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 (١٥) الرياض (ذي الحجة ١٤٤٥هـ/يونيو 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 (15) الرياض

ذي الحجة 1445هـ/يونيو 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 الخامس عشر من (المجلة السعودية للعلوم التربوية)، لنضيف لميدان البحث العلمي عدداً من البحوث التي تسهم في الرفع من فهمنا للو اقع التربوي وتساعد في حل مشكلاته.

ويتضمّن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدّة؛ أوّلها: فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لدى معلمات التربية الفنية، وثانيها: أثر بيئة تعلم تكيفية في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات المرحلة الثانوية، فيما تناول البحث الثالث: مستوى تطبيق الممارسة التأملية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية، بينما تناول البحث الر ابع: مستوى تأثير استر اتيجيات التدريس الاستقر ائية وصنع القرار والتعليم المباشر في تنمية مهار اتي الاستدلال والتحليل لدى طلبة الرياضيات في الصف العاشر الثانوي بدولة الكويت، وتناول البحث الخامس: مساحات إكس (تويتر سابقاً) ومجتمعات القراءة في العالم العربي عبر مشهد تقني ثقافي تعليمي، وتناول البحث السادس: تقييم و اقع برنامج التفكير الناقد في ضوء أهدافه من وجهة نظر المعلمين المتدربين، فيما تناول البحث الأخير في العدد: القدرة التنبؤية للمساءلة الذاتية لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية في مستوى التزامهم التنظيمي.

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
فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لدى معلمات التربية الفنية د. هيفاء إبراهيم العودان د. انتصار حمد المقرن	**1**
أثر بيئة تعلم تكيفية في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات المرحلة الثانوية أ. نهى سعيد علي المالكي د.هنادي محمد مكي بخاري	**23**
مستوى تطبيق الممارسة التأملية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية أ.نهلى موسى عيد العنزي د. هنادي نايف الجشعم	**43**
مستوى تأثير استراتيجيات التدريس الاستقرائية وصنع القرار والتعليم المباشر في تنمية مهاراتي الاستدلال والتحليل لدى طلبة الرياضيات في الصف العاشر الثانوي بدولة الكويت د. أحمد جاسم سالم الهلال	**63**
مساحات إكس (تويتر سابقاً) ومجتمعات القراءة في العالم العربي عبر مشهد تقني ثقافي تعليمي د. هبة بنت خالد العدساني د. إيمان بنت عبدالعزيز الدوغان	**83**
تقييم و اقع برنامج التفكير الناقد في ضوء أهدافه من وجهة نظر المعلمين المتدربين د. عبدالله محمد عبدالله الأكلبي	**103**
القدرة التنبؤية للمساءلة الذاتية لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية في مستوى التزامهم التنظيمي د. روان برهان الخانجي أ.د. محمد أمين القضاة	**123**

❁ ❁ ❁

فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لدى معلمات التربية الفنية

د. هيفاء إبراهيم العودان[1] د. انتصار حمد المقرن[2]

(قدم للنشر 1445/03/16هـ -وقبل 12 /07/ 1445هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لدى معلمات التربية الفنية في المملكة العربية السعودية، حيث تم تصميم البرنامج وتطبيقه على عينة عشوائية من المعلمات عددها (47) معلمة من جميع أنحاء المملكة، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على القياس القبلي والبعدي لمجموعة واحدة. وبعد تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار معرفي واستبانة وبطاقة ملاحظة، أظهرت النتائج تحسن أداء المعلمات بعد الخضوع للبرنامج التدريبي. وقد أوصت الدراسة بالاستفادة من البرنامج التدريبي المقترح، والاستفادة من نتائجها في تطوير مهارات المعلمات في إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية، واستثمار مزايا تلك التقنية لرفع جودة العملية التعليمية في مختلف التخصصات، وكذلك تطوير منظومة التعليم في ضوء نظريات التعليم الحديثة وتقنياته.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي – المتاحف الافتراضية – المعارض الافتراضية.

The effectiveness of a training program in enhancing art teachers' skills in producing virtual museums and exhibitions

Haifa I. AlOudan[1] *Intesar H. AlMuqrin[2]*

(Submitted 31-09-2023 and Accepted on 24-01-2024)

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness of a training program in enhancing art teachers' skills in the Kingdom of Saudi Arabia, specifically in the production of virtual museums and exhibitions. The program was designed and implemented for a random sample of (47) female teachers from different regions/cities in Saudi Arabia, utilizing a quasi-experimental design with pre and post measurements conducted within a single group. The study employed various assessment tools, including a knowledge test, a questionnaire, and an observation card. The results demonstrated a noticeable improvement in the teachers' performance following the completion of the training program. Based on these findings, the study recommends the adoption of the proposed training program to enhance the skills of female teachers in creating virtual museums and exhibitions. Furthermore, it suggests integrating technology to enhance the overall quality of instruction across various disciplines and advancing the education system in alignment with contemporary educational theories and methodologies.

Keywords: training program - virtual museums - virtual exhibitions.

---

(1) أستاذ تقنيات التعليم المشارك - كلية التربية والتنمية البشرية - جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(2) أستاذ مناهج وطرق تدريس التربية الفنية المشارك - كلية التربية والتنمية البشرية -جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

1) Associate Professor of Educational Technologies - College of Education and Human Development - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

2) Associate Professor of Curricula and Methods of Teaching Art Education - College of Education and Human Development - Princess Nourah Bint Abdul Rahman University

Hfodan@hotmail.com

المقدمة

أعادت التطورات التكنولوجية تشكيل ثقافة المجتمع حيث تغيرت جذرياً العديد من جوانبها بتلاشي بعضها وابتكار بعضها الآخر، حيث زادت تلك التطورات من تواصل الثقافات المختلفة وتفاعل المجتمعات فيما بينها باستخدام تقنيات الواقع الافتراضي والتي أتاحت لجميع أفراد المجتمع المشاركة والتفاعل كلٌ في مجال اهتمامه، مما أثرى المجال الفني ليصبح المتلقي مؤلفاً ومشاركاً من خلال الفنون الرقمية الافتراضية.

وتساهم تقنيات الواقع الافتراضي في تجويد التعلم وضمان فرص متساوية لتعليم جيد يتناسب مع واقعنا بفلسفة تكنولوجية متطورة ومتغيرة في الهدف والأسلوب، والاستعداد لمستقبل تعليمي واعد بأساليب تعليمية متجددة تحقق أهداف الأنظمة التعليمية، وهكذا تطورت أساليب تعليم وتعلم الفنون إلى بيئات رقمية مفتوحة مما أحدث تغيرات جوهرية بظهور مجموعة متنوعة من النماذج الفنية الجديدة مثل فن الحوسبة وفن الذكاء الاصطناعي، والتي تركز على تفاعل عالي الجودة قائم على تقنيات متعددة منها الواقع الافتراضي. (Li, 2020)

ويظهر أثر هذا التطور على مناهج التربية الفنية من حيث نوعية الأعمال وأساليب إنتاجها وعرضها، فظهرت فنوناً إبداعيةً معتمدة على التفاعلية للتعبير عن الرأي والملاحظات (Shi& Chung, 2020). وتشدد دراسة Piancatelli, Massi and Vocino (2021) على ضرورة فهم كيفية التفاعل مع الفنون في عصر الأجهزة الرقمية لما لها من إمكانات في إتاحة المشاركة في تشكيل القيم والفنون في المجتمعات وتقليل المسافة بينهم من خلال وسائط التواصل الاجتماعي التي تعزز العمل الفني وتربطه بالأدوات الرقمية، مما يتيح المشاركة في إنشاء المؤسسات القيمية والفنية والإنتاج الأصيل للعمل الفني الافتراضي، حيث تجاوزت خدمات وإمكانات تلك الوسائط من مجرد منصات ومواقع إلى بيئات ممتعة ومحفزة لتجارب فنية جديدة وفريدة.

ومن جانب آخر ظهرت اتجاهات تربوية حديثة تقوم على تكامل وربط المعارف الإنسانية، ولما للفن من أدوار إبداعية في ذلك فقد ركزت حركة تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات (STEM/ STEAM) على توطيد دور تعليم الفن في المدارس في القرن الحادي والعشرين للاستفادة مما يقدمه التعليم الفني من توسيع وإكمال للمحتوى الإبداعي عبر التخصصات في تقاطعات مساحات الإبداع الافتراضية والواقعية كنتيجة للتآزر والتعاون المدرسي (Lu, 2019).

علاوةً على ذلك فإن الدراسات تشير إلى أن مستوى الابتكار لدى الأفراد يرتبط ارتباطاً وثيقاً بردود أفعالهم على التجارب المبتكرة مثل معرض ثلاثي الأبعاد على موقع متحف افتراضي (Kim& Lee, 2022).

وفي ذات السياق أوصت القرني (2021) بتوجيه الاهتمام بتقنيات الواقع الافتراضي من خلال استمرار البحث فيها والتدريب عليها ونشر الوعي بها لما لها من أهمية في دعم استمرارية تطور مجالات متعددة منها التعليم والإدارة والترفيه والتخطيط، وقد ثبت أن الأجيال الشابة أكثر تقبلاً لهذه التقنيات.

وقد شدد lin C., Chen and Lin R. (2020) على ضرورة الاهتمام بتصميم الواقع الافتراضي وأساليب التفاعل فيه ليكون المعرض الافتراضي مثيراً للإعجاب مثل المعرض المادي، كما توصي القرني (2021) بالاستفادة من إمكانات البرامج الافتراضية الجديدة من خلال التدريب عليها وخاصةً لمعلمي التربية الفنية للاستفادة منها في بناء الأعمال الفنية والمعارض الافتراضية.

حيث لا تزال التحديات الرئيسية التي تواجه المعلمين وتؤثر على دوافعهم في تنفيذ مثل هذه الفنون الرقمية في الفصول الدراسية هي ذاتها منذ أكثر من

عقد تقريباً مثل: قدرة المعلمين في الحفاظ على كفاءتهم المهنية (الانفتاح على التكنولوجيا الجديدة والتعلم الذاتي)، القيود الزمنية وضعف موارد البنية التحتية، والدعم الإداري (Lu, 2019).

مشكلة الدراسة

مع التطورات الحديثة التي ظهرت في مناهج التربية الفنية حيث تم تطبيق فلسفة التربية الفنية النظامية والتي تتكون من أربع مجالات رئيسة وهي: (علم الجمال، النقد الفني، تاريخ الفن، الإنتاج الفني) وفي معايير معلمي التربية الفنية المعيار الرابع وهو توظيف التقنيات الحديثة والمستجدة في مجال التربية الفنية (معايير معلمي التربية الفنية، ١٤٤١).

وقد ورد في بُنية معايير مناهج التعليم العام أن من المهارات التي يجب تضمينها في المناهج استخدام التقنية (بنية معايير مناهج التعليم العام، ٢٠١٩)، وفي مجال التربية الفنية تم تضمين الفنون الرقمية من ضمن مجالات الإنتاج الفني الذ يتكون من تشكيل وبناء، رسوم وألوان، وفنون رقمية (معايير المناهج، مجال تعلم التربية الفنية، ٢٠١٩)، ويشكل ذلك انعكاس لاهتمام المملكة العربية السعودية بتطوير التعليم، لما له من دور رئيسي في تحقيق رؤية ٢٠٣٠ والتي تعتبر انطلاقة جديدة نحو تعليم يتناسب مع مقتضيات العصر ومتطلباته التكنولوجية (وثيقة رؤية المملكة، 2030).

وفي ظل ذلك التطور التكنولوجي وإمكاناته الفائقة برزت محاولات لاستثماره في مجال الإبداع الفني لما تتميز به الفنون الرقمية من سهولة النشر، حيث أكدت القرني (2020) انتشار الفن الرقمي في المملكة العربية السعودية، وعلى وجه الخصوص المعارض الافتراضية وما لها من أدوار هامة كمؤسسة تعليمية ومصدر من مصادر التعلم في التربية الحديثة، حيث تساهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة وفي مقدمتها التفكير الإبداعي والتفكير التأملي. وترى آل سعود (2020) أن المتاحف الافتراضية تساهم في تشكيل خبرات واقعية ومباشرة وملموسة، وتضيف Bovcon (2021) أنه يمكن اعتبارها أرشيفاً وطنياً للمحتوى الثقافي الرقمي. وتوصي دراسة Piancatelli et al. (2021) بأهمية الاستفادة من المتاحف والمعارض الفنية في ظل انتشار وسائل التواصل الاجتماعي الواسع وإمكاناتها المتعددة، كما تؤكد دراسة Massi et al., (2021) أهمية توافر الكوادر المدربة في ظل الأدوار الجديدة التي تحتاجها المتاحف والمعارض الافتراضية.

وانطلاقاً من إمكانات المتاحف الافتراضية المتعددة وكونها أحد الأساليب الحديثة والفعالة لإكساب المهارات والقيم المختلفة ترى القرني (2021) أنها ستحل الكثير من التحديات التي تواجه المتاحف والمعارض التقليدية، كما يوصي Kim & Lee (2022) باستغلال إمكاناتها الفريدة حيث لا تزال في بداياتها عن طريق إجراء المزيد من البحوث والتدريب على تطبيقاتها التي تتطور بسرعة.

كما شددت Lu (2019) على تشجيع وتمكين معلمي الفنون في تبني ودمج الابتكارات التكنولوجية في الفصول الدراسية مثل المتاحف والمعارض الافتراضية.

وانطلاقاً من نتائج الدراسات السابقة التي أكدت على الأدوار المتعددة للمتاحف والمعارض الافتراضية، وقلة الدراسات التي تناولتها في المملكة العربية السعودية، ولمواكبة التطورات المتسارعة في التقنيات والعوالم الافتراضية وشغف الأجيال الشابة بها ترى الباحثتان أهمية نشر الوعي بالمتاحف والمعارض الافتراضية وتدريب المعلمات على إنتاجها من خلال تصميم برنامج تدريبي يعرف المعلمات بها وبخصائصها وكيفية تصميمها وإنتاجها. ويمكن بلورة مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لدى معلمات التربية الفنية في المملكة العربية السعودية؟

والذي يتفرع منه الأسئلة التالية:

1) ما محتوى البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لدى معلمات التربية الفنية في المملكة العربية السعودية؟
2) ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية على الجانب المعرفي لدى معلمات التربية الفنية في المملكة العربية السعودية؟
3) ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لتنمية مهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية على الجانب المهاري لدى معلمات التربية الفنية في المملكة العربية السعودية؟

فروض الدراسة

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمات التربية الفنية في القياس القبلي والقياس البعدي في الاختبار المعرفي.
- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمات التربية الفنية في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية.

حدود الدراسة

حدود موضوعية: اقتصر البرنامج التدريبي على ثلاث تطبيقات تقنية لإنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية وهي:

- موقع آرت ستيبس (Artsteps) .
- برنامج مايكروسوفت باوربوينت (Microsoft PowerPoint) .
- برنامج جوجل سلايدز (Google Slides) .

بشرية: معلمات التربية الفنية.

مكانية: المملكة العربية السعودية.

زمانية: صيف 2020.

أهمية الدراسة

أولاً: الأهمية النظرية:

- تسلط الضوء على إمكانيات المتاحف والمعارض الافتراضية مما يساهم في فتح الآفاق للباحثين والمهتمين في مختلف المجالات لاستخدامها في تخصصاتهم.
- المساهمة في الإثراء العلمي والمعرفي للمكتبة العربية في مجال المتاحف والمعارض الافتراضية بإلقاء الضوء على المستجدات البصرية والجمالية للفنون التشكيلية المختلفة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- تقدم الدراسة أسلوباً حديثاً ونموذجاً اقتصادياً في عرض الإنتاج الفني عن طريق توظيف واستثمار أحدث ما توصلت له التكنولوجيا.
- قد توجه نتائج الدراسة المسئولين في مراكز التطوير والتدريب التربوي بوزارة التعليم نحو تضمين المتاحف والمعارض الافتراضية في برامج تدريب المعلمين والمعلمات.
- المساهمة في إيجاد حلول ومداخل جديدة للتذوق الفني بما يساعد على تحسين فرص التعلم وزيادة إدراك المتلقي ونشر الثقافات المتنوعة.
- تمكين المهتمين بالفنون من المساهمة في القيم الفنية في المجتمعات وتقليل المسافة بينهم بالإنتاج الفني الأصيل في الفضاء الافتراضي.

مصطلحات الدراسة

فاعلية: الأثر الذي تحدثه المعالجة التجريبية كمتغير مستقل في المتغيرات التابعة، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائياً (شحاته والنجار، 2003).

وتعريفها إجرائياً هي: درجة التأثير الإيجابي للبرنامج التدريبي في تنمية المهارات التقنية لإنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لدى معلمات التربية الفنية.

المتاحف الافتراضية: يعرف صلاح الدين (٢٠١٨) المتحف الافتراضي بأنه بيئة إلكترونية تخيلية يحتوي على العديد من المقتنيات كالتحف والرسومات والصور ويمكن التجول بداخلها في أي وقت ومكان.

وهو نظام معلومات يتألف من مجموعة من الأشياء الرقمية، المخصبة بالبيانات الوصفية، والتي يمكن تجربتها في الفضاء الرقمي (Povroznik, 2018; Resta, Dicuonzo, Karacan & Pastore, 2021).

وتعريفها إجرائياً هي: فنون رقمية داخل بيئة افتراضية تم بناؤها باستخدام موقع آرت ستيبس (Artsteps) أو برنامج مايكروسوفت باوربوينت (Microsoft PowerPoint) أو برنامج جوجل سلايدز (Google Slides).

المعارض الافتراضية: هي بيئة تعلمية افتراضية تتخطى حدود المكان والزمان لنقل التعلم عن طريق تجميع وتصنيف وتنظيم معروضات متنوعة باستخدام أساليب عرض إلكتروني، حسب خطة محددة ومدروسة، لتحقيق أهداف تعليمية محددة وتختلف المعارض باختلاف الهدف ونوع المعروضات (خميس، 2018).

والمبدأ الأساسي هو استخدام قدرة معالجة البيانات عالية السرعة لأجهزة الكمبيوتر لدمج عناصر الإخراج المتعددة بشكل منهجي لإكمال التصميم (Wang, 2019).

الفنون الرقمية: هي فنون تقدم عن طريق الواقع الافتراضي وتشير إلى الفنون المبنية في "الفضاء الافتراضي ثلاثي الأبعاد"، وتتضمن عادةً تصوير فيديو بزاوية 360 درجة (Forbes, 2020).

وتعريفها إجرائياً هي: فنون رقمية داخل بيئة افتراضية تم بناؤها باستخدام موقع آرت ستيبس (Artsteps) أو برنامج مايكروسوفت باوربوينت (Microsoft PowerPoint) أو برنامج جوجل سلايدز (Google Slides).

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الفنون الرقمية: كان الاتجاه السائد في الفنون الرقمية يستخدم طرق العرض الثابتة والتي تعتمد على النصوص أو الصور مثل الكتب الرقمية، حيث تعتبر الأعمال الفنية الرقمية صور رقمية يتم الحصول عليها من التقاط صورة للعمل الأصلي يمكن التحكم بألوانها وحجمها وتأثيراتها المتعددة عند عرضها (lin et al., 2020). وقد ظهرت مؤخراً أساليب عرض غامرة أكثر تفاعلاً وانغماساً وأسهل وصولاً، قائمة على تضافر وسائل الإعلام وتقنيات الاتصال المتنوعة والتي تزامن تطورها مع تطور تصميم المحتوى الثقافي للفنون الرقمية في البيئات التفاعلية، فظهرت تطبيقات بإمكانيات فائقة منها الواقع الافتراضي وتقنيات المسح الضوئي والعرض ثلاثي الأبعاد بالإضافة إلى الأجهزة الذكية، لتقديم حلول ومستويات مختلفة من المحاكاة مع المحافظة على المقتنيات والموارد الفنية، بل وحتى الإدارة المستدامة والتصميم الإبداعي للتجارب الفنية الغنية والمعتمدة على سبيل المثال على الأجهزة القابلة للارتداء التي يتم استخدامها لتحسين أو إنشاء تجارب جديدة خلال الجولة الافتراضية، وبذلك يمكن ملاحظة الاختلاف الكبير في طرق العرض فيما يتعلق بالتخيل وتفاعل المستخدم باختلاف التقنية، مثل الصور عالية الدقة وعروض الفيديو والوسائط التشعبية وWeb3D وVR وAR والمتاحف والمعارض الافتراضية والعوالم الغامرة وأجهزة الاستشعار المستخدمة من أجل جمع البيانات من الزوار والتطبيقات التعليمية. وهذا يوضح دور العولمة الجديدة البارز في الظروف الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية والتطور التكنولوجي في طريقة التعامل مع موارد الفن الرقمي (Kamariotou V., Kamariotou M. & Kitsios, 2021).

ويمكن تعريف الفنون الرقمية بأنها: فنون تقدم عن طريق الواقع الافتراضي وتشير إلى الفنون المبنية في

"الفضاء الافتراضي ثلاثي الأبعاد"، وتتضمن عادةً تصوير فيديو بزاوية 360 درجة. (Forbes, 2020)

أهمية الفنون الرقمية: ألهمت الثورة التكنولوجية والصناعية الجديدة لابتكار مجموعة متنوعة من النماذج الفنية المختلفة تماماً، مثل فن الحوسبة، وفن الذكاء الاصطناعي، والفن الحيوي، فأصبحت الفنون الرقمية وسيلة للتعبير الفني ذات أثر متبادل مع الثقافة، مما يلزم مؤسسات المجتمع الثقافية خلق مستقبل يضمن استدامة الوصول للتراث الثقافي والثقافة بشكل عام (Kamariotou et al., 2021).

وللتكنولوجيا الرقمية أدوار متعددة في قيادة العالم عموماً والفنون بشكل خاص نحو تغييرات عديدة، حيث تعتبر من الحلول المثلى في الأزمات، ويتضح ذلك في دراسة القرني (2021) التي أكدت تزايد أهمية الفنون الرقمية أثناء جائحة كورونا (كوفيد 19) حول العالم لاستئناف التواصل، حيث تغيرت الطرق التقليدية إلى طرق رقمية ومنها وسائل التواصل الاجتماعي، المتاحف والمعارض والرحلات الافتراضية، ثقافة جوجل وفنونه، مما يبرز الآثار الإيجابية المستقبلية للفنون الرقمية. وقد أشارت الدراسة إلى دور التكنولوجيا الرقمية في قيادة العالم والفن نحو تغييرات عديدة.

كما وجد lin et al. (2020) أن استعراض الفنون باستخدام الأساليب الرقمية يطلق خيال المستخدم ويولد المزيد من الأفكار المجردة وردود الفعل، وبالتالي المزيد من التفكير التجريدي. وأن للفن الرقمي إمكانيات متعددة من شأنها إبراز عناصر محددة في العمل أو تعديلها أو إضافة عناصر جديدة. وبإمكانها كذلك توسيع التجربة المرئية وإظهار محتوى وتاريخ العمل عبر سلسلة من تقنيات التصوير والتأثيرات المرئية.

وتتميز الفنون الرقمية بالمرونة سواء في عملية بنائها أو استعراضها، مما يساعد في إنشاء متاحف مرنة بعكس المتاحف الحقيقية، بحيث يمكن تغيير أشكالها وأحجامها بمنتهى المرونة لاستيعاب ما يتطلب عرضه من أعمال فنية (Hayashi, Bachelder & Nakajima, 2020).

خصائص الفنون الرقمية

من أهمها (Massi et al., 2021; lin et al., 2020):

- خلق جو غامر.
- إزالة الحواجز والوصول العالمي للأنشطة الإبداعية.
- الديموقراطية والقرب من المستخدمين.
- زيادة الوعي والتقدير لقيمة المعالم الفنية والأثرية.
- استيعاب المعالم الأثرية والفنية وتثمينها بشكل كبير.

ثانياً: المتاحف والمعارض الافتراضية:

هي ليست مجرد مواقع إلكترونية توفر معلومات عن المتاحف والمعارض المادية، مثل ساعات العمل والموقع، بل إنها تمثل متحف أو معرض مستقل يوفر وصولاً لمشاهدة المجموعات والمعلومات بشكل رقمي في الفضاء الافتراضي. وتساعد إمكاناتها العالية في التغلب على القيود المكانية والزمانية وفي تحسين تجربة المستخدم مما جعلها وسيلة اتصال مهمة (Kim & Hong, 2020).

وفي سياق الذكاء الاصطناعي يمكن اعتبار المتاحف والمعارض الافتراضية فن هجين بين الإنسان والآلة، حيث يخلق التطور المتزايد في التكنولوجيا سوقاً مزدهرة للخدمات والحلول الرقمية، ويتوقع الكثير من المختصين أن متاحف ومعارض المستقبل ستكون افتراضية لأنها تساهم في حل مشاكل التفاعل والمشاركة وبالتالي تخلق بيئة مواتية لاقتصاد التراث الرقمي (Kamariotou et al., 2021)، حيث تقلص المسافة بين الفن والجمهور غير المتخصص مما يثري الحياة الترفيهية والثقافية ويعزز هذه الصناعة ومحتواها بالتطبيقات الرقمية (Shi & Chung, 2020).

المتحف الافتراضي: في عام 1947 كان Andr´e MalrauX أول من اقترح مفهوم المتحف الافتراضي، حيث اقترح فكرة متحف خيالي بلا جدران ولا حدود مكانية (Roederer, Revat & Pallud, 2020). ويعود استخدام التكنولوجيا في المتاحف إلى الستينيات، عندما تم استخدامها في عمليات التوثيق والإدارة. ومع نمو تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحولت طبيعة المتاحف من التركيز على المقتنيات المادية إلى الاهتمام بجودة تجربة الزائر. وفي منتصف العقد الأول من القرن الحادي والعشرين بدأ تحول سريع عن الرؤية القديمة حيث يقدم للزوار معلومات وخدمات مخصصة وجديدة ترضي أذواقهم وتلبي ميولهم الثقافية (Parry, 2019). وبذلك تحولت المتاحف الافتراضية من كونها حافظة للمجموعات إلى مركز للمعلومات والتعليم والترفيه تقدم أنواع مختلفة من المغامرات لجمهور متنوع (GilFuentetaja & Economou, 2019; Network of European Museum Organizations, 2020).

وبعد ظهور مفهوم الواقع الافتراضي في أواخر الثمانينيات ظهرت التطبيقات الأولى للمتاحف الافتراضية بعد عام 1990، حيث تزامن تطور المتاحف الرقمية مع التكنولوجيات المتعددة، وذلك نتيجة لطبيعة الفن الرقمي الذي تحول تدريجياً للمتاحف الافتراضية، وقد كان لمشروع جوجل الفني (Google Art Project) عام 2011 الأثر الكبير في نشر ثقافة الجولات الافتراضية للمتاحف (Kim & Lee, 2022).

ويرى فرجون (٢٠١٩) بأن المتحف الافتراضي يتميز بالتفاعل وتخطي الحواجز الزمنية والمكانية، الأمر الذي يصعب تحقيقه في المتحف التقليدي، ومع انتشار المستحدثات ظهرت تكنولوجيا الواقع المجسم من خلال النظارات الخاصة التي يمكن من خلالها رؤية الأشكال المجسمة ومنها المتحف المجسم.

ونستنتج من ذلك أن المتاحف الافتراضية هي بيئة إلكترونية افتراضية تتسم بالتخصص والديمومة دون حواجز زمانية ومكانية تحتوي على العديد من الوسائط الرقمية، كما تعمل على عرض وحفظ مقتنياتها كذاكرة افتراضية للمستقبل.

المعرض الافتراضي: يرى خميس (٢٠١٨) بأنه بيئة تعلمية افتراضية تتخطى حدود المكان والزمان لنقل التعلم عن طريق تجميع بعض المعروضات المتنوعة وتصنيفها وتنظيمها بشكل متكامل باستخدام أساليب عرض إلكتروني مناسبة توضح الفكرة وتنقلها للمشاهدين، حسب خطة محددة ومدروسة، لتحقيق أهداف تعليمية محددة ويتسع مفهوم المعرض ليشمل الأعمال الفنية، الحيوانات، النباتات، الأحياء المائية، المواضيع التاريخية والجغرافية والعلمية وتختلف المعارض باختلاف الهدف ونوع المعروضات.

وتعتبر Tunnikmah (2020) أن مصطلح المعرض الافتراضي قد يسبب خلطاً في الفهم، حيث إنه لا يقدم أعمال فنية افتراضية، بل هو عبارة عن مساحات افتراضية يتم من خلالها عرض أعمال فنية مادية مثل الرسومات والمنحوتات، من خلال موقع إلكتروني يتيح للأعضاء المسجلين إنشاء معارضهم الخاصة مثل Artstep.

الفرق بين المتحف والمعرض الافتراضي

المتحف هو معرض متخصص دائم، أما المعرض فهو متنقل وغير دائم، ويتفقان المتحف والمعرض في الهدف والطريقة (نقل أفكار محددة عن طريق عرض بعض القطع والمقتنيات)، كما أن كلاهما يتخطيان حدود الزمان والمكان ويتميزان بتنوع المعروضات. أما أهم الفروق بينهما فهي:

- المتحف الافتراضي أكثر تعقيداً حيث أنه بيئة تعليمية وثقافية وحضارية كاملة.

- المتحف مؤسسة تقوم بجمع المعروضات والتراث الثقافي، وحفظها وعرضها أما المعرض فهو عرض لهدف محدد ومؤقت.
- يأخذ المتحف شكلاً واحداً مميزاً حسب تخصصه، أما المعرض فيتنوع في التصميم والبنية والمعروضات.
- ليس للمتحف صفة تجارية ولا يسمح ببيع معروضاته، أما المعرض فالهدف منه هو الترويج لمعروضات معينة بهدف البيع والربح، بالرغم من أن المعارض التعليمية تهدف أساساً إلى التعليم وليس التجارة.
- معروضات المتحف هي في الغالب آثار أو عينات وأشياء حقيقية، أما معروضات المعرض فهي في الغالب منتجات متنوعة لمختلف الفئات مثل الفنانين أو المتعلمين.
- تصنف معروضات المتحف في مجموعات ويوضع لها فهارس وقواعد بيانات على أساس أنه مؤسسة دائمة بعكس المعرض على أساس أنه مؤقت.

إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية:

تعمل المتاحف والمعارض الافتراضية كأرشيف تفاعلي يجمع بين العروض التقديمية المحورية ومعلومات تفاعلية إضافية (Bovcon, 2021)، وتعد عملية إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية مجال واسع جداً حيث يمكن تكرار تخطيط موجود أو تصميم تخطيط جديد، وقد ساهمت المنصات التفاعلية في امتداد تجربة المتاحف والمعارض التقليدية إلى ما بعد الزيارة الفعلية بتوظيف المتاحف والمعارض الافتراضية التي تغلبت على تحديات المتاحف والمعارض التقليدية مثل تحدي المرونة في الزمان والمكان والتجول. ومن أهم مزايا التصميم الجيد للمتحف أو المعرض الافتراضي توفير مسارات متعددة لتكييف الجولة الافتراضية الشخصية وفق الاهتمامات والتنوع الثقافي، وكذلك استخدام تكنولوجيات جديدة لتقديم المعلومات مثل تقنيات سرد القصص والألعاب مما يحفز الخيال للوصول المعرفي للحد الأقصى. وتعتبر الوسائط المتعددة (الصوت والفيديو وغيرها) جانب هام لإثراء الجولة الافتراضية مما يجعل نقصها من أهم عيوب التصميم. وهكذا يمكن القول بأن التحدي في تطوير إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية يتمثل في توفير سياقات وتجارب تعتمد على الحواس المتعددة (Resta et al., 2021). بالإضافة إلى أن غياب الخبرة الفنية الدقيقة ومحدودية الموارد الاقتصادية من أبرز تحديات تصميم هذا الأسلوب. كما تلعب السرعات الهائلة للإنترنت دوراً فعالاً في إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية من خلال مجموعة مترابطة من الأجهزة الرقمية، وتوفر بذلك إمكانيات جديدة لنشر وحفظ الثقافة والفنون وأرشفتها والترويج لها واستخدامها وإعادة استخدامها (Kamariotou et al., 2021).

خصائص المتاحف والمعارض الافتراضية:

وتتحدد فيما يلي (صلاح الدين، 2018؛ فايد، 2019):

1) الافتراضية والرقمية.
2) التجسيم.
3) ثراء وتنوع المحتوى والوسائط.
4) التفاعلية والانغماس.
5) المعلوماتية والأرشفة.
6) العالمية.
7) الاجتماعية.
8) الإتاحة والوصول الإلكتروني.

أهمية المتاحف والمعارض الافتراضية في التدريس

أدى اعتماد القطاع الثقافي لأساليب أكثر ابتكاراً باستخدام التقنيات الحديثة لتغيير مسمى المتاحف الحديثة إلى المتاحف الافتراضية (Kamariotou et al., 2021)، وانطلاقاً من مفهوم التربية المتحفية الذي يؤكد على أهمية تنمية عادة زيارة المتاحف وذلك لما لها

من أثر إيجابي في تدريب الطلاب على أساليب البحث وحل المشكلات والتفكير الناقد، لذا يرى فرجون (2019)، ودياب (2018) أن المتاحف والمعارض الافتراضية تيسر الوصول لهذا الهدف لما تتميز به من:

- سهولة الوصول.
- تتخطى حدود الزمان والمكان.
- تمكين المستفيدين من بناء مجموعاتهم الشخصية.
- أساليب عرض وتعلم متنوعة تزيد الدافعية.
- توفر محتويات إبداعية تثري العملية التعليمية.
- تسمح باستكشاف المعروضات مما يتيح تعليماً تفاعلياً.
- توفر العديد من الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة.
- اقتصادية الإنشاء والتشغيل.

حيث تؤكد دراسة Kim & Hong (2020) على الإمكانيات المتنوعة للمتاحف والمعارض الافتراضية في تحسين تجربة المستخدم من خلال التواصل الفعال، وإمكانية تخصيص الأساليب وفق احتياجات المستخدمين واهتماماتهم لاحتوائها على مجموعة متنوعة من طرق العرض الحيوية والجذابة.

ومن أهم التطبيقات المستخدمة في إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية:

1) مايكروسوفت باوربوينت (Microsoft PowerPoint).
2) جوجل سلايدز (Google Slides).
3) آرت ستيبس (Artsteps).

الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات العربية

دراسة منى القرني (2021) بعنوان (معارض الفنون التشكيلية الافتراضية في ظل تحديات جائحة كورونا): هدفت الدراسة لمناقشة أهمية المعارض الافتراضية أثناء جائحة كورونا، وأسلوب عمل بعض المتاحف التي كان لها الريادة في الجولات الافتراضية مثل (متحف اللوفر) ودور المنصات الجديدة في تطور ما تقدمه تلك المتاحف لجولات بجودة عالية أكثر من أي وقت مضى. وأظهرت في نتائجها أن الفترة المقبلة ستكون مهمة للمعارض الافتراضية التي ظهرت أثناء الجائحة لتبقى وتزدهر حتى بعد انقضائها، كما أنها تزيد عدد الزوار ولهذا الأمر آثاره الاقتصادية الإيجابية مما يدعم قطاع الفنون التشكيلية. وأوصت الدراسة بضرورة استغلال الباحثين والمتخصصين في مجال الفنون التشكيلية للفرص الفريدة التي يقدمها الواقع الافتراضي وإجراء المزيد من الأبحاث في هذا المجال سريع التطور.

دراسة أسمى القرني (2020) بعنوان (البدايات التاريخية للفنون الرقمية بالمملكة العربية السعودية): هدفت الدراسة لتوضيح أهمية استثمار إمكانات الذكاء الاصطناعي وقدرات التقنيات الرقمية في خدمة الإبداعات الفنية لترسيخ ثقافة فنية جديدة من خلال لغة العصر الحديث لتظهر على شكل الفنون الرقمية. وأكدت نتائج الدراسة مدى تزايد المعارض الافتراضية والتوسع في الفن الرقمي بشكل عام وتزايد الفنانين الرقميين في السعودية بشكل خاص، كما أكدت على ما تتميز به الفنون الرقمية من سهولة النشر والتوسع.

دراسة سارة آل سعود (2020) بعنوان (تصميم برنامج تعليمي مقترح معتمد على المتاحف الافتراضية وقياس فاعليته في تنمية الوعي الأثري والتحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية): ناقشت الدراسة دور المتاحف في حفظ التراث الثقافي والذي يشكل أرشيف وطني، ودورها في تشكيل خبرات ومهارات علمية بعيداً عن التلقين التقليدي مما يجعلها مؤسسة تعليمية تربوية ذات أدوار بغاية الأهمية كأحد مصادر التعلم في التربية الحديثة. وجاء في نتائج الدراسة أنه انطلاقاً من مفهوم التربية المتحفية كأحد الأساليب التعليمية الفعالة، وبانتشار المستحدثات

التقنية فإن ظهور الأنماط التعليمية المستحدثة مثل المتاحف الافتراضية يساهم في تنمية مهارات التفكير المختلفة وفي مقدمتها التفكير العلمي، التفكير الإبداعي، التفكير الناقد، التفكير التأملي.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة Liu, Y., Wu, S., Xu, Q., & Liu, H. (2021) بعنوان (Holographic projection technology in the field of digital media art:)

هدفت الدراسة إلى تقصي دور العصر الرقمي في تكوين أشكال ودلالات جديدة للإبداع الفني وتأثيره على عمل المعارض الفنية. وقد جاء في نتائج الدراسة أن 60٪ من المهتمين بالتجربة الفنية يدعمون تطبيق الوسائط الرقمية في المجالات الفنية مثل المعارض الرقمية والتي توفر الخبرة للجماهير الذين لا يستطيعون الحضور. كما أن الأشكال التقليدية للإبداع الفني والتواصل لم تعد قادرة على تلبية احتياجات متابعي الفن المقيدين بالزمان والمكان. وقد أوصت الدراسة بأهمية الاستفادة من الخدمات الرقمية وما يمكن أن تقدمه لتغني التجربة الفنية.

دراسة Earnshaw, R. A. (2021) بعنوان (A new renaissance for creativity in technology and the arts in the context of virtual worlds:)

ناقشت الدراسة إمكانية نهضة جديدة بين التكنولوجيا والفنون. وأكدت على القدرات الفائقة التي تقدمها العوالم الافتراضية لمختلف المجالات العلمية والثقافية والإبداعية. وقد جاء في نتائجها بأنه يمكن تقديم أعمال في العالم الافتراضي أكثر مما هو ممكن في العالم الحقيقي، وبالتالي فإن استخدام العوالم الافتراضية للعمليات الإبداعية مثل الفنون قادر على إنشاء أنواع جديدة من المحتوى غير ممكنة في العالم الحقيقي.

دراسة Massi, M., Vecco, M., & Lin, Y. (2021) بعنوان (Digital Transformation in the Cultural and Creative Industries):

هدفت الدراسة لتوضيح أسلوب عمل تقنيات النمذجة ثلاثية الأبعاد في تسجيل مواقع التراث، عن طريق إنشاء محاكاة رقمية للقطع الحقيقية، ومعالجة تلك الكائنات الافتراضية باستخدام الأدوات الرقمية وشرحها بشكل مفصل، يضمن استيعاب الجمهور للمعالم الأثرية والفنية وتثمينها بشكل كبير. وقد جاء في نتائج الدراسة ضرورة توفير موظفين مدربين قادرين على التعامل مع التغيير التكنولوجي وتوضيح فوائده للزوار، مما يستلزم أن تقوم المتاحف بإعادة تحديد الدور والكفاءات التي يحتاجها المرشدون السياحيون للعمل في هذا المجال المليء بالابتكارات التكنولوجية.

دراسة Bovcon, N. (2021) بعنوان (Virtual museums: interpreting and recreating digital cultural content:)

ناقشت الدراسة ما يقدمه استخدام تقنيات المعلومات الرقمية في العلوم الإنسانية والمشاريع الفنية، حيث يتيح الفرصة لأرشفة المحتوى الثقافي الرقمي، مثل قواعد البيانات في المتاحف الافتراضية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعرض الافتراضي يعمل كأرشيف ثقافي وفني ضخم من خلال النماذج التفاعلية لغرف العرض التي تجمع بين العروض التقديمية المحورية لغرف المعرض مع معلومات تفاعلية إضافية.

دراسة Piancatelli, C., Massi, M., & Vocino, A. (2021) بعنوان (artoninstagram: Engaging with art in the era of selfie):

هدفت الدراسة إلى فهم كيفية تفاعل الناس مع الفن في عصر الأجهزة الرقمية ووسائل التواصل الاجتماعي. وقد أظهرت نتائجها أن القوة الهائلة للتقنيات الرقمية يمكن أن تسمح للمستخدمين أن

يكونوا مشاركين نشطين في إنشاء مؤسسات الفنون في الفضاء الافتراضي. وكذلك أهمية استفادة المنظمات الفنية مثل المتاحف والمعارض من انتشار وسائل التواصل الاجتماعي وقدراتها على السماح للمستخدمين بالتعبير المباشر، وإمكانياتها التقنية مثل تتبع البيانات والتواصل مع الزوار والحصول على الملاحظات والتقارير، مما يساعد في تجويد العمل.

دراسة **Lin, C., Chen, S., & Lin, R. (2020)** بعنوان (Efficacy of virtual reality in painting art exhibitions appreciation): هدفت الدراسة للكشف عن تأثير ثلاثة أنواع من وسائط العرض على تجربة الجمهور في مشاهدة اللوحة وتقديرها. وقد أظهرت النتائج أن معظم الموضوعات لها نفس التفضيلات من الناحية الفنية، إلا أن التأمل من خلال الواقع الافتراضي يزيد من الحرية السلوكية والعاطفية مثل الاسترخاء والهدوء. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بمواصفات الجهاز وطرق التفاعل التي يقدمها، لكونها أساسية في إحساس المستخدمين بالعمق والرضا في تجربة المتاحف الافتراضية.

دراسة **SHI, Y., & Chung, J. (2020)** بعنوان (A Case Study on the 「Influencer」 Art Exhibition): قسّمت الدراسة تجربة المعارض الفنية الافتراضية إلى نوعين: الانغماس العاطفي والانغماس التقني، وتحلل حالة التطور من خلال المزج بين التكنولوجيا الحديثة والثقافة التقليدية والفن مما يحقق المزيد من الخبرة الفنية الجديدة، والتي يمكن ملاحظتها من خلال زيادة اهتمام الجمهور غير المتخصص بالمعارض الفنية مما يثري الحياة الترفيهية والثقافية للجمهور ويعزز صناعة المعارض كما يثري تطبيق التقنيات الرقمية في شكل ومحتوى المعارض الفنية.

دراسة **Li, Y. (2020)** بعنوان (Art and Technology Exhibition under the Context of Artificial Intelligence): تقصت الدراسة أثر التطور المستمر للتكنولوجيا مثل البيانات الضخمة، والحوسبة السحابية، والواقع الافتراضي، في إحداث ثورة تكنولوجية وصناعية جديدة أدت لإعادة تشكيل مختلف جوانب المجتمع، كما ألهمت الفنانين واللغة الفنية. وقد جاء في نتائج الدراسة أن آثار تلك الثورة التكنولوجية ساعدت في تقديم نماذج فنية جديدة مثل الفنون الرقمية، وفن الذكاء الاصطناعي، والمعارض الافتراضية، وقد ساعدت نتائج الدراسة في فهم كيفية ظهور معرض الفن والتكنولوجيا.

دراسة **Tunnikmah, N. (2020)** بعنوان (Impact of COVID-19 on the World of Fine Arts; Between Online Exhibitions): وضحت الدراسة كيف تم تخطي قيود جائحة كورونا في أنشطة الحياة المختلفة ومنها المعارض الفنية، وقد أكدت أن المساحات الافتراضية التي تم إنشاؤها لعرض الأعمال الفنية ليست مفهوماً جديداً، حيث أن مواقع مثل Artstep (www.artstep.com) والتي تشكل بيئة قائمة على الويب تتيح إنشاء معارض افتراضية هي خدمة موجودة منذ سنوات. وناقشت الدراسة الخدمات التي يقدمها هذا التطبيق للفنانين والمنظمات الفنية في مجال تصميم معارض فعلية أو افتراضية. وأكدت الدراسة في نتائجها على المميزات الهائلة لهذه الخدمات التي تمكن المتفرج من مشاهدة الأعمال الفنية ضخمة الحجم من خلال شاشة قد تكون أقل من 15 سم، مما يغير تجربة المشاهدة ويجبر الجمهور على تخيل أن ما يُرى على الشاشة له حجم أكبر من ذلك في الواقع.

دراسة Kim, S., & Hong, S. (2020) بعنوان (How virtual exhibition presentation affects visitor communication and enjoyment: An exploration of 2D versus 3D): هدفت الدراسة لمناقشة قضية جعل المتاحف أكثر صلة وشمولية وقيمة للمجتمع، ودور المعارض الافتراضية الحيوي نظراً لقدرتها على زيادة وصول المتاحف لجمهور واسع ومتنوع من خلال تجارب تفاعلية وجذابة. حيث أكدت الدراسة أن المعارض الافتراضية ليست مجرد مواقع إلكترونية توفر معلومات لزيارات المعرض المادية مثل ساعات العمل والموقع، بل إنها تمثل معرض مستقل يوفر وصولاً لمشاهدة المجموعات والمعلومات بشكل رقمي يتغلب على القيود المكانية والزمانية. وقد جاء في نتائج الدراسة أنه بسبب وجود عوامل متنوعة في المعارض الافتراضية للتواصل الفعال مثل المحتوى والعرض وقابلية الاستخدام، فيجب استخدام مجموعة متنوعة من طرق العرض الحيوية والجذابة والتي تستخدم العديد من التقنيات المختلفة، وضرورة تخصيص الأساليب وفقاً لاحتياجات المستخدمين واهتماماتهم.

دراسة Lu, L. (2019) بعنوان (Engaging digital makers through interactive virtual art makerspaces: Possibilities and challenges in art education): ناقشت الدراسة حركة الصناع مثل حركة STEM في التعليم، والتحدي الذي يواجه معلمي الفنون لتوضيح دور التربية الفنية في التعليم العام في القرن الحادي والعشرين. وأكدت الدراسة أن التفكير الحسابي والرموز الإبداعية يوفران للصانعين الرقميين الناقدين فرصاً لإنشاء كائنات قابلة للبرمجة كأعمال فنية. وقد جاء في نتائج الدراسة أن نقص الوصول للموارد التقنية يشكل تحدي يؤثر على دافعية المعلمين لإنشاء فرص فعلية. وقد أوصت الدراسة أن تكون البيئات الافتراضية بمثابة مساحات تصنيع افتراضية آمنة لإشراك الطلاب كصانع رقمي في الفصول الدراسية الفنية. كما أوصت بضرورة استفادة المتخصصين في الفنون من الاهتمام العام في التعليم حول حركة المصنّعين وتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM / STEAM) لتحديد وتوطيد أدوار وحالة تعليم الفن في المدارس في القرن الحادي والعشرين.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد الرجوع إلى البحوث والأدبيات والدراسات السابقة، تم تحديد أوجه الاستفادة منها في ضوء النقاط التالية:

- ضبط قائمة بمهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية.
- صياغة مشكلة البحث.
- صياغة أسئلة البحث.
- صياغة فروض البحث.
- اختيار التصميم المناسب للبحث.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة والذي يعنى بدراسة العلاقة بين متغيرين على ما هما عليه في الواقع دون التحكم في المتغيرات، وذلك لقياس فاعلية البرنامج التدريبي من خلال القياس القبلي والبعدي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات التربية الفنية في المملكة العربية السعودية، أما عينة الدراسة فهي عينة عشوائية عددها (47) معلمة من منسوبات التعليم العام في المدارس الحكومية والأهلية في المملكة العربية السعودية.

الإعداد لتجربة الدراسة

أولاً: بناء البرنامج التدريبي: تم إعداد البرنامج التدريبي لتنمية المهارات التقنية لإنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لدى معلمات التربية الفنية وفق الخطوات التالية:

1) الرجوع للدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التربوية في مجال المتاحف والمعارض الافتراضية في التدريس وكذلك في مجال بناء البرامج التدريبية.
2) تحديد أسس بناء البرنامج: في ضوء الأدبيات التي تم الاستناد عليها في مجال المتاحف والمعارض الافتراضية وُضعت أسس البرنامج وهي:

- التدريب على إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لمعلمات التربية الفنية.
- تطبيق المعلمات لمهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية بما يساعد على فهم أوسع لإنتاجها بطرق حديثة.
- تساعد مهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية على تطوير الأسلوب التقليدي في تعليم الفنون إلى أسلوب يواكب تطورات العصر وتغيراته المتسارعة.
- تقديم الأنشطة التدريبية بما يناسب بيئة التعلم للمعلمات المتدربات.

3) تحديد أهداف البرنامج: يهدف البرنامج إلى تمكين المشاركات من إنتاج متحف ومعرض فني افتراضي، لدعم عملية التعليم والتعلم بشكل فعّال.
4) تحديد خطة البرنامج التدريبي وزمن تنفيذه: اشتمل التدريب على 8 ساعات تدريبية عن بعد باستخدام برنامج مايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams)، مقسمة على يومين بواقع 4 ساعات لكل يوم، وينقسم اليوم الواحد إلى 4 جلسات تدريبية. وقد تم تنفيذ البرنامج التدريبي في صيف 2020(1441/11هـ).
5) تحديد قواعد عمل البرنامج وهي كما يلي:

- التركيز على الأنشطة التدريبية التطبيقية المباشرة والتي تتضمن وصف تفصيلي لكيفية إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية.
- التركيز على استخدام الأساليب التدريبية المناسبة لكل نشاط تدريبي.
- استخدام مهام تطبيقية بعد الانتهاء من اليوم التدريبي لإنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية.
- التقويم المستمر لإنتاج المشاركات.

6) وضع مقدمة للبرنامج تحتوي تقديم وإرشادات للمدربة والمشاركة، ودليل للبرنامج يحوي الأهداف العامة للبرنامج وزمن تطبيقه وطرق التدريب المستخدمة والإجراءات والأنشطة التدريبية المصاحبة، وكذلك الأساليب والتقنيات المستخدمة في التدريب والتقويم المتبع في البرنامج والمحتوى العلمي له.
7) وضع المحتوى العلمي للبرنامج والذي تكون من:

- مقدمة البرنامج ومحتوياته.
- مفهوم المتاحف والمعارض الافتراضية.
- الفرق بين المتاحف والمعارض الافتراضية.
- أهمية المتاحف والمعارض الافتراضية في التدريس عموماً وتدريس التربية الفنية خصوصاً.
- خصائص المتاحف والمعارض الافتراضية.
- أهم المتاحف والمعارض الافتراضية.
- أهم مواقع وبرامج إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية.
- استخدام برنامج باوربوينت (PowerPoint) لإنتاج متحف أو معرض افتراضي.
- استخدام برنامج جوجل سلايدز (Google Slides) لإنتاج متحف أو معرض افتراضي.
- استخدام موقع آرت ستيبس (Artsteps) لإنتاج متحف أو معرض افتراضي.

ثانياً: الأنشطة التعليمية للبرنامج: اشتمل البرنامج على أنشطة متنوعة بحيث تمكن المشاركة من إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية، واستخدمت أساليب تقويم متنوعة وهي كما يلي:

- التقويم القبلي: قبل البرنامج التدريبي من خلال: استبانة تقويم ذاتي.
- اختبار معرفي.

1) التقويم البعدي: بعد الانتهاء من البرنامج التدريبي من خلال الأدوات التالية:
   - استبانة تقويم ذاتي.
   - اختبار معرفي.
2) بطاقة الملاحظة لقياس أداء المعلمات بعد التطبيق.

ثالثًا: صدق البرنامج: استخدم الصدق الظاهري من خلال عرض البرنامج على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وتقنيات التعليم لإبداء رأيهم حول مدى تنظيم البرنامج ومكوناته من أهداف ومحتوى وأنشطة وأساليب تقييم ومدى صلاحية البرنامج للتطبيق، وأجريت التعديلات اللازمة حتى أصبح صالحاً للتطبيق.

أدوات الدراسة: تكونت أدوات الدراسة من:

أولاً: اختبار معرفي: وهو اختبار يهدف لقياس الجانب المعرفي من المهارات التقنية اللازمة لإنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لدى معلمات التربية الفنية. وقد تكون الاختبار من (15) سؤال من الأسئلة الموضوعية (الاختيار المتعدد)، حيث شمل كل سؤال على أربع بدائل للإجابة.

صدق الاختبار المعرفي: تم التحقق من صدق الاختبار بطريقتين، الأولى وهي صدق المحكمين حيث تم عرضه على مجموعة من المختصين في مجال المهارات التقنية ومجال مناهج التربية الفنية، بهدف تحكيمه والتأكد من مدى مناسبته وشموله للمستويات المعرفية والمهارية، وقد تم إجراء التعديلات اللازمة وفق ملاحظات المحكمين.

والطريقة الثانية هي الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار كما يوضح الجدول رقم (1). حيث تبين أن معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة (سؤال) والدرجة الكلية للاختبار كانت موجبة ودالة إحصائياً، مما يدل على صدق الأسئلة وأن جميعها تساهم في زيادة الثبات الكلي للاختبار المعرفي.

جدول (1)

صدق الاتساق الداخلي للاختبار المعرفي

السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0,527	9	**0,490
2	**0,522	10	**0,545
3	*0,298	11	*0,345
4	**0,375	12	**0,460
5	**0,401	13	**0,458
6	**0,478	14	**0,381
7	**0,655	15	**0,498
8	**0,321		

*** دال إحصائياً عند مستوى (0,01)، * دال إحصائياً عند مستوى (0,05)*

ثبات الاختبار المعرفي: للتأكد من ثبات الاختبار تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ، والذي بلغ (0,76) وهو معامل ثبات مقبول إحصائياً، حيث تعد (القيمة 0,60 أو أعلى) مقبولة في البحوث المتعلقة بالعلوم الإنسانية والإدارية مما يدل على ثبات الاختبار وصلاحيته للتطبيق.

ثانياً: استبانة: وهدفت الاستبانة لتقييم المعلمة نفسها ذاتياً في المهارات التقنية اللازمة لإنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية قبل تطبيق البرنامج التدريبي وبعده. وقد تكونت الاستبانة من محورين رئيسيين هما: 1- المحور الأول واشتمل (33) مهارة لقياس مدى المعرفة بمهارات موقع آرت ستيبس (Artsteps).

2- المحور الثاني واشتمل على (14) مهارة لقياس مدى المعرفة بمهارات برنامجي مايكروسوفت باوربوينت (Microsoft PowerPoint) وجوجل سلايدز (Google Slides)، حيث تم جمع البرنامجين في نفس المحور لتشابههما الكبير في خطوات العمل.

صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبانة بطريقتين، الأولى وهي صدق المحكمين حيث تم عرضها على مجموعة من المختصين في مجال المهارات التقنية ومجال مناهج التربية الفنية، وقد تم إجراء التعديلات وفق ملاحظات المحكمين.

والطريقة الثانية هي الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما هو موضح بالجدول رقم (2) ورقم (3). حيث تبين أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائياً، مما يدل على صدق الاستبانة.

جدول (2)

معاملات صدق عبارات المحور الأول مدى المعرفة بمهارات موقع آرت ستيبس (Artsteps)

رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1	**0,703	18	**0,935
2	**0,758	19	**0,931
3	**0,875	20	**0,929
4	**0,940	21	**0,954
5	**0,941	22	**0,957
6	**0,917	23	**0,967
7	**0,921	24	**0,953
8	**0,920	25	**0,962
9	**0,934	26	**0,941
10	**0,930	27	**0,952
11	**0,936	28	**0,942
12	**0,939	29	**0,943
13	**0,931	30	**0,920
14	**0,953	31	**0,882
15	**0,940	32	**0,817
16	**0,934	33	**0,831
17	**0,929		

جدول (3)

معاملات صدق عبارات المحور الثاني مدى المعرفة بمهارات برنامجي باوربوينت (PowerPoint) وجوجل سلايدز(Google Slides)

رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
34	**0,760	41	**0,857
35	**0,790	42	**0,810
36	**0,847	43	**0,868
37	**0,868	44	**0,876
38	**0,802	45	**0,901
39	**0,847	46	**0,768
40	**0,848	47	**0,711

*** دال إحصائياً عند مستوى (0,01)، * دال إحصائياً عند مستوى (0,05)*

ثبات الاستبانة:

للتأكد من ثبات الاستبانة تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحوري الاستبانة كما يوضح الجدول رقم (4)، حيث يتضح أن معاملات الثبات لكلا المحورين مرتفعة إحصائياً مما يدل على ثبات الاستبانة وصلاحيتها للتطبيق.

جدول (4)

معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة

محاور الاستبانة	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: مدى المعرفة بمهارات موقع آرت ستيبس (Artsteps)	33	0,994
المحور الثاني: مدى المعرفة بمهارات برنامجي باوربوينت (PowerPoint) وجوجل سلايدز (Google Slides)	14	0,962

ثالثاً: بطاقة ملاحظة: هدفت البطاقة لتقييم أداء المعلمات في إنتاج متحف ومعرض افتراضي من خلال المهارات الرئيسية في موقع آرت ستيبس (Artsteps) وبرنامجي باوربوينت (PowerPoint) وجوجل سلايدز (Google Slides). وقد تكونت البطاقة من محورين رئيسيين هما:

المهارات الأساسية لموقع آرت ستيبس (Artsteps) وعددها سبع مهارات.

المهارات الأساسية لبرنامجي باوربوينت (PowerPoint) وجوجل سلايدز (Google Slides) وعددها خمس مهارات.

صدق بطاقة الملاحظة: تم التحقق من صدق بطاقة الملاحظة بطريقتين، الأولى وهي صدق المحكمين حيث تم عرضها على مجموعة من المختصين في مجال المهارات التقنية ومجال مناهج التربية الفنية، بهدف التحقق من مدى مناسبتها وشمولها للمهارات المعرفية اللازمة للمعلمات لإنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية، وقد تم إجراء التعديلات وفق ملاحظات المحكمين.

والطريقة الثانية هي الاتساق الداخلي حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما هو موضح بالجدول رقم (5) ورقم (6). حيث تبين أن جميع معاملات الارتباط كانت موجبة ودالة إحصائياً.

جدول (5)

معاملات صدق عبارات المحور الأول مهارات موقع آرت ستيبس (Artsteps)

السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور
1	**0,405	18	0,275
2	**0,577	19	*0,368
3	**0,514	20	*0,350
4	*0,329	21	*0,313
5	*0,366	22	**0,399
6	**0,484	23	*0,333
7	*0,333	24	*0,368
8	**0,524	25	0,068
9	**0,630	26	*0,345
10	**0,593	27	*0,304
11	**0,452	28	*0,346
12	**0,403	29	**0,544
13	*0,342	30	**0,509
14	**0,474	31	**0,589
15	**0,600	32	*0,347
16	**0,393	33	**0,425
17	0,287	34	**0,611

جدول (6)

معاملات صدق عبارات المحور الثاني مهارات برنامجي باوربوينت (PowerPoint) وجوجل سلايدز (Google Slides)

السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور	السؤال	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور
1	**0,460	8	**0,568
2	**0,520	9	**0,534
3	**0,426	10	**0,549
4	**0,626	11	**0,705
5	**0,666	12	**0,644
6	**0,620	13	*0,301
7	**0,419	14	*0,365

*** دال إحصائياً عند مستوى (0,01)، * دال إحصائياً عند مستوى (0,05)*

ثبات بطاقة الملاحظة:

للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة تم حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ لمحوريها كما هو موضح في الجدول رقم (7)، حيث يتضح أن معاملات الثبات لكلا المحورين مرتفعة إحصائياً مما يدل على ثبات البطاقة وصلاحيتها للتطبيق.

جدول (7)

معامل الثبات ألفا كرونباخ لبطاقة الملاحظة

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: مهارات موقع آرت ستيبس (Artsteps)	34	0,828
المحور الثاني: مهارات برنامجي باوربوينت (PowerPoint) وجوجل سلايدز (Google Slides)	14	0,795

نتائج الدراسة: للإجابة على سؤال الدراسة والذي ينص على:

ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات التقنية لإنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لدى معلمات التربية الفنية في المملكة العربية السعودية؟

تم التحقق من الفرضيات التالية:

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمات التربية

الفنية في القياس القبلي والقياس البعدي في الاختبار المعرفي.

- يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات معلمات التربية الفنية في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية.

كما تم تطبيق بطاقة الملاحظة بهدف التقييم الذاتي لمهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لدى معلمات التربية الفنية بعد التدريب.

وللتحقق من صحة الفروض فقد تم استخدام الاختبار اللامعلمي (Non-parametric) ويلكوكسون Wilcoxon Signed Ranks Test وهو بديل لاختبار (ت) للعينات المرتبطة Paired Samples t test، وكذلك تم استخدام الانحراف المعياري والنسب المئوية لتحليل وتفسير بطاقة الملاحظة، وفيما يلي توضيح لذلك:

أولاً: النتائج المتعلقة بالاختبار المعرفي:

جدول (8)

نتائج اختبار ويلكوكسون للاختبار المعرفي

الرتب				
	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب
قبل/ بعد البرنامج التدريبي	الرتب السالبة	1	48,00	48,00
	الرتب الموجبة	58	29,69	1722,00
الرتب المتساوية (Ties)		15		
المجموع		74		
قيمة Z		6,358		
قيمة الدلالة الإحصائية P value		**0,000		

*** دالة عند مستوى (0,05)*

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في (درجات الاختبار المعرفي) قبل وبعد البرنامج التدريبي التجربة، حيث بلغت قيمة (Z) (6,358) بقيمة دلالة إحصائية أقل من (0,05)، لذا تم إثبات الفرض، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات معلمات التربية الفنية في القياس القبلي والقياس البعدي في الاختبار المعرفي، وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي. حيث نجد أن متوسط الرتب الموجبة يساوي (29,69) في حين أن متوسط الرتب السالبة يساوي (1)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أداء المعلمات في الاختبار المعرفي كان أفضل في القياس البعدي مقارنة بأدائهن القبلي.

وقد تعزى هذه النتيجة للبرنامج التدريبي الذي خضعت له المعلمات، حيث ركز محتواه النظري على أهم الجوانب المعرفية في مجال المتاحف والمعارض الافتراضية، وقدم الجزء العملي منه تطبيق العديد من الأنشطة التي تساعد في تعميق الجانب المعرفي لدى المعلمات والتعرّف على أهم المواقع الإلكترونية التي تدعم عمليات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية. كما وتعزى كذلك نتيجة تحسن أداء المعلمات لمسايرتهم للتطورات التكنولوجية الحالية وإدراكهم أهمية استثمار الإمكانات التقنية لمواجهة المشكلات والأزمات التي قد تنشأ، وتتمثل هنا في الإمكانات اللامحدودة للفنون الافتراضية التي تنبئ بثقافة فنية جديدة أساسها الوسائط التكنولوجية وقوامها الصورة الرقمية، فقد أصبحت التقنيات الرقمية بمثابة لغة العصر وبرزت محاولات لاستثمارها في مجال الإبداع الفني حيث تؤكد القرني (2020) مدى تزايد المعارض الرقمية والتوسع في الفن الرقمي بشكل عام وتزايد الفنانين الرقميين في السعودية بشكل خاص، كما توضح نتائج الدراسة ما تتميز به الفنون الرقمية من سهولة وسرعة النشر.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالاستبانة:

جدول (9)

نتائج اختبار ويلكوكسون لمهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية

الرتب				
	اتجاه الرتب	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب
أولاً: موقع آرت ستيبس (Artsteps)				
قبل/ بعد البرنامج التدريبي	الرتب السالبة	7	16,86	118,00
	الرتب الموجبة	61	36,52	2228,00
الرتب المتساوية (Ties)		6		
المجموع		74		
قيمة Z		6,456		
قيمة الدلالة الإحصائية P value		0,000**		
ثانياً: برنامجي باوربوينت (PowerPoint) وجوجل سلايدز (Google Slides)				
قبل/ بعد البرنامج التدريبي	الرتب السالبة	11	20,59	226,50
	الرتب الموجبة	41	28,09	1151,50
الرتب المتساوية (Ties)		22		
المجموع		74		
قيمة Z		4,215		
قيمة الدلالة الإحصائية P value		0,000**		
مدى المعرفة بمهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية				
قبل/ بعد البرنامج التدريبي	الرتب السالبة	6	22,58	135,50
	الرتب الموجبة	62	35,65	2210,50
الرتب المتساوية (Ties)		6		
المجموع		74		
قيمة Z		6,340		
قيمة الدلالة الإحصائية P value		0,000**		

*** دالة عند مستوى (0,01)*

ويتضح من الجدول السابق أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإنتاج لموقع آرت ستيبس (Artsteps) قبل وبعد البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة (Z) (6,456) بقيمة دلالة إحصائية أقل من (0,05)، وتشير هذه النتيجة إلى أن مهارات المعلمات كانت أفضل في القياس البعدي.

كما يتضح أيضاً أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات الإنتاج لبرنامجي باوربوينت (PowerPoint) وجوجل سلايدز (Google Slides) قبل وبعد البرنامج التدريبي، حيث بلغت قيمة (Z) (4,215) بقيمة دلالة إحصائية اقل من (0,05)، وتشير هذه النتيجة كذلك إلى أن مهارات المعلمات كانت أفضل في القياس البعدي.

ومن خلال هذه النتائج تم إثبات فرض أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات معلمات التربية الفنية في القياس القبلي والقياس البعدي في مهارات إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية، مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية المهارات التقنية لإنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لدى معلمات التربية الفنية في المملكة العربية السعودية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى التطبيق المباشر أثناء التدريب من خلال الأنشطة التدريبية لكلا البرنامجين آرت ستيبس (Artsteps) وجوجل سلايدز (Google Slides). وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة Kim & Lee (2022) أن الاستهلاك والتدريب الذي يلبي احتياجات التعبير عن الذات له تأثير إيجابي على جودة التدريب نفسه بالإضافة إلى وجود الدافع الوظيفي للتعلم خاصةً ما يتعلق بالمجالات الثقافية والفنية مما يولد مزيجاً من الفائدة والمتعة. ولعل استراتيجية المتحف الافتراضي تدعم هذا المزيج حيث تؤكد دراسة Kamariotou et al. (2021) على ضرورة الاستفادة منها في التخطيط للنهوض بالثقافة، حيث يوصي بأهمية دراسة ما تواجهه تلك الاستراتيجية من تحديات، مما يساهم بشكل كبير في تصميم منصات لمتاحف ومعارض افتراضية غامرة وغنية بالمعلومات، ومشاركة المهتمين بالثقافة والفنون في هذا التصميم وتطويره. كما يوصي Resta et al. (2021) باستمرارية الاستفادة من الدور الفعال لتلك المنصات الافتراضية في الأوضاع العادية بعد ما أثبتت نجاحها في الأزمات للتعليم والترفيه بالتفاعل عن بعد.

ثالثاً: النتائج المتعلقة ببطاقة الملاحظة:

جدول (10)

نتائج بطاقة الملاحظة

موقع آرت ستيبس (Artsteps)			برنامجي باوربوينت (PowerPoint) وجوجل سلايدز (Google Slides)		
الدرجة	العدد	النسبة	الدرجة	العدد	النسبة
من 102 إلى 96	5	٪10	من 42 إلى 41	4	٪8
من 95 إلى 90	22	٪44	من 40 إلى 38	12	٪24
من 89 إلى 80	13	٪26	من 37 إلى 35	31	٪62
من 79 إلى 70	7	٪14	من 34 إلى 30	2	٪4
من 69 إلى 60	3	٪6	من 29 إلى 24	1	٪2
المجموع	50	٪100	المجموع	50	٪100
متوسط الدرجات	91		**متوسط الدرجات**	36,8	
الانحراف المعياري	2,9		**الانحراف المعياري**	1,3	

وقد استجاب عدد (50) معلمة من أصل (74) من عينة الدراسة لبطاقة ملاحظة الأداء في الإنتاج بعد البرنامج التدريبي لتنمية المهارات التقنية لإنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية، وهذا يمثل (67,6%) من أصل العينة التي تم تطبيق البرنامج التدريبي عليها. ويتضح من الجدول رقم (10) أن 44% من المعلمات حصلن على 93 من الدرجة الكلية 102 في مهارات موقع آرت ستيبس (Artsteps) بينما 26% منهن حصلن على درجة 87. وقد حصل 62% من المعلمات على الدرجة 36 في مهارات برنامجي باوربوينت (PowerPoint) وجوجل سلايدز (Google Slides) من الدرجة الكلية (42)، بينما 24% منهن حصلن على الدرجة 39. وقد بلغ متوسط الدرجات التي حصلت عليها المعلمات في مهارات موقع آرت ستيبس (Artsteps) (91) بانحراف معياري قدره (2,9). بينما بلغ متوسط الدرجات في مهارات برنامجي باوربوينت (PowerPoint) وجوجل سلايدز (Google Slides) (36,8) بانحراف معياري قدره (1,3). وتدل هذه النتائج المرتفعة لتقييم المعلمات من خلال بطاقة الملاحظة على مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات المعلمات لإنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية.

ونظراً لما يمكن أن تقدمه التكنولوجيا الرقمية للثقافة والفنون خاصةً المتاحف والمعارض الافتراضية وإمكانياتها في تعزيز القيم الثقافية والفنية لما لها من مزايا تحقق الانغماس والمشاركة، كما يلفت نظر الباحثين مستقبلاً لتقييم تجارب زوار المتاحف والمعارض الافتراضية لمعرفة التحديات التي تحد من متعتهم أثناء التجربة الافتراضية وكذلك تقييم مستوى رضا الزوار عن جولاتهم الافتراضية ومدى إمكانية تكرارهم لها (Kamariotou et al., 2021).

ملخص النتائج والتوصيات والمقترحات:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيسي: ما فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المهارات التقنية في إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية لدى معلمات التربية الفنية في المملكة العربية السعودية؟

تم تدريب عينة الدراسة من خلال البرنامج التدريبي المصمم لهذه الدراسة ومن ثم تطبيق أدواتها وتحليل نتائجها، والتي أثبتت الأثر الفعال للبرنامج التدريبي على معارف المعلمات ومهاراتهم في إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج توصي الدراسة بالتوصيات التالية:

- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير مهارات المعلمات في إنتاج المتاحف والمعارض الافتراضية في مجال التربية الفنية.
- استثمار مزايا تقنية المتاحف والمعارض الافتراضية لرفع جودة العملية التعليمية في مختلف التخصصات وحل مشكلاتها.

- الاستنارة بالبرنامج التدريبي المصمم في الدراسة في مجال التدريب على التقنيات المختلفة.
- تطوير منظومة التعليم في ضوء نظريات التعليم الحديثة وتقنياته.

مقترحات الدراسة:

بناءً على نتائج الدراسة وتوصياتها تقترح ما يلي:

- الاحتياجات التدريبية للمعلمات في مجال المستحدثات التقنية.
- فاعلية المتاحف والمعارض الافتراضية في تنمية مهارات واتجاهات الطلاب نحو التربية الفنية.
- مزايا الفنون الرقمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية.
- دراسة مقارنة بين أنواع التقنيات الافتراضية ثلاثية الأبعاد وأثر اختلافها على مهارات المتعلمين.
- وجهة نظر قيادات التعليم في استخدام المتاحف والمعارض الافتراضية كاستراتيجية تعليمية.
- الاحتياجات التدريبية للمعلمين في توظيف التلعيب الإلكتروني بالمناهج الدراسية.

****

المراجع

خميس، إسلام؛ الجزار، عبداللطيف، والمعتصم، أميرة. (٢٠١٨). تصميم لعرض المعلومات قائم على الرواية بالمتاحف الافتراضية التعليمية لمقرر إلكتروني وأثره في تنمية التحصيل والتفكير التأملي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 9(19)، 461-520.

دياب، وسام. (٢٠١٨). فاعلية المتاحف الافتراضية في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة كلية التربية*، 29(116)، 201-224.

آل سعود، سارة. (2020). تصميم برنامج تعليمي مقترح معتمد على المتاحف الافتراضية وقياس فاعليته في تنمية الوعي الأثري والتحصيل المعرفي في مادة الدراسات الاجتماعية والمواطنة لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، ع2، 2-52.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

صلاح الدين، أمين. (٢٠١٨). أثر التفاعل بين أنماط الدعم "البشري والذكي" والأساليب المعرفية "المعتمد والمستقل" في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية مهارات تصميم المتاحف الافتراضية ونشرها لدى طلاب كلية التربية النوعية. *مجلة التربية*، 1(١٧٩)، 652-707.

فايد، سامية. (٢٠١٩). فعالية استخدام المتاحف الافتراضية في تنمية الوعي التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية*، ١٩(3)، ٣١٧-340.

فرجون، خالد. (٢٠١٩). تكنولوجيا التعليم والتعلم المدمج. مكتبة دار المتنبي، الدمام.

القرني، منى. (2021). معارض الفنون التشكيلية الافتراضية في ظل تحديات جائحة كورونا. *مجلة الأكاديمي*، ع99، 450-480.

القرني، أسمى. (2020). البدايات التاريخية للفنون الرقمية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4(7)، 84-105.

رؤية 2030. وثيقة رؤية المملكة 2030. saudi_vision2030_ar.pdf.

Khamīs, Islām, al-Jazzār, Latif, wālm‘tṣm, Amīrah. (2018). taṣmīm li-‘arḍ al-ma‘lūmāt qā’im ‘alá al-riwāyah bālmtāḥf al-iftirāḍīyah al-ta‘līmīyah lmqrr iliktrūnī wa-atharuhu fī Tanmiyat al-taḥṣīl wa-al-tafkīr alt’mly. Majallat al-Baḥth al-‘Ilmī fī al-Tarbiyah, 9 (19), 461-520.

Diyāb, Wisām. (2018). fā‘ilīyat al-Matāḥif al-iftirāḍīyah fī tadrīs al-tārīkh li-Tanmiyat mahārāt al-tafkīr alt’mly ladá talāmīdh al-ṣaff al-Awwal al’‘dādy. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 29 (116), 201-224.

Āl Sa‘ūd, Sārah. (2020). taṣmīm Barnāmaj ta‘līmī muqtaraḥ Mu‘tamid ‘alá al-Matāḥif al-iftirāḍīyah wa-qiyās fā‘ilīyatih fī Tanmiyat al-Wa‘y al-Atharī wa-al-taḥṣīl al-ma‘rifī fī māddat al-Dirāsāt al-ijtimā‘īyah wa-al-muwāṭanah ladá ṭālibāt al-marḥalah al-mutawassiṭah fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. Majallat al-Qādisīyah fī al-Ādāb wa-al-‘Ulūm al-Tarbawīyah, ‘2, 2-52.

Tunnikmah, N. (2020, March). Impact of COVID-19 on the World of Fine Arts; Between Online Exhibitions, Virtual Exhibitions in Cyberspace Appreciation. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Interdisciplinary Arts & Humanities (ICONARTIES)*.

Kim, S., & Hong, S. (2020). How virtual exhibition presentation affects visitor communication and enjoyment: An exploration of 2D versus 3D. *The Design Journal*, *23*(5), 677-696.

Lu, L. (2019). Engaging digital makers through interactive virtual art makerspaces: Possibilities and challenges in art education. *International Journal of Education through Art*, *15*(3), 335-356.

Kamariotou, V., Kamariotou, M., & Kitsios, F. (2021). Strategic planning for virtual exhibitions and visitors' experience: A multidisciplinary approach for museums in the digital age. *Digital Applications in Archaeology and Cultural Heritage*, *21*, e00183.

Kim, Y., & Lee, H. (2022). Falling in love with virtual reality art: A new perspective on 3D immersive virtual reality for future sustaining art consumption. *International Journal of Human–Computer Interaction*, *38*(4), 371-382.

Hayashi, M., Bachelder, S., & Nakajima, M. (2020, October). Automatic Generation of Art Exhibitions from the Internet Resources. In *2020 IEEE 9th Global Conference on Consumer Electronics (GCCE)* (pp. 642-643). IEEE.

Wang, Y. (2019). Virtual or Real: Discussion on Application of Semi-Virtual Exhibition Space. *International Journal of Performability Engineering*, *15*(2), 630-636.

Resta, G., Dicuonzo, F., Karacan, E., & Pastore, D. (2021). The impact of virtual tours on museum exhibitions after the onset of covid-19 restrictions: visitor engagement and long-term perspectives. *SCIRES-IT-SCIentific RESearch and Information Technology*, *11*(1), 151-166.

Forbes (2020). COVID-19 is accelerating the art world's adoption of technology, www.forbes.com.

Roederer, C., Revat, R., & Pallud, J. (2020). Does Digital Mediation Really Change the Museum Experience? Museomix in the Lyon-Fourvière Archaeological Museum. *International Journal of Arts Management*, *22*(3), 108-123.

Parry, R. (2019). How museums made (and re-made) their digital user. *Museums and Digital Culture: New Perspectives and Research*, 275-293.

Shiḥātah, Ḥasan, wālnjār, Zaynab. (2003). Muʻjam al-muṣṭalaḥāt al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah. al-Dār al-Miṣrīyah al-Lubnānīyah, al-Qāhirah.

Ṣalāḥ al-Dīn, Amīn. (2018). Athar al-tafāʻul bayna Anmāṭ al-daʻm "al-Bishrī wāldhky" wa-al-asālīb al-maʻrifīyah "al-muʻtamad wālmstql" fī bīʾat al-taʻallum al-iliktrūnī ʻalá Tanmiyat mahārāt taṣmīm al-Matāḥif al-iftirāḍīyah wa-nashrihā ladá ṭullāb Kullīyat al-Tarbiyah al-nawʻīyah. Majallat al-Tarbiyah, 1 (179), 652-707.

Fāyid, Sāmiyah. (2019). faʻālīyat istikhdām al-Matāḥif al-iftirāḍīyah fī Tanmiyat al-Waʻy al-tārīkhī ladá talāmīdh al-marḥalah al-iʻdādīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 19 (3), 317-340.

Frjwn, Khālid. (2019). Tiknūlūjiyā al-Taʻlīm wa-al-taʻallum almdmj. Maktabat Dār al-Mutanabbī, al-Dammām.

al-Quranī, Muná. (2021). muʻāriḍ al-Funūn al-tashkīlīyah al-iftirāḍīyah fī ẓill taḥaddiyāt jāʾḥh kwrwnā. Majallat al-Akādīmī, '99, 450-480.

al-Quranī, Asmá. (2020). al-bidāyāt al-tārīkhīyah lil-Funūn al-raqmīyah bi-al-Mamlakah al-ʻArabīyah al-Saʻūdīyah. Majallat al-ʻUlūm al-Insānīyah wa-al-Ijtimāʻīyah, 4 (7), 84-105.

Ru'yah 2030. wathīqah ru'yah al-Mamlakah 2030. saudi _ vision2030 _ ar. pdf.

Piancatelli, C., Massi, M., & Vocino, A. (2021). artoninstagram: Engaging with art in the era of selfie. *International Journal of Market Research*, *63*(2), 134-160.

Liu, Y., Wu, S., Xu, Q., & Liu, H. (2021). Holographic projection technology in the field of digital media art. *wireless communications and mobile computing*, *2021*, 1-12.

Earnshaw, R. A. (2021). A new renaissance for creativity in technology and the arts in the context of virtual worlds. *The Visual Computer*, *37*(12), 2921-2929.

Lin, C., Chen, S., & Lin, R. (2020). Efficacy of virtual reality in painting art exhibitions appreciation. *Applied Sciences*, *10*(9), 3012.

SHI, Y., & Chung, J. (2020). A Case Study on the 「Influencer」 Art Exhibition. *Journal of Digital Convergence*, *18*(9), 373-378.

Bovcon, N. (2021). Virtual museums: interpreting and recreating digital cultural content. *Neohelicon*, *48*(1), 23-38.

Li, Y. (2020). Art and Technology Exhibition under the Context of Artificial Intelligence. *IFAC-PapersOnLine*, *53*(5), 103-105.

Massi, M., Vecco, M., & Lin, Y. (2021). Digital Transformation in the Cultural and Creative Industries. *Routledge, London, UK*, *10*, 9780429329852.

Gil-Fuentetaja, I., & Economou, M. (2019). Communicating museum collections information online: Analysis of the philosophy of communication extending the constructivist approach. *Journal on Computing and Cultural Heritage (JOCCH)*, *12*(1), 1-16.

Network of European Museum Organisations (NEMO). (2020). Survey on the impact of the COVID-19 situation on museums in Europe.

أثر بيئة تعلم تكيفية في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات المرحلة الثانوية

أ. نهى سعيد علي المالكي[1] د.هنادي محمد مكي بخاري[2]

(قدم للنشر 1445/02/24هـ -وقبل 1445/08/08هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر بيئة تعلم تكيفية في تنمية المفاهيم الفقهية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي لمجموعتين تجريبيتين، وقد تكونت عينة الدراسة من (51) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي بمدرسة بثينة بنت النعمان في مدينة مكة المكرمة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444هـ، وتم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين، المجموعة التجريبية الأولى مكونة من (25) طالبة وقد درسن باستخدام بيئة التعلم التكيفية، والمجموعة الثانية مكونة من (26) طالبة درسن بالطريقة التقليدية، وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي للمفاهيم الفقهية، وقد تم استخدام المعالجة الإحصائية المناسبة والمتمثلة في اختبار مانويتني. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من بيئات التعلم التكيفية، وتدريب المعلمات على استخدامها في العملية التعليمية، وتقديم الدعم اللازم لتصميم البيئات التكيفية والتدريب عليها واستخدامها.

الكلمات المفتاحية: بيئات التعلم – البيئات التكيفية - نماذج البيئات التكيفية – المفهوم الفقهي.

The impact of adaptive learning environment on the development of jurisprudence concepts among secondary school female students

Noha S. AlMaliki[1] *Hanadi M. Bukhari[2]*

(Submitted 10-09-2023 and Accepted on 18-02-2024)

Abstract: This study aimed to reveal the impact of adaptive learning environment on the development of jurisprudence concepts. To achieve the objectives of the study, the experimental approach was used in its quasi-experimental design for two experimental groups. The sample of the study consisted of (51) female students from the third year of high school at Buthaniah Bint Al-Nu'man School The city of Makkah during the second semester of the academic year 1444AH, and they were randomly divided into two groups. The first experimental group consisted of (25) students and they studied using adaptive learning environment, and the second group consisted of (26) students who were subject to the traditional educational way. The tools of the study were represented in the achievement test of jurisprudential concepts and has been used the appropriate statistical treatment represented in the Mann–Whitney test. The study concluded that there were statistically significant differences between the ranks of the degrees of the experimental group and the control group in the post-test of jurisprudence concepts in favor of the experimental group.

Keywords: Learning Environments – Adaptive Environments - Adaptive Environments Models - Jurisprudential Concept.

---

1) باحثة ماجستير - تخصص مناهج وتقنيات التعليم - جامعة أم القرى.
2) أستاذ مساعد بجامعة أم القرى - قسم المناهج وطرق التدريس

hmbokhari@uqu.edu.sa

1) *Master's researcher - specializing in educational curricula and technologies - Umm Al-Qura University.*
2) *Assistant Professor at Umm Al-Qura University - Department of Curriculum and Teaching Methods*

nuhasalmalki@gmail.com

المقدمة

نعيش اليوم في عصر التطور التقني والتكنولوجيا الحديثة، ونشهد التسارع في مجال الاتصالات وتقنيات المعلومات الذي أدى إلى نشأة تقنيات تعليمية توازي هذا التسارع المشهود، وسعى المهتمون إلى استخدام هذه التقنيات الحديثة كإضافة مثرية وداعمة لمجال التعليم، مع الرغبة في تطويعها لخدمة التعليم ورفع كفاءة مخرجاته، لاسيما ما حدث في الأزمة العالمية المتمثلة بظهور فايروس كورونا الذي كان له الأثر على عدة مجالات أبرزها المجال التعليمي، حيث لجأت العديد من الدول إلى التعليم الالكتروني واستخدمت التقنيات الحديثة لإكمال سير العملية التعليمية.

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية من خلال رؤية 2030 على جعل الإنسان الركيزة الأولى في التنمية ووضعت التعليم على رأس الأولويات، وهدفت إلى جعله مواطنًا منافسًا عالميًا مع تمكينه من أدوات ومعايير هذه المنافسة، وتعزيز تنافسية القدرات البشرية وتنمية معارفهم تحقيقا لتطلعات ومستهدفات رؤية المملكة، وذلك بإعادة النظر في الممارسات التعليمية وبناء أدوات وممارسات ونماذج ومكِّنات حديثة تتسم بالتكامل والابتكار والمرونة، وإعادة التفكير في أساليب التعليم ودور التعليم الالكتروني في تطوير القدرات البشرية، ومواءمته مع مستهدفات الرؤية والتنمية البشرية، وتقديم حلول نوعية مرنة وفق الاحتياجات التعليمية. (المؤتمر الدولي للتعليم والتدريب الإلكتروني لتنمية القدرات البشرية، 2022)

ومن خلال هذه الرؤى المستقبلية العالية نمت استخدامات التعليم الالكتروني، وبرزت الحاجة إلى وجود أساليب تعليمية تتلاءم واحتياجات الفرد بشكل مدروس وعلمي، وزاد التركيز على المتغيرات المتعددة التي تؤثر على عملية التعلم، كقدرات المتعلمين المتفاوتة والمختلفة في التعلم، ومواقفهم وتفضيلاتهم وأنماطهم التعليمية، وأصبح المتعلم هو الركيزة الأساسية التي لابد وأن تؤخذ احتياجاته في الاعتبار والحسبان عند بناء وتصميم العملية التعليمية عبر مراحلها المتتابعة.

"وأصبحت فكرة الاكتفاء بالتعلم الالكتروني فقط لا تفي بالغرض، وبما أن تكنولوجيا التعليم كمجال تضع في مقدمة أهدافها مراعاة الفروق الفردية المختلفة بين المتعلمين، وانطلاقاً من هذا الهدف والمبدأ، ظهر ما يسمى بالتعلم التكيفي، الذي اعتنى بتطوير بيئات التعلم الرقمية ومصادره، من خلال خلق عملية تكيّف لتلك البيئات والرقميات مع خصائص وأنماط وأساليب المتعلمين المختلفة." (الملاح، 2016، ص.193)، وبالاستفادة من أساليب التعلم التي تظهر لدى المتعلمين فإن تكييف بيئة التعلم وفقاً لأساليب المتعلمين قد أصبحت من المحاور والنقاط المركزية التي نالت اهتماماً واضحًا من الباحثين في مجال التعلم الالكتروني وتقنيات التعليم. (المهري،2017)

فالتعلم الإلكتروني التكيفي هو منهجية مختلفة تتعامل مع زيادة إنتاجية البيئات الإلكترونية والأنظمة التعليمية، وتعمل على تكييف محتوى التعلم وطرق عرضه بحسب اختلافات المستخدمين المعرفية والسلوكية. (Esichaikul et al., 2011)

وأشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية التعلم التكيفي وأهميته في العملية التعليمية، حيث أظهرت نتائج دراسة عبد المنعم (2021) فاعلية بيئات التعلم الرقمي القائمة على التعلم التكيفي في تنمية مهارات الفهم العميق، وجاءت دراسة السالمي (2019) لتكشف عن أثر تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية على تنمية المهارات العملية لمقرر الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر لبيئة التعلم التكيفية على تنمية المهارات العملية للأحياء.

وتعد طبيعة مقرر الفقه بما تتضمنه من مقدمات وأسباب وتفسير وتحليل ونتائج وأحكام ميداناً خصباً لإعمال التفكير، وهو الترجمة الحقيقية للأحكام الشرعية والعملية. (الوعلاني،2019) وهذا يستلزم ضرورة امتلاك المتعلم للمفاهيم الفقهية التي تعد هي

الأساس للمعرفة الفقهية بأحكامها وتفصيلاتها وتطبيقاتها وتفريعاتها في حياة المسلم.

وقد أشارت دراسة السميح (2019) إلى أن هناك ضعف في اكتساب المفاهيم الفقهية، وسعت لكشف أبرز العوامل التي أدت إلى هذا الضعف لدى الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة أن العامل الأبرز كان متعلقاً باستخدام وسائل وتقنيات التعليم من حيث ندرة الاستخدام وضعف التنوع وقلة توافر التقنيات التعليمية المناسبة.

مشكلة الدراسة

جاء في تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي (2020) الذي كان بعنوان "مدرسة المستقبل: تحديد نموذج تعليمي جديد للثورة الصناعية الرابعة"، وتم اقتراح إطارًا عالميًا لـ"التعليم 0.4"، وورد فيه ثماني خصائص رئيسية لمحتوى وخبرة التعلم، وتؤكد السمات الرئيسية السابعة والثامنة بشكل خاص على أهمية التعلم الشخصي والتعلم المستقل، وهذا يشير إلى أن التعلم التكيفي أصبح اقتراحًا مهمًا ونموذجًا تعليميًا جديدًا في تطوير التعليم. (Xie et al., 2019)

وانطلاقاً من توصيات مؤتمر «مستقبل التعلم الإلكتروني في المملكة العربية السعودية وفق رؤية 2030» الذي عقد بتاريخ 9-2021/3/10 والتي أشارت بضرورة الالتزام بمرجعية رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم، وتوظيف البرمجيات الحديثة في التعليم، والذي يعد التعلم التكيفي إحدى هذه التقنيات الحديثة.

ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات والأبحاث ذات العلاقة واستجابة لتوصياتها، كدراسة عبد المنعم (2021) التي أشارت إلى ضرورة التركيز على التعلم التكيفي الذي يتناسب مع الفروق الفردية لدى الطلبة، وتوصية دراسة السالمي (2019) المتمثلة بضرورة توجيه الدراسات المستقبلية إلى تصميم وإنتاج البيئات التكيفية في مجالات متعددة، ودراسة مطير (2015) وبونقيشة (2020) التي أوصت بزيادة الاهتمام بتدريس العلوم الإنسانية والشرعية بطرق التدريس الحديثة وتوظيف التقنيات التعليمية، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وإجراء الدراسات ذات العلاقة.

ولذلك تمحورت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما أثر بيئة تعلم تكيفية في تنمية المفاهيم الفقهية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الآتي: الكشف عن أثر بيئة تعلم تكيفية في تنمية المفاهيم الفقهية.

أهمية الدراسة

أهمية الدراسة النظرية: سوف تسهم الدراسة في الآتي:

1- توضيح النظريات التربوية والأسس التصميمية المتعلقة ببيئات التعلم التكيفية.

2- إثراء المجال التربوي المتعلق بتقنيات التعليم وتعليم مواد التربية الإسلامية.

3- إلقاء الضوء على أهمية توظيف التقنيات التعليمية التكيفية لمراعاة الفروق الفردية، وتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة.

أهمية الدراسة التطبيقية: من الممكن أن تسهم الدراسة في الآتي:

1- توجيه اهتمام المعلمين نحو استخدام بيئات التعلم التكيفية في العملية التعليمية.

2- فتح آفاق جديدة للدراسات التربوية المتعلقة بيئات التعلم التكيفية وفاعليتها التعليمية.

3- تشجيع إطلاق مبادرات مستقبلية معنية بتصميم بيئات التعلم الالكتروني التكيفي وتطويرها.

4- تمكين المسؤولين التربويين والمصممين التعليميين من الاستفادة من نتائج هذه الدراسة.

حدود الدراسة

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني لعام 1444هـ.
- الحدود المكانية: ثانوية بثينة بنت النعمان في مدينة مكة المكرمة.

- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على أثر بيئة تعلم تكيفية في تنمية المفاهيم الفقهية.
- الحدود البشرية: طالبات الصف الثالث الثانوي.

مصطلحات الدراسة:

بيئات التعلم التكيفي: تعرّف بأنها " أحد أساليب التعلم التي يقدم فيها التعلم وفقاً لأنماط وأساليب وخصائص المتعلمين المختلفة، كلاً وفق طريقة تعلمه، وذلك بمراعاة الفروق الفردية، ويحدث هذا التكيف للبيئة التعليمية والمحتوى وطريقة عرضه والطالب والمعلم بشكل كمي وكيفي." (الملاح، 2016، ص.195)

وتعرّف إجرائياً بأنها: تعلم قائم على تكييف المحتوى التعليمي وتصميمه وفقاً لأساليب تعلم الطلبة (السمعي والبصري)، وذلك باستخدام بيئات التعلم الرقمية.

تنمية المفاهيم الفقهية: تعرّف بأنها " قدرة المتعلم على معرفة المفهوم وفهمه وتوظيفه في مواقف جديدة، وإدراك الجوانب المتعلقة به، والأمثلة المنتمية وغير المنتمية له ومسمياته، وأوجه الشبه والاختلاف بينه وبين مفاهيم أخرى مشابهة له " (الشملتي، 2004، ص.8)

وتعرّف إجرائياً بأنها: الصورة الذهنية المرتبطة باللفظ والتي تتكون من خلال السمات والصفات والخصائص والأحكام ذات العلاقة بالموضوعات الفقهية، وفهم ارتباطات هذه الصفات والأحكام وتصنيفها وتفصيلها والفصل فيها.

أدبيات الدراسة

المحور الأول: بيئات التعلم التكيفي

مفهوم بيئات التعلم التكيفي: عند توضيح ماهية التعلم التكيفي لابد لنا من الإشارة إلى ما تعنيه كلمة التكيف Adaptive، فهي ترمز إلى القدرة على المرونة والتغير عند الضرورة مع التعامل مع مختلف الحالات والمواقف، لذا فمفردة التكيف تعني بيئات التعلم ذات الخصائص الأقل تعقيداً والأكثر مرونة. (عزمي والمحمدي،2008)

ويعد التعلم الالكتروني التكيفي Adaptive e-learning من المصطلحات الحديثة في المجال التعليمي، وينبى على أساس المستوى المعرفي والاحتياجات والاهتمامات لكل متعلم، ثم إرجاع متطلباته في عرض المحتوى المخصص له مع انشطته التعليمية وذلك لتسهيل عملية التعلم. (رمود ويونس،2016)

وتعرّف بيئات التعلم التكيفي بأنها: "نظام تعلم إلكتروني تفاعلي، يمكنه تخصيص وتكيف المحتوى الإلكتروني، ونماذج التعليم، والتفاعلات بين المتعلمين وفقاً لحاجات المتعلمين الفردية، وخصائصهم، وأسلوب تعلمهم، وتفضيلاتهم، بهدف تقديم التعلم المناسب لكل فرد لتسهيل تعلمه، في ضوء مدخلاتهم والمعلومات التي يحصل عليها" (خميس، 2018، ص.467)

ويستخلص من هذا بأن التعلم التكيفي هو النمط المرن من أنماط التعلم الالكتروني، والذي من خلاله تبنى عملية التعلم بطرق متغيرة ومرنة وخاضعة لمعايير وبيانات مسبقة تجمع بين مستويات الطلاب أو أنماط تعلمهم وتفضيلاتهم، عبر مسارات تعليمية فردية أو جماعية.

أهداف التعلم التكيفي ومميزاته: يتضمن التعلم التكيفي وبيئاته الرقمية عدة أهداف ينطلق منها تصميم هذه البيئات، وأول هذه الأهداف هو ما أشار إليه الملاح (2016) عند حديثه عن زيادة الفاعلية في الوصول للنتائج التعليمية، وكذلك المرونة في الوصول لها؛ حيث يستطيع الطالب اختيار المدة الزمنية التي يستطيع من خلالها انهاء المحتوى المخصص له حسب سرعة تقدمه، وهذا يوفر الوقت على الطالب ويلبي احتياجاته سواء كان من الموهوبين أو من ذوي صعوبات التعلم، ويوفر الوقت على المعلم ويغير دوره إلى مشرف وموجه ومساعد للطالب خلال مسيرته في التعلم. (الملاح،2016)

وللتأكيد على ما أشار إليه الملاح (2016) من أن التعلم التكيفي يهدف إلى تلبية احتياجات الموهوبين وذوي صعوبات التعلم فقد جاءت دراسة المحمادي

(2020) بهدف تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي وفقاً لأساليب التعلم الحسية المتبعة في نموذج VARK وفاعليتها في تنمية مهارات تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي والوعي المعلوماتي المستقبلي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية في مكة المكرمة، واتبعت المنهج المختلط القائم على الجمع بين المنهجين الكمي والنوعي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي في الجوانب المعرفية والمهارية المرتبطة بمهارات تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي لصالح التطبيق البعدي، وفسِّرت هذه النتيجة بوجود توافق للتعلم داخل البيئة التكيفية مع مبادئ النظرية البنائية والاتصالية وتنظيم المحتوى في أجزاء بسيطة ومترابطة وتنوع الوسائط والأدوات داخل البيئة وقدرة الطالبة على الاختيار من بينها تبعاً لأسلوب تعلمها عبر البيئة التكيفية.

ومن مميزات التعليم التكيفي هو أنه يقدم المحتوى "بطريقة مناسبة لكل متعلم مع دعم الاختلافات الفردية بينهم، عن طريق توفير طرق إبحار مختلفة داخل البيئة تراعي التنوع في المحتوى وطرق العرض والأنشطة وأساليب التقويم، مع تحليل طريقة سير الطالب داخل البيئة التكيفية وتقديم التغذية الراجعة المناسبة." (العطار، 2017، ص.361)

ويركز التعلم الإلكتروني التكيفي تركيزًا قويًا على المشاركة التفاعلية، وإدارة الطلاب لتعلمهم بأنفسهم إدارة ذاتية وهذا يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم (Hussein & Al-Chalabi, 2020؛ Pashler et al., 2009)، كما دعمت دراسة El-Sabagh (2021) هذه الفرضية حيث كان هدف الدراسة الكشف عن أثر بيئة تعلم تكيفية قائمة على أساليب التعلم وتأثيرها على مشاركة الطلاب، وكشفت النتائج أن التعلم الإلكتروني التكيفي القائم على أساليب التعلم يمكن أن يساعد الطلاب على البقاء مشاركين.

كما أن التعلم التكيفي المدمج القائم على خبرات المتعلمين وتحليلات التعلم له دور في التعرف المبكر على الطلاب ذوي التحصيل الضعيف، كما جاءت دراسة Nathaniel, Goodwin, Fowler, McPhail, & Black (2021) التي هدفت إلى تطوير طريقة تعلم مدمجة تكيفية تجمع بين الاحتياجات التربوية والتكنولوجيا الرقمية باستخدام أنشطة التعلم عبر الإنترنت لتعليم الطلاب دورة علم الأعصاب الطبية، والتي تكونت عينتها من طلبة كلية الطب في السنة الأولى بجامعة ساوث كارولينا، وأظهرت نتيجتها أن الطلاب سجلوا ما بين 70٪ و 79٪ في التعلم المدمج التكيفي بالمقارنة مع التعلم الشخصي، مما يشير إلى أن الدورة المقدمة عن طريق أنشطة التعلم المختلط التكيفية يمكن استخدامها للتعرف المبكر على الطلاب ذوي التحصيل الضعيف ويمكن أن تكون بمثابة علامة تحذير مبكر للتدخل في الوقت المناسب قبل أن ينتقل الطلاب إلى الدورة التدريبية التالية.

الأسس والنظريات التي تعتمد عليها بيئات التعلم التكيفي: تعتمد بيئات التعلم التكيفي على عدة نظريات تعد هي المبادئ الرئيسية والركائز التي تبنى على أساسها بيئات التعلم، وهي:

1) النظرية السلوكية: فسرت النظرية السلوكية حدوث التعلم لدى المتعلم بأنه مكتسب نتيجة لوجود ارتباط بين المثير والاستجابة، وعلى هذا المبدأ يمكن تصميم عمليات التعلم عن طريق البيئات التقليدية أو الإلكترونية.

"وتتفق توجهات النظرية السلوكية مع خصائص التعلم التكيفي، حيث اعتبرت أن السلوك مكتسب وقابل للتعديل، وهذا ما يهدف إليه التعلم التكيفي من خلال توفير بيئة تكيفية تلائم خصائصه." (علي، 2020، ص.259).

2) النظرية البنائية: تركز النظرية البنائية على تصميم "عملية التعلم بالشكل الذي يتيح للمتعلم تكوين بنيته المعرفية السابقة، وتحفيزه لبذل نشاط مقصود للموائمة بين المعرفة السابقة

والمعرفة الجديدة أثناء عملية التعلم، للحصول على المعلومات المناسبة من خلال التدريب على التطبيقات المرتبطة بمعرفته الجديدة." (زيتون، 2003، ص.55)

وتتفق توجهات النظرية البنائية ومبادئها في عملية التصميم مع أهداف التعلم التكيفي وخصائصه، حيث أنها تجعل المتعلم هو النقطة المحورية والجوهرية في بناء عملية التعلم، مع إعطائه الحرية في تحديد مسار تعلمه، وإضفاء نشاطات واقعية لها طابع شخصي بحيث تسهم في تطوير معرفته السابقة، وكذلك توفر مجتمعات تعلم داخل البيئات التكيفية تساعد في تطوير التعلم التعاوني والاجتماعي لدى المتعلمين.

3) النظرية المعرفية: تقوم النظرية المعرفية على عدد من المرتكزات تتمثل في استثارة دافعية المتعلمين للتعلم، والتوفيق بين المستوى المعرفي الحالي والحقيقي للمتعلم وبين المعرفة الجديدة، مع التنويع في طرق عرض المعارف وتطبيقاتها. (خميس،2013)

وترتبط مبادئ تصميم المقررات الإلكترونية وفق توجهات النظرية المعرفية بأهداف التعلم التكيفي وتصميمه التعليمي، حيث تبدأ البيئات التكيفية بتحديد المعارف السابقة للمتعلمين ومستوياتهم التعليمية وخبراتهم السابقة، ومن ثم بناء مقرر متوافق مع مستوى كل متعلم، أو توجيه المتعلم إلى المقرر المتوافق مع خبرته السابقة.

4) النظرية الاتصالية: تجمع النظرية الاتصالية بين النظرية السلوكية والبنائية والمعرفية، ولكنها تسعى للتغلب على قيود تطبيقاتها في العصر الحديث، وتركز على التعلم الاجتماعي كركيزة أساسية مؤثرة على عملية التعلم، وتأخذ في الاعتبار احتياجات المتعلم في القرن الحديث واستخدام شبكات التواصل وتكنولوجيا الحاسب والانترنت في التعلم. (العمودي،2009)

وتجمع أهداف التعلم التكيفي بين هذه المبادئ الاتصالية، حيث تعمل البيئات التكيفية على وضع نقاط اتصال بين المتعلم وبين المعرفة بطرق أكثر شخصية وفي ذات الوقت أكثر اجتماعية، وتوفر مصادر تعلم مختلفة ومرتبطة بالمهارات الشخصية الاتصالية لدى المتعلمين.

نماذج بيئة التعلم الرقمية التكيفية: تم اقتراح نموذج AEHS بواسطة Peter Brusilovsky (1996) من جامعة بيتسبرغ بالولايات المتحدة الأمريكية، وهو أول نموذج عام لـ (أنظمة الوسائط التشعبية التعليمية التكيفية)، وينقسم النموذج إلى أربع مكونات أساسية: نموذج المجال، نموذج التكيف ونموذج المستخدم ونموذج الواجهة، وقد قام Peter Brusilovsky (1996) بسلسلة من الأعمال المثمرة في جوانب نظرية التعلم التكيفي والتكنولوجيا، ويعتبر رائدًا في هذا المجال. (Li et al.2021)

وقد عرض كلاً من (wolf, 2007)، Esichaikul et al., 2011) و(عزمي والمحمدي،2018) نماذج بيئة التعلم التكيفية التي تشكل الهيكل النهائي لبيئات التعلم الرقمية التكيفية، بالشكل التالي:

- نموذج المجال The Domain Model.
- نموذج المستخدم The User Model.
- نموذج التكيف Adaptive Model.
- نموذج واجهة التفاعل User Interface Model.

1- نموذج المجال The Domain Model: هو النموذج المختص بالمحتوى الذي يكون داخل بيئة التعلم الرقمية التكيفية، والذي لابد أن يمر بعدة معالجات وخطوات حتى يتوافق مع بيئة التعلم المضاف لها، وتشمل تلك الخطوات تحديد الوحدة المطلوبة، ووضع أهدافها، والبحث عن المصادر والإثراءات المتعلقة بها، ووضع طرق التقويم المناسبة لها، ومن ثم تطويره بحسب نوع التكيف الذي تم تصميم البيئة وفقاً له (عزمي والمحمدي،2018)، ويحتوي هذا النموذج جميع المعلومات والمعارف والموضوعات وكيفية تصميمها (Esichaikul et al., 2011).

وفقًا لذلك فإنه يتم في هذا المجال تحديد المحتوى التعليمي المعرفي أو المهاري في البيئة التكيفية، وهو كمخزون للبيانات بحيث يحتوي على موضوعات المحتوى ووحداته وأهدافه المصغرة وعناصره والعلاقة بينها.

2- نموذج المستخدم The User Model: تعتمد بيئات التعلم الالكتروني بشكل أساسي على المتعلم وما يتم تقديمه له بالطريقة التي تناسبه، وتختلف بيئات التعلم التكيفية وتتنوع حسب نوع التكيف المراد بناء البيئة التعلمية وفقاً له، وهذا يرجع إلى عدة نقاط متعلقة بالطالب المستخدم للبيئة وتشمل: أساليب تعلمهم، وأساليبهم المعرفية، وبياناتهم، ومستوياتهم، وقدراتهم، وخبراتهم، واهتماماتهم (عزمي والمحمدي،2018). ويصف هذا النموذج مستوى معرفة الطالب أو درجة تعلمه وتقييمه السابق إضافة إلى مهاراته وسلوكه والمثيرات المفضلة له وقدراته وتفضيلاته (Esichaikul et al., 2011).

ويقوم هذا النموذج بالتقدير الكمي لمستوى الطالب الحالي في الموضوع الذي تم تحديده في نموذج المجال، أو تتبع مستوى معرفة الطالب من خلال دراسته السابقة، أو وضع استنتاجات حول أسلوب تعلم الطالب المفضل وما هو الأسلوب الأمثل الذي يزيد من دافعيته للتعلم من خلال الاستبيانات أو أنظمة الذكاء الاصطناعي وجمع قاعدة بيانات تخص كل متعلم (الملاح،2016).

3- نموذج التكيف Adaptive Model: يمكن تعريف نموذج التكيف بأنه " النموذج المسؤول عن عملية التكيف داخل البيئة، وهو يرتبط باختيار وعرض كائنات التعلم وتقديمها للمتعلمين بطريقة تكيفية ومتنوعة بناءً على تفضيلاتهم، وخبراتهم السابقة وأهداف التعلم، وأساليبه، وينقسم نموذج التكيف إلى قسمين فرعيين هما: القدرة على تنفيذ اختيار المستخدم، والقدرة على دمج اختيار المستخدم مع ملفه الشخصي" (عزمي والمحمدي،2018).

أي ان هذا النموذج يقوم بالجمع بين المجالين السابقين: نموذج المجال ونموذج المستخدم بما تم تخزينه من بيانات سابقة خلال التصميم، باعتباره حلقة الوصل التي تؤدي إلى النتيجة النهائية لبيئة التعلم التكيفية، ويتم تكييف عملية التعلم بطريقة مرنة ديناميكية انسيابية بحسب مسار المتعلم.

4- نموذج واجهة التفاعل User Interface Model: هي واجهة بيئة التعلم التكيفية التي تظهر لمستخدمي النظام ويمكنهم من خلالها أن يتفاعلوا معها، ومع النماذج السابقة، أي: نموذج المجال والتكيف والمستخدم. (عزمي والمحمدي،2018)

وهذا النموذج يركز على العناصر الأساسية لواجهة بيئة التكيف وطرق توزيعها وإظهار خصائصها الرسومية والبصرية وما تؤدي إليه روابط الإبحار المعروضة عليها.

التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيق التعلم الإلكتروني التكيفي: يعتبر تصميم بيئات التعلم الالكترونية التكيفية أمر معقد؛ فلكل متعلم خصائصه الفردية سواءً من الناحية الجسدية أو العقلية، والتي تجعله مختلفاً عن الآخرين. (عزمي والمحمدي،2018)

وأظهرت دراسة Kwak & Mondisa (2021) التي بحثت في تصورات طلاب بكالوريوس الهندسة في جامعة ميشيغان عن بيئة التعلم التكيفية التي تدور حول المساقات التدريبية المفتوحة عبر الانترنت والعلاقة بين الاكتساب العلمي للطلاب واستمتاعهم بمقاطع الفيديو التكيفية، أن الطلاب وجدوا تجربة التعلم التكيفي ممتعة، وأن العينة التي لم تحصل على درجة النجاح وجدت أن التجربة ممتعة بسبب أنها توفر الكثير من الوقت وتوفر إمكانية التحكم في عرض المقاطع المختلفة وأنها يمكن أن تسد الفجوة المعرفية من خلال التحكم في عرض المحتوى بدلًا من عرضه بشكل كامل، وأن العينة التي تسربت من التجربة وتركتها كان سببها الوقوع في الإحباط بسبب كثرة الاختبارات التكيفية إضافة إلى رتابة صوت المحاضر.

وهدفت دراسة Li et al (2021) إلى تحليل المشاكل الحالية للتعلم التكيفي في العالم في السنوات الأخيرة حتى عام 2020من خلال تحليل 7800ورقة بحثية من مكتبة جامعة شنغهاي، وحصرت بعض العوائق والصعوبات التي يواجهها بناء بيئات التعلم التكيفي، وأولها أن هذه البيئات غالبًا ما تحتاج إلى مزيج من التوجيه النظري والتنفيذ الفني، ويتطلب تعاون الخبراء في العديد من المجالات لإكماله، كمجال علوم الكمبيوتر والعلوم التربوية والخبراء من مختلف المجالات ذات المحتوى العملي، إضافة إلى أن التعلم عملية معقدة ومخفية، والمتعلمين لديهم عواطف وملذات وأداء جسدي ونفسي معقد، وسيكون لهذا تأثير معقد على تجربة التعلم، وأن التفاعل التقليدي بين الإنسان والحاسوب ميكانيكي ويصعب تلبية الاحتياجات العاطفية والنفسية للمتعلمين، كما أن التعلم المخصص هو سمة مهمة للتعلم التكيفي ومن أجل هذه السمة التكيفية، يجب على نظام التعلم التكيفي جمع وتحليل المعلومات الشخصية للمتعلمين، مثل الاهتمام بالتعلم، ومستوى نقطة البداية، وأسلوب التعلم، وتظهر هنا الحاجة لحماية البيانات وحفظ خصوصية المتعلمين.

المحور الثاني: المفاهيم الفقهية

ماهية المفاهيم الفقهية: عند الحديث عن ماهية المفاهيم الفقهية يلزم ذكر ما تعنيه مفردتي المفهوم والفقه في اللغة أولاً لتتضح تأصيلات التعريف، فالمفهوم: "اسم، جمعه: مفاهيم، وهو اسم مفعول من فهِمَ، والمفهوم: مجموع الصفات والخصائص الموضحة لمعنى كُلِّيّ." (معجم المعاني الجامع، د.ت.)

والفقه لغةً: "هو الفطنة، أيضاً هو العلم والمعرفة فهو فقيه والجمع فقهاء." (معجم المعاني الجامع، د.ت.)، وذهب الإمام ابن القيم إلى أن "الفقه أخص من الفهم لأن الفقه هو فهم مراد المتكلم من كلامه وهو قدر زائد على مجرد فهم ما وضع له اللفظ." (ابن قيم الجوزية،1991، ص. 438)

وتختلف تعريفات المفهوم الاصطلاحية تبعًا لاختلاف منظور معرّفها وتأثره بمجاله، فالمفهوم بمعناه التربوي الاصطلاحي هو "عبارة عن تجريد يعّبر عنه بكلمة أو رمز يشير إلى مجموعة من الأشياء أو الأنواع المتميزة بسمات وخصائص مشتركة، أو هو مجموعة من الأشياء أو الأنواع التي تجمعهم فئات معينة، وهو على أنواع ثلاثة:

1) مفهوم حاسم: هو جملة الصفات التي تكفي لتعريف لفظ ما، فمثل مفهوم كلمة (إنسان) هو الحياة والنطق.
2) مفهوم متضمن: هو جملة الصفات التي يثيرها استخدام اللفظ مضافًا إليها المعاني التي تلزم عنها لزومًا منطقيًا.
3) مفهوم ذاتي: هو جلة الصفات التي يثيرها استخدام لفظ ما عند الفرد أو عند جماعة بالذات، أي أن كل ما يرتبط باللفظ في الذهن يدخل في معناها." (الجهوية، 2009، ص.94)

والمفهوم في معجم علوم التربية هو "تمثيل رمزي ذهني للسمات المشتركة والثابتة بين فئات من الموضوعات الكاملة للملاحظة، والذي يمكن تعميمه على كل موضوع يملك نفس السمات." (الفارابي، 1994، ص.46)، وتشترك تعريفات المفهوم في أنه فكرة عقلية مجردة تجمع بين عدة عناصر وصفات مشتركة تنتجها الخبرات والمواقف.

والفقه في الاصطلاح الشرعي كما عرفه الشيخ ابن عثيمين رحمه الله فقال "الفقه هو معرفة الأحكام العملية بأدلتها التفصيلية." (ابن عثيمين، 1995، ص.11)

أما ما يتعلق بالمفهوم الفقهي فهو " التصور العقلي لمجموعة من السمات والصفات المحددة التي تتصل بمجموعة من التراكيب والجمل التي تتناول العبادات والمعاملات." (أبو زيد، 2007، ص.71)، ويمكن تعريفه أيضًا بأنه "عبارات وألفاظ يندرج تحتها مجموعة من السمات المتعلقة بالأحكام الشرعية العملية، والتي يمكن تنميتها من خلال قدرة المتعلم على إدراك تعريف

المفهوم والجوانب المتعلقة به كخصائصه والأمثلة الدالة عليه والأمثلة غير الدالة وما يتعلق بها من جوانب تطبيقيه." (آل حيدان، 2017، ص.16)

وبناءً على ما سبق توضيحه يمكن التعبير عن المفهوم الفقهي بأنه الصورة الذهنية المرتبطة باللفظ والتي تتكون من خلال السمات والصفات والخصائص والأحكام ذات العلاقة بالموضوعات الفقهية، وفهم ارتباطات هذه الصفات والأحكام وتصنيفها وتفصيلها والفصل فيها.

مكونات المفهوم وتصنيفاته: يتكون المفهوم من أربع مكونات رئيسية، وهي تشمل:

- الاسم: ويدل على الرمز والدلالة المباشرة لما ينتمي إليه المفهوم.
- الأمثلة: الجزئيات التي تنطبق على المفهوم، ويعمّم عليها اسم المفهوم.
- الخصائص: وهي الصفات العامة لهذا المفهوم.
- القاعدة: تمثل معنى وطبيعة المفهوم والحد الدال على ماهية المفهوم. (عبد الصاحب وجاسم،2012)

أهمية تعلم المفاهيم الفقهية: تعلم المفهوم يشمل "العمليات المعرفية الخاصة باستنتاج السمات المشتركة بين مجموعة من المثيرات والمتضمنة للقاعدة التي تجمع هذه المثيرات في مجموعة واحدة." (جاسر، 1989، ص.282)، وكأهمية تربوية فإن تعلم المفاهيم يعدّ نقطة أساسية لبناء العملية التعليمية حيث تساعد الطالب على انتقاله من معرفة إلى أخرى، وبذلك فإنه يبني عليها معارف جديدة مما ينظم خبرته التعليمية. (عبد الصاحب وجاسم،2012).

وكأهمية شرعية فإن الفقه يعدّ من أجل العلوم الإسلامية المتعلقة بحياة المسلم، والتي ترسم طريق حياته وحدود تعاملاته والتزاماته، وبه يسير إلى ما فيه صلاحه ويتجنب ما فيه فساده (اريديعات،2018).

أساليب تعلم المفاهيم الفقهية وتنميتها: هناك طريقتين هما الأساس في عرض المفاهيم على الطلبة أولها الطريقة الاستنتاجية القياسية والطريقة الأخرى الطريقة الاستقرائية (حسن،2016)، وتنتقل الطريقة الاستنتاجية من الكل إلى الجزء، ويتم فيها تقديم المفهوم وخصائصه وأمثلته وتطبيقاته بحيث يظهر المفهوم بمنظوره العملي التطبيقي، أما الطريقة الاستقرائية فهي تبدأ من الجزئيات وصولاً إلى الكليات ويتم فيها عرض الخصائص والقواعد ومن ثم الوصول إلى المفهوم الكلي الجامع لها.

وأوصى حسن (2016) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على أثر نموذج بايي في اكتساب المفاهيم الفقهية بأنه ينبغي الحرص على توفير مجموعة أنشطة يتم فيها توظيف المفاهيم الفقهية توظيفًا غير مخّل بما تقتضيه معانيها وتفرعاتها الفقهية، وتعزيز استقلال المتعلم في رحلته التعليمية، واستخدام الوسائل التعليمية المناسبة المختلفة منها السمعية والبصرية بحيث تساعد على ترجمة المفهوم المجرد والتصور الذهني الجيد للمفاهيم.

معوقات استخدام التقنية في تعلم المفاهيم الفقهية: أما ما يتعلق بمعوقات استخدام التقنية في عملية تعليم المفاهيم الفقهية خصوصًا والمفاهيم الشرعية عمومًا فقد أظهرتها دراسة (بونقيشة، 2020) في النقاط الآتية:

- تعتبر العلوم الشرعية من العلوم القدسية، التي يهاب البعض الخوض فيها خوفًا من الزلل أو الخروج عن الأصل، أو وضعها في موضع لا يتناسب معها.
- الأمية التقنية التي يمكن أن تعالجها الدورات التدريبية التي تشرح استخدام مختلف التقنيات، وعقد ورش العمل لمعلمي العلوم الشرعية.
- عزوف بعض معلمي العلوم الشرعية عن استخدام التقنيات الحديثة؛ قناعة بعدم جدواها في تعليم العلوم الشرعية.

- فقدان الاجتماعات الدورية التي تطرح الجديد في موضوعات تقنيات التعليم وطرق دمجها في تدريس العلوم الشرعية.
- محدودية مساهمة الكفاءات المتخصصة في تقنيات التعليم المعنية بتطوير التعليم الشرعي.

فرض الدراسة

في ضوء ما تم عرضه في الأدبيات السابقة، وبناءً على ما تم استعراضه من الدراسات السابقة تم صياغة الفرض التالي:

- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بتنمية المفاهيم الفقهية.

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة الحالية والإجابة عن أسئلتها والتحقق من صحة فرضياتها تم اعتماد المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي: القائم على تصميم المجموعات المتكافئة (قبلي- بعدي)، وذلك لملاءمته لطبيعة الهدف من الدراسة ومشكلتها ولقياس أثر المتغير المستقل " بيئة التعلم الرقمية القائمة على التعلم التكيفي" على المتغير التابع "المفاهيم الفقهية".

تصميم الدراسة: تم اتباع التصميم التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين (مجموعة تجريبية – مجموعة ضابطة) حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام بيئة تعلم تكيفية، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة العادية، وهو أحد التصميمات المشهورة، وتم اعتماد هذا التصميم؛ لمناسبته لمتطلبات وظروف الدراسة.

متغيرات الدراسة: تكونت الدراسة من المتغيرات التالية:

1) المتغير المستقل: بيئة التعلم الرقمية القائمة على التعلم التكيفي.
2) المتغير التابع: المفاهيم الفقهية.

مجتمع وعينة الدراسة

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الثالث الثانوي في مدينة مكة المكرمة للعام الدراسي 1444هـ، والبالغ عددهم 43999 طالبة، وفق الدليل الإحصائي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة عام 1444هـ.

عينة الدراسة: تم اختيار طالبات الصف الثالث الثانوي بمدرسة بثينة بنت النعمان بمكة المكرمة، بطريقة قصدية وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1444هـ، ويرجع سبب اختيار هذه المدرسة إلى عدة اعتبارات، وهي:

1) تمثل المدرسة مجتمع الدراسة بدقة وواقعية من حيث تشابه مجتمع الدراسة، وعدم وجود اختلاف بين أفراد الدراسة، حيث تتراوح أعمار الطالبات بين 17 و18 سنة، وجميعهن لديهن نفس الخلفية المعرفية السابقة.
2) لم يتم دراسة مقرر فقه 2 في مرحلة تعليمية سابقة لدى طالبات المدرسة، مما يسهل تطبيق الدراسة عليهن.
3) توافر التجهيزات التقنية في المدرسة بشكل ممتاز.

وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين تم اختيارها بشكل عشوائي، من طالبات الصف الثالث الثانوي، وبلغ عدد المشاركات (51) طالبة وتم تقسيمهن إلى مجموعتين، إحداها مثَّلت المجموعة التجريبية التي درست باستخدام بيئة تعلم تكيفية وعددهن (25) طالبة، والأخرى مثلت المجموعة الضابطة وعددهن (26) طالبة.

أدوات الدراسة: تطلّب التحقق من أثر البيئة الرقمية القائمة على التعلم التكيفي تصميم اختبار تحصيلي معرفي لقياس جانب تنمية المفاهيم الفقهية، وقد تم بناء الاختبار وفق نمط الاختيار من متعدد.

خطوات بناء الاختبار:

1) الهدف من الاختبار.

يهدف الاختبار التحصيلي إلى قياس أثر بيئة التعلم الرقمية القائمة على التعلم التكيفي في تنمية المفاهيم الفقهية.

2) الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بالمفاهيم الفقهية.

تم الرجوع إلى الدراسات السابقة التي تناولت متغير "المفاهيم الفقهية" كدراسة الخوالدة (2020)، ودراسة الشديفات (2020)، ودراسة الشمري (2020).

3) تحديد المادة الدراسية: تم اختيار الوحدة الثانية من مقرر الفقه2 للمرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الثاني لعام 1444هـ، بعنوان وحدة توثيق الديون، المتضمنة لخمسة دروس وهي (الضمان، خطاب الضمان المصرفي، الكفالة، الرهن، الحوالة)، وقامت الباحثة بتحليل محتوى الدروس لتحديد المفاهيم الرئيسية والفرعية فيها، وتم اعطاء كل درس ثقلًا نسبيًا بناءً على عدد المفاهيم لكل درس.

4) بناء جدول مواصفات الاختبار: اقتصر الاختبار التحصيلي على المستويات الأربعة من تصنيف بلوم (الفهم والتذكر والتطبيق والتحليل)، وقد تكون الاختبار من (30) فقرة، وتم استخراج الأوزان النسبية لكل مجال من مجالات المفاهيم.

5) اختبار المفاهيم الفقهية في صورته الأولية: اشتمل على (30) فقرة، لكل فقرة أربعة بدائل واحد منها فقط صحيح، ثم عرض الاختبار لمجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية ومشرفي ومعلمي الفقه من ذوي الخبرة والمختصين بعلوم التربية الإسلامية وبلغ عددهم 9 محكمين، وذلك لاستطلاع آرائهم حول فقرات الاختبار، وقد أشار بعض المحكمين إلى اعادة صياغة بعض الفقرات وتعديلها لتصبح أكثر وضوحًا، ولم يشر أحد بحذف بعض فقرات الاختبار لذلك أصبحت (30) فقرة.

6) تجريب الاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تكونت من (28) طالبة، وذلك بهدف ما يلي:

- حساب زمن الاختبار.
- حساب معاملات الاتساق الداخلي.
- تحديد صدق وثبات الاختبار.
- تحليل فقرات الاختبار لإيجاد معامل الصعوبة والتمييز.

7) تحديد زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار بناء على المتوسط الحسابي لزمن تقديم طالبات العينة الاستطلاعية، وكان متوسط زمن الاختبار (35) دقيقة، وقد تمت مراعاة الوقت اللازم لقراءة التعليمات، وبذلك حدد الزمن الكلي لتطبيق الاختبار بواقع (40) دقيقة.

8) حساب صدق الاختبار عن طريق صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من (28) طالب وتم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من الفقرات والدرجة الكلية للاختبار، وظهر أن جميع فقرات الاختبار حققت ارتباطات دالة مع الدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة (0.05)، مما يدلل على أن الاختبار يتسم بالاتساق الداخلي.

9) ثبات الاختبار باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Gronbach Alpha):

تم تقدير ثبات الاختبار بحساب معامل كرونباخ ألفا لاختبار المفاهيم الفقهية، وجاءت قيمة معامل كرونباخ ألفا لاختبار المفاهيم الفقهية (0.828) وهي قيمة مرتفعة، والتي تطمئن للوثوق بالاختبار لتطبيقه على العينة الكلية.

10) حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار.

معامل الصعوبة: ظهر أن معاملات الصعوبة تراوح بين (0.24– 0.79) وكان متوسط معامل الصعوبة (49.1%)

ولهذه النتائج دلالة على مناسبة مستوى درجة صعوبة الفقرات حيث كانت معاملات الصعوبة أكثر من 0.20 وأقل من 0.80.

معامل التمييز: ولكي يتم الحصول على معامل تمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين، المجموعة الأولى عليا وضمت (27 %) من مجموع الطلبة من الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار، والمجموعة الثانية دنيا وضمت (27 %) من مجموع الطلبة من الذين حصلوا على أدنى الدرجات على الاختبار، حيث تراوحت جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار بين (0.25 - 0.88) بمتوسط قدره 49.2 %، مما يشير إلى أن جميع فقرات الاختبار تقع ضمن المستوى المقبول لمعاملات التمييز.

مما سبق يتضح أن الأداة تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات مما يؤهلها للتطبيق على العينة الكلية للدراسة، ويجعل الأداة صالحة لتحليل النتائج، والإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار فرضيتها.

وبذلك يكون اختبار المفاهيم الفقهية في صورته النهائية مكون (30) سؤال.

11) تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل التطبيق في اختبار المفاهيم الفقهية.

- **بالنسبة للمجموع الكلي للاختبار:** إن قيمة (Sig) للدرجة الكلية للاختبار تساوي 616. 0وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، مما يدلل على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للمفاهيم الفقهية ككل.

- **اختبار التوزيع الطبيعي Normality Distribution Test:** تم استخدام اختبار شبيرو – ويلك Shapiro-Wilk Test لاختبار ما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الطبيعي من عدمه في التطبيق البعدي للمفاهيم الفقهية،

وأظهرت النتائج أن القيمة الاحتمالية (Sig.) في (المجموعتين التجريبية والضابطة في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية) كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وبذلك فإن توزيع البيانات لهذه المجالات لا يتبع التوزيع الطبيعي وسيتم استخدام الاختبارات غير المعلمية للإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بالمفاهيم الفقهية.

نتائج الدراسة: ينص السؤال على ما يلي "ما أثر بيئة تعلم تكيفي في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟" وللإجابة عن السؤال تم صياغة الفرضية التالية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين رتب درجات المجموعة التجريبية ورتب درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي المرتبط بتنمية المفاهيم الفقهية.

ولاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار مانويتني Mann-Whitney U للفروق بين رتب عينتين مستقلتين لا تتبعان التوزيع الطبيعي، للكشف عن دلالة الفرق بين رتب الأداء في اختبار المفاهيم الفقهية البعدي لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية التي درست باستخدام بيئة تعلم تكيفية، وفيما يلي تفصيل للنتائج:

جدول (1)

نتائج اختبار مانويتني (Mann-Whitney U) للفروق بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفقهية.

المفاهيم الفقهية	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(U) المحسوبة	قيمة(Z) المحسوبة	القيمة الاحتمالية (.Sig)	الدلالة الاحصائية
الضمان	**التجريبية**	25	26.70	667.50	307.5	-0.341	0.733	غير دالة احصائيًا
	الضابطة	26	25.33	658.50				
خطاب الضمان المصرفي	**التجريبية**	25	33.68	842.00	133	-3.898	0.000	دالة احصائيًا
	الضابطة	26	18.62	484.00				
الكفالة	**التجريبية**	25	27.08	677.00	298	-0.56	0.575	غير دالة احصائيًا
	الضابطة	26	24.96	649.00				
الرهن	**التجريبية**	25	30.26	756.50	218.5	-2.137	0.033	دالة احصائيًا
	الضابطة	26	21.90	569.50				
الحوالة	**التجريبية**	25	31.54	788.50	186.5	-2.835	0.005	دالة احصائيًا
	الضابطة	26	20.67	537.50				
الدرجة الكلية	**التجريبية**	25	31.88	797.00	178	-2.784	0.005	دالة احصائيًا
	الضابطة	26	20.35	529.00				

من خلال جدول (1-1) يتضح التالي:

بالنسبة للدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الفقهية: أن قيمة (Sig) للدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الفقهية تساوي 0.005 وهي أقل من مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)، مما يدلل على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم الفقهية لصالح المجموعة التجريبية وذلك لأن متوسط رتبة المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط رتبة المجموعة الضابطة في الدرجة الكلية للاختبار.

حساب حجم التأثير: فيما يتعلق بحجم الأثر الناتج عن بيئة تعلم رقمية قائمة على التعلم التكيفي لتنمية المفاهيم الفقهية في مادة الفقه لدى طالبات المرحلة الثانوية، قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط الثنائي للرتب Rank biserial correlation ( ) لحساب حجم الأثر، وجدول (1-2) يوضح حجم الفروق بين المجموعات في كل المجالات التي كانت دالة إحصائيًا وفي الدرجة الكلية لاختبار المفاهيم الفقهية.

جدول (1-2)

يوضح قيمة معامل الارتباط الثنائي للرتب

المجال	معامل الارتباط الثنائي للرتب r_{prb}	درجة التأثير
خطاب الضمان المصرفي	0.59	متوسط
الرهن	0.33	صغير
الحوالة	0.43	متوسط
الدرجة الكلية	0.45	متوسط

يتضح من الجدول (1-2) أن قيم معامل الارتباط الثنائي للرتب (r_{prb}) متوسطة في المجموع الكلي لاختبار المفاهيم وفي مجالي (خطاب الضمان المصرفي، والحوالة)، باستثناء مجال الرهن الذي كان صغيرًا، مما يدلل على أن حجم الأثر الناتج عن بيئة تعلم رقمية قائمة على التعلم التكيفي في تنمية المفاهيم الفقهية في مادة الفقه لدى طالبات المرحلة الثانوية كان متوسطاً.

ويمكن تفسير هذه النتيجة وفقاً للاعتبارات الآتية:

1) تلعب الطالبة دوراً إيجابياً في عملية التعلم داخل بيئة التعلم التكيفية.
2) توفُّر خاصية التكيف وفقاً لأساليب التعلم داخل البيئة الرقمية التكيفية ساهم في مراعاة الفروق الفردية والشخصية للطالبة.
3) إمكانية استخدام البيئة الرقمية القائمة على التعلم التكيفي في أي وقت وأي زمان بطرق متزامنة وغير متزامنة، مما ساعد الطالبة على التعلم بسرعتها الخاصة واختيار طريقتها المناسبة للتعلم.
4) أضافت مواد ومصادر التعلم والأنشطة داخل البيئة الرقمية التكيفية نوعاً من الجذب للطالبة.
5) توفير التغذية الراجعة الفورية والمستمرة أثناء تعلم الطالبة وأدائها المهمات المطلوبة داخل البيئة الرقمية ساعدها على تنمية المفاهيم الفقهية بطريقة صحيحة، وساعد على اكتسابها الأهداف الإجرائية المحددة بشكل أكبر.

وهذه النتيجة تنسجم مع ما توصلت إليه عدة دراسات تناولت أثر البيئات التكيفية، كدراسة El-Sabagh (2021) التي أظهرت أن الطلاب الذي تعلموا عن طريق بيئة التعلم التكيفية تعلموا أكثر من المجموعة الضابطة، ودراسة عبدالمنعم (2021) التي أظهرت فاعلية بيئات التعلم الرقمية القائمة على التعلم التكيفي في تنمية مهارات الفهم العميق، ودراسة رمود (2016) التي أكدت على الأثر الإيجابي لبيئة تعلم تكيفية استخدمت أسلوب التعلم (الكلي/ التتابعي) في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات التصوير الفوتوغرافي.

واختلفت نتائج الدراسة التي توصلت إليها الدراسة مع دراسة Nathaniel, Goodwin, Fowler, McPhail, & Black, (2021) التي أشارت إلى أن أداء الطلاب بين المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم التكيفي المدمج والضابطة التي استخدمت النهج التقليدي وجهاً

لوجه في دراسة مقرر علم الأعصاب لم يكن مختلفاً ولكنه ساهم في التعرف المبكر على الطلاب ذوي التحصيل المتدني، ودراسة الهويمل (2020) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تعلمت عن طريق البيئة التكيفية القائمة على أساليب التعلم الحسية وبين المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات الأمن الرقمي، وأن هناك عوامل أخرى تؤثر على مستوى التحصيل كالقدرات العقلية والذكاء.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، توصي الدراسة بما يلي:

- تشجيع المعلمين على استخدام بيئات التعلم الرقمية القائمة على التعلم التكيفي في العملية التعليمية كأحد الطرق التي تزيد من أثر التعلم.
- مراعاة أساليب التعلم والفروق الفردية لدى الطلبة عند تصميم المقررات الدراسية.
- الاستفادة من بيئات التعلم التكيفية لدعم عملية التعلم غير المتزامن.
- تقديم الدعم الفني والمالي اللازم لتصميم البيئات التكيفية، والتدريب على استخدامها وصيانتها.

مقترحات الدراسة

امتداداً للدراسة الحالية تقترح الدراسة بعض الدراسات المستقبلية على النحو التالي:

- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية على المرحلة المتوسطة والثانوية في مختلف المقررات.
- دراسة فاعلية بيئة تعلم تكيفية وفقاً لأساليب التعلم الحسية في تنمية متغيرات أخرى مثل مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الاستدلالي.
- دراسة فاعلية بيئات التعلم التكيفية القائمة على خبرات التعلم والذكاء الاصطناعي.
- دراسة فاعلية بيئات تعلم رقمية أخرى كبيئات التعلم الاجتماعية التشاركية، وبيئات التعلم الافتراضية ثلاثية الأبعاد.

****

المصادروالمراجع

أولاً: المراجع العربية

ابن عثيمين، محمد بن صالح. (1995). *الشرح الممتع على زاد المستنقع*. مؤسسة آسام للنشر.

ابن قيم الجوزية، محمد بن أبي بكر بن أيوب بن سعد شمس الدين. (1991). *إعلام الموقعين عن رب العالمين*. دار الكتب العلمية.

أبو زيد، عواطف النبوي. (2007). فعالية نموذج مقترح في تنمية بعض المفاهيم الفقهية وفي أداء تلاميذ الصف الثاني

الإعدادي الأزهري لبعض العبادات. *مجلة القراءة والمعرفة*، (67)، 91-95.

اردیعات، عبد الله حمد حصاد. (2018). *أثر استخدام إستراتيجية التنقيب الحواري في تحصيل المفاهيم الفقهية لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن* [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت]. قاعدة معلومات دار المنظومة

آل حيدان، رجا بن عوضه سعيد. (2017). *أثر برنامج تعليمي قائم على التعلم النشط في تنمية المفاهيم الفقهية والمهارات الحياتية في مقرر الفقه لدى طلاب الصف الثالث متوسط* [رسالة دكتوراة، جامعة الملك خالد]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

بونقيشة، سوسن عبد الكريم. (2020). واقع تدريس العلوم الشرعية في زمن التحول الرقمي. *المجلة التعليمية*، 7(1)، 15-29.

جاسر، أحمد السيد. (1989). تعلم المفاهيم. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، 4(9)، 281-305.

الجهوية، ملحقة سعيدة. (2009). *المعجم التربوي*. وزارة التربية الوطنية-المركز الوطني للوثائق التربوية، الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية.

حسن، سحر ذياب حسن. (2016). *أثر استخدام نموذج "بايبي" البنائي في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية عادات العقل والدافعية الذاتية للتعلم في مبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في الأردن* [أطروحة دكتوراة، الجامعة الاردنية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

خميس، محمد عطية. (2013). *النظرية والبحث التربوي في تكنولوجيا التعليم*. دار السحاب للطباعة والنشر.

خميس، محمد عطية. (2018). *بيئات التعلم الإلكتروني (الجزء الأول)*. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

الخوالدة، دعاء محمود عبيد. (2020). *أثر استخدام استراتيجية النمذجة المعرفية في تدريس المفاهيم الفقهية لطالبات الصف التاسع الأساسي في محافظة المفرق* [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

رمود، ربيع عبد العظيم، ويونس، سيد شعبان عبد العليم. (2016). *نموذج مقترح للعرض التكيفي لمحتوى الوسائط الفائقة وأثره في تنمية مهارات التصوير الفوتوغرافي الرقمي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم وفقاً لأسلوب تعلمه*. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، 26(2)، 3-59.

زيتون، حسن حسين. (2003). *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. عالم الكتب.

السالمي، أمل مصلح حاسن. (2019). أثر تصميم بيئة تعلم إلكترونية تكيفية على تنمية المهارات العملية في مقرر الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالطائف. *مجلة كلية التربية*، 35(12)، 250-276.

السميح، سميح بن هزاع. (2019). عوامل ضعف اكتساب المفاهيم الفقهية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي العلوم الشرعية. *مجلة العلوم التربوية*، 12)، 1614-1651.

الشديفات، أحمد إبراهيم. (2020). *أثر استخدام استراتيجية الكرسي الساخن في تحصيل المفاهيم الفقهية لطلاب الصف الحادي عشر في قصبة المفرق* [رسالة ماجستير، جامعة آل البيت]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الشمري، فريحان إبراهيم نصار. (2020). *فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى تعليل الأحكام وتجسيد الأفكار في اكتساب المفاهيم الفقهية وتنمية مهارات التفكير المنطقي لدى طلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

الشملتي، عمر عبد القادر. (2004). *أثر التدريس وفق نموذج دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلبة المرحلة الأساسية العليا للمفاهيم الفقهية* [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة عمان العربية.

عبد الصاحب، إقبال مطشر، وجاسم، أشواق نصيف. (2012). *ماهية المفاهيم وأساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة*. دار صفاء.

عبد المنعم، رانية عبد الله. (2021). *البيئات الرقمية القائمة على التعلم التكيفي وفاعليتها في تنمية مهارات الفهم العميق. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية*، 22 (1)، 286-293. https://cutt.us/RQwH9

عزمي، نبيل جاد، والمحمدي، مروة محمد. (2018). *موسوعة تكنولوجيا التعليم الجزء الأول: بيئات التعلم التكيفية* (ط.2). أمازون للنشر الرقمي.

العطار، أحمد سعيد. (2017). فاعلية نظام تعلم الكتروني تكيفي قائم على أسلوب التعلم والتفضيلات التعليمية على تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة البحث العلمي في التربية*، 6(18)، 349-408.

علي، هشام صبحي أحمد. (2020). أثر تصميم بيئة تعلم الكترونية تكيفية وفقاً لأسلوب التعلم "فردي – جماعي" والأسلوب المعرفي "معتمد - مستقل" على تنمية مهارات إنتاج المقررات الإلكترونية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، 1(111)، 244-314.

العمودي، غادة بنت عبد الله. (2009، مارس 16-18). *البرمجيات الاجتماعية في منظومة التعلم المعتمد على الويب: الشبكات الاجتماعية نموذجاً*، المؤتمر الدولي الأول للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد "صناعة التعلم للمستقبل".

الفارابي، عبداللطيف عبد العزيز الغرضاف. (1994). *معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك*. دار الخطابي للطباعة والنشر.

المحمادي، غدير بن علي ثلاب. (2020). *تصميم بيئة تعلم تكيفية قائمة على الذكاء الاصطناعي وفاعليتها في تنمية مهارات تطبيقات التكنولوجيا الرقمية في البحث العلمي والوعي المعلوماتي المستقبلي لدى الطالبات الموهوبات بالمرحلة الثانوية* [أطروحة دكتوراة، جامعة أم القرى]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

المركز الوطني للتعليم الالكتروني. (2022، يناير 24). *المؤتمر الدولي "التعليم والتدريب الإلكتروني لتنمية القدرات البشرية"* [فيديو]. يوتيوب. https://www.youtube.com/watch?v=Da5_bfPBO9Q

معجم المعاني الجامع. (د.ت.). *تعريف ومعنى المفهوم في معجم المعاني الجامع*.

مطير، *رائد محمد حسن. (2015). فاعلية توظيف التعليم المدمج في تنمية التفكير الاستدلالي بمبحث التربية الإسلامية لدى طلاب الصف الحادي عشر* [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الملاح، تامر المغاوري. (2016). *التعلم التكيفي " Adaptive Learning": ثورة تعليمية قادمة. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم*. 26(1,2)، 193-204. https://cutt.us/m3PB3

المهري، نوف عبد الله ذعار. (2017). *تصميم الأنشطة الإلكترونية التكيفية وفاعليتها في تحسين التحصيل والدافعية في مقرر جامعي* [رسالة ماجستير، جامعة الخليج العربي]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الهويمل، سعد عبد العزيز. (2020). أثر التكيف بناءً على أسلوب تعلم الطالب على تنمية مهارات الامن الرقمي لطلاب الصف الثالث المتوسط. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (54)، 11-106.

الوعلاني، صالحة بنت حسن حمد. (2019). تحليل محتوى مقرر الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الاستدلالي. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (33)، 60-100.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Abd al-Mun'im, Rania 'Abd Allah. (2021). Al-Bi'at al-Raqmiyyah al-Qa'imah 'ala al-Ta'allum al-Takyufi wa Fa'aliyyatiha fi Tanmiyyat Maharat al-Fahm al-'Amiq. *Al-Majallah al-'Ilmiyyah li Jami'at al-Malik Faysal - al-'Ulum al-Insaniyyah wa al-Idariyyah, 22(1),* 286-293. [https://cutt.us/RQwH9]

'Abd al-Saahib, Iqbal Mutasir, & Jassim, Ashwaq Nusaif. (2012). *Mahiyat al-Mafaahim wa Asalib Tasheeh al-Mafaahim al-Makhtu'ah*. Dar Safaa.

Abu Zayd, 'Awaatif Al-Nabawi. (2007). Fa'alyyat Namudhaj Muqtarah fi Tanmiyyah Ba'd Al-Mafaahim Al-Fiqhiyyah wa fi Adaa Tilamiz Al-Saf Al-Thani Al-I'dadi Al-Azhari Li Ba'd Al-'Ibadat. *Majallat Al-Qira'ah wa al-Ma'rifah, (67),* 91-95.

Al-'Amudi, Ghadah bint 'Abd Allah. (2009, March 16-18). Al-Barmajiyat al-Ijtima'iyyah fi - manzumat al-Ta'allum al-Mu'tamad 'ala al-Wib: Al-Shabakat al-Ijtima'iyyah Namudhajan, Al-Mu'tamar al-Dawli al-Awwal li al-Ta'allum al-Ilktruni wa al-Ta'alim 'an Bu'd.

Al-'Attar, Ahmad Sa'id. (2017). Fa'aliyyat Nizam Ta'allum -iliktruni Takayufi Qa'im 'ala Usulub al-Ta'allum wa al-Tafdhiilat al-Ta'limiyyah 'ala Tanmiyyat Maharat al-Barmajah Lada Tulab Tiknulujiya al-Ta'lim. Majallat al-Bahth al-'Ilmi fi al-Tarbiyah, 6(18), 349-408.

Al-Farabi, 'Abd al-Latif 'Abd al-'Aziz al-Ghurdaf. (1994). Mu'jam 'Ulum al-Tarbiyah: Mustalahat al-Baydaghujiya wa al-Didaktik. Dar al-Khitabi lil-Tiba'ah wa al-Nashr.

Al-Haydan, Raja b. 'Awadha Sa'id. (2017). *Athar Barnamaj Ta'limi Qa'im 'ala al-Ta'allum al-Nashit fi Tanmiyyah al-Mafaahim al-Fiqhiyyah wa al-Maharat al-Hayatiyyah fi Muqarrar al-Fiqh Lada Tulab al-Saf al-Thalith Mutawassit* [Risalah Doktorah, Jami'at al-Malik Khalid]. Qa'idat Ma'lumat Dar al-Manzumah.

Al-Huwaymil, Sa'd 'Abd al-'Aziz. (2020). Athar al-Takayuf Bina'an 'ala Aslub Ta'allum al-Talib 'ala Tanmiyyat Maharat al-Amn al-Raqami li Tulab al-Saff al-Thalith al-Mutawassit. Al-Majallah al-Dawliyyah li al-'Ulum al-Tarbiyyah wa al-Nafsiiyah, (54), 11-106.

Al-Juhawiyyah, Mulhaqat Sa'idah. (2009). *Al-Mu'jam al-Tarbawi.* Wizarat al-Tarbiyah al-Wataniyyah - al-Markaz al-Watani lil-Watha'iq al-Tarbawiyyah, al-Jumhuriyah al-Jazai'riyyah al-Dimuqratiyyah al-Sha'biyyah.

Al-Khawalda, Du'a' Mahmoud 'Ubayd. (2020). *Athar Istikhdam 'Istratiyjiyyat al-Namdhaaj al-Ma'arifiyyah fi Tadris al-Mafaahim al-*

al-Fiqhiyyah [Atrwhat Doktorah Ghair Munshurah]. Jami'at 'Uman al-'Arabiyyah.

Al-Wa'lani, Salihah bint Hasan Hamad. (2019). Tahlil muhtawa Muqarra al-Fiqh bi al-marhala al-Thanawiyah fi Dhuw' Maharat al-Tafkir al-Istidlali. Al-Majallah al-Dawliyyah li al-'Ulum al-Tarbiyyah wa al-Nafsiiyah, (33), 60-100.

Ardi'at, 'Abd Allah Hamad Husad. (2018). *Athar Istikhdam 'Istratiyjiyyat al-Tanqiyb al-Huwari fi Tahsil al-Mafaahim al-Fiqhiyyah Lada Tullab al-Saf al-Thamin al-Asasi fi al-*Urdun [Risalah Magistir, Jami'at 'Al al-Bayt]. Qa'idat Ma'lumat Dar al-Manzumah.

'Azmi, Nabeel Jad, & al-Muhamadi, Marwah Muhammad. (2018). Mawsu'at Tiknulujiya al-Ta'lim al-Juz' al-Awwal: Bi'at al-Ta'allum al-Takayufiya (T.2). Amazon lil-Nashr al-Raqmi.

Bunqishah, Sawsan 'Abd al-Karim. (2020). Waqi' Tadris al-'Ulum al-Shar'iyyah fi Zaman al-Tahawul al-Raqami. *Al-Majallah al-Ta'liimiy-yah, 7(1),* 15-29.

El-Sabagh, H. (2021). Adaptive e-learning environment based on learning styles and its impact on development students' engagement. Int J Educ Technol High Educ 18, 53. https://doi.org/10.1186/s41239-021-00289-4 .

Esichaikul, V., Lamnoi, S., & Bechter, C. (2011). Student modelling in adaptive e-learning systems. Knowledge Management & E-Learning an International Journal (KM&EL), 3(3), 342-35.

Hasan, Sahar Dhiyab Hasan. (2016). *Athar Istikh-dam Namudhaj "Baybi" al-Bina'i fi Iktisab al-Mafaahim al-Fiqhiyyah wa Tanmiyyah 'Adat al-'Aql wa al-Da'fi'ah al-Dhatiyyah lil-Ta'al-lum fi Mabhath al-Tarbiyyah al-Islamiyyah Lada Talibat al-Saf al-Thamin al-Asasi fi al-Urdun* [Atrwhat Doktorah, al-Jami'ah al-Urdu-niyyah]. Qa'idat - Ma'lumat Dar al-Manzumah.

Ibn Qayyim al-Jawziyya, Muhammad b. Abi Bakr b. Ayyub b. Sa'd Shams al-Din. (1991). *I'lam al-Muwaqqi'in 'an Rabb al-'Alamin*. Dar al-Kutub al-'Ilmiyya.

Ibn 'Uthaymeen, Muhammad b. Salih. (1995). *Al-Sharh Al-Mumtii' 'ala Zad Al-Mustanqa'.* Mu'assasat Asam lil-Nashr.

Jasser, Ahmad al-Sayyid. (1989). Ta'allum al-Mafaahim. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah bil-Zaqaziq, 4(9),* 281-305.

Khamees, Muhammad 'Atiyah. (2013). *Al-Nazariyyah wa al-Bahth al-Tarbawi fi Teknulujiya al-Ta'lim.* Dar al-Sahab lil-Tiba'ah wa al-Nashr.

Khamees, Muhammad 'Atiyah. (2018). *Bi'at al-Ta'allum - al-iliktroni* (al-Juz' al-Awwal). al-Qahirah: Dar al-Sahab lil-Tiba'ah wa al-Nashr wa al-Tawzi'.

Kwak, S., & Mondisa, J. (2021, March 3-5). A Mixed Methods Study of Engineering *Fiqhiyyah li Talibat al-Saf al-Tasi' al-Asasi fi Muhafazat al-Mafraq* [Risalah Magistir,

Al-Malah, Tamer al-Maghawri. (2016). Al-Ta'allum al-Takyufi "Adaptive Learning": Thawrat Ta'liimiyah Qadimah. Al-Munazzamah al-'Arabiyyah lil-Tarbiyah wa al-Thaqafah wa al-'Ulum. 26(1,2), 193-204. [https://cutt.us/m3PB3]

Al-Markaz al-Watani lil-Ta'alim al-Ilktruni. (2022, January 24). Al-Mu'tamar al-Dawli " lil-Ta'alim wa al-Tadrib al-Ilktruni lil-Tanmiyah al-Qudraat al-Bashariyah" [Video]. YouTube. [https://www.youtube.com/watch?v=Da5_bfPBO9Q]

Al-Muhammadi, Ghadir b. 'Ali Thalab. (2020). Tasmiym Bi'at Ta'allum Takyufi Qa'imah 'ala al-Dhikaa' al-Istina'i wa Fa'aliyyatiha fi Tan-miyyat Maharat Tatbiqat al-Tiknulujiya al-Raqmiyah fi al-Bahth al-Ilmi wa al-Wa'i al-Ma'arifi al-Mustaqbali Lada al-Talibat al-Mawhubat bil- al-marahala al-thanawiyah [Atrwahat Doktorah, Jami'at Umm al-Qura]. Qa'idat Ma'lumat Dar al-Manzumah.

Al-Muhri, Nawf 'Abd Allah Dhi'ar. (2017). Tasmiym al-Anshita al-Ilktruniyyah al-Takyeefiyyah wa Fa'liyyatiha fi Tahsin al-Tahsil wa al-Da'fi'ah fi Muqarrar Jami'i [Risalat Maqjstir, Jami'at al-Khaleej al-'Arabi]. Qa'idat Ma'lumat Dar al-Manzumah.

Al-Salami, Amal Muslih Hasin. (2019). Athar Tasmiym Bi'at Ta'allum– iliktroniya takayiufiya 'ala Tanmiyyat al-Maharat al-'Amaliyyah fi Muqarrar al-Ahyya lada Talibat - marhala al-Thanawiyah bil-Ta'if. *Majallat Kulliyat al-Tarbiyah, 35(12),* 250-276.

Al-Samih, Samih b. Hazza'. (2019). 'Awamil Dhu'f Iktisab al-Mafaahim al-Fiqhiyyah lada - tullab al-marhala al-thanawiyya min Wajh Nazar Mu'allimi al-'Ulum al-Shar'iyyah. *Majallat al-'Ulum al-Tarbawiyyah, (12),* 1614-1651.

Al-Shammari, Farihan Ibrahim Nassar. (2020). Fa'aliyyat Barnamaj Ta'limi Mustanad 'Ila Ta'lil al-Ahkam wa Tajsiyd al-Afkar fi Iktisab al-Mafaahim al-Fiqhiyyah wa Tanmiyyat Maharat al-Tafkir al-Mantiqi lada tullab al-marhala al-thanawiyah fi Dawlat al-Kuwait [Atrwhat Duktorah Ghair Munshurah]. Jami'at al-'Ulum al-Islamiyyah al-'Alamiyyah.

Al-Shudifat, Ahmad Ibrahim. (2020). Athar Istikhdam 'Istratiyjiyyat al-Kursi al-Sakhin fi Tahsil al-Mafaahim al-Fiqhiyyah li tullab al-Saf al-Hadi 'Ashar fi Qasbah al-Mafraq [Risalah Magistir, Jami'at 'Al al-Bayt]. Qa'idat Ma'lumat Dar al-Manzumah.

Al-Shumlati, 'Umar 'Abd al-Qadir. (2004). Athar al-Tadris - wifq Namudhaj Dawrat al-Ta'allum wa al-Khara'it al-Mafaahimiyah fi iktisab Talabat al- - marhala al-Asasiyah al-'ulia lil-Mafaahim

Undergraduates' Adaptive Learning Experiences. The 8th International Conference on Educational Technologies (ICEduTech 2021), Virtual Due to COVID-19.

Li, F., He, Y., & Xue, Q. (2021). Progress, Challenges and Countermeasures of Adaptive Learning: A Systematic Review. Educational Technology & Society, 24 (3), 238–255.

Mu'jam al-Ma'ani al-Jami'. (n.d.). Ta'rif wa Ma'na al-Mafhum fi Mu'jam al-Ma'ani al-Jami'.

Mutayir, Ra'id Muhammad Hasan. (2015). Fa'liyyat Tawthif al-Ta'alim al-Mudamaj fi Tanmiyyat al-Tafkir al-Istidlali bimabhath al-Tarbiyah al-Islamiyyah Lada Tulab al-Saff al-Hadi 'Ashar [Risalat Maqjstir, al-Jami'ah al-Islamiyyah bi Ghazzah]. Qa'idat Ma'lumat Dar al-Manzumah.

Nathaniel, T., Goodwin, R., Fowler, L., McPhail, B., & Black, J. (2021). An Adaptive Blended Learning Model for the Implementation of an Integrated Medical Neuroscience Course During the Covid-19 Pandemic. Anat. Sci. Educ., 14, 699-710. https://doi.org/10.1002/ase.2097

Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning Styles: Concepts and Evidence. Psychological Science in the Public Interest, 9(3), 105–119. https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x.

Ramud, Rabi' 'Abd al-'Azim, & Yunus, Sayyid Shu'ban 'Abd al-'Aliym. (2016). Namudhaj Muqarrar li al-'Ard al-Takayufi li Muhtawa al-Wasa'it al-Fa'iqah wa Atharuh fi Tanmiyyat Maharat al-Taswir al-Fwtwgrafi - al-raqami lada tullab Tiknulujiya al-Ta'lim wufuqan li-Aslwb Ta'allumuh. *Al-Jama'iyah al-Misriyyah li Tiknulujiya al-Ta'lim, 26(2)*, 3-59.

Wolf, C. (2007). Construction of an adaptive e-learning environment to address learning styles and an investigation of the effect of media choice [Unpublished doctoral dissertation]. RMIT University

Xie, H., Chu, H. C., Hwang, G. J., & Wang, C. C. (2019). Trends and development in technology-enhanced adaptive/personalized learning: A systematic review of journal publications from 2007 to 2017. Computers & Education, 140(10), 1-16.

Zaytun, Hasan Husayn. (2003). *Al-Ta'allum wa al-Tadris min Manzur al-Nazariyyah al-Bina'iyyah.* 'Alam al-Kutub.

مستوى تطبيق الممارسة التأملية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية

أ.نهلى موسى عيد العنزي[1] د. هنادي نايف الجشعم[2]

(قدم للنشر 1445/05/08هـ -وقبل 10 /08 /1445هـ)

المستخلص: هدفت الدِّراسة إلى التعرُّف على مستوى تطبيق عضو هيئة التَّدريس الممارسة التأملية للبَحْث الإجرائي والمذكِّرات اليوميَّة وملاحظة الأقران في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة بالجامعات السعوديَّة، والكشف عن وجود فروق في العيِّنة تبعًا لمتغيرات (الجامعة، الرُّتبة العلميَّة، الدورات التدريبيَّة). واعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وبلغت العينة (102) عضوًا أكاديميًا في أربع جامعات سعوديَّة (جامعة الملك عبد العزيز، جامعة الملك سعود، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل). توصَّلَت الدِّراسة إلى: أن مستوى تطبيق عضو هيئة التَّدريس للمذكِّرات اليوميَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة جاء بدرجة موافق بشدَّة، ومستوى تطبيق البَحْث الإجرائي وملاحظة الأقران جاءت بدرجة موافق. كما توصلت الدِّراسة وجود فروق بين استجابات العيِّنة نحو مستوى تطبيق الممارسة التأمُّليَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة تبعًا لمتغيِّر الجامعة والدورات التدريبية، بينما لا تُوجَد فروق وفقًا لمتغيِّر الرُّتبة العلميَّة. وعليه؛ أوصت الدِّراسة بعدَّة توصيات منها: أهميَّة تدريس الطَّالبة المعلّمة مقرر البَحْث الإجرائي؛ مما يؤدي إلى توجُّهها لتطبيق خطوات البَحْث الإجرائي، واكسابها مهارات البَحْث العلمي.

الكلمات المفتاحية: البَحْث الإجرائي، ملاحظة الأقران، المذكِّرات اليوميَّة.

The level of application of reflective practice in early childhood programs in Saudi universities

Nahla M. AlAnazi[1] *Hanadi N. AlJashaam[2]*

(Submitted 21-11-2023 and Accepted on 20-02-2024)

Abstract: the study aimed to identify the level of the faculty member's application of action research, diaries, and peer observation in early childhood programs in Saudi universities. Also, it aimed to reveal the existence of differences in the sample according to the variables: (university, academic rank, training courses). The study applied the descriptive survey approach. It used the questionnaire as a tool for the study. The sample consisted of 102 academic members in four Saudi universities (King Abdulaziz University, King Saud University, Princess Nora bint Abdulrahman University, Imam Abdulrahman bin Faisal University). The study revealed that the level of faculty member's application of diaries in early childhood programs came with the (strongly agree) degree and the level of applying action research and peer observation came with the (agree) degree. The study also found that there are differences between sample responses towards the level of applying reflective practice in early childhood programs according to the university and training courses variables. There are no differences according to the scientific rank variable. Accordingly, the study recommended several recommendations, including: the importance of teaching the student teacher action research course which leads her to apply steps of action research and acquire scientific research skills.

Keywords: action research, peer observation, dairies.

(1) معلمة رياض أطفال -وزارة التعليم.

(2) أستاذ مساعد بقسم الطفولة المبكرة-كلية التربية- جامعة الملك سعود

haljashaam@ksu.edu.sa

(1) Kindergarten teacher - Ministry of Education.

(2) Assistant Professor, Department of Early Childhood, College of Education, King Saud University

nahla.aleid1416@gmail.com

مقدمة

تحتل مرحلة الطُّفولة المبكِّرة اهتمامًا واسعًا من بين مراحل النمو الإنساني، ويعود ذلك إلى الخبرات التي يمرّ بها الطفل والتي تؤثر على تكوين شخصيته في المستقبل؛ لذلك فإن الاهتمام بإعداد المعلِّم الذي يؤثر على سلوك الطفل ويُهيِّئ البيئة التعليميَّة ويُقدِّم الخبرات المتنوعة والملائمة له هي إحدى الركائز الأساسية.

ومن منطلق أن المعلِّمة تُمثِّل حجر الأساس في تحقيق أهداف التعليم في هذه المرحلة التعليميَّة، فهي تحتاج إلى مهارات تساعدها على أداء دورها (المنير ومنسي، 2015). وقد اهتمت رؤية السعودية 2030 بالمعلِّم من خلال برنامج التحول الوطني، وهو أحد برامج الرؤية الذي يسعى إلى تحسين واستقطاب المعلِّمين، وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم؛ حيث أكّد على الانضباط والجديَّة في الممارسات التعليميَّة، وأهميَّة تعزيز دوره، والاهتمام برفع مستوى تأهيله وتقدُّمه المهني (برنامج التحول الوطني، 2016).

كما شرعت وزارة التعليم في تطوير إعداد المعلِّم بالتعاون مع الجامعات السعوديَّة إيمانًا منها بالدور المحوري للمعلِّم في العمليَّة التعليميَّة، وأهميَّة إعداده، وقدرته على ممارسة التأمُّل، حيث يكون قادرًا على مراجعة ممارساته المهنيَّة وتطويرها (وزارة التعليم، 2020). كما أجمعت بعض الدِّراسَات على أهميَّة قيام الطَّالبة المعلّمة بالملاحظة والتأمُّل أثناء إعدادها، وذلك من خلال استخدام أساليب الممارسة التأمُّليَّة؛ بهدف تنمية كفاءاتها الذاتية وتحسين ممارساتها المهنيَّة (العزب، 2021؛ المنتشري وآخرون، 2020).

وتُعَدّ الممارسة التأمُّليَّة عمليَّة مراجعة المعلِّمة لممارساتها التَّدريسيَّة، وفحص ما تم تحقيقه من إنجاز، واقتراح ما يمكن تطويره من ممارسات مستقبليَّة، وذلك من خلال أساليب الممارسات التأمُّليَّة التي أُعدَّت لهذا الغرض، ومن هذه الأساليب البحوث الإجرائية، والمذكِّرات اليوميَّة، وملاحظة الأقران (وزارة التعليم، 2022). وقد أشارت الأدبيات إلى أهميَّة الإقرار بتنظيم وإدماج هذه الأساليب مع مقررات برامج إعداد المعلِّمات بكليَّات التربية؛ لما لها من أثر إيجابي في تحسين الأداء التَّدريسي، وإكساب المعلِّمات المهارات المختلفة، وتعزيز المهارات البَحْثيَّة لديهن (الدوسري، 2016؛ الفهيد، 2018؛ صميلي، 2019؛ الجبر، 2013؛ محمد 2020، Lakshmi, 2014).

مشكلة الدراسة

أشار الإطار العام لتطوير برامج إعداد المعلِّم في الجامعات السعوديَّة إلى الخصائص العامة للمعلِّمات الخريجات من برامج إعداد المعلِّمات واتصافهن بعدد من الخصائص ومنها التأمُّل، حيث تكون المعلِّمة على مقدرة لمراجعة ممارساتها المهنيَّة والعمل على تطويرها بالاستفادة من ذوي الخبرة، ومن خلال المهارات البَحْثيَّة (وزارة التعليم، 2020). وعلى الرغم من الجهود المبذولة من وزارة التعليم في تطوير البرامج، إلا أن العديد من الدِّراسَات الحديثة توصلت إلى حاجة مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة لمزيد من التدريب لممارسة التأمُّل في مهامهن اليوميَّة، فقد توصلت دراسة الخليوي والبيز (2021) أنّ المعلِّمات يُطبّقن الممارسات التأمُّليَّة كمعايير مهنيَّة مع عدم معرفة مبادئها وأساليبها، وبالتالي يؤثر ذلك في تطبيقهن لها بمفهومها الحقيقي والاستفادة منها في تنمية مهاراتهن التعليميَّة. وأشارت دراسة الدوسري والمنصور (2022) أن معرفة مُعلِّمات مرحلة الطُّفولة المبكِّرة بالبَحْث الإجرائي جاءت بدرجة متوسِّطة، وأن ممارستهن للبَحْث الإجرائي جاءت منخفضة. كما أشارت دراسة الزاهد وخنام (2019) Zahid & Khanam إلى أهميَّة إعداد المعلِّمات قَبْل الخدمة لممارسة التأمُّل؛ وذلك بهدف مساعدتهن على تخطيط وتنفيذ وتحسين أدائهن أثناء الخدمة من خلال إعادة التفكير. وأوصت دراسة علي (2020) ودراسة العزب

(2021) بتضمين برامج إعداد المعلِّمات للخبرات التربويَّة الحديثة المتصلة بالممارسة التأمُّليَّة ومتطلَّباتها، وتكثيف الخبرات المتنوعة للطَّالبة في برامج الإعداد على ممارسة التأمُّل قبل الالتحاق بالميدان التربوي، وتطوير البرامج قبل الخدمة في ضوء اكتساب مهارات الممارسة التأمُّليَّة، وتنفيذه من خلال متطلَّبات وتطبيقات تتماشى مع اهتمامات وخبرات الطَّالبة.

وفي ضوء ما سبق تتبلور مشكلة الدِّراسة في الحاجة إلى التعرُّف على مستوى تطبيق الممارسة التأمُّليَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة بالجامعات السعوديَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس.

أسئلة الدراسة

تسعى الدِّراسة الحاليَّة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: ما مستوى تطبيق الممارسة التأمُّليَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة بالجامعات السعوديَّة من وجهة نظر أعضاء هيئة التَّدريس؟ ويتفرَّع منه عدَّة أسئلة، وهي:

- ما مستوى تطبيق أعضاء هيئة التَّدريس للبَحْث الإجرائي في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة بالجامعات السعوديَّة؟
- ما مستوى تطبيق أعضاء هيئة التَّدريس للمذكِّرات اليوميَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة بالجامعات السعوديَّة؟
- ما مستوى تطبيق أعضاء هيئة التَّدريس لملاحظة الأقران في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة بالجامعات السعوديَّة؟
- هل تُوجَد فروق بين استجابات أعضاء هيئة التَّدريس نحو مستوى تطبيق الممارسة التأمُّليَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة بالجامعات السعوديَّة تُعزَى إلى المتغيِّرات الآتية: (الجامعة، الرُّتبة العلميَّة لأعضاء هيئة التَّدريس، الدورات التدريبيَّة)؟

أهداف الدِّراسة

تهدف الدِّراسة الحالية إلى:

- التعرُّف على مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للبحث الإجرائي، والمذكرات اليومية، وملاحظة الأقران في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة بالجامعات السعوديَّة.
- تحديد الفروق بين استجابات العيِّنة للمتغيِّرات الآتية: (الجامعة، الرُّتبة العلميَّة، الدورات التدريبيَّة).

أهميَّة الدِّراسة

الأهميَّة النظريَّة:

- التعرُّف على مستوى تطبيق الممارسات التأمُّليَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة، ومدى مناسبتها مع التوجُّهات الحديثة.
- تجويد برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة من خلال استخدام أساليب الممارسة التأمُّليَّة بالجامعات.
- زيادة المعرفة النظريَّة، وإثراء المكتبة العربيَّة بدراسة علميَّة عن مستوى تطبيق الممارسة التأمُّليَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة.

الأهميَّة التطبيقيَّة:

- توجيه الباحثين لإجراء المزيد من الدِّراسَات حول إجراءات تطوير الممارسات التأمُّلية.
- من المتوقَّع أن تُمثِّل هذه الدِّراسة دليلًا مرجعيًّا لتطوير محتوى برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة في ضوء أساليب الممارسة التأمُّليَّة.
- مساعدة مُصمِّمُو ومُطَوِّرُو برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة في جامعات المملكة العربيَّة السعوديَّة؛ في تطوير محتوى المقرَّرات بما يتوافق مع الممارسات التأمُّليَّة.

حدود الدِّراسة

الحدود الموضوعيَّة: التعرُّف على مستوى تطبيق الممارسة التأمُّليَّة التي يستخدمها أعضاء هيئة التَّدريس

في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة بالجامعات السعوديَّة الحكوميَّة، والتركيز على ثلاثة من أساليب الممارسة التأمُّليَّة، وهي (البَحْث الإجرائي، المذكِّرات اليوميَّة، ملاحظة الأقران).

الحدود المكانيَّة: أقسام الطُّفولة المبكِّرة في كليَّات جامعات المملكة العربيَّة السعوديَّة، وهي: جامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الملك سعود، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل.

الحدود الزمانيَّة: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1444هـ.

مُصطلَحات الدِّراسة

الممارسة التأمُّليَّة:

تُعرَّف الممارسة التأمُّليَّة اصطلاحًا بأنّها: "وعي الطَّالبة المعلّمة بقراراتها المرتبطة بالتخطيط للممارسات الخاصَّة بتعليم الأطفال، والقرارات التي تصنعها أثناء تنفيذ هذه الممارسات، وتقويمها لكفاءة تلك القرارات والممارسات المرتبطة بها" (المنير ومنسي، 2015، ص27).

وتُعرَّف الممارسة التأمُّليَّة إجرائيًّا بأنّها: "العمليَّة التي تُفكِّر من خلالها الطَّالبة المعلّمة فيما تقوم به من ممارسات تدريسيَّة؛ بهدف تحقيق مستوى أعلى من الوعي الذاتي في طبيعة أدائها وأثره على ممارساتها المستقبليَّة، ويقاس باستخدام أسلوب البَحْث الإجرائي والمذكِّرات اليوميَّة وملاحظة الأقران".

برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة:

تُعرَّف برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة اصطلاحًا بأنّها: "عمليَّة منهجية مخطَّطة، تضم منظومة متكاملة من المدخلات والعمليَّات والمخرجات، تتولاها كليَّات التربية سعيًا إلى إكساب مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة الكفايات اللازمة لممارسة مهنة التعليم بكفاءة واقتدار بما يتناسب مع مستجدات العصر" (العكول، 2019، ص400).

وتُعرَّف برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة إجرائيًّا بأنّها: "برامج البكالوريوس لتعليم الأطفال ما قبل المرحلة الابتدائيَّة، وتُقدَّم للطَّالبات المعلّمات في أقسام وكليَّات الطُّفولة المبكِّرة بالجامعات السعوديَّة الحكوميَّة لتزويدهن بالمهارات والممارسات الملائمة مهنيًّا.

أدبيات الدراسة

المحور الأوَّل: الممارسة التَّأمُّليَّة

نشأَ مفهُومُ الممارسةِ التَّأمُّليَّةِ منْ فكرِ التربوي جون ديوي، الَّذي أكَّدَ على ضرورةِ ممارسةِ المعلِّم للتَّأمُّل، وأنْ يفْحَصَ ممارساتِهِ ومُعتقداتِهِ وخبراتِهِ الشخصيَّةِ بشكلٍ مُستمِرٍّ. كما أكَّد أنَّ اختبارَ أفكارِ المعلمينَ بالممارسةِ التَّأمُّليَّة أمرٌ مهمٌّ لكونهِ يؤدِّي لتنويعِ طُرُقِ العملِ، وإلى التَّطويرِ المنشودِ في أساليبَ التَّدريسِ، ومنْ ثمَّ في الممارسات التَّدريسيَّة (العمري وآخرون، 2018). وأضافَ جون ديوي أنَّ التَّأمُّلَ يُعدُّ البدايةَ الحقيقيَّةَ للتَّغيير في التَّدريس من خلال إعادة بناء وتنظيم الخبرات الَّتي يتمُّ تأمُّلها؛ ولِذلِكَ يجبُ على المعلِّم أنْ يفحصَ ممارساتهِ الشخصيَّة من خلالِ الاكتشاف والتواصل مع المجتمع والعمل للاستفادة من بعضهم البعض (عبد القوي، 2017).

ويمكن تفسير الممارسة التأملية بالنظرية البنائية التي أوضحت أنَّ التَّعلُّم هو عمليةٌ نشطةٌ يقومُ المتعلم من خلالها بالتَّأمُّل في معلوماته وخبراته الحالية والسابقة، والربط بينها لإنتاج أفكارٍ ومفاهيم جديدة، أيضًا بالنَّظريَّة البرجماتيَّة الَّتي أوضحت أنَّ التَّأمُّل وفحص الخبرات السَّابقة هو الطَّريق إلى تنقيح الأفكار والتنفيذ النشط والجيِّد للممارسات المختلفة (عبد القوي، 2017).

ويُعدُّ تدريب المعلِّمةِ على تطبيقِ الممارسة التأمُّليَّة جُزءًا لا يتجزَّأ من الإعداد المهني؛ تتمثَّل أهمِّيَّتها في كونها تساعدُ على ربط ما تمَّ دراسته نظريًّا في المقرَّرات الدراسيَّة بالممارسات العمليَّة الَّتي تُلاحظها في الصَّفِّ أثناء خبرتها الميدانية، بالإضافة إلى تهيئة الفرص لفهم طرائق التعليم والتعلُّم وتفكير الأطفال (المنير ومنسي، 2015). وتُشيرُ دراسة سيتوفا Seitova (2019) أنَّ الممارسة التأمُّليَّة تُكسبُ المعلِّمةَ الوعي حول ممارساتها، وتزيدُ من التَّقييمِ الذَّاتي، والبحث عن نقاط القُوَّة والضَّعف والسَّعي لِتحسِينِها، وبالتَّالي تُساعدُ على النُّمو المهني المستمر. وذكرت دراسة ماثيو وآخرون (2017) Mathew et al أنَّ ممارسة التَّأمُّل تُسهِّل التعليم والتَّعلُّم والفهم، وعندما تقوم الطالبة المعلمة بالتَّفكير التَّأمُّلي تكون على وعيٍ بما تقوم به.

ومن أساليب الممارسة التَّأمُّليَّة البحث الإجرائي كعمليَّةٌ مستمرةٌ يستخدمها المعلم لتحسين ممارساته، فهي تتَّبع مبدأ التَّقصِّي المنظَّم الَّذي يقُومُ على التَّأمُّل المستمر، ويحتوي مجموعةً من الخطوات الَّتي يقومُ من خلالها الفردُ بالتَّأمُّل والعمل والتَّقييم. وبعد التَّقييم تستمرُّ العمليَّة بالتَّأمُّل، والعمل والتقييم مرَّةً ثانية (هيندريكس ،2014). أيضًا المذكِّرات اليوميَّةُ كطريقة تُساعدُ على التَّطويرِ مِهنيًّا وأخلاقيًّا، وأنَّ الانخراط في استخدامها يُعدُّ فُرصةً لاكتساب الوعي حول الممارسات والتَّقييم الذَّاتي وتوفير فرصةٍ لفحص وتحسين الممارسات (Hojeij et al, 2021; Seitova, 2019). وقد أشارت دراسة السيابة وأبو سعيدي (2018) إلى أنَّ أكثر أُسلوبٍ له أثرٌ إيجابيٌّ في تحسين الأداء التَّدريسي وزيادة التَّأمُّل في الممارسات هو أسلوب المذكِّرات اليوميَّة.

كما أن ملاحظة الأقران تتضمَّن قيام المعلِّمات بمراقبة ممارسات بعضهنَّ البعض والتعلُّم منها، مع التركيز على الاحتياجات الفردية وفرصة التعلم من الآخرين. وتهدف إلى دعم مشاركة الممارسة وبناء الوعي الذاتي حول تأثير ممارسة التدريس من أجل إحداث التغيير (Department of Education and Training, 2018). وأشارت دراسة لاكشمي Lakshmi (2014) ودراسة صالح Saleh (2022) أنَّ ملاحظة الأقران وسيلةٌ فعَّالةٌ للتَّقويم الذَّاتي للمعلِّمة، وأنَّه ساعد على فهمِ القضايا الصَّفِّيَّة بوجهٍ أعمق، وتغيير أفكار ومعتقدات المعلِّمات.

وعلاوة على ذلك، تُواجه الممارسة التَّأمُّليَّة معوقات تحُدُّ من استخدامها، حيث أشارت دراسةُ الفهيد (2021) إلى بعض معوِّقات تطبيق البحث الإجرائي، ومنها نقص المهارات البحثيَّة الَّتي تُضعفُ جودة بحثها، والانغماس في الجانب التعليمي، كما لا يُوجدُ اعترافٌ بالدَّور البحثي للمُعلِّمة في البيئة التعليمية. وأشارت دراسة أرثر وساجو Arthue and sagoe (2021) أنَّ المعلِّمات يرينَ أن المذكرات اليومية تتطلب الكثير من الوقت وأنها أسلوب غير ضروري، ممَّا جعلهنَّ يبحثنَ عن طرقٍ مختلفةٍ لإجراء التقييم الذاتي لممارساتهنَّ يوميًّا. كما ذكرت دراسة العمري وآخرون (2018) أنَّ أغلب المعلمات يمارسنَ التأمُّل بالطريقة الفرديَّة، وذلك بسبب طبيعة عملِهن. في حين أنَّ التَّأمُّل مع صديقٍ آخر والتَّعاوُن فيما بينهم يكونُ بصورةٍ أقل.

المحور الثَّاني: برامج إعداد معلِّمات الطُّفولة المبكِّرة بالجامعات السُّعوديَّة

عرَّفتهُ الشجراوي (2017) بأنَّه: "برنامج يعمل على إعداد معلمات الطفولة المبكِّرة إعدادًا أكاديميًّا وتربويًّا كاملًا بواقع (129) ساعة في ثمانِ مستوياتٍ، ويتضمَّن البرنامج مواد ثقافيَّة عامَّة، ومواد تخصُّصيَّة، ومواد تربويَّة ونفسيَّة، بالإضافةِ إلى فصلٍ دراسيٍّ للتَّربية الميدانيَّة" (ص 27).

وتشتمل برامج إعداد معلِّمات الطُّفولة المبكِّرة على وجود جوانب رئيسةٍ يجب أن تقوم بها عمليَّة إعداد المعلمات منها الجانب الأكاديمي (التَّخصُّصي) الذي

يهدف إلى تزويد الطالب المعلم بالمواد التعليمية العامَّة والتخصُّصيَّة والمواد الاختياريَّة، لكي يستطيع التَّقدُّم في تكوين شخصيَّته وقدراته، والتَّعرُّف على الحقائقِ العلميَّة الحديثة ومتابعة كُلّ جديد (خالد وأبو طعمة، 2020). والجانب التربوي (المهني) ويُقصدُ به دراسةُ الطَّالبة المعلِّمة مجموعةً من المواد التَّربويَّة والنَّفسيَّة الَّتي تمكِّنها من معرفة حقيقة العملية التربوية وتحويل تلك المعرفة إلى مهاراتٍ تعليميةٍ يستخدمها المعلم في المواقف التعليمية التي تواجهه، والجانب الثَّقافي يُقصدُ به كلُّ البرامج الدراسية الَّتي تُقدَّمُ للطَّالبة المعلِّمة خارج نطاق كُلٍّ من التَّخصُّص الأكاديمي والتربوي، ويهدف إلى تزويدها بقدرٍ كبيرٍ من الثقافة العامة (ندا، 2017).

وقد ظهرت العديد من الأساليب المستخدمة في برامج إعداد المعلمة، منها التدريس المصغر الذي يعني بتدريب الطالبة المعلمة أمام مجموعة صغيرة من الزميلات، ويتم التركيز على مهارات صغيرة بهدف الوصول إلى درجة الأداء المتقن (خوري والقضاة،2016). وأضافت دراسة سابجن وكورایاه Sabgini and Khoiriyah (2020) أن استخدام التفكير التأملي أثناء تدريب الطالبة المعلمة لتطبيق التدريس المصغر يحسن من ممارساتها. كما يعد وسيلة لتطويرها مهنيًا حيث يتم اعدادها لتكون معلمة محترفة في المستقبل.

أيضًا المشاهدات الميدانية التي تعني المرحلة الأولوية التي تمارسها الطالبة المعلمة قبل الخدمة من خلال مشاهدة الممارسات التدريسية المتضمنة في مهنة التدريس واقعيًا من خلال مشاهدة ما يحدث داخل المؤسسة التعليمية من مهام، وكيفية تنفيذها، ثم ينتقل لمشاهدة ما يحدث في غرفة الصف، وما يمارسه المعلم من مهام تدريسية وكيف يدير بيئة الصف بما تتضمنه من عناصر مادية وبشرية (ربيع والفاضل، 2021). وقد ذكرت دراسة آرلون Arlon (2021) أنَّ تطبيق الطَّالبة المعلِّمة لأساليب الممارسة التَّأمُّليَّة أثناء المشاهدات الميدانية يُحسِّن من ممارساتها التدريسية، وأوصت الدراسة بأهمِّيَّة تضمين فرص تطبيق الممارسة التأمُّليَّة أثناء التَّدريب العملي الميداني ليتسنَّى للطَّالبة المعلِّمة أن تفكِّر في فلسفتها التعليميَّة وتُكوِّن اتجاهاتها حول ممارساتها التدريسية.

وممَّا سبق ذكره عن الأساليب المستخدمة في برامج إعداد المعلِّمات، فإنَّ هُناك علاقةً وطيدةً بين الأساليب المستخدمة في البرامج وتطبيق الممارسة التَّأمُّليَّة. لذلك، فإنَّ الممارسة التَّأمُّليَّة تُعدُّ مدخلًا من مداخل إعداد المعلِّمة وتنميتها، وأصبح إعداد المعلِّمة المتأمِّلة وتنميتها من أهداف التربية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدِّراسة

اتّبعَت هذه الدِّراسة المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدِّراسة، وملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة.

مجتمع الدِّراسة

يتكوَّن مجتمع الدِّراسة من أعضاء هيئة التدريس على رتبة: (أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، محاضر، معيد) في قسم الطُّفولة المبكِّرة، وتضمَّن أربع جامعات سعوديَّة، وهي: جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، وجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وإجمالي العدد (164) عضوًا أكاديميًّا وفقًا للإحصائيَّات المقدَّمة من الجامعات.

عينة الدِّراسة تم اختيار العيِّنة بطريقة غير عشوائيَّة قصديَّة، وقد تكوَّنَت العيِّنة من (102) من الأعضاء الأكاديميِّين بنسبة (62%) من حجم المجتمع الأصلي.

جدول (1)

توزيع العينة وفقًا للاستجابات من كليات التربية

م	جامعة	المجتمع	عدد أفراد العينة
1	الملك سعود	51	35
2	الملك عبد العزيز	41	24
3	الإمام عبد الرحمن بن فيصل	14	10
4	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	58	33
الإجمالي		164	102

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الاستبانةَ كأداةً لجمع البيانات. وصممت بعد الاطلاع على الأدبيات ذات الصلة، كدراسة الفهيد (2018)، ودراسة الدوسري والمنصور (2022)، ودراسة لاكشماي (2014 ,Lakshmi). وتم تحديد المحاور وأبعادها. وعليه؛ تكونت الاستبانة في صورتها الأوليَّة، وعرضت على مجموعة من المحكّمين لإبداء الآراء. وتكونت الاستبانة في صورتها النهائيَّة من جزأين: الأول تناول المعلومات الشخصيَّة للعيِّنة، والثاني يتناول ثلاثة محاور. المحور الأول: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للبحث الإجرائي في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية، ويشمل (12) عبارة، والمحور الثاني: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للمذكرات اليومية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية، ويشمل (8)، والمحور الثالث: مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لملاحظة الأقران في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية، ويشمل (9). تم استخدام مقياس "ليكرت" الرباعي: (موافق بشدة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق أداة الدِّراسة

صدق المحكّمين

بعد الانتهاء من بناء أداة الدِّراسة بصورتها الأوليَّة، تم عرضها على (9) محكمين من أعضاء هيئة التَّدريس ذوي الاختصاص والخبرة؛ وذلك للاسترشاد بآرائهم. وقد تم الأخذ بملاحظات المحكّمين، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي مكوَّنةً من (29) فقرة مُقسَّمة على ثلاثة محاور رئيسة.

صدق الاتساق الداخلي

طُبقت الأداة على عيِّنة استطلاعيَّة قوامها (20) عضو أكاديميّ من خارج العينة في قسم الطُّفولة المبكِّرة بالجامعات السعوديَّة، من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكليَّة للمحور الذي تنتمي إليه؛ إذ يُعطي صدق الاتساق الداخلي للأداة صورة عن مدى الاتساق بين الفقرات الموجودة داخل المحور، ومدى اتساقها معه،

وأشارت النتائج أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكليَّة لمحور مستوى تطبيق أعضاء هيئة التَّدريس موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0،01) فأقل، مما يدل على أن العبارات تتسم بدرجة صدق داخلي مرتفعة؛ وعليه بمكن تطبيقها ميدانيًّا. وتم استخراج معامل كرونباخ ألفا الذي بلغ (0،971)؛ وهي قيمة ثبات مرتفعة تبين مدى إمكانية تطبيق الأداة ميدانيًّا.

الأساليب الإحصائيَّة

وتمثَّلَت الأساليب الإحصائيَّة المستخدَمة في الدِّراسة باستخدام برنامج تحليل البيانات (SPSS) تمثَّلت في الآتي:

- التَّكرارات والنِّسب المئويَّة؛ لتحديد إجابات أفرادها، والمتوسِّطات الحسابية والانحراف المعياري؛ للتعرُّف على مدى انحراف إجابات أفراد العيِّنة لكلّ عبارة من العبارات.
- معامل ارتباط بيرسون وكرونباخ ألفا؛ لقياس صدق وثبات الأداة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد العيِّنة، واختبار (أقل فرق معنوي) (LSD)؛ لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد العيِّنة.

نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للبحث الإجرائي في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة؟ تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والرُّتَب لإجابات أفراد العيِّنة؛ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول:

جدول رقم (2)

إجابات أفراد العينة على عبارات محور تطبيق أعضاء هيئة التدريس للبحث الإجرائي في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة مرتبه تنازلياً حسب متوسطات الاجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة				المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		النسبة	موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	تدريب الطالبة المعلمة على التأمل في المشكلات التي تواجهها أثناء الممارسات التعليمية.	ك	50	45	7	0	3.42	0.620	موافق بشدة	1
		٪	49.0	44.1	6.9	0				
2	توجيه الطالبة المعلمة كيف تحدد المشكلات التي تريد حلها.	ك	48	45	9	0	3.38	0.646	موافق بشدة	2
		٪	47.1	44.1	8.8	0				
3	توجيه الطالبة المعلمة لمراجعة الأدب البحثي حول مشكلة البحث	ك	41	40	17	4	3.16	0.841	موافق	7
		٪	40.2	39.2	16.7	3.9				
4	"تعريف الطالبة المعلمة بصياغة المشكلة على صيغة سؤال بحثي"	ك	33	45	20	4	3.05	0.825	موافق	10
		٪	32.4	44.1	19.6	3.9				
5	تعريف الطالبة المعلمة بطرق تحديد عينة ومجتمع البحث	ك	36	43	17	6	3.07	0.870	موافق	9
		٪	35.3	42.2	16.7	5.9				
6	تعريف الطالبة المعلمة بأدوات جمع البيانات مثل الملاحظة، والاستبانة، والمقابلة	ك	42	42	15	3	3.21	0.800	موافق	4
		٪	41.2	41.2	14.7	2.9				
7	توضيح ماهية أخلاقيات البحث إلى الطالبة المعلمة.	ك	53	36	12	1	3.38	0.732	موافق بشدة	3
		٪	52.0	35.3	11.8	1.0				
8	تزويد الطالبة المعلمة بأساليب تحليل البيانات الإحصائية.	ك	26	45	24	7	2.88	0.871	موافق	11
		٪	25.5	44.1	23.5	6.9				
9		ك	37	41	20	4	3.09	0.846	موافق	8

	تنمية مهارة تفسير النتائج بطريقة علمية لدى الطالبة المعلمة.	٪	36.3	40.2	19.6	3.9			
10	تعزيز قدرة الطالبة المعلمة على تطبيق نتائج البحث في ممارساتها التعليمية.	ك	41	40	17	4	3.16	0.841	موافق	7
		٪	40.2	39.2	16.7	3.9			
11	تدريب الطالبة المعلمة على مهارة التأمل في الحلول بعد تنفيذها.	ك	43	40	16	3	3.21	0.813	موافق	5
		٪	42.2	39.2	15.7	2.9			
12	تعريف الطالبة المعلمة بتوظيف نتائج البحوث التربوية في مواقف جديدة.	ك	44	40	12	6	3.20	0.868	موافق	6
		٪	43.1	39.2	11.8	5.9			
المتوسط العام							3.18	0.663	موافق	

يتضح من جدول (2) درجة موافقة أفراد العيّنة حول عبارات المحور جاءت بالموافقة، إذ بلغ متوسِّط الموافقة (3.18)، وانحراف معياري (0,663). في حين تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لعبارات المحور ما بين (2.88 - 3.42)، حيث جاءت العبارة رقم (11) "تدريب الطَّالبة المعلّمة على التأمُّل في المشكلات التي تواجهها أثناء الممارسات التعليميَّة" بالمرتبة الأولى، وقد يُعزَى ذلك إلى وعي أعضاء هيئة التَّدريس بأهميَّة تطوير وتحسين ممارسات الطَّالبة المعلّمة مهنيًّا وذاتيًّا من خلال تدريبها على ممارسة التأمُّل وملاحظة المشكلات الحقيقية التي تواجهها أثناء ممارساتها التعليميَّة. وذلك يتفق مع دراسة حسين وعطية وعلوان (2019) التي توصلت إلى تدريب الطَّالبة المعلّمة على التفكير في المشكلات التربويَّة الواقعية التي تواجهها في الميدان؛ ليزيد من حماسها في البَحْث عن الحلول من خلال تطبيق خطوات البَحْث الإجرائي. وتبين نتائج التحليل أن أقل العبارات رقم (8) "تزويد الطَّالبة المعلّمة بأساليب تحليل البيانات الإحصائيَّة" بالمرتبة الحادية عشرة والأخيرة، ويمكن أن يعود ذلك إلى قصور في تدريس مقرر الإحصاء التربوي في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة لمرحلة البكالوريوس. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الفهيد (2018) التي تشير إلى أن هناك ضعفًا في تدريب الطَّالب المعلّم على تفسير المعلومات إحصائيًّا؛ حيث جاءت بدرجة متوسِّطة، وربما يعود ذلك إلى ضعف تطبيقه في برامج إعداد المعلِّمات في الجامعات. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة علي (2017) التي تشير إلى استخدام الطَّالبة المعلمة الأساليب الإحصائيَّةَ التي تتناسب مع المشكلة، حيث جاءت بدرجة مرتفعة. يُستخلَص مما سبق، أن المتوسِّط العام لاستجابات أفراد الدِّراسة من الأعضاء الأكاديميِّين على عبارات المحور قد بلغ (3.18)؛ مما يشير إلى درجة (موافق)، وتُعزَى هذه النتيجة إلى أن طبيعة الأبحاث الأكاديمية لا تسعى إلى معرفة أسباب المشكلة فقط؛ بل هي أبحاث واقعيَّة تكشف عن مشكلات حقيقة موجودة في الميدان تواجه المعلِّمة أثناء ممارساتها التعليميَّة. وبذلك يتضح أن نتائج المحور الأول -كما يدركها أعضاء هيئة التَّدريس- تتفق مع توصيات دراسة الفهيد (2018) ودراسة حسين وعطية وعلوان (2019) في التوصية بالاهتمام بتطبيق البَحْث الإجرائي في برامج إعداد المعلِّم، وتنظيم الأنشطة البَحْثية في خُطَّة البرنامج بما يُمكِّن من إعداد معلِّم باحث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس للمذكرات اليومية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة؟ تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والرُّتب لإجابات أفراد العيِّنة؛ وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول:

جدول رقم (3)

إجابات أفراد العينة على عبارات محور تطبيق أعضاء هيئة التدريس للمذكرات اليومية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة مرتبه تنازلياً حسب متوسطات الإجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الاستجابة: موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	توفير وقتًا كافيًا للطالبة المعلمة للتأمل والتفكير في ممارستها التعليمية.	ك	40	53	8	1	3.29	0.654	موافق بشدة	4
		٪	39.2	52.0	7.8	1.0				
2	توظيف الأوراق التأملية ضمن تكاليف المقررات.	ك	41	44	14	3	3.21	0.788	موافق	8
		٪	40.2	43.1	13.7	2.9				
3	تنمية قدرة الطالبة المعلمة على وصف ما حدث أثناء ممارساتها التعليمية.	ك	49	45	7	1	3.39	0.662	موافق بشدة	2
		٪	48.0	44.1	6.9	1.0				
4	تنمية قدرة الطالبة المعلمة على مهارة الكتابة التحليلية والنقدية والتأملية.	ك	41	51	8	2	3.28	0.695	موافق	6
		٪	40.2	50.0	7.8	2.0				
5	تنمية قدرة الطالبة المعلمة على تقييم أدائها أثناء ممارساتها التعليمية.	ك	54	43	4	1	3.47	0.625	موافق بشدة	1
		٪	52.9	42.2	3.9	1.0				
6	تدريب الطالبة المعلمة على ربط التأمل بالخبرات والممارسات السابقة.	ك	48	45	7	2	3.36	0.701	موافق بشدة	3
		٪	47.1	44.1	6.9	2.0				
7	منح الطالبة المعلمة فرصة لتطوير المعتقدات التي تؤدي إلى تغير ممارستها التعليمية.	ك	40	52	9	1	3.28	0.666	موافق بشدة	5
		٪	39.2	51,0	8,8	1.0				
8	"متابعة الطالبة المعلمة لتحسين ممارساتها التعليمية بعد تأملها."	ك	37	52	11	2	3.22	0.712	موافق	7
		٪	36.3	51.0	10.8	2.0				
المتوسط العام							3.31	0.590	موافق بشدة	

يتضح من جدول (3) درجة موافقة أفراد العيِّنة حول عبارات المحور جاءت بالموافقة بشدة، حيث بلغ متوسِّط الموافقة (3.31)، وانحراف معياري (0,590). في حين تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (3.21 - 3.47)، حيث جاءت العبارة رقم (5) "تنمية قدرة الطَّالبة المعلّمة على تقييم أدائها أثناء ممارساتها التعليميَّة" بالمرتبة الأولى، ويُعزَى ذلك إلى اهتمام أعضاء هيئة التَّدريس بزيادة تأمُّل الطَّالبة المعلّمة في ممارساتها التعليميَّة من خلال تقييم أدائها، ومعرفة أوجه القصور والإسهام في حلّها أو الحد منها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجبر (2013) التي تشير إلى الدور الإيجابي الذي تسهم به المذكِّرات اليوميَّة في توفير

فرص للطَّالب المعلّم للتأمُّل في ممارساتها وتقييمها بعد أدائها، وتنمية التفكير الناقد في ماهية المشكلة وأسبابها. كما تبين نتائج التحليل أن أقل توافر كانت العبارة رقم (8)، وهي: "متابعة الطَّالبة المعلّمة لتحسين ممارساتها التعليميَّة بعد تأمُّلها" بالمرتبة السابعة، ويُفسَّر ذلك بأهميَّة متابعة تحسُّن ممارسات المعلِّمة بعد تطبيق المذكِّرات اليوميَّة؛ للتأكد من تحقيق الأهداف المنشودة. وتختلف هذه النتيجة مع ما أوصت به دراسة حجيج وآخرين (Hojeij, Kaviani, Meda, 2021) أن إتقان استخدام المذكِّرات اليوميَّة للطَّالبة المعلّمة قبل الخدمة من خلال التدريب الصارم والعمل المستمر بإعادة الزيارات وإعادة فحص ممارساتها بهدف جَعْل الدروس أكثر ملاءمةً ومتعةً، ولتحقيق الأهداف. كما تختلف مع دراسة أبو العينين (Abu Elenein, 2018) أن أداة المذكِّرات اليوميَّة هي أداة للتأمل الذاتي تهدف إلى تحسين ممارسات المعلِّمات في برامج إعدادهن قبل الخدمة. يُستخلَص مما سبق، أن المتوسِّط العام لاستجابات أفراد الدِّراسة من الأعضاء الأكاديميِّين على عبارات المحور قد بلغ (3.31)؛ مما يشير إلى درجة (موافق بشدَّة)، وتُفسَّر هذه النتيجة بأن المذكِّرات اليوميَّة من أكثر الوسائل التي تستخدمها برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة؛ وذلك يعود إلى أهميَّة التحليل والتفكير في ممارسات الطَّالبة المعلّمة، ومعرفة نقاط القوة والضعف في أدائها، فهي شكل من أشكال التقويم الذاتي للأداء. وبذلك يتضح أن نتائج المحور الأول كما يدركها أعضاء هيئة التَّدريس تتفق مع ما ذكره المنير ومنسي (2015) بأن المذكِّرات اليوميَّة من الأنواع الشائعة في برامج إعداد المعلِّمة؛ وهي تتضمَّن عدَّة أسئلة موجَّهة للطَّالبة المعلّمة حول ممارساتها التعليميَّة، وتعمل على تيسير اكتشافات مهنيَّة مهمَّة حول: الأهداف، والاستراتيجيات التعليميَّة، واحتياجات الأطفال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس لملاحظة الأقران في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة؟ تم حساب المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، والرُّتب لإجابات أفراد العيِّنة؛ وجاءت النتائج كما في الجدول:

جدول رقم (4)

إجابات أفراد العينة على عبارات محورتطبيق أعضاء هيئة التدريس لملاحظة الأقران في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة مرتبه تنازلياً حسب متوسطات الإجابة

رقم العبارة	العبارة	التكرار النسبة	درجة الاستجابة: موافق بشدة	موافق	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
1	تصميم بطاقة ملاحظة تستخدمها الطالبة المعلمة أثناء ملاحظتها للممارسات التعليمية.	ك	38	43	21	0	3.17	0.746	موافق	7
		٪	37.3	42.2	20.6	0				
2	تدريب الطالبة المعلمة على تحديد الهدف من الملاحظة قبل إجرائها.	ك	45	43	41	0	3.30	0.701	موافق بشدة	4
		٪	44,1	42,2	13,7	0				
3	تنمية قدرة الطالبة المعلمة على تدوين المحتوى أثناء الملاحظة.	ك	46	42	14	0	3.31	0.703	موافق بشدة	2
		٪	45.1	41.2	13.7	0				
4	تدريب الطالبة المعلمة على تقديم تغذية راجعة بعد الملاحظة.	ك	49	37	15	1	3.31	0.758	موافق بشدة	3
		٪	48.0	36.3	14.7	1.0				
5	تنمية قدرة الطالبة المعلمة على التأمل بعد الانتهاء من الملاحظة.	ك	40	45	16	1	3.22	0.740	موافق	6
		٪	39.2	44.1	15,7	1.0				
6	تحليل الطالبة المعلمة الممارسات في فيديوهات تعليمية.	ك	35	37	27	3	3.02	0.856	موافق	9
		٪	34.3	36.3	26.5	2.9				
7	منح الطالبة المعلمة فرصة المناقشة حول ما لاحظته في التسجيل وتقديم تغذية راجعة.	ك	42	34	23	3	3.13	0.864	موافق	8
		٪	41.2	33.3	22.5	2.9				
8		ك	44	43	14	1	3.27	0.733		5

	تنمية قدرة الطالبة المعلمة على تحديد الممارسات السلبية، ووضع حلول لها.	٪	43.1	42.2	13.7	1.0			موافق بشدة	
9	إتاحة الفرصة للطالبة المعلمة لملاحظة أداء إحدى زميلاتها أثناء ممارساتها التعليمية.	ك	54	35	10	3	3.37	0.783	موافق بشدة	1
		٪	52.9	34.3	9.8	2.9				
المتوسط العام							3.23	0.624	موافق	

يتضح من جدول (4) درجة موافقة أفراد العيّنة حول عبارات المحور جاءت بدرجة موافقة، إذ بلغ متوسط الموافقة (3.23)، وانحراف معياري (0,624). في حين تراوحت المتوسِّطات الحسابيَّة لعبارات المحور ما بين (3.02 - 3.37). وقد بينت نتائج التحليل أن أعلى توافر الفقرة رقم (9) "إتاحة الفرصة للطَّالبة المعلّمة لملاحظة أداء إحدى زميلاتها أثناء ممارساتها التعليميَّة" بالمرتبة الأولى، ويفسَّر ذلك بأهميَّة تدريب الطَّالبة المعلّمة على ملاحظة أداء زميلاتها، حيث تفحص الجوانب الإيجابيَّة وجوانب القصور بهدف تحسين أدائها. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أسيب وآخرين (Asib & (Azizah ,2018التي تشير إلى أن أسلوب ملاحظة الأقران يمنح المعلِّم فرصة لملاحظة أقرانه داخل غرفة الصف، وملاحظة طريقة التَّدريس ونقدها وفحصها. وتختلف مع دراسة الخليوي والبيز (2021) التي أشارت إلى أن مشاركة المعلِّمات للزيارات المتبادلة الميدانيَّة مع الزميلات في الروضات جاءت على مرتبة "أحيانًا".

وتبين نتائج التحليل أن أقل توافر الفقرة رقم (7) "مَنْح الطَّالبة المعلّمة فرصة المناقشة حول ما لاحظَتْه في التسجيل وتقديم تغذية راجعة" بالمرتبة الثامنة، ويمكن تفسير ذلك بأهميَّة مناقشة الطَّالبة المعلّمة لما لاحظَتْه في التسجيل، والكشف عن رأيها الشخصي حول هذه الممارسات وتقديم تغذية راجعة لتصحيح معتقداتها وتصوراتها حول الممارسة التعليميَّة. ويتفق ذلك مع ما ذُكر في دليل المعلِّم الجديد للتدريس الفعَّال (2016) أن تطوير خبرات المعلِّم المهنيَّة يتطلَّب بعض الأساليب المختلفة، منها: ملاحظة الممارسات المهنيَّة ومناقشاتها، وتقديم تغذية راجعة. أيضًا تتفق تلك النتيجة مع دراسة علي (2020) التي تشير إلى أن الطَّالبة المعلّمة تقوم بتحليل المواقف المسجلة سواءً كانت مرئيَّةً أو سمعيَّةً؛ بهدف التأمُّل في أداء المعلِّمة والأطفال، والكشف عن نقاط القوة والضعف في الأداء مع توضيح رأي الطَّالبة الشخصي. يُستخلَص مما سبق، أن المتوسِّط العام لاستجابات أفراد الدِّراسة من الأعضاء الأكاديميِّين على عبارات المحور قد بلغ (3.23)؛ مما يشير إلى درجة (موافق)، وتُفسَّر هذه النتيجة بأن ملاحظة الأقران تُعَدّ أحدَ أساليب الممارسة التأمُّليَّة المطبَّقة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة؛ نتيجةً للفائدة التي تعود على الطَّالبة المعلّمة من ملاحظتها لممارسات تعليميَّة جيدة؛ إذ تتمكَّن من تحسين ممارساتها مستقبلًا. وبذلك يتضح أن
نتائج المحور الثاني تتفق مع ما ذُكر في الدليل الإرشادي للمعلِّم الجديد (1443هـ) الذي أشار إلى أهميَّة تطبيق الممارسة التأمُّليَّة من خلال تحقيق التعلُّم التشاركي كمدخل أو استراتيجيَّة يعمل فيها المعلِّمون في مجموعات صغيرة أو كبيرة لإنجاز مهمَّة واكتساب المهارات والمعارف والاتجاهات الجديدة من خلال التعلُّم التشاركي باستخدام أسلوب ملاحظة الأقران.

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على محاور مستوى تطبيق الممارسة التأملية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافق	الترتيب
1	تطبيق أعضاء هيئة التدريس للبحث الإجرائي في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	3.18	0.663	موافق	3
2	تطبيق أعضاء هيئة التدريس للمذكرات اليومية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	3.31	0.590	موافق بشدة	1
3	تطبيق أعضاء هيئة التدريس لملاحظة الأقران في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	3.23	0.624	موافق	2
	مستوى تطبيق الممارسة التأملية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية	3.24	0.533	موافق	

يتضح من جدول (5) ترتيب المحاور؛ إذ جاء المحور رقم (2) بالمرتبة الأولى، وبدرجة (موافق بشدَّة)، يليه محور رقم (3) بالمرتبة الثانية، وبدرجة (موافق)، ثم محور رقم (1) بالمرتبة الثالثة، وبدرجة (موافق)؛ ويشير ذلك إلى اهتمام برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة بتطبيق أساليب الممارسة التأمُّليَّة؛ لما لها من أهميَّة تعود على الطَّالبة المعلّمة في زيادة نسبة وعيها وإدراكها لممارساتها التعليميَّة. ويتفق ذلك مع المعايير المهنيَّة التخصُّصية لمعلِّمي رياض الأطفال (2020) المقدَّمة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، والتي تحرص على تطبيق مُعلِّمات رياض الأطفال للممارسات التأمُّليَّة المتعلِّقة بالمهارات التعليميَّة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة نحو مستوى تطبيق الممارسة التأملية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة بالجامعات السعودية تعزى إلى (الجامعة، الرتبة العلمية لأعضاء هيئة التدريس، الدورات التدريبية)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، واستخدام اختبار (LSD) لتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات الجامعة للمحور.

1- الفروق باختلاف متغير الجامعة:

جدول رقم (6)

نتائج "تحليل التباين الأحادي" للفروق في إجابات أفراد العينة طبقاً إلى اختلاف الجامعة

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تطبيق أعضاء هيئة التدريس للبحث الإجرائي في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	بين المجموعات	6.644	3	2.215	5.759	**0.001
	داخل المجموعات	37.690	98	0.385		
	المجموع	44.334	101			
تطبيق أعضاء هيئة التدريس للمذكرات اليومية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	بين المجموعات	4.505	3	1.502	4.798	**0.004
	داخل المجموعات	30.674	98	0.313		
	المجموع	35.180	101			
تطبيق أعضاء هيئة التدريس لملاحظة الأقران في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	بين المجموعات	2.578	3	0.859	2.288	0.083
	داخل المجموعات	36.803	98	0.376		
	المجموع	39.380	101			

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.0) فأقل * فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل

يتضح من جدول (6) عدم وجود فروق بين إجابات أفراد العيّنة حول تطبيق ملاحظة الأقران في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة، باختلاف متغيّر الجامعة. وتُفسَّر هذه النتيجة بتساوي تطبيق أعضاء هيئة التَّدريس لملاحظة الأقران في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة بالجامعات السعوديَّة المذكورة أعلاه، وحرصهما على ذلك، بالإضافة إلى اهتمامهما كلاهما بتطبيق هذا الأسلوب في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة. كما يتضح من الجدول وجود فروق عند مستوى الدلالة الإحصائيَّة (0.01) فأقل في إجابات أفراد العيّنة حول تطبيق البَحْث الإجرائي والمذكرات اليومية في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة، باختلاف متغيّر الجامعة. ولتحديد صالح الفروق بين كلّ فئتَيْن من فئات الجامعة نحو الاتجاه حول هذه المحاور؛ استخدمت الباحثتان اختبار "LSD "، وهذه النتائج يوضحها الجدول:

جدول رقم (7)

نتائج اختبار" LSD" للفروق بين فئات الجامعة

المحاور	الجامعة	ن	المتوسط	جامعة الملك سعود	جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل	جامعة الملك عبد العزيز	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
تطبيق أعضاء هيئة التدريس للبحث الإجرائي في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	الملك سعود	35	3.31	-			
	الإمام عبد الرحمن بن فيصل	10	3.79	*	-	**	**
	الملك عبد العزيز	24	3.09			-	
	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	33	2.93				-
تطبيق أعضاء هيئة التدريس للمذكرات اليومية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	الملك سعود	35	3.44	-			*
	الإمام عبد الرحمن بن فيصل	10	3.80		-	**	**
	الملك عبد العزيز	24	3.17			-	
	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن	33	3.14				-

يتضح من جدول (7) وجود فروق بين إجابات أفراد العيّنة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، وأفراد العيّنة بجامعة الملك عبد العزيز، وأفراد العيّنة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن حول تطبيق البَحْث الإجرائي والمذكرات اليومية في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة، لصالح أفراد العيّنة بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل؛ مما يعني أن مستوى تطبيق البَحْث الإجرائي والمذكِّرات اليوميَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة بجامعة الإمام عبد الرحمن أعلى مقارنةً بجامعة الملك عبد العزيز وجامعة الأميرة نورة. وجود فروق بين إجابات أفراد العيّنة بجامعة الإمام عبد الرحمن، وأفراد العيّنة بجامعة الملك سعود حول تطبيق البَحْث الإجرائي في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة، لصالح أفراد العيّنة بجامعة الإمام عبد الرحمن. ويمكن التفسير بأن جامعة الإمام عبد الرحمن تطرح مقرر البَحْث الإجرائي في المستوى الثامن لطالبات الطُّفولة المبكِّرة، ومن أهداف البرنامج تنمية مهارات التحليل والتفكير لخريجات البكالوريوس بما يتناسب مع متغيّرات العصر. أيضًا وجود فروق بين إجابات أفراد العيّنة بجامعة الملك سعود، وأفراد العيّنة بجامعة الأميرة نورة حول تطبيق المذكِّرات اليوميَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة، لصالح أفراد العيّنة بجامعة الملك سعود. ويمكن التفسير بأن المذكِّرات اليوميَّة من الأدوات سهلة التطبيق مقارنةً مع الأثر الإيجابي السريع على إكساب المعلّمة العديد من المهارات المختلفة.

2- الفروق باختلاف متغير الرتبة العلمية:

جدول رقم (8)

" تحليل التباين الأحادي" للفروق في إجابات أفراد العينة طبقاً إلى اختلاف الرتبة العلمية

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تطبيق أعضاء هيئة التدريس للبحث الإجرائي في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	بين المجموعات	2.418	3	0.804	1.884	0.137
	داخل المجموعات	41.916	98	0.428		
	المجموع	44.334	101			
تطبيق أعضاء هيئة التدريس للمذكرات اليومية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	بين المجموعات	0.611	3	0.204	0.577	0.631
	داخل المجموعات	34.568	98	0.353		
	المجموع	35.180	101			
تطبيق أعضاء هيئة التدريس لملاحظة الأقران في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	بين المجموعات	1.630	3	0.543	1.411	0.244
	داخل المجموعات	37.750	98	0.385		
	المجموع	39.380	101			

فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.0) فأقل * فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل

يتضح من جدول (8) عدم وجود فروق بين إجابات أفراد العيّنة حول تطبيق البَحْث الإجرائي والمذكرات اليومية وملاحظة الأقران في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة باختلاف متغيّر الرُّتبة العلميَّة لأعضاء هيئة التَّدريس. وقد يُفسِّر ذلك تساوي تطبيق أساليب الممارسة التأمُّليَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة من قِبل جميع الأعضاء الأكاديميّين، في مختلف المقرَّرات المطروحة، وأهميَّة تدريب الأعضاء الأكاديميّين عليها.

3-الفروق باختلاف متغيّر الدورات:

جدول رقم (9)

" تحليل التباين الأحادي" للفروق في إجابات أفراد العينة طبقاً إلى اختلاف عدد الدورات

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تطبيق أعضاء هيئة التدريس للبحث الإجرائي في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	بين المجموعات	1.352	3	0.451	1.027	0.384
	داخل المجموعات	42.982	98	0.439		
	المجموع	44.334	101			
تطبيق أعضاء هيئة التدريس للمذكرات اليومية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	بين المجموعات	4.377	3	1.459	4.642	**0.004
	داخل المجموعات	30.802	98	0.314		
	المجموع	35.180	101			
تطبيق أعضاء هيئة التدريس لملاحظة الأقران في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	بين المجموعات	2.186	3	0.729	1.920	0.313
	داخل المجموعات	37.194	98	0.380		
	المجموع	39.380	101			

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.0) فأقل * فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل

يتضح من جدول (9) عدم وجود فروق بين إجابات أفراد العيّنة حول تطبيق البَحْث الإجرائي وملاحظة الأقران في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة، باختلاف متغيّر عدد الدورات في مجال الممارسة التأمُّليَّة. وجود فروق بين إجابات أفراد العيّنة حول تطبيق للمذكِّرات اليوميَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة، باختلاف متغيّر عدد الدورات في مجال الممارسة التأمُّليَّة. ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات عدد الدورات؛ استخدم اختبار "LSD"؛ كما في الجدول:

جدول رقم (10)

نتائج اختبار" LSD" للفروق بين فئات عدد الدورات في مجال الممارسة التأملية

المحاور	عدد الدورات في مجال الممارسة التأملية	ن	المتوسط	لا توجد دورات تدريبية	من 1 إلى 2 دورات تدريبة	من 3 إلى 4 دورات تدريبية	5 دورات تدريبية فأكثر
تطبيق أعضاء هيئة التدريس للمذكرات اليومية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة	لا توجد دورات	40	3.13	-			
	من 1 إلى 2 دورات	29	3.28		-		
	من 3 إلى 4 دورات	20	3.44	*		-	
	5 دورات فأكثر	13	3.77	**	**		-

** فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) فأقل * فروق دالة عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.05) فأقل

يتضح من جدول (10) وجود فروق بين إجابات أفراد العيّنة اللاتي حصلن على 5 دورات تدريبيَّة فأكثر، وأفراد العيّنة اللاتي لم يحصلن على أيّ دورة تدريبيَّة، واللاتي حصلن على مِن دورة واحدة إلى دورتَيْن تدريبيتَيْن في مجال الممارسة التأمُّليَّة حول (تطبيق المذكِّرات اليوميَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة، لصالح أفراد العيّنة اللاتي حصلن على 5 دورات تدريبيَّة فأكثر. وجود فروق بين إجابات أفراد العيّنة اللاتي حصلن على 3 إلى 4 دورات تدريبيَّة، واللاتي لم يحصلن على أيّ دورة تدريبيَّة حول تطبيق المذكِّرات اليوميَّة في برامج إعداد مُعلِّمات الطُّفولة المبكِّرة، لصالح أفراد العيّنة اللاتي حصلن على 3 إلى 4 دورات تدريبيَّة في مجال الممارسة التأمُّليَّة. ويمكن تفسير ذلك بأن حضور الدورات التدريبيَّة له أثر إيجابي على توظيف أعضاء هيئة التَّدريس لأساليب الممارسة التأمُّليَّة في تعليم الطَّالبة المعلّمة أثناء إعدادها في البرنامج؛ حيث إن الدورات التدريبيَّة تزيد من وعي الأعضاء بأهميَّة هذه الممارسات، وكيفية دمجها بالمقررات.

توصيات الدراسة: في ضوء النتائج، توصي الباحثتان بالآتي: أهميَّة تدريس الطَّالبة المعلّمة مقرر البَحْث الإجرائي، مما يؤدي إلى توجُّه الطَّالبة المعلّمة لتطبيق خطوات البَحْث الإجرائي، واكتساب مهارات البَحْث العلمي. وأهميَّة توظيف الأوراق التأمُّليَّة في جميع التكاليف المقررة على الطَّالبة المعلّمة في برامج إعدادها؛ حيث يُسمح لها أن تتأمَّل كل ممارسة تقوم بها وتزيد من وعيها بالممارسات التعليميَّة وتدريبها على الكتابة التحليليَّة والنقديَّة والتأمُّليَّة. إضافة لذلك، انتقاء أعضاء هيئة التَّدريس لفيديوهات تعليميَّة ذات كفاءةٍ عالية، وتُدمج مع تكاليف المقرَّرات الدراسيَّة التي تُطلَب من الطَّالبة؛ حيث تكون قادرة على ملاحظتها في أيّ وقت ونقدها وتأمُّلها، وتقديم تغذية راجعة.

مقترحات الدِّراسة: من الدراسات المستقبلية المقترحة:

- تحليل الخطط الدِّراسة في أقسام الطُّفولة المبكِّرة لمعرفة مستوى تطبيق الممارسة التأمُّليَّة في تكاليف المقرَّرات الدراسيَّة.

****

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو سعيدي، محمد؛ السيابية، وداد. (2018). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الأداء التدريسي والتفكير التأملي لدى العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *16* (2)، 103-132.

الجبر، جبر. (2013). فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب

المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، (33)، 92-128.

حسين، ابتسام؛ عطية، حنان؛ علوان، رانيا. (2019). تدريس مقرر البحث الإجرائي ودوره في تحسين التعليم والتعلم ببرامج بكالوريوس رياض الأطفال في ضوء رؤية 2030 (دراسة وصفية تقويمية). *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (6)، 145-168.

الخليوي، سارة؛ البيز، نجلاء. (2021). مستوى تطبيق معلمات الروضات الحكومية للممارسات التأملية في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية، 84* (4)، 505-456.

خوري، شوزان؛ القضاة، محمد. (2016). رؤية مستقبلية لتطوير برامج إعداد معلمي تربية الطفل في الجامعات الأردنية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة [رسالة دكتوراة منشورة]. الأردن، الجامعة الأردنية.

الدوسري، زينب؛ المنصور، منيرة. (2022). ممارسات مُعلّمات مرحلة رياض الأطفال للبحث الإجرائي وفق معايير التنمية المهنية. *المجلة العربية للنشر العلمي، 5* (50)، 64-104.

الدوسري، محمد. (2016). العوامل ذات العلاقة بعزوف المعلمين عن إجراء البحوث الإجرائية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوي بمدينة الرياض [رسالة ماجستير غير منشورة]، الرياض، جامعة الإمام محمد الإسلامية.

ربيع، أحمد؛ الفاضل، محمد. (2021). *التربية العملية أهميتها في برامج إعداد المعلمين*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

الشجراوي، صباح. (2017). تقويم جودة برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال في جامعة حائل من وجهة نظر الطالبات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 7* (2)، 23-37.

صميلي، علي. (2019). برنامج قائم على التأمل الذاتي لتنمية المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. *مجلة تربويات الرياضيات، 22* (2)، 27-254.

عبد القوي، أشرف. (2017). *التدريس التأملي مدخل للتنمية المهنية للمعلم*. رابطة التربويين العرب.

العزب، إيمان. (2021). برنامج تدريبي قائم على المنصات التعليمية عن بعد لتنمية ممارسات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وأثره على التفكير التأملي لدى تلميذاتهن في ظل جائحة كورونا "Covid 19". *المجلة المصرية للتربية العلمية*، 24 (4)، 162-203.

العكول، غادة. (2019). مدى توافق برنامج إعداد معلمات تربية الطفل في الجامعة الأردنية مع معايير إعداد المعلم الأمريكية NCATE من وجهة نظر الطالبات. *الجامعة الإسلامية بغزة شؤون البحث العلمي والدراسات العليا*، 27 (1)، 396-417.

علي، فاطمة. (2020). الممارسات التأملية في برنامج إعداد معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية في كلية التربية. *المجلة التربوية، 34* (137)، 47-78.

علي، هيام. (2017). البحوث الإجرائية مدخل للتنمية المهنية المستدامة لمعلمي التعليم قبل الجامعي "دراسة ميدانية". *مجلة تطوير الاداء الجامعي، 5* (2)، 24-66.

العمري، ناعم؛ علي، علي؛ السليمي، حمود؛ والدهمش، عبد الولي. (2018). طبيعة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 19* (3)، 315-341.

الفهيد، سعاد. (2018). تصور مقترح لتكوين المعلم الباحث في الجامعات السعودية في ضوء مجتمع المعرفة. *مجلة رسالة التربية وعلم النفس*، (62)، 103-132.

الفهيد، سعاد. (2021). المعلم الباحث. تكوين للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد، فايز. (2020). أثر برنامج قائم على الممارسات التأملية في تنمية التفكير التأملي وتحسين الأداء التدريسي للطلاب المعلمين شعبة رياضيات كلية التربية. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 26* (21)، 355-404.

مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (2016). *دليل المعلم الجديد للتدريس الفعال*. شركة تطوير للخدمات التعليمية.

المنتشري، عبد الله؛ الخثعمي، فاطمة؛ الغامدي، عزة. (2020). الأسس التربوية الملائمة للممارسة التدريسية التأملية من وجهة نظر عينة من خبراء التربية والتعليم. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، 1 (187)، 532-561.

المنير، راندا؛ منسي، عبير (2015). *مهارات التعليم الفعال والممارسة التأملية لمعلمة الروضة*، الطبعة الأولى، عمان، الأردن: دار المسيرة.

ندا، عبد الرحمن. (2017). الإعداد الثقافي للمعلم لمواجهة تحديات مجتمع المعرفة: رؤية مقترحة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (9)، 46-75.

هيندريكس، تشير. (2014). *تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي: منحى ممارسة تأملية*. دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2017). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*. تم الاسترجاع من https://2u.pw/f1Mio

وزارة التعليم. (2020). *الإطار العام لتطوير برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية*. تم الاسترجاع من https://drive.google.com/file/d/1QUxmQr3zMdwFA4NH3GY-v6gIYVO_s2dB/view

وزارة التعليم. (2022). *الدليل الإرشادي للمعلم الجديد*. للعام الدراسي 1442-1443هـ. تم الاسترجاع من http://d.hasaedu.sa/Files/8129.pdf

برنامج التحول الوطني. (2016). تم الاسترجاع في مارس 1، 2023 من:

https://www.vision2030.gov.sa/media/jolbg3if/ntp-_ar_opt.pdf

ثانيا: المراجع الأجنبية

‘Abd al-Qawī, Ashraf. (2017). al-tadrīs alt’mly madkhal lil-Tanmiyah al-mihnīyah lil-mu‘allim. Rābiṭat al-Tarbawīyīn al-‘Arab.

Abu Elenein, A. (2018). The Effect of Using Reflective Teaching Strategies on Developing Classroom Performance of Prospective Teachers of English at Al-Aqsa University. *International Journal of Research in Educational Sciences, 1* (3), 313-343.

Abū Sa‘īdī, Muḥammad ; al-Sayyābīyah, Widād. (2018). fā‘ilīyat Barnāmaj tadrībī muqtaraḥ fī Tanmiyat al-adā’ altdrysy wa-al-tafkīr alt’mly ladá al-‘Ulūm bālḥlqh al-thāniyah min al-Ta‘līm al-asāsī bi-Salṭanat ‘Ammān. Majallat Ittiḥād al-jāmi‘āt al-‘Arabīyah lil-Tarbiyah wa-‘ilm al-nafs, 16 (2), 103-132.

Al-Akoul, G. (2018). Teacher's Education Child of Programmes the between Compatibility of Degree The preparation teacher of ards stand American the and Jordan of University the in preparation, (In Arabic). The Islamic University Journal of Educational and Psychology Studies, 27 (1), 396-417.

Alamry, N., Aldahmash, A,. Othman, A., & Alsulimi, H. (2018). The Reflective Practices of Mathematics Teachers at secondary schools in saudi Arabia, (In Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 3 (19), 315-341.

al-Dawsarī, Muḥammad. (2016). al-‘awāmil Dhāt al-‘alāqah b‘zwf al-Mu‘allimīn ‘an ijrā’ al-Buḥūth al-ijrā’īyah min wijhat naẓar Mu‘allimī al-marḥalah al-thānawī bi-madīnat al-Riyāḍ [Risālat mājistīr ghayr manshūrah], al-Riyāḍ, Jāmi‘at al-Imām Muḥammad al-Islāmīyah.

al-Dawsarī, Zaynab ; al-Manṣūr, Munīrah. (2022). mumārasāt mu‘llmāt marḥalat Riyāḍ al-aṭfāl lil-Baḥth al-ijrā’ī wafqa ma‘āyīr al-tanmiyah al-mihnīyah. al-Majallah al-‘Arabīyah lil-Nashr al-‘Ilmī, 5 (50), 64-104.

Al-feheid, S. (2018). A Suggested Proposal for Preparing the Researcher Teacher in Saudi Universities in the light of the Knowledge Society, (In Arabic). Journal of Education and Psychology,(62), 103-132.

‘Alī, Fāṭimah. (2020). al-mumārasāt al-ta’ammulīyah fī Barnāmaj i‘dād mu‘allimāt al-lughah al-‘Arabīyah lil-marḥalah al-ibtidā’īyah fī Kullīyat al-Tarbiyah. al-Majallah al-Tarbawīyah, 34 (137), 47-78.

‘Alī, Hiyām. (2017). al-Buḥūth al-ijrā’īyah madkhal lil-Tanmiyah al-mihnīyah al-mustadāmah li-mu‘allimī al-Ta‘līm qabla al-Jāmi‘ī "dirāsah maydānīyah". Majallat taṭwīr al-adā’ al-Jāmi‘ī, 5 (2), 24-66.

Aljabber, j.(2013). The effectiveness of Reflective Teaching Tools in Solving Classroom Management Problems for Science Student Teachers at Teachers College in King Saud University. International Journal of Educational Research, (33),129-146.

al-Khulaywī, Sārah ; albyz, Najlā’. (2021). mustawá taṭbīq mu‘allimāt al-Rawḍāt al-ḥukūmīyah lil-mumārasāt al-ta’ammulīyah fī al-Mamlakah al-‘Arabīyah al-Sa‘ūdīyah. Majallat Kullīyat al-Tarbiyah, 84 (4), 505-456.

Almontshry, A., Alkhathami, F., & Alghamedi, A. (2020). Pedagogical Bases of Reflective Teaching Practices from the Viewpoints of Education Experts, (In Arabic). Education Journal, 1 (187), 532-561.

al-Munīr, Rāndā ; Mansī, ‘Abīr (2015). mahārāt al-Ta‘līm al-fa‘‘āl wa-al-mumārasah al-ta’ammulīyah lm‘lmh al-Rawḍah, al-Ṭab‘ah al-ūlá, ‘Ammān, al-Urdun : Dār al-Masīrah.

al-Shajarāwī, Ṣabāḥ. (2017). Taqwīm Jawdah Barnāmaj i‘dād mu‘allimāt Riyāḍ al-aṭfāl fī Jāmi‘at Ḥā’il min wijhat naẓar al-ṭālibāt. Majallat Ittiḥād al-jāmi‘āt al-‘Arabīyah lil-Buḥūth fī al-Ta‘līm al-‘Ālī, 7 (2), 23-37.

Arlon, P. (2021). Pre-Service Teachers’ Reflective Practice and their Teaching Practicum Beliefs. *Jurnal Inovatif Ilmu Pendidikan, 3* (2), 105-119.

Barāmij iʻdād Muʻallimī tarbiyat al-ṭifl fī al-jāmiʻāt al-Urdunīyah fī ḍawʼ al-Ittijāhāt al-Tarbawīyah almuʻāṣirah [Risālat duktūrāh manshūrah]. al-Urdun, al-Jāmiʻah al-Urdunīyah.

Lakshmi, B. (2014). REFLECTIVE PRACTICE THROUGH JOURNAL WRITING AND PEER OBSERVATION: A Case Study. Turkish Online Journal of Distance Education, 14 (4), 189-204.

Mathew, P., Mathew, P., prince, M., Peechattu, J. (2017). REFLECTIVE PRACTICES: A MEANS TO TEACHER DEVELOPMENT. Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology, 3 (1), 126-131.

Mohammed, Fayiza.(2020). Athar Barnamaj Tadribiin Qayim alaa Almumarasat Alta'amuliat Fi Tanmiat Altafkir Alta'amulii Watahsin Al'ada' Altadrisii Liltulaab Almuealimin Shuebat Riadiaat Bikuliyat Altarbiati. dirasat tarbawiat waijtimaeia, 26(2),355-404.

Nadā, ʻAbd al-Raḥmān. (2017). al-iʻdād al-Thaqāfī lil-muʻallim li-muwājahat taḥaddiyāt mujtamaʻ al-Maʻrifah : ruʼyah muqtaraḥah. al-Majallah al-Dawlīyah lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, (9), 46-75.

Sabgini, K., & Khoiriyah, K. (2020). The pre-service teachers' reflection in English for young learners teaching practice. *English Review Journal of English Education, 8* (2), 311-322.

Saleh, D. (2022, June 15). *Peer Observation and Teacher Reflection*. https://2u.pw/X77neE

Seitova, M. (2019). Student teachers' perceptions of reflective practice. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 6* (4). 765-772.

Ṣumaylī, ʻAlī. (2019). Barnāmaj qāʼim ʻalá al-taʼammul al-dhātī li-Tanmiyat al-mahārāt al-tadrīsīyah ladá Muʻallimī al-riyāḍīyāt bi-al-marḥalah al-mutawassiṭah. Majallat trbwyāt al-riyāḍīyāt, 22 (2), 27-254.

The Turkish Online Journal of Educational Technology, 18 (1), 32-43.

Zahid, M., & Khanam, A. (2019). Effect of Reflective Teaching Practices on the Performance of Prospective Teachers.

Arthur, C., & Sagoe, T. (2021). Reflective Journal Writing: Attitudes of Pre-Service Teachers. *International Journal of Technology and Management Research, 6* (1), 129-138.

Asib, A., & Azizah, U. (2018). Peer Observation as a Means to Develop Teachers' Professionalism. International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding, 5 (3), 151-158.

Department of Education and Training. (2018). PEER OBSERVATION, FEEDBACK AND REFLECTION: A PRACTICAL GUIDE FOR TEACHERS. Retrieved November 1, 2022, from https://2u.pw/uVgxqu

Eisaa, M,. &Aljamal, R.(2021). Classroom Management Style as a Predictor of Teaching Anxiety and Teaching Self-Efficacy among Early Childhood Teachers, (In Arabic). Educational Journal, 87,603-657.

Elazzab, E. (2021). A training program based on distance learning platforms to develop reflective teaching practices and self-efficacy among middle school science teachers and its impact on the contemplative thinking of their students under the Corona pandemic "Covid 19", (In Arabic). Egyptian Journal of Science Education, 4 (24), 162-203.

Hojeij, Z., Kaviani, A., & Meda, L. (2021). Using reflective journals for analyzing pre-service, early childhood teachers' perceptions of practicum experiences. Issues in Educational Research, 31(1), 130-148.

Ḥusayn, Ibtisām ; ʻAṭīyah, Ḥanān ; ʻAlwān, Rāniyā. (2019). tadrīs muqarrir al-Baḥth al-ijrāʼī wa-dawruhu fī Taḥsīn al-Taʻlīm wa-al-taʻallum bi-Barāmij bakālūriyūs Riyāḍ al-aṭfāl fī ḍawʼ ruʼyah 2030 (dirāsah waṣfīyah taqwīmīyah). al-Majallah al-ʻArabīyah lil-ʻUlūm al-Tarbawīyah wa-al-nafsīyah, (6), 145-168.

Hyndryks, tushīru. (2014). Taḥsīn al-Madāris min khilāl al-Baḥth al-ijrāʼī : manḥá mumārasat taʼammulīyah. Dār al-Kitāb al-tarbawī lil-Nashr wa-al-Tawzīʻ.

Khūrī, shwzān ; al-Quḍāh, Muḥammad. (2016). ruʼyah mustaqbalīyah li-taṭwīr

مستوى تأثير استراتيجيات التدريس الاستقرائية وصنع القرار والتعليم المباشر في تنمية مهاراتي الاستدلال والتحليل لدى طلبة الرياضيات في الصف العاشر الثانوي بدولة الكويت

د. أحمد جاسم سالم الهلال[1]

(قدم للنشر 1445/06/07 هـ -وقبل 25 /08 / 1445 هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى تأثير الاستراتيجية الاستقرائية وصنع القرار والتعليم المباشر في تنمية مهارتي الاستدلال والتحليل لدى متعلمو الرياضيات في الصف العاشر الثانوي بدولة الكويت. أستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي في تحليل النتائج من خلال تحليل التباين الاحادي (ONE WAY ANOVA). تم تطبيق اختبار الانحراف المعياري على جميع الصفوف وتلخصت نتائج الدراسة بوجود فروق ذات دلالات إحصائية بين الاستراتيجيات الثلاثة وأثرها في التدريس على تعلم المتعلمين عند مستوى دلالة أقل من (0.05). كما تبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجية الاستقرائية وصنع القرار. توصل الباحث إلى التأثير الكبير من خلال حساب مربع إيتا (η^2) للاستراتيجيات الثلاثة في تدريس رياضيات الصف العاشر على إكساب المتعلمين مهارتي الاستدلال والتحليل في الرياضيات . فقد كان للاستراتيجية الاستقرائية تأثير كبير على إكساب المتعلمين مهارة الاستدلال أولا بلغت درجة التأثير (0.691) ثم مهارة التحليل حيث بلغت (0.681). أما استراتيجية صنع القرار فقد بلغت درجة التأثير لمهارة التحليل فيها (0.832) ولمهارة الاستدلال بلغت (0.653) وإستراتيجية التعليم المباشر بلغت درجة التأثير لمهارة التحليل (0.753) ولمهارة الاستدلال بلغت (0.594).

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية، الاستقرائية، صنع القرار، مهارة الاستدلال، مهارة التحليل.

The level of influence of the inductive strategy, decision-making, and direct instruction in developing the analysis and reasoning skills of mathematics students in the tenth grade of secondary school in the State of Kuwait

Ahmed J. Al Hilal[1]

(Submitted 20-12-2023 and Accepted on 06-03-2024)

ABSTRACT: The study aimed to identify the level of influence of the inductive strategy, decision-making, and direct instruction in developing the reasoning and analysis skills of mathematics learners in the tenth grade in the State of Kuwait. The researcher used the quasi-experimental method to analyze the results through One Way ANOVA. The standard deviation test was applied to all grades, and the results of the study were summarized in the presence of statistically significant differences between the three strategies and their impact in teaching on learners' learning at a significance level of less than (0.05). The researcher found the significant effect by calculating the Eta square ($^2\eta$). The three strategies provide learners with the skills of reasoning and analysis in mathematics. The inductive strategy had a significant impact on providing learners with the inference skill, first the degree of influence reached (0.691), then the analysis skill, which reached (0.681). As for the decision-making strategy, the degree of influence for the analysis skill reached (0.832) and the degree of influence for the reasoning skill reached (0.653), and for the direct education strategy the degree of influence for the analysis skill reached (0.753) and the reasoning skill reached (0.594).

Keywords: strategy, inductive, decision making, reasoning skill, analysis skill.

(1) أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك – كلية التربية – جامعة الكويت.

(1) Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods - College of Education - Kuwait University.

Matheducation6@gmail.com

مقدمة

انتقاء الاستراتيجية المناسبة في تدريس الرياضيات من قبل المعلم حسب المرحلة التعليمية أصبحت ضرورة ملحة وذلك لانعكاساتها وأثرها المباشر على المستوى التعليمي والدراسي للمتعلمين. أصبح من اليسير على التربويين اكتشاف وتحديد مستوى المتعلمين وقدرتهم على التعاطي مع المشكلات الرياضية من خلال استراتيجية التدريس المستخدمة من قبل المعلم، ولربما صار بالإمكان تخمين نتائج الاختبارات التحصيلية للمتعلمين مسبقا من خلال استراتيجيات التدريس المطبقة في الفصول الدراسية وعملية التواصل بين المعلم والمتعلم. فالعملية التدريسية هي عملية تواصلية في الاصل، فهي مبنية على مجموعة من المحددات التي تخضع لها أية عملية تواصلية أخرى (الحدادي وبراكو، 2021).

بما أن الحياة متسارعة في العملية التطويرية كان لابد من تسارع عجلة التطور في النظام التعليمي بالتزامن، ابتداء من تطوير استراتيجيات التدريس فبعد اعتماد استراتيجيات التدريس في السابق على الحفظ الآلي، أصبح عنصر نجاحها الأساسي والمركزي في الفترة المعاصرة هو فهم المتعلم وتوظيفه لفهمه في الحياة المدرسية والواقعية. تحتاج العملية التعليمية في نجاحها إلى مجموعة من الجهود والوسائل والعوامل كما تحتاج إلى معلم كفء يقوم بجهد أكبر في التعليم فيكون موجها ومرشدا على أساس العمل على فهم الطلاب وتلبية احتياجاتهم النفسية والشخصية والتعليمية (زين، لغوشي ودراع، 2019). فالغاية الأساسية من حركة التطوير المستمرة في المنظومة التعليمية هي المتعلم فهو مركز تلك المنظومة ومرتكزها المحوري أما التنويع والتطوير في استراتيجيات التدريس من قبل المعلم ما هو الا مبادرات من اجل تتويج المتعلم ورفع كفاءته في التعلم ليكون عنصرا فاعلا ومواطنا غايته خدمة البشرية وتطويرها. إن التربية التي تسعى إليها الانظمة التربوية الواعية، هي التربية الحوارية القائمة على تفعيل العقل لا التلقينية (الزهراني، 2019). ويؤكد ذلك (الصبحي و الجندي، 2023) على أن تطوير العملية التعليمية في الفترة المعاصرة يعتمد بشكل أساسي على تنمية قدرات المتعلم على البحث والمشاركة وتفعيل الدور الايجابي له، بالإضافة إلى تطوير أساليب التعليم واستراتيجياته. إذا مع تسارع تغير عجلة الحياة المعاصرة كان لابد من تغير وتطوير جوانبها ومن أهمها التربية والتعليم. حيث يعتبر مرتكز التربية والتعليم هو المتعلم وجوهرهما وما أهمية إستراتيجيات التدريس التي تزداد تدريجيا إلا بزيادة تأثيرها على تنمية تفكير المتعلم.

فاستراتيجيات التدريس هي خطة متكاملة وخطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنه ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال الامكانيات المتاحة لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها (عيمر، درواز، ينون & بريغن، 2019). ولقد تنوعت استراتيجيات وطرائق التدريس على مر التاريخ التعليمي-التربوي وتحولت غاياتها من التركيز على نقل الحقائق والمعلومات للمتعلمين إلى مساعدتهم على تطوير ذواتهم وتكيفهم مع المحيط البيئي حولهم من خلال تفاعلهم.

أستمر التربويون في الاختبار والبحث عن أفضل الطرائق والوسائل من أجل توفير بيئة تعليمية تفاعلية تجذب اهتمام الطلبة وحثهم على التفكير وتبادل الآراء والخبرات (الشمام، 2012). لذلك استخدام المعلم لاستراتيجيات تدريس غير متكافئة

مع التطور المجتمعي والعالمي من حوله، لا شك أن التدريس لن يؤتي ثماره ويحقق أهدافه العصرية بشكل ملموس ومميز.

أصبحت الاستراتيجيات في الوقت الحاضر من أهم العناصر التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في مواجهة التغيرات الحاصلة في البيئة الداخلية للمؤسسة التعليمية وفي البيئة الخارجية المحيطة بها. من خلال استخدام العناصر المتاحة وإعداد الانشطة اللازمة، والسعي إلى تحقيق غايات وأهداف محددة، ويعتمد نجاحها على مدى الوعي والادراك لدى الافراد المعنيين بها وبالأهداف العامة والخاصة (صالح، 2017). إستراتيجيات التدريس هي إحدى الأدوات والوسائل التي تؤثر وتقيس في آن واحد مستوى اكتساب المتعلم للمعلومات والافكار والمفاهيم الرياضية التي تعرض عليه ويدرسها خلال الحصة الدراسية. يذكر (كاملي وبوشوارب، 2020) أن من أهم العناصر التي يجب الاهتمام بها في العملية التعليمية: (طرق التدريس) باعتبار أنها الأداة التي تساعد المتعلم على فهم واستيعاب المادة العلمية، لذا فإن نجاح هذه العملية مرتبط بحسن اختيار طرق التدريس المناسبة للمادة المقدمة ولمستوى المتعلم. فهي الإجراءات المستخدمة من قبل عضو هيئة التدريس من أجل تطوير تعلم المتعلمين. كما أنه لا توجد هناك استراتيجية تعتبر هي الأمثل في التدريس فكل إستراتيجية تطبق في الفصول الدراسية حسب عدة معايير منها البيئة التعليمية داخل حجرة الدراسة وميول المتعلمين ورغباتهم وطبيعتهم وخصائصهم والمرحلة العمرية للمتعلمين وارتباطها بطبيعة الدرس والمادة التعليمية وغيرها من المعايير. لذلك الغاية النهائية من إستراتيجيات التدريس مهما تنوعت وتعددت هي تنمية تفكير وتطوير فهمه ومهاراته بما يحقق أهداف التربية والتعليم.

أشارت مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية لسنة 2000 للمجلس القومي الامريكي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، إلى اعتبار أن الفهم وتنمية تفكير المتعلم هو الغاية من تعليم الرياضيات، وأنه القاعدة التي يتأسس عليها تعلم الرياضيات مستقبلا (NCTM, 2000). المقصود بتنمية التفكير لدى المتعلم هو تمكين المتعلم من التعامل بكفاءة وفاعلية مع تدفق المعرفة ومع متغيرات العالم المعاصر الذي يعتمد على التفكير الناقد والتفكير الابداعي وحل المشكلات (السيد، 2022).

من أهم وأبرز الأهداف المعاصرة لتدريس الرياضيات هو تنمية تفكير المتعلم الرياضي والقدرة على حل المشكلات الرياضية. فالتفكير الرياضي هو تفكير في مجال الرياضيات وهو عملية بحث عن المعنى في مواقف أو خبرة في مجال الرياضيات ويمكن أن تكون في صورة أعداد ورموز أو مفاهيم رياضية، ويعد التفكير الرياضي أشمل أنواع التفكير (التميمي، 2017). حتى نكون أكثر دقة ووضوحا، التفكير الرياضي هو قدرة تحتاج إلى مهارة كما أن المهارة بحاجة إلى أنشطة للتدرب عليها لتنميتها وإتقانها من قبل المتعلم. ودور إستراتيجيات التدريس هو توفير الانشطة التعليمية والتي ينخرط فيها المتعلم ليكتسب وينمي ويتقن تلك المهارة.

تنوعت إستراتيجيات التدريس في حجرة الدراسة من أجل إكساب المتعلمين خبرات التعلم والارتقاء بمستوى تعلمهم في الفترة المعاصرة، حيث ظهرت إستراتيجيات حديثة في التدريس أو ما يطلق عليه بالتعلم النشط منها الاستراتيجية الاستقرائية وصنع القرار وازدادت تطبيقاتهما لقياس درجة أثرهما على المتعلمين في اكتساب خبرات ومهارات التعلم. فالتعلم النشط له تأثير كبير على نتائج المتعلمين وزيادة دافعيتهم في الاماكن ذات الكثافة الطلابية العالية أكثر من المحاضرة التقليدية

Kienstra,N., Dijk-Groeneboer, M. & Boelens,) O. 2018). والمقصود بالاستقراء باختصار هو التتبع والتفحص للأمثلة التفصيلية بغرض التوصل إلى القاعدة، أو القانون أو التعريف أو التعميم. أما استراتيجية صنع القرار فهي عبارة عن حسن إدارة المعرفة لتعزيز عملية اتخاذ القرار. أما استراتيجية التعليم المباشر فهي تعتمد على نقل المعلومة من المعلم إلى المتعلم دون الحاجة إلى وسيلة تواصل غير مباشر إذ أن المعلم يعطي المعلومة دون أي تعديل عليها ودون الحاجة إلى رأي المتعلم بها (Jacobs & Micheals, 2007). فهناك عدة استراتيجيات في تدريس الرياضيات، هذا التنوع والتعدد في استراتيجيات التدريس لابد أن يلازمه تنوع وتفاوت في تأثيرها على تفكير المتعلم وتحصيله الدراسي. أشار (موسى، 2021) إلى أن الغرض من تعدد استراتيجيات تعليم الرياضيات هو لرفع مستوى تحصيل الطلبة، والحد من مشكلة تدني تحصيلهم الدراسي.

يتضح مما سبق ذكره، أن الفهم وتنمية تفكير المتعلم في الرياضيات هما أهداف جوهرية في العملية التعليمية واستراتيجيات تدريس الرياضيات الحديثة. في تعريف (المطيري، 2021) للتفكير الرياضي بأنه نمط من أنماط التفكير الذي يقوم به الفرد عند تعرضه لموقف رياضي، والذي يتمثل في أحد المظاهر التالية: الاستقراء، الاستنتاج، التعميم، التعبير بالرموز، البرهان، المنطق الرياضي، النمذجة.

بالرغم من الاهمية البالغة للاستقراء كمهارة في اكتساب المعرفة وتطويرها في مختلف العلوم إلا أن الطلبة قد ينهون الدراسة الثانوية دون أن تتاح لهم فرصة ممارسة عملية الاستدلال الاستقرائي في إطار خطة هادفة وموجهة وقد ينهي بعض الطلبة جميع المراحل الدراسية من المرحلة الاساسية أو الابتدائية وحتى الجامعية دون أن يتعرضوا لخبرة تربوية مباشرة في مجالي الاستدلال الاستقرائي أو الاستنباطي (الدروبي، 2016).

يعرف الاستقراء بأنه عملية استدلال من مقدمات محددة أو مشاهدات حتى الوصول إلى استنتاج عام أو قاعدة عامة (Gurden, 2003). يمثل الاستقراء حجر الزاوية في الذكاء الانساني وقد استخدمه سيبرمان 1923 كأحد المؤشرات الهامة للذكاء العام من خلال القياس أو التمثيل. لذا ترا معظم النظريات التي تنظر إلى الذكاء كمعالجة وتجهيز للمعلومات ان الاستقراء هو لب هذه النظريات وأن مكونات تجهيز المعلومات إن لم تكن هي مكونات الاستقراء فإنه بالضرورة يوجد قدر كبير للتداخل بين المفهومين ولعل هذا يفسر ارتباط الذكاء العام بالعامل إلى حد أنه يمكن أن يحل أحدهما مكان الاخر في تفسير الفروق الفردية في النشاط العقلي فالاختبارات التي تقيس الذكاء العام تبني معظم فقراتها على الاستقراء والاستدلال (الزيات، 2006). فالانتقال من الجزء إلى الكل هو المعنى المختصر للاستقراء وبمجرد تمكن المتعلم من الوصول إلى حلول صحيحة للمشكلات الرياضية المعروضة عليه أو تعميمات مستخلصة منها، فإنه مؤشر واضح على وصول المتعلم إلى مستوى تفكير متقدم جدا قد يقوده في نهاية المطاف إلى التمكن من مهارة الاستدلال ولربما التفكير الابداعي.

من المهارات الحديثة كذلك مهارة صنع واتخاذ القرار، فهي لا تقتصر في التنمية والاتقان على أفراد معينين أو في مجال محدد، بل من الضروري إكسابها حتى للمتعلمين. فصناعة القرار واتخاذه بشكل حصيف مهارة حياتية تستوجب تنميتها وتطويرها حتى يتجاوز الانسان في هذه الحياة كثير من المعوقات. عملية اتخاذ القرار تعد وظيفة أساسية وعامة من وظائف النجاح في الادارة ولا تقتصر على

فرد من الناس بل تعتبر وظيفة حياتية لكل البشر (شمس الدين، 2015). تبدأ عملية اتخاذ القرار بصناعته والمقصود في ذلك هو صناعة جميع مكونات القرار مع مراعاة الابعاد المختلفة وتوفر البدائل المتعددة وأخيرا تتم المفاضلة بين البدائل واتخاذ القرار السليم.

تمكن المتعلم من مهارة صنع القرار واتخاذه، سيقوده إلى حياة علمية وواقعية متوازنة وطبيعية. فهي إجراء يتخذ للحد من الفجوة بين الوضع الحالي والوضع المرغوب فيه (Nura & Osman, 2012). كما أن استخدام استراتيجية صنع القرار في حجرة الدراسة سيساهم في صقل تلك المهارة وتطويرها من خلال حل المشكلات الرياضية والتي تحتاج إلى قرارات سليمة لحلها. وقد تساهم في تفعيل المتعلم داخل حجرة الدراسة مما سينعكس ذلك النشاط حتما بشكل إيجابي على أدائه التحصيلي من خلال حل المشكلات الرياضية التي تواجهه والحياتية المعروضة عليه.

يحتل أسلوب حل المشكلات مكانا مهما في مجال تكوين المفاهيم ومعالجة البيانات الرياضية، بل إن علم النفس المعرفي قد اعتبر أسلوب حل المشكلات متضمنا ومشتملا على معظم العمليات المعرفية الاخرى كالانتباه والتذكر والتخيل واتخاذ القرار وغيرها وأن ممارسة الفرد لحل المشكلات يتيح إمكانية تنمية هذه العمليات (عامر، 2014). كما أن عنصر من عناصر النجاح لاستراتيجيات التدريس هو توفير مشكلات رياضية مناسبة للمتعلمين بحيث تمكنهم من مواجهتها ومن ثم صناعة واتخاذ القرارات الصحيحة لحلها. فحل المشكلات واتخاذ القرار المناسب يعتبر من المهارات الضرورية التي ينبغي أن يتقنها كل متعلم، وإذا كانت مهارات حل المشكلات مهمة لكل متعلم فإنها أكثر أهمية لدارسي الرياضيات ولمتعلميها بصفة خاصة، لأنها تحفز التفكير فهي تشتمل على عمليات عقلية تتضمن توظيف طرق واستراتيجيات الحل اللازمة لممارسة اسلوب التفكير العلمي السليم في جميع المواقف فمن الاهمية بمكان توفير فرص لجميع المتعلمين لتنمية قدراتهم على حل المشكلات الرياضية لأنها ستساهم بشكل مباشر وغير مباشر في تنمية مهارة صناعة القرار لديهم (المنصوري، 2017). إذا الغرض من استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تدريس الرياضيات كالاستقرائية وصنع القرار هو الارتقاء بفهم المتعلم وتنمية تفكيره.

فالسعي المستمر من قبل التربويين في تطوير استراتيجيات التدريس هدفه ومراده هو الانتقال من حقبة الحفظ الالي باستخدام استراتيجية التعليم المباشر الى تنمية تفكير المتعلم. فالتعليم المباشر قد شابه كثير من السلبيات وقد وجهة له الانتقادات بسبب ضعف مخرجاته من المتعلمين في التكوين المعرفي والمهاري. وقد يكون السبب الرئيس في ذلك هو هيمنة المعلم على البيئة التعليمية داخل حجرة الدراسة مما أدى الى سلب حرية تفكير المتعلم وفاعليته فيها. فهو ذلك النوع الذي يتكون من أفكار المعلم وتجاربه وخبراته، وهو يقوم بتوجيه عمل الطلبة ونقد سلوكهم، ويعد هذا الاسلوب من الاساليب التي تبرز استخدام المعلم للسلطة داخل الصف الدراسي إذ يلاحظ أن المعلم في هذا الاسلوب يسعى إلى تزويد الطلبة بالخبرات والمهارات التعليمية التي يرى هو أنها مناسبة، كما يقوم بتقويم مستويات تحصيلهم وفقا لاختبارات محددة يستهدف منها التعرف الى مدى حفظ الطلبة للمعلومات التي قدمها لهم (عليان، 2016).

المقارنة بين أسس التدريس الفعال بجميع أنواعه واستراتيجية التعليم المباشر أو ما يعرف بالطريقة التقليدية، توضح المفارقة بين الاثنين (مصطفى، 2019):

التعليم المباشر: يجعل المعلم محور العملية التعليمية، المعلم ملقنا والمتعلم متلقيا، الوسائل المستخدمة (سبورة وأقلام)، تقدم فيها الدروس بالكيفية ذاتها لجميع المستويات من المتعلمين دون مراعاة الفروق الفردية بينهم.

التعليم الفعال: المتعلم محور العملية التعليمية وتعيل دورة في الحصة الدراسية، المعلم مرشدا وموجها وليس ملقنا، استخدام وسائل تعليمية متعددة، مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

بما أن الاستراتيجيات يجب أن تواكب التقدم المعاصر حتى تؤهل المتعلمين للانخراط في المجتمع المتطور ويساهموا في تطويره، كذلك المهارات التي تتضمنها الاستراتيجيات وتكسبها للمتعلم يجب أن تتناسب مع هذا التطور الحديث. فمهارات الحفظ الالي تتناسب مع استراتيجيات التدريس القائمة على التلقين كالتعليم المباشر أما مهارات الاستدلال والتحليل وهي من مهارات القرن الحادي والعشرين فلابد من استراتيجيات حديثة تعزز من اكتساب المتعلم لها وتوظيفها بما يحقق الفهم العميق للمادة العلمية والأهداف التعليمية-التربوية من وراء اكسابها له كاستراتيجية الاستقراء وصنع القرار.

والمقصود بالاستدلال لغة هو كلمة مشتقة من الفعل دل بمعنى طلب الدليل. أما الاستدلال كمفهوم فهو عملية عقلية تتطلب مقدارا من المقدمات والمعلومات والتي يتم من خلالها التوصل إلى حقيقة جديدة أو استخلاص نتيجة معينة أو حل مشكلة ما أو اتخاذ قرار معين (الدروبي، 2016). الانتقال من الجزء إلى الكل للوصول إلى النتائج النهائية-المنظمة والمنطقية كما هو الحال في الاستدلال الاستقرائي، بلا شك ينمي في عقل المتعلم كثير من الفوائد والايجابيات في عملية التفكير ومهاراتها. يعد الاستدلال الاستقرائي أحد القدرات العقلية المهمة والفعالة التي تساعد الفرد على حل المشكلات التي تواجهه، وتزيد من قدرته على التفكير السليم، وهذا الاستدلال يعين الفرد على اكتساب عادات جيدة في التفكير والثقة في قدراته (منوخ و رشيد، 2022).

لقد اتسع نطاق الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والتي منها التفكير الاستدلالي منذ السبعينيات من القرن العشرين من خلال عقد العديد من المؤتمرات، الدراسات العلمية، ومن ابرز هذه التوصيات دعوة العديد من الباحثين لتدريب الطلاب على المهارات الاستدلالية في الصفوف الدراسية المختلفة وان تكون هذه المهارات جزء من المقررات الدراسية ابتداء من المرحلة الابتدائية Roberg & Creven, 1983; (Fitzgerald, 1996;Ben-Chain, 1997). فمهارة الاستدلال مهارة غاية في الاهمية في المقررات العلمية وخاصة مقررات الرياضيات لأنها قائمة على المنطقية في التدرج للخطوات للوصول إلى حل لمشكلة أو إجابة على تساؤل أو صياغة تعميم مما يقود المتعلم في نهاية المطاف إلى تنمية وتطوير مهارات التفكير لديه وقد يصل إلى الابداع. فما يقوم به المتعلم فعليا هو عملية تركيب منطقية بين المقدمات والخاتمة وفقاً لقواعد معينة نطلق عليها قواعد الاستدلال والاستدلال الاستقرائي هو الطريق الطبيعي في التفكير، يبتدأ فيه الطالب أولا بملاحظة الامثلة ليصل منها إلى القاعدة الرياضية حيث ينتقل فيه العقل من المحسوس إلى المعقول ومن الخاص إلى العام (العنبكي، 2011).

أما بالنسبة لمهارة التحليل ففوائدها متعددة وذلك لأنها تساعد المتعلم على التفحص والتحقق من القضايا الحياتية المعقدة من خلال تحليلها واتخاذ قرارات وتطوير مهارات حل المشكلات حيث تتيح للمتعلم جمع المعلومات وتصورها بكل

تفاصيلها كما تتضمن كذلك المقدرة على رؤية مشكلة بعينها من عدة زوايا مختلفة بغرض ايجاد الحلول السليمة والمناسبة لتلك المشكلة. جميع ما ذكر من قدرات ومهارات سوف ترقى بالمتعلم الى مستويات الابداع المتقدم في حال قيامه بتلك الادوار والتي تنميها مهارة التحليل (محمد، 2019).

كما أن مهارة التحليل والتي تعتبر من مهارات التفكير العليا حسب تصنيف بنجامين بلوم السابق والحديث. فهي قدرة المتعلم على تجزئة المادة العلمية أو الحالة أو المشكلة المعروضة عليه ومعرفة العلاقة بين تلك الاجزاء مما يدل على الفهم العميق لدى المتعلم للمشكلة المعروضة عليه. عملية التحليل هي عملية عقلية قابلة للنمو والتطوير في أذهان المتعلمين وتفكيرهم ولأهميتها في تشجيع المتعلمين على مواجهة المشكلات الحياتية منها والاكاديمية، يؤكد كثير من العلماء على تعليمهم أنماطه المختلفة ومنها نمط التفكير التحليلي لكونه يمكن الفرد من تجزئة المنبهات الى عناصر ثانوية، أو فرعية، وإدراك ما بينها من علاقات أو روابط، مما يساعد على فهم بنيتها بعمق (الاسدي، 2013). من هنا تكمن أهمية التفكير التحليلي، فامتلاك الفرد القدرة على التحليل تمكنه من الفحص الدقيق للأفكار والمواقف من خلال تجزئتها إلى مكوناتها الفرعية وإدراك العلاقات أو الارتباطات بين تلك المكونات، وبالتالي فهم أوضح لتلك المواقف (المهداوي وكاظم، 2015).

استقراء لما سبق، يتضح لدينا أن الهدف من تدريس الرياضيات هو تنمية التفكير الرياضي لدى المتعلم، حيث يعتبر هو الدافع الاساسي والهاجس الحقيقي وراء هذه الدراسة. كما يعتقد الباحث أن التنوع في استراتيجيات التدريس سيكون له الاثر الكبير في تحقيق هدف تنمية تفكير المتعلمين ومواجهة الفروق الفردية بينهم. فالمعلمون يواجهون مشكلة الفروق الفردية في معظم الفصول وفي جميع السنوات الدرسية، وكما كانت الفروق الفردية في السلوك والقدرات العقلية والانفعالية، فإن المشكلة المدرسية الناشئة عنها ظاهرة طبيعية، ويقدم علم النفس الفارق أو الفردي أساليب وطرائق تعليمية لكيفية التعامل مع مثل هذه الظواهر. (صاكال و خليفة، 2017).

وبناء على ماسبق، فإنه يبرز للباحث أهمية التنويع في استراتيجيات التدريس لمادة الرياضيات لإسهامه في التأثير المباشر على تفكير المتعلم بشكل إيجابي وتنمية أبرز مهارات التفكير الرياضي لديه كالاستدلال والتحليل مما شجع الباحث على القيام بالدارسة الحالية.

مشكلة الدراسة

تنمية تفكير المتعلمين تعتبر هدف رئيس في تعلم الرياضيات يجب الاستمرار في تحقيقه والارتقاء بمستواه. فالارتقاء بتفكير المتعلمين من خلال اتقانهم للمهارات التي تؤثر بشكل مباشر في تنمية أنواع التفكير المتعددة، أصبح مراد التربويين للحصول على جودة المخرجات "المتعلمين". فمن خلال امتلاك طلابنا لهذه المهارات، يمكنهم أن يواجهوا التحديات المهنية في عالم التكنولوجيا المتغيرة، كما يمكنهم أن يكتسبوا المهارات الاساسية التي تنمي التفكير الناقد والابداعي (النفيسة والنذير، 2018).

السعي الدائم لتطوير مهارات المتعلمين من خلال التنوع في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة، اصبحت حاجة ملحة وضرورية في التعليم لتخريج دفعات من المتعلمين متمكنة من المهارات التي تنمي تفكيرهم المعرفي وكذلك شخصياتهم بشكل شامل ومتكامل وتكسبهم القدرة على تطوير ذواتهم بالتوازي مع بيئاتهم المحيطة بهم ومن ثم مجتمعاتهم.

إن تحقيق جودة العملية التعليمية قائم على جودة المتعلم كأحد أبرز مخرجاتها. أهم ما تسعى إليه البرامج الاكاديمية في الفترة المعاصرة هو تحسين صياغة مخرجاتها لتحقق الاهداف المرجوة في الوصول الى الجودة المأمولة التي تحقق رضا المستفيدين من أي برنامج لذا فإن نجاح أي مؤسسة تعليمية يعود إلى جودة وتميز مخرجاتها "المتعلم" (عارف، 2018).

ولعل من أهم الوسائل والادوات الفعالة في تحقيق جودة التعلم وتطوير مخرجات العملية التعليمية وعلى رأسها المتعلم، هو فاعلية وتأثير استراتيجيات التدريس. معظم الباحثون في مجال التدريس يتفقون على أن التدريس عملية اتصال بين المعلم والمتعلم حيث يحرص خلالها الطرف الأول (المعلم) على نقل رسالة معينة إلى الطرف الثاني (المتعلم) في أحسن صورة. وهناك نظرة ثانية كون التدريس "عملية اتصال" بين المعلم والمتعلم، بحيث يحاول المعلم إكساب تلاميذه المهارات والخبرات التعليمية المطلوبة مستخدما الطرق والوسائل التي تعينه على ذلك مع جعل المتعلم مشاركا فيما يدور في الموقف التعليمي (مصطفى، 2021).

أخيرا، أتضح للباحث امكانية الارتقاء بتفكير المتعلمين من خلال تنمية مهارات التفكير لديهم كالاستدلال والتحليل. كما تبين له من خلال الدراسات السابقة أن بعض استراتيجيات التدريس قائمة على تلك المهارات. لذلك قام بمقارنة تأثير الاستراتيجية الاستقرائية وصنع القرار والتعليم المباشر على متعلمي الصف العاشر في مقرر الرياضيات لتنمية مهارتي الاستدلال والتحليل. ويمكن تلخيص الدراسة في الاجابة على التساؤل الرئيس لها وهو " ما هو مستوى تأثير استراتيجيات التدريس: الاستقرائية وصنع القرار والتعليم المباشر في تنمية مهاراتي الاستدلال والتحليل لدى متعلمو رياضيات الصف العاشر الثانوي في دولة الكويت؟"

أسئلة الدراسة:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الاستراتيجيات الثلاثة: الاستقرائية وصنع القرار والتعليم المباشر في تعلم درس الانحراف المعياري؟
- ما هو مستوى تأثير الاستراتيجية الاستقرائية على تنمية مهارة الاستدلال لدى طلاب الصف العاشر الثانوي؟
- ما هو مستوى تأثير الاستراتيجية الاستقرائية على تنمية مهارة التحليل لدى طلاب الصف العاشر الثانوي؟
- ما هو مستوى تأثير استراتيجية صنع القرار على تنمية مهارة الاستدلال طلاب الصف العاشر الثانوي؟
- ما هو مستوى تأثير استراتيجية صنع القرار على تنمية مهارة التحليل لدى طلاب الصف العاشر الثانوي؟
- ما هو مستوى تأثير استراتيجية التعليم المباشر على تنمية مهارة الاستدلال طلاب الصف العاشر الثانوي؟
- ما هو مستوى تأثير استراتيجية التعليم المباشر على تنمية مهارة التحليل لدى طلاب الصف العاشر الثانوي؟

أهداف الدراسة

- الكشف عن استراتيجية التدريس ذات التأثير الاكبر على المتعلم في فهم الرياضيات.
- التعرف على فاعلية استراتيجيات التدريس الحديثة ومدى تأثيرها على إكساب المتعلم مهارتي الاستدلال والتحليل في مادة الرياضيات.
- الارتقاء بتفكير المتعلم من خلال اكتساب مهارات التفكير الناقد والابداعي باستخدام

الاستراتيجية ذات التأثير الاكبر على تعلم المتعلم للرياضيات.

- تمكين المتعلمين من إدراك مفاهيم الرياضيات المتقدمة والمجردة عند إتقان مهارتي الاستدلال والتحليل.

أهمية الدراسة

- تكتسب الدراسة أهمية من أهمية مشكلة الدراسة الخاصة بمقارنة الاستراتيجيات الحديثة في التدريس ومعرفة مدى تأثير تلك الاستراتيجيات في تنمية مهارتي الاستدلال والتحليل لدى المتعلمين في مادة الرياضيات.
- تتسق الدراسة مع توجهات وزارة التربية في دولة الكويت واهتمامها في تطبيق الاستراتيجيات الفاعلة في التدريس وخاصة في المواد الدراسية العلمية.
- تمكين المتعلمين من مهارتي الاستدلال والتحليل في الرياضيات من خلال تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الاكثر تأثيرا عليهم في اكتساب تلك المهارات.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: موضوع الانحراف المعياري في رياضيات الصف العاشر الثانوي بما يحتويه من حساب المتوسط الحسابي والتباين وكذلك الجداول التكرارية.

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 2023 على الجزء الثاني من كتاب رياضيات الصف العاشر الثانوي الطبعة الاخيرة 2022.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة في ثانوية الجهراء بنات في منطقة الجهراء التعليمية بدولة الكويت.

فرضيات الدراسة

الفرضية الصفرية H_{01}: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات الثلاثة، الاستقرائية وصنع القرار والتعليم المباشر، في تعلم متعلمو الصف العاشر درس الانحراف المعياري.

الفرضية الصفرية H_{02}: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام الاستراتيجية الاستقرائية على إكساب المتعلم مهارة الاستدلال في الرياضيات.

الفرضية الصفرية H_{03} : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام الاستراتيجية الاستقرائية على إكساب المتعلم مهارة التحليل في الرياضيات.

الفرضية الصفرية H_{04}: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام استراتيجية صنع القرار على إكساب المتعلم مهارة الاستدلال في الرياضيات.

الفرضية الصفرية H_{05}: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام استراتيجية صنع القرار على إكساب المتعلم مهارة التحليل في الرياضيات.

الفرضية الصفرية H_{06}: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام استراتيجية التعليم المباشر على إكساب المتعلم مهارة الاستدلال في الرياضيات.

الفرضية الصفرية H_{07}: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تأثير استخدام استراتيجية التعليم المباشر على إكساب المتعلم مهارة التحليل في الرياضيات.

مصطلحات الدراسة

الاستراتيجية: هي مجموعة من الاجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم ويمكن بها المتعلم من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الاهداف التربوية (عطية، 2005).

التدريس: مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة طلابه في الوصول الى اهداف تربوية محددة (نعمة و الجبوري، 2015).

الاستراتيجية الاستقرائية: هي الاستراتيجية التي تنقل المتعلم من الجزء إلى الكل ومن الامثلة إلى استخلاص القاعدة ومن المجالات الفرعية الخاصة إلى الافكار الكلية العامة. تساعد الطلاب على استكشاف الموضوعات والمفاهيم العامة من خلال تجميع مصطلحات محددة، أو مفردات، أو بيانات بصرية، ثم تصنيفها وفقا لخصائص مشتركة بينها، ثم تستخدم المعلومات المصنفة للوصول الى تعميمات وتنبؤات (النفيسة والنذير، 2018).

استراتيجية صنع القرار: هي قائمة على تعزيز مهارة "صنع القرار" الشخصية لدى المتعلم بعد تحليل أكاديمي عميق في الوقت ذاته. كما أنها تتطلب من الطلاب فحص المشكلة أو موقف ما، ثم صنع القرار وتبريره لذلك يكون الطالب على صلة شخصية بالمحتوى الذي يدرسه بحيث تساعدهم هذه الاستراتيجية على اتباع طريقة منهجية لفحص البدائل (النفيسة والنذير، 2018).

استراتيجية التعليم المباشر: هي احدى الاستراتيجيات التعليمية التي تعتمد على نقل المعلومة من المعلم الى المتعلم دون الحاجة الى وسيلة تواصل غير مباشرة إذ ان المعلم يعطي المعلومة دون اي تعديل عليها ودون الحاجة الى راي المتعلم بها، ويفهمها المتعلم بالطريقة التي يبينها المعلم له (Jacobs & Micheals, 2007).

مهارة الاستدلال: عملية عقلية تتضمن مجموعة من المهارات الفرعية التي تبدو في كل نشاط عقلي معرفي يتميز باستقراء القاعدة من جزئياتها، واستنباط الجزء من الكل، حيث يسير فيه الفرد من حقائق معروفة أو قضايا مسلم بصحتها الى معرفة المجهول ذهنيا (العتيبي، 2001). كما يعرفه (المنصور، 2017) بأنه عملية عقلية تستهدف الوصول من المقدمات الى النتائج، حيث ان الاستدلال يقتضي تدخل عمليات عقلية راقية كالتذكر والتخيل والحكم والاستبصار والتعميم والاستنتاج والتمييز والتعليل والنقد، فالاستدلال له صلة بالتفكير الناقد الذي يتمثل بدوره في الاحجام عند قبول القضايا والآراء إلا بعد أن تفحص بعناية.

مهارة التحليل: هناك تعريف نظري وآخر إجرائي:

التعريف النظري للتحليل: هو تعريف كريكوري Gregory 1988: قدرة الفرد على مواجهة المشكلات من خلال تفكيك أجزائها بحذر، بطريقة منهجية، والاهتمام بالتفاصيل، والتخطيط بحرص قبل اتخاذ القرار، فضلا عن جمع اكبر قدر ممكن من المعلومات، والقدرة على الاسهام في توضيح الاشياء ليمكن الحصول على استنتاجات عقلانية من خلال الحقائق (المهداوي وكاظم، 2015).

التعريف الاجرائي للتحليل: هو تحليل الفرد الموقف الى تفاصيل واجزاء دقيقة أو تفصيلية، لإيجاد الحل المناسب للمشكلة، ويتناول القدرة على تحليل المثيرات البيئية إلى أجزاء منفصلة ليسهل التعامل معها والتفكير فيها بشيء مستقل (الأسدي، 2013). وفي تعريف إجرائي آخر للباحثين (النفيسة والنذير، 2018) ذكرا أنها تعرف المتعلم على مكونات الحالة المعروضة عليه أو خصائصها، وعمل الملخصات الخاصة بها ثم المقارنات وتقديم الأدلة والبراهين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لتناسبه مع طبيعة الدراسة الحالية، وذلك لمعرفة مستوى تأثير استراتيجيات التدريس: الاستقرائية وصنع القرار والتعليم المباشر في تنمية مهارتي الاستدلال

والتحليل لدى طلبة الرياضيات في الصف العاشر الثانوي.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة طالبات المرحلة الثانوية في دولة الكويت. أما عينتها فتتكون من طالبات رياضيات الصف العاشر الثانوي في ثلاثة صفوف دراسية للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2023) في منطقة الجهراء التعليمية. عددهم الكلي في الصفوف الثلاثة (70) طالبة وعدد الطالبات المتغيبات عن درس الانحراف المعياري (7) طالبات كما إن عدد المستجيبات للاختبار (63) طالبة.

أداة الدراسة: صدقها وثباتها

صدق الاداة: للتحقق من صدق الاختبار، جرى عرض الاختبار على ثلاثة محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس-علوم ورياضيات. أبدى المحكمين آرائهم وملاحظاتهم على الاختبار وفي ضوء تلك الآراء والملاحظات والتي توافقت بنسبة (95%) تم تعديل الاختبار بصورته النهائية.

ثبات الاداة: طبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (15) طالبة في الصف العاشر في مدرسة أخرى وممن درسوا موضوع الانحراف المعياري قبل عينة الدراسة، ثم جرى تصحيح الاختبار وتم حساب معامل الاتفاق بين المصححين وفق معادلة هولستي لحساب معامل الاتفاق (معامل الثبات = 2 x عدد مرات الاتفاق بين المصححين/عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف x 100%) (طعيمة، 1987). بلغت نسبة الاتفاق بين المصححين (0.87)

تطبيق طريقة التجزئة النصفية للاختبار بحيث تم تكليف (10) طالبات بالإجابة على الاسئلة الفردية و(10) طالبات أخريات بالإجابة على الاسئلة الزوجية في منتصف الوقت الاول من الساعة. طلبت المعلمة من الطالبات اللاتي أجبن على الاسئلة الفرية مما يدل على أن نسبة الاتفاق مقبولة لأغراض الدراسة.

دراسة استطلاعية لعينة الدراسة

قام الباحث بالتعرف على مستوى المتعلمات الدراسي في الصف العاشر من خلال الاطلاع على درجاتهم في مادة الرياضيات للفصل الدراسي الأول (2022) قبل تطبيق الدراسة. كان التباين بين المتوسطات الحسابية لدرجاتهم في المادة لأعمال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي (2023) قليل مما يدل على تكافؤ المجموعات من الناحية المعرفية والمهارية في مادة الرياضيات. كان المتوسط الحسابي للمجموعة الاولى (55) أما المجموعة الثانية فكان المتوسط الحسابي لها (52) والمجموعة الثالثة (51).

صدق الأداة للدراسة: قامت معلمة واحدة بتطبيق الاستراتيجيات الثلاثة على الفصول الثلاثة. وقبل التطبيق تم عرض الاستبانة على رئيسة قسم الرياضيات والمعلمة الرئيسة للفصول الدراسية الثلاثة. أبدت كل منهن موافقتهن على صدق الاختبار من خلال:

1) مقارنة أهداف الدرس ومحتوى الاختبار ومدى شمول الاسئلة لجميع أهداف الدرس.
2) صياغة الاسئلة ومدى مناسبتها لمحتوى الدرس وشموليته للمصطلحات، والمفاهيم، والقوانين والمفردات.

ثبات الاداة للدراسة: قامت المعلمة بتقديم الاختبار لعينة من (20) طالبة في الصف العاشر سبق لهم دراسة درس الانحراف المعياري. العينة مأخوذة من صف لم تطبق عليهم استراتيجيات الدراسة. تم بالإجابة على الزوجية واللاتي أجبن على الاسئلة الزوجية الاجابة على الاسئلة الفردية في النص الاخير من الساعة. الاختبار مكون من (11) سؤالا، تسعة منهم عن الانحراف المعياري واثنان عن رأي المتعلم في الاستراتيجية. توزيع الدرجات كان درجة واحدة (1)

على الاسئلة الفردية لكل سؤال وعددهم (5) ودرجة وربع (1.25) على الاسئلة الزوجية وعددهم (4). كان معامل الثبات الارتباط بيرسون (0.8280) مما يدل على قوة الارتباط والثبات للاختبار جدول رقم (1) :

جدول 1

معامل الثبات والارتباط "بيرسون" لأداة الدراسة

معامل الارتباط	الفردي-زوجي	الزوجي-فردي
الفردي-زوجي	1	
الزوجي-فردي	0.828065	1

إجراءات تنفيذ الدراسة:

للتوصل الى النتائج المتوقعة من هذه الدراسة قام الباحث بالإجراءات التالية:

1) تم الاتفاق مع معلمة الرياضيات وهي طالبه سابقة لدى الباحث وقد قام بتدريسها مقرر تدريس رياضيات متوسط وثانوي حيث كان محتواه عبارة عن ستة عشر استراتيجية في تدريس الرياضيات.
2) اختيار عينة الدراسة كان قصدي لتقارب متوسطات تحصيلهن الدراسي (51) و (52) و (55) قبل تطبيق الدراسة عليهن. حيث كانوا موزعين على ثلاثة فصول دراسية والبالغ عددهن (63).
3) تم الاتفاق مع معلمة الفصل على درس الانحراف المعياري.
4) قام الباحث بالجلوس مع المعلمة "عالية" سبع جلسات ابتداء من مستوى الطالبات في الفصول الثلاثة الى كيفية تطبيق الاستراتيجيات الثلاثة وتخللها إعداد اختبار الانحراف المعياري المكون من (11) سؤال وتحكيمه وتقنينه. أستمر أشراف الباحث على المعلمة في المدرسة إلى نهاية درس الانحراف المعياري للتأكد من صحة تطبيق الاستراتيجيات.

جدول 2

مقارنة استراتيجيات الدراسة

التعليم المباشر	الاستقرائية	صنع القرار
تحديد مهارة حساب: المتوسط، التباين، الانحراف	تحديد المفردات المفتاحية،والوسائل التعليمية، نمذج خطوات الحل	توزيع الطالبات في مجموعات، تحديد أهدف الدرس
حل تمارين على السبورة	توزيع الطالبات في مجموعات صغيرة	شرح مبسط عن الموضوع
نمذجة المهارة	توجيه الطالبات الى تحليل البيانات، فرضيات، خطوات الحل ومراجعته	توجيه اسئلة بتحديد متطلبات ايجاد الانحراف
حل تمارين الكتاب والتقويم	تأمل الطالبات ومناقشة الحل	بدائل الانحراف، اتخاذ قرار البدائل والتأمل في القرار

يوضح قوة معامل الثبات والارتباط لأداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية: لإجراء المعالجات الإحصائية لنتائج الاختبارات تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

تحليل التباين في اتجاه واحد للمجموعات المستقلة (One Way Analysis Of Variance - ANOVA) لبيان وجود فروق (أو عدم وجود فروق) ثم تطبيق اختبار (Scheffe)لبيان اتجاه هذه الفروق وكذلك الاحصاء الوصفي للبيانات (المتوسطات و الانحرافات المعيارية وحساب مربع إيتا (η^2).

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها والاجابة على أسئلة الدراسة وفروضها

الاجابة على السؤال الاول للدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيات الثلاثة: الاستقرائية وصنع القرار والتعليم المباشر، في تعلم درس الانحراف المعياري؟ للتحقق من وجود فروق ذات دلالات إحصائية بين الاستراتيجيات الثلاثة في تعلم درس الانحراف المعياري تم استخدام الاحصاء الاستدلالي وتحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) وجاءت النتائج كالتالي:

جدول 3

نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات درجات العينة بالاستراتيجيات (ONE WAY ANOVA)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
بين المجموعات	452.87	2	226.43	101.95	0.000
داخل المجموعات	133.26	60	2.22		
المجموع	586.13	62			

للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروق الإحصائية يوضح الجدول (3) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وأن قيمة (ف) تبلغ (ف= 101.95) وهي داله احصائيا عند درجة الدلالة (α=0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) مما يعني نوع الاستراتيجية في التعليم لها تأثير وهناك تمايز بينها في التأثير على إكساب المتعلم مهارتي الاستدلال والتحليل في درس الانحراف المعياري. نتيجة لذلك يتم رفض الفرضية الصفرية الاولى وقبول الفرضية البديلة وتكون الاجابة على السؤال الاول في الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين الاستراتيجيات الثلاثة في الدراسة. ظهرت إستراتيجيات حديثة في التدريس أو ما يطلق عليه بالتعلم النشط منها الاستراتيجية الاستقرائية وصنع القرار وازدادت تطبيقاتهما لقياس درجة أثرهما على المتعلمين في اكتساب خبرات ومهارات التعلم (Kienstra,N., Dijk-Groeneboer, M. & Boelens, O. 2018). ولقد وضح جدول (3) الاحصاء الوصفي للاستراتيجيات الثلاثة والمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لهم. وفي جدول (5) تم استخدام اختبار (Scheffe) لمعرفة مصدر الفروق للاستراتيجيات الثلاثة (انظر للجدول 5-4-3).

جدول 4

الاحصاء الوصفي للاستراتيجيات الثلاثة

الاستراتيجية	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعليم المباشر	25	2.95	1.777
استقرائية	16	8.19	1.371
صنع القرار	22	8.59	1.182
الدرجة الكلية	63	6.25	3.075

يتضح من جدول (4) من خلال الاحصاء الوصفي للاستراتيجيات الثلاثة في حال المقارنة بين الاستراتيجيات في تدريس الرياضيات من خلال المتوسطات الحسابية أن أفضلها وأكبرها أثرا في التدريس، بشكل عام وعلى التوالي، استراتيجية صنع القرار بمتوسط حسابي (8.59) وانحراف معياري (1.182) ثم الاستقرائية بمتوسط حسابي (8.19) وانحراف معياري (1.371) وأخيرا التعليم المباشر (2.95) وانحراف معياري (1.777).

جدول 5

نتائج اختبار Scheffe للمقارنات البعدية لتحديد مصادر الفروق الإحصائية

استراتيجية	متوسط	استراتيجية	متوسط	الفرق	مستوى الدلالة
استقرائية	8.19	تعليم مباشر	2.95	5.23*	0.00
صنع القرار	8.59	تعليم مباشر	2.95	5.64*	0.00
صنع القرار	8.59	استقرائية	8.19	0.40	0.71

*دال عند (0.05)

جاءت النتائج موضحة كما في جدول (5) بوجود فروق ذات دلالة احصائية بين الاستراتيجية (الاستقرائية) واستراتيجية (التعليم المباشر) عند مستوى دلالة أقل من (0.05) تجاه الاستراتيجية (الاستقرائية) وبوجود فروق ذات دلالة احصائية بين استراتيجية (صنع القرار) واستراتيجية (التعليم المباشر) عند مستوى دلالة أقل من (0.05) تجاه استراتيجية (صنع القرار) مما يعني أن الاستراتيجية الاستقرائية وصنع القرار لهما تأثير واضح على إكساب المتعلم مهارتي الاستدلال والتحليل لذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الاستراتيجيتين الحديثتين عند مستوى دلالة (0.05). كما تؤكد هذه النتيجة أن التربية التي تسعى إليها الانظمة التربوية الواعية، هي التربية الحوارية القائمة على تفعيل العقل لا التلقينية (الزهراني، 2019) مما يؤكد على تأثير الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

الاجابة على السؤال الثاني والثالث للدراسة: ما هو مستوى تأثير الاستراتيجية الاستقرائية على تنمية مهارتي الاستدلال والتحليل لدى متعلمو رياضيات الصف العاشر الثانوي؟

تم قياس تأثير استخدام الاستراتيجية الاستقرائية على إكساب المتعلم مهارتي الاستدلال والتحليل في الرياضيات باستخدام معادلة مربع إيتا وجاءت النتائج في جدول (5) كالتالي:

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب مربع إيتا (η^2) لقياس استخدام الاستراتيجية الاستقرائية على إكساب المتعلم مهارتي التحليل والاستدلال في الرياضيات

مهارة/ الاستقراء	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مربع إيتا η^2	حجم الأثر
استدلال	4.13	0.81	14.5	0.69	كبير
التحليل	4.06	1.07	13.8	0.68	كبير

يتضح من الجدول (6) فاعلية استخدام الاستراتيجية الاستقرائية على إكساب المتعلم مهارتي التحليل والاستدلال في الرياضيات. حيث ذكر (أبو حطب وصادق، 2010) لتقويم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع أن التأثير الذي يفسر حوالي (15%) فأكثر من التباين الكلي يعد تأثيرًا كبيرًا . كما ذكر (عصر، 2003) إذا كانت قيمة مربع إيتا (0.20) فهي قيمة كبيرة جدا. بما أن قيمة مربع إيتا بلغت في الاستدلال أولا (0.691) ثم مهارة التحليل (0.681) فهذا يدل على مستوى تأثير كبير جدا كما إن قيمة ف (14.5) و (13.8) دالة إحصائيا، نتيجة لذلك لم تتحقق الفرضية الصفرية الثانية والثالثة وتم قبول الفروض البديلة بوجود دلالة ذات فروق إحصائية بتأثير استخدام الاستراتيجية الاستقرائية على إكساب المتعلم مهارتي التحليل والاستدلال. ذكر (منوخ ورشيد، 2022) الاستدلال الاستقرائي، ينمي في عقل المتعلم كثير من الفوائد والايجابيات في عملية التفكير ومهاراتها.

الاجابة على السؤال الرابع والخامس للدراسة: ما هو مستوى تأثير استراتيجية صنع القرار على تنمية مهارتي الاستدلال والتحليل لدى متعلمو رياضيات الصف العاشر الثانوي؟

تم قياس استخدام الاستراتيجية صنع القرار على إكساب المتعلم مهارتي التحليل والاستدلال في الرياضيات باستخدام معادلة مربع إيتا وجاءت النتائج في جدول (6) كالتالي:

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب مربع إيتا (η^2) لقياس استخدام الاستراتيجية صنع القرار على إكساب المتعلم مهارتي التحليل والاستدلال في الرياضيات

مهارة/ صنع القرار	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ف)	مربع إيتا η^2	حجم الأثر
استدلال	4.27	0.55	16.49	0.63	كبير
تحليل	4.32	0.84	47.14	0.83	كبير

يتضح من جدول (7) فاعلية استخدام استراتيجية صنع القرار على إكساب المتعلم مهارتي التحليل والاستدلال في الرياضيات. بمستوى تأثير بلغ لمهارة التحليل (0.832) ولمهارة الاستدلال بلغ (0.635)، فإن هذا يدل على مستوى تأثير كبير جدا بالنسبة لمهارة التحليل أولا ثم مهارة الاستدلال وكذلك قمة ف (16.49) و (47.14) دالة إحصائيا. نتيجة لذلك تم رفض الفرضية الصفرية الرابعة والخامسة وقبول الفروض البديلة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بتأثير استخدام الاستراتيجية صنع القرار على إكساب المتعلم مهارتي التحليل والاستدلال. عملية اتخاذ القرار تعد وظيفة أساسية وعامة من وظائف النجاح. (شمس الدين، 2015).

للإجابة على السؤال السادس والسابع للدراسة: ما هو مستوى تأثير استراتيجية التعلم المباشر على تنمية مهارتي الاستدلال والتحليل لدى متعلمو رياضيات الصف العاشر الثانوي؟

تم قياس تأثير استخدام استراتيجية التعليم المباشر على إكساب المتعلم مهارتي التحليل والاستدلال في الرياضيات باستخدام معادلة مربع إيتا وجاءت النتائج في جدول (8) كالتالي:

جدول 8

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وحساب مربع إيتا (η^2) لقياس استخدام الاستراتيجية التعليم المباشر على إكساب المتعلم مهارتي التحليل والاستدلال في الرياضيات

مهارة/ التعليم المباشر	متوسط	إنحراف معياري	(ف)	مربع إيتاη^2	حجم الاثر
استدلال	1.6	1	10.25	0.59	كبير
تحليل	1.35	1.25	21.35	0.75	كبير

يتضح من جدول (8) فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المباشر على إكساب المتعلم مهارتي التحليل والاستدلال في الرياضيات. بحجم إثر بلغ لمهارة التحليل (0.753) ولمهارة الاستدلال بلغ (0.594)، مما يدل على مستوى تأثير كبير جدا بالنسبة لمهارة التحليل أولا ثم مهارة الاستدلال، كما أن قيمة ف (10.25) و (21.35) دالة إحصائيا نتيجة لذلك، تم رفض الفرضية الصفرية السادسة والسابعة وقبول الفروض البديل بوجود دلالة إحصائية بتأثير استخدام استراتيجية التعليم المباشر على إكساب المتعلم مهارتي التحليل والاستدلال.

توصيات الدراسة

1) ضرورة الاستمرار في اكتشاف أثر استراتيجيات التدريس على المهارات الاخرى.
2) ضرورة تثقيف المعلم بالتطورات العصرية في المجال التعليمي وخاصة في الاستراتيجيات ذات التأثير الكبير على مهارات التفكير الناقد والابداعي.

3) تطبيق الاستراتيجيات الحديثة في التدريس داخل حجرة الدراسة.
4) التوسع وعمق الطرح في الابحاث والدراسات المتعلقة في استراتيجيات التدريس الحديثة.

الخاتمة

إن ضمان استمرار تطور العملية التعليمية مرتبط بعدة محاور، من أهمها وأجدرها في الاهتمام هو محور استراتيجيات التدريس. كلما ساهمت الاستراتيجيات التدريسية في تنمية تفكير المتعلم وتفعيله، كلما كانت الاستراتيجيات أولى في التطبيق في حجرة الدراسة.

إستراتيجية الاستقراء وصنع القرار من الاستراتيجيات الحديثة والتي تبين أن لها أثرا كبيرا في تدريس الرياضيات والمواد الاخرى وخاصة في إكساب المتعلم مهارات القرن الحادي والعشرين والتي من أهمها وأبرزها مهارة الاستدلال والتحليل كما أثبتت ذلك نتائج الدراسة. كما أن عملية التنويع في استخدام الاستراتيجيات الحديثة والتي حجم تأثيرها الايجابي كبيرا جدا على المتعلم، يساهم في تطوير العملية التعليمية ويستثمر عقول المتعلمين وينمي مهارات تفكيرهم.

****

المراجع

أبوحطب، فؤاد وصادق، آمال (2010). *مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية* (ط. 2). مكتبة الانجلو المصرية.

الأسدي، عباس حنون مهنا (2013). *علم النفس المعرفي* (ط. 1). مطبعة العدالة.

التميمي، محسن علي محمد (2017)، فاعلية استعمال إستراتيجية (فكر-زواج-شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن الرياضي نحو مادة الرياضيات، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 85 (2017)، 225-246.

الحدادي، فاطمة الزهراء و براكو، سليمة (2021). *التواصل بين المعلم والمتعلم وأثره في التحصيل الدراسي*: [رسالة ماجستير، جامعةأحمد دراية أدرار]. http//dspace.univ-adrar.edu.dz.

الزهراني، سميرة بنت علي (2019). فاعلية استراتيجيات التدريس الحديثة على التحصيل في مادة الفيزياء لدى طالبات الثانوية بمحافظة المخواة، *المجلة العلمية، ادارة البحوث والنشر العلمي، كلية التربية-جامعة أسيوط*، 35(10)، 547-507.

السيد، عبدالقادر محمد عبدالقادر (2022). اثر استخدام نموذج مارزانو في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الابداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلبة الصف الرابع الاساسي بسلطنة عمان، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (255)، 149-91.

الشمام، عاصم أحمد خليل (2012). *فاعلية ثلاثة برامج تدريبية قائمة على التعليم الالكتروني (N.S.S) لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف الرابع بقسم الرياضيات وقدرتهم على حل المشكلات*: [رسالة دكتوراة منشورة]. كلية التربية-جامعة الموصل.

الصبحي، نور عبدالعزيز سلطان و الجندي، علياء عبدالله(2023). إستخدام إستراتيجية الفصل المقلوب في العملية التعليمية: دراسة بيلوميترية ومراجعة منهجية، المجلة العربية للنشر العلمي، 6(52)، 165-141.

العتيبي، خالد بن ناهس (2001). *فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الاستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*: تصور [رسالة لاستكمال درجة الماجستير في علم النفس]. جامعة الملك سعود.

المطيري، مخلد سعد مطلق (2021). مهارات التفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن في دولة الكويت، مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث، 7(5)، 47- 73.

المنصور، غسان (2017). التفكير الناقد وعلاقته بالاستدلال العام (الرياضي) دراسة ميدانية على عينة من طلبة قسمي علم النفس والارشاد النفسي في كلية التربية بجامعة دمشق، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، 15(3)، 54-13.

المنصوري، مشعل بدر أحمد (2017). فاعلية إستراتيجية الذكاء الاستراتيجي في تنمية اتخاذ القراروحل المشكلات في مادة الرياضيات للصف التاسع بدولة الكويت، *مجلة العلوم التربوية-كلية التربية بقنا (MAEQ)*، 31(31)، 166-132.

النفيسة، صالح بن إبراهيم بن سليمان و النذير، محمد بن عبدالله بن عثمان (2018). *قيادة التدريس الاحترافي "دليل عملي"* (ط. 1). نشر وتوزيع العبيكان.

المهداوي، عدنان محمود و كاظم، سعد صالح (2015). *التفكير التحليلي لدى طلبة الجامعة:* مستلة [رسالة دكتوراة]. جامعة ديالى.

زين، بوشرة، لغوشي، دنيازاد و دراع، صونيا (2019). *طرق التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*-دراسة ميدانية مدرسة ميرادة يوسف [رسالة الماجستير]. جامعة محمد الصديق بن يحي-جيجل.

شمس الدين، عبدالله شمس الدين (2015). *مدخل في نظرية تحليل المشكلات واتخاذ القرارات الادارية* (ط. 1). مركز تطوير الادارة والانتاجية.

صاكال، فاطمة رمضان و خليفة، عبدالسلام الشيباني (2017). الفروق الفردية بين تنوع التدريس وتفريد التعليم، مجلة كلية التربية، العدد (7)، 14-1.

صالح، علاء الدين إبراهيم (2017). *المناهج وطرق التدريس في التربية الرياضية* (ط. 1) مكتبة رشيد للنشر والتوزيع.

عارف، أسامة حسن، عبد الحميد، محمد حمزة، وحجازي، محمد أنور الفضل (2018). جودة مخرجات التعلم في الجامعات السعودية ودورها في تلبية متطلبات سوق العمل السعودي وفق رؤية 2030. *مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية جامعة عين شمس*، 4 (19)، 741-683.

عامر، عوين عواد العنزي (2014). *أثر استخدام إستراتيجيات مقترحة قائمة على حل المشكلات في تدريس الجبر على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم وتنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بدولة الكويت*: [رسالة دكتوراة منشورة]. معهد الدراسات التربوية-جامعة القاهرة.

عليان، أيمن خلف (2016). *أثر استخدام استراتيجيتي التعليم المباشر والتعليم المستقل في تحصيل طلبة المرحلة الاساسية في الرياضيات في الاردن*: [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الشرق الاوسط.

عيمر، أمينة و درواز، ياسمين و بنون، سعاد و بريغن، نظيرة (2019). *استراتيجيات التدريس ودورها في مستوى الدافعية للتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين (دراسة ميدانية)*، جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل http//dspace.univ-jijel.dz.

كاملي، خديجة وبوشوارب، آية (2020). *أثر طرق التدريس على التحصيل الدراسي*: تصور [رسالة ماجستير في ميدان اللغة والادب العربي، تخصص لسانيات]. جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي.

محمد، عبد الرحمن يوسف أحمد (2019). *مفاهيم وتعميمات ومهارات الحل الابداعي للمسائل اللفظية بكتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي*: تصور [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الوادي في قنا.

الدروبي، يسار صفوان (2016). *الفروق بين الذكاء السائل والتبلور في التفكير الاستدلالي-دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصفين الاول والثالث الثانوي العام في مدارس محافظة دمشق الرسمية*: [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة دمشق.

الزيات، فتحي (2006). *الاسس المعرفية للتكوين العقلي المعرفي وتجهيز المعلومات*. (ط. 2). دار النشر للجامعات.

العنبكي، سندس عبدالله جدوع (2011). *أثر إستخدام استراتيجيات كلوز مايروميرل وتينسون وهيلداتبا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع العام*: [رسالة دكتوراة منشورة]. جامعة بغداد.

مصطفى، عفاف عثمان عثمان (2019). *استراتيجيات التدريس الفعال*. (ط. 1). دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

موسى، أحمد سمير أحمد (2021). درجة استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في التعلم عن بعد لدى معلمي المرحلة الاساسية في المدارس الخاصه للعاصمة عمان: [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الشرق الاوسط.

منوخ، صباح مرشود و رشيد، عمر خلف (2022). الاستدلال الاستقرائي لدى طلبة الجامعة، *مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية*
33(3)، 151-182.
DOI:10.25130/jtuh.29.10.2.2022.17

نعمة، اقبال عبد الحسين و الجبوري، نبيل كاظم هربيد (2015)، *تقنيات واستراتيجيات طرائق التدريس الحديثة*، http//www.uobabylon.edu.iq.

Abdullah, S., M., M. (2015). *Teaching strategies (foundations, models and applications)*, (in Arabic): (1st ed.). University Book House.

Abu Hatab, F. & Sadek, A. (2010). *Research methods and statistical analysis methods in psychological and educational sciences and social*, (in Arabic): (4th ed.). Anglo-Egyptian Library.

Al-Anbaki, S., A., J. (2011). *The effect of using the strategies of Claus, Maimerle, Tinson, and Hilda Tabba on the development of inferential thinking and the acquisition and retention of historical concepts among fourth-grade students* (in Arabic): [Doctoral dissertation, University of Baghdad, College of Education].

Al-Asadi, A., H., M. (2013). *Cognitive Psychology*, (in Arabic): (1st ed.). Al-Adala Press.

Al-Droubi, Y., S. (2016). *Differences between fluid intelligence and crystallization in deductive thinking - a field study on a sample of students in the first and third grades of general secondary school in Damascus Governorate's public schools,* (in Arabic): [Master's thesis, University of Damascus].

Al-Mahdawi, A., M. & Kazem, S., S. (2015). *Analytical thinking among university students, (in Arabic):* [Doctoral thesis, Diyala University].

Al-Mansour, G. (2017). Critical thinking and its relationship to general (mathematical) reasoning: a field study on a sample of students Departments of Psychology and Psychological Counseling at the Faculty of Education at the University of Damascus, (in Arabic). *Journal of the Union of Arab Universities for Education and Psychology*, 15 (3), 13-54

Al-Mansouri, M., B., A. (2017). The effectiveness of the strategic intelligence strategy in developing decision-making and solutions problems in mathematics for the ninth grade in the State of Kuwait, (in Arabic). *Journal of Educational Sciences - College of Education in Qena (MAEQ)*, 31 (31), 132-166.

Al-Nafisa, S., I., S. & Al-Nadhir, M., A., O. (2018). *Leading professional teaching "A Practical Guide",* (in Arabic): (1st ed.) *Published and distributed by Obeikan.*

Al-Otaibi, Kh., N. (2001*). The effectiveness of a proposed program for developing deductive thinking skills among a sample of student secondary stage in Riyadh*, (in Arabic): [Master's thesis, College of Education - King Saud University].

Amer, A., A., A. (2014). *The effect of using suggested strategies based on problem solving in teaching algebra on academic achievement and the persistence of the effect of learning and the development of innovative thinking among middle school students in the State of Kuwait*, (in Arabic): [Doctoral dissertation, Institute of Educational Studies, Cairo University].

Arif, O., H., Abdel Hamid, M., H., & Hegazy, M., A. (2018). Quality of learning outcomes Saudi Universities and their role in meeting the requirements of the Saudi labor market according to Vision 2030, (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, 4(19), 683-741.

Al-Shamam, A., A., Kh. (2012). *The effectiveness of three training programs based on e-learning (N.S.S) for development the deductive thinking skills of fourth-grade students in the Mathematics Department and their ability to solve problems*, (in Arabic): [Doctorate dissertation, College of Education - University of Mosul].

Al-Tamimi, M., A., M. (2017), The effectiveness of using the (Think-Pair-Share) strategy in the achievement of female students in the classroom. The

Muhammad, A., Y., A. (2019). *Concepts, generalizations, and skills for creative solving verbal problems in a book mathematics for the sixth grade of primary school*, (in Arabic): [Master's thesis, Qena - El-Wadi University].

Mustafa, A., O., O. (2019). *Effective Teaching Strategies,* (in Arabic): (1st ed.). Dar Al-Wafa for the World of Printing and Publishing.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). *Curriculum and Education Standards for School Mathematics*: (1st ed.). *Reston, VA: The Council*.

Nima, E., A. & Al-Jubouri, N., K., H., (2015), Techniques and Strategies of Modern Teaching Methods (In Arabic). http//www.uobabylon.edu.iq.

Nura, A. & Osman, N. (2012). Toolkit on effective decision making measurement in organizations International Journal of Humanities Science. Vol.2. No.296-303.

Roediger H.L et al (1987) Psychology (2ed). *Boston. Little. Brwn and Company*.

Saleh, A., I. (2017). *Curriculum and teaching methods in physical education,* (in Arabic): (1st ed.). Rashid Library for Publishing and Distribution.

Shams Al-Din, A., S. (2015). *Introduction to the theory of problem analysis and administrative decision making,* (in Arabic): (1st ed.). Center for Management and Productivity Development.

Zein, B., Ghoshi, D. & Daraa, S. (2019). *Teaching methods and their relationship to students' academic achievement the primary stage - a field study at Mirada Youssef School,* (in Arabic): *A supplementary memorandum for obtaining a* [Master's theses, University of Muhammad Al-Siddiq bin Yahya – Jijel].

second intermediate level and their mathematical thinking towards mathematics, (in Arabic). *Arab Studies in Education and Psychology,* 85 (2017), 225-246.

Alyan, A., K. (2016). *The effect of using direct instruction and independent instruction strategies on the achievement of high school student basic mathematics in Jordan,* (in Arabic): [Master's thesis in education, Middle East University].

Al-Zayat, F. (2006). *Cognitive foundations of cognitive mental formation and information processing* (in Arabic): (2nd ed.), Dar Publishing for universities.

Al-Zahrani, S., A. (2019). The effectiveness of modern teaching strategies on achievement in physics among student high school students in Al-Makhwa Governorate, (in Arabic). *Scientific Journal, Department of Research and Scientific Publishing, College of Education - Assiut University,* 35(10), 507-547.

Gurden, W. (2003). *Ordering inductive reasoning test for adaptive knowledge assessment*: [Doctoral dissertation, department of psychology, University of Graz] Zpid, Leibniz-Institut fur Psychology. https//doi.org/10.23668/psycharchives.9314.

Jacobs, D. M., & Michaels, C. F. (2007). Direct Learning, *Ecological Psychology Magazine*, 19(4), 321-349, http://www.tandfonline.com/doi/absl10.1080/104074101432337

Kamli, K. & Bouchouareb, A. (2020). *The impact of teaching methods on academic achievement* (in Arabic): [Master's thesis, Larbi Ben M'hidi University Oum El Bouaghi]. Ministry of Higher Education and Scientific Research.

Kienstra, N., Dijk-Goeneboer, M., V., & Boelens, O. (2018). Religious-Thinking-Through Using Bibliodrama: An Empirical Study of Student Learning in Classroom Teaching. *Religious Education*, 113(2), 203-215.

Manoukh, S., M. & Rasheed, O., K. (2022). Inductive reasoning among university students, (in Arabic): *University Journal tikrit Humanities*, 33(3), 151-182. *DOI: 10.25130/jtuh.29.10.2.2022.17.*

مساحات إكس (تويتر سابقاً) ومجتمعات القراءة في العالم العربي عبر مشهد تقني ثقافي تعليمي

د. هبة بنت خالد العدساني[1] د. إيمان بنت عبدالعزيز الدوغان[2]

(قدم للنشر 1445/04/09هـ -وقبل 1445/07/04هـ)

المستخلص: القراءة ليست رفاهية، بل هي ضرورة بكلمة الأمر "اقرأ"، وهي ممارسة ثقافية متجذرة في المجتمعات العربية تنمي ملكة الابتكار وتعطي للإنسان حيوات غير حياته، لكن ظهور التقنيات الحديثة قد سلب ألباب الأفراد وأخذ جل وقتهم. ولذا جاء هذا البحث الذي يهدف إلى التعرف على مساهمة مساحات رقمية على منصة إكس -مساحات فطور السبت- في تنمية ثقافة القراءة في المجتمع العربي. اعتمد هذا البحث المنهج الاثنوجرافي النوعي لفهم وتفسير هذا المشهد الثقافي التقني التعليمي. جُمعت البيانات من خلال مجموعة التركيز مع منظمي المساحات، وكتابة ملاحظات (43) مساحة رقمية على مدار سنة كاملة. حُللت البيانات باعتماد طريقة التحليل الموضوعي الانعكاسي وبمساعدة برنامج NVivo. وقد بيّنت النتائج نجاح هذه المساحات القرائية في بناء قاعدة جماهيرية على مستوى أفراد المجتمع العربي في داخل البلدان العربية وخارجها، وصنع مجتمع خاص بالقُراء والقراءة، مجتمع يتميز بترابط أفراده وتفردهم بمشاعر الانتماء العالية لهذه المساحات. كما وضحت النتائج طرق التشجيع على القراءة، والعوامل التي تجذب القراء لهذه المساحات. ولهذا البحث مضامين أوسع، تمت مناقشتها من منظور ثقافي تعليمي تقني. وتستهدف التوصيات أصحاب المصلحة مثل وزارة التعليم ووزارة الثقافة و غيرها من المؤسسات التعليمية إضافة إلى الأفراد؛ لتشجيع الاستخدام الفعال للتقنيات الرقمية على منصات التواصل الاجتماعي في تعزيز ثقافة القراءة والمهارات اللغوية.

الكلمات المفتاحية: مهارات القراءة، منصات التواصل الاجتماعي، المنهج الاثنوجرافي، البحث النوعي، المهارات اللغوية، ثقافة الصوت.

X Spaces (formerly Twitter) and Reading Communities in the Arab World across a Technological, Cultural, and Educational Landscape

Heba K. Aladsani[1] *Eman A. Aldoughan[2]*

(Submitted 24-10-2023 and Accepted on 16-01-2024)

Abstract: Reading is not a luxury, but rather a necessity, with the command word “read.” This practice has deep roots in Arab cultures, fostering creativity and offering alternate realms of existence. However, the advent of modern technologies has diverted individuals' attention and consumed most of their time. This research aims to identify the contribution of digital spaces within the X platform, "Saturday Breakfast Spaces," in nurturing a culture of reading within Arab society. This research adopted a qualitative ethnographic approach to comprehend and elucidate this technological cultural and educational landscape. Data were gathered through a focus group with the organizers, and a year-long observation of (43) such spaces. Data analysis employed the Reflexive Thematic Analysis method, assisted by the NVivo software. The findings showed the success of these reading spaces in building a widespread community transcending geographical boundaries, characterized by interconnectedness and a strong sense of belonging. The findings outlined methods for encouraging reading and identified the factors that attract readers to these spaces. The recommendations target stakeholders such as the Ministry of Education, the Ministry of Culture, educational institutions, and individuals, with the aim of promoting the effective use of digital technologies on social media platforms to enhance reading culture and language skills.

Keywords: Reading skills, social media platforms, ethnographic approach, qualitative research, language skills, voice culture

(1) أستاذ تقنيات التعليم المشارك بقسم المناهج وطرق التدريس – جامعة الملك فيصل.

(2) أستاذ طرق تدريس اللغة العربية المشارك – جامعة الملك فيصل

eadoughan@kfu.edu.sa

(1) Associate Professor of Educational Technologies, Department of Curriculum and Teaching Methods - King Faisal University.

(2) Associate Professor of Methods of Teaching the Arabic Language - King Faisal University

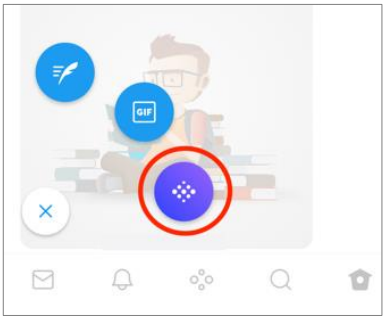
haladsani@kfu.edu.sa

المقدمة

توفر شبكات التواصل الاجتماعي لروادها العديد من الفرص التعليمية والثقافية والتفاعلية مع الآخرين، وتأتي منصة إكس X (تويتر Twitter سابقاً) متصدرة المنصات كمنصة رئيسة لتبادل الأخبار والمعلومات وللتواصل الثقافي النخبوي. وقد غلب استخدام هذه المنصة لأغراض التواصل وتعزيز العلاقات الاجتماعية، لكنها أثبتت وجودها وفاعليتها في مجال التعليم والتطوير المهني والذاتي منذ لحظة نشوئها. وتتميز المنصة بعدة خصائص تميزها عن المنصات الأخرى، ومن أحدث هذه الخصائص ميزة المساحات الصوتية. وتبدأ مقدمة هذا البحث بالتعريف بمساحات إكس الصوتية، والعلاقة بين منصات التواصل الاجتماعي ومجتمعات القراءة الرقمية، وانتهاءً بمناقشة الفجوة والمشكلة البحثية والتعريف بهدف البحث وسؤاله البحثي.

تُعرّف مساحات إكس الصوتية بأنها ميزة محادثة صوتية مباشرة على منصة إكس تتيح للمستخدمين إنشاء غرف دردشة صوتية كمضيفين أو الانضمام إليها كمتحدثين أو مستمعين، وهذه الغرف الصوتية المباشرة أشبه ما تكون بغرف كلوب هاوس Clubhouse، أو غرف الشاتChat Rooms ، والبالتوك Paltalk التي كانت سائدة في بداية الألفية الثالثة. كان أول ظهور للمساحات في شهر نوفمبر لعام 2020، حيث وجدت شركة إكس أن سماع أصوات الناس يضفي لمحةً من الحيوية والواقعية على المستخدمين، ويوفر عمقاً وحميميةً لحواراتهم لا يمكن أن يجلبها سوى الصوت البشري (X Help Center, 2023). وقد ازدادت شعبية هذه المساحات منذ لحظة نشأتها بسبب قيود جائحة كورونا وحظر التجول وفرض التباعد الجسدي حيث وجد الناس متنفسهم في الاجتماع عبر هذه المساحات الرقمية (Sufidiana et al., 2023).

مساحات إكس تظهر لمستخدمي نظامي iOS و Android مع إتاحة كامل خصائص المساحات للمستخدم مثل إنشاء المساحات أو الانضمام لها كمتحدث أو مستمع، ويمكن لأي شخص لديه حساب على إكس أن ينشئ مساحة صوتية وذلك بالضغط المطول على الأيقونة الدائرية التي بداخلها علامة الجمع لتظهر لك 3 دوائر إحداهن أرجوانية وهي الخاصة بإنشاء المساحة (انظر إلى الشكل 1) (X Help Center, 2023).



شكل(1): أيقونة إنشاء المساحة

يظهر لمن ينشئ المساحة مصطلح "المضيف" تحت اسمه داخل المساحة. ويمكنه الإعلان عن مساحته إما بإرسال منشور على العام أو عن طريق الرسائل الخاصة. كما يمكنه جدولة المساحة بالضغط على جدولة لوقت لاحق واختيار التاريخ والوقت اللذين يرغب في بث مساحته فيهما. كما تتيح مساحات إكس خاصية تثبيت المنشورات في المساحة حتى يتمكن المستمعون من فهم ومتابعة ما يتحدث به المشاركون. وبمجرد بدء المساحة يمكن للمضيف تعيين مضيفين شريكين تكون لهما بعض صلاحيات المضيف كقبول طلبات التحدث، أو إرسال طلبات للمستمعين ليصبحوا متحدثين، أو كتم المتحدثين الموجودين. كما يمكن للمستمعين أن يطلبوا من المضيف الإذن بالتحدث بالنقر على كلمة "طلب" أسفل أيقونة اللاقط الصوتي. وتبعاً لـ (X Help Center 2023) فإن عدد الأشخاص الذين يمكنهم التحدث في وقت واحد داخل المساحة 13 شخصاً بمن فيهم المضيف والشريكين المضيفين. كما يمكن للمضيف تسجيل المساحة لتكون متاحة للرجوع إليها من قبل مستخدمي المنصة في أي وقت، وقد كانت مدة الحفظ في البداية محدودة بثلاثين يوماً ثم جعلتها المنصة مفتوحة لأجل

غير مسمى، ويمكن للمضيف أن ينزل نسخة من المساحة المسجلة من خلال الإعدادات الخاصة بحسابه.

تتميز المساحات بتعزيزها لفكرة التواصل وتبادل الخبرات وتطوير العلاقات مع الآخرين، ولذا تعزز استخدامها كداعم للمؤتمرات العلمية ومناقشة ما دار في جلسات المؤتمر وما عرض من أوراقه العلمية (Bradley et al., 2022). كما أن اعتماد هذه المساحات على حاسة الصوت وإغفال الجانب البصري قد يعزز الثقة لدى المتعلمين في تدربهم على لغات أخرى، لأنها تتيح لهم الحديث دون إظهار وجوههم مما يعطيهم المزيد من الثقة وزوال الخجل الذين يشعرون به أثناء الحصص التقليدية (Sufidiana et al., 2023).

إن القراءة هي حجر الأساس في تقدم الأمم، ورقي الشعوب، وهي من أهم المهارات التي يجب على الإنسان التسلح بها؛ لكونها السبيل الأول لتوسيع المدارك، وكسب الثقافة، والمحرض الأساسي على الإبداع والابتكار. وقد يغلب على القراءة أن تكون نشاطاً فردياً يمارسه القارئ لوحده، إلا أنها اتخذت طابعاً اجتماعياً عبر العصور وفي مختلف الثقافات، حيث إن ثقافة الاجتماع لأجل القراءة في العالم العربي ضاربة في القدم منذ عصر الإسلام الأول حيث كان الناس يجتمعون في المساجد لقراءة القرآن والحديث النبوي الشريف، ووصولاً إلى صالونات القراءة الثقافية التي تعقد في المنازل الخاصة أو في المقاهي (الدوسري، 2022). كما ظهرت أولى مجتمعات القراءة المنظمة في إنجلترا في القرن الثامن عشر حيث التقى الأعضاء وجهًا لوجه لمناقشة قراءتهم (Hartley, 2002).

تتشكل مجتمعات القراءة غالباً في المدارس أو المكتبات العامة أو مهرجانات الكتب، لكن المشهد القرائي لهذه المجتمعات تغير بعد ظهور الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، حيث يقرأ القراء الكتب في بيئات اجتماعية غنية بالجوانب التقنية بطريقة غير مسبوقة. فهم قد يقرؤون من كتب مطبوعة أو رقمية، ويتواصلون مع القراء الآخرين عبر منتديات خاصة بالقراءة مثل قودريدز Goodreads، أو عبر مواقع المؤلفين، أو دور النشر، أو على منصات التواصل الاجتماعي مثل انستغرام Instagram، وتك توك TikTok، ويوتيوب YouTube (Martens et al., 2022; Thomas, 2021).

إن منصات التواصل الاجتماعي قد أعطت ميلاداً جديداً لمجتمعات القراءة وارتقت بها من مجرد مجتمعات صغيرة ذات روابط عاطفية إلى مجتمعات ذات انتماء عميق وعالمي من خلال التواصل بين الأفراد المهتمين بالقراءة من أنحاء العالم (Thomas, 2021). كما أنها غيرت مفهوم التواصل المباشر قصير المدى بين القراء كأفراد حول رأيهم فيما يقرؤونه، إلى التواصل الجماعي المشترك لفكرة القراءة كتجربة متكاملة غنية بالمشاعر والأحاسيس والأفكار، ونقل هذه التجربة حول القراءة عبر منصات التواصل الاجتماعي إلى المستخدمين لهذه المنصات ليعيشوا أحاسيس هذه التجربة الثرية من خلال الوسائط الغنية التي توفرها هذه المنصات مثل النصوص والصور والأصوات والفيديو (Martens et al., 2022).

توفر خصائص منصات التواصل الاجتماعي كالمتابعة والنشر وإعادة النشر والإعجاب والتعليق مفهوماً جديداً لكيفية تفاعل القراء في مجتمعات القراءة، والتي تختلف بشكل كبير عن طرق التفاعل في مجتمعات القراءة التقليدية المقيّدة بمحدودية الزمان والمكان. وتوفر منصات التواصل الاجتماعي خاصية حفظ وأرشفة هذا المحتوى القرائي الهائل الأمر الذي لا توفره مجموعات القراءة الحضورية (Lima, 2017). وتتميز منصات التواصل الاجتماعي بقوة تأثير الأقران فيها خصوصاً مرحلة الشباب حيث يتأثر الأشخاص في هذه المرحلة العمرية بشكل كبير بما يقرؤنه ويسمعونه ويشاهدونه عبر منصات التواصل، فمناقشات القراء حول كتب معينة قد تشجع الآخرين على قراءة هذه الكتب ومشاركة وجهة نظرهم الخاصة أيضاً (Aladsani, 2018).

مشكلة البحث

تسعى معظم دول العالم لامتلاك قوة السلطة، وتتمركز سلطة القرن الحادي والعشرين في المعرفة والمعلومات، والسلطة المعرفية لا تتحقق إلا بالقراءة. وفي جلسة حوارية بعنوان "عناق بين إرث اللغة العربية ومستقبلها" أقيمت خلال فعاليات الحفل الختامي لبرنامج أقرأ في مركز الملك عبد العزيز الثقافي العالمي(إثراء) بالظهران "والتي حضرناها واستمعنا إليها في حينها"، أكد المتحاورون على أن حالة القراءة والنشر في العالم العربي تدق ناقوس الخطر لأنها في تضاؤل وضعف. واقترح المتحاورون بأن حلول هذه المشكلة تبدأ بغرس مفهوم القراءة داخل مدارس التعليم وخارجها لتصبح حاجة يومية وليست ثانوية (ذياب، 2023). وقد تُتهم منصات التواصل الاجتماعي أحياناً بأنها أحد أسباب ضعف القراءة في المجتمعات، لكن نتائج أبحاث Aladsani (2018), Martens et al. (2022), Thomas (2021) أثبتت أن منصات التواصل الاجتماعي يمكن أن تكون بيئة مشجعة للقراءة وذلك من خلال مشاركة القراء لمراجعاتهم وحماسهم للكتب التي يقرؤنها وتشجيعهم الآخرين على القراءة.

بشكل عام، تشير الأدبيات التي تمت مراجعتها أعلاه إلى أن معظم هذه الدراسات ذات المنهج النوعي قد ركزت على منصات التواصل الاجتماعية انستغرام Instagram، وتك توك TikTok، ويوتيوب YouTube في تشكيل مجتمعات القراءة الرقمية والتشجيع على القراءة لكن لا توجد دراسات -على حد علمنا- هدفت إلى دراسة مساحات إكس X في تنمية ثقافة القراءة. إضافة لندرة الدراسات العربية التي اهتمت بدراسة مساحات إكس الرقمية في التعليم أو التطوير المهني والذاتي والمجتمعي والتي تعد ثقافة القراءة جزءاً منه. هدفنا في هذا البحث إلى تسليط الضوء على خاصية المساحات الصوتية على منصة إكس وكيفية الاستفادة منها في تعزيز القراءة وتطوير الوعي الثقافي المجتمعي بأهميتها. وقد تفرّد البحث باستخدام منهجية البحث النوعي بأسلوب الأثنوجرافيا الثقافية للإجابة على السؤال البحثي التالي: **كيف ساهمت مساحات فطور السبت القرائية على منصة إكس في تنمية ثقافة القراءة لدى المجتمع العربي؟**

منهجية البحث

اخترنا منهج البحث النوعي Qualitative Research، وهو منهج يهتم بدراسة المواضيع في بيئاتها الطبيعية في محاولة لمعرفة وفهم وتفسير المعاني التي تتكون لدى الأفراد حول موضوع معين، من خلال جمع بينات تفصيلية معمقة من مصادر متعددة (Lincoln et al., 2018). وسبب اختيار هذا المنهج هو مناسبته لهدف البحث الساعي إلى فهم وتفسير كيفية مساهمة مساحات فطور السبت القرائية على إكس في تنمية ثقافة القراءة لدى المجتمع العربي.

واتبعنا أسلوب البحث الاثنوجرافي Ethnographic Approach الذي يركز على معرفة وفهم الحياة الثقافية للمجتمعات، ودراسة القيم والاتجاهات والآراء والعواطف والسلوكيات لمجموعة من الناس داخل المجتمع (LeCompte & Schensul, 2010). ولفهم ثقافة مجتمع معين ينبغي على الباحث قضاء مدة زمنية طويلة في هذا المجتمع والمشاركة المباشرة في بعض أنشطته، والانغماس المكثف من خلال الملاحظات والمقابلات (Merriam & Tisdell, 2016). وهذا ما طبقناه حيث انغمسنا في داخل هذا المجتمع لمدة عام كامل من خلال الانضمام لمساحات فطور السبت المباشرة، والاستماع المتكرر للمساحات المسجلة، وتدوين الملاحظات الفورية وقت الاستماع، والمشاركة في بعض المساحات، إضافة لإجراء مقابلة جماعية "مجموعة تركيز" مطولة مع منظمي المساحات.

المشاركون في البحث

تم اختيار عينة قصدية وهي مساحات إكس التي ينظمها حساب فطور السبت. والسبب في اختيار هذه المساحات أنها حققت معايير اختيار العينة، وهي: وضوح هدف المساحات وارتباطها بموضوع القراءة، انتظام

المساحات وتكرارها، جودة الحوارات فيها، والتزامها بالقيم الدينية والأخلاقية والأنظمة القانونية. وقد شمل البحث جميع المنضمين لمساحات فطور السبت خلال فترة البحث سواء كانوا مضيفين، أو متحدثين، أو مستمعين. وقد بلغ عدد المنظمين وهم المضيفون للمساحات 6 أشخاص، وتراوح عدد المتحدثين في كل مساحة بين30 -25 متحدثاً، أما عدد المستمعين للمساحة الواحدة فهو بين 1000 – 3000 مستمعاً.

طرق جمع البيانات

جمعنا بيانات البحث عبر طريقتين هما: الملاحظة عبر الانترنت Online observation، ومقابلة مجموعة التركيز Focus Group .

تعتبر الملاحظة من أشهر طرق جمع البيانات في البحث النوعي حيث إنها تساعد الباحث على الانغماس في السياق الطبيعي للموضوع قيد البحث، والعيش بالقرب من المبحوثين مما يساعده على فهم أعمق للسلوكيات والتفاعلات الإنسانية وأنماط التعلم التي تحدث في المجتمعات، وتتميز الملاحظة بإثرائها للبحث بمعلومات غزيرة وثرية قد لا يكشف عنها المشاركون أثناء المقابلات أو لا ينتبهون لها أصلاً (Bryman, 2016). ومع تطور التكنولوجيا وظهور عوالم افتراضية عبر مواقع التواصل الاجتماعي فقد استدعى ذلك ظهور طرق محدثة لجمع البيانات ومنها الملاحظة عن بعد Online لأجل دراسة هذه العوالم والمجتمعات الافتراضية (Merriam & Tisdell, 2016).

وقد بدأنا بالملاحظة أولاً لفهم طبيعة المساحات ودورها في تنمية ثقافة القراءة لدى المجتمع العربي، ودراسة سلوكيات المنضمين للمساحة، ولأجل استخدام التحليل الأولي لها كنقاط مرجعية لمجموعة التركيز التي أجريت لاحقاً. وكان طول زمن الملاحظة "سنة كاملة" عاملاً جوهرياً في فهم الكثير من التطورات، مثل فهم كيفية تكون مجتمع القراءة وتَشكّل قيمة الانتماء إليه لدى أفراده.

وأجرينا مقابلة جماعية "مجموعة التركيز" عن بعد مع المنظمين لمساحات فطور السبت، للحصول على معلومات لم يمكن الحصول عليها عبر الملاحظة. تم اختيار مجموعة التركيز كطريقة لجمع البيانات لأنها تولد مناقشات وتفاعلات قيمة بين أعضاء المجموعة الذين يجمعهم اهتمام مشترك (Bryman, 2016). وسبب اختيار مجموعة التركيز عوضاً عن المقابلات الفردية أنها تسمح بالتوليد التعاوني للبيانات بمعنى أن يعلق ويعقب المشاركون على تعليقات بعضهم البعض مما يثري موضوع البحث. وعُقدت مجموعة التركيز عن بعد بسبب سكن المنظمين في مدن مختلفة وصعوبة اجتماعهم جميعاً في مكان واحد. ومع ذلك واجهتنا مشكلة تحديد وقت مقابلة مجموعة التركيز عن بعد فقد تأخر إجراؤها أربعة أشهر منذ إرسال نموذج الموافقة الرسمي على المشاركة في البحث للفريق. ويوضح الجدول التالي تفاصيل ومراحل جمع البيانات (الجدول 1):

جدول (1)

تفاصيل ومراحل جمع البيانات

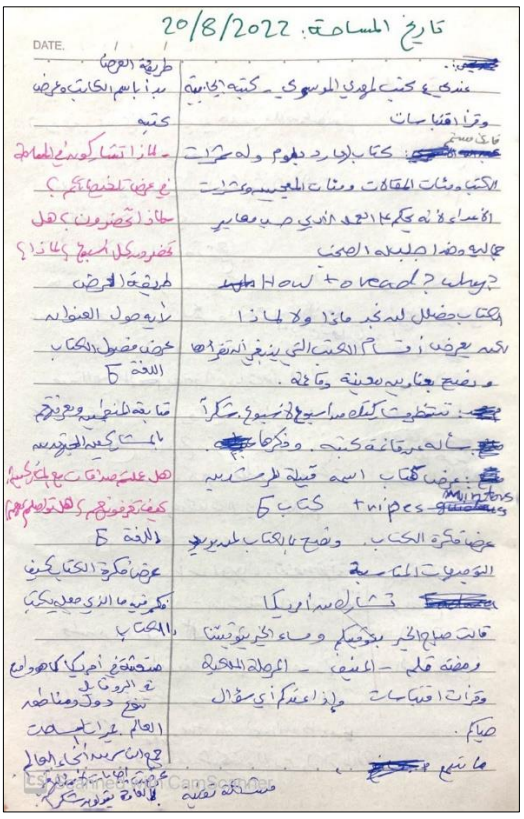
	الملاحظة	مجموعة التركيز
ترتيب جمع البيانات	جمعنا البيانات باستخدام الملاحظة أولاً	أجرينا مجموعة التركيز مع المنظمين بعد عشرة أشهر من جمع الملاحظات وتحليلها بشكل أولي
العدد	43 مساحة	6 مشاركون في مجموعة تركيز واحدة
المدة	86 ساعة	ساعتان ونصف
التاريخ	من16/7/2022 إلى 24/6/2023	7/5/2023
المكان	عن بعد مساحات فطور السبت على منصة إكس	عن بعد باستخدام برنامج Microsoft Teams

تحليل البيانات

استخدمنا طريقة التحليل الموضوعي الانعكاسي Reflexive Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2021)، والتي تركز على دور الباحث في عملية التحليل. وتتميز هذه الطريقة باتباعها للطريقة الاستقرائية في تحليل البيانات حيث يبدأ الباحث من الجزء إلى الكل

أي يبدأ بإنشاء الترميزات الأولية ثم يطورها لتكوين فئات رئيسة تساعد على فهم البيانات. كما تؤكد هذه الطريقة على ضرورة تفسير البيانات وإجراء تحليلات تفسيرية عميقة وليس وصفاً وتلخيصاً سطحياً للبيانات (Braun & Clarke, 2021). وهي تتضمن ست مراحل قامت الباحثتان باتباعها كالتالي:

أولاً: التعرف على البيانات وكتابة المذكرات البحثية. بالنسبة للملاحظات فقد قسمنا ملاحظة المساحات بيننا بالتساوي حيث كنا ننضم للمساحات المباشرة في وقتها غالباً، أو نستمع للتسجيل في بعض الأحيان. وكانت كتابة الملاحظة يدوية بالورقة والقلم حيث تقسم الورقة إلى عمودين؛ الأول لكتابة الملاحظات أثناء الاستماع للمساحة، والثاني لكتابة تأملات الباحثة (الشكل 2).



شكل (2): آلية كتابة الملاحظات النوعية.

كما تعاونا في تفريغ مجموعة التركيز كتابياً وتجهيزها للبدء في التحليل. ولأجل تحقيق التعرف والانغماس في البيانات فقد كررنا قراءتها مراراً.

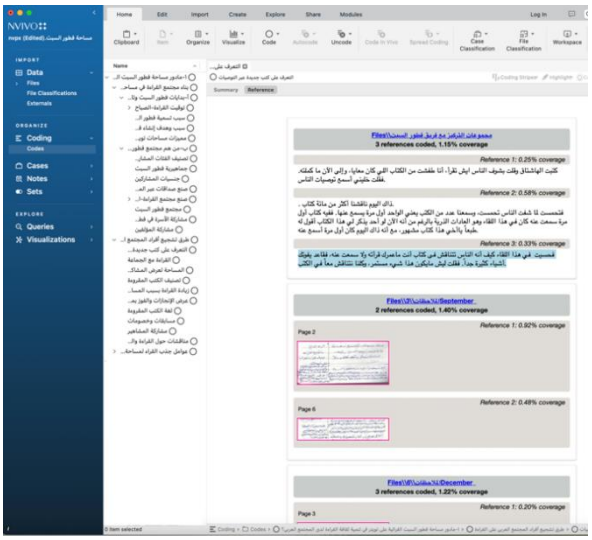
ثانياً: الترميز المنتظم للبيانات. بدأنا ترميز مجموعة التركيز بشكل منفصل، حيث لخصنا كل مقطع في كلمة أو عبارة قصيرة حسب المعنى الذي يحتويه المقطع. وبعد الانتهاء اجتمعنا لمراجعة وترتيب الترميزات التي كتبناها والاتفاق على المسميات المعطاة للترميزات. وقد صورنا دفاتر الملاحظات اليدوية عبر الماسح الضوئي وأدخلناها كصور إلى برنامج NVivo, Version 12. لأجل تحليلها باستخدام برنامج NVivo الذي ساعد في تجويد عملية التحليل وكتابة النتائج وزاد من موثوقية البحث.

ثالثاً: إنشاء الفئات الأولية من البيانات المجموعة والمرمّزة. بعد الانتهاء من ترميز كامل البيانات أعدنا قراءة الترميزات والمقاطع تحتها لإيجاد المعاني المشتركة بين الترميزات وتحويلها إلى فئات بحيث تضم الفئة الواحدة عدداً من الترميزات تجمعها فكرة أو معنى أو نمط رئيس مشترك.

رابعاً: تطوير ومراجعة الفئات. وذلك بإعادة قراءة جميع الفئات والترميزات والمقاطع من مجموعة التركيز ومن الملاحظات المرتبطة بكل ترميز للتأكد من صحة ووضوح التحليل.

خامساً: تنقية وتعريف وتسمية الفئات. تعد هذا المرحلة مقاربة لما سبقها حيث استمر العمل في عملية التحليل والتطوير. حتى الوصول إلى كتابة فئتين رئيستين للإجابة عن سؤال البحث.

سادساً: كتابة التقرير. على الرغم من أن كتابة النتائج والمناقشة جاءت في الترتيب كسادس مرحلة إلا أنها في الحقيقة تبدأ منذ المرحلة الأولى عند التعرف على البيانات وكتابة المذكرات البحثية. وقد ساعد برنامج NVivo بشكل كبير في تحليل البيانات وترتيبها وعرضها لأجل كتابة النتائج ومناقشتها (الشكل 3).



شكل (3): استعراض الترميزات والمقاطع داخلها من بيانات مجموعة التركيز والملاحظات في برنامج NVivo.

أخلاقيات البحث

حصل هذا البحث على الموافقة الأخلاقية من عمادة البحث العلمي بجامعة الملك فيصل برقم KFU-REC-2023-FEB-ETHICS619، وأرسلت هذه الموافقة مع نموذج الموافقة المستنيرة لمنظمي المساحات لأخذ موافقتهم على إجراء هذا البحث على مساحات فطور السبت القرائية.

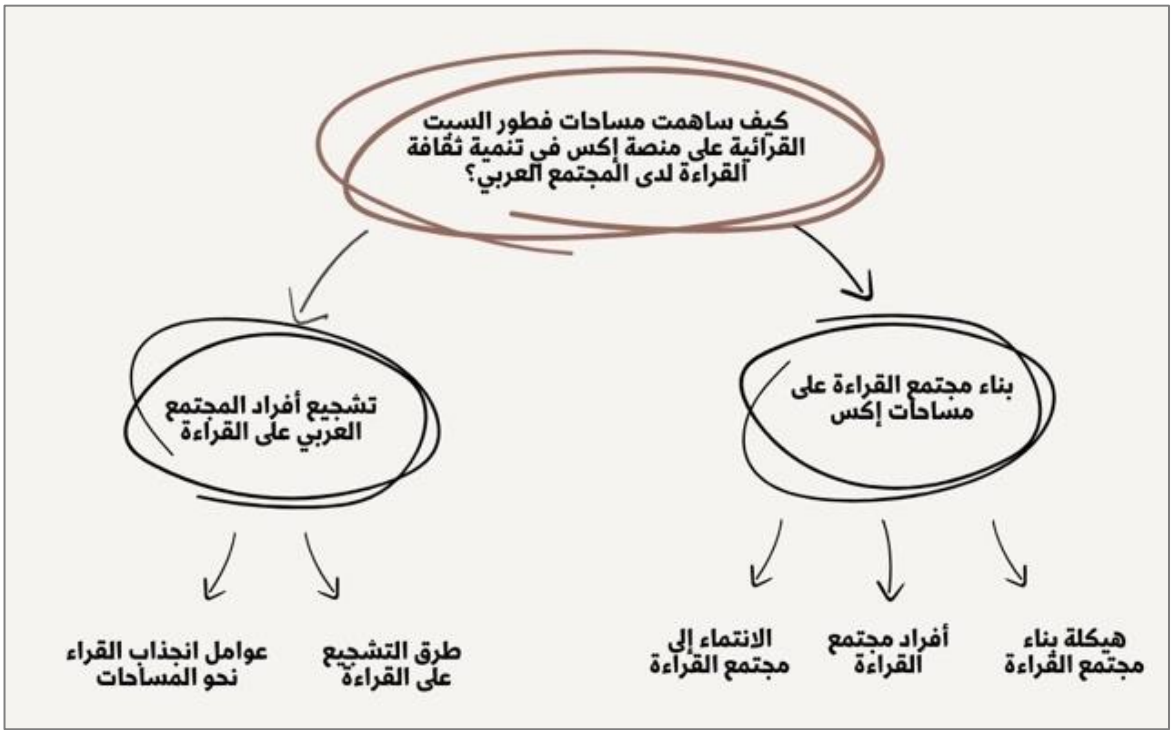
موثوقية البحث

استخدمنا عدداً من الاستراتيجيات لضمان جودة وموثوقية إجراءات البحث ونتائجه في ضوء المعايير الأربعة التي حددها Lincoln and Guba (1985). وهذه الاستراتيجيات كثيرة ومتنوعة، ولذا قصُرت الكتابة هنا على الاستراتيجيات المستخدمة في هذا البحث فقط. ولأجل تحقيق معيار المصداقية Credibility، استخدمنا استراتيجية التعددية Triangulation حيث تعددت طرق جمع البيانات في هذا البحث متضمنة الملاحظة ومجموعة التركيز، وتعددت مصادر المشاركين وهم المنظمون المضيفون لمساحات فطور السبت والمتحدثون والمستمعون، كما تعدد عمل القائمين بالبحث وهما باحثتان. ولأجل تحقيق معيار قابلية النقل Transferability، استُخدمت استراتيجية الوصف العميق والشامل Thick Description لإجراءات البحث وكيفية تطبيقه كما هو مفصل في المنهجية آنفاً. ولأجل تحقيق معيار الاعتمادية Dependability، فإن تعدد مصادر جمع البيانات وتعدد المشاركين يزيد من نسبة الثقة حيث يمكن دراسة الموضوع من عدة جوانب ورؤيته من زوايا وآراء مختلفة. كما تم استخدام مسار التدقيق Audit Trail بما في ذلك البيانات الأولية (حفظ جميع المساحات المسجلة، والملاحظات المكتوبة، والتسجيل الصوتي والنصي لمجموعة التركيز). ويوضح مفهوم مسار التدقيق كيفية جمع البيانات وتحليلها حتى الوصول إلى بناء النتائج وتفسيرها. ولأجل تحقيق معيار التأكيدية Confirmability، فقد دُعمت النتائج باقتباسات مباشرة من كلام المشاركين في مجموعة التركيز ومن الملاحظات موثقة بتواريخها. ثم فُسرت النتائج ونوقشت في ضوء خبرات الباحثتين والدراسات السابقة والنظريات الملائمة. إضافة لاستخدام استراتيجية التعددية واستراتيجية مسار التدقيق.

نتائج البحث

سؤال البحث: كيف ساهمت مساحات فطور السبت القرائية على منصة إكس في تنمية ثقافة القراءة لدى المجتمع العربي؟

تجلت مساهمة مساحات فطور السبت القرائية على إكس في تنمية ثقافة القراءة في المجتمع العربي في فئتين رئيستين وهي: بناء مجتمع القراءة على مساحات إكس، وتشجيع أفراد المجتمع العربي على القراءة. وقد ضمت كل فئة رئيسة عدداً من الفئات الفرعية تحتها، موضحة في (الشكل 4):



شكل (4): الفئات الرئيسة والفرعية التي تجيب على السؤال البحثي

1) بناء مجتمع القراءة على مساحات إكس:

منذ بداياته، ساهم فطور السبت في بناء قاعدة جماهيرية على مستوى أفراد المجتمع العربي في داخل البلدان العربية وفي خارجها. وقد حققت المساحات نجاحاً رائداً في صنع مجتمع خاص بالقراء والقراءة، مجتمع يتميز بترابط أفراده وتفردهم بمشاعر الانتماء العالية لهذا المجتمع. وتتمثل بناء مجتمع القراءة في ثلاث محاور هي: هيكلة بناء مجتمع القراءة، وأفراد مجتمع القراءة، والانتماء إلى مجتمع القراءة.

1.1 هيكلة بناء مجتمع القراءة:

تتضمن هذه الفئة عرض تاريخ مساحات فطور السبت، وسبب اختيار مساحات إكس كمنصة تواصل اجتماعي، وتوقيت المساحات، وأهدافها.

تاريخ فطور السبت: كانت بدايات مجتمع القراءة مع مؤسس فطور السبت عندما كان طالباً جامعياً حيث كان يجمع أصحابه في مقهى كل صباح سبت لمناقشة آخر الكتب التي يقرؤنها. وذات صباح من عام 2021 وبعد سنوات من تخرجه، تذكر تلك الصباحات الثقافية فكتب وسماً على إكس بعنوان #فطور_السبت يدعو فيه متابعيه إلى غرفة صوتية عبر الانترنت على منصة كلوب هاوس لمناقشة وتلخيص الكتب التي يقرؤونها. وكانت المفاجأة كما قال: "*حضر ذلك اليوم أكثر من ألف شخص متواجد بنفس اللحظة، وعلى مدار أربع ساعات حضر فيها قرابة ٣ آلاف شخص تقريباً.... ذاك اليوم ناقشنا أكثر من مئة كتاب*". استمر فطور السبت منتظماً على اجتماع أسبوعي لمدة سنة. وبعد حظر منصة كلوب هاوس، انتقل مجتمع فطور السبت إلى مساحات إكس التي ساعدت في جماهيرية هذا المجتمع وزيادة عدد أفراده، وكان ذلك في عام 2022.

سبب اختيار مساحات إكس: كان السبب الرئيس في انتقال مساحات فطور السبت القرائية من منصة كلوب هاوس إلى منصة إكس هو حظر الأولى في السعودية، فكان من الضروري البحث عن منصة أخرى مناسبة. وقد وقع الاختيار على إكس دون غيره من

المنصات لعدة أسباب ناقشها أحد المنظمين منها شعبية هذه المنصة لدى المجتمع السعودي خصوصاً والعربي عموماً ودعم المساحات لميزة الحوارات الصوتية المباشرة بين المستخدمين وهذه ميزة لا تتيحها معظم المنصات الأخرى.

توقيت المساحات: تبدأ مساحات فطور السبت منذ التاسعة صباحاً وحتى الحادية عشر صباحاً. وذكر منظمو المساحات سبب اختيارهم لهذا الوقت أنه وقت هدوء يناسب محبي القراءة.

أهداف المساحات: إن الهدف الأساسي لإنشاء مساحات فطور السبت القرائية هو التعرف على كتب جديدة وسماع آراء وتوصيات الناس حولها. وقد تكررت الإشارة إلى فكرة المساحات وهدفها في بداية كل مساحة حيث يُذكّر المضيف المستمعين بهدفها قائلاً: "لخص كتاباً في ثلاث دقائق"، و"فطور السبت هو مساحة لمناقشة الكتب، اذكر لنا اسم الكتاب ومؤلفه وسبب تأليفه وسبب اختيارك كقارئ لهذا الكتاب". ولا يقتصر هدف المساحات على التلخيص التقليدي بالتعريف بالكتب، بل يتجاوزه إلى التعريف بتأثير الكتاب على حياة قارئه وكيف استفاد منه في تغيير حياته للأفضل. كما تهدف المساحات إلى خلق مجتمع قارئ يشجع أفراده أنفسهم والآخرين على القراءة من خلال مشاركة طقوسهم وعاداتهم القرائية. ومع مرور الوقت تطورت أهداف المساحات حيث شملت هدف تصحيح المفاهيم من خلال المناقشات التي تدور حول الكتب المقروءة، ويشمل ذلك التصحيح اللغوي بأسلوب لطيف ومرح. حتى أن أحد المتحدثين الأسبوعيين في المساحات نال لقب "ساهر المساحات" تشبيهاً له ب "ساهر المرور" الذي يسجل تجاوزات السيارات المخالفة للقوانين بسبب تصحيحه المتكرر للأخطاء اللغوية [ملاحظة مساحة 26/11/2022]. ومن أهداف المساحات تطوير المهارات الناعمة كمهارات العرض والحوار والإنصات والإيجاز والالتزام بالوقت واحترام الآخرين. قال أحد المنظمين: "*سبب اختيارنا لثلاث دقائق أن دورة الانتباه عند الإنسان قصيرة جداً فإذا طال حديث المتحدث في المساحة قد يمل المستمعون. إضافة أن التقييد بثلاث دقائق طور مهارة الإيجاز لدى المشاركين. خير الكلام ما قل ودل*".

1.2 أفراد مجتمع القراءة:

يتكون مجتمع القراءة في مساحات فطور السبت من: المنظمين المضيفين وأسرهم، المؤلفين ودور النشر، فئات المجتمع بتنوع أطيافها.

المنظمون: يتناوب فريق فطور السبت على إدارة المساحة أسبوعياً بالتنظيم بينهم حسب التفرغ. وغالباً ما يدير المساحة شخصان حيث يدير أحدهما الساعة الأولى ويدير الثاني الساعة الثانية. إضافة لجدولة المساحات والإعلان عنها وإعداد تقارير المساحات. ولم يقتصر مجتمع القراءة على المنظمين أنفسهم، بل إن أسرهم أصبحت جزءاً مهماً من هذا المجتمع. فقد ذكرت إحدى المنظمات أن والدها يحرص على إيقاظها مبكراً صباح كل سبت لإدارة المساحة التي يستمع إليها هو وأفراد العائلة. وفي إحدى المساحات رحب المضيف بخالته ودعاها للمشاركة.

المؤلفون ودور النشر: جذبت مساحات فطور السبت القرائية جميع أطياف المجتمع المهتمين بالقراءة والكتابة والكتب، ومنهم المؤلفون حيث لا تخلو مساحة من مشاركة أحد المؤلفين المشهورين أو الجدد لمناقشة كتبهم التي ألفوها أو مناقشة طرقهم في التأليف والنشر. كما جذبت المساحات دور النشر والمكتبات التي قدمت دعمها للمنظمين ولرواد المساحات.

تصنيف الفئات الحاضرة والمشاركة في فطور السبت: شارك أفراد المجتمع بجنسيه ذكوراً وإناثاً في الاستماع والتحدث وإدارة مساحات فطور السبت القرائية. تنوعت أعمار أفراد هذا المجتمع بين عمر

الطفولة وحتى الشيخوخة. فقد ذكر أحد المنظمين: *"الفئة من ثانوي وطالع، ولو شارك أصغر نفرح فيهم. وفيه إلى خمسين وستين سنة"*. وفي إحدى المساحات شارك طفل في العاشرة من عمره في تلخيص كتابين، وكانت مشاركته من خلال حساب والدته [ملاحظة مساحة 3/6/2023]. كما تنوعت الدرجات العلمية للمشاركين والحضور بين شهادات الثانوية، الجامعية، الماجستير والدكتوراه. وتنوعت الوظائف والتخصصات بين المشاركين. كما تنوعت جنسيات وبلدان المشاركين، والتي تعرّفنا عليها إما من خلال تعريف المتحدث ببلده، أو من خلال الضغط على أيقونة حسابه على إكس في أثناء مشاركته في المساحات. وقد جاءت السعودية بأكثر المشاركين في المساحات، تليها مصر وسوريا، ثم باقي الدول العربية مثل قطر، عمان، الكويت، البحرين، الإمارات، اليمن، العراق، مصر، سوريا، فلسطين، لبنان، المبتعثون السعوديون في أمريكا وبريطانيا وأستراليا. ولم يقتصر حضور المساحات على العرب فقد وردت إشارات في عدد من المساحات بحضور بعض المستمعين الأجانب الذين يتعلمون اللغة العربية. ومن الفئات المشاركة فئة المكفوفين وفئة المرضى بأمراض مزمنة حيث كانت لهم مشاركات ثرية في عدد من المساحات حيث شاركوا تجاربهم في القراءة، وذكر البرامج التقنية التي تساعدهم على القراءة.

1.3 الانتماء إلى مجتمع القراءة:

عبر أفراد مجتمع القراءة على مساحات فطور السبت عن مشاعر انتمائهم لهذا المجتمع عبر خمسة طرق وهي: العمل بشكل تطوعي في المساحات، والالتزام بحضورها أسبوعياً، والتعبير عن مشاعر السعادة والحماس لحضورها، والعلاقات الودية بين أفراد هذا المجتمع، والتسويق للمساحات.

العمل بشكل تطوعي في المساحات: على صعيد المضيفين في المساحات فإنهم يعملون بشكل تطوعي كامل لإدارة مساحات القراءة الأسبوعية على مدار سنتين تقريباً. قال مؤسس المساحات: *"إن العمل في تنظيم المساحات وإدارتها كلها عمل تطوعي بدون أي مقابل مادي"*. وعلى صعيد المشاركين فإن مشاركتهم في عرض ملخصاتهم للكتب هي مشاركات تطوعية. بل إن المساحات تتلقى عروضاً للمساهمة في تنظيم المساحات وفي تطويرها بشكل تطوعي مجاني من قبل أفراد هذا المجتمع القرائي.

الالتزام بحضور المساحات أسبوعياً: يلتزم أفراد مجتمع القراءة بحضور المساحات كل سبت تحدثاً أو استماعاً. بل ويقدم بعضهم اعتذاراتهم عند الانقطاع عن الحضور والمشاركة، ويظهرون حزنهم عندما تفوتهم إحدى المساحات لظرف ما. قال أحد المنظمين: *"أقوال الناس وتعليقاتهم والتزامهم في الحضور بالمساحات على مدار سنتين بشكل أسبوعي يدل على ولائهم للمساحات ... وكذلك تكرار عبارات مثل: أنا أعتذر أنا فاتني.. أنا وضعت المنبه.. تدل على الانتماء والتأثر بالمساحات في حياتهم"*. وفي أحد المساحات تأخر الفريق في بدء المساحة، ولما بدأوا كانت مشاركات الكثير من المتحدثين تدل على قلقهم من توقف مساحات القراءة حتى أن أحد المتحدثات الدائمات قالت: كنت سأفتح من حسابي الخاص مساحة بديلة وأسميها مساحة محبي فطور السبت، في انتظار فتح مساحتنا الأصلية [ملاحظة مساحة 13/8/2022].

التعبير عن مشاعر المحبة والسعادة لحضور مساحات فطور السبت: تكرر تعبير المتحدثين عن مشاعر المحبة لمساحات فطور السبت، ورغبتهم في إطالة وقت المساحة أو تكرارها عدة مرات في الأسبوع، وحرصهم على الاستيقاظ المبكر لأجل المشاركة فيها، وسعادتهم بميزة التسجيل الصوتي لها والاستماع لها مجدداً أو عند فواتها. كما أن بعض أفراد هذا المجتمع قد أطلقوا مسميات على المساحات تدل على حبهم

وانتمائهم لهذا المجتمع القرائي مثل تسمية: "الصباح السبتاوي"، و"جعلتم صباح يوم السبت كصباح يوم العيد". [ملاحظة مساحة 26/11/2022].

العلاقات الودية بين أفراد هذا المجتمع ومشاركة الأفراح والأتراح: ظهرت علامات العلاقات الودية بعدة طرق منها عندما يتحدث أحدهم عن إنجاز حققه تنهال عليه التبريكات وعبارات الثناء. فمثلاً عندما أعلن أحد المنظمين عن نجاحه وحصوله على درجة الدكتوراه استمرت تبريكات المشاركين له لعدة مساحات خلال شهر فبراير 2023. وعندما يغيب أحد المتحدثين الدائمين لفترة من الزمن فإن المنظمين والمتحدثين الآخرين يتفقدونه ويتواصلون معه، ويرحبون بعودته في المساحة. وعندما يبدو صوت أحدهم مريضاً فإن الآخرين يتمنون له الشفاء. كما أن غالب المساحات لا تخلو من المزاح اللطيف بين المنظمين أنفسهم أو بينهم وبين المتحدثين.

التسويق للمساحات: يكون التسويق إما بإعادة نشر المنشور الخاص بالمساحات على إكس، أو مشاركتها عبر منصات التواصل الاجتماعي الأخرى، أو دعوة الأصدقاء للحضور والتحدث، أو المشاركة بالكتابة في وسم فطور السبت.

2) تشجيع أفراد المجتمع العربي على القراءة

ساهمت مساحات فطور السبت القرائية في تشجيع أفراد المجتمع على القراءة وزيادة عدد الكتب المقروءة لكل فرد. وقد صُنفت نتائج هذه الفئة الرئيسة تحت فئتين فرعيتين هما: طرق التشجيع على القراءة، وعوامل انجذاب القراء نحو مساحات فطور السبت.

2.1 طرق التشجيع على القراءة:

تنوعت طرق التشجيع على القراءة حيث تمثلت في خمسة طرق، وهي: التعريف بالكتب باختلاف تصنيفاتها، والقراءة مع الجماعة، والإعلانات في مجال القراءة والكتابة، ومناقشات فكرية حول القراءة والكتابة، وعرض الإنجازات والمبادرات المجتمعية في مجال القراءة والكتابة.

التعريف بالكتب باختلاف تصنيفاتها: ساهمت مساحات فطور السبت القرائية على تشجيع المجتمع على القراءة من خلال هدفها الأساسي وهو "لخص لنا كتاباً في ثلاث دقائق"، فكل مساحة أسبوعية هي كنز ثري بعدد كبير من الكتب التي يناقشها القراء ويعرضون رأيهم وتقييمهم لها. هذا العرض المتنوع والكبير وسع آفاق رواد المساحات وعرّفهم على كتب جديدة قد تكون في مجالات مغايرة لما اعتادوا قراءته. قال مؤسس المساحات: "*أنا طفشت من الكتاب اللي معي، فقلت خليني أسمع توصيات الناس. وفي أول لقاء سمعت عدد من الكتب أول مرة أسمع عنها*".

وقد تميزت المساحات بتنوع الكتب واختلاف تصنيفاتها ولغاتها بشكل كبير. وجاءت كتب الأدب العربي كأكثر تصنيفات الكتب عرضاً في المساحات، وعلى رأسها الروايات، والقصص القصيرة، والخواطر، والسير الذاتية، والشعر، والكلاسيكيات التراثية. وجاءت كتب تطوير الذات في المرتبة الثانية. تلتها كتب الإدارة وريادة الأعمال. كما نوقشت الكتب المهتمة باللغات سواء كتب اللغة العربية كالنحو والبلاغة وتطوير مهارات القراءة والكتابة، أو كتب تعلم اللغات الأجنبية. والكتب الدينية ككتب التفسير والحديث والرقائق والسيرة النبوية وقصص الأنبياء. والكتب التاريخية حول تاريخ البشر أو الدول أو الأماكن. وكتب علم النفس، وعلم الاجتماع، والتربية الأسرية والاقتصاد، والسياسة، والفلسفة والمنطق، والتعليم، والتقنية. وقد نَدر تلخيص كتب تخصصية دقيقة مثل الطب، والرياضيات، والألعاب الرياضية، والفنون. ولم تقتصر المساحات على تلخيص الكتب، بل إن بعض المشاركين يلخص ويعرض مقالات صحفية أو أكاديمية، والبعض يلخص أفلاماً مستوحاة من كتب.

وقد تنوعت لغات الكتب المعروضة في المساحات، حيث جاءت اللغة العربية كأعلى لغة يقرأ بها المشاركون، تلتها اللغة الإنجليزية، ثم الفرنسية، فالإسبانية. كما تكرر تلخيص وعرض الكتب المترجمة إلى اللغة العربية من لغات أجنبية. كما أن بعض القراء يقرأ الكتاب بلغته الأصلية ثم يعرض التلخيص لمستمعي المساحات باللغة العربية.

القراءة مع الجماعة: إن الفكرة الأساسية لتأسيس فطور السبت هي الاجتماع لأجل القراءة. فكما ذكر مؤسس المساحات: "*ففكرت ليه ما يكون فطور السبت للناس اللي تقرأ، ونجتمع ونعرف ماذا يقرأ الآخرون*". إن تحديد يوم ووقت معين للمساحات يتكرر أسبوعياً ساعد أفراد المجتمع على الالتزام بالقراءة، بل والاستعداد للمشاركة في المساحات بالقراءة والتلخيص قبل عدة أيام من يوم المساحة. كما أن عرض المتحدثين في المساحات لإنجازاتهم في تحقيق أهداف القراءة التي وضعوها لأنفسهم شهرياً أو سنوياً شجع الآخرين على المزيد من القراءة. وقد ساعد حضور ومشاركة مؤلفي الكتب المشهورين في تعزيز ثقافة القراءة مع الجماعة حيث يعرض المؤلف كتابه، ويشاركه الجمهور في النقاش والحوار. كما أن وجود مؤلف مشهور في مكان ما يجذب له عشاق الكتب. وهذا ما ذكره مؤسس المساحات عن أول لقاء لفطور السبت: "*في ذلك اليوم دخل مؤلفون كبار ولهم جماهيرهم الكبيرة، وكل واحد صار يتكلم عن الكتاب الذي معه، وصاروا يشجعون الناس على القراءة أكثر. واستمروا يحضرون معنا فطور السبت لعدة أسابيع. وهذا حفز الناس على الاستمرار، وحفزنا كمنظمين أن تستمر مساحتنا*". كما شارك عدد من أعضاء أندية القراءة الحضورية في مساحات فطور السبت إما بتلخيص وعرض الكتاب الذي نوقش أو سوف يُناقش في مجموعتهم القرائية، أو بالإعلان ودعوة المستمعين إلى الاشتراك في هذه الأندية القرائية.

الإعلانات في مجال القراءة والكتابة: ساهمت مساحات فطور السبت في تشجيع المجتمع على القراءة من خلال الإعلانات، وقد تكون هذه الإعلانات عبارة عن مسابقات يشرف عليها حساب فطور السبت، أو خصومات متاجر الكتب، أو دعم دور النشر، أو تذكير بمواعيد معارض الكتاب. وقد ذكر أحد المنظمين أن من أبرز المبادرات التي ساهمت فيها دور النشر هي مبادرة لدعم مئة من المؤلفين الجدد الذين هم أعضاء في مجتمع فطور السبت من ناحية تدريبهم وتطوير مهاراتهم الكتابية بشكل مجاني. كما حرص مضيفو المساحات على مشاركة إعلانات مسابقات القراءة ومعارض الكتب في أنحاء الوطن العربي مثل معرض الكتاب في الكويت وجدة والشرقية. وساهم المتحدثون في المساحات من خلال مشاركتهم لقائمة الكتب التي اشتروها من تلك المعارض على تشجيع مجتمع فطور السبت على زيارة المعارض وشراء الكتب وقراءتها.

مناقشات فكرية حول القراءة والكتابة: تميزت مساحات فطور السبت بعدم اقتصارها على عرض ملخصات الكتب، بل شجعت أفراد مجتمع القراءة على الحوار والنقاش الفكري حول المواضيع ذات العلاقة بالقراءة والكتابة. هذه المناقشات الفكرية طريقة فعالة لتشجيع المستمعين على القراءة من خلال الحوارات الراقية وتوصيات الكتب. ومن أبرز تلك المواضيع التي نوقشت في المساحات موضوع التقنية والقراءة؛ والمقارنات بين الكتب الورقية والكتب الالكترونية المقروءة والمسموعة، وتأثير منصات التواصل الاجتماعي على القراءة والصحافة والنشر، وتطبيقات تقنية لتنظيم مهام القراءة، وتطبيقات تقنية تساعد المكفوفين في القراءة والكتابة، واستخدام الذكاء الاصطناعي وخاصة شات جي بي تي في تلخيص الكتب. كما نوقشت بعض المشاكل التي تواجه القراء ومنها التوقف أو الانقطاع عن القراءة، وتراكم الكتب المشتراة

دون قراءتها، وضعف اللغة العربية لدى أطفال القراء المبتعثين. ونوقشت عادات القراءة مثل طرق اختيار الكتب وأماكن العثور عليها، وطرق تلخيص الكتب والكتابة عنها، وتطور الوعي القرائي لدى القارئ وتغير اهتماماته القرائية، والأوقات المفضلة للقراءة.

عرض الإنجازات والمبادرات المجتمعية في مجال القراءة والكتابة: تميزت مساحات فطور السبت بأنها مساحات جاذبة لأصحاب الإنجازات والإبداع للحديث عن إنجازاتهم فيما يتعلق بثقافة القراءة والكتابة. وقد كانت أبرز الإنجازات البارزة والتي كان لمساحات فطور السبت الدور الأكبر في نجاحها هي فوز أحد المنظمين في مسابقة "ديوان الابتكار" في المملكة العربية السعودية. وقد ساعدنا طول فترة الملاحظة على المتابعة القريبة لأحداث تطور هذا الإنجاز الفريد. ففي أحد مساحات شهر جولاي تحدث عدد من المكفوفين وناقشوا طرقهم في القراءة والمشاكل التي تواجههم. فعلق المنظم المضيف للمساحة بقصة حول متحدثة في إحدى المساحات أنها كانت تكره القراءة لكن إحدى صديقاتها الكفيفات دعتها لمجموعة قراءة خاصة بالكفيفات حيث تحلقن حول فتاة مبصرة تقرأ لهم من أحد الكتب، فكانت هذه الزيارة سبباً لحب الفتاة للقراءة [ملاحظة مساحة 16/7/2022]. وخلال الأشهر التالية ذكر هذا المنظم أنه تواصل مع الفتاة صديقة القارئات الكفيفات والتي بدورها ساعدته في التواصل مع جمعية المكفوفين. كما ذكر أنه بدأ بتصميم تطبيق تقني خاص بالمكفوفين يربطهم بمتطوعين يقرؤن لهم الكتب التي يرغبون بها. وفي إحدى مساحات شهر ديسمبر أعلن هذا المنظم بشرى فوز تطبيقه للمكفوفين في مسابقة "ديوان الابتكار" [ملاحظة مساحة 24/12/2022].

2.2 عوامل انجذاب القراء نحو المساحات:

تعددت عوامل انجذاب القراء نحو مجتمع القراءة وزيادة عددهم في مساحات فطور السبت، والتي يمكن تلخيصها في خمسة عوامل، وهي: مجتمع قراءة عن بعد، مساحات آمنة وممتعة، والتسويق للمؤلفين وكتبهم، والاهتمامات المشتركة وصنع الصداقات وتعزيزها، والتفاعل النشط بين أفراد مجتمع القراءة على مساحات فطور السبت.

مجتمع قراءة عن بعد: إن مساحات فطور السبت القرائية أشبه ما تكون بأندية القراءة التي تشجع أفراد المجتمع على القراءة، لكنها تتميز عن تلك الحضورية أنها عبر الانترنت ولا تلتزم بمكان محدد، كما أن الحضور الأسبوعي فيها غير إلزامي ولا يوجد تحديد للكتب التي تُناقش فيها. كما عبر كثير من رواد المساحات عن راحتهم لوجود مجتمع قرائي عبر الانترنت يجمع محبي القراءة من أنحاء العالم، ولا يتطلب الحضور لمكان محدد فهذه المساحات توفر الوقت والمال والجهد برأيهم.

مساحات آمنة وممتعة وراقية: مساحات فطور السبت هي مكان آمن وممتع وحر من القوانين الرسمية أو المعايير التقييمية حيث يُسمح للمشاركين بعرض وتلخيص أي نوع من الكتب وبالطريقة التي تناسبهم طالما أنهم لا يتجاوزون حدود الدين والأخلاق. ولذا يتكرر أن يشارك أحدهم على استحياء لأول مرة، ثم يستمر بالمشاركة في مساحات تالية. وهي مساحات ديموقراطية تهتم براحة المنضمين لها وتأخذ بآرائهم ومقترحاتهم. فعلى سبيل المثال تم التصويت لوقت المساحات في رمضان. فعلى الرغم من تفضيل المنظمين للوقت النهاري إلا أن غلبة تصويت الجمهور للوقت الليلي جعل المنظمين يجدولون موعد المساحات في شهر رمضان المبارك لتناسب التصويت الأعلى وهو من الساعة 12 إلى 2 صباحاً [ملاحظة مساحة 18/3/2023].

التسويق للمؤلفين وكتبهم: تميزت مساحات فطور السبت بدعمها وتشجعيها للمؤلفين. وقد تنوعت طرق التسويق للمؤلفين، وكان أكثر الطرق هي مشاركة المؤلف في المساحات بالحديث عن كتابه أو كتبه التي ألفها. وقد

يتبع بعضهم طرقاً تشويقية في عرض الكتاب والحديث عنه وفي نهاية حديثه يذكر أنه هو مؤلف هذا الكتاب والذي يباع في المكان الفلاني. ومن طرق التسويق الأخرى أن يسوق للكتاب صديق للمؤلف بأن يذكر إعجابه بالمؤلف ويشجع المستمعين على اقتنائه. وفي بعض الأحيان يستضيف أحد المضيفين أو أحد المتحدثين في المساحات مؤلِفاً مشهوراً أو مغموراً ليحدث المستمعين عن تجربته في التأليف وأسبابه وعن محتوى كتابه. فمثلاً ذكر أحد المتحدثين أنه حالياً في زيارة لدولة خليجية شقيقة في استضافة مؤلف شهير، ويسعده أن يتحدث هذا المؤلف إلى رواد المساحة عن مكتبته ومؤلفاته، وقد تحدث المؤلف من خلال حساب المتحدث الأول نفسه [ملاحظة مساحة 14/1/2023].

صنع الصداقات وتعزيزها عبر المساحات: ساهمت مساحات فطور السبت بدعم الصداقات بين رواد المساحات بطريقتين: صنع صداقات جديدة عبر المساحات، أو تعزيز صداقات قديمة. كان لمساحات مجتمع القراءة دور كبير في صنع وإنشاء صداقات جديدة بين المنضمين للمساحات وذلك من خلال اكتشاف الاهتمامات المشتركة بينهم. ويحدث أن يتميز أحد المتحدثين في تلخيصه أو عرضه فيثني عليه آخر ويعلمه أنه سيتواصل معه على الخاص. وكثيراً ما يلتقي هؤلاء الأصدقاء على أرض الواقع. يقول أحد المنظمين: *"أنا شخص دائرتي الخاصة وعلاقاتي كلهم من تويتر [إكس] وأحب هذا الشيء. وأحب أحول تو دي إلى ثري دي يعني يصيرون حقيقيين. وفي المساحات متحدثين دائمين أحب أتواصل معهم على الخاص في تويتر وعلى الواتس أب، وألتقي معهم على أرض الواقع"*. كما أن مساحات فطور السبت كانت مكاناً للقاء الأصدقاء القدامى وتعزيز صداقاتهم القديمة. وقد تحدث تلك اللقاءات صدفةً حيث يتحدث أحدهم ويناقش كتاباً، فيتحدث آخر ويرحب بصديقه القديم، أو أستاذه الذي عرفه من خلال صوته. ففي إحدى المساحات شاركت متحدثة بتلخيص رواية، ثم جاء دور متحدثة أخرى تحدثت بسعادة قائلة أنا كنت مشغولة لكن لما سمعت صوت صديقتي تتحدث تركت كل شيء وطلبت اللاقط الصوتي لأشارك في المساحة وأعبر عن شوقي لها لأنني لم أرها أو أسمعها منذ أكثر من سنة، عرفتها من صوتها مع أنها تستخدم اسماً مستعاراً للمشاركة [ملاحظة مساحة 21/1/2023].

التفاعل النشط بين أفراد مجتمع القراءة على المساحات: يمكن حصر التفاعلات الاجتماعية على مساحات فطور السبت في ثلاثة أنواع هي: تفاعل مضيفي المساحات مع المتحدثين، وتفاعل المتحدثين مع بعضهم، وتفاعل المضيفين مع بعضهم. وإضافة للتفاعل الصوتي كان هناك تفاعل بالرموز التعبيرية التي توفرها المساحات على إكس لروادها كمضيفين، أو متحدثين، أو حتى مستمعين.

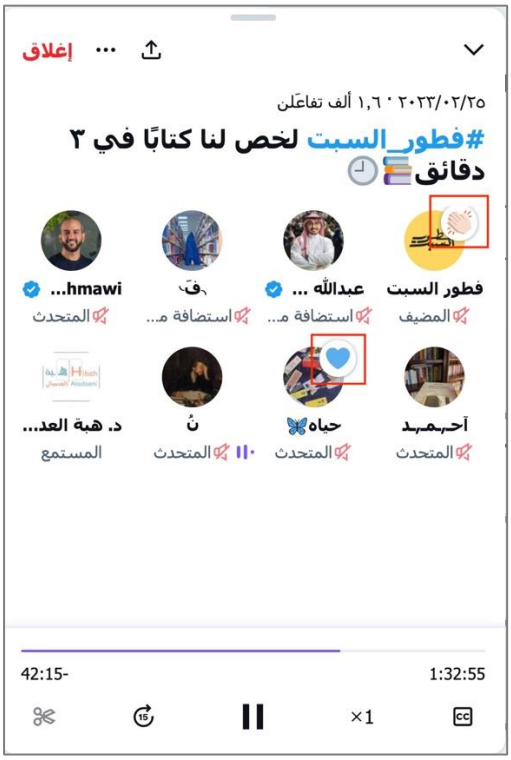
تفاعل المضيفين مع المتحدثين: يتفاعل مضيفو المساحات مع المتحدثين المشاركين بعدة طرق؛ أولها هي الترحيب بهم، حيث يرحب المضيف بالمتحدث شكراً له على المشاركة وتشجيعاً له. وقد يرحب المضيف ببعض المستمعين المنضمين للمساحات بذكر أسماء معرفاتهم ترغيباً لهم بالمشاركة، ويغلب أن يكون هؤلاء مؤلفين معروفين أو من مشاهير منصات التواصل الاجتماعي. كما يرحب المضيفون كثيراً بالمتحدثين الدائمين في المساحات ويتذكرونهم عند غيابهم. ومن طرق التفاعل أيضاً أن يسأل المضيف المتحدث بضع أسئلة تتعلق بمحتوى الكتاب، وعن رأيه بالكتاب، وسبب اختياره، وكيف أثر في حياته، ورأيه بأسلوب المؤلف، وعن كتب أخرى لنفس المؤلف. ويحدث أن يتذكر المضيف كتاباً آخر له محتوى مشابه فيناقشه مع المتحدث. يقول أحد المنظمين: *"نشجع القارئ ونطلب منه: ما هو أثر هذا الكتاب عليك؟ ولماذا الكتاب جيد أو غير جيد برأيك؟ لأن*

*التلخيص التقليدي واقتباسات الكتب نقدر نحصل عليها من مواقع تقييم الكتب مثل قودريدز".*وعندما يكون الكتاب جديداً على المضيف فإنه يتصفح محرك البحث قوقل أو مكتبة أمازون للبحث عن الكتاب وقراءة نبذة عنه تساعده في طرح سؤال أو اثنين على المتحدث حول هذا الكتاب. كما يتفاعل المضيف مع المتحدثين عبر سؤالهم عن أهدافهم القرائية، وماهي الكتب التي ينوون قراءتها، ويحدث أن يقترح المضيف بعض الكتب التي تتماشى مع ذائقة المتحدث ونوعية الكتب التي لخصها وعرضها. وكثيراً ما يثني المضيف على بعض المشاركات التي يظهر تميزها إما في طريقة التلخيص أو في طريقة العرض والإلقاء. كانت براعة المضيفين في التفاعل مع المتحدثين والثناء على أسلوب المتحدث عاملاً مشجعاً لكثير من المشاركين على الاستمرار في حضور المساحات والتحدث فيها. حيث ذكرت إحدى المتحدثات أن ثناء المضيف على طريقة تلخيصها وفصاحة إلقائها شجعها على قراءة المزيد من الكتب وتلخيصها لأجل عرضها في المساحات القادمة [ملاحظة مساحة 3/9/2022].

تفاعل المتحدثين مع بعضهم: يتفاعل المتحدثون معاً عبر الحوار الصوتي داخل المساحات، وعبر طرق أخرى خارج المساحات كالرد تحت المنشور الخاص بالمساحة، أو عبر وسم فطور السبت. قال أحد المنظمين: *"نسمح للمداخلات في أثناء المساحة، وحساب فطور السبت مفتوح للردود، وكذلك الوسم لمن يحب أن يعلق أو يتفاعل"*. وتتشابه طرق تفاعل المتحدثين مع بعضهم البعض بطرق تفاعلهم مع المضيفين. ويأتي التفاعل حول محتوى الكتاب كأكثر طريقة في تفاعل المتحدثين، حيث يعلق المتحدث اللاحق على محتوى الكتاب الذي عرضه متحدث قبله ويبدي رأيه في ذلك المحتوى. ويتكرر كثيراً أن يبدأ أحد المتحدثين عرضه للكتاب بالتعليق على كتاب من سبقه وربطهما معاً إما بتماثل المحتوى أو بتضاده. ففي إحدى المساحات قالت إحدى المتحدثات: بعد قصص الأمل التي شاركها المتحدثون قبلي، أنا سأعرض كتاباً عن قصص اليأس [ملاحظة مساحة 30/7/2022]. كما يتفاعل المتحدثون معاً عندما يجد بعضهم اهتماماً قرائياً يجمعه بمتحدث آخر فيدور النقاش حول ذلك الموضوع الذي جمع بينهما، وتُقترح الكتب في نفس المجال. ويتفاعل المتحدثون بإظهار مشاعرهم وعواطفهم لبعضهم البعض كمشاعر السعادة والمباركة، أو العزاء، أو الثناء على تميز المتحدث في تلخيصه أو عرضه.

تفاعل المضيفين مع بعضهم: يظهر تفاعل المضيفين مع بعضهم البعض عمق العلاقات الودية بينهم مما يساهم في جذب المستمعين للمساحات وتعزيز انتمائهم وولائهم لمجتمع القراءة في المساحات. ويغلب على التفاعل بين المضيفين طابع الطرفة والمزاح اللطيف والحديث الأخوي. ويظهر تفاعل المضيفين معاً بمناقشاتهم الراقية حول الكتب التي يقرؤنها وقوائم القراءة التي ينجزونها. وأكثر ما تكون مناقشاتهم وحواراتهم في بدايات المساحات لملء الوقت قبل أن يطلب المستمعون اللاقط الصوتي لأجل التحدث.

التفاعل بالرموز التعبيرية: ظهر استخدام الرموز التفاعلية بشكل متكرر في غالب المساحات سواء من قبل المضيفين أو المتحدثين أو المستمعين. وغالب الأيقونات المستخدمة هي رمز القلب ورمز المئة نقطة والتصفيق للدلالة على مشاعر السعادة أو الإعجاب بما يعرضه المتحدث، ورمز الوجه الضاحك للتعبير عن مشاعر الضحك حول الحديث الدائر، ورمز الوجه الحزين للتعبير عن مشاعر الحزن والمواساة، ورمز اليد المرفوعة للدلالة على طلب الإذن بالحديث، ونَدُر استخدام رمز الوجه المدهوش أو رمز اليد غير الموافقة (الشكل 5).



شكل (5): استخدام الرموز التعبيرية في المساحات

المناقشة

تلخصت نتائج البحث في فئتين رئيستين هما: بناء مجتمع القراءة على مساحات إكس، وتشجيع أفراد المجتمع العربي على القراءة. ونوقشت هذه النتائج من ثلاثة جوانب ثقافية هي: ثقافة الصوت، وثقافة الممارسة المجتمعية، وثقافة الهوية العربية.

ثقافة الصوت

تعتمد مساحات إكس بشكل أساسي على حاسة السمع وهذا يعني إغفال تأثير الحواس الأخرى كحاسة البصر، مما يُعظم التركيز على المحتوى المسموع ويقلل التشتت الذي قد تسببه المدخلات البصرية كالصور ومقاطع الفيديو. ومع أن منصات التواصل الاجتماعي تعتمد على خصائص الوسائط المتعددة، إلا أن مساحات إكس تفردت بتركيزها على وسيط واحد وهو الصوت الذي يُعد أداة قوية تُضفي طابعاً شخصياً حميمياً على ما يقال، وتُعزز الحوارات بعمق ودفء لا يوفره سوى الصوت البشري (X Help Center, 2023). تسري الموجات الصوتية إلى الدماغ كالكهرباء فتخاطب مراكز الشعور والتفكير التي تميز البصمة الصوتية لكل متحدث وتألف تكرار صوته حتى يكون كأقرب قريب. ولعل أحد أسباب ازدهار مساحات فطور السبت أنها تزامنت مع جائحة كورونا وفرض التباعد الاجتماعي فجاءت بأصواتها البشرية ومحتواها الثقافي لتبث نوعاً من الدفء الاجتماعي. إن مساحات إكس الصوتية تعيد للأذهان تأثير الموجات الأثيرية للمذياع لكنها تفوقه قوة في التأثير والتواصل فهي وسيلة تواصل من طرفين فالمرسل والمتلقي يتبادلان الأدوار بينهما فهما متحدث ومستمع في آن واحد، بينما يكون التواصل في المذياع من طرف واحد وهو تواصل من المذيع إلى المتلقي وهو الجمهور الذين لا يمكنهم المشاركة والتعليق غالباً.

إن اعتماد المساحات الرقمية على عنصر الصوت يعزز مهارات عديدة لدى روادها، فيعزز لدى المستمعين مهارات الإنصات، والتركيز، وفهم ما يقوله الآخرون، والالتزام بالدور، وآداب المناقشة والحوار، وهي مهارات ضرورية في التواصل الفعال وبناء العلاقات الاجتماعية. كما يطور مهارات خاصة لدى المتحدثين، فغياب لغة الجسد يُلزم المتحدث على تطوير مهارات التواصل الصوتي والتحكم في نبرة الصوت وتواتره وإيقاعه. كما أن الإطار الزمني المحدود بثلاث دقائق في مساحات فطور السبت قد طور مهارات التلخيص والعرض لدى المتحدثين. قد تكون مهارة الاختصار صعبة التعلم، لكن التقييد الزمني للمتحدث أو المساحة المحددة للكتابة قد يطور هذه المهارة (Aladsani, 2018). ويساهم غياب الجانب البصري على دعم ثقة المتحدث المتردد لأنه لا ضرورة لإظهار وجهه ومواجهة الجمهور، كما أنه يساعد أولئك الذين لا يبصرون على المشاركة بأصواتهم في مساحات تعتمد على ثقافة الصوت فقط.

ثقافة الممارسة الاجتماعية

على الرغم من أن القراءة نشاط فردي بين القارئ والكتاب، إلا أن هذه المساحات الرقمية حولته إلى نشاط جماعي داخل مجتمعات للممارسة Communities of Practice (CoP) والتي تتشكل من خلال اجتماع أشخاص يجمعهم اهتمام وشغف بنشاط مشترك، ويتواصلون بشكل مستمر وفعال، ويتعلمون بشكل جماعي كيفية القيام بهذا النشاط بشكل أفضل (Wenger, 1999). لمجتمع الممارسة ثلاث خصائص وهي: التخصص، والمجتمع، والممارسة. وهذه الخصائص الثلاث موجودة في مساحات فطور السبت فهي مساحات متخصصة في القراءة، وهي مجتمع يتكون من مضيفين ومتحدثين ومستمعين، وهي مساحات تفاعلية شبكية فالمتحدث مستمع والمستمع متحدث، وقد يتطور دور المستمع المبتدئ ليكون مشاركاً متحدثاً ثم مضيفاً للمساحات في مراحل متقدمة. وهذا ما أشار إليه Wenger أن التعلم ليس شيئاً يحدث في العزلة بل هو من خلال المشاركة المحيطة فالوافدون الجدد إلى مجتمع الممارسة يبدؤون في المراقبة والاستماع، قبل أن يأخذوا تدريجياً أدوراً مركزية فهم يتعلمون قواعد وقيم هذا المجتمع، ويطورون تدريجياً إحساساً بالهوية والانتماء لهذا المجتمع. إن التفاعل الغني في هذه المساحات القرائية هو سبب استمراريتها فلو أنها فردية أو باتجاه واحد من المتحدث إلى المستمع فربما توقفت منذ زمن طويل لكن استمراريتها لمدة سنتين وأكثر هو بسبب قيامها على جهود جماعية فالجمهور هو المتحدث.

هذه الممارسة المجتمعية تعتمد على التفاعل والتواصل بين جميع أفراد المجتمع وهذا يتضمن تأثيرهم على بعضهم البعض وهو أمر مهم في مجتمعات القراءة لأن الفرد القارئ قد يعجبه مجال معين في القراءة أو ربما يُفرض عليه، فتأتي هذه المجتمعات القرائية لتعرفه بمجالات وأنواع أخرى تفتح له آفاقاً معرفية جديدة (Martens et al., 2022).

مجتمع القراءة على مساحات فطور السبت لا يقتصر على القرّاء فقط، بل هو مجتمع ديناميكي يتوسع باستمرار ليضم المؤلفين ودور النشر ويربطهم بجمهورهم القارئ عبر مساحات رقمية منتظمة. إن مجتمعات القراءة الرقمية على منصات التواصل الاجتماعي قد ربطت بين القراء المتحمسين ودرو النشر والمؤلفين في مشهد ثقافي اجتماعي تعليمي غير مسبوق، فبعد أن كانت هذه اللقاءات بين هذه الأطراف محصورة في معارض الكتب والمهرجانات الثقافية فقط، جاءت فضاءات الانترنت ومجتمعات القراءة الرقمية لتخلق تواصلاً مفتوحاً لهذه الأطراف للتفاعل المباشر دون قيود يساهم في إيصال مباشر لصوت كل طرف إلى الآخر.

ثقافة الهوية العربية

تصطبغ المجتمعات الرقمية وتتشكل بهوية أفرادها، ولذا فإن الهوية العربية تلقي بظلالها الوارفة على مساحات فطور السبت القرائية. فبداية من فكرة القراءة المنبثقة من فعل الأمر القرآني "اقرأ". وثانياً بتوقيت المساحات الصباحي الذي هو انعكاس لثقافة عربية إسلامية ونهج نبوي متبع "بورك لأمتي في بكورها". ومروراً بكتب الأدب العربي كأكثر الكتب عرضاً في المساحات، واللغة العربية كأكثر لغة يقرأ بها المشاركون.

وظهرت قيمة التطوع والعطاء بلا مقابل كثقافة عربية في المساحات، بدءاً بالمشاركات التطوعية في التنظيم والإضافة والحديث، وفي دعم المساحات للمؤلفين الناشئين، وفي دعم دور النشر العريقة لرواد هذه المساحات. وقد أكدت دراسة (Al-Abdullatif & Aladsani, 2021) على أن حب العطاء من القيم الرئيسة التي تدفع المستخدمين العرب لشبكات التواصل الاجتماعي على المشاركة وتبادل المعلومات مع الآخرين والمساهمة في بناء المعرفة بشكل مجاني.

كما تظهر قيمة الترحيب والكرم العربي وفتح المجالس للضيوف، فالحوارات والنقاشات على منصة إكس أشبه ما تكون بالمحادثة وجهاً لوجه داخل مجلس حيث لا نعرف من قد يستمع خلف النافذة أو يظهر فجأة على الباب (Murthy, 2013)، لكن الكرم العربي في هذا المجتمع الرقمي يرحب بجميع المنضمين للمساحات دائماً، وهو مجتمع منفتح على الآخر يشجع الحوار الراقي ويستقبل نقاشات الكتب في جميع المجالات والتخصصات.

وتلقي الهوية العربية بظلالها على مشاركة المرأة، حيث إن المرأة العربية يغلب عليها الحياء والخفاء، والبعد عن الاختلاط المباشر بالرجال خاصة في مجتمعاتنا العربية التي يغلب عليها الفصل بين الرجال والنساء لأسباب دينية وثقافية. ولذا فإن المساحات الصوتية الرقمية قد عززت من وجود المرأة وإيصال صوتها بطريقة ملائمة لتقاليدها الثقافية والدينية التي تسمح لها بالحديث مع الرجال طالما أنه حديث بالمعروف لا خضوع فيه.

وتتميز مساحات القراءة بقوة انتماء أفرادها إليها فهم كالجسد الواحد إذا اشتكى منه عضو تداعى لها سائر الجسد بالسهر والحمى، فإذا غاب أو مرض متحدث دائم يفتقده الآخرون وإذا فاز أو أنجز أحد أفراد المجتمع تداعى له سائر المجتمع بالتهاني والمباركات.

الخاتمة والتوصيات

عرض هذا البحث مساهمة المساحات الرقمية الصوتية على منصة إكس -لأحد حسابات القراءة وهو فطور السبت- على تنمية ثقافة القراءة في المجتمع العربي، وذلك عبر تشكيله لمجتمع قراءة متماسك، وتنوع طرق تشجيعه عليها. جُمعت بيانات هذا البحث عبر مجموعة تركيز مطولة، وملاحظات متواترة استمرت عاماً كاملاً للمساحات الرقمية، ونُوقشت نتائج البحث من منظور ثقافي تعليمي وتقني. إن هذا البحث يلقي الضوء على أهمية التفكير في طرق جديدة لتشجيع القراءة خاصة لجيل زد الرقمي (Generation Z) فهم جيل ولدوا وتربوا وسط التقنيات الحديثة، لذا لابد من مراعاة هذه البيئات التي يعيشون فيها وتشجيعهم على القراءة باستخدام التقنيات ومنصات التواصل الاجتماعي التي تجذبهم. يُمكن أن تُسهم هذه النتائج بشكل فعّال في تعزيز ثقافة القراءة في المجتمع العربي عبر جهود متكاملة تُبذل من قبل الوزارات المعنية بثقافة القراءة، كوزارة التعليم ووزارة الثقافة. وذلك من خلال تقديم الدعم المؤسسي والمادي للاستفادة من مساحات إكس الرقمية في إقامة مجتمعات قرائية عبر الإنترنت، وتعزيز تلك المجتمعات حضورياً من خلال الاجتماعات والفعاليات القرائية في المدارس والجامعات والأندية الثقافية ومعارض الكتب وأماكن أخرى ذات صلة. ويمكن للمؤسسات التعليمية إنشاء مساحات قرائية مشابهة لتعزيز الحراك الثقافي وتشجيع منسوبيها على القراءة. ويمكن لمعلمي اللغات الاستفادة من تقنية المساحات الرقمية في تطوير الجوانب اللغوية لطلابهم عبر إنشاء مساحات خاصة بمقرراتهم وتشجيع الطلاب على المشاركة فيها. يمكن للباحثين إجراء بحوث حول مساهمة المساحات الرقمية على إكس في تطوير مهارات التحدث والإلقاء، أو في تطوير المهارات الذاتية والمهنية.

****

المراجع العربية

الدوسري، سحر. (2022). الوظيفة النسقية لظاهرة الصالونات الثقافية النسائية في المملكة العربية السعودية مقاربة ثقافية. *مجلة الآداب للدراسات اللغوية والأدبية، 1* (15)، 489-527.

ذياب، رحمة. (2023). *جلسة حوارية في إثراء تعيد وهج القراءة في العالم العربي*. إثراء. https://www.ithra.com/ar/news/status-reading-arab-world

المراجع الإنجليزية

Al-Abdullatif, A., & Aladsani, H. (2021). Understanding Instructors' Cognitive Structure Toward the Academic Use of Social Network Sites: The Means–End Chain Theory. *SAGE Open*, *11*(3), 1-17.

Al-Dosari, S. A. (2022). Syntagmatic Function of Women's Cultural Salons in the Kingdom of Saudi Arabia: A Cultural Approach (in Arabic*). Journal Arts for linguistics & literary studies, 1*(15), 489-527

Aladsani, H. (2018). *Saudi women students and educational uses of Twitter: Practices, perceptions, and identities* [Doctoral Thesis, The University of Sheffield]. The University of Sheffield. https://etheses.whiterose.ac.uk/23777/

Bradley, S., Bafia, V., French, L., & Lindquist, L. (2022). Social media livestreaming to disseminate geriatrics research. *Journal of the American Geriatrics Society*, *70*(11), 3306-3308.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative research in psychology*, *18*(3), 328-352.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Dhiab, R. (2023). *A dialogue session at ithra brings back the glow of reading in the Arab world* (in Arabic). ithra https://www.ithra.com/ar/news/status-reading-arab-world

Hartley, J. (2002). *Reading Groups* (2nd ed.). Oxford University Press.

LeCompte, M. D., & Schensul, J. J. (2010). *Designing and conducting ethnographic research: An introduction* (Vol. 1). Rowman Altamira.

Lima, C. (2017). Readers' interactions in an online reading group. *Language and Literacy*, *19*(4), 129-142

Lincoln, Y., Lynham, S., & Guba, E. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research.* (pp. 213-263). SAGE Publications.

Lincoln, Y.S. and Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. SAGE Publications.

Martens, M., Balling, G., & Higgason, K. A. (2022). #BookTokMadeMeReadIt: young adult reading communities across an international, sociotechnical landscape. *Information and Learning Science*, *123*(11–12), 705–722.

Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. (4th ed.) John Wiley & Sons.

Murthy, D. (2013). *Twitter: Social communication in the Twitter age*. Polity Press.

Sufidiana, R., Mustofa, M., & Nashir, A. (2023). The Impact of Twitter Spaces in Speaking Skill for EFL Students. *EDUTEC: Journal of Education And Technology*, *6*(3), 683-691.

Thomas, B. (2021). The# bookstagram: distributed reading in the social media age. *Language Sciences*, *84*, 101358.

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

X Help Center. (2023). *About X Spaces*. X Help Center

تقييم و اقع برنامج التفكير الناقد في ضوء أهدافه من وجهة نظر المعلمين المتدربين

د. عبدالله محمد عبدالله الأكلبي[1]

(قدم للنشر 1445/03/13هـ -وقبل 28 /05/ 1445هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج التفكير الناقد في ضوء أهدافه من وجهة نظر المعلمين المتدربين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تم تطبيق الاستبانة بعد التحقق من صدقها وثباتها كأداة لجمع بيانات الدراسة وتحقيق أهدافها؛ حيث قام الباحث ببناء استبانة مكونة من محورين أساسيين أحدهما يهتم بواقع برنامج التفكير الناقد، والثاني يهتم بتحقيق أهداف البرنامج، تم توزيعها في نهاية الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1444هـ على المعلمين الخريجين من برنامج التفكير الناقد وقد استجاب منهم (147) معلم من (20) جامعة مختلفة، توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان من أهمها أن استجابات المعلمين المتدربين ظهرت بالموافقة إلى حد ما حول واقع برنامج التفكير الناقد المتعلق بخطة البرنامج وأعضاء هيئة التدريس والمعلم المتدرب، وأن أهداف البرنامج تحققت بدرجة عالية، كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات المعلمين المتدربين حول واقع البرنامج وتحقيق أهدافه في جميع محاور الدراسة تعزى إلى متغير التخصص وعدد سنوات الخبرة في التدريس، وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات أبرزها: وضع معايير قبول خاصة ببرنامج التفكير الناقد، وضع استبيان الكتروني كتغذية راجعة خاص بآراء المعلمين الملتحقين بالبرنامج، والاهتمام باختيار وانتقاء أعضاء هيئة التدريس المعينين لتدريس مقررات برنامج التفكير الناقد.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، واقع برنامج التفكير الناقد، الأهداف النظرية والتطبيقية.

Evaluating reality of the critical thinking program in light of its objectives from the point of view of trainee teachers

Abdullah M. Alaklabi[1]

(Submitted 28-09-2023 and Accepted on 12-12-2023)

Abstract: The study aimed to evaluate the critical thinking program in light of its objectives as perceived by trainee teachers, The study followed the descriptive survey method, The questionnaire was applied after verifying its validity and reliability to collect study data and achieve its objectives, designed the questionnaire in two main axes, the first one concerned reality of the critical thinking program, the second concerned achieving the program objectives, It was distributed at the end of the third semester of the academic year 1444 AH to graduate teachers from the Critical Thinking Program, and (147) teachers from (20) different universities responded. 1444 AH, The study concluded that the responses of the trainee teachers appeared to be in agreement to some extent about the reality of the critical thinking program related to the program plan, the faculty members, and the trainee teacher and the program objectives were achieved to a high degree, in adition to there are no statistically significant differences between the responses of the trainee teachers regarding the reality of the program and the achievement of its objectives in all aspects of the study due to the variable of specialization and the number of years of teaching experience, The study recommended several recommendations, Establishing special acceptance criteria for the Critical Thinking Program, Establishing An electronic questionnaire as feedback regarding the opinions of teachers enrolled in the program, Attention to selecting faculty members appointed to teach the Critical Thinking Program courses.

Keywords: Critical Thinking, reality of the critical thinking program, Theoretical and practical objectives .

(1) قسم القيادة والسياسات التربوية – كلية التربية – جامعة جدة.

(1) Department of Educational Leadership and Policy - College of Education - University of Jeddah.

ababa1980@hotmail.com

مقدمة الدراسة

ظهرت الثورة الصناعية الرابعة في مطلع القرن الحادي والعشرين والتي أُعلن عنها رسميًا في عام 2016م كان ذلك أثناء أعمال منتدى الاقتصاد العالمي (دافوس) (World Economic Forum. 2016)، مشيرةً إلى التقدم التقني المتسارع والذي يعود إلى سلسلة من التطورات العلمية والمعرفية يمكن القول بأنها أدت إلى ذلك التقدم؛ وفي المقابل نتج عن هذا التقدم التقني تحولات وتأثيرات كبيرة في شتى الجوانب الحياتية سواءً العلمية منها أو العملية أو الاجتماعية مما أدى إلى حاجة الإنسان لعدد من المهارات والكفايات الجديدة التي تمكنة من التكيف مع هذه التغيرات، وعليه فقد أولت المنظمات والهيئات والمؤسسات المختلفة على المستويين المحلي والعالمي اهتمامًا كبيرًا بمجال المهارات والكفايات التي يتطلبها إنسان هذا العصر.

بناءً على ماسبق ظهرت قائمة بالمهارات والكفايات التي يتطلبها القرن الحادي والعشرين وذلك لأسباب عدة منها على سبيل المثال: أساليب التعامل المناسب والأمثل مع وسائل التواصل الاجتماعي خصوصًا مع زيادة انتشارها بين الأفراد والمجتمعات المختلفة، والتحديات الإعلامية المعاصرة وكيفية التعامل مع تأثيراتها الكبيرة، وتعدد مصادر العلم والمعرفة وتنوعها وكيفية الاستفادة منها بأفضل شكل وطريقة ممكنة، إلى جانب أمر مهم جدًا وهو الكفايات والمهارات التي يتطلبها سوق العمل المتجدد في العصر الحالي.

وقد تم تحديد عدد من المهارات التي يتطلبها القرن الحادي والعشرين في ثلاث مجموعات أساسية من المهارات المطلوبة بإلحاح في العصر الحاضر تتمثل في مجموعة مهارات التعلم والإبداع، ومجموعة مهارات الثقافة الرقمية، ومجموعة مهارات الحياة والمهنة (تريلنج وفادل، 2013/2009)؛ إلا إنه يُلاحظ أن مهارات التفكير الناقد تعد أساسية في كلٍ من هذه المجموعات الثلاث، وفي ذات السياق فإن التفكير الناقد يعد من أفضل المهارات التي يتطلبها سوق العمل بحلول عام 2025م (World Economic Forum 2020).

وبما أن مؤسسات التعليم هي المسؤول الأول عن إكساب الأفراد وتدريبهم على تلك المهارات؛ لذا يمكن القول بأن التعليم يتحمل مسؤولية التحول من الطرق التقليدية التي تتمثل في الاعتماد على نقل العلم والمعرفة وتزويد المتعلمين بها إلى العناية بإكسابهم مهارات التفكير السليم والتعلم المستمر لمواكبة التغيرات الحديثة باستمرار، وهذا ماعملت عليه المملكة العربية السعودية في تطوير نظامها التعليمي؛ حيث يتضح ذلك من خلال مشروع التحول في وزارة التعليم من نظام التعليم القائم حاليًا والذي يعتمد على المحتوى ونقل المعرفة إلى نظام التعليم القائم على الكفايات والمهارت، ويعد هذا المشروع من أكبر وأهم المشاريع التي تقوم بها وزارة التعليم ضمن البرامج التي تحقق أهداف رؤية 2030 بالمملكة العربية السعودية، حيث يوجد ضمن أهداف الرؤية التفصيلية (تحسين مخرجات التعليم الأساسية) وقد وصفت وثيقة الرؤية هذا الهدف بأنه ينبغي تأمين مخرجات التعليم الأساسية التي تركز على مهارات القرن الحادي والعشرين في المراحل الأولى من رحلة التعلم ويتم قياسها بواسطة العديد من المؤشرات الدولية ويرتكز على ثلاث خصائص أساسية هي: إكساب الطلبة المعارف الأساسية، ومهارات التفكير الناقد والاتصال، والمهارات الشخصية (رؤية 2030, 2016).

وقد بدأت وزارة التعليم بتنفيذ ذلك من خلال إدخال عدد من المقررات الدراسية في مراحل التعليم العام كان من بينها مهارات التفكير الناقد حيث تتمثل في مقرر دراسي مستقل يتم تدريسه للطلبة في المرحلة المتوسطة والثانوية؛ مما دعا إلى حاجة تأهيل وإعداد معلمين متخصصين في التفكير الناقد ولذلك تم استحداث برنامج للتفكير الناقد ضمن مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية تقدمة كليات التربية في الجامعات السعودية للمعلمين الراغبين

بتدريس مقرر التفكير الناقد في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

يعد مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية ضمن المشروعات الحديثة في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية لتطوير التعليم العام، والذي يهدف إلى تأهيل عدد من المعلمين والمعلمات لتدريس عدد من المقررات الدراسية الجديدة التي أقرتها الوزارة في مراحل التعليم العام.

وقد أُسندت مهمة تنفيذ هذا المشروع إلى الجامعات السعودية ممثلةً في كليات التربية ويكون ذلك بإشراف تام من قبل وزارة التعليم، حيث تقدم الجامعات برامج متخصصة توائم المقررات الدراسية الجديدة وذلك بهدف الإعداد والتأهيل للتدريس وسد الاحتياج من معلمي التعليم العام في هذه التخصصات الجديدة.

كان من بين هذه البرامج برنامج التفكير الناقد والذي يهدف بشكل أساسي إلى إعداد وتأهيل معلمين لتدريس التفكير الناقد لديهم مستوى عالٍ من الكفاءة العلمية والتطبيقية في ضوء القيم والمبادئ الإسلامية يمتلكون مواصفات الخريج الواعي بالتحديات الفكرية المعاصرة، إضافةً إلى امتلاكهم مهارات التفكير الناقد اللازمة لحل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة في جميع المواقف الحياتية، ولديهم القدرة والمهارة على تعليم وتدريب الطلبة على ذلك (وزارة التعليم، 2021).

بناءً على ماسبق فإن هذه التجربة تعد تجربة جديدة تحتاج إلى تقييم، إضافةً إلى أن لرأي المعلمين الملتحقين بهذا البرنامج أهمية كبيرة؛ لذا جاءت هذه الدراسة لتناول موضوع **تقييم برنامج التفكير الناقد في ضوء أهدافه من وجهة نظر المعلمين المتدربين.**

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: ما واقع تقييم برنامج التفكير الناقد في ضوء أهدافه من وجهة نظر المعلمين المتدربين؟

والذي يتفرع منه الأسئلة الآتية:

1) ما واقع برنامج التفكير الناقد بشكل عام (خطة البرنامج-أعضاء هيئة التدريس-المعلم المتدرب) من منظور الملتحقين بالبرنامج؟
2) ما درجة تحقق أهداف برنامج التفكير الناقد (الأهداف النظرية-الأهداف التطبيقية) من منظور الملتحقين بالبرنامج؟
3) هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول واقع برنامج التفكير الناقد تعزى لاختلاف المتغيرات: (التخصص - عدد سنوات الخبرة في التدريس)؟
4) هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول درجة تحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد تعزى لاختلاف المتغيرات: (التخصص - عدد سنوات الخبرة في التدريس)؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تقييم برنامج التفكير الناقد في ضوء أهدافه من وجهة نظر المعلمين المتدربين، وذلك من خلال تحقيق مايأتي:

1) التعرف على واقع برنامج التفكير الناقد بشكل عام (خطة البرنامج-أعضاء هيئة التدريس-المعلم المتدرب) من منظور الملتحقين بالبرنامج.
2) التعرف على درجة تحقق أهداف برنامج التفكير الناقد (الأهداف النظرية-الأهداف التطبيقية) من منظور الملتحقين بالبرنامج.
3) الكشف عما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول واقع برنامج التفكير الناقد تعزى لاختلاف المتغيرات: (التخصص-عدد سنوات الخبرة في التدريس).
4) الكشف عما إذا كانت توجد فروق دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد العينة حول درجة تحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد تعزى لاختلاف المتغيرات: (التخصص-عدد سنوات الخبرة في التدريس).

أهمية الدراسة

تعد الدراسة الحالية تغذية راجعة قد تفيد المسؤولين وصناع القرار في كلٍ من وزارة التعليم والجامعات السعودية التي تنفذ برنامج التفكير الناقد، وذلك بدراسة مدى تحقق أهداف هذا البرنامج؛ مما يؤدي إلى معرفة نقاط القوة والضعف سواءً في الأهداف المرسومة للبرنامج أو في مستوى تنفيذه والعمل على تطويرها.

حدود الدراسة

حدود موضوعية: تناولت الدراسة الحالية مايأتي:

- واقع برنامج التفكير الناقد في ثلاثة جوانب (خطة البرنامج-أعضاء هيئة التدريس-المعلم المتدرب).
- أهداف برنامج التفكير الناقد (الأهداف النظرية-الأهداف التطبيقية).

حدود زمنية: تم تطبيق الدراسة الميدانية نهاية الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1444هـ.

حدود مكانية: اشتملت الدراسة في جانبها الميداني الجامعات السعودية التي قدمت برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

حدود بشرية: طُبقت الدراسة الميدانية على عدد من معلمي التعليم العام ذوي التخصصات الآتية: (لغة عربية-تربية إسلامية-اجتماعيات) ممن التحق منهم ببرنامج التفكير الناقد في الجامعات السعودية.

مصطلحات الدراسة

الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية: مشروع نفذته وزارة التعليم السعودي بدءًا من الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1443هـ/2021م، يضم عدد من التخصصات المختلفة؛ بهدف إعادة تأهيل عدد من المعلمين والمعلمات لتدريس المقررات الدراسية الجديدة التي تم استحداثها في مراحل التعليم العام والتي تختلف عن تخصصاتهم الرئيسية.

برنامج التفكير الناقد: أحد برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية السعودية التي تقدمها كليات التربية بالجامعات السعودية، يحصل الطالب بعد التخرج منه على درجة الدبلوم التي تؤهله لتدريس مقرر التفكير الناقد في مرحلتي المتوسطة والثانوية في المدارس السعودية.

المعلمين المتدربين: معلمي الدراسات الإسلامية واللغة العربية والاجتماعيات في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية الملتحقين ببرنامج التفكير الناقد بالجامعات السعودية؛ بهدف الحصول على مؤهل يهيئهم لتدريس مقرر التفكير الناقد في التعليم العام.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري:

يعد التفكير نشاط عقلي في غاية التعقيد؛ حيث يحتوي على مجموعة متنوعة ومعقدة من العمليات العقلية تهدف إلى تنظيم العقل للخبرات المختلفة، وإدراك العلاقات بين الأشياء، ومحاولة إدراك وفهم الإنسان للبيئة من حوله والتكيف معها بأفضل شكل ممكن؛ ومن ثم التحكم فيها وتسخيرها لخدمته، وبهذا يمكن القول بأن هناك أنواع كثيرة متعددة ومتنوعة من التفكير تبعًا للمواقف أو الظروف المختلفة أو البيئة التعليمية والثقافية التي ينشأ فيها الفرد (جميل، 2012).

بناءً على ماسبق فإن ذلك يعني أن هناك على سبيل المثال تفكير عاطفي ومنطقي وواقعي وخيالي وإيجابي وسلبي وإبداعي وابتكاري.....الخ؛ إلا إن المهم هنا هو التفكير الناقد موضوع الدراسة الحالية، والذي يعد من أهم أنواع التفكير حاجةً في الوقت الحالي وذلك استجابةً لتبعات التطور التقني والمعرفي الهائل في القرن الحادي والعشرين والذي يتطلب مثل هذا المستوى من التفكير؛ حيث أصبح أفراد المجتمعات المعاصرة بحاجة ملحة إليه.

وفيما يأتي ستتم الكتابة بشيء من التفصيل عن هذا النوع من التفكير وذلك من خلال مبحثين رئيسين الأول منها يتعلق بمفاهيم التفكير الناقد بشكل عام، والثاني يتعلق ببرنامج التفكير الناقد بشكل خاص كأحد برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بوزارة التعليم السعودي.

المبحث الأول: المفاهيم المتعلقة بالتفكير الناقد:

أ- **تعريف التفكير الناقد:** يعد التفكير الناقد ضمن أنواع التفكير، ويمكن تصنيف مهاراته ضمن مهارات التفكير العليا التي يلجأ إليها الإنسان في الكثير من المواقف والمجالات الحياتية المتعددة والمختلفة كالمجالات العلمية والعملية والاجتماعية وغير ذلك من المجالات الحياتية المختلفة، ومن خلال الرجوع إلى أدبيات التفكير الناقد لتحديد هذا المفهوم لوحظ الاختلاف من قبل المتخصصين والمهتمين بهذا المجال، ويمكن القول بأن هذا الاختلاف يعود إلى تباين اهتماماتهم العلمية والتخصصية من جهة، وتعدد وتنوع المواقف الحياتية التي يتطلبها التفكير الناقد من جهة أخرى؛ إلا إنه يمكن تحديد أبرز تعريفات التفكير الناقد فيما يأتي:

(تعريف جون ديوي): وضعه عام 1909م ووصفه بأنه دراسة نشطة، جادة ومتأنية لمعتقد معين أو لأحد أشكال المعرفة في ضوء الأسس التي تدعمها والاستنتاجات الأخرى التي يصبو إليها (Fisher, 2001).

(تعريف إدوارد جليسر): صاغ التعريف عام ١٩٤١م وهو متعدد الأوجه للتفكير النقدي على النحو الآتي: (1) النزعة إلى التفكير المتعمق في المشكلات والموضوعات التي تقع في نطاق تجارب الفرد، (2) معرفة طرق الاستقصاء المنطقي والاستنتاج، (3) التحلي بقدر من المهارة في تطبيق هذه الطرق (Haber, 2020).

(تعريف روبرت إينيس): التفكير الناقد هو التفكير التأملي المنطقي الذي يركز على تحديد ما نؤمن به أو نفعله (Fisher, 2001).

كما ورد عدة تعريفات أخرى مستمدة من مجالات الفلسفة وعلم النفس والاجتماع والتربية والتعليم؛ إلا إن هناك شبه اجماع بين المهتمين بهذه المجالات المختلفة هو أن التفكير الناقد يهتم بثلاثة جوانب رئيسية في الإنسان هي: (المعرفة والمهارات والسمات) (Haber, 2020).

أخيرًا، يمكن القول بأن التفكير الناقد: تفكير منطقي عقلاني متعمق، يقوم على الفحص والتقصي للمواقف الحياتية المختلفة (العلمية والعملية والفردية والاجتماعية)؛ بهدف التحقق من صحتها ومصداقيتها ومن ثم القدرة على إصدار الأحكام واتخاذ القرارات بشأن هذه المواقف، ويكون ذلك وفق معايير موضوعية معينة يمكن تسميتها بمهارات التفكير الناقد، وهي ماسيتم الكتابة عنه في الفقرة الآتية.

ب- مهارات التفكير الناقد:

وضع المهتمون والباحثون بالتفكير الناقد قائمة بمهارات التفكير التي اعتبروها أساسية للتفكير الناقد في سبيل تطبيقه بأسلوب صحيح، كان من أهمها (العياصرة، 2011):

مهارة التحليل (Skill Analysis): تعتمد على تحديد العلاقات ذات المعاني المقصودة والفعلية بين العبارات والأسئلة والمفاهيم والصفات، للتعبير عن اعتقاد أو حكم أو تجربة أو معلومات أو آراء.

مهارة الاستقراء (Skill Induction): تشير إلى صحة النتائج المرتبطة بصدق المقدمات.

مهارة الاستدلال (Skill Inference): القدرة على القيام بمجموعة من العمليات التي تعتمد على توليد الحجج والافتراضات والبحث عن أدلة والتوصل إلى نتائج، والتعرف إلى الارتباطات والعلاقات السببية.

مهارة الاستنتاج (Skill Deductive): القدرة على توفير العناصر اللازمة لاستخلاص النتائج المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة للتعبير عن الآراء والأحكام، كما يقصد بها المقدرة على خلق جدل أو نقاش من خلال خطوات منطقية، ومهارات الاستنتاج الفرعية كمهارة فحص الدليل، ومهارة تخمين البدائل، مهارة التوصل إلى استنتاجات .

مهارة التقييم (Skill Evaluation): إن مهارة التقييم تعتمد على مهارتين أساسيتين هما، تقييم الادعاءات، وتقييم الحجج لقياس مصداقية العبارات والدلالات المقصودة التي تقوم بوصف فهم وإدراك الشخص؛

حيث تصف تجربته، ووضعه وحكمه، واعتقاده، ورأيه، بالإضافة إلى قياس القوة المنطقية للعلاقات الاستدلالية المقصودة أو الفعلية من بين العبارات أو الصفات أو الأسئلة.

ت- مناهج وطرق تدريس التفكير الناقد:

يمكن حصر المنهج أو الطريقة المتبعة في تدريس مهارات التفكير الناقد في أنظمة التعليم المختلفة حول العالم بثلاث مناهج رئيسية كما يأتي (Haber, 2020):

المنهج المستقل: تقديم مهارات التفكير الناقد بشكل مستقل عن المواد الدراسية الأخرى حيث يكون إما على شكل مقررات دراسية مستقلة أو دورات تدريبية متخصصة لتدريس مهارات التفكير الناقد.

المنهج الضمني: دمج مهارات التفكير الناقد بوحدات المنهج في جميع المواد الدراسية أو في بعضها، ويكون ذلك بشكل مباشر بحيث يتم عرض مهارات التفكير الناقد المُراد تعلمها في بداية وحدات المقرر الدراسي أو يكون بشكل غير مباشر حيث يتم تضمين مهارات التفكير الناقد دون الإشارة إليها صراحةً.

المنهج المدمج: يجمع هذا المنهج ما بين المنهجين السابقين؛ بحيث تُقدم مهارات التفكير الناقد على شكل مقررات دراسية مستقلة، إلى جانب تضمينها بشكل غير مباشر في المقررات الدراسية الأخرى.

المبحث الثاني: برنامج التفكير الناقد في الجامعات السعودية:

قامت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية بإطلاق برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1443هـ/2021م، والذي يضم عدد من التخصصات المختلفة وهي: (المهارات الحياتية، المهارات الرقمية، اللغة الإنجليزية، التفكير الناقد، التربية البدنية والدفاع عن النفس، مبادئ الإدارة، التسويق، الهندسة، القانون، الصحة والحياة، الحاسب الآلي، التربية الخاصة)؛ بهدف إعادة تأهيل عدد من المعلمين والمعلمات لتدريس المقررات الدراسية الجديدة التي تم استحداثها في مراحل التعليم العام والتي تختلف عن تخصصاتهم الرئيسية، ويأتي برنامج التفكير الناقد ضمن هذه البرامج التي أقرتها وزارة التعليم (وزارة التعليم، 2022، أ).

أ) أسباب إنشاء البرنامج (وزارة التعليم، 2021):

1) الاحتياجات التطويرية لوزارة التعليم، وتحقيق متطلبات الرؤية الوطنية 2030.
2) نقص أعداد المتخصصين من المعلمين في مجال تدريس التفكير الناقد.
3) التحديات المعاصرة في مجال الانحرافات الفكرية وأساليب التضليل الإعلامي.
4) تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم.
5) تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل.

ب) الأهداف العامة للبرنامج (وزارة التعليم، 2021):

1) إعداد خريجين في مجال التفكير الناقد يتصفون بكفاءة عالية وبقدرة على المبادرة والتجديد والابتكار؛ للارتقاء بالمستوى التعليمي والتربوي.
2) تنمية قدرة الخريج على الربط بين علم المنطق وتعلم مهارات التفكير الناقد.
3) تنمية قدرة الخريج على التوظيف الفاعل لأساليب التقويم البنائي وأدواته في الحكم على مستوى الطلبة في مقررات برنامج التفكير الناقد.
4) اكساب الخريجين القدرة على توظيف استراتيجيات التدريس المناسبة في تدريس مقررات التفكير الناقد.
5) تنمية قدرة الخريج على توظيف مهارات التفكير الناقد في حل المشكلات التي تواجهه.
6) تنمية الوعي بأهمية وضرورة المشاركة في خدمة المجتمع لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة للمجتمع من خلال البرامج البحثية والاستشارية والتدريبية في مجال التفكير الناقد.

ت) الأهداف التفصيلية للبرنامج (وزارة التعليم، 2021):

المعرفة والفهم: اكتساب المعرفة حول التفكير وقيمته وضوابطه ومعوقاته ومهاراته في القرآن والسنة.

- التعرف على المفاهيم العلمية والمبادئ والنظريات المرتبطة بالتفكير والتفكير الناقد.
- توضيح الأطر الفلسفية والقواعد المنطقية ذات العلاقة بالتفكير الناقد.
- تبيين علاقة التفكير الناقد بالتحديات الفكرية والعالمية المعاصرة.
- إدراك استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة.
- تحديد أهم طرائق التدريس وأساليب التقويم المناسبة لمهارات التفكير الناقد.

المهارات:

- ممارسة مهارات التفكير الناقد التي تمكنه من القيام بأدواره التربوية والتعليمية.
- تطبيق مهارات التفكير الناقد والإبداعي في حل المشكلات في مواقف تعليمية وحياتية متنوعة.
- تطبيق مهارات التفكير الناقد في خدمة العلوم وفق المنهج العلمي.
- ممارسة مهارات القراءة الناقدة والكتابة الموضوعية.
- تطبيق مهارة التفكير الناقد في مواجهة التحديات الفكرية والإعلامية المعاصرة.
- توظيف مهارات التفكير الناقد في المنهج المدرسي والمواقف الصفية.
- استخدام طرائق التدريس وأساليب التقويم المناسبة لتعليم مهارات التفكير الناقد.
- تصميم حصص صفية تعنى بتنمية التفكير والتفكير الناقد.

القيم:

- التدبر والتفكر في آيات الله تعالى القرآنية والكونية.
- تعزيز حرية التعبير عن الرأي لدى المتعلمين.
- تنمية حس المسؤولية الوطنية والاجتماعية لدى المتعلمين.
- توليد الشعور بالاستقلالية في اتخاذ القرار لدى المتعلمين.
- احترام التنوع الاجتماعي وتقبل الاختلاف الثقافي لدى المتعلمين.
- تنمية الموضوعية القائمة على البراهين العلمية والتجرد من الذاتية عند الخلاف لدى المتعلمين.
- الإخلاص في العمل وحل المشكلات بالاعتماد على مهارات التفكير الناقد والإبداعي.

ث) نظام الدراسة (وزارة التعليم، 2022، ب): يُقدم البرنامج في كليات التربية بالجامعات الحكومية السعودية، يحصل الطالب بعد التخرج منه على درجة الدبلوم، ويتم تنفيذه بنظام التعليم المدمج بعدد ساعات دراسية معتمدة في الخطة الدراسية تبلغ (24) ساعة معتمدة؛ حيث يكون 60% منها حضوريًا و40% تعليمًا عن بعد، وفيما يأتي جدول (1) يوضح مقررات البرنامج ونمط الدراسة وعدد الساعات المعتمدة لكل مقرر.

جدول (1)

مقررات البرنامج

اسم المقرر	نمط الدراسة	الساعات المعتمدة
منهجية التفكير الناقد	عن بعد	2
مبادئ التفكير والمنطق	حضوري	2
مناهج التفكير الناقد في مراحل التعليم العام	حضوري	3
طرق تدريس التفكير الناقد	حضوري	3
أساليب التقويم البنائي في تدريس التفكير الناقد	عن بعد	2
أسس الحجاج المنطقي	عن بعد	3
مهارات التفكير الناقد	حضوري	2
التفكير الناقد وحل المشكلات	حضوري	2
التفكير الناقد والتربية الإعلامية	عن بعد	2
خبرات ميدانية	حضوري	3

ثانيًا: الدراسات السابقة

عند تتبع الدراسات السابقة في أدبيات التربية لموضوع الدراسة الحالية تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التفكير الناقد من جوانب متعددة وزوايا مختلفة؛ فكانت من بين هذه الدراسات ماركزت على أهمية التفكير الناقد في العملية التعليمية، وأخرى على واقع وممارسات

التفكير الناقد في العملية التعليمية، ومنها مااهتمت باقتراح برامج تدريبية تتعلق بالتفكير الناقد وبيان أثر تلك البرامج وفعاليتها في الميدان التربوي.

وفي المقابل تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة التي هدفت إلى تقييم أو تقويم البرامج التعليمية المختلفة والمتنوعة في الميدان التربوي؛ إلا إنه عند الاختيار من بين هذه الدراسات بهدف الاستفادة منها في الدراسة الحالية تم التركيز قدر الإمكان على التفكير الناقد من جهة وتقييم أو تقويم البرامج التعليمية من جهةٍ أخرى، وبذلك تم العثور على الدراسات الآتية ذات الصلة المباشرة بالدراسة الحالية مرتبةً من الأحدث إلى الأقدم:

دراسة نجمي والودعاني (2023)، هدفت إلى التعرف على درجة رضا الطلبة المعلمين عن مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية (برنامج التفكير الناقد) والصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء الالتحاق به، وبلغت عينة الدراسة (167) معلمًا ومعلمة من الطلبة الملتحقين بالبرنامج، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة رضا الطلبة المعلمين عن البرنامج كانت عالية، وكانت أبرز الصعوبات التي يواجهها المعلمين كثرة المقررات الدراسية في الفصل الدراسي وعدم تفرغ المعلمين الملتحقين بالبرنامج.

دراسة Alan (2022)، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية مقرر التفكير النقدي والتحليلي (CATC) الذي يتم تدريسه في برنامج بكالوريوس التربية من وجهة نظر المعلمين المرشحين وذلك فيما يتعلق بتصميم وتقديم المقرر ونقاط القوة والضعف، وكانت عينة الدراسة مكونة من (78) معلمًا مرشحًا ممن درس هذا المقرر، كشفت النتائج أن دراسة المقرر (CATC) كان له تأثير كبير على تطور قدراتهم الشخصية والمهنية في الجوانب النظرية والعملية، كما قدم المعلمين بعض الاقتراحات لتطوير الدورة أبرزها زيادة مدة التطبيق العملي.

دراسة Roohr and Burkander (2020)، هدفت الدراسة إلى تقييم مهارات التفكير الناقد للطلبة بكليات المجتمع الأمريكية والكندية من خلال دراستهم المقررات الجامعية، وقد بلغت عينة الدراسة (1307) من الطلاب المقيدين في (34) كلية، تشير النتائج إلى أنه يجب على الكليات تركيز الاهتمام على استخدام الطلاب للتفكير النقدي أثناء دراستهم للمقررات الدراسية مما يؤدي إلى تطوير مهارات التفكير الناقد لديهم، خاصة إذا كان التفكير النقدي يُدرس بشكل مباشر داخل المقررات الدراسية، أشارت النتائج أيضًا إلى حاجة التأكيد على مهارات التفكير النقدي بشكل أكبر عبر برامج كليات المجتمع المختلفة وعبر البرامج الأخرى التي لا تركز على العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.

دراسة عبدالمالك (2019)، هدفت الدراسة إلى التعرف على تقييم ما حققه مقرر التفكير النقدي من أهداف من وجهة نظر طلاب كلية التربية النوعية بجامعة القاهرة، والتعرف على متوسط رضاهم حول مقرر التفكير النقدي، والوقوف على نقاط القوة وجوانب الضعف للمقرر من وجهة نظر الطلاب، وقد طبق البحث على عينة مكونة من (230) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية النوعية جامعة القاهرة، وقد أشارت النتائج إلى ارتفاع متوسط رضا الطلاب عينة البحث عن مقرر التفكير النقدي وما تحقق من أهدافه، وأنهم قد استفادوا من دراسة مقرر التفكير النقدي في توظيف مهارات التفكير النقدي في المواقف المختلفة التي يواجهونها.

دراسة Fields (2017)، هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج التفكير الناقد وعلاقته بالتقدم الأكاديمي لطلبة كلية باتريك هنري المجتمعية (PHCC)في بلدة بورسيلفيل بولاية فرجينيا الأمريكية، بلغت عينة الدراسة (188) طالبًا تم إجراء اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير النقدي (CCTST) لهم مرتين تتمثل في: اختبار قبلي في بداية التحاقهم بالكلية أثناء الفصل الدراسي الأول واختبار بعدي في الفصل الدراسي الأخير من البرنامج، وقد طُبق على الطلبة الذين تخرجوا من الكلية خلال عامي 2011 و2012،

أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التفكير الناقد كان له تأثير إيجابي على الطلاب فيما يتعلق بتطوير مهارات التفكير الناقد لديهم، أما بالنسبة إلى تأثيره في تقدمهم الأكاديمي فكان ضعيفًا لدى طلاب الكلية بوجه عام.

دراسة Foote et al. (2012)، هدفت الدراسة إلى تقييم برنامج التفكير الناقد في الجامعات المتوسطة الأمريكية (كليات إدارة الأعمال) من وجهة نظر عمداء الكليات، وكانت عينة البحث مكونة من (35) عميدًا لكليات إدارة الأعمال في الولايات المتحدة الأمريكية، توصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها إتفاق عينة الدراسة على أن برنامج مهارات التفكير النقدي في حاجة إلى تحسين وتطوير، وعدم كفاية التدريب والدعم لأعضاء هيئة التدريس المعينين لدورات التفكير النقدي، وجوب دمج الفلسفة في عناصر العملية التعليمية إجمالًا.

التعليق على الدراسات السابقة

يتضح مما سبق أن الدراسة الحالية جاءت امتدادًا للدراسات السابقة من حيث تركيزها على تقييم برنامج التفكير الناقد وذلك من خلال استطلاع آراء المستفيدين من هذا البرنامج بهدف تحديد نقاط القوة والضعف، مما يسهم في تطويره بتعزيز نقاط القوة والتغلب على نقاط الضعف، إلا إن الدراسة الحالية اختلفت عن كلٍ منها في كيفية بناء محاور الاستبانة حيث تم الاعتماد في بنائها بالتركيز على أهداف البرنامج التي وُضعت بشكل رسمي، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وتفسير النتائج وتقديم التوصيات.

منهج وأداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات تكونت من ثلاثة أجزاء، الجزء الأول منها يتعلق بخصائص العينة (التخصص-عدد سنوات الخبرة في التدريس)، والجزء الثاني منها يتكون من (17) عبارة موزعة على ثلاثة محاور (خطة البرنامج-أعضاء هيئة التدريس-المعلم المتدرب) تهدف إلى التعرف على واقع برنامج التفكير الناقد بشكل عام، أما بالنسبة إلى الجزء الثالث من الاستبانة فيتكون من (22) عبارة موزعة على محورين (الأهداف النظرية-الأهداف التطبيقية) تهدف إلى التعرف على درجة تحقق أهداف برنامج التفكير الناقد.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (موافق=عالية=3، موافق إلى حد ما=متوسطة=2، غير موافق=ضعيفة=1)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية:طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (3-1) ÷ 3 = 0.67لنحصل على التصنيف الآتي:

جدول (2)

توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الاستجابات	الوصف	مدى المتوسطات
غير موافق	ضعيفة	1.67 – 1.00
موافق إلى حد ما	متوسطة	2.33 – 1.68
موافق	عالية	3.00 – 2.34

صدق وثبات الأداة:

أولاً: صدق الأداة:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة الحالية تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين ذوي الخبرة في تدريس مقررات برنامج التفكير الناقد لإبداء الملاحظات حولها، وقد تم التعديل وفقًا لهذه الملاحظات والتي أسهمت في إخراج الاستبانة في صورتها النهائية.

وللتحقق من الصدق البنائي تم استخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك لحساب درجة ارتباط كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وتبين من النتائج كما في جدول (4،3) أن جميع العبارات ترتبط عند مستوى دال إحصائيًا مع المحور الذي تنتمي

إليه، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط مع المحاور ما بين (0.4058-0.8829)، مما يشير إلى أن جميع العبارات تتسم بدرجة عالية من الصدق مع محاورها التي تنتمي إليها كما يتضح فيما يأتي:

جدول (3)

معاملات ارتباط عبارات المحور الأول و اقع برنامج التفكير الناقد بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
خطة البرنامج	1	**0.5082	6	*0.4058
	2	**0.5769	7	**0.5580
	3	**0.7721	8	**0.7971
	4	**0.8326	9	**0.5009
	5	**0.7897		
أعضاء هيئة التدريس	1	**0.6823	3	*0.4069
	2	**0.6743	4	**0.7103
المعلم المتدرب	1	**0.7318	3	**0.7491
	2	**0.6980	4	**0.7531

* دالة عند مستوى 0.05 ** دالة عند مستوى 0.01

1-1- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين عبارات المحور الأول: و اقع برنامج التفكير الناقد، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:

1-2- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين عبارات المحور الثاني: درجة تحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد، بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه:

جدول (4)

معاملات ارتباط عبارات المحور الثاني درجة تحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد بالدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=30)

البعد	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
درجة تحقيق الأهداف النظرية	1	**0.7322	5	**0.8054	9	**0.8207
	2	**0.8472	6	**0.6467	10	**0.7700
	3	**0.8667	7	**0.7554	11	**0.7255
	4	**0.8829	8	**0.7256		
درجة تحقيق الأهداف التطبيقية	1	**0.7732	5	**0.8385	9	**0.7542
	2	**0.7646	6	**0.8534	10	**0.7999
	3	**0.7348	7	**0.8187	11	**0.7650
	4	**0.8629	8	**0.7017		

** دالة عند مستوى 0.01

ثانياً: ثبات الأداة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة ومحاورها من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ؛ حيث بينت نتائجه جدول (5) أن أداة الدراسة حققت ثباتًا مقبولًا كما يتضح فيما يأتي:

جدول (5)

معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة(العينة الاستطلاعية: ن=30)

البعد/المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول: و اقع برنامج التفكير الناقد	17	0.87
المحور الثاني: درجة تحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد	22	0.96

مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين الملتحقين ببرنامج التفكير الناقد في الجامعات السعودية للعام الدراسي الجامعي 1444هـ، تم اختيار عينة منهم بأسلوب العينة الصدفية وذلك بتوزيع الاستبانة الكترونيًا على قناة التليجرام والتي يجتمع فيها عدد كبير من المعلمين الملتحقين بهذا البرنامج، وقد استجاب منهم (147) معلم من (20) جامعة مختلفة، وفيما يأتي وصف لعينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الدراسة (التخصص-عدد سنوات الخبرة في التدريس)كما في الجدول الآتي:

جدول (6)

توزيع عينة الدراسة وفق معلوماتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
التخصص	لغة عربية	78	53.1
	تربية إسلامية	54	36.7
	اجتماعيات	15	10.2
عدد سنوات الخبرة في التدريس	أقل من 5 سنوات	9	6.1
	من 5 إلى أقل من 10 سنوات	48	32.7
	من 10 إلى أقل من 15 سنة	51	34.7
	15 سنة فأكثر	39	26.5
المجموع		147	100

نتائج الدراسة ومناقشتها:

السؤال الأول: ما واقع برنامج التفكير الناقد بشكل عام (خطة البرنامج-أعضاء هيئة التدريس- المعلم المتدرب) من منظور الملتحقين بالبرنامج؟

البعد الأول: خطة البرنامج:

جدول (7)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول واقع خطة برنامج التفكير الناقد

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
2	مدة البرنامج كافية لتمكين المتدربين وتزويدهم بالكفايات اللازمة لتدريس التفكير الناقد.	2.41	0.70	موافق
1	اهتمام برنامج التفكير الناقد بوضع المعايير المناسبة لقبول المعلمين الملتحقين بالبرنامج.	2.39	0.73	موافق
7	ساعات المحاضرات تتناسب مع حجم وحدات المقررات.	2.39	0.86	موافق
4	التكامل والانسجام بين مقررات برنامج التفكير الناقد.	2.31	0.76	موافق إلى حد ما
9	ملائمة أساليب التقويم لأهداف برنامج التفكير الناقد.	2.31	0.76	موافق إلى حد ما
5	التكامل والانسجام بين مفردات كل مقرر من مقررات برنامج التفكير الناقد.	2.27	0.78	موافق إلى حد ما
3	المقررات تتناسب بشكل عام مع برنامج التفكير الناقد.	2.18	0.75	موافق إلى حد ما
6	تكرار بعض المقررات أو مفرداتها في خطة برنامج التفكير الناقد.	2.16	0.79	موافق إلى حد ما
8	ملائمة المراجع المحددة لمقررات برنامج التفكير الناقد.	2.00	0.84	موافق إلى حد ما

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
	المتوسط العام للبعد	**2.23**	**0.36**	موافق إلى حد ما

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

يتضح من الجدول (7) أن المتوسط العام لبعد خطة البرنامج بلغ (2,23) وانحرافًا معياريًا قدره (0,36)، وهذا يعني أن تقييم عينة الدراسة لواقع برنامج التفكير الناقد (خطة البرنامج) هو الموافقة إلى حدٍ ما وفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطات هذا المحور بين (2-2,41) حيث حصلت عبارة (مدة البرنامج كافية لتمكين المتدربين وتزويدهم بالكفايات اللازمة لتدريس التفكير الناقد) على الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة ويمكن تفسير ذلك بأن تقدير وزارة التعليم لمدة البرنامج كان مناسبًا، وعلى النقيض من ذلك قد يكون السبب في درجة الموافقة بأن المعلمين المتدربين يلتحقون بالبرنامج في الفترة المسائية إلى جانب دوامهم في مدارسهم في الفترة الصباحية وهذا ماأثر على تقديرهم بأن مدة البرنامج كانت كافية، وجاءت عبارة (ملائمة المراجع المحددة لمقررات برنامج التفكير الناقد) في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة وربما يعود ذلك إلى حداثة البرنامج وسرعة تنفيذه بهدف سد العجز من المعلمين المتخصصين لتدريس التفكير الناقد في مراحل التعليم العام.

البعد الثاني: أعضاء هيئة التدريس:

جدول (8)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول واقع برنامج التفكير الناقد بالجانب المتعلق أعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4	اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتطبيق وسائل التقويم المتنوعة.	2.39	0.73	موافق
3	اعتماد أعضاء هيئة التدريس على تقديم المحاضرات بشكل تقليدي.	2.29	0.79	موافق إلى حد ما
2	تمكن أعضاء هيئة التدريس في تقديم مقررات برنامج التفكير الناقد.	2.27	0.72	موافق إلى حد ما
1	طريقة التدريس تتناسب مع أهداف برنامج التفكير الناقد.	2.20	0.76	موافق إلى حد ما
	المتوسط العام للبعد	**2.29**	**0.40**	موافق إلى حد ما

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

يتضح من الجدول (8) أن المتوسط العام لبعد أعضاء هيئة التدريس بلغ (2,29) وانحرافًا معياريًا قدره (0,40)، وهذا يعني أن تقييم عينة الدراسة لواقع برنامج التفكير الناقد (أعضاء هيئة التدريس) هو الموافقة إلى حدٍ ما وفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطات هذا المحور بين (2,20-2,39) حيث حصلت عبارة (اهتمام أعضاء هيئة التدريس بتطبيق وسائل التقويم المتنوعة) على الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة ويمكن تفسير ذلك بأن وزارة التعليم أكدت على تنوع وسائل التقويم من خلال وضع عدد من الاختبارات والتكليفات المتنوعة في خطة البرنامج إضافةً إلى وجود محددات لكل المراجع المختارة للمقررات الدراسية مما سهل المهمة لأعضاء هيئة التدريس في تطبيق وسائل تقويم متنوعة، وجاءت عبارة (طريقة التدريس تتناسب مع أهداف برنامج التفكير الناقد) في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة وقد يكون السبب في ذلك أن عدد من أعضاء هيئة التدريس غير متخصصين بالتفكير الناقد.

البعد الثالث: المعلم المتدرب:

جدول (9): المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسةحول و اقع برنامج التفكير الناقد بالجانب المتعلق بالمعلم المتدرب

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة
1	مناسبة برنامج التفكير الناقد مع ميولي ورغباتي التعليمية.	2.57	0.70	موافق
4	يسهم البرنامج في إكساب المتدرب الصفات الشخصية للمفكر الناقد.	2.47	0.68	موافق
3	يسهم البرنامج في إكساب المتدرب المهارات والقدرات اللازمة لتدريس التفكير الناقد.	2.37	0.75	موافق
2	مرونة وسهولة التوفيق بين التدريس في المدرسة والدراسة في الكلية.	1.65	0.77	غير موافق
	المتوسط* العام للبعد	**2.27**	**0.40**	موافق إلى حد ما

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط العام لبعد المعلم المتدرب بلغ (2,27) وانحرافًا معياريًا قدره (0,40)، وهذا يعني أن تقييم عينة الدراسة لواقع برنامج التفكير الناقد (المعلم المتدرب) هو الموافقة إلى حدٍ ما وفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطات هذا المحور بين (1,65-2,57) حيث حصلت عبارة (مناسبة برنامج التفكير الناقد مع ميولي ورغباتي التعليمية) على الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة ويعود السبب في ذلك إلى أن اختيار المعلم لبرنامج التفكير الناقد من بين برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية المتاحة من قبل الوزارة تمنح المعلم حرية الاختيار من بين هذه البرامج بدون شروط، وجاءت عبارة (مرونة وسهولة التوفيق بين التدريس في المدرسة والدراسة في الكلية) في المرتبة الأخيرة بعدم الموافقة من قبل معظم المعلمين لأن البرنامج يقدم في الفترة المسائية إلى جانب التزام المعلمين المتدربين بالدوام في مدارسهم في الفترة الصباحية، وهذا ماقد يؤثر سلبًا عليهم في القيام بالواجبات والمسؤوليات سواءً في المدرسة أو الجامعة.

جدول (10)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لو اقع برنامج التفكير الناقد بشكل عام من منظورا لمتحقين بالبرنامج

الأبعاد	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	درجة المو افقة
أعضاء هيئة التدريس	**2.29**	**0.40**	موافق إلى حد ما
المعلم المتدرب	**2.27**	**0.40**	موافق إلى حد ما
خطة البرنامج	**2.23**	**0.36**	موافق إلى حد ما
الدرجة الكلية لواقع برنامج التفكير الناقد	**2.25**	**0.30**	موافق إلى حد ما

* المتوسط من 3 درجات

يتضح من الجدول (10) أن المتوسط العام لتقييم المعلمين المتدربين فيما يتعلق بواقع برنامج التفكير الناقد بشكل عام بلغ (2,25) وانحرافًا معياريًا قدره (0,30)، مما يعني أن تقييمهم لواقع برنامج التفكير الناقد كان الموافقة إلى حدٍ ما وفقًا لمقياس أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من الجدول (10) أن واقع برنامج التفكير الناقد فيما يتعلق بخطة البرنامج جاء في المرتبة الأخيرة من حيث درجة التقييم وهذا يعني أن أكثر الجوانب التي تحتاج إلى تطوير هي الجوانب المتعلقة بخطة البرنامج مقارنةً بالجوانب الأخرى، ومن هنا يمكن القول بأن هناك بعض الجوانب المختلفة في البرنامج تحتاج إلى تطوير، وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة كلٍ من: (نجمي والودعاني، 2023)، (Alan,2022)، (Foote et al., 2012)، والتي

أشارت في بعض نتائجها إلى أن البرنامج يحتاج إلى مزيد من التحسين والتطوير بمحاولة معالجة نقاط الضعف.

السؤال الثاني: ما درجة تحقق أهداف برنامج التفكير الناقد (الأهداف النظرية-الأهداف التطبيقية) من منظور الملتحقين بالبرنامج؟

البعد الأول: درجة تحقيق الأهداف النظرية:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق الأهداف النظرية لبرنامج التفكير الناقد

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
6	زيادة الوعي بحجم المسؤولية الوطنية والاجتماعية.	2.76	0.56	عالية
7	اكتساب المفاهيم المتعلقة بحرية التعبير عن الرأي.	2.65	0.52	عالية
5	اكتساب المفاهيم المتعلقة باحترام التنوع الاجتماعي وتقبل الاختلاف الثقافي.	2.61	0.60	عالية
8	إدراك وفهم استراتيجيات حل المشكلات واتخاذ القرارات السليمة.	2.61	0.60	عالية
2	التعرف على المفاهيم العلمية والمبادئ والنظريات المرتبطة بالتفكير والتفكير الناقد.	2.51	0.58	عالية
1	اكتساب المعرفة حول التفكير وقيمته وضوابطه ومعوقاته ومهاراته في القرآن والسنة.	2.47	0.64	عالية
4	إدراك وفهم علاقة التفكير الناقد بالتحديات الفكرية والعالمية المعاصرة.	2.47	0.71	عالية
9	زيادة الوعي بالموضوعية القائمة على البراهين العلمية والتجرد من الذاتية عند الاختلاف	2.45	0.61	عالية
10	معرفة أهم الطرق والاستراتيجيات المناسبة لتدريس مهارات التفكير الناقد.	2.41	0.70	عالية
11	معرفة أهم طرق وأساليب التقويم المناسبة لمهارات التفكير الناقد.	2.35	0.72	عالية
3	الإلمام بالأطر الفلسفية والقواعد المنطقية ذات العلاقة بالتفكير الناقد.	2.33	0.68	متوسطة
	المتوسط العام للبعد	**2.51**	**0.31**	**عالية**

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

يتضح من الجدول (11) أن المتوسط العام لبعد تحقيق الأهداف النظرية بلغ (2,51) وانحرافًا معياريًا قدره (0,31)، وتعد درجة تحقق الأهداف النظرية لبرنامج التفكير الناقد عالية وفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطات هذا المحور بين (2,33-2,76) حيث حصلت عبارة (زيادة الوعي بحجم المسؤولية الوطنية والاجتماعية) على الترتيب الأول من حيث درجة التحقق ويمكن تبرير ذلك بزيادة وعي المعلمين بمسؤولياتهم تجاه المجتمع والوطن كونهم ملتحقين في الأساس بميدان التربية والتعليم وهذا مايحتم على المعلم التزامه بشرف مهنة التعليم، ويتضح أيضًا من الجدول (11) أن جميع عبارات هذا البعد تحققت بدرجة عالية باستثناء عبارة واحدة تحققت بدرجة متوسطة وهي (الإلمام بالأطر الفلسفية والقواعد المنطقية ذات العلاقة بالتفكير الناقد) مما يقودنا ذلك إلى التفكير في عدة أسباب قد تكون هي السبب في درجة التحقق هذه منها صعوبة الفلسفة والمنطق على الكثير من الأفراد.

البعد الثاني: درجة تحقيق الأهداف التطبيقية:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول درجة تحقق الأهداف التطبيقية لبرنامج التفكير الناقد

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
3	الثقة في عملية اتخاذ القرار باستقلالية تامة.	2.65	0.56	عالية
2	إبداء الرأي الشخصي دون تردد.	2.63	0.60	عالية
1	تطبيق مهارة التفكير الناقد في مواجهة التحديات الفكرية والعالمية المعاصرة.	2.49	0.61	عالية
4	ممارسة مهارات القراءة الناقدة والكتابة الموضوعية.	2.47	0.61	عالية
5	ممارسة مهارات التفكير الناقد التي تمكنني من القيام بالأدوار التربوية والتعليمية.	2.45	0.61	عالية
11	استخدام أساليب التقويم المناسبة لمهارات التفكير الناقد.	2.41	0.67	عالية
10	استخدام طرق التدريس المناسبة لتعليم مهارات التفكير الناقد.	2.39	0.70	عالية
8	توظيف مهارات التفكير الناقد في المنهج المدرسي والمواقف الصفية.	2.37	0.63	عالية
6	تطبيق مهارات التفكير الناقد والإبداعي في حل المشكلات في مواقف تعليمية وحياتية متنوعة.	2.33	0.68	متوسطة
7	تطبيق مهارات التفكير الناقد في خدمة العلوم المتنوعة وفق المنهج العلمي.	2.29	0.70	متوسطة
9	تصميم حصص صفية تعنى بتنمية التفكير والتفكير الناقد.	2.27	0.78	متوسطة
	المتوسط* العام للبعد	**2.43**	**0.33**	**عالية**

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

يتضح من الجدول (12) أن المتوسط العام لبعد تحقيق الأهداف التطبيقية بلغ (2,43) وانحرافًا معياريًا قدره (0,33)، وتعد درجة تحقق الأهداف التطبيقية لبرنامج التفكير الناقد عالية وفقًا لمقياس أداة الدراسة، وتراوحت متوسطات هذا المحور بين (2,65-2,27) حيث حصلت عبارة (الثقة في عملية اتخاذ القرار باستقلالية تامة) على الترتيب الأول من حيث درجة التحقق وهذا يعد من السمات الشخصية الأساسية والمهمة التي يكتسبها الفرد من خلال التفكير الناقد، ويتضح أيضًا من الجدول (12) أن (6) ستة أهداف تطبيقية من مجموع الأهداف التطبيقية التي وضعت من أجل قياس تحقق الأهداف قد تحققت بدرجة عالية من وجهة نظر المعلمين المتدربين بينما تحققت (3) أهداف بدرجة متوسطة وهي (تطبيق مهارات التفكير الناقد والإبداعي في حل المشكلات في مواقف تعليمية وحياتية متنوعة، وتطبيقها في خدمة العلوم المتنوعة وفقًا للمنهج العلمي، والقدرة على تصميم حصص تعنى بتعليم التفكير بشكل عام والتفكير الناقد بشكل خاص) وربما يعود ذلك نظام التدريب العملي من ناحية كيفية التطبيق أو الحاجة إلى زيادة مدة التدريب العملي.

جدول (13)

المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لدرجة تحقق أهداف برنامج التفكير الناقد من منظور المتحقين بالبرنامج

الأبعاد	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
درجة تحقيق الأهداف النظرية	**2.51**	**0.31**	**عالية**
درجة تحقيق الأهداف التطبيقية	**2.43**	**0.33**	**عالية**
الدرجة الكلية لتحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد	**2.47**	**0.29**	**عالية**

* المتوسط من 3 درجات

يتضح من الجدول (13) أن المتوسط العام لدرجة تحقق أهداف برنامج التفكير الناقد من وجهة نظر المعلمين المتدربين بلغ (2,47) وانحرافًا معياريًا قدره (0,29)، مما يعني أن درجة تحقق أهداف برنامج التفكير الناقد عالية وفقًا لمقياس المتدربين عن برنامج التفكير الناقد كانت عالية وهذا يعكس تحقق أهداف البرنامج، كما تتفق مع دراسة (عبدالمالك، 2019) بتأكيدها على ارتفاع متوسط رضا الطلبة عن ماحقق مقرر التفكير النقدي من أهداف أثناء دراستهم لهذا المقرر في المرحلة الجامعية، وتتفق أيضًا مع دراسة (Fields.2017) التي أشارت في نتائجها إلى أن برنامج التفكير الناقد كان له تأثير بشكل إيجابي على الطلبة مما يشير إلى أن أهداف البرنامج تحققت.

أداة الدراسة، ويتضح أيضًا من الجدول (13) أن درجة تحقق الأهداف النظرية أعلى من درجة تحقق الأهداف التطبيقية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (نجمي والودعاني، 2023) حيث أشارت في نتائجها إلى أن درجة رضا المعلمين

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول واقع برنامج التفكير الناقد تعزى لاختلاف المتغيرات: (التخصص - عدد سنوات الخبرة في التدريس)؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول واقع برنامج التفكير الناقد تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (التخصص – عدد سنوات الخبرة في التدريس). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الفروق باختلاف التخصص:

جدول (14)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع برنامج التفكير الناقد باختلاف التخصص

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
خطة البرنامج	بين المجموعات	0.17	2	0.09	0.65	0.522	غير دالة
	داخل المجموعات	19.10	144	0.13			
أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	0.02	2	0.01	0.07	0.929	غير دالة
	داخل المجموعات	22.85	144	0.16			
المعلم المتدرب	بين المجموعات	0.03	2	0.01	0.08	0.925	غير دالة
	داخل المجموعات	22.88	144	0.16			
الدرجة الكلية لواقع برنامج التفكير الناقد	بين المجموعات	0.03	2	0.01	0.15	0.862	غير دالة
	داخل المجموعات	12.75	144	0.09			

يتضح من الجدول (14) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (خطة البرنامج، أعضاء هيئة التدريس، المعلم المتدرب)، وفي الدرجة الكلية لواقع برنامج التفكير الناقد، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع برنامج التفكير الناقد في تلك الجوانب، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين الملتحقين بهذا البرنامج يُصنفون ضمن التخصصات النظرية (تربية إسلامية، لغة عربية، اجتماعيات) وهي تخصصات تُدرس في كليات نظرية تشترك في كثير من المواصفات فيما يتعلق بإعداد وتأهيل الملتحقين بها؛ بالتالي يمكن القول بأن هذا قد يكون سبب في تجانس وجهات نظرهم حول تقييم واقع البرنامج.

الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس:

جدول (15)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول واقع برنامج التفكير الناقد باختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
خطة البرنامج	بين المجموعات	0.14	3	0.05	0.35	0.789	غير دالة
	داخل المجموعات	19.13	143	0.13			
أعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	0.15	3	0.05	0.31	0.818	غير دالة
	داخل المجموعات	22.73	143	0.16			
المعلم المتدرب	بين المجموعات	0.17	3	0.06	0.36	0.781	غير دالة
	داخل المجموعات	22.73	143	0.16			
الدرجة الكلية لواقع برنامج التفكير الناقد	بين المجموعات	0.09	3	0.03	0.35	0.788	غير دالة
	داخل المجموعات	12.68	143	0.09			

يتضح من الجدول (15) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (خطة البرنامج، أعضاء هيئة التدريس، المعلم المتدرب)، وفي الدرجة الكلية لواقع برنامج التفكير الناقد، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول واقع برنامج التفكير الناقد في تلك الجوانب، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة في التدريس، ويمكن تفسير هذه النتيجة بالعودة إلى الهدف من تنفيذ مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية والذي يتمثل في الاحتياجات التطويرية لوزارة التعليم لتحقيق متطلبات الرؤية الوطنية 2030، وكان من ضمن ذلك مقررات دراسية جديدة أقرتها وزارة التعليم في مراحل التعليم العام؛ مما نتج عن ذلك الحاجة إلى معلمين متخصصين لتدريس هذه المقررات، وهذا بدوره أدى إلى فتح المجال أمام المعلمين والمعلمات للالتحاق بهذه التخصصات الجديدة والتي ليس لها علاقة بخبراتهم السابقة؛ بالتالي يمكن القول بأن الخبرة السابقة لعينة الدراسة لا تُنتج فروقًا دالة إحصائيًا حول تقييم المعلمين لواقع برنامج التفكير الناقد.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول درجة تحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد تعزى لاختلاف المتغيرات: (التخصص - عدد سنوات الخبرة في التدريس)؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ف) لدلالة الفروق بين أكثر من مجموعتين مستقلتين للتعرف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول درجة تحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد تبعاً لاختلاف متغيرات الدراسة: (التخصص – عدد سنوات الخبرة في التدريس). والجداول التالية تبين النتائج التي تم التوصل إليها:

الفروق باختلاف التخصص:

جدول (16)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة تحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد باختلاف التخصص

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
درجة تحقيق الأهداف النظرية	بين المجموعات	0.03	2	0.01	0.14	0.872	غير دالة
	داخل المجموعات	13.78	144	0.10			
درجة تحقيق الأهداف التطبيقية	بين المجموعات	0.05	2	0.03	0.24	0.789	غير دالة
	داخل المجموعات	16.22	144	0.11			
الدرجة الكلية لتحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد	بين المجموعات	0.00	2	0.00	0.02	0.977	غير دالة
	داخل المجموعات	12.33	144	0.09			

يتضح من الجدول (16) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (درجة تحقيق الأهداف النظرية، درجة تحقيق الأهداف التطبيقية)، وفي الدرجة الكلية لتحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة تحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف تخصص أفراد العينة، ويمكن تفسير ذلك انطلاقًا من أن التفكير الناقد يعد ضمن أنواع التفكير التي يلجأ إليها الإنسان في الكثير من المواقف والمجالات الحياتية المتعددة والمختلفة كالمجالات العلمية والعملية والاجتماعية وغير ذلك من المجالات الحياتية المختلفة؛ مما يدل على أن التفكير الناقد يعد طريقة للتفكير لا يقتصر على فئة معينة أو تخصصات معينة؛ بالتالي يمكن أن تتحقق أهداف البرنامج لعينة الدراسة دون تأثير لعامل التخصص.

الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس:

جدول (17)

اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول درجة تحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد باختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
درجة تحقيق الأهداف النظرية	بين المجموعات	0.38	3	0.13	1.34	0.264	غير دالة
	داخل المجموعات	13.43	143	0.09			
درجة تحقيق الأهداف التطبيقية	بين المجموعات	0.06	3	0.02	0.18	0.909	غير دالة
	داخل المجموعات	16.21	143	0.11			
	بين المجموعات	0.17	3	0.06	0.68	0.564	غير دالة

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
الدرجة الكلية لتحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد	داخل المجموعات	12.16	143	0.09			

يتضح من الجدول (17) أن قيم (ف) غير دالة في الأبعاد: (درجة تحقيق الأهداف النظرية، درجة تحقيق الأهداف التطبيقية)، وفي الدرجة الكلية لتحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول درجة تحقيق أهداف برنامج التفكير الناقد في تلك الأبعاد، تعود لاختلاف عدد سنوات خبرة أفراد العينة في التدريس، ربما يعود ذلك إلى أن برنامج التفكير الناقد وغيره من البرامج التابعة لمشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية كان الهدف منها اكساب المعلمين الملتحقين بهذه البرامج القدرة على تدريس مقررات جديدة تختلف تمامًا عن تخصصاتهم الحالية والتي تم اكتساب الخبرات التدريسية السابقة منها؛ بالتالي يمكن عزو عدم تأثير سنوات الخبرات التدريسية إلى اختلاف التخصص الجديد عن التخصص السابق.

التوصيات

في ضوء النتائج السابقة يمكن تقديم عدد من التوصيات التي قد تسهم في تطوير برنامج التفكير الناقد كما يأتي:

- وضع استبيان الكتروني خاص بآراء المعلمين المستفيدين من برنامج التفكير الناقد، ويكون ذلك بشكل رسمي من خلال الحساب الالكتروني للطالب الجامعي، كأن يكون هناك عدد من الأسئلة تتطلب الإجابة عنها قبل ظهور النتيجة النهائية لكل مقرر دراسي، إضافةً إلى نهاية البرنامج قبل استلام وثيقة التخرج، وذلك بهدف الاستماع إلى ملاحظاتهم حول البرنامج.
- زيادة مدة الدراسة النظرية والتدريب العملي لبرنامج التفكير الناقد، وذلك بهدف تمكن المعلمين في تدريس التفكير الناقد.
- تطوير وتحسين خطة البرنامج الدراسية، والاهتمام بتحديث مراجع مناسبة للتفكير الناقد، ويكون ذلك بشكل مستمر.
- استحداث برامج ماجستير مهني في تخصصات الفلسفة والتفكير الناقد بكليات التربية بالجامعات السعودية.
- الاهتمام باختيار وانتقاء أعضاء هيئة التدريس المعينين لتدريس مقررات برنامج التفكير الناقد، وذلك بوضع آلية دقيقة لطريقة اختيارهم وتقديم التدريب والدعم اللازم لهم.

المراجع

تريلنج، بيرني؛ فادل، تشارلز. (2013). *مهارات القرن الحادي والعشرين: التعلم للحياة في زمننا (بدر عبدالله الصالح، مترجم)*. النشر العلمي والمطابع جامعة الملك سعود. (العمل الأصلي نشر في 2009).

جميل، عصام زكريا. (2012). *المنطق والتفكير الناقد*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.

رؤية 2030 المملكة العربية السعودية. (2016). *برنامج تنمية القدرات البشرية*. (vision2030.gov.sa.ar)

عبد المالك، هدى حسن أحمد. (2019). دراسة تقييمية لمدى رضا طلاب كلية التربية النوعية بجامعة القاهرة عن تحقيق أهداف مقررالتفكيرالنقدي من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، 43*(4)،481-530. 10.21608/JFEPS.2019.78139

العياصرة، وليد توفيق. (2011). *التفكير الناقد واستراتيجيات تعليمه*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

نجمي، علي حسين؛ ودعاني، جمعان حسن. (2023). درجة رضا الطلبة المعلمين عن مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية: برنامج التفكير الناقد أنموذجا. *المجلة التربوية*

لكلية التربية بسوهاج، 1(107)، 220-257. 10.21608/edusohag.2023.288935

وزارة التعليم. (2022، أ). *تعميم لجميع إدارات التعليم بالمناطق والمحافظات*. برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية - تعميم إدارات التعليمpdf - Google Drive.

وزارة التعليم. (2021). *تفكير ناقد: إعداد معلم ومعلمة كل المراحل*. www.moe.gov.sa

وزارة التعليم. (2022، ب). *مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية*. Print (moe.gov.sa)

Abdulmalik, H. (2019). Evaluative study of the satisfaction of students of the Faculty of Specific Education, Cairo University on the achievement of the objectives of the critical thinking course from their point of view (in Arabic). *Journal of Education college-Ain Shams University, 43*(4), 481-530. 10.21608/JFEPS.2019.78139

Alan, B. (2022). The opinions of teacher candidates about critical and analytical thinking course. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, *12*(2), 367-398. 10.31704/ijocis.2022.015

Al- ʿyaṣrah, Walyīd Tawfyīq. (2011). *Al-tafkyīr Al-nnāqid Wastrātījyyāt Taʿlyīmih*. Dār ’usāmah lialnashir w altawzīʿ.

Fields, J. B. (2017). *Assessing the Effectiveness of a Critical Thinking Program to Academic Success of Community College Students* (Unpublished Doctoral dissertation). Trident University International.

Fisher, Alec. (2001). *Critical Thinking An Introduction*. Cambridge University Press.

Foote, S. M.; Harrison, D. S.; Ritchie, C. M. and Dyer, A. (2012, Oct 19-21). *Exploratory Learning through Critical Inquiry: Survey of Critical Inquiry Programs at Mid-Sized U.S. Universities* (Paper presented). International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA), Madrid, Spain.

Haber, Jonathan. (2020). *Critical Thinking*. The Massachusetts Institute of Technology (MIT) Press.

Jmyl, ʿṣām Zkryā. (2012). *Al-manṭ iq W Al-tafkyīr Al-nnāqid.* Dār almaysarah lialnashir w altawzīʿ.

Ministry of Education. (2021). *Critical Thinking: Preparation of male and female teachers at all levels* (in Arabic). www.moe.gov.sa

Najmi, A. and Alwadaani, J. (2023). The degree of satisfaction of student teachers with the optimal investment project for educational cadres (critical thinking program as a model) (in Arabic). *Journal of Education Sohag UNV, 1*(107), 220-257. 10.21608/edusohag.2023.288935

Roohr, K. C. and Burkander, K. (2022). Exploring Critical Thinking as an Outcome for Students Enrolled in Community Colleges. *Community College Review (CCR), 48*(3). https://doi.org/10.1177/0091552120923402

Trilling, B. and Fadel, C. (2013). *21st Century Skills: Learning for life in our times* (in Arabic) (Alsaleh Badr, Trans.). Scientific publishing and presses, King Saud University. (Original work published in 2009).

Vision 2030 Kingdom of Saudi Arabia. (2016). *Human capabilities development program* (in Arabic). Saudi Vision 2030 -

Wizārat Altaʿlym. (2022,B). *Mashrwʿ Al’istithmār Al’amthal ali’alkwādir Altaʿlymiyah.* Print (moe.gov.sa)

Wizārat Altaʿlym. (2022,A). *Taʿmym Lijamyʿ ’id ārāt Altaʿlym Bilmanātig Waʿlmuhafẓāt.* برنامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية - تعميم إدارات التعليم.pdf - Google Drive.

World Economic Forum. (2016). *The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond*. The Fourth Industrial Revolution: what it means and how to respond | World Economic Forum (weforum.org)

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report*. WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf

القدرة التنبؤية للمساءلة الذاتية لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية في مستوى التزامهم التنظيمي

د. روان برهان الخانجي[1] أ.د. محمد أمين القضاة[2]

(قدم للنشر 1444/11/21هـ -وقبل 1445/10/08هـ)

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تعرف القدرة التنبؤية للمساءلة الذاتية لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية في مستوى التزامهم التنظيمي من وجهة نظرهم، استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتم جمع المعلومات من خلال استبانتين تكونتا من (53) فقرة تم تطبيقهما على عينة تكونت من (180) فردا من رؤساء أقسام المديريات للعام الدراسي (2022/2021). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة مجالات المساءلة الذاتية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، وجاء ترتيب مجالاتها تنازليا على النحو التالي: الانضباط الوظيفي أولا، ثم إدارة الوقت، فالعمل والإنجاز، فإدارة الذات، ثم اتخاذ القرار، ثم الثقة بالنفس بالمرتبة الأخيرة. وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة الالتزام التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، وجاء ترتيب مجالاتها تنازليا على النحو التالي: الالتزام العاطفي أولا، ثم الالتزام المستمر، ثم الالتزام الأخلاقي في المرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج كذلك أن مجالات المساءلة الذاتية (إدارة الوقت، والعمل والإنجاز، وإدارة الذات) لها قدرة تنبؤية في مستوى الالتزام التنظيمي، ومن أهم توصيات الدراسة إجراء بحوث تعنى بعلاقة المساءلة الذاتية بمجالات إدارية تربوية أخرى.

الكلمات المفتاحية: القدرة التنبؤية، المساءلة الذاتية، رؤساء الأقسام، مديريات التربية والتعليم، الالتزام التنظيمي.

The Ability of Self-Accountability to Predict the Organizational Commitment Level of the Heads of Departments in the Jordanian Directorates of Education

Rawan B. Alkhanji[1] *Mohammed A. Alqudaa[2]*

(Submitted 10-06-2023 and Accepted on 17-04-2024)

Abstract: The present study aimed to explore the ability of self-accountability to predict the organizational commitment level of the heads of departments in the Jordanian Directorates of Education from their own perspective. The researchers of the present study adopted the descriptive correlative survey-based approach. Data was collected through using two surveys. Those surveys include 53 items. The forms of those surveys were passed to the sample during the academic year (2021/ 2022). The sample consists from 180 academic leaders. The results were found that the extent of practicing the areas of self-accountability is high from the perspective of the heads of departments. It was found that the organizational commitment level is high from the perspective of the heads of departments. It was found that the areas of self-accountability (i.e., time management, work and achievement, and self- management) have the ability to predict the levels of organizational commitment of the heads of departments. The researchers of the present study recommend conducting studies that shed a light on self-accountability with targeting other areas of educational administration.

Keywords: The ability to predict, self-accountability, heads of departments, directorates of education, organizational commitment.

(1) باحثة – الجامعة الأردنية.
(2) قسم القيادة التربوية والأصول – كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية.
m.amin.qudah@gmail.com

(1) Researcher - University of Jordan.
(2) Department of Educational Leadership and Principles - Faculty of Educational Sciences - University of Jordan
rawan.khanji@gmail.com

المقدمة

تهتم المؤسسات التربوية بالمحافظة على استمرارية تقدمها ونجاحها، وذلك من خلال الاهتمام بمواردها المادية والمعنوية، وتتضمن الموارد المادية العنصر البشري باستقطاب الكفاءات الفذة، ومن ثم اختيارها وتدريبها لاكتساب المهارات والمقدرات اللازمة لتحقيق الفاعلية في العمل، وينتج عن الاهتمام بالعنصر البشري العديد من الفوائد التي تعود على مصلحة العمل، ومنها وصول العاملين إلى ما يعرف بمرحلة الالتزام التنظيمي مما يؤدي إلى تحقيق ارتباطهم الوجداني للمؤسسة، وعندها يسعى العامل بشتى الوسائل لعمل أقصى جهد لديه ليحافظ على استمرارية مؤسسته وتطورها، فتصبح قيمها قيمه، وأهدافها أهدافه، ويبحث عن إجراءات عديدة ليتأكد من قيامه بتحقيق أهداف مؤسسته على أفضل صورة، ومن هذه الإجراءات التي يقوم بها؛ المساءلة الذاتية، أي مساءلة ذاته عن الأفعال والأقوال في العمل، وتقييم ذاته للتأكد من أن الأمور تسير بالشكل المرجو.

ويعتبر العنصر البشري من أهم العناصر المكونة للمؤسسات المختلفة، فهو المحرك الأساسي لكل نشاطاتها ومصدر مهم لفاعليتها؛ لما يتميز به من مقدرات ومعارف تتناسب مع طبيعة العمل الذي تمارسه المؤسسة، وكلما تطابقت أهداف العامل مع أهداف المؤسسة؛ تتولد لديه الرغبة القوية في أداء عمله، والمحافظة عليه، وبذل جهدًا أكبر للبقاء فيه، ويتجلى ذلك في التزامه التنظيمي الذي يزيد كلما ارتبط العامل بالمؤسسة، مما يقلل من وجود السلوكيات غير الإيجابية مثل التقصير والغياب والإهمال وغيرها من مظاهر عدم الالتزام، ويتضح الالتزام من خلال تنفيذ الوظائف والمهمات، فالالتزام سلوك تلمسه في تصرفات وأفعال العاملين، وينعكس على سير العمل وعلى النتاجات (صابر، 2019).

وفي ظل بحث القادة عن آليات مناسبة لتجويد العمليات التربوية في المؤسسات التعليمية، وتحسين المخرجات، ظهرت توجهات لدراسة أنظمة المساءلة من حيث: التقييم والمتابعة، وبناء المعايير، ودراسة العلاقة بين المساءلة وعمليات المراجعة الذاتية والتقييم الخارجي، وبيان أثر المساءلة على كل جوانب العملية التعليمية التعلمية. وهنا برز مفهوم المساءلة الذاتية -أو مساءلة الذات-، كعملية أعمق وأبعد من المساءلة الشكلية (الخارجية)، فالمساءلة الذاتية تنبع من الضمير والوجدان، فهي ظاهرة حضارية وقيم دينية، تعكس مستوى الفكر والتقدم في المجتمع، لا يقتصر تطبيقها على شبهات الفساد، وإنما يتعلق بالتقصير في أداء المهمة، فضلا عن إجرائها للتأكد من أن الأعمال تتجه نحو ما هو مخطط له ولما هو متوقع من مستوى المخرجات (طاهات، 2020).

وتعد المساءلة الذاتية بالدرجة الأولى مسألة أخلاقية ومهنية ودينية، أي أنها رقابة نفسية وإنسانية ترتبط بتربية الإنسان ونشأته، ويمكن أن تشكل إطاره المرجعي، وهي انعكاس لمخزونه المعرفي، وتستند إلى أسس ومبادئ أخلاقية، وقد تغني المساءلة الذاتية عن المساءلة الإدارية في النظم التربوية بمفهومها العام (بدر، 2019). مما سبق يمكن القول إن المساءلة الذاتية هي أسمى أنواع المساءلة؛ لأنها تنبع من الداخل، وتعد موجها لصاحبها في أعماله وأقواله، فهو شخص مسؤول عن المهمات التي ينفذها، والقرارات التي يتخذها، وهي شبيهة بالرقابة الإلهية التي تُعنى بجميع الأعمال التي يقوم بها الشخص.

ويرتبط وجود المساءلة الذاتية عند الأفراد كما وضحه النسور (2018) كوسيلة للتحكم والرقابة الداخلية، وحسن استخدام للسلطات الممنوحة ومنع استغلالها، بضمان اتساق السلوك مع القانون والتعليمات، وتقليل الخطأ قدر الإمكان عند التنفيذ، فالمساءلة الذاتية هي أداة لخفض السلبية الوظيفية من خلال إيجاد استعداد مسبق لدى العاملين لتجنب الأعمال التي تؤدي إلى الخطأ، لقد توسع مفهوم المساءلة عن المحاسبة أو المعاقبة أو إيقاع اللوم إلى عناصر أخرى

تشمل تقديم أسباب موضوعية ومقنعة للإجابة عن أسئلة: لماذا أتخذ هذا القرار؟ أو لماذا أعمل بهذا الشكل؟ وهذا بحد ذاته يعني محاولة شخصية جادة لتشخيص مواطن الضعف والقوة الذاتية.

إن المؤسسات التعليمية في القطاع التربوي هي مؤسسات ذات طبيعة خاصة، تحتاج إلى إدارة من نوع خاص، تكون درجة المساءلة والرقابة الذاتية فيها عالية جدا، لأنها مسؤولة عن بناء العقل، وهي في الوقت نفسه مؤسسات توجيهٍ وطني وبناء إنساني، لذا فهي وبلا شك تختلف اختلافا كبيرا عن أشكال الإدارات في القطاعات الأخرى (كرمه، 2009). وفي إطار الحديث عن المؤسسات التربوية يرى الباحثان أن المساءلة الذاتية هي أكثر أنواع المساءلة أهمية في هذا القطاع التربوي؛ الذي يقوم على بناء الإنسان وتشكيل الشخصية من جميع نواحيها في هذه المؤسسات، فالمعلم أو المشرف أو الإداري يحرص على إتقان عمله من خلال مساءلته الذاتية المستمرة.

لقد استمرت التجارب والخبرات الدولية في مجال المساءلة الذاتية وتجويد التعليم خلال القرن الحادي والعشرين، وأشارت الدروس المستفادة من التجارب الدولية؛ -مثل التجارب القائمة على التقييم الذاتي للعاملين والتي يتم تنفيذها في المؤسسات، بأن هناك عدة مجالات أساسية تعمل معا لتحسين أي نظام تربوي، وعلى الرغم من اختلاف المسميات لهذه المجالات، إلا أنه يمكن وصفها على أنها التنمية المهنية، وبناء المقدرات الفنية للقيام بالتطوير والتحسين الذاتي، بما يشمل العمليات داخل المنظومة التربوية من العاملين أنفسهم كمتابعة الجودة، والتفويض لتمكين الموارد البشرية، واللامركزية في صنع القرارات، ووضعها تحت مسؤولية العاملين والأقسام في الميدان؛ لتمكينهم من التصرف بفاعلية، ومساءلة العاملين والأقسام الإدارية والفنية بشكل مباشر عن جودة المخرجات والنتائج، وتعبر هذه المكونات عن التنمية المهنية، وبناء المقدرات، واللامركزية والمساءلة في كل الأنظمة التربوية المتطورة (حويل، 2012).

ويتطلب التأكد من جودة الأداء البحث في الالتزام الوظيفي وتطبيق عدد من المعايير التي تُعنى بقياس جودة النظام التعليمي من منظور نُظُمي سواء ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات، وتلبية حاجات المجتمع ومتطلباته، وميول المتعلمين وحاجاتهم. وقد عملت وزارة التربية والتعليم على إنشاء وحدة المساءلة والجودة عام (2015) لمساءلة المعنيين بالعملية التعليمية والالتزام بالقوانين والمعايير، وبناء المقدرات لمديري المدارس والمعلمين في مديريات التربية والتعليم، وتعزيز ثقافة المساءلة بوضع نظام واضح لجميع المعنيين مدركين تماما دورهم وأهمية مساءلتهم عن أعمالهم (بدر، 2019).

كما حظي موضوع الالتزام التنظيمي باهتمام الكثير من الباحثين في مجال السلوك التنظيمي، وركزت الأبحاث بصفة عامة حول مسببات ومحددات الالتزام التنظيمي، وما قد يترتب عليه من نتائج سلوكية قد تؤثر على مستقبل المؤسسة من حيث الكفاءة والفاعلية، وتنتج هذه السلوكيات بناء على اتجاهات الفرد نحو التنظيم الذي يعمل فيه، وتتعلق بدرجة اندماج الفرد بالمؤسسة واهتمامه بالاستمرار فيها (المصاروة، 2015).

ويعبر بوحنة (2014) عن الالتزام التنظيمي في المؤسسات التربوية على اعتباره مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها الأفراد، والتي تدل على مدى حرص المرؤوس ورغبته في القيام بواجباته والتقيد بمعايير وقوانين المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، وتتمثل بأبعاد عدة منها؛ الولاء التنظيمي، والرغبة في الاستمرار بالعمل، والمسؤولية اتجاه المؤسسة، وهي قوة تطابق الفرد مع المؤسسة التي يعمل فيها ومدى ارتباطه بها. ومما سبق

يمكن القول إن المساءلة التربوية والالتزام التنظيمي هما مفهومان يرتبطان بقيم الأفراد العاملين ودرجة تحملهم للمسؤولية، والعمل برغبة داخلية مع الحرص على المصلحة العامة، وهما يعبران عن مدى الانتماء والولاء للمنظمة، والسعي لتحقيق أفضل أداء بجودة عالية المستوى.

لقد تعرض مفهوم الالتزام إلى العديد من الاجتهادات في محاولة لتحديد ماهيته، وقياس أبعاده، وقد ارتبطت تلك الاجتهادات بالعديد من الاتجاهات الفكرية، فتارة يتم تناوله من المنظور الاجتماعي والإداري، وأخرى من المنظور النفسي والاقتصادي. وأدى الاهتمام بهذا المفهوم إلى شيوعه لدى المديرين والأكاديميين، على اعتبار أن الموظف الملتزم يكون أكثر التصاقًا بمنظمته وأكثر اجتهادًا في تحقيق أهدافها (Bhasin, 2020).

وأكدت الكثير من الدراسات الأهمية الواضحة للالتزام التنظيمي، حيث أن ارتفاع مستوى الالتزام التنظيمي في بيئة العمل ينتج عنه انخفاض عدد من الظواهر السلبية، وفي مقدمتها ظاهرتي الغياب والتهرب عن أداء المهام، وظاهرة ارتفاع معدلات التأخر عن العمل، وظاهرة تسرب العمالة من المؤسسات، وظاهرة انخفاض درجات الرضا الوظيفي؛ فالالتزام التنظيمي يمثل عنصرًا مهمًا للربط بين المؤسسة والأفراد العاملين بها؛ لاسيما في الأوقات التي لا تستطيع فيها المؤسسات أن تقدم الحوافز الملائمة لموظفيها، ودفعهم لتحقيق أعلى مستوى من الإنجاز (الجميلي، 2012).

فالسلوكيات السلبية التي تمارس من قبل العاملين المتمثلة في التسيب الإداري -أي اللامساءلة الذاتية- تؤدي كما يؤكد الفرجاني (2013) إلى إرباك العمل في المؤسسات، وبالتالي إلى الفشل في تحقيق أهدافه؛ نتيجة لعدم ارتباط الموظف في المنظمة، أي المقصود به انخفاض مستوى الالتزام الوظيفي، إذ أن هذا الارتباط بالعمل إن حصل فسوف يؤدي إلى مفهوم مهم ألا وهو الالتزام الوظيفي، وهو يتأثر ببيئة العمل والمتغيرات المتعلقة بها.

ويمثل الالتزام التنظيمي كما وضحه عبد الوهاب ويوسف (2021) بالقوة الدافعة لقيام الأفراد بسلوكات إيجابية بالرغم من وجود بدائل سلبية، كالتزام العاملين بالعمل بصورة يومية بالرغم من الظروف المتدهورة والمناخ السيء في المنظمة، فهو توجه العاملين نحو الفعالية والإيجابية في المنظمة من خلال شعور داخلي يضغط على الفرد للعمل بالطريقة التي يمكن من خلالها تحقيق مصالح المنظمة.

وبهذا فالالتزام التنظيمي يقود إلى البحث والتفكير عن العلاقة المفاهيمية التي تربط بين مصطلحي الالتزام الوظيفي والمساءلة الذاتية من حيث تقاطع وتشابه المفهومين بالوظائف التي يؤديانها، وعن العلاقة التي تربط كل منهما لدى العاملين في المؤسسات التربوية.

إن نجاح أية مؤسسة يرتبط بزيادة إنتاجيتها وقدرتها على تحقيق أهدافها، وهذا بلا شك يعتمد على أداء أفرادها وكفاءتهم، وكلما كان الأفراد العاملون على مستوى عال من الالتزام بعملهم ولديهم الرغبة الدائمة للارتقاء به؛ كلما انعكس ذلك على إنتاجيتهم، وبالتالي تحقق المؤسسة أهدافها المنشودة، ويعتبر الأفراد الملتزمون تجاه مؤسساتهم مصدر قوة تساعد في بقائها ومنافستها للمؤسسات الأخرى، فينظر للالتزام التنظيمي على أنه اتجاه تستطيع الإدارة التحكم به والتأثير عليه، وذلك يبدأ بوعيها عند اختيار العاملين من تتوافر فيهم إمارات الالتزام، ثم استخدام العديد من الاستراتيجيات التي تحسن من الالتزام إذا ظهر لدى العاملين بدرجة متدنية (عصمان، 2019).

ولأهمية موضوع المساءلة الذاتية ودوره في العملية الإدارية لدى القادة التربويين؛ قام الباحثان بالبحث عن دراسات سابقة درست هذا المفهوم ومدى ارتباطه مع مفهوم الالتزام التنظيمي، وبعد استعراض كافة الدراسات العربية السابقة لم يجد الباحثان إلا دراسة واحدة من الدراسات العربية بحثت في موضوع المساءلة الذاتية، لذا أدرجا هذه الدراسة وبعضًا من الدراسات العربية التي تناولت مفهوم المساءلة التربوية والمساءلة الإدارية في قطاع التربية والتعليم، حيث تعد المساءلة الذاتية نوع من الأنواع التي تندرج تحت مفهوم المساءلة. وهناك دراسات أخرى تناولت موضوع الالتزام التنظيمي، ومن هذه الدراسات دراسة نريمواتي (Narimawati, 2007) التي هدفت إلى تحديد مستوى تأثير الرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي وترك العمل على أداء أعضاء هيئة التدريس في معهد التعليم العالي الأهلي في جاوة الغربية في إندونيسيا. تكونت عينة الدراسة من (560) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن الالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي له أثر كبير على أداء أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وقد قام كرمه بدراسة (2009) هدفت إلى تعرف معايير ومؤشرات صحيفة المساءلة الذاتية لاستشراف دور المحاضر في الدراسات العليا في فلسطين. اشتملت عينة الدراسة على (20) محاضرًا من الجامعات الفلسطينية: البوليتكنك، والخليل، والقدس، والنجاح الوطنية، ورام الله. بينت نتائج الدراسة أن مؤشرات الأداء للمعايير التسعة التي أعدها الباحث جاءت بدرجة مرتفعة من وجهة نظرهم، وهي تنتمي إلى المعيار بدرجة قوية ومناسبة ويمكن الاعتماد عليها كبنود لصحيفة المساءلة الذاتية للمحاضر الجامعي في الدراسات العليا.

وفي دراسة ربيع (2014) التي هدفت إلى تعرف درجة ممارسة المساءلة الإدارية ودورها كاستراتيجية إدارية في تحقيق مستوى مرتفع من الأداء الإداري والالتزام التنظيمي. تكونت عينة الدراسة من (98) أكاديميا، و(60) إداريا من كليات جامعة الطائف في السعودية. أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المساءلة الإدارية جاءت بنسبة مرتفعة للمكون المعرفي من مكونات المساءلة، أما المكون الوجداني كانت نسبته متوسطة، والمكون السلوكي جاء بنسبة منخفضة، أما بالنسبة لدرجة ممارسة المساءلة ككل جاءت بنسبة مرتفعة.

وقد أجرى عثمان والكيال وطاحون والخطيب (2014) دراسة هدفت إلى تعرف درجة المحاسبة الذاتية والمحاسبة الخارجية، وكشف علاقتهما ببعض المتغيرات الديمغرافية والمسؤولية الاجتماعية لدى المعلمين. تكونت العينة من (123) معلمًا، و(287) معلمة من تخصصات مختلفة في (محافظات: القاهرة، والجيزة، والقليوبية) بمصر، خلال العام الدراسي (2012-2013)، وخلصت النتائج لوجود علاقة ارتباطية طردية بين مستوى المحاسبة الذاتية والمسؤولية المجتمعية لدى المعلمين.

فيما هدفت دراسة البابطين (2014) إلى تعرف درجة ممارسة الالتزام الوظيفي لدى رؤساء الأقسام في كليات جامعة سلمان بن عبد العزيز في السعودية، والكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المتغيرات الديمغرافية: (الجنس، ونوع الكلية، والدرجة العلمية). بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (232) عضوا من أعضاء هيئة التدريس. توصلت الدراسة إلى أن جميع رؤساء الأقسام يمارسون الالتزام التنظيمي في جميع المجالات: (الوجداني، والأخلاقي، والاستمراري)، وبدرجة مرتفعة.

وهدفت دراسة غانم وكاستيلا Ghanem & (Castelli, 2019) إلى تعرف مفهوم المساءلة الذاتية من

خلال الإطار النظري للقيادة في الدراسة الوصفية التي أجراها الباحثان، وهدفت أيضا للكشف عن كيفية تطبيق المساءلة الذاتية بشكل فعال عن طريق رفع مستوى السلوك الأخلاقي في ميتشيغن في الولايات المتحدة الأمريكية، وأشارت النتائج ظهور ثلاث مجالات يتم عن طريقها رفع مستوى المساءلة الذاتية وتعزيز سلوك القيادة المناسب، وهي: الهوية الذاتية، وتحسين الأداء، والحكمة الشخصية. وأظهرت النتائج آليات تعزيز أخلاقيات العمل بشكل متوافق مع النظام الاجتماعي، وتقييم ومراقبة سلوك الذات. وزيادة مستوى المساءلة الذاتية من خلال تطوير وتحسين ممارسات النقد الذاتي، والمراقبة الذاتية، والإدارة الذاتية، والمعرفة الأخلاقية.

وفي دراسة السحيمات والجعافرة (2019) التي هدفت إلى تعرف درجة تطبيق المساءلة التربوية كاستراتيجية لتفعيل الالتزام التنظيمي لدى مديري المدارس الحكومية في محافظة الكرك في الأردن، تم تطوير استبانة وتوزيعها على عينة الدراسة المكونة من (225) مديرًا ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق المساءلة التربوية من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة، وأن درجة الالتزام التنظيمي جاءت متوسطة، ووجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الالتزام التنظيمي.

وقد أجرى السقا (2021) دراسة هدفت إلى تعرف أثر وضوح رؤية المؤسسة التعليمية لدى العاملين بالمستويات الوظيفية الدنيا على كل من جودة أدائهم وروحهم المعنوية والتزامهم المستمر وانعكاس ذلك على الكفاءة والفعالية المؤسسية. تكونت عينة الدراسة من (80) موظفًا من الأكاديميين من مساعدي أعضاء هيئة التدريس والإداريين من موظفي القبول والتسجيل والإرشاد والتدريب والتسويق بأربع كليات من الكليات الكندية الدولية في مصر، وأظهرت نتائج الدراسة تأثير وضوح رؤية المؤسسة على كل من جودة الأداء الوظيفي والالتزام المستمر، وتوصلت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين جودة الأداء والالتزام المستمر.

يلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن هناك العديد من الدراسات بحثت في درجة ممارسة المساءلة الإدارية أو المساءلة التربوية في المؤسسات التربوية لإداريين أو معلمين أو هيئات تدريسية في الجامعات كدراسة ربيع (2014)، ودراسة السحيمات والجعافرة (2019)، وهناك دراسات بحثت في موضوع المساءلة الذاتية أو الرقابة الذاتية أو المحاسبة الذاتية لعينات من المجتمع المتنوعة من بيئات مختلفة كدراسة عثمان وآخرون (2014)، ودراسة غانم وكاستيلا (Ghanem & Castelli, 2019)، وتم استعراض دراسات كشفت عن العلاقات الارتباطية بين مفهوم المساءلة وغيرها من المفاهيم كمفهوم المسؤولية المجتمعية في دراسة عثمان وآخرون (2014)، ودراسة السحيمات والجعافرة (2019) التي بحثت في العلاقة بين درجة تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الالتزام التنظيمي. وهدفت بعض الدراسات للكشف عن كيفية تطبيق المساءلة الذاتية بشكل فعال عن طريق رفع مستوى السلوك الأخلاقي كما في دراسة غانم وكاستيلا Ghanem & (Castelli, 2019)، وقد أورد الباحثان أيضا دراسات سابقة تناولت مفهوم الالتزام التنظيمي من حيث قياس مستواه كدراسة البابطين (2014).

وتتشابه بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث الهدف بالتعرف إلى درجة ممارسة الالتزام التنظيمي كدراسة البابطين (2014)، وهناك دراسات تشابهت مع الدراسة الحالية ببيان درجة تطبيق

المساءلة الإدارية لتفعيل الالتزام التنظيمي كدراسة السحيمات والجعافرة (2019).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها - حسب علم الباحثين- أول دراسة تبحث في درجة ممارسة المساءلة الذاتية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية، كما تتميز هذه الدراسة أنها -حسب علم الباحثين- أول دراسة تبحث في الكشف عن القدرة التنبؤية للمساءلة الذاتية لدى رؤساء الأقسام في الالتزام التنظيمي لديهم، والتعرف إلى مستوى الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية. ويعتقد الباحثان أن هذه الدراسة تتميز ببحثها في المفاهيم الإدارية التي يهتم بها القادة في المؤسسات لرفع مستوى إنجازاتها وتحقيق أهداف المؤسسة بفعالية أكبر وكفاءة أعلى. حيث يعد رئيس القسم قائدًا في وظيفته فهو يقوم بمهمة القيادة والتأثير على المرؤوسين لتحقيق الأهداف والغايات المشتركة. فرؤساء الأقسام هم قادة مسؤولون عن تحقيق أهداف المديرية أمام الجهات المرتبطة بالمديرية مثل الوزارة، ورؤسائهم المباشرين، والمرؤوسين من المدارس الحكومية والخاصة، وأصحاب المصالح، والمجتمع ككل (علي، 2020). وهم كذلك يتحملون جزءا من مسؤولية تحقيق الأهداف العامة للتربية والتعليم في الأردن المنبثقة من قانون التربية والتعليم (2022) وفق الفلسفة العامة للتربية. وتتمثل هذه الأهداف العامة بإعداد المواطن الصالح المؤمن بالأسس التي تقوم عليها فلسفة التربية في الأردن، والتمسك بجميع حقوق المواطنة، والعمل على تحمل المسؤوليات المترتبة عليها، وتحقيق المثل الخلقية عمليًا في جميع ميادين السلوك الفردي والجماعي، والمبادأة بالعمل ومتابعته، والإيجابية في السلوك، والتعاون المثمر مع الآخرين واتباع الأسلوب الديمقراطي في العلاقات الإنسانية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يواجه النظام التربوي العديد من التحديات التي تحول دون تحقيق جميع الأهداف المرجوة منه، وفي البحث عن أسباب تدني مستوى المخرجات وفقا للامتحانات الدولية التي تجريها الوزارة بشكل دوري للطلبة، وقد بين الكايد (2023) أن هناك تراجع في نتائج هذه الامتحانات الدولية لعام (2022) مقارنة بنتائج عام (2018)، جاءت على هذا النحو: في مادة الرياضيات (39) نقطة، والمهارات القرائية (77) نقطة، ومادة العلوم (54) نقطة، وأضاف بأن هذا التراجع في أداء الطلبة الأردنيين عام 2022 يعود إلى عدة أسباب منها ضعف المساءلة والمحاسبة للمدارس التي يقل أداؤها عن المتوسط الوطني للأداء. لذا تتجه الأنظار لتبني مفاهيم حديثة فعالة في تحقيق الإصلاح التربوي، وتعد المساءلة الذاتية فرع من فروع المساءلة الإدارية كأداة إصلاح، ومطلبا معاصرا، تنطوي على تحمل المسؤولية الشخصية عن الأعمال ومحاسبة النفس، فهي تُعنى بالمتابعة والرقابة الذاتية، فتجعل من الممارسات الإدارية والفنية لدى رؤساء الأقسام تدنو من الكفاءة والفاعلية، هي تعدّ مؤشراً مُهماً على حرص الرؤساء ورغبتهم في الارتقاء بمستوى أدائهم الوظيفي مما يؤدي إلى تحقيق الجودة في مخرجات العمليات التعليمية في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

فالمساءلة الذاتية في التربية تُشكل مطلباً للتأكد من تحقيق النظم التربوية لتوقعات مجتمعاتها، خاصة مع كثرة التساؤلات التي تُثار حول مدى فاعلية وكفاية مخرجات النظم التربوية في قطاع التعليم العام، ومدى الالتزام الوظيفي لدى العاملين في مديريات التربية والتعليم في الأردن. إذ تشير نتائج الدراسات كدراسة غانم وكاستيلا (Ghanem & Castelli, 2019) إلى أنه يمكن زيادة مستوى المساءلة من خلال تطوير وتحسين ممارسات

النقد الذاتي، والمراقبة الذاتية، والإدارة الذاتية، والمعرفة الأخلاقية. إضافة لوجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجة تطبيق المساءلة التربوية ومستوى الالتزام التنظيمي، كما تظهر نتائج دراسة السحيمات وزميلته (2019).

وهذا ما دعى الباحثين للقيام بهذه الدراسة لغرض معرفة درجة ممارسة المساءلة الذاتية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن وعلاقتها بالتزامهم التنظيمي عبر تحديد طبيعة العلاقة بين المتغيرات، كما تقدم هذه الدراسة بناء معرفيا تطبيقيا يسهم في مجال الدراسات التربوية بالأطر النظرية والعملية. وتعد هذه الدراسة جزءا من مشروع بحثي للباحثين يعنى بدراسة المساءلة الذاتية وعلاقتها بمجموعة من المتغيرات الإدارية.

ويبرز الهدف الرئيس لهذه الدراسة من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1) ما درجة ممارسة رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية للمساءلة الذاتية من وجهة نظرهم؟
2) ما درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم؟
3) ما القدرة التنبؤية للمساءلة الذاتية لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية في التزامهم التنظيمي؟

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1) التعرف على درجة ممارسة رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية للمساءلة الذاتية من وجهة نظرهم.
2) التعرف على درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم.
3) التعرف على القدرة التنبؤية للمساءلة الذاتية لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية في الالتزام التنظيمي.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية مفهوم المساءلة الذاتية وأثرها على أداء عمل القادة التربويين؛ على الرغم من انتشار وحدات المساءلة الإدارية في المؤسسات التربوية، لكن تبقى المساءلة الذاتية من أرقى أنواع المساءلة لديمومة تفعيلها واستمرار أثرها؛ لذا قد تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على مفهوم المساءلة الذاتية وأهميتها في العمليات الإدارية عند القادة التربويين والعاملين في المؤسسات التربوية.

وعلى الصعيد العملي التطبيقي فإن هذه الدراسة قد تسهم في تشخيص واقع ممارسة رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية للمساءلة الذاتية والعمل على تعزيزها؛ من خلال بيان قدرتها التنبؤية في مستوى الالتزام التنظيمي، ويمكن أن تفيد هذه الدراسة العاملين في وزارة التربية والتعليم من مشرفين وإداريين ومخططين بتضمين المساءلة الذاتية كمعيار من معايير تحقيق الجودة في الالتزام التنظيمي للعاملين في الوزارة.

مصطلحات الدراسة الإجرائية

تضمنت الدراسة التعريفات الاصطلاحية الآتية:

- **المساءلة الذاتية**: "هي أسلوب مساءلة نفسي ذاتي يستخدمه الإداري، يُقيِّم به أقواله وأفعاله ذاتيا بهدف تطوير وتحسين نوعية الممارسات الإدارية لتحقيق الجودة والتميز في عمله. وتقاس في هذه الدراسة باستجابة عينة الدراسة على الأداة المعدة لهذه الغاية" (كرمه، 2009)، أما إجرائيا فتعرف على أنها درجة ممارسة المساءلة الذاتية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية

والتعليم في الأردن، وتقاس بدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة التي طورها الباحثين لهذا الغرض.

- **الالتزام التنظيمي:** "هو الارتباط النفسي للمرؤوس بالمنظمة التي يعمل بها، ويلعب دورا حاسما في تقييم ولاء العامل تجاه مؤسسته، مما يؤدي إلى اتخاذ القرار بخصوص بقائه في المنظمة أو مغادرته" (عبد الوهاب ويوسف، 2021). أما إجرائيا فيعرف على أنه درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن، ويقاس بدرجة استجابة أفراد عينة الدراسة على الأداة التي طورها الباحثين لهذا الغرض.

حدود الدراسة

- الحدود الزمنية: تمت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2022/2021).
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مديريات التربية والتعليم في الأردن.
- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم في الأردن.
- الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة موضوع القدرة التنبؤية للمساءلة الذاتية في الالتزام التنظيمي لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في الأردن.

منهجية الدراسة

انتهجت هذه الدراسة منهج البحث الوصفي المسحي الارتباطي؛ نظرا لملاءمته لهذا النوع من الدراسات.

مجتمع وعينة الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي (2022/2021)، والبالغ عددهم (630) رئيس قسم ورئيسة حسب موقع وزارة التربية والتعليم الأردنية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2021). وتكونت عينة الدراسة من (180) قائدًا تربويًا من رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم في المملكة والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة لتتشكل عينة الدراسة بما نسبته (28%) من مجتمع الدراسة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2022/2021).

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانتين مكونتين من (53) فقرة، أولًا: استبانة لقياس المساءلة الذاتية وعدد فقراتها (36) فقرة موزعة على ستة مجالات، وهي: الانضباط الوظيفي، والعمل والإنجاز، واتخاذ القرار، وإدارة الوقت، وإدارة الذات، والثقة بالنفس؛ استنادا إلى دراسة الشريف (2013)، ودراسة أبو شرخ والأسود (2019)، ودراسة السحيمات والجعافرة (2019). ثانيًا: استبانة لقياس الالتزام التنظيمي وعدد فقراتها (17) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، وهي: الالتزام الأخلاقي، الالتزام المستمر، الالتزام العاطفي؛ استنادا إلى دراسة البابطين (2014)، ودراسة عبيد (2015)، ودراسة الزهراني وعطية (2017).

صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق الأداة، تم عرضها على (12) محكماً، من أعضاء هيئة التدريس في جامعات أردنية عامة وخاصة، من ذوي الخبرة والاختصاص، وطلب منهم الحكم على صلاحية الفقرات ومناسبتها وإبداء ما يرونه مناسبا. وقد كانت عدد فقرات الأداة بصورتها الأولية (100)، وبعد التعديلات أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (53) فقرة.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من معامل الثبات باستخدام أوميغا الموزونة (Omega)، ومعادلة كرونباخ ألفا للاتساق

الداخلي (Cronbach Alpha) لمجالات الاستبانة، وحساب معادلة سبيرمان-براون للتجزئة النصفية، بتوزيع أداة الدراسة على (30) فردا من مجتمع الدراسة وخارج عينتها. وأظهرت النتائج وجود درجة مرتفعة من ثبات أداة الدراسة. إذ قدرت قيمة أوميغا الموزونة (0.89) للمساءلة الذاتية، و(0.77) للالتزام التنظيمي، فيما بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (0.87) للمساءلة الذاتية، و(0,74) للالتزام التنظيمي، وبلغ معامل الثبات بالتجزئة النصفية (0.81) للمساءلة الذاتية، و(0,79) للالتزام التنظيمي.

وكون أداة الدراسة الميدانية اعتمدت الخماسي لاستجابات أفراد عينة الدراسة، فقد تم اعتماد علامة القطع 3 واختبار (ت) للحكم على درجة استجاباتهم، وفق المعيار الآتي: إذا كان المتوسط الحسابي أكبر من 3 ودال إحصائيا تكون درجة الاستجابة مرتفعة. وإذا كان المتوسط الحسابي أقل من 3 ودال إحصائيا تكون درجة الاستجابة منخفضة. وإذا كان المتوسط الحسابي غير دال إحصائيا تكون درجة الاستجابة متوسطة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول والثاني تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على مقياس التمثل الدرجة الكلية والدرجات على الفقرات، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد، ثم استخراج قيمة معامل التحديد R2 الذي يعبر عن التباين المفسر.

نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما درجة ممارسة رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية للمساءلة الذاتية من وجهة نظرهم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة، والترتيب، ودرجة التوفر لمجالات المساءلة الذاتية والأداة ككل من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم، والجدول (1) يظهر المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة، والترتيب، ودرجة التوفر لمجالات المساءلة الذاتية والأداة ككل مرتبة تنازلياً.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت، ومستوى الدلالة، والرتبة، والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات المساءلة الذاتية والأداة ككل مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الرتبة	الدرجة
1	الانضباط الوظيفي	4.49	0.42	47.52	0.00	1	مرتفعة
4	إدارة الوقت	4.32	0.52	33.86	0.00	2	مرتفعة
2	العمل والإنجاز	4.20	0.39	41.32	0.00	3	مرتفعة
5	إدارة الذات	4.12	0.50	27.15	0.00	4	مرتفعة
3	اتخاذ القرار	3.98	0.53	24.82	0.00	5	مرتفعة
6	الثقة بالنفس	3.70	0.36	25.93	0.00	6	مرتفعة
الأداة ككل		**4.14**	**0.33**	**46.81**	**0.00**	**مرتفعة**	

يلاحظ من الجدول (1) أن درجة تطبيق مجالات المساءلة الذاتية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (4.14)، والانحراف المعياري (0.33)، وبلغت قيمة ت (46.81)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على المجالات والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعود سبب ارتفاع مستوى المساءلة الذاتية لدى رؤساء الأقسام هو دافع داخلي متصل بوازع ديني حيث أن المساءلة الذاتية ترادف في معناها الرقابة الذاتية وهي التي يقوم بها المسلم ظنًا منه برقابة الله سبحانه وتعالى عليه بجميع أقواله وأفعاله. ويظهر جدول (1) أن درجة التوفر لمجال الانضباط الوظيفي من مجالات المساءلة الذاتية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (4.49)، والانحراف المعياري (0.42)، وبلغت قيمة ت (54.46)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعزى سبب ذلك إلى اهتمام القادة التربويين بتطبيق الأنظمة والقوانين لكونهم رؤساء أقسام؛ وانجاز مهام المديرية يعتمد بشكل رئيس على انضباطهم الوظيفي، واتباعهم للقواعد والقوانين الموضوعة. وقد يعزى سبب ذلك أيضا إلى أن المؤسسات بشكل عام والتربوية منها بشكل خاص قائمة بأعمالها على مجموعة من القوانين والقواعد التي يسعى العاملون لتطبيقها طمعًا في الجزاء أو الترقية، أو خوفًا من العقاب، وفي المرتبة الثانية جاء مجال إدارة الوقت من مجالات المساءلة الذاتية وبدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (4.32)، والانحراف المعياري (0.52)، وبلغت قيمة ت (33.86)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعزى سبب ذلك إلى أهمية إدارة الوقت بالنسبة إلى القائد في مؤسسته، حيث أن عامل الوقت يعد من المؤشرات المهمة لنجاح المديرية في تحقيق الأهداف المطلوبة منها ضمن فترة زمنية محددة، ويعد هذا أيضا من ضمن أهدافها بتنفيذ الخطط ضمن تقويم زمني معين. أما مجال العمل والإنجاز من مجالات المساءلة الذاتية فجاء في المرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (4.20)، والانحراف المعياري (0.39)، وبلغت قيمة ت (41.32)، وبمستوى دلالة (0.00)، مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعود سبب ذلك اهتمام القادة بإنجاز الأعمال الموكلة إليهم بدقة وكفاءة عالية؛ حيث أن هذا القائد وصل إداريا إلى هذا المنصب الإداري بجهده الفعال طوال سنوات خبرته، حيث أن الباحثين لاحظا أن 86% من أفراد عينة الدراسة ممن أتموا (10) سنوات فأكثر في عملهم المؤسسي، وهذا يدل على خبرتهم الطويلة في إنجاز العمل، وقد جاءت جميع الفقرات بدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الرابعة جاء مجال إدارة الذات من مجالات المساءلة الذاتية وبدرجة

مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (4.02)، والانحراف المعياري (0.50)، وبلغت قيمة ت (27.15)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على جميع فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة وقد يعود سبب ذلك إلى مقدرة القائد على إدارة ذاته أولا ومن ثم إدارة وقيادة الآخرين، حيث أن إدارة الذات هي خطوة أولية وأساسية تسبق إدارة شؤون المديرية، وفي المرتبة الخامسة (قبل الأخيرة) جاء مجال اتخاذ القرار من مجالات المساءلة الذاتية من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم أنفسهم بدرجة مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (3.98)، والانحراف المعياري (0.53)، وبلغت قيمة ت (24.82)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة، وقد يعزى سبب ذلك إلى أن مهمة اتخاذ القرار من أهم وظائف القيادة، حيث يقوم بها القائد عن طريق نهج علمي يبدأ أولا بجمع المعلومات، ومن ثم وضع الفرضيات والبدائل، ثم الاختيار بين البدائل، وأخيرا اتخاذ القرار، وتأتي بعدها مرحلة تقييم النتاجات، وهذه الإجراءات جميعها تناط برئيس القسم بالدرجة الأولى في مديريته. وجاء في الرتبة الأخيرة مجال الثقة بالنفس إذ بلغ المتوسط الحسابي للفقرات ككل (3.70)، والانحراف المعياري (0.36)، وبلغت قيمة ت (25.93)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على فقرات هذا المجال والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعود سبب ذلك إلى تفسير نظرية السمات في القيادة، فالقائد وفق هذه النظرية يولد ولا يصنع، فهو يمتلك صفات جسمية، ونفسية، وذهنية تؤهله للقيادة، ومن الصفات النفسية صفة الثقة بالنفس التي يتمتع بها رؤساء الأقسام في المديريات، وقد يعود سبب ذلك أيضا لتمتع القادة بصفة الثقة بالنفس حيث أنها من الصفات النفسية الظاهرة لدى القادة. وقد جاءت جميع المجالات بدرجة مرتفعة، وبمستوى دلالة (0.00)، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05) أي أن جميع المجالات ذات دلالة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.70 – 4.49).

الجدول (2)

ثانيًا: للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: ما درجة الالتزام التنظيمي لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة، والترتيب، ودرجة التوفر لمجالات الالتزام التنظيمي والأداة ككل من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم، والجدول (2) يظهر المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت)، ومستوى الدلالة، والترتيب، ودرجة التوفر لمجالات الالتزام التنظيمي والأداة ككل مرتبة تنازليا.

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقيمة ت، ومستوى الدلالة، والرتبة، والدرجة لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الالتزام التنظيمي والأداة ككل مرتبة تنازلياً

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة	الرتبة	الدرجة
3	الالتزام العاطفي	4.39	0.50	37.08	0.00	1	مرتفعة
2	الالتزام المستمر	4.18	0.57	27.90	0.00	2	مرتفعة
1	الالتزام الاخلاقي	3.45	0.34	17.70	0.00	3	مرتفعة
الأداة ككل		**3.99**	**0.37**	**35.75**	**0.00**	مرتفعة	

أظهرت النتائج في الجدول (2) أن درجة تطبيق مجالات الالتزام التنظيمي من وجهة نظر رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.99)، والانحراف المعياري (0.37)، وبلغت قيمة ت (35.75)، وبمستوى دلالة (0.00) مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على المجالات والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة. وقد يعزى سبب ذلك إلى حرص القائد على تكوين اتجاهات إيجابية نحو مديريته، ولشدة اندماجه وجدانيا معها، فالقائد يشعر بعلاقة تبادلية بينه وبين مؤسسته تدفعه لمزيد من البذل والعطاء برغبة ورضا منه، فتقل سلوكياته السلبية اتجاه مؤسسته ويحرص العمل بما فيه مصلحة المديرية. وقد جاءت جميع المجالات بدرجة مرتفعة، وبمستوى دلالة (0.00)، وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). أي أن جميع المجالات ذات دلالة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.45– 4.39). وجاء في الرتبة الأولى مجال الالتزام العاطفي بمتوسط حسابي (4.39) وانحراف معياري (0.50)، وبلغت قيمة ت (37.08)، مما يعني وجود فرق بين متوسطات إجابات أفراد العينة على المجالات والمتوسط الفرضي للاستبانة وهو (3)، وكان الفرق لصالح متوسطات إجابات أفراد العينة لأنها كانت أعلى من المتوسط الفرضي للاستبانة وبدرجة مرتفعة، وقد يعزى سبب إلى ذلك الحالة النفسية للقائد والتي تدل على تطابق أهدافه مع أهداف المؤسسة، وشعوره بواجباته تجاهها، والتمسك بقيمها، والشعور القوي بالانتماء إليها، والدفاع عنها. وفي الرتبة الثانية جاء مجال الالتزام المستمر بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.57)، وبلغت قيمة ت (27.90)، وقد يعود سبب ذلك إلى وجود رغبة القائد الحقيقية في الاستمرار بالعمل في مديريته، واعتزازه بالانتماء إليها، أو بسبب ارتفاع مستوى انهماك القائد في عمله ومقدار الوقت والجهد الذي يكرسه لهذا العمل، وإلى مدى اعتباره أن عمله في المديرية يأخذ جانبًا رئيسًا من حياته. أو قد يرجع السبب في ذلك إلى الرغبة القوية لدى القائد بالبقاء في المديرية لاعتقاده بأن ترك العمل فيها سيكلفه الكثير. فكلما طالت مدة خدمة القائد في مؤسسته فإن تركه لها سيفقده الكثير مما استثمره فيها على مدار الوقت مثل: خطط المعاشات، والصداقة الوثيقة لبعض العاملين، فكثير من القادة لا يرغب بالتضحية بمثل هذه الأمور، ويقال عن هؤلاء القادة أن درجة التزامهم الاستمراري عالية. وجاء في الرتبة الأخيرة مجال الالتزام الأخلاقي بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (0.34) وبلغت قيمة ت (17.70). وقد يرجع سبب ذلك إلى وجود الرغبة الداخلية لدى القائد ببذل أقصى درجات الجهد في العمل، والنابع من الإيمان التام بأهداف وقيم المنظمة، والرغبة الشديدة بالمحافظة على استمراريتها، والحفاظ على إنجازاتها وتطويرها. أو قد يعزى سبب إلى ذلك إحساس القائد بالالتزام نحو البقاء

في مؤسسته، والحد من استنزاف جهد وإمكانيات العاملين في المديرية، فالتزام القائد الأخلاقي يقوده إلى تحمل مسؤولية أعماله مما يؤدي إلى الحد من ظهور ظاهرة التغيب والتأخير عن العمل وتسرب العمالة ودوران العمل في المديرية. ويؤدي التزام القائد الأخلاقي إلى ارتفاع درجات الرضا الوظيفي لدى العاملين. وتتفق نتيجة السؤال الثاني بارتفاع مستوى الالتزام التنظيمي مع دراسة الجميلي (2012)، ودراسة البابطين (2014)، ودراسة كعوان (2015).

ثالثا: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي نصّه: ما القدرة التنبؤية للمساءلة الذاتية لدى رؤساء أقسام مديريات التربية والتعليم الأردنية في الالتزام التنظيمي ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم الكشف عن القدرة التنبؤية للمساءلة الذاتية لدى رؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية في مستوى التزامهم التنظيمي من خلال استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد، ثم استخراج قيمة معامل التحديد R^2 الذي يعبر عن التباين المفسر من خلال جدول (3) الذي يعرض نتائج الانحدار الخطي المتعدد للتنبؤ بالالتزام التنظيمي من خلال المجالات الفرعية للمساءلة الذاتية. وتاليًا نتائج ذلك:

جدول (3)

معامل التحديد الذي يعبر عن التباين المفسر ومستوى الدلالة لاستجابات عينة الدراسة لمقياس الالتزام التنظيمي على مجالات المساءلة مرتبة ترتيباً تنازلياً ومستوى التنبؤ الكلي للمساءلة

المجالات المتضمنة في النموذج	معاملات الانحدار		معاملات الانحدار المعيارية	مستوى التنبؤ لمجالات المساءلة	ت	مستوى الدلالة	التباين المفسر R^2	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	مستوى التنبؤ الكلي R^2 للمساءلة
	B	Std. Error	Beta							
إدارة الذات	إدارة الوقت	0.20	0.06	0.40	0.28	3.19	0.00	53.23	0.00	0.48
إدارة الوقت	العمل والإنجاز	0.26	0.07	0.05	0.28	3.86	0.00			
اتخاذ القرار	إدارة الذات	0.18	0.06	0.03	0.25	3.21	0.00			
العمل والإنجاز	اتخاذ القرار	0.20	0.06	0.00	0.28	3.19	0.00			

يظهر الجدول (3) أن نموذج الانحدار المستخدم للتنبؤ بالمساءلة الذاتية من خلال مجالات المساءلة الذاتية يتسم بالصلاحية بدلالة قيمة (ف) التي بلغت (53.23)، وبمستوى دلالة (0.00) وهو أقل من مستوى الدلالة المعتمد (0.05). ويلاحظ من الجدول (3) أن مجالات المساءلة الذاتية (إدارة الوقت، والعمل والإنجاز، وإدارة الذات) لها قدرة تنبؤية في الالتزام التنظيمي لرؤساء الأقسام في مديريات التربية والتعليم الأردنية، إذ بلغت قيمة التنبؤ الكلي (0.48)، وبمستوى دلالة (0.00)، وقد يعزى سبب ذلك إلى أن القادة الذين يستخدمون المساءلة الذاتية هم أشخاص موجهون ذاتيًا وهم أصحاب الذات المثالية، وما يجب أن تكون عليه هذه الذات، ولديهم معاييرهم الذاتية، مما يقودهم لمقارنة الذات الفعلية بمعاييرهم الذاتية ومعايير العمل في مؤسساتهم، وعند قيام القائد بسد الفجوة فيما بينهم؛ يؤدي بهم إلى اتباع سلوك تنظيمي تصحيحي ذاتي، ويقود هذا السلوك إلى

الالتزام التنظيمي المعياري الأخلاقي عند القادة. ويبين الجدول أن مجال إدارة الوقت كانت له القدرة الأعلى في التنبؤ في التزام رؤساء الأقسام التنظيمي إذ بلغت قيمة التباين المفسر له (0.40)، وقد يعود سبب ذلك إلى أهمية الوقت بالنسبة للقادة الملتزمين تنظيميا، فيشعر القائد الملتزم أخلاقيا في مؤسسته أن الوقت في بعض المهام هو المعيار المحدد والمؤشر على نجاح العمل، ويشعر هذا القائد بأنه هو يمثل قدوة للعاملين معه؛ لذا يَعتبر القائد الملتزم تنظيميا أن إدارة الوقت في عمله هي مكون أساسي من مكونات إدارة ذاته وإدارة مؤسسته، وتعد إدارة الوقت وإدارة الذات من ضمن مقدرة القائد على التنظيم الذاتي، وهي أحد أهم السمات البارزة لديه، فالتنظيم الذاتي هو وسيلة يحافظ من خلالها القادة على السلوكيات المرغوبة ومواءمة هذه السلوكيات مع معايير العمل التي تتضمن الكفاءة والفاعلية، وتوجيه السلوك نحو الهدف الأولي ضمن مؤشر الوقت المناسب لأداء المهام، وجعل العمل أكثر جدوى. وقد يرجع سبب ذلك أيضا إلى أن هناك نوع من أنواع المساءلة تكون مبنية على النتائج ضمن مدة زمنية محددة مع تحقيق جودة المخرجات؛ عندها يكون الاهتمام بالنواتج دون العمليات ضمن معايير تمكّن من الحكم على المخرجات والنتائج ضمن فترات زمنية قياسية. يليه مجال العمل والانجاز (0.05)، ثم مجال إدارة الذات (0.03)، وهذان المجالان ليس لديهما قدرة معتبرة في التنبؤ في التزام رؤساء الأقسام التنظيمي وقد يعود سبب ذلك إلى أن القادة الملتزمون تنظيميا تتفاوت لديهم القدرات في تحقيق الإنجازات في العمل، كما أنهم يختلفون كذلك بمقدار إدارتهم لذواتهم فهذه الصفات تعد نفسية وتختلف وفق البيئة والتنشئة.

التوصيات

بعد استعراض النتائج، توصل الباحثان لمجموعة من التوصيات:

1) أظهرت نتائج الدراسة درجة تطبيق مرتفعة لمجالات المساءلة الذاتية، لذا يوصي الباحثان بضرورة الاستمرار بتفعيل المساءلة الذاتية لدى القيادات التربوية في القطاع التعليمي لما لها من أثر على نواحي متعددة من جوانب العمل الإداري، ولارتباطها بالقيم والأخلاق، وجودة الخدمات والمخرجات.
2) أظهرت نتائج الدراسة درجة تطبيق مرتفعة لمجالات الالتزام التنظيمي لذا يوصي الباحثان بضرورة الاستمرار بتعزيز الالتزام التنظيمي من خلال تنمية العلاقات الإنسانية، ومحاولة تحقيق بعض التوافق بين أهداف المؤسسة والأهداف الفردية.
3) أظهرت نتائج الدراسة أن مجال إدارة الوقت وهو من مجالات المساءلة الذاتية له قدرة تنبؤية في مستوى الالتزام التنظيمي لذا يوصي الباحثان بـ:

أ. تبني برامج تدريبية موجهة للقادة التربويين والعاملين توضح مفهوم المساءلة الذاتية وكيفية تطبيقها ضمن المعايير وأثرها على جودة المخرجات.
ب. العمل على استقطاب واختيار العاملين الجدد الذين تتوافق قيمهم وأهدافهم مع قيم المؤسسة وأهدافها.

4) إجراء بحوث تعنى بعلاقة المساءلة الذاتية بمجالات إدارية تربوية أخرى.

المصادروالمراجع العربية

أبو شرخ، ضياء؛ الأسود، فايز. (2019). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للمساءلة الإدارية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 28 (2)، ص 52-78.

البابطين، عبد الرحمن. (2014). درجة الالتزام لدى رؤساء الأقسام في كليات جامعة سلمان ابن عبد العزيز، *المجلة السعودية للتعليم العالي*، (11)، 123-163.

بدر، سها. (2019). جودة التعليم والمساءلة، *وزارة التربية والتعليم- إدارة التخطيط والبحث التربوي*، 56 (2+1)، 154-159.

بوحنة، حورية. (2014). *الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام الوظيفي: دراسة ميدانية على ممرضي القطاع الصحي بمدينة تقرت*، رسالة ماجستير غير منشورة، موقع ورقلة (جامعة قاصدي مرباح)، الجزائر.

الجميلي، مخلص. (2012). العوامل المؤثرة في الالتزام التنظيمي (دراسة تحليلية لآراء العاملين في المعهد التقني الأنبار)، *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية*، 4 (9)، 293-304.

حويل، إيمان. (2012). واقع تطبيق المساءلة التربوية والجودة الشاملة والعلاقة بينهما في مدارس وكالة الغوث الدولية في الضفة الغربية من وجهة المديرين فيها، *شبكة المعلومات العربية*، وثيقة رقم 24534، أ-س 120، تم الاسترجاع من الموقع بتاريخ 2021/12/22 http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=109042

ربيع، هناء. (2014). اتجاهات رؤساء الأقسام الأكاديمية والإدارية نحو تطبيق المساءلة كاستراتيجية إدارية لتفعيل الالتزام التنظيمي: دراسة من منظور الخدمة الاجتماعية، *مجلة الخدمة الاجتماعية*، (51)، ص 861-944.

الزهراني، عبد الواحد؛ عطية، محمد. (2017). الأداء الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الباحة، *مجلة البحث العلمي في التربية*، 1 (18)، 247-276.

السحيمات، منير؛ الجعافرة، صفاء. (2019). درجة تطبيق مديري المدارس في محافظة الكرك للمساءلة التربوية كاستراتيجية لتفعيل التزامهم التنظيمي، *مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، 25 (2)، 429-457.

السقا، نبيل. (2021). أثر وضوح رؤية المؤسسة التعليمية لدى العاملين بالمستويات الوظيفية الدنيا على كل من جودة أدائهم وروحهم المعنوية والتزامهم المستمر وانعكاس ذلك على الكفاءة والفعالية المؤسسية، *المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية*، 12 (1)، ص 77-149.

الشريف، حنين. (2013). *أثر المساءلة الإدارية على الأداء الوظيفي للعاملين الإداريين في وزارة التربية والتعليم العالي بقطاع غزة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

صابر، بحري. (2019). *السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال*، دار الأيام للنشر والتوزيع: الأردن.

طاهات، زهير. (2020). المساءلة الذاتية والأخلاقية، *موقع عمون الإخباري*، تم الاسترجاع بتاريخ 2021/12/22 من https://www.ammonnews.net/article/549530

عبد الوهاب، صوفي؛ يوسف، سيفي. (2021). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى أساتذة الجامعة: دراسة ميدانية بجامعة تلسمان، *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 4 (1)، 862-889.

عبيد، علياء. (2015). الالتزام التنظيمي وعلاقته بمستوى تقييم الأداء ووسائل التدريس للرضا الوظيفي لدى رؤساء تدريسي التربية الرياضية جامعة الكوفة، *مجلة مركز دراسات الكوفة*، (37)، 329-346.

عثمان، سيد؛ الكيال، مختار؛ طاحون، حسين؛ الخطيب، وليد. (2014). المحاسبة الذاتية والمحاسبة الخارجية وعلاقتهما ببعض المتغيرات الديموجرافية والمسؤولية الاجتماعية لدي المعلمين ./*المجلة* المصرية للدراسات النفسية، 24 (82)، 383-425. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1012290

عصمان، خيرية. (2019) دور الالتزام التنظيمي في تحسين الأداء الوظيفي في الجامعات الليبية، *مجلة كلية التربية ببنها*، 3 (120)، 643-653.

علي، هيفاء. (2020). القيادة والأخلاق على مستوى المؤسسات، *أكاديمية حسوب*، نشر بتاريخ 2020/5/12، تم الاسترجاع

بتاريخ 2022/7/15 من الموقع القيادة والأخلاق على مستوى المؤسسات - الإدارة والقيادة - أكاديمية حسوب (hsoub.com).

الفرجاني، مجدي. (2013). *القيم الشخصية للأفراد وعلاقتها بالالتزام الوظيفي: دراسة ميدانية على العاملين بهيأة التمريض في المستشفيات والمراكز الطبية الإيوائية العامة العاملة في مدينة بنغازي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بنغازي، ليبيا.

قانون التربية والتعليم (2022). *تشريعات الأردن-القوانين*، تم الاسترجاع بتاريخ 2022/7/15 من الموقع القوانين Archives -تشريعات الأردن(jordanianlaw.com)

الكايد، هبه (2023). كلية العلوم التربوية تعاين النتائج الأردنية والعربية والدولية الخاصة بتقييم الطلبة في البرنامج الدولي "PISA"، *أخبار الجامعة الأردنية*، تم الاسترجاع بتاريخ 2024/3/15 من الموقع https://news.ju.edu.jo/Lists/News/Disp_FormNewsConf.aspx?ID=824

كرمه، منير. (2009). معايير ومؤشرات صحيفة المساءلة الذاتية لاستشراف دور المحاضر في الدراسات العليا في فلسطين، *وكالة الغوث الدولية، دائرة التربية والتعليم*، تم الاسترجاع بتاريخ 2021/12/20 من https://repository.najah.edu/handle/20.500.11888/9642

كعوان، محمد. (2015). العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي، *مجلة العلوم الإنسانية*، أ (44)، ص 541-563.

المصاروة، علي. (2015). *إدارة التنوع؛ منظور الالتزام التنظيمي*، الأردن: دار الأيام للنشر والتوزيع.

النسور، رانيا. (2018). المساءلة، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس-كلية التربية- الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (202)، ص 1-18.

المصادر والمراجع الأجنبية

Al-Farjānī, M. (2013). *Personal values of individuals and their relationship to job commitment: a field study on nursing staff in hospitals and public shelter medical centers operating in Benghāzī city*, (in Arabic). unpublished master's thesis, University of Benghāzī, Lībyā.

Al-Jumaylī, M. (2012). Factors affecting organizational commitment (an analytical study of the opinions of employees at the ‘Anbār Technical Institute), (in Arabic). *’anbār University Journal of Economic and Administrative Sciences*, 4(9), 293-304.

Al-Kāyed, H. (2023). The Faculty of Educational Sciences Examines the Jordanian, Arab and International Results of Student Evaluation in the International Program "PISA", *University of Jordan News*, retrieved 3/15/2024 from the site https://news.ju.edu.jo/Lists/News/Disp_FormNewsConf.aspx?ID=824

Al-Masārwih, A. (2015). *Managing Diversity: An Organizational Compliance Perspective*, (in Arabic). Jordan: Dār Al-’Ayyām for Publishing and Distribution.

Al-Nnsūr, R. (2018). Accountability, (in Arabic). *Journal of Reading and Knowledge*, ‘Ayn Shams University - Faculty of Education - Egyptian

’Abdil Al-Waḥāb, Ṣ., Yūsif, S. (2021). Job satisfaction and its relationship to organizational commitment among university professors: a field study at the University of Tilsmān, (in Arabic). *Journal of Studies in the Humanities and Social Sciences*, 4(1), 862-889.

’Abu Sharkh, Ḍ., Al-’aswād, F. (2019). The Degree of Practice of Administrative Accountability by Secondary School Principals in Gaza Governorates from the Teachers' Point of View and its Relationship to Some Variables, (in Arabic). *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, 28(2), pp. 52-78.

’Alī, H. (2020). Leadership and Ethics at the Enterprise Level, (in Arabic). *Ḥsūb Academy*, published on 12/5/2020, retrieved 15/7/2022 from the website Leadership and Ethics at the Enterprise Level - Management and Leadership – Ḥsūb Academy (ḥsūb.com).

Al-Bābtayn, ‘A. (2014). The degree of commitment of the heads of departments in the faculties of Salmān ’ibn Abd al’azīz University, (in Arabic). *Sa’udī Journal of Higher Education*, (11), 123-163.

Association for Reading and Knowledge, (202), pp. 1-18.

Al-Sharīf, Ḥ. (2013). *The Impact of Administrative Accountability on the Job Performance of Administrative Workers in the Ministry of Education and Higher Education in the Ghazzah Strip,* (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, Islamic University, Ghazzah, Palestine.

Al-Ssakkā, N. (2021). The Impact of the Clarity of the Educational Institution's Vision among Employees at the Lower Job Levels on the Quality of Their Performance, Morale and Continuous Commitment and its Reflection on Institutional Efficiency and Effectiveness, (in Arabic). *Scientific Journal of Business and Environmental Studies*, 12(1), pp. 77-149.

Al-Suḥaymāt, M., Al-Ja'āfrih, Ṣ. (2019). The Degree to which School Principals in Karak Governorate Apply Educational Accountability as a Strategy to Activate Their Organizational Commitment, (in Arabic). *Al-Manārah Journal for Research and Studies*, 25(2), 429-457.

Al-Zaharānī, 'A., 'Aṭyah, M. (2017). Job performance and its relationship to organizational commitment among faculty members at Al-Bāḥah University, (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, 1(18), 247-276.

Badr, S. (2019). Quality of Education and Accountability, (in Arabic). *Ministry of Education-Department of Educational Planning and Research*, 56 (2+1), 154-159.

Bhasin, H. (2020) Organisational Commitment – Definition, Meaning, Components, *Marketing91 Journal*, Management Articles, Published February 15, 2020, Retrieved 15/12/2021 from https://www.marketing91.com/organisational-commitment/

Būḥannaḥ, Ḥ. (2014). *Job satisfaction and its relationship to job commitment: a field study on health sector nurses in the city of Touggourt,* (in Arabic). unpublished master's thesis, Ouargla website (Kāṣidī Mirbāḥ University), Algeria.

Education Act (2022). Jordan Legislation-Laws, (in Arabic). retrieved 7/15/2022 from the website Laws Archives - Legislation of Jordan (jordanianlaw.com)

Ghānim, K., Cāstellī, P. **(**2019) Self-accountability in the Literature of Leadership. *Journal of Leadership,* Accountability & Ethics, Vol. 16 Issue 5, p. 40-59. 20p. 1 Diagram.

Ḥuwayl, 'E. (2012). The Reality of the Application of Educational Accountability and Total Quality and the Relationship between Them in UNRWA Schools in the West Bank from the Principals' Point of View, (in Arabic). '*Arab Information Network*, Document No. 24534, A-S 120, retrieved from the site on 22/12/2021 http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=109042

Ka'wān, M. (2015). Organizational Justice and its Relationship to Regulatory Commitment, (in Arabic). *Journal of the Humanities*, A (44), pp. 541-563.

Karmih, M. (2009). Criteria and Indicators of the Self-Accountability Newspaper to Foresee the Role of the Lecturer in Postgraduate Studies in Palestine, UNRWA, (in Arabic). *Department of Education*, retrieved 20/12/2021 from https://repository.najah.edu/handle/20.500.11888/9642

Narimawati, S. (2007). The Influence of Work Satisfaction Organizational Commitment and Turnover Towards the Performance of Lecturers Intention at West Java›s Private Higher Education Institution. *Journal of Applied Science Research*, 3(7), 549557.

Negin, M., Omid, M., Ahmad, B. (2013). The Impact of Organizational Commitment on Employees Job Performance, *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 5(5): 164-171.

Rabī', H. (2014). Attitudes of heads of academic and administrative departments towards the application of accountability as an administrative strategy to activate organizational commitment: a study from the perspective of social work, (in Arabic). *Journal of Social Work*, (51), 861-944.

Ṣābir, B. (2019). *Organizational Behavior in Business Organizations*, (in Arabic). Dār Al-'Ayyām for Publishing and Distribution: Jordan.

Ṭāhāt, Z. (2020). Self-Accountability and Ethics, (in Arabic). '*Ammūn News Website*, retrieved 12/22/2021 from https://www.ammonnews.net/article/549530

'Ubayd, 'A. (2015). Organizational commitment and its relationship to the level of performance evaluation and teaching methods for job satisfaction among the heads of physical education teachers, University of Kūfah, (in Arabic). *Journal of the Kūfah Studies Center*, (37), 329-346.

ʻUṣmān, Kh. (2019) The Role of Organizational Commitment in Improving Job Performance in Libyan Universities, (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education in Banhā*, 3 (120), 643-653.

ʻUthmān, S., Al-Kayyāl, M., Ṭāhūn, Ḥ., Al-Khatīb, W. (2014). Self-accounting and external accounting and their relationship to some demographic variables and social responsibility among teachers. (in Arabic). *Egyptian Journal of Psychological Studies*, 24(82), 383-425. Retrieved from http://search.mandumah.com/Record/1012290

الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Education & Psychological Assn.

جامعة الملك سعود
King Saud University

ISSN: 1658 - 8983

SAUDI JOURNAL OF EDUCATIONAL SCIENCES

REFEREED ACADEMIC PERIODCAL

Issued by
Saudi Association for Education & Psychology
King Saud University

ISSUE. 15 June. 2024