المجلة العربية للتربية

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

مجلّة محكّمة نصف سنويّة
المجلّد الثالث والأربعون، العدد 2

ديسمبر 2024

بحوث ودراسات

أثر الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة في تعرّف مدلولات العائلة عند بعض الحيوانات لدى تلاميذ الصّف السادس الأساسي

د. صباح عبد القادر عاصي

التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية : تصور مقترح

أ. منى بنت راشد النعيمية / أ. د. أحمد بن حمد الربعاني

إعداد معلم المستقبل ودوره في بناء مجتمع المعرفة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين قراءة في التحديات وسبل معالجتها

أ. م. د. خديجة حسن جاسم

تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية: دراسة حالة نوعية

أ. سلمى بنت عيد السلمي
أ. د. فهد بن علي العميري

الآثار الاجتماعية والنفسية المترتبة على هجرة الشباب العربي إلى ألمانيا
الشباب السوري في ألمانيا - حالة دراسية

أ. د. مها زحلوق
د. سوسن المللي

الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة _ دراسة ميدانية في جامعتي دمشق والفرات

د. اسراء محمد حسن / د. مروة البجعة

درجة معرفة طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بريادة الأعمال واتجاهاتهم نحوها

د. أحمد عباس المحمد

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

المجلة العربية للتربية

مجلّة محكّمة نصف سنويّة
المجلّد الثالث والأربعون، العدد الثاني
ديسمبر 2024

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./ 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 43، ديسمبر 2024 .ــ : المنظمة...، 2025

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

أثر الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة في تعرّف مدلولات العائلة عند بعض الحيوانات لدى تلاميذ الصّف السادس الأساسي 9

د. صباح عبد القادر عاصي

التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية: تصور مقترح 45

أ. منى بنت راشد النعيمية / أ. د. أحمد بن حمد الربعاني

إعداد معلم المستقبل ودوره في بناء مجتمع المعرفة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين قراءة في التحديات وسبل معالجتها 81

أ. م. د. خديجة حسن جاسم

تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية: دراسة حالة نوعية 103

أ. سلمى بنت عيد السلمي
أ. د. فهد بن علي العميري

الآثار الاجتماعية والنفسية المترتبة على هجرة الشباب العربي إلى ألمانيا الشباب السوري في ألمانيا - حالة دراسية 133

أ. د. مها زحلوق
د. سوسن المللي

الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة _ دراسة ميدانية في جامعتي دمشق والفرات 165

د. اسراء محمد حسن / د. مروة البجعة

درجة معرفة طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بريادة الأعمال واتجاهاتهم نحوها 193

د. أحمد عباس المحمد

تصدير

تعمل التربية على اختزال الواقع الحياتي المعيش بنماذج ومشاهد ومواقف تدريبية، تؤهل من خلالها الفرد إلى الولوج في الحياة الاجتماعية، والإسهام في أنشطتها بوصفه عنصراً فاعلاً في الجماعة، كما أنها تبحث في المستجدات، والتعامل مع ما يطرأ على مختلف أنماط الحياة من تطورات تتطلب التعامل مع معطياتها، والبحث في آليات التكيف مع هذه المستجدات، ويسعى البحث العلمي في مجال التربية إلى تحسين أنظمة التعليم وممارسات التدريس من خلال إسهامه في توفير المعارف والأدوات المنهجية المساعدة على فهم أوضح للعملية التعليمية - التعلمية ، سواء بتحليل العمليات والمسارات العرفانية والعوامل التي تؤثر على التعلم، مثل الذاكرة والتحفيز والانتباه أو دراسة الممارسات التعليمية وتقييم أساليب التدريس المختلفة، وتوفير الأدلة حول أفضلها في سياقات مختلفة.

كما يساعد البحث العلمي على تطوير عملية التقويم حتى تكون أكثر موضوعية ونجاعة بما توفره البحوث من أدلة على تأثير عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية على التعلم، فيوجّه إلى تطوير السياسات للحد من هذه الفجوات، والعمل على دمج الطلاب من الفئات المهمشة أو ذوي الاحتياجات الخاصة، بفهم احتياجاتهم والاستجابة لها مما يعزز التعليم الأكثر شمولاً.

وقد تضمن هذا العدد من المجلة العربية للتربية مجموعة من الموضوعات التي تبحث في المستجدات التربوية التي أفرزتها التطورات المتسارعة في مختلف أصناف العلوم، وباتت التربية ملزمة بأن تتعامل معها؛ بهدف اللحاق بالركب الحضاري، إذ أنيطت مهمة ارتقاء البلدان في مجالات العلم، وسبر أغواره؛ لتتبوأ الدول مواقعها على خارطة الأمم المتحضرة بعلم التربية، ومن هذه المستجدات العلمية علم الفضاء،

فقد احتوى العدد بحثاً في تضمين التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية، والتي باتت ضرورة ملحة في عصر السباق المحموم بين الدول والمراكز البحثية في علوم الفضاء وتوظيفها في كثير من المجالات العلمية، كما احتوى بحثاً في إعداد معلم المستقبل وتقصي دوره في بناء المعرفة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، إضافة إلى البحث في الأنشطة التفاعلية الصفية التي تغني معارف المتعلمين بالمكونات البيئية، وكذلك الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين، والبحث في تعزيز هذا الجانب في عالم يتجه بكليته نحو الرقمنة في مجالات الحياة جميعها، كما جاء في العدد العدد بحث يدرس تمكين طلبة الدراسات العليا في كليات التربية من ريادة الأعمال، التي تشكل إحدى المهارات الحياتية الضرورية لجيل المستقبل، بالإضافة إلى بحث في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة، وبالنظر إلى الأحوال الطارئة المتمثلة بظهور إشكالية هجرة الشباب، والتي تعاني منها مختلف البدان العربية، سواء أكانت مصدراً للمهاجرين أم بلدان عبور، ورد في العدد بحث يتناول الآثار الاجتماعية والنفسية لهجرة الشباب العربي إلى الغرب، من خلال وجهة نظر المهاجرين أنفسهم.

وأغتنم مساحة هذا التصدير لتوجيه الشكر الجزيل إلى الباحثات والباحثين من دولنا العربية الذين ساهموا ببحوثهم في إصدار هذا العدد من المجلة العربية للتربية.

المدير العام
أ.د. محمد ولد أعمر

بحوث ودراسات

أثر الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة في تعرّف مدلولات العائلة عند بعض الحيوانات لدى تلاميذ الصّف السادس الأساسي

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

الملخَّص

هدف البحث إلى قياس أثر الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة في التّعريف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات لدى تلاميذ الصّف السادس الأساسي. ولتحقيق هذا الهدف، استخدمت الباحثة المنهج التّجريبي، وأعدّت أنشطةً تفاعليّةً صفيّة تضمنت أسماء (24) نوعاً من الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما) رُوعِيَ فيها التّنوع بين الحيوانات الفقارية، واختباراً تحصيلياً مكوّناً من (24) بنداً رئيساً، وبعد التأكّد من صدقهما وثباتهما، قامت الباحثة بتطبيقها على عيّنة عشوائيّة، تكوّنت من (34) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف السادس الأساسيّ في مدرسة ضاحية قدسيا الرابعة للعام الدراسي 2022 - 2023 الفصل الأول. وخلص البحث إلى النتائج الآتية:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات إجابات تلاميذ العينة التجريبية على بنود الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي، لمصلحة الاختبار البعدي. وبلغ حجم الأثر بالاعتماد على قيمة إيتا مربع (6.35)، وهو أثر كبير جداً بحسب تصنيف كوهين.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التّجريبيّة في الاختبار البعدي يعزى إلى عامل الجنس.

ومن توصيات البحث: إجراء مزيد من تصاميم الأنشطة التّفاعليّة اللاصفيّة ذات الصلة بالخبرات الطبيعية الموجودة ضمن المحيط الحيوي للمتعلم، والتي تُشرك أولياء الأمور مع المتعلمين في البحث عن المعلومة المعجمية.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة التّفاعلية الصَّفيّة، مدلولات العائلة عند بعض الحيوانات، تلاميذ الصّف السادس الأساسي.

The effect of classroom interactive activities on identifying the implications of the family for some animals among sixth grade students

Abstract

The aim of the research is to measure the effect of classroom interactive activities in defining the implications of the family for some animals among the sixth-grade basic students. To achieve this goal, the researcher used the experimental method, and prepared class-based interactive activities that included the names of (24) types of animals (male and female, and their young) in which the diversity among vertebrate animals was taken into account, And an achievement test consisting of (24) main items, and after making sure of their validity and consistency, the researcher applied it to a random sample, consisting of (34) male and female students from the sixth grade basic school in the suburb of Qudsaya Fourth School for the 2020-2021 first semester. The research concluded the following results:

- There is a statistically significant difference at the level of (0.05) between the mean scores of the experimental sample's answers to the test items in the pre and post applications, in favor of the post test. The size of the effect was based on the ETA square value (6.35), which is very large according to Cohen's classification.

- There is no statistically significant difference between the mean scores of males and females in the experimental group in the post-test due to the gender factor.

Among the recommendations of the research are: Conducting more designs of non-extracurricular interactive activities related to natural experiences within the learner's biosphere, and which involve parents and learners in searching for lexical information.

Key words: classroom interactive activities, The implications of the family for some animals, primary sixth graders.

1. مقدمة:

قام علماء اللغة بتبويب أسماء الحيوانات في معاجمهم اللغوية، وظهرت عدة مؤلفات عربيّة تذكر أسماء الحيوانات وسلوكها وطباعها؛ أولها كتاب الحيوان في القرن التاسع الميلادي للجاحظ، وعجائب المخلوقات في القرن الثالث عشر الميلادي للعلّامة زكريا بن محمد بن محمد القزويني، وحياة الحيوان الكبرى للدميري في القرن الرابع عشر الميلادي وغيرها (الدميري، 1992، 12-9).

ويعدُّ عالم الحيوان مكوناً أساسياً من مكونات البيئة الطبيعية التي ينبغي أن يُزود المتعلمون بمعارف حول أسماء الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما)، ويمكن أن تؤدي الأنشطة التّفاعلية، التي تُعنى بتفعيل دور المتعلم في الحصول على المعلومة، إلى تزويده بفرصٍ لتطوير المعارف والمهارات الإبداعية الجسدية، وفهم العالم، كما توفر له فرصاً للتّعلم عن طريق الحواس والأنشطة المرتبطة بمعلومات عن العالم الطبيعي (القلا، 2001، 118). وترتكز الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة على تفاعل المتعلم مع أربعة مكونات أساسية وهي:(المتعلمون، والمعلم، والبيئة الصّفيّة، والمنهج)، ويُجسدُ هذا التّفاعل من خلال استثمار مكوناته وإدارتها من قبل المعلم؛ بغية تحقيق الهدف التّعليمي بمجالاته الثلاثة (المعرفي، والحس-حركي، والوجداني) بوصفه مخرجاً نهائياً مرغوباً.

وذلك بالتواصل الإيجابي مع المعلم، والبيئة الصّفيّة، والمتعلمين بعضهم بعضاً، والمادة العلمية المتمثلة في تعرّف مفهوم العائلة، قال تعالى]:وَمَا مِن دَآبَّةٍ فِي الأَرْضِ وَلاَ طَائِرٍ يَطِيرُ بِجَنَاحَيْهِ إِلاَّ أُمَمٌ أَمْثَالُكُم مَّا فَرَّطْنَا فِي الكِتَابِ مِن شَيْءٍ ثُمَّ إِلَى رَبِّهِمْ يُحْشَرُون [(القرآن الكريم. أنعام:38)، وأسماء بعض أنواع الحيوانات التي يُتغذى على منتجاتها في حياته اليومية، ويلبس من أصوافها وجلودها، وتتواجد في مختلف البيئات في الجمهوريّة العربيّة السوريّة، وذلك عَبْرَ أنشطة تفاعليّة صفيّة تُقدّم المحتوى المعرفي بنمطٍ يجمع بين المسمى والصورة واللون؛ ولعلَّ هذا يدعم الرّوابط الذّهنية، من خلال المناقشة بين المتعلمين، ثم اختيار اللون المناسب للإجابة الصحيحة، وتصحيح الإجابات بالمطابقة مع بطاقة الحل، ثم مناقشة الحلول والأخطاء بشكلٍ جماعيٍ؛ وبالتالي فإن مرور المتعلم بهذه الخبرات قد يساعد على تعميق التعلّم واستمرار أثره.

2. مشكلة البحث وتحديدها:

لاحظت الباحثة من خلال إشرافها على طلبة مادة التّربية العملية في كلية التّربية، أنّ هناك نقصاً في معلومات بعض المتعلمين عن أسماء الحيوانات (ذكرها، وأنثاها؛ وصغيرهما)، ولاسيما التي يتغذون على منتجاتها، ومثال ذلك: أثناء قيام أحد الطلبة المعلمين بالتمهيد لدرس السلاسل الغذائية، سأل المتعلمين: ما اسم ابن البقرة؟ فساد الصمت بينهم، ثم بدأ العصف الذهني من مثل (الجدي، الحمل، صغير البقرة، الثور) ولم يحصل المعلم على الإجابة الصحيحة. وهذا كان

مؤشراً مبدئياً على وجود الإشكالية، وعززت الباحثة ملاحظتها بدراسة استطلاعية على (30) متعلّماً من الصف السادس الأساسي في مدرسة ضاحية قدسيا السابعة في محافظة ريف دمشق. وأظهرت نتائج الدّراسة الاستطلاعية الملحق رقم (1)، أنّ كل متعلمي العينة لم يستطيعوا تسمية عائلة من عائلات أحد الحيوانات المذكورة في السؤال الأول. وفي السؤال الثاني أجاب بنسبة (53.33%) من المتعلمين أجابوا إجاباتٍ مغلوطةٍ، عن اسم صغير الكلب، من مثل: (كلبٌ صغير، هر، ابن آوى)، وبنسبة (16.66%) امتنعوا عن الإجابة، وفي السؤال الثالث أجاب ما نسبته (56.66%) من المتعلمين إجابات مغلوطة عن اسم أنثى الجمل من مثل: (جَمَلة، سفينة الصّحراء)، وبنسبة (26.66%) من المتعلمين لم يجيبوا.

وهذا ما دعا الباحثة لفكرة تصميم بطاقات أنشطة تفاعلية صفيّة؛ بغية تعرّف عائلات بعض الحيوانات؛ أي إسقاط مفهوم العائلة على بعض أنواع الحيوانات، وبيّنت نتائج الدّراسة الاستطلاعية أنّ إدراك المتعلمين لأسماء بعض الحيوانات يكون منفصلاً عن عائلتها؛ إذ إنّهم يعرفون الذكر دون الأنثى أو بالعكس، فضلاً عن عدم معرفتهم باسم صغير أيّ نوع من الأنواع المذكورة في الدّراسة الاستطلاعية. ولعلّ الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة تكون حلاً من بين حلولٍ كثيرة قد يطرحها الباحثون يتمثل في الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة في تعرّف مدلولات العائلة عند بعض الحيوانات لدى تلاميذ الصّف السادس الأساسي؟

3. أسئلة البحث:

يسعى هذا البحث إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة المناسبة للتعريف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما)؟

2. ما أثر الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة في التّعريف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما) لدى أفراد العينة التجريبية؟

4. فرضيات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث ستُختبر صحةُ الفرضيتين الآتية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$):

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة بين متوسطي درجات إجابات متعلمي المجموعة التجريبية عن بنود الاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي يعزى إلى استخدام الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية عن بنود الاختبار التحصيلي البعدي يعزى إلى عامل الجنس.

5. أهميّة البحث:

تكمن أهمية هذا البحث في أنّ من المأمول منه أنْ:

1. يُعرّف المتعلمين بمدلولات العائلة بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما).

2. يُفعل نشاط المتعلم مع المتعلمين، والمعلم، والبيئة الصّفيّة، والمادة العلمية، وذلك من خلال الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة.

3. يُسهم في تعرّف المتعلمين لمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات.

4. تفيد نتائجه في إثراء مادة العلوم في الصف السادس الأساسي.

6. أهداف البحث:

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. قياس أثر الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة في التّعريف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما) لدى تلاميذ العينة التجريبية.

2. قياس أثر الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة في التّعريف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما) تبعاً لمتغير الجنس.

3. اقتراح بطاقات الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة؛ لاعتمادها في مدارس التعليم الأساسي في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

7. متغيرات البحث:

شمل البحث المتغيرات الآتية:

1. المتغيران المستقلان، وهما:

- الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة.
- الجنس، وله نوعان: المذكر والمؤنث.

2. المتغير التابع. وهو درجات المتعلمين في الاختبار (القبلي، والبعدي).

8. حدود البحث:

سينحصر البحث في الحدود الآتية:

1. تلاميذ الصف السادس من التعليم الأساسي في مدرسة ضاحية قدسيا الرابعة في محافظة ريف دمشق.

2. العام الدراسي 2022 - 2023، الذي طُبّقت فيه الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة.

3. الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة المصممة للتّعريف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما) لدى تلاميذ الصّف السادس الأساسي.

9. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيّة:

1.9. الأثر لغةً هو: «بَقِيَّةُ الشيءِ» (القاموس المحيط، 2005، 341)، ويُعرّف اصطلاحاً بأنه: التّغير النّاتج في المتغير التابع، ويطلق عليه (قوة الإحصاء أو قوة الأثر)، أي أنّه مقياس قوة العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، والذي يكشف تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، والفروق الجوهرية بين متوسطات درجات المجموعات (فهمي، 2005، 485 - 486).

وتعرّفه الباحثة إجرائياً بأنه: التّغير الحاصل في معرفة تلاميذ الصف السادس الأساسي عينة البحث بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما)، المتضمّنة في بطاقات الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة، ويُقاس باستخدام مربع إيتا، وفق معيار يحدد درجته التي تتراوح بين الأثر (المرتفع، والمتوسط، والضعيف).

2.9. الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة: النّشاط لغة هو: «كلّ عمليّة عقليّة أو بيولوجيَّة متوقفة على استخدام طاقة الكائن الحيّ» (معجم اللغة العربية المعاصرة، 2008، 2214) ويُعرّف اصطلاحاً أنّه: «جهدٌ عقليٌّ أو بدنيٌّ يبذله المتعلم ويشارك فيه برغبته في سبيل إنجاز هدف ما، وإشباع حاجاته وفق خطة مقصودة، وذلك بهدف إثراء أجزاء معينة داخل المنهج وخارجه (الجهوية، 2009، 5). ويُعرف التّفاعل لغة بأنه: «تفاعل الشخصان أو الشيئان: أثر كل منهما في الآخر» (معجم الرائد، 1992، 225 - 226)، ويُعرّف الصّف لغة في المعجم المدّرسي (2007) بأنّه: السطر المستقيم من كلِّ شيءٍ، وهو الفرقة من المدرسة في مستوى واحدٍ» (598). كما يُعرّف التّفاعل الصَّفي اصطلاحاً بأنّه: مجموعة أشكال ومظاهر العلاقات التواصلية بين المعلم والمتعلمين، ويتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي، ويهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف أو تبليغها بغرض التأثير في سلوك المتلقي (الفارابي، 1994، 44). ويُعرّف بأنه: «مجموعة السلوكات والتصرفات الصادرة عن التواصل اللفظي وغير اللفظي بين طرفي العملية التدريسية (المعلم ومتعلم) في موقف معين، مع تحقيق توازن بين إرضاء حاجاتهم وتحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة» (نصر الدين، 2004، 16).

وتُعرّف الباحثة الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة إجرائياً بأنّها: مجموعة من الأنساق التّواصلية بين المتعلمين بعضهم بعضاً، وبينهم وبين المعلم والبيئة الصّفيّة والمادة العلمية المتمثلة في بطاقات تعرض مسميات بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما)، عَبْرَ اللون والصورة والمفهوم؛

وصولاً للمعرفة المقصودة، وهي تشكل إثراءً أفقياً، وذلك من خلال دراسة موضوعات ليست جزءاً من المنهج المقرر، ولكنها ترتبط بموضوعاته. ويُقاس أداء المتعلمين فيها بالفرق في الدرجات بين التّطبيقين القبلي والبعدي للاختبار التّحصيلي المعدّ لهذا الغرض.

3.9. مدلولات العائلة: تُعرّف إجرائياً بأنّها: يُقصد بها تعرّف أسماء بعض الحيوانات (ذكرها، وأنثاها؛ وصغيرهما) لدى عينة البحث، والتي عُرضت في بطاقات الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة، ويُقاس ذلك من خلال الاختبار التّحصيلي المعدّ لهذا الغرض.

10. الدراسات السابقة

1.10. دراسات عربيّة

1.1.10. قامت نصر الله (2012) بدراسة في سورية عنوانها: «أثر استخدام استراتيجية التّعلم النشط في تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لخبرة الحيوان لدى أطفال الرياض (5-6) سنوات». هدفت إلى تصميم برنامج تعليمي يقوم على استراتيجية التعلّم النّشط، وقياس أثره في تنمية المفاهيم والمهارات العليمة لخبرة الحيوان لدى أطفال الفئة الثالثة في رياض الأطفال. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وصممت برنامجاً تعليمياً واختباراً مصوّراً وبطاقة ملاحظة، طُبقوا على (31) طفلاً وطفلة في الفئة الثالثة في رياض الأطفال، ومن أهم النتائج أنّ هناك فرق ذو دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين البعدي المباشر للاختبار وبطاقة الملاحظة، لمصلحة المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التّجريبية في التّطبيقين البعديّ والمؤجّل للاختبار المصوّر وبطاقة الملاحظة.

2.1.10. وهدفت دراسة السعدي (2012) في العراق بعنوان «فاعلية استعمال الأنشطة الصّفيّة في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الأول المتوسط» إلى تعرّف فاعلية استعمال الأنشطة الصّفيّة في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الأول المتوسط، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت الأدوات من قائمة المفاهيم الجغرافية، والأنشطة الصّفيّة، واختبارٍ لاكتساب المفاهيم ضمن ثلاثة مستويات (تعريف المفهوم، وتمييزه، وتطبيقه)، وبلغت العيّنة (68) طالبة من طالبات الصّف الأول المتوسط. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين البعديين للاختبار، لمصلحة المجموعة التجريبية، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التّطبيق المؤجل، لمصلحة المجموعة التّجريبية.

3.1.10. دراسة آل عارم (2013) في السعودية بعنوان: «فاعليّة برنامج مقترح قائم على الأنشطة

الصفيّة المرتبطة بمنهج التربية الاجتماعية والوطنية في إكساب بعض المهارات الحياتيّة البيئية لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي في مدينة أبها» هدفت إلى قياس فاعلية برنامج مقترح قائم على الأنشطة الصفية المرتبطة بمنهج التربية الاجتماعية والوطنية في إكساب بعض المهارات الحياتية البيئية لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي في مدينة أبها.استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت الأدوات من قائمة المهارات الحياتية البيئية، وبرنامجٍ مقترح قائم على الأنشطة الصفيّة لتنمية بعض المهارات البيئية، واختبار مواقف، وبلغت العيّنة (52) تلميذاً من تلامذة الصف السادس الابتدائي. وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية في الاختبار البعدي للمهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية.

4.1.10. وأنجزت البجعة (2017) دراسة في سورية بعنوان «فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الصّفيّة في تنمية المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدّراسات الاجتماعية» هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الصّفيّة في تنمية المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدّراسات. استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وصممت برنامجاً تعليمياً قائماً على الأنشطة الصّفيّة، واختباراً للمهارات الحياتية، وتوزعت العينة إلى مجموعتين، تكوّنت كل مجموعة من (34) تلميذاً وتلميذة. ومن أهم النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين البعديين لاختبار المهارات الحياتية، لمصلحة المجموعة التجريبية، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التّجريبية في التّطبيقين البعديّ والمؤجّل.

5.1.10. وأنجز العطا الله (2017) دراسة في سورية بعنوان «فاعلية برنامج مبني وفق التعلم النشط في اكتساب تلامذة الصف الرابع الأساسي مفاهيم التربية الصحية» هدفت إلى قياس فاعلية البرنامج المصمم في اكتساب مفاهيم العلوم والتربية الصحية المضمنة في الكتاب المدرسي. استخدم الباحث المنهج التجريبي، وصمم برنامجاً واختباراً طُبقا على (32) تلميذاً وتلميذةً من تلاميذ الصف الرابع الأساسي، ومن أهم النتائج أنّ هناك فرقٌ دالٌ إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي، لمصلحة المجموعة التجريبية.

2.10. دراسات أجنبية

1.2.10. أجرى صديق وبارسونز (Sedig & Parsons, 2013) دراسة بعنوان «تصميم التفاعل للأنشطة المعرفية المعقدة مع التمثيلات البصرية: نهج قائم على النّمط».

Interaction Design for Complex Cognitive Activities with Visual Representations: A Pattern-Based Approach.

هدفت إلى تصميم التفاعل القائم على الأنشطة المعرفية المعقدة (الفكر التحليلي، وصنع القرار، وحل المشكلات، والتّعلم، والتّخطيط، واكتشاف المعرفة). واتبعت المنهج الوصفي، وهي دراسة نظرية لا يوجد فيها جانب عملي، وتوصل الباحثان إلى وضع فهرس يحتوي (32) نمطاً من أنماط العمل المعرفية الأساسية، مع وصف كل نمط عمل، وفحصه من جهة فائدته في دعم مختلف الأنشطة المعرفية المعقدة. ويشمل الفهرس مجموعة واسعة من التّفاعلات التي تقوم بها مجموعات متنوعة من المستخدمين لجميع أنواع المهام والأنشطة، ويُحفز على الإبداع والابتكار في مجال البحث والتصميم وعلوم التّعلم والتقنيات، ودعم القرار، ونظم المعلومات، وإدارة المعرفة، ويُوفر مجموعة من قواعد التّصميم والإرشادات التي يمكن للمصممين من خلالها اتخاذ قرارات التّصميم.

3.10. التعقيب على الدراسات السابقة

عُرضت الدراسات السابقة الأقرب لموضوع البحث الحالي، وعُرّج على بعض الدراسات المتعلقة بالأنشطة الصّفيّة (دراسات: السعدي، 2012؛ وآل عارم، 2013؛ والبجعة، 2017)، والتي استهدفت تنمية المهارات الحياتية واكساب المفاهيم الجغرافية، وهي تتقاطع مع البحث الحالي من جهة الأنشطة الصّفيّة والمهارات الحياتية؛ وذلك بوصف تعرّف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها، وأنثاها؛ وصغيرهما) يدخل ضمن المهارات الحياتية البيئية، كما أثبتت (دراستا: السعدي، 2012؛ والبجعة، 2017) أنّ الأنشطة الصّفيّة سبيلٌ ناجعٌ للاحتفاظ بالمهارات والمفاهيم؛ وذلك من خلال التطبيق المؤجل على العينات المستهدفة. أمّا (دراستا: عطا الله، 2017؛ ونصر الله، 2012) فتناولتا التّعلم النشط في إكساب مفاهيم التربية الصحية وخبرة الحيوان؛ إذ يتضمن التّعلم النشط في صلبه الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة. ويلتقي البحث الحالي مع دراسة (نصر الله، 2012) في تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لخبرة الحيوان، في حين تتميز عنها من جهتي: التّعريف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها، وأنثاها؛ وصغيرهما)، والفئة العمرية المستهدفة. أمّا بالنّسبة للدّراسات الأجنبية ذات الصلة فاقتصرت على دراسة Sedig & Parsons (2013)؛ إذ استهدفت كيفية تصميم التفاعل الذي يُؤمن بيئة تعليمية منظمة وفق أحد أنماط العمل المتّبعة؛ لتسهيل تنفيذ العمليات المعرفية المعقدة. وأفادت الباحثة من الدّراسة السابقة في تعرّف قواعد تصميم التّفاعل والإرشادات التي تساعد على اتخاذ القرارات أثناء تصميم بطاقات الأنشطة التفاعلية، وفق نمطٍ يربط بين عدة مكونات وهي: (اللون، والصورة، والمفهوم، والمسمى) من جهة؛ وبين تفاعل المتعلم مع عدة مكونات أخرى وهي (الخبرات السابقة، والمتعلمين، والمعلم، والبيئة الصّفيّة، والمادة العلمية) من جهة أخرى. ولعل من جوانب تميّز البحث الحالي عن الدّراسات السابقة؛ أنّه تناول تقصي أثر الأنشطة التفاعليّة الصفيّة المُصممة في التّعريف بمدلولات العائلة

عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما)، والموجهة للمتعلمين في مرحلة التّعليم الأساسي، وهذا مالم تتناوله أيّ دراسة أخرى في حدود علم الباحثة.

11. الإطار النظري:

1.11. ماهية التفاعل في الأنشطة المعرفية. يركز التفاعل بشكل رئيس على مستوى الإجراءات الفردية وردود الفعل، التي تتعامل مع توصيفات الإجراءات القائمة على نمط ما، وفائدتها في دعم الأنشطة المعرفية، وتحديد كيفية تنظيم الإجابات عن الأسئلة المطروحة (Sedig & Parsons, 2013, 87, 89)، ويكون ذلك في بنية معقدة وواسعة، تُصنف فيها التفاعلات إلى جزئية وكلية، إذ تسمح للمتعلم بتعديل الاستجابات بما يتناسب مع احتياجاته المعرفية والسياقية، إلا أنّ جودة التفاعل هي التي تحدد مدى دعمه للأنشطة المعرفية المعقدة من مثل (الفكر التحليلي، وصنع القرار، وحل المشكلات، والتّعلم، والتّخطيط، واكتشاف المعرفة) (Sedig et al, 2014, 717).

وتتجلى مساحة التفاعل في إمكانيات العمل والأدوات المتوفرة للمتعلم، إذ يدرك المتعلم المعطيات، ثم ينفذ العمليات العقلية الداخلية، من مثل ترميز الذاكرة، وتخزين المعلومات واسترجاعها، والتّصنيف، والتّخوف، والحُكم92) .(Sedig, & Parsons, 2013,ما تُبيّن دراسة تجريبية أنّ الذاكرة العاملة للمتعلم تكون استجابتها أقل تعقيداً، وأكثر صحة للمهام، عند تحديد اتجاهات التّفاعلات المعرفية؛ وهذا ما يجعل ردود أفعال المتعلم مضبوطة ومحددة؛ إذ يختار إجراءً معرفياً من مجموعة من الخيارات المتاحة؛ بناءً على الأهداف والاستراتيجيات الموجهة (Green & Petre, 1996, 131)، وذلك يُمثل تفاعل المتعلم مع الإرشادات والمادة العلمية النشطة والبيئة الفيزيائية المحيطة؛ إذ تعرض بطاقات الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة مجموعة من المفاهيم التي تمثل بعض أسماء الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما) دفعةً واحدةً بوصفها خيارات للمسمى الصحيح؛ وثم يقوم المتعلم باتّخاذ قرارٍ ينتج عن عملية تّفاعل معقدة توجهها الإرشادات والهدف العام من النشاط، والاستراتيجية المتّبعة، والنّمط الذي صُممت وفقه البطاقات التّفاعلية.

1.1.11. ميزات الأنشطة المرتكزة على التّفاعل. تسهل الأنشطة التفاعلية وظائف معالجة المعلومات العقلية، عن طريق إعادة تنظيمها في سلسلة من الإجراءات المعرفية التي ينخرط فيها المتعلمون في دورة تفاعلية، بغية إنجاز النشاط العام. ويركز تصميم الأنشطة التفاعلية على الإجراءات التي ينبغي إتاحتها للمتعلمين. والتي تنشأ عن طريق الجمع والتسلسل للعديد من الإجراءات الفردية، وذلك بحسب الاحتياجات السياقية والبيئية للنشاط ومستخدميه (Sedig, & Parsons, 2013, 105, 106) .

2.11. الأنشطة التفاعلية المعتمدة على النمط. يُعرّف النمط المستخدم في الأنشطة المعرفية، بأنّه: الانتظام في توصيف العمل المعرفي وفائدته في سياق الأداء المعرفي للأنشطة. كما تعدُّ الأنشطة التّفاعلية التي تعتمد على النمط مناسبة لجميع الفئات العمرية ومستويات الخبرة والقدرات والخلفيات الثقافية، كما يمكن لكل نمط عمل مصمم دعم جميع أنواع الأنشطة التفاعلية. (Sedig, & Parsons, 2013, 90,106)

قامت الباحثة بتصميم بطاقات الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة استناداً إلى نمطٍ يجمع بين اللون والصورة والمفهوم والمسمى، إذ يُنشئ المتعلم روابط معرفية عن طريق التّفاعل بين المعطيات المتاحة وخبراته السابقة من جهة، والتّفاعل بينه وبين أقرانه، والمعلم، والبيئة الصّفيّة من جهة أخرى. وتكرار النّمط قد يُسهل بحسب دراسة (Sedig, & Parsons, 2013) استدعاء الاستجابات اللاحقة؛ وذلك تحقيقاً للهدف العام من النشاط، وهو التّعريف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها، وأنثاها؛ وصغيرهما).

3.11. أسماء الحيوان. هي في جوهرها رموز يُتفق عليها؛ للدلالة على كل عين بذاتها، حتى إن تجردت ألفاظ تلك الرموز من أيّ معنىً مرتبطٍ بذواتها، فهي محددة، ومعروفة بين مستعمليها، ولا يكتنفها غموض، والاسم ينقل إلى سامعه صورة مركبة من شتى الأوصاف والأحاسيس والمعلومات المحفوظة في ذاكرته (عليوي، 2012، 5).

12. منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث استُخدم المنهج التجريبي، الذي يقوم على «تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة لحدث ما، وملاحظة التغيرات الناتجة في الحدث ذاته وتفسيرها» (دالين، 1997، 348). «ويعتمد التجريب على الملاحظة المضبوطة. وأهم واجب يواجهه الباحث حينما يخطط التجربة، أن يتمكن من ضبط جميع العوامل التي تؤثر في المتغير التابع. فإذا لم يتعرف عليها ويضبطها، لا يمكن له بأي حال أن يتأكد من أن تغيير المتغير المستقل أو أي عاملٍ آخر هو الذي أنتج الأثر المعين» (المرجع السابق، 352). والمنهج التجريبي المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات.

13. المجتمع الأصلي للبحث وعيّنته:

تكوّن مجتمع البحث من جميع تلاميذ الصّف السادس في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في المدارس الرّسمية في مديريّة التربيّة في محافظة ريف دمشق. وتُمثل عينةُ البحث عدداً من الظواهر أو المفردات ذات الخواص المشتركة، والتي تكوّن فيما بينها جزءاً من المجتمع (شمعون

والعشوش، 2006، 316). واختيرت عينة البحث بالطريقة المقصودة من مدارس ضاحية قدسيا في محافظة ريف دمشق.

14. إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

1. إجراء الدراسة الاستطلاعية في مدرسة ضاحية قدسيا السابعة بتاريخ 25 /11 /2020 الملحق رقم (1)؛ بقصد دعم ملاحظة الباحثة في الميدان التربوي.

2. الاطلاع على الدّراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.

3. بناء أدوات البحث (الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة، والاختبار)، وتحكيمها.

4. إجراء التّجربة الاستطلاعية بقصد التحقق من دقة ووضوح الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة، والاختبار، بدأت بتاريخ 13 /1 /2022 وحتى 27 /1 /2022. وطُبقت الأنشطة التّفاعليّة بالكامل بمعدل جلستين في الأسبوع، وجلسة واحدة للاختبار.

5. إجراء التّجربة الأساسية وفق الخطوات الآتية:

- تطبيق اختبار الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة القبلي بتاريخ 3 /2 /2022م.

- تطبيق الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة، خلال أربع جلسات، بدأت من 4 /2 /2022 وحتى 3 /3 /2022، بواقع جلسة واحدة أسبوعياً، مدَّتها 30 دقيقة.

- تطبيق اختبار الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة البعدي بعد الانتهاء من جلسات الأنشطة بتاريخ 4 /3 /2022.

- جمع البيانات وتبويبها وإجراء العمليات الإحصائية المناسبة؛ للإجابة عن أسئلة البحث.

- صوغ المقترحات في ضوء نتائج البحث.

1.14. أداتا البحث:

لتحقيق أهداف البحث أعدّت الباحثة الأداتين الآتيتين:

- الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة للتعريف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما).

- اختبار الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة (قبلي، وبعدي) لتلاميذ الصّف السادس الأساسيّ.

1.1.14. توصيف بطاقات الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة:

تَعرض كلُّ بطاقةٍ ستة أنواع من الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما)؛ أي ما مجموعه (18) مسمّىً في كل بطاقة، الملحق رقم (2)؛ ولذلك اقتصرت الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة على (4)

بطاقات للمحتوى المعرفي و(4) بطاقات للحلول. وقد أُختير (24) نوعاً من الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما) رُوعِيَ فيها التنوع ما بين حيوانات زاحفة، وثدييّات، وطيور، ولا سيما تلك التي تُستَهلك منتجاتها. ويُطبّق المحتوى المعرفي للبطاقات في (4) جلسات؛ وذلك على شكل نشاطٍ باسم (لنشكل عائلة) ينطلق من الخبرات السابقة للمتعلم؛ إذ يقوم المتعلمون بحل النشاط عَبْرَ التشاور مع بعضهم بعضاً ضمن مجموعاتهم، ثم يصححون إجاباتهم بالمقارنة مع بطاقة الحل.

1.1.1.14. الهدف العام للأنشطة التّفاعلية الصّفيّة:

تعرّف مفهوم العائلة عند الحيوان، وذلك بالمطابقة بين اسم الذّكر واسما أنثاه؛ وصغيره من جهة، وصورتهما من جهة أخرى، فتكتمل العائلة بجمع اسم الحيوان (ذكره وأنثاه؛ وصغيرهما).

2.1.1.14. مصادر بناء الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة:

رجعت الباحثة إلى المعجم المدرسي، 2007؛ وكتاب حياة الحيوان الكبرى، 1992؛ وكتاب الحيوان الجزء الأول والثاني، 1965؛ ومعجم لسان العرب، 2003؛ والمعجم الوسيط، 1972؛ ومعجم اللغة العربية المعاصرة، 2008؛ ومعجم المعاني، 2020؛ ومعجم مختار الصحاح، 2008؛ Sedig, & Parsons, 2013 .

3.1.1.14. جلسات الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة، قامت الباحثة بتصميم أنشطة الجلسات، إذ وردت تفصيلياً في الملحق رقم (3).

2.1.14. اختبار الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة:

1.2.1.14. هدف الاختبار: إلى قياس فاعلية الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة في تعريف عينة البحث بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكره وأنثاه؛ وصغيرهما).

2.2.1.14. بناء الاختبار: اطلعت الباحثة على عدد من مراجع الأدب التربوي، وصاغت الاختبار الممثل للمحتوى المعرفي لبطاقات الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة، وقد خُصّص سؤالٌ اختباريٌّ لعائلة كلِّ حيوان، فكان عدد عائلات الحيوانات (24) عائلةً، وعدد بنود الاختبار(24) بنداً، منها (15) بنداً بطريقة الاختيار من متعدد، و(9) بنود صح أو غلط الملحق رقم (4)، تشتمل بياناتٍ خاصة بالمتعلم، وتعليمات الاختبار، كما حُدّدت الدرجة الكلية بـ (24) درجةً؛ فالمتعلم ينال درجة واحدة عن كل إجابة، ويعطى درجة الصفر عند الإجابة الغلط أو عدم الإجابة. وإنّ العدد الثّابت من النّقاط لكلّ بند من بنود الاختبار؛ (أي الذي يتمّ فيه تخصيص نقطةٍ واحدةٍ لكلّ بندٍ) تترابط بنوده ترابطاً عالياً مع درجات الاختبار كلّه (ميخائيل، 2013، 337).

1.2.2.1.14. ضبط الاختبار:

طُبق الاختبار على عينة استطلاعية غير مشمولة بعينة البحث مكونة (25) متعلّماً في مدرسة

ضاحية قدسيا الرابعة في منطقة ضاحية قدسيا بريف دمشق، بهدف تعرّف مدى وضوح تعليمات الاختبار للتلاميذ، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عنه، والتّحقق من صدق الاختبار وثباته.

الصدق الظاهري للاختبار: عُرض الاختبار على مجموعة من الأساتذة المتخصّصين في كلية التربيّة الملحق رقم (5)، وأبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات من مثل إعادة صياغة بعض الأسئلة لكي تكون: مختصرة وهادفة، وصحيحة لغوياً وعلمياً. وأُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم وإرشاداتهم.

صدق المحتوى: صِيغت الأهداف التعليمية لجلسات الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة، وذلك بغية تحقيق الأهداف العامة للأنشطة بشكلٍ إجرائيٍّ، ثم عرضها على المحكمين المتخصصين، ويُوضِّح ذلك جدول المواصفات الآتي:

الجدولُ رقم (1) توزُّعِ الأهداف في الاختبار بحسبِ مُستويات المجال المعرفي في الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة

المحتوى التعليمي	الوزن النسبي	الأهداف التعليمية في المجال المعرفي					
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
الجلسة (1)	%21.42	1	–	1	–	–	1	3
الجلسة (2)	%28.57	–	1	–	1	1	1	4
الجلسة (3)	%28.57	1	–	–	1	1	1	4
الجلسة (4)	%21.42	–	2	1	–	–	–	3
المجموع 4	%100	2	3	2	2	2	3	14
النسبة عند الباحث (الأهمية النسبية للمستوى)		%14.28	%21.42	%14.28	%14.28	%14.28	%21.42	%100
عدد الأسئلة في المستوى		3.42	5.14	3.42	3.42	3.42	5.14	22
عدد الأسئلة بالتقريب		4	5	3	4	3	5	24
أرقام البنود في الاختبار		12, 13، 14، 15	3، 4، 5، 6، 7	8، 9، 10	2، 21، 23، 24	11، 17، 18	1، 16، 19،20،22	24

قامت الباحثة بجمع الأجزاء المئوية للأوزان النّسبية لعدد الأسئلة في المستوى، وذلك لكل نسبتين متساويتين، وإعطاء إحداهما بنداً اختبارياً وفق الحاجة، من مثل مستويي التّذكر والتّطبيق (0.42 0.42+ =0.84 ≈ 1)؛ إذ أُضيف بندٌ اختباريٌّ في مستوى التّذكر، وفي مستويي التّحليل والتّركيب؛ أُضيف بندٌ اختباريٌّ في مستوى التّحليل؛ وذلك لاحتساب كامل النّسب المئوية، وعدم إهمال أيٍّ جزءٍ منها. ووزعت الأهداف بحسب مستويات المجال المعرفي لدى بلوم. فبلغت النّسب في مستويات التّذكر والتّطبيق والتّحليل والتّركيب (14.28%)؛ ويعود ذلك إلى طبيعة الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة التي تتطلب مهارات الاستذكار، والتّطبيق عَبْرَ قيام المتعلمين بوضع الأشكال المغناطيسية الملونة بجانب مسمى الحيوان الذكر الذي توقعوا صحته؛ بالنسبة لأنثاه وصغيرهما، ثم يقومون بوضع بطاقة الحل لتصحيح إجاباتهم من خلال المطابقة بين ألوان الأشكال المغناطيسية التي قاموا بوضعها وبين لون الإجابات الصحيحة في بطاقة الحل، ويتخلل التّطبيق عملياتٍ معرفيةٍ أعلى من مثل: تحليل المعلومات وتركيبها. كما بلغت نسبة مستوى الفهم (21.42%)، ويرجع ذلك إلى آلية الأنشطة التي تستند إلى المهارات الموجودة في هذا المستوى من مثل: (التّوقّع، والمناقشة، والتّعبير، والتّنبّؤ، والتّمييز) (زيتون، 2003، ص171)، كما بلغت نسبة مستوى التقويم (21.42%)؛ وذلك لأنَّ طبيعة الأنشطة تتطلب مهاراتٍ تقويميةٍ يقوم بها المتعلم في كل بطاقة من بطاقاتها.

تحديد زمن الاختبار، اعتمدت الباحثة نتائج التجربة الاستطلاعيّة في تحديد زمن إجابات المتعلمين عن بنود الاختبار، وحساب الزمن الذي استغرقه التلميذ الأول في الإجابة عن بنود الاختبار، والزمن الذي استغرقه التلميذ الأخير في الإجابة عن بنود الاختبار، ثم حساب متوسط زمن الاختبار بالمعادلة الآتية: (زمن الاختبار= زمن التلميذ الأول+ زمن التلميذ الأخير/2).

الجدول رقم (2) حساب زمن اختبار الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة

زمن التلميذ الأول	زمن التلميذ الأخير	متوسط الزمن	زمن الاختبار
16	32	24	24 دقيقة

التحقّق من صدق الاتساق الداخليّ للاختبار: للتأكد من صدق الاتساق الداخليّ للاختبار حُسِب معامل ارتباط بيرسون لقياس ارتباط كل بند بالدرجة الكلية، والجدول رقم الآتي يُبيّن معامل الارتباط الناتج.

الجدول رقم (3) معامل ارتباط بيرسون لكل بند في الاختبار مع الدرجة الكلية

البند	الارتباط بالدرجة الكلية	البند	الارتباط بالدرجة الكلية	البند	الارتباط بالدرجة الكلية
1	*.0449	9	**.0551	17	*0.458
2	*0.433	10	**0.599	18	*0.468
3	**0.670	11	*0.457	19	**0.594
4	**0.559	12	*0.454	20	**0.512
5	**0.528	13	**0.679	21	**0.532
6	*0.454	14	**0.621	22	**0.593
7	**0.559	15	**0.599	23	**0.620
8	**0.691	16	*0.432	24	**0.690
** دال عند مستوى الدلالة (0.01) * دال عند مستوى الدلالة (0.05)					

يتبيّن من الجدول السابق وجود ارتباطات دالة إحصائياً بين درجة كل بند من بنود الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار. وهذه الارتباطات تتراوح بين (0.432 - 0.691)، وهي موجبة ودالة إحصائياً، ما يشير إلى أنّ الاختبار يتصف باتساق داخلي جيد. كما يُحسب معامل ارتباط بيرسون بوصفه مؤشراً للقدرة التمييزية للمفحوصين الذين أظهروا أداءً حسناً والمفحوصين الذين أظهروا أداءً ضعيفاً في الاختبار ككل (مخائيل، 2013، 98).

أمّا بالنسبة لثبات الاختبار، حُسب معامل ألفا كرونباخ، من أجل دراسة ثبات بنود الاختبار بالاتساق الدّاخلي، إذ يعتمد على تباينات بنود الاختبار، وتتراوح قيمه ما بين (0) و(1)، كما يجب أن تكون قيم معامل ألفا كرونباخ للمقياس التدريجي أكبر من (0.7) إذا كان عدد البنود أكبر من عشرة (مراد وسليمان، 2002، 366). ومن خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ لدراسة الثّبات نجد أنّ قيمة (a = 0.84)، وهي أكبر من (0.7)، وهذا يؤكد الثّبات بحسب المقاييس الإحصائية.

15. نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

1.15. الإجابة عن السؤال الأول: ما الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة المناسبة للتعريف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتصميم بطاقات الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة، للتعريف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما) الملحق رقم (2)، وتحري صدقها الظاهري؛ إذ عُرضت على مجموعة من الأساتذة المتخصّصين في كلية التربيّة والمركز الوطني لتطوير المناهج التّربوية الملحق رقم (5).

2.15. للإجابة عن السؤال الثاني: ما أثر الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة في التّعريف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما) لدى أفراد العينة التجريبية؟

اختبرت الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائيّة عند مستوى دلالة (≤ 0.05 α) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التّطبيقين القبلي والبعدي يعزى إلى استخدام الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة. حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلاميذ العينة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار، ثم استُخدم اختبار (T Paired Samples T Test)لعينتين مرتبطتين، والنتائج يوضحها الجدول الآتي:

الجدول رقم (4) يُبين الفرق بين متوسطي درجات العينة التّجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	د.ح	الدّلالة	القرار	قيمة مربع إيتا	حجم الأثر
القبلي	34	6.55	2.195	24.159	33	0.000	دال	0.909	6.35 كبيرجداً
البعدي	34	19.97	2.128						

يتبيّن من الجدول السابق أنّ قيمة ((t بلغت (24.159) عند درجة حرية (33)، ومستوى دلالة (0.000)، هو أصغر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)؛ أي أنّ الفرق دالٌّ، وبالتالي تُرفض الفرضية الصفريّة وتُقبل الفرضية البديلة لها التي تقول: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات إجابات متعلمي العينة التجريبية عن بنود الاختبار في التطبيقين القبلي والبعدي، لمصلحة الاختبار البعدي. ما يؤكد أثر الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة في التّعريف بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما)، بمستوى أثر مرتفع قدره (0.909) بحسب تصنيف كوهين (Cohen) في الجدول رقم (5)؛ أي أنّ للمتغيّر المستقل تأثيرٌ كبيرٌ في المتغيّر التابع، وبلغ حجم الأثر بالاعتماد على قيمة مربع إيتا (6.35)، وهو أكبر من (0.80)، وهذا يتفق مع (دراستي: البجعة، 2017؛ وعطا الله، 2017)؛ وتثبت هذه النتيجة جودة التّفاعل في الأنشطة الصّفيّة التي دعمت التّخطيط، واكتشاف المعرفة، والتّعلّم، ووضعت المتعلم في بنية معرفية تسمح له بتعديل الاستجابات بما يتناسب مع احتياجاته المعرفية والسياقية، كما أنَّ تصميم الأنشطة التّفاعلية وفق نمطٍ معين جعلها مناسبة لجميع مستويات الخبرة والقدرات والخلفيات الثقافية؛ وهذا يتفق مع ما أثبتته دراسة (Sedig & Parsons, 2013). واستخدمت الباحثة معايير الدّلالة بوصفها محكّات لقياس حجم الأثر بحسب تصنيف كوهين موضّحةً في الجدول الآتي (حسن، 2011، 283):

الجدول رقم (5) يبيّن المحكّات التي وضعها كوهين (Cohen) لقياس حجم الأثر

المعيار	صغير	متوسط	كبير	كبير جداً
حجم الأثر	0.2	0.5	0.8	1.10

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى إلى عامل الجنس.

الجدول رقم (6) يبيّن الفرق بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التّجريبيّة في اختبار الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة

الاختبار	المجموعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	(ت) المحسوبة	د.ح	الدّلالة	القرار
البعدي	التّجريبيّة	ذكور	19	20.18	2.157	0.569	32	0.573	غير دال
		إناث	15	19.75	2.145				

باستخدام اختبار(independent-samples t-test)، نجد أنّ قيمة (ت) المحسوبة= (0.569)، ومستوى دلالتها (0.573) عند درجة حرية (32)، وهو أكبر من مستوى الدّلالة الافتراضي (0.05)، وهذا يؤكد صحة الفرضية الصّفرية؛ أي لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الذكور والإناث في المجموعة التّجريبيّة في الاختبار البعدي يعزى إلى عامل الجنس. وقد ترجع هذه النتيجة إلى أنّ الأسلوب التفاعلي بين الذكور والإناث ساعد على عدم ظهور فروق حقيقة بين الجنسين، إذ إنَّ الدراسات المعروضة لم تتناول متغير الجنس. وتُرجع الباحثة عدم وجود فروق بين الجنسين في نتائج اختبار الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة لطبيعتها، التي تقوم على التّفاعل بين عناصر البنية المعرفية لبطاقات الأنشطة المكونة من المسميات والصور والألوان، وبين الخبرات المعرفيّة والمحاكمة المنطقية للمتعلمين ضمن مجموعاتهم؛ وذلك من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة؛ كل ذلك أدى إلى حدوث معظم التعلّم أثناء النشاط دون الحاجة إلى مزيد من البحث في المنزل، وهذا ما وفّر فرص تعادل الإناث والذّكور في التّحصيل المعرفي لاختبار الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة.

16. مقترحات البحث

1. تصميم الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة والتي تُكسب المتعلم مهارة البحث في المعجم المدرسي عن تسمية معينة أو معلومة.

2. تصميم الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة وفق استراتيجية نمطٍ معينٍ يخدم المحتوى المعرفي المستهدف.

3. إجراء مزيد من تصاميم الأنشطة التّفاعليّة اللاصفيّة ذات الصلة بالخبرات الطبيعية الموجودة ضمن المحيط الحيوي للمتعلم، والتي تُشرك أولياء الأمور مع المتعلمين في البحث عن المعلومة المعجمية.

4. اعتماد بطاقات الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة؛ بوصفها نشاطاً إثرائياً في مادة العلوم في مدارس التعليم الأساسي في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

5. تحويل بطاقات الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة إلى تطبيق أندرويد؛ وذلك لسهولة انتشاره.

17. المراجع العربيّة والأجنبيّة

ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم (2003). لسان العرب (ط.1). تحقيق: عامر أبو حيدر. المجلدات (1)؛ (12). بيروت: دار الكتب العلمية.

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

أبو علام، رجاء. (2004). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربويّة (ط.4). القاهرة: منشورات دار النشر للجامعات.

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

آل عارم، صالح جابر محمد. (2013). فاعليّة برنامج مقترح قائم على الأنشطة الصفيّة المرتبطة بمنهج التربية الاجتماعية والوطنية في إكساب بعض المهارات الحياتيّة البيئية لدى تلامذة الصف السادس الابتدائي في مدينة أبها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

أنيس، إبراهيم؛ ومنتصر، عبد الحليم؛ والصوالحي، عطية؛ وأحمد، محمد خلف الله (1972). المعجم الوسيط (ط.2). القاهرة: دار المعارف.

البجعة، مروة أحمد. (2017). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الصّفيّة في تنمية المهارات الحياتية لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة الدّراسات الاجتماعية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

الجاحظ، أبي عثمان عمرو بن بحر. (1965). الحيوان (ط.2). ج (2) و(3). تحقيق: عبد السلام محمد هارون. مصر: مطبعة مصطفى البابى الحلبي.

الجهوية، ملحقة سعيدة. (2009). المعجم التربوي. الجزائر: المركز الوطني للوثائق التربوية.

حسن، عزت عبد الحميد محمد (2011). الإحصاء النفسي والتربوي. القاهرة: دار الفكر العربي.

دالين، فان (1997). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. (محمد نبيل نوفل، مترجم). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الدُميري، كمال الدين محمد بن موسى (1992). حياة الحيوان الكبرى. دمشق: دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر.

دويدار، عبد الفتاح. (2006). المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي (ط.4). القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

الرازي، محمد بن أبي بكر.(2008). معجم الصحاح. مكتبة لبنان.

زيتون، كمال عبد الحميد. (2003). التدريس نماذجه ومهاراته (ط.1). القاهرة: عالم الكتب.

السعدي، ازهار محمد علي. (2012). فاعلية استعمال الأنشطة الصفية في اكتساب المفاهيم الجغرافية والاحتفاظ بها لدى طالبات الصف الاول المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة كربلاء، كلية التربية.

شمعون، هنادي؛ والعشوش، أيمن. (2006). أساليبٌ كميّة. كلّية الاقتصاد، مركز التعليم المفتوح: منشورات جامعة تشرين.

العطا الله، عمر. (2017). فاعلية برنامج مبني وفق التعلّم النّشط في اكتساب تلامذة الصّف الرابع الأساسي مفاهيم التربية الصحية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.

عليوي، عمر. (2012). أسماء الحيوان في القرآن الكريم: دراسة دلالية ومعجم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة فرحات عباس، سطيف الجزائر، كلية الآداب واللغات.

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.

فهمي، محمد شامل. (2005). الإحصاء بلا معاناة المفاهيم مع التطبيقات باستخدام برنامج spss. الرياض: معهد الإدارة العامة.

الفيروز آباديّ، مجد الدين محمد بن يعقوب. (2005). القاموس المحيط (ط.8). بيروت: مؤسسة الرسالة.

القلا، فخر الدين؛ وناصر، يونس. (2001). أصول التّدريس. منشورات جامعة دمشق.

مخائيل، امطانيوس. (2013). القياس والتقويم في التربية الحديثة (ط.6). كلية التربية،

منشورات جامعة دمشق.

مسعود، جبران. (1992). الرائد (ط.7). بيروت: دار العلم للملايين.

المعاني. (2020). استرجعت بتاريخ 5 مايو 2019 من https://www.almaany.com/.

نصر الدين، جابر (2004). واقع التفاعل الصفي داخل المدرسة الجزائرية. مجلة اتحاد الجامعات العربيّة للتربية وعلم النفس، 2(1)، 30-13.

نصر الله، حنان جودت. (2012). أثر استخدام استراتيجية التّعلم النشط في تنمية المفاهيم والمهارات العلمية لخبرة الحيوان لدى أطفال الرياض (6-5) سنوات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

Green, T. R. G., & Petre, M. (1996). Usability analysis of visual programming environments: a 'cognitive dimensions' framework. Journal of Visual Languages & Computing, 7(2), 131-174.

Sedig, K., & Parsons, P. (2013). Interaction design for complex cognitive activities with visual representations: A pattern-based approach. AIS Transactions on Human-Computer Interaction, 5(2), 84-133.

Sedig, K., Parsons, P., Dittmer, M., & Haworth, R. (2014). Human-centered interactivity of visualization tools: Micro-and macro-level considerations. In Handbook of human centric visualization (pp. 717-743). Springer, New York, NY.

الملحق رقم (1) يُبيّن أسئلة الدراسة الاستطلاعية لتقصي معرفة المتعلمين بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما)

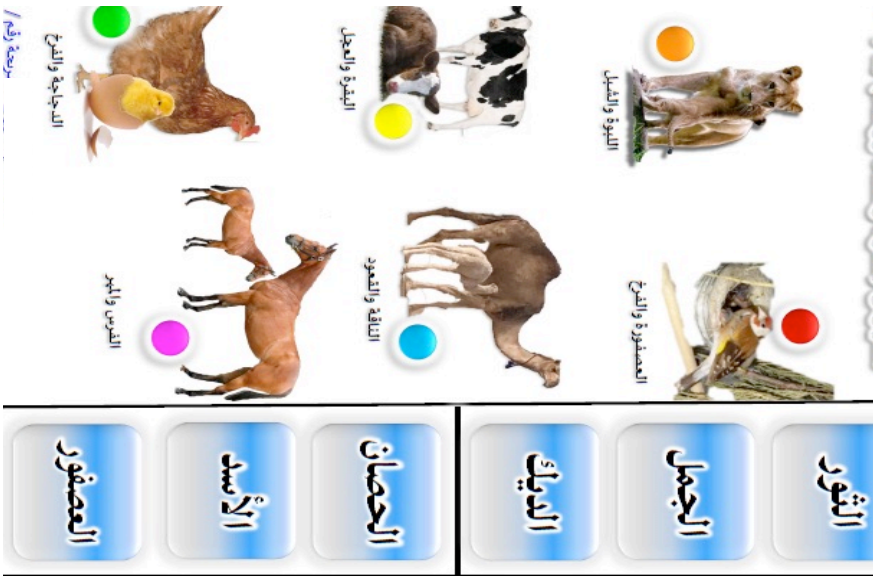
عزيزي المتعلم

أرجو الإجابة عن الأسئلة الثلاثة الواردة أدناه، علماً أنّ إجاباتك لن يترتب عليها أيّ درجات تحصيلية، وستستخدم في أغراض البحث العلمي فقط.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الرقم	البنود
1	اذكر أسماء (ذكر وأنثى وصغير) أحد الحيوانات الآتية: (البقرة، أو الخروف، أو الحصان).
2	ما اسم صغير الكلب؟
3	ما اسم أنثى الجمل؟

الملحق رقم (2) يُبيّن بطاقات الأنشطة التّفاعليّة الصّفيّة وحلولها



الحيوان (ذكره وأنثاه ومولده) / 2 /
الظبية والخِشْفُ
العنزة والجدي
الكلبة والجرو
المكرشة والخِرَنق
الفرس والبغل
النعجة والحمل
شريحة رقم / 2 /

الظبية والخِشْفُ
العنزة والجدي
الكلبة والجرو
المكرشة والخِرَنق
الفرس والبغل
النعجة والحمل
حل شريحة رقم / 2 /

الحيوان (ذكره وأنثاه وولده) / 3 /
الذئب
الفهد
الثعلب
الدب
الحمار
الفيل
الأتانُ والجحْش
الفيلة والدَّغْفَل
الفهْدة والنمور
السرحانة والدُّغْفَل
الثعالة والبرجُوس
الدُّبّة والدُّبَيْسم

الحيوان (ذكره وأنثاه وولده) / 3 /
الأتانُ والجحْ
الفيلة والدَّغْفَل
الفهْدة والنمور
السرحانة والدُّغْ
الثعالة والبرجُوس
الدُّبّة والدُّبَيْس

الحيوان (ذكره وأنثاه وولده) / 4 /
الضَبْعُ
الهِرُّ
الأُفْعُوانُ
الظَّليم
الحمامة
العُقاب
النعامة والحَفَّانةُ
الحمامة والجَوْزل
الضبُعانة والفُرْغُل
اللقوة والهيثم
الأفعى والعُثمان
القطة والدَّرْص
حل شريحة رقم / 4 /

النعامة والحَفَّانةُ
الحمامة والجَوْزل
الضبُعانة والفُرْغُل
اللقوة والهيثم
الأفعى والعُثمان
القطة والدَّرْص
شريحة رقم / 4 /

الملحق رقم (3) جلسات الأنشطة التّفاعلية الصّفية

الجلسة الأولى **الأهـــداف التعلـيمية يتوقع من التلميذ/التلاميذ بعد/أثناء المشاركة في الجلسة أن:**	1. **يُحدد اسم الحيوان الذكر المناسب لأنثاه وصغيرهما في الصورة. (تذكر)** 2. **يقدر أهمية مساندة الصديق في النشاط الصفي. (وجداني)** 3. **يناقش القيمة الرمزية لأسماء الحيوانات التي يكنى الإنسان بها. (وجداني)** 4. **يشارك زميلـه/ زميلتـه فـي المجموعـة الثانيـة بإنجـاز المهمـة التعليميـة. (وجداني)** 5. **يقدر أهمية الأسرة في الحفاظ على النوع. (وجداني)** 6. **يُعدل حل البطاقة بعد التشاور ضمن المجموعة من خلال تغيير مكان المغناطيس. (تقويم)** 7. **يُوظف خبراته السابقة بوضع المغناطيس إلى جانب اسم الذكر الصحيح. (تطبيق)**
المفردات المفتاحية	الثور، الجمل، الديك، الحصان، الأسد، العصفور.
الاستراتيجية المعتمدة في الجلسة	فكر زاوج شارك، التّعلم التعاوني، والتعلّم باللعب، المناقشة.
الوقت المستغرق لكل جلسة.	30 دقيقة.
الـتعزيز والتغذية الراجعة في كل جلسة.	– التغذية الراجعة من خلال تصحيح الإجابات الخاطئة وهي نوعان: داخلية (ذاتية) يقوم بها التلميذ بنفسه من خلال مطابقة إجاباته مع الإجابات الصحيحة، خارجية يعطيها المعلم بشكل فردي وجماعي وملازم للأنشطة. – التعزيز وله نوعان: لفظي يتمثل بعبارات شكرٍ، وغير لفظي يتمثل بنقاطٍ إثرائيةٍ.
نشاط لنشكل عائلة	نشاط رقم (1) لنشكل عائلة. تقوم المعلمة بإعطاء (15) متعلماً أرقاماً متسلسلةً مكررةً (1، 2، 3)، وتنادي كل من حصل على الرقم (1) ليُشكل فريق ذكور الحيوانات، وتنادي كل من حصل على الرقم (2) ليُشكل فريق إناث الحيوانات، وتنادي كل من حصل على الرقم (3) ليُشكل فريق صغار الحيوانات. وما تبقى من التلاميذ الذين لا يحملون رقماً يكونون في فريق التقييم. ثم توزع على تلاميذ المجموعة الأولى قصاصات دوّن عليها أسماء ذكور الحيوانات الستة في البطاقة المعروضة على السبورة المغناطيسية من قسم عالم الحيوان، ثم توزع على تلاميذ المجموعة الثانية قصاصات دوّن عليها أسماء إناث الحيوانات الستة في البطاقة، كما توزع على تلاميذ المجموعة الثالثة قصاصات دوّن عليها أسماء صغار الحيوانات الستة في البطاقة. وتطلب من كل ذكر في المجموعة الأولى البحث عن اسم أنثاه في المجموعة الثانية، وبعد ذلك يبحث الذكر والأنثى معاً عن اسم صغيرهما المناسب في المجموعة الثالثة. ثم تقوم كل عائلة مشكلة من (ذكر، وأنثى، وصغير) بوضع الدائرة

	المغناطيسية (ذات الرأس الملون بلون الدائرة المرسومة على الصورة التي تحتوي على أنثى الحيوان الذكر وصغيره) بجانب اسم الحيوان الذكر المختار، بحسب اجتهادهم. ثم يقوم فريق التقييم المؤلف من (18) متعلماً، بتقييم حل البطاقة المعروضة، وتأخذ المجموعة التي حلت أو قيّمت بشكلٍ صحيحٍ نقطةً إثرائيةً. ملاحظة: تستثنى عائلة الثور (البقرة، والعجل)؛ لحساسية الاسم بالنسبة التلاميذ. مسار النشاط. يلون التلاميذ الدائرة بلون الدائرة المرسومة على الصورة التي تحتوي على الأعراض بجانب اسم المرض. ثم يضعون بطاقة الحل، فيجدون الإجابات الصحيحة، وذلك بتطابق لون الدائرة المغناطيسية مع لون المسمى بجانبها.
الوسائل التعليمية لكل جلسة، دوائر مغناطيسية متحركة ذات رأس بلاستيكي ملوّن بالألوان الآتية: (الأخضر، والأصفر، والبرتقالي، والأزرق، والأحمر، والزهري)، عددها (6)، قصاصات ورقية.	
تقويم شفوي	– اذكر أسماء (إناث وصغار) الذكور الآتية: (الجمل، الأسد، الحصان).
الجلسة الثانية	
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ بعد/أثناء المشاركة في الجلسة أن:	1. يتنبأ باسم الحيوان من خلال صوته. (فهم) 2. يقرر الاسم الصحيح للحيوان من خلال المناقشة في مجموعته. (تقويم) 3. يناقش الدلالة الرمزية لأسماء الحيوانات التي يكنى الإنسان بها. (وجداني) 4. يتشاور مع مجموعته في تقييم حلول زملائه. (تحليل) 5. يُقدر قيمة التعاون في إنجاز المهمة التعليمية. (وجداني) 6. يربط بين الاستقبال السمعي (المثير)، والاستجابة المعرفية المناسبة. (تركيب)
المفردات المفتاحية	الخروف، الأرنب، الكلب، التيس، الحمار، الغزال.
نشاط لتشكل عائلة	– نشاط رقم (2) لتشكل عائلة. تُشغل المعلمة الملف الصوتي المتضمن أصوات الحيوانات (إعرفني من صوتي)، بعد توزيع التلاميذ إلى ثلاث مجموعات، ثم يستمع التلاميذ لأصوات الحيوانات المعروضة في البطاقة من قسم عالم الحيوان، ويُطلب منهم أن يحزروا اسم الحيوان من خلال صوته، والمجموعة الأسرع في الإجابة، تأخذ نقطةً إثرائيةً، وتبدأ بحل البطاقة المعروضة على السبورة المغناطيسية بشكلٍ جماعيٍ من خلال التشاور والمناقشة، ثم يقوم الفريق الثاني بتقييم عمل المجموعة الفائزة، وتأخذ المجموعة التي حلت أو قيّمت بشكلٍ صحيحٍ نقطةً إثرائيةً.
نشاط تقويمي	– اذكر أسماء (إناث وصغار) الذكور الآتية: (الأرنب، الخروف، الغزال).
الجلسة الثالثة	
الأهداف التعليمية	1. يُسمّع اسم الحيوان (ذكره، وأنثاه، وولده). (تذكر) 2. يبدي رأيه في تكنّي الإنسان بأسماء الحيوانات كدلالة على صفة من صفاته. (تقويم)

يتوقع من التلميذ أن:	3. يُقدّر قيمة التعاون في إنجاز المهمة التعليمية. (وجداني) 4. يربطوا بين اسم الحيوان الذكر والصورة الدالة على أنثاه وصغيرهما في البطاقة. (تحليل) 5. يربط بين الاستقبال السمعي (المثير)، والاستجابة المعرفية المناسبة. (تركيب)
المفردات المفتاحية	الذئب، الفهد، الثعلب، الدب، الحمار، الفيل.
نشاط لنشكل عائلة	– نشاط رقم (3) لنشكل عائلة. تُشغل المعلمة الملف الصوتي المتضمن أصوات الحيوانات، بعد توزيع التلاميذ إلى ثلاث مجموعات (إعرفني من صوتي)، ثم يستمع التلاميذ لأصوات الحيوانات المعروضة في البطاقة من قسم عالم الحيوان، ويُطلب منهم أن يحزروا اسم الحيوان من خلال صوته، والمجموعة الأسرع في الإجابة، تأخذ نقطةً إثرائيةً، وتبدأ بحل البطاقة المعروضة على السبورة المغناطيسية بشكلٍ جماعيٍ من خلال التشاور والمناقشة، ثم يقوم الفريق الثاني بتقييم عمل المجموعة الفائزة، وتأخذ المجموعة التي حلت أو قيّمت بشكلٍ صحيحٍ نقطةً إثرائيةً.
تقويم شفوي	1. اذكر أسماء ذكور إناث الحيوانات الآتية: (السرحانة، الثعالة، الأتان).
الجلسة الرابعة	
الأهداف التعليمية يتوقع من التلميذ/التلاميذ بعد/أثناء المشاركة في الجلسة أن:	**1.** يجد علاقة بين صورة أنثى الحيوان وولده وبين اسم الحيوان الذكر المناسب لهما في البطاقة. (فهم) **2.** ينظم الأشكال المغناطيسية الملونة بجانب اسم الحيوان الذكر المناسب لأنثاه وصغيرهما. (تطبيق) **3.** يُساند زميله/ زميلته في مجموعته لإنجاز المهمة التعليمية. (وجداني) **4.** يناقش زملاءه في الفريق بوجهة نظره في حل البطاقة. (فهم)
المفردات المفتاحية	الضبع، الظليم، الحمامة، الأفعوان، الهرُّ، العُقاب.
نشاط لنشكل عائلة	نشاط رقم (4) لنشكل عائلة. تقوم المعلمة بإعطاء (18) تلميذاً وتلميذةً أرقاماً متسلسلةً (1، 2، 3)، وتنادي كل من حصل على الرقم (1) ليُشكل فريق ذكور الحيوانات، وتنادي كل من حصل على الرقم (2) ليُشكل فريق إناث الحيوانات، وتنادي كل من حصل على الرقم (3) ليُشكل فريق صغار الحيوانات. وما تبقى من التلاميذ الذين لا يحملون رقماً يكونون في فريق التقييم. ثم توزع على تلاميذ المجموعة الأولى القصاصات التي دوّن عليها أسماء ذكور الحيوانات الستة في البطاقة المعروضة على السبورة المغناطيسية من قسم عالم الحيوان، ثم توزع على تلاميذ المجموعة الثانية القصاصات التي دوّن عليها أسماء إناث الحيوانات الستة في البطاقة، كما توزع على تلاميذ المجموعة الثالثة القصاصات التي دوّن عليها أسماء صغار الحيوانات الستة في البطاقة. وتطلب من كل ذكر في المجموعة الأولى البحث عن اسم أنثى نوعه في

	المجموعة الثانية (فكر)، وبعد ذلك يبحث الذكر والأنثى معاً عن اسم صغيرهما المناسب في المجموعة الثالثة (زاوج). ثم تقوم كل عائلة مشكلة من (ذكر، وأنثى، وصغير) بوضع الدائرة المغناطيسية (ذات الرأس الملون بلون الدائرة المرسومة على الصورة التي تحتوي على أنثى الحيوان الذكر وصغيره) بجانب اسم الحيوان الذكر المختار (شارك)، بحسب اجتهادهم. ثم يقوم فريق التقييم المؤلف من (15) تلميذاً وتلميذةً، بتقييم حل البطاقة المعروضة، وتأخذ المجموعة التي حلت أو قيّمت بشكلٍ صحيح نقطةً إثرائيةً.
تقويم شفوي	– اذكر أسماء ذكور الحيوانات الآتية: (اللقوة، القطة، النعامة).

الملحق رقم (4) اختبار الأنشطة التّفاعلية الصّفية

بيانات المتعلم
الاسم: ----------
-
الصف: ----------
-

عزيزي المتعلم

يهدفُ الاختبار الّذي بين يديك إلى تقصي معرفتك بمدلولات العائلة عند بعض الحيوانات (ذكرها وأنثاها؛ وصغيرهما).

لذلك أرجو تنفيذَ ما يأتي:

- اِقرأْ كلَّ سؤالٍ بدقة.
- اِختَرْ إجابةً واحدة فقطْ تعتبِرها الإجابةَ الصّحيحة، فلِكلِّ سؤالٍ إجابةٌ صحيحةٌ واحدة، أمّا الإجاباتُ الباقية فغَير صحيحة.
- تجاوز السؤالَ الّذي لا تعرف إجابتَه ثمَّ عُدْ إليه مرّة أُخرى، إنْ سمح الوقت.
- ضعْ إشارة (√) أمام الإجابة الصّحيحة، وإشارة (χ) بجانب العبارة الخاطئة.

مُفردات الاختبارِ
س 1) قالَ الشّاعر أبو الحَسَن في مَدْحِ الخليفة المُتَوكِّل: "أنتَ كالكَلْبِ في حِفاظِكَ لِلْوِدّ، وكالتَّيْسِ في قِراعِ الخُطُوبِ". على ماذا تدُلُّ كلِمتا (الكلْب والتّيْس) في البيتِ السّابق؟
❶ كلمةُ الكلبِ تَدُلُّ على الوفاءِ، وكلِمةُ التَّيس تدُلُّ على قُوَّةِ البَأْس.
② كلمةُ الكلب تدلُّ على الحِماية، وكلمة التّيس تدلّ على الشّجاعة.
③ كلمةُ الكلب تدلّ على قوّة البَأْس، وكلمةُ التّيس تدلّ على الوَفاء.
④ كلمةُ التّيس تدلّ على الحِماية، وكلمةُ الكلبِ تدلّ على الشّجاعة.
س 2) عِندما يُشَبَّهُ الإنْسَان بالغَزالِ يُقْصَدُ بذلك:
① قُدرَتُه على الغَزْلِ والحِيَاكَة.
② السُّرْعةُ في الإجابةِ عنِ الأسْئِلة.
③ البَشَرةُ السَّمْرَاء.
❹ الجِسْم الرّشِيق.
س3) ما اسمُ ذكر اللَّبُوة وصَغيرِها؟
① النّمرُ والهِرْمَاسُ.
② الفهد والفُرْغُل.

❸ الأسدُ والشبل.
④ الذئب والدَّغْفَلُ.
س4) ما اسمُ أُنثى الأرنب وصَغيرِه؟
① أرنوبَة وأرنُوب.
② الثُّعَالَة والهِجْرِسْ.
❸ العكْرشَة والخِزْنقُ.
④ سريعة وسريع.
س 5) ما اسْمُ أُنثَى التيس وصَغِيرِه؟
① التَّيسة والخروف.
❷ العَنُزة والجَدْيُ.
③ النّعْجَةُ والحَمَلُ.
④ المعزة والخِزْنقُ.
س6) عائلةٌ ذكرها الفَهْد وأنثاها الفَهْدة، فمن ولدهما؟
❶ العَوْبَر.
②الخِزْنقُ.
③ الجَوْزل.
④ الفُرْعُل.
س7) ما اسمُ ذكر النّعامة وصَغيرِها؟
① النّعام والخِشفُ.
② اللّقوَةُ والهَيْثَم.
③ نعيم ونعوم.
❹ الظَّليم والحَفَّانةُ.
س8) إذ لَقَّح الثور البقرة فيكون ولدهما هو:
① الحمل.
❷ العجل.
③ الجاموس.
④ التيس.
س9) إذا لَقَّح الحِمار الفرس يكون ولدهما هو:
① المهر.
❷ البغل.
③ الجحش.

④ الحصان.
س10) إذا لَقَّحَ الحِمار الأتان يكون ولدهما:
❶ الجحش.
② الحِمار الوحشي.
③ الجَّدي.
④ الجَّاموس.
س11) الدَّغْفَلُ: اسمٌ يطلق على ولدي حيوانين هما:
❶ الفيل والذئب.
② الفهد والثعلب.
③ الضَبْعُ والهِرُّ.
④ الدُّبُ والغزال.
س12) تسمى أنثى الخروف:
① المعزة.
② السرحانة.
③ العنزة.
❹ النعجة.
س13) يسمى ولد الجمل:
❶ القعود.
② النَّاقة.
③ الإبل.
④ البعير.
س14) يسمى ولد الثَّعلب:
❶ الهِجْرس.
② الثُّعالة.
③ الظَّليم.
④ الخِشفُ.
س15) يُسمى ولد الضَّبع:
❶ الفُرْغُل.
② الوحش.
③الدَّغْفَل.
④ البُعْبُع.

ثانياً: ضع إشارة (√) بجانب العبارة الصحيحة، وإشارة (x) بجانب العبارة الخاطئة.
16) استخلصت من الأنشطة، أن الدّيكَ يبيض بيضةً واحدةً في كل يومٍ.X
17) الفرخُ: هو اسمٌ يطلق على صغيري العصفور والدّجاجة. √
18) الحرفان الأوليان لاسمي أنثى الحصان وولده مجموعان في كلمة (فم). √
19) الحمامةُ: اسم يطلق على ذكر الحمام وأنثاه معاً. √
20) الذئبة أنثى الذئب، وولدهما الفُرْغُل.X
21) صديقي اسمه عثمان، ومعنى اسمه هو: فَرْخُ الأفعى. √
22) الدُّبة أنثى الدب، وولدهما دبدوب.X
23) عائلة الفيل والفيلة يدعى ولدهما الدِّرصُ. X
24) صديقي اسمه الهيثم، ومعنى اسمه هو: فَرْخُ العُقَابِ. √

ملحق رقم (5) يُبيّن أسماء السادة المحكمين

تسلسل	الاسم	الاختصاص	مكان العمل	أداتا البحث (الأنشطة التّفاعلية الصّفيّة المصممة، والاختبار التّحصيلي)
1	أ. د. عبد الله المجيدل	أصول التربية	كلية التربية–جامعة دمشق	√
2	أ. د. أسما إلياس	مناهج تربوية	كلية التربية– جامعة دمشق	√
3	أ. د. حليم أسمر	فلسفة التربية	كلية التربية–جامعة حلب	√
4	أ. د. يحيى العمارين	مناهج وطرائق تدريس العلوم	كلية التربية–جامعة دمشق	√
5	د. غسان خلف	علم اجتماع تربوي	كلية التربية–جامعة دمشق	√
6	د. فداء سودان	مناهج وطرائق التدريس	المركز الوطني لتطوير المناهج في دمشق	√
7	د. علا حلاق	تقنيات التعليم	مديرية تربية دمشق	√
8	أ. سها صطوف	ماجستير– إجازة معلم صف	مديرية تربية ريف دمشق	√

التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية: تصور مقترح

منى بنت راشد النعيمية
وزارة التربية والتعليم - سلطنة عُمان
أ.د. أحمد بن حمد الربعاني
أستاذ المناهج وطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية
جامعة السلطان قابوس – سلطنة عُمان

المستخلص

هدفت هذه الدراسة إلى توضيح أحد أهم الأنماط التربوية المعاصرة، المتمثلة في التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية، والتي تضطلع بدور رئيس في بناء القدرات المتمكنة في إيجاد فضاء خارجي لتحقيق التنمية المستدامة في جميع مناحي الحياة، ورفع المؤشرات التنافسية لدعم الاستقرار والازدهار للمجتمعات. بالإضافة إلى أن دراسة التربية الفضائية وتطبيقاتها في مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية من أساسيات بناء النشء المفكر الذي يمتلك الثقافة المعرفية المطلوبة من أجل الحياة والعمل في القرن الحادي والعشرين، وتحقيقاً لرؤية عُمان 2040؛ لذا يشهد تعليم علوم الفضاء عناية عالمية كبيرة منذ الجذور التاريخية لعلوم الفضاء، وقد طرح في هذه الدراسة أيضاً أهم سمات معلم التربية الفضائية، ثم تناولت تطبيقات التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية، يليها التحديات التي تواجه التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية والمتعلقة بالأهداف، والمحتوى، والإدارة المدرسية، واستراتيجيات التدريس، والوسائل والتقنيات والبنية التحتية، وأساليب التقويم، والطلبة، وغيرها. واختتمت الدراسة بتوضيح التصور المقترح لمحتوى البرنامج التعليمي المقترح في التربية الفضائية وعلاقته بمناهج الدراسات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: التربية الفضائية، الدراسات الاجتماعية، البرنامج التعليمي المقترح، تصور مقترح، سلطنة عُمان.

Space education in social studies curricula: a proposed vision

Abstract

This study aimed to clarify one of the most important contemporary educational patterns, represented by space education in social studies curricula, which plays a major role in building capabilities capable of creating outer space to achieve sustainable development in all aspects of life, and raising competitive indicators to support stability and prosperity for societies. In addition, the study of space education and its applications in the Omani social studies curricula are among the basics of building thinking youth who possess the cognitive culture required for life and work in the twenty-first century, and to achieve Oman's 2040 vision. Therefore, space science education has witnessed great global attention since the historical roots of space science. This study also presented the most important characteristics of the space education teacher. It then addressed the applications of space education in social studies curricula, followed by the challenges facing space education in social studies curricula related to goals and content. School administration, teaching strategies, methods, techniques, infrastructure, evaluation methods, students, and others. The study concluded by clarifying the proposed vision for the content of the proposed educational program in space education and its relationship to social studies curricula.

Keywords: space education, social studies, proposed educational program, proposed vision, Sultanate of Oman.

خلفية الدراسة وأدبياتها

أضحى علم الفضاء حجر الأساس الذي تقوم عليه جميع العلوم الأخرى؛ ليس لكونه العلم الذي نشأ بنشأة الإنسان على الأرض فحسب، بل هو أيضاً عبادة التفكر والتأمل في خلق الله، المتمثلة في الظواهر الكونية، ولا يقف عند حد التأمل، بل تتطور عبر مراحل متوالية لتبدأ بالملاحظة والتأمل ثم الوصف فالتفسير، ثم التحليل الدقيق فالتطبيق والابتكار، وبذلك يصبح علم الفضاء علماً وظيفياً يخدم بقاء واستدامة العالم أجمع.

كما أصبح علم الفضاء علماً ديناميكياً يهتم بدراسة الظواهر البيئة المتغيرة المحيطة بالإنسان على اختلاف طبقات الفضاء الخارجي، والذي يتصف بالتغير والتطور من وقت لآخر، فيربط بين أبعاد الزمن الثلاثة، الماضي عند البحث عن أسباب الظاهرات، والحاضر عند رصدها ووصف تأثيرها، والمستقبل عند اقتراح السُبل المستدامة (Plakitsi, 2013).

ومن هنا؛ يتضح أن علم الفضاء معرفة حياتية يتفاعل الإنسان من خلالها مع الفضاء المحيط به، وللوصول لذلك؛ لابد أن يتسلح الطلبة بالمفاهيم والمهارات الضرورية لتحقيق الهدف المنشود من التربية الفضائية (Space Education)، والتي وردت عند أفيـــول (Afful, 2020, P. 351) بأنها: «فرع من فروع التربية الذي يهتم بتعليم الطلبة عن الفضاء وعلومه ومركباته وتكنولوجيته، ويعزز الوعي العلمي والتقني والمهاري لدى الطلبة؛ لتحسين جوانب الحياة على الأرض». الأمر الذي يتطلب من باب الإلحاح وليس من باب الفضول، إعداد أجيال قادرة على مواجهة عالم مليء بالمعارف المفاهيمية والمهارات والقضايا والتحديات، مما يجعلهم مستجيبين للتغيرات العالمية، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال التربية والتعليم بتضمين علوم الفضاء كتوجه هام ضمن توجهاتها الحديثة.

وأكد مكتب الأمم المتحدة لشؤون الفضاء (UNOOSA, 2022) أهمية التربية الفضائية في ظل ما يشهده العالم من تطور في إمكانية وصول الجميع إلى الفضاء من خلال التقنيات الحديثة. ويركز البنك الدولي (The World Bank, 2017) على الدور الذي تلعبه التربية الفضائية في تعزيز قدرة الطلبة على استخدام المعلومات التي ترسلها الأقمار الصناعية في مجال رصد التقدم؛ لتحقيق أهداف التنمية المستدامة في جميع المجالات، وبالتحديد في التنمية الحضرية، والزراعة، والتنمية الريفية، وإدارة الموارد المائية.

وتزايد الاهتمام بالتربية الفضائية منذ نهايات القرن الماضي بشكل واضح في التعليم الجامعي، ثم لاحقاً في التعليم ما قبل الجامعي؛ ليشكل أحد أهم مرتكزات محتوى المناهج الدراسية في بعض الأنظمة التعليمية حول العالم. إذ يشير بريتونس (Bretones, 2019) إلى أن التربية الفضائية شهدت تحولاً كبيراً خلال العقدين الماضيين في مجال تضمينها في المناهج الدراسية

وتدريسها وتقويمها وتطوير التقنيات التعليمية الداعمة لها ضمن البيئة الصفية؛ بهدف تنشئة الأجيال؛ ليكونوا قادرين على المساهمة الفاعلة في التوجهات العالمية نحو الفضاء.

ولا مناص من القول: إن الإقبال الكبير من قبل المنظمات والمؤتمرات والباحثين نحو التربية الفضائية، يرجع لأهمية مردودها الإيجابي على العملية التعليمية، بإيجاد مناهج دراسية ذات مواصفات عالية تكسب الطلبة المعارف المفاهيمية والاتجاهات والمهارات، والوعي بالقضايا المرتبطة بها؛ نظراً لما تحمله من مستقبل اقتصادي مستدام. ويؤكد جيومير(Goemaere, 2019) أن تضمين علوم الفضاء في مناهج الفيزياء والرياضيات والجغرافيا يشكل ضرورة تتماشى مع التوجهات العالمية.

وزاد الاهتمام بالتربية الفضائية في مشاريع بناء وتصميم المناهج الدراسية وفقاً للمعايير العالمية الخاصة بها، كنموذج كولورادو لمعايير محتوى الجغرافيا Model Colorado Geography for Standards Content (Riebsame et al., 1996)، والمشروعات العلمية للمعايير الوطنية للعلوم National Science Education Standards (Kaftan et al., 2006)، ومعايير محتوى العلوم في مناهج بنيومكسيكو New Mexico Science Content Standards (Mondragón & Stapleton, 2005)، إضافة إلى نموذج وسكونسن للمعايير الأكاديمية للعلوم Wisconsin's Model Academic Standards for Science (Buchsbaum et al., 2005)، ومعايير محتوى المنهج المحوري بنيوجيرسي The New Jersey Core Curriculum Content Standards (Miller et al., 2009).

ومن زاوية أخرى، هدفت معايير محتوى علوم الأرض والفضاء بولاية كولورادو (Sekhar et al., 2013) إلى تكوين مجتمع متنور علمياً وتكنولوجياً في علوم الأرض والفضاء، بحيث يكون أفراده قادرين على استخدام المعلومات ومناقشة القضايا المهمة المتعلقة بالفضاء (Orion, 2019)، من خلال دراسة الأرض وتركيبها وتاريخها والعمليات التي كونتها، وبالتالي يحصل الطالب على فهم أعمق للكوكب الذي يعيش عليه، وتكوين مهارات واتجاهات تمكنه من الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بحياته اليومية، والتنبؤ بالظواهر وقراءة المقالات العلمية الواردة في الصحف اليومية، والتقارير والمعاهدات الدولية المختصة بعلوم الفضاء، وفهمها ومناقشة الاستنتاجات وحل المشكلات واتخاذ القرار الصائب حولها (Spector et al., 2020).

ومما يلاحظ، تسابق بعض الدول في إدراج التربية الفضائية ومفاهيمها وموضوعاتها ومهاراتها وقضاياها في مختلف مناهجها الجامعية وما قبلها، إذ قامت دول الاتحاد السوفييتي سابقاً ببناء وتصميم مناهجها الدراسية للمراحل من الروضة حتى الثاني عشر؛ لتتمكن من مواصلة سابقيتها

في علوم الفضاء (Abdel-Radi, 2022).

وضمنت الولايات المتحدة الأمريكية علوم الفضاء أيضاً في مختلف المراحل الدراسية؛ بوصفها الدولة الثانية في قائمة الوصول إلى الفضاء، واستكمالاً لتلك الجهود تم تنشئة القدرات الوطنية عليها، والتصدي للقضايا ذات الصلة بمناطقها (United Nation, 2020).

وركزت القارة الأفريقية بانضمام عشرون دولة على استثمار موقعها الجغرافي خارج مدار كوكب الأرض، والدخول في سباق الفضاء بسرعة ملحوظة، وشكل ذلك قاعدة استثنائية زاخرة بالأنشطة الفضائية التي تدعم العلوم والتكنولوجيا والابتكارات والبحث العلمي في مجال التنمية المستدامة، وتشريبها في المناهج الدراسية، لاسيما مصر التي خطت خطوات واسعة في ذلك، وفقاً لاستراتيجيتها ورؤيتها الوطنية، وتحقيقاً لأجندة افريقيا 2036 (وكالة الاتحاد الافريقي، 2017).

وأولت المملكة المتحدة في استراتيجية التعليم والمهارات والتوعية (UK Space Agency Education, Skills and Outreach Strategy, 2016) استلهام أكبر عدد من القوى البشرية في التعليم بمفاهيم ومهارات علوم الفضاء في المناهج الدراسية، وتنمية قدراتهم والوعي بقضاياها وصولاً لمستوى أعلى، ما يضمن لهم تأسيس كوادر ماهرة في مجال الفضاء للمستقبل.

وتأكيداً لأهمية الوعي بالدور الإيجابي الذي يضطلع به الفضاء في مسيرة التعلم المستدام، بالاعتماد على مختلف الاستراتيجيات في التدريس، والتي تسهم بشكل كبير في نمو العمليات العقلية العليا بعدد من المهارات الفضائية لدى الطلبة، وتزيد من وعيهم بقضايا الأرض والفضاء برؤيتها من منظورات متعددة تدعم تفكيرهم الناقد، ومهارات حل المشكلات لديهم، وتوليد الحلول الإبداعية والابتكارية لها (Plakitsi, 2013)، ويشيد الحميدان (2019) بأن تضمين استراتيجيات التدريس الرقمية تساعد من رفع التحصيل المعرفي والمهاري للطلبة، ويؤكد أن التقنيات الحديثة هي المطلب المُلِح والدائم لنجاح العملية التعليمية.

لذلك، حرص بعض الباحثين على توظيف استراتيجيات تدريسية لعلوم الفضاء منها ما أشارت له الدوحاني (2012) التي كشفت عن فاعلية استخدام برامج تعليمية في تدريس علوم الفضاء، وتطوير اتجاهات المعلمين والطلبة نحوه، إضافة إلى أهمية تضمين موضوعات التربية الفضائية من صفوف رياض الأطفال حتى المرحلة الثانوية (UK Space Agency, 2016)، وتؤكد ماجد وآخرون (Majid et al., 2015) على الدور الهام الذي يقوم به تدريس علوم الفضاء في تطوير الثقافة العلمية واختزال الفجوة المعرفية بين مراحل التعليم، وأوضح محمد (2016) بإمكانية تنمية مهارات الطلبة ذوي المستوى الفكري المرتفع عن طريق تدريس علوم الفضاء، واتفقت معه نتائج (هاني، (2016، وهذه إشارة لضرورة تضمين التربية الفضائية في المناهج الدراسية.

ويسلط البلوشي والمعمري (2020) الضوء على أهمية تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء استشراف المستقبل وقضاياه، كما أوضح الشعيلي (2010) ضرورة الاهتمام بالأبعاد الجديدة في مجالات العلم، ومنها: أبعاد الفلك والفضاء والكون في أثناء إعداد وبناء المناهج الدراسية، وأهمية تطوير النظم التعليمية؛ لتكون قادرة على إعداد الكوادر البشرية المنتجة، والملبية لمتطلبات المستقبل وسوق العمل، بتطوير مناهجها في ظل الانفجار المعرفي والتكنولوجي، وتحقيقاً لأهداف الإطار الوطني العُماني لمهارات المستقبل كخطوة لمواكبة التنمية المستدامة في التعليم. لذا فإن تضمين التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية، يسهم في إيجاد مواطناً واعياً ملتزماً بواجباته، ومتطلعاً لإيجاد حلول للمشكلات التي تعاني منها المجتمعات، بتسخير الثروة الفضائية بأبعادها الاستثمارية المتنوعة معلوماتياً وسياسياً واجتماعياً واقتصادياً وأمنياً وثقافياً.

وعلاوة على ذلك؛ أكد الزيدي والنوفلي (2021) أن الموضوعات المتعلقة بالأقمار الصناعية، وسواتل الملاحة، والتلفزيون الفضائي، والتلسكوبات، والرحلات الآلية والمأهولة، وجهاز تحديد المواقع العالمية (GIS)، والصواريخ، والمركبات الفضائية، ومحطات الفضاء، وأدوات رصد الطقس والخرائط والصور والاستشعار عن بُعد، جميعها تدرس ضمن سياقات إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية، وهذا ما يجعل تضمينها ضمن مناهج الدراسات الاجتماعية انعكاساً مُلحاً للتوجهات العالمية في مجال الفضاء.

لذلك؛ تعد مناهج الدراسات الاجتماعية جوهر المناهج الدراسية في العملية التعليمية؛ نظراً لطبيعة محتواها وشموليتها لجميع فروع العلوم الأخرى (Robertson, 2021))، بوصفها تجمع بين علوم عدة ضمن ما يسمى بالعلوم البينية، وهذا ما يجعلها أكثر كفاءة وقدرة على طرح مختلف الموضوعات بشكل متكامل وشمولي، ما يمكن من اكساب الطلبة للمعارف والاتجاهات والقيم والسلوكات المرتبطة بتلك الموضوعات، وما يجعلها أيضاً أهم المناهج الدراسية استخداماً لغرض تنمية المهارات المستقبلية وتعزيزها في نفوس الطلبة، والمنطلق الذي يمهد خلق الظروف الملائمة؛ لتحقيق الرؤى الوطنية على الصعيد العالمي (العميري، 2017).

وهذا ما يجعل مناهج الدراسات الاجتماعية الأكثر ملاءمة لتدريس التربية الفضائية، إذ أشارت محمد (2022) إلى ضرورة تضمين بيولوجيا الفضاء وتنمية مهاراتها في مختلف المراحل الدراسية، وضرورة إدراك الطلبة لأثر علوم التكنولوجيا في المجتمعات وثقافتها، ولابد من تعزيز دور معلمي الدراسات الاجتماعية لتوجيه وإرشاد الطلبة؛ ترسيخاً للمعتقدات والاتجاهات الإيجابية التي يكونونها نحو التكنولوجيا في العصر الرقمي.

وبما لا يدع مجالاً للشك؛ إن ما يزيد ثقل أهمية تضمين موضوعات التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية هو وجود القاعدة المعرفية في هذه المادة التي تمكن من تدريسها، كما هو الحال في موضوعات الطقس والمناخ والظواهر الفلكية كالخسوف والكسوف وفصول السنة، وارتباطها بالعديد من الأنشطة الاقتصادية والاجتماعية والدينية (Weeks and Faiyetole, 2014). لذلك، فإن إدماج التربية الفضائية في هذه المناهج يجعلها أكثر فاعلية، ولاسيما إذا ما عرفنا أن كل الأجسام في الفضاء بما فيها كوكب الأرض تتأثر بقوى تعمل عبر النظام الشمسي والكون، وما يتبعها من مجرات وكويكبات والفضاء الخارجي، لذلك تشكل دراسة النظام الشمسي بما فيها الاتصالات عن بُعد وعلم الإنسان الآلي والأقمار الصناعية والمكونات المصغرة المستخدمة في الحاسوب والآلات الالكترونية الأخرى مصدراً لتعزيز فهم الطلبة لأصول الأرض وبما يعود عليها بالنفع مستقبلاً.

ومن هذا المنطلق؛ أصبح من الضرورة أن تحذو سلطنة عُمان حذو دول العالم في تضمين التربية الفضائية ضمن مناهجها الدراسية، فقد أوصت دراسة أوريون (Orion, 2019) إلى ضرورة إدراك صانعي القرار بالنسبة للمناهج بأهمية تضمين التربية الفضائية وتطبيقاتها في المناهج الدراسية، ما عزز الحاجة اللازمة إلى مراجعة مستوى تضمين التربية الفضائية في المناهج الدراسية؛ لكونها لا تعرض بشكل يبرز الفوائد الجمّة لتدريسها.

وبالنظر إلى أن التربية الفضائية كغيرها من الاتجاهات الحديثة في العلوم، لا تكاد تخلو من بعض الصعوبات، ولكنها لا تصل إلى حد المعوقات التي تحول دون تعليمها واستيعابها ضمن البيئة المدرسية، ولكن تتطلب كوادر ذو كفاءة عالية من المعلمين لتدريسها، إذ كشفت بعض الدراسات كدراسة كينزك وآخرون (Knezek et al., 2020) أن تدريس التربية الفضائية يتطلب وجود معلمين لديهم اطلاع واسع ومهارة عالية لتدريسها، إلّا أن نتائج هذه الدراسة أظهرت بأن عدداً كبيراً من هؤلاء المعلمين في الميادين التربوية يفتقرون إلى تلك الثقافة الفضائية، مما يؤثر سلباً في أدائهم وفي التحصيل المعرفي والمهاري للطلبة (غانم، 2020؛ الدايرية وآخرون، 2022؛ السعيدي وآخرون، 2023؛ Al Saud, 2022).

ويقع على عاتق المعلمين تحقيق أهداف التربية الفضائية من عدمها في العملية التعليمية، والذي يتوجب عليهم أن يكونوا ملمين بالأدوار الجديدة في ظل عصر الثورة العلمية التكنولوجية بمجال الفضاء (Plummer, 2014، وكشفت دراسة بولينيز وجاريت (Bulunuz & Jarrett, 2009) قلة كفاءات المعلمين في تدريس التربية الفضائية، وأن معظمهم يمتلكون تصورات قديمة ومفاهيم خاطئة عن الفضاء.

وتماشياً مع رؤية عُمان 2040 في مواكبة المتغيرات الإقليمية والعالمية واستثمار الفرص المتاحة وتوليد الجديد منها، بالارتكاز على محاورها المبنية على الإبداع والابتكار بما يخدم البحث العلمي والتعلم مدى الحياة، وتنمية مهارات المستقبل، بتوطين علوم الفضاء في المناهج الدراسية، وإعداد كوادر وطنية مأهولة بخبرات وقدرات ومعارف في التربية الفضائية، وتمكينهم للنهوض بسلطنة عُمان في مصافِ الدول المتقدمة في مجال الفضاء.

وقد وجد الباحثان في الأدبيات والدراسات السابقة ما شجعهم على بناء التصور المقترح في التربية الفضائية؛ للإسهام في تدريس الموضوعات الفضائية بطريقة تتيح للطلبة تنمية معارفهم ومهاراتهم والاتجاه نحو الفضاء والقضايا والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، وتقديمها بصورة استشرافية، ما ينعكس ذلك إيجاباً من توجهاتهم نحوها مستقبلاً. وعلى الرغم من أهمية تعزيز التربية الفضائية والوعي بها في العملية التعليمية، إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية – على حد اطلاع الباحثان - التي تتناول التربية الفضائية كبرنامج تعليمي متكامل بمتغيرات عدة، وقياس فاعليته على عينة الدراسة، ومعظم الدراسات التي أجريت في التخصصات العلمية البحتة.

مشكلة الدراسة

تبعاً لما نادت به العديد من الأدبيات والدراسات السابقة (غانم، 2020؛ الدايرية وآخرون، 2022؛ السعيدي وآخرون، 2023؛ Al Saud, 2022) بأهمية خضوع المناهج الدراسية للدراسة والتحليل والتقويم في ضوء متغيرات العصر العلمية والتكنولوجية؛ حتى يتسنى بناء القدرات البشرية المواكبة لها، وأهمية تعزيز الوعي بالقضايا الفضائية باعتبارها جزء لا يتجزأ من حل المشكلات التي تحيط بأفراد المجتمع.

ومن جهة أخرى؛ أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود صعوبات عديدة يعاني منها المعلمون في تدريس التربية الفضائية ومهاراتها وقضاياها، وأهمها نقص في عدد برامج الدورات التدريبية؛ لتطوير معارف ومهارات معلمي الدراسات الاجتماعية بموضوعات التربية الفضائية (المسروري، 2013)، وقلة توفر تقنياتها كالتلسكوب، ونظم المعلومات الجغرافية (GIS) (الزيدي والنوفلي، 2021). ما انعكس ذلك القصور على المستوى التحصيلي لدى الطلبة، إذ أظهرت نتائج بعض الدراسات في سلطنة عُمان تدني المستوى التحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية (الشماخية، 2015؛ العجمية، 2015).

مما أوجد الحاجة إلى قيام الباحثان بدراسة استطلاعية حول الكشف عن تصورات طلبة التعليم الأساسي وما بعده حول تدريس التربية الفضائية في سلطنة عُمان، ومقترحاتهم حول زيادة تضمين موضوعاتها في مناهج الدراسات الاجتماعية، وقد شملت (200) طالباً وطالبة من مدارس التعليم

الأساسي وما بعده في جميع محافظات سلطنة عُمان، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2024/2023م، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود تصورات إيجابية لدى طلبة التعليم الأساسي وما بعده حول تدريس التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية في كافة جوانبها، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير النوع الاجتماعي والصف الدراسي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقاً لمتغير المحافظة التعليمية لصالح محافظة مسقط.

وعليه أكد (69.8 %) من أفراد عينة الدراسة أن المعلومات المقدمة في مناهج الدراسات الاجتماعية سطحية ولا تمكنهم من فهم الظواهر المتعلقة بعلوم الفضاء، بينما أفصح (56.6 %) منهم عن مواجهتهم لصعوبة استخدام تطبيقات علوم الفضاء؛ نظراً لبيان نسبة (58.4 %) من معلمي الدراسات الاجتماعية لا يستخدمون هذه التطبيقات كاستراتيجيات في الغرفة الصفية.

وبوجهه مغايرة وحرصاً من الباحثان على التأكد من واقع معرفة معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية للتربية الفضائية في سلطنة عُمان، وملاحظتها الدائمة لصعوبة تدريس موضوعات التربية الفضائية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في الميدان التربوي؛ نظراً لافتقارهم للمعارف والمهارات التي تعينهم على تدريسها، فقد أجرت الباحثة دراسة استطلاعية أخرى والتي شملت (150) معلماً ومشرفاً، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2024/2023م، هدفت إلى استقراء الواقع والكشف عن اتجاهات المعلمين والمشرفين وتطلعاتهم نحو تدريس التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية، وأظهرت نتائج استجابات أغلب أفراد العينة مرتفعة جداً فيما يتعلق بأهمية تدريس التربية الفضائية.

في حين أشار (97.8%) من أفراد العينة أن المحتوى الحالي لموضوعات علوم الفضاء في مناهج الدراسات الاجتماعية لا يواكب التطورات فيها، وأكدوا أن الأنشطة والفعاليات المرتبطة بمناهج الدراسات الاجتماعية لا تحقق الأهداف المرجوة للتربية الفضائية بالمستوى المطلوب، ولابد من تطوير معارف ومهارات معلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية في ضوءها، وهذا ما حفز الباحثان التركيز في هذه الدراسة حول بناء تصور مقترح للتربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان.

أسئلة الدراسة

جاءت الأسئلة التي استهدفتها الدراسة الحالية للإجابة عنها كالآتي:

1 - ما سمات معلم التربية الفضائية؟

2 - ما التحديات التي تواجه تدريس التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية؟

3 - ما التصور المقترح للبرنامج التعليمي القائم على التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

1 - تعرف سمات معلم التربية الفضائية.

2 - تقصي التحديات التي تواجه تدريس التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية.

3 - توضيح التصور المقترح للبرنامج التعليمي القائم على التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية.

أهمية الدراسة

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من خلال الآتي:

- الأهمية النظرية:

1 - استجابةً للتوجهات العالمية والإقليمية والوطنية التي تنادي بضرورة مواكبة المناهج الدراسية للتغيرات والمستجدات العالمية في مجال الفضاء.

2 - إثراء الأدب التربوي في التربية الفضائية، بتقديم رؤى وأفكار ونوافذ جديدة يمكن أن تكون محل دراسة للعديد من الباحثين، حيث تعتبر من الدراسات الرائدة والأولى من نوعها - على حد اطلاع الباحثان - والتي تتناول التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية بسلطنة عُمان.

3 - الإسهام في تحقيق مضامين رؤية عُمان 2040 وأولوياتها وأهدافها الاستراتيجية في التعليم والبحث العلمي والابتكار.

- الأهمية التطبيقية:

1 - تقديم تصور مقترح متكامل قد يفيد وزارة التربية والتعليم، والقائمون على تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية، حول بناء تصور مقترح لبرنامج تعليمي قائم على التربية الفضائية، والذي يُعد إضافة جديدة للحقل التربوي؛ لعدم وجود مثل هذا البرنامج - على حد اطلاع الباحثان - مسبقاً.

2 - تضيف للمعلمين أساليب جديدة مقترحة تساعدهم على التنويع في التدريس، كما تساعد المشرفين على الرجوع لها وقت الحاجة عند توجيه معلميهم وتدريبهم أثناء الخدمة.

3 - تقديم أدوات بحثية يمكن الإفادة منها في تطوير استراتيجيات التعليم في التربية الفضائية، والدراسات المشابهة لها.

محددات الدراسة

تقتصر محددات الدراسة على الآتي:

1 - محددات الموضوع: تقتصر الدراسة الحالية على بناء التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية.

2 - المحددات البشرية: طلبة التعليم ما بعد الأساسي.

3 - المحددات المكانية: سلطنة عُمان.

مصطلحات الدراسة

- التصور المقترح :(Proposel Visualization) كما ورد عند الحربي والمعثم 2018)، ص. 573) بأنه: «تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه الباحثون أو التربويون».

ويعرفه الباحثان إجرائياً بأنه: دليل إجرائي مقترح يهدف إلى تضمين موضوعات التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان.

- التربية الفضائية (Space Education): يعرفها أوتافينيلي وقود (Ottavianelli & Good, 2002, P.117) بأنها: «فرع من فروع التربية التي تهدف إلى دراسة علوم الفضاء، وتعرف أبعاده المختلفة، والوعي العام بالفضاء والقضايا المتعلقة به، وإعداد جيل قادر على مواجهة المستجدات».

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: أحد التوجهات الحديثة للتربية، والتي تهتم بدراسة الفضاء باعتبارها عملية منظمة وموجهة تهدف إلى تنمية مهارات ووعي الطلبة وفهمهم للظواهر الفضائية وقضاياها من حيث إدراك أسبابها، والآثار المترتبة عليها، وتكوين الاتجاهات التي تؤثر في سلوك الطلبة مستقبلاً، وتنميتها لدى الطلبة من خلال بناء التصور المقترح.

منهجية الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، ويعرفه تشالي وآخرون (Chali et al., 2022, P. 2956) بأنه: «المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كمياً أو كيفياً، ومن ثم الوصول إلى استنتاجات تسهم في فهم الواقع وتطويره». إذ إنه من المناهج الملائمة لطبيعة هذا النوع من الدراسات؛ وذلك بغيةً وصف ماهية التربية الفضائية وعلاقتها بمناهج الدراسات الاجتماعية، والتعرف إلى أهدافها وأهميتها، وتحليل مجالاتها، وتصنيف متطلباتها، والوقوف على تحدياتها. ولو تخلُ هذه الدراسة أيضاً من استخدام المنهج الاستقرائي القائم على محاولة رسم ملامح لمحتوى التصور

المقترح في التربية الفضائية، وتقديم ما يلزم من توجيهات فاعلة، وإسقاطها على مناهج الدراسات الاجتماعية، وهذا ما قامت عليه بعض الدراسات الحديثة كدراسة (الدايرية وآخرون، 2022؛ السعيدي، 2022؛ Afful, 2020).

نتائج الدراسة

الإجابة عن السؤال الأول، الذي نصه: ما سمات معلم التربية الفضائية؟

يواجه معلم اليوم مستجدات معرفية في جميع فروع العلم، وخاصة علوم الكون والفضاء وتقنياتها، والتي أصبحت مكوناً أساسياً في مناهج التعليم لدى العديد من دول العالم، ويعتبر التقدم في مجال علوم الفضاء نقلة للإنسانية إلى حقبة جديدة وهي الحقبة الفضائية، التي أدت إلى ازدهار الأنشطة التنموية على مستوى العالم في مجالات الحياة المختلفة كالصناعة، والزراعة، والتجارة، والملاحة، والأمن، والاتصالات، والمناخ، والهندسة، وغيرها (علي والعلياني، 2018).

وبالاطلاع على استراتيجيات بعض الدول، من مثل: مصر، والولايات المتحدة الأمريكية، وألمانيا، وافريقيا، في تطوير التعليم وإعادة بناء مناهجها الدراسية، يتضح ضرورة الاسهام في بناء المهارات العقلية والعملية الأساسية التي تؤهل المعلمين وتساعدهم على التعامل مع المستجدات التقنية في مجال علوم الفضاء (الشلول، 2021).

ولما كانت المعارف التخصصية أحد العناصر الرئيسة في الإعداد المهني للمعلمين، أصبح من الضروري أن تسهم على إكسابهم المعارف المتعمقة في علوم الفضاء، فنجاح المعلم من الناحية المعرفية والمهارية والوجدانية هو نجاح العملية التعليمية، ويعتمد ذلك على نوع الإعداد الذي يتلقاه من مؤسسات التعليم العالي ما قبل الخدمة، ومن المعاهد التخصصية التابعة لوزارة التربية والتعليم أثناء الخدمة، والذي يمكنه بأن يسهم في تحقيق أدواره، ولذلك كان لزاماً عليها إعداد المعلم بسمات التربية الفضائية؛ لينقلوا تلك المستجدات الفلكية والفضائية لطلبتهم، ويصبحوا مؤهلين بالأدوار المستقبلية في هذا العصر (Chastenay, 2018).

ويشير كلاً من (صالح، 2022؛ صفوت، 2019) إلى أن برامج إعداد معلمي علوم الفضاء بحاجة إلى التوازن بين المحتوى العلمي وأساليب التدريس المناسبة لعلوم الفضاء واستراتيجياته وتطبيقاته، بطرائق علمية تؤكد الاستقصاء واستخدام التكنولوجيا والمصادر المرئية للأقمار الصناعية، والتقويم التكويني والمرونة في أساليب التدريس الملائمة للاحتياجات التعليمية للطلبة، والوعي بالتصورات الخاطئة والاستراتيجيات الضرورية للتصحيح المفاهيمي، بالإضافة إلى كيفية إعداد مناقشات صفية جماعية؛ لتعزيز التنور العلمي بعلوم الفضاء.

لذلك؛ ظهر اهتمام عالمي بتنمية معارف ومهارات معلمي علوم الفضاء والتي تتضح من خلال ما قدمته وكالة الأمم المتحدة للفضاء ناسا (NASA) من المشروعات التي عنيت بالمعلمين؛ بهدف جعل تعليم مجالات علم الفضاء أمراً ممتعاً للطلبة، ومنها كما ورد عند سميث (Smith, 2003) كمشروع اكساب المعلمين علوم الفضاء (Astronomy Related in Service Traninig) وهو عبارة عن ورش تدريبية للمعلمين استمرت لأربع سنوات للمراحل الدراسية (8-kg1) بولاية أريزونا، إذ كان التركيز على جعل الفضاء أمراً مشوقاً وجاذباً لاهتمامات طلبة المرحلتين الابتدائية والإعدادية، من خلال استخدام الأنشطة اليدوية والتجارب المعملية.

وينتج عن تدريب المعلمين لعلوم الفضاء تأثير مضاعف يؤثر بشكل إيجابي في الطلبة والأفراد والمجتمعات، بوصفه الحل المستدام للتنمية في التربية والتعليم، إذ يوفر التعليم الجيد فرصاً تفتح الأبواب أمام وظائف مستحدثة بأجور مرتفعة، ولا يكون تدريب المعلمين منطقياً إلا إذا كان قادراً على تلبية احتياجات الطلبة والمعلمين والمؤسسة التعليمية والمجتمع، حيث يعزز تدريب المعلمين مدى الحياة المزيد من التطوير المهني والشخصي للمعلمين، مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم للتقدم إلى منهجيات وممارسات جديدة (Rebull et al., 2018).

وأوصى عبد اللطيف (2010) بإعادة النظر في برامج الإعداد الأكاديمي لمعلمي الجغرافيا بكليات التربية، والتركيز على علوم الفضاء بما فيه الجانب العملي، وعقد دورات تدريبية لهم في أثناء الخدمة؛ لإكسابهم القدرة على تدريس التربية الفضائية بالأساليب الحديثة.

ومن سمات معلم التربية الفضائية بحسب ما ورد عند كلاً من (الشهري، 2020؛ البربري، 2016؛ Kanli, 2014) كالآتي:

1 - قدرته على اشراك الطلبة في تحليل المشكلات والقضايا العالمية والإقليمية والمحلية المرتبطة بالبيئة وتقديم الحلول المستقبلية لها من خلال الاستفادة من الفضاء وموارده وتقنياته.

2 - معرفته بكيفية تخطيط الدروس التعليمية وأنشطتها وبناءها وتقويمها، وربطها بواقع الطلبة وحاضرهم ومستقبلهم في علوم الفضاء بأحدث المستجدات في القرن الحادي والعشرين.

3 - قدرته على ترسيخ القيم الإيجابية وبناء الشخصية المستقبلية لأبناء الوطن، وتزويدهم بالمعارف والمهارات اللازمة لسوق العمل في مجال الفضاء.

4 - قدرته على ربط مفاهيم وموضوعات التربية الفضائية بصبغة تكاملية مع التخصصات المختلفة كالعلوم والجغرافيا والتاريخ والجيولوجيا والفلك والرياضيات والهندسة.

5 - ترغيب الطلبة في مجالات علوم الفضاء المختلفة.

6 - قدرته على إكساب الطلبة للمعارف والحقائق والمفاهيم العلمية الصحيحة وتعديل المفاهيم الخاطئة.

7 - قدرته على طرح أسئلة مثيرة بمهارات التفكير العليا المتعلقة بعلوم الفضاء.
8 - قدرته على توظيف تقنيات التربية الفضائية بكفاءة ومهارة عالية.
9 - قدرته على تشخيص مستويات وقدرات الطلبة بأساليب تعليمية حديثة.
10 - تقويمه لأداء الطلبة بأساليب متنوعة (القبلي، التكويني، التشخيصي، الختامي).
11 - يبتكر استراتيجيات حديثة لترسيخ مفاهيم التربية الفضائية.
12 - يثري خبرة الطلبة عن الفضاء باستراتيجيات التفكير الناقد والاستقصاء العلمي وحل المشكلات.
13 - يسهم في كتابة البحوث والدراسات التي تخدم التربية الفضائية في التعليم.

ويرى الباحثان مما سبق؛ أن معلمي التربية الفضائية يمثلون العنصر الأساسي في نجاح العملية التعليمية، ولمسايرة التحولات المحلية والإقليمية والعالمية، لابد من تقديم كافة السبل والبرامج التدريبية والتأهيلية المتعلقة بعلوم الفضاء وتقنياتها، والتي تجعلهم أكثر قدرة على اكتسابها، وتعزز وعيهم بأهمية التربية الفضائية، وتسهم في تطوير مهاراتهم التدريسية، وبالتالي يساعد ذلك على نقلها للطلبة؛ ليكونوا أكثر انفتاحاً على المستجدات من حولهم.

الإجابة عن السؤال الثاني، الذي ينص على: ما التحديات التي تواجه تدريس التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية؟

على الرغم قلة الدراسات السابقة والأدبيات التي تناولت تضمين التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية، إلّا أن الباحثين سعيا من خلال هذه الدراسة إلى الوصول تلك التحديات التي تواجه تضمينها، بالارتكاز على ما أطلعت عليه في الأبحاث والأدبيات المتعلقة بعلوم الفلك والكون والفضاء، والمقاربة بينها من خلال تشخيص الواقع في المنظومة التعليمية ككل، والميدان التربوي بما يتخلله من عناصر كجزء، وتم إيجاز تلك التحديات حسب محاور التصنيف الآتي:

1 - التحديات المتعلقة بالأهداف التعليمية

ذكر المسروري (2013) أن أبرز التحديات المتعلقة بالأهداف التعليمية، والتي تواجه التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية، كالآتي:

1 - عدم ملائمة الأهداف التعليمية لمناهج الدراسات الاجتماعية للإمكانات المتاحة.
2 - ضعف ارتباط الأهداف التعليمية لمناهج الدراسات الاجتماعية بميول الطلبة نحو الفضاء.
3 - عدم مراعاة الأهداف التعليمية لمناهج الدراسات الاجتماعية للفروق الفردية بين الطلبة.
4 - ضيق المدة الزمنية المحددة للعملية التعليمية وعدم كفايتها لتحقيق أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية.

5 - ضعف ارتباط أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية بالاتجاهات التربوية الحديثة المتمحورة حول الطالب والناتج التعليمي الإبداعي.

6 - ضعف التركيز على تحقيق الأهداف التعليمية في تقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية.

7 - ضعف شمولية الأهداف التعليمية المعرفية والمهارية والوجدانية لمناهج الدراسات الاجتماعية بما يتناسب مع التربية الفضائية.

8 - ضعف ارتباط الأهداف التعليمية لمناهج الدراسات الاجتماعية لمقرر الفصل الدراسي الأول والثاني للصف الواحد.

9 - عدم تحسين نواتج التعلم المتوقعة من الأهداف التعليمية لمناهج الدراسات الاجتماعية.

10 - ضعف توزيع الأهداف التعليمية بأنواعها على الوحدات الدراسية للمنهج الواحد.

2 - التحديات المتعلقة بالمحتوى

أشارت الدوحاني (2012) إلى أن أبرز التحديات المتعلقة بالمحتوى، والتي تواجه التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية، كالآتي:

1 - محدودية حرية معلم الدراسات الاجتماعية في توزيع موضوعات المنهج.

2 - ضعف الارتباط بين محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية، وواقع الطلبة المعاصر، ورؤية عُمان 2040 وتوجهات الأنظمة العالمية نحو التربية الفضائية.

3 - ضعف الارتباط بين محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية وأهدافها.

4 - تفاوت محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية لمراعاة الفروق الفردية للطلبة.

5 - ضعف مراعاة محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية لميول واتجاهات الطلبة.

6 - ندرة المراجع العلمية المستندة إلى الاتجاهات الحديثة للتربية الفضائية في محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية.

7 - ضعف حداثة موضوعات مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية بصفة دورية، والاتجاه المستقبلي نحو التربية الفضائية.

8 - قلة تضمين محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية للتشويق ولفت انتباه ميول الطلبة لمستجدات العصر في مجال علوم الفضاء.

9 - قلة شمول محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية لمجالات التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية التي تتطلع لها رؤية عُمان 2040 للابتكار والابداع.

10 - قلة تطوير أنشطة محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية من الرسومات التوضيحية

والأشكال البيانية والصور والجداول التي توضح للطلبة حقائق الواقع والمستقبل.

11 - ضعف عرض وإخراج محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية حسب التطورات الحديثة.

3 - التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية

ترى العبرية وآخرون (2019) أن أبرز التحديات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والتي تواجه التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية، كالآتي:

1 - صعوبة توفير مبرمجين على درجة عالية من الكفاءة والخبرة لإصلاح أعطال تطبيقات التربية الفضائية.

2 - غياب الخطط فعالة لتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على كيفية توظيف تطبيقات التربية الفضائية في المادة.

3 - عدم توافر مدراء ومشرفين عصريين يشجعون الحداثة في مناهج الدراسات الاجتماعية في مجال التربية الفضائية.

4 - عدم وجود فني مختبر مختص بتطبيقات التربية الفضائية وتقنياتها.

5 - نقص عدد الدورات التدريبية لتطوير مهارات معلمي الدراسات الاجتماعية في التربية الفضائية.

6 - غياب خطط التعاون بين مشرفي وإدارة المدرسة والمعهد التخصصي لتدريب المعلمين واحتياجات معلمي الدراسات الاجتماعية وتوجهاتهم الحديثة نحو التربية الفضائية.

7 - ضعف تقديم الحوافز المادية لمعلمي الدراسات الاجتماعية الذين يتقنون تدريس التربية الفضائية بحصص نموذجية.

8 - رؤية إدارة المدرسة بأن توظيف تطبيقات التربية الفضائية يعوق خطة تنفيذ مناهج الدراسات الاجتماعية.

9 - كثرة الإجراءات الإدارية التي تطلب من معلمي الدراسات الاجتماعية في حال استخدامه لتطبيقات التربية الفضائية.

10 - ضياع جزء كبير من زمن الحصة الدراسية للانتقال بالطلبة إلى الصفوف المجهزة بتطبيقات التربية الفضائية.

11 - عدم اقتناع بعض أفراد الإدارة المدرسية بجدوى العائد التعليمي من تدريس التربية الفضائية.

4 - التحديات المتعلقة باستراتيجيات التدريس

تناول العميري (2017) إلى أبرز التحديات المتعلقة باستراتيجيات التدريس، والتي تواجه التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية، كالآتي:

1 - ارتفاع عدد نصاب حصص معلم الدراسات الاجتماعية، ما يضعف قدرته على تنفيذ استراتيجيات وطرق التدريس الفاعلة.

2 - تكليف معلم الدراسات الاجتماعية ببعض الأعمال الإدارية، يقلل من ابداعه في استراتيجيات التدريس الحديثة.

3 - شعور معلم الدراسات الاجتماعية بأدنى تقدير مادي ومعنوي، يؤثر في التطوير المستمر في تفعيل استراتيجيات التدريس.

4 - قلة مشاركة معلم الدراسات الاجتماعية في تصميم وتأليف المناهج المطورة وفق خبرته العلمية والعملية وما يراه ملاءم بحسب الظروف المحيطة به.

5 - عدم توفر مصادر التعلم والانترنت في بعض المدارس، يعوق من تنفيذ استراتيجيات التدريس الحديثة وفق ما تتطلبه التربية الفضائية.

5 - التحديات المتعلقة بالوسائل والتقنيات والبنية التحتية

تناول المنصوري (2019) إلى أبرز التحديات المتعلقة بالوسائل والتقنيات والبنية التحتية، والتي تواجه التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية، كالآتي:

1 - يؤدي استخدام تطبيقات التربية الفضائية إلى العزلة الاجتماعية بين الطلبة.

2 - عدم توفر تطبيقات التربية الفضائية في المدرسة.

3 - قلة عدد مختبرات وأجهزة الحواسيب داخل المدرسة وفصولها.

4 - قلة توفر تطبيقات التربية الفضائية مثل التلسكوب وبرامج التصوير الجوي، والاستشعار عن بعد، ونظم المعلومات الجغرافية (GIS)، والأطالس الجغرافية الإلكترونية، ونظام تحديد المواقع العالمية (GPS) في المدرسة.

5 - ارتفاع تكلفة إعداد البرمجيات الحديثة للتدريس التربية الفضائية.

6 - عدم توفر تطبيقات التربية الفضائية باللغة العربية.

7 - النقص في خدمات الصيانة لأجهزة وتطبيقات التربية الفضائية بصفة دورية.

8 - سوء التجهيزات الفنية داخل الفصول الدراسية.

9 - صعوبة تصميم البرمجيات والمحتوى التعليمي لمناهج الدراسات الاجتماعية.

10 - قدم أجهزة الحواسيب وملحقاتها في المدرسة.

11 - كثرة انقطاع الاتصال بشبكة الانترنت.

12 - مشكلة الفيروسات التي تنتقل بسرعة عند تنزيل برامج وتطبيقات التربية الفضائية.

13 - ارتفاع الرسوم التي تفرضها بعض مواقع تطبيقات التربية الفضائية لاستخدامها.

14 - عدم وجود بنية تحتية تكنولوجية مناسبة لتوظيف تطبيقات التربية الفضائية.

6 - التحديات المتعلقة بأساليب التقويم

تشير دراسة السعيدي وآخرون (2023) إلى أبرز التحديات المتعلقة بأساليب التقويم، والتي تواجه التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية، كالآتي:

1 - سيادة النظم التقويمية التقليدية على التعليم، ما يعوق توظيف التربية الفضائية وتطبيقاتها.

2 - عدم ارتباط أساليب التقويم وأدواته بالأهداف، والمحتوى، والأنشطة، واستراتيجيات التدريس الخاصة بمناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية، والمواكبة للتربية الفضائية.

3 - عدم تحقيق مبدأ الشمولية والتنوع والتكامل لأساليب وأدوات التقويم المستحدثة في ضوء التربية الفضائية.

4 - ضعف الاستمرارية والتطوير في أساليب وأدوات التقويم لمناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية.

5 - ضعف مراعاة الفروق الفردية للطلبة في أساليب وأدوات التقويم.

6 - ضعف الاعتماد على محكات ومعايير عالمية حديثة في تطوير أساليب وأدوات التقويم.

7 - قلة بناء أساليب وأدوات التقويم على الكفايات المطلوب تحقيقها لدى الطلبة في مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية.

8 - قلة تنوع الأساليب والأدوات التقويمية المتطورة باستخدام التكنولوجيا كالمشاريع الإبداعية، والاختبارات المحوسبة، والأعمال المرفقة إلكترونياً، والواجبات المحوسبة.

7 - التحديات المتعلقة بمناهج الدراسات الاجتماعية

يشير اليعقوبي (2020) إلى أبرز التحديات المتعلقة بمناهج الدراسات الاجتماعية، والتي تواجه التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية، كالآتي:

1 - قصور بناء مناهج الدراسات الاجتماعية بطرائق تساعد على تحويلها إلى وحدات تعليمية تقنية ملائمة للتربية الفضائية.

2 - ازدحام محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالكثير من المعارف التي تتطلب الحفظ وتقف عائق أمام توظيف تطبيقات التربية الفضائية ومهاراتها.

3 - عدم توافر نماذج إرشادية ضمن مناهج الدراسات الاجتماعية توضح كيفية توظيف تطبيقات التربية الفضائية في عملية التدريس.

4 - عدم كفاية تضمين البرامج والتطبيقات الخاصة بالتربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية.

5 - عدم توفر مواقع وتطبيقات التربية الفضائية المدعومة باللغة العربية التي تخدم المادة.

8 - التحديات المتعلقة بمعلمي الدراسات الاجتماعية

يشير العجمية (2015) إلى أبرز التحديات المتعلقة بمعلمي الدراسات الاجتماعية، والتي تواجه التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية، كالآتي:

1 - شعور معلمي الدراسات الاجتماعية بأن التربية الفضائية وتطبيقاتها تشكل عبئاً عليهم.

2 - ضعف معلمي الدراسات الاجتماعية في اللغة الإنجليزية التي تتطلبها تطبيقات التربية الفضائية.

3 - ضعف الحوافز المعنوية لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتنمية اتجاهاتهم نحو تدريس التربية الفضائية.

4 - الحاجة إلى الوقت والجهد المضاعف لتدريس التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية.

5 - كثرة الأعمال الإضافية المسندة على عاتق معلمي الدراسات الاجتماعية.

6 - ضعف مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية بأهمية تدريس التربية الفضائية.

7 - ضعف مهارة معلمي الدراسات الاجتماعية باستخدام تطبيقات التربية الفضائية وتقنياتها.

8 - صعوبة إدارة معلمي الدراسات الاجتماعية للحوار بينهم وبين الطلبة في موضوعات التربية الفضائية بسبب كثرة المداخلات غير المنظمة لطرح الأفكار.

9 - تدني مستوى دافعية معلمي الدراسات الاجتماعية نحو التربية الفضائية ومهاراتها وتطبيقاتها.

10 - صعوبة متابعة معلمي الدراسات الاجتماعية للطلبة بشكل فردي أثناء تطبيقات التربية الفضائية.

11 - امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية اتجاهات سلبية نحو التربية الفضائية.

12 - خوف معلمي الدراسات الاجتماعية من سطو تطبيقات التربية الفضائية على جوهر الأهداف الأساسية للمادة.

13 - قلة توفر الفرص التدريبية أثناء الخدمة في كيفية توظيف تطبيقات التربية الفضائية.

14 - عدم ثقة معلمي الدراسات الاجتماعية بصحة المعلومات المنشورة عن الفضاء.

15 - عدم قدرة معلمي الدراسات الاجتماعية على تنظيم وتلخيص المعلومات الخارجية لتنسيق الدروس ذات الصلة بالتربية الفضائية.

16 - ضعف مهارة معلمي الدراسات الاجتماعية البحثية في الحصول على معلومات عن التربية الفضائية.

17 - عدم قناعة معلمي الدراسات الاجتماعية بأهمية التربية الفضائية وتكنولوجيتها على الطلبة والمجتمع.

18 - انعدام رغبة معلمي الدراسات الاجتماعية نحو توظيف التربية الفضائية في حصصهم الدراسية.

19 - قلة مواكبة معلمي الدراسات الاجتماعية للتطورات والمستجدات الحديثة في مجال الفضاء.

9 - التحديات المتعلقة بالطلبة

تطرقت السنانية (2016) إلى أبرز التحديات المتعلقة بالطلبة، والتي تواجه التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية، كالآتي:

1 - كثرة عدد الطلبة في الفصول الدراسية الذي يعوق استخدام تطبيقات التربية الفضائية بها.

2 - قلة وعي الطلبة بالتربية الفضائية وتقنياتها.

3 - ضعف مستوى مهارة الطلبة بتطبيقات التربية الفضائية وتقنياتها.

4 - ضعف قدرة تطبيقات التربية الفضائية على تنمية الجانب الوجداني لدى الطلبة.

5 - ضعف مستوى التفاعل بين المعلم والطالب نتيجة الاعتماد على تطبيقات التربية الفضائية.

6 - صعوبة رقابة معلمي الدراسات الاجتماعية على الطلبة خوفاً من الدخول إلى مواقع ممنوعة أثناء استخدام الانترنت.

7 - عدم توفر خدمة الانترنت لدى الطلبة في المنازل.

8 - صعوبة متابعة الطلبة بشكل فردي نظراً لزيادة عددهم في الفصول الدراسية.

9 - ضعف مستوى اللغة الإنجليزية لدى الطلبة.

10 - ضعف دافعية الطلبة نحو الأنشطة الإضافية للتربية الفضائية الموكلة إليهم.

ويرى الباحثان، أنه من الممكن التغلب على هذه التحديات لتحقيق أهداف التربية الفضائية، وذلك من خلال عقد دورات وبرامج تدريبية لمعلمي ومشرفي الدراسات الاجتماعية؛ لتنمية مهاراتهم في مستحدثات التربية الفضائية وعلومها وطرقها وأساليبها وتقنياتها، بالإضافة إلى توفير

الأجهزة الرقمية والبرامج المجانية التي تدعم تقنيات الفضاء، وتهيئة البنية التحتية للمؤسسات التعليمية من أجل تسهيل تحقيق متطلبات التربية الفضائية.

كما خلص الباحثان مما سبق؛ إلى أن الأمر يستلزم من واضعي ومخططي مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية أن يقوموا بتضمينها في محتوى معارف ومهارات وأنشطة المنهج، وتوعية معلمي الدراسات الاجتماعية بالتربية الفضائية؛ من خلال إعدادهم الإعداد الأمثل بالبرامج والدورات التدريبية قبل وأثناء الخدمة، ورفع مستوى مهاراتهم على استخدام استراتيجيات وطرائق تدريس تكنولوجية حديثة، تعزز من مفاهيم وموضوعات التربية الفضائية، وتوجيه سلوكيات الطلبة نحو تحقيق أهداف التربية الفضائية، والتي تمكنهم من خلالها الانخراط في وظائف المستقبل.

الإجابة عن السؤال الثالث، الذي ينص على: ما التصور المقترح للبرنامج التعليمي القائم على التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية؟

يرتبط مفهوم التربية الفضائية بالدراسات الاجتماعية، بوصفه يتضمن المحتوى التجريبي والمنطقي القادر على مساعدة الطلبة لحل مشكلاتهم اليومية استناداً بالأدلة العلمية، والمهارات التحليلية النقدية، والتي تتضمن الوعي بأهمية الفضاء كمشروع استثماري لطاقات الإنسان الكامنة، ويزيد الوعي بمهن ووظائف المستقبل، واتخاذ القرارات الصائبة (الشديفات، 2017).

تعد مناهج الدراسات الاجتماعية من أكثر المناهج الدراسية صلةً وارتباطاً بماضي وواقع ومستقبل المجتمع ومشكلاته وتحدياته، فلم تعد الدراسات الاجتماعية تقتصر على وصف الأماكن والأحداث (العتيبي والعجاجي، 2021)، بل أدت الدور الأكبر في دراسة القضايا والمشكلات والتحديات والحل الأمثل لتحليلها ومواجهتها، وزيادة وعي الطلبة بتلك المشكلات وأسبابها والسعي للتخطيط المستقبلي من خلال تنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم الإيجابية، لرسم صورة مستقبلية لعالم الغد (Majid et al., 2015).

وحتى تتحقق أهداف التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية بإيجاد المجتمع المتطلع علمياً لمجال الفضاء والدخول في عالمه، لابد من الإعداد الجيد والبناء الرصين لمحتوى مناهج الدراسات الاجتماعية،

كما يوضح محمد (2022) أن تضمين علوم الفضاء وتطبيقاتها في مناهج الدراسات الاجتماعية، يجعل الطلبة يكتسبون مهارات استخدام صور الأقمار الصناعية، مشيراً إلى أن ذلك يتم عن طريق تطبيق مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تراعي مستويات الطلبة، وتتلاءم مع البيئات المختلفة لهم، ومن هذه الأنشطة: دراسة بعض الظواهر المرتبطة بالأرض ومشكلاتها والفضاء

المحيط بها، وبالتالي سيتحول الطلبة من ثقافة الحفظ والتلقين، إلى ثقافة المعرفة وإنتاجها، والانتقال من استخدام التقنية إلى إنتاجها وإبداعها.

والجدير بالذكر؛ إن المعارف المجردة التي تمتلئ بها مناهج الدراسات الاجتماعية تفقد قيمتها بمجرد تأدية الطالب للاختبار، فالوظيفة الأساسية لها هي أن يحصل الطالب من خلال حفظه على أعلى الدرجات (غانم، 2020)، ولا ينظر لها الطالب على أنها وسيلة ومتطلب لحل المشكلات المعرفية، الاقتصادية، التكنولوجية، الاجتماعية، البحثية الاستقصائية، الإبداعية، الوطنية، والحياتية، وما يتطلبه من المستجدات التي يواجها هذا العصر، فكيف له أن يندمج ومناهج الدراسات الاجتماعية التي تلقاها لم تحقق له أدنى متطلبات التوجه بفاعلية نحو الاندماج في عصر علوم الفضاء والتربية القائمة عليها؟

وتؤكد منطلقات المديرية العامة لتطوير المناهج في سلطنة عُمان تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية قدراً كافياً من مستحدثات العلم والتقنية، ودمجها في محتوى مناهج المراحل المختلفة، تحديداً في مناهج مرحلة ما بعد الأساسي للصفوف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، بالاستيعاب الواعي للتقنيات الجغرافية الحديثة (وزارة التربية والتعليم العُمانية، 2022).

كما تؤكد وثيقة إطار المديرية العامة لتطوير المناهج الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان (2021) أن تقويم وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية يجب أن ينطلق من مجموعة من الدواعي والتوجهات التي تقتضي إعادة النظر فيها وتحسينها وتطويرها، كما أن المتأمل لطبيعة مناهج الدراسات الاجتماعية العُمانية – بصفة عامة – يلاحظ أنها تتطلب ضرورة مراجعة أهدافها ومحتواها وأساليب تدريسها وتقييمها وتطويرها باستمرار فيما يخص علوم الفضاء وتطبيقاته، ويعود ذلك إلى أسباب عدة أبرزها ما ورد عند (Al Saud, 2022؛ محمد، 2020؛ Bretones, 2019) كالآتي:

1 - مواكبة ما يستجد من مشكلات تستدعي تدريسها، بما يساعد الطلبة فهم تلك المشكلات كمشكلة الانفجار السكاني، وأزمة الغذاء العالمي، والتلوث البيئي، ومشكلات التصحر، والجفاف، والاحتباس الحراري، والتغيرات الفيزيقية لباطن الأرض، وما ينتج عنها من ثورات بركانية وزلازل، والتغيرات في الأنماط المناخية.

2 - التطورات التي حدثت في السنوات الأخيرة على مختلف الأصعدة، تستلزم إعادة النظر في المناهج الحالية وتطويرها لمواكبتها وبما يتناسب مع التقدم العلمي والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات العالمية، وتلبيتها لمطالب التنمية الشاملة المستدامة في المجتمع ومواجهتها لتحديات العولمة.

3 - ما يقدم للطلبة في الوقت الحالي لا يرتبط بحياتهم ولا بتوقعاتهم ولا طموحاتهم المنتظرة من مجتمع القرن الحادي والعشرين، الذين سيقضون حياتهم ومستقبلهم فيه، ولذا فإنه من البديهي في ظل التحولات العميقة في الأنظمة العالمية، وما يرافقها من تطورات تقنية ومعلوماتية إعادة النظر في المناهج الدراسية كافة، ومناهج الدراسات الاجتماعية خاصة، وفق معايير وأسس عالمية مستشرقة بما يمكن أن يصنعه الطلبة غداً في مجال الفضاء، والوصول بهم للصورة المثلى التي تسهم في الارتقاء بنوعية مخرجات العملية التربوية والتعليمية.

ويرى الباحثان أن المتأمل لطبيعة محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة عامة، يلاحظ أنها تتسم بسرعة التطور والتغير، مما يتطلب ضرورة مراجعة أهدافها ومحتواها وأساليب تدريسها وتقييمها باستمرار؛ لتلاحق ما يظهر من أفكار جديدة، وما يطرأ من مشكلات تستدعي تطوير مناهجها، ويساعد الطلبة على مواجهتها، وتساعد التربية الفضائية من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية الطلبة على حل المشكلات في هيكل قوة اقتصاد المجتمع ومستقبله، وتربية الطلبة على مواجهة متطلبات العصر، والإسهام في الأنشطة الابداعية، والانفتاح على معطيات العصر التقنية.

ونظراً لأن لكل مرحلة عمرية ودراسية متطلباتها النفسية، والمعرفية، والاجتماعية، والتربوية المتنوعة، فإنه لابد للمحتوى الملائم للتصور المقترح للتربية الفضائية أن يكون متدرجاً في مقدار كمية المعلومات المطروحة للطلبة، ومستوى سهولتها أو صعوبتها، ومدى أخذها بالحسبان لكل من ظروف المجتمع الذي يعيش به الطلبة، والعادات والتقاليد السائدة فيه، والمشكلات التي تواجه، والطموحات التي يسعى لتحقيقها من أجل الوصول إلى حياة أفضل وأكثر أماناً واستقراراً واستدامةً (سعادة والعميري، 2017).

ولا شك أن محتوى التصور المقترح للتربية الفضائية يجب أن يركز بالدرجة الأولى على مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي التي ستؤدي إلى نهاية المطاف إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذا النمط من أنماط الاتجاهات التربوية المعاصرة المتمثل في التربية الفضائية (Kali et al., 2019)، ويتضمن التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية على الآتي:

المرحلة الأولى: بنية التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

تضمنت الدراسة بناء التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية، وذلك وفق الأسس العلمية لإعداد البرامج التعليمية، وبالرجوع لعدد من المصادر والدراسات ذات العلاقة. واشتملت إجراءات بناءه على الخطوات الآتية:

أولاً- التعريف بالتصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

تم بناء التصور المقترح تحت عنوان التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية لتقديمه لطلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان. ويهدف البرنامج إلى تشكيل البنية المعرفية من خلال موضوعات التربية الفضائية والاتجاهات الحديثة بما يتلاءم مع مستوى الطلبة وحاجاتهم النفسية وخصائصهم. وبناءً على ذلك؛ قدم البرنامج في (5) وحدات تعليمية، ولكل وحدة من وحدات البرنامج أهداف محددة، ومحتوى تعليمي، واستراتيجيات ونماذج تدريسية، وتقنيات تعلمية، وأنشطة تعليمية مصاحبة، والتقويم، بالإضافة إلى قائمة بالقراءات الإثرائية، والمراجع.

ثانياً- المبررات التي يقوم عليها التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية قام التصور المقترح على عدة مبررات، وهي:

1 - حاجة مناهج الدراسات الاجتماعية إلى إثراء مستمر مع المستحدثات التقنية السريعة والمتتالية في ظل التوجهات العالمية نحو الفضاء.

2 - المسح والاستقراء الأولي لمناهج الدراسات الاجتماعية للتعليم الأساسي وما بعده؛ والكشف عن مدى تضمين موضوعات الفضاء، كما وردت في نتائج دراسة كلاً من (السعيدي وآخرون، 2023؛ الدايرية وآخرون، 2022؛ غانم، 2020)، والتي أثبتت قصور تضمين موضوعات الفضاء واتجاهاتها في المحتوى الدراسي؛ مما انعكس على تدني المستوى التحصيلي للطلبة.

3 - ضرورة تضمين موضوعات التربية الفضائية في المناهج الدراسية عامةً، ومناهج الدراسات الاجتماعية خاصةً انطلاقاً من الرؤية المستقبلية لعُمان 2040، من خلال استقصاء آراء خبراء الرؤية.

4 - صعوبة فهم واستيعاب معارف علوم الفضاء، الأمر الذي دعا إلى الحاجة لبناء التصور المقترح في التربية الفضائية؛ لمساعدة الطلبة على فهم وتعلم مفاهيم وحقائق ومبادئ وتعميمات علوم الفضاء.

5 - تعزيز اتجاهات طلبة الصف الحادي عشر نحو تعلم علوم الفضاء ومهاراته والاتجاه نحوها.

ثالثاً- الأسس التي يقوم عليها التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

هناك عدد من الأسس التي تعد بمثابة الإطار المرجعي الذي يسترشد بها عند بناء التصورات المقترحة في الميدان التربوي بسلطنة عُمان، والتي تم الاعتماد عليها في بناء التصور المقترح، وهي:

1 - تحديد أهداف التصور المقترح، وصياغتها في عبارات إجرائية واضحة ومفهومه.

2 - ارتباط موضوعات الوحدات التعليمية للتصور المقترح بأهدافه.

3 - ملاءمة موضوعات الوحدات التعليمية للتصور المقترح لطلبة التعليم ما بعد الأساسي.

4 - انسجام موضوعات الوحدات التعليمية للتصور المقترح مع التقنيات الحديثة والوسائل والأنشطة التعليمية.

5 - تنوع استراتيجيات التدريس والنماذج المستخدمة في تدريس موضوعات الوحدات التعليمية.

6 - مراعاة الدقة والحداثة والشمول والتنوع في موضوعات الوحدات التعليمية للتصور المقترح.

7 - رفع كفايات طلبة التعليم ما بعد الأساسي في علوم الفضاء وتقنياته وتطلعاته المستقبلية.

8 - استخدام أنماط متعددة من التقويم كالتقويم القبلي والبنائي والبعدي.

رابعاً- أهداف التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

تعد الأهداف التعليمية أحد العناصر الرئيسة لبناء التصور المقترح، فهي ذات تأثير كبير في تحديد المحتوى وطرق التدريس والوسائل، كما تساعد في اختيار وسائل التقويم التي يتم بها التعرف على درجة تحقق الأهداف الموضوعة، وقد روعي في صياغتها المعايير الآتية:

1 - شمولها لجميع المعارف الفضائية المراد إكسابها للطلبة.

2 - صياغة الأهداف في عبارات واضحة محددة يسهل قياسها وملاحظتها.

3 - احتواء صياغة الأهداف على فعل سلوكي أو إجرائي يشير إلى نوع ومستوى الهدف، وشرط تحققه، ومعيار السلوك المطلوب من الطالب الوصول إليه.

4 - تزويد الطلبة بالمحكات التي يستطيع في ضوئها الحكم على درجة تقدمه في التصور المقترح.

خامساً- الفئة المستهدفة من التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

استهدف التصور المقترح طلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان في المقام الأول، بينما يدخل ضمن المعنيين بالبرنامج التعليمي كلاً من: (معلمي الدراسات الاجتماعية، مناهج الدراسات الاجتماعية).

سادساً- محتوى التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

يشكل المحتوى عنصراً أساسياً في بناء التصور المقترح، ويقصد بالمحتوى هو مجموعة من المفاهيم التي جرى اختيارها، ونظمت بشكل يساعد على تحقيق أهدافه، وقد روعي في بنائه توافر مجموعة من المعايير كالآتي:

1 - ارتباط المحتوى بأهداف محددة وواضحة.

2 - ارتباط المحتوى بقدرات الطلبة وخصائصهم النمائية.

3 - التوازن بين الشمول وعمق المحتوى.

4 - مراعاة التوازن السيكولوجي والمنطقي في إعداد المحتوى.

5 - تهيأ الفرص للطلبة للاستزادة من المحتوى من خلال القراءات الخارجية.

6 - تنوع أساليب التعلم.

7 - الاستفادة من تقنيات التعليم الحديثة.

وفيما يأتي عرض للوحدات التعليمية، وهي كما وردت في الجدول (1).

جدول 1

وحدات التصور المقترح في التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

الموضوع	الوحدة التعليمية				
	الأولى	**الثانية**	**الثالثة**	**الرابعة**	**الخامسة**
	بنية علم الفضاء	**الفضاء (القريب/المرئي) لكوكب الأرض**	**الفضاء (المجاور/المحيط) لكوكب الأرض (مجرة درب التبانة)**	**الفضاء (البعيد/ غير المرئي) لكوكب الأرض**	**التقنيات الفضائية**
الأول	مفهوم علم الفضاء وعلاقته بالفلك والكون، ونشأته وتطوره.	كوكب الأرض.	كواكب مجرة درب التبانة.	مجرات الفضاء البعيد (غير المرئي).	التلسكوبات، والمساقط الفضائية.
الثاني	أهداف علم الفضاء، وأهميته، وخصائصه، ومجالاته.	الشمس.	كويكبات مجرة درب التبانة.	كواكب الفضاء (غير المرئي).	الأقمار الصناعية، والمحطات، والأطباق الفضائية.
الثالث	فوائد علم الفضاء، والتحديات التي تواجهه، واستشراف مستقبله.	القمر.	أقمار مجرة درب التبانة.	أقمار الفضاء البعيد (غير المرئي).	السفن، والمركبات الفضائية.
الرابع	علماء الفضاء، وأشهر رواده في العالم، ووكالات الفضاء الدولية.	النجوم.	نجوم مجرة درب التبانة.	نجوم الفضاء البعيد (غير المرئي).	المسبار الفضائي، والروبوتات الفضائية.
الخامس		الأجرام السماوية (المذنبات، الشهب، النيازك).	الأجرام الكونية الأخرى في مجرة درب التبانة.	أجرام الفضاء البعيد (غير المرئي).	الصور، والمرئيات، والمقاطع الفضائية.

سابعاً- استراتيجيات التدريس ونماذجه المستخدمة في بناء التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

ركز التصور المقترح في تدريسه على عدد من استراتيجيات ونماذج التدريس البنائي، وهي: (21) استراتيجية تدريسية، و(2) نموذج تدريسي بنائي، كما أنه يتناول (8) وسائل وتقنيات تعليمية، إضافة إلى (4) أساليب للتقويم البديل وأدواته، وهي كالآتي:

استراتيجية الاستقصاء العلمي، وخرائط التفكير، والعصف الذهني، والتساؤل الذاتي، والخرائط المفاهيمية، والأبعاد السداسية، والاستكشاف، والبيت الدائري، والسندات التعليمية، ودورة التعلم المعدلة، والتخيل، وقبعات التفكير الست، والتواصل اللغوي، والتفكير الناقد، وفكر – زاوج – شارك، والمشروعات الصغيرة، وحل المشكلات إبداعياً، والفصل المقلوب، ومعالجة الأفكار، ونموذج التعلم التوليدي، ونموذج التعلم التعاوني.

ثامناً- التقنيات الحديثة التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

تمت الاستفادة من الوسائل التعليمية الحديثة عند تقديم موضوعات التصور المقترح، فقد تم استخدام العرض المرئي، والسبورة الذكية، ومقاطع الفيديو، والصور التوضيحية، والأفلام الوثائقية، وأوراق العمل المطبوعة.

تاسعاً- الأنشطة التعليمية المصاحبة التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية لتقويم أداء الطالبات

تضمن التصور المقترح مجموعة من الأنشطة المنوط بالطالبات القيام بها، وقد روعي في تنظيمها التوازن والتكامل فيما بينها بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة.

عاشراً- القراءات الخارجية الموصى بها لإثراء التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

قُدمت مجموعة من المصادر والمراجع بهدف الإثراء المعرفي لموضوعات التصور المقترح، بما يمكن من الرجوع إليها؛ للتعمق في جوانب معينة من البرنامج والاستزادة المعرفية.

الحادي عشر- أنماط التقويم وأدواته في التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

سعت عملية التقويم إلى الوقوف على تحقيق أهداف التصور المقترح، لذلك تتنوع أنماط التقويم لتلائم طبيعة الأهداف المراد تقويمها، وينقسم التقويم إلى نوعين، وهما:

1 - التقويم العام: وهو التقويم الذي يتم إجراؤه على الطلبة قبل وبعد تدريس التصور المقترح

(التقويم القبلي، والتقويم البعدي)، حيث يتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في اختبار التحصيل للمعارف الفضائية المتصلة بالمفاهيم الفضائية، واختبار المواقف للمهارات الفضائية، ومقياس الاتجاه نحو الفضاء، والاتجاه نحو القضايا الفضائية، والاتجاه نحو الأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي.

2 - التقويم أثناء التدريس: عمدت هذه الدراسة لإجراء ثلاثة أنماط من التقويم للتصور المقترح، وهي كالآتي:

أ) التقويم القبلي: وذلك من خلال طرح الأسلة أو القيام ببعض الاختبارات القصيرة في بداية الحصة الدراسية؛ للكشف عن خبرات الطلبة وتهيئتهم وإثارة دافعيتهم.

ب) التقويم البنائي: ويكون من خلال طرح الأسئلة في أثناء تدريس الوحدات التعليمية للتصور المقترح؛ للكشف عن مستوى تحقق الأهداف التعليمية في كل موضوع، بالإضافة إلى تفعيل دور الطلبة وضمان تفاعلهم مع المواقف التعليمية عن طريق استثارتهم وجذب انتباههم بشكل مستمر.

ج) التقويم الختامي: يتم ذلك نهاية كل موضوع؛ للتأكد من مدى تحقق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

الثاني عشر- وقت التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

سيتم تحديد الوقت وتنظيمه بما يتناسب مع طبيعة الأهداف والاستراتيجيات والأساليب المستخدمة، وذلك بواقع حصة واحدة يومياً لمدة (4) أسابيع، من خلال التنسيق مع مديرة المدرسة ومعلمة المادة وأخصائية الأنشطة، باستغلال حصص الاحتياط وبعض حصص الأنشطة التي تنفذ كل ثلاثاء، إلى جانب استغلال حصص من لديهن اجازات مرضية من المعلمات، أو ممن لديهن تفريغ لحضور المعهد التخصصي التابع لوزارة التربية والتعليم، إضافة إلى تحويل بعض الحصص الدراسية للتعلم عن بُعد في نهاية اليوم الدراسي متى ما احتاجت الظروف لذلك.

الثالث عشر- مكان عرض التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

سيتم تنفيذ التصور في مدرسة آمنه بنت الإمام جابر بن زيد في محافظة البريمي، إلى جانب الفصول الافتراضية على الشبكة العنكبوتية باستخدام المنصة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم (Google Classroom).

الرابع عشر- تنظيم مجموعات الطالبات في أثناء عملية التعليم للتصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

يجري تنظيم الطالبات في مجموعات بحسب الحاجة والغرض من ذلك في أثناء عملية التعليم والتعلم، في الفصل الدراسي، كما تم تنظيمهن لعملية التعلم الإلكتروني، وذلك باستخدام الفصول الافتراضية على الشبكة العنكبوتية باستخدام المنصة المعتمدة من وزارة التربية والتعليم (Google Classroom).

المرحلة الثانية: إعداد دليل المعلم لتدريس التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في الدراسات الاجتماعية

يعد دليل المعلم من المتطلبات الضرورية للتصور المقترح، إذ يوجه المعلم ويحدد أدواره، وما يجب أن يقوم به لتطبيقه بالشكل الأمثل وتحقيق أهدافه. فالمعلم عنصر أساسي من عناصر العملية التعليمية، وقد اختلفت مهامه بتطور المناهج الحديثة، إضافةً إلى التقدم العلمي والتقني، لذاك يبرز الدور المهم لدليل المعلم؛ لما يحوي من إرشادات وتوجيهات للمعلم تساعده في التغلب على التحديات في المناهج الحديثة.

واشتمل دليل المعلم على المكونات الآتية:

1 - الأهداف التدريسية للتصور المقترح في التربية الفضائية.

2 - المحتوى التدريسي للتصور المقترح في التربية الفضائية.

3 - الإجراءات والأنشطة التعليمية لموضوعات التصور المقترح في التربية الفضائية.

4 - الأمثلة والتمارين والتطبيقات اللازمة لتطبيق التصور المقترح في التربية الفضائية.

5 - الوسائل والأجهزة اللازمة لتطبيق التصور المقترح في التربية الفضائية.

6 - أنماط التقويم وأدواته اللازمة لتطبيق التصور المقترح في التربية الفضائية.

خلاصة الدراسة

أضحت العلاقة بين التربية والفضاء قوية، وأصبح من الصعب على المؤسسات التعليمية توفير ما يلائم التوجهات الحديثة نحو علوم الفضاء، ما لم يصحبه دور بارز للتربية في نشر الوعي الفضائي، وتعزيزه بين أفراد المجتمع. ومما يعضد هذا التوجه ما حققته الدول ذات الأنظمة التعليمية الرائدة التي تتبنى التربية كاستراتيجية لتنمية الوعي الفضائي من النجاحات الكبرى في الحفاظ على استدامة مواردها، وباتت هذه الدول في مصاف الدول المتقدمة ذات التنمية والتقدم والازدهار العلمي والحضاري. ولا شك أن تنمية الوعي الفضائي لدى الطلبة، وإبراز أهمية التربية الفضائية، وتأثيرها على تنمية المجتمع، وتوضيح أهمية الثقافة الفضائية، يمكن الأفراد من معرفة حقوقهم وواجباتهم نحو الاستثمار الفضائي.

وقد ناقشت الدراسة الحالية ماهية التربية الفضائية، والأهداف التي ترنو إلى بلوغها، والمسوغات المختلفة التي تدفع نحو الاعتناء بها. كما ناقشت الدراسة المجالات المختلفة للتربية الفضائية كمجال الفضاء (القريب/ المرئي) لكوكب الأرض، والفضاء (المحيط/ المجاور) لكوكب الأرض، والفضاء (البعيد/ غير المرئي) لكوكب الأرض، والتقنيات الفضائية. كما تطرقت إلى متطلبات التربية الفضائية، والكشف عن سمات معلم التربية الفضائية، والوقوف على التحديات التي تحول دون تدريس التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية، وخلصت الدراسة إلى محتوى التصور المقترح القائم على التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية. إذ تضطلع التربية الفضائية بدور رائد في تزويد الجيل الصاعد بالحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ والقوانين الفضائية، وكذلك غرس الاتجاهات الإيجابية في الجانب الفضائي، علاوةً على امدادهم بالمهارات اللازمة، الأمر الذي يتطلب أن يكون للمؤسسات التعليمية إستراتيجية فضائية في الجانب التربوي تنصبغ بها المناهج الدراسية.

أولاً: توصيات الدراسة

في ضوء النتائج، توصل الباحثان إلى مجموعة من التوصيات التي قد تسهم في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان، وهي كالآتي:

1 - ضرورة توظيف التصور المقترح في التربية الفضائية في الدراسة الحالية في الخطط التطويرية للبرامج التعليمية في مراحل التعليم الأساسي وما بعده في سلطنة عُمان؛ نظراً لما له من أهمية في تنمية المعارف، والاتجاه نحو الوعي بالقضايا الفضائية، والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي. وتعد الفرصة المواتية للمتخصصين والمخططين والمؤلفين للمناهج الدراسية بشكل عام، ومناهج الدراسات الاجتماعية بشكل خاص في الاستفادة من التصور المقترح.

2 - عقد البرامج التعليمية والدورات التدريبية وورش العمل لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي وما بعده في سلطنة عُمان؛ بهدف التعريف بأهمية المعارف والمفاهيم الفضائية، ورفع وعيهم بالقضايا الفضائية والأبعاد التنموية للاقتصاد الفضائي، وتحفيزهم لاستخدام الاستراتيجيات والنماذج التدريسية البنائية، ومواجهة التحديات التي تقف عائقاً دون تضمين موضوعات التربية الفضائية في مناهج الدراسات الاجتماعية.

3 - العمل على تهيئة البيئة التعليمية التعلمية الملائمة لتدريس موضوعات التصور المقترح الذي ورد في الدراسة الحالية، وذلك بتوفير الإمكانات المادية والأدوات التشغيلية، والبرامج والأجهزة الحاسوبية والشبكة المعلوماتية في المدارس؛ لتحقيق أهداف التربية الفضائية، ما يؤمل أن ينعكس إيجاباً على مستوى أداء الطلبة، وعلى مستوى تحصيلهم المعرفي وتنمية مهاراتهم وقدراتهم وميولهم نحو قطاع الفضاء.

ثانياً: مقترحات الدراسة

استناداً إلى توصيات الدراسة الحالية، وما سبقها من النتائج، يقترح الباحثان مجموعة من الدراسات المستقبلية، وهي كالآتي:

1 - بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التقنيات الفضائية وقياس فاعليته في تنمية التوجهات العالمية نحو الفضاء لدى طلبة الصف الحادي عشر في سلطنة عُمان.

2 - بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على متطلبات تدريس التربية الفضائية وقياس فاعليته في تنمية الكفايات والمهارات التدريسية المرتبطة بها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في سلطنة عُمان.

3 - إجراء دراسة تقويمية قائمة على التنقيب في البيانات الضخمة وتحليلها لمناهج الدراسات الاجتماعية لطلبة التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان.

المراجع

أولاً- المراجع العربية

البربري، دعاء. (2016). اكساب مهارات تحليل وتفسير المرئيات الفضائية المتعلقة ببرنامج الاستشعار من بعد للطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا بكلية التربية. مجلة كلية التربية، (61)1، 202-260.

البلوشي، جليلة، المعمري، سيف. (2020). مهارات الاقتصاد المعرفي المتوقع تضمينها مستقبلاً في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان: دراسة علمية بأسلوب دلفي. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، (2)14، 229-249.

الحربي، آمنة، المعثم، خالد. (2018). تصور مقترح لتفعيل استخدام المطويات في تعلم الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة البحث العلمي في التربية، (19)1، 567-602.

الحميدان، نورة. (2019). مدى تطبيق مهارات البحث العملي في مادة العلوم للمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية – جامعة أسيوط، (11)35، 594-613.

الدايرية، هدى، أمبوسعيدي، عبدالله، الرواحي، عمار، الحسني، عبير. (2022). اتجاهات طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عُمان نحو علوم وتكنولوجيا الفضاء ودور المعلمين في تعزيزها. مجلة العلوم التربوية والنفسية، (4)23، 37-66.

الدوحاني، فاطمة. (2012). فاعلية استخدام موقع تعليمي تفاعلي في اكتساب المفاهيم الفلكية وتعديل التصورات البديلة وتنمية الاتجاه نحو الفلك لدى طالبات الصف الخامس الأساسي] رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة السلطان قابوس.

الزيدي، وليد، النوفلي، محمد. (2021). استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة البريمي للتقنيات الجغرافية في التدريس. المجلة العربية للتربية النوعية، (17)5، 19-52.

سعادة، جودت، العميري، فهد. (2017). التربية الأمنية. مجلة البحوث الأمنية، (68)26، 244- 181.

السعيدي، حميد، البلوشي، فهد، الكعبي، محمد. (2023). مدى توافر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مناهج الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عُمان. مجلة المناهج وطرق التدريس، (3)2، 1-14.

السنانية، سهير. (2016). أثر تدريس العلوم باستخدام منحى العلوم والتقانة والهندسة والفن والرياضيات (Steam) في تنمية التفكير المكاني واكتساب مفاهيم الفضاء والفلك لدى طالبات الصف التاسع الأساسي]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة السلطان قابوس.

الشديفات، طارق. (2017). القيم المتضمنة في الكتاب الإلكتروني لمادة علوم الأرض والبيئة للصف العاشر الأساسي في الأردن. مجلة جامعة الأقصى، (1)21، 247-278.

الشعيلي، علي. 2010)). درجة امتلاك الطلبة المعلمين المتخصصين في العلوم بجامعة السلطان قابوس للمعتقدات حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (55)1، 43-72.

الشلول، منار. (2021). أثر استخدام استراتيجية الشكل (V) في إكساب طالبات الصف العاشر الأساسي مفاهيم علوم الأرض والبيئة واتجاهاتهن نحوها]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة اليرموك.

الشماخية، شريفة. (2015). فاعلية استراتيجيات تدريسية قائمة على نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية واتجاهاتهن نحوها] رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة السلطان قابوس.

الشهري، محمد. (2020). مستوى تمكن الطلاب معلمي العلوم بجامعة الملك خالد من المفاهيم العلمية المتضمنة في محتوى العلوم بالمرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، (14)6، 109-140.

عبد اللطيف، أسامة. (2010). مدى إلمام الطلاب المعلمين بكليات التربية لمعايير علوم الكون والفضاء واتجاهاتهم نحو دراستها. المجلة المصرية للتربية العلمية، (13)6، 165-206.

العتيبي، ليلى، العجاجي، عبد الله. (2021). فاعلية تطوير محتوى الدراسات الاجتماعية

والمواطنة في ضوء أبعاد التنمية المستدامة ورؤية المملكة العربية السعودية 2030 في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية للدراسات العليا بسوهاج، (9)9، 863-918.

العجمية، أنفال. (2015). فاعلية استخدام موقع تعليمي تفاعلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عُمان]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة السلطان قابوس.

علي، حسين، العلياني، طامي. (2018). برنامج مقترح في التربية الفضائية قائم على صور الأقمار الصناعية والاستقصاء لتطوير مناهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (97)1، 53-110.

العميري، فهد. (2017). دور أعضاء هيئة التدريس في توفير بيئات تعليمية تعلمية تعزز مهارات التفكير لدى طلبة الدراسات الاجتماعية التربوية في جامعة أم القرى. مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة- جامعة صنعاء، (9)5، 101-135.

غانم، تفيده. (2020). تصور مقترح لتضمين معايير علوم الأرض والفضاء في منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية وفاعليته في تحقيق بعض الأهداف التعليمية لدى التلاميذ. المجلة التربوية، (71)71، 29-88.

محمد، صلاح. (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على نادي الفضاء في تنمية الخيال لدى الأطفال. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (71)1، 429-476.

محمد، عواطف. (2022). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على مفاهيم بيولوجيا الفضاء لتنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة، (243)1، 229-283.

المديرية العامة لتطوير المناهج. (2021). وثيقة المفاهيم الفضائية والفلكية في المناهج الدراسية العُمانية. مسترجع بتاريخ 2024.1.29م من الرابط https://n9.cl/li44v

المسروري، فهد. (2013). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عُمان]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة السلطان قابوس.

المنصوري، عارف. (2019). واقع تضمين مفاهيم التقنيات الجغرافية المعاصرة بمحتوى كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، (1)1، 90-112.

هاني، مرفت. (2016). فاعلية مقرر مقترح في بيولوجيا الفضاء لتنمية مهارات التفكير المستقبلي ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة البيولوجي بكليات التربية. المجلة المصرية للتربية العلمية، 5(19)، 65-122.

وثيقة الرؤية. (2019). رؤية عُمان 2040. سلطنة عُمان. مسترجع بتاريخ 2024.2.11م من الرابط https://n9.cl/f3x3w

وزارة التربية والتعليم العُمانية. (2023). الكتاب السنوي للإحصاءات السنوية 2022-2023. مسترجع بتاريخ 2024.2.18م من الرابط https://n9.cl/cz3do

وكالة الاتحاد الافريقي. (2017). استراتيجية افريقيا للفضاء. مسترجع بتاريخ 2022.12.11 من الرابط https://au.int/ar/node/3587

اليعقوبي، مسلم. (2020). تطوير كتب الدراسات الاجتماعية للصفين التاسع والعاشر بسلطنة عمان في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، 1(54)، 345 - 361.

ثانياً- المراجع الأجنبية

Abdel-Radi, N. (2022). Natural Sciences Curricula, and their Role in Developing Concepts of Space Technology Visions and Goal. Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology, 8(1), 15-34.

Afful, A. (2020). Space science education–inspiring the 21st century space sector professionals through teaching and learning [Unpublished doctoral dissertation]. RMIT University.

Al Saud, M. (Ed.). (2022). Applications of Space Techniques on the Natural Hazards in the MENA Region. Springer Nature.

Bretones, P. (2019). Astronomy education research: impact and future directions. In EPJ Web of Conferences, 1 (200), 01022.

Buchsbaum, B., Greer, S., Chang, W., & Berman, K. (2005). Meta-analysis of neuroimaging studies of the Wisconsin Card-Sorting task and component processes. Human brain mapping, 25(1), 35-45.

Bulunuz, N., & Jarrett, O. (2009). Understanding of earth and space science concepts: strategies for concept-building in elementary teacher preparation. School Science and Mathematics, 109(5), 276-289.

Chali, M., Eshete, S., & Debela, K. (2022). Learning How Research Design Methods Work: A Review of Creswell's Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. The Qualitative Report, 27(12), 2956-2960.

Chastenay, P. (2018). To teach or not to teach astronomy, that is the question: Results of a survey of Québec's elementary teachers. Journal of Astronomy & Earth Sciences Education (JAESE), 5(2), 115-136.

Goemaere, S. (2019). Human space exploration from a self-determination theory perspective: an experimental and diary investigation [Unpublished Doctoral dissertation]. Ghent University.

Kaftan, J., Buck, G., & Haack, A. (2006). Using formative assessments to individualize instruction and promote learning. Middle school journal, 37(4), 44-49.

Kanli, U. (2014). A study on identifying the misconceptions of pre-service and in-service teachers about basic astronomy concepts. Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 10(5), 471-479.

Knezek, G., Christensen, R., & Ng, Y. (2020). Inspiring STEM Engagement: Space Science Education in the 21st Century. Journal of Computers in Mathematics, 1(23), 23-34.

Majid, R., Abdullah, M., Bais, B., Hasbi, A., Bahri, N., Bahari, S., & Mokhtar, M. (2015, August). Malaysian students' perception and attitude towards space science: A pilot study. In 2015 International Conference on Space Science and Communication (IconSpace). 297-301.

Miller, K., Sugarman, P., Browning, J., Horton, B., Stanley, A., Kahn, A., & Aucott, M. (2009). Sea-level rise in New Jersey over the past 5000 years: Implications to anthropogenic changes. Global and Planetary Change, 66(1-2), 10-18.

Mondragón, J., & Stapleton, E. (2005). Public education in New Mexico. UNM Press.

Orion, N. (2019). The future challenge of Earth science education research. Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research, 1(1), 1-8.

Ottavianelli, G., & Good, M. (2002). Space education: a step forward. Space Policy, 18(2), 117-127.

Plakitsi, K. (2013). Activity theory in formal and informal science education. Activity theory in formal and informal science education. Sense Publishers.

Plummer, J. (2014). Spatial thinking as the dimension of progress in an astronomy learning progression. Studies in Science Education, 50(1), 1-45.

Rebull, L., Roberts, T., Laurence, W., Fitzgerald, M., French, D., Gorjian, V., & Squires, G. (2018). Motivations of educators for participating in an authentic astronomy research experience professional development program. Physical Review Physics Education Research, 14(1), 1-20.

Riebsame, W., Gosnell, H., & Theobald, D. (1996). Land use and landscape change in the Colorado mountains I: Theory, scale, and pattern. Mountain research and development, 1(1) 395-405.

Sekhar, D., Zalewski, T., & Paul, I. (2013). Variability of state school-based hearing screening protocols in the United States. Journal of community health, 38, 569-574.

Smith, H. (2003). Public Attitudes Towards Space Science. Space Science Reviews.

Spector, S., Higham, J., & Gössling, S. (2020). Extraterrestrial transitions: Desirable transport futures on earth and in outer space. Energy Research & Social Science, 68(23), 10-15.

The World Bank. (2017). Using Satellites to Monitor Progress toward the SDGs. Retrieved in 26.3.2024 from the link https://n9.cl/wxzo5

UK Space Agency. (2016). UK Space Agency Education, Skills, and Outreach Strategy. Retrieved in 15.3.2024 from the link https://n9.cl/ja01h

United Nations. (2020). Capacity-building in space science and technology. Retrieved in 17.2.2024 from the link https://n9.cl/l1x7r

UNOOSA. (2022). Exploration and Innovation in Space. Retrieved in 25.5.2024 from the link https://n9.cl/39ect6

Weeks, E., & Faiyetole, A. (2014). Science, technology, and imaginable social and behavioral impacts as outer space develops. Acta astronautica, 95(6), 166-173.

إعداد معلم المستقبل ودوره في بناء مجتمع المعرفة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين قراءة في التحديات وسبل معالجتها

الباحثة أ. م. د. خديجة حسن جاسم
جمهورية العراق - وزارة التربية - بغداد 2025

ملخص:

يشهد القرن الحادي والعشرين، قفزات نوعية وكبيرة في ميدان التكنولوجيا والمعرفة، الأمر الذي يتطلب معه قيام الأنظمة التربوية في البلدان النامية، بمراجعة خططها واستراتيجياتها لأجل الوصول إلى بناء نظام تربوي يتناسب مع التطورات التي يشهدها القرن الحالي.

ويُعدّ المعلم في القرن الحادي والعشرين ركناً رئيساً من أركان هذه الاستراتيجية، وبالتالي فنحن بحاجة لتكوين مرب يتسم بصفات وخصائص قائمة على أساس متميز وعالي من الجودة، معلم قادر على توجيه الأطفال وإرشادهم في ظل الظروف والأزمات والتغيرات الاجتماعية التي تحدث في المجتمع، وعلى تنمية الإبداع والتفكير العلمي الناقد، بما يمكن المتعلمين من مواجهة صعوبات الحياة والتغلب عليها فضلاً، عن تعليمهم مختلف المهارات الحياتية، ووفقاً لمتطلبات عصر المعلوماتية والتكنولوجية ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة، لهذا كله تتطلب عملية إعداد المعلم وضع تصور مقترح يمكن تطبيقه في عملية رفع كفاءة المعلمين بما يضمن تحقيق أهداف التربية في بناء الشخصية الإيجابية للمتعلم، وبالتالي تحقيق أهداف التنمية المستدامة في المجتمع.

الكلمات المفتاحية: معلم المستقبل، مجتمع المعرفة، إعداد المعلم، أدوار المعلم، التحديات.

Preparing the teacher of the future and his role in building a knowledge society in light of the requirements of the twenty-first century - a reading of the challenges and ways to address them

Researcher
Assistant Professor Dr. Khadija Hassan Jassim
Republic of Iraq - Ministry of Education
Baghdad 2025

Summary

The twenty-first century is witnessing qualitative and great leaps in the field of technology and knowledge, which requires educational systems in developing countries to review their plans and strategies in order to reach the construction of an educational system that is compatible with the developments witnessed by the current century.

The teacher in the twenty-first century is a major pillar of this strategy, and therefore we need to create an educator with qualities and characteristics based on a distinguished and high-quality foundation, a teacher capable of guiding and directing children in light of the circumstances, crises and social changes that occur in society, and of developing creativity and critical scientific thinking, which enables learners to face and overcome life's difficulties, in addition to teaching them various life skills, and in accordance with the requirements of the information and technology era and the requirements of building a knowledge society, for all of this, the teacher preparation process requires developing a proposed vision that can be applied in the process of raising the efficiency of teachers in a way that ensures achieving the goals of education in building the positive personality of the learner, and thus achieving the goals of sustainable development in society. Keywords: Teacher of the future, knowledge society, teacher preparation, teacher roles, challenges.

مقدمة

تشكل برامج إعداد المعلم أحد التحديات التي تواجه الأنظمة التربوية في الوقت الراهن، في الوفاء بمتطلبات التحول السريع للإنسانية إلى عصر جديد تنوعت وتعددت مسمياته وأغراضه، لكن هذه المسميات، على الرغم من تعددها، اتفقت على أن إنتاج المعرفة يعد أهم ما يميز هذا العصر، إذ يمثل المعلم أحد أركان العملية التعليمية الأساسية، لهذا فإن التنمية المهنية للمعلم تعد ضرورة لمواكبة عصر التقدم والتطور التكنولوجي السريع والمتلاحق، إذ إن عملية تكوين المعلم وتأهيله تعني تطوير للمنظومة التعليمية ككل وليس المعلم فقط، بوصفه أحد أركان العملية التعليمية، وعليه فإن نجاح المعلم في أداء دوره بشكل سليم وناجح يعني نجاح العملية التعليمية، وبالتالي تقدم المجتمع ، فمهمة المعلم لا تقتصر على عملية التعليم، بل تتعدى ذلك إلى العملية التربوية من توجيه للمتعلمين وإرشادهم نحو السلوكيات المرغوبة في المجتمع، وتنظيم البيئة الدراسية وضبطها بما تتضمنه هذه العملية من تخطيط وتنفيذ وتقويم النتائج بعد ذلك، وعليه فإن نجاح التربية في بلوغ أهدافها في عملية بناء المواطن الصالح يعتمد بالدرجة الأساس على المعلم، إذ لا يمكن الحديث عن تربية جيدة دون معلم جيد، لهذا يعد دور المعلم في المجتمع رياديا، كونه يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه عن طريق تربية الناشئة بشكل سليم من خلال استعمال طرائق التعليم المتنوعة والحديثة، وتزويده بمبادئ التعلم الذاتي التي تحفزهم نحو اكتساب المعلومات والمعارف، وتسهم في بناء القدرات والمهارات، فضلاً عن إكسابهم قيم ومبادئ العمل الجماعي والتطوعي وغرس قيم الممارسات الديمقراطية في سلوكهم اليومي واحترام الآخر المختلف وتقبله، وبهذا لا يمكن الحديث عن أي تطوير للمنظومة التعليمية، دون أن يكون المعلم هو المحور الأساسي فيها، ومن ثم يصبح لزاماً علينا العمل على تمكينهم من الانتفاع بفرص التأهيل عالي الجودة، والتطوير المستمر لمهاراتهم، وتمتعهم بالحرية والدعم في مزاولة مهنتهم في بيئة آمنة، فالمعلمون يمثلون أحد أهم الأركان الأساسية التي يقوم عليها بنيان أي مجتمع ينشد التقدم والاستقرار.

مشكلة الدراسة:

يُعدّ دور المعلم أساسي في عملية التعليم، فهو يمثل نقطة الانطلاق في المسار التعليمي، وبالتالي يمثل حجر الأساس في بناء مستقبل المجتمع، فالمربي صانع أجيال المستقبل، وهو الوصي الذي أوكل له المجتمع تحقيق أهدافه التربوية، والحفاظ على التراث الثقافي للمجتمع، فما يقوم به من مهام وواجبات تميزه عن باقي المهن؛ ذلك أن عملية تعليم أفراد المجتمع، تمثل العامل الأهم في التكيف مع متغيرات العصر، وتنمية رأس المال البشري اللازم لتقدم المجتمع وتطويره، ومن هنا تنبع أهمية

تعرف خصائص معلم المستقبل ودوره في بناء مجتمع المعرفة، وأهم التحديات التي تواجهه وسبل تنمية مهاراته وقدراته لمواجهة تحديات المستقبل، ذلك أن نجاح المؤسسة التربوية في القيام بواجباتها بشكل سليم، يعتمد على مدى قدرتها في الاستجابة لتحديات العصر، وقدرتها على تطوير السياسات التعليمية، من خلال استنادها إلى فلسفة تربوية واجتماعية واضحة ومكتملة الأركان، وقدرتها على استشراف الآفاق المستقبلية، ووضع الآليات المناسبة لمواجهة متغيرات العصر، وتتصدر هذه الوسائل التي يجب الاهتمام بها والاعتماد عليها قضية تكوين المعلم وتأهيله، بوصفه الركيزة الأولى لتحقيق جودة النظام التعليمي، فالمناهج المطورة ذات المحتوى الجيد والصفوف التعليمية، بما تحتوي من تنظيم وتقنيات تعليمية وامكانيات مادية، تظل عديمة الفائدة والجدوى مالم يتوفر المعلم المؤهل القادر على تطبيق تلك الامكانيات وعكسها على الواقع، في رفع قدرات التلاميذ لتحقيق أهداف العملية التعليمية في تنمية مختلف جوانب شخصياتهم، وإكسابهم المهارات العملية ومهارات التفكير العلمي بما يمكنهم من التفاعل الإيجابي مع تحديات العصر، والقدرة على التعلم وعادة إنتاج المعرفة، واكتساب القيم والاتجاهات الاجتماعية التي تسهم في بناء المجتمع، وتشجع على المشاركة الفاعلة في أنشطة المجتمع وفي مختلف برامجه، وبالتالي فإن ذلك يتطلب إعادة بناء المنظومة التعليمية برؤية متكاملة، وخطط تربوية مرنة ومتنوعة، تلبي متطلبات العصر الحديث والتوافق مع متطلبات التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي ومجتمع المعرفة، وأن محاولات تطوير المنظومة التربوية، أو إصلاحها لا يمكن أن يكتب لها النجاح، ما لم يشكل المعلمون أساس هذا التطوير، ومن هنا فإن الاهتمام بدراسة برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم لمواجهة تحديات المستقبل العلمية والتكنولوجية والاجتماعية له ما يبرره في ظل تضخم المعرفة وتنوع مصادرها التي ستحدد خصائص شخصية المعلم وأدواره الجيدة؛ استجابة للتغيرات المتوقعة في المنظور العالمي والمجتمعي، والأدوار المعرفية لمدرسة المستقبل.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- يمكن للنتائج التي ستتضمنها الدراسة الحالية أن تكون مفيدة للقائمين على إعداد المعلم وتأهيله، وذلك عند بناء برامج الإعداد وتأهيل معلم المستقبل، بما يسهم في الارتقاء بهذا المجال، فضلاً عن البرامج اللازمة لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وتقصي الصعوبات والتحديات التي تواجههم، وقد تفيد المعلمين أنفسهم بالوقوف على الأدوار المستقبلية المنوطة بهم.
- أهمية دور المعلم في النظم التعليمية، إذ إنه يشكل محور الارتكاز في تحقيق الأهداف التربوية.

- قد تسهم الدراسة الحالية في إضافة جديدة إلى المكتبة العربية فيما يتعلق بأدبيات إعداد المعلم، ولعلها تتيح المجال للقيام بمزيد من الدراسات حول البحث.

أهداف الدراسة:

ويمكن تلخيص أهداف الدراسة بالآتي:

- تحديد الكفايات التعليمية لمعلم المستقبل ودوره في بناء مجتمع المعرفة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.
- تعرف المهارات التي لابد لمعلم المستقبل من امتلاكها، واللازمة لبناء مجتمع المعرفة.
- تقصي التحديات التي تواجه معلم المستقبل، وسبل مواجهتها.
- تقديم مقترحات يمكن أن تسهم في تطوير برامج إعداد معلم المستقبل.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما خصائص معلم المستقبل؟ وما دوره في بناء مجتمع المعرفة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟
- ما المهارات التي ينبغي لمعلم المستقبل امتلاكها؟
- ما التحديات التي تواجه معلم المستقبل؟ وما سبل مواجهتها؟
- ما سبل تطوير إعداد معلم المستقبل؟

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على جمع البيانات وتنسيقها وتحليلها، من خلال مراجعة الأدب التربوي فيما يتعلق ببرامج إعداد المعلم وأدواره في بناء مجتمع المعرفة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، بغرض تفسيرها والوصول إلى استنتاجات تسهم في تطوير واقع إعداد المعلم وتجويده، ولا سيما أن المنهج الوصفي يستعمل في دراسة الاوضاع الراهنة للظواهر من ناحية خصائصها، وأشكالها، وعلاقاتها، والعوامل المؤثرة فيها مع ملاحظة أن المنهج الوصفي يتضمن في كثير من الأحيان عمليات التنبؤ بمستقبل الظواهر والاحداث التي يدرسها، فهدفه الأساسي فهم الحاضر لتوجيه المستقبل. (سيبوكر ونجاحي نجلاء، 2019، 46).

مصطلحات الدراسة:

إعداد المعلم: يعرّف بأنه التأهيل الذي يمكن المعلم من مزاولة مهنة التعليم، من خلال تمكينه

من المهارات والطرائق والأ تقوم به مؤسسات تربوية متخصصة من مثل: معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية لإعداده ثقافياً وعلمياً وتربوياً. (المجيدل، 2016، 7)، ولأغراض هذه الدراسة تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: مجموعة مناهج وبرامج ومقررات دراسية منظمة تتولاها مؤسسات علمية أكاديمية متخصصة بهدف تأهيل معلمين المستقبل بالخبرات والمؤهلات العلمية والمهنية والثقافية بما يؤدي إلى تمكينهم من النمو المهني وزيادة الإنتاجية.

- معلم المستقبل: يعرف على أنه المعلم الذي يمتلك الإمكانيات والمهارات اللازمة للإفادة من تقنية المعلومات في إغناء العمل التعليمي من خلال إنتاج المعارف وتوظيفها، وتنمية الوجدان وبناء نظام جديد من القيم الأخلاقية والتعليمية التي يفرضها مجتمع المعرفة على المتعلمين؛ لتعينهم على التعامل الإيجابي مع تحديات المجتمع. (والد، 2020، 44).
- مجتمع المعرفة: ويمكن تعريفه على أنه ذلك المجتمع الذي يقوم أساساً على نشر المعرفة وانتاجها وتوظيفها بكفاءة في مختلف مجالات الأنشطة المجتمعية، وصولاً للترقية المستمرة للحالة الإنسانية بصورة عامة. (سويلم، 2019، 12).

ولأغراض هذه الدراسة يمكن تعرفه الباحثة إجرائياً بأنه ذلك المجتمع الذي يدرك قيمة المعرفة ويعتمد عليها بوصفها أساساً في التعامل الحياتي من خلال تبني اساليب التعلم الذاتي والتشاركي ودعم الابتكار وتحرير العقل البشري، فضلاً عن قدرة أفراد المجتمع للتعامل مع تقنيات الحاسوب بكفاءة ومهنية، وتوظيف ذلك من أجل تقدم المجتمع وتنميته.

- الدور: ارتبط هذا المصطلح بعدة حقول معرفية منها: علم النفس وعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا، ويمثل الدور في علم النفس مجموعة الأفعال والتصرفات المنبثقة عن الفرد الذي يحتل مكانة ما. (هوبر، 1995، 80)، في حين يعرف في علم الاجتماع على أنه المركز الذي يشغله الفرد والذي يحدد حقوقه وواجباته الاجتماعية. (الحسن، 1999، 289).
- التحديات: التحديات جمع لكلمة تحدي، وهي كما جاء في قاموس ويبستر Webster تعني تهديد أو استفزاز، أو تحفيز أو تحريض، أو إثارة خاصة بالصعوبات. (أبو السعود، 2010، 26).

ثانيا: إعداد معلم المستقبل وأدواره وخصائصه في بناء مجتمع المعرفة:

يمثل المعلم وفقاً لعلماء التنمية ومنظريها على أنه المصدر الأساس للبناء الحضاري والاقتصادي والاجتماعي للشعوب من خلال اسهاماته الحقيقية في بناء البشر، وعبرت نظرية "رأس المال البشري" عنه بأنه كلما نجح المعلم في زيادة مستويات التعليم لأفراد المجتمع، كلما ارتفعت معها مستويات المعرفة، ومن ثم زيادة مستويات الإنتاج العام، والذي ينعكس بدوره على زيادة مستويات دخل أفراد المجتمع وتحقيق الرفاهية الاجتماعية. (محمود، 2016، 117).

وتعد قضية إعداد المعلم وتنميته مهنياً واحدة من القضايا التي ينظر إليها على أنها الأكثر أهمية في قضايا التعليم لما يترتب عليها من آثار تنعكس على مجمل العملية التعليمية وعلى مستوى تقدم المجتمع ونماءه بالنظر إلى أن المعلم يُعدّ العامل الأساس والاكثر تأثيراً في تشكيل عقول المتعلمين واتجاهاتهم وتوجيه اهتماماتهم، وهو الذي يبني الأسس العميقة للانطلاق نحو مجتمع المعرفة، وبناءً على ما تقدم نستطيع أن نقرر أن المؤسسات التعليمية هي التي ستقرر ما نكون نحن عليه، وعليه فإننا إذا أردنا اصلاح المجتمع وتقدمه، فلابد بداية من إصلاح النظام التعليمي، والانطلاق من تكوين المعلم أولاً لجسامة الدور الذي يناط به في بناء مختلف جوانب شخصيات المتعلمين؛ لمواكبة التغيرات التي يشهدها مجتمع المعرفة.

ويمكن القول: إن معيار اختيار الملتحقين بكليات التربية في مختلف البلدان العربية إنما يتم وفقاً لمعدلات الدرجات التحصيلية التي حصل عليها الطلبة في نهاية المرحلة الثانوية، ومن خلال مقابلات شخصية شكلية، ودون مراعاة لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم المهنية، وهذا الأمر من شانه أن يؤثر سلباً في أداء الطلبة في أثناء مرحلة الإعداد الأكاديمي والتربوي، كما أن كثير من هؤلاء المعلمين سيتسمون بضعف الانتماء إلى المهنة، إذ إنهم سوف يزاولونها تحت تأثير مختلف أنماط الضغوط، ودون تكيف مع المهنة الناتج عن انعدام وجود ميل حقيقي لمزاولتها، وعليه فإن عملية اختيار طلبة كليات التربية من خلال اختبارات علمية دقيقة مقننة لتحديد قدراتهم واستعداداتهم في ضوء خصائص واحتياجات المهنة يعد البداية الصحيحة لإعداد معلم المستقبل الناجح . (مدكور، 2004، 39-38).

تصنف نظم برامج إعداد المعلمين من ناحية الشكل في أغلب النظم التربوية إلى صنفين هما:

- النظام التكاملي: وفيه يلتحق الطالب بعد إتمام المرحلة المتوسطة أو الثانوية بإحدى كليات التربية، أو المعاهد العليا لإعداد المعلمين للحصول على الشهادة التي تؤهله ليقوم بالتدريس في مادة تخصصه.
- النظام التتابعي: وفيه يعد الطالب معرفياً في إحدى المواد العلمية بالكليات الجامعية كالعلوم أو الآداب، ثم يلتحق بإحدى كليات التربية أو المعاهد التربوية العليا التي تؤهله للتدريس في مادة تخصصه في أحد المراحل الدراسية، وتختلف مدة الإعداد ما بين سنة أو سنتين بحسب ظروف واحتياجات كل مجتمع. (قاسم، وسلام، 2011، 244-243).

لقد وجد التعليم الحضوري أو الوجاهي منذ القدم، ولازال مستمراً حتى وقتنا الحاضر، ولا نظن أن بالإمكان الاستغناء عنه كلية، لما له من إيجابيات، ولعل أبرزها يتمثل في التقاء المتعلم بالمعلم بما يتضمنه هذا اللقاء من رموز ودلالات على عملية التفاعل بين الطالب والمعلم، ولكن

هذا النوع من التعليم يواجه عدداً من المشكلات في العصر الحالي لعل أبرزها يتمثل في الآتي:

- الزيادة الهائلة في السكان وما يترتب عليها من زيادة في، إعداد الطلبة وبالتالي زيادة الإنفاق على التعليم من أبنية ومستلزمات علمية وتربوية.
- الانفجار المعرفي وما نجم عنه من تعدد في مصادر المعرفة وتشعب أنماط التعليم.
- القصور في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، فالمعلم ملزم بأنهاء كم من المعلومات في وقت محدد، الأمر الذي يتعذر على كثير من المعلمين متابعته.
- قلة إعداد المعلمين المؤهلين تربوياً. (محمود، 2016، 119-118).

وفي ضوء الاطلاع على كثير من الدراسات التي تناولت واقع إعداد المعلم في المجتمعات العربية، تم ايجاز عدد من نقاط القصور في مجال إعداد المعلم لعل من أهمها: (المجيدل، 2016، 34).

1. إن الضوابط المكونة لفلسفة إعداد المعلم لازالت تقوم على نظرة جزئية، فلم تتضح العلاقة بين إعداد معلم كل من مرحلة التعليم الأساسي، والمرحلة الثانوية، والتعليم الفني، ومن هنا يأتي التداخل أحياناً والتباين أكثر الأحيان، فضلاً عن سيادة النمطية وعدم التجديد في كل من المحتوى التدريس، وأساليبه، وطرائقه، واستراتيجياته، ومازالت السياسة التربوية الحالية لإعداد المعلم بطيئة في الاستجابة لما هو جديد ومستحدث من الاتجاهات العالمية المعاصرة.
2. إن تقويم نمو الطلبة غالباً ما يتم بصورة عشوائية غير دقيقة، إذ إن كثيراً ما يتم التركيز على الجانب التحصيلي في أداء الطلبة.
3. لا يحظى الجانب العملي بقدر كاف من الاهتمام في برامج إعداد المعلم، ويغلب عليه الطابع الشكلي في الإشراف والتنظيم، بينما تبالغ هذه البرامج في أفراد أهمية كبيرة للدراسات النظرية ذات السمة غير الوظيفية في أغلب الأحيان، وقد أدى هذا الأمر إلى إيجاد معاناة حقيقية لدى خريج تلك المؤسسات، بسبب الفجوة بين ما تعلمه في مؤسسات التأهيل، وما يواجهه في الواقع وفي حياته المهنية، وهذا من شانه أن ينعكس سلباً على أداء المعلم.
4. تعجز برامج إعداد المعلم الحالية عن تزويد الطالب المعلم بمهارات التعلم الذاتي، الأمر الذي يجعله غير قادر على متابعة التغيرات التي تطرأ على مضامين المنهج الدراسي؛ نتيجة التقدم العلمي والتكنولوجي.
5. التكامل بين الجوانب الثلاثة لبرامج إعداد المعلم (الأكاديمي، المهني، الثقافي)، والنسب المحددة لكل منها، إذ إنها موجودة كفكرة، بينما هي غائبة في الممارسة العملية؛ بسبب ضعف التنسيق بين القائمين على تعليم الجانب التخصصي والثقافي والمهني، وغالباً ما يخفى على الطالب دواعي ومبررات دراسة الموضوعات التي تعلمها.

وتشير نتائج كثير من الأدبيات إلى أن (المعلم التقليدي) هو الصيغة الغالبة المعتمدة في الأنظمة العربية للتعليم، فهو لا يشارك في تخطيط المناهج الدراسية، وليست لديه أدوات حديثة للتقويم الشامل لقدرات ومهارات التعلم، هذا المعلم تحكمه أفكار ومعتقدات بحاجة إلى تطوير، فهو محشور بين مثلث أضلاع أحدها يتمثل بكثافة عالية داخل الصفوف، وثانيها كم هائل من المواد التعليمية، وثالثها زمن قصير هو وقت الحصة الدراسية، فهو ملقن معني بإيصال المعلومات إلى المتعلمين من الكتب المدرسية إلى عقل المتعلم بتبسيطها أو شرحها وتكرارها لتأكيد استظهارها. (محمود، 2016، 123).

وبناءً على ذلك فقد وجه كثير من الباحثين في الميدان التربوي الانتقاد إلى المعلم بوصفه احد أسباب الأزمة التربوية التي تعاني منها مجتمعاتنا العربية واحد المعوقات الرئيسة أمام حركة التجديد التربوي لمواكبة متطلبات مجتمع المعرفة، والحق أن المعلم يمكن أن يكون هو مصدر الحل لا أصل المشكلة فيما لو جرى إعداده بشكل سليم، يراعي تحقيق التوازن بين المهارة التربوية، والمهارة الاجتماعية والمعرفية، معلم قادر على اتخاذ القرار التربوي السليم، مخططاً جيداً لاستخدام التقنيات الحديثة، وقادراً على التواصل الفعال مع الطلبة بهدف تعزيز تعلم تلاميذه، وأمام هذه التحديات التي تواجه إعداد المعلم والنظام التربوي، عاد الحديث مرة أخرى عن الحاجة إلى مراجعة شاملة للأسس التربوية، وإلى إنسان جديد يتوافق مع مجتمع المعرفة، والسؤال الذي يطرح نفسه هو هل تستطيع مؤسسات إعداد المعلمين، بوضعها الحالي، أن تعد معلماً ناجحاً في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ؟

أما أدوار معلم المستقبل لبناء مجتمع المعرفة، فقد أشارت نتائج كثير من الدراسات إلى أن هذا الدور يتمثل بكون المعلم ينبغي أن يكون موجهاً ومرشداً للتلاميذ؛ من أجل الحصول على المعلومة، هدفه الأساس تدريب التلاميذ على النقاش، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والنقد، وتنمية قدرات المتعلمين في الوصول إلى للمعرفة، يتبنى استراتيجيات وطرائق التدريس النشط، من مثل: استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية التعليم الاستكشافي، والعصف الذهني وغيرها، ومن الأساليب الحديثة التي تزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلّم وتسهم على تنمية مهارات التفكير العليا، وكل هذا يفرض على المعلم أن يتبنى طرائق جديدة، وتوفير الوسائل اللازمة لتطبيقها، والتخلي عن الطرائق التقليدية في التدريس، القائمة على الالقاء والمحاضرة وحشو الذهن. (زهرة، وعبد الرحمن، 2020، 698). وتشير نتائج دراسة أخرى إلى أننا بحاجة لثورة تمهين التعليم، ويتطلب ذلك توافر ثقافة واسعة، وقدرات متميزة لدى المعلم، من مثل: الاستقلالية في اتخاذ القرار، والحرية في الاختيار، والمعرفة المتميزة، والاستخدام الأمثل والمتقدم للتكنولوجيا، والتحول إلى المصمم المحترف لبيئة التعليم وأدواتها. (يوسف، 2020، 118)،

فالمعلم في مجتمع المعرفة أضحى ناقلاً للمعرفة، راعياً للنمو الشامل للمتعلم، خبيراً وماهراً في مهنة التدريس والتعليم، مخططاً وباحثاً يتسم بالكفاءة، وعضواً فاعلاً في مجتمعه، مقوماً ومصححاً لعملية التعلم، وهذا الأمر يتطلب الاهتمام بتنمية المعلم وتمكينه مهنياً، من خلال إعادة صياغة مفهوم مهنة التعليم، وما تتطلبه من المعلمين للقيام بأدوار جديدة، واكتساب مهارات متنوعة، وتعديل الطرائق التي يمارسون بها وظائفهم؛ من أجل مواكبة التدفق المعرفي المتسارع. (سويلم، 2019 ، 26)، وفي ظل تولي الروبوتات والبرمجيات المتطورة لكثير من الوظائف البشرية، لذلك أضحى البشر بحاجة إلى دعم ما يميزهم عن الآلات والذي قد يتمثل الإبداع والابتكار، إذ إن المستقبل يشير إلى أن المواهب أكثر أهمية من رأس المال، الذي يصبح بموجبه الأشخاص الذين يمثلون المورد الأكثر ندرة هم من يملكون أفكاراً مبدعة، وهنا يأتي دور المعلم بوصفه مبدعاً ومبتكراً، يسهم في تشكيل اتجاهات طلابه وإكسابهم المهارات الحياتية، والقيم الوطنية والحضارية، وتنمية قدراتهم المعرفية، من خلال تحويل صفه الدراسي إلى ورشة كبيرة لصناعة الإبداع والابتكار والأفكار الريادية فهي مفتاح المستقبل. (الدهشان وآخرون، 2021، 50). ونتيجة للتقدم الكبير والمتسارع في التطورات التكنولوجية، برزت فجوة بين المهارات المطلوبة في استعمال التقنيات الحديثة في المواقف التعليمية، وبين المهارات التي اكتسبها المعلم خلال برامج إعداده في مؤسسات إعداد المعلمين، ولتجاوز هذه الفجوة يتعين على المعلم أن يتولى زمام المبادرة ويؤدي دور المتعلم، فيكون معلماً متعلماً، ويكتسب من خلال التدريب الذاتي المهارات المطلوبة لاستعمال التكنولوجيا الحديثة في المواقف التعليمية، دون انتظار ما قد يكون من تطوير في برامج تدريبه في أثناء الخدمة. (المفتي، 2021، 66)، وتتمثل أهم أدوار المعلم في مجتمع المعرفة في اتقان مهارات التواصل، والتعلم الذاتي، وامتلاك القدرة على التفكير الناقد، والتمكن من فهم علوم العصر وتقنياته المتطورة، والقدرة على تطبيقها في العمل والإنتاج، والتمكن من عرض المادة العلمية بشكل مميز والإدارة الصفية الفاعلة. (محمود، 2016، 125).

وللمعلم في عصر الانترنت والثورة المعلوماتية والمعرفية دور يرتبط بأربعة محاور رئيسة: (الجميلي، وآخرون، 2005، 83).

- تصميم وتخطيط المحتوى التعليمي.
- توظيف التكنولوجيا في التعليم.
- تشجيع تفاعل الطلبة.
- تطوير التعلم الذاتي للطلبة.

في مجتمع المعرفة أخذت تقنية جديدة تأخذ حيزها في مجال التدريس، تعرف بالتدريس على هيئة فريق، وكذلك الاتجاه نحو تحديد مجموعة من المعاونين؛ لمساعدة المعلم وتخفيف الأعباء

الموكلة إليه، إذ تتمثل وظيفتهم بالقيام بمساعدة المعلم في الأعمال الإدارية، وتحضير الأجهزة لهم، وغير ذلك من الأعمال التي كانت تحول دون قيام المعلم بعمله بشكل منهجي ومنظم في التدريس، إذ تشير نتائج بعض الدراسات إلى أن هذه الأعمال تأخذ ثلث وقت المعلم تقريباً، لهذا فإن معلمي عصر المعرفة سيكونون مزيجاً متنوعاً من علماء، وخبراء محتوى، ومتخصصين في التقنيات الحديثة، وقادة للجماعات، ومحفزين للتلاميذ، وبث الحماس للمعرفة في نفوسهم. (محمود، 2016، 125)، وهكذا نجد أن أدوار معلم المستقبل أكثر تعقيداً وخطورة من المعلم التقليدي، فهو المرشد والموجه للمتعلم في تحديد المكان الذي يستطيع فيه الوصول إلى المعلومة، بدل أن يكون هو مصدر المعرفة، وهو المدرب الذي يقوم بتحفيز طلبته للعمل الجماعي، وتطوير روح الفريق، وتوفير الدعم والتوجيه، وتشجيع التفكير النقدي والمبدع، والمطالبة بالأسئلة بدلاً من طلب الأجوبة، فضلاً عن إرشاد المتعلم إلى طرائق التعليم المستقبلية ووسائله، لكن كل هذا يمكن أن يتحقق فعلاً في أدوار المعلم، فيما لو تم إعداد المعلمين بشكل علمي سليم، وفيما لو كانت هناك، على مدار سنوات خدمتهم، برامج للتدريب والتطوير المستمر لمهاراتهم وقدراتهم وفقاً لمتغيرات العصر.

أما عن خصائص معلم المستقبل فقد بينت كثير الدراسات المتخصصة بهذا الشأن إلى مجموعة صفات منها: الاستجابة لما يحدث حوله من متغيرات ومستحدثات علمية وعالمية سريعة ومتلاحقة والقدرة على الإفادة منها في ميدان تخصصه، فضلاً عن تقبل الجديد والمتطور في العملية التعليمية وإقباله على المعرفة. (عبد الرحمن، 2020، 693)، فالمعلم الناجح في التعليم هو المعلم الدائم الاطلاع بهدف الإلمام بكل جديد في مهنته وفي مجال تخصصه، وعليه أيضا أن يمتلك طموحاً عالياً، ويدرب نفسه على قابلية التقدم في عمله، ويؤمن بأن هناك دائماً مستوى أعلى مما هو فيه، علاوة على تمتعه بالسمو الفكري الذي يعني تحرر تفكيره من القيود، بشكل يجعله مرن التفكير، واسع المعرفة والخبرة ولديه نظرة كلية للمواقف. (الصفار، 2015، 51)، وفي معرض إجابته عن سؤال أي نوع من المعلمين سوف يستمر ويزدهر مستقبلاً؟ أجاب كاريج كيمب Craig Kemp2004 إلى أن هناك خمس مهارات يحتاجها المعلمون للاستمرار في الازدهار وهي: (الدهشان، وآخرون ، 2021، 58).

1. تقبل التغير بإيجابية: فمن الأهمية بمكان أن يكون المعلمون مستعدين للتعلم والتغيير مع تطور التكنولوجيا ودخولها في مجال التعليم.
2. التعاون مع الآخرين: إذ تعد الرغبة في التعاون والتعلم مع الآخرين ومنهم مهارة بالغة الأهمية في عالم اليوم والمستقبل.

3. كن مبدعا وقم بالمخاطر: فالأبداع يعد أحد المهارات الأساسية في (قوائم مهارات المستقبل)، ونحن بحاجة إلى التفكير بشكل خلاق لحل المشكلات والتفكير خارج الصندوق في كيفية دمج الإبداع في الروتين اليومي، وتحمل المخاطر في القيام بذلك، فالأخطاء هي الخطوة الأولى في التعلم.
4. التحلي بروح الدعابة: فالضحك والمرح مهارة بالغة الأهمية للمساعدة في تطوير العلاقات وللحفاظ على العقلانية في ظل ضغوطات الحياة.
5. التعليم بشكل كلي: فمع ظهور أساليب التعليم والتعلم ونغمة التعلم الذاتي بشكل متكرر، أضحى من المهم تعليم الطالب بشكل كلي، مع مراعاة الاختلافات والفروقات الفردية الموجودة، وتعرف ظروف الطلبة وكيف يتعلمون؟

وإلى جانب ذلك أكد كثير من التربويين على ضرورة أن يتميز معلم المستقبل بمجموعة من السمات والكفايات منها: أن يكون تكنولوجي، وباحث، ومصمم، ومقدم، ومنسق، ومرشد، ومقوّم ومنفتح عالمياً، وقادراً على استخدام الأجهزة الذكية، والتدوين، والتواصل، والتعاون، والتعلم القائم على المشاري، والابتكار ، ويشير آخرون إلى أن أهم المهارات المطلوبة لمعلم القرن الحادي والعشرين في بناء مجتمع المعرفة، وتتمثل في تنمية المهارات العليا للتفكير، وإدارة المهارات الحياتية، وإدارة قدرات المتعلمين، ومنظومة التقويم، فضلاً عن امتلاكه لاستراتيجيات التعلم الفاعلة، وأهمها أسلوب حل المشكلات، والتفكير الناقد، والتأملي، والتعلم بالمشاريع، وقدرته على توظيفها في عمليتي التعلّم والتعليم. (زامل، 2016، 127)، ووفقاً للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألسكو)، فقد حددت مهارات القرن الحادي والعشرين التي ينبغي للمعلم امتلاكها بثلاثة مجالات رئيسة هي: (أبو ليلة، وآخرون، 2020، 450).

- المجال الأول: يتضمن مهارات التفكير المتقدمة وهي التفكير النقدي، والتحليلي، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي المبتكر.
- المجال الثاني: ويشمل المهارات الشخصية من مثل: مهارة التواصل، والعمل الجماعي، والقيادة، والتكيف مع التغيير، الثقة بالنفس، إدارة الوقت، المظهر الخارجي والمهني، اخلاقيات العمل، الدافعية نحو العمل، وتقدير التنوع في بيئة العمل.
- المجال الثالث: ويضم مهارات تكنولوجيا المعلومات من مثل: محو الأمية الحاسوبية، والطباعة، واستخدام الإنترنت، ومحو الأمية المعلوماتية.

وفي ضوء ما تقدم، يمكن القول: إن المعلم يمثل العنصر الأهم في العملية التعليمية، بناءً على المهمات والأدوار التي ينبغي أن يضطلع بها لتحقيق التعليم والتعلم الفعالين، ولتحقيق ذلك لابد

له من امتلاك المهارات والخصائص اللازمة لمعلم المستقبل، وهذا يتطلب من أصحاب القرار توفير متطلبات البيئة الدراسية المناسبة، من بنية تحتية، وبرامج إعداد قبل الخدمة وبعدها؛ من أجل توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين لتحقيق نواتج التعليم المطلوبة والفعالة.

ثالثاً: المعلم وتحديات القرن الحادي والعشرين:

منذ عقد التسعينات من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين شهد العالم تغيرات كبيرة ومتنوعة في مختلف جوانب الحياة، وبرزت معها تحديات ومتغيرات كثيرة، الأمر الذي تطلب إعداد الاستراتيجيات اللازمة للتكيف مع هذه التغيرات، ويأتي التعليم في مقدمتها، فما نحن فيه اليوم من تقدم سببه التعليم، مثلما يكون أيضاً هو الأساس في التكيف والتوافق مع متطلبات الحياة في هذا العالم، والذي يشهد المزيد من التغيرات السريعة والمتلاحقة، ويمثل المعلم عصب العملية التعليمية وحجر الزاوية في بناء المجتمع، وقد اتخذت أدوار المعلم أبعاداً جديدة، وخصائص ومهارات، عليه امتلاكها لضمان الاستمرار في وظيفته، نتيجة التحديات التي باتت تواجهه في ميدان عمله، ويمكن تحديد أهم هذه التحديات بالاتي:

- التقدم العلمي والتكنولوجي وثورة المعلومات والاتصالات: إذ أن الكم الكبير والمتسارع من المعلومات والمعارف في مختلف مجالات العلم والتكنولوجيا فرض صعوبات كثيرة في مجال نوع المعرفة التي يمكن أن تقدم للطلبة، من خلال محتوى والمقررات الدراسية، إذ فرض معها توجهات جديدة في نظم الدراسة، واستخدام تقانات لم تكن موجودة من قبل، ومما زاد من صعوبة الأمر أمام المؤسسات التربوية هو صعوبة التنبؤ بالتغيير والاستعداد له، وعليه أصبح تغيير أهداف نظم التعليم وفلسفته أمراً حتمياً لمواجهة هذه التحديات المستقبلية. (يوسف، 2020، 115).
- تحديات العولمة: تشير الدلائل إلى أن العالم يسير بخطى سريعة نحو العولمة بعد أن برزت إرهاصاتها في نهاية القرن العشرين، والعولمة ظاهرة مركبة وإيدلوجية يسعى الغرب المتقدم من خلالها إلى السيطرة على العالم وفرض ثقافته، ومن أهم التحديات التي ارتبطت بالعولمة، تغير مفهوم الأمن، تصاعد القضايا والمشكلات العالمية، وتراجع قوة الدول في التحكم بتدفق الأفكار والأخبار والقيم، وعولمة الثقافة، ويرتبط مفهوم عولمة الثقافة بما يمكن تسميته بالعولمة التربوية، وتعني هيمنة الثقافات الأقوى على ثقافات ومناهج النظم التربوية الأخرى؛ لإزالة الخصائص والمزايا التي تحكم السلوك والقيم. (محمود، 2010، 40).
- التحديات الاجتماعية والثقافية: ترتبط التغيرات الاجتماعية والثقافية عادة بالعوامل السكانية والتكنولوجية والبيئية ارتباطاً مباشراً، وتؤثر فيها وتتأثر بها، فالتغير الاجتماعي – في الحاضر

والمستقبل – هو نتاج الثورة التكنولوجية ويعني هذا التعيير في القيم والمعايير والعلاقات الاجتماعية والأنماط السلوكية، وهنا يكون المعلم مطالب بدوره في تعميق انتماء الطالب لمجتمعه وتبصيره بشان القيم الإيجابية، عبر ما يجري بثه في القنوات الإعلامية ومختلف الأدوات التكنولوجية، الأمر الذي يفرض على المعلم أن يصل إلى استيعاب الثقافة العالمية لتحقيق هدفين مع طلابه هما:

1. دعم الهوية الثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه.

2. شرح الخطط الوطنية والقومية وتعزيز الأفكار والقيم الإيجابية السائدة في المجتمع. (يوسف، 2020، 116).

وتتمثل أبرز التحديات التي ترتبط بالمجال الاجتماعي والثقافي في تدني مستوى التعليم، وانتفاء فرصه، والفجوة اللغوية، وغياب الثقافة العلمية والتكنولوجية، علاوة على ارتفاع معدلات نمو السكان وتدني الخدمات الأساسية، وارتفاع معدل البطالة بين شريحة الشباب، وعدم تمكين المرأة للقيام بدورها في عملية التنمية، (زهو، 2017، 343).

- مشكلات مركبة: فقد افرز التقدم التكنولوجي مشكلات مركبة متعددة الأبعاد، والتي لا يمكن حلها بتفكير فردي، لكنها تتطلب تفكير تعاوني، بعقل جماعي تقوم به فرق من العلماء والمفكرين المتخصصين في مختلف فروع المعرفة، ومثل هذه النمط من المشكلات قد يصعب على أجيالنا حلها؛ لأن الممارسات الفعلية للمعلمين داخل فصول الدراسة وخارجها لا تعمل على تنمية التفكير التعاوني، والإفادة من العقل الجماعي. (المفتي، 2021، 65).
- الأنماط الجديدة وغير التقليدية: أشارت نتائج بعض الدراسات المستقبلية التي تناوبت الأنماط التعليمية وبرامجها الجديدة، إلى تنامي الأنماط الجديدة من برامج المتعلمين الكبار عموما، وإلى احتمالات التزايد المستقبلي للطلبة الكبار، لاسيما برامج إعداد المعلم، وإلى الراغبين في تغيير وظائفهم، والراغبين في الحصول على شهادات جديدة، والمتقاعدين مبكراً من أعمالهم، والراغبين في تجديد مؤهلاتهم، والباحثين عن ترقيات، وقد أشارت الدراسات إلى أن من أهم خصائص الطلاب الجدد، الواقعية، والثقة بالنفس، والالتزام والبعد عن العنف. (أبو السعود، 2010، 56).
- التربية المستدامة: وهي عملية متواصلة طوال الحياة المهنية للمعلم لا تنتهي الّا بانتهاء ممارسته للمهنة ويمكن تحديد بعدين اساسيين لها:

1. البعد الأول ويهتم بتنمية مستوى القدرات العقلية والنفسية والمهارية والروحية للمعلم.

2. البعد الثاني: يرتبط باستثمار هذه القدرات في التعامل مع المشكلات المستحدثة وفي تحفيز المتعلمين.

وتؤكد نتائج الدراسات أن المعلم لكي يصبح قادراً على مواكبة تحديات العصر، فهو مطالب بمراعاة ثلاثة جوانب لتحقيق التربية المستدامة وهي:

1. التعلم للعمل: والذي يتضمن اكتساب المتعلم المعارف والكفايات التي تؤهله بشكل عام لمواجهة مختلف المواقف الحياتية، وانتقاء مهارات العمل المناسبة لمهاراته وسوق العمل.

2. التعلم للتعايش مع الآخرين: والذي يشمل اكساب واكتساب المتعلمين لمهارات فهم الذات والآخرين، وإدراك أوجه التكافل فيما بينهم، والاستعداد لحل النزاع وإزالة أسباب الصراع، وتسوية الخلافات والعيش المشترك.

3. التعلم للمعرفة: ويتضمن كيفية البحث عن مصادر المعلومات، وتعلم كيفية التعلم للإفادة من المعرفة المتاحة مدى الحياة. (يوسف، 2020، 118-117).

- ضغوط العمل وتعدد أدوار المعلمين: إذ تشير الدراسات إلى وجود تحديات داخل مؤسسات التعليم تتمثل في ضغوط العمل، وتعدد الأدوار التي تتجاوز احتمال المعلمين، ما يسبب إعاقة المؤسسة التربوية عن تحقيق أهدافها، ومن هذه الضغوط قصر اليوم الدراسي، وتكدس الفصول بالطلبة، ووجود أعمال إضافية غير مدفوعة الأجر، فضلاً عن المشكلات المتعلقة بتغيير المناهج وإعادة الهيكلة للمدارس وتزايد نصاب المعلمين، وتراجع الأمان الوظيفي مع مشكلات تتعلق بالثقافة الإدارية السائدة. (أبو السعود، 2010، 61).
- تحديات اقتصادية وسياسية: وتتمثل بارتفاع تكلفة توطين تكنولوجيا المعلومات والملكية الفكرية، وانحياز التكنولوجيا اقتصادياً إلى صف القوي، فضلاً عن معوقات اقتصادية أخرى، تتمثل في استقدام الخبرة الأجنبية من الخارج في جميع المجالات، بدلاً من محاولة الاستثمار في الموارد البشرية الوطنية، علاوة المعوقات السياسية المتمثلة بصعوبة وضع سياسات التنمية المعلوماتية، وهيمنة الإيدلوجيا السياسية على مؤسسات البحث العلمي، وإخضاعها لأغراضها الخاصة، وما ترتب عليه تقييد للحريات الفكرية، وبالتالي قتل براعم الإبداع. (زهو، 2017، 344-343).
- تدويل البرامج التعليمية: فمجتمع المعرفة يفرض تحدياً أمام الكوادر البشرية في ضرورة امتلاكها عقلية عالمية، الأمر الذي يعني إقامة مختلف أنواع الروابط المؤسسية على الصعيدين المحلي والدولي؛ لتقديم برامج تعليمية أكثر تنوعاً، من مثل: برامج التوأمة، وبرامج الامتياز، والتعلم عبر الإنترنت، وغيرها. وهذا الأمر يتطلب ضرورة الاستفادة من الخبرات العالمية في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم، مع الاهتمام بالمعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم، والعمل على تطوير برامج تدريب المعلمين ورفع كفاياتهم من خلال برنامج التعليم التبادلي،

والاستعانة بالخبراء الأجانب، وإيجاد قنوات للتواصل بين المعلمين المحليين والمعلمين في الدول المتقدمة للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم. (الدهشان، وآخرون، 2021، 51).

ويمكن القول: بناءً على ما سبق إنه ليس من المنطق أن نواجه تحديات المستقبل للمعلم والمؤسسة التربوية بالأنظمة التعليمية الموجودة، وبالتالي فإن هناك حاجة كبيرة لإعادة بناء منظومة التعليم وبرامج إعداد المعلمين، من خلال خضوع هذه البرامج للمواصفات والمعايير المستقبلية لبناء الإنسان بما يضمن مواجهة تحديات المستقبل بفعالية.

رابعاً: إعداد وتأهيل المعلمين: تصور مقترح: في ظل التحديات التي تواجه الأنظمة التعليمية ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة، وبناء على ما تم استعراضه من مشكلات تتعلق ببرامج إعداد وتأهيل المعلم، بات من الضروري العمل على تزويد معلم المستقبل بالقيم، والمفاهيم، والمبادئ، والمهارات المهنية، والكفايات حتى يكون على درجة عالية من التمكن لأداء مهمته في تربية الأجيال على أفضل وجه، ولقد ظهرت في هذا المجال توجهات عديدة يمكن لنا تحديد أبرزها بالآتي:

1. النظام المتكامل لإعداد المعلم الشامل: وهو نظام انطلق من التحليل لعناصر النظامين المعتمدين في إعداد المعلم وهما: التتابعي والتكاملي، بعد تحديد مزايا وعيوب كل منهما، والمقصود هنا بالنظام المتكامل أي النظام الذي يجري فيه إعداد المعلم داخل كلية التربية أكاديمياً، وثقافياً، ومهنياً، بطريقة متكاملة خلال أربع سنوات، وفي بعض البلدان خمس سنوات، يخصص منها الاربع سنوات الأولى للإعداد التخصصي والثقافي، مع اضافة مقرر واحد أو اثنين كمداخل في العلوم التربوية والنفسية؛ لإعطاء رؤية شاملة للأصول الفلسفية، والنفسية، والاجتماعية للتربية ومناهجها، ثم يأتي العام الخامس، إذ يجري التركيز فيه على المناهج وطرائق التدريس الحديثة، والتربية العملية، التي ينبغي أن تحظى بـ 50% من الوقت على الأقل في العام الخامس، والـ 50% الأخرى لبقية المواد، والمقصود بالمعلم الشامل هنا، هو المعلم الذي يستطيع أن يدرس مادة تخصصه في المراحل الدراسية جميعها، وهذا بالتأكيد يتطلب تطويراً مستمراً في مدخلات نظام إعداد المعلم، وعملياته ومخرجاته. (مدكور، 2004، 52).

2. إعداد المعلم في ضوء اسلوب النظم: ويعد هذا التوجه مدخلاً ملائماً لبرامج إعداد المعلم، فهو يتكون من مجموعة من العناصر التي ترتبط مع بعضها لتحقيق هدف معين، وفقاً لخطة مرسومة من أجل مواجهة كثير من الصعوبات والتحديات، ويتكون أسلوب النظم من أربعة أجزاء هي كالاتي:

- المدخلات وتشمل العناصر التي يتكون منها النظام التعليمي من أجل تحقيق هدف معين، أو عدة أهداف.

- العمليات: وهي التفاعلات التي تحدث بين عناصر مدخلات النظام وتهدف للحصول على المخرجات المطلوبة.
- المخرجات: وتتمثل في النتائج النهائية التي يحققها النظام وهي التوصل إلى معلم فعال وخبير.
- التقويم: وهي عملية تحليل المخرجات التي يتم التوصل إليها في ضوء الأهداف الموضوعية لتعرف مدى تحقيق هذه الأهداف.) زهو، 2017، 350).

3. فلسفة ومبادئ برامج إعداد المعلمين: وفيما يتعلق بفلسفة ومبادئ برامج إعداد المعلمين ينبغي مراعاة الآتي:

- امتلاك كليات التربية رؤية واضحة فيما يتعلق بإعداد المعلم وموجهة لبرامج ومقررات إعداده.
- لابد أن تنسجم رؤى برامج إعداد المعلم، وما تستند إليه من نماذج نظرية في كليات التربية مع ما يعتمده المجتمع من معايير الجودة الشاملة في التعليم بوجه عام، ومع السياسات التعليمية العالمية المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً.
- التركيز على اكساب الطالب المعلم مهارات التعلم الذاتي، والتعلم مدى الحياة، وأن تكون البرامج والمناهج والدورات الخاصة بإعداد المعلم على شكل تنظيمات مرنة.
- الاهتمام بتزويد الطالب المعلم بجرعة كافية من المعرفة على المستويين النظري والتطبيقي، ولا سيما فيما يتعلق بمجال التخصص؛ ليكون قادراً على أداء عمله التدريسي بكفاءة وفاعلية، مع إعطاء الجوانب التطبيقية، وبوجه خاص التربية العملية مزيداً من الاهتمام، من ناحية التنظيم والإشراف، ومدة التدريس حتى يتحقق الهدف منها.
- الاهتمام بتصميم مبان ذات مواصفات خاصة؛ لتلبية احتياجات مختلف التخصصات، بمؤسسات إعداد المعلمين وبشكل يعمل على توفير مدارس تجريبية ملحقة، وقاعات، ومختبرات، بالأدوات والوسائل اللازمة، وادخال مقررات جديدة في المعلومات، وطرائق استعمال التقنيات الحديثة في التعليم ضمن مناهج إعداد المعلمين.
- توسيع نطاق استعمال تكنولوجيا التعليم وتوظيفها في برامج إعداد المعلم، وتنويع أساليب التقويم لتقيس الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية للطالب المعلم، وتؤدي دوراً تشخيصياً علاجياً بصورة دورية. (المجيدل، 2016، 40 - 41).

4. مرتكزات برامج إعداد المعلمين القائم على الكفايات: يمكن أن نلخص مرتكزات برامج إعداد المعلمين القائم على الكفايات بالآتي:

- تؤكد حركة التربية القائمة على الكفايات الربط بين النظري والتطبيقي، مع التركيز على الجانب العملي وذلك بتحديد الكفايات المطلوب اتقانها والتدرب عليها، كما تحدد الشروط التي تظهر فيها هذه الكفايات، ومستوى الأداء الذي يجب الوصول إليه.
- ترتكز كثير من الدراسات التربوية والنفسية الحديثة في مجال التربية وعلم النفس على أساليب من مثل: التعلم الذاتي، والتعليم المصغر، والتعليم بالتعزيز المباشر للسلوك، والاستفادة من التكنولوجيا الحديثة واستعمالها في مختلف ميادين الحياة.
- تنمي مهارات المعلم التدريسية، وتحدد الكفايات المطلوب اتقانها، بوصف المتعلم محور العملية التعليمية، إذ يُزود بالمهارات التي تمكنه من أداء عمله بفعالية.
- تنمي هذه الحركة تقويم المعلمين في أثناء الخدمة؛ للحصول على تغذية راجعة تمكنهم من الارتقاء بأدائهم. (قاسم، وسلامة، 2011، 254).

5. تمهين مهنة المعلم: وذلك يكون عبر اعتماد شروط محددة للالتحاق بمؤسسات إعداد المعلمين، وكذلك وضع اختبارات تشترط من المتقدمين اجتيازها للقبول في هذه المؤسسات، فضلاً عن اهتمام القائمين بالعملية التعليمية بأنشاء نظام للترخيص، يجري تجديده سنوياً، ويُتابع أداء المعلم خلال مدة الترخيص والاهتمام برفع مستوى أداء المعلم، من خلال اشراكه في الدورات وورش العمل، وكذلك العمل على تحسين مستوى معيشة المعلمين ورفع مكانتهم في المجتمع. (والد، 2020، 57).

6. المتطلبات المتعلقة بأساليب التنمية المهنية لمعلمي المستقبل: إذ يتوجب تغيير أساليب برامج التنمية المهنية للمعلم في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، عن طريق مجموعة آليات، ولعل أبرزها تتمثل في توفير هيئة للتدريب الالكتروني للمعلمين داخل مؤسسات إعداد المعلمين، وإنشاء منصة رقمية لبرامج التنمية المهنية، تتضمن برامج، ودورات، وورش، وندوات، وحلقات نقاشية لتنمية المهارات المطلوبة، وقناة أو منصة تدعم الروابط بين المعلمين في مختلف أنحاء العالم؛ من أجل التواصل وتبادل الخبرات، وتصميم برامج للتنمية المهنية للمعلم من خلال استعمال الواقع المعزز والافتراضي، وانشاء مواقع خاصة بالتدريب الرقمي، يمكن للمعلم أن يدخل ويتدرب على ما يريد من برامج وفق طريقة معينة، وتصميم برامج للتنمية المهنية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، واستراتيجيات التعليم والتدريب، من خلال اللقاءات المفتوحة عبر شبكة الانترنت، فضلاً عن تخصيص أيام معينة خلال السنة الدراسية مع المؤسسات التقنية في المجتمع لاستقبال المعلمين، لتعرف أحدث التطبيقات التقنية، وأساليب توظيفها في العملية التعليمية. (الدهشان، وآخرون، 2021، 107).

الخاتمة:

تعد الاستجابة لمتطلبات مجتمع المعرفة من أكبر التحديات التي تواجه المجتمعات العربية، بصورة عامة، والمنظومة التعليمية فيها بشكل خاص، ذلك أن التعليم يمثل البوابة الرئيسة للولوج إلى هذا المجتمع وتقنياته المتطورة؛ كونه الأساس في هذا التقدم، فضلاً عن كونه الأداة الأساسية للتكيف مع متطلبات العيش في هذا العالم، لهذا فنحن بحاجة تطوير واصلاح لمنظومة التعليم وإصلاحها؛ استجابة للتحديات المعرفية والتقنية، وما تتطلبه من تغييرات شاملة في طرائق التعليم والتعلم وضرورة الانتقال من نمط التربية التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين، وحشو ذهن المتعلم بالمعلومات والتي يكون فيها التلميذ متلق للمعرفة، إلى نمط التربية الحديثة التي تستهدف تنمية التفكير النقدي والابداعي لدى الطلبة، واشراكهم في عملية البحث عن المعلومة، وألّا يكونوا متلقين لها، وتشجيعهم على التحليل المنهجي للمعلومات، وطرح الأسئلة المحفزة، والتعاون والتواصل، والتعلم المستمر والاستشراف، والتنبؤ، وتوظيف التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، ونتيجة لما تقدم بات من الضروري العمل على تأهيل المعلم وتمكينه تقنياً ومعرفياً؛ من أجل أحداث التغييرات التي يتطلبها مجتمع المعرفة في متعلميه؛ كونه العامل الأكثر تأثيراً في بناء الأجيال، وعلى الرغم من دخول التكنولوجيا للعملية التعليمية وإسهامها الكبير في دعم عملية التعلم والتعليم بشكل إيجابي وفعال، إلّا أنه لا يمكن لها باي حال من الأحوال أن تأخذ دور المعلم أو تحل مكانه، فهو يمثل العنصر الرئيس في العصر الرقمي، على أن نجاحه واستمراره في أداء أدواره الجديدة بشكل سليم وبناء، يعتمد على إحداث تغييرات كبيرة في برامج إعداد المعلمين، وبرامج التدريب والتنمية المهنية للمعلم التي تعتمد على مهارات العصر، وسواء أجري ذلك الارتقاء بمستوى المعلم في أثناء عملية إعداده في مؤسسات إعداد المعلمين، أو ما ينفذ بعدها من برامج تدريبية وتأهيلية وتنموية بعد التحاقه في الخدمة، ولا سيما في المجال المهني والتقني، فإنه يتطلب إعداداً خاصاً يتوافق مع متطلبات بناء مجتمع المعرفة، ذلك أن المستقبل يتطلب معلماً يدرك قيمة التكنولوجيا وأهميتها، وطريقة توظيفها لصالح العملية التعليمية، في عملية بناء الإنسان والتي تعد من أهم عمليات البناء قاطبة.

المراجع

1. أبو السعود، سعيد طه محمود. (2010). إعداد المعلم ومواجهة تحديات المستقبل. دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقايق، العدد 67، مصر.

2. أبو ليلة، هبة محمود عزت، ومعوض، ليلى ابراهيم، محمد، شيماء أحمد. (2020). برنامج معرفي سلوكي لمرشد المعلم في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين وفاعليته في تنمية الأداء

التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الأساسية. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، العدد 44. الجزء4، مصر.

3. الجميلي، عدنان علي، والسعدي، حاتم جاسم. (2005). التخطيط لدور المعلم في عصر الانترنت. مجلة الفتح. العدد الثاني والعشرون.

4. الحسن، احسان محمد. (1999). موسوعة علم الاجتماع. الدار العربية للموسوعات، ط1، بيروت.

5. الدهشان، جمال علي خليل ومحمود، هناء فرغلي علي. (2021). رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. المجلة العلمية. جامعة أسيوط، المجلد 37. العدد 11، مصر.

6. زامل، مجدي علي. (2016). الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. وسبل تفعيلها في محافظة نابلس. مجلة جامعة الخليل العلوم الإنسانية. المجلد11. العدد 2، فلسطين.

7. زهرة، فاطمة الزهراء، وتلي، عبد الرحمن. (2020). صفات وأدوار معلم القرن الحادي والعشرين. حوليات جامعة الجزائر. المجلد 34، العدد3، الجزائر.

8. زهو، عفاف محمد توفيق. (2017). إعداد معلم مدرسة المستقبل في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، مجلة كلية التربية. جامعة المنوفية. العدد الأول، مصر.

9. سويلم، محمد محمد غنيم. (2019). الإنماء المهني للمعلم في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة: رؤية مقترحة. مجلة العلوم التربوية. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة، مصر.

10. سيبوكر، إسماعيل ونجاحي، نجلاء. (2019). أهمية المنهج الوصفي للبحث في العلوم الإنسانية. مجلة مقاليد. العدد 16.

11. الصفار، عفاف. (2015). خصائص معلم المستقبل وكفاياته. دار الحامد للنشر والتوزئع. عمان، الأردن.

12. قاسم، بو سعدة، وبوجمعة، سلام. (2011). إعداد المعلم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد 4. بملتقى التكوين بالكفايات في التربية. جامعة قاصدي مرباح. الذي عقد في ورقلة يومي 17 - 18 جانفي 2011. الجزائر.

13. المجيدل، عبد الله. (2016). رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في كليات التربية العربية في ضوء تجارب عالمية، مجلة نقد وتنوير، الكويت.

14. محمود، خالد صلاح حنفي. (2016). أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية. مجلة نقد وتنوير. الفصل الثاني. السنة الثانية، العدد الخامس.

15. مدكور، علي أحمد. (2004). معلم المستقبل: الإعداد المتكامل للمعلم الشامل. بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثالث الموسوم: نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، الذي عقد في جامعة السلطان قابوس، كلية التربية، سلطنة عُمان.

16. المفتي، محمد امين. (2021). أدوار المعلم المتجددة في القرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. مجلد 4، العدد 2.

17. هوبر، وينفريد. (1995). مدخل إلى سيكولوجية الشخصية. ترجمة مصطفى عشوي. ديوان المطبوعات الجزائرية.

18. والد، حسن بن عيسى احمد الدش. (2020). تجارب ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنيا. المجلة العربية للنشر العلمي. العدد السادس عشر.

19. يوسف، فاطمة مصطفى سويلم. (2020). المعلم العصري وتحديات القرن الواحد والعشرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية. المجلد الرابع. العدد التاسع عشر.

تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية: دراسة حالة نوعية

أ. سلمى بنت عيد السلمي
باحثة في قسم المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية-
كلية التربية- جامعة أم القرى- مكة المكرمة- المملكة العربية السعودية

أ.د. فهد بن علي العميري
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية-
كلية التربية- جامعة أم القرى- مكة المكرمة- المملكة العربية السعودية

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. واشتمل مجتمع الدراسة على طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية للبنات في تعليم مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية. وتمثلت عينة الدراسة في طالبات الثانوية الحادية والأربعون للبنات، وعددهن (5) طالبات. واتبعت الدراسة المنهج الكيفي (النوعي)- أسلوب دراسة الحالة. وجُمعت البيانات باستخدام ثلاث أدوات نوعية، وهي: أسئلة المقابلة شبه المقننة، ومذكرات الطالبات، والتأملات الصفية للطالبات. وقد تم التحقق من قيم الموثوقية والموضوعية اللازمة لها. وكشفت النتائج عن وجود وعي عالٍ لدى طالبات دراسة الحالة بأهمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها ومساهمتها في رفع المستوى الاقتصادي القومي. كما أكدت النتائج على ضرورة تضمين مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها في المناهج الدراسية، لا سيما مناهج الجغرافيا، لمواكبة التطورات الاقتصادية في العالم. كما كشفت النتائج عن الدور الرائد للبرنامج التعليمي المقترح في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات دراسة الحالة وزيادة الدافعية لديهن لارتباطها الوثيق بواقع الحياة، مما أسهم في جذب انتباه الطالبات وتلبية طموحاتهن لتعلم موضوعات البرنامج التعليمي المقترح. وتوصلت الدراسة إلى أهم الاستنتاجات، وقُدمت مجموعة من التوصيات الملائمة، وطُرحت عددًا من المقترحات المناسبة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.

الكلمات المفتاحية: مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة، قيم اقتصاديات المدن المستدامة، المرحلة الثانوية، دراسة نوعية.

Developing the Concepts and Values of Sustainable Urban Economies Among Female in the Secondary School Students in the Kingdom of Saudi Arabia: A Qualitative Case Study

Salma Eid Al- Sulami
Researcher in Curricula and Teaching Methods of Social Studies - College of Education - Umm Al-Qura University - Saudi Arabia
Prof. Fahad Ali Al- Omairi
Department of Curricula and Teaching Methods - College of Education - Umm Al-Qura University - Saudi Arabia

Abstract:

The Study Aimed to Develop the Concepts and Values of Sustainable City Economies Among Secondary School Students in the Kingdom of Saudi Arabia. The Study Population Included Secondary School Students in Government Schools for Girls within the Educational Jurisdiction of the City of Makkah Al-Mukarramah. The Study Sample Consisted of Five Students from the Forty-First Secondary School for Girls. The Research Employed a Qualitative Approach, Specifically the Case Study Method. Data Collection was Facilitated Through three Qualitative Tools: Semi-Structured Interview Questions, Students' Notes, and Classroom Reflections. The Values of Reliability and Objectivity were Duly Verified. Findings Indicated a Heightened Awareness Among the Case Study Students Regarding the Significance of Sustainable City Economies and their Role in Enhancing the National Economic Framework. The Results Further Underscored the Necessity of Incorporating the Principles and Values of Sustainable city Economies within School Curricula, Particularly in Geograph, to align with Global Economic Advancements. Additionally, the Study Highlighted the Innovative Role of the Proposed Educational Program in Cultivating the Concepts and Values of Sustainable City Economies Among the Students, Thereby Increasing their Motivation Due to its Relevance to Real-Life Contexts. This Connection Successfully Captured the Students' Attention and Fulfilled their Aspirations to Engage with the Topics Presented in the Educational Program. The Study Culminated in Significant Conclusions, a Series of Appropriate Recommendations, and Various Proposals Pertinent to the Subject Matter.

Keywords: Concepts of Sustainable City Economics, Values Associated with Sustainable City Economics, Secondary School, Qualitative Study.

خلفية الدراسة وأدبياتها

يواجه مستقبل البشر على كوكب الأرض مخاطر اقتصادية وبيئية عديدة ناتجة عن نقص الموارد الطبيعية والافراط في استهلاكها، وكذلك الكوارث الطبيعية المرتبطة بتغير المناخ، كتلوث الهواء، وانبعاث الغازات الدفيئة الضارة في الغلاف الجوي، والاحتباس الحراري، وذوبان الجليد في القطبين، والذي يُسبب ارتفاع في منسوب مياه البحر على كوكب الأرض، مما يؤدي إلى حدوث فيضانات وكوارث طبيعية بالغة الخطورة وتهدد حياة السكان، ولمواجهة ذلك والتصدي له سعت هيئة الأمم المتحدة، وعددًا من الدول والمنظمات والهيئات الإقليمية والدولية، إلى تبني تطبيق أهداف التنمية المستدامة؛ لإقامة مجتمع عالمي يُحقق التنمية الشاملة والمستدامة في جميع المجالات، الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية، وغيرها، والتقليل من الآثار الناجمة عن الكوارث الطبيعية.

تُعنى التنمية المستدامة بالاستغلال الأمثل للموارد والطاقات البشرية والمادية بما فيها البيانات والمعلومات والمهارات والمعارف التي يمتلكها الأفراد، ولا تقتصر على مجالٍ واحد؛ بل تشمل كافة المجالات، فهناك التنمية الاجتماعية، والتنمية الاقتصادية، والتنمية السياسية، والتنمية النفسية، والتنمية الطبيّة، والتنمية التقنية، وغيرها، وتهدف كافة مجالات التنمية إلى رفع مستوى المعيشة لدى الأفراد، وتحسين نوعية الحياة، وتحقيق الرفاهية لدى المجتمع، دون التأثير على الأجيال القادمة، وقد ركزت التنمية المستدامة في العقود السابقة على الأبعاد الاقتصادية، مما أثّر على البيئة بشكل كبير، ومن هنا انطلقت فكرة الاستدامة؛ كونها تعمل على إحداث توازن مع متطلبات البيئة والنمو الاقتصادي في ذات الوقت (مركز التنمية المستدامة، 2023). وأبرز تعريف للتنمية المستدامة هو التعريف الصادر عن اللجنة العالمية للبيئة والتنمية برونتلاند (WCID)، والتي عرفتها بأنها: «هي التنمية التي تسعى إلى تلبية احتياجات وتطلعات الحاضر دون المساس بالقدرة على تلبية احتياجات وتطلعات المستقبل» (Grosseck, et al., 2019, p.1).

تُعد المدن مراكز رئيسة للأنشطة الاقتصادية، إذ يقطن حاليًا حوالي أكثر من نصف السكان في المدن حول العالم، ومن المتوقع أن تبلغ نسبة سكان المدن حول العالم بحلول العام 2050م إلى (68%) (ESCWA, 2022). وتشير الدراسات إلى أن انبعاثات الغازات من المدن تتراوح بين (60-80%)؛ مما يؤدي ذلك إلى تأثيرها الكبير في البيئة والأمن وإدارة المدن؛ لذلك للتحكم في النمو الهائل للتحضر وإدارته، اعتمدت العديد من البلدان في العالم، المدن المستدامة؛ لإدارة التمدد الحضاري الكبير، والتحكم بالموارد المتاحة، واستهلاك الطاقة على النحو الأمثل (Rath, et al., 2021).

إن زيادة اقتصاديات المدن وتنوعها يُسهم في تعزيز النشاط الاقتصادي للمدينة، ويؤدي بالتالي إلى تنوع وزيادة الاقتصاد الوطني، وتحقيق الاستفادة الاقتصادية من كافة المقومات والإمكانيات التي تتمتع بها المدن، إذ تمثل المدينة وحدة إنتاج اقتصادية، وأشارت الاحصائيات إلى أن (85%) من اقتصاد العالم ناتج عن اقتصاديات المدن، ويجب توفير فرص عمل وفيرة في المدن، لمحاولة تحقيق أقصى استفادة ممكنة من جميع مقوماتها وإمكاناتها للمساهمة في ارتفاع الإنتاجية، وبالتالي رفع الاقتصاد القومي، وتحقيق الاستدامة (العجمي،2020).

وتعمد اقتصاديات المدن المستدامة إلى الاستفادة من التقنيات الحديثة المتقدمة، لا سيما تقنيات الثورة الصناعية الرابعة، كتقنيات الذكاء الاصطناعي، والبيانات الاقتصادية الضخمة، وانترنت الأشياء، والروبوتات الضخمة، والواقع الافتراضي والمعزز، وغيرها من التقنيات التي يمكن استخدامها في تعزيز اقتصاديات المدن المستدامة، وذلك لتحسين نوعية الحياة وتأمين كفاءة الخدمات الاقتصادية والقدرة على المنافسة، والسعي لتلبية احتياجات الأجيال الحالية والقادمة على حدٍ سواء، وذلك فيما يتعلق بالجوانب الاجتماعية والثقافية والبيئية والاقتصادية (ESCWA,2022).

وفي سبيل التوجه نحو اقتصاديات المدن المستدامة، سعت حكومة المملكة العربية السعودية من خلال رؤية المملكة 2030م إلى محاولة تحقيق أقصى استفادة ممكنة من الثروات الطبيعية، والفرص السياحية، والامكانات الاقتصادية، ومهارة الأيدي العاملة في كل مدينة من مدن المملكة، وبالتالي جذب الاستثمارات العالمية إليها، وذلك لتحسين جودة الحياة للفرد ورفع مستوى الخدمات، مما يسهم في النمو الاقتصادي للدولة، وتنويع مصادر الدخل، وذلك يعني تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030 (Saudi Vision 2030, 2017).

وبحسب تقرير التنمية البشرية الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP, 2016) فإن الاستدامة مفهوم يؤكد تحقيق العدالة الاجتماعية بين مختلف الأجيال، وأن أهداف وخطط البلدان للتنمية المستدامة بحلول العام (2030) تمثّل خطوة حاسمة نحو تحقيقها، وأشار التقرير العالمي لرصد التعليم الصادر عن منظمة (UNESCO, 2017) إلى أن التحول نحو كوكب أخضر يتطلب تفكيرًا إبداعيًا ومتكاملاً، ما يتطلب التوجه نحو التعليم التفاعلي والتجريبي الهادف إلى إشراك الطلبة في القضايا والمشكلات التي تحول دون تحقيق التنمية المستدامة. وفي هذا الصدد تبنّت كثير من النظم التعليمية نهج تعليمي يهدف إلى التوجه نحو التربية من أجل الاستدامة (Education for Sustainability)، وذلك لتمكين الطلبة من تحمل مسؤولية بناء مستقبل مستدام على الأصعدة والجوانب كافة (Kimanzi, 2019).

تتضمن الجغرافيا كثيراً من الأنشطة العلمية، والعملية، والتطبيقية، التي بدورها تُسهم بشكلٍ فعّال في بناء المواطن الصالح في مختلف الجوانب والمجالات، وتُسهم في تزويد النشء بالمفاهيم والحقائق والاتجاهات السليمة، والمهارات والقيم اللازمة لإعداد المواطن الصالح، كما أن لها دورًا كبيرًا في التكوين العلمي والثقافي للفرد، والذي يهدف إلى نمو الحس الوطني والعالمي لدى الطلبة (السعيدي والعميري، 2024). وتتكامل أدوار الأسرة، والمدرسة، ووسائل الإعلام، في إشباع الأجيال بالمعارف، والمفاهيم، والقيم، والمهارات اللازمة لإعداد المواطن الصالح، وتحقيق الوعي باقتصاديات المدن المستدامة وأهميتها والشعور بالمسؤولية تجاهها (Alkhaldi & Mohamed, 2024).

وتُعد الجغرافيا كمقرر دراسي، مجالاً خصبًا لتنمية المفاهيم والقيم لدى الطلبة، والتطور الذي تشهده الجغرافيا يستوجب مواكبته لتحقيق التقدم أمام المستجدات التربوية الحديثة، ويجب على المتخصصين في بناء المناهج تنمية المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية بما يساعد الطلبة على استيعاب هذا التطور وتزويدهم بما استجد من حقائق ومفاهيم ومعلومات (الأسدي والمسعودي، 2015). ويرتبط ارتباطًا وثيقًا بحياة الطلبة، فهو يمكّن الطلبة من التفاعل مع البيئة المحيطة بهم، ويؤثّرون ويتأثرون فيما حولهم (Alomairi, 2019).

وتناولت دراسة الحيالي (2020) صياغة أنموذج اقتصادي تكاملي يجمع بين الاقتصاد الأخضر والاقتصاد البنفسجي بهدف استدامة نظام الطبيعة من خلال إعادة توزيع التكاليف البيئية لأنماط الإنتاج والاستهلاك، إذ أكدت ضرورة إضفاء طابع انساني/اقتصادي على التنمية المستدامة، واستخدام الثقافة للجمع بين التنمية الاقتصادية والبيئية والاجتماعية، وتوصلت إلى أن الإنفاق على البنية التحتية للرعاية بإمكانه مضاعفة وتوليد فرص عمل بنفسجية، ولا سيما حصة الوظائف التي يجري توليدها للنساء من ذوي المهارات الدنيا، مقارنةً مع الانفاق المماثل له على البنية التحتية المادية، كما توصلت إلى أنه من الممكن أن تكون الإجازة الوالدية إستراتيجية فعالة لتحقيق تقدم كبير نحو توزيع يحقق المساواة بين الجنسين.

وأكّدت دراسة أبو عاقلة (Abuagla 2021,) ضرورة تعرف الإمكانات الاقتصادية للسودان وفرص الاستثمار بها، ويعد السودان متميزًا بموقع جغرافي مناسب يجعل السودان مركز مرور تجاري لمحيطه الجغرافي، كما أن للسودان مساحة كبيرة، أدت إلى تعدد المناخات والبيئات والأنظمة الزراعية فيه، لذلك فإن إمكاناته تؤهله لجذب الاستثمارات، كما أن هناك إمكانات سياحية مهملة تتمثل في التراث الثقافي، والتنوع الثقافي والمناخي، والشواطئ الدافئة على ضفاف نهر النيل والبحر الأحمر، وغيرها من الإمكانات التي إن تم الاستفادة منها بشكل صحيح ستسهم في إنعاش الاقتصاد في السودان، واستدامة اقتصاده.

وانصب اهتمام دراسة العميري والعويضي (2022) على ضرورة تضمين مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، إذ تبين، بعد تقصي تصورات الخبراء نحو تضمين الاقتصاد الأخضر في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي، أهمية تضمين مجالات الاقتصاد الأخضر وأبرزها مجالي التلوث البيئي، والطاقة المتجددة، في المناهج الدراسية، وتفتقر مناهج الدراسات الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية إلى ذلك، ويرى الخبراء أن الأنشطة التعليمية تُعد هي الطريقة المثلى لتضمينها، ويوجهها فلسفة المجتمع السعودي.

وأوضحت دراسة الشمري (2018) مدى إسهام الأنشطة المدرسية في تنمية القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية، كما كشفت عن المعوقات التي تحد من قيام الأنشطة الطلابية بدورها في تنمية القيم الاقتصادية لديهم وتحقيق الأهداف المرجوة منها، ومن أبرزها عدم جاهزية المباني المدرسية لتفعيل الأنشطة الطلابية بشكلٍ صحيح، وافتقار المناهج التعليمية لمقررات الدراسات الاجتماعية للأنشطة الطلابية التي تُسهم في تنمية القيم الاقتصادية لدى الطلبة.

وأوصت دراسة Grosseck, et al., 2019)) بضرورة إكساب الطلبة مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة، وتعزيز الوعي بقيمها في المناهج الدراسية، وأكدت أن اقتصاديات المدن المستدامة توفر نهج شامل يجمع بين الاعتبارات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية بطرق تعزز بعضها البعض. يُذكر أن الاهتمام بتضمين موضوعات التنمية الاقتصادية المستدامة في مناهج الجغرافيا بدأ في عام (2006م) وذلك ضمن جدول أعمال لجنة تعليم الجغرافيا برعاية من منظمة اليونيسكو العالمية، إذ أكدت الجغرافيّة الأمريكية كارول هاردن (Carol Hardin) أهمية تضمين مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها في المقررات الدراسية، وعدم إغفالها قصدًا، لما لذلك من تأثير سلبي في الاقتصاد العالمي (Hardin, 2009).

ومن هنا؛ تنادي كثير من الأدبيات والدراسات السابقة بضرورة تضمين مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها ضمن مقررات الدراسات الاجتماعية، ولا سيما مقررات الجغرافيا لطلبة المرحلة الثانوية، وذلك لتزويد الطلبة بالمعارف والمفاهيم وغرس القيم الاقتصادية المرتبطة بالمدن لديهم، ليكونوا مواطنين صالحين وعلى درجة عالية من الوعي بدورهم في تحقيق الاستدامة، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة والتي تتمثل في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

في ضوء التغيرات المتسارعة التي تشهدها المملكة العربية السعودية في مختلف مجالات الحياة،

لتحقيق أهداف رؤية المملكة 2030، التي تسعى إلى تحقيق مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح، وكون المدن تُعد المحرك الرئيس لنمو الاقتصاد القومي، ولدورها الهام في خطة التنمية المستدامة الساعية إلى تحقيق الرفاهية الاقتصادية، فهي تسهم في رفع مستوى الناتج المحلي والإجمالي القومي، فقد اعتمدت المملكة العربية السعودية التوجه نحو تنويع اقتصاديات المدن المستدامة وبالتالي تنوع مصادر الدخل، وعدم الاعتماد على النفط فقط، ويتطلب ذلك تضافر الجهود بين مختلف المؤسسات في الدولة بما فيها المؤسسات التعليمية.

ولا يزال قطاع التعليم في المملكة العربية السعودية لا يولي اهتمامًا لإيجاد حلول ناجعة للمشكلات الناتجة عن قلة الوعي بمفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها، على الرغم من الاعتراف بالدور الهام للتعليم في توفير الحلول لمواجهة ذلك (Bryan, 2020). إذ تفتقر المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية بشكل عام ومناهج الجغرافيا على وجه الخصوص، إلى المفاهيم والمعارف والقيم الاقتصادية الضرورية لتحقيق مستقبل مستدام (Corres & Martinez, 2018). وكون المرحلة الثانوية تُعد بداية المرحلة الانتقالية للطلبة والدخول إلى معترك الحياة، فهي تعمل على التأهيل العلمي للطلبة ليكونوا مُعدّين للدخول إلى سوق العمل مباشرةً، يجب تضمين مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها في المناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من الأهمية الكبرى لمفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها، إلا أن بعض الدراسات السابقة أشارت إلى تدني مستوى الوعي بمفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، كدراسة كلٍ من: (الشمري، 2018؛ العميري والطلحي، 2019؛ الحربي، 2020؛ جمعة وآخرون، 2020؛ الأنصاري، 2023؛ المالكي والعميري، 2023). وأجمعت بعض الدراسات السابقة على ضرورة تضمين مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها في المناهج التعليمية، كدراسة كلٍ من: (الأنصاري، 2011؛ السليمي، 2015؛ الدوسري، 2019؛ العميري والعويضي، 2022؛ محمد، 2022؛ الحربي والأنصاري، 2023؛ السعيدي والعميري، 2024؛ العويضي، 2024؛ Garcia, et al., 2023)، وذلك لأهميتها في توعية الطلبة وتنمية معرفتهم بالقضايا المرتبطة باقتصاديات المدن المستدامة.

واستشعارًا لدور المؤسسات التربوية والتعليمية في تنمية النشء، والإسهام في تحقيق رؤية المملكة 2030، وفي ظل ندرة الدراسات السابقة -على حد اطلاع الباحثان- التي تناولت مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها، تحددت مشكلة الدراسة الحالية في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، ويُؤمل أن تفتح الطريق أمام دراسات جديدة تتناول هذه المتغيرات مع عينات بحثية مختلفة. وتحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 - كيف يمكن تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

2 - كيف يمكن تنمية قيم اقتصاديات المدن المستدامة لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

3 - كيف يمكن توظيف مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها في الممارسات الحياتية لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

4 - ما العوامل المؤثرة في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

5 - ما الصعوبات التي تواجه طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها؟ وما الحلول المقترحة لمواجهتها؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 - تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

2 - تنمية قيم اقتصاديات المدن المستدامة لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

3 - توظيف مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها في الممارسات الحياتية لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

4 - الكشف عن العوامل المؤثرة في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

5 - الوقوف على الصعوبات التي تواجه طالبات دراسة الحالة في بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها، وطرح الحلول المقترحة لمواجهتها.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1 - يُعد موضوع اقتصاديات المدن المستدامة من الموضوعات الحديثة ذات الأهمية لما له

من دور كبير في تنمية اقتصاد الدولة وتحقيق الاستفادة القصوى من المقومات الاقتصادية في كل مدينة، ما يعني تنوع الاقتصاد وبالتالي تنوع مصادر الدخل للدولة، وهذا يتفق مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، التي تستهدف تحول هيكل الاقتصاد السعودي إلى اقتصاد متنوع ومستدام مبني على تعزيز الإنتاجية ورفع مساهمة القطاع الخاص، وتمكين القطاع الثالث، والاستثمار في كافة القطاعات.

2 - توجيه أنظار القائمين على تخطيط وتطوير كتب الجغرافيا في المرحلة الثانوية إلى أهمية توظيف موضوعات مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها، ولفت انتباه المعلمين والمعلمات في مجال الدراسات الاجتماعية والجغرافيا إلى ضرورة الإلمام بمفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها.

3 - يُؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تبني قرارات تطويرية للممارسات التعليمية التعلّمية في تدريس الطلبة في المرحلة الثانوية مقررات تُنمي مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لديهم.

حدود الدراسة

1 - اقتصرت الدراسة الحالية على تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات المرحلة الثانوية.

2 - اقتصرت الدراسة الحالية على دراسة حالة لعدد (5) طالبات بالمرحلة الثانوية في إحدى المدارس الثانوية الحكومية للبنات في تعليم مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية في الفصل الثالث للعام الدراسي 1445هـ (2024م).

3 - اقتصرت الدراسة الحالية على المنهج الكيفي (النوعي)- أسلوب دراسة الحالة، واستخدمت ثلاث أدوات نوعية لجمع البيانات (أسئلة المقابلة شبه المقننة، ومذكرات الطالبات، والتأملات الصفية للطالبات).

مصطلحات الدراسة

البرنامج التعليمي المقترح (Educational Program): يُعرّف بأنه: «خطوات منهجية ذات قواعد تجريبية، تهدف إلى تكوين نظام يتم من خلاله عرض مجموعة من المفاهيم والمعلومات المرتبطة بالأنشطة المناسبة لضمان نجاحه» (إبراهيم، 2009، 43). ويُعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: مجموعة مترابطة من الموضوعات الجغرافية الهامة المرتبطة باقتصاديات المدن المستدامة، وتقديمها لطالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، بغية تنمية وعيهنّ بمفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها.

اقتصاديات المدن المستدامة (Sustainable Urban Economics): يُعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: كافة المقومات والإمكانات والموارد الاقتصادية التي تتمتع بها المدن، سواء أكان وجودها طبيعيًا كالنفط، والغاز الطبيعي، والمعادن، والغابات، والأنهار، والطقس الملائم، أم تستند على وجود الإنسان، من مثل: الزراعة، والتجارة، والتعليم، والثقافة، والترفيه، وغيرها من الخدمات التي بدورها تسهم في رفع المستوى الاقتصادي، بشرط الاستفادة منها بالشكل الأمثل بما يحقق الرفاهية للأجيال الحالية والقادمة على حدٍ سواء.

مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة (Concepts of Sustainable Urban Economics): يُعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: المفردات والمفاهيم الاقتصادية المرتبطة بالمدن، وتتضمن أنماط الاقتصاد التي تسعى إلى تحقيق التنمية المستدامة في المدن، والتي يجب على الطالبات السعودية فهمها وتعلّمها لمواكبة التطورات الاقتصادية في العالم.

قيم اقتصاديات المدن المستدامة (Values of Sustainable Urban Economics): يُعرفها الباحثان إجرائيًا بأنها: المبادئ والقيم الأخلاقية الموجِهة لسلوك الطالبات نحو اقتصاديات المدن المستدامة، والتي عليهن العمل بها وتجنب ما يخالفها، لتحقيق النمو الاقتصادي المستدام.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

- منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الكيفي (النوعي) (Qualitative Research)- أسلوب دراسة الحالة، الذي يدرس الظواهر في سياقها الطبيعي ويوفر فهمًا أعمق لها ويلاحظ علاقة الظاهرة بالبنية الاجتماعية، والتي يعتمد عليها كمصدر للبيانات، وتقوم على جمع المعلومات من الأشخاص المرتبطين بالظاهرة بشكل مباشر، ثم تحليلها وتفسيرها (زغير، 2019؛ Porak & Reinke, 2024). وقد عُرفت البحوث النوعية بأنها: «ظاهرة معينة يتناولها الباحث بالدراسة في ظروفها الطبيعية، باعتبارها طريق الملاحظة والمقابلة والبحث في الوثائق» (غباري وآخرون، 2015، ص27).

- طالبات دراسة الحالة

تم اختيار (5) طالبات بالمرحلة الثانوية من المدرسة الحادية والأربعون الثانوية بمكة المكرمة في المملكة العربية السعودية قصديًا ممن لديهن الرغبة في المشاركة في هذه الدراسة النوعية. وفيما يأتي تعريف بأسماء طالبات دراسة الحالة، وهنّ: (رغد، وريف، دانة، رهف، وجد).

- أدوات دراسة الحالة

- بناء البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها

أولاً- التعريف بالبرنامج التعليمي المقترح

عمدت هذه الدراسة إلى استخدام نموذج ويلر (Wheeler's Model) لبناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على اقتصاديات المدن المستدامة، وجاء هذا النموذج تعديلاً على نموذج تايلر (Ralph W. Tyler)، وهو يُعد أفضل مثال على المرونة والاستمرارية في المناهج الدراسية ولا ينتهي عند مرحلة التقييم؛ بل قد يكون التقييم مصدرًا للتحسين في المرحلة التالية (Bhuttah, et al., 2019). ويتكون هذه النموذج من عدد من الخطوات كما أوردها (Owen, 2023) وهي كالآتي:

المرحلة الأولى: صياغة الأهداف والغايات التعليمية، وهي تهتم بالدور الذي يجب أن يلعبه التعليم في حياة الفرد والمجتمع.

المرحلة الثانية: اختيار خبرات التعلم، إذ تشير تجارب التعلم إلى الأنشطة أو المواضيع والمواد الأخرى التي يجري تقديمها للمتعلمين، وينبغي اختيار خبرات التعلم التي تعزز نتائج التعلم المقصودة فقط.

المرحلة الثالثة: اختيار المحتوى وتكامله، وتحديد النطاق والوصف التفصيلي لخبرات التعلم، حتى لا يخرج المعلم عن المحتوى المراد تعليمه.

المرحلة الرابعة: تنظيم خبرات التعلم المختارة وعرضها والمواد والتقنيات المناسبة؛ لتلبية احتياجات المتعلم، وتحقيق أهداف التعلم.

المرحلة الخامسة: التقويم، ويركز التقويم في نموذج ويلر على مقدار الأهداف المراد تحقيقها.

وبعد الاطلاع على الأدب التربوي، وخاصة فيما يتصل بمفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها. فقد قُدم البرنامج التعليمي المقترح في (5) وحدات تعليمية، اشتملت على (23) موضوعًا، بحيث يتكون كل موضوع من الأهداف الإجرائية، والمحتوى، واستراتيجيات التدريس البنائي ونماذجه، والوسائل التعليمية، والأنشطة التعليمية التعلّمية، والقراءات الخارجية، وأنماط التقويم البديل وأدواته، والمراجع ذات الصلة.

ثانيًا- الأسس التي قام عليها البرنامج التعليمي المقترح

قام البرنامج التعليمي المقترح على الأسس الآتية:

1 - تحديد أهداف البرنامج التعليمي المقترح، وصياغتها في عبارات إجرائية واضحة ومفهومة.

2 - ارتباط موضوعات الوحدات التعليمية للبرنامج التعليمي المقترح بأهداف البرنامج.

3 - ملاءمة موضوعات الوحدات التعليمية للبرنامج التعليمي المقترح لطالبات المرحلة الثانوية.

4 - انسجام موضوعات الوحدات التعليمية للبرنامج التعليمي مع التقنيات الحديثة والوسائل والأنشطة التعليمية.

5 - مراعاة الدقة، والحداثة، والشمول، والتنوع في موضوعات الوحدات التعليمية للبرنامج التعليمي المقترح.

-6 رفع كفايات طالبات المرحلة الثانوية في تفعيل اقتصاديات المدن المستدامة.

7 - استخدام أنماط متعددة من التقويم، كالتقويم القبلي، والبنائي، والبعدي.

ثالثًا- أهداف البرنامج التعليمي المقترح

يكمن الهدف الأساسي للبرنامج التعليمي المقترح القائم على اقتصاديات المدن المستدامة في امتلاك طالبات المرحلة الثانوية لمفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وتنمية قيمها لديهن. ولتحقيق الهدف الأساسي للبرنامج التعليمي فقد تم صياغة الأهداف في ضوء المواصفات الآتية:

1 - شمولية نتاجات التعلم لجميع مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها المطلوب تنميتها لدى المرحلة الثانوية.

2 - صياغة نتاجات التعلم في عبارات واضحة ومحددة يسهل قياسها.

3 - مراعاة تطبيق قاعدة صياغة الأهداف الإجرائية عند إعداد موضوعات البرنامج التعليمي.

-4 اتصاف التقويم بالموضوعية والدقة، للكشف عن درجة تحقيق الأهداف التعليمية.

رابعًا- محتوى البرنامج التعليمي المقترح

تم بناء البرنامج التعليمي المقترح القائم على اقتصاديات المدن المستدامة، والذي تكون من (23) موضوعًا، تم توزيعها على (5) وحدات تعليمية، إذ احتوى كل موضوع على المكونات الأساسية، والتي تتمثل في: عنوان الدرس، وأهدافه، والمحتوى التعليمي، والاستراتيجيات، والنماذج البنائية، والوسائل والتقنيات التعليمية، والأنشطة التعليمية التعلُّمية، والتقويم، والقراءات الخارجية، والمراجع ذات الصلة. وقد تضمنت هذه الموضوعات على مفاهيم وقيم اقتصاديات المدن المستدامة.

خامسًا- تدريس البرنامج التعليمي المقترح

- استراتيجيات ونماذج التدريس البنائية: تمثلت الاستراتيجيات والنماذج التدريسية المستخدمة في: نموذج التعلم التعاوني، استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية خرائط التفكير، استراتيجية الاستقصاء، استراتيجية التساؤل الذاتي، استراتيجية التعلم «الفصل» المقلوب، استراتيجية التناقض المعرفي، استراتيجية جدول التعلم، وذلك لمناسبتها لطبيعة البرنامج التعليمي المقترح.

- الوسائل والتقنيات التعليمية: تمت الاستفادة من الوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة عند تقديم موضوعات البرنامج التعليمي؛ فقد استخدم برنامج العروض التقديمية (PowerPoint)، وبرامج الواقع المعززStar Walk, Google Expeditions))، والصور ومقاطع الفيديو التعليمية، والخرائط الرقمية.

- الأنشطة التعليمية التعلمية: تضّمن البرنامج التعليمي المقترح القائم على اقتصاديات المدن المستدامة على مجموعة من الأنشطة التعليمية النوط بالطالبات القيام بها، وقد روُعي في تنظيمها التوازن والتكامل فيما بينها بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة (العميري، 2019).

- القراءات الخارجية: اشتملت على الكتب المتخصصة، والدراسات المنشورة في المجلات العلمية والمؤتمرات البحثية، والمدونات على الشبكة المعلوماتية المتخصصة في المجال القانوني.

سادسًا- تقويم البرنامج التعليمي المقترح

استُخدم نمطان من التقويم، وهما: التقويم العام وهو التقويم الذي أُجري قبل وبعد تطبيق البرنامج التعليمي المقترح، والتقويم في أثناء التطبيق وقد تم استخدام خمسة أساليب من أساليب التقويم البديل وأدواته، وهي: التقويم البديل المعتمد على التواصل، التقويم البديل المعتمد على الأداء، التقويم البديل المعتمد على الملاحظة، وأسلوب التقويم البديل المعتمد على التواصل، وأسلوب التقويم البديل المعتمد على مراجعة الذات، وأسلوب التقويم البديل المعتمد على الورقة القلم، وأسلوب التقويم البديل المعتمد على ملف الإنجاز.

سابعًا- تطبيق البرنامج التعليمي المقترح

قُدم البرنامج التعليمي المقترح في (5) وحدات تعليمية، وبواقع (23) موضوعاً، وقد خُصص لتدريسه ثلاثة أسابيع بواقع ساعتان يوميًّا، ولكل وحدة من وحدات البرنامج أهداف محددة، ومحتوى تعليمي، واستراتيجيات ونماذج تدريسية، ووسائل وتقنيات تعليمية، وأنشطة تعليمية مصاحبة، وأنماط التقويم وأدواته، بالإضافة إلى قائمة بالقرارات الخارجية، والمراجع.

- أدوات جمع بيانات الدراسة وتحليلها

موثوقية أدوات دراسة الحالة: للتحقق من موثوقية الأدوات النوعية الثلاث، فقد تم عرضها على عدد من المحكمين في تخصصي الجغرافيا والمناهج وطرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، والبحث الكيفي (النوعي) للتأكد من أنها تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، من حيث ملاءمتها، وصياغتها، ووضوحها. وبناءً على ذلك؛ تم حذف بعض الأسئلة، كما جرت إعادة الصياغة لبعض الأسئلة. وأصبحت أسئلة المقابلة شبه المقننة (Semi-Structured Interview) مكونة من (6) أسئلة، ومذكرات الطالبات (Diary of Students) مكونة من (6) أسئلة، والتأملات الصفية

للطالبات (Class Reflections) مكونة من (3) أسئلة، ويُعدّ هذا مدعاة للوثوق في الأدوات النوعية الثلاث (Anny, 2014).

موضوعية أدوات دراسة الحالة: تم التأكد من موضوعية أداة أسئلة المقابلة شبه المقننة (Semi-Structured Interview)، وأداة أسئلة مذكرات الطالبات (Diary of Students)، وأداة أسئلة التأملات الصفية للطالبات (Class Reflections)، من خلال توثيق الإجراءات المستخدمة في دراسة الحالة، من أجل إمكانية تكرار نفس الدراسة على حالة أخرى (استخدام بروتوكول دراسة الحالة لمعالجة إشكالية التوثيق بالتفصيل)، وذلك من أجل وصول الباحثين الآخرين إلى النتائج والخلاصات نفسها التي انتهت إليها الدراسة، وذلك من خلال قيامهم بنفس الخطوات على النحو الموصوفة به من قِبل الباحثين في الدراسة ذاتها مرة أخرى. هذا وقد تكونت أسئلة المقابلة شبه المقننة (Semi-Structured Interview) في نسختها النهائية من (6) أسئلة، وتكوّنت أسئلة مذكرات الطالبات (Diary of Students) في نسختها النهائية من (6) أسئلة، كما تكوّنت أسئلة التأملات الصفية للطالبات (Class Reflections) في نسختها النهائية من (3) أسئلة (Yin, 2018).

جمع البيانات النوعية: جُمعت البيانات النوعية بعد بيان الهدف من الدراسة وغرضها لطالبات دراسة الحالة، وقد تم اخبارهنّ أن البيانات التي تم الحصول عليها تعامل بسرية كاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلي. وفي ضوء ذلك؛جرى الحصول على الموافقة المسبقة من طالبات دراسة الحالة في الأدوات النوعية الثلاث على تدوين إجاباتهن.

تحليل البيانات النوعية: جرى تحليل الإجابات عن أسئلة الأدوات الثلاث في ضوء تحليل الأبحاث النوعية، وذلك وفق الخطوات التي أوردها (العميري، 2019) وهي: القراءة الفاحصة لكل كلمة، أو عبارة، أو جملة، أو فقرة كاملة ذكرها أفراد عينة الدراسة، ومن ثم القيام بترميز البيانات، ووضع الأفكار المتشابهة (المتقاربة) في مجالات فرعية (Sub-Categories)، ثم وضع المجالات الفرعية (Sub-Categories) ضمن المجموعات الرئيسة (Main Categories)، وأخيراً التحقق من النتائج وذلك من خلال مراجعة الباحثين القراءة لبيانات الدراسة، والرجوع للدراسات السابقة وأدبيات موضوع الدراسة الحالية لغرض التوسع في ذلك، وللتحقق من النتائج التي توصلا إليها، ومناقشتها، وتعديل ما يلزم تعديله أو بيان رأيهما فيها.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

الإجابة عن السؤال الأول للدراسة:

كيف يمكن تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

للإجابة عن ذلك؛ قام الباحثان بعملية قراءة فاحصة لاستجابات طالبات دراسة الحالة، وبيّنت نتائج التحليل أن طالبات دراسة الحالة أكدن أهمية تضمين مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة في المناهج الدراسية، وربطها بأمثلة حيّة من واقع الطالبات أسهم في توضيحها وفهمها لدى الطالبات، ولعل ما يوضح ذلك ما عُبّر عنه من خلال الإجابات الآتية:

«ازدادت حصيلتي المعرفية عن مفاهيم الاقتصاد وارتباطها بالتنمية المستدامة، وكيف يمكن أن تُشكّل بعض أنواع الاقتصاد تأثيرًا سلبيًّا على الاقتصاد القومي». «مذكرات الطالبات، 6، رغد».

«أرى أن غالبية طالبات المرحلة الثانوية ليس لديهنّ وعي كافٍ بمفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة، ويعود ذلك لافتقار المقررات الدراسية لذلك، والبرنامج التعليمي المقترح ساهم في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة لدينا، كونه أعطى نظرة شاملة عن مجال الاقتصاد المستدام». «المقابلة شبه المقننة، 3، 4، وريف».

«لقد تعلمت أن للاقتصاد ألوان وكل لون منها يشير إلى نمط من أنماط الاقتصاد، فالاقتصاد الرمادي يعبّر عن الاقتصاد غير الرسمي وينتشر بشكل كبير من حولنا، والاقتصاد الأسود متعلق بالتجارة في الممنوعات، وكلاهما يؤثر سلبيًا على الاقتصاد العام ويسبب اضطرابات في الاقتصاد القومي، بعكس الاقتصاد الأبيض المتعلق بالتقنيات الحديثة وتوظيفها في الاقتصاد، والاقتصاد الدائري المتعلق بالمحافظة على البيئة وإعادة التدوير، والاقتصاد الفضي الذي يهتم بكبار السن واحتياجاتهم». «التأملات الصفية 1، 2، دانة».

«المفاهيم الواردة في البرنامج التعليمي المقترح جديدة وصعبة قليلاً لكنها أصبحت أسهل بعد ربطها بأمثلة من واقع الحياة، كما أنها تعزز الروح الاقتصادية لدى الطالبات». «مذكرات الطالبات 2، 3، رهف».

«لقد كان للبرنامج التعليمي المقترح تأثير واضح في زيادة الحصيلة المعرفية عن مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة، ولمست هذا التأثير على زميلاتي، ووجود مصادر خارجية وأمثلة من الحياة العامة ساهم في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وفهمها بشكل أوضح». «المقابلة شبه المقننة، 4، 5، وجد».

يتضح من الإجابات السابقة تأثير البرنامج التعليمي المقترح في تنمية وعي طالبات دراسة الحالة بمفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة، وتُعزى هذه النتيجة إلى الجو التعاوني بين الطالبات، وتبادل المعلومات، وتفاعلهنّ مع الأنشطة التعليمية المُقدّمة في البرنامج التعليمي المقترح، والتي أثارت انتباه الطالبات وأسهمت في استثارة فضولهنّ نحو موضوعاته، وقد تم ذلك من خلال استخدام مقاطع الفيديو التعليمية، والأمثلة من واقع الحياة، والأشكال والصور التوضيحية، بما يتناسب مع

حاجاتهنّ وبما يراعي الفروق الفردية بينهنّ. وتظهر الحاجة الملحّة لتضمين مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة من خلال المناهج الدراسية، وذلك لتنمية المخزون المعرفي لدى الطلبة، ورفع مستوى وعيهم بأهمية ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة: (العميري والطلحي، 2019؛ محمد، 2022؛ العويضي، 2024؛ Ouadi & Ouail, 2020؛ Garcia, et al., 2023).

الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

كيف يمكن تنمية قيم اقتصاديات المدن المستدامة لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

يتضح من نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن طالبات دراسة الحالة أكّدن أهمية قيم اقتصاديات المدن المستدامة، وضرورة تضمينها في المناهج الدراسية، كونها تُعد موضوعات جديدة نسبيًا ومعرفتهنّ السابقة بها محدودة، وفيما يأتي بعض الاقتباسات من استجابات طالبات دراسة الحالة:

«موضوعات البرنامج التعليمي المقترح تُعد جديدة نوعًا ما وغير مألوفة، وتحوي مفردات غريبة وجديدة، وساهم البرنامج في رفع مستوى الوعي لدينا بالقيم الاقتصادية، لما لها من أهمية كبيرة في تعاملاتنا خلال الحياة اليومية». «المقابلة شبه المقننة، 1، رغد».

«القيم الواردة في البرنامج التعليمي المقترح مهمة جدًا لفهم كيفية التعامل مع الجوانب الحديثة ومواكبة التطورات الاقتصادية في العالم». «المقابلة شبه المقننة، 1، وريف».

«موضوعات البرنامج التعليمي رائعة ومشوّقة وأثارت فضولي تجاه اقتصاديات المدن المستدامة لأنها موضوعات جديدة وغير مكررة ومرتبطة بالواقع بشكل كبير». «المقابلة شبه المقننة، 1، دانة».

«الموضوعات الواردة في البرنامج التعليمي جديدة وشاملة عن اقتصاديات المدن المستدامة، ولم يسبق لنا الاطلاع عليها في المقررات الدراسية أو في حياتنا العامة، وأسهمت في تعلّمنا أبرز القيم الاقتصادية التي تساعدنا في مواكبة التطورات الاقتصادية التي تحدث في هذا العالم». «المقابلة شبه المقننة، 1، مذكرات الطالبات، 1، رهف».

«القيم الواردة في البرنامج التعليمي المقترح أصيلة وذات أهمية كبيرة، ويجب غرسها في نفوس الطالبات وتعزيز القيم والمبادئ الاقتصادية لديهم». «مذكرات الطالبات 2، 3، وجد».

يمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى وضوح أهداف البرنامج التعليمي المقترح، والتركيز على تنمية قيم اقتصاديات المدن المستدامة، وتوافقها مع ما قُدّم من مفاهيم وبما يتناسب مع خصائص الطالبات، وسهولة وجاذبية البرنامج التعليمي المقترح، والذي سعى إلى تثقيف الطالبات اقتصاديًا، وزيادة وعيهنّ بقيم اقتصاديات المدن المستدامة، والعمل على ممارستها وتطبيقها بشكل فعلي،

وجعلها هدفًا من الأهداف الحياتية لهنّ، لما تتمتع به من تشكيل لسلوكيات الأفراد وممارساتهم، وتوجيههنّ إلى معرفة العلاقة بين التنمية الاقتصادية والتنمية المستدامة.

ويرى الباحثان أن طالبات دراسة الحالة ركزن على أهمية قيم اقتصاديات المدن المستدامة، وضرورة غرسها في الطالبات، ويتم ذلك بتضمينها في المناهج الدراسية، وذلك لأهميتها الكبيرة في مواكبة التطورات على مستوى العالم، كما أنه يجب تطبيقها والتحلي بها عند القيام بمشروعات اقتصادية شخصية في المستقبل، فضلاً عن وجوب التعريف بها في محاضرات وندوات ومنشورات وفيديوهات توعوية يتم نشرها بين الطلبة، وبين مختلف فئات المجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب التربوي: (الأنصاري، 2011؛ السليمي، 2015؛ الشمري، 2018؛ عبد الرحمن وآخرون، 2023؛ المالكي والعميري، 2023).

الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

كيف يمكن توظيف مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها في الممارسات الحياتية لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

كشفت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن طالبات دراسة الحالة جميعهن أي ما يشكّل نسبة (100%) من طالبات دراسة الحالة أكدن أهمية ممارسة وتطبيق مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها في الممارسات الحياتية اليومية، وأهميتها في تزويد الفرد بمعرفة واجباته وحقوقه الاقتصادية، والتي تُنظم سلوكه، وتعمل على انسجامه مع مجتمعه. وفيما يأتي بعض الاقتباسات من استجابات طالبات دراسة الحالة:

«سأعمل على البحث عن توسيع معرفتي بشكل أكبر عن مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها والاستفادة منها في مشروع التخرج نهاية هذا العام الدراسي، وأعتقد أنه من الواجب على كل فرد في المجتمع تعلم هذه المفاهيم والقيم والعمل بها في واقع الحياة». «المقابلة شبه المقننة، 6، رغد».

«تكوّنت لدي نظرة عامة وشاملة عن أنماط الاقتصاد المختلفة، وبالتأكيد هذا الأمر يُشكّل أهمية كبيرة بالنسبة لي على الجانب الشخصي، وأراه مهم جدًا لزميلاتي الطالبات ولكافة أفراد المجتمع، كون المستقبل الاقتصادي يرتكز بشكل كبير على مدى معرفتنا كأفراد بأساسيات وأسرار التعامل السليم مع الاقتصاد، وأرى أن مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة والقيم المتعلقة بها تمّكننا من النهضة باقتصاد دولتنا وهذا ما يتفق بشكل مباشر مع رؤية المملكة 2030». «التأملات الصفية، 2، 3، وريف».

«يمكن أن استخدم المعرفة التي تلقيتها خلال البرنامج التعليمي المقترح عند قيامي بإنشاء

مشروعي الخاص في المستقبل القريب بعون الله تعالى، وأحرص على أن يكون مشروعي ملائم لتحقيق أهداف التنمية المستدامة». «التأملات الصفية، 3، دانة».

«ربط رؤية المملكة 2030 بموضوع التنمية المستدامة ساهم في معرفتي بالأهداف التي تسعى لتحقيقها لا سيما الأهداف المرتبطة بالاقتصاد، وسوف استفيد مما تعلمته بحول الله تعالى عند قيامي بالدخول إلى عالم التجارة والاستثمار بعد الانتهاء من المرحلة الثانوية». «التأملات الصفية، 2، 3، رهف».

«تعلمت كيف تم توظيف الألوان لتُعبر عن أنماط الاقتصاد، حيث تم اختيار اللون البرتقالي للتعبير عن الاقتصاد الإبداعي، وفهمت الفرق بينه وبين الاقتصاد البنفسجي وما هي مجالات كلٍ منهم، كما تعلمت تأثير السياسات الاقتصادية على الاقتصاد ونموه وكيف أنها ربما تكون سببًا في حدوث الأزمات الاقتصادية في بعض الأحيان وكيف تساعد على حل المشكلات الاقتصادية في أحيانٍ أخرى، وتعلمت ما معنى المدن الذكية وما هي علاقتها باقتصاديات المدن المستدامة، كما عرفت أسرار عن التجارة الإلكترونية وكيف يمكن جني الأرباح عن طريقها». «التأملات الصفية، 1، وجد».

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن إجراءات التدريس والمعرفة المُقدمة للطالبات وفرت خبرات مباشرة كان لها الدور في إكساب الطالبات التفاعل المباشر مع مجتمعهن، كما قدمت أيضاً إجراءات التدريس الخبرات العملية للطالبات، وذلك من خلال قيامهن بتطبيق ما تم تعلمه من مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها خلال تطبيق الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية، كما كشفت الاستجابات السابقة عن وجود وعي لدى طالبات دراسة الحالة بأهمية توظيف مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها في الممارسات الحياتية، لما لذلك من أثر كبير في رفع المستوى الاقتصادي.

وتُعد اقتصاديات المدن المستدامة أحد أهم العوامل التي ترسّخ كثيراً من المفاهيم والقيم الإيجابية تجاه البيئة والاقتصاد، كما أنها تمثل مرتكزًا لنمو عدة جوانب منها: الجانب الاقتصادي، والبيئي، والاجتماعي، والصحي، والثقافي بما يُسهم في استدامة الاقتصاد لنا وللأجيال القادمة. لذلك فمن الواجب على المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية القيام بدورها في اقتصاديات المدن المستدامة، من خلال تطوير مناهج الجغرافيا والدراسات الاجتماعية بتضمين مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها ضمن موضوعات هذه المناهج، وتوفير بيئات تعليمية تُحفز الطلبة للإبداع والابتكار، وتحقيق الأهداف المنشودة. وهذا ما يتفق مع دراسة (الشمري، 2018؛ الحربي والأنصاري، 2023؛ المالكي والعميري، 2023؛ العويضي، 2024؛ السعيدي والعميري، 2024).

الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة:

ما العوامل المؤثرة في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

أشارت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن طالبات دراسة الحالة اتفقن على وجود كثير من العوامل التي تؤثر في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. ولعل ما يوضح ذلك ما عُبّر عنه من استجابات طالبات دراسة الحالة:

«المفاهيم والقيم الواردة والموضوعات بشكل عام أثارت اهتمامي وجعلتني أتشوق للبحث عنها بشكل أوسع، خاصةً بعد تطبيق بعض الأنشطة الممتعة». «مذكرات الطالبات، 1، رغد».

«أرى أن رغبتي الشخصية واهتماماتي بكل ما يتعلق بالمستقبل الاقتصادي ساهمت في رفع مستوى أدائي في تعلم المفاهيم والقيم المرتبطة باقتصاديات المدن المستدامة، وزادت من دافعيتي لتعلمها». «المقابلة شبه المقننة 5، مذكرات الطالبات، 1، وريف».

«طريقة الشرح وربط المعلومات بالحياة الواقعية ساهمت في ترسيخ المعلومات، ورفع مستوى الفهم، وأثارت اهتماماتنا بعض الموضوعات المطروحة كألوان الاقتصاد». «مذكرات الطالبات، 2، 4، دانة».

« في اعتقادي عدم وجود هذه الموضوعات المتعلقة باقتصاديات المدن المستدامة ضمن المناهج الدراسية، أثرت كثيرًا على وعي الطالبات بأهمية هذه الموضوعات». «المقابلة شبه المقننة، 3، رهف».

«تكوّنت لديّ دافعية كبيرة لزيادة معلوماتي عن كل ما يخص اقتصاديات المدن المستدامة وتطبيق ذلك في الحياة الواقعية، خاصةً وأن المدرسة لا يوجد بها إمكانية لتطبيق ما تم تعلمه في البرنامج التعليمي». «مذكرات الطالبات، 1، وجد».

وعليه؛ فلا بد من وضع الطالبات في مواقف حياتية حقيقية داخل المدرسة أو خارجها، وقد حاول البرنامج التعليمي المقترح توفير المناخ الصفي الملائم لتنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها، وكما يتضح من الاستجابات السابقة لطالبات دراسة الحالة، يوجد وعي لديهنّ بأهمية هذا الموضوع بالرغم من افتقار المناهج الدراسية له، وبالتالي تظهر ضرورة الاهتمام بتثقيف الطالبات ورفع مستواهن المعرفي ووعيهن بمفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الأدب التربوي: (الشمري، 2018؛ الحربي، 2020؛ جمعة وآخرون، 2020؛ العميري والعويضي، 2022؛ عبد الرحمن وآخرون، 2023؛ المالكي والأنصاري، 2023؛ الشريف، 2024؛ Garcia, et al., 2023).

الإجابة عن السؤال الخامس للدراسة:

ما الصعوبات التي تواجه طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها؟ وما الحلول المقترحة لمواجهتها؟

كشفت نتائج تحليل بينات الدراسة، أن (60%) من طالبات دراسة الحالة أكدن وجود كثير من الصعوبات التي تواجه طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، والتي تحول دون تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها، وفيما يأتي بعض استجابات طالبات دراسة الحالة:

«واجهت صعوبة في بداية الأمر وذلك لأن المفردات والمصطلحات جديدة نسبيًا، ولكن مع الشرح والرجوع إلى المصادر الخارجية المختلفة أصبحت واضحة ومفهومة، وأتمنى عمل دورات مبسطة في المدرسة عن موضوعات التجارة الالكترونية ومراكز الخدمات اللوجستية؛ لتثقيف الطالبات بهذه الموضوعات خاصةً من لديها توجه واهتمام بالتجارة «. «مذكرات الطالبات، 5، التأملات الصفية، 3، رغد».

«لم أواجه صعوبات في التعلم لأن الموضوعات تثير اهتمامي، ولديّ خلفية سابقة عن بعض المفاهيم والقيم المرتبطة باقتصاديات المدن المستدامة». «مذكرات الطالبات، 5، وريف».

«لا توجد صعوبات، والموضوعات جميلة وممتعة ويسهل استيعابها بالنسبة لي، ولكن أرى ضرورة القيام بدورات تثقيفية لطالبات المرحلة الثانوية للتوعية بأهمية اقتصاديات المدن المستدامة خاصةً وأن الموضوع حديث». «المقابلة شبه المقننة، 3، مذكرات الطالبات، 5، دانة».

«بالطبع كانت هناك بعض التحديات والصعوبات التي واجهتني أثناء التعلم، لأن الموضوعات المتعلقة بالاقتصاد لم تكن ضمن اهتماماتي، ولكن بعد تعلم هذا البرنامج التعليمي أصبحت متحمسة كثيرًا لزيادة معرفتي بهذا المجال، وأرى أن قيام المدرسة بعمل أنشطة لا صفية تساعد الطالبات على خوض تجارب في مجالات الاقتصاد ستسهم في تشجيع الطالبات على زيادة معرفتهم باقتصاديات المدن المستدامة». « المقابلة شبه المقننة، 3، مذكرات الطالبات، 1، 5، رهف».

«لا توجد لدي معرفة سابقة بها ولذلك كان من الصعب عليّ فهمها، ولكنها موضوعات هامة وذات فائدة كبيرة لنا في المستقبل». «مذكرات الطالبات، 5، وجد».

تكشف الاستجابات السابقة عن وجود معرفة لدى طالبات دراسة الحالة بالصعوبات التي تواجه طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها، ومن أبرز تلك الصعوبات صعوبة وحداثة بعض المفاهيم الاقتصادية المرتبطة باقتصاديات المدن المستدامة، مما أشكل عليهنّ فهمها، وكذلك حداثة قيم اقتصاديات المدن

المستدامة وقلة المعرفة السابقة بها، كما أوجدن بعض الحلول لمواجهة هذه الصعوبات بتعاون إدارة المدرسة بشكل خاص ووزارة التعليم بشكل عام. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشمري، 2018؛ الدوسري، 2019؛ الأنصاري، 2023).

مناقشة تحليل تقاطع البيانات النوعية

بعد استعراض نتائج دراسة الحالة للطالبات المشاركات الخمسة، تم التحليل واستخلاص بعض النتائج المتقاطعة التي تم الحصول عليها من خلال أدوات جمع البيانات (المقابلة شبه المقننة، مذكرات الطالبات، التأملات الصفية للطالبات)، ويمكن تفصيلها كالآتي:

أولاً- أهمية موضوعات البرنامج التعليمي المقترح

يمثل محتوى البرنامج التعليمي المقترح القائم على مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها أهمية بالغة لطالبات المرحلة الثانوية، ويتضح ذلك من خلال استجاباتهن المدونة في أدوات دراسة الحالة، ويبين جدول (1) أهمية هذه الموضوعات.

جدول (1): أهمية موضوعات البرنامج التعليمي المقترح القائم
على مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها

أهمية موضوعات البرنامج التعليمي المقترح القائم على اقتصاديات المدن المستدامة على مستوى الفرد والمجتمع				
تقاطع البيانات	الاقتصادية	التوعوية	التطبيقية	المستقبلية
1	✍	✍	✍	✍
2	✍	✍	-	✍
3	✍	-	✍	✍
4	✍	-	-	✍
5	✍	-	✍	✍

يوضح جدول (1) المبررات لتعليم موضوعات البرنامج التعليمي المقترح القائم على اقتصاديات المدن المستدامة في تنمية المفاهيم والقيم الاقتصادية المرتبطة بها، والتي تمثل أهمية للفرد والمجتمع، وتتمثل في أهمية المفاهيم والقيم الاقتصادية التي يُقدّمها البرنامج التعليمي المقترح في مقررات الجغرافيا لطالبات المرحلة الثانوية، كتعريف اقتصاديات المدن المستدامة، وأهدافها، وأهميتها ومجالاتها، وأنماط الاقتصاد المختلفة، وعلاقة هذه الأنماط باقتصاديات المدن المستدامة، وتطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، وتأثيرها على اقتصاديات المدن المستدامة، وعلى المستقبل

الاقتصادي. ويُمثل الجانب التوعوي أهمية كبرى نظرًا لما يقدمه من توعية للفرد بأهمية اقتصاديات المدن المستدامة ومجالاتها، وتوضيح مزايا كل نمط من أنماط الاقتصاد وكذلك آثاره السلبية على الفرد والمجتمع. وقدّم البرنامج أيضاً أهمية مستقبلية للطالبات تتمثل في تأثير اقتصاديات المدن المستدامة في المستقبل الاقتصادي كما أنه ساعد على استشراف الطالبات للمستقبل الاقتصادي. علاوة على قيام البرنامج بأدوار تطبيقية تتمثل إيجاد حلول لمواجهة الصعوبات والعوائق التي قد تتعرض لها اقتصاديات المدن المستدامة.

ثانيًا- العوامل المؤثرة في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها في البرنامج التعليمي المقترح

يمكن استنتاج العوامل المؤثرة في تنمية مفاهيم وقيم اقتصاديات المدن المستدامة في البرنامج التعليمي المقترح القائم على اقتصاديات المدن المستدامة، من خلال استجابات طالبات دراسة الحالة، والتي يتمكن تلخيصها في جدول (2).

جدول (2): العوامل المؤثرة في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

المؤثرات الداخلية				المؤثرات الخارجية	
تقاطع البيانات	حاجات الطالبات	ميول الطالبات	الخبرات السابقة	حاجات المجتمع	الاستراتيجيات والنماذج التدريسية وأساليب التقويم البديل وأدواته
1	✍	-	-	-	✍
2	-	✍	✍	✍	-
3	✍	-	-	✍	-
4	✍	-	-	-	✍
5	✍	✍	-	-	✍

يكشف جدول (2) أهم العوامل التي أسهمت في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها لدى طالبات دراسة الحالة بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ، والتي يمكن تصنيفها إلى قسمين: مؤثرات داخلية: تتعلق بالطالبات، وميولهم، وحاجاتهم، وخبراتهم السابقة، وتتمثل في حاجة الطالبات للمعلومات الاقتصادية الكافية التي ساعدهنّ على تنمية المفاهيم والاقتصادية المرتبطة بالمدن لديهنّ، كما أنها تراعي الخبرات السابقة للطالبات، وهذا يتوافق

مع النظرية البنائية، إضافةً إلى أنها تراعي ميولهنّ ورغباتهنّ، أما القسم الثاني فيختص بالمؤثرات الخارجية: التي تتعلق بالمجتمع، بالإضافة إلى النماذج التعليمية، والاستراتيجيات التدريسية التي قُدّم بها محتوى البرنامج التعليمي المقترح، والتي امتازت بتنوعها وجاذبيتها، والتي أسهمت قي تحفيز الطالبات على التقدم في العملية التعليمية، إلى جانب أدائهنّ للأنشطة التعليمية التعلُّمية، وأساليب التقويم البديل وأدواته التي ساعدتهنّ بشكل كبير على تعلُّم مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها.

ثالثًا- خصائص البيئة الصفية للبرنامج التعليمي المقترح

ووفقًا لما دُوّن من قِبل طالبات دراسة الحالة، فقد أتضح أن البيئة الصفيّة تُعد عاملاً مؤثرًا في تنمية مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها، وذلك لدورها الهام في تهيئة المناخ المناسب للتعلم، كما أنها تُسهم في زيادة دافعية الطالبات، ودرجة اتقانهنّ، ومن خصائص البيئة الصفية أنها تتيح للطالبات المشاركة في إنجاز الأنشطة التعليمية التعلُّمية، والمهام الصفية، والاستفادة من خبراتهن، والتفاعل الإيجابي، والمشاركة مع زميلاتهن، وخلق روح التنافس بين الطالبات، واستعراض أعمالهن وتحفيزهن وشكرهن، مما يسهم في تنمية التكامل المعرفي لديهن، وجعل بيئة التعلُّم بيئة مُنتجة تقوم على إيجابية الطالبات.

هذا وقد كشفت استجابات طالبات دراسة الحالة حماس الطالبات ورغبتهن في المشاركة ضمن طالبات دراسة الحالة للاستجابة للأدوات النوعية، واتفاقهن على أهمية موضوعات البرنامج التعليمي المقترح، وجاذبيته وسهولة عرض المحتوى، وتفاعلهن من خلال المجموعات وتشارك المعارف وتبادلها، وطرح الخبرات الجديدة وربطها بالخبرات السابقة، والحماس والتنافس في الأنشطة الصفية وغير الصفية، ورغبتهن بزيادة حصيلتهن المعرفية عن موضوعات البرنامج التعليمي المقترح القائم على مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها.

خلاصة الدراسة

الاستنتاجات

1 - أن اقتصاديات المدن المستدامة لها عدة منظورات تربوية واقتصادية وجغرافية، منها تزويد الطالبات بمعرفة واسعة عن مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها، من وجهات نظر تعليمية متنوعة، ومنها: المعرفة بالحقوق والواجبات تجاه اقتصاديات المدن المستدامة، والرفع من مستوى الوعي الاقتصادي، وحل القضايا والمشكلات الاقتصادية. الأمر الذي يسهم في إعداد مواطن صالح يتصف بأعلى مستويات الثقافة والوعي الاقتصادي، ما يساعد في تحقيق الأمن الاقتصادي للمجتمع بأكمله.

2 - مراعاة تضمين اقتصاديات المدن المستدامة عند التخطيط للمناهج الدراسية، لا سيما مناهج الجغرافيا والدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، بما يلبي احتياجات وطموحات المجتمع السعودي، وبما يتواكب مع التطورات الاقتصادية في العالم ومع رؤية المملكة العربية السعودية 2030، مع الاستفادة من التجارب الدولية الرائدة في توظيف مجالات اقتصاديات المدن المستدامة ضمن المناهج الدراسية لديهم.

3 - الحرص على التدرج في تقديم مفاهيم وقيم اقتصاديات المدن المستدامة وفقاً للمرحلة العمرية والمستوى المعرفي للطلبة، والاهتمام باستراتيجيات التعلم البنائي ونماذجه، والوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة، والأنشطة الصفية وغير الصفية سواءً أكانت داخل الحرم المدرسي أم خارجه، ما ينعكس إيجابياً على تفاعل الطلبة، ودافعيتهم نحو تعلم مفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها.

التوصيات

1 - تضمين اقتصاديات المدن المستدامة في مناهج الجغرافيا في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، وبشكل خاص لطلبة المرحلة الثانوية، ويمكن تضمينها على هيئة برنامج تعليمي متكامل لأحد صفوف المرحلة الثانوية، أو على هيئة وحدات دراسية منفصلة في مناهج الجغرافيا للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

2 - تعريف المشرفين التربويين، والمشرفات التربويات، والمعلمين، والمعلمات، في جميع المراحل الدراسية بشكل عام، ومن يعمل منهم في المرحلة الثانوية بشكل خاص، بأهمية موضوعات اقتصاديات المدن المستدامة كتوجه حديث، وذلك من خلال تزويدهم بالمفاهيم والقيم والمهارات الأساسية ذات العلاقة باقتصاديات المدن المستدامة.

3 - عقد البرامج التعليمية والدورات التدريبية وورش العمل لمعلمي الجغرافيا ومعلماتها بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، بغية تعريفهم بمفاهيم اقتصاديات المدن المستدامة وقيمها، والطرق الإبداعية لحل المشكلات والقضايا المرتبطة بها، واستخدام الاستراتيجيات ونماذج التدريس البنائية المناسبة لطلبة المرحلة الثانوية.

المقترحات

1 - بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على مهارات اقتصاديات المدن المستدامة، وقياس فاعليته في تنمية المهارات الاقتصادية المتصلة بها، والوعي بالقضايا المرتبطة باقتصاديات المدن المستدامة لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

2 - بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على أنماط اقتصاديات المدن المستدامة، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير، كمهارات التفكير التأملي، ومهارات التفكير المستقبلي، ومهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

3 - دارسة مقارنة بين كتب الجغرافيا في بعض الدول المتقدمة مع ما يناظرها من كتب الجغرافيا في مراحل التعليم العام السعودي؛ للوقوف على مضامين اقتصاديات المدن المستدامة، والاستفادة من التجارب الدولية الناجحة في توظيف اقتصاديات المدن المستدامة في المناهج الدراسية.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع العربية

إبراهيم، مجدي. (2009). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع.

الأنصاري، وداد. (2011). القيم المقترحة تضمينها في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة لطلبة التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة عالم التربية، رابطة التربية الحديثة، 12 (35)، 151 - 190.

الأنصاري، وداد. (2019). تأملات في حاضر ومستقبل الجغرافيا التربوية. مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، 57 (1)، 259 - 286.

الأنصاري، وداد. (2023). تصورات أعضاء هيئة التدريس عن توظيف التربية على المواطنة الاقتصادية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر، 22 (1)، 81 - 113.

جمعة، فايزة وقاعود، أسامة والبرقي، إيمان. (2020). فعالية برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية بعض القيم الاقتصادية لدى طفل الروضة. مجلة التربية في القرن 21 للدراسات التربوية والنفسية، جامعة مدينة السادات، 10 (1)، 1 - 24.

الحربي، أمل والأنصاري، وداد. (2023). تنمية مهارات الحس والتخيل الجغرافي المرتبطة بخصائص المكان لدى طالبات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية: دراسة حالة نوعية. مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والنفسية، 31 (3). 466 - 491.

الحربي، منال. (2020). بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على التربية الاستهلاكية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم وقيم الوعي الاستهلاكي ومهارات التفكير المنظومي في مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة مكة. أطروحة دكتوراة غير منشورة، كلية

التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الحيالي، عبد الله. (2020). تكامل الاقتصاد البنفسجي والاقتصاد الأخضر: رؤية جديدة لنظام اقتصادي متكامل: مقاربة نظرية. مجلة الاستراتيجية والتنمية، جامعة عبد الحميد بن باديس، 10 (عدد خاص)، 235 - 252.

الخوالدة، محمد والزعبي، ريم. (2016). التربية الوطنية والانتماء. دار الخليج للنشر والتوزيع.

الدوسري، راشد. (2019). القيم الاقتصادية في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية- دراسة تحليلية. مجلة دراسات العلوم التربوية- الجامعة الأردنية، 46 (3)، 586 - 603.

رياض، محمد أحمد وعبد الرسول، كوثر. (2015). الجغرافيا الاقتصادية وجغرافية الإنتاج الحيوي (ط4). مؤسسة هنداوي للنشر.

زغير، رهام. (2019). واقع برنامج إعداد المعلمين في تنمية كليات العلوم التربوية: دراسة نوعية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28 (3)، 708 - 724.

السعيدي، عبد العزيز والعميري، فهد. (2024). تصميم برنامج تعليمي مقترح قائم على الحوسبة السحابية الجغرافية وقياس فاعليته في تنمية مهارات البحث والتحليل للبيانات الضخمة للاستشعار عن بعد للظواهر المكانية لدى طلاب مسار العلوم الإنسانية بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، 48 (1)، 28 - 65.

السليمي، مناور. (2015). تضمين التربية الاقتصادية في كتب الدراسات الاجتماعية والوطنية المطورة بالمرحلة المتوسطة لمواجهة متطلبات التنمية في عصر العولمة الاقتصادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الشريف، إيمان. (2024). فاعلية نموذج سالمون للتعلم النشط عبر الانترنت في تنمية الجانب الأدائي لمهارات توليد المحتوى التعليمي باستخدام نماذج وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لدى طالبات الدراسات العليا. مجلة جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن للعلوم التربوية والنفسية، 2 (3)، 1 - 40.

الشمري، الحميدي. (2018). دور الأنشطة الطلابية في تنمية بعض القيم الاقتصادية لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظرهم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 9 (5)، 1 - 18.

عبد الرحمن، إسماعيل ويحيى، نزار وأحمد، (2023). دور القيم في التنمية الاقتصادية: العراق حالة دراسة. مجلة تنمية الرافدين، جامعة الموصل، 42 (139)، 348 - 373.

العجمي، فهيد. (2022). لمملكة تتطلّع إلى الريادة في اقتصاديات المدن.. ورؤية 2030 طرقت كل الأبواب. مسترجع في 18 أغسطس 2024 من الرابط: https://2u.pw/iJNfhanU

العميري، فهد. (2019). بناء برنامج تعليمي قائم على تطبيق بريزي ضمن مقررات السنة التحضيرية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيزي في مدينة جدة. المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 38 (1)، 81 - 136.

العميري، فهد والطلحي، محمد. (2019). بناء معايير مناهج الجغرافيا للطلبة الموهوبين في التعليم العام السعودي وتقنينها. مجلة القادسية في الأداب والعلوم التربوية، جامعة القادسية، 19 (2)، 285 - 322.

العميري، فهد والعويضي، ناهد. (2022). تصورات الخبراء نحو تضمين الاقتصاد الاخضر في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 30 (4)، 292 - 321.

العويضي، ناهد. (2024). بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على البيانات الجغرافية الضخمة للمدن الذكية وقياس فاعليته في تنمية مستوى الذكاء الجغرافي الاصطناعي ومهارات التخطيط المكاني والوعي بالتنمية المكانية المستدامة لدى طالبات مرحلة البكالوريوس بقسم نظم المعلومات الجغرافية في جامعة جدة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

غباري، ثائر وأبو شندي، يوسف وأبو شعيرة، خالد. (2015). البحث النوعي في التربية وعلم النفس. دار الإعصار للنشر والتوزيع.

القحطاني، حنان. (2021). مقومات التنمية الاقتصادية المستدامة في منطقة أبها الحضرية. المجلة العربية للدراسات الجغرافية- المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، 4 (9)، 80-43.

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، 31 (4)، 665 - 685.

محمد، منال. (2022). برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة والاقتصاد الأخضر وأثره في تنمية التفكير المستدام والتوازن المعرفي والاتجاهات المستدامة لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. مجلة كلية التربية، إدارة البحوث والنشر العلمي بجامعة أسيوط، 38 (3)، 106 - 170.

مركز التنمية المستدامة. (2023). التقرير السنوي لمركز التنمية المستدامة مسيرة وإنجازات الجامعة في التنمية المستدامة لعام 2022 - 2023. مسترجع في 28 سبتمبر 2024 من الرابط: https://2u.pw/WjIDN2GH

ثانيًا- المراجع الأجنبية

Abuagla, A. (2022). Sudan's Economic Potential and Investment Opportunities it, Ibn Khaldoun Journal for Studies and Research, 1 (1), 277-292.

Alkhaldi, J. & Mohamed, W. (2024). The Role of the Knowledge Economy in Achieving Sustainable Development in Kuwait in the Period (2000-2022), Alexandria Science Exchange Journal, 45 (3), 343-352.

Alomairi, F. (2019). Developing Undergraduate Students Geography Learning Skills During Fieldwork and their Attitudes Towards it, journal Of Educational and Psychological Researches, University of Baghdad, Iraq, 16 (62), 36-57.

Anney, V. (2014). Ensuring the Quality of the Findings of Qualitative Research: Looking at Trustworthiness Criteria, Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, Elon University, United States of America, 5 (2), 272-281.

Bhuttah, T., Xiaoduan, C., Hakim Ullah, K. & Javed, S. (2019). Analysis of Curriculum Development Stages from the Perspective of Tyler Taba and Wheeler, European Journal of Social Sciences, 58(1), 14-22.

Bryan, A. (2020). Affective pedagogies: Foregrounding emotion in climate change education: Policy and Practice. Development Education Review, 30 (1). 8-30.

ESCWA. (2022). Smart sustainable cities and smart digital solutions for urban resilience in the Arab region: Lessons from the pandemic, , Retrieved in 21/9/2024, frome the link: https://2u.pw/og33xOp0

Garcia-Penalvo, F., Llorents-Largo, F. & Vidal, J. (2024).). The new reality of education in the face of advances in generative artificial intelligence. RIED: revista iberoamericana de education a distancia, 27 (1), 1-24.

Grosseck, G., Tiru, L. & Bran, R. (2019). Education for sustainable development: Evolution and perspectives: a bibliometric review of research. Sustainability, 11(21), 10-22.

Hardin, C. (2009). President's Column: Sustainability and Dancing, Newsletter of

the Association of American Geographers, 44 (9). 3-4.

Kimanzi, M. (2019). Education for sustainable development-economics students' perspectives. International Journal of eBusiness and eGovernment Studies, 11(1), 53-68.

Ouadi, A. & Ouail, M. (2020). The Purple Economy and Sustainable Development in Algeria (Requirements and Challenges), Economic and Management Research Journal, 14 (3), 467-418.

Owen, S. (2023). What is Wheeler's Model of Curriculum Planning, Retrieved in 24/8/2024, frome the link: https://2u.pw/Lo0mTZ6z

Porak, L. & Reinke, R. (2024). The contribution of qualitative methods to economic research in an era of polycrisis, Review of Evolutionary Political Economy, 5 (1), 31-49.

Rath, A., Patnaika, S. & Pandab, G. (2021). Comprehensive review of computational intelligence based smart city community, Department of Computer Science and Engineering, Siksha O Anusandhan (Deemed to be) University, Bhubaneswar, Odisha, 41 (1), 975-991.

Saudi Vision 2030. (2017). Saudi Vision 2030 Report, Retrieved in 27/8/2024, frome the link: https://2u.pw/29m8Hg8B

UNISCO. (2017). Accountability in education: meeting our commitments. Global education monitoring report. UNESCO Press.

Yin, K. (2018). Case Study Research and Applications: Design and Methods, 6thed, California: SAGE Publishers.

الآثار الاجتماعية والنفسية المترتبة على هجرة الشباب العربي إلى ألمانيا
الشباب السوري في ألمانيا ـ حالة دراسية

الدكتورة مها زحلوق
الدكتورة سوسن المللي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب السوري إلى ألمانيا وعلاقتها بمتغير (الحالة الوظيفية، المؤهل العلمي، عدد سنوات الإقامة في ألمانيا، الجنس، العمر). وتكونت عينة الدراسة من 128 مهاجراً ومهاجرة إلى ألمانيا. وقد استخدمت الباحثتان استبيان مؤلف من محورين المحور الأول يتعلق بالآثار النفسية، والمحور الثاني يتعلق بالآثار الاجتماعية لتحقيق أهداف الدراسة، ونتائج الدراسة كانت على الشكل الآتي:

- وجود آثار نفسية واجتماعية لدى غالبية أفراد عينة البحث.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تبعاً لمتغير الحالة الوظيفية وكانت النتائج لصالح الشباب السوريين العاطلين عن العمل.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وكانت النتائج لصالح الشباب السوريين الذين يحملون المؤهل العلمي ثانوي وما دون.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تبعاً لمتغير مدة الاقامة في ألمانيا والنتائج لصالح الشباب السوريين المهاجرين الذين دامت اقامتهم في ألمانيا أقل من ثلاث سنوات.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تبعاً لمتغير الجنس وكانت النتائج لصالح الذكور.
- وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) تبعاً لمتغير العمر وكانت النتائج لصالح الشباب السوريين المهاجرين الذين كانت أعمارهم 40 فأكثر.

الكلمات المفتاحية: الهجرة – الشباب السوري- الآثار النفسية والاجتماعية للهجرة.

Social and Psychological Effects of Arab Youth Migration to Germany Syrian Youth in Germany - A Case Study

Abstract:

This study aims to identify the psychological and sociological effects of illegal immigration of the Syrian Youth to Germany and its relation to a few variants (Employment status, Academic Level, Years of residence, Sex and Age).

The study sample consisted of 128 immigrants. The researchers used a questionnaire which included two axis, the first covered the psychological effects whilst the other discussed the sociological effects.

The study results were as following:

- There are statistically viable differences at (P value of 0.05) regarding the variable of employment status, and the results were in favor of The unemployed.
- There are statistically viable differences at (P value of 0.05) regarding the variable Academic Level, and the results were in favor of High-school Diploma and lower.
- There are statistically viable differences at (P value of 0.05) regarding the variable Years of Residence, and the results were in favor of those who stayed Less than three years.
- There are statistically viable differences at (P value of 0.05) regarding the variable of Sex, and the results were in favor of Males.
- There are statistically viable differences at (P value of 0.05) regarding the variable of Age, and the results were in favor of those aged 40 and more.

Keywords: Immigration – Syrian Youth – The psychological and sociological effects.

المقدمة:

تُعدّ الهجرة من الظواهر الاجتماعية التي تؤثر بشكل كبير في كثير من الجوانب في حياة الإنسان. والهجرة ظاهر عالمية تؤثر في كثير من الدول والمجتمعات. ومنذ أن وجد الإنسان على هذه الأرض وهو في حالة حركة وتنقل، والأسباب عديدة فمنهم من ينتقلون بحثاً عن العمل، أو لأسباب اقتصادية ومنهم من يهاجر سعياً لتحصيل أكاديمي، بينما ينتقل آخرون هرباً من الصراع أو الاضطهاد أو الإرهاب أو بسبب انتهاكات حقوق الإنسان، وبعضهم يهاجر بسبب آثار تغير المناخ والعوامل الطبيعية والبيئية الأخرى.

وبالنسبة لهجرة الشباب السوري بشكل عام وبغض النظر عن مستوياتهم المادية والتعليمية والاجتماعية والثقافية يحلم بعض الشباب في سوريا بالهجرة أملاً بتحسين أوضاعهم المعيشية، وأملاً أيضاً بمستقبل يمكن أن تتحقق فيه ذواتهم على مختلف الصعد. ومع تواتر التغيرات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والديموغرافية، وسرعة المواصلات والاتصالات تفاقمت ظاهرة هجرة الشباب أكثر من أي وقت مضى. إن العامل الاقتصادي هو الأساس الذي يدفهم للهجرة سعياً نحو تحسين ظروفهم وأحوالهم المعيشية، ومن الأمور التي تؤدي دوراً كبيراً في تفكير الشباب بالهجرة هي الأفكار المسبقة التي ارتسمت لديهم، من خلال معلومات وصلتهم عبر تجارب ناجحة لأقرباء أو أصدقاء أو عن طريق وسائل الاتصال المختلفة أو الاثنين معاً. ولا شك في أن الشعور بالتفاؤل في الحصول على ما يحلم به الشاب مهنياً، وعلمياً، وثقافياً، واجتماعياً، ونفسياً في حال الإقدام على السفر والإقامة خارج حدود الوطن هو واحد من العوامل الاساسية التي تجعل بعض شبابنا يعيشون أحلام يقظة، وخاصة لأنهم يقضون كثير من الأوقات منتظرين تغيراً في مسيرة حياتهم العملية والاجتماعية.

إن هجرة الشباب السوري إلى الاتحاد الأوروبي لها خصوصيتها وأسبابها والتي بدأت مع بداية الأزمة في سورية ووصلت ذروتها في العام 2015. لم تكن كأي هجرة جرت في الماضي، فقد ضمت أعداداً كبيرة من الشباب السوري، وأيضاً أسر بأكملها، وأشخاصاً من أعمار مختلفة؛ هرباً من الحرب التي كانت دائرة على الشعب في سورية في ذلك الوقت. وألمانيا كانت البلد الأكثر وجهةً للسوريين، وذلك بسبب الغنى الاقتصادي فيها، وقدرتها على استيعاب أعداد كبيرة من المهاجرين، وحاجتها الشديدة لليد العاملة من فئة الشباب، وهذا ما جعل المانيا تقدم تسهيلات كبيرة ومغرية للشباب السوري، ما دفع غالبيتهم لطلب اللجوء لهذا البلد. وتروي إحدى الأسر السورية المهاجرة أنهم في أثناء هجرتهم من تركيا إلى اليونان وصولاً إلى ألمانيا، أُرسلت حافلات من المانيا لنقلهم ومساعدتهم في العبور، والوصول السريع، وقد وجدوا معسكرات جاهزة لاستقبالهم هناك. إن هدف هذا الاستقبال لم يكن إنساني فحسب، فكانت ألمانيا تعاني من مشكلة كبيرة أوردتها دائرة الإحصاء بالعاصمة الألمانية

برلين، إذ توقعت انخفاض في عدد السكان من 80،8 مليون نسمة إلى 70،31 مليون نسمة لعام 2060، وحدوث تناقص في سكان المرحلة العمرية من 20 إلى 64 عام.

ومثل هذه الإحصائيات تعد مخيفة وتؤثر في الوجود الألماني، وتتنبأ أن ألمانيا سيكون لديها نقص في عدد الشباب، وستصبح دولة عجوز، غير قادرة على العمل؛ لأن فئة الشباب هم الفئة القادرة على العمل والإنتاج. والمجتمع السوري مجتمع فتي؛ لذلك كان إدخال هؤلاء في نسيجها السكاني هو أحد الحلول التي وضعتها ألمانيا لتحل مشكلتها القادمة. فالفائدة هنا تكون متبادلة بين المهاجرين والبلد المستضيف، فلقد تعرض المهاجرون السوريون إلى كثير من المخاطر التي هددت حياتهم في أثناء السفر منها: تعريض أنفسهم إلى مخاطر الموت غرقاً عند الهجرة بالقوارب، والوقوع بأيدي عصابات إجرامية قامت باستغلالهم، والشعور بالاغتراب وعدم القدرة على التواصل والاندماج، ولا سيما في المراحل الأولى، كل ذلك أدى إلى وجود تأثيرات سلبية في شخصية المهاجر وصحته النفسية والاجتماعية.

مشكلة الدراسة:

تعد ظاهرة الهجرة ظاهرة اجتماعية قديمة في تاريخ البشرية، وهي ليست انتقالاً مكانياً فحسب، بل هي فعل له تأثيرات اجتماعية ونفسية في المهاجرين، إذ يعاني المهاجرون من تبعات الهجرة التي تترك آثاراً عميقة تجعل غالبيتهم يعانون من الاكتئاب؛ لأنهم اعتادوا على نمط حياة معين في بيئتهم الأم، يختلف عما وجدوه في البلد المضيف، وهذا ما عانى منه الشباب السوري المهاجر إلى ألمانيا، إضافة إلى معاناتهم مع اللغة الألمانية التي تمثل العائق الأساسي لهم، وعدم اتقانها يسبب الشعور بالعزلة، كما تؤثر درجة اتقانها في دخول اللاجئ إلى سوق العمل، وعانى بعض المهاجرين السوريين من الاختلاف في العادات والتقاليد، التي تتضارب في كثير من الأحيان مع ما هو سائد في المجتمع الألماني، وهذا الاختلاف سبب لبعض الأسر مشكلات أدت إلى التفكك الأسري، وارتفاع حالات الطلاق، وعلى الرغم من أن إسهام اللاجئين السوريين في النشاطات الاجتماعية والثقافية، في أغلب المدن الألمانية، كان فعالاً، وجرى تأسيس مراكز ثقافية سورية؛ بهدف مد جسور اجتماعية وثقافية بين المجتمعين الألماني والسوري، ولكن بسبب الاختلاف في الثقافة، والدين، والعادات، والتقاليد، اعترى بعض المهاجرين السوريين الخوف والحذر في علاقته مع المجتمع الجديد، كنوع من الدفاع عن الهوية؛ بغية الحفاظ على ثقافة مجتمعهم الأصلي، ما أعاق، إلى حد بعيد عملية الاندماج، وأدى إلى نشوء حواجز بين المهاجرين السوريين والمجتمع الألماني المضيف، وقد أفضت هذه الحالة إلى آثار اجتماعية ونفسية، انعكست على حياة المهاجرين السوريين.

ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الآتي: ما الآثار الاجتماعية والنفسية المترتبة على هجرة الشباب السوري إلى ألمانيا وعلاقتها ببعض المتغيرات؟

- أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة بالنقاط الآتية:

1 - تعرف الآثار النفسية المترتبة على هجرة الشباب السوري إلى ألمانيا.

2 - تعرف الآثار الاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب السوري إلى ألمانيا.

3 - الكشف عن الآثار الاجتماعية والنفسية لهجرة الشباب السوري إلى ألمانيا من خلال استطلاع آرائهم ووجهة نظرهم.

- أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

- أهمية الفئة المستهدفة، وهي فئة الشباب السوري المهاجر إلى ألمانيا، إذ إنها الفئة الفاعلة والهامة في المجتمع، ولما لمشكلة هجرتهم من أثر عليهم وعلى البلد الذي هاجروا منه والبلد الذي هاجروا إليه.
- وتكتسب الدراسة أهمية من ظاهرة الهجرة وآثارها، وهي مشكلة تؤرق كثير من البلدان بسبب شدة وطأتها على بلدان عديدة.
- ومن جوانب أهمية الدراسة إمكانية الاستفادة من نتائجها، لوضع مقترحات لتحسن أوضاع الشباب السوري المهاجر في بلدان المهجر، والعمل على إيجاد حلول لتخفيف ومنع هجرة الشباب خارج سورية.

فرضيات الدراسة:

1 - «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير الحالة الوظيفية

2 - «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير مدة الإقامة.

4 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير الجنس.

5 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير العمر.

حدود الدراسة :

1 - حدود الدراسة البشرية: تتمثل الحدود البشرية بفئة الشباب السوري المهاجر إلى ألمانيا.

2 - حدود الدراسة الزمنية: 2023 – 2024

3 - حدود الدراسة المكانية: تم تطبيق البحث الكترونياً على الشباب السوريين المهاجرين في ألمانيا.

4 - حدود الدراسة العلمية: تمثلت بالكشف عن الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب السوري إلى ألمانيا وعلاقتها بمتغيرات الدراسة (الحالة الوظيفية، المؤهل العملي، عدد سنوات الإقامة في ألمانيا، الجنس، العمر).

مصطلحات الدراسة والتعريفات الاجرائية:

الهجرة: الهجرة في اللغة كما وردت في معجم المعاني الجامع هي مصدر الفعل هاجر، وتجمع على هجرات وهي خروج الفرد من أرض وانتقاله إلى أرض أخرى؛ بهدف الحصول على الأمان والرزق، أوهي انتقال المرء من بلد إلى بلد آخر غير موطنه ليعيش فيه بصفة دائمة. (الشرقاوي، إقبال، 1993).

الهجرة غير الشرعية: هي انتقال الأفراد للعيش في بلد ما، دون الحصول على موافقته، ووفقا لذلك يعد المواطن غير الشرعي هو المقيم بشكل غير قانوني. (الحياري، 2021).

المهاجر: تعرف وكالة الهجرة التابعة للأمم المتحدة (IOM) المهاجر بأنه أي شخص ينتقل أو انتقل عبر حدود دولية، أو داخل دولة، بعيداً عن مكان إقامته المعتاد، بغض النظر عن الوضع القانوني للشخص أو فيما إذا كانت الحركة طوعية أو غير طوعية، والأسباب ومدة الإقامة. (منشورات المنظمة الدولية للهجرة، 2020).

وتعرف الباحثتان المهاجرين إجرائياً: بأنهم الشباب السوري الذين هاجروا إلى ألمانيا؛ بسبب الأزمة السورية التي بدأت عام 2011 وتتراوح أعمارهم ما بين 20 عاماً و50 عاماً، ولديهم مؤهلات علمية متنوعة، وتتراوح مدة إقامتهم في ألمانيا من ثلاث سنوات إلى أكثر من ست سنوات وبعضهم يعمل وبعضهم الآخر عاطل عن العمل.

الدراسات السابقة:

أجرت قدور 2020 بعنوان الآثار الاجتماعية والنفسية للهجرة غير شرعية وآليات مكافحتها. وهدفت إلى تعريف الهجرة غير الشرعية، كونها ظاهرة اجتماعية خطيرة على المستوى الوطني، الدول المصدرة، وعلى المستوى الخارجي، الدول المستقبلة، وما تحمله من انعكاسات وآثار اجتماعية

ونفسية كثيرة في المدى القريب والمتوسط والبعيد، وفي مستوى الفرد والجماعة والمجتمع ككل، وخاصة على الحياة في الوطن الأصلي وحتى في المهجر، فدرست تأثير الهجرة في البنية الاجتماعية والثقافية والنفسية للفرد، وأشارت إلى الإجراءات والعقوبات التي وضعتها الدول للتحفيف من هذه الظاهرة ومعالجتها، ووضعت عدداً من الاقتراحات للوقاية منه: للحفاظ على أمن البلاد واستقرارها.

أما دراسة الصاحب 2023 فهدفت الدراسة إلى تعرف الآثار السلبية والإيجابية للهجرة في الفرد، وعرضت أيضاً الآثار الإيجابية للهجرة على المجتمع، والآثار السلبية، وخلصت الدراسة إلى تعريف مفهوم الهجرة وبعض أسبابها.

وهدفت دراسة خضر، محمد 2020 إلى تسليط الضوء على ظاهرة الهجرة الدولية، وبحثت في هجرة الشباب السوري إلى إقليم كردستان ومحافظة دهوك، وذكرت الدراسة أن عدد المهاجرين السوريين 250 ألف لاجئ سوري، وأن 97% منهم يقيمون في إقليم كردستان، بحسب ما أكدته مفوضية الأمم المتحدة لشؤون اللاجئين في العراق، وأظهرت نتائج الدراسة أن الهجرة إلى إقليم كردستان شكلت ضغطاً كبيراً على مؤسسات الدولة والخدمات، ما أدى إلى ارتفاع نسبة البطالة، كما ترك آثاراً اجتماعية ناتجة عن وجود عادات وتقاليد وأعراف متنوعة لدي الجانبين.

في حين هدفت دراسة عبد العاطي محمود 2017، إلى توضيح الآثار الاقتصادية على الهجرة غير النظامية والتي ازدادت في الارتفاع في الاتحاد الأوروبي. وجرى التركيز على الجوانب الاقتصادية للهجرة غير النظامية والتي تشهد آثاراً اقتصادية للدول المستقبلة وكذلك للمهاجرين غير النظاميين ما بين آثار سلبية وأخرى إيجابية، وهي مشروطة بوصول المهاجر إلى سوق العمل، وتخفيف التكاليف المالية التي تحد من امكانية الوصول إلى برامج الرعاية الاجتماعية للمهاجرين، وانتهت الدراسة إلى وجود منافع وتكاليف للدولة المستقبلة للاجئين غير النظاميين.

كما هدفت دراسة عصفور 2019 هدفت الدراسة إلى تعرف اتجاهات طلبة الجامعة نحو الهجرة خارج البلد، وأيضاً على الفروق الدالة احصائياً في اتجاهات طلبة الجامعة نحو الهجرة، وفقاً لمجموعة من المتغيرات الديموغرافية، النوع والتخصص، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن، وحدد مجتمع البحث بطلبة الجامعة وشملت عينة البحث 300 طالب وطالبة وقد أعد الباحث مقياساً لقياس اتجاهات الطلبة نحو الهجرة والتحقق من بعض الخصائص الإحصائية لها وبعد تطبيق المقياس ظهر أن هنالك اتجاهات سلبية لدى طلبة الجامعة نحو الهجرة، وعدم وجود فروق في التوجه نحو الهجرة بين الطلبة وفقاً للمتغيرات الديموغرافية.

الإطار النظري

أ - العوامل المؤدية للهجرة

هناك عوامل تتعلق بالدول التي يهاجر منها الأشخاص، وأخرى تتعلق بالدول التي يهاجر اليها الأشخاص، وأما بالنسبة للعوامل التي تعد سبباً في انتقال الأفراد من بلدانهم إلى بلدان أخرى يمكن تحديد أهمها:

1 - العوامل الاقتصادية: تؤكد جميع المؤشرات والأبحاث الوطنية والدولية، أن السبب الرئيس في الهجرة ومحاولة الفرد مغادرة موطنه، يعود إلى أسباب اقتصادية، وهي غالباً ما تجعلهم لا يهتمون فيما إذا كانت هجرتهم تجري بطرائق وأساليب قانونية، أم غير قانونية، ويساعد هذا على عدم وجود فرص العمل الكافية داخل دولته، ما يجعله يقوم بالبحث عن مصدر رزق في مكان أخر (التميمي : 2011، 260)، ويرتبط أيضاً الوضع الاقتصادي بالوضع الديموغرافي للدولة، إذ إنه كلما ارتفع معدل النمو السكاني دون توافر لموارد تتناسب مع حجم السكان، يؤدي ذلك إلى عجز الدولة عن الوفاء بمتطلبات هذه الأعداد المتزايدة من السكان، ما يترتب عليه انخفاض مستوى المعيشة للسكان ولجوء كثير منهم إلى البحث عن فرص عمل في دول أخرى. إن عدم استقرار التنمية في بعض البلدان، والاعتماد على الزراعة، وعدم وجود مشاريع وصناعات كافية لتشغيل الشباب لديها، ووجود صناعات ضعيفة وذات جودة متدنية يسيطر عليها قليل من الأفراد، ما سيؤدي إلى ظهور طبقة من المستغلين، لديهم رؤوس أموال كبيرة تتحكم بالأسواق والتجارة، ويؤدي في هذه البلدان إلى انحسار الطبقة المتوسطة، واختلال في العدالة الاجتماعية، وبالتالي هجرة الشباب إلى الخارج.

2 - العوامل الاجتماعية: ترتبط الدوافع الاجتماعية ارتباطا وثيقاً بالدوافع الاقتصادية، إذ يرتبط النظام الأسري بالمستوى الاجتماعي وأنماط الهجرة، فقد مثلت مشكلتي البطالة وتزايد السكان أهم المخاطر التي تعاني منها الدول النامية، ما يدفع الشباب إلى اللجوء للهجرة، وتتمثل أيضاً العوامل الاجتماعية في إظهار المهاجر عند عودته إلى بلده لقضاء العطلة والتفاني في إبراز مظاهر الغنى، كاقتناء مركبات فاخرة، وشراء عقارات، وظواهر مشابهة، تغذيها وسائل التواصل الاجتماعي. (الشويخ: 2012، 155).

3 - العوامل السياسية: يعد غياب الأمن سبباً من أسباب الهجرة، فالوضع السياسي المتدهور، يحتم البحث عن مكاناً أكثر أمناناً، كما أن من بين الأسباب السياسية للهجرة، هي الحرية من الاضطهاد والتي تشكل دافعاً هاماً بين الأقليات الدينية والعنصرية، وكذلك اضطهاد المفكرين وهجرتهم، ومن الأسباب أيضاً الحروب والصراعات والتدخل الأجنبي، الذي يؤدي إلى عدم استقرار

سياسي، متسبباً في تدهور الأوضاع، ما يدفع السكان إلى البحث عن مكان أكثر أمننا واستقراراً.

ب- العوامل النفسية:

يؤكد باشن (2008) أن اليأس دافع رئيس للهجرة غير الشرعية، فاليأس هو الدرجة الأخيرة والمتقدمة من الاكتئاب، وهذا الأخير يعد سمة من سمات المنتحرين، وبالتالي حالة اليأس التي تنشأ لدى الفرد يمكن أن تؤدي به إلى المغامرة والهجرة (باشن 2008).

وأخيراً توجد عوامل جذب بالنسبة لدول المقصد، متمثلة في حاجة تلك الدول إلى الأيدي العاملة وتباين الأجور؛ لتعويض العجز السكاني في القارة الأوروبية، إضافة إلى التسهيلات المقدمة من مكاتب تنظيم الهجرة (أحمد سيد، 2021).

4 - عوامل أخرى للهجرة:

البطالة: تعد البطالة أحد الأسباب الرئيسة للهجرة غير الشرعية، وتبين الاحصائيات أنه يوجد في الدول العربية أعلى معدلات البطالة في العالم، كما أن 60% من سكانها دون سن ال 25، وبحسب تقرير لمجلس الوحدة الاقتصادية التابع لجامعة الدول العربية الصادر عام 2006، قدرت نسبة البطالة في الدول العربية بما بين 15 – 20% وتتزايد سنوياً بمعدل 3% ، وتنبأ التقرير بأن يصل عدد العاطلين عن العمل في البلاد العربية عام 2010 إلى 25 مليون عاطل عن العمل (دريدي، ابراهيمي : 2020، ص16).

أ-الفقر: ورد في تقرير المجلس الاقتصادي (2005) أن الفقر يؤدي إلى عجز الأسرة على تلبية متطلباتها الإنسانية، وإلى تفككها وانهيار مستوى المعيشة، ما يؤدي إلى انحراف أفرادها، والاتجاه إلى السرقة أو الانضمام لعصابات الجريمة والسرقة، ويصاحب ذلك أيضاً مظاهر اجتماعية مرضية، من مثل: التسول، وعمالة الأطفال، إذ يعيش المجتمع حالة من الانهيار الاجتماعي والارتباك والفوضى، بحيث يصبح هم الإنسان تدبير لقمة العيش بأية طريقة مشروعة أو غير مشروعة، فذلك ليس المهم إنما المهم هو البقاء على قيد الحياة.

- الآثار النفسية والاجتماعية للهجرة:

تشير معظم نظريات علم النفس الاجتماعي والصحة النفسية، إلى أن المهاجر غير الشرعي يعاني مشكلات عديدة؛ جراء انتقاله من البيئة والمجتمع الذي ألفه إلى أخر جديد غير مألوف، الأمر الذي قد يولد لديه نوعاً من الاحساس بالحرمان والعزلة الاجتماعية والنفسية، مصحوباً بالشعور بالحزن والأرق والقلق، وفقدان الشهية في المراحل الأولى لوصوله لبلد الاستقبال، وقد تزداد حالات القلق والانطواء النفسي، عندما لا يستطيع المهاجر غير الشرعي تحمل الوحدة واللغة الجديدة، ويضاف لذلك البحث عن مكان مناسب للسكن، ثم البحث عن عمل، كل ذلك قد يولد

خوفاً من المجهول؛ لأنه يشعر بصعوبة وضعه النفسي، والاجتماعي، والاقتصادي، وهي عوامل تزيد من الضغوط عليه، الأمر الذي قد ينعكس على صحته الجسمية فيصاب ببعض الأمراض النفسية والجسمية، ويزداد الأمر سوءاً عندما يفرض الواقع الجديد على المهاجر غير الشرعي تحوير وتعديل بعض القيم الثقافية التي جلبها معه، وقد يجد صعوبة في التكيف مع الواقع الجديد فتزداد الضغوط النفسية عليه، ومن جانب آخر قد يلجأ بعض المهاجرين غير الشرعيين إلى مجاراة قيم المجتمع الجديد، وهم الأكثر عرضة لبعض الانحرافات والعلاقات غير المشروعة، وتعاطي الكحول أو المخدرات. (الكردي، 2015).

ومن التأثيرات الصحية والنفسية الخطيرة للهجرة غير الشرعية إقدام المهاجرين على تعاطي الكحول أو المخدرات، فلقد اتفقت كثير من الدراسات على أن أحد أسباب التعاطي يكمن في محاولة بعض الأفراد تخفيف القلق، أو التوتر، أو الاكتئاب، أو الهروب من المشاكل (الدمرداش، 1983، ص 93).

ويمكن أن يتعاطى المهاجر غير الشرعي الكحول أو المخدرات رغبة في مجاراة المجتمعات التي انتقل اليها، خاصة إذا سبقه في التعاطي أحد المعارف أو الأصدقاء، لذا فإن أمر مشاركتهم يبقى محتملاً، كما يمكن أن يلجأ بعضهم للتعاطي؛ اعتقاداً منهم في الحصول على خبرة ممتعة، وحين ما يشعر المهاجر بالضيق، والضجر، والملل، يندفع إلى التعاطي في محاولة منه للتخفيف من ضيقه ويتفق ذلك مع الدراسات التي أشارت إلى أن انتشار تعاطي الكحول، أو المخدرات يكون في أوقات البطالة وسوء الأوضاع الاقتصادية، وهذا ما يمكن أن يحصل للمهاجر غير الشرعي، ومن التأثيرات النفسية للهجرة غير المشروعة، النيل من هوية المهاجر، فلقد عد العجز في الحصول على عمل في الوطن للمهاجر، تهديداً لا يوازيه تهديد للهوية، والذي قد يقود إلى حدوث مزيد من السخط وعدم الاستقرار على مستوى الفرد والجماعة مستقبلاً (الكردي، 2015).

وكرد فعل نفسي يحاول المهاجر، بصورة لا شعورية، أن يعبر عن هويته الأصلية بوسائل عدة، ومكشوفة قد تأخذ طابع عصابي، كأن ينحاز أو يتعصب لوطنه، وقد وجد في بعض الدراسات أن بعض المهاجرين يعودون لزيارة بلدهم، حتى إذا حصلوا على جنسية البلد الذي توجهوا إليه، أو تبادل الخطابات والرسائل من خلال وسائل التواصل الاجتماعي، أو الاستماع إلى الموسيقا والأغاني الشعبية، واقتناء الرسومات واللوحات، وما يعلق على الجدران، وارتداء الملابس الوطنية، والتمسك بمظاهر اللهجات المحلية، أو اللغة كمظهر من مظاهر التعبير عن الهوية. (الكردي، 2015). ومما سبق يتضح بشكل جلي تعدد وتنوع التأثيرات النفسية السلبية للهجرة غير الشرعية في المهاجرين.

المنهجية والاجراءات:

منهج البحث: اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تعبيراً كمياً (زايد، 2007، 69).

مجتمع الدراسة والعينة: يتألف مجتمع الدراسة الحالية من الشباب السوريين المهاجرين إلى ألمانيا. وهؤلاء الشباب لديهم مؤهلات علمية، ثانوي وما دون، ومعهد وجامعة وما فوق، وتتراوح مدة إقامتهم بين ثلاث سنوات إلى ست سنوات فأكثر. وعدد منهم لديه عمل ومنهم عاطلين عن العمل. وتراوحت أعمارهم: أقل من 30 عاماً ومن 30 إلى 40 عاماً وأكثر من 40 عاماً، ولقد طُبقت أداة الدراسة عليهم.

عينة الدراسة :

اعتمدت الباحثتان على الطريقة العرضية لاختيار أفراد العينة؛ وذلك لعدم وجود احصائية دقيقة حول أعداد الشباب السوري المهاجر إلى ألمانيا، والعدد قابل للتغير باستمرار، وقد جرى توزيع الاستبيان الكترونياً وعشوائياً بحسب ما تيسر من الشباب السوري المهاجر إلى ألمانيا، وقد بلغ عدد أفراد عينة البحث 128 مهاجراً.

متغيرات الدراسة :

جدول رقم (1) توزع أفراد العينة حسب متغير العمر.

متغير العمر	العدد	النسبة
أقل من 30	29	%22
30 وأقل من 40	75	%58
40 فأكثر	24	%20
المجموع	128	%100

جدول رقم (2) توزع أفراد العينة حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	82	%64
اناث	46	%36
المجموع	128	%100

جدول رقم (3) توزع أفراد العينة حسب مدة الإقامة في ألمانيا

مدة الاقامة في ألمانيا	العدد	النسبة المئوية
أقل من ثلاث سنوات	10	%7
3 سنوات وأقل من 6 سنوات	6	%5
6 سنوات فأكثر	112	%88
المجموع	128	%100

جدول رقم (4) توزع أفراد العينة حسب الحالة الوظيفية

الحالة الوظيفية	العدد	النسبة المئوية
يعمل	96	%75
عاطل عن العمل	32	%25
المجموع	128	%100

جدول رقم (5) توزع أفراد العنية حسب المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	العدد	النسبة المئوية
ثانوي وما دون	24	%19
معهد	20	%15
جامعة	78	%60
ماجستير / دكتوراة	6	%6
المجموع	128	%100

أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة باستبيان يتضمن محورين:

1 - المحور الأول يتعلق بالآثار الاجتماعية لهجرة الشباب السوري إلى ألمانيا وتتضمن 13 بنداً.

2 - المحور الثاني يتعلق بالآثار النفسية ويتضمن 11 بنداً، تم عرضها على السادة المحكمين ملحق (1)، وكما تم التأكد من الخصائص السيكومترية لقياس صدقها وثباتها وملائمتها لأغراض الدراسة الحالية.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

صدق المقياس: يقصد بالصدق الفحص المنهجي لمحتوى الأداة ويشير إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما أعد لقياسه، أوما أردنا نحن أن نقيسه (ميخائيل، 2006، 255)، وتمت دراسة الصدق من خلال:

صدق المحتوى: وللتأكد من صدق المحتوى للاستبيان قامت الباحثتان بعرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة اعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية وكلية علم الاجتماع بجامعة دمشق، بهدف التأكد من صلاحيته علمياً وتمثيله للغرض الذي وضع من أجله، والاستفادة من ملاحظتهم ومقترحاتهم، وقد تركزت ملاحظتهم على تعديل صياغة بعض البنود لتصبح أكثر وضوحاً، واجراء بعض التعديلات المقترحة وبذلك تم التوصل إلى وضع الاستبيان بصورته النهائية. يوجد قائمة بأسماء السادة المحكمين في الملحق رقم (2).

صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثتان بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مؤلفة من (26) فرداً من خارج حدود عينة الدراسة الأساسية، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة من خلال حساب ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، والجدول (6) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

جدول (6) معاملات الصدق البنيوي لمحوري الاستبانة

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
محور العوامل النفسية		محور العوامل الاجتماعية	
1	0.672**	1	0.795**
2	0.837**	2	0.734**
3	0.735**	3	0.881**
4	0.965**	4	0.779**
5	0.683**	5	0.861**
6	0.794**	6	0.973**
7	0.927**	7	0.924**
8	0.732**	8	0.872**
9	0.859**	9	0.816**
10	0.858**	10	0.688**
11	0.762**	11	0.779**
		12	0.762**
		13	0.851**

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول السابق أن جميع معاملات الاتساق الداخلي للبنود كانت دالة إحصائياً عند (0.01) ما يدل على أن بنود الاستبانة متسقة مع بعضها.

ثبات الاستبانة:

قامت الباحثتان بحساب ثبات الاستبانة بطريقتي:

· ألفا كرونباخ: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على الاستبانة، والجدول (7) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.

· التجزئة النصفية: كذلك تم حساب معاملات ثبات التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية على الاستبانة، كما هومبين في الجدول (7):

جدول (7) قيم معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)

محوري الاستبانة	عدد العبارات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية
العوامل النفسية	11	0.745	0.758
العوامل الاجتماعية	13	0.861	0.869
الدرجة الكلية	24	0.913	0.892

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة، إذ تراوحت قيم معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ (0.745 - 0.913)، وتراوحت قيمة الثبات بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.758 - 0.892) وهي قيم جيدة إحصائياً، وتشير إلى ثبات الاستبانة، وبذلك تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

عرض نتائج البحث:

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد عينة البحث، جمعت البيانات وعولجت باستخدام البرنامج الإحصائي (spss-21) وكانت النتائج على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما أهم الآثار النفسية التي يعاني منها أفراد عينة البحث بعد هجرتهم إلى ألمانيا؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات أفراد عينة البحث على محور العوامل النفسية قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{1-3}{3} = 0.66$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول (8) درجات أفراد عينة البحث على محور العوامل النفسية والقيم الموافقة لها

الدرجة	القيم المعطاة للدرجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
(موافق) كبيرة	3	3 -2.34
(محايد) متوسطة	2	2.33 -1.67
(غير موافق) ضعيفة	1	1.66 -1

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد أهم الآثار النفسية التي يعاني منها أفراد عينة البحث بعد هجرتهم إلى ألمانيا في كل عبارة من عبارات محور العوامل النفسية وبشكل عام، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (9) الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث حول أهم الآثار النفسية التي يعانون منها بعد هجرتهم إلى ألمانيا في كل عبارة من عبارات محور العوامل النفسية وبشكل عام

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الرتبة
1	أشعر بالقلق والتوتر دون سبب واضح.	2.57	.717	كبيرة	1
2	تنتابني أفكار سوداوية باستمرار.	2.38	.897	كبيرة	7
3	فقدت الاهتمام بأشياء كنت أمارسها سابقاً.	2.52	.753	كبيرة	3
4	يلازمني الشعور بخيبة الأمل منذ وصولي إلى ألمانيا.	2.41	.865	كبيرة	6
5	أشعر أنني وحيد في عالمي بعد وصولي إلى ألمانيا.	2.48	.813	كبيرة	5
6	أعاني من الشعور بالاغتراب.	2.55	.782	كبيرة	2
7	يشعرني سكني الحالي بالاستقرار والطمأنينة.	2.08	.790	متوسطة	10
8	ألجأ إلى (التدخين – الكحول) للتخفيف من الضغوطات النفسية	1.88	.887	متوسطة	11
9	لم أعد أؤمن بعلاقات الصداقة.	2.34	.786	كبيرة	8
10	يشعرني من حولي بأنني مختلف.	2.30	.828	متوسطة	9
11	أعتقد أن مشكلاتي الصحية سببها نفسي.	2.51	.813	كبيرة	4
	محور العوامل النفسية بشكل عام	**2.36**	**.564**	**كبيرة**	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول أهم الآثار النفسية التي يعانوا منها بعد هجرتهم إلى ألمانيا قد تراوحت ما بين (2.57) كحد أعلى للعبارة: (أشعر بالقلق والتوتر دون سبب واضح) وهي درجة كبيرة و(1.88) كحد أدنى للعبارة: (ألجأ إلى (التدخين – الكحول) للتخفيف من الضغوطات النفسية) وهي درجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة حول أهم الآثار النفسية التي يعانوا منها بعد هجرتهم إلى ألمانيا بشكل عام (2.36) وهي درجة كبيرة.

التفسير:

يتضح من نتائج الإجابات عن محور العوامل النفسية، أن غالبية أفراد العينة من الشباب السوري المهاجر إلى ألمانيا يعانون من الآثار النفسية للغربة، والتي ظهرت من خلال شعورهم بالاكتئاب والاغتراب والعزلة، وظهر ذلك من خلال فقدان الرغبة بممارسة أعمال ونشاطات اعتادوا القيام بها في الماضي.

ومما زاد من مشاعر العزلة والاغتراب هو أن من حولهم يشعرونهم بأنهم مختلفون، هذا الشعور عمق من أثر الشعور بالاغتراب والعزلة، وفي بلد كل شخص ينجح بما يبذله من جهد جعل بعض الأصدقاء ينشغلون في تحقيق ذواتهم، وتحسين أوضاعهم، أضاف للشباب المهاجر شعوراً بأنه وحيد في عالمه الجديد؛ وسبب هذه المشاعر التي تنتاب الشباب السوري المهاجر هو مواجهة الواقع الحقيقي، واقع العمل والحياة التي تتناقض مع ما روج له، وصوره من وصل في البداية لألمانيا، والذي حفز عدداً كبيراً من الشباب لخوض غمار البحر، وتعرضهم للخطر؛ للوصول إلى الأمل المنشود ليواجه خيبة الأمل وليكتشف أنه لا يوجد نجاح دون عمل وبذل الجهود.

السؤال الثاني: ما أهم الآثار الاجتماعية التي يعاني منها أفراد عينة البحث بعد هجرتهم إلى ألمانيا؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات أفراد عينة البحث على محور العوامل الاجتماعية قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون الآتي:

$$\frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}} = \frac{3 - 1}{3} = 0.66$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول (10) درجات إجابات أفراد عينة البحث عن محور العوامل الاجتماعية والقيم الموافقة لها

الدرجة	القيم المعطاة للدرجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
(موافق) كبيرة	3	3 -2.34
(محايد) متوسطة	2	2.33 -1.67
(غير موافق) ضعيفة	1	1.66 -1

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد أهم الآثار الاجتماعية التي يعاني منها أفراد عينة البحث بعد هجرتهم إلى ألمانيا في كل عبارة من عبارات محور العوامل الاجتماعية وبشكل عام، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (11) الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد عينة البحث حول أهم الآثار الاجتماعية التي يعانون منها بعد هجرتهم إلى ألمانيا في كل عبارة من عبارات محور العوامل الاجتماعية وبشكل عام

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الرتبة
1	أشعر أنني لا املك هوية واضحة	2.59	.808	كبيرة	4
2	تناسبني أساليب تربية الأطفال في ألمانيا	2.03	.913	متوسطة	13
3	أخفي مشاعري الدينية عن مجتمعي الحالي	2.41	.883	كبيرة	9
4	أرى تناقضاً بين ما تربيت عليه وما هو سائد في المجتمع الألماني	2.70	.668	كبيرة	2
5	أستطيع اقناع أولادي ومن حولي بأفكاري	2.80	.487	كبيرة	1
6	أعاني من مشكلات ناتجة عن الاختلاف بين بيئتي والبيئة الجديدة	2.65	.738	كبيرة	3
7	يزعجني العمل في قطاع مختلف عن تخصصي	2.51	.803	كبيرة	5
8	تغير مفهومي عن الزواج والطلاق بعد وصولي إلى ألمانيا	2.23	.862	متوسطة	12
9	خسرت عائلتي بعد وصولي إلى ألمانيا	2.28	.930	متوسطة	11
10	أعاني من صعوبة الاندماج في المجتمع الجديد	2.43	.857	كبيرة	8
11	تخليت عن كثير من عاداتي وتقاليدي لأتأقلم مع حياتي الجديدة	2.46	.850	كبيرة	7
12	أصبح مفهومي عن الجنس غير واضح	2.33	.915	متوسطة	10
13	تغيرت أفكاري عن المجتمع الغربي بعد وصولي إلى ألمانيا	2.47	.742	كبيرة	6
	محور العوامل الاجتماعية بشكل عام	**2.45**	**.536**	**كبيرة**	

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة حول أهم الآثار الاجتماعية التي يعانوا منها بعد هجرتهم إلى ألمانيا قد تراوحت ما بين (2.8) كحد أعلى للعبارة: (أستطيع اقناع أولادي ومن حولي بأفكاري)، وهي درجة كبيرة و(2.03) كحد أدنى للعبارة: (تناسبني أساليب تربية الأطفال في ألمانيا) وهي درجة متوسطة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة حول أهم الآثار الاجتماعية التي يعانوا منها بعد هجرتهم إلى ألمانيا بشكل عام (2.45) وهي درجة كبيرة.

التفسير:

يتضح من نتائج الإجابة عن محور العوامل الاجتماعية، أن غالبية أفراد عينة الشاب السوري المهاجر إلى ألمانيا يعانون من الآثار الاجتماعية للغربة، والتي ظهرت من خلال شعورهم بعدم وضوح الهوية والانتماء، والشعور بالصراع بين ما تربوا عليه من أفكار ومعتقدات، وتقاليد سائدة في المجتمع الألماني مما اضطرهم أحيانا إلى إخفاء انتمائهم الديني. فلقد تعرض بعضهم للتمييز، والمضايقات، بسبب هذه المعتقدات الدينية وخاصة الإناث؛ بسبب تمسكهن بالحجاب، ورفض بعض أرباب العمل السماح لهن بالعمل مع ارتداء الحجاب. هذه واحدة من مشكلات عديدة واجهت الفتيات والشبان على حد سواء. وتتضح الآثار الاجتماعية من خلال ارتفاع نسب الطلاق بين الأسر، وذلك بسبب الحرية التي تمنح للمرأة والتي لم تكن موجودة في البلد الأم، إضافة إلى الخلافات حول تربية الأولاد، فالأم والأب تربوا على عادات وتقاليد تختلف كلياً عن العادات والتقاليد السائدة في ألمانيا، مما أدى إلى وجود صراعات ضمن الأسرة الواحدة، وتعمق الصراع بين الآباء والأبناء. ومن الآثار الاجتماعية التي ظهرت لدى بعض الشباب، هو عملهم بمهن لا تتناسب مع مؤهلهم العلمي؛ بسبب عدم القدرة على إتقان مستوى اللغة المطلوب للعمل في المهن التي تناسب مؤهلهم العلمي.

ومن أسباب الآثار الاجتماعية المرتفعة، مفهوم الجنس الذي أصابهم بالتشويش والقلق والمتمثل، بوجود تصنيف ثالث لم يعتد عليه الشباب السوري المهاجر، مما شكل صعوبة في التقبل، وصدام من هذه الأفكار. وما أدى إلى تفاقم الآثار الاجتماعية تمثل في شعور بعض هؤلاء الشباب أن حرية الرأي والإنسانية، هي شعارات تجري مصادراتها عندما لا تساير التوجه السياسي السائد، وهذا ما واجهه الشباب السوريين عندما حاولوا التظاهر ضد المجازر التي تحدث بغزة، إذ جرى احتجازهم وتهديدهم بالترحيل، في حال الاستمرار بالاحتجاج.، هذا الأمر شكل صدمة ليس للمهاجرين فحسب، بل كشف زيف ادعاءات الإنسانية وحرية التعبير، هذه العوامل وغيرها من العوامل الأخرى انعكست آثارها على الشباب السوري المهاجر وأسرهم.

التحقق من فرضيات البحث: تم التحقق منها عند مستوى الدلالة (0.05)

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير الحالة الوظيفية».

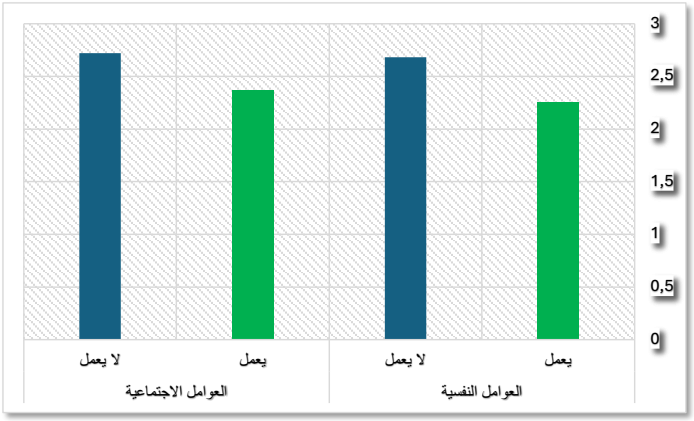
للتحقق من صحة الفرضية استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب، تبعاً لمتغير الحالة الوظيفية، وتم استخدام اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (12) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير الحالة الوظيفية

محوري الاستبانة	الحالة الوظيفية	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العوامل النفسية	يعمل	96	2.26	.593	3.802	126	0.000	دال إحصائياً
	لا يعمل	32	2.68	.290				
العوامل الاجتماعية	يعمل	96	2.37	.561	3.377	126	0.001	دال إحصائياً
	لا يعمل	32	2.72	.335				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) دالة إحصائياً في محوري الاستبانة، إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير الحالة الوظيفية.

ويوضح المخطط الآتي المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير الحالة الوظيفية:



المخطط البياني (13) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير الحالة الوظيفية

التفسير:

يتبين من نتائج الدراسة أن الشباب السوريين العاطلين عن العمل لديهم مشكلات نفسية واجتماعية أكثر من الشباب السوريين الذين لديهم عمل. وذلك لأن العمل قد يساعدهم على الاندماج مع المجتمع الألماني، والتغلب على بعض المشكلات التي قد تعترض تلاؤمهم مع البيئة الجديدة. فمن ضمن شروط العمل في ألمانيا الحصول على مستوى معين من اتقان اللغة، ما حرم بعضهم من العمل واضطر كثير من المهاجرين إلى العمل في مجالات بعيدة عن اختصاصاتهم بسبب المعيقات اللغوية، وخاصة بالنسبة للأشخاص الذين تزيد أعمارهم عن الأربعين عاماً، واضطروا للعمل في مجالات غير مجالاتهم الأصلية التي عملوا فيها بسوريا. وكذلك عانت المرأة السورية المهاجرة من قلة فرص العمل المناسبة، وتزايد المشكلات لديها بسبب اضطراها إلى التنازل عن الوظيفة بسبب شكل لباسها أو الزي، ورفض كثيرات نزع الحجاب والالتزام بمتطلبات العمل.

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير المؤهل العلمي».

للتحقق من صحة الفرضية استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة عن الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما يوضح ذلك الجدول (14):

جدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
العوامل النفسية	ثانوية	24	2.73	.135	بين المجموعات	7.699	3	2.566	9.817	.000
	معهد	20	2.64	.274	داخل المجموعات	32.416	124	.261		
	جامعة	78	2.22	.601	المجموع	40.115	127			
	دراسات	6	1.91	.747						
العوامل الاجتماعية	ثانوية	24	2.79	.206	بين المجموعات	8.187	3	2.729	11.978	.000
	معهد	20	2.76	.217	داخل المجموعات	28.251	124	.228		
	جامعة	78	2.32	.567	المجموع	36.438	127			
	دراسات	6	1.87	.571						

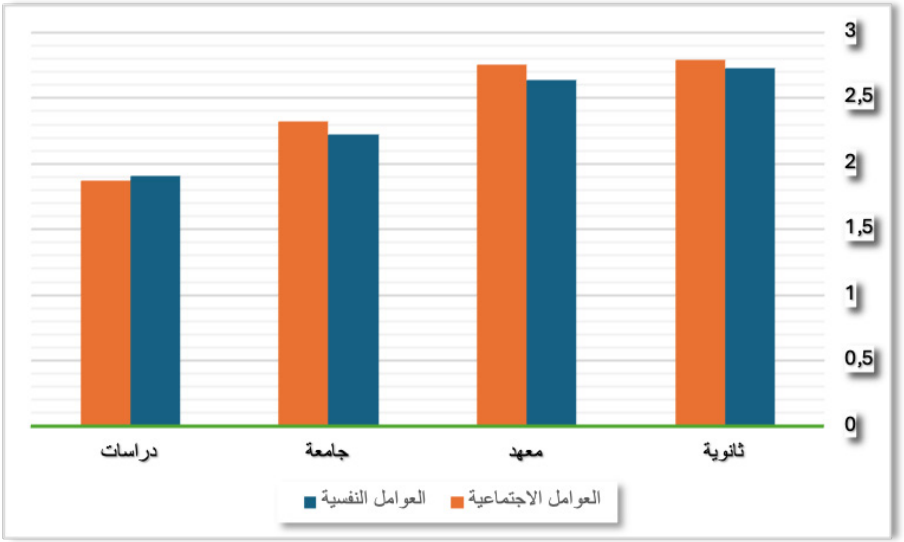
يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) كانت دالة إحصائياً في محوري الاستبانة، إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغيّر المؤهل العلمي استُخدم اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات البعدية كما يبين الجدول الآتي:

جدول (15) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المحاور الفرعية	المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي (J)	الفرق بين المتوسطين (J–I)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
العوامل النفسية	ثانوي وما دون	إجازة جامعية	.514*	.119	.001	**لصالح ثانوي وما دون**
		دراسات	.822*	.233	.008	**لصالح ثانوي وما دون**
	معهد	إجازة جامعية	.424*	.128	.015	**لصالح حملة شهادة معهد**
		دراسات	.732*	.238	.027	**لصالح حملة شهادة معهد**
العوامل الاجتماعية	ثانوي وما دون	إجازة جامعية	.478*	.111	.001	**لصالح ثانوي وما دون**
		دراسات	.923*	.218	.001	**لصالح ثانوي وما دون**
	معهد	إجازة جامعية	.445*	.120	.004	**لصالح حملة شهادة معهد**
		دراسات	.890*	.222	.002	**لصالح حملة شهادة معهد**

ويوضح المخطط الآتي المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:



المخطط البياني (16) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

التفسير:

يتبين من نتائج الدراسة أن الشباب السوريين الذين يحملون المؤهل العلمي، ثانوي وما دون لديهم معاناة أكثر من الآثار النفسية والاجتماعية، ويأتي بالدرجة الثانية الشباب الذين لديهم مؤهل علمي بمستوى معهد، والسبب أن الشباب السوريين الذين يحملون مؤهل علمي جامعة وشهادات عليا، هم أكثر قدرة على تعلم اللغة، ولديهم ومؤهلات تساعدهم على التعلم خبرات وإيجاد فرص عمل مناسبة واندماج أكثر، ما ينعكس ايجابا على صحتهم النفسية وعلاقاتهم الاجتماعية مع من حولهم ومع المجتمع الالماني.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير مدة الإقامة».

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)

لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغير مدة الإقامة، كما يوضح ذلك الجدول ():

جدول (17) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغير مدة الإقامة

المحاور	مدة الإقامة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
العوامل النفسية	أقل من 3	10	2.95	.115	بين المجموعات	4.132	2	2.066	7.177	.001
	3 وأقل من 6	6	2.59	.205	داخل المجموعات	35.983	125	.288		
	6 فأكثر	112	2.30	.567	المجموع	40.115	127			
العوامل الاجتماعية	أقل من 3	10	2.86	.049	بين المجموعات	2.101	2	1.050	3.824	.024
	3 وأقل من 6	6	2.64	.502	داخل المجموعات	34.337	125	.275		
	6 فأكثر	112	2.41	.546	المجموع	36.438	127			

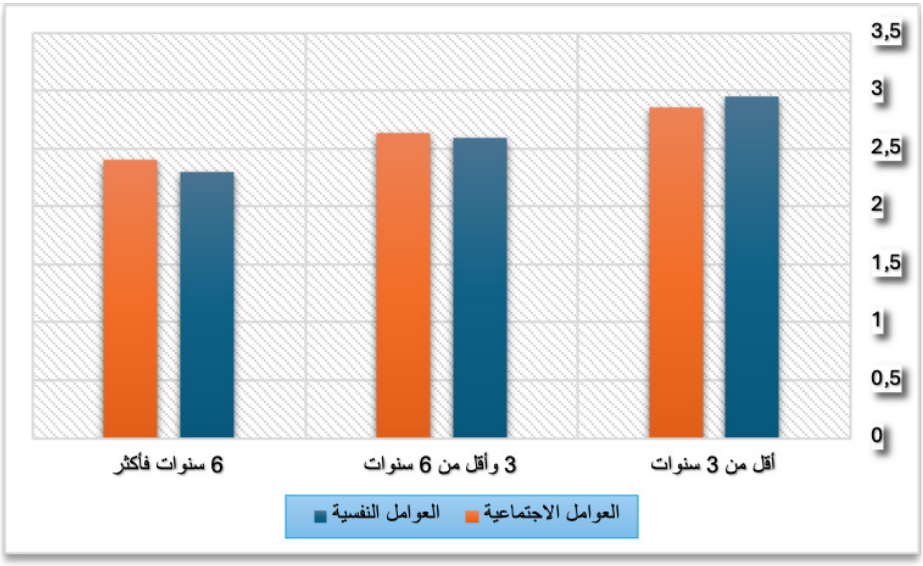
يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) كانت دالة إحصائياً في محوري الاستبانة، إذ كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير مدة الإقامة.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيّر مدة الإقامة تم استخدام اختبار شيفيهScheffe للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول الآتي:

جدول (18) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة تبعاً لمتغير مدة الإقامة

المحاور الفرعية	مدة الإقامة (I)	مدة الإقامة (J)	الفرق بين المتوسطين (I–J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
العوامل النفسية	أقل من 3 سنوات	6 سنوات فأكثر	.644*	.177	.002	لصالح أقل من 3 سنوات
العوامل الاجتماعية	أقل من 3 سنوات	6 سنوات فأكثر	.453*	.173	.036	لصالح أقل من 3 سنوات

ويوضح المخطط الآتي المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث على استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير مدة الإقامة:



المخطط البياني (19) المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير مدة الإقامة

التفسير:

يتبين من نتائج الدراسة أن الشباب السوريين المهاجرين الذين اقامتهم في ألمانيا أقل من ثلاث سنوات لديهم معاناة من الآثار النفسية والاجتماعية أكثر من الشباب الذين مضى على اقامتهم 3 واقل من 6 سنوات و6 سنوات فأكثر.

ان غالبية هؤلاء الشباب يقطنون داخل معسكرات اقامتها ألمانيا لإيواء اللاجئين من مختلف الجنسيات لذلك هذا الشاب بالإضافة إلى معاناته من الغربة، يعاني من التكيف مع أشخاص قادمين من بيئات ومجتمعات وبلدان متعددة، تختلف عن بيئته، هذا من جهة، ومن جهة ثانية هم لم يحصلوا بعد على مستوى مناسب من إتقان اللغة الألمانية التي تساعد في تمكنهم من الاندماج والعمل في المجتمع الألماني.

نتائج الفرضية الرابعة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير الجنس».

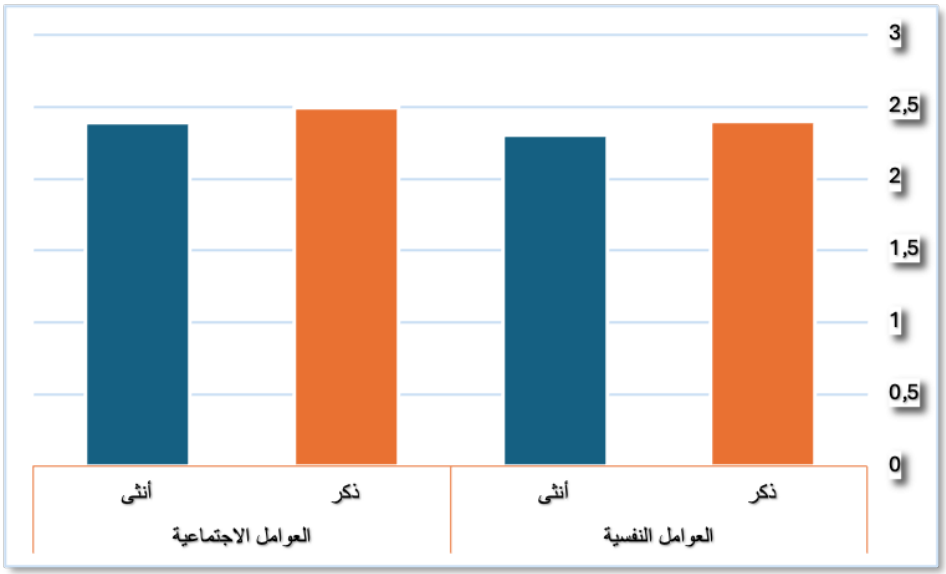
للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير الجنس، واستُخدم اختبار (t-test) لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (20) نتائج اختبار (t-test) للدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير الجنس

محوري الاستبانة	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	القرار
العوامل النفسية	ذكر	82	2.40	.552	0.975	126	0.332	غير دال إحصائياً
	أنثى	46	2.30	.580				
العوامل الاجتماعية	ذكر	82	2.49	.515	0.980	126	0.329	غير دال إحصائياً
	أنثى	46	2.39	.571				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (T) غير دالة إحصائياً في محوري الاستبانة الفرضية، إذ كانت القيمة الاحتمالية أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي ترفض الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير الجنس.

ويوضح المخطط الآتي المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث على استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير الجنس:



المخطط البياني (21) المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير الجنس

التفسير:

يتبين من نتائج الدراسة أن الذكور والاناث لديهم معاناة من الآثار الاجتماعية والنفسية للهجرة، وأن الفارق طفيف لصالح الذكور، وذلك لأنهم يعيشون في ظروف متشابهة، ويتعرضون لضغوطات واحدة لها المنشأ نفسه، وهو الغربة والتكيف مع مجتمع مختلف بعاداته وتقاليده وقيمه، لذلك نجد أن الفروق متقاربة.

نتائج الفرضية الخامسة ومناقشتها:

تنص هذه الفرضية على أنه: «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير العمر».

للتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لقياس الفروق المعنوية بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغير العمر، كما يوضح ذلك الجدول (22):

جدول (22) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجات إجابات أفراد العينة عن بنود الاستبانة تبعاً لمتغير العمر

المحاور	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية
العوامل النفسية	أقل من 30	29	2.27	.637	بين المجموعات	2.990	2	1.495	5.034	.008
	30 وأقل من 40	75	2.30	.583	داخل المجموعات	37.125	125	.297		
	40 فأكثر	24	2.68	.165	المجموع	40.115	127			
العوامل الاجتماعية	أقل من 30	29	2.31	.555	بين المجموعات	4.186	2	2.093	8.112	.000
	30 وأقل من 40	75	2.39	.563	داخل المجموعات	32.252	125	.258		
	40 فأكثر	24	2.82	.083	المجموع	36.438	127			

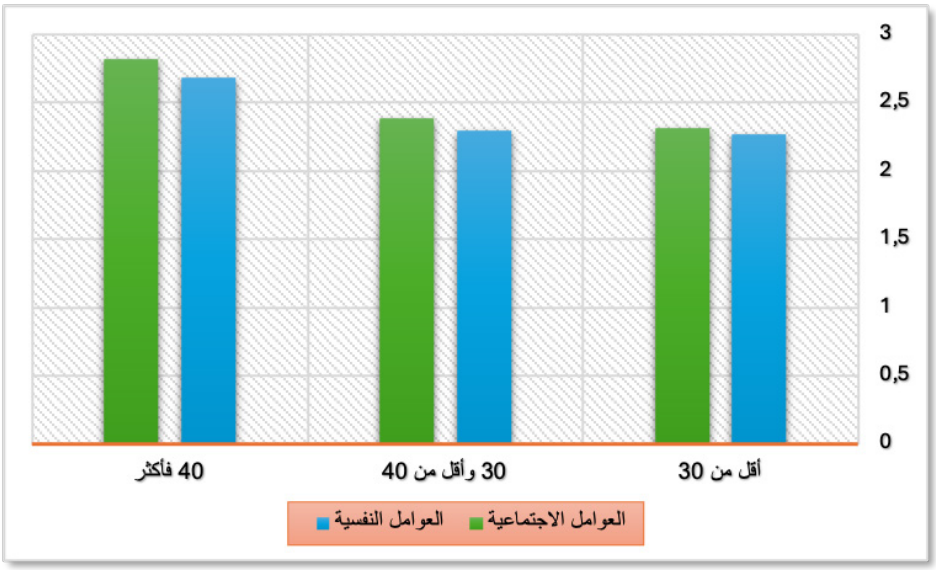
يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) دالة إحصائياً في محوري الاستبانة حيث كانت القيمة الاحتمالية أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير العمر.

ولمعرفة اتجاه الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغيّر العمر تم استخدام اختبار شيفيهScheffe للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول التالي:

جدول (23) نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة تبعاً لمتغير العمر

المحاور الفرعية	العمر (I)	العمر (J)	الفرق بين المتوسطين (I–J)	الخطأ المعياري	القيمة الاحتمالية	القرار
العوامل النفسية	أقل من 30 سنة	40 سنة فأكثر	-.415*	.150	.025	لصالح 40 سنة فأكثر
	30 وأقل من 40 سنة		-.380*	.128	.014	لصالح 40 سنة فأكثر
العوامل الاجتماعية	أقل من 30 سنة	40 سنة فأكثر	-.519*	.140	.002	لصالح 40 سنة فأكثر
	30 وأقل من 40 سنة		-.429*	.119	.002	لصالح 40 سنة فأكثر

ويوضح المخطط الآتي المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث على استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير العمر:



المخطط البياني (24) المتوسطات الحسابية لدرجات إجابات أفراد عينة البحث عن بنود استبانة الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرة الشباب تبعاً لمتغير العمر

التفسير:

يتبين من نتائج الدراسة أن الشباب السوريين المهاجرين الذين تبلغ أعمارهم 40 فأكثر هم أكثر معاناة من الآثار النفسية والاجتماعية المترتبة على هجرتهم إلى ألمانيا. إن الإنسان في هذا العمر

تكون قد تبلورت كثير من المفاهيم والقناعات التي يصعب تغييرها وتقبل مفاهيم وعادات وتقاليد مغايرة لما أسست عليها حياتهم، وفي عمر 40 فأكثر يصبح لدى الغالبية منهم أسر وأطفال، ولديهم هذا المخزون الثقافي الكبير من العادات والتقاليد التي تتضارب مع ما هو سائد في المجتمع الألماني، وبالنتيجة تكون معاناتهم أكثر وأشد في محاولتهم للموائمة بين ما تربوا عليه، وما هو سائد في المجتمع الجديد، وكيفية تربية الأولاد.

التوصيات والمقترحات:

1 - إيجاد سياسات عربية فعلية لمعالجة الهجرة، وتعين خبراء لدراسة حالة الهجرة الحالية، ومحاولة دراسة مستقبل هذه الهجرة في ضوء التحديات والتحولات التي تواجه المجتمع العربي.

2 - الاهتمام ببرامج التنمية البشرية بغرض توفير الأطر اللازمة لتحقيق متطلبتا التقدم والتطور في الأوطان العربية درءاً لهجرة الشباب العربي إلى الخارج.

3 - التواصل مع المهاجرين في أماكن إقامتهم لخلق ترابط بينهم وبين البلدان التي هاجروا اليها للتخفيف من آثار الغربة عليهم.

4 - تحديد الأسباب الفعلية المؤدية للإقدام على الهجرة الشرعية وغير الشرعية لغرض مواجهتها والتعامل معها بجدية.

المراجع:

الدمرداش، عادل. (1982). الادمان مظاهره وعلاجه، سلسة عالم المعرفة، رقم 56 المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

الكردي، خالد ابراهيم حسن. (2015) قراءة في سيكولوجية الهجرة غير المشروعة، ورقة علمية مقدمة في الندوة العلمية بعنوان (الهجرة غير الشرعية: الابعاد الأمنية والإنسانية) المنعقدة في مدينة سطات، المغرب.

باشن، مصطفى. (2008). محاضرات بقسم علم النفس والتربية.

أحمد سيد، منة. (2021). انعكاسات الهجرة غير الشرعية وطرق مواجهتها.

فاطمة، دريدي. قدور، إبراهيم. (2020). الآثار الاجتماعية والنفسية للهجرة غير الشرعية وآليات مكافحتها – رؤية تحليلة، مجلة مجتمع – تربية – عمل – جامعة بسكرة، المجلد 5 – العدد 1.

الشويخ، هبة. (2012). هجرة الشباب غير المشروعة ومصاحبتها الاجتماعية (دراسة اجتماعية

ميدانية على الشباب)، رسالة ماجستير، جامعة المنوفية.

التميمي، محمد رضا. (2011). الهجرة غير القانونية من خلال التشريعات الوطنية والمواثيق الدولية، مجلة السياسة والقانون، العدد الرابع.

احمد الشرقأوي اقبال. (1993). معجم المعاجم، دار الغرب الاسلامي ط2.

عبد الملك، بكاي الهجرة في العصر الوسيط - المفهوم الدوافع والآثار http://dspaca.univ-guelma.d2

سياسات الهجرة والسكان في المنطقة العربية – الاسكوا. (2001). منشورات الأمم المتحدة.

مشروع دعم الاستراتيجية الوطنية للشباب في سوريا التقرير الكيفي. (2008). الهيئة السورية لشؤون الأسرة, دمشق. سورية.

الحياري، ايمان. (2021). الهجرة غير الشرعية https://mawdoo3.com

خضر، سعد صالح. عبد الله محمد، سعاد. (2020). الهجرة الخارجية وآثارها على القيم الاجتماعية والسياسية في محافظة دهوك journal of education college Wasit University (38)، 21-11، 2020

عبد الرؤوف، علي. محمود، عبد العاطي. (2017). الآثار الاقتصادية للهجرة غير النظامية في الاتحاد الأوروبي. المجلة المصرية للقانون الدولي 2017، 641 580- (73) 73.

زايد، فهد خليل. (2007). أساسيات منهجية البحث في العلوم الإنسانية، ط1، عمان، دار النفائس للنشر والتوزيع.

الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة (دراسة ميدانية في جامعتي دمشق والفرات)

د. اسراء محمد حسن
عضو هيئة تدريسية في كلية التربية الرابعة بالقنيطرة
dr.israa.hasan92@gmail.com 0964604998-

د. مروة البجعة
عضو هيئة تدريسية في كلية التربية بدير الزور
albajaahmarwa@gmail.com 0962094256-

الملخص:

هدف البحث تعرُّف الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة في جامعتي دمشق والفرات.

ولتحقيق ذلك أُعدت استبانة مؤلفة من ثلاثة محاور هي: واقع رقمنة التعليم في كلية التربية، أسباب الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية، وعلاج الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية، وطُبقت على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية والبالغ عددهم (35) عضواً، موزعين إلى (27) من جامعة دمشق، و(5) من جامعة الفرات، وعلى عينة من الطلبة المعلمين في كلية التربية، موزعين إلى (184) طالباً من جامعة دمشق، و(45) طالباً من جامعة الفرات، وذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي 2023 /2024.

وأظهرت النتائج أنَّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بينَ متوسطات درجاتِ الطلبةِ المعلمين في كليات التَّربية على استبانة الفجوة الرقمية وفقاً لمتغير الجامعة التي يَدرُس بها، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بينَ متوسطات درجاتِ أعضاء الهيئة التدريسية في كليات التَّربية على استبانة الفجوة الرقمية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بينَ متوسطات درجاتِ أعضاء الهيئة التدريسية على استبانة الفجوة الرقمية بمحورها الأول (واقع رقمنة التعليم في كلية التربية) وفقاً لمتغيري (عدد سنوات الخبرة والجامعة التي يُدرِّس بها).

الكلمات المفتاحية: الفجوة الرقمية، الطلبة المعلمين، كلية التربية، أعضاء الهيئة التدريسية، جامعة دمشق، جامعة الفرات.

The digital divide among students in the College of Education from the university teachers and students (Field study at the Universities of Damascus and Al-Furat)

Prepared by

Dr.Marwa Albajaah **Dr. Esraa Hasan**

Abstract:

The objective of the research is to identify the digital divide among student teachers in the College of Education from the point of view of University teachers and students at the Universities of Damascus and Al-Furat.

To achieve this, a questionnaire was prepared consisting of three axes: the reality of the digitization of education in the College of Education, the causes of the digital divide among students in the College of Education, and addressing the digital divide among students in the College of Education. It was applied to a sample of the University teachers in the College of Education, which number (35) University teachers, distributed to (27) from Damascus University, (5) from Al-Furat University, and a sample of students in the College of Education, distributed to (184) students from Damascus University, and (45) students from Al-Furat University, This is in the second semester of the 2023/2024 academic year.

The results showed that there are no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of student teachers in colleges of education on the digital gap questionnaire according to the variable of the university in which he studies, and there are no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of members of The teaching staff in the colleges of education on the digital divide questionnaire according to the academic degree variable, while there are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the faculty members on the digital divide questionnaire in its first axis (the reality of digitizing education in the college of education) according to the two variables (number Years of experience and the university where he teaches).

Keywords: digital divide, student teachers, College of Education, University teachers, Damascus University, Al-Furat University

1 - مقدمة :

شهد العالم في أواخر القرن العشرين طفرة في التقدم العلمي والتكنولوجي، ما أدى لانخراط التكنولوجيا في جميع مجالات الحياة، وبذلك أصبح وجودها في مجال التربية والتعليم أمراً لا بدَّ منه حتى يتوافق مع تطـوّر المجـالات الأُخرى، وهذا ما حثَّ السياسات التربوية الحديثة على عملية التحوّل الرقمي والانتقال التدريجي من المداخل التقليدية المعتمدة على المعلم وحضوره في قاعات الفصول الدراسية، إلى المداخل المتطورة المعتمدة على فهم المتعلمين وبحثهم وخبرتهم وابتكارهم؛ إذ صار بالإمكان تحويل مصادر المعرفة إلى صورة رقمية، ما يجعل الفرد في شغفٍ دائمٍ لاكتساب المعلومات والاتجاهات والمهارات الجديدة التي تمكنه من مواجهة التغيرات العلمية والتقنية والتغلب على التحديات المستقبلية.

وقد تسابقت مؤسسات التعليم لتوفير الوسائل الفعالة التي تُمكِّن المتعلم على التعلّم بسهولة وتساعده على الإبداع في الدراسة وفي عمله المستقبلي من خلال إدخال تقنيات التعليم الحديثة مثل الحاسـب الآلـي، والأقـراص التعليمية المضغوطة (CDs) والإنترنت كبحر معلوماتي ووسيلة تعليمية حديثة ومفيدة، ووسائل الإعلام السمعية والبصرية كالتلفزيون والفيديو وغيرها من الوسائل غير التقليديـة.

وهذه القفزات النوعيّة في مجال رقمنة التعليم والتي تفاجئنا كل يوم بتحديثات للمواقع الإلكترونية والمنصات التعليمية وإنشاء التطبيقات التعليمية المتنافسة، جعلت التعليم الجامعي أمام تحدٍ كبير للانتقال بأقل جهد وأقصر وقت للتعامل مع التكنولوجيا الرقمية وإيجاد طرائق للوصول إلى المعرفة ومشاركتها مع الآخرين واكتساب الخبرات الجديدة.

ولن يحدث التحوّل الرقمي الجامعي مالم تُوفّر بيئة تكنولوجية يتعامل فيها المتعلم مع الحاسب الآلي والأجهزة الذكية، بالإضافة لرقمنة البرامج الدراسية واستخدام الفصول الافتراضية والمختبرات المجهزة بأحدث التقنيات والأدوات، وتغيير نظم الامتحانات والتقويم، ولابدَّ من سنّ التشريعات والقوانين لضبط قواعد الاستخدام الأمثل لها، كما يجب تدريب وتشجيع أعضاء الهيئة التدريسية على تطوير مهاراتهم المعلوماتية والتقنية، فنجاح التحوّل الرقمي الجامعي يعتمد إلى حدٍ كبير على درجة استخدام المدرسين للتقنية ورغبتهم في تبنيها في عملية التعليم.

2 - مشكلة البحث:

على الرغم من الحرب التي دامت ما يزيد على عشرة أعوام في الجمهورية العربية السورية وما خلفته من دمار في البنية التحتيّة للكليات والحصار الاقتصادي الذي ألقى ظلاله على جميع

مناحي الحياة، وهجرة الكوادر المؤهلة من أعضاء الهيئة التدريسية، إلا أنّ وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية مدركة لأهمية رقمنة التعليم الجامعي؛ إذ عملت على توفير بعض مستلزمات توظيف التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية داخل الجامعات، وشجّعت الطلبة الجامعيين على الابتكار الرقمي، من خلال إقامة معارض لمشاريع طلاب كليات الهندسة، وربط مشاريعهم بسوق العمل والإنتاج.

كما أُضيفت مساقات تكنولوجيا التعليم على المنهاج الجامعي في كليات التربية، وأُعِدت الدراسات التي حللت واقع استخدام التكنولوجيا مثل دراسة (عبدالله،2012) التي أظهرت نتائجها وجود معوقات لاستخدام المعلمين للحاسوب في العملية التعليمية بدرجة كبيرة، ودراسات أخرى حول الكفايات والمهارات الالكترونية مثل دراسة (المحاميد،2018) التي أكدت على امتلاك أعضاء الهيئة التدريسية مهارات تكنولوجيا التعليم (الحاسوب والانترنت، وتقويم تقنيات التعليم) بدرجة متوسطة، ودراسة (علوش،2018) التي أوصت بإثراء برنامج إعداد معلم صف قبل الخدمة بالكفايات التقنية الخاصة بالحاسوب والتي تتناول مجالات (أساسيات الحاسوب، برامج الحاسوب، تطبيقات الحاسوب في التعليم)، كما وعقدت المؤتمرات وورشات العمل ففي هذا المجال خرج المؤتمر العلمي الثاني الذي نظمته جامعة دمشق تحت عنوان» المؤسسات التربوية والتحوّل الرقمي في التعليم» والمنعقد بتاريخ (13 /11 /2023) في كلية التربية الثالثة بدرعا بتوصيات منها: وضع الخُطط المستقبلية في الجامعات وتعزيز الموارد الرقمية للتحول الرقمي في مجال التعليم، وتعديل بيئة المؤسسة التعليمية، وتزويد الطلبة بالمهارات اللازمة التي تمكنهم من التعامل مع المكتبة الرقمية، وإنشاء موقع خاص بالتدريب الالكتروني للمعلمين عبر الانترنت، وضرورة إنشاء جهاز إداري مستقل للتدريب الالكتروني للمعلمين.

يظهر مما سبق انصباب الاهتمام في مجال رقمنة التعليم على الكليات التطبيقية أكثر منه في الكليات النظرية، والخطوات الخجولة في مجال التحوّل الرقمي بكليات التربية والتي لم تتعدى أن تكون توصيفاً نظرياً وفي أفضل الأحوال برامج تعليمية الكترونية بقيت على رفوف مكتبات كلية التربية دونما قدرة على الاستثمار في سوق العمل.

وقد لاحظت الباحثتان من خلال عملهما في عضوية الهيئة التدريسية في كل من جامعتي (دمشق والفرات) وخبرتهما في التربية العملية، وجود فجوة في توظيف التكنولوجيا الرقمية في كليات التربية فعلى الرغم من اقتناع معظم أعضاء الهيئة التدريسية بأهمية رقمنة التعليم إلا أنّهم لا يسعون لاستخدام التقنيات المتاحة في الكليات، وإن كان بأبسط صور الرقمنة، وضعف البنية التحتيّة للكليات، وغيرها من معوقات رقمنة التعليم في كليات التربية، وفي ظلّ شحّ الدراسات المحلية التي تطرّقت لهذا الموضوع جعل من الصعب معرفة ماهية وأسباب هذه الفجوة ومن ثم تحديد آليات

ردمها، وبالتالي التأثير الإيجابي أو السلبي في إمكانية نجاح السياسات التربوية المتخذة، ومن هنا ازدادت أهمية معرفة الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية من وجهة نظر كل من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة، في جامعتين من جامعات القطر هما جامعتي (دمشق والفرات).

3 - أهمية البحث:

3 - 1 يشكل البحث محوراً هاماً من المحاور التي يجب الاهتمام بها في عصر تسارع انتشار التكنولوجيا الحديثة بكافة أشكالها.

3 - 2 يمكن أن تلفت نتائج البحث أنظار أعضاء الهيئة التدريسية إلى ضرورة تطوير مهاراتهم ومعارفهم وتجديدها؛ لكي يجاروا الابتكارات المستمرة والتطورات الجديدة في العالم الرقمي.

3 - 3 قد يُساعد البحث طلبة كليات التَّربية على فهم أدوارهم المهنية المستقبلية وضرورة تسلُّحهم بالمهارات التقنية الرقمية وبالتالي تعزز لديهم مفهومي التّنمية المهنية والتعلم الذاتي.

3 - 4 من الممكن أن تساعد نتائج البحث الجهات المعنية بوزارة التعليم العالي لوضع السياسات الجامعية الواضحة لاستخدام التكنولوجيا الرقمية في كلية التربية.

3 - 5 يشكلُ البحث الحالي دعوة للباحثين للالتفات البحثي لمثل هذه الموضوعات التي ترتقي بكليات التَّربية في الجمهوريةِ العربيةِ السورية لإجراءِ دراساتٍ أخرى وبحوثٍ متلاحقة مشتقّة من النتائج التي توصل إليها.

4 - أهداف البحث:

سعى البحث الحالي إلى تحقيقِ الأهدافِ الآتية:

4 - 1 الكشف عن واقع رقمنة التعليم في كلية التربية بجامعتي دمشق والفرات من وجهة نظر كل من (أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة المعلمين).

4 - 2 تعرّف أسباب الفجوة الرقمية من وجهة نظر كل من (أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة المعلمين).

4 - 3 تعرّف سُبل علاج الفجوة الرقمية من وجهة نظر كل من (أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة المعلمين)

4 - 4 تحديد فروق الدلالة الإحصائية بين متوسطاتِ درجاتِ الطلبة على استبانة الفجوة الرقمية وفقاً لمتغير الجامعة التي يَدرُس بها.

4 - 5 تحديد فروق الدلالة الإحصائية بين متوسطاتِ درجاتِ أعضاءِ الهيئة التَّدريسية على

استبانة الفجوة الرقمية وفقاً لمتغيرات (الجامعة التي يُدِّرس بها، عدد سنوات الخبرة التَّدريسية، الدرجة العلميَّة).

5 - أسئلة البحث:

يهدف البحث إلى الإجابةِ عن الأسئلةِ الآتية:

5 - 1 ما واقع رقمنة التعليم في كلية التربية بجامعتي دمشق والفرات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

5 - 2 ما واقع رقمنة التعليم في كلية التربية بجامعتي دمشق والفرات من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟

5 - 3 ما أسباب الفجوة الرقمية من وجهةِ نظرِ أعضاءِ الهيئة التَّدريسية؟

5 - 4 ما أسباب الفجوة الرقمية من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟

5 - 5 ما سُبل علاج الفجوة الرقمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

5 - 6 ما سُبل علاج الفجوة الرقمية من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟

6 - فرضيات البحث:

صِيغَتِ الفرضياتُ الآتية تمهيداً لاختبارِها عندَ مستوى دلالة (0.05):

الفرضيات المتعلقة بأعضاء الهيئة التَّدريسية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطاتِ درجاتِ إجابات أعضاء الهيئة التَّدريسية عن بنود استبانة الفجوة الرقمية بمحاورها الثلاثة وفقاً لمتغير الجامعة التي يُدرِّس بها.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التَّدريسية عن بنود استبانة الفجوة الرقمية بمحاورها الثلاثة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بين متوسطات درجات إجابات أعضاء الهيئة التَّدريسية عن بنود استبانة الفجوة الرقمية بمحاورها الثلاثة وفقاً لمتغير الدرجة العلميَّة.

الفرضية المتعلقة بالطلبة:

لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية بينَ متوسطات درجاتِ إجابات الطلبةِ المعلمين في كليات التَّربية عن بنود استبانة الفجوة الرقمية وفقاً لمتغير الجامعة التي يَدرُس بها.

7 - حدود البحث:

تقتصر حدود البحث العلميَّة على تعرّف واقع رقمنة التعليم في كليات التربية وأسباب الفجوة الرقمية وسبل علاجها، وتتجلى الحدود البشرية والمكانية بعينةٍ من طلبةِ كلياتِ التَّربية في جامعتي دمشق والفرات بلغَ عددها (229) طالباً وطالبةً، وعينةٍ من أعضاءِ الهيئةِ التَّدريسية بلغَ عددها (32) عضواً تدريسياً، أمَّا الحدود الزمنية فهي الفترة الواقعة بين 10/3/ 2024 وحتى 2024/4/10.

8 -مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

حُدِدَت في ضوء ما ورد من تعريفاتٍ متعددة في الدِّراسات السابقة وبعض الكتابات النَّظرية، ويُمكن بيانها على النحو الآتي:

الفجوة الرقمية: قصور القدرة الفعلية للأفراد والمجتمعات على تحصيل نصيب مناسب من الأدوات والوسائل والأنماط والخبرات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فضلاً عن قصور القدرة على استغلال ذلك كله على نحو منتج ليساعد في دوره في ارتقاء حياة الفرد والجماعة معاً (عبود، 2013، 39).

وتعرف الفجوة الرقمية بأنّها: قصور أوجه تعامل طلبة معلم صف مع التكنولوجيا الحديثة وضعف القدرة على مواكبة تطور المعلومات والاندماج مع التحوّل الرقمي والقدرة على الوصول إلى مصادر المعرفة الرقمية، وضعف التمكن من المهارات الرقمية التي تساعدهم في مهنتهم المستقبلية في العصر الرقمي، والتي تتصل باستجابة أفراد عينة البحث على استبانة الفجوة الرقمية بمحاورها الثلاثة.

9 -دراسات السابقة:

تمَّ التطرُّق للدِّراسات السابقة الشبيهة بالبحث الحالي، ومنها:

9 - 1 دراسة العبودي والكندي (2022) بعنوان: الفجوة الرقمية لدى الطلبة المُطبقين في كليات التربية.

هدفت الدراسة إلى تعرف الفجوة الرقمية لدى المُطبقين في كليات التربية والكشف عن دلالة الفروق لمقياس الفجوة الرقمية وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص الأكاديمي، وتمثلت عينة الدراسة بالطلبة المطبقين في كليات التربية والبالغ عددهم (760) مطبقاً ومطبقة، واعتمد الباحثان على المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثّلت أداة الدراسة بمقياس الفجوة الرقمية المؤلف من (24) فقرةً موزعة على مجالين (الوصول الرقمي، ومهارات الاستعمال الرقمي)، وجاءت نتائج الدراسة تدل على امتلاك المطبقين لمعرفة وثقافة رقمية جيدة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

الذكور والإناث، وبين التخصص الأكاديمي (العلوم الصرفة والعلوم الإنسانية).

9 - 2 وأجرت آل معجب (2016) دراسة بعنوان: الفجوة الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة شقراء وانعكاساتها التربوية.

هدفت الدراسة إلى تعرف حجم الفجوة الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة شقراء والانعكاسات التربوية الناتجة عنها، استخدمت الباحثة المنهج المختلط من الكمي والكيفي، وتم استخدام استبانة طبقت على عينة بلغت (169) طالبةً، وأداة المقابلة شبه الموجهة على عينة مقدارها (278) طالبةً في المقابلات الجماعية و(35) طالبة في المقابلات الفردية، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى الوصول الرقمي لدى أفراد العينة في المنزل وانخفاضه في مبنى الكلية، وارتفاع كثافة وأغراض استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، بينما ظهرت فجوة رقمية متوسطة لدى عينة البحث في مهارات استخدام تكنولوجيا والاتصالات، وكشفت الدراسة عن وجود عدد من الانعكاسات التربوية المصاحبة لقضية الفجوة الرقمية تمثلت في العلاقات داخل المجتمع الأكاديمي ومستوى التحصيل الدراسي وجودة الحياة الطلابية.

9 - 3 دراسة الغانم (2014) بعنوان: الفجوة الرقمية لدى طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

هدفت الدراسة إلى تعرف حجم الفجوة الرقمية لدى الطلبة المتوقع تخرجهم في التخصصات المشتركة بمرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال تعرف طرائق ومعوقات الاتصال بالمعلومات الرقمية، ومهارات الاستخدام، والبحث عن هذه المعلومات، وتمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي، وبلغ عدد العينة (400) طالباً وطالبةً، ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها: وجود عوائق أكثر بالنسبة للطالبات مقارنة بالطلاب في الوصول إلى المعلومات الرقمية، وكان ما نسبته (88.7%) يستخدمون الإنترنت من المنزل، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى مهارات الاستخدام، والبحث عن المعلومات الرقمية لصالح الطلاب.

وبصورةٍ عامة إنَّ عَرض الدِّراسات السابقة يُستفاد منه في تعرّف الآتي:

- أدبيات الدِّراسات تربوياً لدعم الجزء الخاص بالإطار النَّظري.
- النتائج التي توصل إليها الباحثون في دراساتهم ومقارنتها مع نتائج البحث الحالي، وتعرّف أوجه الاتفاق والاختلاف بينها؛ إذ تُساعد في تفسير نتائج البحث الحالي.

اتفق البحث الحالي مع سابقيه من حيث تناول متغير الفجوة الرقمية. بينما تميَّز البحث الحالي عن سابقيه من حيث: تناول الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كليات التَّربية في الجامعاتِ السورية قسم معلم الصف، وهو مجال جديد لم تجرِ عليه أيَّة دراسة سابقة، وهو بذلك يوسع

نطاق التعرّف على واقع الفجوة الرقمية وأسبابها وسبل علاجها، إضافةً إلى مكانِ إجراء الدِّراسة؛ إذ تُعدُّ الأولى من نوعها في الجمهوريةِ العربيةِ السورية-في حدود علم الباحثتين-وبهذا يتميّز البحث الحالي في عينته ومكان إجراءه.

10 - الإطار النظري:

أولاً- مفهوم الفجوة الرقمية:

مفهوم الفجوة الرقمية مفهوم مرن ومتغير، تتعدد جوانب الفجوة الرقمية باختلاف المدة الزمنية والمنطقة الجغرافية (Lopez, 2010,5) فهي ليست ظاهرة تكنولوجية، بل ظاهرة اجتماعية وثقافية لها تأثيراتها في النظام التربوي والتعليمي وشتى مجالات الحياة، فهي قضية تعليمية في المقام الأول.

وتعرف بشكل أكثر تحديداً بأنها عبارة عن قصور القدرة الفعلية للأفراد والمجتمعات على تحصيل نصيب مناسب من الأدوات والوسائل والأنماط والخبرات المرتبطة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، فضلاً عن قصور القدرة على استغلال ذلك كله على نحو منتج ليساعد في دوره في ارتقاء حياة الفرد والجماعة معاً (عبود، 2013، 39).

ويرى (علي وحجازي، 2005) أن الفجوة الرقمية فجوة مركبة تطفو فوق فجوات متراكبة من فجوات عدم المساواة التي تصب بصورة أو بأخرى في الفجوة الأم، وتشمل تلك الفجوات بـــ:

- الفجوة العلمية والتكنولوجية.
- الفجوة التشريعية والتنظيمية.
- فجوات الفقر مثل فجوة الدخل والتعليم والعمل والرعاية الصحية.
- فجوة البنى التحتيّة أو البنى الأساسية من مثل: عدم توفر شبكات الاتصال وعدم تأهيل القوى البشرية (13).

أما (OECD,2001) فتعرفها بأنها: "الاختلاف بين الأفراد والمجموعات على مختلف مستويات التطور الاقتصادي والاجتماعي في فرص النفاذ إلى مجتمع المعلومات واستخدام الانترنت في مختلف المجالات (5).

ثانياً. مستويات الفجوة الرقمية:

تنوعت وكثرت الدراسات التي قدمت تقسيمات لمستويات الفجوة الرقمية، فقد قسمها (الشيمي، 2001) إلى مستويين فقط هما: الفجوة بين الأفراد والطبقات والفجوة بين الدول والمجتمعات (10 - 15).

أما (الريمي، 2011) قسم الفجوة الرقمية إلى مستويين أيضاً هما: (المستوى التكنولوجي؛ ويضم: فجوة الاتصالات وفجوة المحتوى الرقمي، والمستوى الموضوعي؛ يضم فجوة العقل وفجوة التعلم وفجوة اللغة) (241-240).

في حين قسمتها دراسة (آل معجب، 2016) إلى مستويين هما: (التفاوت في القدرة على النفاذ والوصول الرقمي- التفاوت في الإلمام بمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (264).

وأشار (عبود، 2013) أنّه يمكن التفريق بين ثلاثة مستويات رئيسة للفجوة الرقمية هي: فجوة في النفاذ إلى المعلومات- فجوة استغلال المعلومات- فجوة في قبول المعلومات (39).

وحدد (Munoz,2010, 45-47) مستويات الفجوة الرقمية كالآتي:

- مدى القدرة على النفاذ إلى الانترنت؛ سواء كانت قدرة نفسية أي توفر الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، أو قدرة مادية من حيث توفر البنى التحتيّة اللازمة لذلك.
- الأمية الرقمية: التفاوت في مستوى الإلمام بمهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- كثافة الاستخدام: التفاوت في طول المدة التي يقضيها الطلاب في الاتصال بالإنترنت وتكرار هذه الممارسة.
- أغراض الاستخدام: أي أشكال الأنشطة التي يمارسها الطلاب على الإنترنت، من أنشطة ترفيهية أو تعليمية أو اجتماعية ....الخ

في حين حدد (Selwyn,2010, 37) ستة مستويات للفجوة الرقمية وهي:

- النفاذ النظري: توفير الخدمة النفاذ إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- النفاذ الفعال: توفير الخدمة النفاذ إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بحيث يشعر الأفراد بتمكنهم من الحصول عليها.
- الاستخدام: الاتصال بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بأي شكل ولأي غرض.
- الاندماج: الاستخدام الفعال للشبكة، حيث ينجح الفرد في ممارسة درجة من التحكم والانتقاء للمحتوى الإلكتروني والذي قد يكون مفيداً ومثمراً وذا صلة بالأفراد.
- المخرجات: الحصول على نتائج فعالة وسريعة لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
- الانعكاسات: تأثير استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات على مشاركة الفرد في المجتمع.

ثالثاً: العوامل الدافعة لحدوث الفجوة الرقمية في التعليم:

تمّ تقسيم عوامل ظهور واتساع الفجوة الرقمية في العالم العربي وتقسيمها وفق الآتي:

أولاً: الأسباب التكنولوجية وتتمثل بـ:

- سرعة التطور التكنولوجي سواء في العتاد ووسائل الاتصالات وبرمجياتها، وزيادة عدد مواقع الويب، مما يشكل لدى الدول النامية صعوبة في الالتحاق بها، كالتطور من الحاسوب الشخصي إلى الهاتف الذكي والألواح الالكترونية.
- تنامي الاحتكار التكنولوجي، ويقصد به التصنيع والإنتاج سواء على مستوى العتاد أو البرمجيات.
- استخدام التكنولوجيا كعنصر تجميلي، إذ تتعامل الدول النامية مع تكنولوجيا المعلومات على أنها مظهر حضاري، والسبب الرئيس في اقتنائها هو المباهاة الاجتماعية أكثر منه الاستفادة من المعلومات للوصول إلى المعرفة.
- ضعف الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات، أي اقتصار استثمار العديد من الدول النامية في التكنولوجيا على شراء واقتناء الأجهزة دون الدخول في مجال التصنيع، أي تساهم في ازدهار اقتصادهم عبر استهلاك منتجاتهم.

ثانياً: الأسباب الاقتصادية وتتمثل بـ:

- التوزيع غير المتكافئ للبنية التحتيّة من أجهزة الحواسيب وخطوط الهاتف وغيرها، كاتساع الفجوة الرقمية بين المدينة والريف.
- الدخل؛ يعتبر من الأسباب الرئيسية لحدوث الفجوة الرقمية، فالأفراد في الدول النامية أجورهم محدودة مقارنة بأجور أفراد الدول المتقدمة (غراف ولخويدر، 2019، 108).
- ارتفاع كلفة توطين تكنولوجيا المعلومات بسبب ارتفاع كلفة إنشاء البنى التحتيّة لهذه التكنولوجيا، وارتفاع كلفة تطويرها (علي وحجازي، 2005، 42-31).

ثالثاً: الأسباب السياسية تتمثل بـ:

- عدم تنفيذ سياسات واضحة بشأن مجتمع المعلومات، مما يعني عدم تلاؤم الإطار التشريعي وباقي الظروف والميادين مع متطلبات مجتمع المعلومات في كثير من الدول العربية.
- تكتل الدول القوية والضغط على الدول الضعيفة، إذ تشهد صناعة المعلومات حركة نشطة وداعمة للتكتل من قبل الدول المتقدمة، مما يضيق الخناق على الدول النامية في كثير من المجالات إلى حد الاستبعاد الكامل من المنافسة (غراف ولخويدر، 2019، 106).
- صعوبة وضع سياسات التنمية المعلوماتية؛ إذ تتسم عملية وضع سياسات التنمية المعلوماتية في البلدان النامية بالتعقيد الشديد، لأن هذه العملية تحتاج غلى قدر كبير من الخبرة والتمويل (علي وحجازي، 2005، 42-31).

رابعاً. الأسباب الاجتماعية والثقافية، وتتمثل بـ:

- الأمية بمختلف أنواعها سواء أكانت الأمية الألفبائية أم الأمية التكنولوجية أي عدم القدرة على

استخدام التكنولوجيا الحديثة، ما أدى إلى ظهور الأمية الحاسوبية والتي يقصد بها عدم قدرة المتعلمين على استخدام الحاسوب، أما الأمية المعلوماتية فهي عدم قدرة المتعلمين وحتى مستخدمي الحاسوب على الوصول إلى المعلومات وحُسن التعامل مع مصادر المعرفة.

- تدني مستوى التعليم، فجميع مكونات النظام التعليمي من مناهج ومعلمين وإدارات تعليمية تعاني من قصور، وهذا يعد من الأسباب المؤدية للفجوة الرقمية، فالبيئة التعليمية خير حافز للمتعلمين لتوجيههم لاكتساب المعلومات، لذلك تخصص مجتمعات المعلومات ميزانية ضخمة للبحث العلمي.
- الحواجز اللغوية؛ إذ يحتل عامل اللغة مكانة متقدمة بين الأسباب المؤدية إلى الفجوة الرقمية، وهذا ما نراه من خلال سعي الدول إلى فرض لغتها القومية، خاصة في مجال التكنولوجيا والمعلومات والانترنت بصفة خاصة، إذ تمثل المواد المنشورة باللغة الانجليزية نسبة (68%) من محتوى المواقع، في حين يمثل المحتوى العربي في مواقع الانترنت نسبة (1%) من المحتوى العالمي، وهذا يعود إلى التأخر في انتشار الانترنت في العالم العربي، وارتفاع نسبة الأمية، إضافة إلى قلة التطبيقات الإلكترونية العربية، وحتى يتم تضييق هذه الفجوة يجب التوسع في تعليم أكثر من لغة أو التركيز الجيد على أكثر اللغات انتشاراً في نقل المعلومات كاللغة الإنجليزية التي يتم التعامل بها بين ما يقارب ثلثي سكان العالم.
- الجمود المجتمعي: تتسم مجتمعات الدول النامية بضعف قابليتها للتغيير لأسباب عديدة، ترجع إلى منظومة القيم والتقاليد السائدة، وبالتالي تجد صعوبة في تقبُّل أي تغييرات جديدة.

خامساً: الأسباب الديموغرافية، تتمثل بـــ:

- العرق، يمكن ملاحظة هذا العامل بوضوح في البلدان والمجتمعات متعددة العرقيات والأجناس.
- العمر، تنشأ الفجوة الرقمية في المراحل العمرية الأولى والمتأخرة من الحياة، إذ تؤكد دراسة أمريكية عام (2000) أن المرحلة ما بين 35-24 سنة هي أكثر مراحل العمر حيوية لدى الأفراد للوصول إلى التعامل مع التكنولوجيات الحديثة.
- الجنس، تظهر الفجوة الرقمية بين الأفراد اعتماداً على جنسهم ونوعهم البيولوجي في المجتمعات التي تفرق بين الجنسين، فهناك بعض المجتمعات العربية التي تعطي الفرصة للذكر في التحرك نحو تكنولوجيا المعلومات أكبر من الفرص التي تحظى بها الأنثى.

رابعاً: كيفية التغلب على الفجوة الرقمية:

يتم القضاء على الفجوة الرقمية من خلال الآتي:

- تحسين الاقتصاد والنواحي والإمكانات المالية اللازمة لها لتوفير البنية التحتيّة اللازمة لامتلاك تلك التكنولوجيا في المجتمع.

- سن سياسات وتشريعات وطنية واضحة لدعم اكتساب التكنولوجيا وتطويرها.
- إيجاد طرائق لتدريب الموارد البشرية، وتطوير المهارات في استخدام وإدارة المشروعات التكنولوجية.
- تحسين البنية التحتيّة من اتصالات سلكية ولاسلكية للحصول على مزيد من الاستخدام (Mcphail, 2009. 139).
- تنمية الأماكن المحرومة من الوصول إلى المعلومات كالريف والقرى.
- الاهتمام الجيد بالمعلمين الذين يؤهلون للمستقبل، فإن كانوا هم على درجة عالية من الكفاءة فبالتالي سوف يظهر أثر هذا في المتعلمين منهم.
- إشراك كل من القطاع العام والحكومي والخاص في تنمية قطاع الاتصالات، وتنمية المهارات البشرية.
- تنمية البنية الاقتصادية التحتيّة: فلابد- لكي يتم التغلب على الفجوة الرقمية- أن تكون البنية الاقتصادية التحتيّة قوية، ولذلك لابد من تنمية القطاعات الاقتصادية (الزراعة- والصناعة- والخدمات) حتى يتم التغلب على هذه الفجوة، وسدها.
- حثّ المؤسسات التعليمية على تطوير المناهج الدراسية؛ بحيث تركز المناهج على الجانب التربوي والتقني، والاهتمام بتعليم المتعلمين كيفية استخدام تقنيات المعلومات، والاستفادة منها الاستفادة المثلى، مثل إدخال الحاسب في نظام التعليم، ومن المعلوم أن عملية التأهيل تبدأ مع الأطفال، وبالتالي لا بدّ من تعليمهم تعليماً جيداً وهادفاً (بعلي وآخرون، 2008).

11 - إجراءات البحث:

· منهج البحث: اتّبِع المنهج الوصفي لأنَّه «أحد أشكال التَّحليل والتفسير العلمي المنظّم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقنّنة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدِّراسة الدقيقة» (ملحم ،2010، 370)، والأكثر انسجاماً مع هذا البحث.

· مجتمع البحث وعينته: تألفَ مجتمع البحث من جميعِ طلبة السنة الرابعة قسم معلم صف بجامعتي (دمشق، الفرات) للعام الدِّراسي 2023/ 2024م، والبالغ عددهم (1146) طالباً وطالبةً بحسب إحصائية أعداد الطلبة المسجلين في السنة الرابعة للعام الدِّراسي (2023/ 2024) والتي تمَّ الحصول عليها من الكليات، ومن جميع أعضاء الهيئة التَّدريسية في كلياتِ التَّربية في الجامعتين والبالغ عددهم (162) عضواً، والجدول (1) الآتي يبيّن توزع مجتمع البحث:

جدول (1) توزع مجتمع البحث

الجامعة	الفرات	دمشق	المجموع الكلي
أعضاء الهيئة التدريسية	26	136	162
الطلبة	226	920	1146

وبعدَ أن حُدِد المجتمع الأصلي سحبت عينة البحث بنسبة (20%)، كما يبيّن الجدول(2) الآتي:

جدول (2) توزع أفراد عينة البحث

الجامعة	دمشق	الفرات	المجموع الكلي
أعضاء الهيئة التدريسية	27	5	32
الطلبة	184	45	229

وقد اختيرَ طلبة السنة الرابعة قسم معلم بطريقةٍ قصدية، وذلكَ لأنَّهم على أعتاب التخرج، والأقدر على إعطاء إجابات واقعية وذات مصداقية عن بنود الاستبانة بمحاورها الثلاثة، بينما سُحبت العينة بطريقة عشوائية.

أدوات البحث: صُممت استبانة بهدف تعرُّف واقع الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة (جامعتي دمشق والفرات).

وجرت الاستفادة من الدّراسات السَّابقة وأدبيات البحث التربوي المُتعلّقة بموضوع البحث، والاستعانة بآراء عدد من الأساتذة في كلية التربية لبناء الأداة، وبناءً على ما سبق صُمّمت استبانة مؤلفة من (61) بنداً، موزعة إلى ثلاثة محاور وهي: (واقع رقمنة التعليم في كلية التربية، أسباب الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية، علاج الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية).

الجدول (3) توزع البنود على محاور الاستبانة

المحاور	عدد البنود
واقع رقمنة التعليم في كلية التربية	14
أسباب الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية	26
علاج الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية	21

صدق الاستبانة وثباتها: تمّ التحقق من صدق الاستبانة وثباتها من خلال دراسة استطلاعيّة على عيّنة مؤلّفة من (40) طالباً من طلبة كلية التربية، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

صدق الاستبانة: يقصد بالصدق: الفحص المنهجي لمحتوى الأداة، ويشير إلى ما إذا كان الاختبار يقيس ما أعدّ لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه (مخائيل، 2006، 255)، وتمت دراسة الصدق من خلال:

صدق المحتوى: عُرِضَت الاستبانة-في صورتها الأولية-المؤلفة من (65) بنداً على مجموعة من المحكمين (ملحق1)، بهدف التأكُّد من صلاحيتها علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، والاستفادة من ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد تركَّزت ملاحظاتهم على إعادة تعديل صياغة بعض البنود لتصبح أكثر وضوحاً، وحذف بعضها الآخر، إلى أن ظهرت الاستبانة بشكلها النهائي مؤلفة من (61) بنداً، موزعاً على (3) محاور (ملحق2).

· الصدق البنيوي: تمّ التحقق من الصدق البنيوي للاستبانة من خلال حساب ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

يُلاحظ من (الملحق3) الذي يوضح معاملات الارتباط الناتجة أنَّ مُعاملات ارتباط العبارات بالدرجة للكلية للمحور الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (-0.60 0.82) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدلّ على أنّ كل عبارة من عبارات الاستبانة مُتسقة مع المحور الذي تنتمي إليه.

ثبات الاستبانة: حُسب ثبات الاستبانة بطريقتي: (إعادة التطبيق، ألفا كرونباخ)، وذلك بالنسبة لمُجمل المحاور، وللدرجة الكلية، كما هو مبين في الجدول (4):

جدول (4) قيم معاملات الثبات بطريقتي (إعادة التطبيق، ألفا كرونباخ)

المحاور	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
واقع رقمنة التعليم	0.93	0.78
أسباب الفجوة الرقمية	0.89	0.75
علاج الفجوة الرقمية	0.92	0.79
الدرجة الكلية	0.92	0.77

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة التطبيق ما بين (0.89 - 0.93) بالنسبة للمحاور و(0.92) للدرجة الكلية، وتراوحت بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.75 - 0.79) بالنسبة للمحاور و(0.77) للدرجة الكلية، وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى ثبات مرتفع للاستبانة، وبذلك تصبح الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

12 -عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج أسئلة البحث: السؤال الأول: ما واقع رقمنة التعليم في كلية التربية بجامعتي دمشق والفرات من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتْ المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعيارية لدرجاتِ أعضاء الهيئة التَّدريسية على المحور الأول على استبانة الفجوة الرقمية (واقع رقمنة التعليم في كلية التربية)، والجدول(5) الآتي يبيِّنُ النتائج:

جدول (5) واقع رقمنة التعليم من وجهة نظر أعضاء الهيئة التَّدريسية في كلية التربية

رقم البند	العبارة	الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3	تُتيح الكلية تحميل المقررات الدراسية بصيغة رقمية على موقعها الإلكتروني.	دمشق	2.81	.483
		الفرات	2.60	.548
10	تستخدم المنصات التعليمية لإرسال الواجبات المطلوبة من قبل المدرسين الجامعيين.	دمشق	1.33	.620
		الفرات	2.40	.894
12	تتوفر قاعات ومختبرات مخصصة في الكلية للتعليم الرقمي.	دمشق	1.04	.192
		الفرات	1.00	.000

يُلاحظ من الجدول السابق حصول البند رقم (3) "تُتيح الكلية تحميل المقررات الدراسية بصيغة رقمية على موقعها الإلكتروني»، على أعلى متوسط حسابي لإجابات أعضاء الهيئة التدريسية بلغ(2.81) في جامعة دمشق، و(2.60) في جامعة الفرات؛ ويُعزى ذلك لسياسات وزارة التعليم العالي لتحميل المقررات الكترونياً على موقعهما الإلكتروني كخطوة نحو رقمنة التعليم وتسهيل حصول الطلبة عليها في أي مكان وزمان. بينما يظهر التباين في المتوسطات الحسابية لإجابات أعضاء الهيئة التدريسية على البند رقم(10)» تستخدم المنصات التعليمية لإرسال الواجبات المطلوبة من قبل المدرسين الجامعيين»، فقد بلغ المتوسط الحسابي لإجابات أعضاء الهيئة التدريسية (2.40) في جامعة الفرات، وهو أعلى منه في جامعة دمشق والذي بلغ (1.33)؛ ويُعزى هذا الفارق

إلى استخدام أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الفرات وسائل التواصل الاجتماعي و المنصات التعليمية المتوفرة لتسهيل التواصل مع الطلبة نظراً للبعد الجغرافي للجامعة وصعوبة وصول الطلبة والتكاليف العالية للتنقل بين المحافظات.

ويُلاحظ من الجدول تدني إجابات أعضاء الهيئة التدريسية على البند رقم(12) « تتوفر قاعات ومختبرات مخصّصة في الكلية للتعليم الرقمي»، فقد حصل هذا البند على أدنى متوسط حسابي في جامعة الفرات وقدره (1.00) بينما بلغ المتوسط الحسابي لهذا البند (1.04) ويُعزى هذا الفرق إلى تضرّر البنية التحتيّة لجامعة الفرات وخروجها عن الخدمة لسنوات بسبب الحرب، وعدم القدرة على تعويض الأضرار وإعادة بناء حرم جامعي يحوي على عدد كبير من القاعات ومختبرات مجهزة للتعليم الرقمي، بينما لم تتعرض كلية التربية بجامعة دمشق لهذه الأضرار الجسيمة في البنية التحتيّة، ولم تطوّر من بنائها في الوقت ذاته.

الإجابة عن السؤال الثاني: ما واقع رقمنة التعليم في كلية التربية بجامعتي دمشق والفرات من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتْ المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعيارية لدرجاتِ الطلبة المعلمين على المحور الأول على استبانة الفجوة الرقمية (واقع رقمنة التعليم في كلية التربية)، والجدول(6) الآتي يبيِّنُ النتائج:

جدول (6) واقع رقمنة التعليم من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كلية التربية

رقم البند	العبارة	الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
3	تُتيح الكلية تحميل المقررات الدراسية بصيغة رقمية على موقعها الإلكتروني.	دمشق	2.58	.720
		الفرات	2.67	.640
6	تدعم البنية التحتيّة في الكلية موضوع رقمنة التعليم	دمشق	1.74	.910
		الفرات	1.89	.959
14	يتبادل المدرس والطلبة المعلومات الكترونياً حول المقررات الدراسية.	دمشق	2.38	.853
		الفرات	2.56	.785
12	تتوفر قاعات ومختبرات مخصصة في الكلية للتعليم الرقمي.	دمشق	1.84	.950
		الفرات	1.77	.919

يُلاحظ من الجدول السابق حصول البند رقم (3) "تُتيح الكلية تحميل المقررات الدراسية بصيغة رقمية على موقعها الإلكتروني»، على أعلى متوسطين حسابيين من وجهة نظر الطلبة المعلمين؛ إذ بلغ (2.58) في جامعة دمشق، و(2.67) في جامعة الفرات.

ويُلاحظ من الجدول تدني إجابات الطلبة على البند رقم(12) « تتوفر قاعات ومختبرات مخصصة في الكلية للتعليم الرقمي»، فقد حصل هذا البند على أدنى متوسط حسابي في جامعة دمشق بمتوسط حسابي بلغ (1.84)، وفي جامعة الفرات وقدره (1.77).

من خلال ما سبق يُلاحظ تطابق إجابة أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة المعلمين على هذا المحور، وبالتالي هناك اتفاق على واقع رقمنة التعليم في كلية التربية.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما أسباب الفجوة الرقمية من وجهةِ نظرِ أعضاءِ الهيئة التَّدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتْ المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعيارية لدرجاتِ أعضاء الهيئة التَّدريسية على المحور الثاني على استبانة الفجوة الرقمية (أسباب الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية)، والجدولُ (7) الآتي يبيِّنُ النتائج:

جدول (7) أسباب الفجوة الرقمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التَّدريسية في كلية التربية

رقم البند	العبارة	الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
39	ضعف اللغة الإنكليزية لدى الطلبة باعتبارها لغة التطبيقات الرقمية	دمشق	2.78	.577
		الفرات	3.00	.000
40	ضعف جاهزية المنظومة الإدارية في التعليم الجامعي للتعامل مع التحوّل الرقمي	دمشق	2.74	.656
		الفرات	2.00	1.000
21	افتقار كلية التربية للبنية التحتيّة الداخلية للاتصالات مثل الإنترنت والحواسيب.	دمشق	**2.70**	.669
		الفرات	**3.00**	.000
15	ضعف قدرة التدريس الجامعي على مجاراة تسارع التطور التكنولوجي.	دمشق	2.67	.734
		الفرات	2.60	.894
18	انخفاض اتجاه الطلبة لاستخدام التكنولوجيا.	دمشق	1.70	.953
		الفرات	1.80	1.095
33	تفضيل الطلبة أسلوب المحاضرة في التعليم الجامعي.	دمشق	**1.30**	.609
		الفرات	**1.60**	.694

يُلاحظ من الجدول السابق حصول البند (39) « ضعف اللغة الإنكليزية لدى الطلبة باعتبارها لغة التطبيقات الرقمية» على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.78) في جامعة دمشق و (3) في جامعة الفرات، تلاه البند (40) « ضعف جاهزية المنظومة الإدارية في التعليم الجامعي للتعامل مع التحوّل الرقمي « بمتوسط حسابي (2.74) بجامعة دمشق، و(2) بجامعة الفرات، تلاهما البند

(21) « افتقار كلية التربية للبنية التحتيّة الداخلية للاتصالات مثل الإنترنت والحواسيب» بمتوسط حسابي قدره (2.70) في جامعة دمشق، ومتوسط حسابي قدره(3) في جامعة الفرات، ثم البند (15) « ضعف قدرة التدريس الجامعي على مجاراة تسارع التطور التكنولوجي» بمتوسط حسابي وبلغ (2.67) في جامعة دمشق، و(2.60) في جامعة الفرات، وحصل البند (18) «انخفاض اتجاه الطلبة لاستخدام التكنولوجيا» على متوسط حسابي منخفض بلغ قدره (1.70) في جامعة دمشق، ومتوسط حسابي بلغ قدره (1.80)، بينما حصل البند (33) على المرتبة الأخيرة « تفضيل الطلبة أسلوب المحاضرة في التعليم الجامعي» وأدنى متوسط حسابي وقدره (1.30) في جامعة دمشق، ومتوسط حسابي قدره (1.60) في جامعة الفرات.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن عدم قدرة الطلبة المعلمين على مجاراة التطورات الرقمية نتيجة عدم إجادتهم اللغة الإنكليزية وهي لغة التطبيقات الرقمية هي أكبر مسبب للفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، وعلى الرغم من أنّ اتجاهات الطلبة العالية لاستخدام التقنيات الحديثة واتباع طرائق التعلم الذاتي والنشط، إلا أن الواقع الرقمي في كليات التربية من أجهزة إدارية وبنية تحتية لا يلبي حاجات الطلبة الرقمية.

الإجابة عن السؤال الرابع: ما أسباب الفجوة الرقمية من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتْ المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعيارية لدرجاتِ الطلبة المعلمين على المحور الثاني على استبانة الفجوة الرقمية (أسباب الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية)، والجدول (8) الآتي يبيِّنُ النتائج:

جدول (8) أسباب الفجوة الرقمية من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كلية التربية

رقم البند	العبارة	الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
35	عدم توفر التجهيزات المناسبة للتعليم الرقمي لدى الطلبة في منازلهم	**دمشق**	2.90	.333
		الفرات	2.87	.560
21	افتقار كلية التربية للبنية التحتيّة الداخلية للاتصالات مثل الإنترنت والحواسيب.	**دمشق**	**2.86**	.359
		الفرات	**2.76**	.529
19	ارتفاع كلفة اقتناء الطلبة للأجهزة الذكية والحواسيب.	**دمشق**	2.84	.365
		الفرات	2.78	.517
25	قلة التطبيقات الإلكترونية العربية المفيدة في مجال التربية والتعليم.	**دمشق**	2.59	0647
		الفرات	2.60	.580

يُلاحظ من الجدول السابق (8) حصول البند»عدم توفر التجهيزات المناسبة للتعليم الرقمي لدى الطلبة في منازلهم» على أعلى متوسط حسابي بلغ قدره (2.09) في جامعة دمشق و(2.87) في جامعة الفرات، تلاه البند رقم (21) «افتقار كلية التربية للبنية التحتيّة الداخلية للاتصالات مثل الإنترنت والحواسيب « بمتوسط حسابي (2.86) بجامعة دمشق، و(2.76) بجامعة الفرات، تلاهما البند «ارتفاع كلفة اقتناء الطلبة للأجهزة الذكية والحواسيب.» بمتوسط حسابي قدره (2.84) في جامعة دمشق، ومتوسط حسابي قدره (2.78) في جامعة الفرات، بينما حصل البند» قلة التطبيقات الإلكترونية العربية المفيدة في مجال التربية والتعليم.» على أدنى متوسط حسابي في الجامعتين بمتوسط قدره (2.59) و (2.60).

وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ أسباب الفجوة الرقمية من وجهة نظر الطلبة المعلمين هي أسباب متعلقة بالأجهزة والتطبيقات والبنية التحتيّة للكلية، على خلاف آراء أعضاء الهيئة التدريسية الذين يرون بأنَّ أسباب الفجوة الرقمية متنوعة وعلى رأسها ضعف إجادة اللغة لدى الطلبة المعلمين.

الإجابة عن السؤال الخامس: ما سُبل علاج الفجوة الرقمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتْ المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعيارية لدرجاتِ أعضاء الهيئة التَّدريسية على المحور الثالث على استبانة الفجوة الرقمية (علاج الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين)، والجدول(9) الآتي يبيِّنُ النتائج:

جدول (9) علاج الفجوة الرقمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التَّدريسية في كلية التربية

رقم البند	العبارة	الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
49	إقامة الدورات التدريبية لتدريب الطلبة على جميع البرامج التقنية	دمشق	2.93	.385
		الفرات	3.00	.000
55	إعادة النظر في استراتيجيات تحفيز المدرسين الجامعيين المتميزين في مجال التقانة	دمشق	2.93	.267
		الفرات	3.00	.000
48	تضمين المقررات الجامعية أساليب تعليمية مثل التعلم الذاتي– التعاوني– حل المشكلات– المحاكاة– التعلم التفاعلي	دمشق	2.89	.424
		الفرات	2.80	.447
56	ضرورة تركيز التربية العملية على استخدام الطلبة للتكنولوجية في تطبيق الدروس التعليمية	دمشق	2.85	.456
		الفرات	3.00	.000
53	اشتراط الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب كشرط من شروط التسجيل الجامعي	دمشق	2.74	.594
		الفرات	3.00	.000
59	أن تعمل التربية العملية على تقييم المهارات الرقمية الموجودة لدى الطلبة	دمشق	2.74	.594
		الفرات	3.00	.000
45	إنشاء هيئة متخصصة لتولي تخطيط التحوّل الرقمي في برامج إعداد المعلمين	دمشق	2.67	.734
		الفرات	1.80	1.095

يُلاحظ من الجدول السابق تقارب إجابات أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الفرات على بنود الاستبانة في محور العلاج، وتباينها لدى أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة دمشق، فقد حصل البند (49) «إقامة الدورات التدريبية لتدريب الطلبة على جميع البرامج التقنية» والبند (55) «إعادة النظر في استراتيجيات تحفيز المدرسين الجامعيين المتميزين في مجال التقانة» على أعلى متوسط حسابي وبلغ قدره (2.93) في جامعة دمشق، و(3) في جامعة الفرات، تلاهما البند (48) «تضمين المقررات الجامعية أساليب تعليمية مثل التعلم الذاتي- التعاوني- حل المشكلات- المحاكاة- التعلم التفاعلي « بمتوسط حسابي قدره (2.89) في جامعة دمشق، و(2.80) في جامعة الفرات، ثم البند (56) « ضرورة تركيز التربية العملية على استخدام الطلبة للتكنولوجية في تطبيق الدروس التعليمية» وفي المراتب الأخيرة جاء البندين» اشتراط الرخصة الدولية لقيادة الحاسوب كشرط من شروط التسجيل الجامعي» و» أن تعمل التربية العملية على تقييم المهارات الرقمية الموجودة لدى الطلبة» بمتوسط حسابي قدره (2.74) في جامعة دمشق، و(3) في جامعة الفرات، بينما كانت المرتبة الأخيرة للبند (45) «إنشاء هيئة متخصصة لتولي تخطيط التحوّل الرقمي في برامج إعداد المعلمين» بمتوسط حسابي بلغ قدره (2.67) وبانحراف معياري قدره (.734) في جامعة دمشق، وبمتوسط حسابي (1.80) في جامعة الفرات بانحراف معياري قدره (1.095).

ويُعزى ارتفاع المتوسطات الحسابية لإجابات أعضاء الهيئة التدريسية بجامعة الفرات عن أمثالهم في دمشق على بنود الاستبانة إلى حاجات جامعة الفرات المُلحّة للعلاجات جميعها.

ويُلاحظ الحاجة لتضافر الجهود والعمل على عدة محاور من أجل علاج الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين؛ تدريب الطلبة، وتحفيز المدرسين، تعديل المنهاج الجامعي.. من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كلا الجامعتين.

الإجابة عن السؤال السادس: ما سُبل علاج الفجوة الرقمية من وجهة نظر الطلبة المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبَتْ المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعيارية لدرجاتِ الطلبة المعلمين على المحور الثالث على استبانة الفجوة الرقمية (علاج الفجوة الرقمية لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية)، والجدول (10) الآتي يبيِّنُ النتائج:

جدول (10) علاج الفجوة الرقمية من وجهة نظر الطلبة المعلمين في كلية التربية

رقم البند	العبارة	الجامعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
58	تنفيذ برامج تساعد في محو الأمية الرقمية لدى الطلبة في الجامعة	دمشق	2.99	.074
		الفرات	2.96	.298
41	توفير البنية التحتيّة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كلية التربية للطلبة والمدرسين (كهرباء، انترنت...)	دمشق	2.97	.194
		الفرات	2.89	.383
52	حصول الطلبة على إيميلات جامعية إلكترونية وتفعيلها للوصول إلى صفوف افتراضية	دمشق	2.88	.387
		الفرات	2.80	.548
49	إقامة الدورات التدريبية لتدريب الطلبة على جميع البرامج التقنية	دمشق	2.80	.577
		الفرات	2.82	.535
42	تعريب البرمجيات الخاصة بالتعليم لتسهيل تعامل المدرسين والطلبة معها.	دمشق	2.68	.513
		الفرات	2.76	.435

يلاحظ من الجدول السابق حصول البند(58) "تنفيذ برامج تساعد في محو الأمية الرقمية لدى الطلبة في الجامعة" على أعلى متوسط حسابي في كل من جامعتي دمشق والفرات، تلاه البند (51) "توفير البنية التحتيّة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في كلية التربية للطلبة والمدرسين (كهرباء، انترنت...)" بمتوسط حسابي قدره (2.97) في جامعة دمشق، و(2.89) في جامعة الفرات، تلاهما البند (52) "حصول الطلبة على إيميلات جامعية إلكترونية وتفعيلها للوصول إلى صفوف افتراضية " بمتوسط حسابي بلغ قدره (2.88) في جامعة دمشق، و(2.80) في جامعة الفرات، تلاهما البند (49) " إقامة الدورات التدريبية لتدريب الطلبة على جميع البرامج التقنية " بمتوسط حسابي قدره (2.80) في جامعة دمشق، و (2.82) في جامعة الفرات، وجاء في المرتبة الأخيرة البند (42)" تعريب البرمجيات الخاصة بالتعليم لتسهيل تعامل المدرسين والطلبة معها." بمتوسط حسابي قدره (2.68) في جامعة دمشق، و(2.76) في جامعة الفرات.

وتعزى هذه النتيجة إلى أنَّ الطلبة ينظرون إلى علاج الفجوة الرقمية من منظورهم الشخصي وقدراتهم المهنية ومساهماتهم في التحوّل الرقمي فقد اختاروا البنود المرتبطة بتنمية مهاراتهم الرقمية مثل الالتحاق بالدورات التدريبية، وبرامج محو الأمية الرقمية.

- اختبار الفرضيات:
- الفرضيات المتعلقة بأعضاء الهيئة التدريسية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطاتِ درجاتِ إجابات أعضاء الهيئة التَّدريسية عن بنود استبانة الفجوة الرقمية بمحاورها الثلاثة وفقاً لمتغير الجامعة التي يدِّرس بها.

لاختبارِ هذه الفرضيةِ حُسِبَتْ المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعيارية لدرجاتِ أعضاء الهيئة التَّدريسية على استبانة الفجوة الرقمية بمحاورها الثلاثة، ثمَّ استخدِمَ اختبارُ تحليلِ التَّباينِ الأحادي (ANOVA) لاختبارِ دلالةِ الفروقِ بينَ المتوسطاتِ، كما يَظهرُ في الجدولِ (11) الآتي:

جدول(11) نتائجُ اختبارِ تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لدلالةِ الفروق بينَ متوسطاتِ درجاتِ إجابات عينة البحث عن بنود استبانة الفجوة الرقمية

الجامعة	العدد	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	القرار
دمشق	27	الأول	25.74	5.815	بين المجموعات	239.890	1	239.890	8.105	.008	دال
الفرات	5		18.20	1.483	داخل المجموعات	887.985	30	29.600			
دمشق	27	الثاني	63.00	8.481	بين المجموعات	206.719	1	206.719	2.976	.095	غير دال
الفرات	5		70.00	7.314	داخل المجموعات	2084.000	30	69.467			
دمشق	27	الثالث	59.22	4.518	بين المجموعات	5.852	1	5.852	.325	.573	غير دال
الفرات	5		60.40	1.517	داخل المجموعات	539.867	30	17.996			

يتَّضحُ من نتائجِ الجدولِ السابق أنَّ قيم (F) دالة إحصائياً عندَ مستوى دلالة (0.05) على المحور الأول (واقع رقمنة التعليم في كلية التربية) لصالح جامعة دمشق، بينما كانت (F) غير دالة إحصائياً عندَ مستوى دلالة (0.05) بالنسبة للمحورين الثاني والثالث من محاور الاستبانة.

وتُفسر هذه النتيجة بأنَّ هناك تباين في واقع رقمنة التعليم بين جامعتي دمشق والفرات، ويعود ذلك لتأثر البنية التحتيّة في جامعة الفرات خلال فترة الأزمة في الجمهورية العربية السورية وخروج البناء عن الخدمة وبالتالي غياب المقومات اللوجستية التي يحتاجها التحوّل الرقمي من مثل: شاشات العرض بأنواعها، الإنترنت، وشبكة الاتصالات، بالإضافة إلى خسارة أعداد كبيرة من أعضاء الهيئة التدريسية المؤهلين والاستعاضة عنهم بمدرسين بعقود سنوية، في حين لم تتأثر البنية التحتيّة في كلية التربية بجامعة دمشق أثناء الحرب، وبقيت على حالها دونما تطوير يُذكَر.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث من أعضاء الهيئة التَّدريسية عن بنود استبانة الفجوة الرقمية بمحاورها الثلاثة وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة. لاختبارِ هذه الفرضيةِ حُسِبَتْ المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعيارية لدرجاتِ أعضاء الهيئة التَّدريسية على استبانة الفجوة الرقمية بمحاورها الثلاثة، ثمَّ استخدِمَ اختبارُ تحليلِ التَّباينِ الأحادي (ANOVA) لاختبارِ دلالةِ الفروقِ بينَ المتوسطاتِ، كما يَظهرُ في الجدولِ (12) الآتي:

جدول(12) نتائجُ اختبارِ تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لدلالةِ الفروق بينَ متوسطاتِ درجاتِ إحابات عينة البحث عن بنود استبانة الفجوة الرقمية

المتغير	العدد	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	القرار
أقل من 5	**13**		**27.31**	**5.154**	بين المجموعات	**217.049**	**2**	**108.524**			
من5-10	**11**	الأول	**21.27**	**4.007**	داخل المجموعات	**910.826**	**29**	31.408	**3.455**	**.045**	دال
أكثر من 10	**8**		**24.63**	**7.800**							
أقل من 5	**13**		**62.54**	**10.047**	بين المجموعات	53.079	2	26.539			
من5-10	**11**	الثاني	**65.09**	**8.514**	داخل المجموعات	2237.640	29	77.160	.344	.712	غير دال
أكثر من 10	**8**		**65.25**	**6.563**							
أقل من 5	**13**		**59.31**	**3.881**	بين المجموعات	22.722	2	11.361			دال
من5-10	**11**	الثالث	**58.55**	**5.484**	داخل المجموعات	522.997	29	18.034	.630	.540	غير دال
أكثر من 10	**8**		**60.75**	**2.435**							

يتَّضحُ من نتائجِ الجدولِ السابق أنَّ قيم (F) دالة إحصائياً عندَ مستوى دلالة (0.05) على المحور الأول (واقع رقمنة التعليم في كلية التربية) لصالح عدد سنوات خبرة أقل من 5، بينما كانت (F) غير دالة إحصائياً عندَ مستوى دلالة (0.05) بالنسبة للمحورين الثاني والثالث من محاور الاستبانة.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات أفراد عينة البحث من أعضاء الهيئة التَّدريسية عن بنود استبانة الفجوة الرقمية بمحاورها الثلاثة وفقاً لمتغير الدرجة العلميَّة. لاختبارِ هذه الفرضيةِ حُسِبَتْ المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعيارية لدرجاتِ أعضاء الهيئة التَّدريسية على استبانة الفجوة الرقمية بمحاورها الثلاثة، ثمَّ استخدِمَ اختبارُ تحليلِ التَّباينِ الأحادي (ANOVA) لاختبارِ دلالةِ الفروقِ بينَ المتوسطاتِ، كما يَظهرُ في الجدولِ (13) الآتي:

جدول(13) نتائجُ اختبارِ تحليل التباين الأحادي(ANOVA) لدلالةِ الفروق بينَ متوسطاتِ درجاتِ إجابات عينة البحث عن بمود استبانة الفجوة الرقمية

المتغير	العدد	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	القرار
أستاذ	**4**	الأول	**21.00**	**5.477**	بين المجموعات	**109.500**	**2**	**54.750**	**1.559**	**.227**	غير دال
أستاذ مساعد	**4**		**21.75**	**10.210**	داخل المجموعات	**1018.375**	**29**	35.116			
مدرس	**24**		**25.63**	**5.174**							
أستاذ	**4**	الثاني	**67.50**	**6.351**	بين المجموعات	114.969	2	57.484	.766	.474	غير دال
أستاذ مساعد	**4**		**67.25**	**6.602**	داخل المجموعات	2175.750	29	75.026			
مدرس	**24**		**63.00**	**9.146**							
أستاذ	**4**	الثالث	**61.50**	**1.915**	بين المجموعات	20.760	2	10.380	.573	.570	غير دال
أستاذ مساعد	**4**		**59.50**	**1.291**	داخل المجموعات	524.958	29	18.102			
مدرس	**24**		**59.04**	**4.704**							

يتَّضحُ من نتائجِ الجدولِ السابق أنَّ قيم (F) غير دالة إحصائياً عندَ مستوى دلالة (0.05)، وبالتالي قبول الفرضية الصفرية التي تنص على: عدم وجود فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث من أعضاء الهيئة التَّدريسية عن بنود استبانة الفجوة الرقمية بمحاورها الثلاثة وفقاً لمتغير الدرجة العلميَّة.

ويُمكن تفسير نتائج الفرضيتين الثانية والثالثة بأنّ أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعتين كلتيهما (دمشق والفرات) على اختلاف درجاتهم العلمية وخبرتهم التدريسية، متفقين على أسباب الفجوة الرقمية وسبل علاجها، إلا أنّ أعضاء الهيئة التدريسية ذوي سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات، يختلفون في آرائهم حول واقع رقمنة التعليم، وقد تعزى هذه النتيجة إلى حداثة تعيينهم ومواكبتهم لكل ما هو جديد في عالم الرقمنة واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وجميع ما سبق يؤكد وجود إشكالية الفجوة الرقمية.

· الفرضية المتعلقة بالطلبة: لا توجد فروق ذات دلالةٍ إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بينَ متوسطات درجاتِ إجابات الطلبةِ المعلمين في كليات التَّربية عن بنود استبانة الفجوة الرقمية وفقاً لمتغير الجامعة التي يَدرُس بها.

لاختبارِ هذه الفرضيةِ حُسِبَتْ المتوسطاتُ الحسابيةُ والانحرافاتُ المعيارية لدرجاتِ إجابات الطلبة من عينة البحث عن بنود استبانة الفجوة الرقمية بمحاورها الثلاثة، ثمَّ استخدِمَ اختبارُ تحليلِ التَّباينِ الأحادي (ANOVA) لاختبارِ دلالةِ الفروقِ بينَ المتوسطاتِ، كما يَظهرُ في الجدولِ (14) الآتي:

جدول(14) نتائجُ اختبارِ تحليل التباين الأحادي(ANOVA) دلالةِ الفروق بينَ متوسطاتِ درجات إجابات عينة البحث عن بنود استبانة الفجوة الرقمية

الجامعة	العدد	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة الدلالة	القرار
دمشق	**184**	الأول	**32.18**	**6.979**	بين المجموعات	**91.754**	**1**	**91.754**	**1.928**	**.166**	غير دال
الفرات	**45**		**33.78**	**6.557**	داخل المجموعات	**10805.495**	**227**	47.601			
دمشق	**184**	الثاني	**67.52**	**6.643**	بين المجموعات	**56.463**	**1**	56.463	1.241	.266	غير دال
الفرات	**45**		**66.27**	**7.149**	داخل المجموعات	10324.751	**227**	45.483			
دمشق	**184**	الثالث	**58.27**	**6.142**	بين المجموعات	1.521	**1**	1.521	.041	.840	غير دال
الفرات	**45**		**58.07**	**5.952**	داخل المجموعات	8461.213	**227**	37.274			

يتَّضحُ من نتائجِ الجدولِ (14) السابق أنَّ قيم (F) غير دالة إحصائياً عندَ مستوى دلالة (0.05) على محاور الاستبانة. وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية التي تنص على: عدمِ وجودِ فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات عينة البحث من الطلبة عن بنود استبانة الفجوة الرقمية وفقاً لمتغير الجامعة التي يدرُس فيها، وقد يعزى ذلك إلى أنَّ طلبة الجامعتين (دمشق والفرات) متفقين في آرائهم حول واقع رقمنة التعليم الجامعي والأسباب التي تمنع التحوّل الرقمي وفي آلية العلاج على الرغم من التباعد الجغرافي بين الجامعتين واختلاف البنية التحتيّة للجامعتين، وأعداد أعضاء الهيئة التدريسية إلا أنّه لا يوجد اختلاف في إجاباتهم على محاور الاستبانة.

13 - مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث، قدمت الباحثتان المقترحات الآتية:

- صياغة الجامعة لرؤية استراتيجية واضحة ومحددة تتوافق مع بيئتها الداخلية والخارجية ومسايرة للتحول الرقمي، وأن يتم تطويرها سنوياً وبصورة مستمرة من خلال المتخصصين والخبراء.

- إعادة النظر في المساقات التعليمية الجامعية من حيث أهدافها وتنظيم محتواها وأساليب تدريسها وتقويمها، لتواكب التحوّل الرقمي.

- سن التشريعات ووضع تنظيمات قانونية تشجع الاستثمار الرقمي في التعليم الجامعي، لإنشاء منصة تعليمية مجانية توفرها شركات الاتصالات العاملة في الجمهورية العربية السورية، يمكن للطالب استخدامها في أي مكان وزمان.

- تحسين التطوير المهني المستمر للمدرس في مجال التكنولوجيا الرقمية من خلال إجراء دورات تطويرية بشكل سنوي، وجعلها جزء من تقييم الأستاذ الجامعي، وتعديل نظام الحوافز والمكافآت

لتشجيع المدرسين على مواكبة كل ما هو جديد في مجال رقمنة التعليم.

- توفير البنية التحتيّة داخل كليات التربية بما يتناسب والتحوّل الرقمي مثل: زيادة سرعة الإنترنت، توفير الشبكة الكهربائية، ومخابر الحاسوب..

- تحليل محتوى المناهج التَّعليميَّة في مراحل التَّعليم المختلفة لتعرُّف درجة تضمين المهارات الرقمية في المناهج، والعمل على تطويرها في ضوء نتائج التَّحليل.

المراجع العربية:

- آل معجب، فاطمة. (2016). الفجوة الرقمية لدى طالبات كلية التربية بجامعة شقراء وانعكاساتها التربوية. مجلة كلية التربية. 26 (2). 289-257.

- الريمي، حميد صغير. (2011). الفجوة الرقمية مظاهرها ومستوياتها وتداعياتها على الوطن العربي. مؤتمر المحتوى العربي على الإنترنت: التحديات والطموحات. الرياض. 288-237.

- الشيمي، حسني عبد الرحمن. (2001). تقنيات المعلومات والفجوة بين الأفراد والمجتمعات. دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات. 6 (1).

- العبودي، علي؛ الكندي، منهاج. (2022). الفجوة الرقمية لدى الطلبة المطبقين في كليات التربية. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية. 16 (31). 429-407.

- الغانم، منى. (2014). الفجوة الرقمية لدى طلاب وطالبات مرحلة البكالوريوس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات. (13). -147 198.

- المحاميد، وفاء. (2018). درجة توافر مهارات تكنولوجيا التعليم لدى أعضاء الهيئة التعليمية في جامعة دمشق. 40(21). مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية.

- بعلي، حمزة ومحرز، صالح وتوفيق، حناشي. (2008). الفجوة الرقمية بين الدول النامية والدول المتقدمة. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الاقتصاد وعلوم التسيير. جامعة الحاج الخضر. الجزائر.

- عبدالله، سلوى حسين. (2012). درجة استخدام المعلمين للتكنولوجيا المعتمدة على الحاسوب في العملية التعليمية: دراسة ميدانية في مدارس محافظة دمشق والقنيطرة الرسمية. رسالة ماجستير منشورة. جامعة دمشق.

- علوش، جمال محمود. (2018). كفايات تقنيات الحاسوب الواجب توافرها لدى طلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق من وجهة نظر مشرفي الحاسوب دراسة ميدانية. الجامعة

الإسلامية شؤون البحث العلمي والدراسات العليا.

- علي، نبيل وحجازي، نادية. (2005): مجتمع المعلومات والفجوة الرقمية في الدول العربية. مجلة جامعة دمشق. 30 (2-1). 391-349.

- غراف، نصر الدين ولخويدر، نورة. (2019). من تكنولوجيا المعلومات إلى مجتمعات المعرفة. الأردن: دار الأيام للنشر والتوزيع.

- مخائيل ، امطانيوس. (2006). القياس النفسي، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

- ملحم، سامي محمد. (2010). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية:

- Selwyn, neil. (2010). Degrees of Digital Division: Reconsidering Digital Inequalities and Contemporary Higher Education In: Redefining the Digital Divide in Higher Education [online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol7. No 1.

- OECD .(2001). Understanding Digital Divide. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). OECD Publications, 2 rue André Pascal, 75775 Paris Cedex 16, France

- castaño-muñoz, jonatan (2010): "Digital Inequality Among University Students in Developed Countries and its Relation to Academic Performance". In: "Redefining the Digital Divide in Higher Education"[online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 7, no. 1.

- Mcphail, T. L. (2009). Development Communication: Reframing the Role of Media, United Kingdom: Black well Publishing LTD.

- OECD .(2001). Understanding Digital Divide. Paris Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). OECD Publications.

- Pena-Lopez, I. (2010): "from Laptops to competences: Bridging the Digital Divide In Education". (RUSC (Revista de Univer sidady Sociedad delconocimiento). vol. 7, No (1).

درجة معرفة طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بريادة الأعمال واتجاهاتهم نحوها

د. أحمد عباس المحمد
مدرس، قسم تربية الطفل، كلية التربية، جامعة حماة

الملخص

هدف البحث إلى التعرّف على «درجة معرفة طلبة الدراسات العليا في كلية التربية (جامعة دمشق) بريادة الأعمال واتجاهاتهم نحوها». وتعرّف الفروق بين إجابات الطلبة تبعاً لمتغيرات البحث: (الجنس، العمر، التخصص). واعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم أداة الاستبانة لجمع البيانات. وشملت عينة البحث على (50) طالباً وطالبة من (طلبة الدراسات العليا) في كلية التربية جامعة دمشق. وتوصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها:

1 - وجود درجة تقدير كبيرة أمام أبعاد «معرفة طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بريادة الأعمال واتجاهاتهم نحوها»، وهي على النحو التالي وفق المتوسطات الحسابية: المعرفة بريادة الأعمال (2.72)، وبنسبة مئوية (90.93%)، معوقات ريادة الأعمال (2.59)، وبنسبة مئوية (86.6%)، الاتجاه نحو ريادة الأعمال (2.47)، وبنسبة مئوية (82.57%).

2 - توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الطلبة على استبانة البحث تعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات الإناث.

3 - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلبة على استبانة البحث تعزى إلى متغيري العمر والتخصص.

وتوصل البحث إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: طلبة الدراسات العليا - ريادة الأعمال.

“ The degree of knowledge of graduate students in the College of Education about entrepreneurship and their attitudes towards it”.

Dr. Ahmad Abbas Al Muhamad 1

Lecturer in the Department of Childhood Education - Faculty of Education - Hama University. - E- ahmadalmuhmad0891@gmail.com

Abstract

The research aimed to identify “the degree of knowledge of postgraduate students in the College of Education about entrepreneurship and their attitudes towards it.” The differences between the students’ answers are defined according to the research variables: (gender, age, specialization). The research relied on the analytical descriptive approach, and the researcher used the questionnaire tool to collect data. The research sample included (50) students (graduate students) in the Faculty of Education, Damascus University. The research reached several results, the most important of which are:

1- There is a high degree of appreciation for the following dimensions of “Knowledge of Postgraduate Students in the College of Education about entrepreneurship and their attitudes towards it”, according to the arithmetic mean: Knowledge of entrepreneurship (2.72), percentage (90.93%), Obstacles to entrepreneurship (2.59), percentage (86.6%), Attitude towards entrepreneurship (2.47). percentage (82.57%).

2- There are statistically significant differences between the mean scores of students on the research questionnaire due to the gender variable in favor of female students.

3- There are no statistically significant differences between the mean scores of the students on the research questionnaire due to the variables of age and specialization.

The research reached a number of recommendations and proposals.

Keywords: Postgraduate Students - Entrepreneurship.

مقدمة

لا شك إن ريادة الأعمال ترتبط بروح المبادرة والقدرة على تحمل المسؤولية في اتخاذ القرار، وما يتمتع بذلك ومن يندفع إليه هم الشباب، بما يتميزون به من طاقات عالية وأفكار خلاقة ومبدعة في الخوض في مشاريع وتجارب ريادية لها عوائدها الإيجابية على مستوى الفرد والمجتمع، ويتمتع مجال ريادة الأعمال في الوقت الراهن بأهمية بالغة وقبول كبير في كثير من أنحاء العالم، إذ يسهم عدد كبير من العوامل في إثارة الاهتمام بريادة الأعمال والمشروعات الصغيرة، فقد عانت دول صناعية عديدة من الركود الاقتصادي، وارتفاع معدلات البطالة، والتقلبات التي شهدتها الدورات التجارية العالمية بدرجة لم يشهدها العالم منذ الحرب العالمية الثانية (عمرو، 2003، 23).

وقد اهتمت الدول المتقدمة، أكثر من غيرها من الدول النامية بريادة الأعمال، إذ بادرت بطرح كثير من الخطط والنشاطات التي تهتم بنشر ثقافة ريادة الأعمال، بل عملت تلك الدول على توفير الدعم للأفراد الرياديين والبيئة المناسبة لهم لإنشاء مشاريعهم الخاصة، ونتيجة لتزايد ارتفاع نسبة البطالة بين خريجي الجامعات سعت الدول، خاصة المتقدمة منها، بمراجعة المنظومات التعليمية في جامعاتها بهدف تأهيل طلبة الجامعة للقيام بدور نشر ثقافة ريادة الأعمال والدفع بهم لامتلاك مشروعاتهم الخاصة. (مدخل، وعبد الحق، 2021).

تشكل الأعمال الريادية والصغيرة في الولايات المتحدة الأمريكية ما نسبته (99.7%) من عدد الشركات الكلي. وتوظف نصف العمالة في القطاع الخاص. كما أن الأعمال الصغيرة تولد ما نسبته (80 - 60%) من الوظائف الجديدة سنوياً. وتسهم في أكثر من (50 %) من الناتج المحلي الإجمالي (GDP) وتمثل (97%) من صادرات الولايات المتحدة. ويتعاظم دورها في مجالين مهمين هما، توفير الوظائف بنسبة (65%) في الأعمال الصغيرة. وفي مجال الإبداع بما نسبته (55%) من إبداعات (362) صناعة مختلفة. ونسبة (95%) من الإبداعات الكلية. كما أن الأعمال الريادية في باقي دول العالم في ازدياد دائم وازدهار. .(Daft, 2010, 604) وكما يذكر»كوراتكو» (Kuratko, 2015) فإن أغلب الدول المتقدمة قامت بإدراج برامج ريادة الأعمال في الجامعات، ففي الولايات المتحدة هناك أكثر من 1600 كلية وجامعة تقدم برامج ريادة الأعمال، وكثير من الجامعات التكنولوجية تركز على التعليم والتدريب على مهن المستقبل وفي مقدمتها تكنولوجيا المستقبل.(Kuratko, 2015, 578)

وعليه فقد ازدادت أهمية ريادة الأعمال لدورها في عملية التنمية وتنشيط الاستثمار في كافة المجالات التجارية والصناعية والخدمية، وبخاصة في ظل التوجه نحو الاقتصاد المعرفي الذي يعتمد بدرجة أساسية على الأفكار الخلاقة والمشاريع الريادية، سواء أكانت في صورة مبتكرات أم أساليب إنتاج متميز (المخلافي، 2015، 2).

ومن هنا لا بد من البحث في أساليب الريادة وأهميتها ومدى تطبيقها في هذه الجامعة (جامعة دمشق)، والحاجة للقيام بهذا البحث جاءت لمعرفة ما الريادة؟ وكيف يمكن تأهيل أفراد قادرين على تطوير وإنتاج مشاريع صغيرة ومتوسطة جديدة. وهذا ما أوصت به منظمة اليونسكو (2010) بأهمية تبني التعليم الريادي، لكونه يعزز فرص عمل الخريجين ويزودهم بالمعرفة والمهارات اللازمة. واستناداً إلى ذلك من الضروري تأكيد تنمية وعي الطلبة بثقافة ريادة الأعمال، وذلك من خلال نشر الثقافة الريادية لدى طلبة الجامعة بخاصة طلبة الدراسات العليا، لأنهم يشكلون نواة الفكر الريادي ورواد التنمية الاقتصادية والاجتماعية والمهنية في المستقبل.

1. مشكلة البحث:

تبين للباحث من خلال مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة افتقار الدراسات العربية التي تتناول هذا الموضوع خاصة بحثه لدى طلبة الدراسات العليا. فقد أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى ضعف الاهتمام بثقافة بريادة الأعمال بشكل عام في التعليم العالي كما هو حاصل في الجامعات الغربية. وهذا ما أوصى به مؤتمر جامعة مصراتة في كلية التربية، إذ أوصى بالعمل على نشر ثقافة ريادة الأعمال ودورها في تطوير المشروعات الصغرى والكبرى (مؤتمر دور ريادة الأعمال ودورها في تطوير المشروعات الصغرى والكبرى، 2019)، كما أوصت الدراسات السابقة مثل دراسة ناصر، والعمري (2011) التي أوصت بأهمية التركيز على المواد الدراسية المتعلقة بالريادة، وتوفير حاضنات الأعمال وأساليب تدريس تسهم في تحفيز الطلاب نحو العمل الريادي. وكذلك أوصت دراسة الشرمان (2019) بتنظيم ورش عمل وندوات للطلبة بخصوص ريادة الأعمال لتشجيع الطلبة نحو سلوك العمل الريادي.

ينضاف إلى ما سبق أن ريادة الأعمال لم تحظ بكثير من الاهتمام والبحث من قبل الباحثين في المجال التربوي، خاصةً في ظل حاجة السوق إلى أفراد مؤهلين تأهيلاً عالياً، ولديهم المعرفة والمهارة لتلبية متطلبات سوق العمل ومن هنا جاء البحث ليسلط الضوء على هذا الموضوع لدى طلبة الدراسات العليا في كلية التربية. وعليه تتمثل مشكلة البحث في التساؤل الآتي: ما درجة معرفة طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بريادة الأعمال وما اتجاهاتهم نحوها؟

2 - أهمية البحث: تنبع أهمية البحث من النقاط الآتية:

1 - تناوله شريحة مهمة من الطلبة، وهم طلبة الدراسات العليا في موضوع حيوي يتناول ريادة الأعمال لديهم.

2 - تشجيع الطلبة على الاتجاه نحو ريادة الأعمال وفتح المشاريع والفرص أمامهم بما يسهم في بناء الاقتصاد الوطني.

3 - من المؤَمل من هذا البحث أن يسهم في لفت الانتباه إلى موضوع ريادة الأعمال وأهمية تعليمه في المرحلة الجامعية.

4 - يمكن أن تساعد نتائج البحث الجامعات بإجراء تدابير عملية تضمن توجيه المشاريع الريادية لتتصف بالإبداع والابتكار والتخلص من العوائق التي تواجه هذه المشاريع.

5 - الإسهام بتشجيع الباحثين في دراسة ريادة الأعمال وفتح المجال أمامهم للمزيد من التعمق في دراستها.

6 - يتطلع الباحث أن يكون هذا البحث إضافة علمية في المكتبات وأمام الباحثين بهذا المجال.

3 . أهداف البحث:

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1 - تحديد درجة معرفة ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا.

2 - تعرّف الفروق بين إجابات طلبة الدراسات العليا تبعاً لمتغيرات البحث: (الجنس، العمر، التخصص).

4 . أسئلة البحث:

سؤال البحث الرئيس: ما درجة معرفة طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بريادة الأعمال وما اتجاهاتهم نحوها؟ ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

1 - ما درجة معرفة طلبة الدراسات العليا بريادة الأعمال؟

2 - ما اتجاه طلبة الدراسات العليا نحو ريادة الأعمال؟

3 - ما درجة معوقات ريادة الأعمال من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا؟

5. متغيرات البحث:

1 - المتغيرات المستقلة: (الجنس – العمر - التخصص).

2 - المتغير التابع: إجابات عينة البحث في كلية التربية على مقياس ريادة الأعمال واتجاهاتهم نحوها.

6 . فرضيات البحث:

سيتم اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05).

1 - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات إجابات طلبة الدراسات العليا عن بنود استبانة البحث تُعزى إلى متغير الجنس.

2 - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات طلبة الدراسات العليا عن بنود استبانة البحث تُعزى إلى متغير العمر.

3 - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات طلبة الدراسات العليا عن بنود استبانة البحث تُعزى إلى متغير التخصص.

7. حدود البحث:

1 - حدود الزمن: طُبِق البحث في الفصل الدراسي الثاني من عام 2022 /2023.

2 - حدود المكان: كلية التربية - جامعة دمشق.

3 - حدود الموضوع: رصد رأي طلبة الدراسات العليا في ريادة الأعمال واتجاهاتهم نحوها؟

8 - مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

طلبة الدراسات العليا: هم الطلبة الملتحقون والمسجلون في برامج الدراسات العليا بالتخصصات الأكاديمية في كلية التربية بجامعة دمشق كلية التربية.

ريادة الأعمال: هي نشاط يقوم على إنشاء مشروع جديد، يقدم فعالية اقتصادية، عن طريق إدارة الموارد بكفاءة عالية وأهلية متميزة لتقديم شيء جديد، وابتكار نشاط اقتصادي وإداري جديد يتصف بالإبداع والمخاطرة (الشميمري والمبيريك، 2011).

وتعرف إجرائياً بتوجه طلبة الدراسات العليا وإقبالهم على مشروعات ريادة الأعمال سواءً أكانت هذه المشروعات جديدة أم تطوير مشاريع موجودة، ويقاس مستوى ريادة الأعمال لدى الطلبة بدرجة استجاباتهم على بنود استبانة البحث وأبعادها في مجالات المعرفة والاتجاه والمعوقات في ريادة الأعمال.

9. الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على بعض الدراسات (العربية والأجنبية) التي تناولت هذا الموضوع واختار من بينها ما له صلة بموضوع البحث الحالي مرتباً عرضها من الأقدم إلى الأحدث، ويمكن إجمال ذلك بالآتي:

هدفت دراسة ساندو وصديق وريز (Sandhu, Sidiqu & Riaz, 2011) إلى تعرف ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا في ماليزيا، والحواجز التي تعترض الريادة، وتكونت عينة

الدراسة من (267) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا من مختلف الجامعات الماليزية، وتم جمع البيانات باستخدام الاستبانة. توصلت الدراسة إلى نتائج أهمها أن ميل طلبة الدراسات العليا نحو ريادة الأعمال جاء بدرجة عالية، وأن الحالة الاجتماعية والجنس من العوامل المهمة التي تؤثر في ميولهم نحو المشاريع الريادية لصالح الذكور والطلبة المتزوجين. وكان أعلى عائق أمام تنظيم المشاريع الريادية لدى طلبة الدراسات العليا هو عدم وجود شبكات اجتماعية، يليها الافتقار إلى الموارد والعزوف عن المخاطرة، ثم الخوف من الفشل، ونقص الموارد والنفور من الاجهاد في العمل.

كما هدفت دراسة ناصر، والعمري (2011) إلى قياس خصائص الريادة لدى طلبة الدراسات العليا في إدارة الأعمال وأثرها في الأعمال الريادية، من خلال دراسة تحليلية مقارنة بين جامعتي عمان العربية ودمشق. صممت الاستبانة ووزعت على عينة مكونة من (115) طالباً وطالبة من برنامجي الماجستير والدكتوراه. توصلت الدراسة إلى نتائج كان من أبرزها: وجود علاقة موجبة بين خصائص الريادة لدى طلبة الدراسات العليا في إدارة الأعمال في جامعتي عمان العربية ودمشق، وبين الأعمال الريادية، وتبين شدة الاتجاه أن زيادة وحدة واحدة من خصائص الريادة تؤثر في زيادة الأعمال الريادية لدى طلبة الدراسات العليا في إدارة الأعمال في جامعتي عمان العربية ودمشق في الأعمال الريادية، يفسر ما نسبته 9.21% في سلوك الأعمال الريادية نسبته 7.8% في الطموح في الأعمال الريادية.

كما أجرى رمضان (2012) دراسة هدفت إلى بحث تأثير موقف الطلاب من ريادة الأعمال في نيتهم للشروع بأعمال ريادية من خلال عينة بلغت (400) طالباً وطالبة من جامعة دمشق وبعض الجامعات الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن النسبة الأكبر من الطلاب يفضلون العمل لحسابهم الخاص ولديهم النية للبدء بمشاريع ريادية، كما أظهرت النتائج وجود تأثير لمتغير الجنس لصالح الذكور الذين أظهروا توجهاً أكبر من الإناث نحو ريادة الأعمال، إضافة لوجود تأثير مباشر للأصدقاء والأهل، وعلى وجه الخصوص الوالدين في التوجه للعمل الريادي خاصة إذا كان أحداهما يملك عملاً ريادياً.

وجاء عبد الفتاح (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى وعي طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود، حول ثقافة ريادة الأعمال واتجاهاتهم نحوها، عبر عينة قوامها (510) طالباً وطالبة، وقد تبين أن الطلبة يمتلكون وعياً مرتفعاً بريادة الأعمال ولديهم اتجاهات إيجابية نحوها بدرجة متوسطة، وفي المقال أظهرت العينة وجود معوقات بدرجة متوسطة تحد من ريادة الأعمال، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات الطلبة نحو الأبعاد الثلاثة لأداة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس والتخصص.

كما هدفت دراسة الشريدة (2019) إلى التعرف على القدرة التنبؤية للتفكير (ما وراء المعرفي) بمهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا، في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، تكونت عينة الدراسة من (174) طالباً وطالبة في مرحلتي الماجستير والدكتوراه من الكليات العلمية والإنسانية في الجامعة، تم استخدام الصورة المعربة لمقياس «شراو ودينسن» (Schraw & dennison, 1994) ومقياس مهارات ريادة الأعمال من إعداد «فلوريان وروزستر»(florian & rossiter, 2007). أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يمتلكون مستوى مرتفعا من التفكير ما وراء المعرفي على المقياس ككل وعلى الأبعاد الفرعية. كما أظهرت أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون مستوى أعلى من المتوسط من مهارات ريادة الأعمال على المقياس ككل وعلى الأبعاد الفرعية، كما أظهرت أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية لمقياس مهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا من خلال الدرجة الكلية للتفكير ما وراء المعرفي.

وسعت دراسة الشرمان (2019) إلى التعرف على مدى تطبيق ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية، ودور القادة التربويين في تنميتها. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات. وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (461) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا. أظهرت النتائج وجود درجة متوسطة لتطبيق ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا، وجاء دور القادة التربويين في تنمية ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في دور القادة التربويين في تنمية ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير السنة الدراسية لصالح طلبة السنة الرابعة.

كما هدفت دراسة وي وآخرون (Wei, et al, 2023) إلى تنمية مواهب جديدة ذات قدرة إبداعية ووعي ريادي من أجل المجتمع من خلال تعليم ريادة الأعمال والابتكار. وبيان العلاقة بين تعليم ريادة الأعمال وتوظيف طلاب الجامعات وتأثير آلية تعليم ريادة الأعمال على توظيف طلاب الجامعات. بينت النتائج أن تعليم ريادة الأعمال له تأثير كبير على طلاب الجامعات، وقابلية التوظيف وجودة التوظيف. لذلك، يجب على الكليات والجامعات الانتباه إلى تحسين طريقة تعليم ريادة الأعمال، وتحسين وضع الدورات المهنية بشكل فعال، كما يجب أن يربط تعليم ريادة الأعمال بالعمل في المستقبل.

موقع البحث الحالي من الدراسات السابقة: بنظرة موجزة إلى ما توصلت إليه الدراسات وجد الباحث أن بعض الدراسات تشابه البحث الحالي في هدفه وعينته ومنهجه ونتائجه مثل: دراسة عبد الفتاح (2016) ودراسة الشرمان (2019) ودراسة الشريدة (2019) ودراسة وي وآخرون (Wei, et al, 2023)، وهذه الدراسات تؤكد في نتائجها على أهمية ريادة الأعمال، فالطلبة يمتلكون وعياً مرتفعاً بريادة الأعمال ولديهم اتجاهات إيجابية نحوها، وبعض الدراسات السابقة

تختلف عن البحث الحالي مثل دراسة رمضان (2012) ودراسة ساندو وصديق وريز (sandhu, sidiqu & riaz, 2011)، دراسة عبد الفتاح (2016) من حيث اختلاف نتائج دراساتهم عن البحث الحالي في متغير الجنس والتخصص.

10 - الإطار النظري:

الإنسان كائن اجتماعي يسعى إلى تحقيق ذاته من خلال العمل، ولذا تعد الريادية عملية تنظيم وتنسيق الموارد لخلق الميزة التنافسية وتمييز الفرص والاستعداد لاستغلالها وتقبل المخاطرة وإدارتها. وريادة الأعمال هي مصدر للابتكار والتغيير، وتحفز التحسينات في الإنتاجية والقدرة التنافسية الاقتصادية، استجابةً للتغيرات التنافسية والبيئية (Sanyang & Huang, 2010). وهي عملية توظيف مختلف الموارد لإنشاء منتج أو خدمة جديدة يمكن أن تخدم حاجات الأفراد. ويشمل بناء ريادة الأعمال أنشطة مختلفة، مثل التعرف على الفرص، ووضع خطة عمل حول هذه الفرص، وتجميع عوامل الإنتاج المختلفة (Manimala & Wasdani, 2015)).

ولعل وجود العقلية الريادية لدى طلبة الجامعات يمكن أن يساعد على نقل الحداثة والإبداع والتعاون والمخاطرة في جميع مجالات القطاعين الخاص والعام، ويمكن أيضاً أن يكون لريادة الأعمال والتعليم الريادي فائدة كبيرة للقطاع العام والمؤسسات الاجتماعية والمنظمات الخيرية بالإضافة إلى الأعمال التجارية وإحداث التغيير والتطوير المجتمعي (Herrmann et al., 2008).

وترى اليونيسكو (UNESCO, 2008) أن أهداف التعليم الريادي تتمثل في الآتي:

- رفع مستوى الوعي بين الطلاب والخريجين في مجال ريادة الأعمال وإنشاء المشروعات كخيار عملي واقعي للتطوير المهني والوظيفي.
- السماح للطلاب بإثبات روح المبادرة من خلال دراسة وممارسة ريادة الأعمال.
- رعاية وتطوير مهارات ريادة الأعمال وتشجيع الطلاب ليصبحوا رواد أعمال.
- التأثير على صانعي القرار لإعطاء مزيد من الاهتمام والأولوية لتعليم ريادة الأعمال واتخاذ المبادرات وفقاً لخطة إستراتيجية مدروسة.
- تنمية الابتكار ومهارات الإدارة الناجحة لدى الطلاب.
- التركيز على فكرة نشر ثقافة ريادة الأعمال لتدريس مهارات العمل والتعلم حول تأسيس الأعمال التجارية الصغيرة الخاصة.
- تمكين الطلاب من الكفاءات والمهارات اللازمة لإعدادهم للاستجابة لاحتياجات حياتهم، بما في ذلك إدارة أعمالهم الخاصة، حتى يصبحوا مواطنين منتجين.

- ربط تعليم ريادة الأعمال بالتعليم الفني/ المهني.

أهمية ريادة الأعمال: هناك فوائد متعددة لريادة الأعمال منها:

فوائد اقتصادية: بتحسين المنتج من خلال تعزيز القدرة على زيادة الإنتاج وتعزيز التنمية الاقتصادية، فما يميز رواد الأعمال هو بحثهم المستمر عن تقنيات إنتاج جديدة وإيجاد منتجات أفضل وذات فائدة وجودة عالية.

معلومات أفضل: تعمل أنشطة رواد الأعمال على إتاحة معلومات عن العمليات الأفل والمنتجات ذات القيمية الأكبر.

فوائد بشرية: من خلال تركيز رواد الأعمال على توفير منتجات أفضل وبثمن معقول من شأنه أن يقلل اعتماد الأفراد على التكنولوجيا القديمة. (باتلر، 2021، 53).

فوائد اجتماعية: يعد رواد الأعمال الناجحين من كبار المستثمرين في المؤسسات الخيرية والمشاريع المجتمعية. قد يكون هناك بالطبع دافع تجاري محض وراء ذلك مرتبط بتلميع صورة أعمالهم التجارية في صفوف الموردين والزبائن، ولكن ومن خلال دعم المدارس والمستشفيات المحلية، يصبح بوسعهم توظيف قوى عاملة ذات كفاءة عالية. والعمل على تعزيز مشاريع التعليم العالي والبحث العلمي على أمل اكتشاف ورصد فرص جديدة يمكن لشركاتهم استغلالها. (باتلر، 2021، 54).

خصائص الأفراد الرياديين: حدد (Danald & Richard) خصائص الأشخاص الرياديين بما يأتي:

- القدرة على التحكم الذاتي في تحديد مصيرهم وإدارة أنفسهم.
- الثقة العالية بالنفس، والاستعداد الفعال لاتخاذ القرارات.
- تحمل المخاطرة، وتقبل حالات الغموض.
- مرونة التفكير، والاستعداد العالي لقبول حالات الفشل.
- الصبر والاهتمام بالأفعال أكثر من الأقوال. (Danald, & Riichard, 2001, 29).

أبعاد ريادة الأعمال:

أشار الشميمري، والمبيرك (2011) ومراد (2010) إلى مجموعة من الأبعاد في ريادة الأعمال وهي: (المبادرة، السلوك، الإبداع، الثقافة الريادية، اغتنام الفرص التوجه الاستراتيجي، تنظيم الموارد تحمل المخاطرة، الاستقلالية، التنافسية، الاستباقية).

وقد لخص (الشميمري، 2011) بعض الجوانب الرئيسة التي ينبغي أن تأخذ بها الجامعة لزيادة دورها في نشر ثقافة ريادة الأعمال بين الطلبة كما يأتي:

- تحويل دور الجامعة من التركيز على التوظيف إلى التركيز على خلق فرص العمل، وذلك من خلال إعادة النظر في البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية الحالية، والعمل على إدخال برامج ومقررات دراسية مرتبطة بريادة الأعمال لتخريج طلاب قادرين على خلق فرص عمل.

- عقد شراكات وعلاقات مع كافة القطاعات ذات العلاقة بالجامعة، سواءً تعلق الأمر بالمؤسسات الحكومية أو المجتمع المحلي أو الخريجين، وفتح قنوات تواصل مستمر فيما بينهم.

- التعاون مع الجامعات العالمية والمتميزة في مجال ريادة الأعمال لنقل التكنولوجيا والمعارف المتطورة.

- تطبيق التعليم القائم على الإبداع والابتكار، والابتعاد عن الحفظ والتلقين، وتشجيع الطلاب أن يكونوا منتجين للمعرفة بدلاً من تلقيها فقط، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن آرائهم وأفكارهم، وتشجيعهم على الإبداع، ودعم أفكارهم ومقترحاتهم.

11. إجراءات الدراسة الميدانية:

11- 1 - منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي الذي يحاول «وصف طبيعة الظاهرة موضع البحث، فالمنهج الوصفي التحليلي يساعد على تفسير الظواهر التربوية الموجودة، كما يفسر العلاقات بين هذه الظواهر»، يضاف إلى ذلك أنه يساعد الباحث في الحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات حول هذه الظواهر استناداً إلى حقائق الواقع، وتعد الأبحاث الوصفية أكثر من مشروع لجمع معلومات فهي تصف وتحلل وتقيس وتُقيم وتفسر (دويدار، 2006، 76).

11 - 2 - مجتمع البحث: تكون مجتمع البحث من جميع طلبة الدراسات العليا في الاختصاصات الأكاديمية للعام الدراسي 2022 – 2023، وحسب سجلات كلية التربية بجامعة دمشق بلغ المجتمع (72) طالباً وطالبة.

11 - 3 - عينة البحث: تكونت عينة البحث من جميع أعضاء المجتمع بعدد (50) طالباً وطالبة، بعد استثناء العينة الاستطلاعية وتعذر الاتصال مع 7 منهم.

جدول رقم (1) توزع أفراد العينة على متغيرات البحث

المتغير	العمر			الجنس		التخصص	
الفئات	من 22 – إلى 25	من 25 – إلى 30	30 فما فوق	ذكر	أنثى	تربوي	نفسي
العدد	24	24	14	6	56	51	11
المجموع	50			50		50	

12 - أداة الدراسة:

12 - 1 - استبانة معرفة طلبة الدراسات العليا بريادة الأعمال:

- مرحلة الاطلاع واختيار بنود الاستبانة: تم فيها الاطلاع على بعض الدراسات التي تناولت موضوع البحث، وقد اختار الباحث الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بهذا المجال، وكان الهدف من الرجوع إليها، الوقوف على معرفة طلبة الدراسات العليا بريادة الأعمال التي تناولها الباحثون في دراساتهم مثل دراسة الشرمان (2019)، ودراسة الشريدة (2019) ودراسة ناصر، والعمري (2011)، وقد راعى الباحث في اختياره البنود، الأكثر تداخلاً في موضوع البحث، كما ورد في الدراسات النظرية لهذا الموضوع. وبعد الاطلاع على الأدوات السابقة بما تتضمنه من بنود تم صياغة (50) بنداً لقياس البحث.

- الدراسة الاستطلاعية للاستبانة: تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (15) طالباً وطالبة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية جامعة دمشق، وهي من خارج عينة الدراسة الأساسية وذلك بهدف معرفة مدى ملائمة ووضوح فقرات الاستبانة لدى الطلبة، وفي ضوء نتائج العينة الاستطلاعية تم تعديل بعض المفردات التي لم تكن واضحة من قبل الطلبة.

12 - 2 - صدق الاستبانة:

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة أعضاء الهيئة التدريسية، وذلك لإبداء الرأي حول مدى انتماء البند للبعد الذي ينتمي إليه، ومدى دقة الصياغة اللغوية للبنود، وتم تنفيذ التعديلات المطلوبة سواء بالحذف أم التعديل أم الإضافة لبعض بنود الاستبانة وأصبحت الأداة بعدد 45 بنداً.

12 - 3 - ثبات الاستبانة:

اعتمد الباحث للتحقق من ثبات الاستبانة في بحثه لثبات استبانة معرفة طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بريادة الأعمال على طريقتين، وذلك للتأكد من أن الاستبانة تتمتع بمستوى ثبات موثوق به ومن هذه الطرق:

- ثبات التجزئة النصفية (Split Half): قام الباحث باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية على العينة نفسها من التطبيق الأول باستخدام معادلة سيبرمان – براون.

- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (Internal Consistency)): حُسب معامل الاتساق الداخلي للعينة نفسها باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ((Cronbach's alphaوفيما يلي يوضح الجدول (2) نتائج معاملات الثبات.

جدول (2) يبين الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وألفا كرونباخ

البعد	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
بُعد المعرفة بريادة الأعمال	0.90	0.72
بُعد الاتجاه نحو ريادة الأعمال	0.77	0.69
بُعد معوقات ريادة الأعمال	0.97	0.92
الدرجة الكلية للاستبانة	0.93	0.79

(**) دال عند مستوى دلالة 0,01

بالنظر إلى الجدول (2) يلاحظ أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة (0.79**) وهي معاملات ثبات جيدة وبالنظر إلى معاملات ثبات الأبعاد فقد تراوحت من (0.72) إلى (0.92) وهي معاملات ثبات جيدة وصالحة لأغراض البحث الحالي. أما معامل ثبات التجزئة النصفية فقد بلغت الدرجة الكلية (0.93) أما الأبعاد فقد تراوحت من (0.77) إلى (0.97) وتعد معاملات ثبات التجزئة النصفية جيدة أيضاً لأغراض البحث الحالي. ويتضح مما سبق أن استبانة ريادة الأعمال، تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات تجعلها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

12 - 4 - طريقة تصحيح الاستبانة:

تتكون الاستبانة في صورتها النهائية من (45) بنداً موزعة على ثلاثة أبعاد: بُعد المعرفة بريادة الأعمال ويتمثل في (15) بنداً، بُعد الاتجاه نحو ريادة الأعمال ويتمثل في (15) بنداً، بُعد معوقات ريادة الأعمال ويتمثل في (15) بنداً. أما بدائل الإجابة فقد صيغت وفق التدرج الثلاثي لمقياس ليكرت (موافق، محايد، غير موافق). وتعطى الدرجات لهذا التدرج وفق الترتيب الآتي: (موافق = 3، محايد = 2، غير موافق = 1) وبذلك تكون أعلى درجة يحصل عليها المفحوص عند إجابته على جميع بنود الاستبانة: هي (135) درجة، وأدنى درجة يحصل عليها المفحوص عند إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (45) درجة.

13 - الوسائل الاحصائية المستخدمة في البحث:

اعتمد الباحث في الدراسة السيكومترية لأداة البحث وفي تحليل نتائج أسئلة البحث وفرضياته على البرنامج الحاسوبي (SPSS - v24)، حيث استخدم الباحث ما يأتي:

- لحساب ثبات أداة البحث تم استخدام معامل الارتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ ومعامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة سيبرمان – براون.

- ولاختبار فرضيات البحث اختبار ت ستودنت (T,test) وتحليل التباين الأحادي للتعرف على دلالة الفروق بين متغيرات البحث.

- للإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية. إذ تم حساب درجة كل بند حسب فئات تدرج المقياس الثلاثي، ثم حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من درجات الأهمية قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت، وذلك للحكم على أهمية كل بند من الاستبانة وفق الإجراءات الآتية:

حساب قيم المتوسط من خلال:

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

- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى على أكبر قيمة في المقياس وهي (3)، 2 ÷ 3 = 0.66.

- إضافة طول الفئة (0.66) إلى أصغر قيمة في المقياس (وهي واحد صحيح)، فكانت الفئة الأولى من (1 – 1.66)، ومن ثم إضافة (0.66) إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى للحصول على الفئة الثانية والثالثة، كما يبّين جدول (3) الآتي:

جدول (3) معيار تصنيف قيم البنود في أداة البحث

قيم المتوسط الحسابي	تقدير البنود
من 1 وأقل من 1.66	ضعيفة
من 1.66 وأقل من 2.32	متوسطة
من 2.32 وأقل من 3.00	كبيرة

14 - مناقشة نتائج أسئلة البحث وفرضياته:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بأسئلة البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما درجة معرفة طلبة الدراسات العليا بريادة الأعمال؟

لقياس درجة معرفة طلبة الدراسات العليا بريادة الأعمال حُسبت المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للبنود وللدرجة الكلية للبُعد، كما هو موضح بالجدول رقم (4):

جدول (4) يُبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات الطلبة على بُعد المعرفة بريادة الأعمال

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الاستبانة	درجة الأهمية
1	تحتاج ريادة الأعمال إلى مستوى عال من المثابرة.	2.98	.141	15	كبيرة
2	تحتاج رائد الأعمال إلى إتقان مهارات التنظيم.	2.94	.240	10	كبيرة
3	تساعد ريادة الأعمال على التنوع في الاقتصاد الوطني.	2.92	.274	3	كبيرة
4	تهدف ريادة الأعمال إلى استثمار الطاقات والإمكانيات الكامنة لدى الشباب.	2.84	.468	7	كبيرة
5	يتسم رائد الأعمال بالدافعية لإشباع الحاجة للإنجاز .	2.80	.404	13	كبيرة
6	يحتاج رائد الأعمال إلى درجة عالية من الالتزام لنجاح العمل.	2.80	.495	11	كبيرة
7	يتسم عمل ريادة الأعمال بالإبداع.	2.80	.452	4	كبيرة
8	تتسم ريادة الأعمال بالمرونة والتغيير للأفضل.	2.80	.495	1	كبيرة
9	يتسم رواد الأعمال بالمشاركة الإيجابية.	2.76	.555	9	كبيرة
10	تتسم ريادة الأعمال بالبعد عن الإجراءات الروتينية في العمل.	2.68	.653	8	كبيرة
11	تهدف ريادة الأعمال إلى تحقيق الاكتفاء الذاتي في المجتمع.	2.68	.587	6	كبيرة
12	تتطلب ريادة الأعمال الاعتماد على الذات.	2.60	.639	2	كبيرة
13	يتسم رائد الأعمال بالقدرة على المخاطرة المدروسة.	2.54	.676	12	كبيرة
14	توفر ريادة الأعمال الرضا الوظيفي للفرد.	2.52	.580	5	كبيرة
15	يتسم رائد الأعمال بالاستقلالية في العمل.	2.26	.803	14	متوسطة
	الدرجة الكلية للبُعد	2.72	.497		كبيرة

يتضح من الجدول السابق وجود درجة أهمية (كبيرة) أمام الدرجة الكلية للبُعد وأمام أربعة عشر بنداً بمتوسط يتراوح بين (2.98 – 2.52)، وهذا يشير إلى وجود معرفة وتصور بريادة الأعمال، وهناك بند واحد جاء بدرجة (متوسطة) وبمتوسط (2.26). ويمكن تفسير هذه النتائج بإيمان الطلبة وقناعتهم في الالتزام والمثابرة لنجاح العمل، وعلى إيمانهم بما يسهم به العمل الريادي أيضاً في تنوع للاقتصاد الوطني. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الشريدة (2019).

نتائج السؤال الثاني: ما درجة اتجاه طلبة الدراسات العليا نحو ريادة الأعمال؟

ولقياس درجة اتجاه طلبة الدراسات العليا نحو ريادة الأعمال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للبنود وللدرجة الكلية للبُعد، كما هو موضح بالجدول رقم (5):

جدول (5) يُبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات الطلبة على بُعد الاتجاه نحو ريادة الأعمال

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الاستبانة	درجة الأهمية
1	أؤمن بقيمة ريادة الأعمال وأهميتها للشباب.	2.96	.198	20	كبيرة
2	أود بدء حياتي العملية بمشروع صغير خاص بي.	2.94	.240	29	كبيرة
3	أفضل القيام بمشروع خاص بي في مجال تخصصي.	2.92	.274	28	كبيرة
4	أفضل عمل مشروع خاص بي.	2.90	.303	16	كبيرة
5	أعتقد أن ريادة الأعمال تحقق الاستقلالية.	2.86	.452	27	كبيرة
6	أقبل على دراسة تجارب الآخرين من رواد الأعمال.	2.80	.495	24	كبيرة
7	أود التدريب على ريادة الأعمال في أثناء دراستي.	2.74	.600	26	كبيرة
8	أعتقد أن ريادة الأعمال تؤدي إلى الإحساس بالأمان الاقتصادي.	2.70	.678	21	كبيرة
9	أشعر أنني لدي خبرة فنية لبدء مشروع خاص بي.	2.66	.717	22	كبيرة
10	أعتقد أن العمل الحر أفضل وسيلة لحل مشكلة البطالة.	2.50	.678	25	كبيرة
11	أخشى ألا يحقق المشروع العائد الاقتصادي المتوقع منه.	2.36	.631	30	كبيرة
12	أشعر بعدم الأمان ما لم يكن هناك من يقف بجانبي.	2.10	.814	23	متوسطة
13	أشعر باليأس والإحباط عندما أفشل في أي عمل أقوم به.	1.70	.789	18	متوسطة
14	أخاف من تحمل مسؤولية أي عمل بمفردي.	1.68	.868	17	متوسطة
15	أنظر بدونية لإصحاب الأعمال الخاصة.	1.34	.593	19	ضعيفة
	الدرجة الكلية للبعد	2.47	.555	15	كبيرة

يتضح من الجدول السابق وجود درجة أهمية (كبيرة) أمام (11) بنداً، وأمام الدرجة الكلية للبُعد بمتوسط يتراوح بين (2.96 – 2.36)، وهذا يشير إلى اتجاه إيجابي لدى طلبة الدراسات العليا نحو ريادة الأعمال وإيمانهم بقيمة المشاريع للفرد والمجتمع بما يحقق الذات والاعتماد على النفس، وقد يرجع ذلك إلى وعيهم ودافعيتهم وحماسهم الكبير في إنشاء المشاريع الريادية، وكذلك يظهر الجدول (5) وجود درجة (متوسطة) أمام ثلاثة بنود بمتوسط يتراوح بين (2.10 – 1.68). ووجود درجة (ضعيفة) أمام بند واحد بمتوسط (1.34). أما عن البنود التي جاءت بدرجة أهمية متوسطة يمكن تفسير ذلك أنه على الرغم من إدراك الطلبة أهمية بريادة الأعمال، إلا أنهم يشعرون بالخوف والخشية من الخوض بأي عمل دون وجود الاستقرار والطمأنينة والأمان والبعد عن الفشل. أما البند الذي جاء بأهمية ضعيفة فيمكن القول: إنهم لا ينظرون للعمل الريادي

وأصحابه بالعيب والخجل. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة ناصر، والعمري (2011) ودراسة ساندو وصديق وريز (Sandhu, Sidiqu & Riaz, 2011) في شدة الاتجاه نحو ريادة الأعمال وميلهم نحو المشاريع الريادية.

نتائج السؤال الثالث: ما درجة معرفة طلبة الدراسات العليا بمعوقات ريادة الأعمال؟

ولقياس درجة معرفة طلبة الدراسات العليا بمعوقات ريادة الأعمال حُسبت المتوسطات الحسابية والتكرارات والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للبنود وللدرجة الكلية للبُعد، كما هو موضح بالجدول رقم (6):

جدول (6) يُبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات الطلبة على بُعد معوقات ريادة الأعمال

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب الاستبانة	درجة الأهمية	
1	عدم وجود الحافز المادي لإنشاء مشروعات ريادة الأعمال.	2.80	.606	39	كبيرة	
2	قلة المعرفة بإجراءات تنفيذ مشروعات ريادة الأعمال.	2.76	.591	42	كبيرة	
3	ضعف رعاية المبدعين في مجال مشروعات ريادة الأعمال.	2.76	.591	32	كبيرة	
4	ضعف رعاية المبدعين في مجال مشروعات ريادة الأعمال.	2.74	.600	40	كبيرة	
5	قلة الأطر البشرية المؤهلة لقيادة ريادة الأعمال.	2.72	.607	37	كبيرة	
6	ضعف التشجيع نحو مشروعات ريادة الأعمال.	2.72	.640	31	كبيرة	
7	عدم وجود تشريعات خاصة لحماية الابتكارات.	2.68	.621	41	كبيرة	
8	صعوبة الإجراءات للحصول على القروض للعمل في مشروعات ريادة الأعمال.	2.66	.557	38	كبيرة	
9	ضعف الوعي المجتمعي بأهمية ريادة الأعمال.	2.66	.557	45	كبيرة	
10	تعقد القوانين والإجراءات المنظمة لبدء مشروع خاص.	2.62	.697	35	كبيرة	
11	ضعف التشجيع نحو مشروعات ريادة الأعمال.	2.60	.700	33	كبيرة	
12	تعقد القوانين والإجراءات المنظمة لبدء مشروع خاص.	2.56	.705	34	كبيرة	
13	قلة وجود برامج تدريبية ودورات تؤهل الطلبة على مشروعات ريادة الأعمال.	2.56	.760	36	كبيرة	
14	صعوبة تحملي مسؤولية مشروع ريادي بمفردي.	2.20	.782	43	متوسطة	
15	عدم دعم الأسرة معنوياً نحو العمل في ريادة الأعمال.	1.84	.842	44	متوسطة	
	الدرجة الكلية للبعد	2.59	.657		كبيرة	

يتضح من الجدول السابق وجود درجة أهمية (كبيرة) أمام الدرجة الكلية للبُعد وأمام ثلاثة عشر بنداً بمتوسط يتراوح بين (2.80 – 2.56)، وكذلك يظهر الجدول وجود درجة أهمية (متوسطة) أمام بندين بمتوسط يتراوح بين (2.20 – 1.84). وقد يعزى ذلك إلى أن الطلبة يدركون المعوقات التي تواجه مشاريع ريادة الأعمال وتنوعها. وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة عبد الفتاح (2016) بوجود معوقات بدرجة متوسطة تحد من ريادة الأعمال.

وللتحقق من الدرجة الكلية لاستبانة معرفة طلبة الدراسات العليا في كلية التربية بريادة الأعمال وترتيب أبعادها، كما هو موضح بالجدول رقم (7):

جدول (7) يُبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات الطلبة على الدرجة الكلية لأبعاد الاستبانة

م	أبعاد الاستبانة	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب	درجة الأهمية
1.	بُعد المعرفة بريادة الأعمال	15	2.72	0.497	%90.93	1	كبيرة
2.	بُعد الاتجاه نحو ريادة الأعمال	15	2.47	0.555	%82.57	3	كبيرة
3.	بُعد معوقات ريادة الأعمال	15	2.59	0.657	%86.4	2	كبيرة
	الدرجة الكلية	45	2.59	0.569	%86.63		كبيرة

تبين من وجهة نظر (الطلبة) أن أكثر الأبعاد ترتيباً هو البُعد المتعلق ببُعد المعرفة بريادة الأعمال الذي جاء في المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (2.72)، وجاءت في المرتبة الثانية البنود المتعلقة ببُعد معوقات ريادة الأعمال بمتوسط بلغ (2.59)، وجاءت في المرتبة الثالثة البنود المتعلقة ببعد الاتجاه نحو ريادة الأعمال بمتوسط بلغ (2.47). والدرجة الكلية للأداة بمتوسط بلغ (2.59)، وجميع هذه الأبعاد جاءت الدرجة الكلية لها بدرجة أهمية (كبيرة).

ثانياً- النتائج المتعلقة بفرضيات البحث ومناقشتها:

الفرضية الأولى:

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات إجابات طلبة الدراسات العليا عن بنود استبانة البحث تُعزى إلى متغير الجنس.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات درجات العينة، وذلك باستخدام اختبار ت ستيودنت، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (8) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات الطلبة في أداة البحث

البعد والدرجة الكلية	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الاحتمال	القرار
المعرفة بريادة الأعمال	ذكر	7	37.57	5.094	-2.801-	.007	دال
	أنثى	43	41.47	3.096			
الاتجاه نحو ريادة الأعمال	ذكر	7	35.29	2.215	-2.124-	.039	دال
	أنثى	43	37.47	2.557			
معوقات ريادة الأعمال	ذكر	7	36.29	6.020	-1.162-	.251	غير دال
	أنثى	43	39.30	6.416			
الدرجة الكلية للاستبانة	ذكر	7	109.14	11.838	-2.875-	.006	دال
	أنثى	43	118.23	6.982			

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول السابق يلاحظ أن القيمة الاحتمالية في الدرجة الكلية وأبعادها لمتغير الجنس هي أصغر من (0.05)؛ عدا بُعد معوقات ريادة الأعمال؛ وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة: بوجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات إجابات الطلبة عن بنود استبانة البحث تُعزى إلى متغير الجنس لصالح الطالبات الإناث؛ بما أن درجات المتوسط الحسابي لديهم هو الأعلى. وقد يرجع ذلك إلى أن الطالبات أكثر اندفاعاً ورغبة بمواضيع ريادة الأعمال، وهذا قد يجعل لديهن الأمل بمشاريع إبداعية ومبتكرة. أما عن عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في بُعد المعوقات لدى الطلبة فقد يُعزى ذلك إلى توحد نظرتهم بالمعوقات التي قد تواجه مشاريع ريادة الأعمال نتيجة الظروف التي يعيشونها والمستوى التعليمي والثقافي لديهم. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة عبد الفتاح (2016) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات الطلبة نحو أداة الدراسة تعزى لمتغيري الجنس. وتختلف مع نتائج دراسات: ساندو وصديق وريز (Sandhu, Sidiqu & Riaz, 2011)، رمضان (2012) بوجود فروق لمتغير الجنس لصالح الذكور.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات طلبة الدراسات العليا عن بنود استبانة البحث تُعزى إلى متغير العمر.

للتحقق من صحة هذه الفرضية قام الباحث بحساب الفروق بين متوسطات إجابات الطلبة على الاستبانة، وذلك فيما يتعلق بآرائهم في كل بُعد من أبعاد الاستبانة باستخدام معامل تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما يوضحها جدول رقم (9):

جدول (9) يبيّن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة باختلاف أعمارهم على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل بُعد من أبعادها

الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بريادة الأعمال	22 - 25	16	39.19	4.564
	25 - 30	21	42.00	2.828
	30 فما فوق	13	41.31	2.926
	Total	50	40.92	3.641
الاتجاه نحو ريادة الأعمال	22 - 25	16	37.25	3.531
	25 - 30	21	37.19	2.562
	30 فما فوق	13	37.00	1.080
	Total	50	37.16	2.606
معوقات ريادة الأعمال	22 - 25	16	38.44	7.474
	25 - 30	21	39.19	6.961
	30 فما فوق	13	38.92	3.968
	Total	50	38.88	6.391
الدرجة الكلية للاستبانة	22 - 25	16	114.88	9.838
	25 - 30	21	118.38	8.121
	30 فما فوق	13	117.23	6.470
	Total	50	116.96	8.313
	22 - 25	16	39.19	4.564
	25 - 30	21	42.00	2.828
	30 فما فوق	13	41.31	2.926
	Total	50	40.92	3.641

يتضح من الجدول رقم (9) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات المدرسين باختلاف أعمارهم (من 22 إلى 25، من 25 إلى 30، 30 فما فوق)، على الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية. وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمَّ استخدام تحليل التباين الأحادي، كما هو موضَّح في جدول رقم (10).

جدول (10) يبيّن نتائج تحليل التباين لأثر متغير العمر لاستجابات العينة على الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل بُعد من أبعادها.

أبعاد الاستبانة والدرجة الكلية	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
المعرفة بريادة الأعمال	بين المجموعات	74.473	2	37.237	3.043	.057	غير دال
	داخل المجموعات	575.207	47	12.238			
	الكلي	649.680	49				
الاتجاه نحو ريادة الأعمال	بين المجموعات	.482	2	.241	.034	.967	غير دال
	داخل المجموعات	332.238	47	7.069			
	الكلي	332.720	49				
معوقات ريادة الأعمال	بين المجموعات	5.181	2	2.591	.061	.941	غير دال
	داخل المجموعات	1996.099	47	42.470			
	الكلي	2001.280	49				
الدرجة الكلية للاستبانة	بين المجموعات	112.910	2	56.455	.811	.451	غير دال
	داخل المجموعات	3273.010	47	69.639			
	الكلي	3385.920	49				

يتبين من الجدول السابق أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي هذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات الطلبة تُعزى لمتغير العمر في الدرجة الكلية للاستبانة وفي كل بُعد من أبعادها، وبالتالي ترفض الفرضية البديلة وتقبل الفرضية الصفرية التي تقول: لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسط درجات إجابات الطلبة عن بنود الاستبانة تُعزى إلى متغير العمر. وقد يُعزى ذلك إلى أن جميع الطلبة على اختلاف أعمارهم يؤكدون أهمية ريادة الأعمال وهم يعيشون ظروف مشابهة مع بعضهم، إضافة إلى أنهم يخضعون للمتطلبات الدراسية واللوائح التنظيمية الموحدة للجميع، وبالتالي هذا ينعكس على رأيهم في ريادة الأعمال، وقد يعبر ذلك أيضاً عن وعي الطلبة بريادة الأعمال بصرف النظر عن اختلاف أعمارهم.

الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات طلبة الدراسات العليا عن بنود استبانة البحث تُعزى إلى متغير التخصص.

للتحقق من هذه الفرضية تّم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات

الطلبة باختلاف تخصصاتهم على الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية. كما هو موضح في جدول رقم (11).

جدول رقم (11) يبيّن الإحصاء الوصفي لدرجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية للاستبانة وأبعادها الفرعية

البُعد والدرجة الكلية	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة الاحتمال	القرار
المعرفة بريادة الأعمال	تربوي	33	40.73	3.818	-.518-	.607	غير دال
	نفسي	17	41.29	3.350			
الاتجاه نحو ريادة الأعمال	تربوي	33	37.73	2.309	2.230	.030	دال
	نفسي	17	36.06	2.861			
معوقات ريادة الأعمال	تربوي	33	38.06	7.189	-1.271-	.210	غير دال
	نفسي	17	40.47	4.200			
الدرجة الكلية للاستبانة	تربوي	33	116.52	9.217	-.523-	.603	غير دال
	نفسي	17	117.82	6.366			

مناقشة الفرضية: من خلال الجدول السابق نلاحظ أن القيمة الاحتمالية هي أكبر من (0.05)؛ في الدرجة الكلية وأبعادها لمتغير التخصص، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات إجابات الطلبة عن بنود الاستبانة تُعزى إلى متغير التخصص. ويُمكن تفسير ذلك بإجماع طلبة الدراسات العليا باختلاف اختصاصاتهم (التربوية والنفسية) نحو أهمية ريادة الأعمال بما أنهم يعيشون الظروف البيئية الجامعية نفسها. وقد يرجع ذلك أيضاً إلى وعي الطلبة بالمعرفة والاتجاه والمعوقات التي تواجه ريادة الأعمال، بصرف النظر عن اختصاصاتهم. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة عبد الفتاح (2016) بعدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات الطلبة نحو أداة الدراسة تعزى لمتغير التخصص.

15 - المقترحات: في ضوء نتائج البحث يمكن عرض المقترحات الآتية:

- إنشاء مركز للمشاريع والمبادرات الريادية لدى طلبة الجامعة عامةً، وطلبة الدراسات خاصةً ودعمهم ومساعدتهم على تطوير أفكارهم وتنميتها وتطبيقها واقعياً، وتوجيههم لدراسة التجارب الناجحة في ريادة الأعمال، وإيلائهم المساندة والدعم وتعزيز إمكاناتهم وقدراتهم عند البدء بمشروعات ريادية.

- عقد ورش التدريب والندوات التي تتناول ثقافة ومهارات مشروعات ريادة الأعمال ذات العلاقة مع حياتهم العملية والمجتمعية.

- تذليل الصعوبات والمعوقات التي تقف أمام مشروعات ريادة الأعمال.

- وضع أهداف واستراتيجيات واضحة في خطط مرسومة لتفعيل مشروعات ريادة الأعمال.

- تشجيع الطلبة على الاشتراك في المشروعات والأنشطة الريادية المتنوعة.

- وضع مقرر جامعي يتناول تعليم ريادة الأعمال في سنة المواد من درجة الماجستير.

- ضرورة وجود جمعيات وجهات لتمويل مشروعات ريادة الأعمال.

- تعزيز المثابرة والاجتهاد والالتزام.

- إنشاء موقع إلكتروني لريادة الأعمال، يبين الطلبة بمختلف اختصاصاتهم الجامعية يعنى بتعليم كيفية إقامة مشروعات ريادية.

- إنشاء منصة للتميز تشارك بها كافة الجامعات والإعلان من خلالها عن جائز تشجيعية لأفضل المبادرات والأعمال الريادية.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- الشرمان، آيات زكي (2019)، مدى تطبيق ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الحكومية ودور القادة التربويين في تنميتها، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 10 (28)، ص 59 – 71.

- الشريدة، محمد خليفة (2019) ، القدرة التنبؤية للتفكير ما وراء المعرفي بمهارات ريادة الأعمال لدى طلبة الدراسات العليا. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 17 (4)، ص 141 – 172.

- الشميمري، أحمد بن عبد الرحمن والمبيريك، وفاء بنت ناصر (2011) ، ريادة الأعمال، أساسيات ريادة الأعمال. الرياض: مكتبة العبيكان.

- المخلافي، عبد الملك (2015) ، تطوير ريادة الأعمال في المملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك سعود.

- اليونسكو ويونيفوك الدولي للتعليم والتدريب التقني والمهني (2010) ، «مشروع التعليم

للريادة في الدول العربية» مشروع مشترك بين اليونسكو البريطانية ومؤسسة Strat REAL"». بيروت.

- ايمون باتلر (2021) ، مدخل إلى ريادة الأعمال (محمد مطيع - مترجم) الرباط: المركز العربي للأبحاث.

- دويدار، عبد الفتاح (2006) ، المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي ط4، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- رمضان، ريم (2012) ، تأثير موقف الطلاب من ريادة الأعمال في نيتهم للشروع بأعمال ريادية. مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، 28 (2)، ص 361 – 385.

- عبد الفتاح (2016)، الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحوها. مجلة البحث العلمي في التربية، مصر، 3 (17)، ص 623 – 654.

- عمرو، زيدان (2003) ، برامج تعليم ريادة الأعمال: البعد الغائب في مقررات إدارة الأعمال في كليات التجارة والإدارة العربية. الملتقى العربي لتطوير أداء كليات الإدارة والتجارة في الجامعات العربية 11 - 13 مارس (آذار) 2003، حلب - سورية.

- مدخل، خالد، طير، عبد الحق. (2021). مساهمة الجامعة الجزائرية في نشر ثقافة ريادة الأعمال بين الطلبة دراسة ميدانية في كلية التكنولوجيا بجامعة الوادي. مجلة التنمية الاقتصادية، 6 (02)، ص 191 – 208.

- مراد، زايد (2010) ، الريادة والإبداع في المشروعات الصغيرة والمتوسطة (الجزائر: الملتقى الدولي المقاولتية – التكوين وفرص الأعمال) كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير. جامعة محمد خضير.

- مصلي، عبد الحكيم؛ مصطفى، الصادق عبد السلام؛ الشلابي، أحمد محمد؛ الجروشي، علي عبد السلام. (2019)، مؤتمر «دور ريادة الأعمال ودورها في تطوير المشروعات الصغرى والكبرى في الاقتصاد الليبي» جامعة مصراتة - كلية التربية، 21 سبتمبر 2019.

- ناصر، محمد والعمري، غسان (2011)، قياس خصائص الريادة لدى طلبة الدراسات العليا في إدارة الأعمال وأثرها في الأعمال الريادية – دراسة مقارنة، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والقانونية، 27 (4)، ص 139 – 168.

المراجع الأجنبية:

- Daft. R. (2010). "New era of management", 9th, south- Western, Cengage Learning. Australia.

- Danald, k., & Riichard, H., Entrepreneurship a contemporary Approach, 5th ed., Harcourt College Publishers. (2001), p:29

- Herrmann, K., Hannon, P., Cox, J., Ternouth, P., & Crowley, T. (2008). Developing entrepreneurial graduates: putting entrepreneurship at the centre of higher education (p. 36). London: NESTA.

- Kuratko, D. (2015). "The Emergence of Entrepreneurship Education Development, Trends, and Challenges". Entrepreneurship, Theory and Practic. 29 (5): 577–598, https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2005.00099.x.

- Manimala, M & Wasdani, K, P. (2015). Entrepreneurial Ecosystem: Perspectives from Emerging Economies. New York: Springer.

- Sandhu, M., Sidiqu, s. , & Riaz, s. (2011) Entrepreneurship barriers and entrepreneurial inclination among Malaysian postgraduate students. International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 17(4), 428–449.

- Sanyang, S. E., & Huang, W. C. (2010). Entrepreneurship and economic development: The EMPRETEC showcase. International Entrepreneurship and Management Journal, 6 (3): 317-329.

- UNESCO. (2008). Final report of Inter-Regional Seminar. On Promoting Entrepreneurship Education in Secondary Schools. Bangkok, Thailand.

- Wei, Wang, Chen, &, Jiang (2023) A study on the impact of entrepreneurship education on college students' employability. Journal of Education, Humanities and Social Sciences, V 8, 1032 – 1035.

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 Educational, Cultural and Scientific Organization

Arab Journal of Educational

Published twice a year
Volume, 43

December
2024

ISSN : 9385 - 1737