ردمد: ١٦٥٨-٨٩٨٣

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

العدد (٥) الرياض (جمادي الأولى ١٤٤٣هـ/ديسمبر ٢٠٢١م)

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم – جامعة الملك سعود
الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)
الرياض

ردمد: 8983 – 1658

رقم الإيداع: 1360-1443

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

العدد (5) الرياض

جمادي الأولى 1443هـ/ديسمبر 2021م

المجلة السعودية للعلوم التربوية

الهيئة الاستشارية

أ.د. علي بن سعد القرني
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ.د. فهد بن سليمان الشايع
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ.د. فوزية بنت محمد أبا الخيل
جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن (السعودية)
أ.د. عبد السلام بن محمد الجوفي
جامعة صنعاء (اليمن)
د. صالح بن حمد العساف
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

❁ ❁ ❁

© 1443هـ/ 2021م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

- جميع الحقوق محفوظة.

لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخة دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس التحرير أو رئيس الجمعية.

- توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان الآتي:

المجلة السعودية للعلوم التربوية: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية
هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

رابط النظام الإلكتروني للمجلة
https://sjes.org.sa

رئيس التحرير

أ. د. مسفر بن سعود السلولي
جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

مدير التحرير

أ.د. صلاح الدين بن فرح بخيت
جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالمحسن بن محمد السميح
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)
أ.د. أحمد بن زيد المسعد
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ.د. ماهر بن محمد العرفج
جامعة الملك فيصل (السعودية)
أ.د.مها بنت محمد العجمي
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن(السعودية)
أ.د. نضال بن كمال الشريفين
جامعة اليرموك (الأردن)
د. راشد بن سيف المحرزي
جامعة السلطان قابوس (عُمان)
د. نادية بنت محمد المطيري
جامعة الملك سعود (السعودية)

❁ ❁

سكرتير التحرير

بكيل أحمد الدرواني

❁ ❁ ❁

جميع الآراء في هذه المجلة تُعبِّر عن وجهة نظر كاتبها ولا تُعبِّر بالضرورة عن وجهة نظر المجلة أو الجمعية

مجلة دورية محكّمة

تصدر في (مارس، يونيو، سبتمبر، ديسمبر)، وتصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية وتهتم بجميع موضوعات وقضايا التربية والتعليم والاسهام في تطوير الممارسات التربوية على أسس البحث العلمي الرصين، وتتطلع للارتقاء بمستوى البحوث والدراسات التربوية إلى مستويات متميزة وبما يتسق مع القيم الإسلامية ويحقق معايير الجودة العالمية للنشر العلمي.

❁ ❁ ❁

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

التميّز والريادة محليًا وعربيًا ودوليًا في نشر البحوث التربوية الأصيلة والمبتكرة.

الرسالة:

نشر البحوث العلمية الرصينة في مجال التربية والتعليم والاسهام في تطوير الممارسات التربوية على أسس البحث العلمي ونقل التجارب في البيئة السعودية والعربية للعالم الخارجي.

الأهداف:

- **تأسيس فكر تربوي فاعل وأصيل يأخذ في الاعتبار المستجدات العلمية والمعرفية في إطار المعطيات الثقافية والعلمية.**
- **المساهمة في تطوير العلوم التربوية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.**
- **نشر البحوث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالو اقع المحلي والعالمي.**
- **نشر البحوث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.**
- **توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.**
- **عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب و أبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.**

مجالات النشر:

تنشر المجلة جميع التخصصات التربوية والتعليمية التي تهتم بالقضايا التربوية والمشكلات التي تتعلق بالأنظمة التعليمية، والمدرسة، والمعلم، والطالب، والمنهج.

❁ ❁ ❁

حقائق وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	**شعبان 1410هـ/ مارس 1990م**
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم التربوية"	**27- جمادى الأولى - 1439هـ/ 12- مارس- 2018م**

❁ ❁ ❁

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه الطيبين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدّين. أمّا بعد:

نسعد أن نقدم للقراء والباحثين الكرام العدد الخامس من (المجلة السعودية للعلوم التربوية)، لنضيف لميدان البحث العلمي عدداً من البحوث التي تسهم في الرفع من فهمنا للو اقع التربوي وتساعد في حل مشكلاته.

ويتضمّن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدّة؛ أوّلها: موضوع معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا، وثانيها: درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأو ائل والمعلمين أنفسهم، وثالثها: تحليل محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي 4 (MAT)، بينما تناول البحث الر ابع: تعزيزُ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التَّربويّ لدى طلابِ وطالبات الدّراساتِ العُليا في كلّيّة التّربيةِ بجامعةِ الإمامِ محمّد بن سعود الإسلاميّة (صيغة مُقترحة)، وتناول البحث الخامس: حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف، وتناول البحث السادس: الخدمات الترفيهية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة رياض الأطفال، فيما تناول البحث الأخير في العدد فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

وهيئة تحرير المجلة تأمل في أن يجد القراء والباحثون والمهتمون من هذا العدد ما ينال رضاهم واستحسانهم ويضيف إلى معارفهم، آملين أن نتلقى ملاحظاتهم ومقترحاتهم الهادفة لتحسين مستوى المجلة وتطويرها بوصفها وعاء علمياً ومعرفياً يسهم في تطوير العلوم التربوية.

والله الهادي إلى سواء السبيل،،،

رئيس هيئة التحرير

أ.د. مسفر بن سعود السلولي

المحتويات

الموضوع	الصفحة
معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا د.عبدالكريم بن حسين الحسين	**1**
درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين أنفسهم أ.هند خلفان اللمكية د. ميمونة درويش الزدجالية	**23**
تحليل محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4MAT) أ.أمجاد أحمد صالح الماجد	**47**
تعزيزُ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التَّربويّ لدى طلابِ وطالبات الدّراساتِ العُليا في كلّيّة التّربيةِ بجامعةِ الإمامِ محمّد بن سعود الإسلاميّة (صيغة مُقترحة) د. عبد العزيز بن علي الخليفة	**63**
حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف أ. ابتسام بنت واجب ماطر العتيبي أ.د. فهد بن سليمان الشايع	**87**
الخدمات الترفيهية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة رياض الأطفال أ.أسماء مبارك القحطاني د. نبيل بن شرف المالكي	**107**
فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط د.شاهرة بنت سعيد بن محي القحطاني	**127**

معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا

د.عبدالكريم بن حسين الحسين[1]

(قدم للنشر 1442/6/21هـ -وقبل 1442/10/26هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا في أقسام التربية الخاصة، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المشاركين تُعزى لبعض المتغيرات الشخصية. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي. إذ تكونت عينة الدراسة من (347) عضو هيئة تدريس و (409) طالب دراسات عليا في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنَّ مستوى معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا عالٍ. كما تبين أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين المشاركين تُعزى لمتغير صفة المشارك، وذلك لصالح طلبة الدراسات العليا على بعدي المعيقات المعرفية، والمعيقات المتعلقة بالنشر، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية، وعلى بعدي المعيقات الإدارية والمادية، والمعيقات الأكاديمية والشخصية. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أعضاء هيئة التدريس تُعزى لمتغير الجنس، وبلد الحصول على شهادة الدراسات العليا، والرتبة الأكاديمية. وبناء على النتائج، تم التطرق إلى عدد من التوصيات التي قد تساهم في تقليل المعيقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: صعوبات، تصاميم بحثية، البحث العلمي، الممارسات المبنية على الأدلة.

Obstacles to using single-subject research designs in the field of special education from the perspectives of faculty members and graduate students

Abdul Karim bin Hussein Al Hussein[1]

(Submitted 03-03-2021 and Accepted on 07-06-2021)

Abstract: This study aimed of identifying obstacles to using single-subject research designs in the field of special education from the perspectives of faculty members and graduate students, and to detect statistically significant differences among participants, based on personal variables. A descriptive survey design was used. The study sample consisted of (347) faculty members and (409) graduate students. Results indicated a high level of obstacles to use single-subject research designs in the field of special education. It was also found that there were statistically significant differences among participants based on participant type, in favor for graduate students on the overall score and two factors (knowledge obstacles and obstacles related to publications), whereas there are no statistically significant differences on two factors (administrative and financial obstacles and academic and personal obstacles). The results revealed that there were no statistically significant differences among faculty members based on gender, country of graduate degree, or academic rank. Based on these results, recommendations were made that may contribute to reducing obstacles facing faculty members and graduate students.

Keywords: Difficulties, research designs, scientific research, evidence-based practices.

---

(1) أستاذ مشارك قسم التربية الخاصة – كلية التربية – جامعة الملك سعود

(1) Associate Professor *Department of Special Education – College of Education- King Saud University*

E-mail: ah28@ksu.edu.sa

مقدمة

يعد مجال التربية الخاصة مجالًا متنوعًا يضم العديد من الفئات التي تختلف في احتياجاتها، لذا تبرز الحاجة إلى أنواعٍ مختلفة من التصاميم البحثية التي تخدم أغراضًا متعددة، وتجيب على أسئلةٍ متنوعةٍ، فجميع التصميمات البحثية لها أدوار مهمة في مجال التربية الخاصة، وتخدم مجموعة من القضايا المتعلقة بالسياسات، والممارسة التعليمية لفئات التربية الخاصة، وغيرها (Cook & Cook, 2016).

ويمكن تصنيف الأبحاث في مجال التربية الخاصة إلى أبحاث كمية، وأبحاث نوعية، وتشمل الأبحاث الكمية على الأبحاث التجريبية، والوصفية، والارتباطية، وتستخدم هذه الأبحاث البيانات العددية للإجابة على أسئلة البحث، في حين تشمل الأبحاث النوعية على دراسة الحالة، والنظرية المجذرة، والبحث الإجرائي، وغيرها، وتستخدم البيانات غير العددية كالكلمات، والعبارات للإجابة على أسئلة البحث. كما شاع مؤخرًا استخدام التصميم البحثي المختلط، ويمكن من خلاله استخدام تصميمين في نفس الدراسة (Cook, & Cook, 2016).

وتنقسم الأبحاث التجريبية في التربية الخاصة إلى أبحاث تجريبية للمجموعات، وتصاميم أبحاث الحالة الواحدة، وقد يخلط البعض بين تصاميم أبحاث الحالة الواحدة (بحث تجريبي)، و دراسة الحالة (بحث نوعي)، إلا أنَّ هناك فرقًا بينهم، حيث يوجد مشارك واحد فقط في دراسة الحالة، ولكن الباحث يصف سلوكه بالتفصيل في السرد المكتوب، بناء على البيانات التي تم جمعها باستخدام الملاحظات الميدانية والمقابلات (Gast, 2010)، في حين يشارك عادة أكثر من شخص في تصاميم أبحاث الحالة الواحدة، ويتم جمع بيانات عددية عن سلوكياتهم المستهدفة.

وكان المنهج الوحيد المستخدم سابقًا لإجراء الدراسات التجريبية في مجال التربية الخاصة هو الأبحاث التجريبية للمجموعات، وذلك قبل ظهور تصاميم أبحاث الحالة الواحدة (O'Neill et al., 2011)، ويتفق الجميع على أهمية وفائدة الأبحاث التجريبية للمجموعات في المجال التربوي، إلا أنَّ فائدتها محدودة في مجال التربية الخاصة (Zhan & Ottenbacher, 2001)، حيث اتضح بعد التوسع في استخدامها العديد من الصعوبات التي تحد من أمكانية الاستفادة منها مع الأفراد ذوي الإعاقات (O'Neill et al., 2011)، ومنها التكلفة العالية، التي تحد من إمكانية تنفيذها في معظم البيئات، وصعوبة الحصول على عينات كبيرة ومتجانسة من الأشخاص الذين لديهم نفس الإعاقة (Zhan & Ottenbacher, 2001)، لعدم وجود العدد الكافي من المشاركين، خاصة من ذوي الإعاقات قليلة الانتشار كالتوحد، وتعدد العوق وغيرها، كما يثير وضع بعض الطلاب في مجموعات ضابطة مخاوف أخلاقية تتعلق بحرمانهم من تدخلات، قد يستفيدون منها، وتقدم الأساليب الإحصائية لتحليل البيانات القليل من المعلومات حول الأداء الفردي لكل مشارك (O'Neill et al., 2011)؛ كونها تعتمد عادة على المتوسطات الحسابية لعينة من المشاركين، ومقارنتها عبر المجموعات (Zhan & Ottenbacher, 2001; O'Neill et al., 2011).

ونتيجة لتلك الصعوبات بدأ استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة منذ حوالي أربعة عقود، واستفاد منها الباحثون في مختلف المجالات (Cakiroglu, 2012; Moeller et al., 2015)، إلا أنه يتم استخدامها بشكل متزايد في مجال التربية الخاصة، وتعد واحدة من أكثر تصاميم البحث استخدامًا في مجال التربية الخاصة، وتقدم معلومات مفيدة في هذا المجال (Cakiroglu, 2012). وعلى الرغم التاريخ الطويل لبداية

ظهورها فإنها استمرت في التطور، وحفزها مؤخرًا زيادة الاهتمام بالممارسات المبنية على الأدلة (Manolov et al., 2014)، والتأكيد على المعلمين باستخدام تلك الممارسات (Gast, 2010). لذا، برزت الحاجة إلى مؤشرات جودة لها، نتيجة دورها الهام في تطوير الممارسات التعليمية الفعالة للطلاب ذوي الإعاقة (Plavnick & Ferreri, 2013)، حيث قام هورنر وآخرون (Horner et al., 2005) باقتراح عددٍ من مؤشرات الجودة لتقييم السلامة المنهجية لتصاميم أبحاث الحالة الواحدة، وفي عام 2014 قام مجلس الأطفال غير العاديين بتطوير تلك المعايير، ونتج عن ذلك 22 معيارًا (Cook et al., 2015).

وتُعرّف تصاميم أبحاث الحالة الواحدة: بأنَّها منهج شبه تجريبي، يتكون من مرحلة الخط القاعدي (الضابطة)، ومرحلة التدخل (التجريبية)، ويتم قياس السلوك المستهدف لدى المشاركين بشكل مستمر، ثم يقارن أداؤهم خلال مرحلة الخط القاعدي بإدائهم خلال مرحلة التدخل (Gast, 2010). وتعد تصاميم أبحاث الحالة الواحدة أحد أساليب البحث السلوكي التجريبي المستخدم للتحقق من العلاقات الوظيفية بين المتغيرات المستقلة والتابعة (O'Neill et al., 2011; Cakiroglu, 2012)، ويقصد بالعلاقة الوظيفية أن المتغير المستقل (التدخل) قادر، وبشكل ثابت على أحداث تغيير في المتغير التابع (السلوك المستهدف) (O'Neill et al., 2011).

وتتميز تصاميم أبحاث الحالة الواحدة بأنَّ المشارك هو التجربة بأكملها، حيث يقارن الباحث أداء المشارك خلال مرحلة الخط القاعدي، والتدخل لمعرفة التغيرات التي حدثت في أدائه عند تنفيذ التدخل أو التوقف عنه (Cakiroglu, 2012; Cook, & Cook, 2016)، كما تتميز بقلة أعداد المشاركين، حيث يمكن تنفيذها بمشاركٍ واحدٍ فقط، إلا أنه يفضل أن يتراوح عدد المشاركين بين 3 إلى 5 أشخاص، وتبدأ معظم التصاميم بمرحلة الخط القاعدي، والتي لا يتم خلالها تنفيذ التدخل المخطط له، ويليها مرحلة التدخل، ويتم خلال تلك المراحل قياس مستمر للسلوك المستهدف، حيث يتم جمع البيانات عن المشاركين من 3 إلى 5 مرات في الأسبوع، وتستخدم الرسوم البيانية والتحليل البصري للبيانات بدلًا من التحليل الإحصائي، ويتم إظهار الضبط التجريبي من خلال تكرار التأثيرات في نقاط بيانات متكررة (O'Neill et al., 2011)، كما يمكن استخدامها في البيئات التعليمية والعادية (Manolov et al., 2014).

وتظهر مراجعة الأدبيات العديد من الأنواع لتصاميم أبحاث الحالة الواحدة، وهي التصميم الانسحابي، وتصميم الخطوط القاعدية المتعددة، وتصميم التقصي المتعدد، وتصميم العلاجات المتعددة، وتصميم العلاجات المتناوبة، وتصميم المعيار المتغير (Cook, & Cook, 2016)، ويتطلب استخدامها فهمًا جيدًا للسمات والميزات الهامة لتلك التصاميم؛ لأنَّها لا تناسب جميع الأسئلة البحثية (Cakiroglu, 2012). ويستخدم الباحثون بشكل واسع ثلاثة أنواع من التصاميم، وهي التصميم الانسحابي، وتصميم الخطوط القاعدية المتعددة، وتصميم العلاجات المتناوبة (Cakiroglu, 2012)، وتشترك جميعها في قياس سلوك مستهدف بشكل مستمر، وتقديم تدخل بشكل منظم لتحديد قدرة التدخل على إحداث التغيير المطلوب في السلوك المستهدف (Cook, & Cook, 2016)، وكل تصميم له مزايا وعيوب، ويجب على الباحثين اختيار التصميم الأنسب لقياس العلاقة الوظيفية بين المتغير التابع والمستقل (Cakiroglu, 2012).

ويعد التصميم الانسحابي واحدًا من أقدم التصاميم، ويتم فيه إثبات العلاقة الوظيفية بين التدخل والسلوك المستهدف من خلال سحب التدخل خلال مرحلة واحدة أو أكثر من مراحل الدراسة، وهناك عدة أشكال له، وهي (أ ب أ)، (ب أ ب)، (أ ب أ ب)، ويشير

حرف (أ) في هذا التصميم إلى مرحلة الخط القاعدي، في حين يشير حرف (ب) إلى مرحلة التدخل، ويعد تصميم (أ ب أ) أبسط تصاميم أبحاث الحالة الواحدة لإظهار العلاقات السببية، ويتميز بأنَّه يسمح بالتحليل الوظيفي للسلوك، إلا أنه يعد غير مناسب لتقييم فعالية التدخل للسلوكيات التي يصعب عكسها (المهارات الأكاديمية)، وهناك مخاوف أخلاقية لهذا التصميم، وهي انتهاء الدراسة بمرحلة الخط القاعدي. ويعد تصميم (ب أ ب) بديلًا مناسبا للاستخدام مع سلوكيات إيذاء الذات أو العدوان الجسدي؛ لأنَّه يتميز بالبدء والانتهاء بمرحلة التدخل، مما يسمح للباحث بالتأكد من فعالية التدخل المستخدم من خلال تلك المرحلتين (Gast, 2010). ويعد تصميم (أ ب أ ب) التصميم الانسحابي المثالي (Cakiroglu, 2012) كونه يفي بالمعيار الذهبي لإثبات العلاقة الوظيفية بين المتغير المستقل والتابع (O'Neill et al., 2011).

ويتميز تصميم (أ ب أ ب) بأنَّه التصميم الأسهل لتقييم العلاقة الوظيفية بين المتغيرات مع السلوكيات التي يمكن عكسها، ويسمح بإثبات الضبط التجريبي بطريقة واضحة ومقنعة؛ لأنَّه يتطلب تقديم التدخل، وسحبه عدة مرات، ويتميز هذا التصميم بتلافي العديد من السلبيات الموجودة في تصميم (أ ب أ)، منها الانتهاء بمرحلة التدخل، ويوفر فرصتين لتكرار الآثار الإيجابية للتدخل، ومن سلبياته سحب التدخل، وعدم الاستمرار فيه للرجوع لمرحلة الخط القاعدي، وهذا قد يجد معارضة من بعض المعلمين أو أولياء الأمور خاصة إذا كان التدخل مفيدًا, لذا لا يمكن عكس السلوك خلال مرحلة الخط القاعدي الثاني (Gast, 2010).

وأحيانًا قد لا تكون التصاميم الانسحابية مناسبة، وذلك عندما يكون الهدف هو اكتساب مهارات جديدة (O'Neill et al., 2011)؛ لذا فإن تصميم الخطوط القاعدية المتعددة يعد أحد التصاميم شائعة الاستخدام في مثل هذه الحالات، وهناك ثلاثة أنواع رئيسة لهذا التصميم، وهي الخطوط القاعدية المتعددة عبر سلوكيات مختلفة في بيئة واحدة ومشارك واحد، أو في بيئات مختلفة، ولنفس السلوك ولمشارك واحد، أو عبر المشاركين ونفس السلوك والبيئة (Gast, 2010, Cakiroglu, 2012).

ومن أهم مميزات هذا التصميم، أنَّه لا يتطلب سحب التدخلات أو التناوب في تقديمها لإثبات الضبط التجريبي (Cakiroglu, 2012; Gast, 2010)؛ لذا يعد خيارًا مناسبًا في حال عدم إمكانية عكس السلوك مثل (المهارات الأكاديمية)، وعندما يتعذر سحب التدخل لمخاوف أخلاقية، وعندما يتم استخدامه مع سلوكيات معينة، كالعدوان الجسدي؛ لأنَّه يتم تقديم التدخل والاستمرار فيه (Cakiroglu, 2012; Plavnick, & Ferreri, 2013). ومن سلبياته أنه لا يسمح بالتدخل الفوري مع السلوكيات التي يحتمل أن تكون ضارة (O'Neill et al., 2011)، وقد تطول مرحلة الخط القاعدي للسلوكيات الأخيرة في التصميم، وبالتالي ظهور مخاوف أخلاقية (Plavnick & Ferreri, 2013)، وقد يترتب عليه تجربة سلبية للمشاركين نتيجة للملل والتعب (Gast, 2010). ونتيجة لذلك جاء تصميم التقصي المتعدد لتلافي إشكالية طول مرحلة الخط القاعدي للسلوكيات الأخيرة في التصميم، وذلك بأخذ عينات خلال مرحلة الخط القاعدي (Gast, 2010)، ومن ثم يتجنب المشكلات المرتبطة بالمراحل التجريبية الممتدة (O'Neill et al., 2011).

ويعد تصميم العلاجات المتناوبة أحد تصاميم أبحاث الحالة الواحدة المستخدمة للمقارنة بين أثر التدخلات (تدخلين أو أكثر) على سلوكٍ واحدٍ ضمن مشاركٍ واحدٍ في الدراسة أو مجموعة من المشاركين لتحديد التدخل الأكثر فعالية (Cakiroglu, 2012; Zhan & Ottenbacher, 2001; O'Neill et al., 2011)،

ولا يستلزم هذا التصميم وجود مرحلة الخط القاعدي عند استخدامه (Zhan, & Ottenbacher, 2001; Plavnick, & Ferreri, 2013; Gast, 2010). ومع ذلك، فإنَّه يوصي بوجود مرحلة الخط القاعدي عندما يكون ذلك ممكنًا، لأنَّها يمكن أن تؤدي إلى تقوية الاستنتاجات المستخلصة من هذا التصميم (Zhan & Ottenbacher, 2001; Gast, 2010)، وفي حال وجودها فيجب جمع بياناتها خلال عدة جلسات، ويفضل أن تكون البيانات فيها مستقرة، ولكن لا يشترط استقرارها (Gast, 2010; Cakiroglu, 2012).

ويتميز هذا التصميم بأنه يسمح للباحث بتقييم العلاجات المختلفة قبل اختيار أحدها للاستخدام مستقبلًا (Plavnick & Ferreri, 2013)، وأنه لا يلزم الباحث بسحب تدخلات يحتمل أنَّها فعالة لإثبات وجود علاقة وظيفية بين المتغيرات، ويوفر طريقة سريعة لإجراء المقارنات بين التدخلات، ويسمح بالبدء بالتدخلات فورًا (O'Neill et al., 2011). ومع ذلك، هناك عدد من السلبيات التي تحد من استخدام هذا التصميم، منها مناسبته فقط للسلوكيات القابلة للعكس (O'Neill et al., 2011)، وأنَّه قد تؤثر نتائج المرحلة السابقة للتدخل على السلوك في المرحلة التي تليها (انتقال الأثر) مما يجعل من الصعب التنبؤ بتأثير تدخل معين على السلوك المستهدف، وقد يكون هناك تداخل بين العلاجات المتعددة بسبب التدخلات المتناوبة بسرعة عبر الجلسات/الأيام (Gast, 2010)، كما يجب أن تكون التدخلات قوية للغاية من أجل أن تحدث تغيرات فورية في السلوك المستهدف (Cakiroglu, 2012; Plavnick & Ferreri, 2013; Gast, 2010).

ونظرًا لتنوع المنهجيات المستخدمة في مجال التربية الخاصة، ووجود حاجة للتركيز على استخدام منهجيات معينة، فقد قام الخطيب (2010) بدراسة لتحليل الأبحاث العربية المنشورة في مجال التربية الخاصة خلال عشر سنوات (1998-2007) لمعرفة اتجاه الأبحاث العربية، وشمل التحليل 216 رسالة جامعية، وبحثًا علميًا محكمًا منشورًا في مجلات عربية وأجنبية محكمة، وأظهرت النتائج أن معظم الأبحاث (66 %) كانت غير تجريبية، كذلك أظهرت النتائج أن معظم الأبحاث التجريبية كانت شبه تجريبية للمجموعات، ولم تستخدم تصاميم أبحاث الحالة الواحدة إلا في دراستين فقط.

وللتعرف على معيقات البحث العلمي، فقد أجريت العديد من الدراسات، حيث قام العنزي (2011) بدراسة للتعرف على معيقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة، وتكونت عينة الدراسة من 160 عضو هيئة تدريس، وأشارت النتائج بشكل عام إلى وجود موافقة بدرجة متوسطة على معيقات أكاديمية، واقتصادية، واجتماعية، وإدارية للبحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة، وتبين كذلك عدم وجود فروق بين المشاركين في معيقات البحث العلمي تُعزى لمتغير الجنس، والتخصص الأكاديمي.

وأجرت الصقري (2012) دراسة للتعرف على معيقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من 66 مشاركًا، وأشارت النتائج إلى أن أهم المعيقات هي المعيقات الأكاديمية، تليها المادية، فالإدارية، ثم الاجتماعية، وآخرها الذاتية، كما يوجد فروق بين المشاركين بناءً على متغير الجنس، وذلك لصالح الإناث، وبناء على متغير الجنسية، وذلك لصالح السعوديين.

وفي دراسة أخرى، قام السيد وآخرون (2014) بالتعرف على معيقات البحث العلمي بكلية التربية بجامعة الملك فيصل، وتكونت عينة الدراسة من 54 مشاركًا، وأظهرت النتائج وجود عددٍ من المعيقات الإدارية والمادية، وكذلك معيقات متعلقة بالمعلومات، ومعيقات متعلقة بالنشر، والأعباء الملقاة على الباحث، وكان هناك فروق بين المشاركين بناء على متغير الجنس لصالح

الإناث، وبناء على متغير الرتبة العلمية لصالح الأستاذ المساعد.

وأجريت دراسات أخرى لمعرفة المعيقات المتعلقة باستخدام منهجية محددة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام معينة، ومنها دراسة الحنو (2016) التي هدفت إلى التعرف على معيقات استخدام منهجية البحث النوعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية الخاصة في السعودية، وشارك في الدراسة 103 مشاركًا، وأظهرت النتائج العديد من المعيقات، ومن أهمها تعوّد الباحثين على الأبحاث الكمية، وتفضيل المجلات العلمية العربية المحكمة للأبحاث الكمية، وقلة الاهتمام بمنهجية البحث النوعي في مقررات الدراسات العليا، كما تبين أن هناك فروقًا بين المشاركين بناءً على متغير بلد الحصول على شهادة الدراسات العليا، ولصالح المتخرجين من مصر، إذ أظهروا إحساسًا أكثر بالمعيقات من المتخرجين من الولايات المتحدة الأمريكية، ولم يكن هناك فروقٌ بين المشاركين بناء على متغير الجنس، والرتبة الأكاديمية.

وفي دراسة مشابهة، قام الزايدي (2019) بدراسة هدفت إلى التعرف على المعيقات التي تواجه استخدام المنهج النوعي في مجال الإدارة والقيادة التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس المختصين في هذا المجال بالجامعات السعودية، وتكونت عينة الدراسة من 101 عضو هيئة تدريس، وأشارت النتائج إلى أن درجة معيقات استخدام المنهج النوعي في بحوث الإدارة والقيادة التربوية متوسطة، وأهمها قلة البرامج التدريبية عن المنهج النوعي، وعدم التركيز على المنهج النوعي في برامج الدراسات العليا، ومقاومة بعض أعضاء هيئة التدريس للتغيير، وقلة المراجع العربية حول مناهج البحث النوعي، كما تبيّن وجود فروقٍ بين المشاركين بناءً على متغير الجنس، وذلك لصالح الذكور، ولم تظهر فروقٌ بناءً على متغير الرتبة العلمية، والجامعة التي ينتمي لها عضو هيئة التدريس.

مشكلة الدراسة

زاد الاهتمام في الآونة الأخيرة بالممارسات المبنية على الأدلة، واستخدامها مع الطلبة ذوي الإعاقات، ونتيجة لذلك زاد الاهتمام بمنهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة؛ كونها أحد الطرق المستخدمة للتعرف على الممارسات المبنية على الأدلة لذوي الإعاقة لمراعاتها للكثير من السلبيات الموجودة في المنهجيات الأخرى، ومنها صعوبة الحصول على أعدادٍ كافية من المشاركين، وتراعي التحسن على مستوى الحالة، وليس على مستوى المجموعة، وغيرها، كما أكدت العديد من الجمعيات العلمية على أهميتها، ودورها الأساسي في الأبحاث التجريبية.

وعلى الرغم من أهمية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة فإن المتابع للنشر العلمي العربي يلحظ قلة استخدام هذه المنهجية في الأبحاث العربية، كما أظهرت مراجعة الأدبيات قلة استخدامها في العالم العربي مقارنة بالمنهجيات الأخرى، فقد أشار الخطيب (2010) إلى ندرة الأبحاث المستخدمة لهذا التصميم في العالم العربي. ومن جهة أخرى لاحظ الباحث قلة الاهتمام بتدريس أو استخدام تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في برامج الدراسات العليا بأقسام التربية الخاصة، كما لاحظ أيضًا من خلال تدريسه بالجامعة، وإشرافه على طلبة الدراسات العليا قلة وعي الطلبة بهذه المنهجية، وعدم رغبتهم في استخدامها سواء في أبحاثهم الشخصية أو رسائلهم، مما قد يترتب على ذلك عدم الاستفادة من هذه المنهجية. ومع ذلك، لم تظهر مراجعة الأدبيات العربية دراسة اهتمت بالتّعرّف على معيقات استخدام تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة؛ ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في

التساؤل الرئيس: ما معيقات استخدام تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن التساؤلات التالية:

1-ما معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

2- ما معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا؟

3- هل هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل بين المشاركين حول وجهات نظرهم تجاه معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة تُعزى لمتغير (صفة المشارك، طالب أم عضو هيئة تدريس).

4- هل هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل بين أعضاء هيئة التدريس حول وجهات نظرهم تجاه معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة تعزى لمتغيرات (الجنس، وبلد الحصول على شهادة الدراسات العليا، والرتبة الأكاديمية).

هدف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا، وقياس الفروق بينهم (أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا)، والتّعرّف على الفروق بين أعضاء هيئة التدريس بناءً على عدد من المتغيرات، وهي الجنس، وبلد الحصول على شهادة الدراسات العليا، والرتبة الأكاديمية.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها في الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية:

1. تطرقها لمنهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة، والتي يندر الحديث عنها في أبحاث التربية الخاصة العربية.

2. مواكبتها للتوجه الحالي في أبحاث التربية الخاصة العربية، والتي بدأت تهتم بهذا النوع من المنهجيات.

3. تسعى للكشف عن الأسباب الكامنة خلف قلة استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا.

الأهمية التطبيقية:

1. تساعد نتائجها في تطوير برامج الدراسات العليا في التربية الخاصة لمواكبة الدول المتقدمة في هذا المجال، كما تساعد أيضًا في إعداد البرامج التدريبية المناسبة لأعضاء هيئة التدريس أثناء الخدمة، ولطلبة الدراسات العليا لتزويدهم بما يحتاجونه في هذا الجانب.

2. حداثة تدريس واستخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في العالم العربي، إذ تتجه أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية حاليًا إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس لهذه المنهجية في أبحاثهم، وتدريسها لطلبتهم في برامج الدراسات العليا، وحثهم على استخدامها؛ مما يستلزم معرفة المعيقات التي تحول دون ذلك.

3. تزويد أعضاء هيئة التحرير، والمحكمين بالمجلات العلمية المحكمة المهتمة بنشر أبحاث التربية الخاصة بمعلومات هامة حول المعيقات التي تحول دون استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة، مما قد يترتب عليه المساهمة في زيادة استخدامها.

حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على ما يأتي:

1- الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس، وطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية.

2- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441هـ.

3- الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

4- الحدود الموضوعية: معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا، وقياس الفروق بين المشاركين (صفة المشارك- طالب أم عضو هيئة تدريس)، والفروق بين أعضاء هيئة التدريس بناءً على متغيرات (الجنس، وبلد الحصول على شهادة الدراسات العليا، والرتبة الأكاديمية).

مصطلحات الدراسة

معيقات: "مفردها مُعِيقٌ، فاعل مِن أَعَاقَ، مُعِيقٌ عَنِ العَمَلِ، مَانِعٌ لَهُ، مُثَبِّطٌ" (المعجم الغني، 2013).

ويعرّفها الباحث إجرائيًا: بأنّها الصعوبات التي يواجها أعضاء هيئة التدريس، وطلبة الدراسات العليا، وتحول دون استخدامهم لمنهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في التربية الخاصة.

منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة: تُعرّف بأنَّها نوع فريد من منهجية البحث يساعد في تقييم التدخل من خلال حالة فردية (Coffee, 2011).

ويعرفها الباحث إجرائيًا: بأنَّها طريقة لإجراء الأبحاث التجريبية على عددٍ محدودٍ من الحالات الفريدة، بحيث يتم مقارنة أداء الحالة بنفسها من خلال القياس المتكرر للسلوك المستهدف قبل (مرحلة الخط القاعدي)، وأثناء (مرحلة التدخل)، وبعد الانتهاء من التدخل (مرحلة التعميم والصيانة)، بهدف التعرف على فاعلية التدخل المستخدم.

أعضاء هيئة التدريس: يُعرّفهم الباحث إجرائيًا: بأنهم الأشخاص الذين يقومون بالتدريس في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية، ويقومون بإجراء الدراسات العلمية، أو الأشراف على الرسائل العلمية لطلبة الدراسات العليا خلال فترة توزيع الاستبيان.

طلاب الدراسات العليا: يُعرّفهم الباحث إجرائيًا: بأنهم الأشخاص الذين يدرسون بأقسام التربية الخاصة في الجامعات السعودية، ويطلب منهم إجراء دراسات أو رسائل علمية، أثناء فترة دراستهم خلال فترة توزيع الاستبيان.

منهج الدراسة وإجراءاتها

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي-المسحي؛ كونه الأنسب لأهداف الدراسة الحالية، حيث يسعى إلى وصف الظاهرة المدروسة، ودرجة وجودها، وتوضيح الفروق بين المشاركين من خلال إجابتهم على الاستبيان (العساف، 1427هـ).

مجتمع وعيّنة الدراسة

تكوّن مجتمعُ الدراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الخاصة بالجامعات السعودية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1441هـ، حيث تم توزيع الاستبانة عليهم إلكترونيًا من خلال البريد الإلكتروني الجامعي، وقد استجاب (347) من أعضاء هيئة التدريس و(409) من طلاب الدراسات العليا ليمثلوا عينة الدراسة، ويبين الجدول رقم (1) خصائص عينة الدراسة.

جدول (1): التكرارات والنسب المئوية للمشاركين حسب متغيرات الدراسة

م	المتغيرات		التكرار	%
1	صفة المشارك	عضو هيئة تدريس	347	45.9
		طالب دراسات عليا	409	54.1
2	جنس عضو هيئة التدريس	ذكر	166	47.8
		أنثى	181	52.2
3	بلد الحصول على شهادة الدراسات العليا	دول أجنبية (أمريكا، بريطانيا، أستراليا)	154	44.4
		السعودية	118	34
		دول عربية	75	21.6
4	الرتبة الأكاديمية	أستاذ	27	7.8
		أستاذ مشارك	39	11.2
		أستاذ مساعد	111	32
		محاضر	170	49

أداة الدراسة

كانت أداة الدراسة استبانة قام الباحث بإعدادها بعد مراجعته للإطار النظري، والدراسات السابقة (الحنو، 2016؛ السيد وآخرون، 2014؛ الحراحشة، 2013؛ الصقري، 2012؛ العنزي، 2011؛ كاظم وآخرون، 2004) ذات العلاقة بموضوع البحث، وبناءً على ما جاء في تلك الدراسات، قام الباحث بصياغة فقرات الاستبانة، وأبعادها مع مراعاة الاختلافات بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة، لتكون فقرات الاستبانة مناسبة للاستخدام مع عينة الدراسة الحالية. وبعد الانتهاء من الاستبانة بصورتها الأولية، تم عرضها على عددٍ من المحكمين للتأكد من وضوح فقراتها، ومناسبتها للبُعد الذي تنتمي له.

وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من مقدمة اشتملت على هدف الدراسة، وتعريف بمنهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة، تلاها قسمان، القسم الأول لجمع البيانات الأولية عن المشاركين، في حين يقيس القسم الثاني معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة. وقد تكَّون القسم الثاني من 33 فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، حيث اشتمل البُعد الأول (معيقات إدارية ومادية) على 8 فقرات، والبُعد الثاني (معيقات أكاديمية وشخصية) على 10 فقرات، والبُعد الثالث (معيقات معرفية) على 9 فقرات، والبُعد الرابع (معيقات متعلقة بالنشر) على 6 فقرات.

وأجاب المشاركون على فقرات الاستبانة باختيار عالٍ جدًا، أو عالٍ، أو متوسط، أو متدنٍ، أو متدنٍ جدًا، وتشير الدرجة العالية إلى وجود مستوى عالٍ من المعيقات، في حين تشير الدرجة المتدنية إلى وجود مستوى منخفضٍ من المعيقات. ومن أجل الحكم على درجة كل معيق بناءً على استجابات المشاركين وفقًا للمقياس الخماسي المستخدم، فقد قام الباحث بتصنيف تلك الاستجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى باستخدام المعادلة الآتية: طول الفئة (المدى) = (أكبر قيمة-أصغر قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5 = 80.، لنحصل على هذا التصنيف: مُعِيق بدرجة ضعيفة جدًا (1-1.80)، مُعِيق بدرجة ضعيفة (1.81-2.60)، مُعِيق بدرجة متوسطة (2.61-3.40)، مُعِيق بدرجة عالية (3.41-4.20)، مُعِيق بدرجة عالية جدًا (4.21-5.00).

صدق وثبات أداة الدراسة:

صدق المحكمين:

تم التحقق من صدق الاستبانة المستخدمة من خلال عرضها على عددٍ من أعضاء هيئة التدريس بقسم

التربية الخاصة في عدد من الجامعات السعودية، بهدف التّعرّف على رأيهم حول مدى مناسبتها لهدف الدراسة الحالية، ووضوح فقراتها، ودقة صياغتها اللغوية، وملاءمتها للأبعاد التي تنتمي لها، وقد اقترح المحكمون إجراء تعديلات على بعض الفقرات، أو دمج بعض الفقرات، أو نقل فقرات لبُعد آخر، وقد تم القيام بالتعديلات المطلوبة بناءً على رأي المحكمين لتكون فقرات الاستبانة أوضح، وملائمة للأبعاد التي تنتمي لها.

الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له، وبين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للاستبانة، وبين الدرجة الكلية للأبعاد مع الدرجة الكلية للاستبانة، وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له، حيث تراوحت معاملات الارتباط مع البُعد الأول بين (.488-.692)، والبُعد الثاني بين (.509-.721)، والبُعد الثالث بين (.567-.718)، والبُعد الرابع بين (.853-.769)، إضافة إلى أنَّ جميع الفقرات مرتبطة بالدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (.348-.853)، أيضًا جميع الأبعاد مرتبطة بالدرجة الكلية للاستبانة، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (.694-.853)، وجميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (.01).

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، حيث كان معامل الثبات العام للاستبانة (.917)، وكانت معاملات الثابت لأبعاد الاستبانة (.734) للبُعد الأول، و (.821) للبُعد الثاني، و (.834) للبُعد الثالث، و (.900) للبُعد الرابع، مما يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مناسبة، ويمكن استخدامها لجمع البيانات.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام عددٍ من الأساليب الإحصائية، وهي معامل ألفا كرونباخ، ومعامل ارتباط بيرسون، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، واختبار ت للمجموعات المستقلة، واختبار تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

قام الباحث بالإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لفقرات الاستبانة والأبعاد والاستبانة ككل، كما يوضحها الجدول رقم (2).

جدول (2): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة والأبعاد والاستبانة ككل مرتبة تنازليًا وفق المتوسط الحسابي للفقرات

البُعد	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعيق
الأول: معيقات إدارية ومادية	1	قلة الحوافز المادية التي تشجع الباحثين على إجراء دراسات تستخدم منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة	3.98	1.008	عالي
	2	تفضيل الجهات الممولة لأبحاث التربية الخاصة للأبحاث الوصفية والأبحاث التجريبية للمجموعات	3.86	1.014	عالي
	3	وجود عوامل تعيق أثناء التطبيق الميداني لمنهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.83	.951	عالي
	4	طول المدة الزمنية لإجراء منهجية تصاميم الحالة الواحدة مقارنة بالمنهجيات الأخرى	3.78	.984	عالي
	5	قلة تعاون المدارس أو مراكز الرعاية النهارية مع الباحثين الذين يستخدمون منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.78	.995	عالي

	6	ليس هناك تمييز بين من يطبق منهجية تصاميم الحالة الواحدة، ومن يطبق الأنواع الأخرى من الأبحاث	3.63	1.080	عالي
	7	عدم وجود التقدير المعنوي الكافي للقيام بمنهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.52	1.046	عالي
	8	صعوبة تطبيق منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.37	1.004	متوسط
		مجموع البُعد الأول	**3.72**	**.575**	**عالي**
الثاني: معيقات أكاديمية وشخصية	1	تفضيل الباحثين للمنهجيات الوصفية لسهولة تطبيقها مقارنة بمنهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة.	4.30	.872	عالي جدًا
	2	تعوّد الباحثين في حقل التربية الخاصة إجراء الأبحاث الوصفية والأبحاث التجريبية للمجموعات.	4.26	.768	عالي جدًا
	3	قلة المقررات الخاصة بمنهجية تصاميم الحالة الواحدة في خطط الدارسة الجامعية.	4.23	.937	عالي جدًا
	4	كثرة الأعباء الدراسية أو التدريسية التي تحول دون تفرغ الباحث لإجراء دراسات تستخدم منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة.	4.12	.964	عالي
	5	قلة المهتمين بمنهجية تصاميم الحالة الواحدة في الجامعات السعودية	4.06	.936	عالي
	6	عدم رغبة الباحثين في إجراء الدراسات التي تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة؛ لعدم المامهم بكيفية تطبيقها.	4.00	.942	عالي
	7	عدم كفاية مقرر منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة للدراسات العليا في إعداد باحثين مؤهلين لإجراء دراسات تستخدم منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة.	3.99	1.035	عالي
	8	تدريس مقرر منهجية تصاميم الحالة الواحدة بطريقة التلقين، والتركيز على الجوانب النظرية أكثر من التطبيق العملي.	3.98	.988	عالي
	9	عدم تعاون الزملاء في إجراء بحوث مشتركة تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.82	.974	عالي
	10	تدريس مقرر منهجية تصاميم الحالة الواحدة من قبل أعضاء هيئة تدريس غير مختصين بهذا النوع من الأبحاث.	3.66	1.073	عالي
		مجموع البُعد الثاني	**4.04**	**.595**	**عالي**
الثالث: معيقات معرفية	1	قلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع مهارات الباحثين في كيفية إجراء منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	4.13	.931	عالي
	2	ندرة أعضاء هيئة التدريس بالقسم المختصين في منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	4.11	.957	عالي
	3	ندرة المراجع والكتب العربية المتخصصة، والحديثة عن منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.98	1.027	عالي
	4	ضعف معرفة بعض الباحثين في مجال التربية الخاصة بطرق إجراء منهجية تصاميم الحالة الواحدة بسبب ضعف الإعداد العلمي لهم.	3.89	1.015	عالي
	5	صعوبة تعميم نتائج الدراسات التي تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة؛ بسبب ضعف الثقة فيها لصغر حجم العينة.	3.87	1.138	عالي
	6	عدم إلمام الباحثين باللغة الانجليزية، والتي تعتبر وسيلة هام للتّعرّف على منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.81	1.082	عالي
	7	قلة القراءة والاطلاع العلمي للباحثين على دراسات استخدمت منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.80	.983	عالي
	8	وجود تصورات خاطئة لدى المختصين في التربية الخاصة بالعالم العربي عن منهجية تصاميم الحالة الواحدة أدت إلى عدم قناعتهم بجدوى هذا النوع من الأبحاث.	3.77	1.059	عالي
	9	عدم وضوح الإجراءات المتبعة في منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة.	3.55	1.112	عالي
		مجموع البُعد الثالث	**3.88**	**.706**	**عالي**
الرابع: معيقات متعلقة بالنشر	1	عدم وجود مجلات علمية عربية محكمة متخصصة في نشر دراسات تستخدم منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة.	3.87	1.015	عالي
	2	قلة إلمام هيئات تحرير ومحكمي المجلات العلمية العربية بمنهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.84	1.005	عالي

3	ضعف اهتمام هيئات تحرير المجلات العلمية العربية بنشر نتائج الدراسات التي تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة، وتفضيل الأبحاث الوصفية والأبحاث التجريبية للمجموعات.	3.84	.980	عالي
4	عدم مناسبة معايير المجلات العلمية العربية للدراسات التي تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.68	.985	عالي
5	تردد هيئات تحرير المجلات العلمية العربية في نشر الدراسات التي تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة بسبب الشك في صرامتها العلمية.	3.63	1.013	عالي
6	صعوبة نشر دراسات تستخدم منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في المجلات الخليجية بسبب طول الوقت الذي يستغرقه التحكيم.	3.61	.989	عالي
	مجموع البُعد الرابع	**3.75**	**.824**	**عالي**
	المجموع الكلي للاستبانة	**3.85**	**.535**	**عالي**

يتضح من الجدول رقم (2) أنَّ أعضاء هيئة التدريس يرون أنَّ مستوى معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة عالي، حيث كان المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (3.85)، وبانحراف معياري قدره (.535)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة بين (4.30-3.37)، وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات (الصقري، 2012؛ الحراحشة، 2013؛ السيد وآخرون، 2014؛ الحنو، 2016)، وتختلف مع دراسات أخرى (العنزي، 2011؛ الزايدي، 2019) تشير نتائجها إلى أن مستوى معيقات البحث العلمي متوسط. وبالنظر للمتوسطات الحسابية للأبعاد، نجد أن البُعد الثاني (معيقات أكاديمية وشخصية) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 4.04، وفي المرتبة الثانية جاء البُعد الثالث (معيقات معرفية) بمتوسط حسابي بلغ 3.88، يليه البُعد الرابع (معيقات متعلقة بالنشر) بمتوسط حسابي بلغ 3.75، وأخيرًا البُعد الأول (معيقات إدارية ومادية) بمتوسط حسابي بلغ 3.72، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العنزي (2011) ودراسة الصقري (2012) حيث جاء البُعد الأكاديمي في المرتبة الأولى كأعلى معيقات البحث العلمي إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة السيد وآخرون (2014) التي تشير نتائجها إلى أن المعيقات المتعلقة بالنشر جاءت في المرتبة الأولى، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أنَّ المعيقات الأكاديمية والمعرفية كصعوبة تطبيق هذه المنهجية، وعدم التعود على استخدامها، وكثرة الأعباء التدريسية للأعضاء، وقلة الدورات التدريبية عنها، وندرة المختصين فيها، تزيد من المعيقات التي يواجها الباحث عند محاولة إجراء الدراسات، في حين أنَّ المعيقات المتعلقة بالنشر، يُمكن التغلب عليها لوجود العديد من المجلات العربية حاليًا التي تقبل نشر منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة، وإمكانية النشر في المجلات الأجنبية، والتي تقبل هذا النوع من الأبحاث، وتشجع على استخدامها، لذلك فهناك حاجة لتوفير الدعم اللازم لتسهيل تطبيقها، والتعوّد على استخدامها، وتخفيض الأنصبة التدريسية للأعضاء، مع توفير دورات تدريبية للمساعدة في تأهيل الباحثين، وزيادة في المختصين والمهتمين بهذا النوع من المنهجيات.

وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية لفقرات البُعد الأول (معيقات إدارية ومادية)، نجد أنها تراوحت بين (3.98-3.37)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "قلة الحوافز المادية التي تشجع الباحثين على إجراء دراسات تستخدم منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة" في المرتبة الأولى كأعلى معيق لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في هذا البُعد، وفي المقابل جاءت الفقرة التي تنص على "صعوبة تطبيق منهجية تصاميم الحالة الواحدة" في المرتبة الأخيرة كأقل معيق لأعضاء هيئة التدريس في هذا البُعد، وهذه النتيجة موافقة لما جاء في نتائج عددٍ من

الدراسات السابقة (العنزي، 2011؛ الصقري، 2012؛ الحراحشة، 2013) التي أشارت إلى أن الدعم المادي يساهم في التقليل أو زيادة معيقات البحث العلمي، ومع ذلك فإنَّ نتائج دراسة السيد وآخرون (2014) تختلف معها، ويمكن تفسير النتيجة الحالية بمساهمة الدعم المادي في تقليل أثر المعيقات التي يواجها أعضاء هيئة التدريس، إذ يساعدهم في الاستعانة بفريق عمل لتطبيق البحث في الميدان، وجمع بياناته وغيرها من المهام التي يصعب عليهم القيام بها لوحدهم.

أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية لفقرات البُعد الثاني (معيقات أكاديمية وشخصية)، فنجد أنَّها تراوحت بين (3.66-4.30) حيث جاءت الفقرة التي تنص على "تفضيل الباحثين للمنهجيات الوصفية لسهولة تطبيقها مقارنة بمنهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة" في المرتبة الأولى كأعلى معيق لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في هذا البُعد، في حين جاءت الفقرة التي تنص على "تدريس مقرر منهجية تصاميم الحالة الواحدة من قبل أعضاء هيئة تدريس غير مختصين بهذا النوع من الأبحاث" في المرتبة الأخيرة كأقل معيق لأعضاء هيئة التدريس في هذا البُعد. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصقري (2012) حيث تؤكد هذه النتيجة بأنَّ أحد أهم العوامل المساهمة في قلة استخدام هذه المنهجية هو صعوبة تنفيذها مقارنة بالمنهجيات الأخرى، إذ تتطلب الكثير من الوقت والجهد، وهذا عادة يصعب توفره نظرًا لكثرة الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، وبالتالي يلزم أن يكون الجانب البحثي التجريبي جزءًا أساسيًا من نصاب أعضاء هيئة التدريس، بما يساهم في تقليل العبء التدريسي لهم.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البُعد الثالث (معيقات معرفية) بين (3.55-4.13) حيث جاءت الفقرة التي تنص على "قلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع مهارات الباحثين في كيفية إجراء منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة" في المرتبة الأولى كأعلى معيق لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في هذا البُعد، في حين جاءت الفقرة التي تنص على "عدم وضوح الاجراءات المتبعة في منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة" في المرتبة الأخيرة كأقل معيق لأعضاء هيئة التدريس في هذا البُعد، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصقري (2012)، ويمكن تفسير ذلك بقلة التطرق لمنهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة، وضعف الإعداد العلمي لأعضاء هيئة التدريس المتعلق بهذا النوع من المنهجيات في مرحلة الدراسات العليا، وندرة وجود كتب عربية تشرح كيفية استخدامها؛ لذا يرى المشاركون أن قلة توفر الدورات التدريبية يمثل عائقًا كون الدورات التدريبية تساهم في معرفة كيفية استخدامها، والتوعية بأهمية استخدامها، فزيادة المعرفة عامل مهم في زيادة الاستخدام، والتقليل من المعيقات التي يواجهونها.

وبالنظر للمتوسطات الحسابية لفقرات البُعد الرابع (معيقات متعلقة بالنشر) نجد أنَّها بين (3.61-3.87) حيث جاءت الفقرة التي تنص على "عدم وجود مجلات علمية عربية محكمة متخصصة في نشر دراسات تستخدم منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة" في المرتبة الأولى كأعلى معيق لأعضاء هيئة التدريس لاستخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في هذا البُعد، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة التي تنص على "صعوبة نشر دراسات تستخدم منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في المجلات الخليجية بسبب طول الوقت الذي يستغرقه التحكيم" كأقل معيق لأعضاء هيئة التدريس في هذا البُعد، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السيد وآخرون (2014) إلا أنها تختلف مع نتائج دراسة الحنو (2016)، ويمكن تفسير ذلك إلى أنَّ وجود مجلات متخصصة سيساهم في تقبل المجلات لهذه

الأبحاث، بل إنها ستدعم الباحثين الذين يرغبون في استخدامها، وتضمن حصول الباحث على تغذية راجعة مناسبة حول إنتاجه العلمي، ومن ثَم تطويره بدرجة مناسبة.

السؤال الثاني: ما معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا؟

قام الباحث بالإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لفقرات الاستبانة والأبعاد والاستبانة ككل كما يوضحها الجدول رقم (3).

جدول (3): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة والأبعاد والاستبانة ككل مرتبة تنازليًا وفق المتوسط الحسابي للفقرات

البُعد	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المعيق
الأول: معيقات إدارية ومادية	1	قلة الحوافز المادية التي تشجع الباحثين على إجراء دراسات تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	4.02	1.049	عالي
	2	تفضيل الجهات الممولة لأبحاث التربية الخاصة للأبحاث الوصفية، والأبحاث التجريبية للمجموعات.	3.89	1.010	عالي
	3	وجود عوامل تعيق أثناء التطبيق الميداني لمنهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.81	1.000	عالي
	4	قلة تعاون المدارس أو مراكز الرعاية النهارية مع الباحثين الذين يستخدمون منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.79	1.025	عالي
	5	طول المدة الزمنية لإجراء منهجية تصاميم الحالة الواحدة مقارنة بالمنهجيات الأخرى.	3.70	1.034	عالي
	6	ليس هناك تمييز بين من يطبق منهجية تصاميم الحالة الواحدة، ومن يطبق الأنواع الأخرى من الأبحاث.	3.51	1.146	عالي
	7	صعوبة تطبيق منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.50	1.027	عالي
	8	عدم وجود التقدير المعنوي الكافي للقيام بمنهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة.	3.43	1.015	عالي
		مجموع البُعد الأول	**3.71**	**.633**	**عالي**
الثاني: معيقات أكاديمية وشخصية	1	تفضيل الباحثين للمنهجيات الوصفية لسهولة تطبيقها مقارنة بمنهجية تصاميم الحالة الواحدة.	4.32	.917	عالي جداً
	2	تعوّد الباحثين في حقل التربية الخاصة على إجراء الأبحاث الوصفية والأبحاث التجريبية للمجموعات.	4.29	.897	عالي جداً
	3	قلة المقررات الخاصة بمنهجية تصاميم الحالة الواحدة في خطط الدارسة الجامعية.	4.21	.931	عالي جداً
	4	عدم رغبة الباحثين في إجراء الدراسات التي تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة لعدم المامهم بكيفية تطبيقها.	4.18	.889	عالي
	5	كثرة الأعباء الدراسية أو التدريسية التي تحول دون تفرغ الباحث لإجراء دراسات تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	4.16	.890	عالي
	6	قلة المهتمين بمنهجية تصاميم الحالة الواحدة في الجامعات السعودية.	4.08	.933	عالي
	7	تدريس مقرر منهجية تصاميم الحالة الواحدة بطريقة التلقين، والتركيز على الجوانب النظرية أكثر من التطبيق العملي.	3.93	1.099	عالي
	8	عدم كفاية مقرر منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة للدراسات العليا في إعداد باحثين مؤهلين لإجراء دراسات تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.93	1.044	عالي
	9	عدم تعاون الزملاء في إجراء بحوث مشتركة تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.83	1.012	عالي
	10	تدريس مقرر منهجية تصاميم الحالة الواحدة من قبل أعضاء هيئة تدريس غير مختصين بهذا النوع من الأبحاث.	3.45	1.248	عالي
		مجموع البُعد الثاني	**4.04**	**.610**	**عالي**

الثالث: معيقات معرفية	1	قلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع مهارات الباحثين في كيفية إجراء منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	4.30	.879	عالي جدًا
	2	ندرة المراجع والكتب العربية المتخصصة والحديثة عن منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	4.25	.875	عالي جدًا
	3	ندرة أعضاء هيئة التدريس بالقسم المختصين في منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	4.17	.887	عالي
	4	عدم إلمام الباحثين باللغة الانجليزية، والتي تعتبر وسيلة هام للتعرف على منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	4.16	1.007	عالي
	5	ضعف معرفة بعض الباحثين في مجال التربية الخاصة بطرق إجراء منهجية تصاميم الحالة الواحدة بسبب ضعف الإعداد العلمي لهم.	4.09	.937	عالي
	6	قلة القراءة والاطلاع العلمي للباحثين على دراسات استخدمت منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	4.02	.929	عالي
	7	صعوبة تعميم نتائج الدراسات التي تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة بسبب ضعف الثقة فيها لصغر حجم العينة.	3.85	1.123	عالي
	8	عدم وضوح الاجراءات المتبعة في منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.84	.999	عالي
	9	وجود تصورات خاطئة لدى المختصين في التربية الخاصة بالعالم العربي عن منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة أدت إلى عدم قناعتهم بجدوى هذا النوع من الأبحاث.	3.74	1.052	عالي
		مجموع البُعد الثالث	**4.05**	**.606**	**عالي**
الرابع: معيقات متعلقة بالنشر	1	عدم وجود مجلات علمية عربية محكمة متخصصة في نشر دراسات تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	4.03	.928	عالي
	2	قلة إلمام هيئات تحرير ومحكمي المجلات العلمية العربية بمنهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.94	.947	عالي
	3	ضعف اهتمام هيئات تحرير المجلات العلمية العربية بنشر نتائج الدراسات التي تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة، وتفضيل الأبحاث الوصفية والأبحاث التجريبية للمجموعات.	3.89	.939	عالي
	4	صعوبة نشر دراسات تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة في المجلات الخليجية بسبب طول الوقت الذي يستغرقه التحكيم.	3.86	.920	عالي
	5	تردد هيئات تحرير المجلات العلمية العربية في نشر الدراسات التي تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة بسبب الشك في صرامتها العلمية.	3.79	.919	عالي
	6	عدم مناسبة معايير المجلات العلمية العربية للدراسات التي تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة.	3.78	.924	عالي
		مجموع البُعد الرابع	**3.88**	**.750**	**عالي**
		المجموع الكلي للاستبانة	**3.92**	**.513**	**عالي**

يتضح من الجدول رقم (3) أن طلبة الدراسات العليا يرون أن مستوى معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة عالي، حيث كان المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (3.92)، وبانحراف معياري قدره (.513)، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة بين (4.32-3.43)، وبالنظر للمتوسطات الحسابية للأبعاد، نجد أن البُعد الثالث (معيقات معرفية) جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ 4.05، وفي المرتبة الثانية جاء البُعد الثاني (معيقات أكاديمية وشخصية) بمتوسط حسابي بلغ 4.04، يليه البُعد الرابع (معيقات متعلقة بالنشر) بمتوسط حسابي بلغ 3.88، وأخيرًا البُعد الأول (إدارية ومادية) بمتوسط حسابي بلغ 3.71، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى أن الطلبة يواجهون معيقات أكثر نظرًا لقلة معرفتهم بالمنهجيات البحثية، حيث يشكل ذلك عائقًا كبيرًا لهم عند إجراء الدراسات، في حين اهتمامهم بالنشر والجوانب الإدارية والمادية قليل نظرًا للدعم الإداري والمادي الذي تقدمه الجامعات لهم، وتشجعهم على

الاستفادة منه؛ إلا أن هذا الدعم يوجه للأبحاث بشكل عام دون التركيز على منهجية معينة، وعليه يفضل الطلبة الأبحاث التي يمكن تنفيذها بأقل جهد، ولا يعتبرونه حافزًا لإجراء أبحاث تستخدم منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة.

وعند النظر إلى المتوسطات الحسابية لفقرات البُعد الأول (معيقات إدارية ومادية)، نجد أنها تراوحت بين (3.43-4.02)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "قلة الحوافز المادية التي تشجع الباحثين على إجراء دراسات تستخدم منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة" في المرتبة الأولى كأعلى معيق لطلبة الدراسات العليا لاستخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في هذا البُعد، وفي المقابل جاءت الفقرة التي تنص على "عدم وجود التقدير المعنوي الكافي للقيام بمنهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة" في المرتبة الأخيرة كأقل معيق لطلبة الدراسات العليا في هذا البُعد، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الدعم المادي الموجه عنصر هام في توجيه الطلبة نحو استخدام منهجيات معينة، وبدون وجود حوافز مادية فإنَّه يصعب تحفيزهم على استخدامها، وعليه فالدعم المادي غير الموجه يشكل عائقًا، ولا يزيد من استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة.

أما المتوسطات الحسابية لفقرات البُعد الثاني (معيقات أكاديمية وشخصية)، فنجد أنها تراوحت بين (3.45-4.32) فجاءت الفقرة التي تنص على "تفضيل الباحثين للمنهجيات الوصفية لسهولة تطبيقها مقارنة بمنهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة" في المرتبة الأولى كأعلى معيق لطلبة الدراسات العليا لاستخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في هذا البُعد، في حين جاءت الفقرة التي تنص على "تدريس مقرر منهجية تصاميم الحالة الواحدة من قبل أعضاء هيئة تدريس غير مختصين بهذا النوع من الأبحاث" في المرتبة الأخيرة كأقل معيق لطلبة الدراسات العليا في هذا البُعد، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطلبة في بداياتهم البحثية؛ لذا يرون أن سهولة تطبيق المنهجية عامل مهم لهم لاستخدامها، وبعد إجراء العديد من الدراسات تكون لديهم الثقة في استخدام منهجيات أكثر صعوبة كمنهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة.

وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات البُعد الثالث (معيقات معرفية) بين (3.74-4.30) حيث جاءت الفقرة التي تنص على "قلة الدورات التدريبية المخصصة لرفع مهارات الباحثين في كيفية إجراء منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة" في المرتبة الأولى كأعلى معيق لطلبة الدراسات العليا لاستخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في هذا البُعد، في حين جاءت الفقرة التي تنص على "وجود تصورات خاطئة لدى المختصين في التربية الخاصة بالعالم العربي عن منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة أدت إلى عدم قناعتهم بجدوى هذا النوع من الأبحاث" في المرتبة الأخيرة كأقل معيق لطلبة الدراسات العليا في هذا البُعد، ويمكن تفسير ذلك بأنَّ منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة يندر تدريسها في برامج الدراسات العليا أو تدرس بطريقة مختصرة، وبالتالي يحتاج الطلبة إلى برامج تدريبية لتطوير مهاراتهم فيها، إضافة إلى أن طلبة الدراسات العليا يفضلون الدورات التدريبية؛ لأنها تقدم لهم المعلومة بشكل مختصر، ويحصلون على إجابات مباشرة على أسئلتهم.

وبالنظر للمتوسطات الحسابية لفقرات البُعد الرابع (معيقات متعلقة بالنشر) نجد أنَّها بين (3.78-4.03) حيث جاءت الفقرة التي تنص على "عدم وجود مجلات علمية عربية محكمة متخصصة في نشر دراسات تستخدم منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة" في المرتبة الأولى كأعلى معيق لطلبة الدراسات العليا لاستخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في

هذا البُعد، وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة التي تنص على "عدم مناسبة معايير المجلات العلمية العربية للدراسات التي تستخدم منهجية تصاميم الحالة الواحدة" كأقل معيق لطلبة الدراسات العليا في هذا البُعد، ويمكن تفسير ذلك بوجود مجلات متخصصة سيساهم في اطلاع طلبة الدراسات العليا على دراسات سبق لها استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة، والاستفادة منها، والتعرف على الصعوبات التي قد يواجها الباحثون، وسبل التغلب عليها.

السؤال الثالث: هل هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 05. أو أقل بين المشاركين حول وجهات نظرهم تجاه معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة تُعزى لصفة المشارك (عضو هيئة تدريس، طالب دراسات عليا)؟

قام الباحث بالإجابة عن هذا السؤال من خلال استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بهدف التّعرّف على الفروق بين استجابات المشاركين وفقًا لمتغير صفة المشارك، وتم استخدام حجم الأثر *"d"* لكوهن (Cohen's d) للتعرف على حجم الأثر لاختبار (ت)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (4).

جدول (4): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين حسب متغير صفة المشارك

المعيقات	مجموعتا المقارنة	عدد المشاركين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر *d*
معيقات إدارية ومادية	عضو هيئة تدريس	347	3.72	.575	.247	.805	0.016
	طالب دراسات عليا	409	3.71	.633			
معيقات أكاديمية وشخصية	عضو هيئة تدريس	347	4.04	.595	.083	.934	0
	طالب دراسات عليا	409	4.04	.610			
معيقات معرفية	عضو هيئة تدريس	347	3.88	.706	-3.453	*.001	-0.258
	طالب دراسات عليا	409	4.05	.606			
معيقات متعلقة بالنشر	عضو هيئة تدريس	347	3.75	.824	-2.342	*.019	-0.165
	طالب دراسات عليا	409	3.88	.750			
المعيقات ككل	عضو هيئة تدريس	347	3.85	.535	-1.874	.061	-0.133
	طالب دراسات عليا	409	3.92	.513			

* دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

تظهر النتائج الواردة في الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو أقل بين استجابات المشاركين حول وجهات نظرهم تجاه معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة تُعزى لمتغير صفة المشارك، وذلك على البُعد الثالث (معيقات معرفية)، والرابع (معيقات متعلقة بالنشر)، وبلغت قيمة حجم الأثر *"d"* 0.258- للبُعد الثالث و 0.165- للبُعد الرابع، وهذا يشير إلى أن قيمة حجم الأثر للبُعد الثالث والرابع صغير. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل بين استجابات المشاركين بناء على نتائج البُعد الأول (معيقات إدارية ومادية) والثاني (معيقات أكاديمية وشخصية) والاستبيان ككل. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الطلاب لازالوا في مرحلة التعلم؛ لذا فهم يواجهون معيقات في الجوانب المعرفية، ويحتاجون لدورات تدريبية أو مراجع تساعدهم على زيادة معرفتهم بهذه المنهجية، كما أنهم أيضًا ليس لديهم خبرة كافية في الجوانب المتعلقة بالنشر؛ وبالتالي

يواجهون العديد من المعيقات، في حين أنَّ أعضاء هيئة التدريس سبق لهم دراسة هذه المنهجية، وتدريسها، ولديهم خبرة أكبر في الجوانب المتعلقة بالنشر.

السؤال الرابع: هل هناك فروقٌ ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 05. أو أقل بين أعضاء هيئة التدريس حول وجهات نظرهم تجاه معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة تُعزى لمتغيرات (الجنس، وبلد الحصول على شهادة الدراسات العليا، والرتبة الأكاديمية)؟

قام الباحث بالإجابة عن هذا السؤال من خلال استخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين بهدف التّعرّف على الفروق بين استجابات المشاركين وفقًا لمتغير الجنس، وتم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي من أجل التعرف على الفروق بين استجابات المشاركين وفقًا لمتغير بلد الحصول على شهادة الدراسات العليا، والرتبة الأكاديمية. وتم استخدام حجم الأثر *"d"* لكوهن (Cohen's d) للتعرف على حجم الأثر لاختبار (ت)، وتم استخدام مربع "إيتا" للتعرف على حجم الأثر لاختبار تحليل التباين الأحادي، وفيما يلي عرض للنتائج:

متغير الجنس:

جاءت نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، ونتيجة حجم الأثر *"d"* لكوهن (Cohen's d)، وفقًا لمتغير الجنس كما يوضحها الجدول رقم (5).

جدول (5): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط مجموعتين مستقلتين حسب متغير الجنس

المعيقات	مجموعتا المقارنة	عدد المشاركين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر *d*
معيقات إدارية ومادية	ذكر	166	3.75	.585	.924	.356	0.10
	أنثى	181	3.69	.565			
معيقات أكاديمية وشخصية	ذكر	166	4.03	.559	-.205	.838	-0.03
	أنثى	181	4.05	.628			
معيقات معرفية	ذكر	166	3.85	.708	-.763	.446	-0.08
	أنثى	181	3.91	.704			
معيقات متعلقة بالنشر	ذكر	166	3.82	.846	1.614	.107	0.17
	أنثى	181	3.68	.800			
المعيقات ككل	ذكر	166	3.86	.542	.559	.576	0.05
	أنثى	181	3.83	.529			

تظهر النتائج الواردة في الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0,05 أو أقل بين استجابات أعضاء هيئة تدريس حول وجهات نظرهم تجاه معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة تُعزى لمتغير الجنس، وبلغت قيمة حجم الأثر *"d"* 0.05، وهذا يشير إلى أن قيمة حجم الأثر لمتغير الجنس صغيرة جدًا. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدة دراسات (العنزي، 2011؛ الحراحشة، 2013؛ الحنو، 2016)، إلا أنها تختلف مع ما توصلت إليه نتائج دراسات أخرى (الصقري، 2012؛ السيد وآخرون، 2014؛ الزايدي، 2019)، ويمكن تفسير النتيجة الحالية بأن أعضاء هيئة التدريس ذكورًا أو إناثًا يواجهون نفس المعيقات عند استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة، وليس للجنس دور في تقليل أو زيادة هذا المعيقات، حيث تتوفر العديد من المصادر الإلكترونية والدورات التدريبية المتاحة للجميع، وهناك تساوي في تقديم الخدمات للجنسين، وعليه فالجميع يواجه نفس المعيقات الشخصية والإدارية والمالية والمعرفية والمعيقات المتعلقة بالنشر، وليس هناك معيقات مرتبطة بجنس معين.

متغير بلد الحصول على شهادة الدراسات العليا:

جاءت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، ونتيجة مربع إيتا لحجم الأثر للاختبار وفقًا لمتغير بلد الحصول على شهادة الدراسات العليا (دول أجنبية، السعودية، دول عربية) كما يوضحها الجدول رقم (6).

جدول (6): اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين متوسط المجموعات حسب بلد الحصول على شهادة الدراسات العليا.

المعيقات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مربع إيتا)
معيقات إدارية ومادية	بين المجموعات	.236	2	.118	.356	.701	.002
	داخل المجموعات	114.063	344	.332			
معيقات أكاديمية وشخصية	بين المجموعات	.546	2	.273	.769	.464	.004
	داخل المجموعات	122.098	344	.355			
معيقات معرفية	بين المجموعات	2.012	2	1.006	2.032	.133	.012
	داخل المجموعات	170.316	344	.495			
معيقات متعلقة بالنشر	بين المجموعات	.143	2	.072	.105	.900	.001
	داخل المجموعات	234.874	344	.683			
المعيقات ككل	بين المجموعات	.147	2	.073	.256	.775	.001
	داخل المجموعات	98.859	344	.287			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 05. أو أقل بين استجابات أعضاء هيئة تدريس حول وجهات نظرهم تجاه معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة تُعزى لمتغير بلد الحصول على شهادة الدراسات العليا، وكانت قيمة حجم الأثر وفق مربع إيتا 001. وهذا يشير إلى أن قيمة حجم الأثر لمتغير بلد الحصول على شهادة الدراسات العليا صغيرة جدًا. وهذه النتيجة تختلف مع ما توصلت إليه دراسة الحنو (2016)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن الأشخاص المتخرجين من دول تهتم بمنهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة قد يعرفون تفاصيل هذه المنهجية، لذا يرون أن هناك العديد من العقبات التي ستواجهم عند تنفيذها، في حين يرى الأشخاص المتخرجون من دول لا تهتم بهذه المنهجية أن هناك العديد من العقبات التي تحول دون استخدامهم لها نظرًا لقلة معرفتهم وخبرتهم بها. وقد تفسر بأنَّ لا علاقة للدولة التي تخرج منها عضو هيئة التدريس بالمعيقات، فالمعرفة قد لا تؤثر في إدراك المشاركين للمعيقات التي قد تواجهم أثناء التنفيذ خاصة أنها منهجية تجريبية؛ لذا فهي تخضع لما قد يواجه الباحث في الميدان أكثر من اعتمادها على المعرفة بالمنهجية وطريقة تنفيذها. فالمعلومات عن المنهجية متاحة، ومتوفرة، ويسهل الوصول لها، لكن الاختلاف في البيئة التي ستطبق فيها الدراسة، وتعاون الجهات ذات العلاقة، والدعم المادي، والمعنوي المتوفر لتطبيقها.

متغير الرتبة الأكاديمية:

جاءت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، ونتيجة مربع إيتا لحجم الأثر للاختبار، وفقًا لمتغير الرتبة الأكاديمية كما يوضحها الجدول رقم (7).

جدول (7): اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين متوسط المجموعات حسب الرتبة الأكاديمية

المعيقات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	حجم الأثر (مربع إيتا)
معيقات إدارية ومادية	بين المجموعات	2.217	3	.739	2.261	.081	.019
	داخل المجموعات	112.082	343	.327			
معيقات أكاديمية وشخصية	بين المجموعات	.714	3	.238	.669	.571	.006
	داخل المجموعات	121.930	343	.355			
معيقات معرفية	بين المجموعات	2.809	3	.936	1.895	.130	.016
	داخل المجموعات	169.519	343	.494			
معيقات متعلقة بالنشر	بين المجموعات	1.456	3	.485	.713	.545	.006
	داخل المجموعات	233.561	343	.681			
المعيقات ككل	بين المجموعات	.858	3	.286	.999	.393	.009
	داخل المجموعات	98.148	343	.286			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 05. أو أقل بين استجابات أعضاء هيئة تدريس حول وجهات نظرهم تجاه معيقات استخدام منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة في مجال التربية الخاصة تُعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، وكانت قيمة حجم الأثر وفق مربع إيتا 009.، وهذا يشير إلى أن قيمة حجم الأثر لمتغير الرتبة الأكاديمية صغيرة جدًا. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الحنو (2016)، ويمكن عزو ذلك إلى أنَّ الأبحاث غير الوصفية (الأبحاث النوعية والتجريبية)، ومنها منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة لا يمكن تنفيذها من قبل أعضاء هيئة التدريس لوحدهم، ويحتاجون إلى مشاركة عددٍ من الأشخاص سواء في جمع البيانات أو تطبيق التدخلات، لذا فالمعيقات عادة غير مرتبطة بالرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس، وإنما هناك عوامل أخرى مؤثرة ليس لها علاقة بالتدرج في الرتبة العلمية.

التوصيات والمقترحات البحثية

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

1- إجراء دراسة تستخدم المنهج النوعي للتّعرّف على تصورات أعضاء هيئة التدريس وطلبة الدراسات العليا فيما يتعلق بالمعيقات التي يواجهونها عند تنفيذ دراسات تستخدم منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة، ومقترحاتهم للتغلب عليها.

2- إقامة ورش تدريبية، تهتم بالجانب النظري، والتطبيقي لمنهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة، تشمل على المعيقات التي من الممكن أن يواجها الباحث، وسبل التغلب عليها.

3- طرح مقررات في برامج الدراسات العليا تركز على منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة، وأهميتها، وطرق تطبيقها في الميدان، وحث طلبة الدراسات العليا على استخدامها؛ مما يساهم في زيادة استخدامها، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم عند استخدامها.

4- تقييم الورش التدريبية المقدمة حاليًا للباحثين، والمقررات الدراسية المقدمة في برامج الدراسات العليا عن منهجية تصاميم أبحاث الحالة الواحدة، وتطويرها من خلال دراسات علمية، فعلى سبيل المثال قد تشير الدراسات العلمية إلى أن الورش التدريبية، والمقررات الدراسية تركز على الجانب النظري فقط، ولا تهتم بالجانب التطبيقي، مما يترتب عليه تكثيف الجانب التطبيقي.

****

أولًا: المراجع العربية:

العنزي، سعود. (2011). معوقات البحث العلمي في الجامعات السعودية الناشئة .*دراسات - العلوم التربوية، 38*، 1839-1852.

الصقري، عواطف. (2012). معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة القصيم .*مجلة العلوم التربوية والنفسية، 6 (1)*، 437-513.

الحراحشة، محمد. (2013). معوقات البحث العلمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة آل البيت .*مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 11 (3)*، 157-180.

السيد، حسام، القرشى، أمير، النعيم، عبدالحميد، و غنيم، محمد. (2014). واقع البحث العلمي ومعوقاته بكلية التربية جامعة الملك فيصل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها .*دراسات تربوية واجتماعية، 20 (1)*، 65-114.

الحنو، إبراهيم. (2016). معيقات استخدام منهجيات البحث النوعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الخاصة بالجماعات السعودية: دراسة بحثية مختلطة .*المجلة السعودية للتربية الخاصة، 2 (2)*، 45-80.

الزايدي، ضيف الله. (2019). معوقات استخدام المنهج الكيفي في بحوث الإدارة والقيادة التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية .*المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 8 (4)*، 87-99.

كاظم، على، و الجمالي، فوزية. (2004). معوقات البحث العلمي في جامعة السلطان قابوس ومقترحات حلها .*المجلة العربية للتربية، 24 (1)*، 45-84.

الخطيب، جمال. (2010). البحوث العربية في التربية الخاصة (1998 - 2007): تحليل لتوجهاتها ، و جودتها ، و علاقتها بالممارسات التربوية .*المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6 (4)*، 285-302.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Alaneizi, S. (2011). Obstacles of the scientific research in emerging Saudi universities, (in Arabic). Dirasat: *Educational Sciences*, 38. 1839-1852.

Alharahishati, Muhamadu. (2013). mueawiqat albahth aleilmii ladaa 'aeda' alhayyat altadrisiat fi jamieat al albit. *majalat aitihad aljamieat alearabiat liltarbiat waeilm alnafs*, 11(3). 157-180.

Alhano, I. (2016). Barriers to qualitative research from the perspective of the faculty members in special education departments in Saudi universities: A mixed methods study, (in Arabic). *The Saudi Journal of Special Education*, 2(2). 45-80.

Al-khateeb, J. (2010). Special education research in Arab countries (1998-2007): An analysis of its trends, quality, and relationship with educational practices, (in Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences* - JJES, 6(4). 285-302.

Alsaqri, A. (2012). The obstacles in scientific research to the faculty members in the education faculty at the Qassim university, (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 6(1). 437-513.

Alsayidi, Husami, Alqarshaa ،'Amir, Alnueim, Eabdalhamid, w Ghanim, Muhamad. (2014). waqie albahth aleilmii wamueawiqatuh bikuliyat altarbiat jamieat almalik faysal min wijhat nazar 'aeda' hayyat altadris baha. *dirasat tarbawiat waijtimaeia*, 20(1). 65-114.

Al-zayde, D. (2019). The obstacles of using the qualitative approach in educational administration and leadership research from the perspectives of staff members at Saudi universities, (in Arabic). *The International Interdisciplinary Journal of Education*, 8(4). 87-99.

Cakiroglu, O. (2012). Single subject research: Applications to special education. *British Journal of Special Education*, *39*(1), 21-29.

Cook, B. G., & Cook, L. (2016). Research designs and special education research: Different designs address different questions. *Learning Disabilities Research & Practice*, *31*(4), 190-198.

Cook, B. G., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T. J., McWilliam, R. A., Tankersley, M., & Test, D. W. (2015). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. *Remedial and Special Education*, *36*(4), 220-234.

research designs used in special education: A systematic review. *Psychology in the Schools*, *52*(2), 139-153.

O'Neill RE, McDonnell JJ, Billingsley FF, Jenson WR. (2011). *Single case research designs in educational and community settings*. Pearson; Upper Saddle River, NJ:

Plavnick, J. B., & Ferreri, S. J. (2013). Single-case experimental designs in educational research: A methodology for causal analyses in teaching and learning. *Educational Psychology Review*, *25*(4), 549-569.

Zhan, S., & Ottenbacher, K. J. (2001). Single subject research designs for disability research. *Disability and rehabilitation*, *23*(1), 1-8.

Gast, D. L. (2010). *Single subject research methodology in behavioral sciences*. Routledge.

Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional children*, *71*(2), 165-179.

Kazim, Ealaa, w Aljamali, Fawzia. (2004). Mueawiqat albahth aleilmii fi jamieat alsultan qabws wamuqtarahat halha. *almajalat alearabiat liltarbia*, 24(1). 45-84.

Manolov, R., Gast, D. L., Perdices, M., & Evans, J. J. (2014). Single-case experimental designs: Reflections on conduct and analysis. *Neuropsychological Rehabilitation*, *24*(3-4), 634-660.

Moeller, J. D., Dattilo, J., & Rusch, F. (2015). Applying quality indicators to single-case

درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين أنفسهم

أ.هند خلفان اللمكية[1] د. ميمونة درويش الزدجالية[2]

(قدم للنشر 1442/9/19هـ -وقبل 25 /3/ 1443هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين أنفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، حيث تكونت من أربعة مجالات، هي: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التواصل والتعاون، ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات المهنة والحياة. فيما تكونت العينة من 102 معلم أول ومعلمة أولى، و304 معلم ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية في أربع محافظات. وأظهرت الدراسة نتائج، أهمها: إن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي العشرين كبيرة في جميع المجالات الأربعة، وأنه يوجد اختلاف بين وجهة نظر المعلمين الأوائل، والمعلمين في درجة امتلاك المعلمين مهارات القرن الحادي العشرين، لصالح لمعلمين، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين يعزي لمتغير الجنس لعينة المعلمين الأوائل، ولصالح الإناث، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لسنوات الخبرة، والمحافظة. وفي ضوء النتائج السابقة، أوصت الباحثتان بتوصيات أهمها: توجه معلم التربية الإسلامية نحو تطوير مهاراته في مجال الثقافة الرقمية، بما يتلاءم مع الممارسات الرقمية العالمية الحديثة في التدريس، من خلال ورش العمل أو الدورات التدريبية، أو التوجيه المباشر والمتابعة من قبل المعلم الأول، أو مشرف المادة.

الكلمات المفتاحية: درجة الامتلاك، مهارات القرن الحادي والعشرين، معلمو التربية الإسلامية.

The degree to which Islamic education teachers in the second cycle of basic education possess the skills of the twenty-first century from the point of view of the head teachers and the teachers themselves

Hind Al lamki[1] Maimuna Alzedgali[2]

(Submitted 30-04-2021 and Accepted on 31-10-2021)

Abstract: The study aims to identify the degree to which Islamic education teachers in the second cycle of basic education possess the skills of the twenty-first century from the first teachers' and the teachers' perspectives. To collect data, a descriptive survey approach was used. Areas included in the survey: Learning and innovation, communication and collaboration, digital literacy, career, and life skills. The survey sample included 102 male and female head teachers, and 304 female and male Islamic Education teachers from four governorates. The study shows that the teachers largely possess the skills of the 21st century is in all four areas. Also, a discrepancy between the perspectives of the head teachers' and the teachers' in relation to skills possession was shown, with teachers having more favourable perspectives. There are also statistically significant differences in the degree to which teachers possess the skills due to the gender variability of the sample, whereas there are no statistically significant differences attributable to years of experience or the governorate. Considering the findings, the researchers encourage Islamic education teachers to develop their skills in the field of digital culture, in line with modern global digital practices, through dedicated training, or direct guidance and from supervisors.

Keywords: Degree of possession, 21st century teaching skills, Islamic Education.

(1) وزارة التربية والتعليم-سلطنة عمان.
(2) كلية التربية- جامعة السلطان قابوس
E-mail: hindlamki@gmail.com

(1) Ministry of Education, Oman.
(2) College of Education- Sultan Qaboos University
E-mail: maimuna@squ.edu.om

مقدمة

إن التغيرات السريعة التي ظهرت في عصرنا الحديث، والتي أثرت في كافة مجالات الحياة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والعلمية، كالثورة المعرفيّة، والتقدّم التقني، وتمكين الاتصالات على درجة أوسع، أدت إلى تجديدات واضحة في السياسات التربوية، وفي البنى التعليمية، وفي المناهج وطرق تدريسها، وقد جعل ذلك امتلاك المعلمين للمهارات التي تمكنهم من النجاح في الحياة والعمل مطلبًا مُلحًّا، الأمر الذي ألقى على عاتق التربية مسؤولية كبرى في إعداد فردٍ قادرٍ على مواجهة تحديات العصر الجديد، وتحقيق رؤية أمته وأهدافها.

"وبناءً على ذلك يرى بعض المربين أن أفضل أنواع التعلم هو الذي يبنى على حاجات المتعلمين ورغباتهم وميولهم واستعداداتهم وقدراتهم، وأن هدف التربية هو بناء الشخصية المتكاملة وتكوين الشخص الذي يستطيع أن يواصل تعلمه في المستقبل، وهو أمرٌ يعدُّ ضرورة لتطور المجتمع الذي نعيشه اليوم" (أبو الهيجا، 2002، 49).

وسعت التربية الإسلامية إلى محاربة الجمود والتقليد الأعمى الذي يحد من التفكير والإبداع ويدعو إلى الانقياد لما وجدوا عليه الأسلاف من أفكار والأقوال حيث قال الله تعالى: "وإِذَا قِيلَ لَهُمُ اتَّبِعُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ قَالُوا بَلْ نَتَّبِعُ مَا أَلْفَيْنَا عَلَيْهِ آبَاءَنَا ۗ أَوَلَوْ كَانَ آبَاؤُهُمْ لَا يَعْقِلُونَ شَيْئًا وَلَا يَهْتَدُونَ " (البقرة:170). إذ إن الكثير من الباحثين يعتقد أن مهارات التفكير وحل المشكلات وليدة التربية الحديثة، والحقيقة أنّ ذكرهم قد ورد في القرآن الكريم كما في قوله تعالى: ﴿يَاأَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ (الحجرات:6) (أبوالهيجا، 2002).

ومما لا شكَّ فيه أن أهداف التربية الإسلامية أهداف متميزة جمعت خيري الدنيا والآخرة. وهي، بنظامها التربوي، تمثل مصدرًا من مصادر حفظ هوية الأمة الإسلامية وبنائها الثقافي والمعرفي، وتسهم في تفعيل دورها الإنساني والحضاري المعاصر (الجلاد،2004).

إنَّ الهدف من المعرفة والتعلم في منهج التربية الإسلامية، هو بناء الإنسان القادر على المساهمة الفاعلة في عمارة الأرض وتطويرها، وفق منهج الله، وهذا يقتضي بطبيعة الحال تكامل المعرفة والخبرات التي يتعلمها (مدكور،2002). إذ إنَّ للتربية الإسلامية خصائص عدة، منها: الشمول، والتكامل؛ فهي تسعى إلى تنمية وتهذيب كافة جوانب شخصية الإنسان واستعداداته وقدراته وتهذيبها، وإلى المساهمة في جميع جوانب الحياة في المجتمع وحل مشكلاته (عزوزي، 1997)، فقد اهتمت بالفرد، واعتنت بتكوينه وتربيته تربية صحيحة، ليكون مواطنًا صالحًا، وفردًا فاعلا، وإنسانًا منتجًا، يتحمل دوره المناط به لتنميته وتمدنه (الجلاد، 2004).

"ومع بروز القرن الحادي والعشرين بدأت تتبلور اتجاهات تربوية حديثة في كافة جوانب التربية، أضحت أهدافًا تسعى مؤسسات التربية إلى تحقيقها" (أبوجزر، 2018، 3). ويعدُّ اتجاه مهارات القرن الحادي والعشرين من الاتجاهات التي بدأت تنال اهتمامًا كبيرًا من قبل التربويين لأهميتها في تمكين الطلاب من المعارف وإكسابهم السلوكيات التي تتطلبها المراحل القادمة من حياتهم الجامعيّة والوظيفيّة (الهويش، 2018).

واستجابة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، وتحدياته التي تفرض على النظم التربوية والتعليمية ضرورة تنمية المهارات اللازمة للنجاح، سعت الكثير من المؤسسات والمنظمات التربوية إلى تحديد مهارات القرن الحادي والعشرين، وصياغة أطر وأفكار لدمج هذه المهارات وتكاملها مع النظم التعليمية، التي تعين المعلم والمتعلم على التكيف مع العالم، ومواكبة التغيرات

المتلاحقة التي يتَّسمُ بها، وتمكنهم من العمل بنجاح في حياتهم، ومن هذه المنظمات: منظمة الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين، التي بدأت منذ عام (2002)م كمنظمة حقوقية في الولايات المتحدة الأمريكية، هدفها غرس مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم والتعريف بها. (شلبي،2014؛ ويونس، 2016)، حيث وضعت إطارات تصفُ مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين، وهي: التفكير الناقد، وحل المشكلة، والابتكار، والإبداع، والتعاون والعمل في فريق، والقيادة، وفهم الثقافات المتعددة، وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، وثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، والمهنة، والتعلم المعتمد على الذات (تريلنج وفادل، 2013).

وتشير الدراسات والبحوث التربوية، ومنها دراسة (زامل، 2016؛ السليطي، 2015؛ الحطيبي، 2018) إلى العديد من التصنيفات لمهارات القرن الحادي والعشرين، التي يجب على المعلم امتلاكها، ومنها: مهارات الحياة، ومهارات سوق العمل، ومهارات التواصل والتفاعل، والمهارات التطبيقية، والمهارات الإدراكية.

وقسَّمت دراسة كلٍّ من: لار، ودورسن، ودك، وهان، (Laar, Deursen, Dijk & Haan2017) مهارات القرن الحادي والعشرين إلى قسمين، هما: مهارات أساسية، ومهارات سياقيّة. فالمهارات الأساسية هي: التقنية، وإدارة المعلومات، والاتصالات، والتعاون، والإبداع، والتفكير النقدي، وحل المشكلات. أما المهارات السياقية فهي: الوعي الأخلاقي، والوعي الثقافي، والمرونة، والتوجيه الذاتي، والتعلم مدى الحياة.

وذكرت دراسة اكتافيانتو، وهارتونو، وسلهاتد (Oktafianto, Hartono, Sulhadt 2019) أن التعليم يؤدي دورًا مهما في إعداد الطالب للحياة، والمعلم هو أحد العوامل المهمة التي تساهم في إكساب الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين وإتقانها. ولهذا فالمعلم له دور فاعل في العمل التربوي؛ فهو حجر الزاوية في العملية التعليمية، والعمود الفقري في النظام التربوي، فمع التقدم التقني والمعرفي، حدث تغيير في عناصر العملية التعليمية، فالبيئة التعليمية في القرن الحادي والعشرين اختلفت عن ذي قبل، وتغيرت اهتمامات المتعلم وميوله وحاجاته، مما يتطلب من المعلم مواكبة التغيرات والتطورات وتوجيه العملية التعليمية إلى الطريق السليم (الحربي، 2016). الأمر الذي يتعين أن يتوافر معلمون يتَّسمون بسمات معلم القرن الحادي والعشرين، وبالتالي تكون المخرجات التعليمية ذات جودة عالية بالنسبة للمعلم وللمتعلم على حد سواء. لذلك ذكر الغامدي (2018) في دراسته التي هدفت إلى تحديد سمات المعلم الفعال في القرن الحادي والعشرين، أن كفايات استعمال التقنية لا تعد جزءًا مضافًا إلى مهارات التدريس العامة بل هي مكون رئيس بها في القرن الحادي والعشرين.

كما أوصت دراستا (حسن، 2015؛ والكلثم، 2013) بضرورة الاهتمام بإعداد برامج التنمية المهنية لتدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية على مهارات القرن الحادي والعشرين، وكذلك تنميتها لديهم في أثناء الخدمة. فالمعلم لم يعد فردًا عاديًا بل اختلف دوره؛ فهو من يصنع أصحاب المهن الأخرى ويعلمهم. لذا، وجب عليه التعلم، بل وإتقان هذه المهارات (البحراوي، 2015).

لذلك، أصبح من الضروري أن يمتلك المعلم عمومًا، ومعلم التربية الإسلامية على وجه الخصوص مهارات القرن الحادي والعشرين، وأن يكون على درجة عالية من الإعداد الأكاديمي والمهني، وفق توجّه متطلبات القرن الحادي والعشرين، حتَّى يتمكن من ممارسة مهنته بأكثر الطرائق والإستراتيجيات فاعلية، فهو علاوة على

مهنته في التعليم، يقدم رسالة سامية يترتب عليها دورٌ كبيرٌ ومسؤوليةٌ عظيمةٌ في إيصال محتويات التربية الإسلامية للمتعلمين، وإكسابهم المبادئ والقيم الإسلامية التي توجه حياتهم المستقبلية وفق منهج الله وشريعته (الغميطي، 2011).

وانطلاقا مما سبق، سعت فلسفة التعليم بالسلطنة إلى العمل على تجاوز التحديات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والسياسية والتربوية، وتزويد المتعلمين بالقيم والمعارف والمهارات اللازمة للتعامل مع مستجدات العصر وتطوراته (مجلس التعليم، 2017، 16).

وقد حرصت وزارة التربية والتعليم بالسلطنة على تفعيل الاهتمام بموضوع مهارات القرن الحادي والعشرين، والاطلاع على تجارب بعض الدول في تحسين العملية التعليمية، وتأكيد مواكبتها للتطورات المستقبلية، مستفيدةً من تلك التجارب الدولية في تدريس كفايات القرن الحادي والعشرين وتفعيلها لدى المعلم. ولتحقيق ذلك شاركت وزارة التربية والتعليم بالسلطنة في عدد من المؤتمرات وورش العمل، التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين، ومن تلك المؤتمرات: "المؤتمر الدولي لتقويم التعليم مهارات المستقبل تنميتها وتقويمها"، المنعقد بالرياض في الفترة من: 4-6 ديسمبر 2018م. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2018).

كما نظمت وزارة التربية والتعليم مؤتمر الثورة الصناعية وأثرها على التعليم، الذي أقيم في الفترة من (21-23 يناير/ 2019م)، بمحافظة شمال الباطنة، وكان من أهم توصياته: التأكيد على أهمية تحديد كفايات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية، وضرورة إعداد وثيقة تتضمن مهارات القرن الحادي والعشرين، وتزويد مؤسسات التعليم المدرسي والعالي بها؛ لتضمينها ضمن برامجها الدراسية (وزارة التربية والتعليم، 2019). وهذا ما أكدته دراسة (التوبي والفواعير، 2016) إلى أن دور مؤسسات التعليم العالي في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الحادي والعشرين في سلطنة عمان كان متوسطاً.

وأُقيمت عدد من الندوات التي تهتم بمهارات القرن الحادي والعشرين والرؤية المستقبلية لها، منها: الندوة الوطنية بعنوان: "التعليم وكفايات القرن الحادي والعشرين" المنعقدة بمسقط في الفترة من (22-24 سبتمبر/2013م) والتي أشارت إلى أنَّ من أهم المهارات التي يحتاج إليها الطالب لمواكبة القرن الحادي والعشرين: مهارات التواصل والاتصال، ومهارات روح الفريق الواحد، ومهارات التواصل من خلال التقنيات الحديثة (وزارة التربية والتعليم، 2013).

والندوة الوطنية بعنوان: "التعليم في سلطنة عمان - الطريق إلى المستقبل" التي عقدت بتاريخ (16 أكتوبر 2014م) وناقشت تطوير كفاءة النظام التعليمي في السلطنة (مجلس التعليم، 2014).

إضافة إلى المؤتمرات والندوات السابقة، نُظّمت الورش التدريبية وحلقات العمل التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين في مختلف المناهج، منها: الورشة التدريبية "تطبيق مهارات ومفاهيم كفايات القرن الحادي والعشرين في مجال الاحتراف"، المنعقدة بمسقط في الفترة من (3-7 نوفبر 2013م)، وجاءت نتيجة لتوصيات الندوة الوطنية الأولى، حيث كان من ضمن توصياتها: تعلم مهارات القرن الحادي والعشرين وتطبيقها وتطويرها؛ لتعزيز الإنتاجية في العالم السريع المتغير، ودراسة احتياجات أعضاء المناهج ومختصيها، والمهارات والمعارف والاتجاهات التي يحتاجونها (وزارة التربية والتعليم، 2013).

وعقدت حلقة عمل عن مهارات معلم القرن الحادي والعشرين في المديرية العامة للتربية والتعليم بمحافظة مسندم بتاريخ (15 يناير 2019م)، أكدت على أهمية التدريب على مهارات القرن الحادي والعشرين (وزارة التربية والتعليم، 2019).

واستنادًا إلى ما أُطُّلِعَ عليه من جهود الوزارة حول موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين، واستجابة لتلك التوجهات التي تسعى لتحقيقها، أصبح امتلاك معلمي التربية الإسلامية لهذه المهارات أمرًا في غاية الأهمية؛ نظرًا للدور الكبير الذي تفرضه الحياة المعاصرة للنهوض بالعملية التعليمية. وفي ضوء ذلك، وما أشارت إليه نتائج دراسة (الزدجالية، 2014) التي توصلت إلى أن توظيف معلمات التربية الإسلامية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي لتطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تدريس التربية الإسلامية بسلطنة عُمان جاءت بدرجة متوسطة. ودراسة (حمد، 2018) التي كشفت عن امتلاك معلمي التربية الاسلامية للثقافة الحاسوبية بمديرية تربية محافظة الأنبار العراقية كان منخفضًا تأتي هذه الدراسة لتكشف عن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن الغاية من التعليم في العصر الحالي لم تعد مجرد إكساب المتعلمين المعرفة والحقائق فحسب، بل تجاوزت ذلك إلى ضرورة العمل على إكسابهم المهارات والاعتماد على الذات ليتمكنوا من التفاعل مع متغيرات العصر الحالي ومتطلباته (الحشاني، 2019). فمرحلة التعليم الأساسي مرحلة مهمة لأنها توفر الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمهارات والمعارف، وتنمي الاتجاهات والقيم التي تمكنهم من الاستمرار في التعليم أو التدريب وفقًا لميولهم واستعداداتهم وقدراتهم لمواجهة تحديات وتطلعات المستقبل (وزارة التربية والتعليم، 1999). لذا، أصبح امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين أمرًا لا بدَّ منه

وتأسيسًا على ما سبق وما أكدته الأدبيات التربوية على ضرورة إعداد المعلمين وتأهيلهم مهنيًا وتربويًا وعلميًا، بوصفهم عصب العملية التربوية وأداة نجاحها، فقد أصبحت مهمة المعلم أكثر صعوبةً وشائكة، تستلزم تنميته وتزويده بالمهارات والمعارف المتجددة، ولا يتأتّى ذلك إلا بالإعداد الجيد المستدام (محافظة، 2009). تأتي هذه الدراسة للكشف عن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين أنفسهم، وذلك بالإجابة عن السؤال الرئيس:

ما درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين أنفسهم؟

وتتفرع منه الأسئلة الآتية:

1- ما درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأوائل؟

2- ما درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

3- هل يوجد اختلاف بين وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين يعزى لكل من متغيرات الجنس، الخبرة، والمحافظة؟

أهداف الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى

1- الكشف عن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين أنفسهم.

2- معرفة الفرق بين وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين في درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين.

3- التعرف على دلالة الفروق في تقديرات عينة الدراسة في ضوء متغيرات الجنس، والخبرة، والمحافظة.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

1- استجابةً لتوجهات وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان التي تُنادي بأهمية مهارات القرن الحادي والعشرين، وضرورة مواكبة التقدم التقني ومتغيرات العصر وتحدياته المختلفة.

2- الاستفادة من نتائج الدارسة في تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم، فيما يتعلق بموضوع مهارات القرن الحادي والعشرين.

3- إثراء المكتبة العمانية، بإضافة علمية فيما يتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين.

حدود الدراسة

تم تطبيق الدراسة على مجموعة من المعلمين الأوائل، ومعلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية التابعة للمديرية العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان في الفصل الثاني من العام الدراسي (2019م/2020م).

الحدود الموضوعية

تقتصر على مهارات القرن الحادي والعشرين المحددة في الدراسة وهي: (مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التواصل والتعاون، ومهارات الثقافة الرقمية، ومهارات المهنة والحياة).

مصطلحات الدراسة: فيما يأتي توضيح لمصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

الدرجة لغة: درجة (اسم) وتعني منزلة ورتبة في الشرف، وهي تدرج الشيء في المستوى (مجمع اللغة العربية،2011، 287).

الدرجة إجرائيا: هي المستوى الذي يحصل عليه المستجيبون لأداة الدراسة المعدة لهذا الغرض.

الامتلاك لغة: مصدر امتلك، وامتلك الشيء أي ملكه. (مجمع اللغة العربية،2011، 921).

درجة الامتلاك إجرائيا: هي مستوى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي التربية الإسلامية، في ضوء ممارساتهم الفعلية لها في عملية التدريس، والتي قيست بالأداة المعدة لهذا الغرض، وتتضمن هذه المهارات: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التواصل والتعاون، ومهارة الثقافة الرقمية، ومهارات المهنة والحياة.

مهارات القرن الحادي والعشرين

المهارة هي: " الأداء السهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيًا وعقليا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف" (اللقاني والجمل، 1999، 249).

وتعرف أيضا بأنها: "مقدرة جسمية أو عقلية أو اجتماعية يتم تعلمها من خلال الممارسة والتكرار والفعل الانعكاسي، ومن المحتمل أن يتمكن الفرد من تحسينها" (الدبوس، 2003، 925).

وتعرفها منظمة الشراكة Partnership for 21st century skills ,2019) بأنها: مجموعة من قدرات التعلم الناجح في القرن الحادي والعشرين، وهي: مهارات التعلم والابتكار، ومهارة الاتصال والتعاون ومهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا، ومهارات الحياة والعمل.

وتعرف إجرائياً بأنها: مجموعة من القدرات والسلوكيات الحياتية التي ينبغي أن يمتلكها معلمو التربية الإسلامية، لمواكبة عصر التقدم المعرفي، وإكسابها لطلابهم للنجاح في التعليم والحياة المستقبلية، وقد حددتها الباحثتان بأربع مهارات رئيسة، هي: مهارات التعلم والابتكار، ومهارات التواصل والتعاون، ومهارات الثقافة الرقمية،

ومهـارات المهنـة والحيـاة، والتي سـتسـتخدم في أداة الدراسة.

معلمو التربية الإسـلامية: هم المعلمون الذين يقومون بتدريس مقررات التربية الإسـلامية في مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التربية والتعليم في سـلطنة عمان (الزدجالية؛ والعاني، 2019، 92).

المعلم الأول: يمثل المستوى الرابع من مستويات الإشراف التربوي ويتبع إداريًا مدير المدرسة، ويرتبط فنيًا بمشرف المادة، ويختص بالتدريس ومساعدة المعلمين على تطوير إمكانياتهم التدريسـية، ويخضـع للإشـراف المباشـر من مدير المدرسة (وزارة التربية والتعليم، 2015).

الطريقة والإجراءات

اسـتخدمت الدراسـة المنهج الوصـفي، لمناسـبته لطبيعتها؛ فهو منهجٌ يهدف إلى جمع الحقائق والبيانات عن ظاهرة أو موقف معين مع محاولة تفسـير هذه الحقائق تفسـيرًا كافيًا، ومن ثم تحليلها تحليلًا كافيًا للوصـول إلى تعميمات، بشـأن الموقف أو الظاهرة (الدليمي وصالح، 2014).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسـة من جميع معلمي التربية الإسـلامية ومعلميها الأوائل بالحلقة الثانية من التعليم الأسـاسي في كلٍّ من: محافظة مسـقط، ومحافظة جنوب الباطنة، ومحافظة شـمال الباطنة، ومحافظة جنوب الشـرقية، للعام الدراسـي 2020/2019م، ويبلغ عدد المعلمين الأوائل فيها (144) معلمًا أولَ ومعلمةً أولى، منهم (78) معلما، و(66) معلمة، كما بلغ عدد المعلمين (1514) معلمًا ومعلمة، منهم (695) معلما و(819) معلمة، وذلك حسب إحصائية الكتاب السنوي بوزارة التربية والتعليم للعام 2018/ 2019م.

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسـة، أعدت اسـتبانة، وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والاسـتعانة ببعض الدراسـات السـابقة، مثل دراسـة (أبوجزر،2018؛ الحشـاني،2019؛ السـليطي، 2015). وتكونت الاسـتبانة من أربعة مجالات رئيسـة هي: مهارات التعلم والابتكار مكونةً من (20) عبارة، ومهـارات التواصـل والتعـاون مكونـةً من (9) عبـارات، ومهارات الثقافة الرقمية مكونةً من (14) عبارة، ومهارات المهنة والحياة مكونةً من (10) عبارات.

صدق أداة الدراسة

للتحقق من صـدق أداة الدراسـة عرضـت الأداة في صـورتها الأولية على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (21) محكمًا، من ذوي الخبرة والاختصاص؛ وبناء على ما قدموه من ملحوظات تم تعديل الاسـتبانة وأصـبحت في صـورتها النهائية، تتكون من جزأين: الجزء الأول، وقد تضـمن مصـطلحات الدراسـة، والبيانات المتعلقة بالمتغيرات الديموغرافية للمبحوثين، أما الجزء الثاني فتكون من أربعة مجالات رئيسـة هي: مهارات التعلم والابتكار مكونةً من (14) عبارة، ومهارات التواصـل والتعاون مكونةً من (9) عبارات، ومهارات الثقافة الرقمية مكونةً من (14) عبارة، ومهارات المهنة والحياة مكونةً من (9) عبارات.

الاتساق الداخلي

اعتمدت الباحثتان معامل ارتباط بيرسـون بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية والجدول (1) يوضح ذلك

جدول (1): معامل ارتباط بيرسون

عدد العبارات	معامل ارتباط بيرسون	درجة الصدق
14	.908**	مرتفعة
9	.859**	مرتفعة
14	.861**	مرتفعة
9	.903**	مرتفعة

يلاحظ من جدول (1) وجود ارتباط دال إحصائيًا بين مجالات الاستبانة والدرجة الكلية، إذ تراوحت بين (**908-**859.)، مما يؤكد أن جميع معاملات الارتباط بين كل مجال والدرجة الكلية ذات قيم عالية ودالة إحصائيًا.

ثبات الأداة

تم حساب الثبات على عينة استطلاعية غير مشمولة في العينة الفعلية للدراسة بلغت (35) معلمًا أولَ ومعلمةً أولى، و(38) معلمًا ومعلمةً، وتم التأكد من ثبات الأداة من خلال حساب معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha)، بلغت قيمة معامل الثبات للأداة لعينة المعلمين الأوائل (0,94)، في حين بلغت قيمة معامل الثبات للأداة لعينة المعلمين (0,89)، وكلاهما ثبات عالٍ مما يدل على صلاحية الأداة لتحقيق أهداف الدراسة.

طريقة تصحيح المقياس

استخدم مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن عبارات الاستبانة (قليلة جدًا، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدًا)، حيث صححت العبارات الموجبة بإعطاء درجةٍ واحدة للبديل "قليلة جدًا"، ودرجتان للبديل "قليلة"، وثلاث درجاتٍ للبديل "متوسطة"، وأربع درجاتٍ للبديل "كبيرة"، وخمس درجاتٍ للبديل "كبيرة جدًا"، واحتساب عكس ذلك في العبارات السالبة.

المعالجات الإحصائية للبيانات

استخدمت الدراسة المعالجات الإحصائية والوصفية والتحليلية المناسبة في استخراج النتائج لكل سؤالٍ من أسئلة الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) على النحو الآتي:

1- تم استخدام معامل الارتباط كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة.

2- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤالين الأول والثاني.

3- تم استخدام اختبار (T – Test) للإجابة على السؤال الثالث، لمعرفة الفروق بين متوسطات إجابات الدراسة.

4- تم استخدام اختبار (T – Test) للإجابة عن السؤال الرابع لمعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين إجابات الدراسة في ضوء متغير الجنس، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA) ، للإجابة عن السؤال الرابع لمعرفة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين إجابات الدراسة في ضوء متغيري الخبرة والمحافظة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: **ما درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأوائل؟**

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة المعلمين الأوائل على مجالات أداة الدراسة والأداة مجتمعة، والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة المعلمين الأوائل على مجالات أداة الدراسة والأداة مجتمعة مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية.

رقم العبارة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
2	مهارات التواصل والتعاون	4.32	0.56	كبيرة	1
4	مهارات المهنة والحياة	4.04	0.70	كبيرة	2
1	مهارات التعلم والابتكار	3.95	0.66	كبيرة	3
3	مهارات الثقافة الرقمية	3.62	0.71	كبيرة	4
	المجالات مجتمعة	3.94	0.60	كبيرة	

يظهر من جدول (2) أن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين في جميع المجالات كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لتقديرات عينة المعلمين الأوائل (3.94) وانحراف معياري مقداره (0.60). كما يظهر من جدول (1) أن المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة المعلمين الأوائل حول مجالات الدراسة تراوحت بين (3.62 -4.32)، وقد جاءت في المرتبة الأولى "مهارات التواصل والتعاون" بمتوسط حسابي بلغ (4.32) وانحراف معياري مقداره (0.56)، وجاءت في المرتبة الأخيرة "مهارات الثقافة الرقمية" بمتوسط حسابي بلغ (3.62) وانحراف معياري مقداره (0.71).

وتعزو الباحثتان تقديرات عينة المعلمين الأوائل لدرجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجةٍ كبيرة إلى أن معلمي التربية الإسلامية لديهم معرفة بمهارات القرن الحادي والعشرين، الأمر الذي انعكس على ممارساتهم الفعلية لها في الموقف الصفي.

أما فيما يتعلق بتصدر مهارات التواصل والتعاون مجموعة المهارات بأعلى متوسط حسابي بلغ (4.32)، على بقية المهارات، فتعزى هذه النتيجة إلى طبيعة الأسس التي تقوم عليها العمليّة التعليميّة في مجتمعنا العماني؛ فهي مبنيّةٌ على الحوار والتفاعل بين المعلم والطلاب بوصفهما عنصران رئيسان لنجاحها، إضافةً إلى ما يتمتع به معلم التربية الإسلاميّة من قدوةٍ حسنة في غرس المحبة والمودة والاحترام المتبادل بينه وبين طلابه وتطبيق الهدي النبوي في التعاون وكيفية الحوار مع الآخرين وتقبل آرائهم. وحصول مهارات المهنة والحياة على المرتبة الثانية كونها مطلبًا مهمًّا للعملية التعليمية، فالمهارات المهنية والحياتية حين تظهر في سلوك المعلم تنعكس إيجابًا على سلوك الطلبة، فاهتمامه بوقت المناقشة والدرس يعزز اهتمام طلبته بأهمية الوقت، وقدرته على توجيه النقاش والتفاعل والسؤال يمنح طلبته مساحة للمشاركة والتعبير وإبداء الرأي، وتمكنه من إدارة الحوار يعلم الطلبة أساسيات القيادة الناجحة بصورة مباشرة وغير مباشرة. وحصول مهارات التعلم والابتكار على المرتبة الثالثة هي أيضًا من المهارات المهمة للعملية التعليمية في هذا القرن خاصة، وهذا دليل على حرص معلم التربية الإسلامية واهتمامه لإكساب طلابه مهارات التفكير المختلفة. وجاء مجال الثقافة الرقمية في المرتبة الأخيرة، ولكن بدرجة امتلاك كبيرة أيضًا، مما يدل على اهتمام معلمي التربية الإسلامية بالثقافة الرقمية، ومحاولة اكتسابها ذاتيًا لمواكبة عصر التكنولوجيا بالرغم من وجود المعيقات في المدرسة كضعف شبكات الإنترنت، وقلة الأجهزة. وهذا يختلف مع نتائج دراستي

حمد (2018)، في انخفاض درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للثقافة الحاسوبية، والهويش (2018) التي أظهرت احتياج المعلم لمهارات الثقافة المعلوماتية بما يواكب العصر.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات: الحطيبي (2018) في ترتيب المحاور من حيث الأهمية وحصول مهارات التواصل في المرتبة الأولى ومهارات الكمبيوتر واستخدامها في المرتبة الأخيرة، والكلثم (2013) في حصول مهارة الاتصال على أعلى مهارة في مستوى معالجة محتوى الكتاب لمهارات القرن الحادي والعشرين.

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة المعلمين على مجالات أداة الدراسة والأداة مجتمعة مرتبة ترتيبًا تنازليًا حسب المتوسطات الحسابية

رقم العبارة	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
2	مهارات التواصل والتعاون	4.49	0.47	كبيرة	1
4	مهارات المهنة والحياة	4.18	0.61	كبيرة	2
1	مهارات التعلم والابتكار	4.11	0.53	كبيرة	3
3	مهارات الثقافة الرقمية	3.64	0.72	كبيرة	4
	المجالات مجتمعة	**4.05**	**0.52**	**كبيرة**	

يظهر من جدول (3) أن امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين جاء بدرجةٍ كبيرة، إذ بلغ متوسط المتوسط الحسابي العام لتقديرات عينة المعلمين الأوائل (4.05). بانحرافٍ مقداره (0.52)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة المعلمين حول مجالات الدراسة بين (4.49) و(3.64) وانحراف معياري مقداره (0.53، 0.37) بدرجة امتلاك كبيرة كذلك. إذ جاءت في المرتبة الأولى "مهارات التواصل والتعاون" بمتوسط حسابي بلغ (4.18) وانحراف معياري مقداره (0.53) وفي المرتبة الأخيرة مهارات الثقافة الرقمية بمتوسط حسابي بلغ (3.64) وانحراف معياري مقداره (0.72) بدرجة امتلاكٍ كبيرة كذلك، وهذه النتائج التي انطوى عليها الجدول (2) تعزز صدق استجابة المعلمين أنفسهم عن مدى امتلاكهم مهارات القرن الحادي والعشرين، حيث تقاربت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجاباتهم مع رؤية المعلمين الأوائل ومدى امتلاكهم لهذه المهارات.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها

وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه: **هل يوجد اختلاف بين وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين أنفسهم في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين؟**

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (T-Test) لدرجات عينة الدراسة لمعرفة الاختلاف بين وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين أنفسهم في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين، والجدول (3) يوضح ذلك.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: **ما درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟**

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات عينة المعلمين على مجالات أداة الدراسة والأداة مجتمعة، والجدول (3) يوضح ذلك

جدول (4): نتائج تطبيق اختبار(ت) لمعرفة الاختلاف بين وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين أنفسهم في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين.

المجال	المعلمين الأوائل		المعلمين		قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
	متوسط حسابي	انحراف معياري	متوسط حسابي	انحراف معياري			
مهارات التعلم والابتكار	3.95	0.66	4.11	0.53	2.12	402	0.019
مهارات التواصل والتعاون	4.32	0.56	4.49	0.47	2.67	402	0.004
مهارات الثقافة الرقمية	3.62	0.71	3.65	0.72	0.28	402	0.77
مهارات المهنة والحياة	4.04	0.70	4.18	0.61	1.88	402	0.043
المجالات مجتمعة	3.94	0.60	4.06	0.52	1.85	402	0.064

يتضح من جدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**0.05**) بين تقديرات وجهة نظر المعلمين الأوائل والمعلمين في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك في المجال الأول: مهارات التعلم والابتكار، بدلالة إحصائية (0.019) والمجال الثاني: مهارات التواصل والتعاون، بدلالة إحصائية (0.004) والمجال الرابع: مهارات المهنة والحياة، بدلالة إحصائية (0.043) لصالح المعلمين، كما يتضح أن هناك اختلافًا بين تقديرات العينتين في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يرون أنهم يمتلكون هذه المهارات بدرجةٍ كبيرة ويمارسونها أكثر في المواقف الصفية، ويمكن إعادة سبب ذلك إلى أنه وضع طبيعي أن يكون تقدير المعلمين الذاتي لأنفسهم أقل من تقدير المعلمين الأوائل لهم. وتختلف هذه النتيجة مع دراستي (الحشاني، 2019؛ والهويش، 2018) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات عينة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ومناقشتها

وللإجابة عن السؤال الرابع ونصه: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 ≥ a) في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين يعزى لكل من متغيرات الجنس، الخبرة، والمحافظة؟**

استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لاستجابات عينة المعلمين الأوائل وفقًا لمتغير الجنس والجدولين (4)، (5) يوضحان ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لاستجابات عينة المعلمين الأوائل وفقًا لمتغير الجنس.

المجالات	الجنس	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات التعلم والابتكار	ذكر	3.91	0.72	0.775	100	0.440
	أنثى	4.01	0.57			
مهارات التواصل والتعاون	ذكر	4.27	0.57	1.06	100	0.289
	أنثى	4.40	0.55			
مهارات الثقافة الرقمية	ذكر	3.58	0.70	.710	100	0.479
	أنثى	3.68	0.74			
مهارات المهنة والحياة	ذكر	3.91	0.70	2.221	100	0.030
	أنثى	4.22	0.67			
المجالات مجتمعة	ذكر	3.88	0.62	1.205	100	0.231
	أنثى	4.03	0.57			

يتضح من جدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين تقديرات عينة المعلمين الأوائل حول امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين، وذلك في المجال الرابع: مهارات المهنة والحياة بدلالة إحصائية (0.030) لصالح الإناث، ويعزى ذلك إلى أن المعلمات في تعاملهن مع أبنائهن يشبه في طبيعة تعاملهن مع الطالبات، فالمعلمة تحرص على تشجيع طالباتها على المبادرة وتحمل المسؤولية، ثم إن هدوء الطالبات وسهولة التعامل معهن يسهم في تكوين بيئة تعليمية محفزة على الإبداع. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة البحراوي (2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور.

كما يلاحظ من جدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات الأخرى فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للذكور (3.88) وانحراف معياري مقداره (0.62) في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.03) وانحراف معياري مقداره (0.57). وفيما يتعلق بالمهارات الأخرى فقد جاءت بالمرتبة الأولى مهارات التواصل والتعاون، فقد بلغ المتوسط الكلي الاستجابات الذكور (4.27) وانحراف معياري (0.57)، في حين بلغ المتوسط الكلي لاستجابات الإناث (4,40) وانحراف معياري (0.57)، وجاءت بالمرتبة الأخيرة مهارات الثقافة الرقمية، فقد بلغ المتوسط الكلي الاستجابات الذكور (3.58) وانحراف معياري مقداره (0.70) في حين بلغ المتوسط الكلي لاستجابات الإناث (3.58) وانحراف معياري مقداره (0.74). كما يلاحظ من الجدول (6) تقارب المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث في بقية المجالات إلا أن المتوسطات الحسابية للإناث أعلى من الذكور بشكل عام. وربما يعود ذلك إلى التشجيع والتحفيز المعنوي والمادي المستمر الذي تحظى به المعلمات في مدارسهن من قبل إدارة المدرسة الأمر الذي يدفعهن إلى الاهتمام والحرص أكثر على تطوير أدائهن.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لاستجابات عينة المعلمين وفقًا لمتغير الجنس

المجالات	الجنس	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات التعلم والابتكار	ذكر	4.10	0.58	0.299	302	0.765
	أنثى	4.11	0.49			
مهارات التواصل والتعاون	ذكر	4.44	0.053	1.58	302	0.114
	أنثى	4.53	0.042			
مهارات الثقافة الرقمية	ذكر	3.68	0.75	0.691	302	0.490
	أنثى	3.62	0.70			
مهارات المهنة والحياة	ذكر	4.184	0.67	0.056	302	0.955
	أنثى	4.188	0.55			
المجالات مجتمعة	ذكر	4.05	0.58	0.095	302	0.924
	أنثى	4.06	0.47			

يتضح من الجدول (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات عينة المعلمين الأوائل حول امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين يعزى لمتغير الجنس بصورةٍ عامّة، فقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي للذكور (4.05) وانحرافٍ معياري (0.58)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للإناث (4.06) وانحرافٍ معياري (0.47).

وفيما يتعلق بالمهارات، جاءت بالمرتبة الأولى مهارات التواصل والتعاون، فبلغ المتوسط الكلي لاستجابات الذكور (4.44) وانحرافٍ معياري مقداره (0.53)، في حين بلغ المتوسط الكلي لاستجابات الإناث (4.53) وانحرافٍ معياري مقداره (0.42). وجاءت بالمرتبة الأخيرة مهارات الثقافة الرقمية، فبلغ المتوسط الكلي لاستجابات الذكور (3.68) وانحرافٍ معياري (0.75) في حين بلغ المتوسط الكلي لاستجابات الإناث (3.62) وانحرافٍ معياري (0.74).

ونلاحظ من الجدول (5) أن متغير الجنس (ذكر/أنثى) لم يظهر بوصفه عاملًا مؤثرًا في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين، وتعزو الباحثتان ذلك إلى التقارب في تقديراتهم، وتشابه الكفايات التي يمتلكها المعلمون ذكورًا وإناثًا، والتزام الجميع بالتعليمات نفسها الصادرة عن وزارة التربية والتعليم، وخضوعهم جميعًا للبرامج التطوير المهنية، والدورات التدريبية، وهذا يفسر عدم وجود أثر لمتغير الجنس.

واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسات (المومني ٢٠١٨؛ وزامل، ٢٠١٦؛ وغازي وحاتم ٢٠١٦)، في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس، واختلفت مع دراسة البحرواي (2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الجنس في المهارات إجمالًا لصالح الذكور.

وفيما يتعلق بمتغير الخبرة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير سنوات الخبرة لعينة المعلمين الأوائل، وتم استبعاد الفئة الأولى لاحتوائها على أعداد قليلة، واعتمدت الباحثتان اختبار (ت) للفئتين الأخرى والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لأثر متغير سنوات الخبرة لعينة المعلمين الأوائل حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين.

المجالات	سنوات الخبرة	متوسط حسابي	انحراف معياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
مهارات التعلم والابتكار	7-12 سنة	4.04	0.60	0.88	95	0.379
	13 سنة فأكثر	3.90	0.68			
مهارات التواصل والتعاون	7-12 سنة	4.41	0.54	0.94	95	0.350
	13 سنة فأكثر	4.29	0.58			
مهارات الثقافة الرقمية	7-12 سنة	3.65	0.81	0.22	95	0.819
	13 سنة فأكثر	3.61	0.70			
مهارات المهنة والحياة	7-12 سنة	4.21	0.72	1.42	95	0.158
	13 سنة فأكثر	3.97	0.71			
المجالات مجتمعة	7-12 سنة	4.03	0.61	0.87	95	0.386
	13 سنة فأكثر	3.90	0.61			

يتضح من جدول (7) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات عينة المعلمين الأوائل حول امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين يُعزى لمتغير الخبرة (7-12 سنة/ 13 سنة فأكثر) وبوجهٍ عام حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لاستجابات الخبرة من 7-12 سنة (4.03) وانحرافٍ معياري مقداره (0.61) في حين بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات الخبرة 13 سنة فأكثر (3.90) وانحرافٍ معياري مقداره (0.61).

وفيما يتعلق بالمهارات، جاءت بالمرتبة الأولى مهارات التواصل والتعاون، فبلغ المتوسط الكلي لاستجابات الخبرة من 7-12 سنة (4.41) وانحرافٍ معياري (0.54) في حين بلغ المتوسط الكلي لاستجابات الخبرة لـ 13 سنة فأكثر (4.29) وانحرافٍ معياري (0.58). وجاءت بالمرتبة الأخيرة مهارات الثقافة الرقمية فقد بلغ المتوسط الكلي لاستجابات الخبرة من 7-12 سنة (3.65) وانحرافٍ معياري (0.81)، في حين بلغ المتوسط الكلي لاستجابات الخبرة لـ 13 سنة فأكثر (3.61) وانحرافٍ معياري (0.71).

ولمعرفة أثر متغير سنوات الخبرة على عينة المعلمين تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير سنوات الخبرة لعينة المعلمين والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير سنوات الخبرة لدرجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين.

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التعلم والابتكار	1-6 سنوات	32	3.98	0.52
	7-12 سنة	129	4.08	0.52
	13 سنة فأكثر	143	4.16	0.54
مهارات التواصل والتعاون	1-6 سنوات	32	4.35	0.52
	7-12 سنة	129	4.49	0.46
	13 سنة فأكثر	143	4.52	0.46
مهارات الثقافة الرقمية	1-6 سنوات	32	3.60	0.59
	7-12 سنة	129	3.62	0.76
	13 سنة فأكثر	143	3.67	0.71
مهارات المهنة والحياة	1-6 سنوات	32	4.00	0.69
	7-12 سنة	129	4.22	0.60
	13 سنة فأكثر	143	4.19	0.59
المجالات مجتمعة	1-6 سنوات	32	3.94	0.51
	7-12 سنة	129	4.05	0.52
	13 سنة فأكثر	143	4.09	0.52

يبن جدول (8) وجود فروق ظاهريه بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة المعلمين حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين حسب متغير الخبرة. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول (9): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير سنوات الخبرة حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مهارات التعلم والابتكار	بين المجموعات	0.980	2	0.490	1.709	0.183
	داخل المجموعات	86.27	301	0.287		
	الكلي	87.25	303			
مهارات التواصل والتعاون	بين المجموعات	0.812	2	0.406	1.806	0.166
	داخل المجموعات	67.66	301	0.225		
	الكلي	68.47	303			
	بين المجموعات	0.250	2	0.125	0.236	0.790

مهارات الثقافة الرقمية	داخل المجموعات	159	301	0.530		
	الكلي	159	303			
مهارات المهنة والحياة	بين المجموعات	1.306	2	0.653	1.761	0.174
	داخل المجموعات	111.60	301	0.371		
	الكلي	112.91	303			
المجالات مجتمعة	بين المجموعات	0.586	2	0.293	1.067	0.345
	داخل المجموعات	82.361	301	0.274		
	الكلي	83.179	303			

يلاحظ من جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة المعلمين حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين في جميع المجالات والمجالات ككل، ويُعزى ذلك إلى أنّ الجميع يتعرضون لبيئة تربوية وعمل متشابه من حيث الظروف، ويخضعون للدورات التدريبية وبرامج الإنماء المهني نفسها بغض النظر عن الخبرات التدريسية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (2016) في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمتغير الخبرة في مستوى وعي معلمي العلوم بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين، ومع دراسة الزدجالية (2014) في عدم وجود أثر لمتغير الخبرة في توظيف معلمات التربية الإسلامية للمهارات الحاسوبية، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زامل (2016) في أثر سنوات الخدمة على الأدوار التي يقوم بها المعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ونتائج دراسة غازي وحاتم (2016) التي أظهرت وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائية لمتغير الخبرة في استخدام معلمي التربية الإسلامية لمهارات التفكير الإبداعي في تدريس التربية الإسلامية.

أما فيما يتعلق بمتغير المحافظة، تم حساب المتوسطات الحسابي والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير المحافظة لعينة المعلمين الأوائل والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير المحافظة لدرجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأوائل.

المجال	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التعلم والابتكار	مسقط	28	3.93	0.51
	جنوب الباطنة	24	4.06	0.68
	شمال الباطنة	36	3.89	0.74
	جنوب الشرقية	14	3.96	0.72
مهارات التواصل والتعاون	مسقط	28	4.30	0.38
	جنوب الباطنة	24	4.40	0.59
	شمال الباطنة	36	4.23	0.67
	جنوب الشرقية	14	4.48	0.54
مهارات الثقافة الرقمية	مسقط	28	3.53	0.72
	جنوب الباطنة	24	3.73	0.75
	شمال الباطنة	36	3.54	0.72

	جنوب الشرقية	14	3.84	0.61
مهارات المهنة والحياة	مسقط	28	4.00	0.68
	جنوب الباطنة	24	4.07	0.68
	شمال الباطنة	36	4.39	0.76
	جنوب الشرقية	14	4.04	0.56
المجالات مجتمعة	مسقط	28	3.89	0.51
	جنوب الباطنة	24	4.03	0.62
	شمال الباطنة	36	3.85	0.67
	جنوب الشرقية	14	4.11	0.56

يبين جدول (10) وجود فروق ظاهريه بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة المعلمين الأوائل حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين حسب متغير المحافظة. ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (11): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير المحافظة حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين الأوائل.

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مهارات التعلم والابتكار	بين المجموعات	0.442	3	0.147	0.324	0.808
	داخل المجموعات	44.52	98	0.454		
	الكلي	44.97	101			
مهارات التواصل والتعاون	بين المجموعات	0.789	3	0.263	0.806	0.493
	داخل المجموعات	31.75	98	0.326		
	الكلي	32.47	101			
مهارات الثقافة الرقمية	بين المجموعات	1.370	3	0.457	0.883	0.453
	داخل المجموعات	50.69	98	0.517		
	الكلي	52.06	101			
مهارات المهنة والحياة	بين المجموعات	2.459	3	0.820	1.667	0.179
	داخل المجموعات	48.17	98	0.492		
	الكلي	50.63	101			
المجالات مجتمعة	بين المجموعات	0.914	3	0.305	0.819	0.486
	داخل المجموعات	36.43	98	0.372		
	الكلي	37.34	101			

يلاحظ من جدول (11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة المعلمين الأوائل حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين بين المحافظات في جميع المجالات والمجالات ككل، ويُعزى ذلك إلى أساليب التقويم الموحدة التي يقيّم بها المعلمون الأوائل معلميهم في جميع المحافظات، كما أن الأسس التي تقوم عليها عملية تقويم أداء المعلمين واحدة، بالإضافة إلى أن جميع موضوعات الإنماء المهنية التي تسعى لتقديمها دائرة الموارد البشرية ودائرة التدريب في كل محافظة يتم توصيفها تحت مظلة واحدة يتضمن ذلك طرائق التدريب المقترحة التي تقدم للمعلمين الأوائل، وهذا يفسر عدم وجود فروقٍ دالةٍ بين المحافظات في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين.

وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير المحافظة لعينة المعلمين والجدول (11) يوضح ذلك.

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر متغير المحافظة لدرجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المعلمين.

المجال	المحافظة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التعلم والابتكار	مسقط	87	4.03	0.53
	جنوب الباطنة	71	4.14	0.51
	شمال الباطنة	93	4.14	0.51
	جنوب الشرقية	53	4.14	0.60
مهارات التواصل والتعاون	مسقط	87	4.43	0.51
	جنوب الباطنة	71	4.48	0.48
	شمال الباطنة	93	4.50	0.46
	جنوب الشرقية	53	4.57	0.41
مهارات الثقافة الرقمية	مسقط	87	3.50	0.74
	جنوب الباطنة	71	3.66	0.66
	شمال الباطنة	93	3.61	0.74
	جنوب الشرقية	53	3.77	0.75
مهارات المهنة والحياة	مسقط	87	4.09	0.66
	جنوب الباطنة	71	4.19	0.60
	شمال الباطنة	93	4.22	0.57
	جنوب الشرقية	53	4.05	0.59
المجالات مجتمعة	مسقط	87	3.99	0.54
	جنوب الباطنة	71	4.07	0.50
	شمال الباطنة	93	4.06	0.50
	جنوب الشرقية	53	4.13	0.54

يبين جدول (12) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة المعلمين حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين حسب متغير المحافظة.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، والجدول (12) يوضح ذلك

جدول (13): تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لأثر متغير المحافظة حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين

المجال	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
مهارات التعلم والابتكار	بين المجموعات	0.723	3	0.244	0.324	0.470
	داخل المجموعات	86.51	300	0.288		
	الكلي	87.25	303			
مهارات التواصل والتعاون	بين المجموعات	0.605	3	0.217	0.806	0.413
	داخل المجموعات	67.82	300	0.226		
	الكلي	68.47	303			
مهارات الثقافة الرقمية	بين المجموعات	1.212	3	0.404	0.883	0.515
	داخل المجموعات	158.67	300	0.529		
	الكلي	159.88	303			
مهارات المهنة والحياة	بين المجموعات	1.292	3	0.431	1.667	0.326.
	داخل المجموعات	111.61	300	0.372		
	الكلي	112.91	303			
المجالات مجتمعة	بين المجموعات	0.768	3	0.256	0.819	0.426
	داخل المجموعات	82.42	300	0.275		
	الكلي	83.19	303			

يلاحظ من جدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات عينة المعلمين حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين بين المحافظات في جميع المجالات والمجالات ككل، ويمكن إعادة سبب ذلك إلى المساواة بين محافظات السلطنة في جانب التدريب للمعلمين على طرائق التدريس الحديثة، فهم يتلقون التعليمات نفسها من قسم الإشراف التربوي كما يحضرون المشاغل التربوية وخطط الإنماء المهني نفسها. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الزدجالية (2014) في وجود أثر لمتغير المحافظة في توظيف معلمات التربية الإسلامية للمهارات الحاسوبية.

ملخص لأهم نتائج الدراسة:

1- إن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي العشرين هي درجة كبيرة في جميع المجالات.

2- يوجد اختلاف بين وجهة نظر المعلمين الأوائل، والمعلمين في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي العشرين، لصالح المعلمين.

3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي، في مهارات القرن الحادي والعشرين، يعزى لمتغيّر الجنس لعينة المعلمين الأوائل لصالح المعلمات في مجال المهنة والحياة فقط.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0.05$) في درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية (الصفوف 5-10) من التعليم الأساسي مهارات القرن الحادي والعشرين، يعزى لسنوات الخبرة، والمحافظة.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، توصي الباحثتان بالآتي:

– توجيه معلم التربية الإسلامية نحو تطوير مهاراته في مجال الثقافة الرقمية بما يتلاءم مع الممارسات الرقمية العالمية الحديثة في التدريس وذلك من خلال ورش العمل أو الدورات التدريبية، أو عبر التوجيه المباشر والمتابعة من قبل المعلم الأول أو مشرف المادة.

– توجيه برامج الإنماء المهني المقررة من وزارة التربية والتعليم، نحو التركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين، وخاصة مهارات الثقافة الرقمية ومهارات التعلم والابتكار، وتخصيص بعضها لمعلمي التربية الإسلامية من جميع محافظات السلطنة.

– التركيز على قياس تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين في العملية التعليمية من خلال تضمينها في دليل المعلم بصورة تسمح للمعلم الأول متابعة تطبيقها عبر استمارة التقييم.

المقترحات

– مقترح إعداد دراسات تقيس درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية مهارات القرن الحادي والعشرين في مراحل تعليميّة مختلفة وفي محافظات مختلفة.

– مقترح إعداد دراسات تبحث درجة تضمن كتاب التربية الإسلامية بسلطنة عُمان لمهارات القرن الحادي والعشرين.

– مقترح عقد ورش العمل أو الدورات التدريبية لتطوير مهارات معلم التربية الإسلامية في مهارات القرن الحادي والعشرين.

****

المراجع العربية

أبو الهيجا، فؤاد حسن (2000). *طرق تدريس الدراسات القرآنية والإسلامية وإعداد دروسها اليومية والأهداف السلوكية* (ط 2). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

أبو جزر، صابرين محمود (2018). *إثراء كتب التربية الإسلامية الفلسطينية للصفين العاشر والحادي عشر بمهارات القرن الحادي والعشرين*. (رسالة ماجستير منشورة)، الجامعة الإسلامية: غزة.

مجلس التعليم. (2017). *فلسفة التعليم*. سلطنة عمان: الأمانة العامة لمجلس التعليم

تريلنج، بيرني، وفادل، تشارلز (2013). *مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم في زمننا*. (ترجمة بدر عبد الله الصالح). الرياض: جامعة الملك سعود، النشر العلمي والمطابع.

الجلاد، ماجد زكي، (2004). *تدريس التربية الإسلامية الأسس والنظرية والأساليب العملية* (ط1). عمان: دار المسيرة.

الحربي، عبد الله عبد الكريم؛ والجبر، جبر محمد جبر (2016). وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمهارات المتعلمين للقرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية التربوية المختصة*، 5 (5)، 24-38.

حسن، شيماء محمد علي (2015). تطوير منهج الرياضيات للصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. *مجلة كلية التربية*، (18)، 297-345.

الحشـاني، علي خلف حسـين (2019). *درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في الأردن لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن.

الحطيبي، دينا عبد الحميد السعيد (2018). تقويم أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 1(4)، 261-291.

حمد، عدي يوسف (2018). مدى امتلاك مدرسي التربية الإسلامية للثقافة الحاسوبية بمديرية تربية محافظة الأنبار. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (29)، 466-479.

الدبوس، جواهر محمد (2003). *القاموس التربوي* (ط1). الكويت: جامعة الكويت.

الدليمي، عصام حسن؛ وصالح، علي عبد الرحيم (2014). *البحث العلمي أسسه ومناهجه*. عمّان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

زامل، مجدي علي (2016). الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، وسُبل تفعيلها في محافظة نابلس. مجلة جامعة الخليل للبحوث، 11(2)، 124-156.

الزدجالية، ميمونة؛ العاني، وجيهة (2019). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بسلطنة عمان للكفايات المهنية اللازمة للتعليم وفق معايير الجودة العالمية في إعداد المعلمين مجلة العلوم التربوية، (14)، 83-112.

الزدجالية، ميمونة درويش (2014-أ). مدى توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس التربية الإسلامية بسلطنة عمان. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، 3 (8)، 63-74.

السليطي، سعيد (2015). تصور مقترح لمهارات معلم القراءة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين في المدارس المستقلة بدولة قطر. *مجلة التربية، جامعة الأزهر- كلية التربية*، 3 (164)، 630-691.

شلبي، نوال (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر، *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، 3 (10)، 1-33.

غازي، انتصار مصطفى؛ وحاتم، ليث (2016) دور معلمي التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في إربد. *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 22 (3)، 119-158.

الغامدي، عزة علي آل كباس (2018). نموذج "تيباك" كأحد النماذج المعاصرة لتحديد وتقويم خصائص التدريس الفعال في القرن الحادي والعشرين، *المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية التربوية*، (7) 1-14.

الغميطي، عبد الله أحمد محمد (2011). تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة على ضوء معايير الجودة الشاملة، *مجلة رابطة التربويين العرب*، 5 (3)، 53-87.

الكلثم، حمد مرضي إبراهيم (2013). تحليل محتوى كتاب الفقة"1" للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، 1 (154)، 224-243.

اللقاني، أحمد حسين؛ الجمل، علي أحمد (1999). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس*(ط2). القاهرة: عالم الكتب.

مجلس التعليم (2014). *التعليم في سلطنة عمان: الطريق إلى المستقبل*، مسقط. استرجع من https://www.educouncil.gov.om/symposium/nadwanews2.html?scrollto=start بتاريخ 28/ أغسطس/ 2019م

مجلس التعليم (2017). *التعليم في سلطنة عمان*. سقط، مسترجع من https://www.educouncil.gov.om/page.php?scrollto=start&id بتاريخ 24/ أكتوبر/2019م.

مجمع اللغة العربية .(2011) *المعجم الوسيط* (ط5). مصر: مكتبة الشروق الدولية.

محافظة، سامح (2009). معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته، *بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر*، جامعة دمشق- كلية التربية، 1-25. مسترجع من

https://faculty.psau.edu.sa/filedownload/doc-13-doc-a0660a7088d90fab627f8893bd0c36fb-original.docبتاريخ 20/سبتمبر/ 2019م.

ملحم، أماني محمد (2017). *درجة توافر مهارات القرن الحادي والعشرين في مقرر التكنولوجيا للمرحلة الأساسية العليا ودرجة امتلاك الطلبة لتلك المهارات* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

المومني، جهاد علي توفيق (2018). تحديات القرن الحادي والعشرين التي تواجه معلم العلوم في المدارس الحكومية في محافظة عجلون. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، 1 (24)، 186-197.

الهويش، يوسف محمد إبراهيم (2018). التنمية المهنية لمعلمي المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، جامعة عين شمس، مصر، 42 (1)، 246-282.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018). *مهارات المستقبل تنميتها وتقويمها*. الرياض، استرجع بتاريخ 17/أغسطس/2019م https://icee.eec.gov.sa/objectives.htm

وزارة التربية والتعليم (1999). *التعليم الأساسي بسلطنة عمان*. مسقط: المديرية العامة للمناهج والتدريب.

وزارة التربية والتعليم (2015). *دليل مهام الوظائف المدرسية والأنصبة المعتمدة لها*. مسقط.

وزارة التربية والتعليم (2019). *الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية*. سلطنة عمان، مسقط.

وزارة التربية والتعليم (2019أ). *مهارات القرن الحادي والعشرين*. *سلطنة عمان*. مسترجع من https://home.moe.gov.om /region/musndam/topics/12/show بتاريخ 27/ أغسطس/2019م.

وزارة التربية والتعليم (2019ب). *الثورة الصناعية الرابعة وأثرها على التعليم*. *سلطنة عمان*، مسترجع من https://home.moe.gov.om/updates/1/show/1062 بتاريخ 27/أغسطس/2019م.

يونس، إدريس سلطان صالح (2016). تقويم منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، جامعة عين شمس، مصر، (76)، 63-92.

وزارة التربية والتعليم (2013 نوفمبر). تطبيق مهارات ومفاهيم كفايات القرن الواحد والعشرين في مجال الاحتراف. سلطنة عمان، مسقط، استرجع بتاريخ 6/أغسطس/2019م https://home.moe.gov.om/topics/1/show/2470.

وزارة التربية والتعليم (2013 ديسمبر). *التعليم وكفايات القرن الحادي والعشرين*، مسقط. استرجع بتاريخ 27/8/2019م https://home.moe.gov.om/topics/1/show/2416

المراجع الأجنبية

abu alhija, fuaad hasan (2000). taruq tadris aldirasat alquraniat wal'iislamiat durusaha alyawmiat wal'ahdaf alsulukia. seaman: dar almanahij lilnashr waltawziei.

abu jazar, sabrin mahmud (2018). 'iithra' altarbiat al'iislamiat alfilastiniat lilsafayn aleashir walhadi eashar bimaharat alqarn alhadi waleishrina. (risalat majistir manshurati), aljamieat al'iislamiatu: ghaza.

aldabuws, jawahir muhamad (2003). alqamus altarbawiu (t 1). alkuayt: jamieat alkuayti.

aldilimi, eisam hasan; wasalih, eali eabd alrahim (2014). albahth aleilmiu 'asasah wamanahijaha. emman: dar alridwan lilnashr waltawziei.

alghamidiu, eizat ealii al kibas (2018). namudhaj "tibak" ka'ahad muahadih

alghumitiu, eabd allah 'ahmad muhamad (2011). tatwir alkifayat altadrisiat limuealimi altarbiat al'iislamiat bialmarhalat daw' maeayir aljawdat alshaamilat, majalat rabitat altarbawiiyn alearab, 5 (3), 53-87.

alharbii, eabd allah eabd alkarim; waljabr, jabr muhamad jabr (2016). waey muealimi aleulum bialmarhalat aliabtidayiyat bimaharat muealimayn lilqarn hadira. altarbawiat altarbawiat, 5 (5), 24-38.

alhashaniu, eali khalaf husayn (2019). darajat aimtilak muealimi allughat alearabiat fi al'urduni limaharat alqarn alhadi waleishrin min wijhat nazar mudiri almadaris walmushrifin altarbawiiyn (risalat majistir ghayr manshuratin), jamieat al albayt, al'urdunu.

alhatibi, dina eabd alhamid alsaeid (2018). taqwim 'ada'at muealimi aleulum bialmarhalat ealaa daw' maharat alqarn alhadi waleishrina. almajalat aldawliat lilbuhuth fi aleulum altarbawiat, 1 (4), 261-291.

alhuaysh, yusuf muhamad 'iibrahim (2018). altanmiat almihniat limuealimi almamlakat alearabiat alsaeudiat fi daw' maharat alqarn alhadi waleishrina. majalat kuliyat altarbiat fi aleulum altarbawiat, jamieat eayn shams, misr, 42 (1), 246-282.

hayyat taqwim altaelim waltadrib (2018). maharat almustaqbal tanmiatuha wataqwimaha. alriyad, astarjie bitarikh 17 / 'aghustus / 2019 m https://icee.eec.gov.sa/objectives.htm

https://www.educouncil.gov.om/page.php؟scrollto=start&id bitarikh 24 / 'uktubar / 2019 mi.

majlis altaelim (2014). altaelim fi saltanat eaman: altariq 'iilaa almustaqbali. aistarjie min https://www.educouncil.gov.om/symposium/nadwanews2.html؟scrollto=start bitarikh 28 / 'aghustus / 2019 m

majlis altaelim (2017). altaelim fi saltanat eaman. saqat, mustarjae min

majlis altaelimi. (2017). falsafat altaelimi. saltanat eaman: aljumhur aleami

majmae allughat alearabia (2011). almuejam alwasit (t 5). masra: maktabat alshuruq alduwliati.

muhafazat, samih (2009). muealim almustaqbili: khasayisah, maharatih, kifayatih, muqadam 'iilaa almutamar aleilmii althaani: nahw aistithmar 'afdal aleulum altarbawiat walnafsiat fi tahadiyat aleasr, jamieat dimashqa- kuliyat altarbiat, 1-25.

mulhim, 'amani muhamad (2017). darajat tawafur maharat alqarn alhadi walthalathin fi muqarar altiknulujia lilmarhalat altaelimiat aleulya wadarajat aimtilak altalabati. jamieat alnajah alwataniat, filastin.

Oktafianto, W. R., Hartono, H., & Sulhadi, S. (2019). Physics Textbook Analysis Based On 21st Century Skills. *Physics Communication*, 3 (2), 72 - 77

shalabi, nawal (2014). 'iitar muqtarah lahn maharat alqarn alhadi eashar, manahij aleulum bialtaelim al'asasii fi misr, almajalat aldawliat altarbawiat almutakhasisat, 3 (10), 1-33.

Partnership for 21st Century Skill. (2019). *Framework for 21st Century learning*.

trilinj, birni, wafadil, tsharliz (2013). maharat alqarn alhadi waleishrina: altaealum fi zamanna. (tarjamat badr eabd allah alsaalihu). alrayad: jamieat almalik sueud, alnashr aleilmiu walmatabieu.

Van Laar, E., Van Deursen, A. J., Van Dijk, J. A., & De Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in human behavior*, *72*, 577-588

aljalaad, majid zaki, (2004). altarbiat al'iislamiat al'usus walqawaeid wal'asalib aleamalia (t 1). eaman: dar almasirati.

alkultham, hamad murdi 'iibrahim (2013). tahlil muhtawaa kitab alfiqa "1" lilmarhalat althaanawiat fi almamlakat alearabiat alsaeudiat fi daw' maharat alqarn alhadi eashra. majalat kuliyat altarbiat, jamieat al'azhar, 1 (154), 224-243.

allaqani, 'ahmad husayn; aljamal, eali 'ahmad (1999). muejam almustalahat altarbawiat almaerifiat fi almanahij waturuq altadris (t 2). alqahiratu: ealam alkutub.

almumini, jihad eali tawfiq (2018). tahadiyat alqarn alhadi eashar alati tuajih muealim aleulum fi almadaris alhukumiat fi muhafazat eajlun. majalat jamieat alquds almaftuhat lil'abhath waldirasat, 1 (24), 186-197.

alsulitiu, saeid (2015). ... aqra almazid ... aiqra almazid ... aiqra almazid fi almadaris almustaqilat bidawlat qatra. majalat altarbiat, jamieat al'azhar- kuliyat altarbiat, 3 (164), 630-691.

alzidjaliat, maymunat; aleani, wajiha (2019). amtilak muealimi altarbiat al'iislamiat, bisaltanat euman lilkahraba' almihniat, litaelim maeayir aljawdat alealamiat fi 'iiedad almuealimin majalat aleulum altarbawiat, (14), 83-112.

alzidjaliat, maymunat darwish (2014-'a). tawzif tiknulujia almaelumat walaitisal fi majal altadris bisaltanat eman. almajalat altarbawiat aldawliat almutakhasisat, 3 (8), 63-74.

ghazi, antisar mustafaa; wahatim, lith (2016) dawr muealimi altarbiat al'iislamiat fi tanmiat maharat altafkir al'iibdaeii ladaa talabat alsafi aleashir al'asasii fi 'iirbid. majalat almanarat lilbuhuth waldirasat, 22 (3), 119-158.

hamad, eadi yusif (2018). amtilak madrasi altarbiat al'iislamiat lilthaqafat alhasubiat bimudiriat tarbiat muhafazat al'anbar. majalat alfunun wal'adab waeulum aleulum al'iinsaniaat almunhaniat, (29), 466-479.

hasan, shima' muhamad ealiin (2015). tatwir manhaj alriyadiaat lilsafi aliabtidayiyi fi daw' maharat alqarn alwahidi. majalat kuliyat altarbiat, (18), 297-345.

/ topic / 12 / show bitarikh 27 / 'aghustus / 2019 mi.

wizarat altarbiat waltaelim (2019 bi). althawrat alsinaeiat alraabieat wa'athariha ealaa altaelimi. saltanat eumaan, mustarjae min https://home.moe.gov.om/updates/1/show/1062 bitarikh 27 / 'aghustus / 2019 mi.

wizarat altarbiat waltaelim (2019). alkitaab alsanawiu lil'iihsa'at altaelimiati. saltanat eaman, masqat.

yunis, 'iidris sultan salih (2016). taqwim manhaj aljughrafia bialmarhalat althaanawiat aleamat fi daw' maharat alqarn alhadi waleishrina. majalat aljameiat altarbawiat lildirasat aliajtimaeiat, jamieat eayn shams, misr, (76), 63-92.

zamil, majdi ealiin (2016). al'adwar alati yumarisuha almuealim alfilastiniu fi daw' mutatalibat mutatalibat alqarn, wsubl tafeiliha fi muhafazat nabuls. majalat jamieat alkhalil lilbuhuth, 11 (2), 124-156.

wizarat altarbiat waltaelim (1999). altaelim al'asasiu bisaltanat eaman. masqat: almudiriat aleamat lilmanahij waltadrib.

wizarat altarbiat waltaelim (2013 disambir). altaelim wakifayat alqarn alhadi waleishrin, masqatu. astarjie bitarikh 27/8/2019 m https://home.moe.gov.om/topics/1/show/2416

wizarat altarbiat waltaelim (2013 nufimbir). tatbiq maharat wamafahim kifayat alqarn alwahid fi majal aliahtirafi. saltanat euman, masqat, astarjie bitarikh 6 / 'aghustus / 2019 m https://home.moe.gov.om/topics/1/show/2470.

wizarat altarbiat waltaelim (2015). dalil mahami alwazayif wal'ansibat almuetamadat liha. masqat.

wizarat altarbiat waltaelim (2019 'a). maharat alqarn jadwala. saltanat eaman. mustarjae min https://home.moe.gov.om / region musndam

تحليل محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT)

أمجاد أحمد صالح الماجد[1]

(قدم للنشر 1442/7/20هـ -وقبل 1442/10/26هـ)

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير أنماط التعلم لنموج مكارثي (4 MAT)، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وتكون مجتمع الدراسة وعينتها من محتوى كتاب الحديث للصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الثاني طبعة 1441هـ-1442هـ من صفحة (10) إلى صفحة (71) وهي الصفحات الفعلية للدروس المقررة على طالبات الصف الثالث المتوسط، وتحددت أداة الدراسة في قائمة معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) الأربعة (التخيلي، التحليلي، المنطقي، الديناميكي) والتي استخدمت كبطاقة تحليل المحتوى. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) في كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة جاء بنسبة (25.0%) وهي درجة توافر منخفضة، حيث جاءت أنماط التعلم لنموذج مكارثي (التحليلي، المنطقي، الديناميكي، التخيلي) بنسب مئوية (44.8%، 24.2%، 16.0%، 14.9%) على الترتيب. وفي ضوء النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تضمين أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) في محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة، حيث لم تحظ تلك الأنماط بالاهتمام الكافي في محتوى المنهج، والتركيز على النمطين الديناميكي والتخيلي باعتبارهما الأقل تناولًا بين أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) في محتوى الحديث للمرحلة المتوسطة.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى، أنماط التعلُّم، نموذج مكارثي (4 MAT)، كتاب الحديث، المرحلة المتوسطة.

Analyzing of the content of The Middle-Level Al- Hadith Book In The Light of The of learning Pattern Criteria Of The McCarthy Model (4 MAT)

Amjad Ahmed Saleh Al Majed[1]

(Submitted 04-03-2021 and Accepted on 07-06-2021)

Abstract: This study aimed to analyze the content of the middle school "Al hadith Book" in the light of the standards of learning patterns for McCarthy's model. (4MAT), in order to achieve the objectives of the study, the study followed the descriptive method based on the method of content analysis. The study population and its sample of the content of the Al hadith Book of the third middle class in the second semester is the 272h-1442h edition of the page (10) to page (71), which is the actual pages of classes for middle third graders, and the study tool is identified in the list of learning pattern criteria for the McCarthy model. The four (imaginary, analytical, logical, dynamic) that were used as a content analysis capacity, and the results of the study found that the degree to which learning pattern standards were available for the McCarthy model (4MAT) in the Middle School al hadith book came in at 25.0%, a low availability, with the learning patterns of the McCarthy model (analytical, logical, dynamic, imaginary) in percentages (44.8%, 24.2%, 16.0%, 14.9%), respectively. In the light of the findings, the study recommended that the learning patterns of the McCarthy model (4MAT) should be included in the content of the Middle School Al Hadeith Book, as they did not receive sufficient attention in the content of the curriculum, and that emphasis should be placed on the dynamic and imaginary patterns as the lowest treatment among the learning patterns of the McCarthy model (4MAT) in the content of Al Hadeith book for the Middle- level.

Keywords: Content Analysis, Learning Patterns, McCarthy Model (4MAT), Al Hadeith Book, Middle School.

---

(1) ماجستير - مناهج وطرق تدريس علوم شرعية

(1) *Master of Curriculum and Teaching Methods of Islamic Education.*

E-mail: Zworld2008@hotmail.com

مقدمة

يتزايدُ الاهتمام بالمنهج المدرسي كثيرًا في الفترة الأخيرة؛ وذلك نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية من جهة، واستجابةً لنتائج الدراسات والبحوث العديدة في ميدان التربية وعلم النفس من جهة أخرى، ولم تحدث هذه التطورات في مجال المنهج المدرسي فجأةً، أو خلال فترة زمنية قصيرة، بل أخذت وقتًا طويلًا وكافيًا نسبيًّا، تمَّ خلاله إدخال التحسينات، وطرح مقترحات التطوير والتحسين والتعديل (سعادة وإبراهيم، 2011).

ويعد الكتاب المدرسي أحد العناصر الرئيسة التي يستند إليها المنهج، وهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه المتعلم معلوماته أكثر من غيره من المصادر، وهو أحد الأسس التي يستند إليها المعلم في إعداد دروسه قبل أن يواجه المتعلمين في الصف، فضلًا عن أنه يساعد على تنمية قدرة المتعلمين على التفكير بكل أنواعه ومستوياته، ويلبي حاجات المتعلمين التربوية والتعليمية (العيساوي وآخرون، 2012).

فالكتاب المدرسي هو الذي يرسم الحدود العامة للمعلومات والمفاهيم والقيم التي يتم تعلمها، ويقرر إلى حد كبير طرائق التدريس الملائمة التي ينبغي اتباعها في التعلم (الجابري وآخرون، 2011).

وتعالت الآراء التربوية بضرورة الاهتمام بطرق التدريس التي تنمي مهارات التفكير في الآونة الأخيرة، وتركز على تنمية استخدام جانبي الدماغ لدى المتعلم، ومن بينها نموذج مكارثي، حيث تسهم استراتيجيات التعليم التي تستند إلى جانبي الدماغ في تكوين بيئة صفية غير محدودة الإمكانات. وبالتالي، تعمل على خلق جيل قادر على حل المشكلات المستقبلية، حيث أن هذه الطريقة طبيعية وداعمة وإيجابية لتعظيم القدرة على التعلم (عياش وزهران، 2013).

ويُعدُّ نموذج الفورمات (4mat) لمكارثي من النماذج التي تراعي الأنماطَ التعليمية المختلفة، وتركز على استخدام جانبي الدماغ الأيمن والأيسر لدى الطلاب، كما أنه يُعدُّ نموذجًا علاجيًّا للتخطيط وحل المشكلات (آل سالم, 2015)، وتشير آمنة البيرماني (2016) إلى أن أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) يزيد فرص المتعلمين في التعليم؛ لأنه يراعي الفروق الفردية، ويجعل من المتعلم محورًا للعملية التعليمية عن طريق تعامله مع المعلومات بشكل مباشر فضلًا عن معالجة وتصنيف المعلومات، مما يحقق التعليم الفعال، كما أن نموذج مكارثي يزيد من حماسة المتعلم، واندفاعه للتعلم (النعيمي، 2014).

أما عجز المنهج في تغطية جميع الأنماط أو تغطيتها بنسب ضئيلة فله المردود السلبي على العملية التعليمية بما فيها المتعلم، ولا يمكن تجاهل نمط على حساب نمط آخر لأن المتعلمين يتعلمون بطرق مختلفة كل وفق أسلوب وطريقة مفضلة لديه (MacCarthy et al, 2002).

لذا، تتطلب كتب العلوم الشرعية في المملكة العربية السعودية المتمثلة خصوصًا في كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة التنوع في طرق تقديم محتواها وأنشطتها للمتعلم، من خلال تهيئة الخبرات والمواقف التربوية المتنوعة، التي تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة لدى المتعلمين وأساليب تعلمهم المتعددة.

وفي ضوء ذلك، تشير نتائج بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بأنماط التعلُّم لنموذج مكارثي، كدراسة (أكرم, 2017؛ آل سالم، 2015؛ فريحات، 2019) إلى ضرورة مراعاة الكتب المدرسية لأنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT)، إلى وجود قصور في أنماط التعلم الأربعة (التخيلي، التحليلي، المنطقي، الديناميكي) بنسب متفاوتة وضئيلة. وبالتالي ترى الباحثة أن هناك أهمية لبناء المناهج بمراعاة أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4mat) لما له من أثر في تحصيل المتعلمين، وبقاء أثر التعلُّم لديهم.

مشكلة الدراسة وأسئلته

تُعدُّ مناهج العلوم الشـرعية من أهم العلوم التي لا بد من إكسـابها للمتعلمين في وقت مبكر؛ لما لها من أثر في حياتهم في غرس القيم والآداب الإسـلامية، فلابد فيها من مراعاة أنماط التعلُّم أثناء بنائها لضـرورة إكسـابهم القيم الأخلاقية والاجتماعية من خلال دراسـة تلك الكتب، ومع الانفتـاح والتغيرات السـريعـة التي نشـهـدهـا في وقتنـا الحاضـر، والتطورات التقنية والعلمية والتربوية، وبالتالي فإن هناك حاجة ماسـة إلى تطوير مناهج العلوم الشـرعية لكي يسـتوعب المتعلمون التطور المسـتمر في هذا العصـر، ولاسـيما محتوى كتاب الحديث الذي ينهل منه المتعلمون سـيرةَ الرسـول ﷺ وأخلاقه العظيمة، وأحكام الشـريعة الإسـلامية، فهو الذي اصـطفاه الله من بين خلقه ليكون للعالمين نذيرًا، قـال تعـالى: تَبَارَكَ الَّذِي نَزَّلَ الْفُرْقَانَ عَلَى عَبْدِهِ لِيَكُونَ لِلْعَالَمِينَ نَذِيرًا [الفرقان: 1]، ويترتب على هذه الآية صـلاحية هذا الدين لكل زمان ومكان مهما اختلفت الأجناس والألسن (يونس وآخرون، 1999).

واسـتنادًا لذلك، يمكن القول أن سـيرة الرسـول ﷺ يحتـاج إليهـا المتعلمون في المواقف الحيـاتيـة لهم، فتكون خير قدوة يحتذي بها في مسـيرتهم، لاسـيما أن هذه مرحلة انتقالية من المرحلة المتوسـطة إلى المرحلة الثانوية، فتكثر فيها تسـاؤلات المتعلمين حول أمور كثيرة، خاصـة في هذا العصـر وما يسـتجد فيه من تيارات معاصـرة وآراء متنوعة في مختلف القضايا الإسلامية من حجاب وولاية وغيرها.

كمـا لاحظـت البـاحثـة من خلال عملهـا كمعلمـة لمحتوى كتب العلوم الشـرعية للمرحلة المتوسـطة، والتي منها كتاب الحديث، تدني المسـتوى التحصـيلي لطالبات الصـف الثالث المتوسـط، وكذلك قلة دافعيتهنّ نحو تعلمه، وقد يُفسـر ذلك إلى عدم الأخذ بعين الاعتبار أنمـاط التـعلـم لـنـمـوذج مكـارثي (4MAT) (التـخـيلي، التحليلي، المنطقي، الـديـنـاميكي) المختلفـة التي يُفضـلـهـا المتعلمون في اسـتقبال ومعالجة المعلومات، وكذلك قلة الاسـتفـادة من النمـاذج التربويـة الحـديثـة التي أثبتـت فاعليتها في تحسـين التحصـيل والاتجاه في كتب العلوم الشـرعيـة، ونظرًا لمراعـاة أنمـاط التعلم المختلفـة التي يفضـلها المتعلمون في اسـتقبال ومعالجة المعلومات من أهمية عند بناء وتأليف تلك الكتب.

وبالرغم من وجود بعض الدراسات السابقة التي أثبتت نتائجها أن أنماط التعلم لنموذج مكارثي قد أسهم في تحسين التحصيل الدراسي كدراستي (Inel, 2018؛ Kheawdee, 2018)، فإن هناك قصورًا واضحًا نتج عن تحليل بعض الكتب المدرسية لمعايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) كدراسة أكرم (2017)، ودراسة آل سالم (2015)، ودراسة فريحات (2019).

وكذلك لاحظت الباحثة من خلال اطلاعها على الدراسات والبحوث التربوية أنه لا توجد أية دراسة تناولت تحليل محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT).

وفي ضوء ما سبق، جاءت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين التاليين:

1)ما معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT)؟

2)ما مدى توافرتوافر معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) في محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة؟

أهداف الدراسة:

1)التعرُّف إلى معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT).

2)التعرف إلى مدى توافرتوافر معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) في محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة.

أهمية الدراسة

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في ندرة الدراسات السابقة التي تناولت تحليل محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT).

– تسليط الضوء على أنماط التعلم التي يتضمنها نموذج مكارثي (4 MAT)؛ وذلك لأهميتها في تحسين التحصيل والاتجاه نحو الكتب المدرسية، وإدماج المتعلمين بمختلف أنماطهم التعليمية في العملية التربوية.

– قد تسهم في تقديم أداة قائمة معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) وكيفية تحليل الكتب المدرسية في ضوئه للباحثين والمتخصصين في تطوير المناهج وتحسينها.

– توجيه أنظار مطوّري المناهج الدراسية بضرورة الأخذ بأنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4mat) وتضمينه في مناهج العلوم الشرعية المختلفة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على تحليل محتوى كتاب الحديث للصف الثالث المتوسط باستثناء غلاف الكتاب ومقدمته والفهارس، حيث بدأ التحليل من صفحة (10) إلى صفحة (71)، للكشف عن مدى توافر معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) (التخيلي، التحليلي، المنطقي، الديناميكي) وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤١هـ-1442هـ.

مصطلحات الدراسة

تحليل المحتوى: يُعرَّف تحليلُ المحتوى بأنه: "تحليلٌ اختزاليٌّ كمّيٌّ للرسائل يعوّل على المنهج العلمي (بما فيه الانتباه إلى الموضوعية – تدخل الذاتية، والتخطيط المسبق، والثبات، والصدق وإمكانية التعميم والتكرارية واختبار الفرضيات)، وهو غير محدَّد بالنسبة لأنواع المتغيرات التي يمكن قياسها، أو السياق الذي يتمُّ فيه إنشاء أو تقديم الرسالة" (كمبرلي، 2016، ص26).

وتُعرف الباحثة تحليل المحتوى إجرائيًّا بأنه: أداةٌ تُستخدم لفحص محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT)، وما قد يحتويه من الأنماط الأربعة (التخيلي، التحليلي، المنطقي، الديناميكي) أو عدمها، حيث إنها تعتمد عملية التحليل على وحدة الفكرة.

معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT): جاء في لسان العرب: "أن المعيار من المكاييل: ما عُيِّر. قال الليث: العِيَار ما عايَرْت به المكاييل فالعِيَار صحيح تامٌّ وافٍ، تقول: عايَرْت به أي سَوَّيْتُه، وهو العِيَار والمِعْيار يقال: عايِرُوا ما بين مكاييلكم ومَوازِينكم، وهو فاعِلُوا من العِيَار، ولا تقل: عَيّروا" (ابن منظور, 1436هـ، ص835).

وعُرِّفت المعايير بأنها: "آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها تعرُّف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي نقومه" (اللقاني والجمل، 2013، ص279).

وعُرفت المعايير إجرائيًا بأنها: مواصفات كل نمط من أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT).

أما نموذج مكارثي (4 MAT) فهو نموذج تعليمي يسمى بال (4MAT)؛ لأنه يتكون من أربعة أقسام، ويعتمد نمط التعلُّم الفردي، وأيضًا على طريقة التفكير اليمنى واليسرى، وقد وُضع هذا النموذج ليناسب جميع أنواع المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة (الناشف، 2009).

وهو نموذج تربوي تتابعي يركز على زيادة الدافعية، وإتقان المادة العلمية ويتكون من ثماني خطوات، ويعتمد على مكونين نظريين، هما: نموذج كلوب في أساليب التعلم، ومفهوم جانبي الدماغ، ويراعي الأنماط المتنوعة للمتعلمين، وهناك أربعة أنماط تعلم رئيسة فيه، حُدِدت من خلال الربط بين تفضيلات الإدراك ومعالجة المعلومات، وهي: (آل سالم، 2015)

– نمط التعلم التخيلي (لماذا): الذي يهتم بالمعنى الشخصي.

– نمط التعلم التحليلي (ماذا)، الذي يهتم بالحقائق التي تؤدي إلى فهم المفاهيم.

– نمط التعلم المنطقي (كيف)، الذي يهتم بكيفية عمل الأشياء.

– نمط التعلم الديناميكي (ماذا لو)، الذي يهتم بالاكتشاف الذاتي.

وتُعرف الباحثة أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) إجرائيًا بأنها: أنماط التعلم وفق نموذج مكارثي التخيلي (لماذا)، التحليلي (ماذا)، المنطقي (كيف)، الديناميكي (ماذا لو) الواردة في محتوى كتاب الحديث للصف الثالث المتوسط والتي قد تكون على شكل جملة أو سؤال أو مهمة تعليمية ينفذها الطالبات.

أدبيات البحث

نموذج مكارثي (4 MAT)

سمي نموذج مكارثي (4 MAT) بهذا الاسم لأنه يركز على أربعة أنماط متداخلة مع بعضها كالنسيج (كلمة MAT تعني حصيرة)، وبني هذا النموذج على نموذج كلوب في أساليب التعلم التي تفيد بأن الأفراد يتعلمون المعلومات الجديدة ويواجهون الأوضاع الجديدة بإحدى طريقتين: المشاعر أو التفكير، ومفهوم جانبي الدماغ، ويعتبر نموذج مكارثي (4 MAT) نموذجًا علاجيًا للتخطيط وحل المشكلات، وترتبط كل مرحلة من مراحل الدورة الأربع بنوع معين من التفكير أو نمط التعلم، وتستند أنماط التعلم الأربعة إلى المداخل المختلفة في استقبال ومعالجة المعلومات، وتصف عمليتا الإدراك والمعالجة عملية التعلم كلية عند المتعلمين (آل سالم، 2015).

ويشير "دوير" (Dwyer, 1993) أن نموذج مكارثي (4 MAT) هو دورة تعليمية لها ثماني خطوات، وتتكون من أربعة أنواع من أساليب التعلم وتفضيلات المتعلم لوسائل التعلم بالدماغ الأيمن أو الأيسر، ويمكن أن توجه المعلمين في تخطيط استراتيجيات التدريس لتلبية الاحتياجات التعليمية المتنوعة للطلاب، والخطوات الثمان هي: خلق الخبرات، والتواصل مع الخبرات السابقة، وتحليل الخبرة، ودمج التأملات مع المفاهيم، وتحديد المفاهيم، واختبار المفاهيم، وتوسيع التعلم، وتقييم التطبيقات، ودمج التطبيق والخبرة.

كما أشارت "مكارثي" (McCarthy, 1987) أن نظام الفورمات تم تصميمه لمساعدة الطلاب على اكتساب الخبرة، وهذه الأنماط تجيب عن الأسئلة التالية: لماذا أنا أحتاج إلى معرفة هذا؟ (تكوين المعنى الشخصي)، ماذا يكون هذا المحتوى أو المهارة؟ (تكوين الفهم المفاهيمي)، كيف سأستخدم هذا المحتوى في حياتي؟ (مهارة الحياة الواقعية)، إذا استخدمت هذا المحتوى ماذا عندي من إمكانات الابتكار؟ (التعديلات الفريدة).

أهمية أنماط التعلم لمكارثي (4 MAT):

يمكن إبراز أهمية أنماط التعلم لمكارثي (4 MAT) على النحو التالي: (آل سالم، 2015).

– يعد وسيلة فعالة لتصميم التعليم لأنه يعكس أفضل الممارسات في مجال التصميم التعليمي لاستيعاب الاختلافات في أسلوب التعلم، وهيمنة الدماغ لدى المتعلمين، ويشجع على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب، فينخرط المتعلمون في تنفيذ عدد من الخطوات كالتحليل والفهم، والتطبيق، والتقييم والدمج.

– إن استخدام أنماط التعلم لمكارثي (4 MAT) يعزز أربعة أنماط للتعلم، وهي: نمط التعلم التخيلي (لماذا)، ونمط التعلم التحليلي (ماذا)، ونمط التعلم المنطقي (كيف)، ونمط التعلم الديناميكي (ماذا لو).

– تعد استراتيجية مكارثي (4 MAT) من أحدث الاستراتيجيات التي تدعم التعلم المستند إلى تطبيقات الدماغ ومهارات التفكير (McCarthy, 1987).

– يسهم نموذج مكارثي في تنمية الذكاءات المتعددة لدى المتعلمين، ومنها الذكاء الذاتي (إيجاد معنى شخصي للتعلم)، والذكاء الاجتماعي (استكشاف آراء ووجهات نظر مختلفة)، والذكاء اللفظي والمنطقي (وضع المعرفة ضمن مفاهيم وبنية منظمة)، والذكاء المكاني أو الفضائي (الاستفادة من التعلم بطرق مختلفة، والقدرة على نقل أثر

التعلم)، والذكاء اللغوي (تشجيع التعبير الإبداعي عن المعرفة).

– إن استخدام نموذج مكارثي يحسن الأداء الأكاديمي، ويزيد من دافعية المتعلمين، ويدعم فكرة التعليم الشامل، ومراعاة الفروق الفردية، من خلال التعلم بطرق مختلفة، ومساعدة ذوي الإعاقة على الاندماج في الصفوف التقليدية (جابر وقرعان، 2004).

– إتاحة الفرصة للمتعلمين لتحليل وتطبيق ما يدرسونه من مفاهيم وأفكار، وإمدادهم بأنشطة للممارسة والإتقان، باستخدام المواد المرتبطة كـ (أوراق العمل، والمشكلات، والتمارين)، وإمدادهم بفرص لممارسة التعلم بطرق متعددة كـ (غرفة الوسائط، والزيارات الميدانية) (أحمد، 2011).

أنماط التعلُّم في نموذج مكارثي (4 MAT)

ذكر كلٌ من: (مكارثي MacCarthy، 1996؛ وأبو زيد، 2018؛ والتيان، 2014؛ والدحياني، 2019؛ Kelly, 1997؛ عباس وآخرون، 2013؛ جابر وقرعان، 2004) أن أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) قائم على أربع أنماط، وهي على النحو التالي:

النمط الأول: التخيلي (Imaginative): هم أشخاص أصحاب فكر خيالي، ويعتقدون في أفكارهم الخاصة، ويستقبلون المعلومات الحسية ويعالجونها بشكل تأملي، ويكاملون الخبرات المكتسبة مع خبراتهم الشخصية، ويعملون من أجل تحقيق الانسجام في المجموعات، ودائمًا ما يبحثون عن المعنى والوضوح، ويهتمون بالثقافة لديهم رؤية للأمور من كافة الجوانب؛ وبالتالي فهم يتخذون قرارات مختلفة، والسؤال الرئيس لديهم لماذا؟

النمط الثاني: النمط التحليلي (Analytic): وهم يستقبلون المعلومات المختصرة ويعالجونها بطريقة تأملية، ويبتكرون النظريات من خلال التكامل بين ملاحظاتهم وما لديهم من معارف، ويتعلمون من خلال التفكير عبر الأفكار، ويحتاجون لمعرفة فيما يفكر الخبراء، ويعطون قيمة للتفكير المتسلسل، ويحتاجون للتفاصيل كما أنهم شموليون ومجتهدون، ويستمتعون بالفصل التقليدي، وأحيانًا يجدون متعة أكبر في الأفكار أكثر من الأفراد، ويجدون في المدرسة مكانًا مناسبًا لاحتياجاتهم، وهادئون ومنعزلون، ويبدون منافسة حقيقية وفاعلية شخصية، ويمتلكون مهارات لفظية وعامة، ولديهم فهم قرائي، السؤال الرئيس لديهم ماذا؟

النمط الثالث: المنطقي (Logical): وهم يستقبلون المعلومات المختصرة ويعالجونها بطريقة نشطة (فعالة)، ويكاملون بين النظرية والممارسة (التطبيق)، والتعلم يحدث لديهم عن طريق اختبار النظريات وتطبيق الأحاسيس المتشابهة، كما أنهم برجماتيون (نفعيون)، ويميلون إلى حل المشكلات والتفكير إبداعالإبداعي، ويعطون قيمة للتفكير الاستراتيجي، ومهاراتهم موجهة نحو الأشخاص الذين يحبون التجريب لأنهم يريدون أن يعرفوا كيف تعمل الأشياء، ويجدون في المدرسة خيبة الأمل، والسؤال الرئيس لديهم كيف؟

النمط الرابع: الديناميكي (Dynamic): وهم يستقبلون المعلومات الحسية ويعالجونها بطريقة نشطة، ويكاملون بين الخبرة والتطبيق، والتعلم لديهم يحدث من خلال المحاولة والخطأ، ومغامرون، ومتحمسون للأشياء الجديدة، ومتكيفون، ويعشقون التغيير، ويتوصلون إلى الاستخلاص الدقيق في ظل غياب العدالة المنطقية، والمدرسة لديهم غالبًا ما تكون مملة، والسؤال الرئيس لديهم ماذا إذًا؟

مميزات وفوائد أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT)

تشير مكارثي (McCarthy, 1996) إلى مميزات وفوائد أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) على النحو التالي:

– تحسين استرجاع المعلومات: أظهر المتعلمون استرجاعًا أفضل للمعلومات التي تمَّت دراستها.

– تحصيل أفضل: حصل المتعلمون على نتائج أفضل في اختبارات التحصيل الموضوعية التي تقيس المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل.

– زيادة الدافعية: هناك اتجاهات أكثر إيجابية نحو التعلُّم باستخدام نموذج مكارثي، فقد أبدى المعلمون تعاونًا والتزامًا أكبر بالتقييم وتقدير أكثر لدورهم كمحفزين للتعليم.

– مهارات تفكير متطورة: أظهر المتعلمون الذين تعلموا باستخدام نموذج مكارثي مقدرةً أكبر على التحكم في مهارات التفكير الأساسية، وقد ظهرت التحسينات الأكبر في مجال القدرات اللفظية، والتفكير الإبداعي.

– تناقص الحاجة للتعليم العلاجي: يزيد نموذج مكارثي من نجاح الطلاب ذوي التحصيل الضعيف وذوي الإعاقة، كما تقل الحاجة لتعليمهم بطريقة خاصة.

الدراسات السابقة

باستقراء الدراسات والبحوث التي تتعلق بتحليل الكتب المدرسية في ضوء أنماط التعلم لمكارثي (4 MAT)، يتبين أنها نادرة على المستويين العربي والأجنبي، وهذا يؤكد أن هناك حاجة ماسة إلى تناول مزيدٍ من الدراسات، ومن تلك الدراسات دراسة فريحات (2019) التي سعت إلى تحليل محتوى الوحدة السادسة (الغلاف الجوي وبخار الماء) من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي المقرر في فلسطين خلال العام الدراسي 2016-2017م، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة بالمعايير الخاصة لنموذج الفورمات، أما مجتمع البحث فتمثل في جميع الموضوعات المتضمنة في محتوى الوحدة السادسة (الغلاف الجوي وبخار الماء) من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في فلسطين، وأظهرت نتائج الدراسة عدم التوازن في توزيع الأنماط الأربعة (التخيلي، التحليلي، المنطقي، الديناميكي) في محتوى الوحدة، حيث تمت عملية التوزيع بصورة متفاوتة، وسيادة النمط المنطقي في محتوى الوحدة حيث حاز المرتبة الأولى بنسبة مئوية (80%) يليه في المرتبة الثانية النمط التخيلي بنسبة (75%)، وحاز النمط التحليلي المرتبة الثالثة بنسبة مئوية (60%)، ولم تتم مراعاة النمط الديناميكي حيث حاز المرتبة الأخيرة بنسبة (33%).

هدفت دراسة خودي Kheawdee (2018) إلى تطوير التعليم بمساعدة الحاسوب باستخدام نموذج الفورمات ومبادئ اقتصاد الاكتفاء لطلبة مدينة ماثيوم سوسكا في تايلند، وذلك لمقارنة أفكار الطلاب النقدية والمسؤوليات الاجتماعية والتحصيل الدراسي للطلبة في مبادئ اقتصاد الاكتفاء والذين يتسمون بمستويات ذكاء عاطفي متفاوت (عالٍ، متوسط، منخفض). وتكوَّنت عينة الدراسة من 35 طالبًا تمَّ اختيارهم بطريقة العينة العشوائية العنقودية، ويدرسون في إحدى المدارس الثانوية في تايلند في مدينة ماثيوم سوسكا. واستخدم الباحث المنهج المقارن، وتألفت أدوات تجميع بيانات الدراسة من اختبارات تحصيلية للمسئوليات الاجتماعية واختبارات تحصيلية دراسية في اقتصاديات الاكتفاء، واختبارات التفكير النقدي. وتشير نتائج الدراسة أن تحصيل الطلاب عن طريق استخدام أنماط الفورمات كان عاليًا بعد التدخل مقارنةً بما قبل التدخل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المسؤولية الاجتماعية، وتكون الأفكار النقدية والتحصيل الدراسي لصالح الطلبة الذين يتسمون بذكاء عاطفي عالٍ، حيث أظهر الطلاب الذين لديهم مستوى عال من الذكاء العاطفي تفوقًا على أقرانهم من المستوى المتوسط والمنخفض في اختبارات تكوين الأفكار النقدية والمسؤولية الاجتماعية والتحصيل الدراسي.

تناولت دراسة إينيل Inel (2018) الكشف عن الأنشطة المعدَّة بطريقة تدريس الفورمات على التحصيل الدراسي لمادة الاجتماعيات لطلبة الصف السادس الابتدائي في مدينة دينيزلي في تركيا. واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتألفت أداة الدراسة من الاختبار التحصيلي لإحدى الوحدات التعليمية في منهج الاجتماعيات. وتكوَّنت

عينة الدراسة من 80 طالبًا في الصف السادس الابتدائي، تمَّ تقسيمهم إلى أربع مجموعات؛ مجموعتين تجريبيتين خضعتا للتدريس بطريقة استراتيجية الفورمات، فيما خضعت المجموعتان الأخريان الضابطتان لطريقة التدريس التقليدية، وكشفت نتائج الدراسة أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لصالح الامتحان البعدي, وأن درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي كانت دالة إحصائيًّا لصالح المجموعتين التجريبيتين، مما يدل على كفاءة التعليم عن طريق نموذج الفورمات لتدريس مادة الاجتماعيات لطلبة الصف السادس الابتدائي.

هدفت دراسة أكرم (2017) إلى تحليل محتوى مقرر الفقه 2 للمرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم الفورمات (4 MAT)، وتكون مجتمع وعينة الدراسة من محتوى مقرر الفقه 2 لنظام المقررات، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدت الباحثة قائمة بمعايير مشتقة من نموذج الفورمات (4 MAT) لمكارثي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أنماط التعلم وفق نموذج الفورمات (4 MAT) في كتاب الفقه 2 لنظام المقررات بالثانوية توزعت بنسب متفاوتة، حيث بلغ تكرارها (425) تكرارًا على الأنماط الأربعة، كما أن المحتوى ما زال يركز على الجانب المعرفي، وأن طرق عرض المحتوى بالمقرر لا يراعى فيه جميع أنماط التعلم، كما أن المقرر يحتاج إلى إعادة النظر في صياغة أنشطته وتقديم معلوماته، ويخلو المقرر من القراءات الإثرائية والروابط الإلكترونية الملائمة.

كما أجرت البيرماني (2016) دراسة هدفت إلى تحليل كتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة وفقًا لأنماط التعلم وإعداد دليل المعلم لكتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة وفقًا لأنماط التعلم، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتحدد مجتمع الدراسة بجميع كتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة للصف الأول والثاني المتوسط، وتم اختيار الأسئلة والأنشطة من كتابي الحاسوب كعينة للدراسة، وتحددت أداة الدراسة في قائمة تحليل المحتوى وفقًا لنموذج الفورمات لمكارثي لأنماط التعلم الأربعة وهي (التخيلي، التحليلي، المنطقي، الديناميكي)، وأظهرت نتائج الدراسة تفاوت في توزيع الأنماط الأربعة وفقًا لنموذج الفورمات (4 MAT) لمكارثي في محتوى كتابي الحاسوب للمرحلة المتوسطة، وكان ترتيب الأنماط الأربعة للكتابين (منطقي، تحليلي، ديناميكي، تخيلي) مرتبة تنازليًا، وكانت التكرارات للأنماط الأربعة في كتاب الصف الأول المتوسط أكثر من كتاب الصف الثاني المتوسط، وكذلك أظهرت النتائج سيادة النمط المنطقي على جميع فصول كتابي الأول والثاني المتوسط، وحصوله على المرتبة الأولى في كلا الكتابين، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير محتوى كتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة وفقًا لأنماط التعلم لمكارثي وتوفير دليل المعلم لكتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة.

تطرقت دراسة القرني (2015) إلى تحليل محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير نموذج الفورمات (4 MAT)، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة في الوحدة الثانية: كيمياء المادة من محتوى منهج العلوم للصف الثالث المتوسط، وتحددت أداة بطاقة التحليل المتعلقة بمعايير نموذج الفورمات (4 MAT) التي ينبغي تضمينها في محتوى منهج العلوم بالصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مراعاة محتوى منهج العلوم لمعايير نموذج الفورمات كانت بدرجة متوسطة على مستوى المعايير ككل، وكذلك قصور إلى حد ما في تضمين معايير نموذج الفورمات (4 MAT) في محتوى منهج العلوم للصف الثالث المتوسط، وفي ضوء ذلك تم وضع تصور مقترح لتطوير وحدة من محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير الفورمات (4 MAT)، كما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطوير محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة

وفق معايير نموذج الفورمات (4 MAT)، والاهتمام بعرض مفاهيم محتوى منهج العلوم بطريقة متدرجة ومنظمة معززة بالأمثلة المرتبطة بواقع المتعلمين وفق نموذج الفورمات (4 MAT).

في حين، هدفت دراسة آل سالم (2015) إلى تقويم مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمستوى الأول من المرحلة الثانوية في معايير أنماط التعلم بنموذج الفورمات (4 MAT) لمكارثي في المملكة العربية السعودية، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية، ونشاطات التعلم التي يتضمنها كتاب النشاط المصاحب، وتحددت أدوات الدراسة في قائمة معايير اشتقت من أنماط التعلم التي يتضمنها نموذج الفورمات (4 MAT) لمكارثي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المجموع الكلي لأنماط التعلم وفق نموذج مكارثي في محتوى مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمستوى الأول من المرحلة الثانوية (259) نمطًا بنسب متفاوتة، والمجموع الكلي لكتاب النشاط المصاحب (318) نمطًا بنسب متفاوتة، وأوصت الدراسة بالإفادة من قائمة المعايير التي توصلت إليها الدراسة عند إجراء دراسات على مقررات أخرى، وتنويع نشاطات التعلم وطرق عرض المعلومات والحقائق للطلاب، وذلك لتلبية أنماط التعلم المختلفة لدى الطلاب.

التعقيب على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة وجد أن الدراسات التي استخدمت تحليل المحتوى في ضوء أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) قليلة جدًا، حيث أنها توافرت في دراستي فريحات (2019)، القرني (2015) لمحتوى العلوم، ودراسة أكرم (2017) لمحتوى الفقه (2)، ودراسة البيرماني (2016) لمحتوى الحاسوب، ودراسة آل سالم (2015) لمحتوى الدراسات الاجتماعية والوطنية.

كما تنوعت الدراسات السابقة، فقد اتفقت كلٌّ من دراسات: فريحات (2019)، والبيرماني (2016)، والقرني (2015) مع الدراسة الحالية في عينتها من الكتب المدرسية للمرحلة المتوسطة، في حين لم تحلل أي دراسة محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة، وهذا ما ميَّز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات.

كذلك اتفقت معظم الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في اتباعها المنهج الوصفي التحليلي، ما عدا دراسة خودي Kheawdee (2018) التي اتبعت المنهج المقارن، ودراسة إينيل Inel (2018) التي اتبعت المنهج التجريبي، فيما اعتمدت أداة قائمة معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) لتحليل المحتوى، في حين اعتمدت دراستا خودي Kheawdee (2018)، وإينيل Inel (2018) على أداة الاختبار التحصيلي.

كما يمكن الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال تحديد أهداف الدراسة وتحقيق أغراضها، ووضع أسئلة الدراسة، وكيفية اختيار المنهج المتبع، وتحديد مجتمع وعينة الدراسة، واختيار أداة الدراسة التي تفي بغرضها، واستعراض الأدب التربوي والأطر النظرية المتعلقة بمتغيراتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولًا: منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) الصادر عن وزارة التعليم طبعة (1441هـ-1442هـ)؛ وذلك بهدف تحقيق أهدافها والوصول إلى أغراضها.

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة:

يتألف مجتمع وعينة الدراسة من محتوى كتاب الحديث للصف الثالث المتوسط للفصل الدراسي الثاني طبعة 1441هـ-1442هـ من صفحة (١٠) إلى صفحة (٧١)، وهي

الصـفحات الفعلية للدروس المقررة على طالبات وطلاب الصف الثالث متوسط.

ثالثًا: أداة الدراسة

تتمثل أداة الدراسـة في بطاقة تحليل محتوى كتاب الحديث للصف الثالث متوسط للفصل الدراسي الثاني، وفيما يأتي تفصيل لخطوات بناء بطاقة تحليل المحتوى:

الصورة الأولية للبطاقة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والبحوث والدراسات التي تناولت موضـوع أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) كدراسـات كلٍّ من أكرم (2017) وجابر وقرعان (2004) وآل سـالم (2015) وفريحات (2019)، وأهداف التعليم في المرحلة المتوسطة، تمَّ بناء قائمة بمعايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) مكونة من ثلاثة أنماط رئيسـة تتفرع منها مجموعة من المعايير الفرعية، تتضـمن مجموعة من المؤشـرات الدالة عليها، حيث تضـمنت القائمة في صـورتها الأولية (25) مؤشـرًا فرعيًّا توزَّعت على (4) مجالات رئيسة.

ضبط بطاقة التحليل

أ) صدق بطاقة التحليل:

للتحقق من صـدق الأداة؛ فقد تمَّ عرضـها على مجموعة من المحكِّمين في المناهج وطرق التدريس وعدد من مشـرفي ومعلمي منهج الحديث للمرحلة المتوسـطة، وتبعًا لذلك فقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة وصياغة الفقرات لغويًا بطريقة صحيحة خصوصًا بعد ترجمتها من قبل المختصين التربويين.

ب) ثبات بطاقة التحليل:

للتحقق من ثبات أداة البحث، قامت الباحثة مع معلمة زميلة لها كمحللة أخرى للقيام بعملية تحليل المحتوى، وذلك بعد إيضـاح خطوات التحليل وضـوابطه والاتفاق على أسسه وإجراءاته وشرح معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) ومجالاتها ومحاورها، ومن ثم حسـاب نِقاط الاتفاق ونقاط الاختلاف بين التحليلين، ومن ثم حساب معامل الثبات لكل نمط عن طريق معادلة هوليستي (holsti) (2م ÷ (ن1+ن2)، حيث م تدل على عدد نِقاط الاتفاق بين التحليلين) (طعمية، 2008). ثم حساب متوسـط نسـب معامل الثبات للأنماط، كما في الجدول (1)، وذلك على النحو الآتي:

جدول (1): نتائج حساب ثبات أداة تحليل المحتوى بطريقة تحليل الأفراد

الأنماط	تحليل الباحثة	الباحثة الأخرى	المجموع	عدد مرات الاتفاق	2م	معامل الثبات
تخيلي لماذا	180	87	267	87	174	0.65
تحليلي ماذا	236	261	497	236	472	0.95
المنطقي كيف	167	141	308	141	282	0.92
الديناميكي ماذا لو	90	93	183	90	180	0.98
الثبات الكلي	**673**	**582**	**1255**	**582**	**1108**	**0.88**

بعد تطبيق معادلة هولسـتي، بلغت عدد فئات التحليل للباحثة (673) والمحللة الأخرى (582)، ووفقًا للمعادلة فإن معامل الثبات لأداة الدراسـة يبلغ (0.88)، وهي درجة ثبات عالية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسـة الحالية، وذلك لوضـوح المضـمون، وتحديد الفئات بشـكل دقيق، وتعريفها، مما يعني صلاحية أداة الدراسة لتطبيقها.

الصورة النهائية لبطاقة التحليل:

اشـتملت بطاقة التحليل بعد ضـبطها في صـورتها النهائية على (23) مؤشـرًا فرعيًّا، موزعة على (4) أنماط رئيسة، انظر ملحق (3)، وذلك كالآتي:

– النمط التخيلي (لماذا)، يتناول معيارًا فرعيًّا هو "إثارة اهتمام المتعلم بموضـوع الدرس"، ويتضـمن (6) مؤشرات فرعية.

– النمط التحليلي (ماذا)، ويتناول معيارًا فرعيًّا هو "مساعدة المتعلم في إدراك الحقائق والمفاهيم"، ويتضمن (5) مؤشرات فرعية.

– النمط المنطقي (كيف)، ويتناول معيارًا فرعيًّا "مسـاعدة المتعلم في تطبيق ما تعلمه"، ويتضـمن (4) مؤشرات فرعية.

– النمط الديناميكي (ماذا لو)، ويتناول معيارًا فرعيًّا هو "مسـاعدة المتعلم على الإبداع واسـتكشـاف المعلومات"، ويتضمن (8) مؤشرات فرعية.

رابعًا: إجراءات الدراسة:

تمت عملية تحليل محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة، وفقًا للإجراءات الآتية:

أ- تحديد وحدة التحليل:

تحددت وحدة التحليل في الدراسة الحالية في وحدة الفكرة، والتي يمكن أن تطبق عليها فئات التحليل لأنها الأنسب لأهداف الدراسة، ولأن دلالة المضمون أو المفهوم لا تتضح إلا بتمام المعنى.

ب- تحديد درجة التو افر:

تم تحديد النسب المئوية لدرجة التوافر في ثلاث مستويات في الدراسة الحالية، ويوضح الجدول (2) ذلك:

جدول (2): طريقة حساب مدى توافر معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) في محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة

النسبة المئوية	مدى درجة التو افر
مرتفع	75% فأكثر
متوسط	50% إلى أقل من 75%
منخفض	أقل من 50%

ج- قواعد التحليل:

قامت الباحثة بعملية تحليل محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة وفقًا القواعد الآتية:

– قراءة كل موضوع قراءةً جيدةً.

– اسـتخراج ما يحتويه كلُّ موضـوع من أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT).

– تفريغ نتائج التحليل في جداول معدة لهذا الغرض، وقد تمَّ ذلك بإعطاء تكرار لكل نمط عند ظهوره في المحتوى المحلل.

د- إجراءات عملية التحليل:

– تحديد الكتاب الذي تمَّ تحليل محتواه، وهو كتاب الحديث للمرحلة المتوسـطة في الفصـل الدراسـي الثاني.

– قراءة محتوى كتاب الحديث قراءةً متأنية ودقيقة، للاستدلال على أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) المتوفرة في هذا الكتاب.

– قراءة قائمة معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) بصورتها النهائية بعد الانتهاء من إجراءات التأكد من صدقها وثباتها.

– اعتبار وحدة الفكرة كوحدة تحليل لمناسـبتها لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

– وضـع علامة تكرار في الخانات المحددة لذلك في بطاقة التحليل عند ظهور أي مؤشـر من المؤشـرات الفرعية.

– حسـاب النسـبة المئوية لكل نمط، ومن ثم حسـاب النسـبة الكلية للمؤشـرات الفرعية للأنماط الرئيسة.

– تحويل التكرارات من الإشـارات إلى أرقام، ومن ثم تفريغ النتائج في جدول خاص.

– اسـتثناء الغلاف ومقدمة الكتاب والفهارس من عملية التحليل.

- تمَّ التحليل في ضوء معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT).

خامسًا: الأساليب الإحصائية

استخدمت الباحثة في معالجة بيانات الدراسة الحالية إحصائيًا الأساليبَ الإحصائيّة الآتية:

- معادلة هولستي لحساب ثبات أداة الدراسة من خلال معامل الاتفاق.

- التكرارات والنسب المئوية لمعرفة درجة توافر معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) في محتوى كتاب الحديث للصف الثالث المتوسط.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج السؤال الأول: ما معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم التوصل إلى قائمة معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) اللازم توافرها في محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة مجموعة من الخطوات العلمية الدقيقة؛ لتحديد هذه المعايير؛ حيث تم الحصول على النسخة الأجنبية لمعايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) من الأدبيات التربوية من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة، وقد تكونت القائمة من (4) أنماط رئيسة، و(23) مؤشرًا فرعيًا، انظر ملحق (2).

نتائج السؤال الثاني: ما مدى توافر معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4MAT) في محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة؟

للإجابة عن هذا السؤال، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لمعايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) في محتوى الحديث للمرحلة المتوسطة، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول (3): التكرارات والنسب المئوية لمعايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) في محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسط

م	النمط	التكرارات	النسبة المئوية	مدى التوافر	الترتيب
1	النمط التخيلي (لماذا).	87	14,9	منخفض	الرابع
2	النمط التحليلي (ماذا).	261	44,8	متوسط	الأول
3	النمط المنطقي (كيف).	141	24,2	منخفض	الثاني
4	النمط الديناميكي (ماذا لو).	93	16,0	منخفض	الثالث
المجموع الكلي لأنماط التعلُّم وفق نموذج الفورمات		**582**	**100,0**	**منخفض**	
متوسط نسبة التوافر			**%25,0**		

يتضح من خلال الجدول (3) أن معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (**4MAT**) يتضمن أربعة أنماط رئيسة، وهي على التوالي وفقًا لنسبة توافرها (النمط التحليلي (ماذا)، النمط المنطقي (كيف)، النمط الديناميكي (ماذا لو)، النمط التخيلي (لماذا))، وقد تراوحت نسبة توافرها بكتاب الحديث للمرحلة المتوسطة ما بين (14,9%، 44,8%)، وهي نسب توافر تتراوح ما بين منخفض إلى متوسط.

كما أوضحت النتائج أن درجة توافر معايير أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) في كتاب الحديث للمرحلة المتوسطة بلغ (582) مرة بنسبة (25.0%) وهي درجة توافر منخفضة، حيث يأتي النمط التحليلي في المرتبة الأولى بين أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي بتكرار (261) مرة وبنسبة (44,8%)، يليه النمط المنطقي (كيف) بتكرار (141) مرة وبنسبة (24.2%)، وفي المرتبة الثالثة يأتي النمط الديناميكي (ماذا لو) بتكرار (93) مرة وبنسبة (16.0%)،

وأخيرًا يـأتي النمط التخيلي (لمـاذا) كـأقـل أنمـاط التعلُّم لنموذج مكارثي بكتاب الحديث للمرحلة المتوسـطة بتكرار (87) مرة وبنسبة (14,9%).

وتعزو البـاحثـة هـذه النتـائج إلى أن محتوى كتـاب الحديث للصف الثالث المتوسط ما زال يركز على الجانب المعرفي، لأن أكثر المعايير تكرارًا كانت معيار طرح حقائق ومعلومات حول أهداف الدرس، وتضـمين الدرس بعض القراءات الإثرائيـة حول الموضـوع، كمـا أن طرق عرض المعلومات والحقائق للطلاب غير متنوعة.

كما يمكن تفسـير النمط الديناميكي (ماذا لو) الذي جاء في المرتبة الثالثة؛ كونه ينصـب على المسـتويات الدنيا من التفكير، وقلـة تركيز الكتـاب على إكسـاب المتعلم مهـارات التـفكير العليـا، والقـدرة على التعـامـل مع التحديات، ومهارات العمل الجماعي، كما تركز أسـئلة كتاب الحديث على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم.

بالإضـافة إلى ذلك، تشـير النتائج إلى أن النمط التخيلي (لماذا) في كتاب الحديث للصف الثالث المتوسط، جـاء في الترتيـب الرابع، ويرجع ذلـك إلى أن مرحلـة إثـارة اهتمام المتعلم بموضـوع الدرس والتي تتعلق بهذا النمط يتم التركيز عليها في كتاب الحديث، وتعد مرحلة تنفيذية في بداية الحصة الدراسية.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة فريحات (2019)، والتي توصَّـلت إلى عدم التوازن في توزيع الأنمـاط الأربعـة لـنمـوذج مكـارثي في محـتـوى الـوحـدة السادسة من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي المقرر في فلسـطين، حيث تمت عملية التوزيع بصـورة متفاوتة، وسـيـادة الـنمـط المنـطقي، وعـدم الاهتمـام بـالـنمـط الديناميكي للمتعلمين. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسـة أكرم (2017)، والتي توصَّلت إلى أن توزيع أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4MAT) في كتاب الفقه 2 للمرحلة المتوسـطة جاءت بصورة غير متوازنة. كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة آل سالم (2015) والتي توصَّـلت إلى عـدم التوازن في توزيع أنمـاط التعلُّم لنموذج مكارثي في محتوى كتاب الدراسـات الاجتماعية والوطنية وكتاب النشـاط المصـاحب للمسـتوى الأول من المرحلة المتوسطة.

في حين اختلفت نتيجة الدراسـة الحالية مع نتائج دراسـة جابر وقرعان (2004) والتي توصَّـلت إلى مراعاة كتاب الرياضيات للصف الأول والثالث والمتوسـط وكتاب العلوم للصف الثاني لنموذج الفورمات ونموذج دن ودن.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج، أوصت الباحثة بما يلي:

- الاسـتفـادة من معـايير أنمـاط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) التي توصَّـلت إليها الدراسـة الحالية عند تحليل محتوى كتب الحديث للمراحل الدراسـية الأخرى باعتبارها معايير للتحليل.
- تضـمين أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي (4 MAT) في محتوى كتاب الحديث للمرحلة المتوسـطة، حيث لم تحظَ تلك الأنماط بالاهتمام الكافي في محتوى المنهج.
- التركيز على النمط الديناميكي (ماذا لو) والنمط التخيلي (لمـاذا) في محـتوى كتـاب الحـديـث للمرحلـة المتوسطة باعتبارها الأنماط الأقل تناولًا بين أنماط التعلُّم لنموذج مكارثي داخل الكتاب.
- التنبيه لأهمية الدور الذي يمكن أن تؤديه كتب الحديث للمتعلمين في تلك المرحلة من حيث إعداد جيل يتربى على وعي بسيرة المصطفى ﷺ.

مقترحات الدراسة

في ضوء توصيات الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- إجراء دراسة عن تحليل محتوى كتب العلوم الشرعية والتي تتمثل في (الفقه، الحديث، التوحيد) المتنوعة للمراحل الدراسية المختلفة في ضوء معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT).

- إجراء دراسة في فاعلية وحدة تعليمية في كتاب الحديث قائمة على أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحوها لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.
- إجراء دراسة في فاعلية استخدام دليل إثرائي مقترح قائم على معايير أنماط التعلم لنموذج مكارثي (4 MAT) في تنمية أنواع التفكير المختلفة (التأملي، الإبداعي، الناقد ...إلخ) لدى الطلاب في المراحل الدراسية المختلفة.

****

المراجع العربية

ابن منظور، أبو الفضل (2015). *لسان العرب*، بيروت: دار الفكر.

أبو زيد، لمياء (2018). تدريس مقرر التربية الأسرية والصحية بنموذج الفورمات لمكارثي لتنمية الدافع للإنجاز وإتقان المهارات اليدوية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالقصيم، *المجلة التربوية*-جامعة سوهاج، (53)، ص584-634.

أحمد، صفاء (2011). تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في ضوء نموذج الفورمات وأثره على تحصيل المفاهيم وتنمية العادات العقلية والحس الوطني لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (30)، ص166-200.

أكرم، حبة (2017). تحليل محتوى مقرر الفقة2 للمرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم الفورمات (4MAT). *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 2*(2)، ص285-269.

آل سالم، علي (2015). تقويم مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للمستوى الأول من المرحلة الثانوية في ضوء معايير أنماط التعلم بنموذج الفورمات (4 MAT) لمكارثي. *مجلة رسالة الخليج العربي*. (139). ص57-75.

البيرماني، آمنة (2016). *إعداد دليل المدرس وفقًا لأنماط التعلم لكتب الحاسوب للمرحلة المتوسطة*، رسالة ماجستير، كلية التربية للعلوم الصرفة، جامعة بغداد، العراق.

التيان، إيمان (2014). *أثر استخدام إستراتيجيتي الفورمات والتدريس التبادلي على تنمية مهارات التفكير التأملي في العلوم للصف الثامن الأساسي بغزة*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

جابر، ليانا وقرعان، مها (2004). *أنماط التعلم النظرية والتطبيق*، رام الله: مركز القطان للبحث والتطوير التربوي.

الجابري، كاظم وآخرون (2011). *المنهج والكتاب المدرسي*، بغداد: مكتبة النعيمي.

الدحياني، مشلح (2019). *فاعليه نموذج الفورمات في تدريس الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي في تحصيلهم الدراسي والاتجاهات نحو الكيمياء*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله (٢٠١١). *المنهج المدرسي المعاصر*. ط٦، عمان: دار الفكر.

عباس، أميرة وآخرون (2013). أثر استخدام أنموذج مكارثي وميرل تينسون في اكتساب المفاهيم الأحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الأول المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية*، (11)، ص179-225.

عياش، آمال وزهران، أمل (2013). أثر استخدام نموذج الفورمات (4MAT) على تحصيل طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم والاتجاهات نحوها. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 1*(4)، ص159-182.

العيساوي، رهيف وآخرون (2012). *المنهج والكتاب المدرسي*، بغداد: مكتبة نور الحسن.

فريحات، رائد (2019). دراسة تحليلية للوحدة السادسة من محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي المقرر في فلسطين حسب معايير نموذج الفورمات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3*(6)، ص124-138.

القرني، مسفر (2015). تقويم محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير نموذج الفورمات (4 MAT). *مجلة كلية التربية-جامعة طنطا*، (60)، ص459-524.

كمبرلي، نيوندورف (2016). *الدليل إلى تحليل المحتوى*. ترجمة: جورج قسيس، دمشق: الهيئة العامة السورية للكتاب.

اللقاني، أحمد والجمل، علي (2013). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*، ط3، القاهرة: عالم الكتب.

الناشف، سلمى (2009). *المفاهيم العلمية وطرائق التدريس*، عَمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

النعيمي، حمدية (2014). أثر أنموذج مكارثي في تحصيل تلميذات المرحلة الابتدائية واتجاهاتهن نحو مادة الرياضيات، *مجلة دراسات تربوية*، (27).

يونس، فتحي وآخرون (1999). *التربية الدينية الإسلامية بين الأصالة والمعاصر*، القاهرة: عالم الكتب.

المراجع الأجنبية

Abbas, A., et al. (2013). The effect of using the McCarthy and Merle Tenson model on the acquisition and retention of biological concepts among first-grade intermediate students (In Arabic). *Journal of the College of Basic Education*, (11), p. 179-225.

Abu Zaid, L. (2018). Teaching the family and health education course using the McCarthy format to develop the motivation for achievement and mastering manual skills among secondary school students in Qassim (In Arabic). *Educational Journal* -Sohag University, (53), p. 584-634.

Ahmed, S. (2011). A proposed conception of the social studies curriculum in the light of the format model and its impact on the acquisition of concepts and the development of mental habits and patriotism among first-year preparatory students (In Arabic). *Journal of the Educational Society for Social Studies*, (30), p. 166-200.

Akram, H. (2017). Analysis of the content of the Fiqh 2 course for the secondary stage in light of the standards of learning styles (4MAT) (In Arabic). *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 2 (2), p. 285-269.

Albirmani, A. (2016). *Preparing the teacher's guide according to learning patterns for computer books for the intermediate stage* (In Arabic). Master's thesis College of Education for Pure Sciences, University of Baghdad, Iraq.

Aldahyani, M. (2019). *The effectiveness of the format model in teaching chemistry to first-year secondary students in their academic achievement and attitudes towards chemistry* (In Arabic). A master's thesis, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia.

Alissawi, R., et al. (2012). *Curriculum and Textbook* (In Arabic). Baghdad: Nour Alhassan Library.

Al-Jabri, K., et al. (2011). *Curriculum and Textbook* (In Arabic). Baghdad: Al-Nuaimi Library.

Allaqani, A. & Aljamal, A. (2013). *A Dictionary of Educational Terms Known in Curricula and Teaching Methods*, 3rd Edition, Cairo: The World of Books.

Alnaimi, H. (2014). The impact of the McCarthy model on the achievement of primary school students and their attitudes towards mathematics (In Arabic). *Journal of Educational Studies*, (27).

Alnashef, S. (2009). *Scientific Concepts and Teaching Methods* (In Arabic). Amman: Dar Alshorouk for Publishing and Distribution.

Alqarni, M. (2015). Evaluating the content of the science curriculum at the intermediate stage in the light of the criteria of the FORMAT model (4 MAT) (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education*- Tanta University, (60), p. 459-524.

Alsalem, A. (2015). Evaluation of the social and national studies course for the first level of the secondary stage in light of the standards of learning styles using the FORMAT model (4 MAT) McCarthy (In Arabic). *Journal of the Arabian Gulf Message*, (139), p. 57-75.

Altian, I. (2014). The effect of using the FORMAT strategies and reciprocal teaching on developing reflective thinking skills in science for the eighth grade in Gaza, Master's thesis (In Arabic). College of Education, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.

Ayyash, A. and Zahran, A. (2013). The effect of using the 4MAT format on the achievement of sixth grade female students in science and attitudes towards it (In Arabic). *Journal of Al-Quds Open University for Research and Educational and Psychological Studies*, *1*(4), p. 159-182.

Dwyer, K. (1993). *Using the 4 MAT system learning styles Model To Teach Persuasive Speaking in the Basic Speech Course* ED366016.

Freihat, R. (2019). Analytical study of the sixth unit of the content of the science book for the eighth grade, which is prescribed in Palestine according to the standards of the format model (In Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, *3*(6), p. 124-13.

Ibn Manzoor, A. (2015). *Lisan Al-Arab* (In Arabic). Beirut: Dar Al-Fikr.

Inel, Y. (2018). The Effect of 4mat Method on The Academic Achievement of Students in Social Studies Education. *Review of International Geographical Education Online (RIGEO)*, 8(3), p. 440-458

Ibn Manzoor, A. (2015). *Lisan Al-Arab* (In Arabic). Beirut: Dar Al-Fikr.

Kelly, C (1997). David Kolb, The Theory of Experiential Learning ESL. *The Internet TSL Journal*, 111(9), p. 29-33

Kheawdee, N. (2018). *Development of Computer Assisted Instruction Using 4MAT Model and the Principles of Sufficiency Economy*.

Kimberly, N. (2016). *The Guide to Content Analysis*. Translated by: George Kassis (In Arabic).

Damascus: The Syrian General Book Organization.

McCarthy, B. (1987). *The 4 MAT System: Teaching to Learning styles with right Left Mode Techniques*, Excel: Barrington.

McCarthy, B., et al. (2002). *The 4MAT research guide* .Wauconda, IL: About Learning Inc.

Saadeh, J. and Ibrahim, A. (2011). *The Contemporary School Curriculum* (In Arabic). 6th Edition.

Yunus, F., et al. (1999). *Islamic religious education between tradition and modernity* (In Arabic). Cairo: The World of Books.

تعزيزُ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التَّربويّ لدى طلابِ وطالبات الدّراساتِ العُليا في كلّيّة التّربيةِ بجامعةِ الإمامِ محمّد بن سعود الإسلاميّة (صيغة مُقترحة)

د. عبد العزيز بن علي الخليفة[1]

(قدم للنشر 1442/8/10هـ -وقبل 3/1/1443هـ)

المستخلص: هدفت الدّراسة إلى التّوصّل إلى صيغةٍ مُقترحة لتعزيز الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلابِ الدّراسات العليا في كلّيّة التّربية بجامعة الإمام محمّد بن سعود، وذلك بالوقوف على واقع الوعي باستشرافِ المستقبل التّربويّ، ومُعوّقات تعزيزهِ من وجهة نظر طلاب وطالبات الدّراسات العُليا. واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ المسحيّ من خلال استبانةٍ، طُبِّقت إلكترونيًّا على مجتمع الدِّراسة (320) من طلابِ وطالباتِ الدّراساتِ العُليا في كلّيّة التّربية بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، مُوزَّعةً على مُتغيّراتِ الدّراسة. وتوصَّلت الدّراسة إلى أنّ أفراد مجتمع الدّراسة لديهم وعيٌ باستشراف المستقبل التّربويّ بأبعادِه الثلاثة: (الوجدانيّ، والمعرفيّ، والمهاريّ) بدرجةٍ كبيرةٍ، وأنّ أفراد مجتمعِ الدّراسة مُوافقون بدرجةٍ كبيرة على محور المعوّقات الّتي قد تؤثّرُ على تعزيزِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التَّربويّ، وفي ضوء نتائج الدّراسة قُدّمت صيغةٌ مقترحةٌ لتعزيز الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ؛ تقوم على تحديد المنطلَقاتِ للصّيغة المقتَرحة وأهدافِها، ومُتطلّبات تحقِيقها، والآليات المقترحَة لتعزيزِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ.

الكلماتُ المفتاحيّة: صِيغة مُقترَحة - تعزيزُ الوعي – استشرافُ المستقبل - المستقبلُ التَّربويّ.

Enhancing awareness of looking ahead to the educational future among male and female graduate students in the College of Education at Imam Muhammad bin Saud Islamic University (suggested formula)

Abdul Aziz Ali Al Khalifa[1]

(Submitted 23-03-2021 and Accepted on 11-08-2021)

Abstract: The study aimed to reach a proposed formula to enhance awareness of the educational future foresight among postgraduate students at the College of Education at Imam Muhammad bin Saud University, by examining the reality of awareness of the educational future and the obstacles to strengthening it from the point of view of postgraduate students. The study made use of the descriptive method through a questionnaire, was applied electronically to the study community (320) male and female students of higher studies in the College of Education at the Imam Muhammad bin Saud Islamic University, distributed on the study variables. The study found that the members of the study community agree to a large extent with the reality of awareness of anticipating the educational future in its three dimensions: (emotional, cognitive, and skillful), and that the members of the study community agree to a large extent on the axis of obstacles that may affect the promotion of awareness of the anticipating of the educational future .And in the light of the results , the study presented a suggested formula to enhance awareness of educational future foresights . It is based on defining the starting points and objectives of the proposed formula, requirements for achieving them, and the proposed mechanisms to enhance awareness of the educational future**.**

key words: suggested formula –awareness promoting – future anticipating - educational future**.**

---

(1) أستاذ أصول التّربية المشارك في كلّيّة التّربية بجامعةِ الإمام محمّد سعود بن الإسلاميّة

(1) *Associate Professor of Fundamentals of Education in the College of Education at Imam Muhammad Saud bin Islamic University*

E-mail: Dr-aakhlifa@hotmail.com

مقدّمة

يُعدُ الوعي باستشرافِ المستقبلِ، والعمل على صناعتهِ، مكوّنًا رئيسًا من مكوّناتِ صناعةِ النّجاح، سواء على الصَّعيد الشّخصيّ أو على الصّعيد الاجتماعيّ أو على الصّعيد الحضاريّ، فلا يمكن أن يستمرَ النّجاحُ لأحد إذا لم يمتلك رؤية واضحة لمعالم المستقبل، فالنّجاح الدّائم إنّما يرتكز على الوعي بالمستقبل، أمّا وعي الحاضر فهو وإن كان مهمّا وضروريًّا إلّا أنّه لا يكفي وحدهُ لصناعة النّجاح الدّائم، لكنّه قد يكفي لنجاح مُؤقّت، ولكنّه نجاح يعقُبُه أحيانًا الفشلُ الذّريع إن لم يكن مصحوبًا بفهم الحاضر ووعي المستقبل؛ لذا نجد آينشتاين يُبرّر اهتمامَه بالمستقبل عندما سُئل: لماذا تهتمُّ بالمستقبل؟ فقال: ببساطة لأنّني ذاهبٌ إلى هناك (الكعبي، 2018).

الاهتمام بالمستقبل والسّعي للتّعرف عليه، ومن ثمّ التّخطيط لمواجهته والتعامل معه أمرٌ قديم قِدمَ المجتمعات البشريّة، غير أنّ الاهتمام العلميّ بدراسة المستقبل كظاهرة، ومجال اهتمام، يقوم على مناهج لدراسته، ونظريّات لتفسيرهِ واستراتيجيّات أو خطط للتّعامل معه يرجع إلى بداية النّصف الثّاني من القرن العشرين، ولقد مرَّ السّعي لمعرفةِ المستقبل كاهتمامٍ عامٍ وكعلمٍ بعدّة صورٍ، ومراحل مُتداخلة، وليست مُتعاقبة، واعتمد التّفكير بالمستقبل في كلّ مرحلة من هذه المراحل على أُسس فكريّة ونظريّة ومنهجيّة (عامر، 2006).

والتّنمية كونها عمليّة مستمِرة ومتطوّرة تعتمد على التّخطيط ذي المدى الطّويل، أكثر من المدى القصير، ويعني هذا أنّ التّنمية تحتاج فترة زمنية مناسبة، بل هي تتضمّن إجراءات وتغيُّرات مؤسّسيّة وهيكليّة عميقة، يستغرق إنجازها وقتًا ليس بالقصير، وعليه كثيرًا ما عانت الدّولُ النّاميةُ من المشكلاتَ والمصاعبَ جرّاء إهمالِ المدى الطّويل عند التّخطيط للتّنمية، وكثيرًا ما جرت المصادَرة على إمكانات جيّدة للتّنمية؛ جرّاء التّركيز على المدى الأقصرِ واستعجال ظهورِ النتائج، فالخوض في أمور التّخطيط طويل المدى يستلزمُ أوّل ما يستلزم تكوينَ قاعدةٍ معرفيّةٍ جيّدة خلال الدّراسات المستقبليّة (فلية والزكي، 2003).

ونتيجةَ التّطور الّذي شهدتهُ الدِّراساتُ الّتي تهتمُّ باستشرافِ المستقبلِ، بدأت الكثير من المسلَّمَات تفقدُ بريقها، مثل عبارةِ: (الحتميّة التاريخيّة)، وعبارة: (المستقبل امتدادٌ للماضي) ممّا عزّزَ بدوره من النّظرة للمستقبل بأنّه حالةٌ نوعيّة قابلة للاكتشاف والتّحكّم (منصور، 2006)، ويؤكّد ذلك ما رصدَهُ سراج ورضوان (Siraj &Ridhuan,2011)، في مطلع السَّبعينات من القرن العشرين خلال حدوث تغيُّرَين مُهِمَّين في نظرة النّاس إلى المستقبل وهما: أنّ النّاس أصبحوا على قناعة بإمكانيّة دراسة المستقبل، و الاعتراف بأنّ المستقبل عالمٌ قابلٌ للتشكيل.

وتنبعُ أهميَّةُ الوعي بالمستقبل من أهميَّة فَهم العصر الّذي نعيشه فلا يمكن فَهمَ العصرِ ولغتِهِ، من دون فهم المستقبل وآفاقه، ومعرفة العصر ضرورة من الضَّرورات المهمّة في حياتنا؛ لأنّها تحمي الإنسانَ من الوقوعِ في الأخطاء، أو مُفاجأةِ الأحداث له، من غير أن يكون محتسِبًا لها، كما أنّ الوعي بالمستقبل يكون من خلال فهم ما يجري في الحاضر، وما يُخطَّطُ له من أجلِ المستقبل (عامر، 2008).

في ظلِّ الثّورة التّكنولوجيّة بمتغيّراتها المتلاحِقة، أصبحَ لزامًا إعادة تشكيل النُّظم التّربويّة، والتّعليميّة وبناؤها بناء مستقبليًّاً يتناسبُ مع المتطلَّباتِ المستقبليّة المنتظَرة؛ حتّى تواكبَ التّربيةُ ومؤسَّساتُها المجتمعَ الّذي تعيشُ فيه، ولن يتسنّى للتّربية تحقيقَ هذا الهدف إلاّ بالاستعانة بالدّراساتِ المستقبليّة وتقنيّاتها، باعتبار أنّ التّربيةَ في تحليلِها النّهائيّ عمليّةٌ مستقبليّةٌ من الدّرجة الأُولى. يضاف إلى ذلك أنّ التّربية لم تكن في يومٍ من الأيام بمنأى عن التّغيّرات التّكنولوجيّة المتلاحِقَة، حيثُ إنّ المشكلات والتّحدّيات الّتي ترتبط بمستقبل التّربية في جميع أنحاءِ العالِم، لا يمكنُ فصلها عن المظاهر الاجتماعيّة والاقتصاديّة والسياسيّة لتلك البُلدان حاضرًا ومستقبلًا، ولهذا السّبب فإنّه من اللّازم الاستعانة بالتّصوّرات

المستقبليّة، في مواجهة تلك التّحدّيات وتوجيهِ سياساتِ الإصلاح التّربويّ إلى الاحتياجاتِ المستقبليّة، بما يعودُ بالنّفع على المجتمع بأكملِه (فلية والزكي، 2003).

كما تتّضحُ أهميّةُ استشرافِ المستقبلِ في عمليّة التّخطيط التّربويّ في أنّ التّربية تستطيعُ بفضلِ الأساليبِ التّخطيطيّة المستقبليّة.

مشكلة الدراسة

بدأ الوعي باستشرافِ المستقبلِ يتزايدُ في الأوساط التّربويّة في الآونةِ الأخيرة، حيثُ أكّد هيكس (1998)Hicks أهميّة إبراز البُعد المستقبليّ في التّعليم، من خلال تنميةِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ الّذي يُعدُّ من أهمِ مُقوّمات الحفاظِ على المجتمع وتطويرِه، كما أكّد ضرورةَ وأهميّةَ تنميةِ مهاراتِ التّفكير المستقبليّ لدى الطّلاب من خلال قُدرتهم على توقّع التّغيير، وتوضيح البدائل المستقبليّة، وصنعِ القرار، وفي السّياق ذاتِه تُؤكّد ديلين وروست Dalin & Rust(1996) على ضرورةِ الاهتمامِ بتنميةِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ لدى الطّلاب، وأنّه ينبغي أن يستندَ هذا الاهتمام على عدّة أُسسٍ من بينها تطوير مهاراتِ الطّلاب في التّفكير المستقبليّ، وتقديم حلول مُبتَكَرة للمشكِلات، إذ ينبغي أن يركّز التّعليم على مواجهةِ التّحدّيات المستقبليّة، الّتي لا يكونُ لها حلولٌ واضحةٌ، ومن ثمّ وضعِ البدائل والسّيناريوهات اللّازمة لمواجهةِ هذهِ المشكلة. وفي هذا السّياق يُؤكّدُ الإعلان الخاصّ بجمعيّة مستقبل العالَم (WFS) أنّ التّفكير بشأنِ المستقبلِ يساعدُ على تحقيق النَّجاحات، والحيلولة دون حدوث الكوارث، كما أنّه فرصة للاستعداد للتّغيير، واستغلال الفرصِ، وطرح البدائل الّتي تدعم القرارات بشكلٍ أفضل.

وتُعدُّ عمليّة استشرافِ المستقبلِ جُهدًا استطلاعيًّا بالأساس، تحقّق الرّؤية المستقبليّة المختلِفة، واستكشاف العلاقات، والآثار المستقبليّة بين الأشياء والأَنظمةِ الكُليّة والفرعيّة، في عالم يتّصف بالدّيناميكيّة، وازديادٍ في درجةِ "عدم اليقين"، وهنا يمكن تشبيه النّظرة المستقبليّة الاستشرافيّة، بالوقوف على ربوةٍ عاليةٍ لاستطلاع آفاقِ المستقبل المنظور، كلّ بحسب ما يسمحُ به مِلء بصره وبصيرتِه، ولقد أصبح استشرافُ المستقبل مهمًّا في كافّة المجالات لفهم وتفسير النّتائج المستقبليّة للأحداثِ الرّاهنة، وتوفير الفُرص له؛ للرُّقي بالمجالات العلميّة والتّربويّة للوصولِ إلى مجتمعاتٍ عقلانيّة متحضِّرة (Slaughter,2012).

وارتبط استشراف المستقبل بكثير من مجالات المعرفة، وأفادت منها بشكلٍ كبيرٍ من خلال القيام بالعديد من البحوث الّتي تبنّت دراسات استشراف المستقبل، وتمخّض عن ذلك الحصول على نتائج مهمّة، أسهمت في تطوير تلك المجالات المعرفيّة، وظلّ المجال التّربويّ متأخّرًا عن تلك المجالات المعرفيّة، فيما يتعلق بالاستفادة من دراسات استشراف المستقبل، وأصبحت السّمة الغالبة على الدِّراسات التّربويّة، وعلى الأخصّ في الوطن العربيّ هي إمّا توصيف واقعٍ أُشبع توصيفًا، أو محاولة معرفة ملامح تاريخٍ ماضٍ لن يعود، وأكّد ذلك تقرير مؤسّسةِ الفكر العربيّ الثّالث، المتعلّق بالتّنمية الثّقافيّة، إذ أشار إلى وجود صورٍ في استخدام منهج استشرافِ المستقبلِ في نشاط البحث العلميّ في البُلدان العربيّة، على الرُّغم من أنّ استخدام دراسات استشراف المستقبل يمكن أن تُفيد في رسم السّياسات والاستراتيجيّات التّربويّة الصّحيحة (التّقرير العربيّ الثّالث للتّنمية الثّقافيّة،2010).

ويشير أحد الباحثين أنّ أحد المسبّبات لذلك هو قلّة الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ، ونُدرة وجود معهد أو مركزٍ تابعٍ للجامعاتِ يُعنى بهذا النّوع من الدّراسات (منصور 2006). وقد جاء في توصيات ندوة الدّراسات المستقبليّة في الوطن العربّي الحال والمآل (2015)، على أهميّة نشر ثقافة استشرافِ المستقبلِ والتّدريب على مهاراته على مستوى الجامعات العربيّة، وإجراء البحوث المستقبليّة ونشرِها، وأكّد المؤتمر إنشاء كيانات عربيّة تهتمُّ باستشرافِ المستقبلِ وتوطينِه في الوطن العربيّ، كما أكّد وول (1998)Woll من ضرورة الاهتمام باتّجاهات الطّلاب نحو المستقبل؛ لأنّ ذلك سيمكّنُ التّربويّين من اختيار الوسائل الناتجة الّتي تُدرّب الطّلاب على الاستدلال

والتّفكير حول المستقبل والاهتمام بتنميَة قُدراتهم على استخدام الِحججِ والبراهين لحلِّ مُشكلاتهم المستقبليّة.

أشارت دراسة رشاد (2000) الّتي هدفت إلى توضيح أسباب وقوعِ دراسة المستقبلِ، خارج دائرة اهتمام البحثِ العمليّ التّربويّ من أهمها: غيابِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ، وفرضيّات التّفكيرِ العلميّ المستقبليّ، ودراسة الخليلي (2010) التي أكدت ضعف الوعي باستشراف المستقبل التربوي لدى الباحثين، وأوصت دراسة الذّبيانيّ (2017) بضرورة توعيةِ طلابِ الجامعات السّعوديّة، باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ من خلال تحفيز الأقسام العلميّة، بكلّيّات التربية في الجامعات العربيّة على إدراج منهج دراساتِ المستقبلِ وما يتضمنُّه من أساليب متعدّدة، ضمن مفرداتِ مقرّرات مناهج البحثِ الّتي تُدرَّسُ في التّربيّة.

هنا تبرزُ الحاجةَ إلى تعزيز الوعي باستشرافِ المستقبلِ بشكلٍ عام والمستقبل التّربويّ على وجهة التّحديد، خاصّة لدى طلاب وطالبات الدّراسات العُليا، إذ يجعلهم يواجهون ويتكيّفون معَ ما حولهم من عالمٍ معقّدٍ ومتغيّر، ويكونون أقدرَ على تفسير ما يحدث، وما سيحدث من حولِهم

كلّ ما سبق أدّى إلى بلورة مشكلةِ الدّراسةِ الحاليّة في محاولة تقديم صيغة مقترَحة؛ لتعزيز الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراسات العُليا في كلّيّة التّربيّة، من خلال الكشف عن واقع الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلّابِ وطالباتِ الدّراسات العُليا، والوقوف على معوّقات تعزيزِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لديهم، وفي ضوء ذلك تحاول الدّراسةُ الحاليّة الإجابة عن الأسئلة التّالية:

س1: ما واقع الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراسات العُليا؟

س2: ما معوّقات تعزيز الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلاب وطالبات الدّراسات العُليا؟

س3: ما الصّيغة المقترَحة لتعزيزِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراسات العُليا؟

أهدافُ الدّراسة:

تسعى هذه الدّراسة لتحقيق الأهداف التّالية:

1. الكشف عن واقع الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلاب وطالبات الدّراسات العُليا.
2. حصر معوّقات تعزيزِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراساتِ العُليا.
3. الوصول لصيغةٍ مقترحةٍ لتعزيزِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلاب وطالبات الدِّراسات العليا.

أهميةُ الدّراسة

تنبعُ الأهميّة النظرية والعمليّة للدراسة الحاليّة في اختيارها لموضوع استشرافِ المستقبلِ والمرحلة الدّراسيَّة، إذ تمثّل مرحلة الدّراسات العُليا أهمّ المراحل المرتبطة بالبحث العلميّ،

وتقدّمُ هذه الدّراسةُ مادّةً علميّة موضوعيّةً ومنظّمة، حيث ركزت الدراسة على موضوع الوعي بأبعاده الثلاثة (المعرفي، والمهاري، والوجداني)، ثم موضوع الوعي بأستشراف المستقبل التربوي، كذلك وضحت الدراسة المقصود باستشراف المستقبل بشكلٍ عام، وفي المجال التّربويّ بشكل خاص، وتفتحُ هذه الدّراسة المجالَ لدراسات أُخرى، تمتدُّ حدودها لتشمل جوانب مختلفة من استشراف المستقبل التّربويّ، ممّا يفتحُ آفاقًا واسعةً للبحث. ويمكنُ أن تُفيد الباحثين في التّعرُّف على السُّبل المقترَحة لتعزيزِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ. ويمكن أن تفيد هذه الدّراسة العاملين في محيط التّعليم الجامعيّ، وبالنّظر إلى تطبيقاتِها فعليًّا في المحيط الجامعيّ لتعزيز الوعي باستشرافِ المستقبلِ في كافّة التّخصّصات في الجامعة. كما يأمل الباحث التوصُّل إلى نتائج وتوصيّات تعزّز مواطن القوّة، وتعالج مواطن الضّعف في منظومةِ الوعي لدى طلابِ وطالبات الدِّراساتِ العُليا.

حدودُ الدِّراسة

تقتصر الدّراسة على الحدود التّالية:

الحدود الموضوعيّة: تقتصرُ الدّراسة في موضوعها على الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ بأبعاده الثّلاثة:

(المعرفيّ، والمهاريّ، والوجدانيّ) الواقع، والمعوّقات، والصيغة المقترَحة لتعزيزِه.

الحدودُ المكانيّة: كلّيّة التّربيّة بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة في مدينة الرّياض.

الحدودُ الزّمانيّة: تمّ تطبيق الدّراسة خلال الفصلِ الدّراسيّ الأوّل من العام الجامعي1441-1442هـ.

الحدودُ البشريّة: تحدّد مجتمع الدّراسة بجميع طلّابِ وطالباتِ الدّراسات العُليا في كلّيّة التّربيّة.

مصطلحاتُ الدّراسة

تعزيزُ الوعي: يُعرّفُ الوعي بكونهِ نشاطًا عقليًّا، وأنّه جماع العمليَّات العقليّة الّتي تشتركُ في فهم الإنسان للعالَم ولنفسِه، ويشمل المعرفةَ والسُّلوك والوجدان (الحفني، 2000).

استشرافُ المستقبلِ التّربويّ: يُعرّفه النصّار (1998) بأنّه محاولة البحث عن بدائل المستقبل في النّظام التّربويّ في الأجل الطّويل، وخلق الوعي بتحدّيات المستقبل، والاختيار بين البدائل الممكِنة والمرغوبة والمحتمَلة.

ويُعرّفُ تعزيزُ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ إجرائيًّا: بأنّه تطوير القدُرات العقليّة المتعلِّقة باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ، والّتي تشملُ الجانب المعرفيّ، والمهاريّ، والوجدانيّ لدى طلابِ الدّراساتِ العُليا.

الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة

تحاول الدّراسة الحاليّة التّأطير النّظريّ لموضوع الوعي باستشرافِ المستقبلِ من خلالِ النّقاط التّالية:

- **مفهوم الوعي باستشرافِ المستقبل:**

يُعرّفُ **الوعي** لُغةً: حِفظُ القلب الشّيء، وعي الشّيء يَعيهُ وعيًا، حفِظهُ وفهِمهُ وقبِلهُ، وعُرّف في المعجم الوسيط بأنّه: الفهمُ، وسلامةُ الإدراكِ، ويكونُ للفردِ والجماعةِ (المعجم الوسيط). أمّا اصطلاحًا فيُعرّفُ بأنّه: إدراك الفرد لنفسه ولعناصر الموقف، أو البيئةِ، أو المجتمع الّذي يُحيط به (جابر وكفافي، 1988). ويُعرّف أيضًا أنّه: المجمَل الكليّ للعمليّاتِ العقليّة الّتي تساعدُ الإنسان على فهمِ العالَم، والتكيّف مع مُتطلَّبات الحياة، ويجمع بين الجانب المعرفيّ، والسّلوكيّ (المهاريّ)، والانفعاليّ(الوجدانيّ).

ويُعرَّفُ **الاستشرافُ** بأنّه: عبارة عن اجتهادٍ علميٍّ مُنظّم، يرمي إلى صياغة مجموعة من التّنبّؤات المشروطة الّتي تشملُ المعالم السّياسيّة لأوضاع مجتمعٍ ما، أو مجموعةٍ من المجتمعات، عبر مدّةٍ زمنيّةٍ معيّنةٍ، وذلك عن طريق التّركيز على المتغيّرات الّتي يمكن تغيّيرها بواسطة إصدار القرارات (سعد الدّين، وآخرون، 1989).

ويحدّدُ فرجانّي (1980) مفهوم **استشرافِ المستقبلِ** بأنّه: اجتهادٌ علميٌّ يعتمد بصورةٍ أساسيّة على العمليَّاتِ العقليّة العليا كالتّفكير، والابتكار، والتّحليل، والإدراك، والتّخيّل، والاستقراء، والاستنباط، والتّعميم، والمقارَنة (73). ويُعرِّفُ عبد الحيّ (2002) **استشرافُ المستقبل** بقوله: إنّه القُدرة على رصد التّغيّر في ظاهرة معيّنة، وذلك لتحديد الاحتمالات المختلِفة لتطوّرها في المستقبل، وتوصيف ما يساعد على ترجيح احتمالٍ على غيره (42).

ومن التّعريفات الّتي تأخذُ به الدّراسة الحاليّة تعريف نصّار (1997) **لاستشرافِ المستقبلِ** ويقول: إنّه البحث عن بدائل المستقبل في الأجل الطّويل، وخلق الوعي بتحدّيات المستقبل، والاختيار بين البدائل اجتماعيًّا، ويستهدف استشرافُ المستقبلِ بعد التّعرّف على بدائله التّأثيرَ عليه من خلال الوعي، واتّخاذ القرار، والقيَم والسّلوك، فإنّها تقدِّم تنبّؤاتٍ بعينها، ولا تبقى في حيّز الدّرس التّاريخيّ، أو امتداد لما سبقَ. ودرجة الشّمول الّتي تستهدفُها دراسة المستقبلِ لا يُناسبها إلّا الآجال الطّويلة الّتي تسمح بتمحيص مؤثّراتٍ وآثارٍ مجتمعيّة، ولا يناسبها إلّا مسؤوليّة فريق من متعدّدي التّخصّصات والمعرفة، وله القدرة على إعمال الفكر والخيال" (71).

قدّم جولمان (1995)Goleman في نظريته حول تطوير الوعي الإنسانيّ من خلال تغيّير الجوانب الانفعاليّة عن طريق تطوير الإدراك المعرفيّ، وتنمية الجوانب السّلوكيّة المهاريّة لديه. كما عرّف **الوعي باستشراف المستقبل** توماس لامباردو (2007)Lommbared.T : بأنّه المجموعة الكلّيّة المتكامِلة من القابليّات والعمليّات والخبرات

السّيكولوجيّة الّتي يستخدمُها الفرد في تفهُّم المستقبل والتعامُلِ معه، كما يتضمّن الوعي المستقبليّ، الاستشراف، ووضع الأهداف، والتّخطيط، والتّفكير النّقدي، وصنع القرار، وحلّ المشكلات، ويتضمّن كذلك الوعي المستقبليّ أبعادًا معرفيّة، وسلوكيّة، وعاطفيّة انفعاليّة.

وعليه يمكن تعريفُ **الوعي باستشراف المستقبل**: بأنّه المعرفة، والفهم، والإدراك لمجموعة من القيم والاتّجاهات، والمبادئ المرتبِطة بالمستقبل، الّتي تُتيح للمتعلّم المشاركة الفعّالة في حلِّ مشكلاتِ المجتمع، وتدفعُه للتّحرّك من أجل بناء مستقبل أمته، ويشمل جوانب الوعي باستشراف المستقبل **الجانب المعرفيّ** الّذي يتضمَّن معلومات علميَّة عن ظاهرة، أو موضوع معيّن يرتبط باستشراف المستقبل، **والجانب الانفعاليّ** الّذي يتضمّن معرفة، وتوجهات تؤدّي إلى تكوين اتجاهات وميولٍ نحو استشراف المستقبل، **والجانبُ المهاريّ السّلوكيّ** الّذي يتمثّل في الاستجابات الإيجابيّة لدى المتعلّمين للمواقف، والظَّواهر العلميّة المرتبطة باستشراف المستقبل (عبد القادر،2015).

والدِّراسة الحاليَّة تتعامل مع هذا المفهوم؛ لقياس واقع الوعي باستشراف المستقبل لدى عيّنة الدّراسة، من خلال أبعاده الثّلاثة: **البُعد المعرفّي** (إدراك الطّلبة للمعارفِ والمعلوماتِ حول استشراف المستقبل)، **والبُعد الانفعاليّ** (شعور ورغبة الطّلبة في القيام بدراسات استشرافيّة مستقبليّة)، **والبُعد المهاريّ** (امتلاك الطّلبةِ لمجموعة المهارات اللّازمة لاستشراف المستقبل).

أهدافُ الوعي باستشراف المستقبل:

أنّ محاولة استشراف المستقبل تهدف إلى التّمكّن من السّيطرة عليه، وصناعة عالمٍ أفضل يعيش فيه الإنسان، وتهدف أيضًا إلى مساعدة صانِعي القرار على اتخاذ قراراتٍ وسياساتٍ رشيدة، فليس الهدف منها هو الإنباء عن المستقبل، بمعنى تقديم تنبّؤات غير شرطيّة وغير احتماليّة بالأحداث المستقبليّة، وبشكل أكثر تحديدًا يمكن القول إنّ الوعي باستشراف المستقبل يساعدنا على صنع مستقبلٍ أفضل، من خلال ما تحقّقه لنا من أهداف (عبد القادر، 178،2015):

• تفسير الماضي، وتوجيه الحاضر، فالماضي له تأثير على الحاضر، وعلى المستقبل، وإنّ كثيرًا من الأمور تتوقف على كيفيّة قراءة، وإعادة قراءة الماضي.

• تقديم الأفكار والمقترَحات الّتي تساعد المجتمع على التّكيّف مع المتغيّرات الاقتصاديّة، والتّكنولوجيّة، والاجتماعيّة السّريعة، فتحاول رسم صورٍ للمجتمع من حيثُ القيم الاجتماعيّة، والعادات الّتي من الممكن إهمالها، أو إدماجها في ثقافة المجتمع، وكذلك النُّظم والاتّجاهات السّياسيّة المتوقَّع حدوثها في المستقبل، ومدى تأثيرها على النُّظُم الّتعليميّة السّائدة في المجتمع في المستقبل.

• توفير القاعدة المعرفيّة الّتي تلزم لصياغة الاستراتيجيّات ورسم الخطط، فكلُّ عملٍ تخطيطيّ جادٍ غالبًا ما يكون مسبوقًا بنوعٍ ما، وبقدرٍ ما من العمل الاستشرافي، كطرح بدائل أوليّة مثلًا لمعدّلاتٍ مختلفةٍ للنّمو.

• توفير إطارٍ زمنيّ طويل المدى، لما قد يُتّخذ من قرارات اليوم، ومن ثمّ العمل، لا على هَدي الماضي، ولا بأسلوب تدبير العيش يومًا بيوم، أو معالجة الأزمات ومواجهتها بعد أن تكون قد وقعت، بل العمل وفق نظرةٍ طويلة المدى، وبأفُق زمنيّ طويل نسبيًا.

• إعادة اكتشاف أنفسنا، ومواردنا وطاقاتنا، واكتشاف مسارات جديدة يمكن أن تحقّق تنمية شاملةً وسريعةً ومتواصلة.

• مساعدة الأفراد على الحياة في عالمٍ متغيّر، وذلك عن طريق توفير خبراتٍ سابقة، حتَّى لا يأتي المستقبل صدمة، وإحداث التَّوازن بين مُتطلَّبات الحاضر في مواجهة تلك الخاصّة بالمستقبل.

كما ذكر الكعبيّ (164،2018) مجموعة من الأهداف الرئيسة الّتي يحقّقها الوعي باستشراف المستقبل، ويمكن إجمالها فيما يلي:

- تحديد، واستكشاف، ودراسة السّيناريوهات المستقبليّة: فالدّراسات المستقبليّة لا تقوم على فكرة التّنبّؤ أو التّخمين، وإنّما تقديم عددٍ من التَّصورات الممكِنة وعلى خياراتها، وبشكلٍ أساسيٍّ تركّز على المسارات النّاشئة.
- توصيف درجة عدم اليقين، المصاحِبة لكلِّ احتمالٍ أو مستقبلٍ بديل، فأيّ دراسةٍ للمستقبل، لابدّ وأن تنطلق من توصيفٍ لطبيعة المستقبل ودرجة عدم اليقين.
- تحديدُ مناطق الخطر الّتي تمثّل تحذيرات مبكّرة من بدائل مستقبليّة معيَّنة.
- صقل معارفنا، وفهم أعمق لأولويّاتنا.

ومن هنا يكتسب الوعي باستشراف المستقبل طابعه الخاص، وأهدافه النّوعيّة داخل العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، فهذه الدِّراسات لا تهدف إلى التَّنبّؤ بالمستقبل، أو تقديم نتُبّوءات غير مشروطة، وغير احتماليَّة بالأحداث المستقبليّة؛ بل تقدم فهمًا احتماليًّا، ومشروطًا للمستقبل، لذا تتعدّد السّيناريوهات الّتي يقدمها الاستشرافُ، كما لا تهدف إلى وضع الخطط والاستراتيجيّات، وإن كانت تفيدُ في توفير القاعدة المعرفيّة اللّازمة لرسم الخطط وصياغة الاستراتيجيّات، كما تفيد في اكتشاف المشكلات قبل وقوعها، والتّهيُّؤ لمواجهة التغيّرات الحاصلة في المستقبل، بالإضافة إلى ذلك تساعد الدّراسات المستقبليَّة في اكتشاف مواردِنا وطاقاتِنا، وبَلوَرة الخيارات الممكِنة والمتاحَة، وترشيد عمليّة المفاضَلة بينها.

- **أهميّة الوعي باستشراف المستقبل:**

منذ أن اكتشف الإنسان الزّمن بقيَ المستقبل ذلك المجهول الّذي يقع في المساحة المعتِمة من الزّمن أشدّ الأشياء رهبةً وغموضًا في فكر الإنسان، وقد حاول فهمَه واستطلاعه، مدفوعًا في الغالب بأغراض نفعيّة، ولقد رصد إدوارد كورنيش Edward Cornish في مطلع السّبعينات من القرن العشرين تغييرَين مهمّين في نظرة النّاس إلى المستقبل أولهما: أنّ النّاس أصبحوا على قناعة بإمكانيّة دراسة المستقبل، وثانيها: هو الاعتراف بأنّ المستقبل عالم قابل للتّشكيل؛ وليس شيئا معدًّا سلفًا (إدوارد كورنيش، 2007).

ويتحدّد دور استشراف المستقبل على نحوٍ دقيقٍ في محاولة تقليص كلفة أحداث وظواهر المستقبل، عبر تبديد عنصر المفاجأة الّذي عادة يربك الاستجابات المجتمعيّة والسّلطويّة المناسبة، وهذا يعني بطريقة أخرى أنّها تساعد على خلق دافعيّة الاستعداد لمتطلّبات وشروط الحياة المستقبليّة، وتعبئة الأطراف المختلفة من أجل العمل ليكون المستقبل أفضل (مصباح، 2016).

إنّ البحث والعمل في استشراف المستقبل يشير إلى تحريك الخيال الافتراضيّ، والتّخطيطيّ، والحدسيّ المستقبليّ لدى الباحثين كافّة، واستغلال الفرص المناسبة للتّطوّر، والتّجديد، والإصلاح الفكريّ، وتقديم البدائل الفكريّة الّتي تساعد في البناء الماديّ، والمعنويّ للإنسان، والأُمم، لذا فدراسة المستقبل تعني مواجهة الأزمات، وإيجاد البدائل، وتلافي الأخطاء، وبناء القدرات والإعداد المهمّ للأحداثِ القادمة.

إنّ الوعي بالمستقبل يعبّر عن مستوى فهمِ المجتمعِ لصورتهِ القادمة، وإدراكهِ لدوره في الإسهام في تفاعلِه مع مواقف الحاضر، وصولًا إلى إدراك ما يقتضيه تفاعلُه مع مواقف المستقبل، فبما أنّ المستقبل يتطلّب عملًا جادًّا للتّفاعل معه، كانت الحاجة أهمّ لبناء وعيّ فرديٍّ ومجتمعيٍّ يضمن تحقيق المقصود، وينجح في الوصول إلى المطلوب من التّخطيط والاحتياطات والدِّفاعات اللّازمة لتغيير المستقبل (الهيتي، 2003).

- **الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ:**

ظهرَ الاهتمامُ بالوعي باستشراف المستقبل في العالم العربيّ بشكلٍ عامٍ، والمستقبل التّربويّ بشكلٍ خاصٍ بداية السّتينات، وشهدت السّاحة العربيّة اجتهاداتٍ متواصلةٍ لاستشراف المستقبل، وتخطيطِه، إلاّ أنّ فكر الاستشراف الّذي ازدهر أواخر السّبعينات، وطوال الثّمانينات، يعدُّ الفكر الجدير بالدّراسة، وظهرت بعض المشروعات الاستشرافيّة العربيّة الهامّة، كان على رأسِها صياغة استراتيجيّة تطوير التّربية العربيّة (1979)، وهو حصاد

جهود أربعة أعوامٍ كاملةٍ من المناقشات، والتّحليلات، ويُلاحظ على التّقرير غياب الطّابع الاستشرافيّ المستقبليّ المبنيّ على أُسسٍ ومنطلقاتٍ علميّة واضحة، ثم تلاه مشروعٌ استشرافيّ آخر، وهو مشروع "مستقبل التّعليم في الوطنِ العربيّ – الكارثة والأمل" (1990)، وخلُص المشروع إلى وضع احتمالاتٍ كثيرة التّنوّع تتراوح بين شدّة التّفاؤل، وبين شدّة التّشاؤم، ويظهرُ في هذا المشروع بداية الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ في العالم العربيّ إذ خرج التّقرير ببناء سناريوهات مستقبليّة، وخرجت من نطاق منطق الاجترار على حدّ تعبير الباحث (مدبولي،1997).

ثم إنّ تطوير الكفايات، والقدرات، والمهارات، والتّدريب المهنيّ، والإعداد للحياة، ليست اهتمامات قصيرة المدى، وإنّما في الحقيقة اهتماماتٌ مستقبليّة، فلا يمكن إقناع الطّلاب بالبقاء في مقاعد الدّراسة مالم يتوافر لديهم وعيٌ بأسباب ذلك، وليس من الممكن أيضًا مناقشة المهن، النّمو الشّخصيّ، والتّغير الاجتماعيّ دون الرّجوع إلى عالم المستقبل المفترض أن يحدث فيه كلّ ذلك، ومن ثمّ كان استشراف المستقبلِ التّربويّ مكوّنًا أساسيًّا لدى المهتمّين بحقل التّربية والتّعليم (Headly&Richard,1993).

لذا فإنّ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلاب وطالبات الدّراسات العُليا يساعدهم على إعادة النّظر في أسلوب التّفكير في القضايا التّربويّة، وطريقة طرحها في البحوثِ المستقبليّة لهم؛ لاستغلال الفُرص المتاحة، والحدّ من المخاطر، والتّهديدات الّتي يمكن أن تواجه النّظم التّربويّة، وتُساهم كذلك بإعمال الفكر، والخيال في دراسة مستقبليّاتٍ ممكِنة، ومحتمَلة، ومرغوبة، وهو ما يؤدّي إلى توسيع نطاق الخيارات البشريّة.

الدّراسات السّابقة

تعدّدت الدّراسات الّتي بحثت في مجال استشرافِ المستقبلِ والوعي به، وأهميّته في البحوث التّربويّة، وسيستعرض الباحث الدراسات السابقة من الأقدم إلى الأحدث، ومن هذه الدراسات دراسة خيرة حاج (2005) الّتي تناولت الوعي بالمستقبل، ودور وسائط التّربيّة في تنميته من منظور إسلاميّ. قدّمت الدّراسة نتائجها من خلال استخدام المنهج الوصفيّ، التّحليليّ، والاستنباطيّ من خلال الرّجوع إلى مصادر التّربيّة الإسلاميّة. ومن أبرز النّتائج قدّمت الدّراسة مفهوم الوعي بالمستقبل من منظور إسلاميّ يشمل الدُّنيا والآخرة، حدّدت الدّراسة مجموعة من الأُسس الّتي يقوم عليها الوعي بالمستقبل في الإسلام منها: اختصاص الغيب بالعلم الإلهي، وقدرة الإنسان على التّوقع والإسهام في بناء مستقبله، والأمل وحسن الظّن بالله، تناولت الدّراسة الأسرة والمدرسة والمسجد والإعلام ودورهم في تنمية الوعي بالمستقبل، وهدفت دراسة الخليلي (2010) إلى الكشف عن التّحديّات الّتي تواجه استشراف المستقبل في البحث التّربويّ في الوطن العربيّ. واستخدم الباحثُ منهج الوصف التحليليّ. وكشفت الدّراسة عن جملة من التّحدّيات الّتي تواجه البحث التّربويّ أهمها: غياب السّياسات الموجّهة، وغياب البيئة المشجّعة على البحث، واتّساع الفجوة ما بين الباحثين والمستفيدين، وضعف الوعي والإعداد العلميّ للباحثين في مجال استشرافِ المستقبلِ، وقلّة البحوث الّتي تواكبُ المستجدّات في المسيرة البحثيّة، وتناولت دراسة ميريت Merritt(2012) أساليب استشراف مستقبل التّربيّة، وكانت الدّراسة تهدف إلى البرهنة على أنّ مستقبل التّربيّة يمكن استشرافهُ من خلال أحد أساليب دراسات المستقبل، وهو أسلوب السّيناريوهات، وذلك لمدة زمنيّة قادمة، وهدفت الدّراسة كذلك إلى إعطاء أمثلة تطبيقيّة لاستخدام أسلوبِ السّيناريوهات في البحث العلميّ، وقد استخدمت هذه الدّراسة منهج استشراف المستقبلِ والمتمثّل في أسلوب السّيناريوهات، إذ حاولت الدّراسة أن تضع سيناريو لمستقبلِ ولاية كاليفورنيا بالولايات المتّحدة الأمريكيّة حتّى عام (2037). ومن أبرز النّتائج الّتي توصلت لها الدّراسة أنّ مستقبل التّربية يمكن استشرافه من خلال استخدامِ دراساتِ المستقبلِ لفتراتٍ طويلة بطريقة علميّة، ودعت الدّراسة إلى الاهتمام باستشراف المستقبلِ، وضرورةِ توظيفها في ميدان التّربية والتّعليم.

وقدّمت دراسةُ عسافٍ (2013) رؤيةً مقترحة لتوظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التّربويّة بالجامعات الفلسطينيّة، وكذلك الكشف عن أهمّ المعوّقات الّتي يمكن أن تواجه باحثي التّربيّة، الّتي قد تحولُ دون ارتيادهم لمجال استشراف المستقبل. ولتحقيق ذلك اتّبع الباحثُ المنهج الوصفيّ التحليليّ بتطبيق استبانةٍ على عيّنة من أعضاء هيئة التّدريس بكلّيّات التّربيّة بالجامعات الفلسطينيّة مكوَّنة من (65) عضوًا. وقد توصّلت الدّراسة إلى أنّ استشراف المستقبلِ من أهمّ المجالات الّتي يمكنُ أن يبحث بها المتخصّصون في التّربية، وأنّه قبل ذلك لا بدّ من طرح أساليبٍ لتعزيزِ الوعي باستشراف المستقبلِ التّربويّ لدى الباحثين، كما قدّمت الدّراسة رؤيةً مقترحةً لتوظيف بعضِ أساليبِ استشرافِ المستقبلِ مثل (السّيناريوهات، وتقنيّة دلفاي) في المجال التّربويّ.

وهدفت دراسة أحلام مبروك ونُهى السّيّد (2014) إلى تحديد مهاراتِ استشرافِ المستقبلِ، وتحديد العلاقة بين المنظور المستقبليّ ومهاراتِ المستقبلِ لدى معلّمات التّربية الأُسريّة. واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ. وكانت عيّنة الدّراسة (38) معلمةً. وقد عدّت الدّراسة قائمةً بمهاراتِ استشراف المستقبل، وضمّنت في استبانةٍ لتحديد مدى توفّر هذه المهارات لدى معلّمات التّربيّة الأُسريّة. وأظهرت النّتائج علاقةً ارتباطيّة طرديّة بين مهاراتِ استشراف المستقبل لدى عيّنة الدّراسة، والمنظور المستقبليّ، وقدّمت الدّراسة تصوّرًا مقترَحًا يتضمّن برامج لتنميةِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ لدى المعلّمين والمعلّمات.

وأجرى لومبارد توم Lombared,T(2015) دراسته الّتي ركّزت على الأشكال والمكوّنات الرّئيسة للوعي المستقبليّ، وتحديد القيّم المهمّة لتعزيزِ الوعي المستقبليّ، ووصف مجموعة متنوعة، من الاستراتيجيّات التّعليميّة لزيادة الوعي المستقبليّ. استخدمت الدّراسة المنهج التحليليّ لعددٍ من الدّراسات العلميّة الّتي تبني الفكر المستقبليّ، وأكّدت الدّراسة أنّ الوعي المستقبليّ يمكن التعامل معه كمنظومةٍ فكريّة تحتاج إلى تنمية وتعزيز في المؤسّسات التّعليميّة على كافّة المستويات، كذلك قدّمت الدّراسة أشكالًا ومكوّنات للوعي المستقبليّ واستراتيجيّة تعزيزه.

وركّزت دراسةُ إيمان عبد الوارث (2016) تنمية مهاراتِ التّفكير المستقبليّ، والوعي بأبعاد استشراف المستقبل من خلال مدخل العلم والتّكنولوجيا، والمجتمع والبيئة (STSE) لدى طلاّب المرحلة الثّانويّة. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التّجريبي. وقسّمت عيّنة الدّراسة إلى مجموعتين: تجريبيّة بلغ عددها (30) طالبةً، وأخرى ضابطة، وعددها (30) طالبةً. وقد تمَّ تطبيقُ أداتي القياس الّتي أعدّتها الباحثة وهما: اختبارُ مهاراتِ التّفكيرِ المستقبليّ، ومقياس الوعي بأبعاد استشرافِ المستقبل. وأسفرت نتائجُ الدّراسة عن أهمّية تنمية مهارةِ التّفكير المستقبليّ، والوعي بأبعادِ استشرافِ المستقبل، ووجود فروق دالّة بين متوسطي درجات المجموعتين التّجريبيّة والضّابطة لصالح المجموعة التّجريبيّة، ممّا يدلّ على فاعليّة مدخل (STSE) في تنمية متغيّرات البحث.

وركّزت دراسة الذّبيانيّ (2017) على الأُسس الفلسفيّة لدراسات المستقبل، ومعرفة أبرز أساليب دراسات المستقبل الّتي يمكن استخدامها في البحوث التّربويّة. واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ أسلوب تحليل المحتوى لجمع بيانات الدّراسة. وطبّقت الدّراسة على عيّنة عشوائيّة من المجلاتِ العلميّة المحكّمة المتعلّقة بالبحوث التّربويّة في بعض البلدان العربيّة. وكانت أداة الدّراسة استمارة التّحليل. وكان من أبرز النّتائج: ضعف إنتاج دراساتِ المستقبل في البحوث التّربويّة في البُلدان العربيّة، وأكثر أساليب دراسات المستقبل شيوعًا في البحوث التّربويّة أسلوب السّيناريوهات، ويأتي بعده تقنيّة دلفاي.وكشفت دراسة بويمستر وآخرين Baumeister et al (2018) أنّ الوعي بالمستقبل كمصفوفةٍ فكريّةٍ يمكن التّدريب عليها، حيثُ تقدّم هذه الدّراسة التّحليليّة حقائق علميّة تؤكّد أنّ المستقبلَ والتّفكيرَ فيه يعتمدُ على قدراتٍ عقليّة يمكن تطويرها، ومن أهمّها القُدرة على تحديد الخياراتِ البديلة المتوقّعة وغير المتوقّعة، وأظهرت الدّراسة أنّ أغلب النّاس يعزّزون النّتائج المرغوبة

للمستقبل، كما تؤكّد الدّراسة أنّ الوعي باستشراف المستقبل يساعد على توجيه العمل بشكلٍ يسهمُ في تطويره، ويرفع من كفاءتِه.

التّعليقُ على الدّراسات السّابقة

تناولت جميع الدّراسات موضوع استشراف المستقبل بشكلٍ عامّ، والوعي باستشرافِ المستقبلِ على وجهِ التّحديد، كما طُبّقت في البيئة المحليّة، وأخرى في بيئاتٍ عربيّة وأجنبيّة، في حين تنوّعت عيّنة الدّراسات ما بين ذكورٍ وإناث (طالب، وطالبة)، وتنوّعت منهجيّة الدّراسات، منها ما هو وصفيّ مسحيّ، ومنها ما هو وصفيّ تحليل محتوى، أو تحليليّ. وتتّفق الدّراسات السّابقة مع هذه الدّراسة في الموضوع وارتباط المتغيّرات الجامعيّة فيها، وكذلك في اتّباع المنهج الوصفيّ المسحيّ، وتتّفق هذه الدّراسة أيضًا مع الدِّراسات السّابقة في استخدامها للأداة (الاستبانة) في القسم الميدانيّ. في حين تختلف الدّراسة الحاليّة عن الدّراسات السّابقة، حيثُ تظهرُ الفجوة البحثيّة من خلال تقديم صيغةٍ مقترحةٍ لتعزيزِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراسات العُليا، من خلال تحديد متطلّبات تنمية الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ، ثمّ كشفت واقع الوعي باستشراف المستقبلِ التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراسات العُليا، وهذا يعطي للدّراسة قوّتها وتميّزها عن الدّراسات السّابقة المعروضة، وقد استفادت الدّراسة الحاليّة من الدّراسات السّابقة في صياغة المشكلة، حيثُ تبدأ هذهِ الدّراسة من حيثُ انتهى إليهِ الباحثون والباحثات، وكذلك صياغة أدبيّات الدّراسة (الإطار النّظري)، ثمّ في خطواتِ وإجراءات الدّراسة الميدانيّة.

منهجيّة الدّراسة وإجراءاتها

يعرض الباحث هنا إجراءات البحث، من حيث المنهج الّذي تمّ الاعتماد عليه، ومجتمع، وعيّنة البحث، والأداة المستخدَمة في جمع البيانات، وكيفيّة بنائها، والإجراءاتِ الّتي تمّ اتّباعها في التّأكّد من صدقها وثباتِها، وكذلك الأساليب الإحصائيّة الّتي تمّ استخدامُها في معالجة، وتحليل البيانات الّتي تمّ الحصول عليها.

منهجُ الدّراسة

في البحث الحالي تمّ استخدامُ المنهج (الوصفيّ المسحيّ) لوصف الظّاهرة في الوقت الحالي.

مجتمع الدّراسة

تمثّل مجتمع الدّراسة من طلاب وطالبات الدّراسات العُليا المنتظمين في المرحلة المنهجيّة في كلّيّة التّربية بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة في الفصل الدّراسيّ الأوّل من العام الجامعيّ 1443/1442هـ، والبالغ عددهم (485) طالبًا وطالبةً -حسب الإحصائيّات الواردة من وكالة الدّراسات العُليا في كلّيّة التّربية (2020)، ونظرًا لمحدوديّة مجتمع الدّراسة طُبّقت الاستبانة على مجتمع الدّراسة، وتمّ استرجاع (320) بنسبة (66%).

والجدول التّالي يوضّح توزيع أفراد عيّنة البحث في ضوء المتغيّرات المختلِفة:

جدول (1): توزيع مجتمع الدّراسة في ضوء متغيّرات الدّراسة

الجنس	العدد	النسبة
الطالب	105	% 32.8
الطالبة	215	%67.2
المرحلة الدراسية	**العدد**	**النسبة**
ماجستير	95	%29.7
دكتوراه	225	5 70.3
التخصص	**العدد**	**النسبة**
أصول تربية	223	%69.7
الإدارة والتخطيط التربوي	48	%15
مناهج وطرق التدريس	49	%15.3

يتّضح من الجدول السّابق أنّ النّسبة الأكبر من أفراد عيّنة البحث الأساسيّة كانوا من الطّالبات بنسبةٍ بلغت 67.2%، في حين بلغت نسبة الطّلاب في عيّنة البحث 32.8%. كذلك يتّضح من الجدول السّابق أنّ النّسبة الأكبر من طلاب عيّنة البحث كانوا من طلاب الدّكتوراه بنسبة بلغت 70.3%، في حين بلغت نسبة طلاب الماجستير في عيّنة الدّراسة 29.7%، كذلك يتّضح من الجدول السّابق أنّ النّسبة الأكبر من أفراد عيّنة البحث الأساسيّة كانوا من تخصّص أصول التّربية بنسبةٍ بلغت 69.7%، في حين بلغت نسبة طلاب تخصّص المناهج وطرقِ التّدريس 15.3%، ونسبة طلاب تخصّص الإدارة والتّخطيط التّربوي 15%، والسبب في ذلك لأن طلاب الدكتوراه في الأقسام التربوية يدرسون مقرر حول استشراف المستقبل.

أداةُ الدّراسة

لجمع البيانات اللّازمة للإجابة عن أسئلة البحث الحالي، وتحقيقها للأهداف الّتي تسعى إليها، تمّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللّازمة من الأفراد عيّنة البحث، فبعد أن تمّ الاطّلاع على الدّراسات السّابقة المتعلّقة بموضوع البحث، والأدوات الّتي تمّ استخدامها في هذه الدّراسات تمّ بناء الاستبانة الحاليّة، وفيما يلي وصف للاستبانة المستخدَمة في البحث وخصائِصها الإحصائيّة وكيفيّة الاستجابة عليها وتحديد الدّرجات.

وقد تكوّنت الاستبانة في صورتها النّهائيّة من ثلاثة محاور:

المحور الأول: تناول البيانات الأوليّة الخاصّة بمجتمع الدّراسة (الجنس، المرحلة الدّراسيّة، التّخصّص).

المحور الثّاني: واقع الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ، وقُسِّم إلى ثلاثة أبعاد وهي:

الأوّل: البُعد الانفعالّي (الوجدانيّ)، ويتكوّن من (8) عبارات.

الثّاني: البُعد المعرفيّ، ويتكوّن من (7) عبارات.

الثّالث: البُعد السّلوكيّ (المهاريّ)، ويتكوّن من (7) عبارات، منها عبارتَين سلبيّتين، وهما العبارتان (3، 7)، وتمّ عكس ترتيب الدّرجات عند جمع درجاتِ عبارات البُعد للوصولِ للدرجةِ الكلّيّة.

المحور الثّالث: معوّقات الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ، ويتكوّن من (11) عبارة.

صدقُ أداةِ الدّراسة (الاستبانة):

قام الباحث بالتّأكّد من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

- **الصّدق الظّاهريّ (صدقُ المحكّمين):** إذ عُرضت الاستبانة على عددٍ من المحكّمين الخبراء والمتخصّصين في المجال، وعددهم (12) من المهتمين في مجال استشراف المستقبل، وطُلب منهم دراسة الاستبانة، وإبداء آرائهم فيها من حيث: مدى ارتباط كلّ عبارةٍ من عباراتها بالمحور المنتميةِ إليهِ، ومدى وضوح العبارات وسلامةِ صياغتِها اللّغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الّذي وُضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصّياغة، وقد قدّم المحكّمون ملاحظاتٍ قيّمة أفادت البحث، وأثّرت الاستبانة، وساعدت على إخراجها بصورةٍ جيّدة، حيث حظيَت عباراتُ الاستبانة باتّفاق أكثر من 80% من المحكّمين، وقد تمّ إجراء التّعديلاتِ الّتي أبداها المحكّمون في النّسخة النّهائيّة من الاستبانة.
- **صدقُ الاتّساق الدّاخليّ:** تمّ كذلك التّحقق من صدق الاستبانة عن طريق الاتّساق الدّاخليّ وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملاتِ الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البُعد أو المحور المنتمية إليهِ العبارة؛ وذلك للتّأكّد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بُعد أو محور فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضّحة بالجدول التّالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجاتِ عباراتِ الاستبانة والدّرجة الكّليّة للبُعد أو المحور المنتمية إليه العبارة

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
المحور الأوّل: و اقع الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ					
البُعد الانفعاليّ (الوجدانيّ)		البُعد المعرفيّ		البُعد السلوكيّ (المهاريّ)	
1	**0.635	1	**0.774	1	**0.742
2	**0.719	2	**0.895	2	**0.849
3	**0.712	3	**0.849	3	**0.830
4	**0.717	4	**0.879	4	**0.741
5	**0.644	5	**0.895	5	**0.833
6	**0.786	6	**0.915	6	**0.745
7	**0.526	7	**0.682	7	**0.677
8	**0.505				
المحور الثّاني: معوّقات تعزيز الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ					
1	**0.437	5	**0.701	9	**0.769
2	**0.672	6	**0.663	10	**0.657
3	**0.547	7	**0.724	11	**0.645
4	**0.635	8	**0.798		

** دالة عند مستوى 0.01 (قيمة معامل الارتباط الجدوليّة عند مستوى ثقة 0.01 وحجم عيّنة 50 تساوي 0.3541)

يتّضح من الجدول السّابق، أنّ معاملات الارتباط بين درجات عباراتِ الاستبانة والدّرجة الكّليّة للبُعد، أو المحور المنتمية إليهِ العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالّة إحصائيًّا عند مستوى ثقة 0.01، وهو ما يؤكّد اتّساق وتجانس عبارات كلّ بُعد أو محور فيما بينها، وتماسكها بعضها بعضا.

تمّ كذلك التّحقّق من اتّساق أبعاد المحور الأوّل للاستبانة والخاصّ بواقع الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في حساب معاملات الارتباط بين درجة كلّ بُعدٍ والدّرجة الكلّيّة للمحور، فكانت معاملاتُ الارتباط كما هي موضّحة بالجدول التّالي:

جدول (3): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المحور الأوّل والدّرجة الكّليّة للمحور

المحور الأوّل: و اقع الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ		
البُعد الانفعاليّ (الوجدانيّ)	البُعد المعرفيّ	البُعد السلوكيّ (المهاريّ)
**0.740	**0.924	**0.874

** دال عند مستوى 0.01

يتّضح من الجدول السّابق أنّ معاملات الارتباط بين درجات أبعاد المحور الأوّل للاستبانة، والدّرجة الكلّيّة للمحور جميعها معاملات ارتباط موجبة، ودالّة إحصائيًّا عند مستوى ثقة،0.01 وهو ما يؤكّد اتّساق وتجانس أبعاد المحور الأوّل فيما بينها، وتماسكها مع بعضها البعض.

الثّبات: تمّ التّحقّق من ثبات درجات محاور وأبعاد الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، فكانت معاملات الثّبات كما هو موضّح بالجدول التّالي:

جدول (4): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور وأبعاد الاستبانة

محاور الاستبانة**	أبعاد الاستبانة	معامل الثّبات
المحور الأوّل: و اقع الوعي باستشرافّ المستقبلِ التّربويّ	البُعد الانفعاليّ (الوجدانيّ)	0.789
	البعد المعرفيّ	0.931
	البُعد السلوكيّ (المهاريّ)	0.884
	المحور الأوّل ككل	0.933
المحور الثّاني: معوّقات تعزيز الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ		0.865

** ليس للاستبانة درجة كلّيّة، وبالتّالي ليس لها ثبات عام.

يتّضح من الجدول السّابق أنّ لمحاور وأبعاد الاستبانة معاملات ثباتٍ مرتفعة ومقبولة إحصائيًّا، وممّا سبق يتّضح أنّ للاستبانة مؤشّرات إحصائيّة جيّدة (الصّدق، الثّبات)، ويتأكّد من ذلك صلاحيّة استخدامها في البحث الحالي.

ويجب ملاحظة أنّه تتمّ الاستجابة لعباراتِ الاستبانة من خلال الاختيارِ من خمسة اختيارات تعبّر عن درجة التّوافر، وتتمثّل في (كبيرة جدًا، كبيرة، متوسّطة، صغيرة، صغيرة جدًا)، وتقابل فئات الاستجابة الدرجات(5، 4، 3، 2،1) على التّرتيب، والدّرجة المرتّفعة في أيّ عبارةٍ أو بُعدٍ أو محورٍ في الاستبانة تعبّر عن درجةٍ عاليةٍ من التّحقّق، ويجب ملاحظة أنّه تمّ الاعتماد على المحكّات التّالية في تحديدِ واقع الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراساتِ العُليا ومعوّقات تعزيزه، بناءً على المتوسّطات الحسابيّة للعبارات، والمتوسّطات الوزنيّة للأبعاد والمحاور:

جدول (5): محكّات تحديدِ واقعِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلاب وطالبات الدّراسات العليا بكلّيّة التّربيّة بجامعةِ الإمامِ محمّد بن سعود الإسلاميّة ومعوّقات تعزيزه

المتوسّط الحسابيّ للعبارة أو المتوسّط الوزنيّ للبُعد أو المحور	درجة التّحقق
من 1 إلى 1.8	ضعيفة جدًا
من 1.8 لأقل من 2.6	ضعيفة
من 2.6 لأقل من 3.4	متوسّطة
من 3.4 لأقل من 4.2	كبيرة
من 4.2 فأكثر	كبيرة جدًا

الأساليب الإحصائيّة المستخدَمة:

في البحث الحالي تمّ استخدام العديد من الأساليبِ الإحصائيّة باستخدام الحزمةِ الإحصائيّة في العلوم الاجتماعيّة *SPSS* كالتالي:

أوّلًا: للتّأكّد من صدق وثبات الاستبانة المستخدمَة في البحث الحالي تمّ استخدامُ:

1- معامل ارتباط بيرسون *Pearson Correlation Coefficient* في التّأكّد من صدق الاتّساق الدّاخلي للاستبانة.

2- معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's alphaفي التّأكّد من ثبات درجات الاستبانة.

ثانيًا: للإجابة عن أسئلة البحث تمّ استخدام:

1- التّكرارات *Frequencies*، والنّسب المئويّة *Percent*، والمتوسّطات *Mean*، والانحرافات المعياريّة *Std. Deviation*: في الكشف عن واقع الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراساتِ العُليا بكلّيّة التّربية بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة ومعوّقات تعزيزه.

2- اختبار "ت" للمجموعاتِ المستقلّة Independent Samples T-Test في التّعرّف على مدى اختلاف استجابات أفراد عيّنة البحث حولَ واقعِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلّابِ وطالباتِ الدّراسات العُليا بكلّيّة التّربيّة بجامعة الإمام محمّد بن

سعود الإسلاميّة، ومعوّقات تعزيزه والّتي ترجع لاختلافِ متغيّري (الجنس، المرحلة الدّراسيّة).

3- تحليل التّباين أُحادي الاتّجاه *One Way ANOVA* في التّعرّف على مدى اختلاف استجاباتِ أفرادِ عيّنة البحث حول واقع الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراساتِ العُليا بكلّيّة التّربيةِ بجامعةِ الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، ومعوّقات تعزيزه، والّتي ترجعُ لاختلافِ التخصّص.

4- اختبار أقلّ فرق دال *LSD* كاختبار للمقارنات المتعدّدة البعديّة في حالة دلالةِ تحليل التباين أُحادي الاتّجاه.

رابعًا / عرضُ النّتائج وتفسيرها: يتناول هذا الفصل عرض نتائج الدّراسة الميدانيّة، ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد عيّنة الدّراسة على فقرات الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدّراسة.

نتائج إجابة السّؤال الأوّل:

نصّ السّؤال الأوّل للبحث الحالي على **"ما واقعُ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراسات العليا؟"**. للإجابة عن هذا السّؤال تمّ حساب التّكرارات، والنّسب المئويّة لاستجابات أفراد عيّنة البحث على كلّ عبارةٍ من عبارات المحور الأوّل للاستبانة والمتعلّق، تمّ حساب المتوسّطات والانحرافات المعياريّة لهذه الاستجابات، وذلك لتحديد درجة تحقّق كلّ عبارة من هذه العبارات، فكانت النّتائج كما هي موضّحة في التّالي:

1- البُعد الانفعاليّ (الوجدانيّ):

جدول (6): التّكرارات والنّسب المئويّة والمتوسّطات والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدّراسة حول عبارات البُعد الانفعاليّ (الوجدانيّ)

م	العبارات		صغيرة جدًا	صغيرة	متوسّطة	كبيرة	كبيرة جدًا		المتوسّط	الانحراف المعياريّ	درجة التّحقّق	التّرتيب
1	لدي شعور بالمسؤوليّة تجاه المستقبل التّربويّ والأجيال القادمة	ك	0.0	3	8	75	234		4.688	0.568	كبيرة جدًا	2
		%	0.0	0.9	2.6	23.4	73.1					
2	أشعر بالحماس عند قراءة الدّراسات المستقبليّة	ك	0.0	1	39	73	207		4.519	0.717	كبيرة جدًا	3
		%	0.0	0.3	12.2	22.8	64.7					
3	أعتقد أنَّ الدّراسات المستقبليّة لا أهمية لها	ك	240	50	12	3	15		1.447	0.972	ضعيفة جدًا	8
		%	75.0	15.6	3.8	0.9	4.7					
4	لديّ اهتمام بالاطّلاع على قضايا المستقبل التّربويّ	ك	0.0	4	37	75	204		4.497	0.747	كبيرة جدًا	4
		%	0.0	1.3	11.6	23.4	63.8					
5	لديّ اتجاهات إيجابيّة نحو رأي الآخر حول استشراف المستقبل التّربويّ	ك	0.0	10	43	95	172		4.341	0.826	كبيرة جدًا	5
		%	0.0	3.1	13.4	29.7	53.8					
6	لديّ قناعة بأهميّة استشراف المستقبل التّربويّ	ك	0.0	1	9	58	252		4.753	0.512	كبيرة جدًا	1
		%	0.0	0.3	2.8	18.1	78.8					
7	أشعر بالتّخوّف من قراءة المستقبل	ك	113	91	64	29	23		2.244	1.228	ضعيفة	7
		%	35.3	28.4	20.0	9.1	7.2					
8	أدرك المضامين السلبيّة عند عدم استشراف المستقبل التّربويّ	ك	10	9	58	79	164		4.181	1.029	كبيرة	6
		%	3.1	2.8	18.1	24.7	51.3					
المتوسّط الوزنيّ لدرجة الاستجابة على عبارات البعد الانفعاليّ (الوجدانيّ)									4.411	0.466	كبيرة جدًّا	

يتّضح من الجدول السّابق أنّ: واقع الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراسات العليا فيما يتعلق بالبُعد الانفعاليّ (الوجدانيّ) متحقّق بدرجة **كبيرة جدًّا**، حيثُ بلغت قيمة المتوسّط الوزنيّ للدرجات الكلّيّة للاستجابات على هذا البُعد 4.411 بانحراف معياريّ 0.466 (وذلك بعد عكس ترتيب درجاتِ العباراتِ السلبيّة رقم 3، 7 حتى لا تؤثّر على درجة التّحقّق الكلّيّة)، وجاءت عباراتُ هذا البُعد مرتّبة حسب درجة التّحقّق كالتّالي:

- جاءت العبارة "لديّ قناعة بأهميّة استشرافِ المستقبلِ التّربويّ" في التّرتيب الأوّل من حيث درجة التّحقّق، وبدرجة تحقّق **كبيرةٍ جدًّا**، حيثُ بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول هذه العبارة 4.753 بانحراف معياريّ 0.512.
- جاءت العبارة "لديّ شعور بالمسؤوليّة تجاه المستقبل التّربويّ والأجيال القادمة" في التّرتيب الثّاني من حيث درجة التّحقّق، وبدرجة تحقّق **كبيرةٍ جدًّا**، حيث بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول هذه العبارة 4.688 بانحراف معياريّ 0.568.
- جاءت العبارة "أشعرُ بالحماس عند قراءة الدّراسات المستقبليّة" في التّرتيب الثّالث من حيث درجة التّحقّق، وبدرجة تحقّقٍ **كبيرةٍ جدًا**، حيث بلغت قيمة متوسِّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول هذه العبارة 4.519 بانحراف معياريّ 0.717.
- جاءت العبارة "**أعتقد أنّ الدّراسات المستقبليّة لا أهميّة لها**" في التّرتيب الثّامن من حيث درجة التّحقّق، وبدرجة تحقّق **ضعيفة جدًّا**، حيثُ بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول هذهِ العبارة 1.447 بانحراف معياريّ 0.972.

تفسيرالنّتائج: بأنّ البُعد الانفعاليّ (الوجدانيّ) كبيرٌ جدًّا، وهذا يرجع لإدراك مجتمعِ الدّراسة لأهميّة استشراف المستقبل التّربويّ، خاصة أنّ النسبة الأكبر من مجتمع الدّراسة هم من طلابِ وطالباتِ مرحلة الدكتوراه (70%)، كذلك تزامنت الدّراسة مع ندوةٍ علميّةٍ موجّهة لهم حول أهميّة استشرافِ المستقبلِ التّربويّ، بالإضافة إلى أنّ الطّلاب والطّالبات في قسم أصول التّربيّة والإدارة والتّخطيط التّربويّ . وهم بنسبة (84%) من مجتمع الدّراسة. درسوا مقرّرًا معنيًّا باستشراف المستقبل التّربويّ، وأشارت العبارتان السّلبيّتان (3، 7) في الاستبانة على التّأكيد على الاهتمام، والوعي باستشرافِ المستقبلِ، وهذه النّتيجة تتّفقُ مع دراسة بويمستر و مارنجز وسجاستد *Baumeister et al (2018)*، الّتي تؤكّد على إدراك الباحثين بأهميّة استشراف المستقبل، في حين جاءت النّتائج عكس ما قدمته دراسة الذّبياني (2017) بضعف إدراك واهتمام الباحثين في المجال التّربويّ باستشراف المستقبل في البحوث المقدّمة في المجلات العلميّة العربيّة.

البُعدُ المعرفيّ:

جدول (7): التّكرارات والنّسب المئويّة والمتوسّطات والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدّراسة حول عبارات البُعد المعرفيّ

م	العبارات		صغيرة جدًّا	صغيرة	متوسّطة	كبيرة	كبيرة جدًّا	المتوسّط	الانحراف المعياريّ	درجة التّحقّق	التّرتيب
1	أعرفُ مفهوم استشراف المستقبل التّربويّ	ك	3	2	41	102	172	4.369	0.801	كبيرة جدًّا	2
		%	0.9	0.6	12.8	31.9	53.8				
2	أعرفُ مفهوم أنماط استشراف المستقبل	ك	23	31	62	75	129	3.800	1.263	كبيرة	3
		%	7.2	9.7	19.4	23.4	40.3				
3		ك	19	36	85	68	112	3.681	1.226	كبيرة	5

	أقارنُ بين استشراف المستقبل والتّخطيط الاستراتيجيّ	%	5.9	11.3	26.6	21.3	35.0				
4	أملكُ معلوماتٍ حول أساليب استشرافِ المستقبل	ك	19	44	58	97	102	3.684	1.220	كبيرة	4
		%	5.9	13.8	18.1	30.3	31.9				
5	أعرفُ عددًا من مراكز استشراف المستقبل المحليّة والعربيّة والعالميّة	ك	61	75	92	38	54	2.841	1.331	متوسّطة	7
		%	19.1	23.4	28.8	11.9	16.9				
6	لديّ معرفةٌ بالنّظريّات العلميّة الّتي توجّه استشراف المستقبلِ (الفوضى، اللّايقين)	ك	67	50	70	63	70	3.059	1.438	متوسّطة	6
		%	20.9	15.6	21.9	19.7	21.9				
7	أدركُ الفرق بين علم الغيب والإيمان بالقدرواستشرافِ المستقبل	ك	3	4	14	76	223	4.600	0.719	كبيرة جدًّا	1
		%	0.9	1.3	4.4	23.8	69.7				
المتوسّط الوزنيّ لدرجة الاستجابة على عبارات البعد المعرفيّ								3.719	0.949	كبيرة	

يتّضحُ من الجدول السّابق أنّ: واقع الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلّابِ وطالباتِ الدّراسات العليا فيما يتعلّقُ بالبُعد المعرفيّ متّحقّق بدرجةٍ كبيرةٍ، حيث بلغت قيمة المتوسّط الوزنيّ للدرجات الكلّيّة للاستجابات على هذا البُعد،3.719 - بانحراف معياريّ 0.949، وجاءت عبارات هذا البُعد مرتّبة حسب درجة التّحقّق كالتّالي:

- جاءت العبارة "أدركُ الفرق بين علمِ الغيبِ والإيمانِ بالقدرِ واستشرافِ المستقبلِ" في التّرتيب الأوّل من حيثُ درجة التّحقّق، وبدرجة تحقّقٍ كبيرةٍ جدًّا، حيث
- بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول هذه العبارة،4.600 بانحراف معياريّ 0.719.
- جاءت العبارة "أعرفُ مفهوم استشراف المستقبل التّربوي" في التّرتيب الثّاني من حيثُ درجة التّحقّق، وبدرجة تحقّقٍ كبيرةٍ جدًّا، حيث بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حولَ هذه العبارة 4.369، بانحراف معياريّ 0.801.
- جاءت العبارة "أعرفُ مفهوم أنماط استشراف المستقبل" في التّرتيب الثّالث من حيث درجة التّحقّق، وبدرجة تحقّقٍ كبيرةٍ، حيث بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول هذه العبارة 3.800، بانحراف معياري 1.263.

جاءت العبارة "لديّ معرفةٌ بالنّظريّات العلميّة الّتي توجّه استشرافَ المستقبلِ (الفوضى، اللّايقين)" في التّرتيب السّادس من حيث درجة التّحقّق، وبدرجة تحقّق متوسّطة، حيث بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حولَ هذهِ العبارة 3.059، بانحراف معياريّ 1.438.

جاءت العبارة "أعرفُ عددًا من مراكز استشراف المستقبل المحليّة والعربيّة والعالميّة" في التّرتيب السّابع من حيثُ درجة التّحقّق، وبدرجةِ تحقّق متوسّطة، حيث بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حولَ هذهِ العبارة 2.841، بانحرافٍ معياريّ 1.331.

ويمكنُ تفسيرُ النّتائج: بأنّ البُعد المعرفيّ ظهر بدرجة، وهذا يؤكّد أنّ النّتيجة متأثّرة بخاصيّة

المرحلة الدّراسيّة لمجتمع الدّراسة، حيثُ إنّ (70%) من المجتمع هم من طلّابِ وطالباتِ مرحلة الدّكتوراه، وأنّ (84%) من طلّاب وطالبات قسميّ أصول التّربيّة، والإدارة والتّخطيط التّربويّ، وهؤلاء سبق أن درسوا مقرّرًا حولَ استشرافِ المستقبلِ التّربويّ.

البُعد السّلوكيّ (المهاريّ):

جدول (8): التّكرارات والنّسب المئويّة والمتوسّطات والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدّراسة حول عبارات البُعد السّلوكيّ (المهاريّ)

م	العبارات		صغيرة جدًا	صغيرة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التّحقّق	التّرتيب
1	أملك القدرة على التّنبّؤ بالمستقبل التّربويّ	ك	9	31	125	94	61	3.522	0.998	كبيرة	3
		%	2.8	9.7	39.1	29.4	19.1				
2	أستطيع تصوّر بدائل مستقبليّة محتملة لتطويرِ النّظام التّعليميّ	ك	7	28	105	95	85	3.697	1.026	كبيرة	2
		%	2.2	8.8	32.8	29.7	26.6				
3	لديّ القدرة على تخيّل المستقبل التّربويّ	ك	3	18	107	122	70	3.744	0.894	كبيرة	1
		%	0.9	5.6	33.4	38.1	21.9				
4	أستطيع أن أشخّص الو اقع التّربويّ بكلّ أبعادهِ	ك	14	31	103	118	54	3.522	1.023	كبيرة	4
		%	4.4	9.7	32.2	36.9	16.9				
5	أملك مهارة الوصفِ الكيفيّ للسّيناريوهات المستقبليّة	ك	18	53	106	95	48	3.319	1.091	متوسّطة	6
		%	5.6	16.6	33.1	29.7	15.0				
6	لديّ القدرة على تكوين النّظرة الشّموليّة الثّاقبة	ك	12	53	136	86	33	3.234	0.972	متوسّطة	7
		%	3.8	16.6	42.5	26.9	10.3				
7	أستطيع تطبيق أسلوب دلفاي	ك	47	22	74	95	82	3.447	1.336	كبيرة	5
		%	14.7	6.9	23.1	29.7	25.6				
المتوسّط الوزنيّ لدرجة الاستجابة على عبارات البعد السّلوكيّ (المهاريّ)								3.498	0.845	كبيرة	

يتّضح من الجدول السّابق أن: واقع الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلاب وطالبات الدّراسات العُليا فيما يتعلّق بالبعد السّلوكيّ (المهاريّ) متّحقّق بدرجةٍ كبيرةٍ، حيث بلغت قيمة المتوسّط الوزنيّ للدرجات الكلّيّة للاستجابات على هذا البعدِ 3.498، بانحرافٍ معياريّ 0.845، وجاءت عبارات هذا البُعد مرتّبة حسب درجة التّحقّق كالتّالي: (مع ملاحظةِ أنّه في حالة تساوي المتوسّطات، تكون الأولويّة في التّرتيب للعبارة ذات الانحراف المعياريّ الأقلّ، الّذي يدلّ على اتّساق واتّفاق أعلى في الاستجابات):

- جاءت العبارة "لديّ القدرة على تخيّل المستقبل التّربويّ" في التّرتيب الأوّل من حيث درجة التّحقّق، وبدرجةٍ تحقّق كبيرةٍ، حيث بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول هذهِ العبارة 3.744، بانحراف معياريّ 0.894.
- جاءت العبارة "أستطيعُ تصوّر بدائل مستقبليّة محتملَة لتطوير النّظام التّعليمي" في التّرتيب الثّاني

من حيث درجة التّحقّق، وبدرجة تحققٍ كبيرةٍ، حيث بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول هذه العبارة 3.697، بانحرافٍ معياريّ 1.026.

- جاءت العبارة "أملكُ القدرة على التّنبّؤ بالمستقبل التّربوي" في التّرتيب الثّالث من حيثُ درجة التّحقّق، وبدرجةٍ تحقّقٍ كبيرةٍ، حيثُ بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول هذهِ العبارة 3.522، بانحرافٍ معياريّ 0.998.
- جاءت العبارة "أملكُ مهارة الوصف الكيفيّ للسّيناريوهات المستقبليّة" في التّرتيب السّادس من حيثُ درجة التّحقّق، وبدرجة تحقّقٍ متوسّطة، حيث بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول هذه العبارة 3.319، بانحراف معياريّ 1.091.
- جاءت العبارة "لديّ القدرة على تكوين النّظرة الشموليّة الثّاقبة" في التّرتيب السّابع من حيث درجة التّحقّق، وبدرجة تحقّقٍ متوسّطة، حيثُ بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول هذه العبارة 3.234، بانحراف معياريّ 0.972.

ويمكنُ تفسيرُ النّتائج: بأنّ طلّاب الدّراساتِ العُليا لديهم المعرفة، وبعض المهارات اللّازمة لاستشراف المستقبل التّربويّ، إلاّ أنّ لديهم ضعفًا في بعض المهاراتِ اللّازمة لإجراءِ البحوثِ المستقبليّة، الأمر الّذي يجعلهم لا يميلون إلى البحثِ في مجالِ استشرافِ المستقبلِ، وهذهِ النّتيجةِ تتّفق مع كثير من الدّراساتِ منها دراسة (الخليليّ،2010)، ودراسة (عسّاف، 2012)، ودراسة (الذّبيانيّ،2017).

ومُجمَلُ ما تمَّ التّوصّل إليه من نتائج فيما يتعلّق بواقع الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراسات العُليا بكلّيّة التّربية بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة، يمكن تلخيصُه في الجدول التّالي:

جدول (9): واقعُ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلاب وطالبات الدّراساتِ العُليا

واقعُ الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراسات العُليا	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
البُعد الانفعاليّ (الوجدانيّ)	4.411	0.466	كبيرة جدًا	1
البُعد المعرفيّ	3.719	0.949	كبيرة	2
البُعد السّلوكيّ (المهاريّ)	3.498	0.845	كبيرة	3
الدّرجة الكلّيّة	3.876	0.753	كبيرة	

يتّضحُ من الجدول السّابق أنّ واقعَ الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدّراسات العُليا بكلّيّة التّربية بجامعة الإمام محمّد بن سعود الإسلاميّة متحقّق بدرجةٍ كبيرةٍ، حيث بلغ المتوسّط الوزنيّ للاستجابات الكلّيّة على هذا المحور من محاور الاستبانة 3.876، بانحرافٍ معياريّ 0.753، وأمّا للأبعاد الفرعيّة فجاء في التّرتيب الأوّل: البُعد الانفعاليّ (الوجدانيّ) بمتوسّط وزنيّ 4.411، وانحرافٍ معياريّ 0.466، ومتحقّق بدرجةٍ كبيرةٍ جدًّا، وفي التّرتيب الثّاني: البُعد المعرفيّ بمتوسّط وزنيّ 3.719، وانحرافٍ معياريّ 0.949، ومُتحقّق بدرجةٍ كبيرةٍ، وفي التّرتيب الثّالث: البُعد السّلوكيّ (المهاريّ)، بمتوسّط وزنيّ 3.498، وانحرافٍ معياريّ 0.845، ومُتحقّق بدرجةٍ كبيرةٍ؛ وتفسير هذه النتيجة يعود إلى أنّ أكثر المشاركين في الدّراسة هم طلابُ وطالباتُ مرحلةِ الدّكتوراه بنسبة (70%)، وهم ممّن سبقَ لهم أن درسوا مُقرّرًا حولَ استشرافِ المستقبلِ التّربويَ، وهذه النّتيجة على خلاف ما قدّمتهُ دراسة (عساف، 2012) ودراسةُ (الذّبيانيّ،2017) .

ثانيًا: نتائجُ إجابة السّؤال الثّاني:

نصّ السّؤال الثّاني للبحث الحالي على: **"ما معوّقات تعزيزِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلاب وطالباتِ الدّراساتِ العُليا؟**

للإجابة عن هذا السّؤال تمّ حساب التّكرارات والنّسب المئويّة لاستجابات أفراد عيّنة البحث على كلّ عبارةٍ من عبارات المحور الثّاني للاستبانةِ، والمتعلّق بمعوّقات تعزيزِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلابِ وطالباتِ الدِّراسات العُليا، ثمّ تمّ حساب المتوسّطات والانحرافات المعياريّة لهذه الاستجابات؛ وذلك لتحديدِ درجةِ تحقّق كلّ عبارةٍ من هذه العبارات، فكانت النتائجُ موضّحةً في التّالي:

جدول (10): التّكرارات والنّسب المئويّة والمتوسّطات والانحرافات المعياريّة لاستجابات عيّنة الدّراسة حول مُعوّقات تعزيز الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلاب وطالبات الدّراسات العُليا

م	العبارات		صغيرة جدًّا	صغيرة	متوسّطة	كبيرة	كبيرة جدًّا	المتوسِّط	الانحراف المعياريّ	درجة التّحقّق	التّرتيب
1	قلّة الخبراء المتخصّصين في مجال استشراف المستقبل في الجامعة	ك	0.0	7	45	115	153	4.294	0.789	كبيرة جدًّا	3
		%	0.0	2.2	14.1	35.9	47.8				
2	ندرة الدّراسات العربيّة في استشراف المستقبل التّربويّ	ك	0.0	11	54	102	153	4.241	0.854	كبيرة جدًّا	5
		%	0.0	3.4	16.9	31.9	47.8				
3	ضعفُ قناعة طلاب الدّراسات العليا بفاعليّة نتائج بحوث استشراف المستقبل	ك	12	52	113	64	79	3.456	1.138	كبيرة	11
		%	3.8	16.3	35.3	20.2	24.7				
4	ضعف ترحيب المشرفين على الرّسائل العلميّة بالبحوث الاستشرافيّة	ك	27	30	114	63	86	3.472	1.219	كبيرة	10
		%	8.4	9.4	35.6	19.7	26.9				
5	قلّة الفرص المتاحة لحضور المؤتمرات والنّدوات التّربويّة المهتمّة باستشراف المستقبل	ك	4	15	75	97	129	4.038	0.969	كبيرة	9
		%	1.3	4.7	23.4	30.3	40.3				
6	قلّة المراجع العلميّة العربيّة المتضمّنة آليات استشراف المستقبل التّربويّ	ك	0.0	7	63	107	143	4.206	0.831	كبيرة جدًّا	6
		%	0.0	2.2	19.7	33.4	44.7				
7	ندرة قواعد المعلومات الدّقيقة في المجال التربوي	ك	4	10	80	88	138	4.081	0.957	كبيرة	8
		%	1.3	3.1	25.0	27.5	43.1				
8	قلة الدوريّات والمجلّات العلميّة المتخصّصة في استشراف المستقبل التّربوي.	ك	0.0	7	60	116	137	4.197	0.816	كبيرة	7
		%	0.0	2.2	18.8	36.3	42.8				
9	ضعف قنوات الاتّصال بمراكز بحثيّة خارجيّة	ك	0.0	5	69	78	168	4.278	0.853	كبيرة جدًّا	4
		%	0.0	1.6	21.6	24.4	52.5				

	مهتمّة بمجال استشراف المستقبل									
10	ضعف تدريب طلاب الدّراسات العليا على إجراء بحوث استشراف المستقبل التّربويّ	ك	0.0	1	49	83	187	4.425	0.756	كبيرة جدًا	2
		%	0.0	0.3	15.3	25.9	58.4				
11	اهتمام طلاب الدّراسات العليا في البحوث المتعلّقة بالمشكلات الواقعيّة الحالية أكثر من استشراف المستقبل التّربوي	ك	0.0	5	35	86	194	4.466	0.750	كبيرة جدًا	1
		%	0.0	1.6	10.9	26.9	60.5				
المتوسّط الوزني لدرجة الاستجابة حول معوّقات تعزيز الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلاب وطالبات الدّراسات العليا								4.105	0.581	كبيرة	

يتّضحُ من الجدول السّابق أنّ: معوّقات تعزيز الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلّابِ وطالباتِ الدِّراسات العُليا مُتحقّقٌ بدرجةٍ كبيرةٍ، حيثُ بلغت قيمةُ المتوسّط الوزنيّ للدّرجات الكلّيّة للاستجابات على هذا المحور4.105، بانحرافٍ معياري0.581، وجاءت عباراتُ هذا البُعد مرتّبة حسب درجة التّحقّق كالتّالي:

- جاءت العبارة "اهتمامُ طلابِ الدِّراساتِ العُليا في البحوثِ المتعلِّقة بالمشكلاتِ الواقعيّة الحاليّة أكثرَ من استشرافِ المستقبلِ التّربوي" في التّرتيب الأوّل من حيثُ درجةِ التّحقّق، وبدرجةِ تحقّقٍ كبيرةٍ جدًّا، حيث بلغت قيمةُ متوسِّط استجابات أفراد عيّنةِ الدّراسةِ حولَ هذه العبارة 4.466، بانحرافٍ معياريّ 0.750.
- جاءت العبارة "ضعفُ تدريب طلابِ الدّراساتِ العُليا على إجراءِ بحوثِ استشرافِ المستقبلِ التّربوي". في التّرتيب الثّاني من حيثُ درجةِ التّحقّق، وبدرجةِ تحقّقٍ كبيرةٍ جدًّا، حيث بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنةِ الدّراسةِ حولَ هذه العبارة 4.425، بانحرافٍ معياريّ 0.756.
- جاءت العبارة "قلّةُ الخبراء المتخصِّصين في مجال استشراف المستقبل في الجامعة" في التّرتيب الثّالث من حيثُ درجةِ التّحقّق، وبدرجةِ تحقّقٍ كبيرةٍ جدًّا، حيثُ بلغت قيمة متوسّط استجابات أفرادِ عيّنةِ الدِّراسة حول هذه العبارة، 4.294 بانحرافٍ معياريّ 0.789.

جاءت العبارة "ندرةُ قواعدِ المعلوماتِ الدّقيقة في المجال التّربويّ" في التّرتيب الثّامن من حيثُ درجة التّحقّق، وبدرجةِ تحقّق كبيرة، حيث بلغت قيمة متوسّط استجابات أفرادِ عيّنة الدّراسة حول هذه العبارة 4.081، بانحرافٍ معياريّ 0.957.

جاءت العبارة "قلّةُ الفرص المتاحة لحضور المؤتمرات والنّدوات التّربويّة المهتمّة باستشرافِ المستقبل" في التّرتيب التّاسع من حيثُ درجةِ التّحقّق، وبدرجةِ تحقّقٍ كبيرةٍ، حيثُ بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حول هذه العبارة 4.038، بانحراف معياري 0.969.

جاءت العبارة "ضعفُ ترحيبِ المشرفين على الرّسائل العلميّة بالبحوث الاستشرافيّة" في التّرتيب العاشر من حيثُ درجةِ التّحقّق، وبدرجة تحقّقٍ **كبيرةٍ**، حيثُ بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حولَ هذه العبارة 3.472، بانحرافِ معياريّ 1.219.

جاءت العبارة "ضعفُ قناعة طلاب الدّراسات العُليا

بفاعليّة نتائج بحوث استشرافِ المستقبل" في التّرتيب الحادي عشر من حيث درجة التّحقّق، وبدرجةِ تحقّقٍ كبيرةٍ، حيث بلغت قيمة متوسّط استجابات أفراد عيّنة الدّراسة حولَ هذه العبارة 3.456، بانحرافٍ معياريّ 1.138.

ويمكنُ تفسير النّتائج: بأنّ مجتمع الدّراسة يؤكّد اهتمام طلّابِ وطالباتِ الدّراسات العُليا في البحوث المتعلّقة بالمشكلات الواقعيّة الحاليّة أكثرَ من استشرافِ المستقبلِ التّربويّ، وهذا يرجع بدرجة كبيرةٍ إلى ضعف إعدادِ وتدريب الطّلاب على بحوث استشراف المستقبل التّربويّ، كذلك أشارت النتائج إلى ضعف تدريب طلاب الدراسات العليا على نوعية البحوث الإستشرافية، وهي من المعوقات التي كشفتها نتائج واقع الوعي باستشراف المستقبللدى مجتمع الدِّرَاسة، وهي تتفق مع دِرَاسة الخليلي (2010)، ودِرَاسة الذبياني (2017).

خامسًا/ الصيغة المقترحة وتوصيات الدراسة:

الصِّيغة المقترَحة لتعزيزِ الوَعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ لدى طلّابِ وطالباتِ الدِّراسات العُليا:

يقترح الباحث نتيجة لما قدّمته الدّراسة في جانبها النّظري، ونتائج الدِّراسة الميدانيّة، صيغةً يمكن أن تسهم في تعزيز الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلاب وطالبات الدّراسات العُليا وفقًا للنقاط التّالية:

مُنطلقَات الصِّيغةِ المقترَحة لتعزيزِ الوَعي باستشرافِ المستقبلِ التَّربويّ:

- استشراف المستقبل أصبح ضرورة حتميّة، وأمرًا لا غنى عنه في الوقت الحاضر لمواجهة متطلّبات التغيُّرات المتسارِعة والاستعداد لها والمشاركة في صنعها.
- الوعي باستشراف المستقبل عمليّة قابلةٌ للتّطوير والتّعزيز؛ لأنّها عمليّة سيكولوجيّة قائمةٌ على مجموعة من المعارف والمهارات والانفعالات، يستخدمها الفرد لفهمِ ما حوله، وتمكّنهُ من اكتشاف مُستقبلات ممكِنة أو مُحتمَلة أو مرغوبة.
- مرحلة الدّراساتِ العُليا مرحلة مناسبة لتعزيز الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ، وتزويد الطّلاب بالمهارات والمعارف الّتي تجعلهُم قادرين على الإبداع، والبحث في قضايا المستقبل.
- الحاجة الملِّحة لاستشراف المستقبل في المجال التّربويّ؛ ليواكبَ المستجدَّات فائقة السُّرعة.

أهداف الصِّيغة المُقترَحة لتعزيز الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ:

- تعزيز الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ لدى طلابِ الدّراسات العُليا.
- تطوير قدرات طلّاب الدّراسات العُليا في البحث حول استشراف المستقبل التّربويّ.
- المساهمة في التّخطيط؛ لتطويرِ برامج الدِّراسات العُليا في المجال التّربويّ.
- العمل على تجاوز المشكِلات الحاليّة إلى التّطلّع لمستقبلِ العملِ التّربويّ.

متُطلّبات تطبيق الصّيغة المقترحة لتعزيزِ الوعي باستشرافِ المستقبلِ التّربويّ:

- دعم الجامعةِ، وتشجيعها للدّراسات والبحوثِ المتعلِّقة باستشراف المستقبل التّربويّ.
- اهتمام كلّيّات التّربيّة باستشراف المستقبل التّربويّ.
- تطوير مهارات استشراف المستقبل لدى أعضاء هيئة التّدريس، والمشرفين على برامج الدّراسات العُليا بكلّيّات التّربيّة.
- التّعاون مع مراكز بحثيّة عالميّة مهتمَّة باستشراف المستقبل لتعزيز الوعي.

آليّات تنفيذ الصِّيغة المقترحة لتعزيزِ الوعي باستشراف المستقبل التّربويّ:

- إنشاء مركز لاستشراف المستقبل ودعم القرار على مستوى الجامعة.

- دعم وتحفيز وحدات البحوث في كلّيّات التّربيّة على الاهتمام بالبحوث المتعلِّقة باستشراف المستقبل.
- إنشاء قاعدة معلومات دقيقة في المجال التّربويّ، يعتمد عليها الباحثون في استشراف المستقبل.
- إقامة ندوات ودورات تهتمُّ باستشراف المستقبل بشكلٍ عامّ، واستشراف المستقبل التّربويّ بشكلٍ خاصّ.
- توطين الخبراء والمتخصِّصين في مجال استشراف المستقبل التّربويّ.
- إقامة دورات تدريبيّة لأعضاء هيئة التّدريس، وطلاب الدّراسات العُليا في استشراف المستقبل التّربويّ.
- إصدار نشرات علميّة ودوريّات مهتمّة باستشراف المستقبل.
- إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التّدريس، وطلاب الدّراسات العُليا لحضور مؤتمراتٍ وندواتٍ خارجيَّة تتعلَّق باستشراف المستقبل.

توصيّات الدّراسة:

الصِّيغة المقترَحة تضمَّنت توصيات الدِّراسة لتعزيز الوعي باستشراف المستقبل التَّربويّ، إلاّ أنّ الدّراسة توصي بما يأتي:

- الأخذ بمضمون الصيغة المقنرحة للدراسة الحالية.
- اهتمام الجامعات السّعوديّة باستشراف المستقبل ودعم القرار.
- توجيه المشرفين طلاب وطالبات الدّراسات العُليا نحو اختيار مواضيع بحثيّة تتعلَّق بالدّراسات المستقبليّة.
- عمل دراسات علميّة حول استشراف المستقبل في الجامعات السّعوديّة.
- عمل دراسات علميّة تتناول الدِّراسات المستقبليَّة ومقارنتها بالدُّول المتقدِّمة.
- إجراء دراسات ميدانيّة لإنشاء مراكز لاستشراف المستقبل في الجامعات السُّعوديّة.

****

المراجع العربية

جمال الدِّين، نادية. (2006). *اجتهادات في البحث التَّربويّ*، مصر العربيَّة للنشر والتَّوزيع، القاهرة.

الجمال، محمّد ماهر محمود. (2005). تعليم المستقبليّات في الوطن العربيّ (تصوّر المقترح)، *مجلة دراسات تربويّة واجتماعيَّة 2* (مجلَّد:11)، كلّيّة التَّربية، جامعة حلوان، أبريل 137-177.

حاج، خيره سرير. (2005). *الوعي بالمستقبل ودور وسائط التَّربيّة في تنميته من منظور إسلاميّ*، رسالة ماجستير منشورة، كلّيّة الشَّريعة والدِّراسات الإسلاميَّة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الحفنيّ، عبد المنعم. (2000). *المعجم الشَّامل لمصطلحات الفلسفة*، القاهرة، مكتبة مدبولي.

الذّبيانيّ، محمّد عودة. (2017). دراسات المستقبل: أُسُسها الفلسفيَّة، واستخداماتها في البحوث التَّربويّة في البلدان العربيّة، *مجلة دراسات – العلوم التَّربويَّة*، العدد (44)، 165-192.

رشاد، السَّعيد محمّد. (2000). أنماط الدِّراسات المستقبليَّة وأساليب منهجها ودورها في توجيه البحث العلميّ التَّربويّ نحو المستقبل، *بحوث المؤتمر العلميّ الخامس (التَّعليم من أجل مستقبل عربيّ أفضل) في الفترة 29-30 أبريل 1997، مجلَّد (3)*، كلّيّة التّربيّة، جامعة حلوان، ص ص 101-150.

سعد الدّين، إبراهيم، وآخرون. (1989). *صور المستقبل العربيّ، لبنان:* مركز دراسات الوحدة العربيّة ص ص 22-24.

عامر، طارق. (2006م). *الدّراسات المستقبليّة: مفهومها- أساليبها- أهدافها*. القاهرة: دار السّحاب للنّشر والتّوزيع.

عبد الحيّ، وليد. (2002). *مدخل إلى الدِّراسات المستقبليّة في العلوم السياسيّة*، عمّان، المركز العلميّ للدِّراسات السياسيَّة.

عبد القادر، محسن مصطفى محمّد. (2015). أبعاد استشراف المستقبل اللّازم تضمينُها في محتوى مناهج

العلوم المطوَّرة بالمرحلة المتوسِّطة وفقًا لآراء المشرفين والمعلِّمين، *مجلة العوم التَّربويّة*، ع22، يناير، 574-603.

عبد الوارث، إيمان محمّد. (2016). استخدام مدخل العلم والتّكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التّفكير المستقبليّ والوعي بأبعاد استشرافِ المستقبلِ لدى طلاب المرحلة الثّانويّة، دراسات عربيّة في التّربيّة وعلم النّفس، العدد (75)، 17-58.

عسّاف، محمود عبد المجيد. (2013). رؤية مقترحة لتوظيف أساليب دراسة المستقبل في البحوث التَّربويّة بالجامعات الفلسطينيَّة، *أعمال المؤتمر العلميّ الثّاني: أولويّات البحث العلميّ في فلسطين نحو دليل وطنيّ للبحث العلميّ*، الجامعة الإسلاميّة بغزة، مارس، 109-160.

فرجاني، نادر. (1980). حول استشراف المستقبل العربيّ، رؤية نقديَّة للجهود المحليَّة والخارجيَّة، *المستقبل العربيّ*، بيروت، مايو.

فليَة، فاروق، والزّكي، أحمد. (2003). *الدّراسات المستقبليّة*، عمّان: دار المسيرة للنّشر والتّوزيع.

الكعبيّ، سليمان. (2018م). *موسوعة استشراف المستقبل*. دبي: قنديل للطّباعة والنّشر والتّوزيع.

مدبولي، محمَّد عبد الخالق. (1997). التَّربيَّة العربيَّة وفكر الاستشراف دراسة تحليليّة، *المؤتمر العلميّ الخامس – التَّعليم من أجل مستقبل عربيّ أفضل*، جامعة حلوان، كلّيَّة التَّربيَّة، القاهرة: أبريل ص ص 74-100.

مصباح، عامر. (2016). *الدِّراسات الاستشرافيَّة النَّماذج والتّقنيَّات*.

منصور، محمَّد. (2006). *مفهوم الدِّراسات المستقبليَّة، مجلة دراسات مستقبليَّة*، مركز دراسات المستقبل، جامعة أسيوط، ص ص 7-12.

مؤسَّسة الفكر العربيّ. (2010). *التّقرير العربيّ الثّالث للتنميّة الثّقافيَّة*، بيروت، مُؤسّسة الفكر العربيّ.

نصّار، علي. (1997). الدّراسات المستقبليّة – المفهوم والأساليب والممارسات، *المجلّة العربيّة للتربيّة، المنظّمة العربيّة للتّربيّة والثّقافة والفنون*، 17(4)، 57-71.

الهيتيّ، هادي نعمان.(2003). *إشكاليّة المستقبل في الوعي العربيّ*، بيروت: مركز الوحدة العربيّة.

المراجع الأجنبية

Abd alqadir, Muhsin Mustafaa Mhmmd. (2015). 'abead aistishraf almustaqbal alllazm tdmynuha fi muhtawaa manahij aleulum almtwwart bialmarhalat almtwssitt wfqan lara' almushrifin walmellimyn, *majalat aleawm alttarbwyt*, ea22, yanayir, 574-603

Abd Alhy, Walid. (2002). madkhal 'iilaa alddirasat almstqblyt fi aleulum alsyasyt, emman, almarkaz alelmy llddirasat alsyasya.

Abd alwartha, Eman Mhmmd. (2016). astikhdam madkhal aleilm walttknwlwjya walmujtamae walbiya (STSE) fi tadris aljughrafia litanmiat maharat alttfkyr almstqbly walwaey bi'abead astshraf almstqbl ladaa tulaab almarhalat alththanwyt, *dirasat erbyt fi alttrbyt waeilm alnnfs*, aleadad (75), 17-58.

Aldhdhbyany, Mhmmd Oudah. (2017). dirasat almustaqbili: 'ususha alflsfyat, wastikhdamatuha fi albuhuth alttarbwyt fi albuldan alerbyt, *majalat dirasat - aleulum alttarbwyat*, aleadad (44), 165-192.

Alhyty, Hadi Nieman.(2003). 'ishkalyt almustaqbal fi alwaey alerby, bayrut: markaz alwahdat alerby.

Alhfny, Abd almuneim. (2000). almuejam alshshaml limustalahat alfalsafati, alqahirati, maktabat madbuli.

Aljamal, Mhmmd Mahir Mahmud. (2005). taelim almstqblyat fi alwatan alerby (tswwr almuqtarah), majalat dirasat trbwyt wajtmaeyat 2 (mjllad:11), kllyat alttarbyt, jamieat hulwan, 'abril 137-177.

Alkeby, Sulayman. (2018mi). mawsueat astishraf almustaqbila. dibi: qandil llttbaet walnnshr walttwzye.

Amir, Tariq. (2006mi). alddrasat almstqblyt: mafhumaha- 'asalibiha- 'ahdafaha. alqahirata: dar alsshab llnnshr walttwzye.

AssafMahmud Abd almajid. (2013). ruyat muqtarahat litawzif 'asalib dirasat almustaqbal fi albuhuth alttarbwyt bialjamieat alflstynyat, 'aemal

'almutamar alelmy alththany: awlwyat albahth alelmy fi filastin nahw dalil wtny lilbahth alelmy, aljamieat al'islamyt bighazati, mars, 109-160.

Baumeister, R. F, Maranges, H. M., & Sjastad,H.(2018). Consciousness of the future as a matrix of maybe: pragmatic prospection and the simulation of alternative possibilities. psychology of consciousness, theory, Research, and practice, 5(3) ,pp.223-238.

Dalin,P.& Rust V.(1996). Towards schooling for Twenty First century, London, cassel, available at: http:/www.newhoizien.com.

David, Hicks. (1998).Vition of the Future(why we need to teach for tomorrow),UK,Trenthaw Book,pp.159-161.

Goleman, D .(1995). Emotinal Intelligence, New York: Bantam Books Hein, steve.

Headly Bear & Richard Salughtor. (1993). Education for the Twenty – First century, opocit, pp. 105-106.

Consciousness, Journal of Futures Studies, August ,12(1):1-24.

David, Hicks. (1998).Vition of the Future(why we need to teach for tomorrow),UK,Trenthaw Book,pp.159-161.

Jamaluddin, Nadiah. (2006).Ejdtihadat fi Albahth aitarbawi,Masr Alarabia lilnasher wa altawzee, Alqahera

Haj, Khayrah Sirir. (2005). alwaey bialmustaqbal wadawr wasayit alttarbyt fi tanmiatih min manzur 'islamy, risalat majistir manshurt, kllyt alshsharyet walddirasat al'islamyat, jamieat alyrmuk, 'iirbd, al'urdun.

Rashad, alssaeyd mhmmd. (2000). 'anmat alddirasat almstqblyat wa'asalib manhajiha wadawruha fi tawjih albahth alelmy alttarbwy nahw almustaqbali, buhuth almutamar alelmy alkhamis (alttaelym min 'ajl mustaqbal erby 'afdala) fi alfatrat 29-30 'abril 1997, mjllad (3), kllyt alttrbyt,150.

Saed alddin, 'iibrahim, wakhrun. (1989). suar almustaqbal alerby, lubnan: markaz dirasat alwahdat alerbyt s s 22-24.

Firjani, Nadir. (1980). hawl aistishraf almustaqbal alerby, ruyatan nqdyat liljuhud almhlyat walkharjyat, almustaqbal alerby, bayrut, mayu.

Flyat, Faruq, wa Azzaky, Ahmad. (2003). alddrasat almstqblyt, emman: dar almasirat llnnshr walttwzye.

Merritt, E. (2012). Exploring the Educational Future, Journal of Museum Education, 37(3),p:99-106 Fall.

Madbuli, Mhmmad Abd alkhaliq. (1997). alttarbyat alerbyat wafakar alaistishraf dirasat thlylyt, almutamar alelmy alkhamis - alttaelym min 'ajl mustaqbal erby 'afdala, jamieat hulwan, kllyat alttarbyat, alqahirata: 'abril s s 74-

Misbah, Amir. (2016). alddirasat alastshrafyat alnnamadhj walttqnyaat..

Mansur, Mhmmad. (2006). mafhum alddirasat almstqblyat, majalat dirasat mstqblyat, markaz dirasat almustaqbali, jamieat 'asyuta, s s 7-12.

mwssast alfikr alerby. (2010). alttqryr alerby alththalth lltnmyt althqafyat, bayrut, mussst alfikr alerby

Nssar, Ali. (1997). alddrasat almstqblyt - almafhum wal'asalib walmumarasati, almjllt alerbyt lltrbyt, almnzzmt alerbyt llttrbyt walththqaft walfununa, 17(4), 57-71.

Siraj, S &Ridhuan, A. (2011). Development of future curriculum via future studies, online Submission, US- China Education Review B2, p226-236.

Slaughter, R. A. (2012). New thinking for Millennium: The Knowledge base of future studies. Routedge, op.cit, pp.97

World Education Forum, htt:/www.UNESCO.org/wef/en.conf / index. Shtm.

Woll, P.(1998).Thinking about the Future Guide Lines for strategic foresight , social Technologies LTC; Washington,pp.11.

حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف*

أ. ابتسام بنت واجب ماطر العتيبي[1] أ.د. فهد بن سليمان الشايع[2]

(قدم للنشر 1442/8/17هـ -وقبل 12/ 2/ 1443هـ)

المستخلص: هدف هذا البحث إلى تحديد حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف، والكشف عن الفروق في تلك الحاجات، والتي يمكن أن تعزى إلى متغيري التخصص والخبرة، وتحديد أساليب التطور المهني المفضلة من وجهة نظرهن. ولتحقيق تلك الأهداف، استخدم المنهج الوصفي (المسحي)، من خلال تطبيق استبيان على أفراد عينة البحث التي ضمت 95 معلمة، وتكوَّن الاستبيان من سبعة محاور. تتضمن الستة المحاور الأولى جميع دروس وأنشطة كتب العلوم للمرحلة الابتدائية، والمحور السابع يتضمن أساليب التطور المهني المفضلة لديهن. وأشارت نتائج البحث إلى أن الحاجات لعينة البحث كانت بدرجة متوسطة لجميع الصفوف، وكان الأكثر احتياجًا موضوعات الصف السادس، في حين كانت موضوعات الصف الأول هو الأقل احتياجًا. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أو أقل من (0.05) في تلك الحاجات للصفين (الأول – الثاني) الابتدائي يعزى لاختلاف متغير التخصص، وكان الأكثر حاجة معلمات العلوم ممن تخصصاتهن غير مجالات العلوم. كما بينت الدراسة أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستجابات باختلاف متغير سنوات الخبرة. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمات يفضلن أساليب التطور المهني التي ترتكز على المشاركة مع الآخرين بدرجة عالية كتبادل الزيارات الصفية مع معلمات أخريات، وكانت الأساليب الأقل تفضيلًا لديهن هي الدراسات العليا في التخصص العلمي والمشاركة في عمل البحوث الإجرائية، والمشاركة في برامج التدريب الصيفي.

الكلمات المفتاحية: حاجات التطور المهني، الحاجات التخصصية، معلمات العلوم، المرحلة الابتدائية.

Professional Development Needs in Content Knowledge for Elementary Female Science Teachers in Afif Governorate

Ebtisam Wajb Alotaibi[1] Fahad Suliman Alshaya[2]

(Submitted 30-03-2021 and Accepted on 19-09-2021)

Abstract: The current study aimed at identifying professional development needs in content knowledge for elementary female science teachers in Afif governorate, examining the statistical differences in these needs that are due to the variables of specialization and experience, and to identify their preferred professional development methods from their point of view. To achieve those goals; the descriptive (survey) approach was used, by applying a questionnaire to the members of the research sample, which included 95 female teachers, and the questionnaire consisted of seven axes, the first six axes include all the lessons and activities of science books for the elementary stage, and the seventh axis includes their preferred professional development methods. The results revealed that professional development needs in content knowledge were of average level for all grades. Grade six was found to be the most demanding grade; whereas the first grade was the least. The results also indicated statistical differences at ($\alpha \leq 0.05$) among teachers' needs in relation to the specialization variable for first and second grades, which non-Science specialized teachers were the most needed group for professional development. Moreover, the results revealed no statistical differences in the sample's average responses regard experience years. In addition, the study found that elementary science teachers prefer highly the professional development methods that are oriented toward participation with others such as exchanging class visits with other teachers, while the least preferable methods were postgraduate courses in the scientific specialization, conducting action researches, and summer training programs.

Keywords: Professional development needs, content knowledge needs, science teachers, elementary school.

---

* بحث مستل من رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية جامعة الملك سعود

(1) طالبة دراسات عليا - كلية التربية – جامعة الملك سعود

(2) أستاذ المناهج وتعليم العلوم- كلية التربية – جامعة الملك سعود

E-mail: Ebtisam-otb@outlook.sa

(1) *Graduate Student, College of Education - King Saud University.*

(2) *Professor of Curriculum and Science Education - College of Education - King Saud University.*

E-mail: fahad442@yahoo.com

المقدمة

يتضمن التطور المهني مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة، ويتميز بالشمولية، وتعدد أبعاده ومستوياته، من أهمها تأكيد مسؤولية المعلم التي تتطلب الدافعية والاستمرارية، وأنه يقوم على فكرة التعلم مدى الحياة، ويمد المعلم بكل ما هو جديد في مجال تخصصه، وتؤهله لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية، ينتج عنها زيادة تحسين ما لديه من معارف ومهارات تنعكس على أداء طلبته وتعلمهم.

وتفرض أهمية التطور المهني للمعلم اعتبارات عدة، من أهمها: ارتباطه بتحسين نتائج الطلبة، حيث وضَّح آبا وكاشيرا (Abha & Kashiri, 2005) أن المعلم ونوعية التدريس هما أقوى التنبؤات لنجاح الطالب، وأن الاستثمار في تطور وتنمية المعلمين يضمن إنجازًا وتحصيلًا أعلى للطلبة. وتؤكد دراسة داز وبيجر (Dass & Yager, 2009) أن الإصلاحات المنشودة في تعليم وتعلم العلوم لا يمكن إنجازها بدون بذل جهد كبير لإحداث تطور مهني لمعلمي العلوم.

وتنبثق أهمية التطور المهني لمعلمي العلوم من أنه يؤثر ويتأثر باستمرار بالاتجاهات والحركات الإصلاحية للتربية العلمية، مما يتطلب من المعلم تطويرًا مستمرًّا لمعارفه ومهاراته، وإدراكًا لطبيعة المتعلم وخصائصه، واطلاعًا على الجديد في مجال تخصصه؛ حيث وضحت دراسة الشايع (2013) أنه مع تطور مناهج العلوم، تطورت طرق واستراتيجيات التدريس، وأنشطة التعلم، ووسائل التقويم وغيرها من عناصر العملية التعليمية. لذلك، فإن التطور المهني لمعلمي العلوم له الدور الرئيس في تحقيق جودة تنفيذ المناهج الدراسية الجديدة، وأنه مطلوب من أجل دعم إصلاح تعليم العلوم أكثر من أي وقت سابق. وفي هذا السياق يؤكد لي (Lee, 2005) ضرورة تصميم برامج التطور المهني للمعلمين وفق حاجاتهم، وقدم في ذلك نموذجًا يعتمد على تحديد حاجات المعلمين. وقد حددت دراسة الطاهر (2010) ستة مجالات لحاجات التطور المهني للمعلم هي: المجال التربوي، والمجال الأكاديمي التخصصي، والمجال الثقافي، والمجال الإداري، والمجال الشخصي، والمجال الاجتماعي. وأن حاجات التطور المهني التخصصية تشمل جانبين: أحدهما الجانب الأكاديمي (التخصص العلمي الدقيق)، والآخر الجانب التطبيقي (الكفاءة والمهارة والممارسة المتطورة). في حين حددت دراسة الحربي والشمراني (2016) حاجات التطوير المهني لمعلمي العلوم في ثلاثة محاور رئيسة: حاجات تربوية، وحاجات علمية تخصصية، وحاجات للتطوير المهني المستمر. وتتفق معها دراسة القزلان (2019) والتي حددت حاجات التطوير المهني لمعلمات الفيزياء في ثلاثة محاور رئيسة، هي: حاجات تربوية، وحاجات علمية تخصصية، وحاجات للتطوير المهني المستمر. ويرى الشياب (2020) أهمية أن تكون برامج تطوير معلمي العلوم ذات صلة بالمحتوى العلمي، وتتلاءم مع التخصصات الأساسية التي يتضمنها محتوى مقرر العلوم، بالإضافة إلى تقديم برامج تركز على فلسفة الكتب المقررة.

وصنفت هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) معايير معلم العلوم للمرحلة الابتدائية في جزأين، الجزء الأول المعايير العامة المشتركة، ويشترك فيه جميع معلمي التخصصات الأخرى، والجزء الثاني المعايير التخصصية وتتناول ما ينبغي على معلم العلوم في المرحلة الابتدائية معرفته والقدرة على أدائه في التخصص التدريسي وطرق تدريسه. ويتضمن ذلك المعارف والمهارات المرتبطة بالتخصص، وما يتصل بها من ممارسات تدريسية فاعلة تشمل تطبيق طرق التدريس الخاصة.

وأوضح الشايع (2013) أن المعرفة المهنية للمعلم تتضمن جميع أنواع المعرفة النظرية التي تقدم له في مرحلة إعداده قبل الخدمة، وأيضًا المعرفة والمهارات المكتسبة في أثناء الخدمة، والخبرة التدريسية، والخصائص الشخصية، مثل المعتقدات والقناعات، والسمات الشخصية. ولذلك، فإن إيجاد العلاقة بين المعرفة المهنية، والنشاطات الصفية، ومخرجات تعلم الطلبة، تُعد عامًلا مهمًّا لتحسين جودة التدريس. وبالتالي، عنصرًا مهمًّا ينبغي مراعاته عند تخطيط وتصميم برامج التطور المهني.

وحلل الرواشدة (2012) ثلاثًا وثلاثين ورقة بحثية تناولت التطوير المهني لمعلم العلوم، وخلص إلى أنه من أهم الخصائص العامة المشتركة: ضرورة اعتماد برامج التنمية المهنية على نظريات التعلم، وأهمية استناد برامج التنمية المهنية إلى معايير منبثقة من المنظمات المهنية المتخصصة.

وبالرغم من التقاء جميع المعلمين في حاجاتهم المهنية التربوية، فإن حاجاتهم التخصصية تتباين وفق فروق العلم المختلفة، فمعلم العلوم تلزمه معارف ومهارات تخصصية محددة وفق المرحلة الدراسية التي يعمل فيها، فبالإضافة إلى المعرفة العلمية في مجال تخصصه، ينبغي العناية بتنفيذ التجارب المعملية (الجانب التطبيقي)، وهو ما أشار إليه زيتون (2004) أن المعمل جزء لا يتجزأ عن التربية العلمية وتدريس العلوم، حيث يرتبط المعمل بالمناهج الدراسية من جهة ويساعد في تحقيق أهداف تدريس العلوم من جهة أخرى. ويشير الجبر (2009) إلى أن أهم معوق من معوقات استخدام المختبر في تدريس العلوم الطبيعية كما يراه معلمو العلوم الطبيعية هو كثافة وتشعب موضوعات مقررات العلوم الطبيعية (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء).

وأظهرت دراسة الطناوي والعرفج (2010) التي سعت إلى تحديد الحاجات التدريبية لمعلمات العلوم بالمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في الأحساء من وجهة نظر المعلمات والمشرفات والتربويات، أن من أهم الحاجات التدريبية لمعلمات العلوم في الجانب التخصصي من وجهة نظر العينة هي: مهارات استخدام الأجهزة والأدوات المختبرية اللازمة لتدريس المقرر، والإسعافات الأولية لحوادث المختبر، وصيانة أدوات المختبر، وتنظيم مختبر العلوم، وإجراء العروض والأنشطة العملية المتضمنة في المقرر.

وتركزت الحاجات التخصصية لمعلمي العلوم في دراسة الحربي والشمراني (2016) حول تفعيل كتاب النشاط، وكيفية إجراء التجارب، وعلاقة العلم بالتقنية، وطبيعة العلم. وأشارت دراسة عقل (2013) إلى أن هناك حاجات لازمة بدرجة عالية لمعلمي علوم المرحلة الابتدائية عند استخدام المعمل في تدريس العلوم، من أهمها: التدريب على استخدام الأجهزة والأدوات والتقنيات التعليمية الحديثة بمعمل العلوم، والتدريب على المهارات العملية والتجارب والأنشطة العملية.

وتطرقت بعض الدراسات التربوية إلى تحديد حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمي العلوم، منها: دراسة منصور والشمراني والدهمش والقضاة (1434)، التي سعت إلى تحديد حاجات التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية في الجانب التربوي، والجانب التخصصي العلمي، وأسفرت نتائجها عن أنه من الحاجات الأعلى في الجانب التخصصي العلمي أهمية طبيعة العلم، والاستقصاء العلمي، والفيزياء الحديثة، واستخدام المعامل في تدريس العلوم.

أما دراسة الأحمد والصليهم (2017) فكانت الحاجات الملحة من قبل معلمات المرحلة الابتدائية 30 معرفة، منها: دور العلماء المسلمين في الفلك، الآلات التقنية وتركيبها، أساس التركيب الخلوي للمخلوقات الحية، وكيفية استخدام المجهر والمحافظة عليه، والمغناطيسية والمجال المغناطيسي، ومفهوم الكهرباء وبعض القوانين والظواهر المرتبطة به.

وبينت دراسة الدوسري والجبر (2017) أن حاجات التطور المهني لمعلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير مجال المعرفة المهنية الصادرة من هيئة تقويم التعليم العام سابقا(تقويم التعليم والتدريب حاليًا) جاءت متوسطة في معيار معرفة الطلاب وكيفية تعلمهم، واحتياج معلمي العلوم لمعيار طرق التدريس، ومعيار معرفة التخصص والمنهج بدرجة عالية.

وتوصلت نتائج دراسة الزهراني (2017)، التي هدفت إلى تقديم تصور مقترح لكفايات معلم العلوم للمرحلة الابتدائية اللازم اكتسابها من برنامج الإعداد التربوي بمكة المكرمة- إلى أن أهمية الكفايات المتعلقة بالجانب التخصصي كانت عالية من وجهة نظر أفراد العينة، منها: التمكن من المفاهيم العلمية للمرحلة المراد تدريسها، الإلمام بأساسيات التخصص (العلوم)، القدرة على تطوير الأنشطة والتجارب العلمية، الإلمام بالمنهج العلمي

ومبادئه وخصائصه، معرفة طبيعة العلوم وتاريخ تطوره، امتلاك مهارات علمية مخبرية.

وتوصلت نتائج دراسة القزلان (2019) إلى أن حاجات التطور المهني لمعلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهن ونظر المشرفات التربويات جاءت متوسطة في المحاور الثلاثة، وكانت أعلى الحاجات هي: حاجات التطور المهني التربوية، ثم حاجات التطور المهني المستمر، وأخيراً حاجات التطور المهني التخصصية. في حين أظهرت نتائج دراسة الشياب (2020) أن مجال معرفة المحتوى العلمي أكثر المجالات احتياجاً لدى معلمي الفيزياء في المملكة العربية السعودية للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى، يليه مجال معرفة بيئة التعلم ثم مجال معرفة التعلم وثالثاً خصائص المتعلمين، ورابعاً جاء مجال معرفة التدريس، وأخيراً مجال معرفة التقويم بالمرتبة الخامسة. كما بينت دراسة السلمي والحارثي (2020) أن الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية في مجال التخطيط، ومجال القيادة، ومجال العملية التعليمية، ومجال التقويم كانت الأعلى مقارنة ببقية التخصصات.

ومن أبرز الدراسات التربوية التي أشارت إلى تأثير اختلاف التخصص العلمي في حاجات التطور المهني التخصصية للمعلمين، دراسة الحربي والشمراني (2016)، التي سعت إلى تحديد حاجات التطور المهني لمعلم العلوم في المرحلة المتوسطة في محافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية، وخلصت إلى أن متوسط استجابة المعلمين لفقرات محور المجال التخصصي أظهرت تباينًا كبيرًا بين المعلمين نظرًا لاختلاف تخصصاتهم العلمية في تلك المرحلة.

كما وضحت دراسة المطيري (1434) التي سعت إلى تحديد الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في استيعاب المادة العلمية، وقدرتهم على تنفيذ التجارب العملية، وشعور معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة بصعوبة الاستيعاب فيما يتعلق بتخصص علم الأرض مما يؤكد الضعف في الإعداد الأكاديمي بهذا التخصص، وأيضًا صعوبة الاستيعاب في تخصصات الفيزياء والأحياء لدى بعض المعلمين والمعلمات في بعض المقررات عن بعض؛ مما قد يكون ناتجًا عن اختلاف تخصصاتهم. وأشارت دراسة الغامدي (2021) إلى أن معلمات العلوم للمرحلة الابتدائية يواجهن صعوبات في تدريس مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية في مجالي طرق التدريس والتقويم بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المشرفات، وبدرجة عالية من وجهة نظر المعلمات.

في ضوء ما سبق يتضح أنه ينبغي أن تخطط برامج التطور المهني بالاستناد إلى الحاجات التي تدعم المعلمين والطلبة، كما تتفق أغلب الدراسات السابقة على أهمية الحاجات التخصصية لمعلمي ومعلمات العلوم مع الأخذ بالاعتبار تطور هذه الحاجات باستمرار في ضوء المستجدات التخصصية العلمية والمهنية، ويتضح أيضًا أن هناك تباينًا في هذه الحاجات نظرًا لاختلاف تخصصات معلمات العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.

ونظرًا لتعدد أهداف التطور المهني، وتنوع حاجات التطور المهني للمعلم، يتطلب في المقابل تعدد وتنوع الوسائل والأساليب التي تعمل على تحقيقها، وتتضمن أساليب التطور المهني أساليب قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى، وأسلوب التطور المهني هو الطريقة التي يتم بها تنفيذ العملية التطويرية باستخدام الوسائل والإمكانات المتاحة (إسماعيل وأبو زيد وعفيفي، 2016). وقد ذكر المنشاوي (2009) أن أساليب التطور المهني تنقسم إلى نوعين، هما: الجهود الرسمية التي تقدم للمعلم لتطويره مهنيًا، وتتمثل فيما تقدمه وزارة التربية والتعليم والإدارة العامة للتدريب والجهات الرسمية، والجهود الذاتية التي يقوم بها المعلم بنفسه لتطويره مهنيًا، وتتمثل في: القراءة، والبحث، والمشاركة في ورش العمل في مجال التخصص.

وقد أوضحت نتائج دراسة الشمراني والرشود والقضاة والدهمش (2012) والتي هدفت إلى معرفة واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات العلوم بالمملكة من وجهة نظرهم، وتناولت نشاطات التطور المهني، ومصادرها، ومجالاتها ومعوقاتها، وقد تكونت العينة من (541) معلمًا

ومعلمة- أن أكثر أشكال التنمية المهنية ممارسة كانت: الاستفادة من تقارير المشرف التربوي، المتابعة للمستجدات في مجال العلوم، والاستفادة من وسائل الإعلام المختلفة، والقراءات التخصصية، والتواصل مع أولياء الأمور، وجاءت بدرجة ضعيفة: المشاركة في إجراء البحوث التخصصية، أو التربوية، أو الإجرائية في الممارسات التدريسية، وكتابة التقارير النقدية، والمشاركة في اللجان التخصصية، ومواصلة الدراسات العليا، كما جاءت بدرجة متوسطة: المشاركة في الدورات، وورش العمل، والمحاضرات، والمؤتمرات، وتبادل الزيارات مع المعلمين، والتواصل مع الخبراء في مجال التخصص.

كما أظهرت نتائج دراسة البلوي والراجح (2012) والتي هدفت إلى معرفة نشاطات التنمية المهنية ومصادرها ومجالاتها ومعوقاتها من وجهة نظر معلمي الرياضيات بالمملكة، وتكونت العينة من (626) معلمًا ومعلمة- أن الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي احتلت مقدمة نشاطات التنمية المهنية الممارسة، يتبعها التواصل مع أولياء الأمور لتحسين تعلم الأبناء. وظهرت بقية الممارسات بنسب منخفضة، وهي: التعاون في إجراء البحوث، وتدريب المعلمين في الميدان.

وقد أسفرت نتائج دراسة الشايع (2013) والتي سعى فيها إلى معرفة واقع التطور المهني للمعلمين والمعلمات المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة، وتكونت العينة من (202) من مقدمي ومقدمات برامج التطور المهني، المشرفين والمشرفات على تنفيذ المشروع، عن أن أكثر أساليب التطور المهني الممارسة من قبل المعلمين والمعلمات تلك التي تقع مسؤولية تنفيذها على مقدمي البرامج على نحو رئيس، مثل: الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرف التربوي، والمشاركة في البرامج التدريبية، وورش العمل التخصصية، وتبادل الزيارات الصفية، في حين كانت أقلها ممارسة النشاطات التي تعتمد على جهود المعلم الذاتية بالدرجة الأولى، ومنها: إجراء البحوث الإجرائية عن الممارسات التدريسية الشخصية، وكتابة التقارير التقويمية الذاتية، والتواصل مع خبراء في مجال التعليم أو مجال التخصص.

مشكلة البحث

مع تطبيق منتجات مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام التي بدأت من عام 1430هـ، واجه المشروع العديد من التحديات التي قد تعيق أهدافه، والتي من أبرزها حاجات التطور المهني لمعلم العلوم في المادة العلمية، وتنفيذ التجارب المصاحبة لها، وذلك نظرًا لعمق المعرفة العلمية في محتوى تلك المناهج، وتدريس المناهج من غير المتخصصين -خاصة في المرحلة الابتدائية- وعدم كفاية برامج التطور المهني للمعلمين (الشايع، 2013؛ الدغيم، 2013؛ الزغيبي، 2011).

وبعد مراجعة الأدبيات، والدراسات، والتوصيات ذات العلاقة، كالتوصيات التي أوصت بها تقارير المرحلة الثالثة للدراسة التقويمية لتنفيذ مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام (مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، 1435)، وما أوصت به عدد من الدراسات التي تناولت تحديد حاجات التطور المهني لمعلمي العلوم (الشمراني وآخرون، 2012؛ الحربي والشمراني، 1437؛ الشايع، 2013؛ الأحمد والصليهم، 2017، الدوسري والجبر، 2017، الشياب، 2020، السلمي والحارثي، 2021) بالاهتمام بدراسة احتياج معلمي ومعلمات العلوم للكفايات المعرفية الأساسية (التخصصية).

ونظرًا لخصوصية تعليم العلوم بالمرحلة الابتدائية، واحتواء المقرر على مواضيع متقدمة في تخصصات العلوم المختلفة، وتدريسها من قبل معلمات ذوات تخصصات مختلفة قد لا يكون لها صلة مباشرة بالعلوم، وبناء على خبرة الباحثين المتنوعة في تدريس المرحلة لابتدائية -الباحث الأول- وعلى مستوى إعداد المعلم والتطور المهني المستمر له – الباحث الثاني- جاءت الحاجة لهذه الدراسة للوقوف على حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات علوم المرحلة الابتدائية، وتحديد أساليب التطور المهني المفضلة لهن.

أهداف البحث

يسعى البحث إلى:

1- تحديد حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف.

2- الكشف عن الفروق في حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف، والتي تُعزى إلى (التخصص، الخبرة).

3- تحديد أساليب التطور المهني المفضلة لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف.

أسئلة البحث

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف؟

السؤال الثاني: ما حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم المرتبطة بفروع العلوم الطبيعية ؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف، والتي تُعزى إلى (التخصص، الخبرة)؟

السؤال الرابع: ما أساليب التطور المهني المفضلة لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف؟

أهمية البحث:

يفيد هذا البحث القائمين على برامج التطور المهني للمعلمات، لإعادة هيكلة هذه البرامج بناءً على الأكثر حاجة للمعلمة في الميدان التربوي، وإتاحة الفرص لأنشطة التطور المهني المفضلة لهن. كما تفيد نتائج هذا البحث المعلمات أنفسهن في إطلاعهن على أكثر الجوانب التخصصية حاجة للتطوير المهني الذاتي والمستمر.

حدود البحث

الحدود الموضوعية: حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم في جميع دروس، وأنشطة كتب العلوم للمرحلة الابتدائية، والمحور السابع يتضمن أساليب التطور المهني المفضلة من وجهة نظرهن، وأساليب التطور المهني المفضلة لديهن.

المكانية: مدارس المرحلة الابتدائية في إدارة التربية والتعليم بمحافظة عفيف، المملكة العربية السعودية.

الزمنية: طبق هذا البحث خلال العام الدراسي 1440/1439هـ.

مصطلحات البحث

التطور المهني: يعرف بأنه "عمليات مستمرة وأنشطة مصممة لزيادة المعرفة المهنيّة، والمهارات، واتجاهات المعلمين لكي تمكنهم من تحسين تدريسهم من أجل تعلم جيد" (إبراهيم، 2009، 496).

الحاجات: تعرف الحاجات بأنها تمثل فرص تحسين الأداء التي تستند أساسًا على التباين بين ما هو كائن، وما ينبغي أن يكون، وبين الظروف الحالية والمعايير المرغوب تحقيقها، وبين الإنجاز الحقيقي الواقعي وأفضل ما يمكن تحقيقه من نتائج (عبدالعاطي، 2008).

حاجات التطور المهني: وتعرف حاجات التطور المهني التخصصية إجرائيًا: بالفجوة بين ما تمتلكه معلمة العلوم بالمرحلة الابتدائية في محافظة عفيف من المعرفة العلمية المتخصصة، والقدرة على تنفيذ التجارب المتضمنة في مقرر العلوم، وبين ما ينبغي أن تكون عليه هذه المعرفة العلمية المتخصصة، والمهارة في تنفيذ التجارب، والمطلوب تنميتها لتطوير أدائها، ورفع كفاياتها المهنية، التي يجب أن تتضمنها برامج التطور المهني.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي)، والذي يتلاءم مع طبيعتها ويتوافق مع أهدافها، وفيه جرى" استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها" (العساف، 2012، 179).

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع وعينة البحث من معلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية في إدارة التربية والتعليم بمحافظة عفيف البالغ عددهن (95) معلمة (إدارة التربية والتعليم بعفيف، 1440هـ)، وقد استجاب الجميع لأداة الدراسة بنسبة (100.0%).

خصائص أفراد الدراسة

يتصف أفراد الدراسة بعدد من الخصائص الديموغرافية تتمثل في: سنوات الخبرة، التخصص، وذلك كما يتضح من خلال الجداول التالية:

1- سنوات الخبرة كما يتضح من خلال الجدول رقم (1)، وذلك على النحو التالي:

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرارات	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	16	16.8
5 إلى 10 سنوات	37	38.9
أكثر من 10 سنوات	42	44.2
الإجمالي	95	100.0

2- التخصص كما يتضح من خلال الجدول رقم (2)، وذلك على النحو التالي:

جدول (2): توزيع أفراد الدراسة وفقًا لمتغير التخصص

التخصص	التكرارات	النسبة المئوية
فيزياء	7	7.4
كيمياء	6	6.3
أحياء	12	12.6
علوم	14	14.7
أخرى	56	58.9
الإجمالي	95	100.0

يتضح من خلال الجدول (2) أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة غير مختصات بمجالات العلوم (دراسات إسلامية – دبلوم عام – لغة إنجليزية – رياض أطفال – لغة عربية).

أداة الدراسة: الاستبيان

نظرًا لطبيعة الدراسة وأهدافها اعتمدت الدراسة على الاستبيان أداةً لجمع البيانات والمعلومات من مجتمع الدراسة، ولقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من جزأين:

- **الجزء الأول**: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: سنوات الخبرة، التخصص.
- **الجزء الثاني**: يتكون من سبعة محاور، تتضمن الست محاور الأولى جميع الفصول بما فيها من دروس وأنشطة التي تتضمنها مقررات العلوم للمرحلة الابتدائية، والمحور السابع يتضمن أساليب التطور المهني. وطُلب من أفراد العينة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة (√) أمام إحدى الخيارات التالية: عالية، متوسطة، منخفضة.

صدق الاستبيان (الأداة)

يعني صدق الاستبيان التأكد من أنه سوف يقيس ما أُعد لقياسه (العساف، 2012)، ولقد اتبعت الاجراءات الآتية للتأكد من ذلك:

أولًا: صدق المحكمين: عرضت الأداة على (15) من المحكمين من الأساتذة الجامعيين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وخبراء في التعليم العام، وذلك للاسترشاد بآرائهم حول مدى مناسبة الأداة ووضوح عباراتها، وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون، أجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين.

ثانيًا: الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبيان) بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، طبقت الأداة ميدانيًا على عينة استطلاعية مكونة من (58) معلمة بمحافظة الدوادمي؛ حيث إنها المحافظة الأقرب مسافة لمحافظة عفيف، وتتسم بظروف تعليمية مشابهة تقريبًا، وحسب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبيان من بيانات العينة، اتضح أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01) أو أقل، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، ويشير ذلك إلى مؤشرات صدق مرتفعة، وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة (الاستبيان)

تم التأكد من ثبات الأداة باستخدام معامل ثبات (الفا كرونباخ)، والجدول (3) يوضح معامل الثبات لمحاور أداة الدراسة وذلك كما يلي:

جدول (3): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	معامل الثبات	
	الفصل الأول	الفصل الثاني
حاجات التطور للصف الأول	0.886	0.860
حاجات التطور للصف الثاني	0.881	0.858
حاجات التطور للصف الثالث	0.878	0.870
حاجات التطور للصف الرابع	0.864	0.843
حاجات التطور للصف الخامس	0.851	0.816
حاجات التطور للصف السادس	0.873	0.843
أساليب التطور المهني المفضلة	0.850	

يوضح الجدول (3) أن مقياس الدراسة يتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) لمحاور الدراسة بالفصل الدراسي الأول فيما يتعلق بالحاجات ما بين (0.851-0.886)، وبالفصل الدراسي الثاني ما بين (0.816-0.870)، وبالنسبة لأساليب التطور المهني فقد بلغت قيمة ثباتها (0.850).

الأساليب الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد استخدمت العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation): لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة، ومعامل ألفاكرونباخ (Cronbach's Alpha): لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.
3. استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova): للتعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة باختلاف متغيرات الدراسة. واختبار شيفيه (scheffe): للتعرف على اتجاهات الفروق إن وجدت.
4. مدى المتوسطات الحسابية، بناء على مقياس الاستجابة الثلاثي، والذي يأخذ الترميز التالي: عالية (3)، متوسطة (2)، ومنخفضة (1). وعليه؛ يكون المدى = 3-1/3 = 0.67، ووفقا لذلك يكون مدى المتوسطات الحسابية: منخفضة:

من 1.0 إلى أقل من 1.67

متوسطة: من 1.67 إلى أقل من 2.34

عالية: من 2.34 إلى 3.00.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف؟

يوضح الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة.

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لحاجات التطور المهني

م	الصف	الفصل الدراسي الأول				الفصل الدراسي الثاني			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	فئة الحاجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	فئة الحاجة
1	الصف الأول الابتدائي	1.65	0.62	6	منخفضة	1.71	0.57	6	متوسطة
2	الصف الثاني الابتدائي	1.76	0.51	2	متوسطة	1.72	0.58	5	متوسطة
3	الصف الثالث الابتدائي	1.66	0.58	5	منخفضة	1.74	0.61	4	متوسطة
4	الصف الرابع الابتدائي	1.73	0.63	3	متوسطة	1.87	0.61	3	متوسطة
5	الصف الخامس الابتدائي	1.69	0.60	4	متوسطة	1.90	0.60	2	متوسطة

م	الصف	الفصل الدراسي الأول				الفصل الدراسي الثاني			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	فئة الحاجة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	فئة الحاجة
6	الصف السادس الابتدائي	1.80	0.59	1	متوسطة	1.98	0.65	1	متوسطة
المتوسط الحسابي العام		**1.71**	**0.53**	-	متوسطة	**1.82**	**0.56**	-	متوسطة

يتضح من خلال الجدول أعلاه؛ أن المتوسط العام لحاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم كانت بدرجة متوسطة، وتراوحت تلك الحاجات بين الدرجة المتوسطة والمنخفضة حسب الصفوف والفصول الدراسية. وكان الأكثر احتياجًا الصف السادس في الفصلين الأول والثاني، والصف الأول كان الأقل احتياجًا في الفصلين، والصف الرابع المرتبة الثالثة في الفصلين الأول والثاني، وتظهر الدراسة أن هناك تباينًا بالنسبة للصف الثاني في الحاجة بين الفصلين الأول والثاني، فقد ظهر الصف الثاني في المرتبة الثانية كأكثر احتياجًا في الفصل الأول بينما في المرتبة الخامسة في الفصل الثاني، وقد يعود ذلك إلى أن معلمات علوم الصف الثاني غالبًا يكن غير متخصصات، حيث تشير البيانات الأولية لهذه الدراسة أن ذوات تخصصات العلوم الطبيعية (العلوم، أحياء، فيزياء، كيمياء) هن النسبة الأقل مقارنة بالمعلمات ذوات التخصصات الغير علمية والتي لا تمت للعلوم بصلة (دراسات إسلامية – عام – لغة إنجليزية – رياض أطفال – لغة عربية) بنسبة 58.9%.

وقد لوحظ أن الوحدة الأكثر احتياجًا في الفصل الأول هي وحدة أعمل كالعلماء بمتوسط حسابي (2.25)، وقد يعود ذلك إلى أنها موضوعات جديدة أضيفت للمناهج الجديدة لم تكن موجودة بالكتب السابقة، وهذا ما يؤكد الحاجة الماسة لبرامج التطور المهني التخصصية للمعلمات المتخصصات والغير متخصصات.

كما اتضح من النتائج التفصيلية للصفوف الدراسية، أن الصف الأول الابتدائي كان الأقل احتياجًا للتطور المهني التخصصي لمعلمات العلوم بمحافظة عفيف، وجاءت جميع الوحدات بدرجة متوسطة ماعدا الوحدة الأولى النباتات والثالثة أرضنا بدرجة منخفضة، وكانت الوحدات الأكثر حاجة للتطور المهني التخصصية للمعلمات هي الوحدة الرابعة الطقس والفصول ثم الوحدة السادسة الحركة والطاقة ثم الوحدة الخامسة تغيرات المادة ثم الوحدة الثانية الحيوانات ومساكنها. أما على مستوى الفصول فيلاحظ أن الحاجة للتطور المهني تراوحت ما بين المتوسطة والمنخفضة، حيث يأتي الفصل السادس الطقس والفصول بالمرتبة الأولى يليه الفصل الرابع أماكن العيش ثم يأتي بالمرتبة الثالثة الفصل السابع المادة من حولنا يليه الفصل التاسع الحركة ثم الفصل الثالث الحيوانات من حولنا ثم الفصل الثامن تغيرات المادة ثم الفصل العاشر الطاقة ثم الفصل الأول النباتات مخلوقات حية وفي الأخير يأتي الفصل الثاني النباتات تنمو وتتغير كأقل محتوى فصل بحاجة للتطور المهني التخصصي للمعلمات. أما من ناحية الأنشطة الاستقصائية؛ فكانت الأكثر حاجة للتطور المهني بدرجة متوسطة هي الأنشطة الاستقصائية المتعلقة بالفصل التاسع الحركة بالمرتبة الأولى ثم الفصل الثامن تغيرات المادة ثم الفصل السادس الطقس والفصول يليه الفصل العاشر الطاقة ثم الفصل السابع المادة من حولنا بدرجة متوسطة. في حين تأتي الأقل حاجة للتطور المهني بدرجة منخفضة هي الأنشطة المتعلقة بالفصول، الحيوانات من حولنا والنباتات تنمو وتتغير والمخلوقات الحية وموارد الأرض وأماكن العيش.

وجاء الصف الثاني الابتدائي بالمرتبة الثانية في الفصل الأول، في حين الخامسة للفصل الثاني للاحتياج للتطور المهني التخصصي لمعلمات العلوم بمحافظة

عفيف، وتراوحت الوحدات ما بين المنخفضة والمتوسطة. وكانت الوحدات الأكثر حاجة للتطور المهني التخصصية للمعلمات هي أعمل كالعلماء يليها الوحدة الرابعة الفضاء ثم الوحدة السادسة القوى والطاقة، في حين جاءت الوحدات، المادة وأرضنا والنباتات من حولنا والمواطن، أقل الوحدات حاجة للتطور المهني. أما على مستوى الفصول فيلاحظ أن الحاجة للتطور المهني فيما يتعلق بمحتوى الفصل تراوحت ما بين المتوسطة والمنخفضة، حيث يأتي المحتوى المتعلق بِـ (أعمل كالعلماء) بالمرتبة الأولى يليه الفصل السابع الأرض والسماء ثم الفصل السادس موارد الأرض ثم الفصل التاسع نظرة إلى المادة ثم الفصل الثامن السماء ثم الفصل العاشر تغيرات المادة والفصل الثاني عشر استعمال الطاقة ثم الفصل الخامس اليابسة والماء ثم الفصل الحادي عشر القوى والفصل الثالث نظرة إلى الموطن ثم الفصل الرابع أنواع المواطن والفصل الثاني الحيوانات. وفي الأخير يأتي الفصل الأول (النباتات) كأقل محتوى فصل بحاجة إلى التطور المهني. أما من ناحية الأنشطة الاستقصائية فتراوحت ما بين المتوسطة والمنخفضة، وتأتي الأكثر حاجة للتطور المهني هي الأنشطة الاستقصائية المتعلقة بـ أعمل كالعلماء بالمرتبة الأولى ثم الفصل الثامن السماء ثم الفصل السابع الأرض والسماء ثم الفصل الحادي عشر القوى ثم الفصل الثاني عشر استعمال الطاقة ثم الفصل العاشر تغيرات المادة في حين تأتي الأقل حاجة للتطور المهني هي الأنشطة الاستقصائية المتعلقة بالفصول، النباتات وموارد الأرض واليابسة والماء والحيوانات وأنواع المواطن والنظرة إلى الموطن.

وجاء الصف الثالث الابتدائي بالمرتبة الرابعة للاحتياج للتطور المهني التخصصي لمعلمات العلوم بمحافظة عفيف، جميع الوحدات جاءت بدرجة متوسطة ماعدا الوحدة الأولى المخلوقات الحية والوحدة الثانية النظام البيئي والوحدة الثالثة الأرض ومواردها جاءت بدرجة منخفضة. وكانت الوحدات الأكثر حاجة للتطور المهني التخصصية للمعلمات هي على التوالي الوحدة الخامسة المادة ثم الوحدة السادسة القوى والطاقة ثم أعمل كالعلماء ثم الوحدة الرابعة الطقس والمناخ. أما على مستوى الفصول، فيلاحظ أن الحاجة للتطور المهني فيما يتعلق بمحتوى الفصل تراوحت ما بين المتوسطة والمنخفضة، يأتي الفصل السابع الطقس وتقلباته بالمرتبة الأولى يليه الفصل الثاني عشر أشكال الطاقة ثم أعمل كالعلماء ثم الفصل الحادي عشر القوى والحركة والفصل التاسع ملاحظة المواد والفصل الأول تعرف المخلوقات الحية ثم الفصل الثاني المخلوقات الحية تنمو وتتغير ثم الفصل الثامن دورة الماء والمناخ ثم الفصل العاشر تغيرات المادة ثم الفصل السادس موارد الأرض والفصل الرابع التغيرات في النظام البيئي والفصل الثالث المخلوقات الحية في النظام البيئي والفصل الخامس الأرض تتغير. أما من ناحية الأنشطة الاستقصائية؛ فكانت الأكثر حاجة بدرجة متوسطة هي الأنشطة الاستقصائية المتعلقة بفصل أعمل كالعلماء ثم الفصل الثاني عشر أشكال الطاقة والفصل الثامن دورة الماء والمناخ ثم الفصل العاشر تغيرات المادة ثم الفصل التاسع ملاحظة المواد والفصل الحادي عشر القوى والحركة ثم الفصل السابع الطقس وتقلباته. في حين جاءت بدرجة منخفضة الأنشطة الاستقصائية المتعلقة بالفصول، الأرض تتغير والمخلوقات الحية في النظام البيئي والتغيرات في النظام البيئي والمخلوقات الحية تنمو وتتغير وتعرف المخلوقات الحية وموارد الأرض.

وجاء الصف الرابع الابتدائي بالمرتبة الثالثة للاحتياج للتطور المهني التخصصي لمعلمات العلوم بمحافظة عفيف، جميع الوحدات جاءت بدرجة متوسطة، وكانت الأكثر حاجة للتطور المهني التخصصية للمعلمات هي الوحدة السادسة القوى والطاقة ثم الوحدة الرابعة الفضاء ثم الوحدة الخامسة المادة ثم الوحدة الثالثة الأرض ومواردها ثم أعمل كالعلماء ثم الوحدة الثانية الأنظمة البيئية وتأتي في الأخير الوحدة الأولى المخلوقات الحية. أما على مستوى الفصول، فيلاحظ أن الحاجة للتطور المهني فيما يتعلق بمحتوى الفصل جاءت جميعها

بدرجة متوسطة ماعدا الفصل الأول الخلايا يأتي بدرجة منخفضة، وكانت الفصول الأكثر حاجة بما يتعلق بمحتوى الفصل، الفصل السابع القوى بالمرتبة الأولى ثم الفصل الثامن الطاقة يليه الفصل السادس قياس المادة وتغيرها ثم أعمل كالعلماء ثم موارد الأرض والمملكة الحيوانية ثم النظام الشمسي والفضاء واستكشاف الأنظمة البيئية. أما من ناحية الأنشطة الاستقصائية، فجاءت جميعها بدرجة متوسطة، وكانت الأكثر حاجة على التوالي الأنشطة الاستقصائية المتعلقة بالفصل السابع القوى ثم الفصل الخامس النظام الشمسي والفضاء ثم الفصل الثامن الطاقة والفصل السادس قياس المادة وتغيراتها ثم الفصل الرابع موارد الأرض يليه الفصل الثالث استكشاف الأنظمة البيئية والفصل الثاني المملكة الحيوانية والفصل الأول ممالك المخلوقات الحية ثم أعمل كالعلماء.

وجاء الصف الخامس الابتدائي بالمرتبة الثانية للاحتياج للتطور المهني التخصصي لمعلمات العلوم بمحافظة عفيف، جميع الوحدات جاءت بدرجة متوسطة، وكانت الأكثر حاجة للتطور المهني التخصصية للمعلمات هي الوحدة السادسة القوى والطاقة ثم الوحدة الرابعة الطقس ثم الوحدة الخامسة المادة ثم أعمل كالعلماء ثم الوحدة الثالثة الأرض مواردها ثم الأنظمة البيئية وتنوع الحياة. أما على مستوى الفصول، فيلاحظ أن الحاجة للتطور المهني التخصصي فيما يتعلق بمحتوى الفصل تراوحت ما بين المتوسطة والمنخفضة، وجاءت الفصول الأكثر حاجة بما يتعلق بمحتوى الفصل بدرجة متوسطة على التوالي، الفصل الحادي عشر الطاقة والآلات البسيطة ثم الفصل الثاني عشر الصوت والضوء ثم الفصل السابع نماذج الطقس ثم الفصل العاشر التغيرات الفيزيائية والكيميائية للمادة والفصل الثامن العواصف والمناخ ثم أعمل كالعلماء ثم الفصل الأول ممالك المخلوقات الحية ثم الفصل الرابع الدورات والتغيرات في الأنظمة البيئية ثم الفصل السادس حماية موارد الأرض. في حين يأتي الأقل حاجة بدرجة منخفضة، الفصل التاسع المقارنة بين أنواع المواد والفصل الخامس أرضنا المتغيرة والفصل الثالث التفاعلات في الأنظمة البيئية والفصل الثاني الآباء والأبناء. أما من ناحية الأنشطة الاستقصائية، فجاءت جميعها بدرجة متوسطة ما عدا الأنشطة الاستقصائية المتعلقة بالفصل الثاني (الآباء والابناء) بدرجة منخفضة، وكانت الأكثر حاجة بدرجة متوسطة على التوالي، الأنشطة الاستقصائية المتعلقة بالفصل الثاني عشر الصوت والضوء ثم الفصل السابع نماذج الطقس ثم الفصل الحادي عشر الطاقة والآلات البسيطة والفصل الثامن العواصف والمناخ ثم الفصل العاشر التغيرات الفيزيائية والكيميائية للمادة ثم الفصل التاسع المقارنة بين أنواع المواد ثم الفصل الخامس أرضنا المتغيرة والفصل الأول الممالك والخلوقات الحية ثم الفصل السادس حماية موارد الأرض وفي الأخير الفصل الرابع الدورات والتغيرات في الأنظمة البيئية والفصل الثالث التفاعلات في الأنظمة البيئية.

وجاء الصف السادس الابتدائي بالمرتبة الأولى والأكثر حاجة للتطور المهني التخصصي لمعلمات العلوم بمحافظة عفيف، جميع الوحدات جاءت بدرجة متوسطة. وكانت الأكثر حاجة للتطور المهني التخصصي هي الوحدة السادسة القوى والطاقة ثم الوحدة الخامسة المادة والوحدة الرابعة الفضاء ثم الوحدة الأولى تنوع الحياة ثم الوحدة الثالثة الأنظمة البيئية ومواردها ثم أعمل كالعلماء وفي الأخير تأتي الوحدة الثانية عمليات الحياة. أما على مستوى الفصول، فيلاحظ أن الحاجة للتطور المهني فيما يتعلق بمحتوى الفصل جاءت جميعها بدرجة متوسطة ما عدا الفصل الأول الخلايا يأتي بدرجة منخفضة، وكانت الفصول الأكثر حاجة بدرجة متوسطة بما يتعلق بمحتوى الفصل على التوالي، الفصل الثامن النظام الشمسي والنجوم والمجرات ثم الفصل الحادي عشر استعمال القوى يليه الفصل الثاني عشر الكهرباء والمغناطيس ثم الفصل العاشر التغيرات الكيميائية والفيزيائية ثم الفصل الثاني الخلية والوراثة ثم الفصل السابع

الشـــمس والأرض والقمر ثم الفصـــل الســـادس موارد الأرض والحفاظ عليها ثم الخامس الأنظمة البيئية يليه الفصـــل التاســـع تصـــنيف المادة ثم الفصـــل الثالث عمليات الحياة في النباتات والمخلوقات الحية ثم أعمل كالعلماء ثم الفصـــل الرابع عمليات الحياة في الانســـان والحيوانات. أما من ناحية الأنشـــطة، فجاءت جميعها بـدرجـة متوســـطـة، وكـانـت الأكثر حـاجـة على التوالي الأنشـــطة الاســـتقصـــائية المتعلقة بالفصـــل التاســـع تصنيف المادة ثم الفصل العاشر التغيرات والخصائص الكيميائية والفصـل الثامن النظام الشـمسـي والنجوم والمجرات يليه الفصـل الحادي عشـر اسـتعمال القوى والفصـل الثاني عشـر الكهرباء والمغناطيس ثم الفصـل الســـابع الشـــمس والأرض والقمر يليه الفصـــل الأول الخلايا والفصـــل الثاني الخلية والوراثة ثم الفصـــل الخـامس الأنظمـة البيئيـة ثم الفصـــل الرابع علميـات الحيـاة في الإنســـان والحيوانـات ثم الفصـــل الثـالـث عمليات الحياة في النبتات والمخلوقات الحية وفي الأخير الفصل السادس موارد الأرض والحفاظ عليها.

بشكل عام تظهر نتائج الدراسة أن المتوسط العام لحاجات التطور المهني التخصصية كانت بدرجة متوسطة لجميع الصفوف خلال الفصلين الدراسين، وكان الأكثر احتياجًا الصف السادس في الفصلين الاول والثاني، والصف الأول كان الأقل احتياجًا في الفصلين، والصف الرابع المرتبة الثالثة في الفصلين الأول والثاني. وتظهر الدراسة أن هناك تباينًا بالنسبة للصف الثاني في الحاجة بين الفصلين الاول والثاني، فقد ظهر الصف الثاني في المرتبة الثانية كأكثر احتياجًا في الفصل الأول بينما في المرتبة الخامسة في الفصل الثاني، وقد يعود ذلك إلى أن معلمات علوم الصف الثاني غالبًا يكن غير متخصصات، وقد لوحظ أن الوحدة الأكثر احتياجًا في الفصل الأول هي وحدة أعمل كالعلماء بمتوسط حسابي (2.25)، وقد يعود ذلك إلى أنها موضوعات جديدة أضيفت للمناهج المطورة لم تكن موجودة بالكتب السابقة ولم تستوعبها حتى المعلمات، وهذا ما يؤكده الشايع (2013) والمطيري (2014) أن المستجدات العلمية في مناهج العلوم يصعب على المعلمات استيعابها وتدريسها، وهذا ما يؤكد الحاجة الماسة لبرامج التطور المهني التخصصية للمعلمات المتخصصات والغير متخصصات. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الدوسري والجبر (2017) التي بينت أن حاجات التطور المهني لمعلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية في معيار طرق التدريس، ومعيار معرفة التخصص والمنهج جاءت بدرجة عالية. ونتائج دراسة الشياب (2020) التي توصلت إلى أن مجال معرفة المحتوى العلمي أكثر المجالات احتياجاً لدى معلمي الفيزياء في المملكة العربية السعودية .

السـؤال الثاني: ما حاجات التطور المهني التخصـصـية لمعلمات العلوم المرتبطة بفروع العلوم الطبيعية؟

ويوضح الجدول (5) المتوسط الحسابي لحاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات علوم المرحلة الابتدائية للوحدات المرتبطة بفروع العلوم الطبيعية.

جدول (5): حاجات التطور المهني للوحدات المرتبطة بفروع العلوم الطبيعية

التخصص	المتوسط الحسابي
أحياء	1.68
كيمياء	1.81
فيزياء	1.83
علم الفلك	1.83

يتضح من الجدول (5) أن الأكثر حاجة للتطور المهني هي الوحدات المتعلقة بالفيزياء وعلم الفلك والكيمياء، وهو ما يتفق في موضـــوعات الفيزياء مع نتائج دراســـة هندريك (Hendrick, 2003) أن هناك ثلاثة مجالات في

المعرفة اعتبرها المعلمون في أدنى مستوى ويحتاجون للتدريب عليها، وهي: الكهرباء والمغناطيسية، والضوء، والصوت، في حين أنه كانت الوحدات المرتبطة بعلم الأحياء هي الأقل حاجة نسبيًا. ويتضح أيضًا من الجدول (5)، ومن نتائج السؤال الثاني أنه لا توجد هناك فروقات ظاهرية عالية بين الحاجات للوحدات المرتبطة بفروع العلوم الطبيعية باختلاف متغير التخصص، وهذا دليل واضح في ضعف معرفة المعلمات بالجوانب التخصصية للعلوم، وهو ما يؤكده دراسة المطيري (2014)، التي سعت إلى تحديد مستوى معرفة معلمات الصف الثالث الابتدائي للمادة العلمية، أن قسمًا من المعلمات يحتجن وقتًا أكثر من زميلاتهن الأخريات لاستيعاب بعض المفاهيم، وأنه أيضًا تواجههن صعوبة في تدريس بعض المفاهيم والظواهر، كما أظهرت الدراسة أن معلمات الفيزياء هن الأقل احتياجًا للصفين الأول والثاني. ويمكن عزو التباين بين الوحدات الأكثر حاجة للتطور المهني التخصصي هي الوحدات المتعلقة بالفيزياء وبين المعلمات الأقل حاجة للتطور هن معلمات الفيزياء، إلى أن الفيزياء كانت هي الأصعب في الموضوعات، وإلى أن المتخصصات في الفيزياء والمشاركات في البحث الحالي يمثلن نسبة قليلة مقارنة بغير المتخصصات. وتظهر نتائج الدراسة أن حاجات التطور المهني التخصصية للمعلمات في تنفيذ الأنشطة الاستقصائية أكبر من متوسط حاجاتهم في المحتوى العلمي بالفصول، مما يدل على أن المعلمات يواجهن صعوبة كبيرة في القدرة على تنفيذ التجارب، وقد يعود ذلك إلى أن الأنشطة الاستقصائية المدرجة في مناهج العلوم تتطلب مهارات عملية واستعدادات مسبقة، بالإضافة إلى معامل مجهزة بالكامل في المراحل الابتدائية، وهو ما يتفق مع دراسة المطيري (1434) أن المعلمين والمعلمات يواجهون صعوبة في تنفيذ التجارب أكثر من استيعاب المفاهيم وذلك يعود لضيق الوقت ولعدم تنفيذها خلال المرحلة الجامعية، ودراسة عقل (2013) في أن هناك قصور في مجال إعداد معلمي علوم المرحلة الابتدائية يتعلق بالجوانب العملية في تدريس العلوم واستخدامات معمل العلوم وأهميته، وبالتالي ذلك يعطي انطباعًا أن جميع المعلمات المتخصصات والغير متخصصات بحاجة كبيرة الى التطور المهني في الجوانب التخصصية للعلوم.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف، والتي تُعزى إلى (التخصص، الخبرة)؟

أولًا: الفروق باختلاف متغير التخصص

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول تحديد الحاجات باختلاف متغير التخصص، حسب تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين استجابات العينة باختلاف متغير التخصص

الصف	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصف الأول الابتدائي	بين المجموعات	15.273	4	3.818	3.977	*0.038
	داخل المجموعات	86.400	90	0.960		
	المجموع	36.674	94			
الصف الثاني الابتدائي	بين المجموعات	17.993	4	4.498	4.780	*0.029
	داخل المجموعات	84.695	90	0.941		
	المجموع	24.688	94			
الصف الثالث الابتدائي	بين المجموعات	1.646	4	0.412	1.215	0.310
	داخل المجموعات	30.484	90	0.339		
	المجموع	32.130	94			
الصف الرابع الابتدائي	بين المجموعات	1.976	4	0.494	1.268	0.288
	داخل المجموعات	35.048	90	0.389		
	المجموع	37.023	94			

الصف	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصف الخامس الابتدائي	بين المجموعات	1.277	4	0.319	0.882	0.478
	داخل المجموعات	32.603	90	0.362		
	المجموع	33.880	94			
الصف السادس الابتدائي	بين المجموعات	1.861	4	0.465	1.348	0.259
	داخل المجموعات	31.070	90	0.345		
	المجموع	32.931	94			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.831	4	0.458	1.702	0.157
	داخل المجموعات	24.218	90	0.269		
	المجموع	26.049	94			

*دال عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من خلال النتائج بالجدول (6) أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم بالصفين (الأول – الثاني) الابتدائي باختلاف متغير التخصص. ولمعرفة اتجاه الفروق؛ كشفت النتائج باستخدام اختبار شيفيه، أن الفروق جاءت بين أفراد الدراسة ممن تخصصاتهن فيزياء وأفراد الدراسة ممن تخصصاتهن أخرى، وذلك لصالح المعلمات ممن تخصصاتهن أخرى بمتوسط حسابي (1.87) لمعلمات الصف الأول الابتدائي، وبمتوسط حسابي (1.98) لمعلمات الصف الثاني الابتدائي. وتُشير النتيجة السابقة إلى أن المعلمات ممن تخصصاتهن أخرى (دراسات إسلامية – عام – لغة إنجليزية – رياض أطفال – لغة عربية) لديهن حاجات أعلى للتطور المهني التخصصي. كما تظهر النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في بقية الصفوف بين استجابات المعلمات وفق التخصص.

ثانيًا: الفروق باختلاف متغير الخبرة

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول تحديد الحاجات التخصصية لمعلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظة باختلاف متغير الخبرة، حسب تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك كما يتضح من خلال الجدول رقم (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات العينة باختلاف متغير الخبرة

الصف	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الصف الأول الابتدائي	بين المجموعات	0.169	2	0.084	0.213	0.809
	داخل المجموعات	36.505	92	0.397		
	المجموع	36.674	94			
الصف الثاني الابتدائي	بين المجموعات	0.015	2	0.008	0.029	0.972
	داخل المجموعات	24.673	92	0.268		
	المجموع	24.688	94			
الصف الثالث الابتدائي	بين المجموعات	0.128	2	0.064	0.184	0.832
	داخل المجموعات	32.002	92	0.348		
	المجموع	32.130	94			
الصف الرابع الابتدائي	بين المجموعات	0.110	2	0.055	0.137	0.872
	داخل المجموعات	36.913	92	0.401		
	المجموع	37.023	94			
الصف الخامس الابتدائي	بين المجموعات	0.023	2	0.011	0.029	0.969
	داخل المجموعات	33.857	92	0.368		
	المجموع	33.880	94			
الصف السادس الابتدائي	بين المجموعات	0.045	2	0.022	0.062	0.939

الصف	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
	داخل المجموعات	32.887	92	0.357		
	المجموع	32.931	94			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.006	2	0.003	0.011	0.989
	داخل المجموعات	26.043	92	0.283		
	المجموع	26.049	94			

يتضح من خلال النتائج بالجدول (7) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حول الدرجة الكلية لحاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية باختلاف متغير سنوات الخبرة في تدريس العلوم، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن متغير سنوات الخبرة لم يكن له تأثير في حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات علوم المرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف باختلاف سنوات خبرتهن، وبالتالي فإن جميع معلمات علوم المرحلة الابتدائية بحاجة إلى تطور مهني تخصصي سواء أكان في المحتوى العلمي أم بالأنشطة الاستقصائية، وهو ما يختلف مع دراسة المطيري (2014) في أن سنوات الخبرة لها دور في حاجات معلمي العلوم وأن المعلمين المستجدين فقط هم من يحتاجون إلى البرامج التطورية التخصصية. وقد يرجع عدم تأثير سنوات الخبرة في هذه الدراسة على حاجات المعلمات إلى أن المناهج المطورة تتضمن جوانب جديدة في تعليم العلوم، وهذا يتفق مع دراسة الشايع (2013) في أن المناهج الجديدة تتضمن موضوعات علمية لم تكن موجودة بالكتب السابقة التي اعتادت المعلمات تدريسها، إضافة إلى وجود بعض المستجدات العلمية التي أضيفت وقد تتعارض مع بعض الحقائق العلمية بالكتب السابقة، وقد يعود ذلك إلى أن أغلب البرامج والدورات التي تقام تركز على البرامج تربوية وتهمل البرامج التخصصية، وهذا ما يؤكد حاجة معلمات العلوم إلى برامج التطور المهني التخصصية. وهو ما يتفق مع دراسة الأحمد والصليهم (2017) في أن أغلب البرامج المقدمة تربوية وهو ما يؤثر على التطور المهني التخصصي لمعلمات العلوم، ومع دراسة المطيري (2014) أنه يجب التركيز على البرامج التخصصية عند تحديد الحاجات التطويرية المهنية للمعلمات. وبينت نتائج هذا البحث أن معلمات علوم المرحلة الابتدائية يفضلن أساليب التطور المهني بدرجات ما بين متوسطة وعالية، وكانت الأساليب المفضلة بدرجة عالية لديهن هي الأساليب التي يعتمد تقديمها من قبل الآخرين، وقد يعود ذلك إلى أن هذه الأساليب من الأنشطة المطالبة بها المعلمة من قبل الوزارة للحصول على أداء وظيفي عالٍ، وجاءت هذه النتيجة متوافقة مع النتائج التي توصلت إليها كلٌّ من دراسة الشايع (2013)، ودراسة الشمراني وزملائه (1433هـ) ودراسة البلوي والراجح (2012)، ودراسة الدوسري والجبر (2017)، في حين تختلف مع ما توصلت إليه دراسة القزلان (2019) والتي بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة البحث في تحديد حاجات التطور المهني لمعلمات الفيزياء في محور (حاجات التطور المهني التخصصية (العلمية) تعود لاختلاف: عدد سنوات الخبرة لصالح الأقل خبرة، ومع دراسة الشياب (2020) والتي بينت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير الحاجات التدريبية لصالح المعلمين ذوي الخبرة القصيرة مقارنة بالمعلمين من ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة.

السؤال الرابع: ما أساليب التطور المهني المفضلة لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف؟

للتعرف على أساليب التطور المهني المفضلة لمعلمات العلوم بالمرحلة الابتدائية بمحافظة عفيف، حسبت التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة، وذلك يتضح في الجدول (8) التالي:

جدول (8): استجابات أفراد الدراسة نحو أساليب التطور المهني المفضلة

م	العبارات	درجة التفضيل						المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التفضيل
		عالية		متوسطة		منخفضة				
		ك	٪	ك	٪	ك	٪			
1	تبادل الزيارات الصفية مع معلمين آخرين.	45	47.4	39	41.1	11	11.6	2.36	0.68	عالية
2	ورش العمل في المجال العملي والتجارب العملية في مناهج العلوم.	41	43.2	42	44.2	12	12.6	2.31	0.69	عالية
3	الاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرفة التربوية.	44	46.3	34	35.8	17	17.9	2.28	0.75	عالية
4	الاستفادة من المواقع العلمية المتخصصة في العلوم والتجارب العملية مثل (phet ،google sky).	43	45.3	35	36.8	17	17.9	2.27	0.75	عالية
5	الاستفادة من المستجدات ذات العلاقة بالعلوم عبر وسائل الإعلام المختلفة.	37	38.9	43	45.3	15	15.8	2.23	0.71	متوسطة
6	حضور دروس تطبيقية لزملاء في التخصص في نفس المدرسة أو في مدارس أخرى.	41	43.2	34	35.8	20	21.1	2.22	0.77	متوسطة
7	المشاركة في مجموعات الممارسة المهنية (عبارة عن فرق عمل تتشارك بصورة منظمة نحو تحقيق التحسين المستمر للاستجابة لاحتياجات أعضاء ذلك المجتمع من خلال الرؤية المشتركة لهم).	35	36.8	45	47.4	15	15.8	2.21	0.70	متوسطة
8	مجموعات التعلم الإلكترونية (تبادل الآراء والتجارب مع ذوي الاختصاص في الميدان عبر المواقع الالكترونية).	37	38.9	39	41.1	19	20.0	2.19	0.75	متوسطة
9	القراءات المتخصصة ذات العلاقة بالعلوم.	34	35.8	44	46.3	17	17.9	2.18	0.71	متوسطة
10	المؤتمرات أو الندوات أو المحاضرات في مجالات العلوم.	32	33.7	47	49.5	16	16.8	2.17	0.69	متوسطة
11	ورش العمل ذات العلاقة بالمعرفة التربوية المرتبطة بالمحتوى التخصصي (PCK).	36	37.9	39	41.1	20	21.1	2.17	0.75	متوسطة
12	ورش العمل ذات العلاقة في مجال المحتوى المعرفي التخصصي (العلوم).	33	34.7	44	46.3	18	18.9	2.16	0.72	متوسطة
13	التعاون مع جهات أو أفراد متخصصين في إجراء بحوث في التخصص العلمي الدقيق(فيزياء، كيمياء، حيوان، نبات،..) بحيث يكون لك فيها دور بحثي محدد.	32	33.7	43	45.3	20	21.1	2.13	0.73	متوسطة
14	التواصل مع خبراء في مجال التخصص العلمي.	32	33.7	42	44.2	21	22.1	2.12	0.74	متوسطة
15	الدراسة العليا في التخصص العلمي.	32	33.7	39	41.1	24	25.3	2.08	0.77	متوسطة
16	المشاركة في عمل البحوث الاجرائية التي تسهم في تطوير تدريسك للمحتوى التخصصي.	29	30.5	44	46.3	22	23.2	2.07	0.73	متوسطة
17	المشاركة في برامج التدريب الصيفي .	24	25.3	41	43.2	30	31.6	1.94	0.76	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام للمحور							**2.18**	**0.52**	متوسطة

يلاحظ من الجدول (8) أن هناك أربعة أساليب للتطور المهني مفضلة بدرجة عالية على التوالي (تبادل الزيارات الصفية مع معلمين آخرين، ورش العمل في المجال العملي والتجارب العملية في مناهج العلوم، والاستفادة من تقارير وتوجيهات المشرفة التربوية، والاستفادة من المواقع العلمية المتخصصة في العلوم والتجارب العملية مثل(phet ،google sky) بمتوسطات حسابية (2.27-2.36).

ويتضح أن بقية الأساليب للتطور المهني كانت مفضلة بدرجة متوسطة بمتوسطات حسابية (1.94-2.23) على التوالي.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن الأساليب التي تعتمد على التدريب في أثناء الخدمة أو التطور المهني داخل المدرسة مفضلة بدرجة متوسطة من قبل معلمات علوم المرحلة الابتدائية، في حين كانت الأساليب التي تعتمد على جهود المعلم الذاتية والتعلم الذاتي أقل الأساليب تفضيلًا لدى المعلمات. وقد يعزى ذلك إلى عدم وجود حوافز للمعلمة، بالإضافة إلى كثرة البرامج والأنشطة التي تسند لها بالإضافة إلى التعليم وتتطلب وقتًا وجهدًا، وهو ما يتفق مع كامل (2004) أن المعلمين أرجعوا ضعف ممارسات الأنشطة الذاتية للتطور المهني إلى عدم وجود الحافز المادي، أو الوظيفي، كما أنهم غير مطالبين بممارسة هذه الأنشطة، إضافة إلى أعباء العمل، وعدم توفر الوقت الكافي، فضلًا عن عدم توفر المصادر من الكتب والبرامج الجاهزة من قبل إدارة المدرسة أو التوجيه الفني. وهو ما يتفق أيضًا مع نتائج دراسة البلوي والراجح (2012) والشمراني وزملائه (1433) والشايع (2013) في ضعف ممارسة أسلوبي إجراء البحوث ومواصلة الدراسة في التخصص العلمي.

توصيات الدراسة

- الاهتمام بتلبية حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات علوم المرحلة الابتدائية ويشمل المتخصصات منهن وغير المتخصصات.
- تنويع برامج التطور المهني التخصصية لتشمل جميع مجالات العلوم وفروعها كالفيزياء وعلم الفلك والكيمياء والأحياء، بما يتوافق مع المناهج المطورة.
- تصميم برامج تطور مهني خاصة بالمختبرات واستخدامها، وتنفيذ الانشطة الاستقصائية والتجارب.
- حثّ المعلمات على التطور المهني المستمر والذي يتطلب جهودها الذاتية، كعمل البحوث الإجرائية، مواصلة الدراسة العليا في التخصص، مع ضرورة تسهيل الفرص وتوفير الحوافز.
- حث المعلمات على ممارسة أساليب التطور المهني التعاونية بأكثر فاعلية كمجموعات التعلم المهنية ومجموعات التعلم الإلكترونية، لتلبية حاجاتهم وتطوير قدراتهم
- تحفيز المعلمات للمشاركة في برامج التطور المهني الصيفية، وتنويع تلك البرامج مع تركيزها على البرامج التخصصية ذات العلاقة بالمحتور العلمي.
- إشراك المعلمين في تحديد واختيار أهم حاجات التطور المهني لديهم

المقترحات

- إجراء دراسة تهدف إلى تصميم برامج للتطور المهني التخصصي لمعلمات علوم المرحلة الابتدائية لتلبية حاجاتهم التخصصية.
- إجراء دراسات لتحديد حاجات التطور المهني التخصصية لمعلمات علوم المرحلة الابتدائية باستخدام أدوات أخرى كالملاحظة والمقابلة.

****

المراجع باللغة العربية

إبراهيم، مجدي عزيز. (2009). *معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم*. عالم الكتب: القاهرة .

الأحمد، نضال بنت شعبان؛ والصليهم، حنان أحمد (2017). تحديد احتياجات النمو المهني لمعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء كفايات معلم العلوم. *المجلة التربوية*، *31*(122)، 315- 328.

إدارة التربية والتعليم بعفيف (1440). *إحصائية أعداد المعلمات بمحافظة عفيف*. قسم الإشراف التربوي.

اسماعيل، مجدي؛ أبوزيد، إنعام؛ عفيفي، أميمة (2016). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم بمصر في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة لتنمية الأداء التدريسي. *مجلة العلوم التربوية*، *24*(3)، 78-107.

البلوي، عبدالله سليمان؛ والراجح، نور المحمد (2012). واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس* ، (43)، 38- 86.

الجبر، جبر محمد (2009). معوقات استخدام المختبر في تدريس العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*، *12* (3)، 116-150.

الحربي، نافل؛ والشمراني، سعيد (2016). حاجات التطور المهني لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 9*(4). 1028-1036.

الدغيم، خالد إبراهيم (2013). تقويم برنامج إعداد معلمي علوم المرحلة الابتدائية بجامعة القصيم في ضوء تضمينه لفلسفة مناهج العلوم المطورة (سلسلة ماجروهل) واستراتيجيات تدريسها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية ، 7*(1)، 331-389.

الدوسري، هذال؛ والجبر، جبر (2017). احتياجات التطور المهني لمعلمي العلوم في ضوء المعايير المهنية للمعلمين من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية* ببنها، 112، 232-260.

الرواشدة، إبراهيم فيصل (2012). مراجعة لبحوث في التطوير المهني لمعلم العلوم. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1* (4)، 165-182.

الزغيبي، محمد (2011). *واقع تطبيق مشروع الرياضيات والعلوم.* ورقة عمل مقدمة إلى ندوة "مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية بالتعليم العام بين النظرية والتطبيق"، كلية العلوم، جامعة الملك سعود، 3/ 4/ 2011م.

الزهراني، أميرة سعيد. (2017). تصور مقترح لكفايات معلم العلوم للمرحلة الابتدائية اللازم اكتسابها من برنامج الاعداد التربوي بمكة المكرمة، *مجلة كلية التربية، 33*(1).

زيتون، عايش (2004): أساليب تدريس العلوم، ط(4) ، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الشايع، فهد بن سليمان (2013). واقع التطور المهني للمعلم المصاحب لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام من وجهة نظر مقدمي البرامج. رسالة التربية وعلم النفس، *الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية*، (42)، 81-86.

الشمراني، سعيد محمد؛ والرشود، جواهر سعود؛ والقضاة، باسل محمد؛ والدهمش، عبدالولي بن حسين (2012). واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. *رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج*، (126)، 235-255.

الشياب، معن قاسم (2020). احتياجات معلمي الفيزياء للتطوير المهني في ضوء المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى. *مجلة العلوم التربوية، بجامعة الامام محمد بن سعود، 11* (1)، 224-281.

الطاهر، رشيدة السيد أحمد (2010). *التنمية المهنية للمعلمين في ضوء الاتجاهات العالمية "تحدي وطموحات"*. دار الجامعة الجديدة: الأزاريطة.

الطناوي، عفت؛ والعرفج، أحلام (2010). الحاجات التدريبية اللازمة لمعلمات اللغة العربية والعلوم بمحافظة الإحساء من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات. *رسالة الخليج العربي- السعودية، 31*(116).

عبدالعاطي، حسن البائع (2008). تقدير الحاجات قاطرة التدريب الناجح. مجلة المعرفة العدد 154، 96 – 103،

العساف، صالح بن حمد (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط4، دار الزهراء: الرياض.

عقل، سمير محمد (2013). الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم واحتياجاتهم التدريبية عند استخدام المعمل في تدريس العلوم واتجاهاتهم نحو استخدام المعامل الافتراضية بالمرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 3*(35)، 157-179.

القزلان، أسماء صالح عبد الله (2019). احتياجات التطور المهني لمعلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهن ونظر المشرفات التربويات .*مجلة البحث العلمي في التربية*، 20(1)، 437-493.

كامل، مصطفى (2004). *التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمعلم*. المؤتمر العلمي السادس عشر للجمعية المصرة للمناهج وطرق التدريس: تكوين المعلم. المجلد الثاني. دار الضيافة، جامعة عين شمس: القاهرة، 831-864.

مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات (1433). *التقرير الثالث-المرحلة الثالثة للدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية للعام (1434- 1435هـ)*. جامعة الملك سعود. تم استرداد بتاريخ 10- 2- 1438هـ من خلال: https://ecsme.ksu.edu.sa/ar/node/1035

المطيري، عبدالرحمن بن فالح (1434). *الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في استيعاب المادة العلمية وقدرتهم على تنفيذ التجارب العملية*. مشروع بحث غير منشور. جامعة الملك سعود، كلية التربية. 33-34.

المطيري، قبيلة (2014). *مستوى معرفة معلمات علوم الصف الثالث للمادة العلمية*. مشروع بحث غير منشور. جامعة الملك سعود، كلية التربية. 27- 28.

المنشاوي، عيشة عبدالسلام (2009). *أساليب التنمية المهنية المستدامة للمعلمين*. المؤتمر الدولي السابع- التعليم في مطلع الألفية الثالثة الجودة-الإتاحة-التعلم مدى الحياة، معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة ، (3)، 1700-1734.

منصور، ناصر؛ والشمراني، سعيد؛ والدهمش، عبدالولي؛ والقضاة، باسل (1434). واقع التطور المهني لمعلمي العلوم في المملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربي، (126)، 215-261.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020). *معايير معلم العلوم-1*. تم الاسترجاع بتاريخ 28-1-1443هـ من خلال الرابط https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/profession/TeachersLicensure/Documents

وزارة التربية والتعليم (2008). *معايير عناصر العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية*. الجزء الأول- وكالة التخطيط والتطوير- الإدارة العامة للبحوث، (ط1)، 24- 53.

المراجع الأجنبية

Abha, G.& Kashiri, R. (2005). Professional Development Workshops in science Education for Teacher Capacity Building. *Electronic Journal of Literacy Through Science*, *6*(1). 14-17.

Al-Ahmad, N; Al-Sulayhim, H. (2017). Determining the professional growth needs of primary school science teachers in light of the competencies of the science teacher, (in Arabic). *The Educational Journal - Kuwait*, 31 (122), 315-328.

Al-Balawi, A; Al-Rajeh, N. (2012). The reality of the professional development of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia, (in Arabic). *Journal of Education and Psychology*, Saudi Society for Educational Psychology, (43), 38-86.

Al-Daghim, K. (2013). Evaluating the program of preparing elementary science teachers at Al-Qassim University in light of its inclusion of the developed science curriculum philosophy (Magrohl Series) and its teaching strategies, (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Qassim University, *7*(1), 331-389.

Al-Dossary, H, & Al-jabber, A. (2017). Needs of Professional Development of Science Teachers, in The Light of The Professional Standards of Teachers And From Their Point of View, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Benha*, 112, 232-260.

Al-Harbi, N; Al-Shamrani, S. (1433). The professional development needs of middle school science teachers, (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, Al-Qassim University, *9*(4). 1028-1036.

Al-Rawashdah, I. (2012). A Review of the Research in the Vocational Development for Science Teachers, (in Arabic). *Specialized International Educational Journal*, *1*(4), 165-182.

Alshamrani, S; Al-Rashoud, J; Al-Quda, B; Al-Dahmash, A. (2012). The reality of the professional development of science teachers in the Kingdom of Saudi Arabia from their point of view, (in Arabic). *Journal risalat Alkhalij Al Arabi*, (126), 235-255.

Alshaya, F. (2013). The Status of teacher's professional development associated with the "Development of math and science for the general education in KSA" project: Providers' perspectives, (in Arabic). *Journal of Education and Psychology*, Saudi Society for Educational Psychology, (42), 81-86.

Alshiyab, M. (2020). Professional Development Needs for Physics Teachers at Secondary Stage in light of Pedagogical Content Knowledge (PCK) , (in Arabic). *Journal of Educational Science, Imam Muhammad bin Saud Islamic University*, *11*(1), 224-281.

Al-Zahrani, A. (2017). A proposed conception of the competencies of the primary school science teacher to be acquired from the educational preparation program in Makkah Al-Mukarramah, (in Arabic), *Journal of the Faculty of Education, Assiut* - Egypt, *33*(1), 3490-376.

Attanaawee, 'Aft & Al'arfj, 'Ahlaam (2010). alhajat attadribya allazma lamlmat allagha alarbya walalum bamhafdha al'ihsa' man wajha nadhr almalmat walmashrfat attarbuyat, *Risalat Ul-khaleej Al-Arabi*, (116), 147-210.

Dass M.& Yager Robert E. (2009). Professional Development of science Teacher: History of Reform and Contributions of the STS-Based Iowa Chautauqua Program. *Science Education Review*, *8*(3), 99-111.

Hendrick, M. G. (2003).*Virginia physical scince teachers' content knowledge assessment and professional development preferences. Journal Article*, p. 231.

Ismail, M; Abu Zeid, I; Afifi, O (2016). A proposed program for the professional development of science teachers in Egypt in light of contemporary global trends for the development of teaching performance, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 24 (3), 78-107.

Lee, Hea-Jin. (2005). Developing a professional development program model based on teachers' needs. *Professional Educator*, *27*(1-2), 39-49.

Mansur, Naser.; Alshamrani, Saeed.; Al-Dahmash, Abdulwali & Al-Quda, Basil (1434). waq attatur almahni lamlmi alalum fi almamlka alarbya assaudya, (in Arabic). *Risalat Ul-khaleej Al-Arabi*, (126), 215-261.

Okiely, S. (2013). The Difficulties Which Faced by Science Teachers and their Training needs when Using the Laboratory in Teaching Science and their Attitudes Towards the use of Virtual Laboratories in the Primary Stage, (in Arabic). Journal of Arab Studies In Education & Psychology, 3(35), 157-179.

Rawashda, I.(2012). A review of research in the professional development of the science teacher. *The International Journal of Specialized Education*, Amman, *1*(4), 165-182.

الخدمات الترفيهية المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة رياض الأطفال

أ. أسماء مبارك القحطاني[1] د. نبيل بن شرف المالكي[2]

(قدم للنشر 1442/6/21هـ -وقبل 14 /10/ 1442هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى التعرف على طبيعة ومستوى الخدمات الترفيهية (الاجتماعية، الرياضية، الفنية) المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية بمرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم، والكشف عن أية فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة نحو كلٍّ من طبيعة ومستوى تقديم الخدمات الترفيهية تعزى لأيٍّ من المتغيرات (الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية، عدد الطلاب في الصف). وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وشملت عينة الدراسة (261) معلمة يعملن في مرحلة رياض الأطفال التابعة لوزارة التعليم الحكومية، والملحق بها برنامج دمج ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض. ومن أبرز نتائج البحث: أن طبيعة الخدمات الترفيهية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (3,39) من (5) وبانحراف معياري (1,02)، وقد حصلت طبيعة الخدمات الترفيهية الرياضية على المرتبة الأولى يليها الفنية، وأخيرًا الاجتماعية، كما جاء مستوى تقديم الخدمات الترفيهية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (3,31) من (5) وبانحراف معياري (1,05)، وقد حصل مستوى تقديم الخدمات الترفيهية الرياضية على المرتبة الأولى يليها الفنية، وأخيرًا الاجتماعية. ولم تكشف النتائج عن أية فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة نحو كلٍّ من طبيعة ومستوى تقديم الخدمات الترفيهية تعزى لأيٍّ من المتغيرات (الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية، عدد الطلاب في الصف).

الكلمات المفتاحية: الخدمات الرياضية، الخدمات الفنية، الخدمات الاجتماعية.

Recreational Services Provided for Children with Intellectual Disability in Kindergartens

Asmaa Mubarak Al-Qahtani[1] Nabil Sharaf Al-Maliki[2]

(Submitted 03-02-2021 and Accepted on 26-05-2021)

Abstract: The research aims to identify the nature and level of recreational services provided to children with intellectual disability in kindergartens from the point of view of their teachers, and to reveal any statistically significant differences related to the variables experience, specialization, training courses, number students in class. The study used the descriptive survey method, and the sample consisted of (261) teachers working in kindergartens affiliated to the integration program for people with intellectual disabilities in Riyadh. The study revealed the most prominent results: The nature of recreational services provided to children with intellectual disabilities in kindergarten from the viewpoint of their teachers with an average score of (3.39) out of (5) with a standard deviation of (1.02). The nature of sports entertainment services, followed by technical services and finally social services. The level of entertainment services provision is average with an average of (3.31) out of (5) with a standard deviation of (1.05). The level of sports entertainment services came first, followed by technical services, and finally social services. The study did not reveal any statistically significant differences about the nature and level of recreational services related to the variables experience, specialization, training courses, number students in class.

Keywords: Sports Entertainment Services, Technical Services, Social Services.

(1) *طالبة دراسات عليا –قسم التربية الخاصة*
(2) *قسم التربية الخاصة -كلية التربية – جامعة الملك سعود*

(1) Graduate Student - Department of Special Education.
(2) Department of Special Education - College of Education - King Saud University
E-mail: Somh14141@gmail.com *E-mail: nalmalki@ksu.edu.sa*

المقدمة

تهتم المجتمعات المتقدمة اهتمامًا واسعًا بالأطفال ذوي الإعاقة، وذلك انطلاقًا من مبدأ تكافؤ الفرص للجميع (البكاتوشي، 2013). وتماشيًا مع التطور الذي يشهده مجتمعنا جاءت سياسة المملكة العربية السعودية في تطوير التعليم وفق رؤية (2030)، وخصوصًا في دعم حصة النشاط والترويح في مرحلة رياض الأطفال من خلال تفعيل ساعة النشاط غير الصفي. ومن هذا الجانب تنص المادة رقم (31) من اتفاقية الأمم المتحدة لحقوق الطفل على وجوب تعهد الدول على الاعتراف بحق الأطفال في الراحة، والترفيه، واللعب، وممارسة الأنشطة للمرحلة العمرية، وسط الظروف المناسبة (الغابري، 2015). وبهذه الأنشطة ينمو الأطفال من الناحية الجسمية، والعقلية، والاجتماعية، والنفسية.

وفي المقابل من ذلك، يعاني الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية من القدرات المحدودة التي لا تسمح لهم بتحقيق الاستفادة الكاملة من الأنشطة التي يمارسها أقرانهم العاديون، حيث إنهم بحاجة إلى نوع خاص من الخدمات، يقدم أنواعًا مختلفة من الأنشطة ذات الطابع الترفيهي (فراج، هاشم، والشخص، 2010). وبذلك يستلزم الأمر الاهتمام بالأنشطة المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية لحاجتهم إلى الرعاية الصحية، والنفسية، والاجتماعية، للتخفيف من المشكلات المترتبة على الإعاقة (فرج، 2012).

وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والأدبيات (Solish et al., 2010 ؛Brooks et al., 2015). وبالتالي، فإن هذا النوع من الخدمات له دور فعَّال في تسهيل عملية الدعم للبرامج المقدمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، والحد من السلوكيات غير المرغوبة، أو تعديلها، أو تلاشيها تمامًا. وهذا الأمر يقود إلى ضرورة البدء بتقديم الخدمات الترفيهية لذوي الاعاقة الفكرية من مرحلة رياض الأطفال (Ullenhag et al., 2012). وفي هذا الصدد، تناولت العديد من الدراسات الخدمات الترفيهية لذوي الإعاقة الفكرية حيث توصلت نتائج دراسة أجراها سوليش وآخرين (Solish et al., 2010) إلى قلة مشاركة الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الترفيهية الاجتماعية. كما توصلت نتائج الدراسة الوصفية التي قام بها إيرم وكافيروغلو (Erim &Caferoglu, 2017) والتي أجريت على عينة الدراسة من (85) معلمَ تربيةٍ خاصة، إلى أن الأعمال الفنية الأكثر تأثيرًا في مجالات الفنون البصرية هي الرسومات والأعمال اليدوية. وقام كلٌّ من بروكس وآخرين (Brooks et al., 2015) بدراسة على (53) طفلًا، من ذوي صعوبات التعلم و(40) طفلًا من ذوي الإعاقة الفكرية، وأظهرت النتائج أن الأنشطة الاجتماعية الترفيهية هي الأكثر نفعًا لذوي الإعاقة الفكرية. وأجرى وودمانسي وآخرين (Woodmansee et al., 2016) دراسة على عينة مكونة من (326) طفلًا، تتراوح أعمارهم ما بين (6-17) سنة من ذوي الإعاقات البدنية، والفكرية، والمتعددة، ومن أبرز النتائج: أن مشاركة ذوي الإعاقة الفكرية في الأنشطة الترفيهية جاءت بنسبة ضئيلة، وفي أنشطة محدودة تتناسب مع قدراتهم.

كما أجرت الشبكشي (2000) دراسة وصفية هدفت إلى تقييم المشاركة في الأنشطة الترويحية لذوي الإعاقة الفكرية. وبلغت العينة (200) طالب، و(25) معلمة. وتوصلت النتائج إلى أن ممارسة الأنشطة الترفيهية للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية بشكل عام جاءت بدرجة ضعيفة، وأن أهمية الخدمات الترفيهية جاءت أولًا الرياضية يليها الفنية، وأخيرًا الاجتماعية. وهدفت الدراسة الوصفية التي أجراها اللهيبي (2017) إلى التعرف على تصورات المعلمات حول دور اللعب عند ذوي الإعاقة الفكرية. وتكونت العينة من (100) معلمة في الرياض، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق وفقًا لمتغير (المستوى التعليمي – سنوات الخبرة). وتأسيسًا على ما سبق، تتضح أهمية الكشف عن طبيعة ومستوى تقديم

الخدمات الترفيهية لذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة رياض الأطفال.

مشكلة الدراسة

تختلف احتياجات الأطفال تبعًا لاختلاف حاجات النمو الجسمي، والاجتماعي، والانفعالي، والمعرفي. ومن الاحتياجات الضرورية للأطفال ذوي الاعاقة الفكرية، هو اتاحة الفرصة الملائمة لهم للمشاركة الفعّالة في ممارسة الأنشطة الحركية، والتعبيرية، والفنية التي توفر المتعة، والتسلية، وتحقق التوافق النفسي، والاجتماعي (محمد، 2014). نظرًا لأن ما يقارب (25-35%) ذوي الإعاقة الفكرية، يظهرون عددًا من المشكلات المعرفية، والنفسية التي تجعلهم غير قادرين على ممارسة الأنشطة اليومية (ابن طفلة والمعيقل، 2015). ومن خلال ما لوحظ في أثناء الزيارات الميدانية لبرامج دمج ذوي الإعاقة الفكرية في رياض الأطفال، عدم وضوح الصورة حول تقديم الأنشطة الترفيهية المخصصة لهذه الفئة. بالإضافة إلى أنه في بعض الأحيان يتم التركيز على الأطفال العاديين، أكثر من ذوي الإعاقة الفكرية. لذا، تحاول الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة ومستوى الخدمات الترفيهية المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية الملتحقين برياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم. وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في التساؤلات الآتية:

1. ما طبيعة الخدمات الترفيهية (الاجتماعية، الرياضية، الفنية) المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم؟
2. ما مستوى تقديم الخدمات الترفيهية (الاجتماعية، الرياضية، الفنية) لذوي الإعاقة الفكرية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو طبيعة الخدمات الترفيهية تعزى للمتغيرات (الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية، عدد الطلاب)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو مستوى تقديم الخدمات الترفيهية تعزى للمتغيرات (الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية، عدد الطلاب)؟

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة إلى التعرف على طبيعة ومستوى تقديم الخدمات الترفيهية لذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم. والكشف عما إذا كان هناك فروق نحو طبيعة ومستوى تقديم الخدمات الترفيهية تعزى للمتغيرات (الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية، عدد الطلاب).

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في توفير معرفة علمية عن الخدمات الترفيهية التي تمثل إحدى الخدمات المساندة لاستفادة الأطفال ذوي الاعاقة الفكرية من البرامج التربوية الفردية. كما تظهر أهميتها فيما تقدمه من مادة علمية تثري البحث العلمي في مجال الخدمات الترفيهية، والمساهمة في توجيه صنّاع القرار إلى ضرورة إعادة النظر في الخدمات الترفيهية المقدمة لهذه الفئة، والعمل على تحسينها وزيادة تطويرها.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة في الكشف عن طبيعة ومستوى تقديم الخدمات الترفيهية من وجهة نظر المعلمات في رياض الأطفال المطبقة لبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1440/1439هـ.

مصطلحات الدراسة

الخدمات الترفيهية: ويقصد بها ما يتم تقديمه من أنشطة ترفيهية مخطط لها مسبقًا بما يدعم منهج رياض الأطفال سواء كانت ذات طبيعة رياضية، أم فنية، أم اجتماعية.

الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية: ويُقصَدُ بهم الأطفال الملتحقون برياض الأطفال الحكومية التي يتوفر بها نظام الدمج، والمصنفون من ذوي الإعاقة الفكرية.

رياض الأطفال: ويقصد بها مدارس رياض الأطفال الحكومية، والتي تطبق نظام الدمج لذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الرياض.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي؛ كونه المنهج المناسب لوصف موضوع الدراسة، وذلك من حيث طبيعتها ووجودها كما هي في الواقع (العساف، 2012).

مجتمع الدراسة وعينتها

يمثل مجتمع الدراسة جميع المعلمات اللاتي يعملن في مرحلة رياض الأطفال، والملحق بها برنامج دمج لذوي الإعاقة الفكرية بالرياض، والبالغ عددهن (486) معلمة يعملن في (53) مؤسسة تعليمية، وذلك حسب الإحصاءات الرسمية لإدارة التعليم بالرياض لعام 1439/1438هـ (وزارة التعليم، 2018). وتكون أفراد العينة من (261) معلمة، وتم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة.

جدول (1): خصائص عينة الدراسة

المتغير	المستويات	العدد	النسبة المئوية
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	14	5.4%
	من 5 الى أقل من 10 سنوات	134	51.3%
	من 10 الى أقل من 15 سنوات	50	19.2%
	من 15 سنة فأكثر	63	24.1%
	المجموع	261	100.0%
التخصص	رياض الأطفال	200	76.6%
	التربية الخاصة (تربية فكرية)	61	23.4%
	المجموع	261	100.0%
الدورات التدريبية	أقل من 3 دورات	132	50.6%
	من 3 إلى أقل من 6 دورات	40	15.3%
	من 6 إلى أقل من 9 دورات	42	16.1%
	من 9 دورات فأكثر	47	18.0%
	المجموع	261	100.0%
عدد الطلاب	أقل من 5 طلاب	38	14.6%
	من 5 إلى أقل من 10 طلاب	23	8.8%
	من 10 إلى أقل من 15 طالبًا	9	3.4%
	من 15 طالبًا فأكثر	191	73.2%
	المجموع	261	100.0%

يبين الجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة الأعلى نسبة وفقًا لسنوات الخبرة تتراوح خبرتهن الوظيفية من (5 الى أقل من 10 سنوات) ونسبتهن (51.3%)، يليه (من 15 سنة فأكثر) ونسبتهن (24.1%)، ويليه (من 10الى أقل من 15 سنة) و نسبتهن(19.2%)، وأخيرًا (أقل من 5 سنوات) و نسبتهن (5.4%). أما متغير التخصص فإن (67.6%) تخصصهن (رياض الأطفال)، و (23.4%) منهن تخصصهن (الإعاقة الفكرية). أما متغير الدورات التدريبية فيشير إلى أن (50.6%) لديهن (أقل من 3) دورات تدريبية في مجال الأنشطة والخدمات الترفيهية، وأن (18%) لديهن (من 9 دورات تدريبية فأكثر)، وأن (16.1%) لديهن (من 6 إلى أقل من 9 دورات)، وأن (15.3%)، لديهن (من 3 إلى أقل من 6 دورات). ووفقًا لمتغير عدد الطلاب في الصف فإن (73.2%) يقمن بالتدريس والإشراف على الطلاب بمتوسط (15 طالبًا فأكثر)، يليه (أقل من 5 طلاب) ونسبتهن (14.6%)، ثم (من 5 إلى أقل من 10 طلاب) ونسبتهن (8.8%)، وأخيرًا (من 10 إلى أقل من 15 طالبًا) ويمثلن (3.4%). ومما

سبق يستنتج بأن الغالبية من أفراد عينة الدراسة واللاتي تبلغ نسبتهن (73.2%) يقمن بالتدريس والإشراف على الطلاب وعدد طلابهن بالصف (15 طالبًا فأكثر) ويمثل عددهن (191) معلمة.

أداة الدارسة

لتحقيق أهداف الدارسة، والإجابة عن تساؤلاتها تم تصميم الاستبانة، واستخدام مقياس ليكرت والمكون من خمس درجات: (عالية جدًا (5)، عالية (4)، متوسطة (3)، منخفضة (2)، منخفضة جدًا (1)).كما تكونت الاستبانة من جزأين الجزء الأول هو بيانات عامة عن أفراد العينة توضح المتغيرات (الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية، عدد الطلاب). والجزء الثاني هو محورين رئيسيين للدراسة الأول طبيعة الخدمات الترفيهية، والثاني هو مستوى تقديم الخدمات الترفيهية ويتفرع من كل محور ثلاثة أبعاد (الخدمات الاجتماعية،الخدمات الفنية، الخدمات الرياضية). وتم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرض الأداة بصورتها الأولية على محكمين في المجال الذي تقيسه الأداة وعددهم (13) محكمًا، من أجل الاستفادة من آرائهم في تحكيم أداة الدراسة، حيث تم تعديل صياغة العبارات اللازمة على ضوء آرائهم. كما تم التحقق من الاتساق الداخلي للأداة من خلال حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون؛ لمعرفة الارتباط بين درجة كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للبعد والمحور الذي تنتمي اليه. وأشارت نتائجه إلى أن جميع معاملات الارتباطات كانت دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.05 وهذا يشير إلى صدق الاتساق الداخلي. وتم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة حساب قيمة الثبات بواسطة معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) وقد أشار إلى أن جميع معاملات الثبات للاستبانة تتراوح بين (0.945-0.993)، مما يدل على أن أداة الدراسة تتصف بالثبات المرتفع بما يحقق أغراض الدراسة، ويمكن الاعتماد عليها.

إجراءات تطبيق الدراسة وأساليب المعالجة الإحصائية

بعد الانتهاء من تحكيم الاستبانة وطباعتها في صورتها النهائية، تم استكمال الإجراءات اللازمة لتوزيعها على العينة وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1440/1439هـ، ثم تم فرز الاستبانات العائدة من العينة والتأكد من جاهزيتها للتفريغ، وإجراء التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (statistical package for social sciences)(SPSS) وتم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، واستخدام اختبار (ت) للعينتين المستقلتين(Independent Sample Tes) (T-Test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: ما طبيعة الخدمات الترفيهية (الاجتماعية، الرياضية، الفنية) المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم؟

وتمت الإجابة عن طريق حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

جدول (2): استجابات العينة على المجالات الفرعية المتعلقة بطبيعة الخدمات الترفيهية

م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التفسير
.1	الخدمات الرياضية	3.57	1.00	1	عالية
.2	الخدمات الفنية	3.40	1.00	2	عالية
.3	الخدمات الاجتماعية	3.19	1.06	3	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3.39	1.02	-	متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام (3.39 من 5,00) وبانحراف معياري (1.02)، مما يعني أن درجة موافقة المعلمات على طبيعة الخدمات الترفيهية كانت متوسطة بشكل عام، كما تراوح المتوسط الحسابي للمجالات بين (3.19 إلى 3.57) وهذا يدل على أن درجة موافقتهم على طبيعة الخدمات الترفيهية للمجالات تراوحت بين عالية، ومتوسطة. كما أن الخدمات الرياضية جاءت في المرتبة الأولى، يليها الفنية، ثم الاجتماعية. وهذا يعود إلى اهتمام المعلمات بالجانب الرياضي لما له من قدرة في تخفيف المشكلات الصحية والجسدية، وهذا يتفق مع ما أكدته الدراسات (حسونة وعواد،2010؛ الدوسوقي وعلي،2012). أما طبيعة الخدمات الاجتماعية فربما يكون حصولها على المرتبة الأخيرة لكون خصائص الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية تتسم بالضعف في الجانب الاجتماعي. كما أن النتيجة من حيث الترتيب تتفق مع دراسة (الشبكشي، 2000) التي توصلت إلى أن أهمية الخدمات الترفيهية تأخذ نفس الترتيب: الرياضية يليها الفنية وأخيرًا الاجتماعية.

جدول (3): استجابات العينة على الأبعاد الفرعية للمجالات المتعلقة بطبيعة الخدمات الترفيهية

المحور الفرعي للمجال	م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
الخدمات الاجتماعية	3	الحفلات والمناسبات	3.44	1.02	2	عالية
	1	الألعاب الاجتماعية	3.43	0.94	2	عالية
	2	الرحلات والزيارات	2.70	1.23	3	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	**3.19**	**1.06**	-	متوسطة
الخدمات الفنية	1	الرسم والتلوين والتشكيل	3.70	0.97	1	عالية
	3	رواية القصص	3.56	0.92	2	عالية
	2	الأناشيد والأغاني والإيقاعات	3.47	1.09	3	عالية
		المتوسط الحسابي العام	**3.57**	**1.00**	-	عالية
الخدمات الرياضية	1	الأنشطة الحركية الإيقاعية	3.40	0.99	1	عالية
	2	التدريبات الحركية الرياضية	3.39	1.02	2	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام	**3.40**	**1.00**	-	عالية

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للخدمات الاجتماعية (3.19) وبانحراف معياري (1.06)، وجاءت بدرجة متوسطة، بينما تراوح المتوسط الحسابي للأبعاد الفرعية بين (2.70 إلى 3.44)، وهذا يدل على أن درجة موافقتهن على طبيعة الخدمات الاجتماعية تراوحت بين عالية، ومتوسطة. حيث جاء في المرتبة الأولى الحفلات والمناسبات، يليه الألعاب الاجتماعية ثم الرحلات والزيارات. وهذه النتيجة يختلف مع ما توصلت إليه دراسة (الشبكشي،2000) في أن الخدمات الاجتماعية جاءت أهميتها على التوالي في الرحلات المدرسية، يليها الألعاب الترويحية، ومن ثم الحفلات المدرسية. كما بلغ المتوسط الحسابي العام لمحور الخدمات الفنية (3.57) وبانحراف معياري (1.00)، وهذا يعني ان درجة طبيعة الخدمات الفنية عالية، وبذلك يتفق مع دراسة (Erim, Caferoglu, 2017). كما تراوح المتوسط الحسابي بين الأبعاد الفرعية (3.47 إلى 3.70)، وهذا يدل على أن درجة موافقتهن للأبعاد الفرعية عالية وفي المرتبة الأولى الرسم والتلوين والتشكيل يليه رواية القصص، وأخيرًا الأناشيد والأغاني والإيقاعات. وهذا الترتيب قد يرجع إلى خصائص ذوي الإعاقة الفكرية، وهذا ما أوضحته الأدبيات (Penketh, 2017؛ Derby,2011؛ Nutbrown, 2013). وبلغ المتوسط الحسابي العام لمحور الخدمات الرياضية (3.40) وانحراف معياري (1.00)، وهذا المتوسط يعني أن درجة طبيعة الخدمات الترفيهية الرياضية عالية، حيث جاء

الأنشطة الإيقاعية بالمرتبة الاولى، ثم التدريبات الحركية الرياضية. وهذا قد يعود إلى ارتباط الأنشطة الحركية بالإيقاعات والحركات الإيمائية المختلفة. وبالتالي، تزيد من انجذاب الطلاب.

جدول (4): عبارات الأبعاد الفرعية للمجالات المتعلقة بطبيعة الخدمات الاجتماعية

المحور الفرعي	م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
الحفلات والمناسبات	2	يؤخذ بعين الاعتبار مكان التقديم	45 %17.2	84 %32.2	96 %36.8	26 %10	10 %3.8	3.49	1.01	1	عالية
	3	التنويع في دور الطفل	41 %15.7	90 %34.5	92 %35.2	28 %10.7	10 %3.8	3.48	1.01	2	عالية
	6	التناسب الزمني (التوقيت والمدى الزمني)	43 %16.5	83 %31.8	99 %37.9	25 %9.6	11 %4.2	3.47	1.01	3	عالية
	4	التوازن بين الأنشطة الموجهة، أو الحرة.	36 %13.8	91 %34.9	95 %36.4	28 %10.7	11 %4.2	3.43	1.00	4	عالية
	5	التوافق بين الشعبية والحديثة معًا.	39 %14.9	85 %32.6	96 %36.8	29 %11.1	12 %4.6	3.42	1.02	5	عالية
	1	التوازن بين البرامج الفردية، والجماعية.	40 %15.3	70 %26.8	108 %41.4	29 %11.1	14 %5.4	3.36	1.04	6	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام						**3.44**	**1.02**	-	**عالية**
الألعاب الاجتماعية	3	التنويع في دور الطفل	43 %16.5	92 %35.2	98 %37.5	21 %8	7 %2.7	3.55	0.95	1	عالية
	2	يؤخذ بعين الاعتبار مكان التقديم	46 %17.6	84 %32.2	98 %37.5	24 %9.2	9 %3.4	3.51	1.00	2	عالية
	6	التناسب الزمني (التوقيت والمدى الزمني)	30 %11.5	105 %40.2	96 %36.8	20 %7.7	10 %3.8	3.48	0.93	3	عالية
	4	التوازن بين الأنشطة الموجهة، أو الحرة.	32 %12.3	97 %37.2	99 %37.9	25 %9.6	8 %3.1	3.46	0.93	4	عالية
	1	التوازن بين الفردية، والجماعية.	26 %10	74 %28.4	127 %48.7	25 %9.6	9 %3.4	3.32	0.90	5	متوسطة
	5	التوافق بين الشعبية والحديثة معًا.	24 %9.2	78 %29.9	115 %44.1	34 %13	10 %3.8	3.28	0.94	6	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام						**3.43**	**0.94**		**عالية**
الرحلات والزيارات	2	يؤخذ بعين الاعتبار مكان التقديم.	18 %6.9	67 %25.7	71 %27.2	45 %17.2	60 %23	2.76	1.26	1	متوسطة
	3	التنويع في دور الطفل	16 %6.1	64 %24.5	73 %28	49 %18.8	59 %22.6	2.73	1.23	2	متوسطة
	4	التوازن بين الأنشطة الموجهة أو الحرة.	20 %7.7	54 %20.7	83 %31.8	44 %16.9	60 %23	2.73	1.24	3	متوسطة
	6	التناسب الزمني (التوقيت والمدى الزمني)	16 %6.1	56 %21.5	86 %33	42 %16.1	61 %23.4	2.71	1.22	4	متوسطة
	5	التوافق بين الأماكن التراثية والحديثة معًا.	17 %6.5	50 %19.2	86 %33	45 %17.2	63 %24.1	2.67	1.22	5	متوسطة

	1	التوازن في البرامج بين الفردية، والجماعية.	19 %7.3	46 %17.6	76 %29.1	53 %20.3	67 %25.7	2.61	1.24	6	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام							**2.70**	**1.23**		**متوسطة**
المتوسط الحسابي العام للمحور كاملًا								**3.19**	**1.06**	**-**	**متوسطة**

ويتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام لبعد الحفلات والمناسبات (3.44) وانحراف معياري (1.02)، وهذا يعني أن الدرجة عالية لبعد الحفلات والمناسبات، في حين تراوحت العبارات في البعد بين عالية، ومتوسطة. حيث جاءت (يؤخذ بعين الاعتبار مكان التقديم) بالمرتبة الأولى، و(التوازن بين البرامج الفردية، والجماعية) بالمرتبة الأخيرة. كما بلغ المتوسط الحسابي العام لبعد الألعاب الاجتماعية (3.43) بانحراف معياري (0.94)، وهذا المتوسط يعني أن الدرجة عالية، وتراوحت العبارات في البعد بين عالية، ومتوسطة. كما جاءت (التنويع في دور الطفل) بالمرتبة الأولى، وبالمرتبة الأخيرة (تحقيق التوافق بين الألعاب الشعبية والحديثة). كما بلغ المتوسط الحسابي العام في بعد الرحلات والزيارات (2.70) بانحراف معياري (1.23)، وهذا يعني أن موافقة المعلمات لهذا البعد متوسطة، أما عبارة (يؤخذ بعين الاعتبار مكان التقديم) فجاءت بالمرتبة الأولى، وفي المرتبة الأخيرة (التوازن بين الفردية، والجماعية). مما سبق، يتضح أن طبيعة الخدمات الاجتماعية جاءت في المرتبة الأولى مركزة على مكان التقديم، وهذه النتيجة قد تكون ناتجة عن أهميتها في الجانب الاجتماعي لذوي الإعاقة الفكرية أكثر من الخصائص الأخرى.

جدول (5): عبارات الأبعاد الفرعية للمجالات المتعلقة بطبيعة الخدمات الفنية

البعد	م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
الرسم والتلوين والتشكيل	1	التوازن بين الأنشطة الفردية، والجماعية.	61 %23.4	103 %39.5	70 %26.8	21 %8	6 %2.3	3.74	0.98	1	عالية
	3	التنويع في دور الطفل	59 %22.6	98 %37.5	80 %30.7	20 %7.7	4 %1.5	3.72	0.95	2	عالية
	2	يؤخذ بعين الاعتبار مكان التقديم	60 %23	97 %37.2	79 %30.3	20 %7.7	5 %1.9	3.72	0.97	3	عالية
	4	التوازن بين الأنشطة الموجهة، أو الحرة.	57 %21.8	97 %37.2	80 %30.7	23 %8.8	4 %1.5	3.69	0.96	4	عالية
	6	التناسب الزمني (التوقيت والمدى الزمني).	58 %22.2	94 %36	80 %30.7	22 %8.4	7 %2.7	3.67	1.00	5	عالية
	5	التوافق بين القديم والحديث معًا.	56 %21.5	91 %34.9	85 %32.6	24 %9.2	5 %1.9	3.65	0.98	6	عالية
	المتوسط الحسابي العام للبعد							3.70	0.97	-	عالية
رواية القصص	3	التنويع في دور الطفل.	38 %14.6	105 %40.2	95 %36.4	18 %6.9	5 %1.9	3.59	0.89	1	عالية
	4	التوازن بين الأنشطة الموجهة، أو الحرة.	39 %14.9	100 %38.3	98 %37.5	18 %6.9	6 %2.3	3.57	0.91	2	عالية
	6	يراعى التناسب الزمني (التوقيت والمدى الزمني)	40 %15.3	102 %39.1	93 %35.6	20 %7.7	6 %2.3	3.57	0.92	3	عالية

	2	يؤخذ بعين الاعتبار مكان التقديم.	39 %14.9	103 %39.5	92 %35.2	18 %6.9	9 %3.4	3.56	0.95	4	عالية
	5	التوافق بين القديمة والحديثة معًا.	39 %14.9	99 %37.9	96 %36.8	18 %6.9	9 %3.4	3.54	0.95	5	عالية
	1	التوازن بين الأنشطة الفردية، والجماعية.	34 %13	101 %38.7	99 %37.9	21 %8	6 %2.3	3.52	0.90	6	عالية
	المتوسط الحسابي العام للبعد							**3.56**	**0.92**	-	عالية
الأناشيد والأغاني والإيقاعات	1	التوازن بين الأنشطة الفردية، والجماعية.	51 %19.5	79 %30.3	97 %37.2	19 %7.3	15 %5.7	3.51	1.07	1	عالية
	3	التنويع في دور الطفل.	50 %19.2	84 %32.2	88 %33.7	23 %8.8	16 %6.1	3.49	1.09	2	عالية
	2	يؤخذ بعين الاعتبار مكان التقديم.	53 %20.3	78 %29.9	88 %33.7	25 %9.6	17 %6.5	3.48	1.12	3	عالية
	4	التوازن بين الأنشطة الموجهة، أو الحرة.	49 %18.8	78 %29.9	90 %34.5	28 %10.7	16 %6.1	3.44	1.10	4	عالية
	6	يراعى التناسب الزمني (التوقيت والمدى الزمني).	48 %18.4	82 %31.4	86 %33	28 %10.7	17 %6.5	3.44	1.11	5	عالية
	5	تحقيق التوافق بين الأنشطة الشعبية والحديثة معًا.	46 %17.6	81 %31	89 %34.1	29 %11.1	16 %6.1	3.43	1.09	6	عالية
	المتوسط الحسابي العام للبعد							3.47	1.09	-	عالية
المتوسط الحسابي العام للمحور كاملًا								**3.57**	**1.00**	-	عالية

ويتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام لبعد الرسم والتلوين والتشكيل(3.70) بانحراف معياري (0.97)، وهذا يعني أن درجة الموافقة عالية. حيث جاءت عبارة (التوازن بين الأنشطة الفردية، والجماعية) بالمرتبة الأولى، في حين جاءت (تحقيق التوافق بين الأنشطة القديمة والحديثة) بالمرتبة الأخيرة. وبلغ المتوسط الحسابي العام في بعد رواية القصص (3.56) وانحراف معياري (0.92)، وهذا المتوسط يعني أن درجة الموافقة عالية. حيث جاءت (التنويع في دور الطفل) بالمرتبة الأولى، في حين جاءت (التوازن بين الأنشطة الفردية، والجماعية) بالمرتبة الأخيرة. كما بلغ المتوسط الحسابي العام في بعد الأناشيد والأغاني والإيقاعات (3.47) وبانحراف معياري (1.09)، وهذا يعني أن درجة الموافقة عالية. حيث جاءت (التوازن بين الأنشطة الفردية، والجماعية.) بالمرتبة الأولى، وفي المرتبة الأخيرة (تحقيق التوافق بين الأنشطة الشعبية والحديثة معًا). مما سبق، تدل النتائج على أن المعلمات لديهن تفهم حول ما يقتضيه بُعدا الرسم والتلوين والتشكيل والأناشيد والأغاني والإيقاعات من الحرص على تحديد عدد المشاركين ودورهم في هذين البعدين أكثر من الحرص على حداثة الأنشطة، بالإضافة إلى أنها ربما تعود لكونها تأتي بشكل حر وغير مقيد مقارنة برواية القصص التي تستلزم تحديد الهدف وتعيين الأدوار بشكل أكبر من تحديد عدد المشاركين، والتأكد من حداثة القصص لتقريبها وتسهيل فهمها.

جدول (6): عبارات الأبعاد الفرعية للمجالات المتعلقة بطبيعة الخدمات الرياضية

البعد	م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
الأنشطة الحركية الإيقاعية	2	يؤخذ بعين الاعتبار مكان التقديم.	35 %13.4	93 %35.6	92 %35.2	32 %12.3	9 %3.4	3.43	0.99	1	عالية
	3	التنويع في دور الطفل.	36 %13.8	92 %35.2	91 %34.9	33 %12.6	9 %3.4	3.43	0.99	1مكرر	عالية
	4	التوازن بين الأنشطة الموجهة أو الحرة.	35 %13.4	83 %31.8	104 %39.8	30 %11.5	9 %3.4	3.40	0.97	3	عالية
	6	التناسب الزمني (التوقيت والمدى الزمني).	35 %13.4	87 %33.3	98 %37.5	29 %11.1	12 %4.6	3.40	1.01	4	عالية
	1	التوازن بين الأنشطة الفردية، والجماعية.	34 %13	84 %32.2	102 %39.1	32 %12.3	9 %3.4	3.39	0.98	5	متوسطة
	5	تحقيق التوافق بين الأنشطة القديمة والحديثة معًا.	32 %12.3	83 %31.8	105 %40.2	30 %11.5	11 %4.2	3.36	0.98	6	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام للبعد						**3.40**	**0.99**	-	**عالية**
التدريبات الحركية الرياضية	2	يؤخذ بعين الاعتبار مكان التقديم.	42 %16.1	81 %31	96 %36.8	31 %11.9	11 %4.2	3.43	1.03	1	عالية
	3	التنويع في دور الطفل.	42 %16.1	75 %28.7	104 %39.8	29 %11.1	11 %4.2	3.41	1.02	2	عالية
	6	التناسب الزمني (التوقيت والمدى الزمني).	40 %15.3	78 %29.9	100 %38.3	32 %12.3	11 %4.2	3.40	1.02	3	عالية
	1	التوازن بين الأنشطة الفردية، والجماعية.	37 %14.2	78 %29.9	106 %40.6	30 %11.5	10 %3.8	3.39	0.99	4	متوسطة
	4	التوازن بين الأنشطة الموجهة أو الحرة.	40 %15.3	77 %29.5	102 %39.1	30 %11.5	12 %4.6	3.39	1.03	5	متوسطة
	5	التوافق بين القديمة والحديثة معًا.	35 %13.4	78 %29.9	101 %38.7	35 %13.4	12 %4.6	3.34	1.02	6	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام للبعد						**3.39**	**1.02**	-	**متوسطة**
		المتوسط الحسابي العام للمحوركاملًا						**3.40**	**1.02**	-	**عالية**

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام للأنشطة الحركية الإيقاعية (3.40) بانحراف معياري (0.99)، وهذا يعني أن درجة الموافقة عالية، أما العبارات فتراوحت بين متوسطة، وعالية. حيث أخذت العبارتان (يؤخذ بعين الاعتبار مكان التقديم) و (التنويع في دور الطفل) المرتبة الأولى والأولى مكرر، على التوالي، في حين جاءت عبارة (تحقيق التوافق بين الأنشطة القديمة والحديثة) بالمرتبة الأخيرة. كما بلغ المتوسط الحسابي العام لبعد التدريبات الحركية الرياضية (3.39) وبانحراف معياري (1.02)، وهذا يعني أن درجة الموافقة متوسطة، وأن درجة العبارات تراوحت بين متوسطة، وعالية. حيث جاءت (يؤخذ بعين الاعتبار مكان التقديم) بالمرتبة الأولى، في حين جاءت (تحقيق التوافق بين التدريبات القديمة والحديثة) بالمرتبة الأخيرة. وتشير النتيجة إلى أن اتفاق الخدمات الترفيهية الرياضية في المرتبة الأولى على تحديد مكان التقديم جاء بالاتساق مع طبيعة الأنشطة الرياضية، مقارنة بالخدمات الأخرى. كما قد يدل اتفاق المعلمات على أن حداثة الخدمات

الرياضية يأتي في المرتبة الأخيرة إلى عدم ضرورة الأخذ بها، وربما لقلة علمهن بأنواعها المختلفة وتخصصهن بذلك.

ثانيًا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى تقديم الخدمات الترفيهية (الاجتماعية، الرياضية، الفنية) لذوي الإعاقة الفكرية في رياض الأطفال من وجهة نظر معلماتهم؟

جدول (7): المجالات الفرعية المتعلقة بتقديم الخدمات الترفيهية

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
2	الخدمات الرياضية	3.43	1.01	1	عالية
3	الخدمات الفنية	3.32	1.05	2	متوسطة
1	الخدمات الاجتماعية	3.18	1.10	3	متوسطة
المتوسط الحسابي العام		3.31	1.05	-	**متوسطة**

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام (3.31 من 5,00) وبانحراف معياري (1.05)، مما يعني أن درجة الموافقة كانت متوسطة بشكل عام، في حين تراوح المتوسط الحسابي بين المجالات (3.43 إلى 3.18)، وهذا يدل على أن موافقتهن تراوحت بين عالية، ومتوسطة. ويستنتج أن الخدمات الترفيهية مقدمة بصورة متوسطة. وهذا يتفق مع ما تحمله المعلمات من الفهم والاستيعاب لطبيعة الخدمات الترفيهية. وتختلف النتيجة عما أشارت إليه دراسة (الشبكشي، 2000) من أن ممارسة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية للأنشطة الترفيهية بشكل عام جاءت بدرجة ضعيفة. كما جاءت الخدمات الرياضية في المرتبة الأولى، يليها الفنية، ثم الاجتماعية، وقد يعود سبب حصول الخدمات الاجتماعية على المرتبة الأخيرة إلى ضعف مشاركة الطلاب ذوي الإعاقة الفكرية في هذا النوع من الخدمات، وهذا يتفق مع ما أظهرته نتائج دراسة (Solish, Perry, & Minnes, 2010)

جدول (8): الأبعاد الفرعية للمجالات المتعلقة بمستوى تقديم الخدمات الترفيهية

المحور الفرعي	م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
الخدمات الاجتماعية	1	الألعاب الاجتماعية	3.49	1.01	1	عالية
	3	الحفلات والمناسبات	3.33	1.09	2	متوسطة
	2	الرحلات والزيارات	2.73	1.20	3	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام		3.18	1.10	-	متوسطة
الخدمات الفنية	1	الرسم والتلوين والتشكيل	3.52	0.97	1	عالية
	3	رواية القصص	3.42	1.01	2	عالية
	2	الأناشيد والأغاني والإيقاعات	3.34	1.05	3	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام		3.43	1.01	-	عالية
الخدمات الرياضية	1	الأنشطة الإيقاعية	3.32	1.04	1	متوسطة
	2	التدريبات الرياضية	3.32	1.07	2	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام		3.32	1.05	-	متوسطة

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لمحور الخدمات الاجتماعية (3.18) وانحراف معياري (1.10)، وهذا يعني أن درجة موافقة المعلمات على مستوى تقديم الخدمات الاجتماعية متوسطة، وأن

موافقتهن للأبعاد تراوحت بين عالية، ومتوسطة. حيث جاء في المرتبة الأولى الألعاب الاجتماعية ويليه الحفلات والمناسبات، ثم الرحلات والزيارات. كما بلغ المتوسط الحسابي العام للخدمات الفنية (3.43) وانحراف معياري (1.01)، وهذا يعني أن الموافقة عالية، وقد تراوح المتوسط الحسابي بين الأبعاد الفرعية (3.52 إلى 3.34)، أي أن درجة الموافقة عالية. وجاء في المرتبة الأولى الرسم والتلوين والتشكيل، يليه رواية القصص، وأخيرًا الأناشيد ،والأغاني والإيقاعات. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Erim, Caferoglu, 2017) من أن الأعمال الفنية الأكثر تأثيرًا في مجالات الفنون البصرية هي الرسومات والأعمال اليدوية. كما بلغ المتوسط الحسابي العام للخدمات الرياضية (3.32) وبانحراف معياري (1.05)، وهذا يعني أن درجة الموافقة عالية، حيث جاءت الأنشطة الحركية الإيقاعية، تليها التدريبات الحركية الرياضية.

جدول (9): عبارات الأبعاد الفرعية للمجالات المتعلقة بمستوى تقديم الخدمات الاجتماعية

البعد	م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
الحفلات والمناسبات	4	تجهيز البيئة المكانية.	36 %13.8	89 %34.1	89 %34.1	31 %11.9	16 %6.1	3.38	1.06	1	متوسطة
	3	التوظيف في العملية التعليمية.	37 %14.2	90 %34.5	82 %31.4	35 %13.4	17 %6.5	3.36	1.09	2	متوسطة
	5	تقييم الفاعلية الوظيفية المقدمة.	39 %14.9	82 %31.4	90 %34.5	31 %11.9	19 %7.3	3.35	1.10	3	متوسطة
	1	تنفذ وفقًا لمستوى الأداء الحالي.	30 %11.5	84 %32.2	89 %34.1	42 %16.1	16 %6.1	3.27	1.06	4	متوسطة
	2	يراعى الجانب العلاجي.	37 %14.2	77 %29.5	87 %33.3	39 %14.9	21 %8	3.27	1.13	5	متوسطة
		ا لمتوسط الحسابي العام للبعد						**3.33**	**1.09**	-	**متوسطة**
الألعاب الاجتماعية	3	التوظيف في العملية التعليمية.	50 %19.2	86 %33	94 %36	25 %9.6	6 %2.3	3.57	0.98	1	عالية
	1	تنفذ وفقًا لمستوى الأداء الحالي.	44 %16.9	85 %32.6	97 %37.2	29 %11.1	6 %2.3	3.51	0.98	2	عالية
	4	تجهيز البيئة المكانية	45 %17.2	89 %34.1	88 %33.7	29 %11.1	10 %3.8	3.50	1.03	3	عالية
	2	يراعى الجانب العلاجي.	43 %16.5	79 %30.3	101 %38.7	29 %11.1	9 %3.4	3.45	1.01	4	عالية
	5	تقييم الفاعلية الوظيفية المقدمة.	41 %15.7	85 %32.6	88 %33.7	35 %13.4	12 %4.6	3.41	1.05	5	عالية
		المتوسط الحسابي العام للبعد						**3.49**	**1.01**	-	**عالية**
الرحلات والزيارات	4	تجهز البيئة المكانية	19 %7.3	51 %19.5	93 %35.6	43 %16.5	55 %21.1	2.75	1.20	1	متوسطة
	3	التوظيف في العملية التعليمية.	19 %7.3	53 %20.3	88 %33.7	44 %16.9	57 %21.8	2.74	1.22	2	متوسطة
	5	تقييم الفاعلية الوظيفية المقدمة.	19 %7.3	49 %18.8	93 %35.6	44 %16.9	56 %21.5	2.74	1.20	3	متوسطة
	1	تنفذ وفقًا لمستوى الأداء الحالي.	21 %8	46 %17.6	89 %34.1	51 %19.5	54 %20.7	2.73	1.21	4	متوسطة
	2	يراعى الجانب العلاجي.	16	47	89	53	56	2.67	1.18	5	متوسطة

				%21.5	%20.3	%34.1	%18	%6.1			
متوسطة	**-**	**1.20**	**2.73**	**المتوسط الحسابي العام للبعد**							
متوسطة	**-**	**1.10**	**3.18**	**المتوسط الحسابي العام للمحور كاملًا**							

ويتضح من الجدول أن المتوسط الحسابي العام للألعاب الاجتماعية (3.49) وانحراف معياري (1.01)، وهذا يعني أن درجة الموافقة عالية. كما جاءت (التوظيف في العملية التعليمية) بالمرتبة الأولى، وفي المرتبة الأخيرة (تقييم الفاعلية الوظيفية). وهذه النتيجة تؤكد أن الألعاب مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمناهج رياض الأطفال. وأن المعلمات في المرتبة الأخيرة فيقمن بتقييم الفاعلية الوظيفية وربما يرجع السبب إلى قلة استخدامها من قبل المعلمات. كما بلغ المتوسط الحسابي العام لبعد الحفلات والمناسبات (3.33) وبانحراف معياري (1.09)، وهذا يعني أن درجة الموافقة متوسطة. حيث جاءت (تجهيز البيئة المكانية) بالمرتبة الأولى، في حين جاءت (يراعى الجانب العلاجي) بالمرتبة الأخيرة. كما بلغ المتوسط الحسابي العام في بعد الرحلات والزيارات (2.73) وبانحراف معياري (1.20)، وهذا يعني أن درجة الموافقة متوسطة. أما عبارة (تجهيز البيئة المكانية) فجاءت بالمرتبة الأولى، وعبارة (يراعى الجانب العلاجي) بالمرتبة الأخيرة. ومما سبق، تدل النتيجة على أن مستوى تقديم الرحلات والزيارات، والحفلات والمناسبات من وجهة نظر المعلمات جاء بالتركيز على جاهزية البيئة المكانية بصورة تسهل من مشاركة الطلاب بالمرتبة الأولى، وهذا يرجع إلى أنها قد تتم خارج الفصل أو المدرسة بصورة أكبر من الألعاب الاجتماعية. كما ورد في المرتبة الأخيرة مراعاة الجانب العلاجي، وهذا قد يكون متعلقًا بما تقتضيه من التلقائية والعفوية التي تحملهما والتركيز على المتعة والمشاركة الحرة بشكل أكبر.

جدول (10): عبارات الأبعاد الفرعية للمجالات المتعلقة بمستوى تقديم الخدمات الفنية

البعد	م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
الرسم والتلوين والتشكيل	4	تجهيز البيئة المكانية.	45 %17.2	96 %36.8	92 %35.2	18 %6.9	10 %3.8	3.57	0.98	1	عالية
	1	تنفذ وفقًا لمستوى الأداء الحالي.	37 %14.2	102 %39.1	95 %36.4	18 %6.9	9 %3.4	3.54	0.94	2	عالية
	3	التوظيف في العملية التعليمية.	40 %15.3	94 %36	96 %36.8	21 %8	10 %3.8	3.51	0.98	3	عالية
	5	تقييم الفاعلية الوظيفية المقدمة.	41 %15.7	91 %34.9	99 %37.9	20 %7.7	10 %3.8	3.51	0.98	3	عالية
	2	يراعى الجانب العلاجي.	38 %14.6	92 %35.2	97 %37.2	22 %8.4	12 %4.6	3.47	0.99	5	عالية
		المتوسط العام للبعد						**3.52**	**0.97**	**-**	**عالية**
رواية القصص	4	تجهيز البيئة المكانية.	41 %15.7	83 %31.8	100 %38.3	27 %10.3	10 %3.8	3.45	1.00	1	عالية
	5	تقييم الفاعلية الوظيفية المقدمة.	42 %16.1	75 %28.7	109 %41.8	27 %10.3	8 %3.1	3.44	0.98	2	عالية
	3	التوظيف في العملية التعليمية.	43 %16.5	79 %30.3	98 %37.5	31 %11.9	10 %3.8	3.44	1.02	3	عالية
	1	تنفذ وفقًا لمستوى الأداء الحالي.	40 %15.3	77 %29.5	105 %40.2	27 %10.3	12 %4.6	3.41	1.02	4	عالية

	2	يراعى الجانب العلاجي.	40 %15.3	74 %28.4	104 %39.8	30 %11.5	13 %5	3.38	1.04	5	متوسطة
		المتوسط العام للبعد						**3.42**	**1.01**	-	**عالية**
الأناشيد والأغاني والإيقاعات	3	التوظيف في العملية التعليمية.	37 %14.2	83 %31.8	96 %36.8	31 %11.9	14 %5.4	3.38	1.04	1	متوسطة
	5	تقييم الفاعلية الوظيفية المقدمة.	38 %14.6	78 %29.9	99 %37.9	32 %12.3	14 %5.4	3.36	1.05	2	متوسطة
	4	تجهيز البيئة المكانية.	39 %14.9	76 %29.1	97 %37.2	34 %13	15 %5.7	3.34	1.07	3	متوسطة
	1	تنفذ وفقًا لمستوى الاداء الحالي.	31 %11.9	85 %32.6	98 %37.5	30 %11.5	17 %6.5	3.32	1.04	4	متوسطة
	2	يراعى الجانب العلاجي.	35 %13.4	79 %30.3	97 %37.2	32 %12.3	18 %6.9	3.31	1.07	5	متوسطة
		المتوسط العام للبعد						**3.34**	**1.05**	-	**متوسطة**
رواية القصص	4	تجهيز البيئة المكانية.	41 %15.7	83 %31.8	100 %38.3	27 %10.3	10 %3.8	3.45	1.00	1	عالية
	5	تقييم الفاعلية الوظيفية المقدمة.	42 %16.1	75 %28.7	109 %41.8	27 %10.3	8 %3.1	3.44	0.98	2	عالية
	3	التوظيف في العملية التعليمية.	43 %16.5	79 %30.3	98 %37.5	31 %11.9	10 %3.8	3.44	1.02	3	عالية
	1	تنفذ وفقًا لمستوى الأداء الحالي.	40 %15.3	77 %29.5	105 %40.2	27 %10.3	12 %4.6	3.41	1.02	4	عالية
	2	يراعى الجانب العلاجي.	40 %15.3	74 %28.4	104 %39.8	30 %11.5	13 %5	3.38	1.04	5	متوسطة
		المتوسط العام للبعد						**3.42**	**1.01**	-	**عالية**
		المتوسط الحسابي العام للمحوركاملًا						**3.43**	**1.01**	-	**عالية**

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لبعد الرسم والتلوين والتشكيل (3.52) وانحراف معياري (0.97)، وهذا يعني أن درجة الموافقة عالية. حيث جاءت عبارة (تجهيز البيئة المكانية) بالمرتبة الأولى، وأخيرًا (يراعى الجانب العلاجي). وهذا قد يكون عائدًا على حرص المعلمات على تهيئة المكان في المقام الأول لكي تكون الأنشطة ذات أثر إيجابي على الأطفال. كما بلغ المتوسط الحسابي العام في بعد رواية القصص (3.42) وانحراف معياري (1,01)، وهذا المتوسط يعني أن درجة الموافقة عالية، في حين تراوحت درجة الموافقة على العبارات ما بين عالية ومتوسطة. حيث جاءت عبارة (تجهيز البيئة المكانية) بالمرتبة الأولى، و(يراعى الجانب العلاجي) المرتبة الأخيرة. وبلغ المتوسط الحسابي العام للأناشيد والأغاني والإيقاعات (3.34) وانحراف معياري (1.05)، وهذا يعني أن الموافقة متوسطة. وجاءت (التوظيف في العملية التعليمية) بالمرتبة الأولى، وأخيرًا (يراعى الجانب العلاجي). وفيما سبق، تجلى حصول رواية القصص في المرتبة الأولى من حيث مستوى التقديم على التأكد من جاهزية البيئة المكانية بشكل يسهل من مشاركة الطلاب، وهذا من المحتمل أن يوحي إلى أنه من أبرز النقاط التي ينبغي الأخذ بها لزيادة انجذاب الطلاب لها. أما في بعد الأناشيد والأغاني والإيقاعات فقد أتى في المرتبة الأولى توظيفها في العملية التعليمية، وهذا ربما يعطي مؤشرًا على علاقة هذا البعد بالناحية التعليمية. كما جاء الاتفاق للبعدين في المرتبة الأخيرة مراعاة الجانب

العلاجي، وهذا قد يدل على صعوبة إيجاد نمط موحد من الخدمات يناسب جميع الحالات لوجود الفروق الفردية بين أفراد هذه الفئة.

جدول (11): عبارات الأبعاد الفرعية للمجالات المتعلقة بطبيعة الخدمات الترفيهية الرياضية

البعد	م	العبارة	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التفسير
			عالية جدا	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا				
الأنشطة الحركية الإيقاعية	4	تجهز البيئة المكانية.	38 %14.6	74 %28.4	101 %38.7	37 %14.2	11 %4.2	3.35	1.03	1	متوسطة
	3	التوظيف في العملية التعليمية.	35 %13.4	76 %29.1	103 %39.5	35 %13.4	12 %4.6	3.33	1.02	2	متوسطة
	5	تقييم الفاعلية الوظيفية المقدمة.	38 %14.6	73 %28	101 %38.7	36 %13.8	13 %5	3.33	1.05	3	متوسطة
	1	تنفذ وفقًا لمستوى الأداء الحالي.	35 13.4%	75 %28.7	100 %38.3	38 %14.6	13 %5	3.31	1.04	4	متوسطة
	2	يراعى الجانب العلاجي.	36 %13.8	74 %28.4	93 %35.6	44 %16.9	14 %5.4	3.28	1.07	5	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام للبعد						**3.32**	**1.04**		**متوسطة**
التدريبات الحركية الرياضية	1	تنفذ وفقًا لمستوى الأداء الحالي.	41 %15.7	72 %27.6	98 %37.5	36 %13.8	14 %5.4	3.34	1.07	1	متوسطة
	2	يراعى الجانب العلاجي.	40 %15.3	74 %28.4	93 %35.6	40 %15.3	14 %5.4	3.33	1.08	2	متوسطة
	4	تجهيز البيئة المكانية.	34 %13	80 %30.7	95 %36.4	39 %14.9	13 %5	3.32	1.04	3	متوسطة
	3	التوظيف في العملية التعليمية.	36 %13.8	79 %30.3	93 %35.6	38 %14.6	15 %5.7	3.32	1.06	4	متوسطة
	5	تقييم الفاعلية الوظيفية المقدمة.	37 %14.2	76 %29.1	96 %36.8	35 %13.4	17 %6.5	3.31	1.08	5	متوسطة
		المتوسط الحسابي العام للبعد						3.32	1.07	-	متوسطة
المتوسط الحسابي العام للمحور								3.32	1.05	-	متوسطة

ويتضح من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي العام لبعد الأنشطة الحركية الإيقاعية (3.32) بانحراف معياري (1.04)، وهذا المتوسط يعني أن درجة الموافقة متوسطة. حيث أخذت (تجهيز البيئة المكانية) المرتبة الأولى، في حين جاءت (يراعى الجانب العلاجي) بالمرتبة الأخيرة. وهذا قد يرجع إلى صلة هذا النوع بالجانب الحركي المقترن بالاستماع للإيقاعات المختلفة والذي يستلزم الإعداد المسبق للأجهزة والأدوات الخاصة بها. كما بلغ المتوسط الحسابي العام لبعد التدريبات الحركية الرياضية (3.32) وانحراف معياري (1.07)، وهذا يعني أن درجة الموافقة متوسطة. حيث جاءت (تنفذ وفقًا لمستوى الأداء الحالي) المرتبة الأولى، في حين جاء (تقييم الفاعلية الوظيفية) بالمرتبة الأخيرة. وهذا ربما يعود إلى ماهية هذا النوع وما تحتاج إليه من تدريبات روتينية في غالبيتها قد لا تتناسب مع حالة الطالب.

ثالثًا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو طبيعة الخدمات الترفيهية تعزى للمتغيرات (الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية

في الخدمات الترفيهية في الخدمات الترفيهية، عدد الطلاب في الصف)؟

جدول (12): الفروق حول طبيعة الخدمات الترفيهية وفقًا لمتغير التخصص.

المتغير	المحور	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية P-Value
التخصص	الخدمات الاجتماعية	رياض الأطفال	200	3.20	0.87	0.87	259	0.38
		التربية الخاصة (الإعاقة الفكرية)	61	3.09	0.80			
	الخدمات الفنية	رياض الأطفال	200	3.62	0.87	1.51	259	0.13
		التربية الخاصة (الإعاقة الفكرية)	61	3.43	0.87			
	الخدمات الرياضية	رياض الأطفال	200	3.42	0.92	0.70	259	0.49
		التربية الخاصة (الإعاقة الفكرية)	61	3.33	0.96			
	الإجمالي	رياض الأطفال	200	3.41	0.84	1.08	259	0.28
		التربية الخاصة (الإعاقة الفكرية)	61	3.28	0.82			

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل نحو طبيعة الخدمات الترفيهية تعزى لمتغير التخصص. مما يشير إلى أنه لا يؤثر في رأي المعلمات حول طبيعة الخدمات الترفيهية.

جدول (13): الفروق حول طبيعة الخدمات الترفيهية وفقًا للمتغيرات (الخبرة – الدورات التدريبية– عدد الطلاب في الصف).

المتغير	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value
الخبرة	الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	1.40	3	0.47	0.63	0.59
		داخل المجموعات	189.02	257	0.74		
		المجموع	190.42	260			
	الخدمات الفنية	بين المجموعات	1.87	3	0.62	0.81	0.49
		داخل المجموعات	196.63	257	0.77		
		المجموع	198.50	260			
	الخدمات الرياضية	بين المجموعات	4.47	3	1.49	1.74	0.16
		داخل المجموعات	220.42	257	0.86		
		المجموع	224.88	260			
	الاجمالي	بين المجموعات	2.38	3	0.79	1.14	0.33
		داخل المجموعات	179.75	257	0.70		
		المجموع	182.14	260			
الدورات التدريبية	الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	2.37	4	0.59	0.81	0.52
		داخل المجموعات	188.05	256	0.73		
		المجموع	190.42	260			
	الخدمات الفنية	بين المجموعات	2.61	4	0.65	0.85	0.49
		داخل المجموعات	195.89	256	0.77		
		المجموع	198.50	260			
	الخدمات الرياضية	بين المجموعات	2.70	4	0.67	0.78	0.54
		داخل المجموعات	222.19	256	0.87		
		المجموع	224.88	260			
	الاجمالي	بين المجموعات	2.47	4	0.62	0.88	0.48

		داخل المجموعات	179.67	256	0.70		
		المجموع	182.14	260			
	الخدمات الفنية	بين المجموعات	1.12	3	0.37	0.49	0.69
		داخل المجموعات	197.37	257	0.77		
		المجموع	198.50	260			
	الخدمات الرياضية	بين المجموعات	0.44	3	0.15	0.17	0.92
		داخل المجموعات	224.44	257	0.87		
		المجموع	224.88	260			
	الاجمالي	بين المجموعات	0.29	3	0.10	0.13	0.94
		داخل المجموعات	181.85	257	0.71		
		المجموع	182.14	260			

يتضح من الجدول السابق بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل نحو طبيعة الخدمات الترفيهية تعزى للمتغيرات (الخبرة، الدورات التدريبية، عدد الطلاب في الصف). وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة (اللهيبي،2017) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقًا لمتغير (المستوى التعليمي – سنوات الخبرة).

رابعًا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى تقديم الخدمات الترفيهية تعزى للمتغيرات (الخبرة، التخصص، الدورات التدريبية، عدد الطلاب)؟

جدول (14): الفروق في مستوى تقديم الخدمات الترفيهية وفقًا لمتغير التخصص

المتغير	المحور	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية P-Value
التخصص	الخدمات الاجتماعية	رياض الأطفال	200	3.22	0.89	1.17	259	0.24
		التربية الخاصة (الإعاقة الفكرية)	61	3.06	0.96			
	الخدمات الفنية	رياض الأطفال	200	3.46	0.92	1.08	259	0.28
		التربية الخاصة (الإعاقة الفكرية)	61	3.32	0.91			
	الخدمات الرياضية	رياض الأطفال	200	3.36	1.00	1.16	259	0.25
		التربية الخاصة (الإعاقة الفكرية)	61	3.19	1.02			
	الإجمالي	رياض الأطفال	200	3.35	0.88	1.22	259	0.23
		التربية الخاصة (الإعاقة الفكرية)	61	3.19	0.90			

يتضح من خلال الجدول السابق بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل نحو مستوى تقديم الخدمات الترفيهية تعزى لمتغير التخصص. مما يشير إلى أنه لا يؤثر في رأي المعلمات حول مستوى تقديم الخدمات الترفيهية. وهذا قد يرجع إلى تفهم المعلمات للخدمات الترفيهية التي ينبغي تقديمها بما يتناسب مع ذوي الإعاقة الفكرية.

جدول (15): الفروق في مستوى تقديم الخدمات الترفيهية وفقًا للمتغيرات (الخبرة – الدورات التدريبية – عدد الطلاب)

المتغير	المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	P-Value
الخبرة	الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	2.28	3	0.76	0.93	0.43
		داخل المجموعات	210.37	257	0.82		
		المجموع	212.65	260			
	الخدمات الفنية	بين المجموعات	3.82	3	1.27	1.53	0.21
		داخل المجموعات	214.06	257	0.83		
		المجموع	217.87	260			
	الخدمات الرياضية	بين المجموعات	5.78	3	1.93	1.92	0.13
		داخل المجموعات	257.44	257	1.00		
		المجموع	263.22	260			
	الاجمالي	بين المجموعات	3.78	3	1.26	1.63	0.18
		داخل المجموعات	198.82	257	0.77		
		المجموع	202.59	260			
الدورات التدريبية	الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	1.90	4	0.48	0.58	0.68
		داخل المجموعات	210.75	256	0.82		
		المجموع	212.65	260			
	الخدمات الفنية	بين المجموعات	3.49	4	0.87	1.04	0.39
		داخل المجموعات	214.39	256	0.84		
		المجموع	217.87	260			
	الخدمات الرياضية	بين المجموعات	0.96	4	0.24	0.23	0.92
		داخل المجموعات	262.26	256	1.02		
		المجموع	263.22	260			
	الاجمالي	بين المجموعات	1.45	4	0.36	0.46	0.76
		داخل المجموعات	201.14	256	0.79		
		المجموع	202.59	260			
عدد الطلاب	الخدمات الاجتماعية	بين المجموعات	0.70	3	0.23	0.28	0.84
		داخل المجموعات	211.95	257	0.82		
		المجموع	212.65	260			
	الخدمات الفنية	بين المجموعات	0.19	3	0.06	0.07	0.97
		داخل المجموعات	217.68	257	0.85		
		المجموع	217.87	260			
	الخدمات الرياضية	بين المجموعات	0.37	3	0.12	0.12	0.95
		داخل المجموعات	262.86	257	1.02		
		المجموع	263.22	260			
	الاجمالي	بين المجموعات	0.15	3	0.05	0.06	0.98
		داخل المجموعات	202.44	257	0.79		
		المجموع	202.59	260			

يتضح من الجدول السابق بأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) فأقل نحو مستوى تقديم الخدمات الترفيهية تعزى للمتغيرات (الخبرة، الدورات التدريبية، عدد الطلاب في الصف).

وتشير النتيجة السابقة إلى أنه لا توجد فروق حول مستوى تقديم الخدمات الترفيهية، وهذا قد يرجع إلى ما تقتضيه خصائص ذوي الإعاقة الفكرية.

التوصيات والمقترحات البحثية

- تقديم برنامج تدريبي لمعلمات برامج دمج الإعاقة الفكرية في مرحلة رياض الأطفال في مجال الخدمات الترفيهية (من حيث طبيعتها ومستوى تقديمها).
- تصميم دليل مدرسي للأنشطة الترفيهية المخصصة لذوي الإعاقة الفكرية في مرحلة رياض الأطفال وآلية تنفيذها معتمدة من وزارة التعليم.
- إجراء دراسة مماثلة في مناطق أخرى من مناطق المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسات مماثلة على مراحل دراسية أخرى لذوي الإعاقة الفكرية.

المراجع العربية

ابن طفلة، سلطانة؛ والمعيقل، إبراهيم. (2015). تقييم دور برامج التدخل المبكر في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر الوالدين والمعلمات. *مجلة التربية الخاصة*، (10)، 1-62.

البكاتوشي، جنات. (2013). دور أنشطة الفنون المتنوعة في تنمية بعض مهارات التفكير لدى ذوى الاحتياجات الخاصة: فئة الداون . *مجلة الطفولة والتربية*، 5(16). 17-94.

الشبكشي، آمنة محمد. (2000). *تقييم المشاركة في الأنشطة الترويحية للمعاقين ذهنيًا .المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة*، 2(33)، 124 - 97.

العساف، صالح. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية* (ط2). الرياض: دار الزهراء للنشر.

الغابري، مريم. (2015). الحق في اللعب والترفيه. *مجلة كراسات الطفولة التونسية*، تونس، 2(25)، 103-110.

اللهيبي، رنا إبراهيم. (2017). تصورات المعلمات حول دور اللعب في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية .*مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 4 (16)، 81- 48.

فراج، شيرين؛ وهاشم، سامي؛ والشخص، عبدالعزيز. (2010). برنامج مقترح لتنمية بعض المواهب الخاصة لدى ذوي الإعاقة العقلية .*مجلة كلية التربية*. 34(2). 575-603.

فرج، كمال. (2012). فاعلية ممارسة الفن التشكيلي في خفض بعض اضطرابات السلوك لدى ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتدريب. *مجلة دراسات نفسية*. 1(7). 141 - 172.

محمد، فيصل. (2014). أنشطة لتنمية التوافق النفسي والاجتماعي للمتخلفين عقليًا. مجلة عالم التربية. 15(45). 32-303.

وزارة التعليم. (2018). *البطاقات الإحصائية لعام 1439هـ حول إجمالي الأعداد التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض*. الرياض: مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم.

المراجع الأجنبية

Al-Lahibi, R. (2017). Teachers 'perceptions about the role of play in developing some social skills for children with intellectual disabilities (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation - Institution of Special Education and Rehabilitation, 4 (16), 48-81.

Bakatoshi, c. (2013). The role of various arts activities in developing some thinking skills of children with special needs: The Down syndrome (in Arabic). Journal Childhood and Education (Faculty of Kindergarten - Alexandria University) - Egypt, 5 (16). 17-94.

Brooks, B., Floyd, F., Robins, D., & Chan, W. (2015). Extracurricular Activities And The Development Of Social Skills In Children With Intellectual And Specific Learning Disabilities. Journal Of Intellectual Disability Research, 59(7), 678-687.

Brown, I., Percy, M. (2007). A Comprehensive Guide To Intellectual And Developmental Disabilities) Second Edition). Baltimore: PH Brookes.

Derby, J. (2011). Disability Studies And Art Education. *Journal Studies In Art Education, 52*(2), 94-111.

Ebn teflah, S., Al-Moaqil, I. (2015). Restricting the role of early intervention programs in developing the social skills of children with intellectual disabilities from the point of view of parents and teachers (in Arabic). *Journal of Special Education, Educational, Psychological and Environmental Information Center, Faculty of Education, Zagazig University, Egypt*, (10), 1-62.

Erim, G & Caferoglu, M. (2017). Determining The Motor Skills Development Of Mentally Retarded Children Through The Contribution Of Visual Arts. Universal *Journal Of Educational Research, 5*(8),1300-1307.

Farag, s., Hashem, S., Alshaks, A. (2010). A proposed program to develop some special talents for children with mental disabilities (in Arabic). *Journal of the College of Education - Ain Shams - Egypt*. 34 (2). 575-603.

Faraj, K. (2012). The effectiveness of practicing plastic art in reducing some behavioral disorders among those with mental disabilities who are able to train (in Arabic). *Journal of Psychological Studies - Baseera Center for Research, Consultation and Learning Services - Algeria. 1* (7). 141--172.

Mohammed, F. (2014). Activities for the psychological and social development of the mentally retarded(in Arabic). World Education Magazine - Egypt. 15 (45). 32-303.

Recreational And Leisure Activities. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities. 3* (23). 226-236.

Ullenhag, A., Bult, K., Nyquist, A., Ketelaar, M., Jahnsen, R., Krumlinde-Sundholm, L., Almqvist, L & Granlund, M. (2012). An International Comparison Of Patterns Of Participation In Leisure Activities For Children With And Without Disabilities In Sweden, Norway And The Netherlands. Journal Developmental.

Woodmansee, C., Hahne, A., Imms, C., & Shields, N. (2016). Comparing Participation In Physical Recreation Activities Between Children With Disability .Journal Research In Developmental Disabilities, 49(4), 268-

Nutbrown, C. (2013). Conceptualising Arts-Based Learning In The Early Years. *Research Papers In Education, 28*(2), 239-263 .

Penketh, C. (2017). Children See Before They Speak': An Exploration Of Ableism In Art Education. *Journal Disability & Society, 32*(1), 110-127 .

Shobokshi, A. (2000). Evaluation of participation in recreational activities for the mentally handicapped (in Arabic). *The Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences, Faculty of Physical Education for Boys, Helwan University*, 2 (33), 97-124.

Solish, A; Perry, A & Minnes, P. (2010). Participation Of Children With And Without Disabilities In Social,

فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

د.شاهرة بنت سعيد بن محي القحطاني[1]

(قدم للنشر 1442/6/10هـ -وقبل 18 /4/ 1443هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي لتدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين، التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي والبعدي، وتكونت عينة الدراسة من 56 طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة الرياض، وبلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (28) طالبة، والضابطة (28) طالبة. وأعدت الباحثة مواد الدراسة وأدواتها المتمثلة في برنامج قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي للتدريس واختبار التفكير الإبداعي، ومقياس الكفاءة الذاتية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية في التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية لصالح المجموعة التجريبية بحجم (تأثير كبير)، وفي ضوء تلك النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: نظرية العبء المعرفي والتفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية.

The effectiveness of a teaching program based on applications of cognitive load theory in social studies in developing creative thinking and self-efficacy at the students of 3rd Grade, Middle School

Dr. Shahira Saeed bin Mohi Al-Qahtani[1]

(Submitted 23-01-2021 and Accepted on 23-11-2021)

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of a teaching program based on cognitive load strategies for teaching social studies to develop creative thinking and self-efficacy at the students of 3rd Grade, Middle School. The researcher used the quasi-experimental design for the experimental and control groups with a pre and post test. The study sample consisted of 56 female students from the 3rd Grade, Middle School in Riyadh, and the number of experimental group was (28) female students, the control group was (28) female students. The researcher prepared the study materials and tools represented in a program based on cognitive load strategies for teaching, testing creative thinking, and the self-efficacy scale. The study found statistically significant differences in creative thinking and self-efficacy in favor of the experimental group with a large effect size; In light of these results, the study concluded with a set of recommendations.

Keywords: Cognitive load theory, Creative thinking,Self-efficacy.

---

(1) أستاذ المناهج وطرق التدريس بكلية التربية - جامعة شقراء

(1) Professor of Curriculum and Instruction, Faculty of Education - Shaqra University

E-mail: s.alqahtani@su.edu.sa

مقدمة

إن الملامح التي تتميز بها الألفية الثالثة من تغير سريع، وتعقد أنماط الحياة، وتبديل طبيعتها - وتقلص الوظائف تقاصًا متسارعًا، وتقارب العالم بتقلص المسافات، والزيادة المستمرة في تطور وسائل الاتصال، قد فرضت على عقول البشر عبئًا معرفيًا ممثلًا في الكمية الهائلة من العناصر المعرفية التي تتساقط على العقل فترهقه، وقد يتوجه إلى الإغلاق في بعض الأحيان، مما يتطلب تعليم الفرد طرقًا وإستراتيجيات توجز هذا الكم الهائل من المعرفة دون أن يخسر منها شيئًا.

ومن النظريات التي وضحت ذلك نظرية العبء المعرفي، وهى إحدى النظريات المعرفية، وإحدى نظريات التعليم والتعلم والتي وضع الحجر الأساسي لها سويلر (Sweller) عام (1980) معتمدًا على نظرية معالجة المعلومات، إذ الذاكرة قصيرة المدى (العاملة) لا تستطيع إلا أن تستقبل، و تعالج عناصر محدودة من المعلومات، فضلًا عن محدوديتها الزمنية للاحتفاظ بالمعلومات، إذ إن هذه المحدودية كانت السبب وراء ضعف التعلم (أبو رياش، 2007، 191).

ولقد اهتمت هذه النظرية بحجم المعلومات في الذاكرة طويلة المدى ذات السعة غير المحدودة في حفظ المعلومات، وتتبعت طريقة تقليل العبء المعرفي عن المتعلم، إذ يستطيع تحقيق قدر عالٍ من التعلم، وتوصلت إلى إمكان بناء تصاميم تعليمية، تتفق مع البناء المعرفي للمتعلمين، و- تنمية قدرات هؤلاء المتعلمين، ومساعدتهم على تطوير بنائهم المعرفي، والاستفادة من المعرفة والمعلومات بتطبيق إستراتيجيات تعمل على توسيع حدود الذاكرة العاملة لديهم، ومن ثم تحقيق أكبر قدر من التعلم (Sweller, 2003, 215).

ويوجد نوعان من أنواع مصادر العبء المعرفي، هما: العبء المعرفي الداخلي (Intrinsic)، ويبرز هذا النوع من الصعوبة في بعض المحتوى المطلوب تعلمه، وهذا النوع يصعب السيطرة عليه؛ لاعتماده على البنية التي تتطلب جهدًا أكبر، والنوع الثاني هو العبء المعرفي الخارجي (Extraneous)، ويستند إلى طرائق لتعلم الطلاب لما يعرض من معلومات عليهم، أو الأنشطة المطلوبة منهم، وهذا النوع يمكن تعديله، والسيطرة عليه باستبدال هذه الطرائق المستخدمة في عرض المادة التعليمية على الطلاب (قطامي، 2013، 567).

فالعبء المعرفي يعد الآن أحد أهم المشكلات التي تواجه النظام التعليمي في المدارس لاستخدام الوسائل التعليمية التقليدية التي تضخ المعارف والمعلومات ضخًا مستمرًا دون إعطاء فرصة للمتعلم بمعالجتها من خلال ترميزها، وتحليلها، وتفسيرها- وإذا وُجدت مشاركة فإنها تنحصر على بعض الطلاب الفائقين، فضلًا عن ضعف تنظيم المحتوى الدراسي في المنهج (Bruning et.al, 2003).

وأشارت دراسة الشمسي وحسن (2011) إلى أن العبء المعرفي للطلاب لا يتأثر بالجنس والتخصص وإنما بالطريقة والإستراتيجية التي يتبعها المعلم، والبناء المعرفي للطالب.

ويرى العالي (2014، 20) أن "مادة الدراسات الاجتماعية تعاني من أزمة في الطرائق المتبعة في التدريس، والتي تركز على شحن ذاكرة الطلاب بالمعلومات، واقتصار دور المعلم في التلخيص للكتاب المدرسي، وتهيئة الطلاب لاكتساب المعلومات لاجتياز عقبة الامتحان. فالطريقة التي يتم بها التدريس في معظم الأحيان تكاد لا تتطلب من الطلاب بحثًا أو إعمال فكر حتى أضحت مجرد إعداد وإلقاء من قبل المعلم وتقبل واستماع من جانب المتعلمين دون أن يكون لذلك أدنى أثر في اكتسابهم عقلية وميول واتجاهات مرغوب فيها".

ويذكر الزغبي (2009) بأنه لا يمكن التقليل من أهمية استخدام إستراتيجيات العبء المعرفي في عملية التعلم، فمعرفة الطرائق التي يتعلم بها الطلاب تعلمًا طبيعيًا، يسمح لهم بالتركيز على الرسالة التي ينبغي توصيلها بدلًا من إضاعة الوقت، والطاقة الذهنية في دمج المعلومات التي يتم تُعرض.

ويرى الشمري (2015) أن إستراتيجيات العبء المعرفي تساعد في تنمية التنظيم الذاتي للطالب عن طريق التحليل المنظم والعميق للمفاهيم وربطها بالمعرفة السابقة في بنيته المعرفية، وهذا أيضًا يدفعه إلى زيادة فهمه، وإدراكه للمفاهيم، واسترجاعها، حتى ولو مضى عليها مدة زمنية.

مما سبق يتضح ضرورة استخدام إستراتيجيات لتقليص هذا الكم الهائل من المعرفة دون أن يخسر منها المتعلم شيئًا، لذلك أكدت نظرية العبء المعرفي على إستراتيجيات تدريسية في عملية التعليم والتعلم والمتمثلة في إستراتيجية اسكيما: (Schema Strategy) ،إستراتيجية الهدف الحر: (Free Goal strategy)،إستراتيجية المثال المحلول ،وإكمال المسألة: (The worked Example & problem: Complete strategy)، إستراتيجية تركيز الانتباه: (Attention focus strategy)،إستراتيجية الإنجاز: (Concise strategy)، الإستراتيجية الشكلية: (Modal strategy) .

وقد استهدفت مجموعة من البحوث والدراسات العربية دراسة فاعلية إستراتيجيات العبء المعرفي في تحقيق النواتج التعليمية، ومن هذه الدراسات:

دراسة وكاند وهانز وودزينسكي (Weigand, Hanze, Wodzinski, 2009) التي هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية الأمثلة المحلولة في زيادة العبء المعرفي وثيق الصلة بالموضوع، وانخفاض مستوى العبء المعرفي الدخيل، ولتحقيق هذه الأهداف استخدم الباحثان مقاييس (التقدير الذاتي، الاستبقاء، واختبارات تحصيلية)؛ لقياس العبء المعرفي، طبقت على عينة من طلاب المدرسة العليا لدراسة الفيزياء في ألمانيا، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض مستوى العبء المعرفي الدخيل لاستعمال الأمثلة المحلولة.

ودراسة عبود (2013) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الأول المتوسط ببغداد، وتوصلت إلى وجود فروقا دالة إحصائيًا بين مجموعتي البحث، ولمصلحة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، واختبار التفكير العلمي.

ودراسة الشمري (2015) التي هدفت إلى التعرف على أثر تصميم تعليمي تعلمي وفق إستراتيجيات العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير البصري لطلاب الصف الرابع العلمي بالعراق، وبنى الباحث تصميمًا تعليميًا – تعلميًا مستندًا إلى إستراتيجيات العبء المعرفي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب المجموعة الضابطة، وطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا بالتصميم التعليمي _التعلمي لصالح المجموعة التجريبية.

ودراسة جليل (2015) التي هدفت إلى التعرف على أثر التدريس وفق نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء الحياتية، واستبقاء المعلومات، والتنور العلمي والتكنولوجي لدى طلبة قسم الكيمياء بكلية التربية جامعة البصرة، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بتفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي في استبقاء المعلومات الكيميائية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التنور العلمي والتكنولوجي.

وهدفت دراسة (العصي، 2017) إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي على تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي لمادة الفقه، ولتحقيق هذه الأهداف سعت الدراسة إلى التعرف على ما إذا وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية اللواتي يتعلمن بوساطة استخدام إستراتيجية الشكلية المستندة إلى العبء المعرفي وبين متوسط درجات أقرانهن في المجموعة الضابطة، اللواتي يتعلمن بالطريقة التقليدية، واعتمد البحث المنهج شبه التجريبي - وبينت النتائج تفوق الأداء البعدي للمجموعة التجريبية على الأداء القبلي، مما يدل على فاعلية

استخدام إستراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي على تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي لمادة الفقه.

وهدفت دراسة (الزعبي، 2018) إلى الكشف عن أثر العبء المعرفي وطريقة العرض، والتنظيم، وزمن التقديم للمادة التعليمية في البيئات متعددة الوسائط في التذكر. وتكونت عينة الدراسة من (194) طالبًا اختبروا قصديًا بناء على رسوبهم، وحصلوا على علامة أقل من علامة المحك (20) في الاختبار القبلي المكون من (40) سؤالًا أخضع لها طلاب من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مدارس لواء الرمثا. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي - وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05≥)بين تقدير الصعوبة لدى الطلبة المشاركين بالبرامج التي تحتوي (الصور) مقارنة بتقدير الصعوبة لدى نظرائهم من الطلبة المشاركين بالبرامج التي تحتوي (الكلمات) لصالح تقدير الصعوبة لدى الطلبة المشاركين بالبرامج التي تحتوي (الكلمات).

ودراسة (المحاربي، 2019) للكشف عن فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالتعلم والعبء المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية، إذ استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من 53 طالبة من طلاب الصف العاشر بسلطنة عمان، قُسموا إلى مجموعتين: التجريبية، وعددها (27) طالبة، والضابطة، وعددها (26) طالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين لجمع البيانات، تمثلت الأولى في اختبار التحصيل الدراسي لقياس أثر المتغير المستقل، وهو التدريس باستخدام تقنية الواقع المعزز على المتغيرين التابعين، وهما: التحصيل الدراسي، والاحتفاظ بالتعلم، أما الأداة الثانية فتمثلت في مقياس التقدير الذاتي لقياس العبء المعرفي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار التحصيلي البعدي، والمؤجل، وفي مقياس العبء المعرفي الصالح المجموعة التجريبية .

ويعد التفكير من المجالات التي تكون شخصية الفرد ،ويمثل -التفكير الإبداعي- أحد المتطلبات المهمة في حياة المتعلم التعليمية ؛لذا يعد من أهم الاهداف التربوية التي تسعى لتحقيقها وتنميتها، وقد بدأ الاهتمام العالمي بالتفكير الإبداعي يتزايد منذ منتصف القرن الماضي، إذ ظهرت الدعوة إلى التربية من أجل الإبداع والتعلم الإبداعي، ويرى سعادة (2003) أن عملية التفكير الإبداعي يتعلم الأفراد فيها الكثير عن الطرائق :كاستخدام طرائق التجربة والاكتشاف والتطبيق وطرح الأسئلة وتعديل الأفكار - فإذا توقع المعلمون من التلاميذ أن يفكروا بطريقة إبداعية فإن عليهم أن يعطوهم الحرية للتقصي والبحث والأمل. ويعد تنمية التفكير الإبداعي ذا أهمية تربوية، وذلك بإعداد أفراد، لديهم القدرة على تحليل الموضوعات، والقضايا التي تواجههم للتوصل إلى استنتاجات وحلول مبتكرة (سقاو، 2011، 7).

وعلى الرغم من ذلك فإن الواقع التربوي يهتم اهتمامًا خاصًا بالعمليات العقلية الدنيا (تذكر واسترجاع معلومات)، ويهمل تقريبًا العمليات العقلية العليا، فقد بينت عديد من الدراسات أن المخرجات التعليمية لنظام التعليم العام من معيار التفكير يكاد يكون محبطًا إلى حد كبير، فالكثير من الطلاب ليسوا في وضع، يؤهلهم لتفسير أدلة أو تقديمها، تتعدى الشرح الهامشي، أو السطحي للمفاهيم والعلاقات، علاوة على أنهم غير قادرين على تطبيق مضمون المعرفة التي اكتسبوها في حل المشكلات بطريقة إبداعية في العالم الواقعي (الشراري، 2014، 339).

وتعد تنمية التفكير عامة، والتفكير الإبداعي خاصة من الأهداف المهمة التي يسعى تدريس الدراسات الاجتماعية إلى تحقيقها، إذ أكد التربويون أن أحد أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية هو تعليم المتعلمون كيف يفكرون تفكيرًا إبداعيًا دون حفظ

للمقررات، والمناهج الدراسية، وتوظيفها في الحياة (صبحي، 2013، 3)، وأن مادة الدراسات الاجتماعية بطبيعة مناهجها التعليمية من أكثر المواد التي تثير أنواعًا مختلفة من التفكير، ومنها التفكير الإبداعي.

وبذلك يُعد التفكير الإبداعي من أهم المتغيرات الحديثة في مجال تعلم الدراسات الاجتماعية، إذ أكدت عديد من الدراسات السابقة أهمية تنمية التفكير الإبداعي في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية.

ففي دراسة (الموسى، والمحلاوي، 2016) التي استهدفت تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى إذ اعُتمدت الفقرة وحدة للتحليل، ومهارات التفكير الإبداعي فئة للتحليل، و تكونت القائمة من (40) فقرة، وطبقت الدراسة على كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط، وكان من أهم نتائج البحث توافر مهارة (الطلاقة) بنسبة (56.33%)، وهي نسبة متوسطة، وحصلت مهارة (الطلاقة) على الترتيب الأول من بين المهارات، أما مهارة (المرونة) فجاءت بنسبة (19.88%) في الترتيب الثاني، وجاءت مهارة (الحساسية للمشكلات) بنسبة (12.67%)، وحلت في الترتيب الثالث، وجاءت مهارة (الأصالة) بنسبة (11.10%) في الترتيب الرابع من بين مهارات التفكير الإبداعي.

دراسة البلوي (2016) التي هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجيتي الخرائط الذهنية المحوسبة، وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق هدف الدراسة أعدّ الباحثان اختبار التفكير الإبداعي - من إعداد الباحثين - والذي يقيس المهارات: (الطلاقة- والمرونة- والأصالة)، و إعدّ دليل المعلمة بإستراتيجية الخرائط الذهنية المحوسبة، ودليل المعلمة لخرائط المفاهيم، وذلك للوحدة الثانية (تاريخ وطني) من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية من كتاب الصف الثالث المتوسط للفصل الدراسي الأول- و اتباع المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم ثلاث مجموعات، وتكونت عينة الدراسة من 75 طالبة، وطُبقت أداة الدراسة -اختبار التفكير الإبداعي- على مجموعات الدراسة قبليا وبعديا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات عند استخدام إستراتيجيتي الخرائط الذهنية المحوسبة، وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات (المرونة - والطلاقة - والأصالة)، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي عامة، وبين متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة بمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط-لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وفي دراسة الكساب (2017) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية دورة التعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والتحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في محافظة القنفذة، ولتحقيق أهداف الدراسة طُبق الاختبار التحصيلي، وعدد فقراته (25) فقرة، ومقياس مهارات التفكير الإبداعي، وعدد فقراته (25) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام نموذج التدريس المقترح على مقياس التفكير الإبداعي.

دراسة الحارثي (2017) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، والاتجاهات نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي وفق التصميم

من نوع قبلي بعدي، إذ بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (45) طالبًا من طلاب الصف الثالث المتوسط من مدرسة (مصعب بن عمير المتوسطة للذكور)، اختبروا بالطريقة القصدية، و استخدام التعيين العشوائي؛ لتوزيع العينة إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية، وعدد أفرادها (23) طالبًا، درسوا باستخدام إستراتيجية التعلم باللعب، والمجموعة الضابطة وعدد أفرادها (22) طالبًا، درسوا بالطرقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة أعيدت صياغة دروس الوحدة السابعة (مجالات العمل في المملكة) في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط وفق إستراتيجية التعلم باللعب؛ لتناسب تنمية التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو المادة، و اسُتخدم اختبار تورانس للتفكير الإبداعي- ومقياس الاتجاهات نحو الدراسات الاجتماعية والوطنية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي عامة صالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى وجود أثر لاستخدام إستراتيجية التعلم باللعب في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية.

ودراسة محمود (2018) التي هدفت إلى توظيف كائنات التعلم المتاحة ضمن المستودعات الرقمية في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التنوير التكنولوجي والتفكير الإبداعي لدى الطلاب المعوقين سمعيًا بالمرحلة الإعدادية، واحتوت أدوات البحث على اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التنوير التكنولوجي وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب المهارى لمهارات التنوير التكنولوجي ومقياس التفكير الإبداعي، وطُبق مستودع كائنات التعلم على عينه البحث من طلاب الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بمحافظة قنا، وعددهم 19طالبًا، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي، وبطاقة الملاحظة لمهارات التنوير التكنولوجي، ومقياس التفكير الإبداعي في التطبيقين: القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي .

ودراسة العنزي (2019) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الثالث المتوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية بمحافظة حفر الباطن، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في اختباري التحصيل والتفكير الإبداعي لصالح المجموعة التجريبية.

ويعد هدف تنمية الكفاءة الذاتية من الأهداف التي تحظى بالكثير من الاهتمام في تعلم الطلاب في الوقت الحاضر، إذ تشير إلى الاعتقاد بقدرات الفرد على تنظيم وتنفيذها؛ مسارات العمل المطلوبة لتحقيق تحصيل معين، وتحتل معتقدات الكفاءة الذاتية مكانة مهمة في الإدراك والتأثير في السلوك والتنظيم الذاتي والإنجاز والمثابرة (Kirbulut, 2019, 38).

ووفقًا لماليناسكاس (Malinauskas, 2017, 733) فإن معتقدات الكفاءة الذاتية تقوم بدورٍ رئيسٍ في تغيير السلوكيات، إذ تحدد هذه المعتقدات عملية صنع القرار في أداء السلوك والجهد المبذول لمواجهة المشكلات التي تنشأ خلال العملية التعليمية، فالأشخاص ذوو الكفاءة الذاتية العالية يميلون إلى الحصول على قدر أكبر من المعرفة، ولديهم قدر كبير من المرونة والفعالية في إدارة بيئتهم التعليمية مع وضع أهداف تحفيزية لأنفسهم.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة الذاتية والعبء المعرفي لدى المتعلمين دراسة: فاسيال وآخرون (Vasile et al., 2011) بعنوان الكفاءة الذاتية الأكاديمية، والعبء المعرفي عند الطلاب، واستُخدام مقياس الكفاءة الذاتية، واختبارات العبء الذهني على عينة تكونت من 30 طالبًا وطالبة، وكشفت النتائج عن

نقطة انطلاق لفهم أعمق للعلاقة بين الكفاءة الذاتية، والأداء المعرفي، وكشفت أيضًا أنماطًا مختلفة من المعالجة عند الذكور والإناث، وتظهر آثارًا متعددة للإرشاد التربوي، وخاصة المتعلقة بالعوامل النفسية المشاركة في الأداء المعرفي من حيث المعتقدات المتعلقة بالشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية.

ودراسة (الخوالدة، البدارين، 2014) التي هدفت إلى الكشف عن القدرة التنبئّية النسبية والمشتركة لكل من الأساليب المعرفية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية في العبء المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في قصبة المفرق، وتكونت عينة الدراسة من 447 طالبة، اختُرن بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدام مقياس الأساليب المعرفية، ومقياس الكفاءة الذاتية، ومقياس العبء المعرفي، وأظهرت نتائج الدراسة قدرة تنبئية للكفاءة الذاتية الأكاديمية بالعبء المعرفي.

ومما سبق يتضح فاعلية إستراتيجيات العبء المعرفي في تحقيق نواتج التعلم، سواء على المستوى المعرفي، أو المهاري، أو الوجداني، وفاعليته في تدريس مختلف المواد الدراسية منها الرياضيات والكيمياء وغيرها لمراحل التعليم المختلفة، بدءًا من المرحلة المتوسطة، والثانوية، والجامعية، مما يؤكد الحاجة لدراستها لمادة الدراسات الاجتماعية، وتعدّ الدراسة الحالية إضافة لمجال البحث العلمي، إذ تناولت استخدام برنامج قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، ودورها في تنمية التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى المتعلمين.

وتأسيسًا على ما سبق جاءت فكرة البحث الحالي في إعداد برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية، وقياس فاعليته لتنمية التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

مشكلة الدراسة

أشارت العديد من البحوث والدراسات التي أُجريت في مجال تعليم الدراسات الاجتماعية، وتعلمها بالمرحلة المتوسطة إلى انخفاض مستوى التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية لدى الطلاب، ومن هذه الدراسات: دراسة الزايدي (2009)، كامل (2011)، حسن (2012)، ودراسة الخوالدة والقطاوي (2014)، عبد الرحمن، (2015)، الخروصي (2017)، الكساب (2017) والتي أشارت جميعها إلى وجود ضعف في التفكير الإبداعي.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة البحث الحالي في أهمية استخدام طرائق حديثة من المعلمات، لمواجهة هذا الكم من الموضوعات والمعلومات المطروحة في مقرر الدراسات الاجتماعية، مثل إستراتيجيات العبء المعرفي التي أثبتت عديد من الدراسات فعاليتها في نواتج التعليم المختلفة.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن السؤالين التاليين:

1. ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية، لتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

2. ما فاعلية برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

فروض الدراسة

حاولت الدراسة الحالية اختبار صحة الفرضين التاليين:

1. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام برنامج قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي والمجموعة الضابطة التي تدريس

بالطريقة العادية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي.

2. لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام برنامج قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة العادية في التطبيق لمقياس الكفاءة الذاتية.

أهداف الدراسة

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في الآتي:

1. التعرف على مدى فاعلية استخدام برنامج تدريسي قائم على نظرية العبء المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

2. التعرف على فاعلية استخدام برنامج تدريسي قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية لتنمية الكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

1) امتدادًا للبحوث والدراسات السابقة والتي تهتم باستخدام إستراتيجيات العبء المعرفي وأثرها في العملية التعليمية.

2) استجابة لضرورة مواجهة الانفجار المعرفي والثورة المعلوماتية الحادثة من خلال استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة تناسب تنمية التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية في مادة الدراسات الاجتماعية.

3) قد تفيد هذه الدراسة معلمات الدراسات الاجتماعية بتعريفهن بالإستراتيجيات الحديثة، ومنها: إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي، وذلك بتزويدهن بالمعلومات النظرية عنها وبطريقة تطبيقها عمليًا مع الطالبات من خلال وحدة "الإنجاز الذاتي".

4) تقديم أدوات تقويم تتمثل في: اختبار التفكير الإبداعي، ومقياس الكفاءة الذاتية يمكن الإفادة منهما في تقويم جوانب التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

5) قد تفيد هذه الدراسة في توجيه أنظار القائمين على تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة وتصميمها إلى أهمية توظيف إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي في تدريس التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية.

حدود الدراسة

1- الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني لعام 1441هـ، الكتاب المقرر طبعة 1441.

2- الحد البشري: عينة عشوائية من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمتوسطة السادسة عشر بعد المائة.

3- الحد المكاني: المتوسطة السادسة عشرة بعد المائة بمدينة الرياض.

4- الحد الموضوعي: تمثل الحد الموضوعي في التالي:

- التفكير الإبداعي.
- استراتيجيات نظرية العبء المعرفي التالية: إستراتيجية المثال المحلول وإكمال الحل - إستراتيجية تركيز الانتباه - إستراتيجية الشكلية – إستراتيجية الإيجاز – إستراتيجية الهدف الحر - إستراتيجية السيكما، وذلك حسب طبيعة كل درس من دروس الوحدة المختارة.
- الكفاءة الذاتية.

مصطلحات الدراسة

نظرية العبء المعرفي: يشير العبء المعرفي إلى الحمل الواقع على الذاكرة العاملة في أثناء حل المشكلة والتعلم، ويشير إلى الشحنة المعرفية الكلية الخاصة بإحدى المهام من خلال جزأين أساسيين، هما: العبء المعرفي الداخلي، والعبء المعرفي الخارجي. ويعبر العبء الداخلي عن صعوبة المواد المهمة، في حين يمثل العبء الخارجي الصعوبة المضافة وغير الضرورية التي تفرضها طريقة عرض مادة التعلم (عبد الحميد، 217، 30).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: "مجموعة الإجراءات والعمليات العقلية المخططة والمنظمة، والمتمثلة بتحديد الإستراتيجيات والأنشطة والوسائل التعليمية التي تمكن من تقليل الجهد الذهني، وزيادة فاعلية الذاكرة في أثناء اكتساب المعلومات ومعالجتها وتخزينها خلال مدة زمنية محددة، والتي تساعد على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط".

التفكير الإبداعي:يعرفه اللقاني والجمل بأنه "عملية عقلية، يمر فيها الطالب بمراحل متتابعة بهدف إنتاج أفكار جديدة، لم تكن موجودة من قبل من خلال تفاعله مع المواقف التعليمية المتعمقة في المناهج، وتتم في مناخ، يسوده الاتساق، والتآلف بين مكوناته". (اللقاني، الجمل، 2003، 131)

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: "نشاط عقلي مركب لدى طالبات الصف الثالث المتوسط يُبحث من خلاله عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة، لم تكن معروفة سابقًا، ويتضمن ثلاث مهارات رئيسة هي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، ويقاس من خلال الاختبار المعد لهذا الغرض".

الكفاءة الذاتية: هي المعرفة القائمة حول الذات التي تحتوي على توقعات ذاتية فيما يتعلق بقدرة الفرد في التغلب على المواقف والمهمات بصورة ناجحة (المساعيد،2011)

تعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: ثقة طالبة الصف الثالث المتوسط في قدراتها الذاتية على أداء المهام الموكلة إليها، وحل المشكلات والتحديات التي تواجهها بكفاءة، وتقاس بمقياس الكفاءة الذاتية المعد لذلك.

الإطار النظري

نظرية العبء المعرفيّ

"إنَّ من أبرز العوامل والأسباب التي أدت إلى ظهور نظرية العبء المعرفيِّ هو محدودية سعة الذاكرة العاملة، التي تُعيق، في أحيان كثيرة، حدوث عملية التعلُم، ففي بداية الثمانينيات من القرن الماضي قام (جون سويلر John Sweller) وهو عالم نفس استراليٌّ من جامعة نيو ساوث ويلز في أستراليا، بوضع حجر الأساس لنظرية العبء المعرفيِّ، باختبار الآثار التعليميّة لنموذج الذاكرة والمسمى بنظرية العبء المعرفيّ، إذ تستند هذه النظرية على مفاهيم معالجة المعلومات في الذاكرة وتطوير المخططات وآلية المعرفة الإجرائية" (أبو رياش، 2007، 177). وتقدم نظرية العبء المعرفيّ إرشادات لتقليل الكم المعرفيّ المرتبط بالمهام التعليميّة، وقد تطورت هذه النظرية على مدار العشرين السنة الماضية مركزةً على بناء المواد التعليميّة، ومتأثرة بالتطور في مجالي علم النفس المعرفيّ والتصميم التعليميّ، ومستحدثات تكنولوجيا التعليم، وبما أنَّ نظرية العبء المعرفيّ إحدى النظريات المعرفيّة من جهة، وإحدى نظريات التعلّم والتعليم من جهة أُخرى، فقد انتمت إلى نظرية معالجة المعلومات (قطامي، 2013، 558).

قواعد نظرية العبء المعرفيّ

"تستند نظرية العبء المعرفيّ على عدة قواعد تعمل على تخفيف العب المعرفيّ على المتعلم وهي ما يأتي:

1) تجزئة المعلومات: وتعريفها في العبارات.
2) التحليل: وتشير إلى تحليل التعليمات بعناية واهتمام مع تعريف الأجزاء، وعددها في العبارة التعليمية.
3) الاستعمال: تنويع العروض ما بين مفردة ومترابطة.
4) حذف التكرار: ويكون بحذف المعلومات المكررة بين النص والصورة.
5) التزويد: ويكون التزويد باستكشاف منظم للمسألة بدلًا من إعادة أشياء متفق عليها.
6) العرض: عرض التأثيرات والقصة المسموعة (أو وصف النص) بنحوٍ متزامن، وليس متسلسل.
7) التقديم: عرض أمثلة محلولة بديلة عن الامثلة العادية المتفق عليها في التعليم القائم" (أبو رياش، 2014،197).

إستراتيجيات التعلم والتعليم المستندة إلى نظرية العبء المعرفيّ

إن تحليل نظرية العبء المعرفيّ، وأُسسها، ومبادئها وما تستند إليه من أصول نظرية يمكن أن تزودنا بإستراتيجيات مناسبة؛ للتخفيف من حالة العبء المعرفيّ التي تشغل الذاكرة العاملة، وتقلل من فاعليتها، أو تحول تعلّمها، أو تخزينها إلى حالة فشل، يصعب معالجتها، وهذه الإستراتيجيات هي:

1) أسكيما Schema:

تشير إستراتيجية أسكيما إلى امتلاك المتعلم لمعرفة واسعة في موضوع ما، تمكنه من تعلّم الموضوع بنحوٍ فاعل، ولن تحتاج ذاكرته العاملة إلا إلى عناصر معرفية محدودة للإلمام بالموضوع. ولذا يعطي سعة عقليّة في الذاكرة العاملة لعملية التعلّم، وتتمكن بالقليل من الجهد والتركيز من معالجة أكبر عدد من العناصر المعرفية وبنحوٍ آلي، وهذا يستدعي أن يكون المتعلم على معرفة سابقة بالموضوع المراد تعلّمه، ممّا يسهل عملية التعلّم الجديدة ويفعلّها (أبو رياش، 2007).

2) الهدف الحر Free Goal:

هذه الإستراتيجية تحدد الهدف تحديدًادقيقًا متضمنة الهدف الرئيس، والأهداف الفرعية، مع التأكيد على فهم المتعلمين لها، وتتابع تحقق الأهداف الفرعيّة؛ للوصول إلى الهدف الرئيسي، وتعمل هذه الإستراتيجية على ربط كل معلومة بالهدف، ممّا يقلل من زيادة العبء المعرفيّ على تعلم المتعلم وذاكرته(قطامي، 2013، 574)

3) المثال المحلول وإكمال المسألة .The worked Example & Problem Complete:

هذه إستراتيجية تعرض عددًا كبيرًا من الأمثلة المحلولة التي من طريقها تقدم مبادئ الموضوع وقواعده، أما إكمال المسألة فلها منطق استعمال الأمثلة المحلولة، ولكن بدلًا من إعطاء الطالب مثالًا محلولًا كاملًا، يزود المتعلم بأمثلة محلولة جزئيًا، ثُمَّ يُكلف المتعلم بإكمال حل المثال (أبو رياش،2007، 200)،

4) تركيز الانتباه :Focus Attention

جاءت هذه الإستراتيجية للتخلص من مسببات تشتت الانتباه التي تنتج من العناصر النصيّة والصوريّة للمادة التعليميّة نفسها، ويحدث التشتت عندما يحتاج المتعلم إلى الاهتمام والتفكير بأكثر من مصدر من المعلومات في نشاطٍ واحد.

5) استراتيجية الإيجاز Doncise strategy :

إذا كان التعلّم النصيّ أو الصوريّ كلاهما مفهومًا، وجب استعمال أحدهما للتعلّم، إما النصيّ، وإمّا الصوريّ لتخفيف العبء المعرفيّ، فالنصوص ذات المصدر الواحد للمعلومات تحقق مستويات عالية من التعلّم المترابط، إن المتعلمين الذين تعرض عليهم صور أو نصوص في المحتوى نفسه للمجال التعلّيمي، تعلمهم أفضل ممن تجمع لهما الصورة والنص (أبو رياش، 2007، 200)،

6) الشكلية Model Strategy:

إنَّ إستراتيجيات نظرية العبء المعرفيّ جميعها تعمل على تقليل العبء المعرفيّ بسبب محدودية الذاكرة العاملة، في حين ترى الإستراتيجية الشكلية أنّه يمكن توسيع حدود الذاكرة العاملة تحت بعض الظروف عن طريق خفض العبء المعرفيّ الخارجيّ، وذلك في أثناء تصميم المادة التعليميّة من خلال تنوع طرائق العرض، إذ يُعرض جزء منها بصريًا وجزء منها سمعيًا، ورسومات، ومخططات ممّا يعزز من عملية التعلّم. (أبو رياش، 2007).

التفكير الإبداعي:

التفكير الإبداعي نشاط عقلي مركب وهادف- توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نواتج أصيلة، لم تكن معروفة سابقًا- مميز بالشمولية والتعقيد؛ لأنه ينطوي على عناصر معرفية، وانفعالية- وأخلاقية، متداخلة تشكل حالة ذهنية منفردة.(جروان: 1999).

مهارات التفكير الإبداعي

وقد حدد علماء التفكير مهارات التفكير الإبداعي، ومنها:

1- الطلاقة: (Fluency)

وهي المهارة في توليد عدد كبير من البدائل، والمترادفات، أو الافكار، أو المشكلات، أو الاستعمالات، عند الاستجابة لمثير معين. وهي في جوهرها عملية تذكر، واستدعاء اختيارية لمعلومات، أو خبرات، أو مفاهيم سبق تعلمها (جروان، 2008).

2- المرونة: (Flexibility)

وهي المهارة التي من خلالها يمكن توليد أنماط وأصناف متنوعة من التفكير، والانتقال من عمليات التفكير العادية إلى الاستجابة، ورد الفعل، وإدراك الأمور بطرائق متنوعة، وغير عادية. (سعادة، 2006).

3- الأصالة: (Originality**)**

يرى جروان (1999) "أن هذه المهارة أكثر المهارات ارتباطًابالتفكير الإبداعي ، وهوجوهرالأصالة في القدرة على إنتاج أفكار غير مألوفة،وغير متوقعة، ونتج عن هذه الأفكار قدرة العقل على صنع روابط بعيدة وغير مباشرة بين المعارف الموجودة في النظام الأدراكي .

خصائص التفكير الإبداعي:

يتصف التفكير الإبداعي بعدة خصائص، ومنها ما ذكر منسي(2003، 23):

- عملية تقود الى شيء مختلف.
- عملية تحقق نتائج مميزة، وتقدم حلول مبتكرة، وغير مألوفة.
- عملية عقلية، تسعى لمصلحة الفرد، أو مصلحة المجتمع.
- تتسم بالقدرة على رؤية الكثير من المشكلات.
- الإبداع قابل للتعلم والتنمية بواسطة الأسرة، وكل من يسهم في عملية التنشئة.
- عملية غير تقليدية، بل تتضمن خاصية الجدة.

الكفاءة الذاتية:

تعرف الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الفرد، أو توقعاته حول قدراته في أداء مسارات العمل المطلوبة وتنفيذها لتحقيق إنجازات معينة، وتعد الكفاءة الذاتية محركًا أساسيًا لسلوك الفرد الذي تقوده معتقداته في قدراته، وفاعليته في التعامل مع التحديات التي يواجهها في تدريسه، والمتعلم الذي يتصف بالكفاءة الذاتية المرتفعة يكون لديه القدرة على استيعاب المفاهيم، وتطبيقها في مواقف حقيقية، ويتسم بالانفتاح على الأفكار الجديدة، والقدرة العالية على التكيف (Alqurashi, 2016).

مصادر الكفاءة الذاتية:

يرى باندورا (Bandura, 1997, 195) أن "مستوى الكفاءة الذاتية للفرد يعتمد على المصادر التالية:

- خبرات الإتقان: ويقصد بها الخبرات الناجحة التي يمر بها الفرد، ومن شأنها التأثير في نمو الكفاءة الذاتية.

- الخبرات التمثيلية (الإنابة): وهي الخبرات التي يعرضها شخص آخر.

- الإقناع اللفظي أو الاجتماعي: حيث يتأثر مستوى الكفاءة الذاتية للفرد في أداء مهمة ما بما يتلقاه من إقناع الأشخاص الموثوق في قدرتهم.

- الحالة النفسية، أو الانفعالية: حيث يتأثر مستوى الكفاءة الذاتية للفرد في أداء مهمة ما بحالته الانفعالية".

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، الذي تمثل في تطبيق اختبار التفكير الإبداعي ومقياس الكفاءة الذاتية قبليًا وبعديًا على المجموعتين الضابطة والتجريبية، ودُرّس البرنامج باستخدام إستراتيجيات العبء المعرفي للمجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة المعتادة.

مجتمع الدراسة: اختير مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1441هـ.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من:

عينة الدراسة الاستطلاعية:

اختيرت عينة استطلاعية، بلغت (25) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، واستفيد من العينة الاستطلاعية في حساب الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة من صدق وثبات.

عينة الدراسة الاساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (56) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط في إحدى مدارس الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، إذ اختيرت المدرسة المتوسطة السادسة عشرة بعد المائة بطريقة عشوائية، وحُدِّدَ فصلان من فصول المدرسة لإجراء تجربة البحث، والجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة:

جدول (1): توزيع عينة الدراسة

المجموعة	الفصل	عدد الطالبات	المجموع
التجريبية	3/ أ	28	56
الضابطة	3/ ب	28	

قُسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين، عددهما (56) طالبة، تكونت المجموعة التجريبية من (28) طالبة، درست باستخدام إستراتيجيات العبء المعرفي، والمجموعة الضابطة من (28) طالبة، درست بالطريقة التقليدية.

وقد تم التأكد من تكافؤ مجموعتي البحث "التجريبية والضابطة" من خلال متوسطات أعمار الطالبات، ومستوى تحصيلهن السابق، كما تم التأكد من تكافؤ المجموعتين: التجريبية والضابطة قبل التجريب من خلال نتائج التطبيق القبلي لأدوات البحث.

اختيار وحدة الدراسة: اختيرت وحدة "الإنجاز الذاتي والاقتصاد" المتضمنة في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441هـ وذلك لأنها تتضمن عددًا من المهارات التي تتطلب عملية تعلمها ممارسة أنشطة تعليمية، ترتكز على التفكير الإبداعي، وتشمل الوحدة الثامنة من الكتاب المقرر، وتتضمن الدروس التالية: الإنجاز الذاتي، العمل والإنتاج، الاقتصاد الوطني، المشكلات الاقتصادية.

وقد أعيدت صياغة دروس الوحدة المختارة بما يتناسب مع إستراتيجيات العبء المعرفي.

مواد الدراسة وأدوات الدراسة:

- البرنامج التدريس القائم على إستراتيجيات العبء المعرفي بُني البرنامج وفق الخطوات التالية:

- اختيار وحدة الدراسة: اختيرت وحدة "الإنجاز الذاتي والاقتصاد" المتضمنة في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1441هـ ، لأنها تتضمن عديدًا من المهارات التي تتطلب عملية تعلمها ممارسة أنشطة تعليمية ترتكز على التفكير الإبداعي، وتشمل الوحدة الثامنة من الكتاب المقرر.

ومن خلال الاطلاع على الادب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجيات العبء المعرفي تم الآتي:

- تحديد محتوى البرنامج: تضمن البرنامج الموضوعات التالية: الانجاز الذاتي، العمل والانتاج، الاقتصاد الوطني، والمشكلات الاقتصادية.

- تحديد الهدف العام للبرنامج:

- ترجمة الهدف العام للبرنامج إلى أهداف إجرائية متضمنة في كل درس، وهي:

-التعرف على جوانب الاقتصاد الوطني.

-الوعي بأهمية الانجاز الذاتي

-التعرف على أبرز المشكلات الاقتصاد الوطنية

-التعرف على جهود الحكومة في حل المشكلات الاقتصادية.

- الإستراتيجيات المستخدمة في البرنامج: تضمن البرنامج إستراتيجيات العبء المعرفي التي سبق شرحها في الاطار النظري وهي (الإيجاز، الهدف الحر، المثال المحلول وإكمال الحل، تركيز الانتباه، اسكيما، الشكلية)، أعيد بناء المادة العلمية ومناقشتها وفق إستراتيجيات العبء المعرفي، كما يتضح في دليل المعلمة.

- الوسائل والأدوات التعليمية المستخدمة في البرنامج: أُستخدمت الأطالس، خريطة العالم السياسية، صور، أجهزة (فيديو، بروجكتر، حاسب آلي)

- الانشطة المستخدمة في البرنامج: حل أوراق العمل، تنفيذ المهام والأنشطة المكلف بها في الحصص الدراسية

*التخطيط الزمني للبرنامج

- تكون البرنامج التدريسي من (15) حصة دراسية طُبقت خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1441هـ.

- تقويم البرنامج: قوّم البرنامج التدريسي من خلال تطبيق أنواع التقويم التالية (التقويم المبدئي، البنائي، والبعدي).

- إجراءات ضبط البرنامج: بعد تصميم البرنامج بصورته الأولية، عُرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وعددهم (5) وذلك لإبداء آرائهم في البرنامج، ومن ثم عُدل وفق الملحوظات التي وردت من المحكمين.

- دليل المعلمة لتدريس البرنامج المقترح وفقًا لإستراتيجيات العبء المعرفي:

أعدت الباحثة دليل للمعلمة لتدريس البرنامج المقترح وفقًا لإستراتيجيات العبء المعرفي؛ ليكون مرجعًا للمعلمة أثناء التطبيق، إذ تضمن الدليل إطارًا نظريًا عن ماهية إستراتيجيات العبء المعرفي، ومفهوم التعلم في ضوء العبء المعرفي، وإستراتيجيات التعليم والتعلم المستندة إلى العبء المعرفي، وإجراءات تطبيق إستراتيجيات العبء المعرفي، و اشتمل أيضًا على إطار إجرائي، تضمن عرضًا لموضوعات الوحدة، والأهداف العامة للوحدة، والجدول الزمني لتدريس الوحدة الدراسية، وخريطة مفاهيم الوحدة، والوسائل التعليمية، ودروس الوحدة، وتقويم الوحدة، وبعد الانتهاء من إعداد الدليل عرضته الباحثة ب على مجموعة من المحكمين؛ لتحكيمه ومن ثم التعديل .

اختبار التفكير الإبداعي:

1. الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مدى قدرة طالبات الصف الثالث المتوسط على التفكير الإبداعي (الطلاقة، المرونة، الأصالة) في الدراسات الاجتماعية.

2. صياغة مفردات الاختبار: صيغت أسئلة الاختبار على نمط الأسئلة المقالية التي تتطلب من الطالبة التعبير عن الأفكار الواردة في هذه الأسئلة بأسلوبها الخاص.

وراعت الباحثة عند صياغة مفردات الاختبار ما يلي:

- وضوح السؤال، وسهولة الصياغة.

- تنوع أسئلة الاختبار طبقًا لمهارات التفكير الإبداعي الثلاثة.

3. الصورة المبدئية للاختبار: بلغ عدد أسئلة الاختبار في صورتها الأولية 13سؤالًا من نوع الأسئلة المقالية، مع توضيح معلومات الاختبار في الصفحة الأولى للاختبار، تضمّنت الهدف من الاختبار، وحث الطالبات على الإجابة عن جميع الأسئلة، وأن تكون الإجابة على ورقة الأسئلة نفسها.

4. صدق المحكمين: استطلاع رأي السادة المحكمين حول اختبار التفكير الإبداعي: عرض الاختبار

بعد إعداده في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين عددهم (7) محكمين من اختصاص علم النفس وطرق التدريس بهدف التعرف على آرائهم وملاحظاتهم حول الاختبار، وقد أبدى المحكمون بعض الآراء والملحوظات، منها: تعديل بعض الأسئلة، وأجريت التعديلات اللازمة بناء على آراء المحكمين.

5. التجربة الاستطلاعية للاختبار: طُبق الاختبار على مجموعة استطلاعية من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدرسة المتوسط بمتوسطة السادسة عشرة بعد المائة، وعددهن (25) طالبة.

6. زمن الاختبار: حُسب الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار، وذلك برصد الزمن الذي استغرقته أول طالبة انتهت من الإجابة عن الاختبار، وآخر طالبة انتهت من الإجابة، وبحساب متوسط الزمنين، أظهرت النتائج بأن الزمن المناسب (45) دقيقة.

7. الصورة النهائية للاختبار: اشتمل الاختبار في صورته النهائية على 13 سؤالًا، وقد حُددت الدرجة الكلية للاختبار ب (39) درجة، أما الزمن اللازم لحل الاختبار فقد حُدد بـ (45) دقيقة.

8. ثبات الاختبار: حُسب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ كما في الجدول (2).

جدول (2): معامل ثبات اختبار التفكير الإبداعي

عدد الطالبات	عدد الأسئلة	(ألفا كرونباخ)
25	13	0.878

يتضح من الجدول (2) أن معامل الثبات لاختبار التفكير الإبداعي هو(0.878)، مما يدل على تميز الاختبار بدرجة عالية من الثبات.

- مقياس الكفاءة الذاتية:

1- الهدف من المقياس: التقييم الذاتي لطالبات الصف الثالث المتوسط لكفاءتهن الذاتية نتيجة مرورهن بدراسة البرنامج التدريسي وفقًا لإستراتيجيات العبء المعرفي.

2- صياغة مفردات المقياس: صيغ المقياس في مجموعة من البنود المطلوبة من الطالبة إبداء الرأي فيها، وتدرجت الإجابة عنه وفق تدرج ليكرت (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)، وتكون المقياس من (29) فقرة.

3- الصورة المبدئية للمقياس: بلغ عدد بنود المقياس في الصورة الأولية (29) بند، مع وضع تعليمات المقياس في الصفحة الأولى، تضمّنت الهدف من المقياس، وحث الطالبات على الإجابة عن جميع البنود، وأن تكون الإجابة على الورقة نفسها.

4- صدق المحكمين: عُرض الاختبار بعد إعداده في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين بهدف التعرف على آرائهم وملحوظاتهم حول الاختبار، وعددهم (7) محكمين من اختصاص علم النفس وطرق التدريس، وقد أبدى المحكمون بعض الآراء والملحوظات لتعديل بعض الأسئلة، وأجريت التعديلات اللازمة بناء على آراء المحكمين.

5- الصورة النهائية للمقياس: اشتمل المقياس في صورته النهائية على (29) فقرة، وقد حُددت الدرجة الكلية للمقياس ما بين (29 -145) درجة، أما زمن المقياس فقد حُدد بـ (35) دقيقة.

6- ثبات الاختبار: حُسب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية

عدد الطالبات	عدد العبارات	(ألفا كرونباخ)
25	**29**	**0.834**

يتضح من الجدول (3) أن معامل ثبات مقياس الكفاءة الذاتية هو (0.834)، مما يدل على تميز المقياس بدرجة عالية من الثبات.

تطبيق تجربة الدراسة:

طُبق اختبار التفكير الإبداعي ومقياس الكفاءة الذاتية على مجموعتي الدراسة قبليًا خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1441هـ، وذلك قبل البدء في تدريس وحدة "الإنجاز الذاتي والاقتصاد" تم التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة، والجدولان (2)و(3) يوضحان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والاختبار التائي ومستوى دلالته بين أفراد العينة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الإبداعي ومقياس الكفاءة الذاتية.

جدول (4): الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الإبداعي

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة
الضابطة	28	16.32	1.91	1.35	58	0.182
التجريبية	28	17.00	1.85			

جدول (5): الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الكفاءة الذاتية

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة
الضابطة	28	65.71	11.72	1.31	58	0.197
التجريبية	28	69.25	8.22			

يتضح من الجدولين (4) و (5) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الإبداعي، ومقياس الكفاءة الذاتية، مما يؤكد تجانس المجموعتين، وتكافؤهما في اختبار التفكير الإبداعي، ومقياس الكفاءة الذاتية قبل بدء التجربة.

تدريس البرنامج في ضوء إستراتيجيات العبء المعرفي:

أولًا: تدريس البرنامج للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجيات العبء المعرفي:

1. قبل البدء في تدريس البرنامج، عقدت الباحثة لقاء مع معلمة الدراسات الاجتماعية في المدرسة؛ لتدريبها على طريقة تدريس وحدة "الإنجاز الذاتي والاقتصاد" باستخدام إستراتيجيات العبء المعرفي، وتوضيح الخطوات الواردة في دليل المعلمة.
2. نبهت المعلمة على الطالبات بأن دروس وحدة "الإنجاز الذاتي والاقتصاد" سوف تدرس باستخدام إستراتيجيات العبء المعرفي.
3. كان أول نشاط قامت به المعلمة مع الطالبات هو تعريفهن بالمقصود بإستراتيجيات العبء المعرفي وخطوات السير فيها.
4. تابعت الباحثة بعض الحصص مع المعلمة للتأكد من سير التدريس وفقًا الإستراتيجيات المخطط لها.

ثانيًا: تدريس الوحدة للمجموعة الضابطة بالطريقة العادية:

1. دُرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية التي تتبعها المعلمة مع طالباتها، إذ كانت تذكر موضوع الدرس أولًا، ثم سرد الحقائق والمعلومات المتضمنة في الدرس، وكما كانت تستخدم طريقة المناقشة، وهو ما لاحظته الباحثة.

2. زُوّدت المجموعة الضابطة بالوسائل التعليمية، والأنشطة الموجودة في الكتاب المدرسي.

- **التطبيق البعدي للاختبارات:** تطُبق اختبار التفكير الإبداعي، ومقياس الكفاءة الذاتية بعديًا على طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة.

أساليب الدراسة الإحصائية: استُخدمت الأساليب الإحصائية التالية؛ لمعالجة البيانات: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وقيمة "ت"، ودلالتها الإحصائية ومربع (إيتا) ومعامل (كوهين).

نتائج الدراسة:

1. **أولا: النتائج المتعلقة الفرض الأول:** لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام برنامج قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي، والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة العادية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي.

وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة، والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6): الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار التفكير الإبداعي

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	الدلالة	η^2	d	التأثير
الضابطة	28	17.82	2.23	4.68	0.001	0.29	0.88	كبير
التجريبية	28	22.61	4.91					

ويتضح من هذا الجدول (6) أن استخدام المتغير المستقل (إستراتيجية نظرية العبء المعرفي) له حجم تأثير كبير في المتغير التابع الأول، وهو التفكير الإبداعي. وانطلاقًا مما سبق، رفض الفرض الصفري الأول للبحث، وقبول الفرض البديل التالي: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس وحدة "الإنجاز الذاتي والاقتصاد" باستخدام بعض إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي والمجموعة الضابطة التي تدريس نفس الوحدة بالطريقة العادية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: والذي نص على: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس باستخدام برنامج قائم على إستراتيجيات العبء المعرفي والمجموعة الضابطة التي تدريس بالطريقة العادية في التطبيق لمقياس الكفاءة الذاتية.

وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7): الفروق بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية

المجموعة	ن	م	ع	قيمة "ت"	الدلالة	η^2	d	التأثير
الضابطة	28	75.29	10.49	11.30	0.001	0.70	2.14	كبير
التجريبية	28	103.68	8.17					

ويتضح من هذا الجدول (7) أن استخدام المتغير المستقل (إستراتيجية نظرية العبء المعرفي) له حجم تأثير كبير في المتغير التابع الثاني وهو الكفاءة الذاتية.

وانطلاقًا مما سبق، رفض الفرض الصفري الثاني للدراسة، وقبول الفرض البديل التالي: " يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس وحدة "الإنجاز الذاتي والاقتصاد" باستخدام إستراتيجيات نظرية العبء المعرفي والمجموعة الضابطة التي تدريس نفس الوحدة بالطريقة العادية في التطبيق البعدي لمقياس الكفاءة الذاتية لصالح طالبات المجموعة التجريبية".

ثالثًا: مناقشة النتائج

كشفت نتائج اختبار "ت" صحة الفروض عن وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي الدراسة في اختبار التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن:

1. الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي خففت الحمل الواقع على الذاكرة العاملة، مما قلل من الجهد المبذول لمعالجة المعلومات، فأتاح فرصة للطالبات لتنظيم المعلومات، وتحويلها وفقًا للقدرات العقلية أثناء أداء المهام الدراسية.

2. أتاحت الإستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي، مثل: إستراتيجية تركيز الانتباه والإيجاز الفرصة للطالبات لمراقبة تعلمهن وتوجيهه بأنفسهن، وتنظيم الوقت وترتيبه، وترتيب البيئة الفيزيقية؛ لجعل التعلم أسهل، والابتعاد عن المشتتات، مما أتاح لهن تنمية أنفسهن فيما يتعلق بقدرتهن في التغلب على المواقف، والمهمات بصورة ناجحة.

3. استخدام استراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي جعلت الطالبة محورا أساسيا للعملية التعليمية، ووفرت لهن بيئة صفية، أتاحت فرصة لإبداء الآراء والمناقشات مع المعلمة والزميلات، مما دعم الثقة بالنفس، وتنمية الكفاءة الذاتية لهن.

4. -تنوع الأنشطة التعليمية كان عاملا أساسيا في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطالبات، فالتصميم التدريسي وفق إستراتيجيات العبء المعرفي، والتي مارستها الطالبة في أثناء التدريس، مكنتها من اكتساب مهارات التفكير الإبداعي، والتدرب عليها.

5. أن استخدام التدريس المستند إلى إستراتيجيات العبء المعرفي ساعد الطالبات في استخدام أسلوب ذي معنى، جعلهن يدركن، ويعللن ويركبن المفاهيم ذات العلاقة بالموضوع الدراسي، وينظرون إليها نظرة كلية شمولية، ويفسرون المعرفة الجديدة اعتمادا على المعرفة السابقة الموجودة في البنية المعرفية، وهذا ينمي كفاءتهن الذاتية.

وبذلك فإن التدريس باستخدام إستراتيجية العبء المعرفي أدى إلى إعطاء المحتوى التعليمي صورًا متنوعةً، تمكن من توسيع الذاكرة العاملة وتحفيزها لدى المتعلم، ومن ثم معالجتها وتنمية التفكير الإبداعي، وزيادة كفاءته الذاتية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج البحوث والدراسات السابقة التي كشفت نتائجها عن فعالية استخدام إستراتيجية العبء المعرفي في تحقيق بعض النواتج التعليمية، ومن هذه الدراسات: دراسة وكاند وهانز وودزينسكي (Weigand, Hanze, Wodzinski, 2009)، ودراسة عبود (2013)، ودراسة الشمري (2015)، ودراسة جليل (2015)، دراسة (العصي، 2017)، دراسة (الزعبي، 2018)، ودراسة المحاربي(2019).

ودراسة (الخوالدة، البدارين، 2014)، (Vasile et al, 2011) التي تؤكد العلاقة بين الكفاءة الذاتية والعبء المعرفي وأهميتها للمتعلمين.

التوصيات والمقترحات

التوصيات

1- إعادة صياغة وحدات مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة وفقًا لإستراتيجية العبء المعرفي التي تجعل من الطالبة

عضوًة مشاركًة في عملية تعليمها، مما يزيد من كفاءتها الذاتية، وينمي لديها التفكير الإبداعي.

2- تدريب معلمات الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة على كيفية التدريس باستخدام إستراتيجية العبء المعرفي.

3- الاهتمام بتنمية التفكير الإبداعي، والكفاءة الذاتية على اختلاف المراحل التعليمية، والعمل على تعزيز الرغبة المنتجة في تعلم الدراسات الاجتماعية.

المقترحات

تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

1- فاعلية استخدام إستراتيجية العبء المعرفي في تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية على تنمية التحصيل المعرفي، وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة

2-دراسة أثر إستراتيجيات العبء المعرفي في تدريس الدراسات الاجتماعية لمراحل؛ مختلفة لتنمية التفكير الإبداعي والكفاءة الذاتية.

****

المراجع العربية

أبو رياش، حسين محمد (2007). التعلم المعرفي، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

البلوي، ليلى محمود سالم، وبني فارس، محمود جمعه. (2016). فاعلية إستراتيجيتي الخرائط الذهنية المحوسبة وخرائط المفاهيم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي بمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط .المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج5، ع4 ، 500 - 531.

جروآن، فتحي عبد الرحمن (1999). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*. العين: دار الكتاب الجامعي.

جروآن، فتحي عبد الرحمن (2008). الموهبة والتفوق والإبداع. ط3، الاردن، عمان: دار الفكر.

جليل، وسن ماهر (2015). أثر التدريس وفق نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء الحياتية واستبقاء المعلومات والتنور العلمي والتكنولوجي لدى طلبة قسم الكيمياء بكلية التربية ابن الهيثم. *مجلة جمعية التربية العلمية*،4(18)، 43- 19.

الحارثي، سعد بن عايض بن سعد. (2017). فاعلية إستراتيجية التعلم باللعب في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والاتجاهات نحو مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لطلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية .مجلة التربية: جامعة الأزهر - كلية التربية، (174)، 783 - 754.

حسن، رحاب فتحي (2012). *فعالية استخدام إستراتيجية التعلم الذاتي في تدريس الجغرافيا على تنمية التفكير الإبداعي واتجاهات تلاميذ الصف الأول الإعدادي نحو المادة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة قناة السويس، مصر.

الخروصي، هدى منصور ناصر (2017). *فاعلية المنصة التعليمية ونجي جو Winji Go في تحصيل مادة الدراسات الاجتماعية والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

الخوالدة، ماجد؛ القطاوي، محمد (2014). أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم المستند إلى الدماغ في تحسين مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل في التربية الاجتماعية والوطنية في الأردن. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. كلية التربية، 3(9)، 501- 522.

الخوالدة، ميرفت سالم خلف، والبدارين، غالب سليمان عليان. (2014 .(الأساليب المعرفية والكفاءة الذاتية الأكاديمية كمتنبئات بالعبء المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في قصبة المفرق) رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الهاشمية، الزرقاء .

الزايدي، فاطمة خلف (2009). *أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس مكة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الزعبي، محمد يوسف. (2018). أثر العبء المعرفي وطريقة العرض والتنظيم وزمن التقديم للمادة التعليمية فى البيئات متعددة الوسائط على التذكر .المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (10) ، 12- 39.

الزغبي، محمد يوسف (2009). "*أثر طريقة العرض والتنظيم وزمن التقديم للمادة التعليمية في البينات متعددة الوسائط في العبء المعرفي لدى عينة من طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مدارس لواء الرمثا*". رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

سعادة، جودة أحمد (2003). *تدريس مهارات التفكير*. جامعة النجاح الوطنية. نابلس: دار الشروق.

سعادة، جودة أحمد (2006). *تدريب مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية*. عمان: دار الشروق.

سقاو، محمد محمود عبد العال (2014). *أثر استخدام بعض إستراتيجيات نظرية تريز في تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

الشراري، ذياب مقبل (2014). أثر استخدام برمجيات الوسائط المتعددة في تدريس الجغرافيا على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، 1(3)، 337-368.

الشمري، عباس فاضل (2015). *تصميم تعليمي- تعلمي على وفق إستراتيجيات العبء المعرفي وأثره في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير البصري لطلاب الرابع العلمي*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.

الشمسي، عبد الأمير عبود، حسن، مهدى جاسم (2011). "العبء المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية" ، *مجلة الأستاذ*، 145، 279-306.

صبحي، أحمد (2013). *"أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا بمحافظة شمال غزة"* . رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

عبد الرحمن، سمر محمد جودة (2015). استخدام برنامج كورت في تدريس الجغرافيا لتنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، كلية البنات والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، 16(2)، 33 – 52.

عبد العالي، سلمى (2014). الطرائق النشطة في تدريس الجغرافيا، دراسة تحليلية للأدبيات التربوية الرسمية المؤطرة للجغرافيا المدرسية في النظام التعليمي المغربي. *المجلة الدولية المتخصصة*، 3(11)، 19-35.

عبود، سهاد عبد الأمير (2013). فاعلية إستراتيجية الشكلية المستندة إلى نظرية العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتفكير العلمي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية*، 11، 613-633.

العتيبي، هيا سند، ومصطفى، فاتن مصطفى محمد. (2017). فاعلية إستراتيجية الشكلية المستندة إلى العبء المعرفي على تحصيل طالبات الصف الثاني الثانوي في مادة الفقه .مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 2(18)، 425- 443..

العنزي، سعود فرحان (2019). فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الثالث متوسط في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية. *مجلة التربية*، 183(3)، 626 – 663.

قطامي، يوسف محمود (2013). إستراتيجيات التعليم والتعلم المعرفية، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كامل، مجدي خير الدين (2011). أثر استخدام نموذج ابعاد التفكير في تدريس الاجتماعيات على تنمية المهارات الجغرافية والتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية*، 30، 325 – 374.

الكساب، علي عبد الكريم محمد (2017). فاعلية استخدام إستراتيجية دورة التعلم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل الدراسي في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في محافظة القنفذة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 25(2)، 272 – 291.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (2003). تدريس المواد الاجتماعية، ط4، القاهرة: عالم الكتب.

المحاربي، محمد بن جمعة بن خليفة. (2019). فاعلية استخدام تقنية الواقع المعزز في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم والعبء المعرفي لدى طلبة الصف العاشر في مادة الدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان) رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس،

محمود، أحمد محمود أحمد (2018). فاعلية توظيف كائنات التعلم المتاحة ضمن المستودعات الرقمية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التنوير التكنولوجي والتفكير الإبداعي لدى الطلاب المعوقين سمعيًا بالمرحلة الإعدادية. *مجلة العلوم التربوية*، 35، 69 – 143.

المساعيد، اصلان صبح. (2011). التفكير العلمي عند طلبة الجامعة وعلاقته بالكفاءة الذاتية العامة في ضوء بعض المتغيرات .مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية، 19(1)، 707 - 679.

المنسي، محمود (2003) الإبداع والموهبة في التعليم. الاسكندرية: دار المعرفة.

الموسى، جعفر محمود، والمحلاوي، رشا صالح. (2016). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات

التفكير الإبداعي .مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية،11(3)، 367 - 384.

المراجع الأجنبية

Abboud, S. (2013). The effectiveness of the formalism strategy based on the cognitive load theory in the achievement of chemistry and scientific thinking among first-grade intermediate students. *Journal of the College of Basic Education*, University of Babylon, Iraq, 11, 613-633.

Abdel-Ali, S. (2014). Active methods of teaching geography, an analytical study of the official educational literature framed in school geography in the Moroccan educational system. *Specialized International Journal, 3* (11), 19-35.

Abdel-Rahman, S. (2015). Using the Kurt program in teaching geography to develop creative thinking among middle school students. Journal of Scientific Research in Education, College of Women, Science and Education, Ain Shams University, 16 (2), 33-52.

Al-Anzi, S. (2019). The effectiveness of using the mind maps strategy in developing achievement and creative thinking among the third students is average in social and national studies subject. Journal of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University, 183 (3), 626-663.

Al-Balawi, L.& Bani Fares, M. (2016). The Effectiveness of Both Computed Mind Maps Strategy and Concepts Maps Strategy In Developing The Skills of Creative Thinking In The Curriculum of Social and National Studies at The Students Of 3rd Grade, Middle School. Specialized International Educational Journal: Dar Semat for Studies and Research, 5(4), 500-531.

Al-Harthy, S. (2017). The effectiveness of learning by playing strategy in developing creative thinking skills and attitudes towards social and national studies at The Students Of 3rd Grade, Middle School in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Education: Al-Azhar University - College of Education, (174), 754 - 783.

Al-Kassab, A. (2017). The effectiveness of using the learning cycle strategy in developing creative thinking skills and academic achievement in the social and national studies course among third-grade secondary school students in Al-Qunfudhah Governorate. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, Islamic University of Gaza, Scientific Research Affairs and Postgraduate Studies, 25 (2), 272-291.

Al-Khawaldah, M., and Al-Baddareen, Gh. (2014). Cognitive styles and academic self-efficacy as predictors of the cognitive load among secondary school students in Mafraq District (unpublished master's thesis). The Hashemite University, Zarqa.

Al-Khawaldeh, M.; Al-Qatawi, M. (2014). The impact of an educational program based on brain-based learning in improving the creative thinking skills and achievement in the social studies and national education in Jordan. Journal of Educational and Psychological Studies. College of Education, Sultan Qaboos University, 3 (9), 501-522.

Al-Laqani, A. & Al-Jamal, A. (2003). Teaching Social Studies, 4th Edition, Cairo: World of Books.

Al-Masaeed, A. (2011). Relationship of Scientific Thinking skills with General Self- Efficiency for the Student according to some Variables. The Islamic University Journal for Humanitarian Research: The Islamic University of Gaza - Scientific Research and Graduate Studies Affairs, 19(1), 679-707.

Al-Mousa, J., & Al-Mahlawi, R. (2016). Content Analysis of Saudi First Intermediate Textbook of Social and National Studies in Light of Creative Thinking Skills. Taibah University Journal of Educational Sciences: Taibah University - College of Education, 11(3), 367 - 384.

Al-Otaibi, H., & Mustafa, F. (2017). The effectiveness of the formality strategy based on the cognitive load on the achievement of secondary school students in the subject of jurisprudence. Journal of Scientific Research in Education: Ain Shams University - Girls' College of Arts, Sciences and Education, 2(18), 425-443.

Alqurashi, E. (2016). Self – Efficacy online learning environments: a literature review. *Temporary Lessons in Education*, 9 (1), 45 – 52.

Al-Shamsi, A., Hassan, Mahdi Jassim (2011). "The cognitive load of middle school students", Al-Ustaz Magazine, Iraq, 145, 279-306.

Al-Sharari, Z. (2014). The effect of using multimedia software in teaching geography on developing the achievement and critical thinking skills of second-grade secondary students in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational Sciences, 1*(3), 337-368.

Al-Zoubi, M. (2018). The Effect of cognitive load, Presentation Method, Organizing, and Presentation Period of Instructional Material in Multimedia learning Environments on Remembrance , International Journal of Educational and Psychological Sciences: The Arab Foundation for Scientific Research and Human Development, (10), 12-39.

Bandura, A. (1997). *Self – Efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman and company.

Bruning, R. H., Horn C. A., & Pytlikzillig, L. M. (2003). *Web-based learning: what do we know? where do we go?*. Greenwich, CT: Information Age Pub.

Fahle, E. M., Lee, M. G., & Loeb, S. (2019). *A middle school drop: Consistent gender differences in students' self-efficacy* [Working paper]. Policy Analysis for California Education. From: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600446.pdf.

Jalil, M. (2015). The effect of teaching according to the theory of cognitive load in the attainment of biochemistry, information retention, and scientific and technological enlightenment

among students of the Department of Chemistry at the College of Education Ibn Al Haytham. Journal of the Society for Scientific Education, 4 (18), 19-43.

Kamel, M. (2011). The effect of using the dimensional thinking model in teaching social studies on developing geographical skills and creative thinking among middle school students in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the College of Education, College of Education, Sohag University, 30, 325-374.

Kirbulut, Z. D. (2019). Exploring the Relationship between Metavariables and Self-efficacy in Chemistry. Eurasian Journal of Educational Research, 19(81), 37-56.

Mahmoud, A. (2018). The effectiveness of employing the available learning objects within the digital repositories in teaching social studies on developing the skills of technological enlightenment and creative thinking among the hearing-impaired students in the preparatory stage. Journal of Educational Sciences, Faculty of Education in Qena, South Valley University, 35, 69-143.

Malinauskas, R. K. (2017). Enhancing of Self-Efficacy in Teacher Education Students. European Journal of Contemporary Education, 6(4), 732-738.

Sweller, J. (2003). Evolution of human cognitive architecture. In B. Ross (Ed.), The psychology of learning and motivation, 43, 215–266. San Diego. CA: Academic Press.

Vasile, C. & Marhan, A.M. & singer, F.M. & Stoicesca, D. "Academic self_efficacy and cognitive load in students" Procedia social and behavioral sciences ,12 pp.478_482(2011).

Weigand, F. S., Hanze, M., Wodzinski, R. (2009). Complex Problem Solving and Worked Examples The Role of Prompting Strategic Behavior and Fading-in Solution Steps. 23. 129-138.

الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

جامعة الملك سعود
King Saud University

SAUDI JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

REFEREED ACADEMIC PERIODCAL

Issued by
Saudi Association for Education & Psychology
King Saud University

Issue 5, Riyadh (Jumada I 1443 / December 2021)

ISSN: 1658 - 8983