المجلة العربية للتربية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

مجلّة محكّمة نصف سنويّة
المجلّد الثاني والأربعون، العدد 2

ديسمبر 2023

بحوث ودراسات

واقع محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم ودرجة تأثيرها في التّفاعل الصّفي من وجهة نظر معلميهم في ظل الأزمة السُّورية

د. صباح عبد القادر عاصي

بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التنشئة التراثية وقياس فاعليته في إكساب المفاهيم والقيم المرتبطة بها لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة

أ.أماني بنت خليل المالكي / أ.د. وداد بنت مصلح الأنصاري

المهارات الريادية في ظل التحولات العالميّة - دراسة مقارنة بين طلبة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي

د. علا سمير الحلاق / د. صباح عبد القادر عاصي / أ. كندة عبد الرزاق لقموش
د. نبال محمد عيسى الملقي / د. آلاء حسن أبو ناصر / د. غنى محمد جهاد موسى

ملامح تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية

أ. د. سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود / أ.د. فهد بن علي العميري / د. محمد بن دخيل الطلحي

فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم الترفيهي لتنمية التحصيل العلمي ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأولى

أ.خولة سيف محمد الحارثي / أ. محمد علي شحات

درجة توافر مهارات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة» للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان

أ. نجاة سالم العوادية / أ. فاطمة محمد الكاف

تصور مُقترح لتعزيز التعليم المُحفّز على المُشاركة المدنية الرقمية في مؤسسات التعليم العالي العُمانية

أ. د. سيف بن ناصر المعمري / د. خلف العبري / أ. زينب محمد الغريبي

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

المجلة العربية للتربية

مجلّة محكّمة نصف سنويّة
المجلّد الثاني والأربعون، العدد الثاني
ديسمبر 2023

هيئة التحرير

المدير المسؤول : أ. د. محمد ولد أعمر

رئيس التحرير : د. رامي اسكندر

مدير التحرير : أ. الهاشمي العرضاوي

الهيئــة العلميّــة

أ. د/ سارة إبراهيم العريني - أ. د/ محمود السيّد
أ. د/ نجوى يوسف جمال الدّين - أ. د/ عبد الجبّار توفيق
أ. د./ أحمد أوزي

أعضاء هيئة التحريــر

أ. د/ هاني الضمور - أ. د/ محمود عبد الفتاح النحاس
أ. د/ فايز الظفيري - أ. د/ عبد السلام القلالي
أ. د/ فؤاد شفيقي - أ. د/ علي السلامي

كتابة التحريــر

أ. مريم الجبابلي

التصميم والإخراج الفنّي

أ. طارق الدريدي

إن الآراء والأفكار التي تنشر بأسماء كتّابها
لا تحمل بالضرورة وجهة نظر المنظمة

يسمح باستعمال ما ورد في هذه المجلّة من مواد علمية
أو ثقافية أو تربوية أو فنية بشرط الإشارة إلى مصدرها

توجه المراسلات إلى رئيس التحرير:
تونس ص. ب. 1120
الهاتف: 900 013 70 (216+) - الفاكس: 668 948 71 (216+)
العنوان الإلكتروني: education@alecso.org.tn

المجلّة العربية للتربية / المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ـ إدارة التربية .ــ العدد 2
مج 42، ديسمبر 2023 .ــ : المنظمة...، 2024
مجلّة محكمة نصف سنوية. ___ المجلّة العربية للتربية = ISSN: 9385 - 1737
ت / / /

مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

جميع حقوق النشر والطبع محفوظة للمنظمة

المحتويات

تقديم 5

بحوث ودراسات

واقع محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم ودرجة تأثيرها في التّفاعل الصّفي من وجهة نظر معلميهم في ظل الأزمة السُّورية 9

د. صباح عبد القادر عاصي

بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التنشئة التراثية وقياس فاعليته في إكساب المفاهيم والقيم المرتبطة بها لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة 47

أ.أماني بنت خليل المالكي / أ.د. وداد بنت مصلح الأنصاري

المهارات الرياديّة في ظل التحوّلات العالميّة - دراسة مقارنة بين طلبة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي 79

د. علا سمير الحلاق / د. صباح عبد القادر عاصي / أ. كندة عبد الرزاق لقموش

د. نبال محمد عيسى الملقي / د. آلاء حسن أبو ناصر / د. غنى محمد جهاد موسى

ملامح تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية 109

أ. د. سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود / أ.د. فهد بن علي العميري / د. محمد بن دخيل الطلحي

فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم الترفيهي لتنمية التحصيل العلمي ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأولى 155

أ.خولة سيف محمد الحارثي / أ. محمد علي شحات

درجة توافر مهارات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة» للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان 183

أ. نجاة سالم العوادية / أ. فاطمة محمد الكاف

تصور مُقترح لتعزيز التعليم المُحفّز على المُشاركة المدنية الرقمية في مؤسسات التعليم العالي العُمانية 205

أ. د. سيف بن ناصر المعمري / د. خلف العبري / أ. زينب محمد الغريبي

تصدير

أولت المنظمة العربية للتربية والثقافة – ألكسو، منذ نشأتها، أهمية للعلوم الإنسانية في خطط عملها وبرامجها ومشروعاتها، وذلك بحكم طبيعة رسالتها والأهداف التي رسمت لها، وخاصة لعلم التربية وهو أحد أنماط العلوم التي ما فتئت، منذ نشأتها، تعمل على إدماج الفرد في الحياة الاجتماعية، من خلال إكسابه نسقاً من مهارات التعاون والتفاعل الإيجابي؛ للانخراط في الأنشطة الاجتماعية، بوصفه عنصراً فاعلاً في الجماعة، أو الوحدة الاجتماعية التي ينتمي إليها، علاوة على معالجة المشكلات والظواهر الاجتماعية، بعد تقصي مسبباتها وعوامل نشوئها بهدف معالجتها بطرائق منهجية تعتمد الأساليب العلمية المناسبة، وقد تضمن هذا العدد من المجلة العربية للتربية مجموعة من الأبحاث التي تناولت الواقع التربوي في البلاد العربية، من خلال البحث في بعض المشكلات التي تشكل أولوية في البحث والدراسة، ومحاولة اقتراح الحلول؛ بناءً على الدراسات الميدانية المعمقة، وتقصي معالم الظواهر والمشكلات التربوية، فقد تناولت أبحاث العدد محددات إدماج المتعلمين الوافدين وتأثيرها في التفاعل الصفي في الظروف الطارئة، ولا سيما في بعض الظروف التي عاشتها المجتمعات في بعض البلدان العربية، والتي أثّرت في استمرارية العملية التربوية لقطاعات واسعة من الأطفال، وكذلك البحث في تعزيز المفاهيم والقيم من خلال التوظيف الإيجابي للتراث غير المادي الذي يزخر به التاريخ العربي، والتراث المادي المتمثل بالمعالم والأوابد الأثرية على امتداد الوطن العربي من المحيط إلى الخليج، وتضمن أيضاً بحثاً في المهارات الريادية في ظل التحولات العالمية التي تشهدها البشرية قاطبة في الظروف الراهنة، كما أن أساليب التدريس ومداخل تطوير البرامج الدراسية كانت حاضرة في هذا العدد، ولا سيما البحث في أسس تطوير برامج

الدراسات الاجتماعية التربوية لطلبة الدراسات العليا وفق مدخل العلاقات البينية، وكذلك البحث في أساليب تشويقية لتدريس مادة العلوم، عبر التعليم الترفيهي، وتعزيز التعليم على المشاركة المدنية الرقمية، وأما في مجال اللغة العربية فقد تضمن العدد بحثاً في مهارات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لمرحلة التعليم الأساسي.

ومن ينظر في متن هذا العدد يلقه متنوع المواضيع في انسجام وتكامل، مساعدا على فهم عدد من القضايا التربوية والمعرفية، بهدف النهوض بالتعليم في بلادنا العربية حتّى يكون قوّةً فعالة في تحقيق التنمية المستدامة للأفراد والمجتمعات.

فالشكر جزيلٌ للباحثات والباحثين من دولنا العربية الذين تفضلوا بنشر بحوثهم في المجلة العربية للتربية، ليتيحوا لنا فرصةً التعمق في فهم قضايانا المشتركة.

المدير العام
أ.د. محمد ولد أعمر

بحوث ودراسات

واقع محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم ودرجة تأثيرها في التّفاعل الصّفي من وجهة نظر معلميهم في ظل الأزمة السّورية

د. صباح عبد القادر عاصي
أستاذ مساعد في كلية الآداب والعلوم التطبيقية- قسم التربية
جامعة ظفار-سلطنة عمان
دكتوراه في المناهج وطرائق التدريس
sassi@du.edu.om

1. الملخص

هدفت الدّراسة إلى تقصي واقع محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم، ودرجة تأثيرها في التّفاعل الصّفي من وجهة نظر معلميهم لدى عينة الدّراسة في محافظة ريف دمشق. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وأعدّت استبياناً إلكترونياً مكوّناً من أربعة محاور، وسؤالين مفتوحين، وطُبق على عيّنة مكوّنة من (123) معلماً ومعلمةً في مدارس ضاحية قدسيا للعام الدراسي (2022 - 2023)، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. أنّ محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المعلم حصل على أعلى درجة تأثير في التّفاعل الصّفي؛ إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (2.01)، بوزن نسبي (67.06)، في حين حصل محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المتعلمين على أدنى درجة تأثير، بمتوسط حسابيٍّ قدره (1.52)، ووزنٍ نسبيٍّ (50.66)، كما بلغ المتوسط العام للاستبيان (1.68)، وبوزن نسبيٍّ (56)، ودرجة تأثير متوسطة في التّفاعل الصّفي.
2. وبناءً على معالجة معطيات الدّراسة، اقتُرِح توظيف الأنشطة الصّفية واللاصفية في دمج المتعلمين الوافدين مع البيئة المحيطة، وتعزيز المتعلمين الوافدين، والذي لا يقتصر على التّحصيل الدّراسي فحسب؛ وإنما يشمل تعزيز التّفاعل الصّفي الإيجابي بمكوناته.

الكلمات المفتاحية: محددات، إدماج المتعلمين الوافدين، التّفاعل الصّفي.

The Reality Of The Determinants Of Integrating Foreign Learners With Their Peers And The Degree Of Their Influence On Classroom Interaction From The Viewpoint Of Their Teachers

Preparation by Sabah Assi Assistant Professor, College of Arts and Applied Sciences - Department of Education - Dhofar University - Sultanate of Oman

Damascus university- Faculty of Education

Abstract

The study aimed to investigate the reality of the determinants of integrating foreign learners with their peers, and the degree of their influence on classroom interaction from the viewpoint of their teachers among the study sample in Damascus Countryside. To achieve this goal, the researcher used the descriptive curriculum, and prepared an electronic questionnaire consisting of four axes and two open questions, and it was applied to a sample of (123) teachers in Qudsaya suburb schools for the academic year 2019-2020, and the study concluded the following results:

1. The axis of determinants of the intercourse of foreign learners with the teacher obtained the highest degree of influence in classroom interaction; Its arithmetic average reached (2.01), with a relative weight (67.06), while the axis of determinants of the interaction of foreign learners with the learners obtained the lowest degree of influence, with an arithmetic average of (1.52), and a relative weight (50.66), and the general average of the questionnaire was (1.68), With a relative weight (56), and a moderate degree of influence in classroom interaction.

2. Based on the treatment of the study data, it was suggested to employ the classroom and extra-curricular activities in integrating the expatriate learners with the surrounding environment, and to strengthen the expatriate learners, which is not limited to academic achievement only. Rather, it includes promoting positive classroom interaction with its components.

Key words: determinants, inclusion of expatriate learners, class interaction.

2. مقدمة

أسهمت تداعيات الأزمة في الجمهوريّة العربيّة السوريّة في اختلاط البيئات المتباينة؛ نتيجة التّهجير من مناطق النّزاع إلى المناطق الآمنة، إذ يقدر عدد المتعلمين الوافدين من مناطق النزاع في مختلف المحافظات السّوريّة بـ(626122) متعلماً، وبلغ عددهم في محافظة ريف دمشق مكان الدّراسة الحالية (2000) متعلماً من خارج المحافظة، و(73000) متعلماً من داخلها، وذلك في العام الدّراسي (2013 - 2014) الملحق رقم (5)، إذ شهدت معظم المحافظات في العام (2014) تزايداً في عدد المتعلمين الملتحقين بالعملية التّعليمية بعد التّسرب أو النزوح أو اللجوء أو الانقطاع عن التّعليم، ويُقدر عددهم بما يزيد عن (483849) متعلماً؛ ويعود ذلك إلى الاستقرار الأمني النسبي في تلك المحافظات (الهوارين، 2014، ص15 - 17). وقامت وزارة التّربية بعدة إجراءات، منها وضع المنهج (ب)، الذي عممت آلية تطبيقه على مديرياتها في المحافظات. ويستهدف المنهاج الذي نُفذ عام (2015) المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين (8- 15) سنة، الذين لم يسبق لهم الالتحاق بالمدرسة، والمتعلمين الذين يُعادون إلى المدارس بعد التسرب مدة عام على الأقل، بمن فيهم الذين خضعوا لبرامج تأهيلية في المراكز التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل، المحالون إلى مديريات التربية (وزارة التربية، 2015). وهذا ما يطرح اشكاليات دمج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم؛ إذ تتسم البيئات الاجتماعية بسمات عامةٍ تلتصق بأفرادها، وتميزهم عن غيرهم، وعاداتٍ وتقاليدٍ يُعبّر عنها بلهجاتٍ محليّةٍ، تكون مؤشراً على الانتماء إلى هذه البيئة أو تلك.

وتمثل الغرفة الصّفيّة مجتمعاً مصغراً للتّغيرات الاجتماعية المتأثرة من تداعيات الأزمة، وإذا أردنا تقصي المحددات المؤثرة في التّفاعل الصّفي، فإنَّ المتعلّم هو المكوّن والمخرج الأساسيّ، الذي يسعى النّظام التّربوي لتربيته وتعليمه؛ لذا فإنّ إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم من مختلف البيئات الاجتماعية في الغرفة الصّفيّة؛ قد يتحكم في دينامية التّفاعل الصّفي، وهذا يرتبط بعدة محددات يمتد تأثيرها من البيئة المحيطة إلى الغرفة الصّفيّة وبالعكس، وتقصي وجودها ودرجة تأثيرها من وجهة نظر المعلمين، قد يساعد على وضع المحددات الفعالّة في التّفاعل الصّفي الإيجابي بين المتعلمين من مختلف البيئات الثقافية والاجتماعية، وذلك بحسب التّجربة الميدانية للمعلم في المدارس الموجودة في المناطق الآمنة، والتي كانت وجهة للمتعلمين الوافدين.

3. مشكلة الدّراسة

يعدُّ ادماج المتعلمين الوافدين في سيرورة العملية التّعليمية من التحديات التي تواجه الأطر التعليمية في الميدان التربوي، وذلك لإمكانية تأثيره في دينامية التفاعل الصّفي الإيجابي، إذ لاحظت

الباحثة بوصفها معلم صف في مدارس التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق، أنّ المتعلم الوافد يخضع لسبر معلومات يكون في بعض الأحيان شكلياً. وهو من الأوراق الثبوتية اللازمة للالتحاق بالمدرسة بعد نزوح أو تسربٍ أو انقطاع (الهوارين، 2014، ص17)، وقد تُكيّف نتائج السبر للالتحاق بالصّف الدّراسي المناسب لمرحلتهم العمرية، ثم يبدأ بالتواصل مع مكونات الغرفة الصّفية، ولكن غالباً ما تكون مهارات التّواصل الفعّال متدنية؛ وفي مقدمتها المهارات اللغوية القراءة والكتابة، ومهارات الحوار، والعمل الجماعي؛ وهذا ما يُكوّنُ عائقاً في التّفاعل الصّفي بمكوناته؛ المنهج والاستراتيجيات المستخدمة فيه، أو المتعلمين، أو البيئة الصّفيّة وما تحتويه من مجموعاتٍ تعليمية أو ترفيهية، أو المعلم الذي يسعى للّحاق بالخطة الدّراسية.

وأظهرت نتائج الدّراسة الاستطلاعية، الملحق رقم (1)، التي قامت بها الباحثة على (16) معلّماً ومعلّمةً، من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق في مدرسة ضاحية قدسيا الرابعة، تواصلت معهم إلكترونياً، أنّ نسبة (81.25%) من معلمين عينة الدّراسة الاستطلاعية اتفقوا على أنّ أبرز مشكلات إدماج المتعلمين الوافدين هي، تدني مستوى التّحصيل ويتجلى ذلك في: (ضعف مهارتي القراءة والكتابة، وعدم إمكانية تتبع المعارف المرتبطة بالخبرات السابقة، والعجز عن التّفاعل مع المنهج، وتفاوت كبير في المستوى التّحصيلي مقارنةً بأقرانهم من غير الوافدين)، وبنسبة (43.75 %) من المعلمين اتفقوا على وجود إشكالية عدم الالتزام بالنّظام الصّفي السائد؛ وهذا يؤدي إلى: الفوضى، وعدم إدماجهم مع أقرانهم من جهة، وعدم تقبلهم لهم من الجهة الأخرى، كما اتّفقت إجابات (31.25 %) من المعلمين على أنّ سبر المعلومات الذي يخضع له المتعلمين الوافدين غير موضوعي وشكلي، وغير مقيّم لمستواهم الحقيقي. وبالنسبة لترتيب مكونات التّفاعل الصّفي (المعلم، والمتعلم، والبيئة التعليمية، والمنهج)، وصعوبة التفاعل معها بالنسبة للمتعلمين الوافدين، أظهرت نتائج إجابات المعلمين بدءاً بالأصعب على النحو الآتي: نسبة (50 %) من المعلمين اتفقوا على أنّ التّفاعل مع المنهج يأتي بالدرجة الأولى، ونسبة (31.25 %) من المعلمين اتفقوا على أن التّفاعل مع البيئة التّعليمية يأتي بالدرجة الثانية، وبنسبة (50 %) من المعلمين اتفقوا على أن التّفاعل مع المتعلمين يأتي بالدرجة الثالثة، وبنسبة (43.75 %) من المعلمين اتفقوا على أن التّفاعل مع المعلم يأتي بالدرجة الرابعة، وهو التّفاعل الأسهل. وفي السياق نفسه جاءت (دراستا: Serin & Bozdag, 2020; Reynolds & Bacon, 2018).

وعززت نتائج الدّراسة الاستطلاعية ملاحظة الباحثة، إذ إنّ هناك محددات ميدانية تؤثر في التّفاعل الصّفي للمتعلم الوافد؛ ويمكن تقصي هذه المحددات ودرجة تأثيرها من وجهة نظر المعلم، الذي يُعدُّ العنصر المرجعي من بين عناصر التُفاعل الصّفي (المتعلم، والبيئة التّعليمية،

والمنهج)، ويمكن أن ينتج عن تقصي المحددات الأكثر تأثيراً في التفاعل الصّفي، إجراءات وقائية وعلاجية تتصدى لهذه المحددات التي تظهر على هيئة مشكلات صفيّة تحُول دون التّفاعل الصّفي الإيجابي للمتعلمين الوافدين؛ وقد تتجسد هذه الاجراءات في استراتيجيات تربوية مبتكرة تناسب البيئة الصّفية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة؛ وبحسب الإحصاء التربوي للعام الدّراسي (2019 - 2020) في مديرية تربية محافظة ريف دمشق الملحق رقم (6)، بلغ عدد المتعلمين الوافدين من داخل المحافظة وخارجها: (54688) متعلماً وافداً للفئة (أ)، و(7792) متعلماً وافداً للفئة (ب)[1]؛ ليصبح العدد الكلي (62480) متعلماً وافداً في العام الدّراسي (2019 - 2020).

ومن هذا وما سبق كلّه يُعدُّ مسوغاً جوهرياً لأهمية تعرّف محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم ودرجة تأثيرها في التّفاعل الصّفي من وجهة نظر معلميهم.

3. أهمية الدِّراسة. استمدت الدِّراسة أهميتها من الجوانب الآتية:

1 الحاجة إلى تعرّف محددات إدماج المتعلم الوافد مع أقرانه؛ للتّوصل إلى رؤية واضحة ونهج عملي لصياغة إجراءات وقائية وعلاجية، تتجسد في استراتيجيات تعليمية تناسب الغرفة الصّفيّة في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة.

2 أهمية تعرّف درجة تأثير محددات إدماج المتعلم الوافد في التّفاعل الصّفي؛ وذلك لتفعيل التّفاعل الصّفي الإيجابي.

3 توجيه أنظار الباحثين إلى دراسة مكونات التّفاعل الصّفي بوصفه خطوة سابقة لبناء أي منهج أو برنامج أو استراتيجية تعليمية ملائمة للمتعلم.

ثالثاً- أهداف الدّراسة. ترمي هذه الدّراسة إلى تحقيق الهدفين الآتيين:

1. تعرّف محددات إدماج المتعلم الوافد مع أقرانه لدى عينة الدّراسة في محافظة ريف دمشق.

2. تعرّف درجة تأثير محددات إدماج المتعلم الوافد في التّفاعل الصّفي.

---

1 الفئة (ب): يستهدف منهاج الفئة ب المتعلمين الذين تتراوح أعمارهم بين 8 – 15 سنة، ولم يسبق لهم الالتحاق بالمدرسة (لازالوا أميين) أو الذين يعادون إلى المدارس بعد التسرب (لمدة عام على الأقل، ويقبل المتعلمون الوافدون في شعب خاصة ملحقة بمدارس التعليم الأساسي وفق سويتهم التعليمية، ويطبق عليهم منهاج وخطة دراسية وضعت من قبل وزارة التربية، إذ يجتازون الصفوف من (1 – 8) وفق أربعة مستويات ووفق الخطة والمناهج الموضوعين بأربع سنوات. وتضمنت الآلية التعليمات التنفيذية لمشروع منهاج الفئة (ب) تصميم مناهج لتدريس كل عامين دراسيين بعام واحد، إذ يدرس كل متعلم بفصل دراسي واحد منهاجاً يحتوي على المعلومات الأساسية لسنة كاملة، ويخضع المتعلم إلى امتحان في نهاية كل فصل للانتقال من صف إلى صف في المستوى نفسه (وازرة التربية، 2015).

رابعاً- أسئلة الدّراسة. تسعى الدّراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 ما محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانه من غير الوافدين؟

2 ما النسب المئوية لتنفيذ محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع مكونات التّفاعل الصّفي من وجهة نظر معلمي عيّنة الدّراسة؟

3 ما درجة تأثير محددات إدماج المتعلمين الوافدين في التّفاعل الصّفي من وجهة نظر عيّنة معلمي الدّراسة؟

خامساً- المصطلحات والتعريفات الإجرائية

1.5. محددات: تُعرّف لغة بحسب معجم اللغة العربيّة المعاصرة (2008) بأنّها: «حدَّد الشيء عرّفه وأقام له حدوداً» (ص456)، وتُعرّفها الباحثة إجرائياً بأنّها: مجموعة من العوامل التي تسهم في إدماج المتعلم الوافد مع مكونات التّفاعل الصّفي (المعلم، والمتعلم، والمنهج، والبيئة التّعليمية)، والتي قد تظهر في الواقع الميداني على هيئة مشكلات يُفترض أنها تُؤثر في التّفاعل الصّفي الإيجابي. وتُقاس درجة تأثيرها من خلال استبانة توجه إلى أحد أهم مكونات التّفاعل الصّفي (المعلم).

2.5. الإدماج: ويُعرّف لغة بحسب معجم اللغة العربيّة المعاصرة (2008) بأنّه: «أدمج الشيء في الشيء، أحكم ادخالهما أو ضمِّهما معاً» (ص767)، ويُعرّفه ميلادي (2006) بأنّه: الوضعيات الإشكالية المأخوذة من الواقع، والتي تُعِدُّ المتعلم لممارسة الكفاءة، وهي وظيفية وليست هدفاً بحد ذاتها (ص ص125 -126).

ويُعرّف إجرائياً: بأنّه إشراك المتعلمين المنقطعين عن التعليم بسبب تسربٍ أو نزوحٍ أو لجوءٍ، أو القادمين من مختلف الخلفيات الاجتماعية في سيرورة العملية التّعليمية التّعلمية.

3.5. المتعلم الوافد: وتُعرّفه الباحثة إجرائياً بأنّه: الطفل الذي أُجبر على النزوح من سكنه ومدرسته جراء النزاعات المسلحة، سواءً أكان ذلك داخل المحافظة الواحدة أو من محافظة إلى أخرى، أو خارج الجمهوريّة العربيّة السوريّة، ثم عاد والتحق بمدارس التّعليم الرسمي في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

4.5. التفاعل الصفي: يُعرّف الصّفّي لغة في المعجم المدّرسي (2007) بأنّه: «السطر المستقيم من كلِّ شيءٍ، وهو الفرقة من المدرسة في مستوى واحدٍ» (ص598). ويُعرّف بأنّه: «التجاوب الانفعالي بين أطراف العملية التّعليمية، داخل غرفة الصف» (جعيجع، 2015، ص20). ويُعرّفه معجم علوم التّربيّة بأنّه: مجموعة أشكال ومظاهر العلاقات التّواصلية بين المعلم والمتعلمين، ويتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، ويهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف أو تبليغها

بغرض التأثير في سلوك المتلقي (1994، ص44)، ويُعرّف إجرائياً: أنّه درجة تأثير محددات إدماج المتعلمين الوافدين في تواصهم مع بعضهم بعضاً، ومع البيئة الصّفيّة، والمنهج، والمعلم؛ ويُقاس عَبْرَ نتائج الاستبيان.

سادساً- حدود الدّراسة. انحصرت حدود الدّراسة في:

1. الحدود العلمية: تعرّف محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم ودرجة تأثيرها في التّفاعل الصّفي من وجهة نظر معلميهم.

2. الحدود الزمانية: طُبقت الدّراسة عبر وسائل التواصل الإلكتروني في العام الدِّراسي (2022-2023).

3. الحدود المكانية والبشرية: طُبقت الدّراسة عبر التّواصل إلكترونياً مع (152) معلّماً ومعلّمة من معلّمي الحلقة الأولى في مرحلة التعليم الأساسيّ في مدارس ضاحية قدسيا (الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة، والخامسة، والسادسة، والسابعة) في محافظة ريف دمشق الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

سابعاً- دراسات سابقة

لم تجد الباحثة في حدود علمها دراسات ذات صلة مباشرة بموضوع الدّراسة الحالية، أو دراسات تناولت ادماج المتعلم الوافد داخلياً باستثناء إحصاءات تقارير اليونيسكو واليونيسف؛ إذ كانت غالبية الدّراسات عن الادماج المهني، وادماج تكنولوجيات الإعلام والاتصال في العملية التربوية، والادماج الثقافي والعرقي، وادماج ذوي الاحتياجات الخاصة؛ لذلك اقتُصر على الدّراسات التي تناولت تأثير النزوح في التعليم، ودراسات تناولت التّفاعل الصّفي.

1.7. من الدّراسات التي تناولت المشكلات التعليمية للنزوح

1.1.7. هدفت دراسة تركية وعريش (2016) بعنوان: «النزوح العائلي في ظل الأزمة السورية وأثره على المستوى التّعليمي للأبناء» في محافظة ريف دمشق، إلى تعرّف مشكلة النزوح العائلي وأثره في المستوى التّعليمي، والصعوبات التي تعاني منها الأسر النازحة في التعليم. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وصُممت استبانةٌ، طُبقت على عينة من الأسر النازحة بلغ عددها (50) أسرة في مدينة القطيفة في محافظة ريف دمشق. وأظهرت النتائج أنّه كلما زاد المستوى التّعليمي للأب والأم يؤثر إيجابياً في اختيار الأبناء للتعليم، وأنّه عندما يكون عمل رب الأسرة موظفاً حكومياً أو قطاعاً خاصاً يؤثر ذلك إيجابياً في اختيار الأبناء التّعليم أكثر من العمل الحر، فضلاً عن التأثير الإيجابي للمستوى الاقتصادي الجيد.

2.1.7. وأنجز (تايلور، وسيدو، 2012) (Taylor & Sidhu)

دراسةً في استراليا بعنوان: «دعم الطلاب اللاجئين في المدارس: ما دمج التعليم؟»

Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive?

هدفت الدّراسة إلى مناقشة التّحديات التّربوية التي تواجهها المدراس في تلبية احتياجات المتعلمين اللاجئين، استخدم المنهج الوصفي، وذلك بدراسة حالة أربع مدارس، ثلاث منها ثانوية وواحدة ابتدائية، واختِيرت بشكلٍ مقصودٍ، إذ أُجريت مقابلات مع مدراء المدارس، وفريق الدعم المدرسي، ومعلمي اللغة الإنكليزية بوصفهم معلمي اللغة الثانية، وفُحصت النشرات المدرسية، وكانت المقابلات حول الأساليب والطرائق والبرامج التي طورتها المدراس في ادماج المتعلمين الوافدين من اللاجئين، ومن أهم نتائج الدّراسة عن الأساليب والطرائق والبرامج التي اتخذتها مدراس عينة الدّراسة: تعزيز قيم الاحترام وقبول الآخر، والمسؤولية الجماعية، ودعم العدالة الاجتماعية، وتشجيع كل متعلم للافتخار بتراثه، وإنشاء ملف بيئي لكل متعلم، والذي يُشترط أن يكون فيه الاعتراف بالآخر والتسامح أساسياً، وإقامة أنظمة دعم للتّعلم والاحتياجات الاجتماعية والعاطفية للمتعلمين اللاجئين، فضلاً عن مساعدات مالية تشمل الملابس والغذاء والمواد التّعليمية والرحلات المدرسية، والتواصل مع أولياء الأمور، وتنظيم نادياً لأمهات اللاجئين كل أسبوعين، وبرامج محو الأمية للمهارات الأساسية، ووضع معايير للنجاح لا تعتمد فقط على التحصيل الدّراسي.

3.1.7. كما أنجز (رينولدز وبيكون، 2018) (Reynolds & Bacon)

دراسةً بعنوان: «التدخلات التي تدعم الادماج الاجتماعي للأطفال اللاجئين والشباب في المجتمعات المدرسية: مراجعة أدبية».

Interventions Supporting the Social Integration of Refugee Children and Youth in School Communities: A Review of the Literature.

هدفت الدّراسة إلى تعرّف البرامج الناجحة في خدمة المتعلمين اللاجئين والقائمة على الأدلة، استُخدم المنهج الوصفي، والدّراسة نظرية لا يوجد فيها جانب تطبيقي، ومن أهم نتائجها أنّ مجالات الممارسات الرئيسة في التّدخلات المدرسية للمتعلمين اللاجئين هي: القيادة المدرسية والثقافية، والتعليم، والصحة العقلية والسلوكية، وبرامج ما بعد المدرسة، وشراكات المدرسة والأسرة والمجتمع، إذ أوصت الدراسة بدعم المعلمين لدمج المعرفة بتجارب المتعلمين اللاجئين، والتفاعل الصّفي، وبرامج الدعم النفسي، وأنّ تكون برامج ما بعد المدرسة نشطة ومركزة.

2.7. دراسات تناولت التّفاعل الصّفي

1.2.7. أنجز الهادي (2009) دراسة: بعنوان «أنماط الاتصال الصّفي اللفظي لدى معلمي

التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية لعينة مدارس بولاية ورقلة» في الجزائر. من أهداف الدراسة تقصي أنماط التفاعل التربوي السائدة بين معلمي مرحلة التعليم الابتدائي في ضوء تطوير المناهج التعليمية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت الأدوات على بطاقة ملاحظة بالاستناد إلى شبكة فلاندرز المطوّرة والمعدّلة على البيئة العربيّة، إذ طُبقت على عينة قدرها(607) معلماً ومعلمةً من معلمي المرحلة الابتدائية. وأظهرت النتائج أنّ أنماط الاتصال السائدة هي التي يكون فيها المعلم مرسلاً وملقناً وملقياً، فضلاً عن تدني درجة التفاعل الصّفي من طرف المتعلمين والتركيز في المقابل على تكرار المعلومات وترديدها وحفظها، وضعف الاتساق بين أساليب التدريس الحديثة التي تفرضها المناهج المطوّرة وبين الأساليب المتبعة.

2.2.7. وأنجز أحمد (2015) دراسةً بعنوان: «العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصّفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربيّة» في الجزائر. إلى تعرّف العوامل الأسرية (الاجتماعية والثقافية) التي لها علاقة بالتفاعل الصّفي اللفظي بين المعلم والتلميذ. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وصمم الباحث استبانةً، وبطاقة مقابلة، واعتمد على السجلات والوثائق بوصفها بيانات ثانوية للدراسة، وطُبقت الاستبيان على (138) تلميذاً وتلميذةً من الذين يفوق تحصيلهم في الفصل الأول (15) درجة من أصل (20) درجة في مادة اللغة العربيّة، في حين أجرى مقابلة مقننة مع (15) معلماً ومعلمةً ممن يدرسون مادة اللغة العربيّة، ومن أهم النتائج أنّ العامل الاجتماعي الأسري له علاقة بالتفاعل الصفي اللفظي للتلميذ في حصص مادة اللغة العربية، فكلما انتهجت الأسرة الأساليب السوية في التنشئة الاجتماعية، ووفرت الشروط المعنوية للتلميذ انعكس ذلك على تفاعله الصفي اللفظي بالإيجاب، كما أنّ العامل الثقافي الأسري سواء أكان مادياً أو معنوياً له علاقة إيجابية بالتفاعل الصفي اللفظي للتلميذ في مادة اللغة العربيّة.

3.2.7. وهدفت دراسة العربي ومنصور (2018) بعنوان: «علاقة التّفاعل الصّفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم الثانوي» في الجزائر، إلى الكشف عن العلاقة بين التّفاعل الصّفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم الثانوي، ودراسة الفروق بحسب متغير الجنس، استخدم الباحثان المنهج الوصفي، وطبقا مقياس التفاعل الصفي لوبيلز (wubbels, 1991)، ومقياس الدافعية للتعلم لبنتريش وآخرون(pintrich et al, 1991)، وذلك على عينة مكوّنة من (287) متعلماً من مرحلة التعليم الثانوي. ومن أهم نتائج الدّراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التفاعل الصّفي والدافعية للتعلم لدى الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في أبعاد التفاعل الصفي (القيادة، والتفهم، والمساعدة، والصداقة، وعدم الرضى) بحسب متغير الجنس.

4.2.7. كما أنجز (لي لي وبيفاري، 2018) (Pifarré & Li Li)

دراسةً في إسبانيا بعنوان: «تعليم كيفية التعلم باستخدام ويكيبيديا (موسوعة انترنت حرة) في التعليم الابتدائي: بما يخبرنا التفاعل الصّفي».

Teaching how to learn with a wiki in Primary Education: what classroom interaction can tell us.

هدفت الدّراسة إلى تحليل التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم والمشاركة في الأنشطة الجماعية لتعزيز كفاءات الويب، واستُخدم المنهج الوصفي، وذلك بدراسة حالة صف دراسي مكون من (25) متعلماً في الصف الخامس الأساسي ومعلمهم، إذ صُورت مقاطع فيديو لهم أثناء قيامهم بمشروعٍ مدرسيٍّ باستخدام الويكيبيديا استغرق (13) جلسة، عمل فيها المتعلمون في أزواج باستخدام الويكيبيديا، ثم انضم كل ثلاثة أزواج منهم للتّعلم التّعاوني، وذلك في (7) حصص دراسية، من خلال الانتقال من نص مكتوب بشكلٍ أوليٍّ من قبل كل زوج على الويكيبيديا إلى نصٍ مكتوبٍ بشكلٍ تعاونيٍّ بينهم، ثم تناوب الأزواج على العمل باستخدام الويكيبيديا في (6) حصص تالية، إذ استَغرق كلُّ زوج (15-10) دقيقةً. ومن أهم نتائج الدراسة أنّ المعلم استخدم التكرار بإعادة الصياغة، والنمذجة، وتقديم الأمثلة، وتطوير الأفكار، وتقديم الاقتراحات، ولم تكن هناك مساحة للحوار، ومراعاة أفكار المتعلمين، وإشراكهم في تعرّف الأهداف التّعليمية، إذ لا يمكن تحقيق كفاءات الويكيبيديا من دون تصميم التعليم الذي يقوم على التّفاعل الصفي بين المعلم والمتعلم والمهمة، وإنّ من أهم أدوار المعلم التّفاعلية هو إنشاء مساحة للحوار، وتعليم المتعلمين كيفية المشاركة والتعاون بتسهيل منه.

3.7. التعقيب على الدراسات السابقة

تتميّز الدّراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنّها تعدُّ، في حدود علم الباحثة، الدّراسة الأولى التي تُعنى بتعرّف محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم ودرجة تأثيرها في التّفاعل الصّفي من وجهة نظر معلميهم؛ وعلى الرغم من الأعداد الكبيرة للمتعلمين الوافدين البالغ قدرها (62480) متعلماً وافداً للفئتين (أ، ب) في محافظة ريف دمشق وحدها (دائرة التّخطيط والإحصاء في مديرية تربية محافظة ريف دمشق، 2019)، لم تستهدف الدّراسات التربوية والنفسيّة امكانات دمجهم ومشكلاتهم ومختلف الصعوبات التي يعانون منها. وما يميّز هذه الدّراسة عن غيرها أنّها قد تفضي إلى استنباط استراتيجيات تعليمية تساعد على إدماج المتعلمين الوافدين من خلال تفعيل مكونات التّفاعل الصّفي؛ استناداً إلى محددات الإدماج الأقوى تأثيراً في التّفاعل الصّفي، وذلك بحسب الخبرات الميدانية للمعلمين. وفي معرض الدّراسات السابقة، تناولت دراسات: (تركية

وعريش، 8; 2016201taylor & Sidhu, 2012; Reynolds & Bacon,) تأثير النزوح العائلي في التعليم، والتدخلات المدرسية لإدماج اللاجئين، وبالنسبة لمحور دراسات التّفاعل الصّفي تناولت (دراستا: الهادي، 2009؛ والعربي ومنصور، 2018) أنماط التفاعل الصّفي للمعلمين وأبعاده بالنسبة للمتعلمين، في حين تناولت الدراسة الحالية، درجة تأثير محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم، في التّفاعل الصّفي بمكوناته (المتعلم، والمعلم، والبيئة الصفيّة، والمنهج)، كما اقتصرت دراسة (أحمد، 2015) على تقصي التفاعل اللفظي في مادة اللغة العربيّة، أمّا دراسة Pifarré & (Li Li, 2018) فقد تناولت رصد التّفاعل الصّفي بين المعلم والمتعلم والمهمة أثناء تنفيذ مشروع الويب. استُفيدَ من الدّراسات السابقة في منهجية الدّراسة المتبعة والأدوات المستخدمة في كل دراسة، والإفادة في بناء أداة الدّراسة، ومناقشة النتائج وتفسيرها.

ثامناً- الإطار النظري

1.8. شروط الإدماج. من شروط الإدماج التعليمي الآتي (روجيرس، 2007، ص ص 69-68؛ والطاهر، 2006، ص8):

1. أن تكون نشاطات الإدماج في إطار اجتماعي، إذ يمكن لوضعية مستهدفة أن تكون ذات طابع تعليمي نسبياً؛ إذ ينبغي تهيئة لحظات للاشتغال في مجموعات صغيرة، وكبيرة؛ كي نفسح المجال للتّفاعلات بين المتعلمين بمعناها الاجتماعي.
2. أن يُوَجَه المتعلم في وضعية الإدماج بالارتكاز على المعطيات الأساسية.
3. أن تكون وضعية الإدماج مناسبة لمستوى المتعلم المعرفي.

2.8. إجراءات التّفاعل الصّفي بين المعلم والمتعلم

تتلخص إجراءات التفاعل الصّفي بين المعلم والمتعلم في الآتي، وذلك بحسب نتائج دراستي :(mercer et al, 2010; Pifarré & Li L, 2018):

1 يُشجَع المتعلمون على طرح الأسئلة وتحديد وجهات نظرهم والتعليق على الأفكار والقضايا التي تنشأ في الدروس.

2 يُشارك المتعلمون في المناقشات، والتي تستكشف تطور فهمهم للمحتوى وتدعمه.

3 يأخذ في الاعتبار إسهامات المتعلمين في تطوير موضوع الدرس، وابتكار الأنشطة التي تمكنهم من فهم المواضيع المطروحة.

4 يُستخدم الحديث لتوفير إطار سياقي تراكمي ومستمر؛ لتمكين المتعلمين من الانخراط في المعرفة الجديدة التي يواجهونها.

5 يُشجَع المتعلمون على تقدير أهمية الحديث الصّفي في بناء معارفهم.

3.8. تقرير التعليم العالمي من وجهة نظر المعلمين وإداريي التّعليم الذين يواجهون واقع التنوع في الصفوف الدّراسية. أوردت اليونسكو في ملخص تقرير التعليم العالمي (2019): أنّه يتعرقل إدماج المتعلمين اللاجئين بفعل انعدام الوثائق المطلوبة، وحواجز اللغة، وفوات فرصة التّعليم، وعبء التكاليف؛ إذ يحتاج المدرسون في سياقات النزوح إلى التّدريب للتعامل مع الصفوف المكتظة أو المختلطة في السن أو المتعددة اللغات، لكنهم لا يتلقون غالباً إلا دعماً متقطعاً، وخلّص التقرير إلى أنّه: يجب أن تتكيف النظم مع احتياجات المتعلمين النازحين، بغض النظر عن خلفياتهم، إذ يتفاقم ضعف النازحين قسراً عندما يحرمون من التعليم، كما تشتد حدة الصعوبات المتعلقة بإدماجهم في نظم التّعليم الوطنية في السياقات التي تكون فيها القدرات ضعيفة، وتحتاج إلى التّنسيق والتخطيط، وذلك بحسب عدة مسائل منها: انعدام الوثائق، والكفاءة اللغوية، وانقطاع مسارات التعليم، والفقر (اليونسكو، 2019، ص27).

4.8. النازحون داخلياً. يمثل الأطفال (42%) من هؤلاء الذين نزحوا داخلياً؛ بسبب النزاع والعنف في نهاية عام (2019)، ويعيش في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة وحدها حوالي (6.5) مليون شخص نزحوا داخلياً بسبب النزاع، بما في ذلك (2.4) مليون طفل، وهم يواجهون تحديات في تعليمهم مشابهة لتلك التي يواجهها اللاجئون (اليونيسيف،2020، ص ص7، 9، 30).

ويمكن القول: إنّ المشكلات التي تواجه المتعلمين النازحين (الوافدين)، تحتاج إلى إمكانات محلية ودولية لتغطيتها، وإذا أردنا استثمار الغرفة الصّفيّة بمكوناتها من (معلم، ومتعلم، وبيئة تعليمية، ومنهج)، فهي ضمن الإمكانات المتاحة، والتي قد تكون عاملاً مستداماً يدعم المتّعلمين الوافدين؛ وذلك من خلال تفعيل التّفاعل الصّفي لصالحهم، وفي سبيل إدماجهم، وتعرّف المحددات المؤثرة في إدماجهم مع مكونات التّفاعل الصّفيّ، وذلك للعمل على استثمار المحددات أو العوامل المؤثرة إيجابياً وتفعيلها، وتجنب السلبية منها.

تاسعاً- منهج الدّراسة. استُخدم المنهج «الوصفيّ التّحليليّ» كونه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدّراسات؛ لأنه يهتم بوصف الظاهرة وتفسيرها وتحديد الظروف والعلاقات بين وقائع الظواهر التّربوية موضوع الدّراسة. وهو بذلك لا يقتصر على مجرد جمع البيانات واستخراج الاستنتاجات ذات الدلالة للمشكلة أو الظاهرة موضوع الدّراسة. وإنما يشتمل على تحليل بنيتها وبيان العلاقات بين مكوناتها، وكذلك العمليات التي تتضمنها والآثار حولها والمتجهات التي تنزع إليها (أبو حطب، 1996، ص104- 106).

عاشراً- المجتمع الأصليّ للدِّراسة وعينتها. تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلمي الصف في محافظة ريف دمشق والبالغ عددهم (8343) معلماً ومعلمةً للعام الدراسي 2022-2023.

واعتمدت الباحثة العينة الغرضية (Purposive Sample)، والتي تُختار من مفردات معينة تمثل المجتمع الأصلي، إذ قد يختار الباحث مناطق محددة تتميّز بخصائص ومزايا إحصائية تمثيلية للمجتمع الأصلي (بدر، 1982، ص343-342). وتتحدد عينة الدّراسة في حصر جميع معلمي الصف في مدراس ضاحية قدسيا في مرحلة التّعليم الأساسي والبالغ عددهم (159) معلّماً ومعلّمةً؛ إذ تنطبق عليهم صفات المجتمع الأصلي؛ ولأنّ تعينهم في هذه المدراس كان وفق متطلبات الشواغر؛ فهم ينتمون إلى مختلف المناطق؛ وقد استقطبت المنطقة عدداً من المعلمين المهجرين؛ كون مدراس ضاحية قدسيا من أكثر المدراس استقراراً في محافظة ريف دمشق، إذ لم تتأثر بأحداث الأزمة السّورية. وشكلت العينة جميع معلمي الصف في مدارس ضاحية قدسيا الملحق رقم (2)، بواقع (123) معلّماً ومعلّمةً من أصل (159) معلّماً ومعلّمةً؛ إذ لم يستجب (36) معلماً ومعلمةً للاستبيان الالكتروني.

أحد عشر- أداة الدّراسة. أعدت الباحثة استبياناً إلكترونياً من خلال الآتي:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSc4gxvkpCca29pP_y8iz-pAluj9_NyVhYgwqXKt1EK8UhHNiw/viewform?usp=sf_link.

موجهاً إلى معلمي الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي في مدراس ضاحية قدسيا في محافظة ريف دمشق، وذلك عَبْرَ التّواصل مع مدراء المدارس وتوصيلها باستخدام تطبيق (الوتس أب) ضمن مجموعة المدرسة الخاصة التي يُشرف عليها مدير كل مدرسة من مدارس عينة الدّراسة. إذ يتضمن الاستبيان ثلاثة أسئلة مفتوحة، و(51) بنداً موزعاً على أربعة محاور تشكل في مجملها محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع أقرانهم، وهي على النحو الآتي:

1. محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المعلم، ويتضمن البنود من (1 - 11).
2. محور محدِّدات تفاعلهم مع المتعلمين، ويتضمن البنود من (12 - 22).
3. محور محدِّدات تفاعلهم مع المنهج، ويتضمن البنود من (23 - 37).
4. محور محدِّدات تفاعلهم مع البيئة التعليمية، ويتضمن البنود من (38 - 50).

ومرَّ إعداد أداة الدّراسة بالخطوات الآتية:

1.11. مراجعة الأدب النظريّ. راجعت الباحثة الأدبيات النظريّة التي تتعلق بالتفاعل الصّفي والمتعلمين الوافدين (المنلا، 1990؛ وإبراهيم وحَسَب الله، 2005؛ والخطابية والطويسي والسلطاني، 2004؛ وتاعوينات، 2009؛ واليونسكو، 2019؛ Unicef، 2020).

2.11. الإفادة من آراء المحكمين. إذ قامت الباحثة بعرض الاستبيان بصورته الأولية على ستة

محكّمين من أعضاء الهيئة التدريسيّة في كلية التربية في جامعة دمشق، وعلى بعض معلمي الصّف الملحق رقم (3)؛ لتعرّف مدى صلاحيته في تحقيق أهداف الدّراسة، من خلال إبداء آرائهم حول الاستبيان وبطاقة الملاحظة، من حيث سلامة الصوغ اللغوي، ووضوح العبارات، وصلاحيتهما لتقصي البيانات المتعلقة بموضوع. وقد أبدى المحكّمون آراءهم ومقترحاتهم في الاستبيان والتي تتلخص في: حذف البنود، وتعديل بعض البنود في الاستبيان، وأخذت الباحثة بالملاحظات جميعها، وبهذا تحقّق الصدق الظاهري لأداة الدِّراسة.

3.11 التحقُّق من صدق الاتساق الداخليّ للاستبيان. قامت الباحثة بتطبيق الاستبيان إلكترونياً على عينة استطلاعيّة غير مشمولة في عيّنة الدّراسة النّهائيّة، تألّفت من (36) معلّماً ومعلّمة؛ بهدف تعرّف مدى وضوح فقرات الاستبيان، ودراسة خصائصها السيكومتريّة. وللتأكد من صدق الاتساق الداخليّ حُسب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط كل بند مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، وكانت جميع معاملات الارتباط موجبة ودالّة إحصائياً كما هو موضّح في الملحق رقم (7)، كما حُسبت معاملات ارتباط المحاور مع بعضها بعضاً، ومع الدرجة الكلية لجميع مجالات الاستبيان كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الجدول رقم(1) يُبيّن معامل ارتباط بيرسون بالنسبة لمحاور الاستبيان والدرجة الكلية

محدِّدات تفاعل المتعلمين مع مكونات التّفاعل الصّفيّ	محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المعلم	محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المتعلمين	محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المنهج	محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع البيئة التعليمية	الدرجة الكلية
محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المعلم	-	.369*	.363*	.463*	.545**
محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المتعلمين	-	-	.681**	.774**	.861**

محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المنهج	-	-	-	.489*	.439*
محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع البيئة التعليمية	-	-	-	-	.796*

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01، (*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

يتبيّن من الجدول السابق أن جميع معاملات الارتباط بين كل محور من المحاور، وبينها وبين الدرجة الكلية للأداة ككل، موجبة ودالّة إحصائياً، وتتراوح بين (0.363- 0.861). وهذا يعني أنّ المقياس يتصف باتساق داخلي، ما يدلّ على صدقه البنيويّ.

4.11. الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية) للاستبيان. وذلك بين المجموعتين العليا والدنيا بالاعتماد على الربيعين الأعلى والأدنى من درجات معلمي العينة الاستطلاعي في الاستبيان، وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

الجدول رقم (2) اختبار مان ويتني لحساب الصدق التمييزي

المحور	العينة	العدد	متوسط الرّتب	مجموع الرّتب	مان ويتني	قيمة z	القيمة الاحتمالية للدلالة
الدرجة الكلية	الفئة الدنيا	8	4.50	36	0.000	3.432	0.001
	الفئة العليا	8	12.50	100			

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ القيمة الاحتمالية للدلالة بلغت (0.001) وهي أقل من (a=)0.05. وهذا يعني وجود فرق دالّ إحصائياً بين متوسطي درجات الفئتين العليا والدنيا في الاستبيان. كما أنّ قيمة (z) بلغت (3.432)، وبذلك يكون الاستبيان متّصفاً بقدرة تمييزية.

5.11. ثبات أداة الدّراسة

1.5.11. ثبات الاستبيان. حُسب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha لكل محور في الاستبيان ولدرجتها الكلية بعد تطبيق الاستبيان على عيّنة استطلاعيّة، قوامها (36) معلّماً ومعلّمة. كما حسبت الباحثة الثبات بطريقة الإعادة؛ إذ قامت بإعادة تطبيق الاستبيان على

العينة السابقة نفسها بعد عشرة أيام مستثنيةً منها بعض المعلّمين الذين لم يستجيبوا للتطبيق الثاني، فأصبحت العينة الاستطلاعية النهائية مؤلّفة من (29) معلّماً ومعلّمة. ثم جرى حساب الارتباط بين الدرجات في التطبيقين عن طريق معامل ارتباط بيرسون، وطريقة التجزئة النصفية، إذ يُحسب فيها معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان ثم يُعدّل باستخدام معادلة سبيرمان براون، وعند استخدام هذه المعادلة يُشترط تساوي تباين الدرجات بين نصفي الاستبيان، ولمّا كان تباين نصفي الاستبيان غير متساويين؛ استُخدمت معادلة جوتمان (Guttman Split-Half Coefficient)؛ وهي معادلة بديلة تُستخدم في حال اختلاف التباين بين نصفي الاستبيان (عفانة، 2012، ص4). والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الثبات:

الجدول رقم (3) يبيّن نتائج معاملات ثبات الاستبيان

المجالات	عدد البنود	معاملات الثبات		
		معامل ألفا كرونباخ	الثبات بالإعادة	ثبات التجزئة النصفية
محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المعلم	11	723.	.746**	.731
محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المتعلمين	11	719.	.759**	.727
محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المنهج	15	.812	.831**	823.
محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع البيئة التعليمية	13	724.	.737**	.718
الدرجة الكلية	50	788.	.801**	.812

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

يتّضح من الجدول السّابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (0.719- 0.788)، وهي أكبر من (0.7)، وهذا يؤكد الثّبات بحسب المقاييس الإحصائية (مراد وسليمان، 2002، ص366). كما يتّضح في الثبات بالإعادة وجود علاقة ارتباطية بين درجات التطبيقين الأول والثاني، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.737- 0.831)، عند مستوى دلالة (0.00)، وهو أصغر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05). بذلك يكون استبيان التفاعل الصّفي ثابتاً، ومستوفياً شروط صلاحية

استخدامه. وأنّ القيم المرتفعة أو المنخفضة لمعامل الارتباط لا تعتمد اعتماداً كليّاً على القيم العددية لهذا المعامل، وإنما تعتمد أيضاً على طبيعة المقياس وفيما تستخدم نتائجه (علّام، 2000، ص122).

5.11. تطبيق أداة الدّراسة. طُبِّق الاستبيان إلكترونياً، نتيجة إيقاف الدوام المدرسي بسبب جائحة فيروس كورونا، على عينة من معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في مدارس ريف دمشق للعام الدراسي 2019/2020 وعددها (123) معلماً ومعلمةً. وطُلب من المعلمين عينة الدّراسة الإجابة بـ (نعم أو لا) عن تنفيذ الإجراء الموصوف بمحددات إدماج المتعلمين الوافدين ضمن محاور مكونات التّفاعل الصّفي (المعلم، والمتعلمين، والمنهج، والبيئة الصّفيّة)، وفي حال كانت الإجابة بـ(نعم)، وطُبِق الإجراء، فإنّ المعلم يقرر درجة تأثير الإجراء الذي قام بتطبيقه في الغرفة الصّفيّة، وذلك في التفاعل الصّفي بمكوناته الأربعة، وفي حال كانت الإجابة بـ(لا)، فإنه لا يُجيب عن درجة تّأثيرٍ بندٍ غير مطبقٍ، ويأخذ البند درجة (0). واستخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية والتربوية «SPSS» لمعالجة البيانات باستخدام الحاسوب، إذ قامت بتفريغ إجابات العينة، وإعطاء إجابات المعلّمين عن بنود الاستبيان قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي: (قوية= 3، متوسطة= 2، ضعيفة=1). وحُسب طول الفئة على النحو الآتي:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة في المقياس من أصغر قيمة (1-3=2).

- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على عدد الفئات (3): (2 ÷ 3 = 0.66).

وبإضافة طول الفئة وهو (0.66) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، يتمّ الحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى (من 1 إلى 1.66)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة، كما في الجدول الآتي:

الجدول (4) يبيّن فئات قيم المتوسط الحسابي (الرتبي) ودرجة تأثير البند في التفاعل الصّفي

فئات قيم المتوسط الحسابي	درجة التأثير
1 – 1.66	ضعيفة
1.67 – 2.32	متوسطة
2.33 – 3	قوية

إثنا عشر: نتائج الدّراسة ومناقشتها وتفسيرها

1.12. النتائج المتعلِّقة بالسؤال الأول الذي نصّه. ما محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم من غير الوافدين؟

أُجيبَ عن السؤال الأول من خلال تقصي إجابات المعلمين عن أبرز مشكلات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم في الغرفة الصّفيّة، وذلك في الدراسة الاستطلاعية الداعمة لإشكالية الدّراسة، فضلاً عن العودة إلى الأدبيات التربوية المذكورة في الفقرة رقم (1.11)، ومنه تبلورت محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع مكونات التّفاعل الصّفي (المتعلم، والمعلم، والمنهج، والبيئة التّعليمية)، والتي اعتُمدت في تصميم الاستبيان.

2.12. النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثاني الذي نصّه. ما النسب المئوية لتنفيذ محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع مكونات التّفاعل الصّفي من وجهة نظر معلمي عيّنة الدّراسة؟

يتبيّن من الجدول الآتي رقم (5) في محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المعلم، أنّ البند (منحَهم فرصة التعريف عن أنفسهم؛ لتيسير إدماجهم مع أقرانهم) يأخذ النسبة المئوية الأعلى، والذي نفذه المعلمون عينة الدّراسة في الغرفة الصّفيّة بنسبة (100 %)، وقد يعود ذلك إلى أنّ إجراء التّعارف بين المتعلم الوافد وأقرانه لا يستهلك من وقت المعلم وجهده، ويغنيه عن أسئلة المتعلمين عنه، في حين حصل البند (تشجيع بعض المتعلمين من ذوي المهارات الاجتماعية؛ لمصاحبتهم في الباحة المدرسية) على أدنى نسبة تنفيذ بين معلمي عينة الدّراسة، والبالغ قدرها (67 %)، ولعل ذلك يعود إلى حاجة المعلم للتأهيل، من خلال اتباع دورات التّعامل مع المتعلمين الوافدين وإدماجهم، وذلك ما أوصت به اليونسكو (2019) في ملخص تقرير التعليم العالمي (ص27). وبالنسبة لمحور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المتعلمين حصل البندان (تعاون المتعلمون معهم في تعويض ما فاتهم من دروس، أثّرت نظافتهم الشخصية في تفاعلهم مع المتعلمين) على نسبة مئوية وقدرها (91.2 %)، ولعل ذلك يعود لتعاطف المتعلمين مع المتعلم الوافد الذي يتمتع بنظافة شخصية ومساعدته في تعويض ما فاته. في حين حصل البند (أخَلَّ المتعلمون الوافدون بقواعد الغرفة الصّفيّة المتعارف عليها بين المتعلمين) على أقل نسبة مئوية وقدرها (35.3 %)، وهذا دليلٌ يمكن أن نعلّق عليه آمالاً في إشراك المتعلم الوافد بالأنشطة التعليمية التي تعتمد على استراتيجيات تعليمية مناسبة. وبالنسبة لمحور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المنهج حصل البندان (ساعد تطبيق استراتيجيات التعلّم التّعاوني في تفاعلهم مع أقرانهم، أسهمت الأسئلة التقويمية الدّرسيّة في إشراكهم في التّفاعل الصّفي)، على أعلى نسبة وقدرها (88.2 %)، ولعل ذلك يعود إلى أنّ استراتيجيات التّعلم التعاوني تناسب إدماج المتعلمين الوافدين، كما تُشكل الأسئلة التّقويمية الدّرسيّة فرصةً مناسبةً ومتجددةً باستمرار لإشراكهم في التّفاعل الصّفي وهذا يتوافق مع نتيجة دراسة (Pifarré & Li L, 2018). في حين حصل البند (أعاق وجودهم في تطبيق استراتيجيات التّعلم التّعاوني في الغرفة الصّفيّة)، على أدنى نسبة وقدرها (32.2 %)، وتكون هذه النسبة نتيجة منطقية لتنفيذ استراتيجيات التّعلم التّعاوني مع المتعلمين الوافدين. وفي محور

محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع البيئة التّعليمية، حصل البندان (أُمِنت الكتب المدرسيّة لهم، بالتواصل مع أمين المكتبة المدرسية، وضِّحَ للمتعلمين معنى كلمة غير معروفة بالنسبة لهم، تحدث بها أحد المتعلمين الوافدين بلهجته المحليّة) على أعلى نسبة وقدرها (85.3%)، وقد يعود ذلك إلى أنّ تنوع اللهجات يحتاج إلى تدخلٍ من المعلم بمساعدة المتعلم، وهذا يتفق مع دراستا(taylor & Sidhu, 2012; Reynolds & Bacon, 2018)؛ وذلك توضيحاً لمعنى كلمة غير معروف لأحد المتعلمين، وهذا يمكن استثماره في إدماج المتعلم الوافد مع أقرانه؛ فضلاً عن دور المعلم بوصفه وسيطاً بين المكتبة المدرسية والمتعلم الوافد، في حين حصل البند (نظمت إدارة المدرسة دروس إضافية؛ تعويضاً للفاقد التّعليمي لهم) على أدنى نسبة تنفيذ وقدرها (32.4 %) وقد يعود ذلك إلى حاجة المدراء لاتباع دورات تأهيلية للتعامل مع المتعلمين الوافدين، وذلك ما أوصت به اليونسكو(2019) في ملخص تقرير التعليم العالمي.

2. النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثالث الذي نصّه. ما درجة تأثير محددات إدماج المتعلمين الوافدين في التّفاعل الصّفي من وجهة نظر معلمي عيّنة الدّراسة؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبيّة لاستجابة أفراد عينة الدّراسة حول محددات تفاعل المتعلمين الوافدين مع أقرانهم.

الجدول رقم (5) يبيّن نتائج الاستبيان

المحور	التسلسل	البنود	تنفيذ الإجراء		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة التأثير
			نعم	لا				
محدّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المعلم	1	منحَهم فرصة التعريف عن أنفسهم؛ لتيسير إدماجهم مع أقرانهم.	100%	0%	2.15	.528	71.66	متوسطة
	2	توزيعهم إلى ثنائيات من مختلف المستويات التّعليمية؛ لمساعدتهم.	85%	11.8%	2.03	.886	67.66	متوسطة
	3	مَنحُ درجاتٍ إضافيةٍ للمتعلمين الذين ساعدوهم.	76.5%	20.6%	2.06	1.217	68.66	متوسطة
	4	إشراكهم في المناقشة الصّفيّة أكثر من أقرانهم من غير الوافدين.	73.5%	26.5%	1.56	1.080	52	ضعيفة
	5	توظيف جزءاً من الحصّة الدّراسية لشرح بعض المفاهيم الجديدة عليهم.	82.4%	11.8%	2.11	.951	70.33	متوسطة
	6	إيصال المعلومة لهم على الرغم من ارتباطها بمعارف سابقة لم يأخذوها.	88.2%	11.8%	2.06	.890	68.66	متوسطة
	7	تقديم معلومات إرشادية للمتعلمين من غير الوافدين عن كيفية التّعامل معهم.	88.2%	8.8%	1.98	.757	66	متوسطة
	8	تشجيع بعض المتعلمين من ذوي المهارات الاجتماعية؛ لمصاحبتهم في الباحة المدرسية.	67.6%	29.4%	1.85	1.222	61.66	متوسطة
	9	تعزيز مشاركاتهم البسيطة في الحصّة الدّراسية بعبارات تشجيعية.	91.2%	2.9%	2.58	.713	86	قوية
	10	التّحدث باللغة العربيّة الفصحى؛ بغية تجاوز تباين اللهجات.	76.5%	17.6%	2.10	1.112	70	متوسطة
	11	تكليف بعض المتعلمين من ذوي التّحصيل المرتفع بمساعدتهم في حل الواجبات المنزلية.	70.6%	26.5%	1.66	1.108	55.33	ضعيفة
محدّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المتعلمين	12	تعاون المتعلمون معهم في تعويض ما فاتهم من دروس.	91.2%	8.8.%	1.98	.810	66	متوسطة
	13	تقبلهم المتعلمون بوصفهم أصدقاء جدد.	85.3%	8.8%	2.07	.807	69	متوسطة
	14	أثّرت نظافتهم الشخصية في تفاعلهم مع المتعلمين.	91.2%	5.9%	2.19	.86	73	متوسطة
	15	أثّر سلبياً تباين اللهجات في تفاعلهم مع المتعلمين.	55.9%	38.2%	1.36	1.10	45.33	ضعيفة
	16	أثّر سلبياً قيام بعض المتعلمين بتحاشي إشراكهم في مجموعاته أثناء التّعلم التّعاوني.	67.6%	29.4%	1.55	1.102	51.66	ضعيفة
	17	أثّر سلبياً تحاشى بعض المتعلمين من الجلوس بجانبهم في الغرفة الصّفيّة.	61.8%	32.4%	1.53	1.140	51	ضعيفة
	18	لجأ المتعلمون الوافدون إلى إقامة صداقات مع المتعلمين من ذوي التّحصيل المنخفض.	52.9%	44.1%	1.27	1.202	42.33	ضعيفة
	19	أثّرَ المستوى التّحصيلي للمتعلمين من غير الوافدين في إقامة الصّداقات معهم.	51.5%	45.5%	1.26	1.220	42	ضعيفة
	20	أثّرَ فقدانهم لأحد الوالدين في تفاعلهم مع المتعلمين.	70.6%	26.5%	1.68	1.147	56	متوسطة
	21	قصّرَ المتعلمون الوافدون في كتابة واجباتهم المدرسيّة مقارنة بأقرانهم.	55.9%	38.2%	1.14	1.053	38	ضعيفة
	22	أخَلّ المتعلمون الوافدون بقواعد الغرفة الصّفيّة المتعارف عليها بين المتعلمين.	35.3%	61.8%	.70	1.014	23.33	ضعيفة

محدّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المنهج	23	أعاق وجودهم في تطبيق استراتيجيات التّعلم التّعاوني في الغرفة الصّفيّة.	38.2%	61.8%	.73	1	24.33	ضعيفة
	24	ساعد تطبيق استراتيجيات التعلّم التّعاوني في تفاعلهم مع أقرانهم.	88.2%	11.8%	1.93	1.018	64.33	متوسطة
	25	ساعد تصميم المناهج التسلسلي (الحلزوني) في طرح المفهوم، على تفاعلهم مع المادة العلمية.	70.6%	26.5%	1.46	1.073	48.66	ضعيفة
	26	عُوِّض الفاقد التعليمي لهم في أوقات الاستراحة.	67.6%	29.4%	1.60	1.213	53.33	ضعيفة
	27	نُقِشَت الاستراتيجيات التّعليمية الناجعة لتفاعلهم مع أقرانهم.	82.4%	17.6%	1.87	1.086	62.33	متوسطة
	28	بيّن سبر المعلومات مستواهم العلمي الحقيقي.	50%	44.1%	1.27	1.294	42.33	متوسطة
	29	كان إجراء سبر المعلومات للمتعلمين الوافدين شكلياً وغير دقيق.	52.9%	47.1%	1.08	1.207	40	ضعيفة
	30	أعاق الشرح المستفيض لهم تنفيذ الخطة الدّراسية.	50%	47.1%	1.13	1.154	34.66	ضعيفة
	31	أُشركوا في مشاريع تعليمية مع متعلمين من ذوي التّحصيل المرتفع.	76.5%	20.6%	1.93	1.114	64.33	متوسطة
	32	ساعدت خاصية التّكامل بين مختلف المواد الدّراسيّة في ترميم الفجوات التّعليمية لديهم.	79.4%	17.6%	1.94	.961	64.66	متوسطة
	33	سَهلَ تنظيم المنهج الدّراسي تفاعلهم معه؛ بوصفه مكوناً من مكونات التّفاعل الصّفي.	70.6%	29.4%	1.72	1.250	57.33	متوسطة
	34	استُخدِمَت استراتيجيات تعليمية في تحضير الدّروس تتناسب مع احتياجاتهم.	85.3%	14.7%	2.04	1.019	68	متوسطة
	35	تطلب المنهج الدّراسي الدعم بأنشطة إثرائية.	82.4%	14.7%	1.95	.974	65	متوسطة
	36	أسهمت الأسئلة التقويمية الدّرسيّة في إشراكهم في التّفاعل الصّفي.	88.2%	11.8%	2.07	.960	69	متوسطة
	37	كُلِفوا بنشاطٍ تعليميٍّ؛ لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.	82.4%	14.7%	2.11	1.093	70.33	متوسطة

محدّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع البيئة التعليمية	38	أُجلِسوا في الغرفة الصّفيّة بجانب متعلمين من ذوي التّحصيل المرتفع؛ لمساعدتهم.	79.4%	17.6%	1.96	1.097	65.33	متوسطة
	39	أثّرت زيادة أعداد المتعلمين في الغرفة الصفيّة سلبياً في تفاعلهم مع أقرانهم.	73.5%	23.5%	1.69	1.173	56.33	متوسطة
	40	تغيب بعضهم بسبب تنقله من مدرسة إلى أخرى بحسب تغير مكان السكن.	76.5%	20.6%	1.58	1.100	52.66	ضعيفة
	41	انسحب غالبيتهم؛ للجلوس في المقاعد الأخيرة.	52.9%	47.1%	96.	1.047	32	ضعيفة
	42	نظمت إدارة المدرسة دروس إضافية؛ تعويضاً للفاقد التّعليمي لهم.	32.4%	67.6%	.76	1.183	25.33	ضعيفة
	43	حُدِدت مواطن النقص التي يعانون منها في مختلف المواد الدّراسية؛ بالتواصل مع أهاليهم.	73.5%	23.5%	1.71	1.192	57	متوسطة
	44	أُمِنت الكتب المدرسيّة لهم، بالتواصل مع أمين المكتبة المدرسية.	85.3%	11.8%	2.23	1.093	74.33	متوسطة
	45	كُلِّفوا بموضوعٍ تعريفيٍّ عن مدينتهم أو قريتهم (الأماكن الأثرية، والزي التّقليدي) التي جاؤوا منها؛ لعرضه أمام أقرانهم.	52.9%	44.1%	1.27	1.281	42.33	ضعيفة
	46	وُجِه المتعلمون للاستفادة من تنوع البيئات داخل الغرفة الصفيّة في تعرّف مختلف اللّهجات.	52,9%	41.2%	1.32	1.263	44	ضعيفة
	47	كُلِفَ المتعلمون الذين يقطنون بجوارهم بمساعدتهم في واجباتهم المنزلية.	64.7%	32.4%	1.47	1.217	49	ضعيفة
	48	وُضِّحَ للمتعلمين معنى كلمة غير معروفة بالنسبة لهم، تحدث بها أحد المتعلمين الوافدين بلهجته المحليّة.	85.3%	14.7%	1.88	1.029	62.66	متوسطة
	49	استُعرِضت كيفية التعبير عن الكلمة نفسها في مختلف اللهجات المحلية للمتعلمين المتواجدين في الغرفة الصّفيّة.	73.5%	26.5%	1.70	1.108	56.66	متوسطة
	50	ساعدت المكتبة المدرسية في تقديم المراجع العلمية لهم.	58.8%	38.2%	1.41	1.273	47	ضعيفة

يتبيّن من الجدول السابق أن البند (تعزيز مشاركاتهم البسيطة في الحصّة الدّراسية بعبارات تشجيعية) حصل على أعلى درجة تأثير في التفاعل الصّفي فيما يتعلّق بمحور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المعلم؛ إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (2.58)، بوزن نسبي (86)، ونُفذَ هذا البند من قبل المعلمين عينة الدّراسة بنسبة قدرها (91.2 %)؛ ولعلّ ذلك يعود إلى أنّ التعزيز هو استجابة روتينية يقوم بها المعلم، وتترافق مع كل المواقف التّعليمية للمتعلمين، ولاسيما عندما تُقدم بشكلٍ مركزٍ للمتعلمين الوافدين عن مشاركاتهم البسيطة. في حين حصل البند (إشراكهم في المناقشة الصّفيّة أكثر من أقرانه من غير الوافدين) على أدنى درجة تأثير في التفاعل الصّفي؛ إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (1.56)، بوزن نسبي (52)؛ ونُفذَ هذا البند بنسبة قدرها (73.5 %)؛ ولعل ذلك يعود إلى أنّ المشاركات العشوائية للمتعلم الوافد في المناقشة الصّفيّة، والتي لا تعود إلى خطوات منهجية ناجمة عن تطبيق استراتيجية تعليمية، قد تؤدي إلى إحراجه، وعدم رغبته في التفاعل بسبب نقص في خبراته التحصيلية التي تحتاج إلى دعم ومساندة تسبق المشاركة، وهذا يتفق مع

دراسة الهادي (2009) في تدني درجة التفاعل الصّفي من طرف المتعلمين والتركيز في المقابل على تكرار المعلومات وحفظها، وضعف الاتساق بين أساليب التدريس الحديثة التي تفرضها المناهج المطوّرة وبين الأساليب المتبعة. وفي محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المتعلمين حصل البند (أثّرت نظافتهم الشخصية في تفاعلهم مع المتعلمين) على أعلى درجة تأثير في التّفاعل الصّفي، إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (2.19)، ووزنه النّسبي (73)؛ ونُفذَ هذا البند بنسبة قدرها (91.2%)؛ ولعلّ السبب في ذلك يعود إلى أنّ النظافة الشخصية تعد من إحدى مقومات التّفاعل بين المتعلمين، إذ يمكن أنّ نجد بعض حالات النبذ للمتعلمين الذين لا يهتمون بنظافتهم الشخصية ويعانون من بعض الأمراض السارية من مثل القُمل، وذلك من قبل زملائهم المهتمين بنظافتهم الشخصية، وهذا يتّفق مع نتيجة دراسة أحمد (2015) بأنّ العامل الثقافي والاجتماعي الأسري سواء أكان مادياً أو معنوياً، له علاقة إيجابية بالتفاعل الصفي للمتعلّم. في حين حصل البند (أخَلَّ المتعلمون الوافدون بقواعد الغرفة الصّفيّة المتعارف عليها بين المتعلمين) على أدنى درجة تأثير في التفاعل الصّفي؛ إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (0.70)، بوزن نسبي (23.33)، وإذ حصل على النسبة الأقل في التنفيذ وقدرها (35.3 %)، إذ إنّ التزام المتعلمين الوافدين بقواعد الغرفة الصّفيّة لم يكن له تأثيرٌ فاعلٌ في التفاعل الصّفي؛ وقد يعود ذلك إلى عدة أسباب منها: غياب تعزيز هذا الالتزام من قبل المعلم والأقران، وإهمال تفعيل قواعد الغرفة الصّفية، وغياب إشراك المتعلمين في تطبيق قواعد الغرفة الصّفيّة من مثل: (تقديم المساعدة العلمية، احترام الآخر، التّعاون في التنظيف). وفي محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المنهج حصل البند (كُلفوا بنشاط تعليميٍّ؛ لتعزيز ثقتهم بأنفسهم) على أعلى درجة تأثير في التّفاعل الصّفي، إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (2.11)، ووزنه النّسبي (70.33)؛ ونُفذَ هذا البند بنسبة قدرها (82.4 %)؛ وهذا قد يكون دليلاً على أنّ الأنشطة التّعليمية ناجعةٌ في التّفاعل الصّفي الإيجابي؛ إذ إنها تُفعّل نشاط المتعلم وتواصله مع أقرانه وبيئته ومنهجه ومعلمه، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (Pifarré & Li Li, 2018)، في حين حصل البند (أعاق وجودهم في تطبيق استراتيجيات التّعلم التّعاوني في الغرفة الصّفيّة) على أدنى درجة تأثير في التفاعل الصّفي؛ إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (0.73)، بوزن نسبي (24.33)، وحصل على النسبة الأقل في التنفيذ أيضاً، وقدرها (24.33 %). وفي محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع البيئة التّعليمية حصل البند (أُمِنت الكتب المدرسيّة لهم، بالتواصل مع أمين المكتبة المدرسية) على أعلى درجة تأثير في التّفاعل الصّفي، إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (2.23)، ووزنه النّسبي (74.33)؛ وحصل على النسبة الأعلى في التنفيذ أيضاً، وقدرها (82.3 %). في حين حصل البند (نظمت إدارة المدرسة دروس إضافية؛ تعويضاً للفاقد التّعليمي لهم) على أدنى درجة تأثير في التّفاعل الصّفي، إذ بلغ متوسطه الحسابيّ (0.76)، ووزنه النّسبي (25.33)، فضلاً على أنّه حصل

على النسبة الأقل في التنفيذ أيضاً، وقدرها (32.4 %).

وأُجيب عن السؤال المفتوح الأول: بنسبة (23.52 %) من معلمي عينة الدّراسة؛ اتفقوا على أنّه من أبرز المشكلات التي تواجه المتعلمين الوافدين في تفاعلهم الصّفي: هي اختلاف اللهجات، وتدني مستوى التّحصيل للمتعلمين الوافدين، وبنسبة (20.58 %) الخجل والتردد في المشاركة؛ ما يؤدي أحياناً للانطواء، وبنسبة (14.70 %) اختلاف البيئة، وبنسبة (11.76 %) التّنمر والعدوانية. وأُجيب عن السؤال المفتوح الثاني: بنسبة (52.94 %) من معلمي عينة الدّراسة؛ اتفقوا على أنّ الاستراتيجيات الناجعة المستخدمة لتيسير التّفاعل الصّفي للمتعلمين الوافدين: هي التّعلم التّعاوني، وبنسبة (8.82 %) عمل الثنائيات والمهمات التّعليمية، والتّعلم النشط، وبنسبة (5.88 %) توظيف البيئة، والأنشطة اللاصفية، والتعزيز الإيجابي، وحل المشكلات، والعمل المسرحي، والمناقشة. وممّا تقدّم يمكن اشتقاق الجدول الآتي الذي يوضّح درجة تأثير محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم في التفاعل الصّفي بمكوناته المتضمنة في المحاور الأربعة (المعلم، والمتعلم، والمنهج، البيئة التّعليمية):

الجدول رقم (6) يُبين درجة تأثير محاور الاستبيان

تسلسل	محاور محددات ادماج المتعلمين الوافدين مع مكونات التّفاعل الصّفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التأثير
1	محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المعلم	2.01	.495	67.06	1	متوسطة
2	محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المتعلمين	1.52	.523	50.66	4	ضعيفة
3	محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المنهج	1.66	.538	55.33	2	ضعيفة
4	محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع البيئة التعليمية	1.53	.680	51	3	ضعيفة
	المتوسط العام	1.68	.481	56	-	متوسطة

يتبيّن من الجدول السابق أنّ المحاور جميعها حصلت على درجة تأثير ضعيفة باستثناء محور محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المعلم، الذين حصل على درجة تأثير متوسطة، وبمتوسط حسابيّ قدره (2.01)، ووزن نسبي (67.06)؛ ولعل تطبيق هذه المحددات من قبل المعلمين لم يكن

له تأثيرٌ قويٌ لأنه كان تطبيقاً غير منظمٍ بخطوات منهجية، تنبثق عن مبادئ وأهداف تعليمية يمكن قياسها وملاحظتها، كما أن عبء تنفيذ الإجراء الصّفي وقع بكامله على المعلم، ولم يُشرك المتعلم في تعرّف غاية التنفيذ والهدف منه؛ وصولاً إلى استثمار التّفاعل الصّفي في إدماج المتعلمين الوافدين وزيادة مستوى تحصيلهم؛ وذلك ما أضعف أثر تواصل المتعلمين الوافدين مع أقرانهم والمنهج والبيئة؛ لذا فإنّ استخدام استراتيجيات تعليمية مناسبة لإدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم من قبل المعلم، قد يكون له أثرٌ إيجابيٌّ قويٌ في التفاعل الصّفي بمكوناته.

13. مقترحات الدّراسة

استناداً إلى النتائج الكميّة والنّوعية؛ أفضت هذه الدّراسة إلى الآتي:

1 تعزيز استخدام الاستراتيجيات التعاونية التي تنمي مهارات التّفاعل الصّفي.

2 التعزيز الإيجابي للمتعلمين الوافدين، والذي لا يقتصر على التّحصيل الدّراسي فحسب؛ وإنما يشمل تعزيز التّفاعل الصّفي بمكوناته.

3 توظيف الأنشطة الصّفية واللاصفية في دمج المتعلمين الوافدين مع البيئة المحيطة.

4 إقامة دورات تدريبية للمعلمين في التّعامل مع المتعلمين الوافدين؛ لأنهم يشكلون شريحةً ذات خصوصيةٍ اجتماعيةٍ.

5 إقامة ورشات دعم اجتماعي تربوي للمتعلمين الوافدين؛ تسهيلاً لإدماجهم مع مكونات التّفاعل الصّفي (المعلم، والمتعلم، والمنهج، والبيئة).

6 إجراء دراسات حول استراتيجيات تعليمية تغطي محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع مكونات التّفاعل الصّفي؛ بهدف الوصول إلى التّفاعل الإيجابي.

14. المراجع

إبراهيم، مجدي عزيز وحَسَب الله، محمد عبد الحليم. (2005). التفاعل الصّفي: مفهومه-تحليله-مهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

أبو حرب، محمد خير (2007). المعجم المدرسي. سورية، دمشق: وزارة التربية.

أبو حطب، فؤاد، وصادق، آمال. (1996). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم والنفسية والتربوية والاجتماعية (ط.2). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد مراد، صلاح وعلي سليمان، أمين (2002). الاختبارات والمقاييس في العلوم النّفْسِيّة والتربويّة خطوات إعدادِها وخصائِصها. القاهرة: دارُ الكتاب الحديث.

أحمد، فريجة. (2015). العوامل الأسرية وعلاقتها بالتفاعل الصّفي اللفظي بين المعلم والتلميذ في مادة اللغة العربيّة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة.

بدر، أحمد. (1982). أصول البحث العلمي ومناهجه. الكويت: وكالة المطبوعات.

تاعوينات، علي. (2009). التواصل والتفاعل في الوسط المدرسي. الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

تركية، وبهاء الدّين وعريش، صبا إبراهيم. (2016). النزوح العائلي في ظل الأزمة السورية وأثره على المستوى التّعليمي للأبناء في ريف دمشق: دراسة ميدانية لمنطقة القطيفة في محافظة ريف دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدّراسات العلمية، 38(5)، 239 - 259.

جعيجع، عمر. (2015). دور الإثراء في تيسير آليات التفاعل الصفي مقاربة نفس – تربوية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 1 (22)، 27-18.

الخطابية، ماجد والطويسي، أحمد السلطاني، عبد الحسين. (2004). التفاعل الصفي. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

دعميش، شيماء. (2017). طرق التدريس وعلاقتها بالتفاعل الصّفي لدى التلاميذ. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة.

صلاح، علام. (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي (ط.1). القاهرة: دار الفكر العربي.

الطاهر ،علي محمد. (2006). نشاطات الإدماج لماذا؟ متى؟ كيف؟. منشورات المعهد الوطني لتكوين المستخدمين و تحسين مستواهم، الجزائر.

العربي، مداحي ومنصور، بوقصارة. (2018). علاقة التّفاعل الصّفي بالدافعية للتعلم لدى تلاميذ التعليم الثانوي. مجلة التنمية البشرية، 6(2)، 56 - 75.

عفانة- عزو إسماعيل. (2012). إعداد المعلم الفلسطيني لتوظيف الإحصاء في عمليات التقويم، غزة: الجامعة الإسلامية.

عمر، أحمد مختار وآخرون. (2008). معجم اللغة العربيّة المعاصرة (ط.1). المجلد (1). القاهرة: عالم الكتب.

الفارابي، عبد اللطيف وآخرون (1994). معجم علوم التربية ومصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك (ط.1). المغرب: دار الخطابي للطباعة.

كزافييه روجيرس، (2007). الاشتغال بالكفايات: تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلمات (ط.1)، الحسين سحبان مترجم. الدار البيضاء، المغرب: مكتبة المدراس.

المنلا، باسمة. (1990). قياس العلاقات الاجتماعية وتطبيقاته في الميدان التربوي وفي جماعات العمل. بيروت: دار العلم للملايين.

الهادي، عوين محمد.(2009). أنماط الاتصال الصّفي اللفظي لدى معلمي التعليم الابتدائي: دراسة ميدانية لعينة مدارس بولاية ورقلة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح.

الهوارين، صياح الديري. (2014). أثر الأزمة السورية على قطاع التربية. وزارة التربية، مديرية التخطيط والتعاون الدولي.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو. (2019). ملخص التقرير العالمي لرصد التعليم. استرجع بتاريخ 1 يوليو من www.unesco.org/gemreport

وزارة التربية. (2015). آلية تطبيق منهاج الفئة ب بالتعاون بين وزارة التربيّة ومنظمة اليونيسيف. استرجعت بتاريخ 22 يوليو 2020 من http://moed.gov.sy/site/

ميلادي، محمد.(2006). إطار مفاهيمي لإعداد مناهج وفق المقاربة بالكفاءات، تحوير البيداغوجيا بالجزائر تحديات ورهانات مجتمع في طور التحويل. الرباط، منظمة اليونسكو.

Mercer, N.; Warwick, P.; Kershner, R. & Kleine Staarman, J. (2010). Can the interactive whiteboard help to provide ”dialogic space“ for children’s collaborative activity? Language and Education, 24 (5) 367-384.

Pifarré, M., & Li, L. (2012). Teaching how to learn with a wiki in primary education: What classroom interaction can tell us. Learning, Culture and Social Interaction, 1(2), 102-113.

Reynolds, A. D., & Bacon, R. (2018). Interventions supporting the social integration of refugee children and youth in school communities: A review of the literature. Advances in social work, 18(3), 745-766.

Serin, H., & Bozdag, F.(2020). Refugee Children from the point of School Administrators and Teachers’ Experiences. European Journal of Educational Research, 9(4), 1455-1472.

Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education?. International Journal of Inclusive Education, 16(1), 39-56.

Unicef.(2020). Lost At Home. Retrieved On 1 July 2020 From Https://Www.Unicef.Org/Reports/Lost-Home-2020.

الملحق رقم (1) يُبيّن أسئلة الدّراسة الاستطلاعية لتقصي آراء المعلمين واقع إدماج المتعلمين الوافدين مع مكونات التّفاعل الصّفي

زميلي المعلم المحترم/ المعلمة المحترمة

تحية طيبة وبعد...

تقوم الباحثة بإعداد دراسة استطلاعية عبر التواصل الإلكتروني مع المعلمين؛ لتقصي آراء المعلمين نحو واقع إدماج المتعلمين الوافدين مع مكونات التّفاعل الصّفي، ما يُسوغ الحاجة إلى تعرّف محددات إدماج المتعلمين الوافدين وأثرها في التّفاعل الصّفي، علماً أن المعلومات التي ستحصل عليها الباحثة تستخدم في أغراض البحث العلمي فقط.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الرقم	البنود
1	ما أبرز مشكلات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم في الغرفة الصّفيّة؟
2	رتب مكونات التّفاعل الصّفي (المعلم، والمتعلم، والبيئة التعليمية، والمنهج) وذلك بدءاً بالتّفاعل الأصعب بالنسبة للمتعلم الوافد.

الملحق رقم (2) يُبيّن توزع أفراد العينة على جميع مدراس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضاحية قدسيا

أسماء مدراس ضاحية قدسيا	عدد المعلمين في مدراس ضاحية قدسيا
ضاحية قدسيا الأولى	15
ضاحية قدسيا الثانية	11
ضاحية قدسيا الثالثة	15
ضاحية قدسيا الرابعة	15
ضاحية قدسيا الخامسة	24
ضاحية قدسيا السادسة	15
ضاحية قدسيا السابعة	28
المجموع	123

العمليات المعززة لمهمة تصوير الحركة

عزيزي الطالب اطلع على العمليات الخاصة بمهمة تصوير الحركة، ثم وجه كاميرا الهاتف النقال الخاص بك لمسح الباركود أو الصورة في الجانب الأيسر باستخدام تطبيق (zappar app):

تصوير الحركة:

- شاهد تسجيل المحاضرة النظرية الخاصة تصوير الحركة
- طالع الوحدة التعليمية الخاصة بتصوير الحركة.
- حدد أهم أسباب تصوير الحركة.
- وجه الكاميرا للشكل المقابل لمشاهدة الفيديو المعزز لتصوير الحركة.

النجاح في تنفيذ المهمة يتطلب:

- التركيز على عمليات تصوير الحركة.
- التأكد من مراجعة المهمات الفرعية التي يتضمنه ا مقطع الفيديو.
- قم بمراجعة آليات تصوير الحركة.
- النجاح في تنفيذ المهمة يترتب عليه الحصول على نقاط وشارات تؤدي إلى وضعك في مستويات ولوحات صدارة نوعية

ملحق رقم (3) يُبيّن أسماء السادة المحكمين

تسلسل	الاسم	الاختصاص	مكان العمل
1	أ.د. عبد الله المجيدل	أصول التربية	كلية التربية-جامعة دمشق
2	أ.د. حليم أسمر	فلسفة التربية	كلية التربية-جامعة حلب
3	أ.د.غسان منصور	علم نفس معرفي	كلية التربية-جامعة دمشق
4	د. جيهان الزعبي	طرائق تعليم أساسي	كلية التربية-جامعة دمشق
5	د. علا حلاق	دكتوراه تقنيات التعليم- إجازة معلم صف	مديرية تربية دمشق
6	أ. سها صطوف	طالبة ماجستير- إجازة معلم صف	مديرية تربية ريف دمشق

الملحق رقم (4) يُبيّن الاستبيان بصيغتها النهائية

الجمهوريّة العربيّة السّوريّة
جامعة دمشق
كلية التربية
قسم المناهج وطرائق التّدريس

زميلي المعلم (ة):

تحيّةً طيبةً وبعد:

تجري الباحثة دراسةً عنوانها «واقع محددات إدماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم ودرجة تأثيرها في التّفاعل الصّفي من وجهة نظر معلميهم». وأُعدَّ هذا الاستبيان لدراسة محددات اندماج المتعلمين الوافدين مع أقرانهم ودرجة تأثيرها في مكونات التّفاعل الصّفي (المتعلمين، والمعلم، والبيئة، والمنهج). يرجى التكرم بالإجابة عن أسئلة الاستبيان؛ وذلك بحسب خبراتكم الميدانية، وإذا أجبت (بلا) عن تنفيذ إجراء أيٍّ بندٍ من بنود الاستبيان، فلا تضع درجة تأثير لهذا البند.

الرقم	البنود	تنفيذ الإجراء		درجة التأثير إذا نفذت الإجراء		
		نعم	لا	ضعيفة	متوسطة	قوية
محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المعلم						
1	منحَهم فرصة التعريف عن أنفسهم؛ لتيسير إدماجهم مع أقرانهم.					
2	توزيعهم إلى ثنائيات من مختلف المستويات التّعليمية؛ لمساعدتهم.					
3	مَنحُ درجاتٍ إضافيةٍ للمتعلمين الذين ساعدوهم.					
4	إشراكهم في المناقشة الصّفيّة أكثر من أقرانهم من غير الوافدين.					

5	توظيف جزءاً من الحصّة الدّراسية لشرح بعض المفاهيم الجديدة عليهم.					
6	إيصال المعلومة لهم على الرغم من ارتباطها بمعارف سابقة لم يأخذوها.					
7	تقديم معلومات إرشادية للمتعلمين من غير الوافدين عن كيفية التّعامل معهم.					
8	تشجيع بعض المتعلمين من ذوي المهارات الاجتماعية؛ لمصاحبتهم في الباحة المدرسية.					
9	تعزيز مشاركاتهم البسيطة في الحصّة الدّراسية بعبارات تشجيعية.					
10	التّحدث باللغة العربيّة الفصحى؛ بغية تجاوز تباين اللهجات.					
11	تكليف بعض المتعلمين من ذوي التّحصيل المرتفع بمساعدتهم في حل الواجبات المنزلية.					
	محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المتعلمين	تنفيذ الإجراء		درجة التأثير إذا نفذت الإجراء		
		نعم	لا	ضعيفة	متوسطة	قوية
12	تعاون المتعلمون معهم في تعويض ما فاتهم من دروس.					
13	تقبلهم المتعلمون بوصفهم أصدقاء جدد.					
14	أثّرت نظافتهم الشخصية في تفاعلهم مع المتعلمين.					
15	أثّر سلبياً تباين اللهجات في تفاعلهم مع المتعلمين.					

16	أثّر سلبياً قيام بعض المتعلمين بتحاشي إشراكهم في مجموعاته أثناء التّعلم التّعاوني.					
17	أثّر سلبياً تحاشى بعض المتعلمين من الجلوس بجانبهم في الغرفة الصّفيّة.					
18	لجأ المتعلمون الوافدون إلى إقامة صداقات مع المتعلمين من ذوي التّحصيل المنخفض.					
19	أثّرَ المستوى التّحصيلي للمتعلمين من غير الوافدين في إقامة الصّداقات معهم.					
20	أثّرَ فقدانهم لأحد الوالدين في تفاعلهم مع المتعلمين.					
21	قصّرَ المتعلمون الوافدون في كتابة واجباتهم المدرسيّة مقارنة بأقرانهم.					
22	أخَلَّ المتعلمون الوافدون بقواعد الغرفة الصّفيّة المتعارف عليها بين المتعلمين.					
محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع المنهج		تنفيذ الإجراء		درجة التأثير إذا نفذت الإجراء		
		نعم	لا	ضعيفة	متوسطة	قوية
23	أعاق وجودهم في تطبيق استراتيجيات التّعلم التّعاوني في الغرفة الصّفيّة.					
24	ساعد تطبيق استراتيجيات التعلّم التّعاوني في تفاعلهم مع أقرانهم.					
25	ساعد تصميم المناهج التسلسلي (الحلزوني) في طرح المفهوم، على تفاعلهم مع المادة العلمية.					
26	عُوِضَ الفاقد التعليمي لهم في أوقات الاستراحة.					

27	نُقِشَت الاستراتيجيات التّعليمية الناجعة لتفاعلهم مع أقرانهم.					
28	بيَّن سبر المعلومات مستواهم العلمي الحقيقي.					
29	كان إجراء سبر المعلومات للمتعلمين الوافدين شكلياً وغير دقيقٍ.					
30	أعاق الشرح المستفيض لهم تنفيذ الخطة الدّراسية.					
31	أُشرِكوا في مشاريع تعليمية مع متعلمين من ذوي التّحصيل المرتفع.					
32	ساعدت خاصية التّكامل بين مختلف المواد الدّراسيّة في ترميم الفجوات التّعليمية لديهم.					
33	سَهلَ تنظيم المنهج الدّراسي تفاعلهم معه؛ بوصفه مكوناً من مكونات التّفاعل الصّفي.					
34	استُخدِمَت استراتيجيات تعليمية في تحضير الدّروس تتناسب مع احتياجاتهم.					
35	تطلب المنهج الدّراسي الدعم بأنشطة إثرائية.					
36	أسهمت الأسئلة التقويمية الدّرسيّة في إشراكهم في التّفاعل الصّفي.					
37	كُلِفوا بنشاطٍ تعليميٍّ؛ لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.					
	محدِّدات تفاعل المتعلمين الوافدين مع البيئة التعليمية	تنفيذ الإجراء		درجة التأثير إذا نفذت الإجراء		
		نعم	لا	ضعيفة	متوسطة	قوية
38	أُجلِسوا في الغرفة الصّفيّة بجانب متعلمين من ذوي التّحصيل المرتفع؛ لمساعدتهم.					
39	أثّرت زيادة أعداد المتعلمين في الغرفة الصفيّة سلبياً في تفاعلهم مع أقرانهم.					

40	تغيب بعضهم بسبب تنقله من مدرسة إلى أخرى بحسب تغير مكان السكن.					
41	انسحب غالبيتهم؛ للجلوس في المقاعد الأخيرة.					
42	نظمت إدارة المدرسة دروس إضافية؛ تعويضاً للفاقد التّعليمي لهم.					
43	حُدِدت مواطن النقص التي يعانون منها في مختلف المواد الدّراسية؛ بالتواصل مع أهاليهم.					
44	أُمِنت الكتب المدرسيّة لهم، بالتواصل مع أمين المكتبة المدرسية.					
45	كُلِّفوا بموضوعٍ تعريفيٍّ عن مدينتهم أو قريتهم (الأماكن الأثرية، والزي التّقليدي) التي جاؤوا منها؛ لعرضه أمام أقرانهم.					
46	وُجِه المتعلمون للاستفادة من تنوع البيئات داخل الغرفة الصفيّة في تعرّف مختلف اللّهجات.					
47	كُلِفَ المتعلمون الذين يقطنون بجوارهم بمساعدتهم في واجباتهم المنزلية.					
48	وُضِّحَ للمتعلمين معنى كلمة غير معروفة بالنسبة لهم، تحدث بها أحد المتعلمين الوافدين بلهجته المحليّة.					
49	استُعرِضت كيفية التعبير عن الكلمة نفسها في مختلف اللهجات المحلية للمتعلمين المتواجدين في الغرفة الصّفيّة.					
50	ساعدت المكتبة المدّرسية في تقديم المراجع العلمية لهم.					

ما المشكلات التي واجهتك في تفاعلهم الصّفي؟

ما الاستراتيجيات الناجعة التي استخدمتها لتيسير تفاعلهم الصّفي؟

شاكرةً حسن تعاونكم

الملحق رقم (5) يُبيّن عدد المتعلمين الوافدين من خارج المحافظة وداخلها والنسب المئوية لهم في كل محافظة خلال العام الدّراسي (2013 - 2014)

أعداد الطلاب الوافدين						
الرقم	المحافظة	إجمالي عدد الطلاب	عدد الطلاب الوافدين			النسبة المئوية
			من خارج المحافظة	من داخل المحافظة	مجموع	
1	دمشق	340,042	20,000	12,000	32,000	0.09
2	ريف دمشق	444,289	2,000	73,000	75,000	0.17
3	حلب	542,097	-	100,000	100,000	0.18
4	حمص	342,577	-	85,644	85,644	0.25
5	حماة	445,140	14,172	9,125	23,297	0.05
6	طرطوس	218,403	55,000	-	55,000	0.25
7	إدلب	377,015	2,204	4,040	6,244	0.02
8	الحسكة	430,285	5,914	-	5,914	0.01
9	دير الزور	275,883	300	137,942	138,242	0.50
10	اللاذقية	235,099	30,191	-	30,191	0.13
11	درعا	133,089	3,125	23,984	27,109	0.20
12	الرقة	271,758	-	-	-	0.00
13	السويداء	100,245	10,911	363	11,274	0.11
14	القنيطرة	71,405	27,596	8,611	36,207	0.51
	مجموع	4,227,327	171,413	454,709	626,122	0.15

المصدر: (بيانات دوائر التّخطيط والإحصاء في مديريات التّربية- الجمهوريّة العربيّة السوريّة، 2014، ص 15)

عدد المتعلمين الوافدين من محافظة ريف دمشق نفسها الفئة (ب)			عدد المتعلمين الوافدين من خارج محافظة ريف دمشق الفئة (ب)		
الصف	ذكور	إناث	الصف	ذكور	إناث
المستوى الأول الصفين (1+2)	297	233	المستوى الأول الصفين (1+2)	893	663
المستوى الثاني الصّفين (3+4)	451	335	المستوى الثاني الصّفين (3+4)	1205	1016
المستوى الثالث الصّفيّن (5+6)	435	339	المستوى الثالث الصّفيّن (5+6)	1066	859
المجموع	1183	907	المجموع	3164	2538
مجموع كلا الجنسين	2090		مجموع كلا الجنسين	5702	
المجموع الكلي للمتعلمين الوافدين داخل محافظة ريف دمشق وخارجها			7792		

الملحق رقم (6) يُبيّن عدد المتعلمين الوافدين من داخل محافظة ريف دمشق وخارجها للعام الدّراسي 2019 - 2020

عدد المتعلمين الوافدين من محافظة ريف دمشق نفسها			عدد المتعلمين الوافدين من خارج محافظة ريف دمشق		
الصف	ذكور	إناث	الصف	ذكور	إناث
الأول	2455	2322	الأول	2450	2660
الثاني	2295	2237	الثاني	2243	2544
الثالث	2357	2212	الثالث	2148	2426
الرابع	2273	2233	الرابع	1912	2159
الخامس	2308	2141	الخامس	1884	2192
السادس	2053	2092	السادس	1520	1772
المجموع	15541	13237	المجموع	12157	13753
مجموع كلا الجنسين	28778		مجموع كلا الجنسين	25910	
المجموع الكلي للمتعلمين الوافدين داخل محافظة ريف دمشق وخارجها			54688		

المصدر: (بيانات الإحصاء التربوي بتاريخ 3 /11 /2019- دائرة التّخطيط والإحصاء في مديرية تربية محافظة ريف دمشق)

الملحق رقم (7) يُبيّن ارتباط كل بند من بنود الاستبيان بالدرجة الكلية للمحور

البند	الارتباط بالدرجة الكلية	البند	الارتباط بالدرجة الكلية	البند	الارتباط بالدرجة الكلية
1	0.359**	18	0.489**	35	0.396**
2	0.701**	19	0.398*	36	0.298*
3	0.742**	20	0.426*	37	0.294*
4	0.691**	21	0.772**	38	0.758**
5	0.542**	22	0.739**	39	0.655**
6	0.342**	23	0.789**	40	0.592**
7	0.633**	24	0.534**	41	0.581**
8	0.480**	25	0.541**	42	0.561**
9	0.328*	26	0.681**	43	0.581**
10	0.726**	27	0.622**	44	0.521**
11	0.766**	28	0.512**	45	0.412**
12	0.651**	29	0.661**	46	0.769**
13	0.496**	30	0.684**	47	0.657**
14	0.398*	31	0.462**	48	0.498**
15	0.349*	32	0.669**	49	0.761**
16	0.718**	33	0.343*	50	0.621*
17	0.755**	34	0.639**		

(**) دال عند مستوى الدلالة 0.01

(*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التنشئة التراثية وقياس فاعليته في إكساب المفاهيم والقيم المرتبطة بها لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة

أ. أماني بنت خليل المالكي
باحثة في مناهج وطرق تدريس الصفوف الأولية – كلية التربية- جامعة أم القرى- مكة المكرمة.
أ.د. وداد بنت مصلح الأنصاري
قسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية- جامعة أم القرى- مكة المكرمة.

Preparing a Suggested Instructional Program Based on Heritage Education and Measuring Its Effectiveness in Acquiring the Associated Concepts and Values among the Primary school in Makkah.

Amani Khaleel Al-Malki[1]

A researcher, of Curriculum, and Instruction Methods for Lower Elementary Grade Pupils, Faculty of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

Prof. Widad Musleh Al-Ansari [2]

Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education, Umm Al-Qura University, Makkah.

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التنشئة التراثية، وقياس فاعليته في إكساب المفاهيم والقيم المرتبطة بها. واشتمل مجتمع الدراسة على جميع تلميذات الصفوف الأولية بمدينة مكة المكرمة، وتمثلت عينة الدراسة في تلميذات الصف الثالث الابتدائي بالمدرسة السادسة والعشرون بعد المائة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة، وقد بلغ عددهن (30) تلميذة. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي-ذا تصميم المجموعة الواحدة، وجُمعت البيانات باستخدام أداتين، وهما: اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية، واختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.01)بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي، إذ بلغ الفارق للمتغيرين المعتمدين.7 (2.60،74) على التوالي لصالح القياس البعدي لكل منهما. كما كشفت النتائج عن تأثير مرتفع للبرنامج التعليمي المقترح لدى العينة، حيث بلغ معامل التأثير للمتغيرين المعتمدين (2.554،2.765) على التوالي. ووصلت نسبة معامل بلاك للكسب المعدل للمتغيرين المعتمدين إلى (1.27،1.49) على التوالي، ما يدل على فاعلية عالية للمتغير المستقل في إكساب المتغيرين المعتمدين لعينة الدراسة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية قوية وطردية وموجبة بلغت (0.834) عند مستوى الدلالة (a≤0.01) بين المتغيرين المعتمدين لدى العينة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة اعتمادية تنبؤية خطية لقيمة (b) بلغت (0.855،0.813) على التوالي عند مستوى الدلالة (a≤0.01)بين المتغيرين المعتمدين في رفع كل منهما لمستوى الآخر. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فقد أوصت بأهمية تبني وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتوظيف التنشئة التراثية كتوجه حديث في تعليم وتعلم التنشئة التراثية لتلاميذ الصفوف الأولية.

الكلمات المفتاحية: البرامج التعليمية، التربية التراثية، المفاهيم التراثية، القيم التراثية.

Abstract:

The study aimed at preparing an instructional program based on heritage education as well as investigating its effectiveness in acquiring the associated concepts and values. The population was represented by the lower elementary grade female pupils. The sample comprised (30) female pupils from School (126) in Makkah. The utilized a quasi-experimental single group research design. Data were collected through a heritage education concepts cognitive achievement test and a heritage education values situational test. Results indicated that there were statistically significant differences (a≤0.01) between the mean rank scores obtained by the experimental, group where the difference for the dependent variables (2.60 7.74،), in turn on the pre- and post- tests of the dependent variables, was in favor of the post measurement. The effect size of the suggested instructional program on the dependent variables (heritage education related concepts and values) was high. The effect coefficients were (2.765،2.554), respectively. Black's modified gain ratios of the dependent variables (heritage education related concepts and values) were (1.49 ، 1.27), respectively. This revealed the high effectiveness of the independent variable in acquiring the dependent variables among the study sample. Additionally, there was a strong positive relationship (0.834) (a≤0.01) between the dependent variables among the stud sample. There was also a linear predictive relationship between the dependent variables. Beta value reached (0.855،0.813)(a≤0.01), respectively. Accordingly, both values contributed to raising each other. Considering the results reached by the study, it recommended the importance of the Ministry of Education in the Kingdom of Saudi Arabia adopting the use of heritage education as a modern approach in teaching and learning heritage education for primary school students.

Keywords: Educational programs, Heritage education, Heritage concepts, Heritage values.

خلفية الدراسة وأدبياتها:

التراث هو مصدر الهوية الوطنية للمملكة العربية السعودية، فقد تنامى الاهتمام به في السنوات الأخيرة حيث أحتل مكانة مهمة في العصر الحالي. فهناك حاجة إلى غرس مفهوم التراث وقيمه في أذهان الجيل الصاعد، لينشأ على حب تراثه ووطنه وانتمائه. ولا يمكن أن يكون ذلك، إلّا بتضافر جهود المؤسسات التعليمية جميعها بوضع برامج تعليمية داخل المدارس تتناول التربية التراثية في تنشئة التلاميذ، بما يعكس أثرها لتُمارس خارج المدرسة.

وعند الحديث عن التراث؛ فإنه لا يمكن غض الطرف عن دوره الفاعل، وأثره الإيجابي في تعزيز القيم التربوية، والشخصية السعودية؛ وذلك لِمَا يسهم به في إرساء المفاهيم والقيم في نفوس وعقول الناشئة، استنادًا إلى ما يزخر به من مخزون تراثي خصب (سعدي ومجناح، 2016؛ جدوع وعلي، 2018). ومن هذا المنطلق؛ ظهرت أهمية المحافظة على التراث السعودي، والاهتمام به.

وتعرف التنشئة التراثية كما عرفها جوريس فان دورسيلير(Joris Van Doorsselaere, 2021.2) « أنها عملية لتعليم التراث في المناهج التعليمية، متعددة الأوجه، ليتعرف الطلبة ليس فقط على التغييرات الزمنية للتراث، وإنما التغييرات المكانية أيضاً، إذ يتنوع التراث ما بين المعالم الأثرية والتقاليد المحلية إلى التعبيرات أو الممارسات، والمباني، والمناظر الطبيعية، وهذه التشكيلة المتنوعة من موارد التراث تهدف لتشكيل سلوك الطلبة في عديد من الجوانب ذات الصلة بالحياة البشرية ،من مثل: القضايا الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية، والمدنية والبيئية».

وجاءت رؤية المملكة العربية السعودية (2030م) لتؤكد في محور من محاورها -وهو «مجتمع حيوي»- همية المحافظة على التراث، وعلى الفخر بإرثها الثقافي والتاريخي السعودي، وإدراك أهمية المحافظة عليه لتعزيز الوحدة الوطنية، وترسيخ القيم العربية، والإسلامية الأصيلة، ونقلها إلى الأجيال القادمة؛ وذلك من خلال غرس المبادئ، والقيم الوطنية، والعناية بالتنشئة الاجتماعية، واللغة العربية، وإقامة المتاحف، والفعاليات، والعمل على إحياء مواقع التراث السعودي، والعربي، والإسلامي، وتسجيلها دوليًّا، وتمكين الجميع من الوصول إليها بوصفها شاهدًا حيًّا على التراث العريق، وعلى دور أفراد المجتمع الفاعل، وموقع المملكة العربية السعودية البارز على خريطة الحضارات الإنسانية (رؤية المملكة العربية السعودية، 2016).

واستكمالًا لذلك؛ وقعت وزارة الثقافة، ووزارة السياحة مذكرة تفاهم للإعداد لنقل قطاع التراث السعودي من الهيئة العامة للسياحة والتراث الوطني إلى وزارة الثقافة عام 1440هـ؛ لحفظ التراث السعودي، ورعايته بكل مكوناته المادية، والبشرية؛ بوصفها قيمة حضارية تعكس الهوية

التاريخية الأصيلة للمملكة العربية السعودية، لتصبح تحت مظلة وزارة الثقافة باسم هيئة التراث (وزارة السياحة السعودية، 2018).

وتسهم المدرسة في نشر المفاهيم والقيم التراثية الموجودة في المجتمع، ومن وهنا تبرز ضرورة المطالبة من الجهات المعنية بمتابعة المناهج بشكل مستمر لتقصي القوة والضعف فيها، والعمل دومًا على سد الفجوات، والتغيرات فيها من خلال العمليات العلاجية المحدودة المتمثلة، والعمليات البنائية الشاملة في إثرائها، والتي تتمثل في التطوير؛ إذ إن المناهج والمقررات والكتب تعالج قضايا متغيرة، وإن تحديثها وإثراءها وتطويرها من حين إلى آخر يعد من العمليات الضرورية، وإثراء المنهج لا يأتي إلا عن طريق إثراء الكتب المدرسية، فالكتاب المدرسي هو الصورة الملموسة للمنهج، والمرجع الأساسي للتلاميذ، وهو مصدر مهم من مصادر المعرفة العلمية في صورة منظمة، (مروى، 2015؛ أحمد وحسن، 2019).

وبناءً على ذلك، فإن تفعيل الدور التعليمي للمؤسسات التعليمية في إبراز قيمة التراث، والتوعية بأهميته مسألة ضرورية وملحة أكثر من أي وقت مضى؛ لإعداد نشء يمتلك الأدوات اللازمة للاهتمام والتعرف بالتراث؛ ما يسهم بشكل كبير في بقائه، وصونه، ومن البدهي أن يكون هنالك توازن بين المفاهيم والقيم، بحيث لا يطغى جانب على آخر، ولا يُهمَل جانب على حساب جانب آخر؛ حتى يصبح لدينا تكامل في مكونات العلم، وبالتالي يتحقق الهدف الأسمى من تدريس الصفوف الأولية في إعداد نشء صالح، ولأهميتها في تثقيف التلاميذ بمعرفة الحقوق والواجبات، ولتعدد أنماط التراث، وارتباطها بالعملية التعليمية التعلمية؛ لذا تعدُّ التنشئة التراثية أحد أهم الأنماط التي يجب تدريسها للتلاميذ من سن 6 إلى 12 سنة؛ لما لها من أهمية في إكسابهم مفاهيم التنشئة التراثية، وقيمها، ولن يتحقق ذلك إلّا بوضع خطط مدروسة يعمل عليها مخططو ومطورو المناهج وتقوم على تكامل المعرفة.

وقد ذكرت (العدوي، مروة.2021) أن الهيئة الإنجليزية قامت بالإشراف على مشروع مدارس التراث في مختلف المدارس بمقاطعات إنجلترا (Heritage School) -مثل مقاطعة: روتشديل (Rochdale)؛ حيث يلتحق المعلمون ببرامج التراث، والتدريب على كيفية تدريسه، وقامت الهيئة الإنجليزية بتكليف هيئة أبحاث ضمان الجودة (QA Research) بتقييم مدى نجاح مشروع مدارس التراث على الطالب، والطالب المعلم على حد سواء، وأثر دمج التراث المحلي بأشكاله المختلفة في المناهج، وأوضح التقرير: نتائج تقييم المدارس التراثية ببريطانيا للعام الدراسي (2020م-2019م) بعد دراسة برنامج: «التربية التراثية»، وتوزعت النسب إلى (96%) من المعلمين لديهم فهم أكبر لقيمة استخدام التراث المحلي في المناهج الدراسية، وما نسبته (94%) منهم طوروا مهاراتهم لتعليم التراث، وجرت تنمية الحس المكاني لدى نسبة (99%) من

الطلبة، وأيضاً تمت تنمية الشعور بالفخر نحو تراث الوطن لدى (98%) من الطلبة.

وبالرجوع إلى الأدب التربوي؛ أكدت نتائج اكثير من الدراسات السابقة من مثل: دراسة علام (2008) أن استخدام مدخل التراث أسهم في تنمية تحصيل المعارف المرتبطة بمكونات الهوية الثقافية.

وكشفت نتائج دراسة بدير (2013) إلى أثر استخدام قصص التراث السيناوي في تنمية المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتقدم تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار تحصيل المفاهيم التاريخية، وهذا قد يرجع إلى استخدام قصص التراث السيناوي التي ساعدت التلاميذ على الوعي بتاريخ البيئة المحيطة بهم وتراثها، وساعدت في تحقيق الفهم التاريخي، وتعلم المفاهيم التاريخية؛ وذلك بعد دراستهم الوحدة المقترحة الخاصة بقصص التراث السيناوي.

وأوضحت دراسة الردادي (2020) دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تفعيل إحياء التراث الوطني كما يراه المعلمون والمعلمات بمدارس التعليم العام بالمدينة المنورة، كما برز دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تحقيق رؤية (2030م) فيما يتعلق بإحياء التراث الوطني السعودي كما يراه المعلمون والمعلمات بمدارس التعليم العام بالمدينة المنورة.

وكشفت نتائج دراسة العدوي (2021) أن البرنامج المقترح في التربية التراثية القائم على أنموذج تكنولوجيا هندسة التعلم ذو فاعلية في تنمية: الوعي بالتنمية المستدامة لتراثنا الطبيعي لدى الطالب معلم الدراسات الاجتماعية.

وأشارت دراسة حسان (2023) إلى إبراز مفهوم الاقتصاد البنفسجي، وتوضيح خلفيات ظهوره، وتوضيح أهمية الاقتصاد البنفسجي في الحفاظ على التراث الثقافي، وتوصلت الدراسة إلى مقترح استخدام الاقتصاد البنفسجي في الحفاظ على التراث الثقافي في منطقة سانت كاترين.

وتأسيسًا على ذلك؛ فإنه لا بد من تظافر الجهود في المؤسسات التربوية في مراحل التعليم العام السعودي، من وضع برامج تعليمية مقترحة تهدف إلى دمج التراث في التعليم، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة المتمثلة في بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التنشئة التراثية وقياس فاعليته في إكساب المفاهيم والقيم المرتبطة بها لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

مشكلة الدراسة:

تُعدُّ التنشئة التراثية من التوجهات الحديثة التي تسعى إلى المحافظة على الهوية الوطنية، ومما لا شك فيه أن التنشئة التراثية تعمل على غرس عدة مفاهيم وقيم لدى التلاميذ لتساعدهم على

أن يكونوا قادرين على المحافظة على التراث، والتي يجب تضمينها في مناهج الصفوف الأولية من مراحل التعليم العام السعودي؛ لتكسبهم مفاهيم التنشئة التراثية، وقيمها الإيجابية، والتي تكسبهم التعامل السليم مع التراث؛ وذلك من خلال تقديم الخبرات المباشرة، وغير المباشرة. وتكتسب مناهج الصفوف الأولية أهمية بالغة؛ لتنشئتهم على التراث، وغرس المفاهيم والقيم منذ اللبنة الأولى، فهي تقوم بدور رائد في إكساب التلاميذ المفاهيم والقيم اللازمة التي بدورها تعمل على توجيه سلوكهم نحو الممارسات الإيجابية، ناهيك عن إكسابها الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي لها دور فعال في تحقيق وتدعيم المفاهيم والقيم الإيجابية، كما أنها تساعد التلاميذ على تحمل المسؤولية، والقدرة على اتخاذ القرارات، وحل المشكلات؛ إذ لولاها لما وجد التراث لدى أمة من الأمم، والتنشئة التراثية تنتقل من خلالها الثقافة والحضارة من الجيل القديم إلى الجيل الجديد، وتسهم فيه.

كما حفزت هيئة اليونسكو في عام (2018) البلدان في العالم على حماية تراثيها: الثقافي، والطبيعي، والحفاظ عليهما، وتجسد ذلك في «اتفاقية حماية التراث العالمي الثقافي، والطبيعي»، والتي اعتمدتها هيئة اليونسكو منذ عام (1972)، فضلًا عن المبادرة التي أطلقتها هيئة اليونسكو في عام (2019): «مبادرة التراث الحي والتعليم»؛ لدمج التراث الحي في المناهج، وتيسير مشاركة أفراد المجتمع المحلي حاملي هذا التراث في أنشطة التعلم (العدوي، 2021).

وتأسيسًا على ما سبق؛ تتضح الحاجة الماسة للتنشئة التراثية، ولاسيما المفاهيم والقيم المرتبطة بها. كما يظهر بحسب علم الباحثتين ندرة في الأبحاث التي استهدفت الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية وإغفالها للتنشئة التراثية، ومفاهيمها، وقيمها، وعليه يترتب انخفاض الوعي بمفهوم التراث، وعدم وجود قاعدة بيانات لأبحاث الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية، وقد لاحظت الباحثتان من خلال خبرتهما في التدريس وجود خلل وقصور في التراث، وقلة المشاركة في البرامج التراثية. وإسهاماً من الدراسة الحالية في تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية لعام (2030م) فيما يختص بالتراث، وما يبنى عليها من التنشئة التراثية، بما في ذلك مفاهيمها، وقيمها؛ الأمر الذي يؤمل أن يسهم في وعي المجتمع بالتراث. ومن هنا جاءت الفكرة البحثية للدراسة الحالية المتمثلة في بناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية، وقياس فاعليته في إكساب المفاهيم والقيم المرتبطة بها لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

أسئلة الدراسة وفرضياتها:

1-ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب المفاهيم المرتبطة بها لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة؟

2-ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب القيم المرتبطة بها لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة؟

3-هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05) بين مقدار النمو في مفاهيم التنشئة التراثية والقيم المرتبطة بها لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة؟

وقد وضعت الفرضيات الصفرية بغية الإجابة عن أسئلة الدراسة، وهي كالآتي:

1-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي، والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

2-لا توجد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب المفاهيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

3-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤0.05) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي، والبعدي في اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

4-لا توجد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب القيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

5-لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05) بين مقدار النمو في مفاهيم التنشئة التراثية والقيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

6-لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05) بين مقدار النمو في مفاهيم التنشئة التراثية، والقيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

أهداف الدراسة:

1- بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التنشئة التراثية لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة وقياس فاعليته في المفاهيم المرتبطة بها.

2-قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب القيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

3- قياس العلاقة الارتباطية، والعلاقة الاعتمادية التنبؤية بين مقدار النمو في مفاهيم التنشئة التراثية والقيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من خلال ما تسهم به من نتائج في الجوانب النظرية والتطبيقية التالية:

1-تُعدُّ التنشئة التراثية من التوجهات الحديثة ذات الأهمية البالغة في بناء المناهج الدراسية، وتطويرها في المرحلة الابتدائية، ولا سيما في مرحلة الصفوف الأولية. كما تُعد هذه الدراسة -في حدود اطلاع الباحثتين- من أوائل الدراسات في التنشئة التراثية التي تناولت بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التنشئة التراثية، وقياس فاعليته في إكساب المفاهيم والقيم المرتبطة بها.

2-تتفق التوجهات الحديثة للتراث مع رؤية المملكة العربية السعودية لعام (2030م)، وهذا يساعد في إكساب النشء الصاعد المفاهيم والقيم الضرورية، ومن ذلك ما يتعلق بالمجال التراثي، والتي تعد من منظومة أهداف التنمية المستدامة العالمية التي صدرت في عام (2015م). علاوة على ذلك؛ تعد من متطلبات القرن الحادي والعشرين، والتي بدورها تسهم في الوصول إلى اقتصاد مزدهر، ووطن طموح، ومجتمع حيوي.

3-يؤمل أن تُسهم الدراسة الحالية في إفادة مخططي ومطوري مناهج الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية بإضافة موضوعات تتناول المفاهيم والقيم ذات العلاقة بالتنشئة التراثية. وكذلك في توجه انتباه المعلمين والمعلمات إلى ضرورة الإلمام بمفاهيم التنشئة التراثية وقيمها.

4-يُؤمل أن تثري نتائج هذه الدراسة الأدب التربوي العربي، وتفتح المجال أمام الباحثين الآخرين للقيام بدراسات تربوية أخرى عن التنشئة التراثية.

محددات الدراسة:

1-حدود الموضوع: اقتصرت الدراسة الحالية على قياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب المفاهيم والقيم المرتبطة بها.

2-الحدود البشرية: تمثلت في تلميذات الصف الثالث الابتدائي.

3-الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على مدارس مدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.

4-الحدود الزمنية: طُبقت هذه الدراسة -بحمد الله- في الفصل الثالث للعام الدراسي 1444هـ (2023م).

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التعليمي (Educational Program): يعرَّف بأنه: «مجموعة من الإجراءات، والفعاليات الكافية لتخطيط الموقف التعليمي ضمن هدف محدد، ومرتبط بزمن محدد، وخطوات واضحة قابلة للقياس، تنفذ وترسم جماعيًّا أو فرديًّا بموقف تعليمي شامل طويل المدى، أو مصغَّر يحقق نتائج ذات أبعاد موضوعية واسعة، أو محدودة محسوبة» (الكناني، 2020، 1).

وتعرَّفه الباحثتان إجرائيًّا بأنه: نظام تعليمي متكامل، ومحدد بأهداف تعليمية، واستراتيجيات تدريس، ووسائل وتقنيات تعليمية، وأنشطة تعليمية، وأساليب وأدوات تقويم؛ وذلك بهدف إكساب مفاهيم التنشئة التراثية والقيم المرتبطة بها لدى عينة الدراسة من تلميذات الصف الثالث الابتدائي.

إكساب (Acquiring):

عرفها أجنيح (2024) بأنها: « عملية يكتسب بها التلاميذ القدرة على استيعاب المصطلحات وفهمها وإدراكها.

وتعرَّف إجرائيًّا بأنها: القدرة على فهم واكتساب المفاهيم والقيم التراثية لتلميذات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية.

التنشئة التراثية (Traditional Socialization):

عرَّفها بدوي (2003، 23) بأنها: « ذلك النوع من التربية الذي يبذل لمساعدة التلاميذ على فهم أفضل لثقافتهم الخاصة، وتراثهم القديم بشقيه المادي، والمعنوي؛ بهدف صَونه، وإحيائه، وترميمه، واستلهامه؛ لإكسابه مفهومًا حديثًا يندمج به التلاميذ في الحاضر ببصيرة، ووعي؛ لتحقيق الانتماء، وصقل الوجدان الوطني، وتجسيد وَحدة الهُوية، والاستفادة من مجالاته المختلفة: علميًّا، ودينيًّا، وأدبيًّا، ومِعماريًّا، وفنيًّا، وثقافيًّا، وسياسيًّا، وحضاريًّا، بما يمكن أن يسمَّى أنواع التراث».

وتعرَّفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: عملية يجري بواسطتها إكساب تلميذات الصف الثالث الابتدائي السلوك الصحيح الذي يوافق التراث الحضاري، وثقافات موطنهنَّ باستراتيجيات وأساليب مناسبة لخصائص نموهن.

مفاهيم التنشئة التراثية (Traditional Socialization Concepts): تُعرَّف على أنها: «فكرة، أو تمثيل للعنصر المشترك، والذي يمكن بواسطته التمييز بين التصنيفات، أو المجموعات، أو أي تصور عقلي، أو مجرد لموقف، أو أمر، أو فكرة، أو رأي، أو صورة عقلية» (اللقاني والجمل، 2013، 85).

وتعرَّفها الباحثتان إجرائياً بأنها: مجموعة من التصورات الذهنية، والرموز التي تعبر عن التراث، من مثل: خيمة، وخوص، وإتريك، ومهفة، ودافور، ومئزر، والرحى.

قيم التنشئة التراثية (Traditional Socialization Values): تُعرَّف بأنها: «المعايير والمحكَّات التي يتبناها المجتمع ويتفق عليها أفراده لتوجيه سلوكهم، وتقويمه» (Celikkaya & Floglu,2014,11).

وتُعرَّفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: مجموعة من القيم الأخلاقية، والإنسانية، والاجتماعية، والتي ينبغي أن تتحلى بها تلميذات الصف الثالث الابتدائي، والتي تعمل على توجيه سلوكاتهن نحو الحفاظ على التراث، وحمايته، وعدم الإساءة له، والفخر به.

الصفوف الأولية(primary grades): تُعرِّفها وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بأنها: «القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعًا، وتزويدهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والاتجاهات السليمة، والمعارف، والمهارات، والخبرات» (الحربي والمهدي، 2013، 74).

وتُعرَّفها الباحثتان إجرائيًّا بأنها: مرحلة دراسية في التعليم العام تشمل تلميذات الصف الثالث الابتدائي اللاتي أعمارهن تتراوح بين 9-8سنوات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها: اشتمل مجتمع الدراسة على جميع تلميذات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة للعام الدراسي 1444هـ (2023م)، وجرى سحب عينة عشوائية متيسرة من تلميذات الصف الثالث الابتدائي، وقد بلغ عددهن (30) تلميذة من المدرسة السادسة والعشرون بعد المائة للبنات بالمرحلة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي – ذا تصميم المجموعة الواحدة لكونه المنهج الملائم لطبيعة هذه الدراسة.

مواد الدراسة وأدواتها:

· بناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي هدفت إلى بناء البرامج التعليمية المقترحة كدراسة (الطلحي، 2022؛ الحربي والأنصاري، 2023؛ السلمي والعميري، 2023؛ المالكي والعميري، 2023). وفي ضوء ذلك؛ تم بناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية، والذي تضمن ثلاث وحدات تعليمية، اشتملت على أثني عشر موضوعاً ترتبط بالمفاهيم والقيم التراثية.

أولاً- إعداد قائمتي مفاهيم وقيم التنشئة التراثية:

اقتضت طبيعة الدراسة الحالية إعداد قائمتين، واحدة منهما لمفاهيم التنشئة التراثية، والأخرى لقيم التنشئة التراثية. وقد جرى بناء قائمتي مفاهيم التنشئة التراثية وقيمها من خلال الرجوع إلى كثير من المصادر والمراجع العلمية، ولا سيما ما يتصل منها بالتنشئة التراثية كدراسة (سلام، 2021؛ Al-Deeb, 2022; Al et Greaves, 2023)، وبعد الانتهاء من إعداد قائمتي مفاهيم التنشئة التراثية في نسخته الأولية، والتي تضمنت ثماني مجالات ينطوي تحتها (109) مفهوماً، وقائمة قيم التنشئة التراثية في نسخته الأولية، والتي تحتوي على (62) قيمة مقسَّمة على خمسة مجالات؛ تم عرضـهما على مجموعة من المحكمين، والمتخصصين في التراث، والتاريخ، والمناهج وطرق تدريس الصفوف الأولية، بلغ عددهم (25) محكماً ، وطلب منهم إبداء الرأي، والملاحظات حولها، بعد ذلك أجرت الباحثتان التعديلات بناءً على رأي المحكمين لتصـبح قائمة مفاهيم التنشئة التراثية في نسخته النهائية، مكونة من (50) مفهوماً، موزعة في (6) مجالات، في حين تم حصر القيم في (30) قيمة، موزعة في (3) مجالات.

ثانياً- الأسس التي تم الاعتماد عليها في بناء البرنامج التعليمي المقترح:

1 تحديد أهداف البرنامج التعليمي المقترح، وصياغتها في فقرات إجرائية واضحة.

2 ارتباط موضوعات الوحدات التعليمية بأهداف البرنامج، وملاءمتها لتلميذات الصفوف الأولية، وانسجامها مع الوسائل والتقنيات الحديثة، والأنشطة التعليمية التعلمية.

3 مراعاة الدقة، والحداثة، والشمول، والتنوع في موضوعات الوحدات التعليمية للبرنامج التعليمي.

4 استخدام أنماط متعددة من التقويم التربوي وأدواته.

ثالثاً- أهداف البرنامج التعليمي المقترح:

روعي عند صياغة الأهداف اشتقاقها من ثقافة المجتمع وحاجاته، والفلسفة التربوية السائدة، ونوعية عملية التعلم، وطبيعة التلميذات، وحاجاتهن وميولهن وخصائص مرحلة الصفوف الأولية، وبصورة أكثر تحديداً؛ تضمن البرنامج التعليمي المقترح الأهداف الآتية:

1- تتعرَّف التلميذة مفهوم التُّراثِ السعودي.

2- تعتز التلميذة بجهود المملكة العربية السعودية في الحفاظ على التُّراثِ السعودي.

3- تُبدي التلميذة اتجاهًا إيجابيًّا نحو أهمية التُّراثِ في السعودية.

4- تثابر التلميذة في البحث عن العِلاج التُّراثِي، والبيوت التراثية.

5- تمارس التلميذة الْحِرفَ التُّراثِية السعودية.

رابعاً- محتوى البرنامج التعليمي المقترح:

جرى بناء البرنامج التعليمي المقترح، والذي تضمن (3) وحدات تعليمية اشتملت على (12) موضوعًا، بحيث تكون كل موضوع من الأهداف الإجرائية، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه، والوسائل والتقنيات التعليمية، والأنشطة التعليمية التعلمية، والقراءات الإضافية، وأنماط التقويم وأدواته، والمراجع ذات الصلة. وقد تضمنت هذه الموضوعات الاثنا عشر مفاهيم التنشئة التراثية وقيمها، بالإضافة إلى إعداد دليل المعلمة لتدريس هذا البرنامج التعليمي المقترح.

خامساً-تدريس البرنامج التعليمي المقترح:

أ. استراتيجيات ونماذج التدريس البنائية: ركَّز البرنامج التعليمي المقترح في تدريسه على عدد من استراتيجيات ونماذج التدريس البنائي.

ب. الوسائل والتقنيات الحديثة: تمت الاستفادة من الوسائل والتقنيات التعلمية الحديثة عند تقديم موضوعات البرنامج التعليمي المقترح، فقد استخدمت برامج العروض التقديمية (Power Point)، والخرائط الرقمية، والصور الفتوغرافية، ومقاطع الفيديو، والصوتيات التعليمية.

ت. الأنشطة التعليمية التعلمية: تمثل الأنشطة التعليمية التعلمية عنصرًا مهمًّا من عناصر المنهج الحديث؛ ويكمن دورها الرئيس في التطبيقات العملية من خلال إتاحة الفرصة للتلميذات لممارسة مهارات التعلم.

ث. القراءات الخارجية: تنوَّعت بين الكتب المتخصصة، والدراسات المنشورة في المجلات العلمية، والمؤتمرات البحثية ذات العلاقة، والمدونات على الشبكة العنكبوتية.

سادساً- أنماط التقويم وأدواته: استُخدم نمطان من التقويم، وهما:

1- التقويم العام: وهو الذي يتمُّ إجراؤه على التلميذات قبل وبعد تدريس البرنامج التعليمي المقترح (التقويم القبلي، والتقويم البعدي).

2- التقويم أثناء التدريس: وقد جرى استخدام خمسة أساليب من أساليب التقويم البديل وأدواته، وهي: التقويم البديل المعتمد على التواصل، التقويم البديل المعتمد على الأداء، والتقويم البديل المعتمد على الملاحظة، التقويم البديل المعتمد على الورقة والقلم، التقويم المعتمد على مراجعة الذات.

· أداتا الدراسة:

1- إعداد الأداتين: تمت صياغة أسئلة اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية في (25) سؤالًا موضوعيًّا، واستخدمت خمسة أنماط من الأسئلة الموضوعية، وهي: أسئلة الصواب والخطأ؛

وجاء السؤال الثاني في صيغة أسئلة الاختيار من متعدد ذي البدائل الثلاثة، أحدها صحيح فقط؛ وتناول السؤال الثالث أسئلة المزاوجة؛ وجاء السؤال الرابع في صيغة أسئلة استكشاف الخطأ من الجملة، ثم تصحيحها؛ وجاء السؤال الخامس في صيغة صلي ثم لوني. كما تم صياغة أسئلة اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية في (20) سؤالًا موضوعيًّا، وتكوَّن من (12) موضوعًا، تمثل في أسئلة الاختيار من متعدد ذي البدائل الثلاث، جميعها صحيحة، ولكن يختار الإجابة الأنسب، مع ذكر مبرر اختيار ذلك. وقد جرى إعداد أنموذج للإجابة.

2- صدق الأداتين:

أ. الصدق الظاهري: للتأكد من صدق الأداتين فقد عرضتا في نسختهما الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص. واعتمدت نسبة اتفاق (80%) من مجموع المحكمين (العميري، 2019). وبلغ عددهم (25) محكماً، وجرى تعديل بعض الفقرات في ضوء آرائهم ومنها، إعادة صياغة بعض مفردات الاختبار، وتعديل بعض البدائل؛ لتصبح متجانسة مع البدائل الأخرى. ولم يحدث أي تغيير في عدد فقرات الأداتين. حيث ظهر اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية في نسخته النهائية في(25) فقرة موزعة في (5) أسئلة، كما ظهر اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية في نسخته النهائية في (20) فقرة.

ب. الصدق البنائي: خلال تطبيق اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية، واختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية على العينة الاستطلاعية المكونة من (15) تلميذة، من خارج عينة الدراسة بالمدرسة السادسة والعشرون بعد المائة الابتدائية في مدينة مكة المكرمة. لقد اتضح من خلال التجربة الاستطلاعية أن متوسط الزمن المناسب لانتهاء التلميذات من الإجابة عن فقرات الأداتين هو (40) دقيقة، كما جرىتقدير درجات الأداتين بواقع (درجة واحدة) للإجابة عن كل سؤال، وأصبحت الدرجة الكلية لاختبار التحصيل المعرفي (25) درجة، واختبار المواقف (20) درجة. وتم التأكد من الصدق البنائي من خلال حساب معامل الارتباط سبيرمان براون (Spearman-Brown) بين درجة كل سؤال مع الدرجة الكلية للاختبار، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لأسئلة اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية ما بين (0.92**-0.95**)، كما تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لأسئلة اختبار المواقف ما بين (0.95**-0.98**)، وتعد هذه القيم مرتفعة، ما يؤكد درجة عالية من صدق البناء للأداتين (Cohen et al. 2018).

ت. معاملات السهولة والصعوبة والتمييز: تم تطبيق الأداتين على العينة الاستطلاعية المكونة من (15) تلميذة من مجتمع الدراسة، ولكنها من خارج العينة. وذلك بهدف حساب معاملات

السهولة والصعوبة والتمييز، فقد تراوحت قيم معاملات السهولة للفقرات اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية بين (0.80-0.33)، وتراوحت قيم معامل الصعوبة لأسئلة اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية تراوحت بين (0.67-0.20)، في حين تراوح معامل التمييز لأسئلة اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية بين (0.88-0.49). كما تراوحت معامل سهولة فقرات أسئلة اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية بين (0.73-0.47)، وقيم معامل الصعوبة لأسئلة اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية تراوحت بين (0.53-0.27) ومعاملات التمييز لأسئلة اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية تراوحت بين (0.92-0.54). وتعد هذه القيم مقبولة إحصائياً وذلك بناءً على ما أشار إليه عودة (2005) للمدى المقبول لسهولة أو صعوبة الفقرة، والذي يتراوح بين (0.20-0.80)، وكذلك بالنسبة لتمييز الفقرة؛ إذ إن الفقرة تعدّ جيدة إذا كان معامل تمييزها أعلى من (0.39)، ومقبولة. وعليه فلم تحذف أي من فقرات اختبار التحصيل المعرفي، واختبار المواقف بناء على معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز.

ث. ثبات الأداة: حُسب معامل ثبات اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية، واختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية بطريقة حساب معادلة كودر ريتشاردسون (KR-20)، وجاءت النتيجة لاختبار التحصيل المعرفي (0.95) للاختبار ككل، كما جاءت النتيجة لاختبار المواقف ككل (0.96). وتعدُّ هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة (Jackson, 2015).

تطبيق الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالدراسة الحالية، بهدف تحديد مشكلة الدراسة وطرح أسئلتها، ووضع فرضياتها، وتأطير أهدافها، وتحديد أهميتها وعرض الدراسات السابقة والتعقيب عليها، جرى تحديد منهج الدراسة، ومجتمعها، وعينتها، وبعد ذلك بناء البرنامج التعليمي المقترح، ودليل المعلمة لتدريس البرنامج، وإعداد أداتي جمع البيانات، وتحكيمها من المختصين. جرى تطبيق الدراسة الاستطلاعية لقياس معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز، والصدق البنائي، والثبات، لأداتي جمع بيانات الدراسة. ثم بعد ذلك طُبق البرنامج التعليمي المقترح في إحدى مدارس المرحلة الابتدائية الحكومية للبنات في مدينة مكة المكرمة. وكذلك القياسين القبلي والبعدي لأداتي الدراسة، ومن ثم إجراء التحليل الإحصائي لبيانات الدراسة، واخيراً عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها، واستخلاص الاستنتاجات، وتقديم التوصيات والمقترحات اللازمة.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب المفاهيم المرتبطة بها

لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة؟

كانت الإجابة عن السؤال الأول بطرح فرضيتين، ومن ثم اختبارهما إحصائياً، وهما:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.01) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي، والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

جدول رقم (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» وحجم التأثير (مربع إيتا) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة

العدد	مجالات مفاهيم التنشئة التراثية	القياس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير
1	مفاهيم التنشئة التراثية الأساسية	القبلي	30	2.80	1.126	9.057	29	0.000	1.757
		البعدي	30	4.53	0.819				
2	مفاهيم التراث الشعبي والثقافي	القبلي	30	3.73	1.413	9.416	29	0.000	1.917
		البعدي	30	6.10	1.029				
3	مفاهيم التراث الطبيعي	القبلي	30	1.30	0.750	3.340	29	0.002	1.464
		البعدي	30	1.63	0.669				
4	مفاهيم التراث العمراني	القبلي	30	2.43	1.040	7.215	29	0.000	1.360
		البعدي	30	3.57	0.568				
5	مفاهيم التراث العلمي والأدبي	القبلي	30	1.53	0.973	6.998	29	0.000	1.239
		البعدي	30	2.57	0.679				
6	مفاهيم الحِرف والصِّناعات التراثية	القبلي	30	2.23	1.073	6.378	29	0.000	1.177
		البعدي	30	3.37	0.850				
مجالات مفاهيم التنشئة التراثية ككل		القبلي	30	14.03	2.785	28.106	29	0.000	2.765
		البعدي	30	21.77	2.812				

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (a≤0.01).

يتضح من الجدول رقم (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.01) بين متوسطات درجات القياسين القبلي، والبعدي لمفاهيم التنشئة التراثية، وذلك لصالح القياس البعدي، حيث كان المتوسط الحسابي للاختبار البعدي الأعلى في الدرجات، بلغت قيمته (21.77) من أصل (25) درجة بانحراف معياري (2.812)، مقابل متوسط حسابي منخفض للقياس القبلي بقيمة (14.03)، من أصل (25) درجة بانحراف معياري (2.785)، وكان الفرق بينهما مرتفعاً، حيث وصل إلى (7.74) لصالح القياس البعدي.

وبلغت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات القياسين (28.106) بقيمة احتمالية (0.000)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.01) وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سلام (2021) التي كشفت عن وجود فروق في القياسين القبلي والبعدي.

ووصلت قيمة حجم التأثير (مربع إيتا) في مجالات مفاهيم التنشئة التراثية ككل (2.765)، وهي قيمة مرتفعة بحسب تصنيف كوهن (Cohen, 2018) الذي أشار إلى حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت القيمة تساوي(0.80) فأعلى، وهذا يدل على أن تأثير البرنامج التعليمي المقترح كان مرتفعاً بالنسبة للقياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة علام (2008) التي كشفت عن تأثير استخدام مدخل التراث الذي أسهم في تنمية التحصيل للمعارف المرتبطة بمكونات الهوية الثقافية، ودراسة بدير(2013) التي كشفت عن تأثير استخدام قصص التراث السيناوي في تنمية المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن إجراءات التدريس باستخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية، والتي تم استخدامها من قِبَل المعلمة بأحدث طرق وأساليب التدريس، بالإضافة إلى تنويع المهام، والأنشطة بما يتناسب مع مستوى كل تلميذة؛ مما أدى إلى تفاعل جميع التلميذات في الأنشطة، والمهام؛ وساهم في تحسين مستوى التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية عند التلميذات.

وهذا يقود إلى دحض الفرضية الصفرية الأولى، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الأولى، والتي تنصُّ على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.01) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي، والبعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

الفرضية الثانية:

لا تُوجد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب المفاهيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

الجدول رقم (2)

نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake) لقياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب مفاهيم التنشئة التراثية لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة

العدد	مجالات مفاهيم التنشئة التراثية	عدد الأسئلة	متوسط درجات اختبار التحصيل المعرفي القبلي	متوسط درجات اختبار التحصيل المعرفي البعدي	نسبة الكسب المعدل لبلاك (d)
1	مفاهيم التنشئة التراثية الأساسية	5	2.80	4.53	1.41
2	مفاهيم التراث الشعبي والثقافي	7	3.73	6.10	1.47
3	مفاهيم التراث الطبيعي	2	1.30	1.63	1.54
4	مفاهيم التراث العمراني	4	2.43	3.57	1.40
5	مفاهيم التراث العلمي والأدبي	3	1.53	2.57	1.37
6	مفاهيم الحِرف والصِّناعات التراثية	4	2.23	3.37	1.46
مجالات مفاهيم التنشئة التراثية ككل		25	14.03	21.77	1.49

يظهر من الجدول رقم (2) أن نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake) لمفاهيم التنشئة التراثية الأساسية بلغت (1.41%)، وجاءت مفاهيم التراث الشعبي، والثقافي بنسبة بلغت (1.47%)، وحصلت مفاهيم التراث الطبيعي على نسبة بلغت (1.54%)، وبلغت نسبة الكسب المعدل لمفاهيم التراث العمراني (1.40%)، وجاءت مفاهيم التراث العلمي، والأدبي بنسبة بلغت (1.37%)، وحصلت مفاهيم الحِرف، والصِّناعات التراثية على نسبة بلغت (1.46%)؛ حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake) للدرجة الكلية لاختبار التحصيل المعرفي ككل (1.49%). مما يشير

إلى أن البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية ذو فاعلية عالية في إكساب المفاهيم المرتبطة بها عند كل مجال على حدة، وعند الدرجة الكلية لاختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Trabajo &Cuenca, 2020) التي أظهرت وجود درجة مرتفعة من الفاعلية للبرنامج القائم على التربية التراثية في إكساب الطلبة بعض المفاهيم المرتبطة بها (التراث – المواطنة – الذكاء الإقليمي). كما اتفقت هذه النتيجة للدراسة مع دراسة كل من (Al-Deeb, 2022 Greaves et Al, 2023) التي أظهرت نتائجها وجود فاعلية عالية للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية المفاهيم التراثية والتحصيل المعرفي. ويمكن تفسير فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية كونه تضمَّن معلومات واضحة من مفاهيم التنشئة التراثية، وتقديم التعبيرات الاصطلاحية لكثير منها؛ ما يسَّر على التلميذات معرفة المعلومة المباشرة بطريقة تضمَّن استيعابها، بالإضافة إلى التدريبات السياقية التي نقلتهن إلى الاستخدام الحقيقي للمفردات؛ ما أزال مواطن اللبس لديهن، خاصة مع الاهتمام بالكلمات المتشابهة، والتي قد اعتقد كثير منهن أن لها المعنى نفسه.

وتأسيساً على ذلك؛ تم دحض الفرضية الصفرية الثانية، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الثانية، والتي تنصُّ على أنه: توجد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب المفاهيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

ما فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب القيم المرتبطة بها لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة؟

كانت الإجابة عن السؤال الثاني بطرح فرضيتين، ومن ثم اختبارهما إحصائياً، وهما:

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي، والبعدي في اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

جدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار «ت» وحجم التأثير(مربع إيتا) للفروق بين القياسين القبلي والبعدي لاختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة

العدد	مجالات قيم التنشئة التراثية	القياس	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطات	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية	حجم التأثير
1	قيم التنشئة التراثية الأساسية	القبلي	30	8.67	2.695	-4.333	-11.268	29	0.000	2.022
		البعدي	30	13.00	1.365					
2	قيم التنشئة التراثية الاجتماعية	القبلي	30	9.33	2.482	-3.467	-8.308	29	0.000	1.653
		البعدي	30	12.80	1.627					
3	قيم التنشئة التراثية الاقتصادية	القبلي	30	7.40	2.581	-3.400	-8.823	29	0.000	1.600
		البعدي	30	10.80	1.540					
مجالات قيم التنشئة التراثية ككل		القبلي	30	25.40	5.487	-11.20	-15.004	29	0.000	2.554
		البعدي	30	36.60	2.884					

**دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (a≤0.01).

يتبيَّن من الجدول رقم (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.01) بين متوسطات درجات القياسين القبلي، والبعدي في مجالات قيم التنشئة التراثية جميعها لصالح القياس البعدي؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي للقياس البعدي لقيم التنشئة التراثية ككل(36.60)، بانحراف معياري (2.884)، مقابل متوسط حسابي منخفض للقياس القبلي بقيمة (25.40)، وبانحراف معياري (5.487)، فكان الفرق بينهما مرتفعاً، إذ وصل إلى (2.60) لصالح القياس البعدي.

وبلغت قيمة (ت) لقيم التنشئة التراثية الأساسية (11.268-)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي في اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.01) بين القياسين القبلي، والبعدي لقيم التنشئة التراثية الاجتماعية؛ إذ وصلت قيمة (ت) (8.308-)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي في اختبار

المواقف لقيم التنشئة التراثية لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.01) بين القياسين القبلي، والبعدي لقيم التنشئة التراثية الاقتصادية؛ إذ وصلت قيمة(ت)(8.823-) ، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000) ، وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي في اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة. إذ وصلت قيمة (ت) لاختبار المواقف ككل إلى(15.004-)، وبدلالة إحصائية بلغت (0.000)، وجاءت الفروق لصالح القياس البعدي.

وتتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع مجموعة من نتائج الدراسات السابقة في وجود فرق بين القياسين القبلي والبعدي لمجالات قيم التنشئة التراثية بدلالة إحصائية (a≤0.01) في استخدام البرامج التعليمية المقترحة القائمة على التراث كدراسة (إبراهيم، 2021؛ سلام، 2021).

ووصلت قيمة حجم التأثير لقيم التنشئة التراثية الأساسية (2.022)، وجاءت قيم التنشئة التراثية الاجتماعية (1.653)، في حين حصلت قيم التنشئة التراثية الاقتصادية (1.600)، كما بلغت قيمة حجم التأثير لاختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية ككل (15.004-)، وقد بلغت قيمة حجم التأثير الذي أحدثه البرنامج التعليمي المقترح القائم في التنشئة التراثية في إكساب القيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية وصلت إلى (2.554)، وجميعها في مستوى حجم التأثير المرتفع حسب تصنيف كوهن (Cohen et al, 2018) الذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعًا إذا كانت القيمة تساوي (0.80) فأعلى.

وتتفق هذه النتيجة للدراسة الحالية مع نتيجة كل من دراسة (صيدم، 2013؛ حسين والسحاحيري، 2023). وهذا ما يعني وجود تأثير مرتفع للبرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية. وقد يعود ذلك إلى تقديم حالات وشخصيات ذات تأثير قيمي في التلميذات، ودمج القيم في مواقف التعلم، وربطها بتفاعلاتهن في حياتهن اليومية؛ مما رفع لديهن الوعي بالمواقف القيمية التي من الممكن التعرض لها.

ومن الجدير بالذكر؛ أن قيم التنشئة التراثية وما تنطوي عليه من مواقف تعد ذات طبيعة اجتماعية، تظهر خلال التفاعلات الاجتماعية الحقيقية للتلميذة، وقد صممت الباحثتان البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية محتويًا على مواقف حقيقية عن تعليم وتعلم القيم، مع الاهتمام بشكل كبير بالسياق الاجتماعي في مواقف التعلم المرتبطة بقيم التنشئة التراثية. وتعد القيم بشكل عام محكات معيارية لتقييم سلوك الأفراد، وبناء على هذا تعد قيم التنشئة التراثية كذلك جزءاً من هذا التقييم؛ ما يدفع التلميذات بشكل أكبر إلى محاولة اكتساب مواقف قيم التنشئة التراثية، وتعرُّف كيفية التعامل معها بشكل مقبول اجتماعياً.

وهذا يقود إلى دحض الفرضية الصفرية الثالثة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الثالثة، والتي تنص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.01) بين متوسطات درجات مجموعة الدراسة في القياسين القبلي، والبعدي في اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

الفرضية الرابعة:

لا توجد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب القيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

جدول رقم (4)

نسبة الكسب المعدل لبلاك (Blake) لقياس فاعلية البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب قيم التنشئة التراثية لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة

العدد	مجالات أسئلة اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية	عدد الأسئلة	متوسط درجات اختبار المواقف القبلي	متوسط درجات اختبار المواقف البعدي	نسبة الكسب المعدل لبلاك (d)
1	قيم التنشئة التراثية الأساسية	7	8.67	13.00	1.28
2	قيم التنشئة التراثية الاجتماعية	7	9.33	12.80	1.24
3	قيم التنشئة التراثية الاقتصادية	6	7.40	10.80	1.25
اختبار المواقف ككل		20	25.40	36.60	1.27

يتبين من الجدول رقم (4) أن نسبة معدل الكسب لبلاك (Blake) لقيم التنشئة التراثية الأساسية (1.28%)، تلتها قيم التنشئة التراثية الاجتماعية بنسبة بلغت (1.24%)، وجاءت قيم التنشئة التراثية الاقتصادية بنسبة بلغت (1.23%) في المرتبة الرابعة، وبلغت نسبة معدل الكسب لبلاك (Blake) للدرجة الكلية لاختبار المواقف ككل بلغت (1.27%). وجميع هذه القيم أكبر من القيمة المحك التي حددها بلاك لتحديد الفاعلية (1.20%)؛ مما يشير إلى فاعلية مرتفعة للبرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية، في إكساب القيم المرتبطة به لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (كحيل، 2023؛ Ocampo & Delgado, 2014) التي كشفت عن فاعلية البرامج التعليمية المقترحة القائمة على التربية التراثية.

كما أن قيم التنشئة التراثية، والتي تهدف الدراسة الحالية إلى إكسابها لدى تلميذات الصفوف

الأولية، تعدُّ جزءًا من حياة التلميذات؛ حيث ترتبط بالمجتمع المحيط بهن؛ مما جعل دراستها أكثر حيوية، وأكسبها أهمية لديهن، وقد يكون تبادل الآراء خلال التعلم باستخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية مع الاستماع، والتواصل الفعال، والتعاون بين التلميذات، أسهم بشكل كبير في إكساب القيم التراثية للتلميذات.

وفي ضوء ذلك؛ تم دحض الفرضية الصفرية الرابعة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة الرابعة، التي تنص على أنه: توجد فاعلية للبرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في إكساب القيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05) بين مقدار النمو في مفاهيم التنشئة التراثية والقيم المرتبطة بها لدى تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة؟

الفرضية الخامسة:

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05) بين مقدار النمو في مفاهيم التنشئة التراثية والقيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

جدول رقم (5)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة الارتباطية بين درجات القياس البعدي في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية ودرجات اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة

العدد	القياس البعدي		اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية	اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية
1	اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية	قيمة معامل الارتباط	1	0.834**
		قيمة مستوى الدلالة	-	0.000
2	اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية	قيمة معامل الارتباط	0.834**	1
		قيمة مستوى الدلالة	0.000	-
		العدد	30	30

يكشف الجدول رقم (5) وجود علاقة ارتباطية موجبة وقوية وطردية لدى مجموعة الدراسة لدى تلميذات الصفوف الأولية، إذ بلغت قيمة معامل الارتباط (0.834**) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (a≤0.01) ؛ لأن قيمة مستوى الدلالة بلغت (0.00)، وهي قيمة أصغر من(a≤0.05). وقد تعود هذه النتيجة إلى أن اكتساب المفاهيم يجعل التلميذات أكثر إدراكًا لهذه القيم، وأكثر فهْماً لها؛ ما يجعل اكتسابهن لهذه القيم أكبر؛ وذلك لأن التلميذات أكثر اقتناعاً بها؛ إذ يملكن الفهم الصحيح لها، ولدلالتها (البناء، 2017).

وهذا يدل على حرص المعلمات على إتقان البرنامج التعليمي، والاهتمام بالسلوك القيمي الإيجابي، كما أن استخدام البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية قد حقق لدى التلميذات تعلماً ذا معنى؛ وذلك من خلال إدراك العلاقات بين مفاهيم التنشئة التراثية، وربطها بقيم التنشئة التراثية؛ ما جعل التعلم أفضل، وأسهل.

ووفقًا لهذه النتيجة تم دحض الفرضية الصفرية الخامسة، وقبول الفرضية البديلة، والتي تنص على أنه: توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(a≤0.01) . بين مقدار النمو في مفاهيم التنشئة التراثية والقيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

الفرضية السادسة:

لا توجد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05). بين مقدار النمو في مفاهيم التنشئة التراثية، والقيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

جدول رقم (6)

تحليل الانحدار الخطي للعلاقة الاعتمادية التنبؤية الخطية بين مقدار النمو في مفاهيم التنشئة التراثية وقيمها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة

العدد	المتغيرات	معامل الارتباط	معامل التحديد	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	قيمة الثابت	معامل الانحدار	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
1	مفاهيم التنشئة التراثية وقيم التنشئة التراثية	0.834	0.696	64.048	0.000	17.981	0.855	8.003	0.000
2	قيم التنشئة التراثية ومفاهيم التنشئة التراثية					8.005	0.813		

يكشف الجدول (6) أن هناك علاقة اعتمادية تنبؤية خطية قوية وموجبة وطردية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a≤0.01). بين مقدار النمو في مفاهيم التنشئة التراثية، وقيمها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة، إذ بلغ معامل الارتباط (0.834)، ومعامل التحديد (0.696)، وهو يفسر ما نسبته (69.6%) من التباين والتغيرات الحاصلة في قيم التنشئة التراثية، أي أن قيم التنشئة التراثية معتمدة على مفاهيم التنشئة التراثية، والباقي (31.4%)، يعزى إلى عوامل أخرى (البناء، 2017).

كما يكشف الجدول (6) أن قيمة (ف) بلغت (64.048)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(a≤0.01) . مما يعني أن تأثير إكساب مفاهيم التنشئة التراثية في القيم قوياً. وبكلمات أخرى؛ يمكن القول: إن مفاهيم التنشئة التراثية، تسهم إسهامًا قويًّا في إكساب القيم المرتبطة بالتنشئة التراثية. كما بلغت قيمة معامل الانحدار أو درجة التأثير (0.855)؛ ما يؤكد أن كل زيادة في مفاهيم التنشئة التراثية لدى تلميذات مجموعة الدراسة بمقدار درجة واحدة ستؤدي إلى زيادة في قيم التنشئة التراثية، بمقدار(0.855).وتؤكد معنوية هذا التأثير قيمة (ت) التي وصلت إلى (8.003)، وهي دالة عند مستوى (a≤0.01). وبالتالي يمكن التنبؤ بدرجات عينة الدراسة في اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية؛ من خلال معرفة درجاتهن في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية، حيث بلغت قيمة الجزء الثابت من درجاتهن في اختبار التحصيل المعرفي (17.981). ومن ثم يمكن التعويض عن أي درجة ستحصل عليها أي تلميذة في مفاهيم التنشئة التراثية.

وفي المقابل؛ بلغت قيمة معامل الانحدار أو درجة التأثير لقيم التنشئة التراثية (130.8)، مما يؤكد أن كل زيادة في قيم التنشئة التراثية لدى تلميذات مجموعة الدراسة بمقدار درجة واحدة سيؤدي إلى زيادة في مفاهيم التنشئة التراثية بمقدار(0.813). وعليه يمكن التنبؤ بدرجات عينة الدراسة في اختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم التنشئة التراثية من خلال معرفة درجاتهن في اختبار المواقف لقيم التنشئة التراثية.

وهذا يعني أن اكتساب قيم التنشئة التراثية يعتمد بشكل أساسي على إكساب التلميذات مفاهيم التنشئة التراثية؛ إذ إن اكتساب المفاهيم يجعل الخاصية المعززة بأمثلة تساعد على فهم التلميذات لها بشكل أكبر، وبصورة أكثر فاعلية؛ ما يزيد لديهن الرغبة بالبحث عن معارف جديدة، والتعلم عنها، كما يرفع الدافعية لديهن بتطبيق هذه المفاهيم، وربطها بحياتهن اليومية؛ مما يرفع لديهن اكتساب القيم.

وقد يعزى ذلك إلى الأنشطة التعليمية، والإثرائية التي استخدمت لتنمية مفاهيم التنشئة

التراثية، والتي ربطت هذه المفاهيم بالقيم، ما جعل التلميذات يربطن بين هذه المفاهيم، وبين القيم، والشعور بأهمية إدراكهن للمفاهيم للوصول إلى قيم إيجابية، ومقبولة مجتمعياً، ما جعل اكتساب القيم يعتمد على اكتساب التلميذات للمفاهيم.

وفي ضوء ما سبق؛ جرى دحض الفرضية الصفرية السادسة، وقبول الفرضية البديلة الموجهة السادسة، والتي تنصُّ على أنه: توجد علاقة اعتمادية تنبؤية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($a\leq0.01$). بين مقدار النمو في مفاهيم التنشئة التراثية، والقيم المرتبطة بها لدى مجموعة الدراسة من تلميذات الصفوف الأولية في مدينة مكة المكرمة.

خلاصة الدراسة:

الاستنتاجات:

1- أسهم البرنامج التعليمي المقترح في إمداد التلميذات بكم وافر من المعرفة عن مفاهيم التنشئة التراثية في مجاله الكثيف، والمبعثر؛ وبذلك سد البرنامج التعليمي المقترح ثغرة واسعة، ولبى حاجة ماسة في البرامج التعليمية ذات الطابع التربوي عبر تناوله لمفاهيم التنشئة التراثية، والتي تعد من الموضوعات المتصفة بالأهمية البالغة للتلميذات في المرحلة الابتدائية، وبالأخص الصفوف الأولية.

2- اعتمد تدريس البرنامج التعليمي المقترح بشكل أساسي على استراتيجيات، ونماذج التعلم البنائية، والعروض التقديمية، والخرائط الذهنية، والصور الفوتوغرافية، والأنشطة التعليمية التعلمية. إضافة إلى أنماط وأدوات التقويم البنائي، والتقويم البديل؛ ما كان له تأثير إيجابي في يقظة التلميذات، وتواصلهن المستمر والفاعل مع المعلمة.

3- نتج عن البرنامج التعليمي المقترح تمكين التلميذات من ممارسة مفاهيم التنشئة التراثية وقيمها، وذلك من خلال الأنشطة التعليمية التعلمية المعتمدة على طرح الأسئلة، والاستفسارات، والبحث عن إجابات مقنعة؛ ما كان له أثر إيجابي مرتفع في إكساب مفاهيم وقيم التنشئة التراثية لديهن.

التوصيات:

من خلال نتائج الدراسة يوصي الباحثتين بالآتي:

1- الإفادة من البرنامج التعليمي المقترح القائم على التنشئة التراثية في الخطط التطويرية للبرامج التعليمية، والمناهج الدراسية من خلال إدراجه في منهج جديد، أو تضمين هذا البرنامج التعليمي المقترح على هيئة وحدات دراسية على مراحل دراسية مختلفة نظرًا لفاعليته.

2- تعريف المشرفين التربويين والمشرفات التربويات والمعلمين والمعلمات بموضوعات التربية التراثية للطلبة في جميع المراحل الدراسية بشكل عام، ولتلاميذ المرحلة الابتدائية بشكل خاص كتوجه حديث في المناهج الدراسية، وذلك من خلال تزويدهم بالكفايات والمهارات التدريسية اللازمة لتدريس التربية التراثية وذلك من خلال عقد البرامج التعليمية، والدورات التدريبية، وورش العمل لمعلمات الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؛ وذلك بهدف استخدام الاستراتيجيات والنماذج التدريسية البنائية الملائمة للتلميذات.

3- العمل على تهيئة البيئة التعليمية التعلمية الملائمة لتدريس موضوعات البرنامج التعليمي المقترح الذي تم تطبيقه في هذه الدراسة، وذلك من خلال توفير الإمكانات المادية، والأدوات التشغيلية، والشبكة المعلوماتية في المدارس الحكومية لتلاميذ الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية. مما يعكس إيجابياً على النتاجات التعليمية التعلمية للتلاميذ.

المقترحات:

قدمت الباحثتان بعض المقترحات كدراسات مستقبلية، وذلك استناداً إلى ما سبقها من نتائج واستنتاجات وتوصيات الدراسة الحالية، ومنها الآتي:

1- القيام بدراسة تقوم على تحليل محتوى كتب المرحلة الابتدائية للكشف عن درجة تضمين مكونات التنشئة التراثية بمراحل التعليم العام السعودي، ولاسيما الصفوف الأولية، وذلك تمهيداً لتطوير تلك الكتب بما يتواكب مع متطلبات التنشئة التراثية.

2- بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير تدريس التنشئة التراثية لدى معلمات الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية السعودية، وقياس فاعليته في تنمية الكفايات، والمهارات التدريسية المرتبطة بها.

3- إجراء دراسة مقارنة بين البرامج التعليمية، والمناهج الدراسية للتنشئة التراثية في الصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، ومقارنتها بما يناظرها في بعض الدول المتقدمة؛ للوقوف على مضامين مفاهيم وقيم التنشئة التراثية؛ وذلك تمهيدًا لتطوير تلك الكتب بما يتواكب مع مضامين التنشئة التراثية.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية

إبراهيم، محمد. (2021). فاعلية وحدة تعليمية مطورة في ضوء مجالات التنوع الثقافي لتنمية قيم التواصل الحضاري لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، مجلة التربية- جامعة عين شمس-مصر، 4(192)، 1065-1090.

أجنيح، مرتضى. (2024). فاعلية Model Grasha في إكساب المفاهيم العلمية عند تلامذة الصف الخامس الابتدائي، مجلة الدراسات المستدامة، 6(1)، 2091-2076.

أحمد، عزة وحسن، منير. (2019). أثر اثراء مقرر التربية الفنية بمفاهيم وعناصر التراث الشعبي الفلسطيني في تنمية التذوق الفني لدى طالبات الصف الثامن، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.

إسماعيل، مروى. (2015). برنامج مقترح في الجغرافيا قائم على التراث الطبيعي لتنمية الوعي به لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية-جامعة عين شمس-مصر، (69)، 260-219.

بدوي، عاطف. (2003). التربية التراثية ومواجهة بعض التحديات الثقافية الناجمة عن العولمة في محتوى مناهج التاريخ بالمرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة- جامعة عين شمس- مصر، 27، 96-19.

بدير، نانسي. (2013). أثر استخدام قصص التراث السيناوي في تنمية بعض المفاهيم التاريخية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة القراءة والمعرفة- جامعة عين شمس-مصر،136(136)، -78 101.

البناء، مأمون. (2017). المهارات الإحصائية للبحث التربوي، الأردن، عمّان: دار وائل للنشر والتوزيع.

جدوع، سعد وعلي، أميمة. (2018). التراث وأثره في إرساء القيم في المجتمع، مجلة آداب الفراهيدي-جامعة تكريت- العراق، 2018(35)،80-59.

الحربي، أمل والأنصاري، وداد. (2023). بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على خصائص المكان وقياس فاعليته في تنمية مهارات الحس والتخيل الجغرافي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة مكة المكرمة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية-جامعة الإمارات العربية المتحدة-الإمارات،47(2)، 145-188.

الحربي، قاسم والمهدي، ياسر. (2013). نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية: الواقع والمأمول، المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد.

حسان، صفاء. (2023). دور الاقتصاد في الحفاظ على التراث الثقافي بالتطبيق على منطقة سانت كاترين، مجلة المعهد العالي للدراسات النوعية-جامعة قناة سويس-مصر، 2(3)، 175-145.

حسين، نهلة والسحاحيري، عهود. (2023). القيم الجمالية والرمزية في المنتجات المعدنية التراثية بالمملكة العربية السعودية لتأكيد الهوية وتنمية الصناعات التقليدية، مجلة الفنون والعمارة للدراسات البحثية-جامعة حلوان-القاهرة، 4(7)، 357-340.

الردادي، رانية. (2020). استراتيجية مقترحة لتفعيل احياء التراث الوطني في مناهج الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030، مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية-جامعة القادسية-العراق، 20(1)،49-39.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2016). التقدم المحرز والانجازات في المملكة العربية السعودية، تاريخ الدخول: 3/4/2022م، متاح على الرابط: https://www.vision2030.gov.sa/ar/

سعدي، إسماعيل ومجناح، جمال. (2016). تقنيات توظيف التراث في قصص الأطفال: سلسلة كان يا مكان أنموذجـــًا، حوليات الآداب واللغات-جامعة محمد بوضياف-المسيلة، 2016(7)،-35 55.

سلام، باسم. (2021). فاعلية برنامج قائم على النظرية التوسعية في الدراسات الاجتماعية لتنمية مفاهيم وقيم التراث الشعبي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية والنفسية-جامعة الفيوم-مصر،2(15)، 586-636.

السلمي، فاطمة والعميري، فهد. (2023). تصميم برنامج تعليمي مقترح قائم على تطبيقات المعلومات الجغرافيا وقياس فاعليته في تنمية الوعي بالقضايا السكانية المعاصرة لدى طالبات مسار العلوم الإنسانية بالمرحلة الثانوية في مدينة جدة، مجلة العلوم التربوية والنفسية- الجامعة الإسلامية-غزة، 31(5). 432-403.

صيدم، محمود. (2013). إحياء القيم المعمارية التراثية في العمارة المحلية المعاصرة، بحث ماجستير غير منشور، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.

الطلحي، محمد والعميري، فهد. (2022). تصميم برنامج تعليمي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المكاني واتخاذ القرار الجغرافي المستقبلي لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية

للدراسات التربوية والنفسية – الجامعة الإسلامية- غزة، 33(2)، 503-472.

العدوي، مروة. (2021). برنامج في التربية التراثية قائم على تكنولوجيا هندسة التعلم (LTSA)؛ لتنمية الوعي بالتنمية المستدامة لتراثنا الطبيعي؛ لدى الطالب معلم الدراسات الاجتماعية، المجلة التربوية-جامعة الإسكندرية-مصر،91 ،3147-3089.

علام، عباس. (2008). أثر استخدام مدخل التراث في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الهوية الثقافية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية-جامعة عين شمس-مصر، (2)، 628-588.

العميري، فهد. (2019). بناء وحدة تعليمية قائمة على التنشئة الاستهلاكية والوعي الاستهلاكي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدينة مكة المكرمة، مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية-جامعة محمد بوضياف-الجزائر، 4(2)، 206-162.

عودة، سميح. (2005). أساسيات نظم المعلومات الجغرافية وتطبيقاتها في رؤية جغرافية، عمَّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

كحيل، محمود. (2023). استلهام القيم والرموز التراثية في شعر الموال الشعبي في قطر، مجلة أنساق-جامعة قطر- قطر، 7(1)، 75-53.

الكناني، سلوان. (2020). البرامج التعليمية الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها: رؤية نظرية معرفية وتوظيفية، بغداد: مكتب اليمامة للطباعة والنشر.

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

المالكي، وفاء والعميري، فهد. (2023). تنمية قيم المواطنة البيئية ومهاراتها لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية: دراسة حالة نوعية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية – الجامعة الإسلامية- غزة، 31(4)، 685-665.

وزارة السياحة السعودية. (2018). وزارة الثقافة وهيئة السياحة توقعان مذكرة تفاهم لنقل قطاع التراث الوطني من الهيئة للوزارة. https://2u.pw/sb3NvnF

ثانياً- المراجع الأجنبية

Al-Deeb, R. (2022). Developing awareness of the national heritage and some values of citizenship among the kindergarten child considering the national standards document for kindergarten. International Journal of Instructional Technology and

Educational Studies, 3(4), 19-26.

Celikkaya, T., & Floglu, S. (2014). Attitudes of social studies teachers toward value and values education. Educational Sciences: Theory & Practice, 14(4), 1551-1556.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). Research methods in education (8th edition). London: Routledge.

Greaves, A., Öz, A., Yegen, G., Apaydın, V., & Gilby, C. (2023). Heritage education and active learning: Developing community and promoting diversity in Turkey. Journal of Community Archaeology & Heritage, 1-18.

Jackson, S. (2015). Research Methods and Statistics: A critical Thinking Approach. Belmont: Thomson Wadsworth.

Ocampo, M. & Delgado, P. (2014). Basic Education and Cultural Heritage: Prospects and Challenges. International Journal of Humanities and Social Science, 4(9), 201-209.

Trabajo, R., & Cuenca, L. (2020). Student concepts after a didactic experiment in heritage education. Sustainability, 12(7), 3046.

Van Doorsselaere, J. (2021). Connecting sustainable development and heritage education? An analysis of the curriculum reform in Flemish public secondary schools. Sustainability, 13(4), 1857.

المهارات الرياديّة في ظل التحوّلات العالميّة – دراسة مقارنة بين طلبة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي.

د. علا سمير الحلاق
مدرّسة في الجامعة الافتراضية السورية، الإيميل: ola.alhallak@damascusuniversity.edu.sy

د. صباح عبد القادر عاصي
أستاذ مساعد في جامعة ظفار- كلية الآداب والعلوم التطبيقية- قسم التربية، الإيميل: Sassi@du.edu.om

أ. كندة عبد الرزاق لقموش
طالبة دكتوراه- جامعة دمشق- كلية التربية، الإيميل: Kinda.lackmoush@damascusuniversity.edu.sy

د. نبال محمد عيسى الملقي
محاضرة في جامعة دمشق- كلية العلوم الصحية، الإيميل: almolki.nibal@damascusuniversity.edu.sy

د. آلاء حسن أبو ناصر
عضو هيئة تدريسية في جامعة دمشق – كلية التربية – قسم المناهج وطرائق التدريس، الإيميل: alaa.abonasser@damascusuniversity.edu.sy

د. غنى محمد جهاد موسى
محاضرة في جامعة دمشق، ومدرّسة في الجامعة الافتراضية السورية، الإيميل: ghena.moussa@damascusuniversity.edu.sy

الملخَّص

هدف البحث إلى تعرُّف واقع تعليم المهارات الرياديّة في ظل التحولات العالميّة لمرحلتي التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، وتحقيقاً للهدف استُخدِم المنهج الوصفيّ التحليلي، وبتمويل من الهيئة العليا للبحوث العلمية تم إعداد استبانتي التعليم الثانوي والتعليم الجامعي لقياس درجة اكتساب الطلبة لهذه المهارات، والتي اشتملت على أبرز المهارات اللازمة للطلبة (عينة البحث) في مجال التعليم الرياديّ، وبعد التأكّد من صدقهما وثباتهما، جرى تطبيقهما على عيّنة تمثلت ب(412) طالباً وطالبة من طلبة التعليم الثانوي و(1034) طالباً وطالبة من طلبة التعليم الجامعي للعام الدراسيّ 2022 - 2023. وخلص البحث إلى النتائج الآتية:

- أشارت نتائج البحث وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلبة التعليم الثانوي أفراد عينة البحث يعزى لمتغير الجنس لمصلحة الإناث، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي

درجات طلبة التعليم الثانوي أفراد عينة البحث يعزى لمتغير الفرع الدراسي لمصلحة الفرع الأدبي، ووجود فروق دالة احصائياً بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث في درجة اكتساب طلبة التعليم الجامعي للمهارات الريادية تعزى لمتغير الكلية.

وبناءً على نتائج البحث قُدّمت مجموعة من المقترحات تتعلّق بضرورة إدراج المهارات الريادية، ومناهج خاصة بالتعليم الريادي في مراحل التعليم الثانوي والجامعي، وإنشاء المراكز المسؤولة عن تعزيز روح الريادة والمهارات الريادية في الجامعات.

الكلمات المفتاحيّة: المهارات الرياديّة، طلبة التعليم الثانوي، طلبة التعليم الجامعي، التحولات العالميّة.

Abstract

The aim of the research is to identify the reality of teaching entrepreneurial skills in light of the global transformations of secondary and university education. To achieve the goal, the descriptive analytical approach was used, and with funding from the Higher Council for Scientific Research, secondary education and university education questionnaires were prepared to measure the degree of students› acquisition of these skills, which included the most prominent skills necessary for students (research sample) in the field of entrepreneurial education. After verifying their validity and reliability, they were applied to a sample of (412) male and female secondary school students and (1034) male and female university students for the academic year 2022-2023.

The results of the research indicated that there was a statistically significant difference between the mean scores of the research sample, due to the gender variable in favor of females. And there is a statistically significant difference between the mean scores of the research sample individuals due to the academic branch variable in favor of the literary branch, and there are statistically significant differences between the mean scores of the research sample individuals in the degree of university education students acquiring entrepreneurial skills due to the college variable.

Based on the results of the research, a number of proposals were presented related to the need to include entrepreneurial skills, curricula for entrepreneurial education in secondary and university education, and the establishment of centers responsible for promoting entrepreneurial spirit and entrepreneurial skills in universities.

Keywords: entrepreneurial skills, secondary education students, university education students, global transformations.

1 - مقدّمة:

في ظل التحوّلات العالميّة المتسارعة التي يشهدها العصر الحاليّ، والذي يتّسم بالفيض المعرفي والانفتاح على الثقافات المختلفة، أصبحَ من الضروري إيجاد رؤى جديدة، وأنماط وسياسات تعليميّة تواكب هذه التحوّلات من جهة، وتتفق مع آمال ومستقبل الأفراد بما يسهم في تنمية مختلف مهاراتهم وتفي بمتطلّبات سوق العمل من جهةٍ أخرى.

وضمن هذا السياق نجد أنَّ معظم الدول المتقدّمة اتجهت نحو إصلاح التعليم، وبادرت بطرح كثير من الممارسات والخطط الجديدة ومن ضمنها مشروع التعليم للريادة» والذي قدّمته منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم للدول العربيّة، والذي يهدف إلى احترام الذات والثقة بالنفس، والتوظيف الذاتي، وتعزيز السلوكات والمهارات العمليّة، وتطوير مهارات الطلبة للمشاركة في تنمية المجتمع، وذلك من خلال إطلاق المشاريع الابتكاريّة المنتجة، وتنمية ثقافة التعليم الرياديّ وإكساب مهاراته وخصائصه، وبذلك يتحوّل دور الجامعات من التركيز على التوظيف إلى التركيز على مبدأ توفير فرص العمل، فالتعليم التقليدي يسعى إلى البحث عن توافق مخرجاته مع متطلّبات التوظيف في سوق العمل، في حين أنّ التعليم الريادي الناتج عن دمج الريادة في برامج التعليم تبني وتُصمّم المناهج لتخريج طلبة قادرين على خلق وتوفير فرص عمل؛ لذلك نجد أنّه من الضروري إدخال مفهوم الريادة في التعليم وتنمية المهارات الرياديّة من خلال البرامج التدريبيّة، وإدماجها في المناهج وأساليب التدريس، وهذا ما أشارت إليه نتائج بعض الدّراسات من مثل: دّراسة (عبد العزيز، 2021) التي أثبتت فاعليّة البرامج التدريبيّة في تنمية المهارات الرياديّة وتحسين مهارات التفكير الاستراتيجي واتخاذ القرار والتوجه نحو ريادة الأعمال لدى عينة من طلاب كلية التربيّة، ودّراسة (خالد وآخرون، 2017) التي أكدت ضرورة تفعيل دور الجامعة في ترسيخ وتنمية المهارات الرياديّة، والريادة كفكر وثقافة لدى الشباب الجامعي، في حين أشارت دّراسة (السعيد، 2015) إلى أهميّة التعليم الريادي وضرورة توجيه الطلاب نحو العمل الحر، أيضًا في ماليزيا تم إطلاق مشروع المنهج المبتكر لتحفيز الطلبة المبدعين على المشاركة في التغيّرات التكنولوجيّة، وفي مرحلة التعليم الثانوي وطُرح موضوع ريادة الأعمال كمادة تكنولوجيّة (وزارة التعليم الماليزية، 2015)، كما وأكدّت المفوضيّة الأوروبيّة (European Commission، 2012) أنّ التعليم الريادي أحدثَ فرقًا للطلاب الذين درسوا وفق برامجه من خلال امتلاكهم للمهارات الرياديّة وقدرتهم على الابتكار والحصول على وظيفة في وقت مبكر بعد الانتهاء من دراستهم مقارنة بزملائهم الذين لم يقوموا بدّراسة هذه البرامج، كما أوصت دّراسة (O'Connor،2013) بضرورة وجود منهج لتطوير وإكساب المهارات الرياديّة.

وقد برز الاهتمام بالتعلّم الريادي من قبل المؤسسات التعليميّة على مستوى التعليم الأساسي،

والجامعات، وما قبل الجامعة في كافة دول العالم خلال العقد الأخير، وتمّ إدخال برامج وتخصصات للنهوض بريادة الشباب، وتأهيلهم لدخول سوق العمل والبدء بمشاريع ريادية خاصة بهم، وتوفير مهارات، ومعلومات، وخبرات لازمة تساعدهم على التعلم. (موسى وآخرون، 2024، 25)

فالتعليم الريادي يعمل على ردم الفجوة بين مخرجات الجامعات وحاجات سوق العمل من خلال تخريج جيل ريادي مبدع، يسهم في بناء الاقتصاد. (حسن وآخرون،2024، 30)

وفي ضوء ما سبق نجد حاجة ملّحة لتبنّي موضوع المهارات الريادية وتنميتها لدى الطلبة في مختلف المراحل الدّراسيّة، وعلى وجه الخصوص مرحلة التعليم الثانوي، نظراً لأنّ مخرجات التعليم لهذه المرحلة هي مدخلات لمرحلة التعليم الجامعي والتي بدورها تمثّل عمليّة إنتاجيّة تعمل على تحويل هذه المدخلات إلى مخرجات قادرة على سد حاجات سوق العمل.

وبالتالي فإنّ مرحلة التعليم الثانوي تساعد بشكل كبير على تأسيس القاعدة الأساسيّة للسلوك والمهارات الريادية لدى الطلبة من مثل: (إدارة الوقت، والعمل ضمن فريق، والإبداع، وحلّ المشكلات...) ويأتي من بعدها مرحلة التعليم الجامعي التي تؤسس لإعداد القاعدة العريضة والأوسع من الرياديين والمبدعين في جميع المجالات، وكل ذلك يكون عبر تهيئة بيئة تعليميّة وتنمية مستدامة تُعنى بتنمية هذه المهارات وإيجاد قنوات الاتصال بين هذه المراحل الدّراسيّة.

وانطلاقًا من هذه الأهميّة باتَ من الضروري الوقوف على واقع هذه المهارات الريادية ومدى تنميتها لدى هذه الفئات من الطلبة (طلبة التعليم الثانوي والجامعي) وتقصّي امتلاكهم لها في ضوء البحث الحاليّ.

2 - مشكلة البحث:

يُعد الاهتمام بمواكبة التطورات والتحولات العالميّة والثقافة الريادية أمراً ضرورياً لدى جميع الدول التي تسعى لتطوير اقتصادها وتحاول استحداث آفاق جديدة للتنمية في مختلف جوانب الحياة، وخصوصاً أن فرص العمل الحاليّة أصبحت تتطلب أجيالاً ريادية مبدعة وقادرة على المنافسة العالميّة، وهذا ما يبرر التفكير بتطوير السياسات التربويّة والتعليميّة وتضمين التعليم الريادي في مختلف المراحل الدراسية، بدءاً من المراحل الدراسية الأولى ووصولاً لمرحلة التعليم الجامعي؛ نظراً لأهميته في تأهيل الطلبة ليس فقط للحصول على مهنة في المستقبل، وإنما التأهيل للعمل المستقل وإقامة المشاريع الريادية؛ ولذلك بات من الضروري تبني التعليم الريادي من قبل وزارتي التربية والتعليم العالي، وبناءً على ما سبق تم إعداد دراستين استطلاعيّتين بهدف تعرّف المهارات الريادية التي يكتسبها الطلبة في مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم الجامعي، وذلك لأن هاتين المرحلتين ترتبطان ببعضهما البعض ارتباطاً وثيقاً، ولذلك طُبِقت الدراسة الاستطلاعية الأولى

على (30) طالباً وطالبة من مرحلة التعليم الثانوي، والدراسة الاستطلاعية الثانية على (30) طالباً وطالبة من طلاب السنوات الأخيرة من مرحلة التعليم الجامعي حول مدى معرفتهم بالمهارات الرياديّة، تبين أن (77%) من طلبة التعليم الثانوي ليس لديهم أي معلومات عن الريادة من خلال دراستهم، بينما كانت نسبتهم في التعليم الجامعي (81%)، ولديهم الرغبة باكتساب هذه المهارات؛ وفي ضوء ما سبق يتضح لدينا غياب الاهتمام بالتعليم الريادي بشكل مباشر، بالرغم من أن الطلبة يلاحظون بعض انعكاساته على عناصر العملية التعليمية، وبناءً على ما سبق ذكره كان لابد من دراسة مقارنة للمهارات الريادية بين طلبة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي في ظل التحولات العالميّة، لتعرّف المهارات الريادية التي يكتسبها الطالب خلال دراسته والمهارات الريادية التي يكتسبها من مصادر أخرى، بهدف تحديد المهارات والمفاهيم الريادية الخاصة بالمرحلتين (الثانويّة، والجامعيّة)، التي يُفترض أن تكون نسبة اكتساب الطالب لها من خلال الدراسة أكبر من نسبة اكتسابها من مصادر أخرى؛ لأن تجاهل الريادة في التعليم سيحول دون إمكانية استفادتهم من المعارف والمعلومات والمهارات المكتسبة في المدارس والكليات بما يتوافق مع التحولات العالميّة. وفي ضوء ما سبق يمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الآتي:

ما واقع المهارات الريادية لدى طلبة التعليم الثانوي والجامعي في ظل التحولات العالميّة؟

3. أهميّة البحث:

تبرز أهمية البحث في النِّقاط الآتية:

3-1- موضوع المهارات الرياديّة الذي يعّد مطلبًا تربويًا ملحًا في ظل التحولات العالميّة وانعكاساتها على التعليم والاقتصاد والتنافسيّة والتوظيف.

3-2- الواقع المتغيّر لسوق العمل في ظل التحولات العالميّة، والذي يستدعي توفير خريجين على كفاءة عالية ويمتلكون مهارات رياديّة تؤهلهم للمنافسة في السوق المحلّي والعالمي.

3-3- قد يفيد البحث صانعي السياسات التربويّة والتعليميّة في تحديد المهارات والمفاهيم الرياديّة التي أصبح من الضروري دمجها في العمليّة التعليميّة، وإكسابها للخريجين ليصبحوا روّاد أعمال قادرين على التعامل مع متطلّبات سوق العمل المتجددة.

3-4- قد يلفت هذا البحث أنظار الطلبة للتوجّه نحو العمل الحر والتوظيف الذاتي، وإنشاء المشروعات الصغيرة القائمة على الابتكار والإبداع.

3-5- يمكن أن تساعد نتائج البحث في تحديد آليّة تحقيق التوازن بين مدخلات ومخرجات العمليّة التعليمة من جانب المهارات الرياديّة.

4 - أهداف البحث:

4-1- تقصّي واقع تعليم المهارات الريادية في ظل التحولات العالميّة لمرحلتي التعليم الثانوي والتعليم الجامعي.

4-2- التوصل لقائمة المهارات الريادية المناسبة لمرحلتي التعليم الثانوي والتعليم الجامعي.

4-3- مقارنة المهارات الريادية التي يكتسبها الطلبة خلال دراستهم بين (مرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم الجامعي).

4-4- تحديد مفهوم المهارات الريادية وتضمينها في التعليم بما يحقّق التوازن بين المدخلات والمخرجات في ضوء التحولات العالميّة.

5. أسئلة البحث:

5-1- ما المهارات الريادية اللازمة لطلبة التعليم الثانوي في ظل التحولات العالميّة؟

5-2- ما مدى إسهام التعليم الثانوي في إكساب المهارات الريادية للطلبة من وجهة نظرهم؟

5-3- ما المهارات الريادية اللازمة لطلبة التعليم الجامعي في ظل التحولات العالميّة؟

5-4- ما مدى إسهام التعليم الجامعي في إكساب المهارات الريادية للطلبة من وجهة نظرهم؟

5-5- ما الفرق بين المهارات الريادية التي يكتسبها الطلبة خلال دراستهم في مرحلة التعليم الثانوي والمهارات الريادية التي يكتسبها الطلبة خلال دراستهم في مرحلة التعليم الجامعي؟

5-6- ما مفهوم المهارات الريادية الذي من الممكن أن يُتَضمن في التعليم؟

6. فرضيات البحث:

اختُبرت فرضيات البحث عند مستوى دلالة (0.05) فيما يلي:

1 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث من طلبة التعليم الثانوي عن بنود استبانة المهارات الريادية يُعزى لمتغيّر الجنس.

2 لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث من طلبة التعليم الثانوي عن بنود استبانة المهارات الريادية يُعزى لمتغيّر الفرع الدراسي.

3 لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث من طلبة الجامعة عن بنود استبانة المهارات الريادية تعزى لمتغيّر الكلية.

7 - حدود البحث:

7-1- الحدود العلميّة: المهارات الرياديّة في التعليم الثانوي والتعليم الجامعي.

7-2- الحدود البشرية: عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي، وطلبة السنوات الأخيرة من التعليم الجامعي بكليات جامعة دمشق.

7-3- الحدود الزمانية: طُبقت أدوات البحث في العام الدراسي 2022– 2023.

7-4- الحدود المكانية: طُبقت أدوات البحث في مدراس التعليم الثانوي وكليات جامعة دمشق.

8 - مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة:

- التعليم الريادي: عمليّة منظمة لتطوير الصفات والقيم الرياديّة لدى الفرد، وتعزيز ثقافة الإبداع والابتكار والتطوير والاستكشاف، والاستفادة من الفرص، واكتساب المهارات الإدارية القائمة على المنهجية لتلبية احتياجات تشغيل الأعمال التجارية بكفاءة وفعاليّة، وتحقيق الربحيّة والنمو المستدام (الطراونة والسبوع، 2022، 75).
- ويعرّف بأنه: مجموعة من الأنشطة التي تهدف إلى رعاية الأفكار، والمواقف، والمهارات الحياتية، وصولاً إلى توليد الفكرة والبدء، والنمو والابتكار، وإكساب القيم والمعتقدات والاتجاهات الإيجابية نحو العمل الحر. (حسن وآخرون،2024،27)
- ويعّرف إجرائياً بأنّه: التعليم الذي يسعى إلى تنمية التفكير الابتكاري لدى الطلبة من خلال النظر إلى الحاجات المجتمعيّة على أنّها فرص لتقديم الخدمة الربحيّة الأفضل، ويكون هذا التعليم ضمن مؤسسة تعليميّة تُنّسق الأنشطة والأشخاص والموارد اللازمة له.
- المهارات الرياديّة: تُعّرف إجرائياً بأنّها: المهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلّم في مرحلتي التعليم الثانوي والتعليم الجامعي؛ ليكون مبدعاً ومؤهلاً للتنافس في سوق العمل، وقد حُددت هذه المهارات في البحث الحالي بمهارات (احترام رأي الآخر، إدارة الوقت، التواصل مع الآخرين، العمل ضمن فريق، اتخاذ القرار، حلّ المشكلات، ومهارات الإبداع)، وتتضمن كل من المهارات السابقة عدد من المهارات الفرعيّة، وسيتم قياس مدى اكتسابها لدى الطلبة من خلال استبانة ذات مقياس ثلاثي لكل من طلبة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي.
- التحولات العالميّة: تعّرف إجرائياً بأنّها: التطورات والمستحدثات التي لها انعكاسات على جميع مجالات الحياة، والتي تؤثر على السياسات العامّة لمختلف بلدان العالم بشكلٍ عام، والسياسات التربويّة والتعليميّة بشكلٍ خاص.

إجراءات البحث:

9- منهج البحث: اتُّبع في البحث الحالي المنهج الوصفيّ التحليليّ.

10- مجتمع البحث وعينته: يتكون المجتمع الأصلي لعينة طلبة التعليم الثانوي من جميع طلبة الصف الثاني الثانوي في محافظة دمشق بالعام الدراسي (2022 - 2023)، والبالغ عددهم (12866) طالباً وطالبةً للفرعين العلمي والأدبي وذلك بحسب آخر إحصائية لوزارة التربية بالجمهورية العربية السورية. ولتحديد حجم العينة طُبقت معادلة كيرجسي ومورجانKergcle & Morgan الآتية:

$$n = \frac{x^2 NP(1-p)}{d^2(N-1) + x^2 P(1-P)}$$

التي فيها: n = حجم العينة المطلوب.

N = حجم مجتمع البحث.

p = نسبة المجتمع ومقترح أن تساوي 0.5.

d = نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له 0.05

x^2 = هي قيمة مربع كاي بدرجة حرية واحدة ويساوي 3.841 عند مستوى ثقة 0.95 أو مستوى دلالة 0.05 (حسن، 2011، 532).

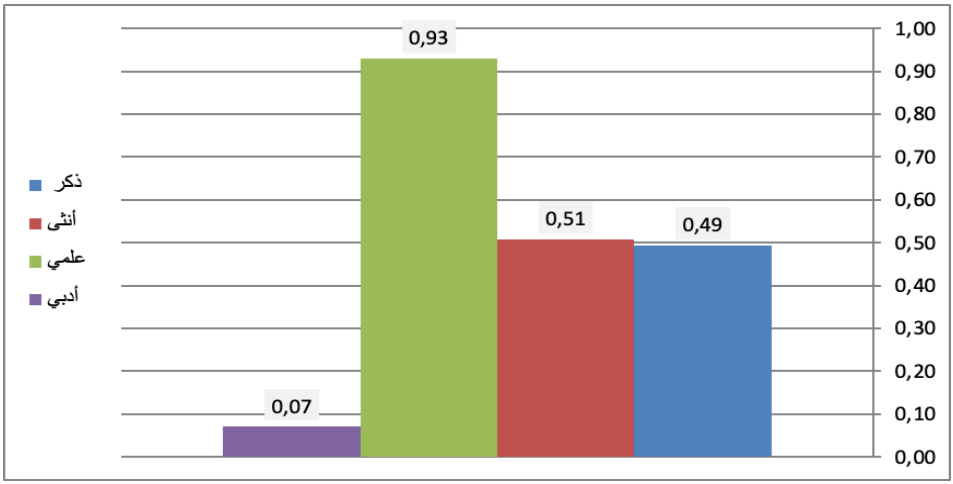
وبُعد التعويض بقيم المعادلة السابقة وحسابها تبين أن حجم العينة المناسب الذي يجب سحبه من مجتمع البحث ≈ 200 طالباً وطالبةً، وطُبقت أدوات البحث على (412) طالباً وطالبةً.

ويوضح الجدول الآتي توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات البحث:

جدول (1) توزيع أفراد عينة البحث بحسب متغيرات البحث

متغيرات العينة		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	203	49,3%
	أنثى	209	50,7%
	المجموع	412	100%
الفرع	علمي	384	93,2%
	أدبي	28	6,8%
	المجموع	412	100%

تبين من الجدول السابق أن توزع أفراد عينة البحث الحالي بلغت بالنسبة للجنس (49,3%) ذكور، و(50,7%) إناث، وبالنسبة لمتغير الفرع الدراسي بلغت (93,2%) للفرع العلمي، ونسبة (6,8%) للفرع الأدبي. ويوضح الشكل البياني لتوزيع العينة الآتي:



شكل بياني (1) يبين توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات البحث

ويتكون مجتمع البحث لعينة طلبة التعليم الجامعي من جميع طلبة السنوات الأخيرة في جامعة دمشق في محافظة دمشق بالعام الدراسي (2022-2023)، والبالغ عددهم (32760) طالباً وطالبةً للكليات التطبيقية والنظرية، وذلك بحسب إحصائية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بالجمهورية العربية السورية. ولتحديد حجم العينة طُبقت معادلة كيرجسي ومورجان Kergcle & Morgan الآتية:

$$n = \frac{x^2 NP(1-p)}{d^2(N-1) + x^2 P(1-P)}$$

التي فيها: n = حجم العينة المطلوب.

N = حجم مجتمع البحث.

p = نسبة المجتمع ومقترح أن تساوي 0.5.

d = نسبة الخطأ الذي يمكن التجاوز عنه وأكبر قيمة له 0.05

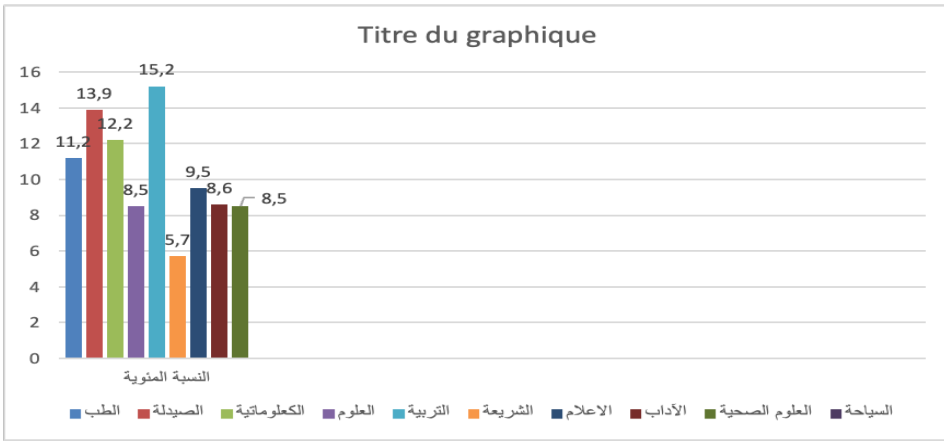
x^2 = هي قيمة مربع كاي بدرجة حرية واحدة ويساوي 3.841 عند مستوى ثقة 0.95 أو مستوى دلالة 0.05 (حسن، 2011، 532).

وبلغت عينة البحث لطلبة التعليم الجامعي (380) طالباً وطالبةً، وطُبقت أدوات البحث على (1034) طالباً وطالبةً ويوضح الجدول الآتي توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات البحث:

جدول (2) توزيع أفراد عينة البحث بحسب متغيرات البحث

متغيرات العينة		العدد	النسبة المئوية
الكلية	الطب	111	١١,٢
	الصيدلة	144	١٣,٩
	المعلوماتية	126	12.2
	العلوم	88	8.5
	التربية	157	15.2
	الشريعة	59	٥,٧
	الاعلام	98	9.5
	الآداب	89	8.6
	العلوم الصحية	88	8.5
	السياحة	74	7.2

تبين من الجدول السابق أن توزع أفراد عينة البحث الحالي بلغت بالنسبة للكلية (11.2%) كلية الطب، و(13.9%) كلية الصيدلة، و (122%) كلية المعلوماتية، ونسبة (8.5%) لكلية العلوم، (15.2%) كلية التربية، و(5.7%) كلية الشريعة، و (9.5%) كلية الإعلام، ونسبة (8.6%) كلية الآداب، و(8.5%) كلية العلوم الصحية، وبنسبة (7.2%) كلية السياحة. ويوضح الشكل البياني لتوزيع العينة الآتي:



شكل بياني (2) يبين توزيع أفراد العينة بحسب متغيرات البحث

11- متغيرات البحث: تكونت متغيرات البحث من الآتي:

11-1- المتغير المستقل: ويتمثل في: المهارات الرياديّة بين مخرجات التعليم الثانوي ومدخلات التعليم الجامعي.

11-2- المتغير التابع: ويتمثل في:

- إجابات عينتي البحث عن بنود أداتي البحث.

11-3- المتغيرات التصنيفية:

- بالنسبة لطلبة التعليم الثانوي: الجنس، والفرع.
- بالنسبة لطلبة التعليم الجامعي: الكلية.

12- أداتا الدراسة:

1- استبانة التعليم الثانوي.

2- استبانة التعليم الجامعي.

1- استبانة التعليم الثانوي: تمّ بناء قائمة بأبرز المهارات اللازمة للطلبة في مجال التعليم الريادي، متمثّلة باستبانة الأولى موجهة لطلبة التعليم الثانوي في مدينة دمشق، لقياس درجة اكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي مهارات التعليم الريادي من المدارس الثانوية، وتم تطبيقها وقياسها. وقد مرَّ إعداد تلك الاستبانة بالخطوات الآتية:

1-1- مراجعة الأدب النظريّ: تم مراجعة الأدبيّات النّظريّة والدراسات السابقة التي تتعلّق بمجال مهارات التعليم الريادي، منها (خالد، 2017؛ وعبد العزيز، 2021)، بغية الإفادة منها في إعداد قائمة تشتمل على أبرز المهارات اللازمة للطلبة (عينة البحث) في مجال التعليم الريادي، وقد أسفرت تلك المراجعة عن تحديد سبع مهارات رئيسة تمثّل مهارات التعليم الريادي اللازمة للطلبة في هذا المجال، هي مهارات (احترام الرأي، إدارة الوقت، التواصل مع الآخرين، العمل ضمن فريق، اتخاذ القرار، حل المشكلات، مهارات الإبداع)، ولكل مهارة رئيسة أربع مهارات فرعية. وهكذا تم التوصل إلى قائمة مبدئيّة بأبرز المهارات الرئيسة والفرعية اللازمة لطلبة الصف الثاني الثانوي (عينة البحث) في مجال التعليم الريادي، وهي مكوّنة من (28) فقرة تتوزّع على المهارات الرئيسة السابقة.

1-2- بناء الاستبانة في صورتها الأوليّة: نُظّمت قائمة تشتمل على أبرز المهارات اللازمة للطلبة (عينة البحث) في مجال التعليم الريادي في استبانة هدفت إلى توصيف واقع اكتساب طلبة الصف الثاني الثانوي مهارات التعليم الريادي من المدارس الثانوية، وتضمنت الاستبانة تحديد الهدف من البحث، وكيفيّة ملء الاستبانة، ومعلومات عامّة (الجنس، والفرع الدراسي)، يلي ذلك

المهارات الرئيسة السبعة، والفقرات المنتمية لكلّ مهارة، فتكوّنت الاستبانة بصورتها الأوليّة من سبع مهارات رئيسة، يندرج تحتها (28) فقرة، بواقع (4) فقرات لكل مهارة رئيسة.

1-3-التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة: عُرضت الاستبانة بصورتها الأوليّة على مجموعة من السّادة المحكّمين في كلية التربية بجامعة دمشق؛ لتعرّف مدى صلاحيّتها في تحقيق أهداف البحث من خلال إبداء آرائهم حول المهارات الرئيسة والفرعية المندرجة تحتها؛ وقد أبدى السادة المحكّمون آراءهم ومقترحاتهم، وتم الأخذ بهذه الآراء، وبذلك بقيت الاستبانة في صورتها النهائيّة مكوّنة من سبع مهارات رئيسة لكل مهارة أربع مهارات فرعية، بواقع (28) فقرة، وبهذا تحقّق الصدق الظاهري للاستبانة.

1-4- ثبات أداة البحث: تم التحقّق من ثبات أداة البحث باستخدام معامل ألفا-كرونباخ، فقد حُسب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ بتطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة غير مشمولة في عيّنة البحث النّهائيّة، تألّفت من (30) طالباً وطالبةً،

تبين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت (0.831)، وتدلّ على درجة ثبات من جيدة، الأمر الذي يشير إلى أنّ الاستبانة على درجة مرتفعة من الثبات.

1-5- الاستبانة في صورتها النهائيّة: بُعد الأخذ باقتراحات السادة المحكِّمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائيّة مكوّنة من (7) مهارات رئيسة، تمثّل أبرز مهارات التعليم الريادي اللازمة للطلبة في هذا المجال، هي مهارات (احترام الرأي، إدارة الوقت، التواصل مع الآخرين، العمل ضمن فريق، اتخاذ القرار، حل المشكلات، مهارات الإبداع)، يندرج تحتها (28) فقرةً فرعيّةً، بواقع (4) فقرات لكل مهارة رئيسة. وقد تمّ تدريج الاستبانة وفق مقياس ثلاثي (تعلمتها من المدرسة، تعلمتها خارج المدرسة، لم أتعلمها) الملحق (1). وبذلك أُجيب عن السؤال الأول الذي نصه» ما مهارات التعليم الريادي اللازمة لطلبة التعليم الثانوي؟».

1-6- تطبيق الاستبانة: لتحقيق أهداف البحث طُبِّقت الاستبانة على عينة من طلبة الصف الثاني الثانوي لعام 2022/ 2023. واستُخدم برنامج «SPSS» لمعالجة البيانات.

13- نتائج البحث (أداة التعليم الثانوي) ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: «ما مدى إسهام التعليم الثانوي في إكساب مهارات التعليم الريادي للطلبة من وجهة نظرهم؟».

حُسبت تكرارات الاستجابات والأوزان النسبيّة لاستجابة أفراد عينة البحث، وستُعرض النتائج وفق جدولين: الأول يتضمن تكرار الاستجابات للمهارات الفرعية مع النسب المئوية، والثاني تكرار الاستجابات على المهارات الرئيسة مع النسب المئوية، ويوضّح الجدول (3) الآتي تكرارات استجابات الطلبة على المهارات الفرعية مع النسب المئوية على الأداة ككل:

جدول (3) تكرارات استجابات الطلبة على المهارات الفرعية مع النسب المئوية

الرقم	نص السؤال	تعلمها من المدرسة	النسبة المئوية	تعلمها خارج المدرسة	النسبة المئوية	لم يتعلمها	النسبة المئوية
1	الإصغاء للآخرين	58	14,07%	350	84.9%	4	0.97%
2	تقّبل الرأي الآخر	91	22%	300	72.8%	21	5%
3	التعبير عن الرأي بشكل واضح	118	28.6%	264	64%	30	7.2%
4	تحليل الآراء للوصول إلى حلول مشتركة	161	39%	201	48.7%	50	12.1%
5	إنشاء قائمة بالمهام	134	32.5%	185	44.9%	93	22.5%
6	الالتزام بالجدول الزمني المحدد	143	34.7%	160	38.8%	109	26.4%
7	تحديد مضيّعات الوقت	126	30.5%	208	50.4%	78	18.9%
8	البدء بالمهمّة الأصعب	105	25.4%	267	64.8%	40	9.7%
9	استخدام لغة الجسد.	83	20.1%	220	53.3%	109	26.4%
10	تكوين الصداقات.	247	59.9%	153	37.1%	12	2.9%
11	استخدام لغة أجنبية للتواصل مع الثقافات الأخرى	133	32.2%	176	42%	103	25%
12	اقناع الآخرين بفكرتك	71	17.2%	316	76.6%	25	6%
13	الاحترام المتبادل بين أعضاء الفريق	188	45.6%	205	49.7%	19	4.6%
14	اتخاذ القرار بشكل جماعي	219	53.1%	156	37.8%	37	8.9%
15	توزيع المهام بحسب مهارات كل عضو في الفريق.	185	44.9%	186	45.1%	41	9.9%
16	الالتزام بالمهمة المطلوبة من الفريق	185	44.9%	204	49.5%	23	5.5%
17	وضع خطة عمل	106	25.7%	269	65.2%	37	8.9%
18	تحديد الأولويّات لاتخاذ القرار	94	22.8%	289	70.1%	29	7%
19	تقييم الخيارات لتحديد الأفضل	114	27.6%	250	60.6%	48	11.6%
20	جمع المعلومات لاتخاذ القرار	126	30.5%	263	63.8%	23	5.5%
21	تحديد المشكلة بوضوح	91	22%	288	69.9%	33	8%
22	اقتراح الحلول للمشكلة	106	25.7%	281	68.2%	25	6%
23	غربلة الحلول المقترحة	115	27.9%	235	57%	62	15%
24	تطبيق الحل الأفضل	88	21.3%	305	74%	19	4.6%
25	التفكير بطريقة ناقدة	155	37.6%	185	44.9%	72	17.4%
26	توليد أفكار جديدة	156	37.8%	236	57.2%	20	4.8%
27	تطوير أفكار سابقة بطريقة مبتكرة	137	33.2%	205	49.7%	70	16.9%
28	تحويل الفكرة إلى مشروع	88	21.3%	203	49.2%	121	29.3%

يلاحظ من الجدول السابق أن أعلى نسبة لخيار (تعلمتها من المدرسة) بلغ (59.9%) للمهارة الفرعية رقم (10) والتي نصها « تكوين الصداقات»، بينما بلغت أقل نسبة (14,07%)، للمهارة رقم (1) التي نصها « الإصغاء للآخرين»، وبلغت أعلى نسبة لخيار (تعلمتها من خارج المدرسة) (84.9) للمهارة رقم (1) التي نصها « الإصغاء للآخرين»، بينما بلغت أقل نسبة (37.1%) للمهارة (10) التي نصها «تكوين صداقات»، وبلغت أعلى نسبة لخيار (لم أتعلمها) (29.3%) للمهارة رقم (28). ويُفسر ذلك بأن بيئة المدرسة تقدم للمتعلم خيارات واسعة لبناء تفاعلات صفية ولاصفية تؤدي إلى تكوين صداقات، وقد اسُتند لذلك في دمج الأطفال من ذوي الإعاقة مع الأسوياء، لتنمية تفاعلهم الاجتماعي بغض النظر عن

التحصيل الدّراسي، وهذا ما أكدته دراسة (حسن وآخرون، 2022). كما أن افتقار المساقات التّعليمية لمهارات العمل الجماعي والمشاريع المشتركة، وتركيزها على التحصيل الفردي والمنافسة؛ أدى إلى تدني اكتساب مهارة أساسية من مهارات العمل الجماعي وهي الإصغاء للآخر.

وبلغت أعلى نسبة لخيار (لم أتعلمها) (29.3%) للمهارة رقم (28) التي نصها «تحويل الفكرة إلى مشروع» ويعود ذلك لأنَّ هذه المهارة متقدمة وتحتاج إلى تدريب خاص وهادف، ولا تُكتسب بشكل تراكمي؛ فإن تحويل الأفكار المجردة إلى منتج يحقق مورداً مادياً، يعد جوهر مهارات التعليم الريادي.

في حين تقاربت نسب المهارات الفرعية الآتية: «الالتزام بالجدول الزمني المحدد، والاحترام المتبادل بين أعضاء الفريق، وتوزيع المهام بحسب مهارات كل عضو في الفريق، والالتزام بالمهمة المطلوبة من الفريق، التفكير بطريقة ناقدة» في مصدر اكتسابها بين داخل المدرسة وخارجها؛ ويعود ذلك لأنَّ هذه المهارات الريادية الفرعية؛ هي مهارات حياتية أساسية يمكن تطبيقها في مجموعة واسعة ومتنوعة من السياقات، سواء كانت داخل المدرسة أو خارجها. إذ إنَّ هذه المهارات تُشكل أساس للعمل الجماعي الناجح في أي سياق، كما أنَّ تعدد مصادر المعلومات حتَّم اكتساب مهارة التّفكير الناقد، وذلك من خلال التَّجريب بالمحاولة والغلط في مساقات دراسية وحياتية معاً؛ وصولاً لأفضل النتائج.

ويبين الجدول (4) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلبة عينة البحث عن بنود الاستبانة للمهارات الرئيسة النتائج الآتية:

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلبة عينة البحث عن بنود الاستبانة للمهارات الرئيسة

رقم	المهارة	تعلمها من المدرسة		تعلمها من خارج المدرسة		لم يتعلمها	
		عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية
1	احترام الرأي	428	26%	1115	67.7%	105	6.4%
2	إدارة الوقت	508	30.8%	820	49.8%	320	19.4%
3	التواصل مع الآخرين	534	32.4%	865	52.5%	249	15.1%
4	العمل ضمن فريق	777	47.1%	751	45.6%	120	7.3%
5	اتخاذ القرار	440	26%	1071	65%	137	8.3%
6	حلّ المشكلات	400	24.3%	1109	67.3%	139	8.4%
7	الإبداع	536	32.5%	829	50.3%	283	17.2%
المهارات الكلية		3623	31.4%	6560	56.9%	1353	11.7%

يلاحظ من الجدول السابق أن عدد استجابات الطلبة للمهارات الكلية التي تعلمها من المدرسة (3623) استجابة بنسبة (31.4%)، وعدد استجابات الطلبة للمهارات الكلية التي تعلمها خارج المدرسة (6560) استجابة بنسبة (56.9%)، وعدد استجابات الطلبة للمهارات الكلية التي لم يتعلموها (1353) بنسبة (11.7%) استجابة، وربما يعود ذلك لعدة أسباب من أهمها: وجود نظام تعليمي مركزي قائم على مناهج ثابتة لا يتيح الفرصة لتطوير المهارات الريادية، وقلة الموارد المتاحة للمدارس لتطبيق برامج تعليم الريادة، والضغط على الطالب لتحقيق نتائج محددة في الاختبارات التّحصيلية؛ ما يقلل من الاهتمام بتعليم المهارات الريادية والابتكارية، وضعف مهارات المعلمين فيما يرتبط بتعليم المهارات الريادية، ما يؤدي إلى عدم مواءمة المهارات التعليمية المتّبعة في المدارس مع متطلبات سوق العمل والتَّحولات العالمية.

كما حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة عن بنود الأداة، ويوضح الجدول (5) النتائج الآتية:

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة عن بنود الأداة

المهارة	عدد الاستجابات	القيمة العظمى	القيمة الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة اكتساب
احترام الرأي	412	4	0	1.04	1.034	ضعيف
إدارة الوقت	412	4	0	1.23	1.181	ضعيف
التواصل مع الآخرين	412	4	0	1.30	0.996	ضعيف
العمل ضمن فريق	412	4	0	1.89	1.505	متوسط
اتخاذ القرار	412	4	0	1.07	1.222	ضعيف
حلّ المشكلات	412	4	0	0.97	1.336	ضعيف
الإبداع	412	4	0	1.30	1.219	ضعيف
مجموع المهارات الكلية	412	25	0	8.79	5.366	ضعيف

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط العام مجموع المهارات الكلية المتعلِّقة بالمهارات الرئيسة، جاء بواقع (8.79)، وبانحراف معياري وقدره (5.366) وهو يقع ضمن درجة اكتساب ضعيفة، بينما تراوحت متوسطات اكتساب الطلبة للمهارات الرئيسة بين(0.97) و(1.89)، وكلها تقع ضمن درجة امتلاك ضعيفة عدا مهارة (العمل ضمن فريق) جاءت بدرجة متوسطة، ، وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أنّ التّعليم في المدراس لا يرتكز على أداءات الطلبة للمهارات التواصلية، وإنما يركز على التحصيل الدّراسي وقياسه، ما يؤدي إلى ضعف اكتساب المهارات الأدائية

الريادية باستثناء مهارة العمل ضمن فريق؛ وذلك لأن جماعة الأقران تكون الأكثر تأثيراً في سلوكات الطلبة في هذه المرحلة العمرية؛ وهذا يعني أن التركيز على الأنشطة المرتبطة بجماعة الأقران يعدُ عاملاً مساعداً لاكتساب المهارات.

ويوضح الجدول (6) النسب المئوية لاكتساب الطلبة للمهارات الرئيسة داخل المدرسة والنسبة الكلية

جدول (6) النسب المئوية لاكتساب الطلبة للمهارات الرئيسة داخل المدرسة والنسبة الكلية

المهارة	الاكتساب داخل المدرسة				
	ضعيف جدا	ضعيف	متوسط	جيد	جيد جدا
احترام الرأي	156	131	87	29	9
إدارة الوقت	148	103	97	45	19
التواصل مع الآخرين	93	160	115	32	12
العمل ضمن فريق	112	67	78	66	89
اتخاذ القرار	180	112	58	36	26
حلّ المشكلات	234	58	55	28	37
الإبداع	140	104	98	44	26
المجموع الكلي للمهارات	97	124	115	41	15
النسبة المئوية	23.4%	29%	33%	9.4%	3.6%

14- نتائج فرضيات البحث (أداة التعليم الثانوي) ومناقشتها:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث من طلبة التعليم الثانوي عن بنود استبانة المهارات الرياديّة يُعزى لمتغيّر الجنس.

للتحقق من هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للأداة، واستخدم اختبار(ت) للفروق بين المجموعات Independent sample t- test لحساب الفرق بين المتوسطات الحسابية لكل من استجابات الطلبة على بنود الاستبانة، ويوضح الجدول رقم (7) النتائج الآتية:

جدول (7) نتائج الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث للأداة وفقاً لمتغير الجنس

الرقم	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
1	ذكور	203	7.49	5.34	410	0.000	دال
2	إناث	209	10.06	5.08			

يلاحظ من الجدول السابق بأن القيمة الاحتمالية بلغت (0.000) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث يعزى لمتغير الجنس لمصلحة الإناث، ويعود السبب في وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث يعزى لمتغير الجنس إلى أنَّ الإناث تواجه تحديات أكبر في سوق العمل، ما يدفعهن إلى تطوير مهاراتهن الريادية بشكل أكبر لتحقيق النجاح في بيئة عمل تفرض التحديات عليهن، إذ أظهرت نتائج دراسات: (Thomas, 2019; Han et al, 2020; Ely et al, 2021) أنَّ الإناث يتفوقن بمهارات الابتكار والتفكير الإبداعي والقيادة الاستراتيجية وإدارة الأزمات والتفاعل الاجتماعي والتواصل الفعال، وأنهن يمكن أن يحققن نجاحات أكبر في العمل الجماعي وإدارة الفرق.

نتائج الفرضية الثانية التي نصها: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات أفراد عينة البحث من طلبة التعليم الثانوي عن بنود استبانة المهارات الرياديّة يُعزى لمتغير الفرع الدراسي».

للتحقق من هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للأداة، واستخدم اختبار(ت) للفروق بين المجموعات Independent sample t- test لحساب الفرق بين المتوسطات الحسابية لكل من استجابات الطلبة على بنود الاستبانة، ويوضح الجدول (8) النتائج الآتية:

جدول (8) نتائج الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث للأداة وفقاً لمتغير الفرع الدراسي

الرقم	الفرع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	مستوى الدلالة	القرار
1	العلمي	384	8.60	5.341	410	0.007	دال
2	الأدبي	28	11.43	5.102			

يلاحظ من الجدول السابق بأن القيمة الاحتمالية بلغت (0.007) وهي أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي لها (0.05) وهذا يشير إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث يعزى لمتغير الفرع الدراسي لصالح الفرع الأدبي، وربما يعود ذلك إلى تطوير المهارات اللغوية والتَّواصلية بشكل أفضل في الفرع الأدبي، ما يؤدي إلى تطوير المهارات الريادية المرتبطة بالتَّواصل والقيادة والعمل ضمن فريق؛ إذ أظهرت دراستا: (Sarasvathy et al, 2018; Marlow et al, 2020) أنَّ الطلبة الذين يدرسون في الفروع الأدبية يتمتعون بمهارات أفضل في التَّعلم الذاتي والتَّفكير النقدي، وأنهم يميلون إلى تطوير مهارات القيادة والابتكار، ويتمتعون بمهارات أفضل في التَّواصل والعمل ضمن الفريق.

2- استبانة التعليم الجامعي: تمّ بناء قائمة بأبرز المهارات اللازمة للطلبة في مجال التعليم الريادي، متمثّلة باستبانة الأولى موجهة لطلبة التعليم الجامعي في مدينة دمشق، لقياس درجة اكتساب طلبة السنوات الأخيرة في التعليم الجامعي مهارات التعليم الريادي من الجامعة، وتم تطبيقها وقياسها. وقد مرَّ إعداد تلك الاستبانة بالخطوات الآتية:

2-1- مراجعة الأدب النظريّ: تم مراجعة الأدبيّات النّظريّة والدراسات السابقة التي تتعلّق بمجال مهارات التعليم الريادي، منها(خالد، 2017؛ وعبد العزيز 2021)، بغية الإفادة منها في إعداد قائمة تشتمل على أبرز المهارات اللازمة للطلبة (عينة البحث) في مجال التعليم الريادي، وقد أسفرت تلك المراجعة عن تحديد سبع مهارات رئيسة تمثّل مهارات التعليم الريادي اللازمة للطلبة في هذا المجال، هي مهارات (احترام الرأي، إدارة الوقت، التواصل مع الآخرين، العمل ضمن فريق، اتخاذ القرار، حل المشكلات، مهارات الإبداع)، ولكل مهارة رئيسة أربع مهارات فرعية. وهكذا تم التوصل إلى قائمة مبدئيّة بأبرز المهارات الرئيسة والفرعية اللازمة لطلبة التعليم الجامعي (عينة البحث) في مجال التعليم الريادي، وهي مكوّنة من (28) فقرة تتوزّع على المهارات الرئيسة السابقة.

2-2- بناء الاستبانة في صورتها الأوليّة: نُظّمت قائمة تشتمل على أبرز المهارات اللازمة للطلبة (عينة البحث) في مجال التعليم الريادي لطلبة السنوات الأخيرة من التعليم الجامعي في استبانة هدفت إلى توصيف واقع اكتساب طلبة التعليم الجامعي مهارات التعليم الريادي من الكلية، وتضمنت الاستبانة تحديد الهدف من البحث، وكيفيّة ملء الاستبانة، ومعلومات عامّة (اسم الكلية)، يلي ذلك المهارات الرئيسة السبعة، والفقرات المنتمية لكلّ مهارة، فتكوّنت الاستبانة بصورتها الأوليّة من سبع مهارات رئيسة، يندرج تحتها (28) فقرة، بواقع (4) فقرات لكل مهارة رئيسة.

2-3-التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة: عُرضت الاستبانة بصورتها الأوليّة على مجموعة من السّادة المحكّمين في كلية التربية بجامعة دمشق؛ لتعرّف مدى صلاحيّتها في تحقيق أهداف البحث من خلال إبداء آرائهم حول المهارات الرئيسة والفرعية المندرجة تحتها؛ وقد أبدى السادة المحكّمون آراءهم ومقترحاتهم، وتم الأخذ بهذه الآراء، وبذلك بقيت الاستبانة في صورتها النهائيّة مكوّنة من سبع مهارات رئيسة لكل مهارة أربع مهارات فرعية، بواقع (28) فقرة، وبهذا تحقّق الصدق الظاهري للاستبانة.

2-4-ثبات أداة البحث: تم التحقّق من ثبات أداة البحث باستخدام معامل ألفا-كرونباخ، فقد حُسب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ بتطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة غير مشمولة في عيّنة البحث النّهائيّة، تألّفت من (30) طالباً وطالبةً،

تبين أن قيمة معامل ألفا كرونباخ بلغت (0.820)، وتدلّ على درجة ثبات من جيدة إلى ممتازة. الأمر الذي يشير إلى أنّ الاستبانة على درجة مرتفعة من الثبات.

2-5- الاستبانة في صورتها النهائيّة: بُعد الأخذ باقتراحات السادة المحكّمين أصبحت الاستبانة في صورتها النهائيّة مكوّنة من (7) مهارات رئيسة، تمثّل أبرز مهارات التعليم الريادي اللازمة للطلبة في هذا المجال، هي مهارات (احترام الرأي، إدارة الوقت، التواصل مع الآخرين، العمل ضمن فريق، اتخاذ القرار، حل المشكلات، مهارات الإبداع)، يندرج تحتها (28) فقرةً فرعيّةً، بواقع (4) فقرات لكل مهارة رئيسة. وقد تمّ تدريج الاستبانة وفق مقياس رباعي (تعلمتها من التعليم الثانوي، تعلمتها من الكلية، تعلمتها من خارج الكلية، لم أتعلمها) الملحق (2). وبذلك أُجيب عن السؤال الأول الذي نصه» ما مهارات التعليم الريادي اللازمة لطلبة التعليم الجامعي؟».

2-6- تطبيق الاستبانة: لتحقيق أهداف البحث طُبِّقت الاستبانة على عينة من طلبة السنوات الأخيرة في جامعة دمشق لعام 2022/ 2023. واستُخدم برنامج «SPSS» لمعالجة البيانات، وتبين النتائج الآتية:

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصه: «ما مدى إسهام التعليم الجامعي في إكساب مهارات التعليم الريادي للطلبة من وجهة نظرهم؟».

حُسبت تكرارات الاستجابات والأوزان النسبيّة لاستجابة أفراد عينة البحث، وستُعرض النتائج وفق جدولين: الأول يتضمن تكرار الاستجابات للمهارات الفرعية مع النسب المئوية، والثاني تكرار الاستجابات على المهارات الرئيسة مع النسب المئوية، ويوضّح الجدول (9) الآتي تكرارات استجابات الطلبة على المهارات الفرعية مع النسب المئوية على الأداة ككل:

جدول (9) تكرارات استجابات الطلبة على المهارات الفرعية مع النسب المئوية

السؤال	نص السؤال	لم أتعلمها	من خارج الجامعة	من الجامعة	من الثانوي	أعلى نسبة تعلم
س1	الإصغاء للآخرين	0.8%	58.5%	12.0%	28.6%	من خارج الجامعة
س2	تقّبل الرأي الآخر	1.6%	51.4%	24.4%	22.3%	من خارج الجامعة
س3	التعبير عن الرأي بشكل واضح	4.8%	24.6%	36.3%	16.3%	من الجامعة
س4	تحليل الآراء للوصول إلى حلول مشتركة	6.9%	33.2%	47.3%	12.6%	من الجامعة
س5	إنشاء قائمة بالمهام	9.8%	28.6%	21.2%	40.3%	من الثانوي
س6	الالتزام بالجدول الزمني المحدد	18.3%	21.8%	29.6%	30.3%	من الثانوي
س7	تحديد مضيّعات الوقت	17.0%	34.5%	19.3%	29.2%	من خارج الجامعة
س8	البدء بالمهمّة الأصعب	12.3%	30.3%	34.5%	23.0%	من الجامعة
س9	استخدام لغة الجسد.	20.2%	40.7%	26.8%	12.4%	من خارج الجامعة
س10	تكوين الصداقات.	3.3%	33.2%	23.5%	40.0%	من الثانوي
س11	استخدام لغة أجنبية للتواصل مع الثقافات الأخرى	27.6%	35.7%	21.2%	15.5%	من خارج الجامعة
س12	اقناع الآخرين بفكرتك	6.4%	49.7%	28.1%	15.8%	من خارج الجامعة
س13	الاحترام المتبادل بين أعضاء الفريق	2.9%	33.0%	41.9%	22.2%	من الجامعة
س14	اتخاذ القرار بشكل جماعي	6.5%	26.3%	53%	14.2%	من الجامعة
س15	توزيع المهام بحسب مهارت كل عضو في الفريق.	6.9%	24%	55.3%	13.8%	من الجامعة
س16	الالتزام بالمهمة المطلوبة من الفريق	3.7%	26.6%	50.7%	19.0%	من الجامعة
س17	وضع خطة عمل	6.6%	36.3%	29.6%	27.5%	من خارج الجامعة
س18	تحديد الأولويّات لاتخاذ القرار	4.2%	45.6%	29.7%	20.5%	من خارج الجامعة
س19	تقييم الخيارات لتحديد الأفضل	6.1%	45.6%	33.6%	14.7%	من خارج الجامعة
س20	جمع المعلومات لاتخاذ القرار	5%	38.1%	39.1%	17.8%	من الجامعة
س21	تحديد المشكلة بوضوح	4.6%	46.7%	29.1%	19.7%	من خارج الجامعة
س22	اقتراح الحلول للمشكلة	2.9%	46.1%	33.1%	17.9%	من خارج الجامعة
س23	غربلة الحلول المقترحة	13.2%	40.3%	32.9%	13.6%	من خارج الجامعة
س24	تطبيق الحل الأفضل	5.5%	47.5%	33.5%	13.5%	من خارج الجامعة
س25	التفكير بطريقة ناقدة	17.0%	36.3%	31.8%	14.9%	من خارج الجامعة
س26	توليد أفكار جديدة	6.0%	45.2%	35.5%	13.4%	من خارج الجامعة
س27	تطوير أفكار سابقة بطريقة مبتكرة	13.4%	37.3%	39.8%	9.5%	من الجامعة
س28	تحويل الفكرة إلى مشروع	22.7%	32.1%	39.7%	5.5%	من الجامعة

يلاحظ من الجدول السابق أن أعلى نسبة لخيار (تعلمتها من الجامعة) بلغ (55.3%) للمهارة الفرعية رقم (15) والتي نصها « توزيع المهام بحسب مهارت كل عضو في الفريق.»، بينما بلغت أقل نسبة (12.0%)، للمهارة رقم (1) التي نصها « الإصغاء للآخرين»، وبلغت أعلى نسبة لخيار (تعلمتها من خارج الجامعة) (58.5%) للمهارة رقم (1) التي نصها « الإصغاء للآخرين»، بينما بلغت أقل نسبة (21.8%) للمهارة (6) التي نصها « الالتزام بالجدول الزمني المحدد «، وبلغت أعلى نسبة لخيار (لم أتعلمها) (27.6%) للمهارة رقم (11) والتي نصها» استخدام لغة أجنبية للتواصل مع الثقافات الأخرى» بينما بلغت أقل نسبة(0.8%) للمهارة رقم (1) والتي نصها» الإصغاء للآخرين»، وبلغت أعلى نسبة لخيار (تعلمتها من التعليم الثانوي) (40.3%) للمهارة رقم (5) التي نصها « إنشاء قائمة بالمهام «، بينما بلغت أقل نسبة (5.5%) للمهارة (28) التي نصها « تحويل الفكرة إلى مشروع» وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج طلبة التعليم الثانوي ويُبيّن ذلك في الجدول (10). إذ يبين الجدول (10) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلبة عينة البحث عن بنود الاستبانة للمهارات الرئيسة النتائج الآتية:

جدول (10) التكرارات والنسب المئوية لاستجابات الطلبة عينة البحث عن بنود الاستبانة للمهارات الرئيسة

	المهارة	لم أتعلمها		تعلمتها من خارج الجامعة		تعلمتها من الجامعة		تعلمتها من الثانوي		أعلى نسبة اكتساب للمهارة
		عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية	عدد الاستجابات	النسبة المئوية	
1	احترام الرأي	149	3.6%	1905	46.1%	1272	30.8%	810	19.6%	من خارج الجامعة
2	إدارة الوقت	595	14.4%	1180	28.5%	1107	26.8%	1254	30.3%	من الثانوي
3	التواصل مع الآخرين	600	14.5%	1641	39.7%	1039	25.1%	856	20.7%	من خارج الجامعة
4	العمل ضمن فريق	210	5.1%	1136	27.5%	2094	50.6%	696	16.8%	من الجامعة
5	اتخاذ القرار	227	5.5%	1700	41.1%	1388	33.6%	821	19.9%	من خارج الجامعة
6	حلّ المشكلات	269	6.5%	1865	45.1%	1345	32.5%	657	15.9%	من خارج الجامعة
7	الإبداع	601	14.5%	1583	38.3%	1513	36.6%	439	10.6%	من خارج الجامعة
المهارات_الكلية		2651	9.2%	11010	38%	9758	33.7%	5533	19.1%	من خارج الجامعة

يلاحظ من الجدول السابق أن عدد استجابات الطلبة للمهارات الكلية التي تعلمها من الجامعة (9758) استجابة بنسبة (33.7%)، وعدد استجابات الطلبة للمهارات الكلية التي تعلمها خارج الجامعة (11010) استجابة بنسبة (38%)، وعدد استجابات الطلبة للمهارات الكلية التي لم يتعلموها (2651) بنسبة (9.2%) استجابة، وعدد استجابات الطلبة للمهارات الكلية التي تعلمها من التعليم الثانوي(5533) بنسبة(19.1%). وربما يعود ذلك لعدة عوامل من أهمها: أن طلبة الجامعة يكتسبون خبراتهم من العمل في مختلف المجالات، والأنشطة الاجتماعية والتطوعية والتي تتصل مباشرة بمتطلبات سوق العمل والتحولات العالمية، ويشير ذلك إلى أنّ هناك نقص في اكساب المهارات الريادية في المراحل التعليمية السابقة للتعليم الجامعي.

كما حُسبت المتوسطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة لاستجابات الطلبة عن بنود الأداة، ويوضح الجدول (11) النتائج الآتية:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة عن بنود الأداة

المهارة	عدد الاستجابات	القيمة العظمى	القيمة الدنيا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة اكتساب
احترام الرأي	1034	4	0	1.23	1.05	ضعيف
إدارة الوقت	1034	4	0	1.07	1.069	ضعيف
التواصل مع الآخرين	1034	4	0	1	0.988	ضعيف
العمل ضمن فريق	1034	4	0	2.025	1.48	متوسط
اتخاذ القرار	1034	4	0	1.342	1.342	ضعيف
حلّ المشكلات	1034	4	0	1.30	1.488	ضعيف
الإبداع	1034	4	0	1.463	1.319	ضعيف
مجموع المهارات الكلية	1034	25	0	9.43	5.347	ضعيف

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط العام مجموع المهارات الكلية المتعلِّقة بالمهارات الرئيسة، جاء بواقع (9.43)، وبانحراف معياري وقدره (5.347) وهو يقع ضمن درجة اكتساب ضعيفة، بينما تراوحت متوسطات اكتساب الطلبة للمهارات الرئيسة بين(1) و(2.025)، وكلها تقع ضمن درجة امتلاك ضعيفة عدا مهارة (العمل ضمن فريق) جاءت بدرجة متوسطة، ويُلاحظ من هذه النتيجة تطابقها مع نتائج طلبة التعليم الثانوي في اكتساب مهارات التعليم الريادي، ويُفسر ذلك بأنَّ التعليم الجامعي لم يَضف إلى حصيلة الطلبة اكتساب مهارات التعليم الريادي، ولم يرمم ما أغفلته مرحلة التعليم الثانوي، وإنما استمر الضعف في المهارات الريادية مع استمرار المرحلة الجامعية، وربما تناسب طرداً مع التّرفع في السنوات الدّراسية.

ويوضح الجدول (12) النسب المئوية لاكتساب الطلبة للمهارات الرئيسة داخل المدرسة والنسبة الكلية

جدول (12) النسب المئوية لاكتساب الطلبة للمهارات الرئيسة داخل الجامعة والنسبة الكلية

المهارة	الاكتساب داخل الجامعة									
	ضعيف جداً		ضعيف		متوسط		جيد		جيد جدا	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
احترام الرأي	310	30	324	31	278	26.9	96	9.3	26	2.5
إدارة الوقت	383	37	335	32.4	210	20.3	72	7	34	3.3
التواصل مع الآخرين	376	36.4	380	36.8	198	19.1	57	5.5	23	2.2
العمل ضمن فريق	248	.24	147	14.2	199	19.2	211	20.4	229	22.1
اتخاذ القرار	391	37.8	221	21.4	199	19.2	123	11.9	100	9.7
حلّ المشكلات	478	46.2	169	16.3	141	13.6	90	8.7	156	15.1
الإبداع	334	32.3	226	21.9	233	22.5	143	13.8	98	9.5
المجموع الكلي للمهارات	253	24.5	426	41.3	278	26.9	71	4.5	6	0.6

وللإجابة عن السؤال الخامس الذي نصه « ما الفرق بين المهارات الرياديّة التي يكتسبها الطلبة خلال دراستهم في مرحلة التعليم الثانوي والمهارات الرياديّة التي يكتسبها الطلبة خلال دراستهم في مرحلة التعليم الجامعي؟» تمت المقارنة والجدول الآتي (13) يوضح النتائج الآتية:

جدول (13) مقارنة نتائج اكتساب مهارات التعليم الريادي بين طلبة التعليم الثانوي وطلبة التعليم الجامعي

مصادر التّعلم	طلبة التعليم الثانوي		طلبة التعليم الجامعي	
	أعلى نسبة اكتساب	أدنى نسبة اكتساب	أعلى نسبة اكتساب	أدنى نسبة اكتساب
تعلمتها من المدرسة الثانوية	تكوين الصداقات	الإصغاء للآخرين	إنشاء قائمة بالمهام	تحويل الفكرة إلى مشروع
تعلمتها من الجامعة	-	-	توزيع المهام بحسب مهارات كل عضو في الفريق	الإصغاء للآخرين
تعلمتها من خارج المدرسة الثانوية	الإصغاء للآخرين	تكوين الصداقات		
تعلمتها من خارج الجامعة	-	-	الإصغاء للآخرين	الالتزام بالجدول الزمني المحدد
لم اكتسبها	تحويل الفكرة إلى مشروع	-	استخدام لغة أجنبية للتواصل مع الثقافات الأخرى	-

وللإجابة عن السؤال السادس الذي نصه «ما مفاهيم مهارات التعليم الريادي التي يمكن أن تُضمّن في التعليم؟» تم بناء قائمة مفاهيم مهارات التعليم الريادي بدءاً بالمهارات الأقل اكتساباً في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي، والجدول (14) الآتي يوضح النتائج الآتية:

جدول (14) قائمة مفاهيم مهارات التعليم الريادي بدءاً بالمهارات الأقل اكتساباً في مرحلتي التعليم الثانوي والجامعي

قائمة مفاهيم المهارات الريادية بحسب احتياجات طلبة مرحلة التعليم الثانوي	قائمة مفاهيم المهارات الريادية بحسب احتياجات طلبة مرحلة التعليم الجامعي
الإصغاء للآخرين	الإصغاء للآخرين
تقّبل الرأي الآخر	تقّبل الرأي الآخر
التعبير عن الرأي بشكل واضح	تحديد مضيّعات الوقت
تحليل الآراء للوصول إلى حلول مشتركة	استخدام لغة الجسد
إنشاء قائمة بالمهام	استخدام لغة أجنبية للتواصل مع الثقافات الأخرى
الالتزام بالجدول الزمني المحدد	اقناع الآخرين بفكرتك
تحديد مضيّعات الوقت	وضع خطة عمل
البدء بالمهمّة الأصعب	تحديد الأولويّات لاتخاذ القرار
استخدام لغة الجسد.	تقييم الخيارات لتحديد الأفضل
استخدام لغة أجنبية للتواصل مع الثقافات الأخرى	تحديد المشكلة بوضوح
اقناع الآخرين بفكرتك	اقتراح الحلول للمشكلة
الاحترام المتبادل بين أعضاء الفريق	غربلة الحلول المقترحة
توزيع المهام بحسب مهارات كل عضو في الفريق.	تطبيق الحل الأفضل
الالتزام بالمهمة المطلوبة من الفريق	التفكير بطريقة ناقدة
وضع خطة عمل	توليد أفكار جديدة
تحديد الأولويّات لاتخاذ القرار	
تقييم الخيارات لتحديد الأفضل	
جمع المعلومات لاتخاذ القرار	
تحديد المشكلة بوضوح	
اقتراح الحلول للمشكلة	
غربلة الحلول المقترحة	
تطبيق الحل الأفضل	
التفكير بطريقة ناقدة	
توليد أفكار جديدة	
تطوير أفكار سابقة بطريقة مبتكرة	
تحويل الفكرة إلى مشروع	

- نتائج فرضيات البحث ومناقشتها:

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث من طلبة الجامعة عن بنود استبانة المهارات الريادية تعزى لمتغيّر الكلية.

للتحقق من هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الدرجة الكلية للأداة، ويوضح الجدول رقم (15) النتائج الآتية:

جدول (15) نتائج الفرق بين متوسطي درجات أفراد عينة البحث للأداة وفقاً لمتغير الكلية

كليات جامعة دمشق	عدد الطلبة العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
السياحة	74	12.1351	6.11830
المعلوماتية	126	11.8333	5.26991
العلوم	88	10.5682	4.72410
التربية	157	10.2229	4.71712
الإعلام	98	10.0816	4.79835
الشريعة	59	8.5932	6.22320
الطب	111	8.2973	4.80832
الآداب	89	8.1910	5.24161
الصيدلة	144	7.3681	5.00454
الصحية	88	7.1364	4.77345
Total	1034	9.4371	5.34759

تُشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ظاهرية كبيرة في المتوسطات الحسابية لدرجة اكتساب الطلبة للمهارات الريادية تبعاً لاختلاف كلياتهم؛ إذ بلغ أعلى متوسط (12.1351) وأدنى متوسط حسابيّ (7.1364)، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بحسب الكلية، استُخدِام اختبار تحليل التباين الأحادي (One- way- ANOVA)، وكانت النتائج الآتية كما يُبيّنها الجدول (16).

جدول(16) قيمة اختبار تحليل التباين الأحادي لدرجة اكتساب الطلبة للمهارات الريادية تبعاً للكلية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	الدلالة	القرار
بين المجموعات	2919.094	9	324.344	12.476	.000	دال
داخل المجموعات	26621.320	1024	25.997			
المجموع	29540.414	1033				

يُلاحظ من الجدول السابق إلى أن مستوى الدلالة (0.00) وهو أصغر من (0.05)، ومنه نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرضية البديلة بوجود فرق دال احصائياً بين متوسط استجابات الطلبة عيّنة الدّراسة تبعاً لاختلاف كلياتهم ولتحديد الاختلاف لصالح أي كلية يُستخدم اختبار شفيه.

جدول (17) قيمة اختبار شفيه (shifehe) لدرجة اكتساب الطلبة عينة الدراسة للمهارات الريادية في كلياتهم من وجهة نظرهم

مستوى تفاعل المعلم	الكلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة	القرار
الصيدلة	المعلوماتية	-4.46528*	.62199	.000	دال
	العلوم	-3.20013*	.68990	.011	دال
	السياحة	-4.76708*	.72928	.000	دال
	التربية	-2.85487*	.58832	.005	دال
الطب	المعلوماتية	-3.53604*	.66373	.001	دال
	السياحة	-3.83784*	.76520	.003	دال
المعلوماتية	الصيدلة	4.46528*	.62199	.000	دال
	الطب	3.53604*	.66373	.001	دال
	الصحية	4.69697*	.70835	.000	دال
	الآداب	3.64232*	.70600	.002	دال
الصحية	العلوم	-3.43182*	.76867	.019	دال
	السياحة	-4.99877*	.80420	.000	دال
	التربية	-3.08657*	.67898	.015	دال
السياحة	الصحية	4.99877*	.80420	.000	دال
	الآداب	3.94412*	.80214	.004	دال

يبين الجدول إلى وجود فروق دالة احصائيا في درجة اكتساب طلبة التعليم الجامعي للمهارات الريادية تبعاً لكلياتهم، وهذ يدل على أن بعض الكليات تهتم بهذه المهارات في مناهجها مثل السياحة والمعلوماتية والتربية والطب والعلوم والاعلام بينما هناك الكثير من الكليات التي لا تتطرق لها في مناهجها مثل كلية الآداب والعلوم الصحية والصيدلة والشريعة.

15- مقترحات البحث:

1 - ضرورة إدراج المهارات الريادية، ومناهج خاصة بالتعليم الريادي في مراحل التعليم الجامعي.

2 - إدراج مفاهيم الريادة والابتكار ضمن المقررات الدراسية لمراحل التعليم ما قبل الجامعي.

3 - إنشاء المراكز المسؤولة عن تعزيز روح الريادة والمهارات الريادية في الجامعات بما يحقق الميزة التنافسية المستدامة.

4 - تضمين مهارات التعليم الريادي ضمن الخطط الاستراتيجية للجامعة.

5 - إقامة معارض تثقيفية، وورش عمل يتم من خلالها عرض مشاريع الطلاب الريادية وتطبيقها وتقديم الدعم والتوجيه المناسب لها من قبل القائمين، وبما يسهم في تجهيزهم هؤلاء الطلبة لمستقبل مهني ناجح يواكب تطورات سوق العمل.

6 - استضافة رواد أعمال محليين لمناقشة تجاربهم وكيفية البدء في المشاريع الخاصة، ما يتيح للطلاب تعلم مهارات حقيقية من الواقع.

7 - دعم وتشجيع المبادرات والمشاريع التطوعية التي تعزز الروح الريادية وتوفر للطلاب فرص حقيقية للتفاعل مع المجتمع المحلي.

8 - تنظيم محاضرات ومسابقات علمية ضمن المدارس والجامعات حول مفهوم التعلّم الريادي ومسارات التعليم المتعددة، والتي تسهم بتزويد الطلاب بأمثلة عمليّة وملهمة عن النجاح والتحديات في ريادة الأعمال.

9 - تنظيم دورات تدريبية (للمعلمين ولأعضاء الهيئة التدريسية) تركز على تعليم وتنمية المهارات الريادية، وتزودهم بالأدوات والموارد التي تساعدهم في تدريس هذه المهارات بشكل فعال لطلابهم.

المراجع العربية:

- حسن، إسراء؛ أبو ناصر، آلاء؛ عاصي، صباح؛ الحلاق، علا؛ موسى، غنى؛ لقموش، كندة، الحلاق، لمى؛ الملقي، نبال. (2022). واقع إدماج التلاميذ ذوي الإعاقة في مدارس التعليم الأساسي الدامجة وفق معايير وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، وزارة التربية. استُرجع من الصفحة الرسمية لوزارة التربية في الجمهورية العربية السورية:

https://m.facebook.com/story.php?story_fbid=pfbid02z4dpw3yEoVbBTDTYGc538kCXDDxb2v2eRBDY3TwFZrrZswbescurVn6dEW3BViMUl&id=573693363038185&mibextid=Nif5oz

- حسن، إسراء؛ أبو ناصر، آلاء؛ عاصي، صباح؛ الحلاق، علا؛ موسى، غنى؛ لقموش، كندة، الحلاق، لمى؛ البجعة؛ مروة؛ الملقي، نبال. (2024). كيف تنشئ طفلاً ريادياً، ط1، الشارقة، دار الآفاق العلمية.

- حسن، عزت عبد الحميد محمد .(2011). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج spss 18، القاهرة: دار الفكر العربي.

- خالد، عيادة عبدالله؛ عبد الله، مجدي؛ المليجي، رضا.(2017). استراتيجية مقترحة لتفعيل دور جامعة حائل في تأصيل ثقافة ريادة الأعمال لدى الشباب الجامعي. مجلة المعرفة التربوية، المجلد(5)، العدد(10)، 66- 104.

- السعيد، عصام سيد أحمد.(2015). التعليم الريادي مدخل لدعم توجه طلاب الجامعة نحو الريادة والعمل الحر. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، العدد(18)، 177-132.

- الطراونة، عيسى؛ السبوع، ماجدة. (2022). دور الجامعات الأردنية في دعم التعليم الريادي من وجهة نظر الطلبة. بحث منشور في المجلة الدولية لضمان الجودة، المجلد (5)، العدد (1)، 75.

- عبد العزيز، أمل أنور .(2021). فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات التعليم الريادي في تحسين مهارات التفكير الاستراتيجي واتخاذ القرار والتوجه نحو ريادة الأعمال لدى عينة من طلاب كلية التربية. بحث منشور في مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد (36)، العدد (2)، الجزء (2)، 281- 344.

- موسى، غنى؛ عاصي، صباح؛ حدود، سعد قدوري.(2024). كيف تصبح معلماً ريادياً، ط1، بغداد، مؤسسة دار الصادق الثقافية.

المراجع الأجنبية:

- Ely, R. J., Ibarra, H., & Kolb, D. M. (2021). Taking gender into account: Theory and design for women's leadership development. American Psychologist, 76(4), 525-537. doi: 10.1037/amp0000787.

- European Commission. (2012). Effects and impact of entrepreneurship programmes in higher education. Entrepreneurship Unit Directorate-General for Enterprise and Industry. Brussels. Pp.1-86.

- Han, N., Scott, K., & Kapp, S. (2020). Women's work in times of crisis: Insights for leaders. Harvard Business Review, 98(5), 130-137.

Marlow, S., & McAdam, M. (2020). Gender matters: women's entrepreneurship and institutional context in the European Union. Small Business Economics, 55(3), 669-684.

- O'Connor, Allan. (2013). A conceptual framework for entrepreneurship education policy: Meeting government and economic purposes, Journal of Business Venturing.

- Sarasvathy, S. D., Dew, N., Velamuri, S. R., & Venkataraman, S. (2018). Three views of entrepreneurial opportunity. Entrepreneurship Theory and Practice, 42(1), 125-140.

- Thomas, P. (2019). Women in entrepreneurship: A review and research agenda. International Entrepreneurship and Management Journal, 15(3), 679-704. doi: 10.1007/s11365-019-00592-6

ملامح تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية

أ. د. سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود
أ. د.فهد بن علي العميري
د. محمد بن دخيل الطلحي

المستخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ملامح تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية. واتبعت الدراسة المنهج المختلط (المزيج)، الذي يتمثل في المنهجين الوصفي المسحي، وكذلك المنهج النوعي عن طريق أسلوب النظرية المجذرة. واستخدمت الدراسة أداتين، وهما: أداة سلم التقدير، بلغت عينته (67) مشاركاً، وأداة أسئلة المقابلة شبه المقننة، وبلغت عينتها (16) مشاركاً. وقد جرى التحقق من قيم الصدق والثبات اللازمة للأداتين.

وأبانت نتائج الدراسة وجود عدة متطلبات لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية للدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، وقد جاء في الترتيب الأول المجال الأول- أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، وجاء في الترتيب الثاني المجال الثالث- القائمين على إدارة برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية ، وجاء في الترتيب الثالث المجال الثاني- برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، وجاء في الترتيب الرابع(الأخير) المجال الرابع- مصادر جمع بيانات التقويم في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية. وجاءت المتوسطات الحسابية (4,24؛ 4,13؛ 3,92؛ 3,92)، على التوالي. في حين جاءت أوزانها النسبية (84,7%؛ 82,5%؛ 78,5%؛ 77,4%) على التوالي. وأظهرت نتائج الدراسة أبرز الموجهات التي يقوم عليها تطوير برامج الدراسات الاجتماعية

التربوية في ضوء مدخل العلاقات البينية، وهي: أولاً- الأسس التي تقوم على العلاقة بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى، وثانياً- الأسس التي تقوم على العلاقة بين فروع الدراسات الاجتماعية التربوية، وثالثاً-حاجات المجتمع السعودي ومشكلاته وطموحاته، ورابعاً(أخيراً)- المستحدثات والقضايا المعاصرة. وأوضحت نتائج الدراسة أشد الصعوبات والتحديات التي تواجه تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية في ضوء مدخل العلاقات البينية، والمتمثلة في: أولاً- ندرة المتخصصين في المناهج والبرامج التربوية القائمة على مدخل العلاقات البينية، ثانياً- انخفاض مستوى الوحدات البحثية في الجامعات التي تعنى بمدخل العلاقات البينية بشكل عام والعلاقات البينية الخاصة بالدراسات الاجتماعية التربوية، ثالثاً- عدم ثقة الجهات التنفيذية في إنتاج المراكز البحثية المتصلة بمدخل العلاقات البينية، رابعاً- غياب التواصل الفعال بين الجامعات الداعمة للمشروعات البحثية المتصلة بمدخل العلاقات البينية ومؤسسات المجتمع الأخرى، خامساً(أخيراً)- قلة التمويل المقدم للمشروعات البحثية التي تعنى بمدخل العلاقات البينية. وقد خلُصت الدراسة إلى تقديم التصور المقترح لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية. إضافة إلى ذلك؛ قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، والمقترحات ذات الصلة.

الكلمات المفتاحية: تطوير، مدخل، العلاقات البينية، الدراسات الاجتماعية التربوية، الدراسات العليا، التعليم الجامعي.

Features of Developing Educational Social Studies Programs within the Postgraduate Studies System in Saudi Universities in Light of the Interdisciplinary Approach

Prepared by

Prof. Sara H. Al-Saud

Prof. Fahad A. Alomairi

Dr. Muhammad D. Al-Talhi

Abstract

The study aimed to reveal the features of the development of educational social studies programs within the postgraduate studies system in Saudi universities in light of the interdisciplinary approach. The study followed the mixed method, which consists of two descriptive and survey approaches, as well as a qualitative approach using the grounded theory method. The study used two tools: the rating scale tool, whose sample reached (67) participants, and the semi-structured interview questions tool, whose sample reached (16) participants. The necessary validity and reliability values for the two tools were verified.

The results of the study showed that there are several requirements for developing educational social studies programs for postgraduate studies in Saudi universities in light of the interdisciplinary approach. The first field-faculty members in educational social studies programs within the postgraduate studies system in Saudi universities in light of the interdisciplinary approach, came in first place. In second place is the third field - those responsible for managing educational social studies programs within the postgraduate studies system in Saudi universities in light of the interdisciplinary approach, and in third place is the second field - educational social studies programs within the postgraduate studies system in Saudi universities in light of the interdisciplinary approach, and it came in Fourth (last) ranking: Fourth field - Sources of collecting

evaluation data in educational social studies programs within the postgraduate studies system in Saudi universities in light of the interdisciplinary approach. The arithmetic means were (4.24; 4.13; 3.92; 3.92), respectively. While their relative weights were (84.7%; 82.5%; 78.5%; 77.4%), respectively. The results of the study showed the most prominent guidelines on which the development of educational social studies programs is based in light of the interdisciplinary approach, which are: Firstly - the foundations that are based on the relationship between educational social studies and other sciences, secondly - the foundations that are based on the relationship between the branches of educational social studies, and thirdly - The needs, problems and aspirations of Saudi society, and fourthly (finally) - innovations and contemporary issues. The results of the study revealed the most severe difficulties and challenges facing the development of educational social studies programs in light of the interdisciplinary approach, which are: First - the scarcity of specialists in curricula and educational programs based on the interdisciplinary approach, second - the low level of research units in universities that deal with the interdisciplinary approach in a way. General and the interdisciplinary of social-educational studies. Third - the lack of confidence of the executive authorities in the production of research centers related to the interdisciplinary approach. Fourth - the absence of effective communication between the universities supporting research projects related to the interdisciplinary approach and other community institutions. Fifth (finally) - the lack of funding provided for the projects. Research that deals with the introduction to interdisciplinary. The study concluded by presenting a proposed vision for developing educational social studies programs within the postgraduate studies system in Saudi universities in light of the interdisciplinary approach. Moreover; The study presented a set of relevant recommendations and suggestions.

Keywords: development, introduction, interrelations, social educational studies, postgraduate studies, university education.

خلفية الدراسة وأدبيتها

تسعى الرؤية الطموحة للمملكة العربية السعودية لعام (2030م) إلى سد الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل الوطني، وتطوير التعليم العام، وتوجيه الطلبة نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة، وإتاحة الفرصة لإعادة تأهيلهم والمرونة في التنقل بين مختلف المسارات التعليمية. كما تهدف إلى أن تصبح خمس من الجامعات السعودية على الأقل من أفضل (200) جامعة دولية بحلول عام (2030م). وإحراز الطلبة لنتائج متقدّمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية والحصول على تصنيف متقدّم في المؤشرات العالمية للتحصيل العلمي.

وبغية تمكن المملكة العربية السعودية من تحقيق رؤية عام (2030م) في مجال التعليم والبحث العلمي التربوي فإن الأمر يتطلب أن تهتم ببرامج إعداد المعلم قبل الخدمة، وتنمية كفايات المعلم وتدريبه في أثناء الخدمة بشكل عام، وإعداد معلم الدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص، إذ إن منهج الدراسات الاجتماعية له دور مؤثر وفعال في تحقيق رؤية(2030م) أكثر من غيره من المناهج الدراسية لما يتناوله من محتوى يغطي جميع المجالات الاجتماعية والتاريخية والاقتصادية للمجتمع التي تعزز في مجملها المرتكزات التي تقوم عليها الرؤية، وهي: المجتمع الحيوي، والاقتصاد المزده، والوطن الطموح (الأنصاري، 2022).

كما ازدادت الحاجة إلى تطوير نظم التعليم في ضوء مبدأين رئيسين هما وحدة المعرفة وتكاملها، والاقتصاد في المعرفة. ويعنى مبدأ وحدة المعرفة التوصل إلى ما يسمى بالجذع المشترك بين المفاهيم الأساسية التي لها صلة بأكثر من تخصص، بينما يُعنى مبدأ الاقتصاد في المعرفة بتضافر التخصصات وتعاونها لبحث الموضوعات بشمولية لتجنب تكرار دراستها في أكثر من تخصص، ومن ثم أصبحت العلوم والدراسات البينية المشتركة بين التخصصات مطلباً رئيساً لمؤسسات التعليم (أحمد، 1996).

وتعد بينية التخصصات مرحلة من مراحل تطور العلم فرضت نفسها بعد مرحلتي الموسوعية والتخصصية، فقد هيمنت النزعة الموسوعية قروناً عديدة، كما ميزت النزعة التخصصية مسار العلوم في القرنين الأخيرين، وقد كانت لها فوائد كبرى في مختلف مجالاتها، لكن الحرص على عزل الظواهر بعضها عن بعض وتقسيمها وتفريع المسارات الأكاديمية والبحثية قد أدى إلى النزوع المبالغ فيه نحو استقلال التخصصات في لغتها ومنظومتها الاصطلاحية ومناهجها (قطيط، 2018).

وظهر مفهوم العلاقات البينية (Interdisciplinary) لأول مرة عام (1937م) على يد عالم الاجتماع لويس كيرتز (Luis Kirtz) ثم تحددت ملامح العلاقات البينية في النصف الأول من القرن العشرين، وكلمة البينية(Interdisciplinary) تتكون من مقطعين (Inter) وتعني

(بين) وكلمة نظام(Discipline) وتعني مجال دراسي معين وفقاً لتعريف الجمعية الأمريكية للتعليم العالي(AAHE: American Association for Higher Education). وقد كانت أكثر الأنماط تأثيراً هي تلك التي قدمتها جامعات كولومبيا(Colombia) ، وشيكاغو(Chicago)، وويسكنسون(Wisconsin) في الولايات المتحدة الأمريكية. وأبرز من قام بتلك الدراسات هم هاتشنز(Hutchins)، ميكلجون(Meiklejohn)، وديوي(Dewey). وبدأت العلاقات البينية تنطلق بشكل موسع في بدايات القرن العشرين، بهدف إعداد وتأسيس برامج وأقسام ومناهج ذات تخصصات متعددة، تجمع بين نظامين لحل مشكلة ما، والتعامل معها من خلال أنظمة متنوعة، دون الارتباط بتخصص علمي تقليدي محدد؛ للوصول إلى فهم شمولي لحقل معرفي متكامل وشامل، من مثل: إنشاء كليات خاصة بالدراسات العليا تجمع بين العلوم التطبيقية وبين العلوم الاجتماعية والإنسانية (Klien & Newell,1997; Markauskaite et al.,2024).

ويضيف برو (Brew, 2008) أن مصطلح العلاقات البينية (Interdisciplinary) ظهر منذ السبعينيات أثر موجة النقد الموجهة للتعليم، والتي نادت بتغيرات جذرية في المناهج والبحوث العلمية، وكذلك نتيجة وجود كثير من المشكلات والظواهر والمفاهيم المعقدة التي تقاوم الفهم أو التحليل عندما يجري تناولها من منظور تخصص معين (فرع واحد من فروع المعرفة).

ويمكن القول: بإن التخصص البيني لا يعنى محو هوية التخصص المنفرد، بل يحاول أن يجد أطراً علمية تساعده على إيجاد قنوات يتواصل من خلالها مع التخصصات والمعارف الأخرى التي تبعث فيه الحيوية والنشاط والنمو المستمر، بعيداً عن الإطار البحثي التقليدي المتقوقع حول نفسه في دائرة بحثية مغلقة (العاني، 2016).

وبالرغم من ظهور مفهوم مدخل العلاقات البينية (Interdisciplinary) منذ بداية العشرينات من القرن المنصرم، وشيوع استخدامه في مجال الدراسات الاجتماعية، فليس هناك إجماع حتى الآن على المقصود تحديدا بهذا المفهوم (Vick,2004). ولقد تعددت تعريفات العلاقات البينية، ومنها تعريف دافز (Davis,1995,38) للعلاقات البينية بأنها: «أحد النظم الدراسية التي يجمعها اهتمام مشترك، ويحدث بينها تفاعل ينتج عنه ظهور تخصص جديد له مصطلحاته، ومفاهيمه، وعلاقاته، وطرقه البحثية المميزة».

ويشير مرجين (2015، 9) إلى أن العلاقات البينية: «هي نتاج التفاعل بين تخصصين علميين أو أكثر، وذلك بغية استحداث برنامج أو برامج جديدة، وبهذا تشكل هذه البرامج مجالاً جديداً قائماً على التكامل المعرفي، والمفتوح على الإبداع والابتكار، إذ يمكن الاستفادة من الأدوات والمنهجية المتطورة لبعض العلوم في تحسين وتطوير أداوت تفكير بعضها الآخر».

وتحقق العلاقات البينية مجموعة من المزايا والفوائد وهي: تكامل ووحدة المعرفة والمدارس الفكرية للوصول إلى مخرجات ونتائج أكثر عمقاً، والإبداع في معالجة القضايا من وجهات نظر متعددة، واستخدام أساليب ومناهج بحثية مركبة للتوصل إلى حلول خارج نطاق النظام والمجال العلمي الواحد؛ ومن ثم تمثل بينية التخصصات أحد التوجهات والمداخل التي تُحسين كفاءة وفعالية البحث الإداري التربوي لطبيعته البينية بالأساس والتي تقوم على الانفتاح على كثير من التخصصات الأخرى، من مثل: علم الاجتماع، وعلم النفس، والاقتصاد، والعلوم السلوكية والتنظيمية (قطيط، 2018).

وفي التعليم العالي، تتضمن التخصصات المتعددة تصميم الموضوعات التي توفر الفرصة لتجربة طرائق متنوعة للمعرفة من التخصصات الأساسية أو المفضلة للطلاب. مثل هذا التعليم مهم بشكل متزايد في اقتصاد المعرفة العالمي. بدأت كثير من الجامعات في تقديم دراسات أو مواضيع متعددة التخصصات لتلبية هذه الحاجة المتصورة (Davies & Devlin, 2010).

ويلاحظ أن الجامعات ومراكز البحوث في الوطن العربي بدأت في الاهتمام بهذه المعرفة والثقافة التي تهتم بتكامل المعرفة من خلال عقد المؤتمرات والندوات، ومنها المؤتمر العلمي الثالث لجامعة عين شمس (2014م) والمعنون «بالتخصصات والدراسات البينية والمتعددة واحتياجات سوق العمل». وتوصل المؤتمر إلى تحديد الفجوة بين البرامج الأكاديمية الكائنة واحتياجات سوق العمل الحالية والمستقبلية في إطار المهن متعددة التخصصات، وعرض لأهم التجارب المحلية والإقليمية والعالمية في مجال التخصصات والدراسات البينية. وفي جامعة السلطان قابوس (2015م) عُقد المؤتمر الدولي الثالث لكلية الآداب والعلوم الاجتماعية «العلاقات البينية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات».

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية بالدراسات البينية من خلال عقد المؤتمرات والندوات من خلال جامعاتها، إذ نظمت جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ممثلة في مركز دراسات اللغة العربية وآدابها المؤتمر الدولي: اللغة العربية والدراسات البينية: الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية بالرياض عام (2015م)، وكانت جامعة أم القري ضمن الجامعات التي اهتمت بالدراسات البينية من خلال عقد كلية الآداب جامعة المنوفية بالشراكة مع كلية اللغة العربية جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية مؤتمراً علمياً دولياً في موضوع: أسئلة البلاغة والدراسات البينية، مراجعات في آلية التحليل وغايات الخطاب.

وقد تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت مدخل العلاقات البينية، ومنها دراسة ينجبلد (Youngblood, 2007) التي تناولت الجوانب متعددة التخصصات لاثنين من فروع المعرفة -

الجغرافيا والأنثروبولوجيا - وتوصلت الدراسة إلى أن ادعاء تعدد التخصصات غير مثمر، بينما الحاجة ملحة إلى مناهج تعزز كلاً من التخصصات والدراسات متعددة التخصصات.

واهتمت دراسة ايفنز وراندلز (Evans & Randalls, 2008) بدراسة معوقات تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية، فقد أكدت بأن الدراسات البينية تعد من المفاهيم الصعبة، ومن الصعب تنفيذها على مستوى الممارسة العملية، بالإضافة لتقديم المفاهيم العلمية بشكل مختزل، وقد جمعت الدراسة بين مناهج العلوم الفيزيائية بالاعتماد على خبرة عينة من طلاب الدكتوراه في الجغرافيا، واقترحت الدراسة منهجاً يربط التخصصات بعضها بعضاً من خلال التقارب بدلاً من التسلسل الهرمي. وأوصت الدراسة بأهمية تشجيع هذا المنهج بشكل متزايد من قبل هيئات تمويل الأبحاث.

وهدفت دراسة جامز (James, 2011) لتطبيق منهج متكامل نحو الجمع بين الرؤى من التخصصات المتعددة للمضي قدمًا بالدراسات الدولية عن طريق استكشاف التاريخ وعلم النفس، والتخصصات ذات الصلة بالإضافة للمجالات متعددة التخصصات ذات الروابط المحدودة.

ورمت دراسة بيومي (2016) إلى محاولة وصف وتحديد معوقات تفعيل الدراسات البينية. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها: زيادة حجم المعوقات المرتبطة بالسياق الأكاديمي عن (60%) من المستوى الافتراضي بكلية الآداب في جامعة عين شمس، وعلى عكس ذلك، انخفاض النسبة في كلية الآداب جامعة السلطان قابوس عن المستوى الافتراضي.

وقد سعت دراسة بركن (Bracken, 2017) إلى تقديم تأطيراً نظرياً لمدخل العلاقات البينية والدوافع وراء تطبيق هذا المنهج، كما قدمت الدراسة عدداً من القضايا الملحة في تنفيذ البحوث البينية والمتعلقة باللغة، والتأطير. وخلصت الدراسة بإطار عمل لتنفيذ البحوث التي تتبع منهج الدراسات البينية للمساعدة في تطوير وضمان مشاريع متعددة التخصصات ناجحة.

وتناولت دراسة مجاهد (2019) مفهوم البحوث البينية، وتوضيح أهميتها، واستعرض أسباب الاهتمام بالبحوث البينية، وخصائص البحوث البينية، كما استعرضت بعض التجارب المحلية، والإقليمية، والعالمية في مجال الدراسات البينية، وكيفية الاستفادة منها في استحداث برامج جديدة، وتوضح التحديات التي تواجه تطبيق برامج الدراسات والبحوث البينية في الجامعات العربية.

وقصدت دراسة الفوزان (2020) بحث أوجه الضعف في المهارات الوظيفية للخريجين في التخصصات الشرعية لتلبية احتياجات سوق العمل، وجاءت نتائج الدراسة لتؤكد افتقاد الرؤية الدقيقة والمناسبة لكيفية بناء الدراسات البينية المناسبة لهذه التخصصات نتيجة عزلة هذه التخصصات، ما يستلزم تطوير آلية البحث العلمي وافتقاد الشراكة في التخطيط والدراسات.

وهدفت دراسة الضبع والحنفي (2021) إلى وضع تصور مقترح لتفعيل الشراكة البينية للإشراف العلمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك معوقات للشراكة البينية للإشراف العلمي بالجامعات المصرية منها: قلة نشر التجارب الناجحة في مجال الشراكة البينية للإشراف العلمي، وضعف العمل بروح الفريق بين مختلف الأقسام بالجامعة، وضعف فهم المسؤولين للقوانين واللوائح التي تعوق الشراكة البينية للإشراف العلمي.

وتناولت دراسة مانسورجونوفيتش ودافرونوفيتش (Mansurjonovich & Davronovich,2023) قضايا إعداد الطلبة المعلمين للنشاط المهني من خلال التعليم متعدد التخصصات في نظام التعليم المهني. وأبانت نتائج الدراسة إلى أن مدخل العلاقات البينية بين التخصصات يزيد من اهتمام الطلبة بهذا الموضوع ويزيد من جودة التعلم، فضلاً عن توسيع فرص العمل المستقل.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لوحظ من خلال الخبرة المباشرة في التعامل مع برامج الدراسات العليا والإشراف على الباحثين في مرحلة الماجستير والدكتوراه في مجال الدراسات الاجتماعية التربوية أن هناك تداخلاً بين بعض الموضوعات البحثية، ولذلك بدأ الإشراف يكون من تخصصين على الرسائل العلمية عندما يكون الموضوع له بعدان خاصة هناك كثير من الباحثين على سبيل المثال يفضلون إدخال التقنيات ونظم المعلومات الجغرافية والذكاء الاصطناعي وغيرها في بحوث ودراسات الجغرافيا، كما أن هناك كثيراً من القضايا والدراسات التي يطرحها الباحثون المميزون ليتم تناولها من عدة أبعاد، ولكن ترفض مثل هذه الموضوعات لأنها تحتاج أكثر من متخصص في الإشراف ولا يوجد رؤية ورسالة واضحة بالإضافة لضوابط أو متطلبات لتبني الموضوعات متعددة التخصصات ولكن في الوقت الحالي أصبح هناك كثير من القضايا والمشكلات البحثية الي يحتاج تناولها إلى عدة أبعاد، وأهمية وجود برنامج للعلاقات البينية يربط الدراسات الاجتماعية التربوية بجميع الحقول التي تشترك معها بروابط معرفية، ووضع سياسات محددة لها وجعلها تخدم المتخصص والمجتمع، وتتبنى حلول للمشكلات التي تواجهها.

لذلك استحدثت بعض الجامعات برامج رائدة تستوعب على نحو أفضل التخصصات البينية ممتدة في أكثر من قسم علمي، وأحياناً في أكثر من كلية. كما قامت بإنشاء كليات خاصة بالدراسات العليا، جمعت بين العلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية، كما هو الحال في جامعة مونتريال (Montreal) في كندا التي تمنح شهادة الدكتوراه في العلوم الإنسانية التطبيقية، أو علوم الحاسوب الحيوية، أو علوم الإحصاء الاجتماعية. وتمنح جامعة باترا (Putra) بماليزيا درجة

الماجستير في برنامج الهندسة الطبية الحيوية وبرنامج الفلسفة في هندسة الطيران والفضاء، كما تمنح جامعة الكويت درجة الماجستير في علوم الأرض التطبيقية ونظم المعلومات الجغرافية، وتمنح جامعة البرتا (Alberta) درجة الماجستير في هندسة البترول والكيمياء (أمين،2014).

وأكدت كثير من الدراسات أهمية العلاقات البينية في الدراسات الاجتماعية التربوية كدراسة (Baerwald, 2010; James, 2011) بأن يستمر الباحثون في الاهتمام بإجراء الدراسات متعددة التخصصات من خلال تبني وجهات نظر متنوعة، ومن خلال دعم الترتيبات المؤسسية التي تعزز النشاط متعدد التخصصات، والبحث عن المعرفة والتقنيات التي يمكن تشاركها في المجالات الأخرى في الوقت نفسه من خلال الجهد الجماعي، والاستعداد للدخول في حوار وثيق ومثمر مع التخصصات الأخرى والعمل معًا لاكتساب رؤى جديدة.

وهكذا يتضح من خلال العرض السابق أن ظهور مدخل العلاقات البينية يمثل ردة فعل لطبيعة قضايا العصر التي لا يمكن مواجهتها بالبحث في مجال معرفي مستقل، والجهود المبذولة في إطار إدخال ودمج مدخل العلاقات البينية في الدراسات الاجتماعية التربوية.

وقد سعت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما متطلبات تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية؟

2- ما الموجهات الواجب مراعاتها عند التخطيط لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية؟

3- ما الصعوبات والتحديات التي تواجه تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية؟

4- ما التصور المقترح لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 - تحديد متطلبات تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.

2 - معرفة الموجهات الواجب مراعاتها عند تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.

3 - الوقوف على الصعوبات والتحديات التي تواجه تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.

4 - تقديم التصور المقترح لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1 - ترنو الدراسة إلى مواكبة الرؤية الطموحة للمملكة العربية السعودية لعام 2030 م في جميع القطاعات والمجالات، ومن ذلك تطوير التعليم الجامعي الذي يخطَّط له ليكون مواكبًا لمتطلبات الرؤية.

2 - إفادة مصممي ومطوري البرامج الأكاديمية في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية من نتائج هذه الدراسة عند التخطيط والإعداد والتقويم والتطوير تخصص الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا.

3 - مد جسور التواصل والتكامل فيما بين الدراسات الاجتماعية التربوية والتخصصات الأخرى فيما يدعم الروابط بين هذه العلوم.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

المحددات العلمية: اقتصرت الدِّراسَة على تقديم التصور المقترح لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.

المحددات البشريَّة: أجريت الدراسة على عينة متيسرة من المتخصصين والخبراء في مجال الدراسات الاجتماعية التربوية.

المحددات الزمانيَّة: طبقت الدراسة في الفصل الثاني للعام الدراسي1445هـ (2024م).

مصطلحات الدراسة

العلاقات البينية: تعرف بأنها:» دمج المعرفة وأنماط التفكير في اثنين أو أكثر من التخصصات أو مجالات المعرفة بهدف تحقيق فهم أعمق مثل تفسير ظاهرة ما أو حل إحدى المشكلات أو خلق ناتج بطرق كان من المستحيل الوصول إليها من خلال الوسائل المتضمنة في تخصص واحد« (Davies&Devlin, 2010,4).

الدراسات الاجتماعية التربوية: تعرف بأنها: «تلك الأجزاء من المنهج المدرسي التي اختيرت من ميادين العلوم الاجتماعية وتمت صياغتها لتحقيق أهداف تدريسية أهمها، تنشئة المواطن الصالح والفعال في المجتمع» (سعادة،1990، 46).

منهج الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة وعينتها

اشتمل مجتمع الدراسة في جانبه الوصفي؛ على المتخصصين في الدراسات الاجتماعية التربوية في الجامعات الحكومية السعودية، والبالغ عددهم (67) مختصاً، وتم أخذ عينة منها وصلت إلى (42) مختصاً لتعرف متطلبات تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، في حين اشتمل في جانبه النوعي؛ على عينة متيسرة مكونة من (16) خبيراً، وهو ما يعادل (38%) من أفراد مجتمع الدراسة. ووفقا لإجراءات البحث النوعي، فقد عدت هذه العينة مناسبة وكافية (McMillan & Schumacher, 2001; Cohen, Monion & Morrison, 2017; Creswell, 2012).

منهجية الدراسة

نظراً لطبيعة هذا الدراسة وأهدافها فقد اتبع المنهج المختلط (المزجي) (Mix Research)، والمتمثل في المنهج الكمي (Quantitative Research). حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي (Descriptive Survey Method)، والذي يسعى إلى وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها، ويعرفه عبيدات وعدس وعبدالحق(2015، 180) بأنه:» المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها كمياً أو كيفياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة».

وقد استخدمت أداة سلم التقدير بهدف تحديد متطلبات تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية، ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.

والمنهج الكيفي» النوعي» (Qualitative Research) لرصد تصورات المختصين والخبراء في تخصص الدراسات الاجتماعية التربوية وعرفه كريسويل وبوث(2019، 24) بأنه: «هو البحث الذي يبدأ بافتراضات، ويستخدم المنهج التفسيري، والإطار النظري؛ لحل مشكلة بحثية اجتماعية، أو إنسانية باستخدام أفراد أو مجموعات، ولدراسة هذه المشكلة يلجأ الباحثون النوعيون إلى استخدام منحى البحث النوعي الذي يعتمد على جمع البيانات من الأشخاص، أو الأماكن وضمن سياقها الطبيعي الذي توجد فيه، وتحليل هذه البيانات باستخدام المنهج الاستقرائي، والاستنباطي،

لتشكيل الأفكار المحورية التي تقود لحل المشكلة، وكتابة التقرير النهائي الذي يحتوي على أقوال العينة المشاركة بالدراسة، ورأي الباحث، ووصف دقيق ومفسر لمشكلة الدراسة، ويعتمد على الأدب الخاص بتلك المشكلة».

واستخدم أسلوب النظرية المتجذرة (التجذيرية)- (Grounded Theory) في معالجة مشكلة الدراسة، من خلال أسئلة المقابلة شبه المقننة. وعرف ستراوي وكوربين (1999، 25) أسلوب النظرية المجذرة بأنه» أحد طرائق البحوث النوعية التي تستخدم مجموعة من الإجراءات المنظمة لتطوير وتنمية نظرية مجذرة تمت صياغتها بأسلوب استقرائي حول ظاهرة ما».

أداتا الدراسة

أولاً- سلم التقدير

• بناء أداة سلم التقدير الخاص بقياس متطلبات تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.

تم إعداد سلم التقدير في أربع متطلبات، وهي: متطلبات أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية، متطلبات برامج الدراسات العليا التربوية في الجامعات السعودية، متطلبات القائمين على إدارة برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية، متطلبات مصادر جمع بيانات التقويم في برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية.

• صدق أداة سلم التقدير

تم التأكد من صدق سلم التقدير من خلال الآتي:

أ- الصدق الظاهري (Face Validity): يُراد به الصدق المعتمد على آراء المحكمين، وذلك بعد أن تم بناء سلم التقدير في نسخته الأولية، وقد عُرض على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، بهدف استطلاع آرائهم حول مدى انتماء كل عبارة للمجال الذي تمثله، ودرجة وضوح الصياغة اللغوية والدقة العلمية لفقرات سلم التقدير، وإبداء ما يرونه مناسباً بالتعديل، أو الإضافة أو الحذف، وقد قدموا ملاحظاتهم ومقترحاتهم التي أفادت الدراسة، وأسهمت في إخراج الأداة في صورتها النهائية. وبذلك أصبح إجمال فقرات سلم التقدير (65) فقرة موزعة على أربع متطلبات.

ب- صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity):

تم التأكد من الصدق الداخلي لسلم التقدير من خلال استخدام معامل ارتباط سبيرمان براون (Spearman's Correlation Coefficient) وحساب مدى ارتباط مجالات سلم التقدير بدرجته

الكلية، وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للبيانات التي تم جمعها من العينة الاستطلاعية والتي بلغت (10) مختصاً من غير المشاركين في العينة الأساسية للدراسة، وقد ظهر من معاملات الارتباط بين كل متطلب وبين المجال الذي ينتمي إليه أن جميع معاملات الارتباط لجميع الفقرات البالغ عددها (65) فقرة هي ذات علاقة ارتباطية موجبة بلغت(0,91) لسلم التقدير ككل، وكانت هذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤0.01)، ما يؤكد أن فقرات سلم التقدير تتمتع بالقدر الكافي من صدق الاتساق الداخلي الأمر الذي يدعو إلى الثقة في نتائج سلم التقدير(Cohen, Mannion & Morrison, 2017).

ß ثبات أداة سلم التقدير

تم التأكد من ثبات سلم التقدير من خلال استخدام معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha: α) (α) لحساب ثبات مجالات سلم التقدير ودرجته الكلية، وذلك بالاستعانة ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للبيانات التي تم جمعها من العينة الاستطلاعية، والتي بلغت (10) من غير المشاركين في العينة الأساسية للدراسة. وقد تراوحت معاملات ثبات فقرات سلم التقدير بمعامل كرونباخ ألفا ما بين (0,825- 0,938)، كما بلغ معامل الثبات العام (0,934)، وتؤكد هذه القيم أن سلم التقدير يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات (أبوعلام،2018).

ثانياً- المقابلة شبه المقننة (Semi - Structured Interview)

· الموثوقية: جرى إعداد أسئلة المقابلة شبه المقننة (Semi - Structured Interview) للكشف عن تصورات خبراء الدراسات الاجتماعية نحو تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، ومن ثم بناء التصور المقترح. وقد أُعدت أسئلة المقابلة شبه المقننة وتطويرها من قبل الباحثين، بناء على خبرتهم في مجال البحث العلمي التربوي، بالإضافة إلى الرجوع للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (آل سعود، 2020؛ العميري، 2019؛ العميري والطلحي، 2020؛ Alomari ,2009; Suppo , 2013).وقد تكونت أسئلة المقابلة شبه المقننة في نسختها الأولية من (4) أسئلة. وللتحقق من موثوقية أسئلة المقابلة، فقد عُرضت على عدد من المحكمين من المختصين والخبراء في الدراسات الاجتماعية التربوية والبحث النوعي في بعض الجامعات السعودية والعربية؛ لغرض التأكد من أن أسئلة المقابلة تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، من حيث ملائمة الأسئلة، وصياغتها، ووضوحها. وبناء على ذلك؛ تم حذف وإضافة بعض الأسئلة، كما تم إعادة الصياغة لبعض الأسئلة. وأصبح عددها (3) أسئلة، ويُعد هذا الإجراء مدعاة للوثوق في الأداة (Creswell,2012).

· الموضوعية: تم التأكد من موضوعية الأداة من خلال إجراء مقابلة - تكررت مرتين مع اثنين من الخبراء من خارج عينة الدراسة، وتخلل المقابلة الأولى والثانية فاصل زمني مدته أربعة عشر يوماً. وبعد ذلك أجرى الباحثين تحليلاً للمقابلات. وقد تبين من خلال هذا الإجراء درجة الاتفاق أو الاختلاف في تحليل البيانات، ما أعطى مؤشراً على وجود اتساق أو اختلاف تام بين التحليلين. وبناء على ذلك؛ تكونت أسئلة المقابلة شبة المقننة في نسختها النهائية من (3) أسئلة(Lune & Berg,2017).

· جمع البيانات: جُمعت البيانات بعد بيان الهدف من الدراسة وغرضها للمشاركين، وتم إخبارهم أن البيانات التي يتم الحصول عليها تعامل بسرية كاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي التربوي. وفي ضوء ذلك، جرى الحصول على الموافقة المسبقة من الخبراء بالمقابلة على تدوين حديثهم. وطرحت أسئلة المقابلة شبه المقننة على المشاركين، مع التوضيح التام للسؤال الموجه لهم (Glaser & Strauss, 2006 ; Noble &Smith,2014; Creswell,2012).

· تحليل البيانات: جرى تحليل الإجابات عن أسئلة المقابلة شبه المقننة في ضوء منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Glaser & Strauss ,2006 ; Creswell,2012) المتمثلة في أسلوب النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Gounded Theory Approach)، إذ جرى الاعتماد على الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة، وذلك في ضوء مجموعة من الخطوات الآتية: القراءة الفاحصة لكل كلمة وجملة وفقرة ذكرها أفراد عينة الدراسة، ومن ثم القيام بترميز الإجابات، ووضع الأفكار المتشابهة (المتقاربة) في مجالات فرعية (Sub - Categories)، ثم وضع المجالات الفرعية (Sub - Categories) ضمن المجموعات الرئيسة (Main Categories)، والتحقق من ثبات تحليل البيانات من خلال قيام أحد الزملاء المدربين بإعادة عملية التحليل، إذ كشفت هذه العملية عن توافق تام بين المحللين فيما يتعلق بتحليل البيانات، وفقاً للمجالات الرئيسة (Main Categories)، والمجالات الفرعية (Sub – Categories). ويؤكد هذا الإجراء سلامة عملية التحليل ودقتها حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات كما توزعت ضمن المجالات الفرعية، وتم استخدام برنامج التحليل النوعي (MAXQDA) كبرنامج مساعد في تحليل البيانات النوعية وتحديد المجالات الرئيسة والفرعية (Kuckartz& Radiker,2019).

نتائج الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول: ما متطلبات تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية؟

وللإجابة عن السؤال الأول، حُسب المتوسط الكلي لوجهة نظر أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس ببرامج الدراسات الاجتماعية التربوية في الجامعات السعودية لبرامج الدراسات العليا من خلال أداة سلم التقدير، والمتعلق بتحديد ما متطلبات تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، وذلك بالاعتماد على قيم المتوسطات الحسابية للمجالات التي تضمنتها سلم التقدير.

أولاً- أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية

جدول (1) الإحصاءات الوصفية لسلم التقدير في المجال الأول تحديد المتطلبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية(ن=42)

العدد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
1	تمكن أعضاء هيئة التدريس من الإلمام بالأسس البحثية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.76	0.48	%95.2	1	مرتفعة جدًا
2	يمتلك أعضاء هيئة التدريس الأصول المعرفية الكافية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.71	0.60	%94.3	2	مرتفعة جدًا
3	يستطيع أعضاء هيئة التدريس تحديد أوجه مدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى.	4.67	0.53	%93.3	3	مرتفعة جدًا
18	يمتلك أعضاء هيئة التدريس القدرة على استكشاف حدود ومجالات تركيز معرفتهم العلمية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.64	0.73	%92.9	4	مرتفعة جدًا

تابع جدول (1) الإحصاءات الوصفية لسلم التقدير في المجال الأول تحديد المتطلبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية(ن=42)

العدد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
10	يمتلك أعضاء هيئة التدريس معالجة وتفسير البيانات الحديثة الضخمة المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.62	0.62	%92.4	5	مرتفعة جدًا
16	يمتلك أعضاء هيئة التدريس المهارات البحثية في مختلف المناهج العلمية الضخمة المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.55	0.63	%91.0	6	مرتفعة جدًا
5	يستطيع أعضاء هيئة التدريس تخطي الحواجز الفاصلة بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى في عملية دراسة الظواهر وتفسيرها.	4.50	0.74	%90.0	7	مرتفعة جدًا
8	يمتلك أعضاء هيئة التدريس القدرة على أعداد البرامج والاستراتيجيات التعليمية والتعلمية المعتمدة على مدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.45	0.55	%89.0	8	مرتفعة جدًا
13	يمتلك أعضاء هيئة التدريس مهارات استخدام التقنيات الحديثة في مجالات الدراسات الاجتماعية التربوية.	4.40	0.70	%88.1	9	مرتفعة جدًا
11	يمتلك أعضاء هيئة التدريس رؤية مشتركة في أهمية مدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.36	0.76	%87.1	10	مرتفعة جدًا
14	استخدام أعضاء هيئة التدريس لعدة لغات لدعم التواصل مع خبراء من عدة ثقافات في مدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.33	0.93	%86.7	11	مرتفعة جدًا
17	يقدر أعضاء هيئة التدريس وجهات النظر المعرفية لزملائهم الأخرين في مدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.31	0.68	%86.2	12	مرتفعة جدًا
7	يتشارك أعضاء هيئة التدريس الجوانب المعرفية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.26	0.59	%85.2	13	مرتفعة جدًا
9	يمتلك أعضاء هيئة التدريس الدافعية للإنجاز داخل البرنامج الأكاديمي المتصل بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.24	0.79	%84.8	14	مرتفعة جدًا
6	يمتلك أعضاء هيئة التدريس التوافق والرغبة في التعاون فيما بينهم في الأبحاث المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.17	0.54	%83.3	15	مرتفعة
20	يتمتع أعضاء هيئة التدريس بالمرونة العلمية في التعامل وسعة وتفتح الأفاق العلمية في الموضوعات المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.05	0.66	%81.0	16	مرتفعة
22	يحرص أعضاء هيئة التدريس على النشر العلمي المميز كماً ونوعاً لدراستهم العلمية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.98	0.95	%79.5	17	مرتفعة
4	يمتلك أعضاء هيئة التدريس القدرة على الإدارة الذاتية والكفاءة الاجتماعية في العلاقات مع المتخصصين في البرامج الأخرى المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.93	0.64	%78.6	18	مرتفعة
15	يتمتع أعضاء هيئة التدريس بقدر كافي من الفهم للموضوعات الحديثة والقضايا البحثية المهمة المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.86	0.61	%77.1	19	مرتفعة

تابع جدول (1) الإحصاءات الوصفية لسلم التقدير في المجال الأول تحديد المتطلبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية(ن=42)

العدد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
21	قدرة أعضاء هيئة التدريس على تقديم الدعم والمساندة، لزملائهم والمشاركة معًا في إجراء الدراسات البينية.	3.79	0.87	%75.7	20	مرتفعة
23	يتم مناقشة، وإعادة شرح وتفسير نتائج الدراسات العلمية وفهمها بشكل متعمق من قبل كافة الباحثين متعددي التخصصات المشاركين في الدراسات البينية.	3.71	0.77	%74.3	21	مرتفعة
12	القدرة على التفاوض والحوار البناء مع أعضاء هيئة التدريس في التخصصات المختلفة.	3.64	0.73	%72.9	22	مرتفعة
19	القدرة على تكوين المفاهيم البديلة المناسبة للاستخدام العملي في الإجابة على تساؤلات القضية البحثية المطروحة.	3.52	0.77	%70.5	23	مرتفعة
	المتوسط الحسابي العام للمجال الأول	4.24	0.69	%84.7		مرتفعة جداً

يكشف الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الأول- أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية ما بين (3,52-4,76) وبأوزان نسبية تراوحت ما بين (70,5%-95,2%)؛ حيث حصلت الفقرات (1، 2، 3، 18، 10، 16، 5، 8، 13، 11، 14، 17، 7، 9) على درجة مرتفعة جداً حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4,76- 4,24). وحصلت بقية الفقرات على درجة مرتفعة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,52-4,17). وبلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات المجال الأول (4,24) وبوزن نسبي بلغ (84,7%)، وبانحراف معياري (0,69). وهي قيم تؤكد على أن المتطلبات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية ذات أهمية مرتفعة جداً لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، وذلك من وجهة نظر أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس ببرامج الدراسات الاجتماعية التربوية. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (الأحمري، 2021؛ العبيري، 2018) على ضرورة تسهيل الاتصال بين أعضاء هيئة التدريس، وتشجيعهم على إجراء الدراسات المتصلة بمدخل العلاقات البينية.

ثانياً- برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية

جدول (2) الإحصاءات الوصفية لسلم التقدير في المجال الثاني تحديد المتطلبات المتعلقة ببرامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية (ن=42)

العدد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
3	تحفز برامج الدراسات العليا التربوية على توظيف مدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى.	4.62	0.54	%92.4	1	مرتفعة جداً
15	تدعم برامج الدراسات العليا التربوية النشر العلمي وتقدم الحوافز في إنجاز الأبحاث المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى.	4.55	0.55	%91.0	2	مرتفعة جداً
4	استحداث برامج الدراسات العليا التربوية لدرجات علمية متصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى.	4.48	0.63	%89.5	3	مرتفعة جداً
1	وجود رؤية مستقبلية لدى أصحاب القرار في كليات التربية لتوظيف مدخل العلاقات البينية في إجراء دراسات مشتركة بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.33	0.87	%86.7	4	مرتفعة جداً
7	توفير حجم الاعتماد والمخصصات المالية المناسبة للمشروعات البحثية القائمة على مدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.19	0.80	%83.8	5	مرتفعة
2	تقوم برامج الدراسات العليا التربوية على فلسفة تربوية حديثة وممارسات التعلم البيني بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.12	0.89	%82.4	6	مرتفعة
13	تركز برامج الدراسات العليا التربوية على وضع الخطط لبناء مقررات جامعية تدعم مدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.05	0.96	%81.0	7	مرتفعة
8	تقوم برامج الدراسات العليا التربوية على التأطير الدقيق لمستوى الباحثين المناسبة لمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.93	0.56	%78.6	8	مرتفعة
16	دعم برامج الدراسات العليا التربوية تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.86	0.68	%77.1	9	مرتفعة
5	تدعم برامج الدراسات العليا التربوية التعلم الفردي في المجالات البحثية الحديثة المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.74	0.73	%74.8	10	مرتفعة
11	تدعم برامج الدراسات العليا التربوية التعاون العلمي المتبادل بين الباحثين في تكوين الشراكات المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.67	1.16	%73.3	11	مرتفعة
14	يهتم القائمون على برامج الدراسات العليا التربوية لتنظيم المؤتمرات واللقاءات العلمية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.60	0.77	%71.9	12	مرتفعة

تابع جدول (2) الإحصاءات الوصفية لسلم التقدير في المجال الثاني تحديد المتطلبات المتعلقة ببرامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية (ن=42)

العدد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
10	تتصف برامج الدراسات العليا التربوية بالتأطير الدقيق للحدود المنهجية المطلوب الالتزام بها لتحقيق الحدود المنهجية المطلوب الالتزام بها لتحقيق الأهداف البحثية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.55	0.89	%71.0	13	مرتفعة
12	تمتلك برامج الدراسات العليا التربوية الرؤية الواضحة لعمل الشراكات المجتمعية بين مؤسسات المجتمع المدني وكليات التربية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.48	0.89	%69.5	14	مرتفعة
6	تساعد برامج الدراسات العليا التربوية في الوصول إلى الأفق التفسيري المشترك بين الباحثين متعددي التخصصات المتصل بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.38	0.70	%67.6	15	منخفضة
9	تقوم برامج الدراسات العليا التربوية على تبني أسلوب عمل الفريق المتعدد التخصصات في سير الأعمال العلمية والبحثية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.26	0.80	%65.2	16	منخفضة
	المتوسط الحسابي العام للمجال الثاني	3.92	0.78	%78.5		درجة مرتفعة

يُظهر الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثاني- برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية ما بين (3,26-4,62) وبأوزان نسبية تراوحت ما بين (65,2%-92,4%)؛ حيث حصلت الفقرات (3، 15، 4، 1) على درجة مرتفعة جداً حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4,33- 4,62). وحصلت الفقرات (7، 2، 13، 8، 16، 5، 11، 14، 10، 12) على درجة مرتفعة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3,84-4,19). وحصلت الفقرتان (6، 9) على درجة منخفضة وبلغ متوسطاها (3,26، 3,38). وبلغ المتوسط الحسابي العام للمجال الثاني (3,92) وبوزن نسبي بلغ (78,5%)، وانحراف معياري (0,78). وهي قيم تؤكد على أن المتطلبات المتعلقة ببرامج الدراسات العليا التربوية في ضوء مدخل العلاقات البينية ذات أهمية كبيرة لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.

ثالثاً- القائمين على إدارة برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء العلاقات البينية

جدول (3) الإحصاءات الوصفية لسلم التقدير في المجال الثالث تحديد المتطلبات المتعلقة بالقائمين على إدارة برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية(ن=42)

العدد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
1	يمتلك القائمون على برامج الدراسات العليا الخبرة إدارة برامج الدراسات العليا بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.79	0.52	%95.7	1	مرتفعة جداً
18	يمتلك القائمون على برامج الدراسات العليا القدرة على التعاون مع مؤسسات المجتمع المدني المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.74	0.63	%94.8	2	مرتفعة جداً
4	يمتلك القائمون على برامج الدراسات العليا المهارات الفاعلة لإدارة فرق العمل لبرامج الدراسات العليا المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.69	0.56	%93.8	3	مرتفعة جداً
17	يدعم القائمون على برامج الدراسات العليا الباحثين لبناء القيم المشتركة بانتمائهم إلى المجتمع المهني للدراسات العليا المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية. والعلوم الأخرى.	4.57	0.67	%91.4	4	مرتفعة جداً
5	تشجيع ودعم التفاعل المباشر بين الباحثين في الفريق المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.52	0.71	%90.5	5	مرتفعة جداً
9	يمتلك القائمين على برامج الدراسات العليا القدرة على الإبداع والابتكار في برامج الدراسات العليا المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.45	0.89	%89.0	6	مرتفعة جداً
2	يمتلك القائمون على برامج الدراسات العليا القدرة على بناء البرامج الأكاديمية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.40	0.70	%88.1	7	مرتفعة جداً
15	يمتلك القائمون على برامج الدراسات العليا القدرة على القيادة الفعالة للفرق البحثية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4,26	0,77	%85,2	8	مرتفعة جداً
14	يمتلك القائمون على برامج الدراسات العليا القدرة على التخطيط الجيد لمنظومة العمل في البرامج المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4,24	0,85	%84,8	9	مرتفعة جداً
5	يمتلك القائمون على برامج الدراسات العليا القدرة على إيجاد الحلول الإبداعية للمشكلات في البرامج المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.12	0.77	%82.4	10	مرتفعة
12	القناعة التامة لدى القائمين على برامج الدراسات العليا بأهمية مدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.05	1.08	%81.0	11	مرتفعة
13	يمتلك القائمون على برامج الدراسات العليا الكفاءة في إدارة المشروعات البحثية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.98	1.18	%79.5	12	مرتفعة
11	يمتلك القائمون على برامج الدراسات العليا القدرة على وضع خارطة مستقبلية للبرامج والدراسات المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.86	1.14	%77.1	13	مرتفعة

تابع جدول (3) الإحصاءات الوصفية لسلم التقدير في المجال الثالث تحديد المتطلبات المتعلقة بالقائمين على إدارة برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات (ن=42)

العدد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
3	تأسيس المجموعات البحثية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى.	3.76	0.66	%75.2	14	مرتفعة
16	يحفز القائمون على برامج الدراسات العليا الاستفادة من توظيف أدوات الشبكات الاجتماعية التي يتم بنائها مع الزملاء من الباحثين المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى.	3.62	0.66	%72.4	15	مرتفعة
10	يشجع القائمون على برامج الدراسات العليا التواصل مع المراكز البحثية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.50	0.89	%70.0	16	مرتفعة
8	يمتلك القائمون على برامج الدراسات العليا القدرة على إدارة الاختلافات الفكرية بين الباحثين الناتجة عن تباينهم في التخصص المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى.	3,45	0,74	%69.0	17	مرتفعة
7	يشجع القائمون على الدراسات العليا على بناء الروابط الوثيقة بين الباحثين في التخصصات المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.26	0.70	%65.2	18	منخفضة
	المتوسط الحسابي العام للمجال الثالث	4,13	0,78	%82,5	بدرجة مرتفعة	

يكشف الجدول رقم (3) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الثالث- القائمين على إدارة برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية ما بين (4,79- 3,26) وبأوزان نسبية تراوحت ما بين (95,7%-65,2%)؛ حيث حصلت الفقرات (1، 18، 4، 17، 5، 9، 2، 15، 14) على درجة مرتفعة جداً حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4,79- 4,24). وحصلت الفقرات (5، 12، 13، 11، 3، 16، 10، 8) على درجة مرتفعة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4,12-3,45). وحصلت الفقرة (7) على درجة منخفضة وبلغ متوسطاها (3,26). وبلغ المتوسط الحسابي العام للمجال الثالث (4,13) وبوزن نسبي بلغ (82,5%)، وهي قيم تؤكد على أن المتطلبات المتعلقة بالقائمين على إدارة برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية ذات أهمية كبيرة لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.

رابعاً- مصادر جمع بيانات التقويم في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية

جدول (4) الإحصاءات الوصفية لسلم التقدير في المجال الرابع تحديد المتطلبات المتعلقة بمصادر جمع بيانات التقويم في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية (ن=42)

العدد	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة التقدير
8	توافر قاعدة بيانات بكليات التربية يمكن الرجوع لها لدعم الباحثين والطلبة المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.45	0.63	%89.0	1	مرتفعة جداً
4	حصر عدد المنح، والبحوث العلمية التي يشترك في تأليفها عدة باحثين المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.31	0.56	%86.2	2	مرتفعة جداً
1	تحديد حجم مشاركة الباحثين المنتمين إلى المراكز البحثية في تأليف، ونشر البحوث العلمية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.24	0.85	%84.8	3	مرتفعة جداً
7	التقارير التي تفيد بحجم المشاركة بين الفريق البحثي المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	4.05	0.91	%81.0	4	مرتفعة
2	النظر إلى البحوث المشتركة التي يتم نشرها المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.64	0.85	%72.9	5	مرتفعة
5	تحديد مستوى الدوريات العلمية المحكمة التي تنشر بها الأبحاث البينية ذات معامل التأثير المرتفع المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.57	0.89	%71.4	6	مرتفعة
6	تقديم الحلول والتفسير المنطقي للقضايا والمشكلات الملحة المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3.48	1.17	%69.5	7	مرتفعة
3	جمع المقابلات الشخصية مع أعضاء فرق العمل البحثية المتصلة بمدخل العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى.	3,24	0,91	%64.8	8	منخفضة
	المتوسط الحسابي العام للمجال الرابع	3,87	0,85	%77,4	بدرجة كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات المجال الرابع- مصادر جمع بيانات التقويم في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية ما بين (4,45- 3,24) وبأوزان نسبية تراوحت ما بين (89%-64,8%)؛ حيث حصلت الفقرات (8، 4، 1) على درجة مرتفعة جداً حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4,45- 4,24). وحصلت الفقرات (7، 2، 5) على درجة مرتفعة وتراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4,05-3,48). وحصلت الفقرة (3) على درجة

منخفضة وبلغ متوسطاها (3,24). وبلغ المتوسط الحسابي العام للمجال الرابع (3,87) وبوزن نسبي بلغ (77,4%)، وهي قيم تؤكد على أن المتطلبات المتعلقة بمصادر جمع بيانات التقييم في برامج الدراسات البينية بالدراسات العليا بالجامعات السعودية ذات أهمية كبيرة لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.جدول (5) النتائج الإجمالية حول تحديد متطلبات تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية

جدول (5) النتائج الإجمالية حول تحديد متطلبات تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية

محاور سلم التقدير	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الأهمية	درجة التقدير
المجال الأول: أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.	23	4.24	0.69	%84.7	1	مرتفعة جداً
المجال الثاني: برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.	16	3.92	0.78	%78.5	3	مرتفعة
المجال الثالث: القائمين على إدارة برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء العلاقات البينية.	18	4.13	0.78	%82.5	2	مرتفعة
المجال الرابع: مصادر جمع بيانات التقويم في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.	8	3.87	0.85	%77.4	4	مرتفعة
المتوسط الحسابي العام لمجالات سلم التقدير	65	4.04	0.77	%80.8	بدرجة مرتفعة	

يتضح من الجدول (6) أن المجال الأول- أعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية جاء في الترتيب الأولى بين مجالات سلم التقدير بمتوسط حسابي (4,24) وبوزن نسبي (84,7%) وبدرجة (كبيرة جدًا)، بينما جاء المجال الثالث- القائمين على إدارة برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء العلاقات البينية في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (4,13) وبوزن نسبي (82,5%) وبدرجة (كبيرة)، وجاء المجال الثاني- برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء العلاقات البينية في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي (3,92) وبوزن نسبي (78,5%) وبدرجة (كبيرة)، في حين شغل المجال الرابع- مصادر جمع بيانات التقويم في برامج الدراسات الاجتماعية

التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية الترتيب الرابع(الأخير) بمتوسط حسابي (3,87) وبوزن نسبي (77,4%) وبدرجة (كبيرة). وبلغ المتوسط الحسابي العام لسلم التقدير بلغ (4,04) وبوزن نسبي (80,8%) وهي قيم تؤكد على أن المتطلبات التي تضمنها سلم التقدير ذات أهمية كبيرة لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية.

الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما الموجهات الواجب مراعاتها عند التخطيط لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية؟

أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن (16) من أفراد العينة، وهو ما يشكل (100%) من تلك العينة أكدوا أهمية وجود موجهات يرتكز عليها عند التخطيط لتطوير برامج الدراسات العليا التربوية (تخصص الدراسات الاجتماعية) في ضوء مدخل العلاقات البينية بالجامعات السعودية. وفيما يأتي بعض الاقتباسات من استجابات أفراد العينة:

«أرى أن تطور برامج الدراسات العليا في ضوء مدخل العلاقات البينية يحتاج إلى وجود أهداف ومحددات ينطلق منها».

«لابد أن تسعى برامج الدراسات العليا إلى تعزيز التكامل المعرفي بين المجالات المختلفة. ينبغي أن يتاح للطلاب فرصة دراسة وتطبيق النظريات والمفاهيم من مجالات متعددة «.

«حاجات المجتمع السعودي ومشكلاته وطموحاته وفق رؤية المملكة العربية السعودية *(2030م)*».

«حاجات الطلبة واهتماماتهم وقدراتهم، ممن سيتم تخطيط برامج الدراسات الاجتماعية التربوية لهم».

«الدور الرائد لبرامج الدراسات الاجتماعية التربوية في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية*(2030م)*».

«تتناول برامج الدراسات العليا التحديات الحقيقية التي تواجه المجتمع وتتطلب حلولًا متكاملة».

«تنمية الوعي بأهمية الدراسات البينية في برامج الدراسات العليا، وتدريب أعضاء هيئة التدريس».

« الاستفادة من التجارب العالمية في برامج الدراسات البينية في الجامعات العريقة التي طبقت ذلك»

«اعتقد بأن برامج الدراسات العليا البينية تهدف إلى تجاوز الحواجز بين تخصص الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى».

من خلال الاقتباسات السابقة، ظهرت مجموعة من الموجهات التي ينبغي مراعاتها عند التخطيط لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، وتتمثل في الآتي:

1- الأسس التي تقوم على العلاقة بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى:

يقوم أسلوب العلاقات البينية على إزالة الحواجز بين التخصصات المختلفة، لتقديم معلومات كلية ومتكاملة تشمل التخصصات المختلفة، لتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها للوصول إلى فهم أعمق للأفكار المتداخلة، مما يساعدهم على تفسير الظواهر المختلفة ومعرفة أسباب حدوثها والتنبؤ بالآثار المترتبة عليها، فعلى سبيل المثال الجغرافيا الاقتصادية، علم الاجتماع الحضري، والمواطنة الاقتصادية.

2- الأسس التي تقوم على العلاقة بين فروع الدراسات الاجتماعية التربوية (الجغرافيا، التاريخ، علم الاجتماع، علم الاقتصاد، المواطنة):

مصطلح الدراسات الاجتماعية يطلق على مجموعة المناهج الدراسية في التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وعلم الاجتماع والاقتصاد ودراسة المجتمع والفلسفة والمنطق وعلم النفس والأخلاق، وكلها مواد بحكم طبيعتها تعالج المجتمع وواقعه وآماله وتطلعاته، وماضيه، وحاضره ومستقبله.

لذا فالدراسات الاجتماعية بصورتها هذه تتصل اتصالاً وثيقاً بواقع الحياة وما فيها من ظواهر مختلفة، وتهيئ مجالات متنوعة تساعد على النمو الاجتماعي المنشود، بل أنها عن طريق أوجه نشاط متنوع متصل بدراستها تساعد على نمو الطلبة نمواً متكاملاً. وهذا يعني أن المواد الدراسية المختلفة تتصل بصورة أو بأخرى بمقررات الدراسات الاجتماعية، ويمكن أن يربط بما يناسبها في الحياة، وتربطها كذلك بالعديد من الدراسات الأخرى لخلق نوع من الترابط والتكامل بينهما وبين المواد الدراسية الأخرى (خاطر، وسبيتان،2010؛ الأنصاري، 2023).

3- حاجات المجتمع السعودي ومشكلاته وطموحاته: لكل مجتمعٍ من المجتمعات في عالم اليوم وعلى رأسها المجتمع السعودي، ظروفه الخاصة من النواحي الدينية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، التي تجذرت على مدى عقودٍ طويلةٍ من الزمن، مما يحتم على مصممي المناهج أخذها في الحسبان خلال عمليات التخطيط.

4- التركيز على تطوير البرامج في ضوء المستحدثات والقضايا المعاصرة:

هناك تحديات عديدة تؤثر في عملية التخطيط التربوي والتعليمي، مما يفرض على الأنظمة التعليمية مراجعة سياساتها وتتمثل في: الانفجار المعرفي، والتقدم التقني، والتطور الصناعي،

والطفرة المذهلة في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية التعلمية.

5- حاجات الطلبة واهتماماتهم وقدراتهم، ممن سيتم تخطيط البرامج لهم: إذ لا بد من أخذ هذه الحاجات والاهتمامات والقدرات لهؤلاء الطلبة في الحسبان خلال عملية التخطيط لبرامج الدراسات الاجتماعية التربوية في برامج الدراسات العليا، فتلبي متطلباتهم المعرفية والمهارية والوجدانية المختلفة.

الإجابة عن السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما الصعوبات والتحديات التي تواجه تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية؟

بينت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن (8) من عينة الدراسة، وهو ما يشكل (67%) أكدوا أن لديهم معرفة ببعض إشكاليات التداخل بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى. ولعل ما يؤكد ذلك ما عبروا عنه من خلال الاستجابات الآتية:

« برأيي، صعوبة دراسة الظواهر الاجتماعية بسبب تنوعها وتشابك مفاهيمها وقضاياها».

« يعود السبب لنقص الدعم من قبل الجامعات لأنشاء المراكز البحثية لهذا النوع من الدراسات».

« اعتقد أن السبب الرئيس لذلك، ندرة وجود المتخصصين في مجال العلاقات البينية، والذين يمتلكون الخلفية المعرفية القوية في عدة مجالات».

«صعوبة تحديد احتياجات الطلبة وتحديد المجالات المطلوب التركيز عليها».

« أنا شخصياً تصوري، أن السبب هو مقاومة التغيير وعدم القناعة لدى المختصين بضرورة الترابط والتكامل بين التخصصات».

« في رأيي، ندرة المتخصصين في المناهج القائمة على مدخل العلاقات البينية».

« قلة الدعم للبرامج القائمة على مدخل العلاقات البينية بسبب حاجتها للتمويل وارتفاع تكلفتها المادية».

« اعتقد أن التكلفة المادية والوقت عاملان مهمان وراء عدم الإسراع لمثل هذا النوع من المداخل في تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية».

«نعم، ومن الصعوبات عدم تدشين الشراكات البحثية المتداخلة التخصصات ودعمها».

لقد أبانت الاقتباسات المدونة آنفاً عن أبرز الصعوبات والتحديات التي تواجه تطوير برامج

الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية ، والمتمثلة في ندرة المتخصصين في المناهج والبرامج التربوية القائمة على مدخل العلاقات البينية، إذ يتطلب ذلك إعادة النظر في تطوير البرامج التعليمية وفق متطلبات العصر. وللتغلب على تحدي التخصصات يُنصح بتشكيل فريق تصميم برامج الدراسات الاجتماعية التربوية من متخصصين في الدراسات الاجتماعية التربوية، جنباً إلى جنب مع زملائهم المتخصصين في مجالات العلوم الأخرى، كما أوضحت النتائج انخفاض مستوى الوحدات البحثية في الجامعات التي تعنى بمدخل العلاقات البينية بشكل عام والعلاقات البينية الخاصة بالدراسات الاجتماعية التربوية، وغياب التواصل الفعال بين الجامعات الداعمة للمشروعات البحثية المتصلة بمدخل العلاقات البينية ومؤسسات المجتمع الأخرى، وقلة التمويل المقدم للمشروعات البحثية التي تعنى بمدخل العلاقات البينية.

كما تتفق الدراسة الحالة مع دراسة (بيومي، 2016؛ العاني، 2016) التي حددت أهم معوقات تفعيل الدراسات البينية التخصصات في العلوم الاجتماعية المرتبطة؛ وتتمثل في ضعف قدرات ومهارات العمل كفريق عند بعض الباحثين بالجامعات، وضعف الوحدات البحثية بالجامعات وعدم ثقة الجهات التنفيذية فيها، وضعف التواصل بين المراكز البحثية في الجامعات ومؤسسات المجتمع، وضعف التمويل للمشروعات البحثية، وغياب قنوات التواصل مع المؤسسات الداعمة للمشروعات البحثية.

كما يضيف كوبي وكامبن (Tobi & Kampen, 2018) أن الفرق البحثية متعددة التخصصات تواجه العديد من التحديات الناتجة عن الاختلافات في التدريب والثقافة العلمية للباحثين المشاركين بها. من أجل هذا، ثمة حاجة لبرامج تعليم متعددة التخصصات من أجل الإعداد المناسب للعلماء متعددي التخصصات فيما يتصل بالمهارات والكفاءات الجوهرية اللازمة لهم.

وتأسيساً على ما سبق، يمكن اعتبار ظهور مدخل العلاقات البينية بمثابة استجابة للتفجر المعرفي المتزايد. ويمثل جهدًا لسد الفجوات بين مجالات المعرفة المختلفة وتقديم حلولاً أكثر شمولية وتكاملاً للتحديات التي يواجهها العالم في القرن الحادي والعشرين.

الإجابة عن السؤال الرابع:

نص السؤال الرابع على: ما التصور المقترح لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية؟

بعد استعراض الأدبيات السابقة التي تتناول مشكلات العلاقات البينية في العلوم الاجتماعية تم إعداد التصور المقترح بهدف معالجة نواحي القصور وتحقيق الآمال والطموحات التي تتبناها

رؤية المملكة العربية السعودية(2030م). فيما يلي عرض للتصور المقترح لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، والموضح فيما يلي:

أولاً-الفلسفة التي تقوم عليها برامج العلاقات البينية التخصصات في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية:

يمكن أن تقوم العلاقات البينية متعددة على مبادئ عدة نظريات اجتماعية مثل:

أ- نظرية مجتمعات الممارسة (Communities of Practice):

يشير لافي ووينجر (Lave & Wenger, 1990). فإن التعلم يحدث في إطار مجتمعات للممارسة يتشارك أفرادها في تحقيق نفس الأهداف المنشودة، أو الاهتمام معاً على نحو تعاوني، إضافة إلى المواظبة على مساعدة بعضهم البعض في التعلم، والنمو والارتقاء. وأوضح وينجر (Wenger, 1998) أن هناك ثلاثة أبعاد رئيسة لإقامة مجتمعات الممارسة، وهي:

· المشاركة المتبادلة: وتعتبر بمثابة حلقة الوصل التي تجمع أعضاء مجتمع الممارسة معاً في إطار كيان اجتماعي موحد.

· المهمة المشتركة: وهي المهمة التي يمكن فهمها، والتفاوض عليها على نحو مستمر من جانب كافة أعضاء مجتمع الممارسة.

· الرؤية المشتركة: ويشمل ذلك توافر رؤية مشتركة وموحدة حول الموارد الواجب توافرها في مجتمع الممارسة.

ب- نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligences Theory):

الذكاء: اللغوي- اللفظي، والموسيقي، والرياضي- المنطقي، والبدني- الحركي، والمكاني، والشخصي، والاجتماعي. يمكن أن تساعد بيئة العلاقات البينية في الوفاء بكافة احتياجات الذكاءات المتعددة في التعلم. فالنظرية تؤكد بالأساس على ضرورة تمتع الطلبة بالقدرة على استخدام عدة أنماط مختلفة من التمثيلات لمادة التعلم. كما تؤكد كذلك على حاجة النظم التعليمية الفعالة إلى ضمان تحقيق قدر مناسب من التوازن بين عدة عوامل مختلفة مثل: الثقافات السائدة، والعادات والتقاليد، والأنماط والقوالب الأصلية من الذكاء.

ثانياً-تحديد أهم القضايا والمشكلات التي يمكن تضمينها للدراسة في البرامج الأكاديمية بينية التخصصات في برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية

يمكن أن تحدد البرامج البينية التخصصات في الدراسات الاجتماعية، حسب رؤية المملكة

العربية السعودية(2030م) وتلبية الاحتياجات المتجددة لسوق العمل المحلية والعالمية، كما يجب استحداث التخصصات التي يمكن أن تسهم في حل المشكلات الآنية والمستقبلية المعقدة التي لم تستطع البرامج الأكاديمية التقليدية مواجهتها.

ثالثاً- إنشاء هيئة عليا للإشراف على وضع سياسات البرامج الأكاديمية البينية التخصصات في برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية

ضرورة وجود هيئة مسؤولة عن البرامج الأكاديمية البينية التخصصات التي ستقوم على مستوى البكالوريوس أو الدراسات العليا في الجامعات وتمثل هذه الهيئة اللجنة الدائمة للبرامج البينية التخصصات: لجنة يشكلها وزير التعليم بمعاونة مدراء الجامعات ومن بين مهامها متابعة هذه البرامج والاختيار عناصرها وتقييمها المستمر ووضع خطط لتطويرها، ويجب أن يتصف أعضاؤه بقدر كبير من المرونة والخبرة وتكون لهم عدد من الأبحاث المنشورة البينية التخصصات، ويجب أن تكون هذه الهيئة بها أعضاء من جميع التخصصات في التعليم العالي يتم اختيارهم بعناية. كما يقع من بين مهامها اقتراح البرامج البينية المناسبة في الجامعات.

رابعاً- وضع سياسات وإجراءات لبناء ومتابعة البرامج الأكاديمية البينية التخصصات في برامج الدراسات العليا بالجامعات السعودية

يمكن وضع سياسات وإجراءات لبناء ومتابعة البرامج الأكاديمية بينية التخصصات، بحيث تسير وفق الخطوات الآتية:

4-1: تحديد البرامج الأكاديمية للدراسات الاجتماعية التربوية القائمة على العلاقات البينية

البرنامج البيني في الدراسات الاجتماعية هو: هو برنامج أكاديمي جديد بمخرجات تعلم تجمع وتربط بين الدراسات الاجتماعية التربوية وفروعها المختلفة وبينها وبين العلوم الأخرى، بهدف تلبية احتياجات سوق العمل من معارف ومهارات معينة أو لمواجهة مشكلات حالية معقدة لا يمكن لفرع واحد التعامل معها.

4-2: تشكيل اللجنة المشتركة للبرامج الأكاديمية القائمة على العلاقات البينية

وتتكون اللجان المشتركة من جميع الأقسام أو الفروع التي يندرج تحتها البرنامج الأكاديمي.

4-3: وضع معايير ومؤشرات لبناء البرنامج الأكاديمي القائم على العلاقات البينية

تقوم كل جامعة بتبني المعايير الأكاديمية المرجعية أو غيرها من المعايير المعتمدة بما يتناسب مع رسالتها وأهداف البرنامج الأكاديمي بيني التخصصات، وتتأكد من توافق برامجها الأكاديمية مع المعايير التي تبنتها، وتتخذ الإجراءات اللازمة للوفاء بمتطلباتها؛ وتحرص الجامعة على أن تلبي

البرامج الأكاديمية المقدمة رؤية المملكة العربية السعودية(2030م) ومواجهة متطلبات سوق العمل وحل المشكلات والقضايا البينية المعقدة.

4-4: تحديد الميزانية الواجب توافرها لتنفيذ البرنامج ووضع خطة لكيفية توفيرها

يرى بدرسون (Pedersen, 2016) أن تمويل البحوث متعددة التخصصات في برامج دمج العلوم الاجتماعية والإنسانية، لا يزال صانعي سياساتها في جميع أنحاء العالم متناقضين فيما يتعلق بدور دمج العلوم الاجتماعية والإنسانية. لذلك يجب اتباع منهجية مناسبة لتمويل برامج دمج العلوم الاجتماعية، وذلك بوضع خطة لتمويل البرامج الأكاديمية بينية التخصصات قبل بدء تطبيق وتنفيذ البرنامج.

5-4: تحديد الموارد البشرية المطلوب توافرها وتنميتها وفي مقدمتهم أعضاء هيئة التدريس القائمين على التدريس في البرامج الأكاديمية القائمة على العلاقات البينية

يتمثل دور عضو هيئة التدريس في تدريس الوحدات الدراسية البينية التخصصات التخصص من خلال إعداد محتوى الوحدات البينية، وتدريس الوحدات البينية بالمشاركة مع زملائه في التخصصات الأخرى، مما يتيح لهم التفاعل المشترك فيما بينهم، ويعطى للطلبة فرصة الوصول لإدراك العلاقات بين فروع المعرفة الأخرى، بالإضافة لتقديم المفاهيم التي تتضمنها الوحدة في صورة مشكلات وظواهر متعددة، مما يتيح لهم تفسير هذه المشكلات والظواهر من خلال فروع المعرفة التي تتضمنها الوحدة (محمد وزوين، 2016).

6-4: تحديد أهداف البرنامج الأكاديمي القائم على العلاقات البينية ومخرجات التعلم المرجوة منه

يرى قولدن (Golding, 2009) أن الطلبة عند إكمالهم دراسة المادة القائمة على العلاقات البينية يجب أن يمتلكوا مهارات فهم وتوظيف وجهات النظر التخصصية المختلفة لتفسير الظواهر والمشكلات المختلفة، والتقييم النقدي للمعرفة في مجموعة كبيرة من التخصصات، القدرة على القيام باستقصاء متداخل التخصصات وحل المشكلات وتوظيف طرق المعرفة المتعددة.

7-4: بناء محتوى وأنشطة البرنامج الأكاديمي القائم على العلاقات البينية

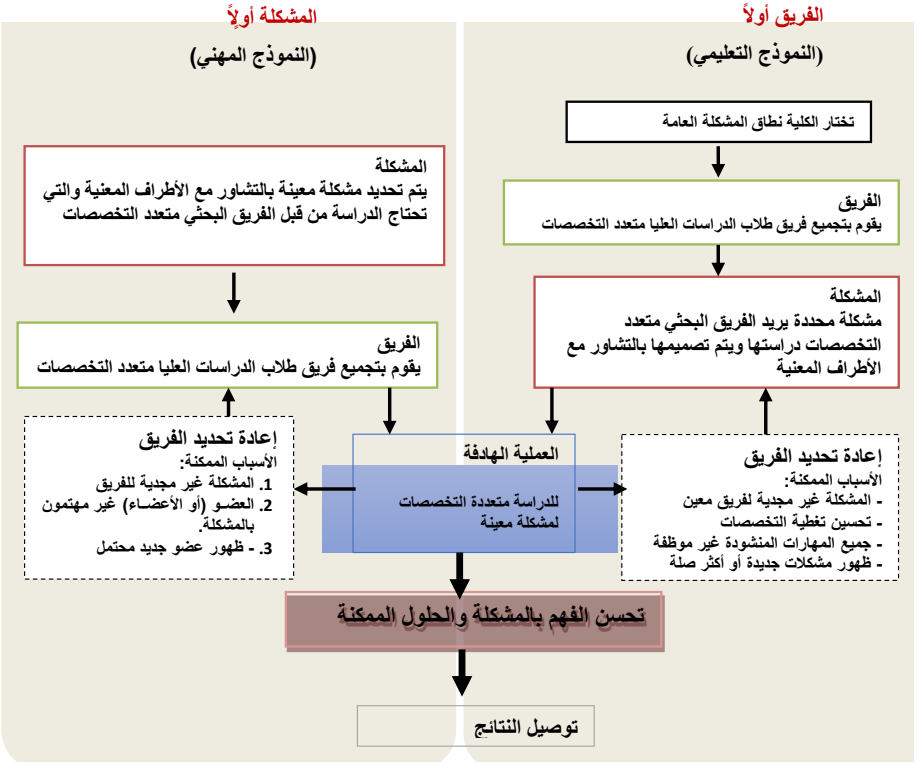
حيث يتم تناول الموضوعات من وجهات بينية متنوعة، وتدرس المشكلات المتداخلة بشمولية للتوصل إلى أنسب الحلول ومن هذه الموضوعات المتاحة في الجدول التالي:

جدول (6) موضوعات العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى

التربية الاستهلاكية	التربية الإنتاجية	التربية الادخارية	التربية النقدية	التربية الاستثمارية	التربية المائية
الجغرافيا التربوية	التربية الدولية	التربية الصحية	التربية السياسية	التربية العلمية	التربية المرورية
التربية الاقتصادية	التربية المدنية	التربية السياحية	التربية السكانية	التربية الرقمية	التربية الحقوقية
التربية المجتمعية	التربية على المواطنة	التربية المتحفية	التربية البيئية	التربية الثقافية	التربية الفلكية/الفضائية
التربية الإعلامية	التربية المهنية	التربية القانونية	التربية الجمالية	التربية الدولية	التربية العالمية/ الكونية

خامساً- تصميم خطة سير فريق البحث في البرامج الأكاديمية القائمة على العلاقات البينية

قدمت دراسة بوسكي وآخرون (Bosque. et al, 2016) نموذجًا لتعليم طلاب الدكتوراه للمهن التي تنطوي على بحث متعدد التخصصات قائم على الفريق لمعالجة الأسئلة التي تركز على المشكلات. وتتضمن الدراسة مقارنة بين النموذج التعليمي والنموذج المهني، والشكل (1) يوضح مقارنة بين النموذج المهني (The professional model) يمثل المشكلة أولاً، والنموذج التعليمي (The educational model) يمثل الفريق أولاً للبحث متعدد التخصصات. كلاهما مبنيان على نفس العمليات الأساسية للدراسة متعددة التخصصات المحددة مسبقاً في الأدبيات.



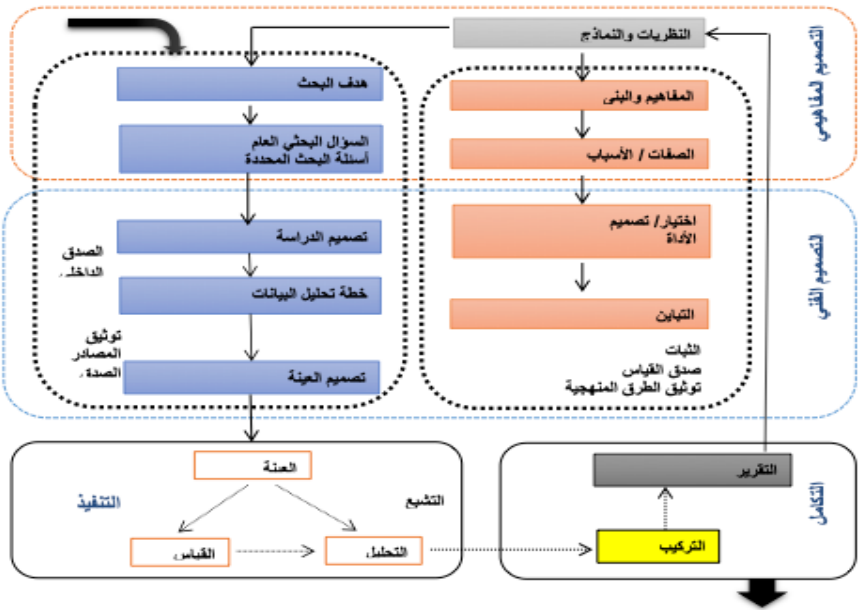
الشكل (1) فريق الدراسات البينية متعددة التخصصات (Bosque. et al, 2016,479)

سادساً- تحديد واستخدام التقنيات الحديثة لدعم نجاح الدراسات البينية متعددة التخصصات:

يشير جونستون، بيرلي، وويلسون (Johnston, Burleigh, & Wilson,2020) إلى أنه يجب التوظيف الفعال للتكنولوجيا لتعزيز التطوير الأكاديمي المهني لأعضاء هيئة التدريس من خلال استخدام التكنولوجيا لدعم الشبكات الرسمية وغير الرسمية للجامعات ومراكز البحوث، فضلاً عن مختلف الهياكل البحثية التعاونية؛ كل ذلك يساهم في التطوير الأكاديمي المهني. تشمل السمات المشتركة للفرق التعاونية الناجحة عبر الإنترنت الشعور بالوجود الاجتماعي، والمساءلة، والقيادة المؤسسية، والفريق.

سابعاً- تحديد المنهجية المتبعة في الدراسات البينية متعددة التخصصات

يتم إعداد المنهجية في نموذج الدراسات البينية على أساس مدخل العمليات؛ نظرًا لأنه في هذا المدخل يضطلع السؤال البحثي أو الفرض بتوجيه كافة القرارات في المراحل المختلفة للبحث. يعني هذا أن مدخل العمليات يساعد منهجية الدراسات البينية متعددة التخصصات في جعل الهدف المشترك للباحثين محور الاهتمام بدلًا من التركيز على خلفياتهم المتنوعة. كما يقدم منهجية العلاقات البينية جدول أعمال يتعين على فريق البحث التفكير فيه بعناية على مدار الجوانب المختلفة لتصميم دراستهم وقبل البدء في التنفيذ (الشكل 2). ويشتمل جدول الأعمال على مناقشة الفريق للتصميم المفاهيمي/ النظري لدراستهم والذي يتضمن السؤال عن سبب وماهية البحث. كما يناقش فريق البحث التصميم الفني للدراسة الذي يشتمل على السؤال حول كيفية إجراء البحث. ولا يبدأ تنفيذ العمل إلا بعد اتفاق الفريق على التصميم الكامل للبحث وبلورته بشكل كافي. وفي حين أن التصميم المفاهيمي والفني بطبيعتهما من أعمال الفريق متعدد التخصصات، فقد يقوم أعضاء الفريق فرادى- كل بحسب تخصصه- بالجوانب أحادية التخصص في العمل الميداني وتحليل البيانات على أساس معايير محددة.



الشكل (2)

منهجية البحث متعدد التخصصات (Tobi & Kampen, 2018,1212)

ثامناً- الإطار المفاهيمي للتدريس من خلال منهجية الدراسات البينية متعددة التخصصات:

وتتضمن مرحلة التدريس للطلاب الملتحقين بالبرامج الأكاديمية عدد من الخطوات ويوضحها (Tobi & Kampen, 2018) على النحو الآتي:

الخطوة أولى هي استبدال الكتب الدراسية بكتب ترفض الفكرة التي مفادها أن أي تقليد علمي له خصائصه الحصرية المتفردة فيما يتعلق بالطريقة أو المدخل المنهجي. ويضطلع منهجية الدراسات البينية متعددة التخصصات بتوجيه تدريسنا للمناهج بطريقتين. الأولى، أنه يقدم تسلسلًا منطقيًا للموضوعات. أما الطريقة الثانية، فهي أنه يتيح إمكانية الفصل النظري/ المفاهيمي للموضوعات. حيث يعتبر 50 % من الدرجة في مقررات البكالوريوس والماجستير في مناهج البحث تكون قائمة على تقييم مقترح أو خطة البحث التي يصممها الطلبة في مجموعات صغيرة، ومجموعات غير متجانسة. وينبغي أن توضح خطة البحث مشروعًا يمكن تنفيذه في الواقع، وأن تتضمن مناقشة دقيقة للحدود (القياس، والصدق الداخلي والخارجي). وتبدأ المجموعات باختيار موضوع عام للبحث، ويتنافسون معًا في المقررات التي سبق لهم حضورها من مختلف البرامج بغرض التعرف على الاهتمامات الشخصية والمشتركة للمجموعة؛ وذلك من أجل الوصول إلى هدف أولي للبحث وسؤال بحثي كمدخلات للتصميم المفاهيمي. وغالبًا ما يكون الهدف الأولي للبحث والسؤال البحثي شديدي العمومية بما يصعب معه تناولهما بالبحث.

تاسعاً- الإطار الفني للتدريس من خلال منهجية الدراسات البينية متعددة التخصصات:

يميز الجانب الفني في تصميم البحث بين تصميم الدراسة، وتصميم الأدوات، وتصميم اختيار العينة، وخطة تحليل البيانات. وفي أثناء المحاضرة، يتم أولًا بتعريف الطلبة بطائفة واسعة من تصاميم الدراسات. وتختار مجموعات الطلبة تصميم دراسة مناسب من خلال مقارنة المتطلبات التي تفرضها الأسئلة البحثية بالمعايير اللازمة لتحقيق الصدق الداخلي. وتقوم المجموعة بإعادة صياغة سؤال البحث حتى تتوافق متطلباته مع خصائص تصميم دراسة واحد على الأقل يتسم بالعملية، والأخلاقية، والصدق الداخلي (Tobi & Kampen, 2018).

عاشراً- تطبيق المعايير التقويمية لبرامج الدراسات البينية بالجامعات

تهدف عملية التقويم هو التحديث المستمر لبرامج الدراسات البينية وعدم ثباته، وتقوم مرحلة التقويم على أساس نتائج المرحلة السابقة ورصد جميع نواحي القوة والضعف في المنهج المصمم الذي تم تجريبه والهدف هو:

• دعم نواحي القوة في المنهج المصمم سلفاً

• التخطيط والعلاج لنواحي الضعف في المنهج والوقوف على أسباب هذا الضعف.

ويتم المتابعة المستمرة للمنهج للكشف عن نواحي القصور أو نواحي الضعف التي قد يعاني منها المنهج مع تطور البحث العلمي والمعرفة أو الأحداث المحلية أو العالمية بهدف إعادة التخطيط لتطوير عناصره.

استعرضت كار وزملائها (Carr et al., 2018) في دراستهم المعايير التقويمية التي يمكن الاستفادة منها عملياً في تقويم برامج الدراسات البينية بالجامعات، ومؤسسات التعليم العالي، والتي بلغ عددها الإجمالي سبعة معايير تقويمية متنوعة تندرج تحت ثلاثة محاور رئيسية كبرى- جنباً إلى جنب مع الأخذ بعين الاعتبار تأثير السياق السائد، والمدخلات الأولية لبرامج الدراسات البينية (بما في ذلك: الدعم المؤسسي المقدم، والموارد المالية المتاحة، والخبرات والتجارب الماضية لتدشين الشراكات البحثية) على النحو التالي:

أولاً: عمليات التعلم الاجتماعي ، وتشمل ثلاثة معايير تقويمية فرعية هي:

1- التعلم الفردي: السمات المميزة للبرامج البحثية الداعمة لفلسفة، وممارسات التعلم المتداخل التخصصات- سواء البيني، أو المتعدد التخصصات.

مصادر جمع بيانات التقويم:

أ- إجراء المقابلات الشخصية شبه الموجهة مع عينة مختارة من الطلاب، والخريجين.

ب- تحليل محتوى الملاحظات التأملية لعينة مختارة من أعضاء هيئة التدريس.

المتغيرات البحثية القابلة للقياس:

أ- العوامل المؤثرة في دعم فهم، واستيعاب التخصصات البحثية المختلفة من منظور الطلاب.

ب- العوامل المؤثرة في دعم آليات تقديم، وأسباب تصميم، ومداخل تعلم محتوى المقررات الدراسية المتداخلة التخصصات من منظور الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس.

2- صياغة الممارسات المشتركة للدراسات البينية: السمات المميزة للبرامج البحثية الفعالة في تطبيق أفضل ممارسات الدراسات البينية.

مصادر جمع بيانات التقويم:

أ- إجراء المقابلات الشخصية شبه الموجهة مع عينة مختارة من الطلاب، والخريجين.

ب- تطبيق الاستبيانات المسحية المقننة على عينة مختارة من أعضاء هيئة التدريس.

ج- تحليل محتوى الملاحظات التأملية لعينة مختارة من مقومي فاعلية ممارسات الدراسات البينية.

المتغيرات البحثية القابلة للقياس: الإستراتيجيات التطبيقية، وأفضل الممارسات المتبعة عملياً في إجراء الدراسات البينية.

3- تيسير التفاعل بين الباحثين ذوي الخلفيات المختلفة: السمات المميزة للبرامج البحثية التي يعتقد المشاركون بها أنها داعمة بقوة لتدشين الشراكات البحثية المتداخلة التخصصات.

مصادر جمع بيانات التقويم: رصد، وتقدير درجات أنشطة البرامج البحثية التي تشارك بها عينة مختارة من الطلاب، والخريجين في ضوء تصوراتهم السائدة عن دورها في دعم قدرتهم على إجراء الدراسات العلمية المتداخلة التخصصات.

المتغيرات البحثية القابلة للقياس: الدرجات الممنوحة لكل نشاط بحثي على حدة، وأسباب ذلك من منظور فلسفة وممارسات الدراسات المتداخلة التخصصات.

ثانياً: مخرجات رأس المال الاجتماعي، وتشمل بدورها ثلاثة معايير تقويمية فرعية أخرى هي:

1- القدرة على التفاعل: التصورات السائدة عن قدرة الباحثين على التفاعل، والتواصل مع زملائهم المنتمين إلى التخصصات البحثية الأخرى المناظرة في شتى فروع العلم، والمعرفة.

مصادر جمع بيانات التقويم: إجراء المقابلات الشخصية شبه الموجهة مع عينة مختارة من الطلاب، والخريجين.

المتغيرات البحثية القابلة للقياس: التصورات السائدة عن قدرة الباحثين على التفاعل مع الخبراء المتخصصين المنتمين إلى بقية التخصصات العلمية الأخرى المختلفة.

2- الاتصال التفاعلي: النمو الحادث بمرور الوقت في معدلات إجراء الدراسات التشاركية المتداخلة التخصصات التي تقوم على تعاون الباحثين في تأليف الكتب، والدراسات العلمية المنشورة.

مصادر جمع بيانات التقويم: تحليل محتوى عينة مختارة من مؤلفات منسوبي البرامج البحثية المنشورة بالدوريات العلمية الواردة بالتصنيف العالمي للدوريات العلمية(International Scientific Indexing: ISI) المحكمة بحثياً ذات معامل التأثير المرتفع، والسمعة المرموقة أكاديمياً.

المتغيرات البحثية القابلة للقياس: نسبة البحوث العلمية المنشورة بالفروع، والمجالات المختلفة للدراسات المتداخلة التخصصات مقارنةً بمثيلاتها الأخرى الأحادية التخصص.

3- تكوين الفهم المشترك: إمكانية الإجابة على التساؤلات البحثية الواردة بخطط البحوث التي يقدمها منسوبو البرامج البحثية المقدمة لنيل درجتي الماجستير، والدكتوراه.

مصادر جمع بيانات التقويم:

أ- إجراء المقابلات الشخصية شبه الموجهة مع عينة مختارة من الطلاب، والخريجين.

ب- تطبيق الاستبيانات المسحية المقننة على عينة مختارة من أعضاء هيئة التدريس.

ج- تحليل محتوى عينة مختارة من خطط البحوث المقدمة لنيل درجتي الماجستير، والدكتوراه.

د- تحليل محتوى عينة مختارة من المقالات البحثية المنشورة بالدوريات العلمية المتداخلة التخصصات الواردة بـالتصنيف العالمي للدوريات العلمية.

المتغيرات البحثية القابلة للقياس:

أ- عدد خطط البحوث المقدمة لنيل درجتي الماجستير، والدكتوراه التي تركز على تناول تساؤلات بحثية وثيقة الصلة بالدراسات المتداخلة التخصصات.

ب- عدد التساؤلات البحثية المتداخلة التخصصات التي تتمخض عن نشر بحوث علمية محكمة ذات صبغة متداخلة التخصصات.

ثالثاً: مخرجات المعرفة، ورأس المال البشري، وتشمل معياراً تقويمياً فرعياً واحداً هو:

بناء، وتوليد المعرفة الجديدة التي تمزج على نحو متكامل بين عدة تخصصات بحثية متعددة: تنوع أنماط المخرجات المتداخلة التخصصات التي تفرزها البرامج البحثية، والتي تتميز بالتدرج من الدراسات الأحادية التخصصات إلى الدراسات البينية والمتعددة التخصصات في ضوء تحليل النتائج.

مصادر جمع بيانات التقويم: تحليل محتوى عينة مختارة من المقالات البحثية المنشورة بالدوريات العلمية المتداخلة التخصصات الواردة بالتصنيف العالمي للدوريات العلمية.

المتغيرات البحثية القابلة للقياس: عدد البحوث العلمية المنشورة المتعددة التخصصات.

خلاصة الدراسة

الاستنتاجات:

أبانت نتائج الدراسة أهمية العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى، وخلصت الدراسة إلى وجود عدة متطلبات لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية ، وهي: متطلبات تختص بأعضاء هيئة التدريس في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة

الدراسات العليا بالجامعات السعودية، ومتطلبات تختص ببرامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، ومتطلبات القائمين على إدارة برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، ومتطلبات تتعلق بمصادر جمع بيانات التقويم في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية. وأظهرت نتائج الدراسة أبرز الموجهات الواجب مراعاتها عند التخطيط لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، وهي: أولاً- الأسس التي تقوم على العلاقة بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى، وثانياً- الأسس التي تقوم على العلاقة بين فروع الدراسات الاجتماعية التربوية، وثالثاً-حاجات المجتمع السعودي ومشكلاته وطموحاته، ورابعاً(أخيراً)- المستحدثات والقضايا المعاصرة. وأوضحت نتائج الدراسة أشد الصعوبات والتحديات التي تواجه تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، والمتمثلة في: أولاً- ندرة المتخصصين في المناهج والبرامج التربوية القائمة على مدخل العلاقات البينية، ثانياً- انخفاض مستوى الوحدات البحثية في الجامعات التي تعنى بمدخل العلاقات البينية بشكل عام والعلاقات البينية الخاصة بالدراسات الاجتماعية التربوية، ثالثاً- عدم ثقة الجهات التنفيذية في إنتاج المراكز البحثية المتصلة بمدخل العلاقات البينية، وضعف التواصل بين المؤسسة والمراكز البحثية ومؤسسات المجتمع، رابعاً- غياب التواصل الفعال بيم الجامعات الداعمة للمشروعات البحثية المتصلة بمدخل العلاقات البينية ومؤسسات المجتمع الأخرى، خامساً(أخيراً)- قلة التمويل المقدم للمشروعات البحثية التي تعنى بمدخل العلاقات البينية. وأخيراً؛ قُدم تصور مقترح لتطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية تضمن الفلسفة التي تقوم عليها البرنامج، وتحديد أهم القضايا والمشكلات التي يمكن تضمينها، وإنشاء هيئة عليا للإشراف على وضع سياسات البرامج الأكاديمية البينية، وضع سياسات وإجراءات لبناء ومتابعة البرامج الأكاديمية البينية، وتصميم خطة سير فريق البحث في البرامج الأكاديمية القائمة على العلاقات البينية، وتحديد المنهجية المتبعة في الدراسات البينية متعددة التخصصات، وضعالإطار المفاهيمي للتدريس من خلال منهجية الدراسات البينية متعددة التخصصات، والإطار الفني للتدريس من خلال منهجية الدراسات البينية متعددة التخصصات، وتطبيق المعايير التقويمية لبرامج الدراسات البينية بالجامعات، ومؤسسات التعليم العالي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ قدمت بعض التوصيات، وهي؛ كالآتي:

1 - ينبغي على المسئولين وصناع القرار وواضعي ومطوري منظومة برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية أن يكونوا على دراية كاملة بمدخل العلاقات البينية وتأثيرها على بناء وتطوير البرامج بصفة عامة وبرامج الدراسات الاجتماعية التربوية بصفة خاصة.

2 - الاهتمام والتوسع بمدخل العلاقات البينية في منظومة برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية من أجل الحصول على أكبر قدر ممكن من الدراسات البينية المتنوعة التي تخدم دراسة المشكلات القائمة والتحديات المستقبلية التي تواجه تخصص معين، أو عدة تخصصات.

3 - الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مدخل العلاقات البينية في تطوير برامج الدراسات الاجتماعية التربوية ضمن منظومة برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية.

4 - قيام وزارة التعليم السعودية بتوجيه الجامعات بتنفيذ البرامج التعليمية، وعقد الدورات التدريبية، وتعمل على بلورة رؤية وطنية في سياقاتها العلمية لتوظيف مدخل العلاقات البينية في تطوير منظومة برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية وفي طليعتها برامج الدراسات الاجتماعية التربوية.

المقترحات:

استناداً إلى توصيات الدراسة، فقد قدمت المقترحات الآتية:

1 - إجراء دراسة باتباع المنهج الوصفي التحليلي لتحليل الوثائق والأدلة لبرامج الدراسات الاجتماعية التربوية في منظومة برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية في ضوء مدخل العلاقات البينية، وذلك بهدف الوقوف العلمي على واقع تلك الوثائق والأدلة.

2 - إجراء دراسة باتباع المنهج المقارن بين برامج الدراسات الاجتماعية التربوية في منظومة برامج الدراسات العليا في بعض الدول المتقدمة ومقارنتها مع ما يناظرها في الجامعات السعودية، وذلك بغية الاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في هذا الخصوص.

3 - إجراء دراسة باتباع المنهج المختلط (المزجي)، والمتمثل في المنهج شبه التجريبي- ذو تصميم المجموعة الواحدة، والمنهج الكيفي(النوعي)- أسلوب دراسة الحالة بغية بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على توظيف مدخل العلاقات البينية في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية في الجامعات السعودية، وقياس فاعليته في تنمية المفاهيم والقيم والمهارات المرتبطة بها لدى عينة من طلبة الدراسات العليا في إحدى الجامعات السعودية.

4 - إجراء دراسة باتباع المنهج المختلط (المزجي)، والمتمثل في المنهج شبه التجريبي- ذو تصميم المجموعة الواحدة، والمنهج الكيفي(النوعي)- أسلوب دراسة الحالة بقصد بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على توظيف مدخل العلاقات البينية في برامج الدراسات الاجتماعية التربوية في الجامعات السعودية، وقياس فاعليته في تنمية الكفايات والمهارات البحثية المرتبطة بها لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية.

المراجع

أولاً- المراجع العربية

أبو علام، رجاء.(2018). التحليل الإحصائي للبيانات باستخدام برنامج(SPSS)، ط4، القاهرة: دار النشر للجامعات.

أحمد، عفاف. (1996). جدوى مدخل العلوم البينية في تحسين إعداد المعلم، مجلة مستقبل التربية العربية- المركز العربي للتعليم والتنمية ،4(13)، 83-63.

أمين، عمار.(2014). الدراسات البينية رؤية لتطوير التعليم الجامعي، تاريخ الدخول 20/2/2024م، متاح على الرابط https://2u.pw/Q2kklxJ .

الأنصاري، وداد. (2022). تطبيق استراتيجية التقويم البديل في الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة البحوث التربوية والنفسية- جامعة بغداد،73، 49 - 88.

الأنصاري، وداد.(2023). تصورات أعضاء هيئة التدريس عن توظيف التربية على المواطنة الاقتصادية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية- كلية التربية- جامعة قطر، 22، 113-81.

بيومي، محمد.(2016). معوقات تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية: دراسة ميدانية، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية- كلية الآداب والعلوم الاجتماعية- جامعة السلطان قابوس، 7(3)،139-123.

جامعة أم القرى.(2019). الدراسات البينية وأثرها في جودة البحوث الشرعية، المنعقد خلال المدة من 25/2/2019-24م، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.(2015). المؤتمر الدولي اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية، المنعقد خلال المدة من 29/4/2015-28م، الرياض، المملكة العربية السعودية.

جامعة السلطان قابوس.(2015). المؤتمر الدولي الثالث العلاقات البينية بين العلوم الاجتماعية

والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات، المنعقد خلال المدة 12/17-15/ 2015م، مسقط، سلطنة عُمان.

جامعة عين شمس.(2014). المؤتمر العلمي الثالث للجامعة: التخصصات والدراسات البينية والمتعددة واحتياجات سوق العمل، المنعقد خلال المدة من 23/4/2014-22م، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

جامعة المنوفية.(2015). أسئلة البلاغة والدراسات البينية، المنعقد خلال المدة من 31/1- 2/2/ 2015م، المنوفية، جمهورية مصر العربية.

خاطر، نصري وسبيتان، فتحي.(2010). أساليب وطرائق تدريس الاجتماعيات، عمّان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

ستراوس، آنسيلم، كوربين، جوليت.(1999). أساسيات البحث الكيفي أساليب وإجراءات النظرية المجذرة، ترجمة: عبدالله الخليفة، الرياض: مركز البحوث والدراسات الإدارية- معهد الإدارة.

سعادة، جودت.(1990). مناهج الدراسات الاجتماعية، ط2, بيروت: دار العلم للملايين.

آل سعود، سارة.(2020). التربية على المواطنة السياسية في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية للتربية- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-إدارة التربية- تونس، 39(2)، 9- 48.

الضبع، رباح والحنفي، رشا.(2021). الشراكة البينية للإشراف العلمي مدخل لتجويد الدراسات العليا بالجامعات المصرية، المجلة التربوية- كلية التربية- جامعة سوهاج، 1(81)، 13 - 75.

العاني، وجيهة.(2016). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو الدراسات البينية في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية- جامعة السلطان قابوس ، 7 (3)، 53 - 67.

عبيدات، ذوقان وعدس، عبدالرحمن وعبدالحق، كايد.(2015).البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، ط16، عمّان: دار الفكر.

العميري، فهد.(2019). تصورات أعضاء هيئة التدريس لتوظيف مدخل التثليث في بحوث الدراسات الاجتماعية التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية- غزة، 27(1)، 134-110.

العميري، فهد والطلحي، محمد. (2020). توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات-غزة -فلسطين، 10(2)،347 - 396.

الفوزان، بدرية.(2020). برامج الدراسات البينية في التخصصات الشرعية واحتياجات سوق العمل، مجلة العلوم التربوية- كلية التربية- جامعة الملك سعود،32(1)،93-71.

قطيط، عدنان (2018). باراديم مقترح لتحسين كفاءة البحث الإداري التربوي في مصر في ضوء مدخل التخصصات البينية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية- كلية التربية-جامعة عين شمس، 42 (2)، 112 - 206.

كريسويل، جون وبوث، شيريل.(2019). تصميم البحث النوعي دراسة معمقة في خمسة أساليب، ترجمة: أحمد الثوابتة، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

مجاهد، فايزة. (2019). البحوث البينية: تجارب وخبرات - رؤى وآفاق، المؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث: البحوث التكاملية طريق التنمية، المنعقد خلال المدة من 27-28/2/2019م، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، أسوان، جمهورية مصر العربية.

مرجين، حسين.(2015). العلاقات البينية بين علم الاجتماع وعلم الحاسب الآلي المفاهيم والمنهجية، المؤتمر الدولي الثالث العلاقات البينية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات، المنعقد خلال المدة 15-17/12/ 2015م، مسقط، سلطنة عُمان.

ثانياً- المراجع الأجنبية

Alomairi, F. (2009). The implementation of constructivist teaching approaches combined with ICT as a teaching strategy for social studies: Saudi pre-service teachers' perception and achievement. Unpublished Ph.D dissertation, Curtin University of Technology, Perth, Australia.

Baerwald, J. (2010). Prospects for geography as an interdisciplinary discipline, Annals of the Association of American Geographers, 100(3), 493–501.

Brew, A. (2008). Disciplinary and interdisciplinary affiliations of experienced researchers, Higher Education, 56(4), 423-438.

Bosque, N., Klos, Z., Force, E., Waits, L., Cleary, K., Rhoades, P., Holbrook, J. (2016). A pedagogical model for team-based, problem-focused interdisciplinary doctoral education. Bioscience, 66(6),477.

Bracken, L. (2017). Interdisciplinarity and geography in Richardson D, Castree N,

Goodchild M F, Kobayashi A, Liu W and Marston R eds. The international encyclopedia of geography, New York: John Wiley & Sons.

Carr, G., Loucks, D., & Blöschl, G. (2018). Gaining insight into interdisciplinary research and education programmes: A framework for evaluation. Research Policy, 47 (1), 35-48.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Research Methods in Education, (8th ed.), London: Rutledge.

Creswell, J. (2012). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions, London: SAGE Publications.

Davis, R. (1995). Interdisciplinary courses and team teaching. Westport, CT: American Council on Education/Oryx Press.

Davies, M., & Devlin, M. (2010). Interdisciplinary higher education. In M. Davies, M. Devlin, & M. Tight (Eds.), Interdisciplinary higher education: Perspectives and practicalities (Vol. 5, pp. 3-28). Bingley: Emerald Group Publishing Ltd.

Evans, J.& Randalls, S. (2008). Geography and paratactical interdisciplinarity: Views from the ESRC–NERC PhD studentship programme, Geoforum. 39,581–592.

Glaser, B., & Strauss, A. (2006). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research, 4th ed, Chicago, IL: Aldine Transaction.

Golding, C. (2009). Integrating the disciplines: Successful interdisciplinary. Center for the Study of Higher Education, The University of Melbourne, Retrieved June2, 2024 from: https://2u.pw/pIbt0Td.

James, P. (2011). Symposium on interdisciplinary approaches to international studies: History, psychology, technology studies, and neuroeconomics, International Studies Perspectives, 12(2), 89-93.

Johnston, E., Burleigh, C., & Wilson, A. (2020). Interdisciplinary collaborative research for professional academic development in higher education. Higher Learning Research Communications, 10(1), 62-77.

Klein, J., & Newell, W. (1997). Advancing interdisciplinary studies. In J. Gaff and J. Ratcliffe (Eds.), Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to

purposes, structures, practices, and changes (pp. 393-415), San Francisco: Jossey-Bass.

Kuckartz, U. & Radiker, S. (2019). Analyzing qualitative data with MAXQDA, Cham, Springer International Publishing.

Lave, J., & Wenger, E. (1990). Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Lune, H., & Berg, B. (2017). Qualitative research methods for the social sciences, England: Pearson Education Limited.

Mansurjonovich, J., Davronovich, A. (2023). Interdisciplinary integration is an important part of developing the professional training of Students. Journal NX-A Multidisciplinary, 9(1), 93–101.

Markauskaite, L., Schwarz, B., DamŞa, C., & Muukkonen, H. (2024). Beyond disciplinary engagement: Researching the ecologies of interdisciplinary learning. Journal of the Learning Sciences, 33(2).1-29.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). Research in Education: A conceptual introduction, New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Noble, H., & Smith, J. (2014). Qualitative data analysis: Practical example, Evid Based Nurse, 17(1), 2-3.

Pedersen, D. (2016). Integrating social sciences and humanities in interdisciplinary research. Palgrave Communications, 2(1), 1-7.

Suppo, C. (2013). Digital citizenship instruction in Pennsylvania public schools. Pro-Quest LLC. School Leaders Expressed Beliefs and Current Practices.

Tobi, H., & Kampen, J. (2018). Research design: The methodology for interdisciplinary research framework. Quality & Quantity, 52(3), 1209-1225.

Vick, D. (2004). Interdisciplinarity and the discipline of law, Journal of Law and Society, 31(2). 163 - 193.

Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning, meaning, and identity. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Youngblood, D. (2007). Interdisciplinary studies and the bridging disciplines: A matter of process, Journal of Research Practice, 3(2), 1-8.

فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم الترفيهي لتنمية التحصيل العلمي ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الأولى

خـولة سـيف مـحمد الحارثي
معلمة علوم - وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان

محمد على شحات
أستاذ مساعد تعليم العلوم
جامعة السلطان قابوس؛ سلطنة عمان / جامعة أسوان، مصر

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم الترفيهي في تنمية التحصيل العلمي ومتعة التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية. وللإجابة عن الأسئلة البحثية الموضوعة، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال تصميم المجموعتين التجريبية، والضابطة، والقياس القبلي والبعدي لأدوات الدراسة. إذ تكونت عينة الدراسة من ٦٣ طالبا من كلا الجنسين مقيدين بالصف الثاني في مدرستين تابعتين للمديرية التعليمية بمحافظة الداخلية بسلطنة عُمان. تم تعيين إحدى الشعبتين بطريقة قصدية لتمثل المجموعة التجريبية والتي درست وحدة الكهرباء بمنهج العلوم للصف الثاني بأسلوب التعليم الترفيهي، بينما مثلت الشعبة الأخرى المجموعة الضابطة والتي درست الوحدة نفسها بالطرق السائدة. وتم الاعتماد في جمع البيانات على تصميم اختبار تحصيلي في وحدة الكهرباء، وتبني مقياس لمتعة التعلم ملائم لأفراد عينة الدراسة. وكشفت نتائج التطبيق البعدي للأدوات البحثية وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في كل من الاختبار التحصيلي، ومقياس متعة التعلم؛ تعزى لصالح أسلوب التعليم الترفيهي. وتوصي الدراسة بأهمية دمج الترفيه في المنظومة التعليمية لما له من أثر بالغ في تنمية التحصيل العلمي والمشاركة الفعالة للطلبة، كما تقترح الدراسة إجراء المزيد من الأبحاث التطبيقية حول فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم الترفيهي لمختلف المراحل الدراسية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الترفيهي، التحصيل العلمي، متعة التعلم، تدريس العلوم.

The effectiveness of teaching science using entertaining education to develop academic achievement and enjoyment of learning among primary students

Khoula Saif Al Harthy
Science teacher,
Ministry of Education of the Sultanate of Oman

Mohamed A. Shahat
Assistant Professor of Science Education,
Department of Curriculum & Instruction,
College of Education, Sultan Qaboos University, Oman; Aswan University, Egypt

Abstract

The effectiveness of teaching science using entertaining education to develop academic achievement and enjoyment of learning among primary students

The current study aimed to reveal the effectiveness of teaching science using edutainment approach, in developing educational achievement and joyful learning among primary school students. To answer the research questions, the study followed the quasi-experimental approach with the design of the experimental and control groups, and the pre- and post-measurement. The study sample consisted of 63 students of both genders, from second grade in two schools affiliated to the Educational Directorate in Al Dakhiliya Governorate. Where one of the two groups was intentionally assigned to represent the experimental group, that studied the electricity unit in the second-grade science curriculum by edutainment approach, while the other group represented the control unit, which studied the same educational subjects by the common ways. In collecting data, the study relied on designing an achievement test in the electricity unit and adopting a measure of joyful learning appropriate for the members of the study sample. The results of the post-application of the research instruments revealed that there were statistically significant differences in the average scores of the experimental and control group students in both the achievement test and joyful learning scale attributed to the benefit of the edutainment approach. In the light of the above result, the study recommends the importance of integrating entertainment into the educational system because of its great impact on the development of educational achievement and the effective participation of students. The current study suggests conducting more experimental studies on teaching science using by edutainment approach.

Keywords: entertaining education, academic achievement, Joyful learning, teaching science.

المقدمة

إن الابتكارات التقنية والتطورات المعرفية المتراكمة التي يشهدها عصرنا الحالي أثرت إلى حد بعيد في عملية تدريس العلوم، فلم تعد تقتصر على الطرق التقليدية كالتلقين، بل تجاوزتها لتشمل أساليب ومداخل واستراتيجيات حديثة تتلاءم مع هذه التغيرات المتسارعة، وتنسجم مع طالب القرن الواحد والعشرين. بل وأصبح الاهتمام في تعليم العلوم اليوم يركز على الطرائق المتمحورة حول المشاركة الإيجابية للمتعلم الملبية لحاجاته والمنسجمة مع ميوله، واتجاهاته، والمحققة لذاته، وطموحاته.

ومما لا شك فيه أن عملية انتقاء الطريقة التدريسية الملائمة لتقديم المحتوى التعليمي المستهدف للمتعلمين، أصبح أمراً بالغ الأهمية؛ نظراً إلى التنوع الشاسع في طرائق وأساليب تدريس العلوم نتيجة الانفجار المعرفي والتقدم العلمي، فلا يمكن إغفال حاجات المتعلمين وخصائص نموهم، بالإضافة إلى قدراتهم واستعداداتهم عند اختيار الطريقة المثلى، الهادفة لإكساب التلاميذ المخرجات التعليمية المنشودة في صورة قيم ومهارات ومفاهيم حديثة. علاوة على ذلك فإن من المعايير اللازم مراعاتها عند اختيار الطريقة التعليمية: هي أن تكون مثيرة للدافعية، محفزة للتعلم، ومتمركزة حول المتعلم، تسعى لتأكيد كيانه وإبراز قدراته، وصقل مواهبه، ومهاراته، بما يحقق له وللمجتمع المنفعة القصوى (زيتون، 2014).

ويواجه تعليم العلوم في سلطنة عمان، ولا سيما لطلبة المرحلة الأساسية، كثيراً من التحديات أبرزها هيمنة الطرائق التقليدية في التعليم والتركيز على الجانب المعرفي، ما يسهم في تشكيل اتجاهات سلبية لدى الطلبة نحو المادة العلمية لكونها جامدة، معقدة وتفتقر الى التحفيز والتسلية (عبد الحميد، 2004). وهو ما أسهم كذلك في عزوف الطلبة عن المشاركة في الحصص الدراسية للعلوم نظرا لأنها لا تلبي احتياجاتهم النمائية ولا تجذب اهتماماتهم التعليمية. ويعد تدني التحصيل العلمي إحدى النتائج المترتبة على ذلك، إذ يظهر ذلك جليا في نتائج التقرير الوطني للدراسة الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS2019) ؛ إذ كان معدل تحصيل الطلبة العمانيين بالصف الرابع في العلوم أدنى من النقطة المركزية لمقياس TIMSS بواقع 435 نقطة (وزارة التربية والتعليم، 2019). ويوصي التربويون بالتغلب على التحديات السابقة من خلال توظيف أساليب تعليمية قائمة على المتعة والتسلية؛ لا سيما في المراحل العمرية المبكرة والتي يكتسب فيها المتعلم خبرة مباشرة من خلال تفاعله النشط في عملية التعلم (أمبوسعيدي والبلوشي،)2009.

ويُعدّ التعليم الترفيهي استراتيجية تدريسية حديثة قائمة على دمج التعلم بالترفيه، متخطية بذلك صرامة الطرائق التقليدية وأساليبها الروتينية، وتهدف لأن يحدث التعلم في بيئة محببة

للنفس، دافعة للإنجاز، ومحفزة للتعلم مع تأطير العملية التعليمية بقالب من المتعة والتسلية والمرح (هلال وعفانة، 2018). ويؤكد نصر (2019) أن أسلوب التعليم الترفيهي اشتق من نظريات التعلم المعاصرة، كالنظرية البنائية والتجريبية بالإضافة الى انسجامه مع نظرية التعلم الاجتماعية لفيجوتسكي، وتهدف في مجملها إلى إكساب المتعلم الخبرات التعليمية بكل يسر دون أن يستشعر صعوبة أو تعقيد المادة العلمية المقدمة له. ومن هذا المنظور، يتفق التربويون أن التعليم الترفيهي هو أداة علاج بالإضافة إلى كونه وسيلة تعليمية تعين في معالجة وحل التحديات التي قد تعيق عملية التعلم لدى بعض الطلبة، كالشعور بالقلق والتوتر والخوف من عدم استيعاب المادة العلمية (Jones et.al, 2011). كما يؤكد Aksakal (2015) أن هذا النمط التعليمي يتوافق مع رغبات الطلبة واحتياجاتهم التعليمية ومتطلباتهم النمائية؛ حيث تحقق لهم المتعة والفائدة في آن واحد كما أنها تعمل على تنمية قدراتهم العقلية وتحسين مهاراتهم التفكيرية بما يحقق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية.

وقد أفادت كثير من الدراسات بفاعلية التعليم الترفيهي في تدريس العلوم، فقد أثبت دراسة Bulunuz (2015) أن التمتع بالتعلم أثناء دراسة العلوم من خلال تنفيذ مهام وأنشطة ترفيهية تثير البهجة والفرحة لدى المتعلمين إلى جانب تشجيعهم وتدعيمهم وتوفير بيئة سليمة آمنة داخل الفصل، تساعد المتعلمين على التفاعل في الموقف التعليمي وفهم المادة العلمية بسلاسة. كما وجدت دراسة نصر (2019) أن التعليم الترفيهي فعال في تنمية كل من التحصيل العلمي والاندماج الأكاديمي لدى الطلبة في المراحل المتوسطة. ودللت دراسة محمد وأبو بكر (2021) على فاعلية برنامج تدريبي مقترح في العلوم مصمم في ضوء تلميذات الفصل الواحد وقائم على التعليم الترفيهي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي وجودة الحياة لديهن.

وإيماناً من السلطنة بأهمية الترفيه في المنظومة التعليمية فقد حرصت على إبراز ذلك من خلال عقد كثير من المؤتمرات والورش التدريبية للمعلمين التي تم تسليط الضوء فيها على ما يتمتع به الترفيه من مميزات تعمل على تغذية المهارات الحسية والحركية والانفعالية لدى المتعلم، ولعل أبرزها الحلقة التدريبية حول مهارات تصميم وإنتاج الألعاب التعليمية في عام 2011، والتي هدفت إلى إكساب المشاركين مهارات توظيف الألعاب التعليمية في العملية التدريسية (وزارة التربية والتعليم، 2011). بالإضافة إلى عقد الملتقى التدريبي «مهارات الابتكار وتعزيز القيم « في فبراير من العام الحالي والذي تناول أحد محاوره موضوع توظيف الألعاب التعليمية في المنظومة التربوية (شؤون عمان، 2023).

وعلى الرغم من وفرة الدراسات العربية والمحلية حول فاعلية دمج الترفيه في تدريس العلوم، إلا أن هناك شحا في الدراسات التي تناولت فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم الترفيهي

حصرا، فنجد أن دراسة العريمي وأمبوسعيدي (2017) ركزت على أثر التدريس باستخدام الرسوم الكاريكاتورية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي واتجاهات طلبة الصف الرابع الأساسي نحو مادة العلوم. بينما استهدفت دراسة الحوسني والبلوشي (2023) فاعلية التدريس باستخدام تطبيق هاتفي، قائم على منحى التلعيب في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع في ظل جائحة كورونا.

وفي ضوء ما تقدم تبرز أهمية الحاجة لتوظيف طرق وأساليب تعليمية قائمة على الترفيه والفائدة لرفع المستوى التحصيلي للطلبة، بحيث يقضي المتعلم أوقاتا ماتعة في البيئة التعليمية، وفي الوقت نفسه يُكون خبراته بفاعلية، مستثمرا في ذلك حواسه المختلفة مما يعود له بالنفع والفائدة، وعليه ارتأت الدراسة أن تستقصي أثر استخدام التعليم الترفيهي في تدريس العلوم لتنمية التحصيل العلمي ومتعة التعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

مشكلة الدراسة

لم تعد الطرائق التقليدية الشائعة في تعليم العلوم ذات جدوى في تحقيق المشاركة الفعالة للطالب والارتقاء بمستواه التحصيلي بالإضافة إلى كونها لا تتفق مع اتجاهات وميول طلبة القرن الواحد والعشرين، ما ينعكس سلبا على عملية تعلمهم للعلوم (السيد وأحمد،2021). وعلى الرغم من تزايد الحاجة لتجاوز الأساليب التعليمية المتعمدة على التلقين والحفظ والاستظهار إلى تبني استراتيجيات واتجاهات تدريسية حديثة، تساعد المتعلم، لا سيما في المراحل التعليمية المبكرة، على الاستمتاع بتعلم العلوم، لكون ذلك متطلبا فطريا ونمائيا يسهم في تحقيق التعلم الفعال والنمو المتكامل لديهم، إلا أن تلك الطرائق القائمة حصراً على التفاعلات اللفظية ما زالت سائدة إلى حد بعيد بين معلمي العلوم، وهو ما يفسر إلى حد ما النتائج المتدنية للطلبة في الاختبارات الدولية والوطنية والاتجاهات السلبية لديهم نحو المادة على أنها نشاط مرهِقٌ وجاد، لا مجال ولا وقت فيه للتنويع والترفيه (العريمي، 2009).

ويشير واقع تدريس العلوم في سلطنة عمان إلى أن الطلبة ينظرون إلى العلوم، على أنها مادة على قدر كبير من التجريد والصعوبة لاحتوائها على العديد من المفاهيم العلمية التي تتطلب الحفظ والاستظهار؛ إذ أن هذه النظرة السلبية ما هي إلا انعكاس لبعض أساليب التدريس التي يمارسها معلمو العلوم غير مدركين للأثر السلبي الناتج عنها (الشحيمية، 2015).

ويؤكد أمبوسعيدي والحوسنية (2016) على ضرورة توظيف استراتيجيات تدريسية تدمج بين الجد من حيث الالتزام بتحقيق الأهداف التعليمية وبين المرح والمتعة التربوية. ويوافقهم في ذلك عدد من التربويين والمختصين في مجال الصحة النفسية والبدنية، مؤكدين أهمية المتعة والترفيه

في عملية التعليم وما لها من أثر إيجابي في خفض مستويات القلق والتوتر، إضافة إلى أهميتها في تعزيز وتوفير بيئة إيجابية للتعلم (Bertacchini et.al,2012; Pathmanathan, 2014).

كما لاحظ الباحثان من خلال خبرتهما الميدانية في مجال تدريس العلوم لطلاب الحلقة الأولى أن التلاميذ يستجيبون على نحو أفضل عندما يجري توظيف تطبيقات وأنشطة ترفيهية في الموقف التعليمي، وهذا ما أكدته نتائج المسح الاستطلاعي الذي أجراه الباحثان على عينة بلغ عددها (20) معلمة علوم للحلقة الأولى، حيث اتفقن بنسبة 100٪ أن مزج التعليم بالترفيه يحفِّز الطلاب على المشاركة والتفاعل على نحو أكبر في الفصول الدراسية للعلوم. بينما أجمعت 93.3٪ منهن على أن تدريس العلوم في المراحل الأولى من التعليم الأساسي يتطلب استراتيجيات تعليمية قائمة على المتعة والتسلية، وأن للاستمتاع بتعلم العلوم أثرا مباشرٌ في التحصيل العلمي للطلاب عموماً. مع ذلك، كشفت نتائج المسح الاستطلاعي أن الطريقة الأكثر شيوعا في التدريس بين معلمات العلوم هي الحوار المناقشة في المقام الأول تليها طريقتي التعلم التعاوني والعصف الذهني. وفي هذا السياق، يؤكد التربويون وعلماء النفس وجوب تبني استراتيجيات تدريسية قائمة على الدمج بين الجد ومتعة التعلم لتحقيق التوازن النفسي وتأمين بيئة صفية محفزة وجاذبة للتعلم (عثمان، 2010).

ونظرا لأهمية التعليم الترفيهي في تدريس العلوم فقد أجريت كثير من الدراسات التي تستقصي أثر وفعالية الاستراتيجية محط الاهتمام على العديد من المتغيرات المرتبطة بعملية تعليم العلوم. ومن الدراسات الحديثة التي تناولت التعليم الترفيهي دراسة Bertacchini et.al (2012) وهي دراسة شبه تجريبية هدفت لتعرف فاعلية التعليم الترفيهي في تطوير المعرفة العلمية والدافعية نحو تعلم العلوم. أجريت الدراسة على 30 طالبا بالمدرسة الثانوية واعتمدتْ على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين، إذ جرى توزيع عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين أحداهما تلقت تدريس موضوع الفوضى باستخدام التلاعب بالمسارح الافتراضية وصنع المشغولات اليدوية (أحد أنماط التعليم الترفيهي)، بينما تلقت المجموعة الضابطة تدريس الموضوع نفسه بالطرائق الاعتيادية. ولقياس أثر نمط التعلم الترفيهي المستخدم في هذه الدراسة، تم تطبيق مقياس للدافعية، واستبانة معرفية حول موضوع الدرس، واختبار تأمل كتابي على المجموعتين. ودللت النتائج على الأثر الإيجابي للتعليم الترفيهي في إنماء دافعية الطلبة نحو تعلم العلوم وفاعليتها في تطوير المعرفة العلمية.

كما هدفت دراسة Liu et.al (2014) للكشف عن فاعلية حزمة من الأنشطة التعليمية الترفيهية القائمة على الألعاب الإلكترونية، وأساليب المحاكاة الحاسوبية في تنمية المفاهيم العلمية ودافعية الإنجاز لدى الطلبة المقيدين بالصف السادس الابتدائي. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع الباحثون

المنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تكونت عينة البحث من ٤٤ طالباً من كلا الجنسين، خضعوا لاختبار المفاهيم العلمية ومقياس الدافعية. ودللت نتائج البحث على الأثر الإيجابي للألعاب الإلكترونية وأساليب المحاكاة الحاسوبية في تطوير المفاهيم العلمية وتحفيز دافعية الإنجاز لديهم. كما أشارت الدراسة إلى أن التعليم الترفيهي يضفي جوا من المتعة والمرح إلى تدريس العلوم ويجعلها عملية تعليمية مسلية وجاذبة للطلبة.

وتأتي دراسة Shaijup & John (2016) لتستقصي مدى تأثير برنامج تعليمي قائم على الترفيه في تنمية التحصيل والاتجاهات الإيجابية نحو المادة العلمية لدى طلبة المرحلة الثانوية في إقليم باستار بالهند. ومن أجل التحقق من صحة فرضيات الدراسة اتبع الباحثون المنهج شبه التجريبي حيث تكونت عينة الدراسة من 60 طالبا من كلا الجنسين موزعين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. وتمثلت أدوات الدراسة في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو العلوم، والتي طبقت قبل تدريس الموضوع المستهدف وبعده. وأفضت البيانات عن فاعلية التعليم الترفيهي في تعزيز التحصيل العلمي وتكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو العلوم. كما أبدى الطلبة انطباعهم بفائدة البرنامج، وأكدوا على مساهمته في تطوير مهارات التواصل لديهم وإنماء فضولهم وشغفهم العلمي بالإضافة إلى أنهم أشاروا لمدى ملاءمته لتدريس العلوم، وأبدوا رغبتهم في تعلم جميع موضوعات العلوم بالنمط ذاته.

كما أجرى نصر (2019) دراسة تهدف لاستقصاء فاعلية التعليم الترفيهي في تدريس العلوم لتنمية التحصيل العلمي والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. سلكت الدراسة السابقة المنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ تكونت عينة البحث من 65 طالباً وطالبة مقيدين بالصف الخامس بمدرسة أشتوم الجميل. ومن أجل المعالجة التجريبية قام الباحث بتكييف محتوى وحدة الطاقة بمنهج العلوم للصف المستهدف وأنشطته التعليمية لتتواءم مع استراتيجية التعليم الترفيهي. وأعد الباحث اختباراً تحصيليا ومقياسا للاندماج الأكاديمي بالرجوع إلى الأدبيات المتصلة، لجمع البيانات من أجل الإجابة عن الأسئلة البحثية. وكشفت النتائج أن المعالجة التجريبية كانت فاعلة في إحداث فرق دال إحصائيا في تنمية التحصيل العلمي والاندماج الأكاديمي بين مجموعتي البحث.

وتناولت دراسة السيد وأحمد (2021) كذلك، تطبيق التعليم الترفيهي في تدريس العلوم لفئة الطلاب المعاقين سمعيا بهدف تنمية الفهم العميق والكفاءة الذاتية لديهم. ومن أجل الإجابة عن أسئلة البحث تم تقديم وحدة الروافع المقررة في منهج العلوم للصف الخامس بأسلوب التعليم الترفيهي للمجموعة التجريبية (9 طلاب) بينما درست المجموعة الضابطة بالطرائق الاعتيادية. ولغاية جمع البيانات تم التطبيق القبلي والبعدي لأداتي البحث المتمثلتين في الاختبار التحصيلي

ومقياس الكفاءة الذاتية. وبعد المعالجات الإحصائية للبيانات، كشفت النتائج عن الأثر الإيجابي للتعليم الترفيهي في تنمية كلٍ من الفهم العميق والكفاءة الذاتية لدى الطلبة المعاقين سمعياً.

وهدفت دراسة أبوبكر وعبد المجيد (2021)، إلى تقصي فاعلية التعليم الترفيهي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي وجودة الحياة لدى طالبات عينة الدراسة. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان أولا، بتحديد احتياجات التلميذات، ثم تصميم برنامج يهدف للاستجابة لتلك الاحتياجات وتلبيتها. اعتمد البحث على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الاستيعاب المفاهيمي ومقياس جودة الحياة. كما شملت عينة الدراسة 28 طالبة بالصف الثامن من مدارس الفصل الواحد بمحافظة المينا. ودللت النتائج على فاعلية التعليم الترفيهي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي، وجودة الحياة لدى الطالبات، حيث كشفت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة البحثية في التطبيقين القبلي والبعدي لأدوات البحث.

ويتضح من الدراسات السابقة التي تم تناولها ملاءمة التعليم الترفيهي لكافة المراحل التعليمية سوآء للصفوف الابتدائية كدراسة (نصر، 2014) و(Liu et.al, 2014) والصفوف المتوسطة كدراسة (أبوبكر وعبد المجيد ،2021) و (السيد وأحمد ،2021) والمرحلة الثانوية كدراسة (Shaijup & John, 2016) و (Bertacchini et.al, 2012). وكذلك مناسبتها لفئات مختلفة من المتعلمين كطلاب الإعاقة السمعية في دراسة (السيد وأحمد ،2021). ونستشف من الدراسات السابقة التي تم عرضها: استخدام أنماط متنوعة من التعليم الترفيهي وعدم الاقتصار على نوع واحد فقط، وقد يكون السبب وراء ذلك عدم الرغبة في إشعار المتعلمين بالضجر والرتابة، وما يصاحب ذلك من إحساسهم بالملل وقصور في المشاركة الصفية. كما يبدو واضحاً استهداف جميع الدراسات المذكورة متغيراتٍ متعلقة بمخرجات التعلم كالتحصيل الدراسي كما في دراسة (Shaijup & John, 2016) و (نصر، 2014) والمعرفة العلمية كما في دراسة (Bertacchini et.al, 2012) بالإضافة إلى الفهم العميق كما في دراسة (السيد وأحمد ،2021).

علاوة على ذلك، اهتمت الدراسات السابقة بتقصي فاعلية التعليم الترفيهي في تحسين قدرات الطلبة الشخصية، كدافعية الإنجاز والكفاءة الذاتية، بالإضافة إلى استهدافها تكوين اتجاهات إيجابية لدى الطلبة. ومع ذلك نجد ندرة الدراسات التي ركزت على توظيف التعليم الترفيهي للصفوف الثلاثة الأولى في تدريس العلوم، بالإضافة إلى شح الدراسات التي اهتمت بقياس متعة التعلم التي يحققها التعليم الترفيهي وأثر ذلك على التحصيل العلمي لديهم. وفي ضوء ذلك، تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تهدف للكشف عن أثر توظيف أنماط متعددة من التعليم الترفيهي (إلكترونية ويدوية) في تدريس العلوم واستقصاء فاعليتها في تنمية التحصيل العلمي ومتعة التعلم.

وفي هذا الصدد، تولدت فكرة البحث الحالي إذ ارتأى الباحثان أن يجريا دراسة ميدانية حول: «فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم الترفيهي لتنمية التحصيل العلمي ومتعة التعلم لدى طلبة المرحلة الأولى «، وهناك عدة مبررات تقف خلف اختيار هذه الاستراتيجية التعليمية منها:

1.الاستفادة من خبرات الدول التي نجحت في تضمين الترفيه في العملية التعليمية، وما أثمر ذلك من نتائج إيجابية انعكست في جودة المخرجات التعليمية وكفاءتها المهنية، بالإضافة إلى المنافع السلوكية والنفسية لدى الطالب الناتجة عن استخدام التعليم الترفيهي.

2.يحقق التعليم الترفيهي التوجهات الحديثة في تدريس العلوم بجعل الطالب نشطاً وبانيا لخبراته التعليمية بنفسه عن طريق التجربة والممارسة وخلق بيئة تعليمية جاذبة ودافعة للتعلم.

3. ملاءمة التعليم الترفيهي للخصائص النمائية لطلبة المرحلة الأساسية حيث أن التعلم في هذه المرحلة العمرية يتطلب الاعتماد بشكل كبير على تفعيل الحواس المختلفة واستثمار طاقاتهم الحركية، وتوظيف فطرة حب اللعب والمرح بما يخدم العملية التعليمية، وهذا ما يسهم التعليم الترفيهي في تحقيقه.

4.كما أن التعليم الترفيهي يحقق توظيف التقنية في الموقف الصفي من خلال استخدام تقنيات المحاكاة والألعاب الرقمية بالإضافة إلى استغلال أجهزة العرض وشاشات التلفاز والأجهزة اللوحية وغيرها، من أساليب التقانة المتضمنة في التعليم الترفيهي.

5.لاتوجد على حد علم الباحثين دراسات محلية استقصت فاعلية التعليم الترفيهي لتنمية التحصيل العلمي ومتعة التعلم، لذا فإن الباحثين يأملان من خلال الدراسة الحالية أن تسد الفجوة في الأدبيات حول أثر توظيف التعليم الترفيهي في تدريس العلوم من أجل تنمية التحصيل العلمي ومتعة التعلم.

ونأمل كذلك من خلال الدراسة الحالية أن تفيد المعلمين وتلفت انتباه القائمين على إعداد المناهج بأهمية تضمين التعليم الترفيهي في عملية تدريس العلوم.

أسئلة الدراسة

1.ما أثر استخدام التعليم الترفيهي في تنمية التحصيل العلمي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

2. ما أثر استخدام التعليم الترفيهي في تنمية متعة التعلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟

فرضيات الدراسة

وعليه يسعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية:

1.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى للاستراتيجية التدريسية.

2.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس متعة التعلم تعزى للاستراتيجية التدريسية.

أهداف الدراسة

ويهدف البحث الحالي إلى الآتي:

1. تقصي أثر استخدام التعليم الترفيهي في تنمية التحصيل العلمي لدى طلبة الحلقة الأولى.

2.الكشف عما إذا كان التعليم الترفيهي ينمي متعة التعلم لدى طلبة الحلقة الأولى في مادة العلوم.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

الأهمية النظرية:

- رفد الأدبيات بدراسة نظرية تقدم استراتيجيات متنوعة لتفعيل التعليم الترفيهي في مادة العلوم.
- جذب انتباه الباحثين نحو طرائق تدريسية تعين على تنمية متعة التعلم والتحصيل العلمي.
- استقطاب تركيز مصممي المناهج نحو الحاجة الملحة لتفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية لاسيما في مواد العلوم.

الأهمية التطبيقية:

- تنمية مهارات التواصل والتعاون لدى طلبة الحلقة الأولى وذلك من خلال توظيف التعليم الترفيهي في الموقف التعليمي.
- تحسين اتجاهات الطلبة نحو المادة العلمية من خلال دمج التعلم بالتسلية والترفيه وربطه بواقع حياة الطلبة.
- مواكبة التوجهات الحديثة في تدريس العلوم فيما يتعلق بالمشاركة الإيجابية للطالب بالإضافة

إلى تسليط الضوء على تفعيل الجانب التقني في حصص العلوم.

• إفادة الميدان التربوي بأدوات بحثية تتلاءم مع المرحلة العمرية لأفراد عينة الدراسة وتقديم مجموعة من التوصيات التربوية والمقترحات البحثية حول فائدة التعليم الترفيهي في العلوم.

• توجيه اهتمام معلمي العلوم للمرحلة الأساسية نحو أهمية تحقيق متعة التعلم لدى الطلبة لما لذلك من نتائج إيجابية على دافعية التعلم والتحصيل العلمي لديهم.

متغيرات الدراسة

1.المتغير المستقل: الاستراتيجية التدريسية (التعليم الترفيهي)

2.المتغيرات التابعة: التحصيل العلمي + متعة التعلم.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة الحالية في الآتي:

• حدود الموضوع: سيقتصر البحث الحالي على استخدام استراتيجية التعليم الترفيهي في وحدة الكهرباء المقررة للصف الثاني الأساسي بمادة العلوم والموجودة بكتاب الفصل الدراسي الثاني.

• الحدود الزمانية: أجريت الدراسة الفصل الثاني من العام الدراسي 2022 /2023م.

• الحدود المكانية: اقتصر تطبيق الدراسة على مدرستين من محافظة الداخلية، وهما مدرسة المعمورة للتعليم الأساسي (1-10) ومدرسة شمس النهضة (1-4)

• الحدود البشرية: اشتملت عينة الدراسة على 63 طالبا وطالبة مقيدين بالصف الثاني الأساسي، وممثلين لشعبتين دراسيتين حيث مثلت شعبة مدرسة المعمورة المجموعة التجريبية، بينما مثلت شعبة مدرسة شمس النهضة (1-4) المجموعة الضابطة.

مصطلحات الدراسة

• التعليم الترفيهي: يُعرف نظرياً بأنه: «أسلوب حديث يجذب المتعلمين للتعلم من خلال الجمع بين التعليم والترفيه في أغراض تعليمية بما يسهل على المتعلم اكتساب المعارف والمهارات والخبرات الجديدة بسهولة ويسر دون ملل». (ابن الهدلق، 2019، 315).

ويعرف إجرائيا بأنه: حزمة من الأنشطة الترفيهية، أو الألعاب التعليمية، أو التطبيقات التقنية، أو الزيارات الميدانية لتدريس طلبة الصف الثاني وحدة الكهرباء بمادة العلوم بما يحقق لهم التعلم والترفيه في وقت واحد.

• التحصيل العلمي: هو مقدار ما تحقق لدى الطلبة من مخرجات تعليمية بعد تلقيهم تدريس موضوع معين، وعادة ما يتم التعبير عنه كميا من خلال اجتياز اختبارات تحصيلية مقننة (السلخي، 2013).

وتعرفه الدراسة إجرائيا بأنه: الدرجة التي يحصل عليها الطالب في التطبيق البعدي لأداة الاختبار التحصيلي بعد انتهاء تدريسه (وحدة الكهرباء).

• متعة التعلم: يعرفها السيد (2015) بأنها: «شعور داخلي يتولد لدى المتعلم نتيجة تفاعله مع بيئة تعلم نشطة يمارس فيها أنشطة ممتعة تجعله أكثر دافعية نحو تعلم ذي معنى». (174).

وتعرفها الدراسة إجرائيا بأنها: إحساس المتعلم بالسعادة والرضا والاستمتاع أثناء تعلمه وحدة الكهرباء بمادة العلوم.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المقيدين بالصف الثاني من التعليم الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة الداخلية للعام الدراسي 2022 /2023م، والبالغ عددهم 10539 طالباً وطالبة، وذلك بحسب الاحصائيات التعليمية الأخيرة الصادرة من وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2023). ويوضح الجدول (1) توزيع مجتمع الدراسة وفقا لمتغير النوع الاجتماعي.

جدول 1

توزيع مجتمع الدراسة بحسب متغير النوع الاجتماعي (ن=10539)

المتغير	العدد	%
ذكور	5292	٪ 50,21
إناث	5247	٪49,89

عينة الدراسة

أما عينة الدراسة فاشتملت على 63 طالبا من كلا الجنسين من مدرسة المعمورة (1-10) وشمس النهضة للتعليم الأساسي (1-4). وتجدر الإشارة إلى أنه تم اختيار هاتين المدرستين بطريقة قصدية لأسباب عدة منها تعاون الإدارة المدرسية ومعلمات العلوم، بالإضافة إلى قربهما الجغرافي من محل إقامة الباحثين وتوافر الأدوات التقنية والمواد التعليمية اللازمة لمنهج العلوم للصف الثاني.

ثم عينت إحدى الشعبتين عشوائيا لتكون المجموعة التجريبية (33) والتي تلقت تدريس وحدة الكهرباء وفق أسلوب التعليم الترفيهي بينما الشعبة الأخرى (30) مثلت المجموعة الضابطة والتي

خضعت لتدريس الموضوع نفسه بالطرق السائدة. ويبين الجدول (2) توزيع أفراد العينة وفقا لنوع المعالجة والجنس.

جدول (2)

توزيع أفراد الدراسة وفقا لنوع المعالجة والنوع الاجتماعي.

المعالجة	النوع الاجتماعي		العدد
	إناث	ذكور	
التجريبية	17	16	33
الضابطة	17	13	30
المجموع	34	39	63

الأدوات والمواد

تكونت مواد الدراسة وأدواتها من دليل للمعلم، واختبار تحصيلي، ومقياس لمتعة التعلم، وفيما يلي توضيح لكل واحدة منها:

أولا: دليل المعلم

صُمم دليل للمعلم للاستعانة به في تدريس موضوعات وحدة الكهرباء المطوعة، وفق أسلوب التعليم الترفيهي للمجموعة التجريبية. واشتمل الدليل على دروس وحدة الكهرباء بكتاب العلوم للصف الثاني بالفصل الدراسي الثاني، وتم الاستعانة في صياغته بدليل المعلم والدراسات السابقة التي استفاد منها في تحديد أنماط التعلم الترفيهي المختلفة.

واحتوى الدليل على قسمين:

• القسم النظري الذي تضمن مقدمة عامة عن التعليم الترفيهي وأهميته في تدريس العلوم وأنماطها المختلفة.

• القسم التطبيقي الذي اشتمل على أهداف الدليل المراد تحقيقها والخطة الزمنية المقترحة لتدريس موضوعات وحدة الكهرباء بالإضافة إلى احتوائه على خطط وأنشطة الدروس المتضمنة في الوحدة.

واشتملت خطة كل درس على الآتي:

أ. تحديد عنوان الدرس

ب. صياغة الأهداف والمخرجات التعليمية التي ينبغي تحقيقها بعد الانتهاء من تدريس كل موضوع

ج. مراجعة لما تم تعلمه سابقا من خلال أنشطة التعلم القبلي

د. التمهيد للموضوع الجديد باستخدام أسلوب التعليم الترفيهي

ه. تحديد مفردات التعلم الجديدة

و. صياغة الأساليب التدريسية والأنشطة الملائمة لكل موضوع

ز. الوسائل التعليمية والتقنية اللازمة لتطبيق الدرس كما تشمل المواد والأدوات الواجب توافرها للتنفيذ

ح. أدوات التقويم التكويني المستمر للتأكد من تحقق المخرجات التعليمية.

تحكيم دليل المعلم

بعد الانتهاء من إعداد الدليل في صورته الأولية، تم عرضه على مجموعة من الخبراء التربويين في طرائق وتدريس مناهج العلوم (1) بالإضافة إلى معلمي العلوم ذوي الخبرة (2) والمشرفين التربويين (3) للأخذ بملاحظاتهم وآرائهم حول محتويات الدليل. كما حُسب ثبات اتفاق المحللين حول ملاءمة الدليل لأسلوب التعليم الترفيهي من خلال معادلة كوبر: الثبات= عدد مرات الاتفاق\ (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق) x100. وكانت نسبة الاتفاق 96٪ وهي تدل على صلاحية الدليل في استخدامه كمعين لتطبيق التعليم الترفيهي في وحدة الكهرباء. وأخيرا تم تطوير الدليل بناء على ملاحظات المحكمين لإخراجه في صورته النهائية القابلة للتطبيق.

ثانيا: الاختبار التحصيلي

تم إعداد اختبار تحصيلي في موضوعات وحدة الكهرباء من خلال الإجراءات الآتـية:

1 - تحديد الهدف من الاختبار: حيث يهدف الاختبار إلى قياس مدى تحصيل طلبة الصف الثاني في موضوعات وحدة الكهرباء عند المستويات التالية: فهم- تطبيق -استدلال.

2 - إنشاء جدول مواصفات للاختبار: يوضح توزيع الأسئلة على موضوعات الوحدة، وعلى مستويات الأهداف المحددة.

3 - صياغة مفردات الاختبار: يتكون الاختبار من أسئلة موضوعية ذات بدائل الإجابة الأربعة، واحتوى الاختبار في صورته الأولية على ٢٥ سؤالا.

4 - تقدير الدرجات وطريقة تصحيح الاختبار: أعطيت لكل إجابة صحيحة درجة واحدة أما الإجابة الخاطئة أو المتروكة فتعطى صفرا، كما تم إعداد نموذج للإجابة لتسهيل عملية التصحيح.

5 - تحكيم الصورة الأولية للاختبار، وذلك للإفادة من ملاحظاتهم حول انتماء كل سؤال للهدف الذي وضع لقياسه وملاءمته لمستوى المتعلمين، وكذلك حول الدقة اللغوية والعلمية للأسئلة.

6 - الصورة النهائية للاختبار: تم تعديل بعض مفردات الاختبار بناءً على ملاحظات المحكمين، وبذلك تم إخراجه بصورته النهائية القابلة للتطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية.

7 - حساب ثبات الاختبار: طبق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها 25 طالب بمدرسة سور بهلاء للتعليم الأساسي وهم من أفراد المجتمع الأصلي وليسوا من ضمن عينة البحث، إذ حسبت قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ لمفردات الاختبار عن طريق برنامج SPSS ووجد أن قيمته تعادل 0,86 وهو ما يدل على ثبات الاختبار ككل.

8 - حساب معامل السهولة والصعوبة: تم استخدام برنامج SPSS لحساب معاملات السهولة والصعوبة والتي تراوحت بين 0,36 - 0,64 وهي نسب مقبولة تشير إلى توازن الاختبار من حيث الصعوبة والسهولة.

9 - حساب معامل التمييز: تم استخدام برنامجSPSS كذلك، لاستخراج قيمة معامل التمييز لجميع مفردات الاختبار والتي تراوحت بين ٠,٤٥-٠,٩٢ وبالتالي تم الإبقاء عليها جميعا.

10 - قياس صدق الاختبار: تم حسابه من خلال الصدق الظاهري بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس العلوم بالإضافة إلى المشرفين التربويين ومعلمات العلوم ذوات الخبرة. وأشارت نتائجه إلى انتماء كل سؤال للهدف الذي وضع لقياسه ودقة صياغة المفردات وصحتها العلمية وملاءمة الأسئلة لمستوى التلاميذ، وهو ما أكد أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه وصلاحيته للتطبيق على أفراد العينة الأساسية.

11 - حساب الزمن المستغرق في الإجابة عن الاختبار: وجد أنه 30 دقيقه بعد أن تم حساب زمن انتهاء أول طالب من الإجابة عن أسئلة الاختبار وزمن انتهاء آخر طالب من الإجابة عنه، ثم حساب متوسط الزمنين.

وفي ضوء ما سبق، أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من ٢٥ سؤالا، وصالحا للتطبيق كأداة للقياس في البحث الحالي.

ثالثاً: مقياس متعة التعلم

لغرض الدراسة الحالية تم تبني مقياس عيد (2020) لمتعة التعلم الذي طبق على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في مصر لتقصي أثر استخدام المحطات التعليمية في تنمية التفكير البصري ومتعة التعلم لديهم. وقد وجد أن هذه الأداة البحثية ملائمة لقياس متعة التعلم لدى عينة الدراسة الحالية بعد عرضه على مجموعة من المحكمين الخبراء. وتجدر الإشارة هنا إلى أن الباحث الذي صمم المقياس المعتمد اتبع الإجراءات التالية للتحقق من ثباته وصدقه:

أولا: الثبات

تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام الطريقتين الآتيتين:

1.قياس معامل الثبات الفا كرو نباخ من خلال تطبيق صورته والتي كانت قيمته ككل 0,84 وهو ما يدل على قبول ثبات الاختبار.

2.طريقة التجزئة النصفية: إذ جرى تقسيم المقياس الى صورتين: تشمل الأولى منهما مفردات زوجية، والأخرى مفردات فردية ثم عمد إلى تطبيقهما على عينة استطلاعية ومن خلال حساب معامل الارتباط بين شقي المقياس، وجد أن قيمة معامل سبيرمان تعادل 0,907 وهو ما يؤكد ثبات المقياس.

ثانيا: الصدق

تم التحقق من صدق المقياس باستخدام الطريقتين الآتيتين:

• الصدق الظاهري: (صدق المحكمين) تم التأكد منه من خلال عرض المقياس على مجموعة من الخبراء المختصين في تدريس العلوم، وبعد تعديل المقياس بناءً على ملاحظات المحكمين خرج في صورته النهائية القابلة للتطبيق على العينة الاستطلاعية وذلك بهدف قياس الخصائص السيكومترية.

• الصدق التمييزي: وتم تحديده من خلال قياس دلالة الفروق بين الربع الأدنى والربع الأعلى لدرجات الطلاب في المقياس من خلال اختبار مان ويتني واختبار z. واتضح من خلال الاختبار أن قيمة z تعادل -4,06 وهو ما يؤكد على ارتفاع الصدق عند مستوي الدلالة 0,01

إجراءات الدراسة:

للإجابة عن الأسئلة البحثية والتحقق من صحة فروض الدراسة تم القيام بالإجراءات الآتية:

1 - الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات الصلة، وذلك للاستفادة منها في الجوانب الآتية:

• إعداد الإطار النظري للدراسة.

• انتقاء أنماط التعليم الترفيهي الملائمة لأفراد عينة الدراسة.

• البحث عن مقياس لمتعة التعلم ينسجم مع خصائص عينة الدراسة.

2 - تحديد المحتوى العلمي، حيث تم اختيار وحدة الكهرباء المقررة على الطلبة بمنهج العلوم من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022 /2023م، وذلك استنادا على العوامل الآتية:

• تعتبر المعلومات العلمية المتضمنة في هذه الوحدة من البنى المعرفية الأساسية التي تبني

عليها المعارف اللاحقة؛ لذا فهي من المعارف الجوهرية التي لا بد من استيعابها وفهمها عوضا عن سردها بالطرائق التقليدية.

• تحتوي على عدد كبير من الأنشطة والتجارب العلمية التي من الممكن تطويعها لتتفق مع أسلوب التعليم الترفيهي المعتمد.

• تتكون من خمسة موضوعات متنوعة مما ييسر إعداد الأنشطة التعليمية، ويسهل اختيار الوسائل التعليمية والمواد المعينة للاستراتيجية.

3 - تحليل محتوى وحدة الكهرباء لاستخراج المعارف والمفاهيم الأساسية والأهداف التعليمية الضرورية لإعداد دليل المعلم.

4 - إعداد دليل المعلم: والذي تكون من مقدمة نظرية عن أهمية التعليم الترفيهي في تدريس العلوم وخطة زمنية للوحدة ككل بالإضافة الى خطط سير الدروس الفردية والأنشطة المتضمنة فيها وأساليب التقويم.

5 - تحكيم الدليل في صورته الأولية من قبل مجموعة من الخبراء المختصين في مجال مناهج وطرائق تدريس العلوم بالإضافة إلى كوكبة من المشرفين التربويين ومجموعة من معلمي العلوم ذوي الخبرة للتأكد من دقته اللغوية والعلمية وملاءمته للاستراتيجية محل الاهتمام. كما تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين وتطوير الدليل استناداً على ملاحظات المحللين.

6 - إعداد الاختبار التحصيلي: بحسب الخطوات الموضحة مسبقا والتحقق من صدقه الظاهري؛ من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين بالإضافة إلى التأكد من ثباته عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية غير عينة البحث الأساسية.

7 - مواءمة مقياس متعة التعلم الذي تم تبنيه من دراسة عيد (2020) من خلال ملاحظات المحكمين ليتناسب مع عينة البحث.

8 - التطبيق القبلي لأداتي البحث، إذ جرى إخضاع جميع أفراد عينة الدراسة للإجابة عن الاختبار التحصيلي ومقياس متعة التعلم قبل تدريس الوحدة المقررة، وذلك لغاية التحقق من تكافؤ وتجانس المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل العلمي ومتعة التعلم قبل بدء المعالجة. ويوضح الجدول (3) نتائج التطبيق القبلي لأداتي البحث.

جدول (3)

نتائج اختبار «ت» لمعرفة تكافؤ المجموعات في التطبيق القبلي للأدوات البحثية.

الأداة البحثية	المجموعة التجريبية (ن=33)		المجموعة الضابطة (ن=30)		قيمة ت	مستوى الدلالة	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
الاختبار التحصيلي	7,58	3,17	7,83	2,03	0,38-	0,706	-
مقياس متعة التعلم	44,24	6,66	46,33	9,48	2,23-	0,064	-

ويتضح من الجدول (3) أن قيم «ت» المحسوبة غير دالة إحصائيا عن مستوى 0,05 وهو ما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، ومقياس متعة التعلم وهو ما يؤكد على تجانس المجموعتين في الأدوات البحثية المطبقة.

9 - تدريس وحدة الكهرباء، حيث تم تدريس موضوعات الوحدة للمجموعة الضابطة بالطرائق السائدة بينما خضعت المجموعة التجريبية لتدريس الوحدة نفسها وفقا لأسلوب التعليم الترفيهي. وتجدر الإشارة إلى أنه تم مقابلة المعلمة المسؤولة عن تدريس المجموعة التجريبية عدة مرات، للتأكد من تدريس الموضوعات المقررة وفقا لقواعد التعليم الترفيهي. استغرق تدريس الوحدة للمجموعتين 5 أسابيع، وذلك في الفترة من [12 - 3 - 2022] [16 - 4 - 2022].

10 - التطبيق البعدي لأداتي البحث على جميع أفراد عينة الدراسة، وذلك مباشرة بعد إنهاء تدريس الوحدة المقررة.

11 - تسجيل الدرجات وإخضاعها للمعالجة الإحصائية: صُححت إجابات الطلبة في الاختبار التحصيلي وفقا لأنموذج الإجابة ورصد استجاباتهم على مقياس متعة التعلم بغرض تحويلها إلكترونيا لتهيئتها للمعالجة الإحصائية.

12 - المعالجة الإحصائية: استخدمت الدراسة الحالية برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS في معالجة البيانات الخام، وتطبيق اختبار «ت» للعينات المستقلة، وذلك لغاية التعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لكل من الاختبار التحصيلي ومقياس متعة التعلم، كما تم استخدام اختبار «ت» للعينات المترابطة

للتعرف على دلالة الفروق في التطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث للمجموعة التجريبية. بالإضافة إلى أنه تم حساب حجم التأثير باستخدام مؤشر مربع إيتا (h2).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: النتائج المتعلقة بالتحصيل الدراسي

للإجابة عن السؤال الأول المختص بـ «ما أثر استخدام التعليم الترفيهي في تنمية التحصيل العلمي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟»

اختُبرت صحة الفرضية المرتبطة بالسؤال والتي تنص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى للاستراتيجية التدريسية»، وذلك من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، وحساب دلالة الفروق باستخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين. ويوضح الجدول (4) نتائج التحليل.

جدول (4)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي (ن=63)

المعالجة/ المتغير التابع	المجموعة التجريبية (ن=33)		المجموعة الضابطة (ن=30)		قيمة "ت"	الاحتمال	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
التحصيل العلمي	21,52	1,95	18,07	2,84	5,56	0,00>	المجوعة التجريبية

يتضح من الجدول (4) أن قيمة «ت» دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 وهو ما يشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي. وعند مقارنة متوسط المجموعة التجريبية بمتوسط المجموعة الضابطة، نجد أن قيمة متوسط المجموعة التجريبية أكبر، وعليه يتم الاستدلال على تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا وحدة الكهرباء بأسلوب التعليم الترفيهي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا الوحدة نفسها بالأساليب السائدة، ولذلك تم رفض الفرضية الصفرية الأولى وقبول الفرضية البديلة الآتية: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي تعزى لأسلوب التعليم الترفيهي»

كما حُسب حجم تأثير أسلوب التعليم الترفيهي (المتغير المستقل) في تنمية التحصيل العلمي (المتغير التابع) باستخدام مربع آيتا $\eta 2$ ثم حسبت قيمة كوهين d، ويوضح الجدول (5) نتائج حساب حجم التأثير.

جدول (5)

حجم تأثير استخدام التعليم الترفيهي على تنمية التحصيل العلمي في وحدة الكهرباء

المقياس	درجة الحرية	قيمة "ت"	$\eta 2$	D	حجم التأثير
الاختبار التحصيلي	61	5,56	0,34	1,41	كبير جداً

ويستدل من الجدول (5) على أن حجم أثر المعالجة التجريبية للدراسة الحالية – استخدام أسلوب التعليم الترفيهي في تدريس وحدة الكهرباء- على تنمية التحصيل العلمي لطلبة المجموعة التجريبية كان كبيرا، إذ بلغت قيمة مربع إيتا 0,34 بينما بلغت قيمة كوهين 1,41 وهو ما يشير إلى أن القيمتين وقعتا ضمن نطاق التأثير الكبير وذلك وفقا للتفسير المقارن الذي وضعه كيس (kiss) لقياس حجم الأثر بطريقة كوهين وبطريقة مربع إيتا، حيث حجم الأثر (0,2) ضعيف عند كوهين يقابل مربع آيتا قدره (0,01) وحجم الأثر (0,5) المتوسط عند كوهين يقابل مربع إيتا قدره (0,06)، وحجم الأثر (0,84) الكبير عند كوهين يقابل مربع إيتا قدره (0,15) (أبو علام، 2006).

تتوافق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة التي اهتمت بتقصي أثر استخدام التعليم الترفيهي في تدريس العلوم لتنمية التحصيل العلمي، كدراسة كل من نصر (2019) و Shaijup & John, 2016). ولكن تختلف هذه النتيجة مع نتائج الدراسات السابقة في كونها أول دراسة عربية استخدمت التعليم الترفيهي في تدريس العلوم لتنمية التحصيل العلمي لدى طلبة الصف الثاني، في حين أن جميع الدراسات الأخرى ركزت على فئة أكبر من المتعلمين، ولم تضم أي واحدة منها عينة للطلاب في المراحل الابتدائية.

ثانيا: النتائج المتعلقة بمتعة التعلم

للإجابة عن السؤال الثاني المختص بـ «ما أثر استخدام التعليم الترفيهي في تنمية متعة التعلم في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟»

جرى اختبار صحة الفرضية المرتبطة بالسؤال والتي تنص على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس متعة التعلم؛ تعزى للاستراتيجية التدريسية» وذلك من خلال حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس متعة التعلم، وحساب دلالة الفروق باستخدام اختبار «ت» لعينتين مستقلتين. ويوضح الجدول (6) نتائج التحليل.

جدول (6)

نتائج اختبار «ت» لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس متعة التعلم (ن=63).

المعالجة /المتغير التابع	المجموعة التجريبية (ن=33)		المجموعة الضابطة (ن=30)		قيمة "ت"	الاحتمال	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
متعة التعلم	63,64	3,04	49,33	11,48	6,95	0,00>	المجوعة التجريبية

يتبين من الجدول (6) أن قيمة «ت» لمتغير متعة التعلم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,05 ، مما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس متعة التعلم، لصالح درجات المجموعة التجريبية وفقا لما أشارت إليه قيم المتوسطات الحسابية: في الجدول (٦)؛ حيث أن المتوسط الحسابي لدرجاتهم بلغ (63,64) بانحراف معياري مقداره (3,04)، بينما كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة (49,33) بانحراف معياري مقداره (11,48)، الأمر الذي ترتب عليه رفض الفرضية الصفرية المتعلقة بالسؤال الثاني وقبول الفرضية البديلة الآتية: «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس متعة التعلم تعزى لصالح أسلوب التعليم الترفيهي» .

كما حُسب حجم تأثير أسلوب التعليم الترفيهي (المتغير المستقل) في تنمية متعة التعلم (المتغير التابع) باستخدام مربع آيتا $\eta 2$ ثم حُسبت قيمة كوهين d، ويوضح الجدول (7) نتائج حساب حجم التأثير.

الجدول (7)

حجم تأثير استخدام التعليم الترفيهي على تنمية متعة التعلم في وحدة الكهرباء

المقياس	درجة الحرية	قيمة "ت"	η2	d	حجم التأثير
متعة التعلم	61	6,90	0,44	1,70	كبير جداً

ويتضح من الجدول (7) أن حجم المعالجة التجريبية للدراسة الحالية – استخدام أسلوب التعليم الترفيهي- في تنمية متعة التعلم لدى طلبة المجموعة التجريبية كان كبيرا جدا؛ وفق قيم مربع إيتا وكوهين المتضمنة في الجدول والمفسرة حسب طريقة كيس لقياس حجم الأثر بطريقة كوهين مقابل طريقة مربع إيتا. (أبوعلام، 2006).

كما استخدم اختبار «ت» للعينات المترابطة للكشف عن مقدار نمو متعة التعلم لدى طلبة المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمعالجة التجريبية، ويوضح الجدول (٨) نتائج الاختبار.

الجدول (8)

نتائج اختبار «ت» للعينات المترابطة لحساب نمو متعة التعلم لدى طلبة المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلي والبعدي للمعالجة التجريبية.

المقياس	القياس القبلي		القياس البعدي		ت	الاحتمال	اتجاه الفروق
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري			
متعة التعلم	44,24	6,22	63,64	3,04	15,24	0,00>	التطبيق البعدي

ويتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لمتعة التعلم، وعند الرجوع إلى المتوسطات الحسابية تبين أن متوسط التطبيق البعدي أكبر من متوسط التطبيق القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى التحسن الذي أحدثه أسلوب التعليم الترفيهي في متعة التعلم لدى طلبة المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي.

وتتفرد الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في توصلها إلى أن التعليم الترفيهي فعال في تنمية متعة التعلم لدى طلبة الحلقة الأولى، إذ لم تتناول أي دراسة سابقة -على حد علم الباحثين – أثر استخدام التعليم الترفيهي في تنمية متعة التعلم لدى طلبة الحلقة الأولى.

مناقشة نتائج البحث

وجدت الدراسة الحالية أن التعليم الترفيهي فعال في تنمية كل من التحصيل العلمي ومتعة التعلم لدى طلبة الصف الثاني. وتعزو الدراسة الأثر الإيجابي لأسلوب التعليم الترفيهي في تحسين التحصيل العلمي وزيادة متعة التعلم لطلبة الصف الثاني للأسباب الآتية:

• قدرته على توفير بيئة تعليمية آمنة ومحفزة للتعلم بالإضافة إلى فاعليته في تنمية كثير من المهارات لدى المتعلم كمهارات التواصل الاجتماعي والعمل التعاوني، ما جعل الطلاب أكثر تركيزاً وتفاعلاً في حصص العلوم.

• وجود محاكاة حاسوبية لبعض التجارب العلمية المتعلقة ب» تركيب الدائرة الكهربائية» جعل الطلاب يدركون المفاهيم والعمليات العلمية جيدا مما أسهم في رفع تحصيلهم الدراسي.

• إمكانية تكرار مشاهدة أو تنفيذ أي مهمة تعليمية، أتاح الفرصة للطلبة كي يتعلموا وفق قدراتهم الخاصة واحتياجاتهم التعليمية.

• أضفت الأفلام والقصص الرقمية المتضمنة في أسلوب التعليم الترفيهي طابعا مشوقا ومرنا للعملية التعليمية، ما أدى إلى جذب انتباه الطلاب وتشويقهم لموضوع الدرس.

• اندماج المتعلمين في المواقف والأنشطة التعليمية غير التقليدية والقائمة على التعليم الترفيهي ساعد على الحفاظ على نشاطهم الذهني في اكتساب المعارف.

• ممارسة مهام وأنشطة تعليمية متنوعة ذات طابع تعليمي وترفيهي مشوق ساعد في تفجير الطاقات الكامنة للتلاميذ بأسلوب جذاب وممتع ومفيد أعطى لعملية التعلم أثرا ومعنى كبيرا.

• سهلت الألعاب الالكترونية اكتساب التلاميذ للمعارف والخبرات التعليمية بسلاسة وسهولة دون أن يستشعروا صعوبة العملية التعليمية.

• تنوع الأنشطة التعليمية المقدمة بالتعليم الترفيهي بين المسابقات الحية والألعاب الرقمية والأفلام التعليمية القصيرة والتجارب العملية أدى إلى التغلب على صرامة الطرق المعتادة وكسر الرتابة والملل لدى الطلبة.

• ممارسة أنشطة حرة بدون تدخل المعلم جعلتهم أكثر انتباهاً وتركيزاً أثناء تعلم موضوعات الوحدة، ونمى لديهم روح التنافس والثقة في النفس.

• أسهمت متعة التعلم التي حققها أسلوب التعليم الترفيهي في تكوين اتجاهات إيجابية عند الطلبة نحو المادة العلمية مما زاد دافعيتهم تجاه تعلم الموضوعات العلمية.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، توصي الدراسة بالآتي:

- تصميم ورش تدريبية تستهدف معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية لتطبيق التعليم الترفيهي في الفصول الدراسية.
- إمداد المدارس بالإمكانات والأدوات اللازمة لتطبيق التعليم الترفيهي في القاعات الدراسية.
- تضمين أسلوب التعليم الترفيهي ضمن برامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة الأساسية.
- الاهتمام بتحقيق متعة التعلم في تدريس العلوم لما لها من أثر إيجابي في التحصيل العلمي للطلبة.

مقترحات الدراسة:

استكمالا لنتائج الدراسة الحالية نقترح إجراء الدراسات الآتية:

- تقصي فاعلية التعليم الترفيهي في تدريس العلوم للتغلب على صعوبات تعلم العلوم للتلاميذ في مختلف المراحل التعليمية.
- دراسة فاعلية استخدام أنماط التعليم الترفيهي في تدريس العلوم لطلاب الفئات الخاصة (منخفضي التحصيل- بطيئي التعلم- مضطربي الانتباه ومفرطي الحركة).
- الكشف عن فاعلية استراتيجية قائمة على التعليم الترفيهي لتنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.
- تقصي أثر تدريس العلوم باستخدام التعليم الترفيهي لتنمية الإدراك العلمي والتفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين.

المراجع العربية

الأسطل، كمال محمد زارع، وعفانة، عزو إسماعيل سالم. (2010). العوامل المؤدية إلى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

أبو بكر، الزهراء خليل، ومحمد، أماني عبدالشكور عبدالمجيد. (2021). برنامج مقترح في العلوم مصمم في ضوء احتياجات تلميذات مدارس الفصل الواحد وقائم على التعليم الترفيهي لتنمية الاستيعاب المفاهيمي وجودة الحياة لديهن. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 252(252)، 1 -2 69.

https://doi.org/10.21608/MJAT.2021.229431

ابن الهدلق، عبدالله بن عبدالعزيز. (2019). التعليم بالترفيه : تصور مقترح لاستخدام التلعيب gamification فى التعليم. مجلة القراءة والمعرفة، 19 (209)، 314 - 340.

https://doi.org/10.21608/MRK.2019.99140

أبو علام، رجاء محمود (2006). حجم أثر المعالجات التجريبية ودلالة الدلالة الإحصائية. المجلة التربوية، 20 (78)، 5 - 150.

أبو هلال، فادي احمد محمد، وعفانة، عزو إسماعيل سالم (2018). أثر التعلم القائم على الترفيه في تنمية التفكير لفي الرياضيات والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

امبو سعيدي، عبد الله، والبلوشي، سليمان (2009). طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات عملية). دار المسيرة للنشر والتوزيع.

امبو سعيدي، عبدالله خميس، والحوسنية، هدى علي (2016). استراتيجيات التعلم 180 استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الخطيب، إيهاب عبدالكريم خالد، و القادري، سليمان أحمد. (2019). أثر تدريس العلوم باستخدام الفيديوهات التفاعلية في التحصيل العلمي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في الأردن [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة آل البيت.

خليل، شرين السيد محمد. (2018). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض مهارات البحث العلمي ومتعة التعلم لدى التلاميذ بالمركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا. المجلة المصرية

لتعليم العلوم، 21 (3)، 123 - 160. https://doi.org/10.21608/MKTM.2018.113559.

زيتون، عايش محمود (2014). أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعد، نهى يوسف السيد، و مصلحي، نورا مصلحي علي. (2015). استراتيجية مقترحة في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية عمليات العلم وكفاءة الذات المدركة وتحقيق متعة التعلم لدى تلميذات المرحلة الاعدادية. دراسات تربوية واجتماعية،21 (4)، 153 - 210.

https://doi.org/10.21608/JSREP.2021.219678

السلخي، محمود جمال (2013). التحصيل الدراسي: ونمذجة العوامل المؤثرة به. دار الرضوان.

السيد، محمود رمضان عزام، و أحمد، هالة إسماعيل محمد. (2021). فاعلية تدريس العلوم باستخدام التعليم الترفيهي في تنمية الفهم العميق والكفاءة الذاتية لدى تلاميذ الصف الثامن المعاقين سمعيا. المجلة التربوية، 81 (81)،443 - 504. https://doi.org/10.12816/EDUSOHAG.2021.126916

الشحيمية، أحلام عامر (2015). أثر استخدام منحى العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في تنمية التكفير الإبداعي وتحصيل العلوم لدى طلبة الصف الثالث[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

شؤون عمان. (2023). "التربية والتعليم" تنظم ملتقى لتمكين المعلمين في الجوانب التقنية والألعاب التعليمية. استرجع بتاريخ 2 أبريل 2023 من: https://home.moe.gov.om/topics/1/show/180

عبد الحميد، جابر (2004). سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

عثمان، فاروق السيد. (210). سيكولوجية التعليم والتعلم، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

العريمي، شيخة ناصر (2009). أثر استخدام مدخل التكامل بين العلوم والرياضيات على التحصيل الدراسي في مادة العلوم واكتساب مهارات حل المشكلات العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

العريمي، شيخة بنت ناصر بن خميس، أمبو سعيدي، عبدالله بن خميس (2017). أثر التدريس باستخدام الرسوم الكاريكاتيرية في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الابداعي واتجاهات طلبة الصف الرابع الأساسي نحو العلوم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

نصر، ريحاب أحمد عبدالعزيز. (2019). استخدام التعليم الترفيهي في تدريس العلوم لتنمية التحصيل والاندماج الأكاديمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية للتربية العلمية، 22 (6)، 99 - 144.

https://doi.org/10.21608/MKTM.2019.113886

هدى، الحوسني، والبلوشي، سليمان (2023). فاعلية التدريس باستخدام تطبيق هاتفي قائم على منحى التلعيب في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع في ظل جائحة كورونا [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

عيد، سماح محمد أحمد محمد. (2020). استخدام المحطات التعليمية في تدريس العلوم لتنمية التفكير البصري ومتعة التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة المصرية لتعليم العلوم، 23 (4)، 1 - 43. https://doi.org/10.21608/MKTM.2020.113518

عيسى، رمزي عمي. (2016). أثر استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لطلبة الصف السابع الأساسي بغزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

وزارة التربية والتعليم. (2011). الأخبار الرئيسية. استرجع بتاريخ 2 أبريل 2023 من: https:// home.moe.gov.om/topics/1/show/180

وزارة التربية والتعليم (2019). التقريري الوطني مادة العلوم للصفين الرابع والثامن في الدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم.(TIMSS2018)

https://home.moe.gov.om/file/timss%20and%20pirls/aloom2015.pdf

وزارة التربية والتعليم (2023). الكتاب السنوي للإحصاءات التعليمية، وزارة التربية والتعليم.

المراجع الأجنبية

Aksakal, N. (2015). Theoretical view to the approach of the edutainment. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 186 (2015), 1232–1239. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.081 .

Anggoro, S., Sopandi, W., & Sholehuddin, M. (2017). Influence of joyful learning on elementary school students' attitudes toward science. Journal of Physics: Conference Series, 812(1), 1-6. https://doi.org/10.1088/1742-6596/812/1/012001 .

Bertacchini, F., Bilotta, E., Pantano, P., & Tavernise, A. (2012). Motivating the

learning of science topics in secondary school: a constructivist edutainment setting for studying chaos. Computers & Education, 59(4), 1377–1386. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.05.001 .

Bulunuz, M. (2015). The role of playful science in developing positive attitudes toward teaching science in a science teacher preparation program. Eurasian Journal of Educational Research, 58 (2015), 67-88. http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2014.58.2.

Jones, Denise Jaques. (2007). The Station Approach: How to Teach With Limited Resources. National Science Teaching Association (NSTA), Retrieved from: https://my.nsta.org/resource/6582/the-station-approach-how-to-teach-with-limited-resources

Jones, P., Demetriou, S., Bogacz, R., Yoo, J. H., & Leonards, U. (2011). Toward a science of learning games. Mind, Brain, and Education, 5(1), 33–41. https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2011.01108.x.

Pathmanathan, S.(2014). Learning Science Through Humour in Children's Media. Journal of international studies in humor, 3 (1), 94-107.

Shaijup , K. & John, R. (2016) . Effectiveness of Edutainment on

Academic Achievement of Students from Tribal Treas of Bastar. Social Sciences International Research Journal , 2 (1) , 16-20.

Suraji, S., Ahmad, R., Awang, M., Mamat, N., & Seman, A. (2018). Fun learning approaches in enhancing patriotism values among preschool children. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 8 (8), 158–152. http://dx.doi.org/10.6007/IJARBSS/v8-i8/4455.

Talebzadeh, F., & Samkan, M. (2011). Happiness for our kids in schools: a conceptual model. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29 (2011), 1462–1471. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.386.

درجة توافر مهارات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة» للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان

فاطمة محمد الكاف
كلية التربية/ جامعة السلطان قابوس
نجاة سالم العوادية
وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عمان

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف درجة توافر مهارات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية المضمنة بدروس القراءة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف العاشر الأساسي في سلطنة عمان، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي باستخدام بطاقة تحليل محتوى تم إعدادها، اشتملت على (24) مؤشرا موزعة على (3) مجالات هي: غزارة المخزون اللفظي من الكلمات والجمل وأساليب التعبير، الاستمتاع بالأنشطة اللغوية، التميُّز في التذوق الأدبي، وتمثلت عينة الدراسة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف العاشر الأساسي. وقد بلغ عدد الأنشطة في دروسه الاثني عشر (237) نشاطا، ولحساب البيانات تم استخدام التكرارات والنسب المئوية.

أظهرت النتائج أن تضمين كتاب (لغتي الجميلة) للصف العاشر الأساسي، مهارات الذكاء اللغوي جاء بدرجة منخفضة بنسبة 30,37٪ في مجالات الذكاء اللغوي؛ وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بإعادة النظر في محتوى أنشطة كتاب (لغتي الجميلة) للصف العاشر الأساسي وتطويرها، بتضمينها مهارات الذكاء اللغوي بشكل أكبر يتناسب مع مجالات مهارات الذكاء اللغوي؛ نظرا لأهمية هذه المهارات وتنميتها لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية والمستقبلية.

الكلمات المفتاحية: مهارات الذكاء اللغوي، الأنشطة اللغوية، الصف العاشر الأساسي.

Abstract

The current study aimed to identify the degree of availability of linguistic intelligence skills in the linguistic activities included in the reading lessons in the book (My Beautiful Language) for the tenth grade in the Sultanate of Oman. To achieve this goal, the researchers used the descriptive analytical method using a content analysis card, which included 24 Indicators distributed over (3) areas. Those were abundant verbal repertoire of words, sentences, and methods of expression, enjoyment of linguistic activities, and excellence in literary taste. The sample of the study was the book (My Beautiful Language) for the Tenth Grade, and the number of activities in its twelve lessons reached (237). Results showed that inclusion of linguistic intelligence skills in the book (My Beautiful Language) for the tenth grade resulted in a low score of 30.37% in the areas of linguistic intelligence. Considering the importance of these skills and their development among students at various educational and future stages, the study recommends reconsidering the content of the activities of the book (My Beautiful Language) for the tenth grade and developing them by including linguistic intelligence skills in a greater way that is consistent with the areas of linguistic intelligence skills.

Keywords: linguistic intelligence skills, linguistic activities, tenth grade.

مقدمة:

تُعدّ اللغة أهم ما يميز الذكاء الإنساني، فهي وسيلة التفاهم والتخاطب في الحياة الاجتماعية، والقدرة على استخدام اللغة هو أساس النجاح؛ لذلك فالذكاء اللغوي تسود فيه اللغة والحساسية للأصوات والمعاني، والإيقاع، فإذا امتلك الفرد ذكاءً لغوياً، سيتفوق على غيره في مهارات اللغة المختلفة (أبو غرة والدليمي، 2015). وقد صنف جاردنر الذكاءات إلى سبعة أنواع، وأطلق عليها أعمدة الذكاء السبعة، ثم بعد عدة سنوات أضاف أنواعاً أخرى، ففي عام 1996 أصبحت الذكاءات المتعددة هي: الذكاء اللغوي اللفظي، والذكاء المنطقي الرياضي، والذكاء البصري المكاني، والذكاء الموسيقي، والذكاء البدني الحركي، والذكاء الاجتماعي (الشخصي الخارجي)، والذكاء الشخصي الذاتي، والذكاء الطبيعي، والذكاء الوجودي. (المصاروة والطلافحة، 2015). وبذلك فإن نظرية الذكاءات المتعددة تفترض أن كل فرد يولد ولديه عدة ذكاءات ولكن بدرجات متفاوتة؛ أي أن لكل فرد توليفة متفردة من الذكاءات السبعة، وهذه التوليفة تقدر مدى السهولة والصعوبة التي تواجه الفرد عند تعليمه موضوعاً معيناً، وبذلك توجد أنماط متعددة يمكن استخدامها في أثناء التعلم (المفتي، 2004). ويعد الذكاء اللغوي الأكثر أهمية في تحصيل المعارف واكتساب أنواع المهارات لمواصلة السلم التعليمي الصحيح، فإتقان المتعلم للغة يعتمد على مهارتي الفهم والإنتاج اللغوي، وكي لا يفشل المتعلم في مسيرته التعليمية مقارنة بأقرانه لابد أن يُعطى فرصا لتنمية مهارات الذكاء اللغوي له في مختلف مراحل عمره الدراسي (نصر الله وآخرين، 2019). وفيما يتعلق بالذكاء اللغوي على وجه الخصوص؛ ترى فرح (2015) أن الفرد الذي يمتلك الحصيلة اللغوية هو من يتمتع بالذكاء اللغوي وتكون لديه قوة التأثير في الآخرين، بما لديه من أساليب بلاغية قادرة على التعبير العميق والإقناع بما يجري حوله من أشياء؛ أي أن الطالب الذي يتمتع بذكاء لغوي يمتلك- على سبيل المثال لا الحصر- القدرة السريعة على الحفظ، وحب المحادثة، والشغف بقراءة الملصقات وقص الحكايات، وحب ممارسة الألعاب اللغوية.

ونظراً لأهمية الذكاء اللغوي، فقد تعددت تعريفاته، إذ تعرفه محارمة والهاشمي (2012): «بـأن يكون الفرد حساسا للّغة المكتوبة والمنطوقة، ويمتلك القدرة على تعلّمها واستخدامها لتحقيق أهداف معينة، ويتمكن من توظيفها شفويا أو كتابيا» (ص 57)، وتعرفه أبو غرة والدليمي (2015) عند جاردنز «Gardner» بأنه: «القدرة على التعبير عن النفس والأفكار والمواقف، والقدرة على ترتيب عرض المعاني والكلمات». (ص17). أما حسين (2015) فقد عرفه بأنه: «القدرة على استخدام اللغة بكفاءة في التعبير الشفوي كرواية الحكايات والخطابة، والتعبير الكتابي كالشعر، والتأليف القصصي والمسرحي، ومختلف ألوان الكتابة؛ من أجل التعبير عما يجول بالخاطر، ويتضمن هذا النوع من الذكاء مقدرة عالية في مهارات اللغة (كالاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، كما

يتضمن القدرة على معالجة بناء اللغة وأصواتها ومعانيها « (ص12). أما جمعة وحمادنة (2016) فقد عرفاه بأنه: « حساسية الفرد للّغة المكتوبة والمنطوقة على حد سواء، وقدرته على استرجاع محصلته اللغوية في الوقت المناسب بإتقان». (ص36). وقد أورد السرحان (2010) تعريفا للذكاء اللغوي بأنه: «القدرة على استخدام الكلمات بكفاءة، ويتضمن هذا الذكاء القدرة على تناول ومعالجة البناء اللغوي، والصوتيات، والمعاني وكذلك الاستخدام العملي للغة، وهذا الاستخدام قد يكون بهدف البلاغة أو البيان (استخدام اللغة لإقناع الآخرين بعمل شيء معين)، أو للتذكر (استخدام اللغة لتذكر معلومات معينة)، أو التوضيح (استخدام اللغة لتتحدث عن نفسها)، ويرى ذلك النوع بوضوح عند: المؤلف، الكاتب، الخطيب». (ص.853). ومما سبق نستخلص أن الذكاء اللغوي هو قدرة الفرد على فهم اللغة، واستخدامها شفويا أو كتابيا بشكل جذاب.

ويكتسب الذكاء اللغوي أهميته البالغة في كونه أحد أهم الذكاءات التي يتميز بها الطلبة من المراحل الدراسية جميعها، إذ يعد المسئول عن مهارات التواصل والتفكير عندهم، كما أنه يمكنهم من إتقان المقررات الأخرى، ويساعدهم على الاعتزاز والاحتفاظ بهويتهم الإسلامية والعربية، وخصوصا طلاب المرحلة الثانوية (10 - 12) الأساسية. (الغصن، 2020). كما تتجلى أهمية الذكاء اللغوي في مساعدته المتعلمين على التواصل، وتوظيفه في مجالات كثيرة كالقراءة والإملاء وعرض المادة الدراسية، ومناقشة الأفكار المختلفة، وابتكار حلول للمشكلات، ناهيك عن حاجة المجتمع لمبدعين في مختلف الآداب كالروايات والقصص، والشعر والخطب والتأليف وغيرها. (المواجدة والدليمي، 2015).

وقد حدد دورميني Dorminey (2003) أهمية الذكاء اللغوي في نقاط منها:

1- فهم المفردات والاختلافات الدقيقة بين المفردات.

2- قدرة الطالب على استحضار اللغة في مختلف المواقف.

3- فهم وظائف اللغة وتطبيقها في القراءة والكتابة.

4- القدرة على إقناع الآخرين من خلال توظيف اللغة، وكذلك من خلال العواطف المتنوعة كالإثارة والتشويق والحزن وغيرها.

ويرى حسين (2015) أن من أهم ما يتميز به الطالب الذي يتسم بالذكاء اللغوي:

استخدامه الصحيح للّغة سواء أكانت مكتوبة أم منطوقة.

إيجاد مترادفات الكلمات ومضاداتها.

يمتلك حصيلة لغوية تعينه عند التحدث والكتابة.

قدرته على سرد القصص والاستماع لها واستنتاج أحداث القصص وتحليلها، وما يمكن أن يستفيده منها.

قدرته على وصف الصور والتحدث عنها.

تَمكنه من إيجاد نهايات للقصص المفتوحة، وإبداء رأيه في شخصيات القصة وأحداثها.

ويرى المقدادي والهاشمي (2016) أن الفرد الذي يمتلك الثروة اللغوية، هو من يتمتع بالذكاء اللغوي، ويكون لديه القدرة على التأثير على الآخرين، بما لديه من أساليب بلاغية قادرة على التفسير العميق، والإقناع لما يجري حوله من أحداث، وخاصة إذا وظف هذه الأساليب في التعليم باستحضار الأدلة والبراهين.

وترى الباحثتان أن الذكاء اللغوي يعكس المستوى الثقافي الذي وصل إليه الفرد، من خلال قراءاته، واطلاعه، لتوسيع أفقه الثقافي والاجتماعي، فالثروة اللغوية، وتوفر الأفكار وترتيبها والتعمق في تحليلها، وتوثيقها بالدليل والبرهان من القرآن والسنة، أو من الدراسات العلمية، أومن واقع الحياة، ومحاولة إقناع الناس بها، هو ما يعكس مستوى الشخص الثقافي. وهذا ما أكده جمعة وحمادة (2016) بأن كمية الخبرات السابقة ونوعها تؤدي دورا كبيرا في تنمية الاستعدادات اللغوية، ولا تتأتى إلا بالجهد، والمران، فتحتاج لسنوات من القراءة والثقافة والفهم، والتحليل، فهي بعض الممارسات التي تكسب الفرد ذكاء لغويا، وقد أكد المصاروة والطلافحة (2015) أن الفرد الذي يملك الذكاء اللغوي، يعد ذا أهمية كبيرة في المجتمع، لأنه يمتلك القدرة على إقناع الآخرين بسلوكيات معينة.

وتعد تنمية الذكاء اللغوي أساساً في عالم اليوم الذي يتسم بالانفتاح المعلوماتي الهائل، وبما أن اللغة هي أداة التواصل الرئيسة، سواء أكانت مقروءة أم مكتوبة؛ فعلى التربية أن تزود المتعلم بفرص لتنمية الذكاء اللغوي لديه؛ لأن التمكن من هذا الذكاء، يضمن التمكن من النجاح في التبادلات الاجتماعية، التي هي أساس الخبرة البشرية. (الجبوري، 2018).

إن الطالب الذي يتمتع بذكاء لغوي يكون سريع الإحساس والتأثر بأصوات الكلمات ومعانيها، ويدرك وظائف اللغة وتعقيداتها، وتتكون لديه القدرة على بناء الجمل وترتيبها في السياقات اللغوية الصحيحة، كما أن توفير مصادر مزودة بخبرات لغوية إضافية تتيح للطالب القراءة، والكتابة، والاستماع أكثر، وتضمن له الاستمتاع بالفرص التعليمية، والإفادة منها في بيئة الصف العادية، فتزويد الطلاب بمواد للقراءة والاستماع إليهم أو الحديث عنهم، وتوفير فرص للتفاعل بينهم وبين المعلم، تساعدهم على تطوير هذا النوع من الذكاء. (العيد، 2018).

وأشار المواجدة والدليمي (٢٠١٥) إلى أن الذكاء اللغوي يمكن أن ينمى بالمناقشات في مجموعات

التعلم التعاوني، ولعب الأدوار في مسرحة المنهج أو مسرح العرائس، وبالألعاب التي تعتمد على الكلمات واللغة، كالكلمات المتقاطعة ولعبة من أنا، وبممارسة الكتابة والاستمرار عليها، وبتوفير المواد المقروءة أو المسموعة المختلفة؛ لممارسة القراءة الفردية والجماعية، كما تنمي المحاضرات والمناقشات هذا الذكاء أيضا، ويعمل سجل المذاكرات اليومية على توثيق هذا التطور. وتعكسه كذلك استجابات المتعلم في جلسات العصف الذهني.

وقد ذكرت الحريري (2016) مجموعة من الأساليب التي يمكن اتباعها في تنمية ودعم الذكاء اللغوي لدى الطلبة أو المتعلمين، إذ يتوجب على الكبار الإكثار من قراءة القصص المختلفة لهم، والحديث معهم والإكثار من مناقشتهم والحوار معهم، وتعويدهم على استخدام المعاجم والموسوعات لاستخراج معاني الكلمات ومفاهيمها، وتكليفهم بإعادة سرد القصص، وتلخيصها، وتشجيعهم على حل الكلمات المتقاطعة التي تعرضها الصحف اليومية، كما يتوجب عليهم توفير كتب الأحاجي والألغاز الكلامية لهم، وتشجيعهم على الكتابة، من مثل: كتابة المذكرات، والمراسلة، وإشراكهم في جمعيات الخطابة والصحافة ، مع ضرورة متابعة تطورهم في هذا المجال .

ويؤكد نصر الله وآخران (2019) أن تنمية الذكاء اللغوي عند الأشخاص من الأمور الضرورية في حياتهم، وذلك من خلال مجموعة من الأنشطة التي تقدم لهم في البيئة المنزلية أو المدرسية على حد سواء منها اللعب، وخاصة اللعب التخيّلي؛ فاللعب يجعلهم يتمتعون بدرجة كبيرة من الذكاء والقدرة اللغوية، وكذلك قراءة القصص وكتب الخيال العلمي، التي تقدم لهم التفكير العلمي المنظم، وتعمل على تطوير القدرة العقلية لديهم، وتساعدهم على الابتكار وتنمية الذكاء، كما أن الرسم والزخرفة أيضا من الأنشطة بالغة الأهمية، التي تُنمي الذكاء والهواية لديهم، فيهتمون بتفاصيل الرسم، تماما كاهتمامهم بنقل كل أحداث القصة التي ينسجها الخيال، عندما تترجم أحداثها وحبكتها إلى رسومات ابتكارية، تحول الذكاء اللغوي إلى إبداع فني.

ويمكن تطوير الذكاء اللغوي أيضا عن طريق محاولة تدوين أي فكرة تجول في الخاطر، والكتابة اليومية لموضوع معين أو موضوعات متنوعة، والقيام بالزيارات المتكررة للمكتبات، واستشارة أمناء المكتبات في اختيار الكتب المفيدة والمميزة، والمشاركة في أندية الكتاب، ومزاولة الألعاب التثقيفية التي تعمل على إثراء الحصيلة اللغوية، وحضور المؤتمرات والمنتديات التي تستضيف كتابا مشهورين وشعراء ومثقفين، كما يمكن تطوير الذكاء اللغوي من خلال اكتساب الفرد مداخل لفهم وتعلم ثقافات الأمم الأخرى، فيطور ذكاءه اللغوي بشكل كبير(الجبوري،2018).

وتحليلا لما سبق يتضح للباحثتين أن تنمية مهارات الذكاء اللغوي تقع بالدرجة الأولى على عاتق معلم اللغة العربية، بعد الدور الذي تقوم به الأسرة بتوفير البيئة المناسبة لممارسة الأنشطة

الثقافية، كتعويد الطفل على الاستماع للحكايات منذ طفولته، وتوفير القصص والكتب، وتوفير الجو المناسب للحوار والمناقشة، وعلى معلم اللغة العربية أيضا أن ينوع في استخدام استراتيجيات التدريس، والأنشطة اللغوية المناسبة لتنمية الذكاء اللغوي لدى طلبته، ويحثهم على حضور الفعاليات الثقافية، والعلمية، في المجتمع؛ وقد أكدت جعفر (2018) أن المعلمات لهن دور في تنمية الذكاء اللغوي، نظرا للعلاقة بين الذكاء اللغوي والأداء التدريسي.

يشكّل الذكاء اللغوي أداة معرفية صار من الضروري العناية بها، وتضمين مهاراتها في الكتب المدرسية؛ لإثراء الرصيد اللغوي للمتعلم وتدريبه على التعبير عن الأفكار، وامتلاك مهارات التواصل، واكتساب آليات الإنتاج العلمي (رشيد، وطارق، 2022).

وتعد مناهج اللغة العربية في مقدمة المناهج الدراسية التي تعنى ببناء شخصية المتعلم في جميع الجوانب بناءً متكاملا، ولذلك يتأكد دور مناهج اللغة العربية في تزويد الطالب بالمهارات الحياتية والمعرفية والاجتماعية ومهارات الذكاء اللغوي، والتفكير والإبداع، ما يساعده حل المشكلات التي يحتاجها في تعلمه المدرسي، وفي تعامله مع المستجدات والقضايا التي تواجهه في حياته الاجتماعية (الفهيد، 2021).

وللّغة العربية خصائص عدة، فهي تمتاز بالتغير والتجديد، ودورها في مساعدة الطلبة على النمو الشامل المتكامل في الجوانب الروحية والوجدانية والجسمانية، وتوظيف المعارف والمهارات والخبرات التي يمتلكها الطالب توظيفا سليما؛ بما يسهم في جعلهم قادرين على مواكبة التغيرات المستجدة في ميادين الحياة (حمادنة، 2014)، وتمثل المهارات اللغوية، بما فيها الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة أساسا للتعليم في مختلف المراحل، فهي مهارات مترابطة كل منها يقود إلى الارتقاء بالمهارة الأخرى، ومنها تتشكل شخصية الطلبة، وتنمو إذا ما تم تعليمهم بالشكل الصحيح، ومارسوها في حياتهم.

وتعد القراءة إحدى مهارات اللغة العربية الأساسية، ومن أفضل الخبرات لتنمية مهارات التفكير؛ وذلك لما تتطلبه من عمليات إدراك وفهم وتحليل واستنتاج، فهي أسلوب من أساليب النشاط العقلي في حل المشكلات وإصدار الأحكام (الشيبانية، 2018)، وقد ازدادت أهميتها في هذا العصر بسبب التطور التكنولوجي والمعرفي؛ لأنها نافذة العلوم والمعرفة، وأداة التفكير ووسيلته إلى كل أنواع المعرفة المختلفة (قحوف، 2019).

وتعد الأنشطة اللغوية مصدراً غزيزاً للتعلم والتعليم من خلال التنوع فيها وتوظيفها بطريقة صحيحة؛ لذلك تُعدّ من العوامل التي تساعد الطالب على النمو العقلي، وتنهض بالذكاء اللغوي، إذ وجب تضمين الأنشطة اللغوية عددا من المهارات اللغوية، كتدريب الطالب على الألعاب

اللغوية وسرد القصص ونطق الكلمات بطريقة صحيحة. فالربط بين الأنشطة اللغوية والذكاء اللغوي له من الأهمية ما يجعل هذه الصلة أمرا مهما ويجب مراعاته عند وضع هذه الأنشطة.

وأكدت زكريا (2016) أن تحليل الأسئلة والأنشطة التقويمية لدروس القراءة وتطويرها وتحسينها، يعد وسيلة جيدة للمراجعة وتثبيت الحقائق والمعلومات، وتدريب الطلبة على مهارات التحليل والتركيب والتقويم.

وقد تعددت الدراسات التي سعت إلى تحليل كتب اللغة العربية في ضوء مهارات الذكاء اللغوي، مثل دراسة رشيد وطارق (2022) التي هدفت إلى معرفة مدى توافر مهارات الذكاء اللغوي في محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس الابتدائي في دولتي الجزائر وتونس. وتوصلت إلى وجود نسب متفاوتة في مهارات الذكاء اللغوي، وإغفال مؤلفي كتاب اللغة العربية في الجزائر بعض المهارات مثل: توافر أنشطة بها كلمات متقاطعة، والقراءة مع ضبط الحركات، توافر أنشطة الحفظ والاستظهار. ودراسة عبد الرحمن (2022) حول درجة شمول مؤشرات الذكاء اللغوي في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي بالسودان. وأسفرت نتائجها إلى أن مؤشر التحدث والكتابة باستخدام القواعد جاء في المرتبة الأولى، بينما جاء مؤشر الاستفادة من الذكاء اللغوي في القدرة على الإنتاج الأدبي في المرتبة الأخيرة. ودراسة الغصن (2020) التي عنيت بمؤشرات الذكاء اللغوي المتضمنة في مقرر القراءة والواصل اللغوي للمرحلة الثانوية (النظام الفصلي) في المملكة العربية السعودية. وتوصلت نتائجها إلى أن أعلى المؤشرات تكرارا هي المهارات: تشجيع مهارات الحوار والإلقاء، ومهارات الكتابة، وتعزيز جانب التذوق اللغوي. أما أقل المؤشرات فكانت تعزيز الحصيلة اللغوية من المفردات. ودراسة البري وآخرون (2018) التي بحثت في درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي. وأظهرت نتائجها أن مهارة القدرة على التواصل مع الآخرين، تحدثا وكتابة أعلى تكرارا، بينما مهارة القدرة على إدراك الفرق بين الكلمات في الترتيب والإيقاع أقل تكرارا. ودراسة الشيبانية (2018) التي هدفت إلى معرفة درجة توافر مؤشرات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي بسلطنة عمان. وأسفرت نتائج الدراسة عن توافر مؤشرات الذكاء اللغوي بنسب متباينة، إذ بلغت أعلى المؤشرات: تعزيز المخزون اللفظي من الكلمات، وتشجيع جانب التذوق اللغوي. بينما انعدم مؤشر تشجيع الاستمتاع بالأنشطة اللغوية في دروس القراءة في كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي.

وبناء على ما سبق من دراسات عن الذكاء اللغوي، وما للذكاء اللغوي من أهمية للطلاب وخاصة طلبة المدارس، وانطلاقا من نتائج بعض الدارسات التي توصلت إلى تدني مستوى الذكاء اللغوي عند الطلبة كدراسة (الجيلي، 2020)، و (شهبو، والفضل، 2020)، وإيمانا بدور كتب اللغة العربية في تنمية الذكاء اللغوي، واستجابة لتوصيات بعض الدراسات التربوية، قامت الباحثتان بهذه الدراسة.

مشكلة الدراسة وسؤالاها:

تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في الكشف عن مهارات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة « للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، وذلك من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما مهارات الذكاء اللغوي التي ينبغي أن تتضمنها الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة « للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان؟

2- ما درجة توافر مهارات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة « للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان؟

أهمية الدراسة:

1- توفير قائمة بمهارات الذكاء اللغوي لطلبة الصف العاشر الأساسي؛ ليستأنس بها القائمون على مناهج اللغة العربية في تطوير الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في أثناء وضعهم لها.

2- استفادة المعلمين في استخدام الأنشطة التشجيعية للذكاء اللغوي أثناء تقويمهم للطلبة.

3- تحقيق إضافة علمية إلى البحوث التربوية في مجال وضع الأنشطة التقويمية، واختيارها بناء على مهارات الذكاء اللغوي.

4- استفادة معلمي المواد الأخرى من مهارات الذكاء اللغوي بما يساعدهم على وضع الأنشطة والاختبارات التحصيلية المحفزة.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة الحالية في:

- حدود الموضوع: الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب « لغتي الجميلة» للصف العاشر الأساسي بجزأيه الأول والثاني الطبعة التجريبية لعام 2012 دون سائر دروس الكتاب وأنشطته، والبالغ عددها (12) درسًا في القراءة.

- الحدود المكانية: سلطنة عمان.

- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2022 /2023م

مصطلحات الدراسة:

الذكاء اللغوي:

تعرف ميليسا كيلي (2019، د.ص) Melissa Kelly الذكاء اللغوي بأنه: «القدرة على فهم

واستخدام كل من اللغة المنطوقة والمكتوبة بسهولة، ويظهر ذلك من خلال التعبير عن النفس بشكل فاعل بواسطة المحادثة [المسموعة] أو المكتوبة، إضافة إلى القابلية لتعلم لغات جديدة».

وتعرف الباحثتان الذكاء اللغوي بأنه: قدرة طلبة الصف العاشر الأساسي على توظيف اللغة في انتقاء العبارات والكلمات وتركيبهما، وامتلاك الطلاقة اللغوية تحدثا وكتابة بمستوى يفوق المستوى الطبيعي للطالب.

الأنشطة اللغوية:

تعرفها الباحثتان إجرائيا بأنها: مجموعة الأسئلة والأنشطة الواردة في دروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة» المقرر على الصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان.

مادة الدراسة وأداتها:

1- قائمة مهارات الذكاء اللغوي التي ينبغي توافرها في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب الصف العاشر الأساسي.

2- بطاقة تحليل محتوى الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في ضوء مهارات الذكاء اللغوي، بحيث تكون الأنشطة وحدات للتحليل.

منهجية الدراسة:

استُخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي متمثلاً في تحليل المحتوى، الذي يُعنى برصد الظاهرة كما هي في الواقع، وجمع المعلومات عنها من الميدان، ثم تصنيفها، وتفسيرها، واستخدامها في حل المشكلات (طعيمة، 2008)؛ وذلك للوقوف على درجة توافر مهارات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة» للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، حيث تم وصف الظاهرة وتحليلها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات في ضوئها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تألف مجتمع الدراسة من جميع الأنشطة اللغوية المصاحبة لدروس القراءة في كتاب "لغتي الجميلة» للصف العاشر الأساسي الطبعة التجريبية 2008 الجزء الأول، الطبعة التجريبية 2012 الجزء الثاني للعام الدراسي 2022 /2023، والبالغ عددها (237) نشاطًا، أما عينة الدراسة فقد كانت نفسها مجتمع الدراسة.

أداة الدراسة:

طبقت الباحثتان بطاقة تحليل محتوى كتاب «لغتي الجميلة» للصف العاشر الأساسي بجزأيه الأول والثاني، وتم تصميمها على ضوء قائمة بمهارات الذكاء اللغوي لهذا الكتاب، والتي يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية. ولتحديد مهارات الذكاء اللغوي وتوافرها في الأنشطة اللغوية

لمقرر كتاب «لغتي الجميلة» للصف العاشر الأساسي للفصلين الأول والثاني، قامت الباحثتان بإجراء الخطوات الآتية:

أولا: الهدف من إعداد قائمة مهارات الذكاء اللغوي:

تهدف القائمة إلى تحديد مهارات الذكاء اللغوي التي يجب تضمينها في محتوى كتاب «لغتي الجميلة» للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، وذلك لتحليل محتوى الكتاب في ضوء بنود القائمة التي تم التوصل إليها.

ثانيا: تحديد مصادر اشتقاق قائمة المهارات:

الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي عنيت بمهارات الذكاء اللغوي في مراحل التعليم المدرسي، مثل دراسة محارمة والهاشمي (2012)، التوتنجي والدليمي (2013)، العوهلي (2015)، المصاروة والطلافحة (2015)، المواجدة والدليمي (2015)، أبو غزة والدليمي (2015)، المقدادي والهاشمي (2016)، جمعة وحمادنة (2016)، الجبوري (2018)، البري وآخرون (2018)، الشيبانية (2018)، وتمثلت محاور المهارات فيما يأتي:

غزارة المخزون اللفظي من الكلمات والجمل وأساليب التعبير.

الاستمتاع بالأنشطة اللغوية.

التميز في التذوق اللغوي.

ثالثا: التأكد من صدق القائمة:

للتأكد من صدق القائمة وملاءمتها لطلبة الصف العاشر الأساسي، عرضت على مجموعة من المحكمين المختصين في تدريس اللغة العربية ومناهجها؛ لإبداء ملحوظاتهم ومقترحاتهم في القائمة من حيث الصياغة اللغوية، والانتماء للمهارة والوضوح، وطلب إليهم كذلك حذف ما يرونه غير مناسب أو تعديله، أو إضافة ما يرونه ضرورة إضافته. وعليه أصبحت بطاقة تحليل المحتوى في صورتها النهائية مكونة من (٢٤) مهارة.

رابعا: ثبات أداة الدراسة

للتأكد من ثبات بطاقة تحليل المحتوى، استخدمت الباحثتان طريقة الاتفاق بين المحللين من خلال استعانتهما بمحللة أخرى، حيث قامت إحدى الباحثتين والمحللة الأخرى بتحليل عينة عشوائية تمثلت 20٪ من الأنشطة اللغوية لدروس القراءة من المجتمع الأصلي للدراسة بعد أن تم تعريفها على الهدف من عملية التحليل، وتحديد فئات التحليل ووحدته، والإجراءات المتبعة فيه.

وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليل الذي قامت به الباحثة والمحللة الأخرى باستخدام معادلة كوبر Cooper (الوكيل، والمفتي،2007) كالآتي:

معامل الاتفاق= عدد مرات الاتفاق / (عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف) × 100

وقد بلغت نسبة الاتفاق «0,95» وهو معامل مرتفع يدل على ثبات أداة الدراسة ويمكن الاعتماد عليها؛ لتحقيق غرض الدراسة الحالية، وهو درجة توافر مهارات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة « للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. وفق المؤشرات في الجدول الآتي Koo & Li (2016):

جدول 1 : مؤشرات الحكم على درجة الثبات

ضعيفة	متوسطة	جيدة	ممتازة
أقل من 0.50	بين 0.50 إلى 0.75	بين 0.75 إلى 0.90	أكثر من 0.90

الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدمت الدراسة الحالية التكرارات والنسب المئوية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

فيما يأتي عرض لنتائج الدراسة، مرتبة وفق أسئلتها، مقرونة بالمناقشة والتفسير:

عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

نصّ السؤال الأول على ما يلي: ما مهارات الذكاء اللغوي التي ينبغي أن تتضمنها الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة « للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان؟

للإجابة على هذا السؤال تم الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمهارات ومؤشرات الذكاء اللغوي، كما تم الاطلاع على الدراسات المتعلقة بمراحل التعليم المدرسي ومتطلباته، ثم بُنيت قائمة بمهارات الذكاء اللغوي التي ينبغي أن تتضمنها الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة « للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان. وتكونت هذه القائمة من ثلاث مجالات للذكاء اللغوي، وهي:

- غزارة المخزون اللفظي من الكلمات والجمل وأساليب التعبير، وتحددت في (8) مهارات فرعية.
- الاستمتاع بالأنشطة اللغوية، وتحددت في (8) مهارات فرعية.
- التميز في التذوق اللغوي، وتحدد في (8) مهارات فرعية.

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجة الإحصائية من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية، وقد تم تحليل الأنشطة اللغوية والحكم على درجة توافرها وفقا للمعايير الموضحة في جدول (2).

جدول (2) معايير الحكم على درجة توافر الأنشطة اللغوية (وحدة التحليل)

درجة التوافر	النسبة المئوية	
	إلى	من
متوافرة بدرجة منخفضة	% 30	صفر %
متوافرة بدرجة متوسطة	% 70	أكبر من 30 %
متوافرة بدرجة عالية	% 100	أكبر من 70 %

عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

نصّ السؤال الثاني على الآتي: ما درجة توافر مهارات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة « للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم تحليل جميع أنشطة دروس القراءة في كتاب « لغتي الجميلة» للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، وبلغ عد الأنشطة اللغوية بالكتاب (237) نشاطا بجزأيه الأول والثاني. استخدمت الباحثتان التكرارات والنسب المئوية للإجابة على السؤال الثاني، ولتحديد درجة توافر مهارات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة» للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان، ودرجة كل مهارة على حدة، ويشمل العرض الآتي النتائج التي توصلت إليها الدراسة في المجالات أولا، ثم في المهارات الفرعية التابعة لكل مجال.

جدول 3 : التكرارات والنسب المئوية لمهارات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة "بجزأيه الأول والثاني للصف العاشر الأساسي

المجال	التكرار	النسبة المئوية	الرتبة
غزارة المخزون اللفظي من الكلمات والجمل وأساليب التعبير	71	% 29,95	1
الاستمتاع بالأنشطة اللغوية	1	% 0,42	2
التميز في التذوق اللغوي	صفر	صفر	3
المجموع	72	% 30,37	

يوضح الجدول (3) نتيجة تحليل محتوى الأنشطة اللغوية في المجالات الثلاثة لمهارات الذكاء اللغوي في دروس القراءة في كتاب (لغتي الجميلة) للصف العاشر الأساسي بجزأيه الأول والثاني، تراوحت بين (صفر-29,95 %) بواقع (72) نشاطًا، حيث كانت النسبة الإجمالية 30,37 %، وبذلك فإن توافر مهارات الذكاء اللغوي جاءت بدرجة منخفضة؛ وهذه النسبة تشير إلى تدني توافر مهارات الذكاء اللغوي في أنشطة كتاب اللغة العربية «لغتي الجميلة» ؛ وعليه فإن المتعلم لم

يتمكن من معرفة هذه المهارات، أو أنه قد تعرف على بعضها بشكل سطحي أو عفوي، دون تركيز، وقد أغفل كتاب «لغتي الجميلة» دورها البارز في إعداد المتعلم إعدادا علميا، لتعزيز الاهتمام بها لتعينه على الحياة بشكل أفضل، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة كل من الحربي (2018) التي حصلت فيها مهارات الذكاء اللغوي على أعلى نسبة وهي 36 % ودراسة الصويركي (2020) التي جاءت فيها نسبة تحليل الأنشطة اللغوية والأسئلة معا وفقا لمهارات الذكاء اللغوي على نسبة 51,6 % ودراسة الحباشنة وآخرون (2020) حيث حصلت مهارات الذكاء اللغوي على أعلى نسبة 56 %، ودراسة عبد الرحمن (2022) على 46,9 % وكلها جاءت بدرجات متوسطة.

وفيما يلي سنعرض النتائج المتعلقة بكل مجال على حدة:

المجال الأول: غزارة المخزون اللفظي من الكلمات والجمل وأساليب التعبير

يتضمن الجدول (4) التكرارات والنسب المئوية لمهارات غزارة المخزون اللفظي من الكلمات والجمل وأساليب التعبير في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة» للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان.

جدول 4 : التكرارات والنسب المئوية لمجال غزارة المخزون اللفظي من الكلمات والجمل وأساليب التعبير في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة "بجزأيه الأول والثاني للصف العاشر الأساسي

م	المهارات الفرعية	التكرار	النسبة	الرتبة
1	يتضمن المحتوى أسئلة تنمي فهم معاني الكلمات والاختلافات الدقيقة بين المرادفات.	26	10,97 %	1
2	يقدم المحتوى أنشطة تتطلب ذكر أضداد الكلمات.	3	% 1,26	5
3	ينمي المحتوى بعض الأسئلة التي تستوجب شرح التراكيب الجديدة في النص القرائي.	7	% 2,95	3
4	يكلف المحتوى الطالب بحل أسئلة التمييز بين المعنى المعجمي والمعنى السياقي للكلمة.	6	% 2,53	4
5	يطلب المحتوى من الطالب التعبير بلغة واضحة عن الأفكار الواردة في النص القرائي.	3	% 1,26	5
6	يوجد في المحتوى أسئلة توظيف الأساليب النحوية والبلاغية أثناء الكتابة.	25	% 10,54	2
7	يعزز المحتوى بناء الجمل وترتيبها بصورة منطقية في سياقات لغوية صحيحة.	1	% 0,42	6
8	يشجع المحتوى التعبير عن مضمون النص القرائي. بإنتاج إبداعي (قصة أو مقالة أو مسرحية)	صفر	صفر	7
المجموع		71	% 29,95	

يظهر من الجدول (4) التباين الكبير في نسب توافر مهارات غزارة المخزون اللفظي من الكلمات والجمل وأساليب التعبير في كتاب اللغة العربية بجزأيه الأول والثاني، فقد حصلت على المرتبة الأولى بنسبة 29,95 % وهي تعتبر نسبة منخفضة. كما تراوحت المهارات الفرعية في هذا المجال بين (صفر

– 10,97 %) ، حيث توافرت مهارتي: « تضيمن المحتوى أسئلة تنمي فهم معاني الكلمات والاختلافات الدقيقة بين المرادفات» و «[وجودِ] أسئلة توظيف الأساليب النحوية والبلاغية أثناء الكتابة»؛ على نسبة أكبر من بقية المهارات. وقد يعزى السبب في ذلك في اهتمام المؤلفين بأهداف كتاب اللغة العربية في تنمية الثروة اللغوية لدى الطلبة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة ودراسة الغصن (2022) التي جاء فيها هذا المجال بنسبة 9,02 % بدرجة توافر منخفضة، وتختلف مع نتيجة دراسة الشيبانية (2018) التي حصل فيها مجال تعزيز المخزون اللفظي نسبة 38 % بدرجة توافر متوسطة.

ويلاحظ أيضا من الجدول (4) أن مهارة: «يشجع المحتوى التعبير عن مضمون النص القرائي بإنتاج إبداعي (قصة أو مقالة أو مسرحية)»، لم يرصد لها أي تكرار في كتاب «لغتي الجميلة « للصف العاشر الأساسي، وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن هذه المهارة قد تكون أعلى من مستوى قدرات الطالب في هذه المرحلة العمرية، وربما تتوافر بشكل أكبر في مرحلة ما بعد التعيم الأساسي (11 - 12). وترى الباحثتان أنه مهما كانت الأسباب فلا ينبغي أن تهمل هذه المهارة لما لها من أهمية في التعبير عن مضمون النص القرائي بطريقة إبداعية.

المجال الثاني: الاستمتاع بالأنشطة اللغوية

لمعرفة مدى توافر مهارات الاستمتاع بالأنشطة اللغوية في كتاب «لغتي الجميلة للصف العاشر الأساسي، تم استخدتم التكرارات، والنسب المئوية، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول 5 / التكرارات والنسب المئوية لمجال الاستمتاع بالأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة "بجزأيه الأول والثاني للصف العاشر الأساسي

م	المهارات الفرعية:	التكرار	النسبة المئوية
1	يتضمن المحتوى أسئلة تكلف الكاتب بسرد الطرائف أو القصص القصيرة المرتبطة بالنص المقروء.	1	% 0,42
2	يولي المحتوى اهتماما بأسئلة كتابة الكلمات المتقاطعة في الأنشطة المقدمة للوصول إلى الإجابة المطلوبة.	صفر	صفر
3	يشجّع المحتوى على أسئلة حل الألغاز اللغوية المطروحة في بعض الأنشطة.	صفر	صفر
4	يورد المحتوى أسئلة تتطلب تخيل أحداث جديدة في النص القرائي.	صفر	صفر
5	يعرض المحتوى أسئلة تتطلب اقتراح نهايات لقصص مفتوحة، قريبة من مضمون النص القرائي.	صفر	صفر
6	يتضمن المحتوى صورا ورسوما مرتبطة بأحداث النص القرائي.	صفر	صفر
7	يحفز المحتوى أنشطة اللعب بالكلمات عن طريق الأنشطة البلاغية كالسجع والجناس.	صفر	صفر
8	يعرض المحتوى كلمات مبعثرة لتكوين جمل ذات معنى.	صفر	صفر
المجموع		1	% 0,42

يتضح من الجدول (5) أن مجال الاستمتاع بالأنشطة اللغوية في كتاب «لغتي الجميلة» بلغت 0,42 %. وتشير هذه النسبة إلى قلة الأنشطة اللغوية التي مثلت هذه المهارات، ويعزو الباحثان غياب الاستمتاع بالأنشطة اللغوية إلى عدم اهتمام المؤلفين بمهارات الألغاز اللغوية، وكتابة القصة، وسرد الطرائف، وحل الكلمات المتقاطعة، وقلة حرصهم على تطبيق نظرية الذكاءات المتعددة أثناء التأليف، والغياب التام في هذه المهارات و تتفق هذه النتيجة مع دراسة عبد الرحمن(2022)، لكونها منخفضة، وتتقارب مع نتيجة دراسة الشيبانية (2018) التي أسفرت عن عدم توافر أنشطة لمهارات الذكاء اللغوي في مجال تشجيع الاستمتاع بالأنشطة اللغوية في كتاب الصف السابع الأساسي حيث جاءت نسبته (صفر٪).

المجال الثالث: التميز في التذوق اللغوي

يتضمن الجدول (6) التكرارات والنسب المئوية لمهارات التميز في التذوق اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة» للصف العاشر الأساسي بسلطنة عمان.

جدول (6) : التكرارات والنسب المئوية لمجال التميز في التذوق اللغوي لدروس القراءة في كتاب «لغتي الجميلة "بجزأيه الأول والثاني للصف العاشر الأساسي

م	المهارات الفرعية	التكرار	النسبة المئوية
1	ينوّع المحتوى في أسئلة تمييز الجمل التي تحمل معان مجازية.	صفر	صفر
2	يقّدم المحتوى مواقف حيوية تتطلب توظيف تراكيب لغوية في مواقف مناسبة.	صفر	صفر
3	يقدّم المحتوى أسئلة تذكر الطالب ببعض الأسماء والأماكن والتواريخ المرتبطة بالنص القرائي المدروس.	صفر	صفر
4	يطلب المحتوى من الطالب تلخيص محتوى النص القرائي بأفكار واضحة ولغة سليمة.	صفر	صفر
5	يتضمن المحتوى أسئلة تتطلب تنظيم تقديم محتوى النص القرائي أو أفكاره في منظمات متقدمة أو خرائط ذهنية.	صفر	صفر
6	يشجع المحتوى توظيف لغة الجسد المناسبة لكل موقف أثناء التحدث مع الآخرين.	صفر	صفر
7	يطلب المحتوى في أسئلته من الطالب اقتراح موضوع للحوار وإثرائه بأفكار خلاقة.	صفر	صفر
8	يحفّز المحتوى الطالب على الاستشهاد بأدلة وبراهين أثناء محاولة إقناع الآخرين.	صفر	صفر
المجموع		صفر	صفر

يتضح من الجدول (6) عدم توافر مهارات التميز في التذوق اللغوي حيث بلغت النسبة صفر٪، وهذا يدل على ندرة الأنشطة اللغوية التي تحقق هذه المهارات، بل يدل على انعدامها تماما، ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم اهتمام المؤلفين بهذه المهارات، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الغصن(2022) التي احتل فيها مجال تعزيز التذوق اللغوي في المرتبة الثالثة بنسبة 20,4 %، بدرجة توافر منخفضة، وتختلف مع نتيجة دراسة الشيبانية (2018) التي أسفرت عن توافر مهارات الذكاء اللغوي في مجال تشجيع الجانب اللغوي في كتاب الصف السابع الأساسي بدرجة متوسطة حيث جاءت نسبة توافر الأنشطة التي تمثل مهاراته 37 % .

وتعزو الباحثتان النتيجة التي توصلتا إليها إلى الآتي:

- أن نسخة محتوى كتاب (لغتي الجميلة) للصف العاشر الأساسي هي النسخة الموجودة حاليا بين يدي الطلبة منذ تأليفها بموجب القرار الوزاري رقم 180/ 2004، وإلى الآن (2023) لم تتغير.

-أنه لا يوجد حاليا وثيقة معايير مادة اللغة العربية للصفوف (10 - 12)، ولم يتم استكمال وثيقة معايير مادة اللغة العربية للصفوف (5 - 9) بعد.

-أن وزارة التربية والتعليم ممثلة بدائرة تطوير المناهج تسير في تطوير مناهج اللغة العربية تباعا؛ فقد بدأت بتطوير مناهج الحلقة الأولى الصفوف (1-4)، ثم البدء بمناهج الحلقة الثانية الصفوف الخامس والسادس والسابع، وعليه سيكون تطوير كتاب العاشر في السنوات القادمة بعون الله.

وبالرجوع إلى وثيقة معايير مادة اللغة العربية للصفوف (5-9) فقد وجدت الباحثتان أن المديرية العامة لتطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم، قد أولت اهتماما كبيرا بمهارات الذكاء اللغوي التي تُعد إحدى ركائز مهارات القرن الحادي والعشرين؛ عند بناء معاييرها في مناهج اللغة العربية؛ بجعل هذه المهارات أحد منطلقات بناء معايير اللغة العربية، متمثلة في مهارات القراءة والكتابة والتواصل الشفهي، والحساب، وحل المشكلات، وتكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، والإبداع، والعمل الجماعي، والتأمل والتقييم والتقدير، حيث يظهر أن العديد من هذه المهارات تتحقق بشكل تلقائي في مجالات اللغة العربية المختلفة، كمهارات القراءة والكتابة والتواصل الشفهي، وهناك مهارات تترجمها الوثيقة؛ لأهميتها البالغة في إعداد المتعلمين للتعلم مدى الحياة، ولمتطلبات سوق العمل.(وزارة التربية والتعليم، 2022، ص.7)، وهذا يوضح المنهجية المتبعة في السعي لتطوير مناهج اللغة العربية، وعليه؛ - بلا شك - ستُعمد أثناء بناء معايير مادة اللغة العربية للصفوف (10-12) وتطويرها، لمناهج اللغة العربية بشكل عام في المستقبل القريب.

وباطلاع الباحثتان على النشرة التوجيهية لمادة اللغة العربية للصفوف (1-12) الصادرة في العام

الدراسي 2023/2022 اتضح أن فريق تأليف منهاج اللغة العربية للصف السابع الأساسي قد استند إلى ما ورد من معايير في وثيقة معايير مادة اللغة العربية للصفوف (5-9)، وإلى وثيقة مهارات المستقبل، بما فيها مهارات الذكاء اللغوي، عند قيامه بتأليف الكتاب؛ فقد بُنيت وحداته وفق وحدات تعليمية متنوعة، تُبنى فيها الخبرات التعليمية، والأنشطة، وتربط المادة العلمية والنظرية والتطبيقية ببيئة الطلاب، ومجتمعهم والعالم من حولهم. (وزارة التربية والتعليم،2022، ص.3).

كما أضاف الكتاب إلى معالجات النصوص القرائية أنشطة تعزز استثمار النص، وإبداء الرأي؛ ويُرجع المؤلفون سبب إضافة هذه المهارات إلى أن غايتهم منها هو استثمار المكتسبات اللغوية، والقدرات الإبداعية الكامنة لدى المتعلم تحدثا وكتابة، كما تفتح الباب ليتفاعل المتعلم مع هذه النصوص، وينقدها أحيانا أخرى، فالمتعلم ليس معزولا عن هذه النصوص، بل جُعلت لتحفزه في إبداء رأيه، وأفكاره، واحتياجاته. (وزارة التربية والتعليم،2022، ص.31). وهذا مؤشر واضح على أن عملية تطوير مناهج اللغة العربية، تسير قُدما نحو مهارات الذكاء اللغوي بخطى واضحة، وعزم أكيد في ظل رؤية عمان المستقبلية 2040 التي أكدت أهمية تطوير المناهج الدراسية.

كما أكدت مقدمة كتاب الصف السابع الأساسي في طبعته الأولى (2022) أن المناهج العمانية جاءت منسجمة مع فلسفة التعليم في سلطنة عمان، والاستراتيجية الوطنية للتعليم 2040 في تهيئة الفرص المناسبة لبناء الشخصية المتكاملة للمتعلمين، والحرص على امتلاكهم مهارات القرن الحادي والعشرين ومن ضمنها مهارات الذكاء اللغوي؛ كريادة الأعمال والابتكار، وأخلاقيات العمل، والتعامل مع معطيات التكنولوجيا الحديثة وإنتاج المعرفة، وتعزيز مهارات التفكير والبحث العلمي، ورفع مستوى وعيهم بالقضايا الإنسانية، وقيم السلام والحوار، والتسامح والتقارب بين الشعوب (وزارة التربية والتعليم،2022، ص.9).

وترى الباحثتان من خلال مشاهداتهما الميدانية أثناء الإشراف على معلمات اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم، وإشرافهما على طلبة التدريب الميداني بجامعة السلطان قابوس خلال فترة التدريس عن بُعد، أن تلافي هذا الضعف في توافر مهارات الذكاء اللغوي في كتاب الصف العاشر الأساسي حاليا، يكمن في الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية التي تتضمن مهارات الذكاء اللغوي سواء أكان في أسئلة المناقشات الصفية، أو الأنشطة الإثرائية أو التقويمية للمحتوى التعليمي، وكذلك من خلال توظيف التطبيقات التفاعلية التي يتم التعلم من خلالها أثناء التعليم عن بُعد في الفترة الماضية أثناء الأوضاع الاستثنائية لفايروس كورونا 19، كما تؤكد الباحثتان على أن لابد للدراسة الجامعية، وللعمل الإشرافي ، ولإدارة المدرسة من دور في تفعيل هذه المهارات عند إعداد المعلمين، وعند تناول العملين الإشرافي والإداري، متمثلا ذلك الدور في توجيه المعلم لهذه الممارسات وتعزيزها، الأمر الذي قد يسهم بدوره في تنمية تلك المهارات لدى

المعلمين أنفسهم، ولدى طلبتهم فيما بعد، كما لا تغفل الباحثتان الدور الكبير للتعليم الجامعي، ولوزارة التربية والتعليم في نشر ثقافة مهارات الذكاء اللغوي وتوظيفها في المجتمع التربوي عامة.

التوصيات:

وقد أوصت الدراسة بالآتي:

- الاستفادة من قائمة مهارات الذكاء اللغوي التي تم إعدادها في هذه الدراسة لتصميم أنشطة تعليمية وأسئلة إبداعية تساعد على تنمية مهارات الذكاء اللغوي. في كتاب الصف العاشر الأساسي.
- اهتمام القائمين على تخطيط وإعداد المناهج بمهارات الذكاء اللغوي عند إعداد مناهج اللغة العربية وخاصة كتاب الصف العاشر الأساسي.
- الحرص على توزيع مهارات الذكاء اللغوي في مختلف كتب اللغة العربية بمراحلها المختلفة.
- تضمين مناهج كليات التربية في الجامعات المختلفة مهارات الذكاء اللغوي.

المراجع:

أبو غرة، إنصاف سويلم، والدليمي، طه علي. (2015). أثر استراتيجية الاستكشاف والتفاعل الصفي لتدريس كتاب لغتنا العربية في تحسين مهارات الكتابة والذكاء اللغوي لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن. رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

البري، قاسم نواف، وسايح، تهاويل، والسرور، ممدوح هايل. (2018). درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن لمهارات الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي: دراسة تحليلية، مجلة التربية، كلية التربية جامعة الأزهر، 37 (180) 665-681.

التوتنجي، رندة سليمان، والدليمي، طه علي. (2013). أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تحسين مهارات العرض الشفوي وأخذ الملحوظة والذكاء اللغوي. رسالة دكتوراة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

الجبوري، فتحي طه. (2018). فاعلية الطرائف اللغوية في تنمية الذكاء اللغوي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة اللغة العربية. مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية، جامعة الموصل، كلية التربية الأساسية، 14، (3)، 43-1.

جعفر، زينب عباس. (2018). الذكاء اللغوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي: دراسة ميدانية لطالبات الصف السادس الابتدائي حوطة سدير، الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، 18، (125)، 179-216.

جمعة، طارق عبد الكريم، وحمادنة، أديب ذياب. (2016). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن للذكاء اللغوي وعلاقتها بمستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبتهم (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت.

الحباشنة، قتيبة يوسف، والربابعة، ابراهيم حسن، وعباس، عباس عبد الحليم. (2020). مؤشرات الذكاء اللغوي المتضمنة في سلسلة العربية للناطقين بغيرها: الكتاب الثالث أنموذجا. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 40، (1)، 129-146.

الحربي، هاني بن رازن، وآل تميم، عبد الله بن محمد. (2018). تحليل محتوى كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي في ضوء أنماط الذكاءات المتعددة. مجلة القراءة والمعرفة، (206)، 131-151.

الحريري، رافده. (2016). توظيف الذكاءات المتعددة في المنهج الدراسي بين النظرية والتطبيق، دار المناهج للنشر والتوزيع.

حسين، محمد عبد الهادي (2015). الذكاءات المتعددة ونموذج تنمية الموهبة. دار العلوم للنشر.

حمادنة، برهان محمود (2014). التفكير الإبداعي .عالم الكتب للنشر والتوزيع.

زكريا، نور حفيظة (2016). درجة توافر مهارات القراءة الناقدة في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة السلطان قابوس.

السرحان، هدى حمد، وأبو جاموس، عبد الكريم محمود. (2010). بناء برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء اللغوي والذكاء الاجتماعي وبيان أثرهما في تنمية مهارات الاستماع لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة اليرموك.

شهبو، سامية مختار، والفضيل، نهى حسن. (2020). الذكاءات المتعددة وتقييم الموهبة لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية الموهوبات. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل،22، ص 50-61.

الشيبانية، زينب بنت صالح (2018). درجة توافر مؤشرات الذكاء اللغوي في الأنشطة اللغوية لدروس القراءة في كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة السلطان قابوس.

طعيمة، رشدي (2008). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي.

الصويركي، محمد علي. (2020). تحليل محتوى مقررات اللغة العربية للمرحلة الثانوية: المسار

العلمي والإداري في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4، (3)، 21-39.

عبد الرحمن، صلاح مدني. (2022). تحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الخامس أساس في ضوء الذكاء اللغوي. مجلة اللسان الدولية للدراسات اللغوية والأدبية، 6، (13)، 1-14.

العوهلي، خالد بن ناصر. (2015). مدى استخدام معلمي المرحلة الثانوية في منطقة القصيم للذكاء المتعدد في العملية التدريسية. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 41، (159)، 217-249.

العيد، وليد. (2018). الذكاء والذكاءات المتعددة. دار الكتب العلمية.

الغصن، إقبال بنت صالح. (2020). مؤشرات الذكاء اللغوي المتضمنة في مقررات القراءة والتواصل اللغوي للمرحلة الثانوية « النظام الفصلي المجلة التربوية، 79، 2339 - 2373.

فرح، على فرح أحمد، وحسن، رهام أنور. (2015). فاعلية برنامج مقترح لتنمية الذكاء اللغوي لأطفال التعليم قبل المدرسي بولاية الخرطوم: دراسة تجريبية على أطفال التعليم قبل المدرسي بولاية الخرطوم. مجلة العلوم التربوية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، 16، (4)، 155-171.

قحوف، أكرم إبراهيم السيد. (2019). استراتيجية قائمة على الأنشطة المتدرجة لتنمية مهارات القراءة الناقدة والميول نحو تعلم اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، المجلة التربوية، (65)،40-88.

الفهيد، عبد الله بن سليمان بن إبراهيم. (2021). تقويم الأنشطة التعليمية لمقرر لغتي الخالدة للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة كلية التربية، 6 (37)، 196-250.

نصر الله، فجر أكرم، وزقوت، محمد شحادة، وحلس، داود درويش. (2019). أثر استراتيجية مثلث الاستماع على تنمية الذكاء اللغوي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية (غزة).

محارمة، سهام محمود، والهاشمي، عبد الرحمن. (2012). فاعلية برنامج تعليمي قائم على المنحى التواصلي في تحسين مهارات الكتابة الوظيفية والإبداعية والذكاء اللغوي لدى الطلبة (رسالة دكتوراة غير منشورة)، جامعة عمان العربية.

المفتي، محمد أمين (2004). الذكاءات المتعددة: النظرية والتطبيق. المؤتمر العلمي السادس عشر- تكوين المعلم، الجمعية المصرية للمناهج والتدريس، ص144-156.

المقدادي، سائد كامل، والهاشمي، عبد الرحمن. (2016). أثر استراتيجية القراءة المتكررة

للنصوص الشعرية والنثرية في تحسين الأداء الشفوي والذكاء اللغوي لدى طلبة المرحلة الأساسية (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة اليرموك.

المصاروة، ربيع ثلجي، والطلافحة، فؤاد طه. (2015). الذكاءات المتعددة (اللغوي والمنطقي) وعلاقتهما بالتحصيل لدى طلبة الصف الثامن في مادتي اللغة العربية والرياضيات (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة.

المتواجدة، إيمان مصطفى، والدليمي، طه علي. (2015). بناء برنامج تعليمي في اللغة العربية قائم على المنحى التواصلي وقياس فاعليته في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي والتعبير الشفوي والذكاء اللغوي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي في الأردن (رسالة دكتوراه غير منشورة)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية.

وزارة التربية والتعليم. (2008). كتاب (لغتي الجميلة). الصف العاشر الأساسي، الجزء الأول، الطبعة التجريبية.

وزارة التربية والتعليم. (2012). كتاب (لغتي الجميلة). الصف العاشر الأساسي، الجزء الثاني، الطبعة التجريبية .

وزارة التربية والتعليم. (2022). كتاب (لغتي الجميلة). الصف السابع الأساسي، الفصل الدراسي الأول، الطبعة الأولى.

وزارة التربية والتعليم. (2022). النشرة التوجيهية لمادة اللغة العربية للصفوف (1-12) المديرية العامة لتطوير المناهج،31-32.

وزارة التربية والتعليم. (2022). وثيقة معايير مادة اللغة العربية للصفوف(5-9). سلطنة عمان

الوكيل، والمفتي (2007). أسس بناء المناهج وتنظيمها. دار المسيرة.

Dorminey,S.(2003). Creating Multiple Intelligence Landscape (MA thesis published). Blacksburg, Virginia.

Kelly,M., (2019). Linguistic Intelligence (The ability to understand and use spoken and written language) https://www.thoughtco.com/linguistic-intelligence-8093

Koo, T. K., & Li, M. Y. (2016). A Guideline of Selecting and Reporting Intraclass Correlation Coefficients for Reliability Research. Journal of Chiropractic Medicine, 15(2), 155–163. https://doi.org/10.1016/j.jcm.2016.02.012

تصور مُقترح لتعزيز التعليم المُحفِّز على المُشاركة المدنية الرقمية في مؤسسات التعليم العالي العُمانية

أ.د سيف بن ناصر المعمري
د. خلف العبري
أ. زينب محمد الغريبي

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتعزيز التعلم الذي يحفز الطلبة على المشاركة المدنية الرقمية في مؤسسات التعليم العالي العُمانية، مستندة إلى فكرة أن الطلبة يبنون هويتهم المدنية من خلال مشاركتهم الفاعلة في القضايا المدنية عبر وسائل التواصل الاجتماعي المتنوعة. وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لتقديم إطار نظري لمفهوم المشاركة المدنية الرقمية وفق المراجع التربوية، ولتحليل المؤشرات المرتبطة بالواقع، والمؤثرات المختلفة في تطور وممارسة هذا النوع من المشاركة. وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك سبعة عوامل رئيسة تؤثر في المشاركة المدنية الرقمية، وهي [العواملُ]: الثقافية، والاقتصادية، والسياسية، والنفسية، والأسرية، والاجتماعية، والتكنولوجية. وعلى ضوء ذلك، قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا حول التعلم المحفز على المشاركة المدنية الرقمية في مؤسسات التعليم العالي العمانية، متضمنا منطلقات وأهداف ومراحل تنفيذ، ويتألف من خمس مراحل هي: الإعداد والتخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقييم. كما تناولت الدراسة متطلبات التنفيذ وتشمل: متطلبات إدارة مؤسسات التعليم العالي، ومتطلبات الهيئة التدريسية، ومتطلبات المناهج الدراسية. وأخيرًا، استعرضت الدراسة بعض المعوقات التي قد تحول دون تنفيذ التصور بشكل فعال، مثل: المركزية الإدارية والأكاديمية، وضعف الوعي بدور المشاركة المدنية الرقمية، ومقاومة التغيير من القيادات والطلبة، ولذا، أوصت الدراسة بالاستفادة من التصور المقترح، والعمل على نشر ثقافة المشاركة المدنية الرقمية، وتسليط الضوء على أهميتها في تنمية الهوية المدنية للطلبة في مؤسسات التعليم العالي العُمانية.

مقدمة

اتخذ الشباب خلال أزمة فيروس كورونا (كوفيدا_19) المستجد من الإعلام الرقمي وسيلة لإسماع صوتهم وللتعبير عن المواطنة وممارستها، فظهر أنّ عملية ارتباط مشاركة الشباب بالإنترنت سمة يومية للمُشاركة المَدنية خلال هذه الجائحة، فقد سهّلت المنصات الرقمية للشباب المشاركة في الإجراءات الفرديّة أو الجماعيّة لتحسين رفاهية مجتمعاتهم أو عالَمهم، ولقد وجد تحليل أجرته منظمة اليونيسف مؤخرًا، أن كثيرًا من المراهقين والشباب يستخدمون المساحات الرقمية لتطوير هوياتهم المدنية (Civic identity) والتعبير عن مواقفهم الوطنية بطرائق إبداعيّة بسبب الفرص والمرونة التي لا تكون متاحة لهم في المساحات المدنية التقليدية (Pelter, 2020). والسؤال الذي يطرح نفسه في ظل تحوّل الفضاء المدني إلى مساحة رقمية خلال جائحة كوفيد_19 وما بعدها هو: ما الذي يمكن أن نتوقع من المشاركة المدنية الرقمية للطلبة العُمانيين في مؤسسات التعليم العالي العُمانية وهم يعدون القاعدة الأوسع من الشباب الذين يعول عليهم أن يكونوا الطاقة الخلاقة التي يمكن مواجهة الأزمات بها؟

إن رقمنة العمل المدني أثناء الوباء وفر مجالا أكثر إنصافًا للشباب من الأشكال التقليدية للنشاط المدني؛ فقد قدمت التكنولوجيا الرقمية للشباب منصات منخفضة العوائق أمام الدخول لإنشاء محتوى يمكن أن يصل إلى أنواع متعددة من الجمهور الذي لا يستطيع الشباب الوصول إليه في الحياة اليومية، ويتضح من كثير من الأغاني أو تحديات الرقص أو إعلانات الخدمة العامة المرحة والغنية بالمعلومات التي صورها الشباب خلال أزمة كوفيد19 في بعض دول العالم، أن الشباب يستخدمون الفكاهة والهجاء لإعادة مزج الثقافة الشعبية من أجل تعزيز الدعوة إلى المشاركة المدنية. وفي خضم العزلة الاجتماعية التي صاحبت كوفيد 19 اتسع نطاق الاعتراف بأهمية الكوميديا والإبداع التشاركي المؤثر في الشباب في معالجة القضايا ذات الشأن العام، فلم يستثنَ شباب عُمان من ذلك؛ إذ إنهم قدموا محتوى متنوعًا عبر منصات الشبكات الاجتماعية للمُشاركة في التوعية الصحية، وضرورة تطبيق قواعد التباعُد الاجتماعي، وكذلك في جمع الدعم للفئات المتضررة اقتصاديًّا، وفي تقديم المحتوى التعليمي والترفيهي والصحي، بالإضافة إلى التفاعُل مع قرارات اللجنة العليا لإدارة أزمة كوفيد_19 ودعمها.

وعلى الرغم من أن فرص المُشاركة الرقمية للشباب العُماني تبدو أكبر من أي وقت مضى فإنّ هذه الفرص الواعدة تحمل معها مخاطر وتحديات لا بد من مواجهتها والتعامل معها، فنحن نعلم أن الشباب يواجهون على الإنترنت المضايقات والاستقطاب في الأوقات العادية، وهي مضايقات تضاعفت في ظل كوفيد 19 وما تطلبه من التوجه إلى التعلُّم عن بعد؛ فما الذي يحتم الحاجة إلى نهج جديد لتوفير الأمان والحماية على الإنترنت؟ في الوقت نفسه نشهد انتشارًا كبيرًا

للمعلومات المُضللة التي لا يستطيع كثير من الشباب تمييزها، كما تميزت الاستجابة العالمية للوباء بشكل متزايد بمراقبة الهاتف والبيانات لتتيح الاتصال مع فيروس كوفيد 19، وبالتالي يبدو أن تحديًا آخر سيواجه الشباب في توسيع مشاركتهم المدنية عبر الإنترنت وهو تحقيق التوزان بين الخصوصية والمنفعة الأكبر. ويمكن أن يكون السؤال بشكل آخر؛ كيف نستطيع أن نجعل هذه الأزمة منطلقًا لتعزيز التشريعات والسياسات التعليميّة الرامية إلى تعزيز الشباب وتمكينهم من المهارات الرقميّة اللازمة لممارسة المشاركة المدنية الرقمية بشكل بناء يقود إلى تعزيز قدرة بلدهم على مواجهة الأزمات من خلال استثمار موردها البشري الذي تعده لممارسة المواطنة الفعالة والتعبير عن الانتماء بالعمل الفعلي لصالح المجتمع؟

ستكون هذه التحديات كبيرة من أجل المشاركة المدنية الرقمية الآمنة والسهلة المنال للشباب، ولكن حتى في مواجهة هذه المشكلات يمكن للمؤسسات التعليمية، بدء التفكير في كيفية تشجيع الشباب على مواصلة المشاركة حتى بعد انحسار هذه الجائحة، لأنه إذا تمكنا من التقاط الطاقة المدنية في الوقت الحالي، فهناك إمكانية كبيرة للشباب لمواصلة مشاركتهم المدنية الرقمية الفاعلة في المرحلة القادمة التي تتجه فيها عُمان إلى تنفيذ رؤية عُمان 2040، وهي رؤية مستقبلية تعول على مشاركة الشباب الفعالة وممارستهم متطلبات المواطنة؛ فقد أكدت الدراسات وجود علاقة بين المشاركة المدنية عمومًا والرقمية خصوصًا وتوجهات المشاركة المستقبلية لدى الشباب؛ إذ تشير الدراسات إلى أن الشباب الذين ينخرطون في سياسات المشاركة الرقمية هم أكثر قابلية للانخراط في المشاركة المدنية في مجتمعاتهم، (عبد الجليل، 2013، الجليفي، 2010؛ Garcia, 2003؛ Zaff, 2010؛ Gould, 2011؛ Crocetti, 2014) ومع استمرار جائحة كورونا يجب أن نكون مستعدين للنظر إلى كيفية التعرّف على النشاط المدني ودعمه واستدامته من الشباب الذين حفزتهم تجاربهم عبر الإنترنت.

مُشكلة الدراسة:

تنطلق دراسة المُشاركة المدنية الرقمية لطلبة مؤسّسات التعليم العالي العُمانية من تزايد الاهتمام بالمواطنة والمشاركة المدنية، سواء على مستوى مؤسسات التعليم أم على مستوى تطوير التشريعات الوطنية الرامية إلى تحفيز مشاركة الشباب المدنية؛ فعلى مستوى مؤسسات التعليم نجد -على سبيل المثال- تأكيد جامعة السلطان قابوس تعزيز قيم المواطنة في خصائص خريجيها؛ فقد نصت رؤية الجامعة على أنه: «على خريجي جامعة السلطان قابوس تقدير صفات المواطنة الصالحة، والوعي بهويتهم الوطنية ومسؤوليتهم الاجتماعية، والانخراط في شؤون المجتمع ومواكبة القضايا المعاصرة»(Sultan Qaboos University, 2015, 206). وجاء في الخطة الاستراتيجية

للجامعة (2016-2020) أنه ينبغي للجامعة تشجيع «التحولات العالمية والإقليمية في التدريس والبحث الجامعي»؛ إذ «تعد المواطنة من التحولات العالمية التي تؤثر في مختلف المجتمعات العالمية». ولقد خصصت جامعة نزوى المؤتمر الطلابي الخامس الذي عقد خلال المدة من 28 إبريل إلى 30 إبريل 2013م لمُناقشة موضوع: «الشباب والمُشاركة الإيجابية في بناء المجتمع نحو بناء جيل شبابي ذي فكر إيجابي»؛ إذ تعدّ المشاركة المدنية ترجمة لتلك المُشاركة التي تنشدها هذه المؤسسة التعليميّة في سمات خريجيها.

وتدفع التطوّرات التي شهدها قطاع المجتمع المدني العُماني هذه الدراسة، فقد أكدت الحكومة الرشيدة أهمية المشاركة المدنية، والإسهام في خدمة المجتمع بإصدار قانون الجمعيات الأهلية في سلطنة عمان، بموجب المرسوم السلطاني رقم 14/2000م (الموقع الإلكتروني للقوانين العُمانية، 2017)، وتبعاً لذلك أُسّست جمعيات عديدة تهدف إلى خدمة المجتمع وتشجيع الأفراد على المشاركة المدنية، ولعل أبرزها الجمعية العُمانية للعمل التطوعي التي أُنشئت في 23/ مارس/ 2011م وفقًا للقرار الوزاري رقم 22/ 2011م، وكان من أبرز أهدافها: تطوير العمل التطوعي وتنظيمه في جميع محافظات السلطنة.

وفي ضوء ما تقدم، يبدو أن دراسة المشاركة المدنية في ظل أزمة كجائحة كوفيد_19، وفي إطار فضاء غير تقليدي وهو الفضاء الرقمي، سوف تقدم دعما كبيرا لمثل هذه الجهود التعليمية والتشريعية والمدنية الرامية لتعزيز المُشاركة المدنية للشباب، وسوف تسهم البيانات التي يُحصل عليها في تطوير سياسات هذه المؤسسات والقطاعات للاستفادة بقدر أكبر من مُشاركة الشباب العُماني المدنية، وتعزيز مواطنته الفاعلة.

كما أن تزايد استخدام المواطنين عمومًا والشباب خصوصاً، لشبكات التواصُل الاجتماعي يدفع إلى دراسة طبيعة المشاركة المدنية الرقمية عبر هذه الشبكات، خاصة خلال هذه الجائحة التي طبقت فيها سياسات التباعُد الاجتماعي عدة أشهر؛ فقد كشف الاستطلاع الذي أجراه المركز الوطني للإحصاء والمعلومات في شهر مارس 2019م أنّ (94%) من العُمانيين يمتلكون ويستخدمون حسابات على وسائل التواصُل الاجتماعي، وأن (93%) منهم يستخدمون الواتس آب، يليه اليوتيوب بنسبة (71%)، ومن ثم الإنستقرام بنسبة (50%). وكشف الاستطلاع أن المتوسّط اليومي لاستخدام هذه الشبكات بلغ ست ساعات، أي ما يقرب من ثلث اليوم، وأكّد الاستطلاع أن المواطن العُماني يمتلك وسطيًّا ثلاثة حسابات على مواقع التواصُل الاجتماعي المختلفة (جريدة عمان، 2019)، وهذه معطيات تؤكد أن هناك توظيفًا كبيرًا للتفاعُل والمُشاركة الرقمية وستكون أعلى من ذلك خلال جائحة كوفيد_19؛ ما يحتم دراسة توظيفها في عملية المُشاركة المَدنية خلال هذه الجائحة.

إن المشاركة المدنية الرقمية لدى الشباب العُماني خلال جائحة كوفيد 19 تستدعي الانتباه، وتتطلب دراسة مُعمقة لها لتعرف أنماطها ومحفزاتها ومعوقاتها، والفوائد التي جناها المشاركون فيها، وتأثير مؤسّسات التعليم العالي فيها، ومن هنا نبَعت مشكلة هذا المشروع الذي يهدف إلى تعرّف واقع المشاركة المدنية الرقمية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية خلال جائحة كوفيد_19، وتحديد تأثير عدد من المُتغيرات في واقع هذه المُشاركة.

أسئلة الدراسة

1- ما واقع المشاركة المدنية الرقمية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية خلال جائحة كوفيد_19؟

2- ما العوامل التي تؤثر في المُشاركة المدنية الرقمية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية خلال جائحة كوفيد_19؟

3- ما التصور المُقترح لتعزيز التعليم المُحفّز للمُشاركة المدنية الرقمية بمؤسسات التعليم العالي العُمانية؟

أهداف الدراسة

- تعرف واقع المشاركة المدنية الرقمية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية خلال جائحة كوفيد_19.

- تعرف العوامل التي تؤثر في المُشاركة المدنية الرقمية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية خلال جائحة كوفيد_19.

- تقديم تصور مُقترح لتعزيز التعليم المُحفّز للمُشاركة المدنية الرقمية بمؤسسات التعليم العالي العُمانية.

أهمية الدراسة:

1- تعد هذه الدراسة استجابة للتوجهات التربوية العالمية التي تحث على ضرورة الاهتمام بالمشاركة المدنية الرقمية في المؤسسات التعليمية.

2- تقديم بعض الآراء والمقترحات التي من الممكن أن يستفيد منها واضعو ومطورو برامج المقررات الدراسية في مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان.

3- إفادة الباحثين والدراسين لإجراء أبحاث مشابهة متعلقة بالمشاركة المدنية الرقمية في تخصصات ومؤسسات مختلفة.

حدود الدراسة:

حدود الموضوع: تقتصر الدراسة الحالية على مراجعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بالمشاركة المدنية الرقمية، وما يرتبط بها من متطلبات لإعداد المواطن الرقمي بمؤسسات التعليم العالي العُمانية في ضوء رؤية عُمان 2040.

مصطلحات الدراسة:

التصور المقترح (Proposed Visualization) ويعرفه العلي (2013)، اصطلاحًا بأنه: «نشاط إجرائي يتم من خلاله الإلمام بموضوع ما ومعالجته معالجة حقيقية وقابلة للانتقال بواقعية إلى الواقع الفعلي دون أن تصطدم باللاواقعية والشيء المحال واللاممكن». (ص. 31).

ويعرفه الباحثون إجرائياً بأنه: الصورة المستقبلية المنشودة لكيفية تحفيز التعليم بالمشاركة المدنية الرقمية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية بأساليب علمية حديثة، وتمكين صناع القرار باتخاذ الخطوات الإجرائية اللازمة عند تنفيذه مستقبلًا.

المشاركة المدنية الرقمية (Digital Civic Engagement)، وردت عند منظمة الأمم المتحدة للطفولة(United Nations International Children's Emergency Fund) UNICEF (2020)، اصطلاحاً بأنها: «وصف لكيفية انخراط الأفراد في مجتمعاتهم لإحداث فرق إيجابي في حياة المواطنين لتأمين الصالح العام، باعتماد الإيديولوجية التشاركية، من خلال وسائل الإعلام الرقمية» (ص. 7).

ويعرفها الباحثون إجرائياً بأنها: المشاركة عبر تكنولوجيا المعلومات في الأنشطة التي تهدف إلى تحسين نوعية الحياة في المجتمع المحلي من خلال معالجة القضايا ذات الاهتمام العام بمؤسسات التعليم العالي العُمانية.

مؤسسات التعليم العالي (Institutions of Higher Education) ويعرفها التوبي والفواعير (2016) اصطلاحًا بأنها: «أماكن التعليم داخل الكليات والجامعات والمعاهد الجامعية بعد الحصول على الشهادات الثانوية، وتختلف مدة الدراسة في هذه المؤسسات من سنتين إلى أربع سنوات، ومرحلة الدراسات العليا حسب التخصصات المدرجة في النظام التعليمي» (ص20).

ويعرفها الباحثون إجرائياً بأنها: أرقى درجات سلم المراحل التعليمية، ويشمل كل أنواع التعليم الذي يأتي بعد التعليم الثانوي سواء في الجامعات أم الكليات الخاصة والحكومية داخل سلطنة عُمان.

المراجعة الأدبية والإطار النظري للدراسة:

مفهوم المشاركة المدنية الرقمية:

إن الأدبيات في مجال المواطنة عامة والمُشاركة المدنية خاصة تؤكد ازدهار المجتمعات إذا كانت غنية بالمُشاركة الاجتماعية والأخلاقية (Berger, 2009). ولبناء مجتمع مزدهر ومتماسك والحفاظ عليه؛ يجب أن يكون للناس مشاركة نشطة في الشؤون المدنية والحياة الاجتماعية والسياسية للمجتمع على المستويات المختلفة (المحلية والوطنية والعالمية) وهو ما يطلق عليه المشاركة المدنية (Putnam, 2000). وتعرَّف المشاركة المدنية بأنها: «ارتباط الناس بحياة مجتمعهم» (Putnam, 1995). يرى عبد اللطيف (1996) أنها: إسهام تطوعي في الجهود التنموية سواء بالرأي أو بالعمل أو بالتمويل، وغير ذلك من الأمور التي تؤدي إلى تنمية المجتمع وتحقيق أهدافه. ويربط زاف (Zaff, 2010) بين المشاركة المدنية وتعزيز التواصُل مع المتجمع، ويرى أنها تقود إلى تعزيز شعور الفرد بالواجب وهو يؤدي هذه المُشاركة، وشعوره باتصال أعمق بمجتمعه. ويرى عبد الجليل (2013، 5380) أنها: "تعبير تطبيقي لمسؤولية اجتماعية من جانب الفرد والجماعة نحو المجتمع الذي ينتمون إليه"، فيما عرفتها كروسيتي (Crocetti, 2014) بأنها: مشاركة الشباب في مختلف الأنشطة التي تخدم المجتمع، مثل: المشاركة في الأنشطة التطوعية، والانخراط في منظمات الشباب المختلفة. وعرفتها حداد (2015، 100) بأنها: "تشتمل على احترام الحقوق، واحترام القوانين وتنفيذها، والمصلحة العامة، والمشاركة الديمقراطية، وتركز على المنظومة القيمية والاجتماعية"، وأضافت الشرفا (2016) أن المشاركة المدنية من الناحية الاجتماعية تمثل النشاط الذي يمارسه الفرد داخل مجتمعه. ومن ناحية إنسانية تعدّ توجهًا نحو العمل الإنساني الذي يرمي إلى تحقيق العدالة الإنسانية.

كما أن المشاركة المدنية تقوي العلاقة بين الناس ومجتمعاتهم، ويمكن أن يكون لها تأثير إيجابي في الشأن العام والتضامن والاستقرار (Garcia, 2003)، وتعد المشاركة المدنية حجر الزاوية لأي مجتمع حديث، ويطلق عليها ماكبرايد وشيرادين وبريتزكر (McBride, Sherraden & Pritzker, 2006) بأنها «فضاء الحرية»؛ حيث يمارس المواطنون الحقوق والصوت والضمير. والمشاركة المدنية هي علمية يتخذ فيها الناس إجراءات جماعية لمعالجة القضايا ذات الاهتمام العام (Checkoway & Aldana, 2013). ومع ذلك، يقترح بيرجر (Berger, 2009) أن مصطلح المشاركة المدنية يتضمن مشاركة موسّعة تشمل جوانب سياسية واجتماعية وأخلاقية، وكلما ارتبطت المشاركة المدنية بالكفاءة العلمية كانت أفضل تأثيرًا في حل مشكلات المجتمع (الجليفي، 2010)، وهذه الكفاءة العلمية للمشاركة المدنية من وجهة نظر دبور (2012) هي مسؤولية مؤسّسات التعليم؛ إذ إنها تعمل على توفير فرص التفاعُل والمُشاركة المجتمعية لطلبتها خاصة من خلال مساقات مُرتبطة بالخدمة الاجتماعيّة أو المسؤوليّة الاجتماعيّة.

يتضح مما تقدم أن الأدبيات تركز على أن لدراسة المُشاركة المدنية لدى طلبة الجامعات أهميتها في الجامعات، وتحتاج إلى إعادة التفكير في دورها المدني بوصفها مؤسسة للتعليم العالي، وكيف يمكن للمنهج الجامعي أو البيئة الجامعية أن توفر فرصًا لطلبة الجامعات لتطوير قدراتهم المدنية ومعارفهم ومهاراتهم التي اكتسبوها في المدرسة من أجل ممارسة المواطنة النشطة. وفي الآونة الأخيرة كانت هناك دعوات للجامعات إلى إعادة التفكير في دورها المدني (انظر على سبيل المثال Goddard, 2009; Heiland and Huber, 2014) وهذه الدعوات في تزايد؛ لذا فإن دراسة المشاركة المدنية الرقمية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية يعدّ عاملًا مهمًّا في دعم استراتيجيات التحول، ومراجعة أدوار هذه المؤسّسات في علاقتها بالمجتمع من خلال إعداد خريجين يمارسون أدوارهم كمواطنين نشطين يقع عليهم عبء في المشاركة لحل المشكلات، خاصة في أوقات الأزمات مثل أزمة كوفيد_19، وهذا ما أكدته المنظمات الدولية مثل منظمة اليونيسف (Pelter, 2020).

إن الجامعات بحاجة إلى بيانات عن مشاركة الطلبة المدنية لكي يُستفاد منها في تجديد التخصّصات الجامعية لكي توفر فرصاً جديدة للتعليم المدني والمُشاركة (Boyte and Kari, 2000)، وستكون الفرص التي توفرها الجامعات للمشاركة المدنية مفيدة في تخريج «خريجين ذوي عقلية مدنية» يتمتعون بـ «القدرة والرغبة في العمل مع الآخرين لتحقيق الصالح العام»، (Steinberg,Hatcher and Bringle, 2011, p.22)، وتتضمن «فهم تعقيد القضايا في المجتمع الحديث»، و»مهارات الاتصال والتنوع والإجماع»، و»التصرف في تقييم المُشاركة المجتمعية والكفاءة الذاتية والشعور بالمسؤولية لاستخدام المعرفة المُكتسبة في التعليم العالي لخدمة الآخرين» (Steinberg, Hatcher and Bringle, 2011, p.22). ولهذه المشاركة المدنية أيضًا علاقتها بفرص الخريجين في سوق العمل، فأصحاب العمل يبحثون اليوم عن خريجين لديهم وعي بالتغيرات في المجتمع ومعرفة بالتنوع والقيم والمسؤولية الاجتماعية ويتوقون إلى المشاركة المدنية (Gould, 2011). ولأن لتأهيل الشباب للمشاركة المدنية أهمية كبيرة؛ أنشأت بعض الجامعات مراكزَ أو أقسامًا خاصة تركز على التعلم والمشاركة المدنية، وأحد الأمثلة على كذلك هو مركز جامعة دووك إنجيج (DukeEngage)، وهو مركز جامعة ديك للمشاركة المدنية الذي أُنشئ في جامعة دووك عام 2007م بهدف تمكين الطلبة من تقديم الخدمات لمجتمعهم بما يحقق الرسالة المدنية للجامعة، ويقدم المركز التمويل للطلبة لإنجاز بعض المشروعات المدنية.

وعلى الرغم من تأكيد الدراسات أهمية مشاركة الشباب المدنية الرقمية، فإن هناك أسئلة كثيرة متعلقة بهذه المشاركة، خاصة إن كانت في مرحلة تتسم بالقلق وعدم الوضوح كجائحة كورونا التي باعدت بين المجتمعات وأفرادها، ومن ضمن هذه الأسئلة: هل مشاركة الشباب

المدنية الرقمية إيجابيّة؟ ما نوع المشاركة المدنية الرقمية التي نريد من الشباب القيام بها؟ هل هناك مجالات لا تستفيد من المشاركة المدنية للشباب؟ هل المشاركة المدنية الرقمية مفيدة دائمًا للمشاركين فيها؟ ما العبء الذي يقع على الشباب من المشاركة المدنية؟ تؤدي هذه الأسئلة دورًا مهمًّا ليس في فهم واقع المشاركة المدنية للشباب خلال جائحة كورونا، بل أيضاً في فهم مستقبل هذه المشاركة، خصوصا على مستوى المؤسسات التربوية التي تعنى ببناء فرد ومواطن فاعل في مجتمعه.

يضاف إلى ذلك أهمية تناول رهانات المشاركة، وكذلك مخاطر عدم المشاركة التي تظهر بشكل أقل بروزًا في خطاباتنا الجماعية الرقمية، كما أن المشاركة لا بد أن تفهم في سياق أشمل من العوامل ووجهات النظر، حتى نستطيع فهم ووصف مدى الحاجة إلى تعزيز المشاركة المدنية للشباب في اللحظة الراهنة من النهضة العُمانية، حيث تبرز تحديات جائحة كورونا ومتطلبات تطبيق رؤية عمان 2040.

معارف المشاركة المدنية الرقمية:

تحتل معارف المشاركة المدنية الرقمية مكانة مركزية ينطلق منه الفرد لتكوين ثقافته الوطنية والمجتمعية، ويعرفها برينت وزملاؤه (Bryant et al., 2012) بأنها: "أفكار جوهرية ومفاهيم ومبادئ ومعلومات يستوجب على الأفراد فهمها وتوظيفها؛ لتصبح مؤثرة في سلوكهم" (ص. 76). ويندرج تحت مظلة هذه المعارف فهم اهتماماتهم كأفراد وجماعات، فكلما زادت المعارف المدنية الرقمية فهموا التأثيرات السياسية أكثر، وبالتالي زيادة مشاركتهم وتفاعلهم مع القضايا من حولهم.

ومن زاوية أخرى، تسهم المعارف المدنية الرقمية في تكوين وجهات النظر في القضايا القومية، وعدم الاستسلام لمنظور واحد؛ ما يتيح تناوله من زوايا عدة؛ وهو ما يقلل من تعميم إساءة الفهم وانعدام الثقة والعزلة بعيدًا عن الحياة العامة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة ريندل (Randell, 2014) بوجود علاقة إيجابية بين المعارف المدنية عن طريق برامج المؤسسات التعليمية، وبين نمو الهوية المدنية، وبذلك يتحول منظور الأفراد من المفهوم التقليدي للدولة كونه مفهومًا اجتماعيًّا سياسيًّا يضم السكان والأرض والحكومة إلى مفهوم الوطن الذي يحوي المواطنين وحقوقهم وواجباتهم ومسؤولياتهم على اختلاف بيئاتهم وجنسهم ودينهم ومصالحهم وأصولهم (حسن، 2013).

مهارات المشاركة المدنية الرقمية:

الأصل أن معارف المشاركة المدنية الرقمية ما هي إلا وسيلة لتحقيق مهاراتها، إذ تعدّ بلا

جدوى تذكر ما لم تُترجم إلى مهارات وممارسات على أرض الواقع. ويعرفها عبد العزيز (2015) بأنها: "العمليات الإدراكية التي تساعد الأفراد على فهم الديمقراطية وشرحها وتفسيرها ومقارنتها وتقييمها وفهم ممارسات المواطنة" (ص. 54).

ويصنف كيم وينج (Kim & Yang, 2016) مهارات المشاركة المدنية الرقمية إلى ثلاثة أنواع، وهي كالآتي:

1 - مهارات التفاعل: وتتضمن التجاوب مع الآخرين، وطرح الأسئلة، والإجابة المنطقية، وتكوين الائتلافات، والإدارة السلمية للصراع، بما يساعد الأفراد على الاتصال والتواصل والعمل التعاوني.

2 - مهارات المراقبة: بما تحويه من مراقبة الحكومة والسياسة، وطرائق معالجتها القضايا العامة، وممارسة وظيفة الإشراف بطريقة رقمية وواقعية.

3 - مهارات التأثير: وهي القدرة على ممارسة التأثير في العمليات السياسية داخل المجتمع وخارجه، من خلال التصويت والتعبير عن الرأي والالتماس والتظاهر.

وتماشياً مع ما ذُكر، تبرز أهمية تنمية مهارات المشاركة المدنية الرقمية من خلال ملاءمة المعارف لنوعية المسؤوليات المناطة عليهم، وترجمتها بمهارات تتسم بالمرونة والحرية واحترام الاختلاف، واحترام رأي الأغلبية والانصياع له والقدرة على اتخاذ القرار.

قيم المشاركة المدنية الرقمية:

تسهم القيم المرتبطة بالمشاركة المدنية الرقمية بدور كبير في تحفيز مشاركة الأفراد أو الحد منها، بالنظر إلى أن المجتمع المدني مفتوح للجميع على الرغم من اختلاف بيئاتهم وتنوعها وتضارب مصالحهم؛ ما يتطلب منهم الولوج في مجموعة من القيم التي ينبغي أن تحاك بنسيج من القناعات والمعتقدات، كما ذكرها مرسي ومحمد (2011) ومنها: العدالة في مواجهة الظلم، والحرية في مواجهة الاستبداد، والتسامح في مواجهة التعصب، والمساواة في مواجهة التفاوت، المشاركة في مواجهة الاختلاف، والسلمية في مواجهة العنف، والتعاون في مواجهة الصراع، والصالح العام في مواجهة الأنانية، وتحمل المسؤولية في مواجهة اللامبالاة، والالتزام في مواجهة الإلزام.

وفي هذا الإطار، لا بدّ أن تكتمل المعارف والمهارات بالرغبة الإيجابية وتكوين الاتجاه الصحيح والميل نحو المشاركة المدنية الرقمية؛ حتى يصبح الفرد عضوًا مستقلًا في مجتمعه؛ ما يفرض عليه الإخلاص والولاء الوطني بمعايير سلوك ذاتية تحكم تصرفات الفرد دون قيود خارجية، وتقبل المسؤولية تجاه أفعال الآخرين وتحمل تبعاتها (حسن، 2013)، واحترام قيمة الفرد وكرامته؛ ما يتطلب الاستماع إلى الطرف الآخر، ومتابعة القضايا العامة والمدنية والمشاركة فيها بمنظور رقمي جديد، ويندرج ضمن هذه القيم المناقشات الجماعية وتقييم الواقع بحيث يخضع الفرد رغباته

ومصالحه الشخصية للصالح العام، ومتى يستبعد توقعات مشاركته المدنية المعينة بسبب ظروفه والتزاماته وقيمه ومبادئه (عدلي، 2017).

منهج الدراسة:

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي الذي يعمل على «وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي التحليلي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر»، إذ إنه يساعد الباحث في الحصول على أكبر قدر ممكن من البيانات والمعطيات حول الظواهر موضوع الدراسة، كما أن المنهج الوصفي لا يقتصر على الوصف، بل يتيح التحليل القياس والتقييم والتفسير (دويدار، 2006، 76). وفي هذه الدراسة يقوم على تحليل الأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بمفهوم المشاركة المدنية الرقمية، ومبادئها، ومتطلبات تضمينها في برامج مؤسسات التعليم العالي، ووضع تصور مقترح لها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول الذي ينص على: ما واقع المشاركة المدنية الرقمية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية خلال جائحة كوفيد_19؟

للإجابة عن هذا السؤال، من خلال ما عُرض في محتوى هذه الدراسة عن واقع مشاركة الأفراد المدنية العُمانية عبر وسائل التواصل الاجتماعي خلال جائحة كوفيد_19، ومؤشرات ذلك، مثل دراسة: (إسماعيل ومحمد، 2019؛ التوبي والفواعير، 2016).

تعكس المسؤولية الوطنية في أي دولة قوة بنائها المجتمعي؛ ما يدل على التناغم الذي كانت تعمل عليه الحكومات خلال وقت طويل مع الشعوب، سواء أكان ذلك من خلال القوانين والتشريعات المؤطرة لهذه التعاملات المجتمعية أم من خلال التعاملات الفردية التي تظهر مدى الاهتمام بين أفراد المجتمع الواحد، وهذا لا يكون إلا نتاج تربية ممنهجة، تنبع من تعاليم الدين الحنيف ومفاهيمه المبنية على التكافل والرحمة والتعاون، ويتلقاها أفراد المجتمع من المدرسة والأسرة والمسجد ومصادر التربية الأخرى.

وتأتي المسؤولية المجتمعية الوطنية في ظل الأوضاع الراهنة التي يمر بها العالم بسبب جائحة كوفيد_19 واجباً وطنياً، منطلقة من تعدد الواجبات المترتبة على الأفراد والمؤسسات، فبادر المواطنون إلى المشاركة في الحملات التطوعية التي تبث الوعي الصحي في المجتمع، واستثمار مواهبهم في الجانب الابتكاري لتقديم الحلول الذكية التي توفر الوقت والمال على الدولة، وذلك بإنتاج أجهزة وأدوات صحية تسهم في تحقيق الرعاية الصحية،

كما ظهرت مؤسسات وطنية فاعلة ساهمت في مواجهة فيروس كورونا.

ومن زاوية أخرى، أثرت الجائحة في جميع القطاعات في السلطنة، فقد عملت وزارة التربية والتعليم ووزارة التعليم العالي والبحث العلمي والابتكار، كغيرها من المؤسسات التعليمية، لضمان استمرارية التعليم، وذلك من خلال تدشين المنصات التعليمية والإسهامات التربوية التي أطلقها الصندوق العُماني للتكنولوجيا مثل منصة "إدلال" ومنصة "أسهل" لتقديم الحلول الإلكترونية في ظل تلك الظروف. ومن منطلق الإحساس بالمسؤولية الوطنية وتكملة دور الوزارتين في استمرار العملية التعليمية، فإن الأطر الأكاديمية والتدريسية في جميع مؤسسات التعليم العالي والمدارس لم تؤل جهدًا في إظهار بصمتهم بالاستفادة من وسائل التواصل الاجتماعي لشرح الدروس وتلخيصها لطلبتهم بمختلف التخصصات والمواد الدراسية، سواء أكانت مكتوبة أم مسموعة أم مصورة (الصندوق العُماني للتكنولوجيا، 2021).

ومن هذا المنطلق، تعد المسؤولية الوطنية أمرًا واجبًا على كل مواطن سواء في وقت الشدة أم الرخاء، وذلك بهدف المحافظة على قيم الوطن ومكتسباته، لكونها أمانة يتعاقبها جيل بعد جيل، وتعبيرًا عمليًّا على الولاء والانتماء إلى الوطن، وقد أجرت دائرة المواطنة التابعة لوزارة التربية والتعليم (2020) استطلاعًا حول دور المسؤولية الوطنية في مواجهة التحديات والقضايا المجتمعية، استهدفت فيه فئة الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين (30 – 40 سنة)، فكانت مشاركة الذكور بنسبة 70.2%، و29.8% من الإناث، وكان لموظفي القطاع الحكومي النسبة الأكبر من المشاركة، فقد وصلت نسبتهم إلى 97.9%.

ومن أهم النتائج التي أفرزها الاستطلاع: إجماع الشباب على أن المسؤولية الوطنية أعم وأشمل من الأعمال التطوعية، بل تعد الأعمال التطوعية جزءًا من البرامج المنفذة في نطاق المسؤولية الوطنية، كما أظهر الاستطلاع تنوعًا في صور مشاركة الشباب العماني في البرامج التي تمثل تلك المسؤولية، فجاءت البرامج التعليمية والتدريبية في مطلع الأولويات التي يقدمها الشباب، خاصة في مدة الإجازة الصيفية بهدف استغلالها الاستغلال الأمثل، من خلال تعليمهم الناشئة علوم الدين واللغة والتاريخ وغيرها، وتقديمهم برامج لتنمية المجتمع كالقضاء على الأمية وتنظيف الأفلاج وإزالة المخلفات الزراعية، والبرامج التطوعية، خاصة عندما تعرضت السلطنة للأنواء المناخية كإعصار جونو، وفيت.

وفي أثناء جائحة كوفيد_19 التي عاشها العالم، أصبح البقاء في المنزل أحد أشكال

المسؤولية الوطنية على كل مواطن، مع أهمية وجود دور فاعل لنشر الوعي الصحي لمواجهتها. وقد أتاحت الأزمة مجالًا للشباب العُمانيين للإبداع والمبادرة، فأثبتوا أنهم قادرون على الإنتاج العلمي والصناعي والتعليمي الرقمي، والمساهمة في الحد من انتشار الجائحة بأفكارهم المستقبلية (دائرة المواطنة التابعة لوزارة التربية والتعليم، 2020).

وتعزيزًا لما سبق قوله، تشير الدراسة الاستطلاعية التي نفذها المركز الوطني للإحصاء والمعلومات (2019) إلى أن نسبة 48% من الشباب هم طلبة مرحلة التعليم العالي، يدرّبون ويؤهّلون للالتحاق بسوق العمل، أما نسبة 26% فيشكلون نسبة الشباب المشتغلين في القطاعات الحكومية والخاصة، ومساهمين بمبادراتهم وابتكاراتهم في بناء الوطن وتقدمه وازدهاره، أما نسبة 26% فهم باحثون عن العمل، حيث يحتل هذا الموضوع اهتمام الحكومة والقطاع الخاص والمجتمع عمومًا، مع السعي لإيجاد الحلول المناسبة وفق خطط مدروسة ستُنفَّذ في المرحلة القادمة خاصة في ظل الظروف الحالية التي يعيشها العالم بأسره.

إن أهم ما نستنتجه من الأرقام والإحصائيات التي تم التطرق إليها سابقًا، أن الشباب العماني لا بد أن يكون لهم دور ريادي في تقدم السلطنة ونموها وازدهارها، وهذا ما تلمسه الجميع منذ انطلاق مراحل إعداد الرؤية المستقبلية عمان 2040 حيث كانوا مساهمين فاعلين في إعداد مشروع الرؤية وشركاء أساسيين في صياغة أولوياتها وتطلعاتها، إدراكًا منهم بدورهم المحوري في المساهمة لرفعة هذا الوطن، وتحملهم المسؤولية المجتمعية الوطنية الملقاة على عاتقهم، وإيجاد البدائل المناسبة للتغلب على المعوقات التي تقف أمام تحقيق طموحاتهم، والوفاء بالتزاماتهم تعبيرًا عن حبهم وانتمائهم إلى وطنهم وولائهم لقيادتهم الحكيمة.

إجابة السؤال الثاني الذي ينص على: ما العوامل التي تؤثر في المُشاركة المدنية الرقمية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية خلال جائحة كوفيد_19؟

للإجابة عن هذا السؤال، من خلال ما عُرض في محتوى هذه الدراسة، عن العوامل المؤثرة في المشاركة المدنية الرقمية بمؤسسات التعليم العالي العُمانية خلال جائحة كوفيد_19، وأهميتها، ومبادئها، وعواملها، ومتطلباتها كدراسة (المبارك، 2020؛ مصطفى، 2016).

تؤثر بعض العوامل في المشاركة المدنية الرقمية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي، كما ورد عند (بحيري، 2021؛ العنزي، 2019؛ آل سعود، 2006)، ومنها:

أولًا- العوامل الثقافية:

- الابتعاد عن آراء الآخرين وحكمهم التي تنعكس من وراء المشاركة المدنية الرقمية.

- محدودية اطّلاع بعض الطلبة على مستجدات الموضوعات والقضايا المدنية.

ثانيًا- العوامل الاقتصادية:

- كثرة الضغوط المادية المرتبطة بالأسرة.
- ضيق الوقت بسبب الظروف الدراسية.
- المشاركة المدنية لا تعود بالنفع المادي.
- غلاء المعيشة يقيد فكر الطالب في مصلحته الشخصية فقط.

ثالثًا- العوامل السياسية

- عدم الرغبة في المشاركة المدنية ذات الطابع السياسي.
- الابتعاد عن الاستجوابات القانونية.
- تجنب الاحتكاك بالضغوط الأمنية.

رابعًا- العوامل النفسية:

- تفضيل بعض الطلبة البقاء بعيدًا عن المشاركات المدنية الرقمية.
- لن يتغيّر الواقع من المشاركة المدنية الرقمية.

خامسًا- العوامل الأسرية:

- منع الأسرة من مشاركة الطلبة في الموضوعات المدنية الرقمية.
- الابتعاد عن الأمور التي قد تنعكس سلبًا على الأسرة.
- الوضع المكاني لبعض الأسر يحد أفرادها من المشاركة.
- المشكلات الأسرية التي تدفع بأفرادها نحو المشاركة المدنية الرقمية.
- ضعف العلاقات الأسرية والعزلة النسبية بين أفرادها.

سادسًا- العوامل الاجتماعية:

- الظروف المجتمعية تعيق من مشاركة الطلبة.
- اختلاف بيئات الطلبة وتوجههم الفكري.

سابعًا- العوامل التكنولوجية:

- سهولة المشاركة المدنية الرقمية لتعدد وسائل التواصل الاجتماعي.
- السعي للشهرة في وسائل التواصل الاجتماعي بالمشاركة المدنية الرقمية.
- كثرة المغالطات في الموضوعات والقضايا التي تطرح في وسائل التواصل الاجتماعي.

وصفوة القول، إنّ جميع العوامل السابقة تؤثر في المشاركة المدنية الرقمية لطلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية، وتحديد اتجاهاتهم بتلك المشاركة تبعًا للظروف المحيطة بهم، كما أن العمل بروح الفريق الواحد على اختلاف تخصصات الجميع وأعمارهم وبيئاتهم، يعد ملمحًا من ملامح البيئة الجامعية؛ ما يكون له الأثر على إكسابهم الدافعية والجرأة في التعبير عن الرأي والقناعات الإيجابية دون خوف، والمطالبة بالحقوق ونقد السياسات، إضافةً إلى الامتيازات الهائلة التي حققتها مواقع التواصل الاجتماعي في كشف الممارسات الخاطئة، فإذا نشر أحدهم مقطعًا أو كتب منشورًا على صفحته يوثق فيه سلوكًا مرفوضًا، قد يحظى بتفاعل واسع من آلاف المتابعين الذين ينددون به ويطالبون المسؤولين باتخاذ موقف حاسم تجاهه.

كما ترجع بعض تلك العوامل التي تؤثر في مشاركة طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية إلى طبيعة الثقافة السائدة في الوسط الطلابي الجامعي بعدم الاكتراث بالندوات والانتخابات الطلابية، لعدم جدواها من ناحية أو لتعارضها مع المحاضرات والدروس العملية، والمنظور السلبي من بعض الطلبة تجاه هذه المشاركات. أضف إلى ذلك، جو الإحباط العام الذي يعيشه كثير من الطلاب الجامعيين وغياب الدافعية نحو الإنجاز والتعليم نتيجة غياب فرص العمل بين الخريجين؛ ما ترتب على ذلك، الصورة النمطية السلبية التي ترسخت في أذهان كثير من الطلبة حول أعضاء هيئة التدريس، وصعوبة التواصل معهم، مما يرجع إلى ضعف مهارات الطلبة في التواصل التربوي مع الآخرين (محمد، 2012).

إجابة السؤال الثالث الذي ينص على: ما التصور المقترح لتعزيز التعليم المُحفّز على المُشاركة المدنية الرقمية بمؤسسات التعليم العالي العُمانية؟

للإجابة عن هذا السؤال، من خلال ما عُرض في ضوء محتوى هذه الدراسة وما تناولته من تحليل نظري للأدبيات السابقة المتعلقة بأهمية المُشاركة المدنية الرقمية لدى طلبة الجامعات، ودور المنهج الجامعي أو البيئة الجامعية في توفير فرص لهم لتطوير قدراتهم المدنية ومعارفهم ومهاراتهم، بُني هذا التصور المقترح لتعزيز التعليم المحفز على المشاركة المدنية الرقمية بمؤسسات التعليم العالي العُمانية، ويتضمن الجوانب الآتية:

منطلقات التصور المقترح

ينطلق هذا التصور المقترح من أهمية المشاركة المدنية الرقمية في مؤسسات التعليم العالي العُمانية، من خلال الآتي:

- الاتجاهات العالمية والوطنية والمحلية لإعداد المواطن الرقمي القائم على المشاركة المدنية في ضوء تجارب بعض الدول.

- أولويات رؤية عُمان 2040 التي تسعى لإيجاد نظام تعليمي ومناهج قائمة على الشراكة المجتمعية، وتطوير الكوادر التعليمية لضمان استخدامها تقنيات التعليم والتعلم الحديثة ونشرها بصبغة وطنية معززة للقيم التطوعية.

- تمكين المجتمع العُماني بأطيافه كافة من المشاركة المدنية الرقمية وتوعيتهم عبر وسائل وأدوات النشر والتدريب والتأهيل.

- نشر الوعي الرقمي لخدمة الصالح العام للمجتمع، وتبادل الأفكار والقضايا على نطاق فضائي واسع.

- تعزيز التلاحم الوطني للمواطن المدني الرقمي، ذي طابع الحس النقدي؛ الذي يمكِّن من تحليل المنشورات والتغريدات، والتفاعل معها حفاظًا على تماسك النسيج الاجتماعي الوطني.

- منهج حياة للطلبة يؤمنون به ويتبعونه ويروجون له كآلية مهمة وضرورية نحو التحول إلى مجتمع عصري يؤمن بسيادة القانون والتنوع وحرية الرأي والتعبير والحيادية والتسامح والتعايش واحترام الحقوق والخصوصيات ويعلي من شأن الكرامة الإنسانية.

- تعد مؤسسات التعليم العالي بيئة نموذجية لإرساء ونشر الموضوعات المدنية الرقمية بما تحمله من رسالة تنويرية.

- تمثل المشاركة المدنية الرقمية ضمانة حقيقية للحرية الأكاديمية للكوادر التدريسية والطلبة.

أهداف التصور المقترح:

يهدف هذا التصور المقترح إلى تعزيز التعليم المحفز على المشاركة المدنية الرقمية في مؤسسات التعليم العالي العُمانية للارتقاء بجوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية، باتباع الخطوات الآتية:

- تعزيز التعليم القائم على المشاركة المدنية الرقمية، عن طريق تهيئة بيئة جامعية ومناخ مؤسسي يتقبل أفكار المشاركة المدنية الرقمية عن قناعة.

- السعي إلى نشر ثقافة المشاركة المدنية الرقمية في برامج التعليم العالي العُمانية من خلال تفعيل دور الإدارة الأكاديمية، وأعضاء هيئة التدريس، وإدارة الكليات، والبرامج والمقررات الجامعية، والأنشطة الطلابية، والبحوث العلمية والخدمية، وتبني عملية التطوير المستمر لها وفق ضوابط ومعايير، بما يحقق الرقي بمستوى الكفاءة والفاعلية في التحصيل الدراسي.

- المساهمة في بناء المواطن المستنير وتكوينه من خلال تنمية وعيه بقضايا المجتمع وأسبابها وعواملها وكيفية حلها، إضافة إلى تنمية وعيه بأبعاد حريته بالمشاركة المدنية الرقمية، والأخذ بأسباب الحياد الإيجابي تجاه الآخرين بموضوعية.

- جعل الطالب واعيًا بما يدور حوله محليًّا وإقليميًّا وعالميًّا، وجعله قادرًا على تحليل الأحداث والربط بينها وبين ما سبقها والتنبؤ بما قد يحدث مستقبلًا، والتخطيط للحاضر والمستقبل في إطار مفاهيمي، دون أن يفقد صلبه وهويته الوطنية.

- تنمية الاتجاهات الإيجابية وترسيخ القيم والعادات المرغوب فيها، وتنمية التفكير البناء لتمحيص ما يصله من نتائج الثقافات المختلفة.

- إرساء مقومات المواطنة المنفتحة على التطوير والتجديد واختلاف الآراء، في إطار التوظيف الإيجابي للثورات المعرفية والتقنية ومنجزاتها، وآليات الحوار والتفاعل المجتمعي.

آليات تطبيق التصور المقترح:

سنعرض آليات تطبيق التصور المقترح للتعليم المحفز على المشاركة المدنية الرقمية بمؤسسات التعليم العالي العُمانية من خلال عدد من المراحل، وهي كالآتي:

1- مرحلة الإعداد: وهي مرحلة تكوين الاتجاهات والمهارات لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية وصانعي القرارات والقيادات الإدارية والكوادر الأكاديمية، من خلال التوعية والتدريب اللازم بهدف زيادة ثقتهم بأنفسهم، وقدرتهم على قيادة عمليات التغيير في المؤسسات التعليمية دون خوف. وتتضمن هذه المرحلة خطوات عدة منها:

- التمهيد والتجديد: وفيه يزوَّد طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية بالمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المرتبطة بالمشاركة المدنية الرقمية.

- تبني الإدارة الأكاديمية للمؤسسات والكليات والمعاهد فلسفة المشاركة المدنية الرقمية: وذلك بمنح الصلاحيات الكاملة بالمشاركة المدنية الرقمية.

- التخلص من مقاومة التغيير: وذلك بنشر ثقافة التغيير نحو المشاركة المدنية الرقمية، وتوضيح مفهومها وأهدافها وأهميتها، وتشجيع الطلبة على المشاركة في تأطير تلك الأسس والمبادئ والمقومات.

- إعادة هيكلة برامج مؤسسات التعليم العالي العُمانية: وتشمل تغيير النمط الأكاديمي السائد بها، بحيث يراعي فيها مبدأ المشاركة بين الطلبة والكوادر الأكاديمية والعاملين بها، وتوجيه جهودهم نحو التعاون والعمل كفريق واحد لزيادة فاعلية الأداء في التحصيل والأنشطة الطلابية.

- تفعيل سياسة دور الكليات داخل الحرم الجامعي: وذلك بتشجيع الطلبة على المشاركة في الانتخابات والأنشطة والمعسكرات الطلابية، والحرص على مشاركتهم في صناعة القرارات التعليمية، وحضور المجالس والندوات العلمية، والتعبير عن آرائهم دون قيود، وتعزيز مبدأ

المساواة بين الطلبة، والانخراط في خدمة المجتمع، ومكافأة المتميزين منهم في الأعمال التطوعية.

- طرح البرامج والمقررات بعد توصيف سير تدريسها وتفعيلها من حيث أهدافها ومحتوى موضوعاتها، ومصادرها ومراجعها، وطرائق تقييمها، والأنشطة المصاحبة لها من مناقشات تفاعلية عبر وسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الإلكترونية.

2- مرحلة التخطيط: وتشمل الآتي:

- الرؤية: يحدد المخططون وصانعوا القرار في مؤسسات التعليم العالي العُمانية الهدف من تعزيز التعليم المحفز على المشاركة المدنية الرقمية، والأهداف التي ينبغي تحقيقها.

- المتطلبات: تحديد الاحتياجات التي تمكن مؤسسات التعليم العالي العُمانية من تلبية ما يتوقعه الطلبة، بالإضافة إلى تحديد الطرائق والأساليب التي يمكن استخدامها لتحديد متطلبات الطلبة وطرائق مشاركتهم الفاعلة ووسائلها.

3- مرحلة التنظيم: في هذه المرحلة يُنظم العمل داخل مؤسسات التعليم العالي العُمانية لتعزيز التعليم المحفز على المشاركة المدنية الرقمية، وتشتمل على بعض الخطوات، ومنها:

- إنشاء مركز تطوير البرامج التعليمية: وفيه توضع المهام الرئيسة له، من توجيه وتقويم برامج ومقررات أكاديمية وأنشطة طلابية، ووضع أهداف سنوية للمركز، بالإضافة إلى تقييم مدى تحقيق الأهداف السنوية لهذا له، ونشر ثقافة المشاركة المدنية الرقمية للكوادر الأكاديمية كافة، والموظفين، والطلبة، ومعرفة احتياجاتهم ومتطلباتها، ثم العمل على تلبيتها، والحرص على تشجيعهم على الابتكار والإبداع في كيفية توظيف المشاركة المدنية الرقمية في البرامج التعليمية بمؤسسات التعليم العالي العُمانية.

- تكوين فريق مركز تطوير البرامج التعليمية: وذلك بإنشاء فرق عمل لتطوير البرامج التعليمية من مختلف أقسام وتخصصات المؤسسة التعليمية الإدارية والتنفيذية، وتحفيز المتعلمين على المشاركة المدنية الرقمية.

4- مرحلة التنفيذ: وتتضمن هذه المرحلة بعض الخطوات، منها:

- توزيع المهام والمسؤوليات على فريق مركز تطوير البرامج التعليمية، بما يتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم.

- تحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يتناسب مع مسؤولياته.

- زيادة القدرات والمهارات اللازمة للتنفيذ من خلال عمليات التطوير والتدريب المستمر، سواء للكوادر الأكاديمية أو للطلبة الدارسين بمؤسسات التعليم العالي العُمانية، بما يتطلبه من جهد

وتخطيط وتطوير وتحسين لكل ما يستجد من موضوعات في الميدان التعليمي الرقمي.

5- مرحلة التقييم: وتتم من خلال عمليات عدة، ومنها:

- التقويم الذاتي: أيْ تقييم سير العمل وتحديد نقاط القوة والضعف، ومعرفة الواقع الحالي في مؤسسات التعليم العالي العُمانية لمعالجة أماكن الخلل وسد الفجوة بينها، وتعزيز جوانب القوة، والتوجه نحو التعليم المحفز الممتع بالمشاركة المدنية الرقمية؛ ما ينعكس على كل مكونات المنظومة التعليمية.

- التقدير التنظيمي: ويتضمن الوقوف على الثقافة السائدة في مؤسسات التعليم العالي العُمانية بهدف تحديد جوانب التحول اللازمة نحو ثقافة المشاركة المدنية الرقمية، من خلال إجراء لقاءات مفتوحة مع الأكاديميين والطلبة، وعمل الأبحاث والدراسات اللازمة إن أمكن.

- المسح الشامل: ويكون على طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية من خلال تحديد رغباتهم والوقوف على مقترحاتهم لتطوير البرامج التعليمية وزيادة مشاركتهم.

- مرحلة تبادل الخبرات ونشرها: ويتضمن ذلك طرائق عدة، منها: التواصل مع الطلبة لمعرفة آرائهم عن آلية التطوير، وإعلان النجاحات التي تحققت، ونقل الخبرات بين مؤسسات التعليم العالي العُمانية ومناقشتها.

متطلبات تنفيذ التصور المقترح

لتحقيق متطلبات هذا التصور المقترح لا بدّ من توافر الآتي:

1 - متطلبات إدارة مؤسسات التعليم العالي العُمانية

- دعم إدارة مؤسسات التعليم العالي العُمانية وتغيير رؤيتها من الثقافة التقليدية إلى ثقافة المشاركة المدنية الرقمية.

- تأهيل الكوادر الأكاديمية والطلبة كل فئة حسب احتياجاتها، بالنظر إلى التخصص الأكاديمي للطالب، والقسم المنتمي إليه، والوقت الذي يقضيه في الأنشطة الطلابية والمجتمعية.

- تعيين قيادات تتسم بالنشاط والحماس لتطوير المشاركة المدنية الرقمية من خلال بناء شبكة علاقات اجتماعية أكثر ديمقراطية في المؤسسة التعليمية بمشاركة جميع الأعضاء وصناع القرار التعليمي.

- تنظيم لقاءات للطلبة مع المعنيين والمهتمين والخبراء الرقميين لمناقشة الأوضاع الجارية ودور الطلبة تجاه وطنهم ومجتمعهم.

- تقبل إدارة مؤسسات التعليم العالي العُمانية النقد الموضوعي الصادر من الطلبة على صفحات

التواصل الاجتماعي بصدر رحب وفقًا لمنظومة العدالة والحرية الديمقراطية.

2- متطلبات الكوادر التدريسية

- متابعة فرق العمل وتقييمهم، وإشراف مركز تطوير البرامج التعليمية عليها.

- تسهيل عملية الاتصال والتواصل مع الآخرين، وتذليل كل العقبات التي تقف دون ذلك.

- حث الطلبة على المشاركة الإيجابية المرتبطة بالمشكلات والقضايا الاجتماعية في المؤتمرات والمعسكرات الطلابية داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.

- تعزيز مبدأ المساواة بين الطلبة وإتاحة فرص متكافئة للمشاركة في الأنشطة الطلابية والمجتمعية واحترام استقلاليتهم وتفكيرهم وإعلاء قيم التسامح والمودة في التعامل معهم، وتحفيزهم على المثابرة والإنجاز مع تأكيد عدم محاباة أو اصطفاء بعض الطلبة دون غيرهم.

- تطوير معارف وخبرات الطلبة وصقل مهاراتهم من خلال تنظيم دورات تدريبية تمكنهم من استيعاب القضايا من حولهم والاستعداد لبذل الجهود في سبيل تذليل المعوقات أمامهم؛ ما يسهم في رسم الصورة المثالية للمجتمع الأكاديمي.

- تنويع الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة داخل القاعات الجامعية التي تحفز الطلبة على التفاعل والمشاركة والتفكير الناقد الإبداعي، والتركيز على المهارات العقلية، التعلم الذاتي.

- إتاحة الفرص للاتحادات الطلابية بوضع خطط وتصورات دورية وسنوية، وتحمل مسؤولية تنفيذها بما يسهم في تحقيق مطالب الطلبة دون أن تمارس عليهم ضغوطات أو تفرض عليهم سلطة.

- تعويد الطلبة على اكتساب ثقافة الحوار وحرية التعبير والنقد البناء في القضايا التي تهم المجتمع، والسعي لعلاجها.

- استخدام أساليب متنوعة في التقويم وفق المعايير العالمية نحو المستويات العليا من التفكير، والمهارات الاجتماعية والتواصلية، وعدم الاقتصار على تقويم الاختبارات.

- أن يتفرد كل عضو من الكوادر التدريسية بموقع إلكتروني أو حساب على أحد مواقع التواصل الاجتماعي أو مدونة إلكترونية، بحيث تكون حلقة وصل رقمية يتفاعل من خلالها الطلبة والمهتمون بالقضايا التعليمية والمجتمعية.

3- متطلبات البرامج التعليمية:

- تعزيز تكوين الطلبة على الثوابت الوطنية ومرتكزات الهوية الثقافية من خلال إكسابهم المعارف والمهارات العلمية والحياتية التي تنطلق من متطلبات الحياة المعاصرة.

- تضمين برامج إعداد المعلم في جانبها الثقافي موضوعات المشاركة المدنية الرقمية، والمواطنة، والعمل التطوعي، وحقوق الإنسان، والتسامح، والعدالة الاجتماعية، والممارسات الديمقراطية؛ لبناء جيل على دراية تامة بالحقوق والواجبات، ومقاوم للتسلط والاستبداد في صوره وأشكاله كافة، مؤمن بالرقي الإنساني المجتمعي.

- تحقيق التواصل بين الموروث الحضاري ومعطيات الحضارة الغربية في ضوء المستحدثات الرقمية.

- توضيح الحقوق السياسية والاجتماعية والتعليمية المتضمنة في اللائحة الطلابية.

- تنمية التسامح الفكري لدى الطلبة من خلال مراجعة محتوى هذه البرامج والمقررات، وتقدير تنوع الطرف الآخر، وتحمل الأعباء النفسية في المواقف المختلفة.

- إكساب الطلبة اتجاهات إيجابية نحو المشاركة المدنية الرقمية والعمل التطوعي.

معوقات تطبيق التصور المقترح:

هناك عدد من المعوقات التي من الممكن أن تعيق تطبيق التصور المقترح لتعزيز التعليم المحفز على المشاركة المدنية الرقمية، ومنها:

- المركزية في العمل الإداري والأكاديمي؛ ما يؤدي إلى ضعف قدرة الإدارات على اتخاذ قرار التطبيق.

- قلة الوعي بأهمية المشاركة المدنية الرقمية، باعتبارها مدخلًا حديثًا له فلسفته وأبعاده، ولا بدَّ من فهمه قبل تطبيقه.

- مقاومة التغيير من القيادات الأكاديمية والطلبة، ومن هنا يمكن البدء بنشر ثقافة المشاركة المدنية الرقمية، وأهميتها، وسهولة تطبيقها، ودورها في تطوير البرامج التعليمية بمؤسسات التعليم العالي العُمانية؛ ما يؤدي إلى اقتناع الجميع بضرورة وأهمية تطبيقها وعدم مقاومتها.

التوصيات

يوصي الباحثون من خلال المسح النظري للأدبيات السابقة، وما تم الوصول إليه من بناء التصور المقترح الآتي:

- تفعيل التعاون بين مؤسسات التعليم العالي العُمانية في تداول البرامج التي تسهم في إعداد المواطن المدني الرقمي.

- تصميم دراسات بحثية تخدم احتياجات المواطن المدني الرقمي ومعوقات تحقيقها.

- تقديم الدورات والبرامج والأنشطة الطلابية والملتقيات التي تنمي المواطن المدني الرقمي معرفيًّا ومهاريًّا ووجدانيًّا.

المقترحات

يقترح الباحثون بناءً على ما توصل إليه، الآتي:

- تصميم برنامج تعليمي قائم على المشاركة المدنية الرقمية وقياس فاعليته في تنمية معارف ومهارات طلبة مؤسسات التعليم العالي العُمانية.

- دور مؤسسات التعليم العالي العُمانية في إعداد المواطن المدني الرقمي وعلاقته ببعض المتغيرات.

- مدى توافر متطلبات ومهارات المواطن المدني الرقمي لدى طلبة جامعة السلطان قابوس.

المراجع

المراجع العربية:

آل سعود، عبد الرحمن. (2006). العوامل الاجتماعية المؤثرة في اتجاهات الشباب الجامعي السعودي نحو المشاركة في تنمية مجتمعهم: دراسة ميدانية على طلاب جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية، 3(20)، 1219-1241.

إسماعيل، محمد محمد، محمد. (2019). تطوير دور كلية التربية في تنمية الثقافة المدنية لدى طلابها على ضوء أهدافها، المجلة التربوية، 1(59)، 494-612.

بحيري، خالد. (2021). العوامل المؤثرة في المشاركة المجتمعية للشباب في ضوء التغيرات المجتمعية الحديثة، مجلة القاهرة للخدمة الاجتماعية، 33(1)، 1-31.

التوبي، عبدالله، الفواعير، أحمد. (2016). دور مؤسسات التعليم العالي في سلطنة عُمان في إكساب خريجيها مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين، مجلة المعهد الدولي للدراسة والبحث، 2(2)، 18-34.

جامعة نزوى (2013 إبريل 28-30)، المؤتمر الطلابي الخامس(الشباب والمشاركة الإيجابية في بناء المجتمع)، مسترجع من الرابط www.unizwa.edu.om

جريدة عمان. (2019 يونيو 22). ثلث العمانيين يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، مسترجع من الرابط https://www.omandaily.om/?p=708855

الجليفي، سامي. (2010). اتجاهات الشباب الجامعي نحو المشاركة في انتخابات المجالس البلدية [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

حداد، نهلا. (2015). تطوير وحدات تعليمية في ضوء منظومة القيم الديمقراطية لمبحث التربية الوطنية والمدنية وأثره في المشاركة السياسية والمدنية ومهارات السلام لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات،)136(، 91- 122.

حسن، محمود. (2013). فلسفة المواطنة لدى طلاب الجامعة ودور البيئة الجامعية في تدعيمها في ظل التغيرات الثقافية المعاصرة [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة سوهاج.

حسن، هالة. (2013). دور المدرسة الثانوية العامة في تفعيل التربية المدنية للطلاب [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة جنوب الوادي.

دائرة المواطنة بوزارة التربية والتعليم (2020)، التربية على المواطنة وطني مسؤوليتي. مسترجع بتاريخ 2023.5.12 من الرابط https://home.moe.gov.om/images/library/file/Book567918.pdf

دبور، منى. (2012). درجة استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تنمية المهارات القيادية والمشاركة الوطنية لدى الطلبة في الجامعة الهاشمية رسالة ماجستير غير منشورة.]، الجامعة الهاشمية.

دويدار، عبد الفتاح. (2006). المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي ط4، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

الشرفا، رهام. (2016). دور الجامعات الفلسطينية بمحافظات غزة في تفعيل المشاركة المدنية لدى طلبتها وسبيل تطويره [رسالة ماجستير غير منشورة] الجامعة الاسلامية.

الصندوق العُماني للتكنولوجيا. (2021). المنصات التعليمية. مسترجع بتاريخ 2023.5.8 من الرابط https://www.otf.om/ar/

عبد الجليل، عصام. (2013). المشاركة المدنية كمتغير لتنمية رأس المال الاجتماعي بالمناطق العشوائية: دراسة مطبقة على منطقة غرب البلد بمحافظة أسيوط [ورقة مقدمة] المؤتمر العلمي الدولي السادس والعشرون للخدمة الاجتماعية- الخدمة الاجتماعية وتطوير العشوائيات، 5345- 5454.

عبد العزيز، إبراهيم. (2015). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية المواطنة لدى الشباب الجامعي دراسة وصفية على طلاب الفرقة الأولى بالمعهد العالي للخدمة الاجتماعية ببنها، مجلة

الشرق الأوسط، 7(36)، 53-96.

عبد اللطيف، رشاد. (1996). المشاركة كمدخل لتنمية المجتمع المحلي: نموذج تدريبي، مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية والعلوم الانسانية، 1((1، 69-49.

عدلي، هويدا. (2017). قيمة المواطنة في الجامعات العربية، المجلة العربية لعلم الاجتماع، 36(37)، 17-45.

العلي، عباس. (2013). التصور والتخيل دراسة في المصطلح، مجلة الحوار، 1(4257)، 31.

العنزي، حادي. (2019). العوامل المؤثرة على مشاركة الشباب في برامج التنمية الاجتماعية] رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

المبارك، حسن. (2020). مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على القيم الاجتماعية لدى طلاب الجامعة «الفيس بوك أنموذجا»، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 4(16)، 37-66.

محمد، محمد. (2012). متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي في مصر «جامعة سوهاج نموذجا» [رسالة دكتوراه غير منشورة]، جامعة سوهاج.

مرسي، سعيد، محمد، محمد. (2011). دور التعليم الجامعي في تنمية المسؤولية المدنية لدى الطلاب الواقع والمأمول، مجلة دراسات تربوية ونفسية، 12(72)، 325-426.

المركز الوطني للإحصاء والمعلومات. (2019). الكتاب الإحصائي السنوي 2019: الإصدار 47. مسترجع بتاريخ 2023.5.1 من الرابط https://n9.cl/aumm3

مصطفى، محمد. (2016). استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وانعكاسها على تشكيل قيم الشباب الجامعي، المجلة العلمية لبحوث الصحافة، 8(8)، 275-321.

الموقع الالكتروني للقوانين العمانية. (2017). «مرسوم سلطاني رقم 14/2000 بإصدار قانون الجمعيات الأهلية»، مسترجع من الرابط .om/ar/rd/2000/2000-014.pdf

المراجع الأجنبية

Berger, B. (2009). Political theory, political science, and the end of civic engagement, Perspectives on Politics, 7, (2), pp.335-350.

Boyte, H., & Kari, N. (2000). Renewing the democratic spirit in American colleges and universities: higher education as public work. In: T. EHRLICH, (ed.) Civic Responsibility and Higher Education. Wesport, CT: Oryx Press. pp.37-60.

Bryant, A., Gayles, J., & Davis, H. (2012). The relationship between civic behavior

and civic values: A conceptual model. Research in Higher Education, 53(1), 76-93.

Crocetti, E.(2014). Identity Styles, Positive Youth Development, and Civic Engagement in Adolescence. Journal of Youth and Adolescence; 43 (11), 1818-28.

GarcÍa, J. (2003). Latino Politics in America. New York, NY: Rowman & Littlefield. German Academic Exchange Service (DAAD). https://www.daad.de/deutschland/nach-deutschland/angebote/en/6002-choosing-the-right-university/

Goddara, J. (2009). Re-inventing the Civic University. London: Nesta.

Heckoway, D. & Aldana, A. (2013). . Four forms of youth civic engagement for diverse democracy. Children and Youth Services Review, 35, pp.1894-1899.

Heiland, D. & Huber, M. (2014). Calls to action for the Arts and Humanities in the US. Arts & Humanities in Higher Education, 13, (1-2), pp.9-16.

Kemp, S., Hort, J., Hollowood, T. (2018). Descriptive Analysis in Sensory Evaluation. John Wiley & Sons Ltd.

Kim, E., & Yang, S. (2016). Internet literacy and digital natives' civic engagement: Internet skill literacy or Internet information literacy?. Journal of Youth Studies, 19(4), 438-456.

Pelter, Z .(2020). Pandemic participation: youth activism online in the COVID-19 crisis, https://www.unicef.org/globalinsight/stories/pandemic-participation-youth-activism-online-covid-19-crisis

Putnam, R. (1995). Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America. Political Science & Politics, 28, (4), pp.664-684.

Putnam, R. (2000). Bowling Alone. New York, NY: Simon & Schuster

SQU. Sultan Qaboos University. (2015). SQU strategic plan (2016-2040).,

Steinberg, K., Hatcher, J. & Bringle, R. (2011). Civic-minded graduate: a north star. Michigan Journal of Community Service Learning, 18, pp.19–33

Trammell, R. (2014). High school students' civic knowledge and sense of civic identity: A quasi-experimental study of the impact of experiential civic learning programs. Northeastern University.

UNICEF .(2020). Digital Civic Engagement by Young People. Retrieved in 2.5.2023 from https://n9.cl/bdj9z

Zaff, J.(2010).Active and Engaged Citizenship: Multi-group and Longitudinal Factorial Analysis of an Integrated Construct of Civic Engagement. Journal of Youth and Adolescence, 39 (7), 736-50.

Zbaldauf, A. (2020 August 10). Coronavirus impact on youth activism, https://sites.suffolk.edu/pandemicpolitics/2020/08/10/coronavirus-impact-on-youth-activism/

المجلة العربية للتربية

مجلّة محكّمة نصف سنويّة

تصدرها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (إدارة التربية)

قسيمة الاشتراك: جديد ☐ تجديد ☐

الاشتراك السنويّ: للأفراد (12) دولار أمريكيا الهيئات (20) دولار أمريكيا

الاسم: .....

العنوان:.....

ص ب: ..... **الرمز البريدي:**.....

الهاتف: .....**الفاكس:**.....

الاشتراك المطلوب: لمدّة: ..... اعتبارا من...../...../.....

بواقـــع: نسخة واحدة ☐ نسختين ☐ أكثر ☐

مرفق القيمة وقدرها:.....

نقدا ☐ شيكا ☐ حوالة بريديّة ☐

التوقيـع **التاريخ**

تحول قيمة الاشتراك لحساب:

المنظمة العربيّة
للتربية والثقافة والعلوم
رقم 46 840 3 2113 90 100 404 10
الشركة التونسية للبنك
شارع محمد الخامس – تونس

عنوان المراسلة:

المنظمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم
(وحدة النشر والتوزيع)
شارع محمد علي عقيد – المركز العمراني الشمالي
ص. ب. 1120 حي الخضراء – 1003 – الجمهورية التونسية
الهاتف: 00216.70.013.900 - الفاكس:
00216.71.948.668
البريد الإلكتروني: alecso@alecso.org.tn
الأنترنيت: www.alecso.org.tn

Arab League Educatiional, Cultural and Scientific Organization

Arab Journal of Educational

Published twice a year
Volume, 42

December
2023

ISSN : 9385 - 1737