الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Education & Psychological Assn.

جامعة الملك سعود
King Saud University

ISSN: 1658 - 8983

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

العدد (١٤) الرياض (رمضان ١٤٤٥هـ/مارس ٢٠٢٤م)

بسم الله الرحمن الرحيم

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

ISSN: 1658 – 8983

رقم الإيداع: 1360-1443

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

العدد (14) الرياض

رمضان 1445هـ/مارس 2024م

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)

❁ ❁ ❁

© 1445هـ/ 2024م، 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

د. 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**

❁ ❁ ❁

تعليمات النشر

أهداف المجلة

- 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 بالواقع 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 وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.

سياسة المجلة

- تلتزم المجلة في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالمياً.
- تنشر المجلة الأوراق العلمية الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية والتي لم يسبق نشرها، ولم تقدم لجهة أخرى.
- النشر في المجلة بالغتين العربية أو الإنجليزية مع ملخص في كلتا الحالتين لا يزيد عن (200) كلمة.
- لا تقبل المجلة استلام أي ورقة أو تحكيم تحمل أفكاراً تناهض الأمن الفكري والمجتمعي، أو تحمل أي نوع من أنواع التحامل، أو العدوانية، أو التطرف أو التشدق الأيديولوجي.
- يتم استقبال الأوراق العلمية للنشر على مدار العام وفي حالة وجود توقف سيتم وضع رد تلقائي يصلكم على البريد الإلكتروني.
- تستقبل المجلة مراجعات الكتب ذات الصلة بتوجه المجلة.
- حالياً المجلة لا تتقاضى أي أجر أو رسوم مالية مقابل عملية النشر العلمي وإجراءاته (النشر مجانًا لجميع الباحثين).
- تقبل المجلة الأوراق العلمية المستلة من الرسائل العلمية، على أن يتم النص على ذلك، كما يجب ألا تكون الورقة المستلة بنفس البيانات والإجراءات في الرسالة الأصل.
- تنشر الأوراق العلمية على الموقع الإلكتروني للمجلة في غضون فترة لا تزيد عن 100 يوم كمتوسط عمل منذ تسليمه للمجلة وإعطائه رقم قيد.
- جميع حقوق الطبع والنشر محفوظة للمجلة، ولا يسمح بإعادة طبع أو نشر أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل والإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها دون الحصول على موافقة كتابية من رئيس هيئة التحرير.

شروط النشر في المجلة

- قراءة بنود التعهد التي يتضمنها نظام استقبال الورقة العلمية الالكتروني والموافقة عليها.
- أرفاق ملف البحث بصيغة الوورد (DOC) بدون أسم المؤلف أو بياناته، وهنا يجب على المؤلف عدم تضمين ما يكشف هويته في "ملف البحث"، حيث ان "ملف البحث" سيرسل كما هو للمحكمين.
- تعبئة جميع البيانات المتعلقة بالبحث والمعلومات الشخصية للباحث والباحثين المشاركين في الحقول الخاصة بذلك على نظام المجلة الالكتروني.
- وفقاً لسياسة المجلة، فإنه يتوجب على الباحثين ضبط أوراقهم العلمية وفقاً لشروط ومواصفات ملف البحث، واتباعها بدقة متناهية، حيث إن عدم الالتزام بها بأي وجه من الأوجه سيمثل عائقاً لنشر الورقة.

مواصفات الورقة العلمية

- ألا يتجاوز عدد كلمات الورقة العلمية 8000 كلمة في أي حال من الأحوال (شاملة المراجع والجداول والأشكال والملخصان العربي والإنجليزي والهوامش والرومنة).
- ألا تزيد عدد كلمات الملخص عن 200 كلمة. يوضح فيه عنوان الورقة العلمية وأهدافها ومنهجها ونتائجه والكلمات المفتاحية.
- يستخدم الخط Sakkal Majalla للعربي والإنجليزي بنط 14 مع تغميق العناوين الرئيسية.
- كتابة متن البحث على شكل عمودين ماعدا الصفحة الأولى والتي تتضمن عنوان الورقة والمخلصين (العربي والإنجليزي).
- هوامش الصفحة2.5 سم من جميع الجهات عدى الجهة اليمنى 3 سم؛ والمسافة بين العمودين 1 سم.
- تباعد الاسطر في المتن مفرد.
- مقاس بنط الخط في الجداول 10، وعنوان الجدول بنط 12.
- جميع الأرقام في البحث تكتب بالعربي كالآتي: 1,2,3,4.
- الالتزام بنظام APA الإصدار السابع في الكتابة والتوثيق.
- رومنة جميع المصادر العربية ودمجها ضمن قائمة المراجع الإنجليزية، وللتعرف على طريقة الرومنة الصحيحة يمكنك تتبع الرابط

https://www.youtube.com/watch?v=JXKSn18lpTs&ab_channel=DrRizwanAhmad%2CPh.D.

تعليمات النشر

آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- يتطلب إرسال الورقة العلمية أن يكون المؤلف (الباحث) مسجل في نظام المجلة الكتروني، لذا يجب أن يكون للمؤلف حساب (اسم مستخدم وكلمة سر) على النظام.

يتبع آلية استقبال الورقة وتحكيمها

- بمجرد الانتهاء من إتمام رفع الطلب يستقبل رئيس هيئة التحرير الطلب، وبعد اطلاعه عليه يحول لهيئة التحرير للفحص الأولي.
- عند موافقة هيئة التحرير على صلاحية البحث مبدئيا يحال لمحكمين متخصصين في مجال الورقة العلمية.
- بعد عودة ردود المحكمين يطلع رئيس التحرير عليها، ويتخذ قرار بتحويلها للباحث وفقاً لرأي المحكمين إما بإجراء التعديلات أو الاعتذار للباحث.
- تعرض الورقة العلمية بعد إجراء التعديلات على رئيس التحرير مع ملف يتضمن جدول لبيان تنفيذ الملاحظات.
- يحول رئيس التحرير ملف الورقة العلمية للمدقق للحكم على مدى التزام المؤلف بتنفيذ الملاحظات.
- بعد أن يصل الرد من المدقق يعرض على هيئة التحرير وبناء عليه يخاطب الباحث بالقرار النهائي.
- ينبغي أن يطلع الباحث بعد الدخول على حسابه على سياسة المجلة وتعليمات وشروط النشر.
- من "طلب جديد" يمكن للمؤلف تقديم ورقته العلمية من خلال عدة خطوات متدرجة، حتى إتمام رفع الطلب.

مهام هيئة التحرير

- رسم السياسة العامة للمجلة والتأكد من متابعة تنفيذها.
- العمل على تطوير الدورية والارتقاء بمستواها.
- الإعلام والتعريف بالدورية واستقطاب الباحثين للمشاركة ببحوثهم.
- استقبال البحوث ومراجعتها وتحديد مدى انطباقها مع شروط النشر في الدورية.
- إبلاغ أصحاب البحوث عن تسلم أبحاثهم وإمكان نشرها من عدمه.
- إرسال البحوث إلى المحكمين واستقبالها منهم.
- التنسيق مع الباحث عند حاجة البحث لبعض التعديلات.
- اتخاذ القرار بشأن نشر البحث من عدمه بعد مراجعة آراء المحكمين واستجابة الباحث لها.
- استقبال طلبات الاشتراك في الدورية.
- متابعة إجراءات النشر.
- مراجعة النسخة الأولى من كل إصدار للتأكد من سلامتها من الأخطاء.

❖❖❖❖

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 الرابع عشر من (المجلة السعودية للعلوم التربوية)، لنضيف لميدان البحث العلمي عدداً من البحوث التي تسهم في الرفع من فهمنا للواقع التربوي وتساعد في حل مشكلاته.

ويتضمّن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدّة؛ أوّلها: تقويم مدى استعداد وزارة التربية والتعليم في الأردن لمشاركتها في الدراسة الدولية بيزا 2022 من وجهة نظر المشرفين التربويين، وثانيها: تأثير تطبيق تيك توك (TikTok) في نشر التطرف الفكري ودور المدرسة في التوعية بذلك من وجهة نظر طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، فيما تناول البحث الثالث: أبعاد التعلق وعلاقتها بكل من الفعالية الوجدانية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت، بينما تناول البحث الرابع: أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على نظرية الذكاء الناجح وأثره في تنمية عمق المعرفة ومهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بإدارة تعليم صبيا، وتناول البحث الخامس: أثر تدريس وحدات تعليمية مقترحة في الهندسة غير الإقليدية في تنمية التفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتناول البحث السادس: واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة بالمرحلة الابتدائية، فيما تناول البحث الأخير في العدد: التوجُّهات الموضوعية والقضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية لأبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا بجامعات المملكة العربية السعودية من عام 1429هـ حتى 1439هـ*.

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
تقويم مدى استعداد وزارة التربية والتعليم في الأردن لمشاركتها في الدراسة الدولية بيزا 2022 من وجهة نظر المشرفين التربويين د. عماد غصاب عبابنة أ. د. إسماعيل بن سلامة البرصان د. عمر أبو غليون	1
تأثير تطبيق تيك توك (TikTok) في نشر التطرف الفكري ودور المدرسة في التوعية بذلك من وجهة نظر طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض د. ندى بنت جهاد الصالح أ. هلا بنت مسلم العنزي	25
أبعاد التعلق وعلاقتها بكل من الفعالية الوجدانية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت د. احمد سعيدان مهدي العازمي د. يوسف راشد المرتجي	45
أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على نظرية الذكاء الناجح وأثره في تنمية عمق المعرفة ومهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بإدارة تعليم صبيا د. محمد طاهر محمد خواجي	65
أثر تدريس وحدات تعليمية مقترحة في الهندسة غير الإقليدية في تنمية التفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة الثانوية أ.هياء بنت ناصر الصبيح أ.د. محمد بن عبدالله النذير	85
و اقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستر اتيجية بطاقات الاستجابة بالمرحلة الابتدائية أ.رناء بنت حمود العتيبي أ.د. ماجد بن عبدالرحمن السالم	105
التوجُّهات الموضوعية والقضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية لأبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا بجامعات المملكة العربية السعودية من عام 1429هـ حتى 1439هـ* أ.آمنة عبد الله حسين العواجي أ.د. أحمد بن محمد بن صعب التويجري	123

❁ ❁ ❁

تقويم مدى استعداد وزارة التربية والتعليم في الأردن لمشاركتها في الدراسة الدولية بيزا 2022 من وجهة نظر المشرفين التربويين

د. عماد غصاب عبابنة[1] أ. د. إسماعيل بن سلامة البرصان[2] د. عمر أبو غليون[3]

(قدم للنشر 1444/10/18هـ -وقبل 17 /02 /1445هـ)

المستخلص: يُعَدُّ الاستعداد للاختبارات المُقنَّنة التي تُطبَّق على نطاق واسع، مثل دراسة بيزا، مُؤشِّرًا مُهِمًّا لتنفيذ الاختبار بنجاح، وتحسين مستوى أداء الطلبة؛ لذا وضعت وزارة التربية والتعليم في الأردن خطة تتضمَّن الاستعداد لدراسة بيزا 2022، وتهدف إلى التمكُّن من الالتزام بمعايير الدراسة، وضمان تحسين أداء الطلبة المنخفض في الأردن مقارنةً بمستوى أداء أقرانهم في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في مجالات الدراسة جميعها. تهدف هذه الدراسة إلى تقويم مدى استعداد وزارة التربية والتعليم في الأردن للمشاركة في دراسة بيزا 2022 من وجهة نظر المشرفين التربويين، وقد استطلعت آراء (140) مشرفًا ومشرفةً باستخدام استبانة تمَّ التحقُّق من صدقها وثباتها، واشتملت على أربعة مجالات، هي: التوعية بالاختبار، وبناء قدرات الطلبة، والجاهزية التكنولوجية، والدعم والإسناد. أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى استعداد وزارة التربية والتعليم كان مُتوسِّطًا في المجالات جميعها، وأنَّ أقلَّ مستوى استعداد كان في مجال التوعية بالاختبار، وأنَّ أعلاه كان في مجال الجاهزية التكنولوجية، وأنَّ أحكام المشرفين التربويين لمستوى استعداد وزارة التربية والتعليم لم تختلف باختلاف جنس المشرف، وخبرته، وتخصُّصه، أو التفاعل بينها. وقد قدَّم المشرفون مجموعة من المُقترَحات، كان أبرزها تدريب الطلبة على اختبارات تحاكي اختبارات بيزا. تضمَّنت الدراسة أدلَّة إمبريقية عن مستوى استعداد وزارة التربية والتعليم لدراسة بيزا 2022، وأهمية تحسين مستوى الاستعداد لدورات الدراسة اللاحقة في مختلف المجالات.

الكلمات المفتاحية: دراسة بيزا، الاختبارات المُقنَّنة، الاستعداد للاختبارات، تقويم الاستعداد.

Assessing the Readiness of the Ministry of Education in Jordan to its Participation in the Program for International Student Assessment (PISA) in 2022 from the Perspective of the Educational Supervisors

Imad G. Ababneh[1] *Ismail S. Albarsan[2]* *Omar Abughalioun[3]*

(Submitted 08-05-2023 and Accepted on 02-09-2023)

Abstract: Preparation for standardized tests that are applied on a large scale, such as the PISA study, is considered to have an impact on the successful implementation of the test and the improvement of the level of students' performance. Therefore, the Ministry of Education in Jordan has developed a plan to prepare for the PISA 2022 study with the aim of being able to adhere to the study standards and ensure the improvement of students' performance in Jordan, which is below the level of performance of the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) countries in all study domains. The current study aimed to assess the readiness of the Ministry of Education in Jordan to its participation in the PISA 2022 study from the point of view of educational supervisors. The opinions of 140 male and female supervisors were surveyed using a questionnaire whose validity and reliability were verified, and it consisted of four domains: awareness of the test, building students' capabilities, technological readiness, and support and attribution. The results of the study revealed that the level of readiness of the Ministry of Education was average in all domains, where the lowest level of readiness was in the domain of test awareness and the highest level of readiness was in the domain of technological readiness. It also revealed that the educational supervisors' opinions on the level of readiness of the Ministry of Education did not differ according to the supervisor's gender, experience, specialization, or interaction between them. The supervisors proposed a set of suggestions, the most prominent of which was the training of students using tests that mimic the PISA tests.

Keywords: PISA study, standardized tests, preparation for tests, readiness assessment.

---

(1) المركز الوطني للموارد البشرية – الأردن
(2) قسم علم النفس - كلية التربية – جامعة الملك سعود
(3) المركز الوطني للمناهج - الأردن

(1) National Center for Human Resources - Jordan
(2) Department of Psychology - College of Education - King Saud University
(3) National Curriculum Center - Jordan

ibursan@ksu.edu.sa

المقدمة

تُمثِّل الاختبارات المُقنَّنة -على اختلاف أنواعها- إحدى حلقات التقويم التي تعتمدها الدول في تقويم أنظمتها التربوية، عن طريق مقارنة أداء طلبتها بأداء طلبة الدول الأخرى، وتحديد نقاط القوَّة ونقاط الضعف لدى طلبتها. تستخدم الاختبارات المُقنَّنة على نطاق واسع في العديد من البلدان لتحديد مدى التقدُّم في تحصيل الطلبة الأكاديمي، ولا يستعمل هذا النوع من الاختبارات لقياس درجة المساواة في الفرص فحسب، بل يستعمل لرصد التباينات بين الطلبة من حيث الذكاء، والوضع الاقتصادي، والوضع الاجتماعي، والامتيازات التعليمية (Holmes, 2009).

تُعْنى الاختبارات المُقنَّنة بالمقارنة بين الدرجة التي يحصل عليها الفرد ودرجات الأفراد الآخرين ضمن عمليات إحصائية مختلفة، وتُطبَّق هذه الاختبارات عادة على أعداد كبيرة من الطلبة، تزيد على ألف طالب؛ لضمان أنْ تكون النتائج صحيحة، وذات موثوقية قدر الإمكان. وهذا يتطلَّب توحيد إدارة الاختبار، بحيث تُطبَّق في الوقت نفسه، وتدار بتعليمات مُوحَّدة، ويُمنَح الطلبة جميعًا في الاختبارات زمنًا مُوحَّدًا للإجابة، وتُصحَّح هذه الاختبارات بالطريقة نفسها (Poulsen, Hewson,2014).

أشار كلٌّ من رهودز وهيلي (Rhoads & Healy, 2013) إلى أنَّ نشاط ما قبل الاختبار قد يكون له تأثير فاعل في أداء الاختبار، وبخاصة حين يُركِّز الاختبار على قياس مجموعة من المهارات المعرفية والحركية، مثل تلك المُتضمَّنة في اختبارات تطبيقات الحاسوب. وفي دراسة أجراها سولر وننيسبيوزا وإداراغا (Solar et al., 2020)، وهدفت إلى استخدام نتائج الاختبار العام في المدرسة الكولومبية للكشف عن العلاقة بين الإعداد للاختبار والأداء عليه، أظهرت النتائج أنَّ الأنشطة التحضيرية في المُتوسِّط ترتبط بزيادة مقدارها (0.06) انحراف معياري تقريبًا

في الدرجات. أمّا دراسة يوسف زادة وإراناغ ونابليو (Yosefzadeh et al., 2019) فأظهرت أنَّ إعداد الطلبة للاختبار يُسهِم في خفض درجة القلق لديهم، ويعمل على تحسين أدائهم في الاختبار.

يشارك الأردن في ثلاث دراسات دولية، هي: دراسة تيمس للصف الثامن منذ عام 1999م والدراسة نفسها للصف الرابع بدءًا بدورة عام 2023م، ودراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (بيزا) منذ عام 2006م (Ababneh et al., 2014)، ودراسة بيرلز منذ دورة عام 2021م.

تأتي مشاركة الأردن في دراسات تيمس وبيزا وبيرلز لتوفير مصادر محايدة يستفاد منها في تقويم أداء نظامه التعليمي، ومقارنته بالأنظمة التعليمية العالمية، لا سيَّما أنَّ بعض البلدان استعملت دراسة تيمس ودراسة بيزا لقياس أداء أنظمتها التعليمية. بوجه عام، تعتمد دراسة تيمس على الصفوف الدراسية؛ أيِ اختبار الطلبة في الصف الرابع والصف الثامن، في حين تعتمد دراسة بيزا على العمر؛ أيِ اختبار الطلبة الذين لا تتجاوز أعمارهم سِنَّ الخامسة عشرة، وأوشكوا أنْ يُكمِلوا مرحلة التعليم الإلزامي في الأردن. وبينما تُعْنى فقرات اختبار تيمس بالمحتوى أو بمعايير الكتاب المدرسي، فإنَّ فقرات اختبار بيزا تُعْنى أكثر بالمعرفة؛ إذ يُركِّز اختبار بيزا على حساب مُؤشِّرات أساسية لمعارف الطلبة ومهاراتهم في الرياضيات والعلوم والقراءة، وبالمقابل، فإنَّ اختبار تيمس يُعْنى بقياس مقدار ما اكتسبه الطلبة من معارف ومهارات وقِيَم في المنهاج المدرسي (Lange & Schmit, 2006).

تطمح وزارة التربية والتعليم والسلطات التربوية الأخرى في الأردن إلى تحسين مُتوسِّط أداء الطلبة في دراسة بيزا؛ فقد أشارت الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية للأعوام (2016-2025م) إلى أنَّ المُستهدَفات عام 2018م على النحو الآتي: العلوم (439)، الرياضيات (416)، المهارات القرائية (429)، علمًا بأنَّ مُتوسِّط المقياس هو (500)، والانحراف المعياري له هو (100). غير أنَّ الفجوة ما تزال قائمة بين

ما استهدفته الخطة وما تحقَّق فعلًا على أرض الواقع. أمّا المُستهدَفات في الخطة لدورة عام 2022م فهي كما يأتي: العلوم (454)، الرياضيات (431)، المهارات القرائية (444) (الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية،2015).

في ظلِّ النتائج التي تحقَّقت عام 2018م، والفجوة التي لا تزال قائمة بين الأداء المُستهدَف والأداء المُتحقِّق، أقدمت وزارة التربية والتعليم -بوصفها السلطة التربوية الرئيسة في البلاد- على وضع خطة متكاملة عام 2020م؛ استعدادًا لدراسة بيزا 2022، في محاولة منها لتحسين أداء الطلبة أقصى ما يُمكِن. وقد اشتملت الخطة على محاور عِدَّة، وأنشأت الوزارة إطارًا للحوكمة، يتضمَّن تشكيل لجنة توجيهية، يرأسها وزير التربية والتعليم، وتضمُّ أعضاء من مختلف السلطات التربوية التي لها حقُّ اتخاذ القرار؛ بُغْيَةَ توجيه العمل، والمتابعة والتقويم لخطة الاستعداد التي وضعتها لجنة فنية. يُذكَر أنَّ وزارة التربية والتعليم بدأت تنفيذ خطة الاستعداد منذ عام 2020م حتى إتمام المسح الميداني الرئيس لدراسة بيزا الذي نُفِّذ في شهر آذار ونيسان وأيّار من عام 2022م.

بذل المشرفون التربويون في الميدان جهدًا ملحوظًا لتطبيق الخطة عن طريق دعم مديريات التربية والتعليم؛ ذلك أنَّهم حلقة الوصل بين مديريات التربية والتعليم والمدارس. فمثلًا، تولّى المشرفون تدريب المُعلِّمين على كتابة أسئلة تُشابِه أسئلة بيزا، وعقد حلقات توعية مع المُعلِّمين والطلبة، وتطوير اختبارات تحاكي اختبارات بيزا، والالتقاء بأولياء أمور الطلبة لبيان أهمية مشاركة أبنائهم الجادَّة في الدراسة، وتطوير نشرات تعريفية بدراسة بيزا، وإدارة تطبيق التقويم في المدارس المشاركة. ومن ثَمَّ، فقد جاءت هذه الدراسة لتقويم مدى استعداد وزارة التربية والتعليم في الأردن للمشاركة في الدراسة الدولية بيزا 2022 من وجهة نظر المشرفين التربويين الذين يُسهِمون بفاعلية في إدارة عملية الاستعداد للاختبارات الدولية.

مشاركة الأردن في دراسة بيزا:

تُشرِف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) على البرنامج الدولي لتقييم الطلبة المعروف اختصاراً باختبار البيزا، وهو تقييم دولي مُقنَّن تُطبِّقه الدول المشاركة على الطلبة في سِنّ الخامسة عشرة. وقد بلغ عدد الدول المشاركة في دورة عام 2022م لهذا البرنامج نحو (88) دولةً ونظامًا تعليميًّا.

يشمل تقييم اختبار بيزا ثلاث مجالات أساسية، هي: المهارات القرائية، والرياضيات، والعلوم. وتوجد مجالات اختيارية مثل المعرفة المالية، ومجال ابتكاري في كل دورة، حيث كان المجال الابتكاري في دورة عام 2022م هو مجال التفكير الإبداعي، علمًا بأنَّ الأردن لا يشارك في مجال المعرفة المالية، في حين أنَّه يشارك في اختبار التفكير الإبداعي. لا يعتمد اختبار بيزا على إتقان محتوى المنهاج المدرسي، وإنَّما يعتمد على المعارف والمهارات اللازمة للطلبة في سِنّ الخامسة عشرة؛ لذا فهو يُركِّز على فهم المبادئ، وإتقان العمليات، والقدرة على توظيفها في سياقات مُتباينة في كلٍّ من المجالات التي يشملها التقييم.

يُعقَد هذا الاختبار مَرَّةً كل ثلاث سنوات، ويهدف إلى حساب مُؤشِّرات أساسية لمعارف الطلبة ومهاراتهم في الرياضيات والعلوم والقراءة، وحساب مُؤشِّرات أخرى لسياقات التعلُّم التي تربط نتائج الطلبة بخصائصهم النمائية وخصائص المدرسة التي ينتمون إليها، وكذلك حساب مُؤشِّرات لاتجاه التغيُّر في النتائج بمرور الزمن؛ ما يُسهِم في إنشاء قاعدة بيانات يُمكِن الاستناد إليها عند مراجعة السياسات التربوية وتقويمها.

اقتصرت مشاركات الأردن في هذه الدراسة على الاختبارات المستندة إلى الورقة والقلم، وذلك منذ عام 2006م حتى عام 2018م. أمّا في دورة عام 2022م فقد اتخذت المشاركة منحى آخر لتكون في

الطلبة. وقد حُدِّد الزمن في هذا النوع من الاختبارات بساعتين، تفصل بينهما استراحة تتراوح مُدَّتها بين (5) دقائق و(10) دقائق، وأُلحِق بهذه الاختبارات استبانة

يتعيَّن على الطلبة الإجابة عن أسئلتها في غضون (35) دقيقةً، وتتضمَّن أسئلة عن الطالب والبيت. وبالمقابل، تُوزَّع استبانة المدرسة على مديري المدارس إلكترونيًّا، ويتعيَّن عليهم إجابة أسئلتها عن طريق شبكة الإنترنت، وتتضمَّن فقرات تتناول قضايا لها علاقة بالمدرسة، ويُخصَّص لإجابتها (30) دقيقةً (عبابنة وآخرون، 2020).

أشارت بيانات المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية بخصوص أداء طلبة الأردن في دراسة بيزا إلى أنَّ مُتوسِّط أداء الطلبة في الأردن هو أقلُّ من مُتوسِّط أداء الطلبة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) في دورات الدراسة جميعها. والجدول رقم (1) الآتي يُبيّن مُتوسِّط أداء الطلبة في كلٍّ من الأردن ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. يُشار إلى أن حساب متوسطات الأداء المبيّنة في الجدول، وكذلك اختبارات الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات أداء الطلبة عبر دورات الدراسة قد تمت باستخدام برمجية IDB Analyzer، وقد قام بذلك الائتلاف المشرف فنيا على الدراسة.

الجدول (1)

مُتوسِّط أداء الطلبة في الأردن ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) للسنوات (2006-2018م).*

السنة		الرياضيات	العلوم	القرائية
2006م	الأردن.	384	422	401
	(OECD).	490	495	485
2009م	الأردن.	387	415	405
	(OECD).	493	498	490
2012م	الأردن.	486	409	399
	(OECD).	490	498	493
2015م	الأردن.	380	409	408
	(OECD).	487	491	490
2018م	الأردن.	400	429	419
	(OECD).	489	489	487

*المصدر: منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، شبكة الإنترنت، الرابط الإلكتروني: Http://pisadataexplorer.oecd/ide/idepisa/report.aspx

وقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي المبينة في الجدول أنَّ أداء الطلبة في آخر دورة ارتفع بصورة دالَّة إحصائيًّا في الرياضيات والعلوم، في حين كان التحسُّن في المهارات القرائية غير دالٍّ إحصائيًّا. كما بيّنت النتائج أيضًا أنَّ أداء الطلبة في الأردن اتسم بالاستقرار النسبي في دورات الدراسة من عام 2006م إلى عام 2015م بالرغم من الفروق الظاهرية التي لم تكن ذات دلالة إحصائية.

خطة الاستعداد: سعيًا لرفع مستوى الاستعداد قبل المشاركة في الدراسات الدولية، وبناءً على المسح التجريبي لدراسة بيزا الذي نُفِّذ عام 2021م، وأثناء جائحة كورونا، وتحوُّل التعليم في الأردن إلى التعليم عن بُعْد؛ قرَّرت وزارة التربية والتعليم تنفيذ خطة إجرائية متكاملة تقوم على المحاور الرئيسة الآتية: الجاهزية التكنولوجية، وتجهيز الطلبة والمدارس للاختبار ودور مدير التربية والتعليم، والدعم الفني والإسناد من ضُبّاط الارتباط في مركز الوزارة والميدان، ورفع درجة الاستعداد. وقد تضمَّنت الخطة الإجرائية بيانًا لمسؤوليات التنفيذ، والمواعيد الزمنية المُحدَّدة.

بدأت وزارة التربية والتعليم تعميم الخطة على مديريات التربية والتعليم، وطلبت إلى هذه المديريات إعداد خطط إجرائية خاصة بكلٍّ منها ارتكازاً إلى الخطة الرئيسة، وطلبت أيضًا تزويد اللجنة الفنية التي شُكِّلت لهذا الغرض بتقارير دورية عن مدى التقدُّم في تنفيذ الخطة؛ بُغْيَةَ إعداد تقرير مُوحَّد يُرفَع إلى اللجنة التوجيهية التي يرأسها وزير التربية والتعليم، وتجتمع كلَّما دعت الحاجة إلى مناقشة التقارير وتقويم الإنجاز. وقد عقدت هذه اللجان عددًا من الاجتماعات

منذ شهر تشرين الثاني عام 2021م حتى نهاية شهر شباط عام 2022م، وهو الزمن الذي نُفِّذت فيه الخطة الإجرائية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تضمَّنت الخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم للأعوام (2018-2022م) أهدافًا خاصةً بالمناهج والتقويم، منها هدف ينصُّ على "تطوير نظام لمتابعة النتاجات التعلُّمية وتقديمها لكل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة". وتحقيقًا لهذا الهدف؛ اشتملت الخطة على مُكوِّن يُعْنى بإضفاء الطابع المؤسسي على عملية تخطيط الاختبارات الدولية لتحسين ترتيب الأردن عالميًّا في هذه الاختبارات، وتوسيع نطاق المشاركة في الدراسات الدولية الأخرى. وقد اشتمل هذا المُكوِّن على نشاط يتعلَّق بتنفيذ برامج توعية للمشرفين ومديري المدارس والمُعلِّمين بخصوص أهمية الاختبارات الدولية، ودورها الرئيس في تطوير العملية التعلُّمية؛ ما يشير إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بمأسسة عملية الاستعداد للدراسات الدولية، وقد تمثَّل ذلك واقعيًّا بتطوير خطة الاستعداد لدراسة بيزا 2022.

استنادًا إلى هذه الخطة، فإنَّ عملية تقويم استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2022 قد تُسهِم في توفير معلومات تساعد على إعداد خطة مستقبلية تُحسِّن مستوى الاستعداد للدراسة في دورة عام 2025م، وتحديد المجالات التي أحسنت الوزارة الاستعداد لها، وتلك التي لم تصل بعدُ إلى مستوى الاستعداد المنشود. تأسيسًا على ذلك، تروم الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مدى استعداد وزارة التربية والتعليم في الأردن للمشاركة في الدراسة الدولية بيزا 2022 من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

وهذا يتطلَّب الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الآتية:

السؤال الأول: هل يختلف استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2022 تبعًا لاختلاف المجال؟

السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات المشرفين التربويون لدرجة هذا الاستعداد باختلاف جنس المشرف، وتخصُّصه، وسنوات خبرته، والتفاعل بينها؟

السؤال الثالث: ما مُقترَحات المشرفين التربويون لرفع درجة استعداد وزارة التربية والتعليم لاختبار بيزا مستقبلًا؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أ) قياس مستوى استعداد الوزارة بصورة عامة للمشاركة في دراسة بيزا 2022، وتقويم مستوى هذا الاستعداد من وجهة نظر المشرفين التربويين.

ب) تقويم مستوى استعداد الوزارة للمشاركة في دراسة بيزا 2022 بحسب المجال.

ج) تقويم مدى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2022، وذلك في سياق تحوُّل الأردن في هذه الدورة (الدورة الثامنة في سلسة تنفيذ هذه الدراسة) من الاختبارات التي تعتمد الورقة والقلم إلى الاختبارات التي تعتمد الحاسوب.

د) اختبار الفروق في مستوى الاستعداد بحسب المجال.

هـ) الكشف عن الفروق في تقديرات المشرفين التربويين لمستوى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2022 بحسب جنس المشرف التربوي، وتخصُّصه، وسنوات خبرته.

أهمية الدراسة

بدأ اهتمام الأردن بالدراسات الدولية مُبكِّرًا عام 1999م، حيث شارك في دراسة تيمس. ومنذ ذلك الوقت، بُذِلت جهود مؤسسية وفردية استعدادًا للمشاركة في هذه الدراسات، وإنْ تباينت من حيث الزخم والأسلوب؛ إذ كانت منظمة تارة، وعشوائية تارة أخرى. وبحسب علم الباحثين، فإنَّه لم تَجْرِ أيُّ محاولات لتقويم مستوى الاستعداد في أيِّ دورة من دورات دراسة تيمس أو دراسة بيزا، بالرغم من ضعف

أداء الطلبة الأردنيين مقارنةً بالمُتوسِّط الدولي، ومقارنةً بالأنظمة التربوية المُتقدِّمة. ومن ثَمَّ، فإنَّ هذه الدراسة تكتسب أهميتها من الجوانب الآتية:

1) انسجام أهداف هذه الدراسة مع أهداف الخطط التنموية المختلفة في الأردن، وبخاصة الخطة الاستراتيجية لتنمية الموارد البشرية (2016-2025م)، والخطة الاستراتيجية لوزارة التربية والتعليم (2018-2022م).
2) إسهام نتائج هذه الدراسة في مساعدة متخذي القرار في وزارة التربية والتعليم على مراجعة خطط الاستعداد للدراسات الدولية، وأساليب تنفيذها، وعمليات متابعتها، وتقويمها.
3) إمكانية تقديم هذه الدراسة منهجًا بحثيًّا لوزارة التربية والتعليم، يساعدها على إجراء تقويم داخلي مستمر بخصوص الاستعداد للدراسات الدولية، من وجهة نظر أطراف أخرى غير المشرفين التربويين.

منهجية الدراسة ومعالجاتها الإحصائية

تُعَدُّ هذه الدراسة كَمِّية في طبيعتها، وتُصنَّف بأنَّها دراسة مسحية، تحاول تقويم مدى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2022 من وجهة نظر المشرفين التربويين. وقد اشتملت الدراسة على عدد من المُتغيِّرات المستقلة، هي:

- جنس المشرف: له مستويان (ذكر، وأنثى).
- تخصُّص المشرف: له خمسة مستويات، هي: الرياضيات، والعلوم، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والحاسوب.
- سنوات خبرة المشرف في مجال الإشراف التربوي: لها ثلاثة مستويات، هي: أقلُّ من خمس سنوات أو خمس سنوات، من خمس سنوات إلى أقلَّ من عشر سنوات أو عشر سنوات، وأكثر من عشر سنوات.

أمّا المُتغيِّر التابع فهو تقديرات المشرفين التربويين لمدى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2022 وَفق المقياس المستخدم في هذه الدراسة كلها، ووَفق كل مجال من مجالاته.

للإجابة عن أسئلة الدراسة، استُخدِمت الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بحساب المُتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، فضلًا عن إجراء تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA)، وتحليل التباين المُتعدِّد (MANOVA)، واختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

مجتمع الدراسة

بلغ عدد المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم (1090) مشرفًا ومشرفةً من مختلف التخصُّصات، منهم (526) مشرفًا ومشرفةً من المُتخصِّصين في الرياضيات، والعلوم، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والحاسوب، والذكاء الاصطناعي، بما نسبته (48%) من مجموع المشرفين.

يُمثِّل مجتمعَ هذه الدراسة مشرفو الرياضيات، والعلوم، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والحاسوب، والذكاء الاصطناعي، ويتوزَّع مجتمع الدراسة بحسب التخصُّص والجنس كما هو مُبيَّن في الجدول رقم (2).

الجدول (2)

المشرفون التربويون الذين يُمثِّلون مجتمع الدراسة بحسب التخصُّص والجنس.

التخصُّص	الجنس	العدد	النسبة (%)
الرياضيات.	ذكور.	44	70
	إناث.	19	30
	المجموع:	**63**	**12**
العلوم.	ذكور.	100	59
	إناث.	69	41
	المجموع:	**169**	**32**

اللغة العربية.	ذكور.	86	70
	إناث.	37	30
	المجموع:	**123**	**23**
اللغة الإنجليزية.	ذكور.	60	55
	إناث.	50	45
	المجموع:	**110**	**21**
الحاسوب.	ذكور.	32	52
	إناث.	29	48
	المجموع:	**61**	**12**
المجموع الكلي:	ذكور.	322	61
	إناث.	204	39
	المجموع:	**526**	**100**

عيّنة الدراسة

تولَّت مديرية الإشراف والتدريب التربوي في وزارة التربية والتعليم مهمة تعميم رابط الاستبانة على جميع مديريات التربية والتعليم، ثمَّ أخذت هذه المديريات تُعمِّم الرابط على المشرفين التربويين في تخصُّصات الرياضيات، والعلوم، واللغة العربية، واللغة الإنجليزية، والحاسوب، بدءًا بتاريخ 26 أيلول 2022م وانتهاءً بتاريخ 5 تشرين الأول 2022م، وقد أُغلِقت صفحة الوصول إلى الرابط بعد توقُّف تلقّي الردود مُدَّة خمسة أيام متتالية، وبلغ عدد المشرفين والمشرفات الذين أجابوا عن الاستبانة نحو (140) مشرفًا ومشرفةً، مُوزَّعين بحسب التخصُّص والجنس على النحو المُبيَّن في الجدول رقم (3).

الجدول (3)

المشرفون التربويون الذين يُمثِّلون مجتمع الدراسة بحسب التخصُّص والجنس.

التخصُّص	الجنس	العدد	النسبة (%)
الرياضيات.	ذكور.	10	62.5
	إناث.	6	37.5
	المجموع:	**16**	**11.4**
العلوم.	ذكور.	31	56.4
	إناث.	24	43.6
	المجموع:	**55**	**39.3**
اللغة العربية.	ذكور.	13	65
	إناث.	7	35
	المجموع:	**20**	**14.3**
اللغة الإنجليزية.	ذكور.	8	72.7
	إناث.	3	27.3
	المجموع:	**11**	**7.9**
الحاسوب.	ذكور.	19	50
	إناث.	19	50
	المجموع:	**38**	**27.1**
المجموع الكلي:	ذكور.	81	57.9
	إناث.	59	42.1
	المجموع:	**140**	

أداة الدراسة

تتمثَّل أداة الدراسة في استبانة تحوي ثلاثة أجزاء رئيسة؛ أولها يتعلَّق بجمع معلومات ديموغرافية عن المستجيب، مثل: التخصُّص، والجنس، ومديرية التربية والتعليم التي يعمل فيها، وعدد سنوات خبرته، وأعلى مُؤهِّل علمي حصل عليه. وثانيها يتألَّف من فقرات تتحدَّث عن جاهزية وزارة التربية والتعليم استعدادًا للمشاركة في دراسة البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (بيزا 2022)، وقد بلغ عددها (33) فقرةً توزَّعت على أربع مجالات، هي: التوعية بالاختبار، وبناء قدرات الطلبة، والجاهزية التكنولوجية، والدعم والإسناد، وبلغ عدد فقرات كلٍّ من هذه المجالات كما يأتي: (8) فقرات لمجال التوعية بالاختبار، و(14) فقرةً لمجال بناء قدرات الطلبة، و(4) فقرات لمجال الجاهزية التكنولوجية، و(7) فقرات لمجال الدعم والإسناد. وأخيرًا، تضمن

الجزء الثالث من الاستبانة سؤالاً مفتوحاً لتقديم اقتراحات لتجويد الاستعداد للدراسات الدولية.

اشتُقَّت فقرات تقويم الاستعداد من خطة الاستعداد لدراسة بيزا 2022 التي اعتمدتها الوزارة، وعهدت بها إلى اللجنة التوجيهية المُشكَّلة لهذا الغرض، وطُبِّقت من بداية شهر تشرين الثاني عام 2021م إلى نهاية شهر شباط عام 2022م.

تقع الإجابة عن فقرات هذا الجزء من الاستبانة على مقياس ليكرت الرباعي، وفيها يُقدِّر المشرف ما حدث من أنشطة في المديرية التي يعمل فيها، أو في المدارس التي يُشرِف عليها، وذلك باختيار أحد البدائل الذي ينطبق على العبارة وَفق تقديره الخاص. وهذه البدائل هي: (لا، على الإطلاق)، (بشكل محدود)، (بشكل مناسب)، (بشكل كبير). أمّا الجزء الأخير من المقياس فكان أسئلة مفتوحة الإجابة عن الإيجابيات والسلبيات الناتجة من المشاركة في دراسة بيزا، والتحسينات التي يقترحها المشرف ليكون استعداد الوزارة أفضل ممّا عليه الحال الآن.

عُرِضت الاستبانة على أربعة مُحكِّمين من ذوي الخبرة في هذا المجال؛ للحكم على مدى مناسبة الفقرات من حيث اللغة، والصياغة، والارتباط بالمجال المُحدَّد. وقد اقترح المُحكِّمون تعديلات محدودة على صياغة بعض الفقرات، وأُخِذ ببعض هذه المُقترَحات. وكذلك اقترح أحد المُحكِّمين أنْ تكون بدائل الإجابة كما ذُكِرت أعلاه بدلًا من البدائل السابقة: (لا، على الإطلاق)، (بشكل بسيط)، (بشكل مُتوسِّط)، (بشكل جيِّد)، وأُخِذ بمقترحه.

تجريب الأداة

جُرِّبت الأداة على عيِّنة مُؤلَّفة من (38) مشرفًا ومشرفةً من غير أفراد العيِّنة الرئيسة، وجاءت نتائج التجريب على النحو الآتي:

أولًا: عدم تقديم المشرفين أيَّ ملاحظات على صياغة الفقرات أو محتواها.

ثانيًا: إجابة أفراد عيِّنة التجريب عن جميع فقرات الاستبانة.

ثالثًا: حساب الثبات والصدق لأداة الدراسة.

أ) ثبات الأداة المُقدَّر بطريقة كرونباخ ألفا؛ إذ بيَّنت النتائج أنَّ ثبات الأداة كان مرتفعًا، والجدول الآتي يُوضِّح هذه النتائج.

جدول(4)

الثبات باستخدام الفا كرونباخ

المجال	عدد الفقرات	معامل ثبات كرو نباخ ألفا
الأول.	8	0.90
الثاني.	14	0.96
الثالث.	4	0.92
الرابع.	7	0.95
الأداة كاملةً.	33	0.98

ب) حساب الاتساق الداخلي بوصفه دليلًا على صدق الأداة، وذلك بحساب الارتباط المُصحِّح للدرجات على الفقرة، والدرجات على المجال، والدرجة الكلية. وقد تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة والدرجة على المقياس كاملًا بين (0.47) و(0.92)، وكان لهذه الارتباطات دلالة إحصائية عند مستوى α=.05؛ ما يعني أنَّ جميع فقرات المقياس ذات تمييز مقبول، وتشير هذه

النتائج إلى أن الاستبانة قد تحقق لها صدق الاتساق الداخلي.

تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة للمجال الأول والدرجات على المقياس والدرجات على المجال نفسه بين (0.47) و(0.78). وتشير هذه الإحصائيات إلى تمييز مقبول ضمن المجال.

أمّا معاملات الارتباط بين الدرجة على الفقرة للمجال الثاني والدرجات على المقياس والدرجات على المجال نفسه فتراوحت بين (0.71) و(0.86)؛ ما يعني أنَّ فقرات هذا المجال ذات تمييز عالٍ.

وأمّا معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة للمجال الثالث والدرجات على المقياس والدرجات على المجال فتراوحت بين (0.69) و(0.89). في حين تراوحت معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرة للمجال الرابع والدرجة الكلية على المجال والدرجة على المقياس بين (0.69) و(0.92). وبذلك تكون جميع فقرات المقياس ذات تمييز مقبول، واتساق داخلي مناسب.

ولمّا كان هدف الدراسة هو تقويم مدى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2022، ضمن المجالات الأربعة التي تضمَّنتها أداة الدراسة، فقد عمد الباحثون إلى إجراء التحليل العاملي الاستكشافي (Exploratory Factor Analysis) للتأكُّد من صدق الفقرات المُطوَّرة؛ إذ يجب اختبار جميع الفقرات في كل مجال جيِّدًا للتأكُّد أنَّها تُسهِم في القياس للمجال المُحدَّد، وللمقياس بوجه عام.

أظهرت نتائج تحليل العوامل أنَّ الأداة كانت جيِّدة؛ إذ أكَّدت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي باستخدام طريقة المُكوِّنات الرئيسة (PCA)، والتدوير المُتعامِد للعوامل (Varimax) وجود أربعة عوامل، بلغ الجذر الكامن لها أكبر من واحد صحيح، وبلغت نسبة التباين الذي تُفسِّره هذه العوامل (72%) من التباين الكلي. أمّا نسبة الجذر الكامن الأول إلى الجذر الكامن الثاني فبلغت (4.6)؛ ما يشير إلى أحادية البُعْد للمقياس؛ أيْ إنَّ جميع الفقرات تقيس بُعْدًا واحدًا، هو استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2022.

اعتمادًا على نتائج التحكيم والتجريب الميداني للمقياس، فقد احتُفِظ بجميع فقرات المقياس لتقويم مدى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2022.

تصحيح المقياس

تكوَّنت الأداة بصورتها النهائية من (33) فقرةً، باستثناء فقرات التعريف بالمستجيب، والفقرات مفتوحة الاستجابة. استُخدِم مقياس ليكرت ذو التدريج الرباعي في تقييم مدى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2022، فأُعطِي مستوى الاستجابة (لا، على الإطلاق) الدرجة (1)، وأُعطِي مستوى الاستجابة (بشكل محدود) الدرجة (2)، وأُعطِي مستوى الاستجابة (بشكل مناسب) الدرجة (3)، وأُعطِي مستوى الاستجابة (بشكل كبير) الدرجة (4). وبذلك تكون أقلُّ درجة على المقياس هي (33)، وأعلى درجة عليه هي (132).

لتقويم مستوى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة البرنامج الدولي لتقويم الطلبة (بيزا 2022)، فقد حُوِّلت الدرجات الخام إلى نفس الدرجة على المقياس، بحيث تكون أعلى درجة مُمكِنة على المقياس هي (4)، وأقلُّ درجة عليه هي (1). وللتمكُّن من إعطاء حكم على درجة الاستعداد، فقد اعتُمِد التصنيف الآتي لدرجة الاستعداد:

الدرجة من (1) إلى أقلَّ من (2): مستوى استعداد ضعيف.

الدرجة من (2) إلى أقلَّ من (3): مستوى استعداد مُتوسِّط.

الدرجة أكبر من (3) أو (3): مستوى استعداد كبير.

الأساليب الإحصائية المستخدمة

تم في هذه الدراسة إجراء مجموعة من التحليلات الإحصائية للإجابة عن أسئلتها، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى المجال وعلى مستوى كل فقرة في المجال، كما تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين على مستوى المجال بحسب

متغيرات الجنس والتخصص وسنوات الخبرة، بالإضافة إلى لذلك تم إجراء التحليل العاملي الثلاثي لفحص الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين بحسب الجنس والتخصص وسنوات الخبرة، كما تم حساب التكرارات والتكرارات النسبية لمقترحات المشرفين التربويين لتحسين مستوى استعداد وزارة التربية والتعليم للدراسات الدولية.

نتائج الدراسة

انتهت الدراسة -بعد الإجابة عن أسئلتها- إلى جملة من النتائج يُمكِن تمثيلها بالمحاور الآتية:

أ) مستوى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في اختبار بيزا 2022:

بيَّنت النتائج أنَّ مُتوسِّط تقديرات المشرفين التربويين لمستوى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في اختبار بيزا 2022 هو (2.79). وهذا المُتوسِّط يشير -بحسب المعيار المستخدم في الدراسة- إلى أنَّ استعداد الوزارة للمشاركة في هذا الاختبار كان مُتوسِّطًا. أمّا الانحراف المعياري لتقديرات المشرفين التربويين فبلغ (0.50)؛ ما يعني وجود درجة عالية من الاتساق في تقديراتهم لمستوى استعداد الوزارة للمشاركة في هذا الاختبار.

يُبيِّن المُتوسِّط العام لتقديرات المشرفين التربويين مستوى استعداد الوزارة للمشاركة في اختبار بيزا بصورة عامة، في حين تُبيِّن المُتوسِّطات على مستوى الفقرات مستوى الاستعداد في أنشطة مُحدَّدة. فمثلًا، من الفقرات التي أشارت إلى استعداد الوزارة الكبير الفقرة التي تناولت "التوعية بالاختبار عن طريق عقد لقاءات جماعية أو فردية مع طلبة الصف العاشر لتوعيتهم بأهمية الاختبار وتعريفهم بمواصفاته"؛ إذ بلغ مُتوسِّط الفقرة (3.21)، تلاه مُتوسِّط الفقرة التي تتعلَّق "بعقد مجتمعات تعلُّم للمُعلِّمين"، وهو (3.19). أمّا مُتوسِّط الفقرة التي تتعلَّق "بتهيئة أجهزة الحاسوب قبل موعد الاختبار بوقت كافٍ" فبلغ (3.07)؛ ما يعني أنَّ استعداد الوزارة لهذه الأنشطة كان كبيرًا. في حين أظهرت النتائج أنَّ مُتوسِّط الفقرة التي تتعلَّق "بعقد مجتمعات تعلُّم للمجالس التربوية للشبكات وأولياء الأمور " هو (2.25)، وهذا أقلُّ مُتوسِّط مقارنةً بجميع فقرات المقياس.

ب) مستوى استعداد وزارة التربية والتعليم بحسب المجال:

أسهم التحليل على مستوى المجال في فهم أدق لمستويات الاستعداد، بما يتيح تحديد المجالات التي كان فيها الاستعداد أفضل مقارنةً بالمجالات الأخرى؛ ما تطلَّب حساب المُتوسِّطات والانحرافات المعيارية للمجالات الأربعة، وهي: التوعية بالاختبار، وبناء القدرات، والجاهزية التكنولوجية، والدعم، والإسناد. والجدول رقم (4) يُبيِّن المُتوسِّطات والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين بخصوص مستوى استعداد الوزارة للمشاركة في اختبار بيزا 2022 بحسب المجال.

الجدول رقم (4)

المُتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المشرفين التربويين بخصوص مستوى استعداد الوزارة للمشاركة في اختبار بيزا 2022 بحسب المجال

المجال	عدد المشرفين	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري
التوعية بالاختبار.	140	2.70	0.60
بناء القدرات.	140	2.75	0.56
الجاهزية التكنولوجية.	140	2.94	0.73
الدعم والإسناد.	140	2.86	0.65

يُبيّن الجدول أنَّ استعداد وزارة التربية والتعليم في جميع المجالات كان مُتوسِّطا بالرغم من التباين في مستوى الاستعداد لمصلحة مجال الجاهزية التكنولوجية ومجال الدعم والإسناد.

وتشير النتائج إلى أنَّ "عقد لقاءات جماعية أو فردية مع طلبة الصف العاشر لتوعيتهم بأهمية الاختبار وتعريفهم بمواصفاته" كان نشاط الوزارة الأبرز ضمن مجال التوعية بالاختبار؛ إذ بلغ المُتوسِّط الحسابي له (3.21)، تلاه نشاط إصدار نشرات إرشادية ومطويّات عن الاختبار بمُتوسِّط بلغ (3.04). وبذلك كان استعداد وزارة التربية والتعليم في هذين النشاطين كبيرًا. أمّا بقية الأنشطة التي تقع ضمن مجال التوعية بالاختبار فكانت مُتوسِّطات تقديرات المشرفين لها مُتوسِّطة؛ إذ كانت جميعها أقلَّ من المعيار (3) الذي يشير إلى درجة استعداد كبيرة، وبلغ أقلُّ المُتوسِّطات (2.33) للفقرة التي تتعلَّق "بعقد اجتماعات لأولياء الأمور لتعريفهم بالاختبار وأهميته". والجدول رقم (5) يُبيّن المُتوسِّطات والانحرافات المعيارية ومستوى الاستعداد لفقرات مجال التوعية بالاختبار.

الجدول (5)

المُتوسِّطات والانحرافات المعيارية ومستوى الاستعداد لفقرات مجال التوعية بالاختبار.

الفقرات	عدد المشرفين	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستعداد
تمَّ عقد اجتماعات لأولياء الأمور لتعريفهم بالاختبار وأهميته.	140	2.33	0.73	مُتوسِّط.
تمَّ عقد اجتماعات لأقسام الإرشاد لتعريفهم بالاختبار، وتحديد أدوارهم المُتوقَّعة.	140	2.27	0.84	مُتوسِّط.
تمَّ عقد اجتماعات لمجالس التطوير التربوي للتنسيق والعمل المشترك للاستعداد للاختبار.	140	2.34	0.91	مُتوسِّط.
تمَّ إصدار نشرات إرشادية ومطويّات حول الاختبار.	140	3.04	0.87	كبير.
تمَّ عقد لقاءات جماعية أو فردية مع طلبة الصف العاشر لتوعيتهم بأهمية الاختبار وتعريفهم بمواصفاته.	140	3.21	0.75	كبير.
تمَّ إنشاء موقع إلكتروني/ موقع المدرسة على شبكة التواصل الاجتماعي للتعريف بالاختبار، وأهميته، وخصائصه، وكل ما يتعلَّق به.	140	2.76	0.92	مُتوسِّط.
تمَّ توظيف الإذاعة المدرسية للتوعية والتثقيف بالاختبار.	140	2.79	0.85	مُتوسِّط.
تمَّ عقد اجتماعات جماعية أو فردية مع المُنسِّق الوطني لدراسة بيزا للتوعية بالدراسة وأهميتها، وإنجازات الطلبة الأردنيين في الدورات السابقة، وطريقة إجراء الاختبار، وغيرها.	140	2.82	0.87	مُتوسِّط.

في مجال بناء القدرات فقد أظهرت النتائج أنَّ "عقد مجتمعات تعلُّم مع المُعلِّمين" كان نشاط الوزارة الأبرز؛ إذ بلغ المُتوسِّط الحسابي لهذه الفقرة (3.19)، تلتها الفقرة التي تنصُّ على الآتي: "تمَّ تحضير أوراق عمل للطلبة من الأدلَّة الإرشادية والأسئلة المسموح الاطلاع عليها"؛ إذ بلغ مُتوسِّط تقديرات المشرفين التربويين لهذه الفقرة (3.04)، ثمَّ الفقرة التي تنصُّ على الآتي: "تمَّ عقد مجتمعات تعلُّم للمشرفين التربويين" بمُتوسِّط بلغ (3.03). وبالمُحصِّلة، فإنَّ هذه المُتوسِّطات تشير إلى استعداد الوزارة الكبير فيما يخصُّ هذه الأنشطة، خلافًا لبقية الأنشطة التي تتعلَّق بمجال بناء القدرات؛ إذ كان استعداد الوزارة لها مُتوسِّطًا. والجدول رقم (6) يُبيّن المُتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستعداد لفقرات مجال بناء القدرات.

الجدول (6)

المُتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستعداد لفقرات مجال بناء القدرات.

الفقرات	عدد المشرفين	المُتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستعداد
تمَّ تخصيص وقت قصير من كل حصة لحَلِّ سؤال من أسئلة الاختبارات الدولية.	140	2.98	0.68	مُتوسِّط.
تمَّ تحضير أوراق عمل للطلبة من الأدلَّة الإرشادية والأسئلة المسموح الاطلاع عليها.	140	3.04	0.71	كبير.
تمَّ توظيف تعلُّم الأقران لحَلِّ أسئلة تُشابِه أسئلة بيزا.	140	2.61	0.71	مُتوسِّط.
تمَّ توظيف طريقة المجموعات لحَلِّ أسئلة تُشابِه أسئلة بيزا.	140	2.78	0.74	مُتوسِّط.
تمَّ تضمين الاختبارات المدرسية اليومية والشهرية والفصلية أسئلة من الاختبارات الدولية أو أسئلة مُشابِهة لها.	140	2.89	0.76	مُتوسِّط.
تمَّ استثمار حصص الفراغ وحصص الإشغال لتدريب الطلبة على نماذج من أسئلة الاختبارات الدولية.	140	2.55	0.79	مُتوسِّط.
تمَّ تزويد الطلبة بعناوين مواقع إلكترونية ذات علاقة بالاختبارات الدولية (مثل موقع بيزا).	140	2.63	0.75	مُتوسِّط.
تمَّ توظيف مواقع التواصل الاجتماعي لتزويد الطلبة بنماذج محلولة من أسئلة اختبارات بيزا.	140	2.73	0.75	مُتوسِّط.
تمَّ استخدام موقع بيزا الرسمي التابع للوزارة لأغراض مختلفة، منها: الاطلاع على الأسئلة المسموح الاطلاع عليها، والاستفادة من الأدلَّة الإرشادية.	140	2.69	0.80	مُتوسِّط.
تمَّ عقد مجتمعات تعلُّم للطلبة.	140	2.87	0.77	مُتوسِّط.
تمَّ عقد مجتمعات تعلُّم للمُعلِّمين.	140	3.19	0.83	كبير.
تمَّ عقد مجتمعات تعلُّم للمشرفين التربويين.	140	3.03	0.80	كبير.
تمَّ عقد مجتمعات تعلُّم لمجالس التطوير التربوي.	140	2.29	0.86	مُتوسِّط.
تمَّ عقد مجتمعات تعلُّم للمجالس التربوية للشبكات وأولياء الأمور.	140	2.25	0.84	مُتوسِّط.

وأمّا في مجال الجاهزية التكنولوجية فقد أظهرت النتائج أنَّ الاستعداد كان كبيرًا في جميع الأنشطة التي تضمَّنها هذا المجال، باستثناء الفقرة التي تنصُّ على الآتي: "قامت مديرية التربية والتعليم بزيادة أعداد الحواسيب في المدارس التي لا يتوفَّر فيها العدد الكافي لعقد الاختبار"؛ إذ بلغ مُتوسِّطها (2.66)؛ ما يعني أنَّ استعداد الوزارة بهذا الشأن كان مُتوسِّطًا. والجدول رقم (7) يُبيِّن المُتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستعداد لفقرات مجال الجاهزية التكنولوجية.

الجدول (7)

المُتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستعداد لفقرات مجال الجاهزية التكنولوجية.

الفقرات	عدد المشرفين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستعداد
قامت مديرية التربية والتعليم بزيادة أعداد الحواسيب في المدارس التي لا يتوفَّر فيها العدد الكافي لعقد الاختبار.	140	2.66	0.88	مُتوسِّط.
قامت الأقسام المعنية في المديرية بتنفيذ زيارات ميدانية للتأكُّد من جاهزية المدارس التكنولوجية.	140	3.00	0.80	كبير.
تمَّ تقييم مدى مناسبة أجهزة الحاسوب المُتوفِّرة لاختبار بيزا؛ سواء من قِبَل المديرية، و/ أو من قِبَل المدرسة.	140	3.04	0.81	كبير.
تمَّ تهيئة أجهزة الحاسوب قبل موعد الاختبار بوقت كافٍ.	140	3.07	0.82	كبير.

وأخيرًا، أظهرت النتائج استعداد الوزارة الكبير بخصوص تبسيط الإجراءات الإدارية للتمكُّن من تنفيذ أنشطة الاستعداد لاختبار بيزا، خلافًا لبقية الأنشطة التي يُمثِّلها مجال الدعم والإسناد؛ إذ كان استعداد الوزارة لها مُتوسِّطًا. والجدول رقم (8) يُبيِّن المُتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستعداد لفقرات مجال الدعم والإسناد.

الجدول (8)

المُتوسِّطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى الاستعداد لفقرات مجال الدعم والإسناد.

الفقرات	عدد المشرفين	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الاستعداد
قام مدير التربية، و/ أو المساعد الفني، و/ أو المساعد الإداري بمتابعة تنفيذ خطة الاستعداد لدراسة بيزا.	140	2.93	0.77	مُتوسِّط.
قامت المديرية بتبسيط الإجراءات الإدارية للتمكُّن من تنفيذ أنشطة الاستعداد للاختبار.	140	3.04	0.74	كبير.
قامت المديرية و/ أو المدرسة بتخصيص الموارد المتاحة لدعم خطة الاستعداد لدراسة بيزا.	140	2.99	0.75	مُتوسِّط.
قامت المديرية بعقد اجتماعات دورية مع المعنيين بالاختبار لمناقشة مدى التقدُّم المُحرَز في الاستعداد للاختبار.	140	2.78	0.87	مُتوسِّط.
قامت المديرية بنقل الطلبة إلى مدرسة مجاورة مناسبة عند عدم جاهزية المدرسة الأصلية.	140	2.96	0.95	مُتوسِّط.
قامت المديرية و/ أو المدرسة بتخصيص الموارد لتحفيز الطلبة ماليًّا لبذل أقصى جهد في الاختبار.	140	2.48	1.04	مُتوسِّط.
قامت المديرية و/ أو المدرسة بدعم الطلبة معنويًّا للمشاركة الجادَّة في الدراسة.	140	2.88	0.87	مُتوسِّط.

ج) تقديرات المشرفين التربويين بحسب الجنس والتخصُّص وسنوات الخبرة:

أشارت النتائج إلى وجود فروق ظاهرية بين مُتوسِّط تقديرات المشرفين التربويين بحسب الجنس والتخصُّص وسنوات الخبرة. فمثلًا، تَبيَّن ارتفاع مُتوسِّط تقديرات مشرفي الرياضيات الذكور الذين تزيد خبراتهم على (5) سنوات أو هي أقلُّ من (10) سنوات أو (10) سنوات لمستوى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في اختبار بيزا 2022؛ إذ كان هذا المُتوسِّط هو الأعلى بقيمة بلغت (3.48)، تلاه مُتوسِّط تقديرات مشرفات اللغة العربية الإناث اللاتي تزيد خبراتهن على (5) سنوات أو هي أقلُّ من (10) سنوات أو (10) سنوات. أمّا أقلُّ مُتوسِّط فكان لمشرفي اللغة الإنجليزية الذكور الذين تقلُّ خبراتهم عن (5) سنوات. والجدول رقم (9) يُبيِّن مُتوسِّط تقديرات المشرفين التربويين لمستوى استعداد الوزارة للمشاركة في اختبار بيزا 2022بحسب الجنس والتخصُّص ومستوى الخبرة.

الجدول (9)

مُتوسِّط تقديرات المشرفين التربويين لمستوى استعداد الوزارة للمشاركة في اختبار بيزا 2022بحسب الجنس والتخصُّص ومستوى الخبرة.

الجنس	التخصُّص	سنوات الخبرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر.	الرياضيات.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.82	0.16
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	3.48	0.00
		أكثر من (10) سنوات.	3.00	0.52
		المجموع:	2.96	0.38
	العلوم.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.82	0.56
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	2.77	0.46
		أكثر من (10) سنوات.	2.73	0.41
		المجموع:	2.78	0.48
	اللغة العربية.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.95	0.09
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	2.98	0.56
		أكثر من (10) سنوات.	2.44	0.49
		المجموع:	2.80	0.48
	اللغة الإنجليزية.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	1.03	.
		أكثر من (10) سنوات.	3.03	0.51
		المجموع:	2.36	1.21
	الحاسوب.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.71	0.54
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	2.96	0.72
		أكثر من (10) سنوات.	2.98	0.31
		المجموع:	2.85	0.51
	المجموع:	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.75	0.55
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	2.91	0.53

		أكثر من (10) سنوات.	2.81	0.44
		المجموع:	2.81	0.51
أنثى.	الرياضيات.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.38	0.89
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	2.73	.
		أكثر من (10) سنوات.	3.15	.
		المجموع:	2.57	0.76
	العلوم.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.85	0.49
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	2.86	0.22
		أكثر من (10) سنوات.	2.70	0.37
		المجموع:	2.83	0.43
	اللغة العربية.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.99	0.37
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	3.24	.
		المجموع:	3.03	0.35
	اللغة الإنجليزية.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.34	0.66
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	2.91	.
		المجموع:	2.41	0.64
	الحاسوب.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.70	0.47
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	2.67	0.35
		أكثر من (10) سنوات.	2.98	0.37
		المجموع:	2.78	0.40
	المجموع:	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.71	0.58
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	2.78	0.31
		أكثر من (10) سنوات.	2.90	0.37
		المجموع:	2.76	0.50
المجموع	الرياضيات.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.63	0.60
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	3.11	0.54
		أكثر من (10) سنوات.	3.03	0.46
		المجموع:	2.81	0.56
	العلوم.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.83	0.52
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	2.80	0.39
		أكثر من (10) سنوات.	2.72	0.39
		المجموع:	2.80	0.46
	اللغة العربية.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.98	0.28

		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	3.02	0.52
		أكثر من (10) سنوات.	2.44	0.49
		المجموع:	2.88	0.44
	اللغة الإنجليزية.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.18	0.77
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	2.91	.
		أكثر من (10) سنوات.	3.03	0.51
		المجموع:	2.40	0.76
	الحاسوب.	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.71	0.50
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	2.77	0.50
		أكثر من (10) سنوات.	2.98	0.32
		المجموع:	2.81	0.45
	المجموع:	أقلُّ من (5) سنوات، أو (5) سنوات.	2.73	0.56
		أكثر من (5) سنوات، وأقلُّ من (10) سنوات، أو (10) سنوات.	2.86	0.45
		أكثر من (10) سنوات.	2.84	0.42
		المجموع:	2.79	0.50

لفحص الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية بين مُتوسِّط تقديرات المشرفين التربويين بحسب الجنس والتخصُّص وسنوات الخبرة والتفاعل بينها، أجرى الباحثون التحليل العاملي الثلاثي (2x3x3)، والجدول رقم (10) يُبيِّن نتائج هذا التحليل.

الجدول (10)

نتائج تحليل التباين الثلاثي لمُتوسِّط تقديرات أفراد عيِّنة الدراسة لمستوى استعداد وزارة التربية والتعليم بحسب مُتغيِّرات جنس المشرف، وتخصُّصه، وسنوات خبرته.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسِّط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الجنس.	.225	1	.225	.944	.333
التخصُّص.	.807	4	.202	.847	.498
الخبرة.	2.266	2	1.133	4.760	.010
الجنس* التخصُّص.	2.112	4	.528	2.218	.071
الجنس* الخبرة.	0.237	2	.119	.498	.609
التخصُّص* الخبرة.	4.546	8	.568	2.387	.020
الجنس* التخصُّص* الخبرة.	0.430	5	.086	.361	.874
الخطأ.	26.897	113	.238		
المجموع:	1121.079	140			

يشير جدول تحليل التباين الثلاثي إلى أنَّ التفاعل بين الجنس والتخصُّص والخبرة ليس ذا دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في حين توجد دلالة إحصائية للتفاعل بين التخصُّص والخبرة عند مستوى الدلالة (α=0.05). وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزى إلى مُتغيّر الخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مُتوسِّط تقديرات المشرفين التربويين لمستوى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2022 تُعْزى إلى مُتغيّر جنس المشرف وتخصُّصه.

لذلك أُجرِي تحليل التباين الأحادي لتعرُّف التأثيرات الرئيسة لخبرة المشرف بحسب التخصُّص. والجدول رقم (11) يُبيّن نتائج تحليل التباين الأحادي لسنوات الخبرة لكل تخصُّص.

الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي لسنوات الخبرة لكل تخصُّص.

التخصُّص		مجموع المربعات	درجات الحرية	مُتوسِّط المربعات	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
الرياضيات.	بين المجموعات.	.722	2	.361	1.163	.343
	داخل المجموعات.	4.034	13	.310		
	المجموع:	4.755	15			
العلوم.	بين المجموعات.	.116	2	.058	.270	.765
	داخل المجموعات.	11.183	52	.215		
	المجموع:	11.299	54			
اللغة العربية.	بين المجموعات.	.992	2	.496	3.056	.073
	داخل المجموعات.	2.759	17	.162		
	المجموع:	3.751	19			
اللغة الإنجليزية.	بين المجموعات.	1.448	2	.724	1.324	.319
	داخل المجموعات.	4.374	8	.547		
	المجموع:	5.822	10			
الحاسوب.	بين المجموعات.	.535	2	.268	1.317	.281
	داخل المجموعات.	7.113	35	.203		
	المجموع:	7.649	37			

يُلاحَظ من الجدول عدم وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية بين مُتوسِّط تقديرات المشرفين لمستوى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في اختبار بيزا 2022 باختلاف مستوى الخبرة لجميع التخصُّصات. ومن ثَمَّ يُمكِن استنتاج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزى إلى اختلاف الجنس، أو التخصُّص، أو الخبرة، أو التفاعل بينها.

د- مُقترَحات المشرفين التربويين لتحسين استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2025:

أدّى المشرفون التربويون أدوارًا أساسيةً في تنفيذ خطة وزارة التربية والتعليم الخاصة بالاستعداد لدراسة بيزا

2022. فعلى سبيل المثال لا الحصر، عمل المشرفون التربويون على تطوير أسئلة تحاكي أسئلة بيزا، ودرَّبوا المُعلِّمين على أسئلة بيزا المسموح الاطلاع عليها، وطوَّروا نشرات توعية للطلبة عن أهداف دراسة بيزا وخصائصها وأنواع الفقرات فيها، وطبَّقوا الدراسة على المدارس المختارة في العيِّنة، ونظَّموا اجتماعات لمديري المدارس وأولياء الأمور لتعريفهم بدراسة بيزا. ولهذا فإنَّ استطلاع مُقترَحاتهم لتحسين استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا في الدورات القادمة، وتحديدًا دورة عام 2025م، قد يكون مفيدًا لوزارة التربية والتعليم عند إعداد خطة الاستعداد القادمة وتطويرها.

بناءً على ذلك، تضمَّنت الاستبانة سؤالًا مفتوحًا عن مُقترَحات المشرف التربوي لتحسين استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا. وقد تمَّت مراجعة إجابات المشرفين التربويين، وأمكن استنباط ثمانية محاور رئيسة دارت حولها إجاباتهم، وهذه المحاور هي: التوعية وإثارة الدافعية، والتدريب وبناء اختبارات تحاكي اختبارات بيزا، والدعم المالي والمعنوي، والتكنولوجيا، وإدارة اختبار بيزا، والاستدامة، والمناهج، والمتابعة، والمساءلة.

في المرحلة التالية، أُعيدت مراجعة إجابات المشرفين التربويين، وحساب تكرارها وتكرارها النسبي بحسب المحور الذي تنتمي إليه. والجدول رقم (12) يُبيِّن محاور التحسين المُقترَحة، وتكراراتها، والتكرارات النسبية، وبعض الاقتباسات من مُقترَحات المشرفين التربويين.

الجدول (12)

محاور التحسين المُقترَحة، وتكراراتها، والتكرارات النسبية، وبعض الاقتباسات من مُقترَحات المشرفين التربويين.

المحور	التكرارات	اقتباسات من مُقترَحات المشرفين التربويين
التوعية وإثارة الدافعية.	14 (%15)	- عقد لقاءات مباشرة مع المُعلِّمين عن طريق قسم الإشراف، وتشجيعهم وإثارة دافعيتهم. - التوعية المناسبة للطلبة، وتحسين بيئة الاختبار. - تكثيف التوعية لجميع الأطراف المشاركة، وبشكل رسمي؛ لزيادة الدافعية والاهتمام لأداء الاختبار. - عمل برامج توعية على جميع المستويات.
التدريب وبناء اختبارات تحاكي اختبار بيزا.	33 (%35)	- تدريب المُعلِّمين فعليًّا على أداء الاختبار بشكل إلكتروني. - تدريب الطلبة على أسئلة اختبار بيزا. - تدريب الطلبة على استخدام المهارات الحاسوبية. - تضمين اختبار الثانوية العامة أسئلة تحاكي أسئلة الاختبارات الدولية. - تصميم أسئلة إلكترونية وزارية تحاكي الاختبارات الدولية. - تدريب المُعلِّمين على وضع أسئلة تفكير.
الدعم المالي والمعنوي.	12 (%13)	- صرف بدل مستحقات، وعدم الاكتفاء بالشكر. - تكريم المدارس الحاصلة على تقدير ممتاز في الاختبار. - إقرار حافز مادي ومعنوي للمدارس المشاركة في الاختبارات الدولية. - أنْ يتمَّ تقديم الدعم المادي والتحفيز المعنوي للمدارس والطلبة الذين يحصلون على درجات مرتفعة.
التكنولوجيا.	8 (%9)	- توفير أجهزة الحاسوب. - تجهيز مختبرات الحاسوب. - توفير الإمكانات اللازمة، وخصوصًا التكنولوجية. - توفير التكنولوجيا المناسبة.

إدارة اختبار بيزا.	4 (%4)	- تكليف الأشخاص المُنسِّقين للبيزا في المديرية بتطبيق الاختبار. - الإعلان عن مدارس تطبيق الاختبار بوقت أبكر. - تناط مهمة التنسيق والتطبيق بالتخصُّصات العلمية.
الاستدامة.	8 (%9)	- الاستعداد الدائم، وبشكل مستمر. - المتابعة المستمرة. - تكثيف جهود الوزارة بشكل مستمر. - التركيز على الطلبة بشكل دائم. - تدريب الطلبة طوال العام لكافة المراحل.
المناهج.	7 (%7.5)	- تضمين جانب أكثر من المنهاج لهذا النمط من الاختبارات. - أنْ تحوي المناهج على أسئلة مُشابهة لنمط بيزا. - تصميم أسئلة بيزا في مبحث اللغة العربية، وتضمينها في المنهاج الدراسي. - تعديل المناهج بحيث تتماشى مع أساليب التدريس الحديثة والتعلُّم بالمشروعات والتعلُّم النشط.
المتابعة والمساءلة.	7 (%7.5)	- متابعة النشاطات من قِبَل قسم الإشراف في الوزارة وفي المديريات المختلفة. - دائمًا التوعية والمتابعة تؤتي أُكلها ولو بعد حين. - تكثيف الزيارات من الوزارة. - متابعة المُعلِّمين من خلال الزيارات المُكثَّفة. - تكثيف العمل الإشرافي على المدارس. - وضع خطة زمنية للمتابعة والرقابة.
المجموع:	93	

مناقشة النتائج

انتهت هذه الدراسة إلى أنَّ مستوى استعداد وزارة التربية والتعليم في جميع المجالات كان مُتوسِّطًا؛ إذ تراوح مُتوسِّط تقديرات المشرفين التربويين لمستوى استعداد وزارة التربية والتعليم بين (2.70) لمجال التوعية بالاختبار و(2.94) لمجال الجاهزية التكنولوجية. وقد يُفسَّر سبب ارتفاع تقديرات المشرفين التربويين لمجال الجاهزية التكنولوجية بأنَّ النجاح في تطبيق اختبارات بيزا 2022 يعتمد بدرجة كبيرة على مستوى تجهيز المدارس بالحواسيب، ومدى موافقة هذه الحواسيب للمواصفات التي تَلزم لتشغيل الاختبار. ولأنَّ الأردن يشارك أول مَرَّة في الاختبارات المستندة إلى الحاسوب في دورة بيزا 2022؛ فقد عزَّز ذلك نظرة المعنيين من مختلف المستويات الإدارية بضرورة إيلاء الجانب التكنولوجي الاهتمام اللازم للتمكُّن من تطبيق اختبارات بيزا إلكترونيًّا بنجاح، لا سيَّما أنَّهم يُدرِكون إدراكًا كاملًا أنَّ تغيير طريقة أداء الاختبار يُؤثِّر في نتائج الطلبة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه كوسجروف وكارت رايت (Cosgrove & Cartwright, 2014). وأما انخفاض متوسط مجال التوعية بالاختبار مقارنة بمتوسطات المجالات الأخرى، فقد يفسّر على أساس أن الوزارة اعتمدت في حملتها التعريفية بالاختبار على النشرات التعريفية التي احتوت معلومات عامة عن الاختبار، إذ لم يتم تنفيذ حملات توعوية واسعة النطاق باستخدام أدوات إعلامية متنوعة تشمل التلفاز، ومواقع التواصل الاجتماعي، والإذاعة المدرسية للوصول إلى قطاع عريض من أهالي الطلبة والهيئات الإدارية للمدارس، ومعلمي المباحث الأخرى من الذين لم يشاركوا بأية نشاطات تتعلق بالاستعداد لدراسة بيزا.

أظهرت نتائج الدراسة أنَّ مستوى استعداد وزارة التربية والتعليم في مجال التوعية بالاختبار كان أقلَّ منه في

مجال بناء القدرات، ومجال الجاهزية التكنولوجية، ومجال الدعم والإسناد، وقد يُعْزى ذلك إلى الاعتقاد بأنَّ التوعية بالاختبار هي مُحصِّلة للاهتمام بالمجالات الأخرى، بالرغم من أنَّ المعنيين عقدوا لقاءات جماعية وفردية مع طلبة الصف العاشر لتوعيتهم بأهمية الاختبار وتعريفهم بمواصفاته. والظاهر أنَّ هذه النتيجة لا تتسق مع نتائج دراسة إردينيسورين (Erdenesuren, 2018) التي أظهرت أثراً سياسياً واضحًا لتفاوت وعي المعنيين بالاختبار، إضافة إلى آثار أخرى متعلقة بجوانب إدارية مثل التمويل والتخطيط.

أظهرت نتائج الدراسة أيضًا أنَّ مستوى الاستعداد في مجال الدعم والإسناد جاء في المرتبة الثانية، وقد يُعْزى ذلك إلى أنَّ النجاح في تطبيق اختبارات بيزا المحوسبة أول مَرَّة في الأردن يتطلَّب دعمًا استثنائيًّا بتنظيم زيارات ميدانية للتحقُّق من جاهزية المدارس تكنولوجيًّا، وتقييم مدى مناسبة أجهزة الحاسوب المتوافرة في المدارس لاختبار بيزا؛ سواء من طرف مديرية التربية والتعليم، أو من طرف المدرسة، وكذلك إعداد أجهزة الحاسوب وتهيئتها قبل موعد الاختبار بوقت كافٍ.

حاولت وزارة التربية والتعليم استثمار الوقت المتاح لإكساب الطلبة من الفئة المُستهدَفة في جميع مدارس المملكة المهارات التي تتطلَّبها الإجابة عن أسئلة بيزا، بالرغم من أنَّ البناء المعرفي والتمكين المهاري هما عمليتان تراكميتان يصعب تحقيقهما في وقت قصير لا يتجاوز أربعة أشهر، وهو الزمن المُحدَّد لتنفيذ خطة الاستعداد للاختبار. وقد أظهرت النتائج أنَّ النشاط الأبرز كان عقد مجتمعات تعلُّم مع المُعلِّمين، وأنَّ النشاط الأقلَّ -مقارنةً ببقية الأنشطة في هذا المجال- كان الاستعداد في مجال بناء القدرات عن طريق عقد اجتماعات تعلُّم للمجالس التربوية لشبكات المدارس وأولياء الأمور.

كذلك أظهرت النتائج أنَّ تقديرات المشرفين التربويين لمستوى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2022 لا تختلف باختلاف جنس المشرف، أو تخصُّصه، أو خبرته، أو التفاعل بين هذه المُتغيِّرات؛ ما يعني أنَّ جميع المشرفين التربويين يُقدِّرون استعداد وزارة التربية والتعليم لدراسة بيزا 2022 بالمستوى نفسه، بالرغم من الفروق الظاهرية التي لم تكن ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05).

كان مقترح "تدريب الطلبة على أسئلة اختبار بيزا بعمل نماذج تحاكي هذا الاختبار" هو المقترح الأبرز الذي قدَّمه المشرفون التربويون، وقد يُعْزى ذلك إلى أنَّ المشرفين التربويين لديهم قناعة كاملة -بناءً على معرفتهم بأداء الطلبة الأردنيين المُتواضِع في الدورات السابقة- بأنَّ ما يَنْقص الطلبة هو تعرُّف أنماط أسئلة بيزا، والتدرُّب على حَلِّ أسئلة ذات سياقات حياتية تُشبِه في محتواها المستوى المعرفي الذي تقيسه أسئلة بيزا، وتنسجم مع خبرات الطلبة في المدرسة والبيت والمجتمع الذي يعيشون فيه. وبالمقابل، فإنَّ لدى المشرفين التربويين قناعة مُطلَقة بأهمية تطوير قدرات المُعلِّمين وتمكينهم من بناء اختبارات تُماثِل في مواصفاتها أسئلة بيزا. وقد يكون اهتمام المركز الوطني لتطوير المناهج بوضع أسئلة بيزا المسموح الاطلاع عليها في الكتب المدرسية الجديدة مُتَّسِقًا مع اهتمام المشرفين التربويين المشاركين في هذه الدراسة بتدريب المُعلِّمين والطلبة على هذه الأسئلة، ومتسقاً أيضاً مع نتائج دراسة الطويسي والكساسبة (Altweissi & Alkasasbah, 2022) التي وضعت المنهاج في مقدمة العوامل التي تسهم في تحسن أداء طلبة الأردن في اختبار بيزا الدولي (PISA) لعام 2018. كما اقترح المشرفون التربويون المشاركون في هذه الدراسة الاهتمام أكثر بمجال التوعية بالاختبار وإثارة دافعية الطلبة والمُعلِّمين عن طريق عقد لقاءات مباشرة معهم بالتنسيق مع قسم الإشراف في كلٍّ من مديريات التربية والتعليم، وتطوير برامج توعية للنظام التربوي على مختلف المستويات.

اقترح المشرفون التربويون أيضًا زيادة الدعم المالي والدعم المعنوي بتكريم المدارس والطلبة من ذوي الأداء المرتفع، ويتفق هذا المقترح مع ما أشار إليه تقرير مجموعة البنك الدولي الذي أَعَدَّه لوخيد وبرير وشادروف (Locheed, Breuer, Shadrove, 2015)،

وأفاد بأنَّ الدول مُتوسِّطة الدخل تواجه تحديات مالية وتقنية وسياقية عند مشاركتها في اختبارات بيزا.

الاستنتاجات

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم مدى استعداد وزارة التربية والتعليم للمشاركة في دراسة بيزا 2022، وتضمَّنت نتائجها أدلَّة إمبريقية على أهمية تحسين مستوى استعداد الوزارة في جميع المجالات. غير أنَّ النتائج أشارت إلى وجوب الاهتمام أكثر بمجال التوعية بالاختبار، وأنَّ بقية المجالات ترتبط ارتباطًا وثيقًا بهذا المجال. فالوعي بالاختبار، وأهميته، وخصائصه، وطبيعة أسئلته؛ كلها جوانب تنعكس -في نهاية المطاف- على أداء الطلبة بصورة كبيرة. لذلك قدَّم المشرفون التربويون مجموعة من المُقترَحات، كان أبرزها تدريب الطلبة على اختبارات تحاكي اختبارات بيزا. وقد اتَّسَق هذا المُقترَح مع ما ورد في أولويات قطاع التعليم في البرنامج التنفيذي لرؤية التحديث الاقتصادي (2023-2025م)، وهو "إجراء اختبارات تجريبية لتحسين أداء الطلبة في الامتحانات الدولية". ختامًا، فإنَّ هذه الدراسة تُمهِّد الطريق أمام تطوير خطة الاستعداد لدورة الدراسة عام 2025م، وتنفيذها على نحوٍ أكثر فاعلية، وبصورة تراعي تحقيق التوازن في تنفيذ مُكوِّنات الخطة جميعًا.

مُحدِّدات الدراسة

يتحدَّد تعميم نتائج هذه الدراسة بالعاملين الآتيين:

1) مشاركة (140) مشرفًا ومشرفةً في هذه الدراسة، ومراعاة عدم اختيار هؤلاء المشرفين والمشرفات بصورة عشوائية ومُمثِّلة تمامًا لخصائص المجتمع؛ إذ كانوا مِمَّنْ لديهم رغبة ذاتية في المشاركة، علمًا بأنَّ المشاركة الطوعية أُتيحت للمشرفين والمشرفات في وقت مُحدَّد، بدأ بتاريخ 26 أيلول 2022م وانتهى بتاريخ 5 تشرين الأول 2022م.
2) الخصائص السيكومترية التي توافرت للأداة.

****

المراجع

Ababneh, E., Abulebdih, K., & Tweissi, A. (2014). *Mapping of Student Assessment in Jordan.* National Center for Human Resources Development.

Ababneh, E., & Abulebdih, K. (2020). *National Report of PISA 2018*. National Center for Human Resources Development.

Ababneh, E., & Kodippili, A. (2020). Investigation the association of some variables with mathematics achievement gap between rural and urban Jordanian students. *Journal of Education and Practice*, 11(21), 146-158.

Erdenesuren, B. (2018). *Barriers and Facilitators of Introducing PISA in Mongolia*, [Master thesis. Flinders University, College of Education, Psychology and Social Work].

Gomez Solar, S. C., Bernel Nisperuza, G.L., & Herrera Iderraga, P. (2020). Test Preparation and Students' Performance: The Case of the Colombian High School Exist Exam. *Cuadernos de Economia*, 39(79), 31-72.

Holmes, S. (2009). *Standardized testing and the No Child Left behind Act: A failing attempt at reform*. East Carolina University Library.

Lange, J. & Schmidt, W. (2006). What are PISA and TIMSS? What do they tell us? *Proceedings of the International Conference of Mathematicians. 3*(1), 1663-1672. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3140718

Lockheed, M., Prokic-Bruer, T. & Shadrova, A. (2015), *The Experience of Middle-Income Countries Participating in PISA 2000-2015.* PISA, World Bank. http://dx.doi.org/10.1787/9789264246195-en

National Committee for Human Resource Development (2016). *Education for Prosperity: Delivering Results—A National Strategy for Human Resource Development* 2016–2025.

Poulsen, J., & Hewson, K., (2014, December 13) Standardized testing: fair or not. *Teaching Centre Magazine*. https://www.ulethbridge.ca/teachingcentre/standardized-testing-fair-or-not

Rhoads, C. J. & Healy, T. (2013, April). Prior to exam: what activities enhance performance? *Journal of Instructional Pedagogies,* 10 (1), 1-6.

Tweissi, A., & Kasasbeh, A. (2022) Factors that contribute to the improvement of Jordanian students' performance in the PISA 2018 from the perspectives of the concerned stakeholders in Jordan. *International Journal of Educational & Psychological Studies*. 5(2), 391-450.

Yusefzadeh, H., Iranagh, J., & Nabilou, B. (2019). The Effect of Study preparation on Test Anxiety and Performance: A quasi- Experimental Study. *Advances in Medical Education and Practice*. (10), 245-251. DOI https://doi.org/10.2147/AMEP.S192053

تأثير تطبيق تيك توك (TikTok) في نشر التطرف الفكري ودور المدرسة في التوعية بذلك من وجهة نظر طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض

د. ندى بنت جهاد الصالح[1] أ. هلا بنت مسلم العنزي[2]

(قدم للنشر 1445/03/03هـ -وقبل 30 /04 /1445هـ)

المستخلص: استجابةً للجهود الكبيرة التي تقوم بها المملكة العربية السعودية، وتحديداً وزارة التعليم ممثلة في مؤسساتها التعليمية المختلفة، في التصدي للفكر المتطرف ونشر مفاهيم الاعتدال والأمن الفكري، جاءت هذه الدراسة للكشف عن تأثير تطبيق تيك توك في نشر التطرف الفكري من وجهة نظر طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض، ومعرفة دور المدرسة في التوعية بذلك. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي، من خلال استطلاع آراء الطلبة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، وقد بلغت عينة الدراسة (529) طالب وطالبة من مدينة الرياض، تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. وخلصت الدراسة إلى أن ما يقارب نصف حجم عينة الدراسة قد حملوا التطبيق خلال جائحة كورونا، وأنه لا يمكنهم الاستغناء عنه حالياً، كذلك أغلبية أفراد العينة يعدون مستقبلين للمحتوى وليس من صناعه. كما تشير النتائج إلى ارتفاع الحس الديني والوطني لدى عينة الدراسة، وقدرتهم على تمييز المحتوى المسيء، كما اتفقوا أغلبيتهم على أن المحتوى يتضمن الكثير من الممارسات الدينية والأخلاقية والاجتماعية الخاطئة. كما تظهر الدراسة وعي المعلمين بأخطار شبكات التواصل الاجتماعي بشكل عام، وجهود المدرسة الكبيرة في التصدي لذلك. وتوصي الدراسة الحالية بمزاحمة المحتوى المعروض بمحتوى احترافي يفند الأفكار الهدامة، وتعزيز دور الإذاعة المدرسية واللقاءات التربوية لمواجهة التطرف الفكري.

الكلمات المفتاحية: تطبيق التيك توك؛ التطرف الفكري؛ الأمن الفكري؛ شبكات التواصل الاجتماعي.

The impact of TikTok application on the spread of intellectual extremism and the role of school in raising awareness about it, from the perspective of middle and high school students in Riyadh city

Nada J. Alsaleh[1] *Hala M. Alanazi[2]*

(Submitted 18-09-2023 and Accepted on 14-11-2023)

Abstract: In response to the great efforts made by the Kingdom of Saudi Arabia, and the Ministry of Education in confronting extremist thought and spreading the concepts of moderation and intellectual security, this study reveals the impact of TikTok App on this from students' point of view of and knowing the role of school in raising awareness about it. The descriptive approach was followed, by surveying the opinions of intermediate and secondary students. The study sample amounted to (529) students, who were randomly selected. The study concluded that nearly half of the sample size had downloaded the application during the Corona pandemic, and that they cannot do without it, as well as most of the respondents are receivers of the content and not its makers. The results also indicate a high religious and patriotic sense among the study sample, and their ability to distinguish offensive content. The students agreed that the content includes a lot of wrong religious, moral, and social practices, and that teachers' have awareness of the risks of social networks. The current study recommends crowding out the presented content with professional content that refutes destructive ideas and strengthening the role of educational meetings to confront intellectual extremism.

Key words: TikTok App; Extremist Thought; Intellectual Security; Social networking websites.

(1) أستاذ تقنيات التعليم المشارك- قسم تقنيات التعليم- كلية التربية- جامعة الملك سعود

(2) طالبة دراسات عليا – كلية التربية – جامعة الملك سعود

(1) Associate Professor of Educational Technologies - Department of Educational Technologies - College of Education - King Saud University

(2) Postgraduate student - College of Education - King Saud University

nsaleh@ksu.edu.sa

المقدمة

تعد مشكلة التطرف الفكري أحد أخطر المشكلات التي تواجه المجتمعات في مختلف دول العالم، حيث تنعكس آثاره على النسيج الاجتماعي للمجتمع، ويؤثر بشكل سلبي على العلاقات الاجتماعية والإنسانية والسلوكية بين فئات وطوائف المجتمع الواحد، والمجتمعات المتعددة (الطنطاوي وآخرون، 2016). ويعرف التطرف الفكري أنه تجاوز حدود الاعتدال والوسطية في الفكر الإنساني الذي قد يترتب عليه سلوكيات ضارة بالفرد والمجتمع في مختلف النواحي السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي يعيشها صاحب هذا الفكر المتطرف (حسن، 2015).

وفي ظل الثورة المعلوماتية، اكتسبت تطبيقات التواصل الاجتماعي بأشكالها المتعددة رواجاً اجتماعيا عالياً، وانتشر استخدامها في ميادين عدة، وقد أشار حكمي (2020) إلى أنه ولما تتميز به هذه المواقع والتطبيقات من أسلوب مشوق وجذاب ومتنوع في استقطاب أكبر قدر ممكن من المستخدمين، فإنها قد تصبح وسيلة ملاءمة في نشر ما لا يتفق مع عادات المجتمع ودينه وتقاليده، وتسهل تقبله من قبل الآخرين دون رفضه أو نقده. كما أشارت دراسة شيماك وآخرون (Schmuck et al, 2022) إلى أنه وبفضل سهولة الوصول إلى تطبيقات التواصل الاجتماعي وتصفح محتوياتها من كافة فئات المجتمع، بما فيهم فئة الشباب تحديداً، فإنها تعد مصدر خصب لنشر الأفكار المتطرفة وتبادل المعلومات المغلوطة والمتطرفة.

كما أشارت دراسة الخطاب (2019) إلى أن لتطبيقات التواصل الاجتماعي انعكاسات سلبية على الأمن الفكري بدرجة كبيرة، وتمثلت أهم هذه الانعكاسات السلبية في زيادة ظاهرة الإدمان الرقمي بين الطلاب، والانقياد لآراء الآخرين وتصوراتهم الخاطئة. كما أوصت العديد من الدراسات (خطاب، 2019؛ العورتاني، 2019؛ عبد الكريم، 2021) إلى ضرورة الحذر من الآثار السلبية والاجتماعية التي تمس الفرد والمجتمع نتيجة الإفراط في استخدام تطبيقات التواصل الاجتماعي. وفي هذا الزخم من انتشار تطبيقات التواصل الاجتماعي، أصبح جيل الشباب بما فيهم الطلبة معرضين لمحتوى ضخم، منوع ومتعدد، يصعب معه التمييز بين الصائب وغير الملائم، والتي قد تؤثر على أفكارهم وتوجهاتهم.

استقطب تطبيق التيك توك (TikTok)، والذي ظهر عام 2016، شغف واهتمام فئات كبيرة من المجتمعات وخصوصاً فئة الشباب، ونافس تطبيقات التواصل الاجتماعي الأخرى، حيث وصل عدد مستخدميه إلى بليون مستخدم نشط يوميًا حول العالم، وبلغ عدد مستخدميه في المملكة العربية السعودية تحديداً ما يقارب (29) مليون مستخدم، بنسبة (85%) من السكان، وبزيادة تعادل (3.3) مليون مستخدم خلال السنوات الثلاث الأخيرة، وتمثل الفئة العمرية من 18 – 34 هي الفئة الأعلى في استخدامه بما يقارب 22 مليون مستخدم (فيوداتا، 2022).

عرف عبد الكريم (2021) تطبيق التيك توك بأنه منصة لتبادل الفيديوهات القصيرة جدًا، والتي تسمح للمستخدمين بصناعة الفيديوهات الخاصة بهم، تستمر من ثوانٍ معدودة إلى عدة دقائق، ثم تنشر على نطاق واسع من الجمهور المستخدم. وتتسم اتجاهات الشباب نحوه استخدامه بالإيجابية، حيث إن أدوات تحرير مقاطع الفيديو سهلة الاستخدام، وتشجع على التصوير ونشر الفيديوهات، ويتنوع محتواها بين المقاطع بين المسلية والكوميدية والتعليمية والدينية (فتحي، 2021). ويساعد انتشار الفيديو عبر تطبيق التيك توك على جذب آلاف الإعجابات والتعليقات وملايين المشاهدات، ويتيح للشباب التعبير عن الذات، ومشاركة المعلومات وبناء العلاقات وتسجيل الذكريات واللحظات بطريقة جذابة (فتحي، 2021).

وعلى الرغم من المميزات الجاذبة العديدة لتطبيق تك توك، إلا أنه في الآونة الأخيرة أثيرت مخاوف بشأن تأثيره على المستخدمين وغالبيتهم من فئة الشباب؛ حيث لا تعد جميع مقاطع الفيديو مفيدة أو تنسجم مع قيم المجتمع، فقد تتضمن مقاطع غير أخلاقية أو تدعو

إلى التعصب، أو الغلو، أو التطرف الفكري، أو الديني، أو تحرض على ممارسة أشياء لا يتقبلها المجتمع (الثقفي، 2021؛ فتحي، 2021). ومن هذا المنطلق تسعى الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء على تطبيق التيك توك، والتحقق من واقع استخدامه من قبل الطلبة في المرحلة المتوسطة والثانوية، وتأثيره في نشر التطرف الفكري، ودور المدرسة في الحد من آثاره السلبية من وجهة نظر الطلبة.

مشكلة الدراسة

أصبحت قضية التطرف الفكري قضية رأي عام، ليس في المملكة العربية السعودية فقط، وإنما في سائر الدول العربية والعالمية، وعلى الرغم من الجهود الدولية والمحلية في التصدي له، إلا أن هذه الظاهرة في ازدياد (العصيمي، 2018). كما أولت العديد من الأبحاث (الطنطاوي وآخرون، 2016؛ خابور، 2020؛ العصيمي، 2018)، اهتماما كبيرا في البحث عن أسباب انتشار هذا الفكر، وأساليب الوقاية منه، وطرق التصدي له، وقد خلصت العديد من الدراسات (البديوي، 2019؛ العورتاني، 2019)، إلى أن شبكة الانترنت وبالتحديد تطبيقات التواصل الاجتماعي مثل التيك توك أصبحت وسيلة اجتماعية مناسبة وجذابة للتأثير ونشر المواد الفكرية التي قد تؤدي إلى التطرف الفكري، لقدرتها على الوصول إلى أكبر شريحة من فئة الشباب في وقت قياسي، واتاحتها مساحات للتعبير عن الآراء بحرية ودون رقبة صارمة، مع إمكانية إخفاء الهوية الشخصية الحقيقية. ومع ازدياد تعلق الشباب في المجتمع بتطبيق التيك توك، حيث بلغ عدد مستخدميه في 2022م (29) مليون مستخدم بزيادة (4) مليون مستخدم عن عام 2021م، وفقاً لآخر إحصائية صادرة عن VEODATA، جاءت هذه الدراسة للتعرف على وجهة نظر الطلبة من فئة الشباب حول واقع استخدامهم لتطبيق التيك توك، وعن أي تأثيرات محتملة له في نشر التطرف الفكري، ومعرفة دور المدرسة في التصدي لذلك من واقع الممارسات الفعلية داخل المدرسة.

أسئلة الدراسة

تجيب الدراسة الحالية عن التساؤلات التالية:

- ما واقع استخدام تطبيق تيك توك من قبل طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية؟
- ما تأثير تطبيق تيك توك في نشر التطرف الفكري من وجهة نظر الطلبة؟
- ما دور المدرسة في التوعية بأخطار تطبيق التيك توك من وجهة نظر الطلبة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- التعرف على واقع استخدام تطبيق تيك توك من قبل طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية.
- الكشف عن تأثير تطبيق تيك توك في نشر التطرف الفكري من وجهة نظر الطلبة.
- التعرف على دور المدرسة في التوعية بأخطار تطبيق التيك توك من وجهة نظر الطلبة.

أهمية الدراسة

تتركز أهمية الدراسة في جانبين:

الأهمية النظرية:

- تسليط الضوء على قضية مهمة وحساسة، وهي تأثير تطبيقات التواصل الاجتماعي على فئة الشباب، والآثار السلبية المترتبة عليها، وأساليب التصدي لها.
- يعد البحث امتداد لجهود مؤسسات الدولة بشكل عام والتعليمية بشكل خاص، في البحث حول ظاهرة التطرف الفكري، والعمل على التصدي لأسبابه.
- أهمية المرحلة العمرية التي يتناولها البحث وهم طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، حيث أن الأفراد في هذه المرحلة العمرية أكثر قابلية للانجذاب للأفكار الدخيلة.

الأهمية التطبيقية:

- يساهم هذا البحث في لفت الانتباه لمخاطر تطبيق التيك توك في نشر التطرف الفكري، وأهمية

تحصين الطلبة ضد الأفكار المتطرفة الهدامة التي قد تصلهم من خلاله.

- يساهم هذا البحث في تقديم حلولًا وتوصيات للمسؤولين عن المنظومة التعليمية وقادة المدارس والمعلمين لتحصين الطلبة فكريًا، وحمايتهم من الأفكار المسمومة التي قد تصلهم من مواقع التواصل الاجتماعي وتحديداً من خلال تطبيق التيك توك.

مصطلحات الدراسة

التطرف الفكري: عرفه البديوي (2019) بأنه ميل أو انحراف سلوكي تُحرف فيه المبادئ، وهو سلوك شاذ أو خروج عن التوسط والاعتدال. ويُعرف إجرائياً بأنه الانحراف فكرياً عن تعاليم الدين السمحة ومبادئ وقيم المجتمع المتعارف عليها، وممارسة سلوكيات قد تضر بالنفس أو الآخرين مثل التعصب والتنمر والعنصرية.

تطبيق التيك توك (TikTok): هو تطبيق للفيديوهات القصيرة، تم تطويره من قبل شركة صينية، يتيح للمستخدم دمج الصورة مع الصوت بالإضافة إلى النص، وذلك عن طريق تقنيات بسيطة وسهلة الاستخدام، وهو ما يسهم في زيادة انتشاره (Yiran, at al. 2020).

حدود الدراسة

تقتصر الدراسة على التعرف على واقع استخدام طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض لتطبيق التيك توك، والكشف عن تأثيره في نشر التطرف الفكري، ودور المدرسة في التوعية بذلك من وجهة نظر الطلبة، وقد طُبقت الدراسة خلال العام الدراسي 1444هـ.

أدبيات الدراسة

ماهية التطرف الفكري وأشكاله

عرف عبد الرحمن (٢٠١٩) التطرف الفكري بأنه افكار غير سوية تولد اقوالًا وافعالًا ضارة بالنفس وبالآخرين وبالمجتمع الذي يعيش فيه الفرد. كما وصفه عورتاني (٢٠١٩) في دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر وسائل التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري من وجهة نظر المعلمات والطالبات في مدارس العاصمة عمان، بأنه اتخاذ الفرد موقفًا متشددًا يتسم بالقطعيَّة في استجاباته للمواقف الاجتماعية التي تهمه، والموجودة في بيئته التي يعيش فيها، وقد يكون التطرف إيجابيًا في القبول التام، أو سلبيًا في اتجاه الرفض التام. ويمكن وصف التطرف الفكري بأنه فكر يخرج عما هو مألوف ومتعارف عليه في المجتمع من قيم ومبادئ وسلوكيات، يقود إلى تطرف في الأفعال والأقوال، تؤثر على السلوك والتصرفات والانفعالات، باتخاذ مواقف متشددة تجاه القضايا والمواقف الاجتماعية، يؤدي إلى الحاق الضرر بالنفس أو المجتمع.

تعد قضية التطرف الفكري من القضايا الشائكة التي قد يصعب دراستها وتحليلها، لكونها من القضايا العقلية التي يختلف تقديرها من شخص إلى آخر، وفي هذا المجال سعت العديد من الدراسات إلى وصف أشكال التطرف التي قد تظهر على أفراد المجتمعات، فعلى سبيل المثال صنفها العورتاني (٢٠١٩) إلى التطرف الفكري، والذي يقصد به الخروج عن الأعراف الفكرية أو الثقافية التي يقبلها المجتمع. والتطرف المظهري، ويقصد به إثارة الرأي العام من خلال مخالفة المظهر الذي يعرفه الجمهور، مثل ارتداء ملابس مخالفة للجمهور، أو التباهي أو التحدث بطريقة تجذب الانتباه. والتطرف الديني، وهو مجاوزة حد الاعتدال في السلوك الديني فكرًا وعملًا، أو الانحراف عن طريق السلف في فهم وعمل الدين، سواء كان صارمًا أو تقصيرًا. والتطرف الاجتماعي، وهو الرفض والاحتجاج لمختلف أشكال انعدام العدالة الاجتماعية في نظام المجتمع. والتطرف السياسي، وهو تبني أفكار مخالفة لأفكار نظام الدولة الحالي.

كما صنفها الطنطاوي وآخرون (2016) إلى أنها إما تكون إفراط في التدين لإثبات الذات وإظهارها بأنها مميزة عن الآخرين، أو التفريط الذي يؤدي إلى الكفر والإلحاد فلا يبقى للإنسان فضيلة في نفسه وقد يلجأ للهروب من الواقع، أو التعصب للرأي وعدم الاعتراف

بالرأي الآخر. مما سبق يمكن تلخيص أشكال التطرف التي قد يعايشها جيل الشباب إلى تطرف ديني، وتطرف اجتماعي وتطرف سياسي، وجميعها تقود الشاب إلى الخروج عن المألوف والتمحور حول فكرة أو فعل معين، ورفض النقاش حوله.

وقد يظهر للتطرف الفكري علامات عدة، مثل القدرة على التضليل والخداع، وتشويه الحقائق وتبرير الغايات والميل إلى الخلاف والصراع والتناقض الفكري السلوكي، وهذه المظاهر تجعل الفرد المتطرف فكرياً قادراً على الخداع والتغرير بالأخرين وقلب المفاهيم أو طمسها، وتقديم التبريرات الواهية والخاطئة، ومعالجة الأمور بعدم اتزان (العصيمي، 2018). أشار الطنطاوي وآخرون (٢٠١٩) في دراستهم لعدة مظاهر للتطرف الفكري، منها الإفراط في التدين لإثبات الذات وإظهارها بأنها مميزة عن الآخرين، والتفريط الذي يؤدي إلى الكفر والإلحاد والتعصب للرأي وعدم الاعتراف بالرأي الآخر.

كذلك أشار المغذوي (٢٠٢٠) إلى أن للتطرف الفكري مظاهر عديدة منها ما يمكن ملاحظته ورصده ومنه ما يصعب اكتشافه، وذلك في دراسته التي تناول فيها دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري، ومن أهم هذه المظاهر:

1. قلب المفاهيم وتشويه الحقائق: حيث يتسم الفكر المنحرف بقدرته على قلب المفاهيم وتشويه الحقائق وطمسها، وتقديم أدلة وبراهين غير كافية أو مناقضة للواقع، واستعمال الكلمات بمعان مبهمة غير محددة، أو بمعان متقلبة ومختلفة.

٢. التكفير: وهو من أخطر مظاهر الانحراف الفكري، حيث يترتب عليه إسقاط العصمة عن الآخرين؛ ومن ثم استباحة دمائهم وأعراضهم وأموالهم.

3. التعصب للرأي وعدم الاعتراف بالرأي الآخر: يتمثل في عدم القبول بالرأي الآخر، وعدم قبول الاختلاف في الميول والرغبات، حيث يجعلون الأمر مقطوعاً بما يعتقدونه، وليس فيه إلا قول واحد وهو قوله، ورأي واحد وهو رأيه، ولا يأخذ إلا بما يراه ويرتضيه.

تطبيق التيك توك (TikTok)

أطلق الصيني تشانغ يي منغ (Zhang Yiming)تطبيق التيك توك في سبتمبر (2016م)، والذي يعد شبكة اجتماعية مختصة بإنتاج ونشر مقاطع الفيديو الموسيقية، وهو نظام أساسي للفيديو يمكن للمستخدمين تحميل أو إنتاج مقاطع الفيديو والقصص والتي تتراوح مدتها من (15 ثانية إلى 3 دقائق). وتلقى مقاطع التيك توك رواجاً كبيراً، نظيراً لتنوع محتوياتها، سواءً الغنائية أو الراقصة، أو الكوميدية، وغيرها من المحتويات التي تحصد العديد من الإعجابات والمشاهدات، كما ويمكن استخدامها كمصدر الهام من قبل المستخدمين، وإنتاج المحتوى الخاص بالمستخدم، بالاستفادة من مجموعة كبيرة من القوالب والفلاتر والتأثيرات الصوتية والموسيقى لإضافتها على المقاطع، وبهذا أصبحت وسيلة جذب يومية يزيد معها عدد المستخدمين في كل ساعة (Yiran, et al. 2020).

واستعرضت دراستي الثقفي (2021) وعبد الكريم (2021) خصائص ومميزات تطبيق التيك توك، حيث أشارا إلى العديد من مميزات التطبيق، ومن أهمها: مجانية التحميل والاستخدام، وجاذبية المقاطع وقصر مدتها، إضافة إلى استخدام المؤثرات الصوتية والموسيقية والملصقات المبتكرة والفلاتر لتصفية المقاطع وتلوينها بطريقة محترفة. كذلك سهولة تصوير مقاطع الفيديو وتحميلها على التطبيق ونشره على ملايين المستخدمين من أنحاء العالم، وإتاحتها كمنصة للتحديات بين المستخدمين من حيث خاصية البث المباشر وكسب الأموال. كذلك توفر الخصوصية، من حيث إضافة قائمة محددة للمشاهدات والمتابعة، من خلال تحويل الحاسب إلى حساب خاص بدل كونه عامّاً.

شبكات التواصل الاجتماعي والتطرف الفكري

تعد شبكات التواصل الاجتماعي أحد أهم أدوات التغيير الاجتماعي وتبادل الأفكار والمعلومات والثقافات في الوقت الحاضر، حيث ربطت مجتمعات العالم بفضاء واسع، وأصبح معها التواصل عبر القارات أمراً

هينا ويسيراً. وقد ساهمت هذه الشبكات ومنها الفيسبوك وتويتر وإنستغرام والتيلجرام وتيك توك، في تجاوز أهداف التواصل الشخصي، إلى أن أصبحت قنوات تأثير اجتماعي واقتصادي وسياسي، تخلق مناخات ملاءمة لنشر الثقافات والأفكار التي قد تُصيب أحياناً وتُخطئ في أحياناً أخرى. أكدت على ذلك دراسة النوبي (2020) التي هدفت إلى تحديد درجة اعتماد الجمهور على شبكات التواصل الاجتماعي، وكشف الدور الذي تقوم به في نشر العنف والتطرف، ووجدت الدراسة أن أغلبية أفراد العينة تتابع مواقع التواصل الاجتماعي كمصادر للأخبار الرسمية، ونظيراً لهذه الثقة الكبيرة بهذه المصادر أصبحت مساهمة في نشر العنف والتطرف الفكري، من خلال استغلالها من قبل بعض المنظمات الإرهابية. وأوصت بضرورة توعية المجتمع بخطورة هذه التطبيقات، وأساليب استخدامها الآمن.

كما تناولت عدد من الدراسات (كلاع، 2018؛ الغملاس، 2021؛ الثقفي، 2021) استغلال شبكات التواصل كقنوات للانخراط في المجتمعات والتأثير على شبابها، فعلى سبيل المثال، أشار كلاع (2018) إلى ظاهرة تجنيد الشباب في الجماعات الخارجة عن القانون، من خلال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي، حيث تلعب شبكات التواصل الاجتماعي دورًا في استقطاب الشباب وتغيير معتقداتهم، كما اقترح عبد الرحمن (2019) تصوراً يساهم في تفعيل شبكات التواصل الاجتماعي بشكل يساهم في مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة الجامعة.

وتتحمل المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها ومستوياتها دوراً هاماً في غرس القيم والمبادئ والأفكار السليمة في نفوس النشء من أفراد المجتمع، وحمايتهم من الأفكار الدخيلة والتطرف الفكري، وتوعيتهم بأخطار شبكات التواصل الاجتماعي وأساليب الاستفادة الحذرة منها. وأشار الزيود والعوامرة (2021) في دراستهما التي تناولت المعوقات التي تواجه المعلمون في الأردن في مكافحة التطرف الفكري، والدور التربوي لهم في ذلك، أنه يجب على المعلمين أن يتصفوا بالاعتدال السلوكي والفكري والعقائدي، وأن يسعوا إلى تثقيف الطلبة بأخطار التطرف الفكري ومظاهره، والإجابة عن استفسارات الطلبة في المسائل الفقهية والدينية بطريقة علمية، كما يجب تنقيح المناهج من الأفكار التي تدعو إلى الغلو والتطرف والتعصب، وبالإجابة. كما أكد عبد الحميد (2018) على دور المؤسسات التعليمية في حماية طلابها من الوقوع في التطرف، حيث تقع على المدرسة مسؤوليات إدارية وتعليمية تساهم في حماية الطلبة من التطرف الفكري، من أهمها: متابعة وملاحظة السلوكيات العامة لدى الطلبة، والتعاون مع المرشد في تصحيح السلوكيات غير المقبولة، ومراقبة الصراعات الشخصية بين الطلبة، والأفكار غير السوية، وعقد الندوات للتثقيف بموضوعات الانحراف الفكري، والتبصير بالمفاهيم الغامضة والمتداخلة، والبعد عن مواطن الجدل والاختلاف، وتدريب الطلبة على آداب الحوار، وتشجيعهم على الاشتراك في اللجان والنشاطات الثقافية كالخطابة والإذاعة المدرسية.

واقترح الحصان (2022) أن تستغِل المؤسسات التعليمية شبكات التواصل الاجتماعي ذاتها في نشر مفاهيم الاعتدال والوسطية والتوعية بمخاطر التطرف الفكري، حيث وجدت دراسته التي أجريت لتحديد الدور الذي يمكن أن تؤديه شبكات التواصل الاجتماعي في مكافحة التطرف بين فئة الشباب، أن ما يتجاوز نسبته (96.8%) من الطلبة الجامعيين لديهم معرفة بمفهوم التطرف، وأن ما نسبته (85%) منهم يرون أن التطرف خطير ويجب التصدي له، كما وجد أن هناك علاقة ارتباطية عالية جداً ويمكن الاستفادة منها، بين الدافعية لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي، واستخدامها كوسائل لمكافحة التطرف الفكري. مما سبق يتضح دور المؤسسات التعليمية في التصدي لأخطار التطرف الفكري، من خلال تطوير مناهجها، وأنشطتها الصفية واللاصفية، واستخدام شبكات التواصل الاجتماعي كوسيط في نقل الفكر

المعتدل والتحذير من أخطار التطرف على الفرد والمجتمع.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

تم استخدم المنهج الوصفي، لمناسبته لأهداف الدراسة، ولملاءمته لطبيعتها، حيث يعد المنهج الوصفي من المناهج المناسبة للمشكلات والظواهر الإنسانية؛ حيث يهتم بوصف الظواهر المعاصرة بصورة دقيقة والتعبير عنها كيفياً أو كمياً.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في مدينة الرياض في العام الدراسي 1444هـ، ونظراً لكبر حجم مجتمع البحث فقد تم اختيار عينة الدراسة وفقاً لمنهجية "كرة الثلج" (Snow ball)، والتي يتم فيها اختيار العينة بطريقة عشوائية من خلال نشر الأداة الكترونياً وبطريقة عشوائية من شخص إلى آخر. وقد تم نشر الأداة الكترونيا عبر برنامج الواتس أب، والسماح بإعادة نشرها من قبل المستجيبين، كذلك تم تعميمها الكترونيا على مكاتب الاشراف التربوي في مدينة الرياض لتقوم بدورها في نشرها على المدارس. واستغرقت علمية جمع البيانات مدة شهران، وقد بلغ عدد المستجيبين (529) طالب وطالبة مثلوا عينة الدراسة الحالية.

خصائص العينة

تم تحديد عدد من المتغيرات الديمغرافية لوصف أفراد الدراسة، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (1)

توزيع أفراد الدراسة وفقا لبعض المتغيرات الديمغرافية

المتغير		العدد	النسبة من مجمل العينة
الجنس	ذكور	124	%23.4
	اناث	405	%76.6
	المجموع	529	%100
العمر	13 إلى 15	262	%49.5
	16 إلى 18	200	%37.8
	أكبر من 18	67	%12.7
	المجموع	529	%100
المرحلة الدراسية	متوسطة	231	%43.7
	ثانوية	298	%56.3
	المجموع	529	%100.0
نوع المدرسة	حكومية	431	%81.5
	اهلية	89	%16.8
	عالمية	9	%1.7
	المجموع	529	%100.0

يتضح من الجدول (1) أن النسبة الأعلى من عينة الدراسة كانت من فئة الإناث، بنسبة (76.6%) في مقابل (23.4%) من الذكور. كما أن ما يقارب نصف حجم العينة من الفئة العمرية 13 إلى 15سنة، بنسبة (49.5%)، و(37.8%) من الفئة العمرية 16 إلى 18سنة، و(12.7%) أعمارهم أكبر من 18 سنة. كذلك توزعت عينة الدراسة بشكل معتدل تقريباً بين طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية، بحيث كانت نسبة الطلبة المشاركين من المرحلة المتوسطة (43.7%)، في مقابل (56.3%) من طلبة المرحلة الثانوية. وتنوعت مدارس أفراد العينة بين الحكومية والأهلية والعالمية، بالنسبة الأعلى للمدارس الحكومية بنسبة (81.5%)، يليها طلبة

المدارس الأهلية بنسبة (16.8%)، واخيراً طلبة المدارس العالمية بنسبة (1.7%).

أداة الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على أداة الاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلة البحث وتحقيق أهدافه، حيث تكونت أداة البحث من جزئين أساسيين، وثلاثة محاور، الجزء الأول منها تناول البيانات الديمغرافية الخاصة بعينة الدراسة، وهي: الجنس، والعمر، والمرحلة الدراسية، ونوع المدرسة. أما الجزء الثاني فاشتمل على ثلاثة محاور تتكون من (55) عبارة تجيب في مضمونها عن أسئلة الدراسة:

المحور الأول: يتناول واقع استخدام تطبيق تيك توك من قبل الطلبة في المرحلة المتوسطة والثانوية، ويتكون من (10) عبارات، يتطلب الإجابة عنها الاختيار من متعدد.

المحور الثاني: يتناول تأثير تطبيق تيك توك في نشر التطرف الفكري من وجهة نظر الطلبة، ويتكون من (31) عبارة.

المحور الثالث: يتناول الكشف عن دور المدرسة في التوعية بأخطار تطبيق تيك توك من وجهة نظر الطلبة، ويتكون من (14) عبارة.

وقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، (5) موافق بشدة، (4) موافق، (3) غير متأكد، (2) غير موافق، (1) غير موافق بشدة، لقياس درجة الموافقة على هذه العبارات، في المحورين الثاني والثالث.

صدق وثبات الأداة

الصدق الظاهري: تم التحقق من صدق محتوى الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء في موضوع البحث، وطُلب منهم إبداء آرائهم في عبارات الاستبانة من حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية، والانتماء للمجال الذي تقيسه، واقتراح أي ملاحظات مهمة حولها، وتم بعد ذلك تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم.

الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (40) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة، وتم جمع تحليل البيانات الواردة، وحساب معامل ارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمحوري الثاني والثالث، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي (2):

جدول (2)

معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

المحور الثاني: تأثير تطبيق تيك توك في نشر التطرف الفكري من وجهة نظر الطلبة								
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	**0.633	7	**0.627	13	**0.693	19	**0.466	25	**0.780
2	**0.414	8	**0.479	14	**0.603	20	**0.416	26	**0.456
3	**0.521	9	**0.432	15	**0.408	21	**0.676	27	**0.493
4	**0.608	10	**0.599	16	**0.417	22	**0.482	28	**0.683
5	**0.707	11	**0.456	17	**0.751	23	**0.495	29	**0.500
6	**0.429	12	**0.716	18	**0.452	24	**0.583	30	**0.588
								31	**0.693

المحور الثالث: الكشف عن دور المدرسة في التوعية بمخاطر تطبيق تيك توك من وجهة نظر الطلبة								
1	**0.770	4	**0.67	7	**0.521	10	**0.423	13	**0.717
2	**0.596	5	**0.815	8	**0.760	11	**0.656	14	**0.458
3	**0.814	6	**0.779	9	**0.596	12	**0.505		

** دالة عند 0.01

ويتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى أن فقرات الأداة تتمتع بدرجة اتساق داخلي عالية مما يمكن التعويل على هذه الاستبانة في جمع البيانات المطلوبة.

الثبات: لحساب ثبات الاستبانة، تم حساب معامل ألفا كرونباخ للمحوي الثاني والثالث، وقد كانت قيمته (0.896) و(0.866) على التوالي، كما بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (0.876). كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين نصفي الأداة، حيث كان معامل ثبات التجزئة النصفية لمحور الثاني (0.863) وللمحور الثالث (0.749)، وتشير جميع البيانات السابقة إلى درجة ثبات عالية، وصلاحية الأداة لتحقيق أهدف الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

الاجابة عن السؤال الأول: ما واقع استخدام تطبيق تيك توك من قبل طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف واقع استخدام الطلبة لتطبيق التيك توك، وكانت النتائج كالتالي (جدول 3):

جدول (3)

التكرارات والنسب المئوية لأسئلة المحور الأول والتي تصف واقع استخدام تطبيق تيك توك من قبل طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية

م	السؤال	الخيارات	التكرارات	النسبة المئوية
1	هل لديك حساب على تطبيق تيك توك؟	لا	131	%24.8
		نعم	398	%75.2
2	في أي عام قمت بتنزيل تطبيق التيك توك على جهازك؟	بين عام 2016 و2017	55	%10.4
		بين عام 2018 و2019	159	%30.1
		بين عام 2020 و2022	238	%45.0
		لم اقم بتحميله	77	%14.5
3	تقريبًا ما هو متوسط ساعات استخدامك لتطبيق التيك توك في اليوم	أُقل من ساعتين	259	%49.0
		من ساعتين إلى 5 ساعات	181	%34.2
		أكثر من خمس ساعات	89	%16.8
4	كم عدد الاشخاص اللذين تقوم بمتابعتهم على تطبيق التيك توك	اقل من 100	214	%40.4
		من 100 إلى 500	154	%29.1
		من 501 إلى 1000	122	%23.1
		أكثر من 1000	39	%7.4
5	كم لديك من المتابعين على تطبيق التيك توك	اقل من 100	384	%72.6
		من 100 إلى 500	62	%11.7
		من 501 إلى 1000	29	%5.5
		أكثر من 1000	54	%10.2
6	ماذا تتابع في التطبيق؟ (يمكنك اختيار أكثر من خيار)	قصص يومية	256	%48.4
		المشاهير	255	%48.0
		مقاطع تعليمية	247	%46.69
		مقترحات مسلسلات للمتابعة	233	%44.0

		معلومات دينية	232	%43.9
		الأغاني	221	%41.8
		مقاطع ثقافية	218	%41.2
		اخبار العالم	204	%38.6
		الرسم	200	%37.8
		النكت	198	%37.4
		الرقص	113	%21.4
		الجنس الآخر	47	%8.8
		الرياضة	15	%2.9
		العاب	7	%1.3
		الطبخ	6	%1.1
		ميك اب	5	%0.9
		ازياء	1	0.1
7	هل من الممكن ان تستغني عن تطبيق التيك توك	لا	220	41.6
		نعم	309	58.4
8	كيف تصف نشاطك على التيك توك؟ (يمكنك اختيار أكثر من خيار)	مشاهدة المقاطع	502	94.9
		تسجيل ورفع المقاطع	87	16.4
		كتابة التعليقات	123	23.2
9	كيف تتعامل مع المحتوى المخالف في التيك توك سواء كانت مقاطع غير أخلاقية أو عنف أو عنصرية؟	اتجاهله	215	40.6
		أقوم بالإبلاغ عنه	200	37.8
		اهتم بقراءة التعليقات حوله لفهمه بشكل أوضح	114	21.6
10	هل تحرص على قراءة التعليقات على المقاطع	لا	87	16.4
		نعم	92	17.4
		على حسب المحتوى	350	66.2

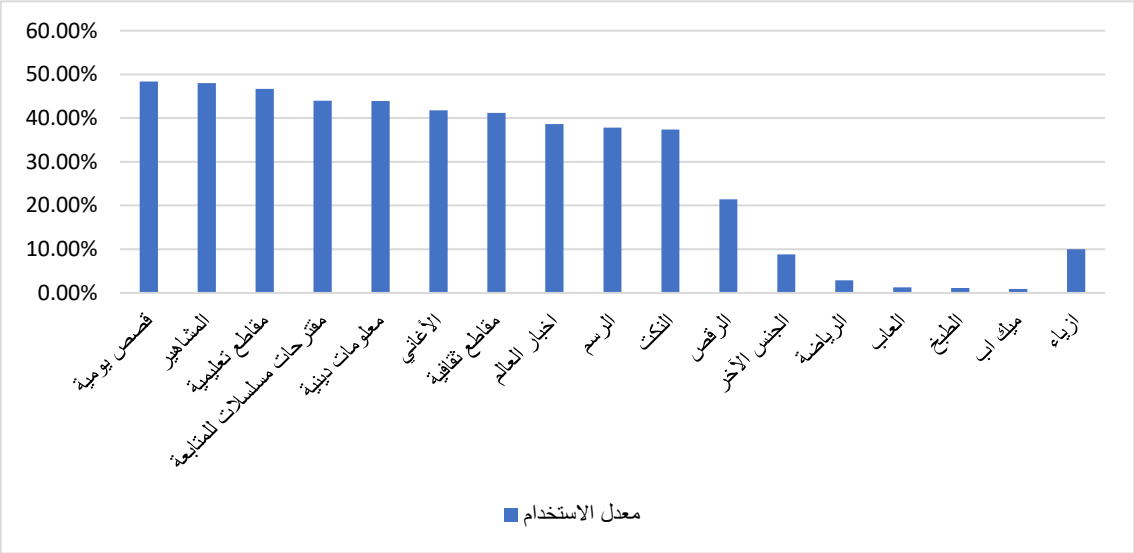
يصف جدول (3) واقع استخدام الطلبة في المرحلة المتوسطة والثانوية لتطبيق التيك توك، في عدد من الجوانب منها مدة الاستخدام ونوع الاستخدام وأغراضه، فتشير البيانات إلى أنه ما يقارب ثلاثة أرباع أفراد العينة (75.2%) يمتلكون حساب خاص على التطبيق، وأن (45.0%) منهم قد حمل التطبيق بين عامي 2020 و 2022م، بنما حمل باقي أفراد العينة التطبيق على مدى سنوات اطلاقه، أي من عام 2016م وحتى عام م2020، وهذا يشير بوضوح إلى أن جائحة كورونا التي اجتاحت العالم بداية عام 2020م كان لها دور كبير في سرعة نشر هذا التطبيق بين فئة الشباب. وقد يكون هذا ليس بالمستغرب لما فرضته ظروف الجائحة ووقت الفراغ الطويل من البحث على حلول للتسلية والمرح. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المحيسن والنوايسة (2019) التي أكدت على ارتفاع نسبة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي بين الطلبة خلال فترة جائحة كورونا. أما فيما يتعلق بمتوسط ساعات الاستخدام، فقد كان أكثر من نصف حجم العينة بمعدل (51.0%) يستخدمون تطبيق التيك توك لأكثر من ساعتين في اليوم، و(16.8%) منهم يتجاوز عدد ساعات استخدامهم خمس ساعات يومياً. ويعد هذا معدل كبير جداً مقارنة بساعات النوم، وباقي الأنشطة والمهام التي يتوجب عليهم القيام بها خلال اليوم. ومن الجدير بالنظر هنا إلى نوعية المحتوى وحجم التأثير الذي قد يسببه الاستخدام الطويل للتطبيق على الطلبة. والجدير بالذكر هنا ما يقارب نصف حجم العينة (41.6%) أشاروا أنهم لا يمكنهن الاستغناء عن التطبيق وحذف متابعته.

وللتعمق أكثر في طبيعة استخدام الطلبة للتطبيق ونوعية المحتوى الذي يتابعونه، يشير الجدول (3)، إلى أن أغلبية الطلبة تتابع عدد محدد من الحسابات والتي

تتلاءم مع اهتماماتهم، حيث يتابع (40.4%) من أفراد العينة ما يقل عن (100) حساب، و(29.15%) يتابعون ما يتراوح بين (100 و500) حساب، و(23.1%) يتابعون ما بين (501 و1000) حساب، بينما أشار (7.4%) من أفراد العينة أنهم يتابعون أكثر من 1000 حساب.

كذلك يشير الجدول إلى أن أغلبية أفراد العينة (72.6%) لا يتجاوز عدد متابعيهم عن 100 متابع، وأن فقط (10.2%) منهم لديهم عدد متابعين يتجاوز 1000 حساب، وهذا قد يعد مؤشر إلى أغلبية فئة الطلبة يمثلون مستقبلين للمحتوى عبر التيك توك عوضاً عن كونهم مرسلين، يؤكد على ذلك نتيجة اجاباتهم على نوعية نشاطهم على التطبيق، حيث أشار (94.9%) من أفراد العينة إلى أن نشاطهم يعتمد على مشاهدة المقاطع المنشورة، مقابل فقط (16.4%) مهتمين بتسجيل ورفع المقاطع، كما يساهم (23.2%) في التعليق على المحتوى المرفوع.

كما يوضح الشكل (1) نوعية المحتوى الذي يتابعه الطلبة على تطبيق التيك توك، حيث كانت النسبة الأعلى بما يعادل تقريباً نصف حجم العينة (48.4%) يتابعون كلاً من "القصص اليومية" و"حياة المشاهير"، يليها في ذلك المقاطع التعليمية (46.69%)، ثم مقترحات المسلسلات (44.0%).



شكل (1): طبيعة المحتوى المُتابع من قبل الطلبة

ومن اللافت للنظر درجة الوعي الجيدة لدى الطلبة نحو المحتوى المخالف في التيك توك، حيث أشار (37.8%) من أفراد العينة إلى أنهم يقومون بالإبلاغ عن المحتوى المخالف سواء كانت مقاطع غير أخلاقية أو عنف أو عنصرية، وأشار (21.6%) أنهم يهتمون بقراءة التعليقات حولها لفهم حيثياتها بشكل أوضح. كما أشار (66.2%) من أفراد العينة على حرصهم على قراءة التعليقات على المقاطع وعدم الاكتفاء باستقبال محتواها كما هو.

الاجابة عن السؤال الثاني: ما تأثير تطبيق تيك توك في نشر التطرف الفكري من وجهة نظر الطلبة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من عبارات المحور الثاني، كما هو موضح في جدول (4)، بعد ترتيبها تنازلياً بناء على الأعلى في المتوسطات:

جدول (4)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور تأثير تطبيق تيك توك في نشر التطرف الفكري من وجهة نظر الطلبة

الترتيب	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	أقوم بالإبلاغ عن المقاطع المسيئة لوطني أو ديني.	4.210	1.050	عالية جداً
2	يتعرض الكثيرون للتنمر في تطبيق التيك توك.	4.060	1.017	عالية
3	أدقق في شخصية صاحب الحساب ومحتوى الحساب قبل متابعته.	3.718	1.181	عالية
4	أرى في التطبيق مسلمين يمارسون الدين الإسلامي بشكل خاطئ.	3.573	1.193	عالية
5	فيديوهات التيك توك تستخدم الفاظ تخرج عن نطاق الآداب العامة.	3.569	1.226	عالية
6	يوجد في تطبيق التيك توك صفحات مكرسة لبث الكراهية.	3.514	1.200	عالية
7	التيك توك تطبيق رائع للتسلية وليس فيه أي خطر.	3.499	1.226	عالية
8	يظهر لي في التيك توك مقاطع غير أخلاقية على الرغم من انني لا اتابعها.	3.463	1.388	عالية
9	يحمسني التطبيق لتجريب أمور جديدة.	3.431	1.269	عالية
10	اتعلم بعض احكام الدين من مقاطع التيك توك.	3.431	1.337	عالية
11	أرى ان التطبيق يساعدني في الخروج من ضغوطاتي اليومية والانتقال إلى عالم أفضل.	3.399	1.299	متوسطة
12	غير التطبيق بعض المبادئ والعادات في مجتمعي إلى الأسوأ.	3.378	1.287	متوسطة
13	تزايد عدد المثليين في المجتمع بسبب تطبيق التيك توك.	3.346	1.229	متوسطة
14	اعتقد ان للتطبيق تأثير سلبي على افكار وسلوك الفرد.	3.308	1.271	متوسطة
15	ينشر في تطبيق التيك توك معلومات خاطئة عن الدين الاسلامي.	3.287	1.216	متوسطة
16	تروج مقاطع التيك توك العنصرية ضد لون أو جنس أو شعوب معينة.	3.273	1.260	متوسطة
17	يساهم تطبيق التيك توك في تسهيل حدوث التحرش.	3.231	1.294	متوسطة
18	محتوى التطبيق يعزز وينشر التعصب والعنصرية.	3.047	1.273	متوسطة
19	سمعت بحالات تطرفت دينيًا بسبب مقطع فيديو على تطبيق التيك توك.	3.002	1.132	متوسطة
20	اعتقد ان التطبيق يتبع اجراءات حازمة وكافية للحد من المقاطع الضارة أو المسيئة.	2.998	1.208	متوسطة
21	ينزعجوا اهلي ويتضايقوا من استخدامي للتطبيق لوقت طويل.	2.983	1.412	متوسطة
22	يحتوي التطبيق على مقاطع تشجع على العنف.	2.941	1.218	متوسطة
23	يلبي تطبيق التيك توك حاجاتي واهتماماتي.	2.915	1.232	متوسطة
24	ساعدني التطبيق في تعلم بعض العادات الغربية.	2.563	1.257	ضعيفة
25	يتأثر سلوكي أحيانا بما أراه في التيك توك.	2.474	1.270	ضعيفة
26	يشعرني التطبيق أحيانًا بحيرة في أمور الدين.	2.425	1.349	ضعيفة
27	هناك دعايات وفيديوهات عن المرأة بدون حجاب تجذبني.	2.406	1.363	ضعيفة
28	أهتم بجمع أكبر قدر ممكن من التعليقات على المقاطع التي أرفعها على التطبيق.	2.306	1.187	ضعيفة
29	اتمنى ان اعيش حياة المشاهير في تطبيق اليتك توك.	2.198	1.278	ضعيفة
30	أحسد الأخرين الذين أتابعهم في التطبيق على حياتهم.	1.909	1.149	ضعيفة
31	قد أتابع مثليين إذا اعجبني محتواهم.	1.756	1.207	ضعيفة جداً
	المتوسط العام للمحور	**3.084**	**0.610**	**متوسط**

يتبين من البيانات الواردة في جدول (4) أن عبارات المحور الثاني حصلت على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (1.756) و(4.210)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الأولى والخامسة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير

إلى درجة موافقة تتراوح ما بين (ضعيفة جداً _ عالية جداً)، وجاءت استجابات افراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع عبارات المحور (3.084) وانحراف معياري (0.610).

وبوصف بيانات جدول (4)، يُلاحظ أن أعلى متوسط حسابي كان للعبارة "أقوم بالإبلاغ عن المقاطع المسيئة لوطني أو ديني"، بمتوسط حسابي بلغ (4.210) وبدرجة موافقة عالية جداً، وتشير هذه النتيجة إلى زيادة الوعي بحس المواطنة والوازع الديني، ويتفق ذلك مع دراسة دراجي (2022) التي هدفت إلى الكشف عن دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية لدى الشباب الجامعي، وجاءت أهم نتائجها لتأكد أن شبكات التواصل الاجتماعي يمكن استثمارها في تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية. كذلك تتفق مع دراسة خطاب (2019) والتي أشارت إلى وجود انعكاسات ايجابية لشبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى الطلاب بدرجة متوسطة، حيث تمثلت أهم تلك الانعكاسات الإيجابية في: تجسيدها لحرية الرأي والتعبير، والعمل على ترويج الاقتصاد الوطني في قطاعات مختلفة، وتعزيز القيم المرتبطة بمفاهيم المواطنة والمسؤولية الوطنية .

بعدها حصلت تسع فقرات على درجة موافقة عالية تتراوح متوسطاتها ما بين (4.060 – 3.431)، كان من ضمنها عبارة "يتعرض الكثيرون للتنمر في تطبيق التيك توك"، و"أرى في التطبيق مسلمين يمارسون الدين الإسلامي بشكل خاطئ"، و"فيديوهات التيك توك تستخدم ألفاظ تخرج عن نطاق الآداب العامة"، و"يوجد في التطبيق صفحات مكرسة لبث الكراهية"، و"يظهر لي في التطبيق مقاطع غير أخلاقية على الرغم من أنني لا أتابعها"، وجميع هذه الفقرات توضح أبرز عيوب هذا التطبيق سواء في كونه وسيلة للتنمر الاجتماعي، ونشر الكراهية، ونشر السلوكيات المتنافية مع مبادئ الدين الإسلامي الحنيف، وقد تكون هذه نقطة الانطلاق في التوعية من مخاطر تطبيق التيك توك، وبداية لوضع حماية على المحتوى الذي يصل إلى المستخدمين بناء على الأعمار السنية.

وعلى الرغم من هذه السلبيات التي قد يتضمنها التطبيق يرى أفراد العينة أن التطبيق رائع للتسلية وليس فيه أي خطر، حيث حصلت هذه العبارة على متوسط حسابي بلغ (3.499)، وبدرجة موافقة عالية كذلك. وهذا قد يكون تناقض يشير إلى أن الطلبة يشعرون بوعي كافي بالمحتوى المسيء وبأشكاله، وأنهم حذرين في طريقة التعامل معه، وأنهم يقومون باستثمار التطبيق في الأمور المفيدة والمسلية لهم فقط. يؤكد على وجهة النظر هذه حصول العبارة "أدقق في شخصية صاحب الحساب ومحتوى الحساب قبل أن اتابعه"، على متوسط حسابي (3.718) وهو متوسط حسابي عالي، والذي يشير إلى درجة حذرهم من الحسابات الوهمية أو المدسوسة لأهداف غير معلنة.

من جانب آخر احتلت أغلب عبارات المحور على درجة موافقة متوسطة بلغت بين (3.399 – 2.915)، وتشير بعضها إلى أمور في غاية الخطورة مثل عبارة "غير التطبيق بعض المبادئ والعادات في مجتمعي إلى الأسوء"، و"تزايد عدد المثليين في المجتمع بسبب تطبيق التيك توك"، و"اعتقد أن للتطبيق تأثير سلبي على أفكار وسلوك الفرد"، و"يساهم التطبيق في تسهيل حصول حدوث التحرش"، و"محتوى التطبيق يعزز وينشر التعصب والعنصرية"، و"يحتوي التطبيق على مقاطع تشجع على العنف" وغيرها من العبارات مثل "ينشر في تطبيق التيك توك معلومات خاطئة عن الدين الإسلامي"، وكل ذلك مؤشرات خطيرة جداً؛ تتطلب وقفة جادة على طبيعة المحتوى وتوعية الشباب والطلبة بتفاصيله وأهدافه، وتدريبهم على مهارات التفكير الناقد في المحتوى الذي يصلهم من خلال التطبيق وغيرها من مواقع الشبكات الاجتماعية مما قد يحد من الآثار السلبية لها (Alsaleh, 2017).

ويشير المحور إلى رفض الطلبة تأثرهم السريع بم يرونه من محتوى غير ملاءم وسيء في التطبيق، ويؤكدون على أنهم على وعي كافي بالرسائل الخفية التي يحملها المحتوى المنشور على التطبيق، فعلى سبيل المثال، حصلت العبارات "ساعدني التطبيق في تعلم بعض العادات الغربية"، و"يتأثر أن أعيش حياة المشاهير في تطبيق اليتك توك"، و"أحسد الأخرين الذين أتابعهم في التطبيق على حياتهم" على أقل متوسطات حسابية في فئة درجة الموافقة الضعيفة، وهذا يختلف مع ما يتم تداوله حالياً بأن ظاهرة الثراء السريع والرفاهية في عيش بعض مشاهير الشبكات الاجتماعية تؤثر على الشباب وطريقة نظرتهم للحياة والعمل والرغبة في الثراء السريع. ختاماً، حصلت عبارة "قد أتابع مثليين إذا اعجبني محتواهم" على أقل درجة موافقة من بين جميع العبارات، حيث حصل على متوسط حسابي بلغ (1.756) وبدرجة موافقة ضعيفة جداً، وهذا مؤشر جيد إلى أنه وعلى الرغم سلوكي أحيانا بما أراه في التيك توك"، و"يشعرني التطبيق أحيانًا بحيرة في أمور الدين"، "هناك دعايات وفيديوهات عن المرأة بدون حجاب تجذبني"، حيث حصلت على درجات موفقة ضعيفة، تراوحت متوسطاتها ما بين (2.563 – 2.406)، كذلك حصلت العبارتين "اتمنى

من سيطرة هذا التوجه على مواقع الشبكات الاجتماعية والقنوات الإعلامية إلا أن أفراد العينة يظهرون وعيا جيداً نحو هذه الآفة ويعون مخاطرها.

الاجابة عن السؤال الثالث: ما دور المدرسة في التوعية بأخطار تطبيق التيك توك من وجهة نظر الطلبة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لكل عبارة من عبارات المحور الثالث، كما هو موضح في جدول (5)، بعد ترتيبها تنازلياً بناء على الأعلى في المتوسطات:

جدول (5)

المتوسطات والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور دور المدرسة في التوعية بأخطار تطبيق التيك توك من وجهة نظر الطلبة

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	أعتقد أن لدى المعلمين وعي كامل بمخاطر تطبيق التيك توك.	3.573	1.119	عالية
2	بعض زملائي في المدرسة لا يجدوا حرج في تقليد بعض السلوكيات الخاطئة التي يروها في تيك توك.	3.499	1.211	عالية
3	دائماً ما يوعينا المعلمين بطرق الاستخدام الآمن لوسائل التواصل الاجتماعي ومنها تيك توك.	3.482	1.257	عالية
4	الانشطة المدرسية توعي الطلبة بمخاطر الاستخدام الخاطئ لوسائل التواصل الاجتماعي والتيك توك.	3.414	1.248	عالية
5	يحرص المرشد/ة الطلابي/ة على توعيتنا عن الأسباب المؤدية للتطرف الفكري.	3.376	1.208	متوسطة
6	تفعل المدرسة دور الاسرة لمساندة المدرسة في التصدي للتطرف الفكري.	3.365	1.162	متوسطة
7	تضع المدرسة قوانين صارمة وتنفذها على الطلبة المتطرفين فكريا.	3.329	1.142	متوسطة
8	تحتوي المقررات الدراسية على توجيهات للطلاب لأساليب التعامل الآمن مع مواقع التواصل الاجتماعي ومنها تيك توك.	3.263	1.142	متوسطة
9	يحرص المرشد/ة الطلابي/ة على توعيتنا بمخاطر مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيق التيك توك.	3.216	1.283	متوسطة
10	يطبق معنا المعلمون استراتيجيات وأنشطة تعلم تدربنا على الاستخدام الآمن لمواقع التواصل الاجتماعي وتطبيق التيك توك.	3.013	1.199	متوسطة
11	تحتوي غرف مصادر التعلم في المدرسة على مصادر توعوية عن أخطار مواقع التواصل الاجتماعي.	2.981	1.168	متوسطة
12	تقدم الاذاعة المدرسية موضوعات توعوية عن التطرف الفكري في تطبيق التيك توك.	2.902	1.232	متوسطة
13	تقدم المدرسة دورات تدريبية عن مخاطر مواقع التواصل الاجتماعي وتطبيق التيك توك.	2.743	1.191	متوسطة
14	أتابع حسابات بعض معلمي المدرسة في تطبيق التيك توك	2.362	1.252	متوسطة
	المتوسط العام للمحور	**3.179**	**0.816**	**متوسط**

يتبين من البيانات الواردة في جدول (5) أن عبارات المحور الثالث حصلت على متوسطات حسابية تتراوح ما بين (2.362) و(3.573)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى درجة موافقة تتراوح ما بين (متوسطة - عالية) وجاءت استجابات افراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة بشكل عام، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع عبارات المحور (3.179) وبانحراف معياري (0.816).

وفي تفصيل ذلك حصلت أربع عبارات على درجة موافقة عالية تتراوح متوسطاتها ما بين (3.573 – 3.414)، والتي تشير في مجملها إلى امتلاك المعلمين الوعي الكافي بمخاطر مواقع الشبكات الاجتماعية، ومحاولتهم الجادة في توعية الطلبة بمخاطرها سواء في الحصص الدراسية، أو من خلال الأنشطة المدرسية، والذي يتزامن هذا مع ممارسة الطلبة لبعض السلوكيات الخاطئة التي يرونها في تطبيق التيك توك، ويتفق ذلك مع ما جاء في دراسة العنزي (2017)، والتي أشار بها إلى أهمية دور المعلم في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والأمن الفكري في نفوس طلابهم، وتختلف مع ما توصلت إليه دراسة شوي وآخرون (Choi et al,2017)، إلى تدني معرفة بعض المعلمين بمفاهيم المواطنة الرقمية وأساليب تعزيزها لدى الطلبة، مما قد يتطلب معه إجراء دراسات علمية أخرى للبحث في العلاقة بين مفاهيم المواطنة الرقمية وتعزيز الأمن الفكري لدى الطلبة.

أما فيما تبقى من عبارات المحور فقد حصلت جميعاً على درجة موافقة متوسطة، تراوحت متوسطاتها ما بين (3.376 – 2.362)، والتي تشير في مجملها إلى بذل المنظومة التعليمية جهوداً ملاءمة في التوعية من أخطار التطرف الفكري، والاستخدام الآمن لشبكات التواصل الاجتماعي، والذي يظهر من خلال عدد من الممارسات مثل تفعيل دور المرشد الطلابي في رصد السلوكيات المتطرفة والتعامل معها بأسلوب ملاءم، وتمكين العلاقة بين الأسرة والمدرسة للتصدي لمثل هذه الظواهر، وسن القوانين الصارمة على الممارسات الفكرية الخاطئة، ودمج مفاهيم الأمن الفكري والمواطنة الرقمية في المقررات الدراسية، أو من خلال استراتيجيات وأنشطة التعلم لتدريب الطلبة على الاستخدام الآمن لمواقع وتطبيقات الانترنت. وتتلاءم هذه النتيجة مع ما يلاحظ من جهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في التصدي للأفكار المتطرفة وتحصين الطلبة ضدها، بقيامها بعدد من الإجراءات الضرورية مثل تضمين مفاهيم الأمن الفكري في المقررات الدراسية، ومن خلال الحملات التوعوية، والتصدي بحزم ضد أي من ممارسي هذه الأفكار.

أخيراً، يلاحظ أن تفعيل غرف المصادر، والإذاعة المدرسية، وتقديم اللقاءات التربوية والتدريبية حول التوعية من أخطار شبكات التواصل الاجتماعي وتطبيق التيك توك الأقل في درجة الموافقة في هذا المحور، مما يتطلب معه مزيدا من التركيز على هذه الأساليب في التوعية من أخطار التيك توك والتوعية بالمن الفكري. حيث وعلى سبيل المثال أشار عبد الحميد (2018) في دراسته إلى أن للإذاعة المدرسية دور هام ومؤثر في تعزيز الوعي بالأمن الفكري لدى طلاب المدارس الثانوية.

توصيات البحث

- تفعيل دور الجهات المختصة مثل مركز اعتدال ومركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني في مراجعة المحتوى المبثوث في تطبيق تيك توك، والتصدي السريع من خلال مزاحمته بمحتوى بناء ووطني.
- تطوير أساليب تفعيل الإذاعة المدرسية وغرف المصادر للتوعية بأخطار شبكات التواصل الاجتماعي، وأساليب الاستخدام الأمثل لها.
- تفعيل دور اللقاءات التربوية والبرامج التدريبية التي تهدف إلى التوعية بمفاهيم الأمن الفكري والمواطنة الرقمية.
- تعزيز مقررات التقنية الرقمية في مؤسسات التعليم العام بمفاهيم المواطنة الرقمية والأمن الفكري.

الدراسات المقترحة

- إجراء دراسة لمعرفة واقع ممارسات مؤسسات التعليم العام لمواجهة التطرف الفكري وأولوياته من وجهة نظر العاملين فيها.
- إجراء دراسات مقارنة بين ممارسات مؤسسات التعليم العام في المملكة العربية السعودية في التصدي لأخطار الشبكات الاجتماعية مع تجارب دول أخرى إقليمية وعالمية.
- إجراء دراسة لتصميم برنامج ارشادي تقني لمواجهة ظاهرة التطرف الفكري في تطبيقات التواصل الاجتماعي.
- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية باستخدام أدوات بحثية أخرى مثل المقابلة ومجموعات التركيز لتفسير النتائج والتعرف بعمق حول وجهة نظر الطلبة.

****

المراجع

البديوي، إنعام. (2019). دور الاسرة في حماية ابنائها من التطرف الفكري عبر وسائل التواصل الاجتماعي. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، 19(1)، 39 – 68.

الثقفي، إبراهيم. (2021). التأثير الاجتماعي على مستخدمي تطبيق TikTok من الشباب السعودي (دراسة في إطار نظرية رأس المال الاجتماعي). *مجلة علوم الاتصال، جامعة أم درمان الإسلامية*، 6(1)، 29 – 88.

الحصان، صفاء. (2022). دور مواقع التواصل الاجتماعي في مكافحة التطرف لدى فئة الشباب: دراسة ميدانية من وجهة نظر طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*، 42(3)، 1 – 22.

الزيود، إبراهيم، العوامرة، عبد السلام. (2021). الدور التربوي للمعلمين والصعوبات التي تواجههم في تنمية ثقافة مواجهة التطرف الفكري لدى طلبة المدارس الثانوية في عمّان. *المجلة الأردنية للعلوم التطبيقية، جامعة العلوم التطبيقية الخاصة*، 29(2)، 1-18.

الطنطاوي، رمضان، كمال، محمود، عبدالعال، السيد، زيدان، أسامة، النجيري، معتز، الطنطاوي، محمد. (2016). اسباب ظاهرة التطرف لدى طلاب الجامعة وأساليب الحد منها من وجهة نظرهم (دراسة ميدانية). *مجلة كلية التربية، جامعة دمياط*، (71)، 1- 40.

العصيمي، بدر. (2018). التطرف الفكري: تعريفه، أسبابه، مظاهره، آثاره وسبل القضاء عليه. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، 29(115)، 1-15.

العنزي، محمد. (2017). دور معلم المرحلة الثانوية في تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من وجهة نظر المشرفين التربويين. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 33(1)، 151-185.

العورتاني، عامر. (2019). أثر وسائل التواصل الاجتماعي في التطرف الفكري من وجهة نظر المعلمات والطالبات في مدارس العاصمة عمّان. *مجلة جامعة عين شمس*، 47(يوليو)، 177-200.

الغملاس، بدرية. (2021). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي في نشر التطرف والإرهاب. *مجلة التربية، جامعة الأزهر*، (191)، 150 – 198.

المحيسن، جمانة. (2019). *أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على الأمن النفسي لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة مؤتة.

المغذوي، عادل. (2020). تفعيل دور مواقع التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري من وجهة نظر الخبراء. *مجلة الجامعة الاسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (1)، 382 - 454.

النوبي، عبد النبي. (2020). دور مواقع التواصل الاجتماعي في نشر العنف والتطرف: دراسة تطبيقية على عينة من المستخدمين بمنطقة جازان - جنوب المملكة العربية السعودية. *مجلة العربي للدراسات الإعلامية*، (7)، 75 - 94.

حسن، محمد. (2015). التربية الوقائية للمؤسسات التربوية في مواجهة الطرف الفكري. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، 31(31)، 243 – 298.

حكمي، حليمة. (2020). درجة اسهام شبكات التواصل الاجتماعي في محاربة التطرف ودعم الاعتدال من وجهة نظر المواطنين والمقيمين في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 17(36)، 96 – 132.

خابور، رشا. (2020). التطرف الفكري، ركائزه واخطاره على الفرد والمجتمع وسبل معالجته من وجهة نظر طالبات جامعة حائل. *مجلة العلوم الإنسانية، جامعة حائل*، (5)، 99 – 112.

خطاب، سمير. (2019). انعكاسات شبكات التواصل الاجتماعي على الأمن الفكري لدى طلاب كليات التربية في جامعة الأزهر من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، (58)، 1 – 44.

دراجي، السعيد. (2022). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعزيز ابعاد المواطنة الرقمية لدى الشباب الجامعي- دراسة ميدانية بجامعة قسنطينة. *مجلة الشهاب*، 8(1)، 641 –662.

عبد الحميد، أسامة. (2018). دور الاذاعة المدرسية في تنمية الوعي بالأمن الفكري لدى طلاب المدارس الثانوية الفنية: دراسة تطبيقية. *مجلة كلية التربية ببنها*، 5(116)، 199 .

عبد الرحمن، محمد. (2019). تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في مواجهة التطرف الفكري لدى طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 35(4)، 46 – 72.

عبد الكريم، نهلة. (2021). أثر كثافة التعرض لبرامج التيك توك على بعض الخصائص النفسية والسلوكية لدى الأطفال في المجتمع المصري. *مجلة البحوث الإعلامية، جامعة الأزهر*، 1(57)، 335 - 388.

فتحي، مها. (2021). تأثير تعرض الشباب لفيديوهات التيك توك عبر هواتفهم الذكية على ادراكهم للقيم الاجتماعية في المجتمع. *المجلة المصرية لبحوث الرأي العام*، 20(3)، 373 – 443.

كلاع، شريفة. (2018). ظاهرة تجنيد الشباب في الجماعات الارهابية من خلال استخدام شبكات التواصل الاجتماعي. *مجلة مدارات سياسية*، 2(6)، 81 - 96.

AlBudaywī, I. (2019). Dawr al-usrah fī Ḥimāyat abnā'ihā min altaṭarruf alfikrī 'abra wasā'il altawāṣul alijtimā'ī. *Majallat Kullīyat AlTarbiyah, Jāmi'at Kafr AlShaykh*. 19(1), 39 – 68. [in Arabic]

Aleinzi, M. (2017). The Role of Secondary School Teacher in Promoting the Values of Citizenship Among Students from The Point of View of Educational Supervisors (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Assiut University*, 33(1), 151-185.

Aleurtani, E. (2019). Athar wasayil altawasul aliaijtimaeii fi altataruf alfikrii min wijhat nazar almuealimat waltaalibat fi madaris aleasimat emman. *Majalat jamieat eayn shams*, 47(yulyu), 177-200.

Alghamilasi, B. (2021). Tathir shabakat altawasul aliajtimaeii fi nashr altataruf wal'iirhabi. *Majalat altarbiati, jamieat al'azhar*, (191), 150 - 198.

Al-Husan, S. (2022). The role of social networks in combating extremism among youth (A field study from the point of view of undergraduate students at the Hashemite University 2021) (In Arabic). *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education*, 42(3), 1-22.

Almaghdhawi, E. (2020). Tafeil dawr mawaqie altawasul alaijtimaeii fi muajahat altataruf alfikrii min wijhat nazar alkhubara'I. *Majalat aljamieat aliaslamiat lileulum altarbawiat walaijtimaeiati*, (1), 382 - 454.

Al-Muhaisen, J. (2019). *The Impact of Using Social Media Sites on Psychological Security among the Students of Al-Tafila Technical University(In Arabic)*. [Published master's thesis, Mutah University].

Al-Nubi, A. (2020). The Role of Social Media in Spreading Violence and Extremism (In Arabic). *Al-Arabi Journal for Media Studies*, 7, 75-94.

Al-Osaimi, B. (2018). Intellectual Extremism: Its Definition, Causes, Manifestations, Effects and Ways to Eliminate It (In Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Benha University*, 29(115), 1-15.

Alsaleh, N. (2017). *Social Networking Website Based Learning Activities to Develop Critical Thinking Skills among Undergraduate Students in Saudi Arabia*. PhD Thesis, University of Leicester, http://hdl.handle.net/2381/39925

Altantawi, R., kamal, M., Eabdialeal, A., zidan, 'U., Alnijiri, M., Altantawi, M. (2016). Áisbab zahirat altataruf ladaa tulaab aljamieat wa'asalib alhadi minha min wijhat nazarihim (dirasat maydaniati). *Majalat kuliyat altarbiati, jamieat damyati*, (71), 1- 40.

Althakafi, I. (2021). Social impact users "TikTok" app from Saudi youth and its relationship (within various types of social capital theory) (In Arabic). *Journal of Communication Sciences, Omdurman Islamic University*, 6(1), 29-88.

Alzyoud, I., Alawamra, A. (2021). Teachers' educational role and the difficulties they faced in development students' cultural to address intellectual extremism among Amman secondary-school students (In Arabic). *Jordanian Journal of Applied Sciences, Applied Sciences Private University*, 29(2), 1-18.

Choi M., Glassman. M, Cristol. D (2017).What it means to be a citizen in the internet age: Development of a reliable and valid digital citizenship scale. *Computers & Education*, 107, 100-112.

Drahi, A. (2022). The role of social networks in promoting the dimensions of digital citizenship among university students. Field study at The University of Constantine3 (In Arabic). *Al-Shehab Magazine*, 8(1), 641-662.

Eabd alhamidi, U. (2018). Dawr aladhaeat almadrasiat fi tanmiat alwaey bial'amn alfikrii ladaa tulaab almadaris althaanawiat alfaniyati: dirasat tatbiqiatun. *Majalat kuliyat altarbiat bibinha*, 5(116), 199 - 224.

Eabd alkrim, N. (2021). Athar kathafat altaearud libaramij altiyk tuk ealaa baed alkhasayis alnafsiat walsulukiat ladaa al'atfal fi almujtamae almisrii. *Majalat albuhuth al'iielamiati, jamieat al'azhar*, 1(57), 335 - 388.

Eabd alrahman, M. (2019). Tasawur muqtarah litawzif shabakat altawasul alaijtimaeii fi muajahat altataruf alfikrii ladaa tulaab aljamieati. *Majalat kuliyat altarbiati, jamieat 'asyut*, 35(4), 46 - 72.

Fatahi, M. (2021). Tathir taearud alshabab lifidyuhat altiyk tuk eabr hawatifihim aldhakiat ealaa adirakihim lilqiam alaijtimaeiat fi almujtamaei. *Almajalat almisriat libuhuth alraay aleama*, 20(3), 373 - 443.

Hukmi, H. (2020). Darajat aisham shabakat altawasul alaijtimaeii fi muharabat altataruf

Hasan, M. (2015). Áltarbiat alwiqayiyat lilmuasasat altarbawiat fi muajahat altaraf alfikri. *Majalat dirasat fi altaelim aljamieii*, 31(31), 243 - 298.

Schmuck, D., Fawzi, N., Reinemann, C., Riesmeyer, C. (2022). Social media use and political cynicism among German youth: the role of information-orientation, exposure to extremist content, and online media literacy. *Journal of Children and Media*, 16(3), 313-331.

Yiran, S. Bradley, J. Jason, P. Meime, Y.(2020). Fan Engagement in 15 Seconds: Athletes' Relationship Marketing During a Pandemic via TikTok. *International Journal of Sport Communication*, (13), pp. 436-446.

wadaem alaietidal min wijhat nazar almuatinin walmuqimin fi almamlakat alearabiat alsaeudiati. *Almajalat alduwliat lileulum altarbawiat walnafsiati*, 17(36), 96 - 132.

Kalaa, S. (2018). The phenomenon of recruiting youth in terrorist groups through the

use of social networks (In Arabic). *Madarat Political Journal*, 2(6), 81-96.

Khabur, R. (2020). Áltataruf alfikri, rakayizah wakhitarah ealaa alfard walmujtamae wasubul muealajatih min wijhat nazar talibat jamieat hayil. *Majalat aleulum al'iinsaniati, jamieat hayil*, (5), 99 - 112.

khitabi, S. (2019). Aneikasat shabakat altawasul alaijtimaeii ealaa al'amn alfikrii ladaa tulaab kuliyaat altarbiat fi jamieat al'azhar min wijhat nazar 'aeda' hayyat altadrisi.

أبعاد التعلق وعلاقتها بكل من الفعالية الوجدانية و الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت

د. احمد سعيدان مهدي العازمي[1] د. يوسف راشد المرتجي[2]

(قدم للنشر 1444/10/10هـ -وقبل 1445/03/05هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أنماط التعلق لدى المراهقين بدولة الكويت، وإسهام هذه الأنماط في التنبؤ بكل من الفعالية الاجتماعية والفعالية الوجدانية، والفروق؛ تبعًا للجنس، وإقامة المراهق. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وطُبقت على عينة عددها (1791) من طلبة المرحلة الثانوية، عدد الذكور منهم (841)، وعدد الإناث (950)، وكان المدى العمري بين (14-18) عامًا، بمتوسط (15.57) وانحراف معياري (1.13)، طبق عليهم مقياس أنماط التعلق (سامية صابر ،2014)، ومقاييس الفعالية الاجتماعية والوجدانية من مقياس علوان (2011) للفعالية الذاتية. واشارت النتائج الى ان نوع التعلُّق الآمن كان الأعلى بين المراهقين، تلاه التعلق القلِق، ثم التعلق التجنبي، ثم التعلق الرافض، وظهرت فروق دالة في التعلق الآمن في اتجاه الذكور، و فروق دالة في أنماط التعلق غير الآمن: القلق، والتجنبي، والرافض في اتجاه الإناث، و فروق دالة في الفعالية الوجدانية والفعالية الاجتماعية في اتجاه الذكور، كما أنه لم تظهر فروق في أنماط التعلق، وفي الفعالية الوجدانية والاجتماعية تبعًا لإقامة المراهق مع الوالدين أو أحدهما أو أحد الأقارب، وتبين دلالة إسهام جميع أنماط التعلق في التنبؤ بالفعالية الوجدانية والتنبؤ بالفعالية الاجتماعية لدى المراهقين الذكور والإناث. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات من أهمها: تدريب الوالدين ومقدمي الرعاية على أنماط التعلق الآمن بأبنائهم، وتقديم البرامج الإرشادية للمراهقين ذوي أنماط التعلق غير الآمن؛ لتحسين فعاليتهم الذاتية.

الكلمات المفتاحية: أنماط التعلق، الفعالية الوجدانية، الفعالية الاجتماعية، طلبة المرحلة الثانوية، التعلق التجنبي، التعلق الرافض.

Dimensions of Attachment and their Relationship to both Emotional and Social Efficacy Among High School Students in the State of Kuwait

Ahmed S. Alazmi[1] *Youssef R. Almurtaji[2]*

(Submitted 30-04-2023 and Accepted on 20-09-2023)

Abstract: The current study aimed to identify the attachment patterns among adolescents in Kuwait and how extent such patterns contribute to predicting both social and emotional efficacy and differences according to gender and adolescent's residence. The current study used the relational descriptive method. It was applied to a sample of (1791) high school students, including (841) males and (950) females. Their age ranges between (14 – 18) years old, with a mean of (15.57) and a standard deviation of (1.13). The scale of attachment patterns for Samya Saber (2014) and the measures of social and emotional efficacy of Elwan scale (2011) for self-efficacy were applied to them. The results showed that the secure attachment was the highest among adolescents, followed by anxious attachment, then avoidant attachment and dismissive attachment. It turned out that there are significant differences in secure attachment towards males, and there are significant differences in insecure attachment: anxious, avoidant and dismissive towards females. There are significant differences in emotional and social efficacy towards males. It also turned out that there are no differences in attachment patterns and in emotional and social efficacy according to the adolescent's residence with his parents or one of them or one of the relatives. Recommendations : Training parents and caregivers on safe attachment styles for their children, providing counseling programs for adolescents with insecure attachment styles; to improve their self-efficacy.

Keywords: Attachment Patterns, Emotional Efficacy, Social Efficacy, High School Students, Avoidant attachment, dismissive attachment.

(1), (2) Department of Psychology - College of Basic Education - Public Authority for Applied Education and Training - Kuwait

(1)، (2) قسم علم النفس- كلية التربية الأساسية- الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب- الكويت

academicr990@gmail.com

المقدمة

يستخدم مفهوم التعلق أو الارتباط في مجال الصحة النفسية ليشير إلى القدرة الكلية على تكوين العلاقات مع الآخرين، ويستمر التعلق في سلوك الطفل الطبيعي، وحتى البلوغ ومرحلة المراهقة، وتزداد أهمية التعلق في المراحل النمائية المهمة، خاصة مرحلة المراهقة؛ والتعلق له أهمية خاصة وحرجة في حياة المراهق؛ إذ إنه في مرحلة المراهقة يكون التغير البيولوجي والعقلي الاجتماعي فيها سريعًا ومطردًا. وتمثل العلاقة مع الأقران في هذه المرحلة أولوية لدى المراهقين، فسلوك التعلق الذي يبدأ خلال مرحلة الطفولة ربما يستمر في تأثيره طوال الحياة (Welch & Houser, ,2010).

ويعد التعلق عاطفةً متبادلة قوية بين الطفل ومقدِّم الرعاية تُظهر رغبة كل منهما في المحافظة على القرب بين الطرفين، وتعد هي الأساسَ الذي تُبنى عليه العلاقات الحميمة اللاحقة، والتفاعلات الاجتماعية بصورة عامة (أبو غزال وجرادات، 2009). وهذه العلاقة الانفعالية بين الطفل والمحيطين به علاقة فريدة وشديدة التميز مطبوعة بطابع الدوام، وتُمِدُّ الطرفَين بمشاعر الأمن، والراحة والهدوء والمتعة.

ويؤدي الخوف من افتقاد الشخص المتعلَّق به أو افتقاده الفعلي إلى إثارة التوتر والضيق الشديد، الذي قد يسبب معاناة الفرد من اضطرابات نفسية وسلوكية شديدة(Werner &Davenport, 2003) .

إنسانيًّا لتكوين علاقة تعاطف ومودة مع الآخرين، فأن الوالدين -وخاصة الأم أو من يقوم مقامها في رعاية الطفل- يساعدان في تكوين ذلك، وأن الأطفال يولدون ولديهم حاجة للحب والأمن، وإقامة علاقات حميمة وآمنة مع أفراد يمدونهم بالمساندة والتقبُّل، وأن مثل هذه العلاقة إذا اضطربت فإنها قد تؤدي إلى عجز الطفل عن تكوين علاقات وجدانية واجتماعية مع الآخرين في المستقبل (Bowlby, 1989) .

وعرف كل من إينزوورث وبولبى (Ainsworth & Bowlby, 1991) التعلق بأنه: ارتباط انفعالي قوي يشكله ويصوغه الفرد مع مقدِّم الرعاية الأساسي، ويمثل فيما بعد أساسًا للعلاقات الحميمة المستقبلية، ويؤثر في جميع أنماط سلوك الفرد. بولبي (Bowlby,1988).

وفي مرحلة الرشد ينظر إلى التعلق على أنه: رابطة نفسية من المشاعر والجاذبية بين الراشدين، تأخذ صورة العلاقات الحميمة أو الصداقة، والأطفال الذين يعيشون في تعلقًا آمنًا خلال الطفولة يتمكنون من إقامة علاقات صحية أكثر خلال سن البلوغ والرشد، وسوف يكون بمقدورهم مواجهة المشكلات في حياتهم بشكل أفضل. فالفرد الذي لا ينجح في تكوين علاقة انفعالية اجتماعية وثيقة آمنة في طفولته سيصعب عليه أن يكوّن الثقة والأمان اللازمَين للنمو السوي في المراحل اللاحقة (Kim, 2005).

وتعددت التفسيرات النظرية التي فسرت التعلق؛ فقد قدم (Bowlby, 1989) تفسيرًا له يقوم على أن التعلق يشير إلى نظام حيوي سلوكي، موجود داخل العقل، هدفه التنسيق بين البحث عن الأمان والرغبة في استكشاف العالم بما فيه من أخطار. ويسعى الطفل لتحقيق الهدفين معًا، وهما:

1- البحث عن الأمان بالتقرب من الأفراد ذوي الدلالة في حياته.2- استكشاف العالم المحيط به. وعرف التعلق بأنه رابطة وجدانية مستمرة نسبيًّا تكون بين الإنسان وفرد محدد، بينهما ارتباط ثابت وقوي متبادل. فإلى جانب نظرية بولبي، قدم بعض الباحثين تفسيرًا للتعلق على أنه يرتبط بإشباع الحاجات البيولوجية، بينما يعتقد آخرون أن لدى الطفل نزعة فطرية لتكوين هذه العلاقة، وأشار أنصار نظرية التحليل النفسي أن العلاقة الانفعالية بين الرضيع ومقدم الرعاية تعد أساسًا للعلاقات المستقبلية اللاحقة؛ فإطعام الطفل وإشباع حاجاته البيولوجية يُعَدَّان السياق الرئيس لتشكيل رابطة التعلق (أبو غزال وجرادات، 2009).

وتعد أنماط تعلق الراشدين امتدادًا لتلك الأنماط التي تكونت لديهم في طفولتهم، وهو أحد الجوانب الرئيسة التي تحدد طبيعة العلاقات الاجتماعية المتبادلة بين الأفراد، كما يمكن اعتبارها مؤشرًا جيدًا للصحة النفسية نستطيع الحكم من خلاله على مدى التوافق النفسي والاجتماعي) أبو غزال وجرادات، 2009)

وصنفت أنماط التعلق في ضوء نظرياته إلى نمطين رئيسين هما: التعلق الآمن، والتعلق غير الآمن، وقسم الباحثون أنماط التعلق غير الآمن إلى مجموعة من الأنماط الفرعية، على النحو الآتي:

اولاً: نمط التعلق الآمن: secure Attachment: ويشير هذا النمط إلى التفاعلات التي يستجيب بها الوالدان للأبناء بطريقة آمنة، ومناسبة، وملبية لاحتياجاتهم، وهو ما يكون قاعدة تمثل عاملًا وقائيًّا للأفراد تضع أساسًا للروابط والعلاقات نحو الآخرين؛ فالإحساس بالأمن منذ مراحل عمرية مبكرة يساعد على التكيف الاجتماعي، وشعور الفرد بالأمن والطمأنينة في علاقاته بالآخرين، كما أن أصحاب التعلق الآمن يكونون أكثر انضباطًا في مشاعرهم، وإقناعًا في علاقاتهم، وشعورًا بالسعادة والثقة والقيمة والفاعلية في مواجهة الضغوط، وأقل احتمالًا للوقوع في الخوف من الارتباط مع الآخرين طول العمر، وتكون لديهم قدرة عالية على الاندماج مع الآخرين؛ حيث يندمجون في الأنشطة المدرسية، ويتميزون بأنهم ذوو شخصية اجتماعية منفتحة، وأقل حساسية، وقادرين على فعل أشياء تميز أداءهم؛ فهم يمتلكون القدرة على التسليم بوجود أوجه النقص العادية في أنفسهم؛ وذلك يبين الثقة بالنفس، والقدرة على كشف جوانب القوة وجوانب الضعف في أنفسهم (Allen & Bell, 1998).

ثانياً: نمط التعلق التجنبي (الخائف) Fearful Attachment: ويُعرف بهذا الاسم؛ لأن الأفراد المتصفين به يتسمون بالضعف، وبالتجنب الاجتماعي، والتوقعات السلبية للذات ومن الآخرين من أنهم غير مستحقين للحب ودعم الآخرين، وهذا ناتج عن الافتقار إلى الألفة، وتتكون لديهم شكوك في ذاتهم؛ إذ يتميزون بالرغبة في الاتصال الاجتماعي، لكن يمنعهم الخوف من عواقبها، ويعانون من الشعور بالافتقار في علاقاتهم مع الآخرين، ومن الشعور بالقلق. (فكرى، 2008)

ثالثاً: نمط التعلق القلق (مشغول البال): Preoccupied Attachment: ويتميز أصحابه بالقدرة على مسايرة المواقف الضاغطة، ودائمًا ما يطلبون الرعاية من الآخرين مثل الوالدين والأصدقاء، ولديهم قلق مستمر من أن الآخرين يكونون غير محبين لهم، ويشعرون بالإحباط بسهولة، وتظهر عليهم مشاعر الغضب عندما يكونون في حاجة إلى الآخرين، ولديهم خوف من فَقْدِ الشخص المتعلِّقين به، ولدى أصحاب هذا النمط أيضًا مشاعر اعتمادية قهرية، تجعلهم غير قادرين على الاستقلال بأنفسهم من موضوع التعلق، وغير قادرين على اكتشاف عالمهم الداخلي، فهم يتصرفون متهمين أنفسهم بأنهم يمكن أن يجعلوا الأشياء تحدث، ومثل هذه الأمور تدفعهم إلى الوقوع في حيز مشكلات سوء التوافق (West & George, 2002)

رابعاً: النمط الرافض (الطارد) Dismissing Attachment: ويتميز صاحبه بشعوره بعدم الحاجة إلى الآخرين، فهو يحاول أن ينفي أهمية الارتباط بالآخرين، وأهمية الحب من عقله؛ فمع شعور أصحاب هذا النمط بأنهم يستحقون علاقة وثيقة مع الآخرين تجدهم يتجنبون الاقتراب الشديد من الآخرين، ويتفادون التفاعلات وجهًا لوجه، ويفضلون التواصل عن بعد مثل التواصل عن طريق الرسائل الالكترونية. (فكري، 2008)

وبين كل من (Mayer, Caruso & Salovey, 1999) أن أنماطَ التعلق تؤدي دورًا أساسيًّا في الفعالية الذاتية(Self-efficacy)، خاصة المتعلقة بالضبط الانفعالي لدى الأفراد؛ والأفراد ذوو نمط التعلق الآمن سوف يطورون مهارات الكفاءة الانفعالية، والتي تتضمن: الوعي بالحالة الانفعالية للآخرين، والتمييز بين انفعالات الآخرين بناء على المنبّهات الموقفية

والتعبيرية، والقدرة على الاندماج المتفهم مع الآخرين، وعلى النقيض من ذلك فإن الأفراد ذوي نمط التعلق غير الآمن يُظهرون ضعفًا في المهارات الاجتماعية، وتدنيًا في الكفايات الوجدانية والاجتماعية؛ فهناك ارتباط بين التباين في أنماط التعلق مع التباين في الخبرات الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الأفراد في تفاعلاتهم الاجتماعية؛ إذ ظهر أن النمط الآمن أكثر رضا وتوافقًا في حياته الاجتماعية مقارنة بالنمطين القلِق، والتجنبي (Cassidy & Shaver, 2008)

وتعد فعالية الذات من مكونات الفروق الفردية المهمة التي تؤثر في تنظيم الذات، وعلى مجالات تحقيق الأهداف الشخصية، كما أنها تعتمد على معتقدات الفرد حول قدرته على النجاح فيما يؤديه من أعمال يكلَّف بها، وتسهم أيضًا في فعالية الأداء من خلال زيادة الدافعية وبذل الجهد، بالإضافة إلى أنها تعمل على خفض حدة القلق، والشعور بانهزام الذات، والتفكير السلبي؛ فهي بذلك تهتم بالحكم على المقدرة الشخصية (Brown, Ganesan, & Challagalla, G, 2001)

ووَفقًا لرأي باندورا (banadora)؛ فالفعالية الذاتية تشير إلى الأفراد الذين يمتلكون نظامًا ذاتيًّا يمكنهم من ممارسة السيطرة على أفكارهم ومشاعرهم وانفعالاتهم، وهو نظام يتضمن قدراتِ وتخطيطَ الإستراتيجيات، وكذلك القدرة على التأمل الذاتي، وتقييم المواقف؛ ومن ثم رسم التوقعات عن النجاح أو الفشل في المهمات، ويمتلكون معتقدات إيجابية عن قدراتهم عن التعلم، ويتمتعون باستعداد أكبر للتعلم، ويثابرون بصورة أكبر في مواجهة المواقف الصعبة؛ ومن ثَم يرتفع مستوى تحصيلهم الدراسي مقارنة بالطلبة ذوي الفعالية المنخفضة الذين يعتريهم شك في قدراتهم (Rampp & Guffey, 1999).

وأشار Faber (2008) إلى أن الفعالية الاجتماعية هي قدرة الفرد على التفاعل بفاعلية مع المحيطين به. وتشمل القدرة على إيجاد مكان مناسب للفرد في المواقف الاجتماعية، وتحديد السمات الشخصية والحالات الوجدانية للآخرين بنجاح، وانتقاء الوسائل المناسبة لمعاملتهم، وترجمة هذه الوسائل لأفعال في أثناء التفاعل، وتتطور الفعالية الاجتماعية في الوقت الذي يتعلم فيه الفرد كيف يتصل بالنشاط المشترك مع الآخرين، ويشارك فيه.

ووفقا لحبيب (2003) فان الفعالية الاجتماعية لها خمس مكونات هي: القدرة على تأكيد الذات، والإفصاح عن الذات، ومشاركة الآخرين، وإظهار الاهتمام بالآخرين، وفهم منظور الآخرين.

وإلى جانب أهمية الفعالية الذاتية (Self-efficacy) والفعالية الاجتماعية (social effectiveness)؛ الفعالية الوجدانية (Emotional efficacy) وهي ذات أهمية كبيرة في حياة الأفراد، وقد تأكد دور وأهمية الفعالية الوجدانية من خلال النظريات الحديثة المفسِّرة للانفعال، التي تؤكد على أهميته في حياة الفرد، وأنه عملية لا تنفصل عن عمليات التفكير والدافعية لدى الفرد. وتدل الفعالية الوجدانية على التكامل بين منظومتي المعرفة والانفعال، وهذا يعني أن الوجدان يمثل مصدرًا مهمًّا من مصادر المعلومات الخاصة بالأفراد (أحمد،2003). ويمثل كل منهم عملياتٍ متفاعلة مكملة لبعضها؛ فيسهم الجانب المعرفي إسهامًا إيجابيًّا في آلية العملية الوجدانية في أثناء تفسير الموقف الانفعالي، وفي أثناء عملية التعبير عنه. كما يمكن أن يسهم سلبًا عن طريق التفسير الخاطئ حول الموقف، ومن ناحية أخرى تسهم الفعالية الوجدانية في توجيه التفكير الإيجابي؛ فان المزاج الإيجابي ينشط عمليات التفكير، والابتكار، وحل المشكلات، والمزاج الحزين يساعد على التفكير العميق، وفحص البدائل المتاحة، كما أن المشاعر الإيجابية تساعد الفرد على تصنيف وتنظيم المعلومات (الخضر، 2002).

كما تعود أهمية الفعالية الوجدانية للأفراد إلى أن كلًّا من الوجدان والتفكير متداخلان تداخلًا وثيقًا، وعندما تكون الخبرة مصحوبة بانفعال إيجابي - كالفرح أو الإنجاز مثلًا- يزداد إتقان المعلومة،

وحفظها، وتخزينها بصورة واضحة يسهل استدعاؤها والاستفادة منها؛ وهذا يرجع لأن الناقلات العصبية في الدماغ البشرى تفرز موادً كيميائية تعطي شعورًا بالراحة والمرح، وتعد هذه المشاعر الإيجابية التي ترافق الخبرة مكافأة ذاتية للدماغ، وهي التي تدعو العقل مستقبلًا لممارسة أنواع التفكير المختلفة؛ كالابتكار، والاستكشاف والإنجاز. لأن المخ في هذه الحالة يكون آمنًا، أما إذا كانت الانفعالات المصاحبة للخبرة سلبية ومؤلمة -كالخطر والقلق والحزن- فان المواد الكيميائية التي يفرزها الدماغ تجعله متحفِّزًا لمقاومه دخول المعلومة أو تعلم المهارة، ويحدث ذلك للمحافظة على نفسه، ويؤدي ذلك بدوره إلى مزيد من التوتر والقلق؛ ونتيجة لذلك يتدنى الانتباه والتركيز والتعليم؛ ومن هنا كان الذكاء الوجداني هو أساس التنمية العقلية والاجتماعية والمعرفية, ,Caprara, Di Giunta) Eisenberg Gerbino Pastorelli, & Tramontano, 2008).

بحثت العديد من الدراسات في دور وأثر أنماط التعلق الخاصة بمرحلة المراهقة والشباب في علاقتها بالفعالية الذاتية، وعديد من المتغيرات الأخرى؛ وهدفت الدراسة التي أجرتها حسن (2005) إلى معرفة العلاقة بين التعلق بالوالدين والأقران وبين كل من الفعالية الذاتية، وأعراض الاكتئاب في مرحلة المراهقة، وقد استخدم في هذه الدراسة مقاييس التعلق بالوالدين والأقران، والفعالية العامة للذات، وبين الاكتئاب، وطُبقت على عينة مكونة من (315) مراهقًا، و مراهقة، وقد أظهرت نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المراهقين والمراهقات في أبعاد التعلق بالوالدين والأقران، وارتباطًا موجبًا بين أبعاد التعلق بالأم والأب (الثقة- التفاهم) وبين الفعالية الذاتية لدى المراهقين والمراهقات، وارتباطًا سالبًا بين الاغتراب عن الوالدين وبين الفعالية الذاتية لدى المراهقين والمراهقات، وارتباطًا سالبًا دالًّا إحصائيًّا بين التفاهم من الأب والأم وأعراض الاكتئاب لدى المراهقين والمراهقات، وارتباطًا موجبًا إحصائيًّا بين الاغتراب عن الأب وأعراض الاكتئاب لدى المراهقين والمراهقات، ويمكن التنبؤ بالفعالية الذاتية وأعراض الاكتئاب من بعض أبعاد التعلق بالوالدين والأقران.

سعت دراسة أبو غزال وجرادات (2009) إلى معرفة مدى إسهام أنماط التعلق في التنبؤ بتقدير الذات والشعور بالوحدة، وطبقت على عينة من الطلبة عددهم (520) من الجنسين في الأردن. قاس الباحثان التعلق، وتقدير الذات، والشعور بالوحدة لدى أفراد العينة، أظهر تحليل النتائج أن نمط التعلق الآمن الأكثر شيوعًا، يليه التجنبي، ثم القلق. كما أظهرت النتائج ارتباطًا دالًّا بين نمط التعلق الآمن وتقدير الذات، في حين كان الارتباط بالتعلق القلق سلبيًّا، وبيَّنت النتائج ارتباطًا غير دال إحصائيًّا بين النمط التجنبي وتقدير الذات، وإيجابية بالنمط القلق، وإيجابية غير دالة إحصائيًّا بالنمط التجنبي، كما بينت النتائج أنه ليس هناك فروق دالة إحصائيًا بين المتوسطات على أنماط التعلق تعزى للجنس والمستوى الدراسي.

وأجرت ابو نمر(2011) دراسة هدفت الكشف عن نمط التعلق السائد ومستوى كشف الذات لدى الطلبة المراهقين في منطقة الجليل الأعلى، وفيما إذا كان ذلك يختلف باختلاف الجنس والفئة العمرية، وقد تكونت عينة الدراسة من (647) طالبًا وطالبة من طلبة مدارس الجليل الأعلى، أشارت نتائج الدراسة أن أنماط التعلق السائدة هي نمط التعلق الآمن، والتجنبي، والقلق على التوالي، كما بينت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية تُعزى لجنس الطالب في نمط التعلق الآمن و التجنبي تعزى للجنس لصالح الإناث، وفي نمط التعلق القلق لصالح الذكور، وأشارت النتائج أيضًا إلى فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للفئة العمرية في نمط التعلق التجنبي لصالح الفئة العمرية الثانية (15-18) مقابل الفئة العمرية الأولى (11-14).

وأجرت فلوه (2013) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين نمط التعلق وحل المشكلات

الاجتماعية لدى عينة من الطلبة المراهقين، في الأردن وتكونت عينة الدراسة من (627) طالبًا وطالبة، اختِيرت العينة بالطريقة المتيسرة، كشفت نتائج الدراسة أن نمط التعلق الآمن هو أكثر أنماط التعلق شيوعًا، وأن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في نمط التعلق القلِق لصالح الذكور، وفي نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث.

وتوجهت دراسة (Amiri, F., Banijamali, S., Ahadi, H., & Ahadi, Y 2013) إلى فحص العلاقة بين أساليب التعلق ومعتقدات الكفاءة الذاتية للمراهقين الراجعة للجنس. اختير (369) طالبًا عن طريق أخذ عينات عنقودية متعددة المراحل، من مدارس مختلفة، طُبِّق عليهم مقاييس لأنماط التعلق للراشدين، ومقياس الفعالية الذاتية، أظهرت النتائج أنه ليس هناك فروق في أنماط التعلق تعود للجنس، وتبينت فروق في الفعالية الذاتية بين ذوى التعلق الآمن والتعلق التجنبي والتعلق المتناقض لصالح ذوي التعلق الآمن، وأكدت النتائج أن الأفراد ذوي المستويات الأعلى من الكفاءة الذاتية يتسمون بالتعلق الآمن.

وهدفت دراسة ملحم، والشلبي، ولبنانة (2015) إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق في ضوء نمط الشخصية لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بالأغوار الشمالية في الأردن، تكونت عينة الدراسة من (293) طالبًا وطالبة. للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدمت التكرارات والنسب المئوية واختبار كاي تربيع. بينت نتائج الدراسة أن نمط التعلق السائد لدى الطلبة هو النمط الآمن، ويليه التجنبي، ثم القلق، وأن نمط الشخصية السائد لدى الطلبة هو نمط (انطواء-انفعال). وأظهرت فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الطلبة في نمط التعلق الآمن تعزى للجنس لصالح الذكور، وأنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الشخصية تعزى للجنس.

وهدفت دراسة عبد الجواد (2016) إلى تقصي العلاقة بين أنماط التعلق الأربعة (التعلق الآمن، التعلق المنشغل، التعلق القلق، التعلق التجنبي) و السلوك الإيثاري لدى المراهقين، على عينة عددها (350) طالبًا من المراهقين بمحافظة المنيا بمصر، طبق عليهم مقياس التعلق، ومقياس السلوك الإيثاري، وأظهرت النتائج أن السلوك الإيثاري يرتبط بعلاقة موجبة بالتعلق الآمن، وبعلاقة سالبة بالتعلق الخائف، وتبين ان هناك فروق في التعلق الآمن بين الجنسين لصالح الذكور، وفي التعلق الخائف لصالح الإناث، وعدم الفروق بينهما في التعلق المنشغل والتعلق الرافض.

تناولت (Wright. L., Firsick,. M., Kacmarski. A., & Jenkins-Guarnieri 2017) بحْثَ العلاقة متغيرات أنماط التعلق، والفعالية الذاتية، والرضا عن الحياة، وطبقت على (583) طالبًا. طبقت عليهم مقاييس أنماط التعلق، والفعالية الذاتية، والرضا عن الحياة، باستخدام نمذجة المعادلة البنائية، أشارت النتائج إلى أن الطلاب الذين لديهم أنماط تعلق أكثر تجنبًا وقلقًا أبلغوا عن مستويات أقل من الكفاءة الذاتية وفعالية مواجهة أقل ومستويات منخفضة من الرضا عن الحياة.

وأشارت دراسة لوزاني (2018) إلى تقصي أثر أنماط التعلق على الدافعية الأكاديمية لدى الطلبة، واستخدمت الباحثة النسخة العربية لمقياس الدافعية الأكاديمية، ومقياس اليرموك لأنماط التعلق عند ابو غزال وجرادات. وطُبِّقا على عينة الدراسة التي تكونت من 152 طالبًا بالجزائر. وكشفت نتائج الدراسة أن نمط التعلق المنشغل-القلق لا يسهم في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة، وأن نمط التعلق التجنبي ونمط التعلق الآمن يرتبطان إيجابيًّا ودالًّا مع الدافعية الأكاديمية، وأن نمط التعلق التجنبي هو الأكثر مساهمة إسهامًا في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية لدى الطلبة.

وتُجمع نتائج الدراسات السابقة مثل دراسة (ملحم، الشلبي ولبنانة،2015) ودراسة (ابو نمر،2011) ودراسة (عبد الجواد،2016) على الأثر

الممتد لنمط التعلق بالطفولة على أنماط التعلق بالرشد، وأشارت غالبيتها إلى العلاقة الإيجابية بين نمط التعلق الآمن وعديد من المتغيرات الإيجابية، مثل الفعالية الذاتية وتقدير الذات، وارتباط أنماط التعلق غير الآمن بانخفاض المتغيرات الإيجابية وارتفاع متغيرات.

مشكلة الدراسة

أشارت الكثير من البحوث والدراسات (حسن، 2015؛ أبو غزال وجرادات، 2009؛ Amiri, F., Banijamali, S., Ahadi, H., & Ahadi, Y.,2013; Goodal,2015) إلى الدور الذي تضطلع به أنماط التعلق وتأثيرها على نمو الأفراد، وتوافقهم، وسلامتهم النفسية عبر جميع مراحل العمر، وليس فقط في مرحلة الطفولة، كما بينت نتائج الدراسة التحليلية التي أجراها (Rice, 1990) لأكثر من ثلاثين بحثًا عن الارتباط القوي بين نوعية التعلق ومؤشرات التوافق الاجتماعي، وبينت النتائج أن نوعية التعلق ترتبط بتقدير الذات والفعالية الاجتماعية، والتوافق الانفعالي، ويرتبط نمط التعلق الآمن للمراهق بنوعية علاقاته مع الأقران والمعلمين، والتوافق الاجتماعي والمدرسي لديه.

وذكرت لوزاني (2018) من استعراضها للأدبيات في التعلق روابط إيجابية بين كل من نمط التعلق الآمن والتوافق النفسي والاجتماعي والمدرسي؛ إذ يسمح التوجه الإيجابي عن الذات وعن الآخرين المبني على نمط التعلق الآمن المبكر للفرد بتقبل غير مشروط لذاته، وبناء علاقات اجتماعية قوية، بدرجة كبيرة من التوافق.

إلا أن الباحثان وَجدا أن الدراسات التي اهتمت بفهم أنماط التعلق لدى المراهقين في دولة الكويت، وفهم علاقتها بأبعاد الفعالية الاجتماعية والوجدانية قليلة جدًّا، وهو ما دفعه لبحث هذه العلاقات للوقوف على أنماط التعلق، وطبيعة علاقتها بالفعالية الاجتماعية والوجدانية، خاصة في مرحلة المراهقة، وهى المرحلة التي يبني فيها الفرد شخصيته، وأساليب توافقه الذاتية والاجتماعية.

تساؤلات الدراسة

يمكن التعبير عن مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي: ما هي أنماط التعلق؟ وطبيعة علاقتها بكل من الفعالية الوجدانية والاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

الأسئلة الفرعية:

السؤال الأول: ما مستوى أنماط التعلق لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أنماط التعلق والفعالية الوجدانية والفعالية الاجتماعية تعود للفروق في الجنس لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أنماط التعلق والفعالية الوجدانية والاجتماعية تعود للفروق في الإقامة الأسرية (سواء مع الاب او الام او كليهما) لدى المراهقين في دولة الكويت؟

السؤال الرابع: هل تسهم أنماط التعلق في التنبؤ بصورة دالة إحصائيًّا بكل من الفعالية الوجدانية والفعالية الاجتماعية لدى المراهقين من الجنسين من طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

أهداف الدراسة

- التعرف الى مستوى أنماط التعلق لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت.
- التعرف الى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في كل من أنماط التعلق والفعالية الوجدانية والفعالية الاجتماعية تعود للفروق في الجنس لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت.
- التعرف الى الفروق ذات الدلالة الإحصائية في كل من أنماط التعلق والفعالية الوجدانية والاجتماعية تعود للفروق في الإقامة الأسرية لدى المراهقين في دولة الكويت.

- التعرف الى مدى اسهام أنماط التعلق في التنبؤ بصورة دالة إحصائيًّا بكل من الفعالية الوجدانية والفعالية الاجتماعية لدى المراهقين من الجنسين من طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تعود أهمية الدراسة إلى أهمية متغيراتها؛ إذ تتناول أنماط التعلق، والتي يعدها بعض علماء النفس أحد المفاتيح الأساسية للصحة النفسية للفرد طيلة حياته، وعامل الخطورة الأول الذى يقف خلف كثير من الاضطرابات وسوء التوافق لدى الأفراد، والمتغير الذاتي هو الكفاءة الذاتية بمجالها الاجتماعي والانفعالي، واللذان يعبّران عن إدراك الفرد ومهاراته في التعامل مع مشاعره والتعامل مع الآخرين، وهما المجالان الأكثر أهمية في حياة الأفراد، خاصة المراهقين الذين يبدؤون في تكوين سماتهم المستقرة، وأساليب وإدراكهم لذواتهم وللآخرين في ضوء كل من أنماط التعلق لديهم، وفي ضوء معتقداتهم ومهارتهم التي تدور حول كفاءتهم الوجدانية والاجتماعية.

الأهمية التطبيقية: تكمن الاهمية التطبيقية للدراسة الى ما تخرج به الدراسة من نتائج في زيادة البحوث المرتبطة بدور هذه المتغيرات في مرحلة المراهقة، وفي إعداد البرامج الإرشادية الوقائية والتنموية للمراهقين.

مصطلحات الدراسة

أنماط التعلق Attachment styles : عرفته صابر (2014: 21) بأنه "الطريقة التي يرتبط بها الفرد مع الآخرين في العلاقات الاجتماعية، والصداقات، والزواج، وتكون امتدادًا لأنماط التعلق التي تكونت في الطفولة، والتي يستمر تأثيرها عبر مراحل النمو التالية، وهي التعلق الآمن، والتعلق غير الآمن ويشمل (القلق المتناقض وجدانيًّا، والتجنبي الخائف، والرافض".

ويتحدد مفهوم التعلق إجرائيا بأنه درجات المفحوصين على أبعاد التعلق الآمن، والتعلق القلق، والتجنبي، والرافض المستخدم في الدراسة الحالية.

الفعالية الذاتية الاجتماعية social efficacy-self:

يعرف والش وبيرمان (2003) Welsh &Bier man الفعالية الاجتماعية بأنها: المهارات الاجتماعية والوجدانية والمعرفية والسلوكيات التي يحتاج الأفراد إليها من أجل تكيفهم الاجتماعي الناجح (Welsh J. & Bier man K., 2003,6)

الفعالية الذاتية الوجدانية Emotional efficacy-self: تشير إلى "معتقدات وأحكام الفرد المتعلقة بقدرته على معالجة المعلومات الانفعالية بدقة وفاعلية كوسيلة للتنظيم الذاتي وإدارة الانفعالات بذكاء". (Kirk, Schutte & Hine, 2008: 436)

ويتحدد مفهوم كل من الفعالية الوجدانية والفعالية الاجتماعية إجرائيا بأنهما: درجات أفراد العينة على الأبعاد التي تقيسهم بالمقياس المستخدم بالدراسة الحالية.

المراهقة: هي المرحلة التي تنقل الفرد من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرشد والبلوغ، وتحدث في هذه المرحلة مجموعة من التغيرات الجسدية والنفسية، ويمكن جمع هذه التغيرات بتغيرات جسمانية ونفسية وعقلية واجتماعية، كما أن هذه المرحلة تغير الطفلة إلى امرأة والطفل إلى رجل (الزعبي، 2010: 18).

وتعرف اجرائياً: هي مجتمع الدراسة التي اختاراها الباحثان من الإناث والذكور في مرحلة عمرية معينة من طلبة المرحلة الثانوية في الكويت، لإجراء الدراسة من خلال الأبعاد التي تقيسهم بالمقياس المستخدم في هذه الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة بالمحددات التالية:

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

الحدود الزمانية/ الفصل الدراسى الأول من العام الدراسة 2022- 2023

الحدود البشرية : طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في الصفوف من العاشر الى الثاني عشر.

الحدود الموضوعية: أنماط التعلق، والفعالية الاجتماعية والوجدانية

إجراءات الدراسة

المنهج المستخدم: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي الارتباطي؛ للتحقق من علاقة أنماط التعلق بكل من الفعالية الوجدانية والفعالية الاجتماعية باستخدام مجموعة من الأدوات الموضوعية التي طُبقت على عينة ممثِّلة لمجتمع الدراسة.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة الحالية من طلبة المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بدولة الكويت الدارسين بالصفوف من العاشر الى الثاني عشر خلال العام الدراسي 2022- 2023 والبالغ عددهم وفق إحصائيا وزارة التربية الكويتية: (140.882) طالباً وطالبة.

عينة الدراسة: استهدفت الدراسة الحالية عينة المراهقين في المرحلة الثانوية بجميع مناطق دولة الكويت، وطُبقت على عينة عددها الإجمالي (1791) طالبًا وطالبة، بمتوسط (15.57) عامًا وانحراف معياري (1.13) عامًا، واستخدم أسلوب العينة المتيسرة، وطبق عليهم داخل الفصول الدراسية بعد أخذ موافقات الجهات الرسمية، ويعرض الجدول (1) وصفًا لأهم خصائص العينة من حيث الجنس، والإقامة الأسرية.

جدول (1)

وصف أفراد عينة الدراسة

المتغير/ الفئات		العدد	%
الجنس	ذكر	841	47.0
	أنثى	950	53.0
الإقامة	الوالدين	1490	83.2
	الأب	60	3.4
	الأم	168	9.4
	أحد الأقارب	73	4.1
المجموع		1791	100.0

وتبين نتائج الجدول (1) بلغ عدد الذكور (841) بنسبة (47%) من العينة، والإناث (950) بنسبة (53%)، وكانت غالبيتهم تقيم مع الوالدين بنسبة (83%)، ونسبة من يقيمون مع الأب (3.4%) ومع الأم (9.4)، ومع أحد الأقارب (4.1%)

مقياس أنماط التعلق: استخدم الباحثان المقياس الذي أعدته سامية محمد صابر (2014) لأنماط التعلق، ويتكون المقياس من (16) عبارة يجاب عليه بواسطة مقياس ليكرت خماسي يأخذ القيم من (1 إلى 5)، ويتكون المقياس من أربعة أبعاد: الأول: بُعد التعلق الآمن، والثلاثة أبعاد الأخرى تمثل التعلق غير الآمن، وهي: التعلق غير الآمن المتناقض، والتعلق غير الآمن التجنبي، والتعلق غير الآمن الرافض. وقد تحققت معدة المقياس من صدقه بعرضه على مجموعة من المحكَّمين، وتعديل بعض عباراته، كما تحققت من الصدق التلازمي له بحساب معامل ارتباطه بمقياس أبو غزال وجرادات (2009) لأنماط تعلق الراشدين، وبلغت قيمة الارتباط بينهما (0.69)، وحسبت العلاقة

بين المفردات وأبعاد المقياس، وحصلت على معاملات ارتباط دالة لجميع العبارات، ومن حيث الثبات فقد تحققت من ثبات إعادة التطبيق بفارق زمني قدره أسبوعان، وحصلت على معامل ارتباط بين التطبيقين (0.87)، وبمعامل كرونباخ ألفا للثبات، وبلغت قيمة الثبات الكلية (0.8)، وجميعها مؤشرات سيكومترية جيدة للمقياس. (صابر، 2014، 60- 61)

جدول (2)

معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد التي تنتمي لها

التعلق الأمن		التعلق القلق		التعلق التجنبي		التعلق الر افض	
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	.700**	2	.767**	3	.691**	4	.741**
5	.668**	6	.748**	7	.634**	8	.716**
9	.681**	10	.423**	11	.652**	12	.587**
13	.650**	14	.435**	15	.598**	16	.666**

*** دالة عند مستوى 0.01*

أشارت نتائج الجدول رقم (2) الى جميع معاملات الارتباط بين العبارات والأبعاد التي تنتمي لها موجبة ودالة إحصائيًا، وتراوحت قيمها بين (0.42 إلى 0.76)، وهي قيم دالة على توفر صدق المفردات الداخلي للمقياس بعينة الدراسة الحالية.

وتُحُقِّق من ثبات أبعاد المقياس على العينة الحالية باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة الثبات الكلية للمقياس (0.74)، وتراوحت الأبعاد بين (0.58 إلى 0.72)، وهي مؤشرات مقبولة للثبات بالعينة الحالية.

مقياس مجالات الفعالية الاجتماعية والوجدانية:

اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس علوان (2011) للكفاءة الذاتية المدركة، من خلال استخدام الأبعاد التي تقيس كلًّا من مجالات الفعالية الوجدانية، ومجال الفعالية الاجتماعية، الذاتية، وتبلغ عدد العبارات الكلية للمقياس المستخدم (22) عبارة يجاب عليها على مقياس ليكرت الخماسي، والدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع الفعالية لدى الفرد.

وقد تحققت معدة المقياس من صدقه باستخدام كل من صدق المحكَّمين، وصدق البناء الداخلي بحساب علاقة العبارات بمجالات الفعالية، وحصلت على معاملات ارتباط دالة على الصدق تراوحت بين (0.5 إلى 0.69)، وتُحقِّق من الصدق التميزي باستخدام المقارنة الطرفية، وكانت الفروق بين المجموعتين دالة على الصدق، وتُحقِّق من ثبات مجالات الفعالية باستخدام طريقة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل ثبات الفعالية الوجدانية (0.7)، والفعالية الاجتماعية (0.68)، والفعالية الكلية (0.92). (علوان، 2011)

وفي الدراسة الحالية تحقَّق الباحثان من صدق العبارات بحساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي له باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وجاءت جميع معاملات الارتباط بين

وفي الدراسة الحالية تحقق الباحثان من صدق المفردات بحساب العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة، ودرجة البعد الذي تنتمي له باستخدام معامل ارتباط بيرسون.

العبارات والأبعاد التي تنتمي لها موجبة ودالة إحصائيًّا، وتراوحت قيمها بين (0.350 إلى 0.690) في بعد الفعالية الوجدانية، وتراوحت بين (0.46 إلى 0.61)، وهي قيم دالة على توفر صدق المفردات الداخلي بالأبعاد بعينة الدراسة الحالية.

وتُحقِّق من ثبات أبعاد على العينة الحالية باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا، وقد بلغت قيمة الثبات الكلية (0.75)، وبلغت قيمته للفعالية الوجدانية (0.7)، وبالفعالية الاجتماعية (0.69)، وهي مؤشرات مقبولة للثبات بالعينة الحالية.

النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى أنماط التعلق لدى المراهقين بالمرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت كلٌّ من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأنماط التعلق الأربعة، ومعرفة مستوياتها المئوية مقارنة بالدرجة الكلية لكل بُعد، ويعرض الجدول (3)

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمستويات المئوية لأنماط التعلق

النمط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	الترتيب
التعلق الأمن	11.90	3.570	59.5%	1
التعلق القلق	11.10	3.464	55.5%	2
التعلق التجنبي	11.06	3.595	55.3%	3
التعلق الرافض	10.30	3.715	51,5%	4

تُظهر نتائج الجدول (3) أن المتوسطات الحسابية لأنماط التعلق تراوحت بين (11.9 إلى 10.3) بأوزان مئوية تراوحت بين (59.5% إلى 51.5%)، وهي مستويات متقاربة، وتبين أن أعلى قيم المتوسطات كانت للتعلق الآمن، تلاه التعلق القلق، ثم التعلق التجنبي، ثم التعلق الرافض في الترتيب الأخير.

وتُظهر نتائج السؤال الأول أن المراهقين بدولة الكويت يسود لديهم نمط التعلق الآمن، المستمَد من علاقتهم بكل من والديهم، أو مقدمي الرعاية لهم، وبأصدقائهم والقريبين منهم، ويسود لدى غالبيتهم مشاعر الثقة والتعاطف والمودة، وأن هؤلاء المراهقين قد تلقَّوا في طفولتهم نمطًا من العلاقات من مقدمي الرعاية آمنة ومناسبة وملبية لاحتياجاتهم؛ كوَّن عاملًا وقائيًّا للأفراد، ووضع أساسًا للروابط والعلاقات نحو الآخرين؛ إذ ساعد الإحساس بالأمن منذ مراحل عمرية مبكرة على التكيف الاجتماعي، وشعور المراهق بالأمن والطمأنينة في علاقاته بالآخرين. ويمكن تفسير ذلك في ضوء أساليب التربية الوالدية السائدة التي تقوم على بث الطمأنينة والتقبل غير المشروط، وتقديم الرعاية في مجالاتها المادية والمعنوية كافة، وهو ما عزَّز الشعور بالأمن لدى المراهقين في علاقاتهم الحميمة كافة خلال مرحلة المراهقة.

وجاء في المرتبة الثانية نمط التعلق القلِق الذي يشير إلى أن بعض المراهقين نتيجة عدم تكون علاقة آمنة بمقدمي الرعاية له تكونت لديهم

مشاعر اعتمادية قهرية تجعلهم غير قادرين على الاستقلال بأنفسهم من موضوع التعلق، وغير قادرين على اكتشاف عالمهم الداخلي، وهم يتصرفون مع قليل من الاتهام بأنهم يمكن أن يجعلوا الأشياء تحدث، ومثل هذه الأمور تدفعهم إلى الوقوع في حيز مشكلات سوء التوافق. وتكاد تتفق نتائج السؤال الأول مع مخرجات الدراسات السابقة التي وجدت غالبيتها أن نمط

التعلق الآمن هو بين الأفراد في مراحل عمرية مختلفة، مثل دراسة أبو غزال وجرادات (2009) الذي وجد أن نمط التعلق الآمن الأكثر شيوعًا، يليه التجنبي، ثم القلق، ودراسة أبو نمر (2011) الذي وجد أن نمط التعلق السائد هو نمط التعلق الآمن، ثم التجنبي، ثم القلق، ودراسة ملحم، والشلبي، ولبنانة (2015) التي وجدت كذلك أن التعلق الآمن هو السائد بين الطلبة.

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أنماط التعلق والفعالية الوجدانية والفعالية الاجتماعية تعود للفروق في الجنس لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

استخدم اختبار (ت) للفروق بين المجموعات لحساب الفروق بين الذكور والإناث من المراهقين في كل من أنماط التعلق والفعالية الوجدانية والاجتماعية.

جدول (4)

اختبارت للفروق بين الجنسين في أنماط التعلق والفعالية الوجدانية والاجتماعية

النمط	الذكور		الإناث		قيمة ت	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التعلق الآمن	12.33	3.515	11.53	3.576	4.794	.001
التعلق القلق	10.92	3.418	11.25	3.499	-2.006	045
التعلق التجنبي	10.61	3.513	11.46	3.622	-5.001	.001
التعلق الرافض	9.80	3.640	10.74	3.727	-5.396	.001
الفعالية الوجدانية	28.04	6.924	24.60	6.326	10.992	.001
الفعالية الاجتماعية	21.04	4.374	19.78	4.793	5.772	.001

تبين نتائج الجدول (4) وجود:

- فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التعلق الآمن في اتجاه الذكور.
- فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أنماط التعلق غير الآمن: القلق، والتجنبي، والرافض في اتجاه الإناث.
- فروقًا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الفعالية الوجدانية والفعالية الاجتماعية في اتجاه الذكور.

وتدل النتائج السابقة على ارتفاع التعلق الآمن والفعالية الوجدانية والفعالية الاجتماعية بصورة دالة لدى الذكور مقارنة بالإناث، وارتفاع أنماط التعلق غير الآمن -القلِق، والتجنبي، والرافض- لدى الإناث مقارنة بالذكور.

ومن مراجعة الأدبيات السابقة يتبين أنه ليس هناك اتفاق بين الدراسات السابقة على دور الجنس في أنماط التعلق في مرحلة المراهقة؛ فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أنه ليس هناك فروق بين الجنسين في أنماط التعلق الآمن والقلق، مثل دراسات (حسن، 2015؛ أبو غزال وجرادات، 2009؛ Amiri, F., Banijamali, S., Ahadi, H., & Ahadi, Y.,2013; Goodal,2015)

في حين وجدت دراسات أخرى فروقًا في أنماط التعلق الآمن الإناث، وغير الآمن لدى الذكور مقارنة بالإناث، مثل دراسة أبو نمر(2011) التي بينت أن هناك فروقًا

في نمط التعلق الآمن والتجنبي تعزى للجنس لصالح الإناث، وفي نمط التعلق القلق لصالح الذكور، ودراسة فلوه (2013) التي وجدت فروقًا في نمط التعلق القلق لصالح الذكور وفي نمط التعلق التجنبي لصالح الإناث، ودراسة أبو راسين (2015) التي وجدت فروقًا دالة في نمط التعلق القلق باتجاه الذكور.

في حين اتفقت بعض الدراسات مع نتائج الدراسة الحالية؛ حيث وجدت فروقًا في التعلق الآمن لصالح الذكور، وهي دراسات (ملحم، والشلبي، ولبنانة،2015؛ عبد الجواد، 2017)

ويمكن الاستدلال من ذلك على أن التعلق الآمن وغير الآمن يرتبط بالجنس في ضوء عوامل سياقية أخرى، وليست علاقة ثابتة، قد تكون أنماط التطبيع الثقافي الاجتماعي، ونوع العينة، والثقافة الفرعية، كذلك قد يتأثر ذلك بالمرحلة العمرية للأفراد، وهو الأمر الذي يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسات للتحقق منه.

وقد جاءت نتائج الفروق على كل من الفعالية الاجتماعية والوجدانية متوافقة مع نتائج الفروق بين الجنسين على أنماط التعلق، وتؤكد دور أنماط التعلق في مستوى الفاعلية؛ إذ كانت مستويات الفعالية الاجتماعية والوجدانية مرتفعة لدى الذكور مقارنة بالإناث، متوافقة في ذلك مع ارتفاع نمط التعلق الآمن لديهم، وارتفاع أنماط التعلق غير الآمن لدى الإناث.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في كل من أنماط التعلق والفعالية الوجدانية والاجتماعية تعود للفروق في الإقامة الأسرية لدى المراهقين في دولة الكويت؟

استخدم تحليل التباين الأحادي الاتجاه لمعرفة الفروق أنماط التعلق والفعالية تبعًا للفروق في الإقامة بالأسرة.

جدول (5)

تحليل التباين للفروق تبعًا للإقامة في أنماط التعلق والفعالية الوجدانية والاجتماعية

مصدر التباين		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
التعلق الآمن	بين المجموعات	13.015	3	4.338	.340	.796
	داخل المجموعات	22795.274	1787	12.756		
	المجموع	22808.289	1790			
التعلق القلق	بين المجموعات	3.193	3	1.064	.089	.966
	داخل المجموعات	21471.512	1787	12.015		
	المجموع	21474.705	1790			
التعلق التجنبي	بين المجموعات	54.356	3	18.119	1.403	.240
	داخل المجموعات	23082.252	1787	12.917		
	المجموع	23136.607	1790			
التعلق الرافض	بين المجموعات	24.217	3	8.072	.584	.625
	داخل المجموعات	24682.571	1787	13.812		
	المجموع	24706.788	1790			

الفعالية الوجدانية	بين المجموعات	55.094	3	18.365	.393	.758
	داخل المجموعات	83476.545	1787	46.713		
	المجموع	83531.639	1790			
الفعالية الاجتماعية	بين المجموعات	123.161	3	41.054	1.908	.126
	داخل المجموعات	38456.448	1787	21.520		
	المجموع	38579.609	1790			

تظهر نتائج الجدول رقم (5) انه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في أنماط التعلق الآمن وغير الآمن تبعًا لإقامة المراهق مع الوالدين أو أحدهما أو أحد الأقارب؛ إذ كانت قيم (ف) لهم غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01).

وتبين أنه ليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الفعالية الوجدانية والفعالية الاجتماعية تبعًا لإقامة المراهق مع الوالدين أو أحدهما أو أحد الأقارب؛ إذ كانت قيم (ف) لهم غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (0.01).

وتدل هذه النتيجة على عدم تأثير مكان إقامة المراهق الحالية في نمط التعلق لديه، أو لمستوى الفعالية الوجدانية أو الاجتماعية لدى المراهقين من طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت.

ووجد الباحثان أن عديدًا من الدراسات لم تهتمَّ ببحث تأثير وجود المراهقين مع الوالدين معًا أو أحدهما أو أحد الأقارب على نمط التعلق في مرحلة المراهقة، وجاءت النتائج لتبين أن هذا النمط من الإقامة لا يؤثر في نمط التعلق، وربما يعود ذلك إلى أن الغالبية العظمى من عينة الدراسة ممن يقيمون مع الوالدين؛ فلذلك لم تظهر تلك الفروق، أو ربما يفسر بأن الأكثر أهمية هو نمط الرعاية والاهتمام المقدم للمراهق أكثر من افتقاده لأحد الوالدين من عدمه، وربما يعود ذلك إلى أن التواجد مع الوالدين يعد أكثر أهمية في مرحلة الطفولة مقارنة بمرحلة المراهقة.

السؤال الرابع: هل تسهم أنماط التعلق في التنبؤ بصورة دالة إحصائيًّا بكل من الفعالية الوجدانية والفعالية الاجتماعية لدى المراهقين من الجنسين من طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت؟

تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد لحساب نتائج السؤال الرابع لدى كل من الذكور والإناث.

أولًا: إسهام أنماط التعلق في التنبؤ بالفعالية الوجدانية:

جدول (6)

اسهام أنماط التعلق في التنبؤ بالفعالية الوجدانية بكل من عينة الذكور وعينة الإناث

المتغيرات المنبئة		قيمة ر2	قيمة ف	المعامل البائي	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة ت	الدلالة
الذكور	الثابت	.255	71.509	40.663	1.180		34.47	0.001
	التعلق الآمن			.146	.062	.074	2.38	.018
	التعلق القلق			-.779	.063	-.385	-12.44	0.001
	التعلق التجنبي			-.404	.073	-.205	-5.53	0.001
	التعلق الرافض			-.166	.071	-.087	-2.329	.020
الإناث	الثابت	.287	95.051	37.008	1.170		31.635	0.001
	التعلق الآمن			.164	.053	.093	3.118	.002
	التعلق القلق			-.704	.050	-.389	-14.14	0.001
	التعلق التجنبي			-.408	.063	-.234	-6.47	0.001
	التعلق الرافض			-.158	.061	-.093	-2.57	.010

تبين نتائج الجدول رقم (6) ما يلي :

- دلالة معادلة الانحدار لإسهام أنماط التعلق في التنبؤ بالفعالية الوجدانية لدى المراهقين الذكور؛ إذ كانت قيمة ف لتباين الانحدار دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.001)، وتبين أن أنماط التعلق يعزى إليها (25.5%) من تباين الفعالية الوجدانية لدى الذكور، وتبين أن جميع أنماط التعلق الآمن وغير الآمن: القلق، والتجنبي، والرافض تسهم بصورة دالة إحصائيًّا في التنبؤ بالفعالية الوجدانية لدى الذكور، وكان إسهام التعلق الآمن دال الاتجاه، في حين كانت أنماط التعلق غير الآمن سلبية الاتجاه، وكان التعلق القلق هو الأعلى تنبؤًا من حيث قيمة الإسهام، تلاه التعلق التجنبي، ثم التعلق الرافض، ثم الآمن. ويمكن التعبير عن ذلك بالمعادلة التالية:

  الفعالية الوجدانية= 40.6+ (0.146 X التعلق الآمن) + (-0.779 Xالتعلق القلق) +(-0.404 Xالتعلق التجنبى) + (-0.166 X التعلق الرافض).

- دلالة معادلة الانحدار لإسهام أنماط التعلق في التنبؤ بالفعالية الوجدانية لدى المراهقات؛ إذ كانت قيمة ف لتباين الانحدار دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.001)، وتبين أن أنماط التعلق يعزى إليها (28.7%) من تباين الفعالية الوجدانية لدى الإناث، وتبين أن جميع أنماط التعلق الآمن وغير الآمن: القلق، والتجنبي، والرافض تسهم بصورة دالة إحصائيًّا في التنبؤ بالفعالية الوجدانية لدى الإناث، وكان إسهام التعلق الآمن موجب الاتجاه، في حين كانت أنماط التعلق غير الآمن سلبية الاتجاه، وكان التعلق القلق هو الأعلى تنبؤًا من حيث قيمة الإسهام، تلاه التعلق التجنبي، ثم التعلق الآمن، ثم الرافض، ويمكن التعبير عن ذلك بالمعادلة التالية:

الفعالية الوجدانية= 37.0+ (0.164 Xالتعلق الآمن) + (-0.704 Xالتعلق القلق) + (-0.408 Xالتعلق التجنبى) + (-0.158 Xالتعلق الرافض).

ثانيًا: إسهام أنماط التعلق في التنبؤ بالفعالية الاجتماعية:

جدول (7)

إسهام أنماط التعلق في التنبؤ بالفعالية الاجتماعية بكل من عينة الذكور وعينة الإناث

المتغيرات المنبئة		قيمة ر2	قيمة ف	المعامل البائي	الخطأ المعياري	معامل بيتا	قيمة ت	الدلالة
الذكور	الثابت	.388	132.296	23.173	.675		34.30	0.001
	التعلق الآمن			.509	.035	.409	14.45	0.001
	التعلق القلق			-.342	.036	-.267	-9.532	0.001
	التعلق التجني			-.288	.042	-.231	-6.89	0.001
	التعلق الرافض			-.166	.041	-.138	-4.060	0.001
الإناث	الثابت	.508	243.599	23.147	.737		31.424	0.001
	التعلق الآمن			.549	.033	.409	16.54	0.001
	التعلق القلق			-.290	.031	-.212	-9.24	0.001
	التعلق التجني			-.359	.040	-.271	-9.03	0.001
	التعلق الرافض			-.215	.039	-.167	-5.57	0.001

تبين نتائج الجدول رقم (7) ما يلي:

- دلالة معادلة الانحدار لإسهام أنماط التعلق في التنبؤ بالفعالية الاجتماعية لدى المراهقين الذكور؛ إذ كانت قيمة ف لتباين الانحدار دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.001)، وتبين أن أنماط التعلق يعزى إليها (38.8%) من تباين الفعالية الاجتماعية لدى الذكور، وتبين أن جميع أنماط التعلق الآمن وغير الآمن : القلق، والتجنبي، والرافض تسهم بصورة دالة إحصائيًّا في التنبؤ بالفعالية الاجتماعية لدى الذكور، وكان إسهام التعلق الآمن دال الاتجاه، في حين كانت أنماط التعلق غير الآمن سلبية الاتجاه، وكان التعلق الآمن هو الأعلى تنبؤًا من حيث قيمة الإسهام تلاه التعلق القلق، ثم التعلق، التجنبي، ثم التعلق الرافض. ويمكن التعبير عن ذلك بالمعادلة التالية:

الفعالية الاجتماعية= 23.17+ (0.509 X التعلق الآمن) + (-0.343 Xالتعلق القلق) +(-0.288 Xالتعلق التجنبى) + (-0.166 X التعلق الرافض).

- دلالة معادلة الانحدار لإسهام أنماط التعلق في التنبؤ بالفعالية الاجتماعية لدى المراهقات؛ إذ كانت قيمة ف لتباين الانحدار دالة إحصائيًّا عند مستوى (0.001)، وتبين أن أنماط التعلق يعزى إليها (50.8%) من تباين الفعالية الاجتماعية لدى الإناث، وتبين أن جميع أنماط التعلق الآمن وغير الآمن: القلق، والتجنبي، والرافض تسهم بصورة

دالة إحصائيًّا في التنبؤ بالفعالية الاجتماعية لدى الإناث، وكان إسهام التعلق الآمن دال الاتجاه، في حين كانت أنماط التعلق غير الآمن سلبية الاتجاه، وكان التعلق الآمن هو الأعلى تنبؤًا من حيث قيمة الإسهام، تلاه التعلق التجنبي، ثم التعلق القلق، ثم الرافض. التعبير عن ذلك بالمعادلة التالية:

الفعالية الاجتماعية= 23.14+ (0.549 X التعلق الآمن) + (-0.29 Xالتعلق القلق) + (-0.359 Xالتعلق التجنبى) + (-0.259 X التعلق الرافض)

وتشير النتائج المستخرجة من السؤال الرابع على التأثير الدال والجوهري لأنماط التعلق على معتقدات وإدراكات الفعالية الذاتية الوجدانية والاجتماعية لدى المراهقين، وأن نمط التعلق يمثِّل عاملًا ميسِّرًا أو معيقًا لوجود مجالي الفعالية الاجتماعية والوجدانية لدى كل من الذكور والإناث من المراهقين، وقد بينت النتائج أن تأثير أنماط التعلق على الفعالية الاجتماعية تصل إلى (50%) كمعامل تأثير، وهو ما يشير إلى دور أنماط التعلق في الجانب الاجتماعي للفرد، وفي مهاراته ومعتقداته الاجتماعية. كما تبين أن النمط التعلق الآمن كان الأعلى إسهامًا في بناء الفعالية الاجتماعية، ويعد ذلك منطقيًّا؛ لكون بناء العلاقات والاعتقادات فيها فعاليتها تقوم على الاعتقاد وشعور الفرد بالأمن وتوفر الأمن كاحتياج أساسي فيها. كما تبين أن نمط التعلق القلق كان الأعلى تأثيرًا على الفعالية الوجدانية، وهو ما يعد منطقيًّا؛ إذ إن التعلق القلق يرتبط بمشاعر التوتر والانشغال والانزعاج بصورة مستمرة، وهو ما من شأنه أن يقلل من الاتزان الانفعالي؛ ومن ثَم الفعالية الوجدانية.

ويمكن تفسير ذلك من تفسير نظرية بوبلي Bowlby (1988) كون التعلق في مرحلة المراهقة والرشد باعتباره رابطة نفسية من المش اعر تأخذ صورة العلاقات الحميمة أو الصداقة، تتطور من الطفولة عبر علاقات صحية مع مقدمي الرعاية، وتسهم في مرحلة المراهقة والرشد في القدرة على مواجهة المشكلات في حياتهم بشكل أفضل، وعلى النقيض من ذلك فإن الأفراد الذين ينْمُون بتعلق غير آمن يعانون من المشكلات في علاقاتهم، وسوف يواجهون مشكلات في علاقاتهم خلال مرحلة المراهقة والرشد؛ إذ إن الفرد الذي لا ينجح في تكوين علاقة انفعالية اجتماعية وثيقة آمنة في طفولته سيصعب عليه أن يكوّن الثقة والآمن اللازمَين للنمو السوي في المراحل اللاحقة.

كما يفسَّر ذلك كون أن أصحاب التعلق الآمن أكثر انضباطًا في مشاعرهم، وإقناعًا في علاقاتهم، وشعورًا بالسعادة، والثقة، والقيمة، والفاعلية في مواجهة الضغوط، وأقل احتمالًا للوقوع في الخوف من الارتباط مع الآخرين طول العمر، ولديهم قدرة عالية على الاندماج مع الآخرين؛ إذ يندمجون في الأنشطة المدرسية، ويتمتعون بشخصية اجتماعية منفتحة، وأقل حساسية، وهم قادرون على فعل أشياء تميز أداءهم؛ فهم يمتلكون القدرة على التسليم بوجود أوجه النقص العادية في أنفسهم، وذلك يبين الثقة بالنفس، والقدرة على كشف جوانب القوة وجوانب الضعف في أنفسهم.

وقد اتفقت نتائج السؤال الرابع مع ما خرجت به نتائج غالبية الدراسات السابقة التي بينت ارتباط أنماط التعلق وتأثيرها على كل من الفعالية الذاتية، والفعالية الأكاديمية، وتقدير الذات، والتنظيم الانفعالي، والذكاء الوجداني، و السلوك الإيثاري، ، والاكتئاب. (حسن، 2005؛ أبو غزال وجرادات، 2009؛ أبو نمر، 2011؛ أبور راسين، 2015؛ عبد الجواد، 2017؛ لوزاني، 2018؛ ؛ Amiri, F., Banijamali, S., Ahadi, H., & Ahadi, Y,2013; Goodal, 2015; Wright, S. L., Firsick, D. M., Kacmarski, J. A., & Jenkins-Guarnieri,2017)

التوصيات

في ضوء ما خرجت به من نتائج يمكن تقديم التوصيات الآتية:

اولاً: قياس أنماط التعلق لدى الأطفال والمراهقين.

ثانياً: تدريب الوالدين ومقدمي الرعاية على أنماط التعلق الآمن بأبنائهم.

ثالثاً: تقديم البرامج الإرشادية للمراهقين ذوي أنماط التعلق غير الآمن؛ لتحسين فعاليتهم الذاتية.

المقترحات

تقترح الدراسة إجراء البحوث الآتية:

اولاً: دور أنماط التنشئة الوالدية في تبيان أنماط التعلق لدى المراهقين من الجنسين.

ثانياً: العلاقة بين أنماط التعلق وبعض الاضطرابات النفسية لدى المراهقين.

ثالثاً: فعالية برنامج إرشادي قائم على الكفاءة الاجتماعية والانفعالية في تحسين أنماط التعلق لدى المراهقين.

****

المراجع

أبو غزال، معاوية، وجرادات، عبد الكريم. (2009). أنماط تعلق الراشدين وعلاقتها بتقدير الذات والشعور بالوحدة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 5 (1)، 45- 57.

أبو نمرة، منى. (2011). أنماط التعلق وعلاقتها بكشف الذات لدى المراهقين في الجليل الأعلى. *[رسالة ماجستير]*، *جامعة اليرموك*، اربد، الأردن.

أحمد، ثريا.(2003). الذكاء الوجداني وعلاقته بالتوافق النفسي والتحكم الذاتي. *مجلة المهج العلمي والسلوك*، 2 (2)، 25-77 حبيب، مجدي.(2003). الخصائص لذوي الكفاءة الاجتماعية. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، (110)، 73- 111.

حسن، هبة. (2005). التعلق بالوالدين والأقران وعلاقته بالفعالية الذاتية وأعراض الاكتئاب في مرحلة المراهقة. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا*، (35)، 703- 770.

الخضر، عثمان. (2002). الذكاء الوجداني هل هو مفهوم جديد؟. *مجلة دراسات نفسية*، 12 (1)، 5-41.

الزعبي,أحمد ، (2010)، سيكولوجية المُراهقة (الطبعة الأولى)، عمان-الأردن: دار زهران للنشر والتوزيع، صفحة18-19

صابر،محمد.(2014).أنماط التعلق وعلاقاتها بالكمالية، وأساليب المواجهة للضغوط النفسية لدى عينة من طلاب وطالبات الجامعة. *دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق*، *29*(84)، 13-126.

عبد الجواد، مرفت. (2016). أنماط التعلق وعلاقتها بالسلوك الإيثاري لعينة من المراهقين بالمرحلة الإعدادية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس، جامعة المنيا*، 31(1) 361-396.

علوان، سالي. (2011). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*، (23)،224- 248.

فكري، أميرة (2008)، أنماط التعلق وعلاقتها بالاكتئاب النفسي لدى المراهقين (دراسة سيكومترية – كلينيكية). *[رسالة ماجستير]*، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

فلوة، عائدة. (2013). العلاقة بين أنماط التعلق وحل المشكلات الاجتماعية لدى الطلبة المراهقين. *[رسالة ماجستير]*، *جامعة اليرموك*، إربد، الأردن.

لوزاني، فاطمة الزهراء. (2018). أنماط التعلق المتنبئة بالدافعية الأكاديمية لدى طلبة الجامعة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 14 (4)، 2018، 429–439.

ملحم، محمد، والشلبي، طاهر، ولبابنة، أحمد. (2015). أنماط التعلق في ضوء نمط الشخصية لدى طلبة المرحلة الثانوية بالأغوار الشمالية في الأردن. *مجلة المنارة*، 21 (4/أ)، 169-192

Caprara, G. V., Di Giunta, L., Eisenberg, N., Gerbino, M., Pastorelli, C., & Tramontano, C. (2008). Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries. Psychological assessment, 20(3), 227.

Cassidy, J. and Shaver, P. R. (2008). Handbook of attachment: Theory, research and clinical applications. New York: Guilford Press.

Farber, S. K. (2008). Dissociation, traumatic attachments, and self-harm: Eating disorders and self-mutilation. *Clinical Social Work Journal*, 36(1), 63-72.

Fikrī, Amīrah Muḥammad ʻĀyid (2008). Anmāṭ al-taʻalluq wa-ʻalāqatuhā bi-al-ikti'āb al-nafsī ladá al-murāhiqīn (dirāsah sykwmtryh – klynykyh). [*Risālat mājistīr*], Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat al-Zaqāzīq.

Flwh, ʻĀ'idah. (2013). al-ʻalāqah bayna Anmāṭ al-taʻalluq wa-ḥall al-mushkilāt al-ijtimāʻīyah ladá al-ṭalabah al-murāhiqīn. [*Risālat mājistīr*], Jāmiʻat al-Yarmūk, Irbid, al-Urdun.

George ,G,.& West,M (2001). The development and preliminary validation of anew measure of adult attachment, *Journal of Attachment and Human Development* ,9(5),223-233.

Goodall, K. (2015). Individual differences in the regulation of positive emotion: The role of attachment and self-esteem, Personality and Individual Differences, 74, 208-213.

Ḥabīb, Majdī. (2003). al-Khaṣā'iṣ li-dhawī al-kafā'ah al-ijtimāʻīyah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Ṭanṭā,* (110), 73-111.

Ḥasan, Hibat. (2005). al-taʻalluq bālwāldyn wa-al-aqrān wa-ʻalāqatuhu bālfʻālyh al-dhātīyah w''rāḍ al-Ikti'āb fī marḥalat al-Murāhaqah. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, Jāmiʻat Ṭanṭā*, (35), 703-770.

Hoseiny, H.; Jadidi, M. & Doosty, Y. A. (2013). A comparative study on attachment styles, loneliness and ruminations among university students. *International Journal of Basic Sciences &Applied Research*, 2 (6): 601-607.

Kim, Y. (2005). Emotional and cognitive consequences of adult attachment: The mediating effect of the self. Personality and Individual differences, 39(5), 913-923.

Kirk, B. A., Schutte, N. S., & Hine, D. (2008). Development and preliminary validation of an emotional self-efficacy scale. Personality and Individual Differences, 45(5), 432–436. http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2008.06.010

Lwzāny, Fāṭimah al-Zahrā'. (2018). Anmāṭ al-taʻalluq almtnb'h bāldāfʻyh al-Akādīmīyah ladá ṭalabat al-Jāmiʻah. *al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʻUlūm al-Tarbawīyah,* 14 (4), 2018, 429 – 439

Markiewicz,D., Lawfod,H., Doyle,A.,& Haggart ,N(2006).developmental differences in adolescents and young adults use of mothers ,fathers, best friends , and romantic partners

ʻAbd al-Jawwād, Mirfat. (2016). Anmāṭ al-taʻalluq wa-ʻalāqatuhā bi-al-sulūk al'ythāry li-ʻayyinah min al-murāhiqīn bi-al-marḥalah al-iʻdādīyah. *Majallat al-Baḥth fī al-Tarbiyah wa-ʻilm al-nafs, Jāmiʻat al-Minyā,* 31 (1) 361-396.

Abū Ghazāl, Muʻāwiyah, wjrādāt, ʻAbd al-Karīm. (2009). Anmāṭ taʻallaq al-Rāshidīn wa-ʻalāqatuhā bi-taqdīr al-dhāt wa-al-shuʻūr bi-al-waḥdah. *al-Majallah al-Urdunīyah fī al-ʻUlūm al-Tarbawīyah,* 5 (1), 45-57.

Abū nimrah, Muná. (2011). Anmāṭ al-taʻalluq wa-ʻalāqatuhā bi-kashf al-dhāt ladá al-murāhiqīn fī al-Jalīl al-Aʻlá. [*Risālat mājistīr*], Jāmiʻat al-Yarmūk, Irbid, al-Urdun.

Aḥmad, Thurayyā. (2003). al-dhakā' al-wijdānī wa-ʻalāqatuhu bāltwāfq al-nafsī wa-al-taḥakkum al-dhātī. *Majallat al-muhaj al-ʻIlmī wa-al-sulūk,* 2 (2), 25-77.

Ainsworth, M,.& Bowlby ,J ,.(1991). An ethological approach to personality development. *Journal of American Psychologist*, 46,333-341

al-Khiḍr, ʻUthmān Ḥamad. (2002). al-dhakā' al-wijdānī Hal huwa Mafhūm jadīd?. *Majallat Dirāsāt nafsīyah,* 12 (1), 5-41.

Allen ,J,P., Moore,C.,Kuperminc,G., &Bell,K.(1998). Attachment and adolescent psychosocial functioning, *Journal of Child Development*,69,1406-1419.

al-Ṭanṭāwī, Basmah. (2020). al-tanabbu' bqwh al-anā ladá ṭullāb al-Jāmiʻah fī ḍaw' Anmāṭ al-taʻalluq alwāldy. *Majallat Kullīyat al-Tarbiyah. Jāmiʻat Banhā*, 31 (123), 645-668.

ʻAlwān, Sālī. (2011). al-kafā'ah al-dhātīyah almdrkh ʻinda ṭalabat Jāmiʻat Baghdād. *Majallat al-Buḥūth al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah*, (23), 224-248

al-Zuʻbī, Aḥmad, (2010*), Saykūlūjīyat almurāhqh* (al-Ṭabʻah al-ūlá), ʻAmmān-al-Urdun : Dār Zahrān lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ, ṣfḥt18-19

Amiri, F., Banijamali, S., Ahadi, H., & Ahadi, Y. (2013). The relationship between attachment style and self-efficacy beliefs with regard to sex. *European Journal of Experimental Biology*, 3(1), 699-704.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior,. New York: Academic Press.

Bartholomew, K & Horowitze ,L,(1991). Attachment styles among young adults : A test of four category model *,Journal of Personality and Social Psychology* ,61,226-244.

Bowlby, J. (1989). A secure base: Parent-child attachment and healthy human development. New York: Basic Books.

Brown, S. P., Ganesan, S., & Challagalla, G. (2001). Self-efficacy as a moderator of information-seeking effectiveness. *Journal of applied psychology*, 86(5), 1043.

to fulfill attachment needs , *Journal of Youth and Adolescence* ,35(1),121-134 .

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. Intelligence, 27, 267-298.

Moss, E., St-Laurent, D., Pascuzzo, K., & Dubois-Comtois, K. (2007). Les rôles de l'attachement et des processus individuels et familliaux dans la prédiction de la performance scolaire au secondaire. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture .

Mulḥim, Muḥammad, wālshlby, Ṭāhir, wlbābnh, Aḥmad. (2015). Anmāṭ al-ta'alluq fī ḍaw' namaṭ al-shakhṣīyah ladá ṭalabat al-marḥalah al-thānawīyah bāl'ghwār al-Shamālīyah fī al-Urdun. Majallat al-Manārah, 21 (4 / U), 169-192.

Rampp,L.& Guffey ,J.(1999): The Impact of meta-cognitive Training on Academic Self – Efficacy of selected Underachieving College Students. ERIC Document Reproduction Service No. ED 432 607

Rice, K. (1990). Attachment in Adolescence: A narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence, 19, 511*-538.

.

أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على نظرية الذكاء الناجح و أثره في تنمية عمق المعرفة ومهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بإدارة تعليم صبيا

د. محمد طاهر محمد خواجي[1]

(قدم للنشر 1445/02/29هـ -وقبل 19 /05 / 1445هـ)

المستخلص: استهدف البحث تنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، وقد اعتمد البحث على المنهج شبه التجريبي؛ حيث تمثلت أداتي جمع البيانات في اختبار مستويات عمق المعرفة، واختبار مهارات التفكير التخيلي، تم تطبيقهما على عينة عشوائية من طلاب الصف الأول المتوسط بإدارة تعليم صبيا بلغ عددها (60) طالبًا، قسمت إلى مجموعتين ضابط وتجريبية ، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختباري عمق المعرفة، ومهارات التفكير التخيلي لصالح المجموعة التجريبية، لذا أوصى البحث بضرورة توجيه مسؤولي التعليم بإدارة تعليم صبيا إلى عقد دورات تدريبية لتدريب معلمي العلوم على توظيف النماذج تدريسية الحديثة في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية مستويات عمق المعرفة أو مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الناجح، عمق المعرفة، التفكير التخيلي.

A proposed Model for Teaching Science based on the theory of Successful Intelligence and its Impact on Developing the Depth of Knowledge and Imaginative Thinking Skills of Middle School Students in the Sabia Education Directorate

Mohammed T. Khawaji[1]

(Submitted 15-09-2023 and Accepted on 03-12-2023)

Abstract: The research aimed to develop the levels of depth of knowledge and imaginative thinking skills among first-grade intermediate students, and the research relied on the experimental approach with its quasi-experimental design; where the data collection tools were represented in a test of levels of depth of knowledge, and a test of imaginative thinking skills, which were applied to a random sample of first-grade intermediate students in the Education Directorate of Sabia, whose number was (60) students, divided into two groups, control and experimental, and the results of the research revealed the existence of statistically significant differences between the averages of the grades of students in the two groups, control and experimental, in the post-application of the tests of depth of knowledge, and imaginative thinking skills in favor of the experimental group, so the research recommended the need to direct education officials in Sabia Education Directorate to hold training courses to train science teachers on employing modern teaching models in light of the theory of successful intelligence to develop levels of depth of knowledge or skills Imaginative thinking among students of different educational stages.

Keywords: Depth of knowledge, Imaginative Thinking, Successful Intelligence.

(1) مشرف تربوي – إدارة تعليم صبيا

((1) Educational Supervisor – Sabya Education Administration

khawaji2002@hotmail.com

المقدمة

أصبحت مناهج التعليم وخاصة مناهج العلوم مطالبة بأن تتكيف مع التقدم والتطور الحادث في كافة المجالات، من خلال توفير أنماط التفكير والمعلومات اللازمة للمتعلمين في كل مراحل التعليم لمواجهة هذه التحديات والاستفادة من هذه الفرص.

إن تنمية أنماط التفكير ومهاراته المختلفة ضرورة ملحة لإعمال العقل بهدف مواجهة التحديات الناتجة عن زيادة المعلومات والمعارف، حيث يعد تنمية عمق المعرفة العلمية بما تتطلبه من مهارات معقدة للتفكير من أهداف تعليم وتعلم العلوم (عطية، 2010، ص. 74)، ومن ثم فقد أصبح الاهتمَّام بالمعرفة العميقة ضرورة ملحَّة في الوطن العربي، فهي أحد أهم نواتج التعلُّم على الساحة التربويَّة (الفيل، 2019، ص. 238)، كما أُعتبرت مطلبًا وطنيًّا في المملكة العربيَّة السعوديَّة، حيث أشارت توصيات تقرير الاختبارات الدوليَّة تيمز (Trends of the International Mathematics and Science Studies) (TIMSS) لعام (2019) إلى ضرورة العنايَّة بعمق العمليَّة التعليميَّة (هيئة تقويم التعلم والتدريب، 2019، ص. 197).

ولقد شهدت المناهج تطوُّرًا استهدف انتقال ثقافة التقييم العالمي من التقييم القائم على المحتوى إلى التقييم القائم على المعايير، والتي منها عمق المعرفة العلمية؛ حيث ظهرت مستويات العمق المعرفي (Depth of Knowledge) لنورمان ويب Webb، والذي يُرمز له بالرمز (DOK)، في عام 1997، حيث قسم المعرفة إلى أربعة مستويات: الاستدعاء والتذكُّر، وتطبيق المفاهيم والمهارات، والتفكير الاستراتيجي، والتفكير الممتدّ، حيث يركِّز هذا التقسيم على فهم المعرفة بعمق، ونشاط الطالب في فهمه للمهارات المطلوبة منه، لإكمال مهمَّةٍ ما من البدايَّة إلى النهايَّة، والتباين في مهارات التفكير المتضمّنة (الفيل، 2019، ص. 247؛ Hess, 2013, 3).

وقد اهتمت عديد من الدراسات بتنمية مستويات عمق المعرفة لدى الطلاب بمراحل التعليم المختلفة باستخدام نماذج واستراتيجيات وبرامج تدريسية مختلفة، ومنها دراسات كل من (أحمد، 2020؛ أحمد، 2022؛ آل فرحان، 2022؛ الشدى، 2022)، وباستقراء نتائج هذه الدراسات تتضح أهمية تنمية عمق المعرفة لدى الطلاب في تمكينهم من تحليل المعارف العلميَّة الجديدة وتقويمها، وربطها بما لديهم من معارف سابقة في إطارهم المفاهيميّ؛ مما يُسهم في تنميَّة قدراتهم على حلِّ المشكلات، وتفسير الظواهر العلميَّة بعمق، والتمَّييز، والمقارنة، وطرح الأسئلة، وتطبيق المعرفة العلميَّة في سياقات جديدة.

إن إعادة النظر في المقررات الدراسية وأنشطتها والبعد عن السطحية في تعلم العلوم، وربط المعرفة الجديدة المكتسبة بالمعرفة الموجودة في البنية المعرفية للطالب، والتركيز على استخدام مستويات عميقة من المعلومات يمكن الطالب من التصور وبناء خيالات عقلية متعددة قائمة على الحدس والتخمين، تجعله قادراً على تخيل وتصور وتوقع الأحداث، والوصول بتفكيره إلى ما وراء الواقع وتندرج هذه الخصائص تحت أحد أنماط التفكير وهو التفكير التخيلي (Beghetto, 2008, p.134).

وللتفكير التخيلي مهارات متعددة منها: التذكر ويتضمن مهارتين فرعيتين هما (الترميز، والاسترجاع)، والتحويل، والتركيب، والتوظيف (إبراهيم، 2016، ص.61)، وقد تتمثل المهارات في استرجاع الصور للخبرات السابقة، الفهم والتمييز بين المألوف وغير المألوف، والتخيل التحويلي، التخيل الإبداعي (خوالدة، 2017، ص.36-40)، ومن المهارات ايضًا: إعادة ترتيب الأفكار والأحداث، شرح المضامين والأفكار الغامضة، تزيين الكلام بالصور الفنية، وتقديم حلول لمشكلة موجودة أو مفترضة (الحسامية، 2017، ص.9-10).

وعلى الرغم من أهمية هذا النوع من التفكير بالنسبة للطالب إلا أن عديد من الدراسات السابقة كشفت عن ضعف مهاراته لدى الطلاب مثل دراسات (خوالدة، 2017؛ عباس، 2013؛ قاسم، 2014؛ محمود، 2015).

إن تنمية عمق المعرفة والتفكير التخيلي، أصبح أمرًا ضروريًا لتلبية جميع متطلبات الحياة؛ لذا ظهرت عديد من نظريات علم النفس التي تحقق ذلك وفي مقدمتها نظرية الذكاء الناجح (الذكاء الثلاثي) لستيرنبرغ، حيث تُنمِّي هذه النظرية قدرة الطلبة على التحليل وتوظيف ما تعلَّموه في الحياة اليومية، وتدربهم على مهارات التخيُّل، وطرح الأسئلة بصورة تُنمِّي قدراتهم التحليلية والإبداعية (قطامي والركيبات، 2016، ص.620).

ولنظرية الذكاء الناجح ثلاثة مكونات تتمثل في: الذكاء التحليلي، ويهتم بمجموعة من العمليات الذهنية المتعلقة بحل المشكلات من حيث تجزئة المشكلة، وفهم مكوناتها، والقدرة على تحليل المعلومات، وتصنيفها وترتيبها، ونقدها وإصدار الأحكام عليها، فيما يتمثل المكون الثاني في الذكاء الإبداعي ويعني القدرة على الإتيان بشيء غير مسبوق يتسم بالحداثة والجدة والأصالة، ويتضمن الذكاء الإبداعي مجموعة من القدرات، وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، وإدراك التفاصيل، والحساسية للمشكلات، أما المكون الثالث فهو الذكاء العملي ويشير إلى قدرة التلميذ على تطبيق أفكاره على أرض الواقع من خلال الموائمة بين قدراته واحتياجاته وبين متطلبات البيئة التي يعيش فيها (Mysore& Vijayalaxmi,2018, p.14-15; Sternberg, 2015, p.76).

ولنظرية الذكاء الناجح عديد من المميزات في تحقيق نواتج تعلم المواد الدراسية المختلفة؛ كونها تساعد المعلم على توجيهه الطلاب إلى تحليل المعلومات بشكل مناسب، ووضع الأسس الإجرائية لتطبيقها عمليًا، وتعليمهم طرق إنتاج المعرفة وابتكارها، ومرونتها في التنويع بين طرق التدريس وأساليب التقويم عند تطبيق مبادئها داخل البيئة الصفية، فالتقويم لا يقتصر على قياس الجانب المعرفي القائم على الحفظ واستدعاء المعلومات فحسب؛ بل يشمل قياس الجوانب التحليلية والإبداعية والعملية، إضافة إلى مراعاتها لأنماط التعلم من خلال تعزيز الدافعية ورفع أداء الطلاب، وتنميتها لشعور الكفاءة الذاتية لديهم عند نجاحهم في حل المشكلات الحياتية (Sternberg, & Grigorenko, 2007, p.25-34; Palo & Maricuoiu, 2013, p.160).

وقد اهتم البحث الحالي بدراسة نظرية الذكاء الناجح؛ لحداثة الاستفادة منها في مجالات تدريس العلوم، وكذلك لبروز أهمية استخدامها في البحوث التربوية حيث صمم الباحثون التربويون البرامج التدريبية والاستراتيجيات والنماذج التدريسية وفق مبادئها وأسسها لتنمية عديد من المهارات بمراحل ومواد دراسية مختلفة، حيث أثبتت عن نتائج إيجابية، ومن هذه الدراسات: (يوسف، 2018، عبد الرؤوف، 2020، الشيخ وآخران، 2021، النادي وآخران، 2022؛ Sawhney, 2017).

مشكلة البحث

يشير واقع تدريس العلوم بالمملكة العربيَّة السعوديَّة إلى أن الطريقة التي يتم بها تدريس العلوم في المملكة العربية السعودية لازالت تهمل الفهم والاستكشاف وتركز على حفظ واسترجاع المعلومات، وهما أدنى مستويات المعرفة، بدلا من تطوير عمق المعرفة، ونتيجة لذلك، يصبح لدى الطلاب صعوبة في فهم المفاهيم العلمية بشكل عميق، ولا يستطيعون ربطها بسياقات مختلفة، أو حل المشكلات الحياتية والعلمية التي تظهر في حياتهم، وهذا يؤثر سلبا على اتجاهاتهم نحو العلوم ومدرسيهم (هلال وآخران، 2019، ص. 438).

وعلى الرغم من أهمية تنمية عمق المعرفة ومهارات التفكير إلا أن عديد من الدراسات قد أشارت إلى أن

هناك تدنيًا ملحوظًا لدى الطلاب بمراحل التعليم المختلفة في تلك المستويات ومنها دراسات (أحمد، 2020؛ حسين، 2019؛ الشدي، 2022؛ الوهابة، 2023)، كما كشفت دراسات أخرى عن ضعف مهارات التفكير التخيلي لدى الطلاب ومنها على سبيل المثال لا الحصر دراسات كلًا من: (خوالدة، 2017؛ عباس، 2013؛ قاسم، 2014؛ محمود، 2015).

وكنتيجة لعمل الباحث مشرفًا تربويًا لمعلمي العلوم بإدارة تعليم صبيا فقد لاحظ استخدام معلمي العلوم طرق تدريسية قائمة على الحفظ والاستظهار دون الاهتمام بالعمق في عملية التعلم، والاكتشاف والاستقصاء والتطبيق العملي، وهو ما أدى كذلك إلى ضعف مهارات التفكير التخيلي، كما بينت نتائج الاختبارات الدوليَّة (TIMSS) لعام (2019) ضعف مستوى طلاب المملكة العربيَّة السعوديَّة في مادة العلوم؛ على الرغم من تقدُّم المملكة في نتائج هذه الاختبارات لعام (2019) في جميع المؤشِّرات، مقارنة بنتائج (2015)، إلا أن هذا التقدُّم طفيف؛ وفي ضوء ذلك اعتبرت هيئة تقويم التعليم والتدريب وضوح شرح المعلِّم، ومدى فهم الطالب للمادة العلميَّة من القضايا المهمَّة في التعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وتعزيزًا لما سبق ذكره من شواهد؛ قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعيَّة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1443-1444هـ)، استهدفت تعرُّف مستويات عمق المعرفة، وذلك بإعداد اختبارٍ لعمق المعرفة، مكوَّنٍ من (10) أسئلة من نوع الاختيار من متعدِّد في مقرَّر العلوم للصف الأول المتوسط، وكذلك اختبار لمهارات التفكير التخيلي مكون من (10) أسئلة من نوع الاختيار من متعدد وتمَّ تطبيقهما على عينة مكوَّنة من (20) طالبًا من طلاب الصَّفِّ الأول المتوسط، بمدرسة القاع ، بإدارة صبيا التعليميَّة، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة تدنِّي مستوى عمق المعرفة ومهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصَّفِّ الأول المتوسط في مادة الكيمياء؛ فقد بلغت نسبة من حصل على مستوى ضعيف في اختبار عمق المعرفة (80٪) من طلاب العينة، كما بلغت نسبة من حصل على أقل من المتوسط في اختبار عمق المعرفة (70٪) من طلاب العينة.

وتأسيسًا على ما سبق؛ تحددت مشكلة البحث الحالي في تدنِّي مستوى عمق المعرفة ومهارات التفكير التخيلي بمادة العلوم، لدى طلاب الصَّفِّ الأول المتوسط بإدارة تعليم صبيا، وتعود أسباب هذه المشكلة إلى استخدام طرق التدريس التقليدية التي تركز على الحفظ والاستذكار دون تنمية القدرات العقلية والمهارات العليا لدى الطلاب، ومن ثم فإنه من الضروري توظيف نماذج تدريسية حديثة قائمة على نظريات معاصرة في علم النفس والتربية ومنها الذكاء الناجح لستيرنبرغ؛ حيث رأي الباحث أن توظيف أنموذج مقترح في ضوء تلك النظرية قد يساهم في تحسين مستوى الطلاب في مادة العلوم وزيادة اهتمامهم ودافعيتهم للتعلم، ومن ثم سعى البحث إلى بناء أنموذج مقترَح لتدريس العلوم، قائم على نظرية الذكاء الناجح واستخدامه لتنمية مستويات عمق المعرفة ومهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصَّفِّ الأول المتوسط.

أسئلة البحث

1) ما فاعلية أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مستويات عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بإدارة تعليم صبيا؟
2) ما فاعلية أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بإدارة تعليم صبيا؟

فرضي البحث

1) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة.
2) لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي.

أهداف البحث

هدف البحث إلى ما يلي:

1) بناء نموذج تدريسي مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح.
2) تنمية مستويات عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بإدارة تعليم صبيا.
3) تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بإدارة تعليم صبيا.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي من خلال ما يلي:

1) تزويد المكتبة العربية بأنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على نظرية الذكاء الناجح، وبأدوات لقياس مستويات عمق المعرفة ومهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط، يمكن أن يستفيد منها الباحثون والمعلمون في بناء أدوات مماثلة.
2) تزويد معلمي العلوم بدليل للمعلم وفق الأنموذج المقترح يساعدهم في تدريس وحدة طبيعة المادة للصف الأول المتوسط.
3) تزويد طلاب الصف الأول المتوسط بكتاب للأنشطة وفق الأنموذج المقترح يساعدهم في تعلم موضوعات وحدة طبيعة المادة.
4) توجيه أنظار الباحثين نحو الاهتمام بإعداد برامج ونماذج تدريسية وفق نظريات التعلم المعاصرة بوجه عام ونظرية الذكاء الناجح بوجه خاص وتوظيفها في تحقيق نواتج تعلم العلوم.
5) توجيه أنظار مطوري ومصممي مناهج العلوم نحو الاهتمام بمستويات عمق المعرفة ومهارات التفكير التخيلي داخل كتب العلوم بمراحل التعليم المختلفة، بالإضافة إلى الاهتمام باستراتيجيات ونماذج التدريس المعاصرة لتحقيق نواتج تعلم العلوم.

حدود البحث

تمثلت حدود البحث الحالي فيما يلي:

الحدود الموضوعية: وتمثلت فيما يلي:

- **مستويات عمق المعرفة:** (الاستدعاء والتذكُّر، وتطبيق المفاهيم والمهارات، والتفكير الاستراتيجي).
- **مهارات التفكير التخيلي:** تمثلت في: (استرجاع الصور الذهنية، والتطبيق، والتجربة الذهنية).

الحدود الزمانية والمكانية: تم تطبيق الجزء الميداني من البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام 1444هـ بمدرستين من المدارس المتوسطة التابعة لإدارة تعليم صبيا.

الحدود البشرية: تم تطبيق أداتي البحث على عينة عشوائية بلغ عددهم (60) طالبًا.

مصطلحات البحث

الأنموذج التدريسي المقترح A proposed Teaching model

يقصد به إجرائيًا: شكل تخطيطي منظم يعتمَّد على مبادئ وافتراضات نظرية الذكاء الناجح، يوضِّح المراحل والإجراءات التي تتمَّ بها عمليَّة التدريس، والعلاقة فيما بينها، ويتمَّ بخطوات متسلسلة ومتتابعة تتمثل في التهيئة الحافزة، والاستدعاء والربط، والانهماك الذهني، والاتساع الذهني، ودعم الأداء، والغلق والتكيف؛ بهدف تنميَّة مستويات عمق المعرفة، ومهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصَّفِّ الأول

المتوسط، من خلال دراستهم وحدة (طبيعة المادَّة) المتضمنة بمحتوى منهج العلوم.

الذكاء الناجح Successful Intelligence

تُعرف إجرائيًّا بأنها: قدرة طلاب الصف الأول المتوسط على استثمار قدراتهم العقليَّة التحليليَّة والإبداعيَّة والعمليَّة عند دراستهم وحدة (طبيعة المادَّة)، للتمَّيز بين نقاط قوَّتهم وتدعيمها، ونقاط ضعفهم وتصحيحها، من خلال إثارة اهتمام الطلاب بالموضوع وتحفيزهم على التعلم، ثم استدعاء المعرفة السابقة للطلاب وربطها بالموضوع الجديد، وجعل الطلاب ينهمكون ذهنيا في الموضوع ويتعلمون بشكل نشط ومستقل، وتوسيع آفاق الطلاب وزيادة معارفهم ومهاراتهم بالموضوع، وكذلك دعم الطلاب وتقوية ثقتهم بأنفسهم ومساعدتهم على تحسين أدائهم، وأخيراً إغلاق الدرس وتلخيصه وتقييمه وتكييف الطلاب مع ما تعلموه، يُحقِّق لهم النجاح في تعلم العلوم وتطبيقها في حياتهم.

عمق المعرفة Depth of knowledge

ويمكن تعريفه إجرائيًا في هذا البحث بأنه: قدرة طلاب الصف الأول المتوسط بإدارة تعليم صبيا على الإلمام بالمعارف السَّابقة، والانطلاق منها، والتمكن من استدعائها وربطها بالمعارف والأفكار الجديدة، وتطبيق تلك المعارف في مواقف جديدة، وتوظيفها في عمليات التفكير لحل ومواجهة المشكلات، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لهذا الغرض.

التفكير التخيلي Imaginative Thinking

ويمكن تعريفه إجرائيًا بأنه: مجموعة من المهارات التي يحتاج إليها طلاب المرحلة المتوسطة لتساعدهم على الحياة ومواجهة المشكلات وتسهم في شكل مباشر في زيادة دافعيتهم نحو الإنجاز المتمثلة في (اتخاذ القرار وحل المشكلات، التفكير الإبداعي، مهارات الاتصال، مهارات الوعي الذات، مهارات التعاطف، مهارات التفكير، مهارة إدارة الوقت)، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لهذا الغرض.

الإجراءات المنهجية للبحث

أولًا: منهج البحث:

تمَّ استخدام المنهج شبه التجريبي لمجموعتين: إحداهما تجريبيَّة، والأخرى ضابطة ذاتا القياسين القبلي والبعدي وذلك للتعرُّف على أثر المتغيِّر المستقلِّ (الأنموذج المقترَح القائم على نظرية الذكاء الناجح)، في المتغيِّرين التابعين (عمق المعرفة، التفكير التخيلي).

مجتمَع البحث

تكوَّن مجتمَع البحث من جميع طلاب الصَّفِّ الأول المتوسط، الذين يدرسون بالمدارس الحكوميَّة بإدارة تعليم صبيا (بنين)، والبالغ عددها (60) طالبًا، والموزعة على (9) مكاتب، في الفصل الدراسي الثاني من العام (1444هـ/ 2023م) حيث بلغ عدد الطلاب حسب الإحصائيَّة الصادرة من إدارة التعليم (5244) طالبًا.

عينة البحث

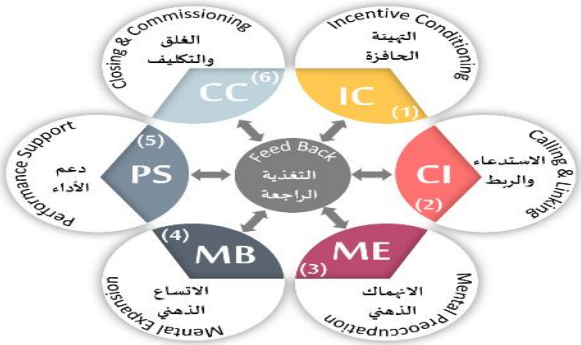
حُصرت جميع مكاتب إدارة تعليم صبيا، وعدد وأسماء المدارس التابعة لكل مكتب وعدد طلابها، ثم تم التعيين العشوائي لأحد هذه المكاتب حيث حددت القرعة مكتب تعليم العيدابي، يلي ذلك التعيين العشوائي بطريقة القرعة لمدرستين من مدارس مجتمع البحث، وقد وقع الاختيار على مدرسة العيدابي لتمثل المجموعة الضابطة، ومدرسة ربع مصيدة لتمثل المجموعة التجريبية، ثم تم التعيين العشوائي بالطريقة العنقودية لفصل واحد من كلا المدرستين حيث بلغ عدد عينة كل مدرسة (30) طالبًا.

بناء وضبط مادة المعالجة التجريبية: تضمَّن البحث الموادَّ التاليَّة:

أولًا: الأنموذج التدريسي المقترح:

من أجل إعداد الأنموذج المقترح القائم على نظرية الذكاء الناجح تم تحديد الهدف، والأسس والمبادئ التي

يُبنى عليها، والاطِّلاع على الأدبيات والدِّراسَات السَّابقة التي اهتمَّت بالنماذج والاستراتيجيات القائمة على نظريَّة الذكاء الناجح في تدريس العلوم، كدراسة كلٍّ من: (الرحو، 2019؛ سليمان، 2019؛ عبد الرؤوف، 2020)، ومن ثم إخراجه في صورته الأولية، يلي ذلك عرضه على مجموعة من المحكَّمين المتخصِّصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم وعددهم (6) محكمين لإبداء آرائهم حوله من حيث: ملاءمة مراحله لنظريَّة الذكاء الناجح، ومدى مناسبتها للغرض الذي بُني من أجله، ومدى صحتها، وتتابعها، وتناسقها مع بعضها البعض، ومدى مناسبة الأنموذج لتدريس طلاب المرحلة المتوسطة، ومدى السلامة من حيث الربط بين جميع مراحل الأنموذج، حيث أشار المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات والإضافات لمجموعة من الخطوات الإجرائية لكل مرحلة من مراحل الأنموذج، وفي ضوء كلّ الآراء السَّابقة حول إعداده، تمَّ إجراء بعض التعديلات على مراحله، وبهذا أصبح الأنموذج المقترح القائم على نظرية الذكاء الناجح في صورته النهائية قابلًا للتطبيق.



شكل (1): *الانموذج التدريسي المقترح من إعداد الباحث*

ثانياً: دليل المعلم وكراس أنشطة الطالب

تم إعداد دليل المعلم وكراسة أنشطة الطالب في وحدة (طبيعة المادة) وفق الأنموذج المقترح وفق نظرية الذكاء الناجح، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من مراحل تضمنت خطوات إجرائية للأنموذج، فقد تم صياغة دليل المعلم بحيث تضمن ما يلي: (مقدِّمة عن نظرية تجهيز الذكاء الناجح، مصطلحات أساسيَّة، مبادئ الأنموذج المقترَح، وهدفه العام والأهداف الفرعية، ومراحل الأنموذج، والموضوعات التي يمكن تدريسها باستخدامه، والأهداف التعليميَّة للوحدة، محتوى المنهج وفق الأنموذج المقترَح، مصادر التعليم والتعلُّم المستخدمة في تنفيذ دروس الوحدة، وأساليب التقويم المستخدمة، وبيئة التعلُّم التي يتطلَّبها الأنموذج المقترَح، ودور المعلِّم والمتعلم ، والخطة الزمنيَّة لتدريس الوحدة، دروس الموضوعات في الوحدة التي تمَّت إعادة صياغتها وفقًا لمستويات عمق المعرفة ومهارات التفكير التخيلي، وبعض الإرشادات التي ينبغي على الطالب مراعاتها، عرض الأنشطة الخاصَّة بكلِّ درس، وفقًا لمراحل الأنموذج المقترَح، أوراق التقويم الخاصَّة بكلِّ درسٍ من دروس وحدة " طبيعة المادَّة "، في حين احتوى دليل الطالب على: (مقدِّمة، ومستويات عمق المعرفة، ومهارات التفكير التخيلي، وبعض الإرشادات التي ينبغي على الطالب مراعاتها، وعرض الأنشطة الخاصَّة بكلِّ درس، وأوراق التقويم الخاصَّة بكلِّ درسٍ).

وبعد بناء دليل المعلم وكراس أنشطة الطالب في صورتهما الأولية، تم عرضهما على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم (وعددهم 6) لمعرفة مدى صلاحيتهما لتدريس وحدة (طبيعة المادة) المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط، وبناءً على ملاحظاتهم المتمثلة في إعادة صياغة بعض الأهداف، وتعديل الأنشطة، ومراعاة مناسبتها لطلاب الصف الأول المتوسط، وتضمين أسئلة تقويمية تقيس مستويات عمق المعرفة، ومهارات التفكير التخيلي، تم عمل التعديلات المطلوبة والتوصل إلى صورتهما النهائية.

أداتي البحث:

تمثلت أداتي البحث في اختباري مستويات عمق المعرفة ومهارات التفكير التخيلي وذلك وفق الخطوات التالية:

أولاً: إعداد الاختبارين:

من خلال مطالعة الادبيات والدراسات السابقة (أحمد، 2020؛ أحمد، 2022؛ آل فرحان، 2022؛ الشدي، 2022، محمد، 2020) تم تحديد مستويات عمق المعرفة، في: (الاستدعاء والتذكر، تطبيق المفاهيم والمهارات، التفكير الاستراتيجي)، كما تم الاطلاع على دراسة كلًا من: (إبراهيم، 2016؛ خوالدة، 2017؛ الحسامية، 2017)؛ لتحديد مهارات التفكير التخيلي، وهي: (استرجاع الصور العقلية؛ التطبيق، التجربة الذهنية)؛ وذلك لمناسبة هذه المستويات والمهارات لخصائص الفئة العمرية، وتناولها بمعظم الدراسات التي ركزت على طلاب المرحلة المتوسطة، ومناسبتها لطبيعة محتوى وحدة طبيعة المادة، وقد تم صياغة الأسئلة من نوع الاختيار من المتعدد وفق الخطوات التالي:

الصدق الظاهري للاختبارين:

تمَّ عرض الاختبارين في صوريتها الأوليَّة، على مجموعة من المحكَّمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم بالجامعات السعوديَّة وجامعات الدول العربيَّة، بالإضافة إلى عدد من مشرفي ومشرفات ومعلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسطة وعددهم (10) محكمين؛ وذلك لإبداء آرائهم وملاحظاتهم، حول وضوح تعليمات الاختبار، والصياغة العلميَّة واللغويَّة لأسئلة الاختبار، ومدى ملاءمة البدائل المقترَحة لكلِّ سؤال، ومدى ملاءمة الاختبار لمستوى الطلاب، وقد قام الباحثان بدراسة الأراء والملاحظات، وأُجريت تعديلات تلخصت في تعديل صياغة بعض أسئلة الاختبار، وتصحيح بعض أخطاء الصياغة اللغويَّة، ليصبح الاختبارين صادقين من حيث المحتوى، وقابلين للتطبيق في صوريتها الأوليَّة، وليُصبح عدد أسئلة اختبار عمق المعرفة (34) سؤالًا، في حين بلغ عدد أسئلة اختبار التفكير التخيلي (21) سؤالًا.

التجريب الاستطلاعي للاختبارين:

تم تطبيق اختباري مستويات عمق المعرفة استطلاعيًا على عينة بلغت (30) من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة القاع، في حين طُبق اختبار مهارات التفكير التخيلي بمدرسة القاع على على عينة بلغت (30) من طلاب الصف الأول المتوسط؛ وذلك لحساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار، والاتساق الداخلي، وثبات الاختبار، وزمن الاختبار وفيما يلي توضيح ذلك:

وضوح تعليمات الاختبارين: تمَّت صياغة تعليمات الاختبارين؛ لتوضيح طريقة الإجابة عن أسئلة الاختبار، مع مراعاة البساطة والوضوح في الصياغة، وعدد أسئلتهما، وعرض مثال يوضِّح كيفيَّة الإجابة في ورقة الإجابة، وتوجيه الطلاب إلى أهميَّة الإجابة عن جميع الأسئلة في حدود الزمن المحدَّد، ومن خلال التجربة الاستطلاعية كان لبعض أفراد العينة تساؤلات حول بعض أسئلة الاختبارين، وقد تمَّ تسجيل هذه الملاحظات في أثناء إجراء الاختبار، ومن ثم إجراء التعديلات في ضوء تلك الملاحظات.

معاملات السهولة والصعوبة والتمييز للاختبارين: تم حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبارين بتطبيق معادلتيهما؛ حيث أن معامل سهولة المفردة الموضوعية هو النسبة المئويَّة بين عدد الإجابات الصحيحة إلى عدد الإجابات الصحيحة والخاطئة، أما معامل صعوبة المفردة فهو: 1- معامل السهولة، ويعدُّ السؤال مقبولًا إذا تراوحت قيمة معامل السهولة أو الصعوبة له بين (0,3-0,7)، وقد تراوحت معاملات السهولة لاختباري عمق المعرفة والتفكير التخيلي بين (0,40-0,60) و (0,43-0,60) على التوالي، بينما تراوحت معاملات الصعوبة للاختبارين بين (0,40-0,60) و (0,40-0,57) على التوالي، ومن ثمَّ فإن جميع هذه المعاملات مقبولة إحصائيًّا، وبالنسبة لمعاملات التمييز للاختبارين؛ فقد تراوحت بين

(0,50- 0,88) و (0,50-0,88) على التوالي، وهي معاملات تمييز مقبولة، تعطي مؤشرًا على قدرة أسئلة الاختبار على التمَّييز بين الطلاب.

زمن الاختبار: تمَّ حساب الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة الاختبار، وذلك بجمع الزمن الذي استغرقه جميع طلاب المجموعة الاستطلاعية مقسومًا على عدد أفراد العينة (30) وبحساب متوسِّط الزمنين، أظهرت النتائج أن الزمن المناسب لتطبيق اختبار عمق المعرفة بما يتطلَّبه من قراءة التعليمات والأسئلة والإجابة عنها هو (30) دقيقة في حين تطلب اختبار مهارات التفكير التخيلي (44) دقيقة.

الاتساق الداخلي للاختبارين: تمَّ حساب الاتساق الداخلي للاختبارين، باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضَّح بالجدول التالي:

جدول 1

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية لاختبار عمق المعرفة (ن=30)

السؤال	الارتباط بالدرجة الكلية	السؤال	الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.503	18	0.839
2	0.753	19	0.667
3	0.512	20	0.669
4	0.559	21	0.547
5	0.572	22	0.750
6	0.588	24	0.657
7	0.696	23	0.663
8	0.759	25	0.566
9	0.543	26	0.678
10	0.665	27	0.732
11	0.634	28	0.669
12	0.666	29	0.532
13	0.862	30	0.430
14	0.784	31	0.584
15	0.716	32	0.476
16	0.756	33	0.454
17	0.778	34	0.430

يتَّضح من الجدول (1) أن جميع أسئلة الاختبار أظهرت معاملات ارتباط طردية بالدرجة الكلية لاختبار عمق المعرفة؛ حيث تراوحت بين (0.430-0.862)، وهي معاملات ارتباط متوسطة وكبيرة، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مستوى من المستويات الثلاثة الرئيسة، والدرجة الكليَّة لكل مستوى من مستويات الاختبار الثلاثة: (الاستدعاء والتذكر، وتطبيق المفاهيم والمهارات، والتفكير الاستراتيجي) جاءت طردية وكبيرة بقيم بلغت على الترتيب بين (0.908؛ 0.901؛ 0.886)، وبهذا أصبح الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

جدول 2

معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التخيلي (ن=30)

السؤال	الارتباط بالدرجة الكلية	السؤال	الارتباط بالدرجة الكلية	السؤال	الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.448	8	0.659	15	0.668
2	0.660	9	0.614	16	0.653
3	0.621	10	0.621	17	0.703
4	0.786	11	0.704	18	0.767
5	0.552	12	0.673	19	0.624
6	0.590	13	0.798	20	0.695
7	0.743	14	0.680	21	0.504

يتَّضح من الجدول (2) أن جميع الأسئلة أظهرت معاملات ارتباط طردية بالدرجة الكلية لاختبار مهارات التفكير التخيلي؛ حيث تراوحت بين (0.448-0.798)، وهي معاملات ارتباط متوسطة، كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لكل مهارة من المهارات الثلاث الرئيسة استرجاع الصور العقلية؛ التطبيق، التجربة الذهنية، والدرجة الكليَّة لكل مهارة من مهارات الاختبار الثلاث جاءت طردية وكبيرة بقيم بلغت على الترتيب بين (0.969؛ 0.930؛ 0.932)، وبهذا أصبح الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي.

- **ثبات درجات الاختبارين:** تمَّ حساب معامل الثبات لاختبار مستويات عمق المعرفة من خلال استخدام معادلة كيودر – ريتشاردسون الصيغة (21)، حيث بلغت قيمة معامل الثبات لمستوى الاستدعاء والتذكُّر (0,90)، ومعامل ثبات مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات (0,91)، ومعامل ثبات بُعد التفكير الاستراتيجي (0,89)، ومعامل ثبات الاختبار ككل (0,96)، وهذا يدلُّ على أن الاختبار صالح لما وُضع له، وبذلك يمكن القول إن اختبار عمق المعرفة على درجة عاليَّة من الثبات يمكن الوثوق بها.

وبالنسبة لاختبار مهارات التفكير التخيلي فقد بلغت قيمة معامل الثبات لمهارة استرجاع الصور الذهنية بلغ (0,81)، ومعامل ثبات مهارة التطبيق بلغ (0,71)، ومعامل ثبات مهارة التجربة الذهنية (0,83)، ومعامل ثبات الاختبار ككل (0,93)، وهي معاملات ثبات مقبولة ومرتفعة، وهذا يدلُّ على أن الاختبار صالح لما وُضع له، وبذلك يمكن القول إن اختبار مهارات التفكير التخيلي على درجة عاليَّة من الثبات يمكن الوثوق بها.

1. الصورة النهائية للاختبارين

تكوَّن اختبار مستويات عمق المعرفة في صورته النهائيَّة القابلة للتطبيق من (34) سؤالا، موزَّعة على مستويات عمق المعرفة الثلاثة، وتكوَّن اختبار مهارات التفكير التخيلي في صورته النهائيَّة القابلة للتطبيق من (21) سؤالا، موزَّعة على مهارات التفكير التخيلي الثلاث، كما تمَّ إعداد مفتاح تصحيح الاختبار، حيث رُصدت درجة واحدة لكلِّ سؤال يتمَّ الإجابة عنه إجابة صحيحة، وصفر لكلِّ سؤال يتركه الطالب، أو يجيب عنه إجابة خاطئة؛ وبذلك تكون الدرجة الكليَّة لاختبار عمق المعرفة (34)، و (21) درجة لاختبار مهارات التفكير التخيلي.

تنفيذ تجربة البحث

للتأكد من تكافؤ مجموعتي البحث، تم تطبيق اختباري مستويات عمق المعرفة، ومهارات التفكير التخيلي عليهما قبل دراستهم للوحدة موضع التجريب؛ ولحساب الفروق بينهما من خلال إيجاد قيمة اختبار تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد (MANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختباري عمق المعرفة، ومهارات التفكير التخيلي،

ويمكن توضيح النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول 3

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد لدرجات مجموعتي البحث في التطبيق القبلي لاختباري عمق المعرفة والتفكير التخيلي ككل، (ن=60)

الاختبار	المجموعة	مجموع المربعات	مجموع المربعات للخطأ	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة عند (0.05)
عمق المعرفة	ضابطة	33.750	2242.43	1	0.873	0.357 غير دالة
	تجريبية					
التفكير التخيلي	ضابطة	7.350	767.633	1	0.555	0.459 غير دالة
	تجريبية					

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (3) اتضح أن قيمة (ف) لاختبار عمق المعرفة ككل (0.873)، بينما بلغت لاختبار مهارات التفكير التخيلي ككل (0.555)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ حيث بلغت قيم الدلالة المحسوبة (p) لاختبار عمق المعرفة ككل (0.357)، بينما بلغت لاختبار التفكير التخيلي (0.459)، وهي أكبر من قيمة الدلالة المفروضة (α=0.05)، وهذا يدل على عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختباري عمق المعرفة والتفكير التخيلي.

وبعد الانتهاء من التطبيق القبلي لاختبار عمق المعرفة والتفكير التخيلي تمَّ تدريس وحدة "طبيعة المادة "، بناءً على مراحل الأنموذج المقترَح وفق الذكاء الناجح؛ للمجموعة التجريبية، والتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة من خلال معلم العلوم في كل مدرسة من المدارس المختارة (بعد التأكد من تكافؤهما في الخبرة، وطرق التدريس، والتدريب) حيث تمَّ البدء في تطبيق التجربة على المجموعتين التجريبيَّة والضابطة يوم الثلاثاء الموافق (1444/4/13هـ)، واستغرقت مدَّة التطبيق (4) أسابيع، بواقع (16) حصة، حيث انتهى التطبيق لكتا المجموعتين يوم الموافق (1444/4/9هـ).

نتائج البحث

أولاً: نتائج السؤال الأول للبحث ونصه: ما فاعلية أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مستويات عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بإدارة تعليم صبيا؟" وارتبط بالفرض الأول ونصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة"، وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد One-way Multivariate Analysis of Variance (MANOVA)؛ كما تم حساب قيمة حجم التأثير للأنموذج التدريسي المقترح وفق نظرية الذكاء الناجح في تنمية عمق المعرفة ككل، ولكل مستوى من مستوياته باستخدام معادلة حساب حجم التأثير التي أشار الشريفين (2017، ص.141) إلى أنها تعطى من المعادلة $\boldsymbol{\eta^2 = \frac{SS_{Treatment}}{SS_{Traetment}+SS_{Error}}}$؛ حيث $\boldsymbol{SS_{Treatment}}$ تشير إلى مجموع المربعات للمعالجة، $\boldsymbol{SS_{Error}}$ مجموع المربعات للخطأ، والجدول (7) يوضح ذلك

جدول 4

قيم (ف) الناتجة عن اختبار تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة ككل، ولكل مستوى على حدة (ن=60)

المستويات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	مجموع المربعات للخطأ	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة عند (0.05)	حجم التأثير
الاستدعاء والتذكر	ضابطة	4.3	2.7686	70.417	419.467	1	9.730	0.001 دالة	0.14 كبير
	تجريبية	6.46	2.6094						
تطبيق المفاهيم	ضابطة	4.4	2.6076	147.267	400.667	1	21.318	0.003 دالة	0,27 كبير
	تجريبية	7.53	2.6487						
التفكير الاستراتيجي	ضابطة	5.73	2.7907	205.35	477.233	1	24.957	0.001 دالة	0.30 كبير
	تجريبية	9.43	2.9441						
الدرجة الكلية	ضابطة	14.43	5.6792	1215	1930.73	1	36.499	0.001 دالة	0.39 كبير
	تجريبية	23.43	5.8585						

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (4) اتضح أن قيمة (ف) بلغت للاختبار ككل (36.499)، بينما بلغت للمستويات الثلاثة للاختبار على الترتيب (9.730؛ 21.318؛ 24.957)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار عمق المعرفة، لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسطات الحسابية الأعلى؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للاختبار ككل لطلابها (23.43)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للاختبار ككل للمجموعة الضابطة (14.43) وهو ما يوضح الفارق الكبير بينهما والذي بلغ (9) درجات.

كما بلغت قيمة حجم التأثير بالنسبة للأنموذج التدريسي المقترح وفق نظرية الذكاء الناج في تنمية عمق المعرفة ككل (0.39) بينما بلغ حجم التأثير في المستويات الثلاثة لعمق المعرفة على الترتيب (0.14؛ 0.27؛ 0.30)، وجميعها حجوم أثر كبيرة، وهذا يعني أن نسبة التباين المفسر الحادثة في عمق المعرفة ككل بلغت (39%) بينما بلغت للمستويات الثلاثة على الترتيب (14%؛ 27%؛ 30%).

وفي ضوء ما سبق عرضه من نتائج تم رفض الفرض الصفري الأول للبحث وقبول الفرض البديل الذي نصَّ على: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مستويات عمق المعرفة لصالح المجموعة التجريبية"، وبهذا أمكن الإجابة على السؤال الأول بأنه توجد فاعلية كبيرة للأنموذج المقترح لتدريس العلوم وفق نظرية الذكاء الناجح في تنمية مستويات عمق المعرفة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بإدارة تعليم صبيا ككل، ولكل مستوى على حدة.

وتعزى النتيجة السابقة إلى فلسفة الأنموذج المقترح التي تؤكد على ضرورة مساعدة الطلاب على تنظيم قاعدتهم المعرفيَّة تنظيمًا جيدًا سهل الاسترجاع؛ حيث إن الطلاب الذين يتعلَّمون في بيئة جديدة، يحتاجون لمعالجة أقوى من أولئك الذين يتعلَّمون في بيئة مألوفة، كما أن تنظيم المعلومات تنظيمًا جيدًا، قبل تخزينها في الذاكرة، يُسهِّل من عمليَّة استرجاعها بسهولة، كما أن مرحلة التهيئة الحافزة بالأنموذج المقترح تضمنت تقويم مبدئي للمتعلمين للكشف عن

الخلفية المعرفية لديهم والكشف عن الخبرات المرتبطة بموضوع التعلم أو استنتاجه من موقف مشكل، بالإضافة إلى عرض مثيرات شديدة القوة والتنويع فيما بينها عليهم؛ الأمر الذي يجعله يدرك جميع العناصر والمتغيّرات المتضمَّنة فيه؛ وبهذا فإنه يكون قادرًا على تشكيل صورة واضحة، ويعطي وصفًا دقيقًا للظواهر والأحداث العلميَّة المتضمَّنة، كما أن وجود المرحلة الثانية (الاستدعاء والربط)، تتضمن طرح مجموعة من الأسئلة ذات العلاقة بموضوع الدرس الذي يكون في شكل موقف غامض أو مشكلة محيرة، ثم تبادل وجهات النظر حولها وربط تلك الوجهات بالخبرات السابقة لدى الطلاب، والتأكيد عليهم في ربط المعرفة السابقة بموضوع التعلم الجديد وإيجاد الروابط والعلاقات بينها؛ كما أن المرحلة الرابعة: (الاتساع الذهني)، تتضمن توجيه الطلاب إلى استخدام الخبرات والمعلومات التي وظفوها لحل مشكلات سابقة في حل مشكلة مماثلة من الحياة الواقعية وهو ما ساعدهم على تطبيق المفاهيم والمهارات التي يتعلمونها بموضوع الدرس في الحياة اليومية، كذلك ساعدت مرحلة الانهماك الذهني في توجيه الطلاب للتفكير في المشكلات المعروضة عليهم وإعادة صياغتها والبحث عن أسبابها، وتوجيههم إلى تدوين الأفكار والخبرات ذات العلاقة بالمشكلة في صورة مخططات عقلية، والقيام بتحويلات وتعديلات للمخطط العقلي، وصياغة افتراضات وتساؤلات لحل تلك المشكلات، من خلال جلسات عصف ذهني بهدف التعمق حول المشكلة ومناقشة تلك الافتراضات والتحقق منها مما ساعد على تنمية مستوى التفكير الاستراتيجي لديهم، كما أن مرحلة الغلق والتكليف تضمنت أسئلة تقويمية بدليل أنشطة الطالب مفتوحة النهايَّة، شجَّع على استثارة تفكير الطلبة، وأتاح لهم فرصًا مختلفة ومتباينة العمق لممارسة العمليات العقليَّة، من خلال إعادة التفكير في المشكلة أو الموقف التعليمي الأساسي للدرس، ووضع التصور النهائي لهذه المشكلة، وطرح أسئلة تتضمن مستويات عمق المعرفة كتهيئة للدروس القادمة، الأمر الذي كوَّن نشاطات استكشافيَّة جديدة، كما اهتمَّ الأنموذج المقترَح بأساليب تقويم حديثة، تقوم بشكل أساسي على عنصر التغذية الراجعة في جميع مراحله، بهدف تعريف الطلاب نقاط القوَّة والضعف في كلِّ مهمَّة أو نشاط موكل لهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (الشيخ وآخران، 2021؛ عبد الرؤوف، 2020؛ النادي وآخران، 2022؛ يوسف، 2018) التي أثبتت فعالية البرامج والنماذج القائمة على نظرية الذكاء الناجح في تحقيق نواتج تعلم العلوم،

ثالثًا: نتائج السؤال الثاني للبحث ونصه: ما فاعلية أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بإدارة تعليم صبيا؟" وارتبط به الفرض الثاني للبحث ونصه: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي"، وقد تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد، كما تم حساب قيمة حجم التأثير للأنموذج التدريسي المقترح وفق نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير التخيل ككل، ولكل مهارة من مهاراته، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول 5

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد في اتجاه واحد لمتوسطات درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي ككل، ولكل مهارة على حدة (ن=60)

المهارات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	مجموع المربعات	مجموع المربعات للخطأ	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة عند (0.05)	حجم التأثير
استرجاع الصور الذهنية	ضابطة	3.63	2.0254	52.267	212.467	1	14.268	0.001 دالة	0.20
	تجريبية	5.5	1.7955						كبير
التطبيق	ضابطة	3.4	1.7538	43.530	155.900	1	16.128	0.001 دالة	0,22
	تجريبية	5.1	1.516						كبير
التجربة الذهنية	ضابطة	2.63	1.4967	43.350	131.633	1	19.101	0.001 دالة	0.25
	تجريبية	4.33	1.5162						كبير
الدرجة الكلية	ضابطة	9.66	3.8176	416.067	768.533	1	31.400	0.001 دالة	0.35
	تجريبية	14.93	3.4534						كبير

باستقراء النتائج المعروضة بالجدول (5) اتضح أن قيمة (ف) للاختبار ككل بلغت (31.400)، بينما بلغت للمهارات الثلاث للاختبار على الترتيب (14.268؛ 16.128؛ 19.101)، وجميعها قيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05)؛ حيث بلغت قيمة الدلالة المحسوبة (p) للاختبار ككل، وللمهارات الثلاث على الترتيب (0.001)، وهي أقل من قيمة الدلالة المفروضة (α=0.05)، وهذا يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية لطلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي ككل، ولكل مهارة على حدة، لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسطات الحسابية الأعلى؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للاختبار ككل لطلابها (14.93)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للاختبار ككل للمجموعة الضابطة (9.66) وهو ما يوضح الفارق الكبير بينهما والذي بلغ (5.27) درجات.

كما بلغت قيمة حجم التأثير بالنسبة للأنموذج التدريسي المقترح وفق نظرية الذكاء الناج في تنمية مهارات التفكير التخيلي ككل (0.35) بينما بلغ حجم التأثير في المهارات الثلاث للتفكير التخيلي على الترتيب (0.20؛ 0.22؛ 0.25)، وجميعها حجوم أثر كبيرة وهذا يعني أن نسبة التباين المفسر الحادثة في مهارات التفكير التخيلي ككل بلغت (35%) بينما بلغت للمهارات الثلاث على الترتيب (20%؛ 22%؛ 25%).

وفي ضوء ما سبق عرضه من نتائج تم رفض الفرض الصفري الثاني للبحث وقبول الفرض البديل الذي نصَّ على: "يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات التفكير التخيلي لصالح المجموعة التجريبية"، وبهذا أمكن الإجابة على السؤال الثاني بأنه توجد فاعلية كبيرة للأنموذج المقترح لتدريس العلوم وفق نظرية الذكاء الناجح في تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول المتوسط بإدارة تعليم صبيا ككل، ولكل مهارة على حدة.

وتُعزى النتيجة السابقة إلى إجراءات التدريس باستخدام الأنموذج المقترَح، وما وفَّره من مراحل تمثلت في: التهيئة الحافزة، والاستدعاء والربط، والانهماك الذهني، والاتساع الذهني، ودعم الأداء، والغلق والتكليف، وما تتطلَّبه كلُّ مرحلة من أنشطة جماعيَّة

تستلزم المناقشة، فالطالب يناقش ويعبّر عن أفكاره، ويستمَّع إلى وجهات النظر الأخرى، ويستخدم طرقًا مختلفة لحلّ المشكلات العلميَّة، ويُولِّد العديد من الأفكار الأصيلة متنوِّعة المجالات؛ ما أدَّى إلى تنميَّة مهارات التفكير التخيلي لديه، كما قد يُعزى ذلك إلى العلاقة بين الأنموذج المقترَح ومهارات التفكير التخيلي، والمتمَّثلة في أن الطالب أثناء استدعاءه للمعلومات وربطها بالمعلومات السابقة يوظِّف إمكاناته العقليَّة، من خلال إجراء عمليات عقليَّة على المعلومات الواردة، واتخاذ قرار بشأنها، مستخدمًا التخيل الذهني لتصور الشيء من خلال الرسم أو الوصف اللفظي أو المكتوب؛ ثم إنشاء تمثيل عقلي أو صورة ذهنية لهذا الشيء، وإجراء التحويلات العقلية لهذا التمثيل، بالإضافة إلى القدرة على الوصف والتعبير عن المعلومات السابقة في البنية المعرفية مع تحويلها إلى صور ذهنية أخرى، الأمر الذي صقل إمكاناته في استخدامه للمهارات العقليَّة التخيلية للمعلومات، بالإضافة إلى تركيز الأنموذج المقترَح في التفاعل والمعالجة النشطة، على التعامل مع المواقف الحياتيَّة، داخل نطاق الخبرة السابقة، كما أن تضمين الأنموذج المقترَح لمرحلة الانهماك الذهني، أسهم في إطلاق العنان للطلاب لتحويل ما هو مألوف من الصور الحسية إلى صور غير مألوفة والعكس، وما رافق ذلك من نشاطات ذهنية وحركية أسهمت بصورة أو بأخرى في تشكيل أو تنمية قدراتهم على التخيل، وإنتاج الصور الذهنية المجردة، كما أن مرحلة الاتساع الذهني ساعدت على توجيه الطلاب إلى استخدام الخبرات والمعلومات التي وظفوها لحل مشكلات سابقة في حل مشكلة مماثلة من الحياة الواقعية، كما أن احتواء الأنموذج المقترح على مرحلة (دعم الأداء) ساعدهم على تطبيق تدعيم مهارات التفكير التخيلي الثلاث لدى الطلاب من خلال رد المعلم على استفساراتهم وتساؤلاتهم، وتقديم تلميحات لهم وتعليمات بخطأ أو صحة الاستجابات الصادرة عنهم.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من: (الشيخ وآخران، 2021؛ عبد الرؤوف، 2020؛ النادي وآخران، 2022؛ يوسف، 2018) التي أثبتت فعالية البرامج والنماذج القائمة على نظرية الذكاء الناجح في تحقيق نواتج تعلم العلوم.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصى بما يلي:

1. توجيه مسؤولي التعليم بإدارة تعليم صبيا إلى عقد دورات تدريبية لتدريب معلمي العلوم على توظيف النماذج تدريسية الحديثة في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية مستويات عمق المعرفة أو مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة.
2. تبنِّي الأنموذج المقترَح لتدريس العلوم بوصفه أحد النماذج الحديثة المساعدة على التعلُّم، واستخدامها؛ لتنمية مستويات عمق المعرفة، ومهارات التفكير التخيلي.
3. تأكيد ضرورة التركيز على مستويات عمق المعرفة ومهارات التفكير التخيلي، في جميع مراحل التعليم العامّ، من خلال مناهج العلوم.
4. تشجيع ودعم إدارة المدارس بإدارة تعليم صبيا المعلمين في تنفيذ نظرية الذكاء الناجح لتدريس العلوم، وتوفير بيئة تعليمية محفزة ومرنة تسمح بالتفاعل والتعاون والابتكار بين الطلاب والمعلمين، ومتابعة وتقييم النتائج والتحديات والحلول المقترحة.
5. تضمين موضوع نظرية الذكاء الناجح في المناهج الدراسية لتخصصات التربية العلمية، وتعزيز البحث العلمي والنشر في هذا المجال، وتوسيع الشراكات مع المدارس والمؤسسات التعليمية لتطبيق وتقييم هذه النظرية على أرض الواقع.
6. ضرورة استخدام أساليب تقويم حديثة ومتنوِّعة، وعدم الاقتصار على أساليب التقويم التقليديَّة،

كالاختبارات التحصيليَّة فقط في قياس مستويات عمق المعرفة ومهارات التفكير التخيلي لدى الطلاب.

المقترحات

في ضوء نتائج البحث وتوصياته يقترح القيام بالدراسات التالية مستقبلًا:

1. إجراء دراسات مماثلة عن فاعلية نماذج تدريسية مقترحة في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية مستويات عمق المعرفة أو مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
2. تقصي أثر نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية الاستقصاء والجدل العلمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
3. إجراء دراسة لتقصي العلاقة بين مستوى عمق المعرفة والتفكير التخيلي الإنجاز لدى الطلاب بالمرحلة المتوسطة.

****

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، فاطمة عبد الفتاح. (2016). أثر استخدام نظرية تريز في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تنمية المهارات الحياتية والتفكير التخيلي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (83)،50-80.

أحمد، سامية جمال حسين. (2020). أثر استراتيجية المكعب في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية-جامعة سوهاج*، (75)، 1383 – 1414.

أحمد، عصام محمد سيد. (2022). برنامج معد وفق المعلوماتية الكيميائية لتنمية عمق المعرفة الكيميائية والمهارات المعلوماتية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية. *مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط، 38*(5)، 206 – 247.

آل فرحان، إبراهيم أحمد. (2022). فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج نيدهام البنائي في تنمية مستويات العمق المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. *مجلة دراسات-العلوم التربوية، 47*(4)، 116-136.

الحسامية، هاشم محمود. (2017). *فاعلية برنامج تعليمي قائم على الألعاب اللغوية الحركية في تنمية مهارات التفكير التخيلي والتحدث لدى طلبة الصفوف الأساسية الأولى في ضوء الذكاء البصري المكاني* (رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية بالأردن). قاعدة بيانات دار المنظومة.

حسين، أشرف عبد المنعم محمد. (2019). أثر تدريس العلوم باستخدام مدخل حل المشكلات مفتوحة النهاية على التحصيل وتنمية عمق المعرفة العلمية لدى طلاب الصف الأول المتوسط. *المجلة المصرية للتربية العلمية، 22*(7)، 1-32.

خوالدة، فاطمة محمود. (2017). *فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج عمليات الاستماع التكاملي في تحسين الوعي الصوتي والتفكير التخيلي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي* (رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك بالأردن). دار المنظومة.

الرحو، عبد الله محمد. (2019). استراتيجيَّة التدريس المستمَّدة لنظريَّة الذكاء الناجح وأثرها في تحصيل منهج علم الأحياء وتنميَّة القدرة على اتخاذ القرار لطالبات الخامس الأحيائي. *مجلة أبحاث كليَّة التربيَّة الأساسيَّة*، 16(1)، 276-237.

سليمان، فوقيَّة رجب. (2019). استراتيجيَّة مقترحة قائمة على نظريَّة الذكاء الناجح لتنميَّة الكفايات التدريسيَّة والتنظيم الذاتي للتعلم لدى طلبة معلمي العلوم بكليَّة التربيَّة. *المجلة المصريَّة للتربيَّة العلميَّة*، 22(12)، 161-205.

الشدى، محمد بن ناصر. (2022). أنموذج مقترح قائم على التعليم المتمايز لتدريس العلوم وأثره على عمق المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات لدي طلاب الصف السادس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية-جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، 8*(1)، 415 – 448.

الشريفين، نضال كمال محمد. (2017). ما وراء التحليل للأبحاث المنشورة في المجلة الأردنية في العلوم التربوية: الدلالة العملية وقوة الاختبار. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 15*(3)، 130-170.

الشيخ، مصطفى محمد، النسور، إبراهيم يوسف إبراهيم محمد والسيد، يوسف السيد عبد الجيد. (2021). فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية الذكاء الناجح لتنمية الفهم

العميق في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية-جامعة كفر الشيخ*، (101)، 189 – 210.

عباس، رشا السيد صبري. (2013). بناء برنامج إثرائي في نظرية الجراف وقياس فاعليته في تنمية بعض مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (41)، 173-216.

عبد الرؤوف، مصطفى محمد الشيخ. (2020). التفاعل بين تدريس الفيزياء المستند إلى نظرية الذكاء الناجح وأنماط نظام الإنيجرام "Enneagram" وتأثيره في تنمية مهارات التفكير المنتج وحل المسائل الفيزيائية وخفض العبء المعرفي المصاحب لها لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *23*(4)، 45-142.

عطية، علي حسن محمد. (2010). تأثير استخدام بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الجغرافيا على التحصيل وتنمية التفكير التباعدي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (28)، 69-124.

الفيل، حلمي محمد. (2019). *متغيرات تربويَّة حديثة على البيئة العربيَّة (تأصيل وتوطين)*. مكتبة الأنجلو المصريَّة.

قاسم، ميساء عدلي أحمد. (2014). *أثر تدريس الأحياء باستخدام الإحيائية والإحيائية المدعمة باللوح التفاعلي في الاستيعاب المفاهيمي والتفكير التخيلي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن* (رسالة دكتوراه، جامعة العلوم الإسلامية العالمية بالأردن). قاعدة بيانات دار المنظومة.

قطامي، يوسف محمود والركيبات، أمجد فرحات. (2016). أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرج ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية بالأردن*، *43* (2)، 619-635.

محمود، آمال محمد. (2015). فاعلية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية توليد الأفكار (سكامبر) في تنمية مهارات التفكير التخيلي وبعض عادات العقل لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، *18* (4)، 1-50.

النادي، آية فاروق عبد الفتاح، يوسف، فادية ديمتري وجاد المولى، إيمان محمد. (2022). تطوير مناهج الأحياء في ضوء نظرية الذكاء الناجح لتنمية الفهم العميق والتفكير الإيجابي والمشاركة المجتمعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، (117)، 186-226.

هلال، مازن قاسم، أحمد، زينب عزيز، وديكرا، سرمد بهجت. (2019). برنامج تدريبي لمعلمي الكيمياء على وفق الاقتصاد المعرفيَّة وأثره في التفكير المنتج لطلبتهم. *مجلة البحوث التربويَّة والنفسيَّة*، 16(60)، 437-459.

هيئة تقويم التعليم العام والتدريب. (2019). *الدليل الإرشادي للاختبارات الدولية (TIMSS 2019)*. المملكة العربية السعودية: المركز الوطني للقياس.

الوهابة، جميلة بنت عبد الله بن علي. (2023). فعالية تدريس العلوم باستخدام استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية عمق المعرفة وأنماط التفضيل المعرفي لدى طالبات الصف الأول متوسط. *مجلة كلية التربية-جامعة الأزهر*، (197)، 331 – 368.

يوسف، السعدي الغول السعدي. (2018). برنامج إثرائي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والحس العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية-جامعة أسيوط*، *35*(2)، 1 – 61.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abbas, R, A, S. (2013). Building an Enrichment Program in the Theory of the Shovel and Measuring its Effectiveness in Developing some Imaginative Thinking Skills for First Year Secondary Students. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, (41), 173-216.

Abdel Raouf, M, M, S. (2020). The Interaction Between Teaching Physics Based on Successful Intelligence Theory and The Patterns of The Enneagram System and Its Effect on Developing Productive Thinking Skills, Solving Physical Problems and Reducing the Cognitive Load Associated with Them Among Secondary Stage Students (in Arabic). *Egyptian Journal of Scientific Education*, *23*(4), 45-142.

Ahmed, E, M, S. (2022). A Program Prepared According to Cheminformatics to Develop the Depth of Chemical Knowledge and Informational Skills of Student Teachers at The Faculty of Education (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Assiut University*, *38* (5), 206-247.

Ahmed, S, J. (2020). The Effect of the Cubing Strategy in Teaching Science Education on Developing Scientific Depth Knowledge and Collective Thinking Skills among Primary Stage Pupils (in Arabic). *Educational Journal - Sohag University*, (75), 1383-1414.

Geography on Achievement and the Development of Divergent Thinking among First Year Secondary School Students. *Journal of the Educational Society for Social Studies*, (28), 69-124.

Beghetto, R. A. (2008). Prospective teachers' beliefs about imaginative thinking in K-12 schooling. *Thinking skills and creativity, 3*(2), 134-142.

General Education and Training Evaluation Authority. (2019*). Guidelines for International Examinations (TIMSS 2019)*. Kingdom of Saudi Arabia: National Center for Measurement.

Helal, M, Q., Ahmed, Z, A., Dikra, S, B. (2019). A Training Program for Chemistry Teachers based on the Knowledge Economy and its Impact on the Productive Thinking of their Students (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Research, 16* (60), 437-459.

Hess, K. (2013). A guide for using Webb's depth of knowledge with common core state standards. *The Common Core Institute.* Center for College and Career Readiness.

Hussein, A, A, M. (2019). The Impact of Teaching Science by Using the Open-End Problem Solving Approach on Achievement and Developing the Depth of Scientific Knowledge among the First Grade Intermediate Students (in Arabic). E*gyptian Journal of Scientific Education, 22*(7), 1-32.

Ibrahim, F, A. (2016). The Effect of Using Terez Theory in Teaching Social Studies on Developing the Life Skills and Imaginative Thinking of Second Year Preparatory Stage Students(in Arabic). *Journal of the Educational Society for Social Studies*, (83), 50-80.

Khawalda, F, M. (2017*). Effectiveness of Proposed Strategy based on the Integrative listening Processes Model in Improving Female the Ninth Grade Student's phonological Awareness and Imaginative Thinking* (in Arabic). (PhD dissertation, Yarmouk University, Jordan). The house of the system.

Mahmoud, A, M. (2015). The Effectiveness of Teaching Science Using the Strategy of Generating Ideas (Scamper) in Developing Imaginary Thinking Skills and Some Habits of Mind for Preparatory First Grade Students (in Arabic) . *Egyptian Journal of Scientific Education, 18*(4), 1-50.

Mysore, A. H., & Vijayalaxmi, D. (2018). Significance of successful intelligence in the academics of adolescents: a literature review. *International Journal of Home Science, 4*(1), 13-16.

Al-Farhan, I, A. (2022). The Effectiveness of Teaching Science Using Needham, s Structural Model in Developing Levels of Cognitive Depth and Critical Thinking Skills among Sixth Grade Students (in Arabic). *Studies Journal - Educational Sciences, 47*(4), 116-136.

Alfil, H, M. (2019). *Modern Educational Variables on the Arab Environment (Rooting and Settlement)*. The Anglo-Egyptian Library.

Al-Husamiyeh, H, M. (2017). *The Impact of Instructional Program Based on Physical language Games in the Development of Imaginative Thinking and Speaking Skills among the Students of Elementary Grades in Accordance With Visual-Spatial Intelligence* (in Arabic) (PhD dissertation, International Islamic Sciences University, Jordan). System house database.

Alnaadi, A, F, Ab., Youssef, F, D, J., Iman M. (2022). Developing Biology Curricula in the light of the Theory of Successful Intelligence to Develop Deep Understanding, Positive Thinking and Community Participation among High School Students. *Journal of the College of Education in Mansoura*, (117), 186-226.

Al-Rahou, A, M. (2019). The Teaching Strategy Based on The Theory of Successful Intelligence and Its Impact on The Achievement of The Biology Curriculum and The Development of The Ability to Make Decisions for The Biology Fifth Grade Female Students (in Arabic). *Journal of Basic Education College Research, 16*(1), 276-237.

Al-Shadda, M, N. (2022). Suggested Model is Based on Differentiated Education of the Teaching Sciences and its Effect on the Knowledge Depth and Creative Solution of the Problems of the Sixth Grade Students (in Arabic). *Journal of Educational Sciences - Prince Sattam bin Abdulaziz University, 8* (1), 415-448.

Al-Sharifin, N, K, M. (2017). Meta- Analysis of the Studies Published in the Jordan Journal of Educational Sciences: practical significance, and test power (in Arabic). *Journal of the Association of Arab Universities for Education and Psychology, 15*(3), 130-170.

Alwahaaba, J, A, A. (2023) The Effectiveness of Teaching Science Using the Synectics Strategy in Developing the Depth of Knowledge and Patterns of Cognitive Preference among First-Grade Female Students (in Arabic). *Journal of the College of Education - Al-Azhar University*, (197), 331-368.

Attia, A, H, M. (2010). The Effect of Using some Metacognitive Strategies in Teaching

Developing Deep Understanding in Physics among Secondary Stage Students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Kafr El-Sheikh University,* (101), 189-210.

Sternberg, R. J. (2015). Successful intelligence: A model for testing intelligence beyond IQ tests. *European Journal of Education and Psychology, 8*(2), 76-84.

Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2007). *Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievemen*t. Corwin Press.

Suleiman, F, R. (2019). A Proposed Strategy Based on The Theory of Successful Intelligence to Develop Teaching Competencies and Self-Organization of Learning Among Student Teachers of Science at The Faculty of Education (in Arabic). *The Egyptian Journal of Scientific Education, 22* (12), 161-205.

Yusuf, A, A, A. (2018). An Enrichment Program Based on Successful Intelligence Theory to Develop High-Level Thinking Skills and Scientific Sense Among Preparatory Stage Students (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education - Assiut University, 35* (2), 1 - 61.

Palos, R., & Maricutoiu, L. P. (2013). Teaching for Successful Intelligence Questionnaire (TSI-Q)-a new instrument developed for assessing teaching style. *Journal of Educational Sciences and Psychology, 3*(1).159-178.

Qasim, M, A, A. (2014). The *Impact of Teaching Biology Using the Animation and the Animation Supported by the Interactive Board on the Conceptual Comprehension and the Imaginative Thinking of the Ninth Grade Students in Jordan* (in Arabic) (PhD dissertation, International Islamic Sciences University, Jordan). Al Mandumah database.

Qatami, Y, M., Al-Rakeibat, A, F. (2016). The Effect of a Training Program for Successful Intelligence Based on Sternberg's Model and Metacognitive Thinking Skills on Sixth-Grade Students' Degree of Critical Thinking Practice in Jordan (in Arabic). *Journal of Educational Sciences in Jordan, 43* (2), 619-635.

Sawhney, S. (2017). Relationship between academic achievement and successful intelligence of adolescents. *Educational Quest, 8*(3), 799-805.

Sheikh, M, M, A., Ibrahim Y, I, M &Youssef E, A. (2021). The Effectiveness of a Strategy Based on Successful Intelligence theory in

أثر تدريس وحدات تعليمية مقترحة في الهندسة غير الإقليدية في تنمية التفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة الثانوية

أ.هياء بنت ناصر الصبيح[1] أ.د. محمد بن عبدالله النذير[2]

(قدم للنشر 1445/02/10هـ -وقبل 1445/08/26هـ)

المستخلص: هدف البحث إلى الكشف عن أثر تدريس وحدات تعليمية مقترحة في الهندسة غير الإقليدية في تنمية التفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة الثانوية، استخدم منهج البحث التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة مع قياسين قبلي وبعدي، وتكّونت العينة قصديًا من (29) طالبة، واستُخدم في البحث اختبار التفكير الهندسي لفان هيل، وقد أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا بين تكرارات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الهندسي لصالح التطبيق البعدي في جميع مستويات التفكير الهندسي (التصور، والتحليل، والاستدلال شبه الرسمي، والاستدلال الرسمي، والصرامة).

الكلمات المفتاحية: وحدات تعليمية مقترحة، الهندسة غير الإقليدية، التفكير الهندسي، المرحلة الثانوية.

The Effect of Teaching Proposed Educational Units in non-Euclidean Geometry in Developing Geometric Thinking among Female Secondary School Students

Haya N. Alsubaih[1] *Mohammed A. Alnatheer[2]*

(Submitted 21-01-2024 and Accepted on 07-03-2024)

Abstract: The research aimed to investigate the impact a proposed Educational Units in non-Euclidean Geometry in Developing Geometric Thinking among Female Secondary School Students. The research has been used the experimental method with its quasi-experimental one-group design with pre- and post-measurement. The sample consisted of (29) female students who were selected as purposive sampling. The Van Hiele Geometric Thinking Test was used in the research, and the results showed that there was a statistically significant difference between the frequencies of the research sample in the pre- and post-applications of the Geometric Thinking Test in favor of the post-application at all levels of Geometric thinking (Visualization, analysis, Informal Deduction, Deduction, rigor).

Keywords: Proposed Educational Units, The non-Euclidean geometry, geometric thinking, secondary school.

(1) طالبة دكتوراه – كلية التربية جامعة الملك سعود
(2) أستاذ المناهج وتعليم الرياضيات –كلية التربية –جامعة الملك سعود

(1) PhD student - College of Education, King Saud University
(2) Professor of Curriculum and Mathematics Education - College of Education - King Saud University

ihaya99@gmail.com m_alnatheer@yahoo.com

مقدمة

أبرز التطور العلمي اليوم الدور الفعّال والمؤثر للرياضيات في مختلف نواحي الحياة، كما أن نمو المعرفة الرياضية بشكل خاص وتعدد فروعها أدى لظهور مجالات جديدة لتطبيقات الرياضيات، وفي الوقت نفسه فرض تحديات أمام تعلمها وتعليمها للتطوير والتجديد في محتواها لمسايرة التطور الحادث فيها.

وتعد الهندسة أحد أهم المجالات الأساسية لمحتوى الرياضيات المدرسية وفقًا لمعايير المحتوى في وثيقة "معايير ومبادئ الرياضيات المدرسية" التي أصدرها المجلس الوطني لتعليم الرياضيات في أمريكا (National Council of Teachers Mathematics [NCTM 2000])، إذ أكدت الوثيقة على أهمية الأفكار الهندسية في تمثيل وحل المشكلات في مجالات أخرى من الرياضيات وفي مواقف العالم الحقيقي.

وبصفة عامة تُقدّم الهندسة في المدارس بناءً على مفاهيم الهندسة الإقليدية، التي غالبًا لا تكفي لتفسير كثير من الظواهر الحديثة، وبخاصة تلك التي تتضمن قياسات متناهية في الصغر، أو قياسات متناهية في الكبر؛ لأنها بُنيت على أساس أن الكون مسطح، وبالنظر إلى تاريخ الرياضيات كانت محاولة إثبات المسلمة الخامسة لإقليدس هي التي أدت إلى التطور الكبير للرياضيات في القرنين الأخيرين (Carvalho & Tucci, 2011; Ambrozi et al, 2015)، عبر اكتشاف هندسات جديدة غير إقليدية؛ من المهم للطالب استكشاف مفاهيمها؛ لأنها تعمل على اتساع أفقه المعرفي، بل تعمّق تعلم الهندسة بعامة (Athanasio, 2019).

وقد أكد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات ([NCTM], 1989) في وثيقة "معايير المنهج والتقييم للرياضيات المدرسية" على ضرورة تطوير فهم نظام بدهي وذلك بدراسة ومقارنة الهندسة الإقليدية وغير الإقليدية، فيرى الطلاب كيف تؤدي البدهيات والتعريفات الأساسية إلى الاختلاف، وفي كثير من الأحيان إلى نتائج متناقضة. كما أن تعريفهم بالهندسة غير الإقليدية يساهم في تحقيق أحد معايير العمليات NCTM (2000) وهو معيار "الترابط".

ويمكن عبر دراسة الهندسة غير الإقليدية تحقيق ممارسات الرياضيات في المعايير الأساسية المشتركة للرياضيات (Common Core State Standards for Mathematics [CCSSM 2010])؛ حيث يتجلى فيها بوضوح "النمذجة باستخدام الرياضيات" و"البحث عن البنية والاستفادة منها".

كما يمكن لدراسة الهندسة غير الإقليدية المساهمة في توسيع فهم الهندسة الإقليدية (Buda, 2017; Athanasio, 2019)، ويؤكد ذلك ما توصل له دامك وآخرون (Damcke et al, 2008) من أن المعلمين الذين أكملوا دورة الهندسة غير الإقليدية؛ أفادوا بفهم أفضل لدور المعرفات واللامعرفات في الهندسة.

وفي الهندسة غير الإقليدية، تعمل المفاهيم والأفكار الأساسية باندماج مع قضايا العالم الحقيقي، وليس فحسب مع مواقف افتراضية؛ مما يجعل التعلم ذا معنى، ولهذا فإن للهندسة غير الإقليدية استخدامات على نطاق واسع في جميع فروع الرياضيات. ولها تطبيقات كثيرة في العلوم الطبيعية والتصميم وغيرها (Andrade, 2011).

وذكرت أبو عميرة (2000) أن الاتجاه نحو إثراء المعرفة الرياضية هو أحد الاتجاهات الحديثة في تعليم الرياضيات، وذكر منها التركيز على الهندسة غير الإقليدية، وقد ظهرت توصيات في ندوات ومؤتمرات بتدريسها في التعليم العام؛ كما في المؤتمر الدولي الثامن لتعليم الرياضيات ICME8 الذي نظمته اللجنة الدولية للتعليم الرياضي The International Commission on Mathematical Instruction [ICMI] والمنعقد في اسبانيا (1996)، ذُكر فيه أن من

أهم التوجهات المستقبلية هو التوسع في الهندسات غير الإقليدية، وفي الندوة الدولية لتعليم الرياضيات بالولايات المتحدة الأمريكية (ICMI, 1997) التي هدفت للوصول إلى رؤى عن تدريس الرياضيات للقرن الحادي والعشرين أوصت بإعداد وحدات تعليمية في الهندسات غير الإقليدية لطلاب السنوات الأخيرة من التعليم الثانوي. كما أوصت دراسات كل من: أندراد (Andrade, 2011) وبودا (Buda, 2017) بضرورة تضمين الهندسات الجديدة في جميع المراحل التعليمية.

وتعمل الهندسة بعامة على تنمية التفكير الرياضي الذي يعد من أهم نواتج تعلم الرياضيات، فتعلمها يُسهم بوضوح في تطوير الطلاب لمهارات التصور والتفكير الناقد والحدس وحل المشكلات والتخمين والتفكير الاستنباطي والحجج المنطقية والبرهان (Jones, 2002)، كما تُمكّن من فهم عدد من المفاهيم الرياضية،

ويُعد التفكير الهندسي أحد أنماط التفكير الرياضي المرتبط بالهندسة، وتؤكد خضر (2019) أن تنمية التفكير الهندسي لدى الطلاب يزيد من دافعيتهم للتعلم، والإقبال على تعلم الموضوعات الرياضية الصعبة. وقد أُجري عدد من الدراسات لتنمية هذا النمط من التفكير بجميع مستويات التفكير الهندسي وفي جميع المراحل التعليمية، كدراسات كل من: التوبية (2015)، والدرواني والسلولي (2017)، وخضر (2019)، والبوسعيدي (2020)، وأبو مغيصب (2020)، والزهراني (2021).

وأشار فان هيل إلى أن أحد أهم أسباب الصعوبات التي يواجهها الطلاب في دراسة الهندسة؛ هو عدم مراعاة مستويات التفكير الهندسي الحالية للطلاب، وبناء عليه طوّر نموذجا للتفكير الهندسي؛ مفادها أن التفكير الهندسي مكون من خمسة مستويات، وأن التطور من مستوى لآخر يعتمد على التعليم أكثر من اعتماده على النضج البيولوجي، وأن أنواع الخبرات التعليمية يمكن أن تعزز التطور أو تعرقله (Hiele, 1999)، ويذكر فيش (Fish, 1996) أن معظم الباحثين أهملوا المستوى الخامس في نموذج فان هيل؛ نظرًا لأن معظم الأنشطة الهندسية تُعرض في المستوى الرابع. وأيضًا لكون المحتوى واستراتيجيات التدريس المطبقة هي المؤثرة في التقدم من مستوى لآخر، ويعتقد أنه يمكن لدراسة الهندسة غير الإقليدية أن تسهل التقدم إلى المستوى الخامس من مستويات فان هيل لتنمية التفكير الهندسي.

مشكلة البحث

تولي الرياضيات المدرسية اهتماما خاصا بتنمية التفكير باعتباره من أهم نواتج تعلم الرياضيات، إلا أن بعض الدراسات كشفت عن وجود ضعف في مستويات التفكير الهندسي بعامة لدى الطلاب في مراحل التعليم العام محليًا وعالميًا (Mateya, 2008؛ الجهني، 2016؛ حسين، 2017؛ المغربي، 2018)،

وأظهرت نتائج دراسة العتيبي (2019) عدم توافق موضوعات الهندسة في كتب المرحلة المتوسطة مع التدرج الهرمي لمستويات فان هيل للتفكير الهندسي. كذلك حصول طلاب المملكة العربية السعودية على ترتيب متدن حسب دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات [TIMSS]؛ حيث كان أقل بكثير من المتوسط العالمي في جميع الدورات التي شاركت فيها المملكة (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA], 2019)، وقد كان متوسط تحصيل الطلاب في مجال الهندسة أقل من متوسطات التحصيل في المجالات الأخرى في كل من الصفين الرابع والثامن؛ مما يقتضي التركيز على هذا المجال من الرياضيات. في حين ظهرت مستويات مجالات البعد المعرفي لدى طلاب الصف الثامن بدرجة منخفضة في مستوى الاستدلال، كما أن هناك اتساقًا بين نتائج الطلاب في الاختبارات الدولية

وبين الاختبارات الوطنية التي أجرتها هيئة تقويم التعليم والتدريب في عام 2018؛ حيث كان المستوى في الرياضيات دون الحد الأدنى لدى أكثر من 50% من الطلاب في كل من الصفين الرابع والثامن، وكشفت نتائج الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية أن متوسط درجات تحصيل الطلاب في الرياضيات للصف الثالث الثانوي هو الأقل من كل من الصفين السادس والثالث المتوسط (مركز التميز البحثي، 1436هـ)؛ مما يستدعي التركيز على المرحلة الثانوية والتفكير في سبل معالجة ضعف تحصيل الطلاب بها في الرياضيات.

وبالاتساق مع ما تقدّم لاحظ الباحثان أثناء التدريس في المرحلة الثانوية تدني مستويات الطالبات في التفكير الهندسي؛ فالقليل منهن من يتجاوز المستوى الثالث من مستويات فان هيل؛ فهن على سبيل المثال يفهمن العلاقات بين الأشكال، ويستخدمن الإثبات غير الرسمي لتبرير الملحوظات والتحقق من الخصائص، ولكن لا يمكنهن تقديم إثبات رسمي، ولا يدركن دور البدهيات والتعاريف والنظريات في البرهنة.

ومن ناحية أخرى فإن الدراسات التي تضمنت مستويات فان هيل للتفكير الهندسي المذكورة آنفًا؛ ركزت على المستويات الدنيا؛ في حين لم تتناول المستوى الخامس في الدراسات البحثية. وقد يكون لتدريس وحدات تعليمية مقترحة في سياق رياضي وتاريخي تستند إلى المسلمات في النظام الرياضي؛ أثرًا إيجابيًا في تنمية التفكير الهندسي لدى الطالبات.

وعلى الرغم من أهمية موضوع الهندسة غير الإقليدية، إلا أنه لم يكن هناك سوى ندرة من الأبحاث الدولية التي تناولته بالدراسة في رياضيات المرحلة الثانوية. حيث تمحورت الدراسات التي أمكن الحصول عليها حول المعرفة الرياضية المتعلقة بها، ودراسة الواقع ومدى ملاءمته لتطبيقها، ومنها ما ركز على الرياضيات البحتة دون المدرسية، ومنها ما ركز على الرياضيات المدرسية دون البحتة، ومنها ما ركز على التعليم غير الرسمي والأنشطة غير المنهجية (Damcke et al, 2008; Andrade, 2011; Carvalho, 2011; Lovis & Franco, 2015; Ambrozi et al, 2015; Buda, 2017; Athanasio, 2019)، مما يستدعي الحاجة الماسة لتدريس الهندسة غير الإقليدية بصورة تلائم طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة أثر ذلك على التفكير الهندسي.

بناءً على ما تقدم؛ تتحدد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر تدريس الوحدات التعليمية المقترحة في الهندسة غير الإقليدية في تنمية التفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث

هدف هذا البحث إلى معرفة أثر تدريس وحدات تعليمية مقترحة في الهندسة غير الإقليدية في تنمية التفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

أهمية البحث

كمنت أهمية البحث فيما يلي:

الأهمية النظرية

- يُعد البحث من البحوث الإقليمية النادرة التي تقدم محتوى جديد في الهندسة غير الإقليدية، كما أنه البحث الأول محليًا. مما يسهم في إثراء الأدب التربوي العربي.
- يقدم البحث محتوى معرفيًا مناسبًا للمرحلة الثانوية، يربط بين الرياضيات البحتة والرياضيات المدرسية، كما يحوي معالجة ملائمة لفلسفة وتاريخ الرياضيات في ظل ندرة الدراسات التي تعمل على هذا الربط وهذه المعالجة.

الأهمية التطبيقية

- يمكن لمصممي مناهج الرياضيات في المرحلة الثانوية الاستفادة من الوحدات التعليمية، وكيفية التركيز على السياق التاريخي والفلسفي.

- تقدم الوحدات الدراسية محتوى إثرائيًا جديدًا لمشرفي ومعلمي الرياضيات يمكنهم من خلاله التعرف على الهندسة غير الإقليدية وتقديمه لطلابهم.
- يقدم البحث إضافة للمعرفة الرياضية لدى الطالبات بإكسابهن المفاهيم والأفكار الأساسية في الهندسة غير الإقليدية.
- يمكن للباحثين الاستفادة من أداة البحث في قياس التفكير الهندسي.

حدود البحث

اقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: اقتصر البحث على نوعين من الهندسات غير الإقليدية، هما: الهندسة الكروية وهندسة سيارة الأجرة؛ لمناسبتهما للمرحلة العمرية. وقُدمت في وحدتين منفصلتين لاختلاف الموضوعين. كما قُدمت لطالبات الصف الثاني الثانوي؛ لأنه سبق لهن التعرض لمسلمات إقليدس في الصف الأول الثانوي، وللموازنة بين مجالات الرياضيات في محتوى الصفوف الأخيرة. وذلك في ضوء مستويات فان هيل الخمسة.

الحد الزماني: طُبّق البحث خلال العام الدراسي 1444هـ-الفصل الدراسي الثاني.

الحد المكاني: طُبّق البحث في المدرسة الثانوية (48) للبنات بمدينة الرياض.

مصطلحات البحث

تضمن البحث المصطلحات الآتية:

التفكير الهندسي (Geometric Thinking)**:** يُعرف بأنه: شكل من أشكال التفكير أو النشاط العقلي الخاص بالهندسة الذي يعتمد على مجموعة من العمليات العقلية متمثلة في قدرة الطلاب على القيام بمجموعة من الأنشطة الخاصة بكل مستوى من مستويات التفكير الهندسي الآتية: التصور، والتحليل، والاستدلال غير الشكلي، والاستدلال الشكلي والتجريد (شحاتة والنجار، 2003)، ويُعرف إجرائيًا بأنه العملية العقلية التي تقوم بها طالبة الصف الثاني الثانوي عندما تواجه مشكلة هندسية أثناء تعلمها للوحدات التعليمية المقترحة، ولحلها تتطلب تحليل هذه المشكلة وإدراك العلاقات بين مكوناتها؛ لتنظيم وتركيب الخبرات السابقة لديها للوصول إلى حلول منطقية في ضوء مستويات Van Hiele للتفكير الهندسي، ويُقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في اختبار التفكير الهندسي.

وحدات تعليمية مقترحة (Proposed Educational Units)**:** تُعرف بأنها: دراسة مخطط لها مسبقًا، يقوم بها التلاميذ في صورة سلسلة من الأنشطة التعليمية المتنوعة تحت إشراف المعلم وتوجيهه (شحاتة والنجار، 2003)، وتُعرف إجرائيًا بأنها تنظيم خبرات التعلم من خلال أنشطة تعليمية في مجال الهندسة غير الإقليدية تزود طالبات الصف الثاني الثانوي بمعرفة وأداء معين لتنمية تفكيرهن الهندسي.

الهندسة غير الإقليدية (Non-Euclidean Geometry)**:** يُعرفها كل من لوفيس وفرانكو بأنها الهندسات التي تنفي أيًا من مسلمات إقليدس (Lovis & Franco, 2015). وتُعرف إجرائيًا بأنها: نظام استنتاجي مبني على نفي أيًا من مسلمات إقليدس، مثل: الهندسة الكروية وهندسة سيارة الأجرة، والمناسبة لمحتوى منهج الصف الثاني الثانوي لتنمية التفكير الهندسي والرغبة المنتجة لدى الطالبات.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الهندسة غير الإقليدية (Non-Euclidean Geometry)

منذ أكثر من ألفي عام قام عالم الرياضيات اليوناني إقليدس بوضع الأساس للهندسة الأكثر تأثيراً في العالم حتى اليوم. وقد بنى هندسته على مسلمات قليلة

العدد، ولكنها بدهية للغاية. وقد كانت إحدى المسلمات وهي مسلمة التوازي محل خلاف مع كثير من علماء الرياضيات عبر القرون، ونصها: "إذا عُلم مستقيم ونقطة لا تقع عليه، فإنه يوجد مستقيم وحيد يمر بتلك النقطة ويوازي المستقيم المعلوم"؛ حيث يرون أنها تختلف في شكلها وبنائها عن باقي المسلمات، وأن إقليدس ضمّنها كثير من الكلمات لوصفها. وشك بعضهم فيما إذا كانت هذه مسلمة أم هي أقرب للنظرية التي ينبغي برهانها بدلالة المسلمات الأخرى، وكل محاولاتهم انتهت بالفشل (Buda, 2017).

ولأكثر من ألفي عام سيطر عمل إقليدس على جميع جوانب الهندسة، بما في ذلك تدريسها. حتى جاء جاوس (Gauss) (1777-1855) الذي أدرك أن هذه المسلمة لا يمكن إثباتها بدلالة المسلمات الأخرى، ومن الممكن فرض مسلمات مخالفة للمسلمة الخامسة للحصول في كل مرة على هندسة جديدة، وأول من توصل لهندسات جديدة غير إقليدية هما: لوباتشيفسكي (Lobacheswky) وبولياي (Bolyai)، وقد افترض كل منهما أنه يمكن رسم أكثر من موازي لمستقيم من نقطة خارج هذا المستقيم (Fish, 1996)، ثم قام ريمان بفرض افتراض آخر مفاده أنه لا يمكن رسم موازي لمستقيم من نقطة تقع خارجه. وهذا أساس الهندسة الكروية (النذير، 2020 Damcke et al, 2008;).

وفي القرن التاسع عشر مرت الهندسة بعدة تطورات، ومن الممكن اليوم تصنيف أكثر من (50) نوعًا منها (Jones, 2002)، ويركز البحث الحالي على الهندسة الكروية وهندسة سيارة الأجرة، وقد طُورت الأخيرة من قبل مينكوسكي Minkowski في أواخر القرن التاسع عشر، وتعني الهندسة التي تستخدمها سيارات الأجرة في مدينة ذات شبكة مستطيلة من الشوارع. وفيها تُقاس المسافة بين موقعين بجمع المسافات الرأسية والأفقية بينهما، بدلًا من استخدام نظرية فيثاغورس (Damcke et al, 2008; Buda, 2017).

وتكمن أهمية دراسة الهندسة غير الإقليدية من الناحية النظرية في أنها تعطي تباينًا مفيدًا مع هندسة المرحلة الثانوية؛ حيث يمكن التعلم عن ماهية الشيء برؤية ما هو ليس كذلك، كما أنها تجلب التركيز الشديد على أهمية البدهيات؛ حيث أن التغيير في بدهية واحدة ينتج عنه هندسة جديدة تمامًا بتعاريف رياضية ونظريات مختلفة (Beam et al, 2017)، ويضيف أثناسيو (Athanasio, 2019) أنه في الهندسة غير الإقليدية تتجلى العلاقة بين الرياضيات والحياة اليومية، مما يجعل تعليمها ضروريًا وليس مثيرًا للاهتمام فحسب، وأنه عند العمل في الهندسة غير الإقليدية فلا بد من عرض التعريفات والنظريات والبراهين للهندسة الإقليدية، وهذا يؤدي إلى مراجعة المفاهيم المتعلقة بالهندسة الإقليدية. مما يساعد أيضًا في توحيد البنية المعرفية للطالب.

وفي دراسة دامك (Damcke et al, 2008) اسُتخدمت الهندسة غير الإقليدية كوسيلة لتدريس الهندسة الإقليدية لمعلمي الروضة إلى الصف الثاني عشر، إذ قام البرنامج بتدريس الهندسة الكروية وهندسة الأجرة. وأفاد المعلمون بفهم أفضل لدور المعرفات واللامعرفات في الهندسة. كما أن دراسة هندسة سيارة الأجرة تساعد الطلاب على فهم ورسم الخرائط. ويمكن أن تساعدهم على استكشاف معنى عدد من المصطلحات الشائعة في الهندسة الإقليدية وإظهار طريقة مختلفة للنظر إلى أفكار مماثلة (Buda, 2017)، ويذكر اندراد (Andrade, 2011) أن فرص إدخال محتويات من أنظمة هندسية مختلفة -إقليدية وغير إقليدية-في المعرفة الهندسية المدرسية تهدف إلى تدريب الطلاب لهذا القرن. كما أنها تتيح لهم التعرف على نموذج رياضي جديد، فتعمل على تطوير الخيال والتفكير الهندسي لديهم (Ministry of Education of

(People's Rebulic of China, 2003، أكدت ذلك دراسة بلير (Blair, 2004) التي هدفت لوصف التفكير لدى الطالب المعلم في الهندسة الإقليدية والكروية والأجرة من خلال مقارنة هذه الأنظمة الهندسية، وتوصلت النتائج إلى أن دراسة الهندسة غير الإقليدية تعزز فهم الطلاب للهندسة الإقليدية، وأن التفكير الهندسي للطلاب في الهندسة التقليدية يمكن أن يتوسع في الهندسات الأخرى.

وفي دراسة لواسرمان (Wasserman, 2009) أُدرجت وحدة في الهندسة الكروية في المرحلة الثانوية بكاليفورنيا. وأُعطي الطلاب اختبارًا لمقارنة التغير في فهمهم للمفاهيم الإقليدية، كان عددهم (105) طالبًا من الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر، وأسفرت النتائج عن تأثير إيجابي للإدراج على فهم الطلاب للمفاهيم الإقليدية. وفي دراسة نوعية قام بها بروم وشوماكر (Brum & Schuhmacher,2014) هدفت إلى تحليل استخدام الأنشطة المختلفة من خلال سلسلة تعليمية لتدريس الهندسة الكروية والزائدية، قُدمت لِـ (14) طالبًا من الصف الثاني الثانوي في سانتا كاتارينا، طُبّق فيها اختباران قبلي وبعدي، وأظهرت النتائج تمكن معظم الطلاب من استيعاب وتمييز مفاهيم الهندسة الإقليدية والكروية والزائدية والتوفيق بينها.

فيما سبق، تم عرض مفهوم الهندسة غير الإقليدية، وتطورها التاريخي، وأنواعها، وإبراز أهمية تدريسها للطلاب.

ثانيًا: التفكير الهندسي (Geometric Thinking)

التفكير الهندسي هو أحد أشكال التفكير المرتبطة بالهندسة، وقد طُور نموذج فان هيل (Van Hiele) من قبل باحثين هما بيير فان هيل وزوجته في رسالتيهما الدكتوراه المقدمة عام (1957)، ويهتم هذا النموذج بمراحل تطور التفكير الهندسي، ويشير إلى وجود خمسة مستويات رئيسة متتالية، هي (van Hiele, 1999):

المستوى الصفري (0): وهو المستوى البصري (Visualization)، الذي يبدأ بالتفكير غير اللفظي. وفيه يُدرك الطالب الأشكال الهندسية من خلال مظهرها.

المستوى (1): وهو مستوى التحليل (Analysis)، وفيه تُحلّل الأشكال الهندسية إلى مكوناتها، وإيجاد العلاقة بينها. ولا يُحكم على شيء لأنه يشبه آخر؛ بل لأنه يمتلك خصائص معينة.

المستوى (2): وهو مستوى الاستدلال غير الرسمي (Informal Deduction)، وفيه تُستنتج خصائص الأشكال الهندسية من بعضها بعضًا منطقيًا. ويستخدم الطلاب الخصائص لصياغة تعريفات، واستخدامها لتبرير العلاقات. ومع ذلك في هذا المستوى، لا يُفهم المعنى الجوهري للاستدلال.

المستوى (3): وهو مستوى الاستدلال الرسمي (Deduction)، وفيه يفهم الطالب الاستدلال المجرد، فيستطيع رؤية العلاقات المتداخلة بين النظريات والمسلمات، ويكتب التخمينات، كما يتمكن من بناء البراهين الهندسية بالاعتماد على المسلمات والنظريات التي تعلّمها في المستوى السابق للوصول إلى نتيجة ما، وبأكثر من طريقة، ولكن لا يستطيع المقارنة بين الأنظمة الهندسية المختلفة، وهذا هو أعلى مستوى الهندسة الذي توفره المدرسة الثانوية.

المستوى (4) والأخير: وهو مستوى الصرامة (Rigor)، ويقع أعلى مستوى من التسلسل الهرمي لفان هيل، يكون مجال التركيز هو الأنظمة البديهية نفسها، وليس فقط ما بداخل النظام. ويكون الطالب قادرًا على إثبات الخصائص وإدراك الاختلافات بين أنظمة هندسية بدهية مختلفة.

ويذكر بيم وآخرون (Beam et al, 2017) أن مستويات فان هيل تتسم بأنها متسلسلة، ويجب على

الطلاب التنقل عبر جميع المستويات بالترتيب نفسه، وهنا يتفق النموذج مع النظرية البنائية لبياجيه في أن المتعلم يبني تعلمه بناءً على خبراته السابقة، كما أن الخبرة التعليمية هي أكبر عامل مؤثر على التقدم عبر المستويات وليس العمر الزمني، ويتفق النموذج أيضا مع أفكار البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي في أنه عندما يكون مستوى التعليم أو اللغة أعلى من مستوى الطالب فإنهما سيثبطان التعلم؛ لذا تبدو أهمية التفاعل اللغوي الاجتماعي في تكوين المعرفة.

وينعكس اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الهندسي إيجابًا على تحصيلهم الدراسي مما يدعم تعلم الرياضيات وتعليمها داخل الصفوف الدراسية؛ ويؤكد ذلك دراسة الغامدي (2015) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية استراتيجية التعلم المدمج في تدريس الهندسة على تنمية التفكير الهندسي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، وإلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل والتفكير الهندسي، كما بيّنت دراستا كل من الجهني (2016) والمغربي (2018) التأثير الإيجابي للتفكير الهندسي في القدرة المكانية التي تعد أحد نواتج التعلم ذات الأثر البالغ في تحسين عمليتي التعليم والتعلم.

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الهندسي دراسة المعافا (2022) التي هدفت إلى قياس أثر مقرر مقترح في الهندسة الكسورية وبرمجياتها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتفكير الهندسي لدى طلبة قسم الرياضيات بجامعة صنعاء، واستُخدم فيها المنهج التجريبي ذو الثلاث مجموعات، وتكونت العينة من (96) طالبًا، وكانت أدوات الدراسة هي: اختبار للتفكير الهندسي ومقياس مهارات القرن الحادي والعشرين والملاحظة والمقابلة، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للمقرر المقترح في تنمية التفكير الهندسي.

وهدفت دراسة العنزي (2019) إلى قياس أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية التحصيل الرياضي والتفكير الهندسي ودافعية التعلم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، واستُخدم فيها المنهج التجريبي ذو المجموعتين، وتكونت العينة من (57) طالبًا من منطقة الحدود الشمالية، وكانت أداتا الدراسة هما: اختبار للتفكير الهندسي واختبار تحصيلي ومقياس الدافعية، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للاستراتيجية في تنمية التفكير الهندسي.

كما بحثت بعض الدراسات في تنمية التفكير الهندسي من خلال استخدام التقنية في التعليم، مثل: دراسة الدرواني والسلولي (2017) التي هدفت إلى الكشف عن أثر تدريس القطوع المخروطية باستخدام برمجيات الهندسة الديناميكية في تنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى طلاب المرحلة الثانوية في صنعاء، واستُخدم فيها المنهج التجريبي ذو المجموعتين، وتكونت العينة من (123) طالبًا، وكانت أدوات الدراسة هي: اختبار تحصيلي ومقياس التفكير الهندسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر إيجابي للبرمجية في تنمية التفكير الهندسي.

ومن أساليب تنمية التفكير الهندسي التدريس باستخدام استراتيجيات تفكير أخرى؛ حيث أثبتت دراسة الزهراني (2021) فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، واستخدمت المنهج التجريبي ذو المجموعتين، وكانت عينة الدراسة (46) طالبة، واستُخدم فيها أداتان هما: اختبار التفكير الهندسي واختبار تحصيلي، وأظهرت النتائج فاعلية استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الهندسي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

وفي دراسة قام بها نجيريشي وبانسيلال (Ngirishi & Bansilal, 2019) أوضحا فيها بعض الصعوبات التي

تواجه الطلاب، واقترحا بعض الأساليب لحلها، وكان هدف الدراسة هو استكشاف إدراك مفاهيم الهندسة لطلاب المرحلة الثانوية بالاعتماد على مستويات فان هيل في التفكير الهندسي، واستُخدم فيها المنهج النوعي، وكان المشاركون في البحث (147) طالبًا من جنوب إفريقيا، وتكونت أدوات البحث من استبيانين ومقابلة، وأظهرت النتائج أن المتعلمين واجهوا صعوبات في المشكلات التي تحوي تعريفات للمصطلحات الهندسية، والعلاقات المتبادلة بين الخصائص والأشكال، والتمثيلات المتنوعة.

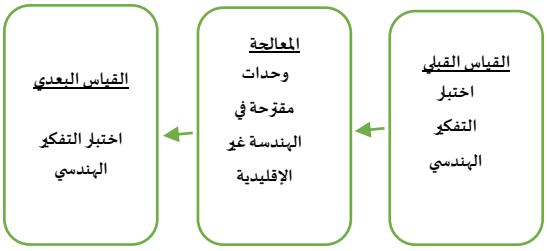
ومن الملاحظ تنوع أساليب الدراسات التي هدفت لتنمية التفكير الهندسي ما بين استخدام محتوى، أو استراتيجيات، أو تقنيات تعليمية ،أو أنواع أخرى من التفكير.

فرض البحث: لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0.05$)، بين تكرارات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الهندسي ككل.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

استخدم البحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة مع قياس قبلي وبعدي؛ لكونه الملائم لتحقيق هدف البحث، وهو معرفة أثر الوحدات التعليمية المقترحة (المتغير المستقل) في تنمية التفكير الهندسي (المتغير التابع)، ويوضح الشكل (1) التصميم شبه التجريبي للبحث.



شكل (1) التصميم شبه التجريبي للبحث

مجتمع البحث

تكّون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثاني الثانوي في المدرسة الثانوية 48 للعام الدراسي 1444هـ، وعددهن (120) طالبة.

عينة البحث

تكّونت العينة من طالبات أحد فصول الصف الثاني الثانوي، وعددهن (29) طالبة، وتُشكل 25% من المجتمع. وبالتنسيق مع إدارة المدرسة تم التعيين العشوائي للطالبات في الفصول مع بداية العام الدراسي.

مواد البحث

لتحقيق هدف البحث؛ أعدّ الباحثان الوحدات التعليمية بمكونيها: كتاب الطالبة ودليل المعلمة وفقًا للخطوات الآتية:

1) الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة والمراجع التخصصية المتعلقة بالهندسة غير الإقليدية، والاطلاع -أيضًا-على معايير ووثائق مناهج الرياضيات الدولية التي أمكن الحصول عليها، وتحليلها لجمع البيانات حول موضوعات الهندسة غير الإقليدية. ثم تبع ذلك إجراء مقابلات مركزة مع خبراء الرياضيات وخبراء تعليم الرياضيات ومعلمي ومشرفي الرياضيات بهدف الوصول إلى قائمة بالمعرفة الرياضية اللازمة والمناسبة للمرحلة الدراسية وأساليب تقديمها لبناء هذه الوحدات.

2) إعداد وحدات دراسية مقترحة تتناول مواضيع الهندسة غير الإقليدية التي سبق تحديدها، تبعًا للخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من إعداد الوحدات التعليمية وأسس بنائها: هدفت الوحدات التعليمية إلى تنمية التفكير الهندسي لدى طالبات الصف

الثاني الثانوي، وارتكز الأساس المنطقي لها من: (1) المبادئ الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020) كما في شكل (2)، (2) نموذج فان هيل (1957)، (3) البنائية المعرفية لبياجيه والبنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، وأخيرًا (4) تاريخ تطور الهندسة غير الإقليدية.

شكل (2) بنية مجال تعلم الرياضيات (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020)

- تصميم الوحدات: حُدّدت موضوعات الوحدات بمساعدة الخبراء، كما يلي: مقدمة في الهندسة الكروية وهندسة سيارة الأجرة، ثم صياغة نواتج تعلم الوحدات التعليمية، ثم حُدّد المحتوى وأسلوب تنظيمه، ودمجت معايير العمليات (الاستدلال الرياضي، التواصل الرياضي، حل المسألة الرياضية، النمذجة والتطبيقات) في المحتوى مع التركيز على تنمية الخيال الرياضي، وبُنيت الوحدات في ضوء مدخل الاكتشاف باستخدام استراتيجية فان هيل، وتم فيها التركيز على الأنشطة المقارنة بين الهندسة الإقليدية وغير الإقليدية، وأنشطة تحوي مشكلات واقعية. واستُخدمت المحسوسات اليدوية والبرمجيات والوسائط المتعددة.

3) إعداد كتاب الطالبة ودليل المعلمة: حُكّمت الوحدات: بعرضها على عدد من المحكمين؛ وذلك للتحقق من صلاحيتها وأهميتها ووضوحها وسلامة الصياغة اللغوية واقتراح حذف أو إضافة ما يرونه مناسبًا.

4) التقويم النهائي والتطوير: وبعد إعداد الصورة النهائية للوحدات، وإعداد بيئة التعلم؛ جُرّبت الوحدات التعليمية ميدانيًا، وكانت المدة الزمنية للتجريب (24) حصة، موزعة خلال شهرين بواقع ثلاث حصص أسبوعيًا. وكان تنفيذها من قبل أحد الباحثين في وقت حصص الإتقان الإثرائية التي يوفرها نظام المسارات. وأُجري التقويم النهائي للوحدات وتطويرها بعد تقديمها للطالبات من خلال المقابلة لتعرف آرائهن ومقترحاتهن لتطوير الوحدات، إضافة إلى التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الهندسي الذي أسهم في تقويم بعض جوانب الوحدات.

أداة البحث وضبطها علميا

اختبار التفكير الهندسي: تم قياس التفكير الهندسي لدى الطالبات باستخدام المقياس الذي أشرف عليه كل من يوسيسكين Usiskin وإحدى طلابه في الدكتوراه في مشروع تطوير التحصيل المعرفي في هندسة المدارس الثانوية (Usiskin, 1982). وكان هدفه إعداد اختبار بأسئلة سهلة لكل مستوى؛ حيث لم تكن سهولة أو صعوبة الأسئلة معيارًا في تصميمه. وقد تُرجم إلى العربية واستخدم في بيئات ثقافية مختلفة، وقننه العطاس (2015) على طلاب الصف الثاني الثانوي بالمملكة، ويتضمن (25) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، كل خمسة أسئلة متتالية تُحدد مستوى من مستويات التفكير الهندسي لفان هيل (Van Helie) كالآتي:

- الأسئلة 1-5: تقيس المستوى 0 (البصري)
- الأسئلة 6-10: تقيس المستوى 1 (التحليل)

- الأسئلة 11-15: تقيس المستوى 2 (الاستدلال غير الرسمي)
- الأسئلة 16-20: تقيس المستوى 3 (الاستدلال الرسمي)
- الأسئلة 21-25: تقيس المستوى 4 (الصرامة)

ويتطلب الحل اختيار إجابة صحيحة واحدة من بين خمس إجابات محتملة.

ورُوجعت إجراءات ضبط المقياس في دراسة العطاس (2015)؛ ودلالات الصدق والثبات ومدى اتساقها مع خصائص الاختبار الجيد في البيئة السعودية؛ وقد بلغ متوسط معاملات الصعوبة (0.67)، ومتوسط معاملات التمييز (0.66)، وكان مستوى تباين الفقرات (0.15) ولا يوجد أية فقرة قيمة التباين بها صفرًا، كما تمتعت جميع المفردات بأدلة صدق وثبات واتساق مرتفعة.

وقام الباحثان بإعادة ترجمته للغة العربية، وإجراء بعض التعديلات اللغوية، وتقنينه على العينة، مثل: تعديل صيغة المذكر إلى مؤنث. وللتأكد من دقة الترجمة، وسلامة اللغة، ومناسبة السياقات للطالبات، وللمعرفة الرياضية التي سبق لهن دراستها، وعُرض على مختصين في تعليم الرياضيات، وأكدوا صدق الاختبار. ولم يُحذف أي سؤال من أسئلة الاختبار بما في ذلك أسئلة المستوى الخامس؛ وذلك للكشف عما إذا كان للوحدات المقترحة أثر في وصول الطالبات للمستوى الخامس أم لا.

وأُعيد حساب الثبات والاتساق الداخلي للاختبار، وذلك بتطبيقه على عينة استطلاعية من الطالبات من غير المشاركات في عينة البحث مكونة من (30) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي. مع التأكد من وضوح صياغة الأسئلة للطالبات، وتحديد الزمن المناسب للاختبار؛ وذلك بحساب متوسط الزمن المستغرق لأول خمس طالبات وآخر خمس طالبات، وبناءً عليه أُعتمد زمن تطبيق الاختبار (40) دقيقة.

واستُخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب **الاتساق الداخلي** للمقياس وذلك بقياس العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والعلاقة بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وهي موضحة في الجدولين (1و2) الآتية:

جدول (1)

معاملات الارتباط بين فقرات المستوى والدرجة الكلية للمستوى

المستوى الأول		المستوى الثاني		المستوى الثالث		المستوى الرابع		المستوى الخامس	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	0.59**	1	0.64**	1	0.6**	1	0.5**	1	0.48**
2	0.72**	2	0.51**	2	0.71**	2	0.7**	2	0.63**
3	0.49**	3	0.68**	3	0.48**	3	0.78**	3	0.59**
4	0.45**	4	0.64**	4	0.58**	4	0.73**	4	0.6**
5	0.6**	5	0.73**	5	0.6**	5	0.71**	5	0.56**

ويتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للمستوى دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى توافر الاتساق الداخلي بين فقرات الاختبار والمستوى الذي تنتمي إليه.

جدول (2)

معاملات الارتباط بين المستويات والدرجة الكلية للاختبار

المستويات	معامل الارتباط
المستوى الأول	0.75**
المستوى الثاني	0.67**
المستوى الثالث	0.64**
المستوى الرابع	0.63**
المستوى الخامس	0.64**

ويتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى توافر الاتساق الداخلي بين مستويات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

أما ما يخص **الثبات** فقد استُخدم معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، ويوضح الجدول (3) معامل ثبات كل محور من محاور الاختبار، ومعامل ثبات درجته الكلية.

جدول (3)

معاملات ثبات اختبار التفكير الهندسي

المستويات	عدد الفقرات	معامل الثبات
المستوى الأول	5	0,61
المستوى الثاني	5	0,69
المستوى الثالث	5	0,72
المستوى الرابع	5	0,75
المستوى الخامس	5	0.64
المستويات ككل	25	0,83

ويتضح من الجدول أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمقياس بلغ (0,83). كما تراوحت قيم معاملات الثبات لأبعاد المقياس من (0,61-0,75) وهي نسب ثبات مقبولة.

وفي ضوء نتائج الدراسة الاستطلاعية اعتُمدت الصورة النهائية للاختبار. وقُدم الاختبار في كُتيب للطالبات، مصحوبًا بورقة للإجابة، تطلب إنجازه حصة دراسية كاملة، وفُتح المجال أمام الطالبات للاستفسار عما يشكل عليهن. مع التأكد أن الطالبة قامت بحل جميع الأسئلة كي لا تُستبعد أية ورقة إجابة.

ولتصحيح الاختبار رُمزت الإجابات لتصبح إما درجة (0) للإجابة الخطأ، أو درجة (1) للإجابة الصحيحة. ومن أجل تحديد مستوى التفكير الهندسي لكل طالبة؛ جُمعت إجابات الطالبة الخمس لكل مستوى وصُححت حسب المعايير الآتية:

- الحصول على ثلاث إجابات صحيحة من خمس كحد أدنى.
- تحقيق المستوى الأول شرط أساس ليتم تصنيف الطالبة على المستويات، وإلا تُعد الطالبة "غير مصنفة".
- تحقيق المستوى الأدنى لأي مستوى تالٍ.

وعلى ذلك تكون أنماط الأداء الممكنة للطالبات كما هو موضح في جدول (4) الآتي:

جدول (4)

أنماط الأداء الممكنة للطالبات

نمط الأداء	النتيجة
(00000)	المستوى الصفري (دون الأول)
(00001)	المستوى الأول
(00011)	المستوى الثاني
(00111)	المستوى الثالث
(01111)	المستوى الرابع
(11111)	المستوى الخامس

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال تم اختبار صحة الفرض باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

1) اختبار "كا^2" للاستقلالية لدراسة الفرق بين تكرارات درجات التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الهندسي.
2) اختبار كرامر لدراسة حجم تأثير تدريس الهندسة غير الإقليدية في تنمية التفكير الهندسي لدى مجموعة البحث.

إجراءات البحث

اتُبعت الإجراءات الآتية:

1) الحصول على الموافقات الرسمية لإجراء التجربة.
2) تحديد مجتمع البحث قصديًا، والتعيين العشوائي لمجموعة البحث التجريبية.
3) إعداد مواد البحث وأداته، وضبطها علميا؛ بقياس الثبات والصدق على عينة خارج عينة البحث.
4) إجراء القياس القبلي لأداة البحث.
5) تنفيذ التجربة وتطبيق الوحدات التعليمية على عينة البحث.
6) إجراء القياس البعدي لأداة البحث.
7) جمع البيانات ومعالجتها واستخراج النتائج للتحقق من فرض البحث، والتوصل إلى النتائج والتوصيات.

عرض نتائج البحث

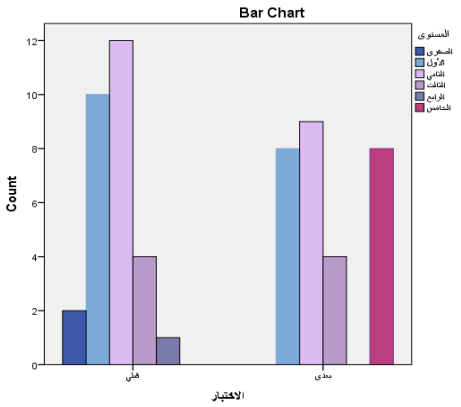
أُجيب عن سؤال البحث بعد تطبيق اختبار التفكير الهندسي قبل تنفيذ التجربة، وبعد التنفيذ؛ وذلك لمقارنة نتائج القياسين القبلي والبعدي، واختبار صحة فرض البحث: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0,05$)، بين تكرارات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الهندسي ككل".

واستُخدم اختبار "كا^2" للاستقلالية لمعرفة ما إذا كان هناك فروق دالة احصائيًا بين تكرارات درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي، ويبين جدول (5) وشكل (3) نتائج الاختبار في القياسين القبلي والبعدي.

جدول (5)

نتائج اختبار "كا^2" لدلالة الفرق بين تكرارات درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي

اختبار التفكير الهندسي		مستويات التفكير						المجموع	درجات الحرية	كا^2	الدلالة
		الصفري	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس				
القبلي	تكرار	2	10	12	4	1	0	29	5	11.651	0.04
	%	7	35	41	14	3	0				
البعدي	تكرار	0	8	9	4	0	8	29			
	%	0	26	31	13	0	26				



شكل (3): تكررات الطالبات في مستويات التفكير الهندسي

ويتضح من الجدول (5) ومن الشكل (3) أن تكرارات الطالبات في مستويات التفكير الهندسي متفاوتة، ويمكن توضيحها كما يلي: في المستوى الصفري (دون الأول) يوجد طالبتان في الاختبار القبلي من بين (29) طالبة لم يتم تصنيفهن على أي مستوى؛ ولم يصلن للمستوى الأول (البصري) لعدم إجابتهما عن (3) أسئلة من (5) أسئلة من أسئلة المستوى الأول كحد أدنى، في حين أن جميع الطالبات في الاختبار

البعدي تم تصنيفهن على مستويات التفكير الهندسي الخمسة المختلفة.

وفي المستوى الأول (البصري) كان عدد الطالبات المصنفات في الاختبار القبلي (10) طالبات، مقابل (8) طالبات فقط في الاختبار البعدي، وهن الطالبات اللاتي أجبن عن (3) أسئلة من (5) أسئلة من أسئلة المستوى الأول (البصري) كحد أدنى.

وفي المستوى الثاني (التحليل) كان عدد الطالبات المصنفات في الاختبار القبلي (12) طالبة، مقابل (9) طالبات فقط في الاختبار البعدي، وهن الطالبات اللاتي أجبن عن (3) أسئلة من (5) أسئلة من أسئلة المستوى الثاني (التحليل) كحد أدنى، أي أنهن تجاوزن المستويان الأول والثاني.

وفي المستوى الثالث (الاستدلال غير الرسمي) كان عدد الطالبات المصنفات في الاختبار القبلي (4) طالبات، مقابل (4) طالبات في الاختبار البعدي، وهن الطالبات اللاتي أجبن عن (3) أسئلة من (5) أسئلة من أسئلة المستوى الثالث (الاستدلال غير الرسمي) كحد أدنى، أي أنهن تجاوزن المستويات الأول والثاني والثالث.

وفي المستوى الرابع (الاستدلال الرسمي) كان عدد الطالبات المصنفات في الاختبار القبلي طالبة واحدة، ولا يوجد أي طالبة مصنفة على هذا المستوى في الاختبار البعدي، وهي التي أجابت عن (3) أسئلة من (5) أسئلة من أسئلة المستوى الرابع (الاستدلال الرسمي) كحد أدنى، أي أنه لا يوجد إلا طالبة واحدة فقط في الاختبار القبلي تجاوزت المستويات الأول والثاني والثالث والرابع.

وفي المستوى الخامس (الصرامة) لا يوجد أي طالبة مصنفة على هذا المستوى في الاختبار القبلي، مقابل (8) طالبات صُنفن على المستوى الخامس (الصرامة) في الاختبار البعدي، وهن الطالبات اللاتي أجبن عن (3) أسئلة من (5) أسئلة من أسئلة المستوى الخامس (الصرامة) كحد أدنى، أي أنهن تجاوزن المستويات الأول والثاني، والثالث والرابع والخامس.

كما يتضح من الجدول (5) أن قيمة اختبار "كا^2" بلغت (11.651)، وهي قيمة دالة احصائيًا عند مستوى($\alpha \leq 0.05$)، مما يؤكد وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى أقل من (0.05) بين تكرارات درجات الطالبات في القياسين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الهندسي لدى الطالبات، وكان الفرق لصالح القياس البعدي؛ مما يشير إلى وجود أثر لتدريس الوحدات المقترحة في تنمية التفكير الهندسي لديهن.

ويوضح جدول (6) حجم تأثير الوحدات المقترحة في تنمية التفكير الهندسي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

جدول (6)

حجم تأثير الوحدات المقترحة في تنمية التفكير الهندسي

كا^2	معامل كرامر (Cramer's V)	مستوى الدلالة
11.651	**0.77**	**0.04**

ولحساب حجم التأثير استُخدم معامل كرامر (Cramer's V)؛ لحساب قوة العلاقة بين تدريس الوحدات المقترحة ومستويات التفكير الهندسي، ويُعرف (Cramer's V) لجدول $\boldsymbol{r \times c}$ وحجم عينة $\boldsymbol{N}$ على أنه:

$$\sqrt{\frac{\boldsymbol{\chi^2}}{\boldsymbol{N\ Min\ (c-1, r-1)}}}$$

وبلغت قيمته 0.77، وهي قيمة دالة احصائيًا عند مستوى 0.05 كما في جدول (6)؛ مما يعني أن حجم تأثير وحدات الهندسة غير الإقليدية كبير في تنمية التفكير الهندسي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي، حسب تصنيف كوهين (Cohen, 2013) الموضح في الجدول (7).

جدول (7)

تصنيف كوهين (Cohen, 2013)

قيمة معامل كرامر	0.1	0.3	0.5
حجم الأثر	صغير	وسط	كبير

مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha < 0,05$)، بين تكرارات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير الهندسي لصالح الاختبار البعدي، وأن هناك حجم أثر كبير لتدريس الهندسة غير الإقليدية في تنمية التفكير الهندسي لطالبات الصف الثاني الثانوي.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن محتوى الوحدات قد وفر السياق المناسب الذي تتعرف فيه الطالبة على نظام جديد مختلف تمامًا عن هندسة المرحلة الثانوية، وكون الهندسة التي درستها الطالبة خلال مراحل تعليمها تتبع نظامًا واحدًا؛ فقد لا تتضح المقارنة ولا دور المسلمات في النظام إلا بعد التعرض لنظام آخر. وفي أثناء تدريس الهندسة غير الإقليدية اتضح للطالبات أن الإثبات ضروري للتحقق من صحة التخمين؛ وذلك لأن بعض النظريات في الهندستين الكروية والأجرة ليست واضحة بشكل حدسي كما في الهندسة الإقليدية، كما اكتشفت الطالبات أن صحة الحجة لا تتحدد على أساس "صحة" أو "خطأ" المقدمات، ولكن تعتمد على التطبيق الصحيح لقوانين المنطق على هذه المقدمات. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المعافا (2022) في بعض جوانبها.

كما تُعزى النتيجة لتصميم الوحدة باستخدام النموذج المقترح من فان هيل، والالتزام بالتدرج في مستويات التفكير الهندسي لفان هيل عند بناء الأنشطة، وهذا يتفق مع دراسة (التوبية، 2015)، كما أن استخدام مراحل التفكير الهندسي لفان هيل التي تتيح استخدام الطالبة للأدوات اللازمة في مرحلتي العرض الحر والعرض الموجه يوفر دعمًا للتعلم؛ ويتفق ذلك مع دراسة العنزي (2019)، وفي ضوء النظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، فإن الالتزام بالتدرج في مستويات التفكير يكّون لغة مشتركة بين المعلم وطلابه، وأيضًا فإن التعلم في سياق اجتماعي والدعم من الزميلات أثناء أداء الأنشطة من شأنه أن يُسهم في تنمية التفكير الهندسي.

كما أن بناء الأنشطة ارتكز على الطالبة بشكل أساس؛ فهي من تبذل جهدها في إدراك المفهوم، واكتشاف خصائصه، واستخدامه لتكوين العلاقات بين المفاهيم، وتبرير العلاقات بينها وتُفسيرها، وكتابة التخمينات، وبناء البراهين الهندسية بالاعتماد على المسلمات والنظريات، وإدراك الاختلافات بين الأنظمة الهندسية باستخدام الأدوات المتاحة، وبالتعاون مع زميلاتها، وبالحوار والمناقشة. وهذا يتفق مع دراسة أبو مغيصب (2020)

أيضا يمكن تفسير هذه النتيجة من منظور النظرية البنائية؛ فمشاركة الطالبة في اكتشاف المفاهيم والتعميمات وإثبات النظريات، وكون المعلمة ميسرة فقط بنى لدى الطالبة خبرات جديدة في الهندسة غير الإقليدية، وربطها بخبراتها السابقة في الهندسة الإقليدية من خلال عمليتي التمثل والمواءمة.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة بلير (Blair, 2004) التي توصلت إلى أن دراسة الهندسة غير الإقليدية تعزز فهم الطلاب للهندسة الإقليدية، وأن التفكير الهندسي للطلاب في الهندسة الإقليدية يمكن أن يتوسع في الهندسات الأخرى. وكذلك البرنامج الذي قدمه دامك (Damcke et al, 2008) للمعلمين، أفادوا فيه بأن دراسة الهندسة الكروية وهندسة سيارة الأجرة وفر فهم أفضل لدور المعرفات واللامعرفات في الهندسة. ودراسة بروم وشوماكر (Brum & Schuhmacher,2014) التي أظهرت تمكن معظم الطلاب من استيعاب وتمييز مفاهيم الهندسة الإقليدية والكروية والزائدية والتوفيق بينها، ولكن نظرًا لأن الموضوع لا يزال جديدًا في التعليم العام؛

فمازال هناك طلاب في موقع إقليدي فيما يتعلق بالمشكلة غير الإقليدية.

وبخصوص تطور مستوى التفكير الهندسي للطالبات حسب المستويات؛ فيوجد أثر إيجابي لتدريس الهندسة غير الإقليدية في تنمية التفكير الهندسي في المستوى الأول؛ حيث تم انتقال عدد من الطالبات من المستوى الصفري إلى المستوى البصري، وتُعزى هذه النتيجة إلى استخدام الأدوات والمحسوسات أثناء تدريس الوحدات المقترحة، كالبرامج التفاعلية والرسم على كرات الفلين وغيره؛ مما أدى إلى إدراك الطالبة للأشكال الهندسية من خلال مظهرها. وهذا يتفق مع دراسات كل من السلولي والدرواني (2017)، والبوسعيدي (2020).

كما يوجد أثر إيجابي لتدريس الهندسة غير الإقليدية في تنمية التفكير الهندسي في المستوى الثاني؛ حيث انتقلت عدد من الطالبات من مستوى التحليل إلى المستويات اللاحقة، ويُعزى ذلك إلى مرور الطالبات بمرحلة التفسير في الاستراتيجية المستخدمة في الوحدات؛ حيث أتاحت للطالبات فرصة لصياغة المفاهيم ومناقشة الأفكار. كما أن إتاحة الفرصة لاكتشاف الخصائص بأنفسهن كما في مرحلة العرض الموجه، وعدم إخبارهن بها من قِبل المعلمة مباشرةً قد طوّر لديهن القدرة على تحليل الأشكال الهندسية إلى مكوناتها وإيجاد العلاقة بينها.

وقد يكون للتمثيلات المختلفة للشكل دور في فهم المفاهيم والتعميمات الجديدة، كالتمثيلات اللفظية، ورسم الشكل يدويًا، والصور والمجسمات، أو الرسم باستخدام البرامج التفاعلية. وكذلك الأنشطة من واقع الطالبة التي تُمثل الهندسة الكروية وهندسة سيارة الأجرة التي تراها الطالبة وتستخدمها في حياتها اليومية. وقد يكون للوحدات دور في إدراك المفاهيم الإقليدية؛ لأنه عند دراسة الهندسة غير الإقليدية تتعلم الطالبات أن الرسوم البيانية هي وسائل مساعدة في الإدراك ولا يمكن الاعتماد عليها دائمًا لتقديم تصور دقيق للموقف. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة واسرمان (Wasserman, 2009). كما تتفق نتائج البحث الحالي مع دراسة نجيرشي وبانسيلال (Ngirishi & Bansilal, 2019) في أن معظم المتعلمين كانوا يعملون على المستويين الأول والثاني لمستويات فان هيل.

أيضا توصل البحث إلى وجود أثر إيجابي لتدريس الهندسة غير الإقليدية في تنمية التفكير الهندسي في المستوى الثالث؛ حيث انتقلت عدد من الطالبات من مستوى التحليل إلى مستوى الاستدلال غير الرسمي، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى تعرض الطالبات لكثير من فرص العمل مع الأشكال الهندسية من خلال الاستدلال العملي، فعلى سبيل المثال: عند التعرف على مجموع قياسات زوايا المثلث في الهندسة الكروية، أو التعرف على الشكل الجديد للدائرة في هندسة سيارة الأجرة، والتأكيد على حالات دمج شكل أو مجموعة أو فئة من الأشكال ضمن مجموعة أخرى أكبر، والمقارنة المستمرة بين الأنظمة الهندسية.

ويمتد الأثر الإيجابي للوحدات المقترحة في الهندسة غير الإقليدية في تنمية التفكير الهندسي في المستوى الرابع؛ فالطالبات المصنفات على المستوى الخامس تجاوزن بالضرورة المستوى الرابع الذي تتمكن فيه الطالبة من كتابة البرهان، وتستطيع رؤية العلاقات بين النظريات والمسلمات، وقد يعزى ذلك للتنوع في طرائق البرهان ومستوياته في الوحدات؛ فالوحدات تضمنت استدلالات عملية ومجردة، كما أن البرهان في مرحلة العرض الموجه كان يتم بواسطة عدد من الإرشادات، بعدها تستطيع الطالبة كتابة برهان كامل في مرحلة العرض الحر.

وفي الاختبار البعدي كانت التكرارات تتركز في المستويات الثاني والثالث والخامس، ولا يوجد أي طالبة مصنفة على المستوى الرابع، وكونهن توقفن عند المستوى الثالث فهن قادرات على تحليل خصائص الأشكال وفهم العلاقات بينها، ومتابعة جميع الحجج

والتبريرات المنطقية، ولكنهن لم يتمكنّ من بناء برهان جديد. في حين أنه في الاختبار القبلي لم يصل لهذا المستوى إلا طالبة واحدة؛ مما يؤكد أن لغة البرهان بالأساس ضعيفة لدى الطالبات.

وهناك حوالي (12) حالة استوفت فيها الطالبات متطلبات مستوى أعلى بعد أن فشلن في تلبية متطلبات المستويات الأدنى، هذه الحالات ليست قليلة بحيث يمكن إهمالها، ونسبتها للتخمين، فعلى سبيل المثال (4) طالبات أجبن على (3) أسئلة من (5) أسئلة في المستوى الخامس، ولكن لم يجتزن الرابع؛ لذا لا يُصنفن على الخامس، وإنما يُصنفن على المستوى الثالث. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نجيرشي وبانسيلال (Ngirishi & Bansilal, 2019) في أن الطلاب يعانون من استخدام التفكير الاستنتاجي الرسمي وإنشاء البراهين. وتتفق أيضا مع نتائج دراسة السلولي والدرواني (2017) في أن حجم الأثر كان ضعيفًا لدى الطلاب في مستوى الاستدلال.

وقد يكون الضعف في الخبرات السابقة للطالبات في الهندسة الإقليدية، وفي البرهان الرياضي بعامة، وكون الطالبات لا يفضلنه رغم إحساسهن بأهميته؛ هو الذي أدى إلى تقييد وصول بعض الطالبات إلى المستوى الرابع من مستويات التفكير الهندسي، ويؤكد ذلك نجيريشي وبانسيلال وينسبان (Ngirishi & Bansilal, 2019) كون المشكلات التي يواجهها الطلاب في الإثبات يعود إلى أن البراهين تُقدّم في الكتب المدرسية كمنتجات نهائية، وهذا لا يتحدى تفكير الطلاب بشكل استنتاجي.

وأيضا يمتد الأثر الإيجابي للوحدات المقترحة في تنمية التفكير الهندسي في المستوى الخامس. وتُعزى هذه النتيجة إلى تعرض الطالبات في الوحدات لأنظمة هندسية مختلفة عن النظام الإقليدي الذي تعلمنه سابقًا؛ مما أتاح لهن المقارنة بين المفاهيم والتعميمات عند كل فكرة جديدة، والالتزام بتعريف المفهوم نفسه في الهندسة الجديدة مع إمكانية تغير الخواص بحسب النظام الجديد، ويمكن تفسير هذا التطور في ضوء نظرية الاستعارات لسفارد (1994)؛ فالاستعارة هي التي تولد الفهم الرياضي المجرد (Junius, 2008). فعلى سبيل المثال: الاستعارة تُنشئ مفهوم "الدائرة العظمى" في الهندسة الكروية من مفهوم "الخط المستقيم" في هندسة إقليدس، فمن خلال تخيّل الطالبة أنه بإمكانها "السير على الكرة بخط مستقيم" تتعرف على مفهوم الدائرة العظمى. والاستراتيجية المستخدمة في التدريس كانت تسمح للطالبات بالتفكير والتعبير عن أفكارهن باستخدام الاستعارات الخاصة بهن، ومن تجاربهن الشخصية لفهم الأفكار، لتجنب تكوين مفاهيم خاطئة بدلاً عن الفهم.

كما يمكن تفسير النتائج بعامة في أن استدعاء الطالبات للخيال في دراسة الهندسة غير الإقليدية حين التعرض لخطوط تبدو متوازية على الكرة، ولكنها ستلتقي في نقطة بعيدة للغاية؛ يمكن أن يجعل الطالبات يفكرن أبعد من الأشكال المرسومة، مما يساعدهن في تحقيق قفزات مفاهيمية كبيرة، ويعملن على مستوى عالٍ من التجريد.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصّل إليها البحث؛ فيوصي الباحثان بما يلي:

1) تضمين الوحدات المقترحة في مناهج الرياضيات المدرسية لفاعليتها في تنمية التفكير الهندسي.
2) تضمين أنشطة متعددة في الهندسة غير الإقليدية في محتوى مقرر الرياضيات في المرحلة الثانوية.
3) التركيز على البرهان الرياضي في المحتوى والتدريس، وتطوير طرائق عرضه في الكتب المدرسية للطلاب.

المقترحات

يقترح البحث إجراء الدراسات الآتية:

- دراسة أثر وحدات في الهندسة غير الإقليدية في تنمية المفاهيم الهندسية لطلاب المرحلة الثانوية (ذكور وإناث).

- دراسة أثر وحدات هندسية أخرى في الهندسة غير الإقليدية على تنمية التفكير الهندسي لطلاب المرحلة الثانوية أو الطلاب الموهوبين (ذكور وإناث).
- دراسة أثر وحدات في الهندسة غير الإقليدية في تنمية التفكير الهندسي لطلاب المرحلة المتوسطة (ذكور وإناث).

****

المراجع العربية

أبو عميرة،محبات.(2000).*تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق*.مكتبة الدار العربية للكتاب.

أبو مغيصب،نور.(2020).*أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الهندسي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية بغزة.

التوبية،رابعة.(2015).*فاعلية استخدام التدريس المعملي في تنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى طالبات الصف السادس الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس.

الجهني،عايشة.(2016).العلاقة بين مستوى التفكير الهندسي ومستوى القدرة المكانية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. 2(6)*. 64-85.

خضر.أميرة.(2019). فاعلية التعليم المتمايز في تدريس الرياضيات لتنمية بعض مهارات التفكير الهندسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*. 22(9). 198-217.

الدرواني بكيل.والسلولي، مسفر.(2017).أثر تدريس القطوع المخروطية باستخدام برمجيات الهندسة الديناميكية في تنمية التحصيل والتفكير الهندسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية*. 2(1). 118-138.

شحاتة،حسن؛ النجار،زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

العتيبي،محمد.(2019).تقويم كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء نموذج فان هيل للتفكير الهندسي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية.3(6)*.46-72.

العطاس، أحمد. (2015). *دلالات الصدق والثبات لاختبار مستويات التفكير الهندسي في ضوء نموذج (فان هيل) لطلاب الصف الثاني ثانوي في مدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.

العنزي،هلال.(2019).أثر استراتيجية السقالات التعليمية في تنمية التحصيل الرياضي والتفكير الهندسي ودافعية التعلم لطلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.11(1)*.1-33.

مركز التميز البحثي. (1436). *الدراسة التقويمية لمشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية*.

المعافا،إبراهيم.(2022).*فاعلية مقرر مقترح في الهندسة الكسورية وبرمجياتها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين والتفكير الهندسي لدى طلبة قسم الرياضيات بكلية التربية-جامعة صنعاء*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الملك سعود.

النذير، محمد. (2020). *فلسفة تعليم الرياضيات منظور ابستمولوجي*. طيف إدراك.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2020). *الإطار التخصصي لمجال تعلم الرياضيات*. **https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/NCSEE/Cevaluation/Pages/Standardsdocuments.aspx**

المراجع الأجنبية

Abū ʻUmayrah, maḥabbāt.(2000).*Taʻlīm al-riyāḍīyāt bayna al-naẓarīyah wa-al-taṭbīq*. Maktabat al-Dār al-ʻArabīyah lil-Kitāb.

al-ʻAnzī, Hilāl.(2019).Athar istirātījīyah alsqālāt al-taʻlīmīyah fī Tanmiyat al-taḥṣīl al-riyāḍī wa-al-tafkīr al-Handasī wdāfʿyh al-taʻallum li-ṭullāb al-ṣaff al-Thānī al-Mutawassiṭ.Majallat Jāmiʻat Umm al-Qurá lil-ʻUlūm al-*Tarbawīyah wa-al-nafsīyah.11(1)*.1-33.

al-ʻAṭṭās, Aḥmad.(2015).*dalālāt al-ṣidq wa-al-thabāt lākhtbār mustawayāt al-tafkīr al-Handasī fī ḍawʼ namūdhaj (Fān Hayl) li-ṭullāb al-ṣaff al-Thānī thānawī fī Madīnat Makkah al-Mukarramah*. Risālat mājistīr ghayr anshūrah.Jāmiʻat Umm al-Qurá.

Aldārwny, bkyl. wālslwly, Musfir.(2016).Athar tadrīs alqṭwʻ almkhrwṭyh bi-istikhdām brmjyāt al-Handasah al-dīnāmīkīyah fī Tanmiyat al-taḥṣīl wa-al-tafkīr al-Handasī ladá ṭullāb al-marḥalah al-thānawīyah.*Majallat al-ʻUlūm al-Tarbawīyah.2(1)*.118-138.

Matematica a Partir de Uma Sequencia Didatica. *Holos,1*, 258-281.

Bū mghyṣb, Nūr. (2020). *Athar Tawẓīf Istirātījīyāt al-ta'allum alnshṭ fī Tanmiyat al-mafāhīm wa-mahārāt al-tafkīr al-Handasī ladá ṭālibāt al-ṣaff al-tāsi' al-asāsī bi-Ghazzah*. Risālat mājistīr ghayr manshūrah. al-Jāmi'ah al-Islāmīyah bi-Ghazzah.

Buda,J.(2017).*Integrating Non-Euclidean Geometry into High School*. Honors Thesis. Loyola Marymount University.

Carvalho, M & Tucci, A. (2011, June 26-30). *O ensino de geometria não euclidiana na educação básica, Thirteenth American Congress of Mathematics Education*. Brazil.

Cohen,J.(2013).*Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Academic press.

Common Core State Standards Initiative: CCSSI. (2010). *Common Core State Standards for Mathematics.* National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers.

Damcke, D., Dray, T., Fung, M., Hart, D., & Riverstone, L. (2008). Using non-Euclidean Geometry to teach Euclidean Geometry to K–12 teachers. *Educational Research and Reviews, 8(16),* 1421-1436.

DO PARANÁ, G. O. V. E. R. N. O. (2008). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica Matemática.*

Fish, W. (1996). *Non-Euclidean Geometry and Its Possible Role in The Secondary School Mathematics Syllabus*. Master Thesis. University of South Africa.

Hay'at Taqwīm al-Ta'līm wa-al-Tadrīb.(2020).*al-iṭār altkhṣṣy lmjāl ta'allum al-riyāḍīyāt*. https: / / etec. gov. sa / ar / productsandservices / NCSEE / Cevaluation / Pages / Standardsdocuments. Aspx

Hisham Barakat Hussein,H.(2017).The Efficacy of Dynamic Geometry Software (Cabri-3D) in Teaching Spatial Geometry at High School on Geometrical Thinking and Attitude towards Mathematics.*Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences at the University of Babylon 31*.169-195.

International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA], 2019). *TIMSS2019 International Results in Mathematics*. https://timss2019.org/reports/

Jones,Keith.(2002).*Aspects of Teaching Secondary Mathematics: perspectives on*

Alghamdi,I.(2015).The Effectiveness of Using Blended Learning in Teaching Geometry on Achievement and Developing Geometrical Thinking With Second Intermediate Graders.*Journal of Educational Sciences.27(2)*.177-202.

al-Juhanī, 'Āyishah.(2016).al-'alāqah bayna mustawá al-tafkīr al-Handasī wa-mustawá al-qudrah al-makānīyah ladá ṭālibāt al-marḥalah al-thānawīyah bi-al-Madīnah al-Munawwarah. *al-Majallah al-'Arabīyah lil-'Ulūm wa-nashr al-Abḥāth.2(6*). 64-85.

al-Nadhīr, Muḥammad.(2020).*Falsafat Ta'līm al-riyāḍīyāt manẓūr abstmwlwjy*.Ṭayf idrāk.

Altwbyh, Rābi'ah.(2015).*fā'ilīyat istikhdām al-tadrīs alm'mly fī Tanmiyat al-taḥṣīl wa-al-tafkīr al-Handasī ladá ṭālibāt al-ṣaff al-sādis al-asāsī*. Risālat mājistīr ghayr manshūrah. Jāmi'at al-Sulṭān Qābūs.

al-'Utaybī, Muḥammad.(2019).Taqwīm kutub al-riyāḍīyāt bi-al-marḥalah al-mutawassiṭah fī al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah fī ḍaw' namūdhaj Fān Hayl lil-tafkīr al-Handasī.*Majallat al-'Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. 3(6)*.46-72.

Al-Zahrani,G.(2021).*Effectiveness of Using Divergent Thinking Strategies in Developing Academic Achievement and Geometrical Thinking for Middle School Students*.Unpublished master's thesis. King Saud University.

Ambrozi, L. & Glowacki, J. &Sauer, L. (2015). Explorando Conceitos de Geometria nao Euclidiana. *Scentia Cum Industria, 3(3).*130-133.

Andrade, M. (2011). *Geometria Spherical: Uma sequência didática para a aprendizagem de conceitos elementares no Ensino Básico*. Master Thesis. Pontifical Catholic University.

Athanasio, T. (2019). *Geometria Esférica: Uma proposta de introdução no Ensino Médio a partir da geometria na esfera*. Master Thesis. *University Sao Paulo.*

Beam, J. & Belnap, J. & Kuennen, E.& Parrott, A.& Seaman, C. & Szydlik, J. (2017)**.** *Big Ideas in Euclidean and Non-Euclidean Geometries.*

Blair,S.(2004).*Describing undergraduates' reasoning within and across Euclidean, taxicab, and spherical geometries. Portland State University.*

Brum, W., & Schuhmacher, E. (2014). Uma Abordagem de Conceitos Elementares de Geometria Nao Euclidiana: Uma Experiencia Vivenciada no Ensino de

practice, Issues in the teaching and learning of geometry. (pp.121--139, Chapter 8). Routledge.

Junius,P.(2008).A case example of insect gymnastics: how is non-Euclidean geometry learned?. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 39(8),* 987-1002.

Khiḍr. Amīrah. (2019). fā'ilīyat al-Ta'līm almtmāyz fī tadrīs al-riyāḍīyāt li-Tanmiyat ba'ḍ mahārāt al-tafkīr al-Handasī ladá talāmīdh al-marḥalah al-i'dādīyah.*Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt.22(9)*.198-217.

Lovis, K., & Franco,V.S.(2015).Concepts of non-Euclidean Geometries of a Group of Math Teachers from Primary Schools. *Bolema: Boletim de Educação Matemática, 29(51*), 369-388.

Markaz al-Tamyīz al-baḥthī.(1436).*al-dirāsah altqwymyh li-mashrū' taṭwīr al-riyāḍīyāt wa-al-'Ulūm al-ṭabī'īyah fī al-Ta'līm al-'āmm bi-al-Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah.*

Mateya, M. (2008). Using the van Hiele theory to analyse geometrical conceptualisation in grade 12 students: A Namibian perspective. Doctoral dissertation, Rhodes University.

Ministry of Education of Peoples Republic of China. (2003). *Ordinary Senior Secondary-Mathematics Curriculum Standards*.University of Macau, China.

Moghrabi.(2018).Level of Spatial ability and geometrical thinking among th10 grade students in the light of gender and level of achievement Variables.*Al- Quds Open University.10(27)*.175-192.

National Council of Teachers Mathematics (NCTM)(1989).*Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.

National Council of Teachers Mathematics (NCTM)(2000*). Principles and Standard for School Mathematics. Reston, VA: NCTM*.

NCTM. (2020*). NCTM Standards for Secondary Mathematics Teacher Preparation*.

Ngirishi,H.,& Bansilal,S.(2019).An exploration of high school learners' understanding of geometric concepts.*Problems of Education in the 21st Century,77(1),*82.

Shiḥātah, Ḥasan; al-Najjār, Zaynab .(2003). Mu'jam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. *al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah.The International Commission on Mathematical Instruction [ICMI]. (1997).*

Usiskin,Z.(1982).*Van Hiele levels and achievement in secondary school geometry*.

van Hiele, M. (1999). Developing Geometric Thinking through Activities That Begin with Play.*Teaching Children Mathematics 6*, 310–16.

Wasserman,K. (2009).*Using non-Euclidean geometry in the Euclidean classroom*.

و اقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستر اتيجية بطاقات الاستجابة بالمرحلة الابتدائية

أ.رناء بنت حمود العتيبي[1] أ.د. ماجد بن عبدالرحمن السالم[2]

(قدم للنشر 1445/04/28هـ -وقبل 1445/07/04هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة. كما سعت للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين استجابات معلمي الصم وضعاف السمع في تطبيق إستراتيجية بطاقات الاستجابة تعزى لعدة متغيرات. وتكوَّن أفراد الدراسة من (140) معلمًا ومعلمة ممن يدرّسون الطلاب والطالبات من فئتي الصم وضعاف السمع في معاهد الأمل وبرامج الدمج بالمرحلة الابتدائية في عدة مناطق (الرياض، جدة، الشرقية، تبوك). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من (20) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، أبرزها: يمتلك أفراد الدراسة معرفة متوسطة لمفهوم إستراتيجية بطاقات الاستجابة. واتفقوا على أنهم ينفذون الإستراتيجية مع الطلبة داخل الصف. وبينت أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين استجابات معلمي الصم وضعاف السمع في تطبيق إستراتيجية بطاقات الاستجابة تعزى لعدة متغيرات. وأوصت الدراسة بعقد برامج تدريبية تختص بإستراتيجية بطاقات الاستجابة، وتوفير الدعم الكافي من الإدارة المدرسية والمشرفين.

الكلمات المفتاحية: الإستراتيجيات المبنية على الأدلة، بطاقات الاستجابة، فرص الاستجابة، استجابة الطلاب النشطة.

The reality of implementation among teachers of deaf and hard of hearing to response cards strategy in the primary stage

Rana H. AlOtaibi[1] *Majid A. Al Salem*[2]

(Submitted 12-11-2023 and Accepted on 16-01-2024)

Abstract: The study aimed to identify the reality of implementation among teachers of deaf and hard of hearing to response cards strategy, it also sought to reveal the existence of statistically significant differences between the sample responses in applying the strategy due to several variables. The sample of the study consisted of (140) male and female teachers in Al-Amal institutes and integration programs at the primary stage in several regions (Riyadh, Jeddah, Al-Sharqiyah, Tabuk). The study used the descriptive analytical method. The study tool consisted of a questionnaire consisting of (16) items. The results showed: Teachers of the deaf and hard of hearing have moderate knowledge of the concept of strategy. The sample members agreed to implement the strategy with the students. The results also showed that there were no statistically significant differences between the responses due to several variables. The study recommended the need to implement training programs related to the strategy of response cards. And the need to provide adequate support from the school administration and supervisors.

Keywords: Evidence-based practices, Response cards, opportunities to respond, Active Student Responding.

---

(1) ماجستير في التربية الخاصة – جامعة الملك سعود
(2) قسم التربية الخاصة -كلية التربية – جامعة الملك سعود
majalsalem@ksu.edu.sa

(1) Master's in Special Education - King Saud University
(2) Department of Special Education - College of Education - King Saud University n
ranahalotaibi@gmail.com

المقدمة

يعدّ مستوى التحصيل الأكاديمي للطلاب الصم وضعاف السمع من أهم الموضوعات التي تناولتها العديد من الدراسات في التربية الخاصة، ويعد تطويره من الغايات التي تسعى الأنظمة التعليمية لتحسينها في جميع دول العالم (الزهراني، 2009). ومع ذلك لا يزال الطلاب الصم وضعاف السمع متأخرين عن أقرانهم السامعين في المناهج الدراسية، وعادةً ما يكون لديهم تحصيل أكاديمي أقل من أقرانهم السامعين، كما أن لديهم انخفاضًا في مستوى الدافعية للتعلم (Mahmutović & Hadžiefendić 2020; Marschark et al., 2011).

وقد حرصت الدولة على توفير فرص الحياة الكريمة لجميع مواطنيها ومن ضمنها التعليم، فقد وفرت الدولة خدمات تعليمية وتربوية تناسب احتياجات ذوي الإعاقة، وذلك إيمانًا منها بأهمية تساوي الفرص التعليمية بين ذوي الإعاقة وغير المعاقين (المنصة الوطنية الموحدة، 1443). كما تضمنت القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة بوزارة التعليم (2016) عددًا من الأسس والثوابت المرتبطة بمجال التربية الخاصة التي من بينها التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب لتوجيههم، ومساعدتهم على النمو، والعناية بالمتأخرين دراسيًّا، والعمل على إزالة أسباب هذا التأخر، إضافة إلى وضع برامج وفق احتياجاتهم؛ إذ أكدت أن التربية الخاصة تعد أسلوبًا فاعلًا في معالجة المشكلات التي تواجه الطلاب كالرسوب والتدني في التحصيل الأكاديمي؛ لذلك ينبغي لمديري المدارس أن يضطلعوا بدور رئيس في جعل الأطفال ذوي الإعاقة أكثر استجابة وتجاوبًا مع المدرسة؛ وذلك من خلال إدارة مدرسية مرنة، وقادرة على تنويع خيارات التعلم، ومساندة للتلاميذ.

كما ينبغي للمعلمين السعي للتنمية الذاتية ورفع الكفايات علميًّا ومهنيًّا، وتربويًّا، والتعرف على المستجدات والإستراتيجيات الحديثة في التدريس؛ وذلك لتحقيق مبدأ المتعلم النشط، والانتقال من مفهوم التعليم إلى مفهوم التعلم، وتوظيف إستراتيجيات التدريس التي تدفع الطالب إلى المشاركة في تعلم فعال (وزارة التعليم، 1437)؛ إذ تعد الإستراتيجيات التي تعزز مشاركة الطلاب من خلال استجابة الطلاب النشطة وسيلة مباشرة تُحسن جودة التدريس وتُعزز نتائج الطلاب، ويقصد باستجابة الطلاب النشطة Active Student Responding كل استجابة تصدر من الطالب يمكن ملاحظتها بعد سؤال طرحه المعلم، أي عندما يرفع الطالب يده ويقول أو يكتب إجابة أو يشارك في بعض الردود؛ إذ أكدت البحوث التجريبية أن التعلم يتحسن بحسب معدل قدرة الطلاب على الاستجابة بنشاط في الصف الدراسي (Tincani & Twyman, 2016). كما وُجدت علاقة إيجابية مستقرة وقوية بين الاستجابة النشطة وتحسن الأداء الأكاديمي على مدار 40 عامًا من البحوث التجريبية (Heward & Wood, 2015).

ومع ذلك يوجد انخفاض في معدلات توفير فرص الاستجابة التي يقدمها المعلمون بجميع المراحل الدراسية، ويقصد بفرص الاستجابة opportunities to respond الفرص التي يوفرها المعلم للطالب أو لمجموعة طلاب للرد على السؤال أو الطلب (Whitney et al., 2015). وتمثل هذه المعدلات المنخفضة مشكلة خاصةً عند الطلاب ذوي الإعاقة الذين غالبًا ما يكونون متأخرين أكاديميًّا، وأبطأ في التعلم من أقرانهم بالتعليم العام (Barbetta & Morales, 2021)؛ لذلك اعتُرف بالحاجة إلى زيادة الاستجابة النشطة للطلاب ذوي الإعاقة؛ فقد اقترح مجلس الأطفال الاستثنائيين منذ أكثر من عقدين من الزمن أن المعدلات المثلى لفرص الاستجابة للطلاب ذوي الإعاقة عند تعلم محتوى جديد كانت بحد أدنى من 4 إلى 6 فرص للاستجابة في الدقيقة (Council for Exceptional Children, as cited in Adamson & Lewis, 2017).

ومن الإستراتيجيات التي تزيد من استجابة الطلاب النشطة سواء للطلاب ذوي الإعاقة أم غير المعاقين:

إستراتيجية بطاقات الاستجابة (Response Cards (RC (Clarke et al., 2016)؛ إذ تساهم بتوفير فرص استجابة للطلاب عن كل سؤال، كما توفر للمعلم فرصًا لرصد الأخطاء وتصحيحها فوريًا (Cakiroglu, 2014). ويمكن تعريفها بأنها بطاقات تعرض في نفس الوقت من جميع الطلاب فيما يتعلق بسؤال أو مشكلة بدأها المعلم (Herring & Woolsey, 2020).

وفي هذا الجانب قام هورن Horn (2010) بمراجعة وتجميع الأبحاث التجريبية المنشورة التي ركزت على استخدام بطاقات الاستجابة بوصفها وسيلة لاستجابة الطلاب النشطة الذين لديهم إعاقة جسدية أو معرفية محددة بغض النظر عن شدة الإعاقة، وأثبتت النتائج أن بطاقات الاستجابة تزيد من معدلات استجابة الطلاب النشطة، وتقلل من السلوك غير المرغوب فيه، وتعزز من اكتساب المهارات. كما أظهرت أن هناك أدلة جوهرية لإنشاء بطاقات الاستجابة بوصفها ممارسة مبنية على الأدلة للطلاب ذوي الإعاقة.

في حين قوّمت دراسة شنور وآخرين .Schnorr et al (2016) جودة الدراسات التي فحصت تأثير بطاقات الاستجابة في فرص الاستجابة للطلاب ذوي الإعاقة وغير المعاقين، وأشارت إلى أن بطاقات الاستجابة تعدّ ممارسة مبنية على الأدلة بمستوى متوسط من الأدلة لزيادة فرص الاستجابة لطلاب المرحلة الابتدائية. كما أن هناك العديد من الممارسات المبنية على الأدلة التي تزيد من فرص الاستجابة؛ لذا قارنت دراسة أدامسون ولويس Adamson and Lewis (2017) أثر ثلاث من إستراتيجيات فرص الاستجابة (الملاحظات الإرشادية، وتدريس الأقران، وبطاقات الاستجابة) في مدة المشاركة الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية الذين لديهم اضطرابات سلوكية. وأشارت النتائج إلى أن جميع تدخلات فرص الاستجابة كانت فعالة، وباستخدام التحليل البصري ومرحلة التكرار الإضافية أثبتت أن بطاقات الاستجابة هي الأكثر فعالية في تحسين نتائج الطلاب.

ومن أجل توسيع نتائج الأدبيات وتحديثها سعت مراجعة أويني وآخرون Owiny et al. (2018) إلى تحديد مدى إمكان اعتبار بطاقات الاستجابة ممارسة مبنية على الأدلة لاستخدامها مع الطلاب في سن المدرسة من خلال استخدام معايير Q1 التي أنشأها مجلس الأطفال الاستثنائيين (CEC)؛ إذ حُللت قائمة مكونة من 16 دراسة تفي بمعايير التضمين، ووجدت نتائج هذه المراجعة سبع دراسات كانت سليمة من الناحية المنهجية؛ لأنها حققت جميع معايير CEC QI، وأشارت إلى أنها ذات جودة عالية؛ إذ أجريت على 56 مشاركًا، ولم تظهر أيٌ من هذه الدراسات آثارًا سلبية؛ لذلك يمكن اعتبار بطاقات الاستجابة ممارسة مبنية على الأدلة لتعليم الأفراد ذوي الإعاقة وغير المعاقين.

ولها نوعان: أولًا: بطاقات الاستجابة المطبوعة مسبقًا: وهي مجموعة من البطاقات المطبوعة على ورق مقوى بألوان مختلفة لكل إجابة حتى يتمكن المعلم من تحديد إجابة كل طالب بسرعة (Barbetta & Morales, 2021). وتحتوي على إجابات بسيطة كما يلي (Department of Education, 2020; Schulz et al., 2020): بطاقات الاختيار من متعدد. بطاقات خضراء، وحمراء للإشارة إلى (صح/ خطأ). بطاقات تحتوي على (صور، ألوان، أرقام، كلمات). بطاقات تحتوي على مفاهيم مثل (قبل/ بعد). بطاقة القرص التي تتكون من بطاقة واحدة بها عدة اختيارات، ويقوم الطلاب بقرص الإجابة التي يعتقدون أنها صحيحة باستخدام الإبهام والسبابة، أو باستخدام عناصر مثل: مشابك الغسيل. ولتحديد فعاليتها تحققت العديد من الدراسات من أثر استخدامها في المشاركة الأكاديمية، وفرص الاستجابة، والاستجابة الأكاديمية الصحيحة، والسلوك غير المرغوب فيه. وأثبتت النتائج فعالية بطاقة الاستجابة المطبوعة مسبقًا (Bondy & Tincani, 2018; Cakiroglu, 2014; Goodnight et al., 2021).

ثانيًا: بطاقات الاستجابة المكتوبة: تُمكن الطلاب من الإجابة عن الأسئلة عن طريق كتابة إجابة فردية على بطاقات مغلفة قابلة للمسح، وينبغي أن تكون الإجابات

المكتوبة قصيرة؛ عبارة عن حروف، وكلمات، ومسائل حسابية، وغيرها (Schnorr et al., 2016; Schulz et al., 2020). واهتمت العديد من الدراسات بفحص أثر بطاقات الاستجابة بنوعيها (المطبوعة مسبقًا والمكتوبة) في مشاركة الطلاب، وأشارت النتائج إلى أن التدخل زاد من مشاركة جميع الطلاب بشكل ملحوظ (Davis & O'neill, 2004; Didion et al., 2020; Lambert et al., 2006; Müllerke et al., 2019).

كما يعدّ استخدام طريقة رفع اليد من الأساليب التي تحفز مشاركة الطلاب؛ إذ هي وسيلة شائعة وسريعة لطرح الأسئلة (Wang, 2016). وبمقارنتها مع بطاقات الاستجابة يتضح أن ممارسة رفع اليد في الصف الدراسي قد تحد من المشاركة والأداء الأكاديمي للطلاب ذوي الإعاقة وغير المعاقين (George, 2010; Randolph, 2007).؛ لكونها تسمح لطالب تلو الآخر بتقديم إجابة عند الطلب؛ وهو ما قد يكون تحديًا للوصول إلى جميع الطلاب خلال فترة زمنية محددة، كما قد تصعب المشاركة على الذين لا يشعرون بالراحة في التعبير عن أفكارهم عند وضعهم في دائرة الضوء، وهو مؤسف لأولئك الذين يحتاجون إلى مزيد من الوقت للتفكير بعد تقديم الأسئلة؛ لذا يمكن معالجة هذه القيود باستخدام بطاقات الاستجابة (Wang, 2016).

وقد أثبتت العديد من الدراسات فعالية استخدام بطاقات الاستجابة في زيادة استجابة الطلاب النشطة وفرص الاستجابة للطلاب ذوي الإعاقة وغير المعاقين أثناء التدريس مقارنةً بطريقة رفع اليد (Berrong et al., 2007; Christle & Schuster, 2003; Clarke et al., 2016; Duchaine et al., 2018; George, 2010; Munro et al., 2009). كما أظهر التحليل البعدي أن أداء معظم الطلاب في حالة بطاقات الاستجابة كان أفضل من حالة رفع اليد؛ إذ فضل غالبية كبيرة من الطلاب (82.2٪) استخدام بطاقات الاستجابة على رفع اليد، وارتفع مستوى المشاركة في الفصل بنسبة 35.6٪ في حالة بطاقة الاستجابة، كما ارتفعت درجات الاختبار من 41.8٪ إلى 52.1٪، وانخفضت السلوكيات غير المرغوب فيها بنسبة 42.3٪، وحققت بطاقات الاستجابة فائدة أكبر مع الطلاب ذوي الإعاقة مقارنة بالطلاب غير المعاقين (Randolph, 2007).

كما أجرى شولز وآخرون دراسة حديثة Schulz et al. (2020) فحصت أثر استخدام طرق استجابة الطلاب النشطة العالية التقنية (أجهزة النقر) والمنخفضة التقنية (بطاقات الاستجابة، ورفع اليد) في المشاركة الأكاديمية، والسلوك غير المرغوب فيه، ودقة استجابة الطلاب في المرحلة الابتدائية المعرضين لخطر الإحالة للتربية الخاصة، وأشارت النتائج إلى فعالية كل من أجهزة النقر وبطاقات الاستجابة بشكل متساو لجميع المشاركين.

وحينما تُستخدم بطاقات الاستجابة في فصول الصم وضعاف السمع بدلًا من طريقة رفع اليد التقليدية، يمكن للجميع الاستجابة بنفس الطريقة، ويمكن للمعلم مراقبة نتائج التعلم بشكل أكثر كفاية، ونظرًا لطبيعتها المرئية فإنها تتطلب القليل جدًّا فيما يتعلق بالتكيفات لاستخدامها مع الطلاب الصم وضعاف السمع (Herring & Woolsey, 2020). وقد يختلف عدد الأسئلة المطروحة ونوعها إلا أن الخطوات العامة لتنفيذها تشمل الآتي (Berrong et al., 2007; Helf, 2015; Herring & Woolsey, 2020; Tincani & Twyman, 2016):

1- يختار المعلم نوع البطاقة المراد استخدامها (بطاقات مطبوعة مسبقًا، بطاقات مكتوبة).
2- يطرح المعلم سؤالًا على الطلاب شفهيًّا/ أو بلغة الإشارة، ويفضل أن يكون السؤال مكتوبًا على السبورة، أو الباوربوينت ليتمكن الجميع من قراءته.
3- يوفر المعلم وقت انتظار مناسبًا يعتمد على طبيعة السؤال ونوع البطاقة المستخدمة، كما يجوز تمديده للطلاب ذوي الإعاقة أو المعرضين للخطر. وينبغي على المعلم أن يحدد الإشارة التي سيستخدمها لتوجيه الطلاب لعرض إجاباتهم المكونة من جزأين مثل: (استعد، ارفع البطاقة) ثم يرفع الطلاب بطاقاتهم ليكشفوا عن إجاباتهم.

4- يقوم المعلم بمسح الغرفة بصريًا ويقدم تغذية راجعة فورية ومحددة سواء كانت إيجابية أم تصحيحية بشكل متسق ومستمر طوال الجلسة التعليمية.

مشكلة الدراسة

تأسيسًا على ما تقدم عرضه يتضح لنا أن إحدى الإستراتيجيات التعليمية التي يمكن للمعلمين استخدامها لدعم تعلم الطلاب ذوي الإعاقة هي توفير معدلات عالية من فرص الاستجابة (Haydon et al., 2010; Haydon & Hunter, 2011). وعند النظر إلى فرص الاستجابة التي يقدمها المعلمون، نجد أنهم عادةً ما يعتمدون على أسلوب طرح الأسئلة، ويُطلب من الطلبة الإجابة عن الأسئلة، ومن المرجح أيضًا استدعاء الطلاب المتفوقين للإجابة عن الأسئلة (Christle & Schuster, 2003). في حين أن الطلاب الصم وضعاف السمع يحتاجون إلى ثلاث أو أربع ثوان للإجابة عن أسئلة المعلم مقارنةً بالطلاب السامعين الذين لديهم إجابة، كما أن عليهم العديد من المهام كمشاهدة المعلم والمترجم الفوري، إضافة إلى تنفيذ المهمة المطلوبة (Alasim, 2018).

لذلك يقضون معظم وقتهم إما بمشاهدة التعليمات بشكل سلبي أو الانخراط في أنشطة لا تتعلق مباشرة بالمهمة المطلوبة (Woolsey et al., 2004). ومن هنا تبرز الحاجة إلى تطبيق إستراتيجية بطاقات الاستجابة في فصول الصم وضعاف السمع لتعزز من الاستجابة النشطة من خلال توفير فرص استجابة متساوية لجميع الطلبة؛ لذا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة في المرحلة الابتدائية.

أسئلة الدراسة

1) ما واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا (عند مستوى الدلالة 0.05 α) بين استجابات معلمي الصم وضعاف السمع في تطبيق إستراتيجية بطاقات الاستجابة تعزى لعدة متغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 6-10 سنوات، 11-15 سنة، 16 سنة فأكثر)؟

أهداف الدراسة

1) التعرف على واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة.
2) الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين استجابات معلمي الصم وضعاف السمع في تطبيق إستراتيجية بطاقات الاستجابة تعزى لعدة متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

1) تكمن أهمية الدراسة الحالية بالحاجة إلى معرفة واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة لكونها إستراتيجية تزيد من توفير فرص الاستجابة لجميع الطلاب؛ ومن ثم تعزز من الاستجابة النشطة لديهم على نحو قد يساهم في ارتفاع التحصيل الأكاديمي.
2) ندرة الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجية بطاقات الاستجابة في مجال تعليم الصم وضعاف السمع لاسيما في الوطن العربي؛ إذ تعدّ الدراسة الحالية الأولى من نوعها في البيئة العربية –على حد علم الباحثان– التي ركزت على إستراتيجية بطاقات الاستجابة.

الأهمية التطبيقية

1) من المتوقع أن تساهم الدراسة الحالية في توجيه التربويين إلى إحدى الإستراتيجيات المبنية على الأدلة التي تركز على توفير معدلات عالية من فرص الاستجابة للطلبة الصم وضعاف السمع.
2) قد تفيد نتائج الدراسة الجهات التدريبية للتركيز على إقامة دورات تدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع حول الإستراتيجيات المبنية على الأدلة التي تساهم في توفير معدلات عالية من فرص الاستجابة.

مصطلحات الدراسة

معلم الصم وضعاف السمع: هو من يقوم بتدريس الطلبة الذين لديهم فقدان سمعي من 35 إلى 70 ديسيبل فأكثر(Moores, 2001). **إجرائيًّا:** هو المعلم/ة الذي يقوم بتدريس الطلبة الصم وضعاف السمع في المرحلة الابتدائية في معاهد الأمل، أو برامج الدمج.

إستراتيجية بطاقات الاستجابة: هي بطاقات تُعرض في نفس الوقت من جميع الطلاب فيما يتعلق بسؤال أو مشكلة بدأها المعلم (Herring & Woolsey, 2020). **إجرائيًّا:** هي إستراتيجية تمنح جميع الطلبة فرصة متساوية للمشاركة بنشاط في عملية التعلم بحيث تمكّنهم من تقديم إجابة فردية في وقت واحد على الأسئلة التي يطرحها المعلم؛ وذلك عن طريق كتابة إجاباتهم على البطاقة، أو عن طريق اختيارهم للإجابة المناسبة من مجموعة من الخيارات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة ومتغيراتها. والذي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً" (عبيدات وآخرون، 2007، ص. 187).

مجتمع الدراسة و أفرادها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الصم وضعاف السمع بالمرحلة الابتدائية في برامج الدمج ومعاهد الأمل الحكومية في منطقة الرياض، والمنطقة الشرقية، ومنطقة جدة، ومنطقة تبوك البالغ عددهم (922) معلمًا ومعلمة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام 1443/1442، والفصل الدراسي الأول والثاني من عام 1444/1443 (وزارة التعليم، 2022). وبعد الحصول على موافقة اللجنة الدائمة لأخلاقيات البحث العلمي بجامعة الملك سعود وُزعت الاستبانة الإلكترونية بالطريقة العشوائية التي تعني "أن الفرصة متساوية ودرجة الاحتمال واحدة لأي فرد من أفراد مجتمع البحث" (العساف، 2016، ص. 113). وبلغ عدد المستجيبين للدراسة (140) معلم/ة ولضمان عدم تكرار المشاركات رُبطت المشاركة بالبريد الشبكي. جدول (1) يوضح التوزيع الديموغرافي لأفراد الدراسة.

جدول1

التوزيع الديموغرافي لأفراد الدراسة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	61	43.6
	انثى	79	56.4
المؤهل العلمي	دبلوم	3	2.1
	بكالوريوس	107	76.4
	ماجستير	30	21.4
مكان الخدمة	معاهد الأمل	28	20
	برامج الدمج	112	80
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	10	7.1
	من 6 إلى أقل من 10 سنوات	30	21.4
	من 11 إلى أقل من 15 سنة	36	25.7
	من 16 فأكثر	64	45.7
المجموع			**140**

أداة الدراسة

استبانة و اقع تطبيق إستر اتيجية بطاقات الاستجابة من إعداد الباحثان

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قاما الباحثان بالاستعانة بالعديد من الدراسات السابقة لتشكيل أداة الدراسة (Bondy & Tincani, 2018; Cakiroglu, 2014; Didion et al., 2020; Duchaine et al., 2018; Goodnight et al., 2021; Herring & Woolsey, 2020; Randolph, 2007). وتكونت الاستبانة من محورين هما: المحور الأول: مدى معرفة معلمي الصم وضعاف السمع لمفهوم إستراتيجية بطاقات الاستجابة ويشمل (8) عبارات. المحور الثاني: واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة ويشمل (12) عبارة. وتم استخدام مقياس (ليكرت) الخماسي للإجابة عن كل فقرة بالشكل الآتي: (موافق بشدة 5 درجات، موافق 4 درجات، محايد 3 درجات، غير موافق 2 درجة، غير موافق بشدة 1 درجة).

صدق أداة الدراسة

أولًا: الصدق الظاهري (صدق المحكمين)

عُرضت الأداة على مجموعة من المختصين والمحكمين في ميدان التربية الخاصة وعددهم (7)؛ لتقويم جودة الأداة بإبداء ملاحظاتهم وآرائهم، للتحقق من أن الأداة تقيس ما علها قياسه؛ وذلك من خلال الحكم على مدى وضوح العبارات وصحتها، وسلامتها لغويًّا، وحذف فقرات أو إضافتها. وبعد ذلك حُسبت نسبة الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر Cooper: نسبة الاتفاق= (عدد مرات الاتفاق/ (عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات عدم الاتفاق) ×100، ووُجد أن نسبة الاتفاق راوحت ما بين 57% و100% كما هو موضح في جدول (2). وفي ضوء ذلك أجريت التعديلات المناسبة لتخرج بصورتها النهائية مكونة من (20) فقرة موزعة على محورين.

جدول2

حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين

رقم العبارة	عدد المحكمين	عدد مرات الاتفاق	نسبة الاتفاق
5،6،8،9،14 1،3،4	7	7	%100
2،7،10،13	7	6	%86
11،12،15،16،17	7	4	%57

ثانياً: التحقق من الاتساق الداخلي

تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي للأداة، كما في الجداول الآتية:

جدول3

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور" مدى معرفة معلمي الصم وضعاف السمع لمفهوم إستر اتيجية بطاقات الاستجابة" بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.877	5	**0.777
2	**0.854	6	**0.539
3	**0.861	7	**0.703
4	**0.752	8	**0.679

*** دالة عند مستوى الدلالة 0.01*

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، وراوحت ما بين (0.539 إلى 0.877) وهي ذات قيم متوسطة ومرتفعة، مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصالحة للتطبيق.

جدول4

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات محور" واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة" بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.702	7	**0.848
2	**0.683	8	**0.826
3	**0.822	9	**0.782
4	**0.860	10	**0.561
5	**0.801	11	**0.579
6	**0.819	12	**0.518

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول (4) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل وراوحت ما بين (0.518 إلى 0.860) وهي ذات قيم متوسطة ومرتفعة مما يشير إلى أن عبارات هذا المحور تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصالحة للتطبيق.

جدول5

معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الأداة بالدرجة الكلية للأداة

المحاور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للأداة
المحور الأول: مدى معرفة معلمي الصم وضعاف السمع لمفهوم إستراتيجية بطاقات الاستجابة	**0.948
المحور الثاني: واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة	**0.917

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية لأداة الدراسة هي قيم عالية، راوحت ما بين (0.917) و(0.948) وجميعها موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي، ويشير ذلك إلى أن محاور الأداة تتمتع بدرجة صدق مرتفعة وصالحة للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة

تم قياس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث بلغ معامل ألفا:

جدول6

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
المحور الأول: مدى معرفة معلمي الصم وضعاف السمع لمفهوم إستراتيجية بطاقات الاستجابة	8	0.895
المحور الثاني: واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة	12	0.908
الثبات الكلي للاستبانة	20	0.938

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن معامل الثبات لمحاور الدراسة تراوح ما بين (0.895) و(0.908) وبلغت قيمة معامل الثبات العام للاستبانة (0.938) وهي قيمة ثبات مناسبة لأهداف الدراسة.

الأساليب الإحصائية: حُللت البيانات باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقمنا بحساب الوسط الحسابي لإجابات أفراد الدراسة. ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة تم حساب المدى (5-1=4)، وقُسم على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وأصبح طول الخلايا كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول7

مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة الموافقة ومدى الموافقة

درجة الموافقة	الترميز	مدى الموافقة
غير موافق بشدة	1	من 1.0 إلى 1.80
غير موافق	2	من 1.80 إلى 2.60
محايد	3	من 2.61 إلى 3.40
موافق	4	من 3.41 إلى 4.20
موافق بشدة	5	من 4.21 إلى 5.0

ولخدمة أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها استخدمنا عدد من الأساليب الإحصائية لمعرفة اتجاهات أفراد الدراسة حول التساؤلات المطروحة، وذلك باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية الآتية:

1- حساب التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة.
2- إيجاد معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة من فقرات المحور بالدرجة الكلية للمحور، وبين درجة كل محور من محاور الأداة بالدرجة الكلية للأداة.
3- إيجاد معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.
4- حساب المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد الدراسة على كل عبارة، ولكل مجموعة من العبارات تمثل محوراً من محاور أداة الدراسة.
5- حساب الانحراف المعياري لحساب مدى تباعد القيم عن متوسطها الحسابي.
6- إجراء اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف-سمرنوف) (Kolmogorov-Smirnov test) لمعرفة ما إذا كانت البيانات الخاصة بمحاور الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي أم لا.
7- اختبار مان ويتني اللابارامتري Mann-Whitney Test، لمعرفة الفروق في واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة باختلاف الجنس.
8- اختبار كروسكال واليس (Kruskal-Wallis)، لمعرفة الفروق في واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة باختلاف (المستوى التعليمي، سنوات الخبرة).

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول: المحور الأول: مدى معرفة معلمي الصم وضعاف السمع لمفهوم إستراتيجية بطاقات الاستجابة

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة على المحور كما في الآتي:

جدول8

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازليًا لاستجابات أفراد الدراسة حول محور مدى معرفة معلمي الصم وضعاف السمع لمفهوم إستراتيجية بطاقات الاستجابة

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
7	يتطلب نجاح إستراتيجية بطاقات الاستجابة إعداد مسبق لمجموعة من الأسئلة.	2	1.4	3	2.1	41	29.3	57	40.7	37	26.4	3.89	0.87	1	موافق
8	يتطلب نجاح إستراتيجية بطاقات الاستجابة تقديم تغذية راجعة فورية للطلبة.	2	1.4	4	2.9	39	27.9	64	45.7	31	22.1	3.84	0.85	2	موافق
5	تسهم إستراتيجية بطاقات الاستجابة في تعزيز فرص الإجابة على الأسئلة الموجهة للطلبة.	3	2.1	5	3.6	41	29.3	70	50	21	15	3.72	0.84	3	موافق
6	تتيح إستراتيجية بطاقات الاستجابة لجميع الطلبة الاستجابة في وقت واحد وبنفس الطريقة.	4	2.9	14	10	62	44.3	52	37.1	8	5.7	3.33	0.84	4	محايد
3	امتلك المهارات لإعداد بطاقات الاستجابة (المطبوعة، والمكتوبة).	10	7.1	31	22.1	34	24.3	46	32.9	19	13.6	3.24	1.15	5	محايد
1	لدي معلومات كافية عن مفهوم إستراتيجية بطاقات الاستجابة.	13	9.3	32	22.9	34	24.3	46	32.9	15	10.7	3.13	1.16	6	محايد
2	لدي الدراية الكافية عن طرق تنفيذ إستراتيجية بطاقات الاستجابة.	12	8.6	38	27.1	31	22.1	46	32.9	13	9.3	3.07	1.15	7	محايد
4	يمكنني تنفيذ إستراتيجية بطاقات الاستجابة دون الحصول على دورات تدريبية متخصصة.	25	17.9	42	30	36	25.7	27	19.3	10	7.1	2.68	1.18	8	محايد
المتوسط الحسابي العام												3.36	0.77	محايد	

يتبين من الجدول السابق أن أفراد الدراسة موافقون بدرجة محايد على المحور؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.36) الذي يشير إلى درجة (محايد)، ويدل ذلك على أن لديهم معرفة متوسطة

لمفهوم إستراتيجية بطاقات الاستجابة، ولكن تنقصهم المعرفة الكافية بمفهوم الإستراتيجية وأنواعها وطرق تنفيذها؛ وقد يعزى ذلك إلى استناد معلمي الصم وضعاف السمع على مصادر غير مناسبة كنصائح الزملاء واعتبارها مصدرًا رئيسًا للمعلومات (Hornby et al., 2013).

ونلاحظ هناك تفاوت في درجة موافقة أفراد الدراسة على عبارات المحور حيث اشتمل المحور على (8) فقرات، وجاءت استجاباتهم على الفقرات بدرجات (محايد/ موافق) وراوحت المتوسطات الحسابية من (2.68 إلى 3.89) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة (محايد/ موافق).

ونلاحظ أيضًا من جدول 7 جاءت العبارة رقم (1) التي تنص على "يتطلب نجاح إستراتيجية بطاقات الاستجابة إعدادًا مسبقًا لمجموعة من الأسئلة" في المرتبة (الأولى) بين فقرات المحور من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة (موافق) بمتوسط مقداره (3.89)، وانحراف معياري (0.87). ويمكن أن نفسر هذه النتيجة بأن تعليم الصم وضعاف السمع ينطبق عليه مبدأ تفريد التعليم؛ لذا من المتوقع أن يدرك معلمو الصم وضعاف السمع أهمية التحضير والتخطيط المسبق للأسئلة قبل تنفيذ إستراتيجية بطاقات الاستجابة؛ وذلك لمراعاة احتياج الطلبة من خلال تحديد عدد الأسئلة المطروحة ونوعها (Helf,2015)؛ إذ أكدت الدراسات ضرورة الإعداد المسبق لمجموعة من الأسئلة عند استخدام إستراتيجية بطاقات الاستجابة (Herring & Woolsey, 2020; Schwab et al., 2013).

وجاءت العبارة رقم (4) وهي "يمكنني تنفيذ إستراتيجية بطاقات الاستجابة دون الحصول على دورات تدريبية متخصصة" بالمرتبة (الثامنة) وبدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (2.68 من 5) وانحراف معياري (1.18). وقد يكون السبب وراء ذلك هو أن لدى معلمي الصم وضعاف السمع معرفة بطريقة تنفيذ بطاقة دون الأخرى، ونرجح معرفتهم لطريقة تنفيذ البطاقات المكتوبة؛ إذ أشارت دراسة Didion et al. (2020) إلى أن بطاقات الاستجابة طريقة سهلة التنفيذ تتطلب الحد الأدنى من التدريب، ولكن قد يحتاجون إلى دورات تدريبية توضح طريقة تنفيذ البطاقات المطبوعة مسبقًا. وأكدت الدراسات أن بعض بطاقات الاستجابة المطبوعة مسبقًا تتطلب وقتًا طويلًا لتدريب المعلمين (Bondy & Tincani, 2018; Clarke et al., 2016). ونعزو ذلك إلى قلة البرامج التدريبية والمصادر العربية التي تساهم في توفير معلومات كافية عن إستراتيجية بطاقات الاستجابة، والآثار المترتبة عليها.

نتائج السؤال الأول: المحور الثاني: واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة

تم حساب التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب، لاستجابات أفراد الدراسة على المحور كما في الآتي:

جدول9

التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وترتيبها تنازليا لاستجابات أفراد الدراسة حول محور واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة

م	العبارة	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
		غير موافق بشدة		غير موافق		محايد		موافق		موافق بشدة					
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%				
7	تسهم إستراتيجية بطاقات الاستجابة في خفض السلوكيات غير	2	1.4	2	1.4	47	33.6	60	42.9	29	20.7	3.80	0.83	1	موافق

	المرغوبة مثل: (التحدث الجانبي، الغفوة).													
8	تمكنني إستراتيجية بطاقات الاستجابة من تحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى تدريس إضافي مثل: (تدريس المجموعة الصغيرة، أو التدريس فردي).	2	1.4	4	2.9	43	30.7	65	46.4	26	18.6	3.78	0.83	2	موافق
4	تسهم إستراتيجية بطاقات الاستجابة في تعزيز المستوى العلمي للطلبة.	2	1.4	2	1.4	48	34.3	64	45.7	24	17.1	3.76	0.80	3	موافق
12	افتقار الدعم الكافي من الإدارة المدرسية والمشرفين لتطبيق إستراتيجية بطاقات الاستجابة.	5	3.6	7	5	48	34.3	43	30.7	37	26.4	3.71	1.03	4	موافق
6	يمكنني إجراء تعديلات على طريقة عرض الدرس بعد تنفيذ إستراتيجية بطاقة الاستجابة لمعالجة أوجه القصور لدى الطلبة.	2	1.4	3	2.1	48	34.3	70	50	17	12.1	3.69	0.77	5	موافق
5	تسهم إستراتيجية بطاقات الاستجابة في تعزيز احتفاظ الطلبة بالمهارات الأكاديمية على المدى البعيد.	2	1.4	4	2.9	58	41.4	51	36.4	25	17.9	3.66	0.85	6	موافق
3	ألاحظ ارتفاع نسبة المشاركة للطلبة أثناء تنفيذ إستراتيجية بطاقات الاستجابة.	3	2.1	2	1.4	57	40.7	59	42.1	19	13.6	3.64	0.82	7	موافق
9	يمكنني تنفيذ إستراتيجية بطاقات الاستجابة بسهولة داخل الصف الدراسي.	3	2.1	5	3.6	53	37.9	62	44.3	17	12.1	3.61	0.83	8	موافق
11	روتين العمل اليومي للمعلمين/ المعلمات يؤدي إلى تطبيق بعض الإستراتيجيات التقليدية بطريقة غير فاعلة.	3	2.1	14	10	49	35	54	38.6	20	14.3	3.53	0.93	9	موافق
2	أمتلك المهارة الكافية لمتابعة استجابة كل طالب/طالبة أثناء تنفيذ إستراتيجية	7	5	15	10.7	37	26.4	67	47.9	14	10	3.47	0.99	10	موافق

	بطاقات الاستجابة وتقديم تغذية راجعة فورية.													
1	أطبق إستراتيجية بطاقات الاستجابة من خلال المواد الدراسية.	8	5.7	18	12.9	44	31.4	58	41.4	12	8.6	3.34	1.00	11	محايد
10	يستهلك إعداد بطاقات الاستجابة للطلبة وقت طويل.	3	2.1	14	10	74	52.9	40	28.6	9	6.4	3.27	0.81	12	محايد
المتوسط الحسابي العام												3.61	0.62	موافق	

يتبين من الجدول السابق أن أفراد الدراسة موافقون على المحور؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.61) ويشير إلى درجة (موافق). وهناك تفاوت في درجة موافقة أفراد الدراسة على العبارات؛ إذ جاءت استجاباتهم على الفقرات بدرجات تراوح ما بين (محايد/ موافق)، وراوحت المتوسطات الحسابية من (3.27 إلى 3.80) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة (محايد/ موافق).

ويلاحظ أيضًا من جدول 8 أن العبارة رقم (7) التي تنص على "تسهم إستراتيجية بطاقات الاستجابة في خفض السلوكيات غير المرغوبة مثل (التحدث الجانبي، الغفوة)" جاءت في المرتبة (الأولى) بين فقرات المحور من حيث موافقة أفراد الدراسة بدرجة (موافق) بمتوسط مقداره (3.80)، وانحراف معياري (0.83). وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به الدراسات التجريبية التي أشارت في نتائجها إلى أن إستراتيجية بطاقات الاستجابة تساهم في خفض السلوكيات غير المرغوب فيها (Adamson & Lewis, 2017; Goodnight et al., 2021; Schulz et al., 2020). وأحد التفسيرات الواضحة هنا أن فرص الاستجابة التي توفرها إستراتيجية بطاقات الاستجابة تتطلب من الطلاب الصم وضعاف السمع أن يظلوا منتبهين طوال فترة التدريس، وعندما يصبح الطلاب أكثر انخراطًا وتفاعلًا أثناء التدريس؛ تنخفض فرص حدوث السلوكيات غير المرغوب فيها (Lambert et al., 2006).

في حين جاءت العبارة رقم (10) وهي "يستهلك إعداد بطاقات الاستجابة للطلبة وقتًا طويلًا" بالمرتبة (الثانية عشرة) وبدرجة (محايد) وبمتوسط حسابي (3.27 من 5)، وانحراف معياري (0.81). ويمكن أن نستنتج من ذلك أن أفراد الدراسة قد استخدموا البطاقات الجاهزة في اللوازم المكتبية فلم يكن لديهم معرفة كافية بالوقت المستغرق لإعدادها، ومن المحتمل أيضًا أنهم قد استخدموا بطاقات سهلة الإعداد مثل: بطاقات الصواب/ والخطأ. وقد أشارت الدراسات إلى أن بعض أشكال بطاقات الاستجابة مثل: RC المطبوع مسبقًا التي تحتوي على صور، تتطلب وقتًا طويلًا لإعداد البطاقات المطلوبة للوحدة الدراسية بأكملها (Bondy & Tincani, 2018; Clarke et al., 2016).

نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيًا (عند مستوى الدلالة 0.05 α) بين استجابات معلمي الصم وضعاف السمع في تطبيق إستراتيجية بطاقات الاستجابة تعزى لعدة متغيرات الجنس (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير)، وسنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 6-10 سنوات، 11-15 سنة، 16 سنة فأكثر)؟

اختبار الاعتدالية

قبل الإجابة على هذا السؤال لابد من التأكد من مدى اعتدالية توزيع البيانات؛ لأن معظم الاختبارات المعملية تشترط أن يكون توزيع البيانات طبيعيًا لذلك

تم إجراء اختبار التوزيع الطبيعي (اختبار كولمجروف-سمرنوف)، لمعرفة ما إذا كانت البيانات الخاصة بمحاور الدراسة تتبع التوزيع الطبيعي أم لا، وجاءت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول10

اختبار التوزيع الطبيعي (Kolmogorov-Smirnov Test)

المحور	كولمجروف- سمنروف		
	الإحصائية	درجة الحرية	مستوى الدلالة
واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة	0.09	140	0.02

يبين الجدول السابق نتائج اختبار Kolmogorov-Smirnov Test حيث إن قيم مستوى المعنوية أقل من 0,05 (sig. < 0.05)، وهذا يدل على أن البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي وبناء على ذلك يتضح أن الاختبارات المناسبة لإجراء اختبار الفروق الإحصائية هي الاختبارات اللامعلمية وفق شرط التوزيع الطبيعي.

وللإجابة عن هذا السؤال ولمعرفة الفروق باختلاف الجنس تم استخدام اختبار مان ويتني اللابارامتري بديلا عن اختبار "ت"؛ لأن شرط الاعتدالية غير متوفر، في حين تم استخدام اختبار كروسكال واليس بديلا عن تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق باختلاف (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؛ لأن شرط الاعتدالية غير متوفر والجداول الآتية توضح ذلك:

الفروق بالنسبة لمتغير الجنس

جدول11

نتائج اختبار(Mann-Whitney Test) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية باختلاف الجنس

المحور	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة الإحصائية
واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة	ذكر	61	72.84	4443.00	0.60	0.55
	أنثى	79	68.70	5427.00		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد الدراسة نحو المحور باختلاف الجنس؛ حيث إن مستوى الدلالة (0.55) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وتعد قيمة غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل على عدم وجود فروق بين استجابات المعلمين والمعلمات

الفروق حسب المؤهل العلمي:

جدول12

نتائج اختبار(Kruskal-Wallis) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية باختلاف المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرا تب	قيمة مربع كا2	مستوى الدلالة
واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة	دبلوم	3	104.17	3.43	0.18
	بكالوريوس	107	71.86		
	ماجستير	30	62.28		

يتضح من خلال الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في

استجابات أفراد الدراسة نحو المحور باختلاف المؤهل العلمي؛ حيث إن مستوى الدلالة (0.18) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وتعد قيمة غير دالة إحصائيًا، وهذا يدل على عدم فروق بين أفراد الدراسة حسب المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير).

الفروق حسب عدد سنوات الخبرة:

جدول13

نتائج اختبار (Kruskal-Wallis) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية باختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرا تب	قيمة مربع كا2	مستوى الدلالة
واقع تطبيق معلمي الصم وضعاف السمع لإستراتيجية بطاقات الاستجابة	أقل من 5 سنوات	10	75.85	1.43	0.70
	من 6 إلى أقل من 10 سنوات	30	75.48		
	من 11 إلى أقل من 15 سنة	36	64.47		
	من 16 فأكثر	64	70.72		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في استجابات أفراد الدراسة نحو المحور باختلاف عدد سنوات الخبرة؛ حيث إن مستوى الدلالة (0.70) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) وتعد غير دالة إحصائيًا وهذا يدل على عدم وجود فروق بين أفراد الدراسة بحسب سنوات الخبرة.

وعمومًا اتضح من نتائج الدراسة أن معلمي الصم وضعاف السمع لديهم معرفة متوسطة بمفهوم إستراتيجية بطاقات الاستجابة، وأنواعها، وطريقة تنفيذها، ويحتاجون إلى دورات تدريبية متخصصة تعزز من مفهوم الإستراتيجية. كما اتفقوا على قيامهم بتنفيذ إستراتيجية بطاقات الاستجابة مع الطلبة داخل الصف حيث لاحظوا انخفاض السلوكيات غير المرغوب فيها، وهذا يتفق مع ما جاءت به الدراسات التجريبية (Adamson & Lewis, 2017; Goodnight et al., 2021; Schulz et al., 2020).

ولاحظوا أيضًا ارتفاع المشاركة لدى الطلبة أثناء تنفيذهم للإستراتيجية، وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات (Adamson & Lewis, 2017; Cakiroglu, 2014; Clarke et al., 2016; Didion et al., 2020; Duchaine et al., 2018; Goodnight et al., 2021; Schulz et al., 2020; Müllerke et al., 2019). كما أجمعوا على مساهمتها في تعزيز المستوى العلمي لدى الطلبة، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Bondy & Tincani, 2018; Cakiroglu, 2014). وقد يكون السبب المحتمل لهذه النتيجة هو أن بطاقات الاستجابة توفر تقويمًا تكوينيًّا مستمرًّا لطريقة فهم جميع الطلبة الصم وضعاف السمع للمحتوى، وتكييف التدريس وفقًا لذلك، وإجراء التعديلات الفورية على عرض الدرس لمعالجة أوجه القصور لدى الطلبة؛ ومن ثم يساهم ذلك في تعزيز المستوى العلمي لديهم (Schulz et al., 2020).

واتفقوا أيضًا على احتفاظ الطلبة بالمهارات الأكاديمية على المدى البعيد عند استخدام بطاقات الاستجابة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Duchaine et al., 2018). وقد تعزى هذه النتيجة إلى التغذية الراجعة التصحيحية والفورية التي يقدمها معلمو الصم وضعاف السمع أثناء تنفيذ إستراتيجية بطاقة الاستجابة، حيث تضمن التعلم المناسب وتسمح بتصحيح الأخطاء قبل أن يثبت التعلم الخاطئ؛ ويساهم ذلك في زيادة الاحتفاظ بالإجابات الصحيحة (Conroy et al., 2008; Duchaine et al., 2018).

وعلى الرغم من اتفاقهم على سهولة تنفيذ الإستراتيجية داخل الصف إلا أنهم أكدوا أن رتابة عملهم تؤدي إلى تطبيق الإستراتيجيات التقليدية؛ لذا أجمعوا على حاجتهم إلى دعم مقدم من إدارة المدرسة والمشرفين لتطبيق الإستراتيجية.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة نُوصي بالآتي:

1- ضرورة عقد برامج تدريبية لمعلمي الصم وضعاف السمع تختص بإستراتيجية بطاقات الاستجابة؛ لتعزز من مفهوم إستراتيجية بطاقات الاستجابة بشكل أكبر.

2- توفير الدعم الكافي من الإدارة المدرسية والمشرفين من خلال توظيف الإمكانات البشرية والمادية الموجودة في المدرسة؛ لتحفيز معلمي الصم وضعاف السمع على تطبيق إستراتيجية بطاقات الاستجابة.

3- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات التجريبية التي تقيس فعالية إستراتيجية بطاقة الاستجابة مع الصم وضعاف السمع.

****

المراجع

الزهراني، علي حسن. (2009). الكفاءة والسلوك الاكاديمي لدى الطلاب الصم وضعاف السمع في معاهد وبرامج الدمج في مدارس التعليم العام الابتدائية بمدينة الرياض. *مجلة الإرشاد النفسي*، (23)، 245-280.

العساف، صالح حمد. (2016). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. (ط.3). دار الزهراء.

المنصة الوطنية الموحدة. (1443). *حقوق ذوي الإعاقة*. المملكة العربية السعودية. https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities

عبيدات، ذوقان.، وعدس، عبد الرحمن.، وعبد الحق، كايد. (2007). *البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه*. (ط.10). دار الفكر.

وزارة التعليم. (1437). *الدليل التنظيمي للتربية الخاصة*. الرياض: وزارة التعليم.

وزارة التعليم. (2016). *القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة*. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم. https://departments.moe.gov.sa/SPED/Documents/RegulatoryGuide.pdf

وزارة التعليم. (2022). *إحصاءات معلمي الصم وضعاف السمع*. المملكة العربية السعودية: وزارة التعليم.

Adamson, R. M., & Lewis, T. J. (2017). A comparison of three opportunity-to-respond strategies on the academic engaged time among high school students who present challenging behavior. *Behavioral Disorders*, *42*(2), 41–51. https://doi.org/10.1177/0198742916688644

Alasim, K. N. (2018). Participation and interaction of deaf and hard-of-hearing students in inclusion classroom. *International Journal of Special Education*, *33*(2), 493–506.

Al-ʻAssāf, Ṣāliḥ Ḥamad. (2016). *al-Madkhal ilá al-Baḥth fī al-ʻUlūm al-sulūkīyah*. (Ṭ. 3). Dār al-Zahrāʼ.

Alminaṣṣah Alwaṭanīyah Almuwaḥḥadah (1443). *Ḥuqūq dhawī aliʻāqah*. Almamlakah Alʻarabīyah Alsaʻūdīyah.

Al-Zahrānī, ʻAlī Ḥasan. (2009). Alkafāʼah wa alsulūk alakādīmī ladá alṭullāb alṣumm wa ḍiʻāf alsamʻ fī maʻāhid wa barāmij aldamj fī madāris altaʻlīm alʻāmm alibtidāʼīyah bimadīnat alriyāḍ. *Majallat Alirshād Alnafsī*, (23), 245-280.

Barbetta, P. M., & Morales, M. (2021). Three Low-Tech active student responding strategies for inclusive online teaching. *Teaching Exceptional Children*, *54*(5), 346–353. https://doi.org/10.1177/00400599211025553

Berrong, A. K., Schuster, J. W., Morse, T. E., & Collins, B. C. (2007). The effects of response cards on active participation and social behavior of students with moderate and severe disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *19*(3), 187–199. https://doi.org/10.1007/s10882-007-9047-7

Bondy, A. H., & Tincani, M. (2018). Effects of response cards on students with autism spectrum disorder or intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *53*(1), 59–72.

Cakiroglu, O. (2014). Effects of preprinted response cards on rates of academic response, opportunities to respond, and correct academic responses of students with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, *39*(1), 73–85. https://doi.org/10.3109/13668250.2013.844777

Christle, C., & Schuster, J. (2003). The effects of using response cards on student participation, academic achievement, and on-task behavior during whole-class, math instruction. *Journal of Behavioral Education*, *12*(3), 147–165. https://doi.org/10.1023/A:1025577410113

Clarke, L. S., Haydon, T., Bauer, A., & Epperly, A. C. (2016). Inclusion of students with an intellectual disability in the general education classroom with the use of response cards. *Preventing School Failure*, *60*(1), 35–42. https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.966801

classroom. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *88*(6), 182–184. https://doi.org/10.1080/00098655.2015.1115749

Herring, T. J., & Woolsey, M. L. (2020). Three suggested teaching strategies for students who are deaf or hard of hearing. *Support for Learning*, *35*(3), 346–358. https://doi.org/10.1111/1467-9604.12314

Heward, W. l., & Wood, C. L. (2015). Improving educational outcomes in America: Can a low-tech, generic teaching practice make a difference?. *Wing Institute for Evidence Based Practice*. http://www.winginstitute.org/uploadedFiles/News_And_Events/Summits/2013WingSummitWH.pdf

Horn, C. (2010). Response cards: An effective intervention for students with disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, *45*(1), 116 –123.

Hornby, G., Gable, R. A., & Evans, W. (2013). Implementing evidence-based practice in education: What international literature reviews tell us and what they don't. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, *57*(3), 119-123. https://doi.org/10.1080/1045988X.2013.794326

Lambert, M. C., Cartledge, G., Heward, W. L., & Lo, Y. Y. (2006). Effects of response cards on disruptive behavior and academic responding during math lessons by fourth-grade urban students. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *8*(2), 88–99. https://doi.org/10.1177/10983007060080020701

Mahmutović, E. H., & Hadžiefendić, M. P. (2020). Developing the motivation of deaf and hard of hearing students To learn and academic achievement. *Journal Human Research in Rehabilitation*, *10*(2), 46–52. https://doi.org/10.21554/hrr.092005

Marschark, M., Spencer, P. E., Adams, J., & Sapere, P. (2011). Teaching to the strengths and needs of deaf and hard-of-hearing children. *European Journal of Special Needs Education*, *26*(1), 17–23. https://doi.org/10.1080/08856257.2011.543542

Moores, D. (2001). Educating the deaf: Psychology, principles, and practices. *Boston: Houghton Mifflin Company*.

Müllerke, N., Duchaine, E., Grünke, M., & Karnes, J. (2019). The effects of a response card intervention on the active participation in math lessons of five seventh graders with learning disabilities. *Insights into Learning Disabilities*, *16*(2), 107–120.

Conroy, M. A., Sutherland, K. S., & Snyder, A. L. (2008). Classwide interventions: Effective instruction makes a difference. *Teaching Exceptional Children - Council for Exceptional Children*, *40*(6), 24–30.

Davis, L. L., & O'Neill, R. E. (2004). Use of response cards with a group of students with learning disabilities including those for whom english is a second language. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *37*(2), 219–222. https://doi.org/10.1901/jaba.2004.37-219

Department of Education, Autism Hub. (2020). *Response cards*. State of Queensland. https://autismhub.education.qld.gov.au/resources/functional-behaviour-assessment-tool/help/response-cards

Didion, L. A., Toste, J. R., & Wehby, J. H. (2020). Response cards to increase engagement and active participation of middle school students with EBD. *Remedial and Special Education*, *41*(2), 111–123. https://doi.org/10.1177/0741932518800807

Duchaine, E. L., Jolivette, K., Fredrick, L. D., & Alberto, P. A. (2018). Increase engagement and achievement with response cards: Science and mathematics inclusion classes. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *16*(2), 157–176. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194564.pdf

George, C. L. (2010). Effects of response cards on performance and participation in social studies for middle school students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, *35*(3), 200–213. https://doi.org/10.1177/019874291003500302

Goodnight, C. I., Whitley, K. G., & Brophy-Dick, A. A. (2021). Effects of response cards on fourth-grade students' participation and disruptive behavior during language arts lessons in an inclusive elementary classroom. *Journal of Behavioral Education*, *30*(1), 92–111. https://doi.org/10.1007/s10864-019-09357-2

Haydon, T., Conroy, M. A., Scott, T. M., Sindelar, P. T., Barber, B. R., & Orlando, A. M. (2010). A comparison of three types of opportunities to respond on student academic and social behaviors. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *18*(1), 27–40. https://doi.org/10.1177/1063426609333448

Haydon, T., & Hunter, W. (2011). The effects of two types of teacher questioning on teacher behavior and student performance: A case study. *Education and Treatment of Children*, *34*(2), 229–245. https://doi.org/10.1353/etc.2011.0010

Helf, S. (2015). Increasing opportunities for student responding: Response cards in the

138

Wizārat Alta'līm. (1437). *Aldalīl Altanẓīmī liltarbiyah alkhāṣṣah*. Alriyāḍ: Wizārat alta'līm.

Wizārat Alta'līm. (2016). *al-qawā'id al-tanẓīmīyah LiMa'āhid wabarāmij alTarbiyah alkhāṣṣah.* Almamlakah Al'arabīyah Alsa'ūdīyah: Wizārat alTa'līm.

Wizārat Alta'līm. (2022*). Iḥṣā'āt mu'allimī alṣumm waḍi'āf alsam'.* Almamlakah Al'arabīyah alsa'ūdīyah: Wizārat alta'līm.

Woolsey, M. L., Harrison, T. J., & Gardner III, R. (2004). A preliminary examination of instructional arrangements, teaching behaviors, levels of academic responding of deaf middle school students in three different educational settings. *Education and Treatment of Children*, *27*(3). 263-279

Munro, D. W., Stephenson, J., & Roane, H. (2009). The effects of response cards on student and teacher behavior during vocabulary instruction. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *42*(4), 795–800. https://doi.org/10.1901/jaba.2009.42-795

Owiny, R. L., Spriggs, A. D., Sartini, E. C., & Mills, J. R. (2018). Evaluating response cards as evidence based. *Preventing School Failure*, *62*(2), 59–72. https://doi.org/10.1080/1045988X.2017.1344953

Randolph, J. J. (2007). Meta-Analysis of the research on response cards: Effects on test achievement, quiz achievement, participation, and off-task behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *9*(2), 113–128. https://doi.org/10.1177/10983007070090020201

Schnorr, C. I., Freeman-Green, S., & Test, D. W. (2016). Response cards as a strategy for increasing opportunities to respond: An examination of the evidence. *Remedial and Special Education*, *37*(1), 41–54. https://doi.org/10.1177/0741932515575614

Schulz, T., Cividini-Motta, C., Blair, K. S. C., & MacNaul, H. (2020). A Comparison of High-Tech and Low-Tech response modalities to improve student classroom behavior. *Journal of Behavioral Education*, *31*. 243–264. https://doi.org/10.1007/s10864-020-09393-3

Schwab, J. R., Tucci, S., & Jolivette, K. (2013). Integrating schema-based instruction and response cards for students with learning disabilities and challenging behaviors. *Beyond Behavior*, *22*(3), 24–30. https://doi.org/10.1177/107429561302200304

Tincani, M., & Twyman, J. S. (2016). Enhancing engagement through active student response. *Center on Innovations in Learning, Temple University*, 1–27. https://eric.ed.gov/?id=ED568178

'Ubaydāt, Dhūqān., w'ds, 'Abd al-Raḥmān., wa-'Abd al-Ḥaqq, Kāyid. (2007). *al-Baḥth al-'Ilmī mafhūmuh wa-adawātuhu wa-asālībuh*. (Ṭ. 10). Dār al-Fikr.

Wang, H. (2016). Using response cards in teacher education - A case example in taiwan. *International Journal of Whole Schooling*, *12*(1), 61–75. https://eric.ed.gov/?id=EJ1095369

Whitney, T., Cooper, J. T., & Lingo, A. S. (2015). Providing student opportunities to respond in reading and mathematics: A look across grade levels. *Preventing School Failure*, *59*(1), 14–21. https://doi.org/10.1080/1045988X.2014.919

التوجُّهات الموضوعية والقضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية لأبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا بجامعات المملكة العربية السعودية من عام 1429هـ حتى 1439هـ*

أ.آمنة عبد الله حسين العواجي[1] أ.د. أحمد بن محمد بن صعب التويجري[2]

(قدم للنشر 1443/10/11هـ -وقبل 03/04/1445هـ)

البحث مستلّ من رسالة ماجستير بقسم المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية – كلية التربية – جامعة القصيم.

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على توجُّهات أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا بجامعات المملكة العربية السعودية من عام 1429هـ حتى 1439هـ والتي تتعلق بموضوع البحث والقضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية، وتم تطبيق المنهج الوصفي المعتمد على أسلوب تحليل المحتوى باستخدام أداة بطاقة التحليل وتطبيقها على جميع أبحاث الدراسات العليا التي تمَّت إجازتُها للحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه والمرتبطة بمناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في جامعات المملكة العربية السعودية من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ، وطُبق تحليل المحتوى على (545) بحثًا كان منها (466) بحث ماجستير و(79) بحث دكتوراه، باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والتي تمثلت بمعادلة كوبر (Cooper) لحساب ثبات أداة بطاقة التحليل واستخراج نسبة الاتفاق، والتكرارات والنسب المئوية لاستخراج النتائج. وخلصت الدراسة إلى: أن أكثر عمليات هندسة البحث التي توجهت أبحاث الدراسة لاستخدامها هي عملية "قياس أثر وفاعلية"، وأما في المقرر الدراسي فالأبحاث متوجهة إلى استخدام جميع مواد العلوم الشرعية بلا تحديد، ثم توجهت إلى استخدام مقرر الفقه، وأعلى المجالات العامة استخدامًا هو مجال تعليم وتعلم العلوم الشرعية الذي كان فيه المجال الفرعي "طرائق التدريس وتطبيقاتها في تعليم العلوم الشرعية" في المرتبة الأولى، وأما بالنسبة للقضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية التي تناولَتْها أبحاث الدراسة فقد كان هناك توجُّه جيدٌ في تناوُل قضايا مهارات المستقبل في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، ولُوحِظ وجود توجُّه لقضية التربية البيئية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، وأنه لا يُوجَد توجُّه لأبحاث التنمية المستدامة في مناهج وتدريس العلوم الشرعية.

الكلمات المفتاحية: توجُّهات أبحاث – مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية – الدراسات العليا – المملكة العربية السعودية.

Research Trends Objectivity for Curriculum and Instruction of Islamic Studies in Postgraduate Studies in the Kingdom of Saudi Arabia from 1429 to 1439AH

Amna A. AlAwaji[1] *Ahmed M. AlTuwaijri[2]*

(Submitted 12-05-2022 and Accepted on 18-10-2023)

Abstract: The study aimed to identify the directions of curriculum research and the methods of teaching forensic science in graduate studies in the universities of the Kingdom of Saudi Arabia from 1429 AH to 1439 AH, which relate to the subject of the research, and the descriptive approach based on the method of content analysis using the analysis card tool and its application to postgraduate studies that have been approved to obtain master's and doctorate degrees related to the curricula and methods of teaching forensic science in the universities of the Kingdom of Saudi Arabia from 1429 AH to 1439 AH, and content analysis was applied to (545) researches, (466) were master's research and (79) doctoral researches, using descriptive statistical methods, iterations and percentages to extract the results. The study concluded that the to in research engineering, the results showed that most of the processes are the process of measuring impact and effectiveness, and the highest targeting course was the course of jurisprudence, and the most commonly used general fields is the field of teaching and learning forensic science and it was the sub-field teaching methods and their applications in the education of forensic science in the first place.

Key words: Research Trends - Islamic science curricula and methods - graduate studies - master's and doctoral research - Saudi Arabia.

(1) ماجستير في التربية – جامعة القصيم

(2) أستاذ المناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة القصيم

amt20131434@hotmail.com

(1) Master of Education - Qassim University

(2)Professor of Curriculum and Teaching Methods - College of Education - Qassim University

amnahalawaji@gmail.com

المقدمة

توجهت جامعات المملكة العربية السعودية بمختلف التخصصات -والتي تُعتبَر المورد الأساسي للأبحاث العلمية- للاهتمام بالأبحاث العلمية عبر اهتمامها بالدراسات العليا منذ عام 1385هـ، ويشير الشيخ (2014) إلى أن رسائل الماجستير والدكتوراه تُشكِّل منبعًا رئيسًا لا ينضب من منابع البحث العلمي في رحلته المستمرة، بل وركيزة أساسية من ركائز الجامعات ومراكز البحوث العلمية؛ فالجامعات تُقاس بقَدْر ما تُقدمه من بحوث علمية وبقَدْر ما بها من إنتاج علمي، الأمر الذي يستدعي مناقشة هذه الركيزة، ومعرفة توجُّهاتها، والأسباب المؤثرة في حدوث هذا الاتجاه؛ بغية معرفة مكامن القوة لتعزيزها، ومكان الضعف لمعالجتها.

كما تشهد المملكة نموًّا متزايدًا في عدد الأبحاث العلمية التي تنشرها الجامعات الحكومية، حيث تشير آخر الإحصائيات إلى ارتفاع معدل نشر البحوث العلمية في 2021م إلى 104%، مقارنةً بالفترة التي سبقت تفعيل المبادرات النوعية التي أطلقتها الوزارة لدعم البحث والتطوير والابتكار كالتمويل المؤسسي وشراكات البحث والابتكار، إضافةً إلى تحسُّن جودة الأبحاث المنشورة في المجلات المصنَّفة علميًّا Q1 بنسبة 247%، كما ساهمت المبادرات في زيادة عدد الباحثين النشطين بنسبة 75% خلال هذه الفترة.

وتقدَّمَت المملكة تقدُّمًا ملحوظًا خلال السنوات الأربع الماضية لتقفز بترتيبها 10 مراتب وصولًا إلى المركز الـ 25 عالميًّا والأولى عربيًّا في مجال النشر العلمي حسَب مؤشر Scimago ، كما حقَّقَت الجامعات الوطنية ارتفاعًا ملحوظًا في عدد الأبحاث العلمية المنشورة ليصل عددها الكلي إلى أكثر من 57 ألفَ بحثٍ علميّ (وزارة التعليم، 2021)

وفي خُطَّة التنمية العاشرة للمملكة العربية السعودية كان الهدف الثالث من الأهداف العامة هو تشجيع الدراسات والبحوث التطبيقية الداعمة للمعرفة والابتكار في كل المجالات الاقتصادية والاجتماعية، وتعزيز التوجه نحو الاقتصاد القائم على المعرفة عبر بناء منظومة للبحث والتطوير، وتعريب العلوم والتقنية، وزيادة المحتوى الرقمي العربي، ودعم منظومة العلوم والتقنية وتمتين ترابُطها مع كلّ القطاعات الإنتاجية والخدمية، وأيضًا تحفيز الجامعات والمنشآت على الاستثمار في مجالات الأبحاث، والتطوير، والابتكار (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2015).

فالواقع الحالي في الأبحاث العلمية يشير إلى توجُّه الجامعات السعودية لتعزيز البحث العلمي مع الاهتمام بالجودة وتنويع مصادره، وتوفير البيئة المناسبة له من خلال مراكز التميز العلمي والحدائق العلمية وحاضنات التقنية؛ إذ أنشأت جامعة الملك سعود (وادي الرياض للتقنية)، وأسَّسَت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن (وادي الظهران للتقنية)، ودعمت وزارة التعليم بشكل قوي الجامعات في تأسيس ونشر ثقافة كراسيّ البحث العلمي، واستقطاب الباحثين المتميزين، كما بادرت الوزارة إلى تشجيع البحوث المتميزة والنشر في مجلات علمية عالمية (وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات، 2010).

وفي السنوات الأخيرة زاد إدراك حكومة المملكة لأهمية البحث العلمي، وأسهمت الجامعات السعودية بنسبة 93% من الناتج الوطني للبحث العلمي؛ تعزيزًا لجهود وزارة التعليم في دعم منظومة البحث والابتكار، وترجمةً لدورها المحوري في التحوُّل نحو اقتصاد مستدام مبني على المعرفة، وتحقيق مستهدفات رؤية المملكة 2030 (وزارة التعليم، 2021).

وبالرغم من هذا التوجُّه الملحوظ للأبحاث العلمية والعدد الكبير من الإنتاج العلمي في جامعات المملكة العربية السعودية وتقدُّمها عالميًّا وعربيًّا والاهتمام به، فقد أثبتت دراسة قطب والخولي (2011) أنَّ البحث

العلمي في الجامعات السعودية يواجه العديد من المعوقات التي يمكن تصنيفها إلى: معوقات ذاتية، ومعوقات إدارية إجرائية، ومعوقات تمويلية.

فدراسة الإنتاج العلمي وحصره وتحديد حجمه وتوجُّهاته، تجعل الصورة واضحة أمام المهتمين بالبحث العلمي، وتساعدهم على معرفة الموضوعات المكرَّرة، وتحفظ الوقت والجهد، وتُوجّههم إلى اختيار التوجُّهات الحديثة والمتميزة، كما أنها تساعد على تقويم البحث العلمي وتحديد نقاط القوة وفرص التحسين، ويُعدّ قسم المناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية من الأقسام الرائدة في مجال الدراسات العليا؛ إذ إنه بدأ بتقديم برامج الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية منذ أكثر من (56) عامًا في تخصُّصات فرعية متعددة ومنها تخصُّص العلوم الشرعية.

وقد أشارت دراسة البشري (2016) إلى أن الأبحاث المنجَزة في تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في ازدياد مستمر، وتحتل المرتبة الأولى في عددها من بين فروع تخصُّص المناهج وطرق التدريس، وأكد الرايقي (2013) على ضرورة العناية بها لتأتي مُحقِّقةً للأهداف المتوقَّعة، ومنها إثراء المعرفة الإنسانية والحصول على إضافات علمية وتطبيقية مبتكرة والكشف عن حقائق جديدة، وأما المالكي (2012) فيرى ضرورة اهتمام البحث التربوي المعاصر في المملكة العربية السعودية بالتوجُّهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية؛ لما لاحظه من ضعف تناول الأبحاث لبعض التوجُّهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية مع خلوّها تمامًا من بعض التوجُّهات، بالرغم من بروز عدد من المتغيرات العالمية المعاصرة ذات التأثير الكبير، وهذا ما يؤكد على أهمية حصر توجُّهات الأبحاث في تخصُّص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية والاهتمام بها والحاجة إلى دراسة تحليلية تكشف واقع الإنتاج الفكري.

أسئلة الدراسة

1. ما توجُّهات أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا والتي تتعلق بموضوع البحث خلال الفترة (1429هـ - 1439هـ)؟
2. ما القضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية التي تناولَتْها أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية خلال الفترة (1429هـ - 1439هـ)؟

أهداف الدراسة

1. رصد أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا والتي تتعلق بموضوع البحث خلال الفترة (1429هـ - 1439هـ).
2. رصد القضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية التي تناولَتْها أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية خلال الفترة (1429هـ - 1439هـ).

أهمية الدراسة

1. تقديم تحليل لتوجُّهات مواضيع أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية.
2. تزويد المختصِّين في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بصورة واضحة عن أبرز توجُّهات أبحاث الدراسات العليا في جامعات المملكة العربية السعودية للمناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية.
3. توجيه انتباه الباحثين الجُدد لاختيار مواضيع بحثية أصيلة، وصَرْفهم عن تكرار المواضيع والمجالات التي بُحث فيها كثيرًا وتم الاكتفاء منها، وإرشادهم إلى الفجوة البحثية في أبحاث التخصُّص.
4. الإسهام في إنشاء دليل إرشادي وقاعدة بيانات تشتمل على جميع أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية؛ لإفادة جميع المختصِّين في هذا المجال.

5. المساعدة في إعداد خريطة بحثية للاحتياجات والأولويات المستقبلية في أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية.

حدود الدراسة

جدول (1)

الحدود المكانية للبحث

م	الجامعة	مناهج وطرق تدريس عامة		مناهج وطرق وتدريس العلوم الشرعية		مسمى البرنامج في الجامعة
		ماجستير	دكتوراه	ماجستير	دكتوراه	
1	جامعة أم القرى	√	√	√	√	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية
2	جامعة الملك سعود	√	√	√	-	مناهج وطرق وتدريس العلوم الشرعية
3	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	√	√	-	-	-
4	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	√	√	√	√	مناهج وطرق وتدريس العلوم الشرعية
5	جامعة الملك عبد العزيز	√	-	√	-	مناهج وطرق وتدريس العلوم الشرعية
6	جامعة الملك خالد	√	√	-	-	-
7	جامعة طيبة	√	-	√	-	مناهج وطرق تدريس العلوم الإسلامية
8	جامعة القصيم	√	-	√	-	مناهج وطرق وتدريس العلوم الشرعية
9	جامعة الطائف	√	-	√	-	مناهج وطرق تدريس الدراسات الإسلامية
10	جامعة حائل	√	-	-	-	-
11	جامعة تبوك	√	-	-	-	-
12	جامعة الباحة	√	-	√	-	مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية
13	جامعة نجران	√	-	-	-	-
14	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	√	-	√	-	مناهج وطرق وتدريس العلوم الشرعية
15	جامعة جدة	√	-	√	-	مناهج وطرق وتدريس العلوم الشرعية

اقتصر البحث على أبحاث الدراسات العليا في تخصُّص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية التي أُجيزت خلال الفترة 1429هـ حتى 1439هـ من جامعات المملكة العربية السعودية التي أجازت رسائل علمية في مرحلة الماجستير والدكتوراه لتخصُّص مناهج وطرق تدريس عامة، والتي كانت في مناهج العلوم الشرعية وتخصُّص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ، وقد تحدَّدَت في (15) جامعة كما في جدول (1)، وقد تم اختيار هذه الفترة الزمنية لكون المتغيرات خلال فترة عشر سنوات متغيرات متشابهة تقريبًا؛ لأنّ لكل حقبة زمنية متغيراتها الخاصة بها، ولضمان استمرار الدراسات التتبُّعية في نفس المجال ومعرفة مدى التقدم فيها (المالكي، 2012)؛ بغرض استكمال متطلبات الحصول على درجتي الماجستير والدكتوراه، سواء كانت تتعلق ببيانات الباحث أو بمنهجية البحث أو بمواضيعه.

مصطلحات الدراسة

توجُّهات أبحاث (Research Trends): عرَّفَها الرايقي (2013) بأنها: "ميل الرسائل العلمية في مجال التربية الإسلامية المُجازة من قسم المناهج وطرق التدريس نحو التركيز على مجالات بحثية معينة" (ص7).

وعرَّفَتها البلوي (2012) بأنها: الاهتمامات والقضايا البحثية التي تتوجه إليها البحوث وفق مجالات معينة تسير فيها.

التوجُّهات الموضوعية (The Objective Trends): نسبة لموضوع البحث، ويُقصَد بها: ميل الأبحاث نحو التركيز على موضوعات معينة (نوع التعليم، المرحلة الدراسية، المنهج، المتعلم، المعلم، البيئة التعليمية) ومتغيراتها التفصيلية، ممَّا له ارتباط بمتغيرات البحث في تعليم وتعلُّم التخصص (المعثم وفلمبان، 2008).

ويُعرِّفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: الحوادث والوقائع التي تنزل بالفرد أو المجتمع ولم تكن معروفة قبل ذلك، أو كانت موجودة لكن حالتها تطوّرَت نتيجة التطور الطبيعي للسلوك الإنساني.

المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية (Curriculum and Instruction of Islamic Sciences):

مسارٌ تربويٌّ في مرحلة الدراسات العليا تختلف مسمياته بين الجامعات؛ فمنهم مَن يُسميه "مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية"، ومنهم مَن يُسميه "مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية"، ومنهم مَن يُسميه "مناهج وطرق تدريس العلوم الإسلامية".

ثانيًا: مجتمع الدراسة وعينتها:

لرصد التوجُّهات الموضوعية والقضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية لأبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا بجامعات المملكة العربية السعودية تمثل مجتمع الدراسة الذي هو نفسه العينة بجميع أبحاث الدراسات العليا التي تمَّت إجازتُها للحصول على درجة الماجستير والدكتوراه ويُعرِّفها الباحثان إجرائيًّا بأنها: الجوانب التي كانت محور اهتمام الأبحاث المختصة بتعليم العلوم الشرعية والتي أجازها قسم المناهج وطرق التدريس العامة أو قسم المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية.

القضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية (Social, contemporary and global issues):

والمرتبطة بالمناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية كاملة، سواء كانت تابعة لقسم مناهج وطرق التدريس العامة أو لقسم مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في جامعات المملكة العربية السعودية من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ؛ حيث إن إجراء الدراسة على جميع أفراد المجتمع يُعطي صورة دقيقة عن توجُّهات الأبحاث المستهدفة (المعثم، 2013)، وشملَ المجتمع (545) بحثًا، وهي جميع الأبحاث التي تمَّت إجازتُها من (15) جامعة أصدرت رسائل علمية (ماجستير ودكتوراه) في تخصُّص المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، حيث جمع الباحثان الأبحاث من الجامعات المحددة عن طريق مصادر متعددة وموثوقة؛ مما يجعلنا نثق بصحة الأبحاث التي تم حصرُها.

وقد تم تطبيق الدراسة عليها جميعها؛ وفيما يلي بيانٌ لمجتمع الدراسة مُرتَّبةً وفقًا لعدد الأبحاث الصادرة من كل جامعة على مستوى المملكة العربية السعودية كما في جدول (2):

جدول (2)

توزيع المجتمع الذي أُجريت عليه الدراسة

م	الجامعة	عدد الأبحاث	النسبة المئوية
1	جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية	175	%32.11
2	جامعة أم القرى	109	%20.00
3	جامعة الملك سعود	90	%16.51
4	جامعة طيبة	44	%8.07
5	جامعة الطائف	38	%6.97
6	جامعة الملك خالد	16	%2.94
7	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	15	%2.75
8	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	13	%2.39
9	جامعة جدة	10	%1.83
10	جامعة الباحة	10	%1.83
11	جامعة القصيم	7	%1.28
12	جامعة نجران	7	%1.28
13	جامعة تبوك	5	%0.92
14	جامعة الملك عبد العزيز	4	%0.73
15	جامعة حائل	2	%0.37
	المجموع	545	%100

ثالثًا: منهجية الدراسة

استُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المعتمد على أسلوب تحليل المحتوى (تحليل المحتوى الكمي)، وهو المنهج المناسب لرصد التوجُّهات الموضوعية والقضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية لأبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المعتمد على التحليل؛ وذلك لإعطاء صورة دقيقة لتوجُّهات الأبحاث المرتبطة بالمناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ؛ فهو المنهج الذي يساعد في وَصْف التوجُّهات السائدة في مجال البحث العلمي، ويُبيّن مدى التغيرات التي حدثت في هذه التوجُّهات على مرّ السنين (محمد وعبد العظيم، 2012).

رابعًا: أدوات الدراسة:

تم استخدام بطاقة التحليل أداةً لهذه الدراسة؛ لرصد التوجُّهات الموضوعية والقضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية لأبحاث تخصُّص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في جامعات المملكة العربية السعودية من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ، باعتبارها إحدى الأدوات الرئيسَة التي يمكن استخدامها في جمع البيانات، وبناء استدلالات ذات علاقة بطبيعة مشكلة البحث والإجابة عن أسئلته (مرسال، 2018).

خامسًا: حساب الصدق والثبات للأداة

الصدق: تم حساب الصدق بعرض الأداة بصورتها الأولية على (10) مُحكّمين من أعضاء هيئة التدريس، ومشرف في اللغة العربية لتحكيم صياغة الأداة اللغوية، ومعلم علوم شرعية.

وتم الأخذ بالملاحظات التي تخدم أهداف البحث ونتائجه، وتعديل الأداة إلى صورتها النهائية.

الثبات:

1) **عَبْر الزمن:** حلَّل الباحثان عينة مقننة من الأبحاث وعددها (30) بحثًا، وكانت عدد المحاور (4)، ثم أعاد الباحثان تحليل نفس العينة المقننة بعد شهر من التحليل الأول، وعند تطبيق معادلة كوبر لإيجاد نسبة الاتفاق بين التحليلين -وهي:

نسبة الاتفاق= (عدد مرات الاتفاق بين التحليلين/ عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف) *100-

أظهرت النتائج -كما في جدول (3)- أن نسبة الاتفاق بين

التحليلَيْن (99.16%)، وهي قيمة ثبات عالية وتُثبت ثبات التحليلَيْن.

جدول (3)

نسبة الثبات للأداة من خلال قياسها عبر اختلاف الزمن

عدد المحاور	المحاور بعد ضربها في عدد العينة المقننة	الاتفاق	الاختلاف	نسبة الاتفاق
4	120	119	1	%99.16

2) **عَبْر الباحثَيْن ومُحلِّلة أخرى:** تم تحليل نفس العينة المقننة من الأبحاث وعددها (30) بحثًا، ثم أعادت مُحلِّلة أخرى تحليل نفس العينة المقننة بعد شرح الأداة لها وطريقة التحليل واطلاعها على أهداف البحث، وعند تطبيق معادلة كوبر لإيجاد نسبة الاتفاق بين التحليلين -وهي:

نسبة الاتفاق= (عدد مرات الاتفاق بين التحليلين/ عدد مرات الاتفاق+ عدد مرات الاختلاف) *100

أظهرت النتائج -كما في جدول (4)- أن نسبة الاتفاق بين التحليلَيْن (96.6%)، وهي قيمة ثبات عالية وتُثبت ثبات التحليلَيْن.

جدول (4)

نتائج نسبة الثبات للأداة من خلال قياسها عَبْرَ الباحثَيْن ومُحللة أخرى

عدد المحاور	المحاور بعد ضربها في عدد العينة المقننة	الاتفاق	الاختلاف	نسبة الاتفاق
4	120	116	4	%96.6

وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين وظهور قِيَم مرتفعة لثبات الأداة عَبْر الزمن وعَبْر الأشخاص؛ فقد تم اعتماد الأداة والعمل بها لثبات صِدقها وثباتها، وأصبحت في صورتها النهائية.

سادسًا: نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

إجابة ومناقشة السؤال الأول الذي ينصّ على:

ما توجُّهات أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا والتي تتعلق بموضوع البحث خلال الفترة (1429هـ - 1439هـ)؟

والتي تمثلت بـ (هندسة البحث، المقرر الدراسي، مجالات البحث العامة والفرعية)

للإجابة عن السؤال الأول تم استخدام بطاقة التحليل، واستخراج النتائج بالتكرارات والنِّسب المئوية،

وتم تحديد توجُّهات أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا والتي تتعلق بموضوع البحث خلال الفترة (1429هـ - 1439هـ) كالتالي:

هندسة البحث:

أطلق الباحثان مصطلح "هندسة البحث" على النظام العام للبحث، والذي يتكوَّن من عمليات متعددة ومعقدة تتداخل فيما بينها، وضرورية يرتكز عليها البحث ليكون قابلًا للتنفيذ، كما أنها تُحدّد الهيكل العام والخاص لمهندسي وخبراء الأبحاث، وقد تعدّدَت عمليات هندسة البحث وتم حصرها في: (إعداد، تقويم، قياس أثر وفاعلية، قياس توجُّهات، تحديد صعوبات وعوائق ومشكلات، كفايات، تصور مقترح، تحديد أسس، تحديد مهارات، دراسة تحليلية، تحديد دور، تحديد احتياجات، دراسة واقع)، وأظهرت النتائج -كما في جدول (5)- أن أكثر عمليات **هندسة البحث** التي توجهت أبحاث

الدراسة لاستخدامها هي عملية "قياس أثر وفاعلية" بمعدل (43.67%)، وهذه العملية تتطلب منهجًا تجريبيًّا أو شبه تجريبي، وهذا ما تَوافَق مع محور منهجيات البحث في الإجابة عن السؤال الثاني؛ حيث إن المرتبة الأعلى للمنهجيات هي المنهجية التجريبية ذات التصميم شبه التجريبي.

ثم توجهت الأبحاث إلى عملية "دراسة الواقع" بمعدل استخدام (23.49%)، وقد كانت في هذه العملية أبحاث الماجستير أكثر شيوعًا من أبحاث الدكتوراه؛ وقد يعود هذا إلى أنها من الدراسات المسحية التي لا تتطلب مهارات متعددة أمّا أبحاث الدكتوراه فتتطلَّب مهارات متعددة وعالية، وقد جاءت هذه العملية في نفس المرتبة وبنسبة (14.00%) في دراسة العرفج، العتيبي، والسماري (2019)، ويليها التوجه للدراسات التقويمية، ثم الدراسات التحليلية، ثم أبحاث تحديد الصعوبات والعوائق والمشكلات، ويليها الأبحاث التي استخدمت عملية التطوير والتي يتضمنها "التصور المقترح" بمعدل (4.22%)، وكان أغلبها في أبحاث دكتوراه؛ وقد يُعزى هذا إلى صعوبة هذه العملية لكونها تحتاج إلى وقت طويل وتمكُّن عالٍ للباحث في العديد من مهارات البحث.

ويظهر أن هناك توجهًا غير جيد للأبحاث التي تتعلق بـ"الكفايات"؛ فقد كانت بمعدل (1.83%) على مستوى أبحاث الدراسة الحالية، وأيضًا عملية "تحديد الأدوار وتحديد الاحتياجات" كان استخدامها قليلًا بمعدل (1.10%)، وحتى أبحاث "قياس التوجُّهات" فقد استُخدمت بمعدل (0.92%) على مستوى جميع أبحاث الدراسة، وهناك توجُّه ضعيف لأبحاث "تحديد المهارات" حيث استُخدمت بمعدل (0.37%)، وفي المرتبة الأخيرة تأتي أبحاث "تحديد الأسس" وأبحاث "الإعداد" بمعدل (0.18%)، وهي أقل العمليات توجهًا لها؛ وقد تعود قلتها في أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية خلال الفترة من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ إلى صعوبة هذه العمليات وحاجتها إلى مدة زمنية طويلة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة العرفج، العتيبي، والسماري (2019)، ودراسة البشري (2016)، من حيث حصول عمليات تحديد الاحتياجات وتحديد الأدوار وقياس التوجُّهات على نسبة أقل بالنسبة للعمليات الأخرى، ولكن اختلفت هاتان الدراستان مع الدراسة الحالية في عملية تحديد الصعوبات والعوائق والمشكلات؛ حيث حازت هذه العملية ترتيبًا مرتفعًا ونسبةً عاليةً في دراسة العرفج، العتيبي، والسماري (2019)، ودراسة البشري (2016)، أما في الدراسة الحالية فقد حصلت هذه العملية على نسبة قليلة بلغت (3.85%) بالنسبة للعمليات الأخرى.

المقرر الدراسي: وأما في المقرر الدراسي، فيَظهر لنا في جدول (6) توجُّه الأبحاث إلى استخدام جميع مواد العلوم الشرعية بلا تحديد بمعدل (30.09%)، ثم توجهت إلى استخدام مقرر الفقه بمعدل (29.71%)، وقد تشابهت هذه النتيجة مع دراسة الرايقي (2013)، والدغيثر (2017)، ودراسة العرفج، العتيبي، والسماري (2019)؛ حيث إن مقرر الفقه فيها حاز على النسبة الأعلى من بين استخدامات مقررات العلوم الشرعية، ثم توجهت أبحاث الدراسة إلى استخدام مقرر الحديث بمعدل (16.15%)، ثم مقرر القرآن الكريم بمعدل (9.36%)، ثم مقرر التوحيد بمعدل (5.87%)، يليه مقرر التجويد بمعدل (2.39%)، ثم مقرر التفسير بمعدل (2.57%).

وتبيَّن أيضًا أنه لا يُوجَد توجُّه جيد في مقررات التعليم العام إلى مقرر القراءات حيث كان معدل استخدامه (0.55%)، وهو أقل مقررات التعليم العام استخدامًا؛ وقد يعود القصور في استهدافه إلى صعوبة تناوُله من غير المختصِّين في القراءات، وإلى كونه مقررًا خاصًّا في مدارس تحفيظ القرآن الكريم فقط، كما أن هناك قصورًا في التوجه لمقررات التعليم الجامعي، وهذا ما يتوافق مع نتيجة الدراسة الحالية التي ظهر فيها ضعف التوجُّه لاستهداف المرحلة الجامعية.

جدول (5)

التكرارات والنسب المئوية لنتائج عمليات هندسة البحث المستخدمة في أبحاث الدراسة

م	العملية	الماجستير		الدكتوراه		المجموع	
		التكرارا	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة المئوية
1	قياس أثر وفاعلية	180	%38.63	58	%73.42	238	%43.67
2	دراسة واقع	127	%27.25	1	%1.27	128	%23.49
3	دراسة تقويمية	55	%11.80	1	%1.27	56	%10.28
4	دراسة تحليلية	46	%9.87	2	%2.53	48	%8.81
5	تطوير وتصور مقترح	8	%1.72	15	%18.99	23	%4.22
6	تحديد صعوبات وعوائق ومشكلات	21	%4.51	0	%0.00	21	%3.85
7	كفايات	10	%2.15	0	%0.00	10	%1.83
8	تحديد دور	6	%1.29	0	%0.00	6	%1.10
9	تحديد احتياجات	5	%1.07	1	%1.27	6	%1.10
10	قياس توجُّهات	5	%1.07	0	%0.00	5	%0.92
11	تحديد مهارات	2	%0.43	0	%0.00	2	%0.37
12	تحديد أسس	0	%0.00	1	%1.27	1	%0.18
13	إعداد	1	%0.21	0	%0.00	1	%0.18
	المجموع الكلي	466	%100.00	79	%100.00	545	%100.00

مجالات البحث العامة والفرعية:

جدول (6): التكرارات والنسب المئوية لنتائج المقرر الدراسي المستخدم في أبحاث الدراسة

م	المقرر الدراسي	الماجستير		الدكتوراه		المجموع	
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
1	جميع مواد العلوم الشرعية	145	%31.12	19	%24.05	164	%30.09
2	الفقه	133	%28.54	26	%32.91	159	%29.17
3	الحديث	70	%15.02	18	%22.78	88	%16.15
4	القرآن الكريم	48	%10.30	3	%3.80	51	%9.36
5	التوحيد	31	%6.65	1	%1.27	32	%5.87
6	التفسير	13	%2.79	1	%1.27	14	%2.57
7	التجويد	11	%2.36	2	%2.53	13	%2.39
8	الثقافة الإسلامية	4	%0.86	5	%6.33	9	%1.65
9	طرق تدريس العلوم الشرعية	4	%0.86	3	%3.80	7	%1.28
10	القراءات	3	%0.64	0	%0.00	3	%0.55
11	أصول التربية الإسلامية	1	%0.21	0	%0.00	1	%0.18
12	التربية الإسلامية	1	%0.21	0	%0.00	1	%0.18
13	النظام الاجتماعي في الإسلام	1	%0.21	0	%0.00	1	%0.18
14	الفرائض والمواريث	1	%0.21	0	%0.00	1	%0.18
15	أخرى	0	%0.00	1	%1.27	1	%0.18
	المجموع الكلي	466	%100.00	79	%100.00	545	%100.00

بعد تصنيف مجالات البحث العامة والفرعية والتي تمثلت بـ (7) مجالات -كما في جدول (7)- تشتمل على (53) مجالًا فرعيًّا -كما في جدول (8)-؛ قام الباحثان بحصر أبحاث كلّ مجال، وجعلَا لكلّ بحث مجالًا عامًّا واحدًا؛ لذلك ستكون النتائج الكمية هنا مساوية لعدد أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية خلال الفترة من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ.

جدول (7)

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع مجالات الأبحاث العامة في أبحاث الدراسة

م	المجال العام	الماجستير		الدكتوراه		المجموع	
		التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
1	تعليم وتعلم العلوم الشرعية	160	%34.33	39	%49.37	199	%36.51
2	معلمو العلوم الشرعية	127	%27.25	15	%18.99	142	%26.06
3	مقررات العلوم الشرعية	104	%22.32	18	%22.78	122	%22.39
4	تقنيات التعليم	66	%14.16	6	%7.59	72	%13.21
5	تاريخ وفلسفة وطبيعة العلوم الشرعية ووثيقته	5	%1.07	0	%0.00	5	%0.92
6	النظم والبرامج الدراسية ذات العلاقة بتعليم العلوم	2	%0.43	1	%1.27	3	%0.55
7	البحث العلمي في تعليم العلوم الشرعية	2	%0.43	0	%0.00	2	%0.37
	مجموع المجالات العامة المستخدمة في أبحاث الدراسة	466	%100.00	79	%100.00	545	%100.00
	المجموع الكلي للأبحاث	466	%100.00	79	%100.00	545	%100.00

وأما المجالات الفرعية فقد يشتمل البحث على أكثر من مجال فرعي، وبناءً عليه ستكون النتائج الكمية أكثر من عدد أبحاث الدراسة الحالية، وقد تبيَّن أن مجموع المجالات التي تم استخدامها في أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية خلال الفترة من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ هي (1035) مجالًا، وتفصيلها كالتالي:

جدول (8)

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع المجالات الفرعية للمجال العام "تعليم وتعلم العلوم الشرعية"

م	المجال الفرعي	الماجستير		الدكتوراه		المجموع	
		التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة	التكرارات	النسبة المئوية
1	طرائق التدريس وتطبيقاتها في تعليم العلوم الشرعية	143	%30.69	40	%50.63	183	%33.58
2	المهارات لدى الطلاب وتنميتها	93	%19.96	31	%39.24	124	%22.75
3	التحصيل الدراسي لدى الطلاب وتنميته	76	%16.31	11	%13.92	87	%15.96
4	المفاهيم لدى الطلاب والتطور المفاهيمي لديهم	37	%7.94	19	%24.05	56	%10.28
5	دافعية الطلاب واتجاهاتهم نحو العلوم الشرعية وتعلُّمها	23	%4.94	7	%8.86	30	%5.50
6	أساليب تقويم تعلم وتعليم العلوم الشرعية ومدى فاعلية تلك الأساليب	26	%5.58	2	%2.53	28	%5.14
7	القيم لدى الطلاب	9	%1.93	5	%6.33	14	%2.57
8	تحديد احتياجات للطلاب	3	%0.64	3	%3.80	6	%1.10
9	تعلم الطلاب الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة ومتدنّي التحصيل	3	%0.64	1	%1.27	4	%0.73
10	تعليم العلوم الشرعية غير الرسمي	1	%0.21	0	%0.00	1	%0.18
11	الفروق بين الجنسين في تعليم العلوم الشرعية	0	%0.00	0	%0.00	0	%0.00
12	التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين وتعليم العلوم الشرعية	0	%0.00	0	%0.00	0	%0.00
	مجموع المجالات الفرعية المستخدمة في هذا المجال	414	%88.84	119	%150.63	533	%97.80
	المجموع الكلي للأبحاث	466	100.00	79	%100.00	545	%100.00

***بعض الأبحاث استخدمت أكثر من مجال فرعي؛ وهذا يُبرِّر عدم تساوي عدد المجالات الفرعية مع عدد المجالات العامة.**

فأبحاث تخصُّص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الفترة من 1429هـ حتى 1439هـ توجُّهها الأكبر إلى مجال "تعليم وتعلم العلوم الشرعية" بمعدل (36.51%)؛ وقد يعود حصول هذا المجال على المرتبة الأولى إلى توسُّع موضوعاته بشكل عام واستهدافه غالبًا للمتعلمين الذين هم عنصر أساسي من عناصر التعليم، وتسعى أبحاث التخصص إلى توفير تعليم جيد لهم؛ ليخرُج لنا جيل متعلم مواكب ومتلائم مع متغيرات العصر الحديثة.

وأما مجالاته الفرعية فكان التوجُّه الأكبر لمجال "طرائق التدريس وتطبيقاتها في تعليم العلوم الشرعية" بمعدل (33.58%)، وقد توافقت هذه النتيجة مع ما أثبته المالكي (2012) أن أبحاث تدريس العلوم الشرعية ركزت على فاعلية الطرائق والاستراتيجيات والبرامج، ويُرجِّح الباحثان أن تركيز أبحاث الدراسة على هذا المجال قد يعود إلى التنوع فيه، والحداثة المستمرة في موضوعاته، وكان هناك توجُّه ملحوظ في هذا المجال إلى نظرية الذكاءات المتعددة، ومدخل التعلم المنظم ذاتيًّا، واستراتيجيات التعلم النشط واستراتيجية التدريس التبادلي، ثم تتوجه الأبحاث إلى مجال "المهارات لدى الطلاب وتنميتها" بمعدل (22.75%) على مستوى مجمل أبحاث الدراسة، وكانت التوجه الأكثر في مجال المهارات إلى "مهارات التفكير وأنواعها"، وقد أثبت المالكي (2012) هذا أيضًا، وبرَّر ذلك بما تحتله مهارات التفكير بجميع أنواعها من أهمية كبرى؛ مما يدعو الباحثين إلى التأكيد عليها، ويليها "المهارات العملية"، واختلف هذا مع الرايقي (2013) والمالكي (2012) الذي ذكر تراجُع أبحاث تدريس العلوم الشرعية في تناوُل المهارات العملية، أما في هذه الدراسة فجاءت المهارات العملية في المرتبة الثانية من بين المهارات؛ وقد يعود هذا إلى بروز الحاجة إلى استخدامها في الأعوام السابقة وتوجُّه الباحثين إليها لأهميتها، ويأتي بعدها التوجُّه لمجال "التحصيل الدراسي لدى الطلاب وتنميته" بمعدل استخدام (15.96%)، وكان التوجه الأكبر في هذا المجال إلى مقرر الفقه، ثم تتوجه الأبحاث إلى مجال "المفاهيم لدى الطلاب والتطور المفاهيمي لديهم" بمعدل (10.28%)، وكان التوجه الواضح لـ (المفاهيم الفقهية)، وهذا ما يتوافق مع أثبتته الدراسة الحالية، أن مقرر الفقه من أكثر المقررات استخدامًا، وتأتي بعدها (المفاهيم

العقدية)، كما يُوجَد توجُّه إلى مجال "دافعية الطلاب واتجاهاتهم نحو العلوم الشرعية وتعلُّمها" بمعدل (5.50%) على مستوى مجمل أبحاث الدراسة، وأيضًا توجُّه إلى مجال "أساليب تقويم تعلم وتعليم العلوم الشرعية ومدى فاعلية تلك الأساليب" بمعدل (5.14%)، ثم توجُّه إلى مجال "القيم لدى الطلاب" بمعدل استخدام (2.57%) والذي تكرر فيه استخدام القيم الأخلاقية.

ولُوحظ أن توجُّه الأبحاث لبعض المجالات الفرعية من مجال تعليم وتعلم العلوم الشرعية كمجال "تحديد احتياجات الطلاب" قد تم استخدامها بمعدل (1.10%)، وأما مجال "تعلُّم الطلاب الموهوبين وذوي الاحتياجات الخاصة" فقد كان التوجه إليه بمعدل (0.73%) على مستوى مجمل أبحاث الدراسة والذي يفتقر تمامًا إلى تناوُل فئة الطلاب الموهوبين، أما توجُّه الأبحاث إلى مجال "تعليم العلوم الشرعية غير الرسمي" فكان بمعدل (0.18%)، ولا يُوجَد توجُّه لمجال "الفروق بين الجنسين في تعليم العلوم الشرعية" ومجال "التنوع الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للمتعلمين وتعليم العلوم الشرعية"؛ إذ لم يتناولهما أيُّ بحث من أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية خلال الفترة من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ بالرغم من أهمية مجال الفروق بين الجنسين مع توجُّه وزارة التعليم الحالي إلى دمج الذكور والإناث في الصفوف الأولية.

وأيضًا هناك توجُّه في أبحاث التخصص إلى المجال العام "مجال معلمي العلوم الشرعية" بمعدل (26.10%) على مستوى مجمل أبحاث الدراسة، وأما في مجالاته الفرعية فكان التوجه الأكثر إلى مجال "مستوى أداء المعلم أثناء الخدمة" بمعدل (11.56%)، ويليه مجال "التدريب المهني لمعلمي العلوم الشرعية أثناء الخدمة" بمعدل (4.22%)، ثم مجال "العوائق والمشكلات التي تواجه المعلمين" بنفس مستوى التوجه إلى "المهارات لدى المعلمين" بمعدل (4.04%)، وكانت أكثر المهارات استخدامًا للمعلمين هي "مهارات التدريس"، وقد أثبتَ ذلك المالكيُّ (2012) أيضًا في دراسته، ويليها مهارات "التفكير الناقد"، ثم تتوجَّه الأبحاث إلى مجال "كفايات المعلمين" بمعدل (3.49%)، وكان التوجه الأكبر إلى "الكفايات التدريسية" ثم "كفايات التعليم الإلكتروني"، وأيضًا يوجد توجُّه إلى مجال "تقويم أداء المعلم أثناء الخدمة" بمعدل (2.75%)، ثم توجه للمجال الفرعي "معايير وسياسات تأهيل معلمي العلوم الشرعية واختيارهم" بمعدل (1.47%)، وأيضًا مجال "إعداد معلمي العلوم الشرعية قبل الخدمة" بمعدل (1.28%)، ومجال "تحديد احتياجات المعلمين" بمعدل (1.28%)، ثم توجُّه لمجال "تحديد دور المعلم أثناء الخدمة" ومجال "قياس اتجاهات وآراء المعلمين أثناء الخدمة" بمعدل (1.10) لكلِّ واحدٍ منهما على مستوى أبحاث الدراسة، ثم جاء توجُّه أبحاث الدراسة لمجال "الإشراف على المعلمين" بمعدل (0.92)؛ وقد يعود ضعف التوجه لهذا المجال إلى أن الأبحاث التي تستهدف الإشراف على المعلمين تندرج في بعض الجامعات تحت تخصُّص الإشراف التربوي وليس تخصُّص مناهج وطرق التدريس، وقد ظهر أنه لا يُوجَد أيّ توجُّه لمجال "القيم للمعلمين" بالرغم من أهمية هذا المجال لكون المعلم ليس ناقلًا للمعرفة فقط بل هو القدوة التي يحتذي بها الطلاب، وتحلِّي المعلم بالقيم أمر أساسي ومهم في عملية التعليم.

كما ظهر أنه يُوجَد توجُّه لأبحاث التخصص إلى المجال العام مجال "مقررات العلوم الشرعية" بمعدل استخدام (22.39%) على مستوى أبحاث الدراسة، وأما مجالاته الفرعية فقد كان أعلاها استخدامًا هو مجال "تحليل مقررات العلوم الشرعية" بمعدل (12.66%) على مستوى أبحاث الدراسة، وكان المقرر الأكثر توجهًا له في مجال "تحليل مقررات العلوم الشرعية" هو مقرر الفقه، يليه الحديث، وهذا ما يؤيد نتيجة الدراسة الحالية، أن مقرر الفقه والحديث هما من أكثر المقررات استهدافًا في أبحاث الدراسة.

وأيضًا هناك توجُّه لمجال القيم في المقررات بمعدل (5.32%)، وظهر أن أعلى القيم توجهًا لها في هذا المجال هي "القيم الأخلاقية"، كما يُلاحظ هنا أن القيم للمتعلمين والقيم للمقررات توافقت في القيم الأكثر استخدامًا، وهي القيم الأخلاقية للمجالين، وهذا مؤشر جيد لما للقيم الأخلاقية من أهمية في العملية التعليمية، ونرى أيضًا أنه يُوجَد توجُّه أيضًا لمجال "تقويم مقررات العلوم الشرعية" بمعدل (4.95%)، وأن أكثر أبحاث هذا المجال هي أبحاث مرحلة الماجستير؛ وربما يعود ذلك إلى أن هذا الأسلوب من الأبحاث يسهل تناوُله لطلاب الماجستير، وأيضًا ظهرت النتيجة مشابهة لما ظهر في مجال تحليل مقررات العلوم الشرعية، أن أعلى المقررات توجهًا لها في تقويم مقررات العلوم الشرعية هو مقرر الفقه، يليه الحديث.

وقد ظهر أيضًا أن هناك توجهًا لمجال المهارات في المقررات بمعدل (3.67%) والذي كان التوجه فيه لمهارات التفكير، كما ظهر توجهًا لمجال تطوير مقررات العلوم الشرعية بمعدل (2.57%) على مستوى أبحاث الدراسة، وقد كانت أبحاث مرحلة الدكتوراه هي الأكثر توجهًا لهذا المجال؛ وربما يعود ذلك إلى صعوبة هذا المجال وتطلُّبه لإجراءات علمية ومنهجية أكثر عمقًا وإبداعًا من غيره من المجالات، وأنه يحتاج من الباحث إلى التدريب عليه تحت إشراف وتوجيه خبراء متخصِّصين، فقد ذكرت الشافعي وعثمان (2017) أن تطوير المقررات يتطلَّب إعادة النظر في المنهج القائم بكل مكوناته وأسسه ومجالاته، وقد يصعب مثل هذا التعمق على طلاب الماجستير؛ لكونهم في أول مراحلهم البحثية.

ثم تأتي التوجُّهات في أبحاث التخصص لمجال "المفاهيم في المقررات" ومجال "بناء مقررات العلوم الشرعية" بمعدل استخدام (1.65%) لكلٍّ واحدٍ منهما على مستوى أبحاث الدراسة، وقد كانت أبحاث مرحلة الدكتوراه هي الأكثر توجهًا لمجال "بناء مقررات العلوم الشرعية"؛ ومن الممكن أن يكون من أسباب هذا التوجه هو حاجة هذا المجال إلى تمكُّن الباحث من أسس متنوعة في بناء المقررات تتطلَّب منه التوسع والتعمق في البحث، وهذا ما هو مطلوب من طلاب مرحلة الدكتوراه أكثر من طلاب مرحلة الماجستير، ثم يأتي التوجه لمجال "أثر المقررات على الطلاب" الذي كان معدل استخدامه (1.28%)، ويليه التوجه لمجال "أهداف مقررات العلوم الشرعية" بمعدل استخدام (0.55%)، وفي دراسة الرايقي (2013) ذكر أنه لم يتم استخدام هذا المجال في أيّ دراسة؛ مما يدل على تطوُّر بسيط في توجُّهات الأبحاث خلال السنوات السابقة، وتُعتبر هذه النسبة قليلة بالنسبة لأهمية هذا المجال، وقد أكدت دراسة الشافعي وعثمان (2017) بضرورة الاهتمام به وتحديده كمنطلقات وموجهات للعمل في المجالات التربوية.

ثم يأتي بعده التوجُّه لمجال "التكامل بين مقررات العلوم الشرعية" الذي كان معدل استخدامه (0.37%)، وهذا ما أثبتته أيضًا دراسة المالكي (2012)؛ إذ ذكر أن أقل التوجُّهات استخدامًا هو الاتجاه التكاملي، وعلَّل ذلك بأن هذا الاتجاه يتعلّق بمناهج العلوم الشرعية وتصميمها أكثر من تركيزه على التنفيذ، ويرى الباحثان أن هذا المجال يُعتبر من العمليات المعقدة التي تحتاج إلى خبراء ومتخصصين؛ ولهذا يصعب تناوُله على الباحثين، وقد يكون هذا السبب في أن جميع أبحاث هذا المجال لمرحلة الدكتوراه، ولا يُوجَد توجُّه لأبحاث التخصص في مجال "الترابط بين مقررات العلوم الشرعية والمقررات الدراسية الأخرى"؛ إذ لم يتم استخدامه ولو مرة واحدة، وقد تكون الأسباب هي نفس أسباب ضعف تناوُل المجال السابق، إضافةً إلى كونها مقررات ذات طبيعة مختلفة عن بعضها فتتطلَّب تعمقًا أكبرَ ومجهودًا مضاعفًا ووجودَ خبراء متخصصين في مقررات العلوم الشرعية والمقررات الأخرى.

وأما بالنسبة للمجال العام مجال "تقنيات التعليم" فيُوجَد هناك توجُّه للأبحاث التي في هذا المجال

بمعدل (13.21%) على مستوى أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية خلال الفترة من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ، وتُعتبر هذه النسبة قليلة على اعتبار التوجُّه الحالي للأتمتة الرقمية في التعليم، ولكن قد تعود قلة الأبحاث التي في مجال تقنيات التعليم إلى أن بعض الجامعات لديها تخصُّص مستقل لتقنيات التعليم تندرج تحته الأبحاث التي تختص بتقنيات التعليم ولا تكون ضِمْن تخصُّص مناهج وطرق التدريس، وكانت أبحاث هذا المجال متوجهة إلى مقرر الفقه وأيضًا إلى المرحلة المتوسطة، ولُوحِظ أنّ التوجه الأكبر كان صادرًا من جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأما المجالات الفرعية لهذا المجال فقد ظهر أن أعلاها توجهًا لها هو مجال "دمج التقنية مع تعليم العلوم الشرعية وتعلُّمها" بمعدل (10.46%)، ويليه التوجه لمجال "قياس توجُّهات واستخدام التقنية في تعليم العلوم الشرعية" بمعدل (4.04%)، وكان التوجه في مجال "التعلم عن بُعد في تعليم العلوم الشرعية" بمعدل (0.18%)، ولا يوجد توجُّه إلى مجال "دمج التقنية في تقويم العلوم الشرعية".

والمجال العام "تاريخ وفلسفة وطبيعة العلوم الشرعية ووثيقته" تم استخدامه بمعدل (0.92%) على مستوى أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية خلال الفترة من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ، ولم تتوجه له أبحاث الدكتوراه، وكان التوجه لمجاله الفرعي "وثيقة تعليم العلوم الشرعية" بمعدل (1.10%) ويليه التوجه إلى مجال "أخلاقيات علم العلوم الشرعية ومبادئها" إذ تم استخدامه بمعدل (0.37%)، وأما مجالَا "تاريخ علم العلوم الشرعية ومناهجه" و"فلسفة وطبيعة علم العلوم الشرعية" فلم يتم التوجه لهما في أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية خلال الفترة من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ.

وأيضًا بالنسبة للمجال العام "النظم والبرامج الدراسية ذات العلاقة بتعليم العلوم الشرعية" قد تم استخدامه بمعدل (0.55%) على مستوى أبحاث الدراسة، والتوجه لمجالاته الفرعية قليل، فهي تحتاج إلى توجُّه الباحثين والمختصِّين لها، وهي: مجال دراسة "واقع برنامج دراسي في مجال تعليم العلوم الشرعية"، ومجال "تقويم برنامج دراسي في مجال تعليم العلوم الشرعية"، ومجال "تطوير برنامج دراسي في مجال تعليم العلوم الشرعية"؛ وأما مجال "برنامج دراسي مقترح في مجال تعليم العلوم الشرعية" فلا يُوجَد له أيّ توجُّه في أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية خلال الفترة من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ، وقد تعود قلة تناوُل هذه المجالات إلى أنها تحتاج إلى معلومات وبيانات ربما يَصعُب الحصول عليها من الجهات المعنية.

ويأتي هنا أقل مجالات أبحاث التخصُّص توجهًا له بالرغم من أهميته وهو المجال العام "البحث العلمي في تعليم العلوم الشرعية: الذي تم تناوُله بمعدل (0.37%) على مستوى أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية خلال الفترة من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ، وأما مجالاته الفرعية وهي مجال "تقويم البحث العلمي" في مجال تعليم العلوم الشرعية، ومجال "توجُّهات البحث" في مجال تعليم العلوم الشرعية، فقد تم استخدامهما بمعدل (0.18%) لكلِّ واحدٍ منهما، وأما مجال "تحليل البحث العلمي" في مجال تعليم العلوم الشرعية، ومجال "خرائط بحثية" في مجال تعليم العلوم الشرعية ومجال "الاستفادة من نتائج أبحاث تعليم العلوم الشرعية" فإنها لا يُوجَد توجه لها على مستوى أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية خلال الفترة من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ، مع العلم أن هذا المجال لم تتوجه له أبحاث الدكتوراه، وقد حث على أهمية فروع هذا المجال مجموعة من الدراسات؛ كدراسة العرفج، العتيبي، والسماري (2019)، ودراسة آل الحارث والشهري (2019)، ودراسة معتوق (2017)، ودراسة النوح (2015)، ودراسة الجاسر (2017)؛ وربما تعود قلة تناوُل هذا المجال إلى صعوبة الحصول على بيانات ومعلومات الدراسة من الجهات المعنية، وعدم وجود قاعدة معلومات تجمع

جميع الأبحاث المقصودة ليَسهُل ويُضمَن الحصول عليها.

إجابة ومناقشة السؤال الثاني الذي ينص على: ما القضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية التي تناولَتْها أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية خلال الفترة (1429هـ - 1439هـ)؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام بطاقة التحليل واستخراج النتائج بالتكرارات والنسب المئوية، وتم تحديد القضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية التي تناولَتْها أبحاث المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في الدراسات العليا في المملكة العربية السعودية خلال الفترة (1429هـ - 1439هـ)كالتالي: بعد تحليل أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية خلال الفترة من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ، وبناءً على نتائج الدراسة الحالية؛ فقد تبيَّن أن بعض القضايا السابق ذكرُها تم تناوُلها، ولكن هناك حاجة ماسّة إلى تناوُل بعض القضايا التي لم يتم تناوُلها بشكل كافٍ وبعضها لم يتم تناوُلها كليًّا رغم أنها من القضايا المعاصرة، وتم استخراج القضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية التي تناولَتْها أبحاث الدراسة، وتم التوصل إلى أن هناك (168) بحثًا بنسبة (30.83%) من مجمل أبحاث مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية خلال الفترة من عام 1429هـ حتى عام 1439هـ قد تناولت القضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية، وظهرت القضايا وتوزيعها على أبحاث الدراسة كما في جدول (9):

جدول (9)

التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أبحاث الدراسة التي تناولت قضايا اجتماعية ومعاصرة وعالمية

م	القضية	التكرارات	النسبة المئوية
1	مهارات المستقبل في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	73	%13.39
2	الجودة في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	21	%3.85
3	القضايا الدينية المعاصرة في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	20	%3.67
4	الأمن الفكري في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	11	%2.02
5	الانتماء الوطني في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	9	%1.65
6	حقوق الإنسان في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	9	%1.65
7	التربية البيئية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	4	%0.73
8	الحوار الوطني في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	3	%0.55
9	العمل التطوعي في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	3	%0.55
10	الوسطية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	3	%0.55
11	التربية الصحية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	2	%0.37
12	الأفكار الضالة والتيارات المنحرفة في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	2	%0.37
13	التربية الإعلامية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	2	%0.37
14	الاقتصاد المعرفي في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	2	%0.37
15	العولمة في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	2	%0.37
16	التربية الأمنية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	1	%0.18
17	التربية المهنية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	1	%0.18
	مجموع الأبحاث التي تناولت قضايا في مناهج وتدريس العلوم الشرعية	168	%30.83
	مجموع الأبحاث الكلي	545	%100.00

فقد ظهر أن هناك توجهًا في تناوُل القضايا التالية: مهارات المستقبل في مناهج وتدريس العلوم الشرعية بمعدل (13.39%)، والجودة في مناهج وتدريس العلوم الشرعية بمعدل (3.85%)، والقضايا الدينية المعاصرة في مناهج وتدريس العلوم الشرعية ما بين قضايا عقدية وفقهية وفي الحديث الشريف بمعدل (3.67%)، وأيضًا هناك توجُّه لقضايا الأمن الفكري في مناهج وتدريس العلوم الشرعية بمعدل (2.02%)، والانتماء الوطني في مناهج وتدريس العلوم الشرعية بمعدل (1.65%)، وحقوق الإنسان في مناهج وتدريس العلوم الشرعية بمعدل (1.65%).

ويليها التوجه لعدد من القضايا، ويراه الباحثان توجُّهًا غير كافٍ؛ لأنها جميعها تم التوجه لها بمعدل (0.73%) أو أقل، وهو معدل غير جيد بالنسبة لعدد أبحاث التخصص الكلي مثل قضايا: التربية البيئية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، الحوار الوطني في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، العمل التطوعي في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، الوسطية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، التربية الصحية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، الأفكار الضالة والتيارات المنحرفة في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، التربية الإعلامية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، الاقتصاد المعرفي في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، العولمة في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، التربية الأمنية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، التربية المهنية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية.

كما ظهر أنه لا يُوجَد توجُّه لأبحاث الدراسة لعدد من القضايا الاجتماعية والمعاصرة والعالمية مثل: التنمية المستدامة في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، تدويل التعليم في العلوم الشرعية، حاضنات المعرفة التربوية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، الذكاء الاصطناعي في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، الرخصة التعليمية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، رؤية 2030 في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، متطلبات سوق العمل في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، المحاسبية التعليمية في مناهج وتدريس العلوم الشرعية، المنهج الخفي في مناهج وتدريس العلوم الشرعية؛ فلم يتم تناوُلها في أبحاث الدراسة.

توصيات الدراسة:

- دراسة مماثلة ممتدة إلى أبحاث التخصص للأعوام القادمة، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية لمعرفة مدى التقدم والتغير في أبحاث تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية.
- دراسة تقويمه تستهدف تحليل الجودة النوعية لأبحاث تخصُّص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في جامعات المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة ترتكز على تحليل الاستشهادات المرجعية من أبحاث تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية في جامعات المملكة العربية السعودية لمعرفة نسبة الاستفادة منها.

****

المراجع العربية

البشري، محمد. (2016). دراسة تحليلية تتبعية لاتجاهات بحوث الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 10(2)، 351- 411. https://search.mandumah.com/Record/803517

البلوي، أمل سليمان. (2012). *توجُّهات بحوث التربية العلمية المنشورة في الدوريات والأوعية الإلكترونية المتخصصة في الفترة ما بين 2000-2010 م.* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة طيبة، المدينة المنورة.

الجاسر، وليد بن عبد الرحمن محمد. (2017). التوجُّهات الموضوعية للبحوث والرسائل العلمية في تخصص الإدارة التربوية بالجامعات السعودية خلال الفترة -1396 1436هـ مجلة العلوم التربوية، (12)، 445-523. https://search.mandumah.com/Record/852020

آل الحارث، مزنة مدشل؛ والشهري، ظافر فراج. (2019). التوجُّهات المنهجية لأبحاث المناهج وطرق التدريس العامة في رسائل الماجستير والدكتوراه بجامعة الملك خالد. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 2(4)، 385-429. https://search.mandumah.com

الدغيثر، سارة ناصر. (2017). *تقويم الرسائل العلمية في مجال العلوم الشرعية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الإمام بن سعود، الرياض.

الرايقي، مازن عبد اللطيف. (2013). *توجُّهات الرسائل العلمية في مجال التربية الإسلامية بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة أم القرى.* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الشافعي، صبحية عبد الحميد؛ وعثمان، أماني عوض. (2017). *المنهج المدرسي: مفهومه، أسسه، عناصره، تنظيماته، تطويره.* الدمام، مكتبة المتنبي.

الشيخ، محمد عبد الرؤوف مصطفى. (2014). *اتجاهات البحث التربوي في الجامعات المصرية: دراسة حالة على جامعة طنطا.* [ورقة مقدمة]، المؤتمر العلمي الثالث والعشرون: تطوير المناهج، القاهرة، https://search.mandumah.com/Record/739284

العبد الجبار، الجوهرة عبد الرحمن. (2017). دور الجامعات في دعم البحث العلمي لتعزيز الاقتصاد المعرفي: مؤشرات الاهتمام به في الجامعات السعودية. مجلة مكتبة الملك فهد الوطنية، 23، (1)، 58-88. https://search.mandumah.com/Record/795900

العرفج، عبير؛ والعتيبي، سارة؛ والسماري، نورة. (2019). مجالات وخصائص رسائل الماجستير والدكتوراه بقسم المناهج وطرق التدريس، مسار المناهج العامة بكلية التربية بجامعة الملك سعود (من عام 1433هـ إلى عام 1439هـ)، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 8، (10)، 100-112.

قطب، سعود عبد العزيز؛ والخولي، علوي عيسى. (2011). *البحث العلمي بالجامعات السعودية: الواقع والمعوقات والحلول* [ورقة مقدمة]. مؤتمر الرؤيا المستقبلية للنهوض بالبحث العلمي في الوطن العربي، الأردن، https://search.mandumah.com/Record/124045

المالكي، عبد الرحمن عبد الله. (2012). الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية كما تناولتها البحوث التربوية في المملكة العربية السعودية ودول الخليج العربي والدول العربية .رسالة التربية وعلم النفس، (39)، 98-125. https://search.mandumah.com/Record/470420

مرسال، إكرامي محمد. (2018). البحث التربوي في مجال تعليم الرياضيات وتعلمها: رؤية مستقبلية في ضوء التوجُّهات العلمية المعاصرة. مجلة تربويات الرياضيات، 21، (8)، 87-131. https://search.mandumah.com/Record/923098

محمد، وائل عبد الله؛ وعبد العظيم، ريم أحمد (2012). تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية. عمان، الأردن: دار المسيرة.

معتوق، خالد بن سليمان. (2017). الرسائل الجامعية لكلية التربية بجامعة أم القرى: دراسة في الاتجاهات العددية النوعية والإتاحة والإفادة .مجلة جامعة أم القرى للعلوم الاجتماعية، 9, (2)، 173-233. https://search.mandumah.com/Record/

المعثم، خالد. (2013). توجُّهات الإنتاج العلمي في تعليم الرياضيات المنشور في المجلات الخليجية المحكمة .مجلة

تـربـويـات الـريـاضـيـات،16(4)، 70- 131. https://search.mandumah.com/Record/506786

المعثم، خالد؛ وفلمبان، سـمير. (2008). *توجُّهات أبحاث تعليم الرياضيات في الدراسات العليا بجامعات المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية لرسائل الماجستير والدكتوراه* [رسالة دكتوراه].

النـوح، مسـاعد عبـد الله. (2015). خريطـة بحثيـة مقترحـة في أصـول التربيـة في الجامعـات السـعودية. مجلـة رابطـة التربيـة الحديثـة، *9*، (22)، 215-271. https://search.mandumah.com/Record/660451

وزارة الاقتصـاد والتخطيط (2015). *موجز خطة التنمية العاشرة وأولوياتها*. اسـتُرجعت بتاريخ: أبريل، 25، 2022، من موقع https://www.mep.gov.sa/a

وزارة التعليم. (2021). *الجامعات السعودية تساهم بـ93% من الناتج الوطني للبحث العلمي محقّقة نسبة 104% في تزايد معدلات النشر للعام 2021*. اسـتُرجعت بتاريخ: يونيو، 18، 2023 من موقع وزارة التعليم | الجـامعـات السـعـوديـة تسـاهم بـ93% من الناتج الوطني للبحث العلمي محقّقة نسـبـة 104% في تزايـد معـدلات النشـر للعـام 2021 (moe.gov.sa)

وكالـة الوزارة للتخطيط والمعلومات. (2010). *خطط ومبادرات التعليم العالي لتحقيق التميز في العلوم والتقنية*. اسـتُرجعـت بـتـاريـخ: أبـريـل، 25، 2022، مـن https://rtv.ksu.edu.sa/ar/about

المراجع الأجنبية:

al-Bishrī, Muḥammad. (2016). dirāsah taḥlīlīyah tatabbu‘īyah li-ittijāhāt Buḥūth al-mājistīr wa-al-duktūrāh fī al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs bi-Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, 10 (2), 351-411. https : / / search. mandumah. com / Record / 803517

al-Balawī, Amal Sulaymān. (2012). *twjjuhāt Buḥūth al-Tarbiyah al-‘Ilmīyah al-manshūrah fī al-dawrīyāt wa-al-aw‘iyah al-iliktrūnīyah al-mutakhaṣṣiṣah fī al-fatrah mā bayna 2000-2010 M*. [Risālat mājistīr ghayr manshūrah]. Jāmi‘at Ṭaybah, al-Madīnah al-Munawwarah.

al-Jāsir, Walīd ibn ‘Abd al-Raḥmān Muḥammad. (2017). altwjjuhāt al-mawḍū‘īyah lil-Buḥūth wa-al-Rasā’il al-‘Ilmīyah fī takhaṣṣuṣ al-Idārah al-Tarbawīyah bi-al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah khilāl al-fatrah-1396-1436h. Majallat al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, (12), 445-523. https : / / search. mandumah. com / Record / 852020

Āl al-Ḥārith, mznh mdshl ; wālshhry, Ẓāfir Farrāj. (2019). altwjjuhāt al-manhajīyah li-Abḥāth al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs al-‘Āmmah fī Rasā’il al-mājistīr wa-al-duktūrāh bi-Jāmi‘at al-Malik Khālid. al-Majallah al-Dawlīyah lil-Buḥūth fī al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, 2 (4), 385-429. https : / / search. mandumah. Com

al-Dughaythar, Sārah Nāṣir. (2017). *Taqwīm al-rasā’il al-‘Ilmīyah fī majāl al-‘Ulūm al-shar‘īyah bi-Qism al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs bi-Kullīyat al-‘Ulūm al-ijtimā‘īyah bi-Jāmi‘at al-Imām Muḥammad ibn Sa‘ūd al-Islāmīyah.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmi‘at al-Imām ibn Sa‘ūd, al-Riyāḍ.

Alrāyqy, Māzin ‘Abd al-Laṭīf. (2013*). twjjuhāt al-rasā’il al-‘Ilmīyah fī majāl al-Tarbiyah al-Islāmīyah bi-Qism al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs bi-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at Umm al-Qurá.* [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], Jāmi‘at Umm al-Qurá, Makkah al-Mukarramah.

al-Shāfi‘ī, Ṣubḥīyah ‘Abd al-Ḥamīd ; wa-‘Uthmān, Amānī ‘Awaḍ. (2017). *al-manhaj al-Mudarrisī : mafhūmuhu, ususuhu, ‘anāṣiruhu, tnẓymāth, taṭwīrih.* al-Dammām, Maktabat al-Mutanabbī.

al-Shaykh, Muḥammad ‘Abd al-Ra’ūf Muṣṭafá. (2014). *Ittijāhāt al-Baḥth al-tarbawī fī al-jāmi‘āt al-Miṣrīyah : dirāsah ḥālat ‘alá Jāmi‘at Ṭanṭā.* [Waraqah muqaddimah], al-Mu’tamar al-‘Ilmī al-thālith wa-al-‘ishrūn : taṭwīr al-Manāhij, al-Qāhirah, https : / / search. mandumah. com / Record / 739284

al-‘Abd al-Jabbār, al-Jawharah ‘Abd al-Raḥmān. (2017). Dawr al-jāmi‘āt fī Da‘m al-Baḥth al-‘Ilmī li-ta‘zīz al-iqtiṣād al-ma‘rifī : Mu’ashshirāt al-ihtimām bi-hi fī al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah. Majallat Maktabat al-Malik Fahd al-Waṭanīyah, 23, (1), 58-88. https : / / search. mandumah. com / Record / 795900

al-‘Arfaj, ‘Abīr ; wāl‘tyby, Sārah ; wālsmāry, Nūrah. (2019). majālāt wa-khaṣā’iṣ Rasā’il al-mājistīr wa-al-duktūrāh bi-Qism al-Manāhij wa-ṭuruq al-tadrīs, masār al-Manāhij al-‘Āmmah bi-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at al-Malik Sa‘ūd (min ‘ām 1433h ilá ‘ām 1439h), al-Majallah al-Tarbawīyah al-Dawlīyah al-mutakhaṣṣiṣah, 8, (10), 100-112.

Quṭb, Sa‘ūd ‘Abd al-‘Azīz ; wālkhwly, ‘Alawī ‘Īsá. (2011). *al-Baḥth al-‘Ilmī bi-al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah : al-wāqi‘ wa-al-mu‘awwiqāt wa-al-ḥulūl* [Waraqah muqaddimah]. Mu’tamar al-ru’yā al-mustaqbalīyah lil-nuhūḍ bi-al-baḥth al-‘Ilmī fī al-waṭan al-‘Arabī, al-Urdun,

tārīkh : Yūniyū, 18, 2023 min Mawqi‘ Wizārat al-Ta‘līm | al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah tsāhm bi-93 % min al-nātij al-Waṭanī lil-Baḥth al-‘Ilmī mḥqqqh nisbat 104 % fī tzāyd mu‘addalāt al-Nashr lil-‘ām 2021 (moe. gov. sa)

Wakālat al-Wizārah lil-Takhṭīṭ wa-al-Ma‘lūmāt. (2010). *khiṭaṭ wmbādrāt al-Ta‘līm al-‘Ālī li-taḥqīq al-Tamyīz fī al-‘Ulūm wa-al-Tiqnīyah.* asturj‘t bi-tārīkh : Abrīl, 25, 2022, min https : / / rtv. ksu. edu. sa / ar / about

https : / / search. mandumah. com / Record / 124045

al-Mālikī, ‘Abd al-Raḥmān ‘Abd Allāh. (2012). al-Ittijāhāt al-ḥadīthah fī tadrīs al-Tarbiyah al-Islāmīyah kamā tnāwlthā al-Buḥūth al-Tarbawīyah fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah wa-duwal al-Khalīj al-‘Arabī wa-al-duwal al-‘Arabīyah. Risālat al-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs, (39), 98-125. https : / / search. mandumah. com / Record / 470420

Mirsāl, ikrāmy Muḥammad. (2018). al-Baḥth al-tarbawī fī majāl Ta‘līm al-riyāḍīyāt wa-ta‘allumihā : ru’yah mustaqbalīyah fī ḍaw’ altwjjuhāt al-‘Ilmīyah al-mu‘āṣirah. Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 21, (8), 87-131. https : / / search. mandumah. com / Record / 923098

Mirsāl, ikrāmy Muḥammad. (2018). al-Baḥth al-tarbawī fī majāl Ta‘līm al-riyāḍīyāt wa-ta‘allumihā : ru’yah mustaqbalīyah fī ḍaw’ altwjjuhāt al-‘Ilmīyah al-mu‘āṣirah. Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 21, (8), 87-131. https : / / search. mandumah. com / Record / 923098

Muḥammad, Wā’il ‘Abd Allāh ; wa-‘Abd al-‘Aẓīm, Rīm Aḥmad (2012). taḥlīl muḥtawá al-manhaj fī al-‘Ulūm al-Insānīyah. ‘Ammān, al-Urdun : Dār al-Masīrah.

Ma‘tūq, Khālid ibn Sulaymān. (2017). al-rasā’il al-Jāmi‘īyah li-Kullīyat al-Tarbiyah bi-Jāmi‘at Umm al-Qurá : dirāsah fī al-Ittijāhāt al-‘adadīyah al-naw‘īyah wa-al-itāḥah wa-al-ifādah. Majallat Jāmi‘at Umm al-Qurá lil-‘Ulūm al-ijtimā‘īyah, 9, (2), 173-233. https : / / search. mandumah. com / Record /

al-Mu‘tham, Khālid. (2013). twjjuhāt al-intāj al-‘Ilmī fī Ta‘līm al-riyāḍīyāt al-manshūr fī al-Majallāt al-Khalījīyah al-Maḥkamah. Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 16 (4), 70-131. https : / / search. mandumah. com / Record / 506786

al-Mu‘tham, Khālid ; wflmbān, Samīr. (2008). *twjjuhāt Abḥāth Ta‘līm al-riyāḍīyāt fī al-Dirāsāt al-‘Ulyā bi-jāmi‘āt al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah : dirāsah taḥlīlīyah li-rasā’il al-mājistīr wa-al-duktūrāh* [Risālat duktūrāh].

al-Nawḥ, Musā‘id ‘Abd Allāh. (2015). Kharīṭat baḥthīyah muqtaraḥah fī uṣūl al-Tarbiyah fī al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah. Majallat Rābiṭat al-Tarbiyah al-ḥadīthah, 9, (22), 215-271. https : / / search. mandumah. com / Record / 660451

Wizārat al-iqtiṣād wa-al-takhṭīṭ (2015). *Mūjaz khiṭṭah al-tanmiyah al-‘āshirah w’wlwyāthā*. asturj‘t bi-tārīkh : Abrīl, 25, 2022, min Mawqi‘ https : / / www. mep. gov. sa / a

Wizārat al-Ta‘līm. (2021). *al-jāmi‘āt al-Sa‘ūdīyah tsāhm bi-93 % min al-nātij al-Waṭanī lil-Baḥth al-‘Ilmī mḥqqqh nisbat 104 % fī tzāyd mu‘addalāt al-Nashr lil-‘ām 2021.* Asturj‘t bi-

ISSN: 1658 - 8983

SAUDI JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

REFEREED ACADEMIC PERIODCAL

Issued by
Saudi Association for Education & Psychology
King Saud University

ISSUE. 14 March. 2024