن المؤتمرات العلمية التي تناولت القيم، مؤتمر البرامج التعليمية المستندة على القيم ودورها في بناء الشخصية. فقد ناقش المؤتمر ما يتعلق بغرس وتطوير القيم، مركزاً على محاور تتعلق بالقيم الإسلامية وممارسات تعليمها، وتأثيرها على التنمية الفكرية في ضوء التغيرات المعاصرة، وتوضيح دور المعلم في تفعيل التعليم القائم على القيم (المناني والهدوي، 2019). وقد أوصى المؤتمر الدولي القيمي الثالث بإدماج القيم وتضمينها بالمناهج الدراسية بشكل أكبر وجعلها مرئية في الواقع التطبيقي (المركز الدولي للقيم والتعليم EVD center، 1019).

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث في انصراف اهتمام بعض المعلمين إلى تلقين طلبتهم المعارف التي سيختبرونهم فيها، في حين أن دور التعليم لا ينحصر في توفير النجاح التحصيلي فحسب، بل يسعى لاكتساب القيم التي تعتبر من أهم عوامل ضبط السلوك. إضافة إلى أن ترسيخ القيم الإيجابية العربية والإسلامية الأصيلة في نفوس الطلبة يعد من أهم أهداف التعليم في رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (وزارة التعليم، 2016، ص. 18).

ولعل هذا يقودنا إلى ما أوصت به دراسة المحضار (2017) بأهمية تضمين البرامج التعليمية للقيم الإسلامية بما يخدم الأهداف التربوية، وتدريب المعلمين على برامج غرس القيم الإسلامية في جميع المراحل الدراسية لجعلها أكثر وظيفية لتحقيق الغاية المرجوة من خلال ترجمة القيم المكتسبة إلى سلوك ظاهر لدى المتعلمين. وما أوصت به دراسة محمد (2016) بأن تقوم وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بوضع قائمة مقننة لمنظومة القيم الإسلامية لكي يقوم كل من مدير المدرسة والمعلم والمرشد الطلابي بتطبيقها بفاعلية وإيجابية مع المتعلمين. إضافة إلى دراسة الزبيدي (2021) التي أوصت بضرورة تكاتف مؤسسات المجتمع في العناية بغرس القيم الإسلامية في نفوس

المسلمين على مختلف أعمارهم. ودراسة الغُنْميين وسعيد (2020) التي أوصت بأن تقوم مؤسسات المجتمع بتوعية الأفراد بالقيم الإسلامية ودراسة القرشي (2018) التي أوصت بضرورة تضافر الجهود التكاملية بين مؤسسات المجتمع لتنمية القيم، فيتحلى المعلم القدوة بها، وتتابع الأسرة درجة تمثل أبنائها لهذه القيم. إضافة إلى ما أوصت به دراسة السفياني (2021) بمواصلة البحوث العلمية في دراسة البرامج والتطبيقات العملية لتمثل القيم. وما أوصت به دراسة الزهراني (2018) بإجراء الدراسات والأبحاث العلمية المتعلقة بالقيم الإسلامية بما يسهم في ممارستها وتفعيلها. وما أوصت به دراسة السلمي (2018) بضرورة إعداد البحوث التربوية التي تتناول موضوع القيم.

وفي ضوء ما سبق، وإضافة إلى ندرة الدراسات – حد اطلاع الباحثة – في مجال التعليم القائم على القيم، فقد استشعرت الباحثة الحاجة إلى دراسة دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية. لذلك تصدت الباحثة لمشكلة البحث من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة؟

والذي تنبثق عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الديني من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة؟
2- ما دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال التعليمي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة؟
3- ما دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الصحي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة؟
4- ما دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال النفسي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات تعزى لمتغير (الجنس)؟
6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؟
7- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال (الديني، والتعليمي والصحي، والنفسي) من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة.

كما هدف إلى التعرف على الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات، تعزى لمتغير (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

أهمية البحث:

1- يعد هذا البحث استجابة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030، وما تهدف إليه من الوصول إلى مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، والوصول إلى مجتمع حيوي يعتمد على عدة ركائز منها العمل على تعزيز القيم الإسلامية وترسيخها لدى أفراد المجتمع، والتعليم القائم على القيم يعد من أهل السبل المؤدية إلى ذلك، فمجتمعنا الحيوي راسخ الجذور، متين البنيان، يستند إلى قيم الإسلام المعتدل.
2- يعد هذا البحث من أول الأبحاث العلمية إن لم يكن أولها – على حد علم الباحثة – التي تناولت التعليم القائم على القيم.
3- يفيد هذا البحث مطورو برامج إعداد المعلم في التعرف على واقع دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات، والعمل على تطوير هذه البرامج بما يتوافق مع هذا الواقع.
4- يمكن لمعلمي ومعلمات التربية الإسلامية الاستفادة من أداة البحث في التعرف على بعض القيم التي يمكن من خلالها إدارة الأزمات، والعمل على تعزيزها وترسيخها لدى المتعلمين في جميع المراحل الدراسية.
5- يمكن لمشرفي ومشرفات التربية الإسلامية الاستفادة من النتائج في حث المعلمين والمعلمات على تفعيل التعليم القائم على القيم من خلال الأساليب الإشرافية
6- يفتح هذا البحث مجالات لأبحاث علمية ذات صلة بموضوع البحث الحالي، فيفيد بذلك الباحثين وطلاب الدراسات العليا من خلال التوصيات والمقترحات البحثية.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث الحالي على معرفة دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الديني والتعليمي والصحي والنفسي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية.
- **الحدود الزمنية:** أجري هذا البحث في الفصل الدراسي الأول لعام 1443هـ.
- **الحدود المكانية:** طبق هذا البحث في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود البشرية:** طبق البحث الحالي على معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بمحافظة جدة.

مصطلحات البحث:

القيم: عبارة عن تنظيمات لأحكام عقلية انفعالية معممة نحو الأشخاص والأشياء والمعاني وأوجه النشاط، وتعتبر بمثابة المعيار الذي في ضوئه يمكن الحكم بخيرية الخير، وحسن الحسن، وقبح القبيح، وما يجوز وما لا يجوز، وما هو مرغوب وما هو غير مرغوب، فتربط بين أفراد المجتمع وتقيم بينهم رأياً عاماً له أسس ثابتة، ليحكم تصرفاتهم ويظهر كيانهم الخاص (شحاتة وآخرون، 2003).

إدارة الأزمات: تقنية لمواجهة الحالات الطارئة ومنهجية للتعامل مع الحالات التي لا يمكن تجنبها، في ضوء الاستعدادات والمعرفة

والوعي والإدراك، بالتخطيط لإجراء التحضيرات التي يمكن التنبؤ بها، لغرض التحكم في النتائج والأضرار التي يمكن أن تترتب على الأزمة (اللامي والعيساوي، 2015).

الإطار النظري:

أولاً-مفهوم التعليم القائم على القيم: عرف بأنه: إطار تدريسي يتمُّ فيه تعليم القِيَم تفصيلًا داخل الصفوف، وضمنيًّا عبر تمثيل الأهداف الوجدانية، ويتضمَّن هذا الإطار أدوات التدريس وتقنياته، ويحتوي على تطوير بيئة التعلُّم التي تُمثِّل القِيَم العالمية الإيجابية وتمارسها، ويشهد المتعلمون تلك القِيَم، ويشتغل بها ومن خلالها تتمُّ تزكية سلوكهم (المناني والهدوي، 2019). وذكر السلمي (2020) أن "أحد الأطر التعليمية هو التعليم القائم على القيم Values-based education، ويساهم في تعليم وغرس مجموعة من القيم، تشمل القيم الإسلامية الاجتماعية والإنسانية من خلال بيئات تعليمية متنوعة..."

ولا بد من التأكيد على أن تعليم القيم مطلب إسلامي، إلا أن بداية تقنين القيم تربوياً وظهور مصطلح التعليم القائم على القيم كان من خلال د. نيل هوكس؛ حيث "يعتبر نيل هوكس مؤسس منهج: التعليم القائم على القيم، والذي تعتمد مؤلفاته على قوة القيم الإنسانية الإيجابية أساساً لبناء تعليم مستدام" (قيمك، 2017). فالتعليم القائم على القيم هو نهج للتدريس يعمل مع القيم، حيث يخلق بيئة تعليمية قوية تعزز التحصيل العلمي وتطور مهارات الطلاب الاجتماعية والعلاقات التي تستمر طوال حياتهم، ويمكنهم من العيش في وئام مع بقية عناصر المجتمع.

ثانياً-أهمية التعليم القائم على القيم: لم يترك الإسلام مجالاً في حياتنا إلا وبينه، وشرع لنا فيه ما يكفل صلاح حياتنا الدنيوية، لنصل إلى الفلاح والفوز في الآخرة، فالإسلام دين شامل ومتكامل شمل جميع نواحي الحياة الإنسانية، يسعى إلى بناء مجتمع سامي، فيغرس في أفراده أخلاقًا حسنة منذ نعومة أظفارهم.

وتعد القيم من أهم مقاصد الشريعة الإسلامية، وهي أساس استقرار الحضارة ورقي المجتمعات (مركز الأمير عبد المحسن بن جلوي، 2020). ويؤكد د. محمد الحق (2012) أن القيم أصل كل شيء، فإذا فسدت انهار الإنسان وأصبح معاكسا لما فطره الله عليه، فإذا نظرنا إلى بعض الأقوام الماضية، نجد أنهم هلكوا لأجل انحرافهم وطغيانهم ومعاصيهم وفساد أخلاقهم، وقد أشار القرآن الكريم في العديد من المواضع إلى انحطاط الأمم وهلاكها بسبب انعدام القيم الأخلاقية فيها؛ حيث حكم على قوم لوط ﷺ بالفناء والعذاب لانحرافهم عن الأخلاق في العلاقات الجنسية، وكان هلاك أهل مدين لخيانتهم في المعاملات وعدم وفائهم بالمكيال والميزان، ولم تهلك عاد إلاّ لأنها تبعت أمر كل جبار عنيد من أراذل العباد وشرار الخلق. فكل الأنبياء والرسل أرسلوا إلى أقوامهم ليخرجوهم من الظلمات إلى النور ولهدايتهم إلى سبيل الرشاد. فقد قال الرسول ﷺ: (إِنَّمَا بُعِثْتُ لِأُتَمِّمَ صَالِحَ الأخلاق) (الألباني، 1997، ح. 273/207، ص. 118).

فالتعليم القائم على القيم له أهمية قصوى لا يمكن إنكارها، حيث يساهم في بناء شخصية المتعلمين؛ حيث يتعلمون القيم من مدارسهم، كما يتعلمون قواعد حياتهم ونظم مجتمعهم. فإذا وضعت المناهج الدراسية وفق القيم الإسلامية فإنها تساعد على بناء أجيال طيبة وعريقة، وفي المقابل إذا كانت المقررات الدراسية بعيدة عن القيم فإن الطلاب ينشؤون بلا قيم وأخلاق، ولا شك أن الإنسان ليس له قيمة إذا كان عديم الأخلاق والقيم (الحق، 2012). لذلك تتطلع أنظمة التعليم الحديثة إلى بناء شخصيَّة المتعلم من جميع جوانبها، وتعلمه التفكير الذي يحدث تغييراً محبباً في سلوكه، ولا يمكن أن يكون هذا التغيير متوازناً دون أن يكون مرتكزاً على القيم التي يعتنقها الفرد، فهي تدفعه إلى التصرف بشكل مقبول (غنيم، 2018). ونجد أن التعليم القائم على القيم يقدم بيئة ناجحة لتعلم مجموعة من المهارات الأكاديمية والاجتماعية والشخصية، والتي تُشكِّل الفرد، وتتحكم في سلوكه وخياراته. وتجعل أعماله تبدو بمظهر إيجابي، وهذا أحد الأسباب لإدراج التعليم القائم على القِيَم في جميع أنواع التعلُّم (المناني والهدوي، 2019).

وتكمن أهمية التعليم القائم على القيم في وقتنا الراهن اعتباراً لمركزية القيم في اهتمامات رؤية المملكة العربية السعودية 2030، فقد أظهرت نتائج دراسة الأسدي (2019) أن عدد القيم المتضمنة في رؤية السعودية 2030 بلغ (69) قيمة، في مجالات مختلفة منها المجال الديني، والاجتماعي، والشخصي النفسي، والصحي، والتربوي التعليمي، والوطني، والاقتصادي، والبيئي. كما أن من "أهداف التعليم في رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ترسيخ القيم الإسلامية في نفوس الطلبة" (وزارة التعليم، 2016، ص. 18).

إضافة إلى أن رؤيتنا الريادية – رؤية السعودية 2030 – تعتمد على ثلاثة محاور رئيسة وهي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح، وهذه المحاور تتكامل وتتسق مع بعضها؛ لتحقيق أهداف الرؤية وتعظيم الاستفادة من مرتكزاتها (*وثيقة رؤية 2030*، 2016، ص.13). والوصول إلى مجتمع حيوي يعتمد على عدة ركائز منها تعزيز القيم الإسلامية، "فمجتمعنا الحيوي راسخ الجذور، متين البنيان، يستند إلى قيم الإسلام المعتدل" (مجتمع حيوي – رؤية السعودية 2030، 2016، فقرة 1)، وقد ورد في *وثيقة رؤية 2030* (2016) أن نقطة انطلاقنا نحو تحقيق هذه الرؤية ستكون بالعمل بمبادئ الإسلام وقيمه؛ لنحقق التنمية في شتى المجالات (ص.16)، كما تم فيها وصف ذلك المجتمع الحيوي الذي تسعى رؤية السعودية 2030 للوصول إليه بأن قيمه راسخة، وأننا سنحيا وقت مبادئنا الإسلامية. وبذلك تتضح أهمية التعليم القائم على القيم.

ثالثاً-دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات: قد لا تكون هناك مناسبة مواتية لاستدعاء القيم والتعلق بها، والرجوع إليها بصفتها معايير أساسية من الواقع الذي نشأ عن جائحة كورونا. هذه الأزمة التي كشفت فعلاً أخلاق الأمم والمجتمعات والأفراد ومخزونها الحضاري ورصيدها القيمي. فالأزمات كما هو معلوم مِحك حقيقي لحقائق ومعادن الناس (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية TheECSSR، 2020).

فكما أكد مطاوع (2020) أن لكل فرد أخلاق حميدة وصفات حسنة ودرجة عالية من النبل والكرم والشهامة في لحظة الهدوء والتوازن. ولكن في وقت الأزمة وتخلخل التوازن يظهر جوهر النفس ومعادنها الحقيقي الجيد منها والسيئ. ولعل أزمة كورونا مثال على ذلك، فلم تصمد كثير من القيم الوضعية في تلك الفترة.

بينما أثبتت الدول الإسلامية وعلى رأسها المملكة العربية السعودية بجوهرها الحضاري الذي يرتكز على أساس ديني، أنها المنبر الحقيقي لحقوق الإنسان، حتى وهي في خضم الأزمات، وفي أسوأ حالات الذعر، والخوف، والفوضى الأخلاقية العالمية، واشتداد الأزمة ظلت هي محافظة على قيمة الإنسان وكرامته التي كرمه الخالق سبحانه وتعالى بها. وفي مثل هذه الأزمة العالمية وما صاحبها من أوقات صعبة، تظهر التربية المحمدية القائمة على القيم في السلوك الحضاري للمسلمين.

إن هذا الوباء هو اختبارٌ حقيقي للقيم، بل هو اختبار تقاس به إنسانية الفرد والمجتمعات. ولا شك أن القيم في ذاتها دائما ناجحة، فالقيم – الحقيقية الثابتة والراسخة – حتى في أحلك الظروف لا تموت، بل تبعث لتبث الحياة في النفوس وتصنع الأمل، فهي مناعة داخلية تصمد دائماً أمام الأنانية والكراهية والعنصرية والربحية والآثار السلبية في كل ما يواجهنا، إذ إن القيم هي الحصانة للأفراد والمجتمعات، وهي الركن الشديد الذي يأوي إليه الضعفاء في أوقات الكرب، وبها يقف المجتمع صفاً واحداً لمواجهة جميع المخاطر المتمثلة في الأوبئة وغيرها (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية TheECSSR، 2020).

ولعله من المفيد أن نؤكد على أن الطريقة المناسبة والفعالة التي نلجأ إليها في إدارة الأزمات – كأزمة كورونا – والتغلب على آثارها السلبية يكمن في القيم الثابتة لدى أفراد المجتمع، وهي منظومة مثالية إنسانية من الأخلاق والعادات والتقاليد، وهي قواعد منظمة للسلوكيات وقوانين تحترم الفطرة الإنسانية وتهتم بالآخرين. وكلما كانت هذه القيم راسخة في الأفراد والمجتمعات، صغرت الأزمات دونها، بل واضمحلت وتلاشت (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية TheECSSR، 2020). فمن القيم التي تساعد الفرد ومن ثم المجتمع في إدارة الأزمات:

- **قيمة الوقاية والنظافة:** حيث أن ديننا قد قدم نموذجاً فريداً للوقاية فحث على الطهارة بقوله تعالى: ﴿ ۆ ۈ ۇٴ ۋ ۋ ۅ ۅ ۉ ﴾ [البقرة: ٢٢٢]. فالطهارة وغسل الأعضاء الظاهرة المتعرضة للغبار والأتربة والجراثيم؛ كفيل بحماية الإنسان من أي تلوث. وأنجح علاج وقائي للأمراض هو النظافة، وهي سبيل لحماية البيئة والمجتمع من انتشار الأمراض والأوبئة.
- **قيمة المسؤولية:** فاتباع الإجراءات الوقائية في حالات الطوارئ للمحافظة على السلامة العامة، هي من المبادئ الإسلامية ومن قيم المسؤولية تجاه الوطن والمجتمع. كما أن قيمة المسؤولية هي المحرك الأساسي لمتابعة الدراسة عن بُعد، بعد إغلاق المدارس والجامعات وللحفاظ على أداء الواجبات الدراسية يومياً. كما أن تلبية النداء الوطني بمساندة الفريق الطبي أو بالمشاركة في الحملات التطوعية يعد من المسؤولية المجتمعية.
- **قيمة الأمانة:** بتفعيل الرقابة الذاتية بالالتزام بكافة التعليمات ومنها البعد عن التجمعات والحرص على تعقيم اليدين، هو جزء من قيم الأمانة والمسؤولية تجاه المجتمع ومساهمة ضرورية للحد من انتشار الأمراض. كما أن قيمة الأمانة تشجع المراقبة الذاتية في أداء الواجبات والاختبارات في التعليم عن بُعد.
- **قيمة التفاؤل والسعادة والفرح:** فالتفاؤل ينتج عنه السعادة والفرح؛ لأن السعادة لا تستورد، بل من داخلنا تولد، فعلينا أن نتفاءل ونكن سعداء بكل ما نستطيع وأن نفرح بكل الإمكانات المتوفرة لدينا، حتى نحمي أنفسنا من المشاعر السلبية الناتجة عن الأزمة كالخوف والقلق الشديدين وما يؤديان إليه من اكتئاب.
- **قيمة الالتزام:** مع انتشار هذا الوباء وجب الالتزام بكل التعليمات والإرشادات؛ لأن من مقاصد شريعتنا الإسلامية حفظ النفس والبدن، فقيمة الالتزام في جميه مجريات الحياة هي الدافع أمام البقاء في سلامة وأمان.
- **قيمة التعاون:** هي سلوان للقلب، وراحة في العيش؛ لأنها النموذج الذي يزيل عنّا وعن الآخرين الشعور بالوحدة. فالتعاون هو العنوان الأكبر والأسمى لقيمة تمثّلت في صدقنا مع أنفسنا وحرصنا الحثيث على أن نحمي أنفسنا ووطننا، فنحن جميعاً شركاء في مواجهة هذا الوباء، باتخاذنا لمسؤولية تطبيق القرارات والإرشادات الموجهة إلينا.
- **قيمة التطوع:** التطوع صورة من صور شكر الله على ما نملكه من نعم ومهارات نستطيع تسخيرها في تنمية المجتمع. خاصةً في الأزمات فهي من أهم القيم التي تقوي المجتمع وتساعد في إدارة الأزمة.
- **قيمة الإصرار والمثابرة:** هي المحفز على الاستمرار والإنجاز في الدراسة رغم الصعوبات. ومواصلة الطريق نحو الطموح والشغف والإبداع.
- **قيمة الصدقة:** تتضاعف أهميتها في وقت الأزمة لأن الحاجة لها تتضاعف، والصدقة هي باب الرزق الذي لا يُغلق، وعنوان العطاء الذي يُخط على النفوس النبيلة.
- **قيمة الإيثار:** أعلى درجات السخاء، وأكمل أنواع العطاء، ومن أجمل الصفات التي يتصف بها المسلمون لأنها إحساسٌ بالآخرين، وهذا الإحساس يظهر في الحد من مشترياتنا للمواد الغذائية وقت الأزمة، اهتماماً بهم ومراعاة لهم.
- **قيمة الصبر:** في أوقات المحن كان ومازال الصبر قيمة أساسية يتسلّح بها المؤمن عند مواجهة الشدائد، فكل الهموم مهما ثقلت يستطيع الإنسان دفعها متى ما تذرّع بالصبر والأمل والثقة في فرج الله.
- **قيمة الإحسان:** اغتنام فرصة البقاء في المنزل فترة حظر التجول بالإحسان إلى أهل البيت بشتى الصور الممكنة، وإدخال الفرح والسرور عليهم ومساعدتهم والاهتمام بهم.
- **قيمة الصحة:** تحسين العادات الغذائية تجعل المناعة أقوى. كما أن الاهتمام بالنشاط البدني بممارسة التمارين الرياضية يحافظ على قوة وسلامة الجسم.
- **قيمة النشاط:** بالالتزام بجدول رياضات منزلية للمحافظة على صحة الجسم.
- **قيم الصلة والعلاقات الاجتماعية:** بالتخلي عن التجمعات وعن المصافحة والاحتضان والتقبيل واستبدالها بالإشارة وسلام النظر، حيث أن التخلي عن المصافحة للسلامة من العدوى.

ومما سبق تتضح أهمية التعليم القائم على القيم ودوره في إدارة الأزمات؛ حيث أن القيم هي "الثابت الوحيد في ظل هذه الأزمة، الثابت الوحيد الكفيل بالتكيف والتأقلم مع جميع الأوضاع، فهي التي نتربى عليها قبل الأزمات وستصحبها إبان الأزمات؛ لتعبر بنا إلى مستقبل ناجح مشرق بعد الأزمات (مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية The ECSSR، 2020).

الدراسات السابقة:

بعد البحث في قواعد البيانات المختلفة ومراكز الأبحاث وفهارس المكتبات الإلكترونية للعديد من الجامعات، لم تجد الباحثة – في حدود اطِّلاعها – من أفرد في هذا الموضوع ببحث مستقل متكامل عن دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية؛ إلا أنها وجدت العديد من الدراسات التي تناولت موضوع القيم من جوانب مختلفة، لكنها لم تتناول جانب التعليم القائم على القيم ودوره في إدارة الأزمات، وهو ما قامت الباحثة بدراسته في هذا البحث.

منهج البحث:

انطلاقاً من طبيعة البحث والأهداف التي يسعى لتحقيقها، فقد اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لكونه المنهج الأنسب، والذي يهتم بتحديد الوضع القائم للظاهرة المدروسة كما هي ووصفها، وبيان العلاقات بين عناصرها، وقد يتعدى الوصف إلى التفسير في حدود الإجراءات المنهجية المتبعة، وتصوير الظاهرة تصويراً كميّاً عن طريق جمع المعلومات والبيانات المقننة عن الظاهرة وتصنيفها وتحليلها (الهاشمي، 2014). وبناء عليه تم الكشف عن دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الإسلامية.

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة، والبالغ عددهم (5040) معلم ومعلمة تربية إسلامية، منهم (2484) معلم و(2556) معلمة.

عينة البحث:

البحث الحالي هو بحث مسحي شمل كافة مجتمعه، حيث تم تعميم أداته على جميع معلمي التربية الإسلامية من قبل الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة (ملحق 1)، وقد بلغ عدد الاستجابات المكتملة (1569) استجابة، منها (747) من المعلمين و(822) من المعلمات، وبنسبة (31 %) من مجتمع البحث.

أداة البحث:

اعتمدت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات، واتخذت الإجراءات المنهجية العلمية في بنائها على النحو الآتي:

أولاً-تحديد أهداف الاستبانة: حيث هدفت إلى الكشف عن دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الديني والتعليمي والصحي والنفسي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية، والتعرف على الفروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات، تبعاً لمتغيرات البحث (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

ثانياً-صياغة فقرات الاستبانة وتحديد المقياس المناسب: بعد الاطلاع على الأدب النظري الخاص بالقيم، وانطباعات المؤسسات التعليمية، والأكاديميين، والأسر، والتي كانت تتردد عبر مواقع ووسائل التواصل الاجتماعي تم بناء الاستبانة، حيث قامت الباحثة بصياغة عبارات الاستبانة تحت أربعة مجالات: الديني، التعليمي، الصحي، النفسي. وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

ثالثاً-إخراج الأداة في صورتها الأولية: حيث تكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام، وهي كالتالي:

1. غلاف التحكيم بالإضافة إلى الخطاب الموجه إلى سعادة المحكمين، وكذلك بيانات سعادة المحكم/ـة.
2. تناول البيانات الأولية لعينة البحث، حسب متغيرات البحث وهي (الجنس، المؤهل، سنوات الخبرة).
3. تناول عبارات الاستبانة بصورتها الأولية والتي بلغت (27) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسية.

رابعاً-طريقة تصحيح الاستبانة ومحك تفسير النتائج: لتسهيل تفسير نتائج البحث والحكم على درجة موافقة عينة البحث وتحديد مستوى الإجابة على فقرات الأداة، استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي المتدرج (1-5) ببدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) وبدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. وللحكم على درجة الموافقة على هذا الدور 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 الفقرات أو المحاور، وفي ضوءها تم وضع محك تفسير النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح)	الاستجابة
من 1 إلى 1.79	غير موافق بشدة
من 1.80 إلى 2.59	غير موافق
من 2.60 إلى 3.39	محايد
من 3.40 إلى 4.19	موافق
من 4.20 إلى 5	موافق بشدة

خامساً- التأكد من صدق الاستبانة: للتأكد من الصدق الخارجي للأداة تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس العامة ومناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، بلغ عددهم (13) محكماً، تم توضيح أسماء المحكمين ودرجاتهم العلمية وتخصصاتهم في ملحق (2)، 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.

يتضح من جدول (2) أدناه، أن عدد عبارات الاستبانة بعد إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون، أصبح (29) فقرة بدلاً من (27) فقرة،

وبذلك أصبحت الاستبانة تتمتع بالصدق الخارجي، وتم إعدادها للتطبيق على العينة الاستطلاعية للتأكد من ثباتها إحصائياً.

الجدول (1) عدد فقرات الاستبانة قبل التحكيم وبعده.

محاور الاستبانة	قبل التحكيم	بعد التحكيم
المجال الأول: دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الديني.	8	9
المجال الثاني: دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال التعليمي.	8	8
المجال الثالث: دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الصحي.	7	7
المجال الرابع: دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال النفسي.	4	5
مجموع عبارات الاستبانة	**27**	**29**

سادساً-التأكد من ثبات الاستبانة: للتأكد من ثبات الاستبانة تم تطبيقها – بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون – على عينة استطلاعية مكونة من (25) معلم ومعلمة، مختلفة عن عينة البحث. فقد قامت الباحثة بحساب معامل الثبات بالإعادة Alpha (Test-Retest method)

وقد بلغ معامل الاستقرار المحسوب بهذه الطريقة (0,87). كما حسبت معاملات ثبات الاستبانة عن طريق حساب التجانس الداخلي (Cronbach's Alpha)، وقد كانت القيم حسب المجالات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (2) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

م	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الديني.	9	0,86
2	دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال التعليمي.	8	0,82
3	دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الصحي.	7	0,87
4	دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال النفسي.	5	0,85
	الثبات الكلي	**62**	**0,93**

سابعاً-إخراج الاستبانة في صورتها النهائية: بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة أصبحت أداة البحث جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية (ملحق 3).

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل بيانات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة البحث.
2- معامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة البحث.
3- المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد البحث عن المجالات الرئيسة.
4- الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد البحث لكل عبارة من عبارات مجالات أداة البحث، ولكل مجال من المجالات الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد البحث لكل عبارة من عبارات مجالات أداة البحث، إلى جانب المجالات الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين المقياس.
5- اختبار (T-Test) T للحكم على دلالة الفروق في استجابات أفراد البحث باختلاف متغيرات البحث، والتي تنقسم إلى فئتين (الجنس -المؤهل العلمي).
6- تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للحكم على دلالة الفروق في استجابات أفراد البحث باختلاف متغيرات البحث، والتي تنقسم إلى أكثر من فئتين (سنوات الخبرة).

عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول والذي نص على: "ما دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الديني من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الإسلامية على فقرات المجال الديني وللدرجة الكلية للمجال وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الإسلامية على المجال الديني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
9	تسهم قيم الصدق والتثبت من الأخبار في الحد من انتشار الشائعات أوقات الأزمات.	4.81	0.42	مرتفع
4	تساعد قيمة الصبر على الارتقاء بالمرء حتى يتجاوز بها الصعوبات.	4.79	0.44	مرتفع
6	تتضاعف أهمية الصدقة في وقت الأزمات لأن الحاجة لها تتزايد.	4.77	0.46	مرتفع
7	تسهم قيمة المصافحة في مواجهة أزمة الأوبئة باستبدالها بالإشارة وسلام النظر؛ للسلامة من العدوى.	4.72	0.50	مرتفع
1	تسهم قيمة الأمانة في تعزيز الرقابة الذاتية وتجنب الغش في أداء الواجبات والاختبارات في التعليم عن بُعد.	4.69	0.52	مرتفع
3	يسهم تسخير المهارات التي نملكها في العمل التطوعي بمجالاته المختلفة في تقوية المجتمع ومساعدته على إدارة الأزمات.	4.68	0.52	مرتفع
8	لا يتنافى التخلي عن التجمعات العائلية في أوقات انتشار الأوبئة مع قيمة صلة الرحم.	4.68	0.52	مرتفع
2	تسهم قيمة الإحسان في إدارة الأزمة، باغتنام فرصة البقاء في المنزل فترة حظر التجول بإدخال الفرح والسرور على أهل البيت ومساعدتهم والاهتمام بهم.	4.67	0.51	مرتفع
5	تسهم قيمة الإيثار في إدارة الأزمات، بالحد من مشترياتنا للمواد الغذائية وقت الأزمة، اهتماماً بالآخرين ومراعاة لهم.	4.59	0.55	مرتفع
	المجال الديني	**4.71**	**0.34**	**مرتفع**

يتضح من جدول (4) أن تقدير معلمي التربية الإسلامية لدور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الديني كان مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.71) وانحراف معياري (0.34)، كما كان تقديرهم مرتفعاً في جميع فقرات المجال حيث تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (4.59 -4.81)، وهذا يشير إلى أن للتعليم القائم على القيم دوراً مهماً في إدارة الأزمات في المجال الديني، مما يوضح مبررات تفعيله والاهتمام به في جميع المراحل الدراسية. وقد كان أعلى دور للتعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الديني ممثلاً بفقرة (9) التي نصها "تسهم قيم الصدق والتثبت من الأخبار في الحد من انتشار الشائعات أوقات الأزمات" بمتوسط حسابي (4.81) وانحراف معياري (0.42)، وفقرة (4) التي نصها "تساعد قيمة الصبر على الارتقاء بالمرء حتى يتجاوز بها الصعوبات" بمتوسط حسابي (4.79) وانحراف معياري (0.44) وفقرة (6) التي نصها "تتضاعف أهمية الصدقة في وقت الأزمات لأن الحاجة لها تتزايد" بمتوسط حسابي (4.77) وانحراف معياري (0.46).

ولعل ما يفسر هذه النتيجة أسس الدين الإسلامي التي تقوم عليها المملكة العربية السعودية، والتي تظهر في جميع أنظمتها وبرامجها ومنها برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية حيث تستند في خططها التدريسية على مبادئ الدين الإسلامي، والذي يعتبر الجانب العقدي والقيمي أهم مكونات الشخصية، وبالتالي قد تكون برامج الإعداد قد انعكست على شخصية المعلمين.

للإجابة عن السؤال الثاني والذي نص على: "ما دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال التعليمي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الإسلامية على فقرات المجال التعليمي وللدرجة الكلية للمجال وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الإسلامية على المجال التعليمي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
11	تساعد قيم العزيمة والمثابرة على مواصلة الطريق نحو الطموح والشغف والإبداع.	4.72	0.48	مرتفع
14	تسهم قيمة حب العِلم في انضباط المتعلم أثناء التعليم عن بعد.	4.72	0.48	مرتفع
13	تحفز قيمة الطموح على الاستمرار والإنجاز في الدراسة رغم الصعوبات.	4.70	0.49	مرتفع
16	يسهم تحديد الأهداف على انضباط المتعلم في مسيرته التعليمية في جميع الأحوال.	4.69	0.49	مرتفع
15	يسهم إحسان المتعلم إلى نفسه في الاستمرار في طلب العلم في جميع الظروف.	4.68	0.51	مرتفع
10	تسهم قيمة المسؤولية في المحافظة على أداء الواجبات الدراسية يومياً، كونها المحرك الأساسي لذلك.	4.64	0.51	مرتفع
12	يسهم تمسك المتعلم بقيم النشاط والعمل في تحقيق إنتاجية أكبر في الأهداف التعليمية.	4.64	0.53	مرتفع
17	تساعد قيمة المبادرة على إثارة التفاعل والحماس بين المتعلمين في التعليم عن بعد.	4.63	0.53	مرتفع
	المجال التعليمي	**4.68**	**0.39**	**مرتفع**

يتضح من جدول (5) أن تقدير معلمي التربية الإسلامية لدور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال التعليمي كان مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.68) وانحراف معياري (0.39)، كما كان تقدير معلمي التربية الإسلامية مرتفعاً في جميع فقرات المجال حيث تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (4.63 -4.72)، وهذا يشير إلى أن للتعليم القائم على القيم دوراً مهماً في إدارة الأزمات في المجال التعليمي، مما يوضح مبررات تفعيله والاهتمام به في جميع المراحل الدراسية. وقد كان أعلى دور للتعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال التعليمي ممثلاً بفقرة (11) التي نصها "تساعد قيم العزيمة والمثابرة على مواصلة الطريق نحو الطموح والشغف والإبداع" بمتوسط حسابي (4.72) وانحراف معياري (0.48)، وفقرة (14) التي نصها "تسهم قيمة حب العِلم في انضباط المتعلم أثناء التعليم عن بعد" بمتوسط حسابي (4.72) وانحراف معياري (0.48) وفقرة (13) التي نصها "تحفز قيمة الطموح على الاستمرار والإنجاز في الدراسة رغم الصعوبات" بمتوسط حسابي (4.70) وانحراف معياري (0.49).

وقد نعزو تلك النتيجة إلى تركيز رؤية السعودية 2030 على الجانب القيمي وتعزيزه لدى المواطن السعودي. فقد ورد في رؤية 2030 أن "الوصول إلى مجتمع حيوي يوفّر للجميع حياة كريمة وسعيدة... مجتمعنا الحيوي راسخ الجذور، متين البنيان، يستند إلى قيم الإسلام..." (مجتمع حيوي -رؤية السعودية 2030، 2016، فقرة 1).

للإجابة عن السؤال الثالث والذي نص على: "ما دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الصحي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الإسلامية على فقرات المجال الصحي وللدرجة الكلية للمجال وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الإسلامية على المجال الصحي

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
20	تسهم المحافظة على النظافة في حماية البيئة ووقاية الفرد والمجتمع من انتشار الأمراض والأوبئة.	4.81	0.41	مرتفع
18	تسهم قيم المسؤولية تجاه الوطن في مواجهة الأزمات باتباع الإجراءات الوقائية في حالات الطوارئ.	4.80	0.42	مرتفع
19	تساعد المداومة على الطهارة على حماية الإنسان من أي تلوث.	4.78	0.43	مرتفع
24	تسهم قيم الأمانة تجاه المجتمع في الحد من انتشار الوباء، بالالتزام بكافة الإجراءات الاحترازية ومنها التباعد الاجتماعي والحرص على تعقيم اليدين وارتداء الكمامة.	4.76	0.45	مرتفع
21	تسهم قيم المسؤولية المجتمعية في إدارة أزمة الأوبئة، بتلبية النداء الوطني بمساندة الفرق الطبية والمشاركة في الحملات التطوعية.	4.74	0.46	مرتفع
22	يسهم تحسين العادات الغذائية في إدارة أزمة الأوبئة بجعل المناعة أقوى ضد الفايروسات.	4.73	0.48	مرتفع
23	يسهم الاهتمام بالنشاط البدني في إدارة الأزمات بالالتزام بممارسة التمارين الرياضية المنزلية للمحافظة على قوة وسلامة الجسم.	4.71	0.49	مرتفع
	المجال الصحي	**4.76**	**0.36**	**مرتفع**

يتضح من جدول (6) أن تقدير معلمي التربية الإسلامية لدور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الصحي كان مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.76) وانحراف معياري (0.36)، كما كان تقدير معلمي التربية الإسلامية مرتفعاً في جميع فقرات المجال حيث تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (4.71 - 4.81)، وهذا يشير إلى أن للتعليم القائم على القيم دوراً مهماً في إدارة الأزمات في المجال الصحي، مما يوضح مبررات تفعيله والاهتمام به في جميع المراحل الدراسية. وقد كان أعلى دور للتعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال الصحي ممثلاً بفقرة (20) التي نصها "تسهم المحافظة على النظافة في حماية البيئة ووقاية الفرد والمجتمع من انتشار الأمراض والأوبئة" بمتوسط حسابي (4.81) وانحراف معياري (0.41)، وفقرة (18) التي نصها "تسهم قيم المسؤولية تجاه الوطن في مواجهة الأزمات باتباع الإجراءات الوقائية في حالات الطوارئ" بمتوسط حسابي (4.80) وانحراف معياري (0.42) وفقرة (19) التي نصها" تساعد المداومة على الطهارة على حماية الإنسان من أي تلوث" بمتوسط حسابي (4.78) وانحراف معياري (0.43).

وقد يرجع ذلك إلى الحملات التوعوية الممنهجة التي قامت بها المملكة العربية السعودية ممثلة في وزارة الصحة في فترة أزمة كورونا، حيث كانت حريصة أن يرافقها التوعية الدينية والمرجع الديني لأي قرار صحي ووقائي؛ مما أدى إلى انعكاس ذلك على كافة شرائح المجتمع السعودي.

للإجابة عن السؤال الرابع والذي نص على: "ما دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال النفسي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الإسلامية على فقرات المجال النفسي وللدرجة الكلية للمجال وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات معلمي التربية الإسلامية على المجال النفسي

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
29	تسهم قيمة التوكل على الله مع الأخذ بالاحترازات في وضع حد لوسواس العدوى.	4.85	0.37	مرتفع
26	يساعد حسن الظن بالله في أوقات الأزمات، على استغلال جميع إمكاناتنا لصنع السعادة والفرح.	4.83	0.39	مرتفع
25	تسهم قيمة التفاؤل في الشعور بالسعادة والفرح، وحماية أنفسنا من المشاعر السلبية الناتجة عن الأزمات.	4.75	0.46	مرتفع
27	يزيل التعاون عنّا وعن الآخرين الشعور بالخوف والوحدة في أوقات الأزمات.	4.73	0.48	مرتفع
28	تسهم قيمة الحب في تخفيف المشاعر السيئة المصاحبة للأزمات.	4.71	0.49	مرتفع
	المجال النفسي	**4.77**	**0.35**	**مرتفع**

يتضح من جدول (7) أن تقدير معلمي التربية الإسلامية لدور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال النفسي كان مرتفعاً بمتوسط حسابي (4.77) وانحراف معياري (0.35)، كما كان تقديرهم مرتفعاً في جميع فقرات المجال حيث تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (4.71 -4.85)، وهذا يشير إلى أن للتعليم القائم على القيم دوراً مهماً في إدارة الأزمات في المجال النفسي، مما يوضح مبررات تفعيله والاهتمام به في جميع المراحل الدراسية. وقد كان أعلى دور للتعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجال النفسي ممثلاً بفقرة (29) التي نصها "تسهم قيمة التوكل على الله مع الأخذ بالاحترازات في وضع حد لوسواس العدوى" بمتوسط حسابي (4.85) وانحراف معياري (0.37)، وفقرة (26) التي نصها "يساعد حسن الظن بالله في أوقات الأزمات، على استغلال جميع إمكاناتنا لصنع السعادة والفرح" بمتوسط حسابي (4.83) وانحراف معياري (0.39) وفقرة (25) التي نصها "تسهم قيمة التفاؤل في الشعور بالسعادة والفرح، وحماية أنفسنا من المشاعر السلبية الناتجة عن الأزمات" بمتوسط حسابي (4.75) وانحراف معياري (0.46).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنه عند مراجعتنا للأدوار النفسية تبين أنها تقريباً تصب في القضايا الإيمانية والاجتماعية، وهي متأصلة لدى معلمي التربية الإسلامية؛ الذين يتلقون العلم الديني الصحيح المستند على مصدريه القرآن الكريم والسنة النبوية، والتي تركز المملكة العربية السعودية باستمرار على ألا يشوب مصادر تعليمها أو القائمين على تعليمها أي خلل أو تجاوز أو تشويه فكري.

للإجابة عن السؤال الخامس والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات تعزى لمتغير (الجنس)؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي التربية الإسلامية على المجالات الفرعية وفقا لمتغير الجنس، واستخدام اختبار T للحكم على دلالة الفروق بين معلمي ومعلمات التربية الإسلامية وفيما يلي عرضاً لهذه النتائج:

جدول (7) نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين المعلمين والمعلمات في تقدير دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجال الديني	ذكر	747	4.66	0.34	5.295	1567	0.000
	أنثى	822	4.75	0.33			
المجال التعليمي	ذكر	747	4.63	0.39	4.895	1567	0.000
	أنثى	822	4.72	0.38			
المجال الصحي	ذكر	747	4.71	0.37	5.240	1567	0.000
	أنثى	822	4.80	0.34			
المجال النفسي	ذكر	747	4.73	0.36	4.932	1567	0.000
	أنثى	822	4.81	0.33			
الدرجة الكلية	**ذكر**	**747**	**4.68**	**0.32**	**5.743**	**1567**	**0.000**
	أنثى	822	**4.77**	**0.31**			

يتضح من جدول (8) وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمعلمات في تقدير دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في جميع المجالات وهي:

- المجال الديني، حيث كانت قيمة T (5.295) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- المجال التعليمي، حيث كانت قيمة T (4.895) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- المجال الصحي، حيث كانت قيمة T (5.240) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- المجال النفسي، حيث كانت قيمة T (4.932) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وفي جميع المجالات كانت هذه الفروق لصالح المعلمات، كما يتضح من المتوسطات الحسابية في جدول (8).

وقد يكون من أسباب هذه النتيجة التي جاءت في صالح المعلمات؛ أنه في مجتمعنا السعودي غالباً يكون الدور الأكبر للمرأة في تعليم الأبناء ومراجعة دروسهم وكذلك متابعة ظروفهم الصحية والنفسية وتمريضهم والعناية بهم؛ ولعل ذلك أحد الأسباب التي فسرت النتيجة.

للإجابة عن السؤال السادس والذي نص على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي التربية الإسلامية على المجالات الفرعية وفقا لمتغير المؤهل العلمي، واستخدام اختبار T للحكم على دلالة الفروق وفقا لمتغير المؤهل العلمي، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (8) نتائج اختبار T لدلالة الفروق بين معلمي التربية الإسلامية في تقدير دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات وفقا لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المجال الديني	بكالوريوس	1433	4.72	0.34	2.336	1567	0.020
	دراسات عليا	136	4.64	0.35			
المجال التعليمي	بكالوريوس	1433	4.69	0.39	2.837	1567	0.005
	دراسات عليا	136	4.59	0.39			
المجال الصحي	بكالوريوس	1433	4.77	0.35	4.222	1567	0.000
	دراسات عليا	136	4.64	0.38			
المجال النفسي	بكالوريوس	1433	4.78	0.35	3.044	1567	0.002
	دراسات عليا	136	4.69	0.38			
الدرجة الكلية	**بكالوريوس**	**1433**	**4.73**	**0.32**	**3.436**	**1567**	**0.001**
	دراسات عليا	**136**	**4.63**	**0.33**			

يتضح من جدول (9) وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير معلمي التربية الإسلامية لدور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات تعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع المجالات وهي:

- المجال الديني، حيث كانت قيمة T (2.336) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- المجال التعليمي، حيث كانت قيمة T (2.837) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- المجال الصحي، حيث كانت قيمة T (4.222) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).
- المجال النفسي، حيث كانت قيمة T (3.044) وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

وفي جميع المجالات كانت هذه الفروق لصالح حملة البكالوريوس، كما يتضح من المتوسطات الحسابية في جدول (9).

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن حملة مؤهل البكالوريوس يتعاملون مع المدرسة بأنها المكان الطبيعي لعملهم، وبالتالي يكون لديهم وعي أكبر بأدوار التعليم العام. أما حملة مؤهلات الدراسات العليا (ماجستير – دكتوراه) فهو إما أن يكونوا على مقاعد الدراسة وبالتالي تشغلهم متطلبات الدرجة العلمية عن المتابعة المباشرة لتلك الأدوار، أو أن يكون لديهم قناعة بأن للتعليم العام مختصين (حملة البكالوريوس) من مهامهم المتابعة والتعامل مع تلك الأدوار، فبالتالي هي ليست من اهتماماتهم؛ نظراً لتوجه اختصاصهم نحو التعليم العالي.

للإجابة عن السؤال السابع والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي التربية الإسلامية على المجالات الفرعية وفقا لمتغير سنوات الخبرة، واستخدام تحليل التباين الأحادي للحكم على دلالة الفروق وفقا لمتغير سنوات الخبرة، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير معلمي التربية الإسلامية لدور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات وفقا لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجال الديني	أقل من 3 سنوات	64	4.67	0.38
	من 4 إلى 9 سنوات	345	4.72	0.33
	10 سنوات فأكثر	1160	4.71	0.34
المجال التعليمي	أقل من 3 سنوات	64	4.64	0.44
	من 4 إلى 9 سنوات	345	4.69	0.38
	10 سنوات فأكثر	1160	4.68	0.39
المجال الصحي	أقل من 3 سنوات	64	4.76	0.37
	من 4 إلى 9 سنوات	345	4.77	0.36
	10 سنوات فأكثر	1160	4.76	0.35
المجال النفسي	أقل من 3 سنوات	64	4.77	0.36
	من 4 إلى 9 سنوات	345	4.80	0.34
	10 سنوات فأكثر	1160	4.76	0.35

يتضح من جدول (11) عدم وجود فروق في تقدير معلمي التربية الإسلامية لدور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات تعزى لمتغير سنوات الخبرة في أي من المجالات الأربع حيث كانت قيم (ف) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.05).

ونعزو هذه النتيجة بأن معلمي التربية الإسلامية لا يلتحقون بعملهم؛ إلا وقد اكتملت لديهم المنظومة القيمية، والتي تشتمل على تقديرهم لدور القيم في العملية التعليمية في الظروف العادية وفي الأزمات؛ ولذلك لم يكن للخبرة التعليمية فروق دالة إحصائياً في تقدير معلمي التربية الإسلامية لدور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات.

ملخص النتائج:

توصل البحث إلى العديد من النتائج نوجزها فيما يلي:

1. أن للتعليم القائم على القيم دوراً هاماً في إدارة الأزمات والتعايش معها في العديد من المجالات منها: المجال الديني والتعليمي والصحي والنفسي، فقد أوضحت النتائج أن تقدير معلمي التربية الإسلامية لدور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات في المجالات الأربع (الديني، والتعليمي، والصحي، والنفسي) كان مرتفعاً، حيث جاء في:
   - المجال الديني بمتوسط حسابي (4.71) وانحراف معياري (0.34).
   - المجال التعليمي بمتوسط حسابي (4.68) وانحراف معياري (0.39).
   - المجال الصحي بمتوسط حسابي (4.76) وانحراف معياري (0.36).
   - المجال النفسي بمتوسط حسابي (4.77) وانحراف معياري (0.35).
2. وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير معلمي التربية الإسلامية لدور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات تعزى لمتغير:
   - (الجنس) وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات في جميع المجالات.
   - (المؤهل العلمي) وكانت هذه الفروق لصالح حملة البكالوريوس في جميع المجالات.
3. عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تقدير معلمي التربية الإسلامية لدور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات تعزى لمتغير (سنوات الخبرة) في أي من المجالات الأربعة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي انتهى إليه البحث، فإن الباحثة توصي بالآتي:

1. ضرورة العمل المشترك بين إدارة المدرسة وجميع المعلمين والمعلمات، في تحديد مجموعة من القيم والتركيز على تعزيزها لدى المتعلمين بمختلف الأساليب والوسائل داخل المدرسة؛ حتى يكون لها تأثير أكبر على المتعلمين.
2. عمل المؤسسات التعليمية على وضع خطط دراسية لتفعيل التعليم القائم على القيم في جميع المراحل الدراسية.
3. عقد البرامج والدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات حول التعليم القائم على القيم وكيفية تفعيله باستخدام الطرق والأساليب التربوية الفعالة.
4. توجيه الإشراف التربوي بضرورة متابعة المعلمين والمعلمات وحثهم على تفعيل التعليم القائم على القيم واقتراح بعض الأساليب المناسبة لذلك.
5. استثمار الأنشطة المدرسية والجامعية بجميع أنواعها في تنمية وتعزيز القيم لدى الطلاب والطالبات بجميع المراحل الدراسية في التعليم العام والتعليم الجامعي.
6. اهتمام الباحثين وطلاب الدراسات العليا في مجالات التربية والتعليم وعلم النفس والاجتماع ودراسات الطفولة والدراسات الإسلامية، بمواصلة البحوث العلمية في القيم الإسلامية من جميع الجوانب، كل في مجال تخصصه.

المقترحات:

في ضوء نتائج وتوصيات البحث، تقترح الباحثة الموضوعات البحثية الآتية:

1. تصور مقترح لتفعيل التعليم القائم على القيم لمراحل التعليم العام (ابتدائي – متوسط – ثانوي).
2. برنامج تدريبي مقترح لتنمية أساليب التعليم القائم على القيم لدى المعلمين والمعلمات بمراحل التعليم العام.
3. أنشطة إثرائية مقترحة لتعزيز التعليم القائم على القيم لمراحل التعليم العام (ابتدائي – متوسط – ثانوي).
4. مدى تضمن المناهج الدراسية بمراحل التعليم العام (ابتدائي – متوسط – ثانوي) للأنشطة والإثراء والتمارين المناسبة لتفعيل التعليم القائم على القيم.
5. دور المعلمين بمراحل التعليم العام (ابتدائي – متوسط – ثانوي) في تفعيل التعليم القائم على القيم.
6. دور أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية في تفعيل التعليم القائم على القيم لدى الطلاب والطالبات.
7. درجة تفعيل منسوبي مدارس التعليم العام (ابتدائي – متوسط – ثانوي) للتعليم القائم على القيم.

المراجع:

الأسدي، ميادة غازي. (2019). دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في كتاب المهارات الحياتية والتربية الأسرية للمرحلة الثانوية وفق رؤية 2030 في المملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.

الألباني، محمد ناصر الدين. (1997). صحيح الأدب المفرد للإمام البخاري (ط.4). مكتبة الدليل.

الألباني، محمد ناصر الدين. (2000). صحيح سنن الترمذي. مكتبة المعارف للنشر والتوزيع.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1993). صحيح البخاري (مصطفى ديب البغاء، محقق؛ ط.5). دار ابن كثير؛ دار اليمامة.

الحق، محمد. (2012). القيم الإسلامية في التعليم وآثارها على المجتمع. دراسات الجامعة الإسلامية العالمية شيتاغونغ. 9، 335 – 344.

الدرعي، عمر. (2021). قيم الأزمات وأزمة القيم. أبو ظبي: مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية.

الزبيدي، سارة بنت عبد الله. (2021). القيم الإسلاميَّة في مؤلفات الشيخ محمد الأمين الشنقيطي (دراسة تحليلية) [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى]. منصة درر المعرفية.

https://dorar.uqu.edu.sa/uquui/handle/20.500.12248/130760

الزهراني، ندى بنت عطية. (2018). القيم الإسلامية في الرسائل النجدية دراسة تحليلية [أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى]. منصة درر المعرفية.

https://dorar.uqu.edu.sa/uquui/handle/20.500.12248/129689

السفياني، نايلة بنت رزيق. (2021). القيم الخُلقية عند الشيخ ابن سِعدي / «دراسة تحليلية» [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى]. منصة درر المعرفية .

https://dorar.uqu.edu.sa/uquui/handle/20.500.12248/131016

السلمي، تركي .[@AlsolamiDr] .(2020، أكتوبر 16). أحد الأطر التعليمية هو التعليم القائم على القيم Values-based educationويساهم في تعليم وغرس مجموعة من القيم، تشمل القيم [تغريدة]. تويتر. استرجع في يناير 3، 2022، من https://twitter.com/AlsolamiDr/status/1316980138752548864?s=20&t=v65n02ci9_9cXmeME8G3LQ

السلمي، سلطان بن رجاء الله. (2018). القيم الخلقية في الفلسفات التربوية دراسة تحليلية من منظور إسلامي [أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى]. منصة درر المعرفية . https://dorar.uqu.edu.sa/uquui/handle/20.500.12248/129619

شحاتة، حسن، والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية (حامد عمار، مراجع). الدار المصرية اللبنانية.

غنيم، عادل. (2018، نوفمبر30). التعليم القائم على القيم. مسترجع من https://www.alyaum.com/a/6065094 بتاريخ 2020/10/27.

القرشي، نايف بن مشعل. (2018). القيم الأخلاقية المتضمنة في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية بالمرحلة الثانوية ودرجة التزام الطلاب بها من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمدينة مكة المكرمة [رسالة ماجستير، جامعة أم القرى]. منصة درر المعرفية.

https://dorar.uqu.edu.sa/uquui/handle/20.500.12248/129531

قيمك .[@qyamk] .(2017، أبريل 26). يعتبر نيل هوكس مؤسس منهج: التعليم القائم على القيم، والذي تعتمد مؤلفاته على قوة #القيم الإنسانية الإيجابية أساساً لبناء تعليم مستدام. [تغريدة]. تويتر. استرجع في يناير 3، 2011، من https://twitter.com/qyamk/status/857315916979343360?s=20&t=v65n02ci9_9cXmeME8G3LQ

اللامي، غسان قاسم داوود، والعيساوي، خالد عبد الله إبراهيم. (2015). إدارة الأزمات: الأسس والتطبيقات. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

مجتمع حيوي -رؤية السعودية 2030. (2016). في نبذة تعريفية -رؤية السعودية 2030. https://vision2030.gov.sa/ar/themes/3

المحضار، رجاء بنت سيد علي بن صالح. (2017). القيم الإسلامية وسبل تعزيزها: قيمة إتقان العمل أنموذجاً. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط، 33(7)، 239 -279 . http://search.mandumah.com/Record/844074

محمد، حياة عبد العزيز محمد نياز. (2016). درجة تطبيق المدرسة لقيمة العدل كما يراها طلاب المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. المجلة الدولية التربوية التخصصية: دار سمات للدراسات والأبحاث، (9)، 1 – 31 http://search.mandumah.com/Record/844742

مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية The ECSSR.(2020، مايو 17). "محاضرة" قيم الأزمات وأزمة القيم [فيديو]. يوتيوب. https://youtu.be/g041YQ6HSRM

مركز الأمير عبد المحسن بن جلوي. (2020، أغسطس 24). القيم الإسلامية وأثرها في إصلاح المجتمع بعد جائحة كورونا | الدكتور لخلافة متوكل [فيديو]. يوتيوب. https://youtu.be/h7V0Oa7ETvQ

المركز الدولي للقيم والتعليم .EVD center (2019، نوفمبر 21). توصيات المؤتمر |المؤتمر الدولي القيمي الثالث| الأردن [فيديو]. يوتيوب https://youtu.be/kvWOY7PMYQs .

مسلم، أبي الحسين مسلم بن الحجاج. (1991). صحيح مسلم (محمد فؤاد عبد الباقي، محقق). دار إحياء الكتب العربية؛ دار الكتب العلمية؛ دار الحديث.

مطاوع، أنمار. (2020، أبريل 5). سقوط القيم أمام الأزمة. مسترجع من https://www.okaz.com.sa/articles/authors/2018204 بتاريخ 2020/10/26

المناني، تاج الدين، والهدوي، نوشاد. (2019). كتاب المؤتمر الدولي الحادي عشر حول البرامج التعليمية المستندة على القيم ودورها في بناء الشخصية. جامعة كيرالا، قسم اللغة العربية.

وثيقة رؤية 2030. (2016). في نبذة تعريفية -رؤية السعودية 2030 https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

وزارة التعليم. (2016). دور التعليم في تحقيق رؤية المملكة 2030. https://1drv.ms/b/s!Alklu2VlkYoImS0EIRzc0rtWKKXX

ملحق (1)
خطابات تسهيل مهمة وتعميم الأداة

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
(٢٨٠)
الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة
إدارة التخطيط والمعلومات -البحوث و الدراسات

وزارة التعليم
Ministry of Education

الرقم: ٤٣٠٠٤٥٢٥٢٢
التاريخ: ١٤٤٣/٤/١١هـ
المرفقات: .....

رؤيتنا : متعلم .. معتز بدينه .. منتم لوطنه .. منتج للمعرفة .. منافس عالمياً .

" تسهيل مهمة بحث "

الاسم	لجين بنت فيصل بن أمين السليماني	السجل المدني	١٠٩٦٦٥٩٨٢٤
الجوال	٠٥٨٢٤٤٧٦٦٦	البريد الإلكتروني	lalsulaymani0001.stu@uj.edu.sa
الجهة المشرفة على البحث	جامعة جدة	التخصص	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية
الدرجة العلمية	عينة البحث		معلمي ومعلمات التربية الإسلامية
عنوان البحث	دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة		
الموضوع بشأن	تسهيل مهمة الباحث/ة بتطبيق بحثه/ا		

إلـــى : مديري ومديرات مكاتب التعليم

مـــن : مدير إدارة التخطيط والمعلومات .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ، وبعد :

بناء على خطاب وكيل كلية التربية للبحث والابتكار بجامعة جدة رقم ٤٣٠٠٤٥٢٥٢٢ في ١٤٤٣/٤/١هـ، حول تسهيل مهمة الباحثة (الموضح بياناتها اعلاه).

نأمل منكم تسهيل مهمة الباحثة بتطبيق أداة بحثها على عينة الدراسة من خلال الباركود الالكتروني (QR) أدناه، وفق اللوائح المنظمة.

وننوه بأن الباحثة تتحمل مسؤولية جمع البيانات و الحفاظ على سريتها لاستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط . شاكرين ومقدرين تعاونكم واهتمامكم.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته

خليل بن فراج الوافي

م.ي. العليان

هاتف ٦٤٤٤٣٠٥ - فاكس ٦٤٣٤٠٤٠ - الرمز البريدي : ٢١١٥٨

ملحق (2)
قائمة بأسماء سعادة المحكمين

م	الاسم	الدرجة العلمية / المؤهل	التخصص	جهة العمل
1	أ.د. محمد بن خزيم الشمري	أستاذ	مناهج وطرق تدريس	جامعة حفر الباطن
2	د. إيمان بنت عبد العزيز السحيباني	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
3	د. مؤمنة بنت شباب المطيري	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
4	د. مسفر بن أحمد الوادعي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية	جامعة الملك خالد
5	د. هيله بنت خلف الدهيمان	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
6	د. إبراهيم بن محمد آل داود	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	الأمير سطام بن عبد العزيز
7	د. جواهر بنت سعد الخلف	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
8	د. رقية بنت حسين فلاته	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس تربية إسلامية	جامعة الطائف
9	د. ساري بن سالم الفهيقي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس القرآن الكريم	جامعة الجوف
10	د. سميرة بنت أحمد الزهراني	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية	جامعة الملك سعود
11	د. عبد الكريم بن علي المحيسن	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية	جامعة الجوف
12	د. أحمد بن إبراهيم الجهني	دكتوراه	الحديث وعلومه	وزارة التعليم – الإشراف التربوي
13	أ. محمد بن عبد الله الشميمري	ماجستير	مناهج وطرق تدريس إعداد وتدريب معلمين	مشرف تربوي لوحدة البحوث والدراسات بإدارة تعليم تبوك

ملحق (3) الاستبانة في صورتها النهائية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة جدة
كلية التربية
قسم المناهج والتدريس

جامعة جدة
University of Jeddah

بسم الله الرحمن الرحيم

الفاضل معلم التربية الإسلامية: ..... حفظك الله

الفاضلة معلمة التربية الإسلامية: ..... حفظكِ الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

أنتم مدعوون للمشاركة ببحث علمي بعنوان: "دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بمحافظة جدة".

تجري الباحثة هذا البحث الذي يهدف إلى الكشف عن دور التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات وتوضيح مبررات استخدامه، وقد استلزم جمع البيانات اللازمة للبحث إعداد الاستبانة التي بين يديكم، وحيث أن رأيكم له أهمية في الكشف عن الدور الذي يستهدف البحث الكشف عنه، فإن الباحثة ترجو منكم التكرم بالمشاركة من خلال الإجابة على فقرات الاستبانة ذات نمط الخيارات المتعددة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)

مشاركتكم ستسهم – بإذن الله – في تحقيق أهداف البحث الحالي، وستكون إجابتكم محل اهتمام الباحثة، علماً بأن جميع البيانات لن تستخدم إلا لغرض البحث العلمي فقط.

وأشكر لكم سلفاً ما ستبذلونه من وقت وجهد في الإجابة على أداة البحث، وأعتذر عن استقطاع جزء من وقتكم الثمين.

هذا وتقبلوا تحياتي وتقديري، حفظكم الله ورعاكم.

الباحثة: لُجين بنت فيصل السليماني.
LALSULAYMANI0001.stu@uj.edu.sa
0583447666

أولاً: البيانات الأولية

الجنس:		المؤهل العلمي:		سنوات الخبرة:	
ذكر	( )	بكالوريوس	( )	3 سنوات فأقل	( )
أنثى	( )	دراسات عليا	( )	من 4 إلى 9 سنوات	( )
				10 سنوات فأكثر	( )

ثانياً: البيانات الأساسية

م	الفقرات يسهم التعليم القائم على القيم في إدارة الأزمات من خلال ما يلي:	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
	أولاً-المجال الديني					
1	تسهم قيمة الأمانة في تعزيز الرقابة الذاتية وتجنب الغش في أداء الواجبات والاختبارات في التعليم عن بُعد.					
2	تسهم قيمة الإحسان في إدارة الأزمة، باغتنام فرصة البقاء في المنزل فترة حظر التجول بإدخال الفرح والسرور على أهل البيت ومساعدتهم والاهتمام بهم.					
3	يسهم تسخير المهارات التي نملكها في العمل التطوعي بمجالاته المختلفة في تقوية المجتمع ومساعدته على إدارة الأزمات.					
4	تساعد قيمة الصبر على الارتقاء بالمرء حتى يتجاوز بها الصعوبات.					
5	تسهم قيمة الإيثار في إدارة الأزمات، بالحد من مشترياتنا للمواد الغذائية وقت الأزمة، اهتماماً بالآخرين ومراعاة لهم.					
6	تتضاعف أهمية الصدقة في وقت الأزمات لأن الحاجة لها تتزايد.					
7	تسهم قيمة المصافحة في مواجهة أزمة الأوبئة باستبدالها بالإشارة وسلام النظر؛ للسلامة من العدوى.					
8	لا يتنافى التخلي عن التجمعات العائلية في أوقات انتشار الأوبئة مع قيمة صلة الرحم.					
9	تسهم قيم الصدق والتثبت من الأخبار في الحد من انتشار الشائعات أوقات الأزمات.					
	ثانياً-المجال التعليمي					
10	تسهم قيمة المسؤولية في المحافظة على أداء الواجبات الدراسية يومياً، كونها المحرك الأساسي لذلك.					
11	تساعد قيم العزيمة والمثابرة على مواصلة الطريق نحو الطموح والشغف والإبداع.					
12	يسهم تمسك المتعلم بقيم النشاط والعمل في تحقيق إنتاجية أكبر في الأهداف التعليمية.					
13	تحفز قيمة الطموح على الاستمرار والإنجاز في الدراسة رغم الصعوبات.					
14	تسهم قيمة حب العِلم في انضباط المتعلم أثناء التعليم عن بعد.					
15	يسهم إحسان المتعلم إلى نفسه في الاستمرار في طلب العلم في جميع الظروف.					
16	يسهم تحديد الأهداف على انضباط المتعلم في مسيرته التعليمية في جميع الأحوال.					
17	تساعد قيمة المبادرة على إثارة التفاعل والحماس بين المتعلمين في التعليم عن بعد.					
	ثالثاً-المجال الصحي					
18	تسهم قيم المسؤولية تجاه الوطن في مواجهة الأزمات باتباع الإجراءات الوقائية في حالات الطوارئ.					
19	تساعد المداومة على الطهارة على حماية الإنسان من أي تلوث.					
20	تسهم المحافظة على النظافة في حماية البيئة ووقاية الفرد والمجتمع من انتشار الأمراض والأوبئة.					
21	تسهم قيم المسؤولية المجتمعية في إدارة أزمة الأوبئة، بتلبية النداء الوطني بمساندة الفرق الطبية والمشاركة في الحملات التطوعية.					
22	يسهم تحسين العادات الغذائية في إدارة أزمة الأوبئة بجعل المناعة أقوى ضد الفايروسات.					
23	يسهم الاهتمام بالنشاط البدني في إدارة الأزمات بالالتزام بممارسة التمارين الرياضية المنزلية للمحافظة على قوة وسلامة الجسم.					
24	تسهم قيم الأمانة تجاه المجتمع في الحد من انتشار الوباء، بالالتزام بكافة الإجراءات الاحترازية ومنها التباعد الاجتماعي والحرص على تعقيم اليدين وارتداء الكمامة.					
	رابعاً-المجال النفسي					
25	تسهم قيمة التفاؤل في الشعور بالسعادة والفرح، وحماية أنفسنا من المشاعر السلبية الناتجة عن الأزمات.					
26	يساعد حسن الظن بالله في أوقات الأزمات، على استغلال جميع إمكاناتنا لصنع السعادة والفرح.					
27	يزيل التعاون عنّا وعن الآخرين الشعور بالخوف والوحدة في أوقات الأزمات.					
28	تسهم قيمة الحب في تخفيف المشاعر السيئة المصاحبة للأزمات.					
29	تسهم قيمة التوكل على الله مع الأخذ بالاحترازات في وضع حد لوسواس العدوى.					

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

فعالية تدريس العلوم باستخدام التعليم المنظم ذاتياً في تنمية التفكير التحليلي والطموح المعرفي لدى طلاب الصف الأول المتوسط

The effectiveness of teaching science by using self-regulated education in developing analytical thinking and cognitive ambition among first-grade students

د. عبد السلام بن ذعار حمود البدراني [1]
أ.د. محرز عبده يوسف الغنام [2]
1. وزارة التعليم-الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم -الإشراف التربوي
2.أستاذ التربية العملية كلية التربية – جامعة المنصورة -مصر

Dr.Abdulsalam bin thuaar Hammoud al-Badrani*[1]
1.Ministry of Education - General Administration of Education in Qassim Region - Educational supervision
Pro.Mahrez Abdo Youssef Alghannam*[2]
2.Professor of Practical Education, Faculty of Education - Mansoura University - Egypt.2. An Assistant Professor in Curriculum and Instruction Methods at Jeddah University.

Email: athd5450@gmail.com

الكلمات المفتاحيّة
التعليم المنظم ذاتياً، التفكير التحليلي، الطموح المعرفي طلاب المرحة المتوسطة.

KEY WORDS
self-organized education, analytical thinking, cognitive ambition

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى تعرُف فعالية تدريس العلوم باستخدام التعليم المنظم ذاتياً في تنمية التفكير التحليلي والطموح المعرفي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد أداتين للبحث، وهما: اختبار التفكير التحليلي، ومقياس الطموح المعرفي، واستخدام المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتكونت العينة من (64) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بمنطقة القصيم محافظة النبهانية، وقسمت بطريقة عشوائية إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية بلغت (32) طالباً، درست فصل "استكشاف الفضاء" باستخدام التعليم المنظم ذاتياً، والثانية ضابطة بلغت (32) طالباً، درست الفصل نفسه بالطريقة المعتادة، وطُبق اختبار التفكير التحليلي، ومقياس الطموح المعرفي، قبلياً وبعدياً على المجموعتين، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444هـ، وخلصت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار اكتساب التفكير التحليلي، ومقياس الطموح المعرفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما توصلت إلى أن استخدام التعليم المنظم في تدريس العلوم كان له فعالية مقبولة علميا في تنمية التفكير التحليلي، والطموح المعرفي لطلاب الصف الأول المتوسط، وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

ABSTRACT

The current research aimed to know the effectiveness of teaching science using self-organized education among first-grade intermediate students, and to achieve this goal, two research tools were prepared, namely: the analytical thinking test, and the cognitive ambition scale, and the descriptive approach was used, and the experimental approach with a semi-experimental design, and the sample consisted of (64) students from the first intermediate grade students in the Qassim region, Nabhaniya Governorate, and was randomly divided into two equivalent groups, one of which was experimental amounting to (32) students, studied the "Space Exploration" class using self-organized education, The second officer amounted to (32) students, studied the same semester in the usual way, and applied the analytical thinking test, and the cognitive ambition scale, before and after the two groups, during the second semester of the academic year 1444 AH, and the results of the research concluded that there are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of the scores of the students of the experimental and control groups in the dimensional application of the test of acquisition of analytical thinking, and the cognitive ambition scale for the benefit of the students of the experimental group, and also found that the use of organized education in science teaching It was effective in developing analytical thinking and cognitive ambition for first-grade intermediate students, and in light of these results some recommendations and suggestions were made.

المقدمة:

تسعى وزارة التعليم إلى تقديم تعليم نوعي يواكب التطورات الحديثة في نظم التعليم العالمية؛ بما يلبي حاجات الطلاب المعرفية، والمهارية، ويسهم بكفاءة في تأهيلهم للحياة، ومواصلة التعليم الأساسي، وامتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتهيئتهم لسوق العمل، بما يتوافق مع متطلبات التنمية الوطنية المستقبلية في المملكة وفق رؤية 2030م.

ويعد التعليم المنظم ذاتياً من نظم التعليم التي تمكن الطلاب من مباشرة، وتوجيه، ومراقبة عملية التعليم الخاصة بهم، فالطلاب المنظمون ذاتياً يستطيعون إدارة خبرات التعليم الخاصة بهم، والقدرة على الاستقلالية، وتقدير الذات (الدوخي،2016).

وقد أدت نشأة التعليم المنظم ذاتياً، وتحديد أبعاده المختلفة التي ساهمت فيها العديد من النظريات، والنماذج التي ظهرت في مجال علم النفس المعرفي، كنظرية التعلم الإجرائي، وآراء فيجوتسكي (Vygotsky)والنظرية البنائية، حيث أكدت هذه النظريات على المبادئ، والآراء الخاصة بالتعليم، والتي كان لها أثراً كبيراً على التعلم المنظم ذاتياً (رشوان،2006).

ويعد مفهوم التعليم الذاتي من المفاهيم التي ظهرت كأحد الاستراتيجيات التدريسية؛ لإعادة التوازن بين المعلم والطالب، ويجعل الطالب يمتلك المهارات الأساسية للتعلم مدى الحياة، ويضمن له مواكبة التقدم العلمي، والتكنولوجي، واستمرار البحث عن المعرفة، والمعلومات، والإبداعات (الردادي، 2019، 18).

والتعليم المنظم ذاتياً يتكون من ثلاث مكونات أساسية، وهي: المعرفة وتشمل: عمليات التشفير وتنظيم المعلومات والتفصيل والتسميع والاستنتاج، وما وراء المعرفي، وتشمل: معرفة ما وراء المعرفة، وضبط وتنظيم ما وراء المعرفة، والدافعية وتشمل: الدافعية الذاتية، والدافعية الداخلية، وقيمة المهمة (نوفل، 2011).

ويتميز الطالب الذي ينظم تعلمه ذاتياً بمجموعة من الخصائص منها: القدرة على تحديد الهدف، امتلاك المعرفة بالاستراتيجيات المعرفية (التنظيم- التوسع- التسميع)، امتلاك الدافعية للإنجاز بفاعلية مرتفعة، الوعي بالعمليات المعرفية، المثابرة والتعاون والمشاركة مع الآخرين (آل فرحان، 2015؛ الحميري، 2019؛ حسين، 2019) بما يمكن المتعلم من معالجة، وتنظيم المعلومات، واستيعابها واستدعائها عند الحاجة، وتعتبر مادة العلوم من المواد العلمية المهمة للطالب، فهي تسهم في إثارة التفكير، ومواجهة المواقف بذاتية، وممارسة الأنشطة العلمية المتعددة، كما أنها تحتاج إلى طلاب مشاركين

نشيطين موجهين فعالين، ومنظمين ذاتياً لاستخدام الطرائق العلمية في البحث، والتفكير للوصول إلى البناء المعرفي للعلم، وذلك بدوره يؤدي إلى تعزيز داخلي ذاتي يدفع الطالب للوصول إلى المعرفة بنفسه، ومساعدته على التعلم المستمر مدى الحياة من خلال تنظيم تعليمه ذاتياً، وبناء شخصيته بكونه مشارك، ونشط وفعال في العملية التعليمية (الحسينان، 2010).

ويسهم ترسيخ التعليم المنظم ذاتياً في العملية التعليمية من خلال اكتساب مهاراته في إيجاد جيلٍ واعٍ ومثقف يزداد معرفةً ليواكب تحديات العصر ومتغيراته، ويتأتى ذلك بممارسة مهارات التعليم المنظم ذاتياً؛ باعتبارها من أهم متطلبات العصر الحالي، كما أن الأدبيات السابقة أكدت على أهمتها، وتأصيلها لدى الطلاب، ومنها (السليم، 2009؛ الحسينان، 2010).

وعليه فإن التعليم المنظم ذاتياً يتميز بأنه يناسب مختلف الفئات العمرية، ويسهم في تعدد مسارات حل المشكلة التي تواجه الطالب والمعلم على حد سواء، مما يؤدي إلى اعتماد الطالب على نفسه، وتجنب الاعتماد على الحلول الجاهزة، مع القدرة على استغلال الموارد والإمكانيات المتاحة، وربط المعارف، والخبرات السابقة لديه، بحلول المشكلات التي تواجهه، مما يعزز مقدرته على ممارسة التفكير التحليلي، والطموح المعرفي بصورة وظيفية.

ويشير (Zielinski, 2016, 33) إلى أهمية التعليم المنظم ذاتياً باعتباره أحد نظم التعليم الحديثة، والتي يكون فيها دور الطالب نشطاً، وإيجابياً، وفعالاً بما يمتلك من قدرة على البحث الذاتي عن المعلومات، والمعارف، والمهارات، والتحضير لها بشكل منظم، ومخطط له، وممارسة أنماطاً جديدة، ومتعددة؛ لتحقيق أهداف التعلم، والسعي إلى اكتشاف علاقات جديدة بين ما توصل إليه من معارف، ومعلومات، وبين المحتوى العلمي الذي لديه.

ولتحقيق أهداف التحصيل الدراسي يتطلب تدريب الطلاب على استراتيجيات، وطرائق تدريسية مناسبة، تضمن سلامة عمليتي التعليم والتعلم، ولعل من أهم هذه الاستراتيجيات، وأكثرها فاعلية استراتيجية التعليم المنظم ذاتياً، فيصبح الطالب منظماً ذاتياً؛ حيث يكتسب المعلومات، والمهارات، والمعارف بنفسه من خلال مخططات، وأنشطة ملائمة، ومتنوعة تناسب قدراته، وامكانياته، وتمكنه من تطوير المهارات الحياتية والتعلم مدى الحياة، وبالتالي نلاحظ تزايد الاهتمام في العقدين الأخيرين من القرن الماضي بفهم أبعاد التعليم المنظم ذاتياً والذي يشير إلى أن الطلاب هم أفراد مشاركون نشطون معرفياً من حيث الوعي بعملياتهم المعرفية وما وراء المعرفية ومسؤولون عن تعلمهم زيمرمان (Zimmerman,2000)

ولأهمية التعليم المنظم ذاتياً فقد أكدت الأبحاث، والدراسات السابقة على أهمية اكتساب الطالب لمهارات التعليم المنظم ذاتياً، والتي تمكنه من التخطيط لتعلمه، وتنظيمه، ومراقبة تقدمه، وتقويم نفسه حتى ينتقل من مجرد كونه متلقي سلبي، ومستمع فقط إلى كونه ايجابي، وفعال، ونشط في العملية التعليمية، ومنها: دراسة آل فرحان (2015) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا في العلوم على تنمية عادات العقل ومهارات التنظيم الذاتي لطلاب الصف الثالث المتوسط ذوي أنماط التعلم المختلفة، وقد أظهرت النتائج فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية عادات العقل، ومهارات التنظيم الذاتي.

ودراسة أحمد (2017) التي كشفت عن فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في العلوم لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة ومهارات التنظيم الذاتي لدى طالبات المرحلة الإعدادية، وقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا عند مستوى (0.01) لصالح التطبيق البعدي مما يشير إلى فعالية الاستراتيجية المقترحة على تنمية مهارات التنظيم الذاتي.

ودراسة الحميري (2019) التي هدفت إلى معرفة علاقة استخدام معلمي ومعلمات العلوم استراتيجيات التعلم النشط بمهارات التعلم

المنظم ذاتياً لدى طلبتهم بالمرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى استخدام معلمي ومعلمات العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط، أما مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبتهم فكانت متوسطة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين استخدام معلمي ومعلمات العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلبتهم.

ودراسة حسين (2019) التي كشفت تدني الاستيعاب المفهومي، ومهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الأول المتوسط المعاقين سمعياً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مهارات التعلم المنظم ذاتياً لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

ودراسة الأمير (2020) التي توصلت إلى فاعلية استخدام التعليم المنظم ذاتياً في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير الناقد، والطموح الأكاديمي، وأنّ هناك علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل واكتساب مهارات التفكير الناقد، وامتلاك أبعاد الطموح الأكاديمي.

ويلاحظ أنّ الدراسات السابقة التي تم عرضها، والتي تناولت استخدام التعليم المنظم ذاتياً أثبتت، فاعليته مقارنةً بالطريقة المعتادة في التدريس، وهذا يدل على مدى امكانية استخدامه، وفعاليته في العملية التعليمية، وعلى الرغم من ذلك فإن الاهتمام باستخدام هذا النوع من التعليم في مناهج العلوم لا يزال بحاجة الى مزيد من الاهتمام، بالدراسات التي تسعى إلى استخدام التعليم المنظم ذاتياً في تدريس العلوم؛ حيث أنّه قد يسهم في تزويد الطلاب بمهارات التخطيط، والتنظيم، والتلخيص، والتقييم الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتفكير التحليلي، والطموح المعرفي، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

ويسهم التعليم المنظم ذاتياً بدورٍ كبير في توسيع فهم الطلاب لأنفسهم، وللحياة من حولهم من خلال ممارسة مهارات التفكير التي تعتبر ضرورة حيوية في الوقت الحاضر، ويسهم التعليم المنظم ذاتياً بدورٍ كبير في توسيع فهم الطلاب لأنفسهم، وللحياة من حولهم من خلال ممارسة مهارات التفكير التي تعتبر ضرورة حيوية في الوقت الحاضر، حيث يؤكد جروان (2007) إلى أنّ تنمية القدرة على توظيف مهارات التفكير بأنواعه المتعددة لدى الطلاب يعد أحد المهام الأساسية للمناهج الدراسية، وهدفاً من أهداف عمليتي التعليم والتعلم، وعلى المعلم أن يهيئ الفرص المناسبة لإثارة التفكير لدى طلابه.

وتشير الشهري (2022) إلى أن التفكير بشكل عام يشمل كل أنواع النشاط العقلي، أو السلوك المعرفي الذي يساعد على التخطيط للأهداف، وتحقيقها، وحل المشكلات، وتجاوزها، واكتساب المعارف، والمعلومات، والخبرات، وفهم طبيعة الأشياء، وتحليلها، وتفسيرها، ثمّ تقييمها.

ويعد التفكير التحليلي (Analytical Thinking) أحد أنماط التفكير العليا، التي تتطلب نشاط ذهني عقلي يمارس الطلاب من خلاله مهارات عديدة، ومنها: مهارة تحديد السمات أو الصفات، ومهارة تحديد الخصائص، ومهارة علاقة الجزء بالكل، ومهارة التتابع، ومهارة إدراك العلاقات، ومهارة المقارنة والمقابلة، ومهارة إجراء الملاحظة النشطة، ومهارة التجميع والتبويب، ومهارة التصنيف، ومهارة بناء المعايير، ومهارة العلاقات، ومهارة الترتيب ووضع الأوليات وعمل المتسلسلات، ومهارة ايجاد الأنماط، ومهارة التوقع، ومهارة تحديد السبب والنتيجة، ومهارة إجراء القياس، ومهارة التعميم (صلاح، 2020).

كما يتطلب ممارسة التفكير التحليلي الى مجموعة من المهارات منها: الفحص الدقيق للوقائع والأفكار والحلول والمواقف، وتفتيتها إلى أجزائها، أو تقسيمها إلى مكوناتها الفرعية، وهذا يؤدي إلى فهم أجزاء الموقف محل الاهتمام، وتجزئته إلى مكوناته الأصغر؛ بما يسمح بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء، كالتصنيف والترتيب والتنظيم والمقارنة، ويساعد التفكير التحليلي في فحص، ودراسة كل رأي يساعد في تحديد الاختلاف بين الأشياء" (ص.147).

وتنمية التفكير التحليلي تعد من أهم الأهداف التي يسعى تدريس العلوم لتحقيقها، وتكوين شخصية عقلية قادرة على تحليل المواقف التعليمية، والقضايا، والمعلومات، والمعارف، والمشاكل بطريقة إيجابية، وفعالة، في عصر يتميز بالتطورات المستمرة، والتغيرات المتلاحقة للمعرفة (ناريمان إسماعيل، 2017).

ويرى هيرينج (Herring, 2007) أن التفكير التحليلي تكمن أهميته في كونه يساعد الطلاب على التعلم المستقل، والفعال للموضوعات، وتطوير قدرات الاتصال والتواصل، وتوظيف مهارات الاستيعاب والتقييم، وتطوير قدرات التحليل؛ لحل المشاكل اليومية، واتخاذ القرار المناسب، وإعطاء الفرصة الكافية للبحث والقراءة والتحليل والتنظيم، والقدرة على إدراك الأهداف المحددة، وتنمية القدرة على التفكير المنظم، والمتتابع والمتسلسل بخطوات ثابته، وتقييم صحة المواقف التي تواجه الطلاب.

والتفكير التحليلي شكلٌ من أشكال التفكير، وهو من العمليات المعرفية الذهنية التي يمارسها الفرد في حياته اليومية، لمواجهة المشكلات، والمواقف التي تتضمن اختيارات، وبدائل متعددة تتطلب تحليلها، من خلال جمع أكبر قدر من المعلومات، والقدرة على توضيح الأشياء، وتفكيك الأجزاء، بطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط قبل اتخاذ القرار؛ لكي يمكن الحصول على استنتاجات، وحقائق تساعد على اختيار أفضل تلك البدائل بأكبر قدر من الفائدة، وأقل جهداً (إبراهيم، 2017).

وبعد فإن الاهتمام بتنمية التفكير التحليلي لدى الطلاب يجعلهم يفكرون بعمق ودقة، في جمع المعلومات حول المواقف التعليمية، أو المشكلات اليومية، والاهتمام بكل التفاصيل، وإدراك العلاقات بينها، مما قد يسهم في اتخاذ القرارات المناسبة، والتنبؤ بالأحداث المستقبلية.

وفي ضوء طبيعة البحث الحالي فقد تناول عدة مهارات للتفكير التحليلي تتوافق مع طبيعة المتغير المستقل، وتنسجم مع مفرداته، ومع طبيعة العينة، والمرحلة وتتمثل في: (تحديد الخصائص، التوقع والتنبؤ، التمييز بين المتشابه والمختلف) لأن محتوى العلوم في الصف الأول المتوسط يساعد على تنمية هذه المهارات.

ويعد الطموح المعرفي عنصراً رئيساً في بناء الشخصية الإنسانية، وأحد المتغيرات ذات التأثير على سلوك الطلاب، وتحديد الملامح المستقبلية لهم بما يتفق مع التكوين النفسي، والعقلي للفرد، ويعتمد على كفاءته الذاتية، وقدراته وعاداته

الفطرية والمكتسبة، وتميزه عن غيره حسب الظروف البيئية، والاجتماعية، والنفسية التي نشأ بها (القطناني، 2011).

ويتميز الطالب الذي لديه طموح معرفي بالمثابرة والاجتهاد، والنظر إلى المستقبل، والثقة بالنفس، والتعاون، وتحمل المسؤولية، والتميز في الأداء، ويميل دائماً إلى التفوق والنجاح، والاستفادة من الخبرات والمهارات السابقة، كما يمكنه من تأدية العديد من النشاطات، والتكليفات، والأداءات في وقت واحد (التويجري، 2002).

والطموح المعرفي عبارة عن رغبة داخلية إيجابية، يشعر الطالب من خلالها بقوة ما أُودع فيه من قدرات وإمكانيات، ودوافع داخلية عالية المستوى، لتحقيق ما يطمح إليه من أهداف، ويجعل منه شخصاً مفكراً، ومخططاً لمستقبله، ومحدداً لأهدافه بشكل أكثر وضوحاً وجدية، وبالتالي كان لذلك أثر واضح في تغيير فلسفة التربية نحو الأجيال القادمة؛ حيث التركيز على العمليات العقلية لدى الطلاب، والعمل على توجيهها بصورة وظيفية نحو الإبداع، واكتساب مهارات التفكير العليا، ومنها التفكير التحليلي، والقدرة على تنظيم المعلومات، ومعالجتها وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة كلٍ من (القرني، 2017؛ الأمير، 2020؛ الشهري، 2022).

والمعلم له دور كبير في تنمية الطموح المعرفي لدى طلابه، وذلك من خلال بث روح الحماس، والمثابرة، والاجتهاد في نفوس طلابه، واكتشاف الطاقات الكامنة لديهم لتحقيق أهدافهم، واستخدام استراتيجيات تدريسية حديثة يكون التعلم متمركزاً حول الطالب، كالتعليم المنظم ذاتياً، وتوظيف أنواع التفكير، كالتفكير التحليلي، وتوفير أنشطة تحقق ذلك، وتعزيز مهارات الثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، والنظرة الإيجابية، والتعاون مع الآخرين كل ذلك يعتبر أساس النجاح، فالطلاب الطموحون لهم أهداف يريدون تحقيقها، ويسعون للنجاح، فهم يفكرون، ثم يقررون، ثم ينفذون اعتماداً على ذواتهم، وسعياً لتحقيق النجاح، الذي من أجله يعملون، ويطمحون في تحقيقه (الأمير، 2020).

ويرتبط مستوى الطموح المعرفي ارتباطاً وثيقاً بعملية التعليم والتعلم، وقد أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أهمية تنمية الطموح المعرفي لدى الطلاب، ومنها دراسة (أحمد، 2017)، والتي هدفت إلى استقصاء فعالية برنامج تدريبي مقترح على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في التخفيف من حدة الرياضيات، وتحسين مستوى الطموح الأكاديمي لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات في محافظة الطائف، وأظهرت النتائج إلى تحسين مستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات المجموعة التجريبية بعد التدريب مباشرة، وكذلك خلال القياس البعدي.

وهدفت دراسة (زكي، 2017) إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي لتنمية عادات العقل، ومستوى الطموح لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين تنمية عادات العقل والطموح المعرفي.

بينما كشفت دراسة (الأمير، 2020) فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التفكير الناقد والطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج إلى فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تدريس الأحياء لتنمية الطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأوصت بضرورة الاهتمام بتشجيع الطالبات، وتعزيز أدائهن، وتنمية أبعاد الطموح الأكاديمي لديهن.

وتعد ممارسة الطالب للتفكير التحليلي، والطموح المعرفي بصورة وظيفية، ضرورة لا غنى عنها، كما دلت عليها الدراسات، والأدبيات السابقة ذات الصلة، وأن ذلك يسهم في تنمية الثقة بالنفس؛ نتيجة لاكتساب الخبرات الشخصية، والمهنية المرتبطة بجوانب التعلم للمواد الدراسية كافة، ومواد العلوم بصفة خاصة، ولا يتأتى ذلك إلى من خلال ممارسة حقيقية للتعليم المنظم ذاتياً، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة (القرني، 2017؛ الأمير، 2020).

وبناء على ما سبق، فإن الاهتمام بتنمية التفكير التحليلي، والطموح المعرفي لدى الطلاب، أصبح أمراً مهماً في العملية التعليمية بشكل عام، ومن خلال تدريس العلوم التي تقوم على التجريب والتفكير بشكل خاص، وانطلاقاً من توصيات الأدبيات السابقة، والتي أشارت إلى ضرورة التنوع في استخدام استراتيجيات التدريس؛ لتنمية التفكير التحليلي، والطموح المعرفي، ومنها استخدام التعليم المنظم ذاتياً، وهذا ما سعى له البحث الحالي.

مشكلة البحث:

يعد الاهتمام بالطالب عاملاً رئيسياً لنجاح العملية التعليمية، في تنمية مهاراته، وقدراته، واكسابه الخبرات والمهارات اللازمة لإعداده للحياة، ومن الملاحظ أن التركيز على استخدام الطرق التقليدية في التدريس، والمعتمدة على الحفظ والتلقين والتذكر، وهي أدنى مستويات المعرفة، دون الاهتمام بتنمية المستويات العليا كالتفكير التحليلي، حيث أشارت نتائج دراسات كل من: (القرني، 2017؛ حسين، 2019؛ الردادي، 2019؛ القرني ،2021) الى تدنى التفكير التحليلي لدى طلاب التعليم العام ، كما أشارت دراسة (الأمير،2020) الى تدنى الطموح المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، ويؤكد ذلك خبرة الباحثان في مجال تدريس العلوم

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لتحسين مهارات التعليم المنظم ذاتياً للطالب إلا أنه مازال يحتاج إلى التدريب على هذه المهارات حتى يتمكن من التعلم في أي مكان، وزمان، وأمام أي ظروف قد تواجه العملية التعليمية، وأكدت الدراسات السابقة على ذلك مثل دراسة (آل فرحان، 2015؛ أحمد، 2017؛ القرني، 2021) وأوصت الدراستان بضرورة الاهتمام بالتعليم المنظم ذاتيا في تدريس العلوم.

وبالرغم من تزايد المعرفة، والانفجار التقني الهائل، والارتباط الوثيق بين التعليم المنظم ذاتياً، والتفكير التحليلي، والطموح المعرفي، إلا أنه وفى حدود علم الباحثان لم تجر دراسة تهتم بهذه المتغيرات.

وبناءً على ما تقدم؛ فقد تحددت مشكلة البحث الحالي في تدني كلٍ من: التفكير التحليلي، والطموح المعرفي، لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وللتغلب على هذه المشكلة فإن البحث الحالي سعى للتعرف على فعالية تدريس العلوم باستخدام التعليم المنظم ذاتياً في تنمية التفكير التحليلي والطموح المعرفي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أسئلة البحث :

حاول البحث الحالي الاجابة عن الأسئلة التالية:

1 .ما فعالية تدريس العلوم باستخدام التعليم المنظم ذاتياً في تنمية التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

2.ما فعالية تدريس العلوم باستخدام التعليم المنظم ذاتياً في تنمية الطموح المعرفي لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

فروض البحث:

حاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية:

1.لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية) ، والتجريبية (التي درست باستخدام التعليم المنظم ذاتياً) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التحليلي.

2.لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية) ، والتجريبية (التي درست باستخدام التعليم المنظم ذاتياً) في التطبيق البعدي لمقياس الطموح المعرفي.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى التحقق من :

1.فعالية التعليم المنظم ذاتياً في تدريس العلوم في تنمية التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

2.فعالية التعليم المنظم ذاتياً في تدريس العلوم في تنمية الطموح المعرفي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي :

1.إعداد وحدة استكشاف الفضاء للتدريس باستخدام التعليم المنظم ذاتيا بما يساعد المعلمين على إعداد وحدات دراسية أخرى للتدريس باستخدام التعليم المنظم ذاتياً.

2.توفير الخبرة العملية التي تمكن معلمي العلوم من استخدام التعليم المنظم ذاتياً في تدريس العلوم

.3إعداد اختبار التفكير التحليلي في وحدة استكشاف الفضاء بما يمكن معلمي العلوم من استخدامه في تقييم التفكير التحليلي لدى طلابهم.

4.إعداد مقياس الطموح المعرفي في وحدة استكشاف الفضاء بما يمكن معلمي العلوم من استخدامه في تقييم الطموح المعرفي لدى طلابهم.

5.قد يساهم هذا البحث في تطوير المعرفة العلمي في مجال تدريس العلوم.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

1.عينة عشوائية من طلاب الصف الأول المتوسط بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم مكتب التعليم بالنبهانية.

2.فصل "استكشاف الفضاء" من مقرر العلوم للصف الأول المتوسط، وذلك لاحتوائه على مواضيع متنوعة، تثير التفكير لدى الطلاب، والعديد من التجارب والأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الطلاب؛ مما قد يسهم في رفع التفكير التحليلي، والطموح المعرفي لديهم.

3.قياس مهارات التفكير التحليلي: (تحديد الخصائص، التوقع والتنبؤ، التمييز بين المتشابه والمختلف) ؛ لأن محتوى الفصل يساعد على تنمية هذه المهارات.

4.قياس أبعاد الطموح المعرفي: (المثابرة والاجتهاد، الثقة بالنفس، إقامة علاقات شخصية مع الآخرين) .

مصطلحات البحث:

التعليم المنظم ذاتياًSelf-regulated Learning :

عرفها" Pintrich& Degree ((1990: مجموعة من الاجراءات والانشطة التي يستخدمها الطلبة لتنظيم معرفتهم، كاستخدام استراتيجيات معرفية واستراتيجيات ما وراء المعرفة واستراتيجيات إدارة المصادر التعليمية للتحكم بتعلمهم" (ص.74)

وعرفه الطيب (2012) بأنّه: "مجموعة من العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والسلوك الذي يسلكه الطالب بغرض ضبط عمليات تعلم المواد الدراسية وتنظيمها بما يؤدي في النهاية لإنجاز تعلمه بكفاءة ودقة" (ص.28).

ويعرف الباحثان التعليم المنظم ذاتياً بأنّه: قدرة الطالب على اكتساب المهارات اللازمة لأداء المهمات الأدائية التعليمية في مواقف التعلم المختلفة.

التفكير التحليليAnalytical Thinking :

عرفه سعادة (2008) بأنه: "ذلك النمط من التفكير الذي يقوم فيه الفرد بتجزئة المادة التعليمية، أو الموقف إلى عناصر ثانوية أو فرعية، وإدراك ما بينهما من علاقات، أو روابط مما يساعد على فهم بنيتها، والعمل على تنظيمها في مرحلة لاحقة" (ص. 40).

وعرفته فاطمة رزق (2014) بأنه: "القدرة العقلية التي تمكن الفرد من الفحص الدقيق للوقائع، والأفكار، والحلول، والمواقف، وتفتيتها إلى أجزائها أو تقسيمها إلى مكوناتها الفرعية، وهذا يؤدي إلى فهم أجزاء الموقف محل الاهتمام، وتجزئته إلى مكوناتها الأصغر بما يسمح بإجراء عمليات أخرى على هذه الأجزاء، كالتصنيف، والترتيب، والتنظيم، والمقارنة، ويساعد في فحص ودراسة كل رأي وتحديد الاختلافات بين الأشياء" (ص.147).

ويعرف الباحثان التفكير التحليلي بأنه: قدرة طالب الصف الأول المتوسط على استخدام مهارات: (تحديد الخصائص، التوقع والتنبؤ، والتمييز بين المتشابه والمختلف)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك.

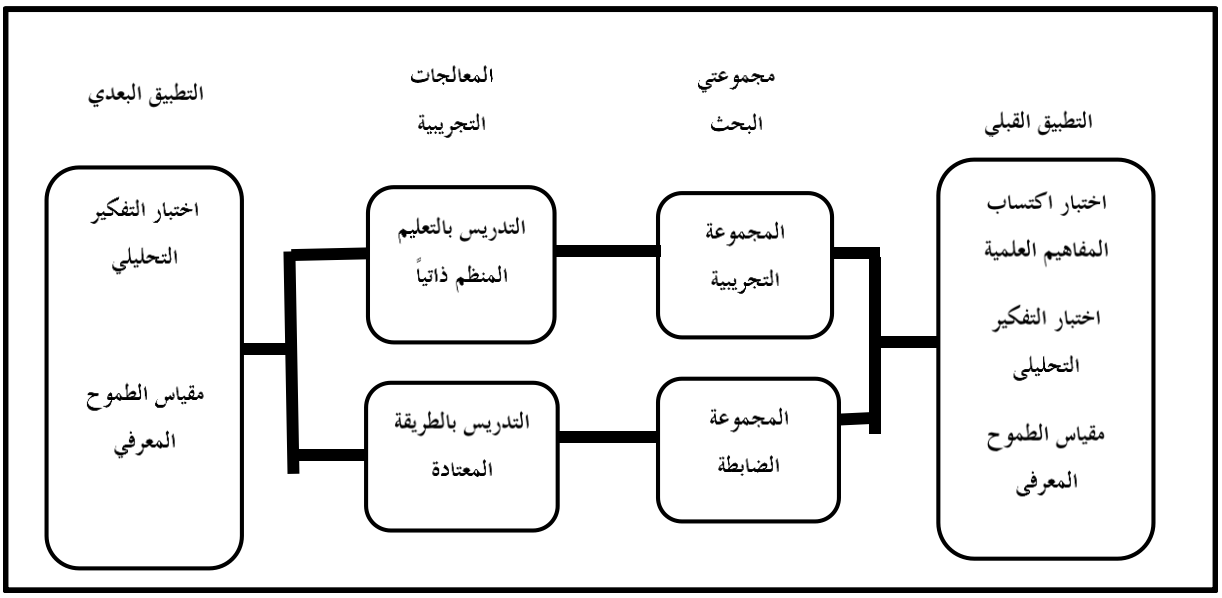
الطموح المعرفيCognitive Ambition :

يعرف في هذا البحث بأنه: مستوى التعليم المستقبلي الذي يحدده الطلاب لأنفسهم، ويفكرون فيه باستمرار، ويسعون للوصول إليه بالنجاح المستمر في دراسته، من خلال المثابرة والاجتهاد، وتنمية الثقة بالنفس، والقدرة على إقامة علاقات شخصية مع الآخرين، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

إجراءات البحث:

منهج البحث

استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي في جمع الأدبيات، وتحليلها، وتأصيل الإطار النظري، وإعداد الأدوات، وتحليل النتائج، كما تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وهو التصميم المعروف بتصميم القياس القبلي-البعدي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وذلك لانتماء هذا البحث إلى فئة البحوث شبه التجريبية التي يتم فيها دراسة أثر متغير مستقل على متغير تابع أو أكثر (العساف،2010)، والشكل التالي يوضح التصميم التجريبي للبحث:



شكل (1): رسم تخطيطي يوضح التصميم التجريبي للبحث

مجتمع وعينة البحث:

تكون مجتمع البحث من جميع طلاب الصف الأول المتوسط في مكتب التعليم بمحافظة النبهانية التابع للإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم، والبالغ عددهم (361) طالباً، وتم اختيار عينة قصدية من المجتمع الأصلي هي متوسطة النبهانية؛ لقربها من عمل أحد الباحثين، وأنها تضم أكثر من فصل للصف الواحد، كما تم ضبط المتغيرات الدخيلة باستبعاد بعض الطلاب، وتم توزيعهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية، وبلغ عددهم (34) طالب، والأخرى ضابطة، وبلغ عددهم (34) طالب، وبذلك يكون المجموع الكلي لعينة البحث هو (68) طالب.

مواد البحث وأدواته:

تضمن البحث الحالي مادتين من المواد التعليمية؛ للتدريس الوحدة المختارة باستخدام التعليم المنظم ذاتياً، وهي:

1. دليل المعلم لتدريس فصل "استكشاف الفضاء" لطلاب الصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الثاني، لعام 1444هـ، باستخدام التعليم المنظم ذاتياً.

وقد تم إعداد، وصياغة دليل المعلم، بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات العلاقة، والتي تم الإشارة إليها في مقدمة ومشكلة البحث، واختيار المحتوى العلمي، وتمثل في اختيار فصل "استكشاف الفضاء" للصف الأول المتوسط، في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1444هـ، وذلك لكونها تحتوى على مواضيع متنوعة، ومجموعة من المفاهيم والتعميمات العلمية، التي يمكن أن تسبب صعوبة لدى الطالب في فهمها، وتذكرها، وتطبيقها؛ نظراً لكثافة المعلومات المتعلقة بها، ويمكن من خلال موضوعاتها تصميم أنشطة تمكن الطلاب من ممارسة التفكير التحليلي، وتحتم عليهم التعاون مع بعضهم، ومع الآخرين خارج الفصل؛ مما قد يزيد من دافعيتهم للتعلم، وبالتالي الطموح المعرفي لديهم، بعد ذلك تم تحليل محتوى الفصل؛

لتحديد المفاهيم العلمية المتضمنة في الفصل المختار (طعيمة، 2004؛ العساف، 2010)، وتم اتخاذ المفهوم أساساً للتحليل (طعيمة، 2004)، وعدّ كتاب العلوم للصف الأول المتوسط طبعة (1444هـ) أساساً للتحليل، وتم تحليل الفصل المختار، في ضوء التعريف الإجرائي للمفهوم العلمي، والدلالة اللفظية لكل مفهوم حسب ما ورد في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط، وقد كان عدد المفاهيم المتضمنة في هذا الفصل (22) مفهوماً، ثم تم حساب ثبات التحليل؛ حيث قام الباحثان بالتحليل، وقد حُسبَ ثبات التحليل بتحديد نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثان، باستخدام معادلة هولستي (Holisti) (طعيمة، 2004، ص.178)، والجدول رقم (1) يوضح نتائج ذلك

جدول رقم (1) نتائج حساب ثبات تحليل محتوى فصل "استكشاف الفضاء"

التحليل	عدد المفاهيم العلمية	معامل ثبات التحليل
الباحث الأول	24	2 * 22/ 46 = 0.96
الباحث الثاني	22	

يتضح من الجدول السابق أن معامل ثبات التحليل يساوي (0.96)، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات عملية التحليل.

بعد ذلك تم إعداد قائمة بالمفاهيم العلمية (اسم المفهوم، والدلالة اللفظية له) مرتبة حسب ورودها في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط لعام (1444هـ)، وعرضت هذه القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم؛ لإبداء ملاحظاتهم حول:

-الدقة العلمية للدلالة اللفظية للمفاهيم الواردة بالقائمة.

-إضافة مفاهيم علمية جديدة لم يتطرق لها الباحثان، وتحديد دلالتها العلمية الصحيحة.

وقد اتفق معظم المحكمين على الدقة العلمية للدلالة اللفظية للمفاهيم الواردة بالقائمة، وأنها تتضمن المفاهيم الواردة في فصل "استكشاف الفضاء" فأصبح قائمة المفاهيم العلمية، ودلالتها اللفظية في صورتها النهائية مكونة من (23) مفهوماً علمياً، وصادقة من حيث المحتوى، وقابلاً للتطبيق على عينة البحث.

وقد اشتمل الدليل ما يلي:

- مقدمة تعريفية عن محتويات الدليل.
- الهدف العام من الدليل.
- فلسفة الدليل.
- أهمية الدليل.
- خلفية نظرية عن التعليم المنظم ذاتياً.
- خلفية نظرية عن التفكير التحليلي .
- خلفية نظرية عن الطموح المعرفي.
- أهداف تدريس فصل "استكشاف الفضاء."
- دور المعلم في التعليم المنظم ذاتياً.
- دور الطالب في التعليم المنظم ذاتياً.
- الجدول الزمني لتدريس فصل "استكشاف الفضاء."
- دروس الفصل وفقاً للتعليم المنظم ذاتياً.

2. إعداد كراسة نشاط الطالب: وتم إعداد كراسة النشاط لطلاب الصف الأول المتوسط لدراسة فصل "استكشاف الفضاء" في الفصل الدراسي الثاني باستخدام التعليم المنظم ذاتياً، وقد تضمن كراس النشاط على مقدمة، وتوجيهات عامة للطالب، والأنشطة التي يطلب من الطالب تنفيذها، وأسئلة تقويم نواتج التعلم.

صدق دليل المعلم وكراسة نشاط الطالب :

قام الباحثان بإعداد دليل المعلم، وكراسة نشاط الطالب، وعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، ومشرفي ومشرفات، ومعلمي ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؛ لإبداء ملاحظاتهم حول وضوح التوجيهات، ومدى مناسبة صياغة المحتوى مع التعليم المنظم ذاتياً، إلى جانب ملائمة التدريبات لاستثارة اهتمام ودافعية الطلاب، وشمول التدريبات على متغيرات البحث، ثم أجريت التعديلات التي رأى المحكمون ضرورة إجرائها، لتصبح في صورتها النهائية، وقابله للتطبيق على عينة البحث.

أدوات البحث

تضمن البحث الحالي الأدوات التالية:

أ-اختبار التفكير التحليلي في مهارات: تحديد الخصائص، التوقع والتنبؤ، التمييز بين المتشابه والمختلف (من إعداد الباحثان).

ب-مقياس الطموح المعرفي في الابعاد التالية: المثابرة والاجتهاد، الثقة بالنفس، إقامة علاقات شخصية مع الآخرين.

أ-إعداد اختبار التفكير التحليلي:

يهدف اختبار التفكير التحليلي إلى قياس مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط في فصل "استكشاف الفضاء"، وتم تحديد مهارات التفكير التحليلي بالرجوع للأدبيات، والأبحاث السابقة، ومنها: (إسماعيل، 2017؛ الشهري، 2022)، وقد تحددت مهارات التفكير التحليلي المناسبة لطلاب الصف الأول المتوسط، في مهارة تحديد الخصائص، ومهارة التوقع والتنبؤ، ومهارة التمييز بين المتشابه والمختلف، ثم صيغت مفردات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد رباعي البدائل، وعند صياغة الاختبار تم مراعاة الشروط الواجب توافرها عند إعداد الاختبارات الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد، بعد ذلك تم إعداد اختبار التفكير التحليلي في ضوء قائمة المفاهيم التي تم تحديدها مسبقاً، تم صياغة مفردات اختبار مهارات التفكير التحليلي، وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (39) مفردة، موزعة على المهارات الثلاث للتفكير التحليلي، ولكل مهارة عشر مفردات، ثم صيغت تعليمات الاختبار لطلاب الصف الأول المتوسط؛ لتوضح طريقة الإجابة عن مفردات الاختبار بمثال توضيحي، مع مراعاة الوضوح والبساطة في الصياغة، وتوضيح الهدف من الاختبار.

الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير التحليلي:

الصدق :

تم التأكد من صدق الاختبار بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، ومشرفي ومشرفات، ومعلمي ومعلمات العلوم؛ لإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول: الدقة العلمية في صياغة مفردات الاختبار، والتناسق والانتماء بين مفردات الاختبار ومهارات التفكير التحليلي المقاسة، ووضوح فقرات الاختبار، وسلامة صياغة المفردات لغوياً، وإضافة أو حذف أو تبديل ما يرونه مناسباً، وبعد الأخذ بآراء المحكمين، وملاحظاتهم في الاختبار، تم تعديل بعض المفردات، وحذف البعض الآخر؛ ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (30) مفردة، تقيس مهارات التفكير التحليلي الثلاث المختارة؛ وبهذا يصبح الاختبار قابلاً للتطبيق.

الدراسة الاستطلاعية

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من مجتمع البحث، من غير عينة البحث الأساسية، مكونة من عشرين طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة الروضة المتوسطة بمحافظة النبهانية، وذلك من أجل حساب معامل ثبات الاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفرداته، والزمن اللازم للإجابة عن الاختبار) .

حساب صدق الاتساق الداخلي "التجانس الداخلي" لاختبار التفكير التحليلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير التحليلي، بحساب معامل الارتباط بين درجات مفردات كل مهارة من المهارات الرئيسة لاختبار مهارات التفكير التحليلي مع درجة المهارة ككل، وذلك كما في الجدول رقم (2):

جدول رقم (2) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات اختبار مهارات التفكير التحليلي مع درجة المهارة ككل

المهارة الرئيسة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المهارة الرئيسة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	المهارة الرئيسة	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
تحديد الخصائص	1	**0.707	0.01	التوقع والتنبؤ	11	*0.479	0.05	التمييز بين التشابه والاختلاف	21	*0.433	0.05
	2	**0.865			12	*0.419			22	**0.513	0.01
	3	**0.603			13	**0.694	0.01		23	**0.542	
	4	**0.790			14	**0.772			24	**0.708	
	5	*0.410	0.05		15	**0.667			25	*0.400	0.05
	6	*0.473			16	**0.647			26	**0.639	0.01
	7	**0.905	0.01		17	**0.829			27	**0.695	
	8	**0.787			18	**0.731			28	*0.405	0.05
	9	**0.569			19	**0.626			29	*0.481	
	10	**0.744			20	**0.633			30	*0.437	

(*)دال عند 0.05 (**) دال عند 0.01

من خلال الجدول رقم (2) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (0.400-0.905)، وهي دالة عن مستوى الدلالة (0.01)، ومستوى الدلالة (0.05)، وبالتالي فإن مفردات الاختبار تتجه لقياس كل مهارة من المهارات الرئيسة لاختبار التفكير التحليلي.

ولتحديد مدى اتساق المهارات الرئيسة، واختبار مهارات التفكير التحليلي ككل، تم حساب معاملات الارتباط بين كل مهارة رئيسة، والاختبار ككل، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

جدول رقم (3) معاملات الارتباط بين درجة كل مهارة رئيسة مع درجة اختبار التفكير التحليلي ككل

المهارات الرئيسة لاختبار التفكير التحليلي	معامل الارتباط بالنسبة للدرجة الكلية	مستوى الدلالة
تحديد الخصائص	**0.952	0.01
التوقع والتنبؤ	**0.915	0.01
التمييز بين التشابه والاختلاف	**0.960	0.01

(**)دال عند 0.01

من الجدول رقم (3) يتضح أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.915-0.960)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وبذلك يكون الاختبار مناسباً للتطبيق.

حساب معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار التفكير التحليلي:

تم التأكد من معاملات السهولة والصعوبة والتمييز لمفردات اختبار مهارات التفكير التحليلي عن طريق استخدام المعادلات الخاصة بذلك، من خلال تحديد نسبة عدد الإجابات الصحيحة والخطأ، وقد تم اعتبار المفردة التي يصل معامل سهولته إلى أكثر من (80%) مفردة شديدة السهولة، والمفردة التي يصل معامل سولتها إلى أقل من (20%) مفردة شديدة الصعوبة، ويوضح ذلك جدول رقم (4).

جدول رقم (4) معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لمفردات اختبار التفكير التحليلي

رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.27	0.73	0.57	16	0.51	0.49	0.43
2	0.32	0.68	0.43	17	0.54	0.46	0.56
3	0.47	0.53	0.43	18	0.60	0.40	0.57
4	0.57	0.43	0.86	19	0.50	0.50	0.43
5	0.53	0.47	0.71	20	0.67	0.33	0.71
6	0.60	0.40	0.71	21	0.32	0.68	0.56
7	0.57	0.43	0.43	22	0.47	0.53	0.86
8	0.37	0.63	0.58	23	0.55	0.45	0.44
9	0.70	0.30	0.42	24	0.60	0.40	0.42
10	0.58	0.42	0.70	25	0.67	0.33	0.86
11	0.59	0.41	0.44	26	0.66	0.34	0.72
12	0.60	0.40	0.86	27	0.65	0.35	0.72
13	0.40	0.60	0.57	28	0.70	0.30	0.45
14	0.58	0.42	0.42	29	0.67	0.33	0.71
15	0.69	0.31	0.56	30	0,57	0.43	0.42

من الجدول رقم (4) يتضح أن قيم معاملات السهولة لمفردات اختبار التفكير التحليلي، تراوحت بين (0.27-0.70)، وحيث أن الاختبار الجيد يحتوي على فقرات متفاوتة في الصعوبة بحيث لا تزيد نسبة الفقرات السهلة عن 25% والصعبة عن 25% أيضاً (Hartati & Yogi, 2019)، وتعد معاملات السهولة ذات نسبة متوسطة، وهي مقبولة، فإنه يمكن اعتبار مفردات اختبار التفكير التحليلي مناسبة من حيث مستوى سهولتها وصعوبتها.

كما يتضح أن قيم التمييز المحسوبة تراوحت بين (0.42-0.86)، وهو ما يشير إلى أن مفردات اختبار التفكير التحليلي كانت ضمن المدى المقبول، والقادر على التمييز بين الطلاب .

حساب ثبات اختبار التفكير التحليلي:

تم التأكد من ثبات الاختبار من خلال استخدام معادلة "كيودر ريتشاردسون 21" للاختبار ككل، ولكل مهارة من المهارات الثلاث لاختبار التفكير التحليلي، والجدول رقم (5) يوضح قيم معاملات الثبات.

جدول رقم (5) معاملات الثبات لمهارات اختبار التفكير التحليلي والاختبار ككل

المهارة	عدد المفردات	معامل الثبات (كيودر ريتشاردسون 21)
تحديد الخصائص	10	0.85
التوقع والتنبؤ	10	0.84
التمييز بين الشبه والاختلاف	10	0.82
الاختبار ككل	29	0.86

يتضح من الجدول رقم (5) أن اختبار التفكير التحليلي ذو درجة ثبات مقبولة، ويمكن الوثوق في النتائج التي من الممكن الحصول عليها عند تطبيقه على العينة، وبذلك يصبح الاختبار صالح للتطبيق على عينة البحث.

حساب الزمن اللازم لأداء اختبار التفكير التحليلي:

تم حساب الزمن اللازم للإجابة على مفردات اختبار التفكير التحليلي، وذلك برصد الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الإجابة، وآخر طالب انتهى من الإجابة، والذي قدر على التوالي بـ (38، 42) دقيقة، وبحساب متوسط الزمنين أصبح الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (40) دقيقة، وقد تم الالتزام بهذا الزمن عند التطبيقين (القبلي والبعدي) لاختبار التفكير التحليلي.

وبعد حساب الاتساق الداخلي لاختبار التفكير التحليلي، وثباته، وزمن تطبيقه، وتعديله في ضوء آراء المحكمين أصبح في صورتها النهائية، وجدول رقم (6) يوضح مواصفات اختبار التفكير التحليلي.

جدول رقم (6) مواصفات اختبار التفكير التحليلي

المهارة	أرقام المفردات	المجموع	الوزن النسبي
تحديد الخصائص	1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 9، 10	10	%33.33
التوقع والتنبؤ	11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 19، 20	10	%33.33
التمييز بين الشبه والاختلاف	21، 22، 23، 24، 25، 26، 27، 28، 29، 30	10	%33.33
المجموع		30	%100

ب-إعداد مقياس الطموح المعرفي:

تعد تنمية الطموح المعرفي أحد أهداف البحث الحالي، وقد قام الباحثان بإعداد مقياس مدى امتلاك الطلاب لأبعاد الطموح المعرفي، وذلك بعد دراسة فصل "استكشاف الفضاء."

ويهدف المقياس إلى قياس مدى امتلاك طلاب الصف الأول المتوسط لبعض أبعاد الطموح المعرفي بعد دراسة فصل "استكشاف الفضاء"، وتم تحديد أبعاده بالرجوع إلى الأدبيات، والأبحاث السابقة كدراسة (أحمد، 2017؛ الأمير، 2020)، وفي ضوء ذلك تم الاتفاق بين الباحثين بتحديد أبعاد الطموح المعرفي في: (المثابرة والاجتهاد، الثقة بالنفس، إقامة علاقات مع الآخرين)، كما صيغت مفردات المقياس في ثلاثون عبارة جدلية تعكس الإجابة عنها الطموح المعرفي للطلاب عينة البحث، وكذلك صيغت تعليمات المقياس في صورة تيسر الاستجابة لعباراته، وتحدد تعليمات المقياس في: الهدف من المقياس، وعدد مفرداته، والإشارة إلى قراءة كل المفردات الموجودة بدقة، ثم تحديد الاختيار المناسب الذي يعبر عن رأيك من بين الاختيارات الثلاث الموجودة في نهاية كل مفردة، وذلك بوضع علامة (√) في مربع الاختيار من الاختيارات التالية: (موافق: وتعني مؤيد المفردة، وغير موافق: وتعني رفضك للمفردة، ومحايد: وتعني أن درجة تأييدك للمفردة مساوٍ لدرجة رفضك لها، أو أن معلوماتك لا تمكنك من اتخاذ موقف منها)، قراءة كل مفردة بدقة، واختيار أنسب إجابة، وعدم اختيار أكثر من إجابة لكل مفردة، مع مثال يوضح كيفية الإجابة على مفردات المقياس، والزمن المحدد للإجابة على المقياس.

الخصائص السيكومترية لمقياس الطموح المعرفي:

الصدق:

للتأكد من مدى صلاحية المقياس، وصدقه تم عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وعلم النفس المعرفي،

وذلك لإبداء الرأي في: (مدى وضوح صياغة تعليمات المقياس، ومدى مناسبته لما وضع من أجله، ومدى ملائمة الصياغة اللفظية لمفردات المقياس، ومدى ملائمة مستوى المقياس لطلاب الصف الأول المتوسط، ومدى صدق مفردات المقياس)، وقد تم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم وبذلك يكون المقياس صادقا من حيث المحتوى.

الدراسة الاستطلاعية:

تم تطبيق المقياس على مجموعة استطلاعية من مجتمع الدراسة، وغير عينة البحث الأساسية، مكونة من عشرين طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة الروضة المتوسطة بمحافظة النبهانية، وذلك من أجل حساب، معامل الثبات ومعاملات التمييز والسهولة والصعوبة وزمن تطبيق المقياس.

حساب صدق الاتساق الداخلي "التجانس الداخلي" لمقياس الطموح المعرفي:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي، بحساب معامل الارتباط بين مفردات كل بعد من الأبعاد الرئيسة لمقياس الطموح المعرفي معد درجة البعد ككل، وذلك كما في الجدول رقم (7):

جدول رقم (7) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات مقياس الطموح المعرفي ودرجة البعد ككل

البعد الرئيس	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البعد الرئيس	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البعد الرئيس	رقم المفردة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المثابرة والاجتهاد	1	**0649	0.01	الثقة بالنفس	11	*0.579	0.01	إقامة علاقات مع الآخرين	21	*0.633	0.01
	2	**0.692			12	*0.619			22	**0.593	
	3	**0.656			13	**0.634			23	**0.654	
	4	**0.643			14	**0.727			24	**0.608	
	5	*0.437	0.05		15	**0.676			25	*0.705	
	6	*0.454			16	**0.674			26	**0.732	
	7	**0.592	0.01		17	**0.629			27	**0.675	
	8	**0.599			18	**0.731			28	*0.599	
	9	**0.669			19	**0.762			29	*0.451	0.05
	10	**0.644			20	**0.733			30	*0.407	

يتضح من خلال الجدول رقم (7) أن قيم معاملات الارتباط تتراوح بين (0.407-0.762)، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، ومستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي مفردات المقياس تتجه لقياس درجة كل بعد من الأبعاد الرئيسة لمقياس الطموح المعرفي.

ولتحديد مدى اتساق الأبعاد الرئيسة، ومقياس الطموح المعرفي ككل، تم حساب قيم معاملات الارتباط بين كل بعد رئيس، والمقياس ككل، كما في الجدول رقم (8):

جدول رقم (8) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد رئيس والدرجة الكلية لمقياس الطموح المعرفي

البعد الرئيس	معامل الارتباط بالنسبة للدرجة الكلية	مستوى الدلالة
المثابرة والاجتهاد	*0.588	0.01
الثقة بالنفس	*0.528	0.01
إقامة علاقة مع الآخرين	*0.670	0.01

يتضح من الجدول رقم (8) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (0.528-0.670)، وهي جميعاً دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، وبذلك يكون المقياس مناسب للتطبيق على عينة البحث.

حساب الثبات لمقياس الطموح المعرفي:

تم حساب معامل الثبات لمقياس الطموح المعرفي باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ"، ووجد أن معامل الثبات لكل بعد من الأبعاد الرئيسة، وللمقياس ككل كما يحددها تطبيق المعدلة على النحو الذي يوضحه الجدول رقم (9):

جدول رقم (9) معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمقياس الطموح المعرفي

البعد الرئيس	عدد المفردات	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
المثابرة والاجتهاد	10	19.25	4.18	23.30	0.859
الثقة بالنفس	10	18.05	4.33	23.31	0.764
إقامة علاقات مع الآخرين	10	17.70	4.83	18.50	0.712
المقياس ككل	30	55	11.90	141.70	0.855

يتضح من الجدول رقم (9) أن قيمة معامل الثبات لأبعاد مقياس الطموح المعرفي تراوحت بين (0.712-0.859)، أما بالنسبة للمقياس ككل بلغت (0.855)، وبالتالي يكون ذو قيمة ثبات مرتفعة، ويمكن الوثوق في النتائج التي من الممكن الحصول عليها عند تطبيقه على العينة، وبذلك يصبح الاختبار صالح للتطبيق على عينة البحث.

حساب درجة واقعية مفردات مقياس الطموح المعرفي:
تم حساب درجة الواقعية للمفردات باستخدام معادلة هوفستاتر (H0fstatter) لقياس مدى واقعية مفردات مقياس الطموح المعرفي (زيتون، 2009، ص. (582))، وقد جاءت درجة الواقعية للمقياس كما في الجدول رقم (10).

جدول رقم (10) درجة الواقعية لمفردات مقياس الطموح المعرفي

المفردة	درجة الواقعية	المفردة	درجة الواقعية	المفردة	درجة الواقعية
1	2.5	11	2.5	21	3.5
2	3.2	12	3.1	22	2.9
3	3.2	13	3.3	23	3.1
4	2	14	1.3	24	2
5	2.8	15	2.3	25	1.8
6	1.4	16	6.4	26	2.4
7	2	17	2.9	27	3.3
8	2.5	18	3.4	28	2.4
9	3.2	19	3.1	29	2.8
10	6.5	20	2.6	30	3.7

يتضح من الجدول رقم (10) أن درجة الواقعية لجميع مفردات مقياس الطموح المعرفي أكبر من الواحد الصحيح، مما يشير إلى واقعية المفردات.

حساب الزمن اللازم لأداء مقياس الطموح المعرفي:
تم حساب الزمن اللازم للإجابة على مفردات المقياس، وذلك برصد الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الإجابة، وآخر طالب انتهى من الإجابة، والذي قدر على التوالي بـ (35، 45) دقيقة،
وبحساب متوسط الزمنين أصبح الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (40) دقيقة، وقد تم الالتزام بهذا الزمن عند التطبيقين (القبلي والبعدي) لمقياس الطموح المعرفي.
وبعد حساب الاتساق الداخلي لمقياس الطموح المعرفي، وثباته، وواقعيته، وزمن تطبيقه، وتعديله في ضوء آراء المحكمين أصبح في صورته النهائية، وجدول رقم (11) يوضح مواصفات مقياس الطموح المعرفي.

جدول رقم (11) مواصفات مقياس الطموح المعرفي

البعد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	عدد المفردات	الوزن النسبي
المثابرة والاجتهاد	1، 3، 5، 6، 9	2، 4، 7، 8، 10	10	%33.3
الثقة بالنفس	12، 13، 15، 17، 19	11، 14، 16، 18، 20	10	%33.3
إقامة علاقات مع الآخرين	21، 22، 24، 27، 28	23، 25، 26، 29، 30	10	%33.3
المجموع	15	15	30	%100

التطبيق القبلي لأدوات البحث:
للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات موضع اهتمام البحث، تم التطبيق القبلي لأدوات البحث (اختبار التفكير التحليلي، مقياس الطموح المعرفي) على طلاب المجموعة التجريبية، والضابطة في متوسطة النبهانية، وبعد التصحيح
تم رصد الدرجات، وذلك تمهيداً لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، والجدول رقم (12)، والجدول رقم (13) يوضح نتائج التطبيق القبلي.
جدول رقم (12) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار مدى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير التحليلي القبلي

المهارة	المجموعة	مجموع المربعات	درجة الحرية	تقدير التباين	قيمة (F) المحسوبة	مستوى الدلالة
تحديد الخصائص	بين المجموعتين	10.01	2	5.02	3.67	0.03
	داخل المجموعتين	117.54	86	1.36		
	المجموع	127.55	88			
التوقع والتنبؤ	بين المجموعتين	1.60	2	0.80	0.71	0.49
	داخل المجموعتين	97.32	86	1.12		
	المجموع	98.92	88			
أوجه الشبه والاختلاف	بين المجموعتين	6.83	2	3.42	2.66	0.08
	داخل المجموعتين	109.96	86	1.27		
	المجموع	116.79	88			
الاختبار ككل	بين المجموعتين	15.28	2	7.65	1.55	0.21
	داخل المجموعتين	423.17	86	4.91		
	المجموع	438.45	88			

يتضح من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك فيما يتعلق بكل مهارة من مهارات اختبار التفكير التحليلي، والاختبار ككل؛ مما يعني أن المجموعتين متكافئتين في اختبار التفكير التحليلي.

جدول رقم (13) قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الطموح المعرفي والدرجة الكلية القبلي

المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيم "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
المثابرة والاجتهاد	ضابطة	34	15.42	4.32	62	0.117	0.906	غير دال
	تجريبية	34	15.60	6.40				
الثقة بالنفس	ضابطة	34	14.90	2.30	62	0.254	0.801	غير دال
	تجريبية	34	15.11	4.08				
إقامة علاقات مع الآخرين	ضابطة	34	14.81	4.27	62	0.232	0.797	غير دال
	تجريبية	34	15.12	4.71				
المقياس ككل	ضابطة	34	45.13	9.80	62	0.252	0.801	غير دال
	تجريبية	34	45.83	16.03				

يتضح من الجدول رقم (13) عدم وجود فروق معنوية ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، وذلك فيما يتعلق بكل بعد من أبعاد مقياس الطموح المعرفي، والدرجة الكلية للمقياس؛ مما يعني أن المجموعتين متكافئتين في مقياس الطموح المعرفي.

أساليب البحث الإحصائية:

بعد استكمال جمع البيانات، وللإجابة عن أسئلة البحث، واختبار مدى صحة الفروض، تم تحليل البيانات عن طريق استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، كما تم حساب النسبة المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لبنود أدوات البحث)، كما تم استخدام اختبار (ت) ومربع إيتا ومعادلة كوهين.

نتائج البحث – مناقشتها – تفسيرها:

فيما يأتي عرض للنتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري، والدراسات السابقة:

أ. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نص على " ما فعالية التعليم المنظم ذاتياً في تدريس العلوم في تنمية التفكير التحليلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟"

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التحليلي على المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، كما يوضح ذلك الجدول رقم (14):

جدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التحليلي على المجموعة التجريبية والضابطة

مهارات التفكير التحليلي	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية (ن=32)		المجموعة الضابطة (ن=32)		قيمة "ت"
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
تحديد الخصائص	10	8.86	1.96	5.51	3.20	**4.71
التوقع والتنبؤ	10	8.72	2.06	5.03	3.50	**4.78
أوجه الشبه والاختلاف	10	8.42	2.13	5.07	4.15	**3.76
الاختبار ككل	30	26.00	2.38	15.61	4.88	**9.75

(** دال عند 0.05)

يتضح من الجدول رقم (14) أن قيم اختبار "ت" لاختبار التفكير التحليلي بمهاراته الثلاث، بلغت على الترتيب: (4.71)، (4.78)، (3.76)، كما بلغت للاختبار ككل قيمة (9.75)، وجميعها دالة عند مستوى (0.05) مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التحليلي لصالح المجموعة التجريبية، والتي درست باستخدام التعليم المنظم ذاتياً، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن رفض الفرض الأول من فروض البحث، والذي نص على: " لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية)، والتجريبية (التي درست باستخدام التعليم المنظم ذاتياً) في التطبيق البعدي لاختبار التفكير التحليلي".

حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية التفكير التحليلي

تم استخدام معادة (μ^2) لحساب فعالية المعالجة التجريبية في تنمية التفكير التحليلي، وذلك لتحديد حجم تأثير المعالجة في تنمية كل مهارة رئيسة من مهارات التفكير التحليلي، وكذلك الدرجة الكلية اعتماداً على قيمة "ت" المحسوبة عند تحديد دلالة الفرق بين التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، والجدول (15):

جدول (15) قيمة (μ^2) وحجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية المهارات الرئيسة لاختبار التفكير التحليلي والدرجة الكلية

مهارات التفكير التحليلي	قيم "ت"	μ^2	حجم التأثير
تحديد الخصائص	4.71	0.68	كبير
التوقع والتنبؤ	4.78	0.72	كبير
أوجه الشبه والاختلاف	3.76	0.71	كبير
الاختبار ككل	9.75	0.90	كبير

يتضح من الجدول (15) أن قيم (μ^2) بلغت للمهارات الرئيسة لاختبار التفكير التحليلي على الترتيب (0.68، 0.72، 0.71)، وبلغت للاختبار ككل وجميعها أكبر من (0.14)، وهذا يدل على أثر المعالجة التجريبية في تنمية المهارات الرئيسة لاختبار التفكير التحليلي لدى المجموعة التجريبية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام التعليم المنظم ذاتياً يعتمد تحليل المعلم للمادة العلمية، وإعادة تنظيمها، وتقديمها للطلاب في صورة مهام، أو مواقف تعليمية تتحدى مستوى التفكير لديهم، كما أن التعليم المنظم ذاتياً يتضمن الاستراتيجيات المنبثقة من نماذج النظريات المعرفية، والتي تهتم بالعمليات العقلية والمعرفية، والتذكر، والانتباه، بالإضافة إلى استناده على مبادئ النظرية المعرفية، والاتصالية، والاجتماعية، والتي لها دور كبير في الاتصال والتعاون واكتساب المعلومات، والتعلم الذاتي، والاستقلالية، وكل هذه العوامل لها دور كبير في الاحتفاظ بالمعلومات، والاستفادة منها في الحياة اليومية.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي أشارت إليها بعض الدراسات، والتي أشارت إلى فعالية استخدام التعليم المنظم ذاتياً في تنمية التفكير التحليلي لدى الطلاب، كدراسة (آل فرحان، 2015؛ حسين، 2019؛ الحميري، 2019؛ Firiyana, at . 2019؛ القرني، 2021).

أ. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الذي نص على " ما فعالية التعليم المنظم ذاتياً في تدريس العلوم في تنمية الطموح المعرفي لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟"

تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين غير مرتبطتين؛ لبحث دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، وطلاب المجموعة الضابطة في أبعاد مقياس الطموح المعرفي، والدرجة الكلية بعدياً، والجدول (16) يوضح ذلك:

جدول رقم (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" ودلالتها الإحصائية في التطبيق البعدي لمقياس الطموح المعرفي على المجموعة التجريبية والضابطة

أبعاد المقياس	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيم "ت"
المثابرة والاجتهاد	الضابطة	32	15.61	5.02	62	**7.96
	التجريبية	32	22.22	1.56		
الثقة بالنفس	الضابطة	32	14.96	4.32	62	**7.53
	التجريبية	32	21.68	2.24		
إقامة علاقات مع الآخرين	الضابطة	32	14.86	2.72	62	**9.39
	التجريبية	32	20.84	2.18		
المقياس ككل	الضابطة	32	45.43	7.10	62	**17.72
	التجريبية	32	64.74	5.11		

(**) دالة عند (0.05)

يتضح من الجدول رقم (16) أن قيم اختبار "ت" لمقياس الطموح المعرفي بأبعاده الثلاث، بلغت على الترتيب: (7.96)، (7.53)، (9.39)، كما بلغت للاختبار ككل قيمة (17.72) وجميعها دالة عند مستوى (0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الطموح المعرفي لصالح المجموعة التجريبية، والتي درست باستخدام التعليم المنظم ذاتياً، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن رفض الفرض الثاني من فروض البحث، والذي نص على: " لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية)، والتجريبية (التي درست باستخدام التعليم المنظم ذاتياً) في التطبيق البعدي لمقياس الطموح المعرفي".

حجم الاثر للمعالجة التجريبية في تنمية الطموح المعرفي:

تم استخدام معادة (μ^2) لحساب حجم الاثر للمعالجة التجريبية في تنمية الطموح المعرفي، وذلك لتحديد حجم تأثير المعالجة في تنمية كل بعد رئيس من أبعاد الطموح المعرفي، وكذلك الدرجة الكلية اعتماداً على قيمة "ت" المحسوبة عند تحديد دلالة الفرق بين التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي للمجموعة التجريبية، والجدول (17):

جدول (17) قيمة (μ^2) وحجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية المهارات الرئيسة لاختبار التفكير التحليلي والدرجة الكلية

أبعاد الطموح المعرفي	قيم "ت"	μ^2	حجم التأثير
المثابرة والاجتهاد	5.84	0.55	كبير
الثقة بالنفس	10.11	0.79	كبير
إقامة علاقات مع الآخرين	6.80	0.71	كبير
الاختبار ككل	8.31	0.70	كبير

يتضح من الجدول (17) أن قيم (μ^2) بلغت للأبعاد الرئيسة لمقياس الطموح المعرفي على الترتيب (0.55، 0.79، 0.71)، وبلغت للاختبار ككل (0.70) وجميعها أكبر من (0.15)، وهذا يدل على فعالية المعالجة التجريبية في تنمية الأبعاد الرئيسة لمقياس الطموح المعرفي لدى المجموعة التجريبية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الطموح المعرفي يوفر لدى الطلاب عامل الثقة بالنفس، والدافعية نحو التعلم بالمثابرة والاجتهاد، وتشتمل على مهمات متعددة، ومتنوعة تعتمد في إنجازها على إقامة علاقات شخصية مع الآخرين؛ من أجل العمل التعاوني، والتشاركي، والنقاش وتبادل الآراء، ويقوم الطلاب بعمليات تثير دافعيتهم كحل المشكلات، والتحليل، والتركيب، بالإضافة إلى التغذية المرتدة الفردية والجماعية وكل ذلك يمكن ان يوفره التعليم المنظم ذاتيا .

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي أشارت إليها بعض الدراسات السابقة، حيث اشارت إلى فعالية استخدام التعليم المنظم ذاتياً في الطموح المعرفي لدى الطلاب، كدراسة (زكي، 2017؛ الأمير، 2020).

ملخص نتائج البحث:

سعى البحث إلى تعرف فعالية التعليم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وقد خلص البحث الحالي إلى عدة نتائج، وأهمها.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم المنظم ذاتياً، في اختبار التفكير التحليلي، ضمن وحدة "استكشاف الفضاء" على طلاب المجموعة الضابطة التي درست الفصل نفسه بشكل مستقل بالطريقة المعتادة، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم المنظم ذاتياً، في مقياس الطموح المعرفي، ضمن فصل "استكشاف الفضاء" على طلاب المجموعة الضابطة التي درست الفصل نفسه بشكل مستقل بالطريقة المعتادة، لصالح المجموعة التجريبية.
- اتصاف التعليم المنظم ذاتياً بالفعالية في تنمية مهارات التفكير التحليلي، لدى طلاب الصف الأول المتوسط.
- اتصاف التعليم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الأول بالفعالية في تنمية أبعاد الطموح المعرفي، لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث؛ يوصي الباحثان بما يلي:

1.عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم؛ لتدريبهم على استخدام النماذج والاستراتيجيات التدريسية القائمة على التعليم المنظم ذاتياً.

2.إعادة تنظيم محتوى مقرر العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتدعيمه بالأنشطة العلمية، والتدريبات العملية؛ بما يحقق ممارسة الطالب للبحث، والاكتشاف، والتقصي، والاعتماد على نفسه في الوصول إلى المعلومات، والمهارات، وإحداث تغيير، وتعديل في بنيتها المعرفية، وبما يسهم بتنمية مهارات التفكير عامة، ومهارات التفكير التحليلي خاصة.

3.الاهتمام بتنمية التفكير التحليلي والطموح المعرفي كنواتج لتدريس العلوم في التعليم العام لما لهما من أهمية في إعداد الطلاب للحياة بشكل ايجابى.

مقترحات البحث:

يعد البحث الحالي بمثابة مقدمة لبحوث، ودراسات مستقبلية تتناول جوانب أخرى قد تكمل هذا البحث، أو تضيف إليه إضافات علمية جديدة، ومن البحوث، والدراسات المستقبلية المقترحة ما يلي:

1.فعالية برنامج تطوير مهني مقترح قائم على التعليم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات التدريس الفعال لدى معلمي العلوم، وأثره في التفكير التحليلي، والطموح المعرفي لدى طلاب المراحل المختلفة.

2.تحليل محتوى مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير التحليلي، وأبعاد الطموح المعرفي.

3.إجراء بحث مماثل للبحث الحالي، يتناول عينات مختلفة، مثل: الموهوبين، أو ذوي صعوبات التعلم، أو من مراحل تعليمية مختلفة كالمرحلة الابتدائية، أو الثانوية، الجامعية.

المراجع:

إبراهيم، سماح محمود (2017). برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير التحليلي وأثره في تحسين مستوى الممارسة التأملية لدى المرشدة الطلابية. المجلة الدولية المتخصصة، 6(8)، 143-158.

أحمد، عبير حسن (2017). فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحل الإبداعي للمشكلات في تخفيف حدة قلق الرياضيات وتحسين مستوى الطموح الأكاديمي لدى التلميذات الموهوبات ذوات صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة أسيوط، 33 (6)، 42-110.

إسماعيل، ناريمان جمعة (2017). أثر استخدام إستراتيجية جالبين للتخيل الموجه على تنمية بعض مهارات التفكير التحليلي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .المجلة المصرية للتربية العلمية، 20(2)، 119-161.

آل فرحان، إبراهيم أحمد(2015). *فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتياً في العلوم على تنمية عادات العقل ومهارات التنظيم الذاتي لطلاب الصف الثالث المتوسط ذوي أنماط التعلم المختلفة*. [رسالة دكتوراه]، كلية التربية، جامعة أم القُرى، مكة المكرمة.

التويجري، أسماء (2002). المتغيرات الاجتماعية المحددة لمستويات وأنماط الطموح الاجتماعي، رسالة دكتوراه منشورة، المكتبة العامة في الرياض. المملكة العربية السعودية.

حسين، أشرف عبد المنعم (2019). *أثر تدريس العلوم باستخدام الخرائط الذهنية على الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف الأول متوسط المعاقين سمعياً*، 20(5)، 1-39.

الحميري، عبد القادر عبيد الله (2019). استراتيجيات التعلم النشط لمعلمي ومعلمات العلوم وعلاقتها بمهارات التعلم المنظم ذاتيا لدى طلبتهم بالمرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، 22 (3)، 15-51.

الحسينان، إبراهيم عبدالله (2010). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في ضوء نموذج بينتريش وعلاقتها بالتحصيل والتخصص والمستوى الدراسي والأسلوب المفضل للتعلم*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض: المملكة العربية السعودية.

جروان، فتحي عبد الرحمن (2007). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. دار الفكر للطباعة والنشر.

الدوخي، فوزي عبد اللطيف. (2016). الفروق في درجة امتلاك استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً بين الطلبة ذو صعوبات التعلم في صفوف الدمج وأقرانهم غير المدموجين. *مجلة التربية الخاصة*،15، 1-49.

رشوان، ربيع. (2006). *التعلم المنظم ذاتياً توجهات أهداف الإنجاز*. القاهرة: عالم الكتب.

الردادي، فهد عايد (2019). التعلم المنظم ذاتيا والتحصيل الدراسي. الناسخ العلمي للطباعة والنشر. المدينة المنورة.

رزق، فاطمة مصطفى (2014). استخدام استراتيجيات التقييم من أجل التعلم في تحسين التفكير التحليلي والتواصل العلمي في العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (55)، 141-192.

زيتون، حسن حسين (2009). استراتيجيات التدريس "رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم". ط(2). القاهرة: عالم الكتب.

زكي، وسيمة عمر (2017). فعالية برنامج تدريبي في تنمية بعض عادات العقل ومستوى الطموح الأكاديمي لدى طالبات كلية التربية بجامعة القصيم. مجلة كلية التربية. كلية التربية. جامعة طنطا، (4)، 185-240.

سعادة، جودت أحمد (2008). تدريس مهارات التفكير. دار الشروق للنشر والتوزيع.

السليم، ملاك محمد (2009). فاعلية التعلم التأملي في تنمية المفاهيم الكيميائية والتفكير التأملي وتنظيم الذات للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، (147)، 90-128.

الشهري، مسهية على (2022). التفاعل بين أنموذجي التحليل البنائي والتعلم التوليدي والسعة العقلية في تدريس الكيمياء وأثره على عمق المعرفة وتنمية التفكير التحليلي لدى طالبات الصف

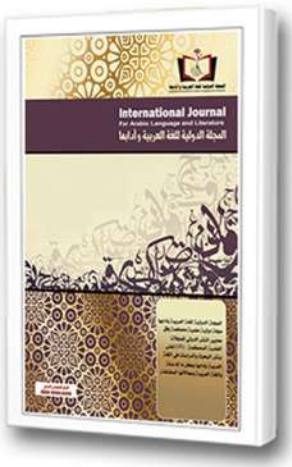
الثالث الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشور. كلية التربية. جامعة الملك خالد. أبها: المملكة العربية السعودية.
صلاح، رائف (2020). برنامج المنطق الرمزي لتنمية التفكير التحليلي واتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، 30(1)، 251-318.
طعيمة، رشدي أحمد (2004). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه وأسسه واستخداماته*. القاهرة: دار الفكر العربي.
العساف، صالح محمد (2010). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.
القرني، عبد الإله موسى (2017). برنامج تدريبي مقترح قائم على البنائية والتعلم المستند إلى الدماغ لتنمية مهارات التدريس الاستقصائي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وأثره على الاستيعاب المفهومي وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة دكتوراه غير منشور. كلية التربية. جامعة الملك خالد. أبها: المملكة العربية السعودية.
القرني، مها عبد الله (2021). فعالية تدريس وحدة في العلوم قائمة على التعلم المنظم المدمج في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. رسالة ماجستير غير منشور. كلية التربية. جامعة الملك خالد. أبها: المملكة العربية السعودية.
القطناني، علاء سمير (2011). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتهما بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء محددات نظرية الذات. كلية التربية. جامعة الأزهر. القاهرة.
نوفل، سليم محمد (2011). أثر استراتيجية قائمة على التنظيم الذاتي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتياً في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول ثانوي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، (12)، 999-1029.
يسرى، محمد أحمد الأمير (2020). فاعلية التعليم المنظم ذاتيا في تدريس الأحياء لتنمية مهارات التفكير الناقد والطموح الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشور. كلية التربية. جامعة المنصورة: مصر.

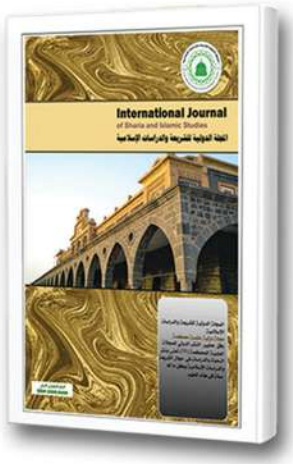
Zielinski, C. Y. (2016). Teacher feedback: Connecting the Characteristics of the Self-Reguated Learner, college of Education At Mercer University.
Herrhng. S. (2007). Enhancement of Analytic Thinking Through. Macmillan.
Fitriyana, N, Marfuatun, M & Priyambodo, E. (2019). The Profile of Students' Analytical Thinking Skills on Chemistry Systemic Learning Approach. Science Education. Journal Pendidikan Sains, 8(2), 207-219.
Hartati, N & Yogi, H. P. S. (2019). Item Analysis for a Better Quality Test. English Language in Focus (ELIF), 2(1), 59-70.
Zimmerman , B. (2002). *Becoming Self-Regulated learning*: an over view Theory Practices spring. 41,2. 64-73.
Fitriyana, N, Marfuatun, M & Priyambodo, E. (2019). The Profile of Students' Analytical Thinking Skills on Chemistry Systemic Learning Approach. Science Education. *Journal Pendidikan Sains*, 8 (2), 207-219.

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