المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

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

الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.

رسالة

التربية وعلم النفس

دورية علمية محكمة

العدد(61) الرياض ردمد: 4011 – 1021 شوال 1439هـ/ يونيو 2018م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبد الكريم	جامعة الملك سعود	رئيس التحرير
أ.د. محمد بن عبد الله النذير	جامعة الملك سعود	مدير التحرير
أ.د. إبراهيم بن عبد الله الحميدان	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. حمدان بن أحمد الغامدي	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. خالد بن إبراهيم المطرودي	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. رياض بن عبد الرحمن الحسن	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. السيد بن محمد أبو هاشم	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. عبد الله بن محمد الجغيمان	جامعة الملك فيصل	عضواً
أ.د. فهد بن عبد الله الدليم	جامعة الملك سعود	عضواً
أ.د. محمد بن عبد الله ال مرعي	جامعة نجران	عضواً

سكرتير التحرير

أ. حمود بن سعيد السليمي

© 1439هـ/ 2018م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية

جميع الحقوق محفوظة.

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

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي:

رسالة التربية وعلم النفس: ص.ب 2458، الرياض:11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

Jes.gesten@ksu.edu.sa

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

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

مجلة دورية محكّمة

تصدر أربع مرات في العام الجامعي (سبتمبر – ديسمبر – مارس – يونيو)

تنشر المجلة البحوث والمراجعات العلمية التي لم يسبق نشرها، باللغة العربية أو الإنجليزية بحيث تشمل، البحوث التي تتميز بالأصالة والابتكار، كما تستعرض مع النقد بعض الكتب المنتقاة.

****

الرؤية – الرسالة – الأهداف

الرؤية:

تعمل المجلة على الرقي بمواصفات النشر العلمي المتميز محلياً وعالمياً في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الرسالة:

تسعى المجلة لتأصيل البحث العلمي والرفع من شأنه بحيث تصبح المجلة مرجعاً علمياً للباحثين في مجالات العلوم التربوية والنفسية.

الأهداف:

1) **المساهمة في تطوير العلوم التربوية والنفسية وتطبيقاتها من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية.**
2) **نشر الأبحاث المتميزة التي تتسم بالجودة العالية والأصالة والابتكار وترتبط بالواقع المحلي والعالمي.**
3) **نشر الأبحاث التي تسهم في التطوير في مجالي التربية والتعليم.**
4) **توفير وعاء نشر للباحثين المتميزين والتسويق لأبحاثهم محلياً وعالمياً.**
5) **عرض تجارب عالمية متمثلة بما يصدر من كتب وأبحاث تتعلق بالتربية وعلم النفس.**

****

حقائق وتواريخ

مسمى أول عدد "رسالة التربية وعلم النفس" وحتى الآن	شعبان 1410هـ/ مارس 1990م
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد 61) شوال 1439هـ/ يونيو 2018م	373 بحثا
عدد البحوث المنشورة في مجال العلوم التربوية	317 بحثا ~ (85%)
عدد البحوث المنشورة في مجال علم النفس	56 بحثا ~ (15%)
عدد البحوث قيد النشر	8 ~

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

افتتاحية العدد

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله. بعون الله نقدم هذا العدد من مجلة رسالة التربية وعلم النفس. والذي نأمل أن يكون إضافة في صرح تطوير التربية العربية وإسهاماً في دعم البحث التربوي. وانعكاساً لطبيعة وأهداف هذه المجلة. اشتمل هذا العدد على بحوث سبعة أبحاث متنوعة بين التربية الخاصة. والمناهج وطرق التدريس. كما تنوعت بين التدريس الجامعي والتعليم العام.

فقد بدأ العدد ببحث "اتجاهات طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود لاستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في الجانب العملي". ثم تلاه بحث بعنوان" فاعلية تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها باستخدام نموذج (woods) في التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل". كما احتوى العدد دراسة عن "دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية". ودراسة عن "تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي". بينما سلط البحث الخامس الضوء على فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. وأيضاً سعى البحث السادس إلى تطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. واختتم العدد بدراسة توظيف مبادئ النظرية البنائية في التدريس.

نأمل أن يجد قراء المجلة والباحثون في هذا العدد ما يساعدهم في مسيرتهم العلمية والبحثية. ونحن دائماً في المجلة نسعد بكل الآراء والمقترحات الرامية لتطويرها ولتوسيع دائرة خدمتها للباحث.

رئيس تحرير المجلة

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتويات

الموضوع	الصفحة
فاعلية تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها باستخدام نموذج (woods) في التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل. علي بن طارد الدوسري	**1**
اتجاهات طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود لاستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في الجانب العملي. أمل بنت عبد الله آل إبراهيم، أفنان بنت محمد المنيع	**15**
دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية. وجدان إبراهيم عبدالله الحذيّ	**27**
تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. وفاء بنت سلطان بن نجاء المطيري	**53**
فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. رولا نعيم سليم حسن	**79**
تطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م. علي بن سعد بن مطر الحربي	**109**
توظيف مبادئ النظرية البنائية في التدريس. محمد بن سعد الشريف	**133**

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فاعلية تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها باستخدام نموذج (Woods) في التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

علي بن طارد الدوسري

كلية التربية – جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

قدم للنشر 1439/4/13هـ - وقبل 1439/6/16هـ

المستخلص: هدف البحث الكشف عن فاعلية تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها باستخدام نموذج (Woods) في التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين؛ ضابطة وتجريبية، تكونت كل شعبة من (31) طالباً في مقرر بناء المناهج وتطويرها، وقام الباحث بإعداد أداتي البحث، والتحقق من صدقهما وثباتهما، ثم طبق اختبار التحصيل الأكاديمي المكون من (28) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ومقياس دافعية الإنجاز الذي تكون من(38) فقرة على مجموعتي الدراسة. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لاستخدام نموذج (Woods) وذلك في متغيري التحصيل الأكاديمي، ودافعية الإنجاز؛ لصالح أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: نموذج (Woods)، التحصيل الأكاديمي، دافعية الإنجاز، بناء المناهج وتطويرها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدمة والإطار النظري

يتسم العصر الحالي بالتغيرات السريعة في مختلف مناحي الحياة، الأمر الذي فرض على المؤسسات التربوية ضرورة التكيف لمواكبة التغيرات المتسارعة، لا سيما في الفعاليات التدريسية، فقد تحول محور العملية التعليمية من الاهتمام بالمنهج الدراسي وما يحتويه من مادة علمية، إلى التركيز على المتعلم، مما استدعى استحداث نماذج واستراتيجيات تدريسية تركز على كيفية بناء المعرفة وتنظيمها واستخدامها، بحيث تتحقق صفة التكامل والترابط والوظيفية، من أجل تنمية قدرة المتعلم على استخدام تلك المعرفة لمواجهة مشكلاته الحياتية بفاعلية وإيجابية.

ولتحقيق أهداف عملية التعلم والتعليم على نحو إيجابي سليم، لابد من توظيف عدد من الإجراءات المنظمة الفعالة، تكون من بينها اختيار أساليب وطرائق التدريس المناسبة والحديثة، التي توفر الجهد والوقت، وتؤدي إلى إحداث تعلم ذات معنى عند المتعلمين، إذ يعد تصميم المحتوى في شكل مواقف ومشكلات وأنشطة حقيقية ومتنوعة ذات معنى، وتسهيل عمليات معالجة المعلومات وتفسيرها وبنائها، وتكوين المعاني الشخصية وتطبيقاتها في مواقف أخرى أحد التوجهات الأساسية لأساليب التدريس ونماذجه المعاصرة (G, Boiadjieva, Emilov –0;Tafrova201Fast, Hankes, & Kirova,2012).

ومن النماذج الحديثة المستخدمة في التدريس بوجه عام نموذج (Robin Woods) المستند إلى النظرية البنائية في التعلم، إذ قام (Woods) ببناء نموذجه ومن ثم أخضعه للتجريب في مادة الفيزياء لطلبة الصف الخامس الابتدائي، إذ أشارت النتائج إلى فاعليته في تغيير البنية المفاهيمية للطلبة، ثم ما لبث هذا النموذج أن استخدم في الدراسات العربية، في المجالات العلمية والإنسانية على حد سواء.

ويعرف(Woods) نموذجه بأنه: استراتيجية تدريسية تتضمن ثلاث مراحل متتابعة هي: التنبؤ والملاحظة والتفسير، تنفذ من قبل المتعلمين، ضمن مجموعات صغيرة، وبإرشاد وتوجيه من المعلم (Woods,1994,33).

ومن ثمّ؛ فإن(Woods) بنى نموذجه من خطوات ثلاث:

1–التنبؤ: وتعد مهارة التنبؤ من مهارات التفكير العلمي، وإحدى المهارات العقلية التي تتطلب إعطاء أفضل تقدير مبني على المعلومات المتوافرة لدى الفرد، بهدف التوصل إلى نتيجة جديدة، وتتطلب من المتعلم إعادة هيكلة المعلومات السابقة، من أجل التوصل إلى تنبؤات جديدة، فالتنبؤ إحدى مهارات الاستقصاء العقلي التي تتطلب أن يتنبأ الطالب بما يمكن أن يحدث مستقبلاً بناءً على معلومات سابقة، أي القدرة على توقع حدوث الأشياء، كما تتضمن تصوراً عقلياً يستعمل ما يتوافر لدى الفرد في ضوء المبادئ والقوانين التي تسير عليها الظواهر والحوادث العلمية (الدايني،2001؛ عبدالهادي، وعياد،2009).

وفي السياق ذاته يرى كل من (Pacharn, Bay & Felton,2013;Lee,Hung,Teh,2014;Thaer &Thaer,2016) أنه لابد من اتباع استراتيجيات تدريس ترمي إلى توعية المتعلمين بالمفاهيم الأولية التي يحملونها، بأن يطلب منهم القيام بتنبؤات معينة في ضوء معلوماتهم السابقة، وتشجيعهم على عقد المقارنات بين معارفهم السابقة والتفسيرات العلمية والملاحظات المكتوبة.

2–الملاحظة: وهي انتباه منظم ومضبوط للظواهر والحوادث والتنبؤات التي أجريت؛ بهدف اكتشاف أسبابها وقوانينها، وتتطلب تخطيطًا واعيًا من قبل المتعلم، واستخدام حواسه وأدواته أحيانًا (زيتون163،1994).

وتعد الملاحظة من أقدم عمليات العلم، كما أنها أساس عمليات العلم الأخرى، وسبباً في التوصل إلى نتائج العلم الكثيرة، وتتضمن الملاحظة نوعًا من البحث عن أشياء محددة تتعلق بالظاهرة موضوع البحث، ويسعى المتعلم في هذه المرحلة إلى جمع كل ما يمكن جمعه من معلومات، وذلك باستعمال حواسه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3-التفسير: ويعني الحصول على معنى المعلومات المتوافرة، وشرح النتائج بناء على التراكمات المعرفية المتحصل عليها، وترجمة المعاني الجديدة ووضعها في قوالب لغوية واضحة وميسرة، وإعادة إنتاج المقروء أو المسموع كتابيًا أو شفويًا، مع تجريده من الأفكار الثانوية والهامشية، استعدادًا لمرحلة تقويم الخبرة النهائية التي تم بناؤها(جروان،73،2010).

وتشير دراسات عدة كدراسة (الدايني،2001؛ العبيدي، 2005؛ أمين ومصطفى، 2011؛ المعموري والخيلاني،2010؛ العنزي،2016) إلى فاعلية نموذج (Woods) في تنمية متعة الاستكشاف، وتعديل المفاهيم، وتنمية أنواع متعددة من التفكير، كالناقد والإبداعي، والاستدلالي، وتنمية التحصيل الأكاديمي، والتفاعل الاجتماعي، وإثارة الدافعية، وهكذا تتجلى أهمية الأخذ بهذا النموذج عند تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها، في كونه يربط بين النظرية والتطبيق في هذا المقرر.

وفي ظل التطورات المتلاحقة في مجال المعرفة والتقنية، يعكف التربويون في تصميم واستعمال استراتيجيات أو طرائق تدريس وأساليب حديثة ملائمة، تربط بين النظرية والتطبيق، وفي هذا الاتجاه يؤكد كل من (Hancock,2007;Nie,Lau,2010;Singh, 2011;Chen;Chiu;Wang,2015) أنه من المهم أن يؤخذ بالحسبان تصميم تعليم ذي معنى، ينمي دافعية الطلاب للإنجاز.

وهذا ما دفع الكثير من علماء النفس التربويين إلى اعتبار دافعية الإنجاز هدفاً تعليمياً في حد ذاتها، إذ لا يكفي أن يكون المحتوى التعليمي مثيراً للانتباه لكي تتحقق أهداف التعليم، ولكن يجب أن يكون إطار التعليم جذاباً ومحدد الأهداف (Chan,Angel,Eric,2012;Dindar,2016).

وتتعدد نظريات الدافعية وذلك بحسب التركيز في التعرف على مسببات ونشأة الدافعية، والعوامل المؤثرة على توجيه السلوك الدافعي تجاه أهداف محددة أو حوافز أو عوائد معينة، أو تثبيت السلوك الدافعي أو تعديله أو تطويره.

والدافعية في مفهومها العام هي حالة ناشئة لدى الفرد في موقف معين نتيجة بعض العوامل الداخلية، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف، وهذه المتغيرات هي التي توجه سلوك الفرد وجهة معينة دون غيرها بطريقة محددة (Aslan & Kirikkanat,2013,310).

ويمكن تعريف دافعية الإنجاز بأنها عبارة عن بناء افتراضي متعدد الأبعاد يوجه الفرد ويدفعه إلى القيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية، والعمل على تخطي العقبات التي تصادفه والتغلب عليها، مما يبث الثقة والطمأنينة في نفسه، بهدف بلوغ معايير الامتياز، وتحقيق الأهداف المستقبلية القريبة منها والبعيدة (Dindar,2016,237).

واستقراء لما سبق، فإنه يبرز للباحث أهمية استخدام استراتيجيات ونماذج تدريسية حديثة، يتوقع فاعليتها الإيجابية في التحصيل الأكاديمي، ودافعية الإنجاز وبخاصة لدى طلاب كليات التربية، كون تخصصهم يتيح لهم تدريس الطلاب في المدارس، مما قد يساعد في انتقال أثر التعلم إلى طلابهم.

مشكلة البحث

من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات ذات الصلة، لاحظ الباحث عدم وجود دراسات تناولت التحقق من فاعلية نموذج (Woods) في التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز، وبخاصة في المرحلة الجامعية، في ظل تزايد الدعوات إلى تبني نماذج واستراتيجيات تدريسية حديثة، وانسجامًا مع هذا التوجه، وفي ظل دراسات تدعو إلى الاهتمام بالتحصيل الأكاديمي ودافعية الطلبة بوجه عام، كدراسة (Nie & Lau,2010;Singh,2011;Aslan& Kirikkanat;2013).

فإن الباحث يحدد مشكلة البحث الحالي في التحقق من فاعلية استخدام نموذج (Woods) في تدريس مقرر بناء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المناهج وتطويرها في التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

هدف البحث

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية تدريس بناء المناهج وتطويرها باستخدام نموذج (Woods) في التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

أسئلة البحث

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي لمقرر بناء المناهج وتطويرها تعزى لطريقة التدريس بنموذج (Woods) وطريقة التدريس الاعتيادية التقليدية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز، تعزى لطريقة التدريس بنموذج (Woods) وطريقة التدريس الاعتيادية التقليدية؟

أهمية البحث

– يبرز البحث الحالي أهمية مقرر بناء المناهج وتطويرها، لما لهذا المقرر من دور في إكساب طلاب كلية التربية معارف وخبرات تساعدهم في التدريس الفعلي وباستخدام نماذج واستراتيجيات تدريسية حديثة.

–قد يساعد طلاب كلية التربية في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل في اكتساب استراتيجية تدريسية حديثة.

–يوفر البحث مقياساً لدافعية الإنجاز، يتناسب والبيئة السعودية، قد يفيد الباحثين وطلاب الدراسات العليا.

–إثراء الأدب النظري التربوي في المناهج وطرق تدريسها، وذلك لعدم وجود دراسات– بحسب اطلاع الباحث– تناولت متغيرات البحث في مقررات المناهج وطرائق التدريس في كليات التربية.

حدود البحث

– الحد الموضوعي: تطبيق نموذج(Woods) في تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها.

– الحد البشري: عينة قصدية من طلاب كلية التربية في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

– الحد المكاني: جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل بمدينة الدمام.

– الحد الزماني: الفصل الثاني، من العام الجامعي (2017/2016) م.

مصطلحات البحث

نموذج (Woods): استراتيجية تدريسية تتضمن ثلاث مراحل متتابعة، هي: التنبؤ، والملاحظة، والتفسير، تنفذ من قبل المتعلمين، ويتم العمل بها ضمن مجموعات صغيرة، تحت توجيه المعلم وإشرافه (Woods,1994)، ويعرفه الباحث إجرائيًا: بأنه مجموعة من المواقف والخبرات التعلمية التعليمية، يقوم المعلم فيها بإعداد وتنظيم المحتوى المعرفي وفق ثلاث عمليات عقلية متسلسلة؛ التنبؤ، والملاحظة، والتفسير، وينفذها الطلاب على شكل مجموعات تعاونية، تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

–التحصيل الأكاديمي: المعرفة والمهارات المكتسبة من قبل الطلاب كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية معينة (Karmos & Karmos,1984,57)، ويمكن تحديده إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لذلك.

– الدافعية للإنجاز: هي بناء افتراضي يدفع الفرد إلى القيام بواجباته بدقة ونظام واستقلالية، والعمل على تخطي العقبات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التي تصادفه والتغلب عليها، بهدف بلوغ معايير الامتياز(Dindar,2016,237)، وتحدد دافعية الإنجاز إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس دافعية الإنجاز المعد لأغراض البحث الحالية.

الدراسات السابقة

مع كون نموذج (Woods) نموذجًا أجنبيًا، فإن الدراسات التي تناولته كانت جميعها دراسات عربية-بحسب اطلاع الباحث- وهذا عرض لأهم الدراسات العربية التي تناولت نموذج وددز، متسلسل زمنياً من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة العنزي(2016) إلى الكشف عن فاعلية استخدام نموذج (Woods) في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل والتفكير الاستدلالي، وتكونت عينة الدراسة من(58) طالباً من طلاب الصف الثالث المتوسط، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية درست باستخدام نموذج(Woods)، وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وباستخدام اختبار التفكير الاستدلالي ومقياس عادات العقل، أظهرت نتائج الدراسة فروقًا ذات دلالة إحصائية لصالح طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، على كل من اختبار التفكير الاستدلالي ومقياس عادات العقل.

وأجرت أبو جلنبو(2015) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج (Woods) في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في مادة العلوم في غزة، وباختيار (72) طالبة، وتوزيعهن إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وباستخدام اختبار المفاهيم العلمية واختبار مهارات التفكير الناقد، أشارت النتائج إلى فاعلية نموذج وددز في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.

وقام العنزي (2015) بدراسة هدفت تقصي فاعلية استخدام نموذج (Woods) في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة عرعر، وتكونت عينة الدراسة من(60) طالباً، تم توزيعهم على مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وباستخدام اختبار تورانس المصور للتفكير الابتكاري، ومقياس دافعية التعلم، أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة.

وأما دراسة حمادي، وكاظم (2013) فهدفت إلى تقصي أثر نموذج (Woods) في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في العراق، إذ تم اختيار(65) طالبةً، وتقسيمهن إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج فرقاً ذا دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة على اختبار اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية.

وقامت رشيد (2013) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر نموذج (Woods) في تحصيل طلبة مادة أسس التمريض بمعهد الطب التقني في العراق، وباختيار(66) طالباً وطالبةً، وتقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وباستخدام الاختبار التحصيلي، أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج (Woods) في الاختبار التحصيلي على طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وأجرى ياسين (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نموذج (Woods) في تنمية التفكير الناقد لطلبة كلية التربية في الجامعة المستنصرية، إذ تم اختيار(40) طالباً وطالبةً، وتقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وباستخدام اختبار التفكير الناقد أظهرت نتائج الدراسة فرقاً دالاً لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي درست بحسب نموذج (Woods) مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهدفت دراسة أمين، ومصطفى(2011) إلى تعرف أثر استخدام نموذج(Woods) في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء في العراق، وكذلك في مهارات التفكير الناقد، إذ تم اختيار(71) طالباً، وتقسيمهم إلى مجموعتين؛ ضابطة وتجريبية، وباستخدام الاختبار التحصيلي واختبار مهارات التفكير الناقد، وأظهرت النتائج فاعلية نموذج(Woods) في تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية، مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة التي درس أفرادها بالطريقة الاعتيادية.

وقام كل من المعموري، والخيلاني(2010) بدراسة هدفت إلى تقصي فاعلية نموذج (Woods) في التحصيل والتفكير العلمي لدى طلاب معهد إعداد المعلمين في العراق، إذ تم اختيار (60) طالباً وتقسيمهم إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وباستخدام الاختبار التحصيلي، ومقياس مهارات التفكير العلمي في مادة الفيزياء، أشارت النتائج إلى فاعلية نموذج (Woods) في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي.

وهدفت دراسة حسن (2009) إلى التعرف على فاعلية نموذج (Woods) في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة مبادئ الجغرافيا، في العراق، بحيث اختير (57) طالباً، وقسموا على مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وباستخدام الاختبار التحصيلي أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج(Woods) في الاختبارات التحصيلية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وقامت العبيدي (2005) بإجراء دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية نموذج (Woods) في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافيا في العراق، وباختيار(72) طالبة، وتوزيعهن في مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، واستخدام اختبار تحصيلي، أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج(Woods) في الاختبار التحصيلي، مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة.

وأجرت الدايني (2001) دراسة هدفت إلى قياس أثر التدريس نموذج (Woods) في تحصيل طلبة الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم العامة في العراق، وباختيار(60) طالباً وطالبةً، وتوزيعهم في مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وباستخدام الاختبار التحصيلي، أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج(Woods) مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي.

تعقيب على الدراسات السابقة

-إن جميع الدراسات السابقة أجريت في العالم العربي، سوى دراسة(Woods,1994) ذاته، وقد تم التعرض لها في الأدب النظري.

-تعددت المتغيرات في الدراسات السابقة وتنوعت، فمنها الذي تناول أثر نموذج(Woods) في عادات العقل والتفكير الاستدلالي كدراسة العنزي(2016)، أو التفكير الابتكاري والدافعية كدراسة العنزي(2015)، أو في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد كدراسة أبي جلنبو (2015)، أو التحصيل والتفكير الناقد كدراسة أمين ومصطفى(2011)، أو في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية، كدراسة حمادي، وكاظم(2013)، أو في التحصيل كدراسة رشيد(2013)، وحسن(2009)، والعبيدي(2005)، والدايني (2001).

-اتفقت الدراسات السابقة جميعها على فاعلية نموذج (Woods) مقارنة بالطريقة الاعتيادية في تنمية المتغيرات المستهدفة.

-تم الإفادة من مجمل الدراسات السابقة، ولا سيما تلك الدراسات التي تم تطبيقها في المواد الإنسانية والأدبية، كدراسة حمادي، وكاظم(2013)، وياسين (2011) ، وحسن (2009)، والعبيدي (2005).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

-وإن اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في بعض المتغيرات والإجراءات وبخاصة التحصيل الأكاديمي، فإنه يختلف عنها في تناوله لفاعلية نموذج(Woods) في دافعية الإنجاز، لدى طلاب كلية التربية في جامعة الإمام عبدالرحمن، في مقرر بناء المناهج وتطويرها.

الطريقة والإجراءات

منهجية البحث

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لتناسبه مع طبيعة البحث الحالية؛ وذلك لمعرفة فاعلية استخدام نموذج (Woods) في التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى طلاب كلية التربية في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل في مقرر بناء المناهج وتطويرها.

مجتمع البحث

تكون مجتمع الدراسة من طلبة كلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، في الفصل الدراسي الثاني، من العام الجامعي (2017/2016)م والبالغ عددهم (487) طالباً.

عينة البحث

تكونت عينة البحث من (62) طالباً، موزعين على شعبتين، اختيروا عشوائياً من بين أربع شعب للذكور، في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي(2017/2016)، في كلية التربية بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل.

واختيرت إحدى الشعبتين عشوائياً لتمثل إحداهما المجموعة الضابطة، وشملت (31) طالباً، والشعبة الأخرى المجموعة التجريبية وشملت (31) طالباً، وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، في حين قام الباحث ببناء نموذج (Woods) وتكييفه ليتناسب مع مقرر بناء المناهج وتطويرها، وتم الإفادة من الدراسات ذات الصلة، بخاصة التي تم فيها تطبيق نموذج (Woods) في العلوم الإنسانية، مثل دراسة ياسين (2011)، وحسن(2009)، والعبيدي(2005)، وتكون البرنامج من (11) محاضرة، بواقع ساعتين دراسيتين لكل محاضرة، تم بناء الأنشطة والخبرات التعليمية فيها وفق نموذج(Woods).

أدوات البحث

أولاً- الاختبار التحصيلي

قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي لوحدات مقرر بناء المناهج وتطويرها، بعد تحليل المحتوى بوجه عام، وتحديد وصياغة النتاجات الخاصة، وتألف الاختبار بصورته الأولية من (33) فقرة، وصيغت فقرات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد، ولكل فقرة أربعة بدائل.

صدق الاختبار

تم حساب صدق الاختبار بطريقتين:

1-صدق المحكمين: إذ تم عرض فقرات الاختبار على(7) محكمين، من ذوي الخبرة والاختصاص، وتم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق (80%) فما فوق، وأجرى الباحث التعديلات اللازمة؛ بناء على ملاحظات المحكمين، وبناءً على ذلك، تكون اختبار التحصيل الأكاديمي بصورته النهائية من(28) فقرة، وخصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة على الفقرة، في حين خصصت درجة صفر للإجابة الخاطئة، ومن ثم فإن النهاية الصغرى للاختبار (صفر)، والنهاية العظمى (28) درجة.

2-الاتساق الداخلي: تم حساب الصدق الداخلي من خلال تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (20) طالباً، وحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار، التي بلغت في متوسطها (0.79)، وهي درجة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$).

ثبات الاختبار: وللتحقق من ثبات فقرات الاختبار تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث، في كلية التربية، بلغ عدد الطلاب فيها (20) طالباً، وأعيد تطبيقه بعد أسبوعين، وباستخدام معادلة (KR-20) بلغت قيمة ثباته (0.84).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثانياً– مقياس دافعية الإنجاز

قام الباحث ببناء مقياس دافعية الإنجاز بعد الاطلاع على الأدب التربوي والنفسي والدراسات ذات الصلة، وشملت الأداة بصورتها الأولية على (45) فقرة.

صدق الأداة

قام الباحث بالتحقق من دلالات الصدق الآتية لمقياس دافعية الإنجاز:

أ–الصدق الظاهري

للتحقق من صدق مقياس الدراسة الظاهري، تم عرضه بصورته الأولية على(7) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، بحيث تم اعتماد الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق(80%) فما فوق، وقد تم إجراء التعديلات البنائية واللغوية بناء على ملاحظات المحكمين، بحيث أصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من(38) فقرة. وتم توزيع الفقرات الإيجابية والسلبية عشوائياً، وأعطيت الدرجات الآتية للفقرات الإيجابية والسلبية: موافق بشدة(5درجات)، وموافق(4درجات)، ومحايد(3درجات)، غير موافق(2درجة)، غير موافق بشدة(1درجة)، وعكس الدرجات للفقرات السلبية، وبذلك تكون النهاية الصغرى للمقياس(38)، والنهاية العظمى(190)درجة.

ب–الاتساق الداخلي

وللتحقق من الاتساق الداخلي لمقياس دافعية الإنجاز استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات، وقد جاءت فقرات الاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.63-0.96)، وهذا يدل على أن فقرات المقياس صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت من أجل قياسها.

ثبات الأداة

وللتحقق من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة استطلاعية من خارج أفراد البحث، تكونت من(20) طالباً من طلاب كلية التربية في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، وجرى اشتقاق معاملات الثبات باستخدام معادلة (Cronbach Alpha)، إذ وجد أن معامل ثبات المقياس للدرجة الكلية يساوي (0.87)، وعُدت هذه القيمة مقبولة لأغراض هذا البحث.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياته، استخدم الباحث تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وذلك من أجل ضبط المتغيرات التي يمكن أن تؤثر على نتائج التطبيق.

نتائج البحث وتفسيرها

أولاً–النتائج المتعلقة بالتحصيل الأكاديمي

من أجل الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص:" هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي لمقرر بناء المناهج وتطويرها تعزى لطريقة التدريس بنموذج (Woods) وطريقة التدريس الاعتيادية؛ التقليدية؟"، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب عينة البحث على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، وفقًا لنموذج (Woods)، كما يوضحه الجدول (1).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول(1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب عينة البحث على الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي وفقًا إلى متغير استراتيجية التدريس

المجموعة	القبلي			البعدي		
	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ضابطة	31	7.87	2.64	31	13.74	3.73
تجريبية	31	7.87	3.36	31	20.58	2.31

ويظهر من الجدول (1) أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب الذين درسوا من خلال نموذج (Woods) قد بلغ (20.58)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، الذي بلغ (13.74)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق في المتوسطين ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تم استخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وفقًا لمتغير طريقة التدريس، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات الطلاب على الاختبار نفسه، والذي تم تطبيقه قبل البدء بالمعالجة التجريبية كمتغير مصاحب، ويظهر الجدول (2) نتائج هذا التحليل.

جدول (2)

نتائج تحليل التباين المشترك لدرجات مجموعتي البحث على التحصيل البعدي وفقًا إلى متغير استراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	0.61	1	0.61	0.06	0.80
استراتيجية التدريس	724.57	1	724.5	74.1	0.00
الخطأ	576.88	59	9.78		
الكلي	1302.39	61			

* دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول(2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعتين التجريبية والضابطة، استنادًا لقيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (74.11)، بمستوى دلالة(0.00)، ومن أجل تحديد المجموعة التي كان لصالحها ظهور الفروق، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية البعدي لدرجات الطلاب في مجموعتي البحث، علمًا بأن العلامة القصوى على الاختبار هي (28) درجة، والجدول (3) يبين ذلك.

جدول(3)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء مجموعتي البحث على التحصيل البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الضابطة	31	13.74	0.56
التجريبية	31	20.59	0.56

تشير المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات طلاب عينة البحث على الاختبار التحصيلي البعدي من خلال الجدول(3) إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات طلاب المجموعة التجريبية(20.59)، والمتوسط المعدل لدرجات طلاب المجموعة الضابطة(13.74)، وهذا الفرق دال إحصائيًا عند مستوى(0.00)، وهذه النتيجة تعني التفوق في التحصيل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية نموذج (Woods) في التحصيل لدى الطلاب.

ولقياس حجم فاعلية النموذج من الناحية العملية، تم استخدام نسبة الارتباط إيتا^2 المعدلة (Eta^2)، من أجل استخراج الدلالة العملية لحجم تأثير المعالجة (طريقة التدريس) في التباين الملاحظ بين أداء مجموعتي البحث على الاختبار التحصيلي، وأشارت النتائج إلى أن حجم الدلالة العملية يرتبط بنسبة (0.68) بطريقة التدريس المستخدمة، مما يعني أن طريقة التدريس نموذج (Woods) لها دلالة عملية في التحصيل، وبناء خبرات تعلمية ذات معنى.

وتتوافق نتيجة البحث الحالية مع نتائج دراسات أخرى ذات صلة، أظهرت نتائجها فاعلية نموذج (Woods) في التحصيل، كدراسة (الدايني،2001؛ العبيدي،2005؛ حسن،2009؛ أمين ومصطفى،2011؛ المعموري والخيلاني،2010؛ رشيد،2013).

ويمكن تفسير ذلك وإرجاعه إلى أسباب عدة، على رأسها:

– إن تركيز نموذج(Woods)؛ كأحد نماذج النظرية البنائية، على ضرورة وعي المتعلمين للمهارات والاستراتيجيات التي يتعلمونها في التعلُّم، وضبط محاولاتهم لاستعمالها؛ جعل من تعلُّم طلاب المجموعة التجريبية، تعلما منظمًا، مما أسهم في عمليات بناء المعرفة وتخزينها وتطبيقها في إطار عمليات منظمة ونشطة، وهذا قاد إلى نتائج إيجابية في التحصيل الأكاديمي لديهم.

– إن تنفيذ خطوات نموذج (Woods) يحتاج إلى التفاعل والتعاون والتشاركية والتعلم من خلال الأقران، مما أسهم إيجابيًا في التحصيل الأكاديمي، وهذا ما تفتقده الطريقة الاعتيادية المعتمدة على المحاضرة والتلقين بالدرجة الأولى، مما يشير إلى إمكانية تطبيق نموذج (Woods) في مقرر بناء المناهج وتطويرها بطريقة فاعلة.

– اعتماد نموذج (Woods) في عرض المحتوى التدريسي بما يتناسب مع التنظيم المنطقي للمحتوى القائم على التدرج بالمفهوم من السهل إلى الصعب؛ ساعد في تسهيل عملية تعلم طلاب المجموعة التجريبية، والقدرة على التحصيل الأكاديمي بوجه أفضل.

ثانياً: النتائج المتعلقة باستجابات الطلاب على مقياس دافعية الإنجاز

من أجل الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة على مقياس دافعية الإنجاز، تعزى لفاعلية طريقة التدريس بنموذج (Woods) وطريقة التدريس الاعتيادية التقليدية؟"، قام الباحث باستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب عينة الدراسة على مقياس دافعية الإنجاز، كما يوضحه الجدول(4).

جدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز القبلي والبعدي وفقًا إلى متغير استراتيجية التدريس

المجموعة	البعدي			القبلي		
	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	31	87.45	17.43	31	94.48	16.56
التجريبية	31	87.19	23.26	31	124.26	24.41

ويظهر من الجدول (4) السابق، أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الدافعية بلغ(124.26)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الطلاب الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، ولمعرفة ما إذا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كانت الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، لدرجات طلاب عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز البعدي وفقًا إلى متغير استراتيجية التدريس، بعد الأخذ بعين الاعتبار درجات الطلاب على مقياس الدافعية نفسه، والذي تم تطبيقه قبل البدء بالمعالجة التجريبية كمتغير مصاحب، ويظهر الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

جدول (5)

نتائج تحليل التباين المشترك لدرجات مجموعتي البحث على مقياس دافعية الإنجاز البعدي وفقًا إلى متغير استراتيجية التدريس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاختبار القبلي	5832.04	1	5832.04	16.98	00.00
استراتيجية التدريس	13854.7	1	13854.7	40.34	00.00
الخطأ	20261.6	59	343.42		
الكلي	39834.4	61			

* دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$)

يلاحظ من الجدول (5) أن هناك فروقًا دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز تعزى إلى متغير استراتيجية التدريس؛ إذ بلغت قيمة الإحصائي (ف) إلى متغير استراتيجية التدريس(40.34) وهذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة(0.00)، ولمعرفة لصالح أي من استراتيجيات التدريس تعزى الفروق، تم حساب المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات طلاب عينة البحث على مقياس الدافعية البعدي، كما يبين الجدول(6) هذه المتوسطات.

جدول(6)

المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لأداء عينة البحث على مقياس دافعية الإنجاز البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
الضابطة	31	94.42	3.33
التجريبية	31	124.32	3.33

يتضح من الجدول (6) أن المتوسط الحسابي المعدل لدرجات المجموعة التجريبية هو(124.32) في حين المتوسط الحسابي المعدل لدرجات المجموعة الضابطة هو(94.42)، وهذا يعني أن لنموذج (Woods) فاعلية في إثارة دافعية الطلاب مقارنة بالطريقة الاعتيادية، ولقياس حجم فاعلية البرنامج من الناحية العملية في دافعية الإنجاز، تم حساب مربع إيتا، إذ بلغت قيمة إيتا^2 المعدلة (η^2=0.87)، مما يدل على أن التباين في الدرجة الكلية بين المجموعتين يرجع إلى استخدام النموذج التعليمي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي(2015)، التي تقصت فاعلية نموذج(Woods) في تنمية الدافعية، وتتفق كذلك مع معظم دراسات النظرية البنائية، التي تشير نتائجها بأن لأسلوب التدريس المتبع أثرًا فاعلًا في التحصيل الأكاديمي والدافعية، ومن ذلك دراسة (Palmer,2005;Sullivan,Richardson,2011;Liu,Rios,Borden,2015;Teng,Zhang,2016)

ويرجع الباحث السبب في ذلك، كون هذا النموذج يتمركز حول المتعلم، فعملية تقسيم الطلاب في هذا النموذج على مجاميع متعاونة وذات وظائف محددة، من خلال خطوات علمية متسلسلة، قد ساهم في تحفيزهم وتنمية دافعية الإنجاز لديهم، إذ استطاع الطلاب التوصل إلى المعرفة وبنائها بطريقة تشاركية ونشطة وماتعة، مما يشير إلى إمكانية تطبيق نموذج(Woods) في مقرر بناء المناهج وتطويرها بطريقة فاعلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملخص نتائج البحث والتوصيات والمقترحات

بناء على نتائج البحث الحالي، يمكن الخروج بالاستنتاجات والتوصيات والاقتراحات الآتية:

أولًا– ملخص نتائج البحث

1–فاعلية نموذج(Woods) في تحصيل وتنمية دافعية طلاب مقرر بناء المناهج وتطويرها مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

2–إمكانية تطبيق نموذج(Woods) في تدريس مقرر بناء المناهج وتطويرها.

3–إن تقسيم الطلاب في هذا النموذج على مجاميع متعاونة وذات وظائف محددة، قد ساهم في تحفيزهم وتفاعلهم مع سير الدرس وأزال عنهم الجمود وأزاح الملل، الأمر الذي انعكس إيجابياً في النتائج.

ثانيًا– التوصيات

1– إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، لتدريبهم على استخدام نماذج وطرائق تدريسية حديثة، كنموذج(Woods).

2–توعية القائمين على التدريس بأهمية استخدام نماذج تدريسية تفاعلية، مثل نموذج (Woods)؛ لدوره الإيجابي في التحصيل الأكاديمي ودافعية الإنجاز لدى الطلاب.

3–إدخال نموذج (Woods) ضمن مفردات طرائق التدريس في الجامعات، بخاصة في كليات التربية منها.

ثالثًا– المقترحات

1–إجراء دراسات للكشف عن فاعلية توظيف نموذج (Woods) في متغيرات أخرى، مثل: بقاء أثر التعلم، واتخاذ القرار، وتنمية أنواع متعددة من التفكير، كالعلمي، والتأملي.

2–إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على جامعات وكليات التربية الأخرى.

3–إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على مراحل التعليم العام المختلفة .

المراجع

أبو جلنبو، صفاء (2015). *أثر استخدام نموذج وودز في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العلوم العامة*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أمين، أحمد؛ ومصطفى، رضوان (2011). أثر استخدام نموذج وودز في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء وتنمية تفكيرهم الناقد، *مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية*، جامعة الموصل، العراق، 10(4)،51-79.

جروان، فتحي (2010). *تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات*، ط–5، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

حسن، محمد (2009). فاعلية استخدام أنموذج وودز في تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة مبادئ الجغرافيا، *مجلة الكلية الإسلامية الجامعة*، العراق، 3(10)، 221-243.

حمادي، حسن؛ كاظم، سجى (2013). أثر أنموذج وودز في اكتساب مفاهيم قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الثاني المتوسط، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العراق، العدد (99)، 276-325.

الدايني، بتول (2001). *أثر التدريس على وفق أنموذج وودز في تحصيل تلامذة الصف الخامس الابتدائي في العلوم العامة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالي، العراق.

رشيد، ميعاد (2013). أثر التدريس وفق أنموذج وودز في تحصيل طلبة معهد الطب، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، العراق، العدد(103)، 563-593.

زيتون، عايش (1994). *أساليب تدريس العلوم*، ط–1، عمان، دار الشروق للتوزيع والنشر.

عبدالهادي، نبيل؛ عياد، وليد (2009). *استراتيجيات تعلم مهارات التفكير بين النظرية والتطبيق*، ط–1، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

العبيدي، إسراء (2005). *أثر استخدام نموذج وودز في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافيا العامة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالي، العراق.

العنزي، فايز(2015). *فاعلية استخدام نموذج وودز في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة عرعر*، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العنزي، مبارك (2016). فاعلية استخدام نموذج وودز في تدريس العلوم على تنمية عادات العقل والتفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثالث المتوسط، *رسالة التربية وعلم النفس*، العدد(53)، 119-140.

المعموري، عصام؛ والخيلاني، رعد (2010). أثر استخدام أنموذج وودز في تحصيل طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين في مادة الفيزياء وتفكيرهم العلمي، *مجلة ديالى للبحوث الإنسانية*، جامعة ديالى، العراق، العدد(46)،192-244.

ياسين، طالب (2011). أثر استخدام برنامج وفق استراتيجية وودز في تنمية التفكير الناقد لطلبة الجغرافية، مجلة التواصل، العدد(27)، 53-77

Aslan,A;Kirikkanat,B.(2013).Achievement and Motivation: A Different Perspective on Familiar Concept, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*,106(10),308-316.

Chan,K; Angel,K; Eric,S.(2012).Relational Analysis of Intrinsic Motivation, Achievement Goals, Learning Strategies and Academic Achievement for Hong Kong Secondary Students, *Asia-Pacific Education Researcher*,21(2),230-243.

Chen,B; Chiu;W; Wang,C.(2015). The Relationship Among Academic Self-concept, Learning Strategies, and Academic Achievement: A Case Study of National Vocational College Students in Taiwan via SEM, *Asia-Pacific Education Researcher*,24(2),419-431.

Dindar,A.(2016). Student Motivation in Constructivist Learning Environment, Eurasia Journal of Mathematics, *Science & Technology Education*, 12(2),233-247.

Fast,Gerald;Hankes,Judith(2010). Intentional Integration of Mathematics Content Instruction with Constructivist Pedagogy in Elementary Mathematics Education, *School Science & Mathematics*,vol.110(7),330-340.

Hancock,D.(2007). Effects of performance assessment on the achievement and motivation of graduate students, *active Learning in Higher Education*,8(3),219-231.

Karmos,Ann;Karmos,Joseph.(1984).Attitudes toward standardized achievement tests and their relation to achievement test performance, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*,17(2),56-66.

Lee,S;Hung,D;Teh,L.(2014). Toward 21st Century Learning: An Analysis of Top Performing Asian Education Systems' Reforms, *Asia-Pacific Education Researcher*,23(4),779-781.

Liu,o; Rios,J; Borden,V.(2015). The Effects of Motivational Instruction on College Students' Performance on Low-Stakes Assessment, *Educational Assessment*,vol.20,79–94.

Nie,Y;Lau,S.(2010).Differential relations of constructivist and didactic instruction to students', *Cognition, Motivation, and Achievement*,20(5),411–423.

Pacharn,P; Bay,D; Felton,S.(2013). The Impact of a Flexible Assessment System on Students' Motivation, Performance and Attitude, *Accounting Education: an International Journa*l, 22(2),147-167.

Palmer,D.(2005). A Motivational View of Constructivist informed Teaching, *International Journal of Science Education* ,27(15),1853–1881.

Singh,K.(2011).Study of Achievement Motivation in Relation to Academic Achievement of Students, *International Journal of Educational Planning & Administration*,1(2),161-171.

Sullivan,T; Richardson,E.(2011). Living the Plan: Strategic Planning Aligned with Practice and Assessment, *The Journal of Continuing Higher Education*,vol.59,2-9.

Tafrova-Grigorova; Boiadjieva, Emilov & Kirova, Milena.(2012). Science teachers attitudes towards constructivist environment :A Bulgarian case, *Journal of Baltic Science Education*,11,(2),184-193.

Teng,L;Zhang,L.(2016). Fostering Strategic Learning: The Development and Validation of the Writing Strategies for Motivational Regulation Questionnaire (WSMRQ), *Asia-Pacific Education Researcher* ,25(1),123-134.

Thaer,A;Thaer,G.(2016). The Effect of ARCS Motivational Model on Achievement Motivation and Academic Achievement of the Tenth Grade Students,*The New Educational Reviwe*,43(1),68-77.

Woods,R.(1994). A close – up at How Children Learn Science, *Educational Leadership*, 51, (5), 33-35.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Effectiveness of Teaching Curriculum Structure and Development Course by Using Wood's Model in Academic Achievement and the Achievement Motivation among Imam Abdulrahman Bin Faisal University Students

Ali Tared Aldossari

Education College - Imam Abdulrahman Bin Faisal University,

Submitted 31-12-2017 and Accepted on 04-03-2018

Abstract: The objective of the research was to reveal the effectiveness of teaching curriculum Structure and development course by using wood's model in academic achievement and achievement motivation among the Faculty of Education students at Imam Abdulrahman Bin Faisal University. To achieve this goal, the researcher used the semi-experimental method through dividing the students into two groups; the control group and the experimental one. Each group had (31) students studying the Curriculum Structure and development course. The researcher prepared the research instruments, and verified their validity and reliability, then, the achievement test was carried out for both groups, the test consisted of (28) multiple choice questions, in addition to the achievement motivation scale which consisted of (38) paragraph. The research results showed that there were statistically significant differences in the use of the Wood's model in the two variables of the academic achievement and achievement motivation for the benefit of experimental group members compared to the control group.

Keywords: Wood's model, academic achievement, achievement motivation, curriculum building and its development.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اتجاهات طالبات كلية التربية في جامعة الملك سعود لاستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في الجانب العملي

أمل بنت عبد الله آل إبراهيم
كلية التربية– جامعة الملك سعود

أفنان بنت محمد المنيع
كلية التربية– جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1439/1/5هـ - وقبل 1439/5/13هـ

المستخلص: يهدف هذا البحث إلى دراسة اتجاهات طالبات البكالوريوس في جامعة الملك سعود لاستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس الجانب العملي من المقررات. وقد أجريت هذه الدراسة من أجل إلقاء الضوء على اتجاهات الطالبات لاستخدام هذه الاستراتيجية ، والمعوقات التي من الممكن مواجهتها ومن ثم وضع توصيات استناداً على نتائج الدراسة. وقد تم اتباع منهجية البحث النوعي باستخدام استبانة ذات أسئلة مفتوحة لجميع عينة الدراسة ومقالة تأملية، وكذلك اختيار عينه عشوائية لعمل مقابلة ذات أسئلة مفتوحة. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة تم اقتراح خطوات يمكن أن تساعد في تطبيق هذه الاستراتيجية في المستقبل. حيث تكوَّن مجتمع الدراسة من طالبات البكالوريوس بكلية التربية بجامعة الملك سعود، إذ تم تطبيق الدراسة بأخذ عينة ودراستها كحالة خاصة لأحد شعب مقرر 251 نهج (تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعلم والتعليم)، وذلك لمدة فصل دراسي– الفصل الثاني 1437هـ. إذ اختيرت العينة عشوائياً لإحدى شعب هذه المادة والتي يبلغ عددهن 36 طالبة، وتم أخذ آراء العينة من الطالبات بعد إنهاء تدريس المقرر. اعتمدت الدراسة على المنهج التفسيري مع تصميم طرائق البحث كالأبحاث مختلطة الأسلوب. وقد تم جمع البيانات من خلال تحليل إجابة الطالبات لأسئلة الاستبانة المفتوحة والمقالة التأملية ومقابلات شبه منظمة مع الطالبات. وعلى ضوء تحليل البيانات توصلت الدراسة إلى وجود عقبات تواجه الطالبات في أثناء استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة ، كما توصلت الدراسة إلى وضع تصور مقترح وأوصت الدراسة بتطبيق التصور المقترح في أثناء استخدام الفصول المقلوبة.

الكلمات المفتاحية: فصول مقلوبة، استراتيجيات التعليم، دراسة نوعية، تعليم العالي، المملكة العربية السعودية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة

لقد كان لتطور التقنيات الحديثة أثر كبير في جميع مجالات الحياة ولا سيما في مجال التعليم، وقد ظهرت العديد من التقنيات والتي أصبح استخدامها له أهمية كبيرة في تطوير العملية التعليمية إذ إنها تُمكِّن المؤسسات التعليمية من تحسين المخرجات التعليمية وحل أغلب مشكلات التعليم التقليدي مثل طول المناهج الدراسية وقلة الوقت المخصص للمحاضرات، خصوصًا أنَّ الطلاب في هذا العصر ومع هذا التدفق المعلوماتي والتطور التقني أصبحوا بحاجة إلى دمج هذه التقنيات في عملية تعلمهم وذلك لتعزيز مهارات التعلم الذاتي، التعلم التعاوني، مهارات التفكير العليا، ومهارات التفكير الناقد ليتحول دور الطالب من متلقٍ للمعلومات إلى باحث يتعلم خارج أسوار المدرسة ويتحول دور المعلم من مجرد إلقاء المعلومات والحقائق إلى مشرف وموجه للعملية التعليمية.

إن استراتيجية الفصول المقلوبة تعد أحد أبرز الاستراتيجيات الحديثة التي تعتمد على استخدام التقنيات الحديثة التي قد تتيح للطلاب قضاء المزيد من الوقت في التعلم والتحضير المسبق للمحاضرات والدروس عن طريق مشاهدة مقاطع الفيديو المسجلة والتي تم تزويدهم بها مسبقا. هذا بدوره قد يعطي وقت المحاضرة الأصلي مزيداً من الثراء والنقاش واستخدام مهارات التفكير العليا لحل المشكلات المرتبطة بالموضوع بفاعلية أكبر من الطريقة التقليدية (الزهراني، 2015).

تعدُّ استراتيجية الفصول المقلوبة إحدى أحدث الاستراتيجيات التي تساعد في التغلب على تقليدية التعليم العالي وذلك لما تقدمه من إمكانات هائلة لتغيير أساليب واستراتيجيات التعلم والتعليم القائم على الإنترنت (Bergmann & Sams, 2012) كما تعرف (Bishop and Verleger, 2013)الفصل المقلوب بأنه استراتيجية تعليمية توظف التعلم غير المتزامن عن طريق مشاهدة مقاطع فيديو مسجلة للمحاضرات والدروس، وتحفز الطالب على مشاهدتها كواجبات منزلية قبل الحضور في الفصل الذي يخصص زمنه للمشاركة بفعالية في أساليب حل المشكلات بشكل جماعي.

ويُعرف التعليم المقلوب بأنه نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطلاب في منازلهم أو في أي مكان آخر باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور الدرس، في حين يُخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشاريع والتدريبات. ويُعد الفيديو عنصرًا أساسيًا في هذا النمط من التعليم إذ يقوم المعلم بإعداد مقطع فيديو ويشاركه مع الطلاب في أحد مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي (زوحي،2014).

وتبنى استراتيجية الفصول المقلوبة على مبادئ النظرية البنائية، إذ يصبح المتعلم هو مركز العملية التعليمية، وتقوم هذه الاستراتيجية على ربط تجربة تعليمية جديدة باستخدام مقاطع فيديو تعليمية تساعد على فهم المحتوى الدراسي وذلك قبل وقت المحاضرات، وحين يحين وقت المحاضرة يتم تفعيل الوقت الأساسي لتفسير تلك التجربة الجديدة بناء على ما تم تعلمه سابقاً (Ray & Powell, 2014).

ومن ثم يتحول دور الطالب في استراتيجية الفصول المقلوبة من مستقبل للمعلومات إلى مشارك في عملية التعليم، ويتمركز التعليم حول المتعلم، بحيث ينمي مهارات التعلم الذاتي باستعراض الطلاب للدروس قبل وقت المحاضرات ذاتيًا، وبعد ذلك يشارك بفعالية في الفصل ليسهم في تكوين البنية المعرفية (Hamdan et al., 2013).

إن من مميزات الصفوف المقلوبة تلقي الطلاب الذين يعانون من صعوبات في التحصيل لأكبر قدر ممكن من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المساعدة إذ يساعد الطلاب على اكتساب المفاهيم واستيعابها. وأن استخدام مقاطع الفيديو التي تشرح المنهج ويشاهدها الطلاب في المنزل تعمل على جعل المعلم يركز في الفصل على الطلاب الذين يحتاجون وقتاً أكثر للتعلم وفي توجيههم نحو أداء أفضل (Bergmann, & Sams, 2012) .

وقد أشارت الكثير من الدراسات التي اتبعت المنهج الكمي إلى فعالية استخدام الفصول المقلوبة في العملية التعليمية مثل دراسة (الزهراني،2015)، (السعدون،2016)، (الزين،2015)، (العطية،1437)، (هارون وسرحان،2015). وبذلك تتضح الحاجة لهذه الدراسة النوعية التي تهدف لدراسة اتجاهات الطالبات والصعوبات التي يمكن مواجهتها واقتراح تصور لتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة في التدريس وخصوصًا في التعليم الجامعي.

كما بينت عدد من الدراسات أثر هذه الاستراتيجية في عملية التعلم والتعليم. إذ أبدت الفصول المقلوبة فعاليتها في حل الكثير من مشاكل التعليم التقليدي. لقد وضحت دراسة ساندرز (Sanders,2014) أهمية تطبيق استراتيجيات تعليم غنية بالتكنولوجيا مثل استراتيجية الفصول المقلوبة. فحتى مع الأعداد الكبيرة حولت تلك الاستراتيجية الفصول إلى فصول نشطة وقد كانت هذه الاستراتيجية طريقة مثلى لدعم مشاركة الطلاب بشكل أعمق وزيادة فضول الطلاب حول المقرر وتطويرهم لمهارات تفكير عليا كما أشارت إليه دراسة دانكر(Danker,2015).

وقد توصلت دراسة الزين (2015) إلى أن استراتيجية الفصول المقلوبة توفر الوقت داخل المحاضرة للأنشطة وأوراق العمل كما تعمل على سد الفجوة المعرفية الناتجة عن تغيب الطالبات. وكذلك فإن استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة يزيد من مشاركة الطالب ومن الفعالية في فصول تعليم الرياضيات كما تبين من دراسة كلارك (Clark,2013)، ويجعل التعلم متمركزاً حول الطالب ويمكن من استخدام التعلم القائم بالمشروعات.

كما أبرزت نتائج دراسة ساهن وآخرين (Sahin & Cavlazoglu & Zeytuncu,2015) عدة فوائد لاستراتيجية الفصول المقلوبة ومنها: زيادة مشاركة الآباء في العملية التعليمية وذلك لأنهم سوف يتمكنون من معرفة ما يتم داخل الصف وكذلك التعرف على جودة ما يتم تدريسه، وزيادة الرضا الوظيفي للمعلمين، وزيادة مشاركة الطلاب ونجاحهم في العملية التعليمية، وكانت من نتائج هذه الدراسة أن 70% من طلاب المعلمين الذين استخدموا هذه الاستراتيجية قد ارتفعت درجاتهم وأن 80% منهم أبدوا سلوكًا أفضل عند تدريسهم باستخدام هذه الاستراتيجية.

وقد أشارت دراسة السعدون (2016) إلى فعالية الفصول المقلوبة في ارتفاع مستوى رضى الطلاب وكذلك تحصيلهم الأكاديمي المرتفع وهذا ما أكدته دراسة الزين (2015) التي توصلت إلى النتيجة نفسها من حيث فاعلية التعليم المقلوب في التحصيل الأكاديمي وتحقيق نتائج أعلى للطالبات.

كما أكدت دراسة الزهراني (2015) على فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية مستوى تحصيل الطلاب عند المستويات المعرفية العليا (التحليل، التطبيق، التركيب، التقويم)، وذلك باستخدام مقاطع الفيديو التعليمي الذي يزود به الطلاب قبل وقت المحاضرة الرسمي بوقت كافٍ حيث يكون وقت المحاضرة الرسمي مخصصًا للنقاش وتفاعل الطلاب حول موضوع المحاضرة الرئيس.

ولما لدور المعلم من أهمية في تطبيق هذه الاستراتيجية فقد درس عدد من الباحثين ميول المعلم والتي بدورها تنعكس على استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في الفصل. فقد توصلت دراسة كيلي وسناودن (Kelly&Snowden,2012) إلى أن معلمي العلوم والرياضيات لديهم اتجاهات إيجابية أكثر نحو استخدام استراتيجية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصول المقلوبة، في حين لم ير معلمو الدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية أهمية استخدام هذه الاستراتيجية في موادهم الدراسية، علماً بأنه قد تم تزويدهم سابقاً بالمعلومات حول هذه الاستراتيجية من قبل مستشار تعليمي، وتوصلت هذه الدراسة إلى أهمية دور المعلم في تفعيل هذه الاستراتيجية .

بالإضافة إلى اتجاهات المعلمين هناك عدة عوامل تؤثر على فعالية وكفاءة استراتيجية الفصول المقلوبة فقد اقترحت دراسة وانقر (Wanger,2013) عدة نقاط لزيادة كفاءة استراتيجية الفصل المقلوب ومنها: الاهتمام بجودة وطول مقطع الفيديو التعليمي لزيادة حماس الطلاب لعرض الدروس وتفاعلهم معها، وكذلك تزويد مقاطع الفيديو بالمراجع اللازمة، كما أكدت على ضرورة تخصيص وقت كافٍ من قبل الأساتذة لتصميم مقاطع فيديو تعليمية ذات جودة عالية. وقد اشترطت دراسة آبسكيرا وداوسن (Abeysekera & Dawson,2014) عدة شروط لإنجاح استراتيجية الفصول المقلوبة ومنها: التغيير في كيفية استخدام الوقت داخل الفصل وخارجه، والقيام بالأنشطة الصفية خارج الفصل، وكذلك القيام بالواجبات المنزلية داخل الفصل، مع مراعاة استخدام التعلم النشط والتعلم من الأقران وأسلوب حل المشكلات. وكذلك إعداد المادة التعليمية للمعلم لتشجيع المعلمين على تطبيق هذه الاستراتيجية (السعدون،2016).

كما اشترطت دراسة بارقمان وسامز (Bargmann&Sams, 2012) توفير إطار عمل منظم لضمان تعلم الطلاب مع مراعاة حاجاتهم الفردية ليتمكنوا من المشاركة بفعالية خلال المحاضرات وذلك من أجل ضمان نجاح تطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة. كما يجب تصميم الأنشطة الصفية بفعالية في استراتيجيات الفصل المقلوب لضمان فعاليتها (Danker, 2015) وكذلك تدريب المعلمين على هذه الاستراتيجية كما أوصت دراسة السعدون (2016) ودراسة العطية (1437).

وكما أوصت الدراسات السابقة بأهمية وضع إطار عملي للطالب والمعلم وهذا ما تسعى إليه هذه الدراسة إذ تسعى للتوصل إلى مقترح عملي لتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة وللكشف عن اتجاهات طالبات البكالوريوس في جامعة الملك سعود لاستخدام هذه الاستراتيجية في تدريس الجانب العملي.

مشكلة الدراسة

ظهرت مشكلة هذه الدراسة من ملاحظة الباحثتين (اللتين شاركتا في تدريس مقرر 251 نهج) وهو مقرر تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعلم والتعليم، وذلك في أثناء تدريسهن للجانب العملي من هذا المقرر في معمل الحاسب الآلي، بأن الوقت عادة لا يكفي الطالبات لإنهاء المطلوب أثناء وقت تدريس التطبيقات العملية من هذا المقرر في معمل الحاسب الآلي، نظراً لأن وقت المحاضرة العملية ينقسم على جزأين ، جزء لشرح الدرس وجزء للتطبيق على جهاز الحاسب الآلي؛ هذا بالإضافة إلى مشكلة تمايز الفروق الفردية بين الطالبات، إذ تتباين مستوياتهن مما يؤدي إلى تشتت بعض الطالبات في أثناء المحاضرة وتعطلهن عن القيام بإنهاء متطلباتهن، وذلك لوجود سؤال قد تخجل الطالبة من طلب إعادة شرح فقرة معينة فتتأخر عن زميلاتها، كما أن الطالبات المتغيبات عادة لا يستطعن تسليم متطلبات المعمل بسبب عدم حضورهن للمحاضرة، ونظراً لأن استراتيجية الفصول المقلوبة تعطي وقتاً أكبر داخل المحاضرة، وتراعي تباين الفروق الفردية بين الطالبات، وتعالج مشكلة عدم معرفة الطالبات المتغيبات بأساسيات المحاضرة، لذلك فقد تركزت مشكلة البحث في الكشف عن اتجاهات الطالبات نحو استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة للتوصل إلى مقترح لتطبيق الاستراتيجية في كلية التربية– جامعة الملك سعود.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية تطوير العملية التعليمية والتركيز على الطالب من خلال استخدام بعض

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الاستراتيجيات الحديثة كاستراتيجية الفصول المقلوبة وذلك في تدريس الجانب العملي لمقرر 251 نهج وهو مقرر (تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعلم والتعليم)، ويعدُّ هذا البحث من الإسهامات لدفع التنوع في منهجية الأبحاث العربية. إذ يعدُّ المنهج النوعي (الكيفي) محدود الانتشار على مستوى الأبحاث في الوطن العربي بوجه خاص. ففي دراسة ريان (2003) وجد 11% من الأدبيات العربية خلال 22 سنة فقط لمسح البحوث النوعية.

ومن خلال المسح للأدبيات وجد أن أغلب الدراسات العربية التي درست ظاهرة الفصول المقلوبة كانت تجريبية أو شبه تجريبية كدراسات هارون وسرحان (2015)، والسعدون (2016)، والزين (2015)، والعطية (1437). إذ لم تجد الباحثتان أية دراسة حول الفصول المقلوبة استخدمت المنهج النوعي، وترجع أهمية الدراسة إلى ما يأتي:

1. الاستفادة من تجارب الدراسات السابقة في تطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة.
2. أهمية توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التدريس.
3. يعدُّ هذا البحث إسهاماً لرفع الأبحاث النوعية في المنطقة.

أسئلة الدراسة

كان السؤال الأساسي في هذا البحث والذي قامت عليه الدراسة هو:

ما اتجاهات طالبات كلية التربية– جامعة الملك سعود لتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة في الجانب العملي؟

وقد تم تقسيم السؤال الرئيس إلى الأسئلة الآتية:

1. ماهي اتجاهات طالبات البكالوريوس في كلية التربية– جامعة الملك سعود لاستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس الجانب العملي ؟
2. ماهي المعوقات لتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة مع طالبات البكالوريوس في كلية التربية– جامعة الملك سعود؟

أهداف الدراسة

يهدف البحث إلى:

1. معرفة اتجاهات طالبات البكالوريوس في كلية التربية– جامعة الملك سعود لاستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة.
2. تحديد المعوقات لتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة مع طالبات البكالوريوس في كلية التربية– جامعة الملك سعود.
3. مناقشة التوصيات والمقترحات لتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة.

منهجية الدراسة

ينتهج هذا البحث منهج البحوث النوعية، مختلطة الطرق. ويهتم هذا البحث –البحث النوعي – على "وصف الظواهر والأحداث، وعلى الفهم الأعمق لها" (قنديلجي والسامرائي، 2009، ص 58). إذ الهدف من هذه الدراسة ليس التعميم ولكن الاستفادة من نتائج الدراسة في حالات مشابهه أو مقاربة للدراسة. وكذلك فإن الأبحاث النوعية تدرس الظواهر في ظروفها الطبيعة فالدراسة محل البحث هي جزء من الظاهرة الطبيعة أو المشكلة المراد دراستها (ريان، 2003).

كما حرص البحث على استخدام التعددية المنهجية (أو التثليث) "Triangulation" (العبدالكريم، 2012)، "ويقصد بها دراسة الظاهرة الواحدة بأكثر من طريقة أو استخدام أكثر من مصدر ونوع للبيانات" (ريان، 2003، ص 11).

عينة الدراسة

تألفت العينة في هذه الدراسة من طالبات البكالوريوس في كلية التربية وتم اختيار دراسة حالة لمقرر 251 نهج (تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعلم والتعليم) لشعبة واحدة وكان عدد الطالبات 36 طالبه وتم تطبيق الاستراتيجية لتدريس الجانب العملي من المقرر في الفصل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الثاني ١٤٣٦. ويتم في البحوث النوعية استخدام عينات ذات أفراد قليلة (ريان، 2003)، ليتم التركيز ودراسة الظاهرة بعمق وهو من أهم خصائص البحوث النوعية (العبدالكريم، 2012). وقد تم اختيار جميع أفراد الشعبة للمشاركة في الدراسة لتحقيق العدالة والمساواة. وبالنسبة للمقابلات الشخصية فقد طلب من الجميع التطوع لإجراء المقابلة وقد تطوعت 8 طالبات لإجراء المقابلة. وتم أخذ إذن المشاركات في الدراسة سواء في الاستبانة، المقال التأملي أو في المقابلة.

أدوات الدراسة

تتكون أدوات الدراسة من الآتي:

١- استبانة: فقد قامت الباحثتان بتصميم استبانة وذلك بعد مراجعة الأدبيات السابقة والتأكد من تصميم استبانة حسب قواعد استبانات الدراسات النوعية. تتكون فقراتها من عدة أسئلة مفتوحة يبلغ عددها ست فقرات مفتوحة، بحيث تخدم منهجية البحث النوعي، فمن الأفضل في الأبحاث النوعية البعد عن تعدد الفقرات في الاستبانة (Wellington, 2000).

٢- مقابلة شخصية: تم إجراء مقابلة شبه منظمة لثمان طالبات من المقرر السابق نفسه، إذ طلب من الجميع التطوع لإجراء المقابلة وقد تطوع 8 طالبات لإجراء المقابلة الشخصية وهي تتكون من عدد من الأسئلة المفتوحة لمعرفة حقيقة اتجاهات الطالبات نحو الفصول المقلوبة.

3. المقالات التأملية : عرف ويلينغتون (Wellington, 2000) التأملية بأنها "التأمل الذاتي والفحص، أي عملية التفكير وتقييم الأثر الشخصي من الوضع قيد الدراسة" (ص 200). وعند استخدام التقرير التأملي يمكن أخذ صوت المشاركين حول القضايا التي لم يتم تغطيتها في المقابلات وذات أهمية بالنسبة لعينة الدراسة. وقدمت الطالبات تقاريرهن بعد الانتهاء من دراسة المقرر. وتعكس هذه التقارير تجربتهم في استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة إذ يعبرون بطريقتهم الخاصة.

جمع البيانات

تم جمع البيانات من خلال تطبيق أدوات البحث النوعي وأدوات ذات أساليب متباينة وقد استخدم استبانة ذات أسئلة مفتوحة، ومقال تأملي، مع مقابله ذات أسئلة مفتوحة. والتي ساهمت في هذه الدراسة لفهم كامل للظواهر والتحقق من صحة البيانات. وبالإضافة إلى ذلك، كان استخدام أكثر من طريقة مفيدة في الحد من سوء التفسير لبيانات المشاركات في الدراسة.

جميع طالبات المقرر- 36 طالبه- قدمن الاستبانة والمقال التأملي، أما المقابلة فقد تم الطلب من جميع الطالبات الحضور تطوعًا للمقابلة، وتم حضور 8 طالبات وتم عمل مقابلة للمتطوعات في الحرم الجامعي. وتم البدء في تحليل الاستبانات والمقالات أثناء إجراء المقابلات. فقد أشار العبدالكريم (2012) إلى أن البدء المبكر في التحليل يؤثر إيجابيًا على جودة البحث ويساعد في جمع المعلومات. وهذا التزامن في جمع البيانات وتحليلها يعد من ضمن ما يميز البحوث النوعية (Ezzy,2000).

إجراءات الدراسة

في أثناء التخطيط لتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة تم وضع عدد من الإجراءات لتطبيق هذه الاستراتيجية في الجانب العملي لفصل دراسي إذ:

1. تم استقاء المادة العلمية من مفردات المقرر حسب توصيف القسم.
2. تم إعداد المادة العلمية (تنوعت من فيديو وفلاش أو دليل مستخدم لشرح خطوات العملي) باستخدام الوسائط المتعددة مثل: البوربوينت (PowerPoint) واليوتيوب (Youtube) و برامج تصميم الفيديو (Movie Maker).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. و في بداية كل أسبوع يرسل المحتوى لكل محاضرة ويتم تكرار ذلك خلال الفصل الدراسي الكامل – للطالبات عن طريق نظام إدارة التعلم والذي يستخدم عادة في جميع المواد الدراسية في جامعة الملك سعود. والتأكيد عليهن بمشاهدة المادة العلمية في المنزل قبل الحضور إلى المعمل، وذلك بإرسال بريد إلكتروني وتنبيه الطالبات نهاية كل محاضرة.

4. في وقت المعمل أُعِدَّت ورقة عمل وأُعطيت للطالبات للتطبيق على ما تم تعلمه من المادة قبل حضور المعمل. والرد على استفسار الطالبات فيما يخص المادة العلمية التي تم مشاهدتها في المنزل.

5. وفي حالة عدم اطلاع الطالبة على محتوى المحاضرة في المنزل، توجه الطالبة إلى الاطلاع على المحتوى في بداية المحاضرة بجهاز تم تحميل المحتوى عليه.

6. تقييم الطالبات من قبل الأستاذة عن طريق معايير تقييم (Rubrics)معدة مسبقاً وهي خاصة بالمقرر الدراسي وتختلف باختلاف المحاضرات، ويتم توجيه الطالبات عند الحاجة.

تحليل البيانات

حُلِّلت البيانات التي جُمِعت عن طريق الاستبانة المفتوحة والمقالة التأملية والمقابلات الشخصية باستخدام التحليل الموضوعي Thematic Analysis. ويعدُّ التحليل الموضوعي من أنواع تحليل البيانات في الأبحاث النوعية وأكثرها شيوعاً. إذ يسعى إلى دراسة وتحديد وتسجيل المحاور (أو "الموضوعات") المنبثقة من البيانات. هذه المواضيع عبارة عن أنماط تظهر– تنبثق– من خلال تصنيف البيانات والتي تعدُّ مهمة لوصف ظاهرة وترتبط بسؤال بحثي محدد (Fox ,2004).

مع بداية التحليل تم قراءة جميع الاستبانات والتقارير وتحليل المقابلات وقد استخدم التصنيف المفتوح (العبد الكريم، 2012). وكانت الباحثتان منفتحتين لما قد ينبثق من رموز في أثناء التحليل. إذ تم ترميز جميع البيانات التي تُوُصِّل إليها. وفي المرحلة التالية جُمِعت الرموز التي تُفسِّر أسئلة الدراسة وذات أهمية من البيانات. ومن ثم محاولة تصنيف الرموز المتماثلة لتكوين المفاهيم والموضوعات الرئيسة محل الدراسة. والتي تجيب عن أسئلة الدراسة كما يوضحه جدول (١).

جدول 1

الموضوع	الموضوع الفرعي
اتجاهات	اتجاه إيجابي– اتجاه سلبي.
إيجابيات	تعلم نشط– كفاءة التعليم– زيادة الدافعية– فروق فردية– سهولة الوصول– توظيف التقنية.
صعوبات / سلبيات	مرحلة الإعداد– مهارات الطالب– تقني/اتصال– تقني/ الفيديو– تقني/فني.
مقترحات	وعي الطالب– المادة العلمية– تقني/ فديو– إعداد/تخطيط– مهارات الطالب.

كما هو مبين في الجدول (1) صُنِّفت نتائج تحليل البيانات إلى أربع موضوعات مهمة يشمل كل موضوع عددًا من الموضوعات الفرعية، والتي تحتوي على المحاور المنبثقة في أثناء تحليل البيانات.

ظهر النمط الأول من إيجابيات استراتيجية الفصول المقلوبة – تعلم نشط– بشكل كبير جدًا في إجابات الطالبات فمثلًا تم تفسير الرموز الآتية من الإجابات وجمعها في مجموعة التعلم النشط: إن الطالبات يشاركن في التعلم، ويقع عليهن فهم المادة العلمية قبل الحضور للعملي، والاعتماد على النفس بشكل إيجابي، تهيئة الطالبة قبل المحاضرة ووضوح موضوع الدرس، يُمكِّن الطالبة من استرجاع المعلومة إذ يفيد الطالبة المتغيبة أيضًا، توفر الخبرة السابقة قبل المحاضرة، والعمل بروح الفريق. فعلى سبيل المثال ذكرت إحدى الطالبات في الاستبانة بأن إحدى إيجابيات الاستراتيجية هي "الاعتماد على النفس بشكل كلي والمشاركة".

ويعدُّ موضوع كفاءة التعليم، من المواضيع المنبثقة بشكل كبير خلال تحليل البيانات فقد وردت بعض الرموز

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الآتية في استجابات الطالبات والتي صُنِّفت تحت إطار كفاءة التعليم فعلى سبيل المثال: الانتهاء من المهمة المطلوبة داخل المحاضرة بوقت قياسي، ثبات المعلومة أقوى من الطرق الأخرى، استجابة الطالبة وقت المحاضرة مع الأستاذة بشكل فعال، سرعة إنجاز المهام في المعمل، زيادة الاستيعاب داخل القاعة، تعليم فعال يثبت بالذهن، معرفة أي خلل أو مشكلة تواجهني في أثناء العمل على المهمة، طريقة منظمة للأفكار مع ترتيب خطوات العمل، سهولة إتقان المهمة المطلوبة، توفير وقت الأستاذ وجهده، يتيح للمعلم تقييم مستوى الطالب داخل المحاضرة بوجه أوضح وأسرع، التخفيف من عبء إلقاء المحاضرة على الأستاذ والطالب، يقوي العلاقة بين المعلم والطالب، توفير وقت لطرح الأسئلة داخل المحاضرة.

أما سهولة الوصول فقد ورد بنسبة ٥,٥٪ في استجابة الطالبات إذ ذكرن أن: الاطلاع على المادة العلمية من خلال الجوال بيسر، الرجوع للدرس بأي وقت والرجوع لأي جزء في أي وقت.

وفي تحليل البيانات انبثق موضوع المعوقات والسلبيات وظهر أن من أكثر المعوقات في إجابات الطالبات هو افتقار الطالبات لبعض المهارات الأساسية. إذ صُنِّفت الرموز المنبثقة الآتية تحت هذا الموضوع فعلى سبيل المثال: يشتت طاقتي وتفكيري، أداء أكثر من مهمة في نفس الوقت، قد لا يفهم الطالب بعض المفاهيم ومن ثم لا يستطيع الاستيعاب، عدم المعرفة باستخدام البرامج (الاستراتيجية) في البداية، اقتطاع وقتي الشخصي بالمنزل، دور المعلم محدود، نسيان الدخول على البريد الإلكتروني الجامعي، عدم تفقد البريد الإلكتروني، عدم الفهم في أثناء التطبيق، عدم فهم المتطلب بوجه واضح، إشكال بعض المفاهيم، بعض المفاهيم لا يمكن فهمها إلا من المعلم، التركيز مع المعلم خطوة بخطوة، التشتت في أداء المهام. وسيتم مناقشة هذه النتائج في المناقشة بالتفصيل.

وخلال تحليل البيانات وجد عدد من المقترحات التي صُنِّفت كما في الجدول السابق جدول (1). بعض الاقتراحات ليست في صميم موضوع الدراسة ولكن تم ذكرها وهي مقترحات حول المادة العلمية للمقرر. وقد ظهر عدد من المقترحات التي صُنِّفت ضمن اهتمام الدراسة وهي في مرحلة الإعداد والتخطيط منها: إعلام الطالبات بإرسال المتطلب عن طريق الرسائل النصية، إرسال المتطلب قبل المحاضرة بمدة كافية، تعزيز دور المعلم بشكل أكبر، توضيح المفاهيم التي تسبب إشكالية لدى الطلاب، وضع شروحات كتابية إضافية لاختصار الوقت (عدم الاقتصار على الفيديو فقط)، إرفاق المهمة المطلوبة مع المقطع قبل المحاضرة.

وقد صُنِّفت المحاور المنبثقة الخاصة بوعي الطالب على النحو الآتي: استخدام هذه الطريقة على البريد الإلكتروني الشخصي وليس الجامعي، إعلام الطالبات بإرسال المتطلب عن طريق الرسائل النصية، وضع طريقة تجبر الطالبات على الاطلاع على نظام إدارة التعلم عن طريق تسجيل الدخول أسبوعيًا مثلاً. كما يلاحظ أنه تم تصنيف إعلام الطالبات بإرسال المتطلب عن طريق الرسائل النصية في مرحلة الإعداد والتخطيط ووعي الطالب، لأن المقترح بتنبيه الطالب بوجود محتوى جديد جيد، ولكن استخدام الرسائل النصية يندرج ضمن وعي الطالب بأن الرسائل النصية ليست طريقة متبعة أكاديميًا. وسيتم مناقشة هذه الفقرة بإسهاب في مناقشة نتائج البحث.

ومن أهم المقترحات في أثناء فترة الإعداد ولأهمية هذه المقترحات فقد صُنِّفت كموضوع مستقل – تقني/ فيديو– وقد ظهرت من خلال تحليل البيانات في المواضيع الآتية: مراعاة حداثة مقاطع الفيديو، استخدام المقاطع واضحة اللغة، اختصار المقاطع، تقليل مدة المقاطع، تعدد الألوان.

وتم مسح اتجاهات الطالبات لاستخدام استراتيجية الفصل المقلوب وذلك بحساب التكرارات والنسب المئوية. وكانت النتائج كما هو موضح في جدول (2).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 2

تؤيد الموضوع	نعم	لا	أحيانًا	الإجمالي
استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في المواد العملية	29	6	1	36
النسبة	٪80.6	٪16.7	٪2.7	٪100
استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في المواد النظرية	15	20	1	36
النسبة	41.7	55.6	2.7	٪100
المتوسط	61.15	36.15	2.7	%100

وقد أشارت نتائج التحليل كما في جدول (2) بأن حوالي 80.6٪ من العينة لديها اتجاه إيجابي لتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة في الجانب العملي من المقرر. فقد ظهر من خلال تحليل البيانات إذ علقت إحدى الطالبات بأهمية "إيصال هذه الطريقة لأكبر عدد من المعلمات وتوعية الطالبات بأهميتها". وإضافة أخرى بأمنيتها بـ" اعتمادها بجميع المحاضرات النظرية والعلمية". وكذلك ذكرت طالبة أمنيتها بـ"تطبيقها في جميع المواد". أما استخدام هذه الاستراتيجية في المواد النظرية فقد أيدتها بنسبة 41.7٪ من الطالبات في حين 55.6٪ رفضوا الفكرة و2.7٪ أيدوا تطبيقها أحيانًا.

المناقشة

من خلال تحليل البيانات تمت الإجابة عن أسئلة البحث، ففي سؤال البحث حول ماهي **اتجاهات طالبات البكالوريوس في جامعة الملك سعود لاستخدام استراتيجية الفصول المقلوبة؟** نلاحظ مدى الاتجاه الإيجابي لتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة في العينة (80,6%) إذ عبر عدد من الطالبات في إجابتهن لأسئلة المقابلة أو الاستبانة أو في المقال التأملي، ونلاحظ رغبة الأغلبية في تطبيقها في جميع المواد. وتوعية المعلم والطالب بأهميتها. أما نسبة 16.7% لم يؤيدوا استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة في تدريس الجانب العملي، فقد أبدى بعضهم السبب في أنه "اقتطاع من وقتي الشخصي بالمنزل." وأخرى بررته بأنه "إذا كثر استخدامها في المواد تفقد فاعليتها". ويمكن إسناد سبب رفض بعضهن لتطبيقه إلى أن العينة محل الدراسة استخدمت الاستراتيجية لتدريس الجانب العملي فقط وكذلك أن الطالبات ليس لديهن إدراك بدور الطالب الجامعي والتعليم المستمر.

أما بالنسبة لسؤال الدراسة الثاني ماهي **المعوقات لتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة مع طالبات البكالوريوس في جامعة الملك سعود؟** فقد وجدت الدراسة عدداً من المعوقات والتي تتوافق مع بعض ما أوردته الأدبيات السابقة (مثل Wanger,2013). إذ أكدت نتائج هذه الدراسة إلى أهمية الإعداد الجيد لتطبيق استراتيجية وخاصة إعداد المحتوى ومراعاة أنماط التعلم لدى الطلاب في المادة التعليمية (مثال فديو–نص). أخيرًا أوضحت نتائج الدراسة الحالية أهمية إعداد الطالب وإعداده بمهارات القرن الواحد والعشرين. وتوعية الطالب بأهمية دوره كمتعلم نشط لإنجاح استراتيجية الفصول المقلوبة.

أما بالنسبة للسؤال **ماهي المقترحات لتطبيق استراتيجية الفصول المقلوبة؟** عند تحليل البيانات كان هناك عدة مقترحات لتلافي السلبيات عند تطبيق الاستراتيجية وكذلك مقترحات لتعزيز الإيجابيات وتفعيل الاستراتيجية في التعليم العالي وقد قمنا بصيغتها على شكل توصيات في المبحث القادم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات

على ضوء نتائج الدراسة الحالية التي تم مناقشتها في الفقرات السابقة، فإنه يمكن استخلاص التوصيات الآتية لمقترح خطوات عملية لتطبيق الاستراتيجية:

أولًا: مرحلة التصميم:

1. تصميم الدروس بشكل وسائط متعددة كالفيديو ومراعاة أنماط التعلم لدى الطلاب.
2. التأكد من جودة الفيديو .
3. التأكد من أن تكون اللغة جيدة وواضحة .
4. التأكد من تناسب طول مقطع الفيديو مع طول الدرس حتى لا يسبب مللًا للطالب .
5. وضع خطة واضحة للطالب بالتكاليف في المنزل، والأنشطة في المحاضرة.

ثانيًا: مرحلة التطبيق :

1. تعريف الطالبات باستراتيجية الفصول المقلوبة آليتها وأهميتها وفوائدها وكيفية استخدامها وكتابة ذلك في توصيف الخطة قبل توزيعها للطالبات .
2. التأكد من معرفة جميع الطالبات باستخدام نظام إدارة التعلم ويمكن تخصيص محاضرة لتدريب الطلاب.
3. رفع ملف محتوى الدرس مع الأنشطة إلى نظام إدارة التعلم قبل وقت المحاضرة بوقت كافٍ وتحديد يوم ثابت للرفع.
4. إعلام الطالبات بتوفر المحاضرة الجديدة عن طريق رسائل الإعلام الموجودة في نظام إدارة التعلم.
5. التأكد من توفر البرامج المشغلة لمقاطع الفيديو في أجهزة المعمل وكذلك في أجهزة الطالبات في المنزل .
6. تفعيل منتدى النقاش الخاص بنظام إدارة التعلم والتأكد من اطلاعهم على المحاضرة قبل حضورها .

ثالثًا: مرحلة التقويم

1. فتح مناقشة في أول المحاضرة لما تم دراسته في المنزل، وتوضيح ما أشكل فهمه.
2. وضع منتدى في نظام إدارة التعلم، يتضمن:
   a. الصعوبات التي تواجه الطالبات ومحاولة التغلب عليها قبل بدء المحاضرة التالية .
   b. الاقتراحات التي تفيد في نجاح هذه الاستراتيجية.

المراجع

قنديلجي، عمر والسامرائي، إيمان (2009). البحث العلمي: الكمي والنوعي. عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

ريان، عادل (2003). استخدام المدخلين الكيفي والكمي في البحث: دراسة استطلاعية لواقع أدبيات الإدارة العربية. المؤتمر العربي الثالث البحوث الإدارية والنشر: القاهرة مصر 14-15.

السعدون، إلهام (2016). أثر استخدام استراتيجية الفصول المقلوبة على تحصيل الطلاب وعلى رضاهم عن المقرر. المجلة الدولية المتخصصة. المجلد (5) العدد (6).

العبدالكريم، راشد (2012). البحث النوعي في التربية. الرياض. جامعة الملك سعود.

الزهراني، عبد الرحمن (2015). فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مستوى التحصيل المعرفي لمقرر التعليم الالكتروني لدى طلاب كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر. 162 (1).

الزين، حنان (2015). أثر استخدام استراتيجية التعلم المقلوب في التحصيل الأكاديمي لطالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن. المجلة الدولية المتخصصة. المجلد (4) العدد (1) .

العطية، نورة (1437). أثر استراتيجية الصف المقلوب في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة المجمعة (رسالة ماجستير). استرجع في 15/3/ 1439: http://kenanaonline.com/users/drkhaledomran/posts/861719

هارون، الطيب وسرحان، محمد (2015). فاعلية نموذج التعلم المقلوب في التحصيل والأداء لمهارات التعلم الالكتروني لدى طلاب البكالوريوس بكلية التربية. المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية "آفاق مستقبلية."جامعة الباحة، السعودية. 703-686

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نجيب، زوحى (2014)."كل ما يحتاجه المدرس حول الفصل المعكوس." استرجع في اكتوبر 2017. http://www.new-educ.com/outils-et-applications-de-la-classe-inversee

Alsadoon, E.(2016).The Effect Of Flipped Classroom On Students Achievement And Their Satisfaction About The Course [Arabic].*The International Specialized Educational Journal*,5(6).

Alzain, H. (2015). The Effect Of Using Flipped Learning Strategy On The Academic Achievement Of the Students In The Education Department In Prince Nourah Bint Abdulrahman University [Arabic]. *The International Specialized Educational Journal*, 4(1).

Al-Zahrani, A. (2015). The Impact of Flipped Classroom on Cognitive Achievement in eLearning Course among Students from the Faculty of Education at King Abdulaziz University [Arabic]. *The Journal of the Faculty of Education at the University of Al-Azhar*, 162(1).

Al Attiyah , N. (2016). Effect of Using Flipped Learning Strategy on the Development of critical thinking skills Of the Students in the Education Department in Majmaah University [Arabic] (Master's dissertation). Retrieved 3/Dec/ 2017, from: http://kenanaonline.com/users/drkhaledomran/posts/861719

Haroon, A. & Sarhan, M.(2015). The Effusiveness Of Flipped Learning Model On Achievement And Skills Performance In E-Learning for Undergraduate students At Faculty of Education [Arabic]. *The First International Conference of the Faculty of Education*. Albaha University, Saudi Aribia. 686-703.

Rayan, A. (2003). Using quantitative and qualitative approach in the research: literature review study of Arab management [Arabic]. *The Third Arab Conference*. League of Arab States. Cairo, Egypt.14-15.

Abeysekera, L., & Dawson, P. (2015). Motivation and cognitive load in the flipped classroom: definition, rationale and a call for research. *Higher Education Research & Development*, 34(1), 1-14.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day. Washington, DC: *International Society for Technology in Education*.

Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013, June). The flipped classroom: A survey of the research. *In ASEE National Conference Proceedings*, Atlanta, GA (Vol. 30, No. 9, pp. 1-18).

Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91-115.

Danker, B. (2015). Using flipped classroom approach to explore deep learning in large classrooms. *IAFOR Journal of Education*, 3(1), 171-186.

Ezzy, D.(2002). Qualitative Analysis: Practice and innovation. London: Routledge.

Fox, N.J. (2004) Qualitative Data Analysis: HAR6010. (Taught unit from MSc in Health and Social Care Research). Sheffield: University of Sheffield. Retrieved Dec/3/2017 from:
https://www.sheffield.ac.uk/scharr/prospective_students/masters/mphhsr/1.41998

Arfstrom, K. M., & Network, P. D. F. L. (2013). A white Paper Based on the Literature review titled A Review of flipped learning. Noora Hamdan and Patrick McKnight, Flipped Learning Network. Retrieved Dec/3/2017 from: https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/WhitePaper_FlippedLearning.pdf

Ray, B. & Powell, A. (2014). Preparing To Teach With Flipped Classroom in Teacher Preparation Programs (1-22). Promoting Active Learning through the Flipped Classroom Model. IGI Global,USA.

Saunders, J. M. (2014). *The flipped classroom: Its effect on student academic achievement and critical thinking skills in high school mathematics* (Doctor Dissertation). Liberty University.

Snowden, K.E. (2012). Teacher Perceptions Of The Flipped Classroom: Using Video Lectures Online To Replace Traditional In-Class Lectures. (Thesis Prepared For The Degree of Master of Arts) . University Of North Texas.

Sahin, A., Cavlazoglu, B., & Zeytuncu, Y. E. (2015). Flipping a college calculus course: A Case study. *Journal of Educational Technology & Society*, 18(3), 142.

Wagner, D., Laforge, P., & Cripps, D. (2013). Lecture material retention: A first trial report on flipped classroom strategies in electronic systems engineering at the University of Regina. *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association*.

Wellington, J. (2000).Educational Research. London, UK. Continuum

.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Attitudes of female students of the College of Education at King Saud University towards the use the inverted classes this strategy in the practical side

Amal Abdullah Alibrahim
Education College, King Saud University

Afnan Mohamed Almania
Education College, King Saud University

Submitted 25-09-2017 and Accepted on 30-01-2018

Abstract: This research aims to study the attitudes of undergraduate students at King Saud University towards the use of flipped classroom strategy in teaching the practical part from a course. This study was conducted in order to shed light on the attitudes of female students towards the using this strategy, and to determine the obstacles can be faced in applying it in the practical part, and then making recommendations based on the results of the study. The most suitable way to achieve thes objectives understand these was to utilise a qualitative approach with mixed methods. The qualitative research methodology was followed by using an open-ended questionnaires, a reflective report and semi-structured interviews with the students at the end of the semester. The study sample was selected fram the undergraduate female students in the Faculty of Education, King Saud University, where the strategy of the flipped classroom was applied by taking one section of # 251 course (ICT Applications in Learning and Teaching) at semester two 1436-1437 AH. The data were collected through analysis of the students' answers (36 students) qualitatively. Finally, the results Indicated that the were objective facing female students whit using practical classes strategy .

Keywords: Flipped classroom, teaching strategies, Higher education, Qualitative study, Saudi Arabia.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية[1]

وجدان إبراهيم عبدالله الحذنّي

كلية التربية – جامعة الملك سعود

قدم للنشر 1439/5/24هـ - وقبل 1439/6/17هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور تقنية الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ والتلميذات الصم من وجهة نظر معلميهم بالمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، وذلك باختلاف المتغيرات الآتية (الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية، نوعية البرامج التدريبية). وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة والتي بلغ عدد المشاركين فيها 160 معلم ومعلمة. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود فروق بين استجابات المشاركين في جميع المتغيرات، إذ اتفقت وجهات النظر على الدور البارز للوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم، إلى جانب وجود إلمام مرتفع في مهارات استخدام الوسائط الرقمية المتعددة في التدريس. وفي ضوء ذلك تم اقتراح مجموعة من التوصيات التي قد تساهم في تصميم دراسات مستقبلية، إضافة لآليات عمل مقترحة.

الكلمات المفتاحية: تقنية الوسائط الرقمية المتعددة، تكييف المناهج، التلاميذ الصم.

[1]تم دعم هذا البحث من قبل مركز البحوث بكلية التربية – عمادة البحث العلمي بجامعة الملك سعود

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدمة:

شهدت السنوات الماضية زيادة واضحة في الاهتمام بتعليم التلاميذ الصم، إذ بلغ عدد الأفراد الصم في العالم ما يقارب 70 مليون شخص –وفقًا لإحصائية حديثة من الاتحاد العالمي للصم– من بينهم 32 مليون طفل بحاجة لتعليم موازي لتعليم أقرانهم السامعين، لكن غالبًا ما يواجه التلاميذ الصم تحديات في بعض المهارات الأكاديمية والتواصلية والتي يمكن الحد من آثارها الجانبية من خلال إمكانية توظيف الكثير من الطرق والاستراتيجيات التدريسية الملائمة (Techaraungrong, Suksakulchai, Kaewprapan & Murphy, 2017). ومن ذلك توظيف التقنية في تدريسهم والتي أصبحت أحد الأمور البارزة ضمن البرامج التي تخدم التلاميذ الصم (Smith, 2007). إذ تُوفر التقنيات الحديثة مستقبلًا واعدًا لهم، من خلال استخدام المواقع الإلكترونية، والأجهزة الذكية، وتطبيقات الوسائط الرقمية المتعددة، وغيرها من التقنيات ... والتي بدورها يمكن أن تساهم في تحسين تعليم التلاميذ الصم إلى مستويات أفضل (Ibrahim, Alias & Nordin, 2016). بالإضافة إلى تدعيم ممارسات المعلمين بطرق متعددة، مثل إمكانية تكييف المناهج وطرق التدريس بما يتناسب معهم (Matuk, Gerard, Lim & Linn, 2016).

وتمثل الوسائط الرقمية المتعددة أحد التقنيات الحديثة التي يمكن تكييفها للتلاميذ الصم والتي تلعب دورًا مهمًا في تعليمهم (Miranda, 2016). إذ تقدم عددًا من المفاهيم الرمزية والبصرية إلى جانب النصوص والصور والرسوم المتحركة والفيديو، وتتضمن الوسائط الرقمية المتعددة مجموعة من الفوائد التي تُحسّن المهارات الأساسية كالقراءة والكتابة والحساب من خلال التحفيز البصري، والذي يعدُّ قناة أساسية في تعليم التلاميذ الصم (Techaraungrong et al., 2017). وقد أشارت نتائج دراسة Gentry, Chinn and Moulton (2005) إلى فاعلية الوسائط الرقمية المتعددة في تنمية مهارات القراءة والفهم القرائي لدى التلاميذ الصم، إذ يساعد عرض النص مع تدعيمه بالصور إلى فهم النص المكتوب بوجه كبير. وذلك إلى جانب نتائج دراسة كل من (Poobrasert & Cercone, 2009؛ Techaraungrong et al., 2017) والتي أشادت بفاعلية هذه التقنية في تدريس التلاميذ الصم.

وتتضمن الوسائط الرقمية المتعددة مجموعة من الأدوات التي يمكن دمجها في عرض واحد، كالنصوص المنطوقة والمكتوبة، والصور المتمثلة في الجداول والرسوم البيانية، بالإضافة إلى الرسوم المتحركة والفيديو. إذ يساهم على سبيل المثال استخدام الكلمات والصور أو الرسوم البيانية والنصوص في الوقت نفسه، إلى نتائج تعلم أكثر فاعلية من استخدام النص المكتوب فقط، ومن ثم تساعد هذه التقنية على تحقيق التفاعل بين التلاميذ، وقد تلعب دورًا مهمًا أيضًا في تدريس المفاهيم المجردة (Çakiroglu & Taskin, 2016).

بالإضافة إلى ذلك، فقد تساهم تقنية الوسائط الرقمية المتعددة في عمل تغييرات جذرية في التعليم والتعلم من خلال تنمية قدرات التلاميذ، والانتقال من الطريقة التقليدية إلى طريقة تدعم التعلم النشط (Riyanto & Gunarhadi, 2017). إلى جانب ما تتميز به من القدرة على الوصول إلى المعلومات والتفاعل معها من خلال الوسائل البصرية والسمعية (Rao, Dowrick, Yuen & Boisvert, 2009). إذ إن اكتساب المعارف بواسطة مجموعة من الأشكال السمعية أو البصرية، والمتضمنة مجموعة من الوسائط التفاعلية، يمكن أن تظهر نتائج تعلم أفضل (Arellano, Alemán, Lorena & Zermeño, 2015).

ومع استمرار التطورات السريعة في التقنيات الحديثة كالوسائط الرقمية المتعددة وغيرها من التقنيات، فإنها تلزم المعلمين على دمجها ضمن المناهج الدراسية، إذ أصبحت وسيلة تعليمية حيوية ضمن هذه المناهج، ويمكن القول إن دمج التقنية ضمن المناهج الدراسية قد يجعلها أكثر مرونة، إضافة إلى ذلك فإنه يتاح للمعلمين تدعيم المحتوى بالمصادر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتوفرة على شبكة الإنترنت والفيديو وغيرها من أدوات التعليم الرقمي، والتي توفر عدة فوائد للتلاميذ والمعلمين على حد سواء (Abell, Bauder & Simmons, 2005). إذ يمكن أن تساهم التقنية الحديثة وبتعدد أنواعها في تكييف المناهج للتلاميذ، من خلال الكثير من البدائل والطرق التي يمكن استخدامها على أساس فردي بما يتلاءم مع احتياجات كل تلميذ (Pisha & Stahl, 2005). وذلك ما أشار إليه Sawyer (2000) بأنه يجب عند اتباع أسلوب أكثر تركيزًا على التلاميذ أن يكون هناك معرفة مسبقة بهم، وبالمهارات التي يحتاجونها. إذ من خلال التعرف على أسلوب التعلم الخاص بكل تلميذ، يمكن ضمان انخراطه في عملية التعلم مع أقرانه داخل الصف وصولاً لمناهج التعليم العام (Ibrahim et al., 2016).

وقد أصبح تمكين التلاميذ ذوي الإعاقة بما فيهم التلاميذ الصم من الوصول لمناهج التعليم العام من خلال تكييفها لهم، أحد المتطلبات الأساسية للقانون الاتحادي المختص بتعليم الأفراد ذوي الإعاقة، ويشمل ذلك تصميم المواد التعليمية والأنشطة التي تهدف لجعل المحتوى في متناول جميع التلاميذ، إذ يمكن للمعلمين تكييف هذه المناهج لهم من خلال الكثير من الوسائل كالوسائط المتعددة والمواد الرقمية الحديثة والتي تتيح على سبيل المثال تقديم كتب إلكترونية بشكل أكثر مرونة بواسطة إضافة معاني المفردات بشكل رقمي من خلال نقرة بسيطة وغيرها من الطرق ... ومن ثم تتميز التقنية بالكثير من الأساليب المتنوعة التي تلبي احتياجات التلاميذ المختلفة Lee, Wehmeyer, Soukup & (Pisha & Stahl, 2005 ؛ Palmer, 2010). وقد أشاد Kluwin and Noretsky (2005) بأهمية النظر في آراء المعلمين حول مدى فاعلية دمج هذه التقنيات التعليمية الحديثة ضمن المناهج الدراسية لتكييفها للتلاميذ الصم، ومقدار دعمها لهم.

مشكلة الدراسة:

بالنظر إلى واقع المناهج المقدمة للتلاميذ والتلميذات الصم في المملكة العربية السعودية، حسب ما نصت عليه وزارة التعليم في قسم الإدارة العامة للتربية الخاصة، فإنه يطبق على التلاميذ والتلميذات الصم الخطط الدراسية ومناهج التعليم العام مع وجود مواءمات طفيفة عليها لبعض المواد (الوكالات والإدارات العامة لوزارة التعليم، 1439). مما يضع بعض التحديات أمام المعلمين والمعلمات في تكييف المناهج بوجه مناسب يتلاءم مع الاحتياجات الفردية المتنوعة لطلابهم (Pisha & Stahl, 2005). إذ يواجه التلاميذ ذوي الإعاقة بوجه عام ومنهم التلاميذ الصم صعوبة في استيعاب محتوى المناهج الدراسية، إذا لم يستخدم المعلمون الأساليب التدريسية الملائمة لكل تلميذ Otukile, Mangope & Kuyini, (2016).

الأمر الذي يقودنا إلى فاعلية دمج التقنية في التدريس، والتي تعدُّ من أهم العناصر الرئيسة للتعلم في القرن الواحد والعشرين، إلى جانب ما يوصي به مجلس الأطفال غير العاديين Council for Exceptional Children (CEC) بأهمية استخدام التقنية لتعزيز تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة Boyd, (2008). ومن ذلك الوسائط الرقمية المتعددة، والتي يمكن أن تساهم في تعزيز تعلم التلاميذ الصم في مختلف المجالات الأساسية، في القراءة والكتابة والإملاء والرياضيات وغيرها من العلوم (Techaraungrong et al., 2017). إلى جانب انتشارها بكثافة بين الأفراد بما فيهم المعلمون وذلك وفقًا لإحصائية أشار إليها bell (2011) بأنه تتمتع منطقة الشرق الأوسط بأكبر معدل نمو لمستخدمي الإنترنت بكافة أنواعه.

ومن خلال ما سبق وبالنظر إلى أحد المبادئ الرئيسة في الوصول لمناهج التعليم العام، والمتضمنة في توفير طرق إبداعية لتكييف المناهج، بما في ذلك توظيف التقنية التي تضاعف فرص التفاعل للتلاميذ الصم (السالم، 2016). فإن الأمر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يستدعي للتعرف على وجهة نظر المعلمين والمعلمات حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ والتلميذات الصم، والذي لم يسبق التطرق إليه بوجه كافٍ. ويمكن صياغة مشكلة الدراسة من خلال السؤال الرئيس: **ما دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ والتلميذات الصم من وجهة نظر معلميهم في معاهد وبرامج الأمل؟**

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف على مدى إلمام المعلمين بمهارات استخدام الوسائط الرقمية المتعددة في تدريس التلاميذ الصم.

2- التعرف على دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم من وجهة نظر معلميهم.

3- التعرف على الفروق بين متوسطات إجابات المعلمين حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم والتي تُعزى للمتغيرات الآتية (الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية، نوع البرامج التدريبية).

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية والمتفرعة من مشكلة الدراسة الرئيسة:

1- ما مدى إلمام المعلمين بمهارات استخدام الوسائط الرقمية المتعددة في تدريس التلاميذ الصم؟

2- ما دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم من وجهة نظر معلميهم؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل بين المعلمين حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم تُعزى للمتغيرات الآتية (الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية، نوع البرامج التدريبية)؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تبرز أهم الجوانب النظرية لهذه الدراسة في توضيح النظرية العلمية التي انبثقت منها هذه الدراسة، والمتعلقة بتفعيل التقنية في التعليم ومنها تقنية الوسائط الرقمية المتعددة. بالإضافة إلى التأصيل النظري لمفهوم تكييف المناهج للتلاميذ الصم والذي يتردد في الميدان. وذلك إلى جانب طرح التساؤلات التي قد تكون امتدادًا لأبحاث مستقبلية ذات علاقة بمجال تفعيل الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ وللطالبات الصم.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تساهم نتائج هذه الدراسة في إفادة المعلمين والمعلمات حول إمكانية تفعيل الوسائط الرقمية المتعددة ودمجها ضمن المناهج الدراسية للتلاميذ والتلميذات الصم للمساهمة في تكييفها لهم. إضافة إلى توجيه المسؤولين لإمكانية عمل خطط مستقبلية لتفعيل تقنية الوسائط الرقمية المتعددة للتلاميذ ذوي الإعاقة بوجه عام بما يتناسب مع احتياجاتهم الفردية، والتي تساعد في الوصول إلى مناهج التعليم العام.

محددات الدراسة:

الحدود الموضوعية: دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ والتلميذات الصم من وجهة نظر معلميهم.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في معاهد وبرامج الأمل للتلاميذ والتلميذات الصم بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: تم إجراء هذه الدراسة في العام الدراسي 1438-1439هـ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات الصم في معاهد الأمل وفصول الدمج الملحقة ببرامج الأمل في المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

الوسائط الرقمية المتعددة: تعرف اصطلاحًا: تقنية يتم تصميمها لتمثيل المعلومات من خلال دمج مجموعة من النصوص والصور والأصوات والرسوم المتحركة والفيديو والتي يمكن أن يتفاعل بعضها مع بعض، بحيث تشمل على مدخلات ومخرجات (yahya & Tahar, 2017).

ويمكن تعريفها إجرائيًا: بأنها مجموعة من الوسائط الرقمية كالصور والرسوم المتحركة والفيديو والنصوص وخرائط المفاهيم وغيرها، والتي يمكن عرضها بطريقة تفاعلية من خلال الكثير من التطبيقات كالبوربوينت أو تطبيقات الأجهزة الذكية، سواء بواسطة أجهزة الحاسوب أو الأجهزة اللوحية أو أجهزة العروض البصرية؛ لتلبية احتياجات التلاميذ والتلميذات الصم في مختلف الجوانب كالقراءة والكتابة والإملاء والحساب والتواصل ومختلف العلوم، وتتم وفق إجراءات محددة مسبقًا من قبل المعلم\ـة لتحقيق أهداف الدرس.

تكييف المناهج: يقصد به اصطلاحًا: "تبديل، إضافة، تعديل، حذف في مجموعة من المكونات التعليمية في المنهج الدراسي مثل المحتوى، الأهداف التعليمية، الأنشطة التعليمية المصاحبة، التصاميم التعليمية وصولاً لتقييم أداء التلاميذ وذلك يتم من خلال مجموعة من المواد /الاستراتيجيات والبرامج التي تساهم في سد احتياجات فرد أو مجموعة من التلاميذ" (السالم، 2016: 181).

ويمكن تعريفه إجرائيًا: مجموعة من التدخلات التي تتضمن الاستراتيجيات والأساليب التدريسية المصممة وفقًا لاحتياجات التلاميذ والتلميذات الصم، مشتملة على كيفية توصيل المحتوى وتعديل الأنشطة التعليمية وطرق التقييم وبيئة الصف، لإيجاد بيئة تعليمية مرنة تتواءم مع قدراتهم وتساهم في الوصول الفعال لمناهج التعليم العام.

التلاميذ والتلميذات الصم: ويقصد بهم إجرائيًا: التلاميذ والتلميذات الصم بالمرحلة الابتدائية في معاهد الأمل وفصول الدمج المكاني في برامج الأمل بمدينة الرياض، والذين يعانون من فقدان سمعي 70 ديسبل فأكثر، يحول دون سماعهم للأصوات سواء باستخدام المعينات السمعية أو بدونها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تنبثق هذه الدراسة من النظرية التي اقترحها Siemens بالمشاركة مع Downes والتي تتمحور حول التعلم في العصر الرقمي، وكيفية تحقيق التعلم في ظل هذا العصر، وهي ما يعرف بالنظرية الاتصالية Connectivism theory (Rita, 2016). فقد جمع Siemens وDownes أفكارهم حول أهمية مواكبة التغير السريع في استخدام التقنية في التعلم، في ظل التدفق الهائل للمعلومات في هذا العصر (Bell, 2011). وترى النظرية الاتصالية بأن المعارف لا تنحصر على شخص واحد أو مكان واحد، وإنما تكون موزعة بين الناس والأشياء ضمن مصادر بشرية وغير بشرية (Siemens, 2004). بالإضافة إلى أنها تتوزع عبر شبكة من الاتصالات، والتي تساهم في تنمية التعلم من خلال القدرة على بناء هذه الشبكات واجتيازها، مما يجعل هذه النظرية أكثر ملاءمة لتصميم بيئات التعلم القائم على التقنية (Downes, 2007).

وقد نظمت التقنية خلال العشرين السنة الماضية كيف نتواصل وكيف نتعلم، وابتعدت الأنظار عن كون التعليم التقليدي عنصرًا أساسيًا، بل أصبح التعلم يحدث من خلال الكثير من الطرق كالتقنية بكل أنواعها، ومن ثم دعت الحاجة إلى نظرية تدعم التعلم في ظل التحول الرقمي كالنظرية الاتصالية. إذ ترتكز هذه النظرية على القدرة في التعرف على المعلومات الجديدة، والتمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة، مما يعني بأن المتعلم يصبح قادرًا على فهم العالم من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حوله والتفكير بإبداع، ومن ثم توفر هذه النظرية نظرة ثاقبة حول المهارات اللازمة للمتعلمين في العصر الرقمي (Siemens, 2004).

ويشهد العصر الحالي تطورًا مبهرًا وذلك في ابتكار الكثير من الأدوات التقنيّة المساعدة على التعلم، مثل مواقع التواصل الاجتماعي، والتعلم المفتوح MOOC والذي تطور وصولًا إلى المنصات التعليمية، إلى جانب YouTube وPodcast، والوسائط الرقمية المتعددة، وقد تم تقديم النظرية الاتصالية كنظرية جديدة تتناول التعلم من خلال التقنية بكل أنواعها (Siemens & Conole, 2011). وذلك باعتبار أن العصر الحالي أصبح يعتمد كثيرًا عليها في كيفية جمع المعلومات والتواصل (Lang, 2016). إذ تعد هذه التقنيات الحديثة أقل وصمة بالنسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة مقارنة بالأشكال الأخرى السابقة من التقنيات المساعدة، مما أصبح من المتاح توظيفها داخل الصفوف الدراسية التي تضم تلاميذ ذوي إعاقة، والتي يمكن استخدامها لتحقيق تدخلات فعالة (Rivera, Hudson, Weiss & Zambone, 2017).

وتعد تقنية الوسائط الرقمية المتعددة أحد التقنيات الحديثة والقائمة على النظرية الاتصالية، إذ تتميز بدعم التفاعل الإيجابي بين التلاميذ الصم والمعلمين ضمن الموقف التدريسي، وذلك من خلال توفير الكثير من الإمكانات والأساليب المساعدة على تطوير تدريسهم (Wang, Han & Zhang, 2013). ويمكن التحدث عنها بشمولية في المحور التالي.

دور الوسائط الرقمية المتعددة في تعليم التلاميذ الصم:

يواجه التلاميذ الصم عددًا من التحديات الأكاديمية، غير أن دعم المعلمين لهم بالاستجابة لاحتياجاتهم يحد من هذه الآثار ويعزز مشاركتهم الفعالة بوجه إيجابي، وقد يضمن لهم الوصول الناجح إلى مناهج التعليم العام، إذ يمكن على سبيل المثال أن يتم تفعيل الكثير من الوسائل التقنيّة بما يتناسب مع محتوى الدرس واحتياجات التلاميذ، وذلك ما أشارت إليه دراسة كندية شارك فيها تلاميذ صم، إذ تم توظيف أحد تطبيقات الحاسوب في التعلم والذي ساهم في زيادة استقلالية التلاميذ ودافعيتهم (Nikolaraizi, Vekiri & Easterbrooks, 2013).

وبناءً على الاحتياجات المتنوعة للتلاميذ ذوي الإعاقة بما فيهم التلاميذ الصم، فإن الكثير من نظريات التعلم تدعم استخدام طرق مرنة ومتعددة الوسائط في التعليم لتوفير سياقات مفيدة تساهم في تكييف المناهج الدراسية لهم (Rao, et al, 2009). كتوظيف تقنيات التعلم الحديثة، والتي تقدم مجموعة واسعة من المواد والبرامج التي توفر الفرص اللازمة للتلاميذ ذوي الإعاقة بما فيهم التلاميذ الصم؛ للمشاركة في مناهج التعليم العام جنبًا إلى جنب مع أقرانهم (Evmenova, Behrmann, Mastropieri, Baker & Graff, 2011). وتعدُّ الوسائط الرقمية المتعددة أحد ثورات تقنيات التعليم التي أدت إلى تغييرات عميقة في مجال تعليم التلاميذ الصم، من خلال عمل تأثيرات واسعة على المحتوى التعليمي وأساليب توصيل المعلومات، مما أدى إلى تطور مفاهيم جديدة وأساليب تدريس مبتكرة، وتشمل الوسائط الرقمية المتعددة على عدة أشكال مختلفة كالصور والنصوص والرسوم المتحركة والفيديو، ويتم عرضها عبر عدة طرق كالحاسوب أو الأجهزة اللوحية أو أجهزة العروض البصرية projector (Arellano et al., 2015).

وتساهم الوسائط الرقمية المتعددة في تعميق الفهم وزيادة الدافعية والتنوع والمرونة، وتنمية الإبداع والقدرة على التفكير وحل المشكلات ضمن مجموعات تعاونية، وتقاسم الأفكار وشرح المفاهيم الصعبة، وتحويل التلميذ من عنصر متلقٍّ إلى مشارك نشط، بالإضافة إلى تلبية الاحتياجات المتباينة للتلاميذ الصم، إذ يمكن دمج المعلومات اللفظية والبصرية والتي تعدُّ مدخلًا تعليميًا فعالًا يمكن أن ينمي الجانب اللُّغوي لديهم (Çakiroglu & Taskin, 2016؛ Chipangura & Aldridge, 2017؛ Miranda, 2016؛ Neo & Tse-Kian, 2009؛ wang et al., 2013).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بالإضافة إلى القدرة على المعالجة وتذكر المعلومات، إذ إن استدعاء المعلومات اللغوية يحفز استرجاع المعلومات البصرية والعكس، فعلى سبيل المثال وُجد أن الكلمات المكتوبة المصحوبة بصور تُستدعى بمعدل أعلى من الكلمات المكتوبة وحدها، ومن ثم فإن توظيف التقنيات ومنها الوسائط الرقمية المتعددة التي تلبي الأنظمة اللفظية والبصرية، قد يقلل مما يسمى بالحمل المعرفي Cognitive load وهو مقدار الجهد العقلي للذاكرة العاملة لاستيعاب موضوعات معينة Beal & (Cannon, 2014). إذ يجب استخدام عناصر متوازنة أثناء تصميم الوسائط الرقمية المتعددة لتجنب زيادة هذا الحمل المعرفي والذي يحدث عندما تتجاوز كمية المعارف قدرة الفرد (Techaraungrong et al., 2017).

ويمكن تلافي الآثار الجانبية الناتجة عنه من خلال تدعيم الوسائط بلغة الإشارة والتي قد تساعد التلاميذ على الاستيعاب والاندماج أثناء العرض، ومن المرجح أيضًا أن يتعلم التلاميذ الصم بوجه أفضل عندما يتم عرض الكلمات والصور في وقت واحد وليس على التوالي Shayo, Hull, (Alba & Lin, 2012). ونتيجة لذلك فقد تم وضع تصور لخمسة مبادئ تساهم في تقليل الحمل المعرفي أثناء تصميم الوسائط الرقمية المتعددة والمدعومة بشكل تجريبي للتلاميذ ذوي الإعاقة بوجه عام Greer, Crutchfield & Woods, (2013):

- تأثير تكرار المعلومات: ويشير تأثير التكرار إلى التأثير السلبي للمعلومات المتكررة التي تحد من نتائج التعلم بدلاً من دعمها، وذلك من خلال تقديم معلومات إضافية لا حاجة لها مما يزيد من الحمل المعرفي، وغالبًا ما يتم مواجهة تأثير التكرار عند تقديم معلومات متشابهة للمتعلمين من خلال شكلين أو أكثر من الوسائط.
- تأثير طريقة إيصال المعلومة: ويشير تأثير الطريقة إلى التأثير الإيجابي لعرض مجموعة من المعلومات من خلال وسائل بصرية وسمعية، مما يقلل من الحمل المعرفي، ويركز مبدأ الطريقة على القنوات المزدوجة (البصرية والسمعية) في معالجة المعلومات الجديدة، ولكل قناة من هذه القنوات قدرة محدودة على معالجة المعلومات، إذ يمكن أن يستفيد التلاميذ من الاستماع بدلًا من قراءة الكلمات عندما يطلب منهم معالجة المعلومات البصرية الأخرى.
- مبدأ تقسيم الانتباه: ويشير إلى التأثير السلبي عند عرض المعلومات بواسطة شكلين من الوسائط، مثل عرض رسوم بيانية ونصوص، أو رسوم متحركة ونصوص، ويمكن الحد من ذلك على سبيل المثال بواسطة تقديم رسم بياني مع عرض نص مكتوب يحدد المعلومات الرئيسة حول الرسم البياني بالأسفل أو على الجانب.
- تحديد الخطوات: والتي تشير إلى أمثلة من الخطوات الصحيحة اللازمة لحل المشكلة، وهي موجودة عمومًا في الرياضيات والعلوم وغيرها من المواد التي تتطلب خطوات متعددة لحل المشكلة، إذ تسمح باستخدام المزيد من القدرة على الحل بناءً على قاعدة معينة مما يساهم في تحقيق الفهم بشكل أكثر ملاءمة.

وفي هذا الجانب أجرى yahya & Tahar (2017) دراسة مستندة إلى نظرية الحمل المعرفي، والتي تهدف إلى تصميم وحدة تعلم باستخدام الوسائط الرقمية المتعددة من خلال الحاسوب، لتنمية مهارة القراءة لدى أربعة تلاميذ من ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الثانوية بماليزيا. وقد تم استخدام المنهج النوعي من خلال دراسة الحالة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية التعلم من خلال الوسائط الرقمية المتعددة والمتضمنة لمبادئ الحمل المعرفي وذلك في تنمية مهارات القراءة لدى التلاميذ. واتفقت معها دراسة Techaraungrong et al. (2017) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية الوسائط الرقمية المتعددة في تدريس الرياضيات لعينة مكونة من 11 تلميذًا أصم في الصف الأول الابتدائي بتايلاند، إذ تستند هذه الدراسة إلى مراعاة مبادئ الحمل المعرفي أثناء التصميم، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيق الوسائط الرقمية المتعددة على التلاميذ. وأشارت نتائجها إلى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أهمية الإلمام بمبادئ التصميم الملائم للوسائط الرقمية المتعددة والتي تعكس احتياجات التلاميذ الصم، إلى جانب الفاعلية في تيسير الفهم لديهم.

ومن ثم يمكن القول إن الوسائط الرقمية المتعددة تتضمن الكثير من الوسائل التي يمكن توظيفها في المناهج بشكل فعال، وذلك بواسطة دمج البيانات النصية والصوتية والبصرية والتي تتيح للتلاميذ الاندماج في التعلم، إلى جانب طرق العرض التي يمكن أن تراعي الفروق الفردية لمداخل التعلم لكل تلميذ على حدة، بالإضافة لمعالجة الأهداف التعليمية من خلال وسائل متباينة، ولا تقتصر هذه المميزات على التلاميذ فحسب وإنما يمكن للمعلمين تصميم هذه التقنيات لمعالجة أهداف أكاديمية وسلوكية معينة، إذ تكمن الفائدة منها في تهيئة بيئة تعليمية نموذجية، تُحسّن سلوكيات التلاميذ ذوي الإعاقة وتنمي مهاراتهم الأكاديمية (Rao et al., 2009).

وقد أشادت الكثير من الدراسات بفاعلية الوسائط الرقمية المتعددة في تنمية المجالات الأكاديمية للتلاميذ ذوي الإعاقة، ومنها دراسة Riyanto and Gunarhadi (2017) والتي هدفت إلى معرفة فاعلية هذه التقنية في تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في إندونيسيا، واشتملت العينة على 90 تلميذًا باستخدام المنهج المختلط. وقد توصلت النتائج إلى الآثار الإيجابية في تدريس الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من خلال الوسائط الرقمية المتعددة، والتي ساهمت في تنمية المهارات الرياضية لديهم، إلى جانب الانتقال من الطريقة التقليدية إلى طريقة تدعم التعلم النشط. وذلك إلى جانب دراسة rao et al. (2009) والتي سعت إلى التعرف على فاعلية استخدام الوسائط الرقمية المتعددة في تنمية مهارات الكتابة، والاستقلالية في العمل الأكاديمي، لطلاب المرحلة الثانوية من ذوي صعوبات التعلم وذوي الاضطرابات السلوكية، وذلك في جزيرة هاواي في الولايات المتحدة. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة مكونة من 25 تلميذًا لمدة ثمانية أسابيع. وتوصلت نتائج الدراسة إلى إمكانية الوسائط الرقمية المتعددة في توفير طرق إبداعية وبديلة عن الطرق التقليدية لممارسة واكتساب مهارات الكتابة، مما ساهم في رفع ثقة التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بأنفسهم.

وبالنسبة للتلاميذ الصم على وجه الخصوص، فهم يواجهون تدنيًا في مستويات القراءة والكتابة، والذي يؤثر بوجه ما على تعلمهم داخل الفصول الدراسية، ويفترض عدد من المختصين تقديم الدعم المناسب لهم عن طريق تكييف المناهج باستخدام هذه التقنية، وقد يؤدي إشراك الحواس المتنوعة مع تدعيمها بلغة الإشارة إلى توفير بيئة إبداعية وجذابة ضمن عدة خيارات ملائمة تطور اللغة لديهم، بما في ذلك الترميز كالتعرف على الحروف والكلمات، والفهم القرائي كالتعرف على عناصر القصة والمفردات، وغيرها من المهارات (Gentry, Chinn & Moulton, 2005؛ Golos & Moses, 2013؛ Hitchcock, Rao, Chang & Yuen, 2016).

وفي هذا الصدد قام Nikolaraizi et al. (2013) بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى تفاعل ثمانية من التلاميذ الصم في اليونان مع الرموز البصرية لتنمية الفهم القرائي، من خلال الوسائط الرقمية المتعددة المدعمة بلغة الإشارة، والمتضمنة نصوصًا إلكترونية تم إدراجها، إلى جانب مقاطع فيديو وصور وخرائط مفاهيم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط بحيث تم تسجيل سلوك التلاميذ خلال تفاعلهم مع هذه الرموز، إلى جانب تقييم الفهم القرائي لديهم من خلال أسئلة محددة. وأشارت النتائج إلى فاعلية الرموز البصرية المتضمنة في الوسائط الرقمية المتعددة في تدعيم الفهم القرائي لدى التلاميذ الصم، بالإضافة إلى تفاعل التلاميذ الصم معها بوجه كامل ومستقل، بدون إرشادات محددة من المعلم.

بالإضافة إلى ذلك، تتميز الوسائط الرقمية المتعددة بقدرتها على خلق بيئة تعليمية مرئية غنية وتفاعلية ومرنة، بحيث يمكن عرض النصوص بأشكال مختلفة وإثراء الكثير من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموارد بما في ذلك الرسومات والصور والأفلام والرسوم المتحركة والفيديو بلغة الإشارة، مما يوفر للتلاميذ الصم الفرصة لاستكشاف المعلومات والانخراط مع المواد التعليمية بطريقة تناسب احتياجاتهم، خصوصًا عندما تُصمم بطريقة تسمح للتلميذ بأن يتقدم وفقًا لمستوى إتقانه، وذلك بناءً على نظرية Vygotsky والتي تتبنى فكرة أن يكون مستوى صعوبة مهمة التعلم ضمن مستوى إتقان الفرد، وليس أقل أو أعلى من ذلك (Nikolaraizi, Vekiri & Easterbrooks, 2013).

وفي هذا النطاق أجرى Poobrasert and Cercone (2009) دراسة في تايلاند هدفت إلى عمل مقارنة بين فاعلية الوسائط الرقمية المتعددة والمصممة وفقًا لقدرات التلاميذ الصم وبين الطريقة التقليدية في التدريس، واتبعت الدراسة التصميم شبه التجريبي من خلال تقسيم 22 من التلاميذ الصم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تعلم التلاميذ في المجموعة التجريبية بواسطة الوسائط المتعددة، وتوصلت النتائج إلى ارتفاع مستوى قبول التلاميذ الصم للتعلم من خلال هذه التقنية والتي وجدوا بأنها أكثر متعة، بالإضافة إلى فاعليتها في تنمية الدافعية والتحفيز على التعلم.

ومع أهمية تفعيل المعلمين لهذه التقنية وغيرها في الفصول الدراسية، والتي تساهم في جعل المناهج الدراسية والمحتوى أكثر أصالة، فإن التوظيف الصحيح لها هو أكثر من مجرد تحميل مواد تعليمية من الإنترنت وعرضها على التلاميذ، إذ لا يزال المعلمون يفتقرون إلى آليات تصميم أدوات التقنية ضمن البيئات التعليمية المناسبة (Ruirui, 2016). وكما أشار إليه Koseoglu and Efendioglu (2015) بأنه يمكن للتلاميذ أن يتعلموا بوجه أفضل في البيئات التي يتم فيها استخدام أدوات تعليمية متعددة الوسائط مصممة تصميمًا جيدًا. مما يستدعي توفر عنصر المرونة في التخطيط، وصنع القرار، وتكييف المناهج، مع مراعاة الاحتياجات المتنوعة، وذلك استنادًا إلى مبادئ التصميم الشامل للتعلم Universal Design for Learning، بحيث يكمن العامل الأساسي في النظر في المراحل الأولى من التخطيط والتنظيم للتعليم، والذي يساهم في استفادة أكبر عدد ممكن من التلاميذ دون أي تعديلات أخرى للمحتوى الأساسي، وتعد إيجاد بيئة تعليمية بصرية أحد العناصر الرئيسة للتصميم الشامل للتعلم للتلاميذ الصم، وتعود أهمية هذا العنصر في أن جميع التلاميذ الصم بإمكانهم الاستفادة بوجه مناسب من المعلومات البصرية Nikolaraizi, (Vekiri & Easterbrooks, 2013).

وقد هدفت دراسة Rivera et al. (2017) والتي تنبثق من مبادئ التصميم الشامل للتعلم إلى التعرف على فاعلية استخدام الوسائط الرقمية المتعددة عبر الآيباد لتنمية مهارات القراءة والكتابة من خلال القصص التعليمية، لثلاثة تلاميذ من ذوي الإعاقة النمائية في مدرسة ابتدائية بالولايات المتحدة. واشتملت هذه القصص على صور ونصوص وفيديو لتعلم المفردات، واشتملت الإجراءات على إنشاء كتابين رقميين للقصص بحيث تتضمن المفردات المستهدفة. وقد أتاحت هذه الطريقة الانخراط في درس تفاعلي يتضمن مبادئ التصميم الشامل للتعلم من حيث التميز بالجاذبية، إلى جانب إمكانية تكييف القصص لتمثيل المعلومات بطرق متعددة، وشموليتها للكثير من المتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية المتباينة، ومن ثم فقد تمكن التلاميذ من تعلم المفردات وتعميمها في مواقف مختلفة، مع إتقان مهارات القراءة والكتابة الرقمية بمستوى مناسب.

ومع كل ذلك، يمكن أن تفقد تقنية الوسائط الرقمية المتعددة فاعليتها عندما لا يتم توظيفها بالوجه الملائم أو من خلال عدم توافقها مع احتياجات التلاميذ الصم، وذلك بسبب وجود فجوة في تعليم التلاميذ الصم والمتمثلة في تدني القدرة على استخدام الوسائل الملائمة لهم من قبل بعض المعلمين (Miranda, 2016). ونتيجة لذلك فإن هناك أربعة أسس ينبغي للمعلمين أخذها بعين الاعتبار عند تصميم هذه التقنية، والمتمثلة في تحديد عناصر الوسائط المتعددة سواء أكانت نصوصًا، أم صورًا، أم فيديو، أم رسومًا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

متحركة، وأهمية توفر عنصر الجاذبية، إلى جانب تحديد الجمهور المستهدف، ومعرفة محتوى الدرس. ويمكن أن تشمل هذه الجوانب المترابطة جميع المناهج الدراسية Krstev, Trtovac, (2014).

وبما تحتويه هذه التقنية من الكثير من الوسائط التي تجعل من التعليم أكثر فاعلية، فإنه يمكن للمعلمين تنفيذها داخل الفصول الدراسية للمساهمة في عملية تكييف المناهج، وذلك عند الإلمام بآليات وأسس التصميم الملائم وفقًا لاحتياجات التلاميذ المتباينة (Riyanto & Gunarhadi, 2017 ؛Boyd, 2008).

تكييف المناهج للتلاميذ الصم:

تنص الكثير من القوانين العالمية بأهمية وصول جميع التلاميذ ذوي الإعاقة بما فيهم التلاميذ الصم لمناهج التعليم العام باختلاف ثقافاتهم واحتياجاتهم، ومنها قانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة IDEA وقانون تحسين تعليم الأطفال ذوي الإعاقة Individuals With Disabilities Education Improvement إلى جانب قانون التعليم لجميع الأطفال ذوي الإعاقة Education for All Handicapped Children Act، إذ يعدُّ توفير الدعم المناسب للتلاميذ ذوي الإعاقة للوصول لمناهج التعليم العام أمرًا مهمًا Apitz, Ruppar, Roessler & (Wehmeyer., Lattin, Lapp-Rincker & Agran, 2003 ؛Moores, 2010 ؛Kurth & Keegan, 2014 ؛Pickett, 2017).

وغالبًا ما يُفسَّر الوصول لمناهج التعليم العام بأنه مرادف لوضع التلاميذ في فصول التعليم العام، لكن الأمر مختلف تمامًا، والذي يُقصد به ما يتم تدريسه للتلاميذ، وكيف يتم تقديم المحتوى لهم، وما مستوى الدعم المطلوب لضمان تقدمهم في مناهج التعليم العام Soukup, Wehmeyer, (Bashinski, & Bovaird, 2007). إذ بإمكان التلاميذ الصم الحصول على التعليم العام نفسه بما يتناسب مع احتياجاتهم الفردية، مع مراعاة الظروف والاختلافات فيما بينهم، ويمكن من خلال ذلك تبني فكرة تفريد التعليم personalized learning ضمن المناهج الدراسية، والتي تشير إلى نظام تعليمي يسمح بمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك بغرض الوصول إلى مستوى معين من الإتقان كلٌّ حسب معدله الذي يناسب قدراته واستعداداته، ومن ثم فإن الجميع دون استثناء بإمكانه التعلم، لكن لا أحد يتعلم بالضبط بنفس الطريقة وعلى نفس الوتيرة (Cenci & Damiani, 2013).

مما يحتم على المعلمين توفير دعم على أساس فردي للتلاميذ، ويعد تكييف المناهج أحد أنواع الدعم المهمة التي يمكن للمعلمين تقديمها، إذ ينبغي أن يتعرض التلاميذ الصم إلى تجارب ومهارات ومفاهيم وقيم مماثلة لتلك التي يتم تقديمها في مناهج التعليم العام، وفقًا لاحتياجاتهم الفردية المتفاوتة (Zhang, Wong, Chan & Chiu, 2014). الأمر الذي يستدعي رفع سقف التوقعات من المعلمين في إمكانية مشاركة التلاميذ في محتوى التعليم العام والتقدم المحرز فيه، والتي تعد أحد الأسس المهمة في الوصول إلى المناهج العامة، ويرتكز ذلك في الإلمام بكيفية تلبية احتياجات التلاميذ الفردية، والذي يتطلب القدرة على تصميم استراتيجيات التدريس وفقًا لاحتياجات كل تلميذ، بالإضافة للمهارة في تعديل الأنشطة التعليمية أو الإجراءات القائمة على أداء التلاميذ (Ryndak, Moore, Orlando & Delano, 2008).

ويعدُّ تكييف المناهج أحد الاستراتيجيات التعليمية التي يمكن أن تعزز مشاركة التلاميذ في المناهج العامة، من خلال طريقة العرض وتوصيل المحتوى وكيفية مشاركة واستجابة التلميذ له، حيث يتطلب من المعلم القيام بأساليب معينة دون تغيير لمحتوى المناهج، مثل إعطاء التلميذ مهامًا أقصر، أو أن يقوم التلميذ الذي يواجه صعوبة في الكتابة بتقديم إجابته شفهيًا أو بلغة الإشارة، بالإضافة إلى توظيف التقنية كالوسائط الرقمية المتعددة وغيرها ... ومن ثم قد يحقق المعلمون مرونة في تكييف المناهج لتعزيز المشاركة الفعالة باستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة وملائمة لكل تلميذ Lee, Wehmeyer, Soukup & Palmer, ؛Apitz et al., 2017) (Wehmeyer،2003 ؛Soukup et al., 2007 ؛Moores, 2010 ؛ 2010 et al,

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد تم إجراء عدة دراسات في هذا الصدد من بينها دراسة Soukup et al. (2007) والتي هدفت إلى التعرف على مدى مشاركة 19 تلميذًا في المرحلة الابتدائية من ذوي الإعاقة الفكرية في المهام المتعلقة بمناهج التعليم العام من خلال تكييف المناهج لهم. إذ يكمن الغرض من هذه الدراسة في قياس المتغيرات المتعلقة بالوصول إلى مناهج التعليم العام والتي تتضمن تكييف المناهج، والتقنية المساعدة، ودعم الأقران، والمتغيرات البيئية في الفصول الدراسية. وقد تم جمع البيانات التي تشير إلى مدى وصول التلاميذ إلى مناهج التعليم العام من خلال المنهج الوصفي. وتوصلت النتائج إلى مساهمة تعلمهم في فصول التعليم العام مع أقرانهم العاديين في الوصول إلى مناهج التعليم العام بوجه أفضل، مما يدل على أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية قادرون على المشاركة في مناهج التعليم العام عند تكييفها لهم.

ويعدُّ تكييف المناهج مصطلحًا واسعًا إذ لا يوجد تعريف دقيق له (Cenci & Damiani, 2013). ويرى السالم (2016: 187) بإمكانية تعريفه بوجه عام من خلال أنه "مجموعة من الأساليب والطرق والإجراءات المختلفة والعديدة التي يتم القيام بها مشتملة على الطرق التدريسية، المحتوى التعليمي، وكذلك تشمل نطاق أوسع وأشمل من المكونات التعليمية". وينطوي مصطلح تكييف المناهج على خلق عملية تفاعل ديناميكي بين المعلم والطلاب والموضوع والإجراءات التدريسية، إذ يرتكز على أربعة عوامل، متمثلة في المناهج الدراسية وكيفية تكييفها، وطرق التدريس، واستجابات التلاميذ، وكيفية الإعداد (أين ومتى ومع من)، وقد يتضمن التكييف إدخال تعديلات على بيئة الصف وتقنيات التدريس والتقييم (Otukile et al., 2016).

ومن ثم قد يساهم تكييف المناهج في الحد من وجود فجوة بين محتوى مناهج التعليم العام وبين احتياجات التلميذ الأصم الفردية، بحيث يمكن تضمين إطار من الإجراءات التي قد تضمن وصول التلاميذ ذوي الإعاقة بما فيهم التلاميذ الصم لمناهج التعليم العام بالوجه الملائم، Wehmeyer et al., (2003):

- تصميم المناهج الدراسية: يتم التخطيط للمنهج وتصميمه باستخدام مبادئ التصميم الشامل للتعلم والتي تضمن تقدم كل التلاميذ داخل الصف مع تنوعهم.
- الخطة التربوية الفردية: ويتم بناؤها على أساس المنهج العام مع الأخذ بعين الاعتبار الاحتياجات الفردية للتلميذ.
- التعليم الفردي والتعليم الجماعي: والتي تستهدف مجموعات التلاميذ الذين يحتاجون لتدخلات مكثفة.
- تصميم محتوى إضافي للمناهج الدراسية إلى جانب استراتيجيات تدريس متنوعة؛ لضمان تلبية احتياجات التلاميذ المختلفة.

وعلى الرغم من القوانين التي تلزم بأهمية الوصول لمناهج التعليم العام وتكييفها للتلاميذ ذوي الإعاقة، فإنه قد لا يتضح للمعلمين العناصر المهمة التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند تكييف هذه المناهج (Kurth & Keegan, 2014). إذ يرتكز هذا التكييف على تسعة عناصر (السالم، 2016):

- الكمية: وتتمثل في عدد المهارات المتوقع من التلميذ إنجازها، بحيث يمكن توزيعها على فترات مختلفة وفقًا لاحتياجات التلميذ.
- الوقت: وذلك من خلال تكييف الوقت المخصص لإنجاز المهام التعليمية.
- مستوى الدعم: زيادة مقدار المساعدة وذلك استنادًا لحاجة التلميذ.
- طرق التدريس: بحيث يتم تكييف طرق التدريس المتبعة لإيصال المحتوى، وتنويعها لتشمل عدة وسائل تتوافق مع الاحتياجات الفردية للتلاميذ.
- الصعوبة: وذلك بتكييف مستوى صعوبة المهارة بحيث يتم توضيح خطوات إنجاز المهارة ويتم تقييم أداء كل خطوة على حدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- درجة المشاركة: تكييف مستوى قدرة مشاركة التلميذ في العملية التعليمية.
- الأهداف التعليمية البديلة: إذ يتم وضع أهداف تعليمية بديلة عندما لا يتم تحقيق الأهداف التعليمية الرئيسة.
- المنهج البديل: من خلال استخدام طرق تدريس مختلفة وبديلة لسد احتياجات التلاميذ المتباينة.
- المخرجات: تنويع طرق تقييم مستوى فهم التلاميذ، بحيث لا يتم الاعتماد على طريقة واحدة مع الجميع.

وقد يشتمل تكييف المناهج على تدريس التلاميذ فرادى أو ضمن مجموعات صغيرة أو كمجموعة كاملة، إذ يمكن لهذا التنوع أن يدعم تعلم التلاميذ ذوي الإعاقة على نحو أكثر فاعلية (Soukup et al., 2007). إلى جانب تضمين الجوانب غير الرسمية داخل الفصول الدراسية، وذلك لما تنطوي عليه عملية تكييف المناهج من تفاعلات تتعلق بالقيم الثقافية للتلاميذ، ومن ثم يُقترح على المعلمين دمج جوانب الثقافة وخبرات التلاميذ ضمن المناهج الدراسية، مما يساعد التلاميذ على ربطها بمواقف الحياة اليومية Sawyer, (2000). ويمكن أن يواجه المعلمون صعوبة عند تكييف المناهج في البداية، ولكن العملية قد تصبح أسهل مع الممارسة، الأمر الذي قد يساهم في الوصول الناجح للتلاميذ ذوي الإعاقة بما فيهم التلاميذ الصم إلى محتوى مناهج التعليم العام (Apitz et al., 2017).

وقد قام Otukile et al. (2016) بإلقاء نظرة عميقة على مدى إلمام المعلمين بآليات تكييف المناهج للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، من خلال إجراء دراسة في ست مدارس ابتدائية في بوتسوانا تضمنت 12 معلمًا. وقد تم استخدام المنهج النوعي من خلال المقابلات وملاحظة المعلمين داخل الفصول الدراسية من حيث كيفية سير سياق العملية التعليمية والأنشطة والتفاعلات الطلابية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود عوائق حالت دون التكييف الفعال للمناهج من وجهة نظر المعلمين، إذ لم يكن لديهم الإلمام الكافي بآليات وطرق التكييف الملائمة، من حيث تكييف المحتوى وتوفير الفرص الكافية للتلاميذ للمشاركة بالأنشطة بفاعلية، إلى جانب عدم الخبرة في التعامل مع احتياجات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. ويشيد Soukup et al. (2007) بنجاح تكييف المناهج الذي يركز على احتياجات التلميذ الفردية بوجه مباشر، إذ يعد تزويد المعلمين بأمثلة معينة لاستراتيجيات تعليمية أمر بالغ الأهمية لتعزيز تقدم التلاميذ.

وقد حدد wang et al. (2013) استراتيجيتين قد تكون فعالة في تحسين تدريس التلاميذ الصم داخل الصف الدراسي، والمتمثلة أولًا في اختيار وضع التدريس المناسب، بحيث يتحتم على المعلمين توفير الراحة للتلاميذ الصم لتدعيم المشاركة بوجه كامل في أنشطة الدرس والتعلم الذاتي، وتوفير مجموعة متنوعة من موارد المعلومات، وخلق حالة تعليمية غنية وملونة، وتحفيز اهتمام التلاميذ الصم في التعلم، بحيث يمكنهم البحث عن المعلومات المطلوبة على شبكة الإنترنت على سبيل المثال لاستكمال مهام التعلم. وتتمثل الطريقة الثانية في إمكانية التعديل المرن لخطة التدريس وفقًا للفروق الفردية للتلاميذ الصم، وذلك من خلال اختيار المحتوى التعليمي الذي يناسب وظيفتهم الفسيولوجية والنفسية، إلى جانب تكييف الوقت وطرق التدريس وفقًا للتطور الفعلي للتلاميذ الصم، مما يوفر مرونة في خطة التدريس. ومن ثم يمكن للمعلمين خلق بيئة تعلم تشجع التلاميذ الصم على طرح وجهات نظر مختلفة، وتطوّر التفكير الإبداعي لديهم.

ولكن مع ذلك قد يعتقد بعض المعلمين عند تكييف المناهج للتلاميذ الصم بضرورة تجاهل محتويات رسمية أو مفاهيم مهمة، على افتراض أنها ذات مستويات أعلى من قدرات التلميذ (Cenci & Damiani, 2013). مما قد يؤدي إلى إهمال الكثير من الجوانب النفسية والمعرفية والحسية والاجتماعية التي تدعم تعليمهم بالوجه المطلوب (السالم، 2016). ومن ثم يعدُّ تكييف المناهج غير ملائم عندما لا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يعرف المعلمون ما يجب تكييفه وكيف يمكن تكييفه ومتى يتم ذلك (Otukile et al., 2016). وقد قامت عدة دراسات برسم آلية تكييف المناهج والمنبثقة من أساس علمي، من بينها دراسة السالم (2016) والتي سعت إلى رسم إطار لطرق تكييف المناهج وفقًا للأسس النظرية والأطر التربوية الناتجة عن دراسات وتجارب عالمية والمستندة إلى القوانين والتشريعات، وذلك من خلال تحليل واقع تكييف المناهج للتلاميذ الصم وضعاف السمع بالمملكة العربية السعودية. إذ توصلت أبرز نتائج الدراسة إلى أهمية رفع سقف التوقعات الإيجابية للتلاميذ الصم من قبل المعلمين والعاملين في الميدان التعليمي، بحيث يتم تلافي طرق التكييف المتسمة بالعشوائية والناتجة عن توقعات متدنية، وذلك من خلال اتباع منهجية سليمة ضمن إجراءات علمية لتكييف المناهج التي تلبي احتياجات التلاميذ المتنوعة.

وهذا ما اتفقت معه الدراسة التي قام بها Cenci (2013) and Damiani في البرازيل بناءً على المعايير الوطنية لتكييف المناهج للتلاميذ ذوي الإعاقة بما فيهم التلاميذ الصم، ومستندة على نظرية Vygotsky الثقافية، وتهدف هذه الدراسة إلى مناقشة فكرة تكييف\مواءمة المناهج الدراسية بالاستناد إلى المفاهيم المهمة والعلمية في تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة، إذ إن تدريس هذه المفاهيم يملك في الواقع دورًا كبيرًا وحاسمًا في النمو العقلي للتلميذ، ومن ثم إذا كانت هذه المفاهيم العلمية أساسية لتطوير الموضوعات، فليس من المبرر وضع علامة على تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة دون تخطيط مسبق، للاعتقاد بأن هؤلاء التلاميذ لن يتقدموا إلى مستويات أعلى في التعلم. إذ يعدُّ حذف المعلم لمحتويات معينة أو تركها جانبًا تحت افتراض أنها غير ملائمة للتلميذ وأنه بحاجة لتعلم المبادئ الأخلاقية والاستقلالية في المقام الأول بغض النظر عن المحتويات الأخرى، قد لا يساهم في تنمية مهارات التلميذ واندماجه المجتمعي والحصول على حقوقه أسوة بأقرانه.

وتشير دراسة Kurth and Keegan (2013) إلى النتائج الإيجابية المرتبطة بتكييف المناهج القائم على الأسس الصحيحة للتلاميذ ذوي الإعاقة. فقد قام الباحثان بالتحقق من آلية تكييف المناهج التي يقوم بها 31 معلمًا في ثلاثة مدارس بكاليفورنيا وأريزونا، وتقييم فاعلية هذا التكييف داخل الفصول من خلال المنهج الوصفي. وقد أشارت النتائج إلى النظرة الإيجابية لتكييف المناهج من قبل المعلمين لما حققه من مستويات نجاح ملحوظة مع التلاميذ دون التغيير في محتوى الدرس، من حيث زيادة مشاركة التلميذ وقلة السلوكيات غير المرغوبة، وقد رسمت هذه الدراسة إطار يوضح ثلاثة مؤشرات للتكييف الناجح، والمتمثلة في أهمية تسهيل المشاركة الاجتماعية والتعليمية في التعليم العام، واستخدام التكييف حسب الحاجة ووفقًا لاحتياجات كل تلميذ على حدة، إلى جانب المساهمة في تعزيز الاستقلالية للتلاميذ. مما يقود إلى أن التنبؤ بنجاح التلاميذ ذوي الإعاقة ليس بالأمر الغريب مقارنة بمؤشرات نجاح التلاميذ العاديين.

وذلك ما أشادت به أيضًا دراسة zhang et al. (2014) والذين قاموا بتحليل عملية تكييف المناهج للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية من خلال التعلم بالمشاريع في هونج كونج، وأشارت النتائج بعد جمع البيانات من خلال المقابلات مع المدير ونائبه وتحليل الوثائق وملاحظة تفاعل التلاميذ، إلى فاعلية تكييف المناهج على تطوير مهارات التلاميذ أثناء عملية التعلم بالمشاريع، ومع أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية يواجهون تحديات مقارنة بأقرانهم، لكن يمكنهم التعلم بمستوى مناسب عندما تتاح لهم الفرصة.

وعند الحديث عن التلاميذ الصم على وجه التحديد يمكن الإشارة إلى ما يمتلكه التلاميذ الصم من إمكانات التعلم المتنوعة وفقًا لطبيعة كل تلميذ، ويمكن أن يتم تدعيم تكييف المناهج لهم من خلال مشاركة الوالدين، والتدخل المبكر الذي يدعم تقدم التلميذ إلى مستويات مرتفعة، بالإضافة إلى توظيف التقنية، وتنويع طرق التدريس، والتنمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبكرة لمهارات القراءة والكتابة، والتواصل الاجتماعي وغيرها من المهارات الأساسية المهمة، إذ لا يوجد دليل يشير إلى أن قدرات ومستوى تحصيل التلاميذ الصم لابد أن يكون بمستويات أدنى من أقرانهم السامعين، لكن ما يناسب تلميذ قد لا يناسب الآخر، وطريقة واحدة لا تناسب الجميع، ويتمثل العائق في عدم توفر واحد أو أكثر من العوامل السابقة والذي قد يؤدي إلى تدني مستوى التحصيل وانخفاض الخبرات لديهم (Seessel, 2013 ؛Jones, 2014).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

بناءً على أهداف الدراسة وتساؤلاتها تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي والذي يعدُّ من أكثر المناهج مناسبة للدراسة، إذ يهدف إلى "وصف واقع الظاهرة المراد دراستها بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم" (العساف، 2012: 159). وصولًا إلى تفسيرات واستنتاجات تساهم في تطوير هذا الواقع (عبيدات وعبد الحق وعدس، 2009). وذلك من خلال التعرف على دور تقنية الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم من وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية.

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصم في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج الأمل بمدينة الرياض والبالغ عددهم إجمالًا 265، منهم 77 معلمًا و188 معلمة (إدارة التربية الخاصة، 2017).

عينة الدراسة:

شارك في هذه الدراسة 160 معلمًا ومعلمة أي ما يقارب 60% من المجتمع، إذ تم إرسال الاستبانات إلى المعلمين، إلى جانب التواصل مع معظم إدارات المدارس للبنين والبنات وذلك بعد فترة من الإرسال؛ لإعادة التذكير بالإجابة، والتي بلغت معهدين ومدرستين للبنين، ومعهدين و16 مدرسة للبنات. ويبين الجدول (1) التوزيع الديموغرافي للعينة وفقًا لمتغيرات الدراسة.

جدول 1

توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الآتية: الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية، نوعية البرامج

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة
الجنس	معلمون	53	%33.1
	معلمات	107	%66.9
المؤهل الأكاديمي	دبلوم	6	%3.8
	بكالوريوس	120	%75.0
	دراسات عليا	34	%21.3
سنوات الخبرة	أقل من سنتين	18	%11.3
	3-5 سنوات	27	%16.9
	6-10 سنوات	23	%14.4
	أكثر من 10 سنوات	92	%57.5
البرامج التدريبية في توظيف التقنية للتلاميذ الصم	سبق الحضور	89	%55.6
	لم يسبق الحضور	71	%44.4
نوعية البرامج	مؤتمر	4	%2.5
	دورات تدريبية	34	%21.3
	ورش عمل	25	%15.6

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتغيرات	مستويات المتغير	العدد	النسبة
	دورات تدريبية، ورش عمل	14	%8.8
	مؤتمر، دورات تدريبية، ورش عمل	12	%7.5

أدوات الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات ذات العلاقة بالوسائط الرقمية المتعددة، وتكييف المناهج للتلاميذ ذوي الإعاقة، مثل دراسة (باخدلق، 2013؛ السالم، 2016؛ Kurth & Keegan, 2014)، تم تصميم استبانة مكونة من 25 فقرة تتواءم مع طبيعة الدراسة بحيث اشتملت على بعدين (البعد الأول: الإلمام بمهارات استخدام الوسائط الرقمية المتعددة في تدريس التلاميذ الصم. والبعد الثاني: دور تقنية الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم).

وتكونت الاستبانة من قسمين، القسم الأول يحتوي على البيانات الديموغرافية والتي تشمل متغيرات الدراسة (الجنس: معلم، معلمة. المؤهل الأكاديمي: دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا. عدد سنوات الخبرة التعليمية: أقل من سنتين، 3-5 سنوات، 6-10 سنوات، أكثر من عشر سنوات. حضور برامج متعلقة باستخدام التقنية مع التلاميذ الصم\ لم يسبق الحضور. نوع البرامج التي تم حضورها: مؤتمر، دورات تدريبية، ورش عمل)، وتم تصميم القسم الثاني اعتمادًا على تدرج مقياس ليكرت Likert Scale (عالية جدًا، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا).

ولغرض الحكم على درجة كل فقرة حسب استجابات العينة، تم تصنيف قيمة الاستجابات بواسطة المعادلة الآتية:

طول الفئة الصحيح = (أعلى قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد فئات الأداة = (5-1) ÷ 5= 0,80

وفي ضوء ذلك تم تحديد المعيار الآتي لتوزيع الفئات في كلا بُعدي الاستبانة كما يوضحه الجدول (2).

جدول 2

معيار الحكم على الاستجابات في البعدين الأول والثاني وفقًا لمقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	المتوسط الحسابي	معيار الحكم على البعد الأول	معيار الحكم على البعد الثاني
منخفضة جدًا	1.80-1	إلمام منخفض جدًا	دور منخفض جدًا
منخفضة	2.60-1.81	إلمام منخفض	دور منخفض
متوسطة	3.40-2.61	إلمام متوسط	دور متوسط
عالية	4.20-3.41	إلمام عالٍ	دور عالٍ
عالية جدًا	5.00-4.21	إلمام عالٍ جدًا	دور عالٍ جدًا

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على 13 محكمًا، تسعة منهم في قسم التربية الخاصة، وأربعة في قسم تقنيات التعليم، في عدد من الجامعات مثل جامعة الملك سعود وجامعة الأميرة نورة وجامعة الملك فيصل وجامعة تبوك وجامعة الأمير سطام وجامعة المجمعة. وذلك لتحديد مدى وضوح العبارات ودقتها، ومناسبة الأداة وتحقيقها لأهداف الدراسة. وقد تم الأخذ بجميع الملاحظات وتعديل الاستبانة بناءً عليها.

وفيما يتعلق بالاتساق الداخلي للأداة، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson للتأكد من ارتباط فقرات كل بعد بالدرجة الكلية له، وقد أظهرت النتائج أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة 0.01 كما يوضحه الجدول الآتي (3)، مما يدل على وجود اتساق عالٍ لعبارات الاستبانة وارتفاع الصدق الداخلي لها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 3

درجة معامل ارتباط بيرسون بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد

البعد الأول			البعد الثاني		
رقم العبارة	معامل الارتباط		رقم العبارة	معامل الارتباط	
1	0.768**		1	0.675**	
2	0.833**		2	0.666**	
3	0.799**		3	0.764**	
4	0.687**		4	0.793**	
5	0.782**		5	0.796**	
6	0.861**		6	0.830**	
7	0.818**		7	0.794**	
8	0.690**		8	0.800**	
9	0.707**		9	0.759**	
			10	0.720**	
			11	0.829**	
			12	0.695**	
			13	0.807**	
			14	0.828**	
			15	0.715**	
			16	0.776**	

ثبات أداة الدراسة

لمعرفة ثبات الأداة Reliability تم استخدام معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل الثبات في البعد الأول 0.914 والبعد الثاني 0.952. في حين بلغ معامل الثبات العام للأداة 0.946 والذي يتضح من خلالها بأنها ذات درجة ثبات عالية.

جدول 4

معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
الأول	9	0.914
الثاني	16	0.952
المجموع	25	0.946

المعالجة الإحصائية:

تم تحليل البيانات والإجابة عن جميع أسئلة الدراسة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences, SPSS) وذلك بواسطة:

- معامل ارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي للأداة.
- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) لحساب ثبات الأداة.
- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (Independent sample T-test) وذلك لقياس الفروق بين مجموعتين مستقلتين.
- اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لقياس الفروق بين ثلاث مجموعات فأكثر.

نتائج الدراسة:

سيتم في هذا الجزء استعراض نتائج الدراسة في ضوء الإجابة عن أسئلتها، والمتدرجة على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما مدى إلمام المعلمين بمهارات استخدام الوسائط الرقمية المتعددة في تدريس التلاميذ الصم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات المشاركين على فقرات البعد الأول، كما يوضحه الجدول الآتي (5).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 5

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين حول عبارات البعد الأول المتعلق بمدى إلمام المعلمين بمهارات استخدام الوسائط الرقمية المتعددة في تدريس التلاميذ الصم

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاستجابة
8	إبراز الأجزاء المهمة من الدرس باستخدام الألوان وتغيير أنماط الخط	3.78	0.94	1	عالية
3	استخدام جهاز العرض (Data projector) لعرض الوسائط	3.75	1.10	2	عالية
5	الاستفادة من الأجهزة الذكية في تصميم وعرض الوسائط الرقمية المتعددة	3.64	0.96	3	عالية
2	تحديد نوعية الوسائط التي سيتم استخدامها (لقطات فيديو، أشكال توضيحية، رسوم بيانية، نصوص، صور ...)	3.61	0.96	4	عالية
4	استخدام نماذج جاهزة من الإنترنت للوسائط الرقمية المتعددة	3.61	1.02	5	عالية
6	تنويع تصاميم العرض المستخدمة	3.49	0.96	6	عالية
7	مراعاة موقع عناصر الوسائط الرقمية المتعددة مثل (موقع النص، والصور ...)	3.48	0.94	7	عالية
1	استخدام برنامج تأليف برمجيات الوسائط المتعددة مثل (power point, front page, prezi ...)	3.43	1.11	8	عالية
9	الإلمام ببرمجيات تصميم الوسائط الرقمية المتعددة مثل:(camtasia studio 9, snagits, video maker ...)	2.91	1.05	9	متوسطة
	المتوسط الكلي		3.52		عالية

يتضح من الجدول أعلاه وجود مستوى مرتفع من المهارات لدى المشاركين وذلك في استخدام الوسائط الرقمية المتعددة في تدريس التلاميذ الصم، فقد بلغ المتوسط العام لهذا المحور 3.52 وقد تراوحت متوسطات الفقرات ما بين 3.78- 2.91. وحصلت جميع العبارات على مستوى عالٍ من الإلمام، باستثناء العبارة رقم 9 والمتعلقة بالإلمام ببرمجيات الوسائط الرقمية المتعددة مثل: (camtasia studio 9, snagits, video maker ...)، فقد كانت بمعدل متوسط.

وفيما يتعلق بترتيب العبارات تنازليًا حسب استجابات المشاركين، فإنه يتضح من نتائج الجدول السابق (5) بأنه قد مثّلت العبارة رقم 8 "إبراز الأجزاء المهمة من الدرس باستخدام الألوان وتغيير أنماط الخط" والعبارة رقم 2 "استخدام جهاز العرض (Data projector) لعرض الوسائط" أبرز المهارات التي يتقنها المعلمون في مجال استخدام الوسائط الرقمية المتعددة، وذلك بمتوسط حسابي 3.78 و3.75 وانحراف معياري 0.94 و1.10. في حين نالت العبارة رقم 9 " الإلمام ببرمجيات تصميم الوسائط الرقمية المتعددة " أدنى مستويات الإلمام وهي بمتوسط حسابي 2.91 وانحراف معياري 1.05.

في حين شكّلت باقي العبارات 7.6.5.4.3.1 متوسطات متقاربة تراوحت بين 3,41-3.64. وبالاستناد على ذلك، يتضح مدى الاستجابة العالية لفقرات البعد والتي يتبين من خلالها حصول 90% من الفقرات على مستوى إلمام عالٍ من قبل المعلمين لمهارات استخدام الوسائط الرقمية المتعددة مع التلاميذ الصم.

السؤال الثاني: ما دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم من وجهة نظر معلميهم؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للإجابة عن هذا السؤال، وذلك بناءً على استجابات المشاركين كما يوضحه الجدول الآتي (6):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 6

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين حول عبارات البعد الثاني المتعلق بمدى مساهمة الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاستجابة
11	توصيل محتوى الدرس بصورة أكثر ملاءمة	3.95	0.84	1	عالية
13	تقديم تغذية راجعة وسريعة أثناء الدرس	3.92	0.83	2	عالية
4	استخدام عدة وسائل تتوافق مع الاحتياجات الفردية للتلاميذ	3.90	0.89	3	عالية
5	استخدام الأساليب والاستراتيجيات الملائمة لكل تلميذ	3.85	0.90	4	عالية
3	تنويع طرق وأساليب تقييم مستوى فهم التلاميذ	3.84	0.87	5	عالية
6	زيادة مستوى المساعدة وفقًا لقدرات كل تلميذ	3.84	0.87	5	عالية
14	توفير أساليب متنوعة لتقييم التلاميذ	3.82	0.88	6	عالية
8	تقسيم عدد المهارات المتوقع من التلميذ إنجازها على فترات مختلفة حسب قدراته	3.80	0.84	7	عالية
12	استعراض الرسوم والأشكال البيانية التوضيحية بطريقة أسهل	3.76	0.96	8	عالية
7	تكييف مستوى صعوبة المهارة ليتم تقييم كل جزء من أجزاء إنجاز المهارة على حدة	3.75	0.87	9	عالية
16	تكييف وقت الحصة لإنجاز المهام المطلوبة	3.74	0.96	10	عالية
10	دعم ثقافة الصم بوضع مصطلحات إشارية ضمن العرض	3.68	1.06	11	عالية
2	وضع أهداف تعليمية بديلة عندما لا يتم تحقيق الأهداف التعليمية الرئيسة	3.63	0.84	12	عالية
9	تكييف وقت الحصة الدراسية من خلال وضع جدول زمني يناسب إنجاز المهام وأداء الاختبارات	3.61	0.89	13	عالية
1	تقديم محتوى الدرس وفقًا لقدرات التلاميذ الصم دون تغيير في المحتوى الأصلي للمنهج	3.56	0.99	14	عالية
15	القيام بالتجارب التي يصعب تطبيقها خارج غرفة الصف	3.36	0.99	15	متوسطة
	المتوسط الكلي		3.75		عالية

يتبين من الجدول السابق (6) أن استجابات المشاركين لهذا البعد كانت إيجابية بوجه ملحوظ؛ إذ بلغ المتوسط العام له 3.75، وقد تراوحت متوسطات الفقرات ما بين 3.95-3.36، مما قد يدل على وجود مساهمة فعلية لتقنية الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم. وأما بالنسبة لترتيب العبارات تنازليًا فقد جاءت العبارة رقم 11 "توصيل محتوى الدرس بصورة أكثر ملاءمة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي 3.95 وانحراف معياري 0.84، وتلتها العبارتان رقم 13 "تقديم تغذية راجعة وسريعة أثناء الدرس" والعبارة رقم 4 "استخدام عدة وسائل تتوافق مع الاحتياجات الفردية للتلاميذ" إذ أتت بعدها على التوالي بمتوسط حسابي مقارب بلغ 3.92 و3.90 وبانحراف معياري 0.83 و0.89.

في حين جاءت بقية العبارات في هذا البعد باستجابات متقاربة بوجه كبير من حيث حصولها على متوسطات حسابية تراوحت بين 3.56-3.85 وانحرافات معيارية 1.06-0.84. وذلك باستثناء العبارة رقم 15 "القيام بالتجارب التي يصعب تطبيقها خارج غرفة الصف" والتي نالت المرتبة الأخيرة بمعدل استجابة متوسطة، إذ بلغ المتوسط الحسابي 3.36 وبانحراف معياري 0.99.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 أو أقل بين المعلمين حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم تُعزى للمتغيرات الآتية (الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية، نوع البرامج التدريبية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (t-test) لمعرفة الفروق بين مجموعتين مستقلتين وذلك من خلال التعرف على الفروق في الدرجة الكلية لدور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم باختلاف متغير (الجنس، البرامج التدريبية). في حين تم الاعتماد على اختبار تحليل التباين الأحادي (One way anova) في الدلالة على الفروق بين ثلاث مجموعات أو أكثر، وذلك في الدرجة الكلية لدور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم باختلاف متغير (المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، نوع البرامج التدريبية). ويتضح ذلك من خلال الآتي:

جدول 7

اختبار ت لمعرفة الفروق بين استجابات المشاركين حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم باختلاف الجنس

المجموعة	عدد المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	التعليق
معلم	53	3.6828	0.84494	0.870-	158	0.386	لا توجد دلالة
معلمة	107	3.7845	0.60943				

يتضح من الجدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم وذلك باختلاف متغير الجنس. وتشير هذه النتيجة إلى تقارب وجهات نظر المعلمين والمعلمات حول فاعلية الوسائط الرقمية المتعددة في تدريس التلاميذ الصم.

جدول 8

اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين استجابات المشاركين حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم باختلاف المؤهل الأكاديمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.835	2	0.417	0.862	0.424	لا توجد دلالة
داخل المجموعات	76.025	157	0.484			
المجموع	76.859	159				

يتبين من الجدول السابق (8) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم باختلاف المؤهل الأكاديمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا). إذ يتفق المعلمون والمعلمات باختلاف مؤهلاتهم الأكاديمية على الدور البارز للوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج لطلابهم الصم.

جدول 9

اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين استجابات المشاركين حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم باختلاف سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
بين المجموعات	0.069	3	0.023	0.047	0.986	لا توجد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

داخل المجموعات	76.790	156	0.492	دلالة
المجموع	76.859	159		

تشير نتائج الجدول السابق (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المشاركين حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم باختلاف سنوات الخبرة (أقل من سنتين، 3-5 سنوات، 6-10 سنوات، أكثر من عشر سنوات). إذ اتفقت وجهات النظر وباختلاف سنوات الخبرة على فاعلية الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم.

جدول 10

اختبار ت لمعرفة الفروق بين استجابات المشاركين حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم باختلاف حضور برامج تدريبية

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوي الدلالة	التعليق
سبق لهم حضور برامج	89	3.7963	0.65113	0.928	158	0.355	لا توجد دلالة
لم يسبق لهم حضور برامج	71	3.6937	0.74770				

جدول 11

اختبار تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفروق بين استجابات المشاركين حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم باختلاف نوعية البرامج التدريبية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2.003	4	0.501	1.191	0.321
داخل المجموعات	35.306	84	0.420		
المجموع	37.309	88			

يتضح من الجداول أعلاه (10) و(11) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشاركين حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم وذلك باختلاف المتغير المتعلق بحضور\عدم حضور دورات تدريبية في توظيف التقنية للتلاميذ الصم. إلى جانب عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المشاركين حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم وذلك باختلاف متغير نوعية هذه البرامج التي تم حضورها سواء أكانت (مؤتمرًا، أم دورات تدريبية، أم ورش عمل، أم جميع ما سبق). وجهة نظر معلميهم في المرحلة الابتدائية، باختلاف المتغيرات الآتية (الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية، نوعية البرامج التدريبية). إذ توصلت النتائج إلى وجود مستوى إلمام مرتفع لدى المعلمين حول مهارات استخدام الوسائط الرقمية المتعددة في تدريس التلاميذ الصم، وقد يُعزى ذلك لما تتسم به هذه التقنية من سهولة توظيفها في التدريس وانتشارها بين المعلمين، وذلك تبعًا للتغيرات المستمرة لأدوار معلمي الصم والتي تتطلب منهم مواكبة موجة التقنيات الحديثة في التعليم (Smith & Allman, 2010). وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة Techaraungrong (2017) et al. من حيث أهمية إلمام معلمي الصم بهذه المهارات المتعلقة بتقنية الوسائط الرقمية المتعددة، وكيفية تفعيلها بالطريقة التي تتلاءم مع التلاميذ الصم وبشكل يعكس احتياجاتهم.

مناقشة النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم وذلك من

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأما بالنسبة إلى دور هذه التقنية في تكييف المناهج على وجه الخصوص، فقد توصلت نتائج الدراسة إلى اتفاق المشاركين حول فاعلية الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم، إذ تتسق هذه النتيجة مع دراسة كل من (yahya & Tahar, 2017 ؛Nikolaraizi et al., 2013) والتي أشارت إلى الدور الفعال لتقنية الوسائط الرقمية المتعددة في تدريس التلاميذ الصم. مما يدل على إمكانية مشاركة التلاميذ الصم في المناهج العامة عند تكييفها لهم بما يتلاءم مع احتياجاتهم باستخدام الأساليب الملائمة (Keegan, 2013 Kurth,). وذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة كل من (السالم، 2016؛ Cenci and Damiani, 2013, Soukop et al., 2007, Zhang et al., 2014).

بالإضافة إلى ذلك، فقد توصلت النتائج إلى أن من أبرز آليات تكييف المناهج التي تساهم تقنية الوسائط الرقمية المتعددة في القيام بها، هي توصيل محتوى الدرس بصورة أكثر ملاءمة، إلى جانب استخدام عدة وسائل تتوافق مع الاحتياجات الفردية للتلاميذ الصم، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (Rivera et al., 2017) والتي أشادت بمدى مساهمة الوسائط الرقمية المتعددة في تقديم درس تفاعلي يتميز بالجاذبية، بالإضافة إلى تكييف محتوى الدرس لتمثيل المعلومات بطرق متعددة تتوافق مع الاحتياجات المتباينة للتلاميذ ذوي الإعاقة بما فيهم التلاميذ الصم، والتي تمكنهم من تعميم المعلومات في مواقف مختلفة.

ومن جانب آخر أشارت النتائج بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المشاركين حول دور الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم في جميع المتغيرات (الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية، نوعية البرامج التدريبية). وقد يُعزى تقارب وجهات النظر بين المشاركين باختلاف أوصافهم إلى التوسع الذي وصلت إليه التقنية الحديثة بمختلف أنواعها في السنوات الأخيرة الماضية والتي أصبح توظيفها في برامج تعليم التلاميذ الصم أحد الأمور البارزة (Smith, 2007). ويتضح ذلك من خلال التوجه الملحوظ للمعلمين سواءً ذو الخبرة الطويلة أو الأقل، حول سعيهم إلى تفعيل تقنية الوسائط الرقمية المتعددة في تدريس التلاميذ الصم دون الاعتماد بوجه كلي على الطريقة التقليدية في التدريس كما كان سابقًا. وذلك ما أشارت إليه نتائج دراسة (Poobrasert & Cercone, 2009) حول تفوق الوسائط الرقمية المتعددة على الطريقة التقليدية القائمة على المواد المطبوعة وذلك في تحفيز التلاميذ الصم على التعلم. وذلك بالإضافة إلى نتائج دراسة (Rao et al., 2009, Riyanto & Gunarhadi, 2017) والتي أشارت أيضًا إلى الآثار الإيجابية للتلاميذ في الانتقال من الطريقة التقليدية في التدريس إلى طريقة إبداعية وبديلة تساهم في دعم التعلم النشط.

أضف إلى ذلك ما نص عليه الدليل التنظيمي للتربية الخاصة تحت عنوان الواجبات، حول ما يُلزم معلمي التربية الخاصة باختلاف مؤهلاتهم وخبراتهم بضرورة "دمج تقنية المعلومات والاتصالات في عمليتي التعليم والتعلم" (الدليل التنظيمي للتربية الخاصة، 1436-1437:73). ومنها تقنية الوسائط الرقمية المتعددة والتي تعد أحد ثورات تقنيات التعليم الشائعة والتي أدت إلى تغييرات عميقة في مجال التعليم (Arellano et al., 2015).

وفيما يتعلق بالبرامج التدريبية، فإنه يمكن تفسير عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشاركين، إلى المحتوى الزاخر ضمن وسائل التواصل الاجتماعي ومواقع الويب حول الطرق الحديثة والقائمة على التقنية في تدريس التلاميذ الصم، وسهولة تبادل المعلومات بين المعلمين من خلالها، والتي قد تكون ساعدت على تدعيم التعلم الذاتي لديهم. مما قد يساهم في إثراء الخلفية المعرفية للمعلمين بوجه مناسب يمكن أن يصل لمستويات مقاربة إلى حد ما من المحتوى العلمي المتضَمّن في البرامج التدريبية بتعدد أنواعها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قيود الدراسة Limitations of the Study:

بالرغم من النتائج الإيجابية للدراسة والتي بيّنت الدور الفعال لتقنية الوسائط الرقمية المتعددة في تكييف المناهج للتلاميذ الصم من وجهة نظر المعلمين، فإنه لا يمكن لأي دراسة أن تكون متّسمة بالكمال (بينز، 2011\2016). ومن ثم قد يتطلب الأمر المزيد من الدراسات التي يمكن أن تُدعّم النتائج المتعلقة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المشاركين لكل المتغيرات (الجنس، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، البرامج التدريبية، نوعية البرامج التدريبية). والتي قد تساعد في استنتاج أسباب أخرى لم تتوصل إليها هذه الدراسة.

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يمكن اقتراح مجموعة من التوصيات التي قد تساهم في تصميم دراسات مستقبلية ممتدة من نتائج هذه الدراسة، إلى جانب آليات عمل مقترحة. والمتمثلة في الآتي:

1- إجراء المزيد من الدراسات التي تتعلق بدور تقنية الوسائط الرقمية المتعددة في تعليم التلاميذ الصم في المراحل التعليمية المختلفة، إلى جانب متغيرات أخرى.

2- تدعيم الفصول الدراسية بالإمكانات اللازمة التي تحفز معلمي الصم على زيادة مستوى تفعيل تقنية الوسائط الرقمية المتعددة في التدريس.

3- تزويد معلمي الصم بنماذج دروس نموذجية قائمة على تفعيل تقنية الوسائط الرقمية المتعددة.

4- إجراء دراسات تجريبية تُعنى بمعرفة فاعلية أنواع أخرى من التقنيات في تكييف المناهج للتلاميذ الصم.

5- عقد دورات تدريبية وورش عمل بشكل دوري داخل المدارس من قبل متخصصين، تتضمن أبرز المستحدثات في الاستراتيجيات التدريسية والتقنيات التعليمية التي تساهم في تكييف المناهج للتلاميذ الصم وذلك بالاستناد إلى الدراسات الحديثة، والممارسات القائمة على الأدلة، والتجارب العالمية.

6- دعم النماذج المميزة من معلمي الصم ممن يمتلك مهارات عالية في آليات تكييف المناهج القائمة على التقنية الحديثة وخصوصًا في الوسائط الرقمية المتعددة لتعميم تجاربهم، ويتم ذلك من قبل المشرفين التربويين.

7- يمكن للمتخصصين في مجال البرمجة والتابعين لوزارة التعليم، القيام ببناء قاعدة معلومات معتمدة ورسمية، تساعد مختصي التربية الخاصة من معلمين وأعضاء هيئة تدريس وغيرهم، على تبادل الخبرات والتجارب المتعلقة بطرق التدريس بوجه عام بما تتضمنه من آليات تكييف المناهج للتلاميذ ذوي الإعاقة وتفعيل التقنية الحديثة في التعليم.

المراجع:

باخدلق، رؤى فؤاد. (2013). الكفايات التكنولوجية التعليمية اللازمة لعرض وإنتاج الوسائط المتعددة لدى معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 1 (45)، 163- 198.

بينز، ريتشارد. (2016). تبسيط أسلوب الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) للكتابة في علم النفس والتربية والتمريض وعلم الاجتماع، (ترجمة السيد أبي هاشم). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر. (العمل الأصلي نشر في عام 2011).

السالم، ماجد عبد الرحمن. (2016). الأسس النظرية والأطر التربوية في تكييف مناهج الصم وضعاف السمع للوصول إلى منهج التعليم العام. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، 4 (13)، 174 - 212.

عبيدات، ذوقان و عبد الحق، كايد و عدس، عبد الرحمن. (2009). *البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه*. عمّان: دار الفكر.

العساف، صالح حمد. (2012). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: دار الزهراء.

وزارة التعليم (2017). إحصائيات إدارة التربية الخاصة. الرياض: الإدارة العامة للتربية الخاصة.

وزارة التعليم (1437-1436). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. الإصدار الأول. المملكة العربية السعودية. تم استرجاعه بتاريخ 3\4\1439هـ من https://drive.google.com/file/d/0B_JdV_XB5SM9SGFpWW9Cajd1TzA/view

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوكالات والإدارات العامة لوزارة التعليم (2017). تم استرجاعه بتاريخ 16\1\1439هـ من https://departments.moe.gov.sa

Abell, M. M., Bauder, D. K., & Simmons, T. J. (2005). Access to the general curriculum: A curriculum and instruction perspective for educators. *Intervention in School and Clinic, 41*(2), 82-86.

Arellano, B. A. B., Alemán de la Garza, Lorena Yadira, & Zermeño, M. G. G. (2015). Communicative competency development for high-school students with a multimedia learning strategy. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBPL), 5*(4), 18-30.

Alsalem M. A. (2016). Theoretical Foundations and Educational Frameworks to Adapt the Curriculum of the Deaf and Hard of Hearing to Enable Access to the General Education Curriculum (in Arabic). *Journal of Special Education and Rehabilitation, 4*(13) 174-212.

Apitz, M., Ruppar, A., Roessler, K., & Pickett, K. J. (2017). Planning lessons for students with significant disabilities in high school english classes. *Teaching Exceptional Children, 49*(3), 168-174.

Bakhadlag. R. F. (2013). Educational Technology Competencies of Multimedia Display and Production which Makkah Secondary School biology Female Teachers Should possess (in Arabic). *Arabic Studies in Education and Psychology, 1*(45), 163- 198.

Beal-Alvarez, J., & Cannon, J. E. (2014). TECHNOLOGY INTERVENTION RESEARCH WITH DEAF AND HARD OF HEARING LEARNERS: LEVELS OF EVIDENCE. *American Annals of the Deaf, 158*(5), 486-505.

multimedia tool help students'learning performance in complex biology subjects?.

Bell, F. (2011). Connectivism: Its place in theory informed research and innovation in technology-enabled learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning, 12*(3), 98-118.

Boyd, B. F. (2008). Assistive technology for every child. *Montessori Life, 20*(1), 30-35.Çakiroglu, Ü., & Taskin, N. (2016). Teaching numbers to preschool students with interactive multimedia: An experimental study. *Çukurova University.Faculty of Education Journal, 45*(1), 1-22.

Cenci, A., & Damiani, M. (2013). Curriculum adaptation and the role of scientific concepts on the development of people with special educational needs. *Revista Educação Especial, 26*(47), 713-726.

Chipangura, A., & Aldridge, J. (2017). Impact of multimedia on students' perceptions of the learning environment in mathematics classrooms. *Learning Environments Research, 20*(1), 121-138.

Evmenova, A. S., Behrmann, M. M., Mastropieri, M. A., Baker, P. H., & Graff, H. J.(2011). Effects of video adaptations on comprehension of students with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Special Education Technology, 26*(2), 39-54.

Gentry, M. M., Chinn, K. M., & Moulton, R. D. (2005). EFFECTIVENESS OF MULTIMEDIA READING MATERIALS WHEN USED WITH CHILDREN WHO ARE DEAF. *American Annals of the Deaf, 149*(5), 394-403.

Ghahreman, R. (2010). Assistive technology and teachers of deaf and hard-of-hearing students. *ATA Magazine, 91*(1), 36-39.

Golos, D. B., & Moses, A. M. (2013). DEVELOPING PRESCHOOL DEAF CHILDREN'S LANGUAGE AND LITERACY LEARNING FROM AN EDUCATIONAL MEDIA SERIES. *American Annals of the Deaf, 158*(4), 411-25.

GREER, D. L., CRUTCHFIELD, S. A., & WOODS, K. L. (2013). Cognitive Theory of Multimedia Learning, Instructional Design Principles, and Students with Learning Disabilities in Computer-based and Online Learning Environments. *Journal Of Education, 193*(2), 41-50.

Hitchcock, C. H., Rao, K., Chang, C. C., & Yuen, J. W. L. (2016). TeenACE for science: Using multimedia tools and scaffolds to support writing. *Rural Special Education Quarterly, 35*(2), 10-23.

Ibrahim, Z., Alias, N., & Nordin, A. B. (2016). Needs analysis for graphic design learning module based on technology & learning styles of deaf students. *Cogent Education, 3*(1).

Jones, L. (2014). Developing deaf children's conceptual understanding and scientific argumentation skills: A literature review. *Deafness & Education International, 16*(3), 146-160.

Kluwin, T. N., & Noretsky, M. (2005). A MIXED-METHODS STUDY OF TEACHERS OF THE DEAF LEARNING TO INTEGRATE COMPUTERS INTO THEIR TEACHING. *American Annals of the Deaf, 150*(4), 350-7.

Koseoglu, Pinar, & Efendioglu, Akin. (2015). Can a classroom. *NACTA Journal, 60*(3), 347-348.

Lee, S., Wehmeyer, M. L., Soukup, J. H., & Palmer, S. B. (2010). Impact of curriculum modifications on access to the general education curriculum for students with disabilities. *Exceptional Children, 76*(2), 213-233.

Luckner, J. L., & Urbach, J. (2012). Reading fluency and students who are deaf or hard of hearing: Synthesis of the research. *Communication Disorders Quarterly, 33*(4), 230-241.

Miranda, D. G. (2016). digital teaching material: A new way for deaf students to "read" and "interact" with educational content? *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia, 9*(1), 185-198.

Moores-Abdool, W. (2010). Included students with autism and access to general cucciulum: What is being provided? *Issues in Teacher Education, 19*(2), 153-169.

Matuk, C., Gerard, L., Lim-Breitbart, J., & Linn, M. (2016). Gathering requirements for teacher tools: Strategies for empowering teachers through co-design. *Journal of Science Teacher Education, 27*(1), 79-110.

Neo, M., & Tse-Kian Neo. (2009). Engaging students in multimedia-mediated constructivist learning - students' perceptions. *Journal of Educational Technology & Society, 12*(2), 254-n/a.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Seessel, J. (2013). Listening for silenced voices: Teaching writing to deaf students and what it can teach us about composition studies. *Teaching English in the Two Year College*, *40*(4), 399-415.

Shayo, C., Hull, S., Alba, L., & Lin, F. (2012). AN ANALYSIS OF INCLUSIVENESS AND EFFECTIVENESS OF ACCESSIBLE MULTIMEDIA ONLINE INSTRUCTIONAL MATERIALS FOR DEAF AND HEARING-IMPAIRED STUDENTS. *ASBBS E - Journal*, *8*(1), 97-109.

Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. Retrieved from http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm.

Siemens, G., & Conole, G. (2011). Special issue – connectivism: Design and delivery of social networked learning. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, *12*(3).

Smith, C. E. (2007). Where is it? how deaf adolescents complete fact-based internet search tasks. *American Annals of the Deaf*, *151*(5), 519-29.

Smith, C. E., & Allman, T. (2010). Meeting the challenges of deaf education teacher preparation: Innovative practices in online learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, *6*(2), 523.

Soukup, J. H., Wehmeyer, M. L., Bashinski, S. M., & Bovaird, J. A. (2007). Classroom variables and access to the general curriculum for students with disabilities.*Exceptional Children*, *74*(1), 101-120.

Techaraungrong, P., Suksakulchai, S., Kaewprapan, W., & Murphy, E. (2017). The design and testing of multimedia for teaching arithmetic to deaf learners. *Education and Information Technologies*, *22*(1), 215-237.

Wang, Y., Han, M., & Zhang, X. H. (2013). The application of network-aided teaching in college deaf students. *Applied Mechanics and Materials*, *462-463*, 1136.

Wehmeyer, M. L., Lattin, D. L., Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, *24*(5), 262-272.

yahya, a., & Tahar, m. M. (2017). Interactive animation multimedia for knowing the words (CV+CV) for student with learning disabilities. *Jurnal Penelitian Dan Pengembangan Pendidikan Luar Biasa*, *4*(1), 1-6.

Zhang, j., Wong, l., Chan, t., & Chiu, c. (2014). Curriculum Adaptation in Special Schools for Students with Intellectual Disabilities (SID): A Case Study of Project Learning in One SID School in Hong Kong. *Frontiers Of Education In China*, *9*(2), 250-273.

Nikolaraizi, M., Vekiri, I., & Easterbrooks, S. R. (2013). INVESTIGATING DEAF STUDENTS' USE OF VISUAL MULTIMEDIA RESOURCES IN READING COMPREHENSION. *American Annals of the Deaf*, *157*(5), 73-458.

Otukile-Mongwaketse, M., Mangope, B., & Kuyini, A. B. (2016). Teachers' understandings of curriculum adaptations for learners with learning difficulties in primary schools in botswana: Issues and challenges of inclusive education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, *16*(3), 169-177.

Poobrasert, O., & Cercone, N. (2009). Evaluation of educational multimedia support system for students with deafness. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, *18*(1), 71-90.

Rao, K., Dowrick, P. W., Yuen, J. W. L., & Boisvert, P. C. (2009). Writing in a multimedia environment: Pilot outcomes for high school students in special education. *Journal of Special Education Technology*, *24*(1), 27-38.

Rita, N. K. (2016). Connectivism in learning activity design: Implications for pedagogically-based technology adoption in african higher education contexts.*International Review of Research in Open and Distance Learning*, *17*(2).

Rivera, C. J., Hudson, M. E., Weiss, S. L., & Zambone, A. (2017). Using a multicomponent multimedia shared story intervention with an iPad to teach content picture vocabulary to students with developmental disabilities.*Education & Treatment of Children*, *40*(3), 327-352.

Riyanto, W. D., & Gunarhadi, G. (2017). The effectiveness of interactive multimedia in mathematic learning: Utilizing power points for students with learning disability. *International Journal of Pedagogy and Teacher Education*, *1*(1), 55-62.

Ruirui, Z. (2016). Study on Improving English Reading Ability of the Electrical Automation Specialty Students in Multimedia-assisted Self-learning. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning*, *11*(2), 23-28.

Ryndak, D. L., Moore, M. A., Orlando, A., & Delano, M. (2008). Access to the General Curriculum: The Mandate and Role of Context in Research-based Practice for Students with Extensive Support Needs. *Research & Practice For Persons With Severe Disabilities*, *33/34*(4-1), 199-213.

Sawyer, R. D. (2000). Adapting curriculum to student diversity: Patterns of perceptions among alternate-route and college-based teachers. *The Urban Review*, *32*(4), 343-363.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The role of the multimedia in term of curriculum adaptation for the deaf students in their teacher's opinion in the elementary school

Wejdan I Alhathni

Education College, King Saud University

Submitted 09-02-2018 and Accepted on 05-03-2018

Abstract: This study aims to identify the role of multimedia in adapting curriculum for Deaf students from the opinion of their elementary school teachers in Riyadh city, according to the following variables (gender, academic qualification, years of experience, training programs, Type of training programs). The descriptive approach was used to achieve the objectives of the study, the number of participants (160) teachers. The results showed that there were no differences between the responses of the participants in all the variables. Where they agreed that there was an effective role of multimedia in adapting curriculum for deaf students, as well as the high level of knowledge in the skills of using multimedia in teaching. Based on the findings, a set of recommendations were suggested that may contribute in designing of future studies from the results of this study, in addition to suggested working mechanisms.

Key Words: multimedia, curriculum adaptation, Deaf students.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي

وفاء بنت سلطان بن نجاء المطيري

وزارة التعليم

قدم للنشر 1439/4/2هـ - وقبل 1439/6/24هـ

المستخلص: هدف البحث الحالي إلى بناء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي التي ينبغي أن يتناولها مقرر الفيزياء، ومن ثمَّ تحليل محتوى هذا المقرر؛ للتعرف على مدى احتوائها على المهارات. ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع البحث الحالي من مقرر الفيزياء والمطبوع عام 1437هـ / 1438هـ، وعلى هذا فإن عيّنة البحث تطابقت مع مجتمع البحث؛ والتي شملت كتابين للطالب وكتابين للنشاط، وتمثّلت أداة البحث في بطاقة تحليل محتوى، تمّ تصميمها على ضوء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي لهذه الكتب؛ والتي يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية، وتمّ استخدام الأساليب الإحصائية: النسب المئوية، والتكرارات، ومعادلة هولستي لحساب معامل الثبات؛ وقد توصّل البحث -بعد إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة -إلى النتائج الآتية، وهي: تحديد قائمة بمهارات التفكير المستقبلي التي تكوّنت من (3) مهارات رئيسة، وهي: مهارة التخيل المستقبلي، ومهارة توقع الأزمات المستقبلية، ومهارة تحديد رؤية واضحة؛ و(36) مهارة فرعية. ومن نتائج البحث وجود بعض المهارات التي لم يتناولها مقرر الفيزياء نهائياً؛ كما توصل البحث إلى ضرورة تضمين مقرر الفيزياء جميع مهارات التفكير المستقبلي، ومحاولات استشراف المستقبل، وتدريب الطالبات على ذلك من خلال استراتيجيات التفكير المستقبلي، وتطوير برامج إعداد الطالبات بالمرحلة الثانوية في ضوء أهداف التربية للمستقبل.

الكلمات المفتاحية: تحليل محتوى مقرر الفيزياء، الصف الأول الثانوي، مهارات التفكير المستقبلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة البحث:

يشهد العالم اليوم تطورات ونقلات نوعية في جميع مناشط الحياة، وذلك بفضل الكثير من الثورات العلمية والتكنولوجية والمعرفية التي بدأت تتبلور نتائجها ومعطياتها؛ سواء على الصعيد الاقتصادي، أو السياسي، أو العلمي، والثقافي؛ وكان لزاماً علينا –في خضم كلّ تلك التحولات الجذرية– رسم صورة لتعليم الأجيال القادمة. (بدران، 2013).

وبذلك ازداد الاهتمام العلمي بموضوع التفكير ازدياداً ملحوظاً في النصف الثاني من القرن العشرين؛ لاسيما في عقد الثمانينات منه؛ إذ تمثّل ذلك الاهتمام في الكثير من قوائم التفكير والبرامج التعليمية، وبذل الجهود الكبيرة، وإنفاق الأموال الطائلة، وإجراء الكثير من البحوث اللازمة والتطبيقات التربوية والنفسية؛ عملاً بمبادئ التربية الهادفة بكلّ أبعادها إلى تنظيم التفكير عند المتعلّمين، والاستفادة من طاقاتهم الإبداعية، واستثمارها من خلال توفير الخدمات والبرامج التي تلبّي احتياجاتهم، وتساعدهم على النمو السليم؛ إذ إن التفكير يُعدُّ أداة أساسية في تحصيل المعرفة، ولم تعد النظم التربوية تهدف إلى ملء عقول الطلبة بالمعارف والحقائق فقط؛ بل تعدت ذلك إلى العمل على تنمية وتعليم التفكير؛ ليتمكّن الفرد من التعامل مع متطلبات الحياة المعاصرة. (أبو جادو ونوفل، 2013 :29)

وأهم ما يميز التربية ويجعلها تمثّل مكانة متميزة بين العلوم الإنسانية –أنها تسهم في التنمية البشرية التي يقوم عليها المجتمع، وعلى ذلك أصبحت مهمة التربية من خلال مناهجها الدراسية هي التنمية البشرية من خلال توسيع مدارك الطالبات للتعامل مع المستقبل في جميع المراحل التعليمية المختلفة؛ ابتداء من المرحلة الابتدائية، وانتهاءً بالمرحلة الثانوية.

ولما كان التفكير مطلباً أساسياً في تقدّم الإنسان وتطوره منذ بدء الخليقة حتى نهايتها، كان لا بدّ من مواكبته لكل عصر من العصور. وبالتفكير نبني على الماضي، ونبتكر من أجل الحاضر والمستقبل. (مجيد، 2008: 13)

وللتفكير مهارات عدة يستطيع المرء تعلّمها أو تعليمها. وقد نشأت في الآونة الأخيرة بعض المراكز الخاصة التي تعلّم بعض مهارات التفكير عن طريق خبراء أو مختصين، ولذلك نستطيع القول إن مهارات التفكير باتت علماً يستطيع الإنسان أن يتعلّمه، أو يكتسبه عن طريق ما حوله. (دعمس، 2011: 7).

وقد دعت الكثير من المؤتمرات التربوية إلى ضرورة تطوير التعليم بما ينمّي قدرات التفكير المستقبلي لجميع المتعلّمين بالمراحل التعليمية المتنوعة، مع التركيز على المعارف والمهارات العملية والتكنولوجية اللازمة؛ للمشاركة –بصورة جدية– في استشراف المستقبل لتحقيق الأهداف المنشودة بصورة تناسب التطور العالمي في تعليم العلوم، ومن تلك المؤتمرات: المؤتمر العلمي الدولي الأول (رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة،2013م) التعليم وتحديات المستقبل، والمؤتمر الدولي الأول (التربية آفاق مستقبلية،2015م) إعداد المعلم في ضوء المتغيرات المعاصرة، والمؤتمر العلمي الثاني (معلم المستقبل: إعداده وتطويره، 2015م) نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر المنعقد في رحاب جامعة دمشق، الكلية التربوية.

فنحن بحاجة إلى جيل يفكّر في مجالات متعددة في حياتنا اليومية على التطور والإبداع المعرفي؛ مثل: النظرة المستقبلية للحياة والأمور المرتبطة بها، وتنمية مهارات التفكير نحو قضايا المستقبل وفهم متطلباته، ووضع رؤى وخطط؛ وتتيح الفرص لتعلّم الكثير من المفاهيم والقيم والاتجاهات التي تعد أساسية لفهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل.

ويُعدُّ التفكير المستقبلي من طرق تعليم التفكير في القرن الحادي والعشرين؛ إذ قامت دراسة ثورة تطوير المناهج وتعليم التفكير المستقبلي، ذكرت فيه أنه من الضروري إحداث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التكامل بين المحتوى التعليمي وطرق التدريس مع مهارات التفكير الأساسية المستقبلية داخل المناهج الدراسية. ومن هنا يكون الدور الرئيس الذي تقوم به عمليات التفكير، وهو الجمع بين استراتيجيات التفكير المستقبلية، والتفاعل مع عدد من المواقف الحياتية؛ لذلك يلزم تفعيل تعليم مهارات التفكير المستقبلي في المناهج الدراسية، وإعادة صياغة وهيكلة المناهج التعليمية في صورة جديدة. وهو ما يتطلب ضرورة تدريب الطالبات على استخدام هذه المهارات، والاستكشاف، والمناقشة، والتحليل، والدفاع عن الآراء والمعتقدات الشخصية، والعمليات العقلية المعرفية، وبهذا يتطور التعليم الفعّال؛ ليقابل احتياجات المجتمعات المتطورة في الألفية الثالثة والقرن الحادي والعشرين. (حبيب، 2007). ويُعدُّ التفكير المستقبلي أحد أنماط التفكير الذي يتطلب معالجة المعلومات التي سبق تعلّمها من أجل استشراف آفاق المستقبل.

وقد أكدت الكثير من الدراسات والبحوث على أهمية التفكير المستقبلي؛ مثل: دراسة عبد الرحمن (2004)، ودراسة لينا أبي صفية (2010)، ودراسة الشافعي (2014)، ودراسة حسن (2014)، ودراسة هناء الجهني (2015)، ودراسة شيماء حسن (2016).

وتُعد المناهج عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية التعلمية؛ لارتباطها بحاجات المجتمع واتجاهاته من جهة، واهتمامات الطلبة وميولهم من جهة أخرى. وتبرز هذه الأهمية في ظل الرؤية التربوية الحديثة. ويوضح أحمد النجدي، وآخرون(2007أ:34) أن" تعليم الفيزياء في الوطن العربي لا يمكن أن يبقى بمناهجه ونظمه وفلسفته بمنأى عن التغيرات العلمية والتكنولوجية التي تؤثر في نمط الحياة الإنسانية؛ وصولاً إلى مستقبل أفضل، ولن يتم ذلك إلا بالتعليم المتميز في عالمٍ موجب المتغيرات، وتتدفق فيه المعلومات والاختراعات."

وانطلاقاً من كون المرحلة الثانوية العامة تسعى إلى إعداد المتعلّمين للانتقال إلى المرحلة الجامعية وحياتهم العامة، فإنهم يحتاجون خلالها إلى اكتساب المفاهيم العلمية؛ وبخاصة الفيزيائية منها بصورة صحيحة سليمة، وتنمية اتجاهاتهم نحو الفيزياء؛ وذلك من أجل إعداد متعلّمين متنوّرين علمياً، قادرين على التكيف مع مقتضيات العصر من قضايا ومشكلات.

وتشير نتائج دراسة طلبة (2007) إلى أن طرق وأساليب تدريس الفيزياء المعتادة يوجد بها قصور، كما أنها لا تواكب التطور العلمي والتكنولوجيا الحادث. ومن ثَمَّ فإن الضرورة باتت ملحة للانتقال باستراتيجيات تعليم الفيزياء وتعلّمها من الحفظ والتلقين إلى المشاركة الإيجابية والتحدي، وممارسة التفكير والإثارة في بيئة نشطة حافزة للتعلّم؛ كما يؤكّد على ذلك التعلّم المستند إلى الدماغ.(يونس، 2015)

وتستخلص الباحثة من ذلك أننا مقبلون على عصر جديد يحمل آفاقاً وتحديات جديدة، والمعرفة فيه غاية وليست مجرد وسيلة؛ لذا حرص البحث الحالي على التركيز على محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي؛ إذ تُعدُّ المرحلة الثانوية من المراحل التعليمية المهمة؛ لأنهن يحتجن إلى القدرة على حلّ المشكلات والتنبؤ بما يمكن أن يحدث في حياتهن المستقبلية، وتصوّر الأمور على أساس من الخبرة السابقة.

ونظراً لقلّة الدراسات التي تناولت تحليل محتوى مقرر الفيزياء في ضوء مهارات التفكير المستقبلي –في حدود علم الباحثة– فقد كان دافعاً لتناول هذا الموضوع بالدراسة؛ لمعرفة مدى توافر مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة الدراسة في وجود قصور ببعض مهارات التفكير المستقبلي لدى محتوى مقرر الفيزياء، وقد أشارت الكثير من الدراسات إلى أهمية مهارات التفكير المستقبلي، منها: دراسة متولي (2011)، ودراسة عارف (2012)، ودراسة ندا (2012)، ودراسة أحمد (2013)، ودراسة جاد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الله (2013)، ودراسة شيماء (2016)، ودراسة هناء الجهيمي (2015).

كما لمست الباحثة -من خلال خبرتها العملية في التدريس- قصوراً في تطبيق بعض مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الفيزياء، ،وذلك بإجراء مقابلة لعيّنة من معلّمات الفيزياء في المرحلة الثانوية، بلغ عددهن (35) معلّمة؛ بهدف التعرف على مستوى الطالبات في الفيزياء، ومدى تطبيق مهارات التفكير المستقبلي، وعدم تدريب الطالبات على التفكير والتخطيط للمستقبل بأي شكل من الأشكال؛ بالإضافة إلى إهمال النشاط بصفة عامة، والنشاط المصاحب بصفة خاصة في التدريس؛ إذ تمارس الأنشطة ممارسة شكلية، دون أن تخضع للتخطيط؛ سواء على مستوى الفصول الدراسية، أو على المستوى العام للدراسة .

في ضوء ما سبق فقد استشعرت الباحثة ضرورة تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي؛ لمعرفة مدى توافر هذه المهارات في مقرر الفيزياء، ومدى اكتساب الطلاب لها، وما المهارات التي يمكن تنميتها في مقرر الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أسئلة البحث:

1-ما مهارات التفكير المستقبلي الواجب توافرها في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي؟

2-ما درجة توافر مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

1-تحديد مهارات التفكير المستقبلي الواجب توافرها في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي.

2- التعرف على مدى توافر مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

1-توجيه الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية في ضوء النظرة المستقبلية؛ للمساهمة في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطالبات.

2-تعد الدراسة الحالية تلبية لنداء خبراء المناهج وطرق التدريس وخبراء المستقبل بضرورة الوعي بقضايا المستقبل واستشراف آفاقه.

3-تحديد بعض مهارات التفكير المستقبلي الواجب توافرها في مقرر الفيزياء.

4-تقديم رؤية جديدة لإعداد مواطن المستقبل.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية على:

أ- مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي للعام الدراسي 1437 - 1438هـ.

ب- اقتصر البحث على مهارات التفكير المستقبلي: (مهارة التخيل المستقبلي، مهارة توقع الأزمات المستقبلية، مهارة تحديد رؤية واضحة).

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1437/ 1438هـ.

مصطلحات البحث:

المهارة: هي القدرة على القيام بعمل ما بوجه يحدّده مقياس مطوّر لهذا الغرض، وذلك على أساس من الفهم والسرعة والدقة. (سعادة،2011 :45).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنها: **هي** قدرة المتعلّم على أداء مهمة ما وفق خطوات متسلسلة ومنظمة ومتتابعة؛ والتي يمكن ملاحظتها مباشرة أو بصورة غير مباشرة.

مهارات التفكير: هي العمليات المعرفية الإدراكية التي يمكن استخدامها في مواقف عملية محددة، وهي بمنزلة اللبنات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأساسية في بنية التفكير؛ إذ إن التدريب عليها يسهم في تحسين التفكير. (فتح الله،2008 :143)

وتعرّفها الباحثة إجرائياً: هي عمليات عقلية تسهم في جمع المعلومات وتحليلها وحفظها، وتساعد في عملية التخطيط؛ للوصول إلى الاستنتاجات وصنع القرارات، إذ إن التدريب عليها يساعد على تحسين التفكير.

التفكير المستقبلي: القدرة على صياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة، والبحث عن حلول جديدة، وتعديل الفرضيات، وإعادة صياغتها عند اللزوم، ورسم البدائل المقترحة، ثم صياغة النتائج. (حافظ،2012م،482).

ويعرفه بنتلي(Bentley and et, al,2004) على أنه نوع التفكير الذي تستخدم خلاله السيناريوهات التي تعطينا تصوراً لفترة عشرين أو ثلاثين سنة في المستقبل،

وتعرّفه الباحثة إجرائياً: القدرة على إدراك المشكلات والتحولات المستقبلية، وصياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى حلول جديدة في محتوى مقرر الفيزياء، واقتراح أفكار مستقبلية، وأيضاً رسم صورة مستقبلية واضحة المعالم للواقع المعاش؛ وتتضمن التخيل المستقبلي، وتوقع الأزمات المستقبلية، وتحديد رؤية واضحة للمستقبل.

الإطار النظري: في أواخر القرن العشرين ظهر نوع جديد من الأبحاث التي تختص ببناء المناهج في القرن الحادي والعشرين، وهو يقوم على أساس من الحسابات العلمية المحكومة بقياسات موضوعية، وأصبح لهذا النوع من البحوث قواعد منهجية وأصول وأدوات، وهو ما يسمّى بالدراسات المستقبلية أو علم المستقبل Futuristic، كما أصبحت المستقبليات موضوعاً لمؤتمرات وندوات تعقد من أجل إصلاح التعليم وتجديده. (النجدي،2004 :26).

آخرها مؤتمر المكتب التنفيذي للرابطة العربية للدراسات المستقبلية بالتعاون مع مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية المنعقد مؤخراً بالعاصمة التونسية عام 2012م بعنوان: " الدراسات المستقبلية بين الأهمية والضرورة "؛ والذي أوصى بضرورة تقديم مقترح إلى جامعة الدول العربية؛ لمخاطبة الحكومات العربية بإدخال الدراسات المستقبلية الاستشرافية ضمن المناهج الدراسية الجامعية هذا من جهة ، ومخاطبة كلّ وزارات التعليم العالي والبحث العلمي للبلدان العربية لإدراج الدراسات المستقبلية ضمن مناهج التعليم في الجامعات من جهة أخرى. (الرابطة العربية للدراسات المستقبلية، 2012).

والمتأمل في معظم الإنجازات العلمية والتكنولوجية التي حققتها البشرية –يراها نتاجاً لأفكار المبدعين والمفكرين الذين نحتاج إلى إبداعهم؛ خاصة ومجتمعنا يعيش في عالم سريع التغير، وتحيطه تحديات محلية وعالمية؛ مما يزيد من احتياجه إلى سرعة في تنمية عقليات مفكرة قادرة على الابتكار والتجديد والتنبؤ بالمستقبل. (حافظ ،2012 :477).

فالعلماء والمفكرون يهتمون بالتفكير في مستقبل مجتمعاتهم وحل مشكلاتها؛ لأن المستقبل هو صناعة الحاضر، وهو صورة نرسمها جميعاً الآن، وتضع في اعتبارها ما يحدث في كلّ المجالات والأصعدة؛ سواء أكان في الصعيد السياسي، أم الاقتصادي، أم الاجتماعي، أم العلمي. (موسى،2010 :5).

لذا يؤكّد إبراهيم (2011) على أن الدراسات المستقبلية أصبحت ضرورة حتمية وأمراً لا غنى عنه في الوقت الحاضر؛ لمواجهة متطلبات التقدم التكنولوجي السريع والاستعداد له؛ مما يلزم إعادة تشكيل وبناء النظم التعليمية بناءً مستقبلياً يتناسب ومتطلبات هذا التقدم، كما أضاف أنه لن يتحقق للتربية هذا الهدف إلا بالاستعانة بالدراسات المستقبلية وتقنياتها؛ باعتبار أن التربية في تحليلها النهائي عملية مستقبلية.

ماهية التفكير المستقبلي: من خلال الاطلاع على الكثير من الدراسات والبحوث، وتوصيات المؤتمرات العلمية العالمية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والإقليمية والمحلية والجمعيات الخاصة بدراسات المستقبل، منها: كارتل (carter,L.& Smith, C., 2003)،وساركوشي (sarkohi Ali,2011)،وأليستر(Alister Jones et.al,2012) و(إبراهيم ،2012) –أمكن تحديد ماهية التفكير المستقبلي على النحو الآتي:

أولاً: التفكير المستقبلي كعملية عقلية: يقصد به عملية إدراك للمشكلات، والقدرة على صياغة فرضيات جديدة، والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة، والبحث عن الحلول، وتعديل الفرضيات، وإعادة صياغتها عند الحاجة، ورسم البدائل المقترحة، ثم تقديم النتائج؛ وتتطلب هذه العملية التساؤل، والبحث عن الغموض والملامح غير الواضحة، والخيال لتجسيد التفكير في صورة ذهنية أو رسوم أو أفكار، ويرتبط بهذا المفهوم البُعْد المكاني والزماني للحاضر والماضي والمستقبل؛ إذ يتم ملاحظة الماضي واسترجاع آثاره لدراسة الحاضر، واتخاذ نقطة بدء لدراسة المستقبل من خلال تتبع مسار الظاهرة في الحاضر.

ثانياً: التفكير المستقبلي كعملية تصور: يقصد به عملية توليد الكثير من الأفكار، وإثارة التساؤلات حول ما تم تجميعه من معلومات، واستخدام الخيال، والتفكير، والتأمل، والعصف الذهني، واستراتيجية ماذا يحدث لو (what-if-ing)؛ بهدف وضع تصور مبدئي لما ستكون عليه الظاهرة في المستقبل، وتتضمن هذه العملية الخيال المشروط، وتبسيط المعقد، ومزيداً من العمل الجاد، والإخفاق والمحاولة المستمرة الجيدة.

ثالثاً: التفكير المستقبلي كعملية استشراف: يقصد بها العملية التي من خلالها يقوم الفرد باكتشاف مستقبلات ممكنة، أو محتملة، أو مفضلة، أو ابتكارها، وفحصها، وتقييمها، واقتراحها؛ ويتم صياغة ذلك على شكل تنبؤات مستقبلية.

رابعاً: التفكير المستقبلي كعملية تنبؤ: يقصد بها "العملية التي يتم من خلالها محاولة تكوين الصورة المستقبلية المتنوعة والمحتملة الحدوث، ودراسة المتغيرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصورة المستقبلية. ويتساءل الفرد عن:

- ما الذي يمكن أن يكون (الممكن the possible).
- ما المرجّح أن يكون (المحتمل the probable).
- ما الذي ينبغي أن يكون (المفضل the preferab

خامساً: التفكير المستقبلي كعملية توقع محسوب: يقصد به العملية التي تقوم على فهم وإدراك تطور الأحداث من امتداد زمني مستقبلي؛ لمعرفة اتجاه وطبيعة التغيير اعتماداً على استخدام معلومات متنوعة عن الحاضر وتحليلها، والاستفادة منها لرسم الصورة المستقبلية المفضلة والمرجوة.

سادساً: التفكير المستقبلي كعملية حل للمشكلات: يقصد به العملية التي يتم من خلالها رصد وتتبع مسار المشكلات الحاضرة، واقتراح بدائل متعددة لما ستكون عليه المشكلة في المستقبل؛ مع التركيز على أهمية رسم الصور البديلة والمتوقعة، ووضع حلول غير مألوفة لها.

ويمر الفرد بعدة مراحل لعملية التفكير المستقبلي كعملية حل المشكلات كما ذكرها (إبراهيم،2009 :55) وهي:

1–جمع المعلومات: أي العودة إلى البيئة الطبيعية لجمع المعلومات، والتماس الإلهام من البيئة، وتنمية المهارات والمواهب.

2–التأمل (التفكير): يعني إثارة التساؤلات حول ما تم تجميعه، واستخدام التحري والخيال للإجابة عن التساؤلات مع اقتراح تساؤلات بديلة.

3–الاحتضان: يعني تبني فكرة ما، والانتقاء بين الأفكار الأكثر توقعاً في الحدوث، واتخاذ القرار؛ ويعتمد ذلك على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قدرة الفرد على الحدس والتخمين الذكي لاختيار الأفكار، والأفكار البديلة.

4-النمو: يعني تحسين الفكرة، وتجنّب ما لا ينبغي عمله من أجل تقليل المخاطر المستقبلية.

سابعاً: التفكير المستقبلي كعملية إنتاجية إبداعية: يقصد به العملية التي يتم من خلالها تحرير الفرد نسبياً من قيود الحاضر، متمثلة في النظرة قصيرة الأمد التي تغذّى بها المصالح الضيقة، والتي تشكل عقبة في سبيل إنتاج شيء جديد، والخروج بمخزون معلوماتي يمكن الانتفاع به مستقبلاً، ويؤكّد هذا المنتج المستقبلي، وكم المعلومات والمنفعة، واقتراح تحويل المنتج الجديد إلى مستقبل ممكن؛ بقصد توجيه الفرد نحو الأهداف بعيدة المدى، وإطلاعه على التدابير الواجب اتخاذها بقصد الوصول إليها. (أحمد،2013 :91).

ويمكن تعريف التفكير المستقبلي بعدة تعريفات، من أهمها: "تفكير متصل يصمم استراتيجية مستقبلية تمر بعدة مراحل، هي: (التخيّل، والتوسّع، والتنبؤ، والتّصور والتخطيط، واتخاذ القرار)"هاينز Hines Bishop,2006,11)

وعرّف (متولي ،2011 :41) التفكير المستقبلي بأنه: "نمط من أنماط التفكير المرتبط بالقدرة على الإبحار عبر الزمن عقلياً ومستقبلياً، وتخيّل أحداث المستقبل، واختلاق تصور لاحتمالات المستقبل، والجمع بين التمثيل وإعادة تجميع العقلية بشكل منتج في أعداد لا حصر لها من القصص والسيناريوهات المتسلسلة".

كما عرّف التفكير المستقبلي بأنه: مجموعة من المبادئ والممارسات التي يمكن تطبيقها على حل المشاكل المعقدة، فهو يجمع بين البيانات وتحليل الاتجاهات والتعرف إلى الأنماط، والحدس، والخيال والتأمل لتصور مسارات مستدامة ومرغوبة للعمل". ميمس(Miemis,2010,92) .

وعرّفه جاد الله (2013 :38) بأنه: "نشاط يقوم به العقل في ضوء فهم الأسباب والمسببات؛ والتي من خلالها يمكن توقع حدوث مستقبلي أو أكثر في شكل توقعات مستقبلية لا تخرج عن نطاقات المألوف "

وتعرّفه الباحثة إجرائياً: بأنه تفكير استشرافي مستقبلي، يهدف إلى إدراك المشكلات والتحويلات المستقبلية، وصياغة فرضيات جديدة تتعلق بتلك التحولات، ويستخدم الاكتشاف والإبداع والخيال؛ للتنبؤ بالمستقبل، ووضع تصورات مستقبلية، ويقدّم مجموعة من البدائل والمقترحات لحل القضايا المستقبلية.

طرق تنمية التفكير المستقبلي: يشير كلّ من زيادة (2008)، وجابر (2008) أن تنمية التفكير المستقبلي تتمّ عن طريق:

1-توفير البيئة التعليمية المناسبة.

2-تحقيق التفاعل الصفي.

3-استخدام اللغة بطريقة صحيحة في دعم عملية التفكير.

4-تنظيم التدريس بوجه يثير تفكير الطلاب.

5-استخدام تقنيات واستراتيجيات التعلّم المباشر.

نظريات التفكير المستقبلي:

تمت دراسة التفكير المستقبلي من قبل مجموعة مختلفة من العلماء الذين قاموا بوضع أطر نظرية لذلك، ومن أشهر هذه النظريات:

نظرية تورانس: إذ يرى أن العلماء قاموا منذ فترات طويلة بدراسة التفكير المستقبلي، كما عملوا على تحسينها؛ وذلك بحثاً عن اكتشاف المشكلات قبل وقوعها، والتهيؤ لمواجهتها، أو حتى العمل على منع وقوعها؛ كما يرى تورانس أن التفكير المستقبلي هدف ووسيلة وعنصر مركزي، سعى إلى توضيحها في نموذج حل المشكلات المستقبلية (أبوصفية، 2010 :32).

نظرية كورنيش: يرى كورنيش -في نظريته حول التفكير المستقبلي- أن التفكير المستقبلي نمط تفكير مركب، يضم بين جنباته مجموعة من المهارات التي قد توجد في أنواع أخرى من التفكير. كورنيش(Cornish , 2003,44).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **نظرية لمباردو**: يرى في نظريته أن التفكير المستقبلي يضم مجموعة من العمليات العقلية والمعالجات الذهنية التي يقوم بها المتعلّم عندما يفكر في المستقبل. لمباردو (Lambardo,2006,63).

نظرية العقل: ترى أن التفكير المستقبلي هو جانب مهم من الإدراك البشري؛ مثل: الذاكرة التي يمكن تقسيمها إلى نوعين: الذاكرة الدلالية، والذاكرة العرضية؛ إذ تسمح الذاكرة العرضية للمتعلّم بإعادة تجربة الحدث؛ كما أن التفكير المستقبلي العرضي يشمل أكثر من مجرد تخيل المتعلّم نفسه في المستقبل؛ فإنه ينطوي على وضع خطة تأخذ –بعين الاعتبار– موقفاً محدداً للمتعلّم من هذا المستقبل.

كما أنه عند إبراز الذات في المستقبل يجب على المتعلّم أن يعتمد وجهة نظر الذات فيه، بدلاً من منظور شخص آخر. ومع ذلك تشير الأدلة الفيزيولوجية العصبية إلى وجود تداخل في هياكل الدماغ الكامنة وراء هذين الشكلين؛ من وجهة نظر المتعلّم، ووجهة نظر الآخرين؛ مما يدعم الفكرة القائلة بأنهما مترابطان ارتباطاً وثيقاً. جاكسون (Jackson&Atance,2008,40-41)

وبناءً على ما سبق فقد أشار إبراهيم (2009: 58)، وحافظ (2012 :488) إلى مراحل وخطوات التفكير المستقبلي على النحو الآتي:

- **الاستطلاع** looking around: إذ يتم في هذه المرحلة تحديد وفهم قوى التغيير المؤثرة في موضوع الدراسة أو البحث أو المشكلة.
- **التطلع للأمام** Looking Ahead: ويتم فيها تحديد المؤثرات التي ظهرت وقد تؤدي إلى تغيير المستقبل وإعادة تشكيله.
- **التخطيط** Planning:ويتم فيها عمل تخطيط استراتيجي من أجل قيادة التغيير، والعمل على تخطي الفجوة بين الواقع الحالي والمستقبل المأمول في محاولة لرسم صورة المستقبل المفضل والممكن.
- **التنفيذ**Acting: ويتم فيها تطبيق الاستراتيجيات المخططة مع متابعة المؤشرات الناتجة عنها. وعمل محادثات استراتيجية مستمرة من أجل تحقيق هذا المستقبل الممكن.

وقد اتفقت الكثير من الدراسات؛ مثل: (العيسوي،2003)، و(رمضان فوزي جاد الله،2013)، و(عماد حسين حافظ،2014) على أهمية التفكير المستقبلي من حيث إنه:

1–الخطوة الأولى للمشاركة الإيجابية في صنع المستقبل.

2–يوفر قاعدة معرفية حول البدائل المستقبلية.

3–يساعد في اكتشاف المشكلات المستقبلية قبل حدوثها.

4–يساعد في زيادة الثقة بالنفس لمواجهة المستقبل وما به من مشكلات مطروحة.

5–الإعداد للمستقبل، ويتم الإعداد في الحاضر بحيث يكون الفرد قادراً على تشييد المستقبل، وبدوره يستطيع الفرد النجاح والتقدم والتطور في الحاضر والمستقبل، ومواجهة تحديات المستقبل.

6–البحث عن حلول مستقبلية لحل المشكلات المعاصرة.

7–تطوير مستوى الحدس والتوقع.

وأضاف فتح الله (2008 :74) أن تعليم التفكير يساعد المتعلّم على التعرف على إمكاناته العقلية، ومن ثمّ تنميتها واستثمارها بوجه أفضل. وهذا يساعده على تكوين فهم أفضل للحياة وأحداثها؛ الأمر الذي يحقّق له استقلالية في التفكير، واتخاذ القرارات بعقلانية، والثقة بالنفس، وكلّ ذلك من أهم أسباب التكيّف مع المجتمع الذي يعيش فيه.

ومن دواعي الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المستقبلي أن تضمينها في المناهج العلمية يساعد على خلق فرص لبناء سيناريوهات مستقبلية مفضلة، وأيضاً على الإبداع وجعل الطلاب قادرين على تطوير أفكارهم لتفسير الواقع المحيط بهم، وتوقع ما سيحدث مستقبلاً، ومحاولة وضع ما هو مفضل لديهم. أليستر (Alister J et.al,2012).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد أشارت فراسير (Frasier,2007,77-79) إلى أن مهارات التفكير المستقبلي من أكثر الطرق فاعلية في تحسين مهارات الاتصال التفاعلية بين المعلم وطلبته، من خلال تدريبهم على مواقف تدريبية تنمي التفكير المستقبلي الاستشرافي العلمي في مراحل مبكرة من عمرهم؛ مما يؤدي إلى وعي الطلبة بأهمية التفكير المستقبلي، وتطوير شخصيتهم؛ إذ إن هذه الطريقة في التفكير عادة ما يتم التعامل بها نتيجة لزيادة القدرة على التحكم في مجريات الأمور، والشعور بالإيجابية والنجاح، وإذ إن الحل في مثل هذه المواقف لا يكون إلا بالمعالجة العقلية العميقة للمواقف، واستخدامها بكفاءة في فهم المستقبل.

وترى الباحثة أن تنمية مهارات التفكير المستقبلي هي بمنزلة تدريب للطالبات على ابتكار أفكار جديدة تساهم في زيادة وعي الطالبات بقدراتهن، وتكسبهن الثقة في أنفسهن، وتوسّع مداركهن لمواجهة المستقبل.

مهارات التفكير المستقبلي: إن مهارات التفكير المستقبلي لا يمكن تعلّمها بصورة مباشرة؛ ولكن يتمّ تعلّمها عن طريق مواقف التعلم المباشر؛ وذلك عند استخدام أنشطة إثرائية في التدريس. وقد أوصت نتائج الكثير من البحوث والدراسات بضرورة وأهمية تنمية مهارات التفكير، ومنها: دراسة الهاشمي (2007)، ودراسة حياة(2008)، ودراسة عبدالرحمن (2009)، ودراسة الصافوري وعمر(2013)؛ فتنمية مهارات التفكير لدى الطالبات، هي تدريب للفرد على ابتكار أنماط تفكير جديدة، أو إعادة تنظيم المعارف، وتساهم في زيادة وعي الفرد بقدراته، وتكسبه الثقة في نفسه، وتعينه على مشاكل الحياة في المستقبل؛ وهذا يمثل غاية من غايات التربية. (أبو دية،2011).

وتضمين مهارات التفكير المستقبلي بمقرر الفيزياء يعد ضرورة ملحة لمساعدة الطالبات على امتلاك عقلية متفتحة؛ تمتلك مهارات: الاتصال، والحوار، والتحدث، واتخاذ القرار، وتحديد رؤية واضحة ومرنة لحياتهن في المستقبل، أيضاً يساعد الطالبات على التقليل من الأخطار والتهديدات التي تواجههن في عالم المستقبل، والتخيل المستقبلي لمسار ظاهرة ما أو حدث ما، وما يترتب عليه من توقع للأزمات المستقبلية؛ جميع هذه المهارات وغيرها تمكّن الطالبات من مقاومة التغير، والتكيف مع الحياة بفاعلية.

مهارات التفكير المستقبلي الرئيسة والفرعية وتشمل ما يأتي:

أولاً: مهارة التخيل المستقبلي: The skill to imagine the future

تعرف مهارة التخيل المستقبلي بأنها: "العملية العقلية التي يتم من خلالها إنشاء علاقات جديدة من خبرات سابقة، بحيث تنظم هذه الخبرات في أشكال وصور غير مألوفة لدى الفرد، تصل بين الماضي والحاضر وتمتدّ إلى المستقبل". (أحمد،2013 :222).

ويقصد بها –أيضاً–: " العملية التي يتم من خلالها تكوين علاقات جديدة من خبرات سابقة، بحيث تنظم هذه الخبرات في أشكال وصور جديدة لم يألفها الفرد من قبل، والتخيل يصل ما بين الماضي والحاضر ويمتد إلى المستقبل. وهي القدرة على تفسير الحقائق بطريقة تدعو لتحسين الحياة الحاضرة والمستقبلية، وهو نوع من التفكير تستعمل فيه الحقائق لحل مشكلات الحاضر والمستقبل". (عارف،2012 :109).

وتعرّف– أيضاً– بأنها: "القدرة على تفسير الحقائق بطريقة تدعو إلى تحسين الحياة، وهذا النوع من التفكير تستعمل فيه الحقائق لحل المشكلات في الحاضر والمستقبل، بمعنى تصوّر أشياء أو حوادث لم تدرك قبل، ولم تدخل في دائرة التجارب الماضية. (مازن،2013 :134–135).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: عملية عقلية يتم من خلالها تفسير الحقائق؛ وذلك لتحسين الحياة الحاضرة والمستقبلة، ويتم فيها تكون علاقات جديدة من خلال خبرات سابقة؛ بحيث تكون هذه الخبرات على هيئة صور

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأشكال غير مألوفة، وهي تصل بين الماضي والحاضر وتمتد إلى المستقبل.

وتشمل مهارة التخيل المستقبلي عدداً من المهارات الفرعية، وهي على النحو الآتي:

- يمكن استخدام طرق تدريس تنمّي التخيل لدى الطالبات في محتوى مقرر الفيزياء.
- تصوّر الوضع المستقبلي لكلّ فرد.
- تفسّر الحقائق بطريقة تدعو إلى تحسين الحياة الحاضرة والمستقبلية.
- ترتبط بالمشكلات لفهم صورتها المستقبلية.
- تُحدّد مسار القضايا العلمية في إطار يشمل الحاضر مستشرفًا المستقبل.
- تكوين صورة ذهنية عن بعض القضايا المتوقع تناميها مستقبلاً.
- تقدّم حلولاً بديلة لتوفير بعض الموارد التي ستنفّذ مستقبلاً.
- توقّع نتائج ظاهرة ما عكس ما يتصور لها في المستقبل.
- تستخدم مهارتي حل المشكلات، واتخاذ القرار لاستشراف المستقبل.
- تضع حلولاً إبداعية لمعالجة أية مشكلة في المستقبل.
- تفسّر الأحداث الجارية بطرق غير تقليدية للاستفادة منها مستقبلاً.
- تعزز المناهج المدرسية بممارسة أنشطة إثرائية تنمّي مهارات التخيل الإبداعي المستقبلي.

مهارة توقع الأزمات المستقبلية The skill to anticipate future crises

وتعرّف مهارة توقع الأزمات المستقبلية بأنها: "العملية التي يتم التنبؤ بالأزمات المحتملة عن طريق إعداد السيناريوهات المستقبلية، ورصد المتغيرات البيئية الداخلية والخارجية المؤدية للأزمات، بما يحقق أقل قدر من الأضرار للأفراد وللمجتمع، والعودة للأوضاع الطبيعية قبل حدوث الأزمة". (عارف، 2012 :109).

ويقصد بها –أيضاً–: "العملية التي يتم من خلالها التنبؤ بنتائج الأفعال، وتشكيل صورة لمجرى ونتيجة الأحداث المقبلة على أساس الخبرة الماضية". (أحمد، 2013 :222).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: هي عملية عقلية يتم من خلالها التنبؤ بالأزمات عن طريق إعداد سيناريوهات المستقبل، وتشكّل صورة للمستقبل ونتيجة الأحداث المستقبلية على أساس الخبرة الماضية.

وتشمل مهارة توقع الأزمات المستقبلية عدداً من المهارات الفرعية، وهي على النحو الآتي:

- تضع تصوراً لخطط منظمة وواعية لمنع الأزمات والكوارث.
- القدرة على جمع معلومات عن أزمة ما يتوقع حدوثها مستقبلاً.
- توقّع أسباب حدوث بعض المشكلات التي يتناولها مقرر الفيزياء.
- تعرض أنشطة تقويمية تربط بين المشكلات المعروضة، وتوقّع صورتها مستقبلاً.
- تحديد نقطة البداية لمواجهة الأزمة الطارئة.
- تشجّع على التوقع من خلال قراءة الأشكال والرسوم البيانية.
- تتنبأ بالنتائج المترتبة على حدوث الأزمة في السنوات القادمة.
- تصوّر أوجه الشبه والاختلاف لنتائج إحدى الأزمات التي حدثت، وبين النتائج المتوقع حدوثها في المستقبل.
- تعالج أي سبب قد يكون من شأنه إحداث بوادر أزمة مستقبلية.
- توقّع العوامل المسببة والتي قد تكون سبباً في استمرارها.
- تجمع الأدلة التي تساعد في اتخاذ قرار بشأن العوامل التي تساعد في الحد من حدوث أزمات مستقبلية.
- تعرض أنشطة تتوقع من خلالها استخدامات تقنية النانو.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل The skill to define a clear vision of the future

وتعرّف مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل بأنها: "مجموعة من التوقعات التي تؤدي إلى تحديد الصورة المستقبلية لأمر ما يتصل بمستقبل الفرد".(عارف،2012: 110).

وتعرف –أيضاً– بأنها: "استراتيجية معرفية وانفعالية للحكم على مسار وتوجّه المستقبل، وإلى وعي وإدراك لعمليات إصدار الأحكام على مدى صحة تفكيره المستقبلي؛ للاستفادة من نقاط القوة والتعلّم من الأخطاء" (أبو صفيه،2010 :17).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: عملية عقلية يتم من خلالها وضع مجموعة من التوقعات التي تحدد المستقبل.

وتشمل مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل عدداً من المهارات الفرعية، وهي على النحو الآتي:

– إعطاء تفسيرات غير مستخدمة في تفسير ودراسة ظاهرة علمية.

– تحديد التحديات التي قد تواجهها في المستقبل.

– إيجاد روح التجديد والابتكار في بيئة تعليمية فعّالة.

– توضيح ملامح الرؤية المستقبلية لكلّ متعلم.

– يشير محتوى مقرر الفيزياء إلى عدد من الأفكار لحياة الطالبة المهنية مستقبلًا.

– تتضمن مواقف تساعد على الابتكار العلمي.

– تتضمن أفكارًا تساعد على الإبداع الدراسي في المستقبل.

– تكتسب القدرة على اتخاذ القرارات المؤثرة في المستقبل.

– تضع برنامجاً زمنياً لتنفيذ الخطة المستقبلية.

– التخطيط للمستقبل من خلال استخدام استراتيجيات حلّ المسائل الأكثر تعقيداً.

– توقع الاحتياجات المستقبلية من خلال وضع خطة استراتيجية للمستقبل.

– تتبع عملية منطقية ومنهجية في التخطيط للحياة في المستقبل.

– تطوّر فهماً أشمل لمستقبل محدد الغايات والأهداف، ووضع الخطط لتحقيقها.

مدى تضمين مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الفيزياء:

يُعدُّ التفكير المستقبلي أحد أنماط التفكير التي تهدف إلى استشراف المستقبل وقضاياه، وتقديم الحلول والبدائل من خلال تحليل البيانات والمعلومات؛ بدءاً من الماضي ومروراً بالحاضر، فالتفكير المستقبلي يحقق أهدافاً تثقيفية وترويحية من خلال السيناريوهات المستقبلية، فالمستقبل لا يأتي صدفة، فكثيراً ما تحدث الأزمات والكوارث البشرية عندما يعجز الإنسان عن استباقها بتفكيره؛ مما يوجب عليه الإعداد لتفاديها. (السعدي،2008 :87)

فالتفكير المستقبلي يعني العملية التي يتم من خلالها رصد وتتبع مشكلات الحاضر، واقتراح بدائل متعددة لما ستكون عليه المشكلات في المستقبل؛ مع التركيز على أهمية رسم الصورة البديلة والمتوقعة، ووضع حلول غير مألوفة لها. (حسين،2009 :187–288).

وهناك أسباب عديدة لتضمين التفكير المستقبلي من خلال المناهج بصفة عامة، ومناهج الفيزياء بصفة خاصة، ومن هذه الأسباب: أليستر(Alister and et.al,2012,690).

الحقيقة التي تقول بأن الفوائد التكنولوجية والعلمية هي الأساس في فهم أبعاد المستقبل.

- أن المفاهيم العلمية والتكنولوجية المتضمنة في المناهج العلمية يمكنها حل أية مشكلة.
- يساعد تضمين مهارات التفكير المستقبلي في المناهج العلمية على خلق فرص للتفكير في بناء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سيناريوهات مستقبلية ممكنة ومحتملة ومفضلة.

وإن تدريب الطلاب على مهارات التفكير المستقبلي يجعلهم يواجهون ويتكيفون بسهولة مع ما حولهم من عالم معقد ومتغير؛ لأن إعداد الطالب للمستقبل وللتكيف مع العالم سريع التغير لا يمكن أن يحدث –فقط– بمجرد اكتساب المعارف والمهارات؛ ولكن التحدي هو إعداد المتعلّمين للاعتماد على النفس، وتطوير الذات، وأن يكونوا قادرين على تفسير ما يحدث وما سيحدث من حولهم أليستر (Alister and et.al,2012,690).

ويتضح مما سبق أن أهمية تضمين مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي، من خلال تدريب الطالبات على التنبؤ بمستقبل التغيرات والتحديات، والتخطيط المستقبلي لمواجهتها، من خلال استخدام مهارات التفكير المستقبلي؛ إذ إن الهدف الأسمى لتعليم الفيزياء هو توجيه الطالبات للتحديات المستقبلية التي تواجههن، وهذا يبين الدور الكبير الذي يلعبه مقرر الفيزياء في إعداد جيل المستقبل.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة جيهان (2014) إلى بناء مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي؛ لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم مقرر في مقرر العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات دراسة طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الأساسي خلال فصل دراسي، وتمّ إعداد أداتين للبحث، هما: اختبار مهارات التفكير المستقبلي، ومقياس الوعي البيئي، وتمّ تطبيق أداتي البحث في التطبيقين القبلي والبعدي، وقد حللت البيانات باستخدام اختبار(ت) للمجموعات المرتبطة ، ثم تمّ حساب حجم التأثير (لقياس الفاعلية)؛ بالإضافة إلى استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لاختبار الفرق بين الجنسين في نمو متغيري البحث. وقد أسفرت النتائج عن فاعلية المقرر المقترح؛ كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً راجعة إلى اختلاف الجنس بين الطلاب في نمو متغيرات البحث عدا مهارة التوقع؛ فأشارت النتائج إلى تفوق الطالبات فيها عن الطلاب.

وهدفت دراسة ندا (2012) إلى تحديد مهارات التفكير المستقبلي التي يمكن تنميتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، وتحديد أبعاد الاستطلاع العلمي التي يمكن تنميتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي في مادة العلوم، والكشف عن طبيعة العلاقة بين تنمية مهارات التفكير المستقبلي وتنمية الاستطلاع العلمي لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، واستخدم منهج البحث المنهج الوصفي التحليلي، المنهج التجريبي، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير المستقبلي؛ لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، وُجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاستطلاع العلمي؛ لصالح التطبيق البعدي، ووجدت علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى (0.01) بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير المستقبلي، ومقياس الاستطلاع العلمي؛ كما أثبتت النتائج أن المدخل القائم علي الخيال العلمي في تدريس العلوم ذو فاعلية وحجم أثر كبير في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والاستطلاع العلمي لتلاميذ المجموعة التجريبية وخاصة البنين.

وهدفت دراسة جونز أليستير (Jones Alister,2012) إلى تطوير إطار مفاهيمي لدعم تخطيط المعلّمين، وتفكير الطلاب المستقبلي في سياق القضايا العلمية والاجتماعية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وإلى استكشاف التفكير المستقبلي لتعزيز تعليم وتعلّم العلوم، والمكوّنات الرئيسة للإطار تشتمل على الوضع الحالي، وتحليل الاتجاهات ذات الصلة، واستكشاف الخصائص الممكنة والمحتملة، واختيار الخصائص المناسبة؛ استخدمت البحث المنهج التفسيري والوصفي لجمع وتحليل البيانات، تكوّنت عيّنة البحث من (4) معلّمين، و(94) طالباً بجامعة ألاباما بالولايات المتحدة الأمريكية، وأظهرت نتائج هذا البحث أن الطلاب في جميع مستوياتهم العمرية كانوا قادرين على معرفة وإدراك التغير الذي سيطرأ، وكيف سيكون مستقبلاً، ورغم صغر سن الطلاب (8 إلى 16سنة)؛ إلا أنهم كانوا قادرين على دمج هذه المصطلحات في التعلّم وفي اللغة لديهم، وكان هؤلاء الطلاب بجميع مستوياتهم العمرية قادرين على إصدار أحكام قيمية تتعلق بالمستقبل المفضل، أو المستقبل المحتمل، وتمثل دراسات الحالة هذه ثلاث سياقات تعليم وتعلّم مختلفة تقترح أنه بالإمكان دمج التفكير المستقبلي بنجاح في برامج الفصول الدراسية.

وهدفت دراسة عبد المجيد (2011) إلى بناء نموذج لتصميم منهج بيني ذي توجهات قيمية مستقبلية في "الفيزياء والكيمياء" الحيوية لطلاب المرحلة الثانوية، وتحديد مهارات التفكير المستقبلي التي يمكن تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وإعداد قائمة بها، وتحديد أهم القيم المستقبلية المدعمة للعمل البيني التي يمكن تنميتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتقديم تصور مقترح لمنهج بيني ذي توجهات قيمية مستقبلية في الفيزياء والكيمياء الحيوية لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء النموذج المقترح، وقياس مدى فاعلية النموذج المقترح من خلال تطبيق المشروع البيني المقترح في تنمية كلٍّ من : مهارات التفكير المستقبلي، وبعض القيم المستقبلية المدعمة للعمل البيني لدى الطلاب –عيّنة البحث–، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي؛ وكان من أهم نتائج الدراسة: وجود فرق ذي دلالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب –عيّنة البحث– عند مستوى(0.01) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات التفكير المستقبلي بأبعاده: (التوقع الحدسي، التنبؤ المشروط، التصور الاستراتيجي)، والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي. وجود فرق ذي دلالة إحصائياً بين متوسطات درجات الطلاب –عيّنة البحث– عند مستوى (0.01) في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس القيم المستقبلية المدعمة للعمل البيني بأبعاده: (التسامح، التفاوض، المسؤولية، المشاركة)، والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

منهجية البحث وإجراءاته:

أولاً: منهج البحث: اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي القائم على أسلوب تحليل المحتوى؛ لأنه هو المنهج الأنسب لتحقيق هدف الدراسة، وهو يستخدم عندما يكون الهدف من الدراسة –هو رصد تكرار لوحدة معينة.

ثانياً: مجتمع البحث وعيّنته: إن مجتمع البحث الحالي هو مقرر الفيزياء (الطالبة الفصل الأول والثاني، النشاط الفصل الأول والثاني) والمطبوع عام 1437هـ – 1438هـ، وعلى هذا فإن عيّنة الدراسة تطابقت مع مجتمع الدراسة؛ والتي شملت كتابين للطالب وكتابين للنشاط.

ثالثاً: أدوات البحث: تمثّلت أداة البحث في بطاقة لتحليل المحتوى تمّ تصميمها على ضوء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي لهذه الكتب؛ والتي يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية.

وللتأكد من صدقها تمّ عرضها على مجموعة من المحكّمين والمتخصصين بالمناهج من الجامعات، وبعض المسؤولين في قسم تطوير المناهج بوزارة التعليم؛ وتمّ تعديل وإضافة وحذف لبعض الفقرات التي تمّ الاتفاق عليها بالأغلبية.

أجرت الباحثة عملية تحليل للمقررات الدراسية مرتين بفاصل زمني قدره شهران؛ وذلك حتى لا تتأثر عملية التحليل الثانية بنتيجة عملية التحليل الأولى، وتمّ

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حساب معامل الاتفاق بين التحليلين عن طريق استخدام معامل هولستي، وبتطبيق المعادلة بلغ معامل الثبات بين التحليلين (93.7%)، وهي درجة ثبات عالية تشير إلى أن بطاقة التحليل تؤدي النتيجة نفسها أو قريبة منها رغم اختلاف التحليلين، وأنه يمكن الوثوق بها وتطبيقها على مجتمع البحث كلّه.

رابعاً: إجراءات البحث: قامت الباحثة باتباع الإجراءات الآتية:

1- تحديد مهارات التفكير المستقبلي.

2- بناء الأداة واستخراج صدق الأداة كما ذكر سابقاً.

3- تحديد المحتوى وطريقة التحليل، وتحديد الفقرة والجملة والفكرة وحدةً لتحليل مقرر الفيزياء.

4- استخراج صدق التحليل من خلال عيّنة تجريبية شملت كلّ وحدة في المقرر.

5- استخراج ثبات التحليل من خلال إعادة التحليل بعد فترة زمنية.

6-اعتماد أداة البحث المتضمنة لمهارات التفكير المستقبلي أداة لتحليل مقرر الفيزياء.

7-القيام بعملية تحليل مقرر الفيزياء، وتبويب التحليل في جداول تتضمن التكرارات والنسب المئوية.

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الآتية في المعالجة الإحصائية؛ وذلك للحصول على نتائج الدراسة:

1- النسب المئوية والتكرارات.

2- معادلة هولستي لحساب معامل الثبات.

نتائج البحث وتفسيره:

أولاً: نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الأول: نصّ سؤال الدراسة الأول على: " ما مهارات التفكير المستقبلي الواجب توافرها في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي؟

وقد تمّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال استعراض الأدبيات والدراسات التي تناولت مهارات التفكير المستقبلي التي ينبغي إكسابها لطلاب المرحلة الثانوية بصفة عامة، وطلاب الصف الأول الثانوي بصفة خاصة؛ كدراسة كلٍّ من جاد الله (2013)، ودراسة أحمد (2013)، ودراسة أليستير وآخرين (2012)، ودراسة عارف (2012)، ودراسة متولي (2011)، ودراسة أبي صفية (2010)، ودراسة إبراهيم (2009)، ودراسة السعدي (2008)، ودراسة روبرت جانكسي (2007)، ودراسة يك وروبسون (2006).

للإجابة عن هذا السؤال تمّ الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمهارات التفكير المستقبلي، والمراجع والكتب الخاصة بهذه المهارات، كما تم الاطلاع على الدراسات المتعلقة بالمرحلة ومتطلباتها وخصائص طالبات تلك المرحلة، ثم تمّ بناء قائمة بمهارات التفكير المستقبلي الواجب توافرها في محتوى مقرر الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وتكوّنت هذه القائمة من (3) أنواع رئيسة لمهارات التفكير المستقبلي، وهي:

أ-مهارة التخيل المستقبلي: ومهارته الفرعية هي:

1-يمكن استخدام طرق تدريس تنمّي التخيل لدى الطالبات في محتوى مقرر الفيزياء.

2-تصوّر الوضع المستقبلي لكلّ فرد.

3-تفسّر الحقائق بطريقة تدعو إلى تحسين الحياة الحاضرة والمستقبلية.

4-ترشد المحتوى لتوقع أسباب حدوث بعض المشكلات التي يتناولها مقرر الفيزياء.

5-ترتبط بالمشكلات لفهم صورتها المستقبلية.

6-توجّه لتوقع احتمالات تغير مسار ظاهرة ما في المستقبل.

7-تحدد مسار القضايا العلمية في إطار يشمل الحاضر مستشرفًا المستقبل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8-تُكوِّن صورة ذهنية عن بعض القضايا المتوقع تناميها مستقبلاً.

9-تقدم حلولًا بديلة لتوفير بعض الموارد التي ستنفذ مستقبلاً.

10-توقع نتائج ظاهرة ما عكس ما يتصور لها في المستقبل.

11-تستخدم مهارتي حل المشكلات، واتخاذ القرار لاستشراف المستقبل.

14-تضع حلولاً إبداعية لمعالجة أي مشكلة في المستقبل.

15-تفسّر الأحداث الجارية بطرق غير تقليدية للاستفادة منها مستقبلاً.

16-تعزّز المناهج المدرسية بممارسة أنشطة إثرائية تنمّي مهارات التخيل الإبداعي المستقبلي.

ب-مهارة توقع الأزمات المستقبلية: ومهارته الفرعية هي:

1-تسهم في تحديد مخاطر حدوث ظاهرة علمية.

2-تضع تصوراً لخطط منظمة وواعية لمنع الأزمات والكوارث.

3-تصوّر المخاطر التي تشكلها أزمة حالية إذا استمر حدوثها في المستقبل.

4-تستطيع جمع معلومات عن أزمة ما يتوقع حدوثها مستقبلاً.

5-توقّع أسباب حدوث بعض المشكلات التي يتناولها مقرر الفيزياء.

6-تعرض أنشطة تقويمية تربط بين المشكلات المعروضة، وتوقّع صورتها مستقبلاً.

7-توجّه توقع احتمالات تغير مسار ظاهرة ما في المستقبل.

8-تحدد نقطة البداية لمواجهة الأزمة الطارئة.

9-تشجّع على التوقع من خلال قراءة الأشكال والرسوم البيانية.

10-تتنبأ بالنتائج المترتبة على حدوث الأزمة في السنوات القادمة.

11-تصوّر أوجه الشبه والاختلاف لنتائج إحدى الأزمات التي حدثت وبين النتائج المتوقع حدوثها في المستقبل.

12-تعالج أي سبب قد يكون من شأنه إحداث بوادر أزمة مستقبلية.

13-توقّع العوامل المسببة والتي قد تكون سبباً في استمرارها.

14-تجمع الأدلة التي تساعد في اتخاذ قرار بشأن العوامل التي تساعد في الحد من حدوث أزمات مستقبلية.

15-توقّع العوامل المسببة للأزمة والتي قد تكون سبباً في استمرارها مستقبلاً.

16-تعرض أنشطة تتوقع من خلالها استخدامات تقنية النانو.

جـ-مهارة تحديد رؤية واضحة: ومهارته الفرعية هي:

1- تعطي تفسيرات غير مستخدمة في تفسير ودراسة ظاهرة علمية.

2- تعرف الفرص التي تمكنها من تحقيق ذاتها وأهدافها.

3-تحدد التحديات التي قد تواجهها في المستقبل.

4- توجد روح التجديد والابتكار في بيئة تعليمية فعّالة.

5-توضح ملامح الرؤية المستقبلية لكل متعلم.

6-يشير محتوى مقرر الفيزياء إلى عدد من الأفكار لحياة الطالبة المهنية مستقبلا.

7-تقوم خطة كلّ مرحلة تعليمية لتصحيح مسارها.

8-تتضمن مواقف تساعد على الابتكار العلمي.

9-تتضمن أفكارًا تساعد على الإبداع الدراسي في المستقبل.

10-تكتسب القدرة على اتخاذ القرارات المؤثرة في المستقبل.

11-تضع برنامجاً زمنياً لتنفيذ الخطة المستقبلية.

12-التخطيط للمستقبل من خلال استخدام استراتيجيات حل المسائل الأكثر تعقيداً.

13-توقّع الاحتياجات المستقبلية من خلال وضع خطة استراتيجية للمستقبل.

14-تدرك الحاجة إلى ثقافة مبنية على تحمل المسؤولية.

15-تتبع عملية منطقية ومنهجية في التخطيط للحياة في المستقبل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

16-تُطوّر فهماً أشمل لمستقبل محدد الغايات والأهداف ووضع الخطط لتحقيقها.

ثانياً: نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الثاني: نصّ السؤال الفرعي الثاني على " ما مدى توافر مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي؟

جدول 1

نتائج تحليل محتوى مقرر الفيزياء من حيث مهارات التفكير المستقبلي

م	مهارات التفكير المستقبلي	التكرار	النسبة المئوية لتوافر كلّ مهارة	درجة توافر مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الفيزياء
1	مهارة التخيل المستقبلي	48	%28.4	متوافر بدرجة منخفضة
2	مهارة توقع الأزمات المستقبلية	52	%30.8	متوافر بدرجة منخفضة
3	مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل	69	%40.8	متوافر بدرجة متوسطة
	مجموع تكرار مهارات التفكير المستقبلي	169	%100	

يتضح من الجدول رقم 1 توافر مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الفيزياء؛ بتكرار (69) من مجمل مهارات التفكير المستقبلي في المقرر، وقد تكررت مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل بنسبة (40.8%) وجاءت بالمرتبة الأولى؛ أما مهارة توقع الأزمات المستقبلية جاءت بالمرتبة الثانية بنسبة (30.8%)، وفي المرتبة الأخيرة جاءت مهارة التخيل المستقبلي بنسبة (28.4%).

وللوقوف على مدى توافر مهارات التفكير المستقبلي في مقرر الفيزياء، تمّ تحليل محتوى الكتب باستخدام بطاقة تحليل المحتوى في ضوء مهارات التفكير المستقبلي الرئيسة، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أ-مهارة التخيل المستقبلي:

جدول 2

نتائج تحليل محتوى مقرر الفيزياء في ضوء مهارة التخيل المستقبلي

م	الكتب	التكرار	النسبة المئوية لتوافر مهارة التخيل المستقبلي في مقرر الفيزياء	درجة توافر مهارة التخيل المستقبلي في مقرر الفيزياء
1	كتاب الطالبة الفصل الأول	28	%58.3	متوافر بدرجة متوسطة
2	كتاب الطالبة الفصل الثاني	20	41.7	متوافر بدرجة متوسطة
3	كتاب النشاط الفصل الأول	0	0	متوافر بدرجة منخفضة
4	كتاب النشاط الفصل الثاني	0	0	متوافر بدرجة منخفضة
مجموع تكرار مهارة التخيل المستقبلي		48	%100	

يتضح من الجدول 2 ما يأتي:

أظهرت النتائج أعلاه أن مهارة التخيل المستقبلي في مقرر الفيزياء -توافرت بدرجة منخفضة ودرجة متوسطة؛ فقد تراوحت نسب توافرها ما بين (0-58.3)، وقد تمّ ترتيبها تنازلياً على النحو الآتي:

- حصل "كتاب الطالبة الفصل الأول" على المرتبة الأولى من بين مقرر الفيزياء من حيث توافر مهارة التخيل المستقبلي به؛ بنسبة مئوية مقدارها (58.3%)، وهذا يبيّن أن هناك تركيزاً في هذا الكتاب على مهارة التخيل المستقبلي أكثر من غيره.
- وحصل "كتاب الطالبة الفصل الثاني " على المرتبة الثانية من بين مقرر الفيزياء من حيث

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توافر مهارة التخيل المستقبلي به؛ بنسبة مئوية مقدارها (41.7%).

- في حين لم تتوافر مهارات التخيل المستقبلي في مقرر الفيزياء (النشاط الفصل الأول، النشاط الفصل الثاني). وقد حصلت مهارة " تعزّز المناهج المدرسية بممارسة أنشطة إثرائية تنمي مهارات التخيل الإبداعي المستقبلي " على المرتبة الأولى من بين مهارات التخيل المستقبلي الفرعية المتوفرة في مقرر (الطالبة الفصل الأول، النشاط الفصل الأول، الطالبة الفصل الثاني، النشاط الفصل الثاني)؛ بنسبة مئوية مقدارها (27%)، وهذا يبيّن تركيز هذه الكتب على هذه المهارة أكثر من غيرها؛ أما مهارة "تصوّر الوضع المستقبلي لكلّ فرد، وتقديم حلول بديلة لتوفير بعض الموارد التي ستنفذ مستقبلاً، وتوقّع نتائج ظاهرة ما عكس ما يتصور لها في المستقبل " فلم تظهر في مهارة التخيل المستقبلي الفرعية في محتوى مقرر الفيزياء (الطالبة الفصل الأول، النشاط الفصل الأول، الطالبة الفصل الثاني، النشاط الفصل الثاني)، وكانت نسبة تكرارها صفر. وترى الباحثة في تفسير النتيجة أن استخدام مهارات التخيل المستقبلي يعمل على إثارة التفكير وغرس روح الخيال المتقن، ودعم قدرات الطالبات على التصور الذهني لما سيحدث في المستقبل، ويحفّز الطالبات على تغيير أفكارهن، وينمي قدراتهن على التفكير المتعمق، واستخدام عدة طرق من أجل التكيف مع المشكلات غير المألوفة؛ فاستخدام التخيل المستقبلي في تدريس الفيزياء ساعد على جذب الانتباه للمقررات الدراسية، وإثراء المناقشات العلمية، وتنمية قدرة التفكير العلمي والتنبؤ لما سيحدث مستقبلاً، لذلك نحن بحاجة إلى تطوير محتوى مقرر الفيزياء بما يلبّي عصر المعرفة العلمية المبنية على موضوعات التخيل المستقبلي، وتزيد قدرة الطالبات على استيعاب المفاهيم العلمية؛ مما يعطي الفرصة للمزيد من الاكتشافات والابتكارات، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد من دراسات سابقة، ومنها: دراسة (أحمد،2013)، (متولي،2012)، ودراسة (أبي صفية، 2010)، و(إبراهيم، 2009)، (هارتج، 2006)، و(ملير وليفكوتس ،2007)

ب–مهارة توقع الأزمات المستقبلية:

جدول3

نتائج تحليل محتوى مقرر الفيزياء في ضوء مهارة توقع الأزمات المستقبلية

م	الكتب	التكرار	النسبة المئوية لتوافر مهارة التخيل المستقبلي في مقرر الفيزياء	درجة توافر مهارة التخيل المستقبلي في مقرر الفيزياء
1	كتاب الطالبة الفصل الأول	15	%28.8	متوافر بدرجة متوسطة
2	كتاب الطالبة الفصل الثاني	21	40.4	متوافر بدرجة متوسطة
3	كتاب النشاط الفصل الأول	4	7.7	متوافر بدرجة منخفضة
4	كتاب النشاط الفصل الثاني	12	23.1	متوافر بدرجة منخفضة
مجموع تكرار مهارة التخيل المستقبلي		52	%100	

يتضح من الجدول 3 ما يأتي:

أظهرت النتائج أعلاه أن مهارة توقع الأزمات المستقبلية في كتاب الفيزياء – توافرت بدرجة منخفضة ودرجة متوسطة؛ فقد تراوحت نسب توافرها ما بين (7.7–40.4)، وقد تمّ ترتيبها تنازلياً على النحو الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- حصل "كتاب الطالبة الفصل الثاني " على المرتبة الأولى من بين مقرر الفيزياء من حيث توافر مهارة توقع الأزمات المستقبلية به؛ بنسبة مئوية مقدارها (40.4%)، وهذا يبيّن أن هناك تركيزاً في هذا الكتاب على مهارة توقع الأزمات المستقبلية أكثر من غيره.
- وحصل "كتاب الطالبة الفصل الأول " على المرتبة الثانية من بين مقرر الفيزياء من حيث توافر مهارة توقع الأزمات المستقبلية به؛ بنسبة مئوية مقدارها (28.8%).
- في حين حصل "كتاب النشاط الفصل الثاني " على المرتبة الثالثة من بين كتب الفيزياء من حيث توافر مهارة توقع الأزمات المستقبلية به؛ بنسبة مئوية مقدارها (23.1%).
- وحصل "كتاب النشاط الفصل الأول " على المرتبة الرابعة من بين كتب الفيزياء من حيث توافر مهارة توقع الأزمات المستقبلية به؛ بنسبة مئوية مقدارها (7.7%)، وقد حصلت مهارة " يعرض أنشطة تقويمية تربط بين المشكلات المعروضة وتوقّع صورتها مستقبلاً " على المرتبة الأولى من بين مهارات توقع الأزمات المستقبلية الفرعية المتوفرة في مقرر (الطالبة الفصل الأول، النشاط الفصل الأول، الطالبة الفصل الثاني، النشاط الفصل الثاني)؛ بنسبة مئوية مقدارها (33%)، وهذا يبين تركيز هذه الكتب على هذه المهارة أكثر من غيرها؛ أما مهارة "تصوّر أوجه الشبه والاختلاف لنتائج إحدى الأزمات التي حدثت وبين النتائج المتوقع حدوثها في المستقبل، وتعالج أي سبب قد يكون من شأنه إحداث بوادر أزمة مستقبلية، ويعرض أنشطة تتوقع من خلالها استخدامات تقنية النانو "؛ فلم تظهر في مهارات توقع الأزمات المستقبلية الفرعية في محتوى مقرر الفيزياء (الطالبة الفصل الأول، النشاط الفصل الأول، الطالبة الفصل الثاني، النشاط الفصل الثاني)، وكانت نسبة تكرارها صفراً. وترى الباحثة في تفسير النتيجة أن استخدام مهارات توقع الأزمات المستقبلية في تدريس الفيزياء يجعل الطالبات أمام مواقف غامضة يدفعهن إلى البحث والاستكشاف من أجل إيجاد حل مناسب لهذه المواقف، وإكسابهن مهارات الاستكشاف والتنبؤ والاستقصاء، وتدريب الطالبات على الكثير من المشكلات المستقبلية؛ التي تؤدي إلى نمو قدراتهن على تطوير تنبؤات واحتمالات حول ما يتوقع حدوثه في المستقبل، ويعتمد نجاح التفكير التنبؤي المستقبلي على مدى قدرة الفرد على تطوير الخبرة من التجارب السابقة بما يتلاءم مع مستجدات العصر واحتياجات المستقبل، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد من دراسات سابقة، ومنها: دراسة (أحمد، 2013)، ودراسة (عارف، 2012)، ودراسة (أبي صفية، 2011)، ودراسة (إبراهيم،2009)، ودراسة (بند كسن،2005)، ودراسة (جون ومارثا،2004)

جـ–مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل:

جدول 4

نتائج تحليل محتوى مقرر الفيزياء في ضوء مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل

م	الكتب	التكرار	النسبة توافر مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل في مقرر الفيزياء	درجة توافر مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل في مقرر الفيزياء
1	كتاب الطالبة الفصل الأول	42	%60.9	متوافر بدرجة متوسطة
2	كتاب الطالبة الفصل الثاني	14	%20.3	متوافر بدرجة منخفضة
3	كتاب النشاط الفصل الأول	4	%17.4	متوافر بدرجة منخفضة
4	كتاب النشاط الفصل الثاني	12	%1.4	متوافر بدرجة منخفضة
مجموع تكرار مهارة التخيل المستقبلي		72	%100	

يتضح من الجدول 4 ما يأتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أظهرت النتائج أعلاه أن مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل في كتاب الفيزياء توافرت بدرجة منخفضة ودرجة متوسطة إذ تراوحت نسب توافرها ما بين (1.4-60.9)، وقد تم ترتيبها تنازلياً على النحو الآتي:

- حصل "كتاب الطالبة الفصل الأول " على المرتبة الأولى من بين كتب الفيزياء من حيث توافر مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل به؛ بنسبة مئوية مقدارها (60.9%)، وهذا يبين أن هناك تركيزاً في هذا الكتاب على مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل أكثر من غيره.
- وحصل "كتاب الطالبة الفصل الثاني " على المرتبة الثانية من بين كتب الفيزياء من حيث توافر مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل به، بنسبة مئوية مقدارها (20.3%).
- في حين حصل "كتاب النشاط الفصل الأول " على المرتبة الثالثة من بين كتب الفيزياء من حيث توافر مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل به؛ بنسبة مئوية مقدارها (17.4%).
- وحصل "كتاب النشاط الفصل الثاني " على المرتبة الرابعة من بين كتب الفيزياء من حيث توافر مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل به؛ بنسبة مئوية مقدارها (1.4%).

يتضح من الجدول 2 و3 و4 أن مهارة "يتضمن مواقف تساعد على الابتكار العلمي" حصلت على المرتبة الأولى من بين مهارات تحديد رؤية واضحة للمستقبل الفرعية المتوفرة في مقرر (الطالبة الفصل الأول، النشاط الفصل الأول، الطالبة الفصل الثاني، النشاط الفصل الثاني)؛ بنسبة مئوية مقدارها (28%)، وهذا يبين تركيز هذه الكتب على هذه المهارة أكثر من غيرها.

أما مهارة "توضيح ملامح الرؤية المستقبلية لكلّ متعلّم، وتضع برنامجاً زمنياً لتنفيذ الخطة المستقبلية، وتوقّع الاحتياجات المستقبلية من خلال وضع خطة استراتيجية للمستقبل، وتتبع عملية منطقية ومنهجية في التخطيط للحياة في المستقبل "؛ فلم تظهر في مهارات تحديد رؤية واضحة للمستقبل الفرعية في محتوى مقرر الفيزياء (الطالبة الفصل الأول والثاني، النشاط الفصل الأول والثاني)، وكانت نسبة تكرارها صفراً.

وتفسر الباحثة النتيجة أن المواقف والأنشطة تساعد الطالبات على تحديد رؤية واضحة للمستقبل؛ إذ إن التفكير المستقبلي يقوم على فهم مبني على رؤية مستقبلية يتضمن توقعات يحتمل حدوثها، وبدائل وخيارات يُجرى التطلع لتحقيقها بممارسة الفعل، وأن أهمية تدريس مهارة تحديد رؤية واضحة للمستقبل في كونها ضرورية لكلّ مجالات الحياة، وإمكانية استخدام المعارف والخبرات السابقة، وتوظيفها من أجل الوصول إلى توقعات ذكية، ورسم خطط دقيقة للمستقبل، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد من دراسات سابقة، ومنها: دراسة عارف(2012)، ودراسة متولي(2011)، ودراسة أبي صفية (2010)، ودراسة كارول(2009)، ودراسة السعدي(2008).

وفي ضوء ما سبق توضّح الباحثة أن نتيجة استخدام مهارات التفكير المستقبلي كليًا –تعمل على تزويد الطالبات بالفرص الملائمة لممارسة أنماط مختلفة من التفكير، فهي تعتمد على عمليات عقلية نشطة؛ تقوم على توظيف مهارات التنبؤ والاستشراف والتخطيط والتصور، وإن التدريس باستخدام مهارات التفكير المستقبلي –ساعد الطالبات على أن يفكرن بشكل تصوري وإبداعي وناقد، وذلك عن طريق عدد من التوقعات حول المستقبل، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد من دراسات سابقة، ومنها دراسة كلٍّ من: (حسن، 2013)، و(أحمد، 2013)، و(عارف، 2012)، و(أبي صفية ، 2010)،و(بند كسن، 2005)، و(جون ومارثا،2004).

يمكن القول إن استخدام مهارات التفكير المستقبلي أكثر فعالية، وذات أثر كبير في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالبات الصف الأول الثانوي في مقرر الفيزياء، وأن استخدام مهارات التفكير المستقبلي يحفّز الطالبات على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تغيير تفكيرهن، واستخدام طرق أخرى من أجل التكيف مع تلك المعلومات والمشكلات غير المألوفة.

وإن كلّ ما سبق عزز من قدرة الطالبات على تحسين التوجهات المستقبلية، وتطوير فهم أكثر إيجابية للمستقبل، كما عزّز ثقتهن على مواجهة المشكلات المستقبلية التي واجهنها بوعي وإدراك.

ومن الدراسات التي اهتمت بالتفكير المستقبلي؛ والتي أوضحت أهمية تنميته دراسة هناء الجهيمي (2015)؛ والتي حاولت قياس أثر تدريس وحدة قائمة على أبعاد التربية المستقبلية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي؛ لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية. ودراسة الشافعي (2014) التي قامت بحساب فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلّم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية، ودراسة حافظ (2012) الذي حاول قياس أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء على تنمية مهارات التفكير المستقبلي. ودراسة ندا (2012) التي حاولت قياس فاعلية مدخل قائم على الخيال العلمي في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والاستطلاع العلمي، ودراسة أليستر (Alister.Jones et.al, 2012) التي وضعت إطاراً لتعليم المستقبليات في السن من 8إ لى 16 سنة؛ والتي تم دمجها في مناهج العلوم. ودراسة تشيو

(Chiu, Fa-Chung,2012) وكان الغرض هو دراسة تأثير التفكير في المستقبل، وتأثر ذلك على التفكير الإبداعي.

توصيات البحث:

انطلاقاً من نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يأتي:

-ضرورة تضمين مهارات التفكير المستقبلي في أهداف مقرر الفيزياء لجميع المراحل التعليمية؛ بحيث تصبح مهارات التفكير المستقبلي من المهارات الأساسية التي تسعى مناهج الفيزياء لتنميتها.

-ضرورة تضمين المنهج الكثير من الأنشطة التي تساعد في تنمية مدارك الطالبات بمهارات التفكير المستقبلي.

-ضرورة الاهتمام باستراتيجيات التدريس التي يجب توظيفها لإثراء المواقف التدريسية لتهيئة بيئة تعلّم ثرية بما يحقق الأهداف المرجوة.

-ضرورة توفير الإمكانات المادية اللازمة لتنفيذ أوجه النشاط؛ باعتبارها استثمارات في مجال التنمية البشرية، سوف تحقق في المستقبل قيمة مضاعفة تعزّز التعليم وتؤكّد معناه.

-تدريب معلّمات العلوم قبل الخدمة وفي أثنائها للإلمام بمهارات التفكير العليا المختلفة؛ مثل: مهارات التفكير المستقبلي.

-ضرورة تدريب الطالبات على مهارات التفكير المستقبلي من خلال وضع سيناريوهات وخطط مستقبلية طويلة الأمد.

-توجيه نظر اختصاصي المناهج -عند صياغة محتوى مقرر الفيزياء- إلى المداخل والأساليب الحديثة التي تدفع الطالبات إلى اكتشاف المعرفة بأنفسهن، والتفكير في حل مشكلات مجتمعهن الحاضرة والمستقبلية، واستخدام معطيات البيئة المحلية مصدراً لجمع المعلومات والبيانات.

مقترحات البحث:

يقترح البحث الحالي القيام ببعض البحوث والدراسات التي تعد بمنزلة استكمال للبحث الحالي على نحو ما يأتي:

-فاعلية وحدة مقترحة في مقرر الفيزياء في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والاتجاهات المستقبلية؛ لدى طالبات المرحلة الثانوية.

-فاعلية برنامج تدريبي لمعلّمات الفيزياء لإكسابهن مهارات التفكير المستقبلي، وتنمية اتجاه طلابهم نحو المستقبل.

-تقويم مقرر الفيزياء في المرحلة الثانوية في ضوء التوجهات المستقبلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

-إعداد برنامج للمعلّمات باستخدام أساليب استشراف المستقبل، وأثره على تنمية الوعي بالمشكلات المستقبلية.

-دراسة العلاقة بين أسلوب عرض المحتوى وأنماط تعلّم الطالبات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، والوعي البيئي، والاتجاهات العلمية.

المراجع العربية:

إبراهيم، جمال حسين السيد (2013). فاعلية استخدام الخيال العلمي في تدريس الجغرافيا لتنمية عمليات العلم واستشراف المستقبل؛ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، 2، (1) مصر، 157-208.

إبراهيم، عماد حسين حافظ (2009). *أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير المستقبلي؛ لدى تلاميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

إبراهيم، محمد نصحي (2011). *الدراسات المستقبلية: نشأتها، مفهومها، أهميتها*، https://kenanaonline.com/users/drnoshy/posts/269417

إبراهيم، العيسوي (2003). الدراسات المستقبلية في خطر، القاهرة، *مجلة الهلال*، 111.

إبراهيم، تامر شوقي (2010). *نموذج بنائي للمواجهة التأهبية للضغوط المحتملة في إطار التفكير الموجه نحو المستقبل*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

أبو جادو، صالح محمد؛ ونوفل، محمد بكر (2013). *تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبودية، عدنان أحمد (2011). *أساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات*. الأردن، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

أبو صفية، لينا علي (2010). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى حل المشكلات في تنمية التفكير المستقبلي؛ لدى عيّنة من طالبات الصف العاشر في الزرقاء*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

اتحاد مجالس البحث العلمي العربية، الرابطة العربية للدراسات المستقبلية (2012-25-27يونيو). الدراسات المستقبلية، الأهمية والضرورة، *المؤتمر العلمي الأول تونس*. متاح على الرابط https://www.fasrc.org/index.php/news/newsDetails/43

أحمد النجدي، وآخرون (2007أ). *طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم*. القاهرة، دار الفكر العربي.

أحمد، محسن محمد (2007). *تنمية مهارات التفكير. الدمام*، مكتبة المتنبي.

أحمد، محمد بخيت السيد (2013). *فاعلية برنامج مقترح قائم على أدوات الجيل الثالث للتعليم الإلكتروني في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي، وتنمية الوعي بمواجهة الكوارث البشرية والتفكير المستقبلي؛ لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

جابر، عبد الحميد جابر (2008). أطر التفكير ونظرياته. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جاد الله، رمضان فوزي المنتصر (2013). *وحدة مطورة لتنمية الحس التاريخي والتفكير المستقبلي؛ لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.

جاد الله، رمضان فوزي المنتصر. (2013م). *وحدة مطورة لتنمية الحس التاريخي والتفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري*، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر (طنطا).

جروان، فتحي عبدالرحمن (2005). *تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات*. عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجهني، هناء بنت فريج (2015). *أثر تدريس وحدة قائمة على أبعاد التربية المستقبلية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي*؛ لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية. رسالة ماجستير.

حافظ، عماد حسين (2012). *أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تنمية مهارات التفكير في مادة الدراسات الاجتماعية؛ لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي*. رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

حبيب، مجدي عبدالكريم (2007). *اتجاهات حديثة في تعليم التفكير استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة*. (ط2)، القاهرة، دار الفكر العربي.

حسن، ماجدة سيد حسانين (2014). *فاعلية برنامج مقترح في علم الاجتماع قائم على البنائية الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير المستقبلي والمفاهيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.

حسن، شيماء محمد علي (2016). *فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، وخفض القلق التدريسي؛ لدى الطلاب المعلّمين شعبة رياضيات بكليات التربية*. مج19، (7)، 55-109.

الحسين، عاطف مسعد (2008). *فاعلية العلاج بالمعنى في تخفيف قلق المستقبل لدى طلاب الجامعة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

حياة، علي رمضان (2008). فاعلية استراتيجية (كون-شارك-استمع-ابتكر) في تنمية بعض مهارات التفكير العليا والمفاهيم العلمية في مادة العلوم؛ لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. الجمعية المصرية للتربية العلمية، *مجلة التربية العلمية*، العدد الثالث، المجلد الحادي عشر.

دعمس، مصطفى نمر (2011). *مهارات التفكير*. عمان، دار غيداء للنشر والتوزيع.

الزغلول، رافع النصير؛ والزغلول، عماد عبد الرحيم (2003). *علم النفس المعرفي*. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

زيادة، مصطفى عبد القادر (2008). *المعلم وتنمية مهارات التفكير*. المملكة العربية السعودية، مكتبة الرشد.

زيتون، حسن حسين (2003). *تعليم التفكير، رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة*. القاهرة، عالم الكتب.

سحر، فتحي محمد عبد العليم (2016). *فاعلية استخدام برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والمفاهيم*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجغرافية المرتبطة بها لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف.

سعادة، جودت أحمد (2011). *تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة والتطبيقات*. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

السعدي، جميل سعيد جميل (2008). *فعالية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية قائمة على أساليب استشراف المستقبل في تدريس مادة التاريخ بالتعليم العام في سلطنة عمان في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الشافعي، جيهان أحمد محمود (2014). فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي؛ لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 46 (1) ، 181-213.

الشافعي، عبد الحق جاد (2003). فهم طلاب كليات التربية تخصص علوم للمفاهيم والقضايا المرتبطة بالفضاء. *مجلة التربية بنها*، عدد أكتوبر 131-160.

شبل، بدران. (20،2013-21فبراير). *التعلم وتحديات المستقبل، المؤتمر العلمي الدولي الأول "رؤية استشراف المستقبل التعلم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة*، كلية التربية، جامعة المنصورة، مركز الدراسات المعرفية، 9 (1)،505-540.

الصافوري إيمان عبد الحكيم؛ وعمر، زيزي حسن (2013). فاعلية برنامج تدريسي مقترح لتنمية التفكير المستقبلي باستخدام "استراتيجية التخيل من خلال مادة الاقتصاد المنزلي للمرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في التربية وعلم النفس*، يناير، 33، (4)، 43-72.

طلبة، إيهاب جودة (2007). أثر استخدام نموذج التدريب الاستقصائي لسوشمان على تحصيل المفاهيم الفيزيائية تنمية القدرات المعرفية واللامعرفية (الوجدانية) للتفكير الابتكاري؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية*، 10، (1)، 1-54.

عارف، نجاة عبدة (2012). *فعالية برنامج قائم على أبعاد التربية المستقبلية في تدريس الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية على تنمية بعض مهارات التفكير والاتجاهات المستقبلية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

الهاشمي، زين عبدالعال (2007). *أثر استراتيجية طريقة العصف الذهني على تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الاقتصاد المنزلي بمدارس مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

عبد المجيد، محمد عبد المجيد عبده (2011). *فاعلية نموذج مقترح لتصميم منهج بيني ذي توجهات قيمية مستقبلية في الفيزياء والكيمياء الحيوية لطلاب المرحلة الثانوية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة حلوان كلية التربية.

عبد الرحمن، أشرف (2004). *فاعلية برنامج مقترح للطلاب المعلّمين شعبة جغرافيا من كلية التربية في اكتسابهم استراتيجيات التفكير المستقبلي، وتنمية وعيهم نحو بعض القضايا المستقبلية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

عبد المنعم، شيماء علي (2016). *فاعلية موقع تعليمي تفاعلي قائم على المدونات في تنمية التفكير المستقبلي، والوعي بالتحديات البيئية للقرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة دكتوراه.

عبدالرحمن، محمد السيد عبد اللطيف (2009). *تطوير الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في إطار تحديات المستقبل*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

فتح الله، مندور عبد السلام (2008). *تنمية مهارات التفكير (الإطار النظري والجانب التطبيقي)*. الرياض، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

مازن، حسام الدين محمد(20،2013-21فبراير). تنمية الخيال العلمي الإلكتروني في مناهجنا الدراسية في مصر والعالم العربي (رؤية استشرافية لما بعد الحداثة) ورقة عمل مقدمة إلى *المؤتمر العلمي الدولي الأول "رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة*، كلية التربية، جامعة المنصورة، مركز الدراسات المعرفية، 101-151.

متولي، أحمد سيد محمد (2011). *فاعلية حقيبة تعليمية إلكترونية قائمة على المدخل الوقائي في التدريس في تنمية التفكير المستقبلي والتحصيل، وبقاء أثر التعليم في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

مجيد، سوسن شاكر (2008). *تنمية مهارات التفكير الإبداعي الناقد*. عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

محافظة، سامح (2015). معلّم المستقبل: إعداده وتطويره. *المؤتمر العلمي الثاني نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر المنعقد* في رحاب جامعة دمشق كلية التربية.

المرصفي، محمد علي(2015). إعداد المعلّم في ضوء المتغيرات المعاصرة ، *المؤتمر الدولي الأول: التربية آفاق مستقبلية، كلية التربية ،جامعة الباحة، السعودية*.

ندا، شيماء حامد عباس (2012). *فاعلية مدخل قائم على الخيال العلمي في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والاستطلاع العلمي لتلاميذ المرحلة الابتدائية*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

هاني، مرفت حامد محمد (2008). *برنامج مقترح لإعداد معلمي البيولوجيا بكليات التربية على ضوء بعض متطلبات التنمية المستدامة*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.

يوسف، جمال الدين توفيق (2015). فاعلية نموذج تدريسي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في اكتساب المفاهيم الفيزيائية، وبقاء أثر التعلّم وتنمية الاتجاه نحو الفيزياء؛ لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. *مجلة دراسات في التربية وعلم النفس*، نوفمبر، (67)، 17-62.

Abdel Moneim, Shaima Ali (2016). *The effectiveness of an interactive blog-based educational site in the development of future thinking and awareness of the environmental challenges of the 21st century for first-grade secondary students*. Ph.D.

Abdel Rahman, Mohamed El Sayed Abdel Latif (2009). *Development of social studies in the preparatory stage in the framework of the challenges of the future*. PhD thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Abdul Majid, Mohamed Abdel Majid Abdo (2011). *Effectiveness of a proposed model for the design of an intermediate approach with future value orientations in physics and biochemistry for secondary students*. PhD thesis, Helwan University, Faculty of Education.

Abdul Rahman, Ashraf (2004). *The effectiveness of a proposed program for students is a geographical division of the College of Education in acquiring future thinking strategies and developing their*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Schools. Fordham University،208 Pages،AAT،Abstract Dissertation،Pro-Quest.

Hashemi, Zain Abdel Aal (2007). *The impact of the brainstorming strategy on the development of creative thinking and the achievement of the students of the third grade intermediate in the subject of home economics schools Makkah*. Master Thesis, Faculty of Education, Umm Al Qura University.

Hassan, Magda Sayed Hassanein (2014). *The effectiveness of a proposed program in sociology based on social structure to develop the skills of future thinking and social concepts among high school students*. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Beni Suef University.

Hassan, Shaima Mohammed Ali (2016). *The effectiveness of a proposed program based on service learning in the development of future thinking skills, and reduction of teaching anxiety*; 19, 7, 55-109.

Hussein, Atef Massad (2008). *Effectiveness of treatment in the sense of reducing future anxiety among university students*. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Ain Shams University.

Ibrahim، Essawi (2003). Future studies at risk. Cairo، Al-*Hilal Journal* ، 111.

Ibrahim، Gamal Hussein El Sayed (2013). Effectiveness of using science fiction in the teaching of geography to develop the processes of science and outlook for the first grade students، research published in the *Journal of the Educational Association for Social Studies، 2*، (1) Egypt، 157-208.

Ibrahim، Mohamed Nushehi (2011). *Future Studies: Its Origin، Concept، Importance*، https://kenanaonline.com/users/drnoshy/posts/26941

Ibrahim، Tamer Shawky (2010). *A structural model for the confrontational confrontation of potential pressures in the context of forward-thinking thinking*. Unpublished PhD thesis، Faculty of Education، Ain Shams University.

Ibrahima، eimad husayn hafza(2009). *The effect of the interaction between the methods of presentation of content and the pattern of intelligence in the teaching of social studies on the development of the skills of the future thinking; the students of the second stage of basic education*, unpublished doctoral thesis, Faculty of Education, Helwan University.

Jackson، L., &Atance، M (2008). Future thinking in children with autism spectrum disorders: A pilot study. *Journal on Developmental Disabilities، 14*(3), 40-45.

Jad Allah, Ramadan Fawzi Almuntaser. (2013). A developed unit for the development of the historical sense and future thinking of second grade secondary students Azhari, PhD thesis (unpublished), Faculty of Education, Al-Azhar University (Tanta).

Jad Allah, Ramadan Fawzi Almuntaser. (2013). *A developed unit for the development of the historical sense and future thinking of second grade secondary students Azhari*, PhD thesis (unpublished), Faculty of Education, Al-Azhar University (Tanta)

Jadallah, Ramadan Fawzi Al-Montaser (2013). *An advanced unit for the development of historical sense and future thinking; second grade secondary awareness towards some future issues*. PhD thesis, Faculty of Education, Minia University.

'abu asfiat، layinana ealy(2010). *The effectiveness of a problem-based training program in the development of future thinking; a sample of 10th grade students in Zarqa*, unpublished PhD thesis, Graduate School, University of Jordan.

Ahmed, Mohamed Bakhit Al Sayed (2013). *The effectiveness of a proposed program based on the third generation tools of e-learning in the teaching of social studies on cognitive achievement, and the development of awareness of the face of human disasters and future thinking*; Unpublished PhD

Alister Jones & Cathy Buntting& Rose Hipkins& Anne Mckim& Lindsey Conner & Kathy Saunders (2012). Developing Students، Futures Thinking in Science Education،*Res.Sci.Educ.42*:687-708.

Arif, Najat Abda (2012). *The effectiveness of a program based on the dimensions of future education in the teaching of social studies in the preparatory stage on the development of some thinking skills and future trends*. Unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Qena University, South Valley University.

Barnett، R (2004). *Learning for an unknown future. Higher Education Research & Development*، 23(3), 247-260.

Bendiksen،G(2005).Training and differentiations Cognitive requirements associated with the use of a future time thinking Tutoring skills in schools of IIIinoiscity. *Education and Treatment of erdf Children، (14)*8.p.p 177-198.

Bentley Tom،Daigle Raymond، HutmachterWalo،Shapiro Hanne and Ungerleiderl Charles.(2004) Reflections on the practice and potential of futures thinking.*The rapporteurs to the Toronto "Schooling for Tomorrow*" Forum .U.S.A.

Burton، L (2005). The fascinating future: Futures studies-past، present، and future. *Futures Research Quarterly، 21 (1)*, 69-74.

Carroll،B(2009).Shaping the future with FPS. *Gifted Child Today.64*(2).P.P 36-45.

Carter، L. & Smith، C (2003). *Re-visioning science education*

Chiu، Fa-Chung (2012). *Fit between Future Thinking and Future Orientation on Creative Imagination*. Thinking Skills and Creativity.

Cornish، E (2003). *Futurism: The Exploration of the Future. London*. New York: McGraw-Hill.

Flak،J(2008).The Future Problem Solving ThinkIng Experience: Ten years after.Creative Learning Today،24(2), p.p 10-13.

from a science studies and future perspective. *Journal of Future Studies، 7* (4), 45-54.

Future Studies، and Theories and Visions of the Future in the Last Century. England cliffs. NJ، Prentiss hall.

Hafez, Emad Hussein (2012). *The effect of the interaction between content display methods and the pattern of intelligence in developing thinking skills in the social studies subject; in students of the second cycle of basic education*. PhD thesis, Faculty of Education, Helwan University.

Hartje،D(2006). *An Examination of The Process of Implementing Futuristic Imagination Programs in*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

the Development of Future Thinking Using the "Strategy of Visualization through the Material of Home Economics for the Elementary Stage" *Journal of Studies in Education and Psychology*, January, 33, (4), 43-72.

Sahar, Fathi Mohammed Abdul Alim (2016). *The effectiveness of using an e-learning program in teaching geography to develop the skills of the future thinking and associated geographical concepts among secondary students*. Master Thesis, Faculty of Education, Beni Suef University.

Sarkohi Ali (2011). *Future Thinking and Depression*. PHD، Department of Behavioural Sciences and Learning، Linköping University.

Shabal, Badran. (2013, 20-21 February). Learning and Challenges of the Future, The First International Scientific Conference "Vision of the Future" Learning in Egypt and the Arab World in Light of Contemporary Societal Changes, Faculty of Education, Mansoura University, *Center for Knowledge Studies*, *9* (1), 505-540.

Shafei, Abdelhak Gad (2003). Understanding the students of the faculties of education are specialized in the science of concepts and issues related to space. *Journal of Education Banha*, October.

Shafei, Jihan Ahmed Mahmoud (2014). The effectiveness of a proposed course in environmental sciences based on learning focused on problems in developing the skills of future thinking and environmental awareness among the students of the Faculty of Education, Helwan University. *Journal of Arab Studies in Education and Psychology*, *46* (1), 181-213.

Slaughter، R (1996). *Futures studies: From individual to social capacity*. Futures، 26 (8), 751-762.

Students, Ihab Gouda (2007). The impact of the use of Sushman's survey training model on the acquisition of physical concepts. The development of cognitive and cognitive abilities for creative thinking among first-graders. *Journal of Scientific Education*, The Egyptian Association for Scientific Education, 10, (1), 1-54.

students Azhari. Master Thesis, Faculty of Education, Al-Azhar University.

John،H.,Martha، K(2004).*Constructing an Electronic Games to school Pipeline: An Examination of Future Thinking Skills in City of New York Schools*.311 Pages،Abstract Dissertation،Pro-Quest.

Life, Ali Ramadan (2008). The effectiveness of a strategy (co-co-heard-invented) in the development of some higher thinking skills and scientific concepts in science; Egyptian Association for Scientific Education, *Journal of Scientific Education, Third Issue*, Volume XI..

Lombardo، T (2006). *Contemporary Futurist Thought: Science Fiction*،

Mazen, Hossam El-Din Mohamed (2013, 20-21 February). The development of e-science fiction in our curricula in Egypt and the Arab world (a vision of postmodernism) Working paper presented to *the first international scientific conference "Forward-looking vision for the future of education in Egypt and the Arab world in the light of contemporary societal changes*

Meador، K. (2003):" Thinking Creativity about Science: Suggestion For Primary Teacher", *Science Education ،Vol*. (26),pp.(29-23).

Meador، K., (2003):" Thinking Creativity about Science: Suggestion For Primary Teacher", *Science Education ،Vol. (26)*,pp.(29-23) .

Miller،kisten (2007). *Preparing for Uncertain future*،phi،lef kowits، lauraDettakappam Jourhal، Vol 88،No.5،jan 2007،pp399-403.

Saadi, Jamil Said Jamil (2008). *The effectiveness of using some of the enrichment activities based on the way forward looking at teaching history in public education in the Sultanate of Oman in developing future thinking skills among students*. Unpublished PhD thesis, Institute of Educational Studies and Research, Cairo University.

Saffouri Iman Abdel Hakim; Omar, Zizi Hassan (2013). The Effectiveness of a Proposed Teaching Program for

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Analysis of the content of the physics course for the first secondary grade in the light of future thinking skills.

Wafa Sultan bin Naja Al – Mutairi

Ministry of Education.

Submitted 20-04-2017 and Accepted on 12-03-2018

Abstract: The current research goal is to build a list of future thinking skills that the physics course should address, and then analyze the content of this course; to see how well it contains the skills. To achieve the objective of the research, the researcher used descriptive analytical method, and the current research society of the physics and printed curriculum in 1437 AH / 1438, Thus, the research sample matched the research community, which included two books of the student and two books of activity. The research tool was a content analysis card, designed in the light of a list of the future thinking skills of these books; Percentages, repetitions, Holistic equation for the calculation of the coefficient of stability; The research, after conducting the required statistical analysis, reached the following conclusions: a list of future thinking skills that consisted of (3) key skills: future imaginative skill, future forecasting skill, clear vision skill; Sub skill. The research also found that the physics course should include all future thinking skills, future vision and training of female students through future thinking strategies, and the development of programs for preparing secondary school students in light of the objectives of education. For the future.

Keywords: Analysis of the content of physics course, first grade secondary, future thinking skills

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي

رولا نعيم سليم حسن

جامعة شقراء

قدم للنشر 1439/5/6هـ - وقبل 1439/6/26هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى بناء برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية وقياس فاعليته على تنمية مهارات القراءة الناقدة، والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الناقدة المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، وتم بناء اختبار لقياس مهارات القراءة الناقدة ،كما قامت الباحثة ببناء برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية ، واعتمدت الباحثة مقياس أداة جاهزة لقياس الاتجاه نحو القراءة. تكونت عينة الدراسة من (80) طالبة موزعة على مجموعتين: إحداهما ضابطة بلغ عددها (40) طالبة، تعلمت بالطريقة التقليدية، والأخرى تجريبية، بلغ عددها (40) طالبة، تعلمت بطريقة مدخل القراءة التشاركية، خضع جميع أفراد عينة الدراسة إلى اختبار قبلي واختبار بعدي لمهارات القراءة الناقدة، وكذلك تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (05.) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة الناقدة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (05.) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو القراءة لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء تلك النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية : مدخل القراءة التشاركية، مهارات القراءة الناقدة، الاتجاه نحو القراءة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المقدمة

شهد العالم تطورًا معرفيًا، وتكنولوجيًا متلاحقًا، مما يبرز أهمية اكتساب الفرد لمهاراته، وقدرات خاصة لفهم مايدور حوله وملاحقة العلوم، والمعارف الجديدة، والتواصل معها، فمن خلال السنوات الماضية أكدت مجريات الأحداث حجم التحديات التربوية التي تواجه الأنظمة التعليمية في البلدان العربية في جميع ميادين التعلم، وعلى الأخص ميدان التعلم اللغوي، وعليه فقد أضحى من الضروري الاهتمام بالمتعلمين؛ ليصبحوا أكثر نجاحًا وفعالية في اكتساب مهارات لغوية كمهارات القراءة الناقدة ، إذ تعد من المهارات اللغوية الرئيسة، بها يبني المتعلم شخصيته، ويُكوِّن معارفه، ويُطوِّر ميوله، واتجاهاته؛ ليرتقي بنفسه ومجتمعه.

فالقراءة هي الرافد الأول لتكوين القاعدة اللغوية وتنميتها، وهي السبيل الأقوى لاستقامة اللسان، وجودة البيان، وصحة الضبط، والمرآة التي يجد فيها القارئ مناشط الحياة في مجتمعه وفي العالم من حوله، وهي المنبع الفياض لتزويد المهارات اللغوية بغذائها الفكري المتجدد (عبد الرحيم، 1998)

ونظرًا للأهمية التي تكتسبها القراءة الناقدة فقد قام أحد مراكز التعلم في الولايات المتحدة الأمريكية بعقد ورشة متخصصة في تطوير مهارات المتدربين في التفكير الناقد عامة، والقراءة الناقدة خاصة، وأظهرت الورشة أن هناك هدفين أساسيين للقراءة النقدية، يتمثل الأول في التزود بدليل لدعم أو تحدي وجهة نظر ما، فيما كان الهدف الثاني يتمثل في تقييم النص المقروء (أبو جادو ونوفل، 2007)

وترى الباحثة أن القراءة الناقدة عملية عقلية تندرج ضمن أحد مستويات الفهم القرائي العليا، والتي يكون فيها تفاعل عاطفي وعقلي بين القارئ والمؤلف، إذ يوظف القارئ مهارات التفكير الناقد؛ لإصدار حكم على المقروء وفق معايير موضوعية، واستجابته له بالقبول أو الرفض، والاستفادة من ذلك كله في حياته اليومية.

ومما يعزز أهمية المهارات التدريسية في العملية التعليمية، تأكيد المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية، على أن المعلومات والخصائص التي تدرسها الطالبات تكون عرضة للنسيان، أما المهارات فهي باقية الأثر لمدة طويلة من الزمن (الدليمي والوائلي،2003) .

وتناول الباحثون مهارات القراءة الناقدة بالدراسة والبحث، واختلفت آراؤهم حولها، ولم يتفقوا على عدد محدد لها، فقد صنفها شيلها وهاشيمب (Chelaha&Hashimb,2014) على أنها التقييم الشامل لمعلومة معينة، أو فكرة من النص المقروء، وإظهار الحساسية، والتعاطف تجاه الشخصية أو الحدث أو الفكرة وعمل استنتاجات، وتحديد المغزى. ويصنفها فليمنغ (Flemming,2002) إلى القدرة على التمييز بين الحقائق والآراء، والكشف عن التحيز، وعمل الاستنتاجات، والاعتراف، والدعاية.

وقد أجريت عدة دراسات اهتمت بتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، وأوصت هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بمهارات القراءة الناقدة وتهيئة مناخ تعليمي يساعد على تنميتها باستخدام استراتيجيات وطرائق تدريس فعالة، ومن ثم ، فإن من الأهمية بمكان استخدام استراتيجية مناسبة؛ لتنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، ولتحسين تعلمهم وتنظيمه (Anderson,2003;Oxford,1990)

ويمثل الاتجاه نحو القراءة محورًا أساسيًا في عملية القراءة من جهة، وفي خلق الدافعية للقراءة والرغبة فيها من جهة أخرى. وإن أبرز مؤشر يدل على أهمية الاتجاه نحو القراءة هو ذلك الذي يربط بين تعلم القراءة والاتجاه نحوه، وإن وجود الاتجاه نحو القراءة هو السبب المباشر في التعلم المثمر، وفقدانه أو ضعفه يؤدي إلى فشل التعلم وعدم النضج القرائي (النصار وآخرون، 2006)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولاشك أن هناك ثمة عوامل تؤثر في اتجاه الطلبة نحو القراءة، ولعل من أهم هذه العوامل: الخبرة الشخصية للطالب، وأسلوب المعلم في تدريس القراءة، فضلًا عن طبيعة النص المقروء سواء أكان ذلك في الشكل أم المضمون، وتوافر عناصر التنسيق والجذب والتشويق (عبدالحميد، 2000).

وتأسيسًا على ما تقدم فإنه يقع على معلمي اللغة العربية دور كبير في تعزيز اتجاه الطلاب نحو القراءة، بداية من تحسين دور المعلم، واستخدامه أساليب ونشاطات وطرق تدريس إيجابية وفعالة، تجعل الطلاب مركزًا ومحورًا للعملية التعليمية، إضافة إلى العناية ببيئة التعلم ؛ لتكون داعمة وغنية بالمحفزات، والدوافع الإيجابية، التي تجعل الطالبة تُكوِّن اتجاهًا إيجابيًا نحو القراءة.

وفي ذلك الاتجاه ذهب الناصر(2001) إلى القول إن طرق التدريس التقليدية تستنزف جهد المعلم ووقت الطلبة بإعادة القراءة الجهرية الآلية مرارًا وتكرارًا، وسماعها من كل طالب؛ إنما تظل مستمرة تلازم الطلبة طوال عملية الفهم ولكن الأهم من ذلك معرفة إمكانات وقدرات الطلبة الفعلية، والاستراتيجية الفاعلة التي تنسجم وتدريس النص القرائي، وكيفية تفعيل النص بالشكل المطلوب، مع الأخذ بعين الاعتبار أن الطلبة يختلفون في الفهم، وفقًا لما يحققون مع أغراضهم واهتماماتهم.

وبما أن التعلم التشاركي من أهم الاستراتيجيات التي أثبتت تميزها وأهميتها؛ وذلك لأنها تعمل على توفير إمكانية تبادل الخبرات بين الطلبة؛ إذ لا يقتصر الهدف الرئيس للتعلم التشاركي على اكتساب المعرفة ومشاركتها فحسب، بل يتعدى ذلك إلى اكتساب الفرد القدرة على بناء المعرفة بطرق مبتكرة وجديدة (Paavola et al. 2004).

ويؤكد حسنين (2007) على أن مدخل القراءة التشاركية أحد أساليب التعلم الحديثة التي يستخدمها المعلمون؛ لتشجيع المساعدة المتبادلة والمشاركة النشطة بين جميع عناصر المجموعة، ويهدف إلى تحسين وتنشيط أفكار الدارسين الذين يعملون في مجموعات يعلم بعضها بعضًا، وتتحاور في ما بينها، مما يؤدي إلى نمو روح الفريق بين الدارسين مختلفي القدرات، وتنمية المهارات الاجتماعية، وتكوين الاتجاه السليم نحو المواد الدراسية، وتحسين قدرة المتعلم على التحصيل، وتنمية التفكير وتعلم المعرفة والمهارات في مواقف تعلم حقيقية وواقعية.

وكذلك يعد مدخل القراءة التشاركية من المداخل التربوية الحديثة، التي يسهم في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب من خلال تفاعلهم في مجموعات تشاركية، وأداء أدوار محددة، وتطبيق عملي مرن لمجموعة متنوعة من الاستراتيجيات سواء أقبل القراءة أم أثناءها أم بعدها ؛ مما يؤدي إلى تحقيق فهم أعمق للنصوص المقروءة، والقدرة على نقدها بكفاءة وفاعلية (Vaughn et al,2011) .

وترى الباحثة أن ثمة علاقة وثيقة تربط بين مدخل القراءة التشاركية وتنمية مهارات القراءة الناقدة؛ إذ يكمل بعضهما بعضًا، فمن خلال تطبيق الطالبات لهذه الاستراتيجية تطبيقًا صحيحًا أثناء القراءة التشاركية فإن هذا يؤدي إلى قدرتهن على تنمية مهاراتهن القرائية الناقدة.

وبناء على ماسبق، تخلص الباحثة –وفي ظل كثرة استراتيجيات التعلم– إلى أن مدخل القراءة التشاركية يعد من أهم المداخل المستخدمة لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ لأنها تساعدهن على تبادل خبراتهن، مما يكسبهن القدرة على بناء معرفتهن وإصقال مهارتهن.

مشكلة الدراسة:

أظهرت نتائج الدراسات السابقة وجود ضعف وقصور في مهارات القراءة الناقدة لدى الطلاب في مختلف المراحل التعليمية وفي معظم البلدان العربية ومنها المملكة العربية السعودية، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: (الجراح،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1997؛ وسالم، 2000؛ وصدقي، 2000؛ وعبد الحميد، 2001؛ وموسى، 2001؛ وفهمي، 2003؛ والظفيري، 2006)؛ وحافظ، 2008؛ ومحمد، 2010؛ وأحمد، 2012؛ والسيد، 2012؛ والبلوشي،2013).

ويمكن أن يكون أحد أسباب ضعف الطالبات في فهم المقروء الطرائق والاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية؛ إذ إن الطرائق والاستراتيجيات التقليدية قد تسبب الملل للطالبات، ولأنها تعتمد بوجه كبير على المعلم فهي تخلو من عنصر التشويق والإثارة، وتكون الدافعية للتعلم فيها ضعيفة.

وقد ظهرت مشكلة هذه الدراسة بصورة واضحة عندما تكررت ملاحظة الباحثة في أثناء إشرافها على طالبات التدريب الميداني، اعتماد الطالبة المعلمة بشكل رئيس على طرق التدريس المعتادة أثناء تدريس القراءة، دون إتاحة فرص الحوار والمشاركة والنشاط التعاوني إلا في حدود ضيقة، الأمر الذي يمثل إشكالية ممتدة زمانًا ومكانًا.

ولا يخفى ما يترتب على ضعف الطالبات في مهارات القراءة الناقدة، وفي عدم وجود اتجاه إيجابي نحو القراءة، من آثار سلبية؛ منها ما يرتبط بالفهم والاستيعاب والتحليل، ومنها ما يتعلق بتذوق النصوص وتمثلها، فضلًا عن أثر ذلك الضعف على المستوى العام للتعلم والثقافة.

من هنا، فالحاجة ملحة؛ لتنويع أساليب التدريس وطرائقه المستخدمة في تدريس مادة اللغة العربية؛ لمعالجة هذه المشكلة، والارتقاء بالأداء القرائي لدى الطالبات، فلابد من مزيد من البحوث والجهود عن استراتيجيات وطرائق حديثة وتجريبها للتأكد من فاعليتها في تنمية مهارات القراءة الناقدة. فجاءت هذه الدراسة؛ للكشف عن أثر تدريس القراءة التشاركية على تنمية مهارات القراءة الناقدة للمرحلة الثانوية والاتجاه نحو القراءة.

وترى الباحثة أن الواقع التعليمي التقليدي، الذي تنتظم به دروس اللغة العربية في جميع المراحل الدراسية، وفي المرحلة الثانوية بوجه خاص، يمثل تحديًا كبيرًا أمام تنمية مهارات القراءة الناقدة ، وتعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة؛ لكونه واقعًا مأزومًا بالتقليد والجمود، وهو أمر يستدعي البحث والتدريس والتحليل في سبيل التطور والارتقاء، وهو ما تسعى الدراسة في سبيله.

أهدف الدراسة:

1-تحديد مهارات القراءة الناقدة اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي.

2-تحديد أسس بناء البرنامج التعليمي لطالبات الصف الأول الثانوي باستخدام مدخل القراءة التشاركية.

3-التعرف على فاعلية استخدام مدخل القراءة التشاركية والفرق بينها وبين الطريقة التقليدية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي

4-التعرف على فاعلية مدخل القراءة التشاركية في تحسين اتجاهات الطلاب نحو القراءة.

أهمية الدراسة:

1-إظهار جدوى استخدام مدخل القراءة التشاركية في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

2-تزويد معلمي اللغة العربية باستراتيجية حديثة يمكن أن تسهم في رفع مهارات القراءة الناقدة لدى الطالبات.

3-تزويد مخططي مناهج اللغة العربية بقائمة مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطالبات الصف الأول االثانوي؛ للإفادة منها عند تخطيط منهج القراءة.

4-أن تكون هذه الدراسة إضافة علمية في مجال القراءة التشاركية، وأن تمهد لدراسات أخرى في المجال نفسه.

5-تأتي هذه الدراسة استجابة للتوجهات الحديثة في تطوير مناهج اللغة العربية، الداعية إلى تنمية المهارات العقلية العليا، التي تعد مهارات القراءة الناقدة بمستويات عليا رافدًا ومكونًا رئيسًا من مكونات العمليات العقلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1-ما مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

2-ما أسس بناء البرنامج التعليمي لطالبات الصف الأول الثانوي باستخدام مدخل القراءة التشاركية؟

3- ما فاعلية استخدام مدخل القراءة التشاركية في تنمية مهارات القراءة الناقدة؟

4- ما فاعلية استخدام مدخل القراءة التشاركية في تنمية الاتجاه نحو القراءة؟

وقد انبثق عنها الفرضيات الآتية:

1-توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار القراءة الناقدة للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاتجاه لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

التعريفات الإجرائية:

مدخل القراءة التشاركية: نمط تدريسي يعتمد على قيام الطلاب في مجموعات تعاونية من (4-6)، بأدوار محددة، وتطبيق أربع استراتيجيات متنوعة ومتكاملة خلال مراحل قراءة النص؛ للوصول إلى فهم عميق لمحتواه.

القراءة الناقدة: مستوى متقدم من القراءة تستهدف تنمية القدرات العقلية العليا الناقدة من خلال آليات تعمل على تحقيق مؤشراتها، وقيست بالدرجة الكلية المتحصلة على اختبار صادق وثابت من إعداد الباحثة.

مهارات القراءة الناقدة: أداء طالبات الصف الأول الثانوي في تحليل النص المقروء ونقده، والحكم عليه بيسر مع توفير الوقت والجهد، باستخدام القدرات العقلية العليا كالتمييز والاستنتاج والتقويم ومقاومة الدعاية، وتقاس بالدرجة التي حصلت عليها الطالبة في اختبار مهارات القراءة الناقدة.

الاتجاه: حالة الاستعداد الفعلي لدى الفرد، تنظم عن طريق خبرته السابقة للاستجابات نحو شيء معين بأسلوب إيجابي أو سلبي.

الخلفية النظرية للدراسة

وتشمل الخلفية النظرية للدراسة محورين أساسيين، سيتم التطرق إليهما بشيء من الشرح والتحليل.

المحور الأول: القراءة الناقدة

مفهوم القراءة الناقدة

تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم القراءة الناقدة، فمنهم من عرفها على أنها "نوع من أنواع القراءة يتطلب من القارئ التمكن من بعض مهارات الفهم كالتمييز والمقارنة، ومهارات التحليل كالاستنتاج، ومهارات التقويم كإبداء الرأي، وإصدار الأحكام وفق معايير الوضوح، والصحة، والدقة، والارتباط، والعمق، والاتساع، والمنطق" (مفلح،2004) ومنهم من عرفها على أنها "عملية تقويم للمادة المقروءة والحكم عليها في ضوء معايير موضوعية مما يستدعي من القارئ فهم المعاني المتضمنة في النص المقروء، وتفسير دلالاته تفسيرًا منطقيًا مرتبطًا بما يتضمنه من معارف"(لافي، 2012) كما تم تعريفها بأنها "عملية عقلية تشمل الاستجابات الداخلية، لما هو مكتوب، وتشمل العمليات العقلية، التي تستلزم تدخل شخصية الإنسان بكل جوانبها؛ بغية تفسير المعاني، والربط والاستنتاج، والنقد والحكم على ما يقرأ، والقراءة بعد ذلك كله أسلوب من أساليب النشاط الفكري لحل المشكلات" (موسى،2001).

وتخلص الباحثة إلى أن القراءة الناقدة ماهي إلا عملية عقلية تعمل على تحفيز ذهن الطالبة في التفكير فيما تقرأه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بطريقة ناقدة، وتستطيع من خلالها تحليل النص المقروء، وإصدار الأحكام.

أهمية القراءة الناقدة

تبرز أهمية القراءة الناقدة مع تعدد قنوات المعلومات في حياتنا والسرعة المذهلة في انتشارها وتعدد الوسائل التي تعرض من خلالها، وإذا كان بعض ما يكتب ليس مرغوبًا فيه، أو كان علينا أن نحسن الظن في كاتبيه أو ناشريه، فإنه يجب تدريب الطلاب على مناقشة ما يقدمه المؤلفون، والتنبؤ بما يريدونه، واستنتاج الأفكار التي تؤثر فيهم وقت كتاباتهم لموضوع معين، وتقويم الحيثيات التي يستخدمونها عند مناقشة موضوع ما، وما قد يصيبهم من ضعف في بيان الأسباب الداعية لموقف في قضية معينة (لافي، 2012).

وتكمن أهمية القراءة الناقد في أنها تعد ضرورة من ضرورات المجتمع المتحضر النامي المتطور المزدهر، فعن طريقها تمحص الأفكار، وتنمو الحياة الثقافية والفكرية داخل المجتمع، وعن طريقها يتشكل المواطن المنتج المستنير، فالدعوة للقراءة الناقدة هي دعوة إلى إعمال العقل وإبداء الرأي ، والتفكير السليم (الجلال،2004).

وترجع أهمية القراءة الناقدة إلى كونها تساعد على فهم الرسالة المراد إيصالها بالمادة المقروءة فهمًا عميقًا، واستثارة الخبرات السابقة للطالب لربطها بما يقرأ، والتفتح العقلي، وتقبل الرؤى المختلفة والأفكار الجديدة، وتعمل أيضًا على تجنب التحيز الفكري، وتساعد في إصدار الأحكام الموضوعية، وتكشف عن الأسباب الخاطئة، والافتراضات غير المدعمة، والعلاقات المصطنعة، والنتائج غير المنطقية، وتجعل كذلك الطالب في حالة يقظة دائمة، وتفاعل مع الكاتب، وتعمل على تحصينه ضد التأثيرات الإقناعية المغلوطة (Parlindungan,2012).

وتخلص الباحثة إلى أن القراءة الناقدة تسهم في تكوين الشخصية الواعدة، وفي إعداد القادة وأصحاب القرارات إعدادًا سليمًا بما تحققه من أعمال الخيال واتساع المدارك، ومعرفة طريقة التفكير السليم، وكذلك تسهم في تحسين قدرة الطالبات في تحصيلهن الدراسي في المواد المختلفة، وتنمية ثقتهن الذاتية ، وتحملهن مسؤولية التعلم.

مهارات القراءة الناقدة

كما تبين لنا فيما سبق بأن القراءة الناقدة عملية عقلية لها أهمية كبرى في تنمية شخصية الطالبات، وتعزيز ثقتهن ورفع مستواهن الفكري، فكان لابد لهن من امتلاك مهارات القراءة الناقدة، والهدف من ذلك هو تسهيل فهمها، ومناقشتها وتساعد كذلك المعلم في إعداد أهداف القراءة، واستخدام الطرائق التدريسية المساعدة في نقد المادة المقروءة. وقد ذهب كثير من الباحثين إلى تحديد أهم مهارات القراءة الناقدة.

فقد حدد حسين (2007) مهارات القراءة الناقدة في عدة محاور رئيسة ينبثق عنها عدد من المهارات الفرعية على النحو الآتي:

أولًا: تحديد أفق التوقعات: ومن خلالها يستطيع الطلبة من توقع أفكار النص من خلال عنوانه، ويتوقع أيضًا نهاية قصة يقرؤونها، ويستدل كذلك من فقرات النص على معلومات جديدة يمكن أن يبنى عليها موضوع النص.

ثانيًا: مقارنة النص: وفيها يوازن الطلبة بين الأفكار الرئيسة في النص المقروء في ضوء توقعه من أفكار ومدى المناسبة بينهما، ويستطيع من خلالها التعبير عن معنى النص بما يتناسب مع ميوله وقدراته، وكذلك يحدد مدى إسهام المفردات في بناء الصورة التي عبر عنها الكاتب مع توظيف بعض الألفاظ الواردة في النص في سياقات لغوية جيدة ومتعددة.

ثالثًا: ملء الفجوات في النص: عن طريق تحديد مواضع الإيجاز بالحذف والكشف عن تلميحات الكاتب في النص، وإثارة الأسئلة حول الجوانب الغامضة في النص والتمييز بين التعميم القائم على دليل والتعميم الزائف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رابعًا: الاستنتاجات الموسعة: تكشف ما يستلزمه الموضوع من أفكار، واقتراح معلومات مكملة وحلولًا لمشكلات أثارها موضوع النص، وبناء معلومات جيدة في ضوء معلومات النص.

وكذلك ذهب حافظ (2008) إلى أن مهارات القراءة الناقدة يمكن إجمالها فيما يأتي:

أولًا: مهارات الاستنتاج: وتتمثل في استنتاج هدف الكاتب ودوافعه من كتابة الموضوع والنتائج من النص المقروء، وكذلك الفكرة الرئيسة للفقرة.

ثانيًا: مهارات التمييز: وتختص في التمييز بين الحقيقة والرأي، والمعقول وغير المعقول من الأفكار، وما يتصل بالموضوع، وما لا يتصل.

ثالثًا: مهارات التقويم وإصدار الأحكام: ويتعلق ذلك في إصدار الأحكام على صحة عنوان النص المقروء، والأدلة التي تقوم عليها المشكلة، ومدى تحيز الكاتب لأهدافه، ومدى تحقيقها، وكفاءة الكاتب في اختيار الموضوع.

أما السيد (2012) فقد حدد مهارات القراءة الناقدة في الآتي:

- تحديد الفكرة الرئيسة
- التوصل إلى استنتاجات
- التفرقة بين الحقائق والآراء.
- المقارنة والتقابل.
- تحديد النموذج التنظيمي للنص.
- تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.

المحور الثاني: مدخل القراءة التشاركية:

مفهوم مدخل القراءة التشاركية:

هي مجموعة من الاستراتيجيات، صُمِّمت لتحسين القدرة على استيعاب النصوص المقروءة وترقية استيعاب المحتوى النقي لدى الطلاب، وتسهيل الوصول للنصوص عالية المستوى، بالإضافة إلى تنشيط مشاركة الطلاب (Boardman et al ,2015). ومن خلال ما ذهب إليه بوردمان وآخرون نرى أن هذه الاستراتيجية تقوم على دمج التعليم التبادلي بها، وهذا مايذهب إليه زينول (Zaionl, 2012) في تعريفه لهذه الاستراتيجية بأنها عبارة عن منهج معدل يدمج التعليم التبادلي واستراتيجية التعلم التعاوني، ويركز على الفهم لدى المتعلم ، إذ بدأت ممارسة هذه الاستراتيجية كفكرة تدمج بين مكونين تعليميين يتمثلان في إعادة توليف التدريس التبادلي على يد بالنكسر وبراون (Palincsar&Brown,1984) وبين التعليم التعاوني على يد جونسون وجونسون (1987). ومن هنا فإن التعليم التبادلي يؤكد على قيام المعلمين وطلبتهم بإجراء حوار تعليمي؛ لمساعدة الطلبة لتجاوز صعوباتهم في تعلم وفهم المواد التعليمية من خلال استراتيجيات التلخيص والتوضيح والتساؤل والتنبؤ، ثم تطويرها في خطوات وإجراءات مدمجة بالتعلم التشاركي ليتم استخدامها على يد كلنجر وفاغون اللذين يعود لهما فضل تطوير مدخل القراءة التشاركية في عام (1987) زينول(Zainol, 2012) والملاحظ هنا أن القراءة التشاركية مدخل يتم فيه الدمج بين استراتيجيات الفهم القرائي للنصوص القرائية وبين التعلم التعاوني؛ إذ يتم تدريب المتعلمين على استراتيجيات القراءة مع مجموعات صغيرة؛ للتوصل إلى فهم عميق لما يتضمنه النص المقروء من معان (Klingner&alison,2007)

وهذا يؤكد على أن هذا المنهج جاء لتعزيز مستوى فهم النصوص المقروءة لدى الطلبة، وقد صمم بصورة خاصة؛ لتدريس وتنشيط استراتيجيات استيعاب تلك النصوص، وبناء عليه يعمل الطلاب في مجموعات تشاركية وفقًا لأدوار معينة أثناء القراءة، وهذا ما ذهبت إليه ستاندش (2005 ,Standish) إذ أشارت إلى أن مدخل القراءة التعاونية يعتمد على نظرية التعلم البنائي الاجتماعي في تعلم الموضوعات القرائية؛ إذ ينشط المتعلمون فيها للتفاعل مع النصوص بعضهم مع بعض؛ لإضفاء معان متنوعة وفقًا لما يستشعرونه في النص من معان وأحداث، وهو يؤكد على مدخل تناول

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النص المقروء من خلال تطوير استراتيجيات التعليم التبادلي وتنفيذها خلال مجموعات متنوعة من المتعلمين المتعاونين بعضهم مع بعض في أدوار تشاركية متكاملة؛ لتحقيق أهداف متنوعة.

وهذا مايراه الرومي (Al-Roomy ,2013) عندما ذكر أنه من الضروري معرفة أن القراءة التشاركية مبنية على نظريات فيجوتكسي في التعليم والبنائية الاجتماعية. ومهما يكن من أمر فإنه وفي ضوء ما تقدم يتضح أن مدخل القراءة التشاركية يمزج بين الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفة لتنمية المهارات العليا للقراءة في النقد والتذوق والإبداع.

وخلصت الباحثة من خلال بيان مفهوم مدخل القراءة التشاركية إلى أنه مجموعة من الإجراءات التعليمية التي يقوم بها الطلبة في عملية تشاركية بعضهم مع بعض في مجموعات متنوعة؛ لتناول النص الأدبي وذلك بإعادة بناء المعاني المتضمنة فيه باستخدام استراتيجيات متنوعة خلال مراحل قراءة النص؛ لفهم مدلولاته وتذوق جمالياته.

مدخل القراءة التشاركية وخطواته:

ويتضمن مدخل القراءة التشاركية أربع استراتيجيات رئيسة، ينبثق من كل استراتيجية بعض الاستراتيجيات الفرعية وفي ما يأتي بعضها: تلخيص المعلومات، طرح مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها ومراقبة الفهم، ومناقشة القرين، ويتم استخدام الاستراتيجيات الفرعية في ضوء ثلاث مراحل هي: مرحلة ما قبل القراءة، وأثناء القراءة، وما بعد القراءة، ويتم تفعيل هذه الاستراتيجيات من خلال إجراءات التعلم التعاوني؛ إذ إن لكل طالب دورًا محددًا ومسؤولًا في إرشاد وتوجيه زملائه في المجموعة التي ينتمي إليها (Kligner et al) 2007, .

حدد سكميت (Schmih, 1990) مجموعة من الإجراءات التي تستخدم للتدريب على تناول المادة المقروءة بالفهم والتفسير والتذوق وتتمثل في التنبؤ، والمراجعة (المطالعة)، ووضع أهداف القراءة، والتساؤل الذاتي، وتوضيح الفهم والتلخيص وتصحيح استخدام الاستراتيجيات.

وقد أشار كلنجر فون(Klinger&Vaughn,1998)إلى أن القراءة التعاونية يتم فيها تدريب القراء على فهم النص المقروء من خلال مجموعة من الإجراءات تتمثل في: المعاينة، والاندماج (تقدم توقف)، واستنتاج جوهر فهم النص، والاختتام وهذا ماذهب إليه بريمر وآخرون (Bremer,et al,2002) بأن هناك عددًا من الاستراتيجيات التي تعد بمنزلة إجراءات يمارسها المتعلمون في مجموعات تعاونية صغيرة خلال مراحل قراءة النص(قبل وفي أثناء وبعد) وتتمثل في: المعاينة، والاندماج (تقدم –توقف) ، والتنبؤ ، والتلخيص.

وترى الباحثة بأن لمدخل القراءة التشاركية أربع استراتيجيات هي: العرض الأولي، واستراتيجية العناصر المفهومة أو الصعبة في النص، واستراتيجية تحديد جوهر الموضوع، واستراتيجية التلخيص والخاتمة . بالإضافة إلى إجراءات أخرى تعين الطالبات على استخدامها وحدهن ، وتطبق الطالبات ذوات المستويات المتباينة من خلالها استراتيجيات تعينهن على الفهم في أثناء قراءة جزء معين من النص. ويعملن ضمن مجموعات مكونة من خمس أو ست طالبات، وإعطاء كل منهن أدوارًا محددة مسبقًا، ويكون دور المعلم/ المعلمة بيان الاستراتيجيات الأربع بأكملها قبل استخدامها، وتوضيح كيفية تطبيقها، وفيما يأتي تلقي الباحثة الضوء على خطوات كل استراتيجية:

أولًا: العرض الأولي:

وهي أولى الاستراتيجيات التي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بمنهج القراءة التشاركية؛ وتعني تنشيط المعرفة السابقة والتنبؤ، وتتم قبل قراءة النص، إذ يضم العرض الأولي القيام بالتنبؤ والاتصال بالخبرات المعرفية الأولية والربط بينها وبين المعرفة المكتسبة من النص المقروء، مما يولد عند الطالبات الرغبة والتشجيع على القراءة الفعالة، وهذا ماذهب إليه الرومي(Al-Room, 2013) إذ أوضح بأن العرض الأولي يعد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استراتيجية ما قبل قراءة النص، ويساعد الطلاب على استحضار ما يعرفونه مسبقًا عن الموضوع المقروء، وصنع التكهنات عما يمكن أن تحتويه القطعة المراد قراءتها، كما تمكن هذه الاستراتيجية الطلاب من إحداث الرغبة والدافعية لقراءة النص، وتمدهم بالغرض للقراءة، وربط الخبرات بالمعرفة، واستكشاف الأفكار عما سيقرؤونه في النص.

ويتم في هذه المرحلة اطلاع الطلاب على النص كوحدة واحدة قبل قراءة كل جزء منه، إذ لخص زينول

أهداف الاستعراض في الآتي: (Zainol,2012)

أ- معرفة أقصى مايمكنهم من القطعة في فترة زمنية لاتتجاوز دقيقتين أو ثلاث دقائق.

ب- تنشيط الخلفية السابقة عن الموضوع.

ج- مساعدة الطلاب على صنع التنبؤات عما يدرسونه.

وترى الباحثة أن استراتيجية العرض الأولي ينبثق عنها استراتيجيتان فرعيتان تستخدمان لتطبيق الاستراتيجية الرئيسة وهما:

أ- العصف الذهني: لاستثارة المعرفة السابقة للطلاب حول النص المقروء.

ب- التنبؤ: بما سيتعلمه الطلاب عن موضوع النص.

ثانيًا: استراتيجية تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة:

ترتبط هذه الاستراتيجية التي تطبق خلال مرحلة القراءة بمفهوم المراقبة الذاتية، مما يمكن الطالبات من تحديد فهمهن لأجزاء معينة في النص؛ أي أنه عندما نقرأ فإننا قد نفهم النص ومعاني الكلمات، أو قد نتوقف عن القراءة بسبب عدم القدرة على فهم كلمة لا ندرك معناها بمعنى أن الاستيعاب في هذه الفترة قد تعطل، لذا ينبغي تدريس الطالبات فكرة البحث عن الأفكار الأساسية؛ لمساعدتهن على معرفة معاني الكلمات أو قراءة الجمل بعد أو قبل تلك العناصر غير المفهومة؛ للتأكد من استطاعتهن معرفة معانيها.

وترى الباحثة أنه على المعلمين الانتباه للدور الحاسم الذي يلعبه تطور المفردات في النص المقروء بالنسبة للكلمات غير المفهومة عند من تعطل الاستيعاب عندهم؛ لأن في ذلك تأثيرًا مباشرًا على استيعابهم للنص المقروء، وهذا يقود إلى ضرورة اهتمام المعلمين بنوعية المفردات التي تدرس، وكيفية تدريسها. وقد اقترح كلينجر بعض الاستراتيجيات الفرعية؛ لإصلاح الخلل في الاستراتيجية الرئيسة وتتمثل في:

أ- إعادة قراءة الجمل بدون الكلمة الصعبة، والبحث في أي معلومات متاحة يمكن أن تساعد في فهم معنى تلك الكلمة.

ب- إعادة قراءة الجملة مع وجود الكلمة الصعبة، والتركيز على الجمل قبل تلك الكلمة أو بعدها بحثًا عن أي خيوط ودلائل تقود إلى فهم المعنى.

ج- البحث عن سوابق أو لواحق في الكلمة.

د- تحليل الكلمة إلى أجزاء صغيرة، ثم البحث من بينها عما يمكن أن يقود إلى فهم المعنى.

وتذهب الباحثة إلى أنه يمكن تدريس هذه الاستراتيجية للطالبات منذ بداية العام الدراسي، واستخدامها في سياقات مختلفة، وتطبق الطالبات استراتيجية الإصلاح في البداية بمساعدة المعلم، ثم تطبقها الطالبات وحدهن في مجموعاتهن الصغيرة.

ثالثًا: استراتيجية تحديد جوهر الموضوع:

لهذه الاستراتيجية أهمية كبرى للمتعلمين؛ لحاجتهم إلى استخلاص معلومات معينة من النص المقروء، إذ تقوم الطالبات في هذه المرحلة بقراءة كل فقرة من فقرات النص بصورة سريعة بحثًا عن الأفكار الأساسية لكل فقرة والنص بكامله أو لتلخيص المعلومات المهمة.

والهدف من هذه الاستراتيجية هي تدريب الطلاب على تحديد الفكرة الرئيسة من الموضوع القرائي، وصياغتها بلغتهم الخاصة، واستبعاد كل التفاصيل غير الضرورية أو المهمة في الموضوع، وعليه فإن دور الطلاب في هذه المرحلة التدرب على تحليل المعلومات الواردة في المقروء تحليلًا يقوم على مسح عدد كبير من الفقرات الواردة فيه؛ للوقوف على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكلمة التي تمثل المفهوم الرئيس أو تحديد الفكرة الأكثر أهمية، ويمكن الاستعانة بفنية طرح الأسئلة من قبل من، ما أو ماذا (Klingne et al 2007) .

وترى الباحثة أن أهمية هذه الاستراتيجية تكمن في تعلم الطالبات كيفية استبعاد التفاصيل الأقل أهمية؛ وذلك بتقليص عدد الكلمات المستخدمة في الإجابة عن الأسئلة.

رابعًا: الخاتمة أو التلخيص:

وهذه الاستراتيجية هي آخر الاستراتيجيات، وتتم بعد الانتهاء من القراءة . وهي عبارة عن توليد ورد على الأسئلة عما يقرؤونه، إضافة إلى اختصار الأفكار الأساسية الموجودة في النص. وهدفها هو تحسين مستوى معرفة وفهم وتذكر الطلاب لما قرؤوه (Ghorab,2013).

وذكر غراب (Grabe,2009) أن الهدف من هذه الاستراتيجية هو تدريب الطلاب على فهم الموضوع، وتنمية الذاكرة؛ وذلك من خلال تلخيص الموضوع المقروء بصياغة مجموعة من الأسئلة حول الأفكار الرئيسة أو المهمة التي وردت في الموضوع ، ثم البحث عن إجابة لهذه الأسئلة، فإذا تمكن الطلاب من الإجابة عن هذه الأسئلة فهذا مؤشر جيد لجودة صياغة السؤال، وإلا فالعكس صحيح.

وترى الباحثة أن هذه الاستراتيجية لها أهمية كبرى، وتتمثل هذه الأهمية في كونها آخر الاستراتيجيات التي نستطيع من خلالها الحكم على قدرة الطالبات في فهمهن لما قرأنه، ويتم ذلك من خلال استخدام استراتيجيتين فرعيتين هما: طرح الأسئلة وتوليدها، والمراجعة والتقويم.

دور كل من المعلم والمتعلم في مدخل القراءة التشاركية

أولًا: دور المعلم

يكمن دور المعلم بالقراءة التشاركية في دور الموجه، والمرشد، والمسهل للتعلم، وكيفية إدارة الموقف التعليمي إدارة ذكية، بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة، تتصل بطرح الأسئلة، وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة.

وعلى المعلم أن يتخذ القرارات الخاصة بالأهداف، وتشكيل المجموعات ،وشرح أساسيات الاستراتيجية، والتقويم الشامل لأعمال الطالبات، كما يجب عليه أن يختار الأنشطة التي تزيد من دافعية المتعلمين .

إن توظيف المعلم لأساسيات القراءة التشاركية العملية التعليمية يخلق تفاعلًا مشتركًا بين المعلم والطالب الشربيني، الطنطاوي ،2001)، (دعمس، 2008).

ثانيًا: دور الطالب:

إذ يقوم بعدة أدوار منها كلنجر(Klingner,2010)

1- القائد: يقوم أحد المتعلمين بقيادة المجموعة؛ لتنفيذ المهام المطلوبة منهم في القراءة التشاركية عن طريق توجيه أفراد المجموعة إلى ما يقرؤونه من خلال تطبيق الاستراتيجيات الملائمة مع استخدام المساعدة من المعلم إذا تطلب الأمر ذلك.

2- خبير تحديد العناصر الصعبة: والذي يقوم بتوزيع بطاقات العمل لتذكير المجموعة باتباع خطوات معينة لتحديد مواطن الصعوبة في فهم المفردات والمفاهيم المتضمنة في النص القرائي وتذوقها.

3- المعلن: وهو الذي يقوم بالتواصل مع أفراد المجموعة كافة؛ لتشجيعهم على القراءة والمشاركة في المناقشات التي تدور حول الموضوع، والتأكد من أن كل طالب في المجموعة يشارك بإيجابية، وأن مشاركتهم تتم في الوقت المحدد والمناسب له.

4- المشجع: يقوم بمشاهدة أداء المجموعة وإعطاء تغذية راجعة عن مدى تقدم المجموعة إذ يقدم الدعم لزملائه ويقدم لهم اقتراحات؛ لتحسين الأداء.

5- المقرر: والذي يقوم بالتواصل بين أفراد المجموعة للقراءة والمشاركة في تناول الأفكار وهو ما يجعل كل فرد مشارك في المجموعة مسؤولًا عن تعلم المجموعة كاملة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

6- المؤقت: وهو الذي يحدد زمن تناول كل مهمة من مهام القراءة الناقدة في ضوء الزمن المحدد لها.

الدراسات السابقة

الدراسات الخاصة بمهارات القراءة الناقدة

أجرت البلوشي (2013) دراسة هدفت إلى قياس مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة، ومستواهم في الأداء التحصيلي في مادة اللغة العربية. وقد أظهرت النتائج أن هناك ضعفًا في مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار مهارات القراءة الناقدة وفق متغير النوع لصالح الإناث، وبينت الدراسة فروقًا بين متوسطات درجات الطلبة في اختبار مهارات القراءة الناقدة وفق متغير المستوى التحصيلي في مادة اللغة العربية لصالح الأعلى(ممتاز)

وهدفت دراسة هند (2013) إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للفهم القرائي وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وأسفرت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات الطالبات في المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطالبات قي المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاه نحو القراءة .

وقام كل من السليتي ومقدادي (2012) بالكشف عن أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي ، ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحثان برنامجًا تعليميًا قائمًا على المدخل الوظيفي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار القراءة الناقدة تعزى لأثر طريقة التدريس، وجاءت الفروق لصالح الطريقة التجريبية.

قام الشهري (2012) بدراسة هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاتجاه لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. وخلصت النتائج إلى وجود فروق لصالح مهارات المستوى الحرفي والاستنتاجي والناقد والتذوقي والإبداعي، كما يوجد فروق لصالح الاتجاه.

وهدفت دراسة أحمد (2011) إلى الكشف عن أثر استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعية، والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمدينة طهطا. وأسفرت النتائج فاعلية أنشطة الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات القراءة الناقدة، ومهارات الكتابة الإبداعية، وفي تنمية الدافع للإنجاز

وأجرى السخني (2008) دراسة هدفت إلى تصميم برنامج تعليمي قائم على الكورت والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، من خلال توفير الفرص التدريبية للطلبة ؛ (ومراعاة مبدأ المرونة في التعلم)، وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائيًا يعزى إلى طريقة التعليم لصالح المجموعة التجريبية، ولم يظهر أي أثر دال إحصائيًا يعزى إلى متغير الجنس، أو التفاعل بين طريقة التعليم والجنس.

أجرى هوبز (Hopps,2005) دراسة هدفت إلى أثر استراتيجية تدريس تتعلق بالفكرة الرئيسة وإجراءات مراقبة الذات على استيعاب النص المقروء في المستوى الناقد، وأشارت النتائج إلى أن الإجراءات المستخدمة في تدريس الطلاب زادت من قدرتهم على استيعاب الفكرة الرئيسة في المستوى الناقد.

وقام القطاونة (2004) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج تعليمي محوسب في القراءة الناقدة للصف العاشر، وقياس فاعليته بالقراءة والاتجاه نحوها، وتم توزيع عينة الدراسة على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ثلاث مجموعات هي: مجموعة تجريبية تدرس البرنامج بالحاسوب، ومجموعة تجريبية تدرس البرنامج من دون حاسوب، ومجموعة ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية، وأدت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالبرنامج التعليمي المحوسب على المجموعتين الأخريين في مهارات القراءة الناقدة، وتفوقت المجموعة التي درست بالبرنامج التعليمي من دون حاسوب، على المجموعة الضابطة في المهارات نفسها، في حين لم يكن هناك فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبيتين في تلك المهارات. أما اتجاه الطلاب عينة الدراسة نحو القراءة فقد كان إيجابيًا لدى المجموعتين التجريبيتين؛ إذ تفوقتا على المجموعة الضابطة، ولم يكن هناك فرق في الاتجاه بين المجموعتين التجريبيتين.

الدراسات الخاصة بالقراءة التشاركية

أجرى المشرافي دراسة (Al-Mashrafi,2012) في إسبانيا هدفت للكشف عن أثر استراتيجية التعلم التشاركي في تنمية مهارات التحدث والقراءة لدى الإسبان الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، هدفت إلى التعرف عن أثر التفاعل التشاركي بين الطلبة عبر حواراتهم ونقاشاتهم من جهة، وتفاعلهم مع المعلم من جهة أخرى، وأسفرت النتائج عن أن العمل التشاركي في جماعات صغيرة أدى إلى تحسين مهارات التحدث، وكذلك القدرة على تشكيل المعنى لدى الطلبة الذين يتعلمون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، كما تبين تحسن اتجاهاتهم نحو اللغة.

وأجرى تشو وآخرون (Chu et al .2011) دراسة هدفت للكشف عن أثر أساليب التدريس التشاركية في تحسين التحصيل، وفهم المقروء لدى عينة من الطلبة، وتوصلت النتائج إلى وجود أثر إيجابي لمدخل القراءة التشاركية في القدرة القرائية، يمكن الطلاب من العمل معًا مما أدى إلى زيادة سرعتهم في القراءة وتنمية ثروتهم اللغوية، وتحسن اتجاهاتهم بسبب تعلم القراءة التشاركية.

وقام فوجن وآخرون (Vaughn et al ,2011) بدراسة هدفت إلى تزويد الطلاب عينة الدراسة باستراتيجية القراءة التشاركية؛ لتحسين مهارات الفهم القرائي، وكان الطلاب يعانون صعوبات في مهارة القراءة، بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية، وازدياد فاعلية المعلمين في أثناء التدريس مما زاد دافعية الطلاب.

وقام سليمان (2011) بدراسة هدفت إلى بناء برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تنمية مهارات التذوق الأدبي كليًا، ووجود فروق دالة لكل مهارة لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى فان (Fan,2010) دراسة هدفت للكشف عن أثر استراتيجية القراءة التشاركية في فهم المقروء لدى الطلبة التايوانيين، وأسفرت النتائج عن وجود أثر إيجابي دال لاستراتيجية القراءة التشاركية في مستويات فهم المقروء لدى طلبة المجموعة التجريبية، وتمكن الطلبة من طرح أسئلة استيعابية، واستخلاص الأفكار الرئيسة، وإيجاد دلائل تدعم الأفكار، وأسهمت استراتيجية القراءة التشاركية من تمكين طلبة المجموعة التجريبية من التنبؤ بمعاني المفردات، والاقتباس، وتوظيف المفردات الجديدة في حل المشكلات.

وقام وانج (Wang,2008) بدراسة استهدفت التحقق من فاعلية مدخل استراتيجية القراءة التشاركية المعدل على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بتايوان، وأظهرت النتائج فاعلية المدخل في تنمية مهارات الفهم القرائي بوجه عام، كما أنه ساعد في فهم التلاميذ لمضمون القصة بوجه أفضل، وزاد من دافعية تعلمهم للغة الإنجليزية.

وقام جانيم (Ganem,2008) بدراسة استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بسلطنة عمان باستخدام مدخل استراتيجية القراءة التشاركية، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وأجرى أندروز– توبو (Andrews-Tobo,2009) دراسة في جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية هدفت للكشف عن أثر استراتيجية التعليم التشاركي في تحسين الاستيعاب القرائي وفهم الرياضيات لدى طلبة المرحلة الأساسية المتوسطة، تكونت عينة الدراسة من (92) طالبًا وطالبة من طلبة الصفين السابع والثامن للمرحلة الأساسية المتوسطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا في التفسير والتقييم والتحليل لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية تعزى لمتغيري الصف والجنس.

وأجرى علي أكبري ونجاد (Aliakbari&Nejad, 2010) دراسة في إيران هدفت إلى الكشف عن أثر التعليم التشاركي في تحسين مهارات القراءة والقواعد عند متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. تكونت العينة من (58) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط يدرسون في إحدى مدارس الذكور في طهران، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل القواعد والاستيعاب القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستراتيجية التعليم التشاركي.

التعقيب على الدراسات السابقة

باستقراء الدراسات السابقة التي تناولت مهارات القراءة الناقدة ومدخل القراءة التشاركية يمكن استنتاج ما يأتي:

قدمت هذه الدراسات مجموعة من خطوات القراءة التشاركية والتي تم الاستفادة منها في تحديد الخطوات الإجرائية لتدريس القراءة لتنمية مهارات القراءة الناقدة، كما أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تطوير دراستها من حيث مهارات القراءة الناقدة والإطار النظري، كما أفادت في تطوير أدوات البحث، وبلورة المشكلة واستخدام المنهج شبه التجريبي.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات الأخرى في أنها تعد الدراسة العربية الأولى في المملكة العربية السعودية التي تبحث في بناء برنامج للقراءة التشاركية لتحسن مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة.

حدود البحث:

يقتصر البحث على الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: مدخل القراءة التشاركية، مهارات القراءة الناقدة، الاتجاه نحو القراءة.

الحدود البشرية: طالبات الصف الأول الثانوي بمحافظة المزاحمية مدرسة (الثانوية الأولى، والثانوية الثانية) لأن طالبات هذه المرحلة قد وصلن إلى مستوى مناسب من النضج العقلي.

الحدود الزمانية: طبقت عبر الفصل الدراسي الأول 2017 لمدة شهر

إجراءات البحث:

منهج البحث وتصميمه: استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي؛ لدراسة أثر استخدام مدخل القراءة التشاركية على تنمية مهارات القراءة الناقدة ، والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: مدخل القراءة التشاركية .

المتغيرات التابعة: مهارات القراءة الناقدة ، والاتجاه نحو القراءة

أفراد الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (40) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في محافظة المزاحمية في المملكة العربية السعودية؛ لتشكيل المجموعة التجريبية وتم تدريسها باستخدام البرنامج التعليمي القائم على مدخل القراءة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التشاركية، و(40) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في المدرسة الثانوية الثانية بالمزاحمية؛ لتشكيل المجموعة الضابطة، وتم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، وقد تم اختيار المدرستين المذكورتين آنفًا بصورة قصدية؛ لسهولة التوصل إليهما، ولإمكانية تعاون إدارتي المدرستين مع الباحثة .

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج وذلك على النحو الآتي:

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتحقق من صدق الاتساق الداخلي.
- معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) للتحقق من الثبات.
- اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين.

أدوات البحث: استخدمت الباحثة الأدوات الآتية:

أولًا: قائمة مهارات القراءة الناقدة لطالبات الأول الثانوي.

للإجابة عن السؤال الأول، والذي ينص على "ما مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي"؟ تم اتباع الآتي:

جدول (1)

محتوى قائمة مهارات القراءة الناقدة

المهارة	المؤشر السلوكي الدال عليها
الاستنتاج	تحديد هدف الكاتب واتجاهه
	تحديد مواطن الجمال في التعبير
	استخلاص النتائج في المقدمات
التمييز	التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية
	التمييز بين الحقيقة والرأي والخيال
	التمييز بين مايتصل بالموضوع ومالا يتصل به
التقويم	تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها
	تحديد مواضع تحيز الكاتب أو موضوعيته

أولًا: قائمة مهارات القراءة الناقدة:

أ–هدف بناء القائمة: هدفت هذه القائمة إلى تحديد مهارات القراءة الناقدة .

ب– مصادر بناء القائمة: الاطلاع على بعض الكتب والمراجع التي تناولت القراءة الناقدة.

– الاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت القراءة الناقدة.

– آراء بعض المتخصصين في اللغة العربية وآدابها وطرق تدريسها.

ج– ضبط القائمة: بعد إعداد القائمة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية وآدابها والمناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك لإبداء الرأي في القائمة من حيث انتماء المهارة للمحور الواردة فيه، ومناسبة المهارة للطلاب عينة البحث، وإضافة أو حذف أو تعديل صياغة المهارة، وفي ضوء ملاحظات السادة المحكمين تم مراجعة القائمة وإجراء التعديلات التي أشاروا إليها.

د–محتوى القائمة: بعد الاطلاع على ماسبق، تم حصر مهارات القراءة الناقدة، وتصنيفها في (أربعة) مستويات رئيسة ويتضمن كل مستوى المؤشرات السلوكية التي تنتمي لذلك المستوى والجدول الآتي يوضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهارة	المؤشر السلوكي الدال عليها
مقاومة الدعاية	الحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص تحديد المعلومات التي تعمد الكاتب حذفها. تعرف الأفكار المنحازة في النص المقروء.. تحديد اتجاهات الكاتب

ثانيًا برنامج القراءة التشاركية:

أسس بناء البرنامج التعليمي باستخدام مدخل القراءة التشاركية:

-قائمة مهارات القراءة الناقدة

-دراسة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مدخل القراءة التشاركية، واستخدامه في التدريس.

دراسة الأدبيات التي تناولت طبيعة مدخل القراءة التشاركية وطرقه وأساليبه.

-آراء الخبراء والمختصين.

الهدف من بناء البرنامج:

استهدف البرنامج تنمية مهارات القراءة الناقدة لطالبات الصف الأول الثانوي، وتمثلت هذه المهارات في أربع مهارات أساسية.

مصادر بناء البرنامج:

تم بناء البرنامج في ضوء المصادر الآتية: نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بمهارات القراءة الناقدة، نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بالاتجاه نحو القراءة، طبيعة مدخل القراءة التشاركية، وما انبثق عنه من استراتيجيات، الإطار النظري للدراسة الحالية، وطبيعة طالبات الصف الأول الثانوي.

محتوى البرنامج:

يعتمد البرنامج على المحتوى الدراسي الآتي:

1-دليل المعلم:

يهدف دليل المعلم في هذه الدراسة إلى تقديم بعض الإرشادات والتوجيهات التي تساعد المعلم على تسهيل العملية التعليمية وتحقق سيرها في الاتجاه السليم، ويقدم عرضًا وافيًا لخطوات السير في تدريس القراءة للصف الأول الثانوي باستخدام مدخل القراءة التشاركية مع الوقوف على الأهداف المرجو تحقيقها من تدريس تلك الموضوعات والوسائل التعليمية المستخدمة في كل درس، والأنشطة التعليمية المصاحبة له، وأساليب التقويم المناسبة، ودور كل من المعلم والمتعلم في أثناء تنفيذ خطوات برنامج القراءة التشاركية واشتمل دليل المعلم على العناصر الآتية: المقدمة، البرنامج الفلسفي الذي يقوم عليه الدليل، برنامج القراءة التشاركية، مراحل برنامج القراءة التشاركية، التوجيهات التي يجب مراعاتها عند تدريس الموضوعات باستخدام مدخل القراءة التشاركية، الخطة الزمنية للتدريس، برنامج القراءة التشاركية، دروس عمليات القراءة المركزة، القراءة المتعمقة، أسئلة ما قبل القراءة، أسئلة ما بعد القراءة، القراءة التمهيدية السريعة، استراتيجيات التركيز وزيادة الفهم وفقًا لبرنامج القراءة التشاركية للصف الأول الثانوي.

وقد تضمن كل درس من الدروس المعدة وفق برنامج القراءة التشاركية عددًا من العناصر الآتية: اليوم، والتاريخ، رقم الصفحة، موضوع الدرس، الهدف العام، الأهداف السلوكية، الوسائل التعليمية، العرض الأولي، استراتيجية تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة، استراتيجية تحديد جوهر الموضوع، الخاتمة أو التلخيص.

2-أوراق عمل للطالبات:

هدفت إلى تيسير دراسة الطالبات موضوعات القراءة وفق البرنامج خلال مراحلها الثلاث (قبل وأثناء وبعد القراءة). مع تقديم بعض التعليمات والإرشادات المبسطة لتنفيذ البرنامج؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى الطالبات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

آراء المحكمين:

وقد تمثلت آراء السادة المحكمين في مناسبة تنظيم المحتوى لبرنامج القراءة التشاركية، وكفاية الحصص الدراسية لكل درس، وكفاية الأدوار التي يقوم بها المعلم والطالب في كل مرحلة؛ بالإضافة إلى كفاية وتنوع الأنشطة وأساليب التقويم وارتباطها بالأهداف، وقد تم إجراء التعديلات وفق آراء السادة المحكمين حتى توصلت الباحثة إلى الصورة النهائية لدليل المعلم، وبذلك أصبح برنامج القراءة التشاركية صالحًا للتطبيق.

خطة تطبيق البرنامج:

تشمل خطة تطبيق البرنامج على دروس عمليات القراءة المركزة، القراءة المتعمقة، أسئلة ماقبل القراءة، أسئلة مابعد القراءة، القراءة التمهيدية السريعة، استراتيجيات التركيز وزيادة الفهم، واستغرق تطبيق تدريس الموضوعات المصوغة بأسلوب برنامج القراءة التشاركية شهرا بواقع 20 حصة دراسية من الفصل الدراسي الأول 2017–2018.

تم تطبيق البرنامج من قبل المعلمة على المجموعة التجريبية لفترة زمنية استغرقت شهرًا، وذلك بعد تدريب المعلمة التي قامت بتدريس الصف الأول الثانوي على البرنامج ، وكيفية تطبيقه.

تنفيذ تجربة الدراسة وتطبيق الأدوات:

تتضمن مايأتي:

1–التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

تم تطبيق الإجراءات على النحو الآتي:

1–تم تطبيق الاختبار لطلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في الفصل الدراسي الأول يوم الأحد الموافق 2017/10/15 وتم تصحيح الاختبار، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائيًا للتأكد من عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي.

2–تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على طالبات المجموعتين، الضابطة والتجريبية في الفصل الدراسي الأول يوم الأحد الموافق 2017/10/15، وتم تصحيح المقياس، ورصدت النتائج، وتم معالجتها إحصائيًا للتأكد من عدم وجود دلالة إحصائية بين طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، في مستوى الاتجاه نحو القراءة.

3–التدريس للمجموعة التجريبية وفق مدخل القراءة التشاركية، بعد أن عقدت الباحثة عدة لقاءات مع معلمة الفصل، للتأكد من كفاءتها في استخدام مدخل القراءة التشاركية، وفق الخطوات الموضحة في دليل المعلم.

التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

بعد الانتهاء من تدريس الموضوعات المختارة لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام برنامج القراءة التشاركية وتدريس الموضوعات نفسها للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، يوم الخميس الموافق 2017/11/16 تم تطبيق أدوات الدراسة نفسها التي سبق تطبيقها قبليًا على عينة المجموعتين التجريبيتين والضابطة تطبيقًا بعديًا، وذلك على النحو الآتي:

أ–تم تطبيق الاختبار على طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في يوم الأحد 2017/11/19م، وتم تصحيح الاختبار، ورصد النتائج، وتم معالجتها إحصائيًا تمهيدًا لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

ب–تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على طالبات المجموعتين: التجريبية والضابطة في يوم الأحد 2017/11/19م وتم تصحيح المقياس، ورصد النتائج، ومعالجتها إحصائيًا، تمهيدًا لتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

ثالثًا: اختبار القراءة الناقدة.

تم تحديد هدف الاختبار في قياس بعض مهارات القراءة الناقدة لدى عينة من طالبات الصف الأول الثانوي.

تم وضع الاختبار في صورته الأولية، وتم اختيار موضوعين يتناسبان مع مستوى طالبات الصف الأول الثانوي، وصيغت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مفردات الاختبار من نوع أسئلة الاختيار من متعدد. وقد بلغ عدد الأسئلة (36) سؤالًا، يقيس 4 مهارات أساسية، ولكل مهارة رئيسة 3 مهارات فرعية، بواقع ثلاثة أسئلة لكل مهارة فرعية، إذ تعطى الدرجة (1) للإجابة الصحيحة، والدرجة (0) للإجابة الخاطئة، وبذلك يكون مجموع درجات الاختبار(36) درجة .

صدق الاختبار:

وللتأكد من صدق الاختبار، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في علم النفس وفي المناهج وطرق التدريس، وفي اللغة العربية وآدابها، لإبداء ملاحظاتهم حول الاختبار، من حيث ملاءمة محتوى الاختبار من نصوص وأسئلة للطلاب ، وارتباط فقرات الاختبار بمهارات القراءة الناقدة؛ إذ زود المحكمون بقائمة تحتوي على أرقام فقرات الاختبار، وما يمثلها من مهارات، ومدى مناسبة زمن الاختبار ودقة الصياغة اللغوية ووضوح تعليماته، وما يرونه من تعديلات وملاحظات؛ لتحسين الاختبار، وتم الأخذ بآرائهم، ومقترحاتهم في تعديل الاختبار وإخراجه في صورته النهائية.

وقد تم تحديد المهارات وفقرات الاختبار التي تقيس كل مهارة والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (2)

أسئلة الاختبار وبيان بالمهارات التي تقيسها

المهارة	الأسئلة التي تقيسها		
تحديد هدف الكاتب واتجاهه	14	16	**23**
تحديد مواطن الجمال في التعبير	2	8	**25**
استخلاص النتائج في المقدمات	3	17	**19**
التمييز بين الأفكار الرئيسة والثانوية	9	11	**26**
التمييز بين الحقيقة والرأي والخيال	1	12	**18**
التمييز بين مايتصل بالموضوع ومالا يتصل به	20	27	**29**
تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها	7	15	**24**
تحديد مواضع تحيز الكاتب أو موضوعيته	4	21	**28**
الحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص	5	10	**33**
تحديد المعلومات التي تعمد الكاتب حذفها	6	13	**35**
تعرف الأفكار المنحازة في النص المقروء	22	31	**34**
تحديد اتجاهات الكاتب	30	32	**36**

صدق الاتساق الداخلي للاختبار:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة المنتمي له، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (3)

معاملات ارتباط الأسئلة بالدرجة الكلية للمهارة المنتمية إليه

المهارة	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
الاستنتاج	23	0.627**	2	0.551**
	16	0.611**	19	0.510**
	14	0.590**	17	0.597**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المهارة	السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
	25	**0.648	3	**0.620
	8	**0.443		
التمييز	26	**0.628	1	**0.654
	11	**0.637	29	**0.682
	9	**0.701	27	**0.626
	18	**0.498	20	**0.626
	12	**0.791		
التقويم	24	**0.505	4	**0.497
	15	**0.671	33	**0.521
	7	**0.685	10	**0.501
	28	**0.657	5	**0.615
	21	**0.642		
مقاومة الدعاية	35	**0.576	22	**0.648
	13	**0.524	36	**0.607
	6	**0.576	32	**0.512
	34	**0.565	30	**0.582
	31	**0.512		

** دالة عند (0.01)

يتضح من الجدول (3) أن جميع معاملات الارتباط بين كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة المنتمي إليها كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

جدول (4)

معاملات ارتباط كل مهارة بالدرجة الكلية للاختبار

المهارة	معامل الارتباط
الاستنتاج	**0.910
التمييز	**0.881
التقويم	**0.899
مقاومة الدعاية	**0.894

** دالة عند (0.01)

ويبين الجدول (4) معاملات ارتباط كل مهارة بالدرجة الكلية للاختبار، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن جميع أسئلة الاختبار كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات الاختبار: للتحقق من ثبات الاختبار تم إيجاد معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمهارات الاختبار والاختبار كليًا وكانت النتائج على النحو الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (5)

قيم معاملات الثبات لمهارات الاختبار والاختبار كليًا

المهارة	معامل الفاكرونباخ
الاستنتاج	0.750
التمييز	0.828
التقويم	0.762
مقاومة الدعاية	0.734
الاختبار كليًا	0.928

يبين الجدول (5) قيم معاملات ألفا كرونباخ لمهارات الاختبار والاختبار كليًا، وجميعها كانت مرتفعة، مما يطمئن إلى أن الاختبار يتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

حساب زمن الاختبار:

تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار من خلال حساب المتوسط لزمن الانتهاء من الإجابة لأول طالبة، وآخر طالبة، ثم تم إضافة خمس دقائق؛ لقراءة تعليمات الاختبار، فأصبح الزمن المناسب هو (45) دقيقة.

معامل صعوبة الاختبار:

بعد تطبيق معادلة معامل السهولة، وجد أن معاملات السهولة تراوحت بين (016%- 80%)

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

للتأكد من تكافؤ طالبات مجموعتي الدراسة في الاختبار القبلي للقراءة الناقدة للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (6)

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للقراءة الناقدة للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
الاستنتاج	2.90	1.464	2.88	1.786	0.068	78	0.946
التمييز	3.15	1.350	3.45	1.679	0.881-	78	0.381
التقويم	2.73	1.585	3.25	2.181	1.232-	78	0.222
مقاومة الدعاية	2.78	1.476	2.85	1.642	0.215-	78	0.830
الدرجة الكلية	11.55	3.876	12.43	5.935	0.781-	78	0.437

ويبين الجدول رقم (6) أن قيم مستويات الدلالة تراوحت بين (0.222 – 0.946) وجميعها كانت أكبر من (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي للقراءة الناقدة للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق البرنامج المقترح.

رابعًا: مقياس الاتجاه نحو القراءة:

اعتمدت الباحثة مقياسًا جاهزًا؛ لمعرفة اتجاه طالبات الصف الأول الثانوي. وهو المقياس الذي بناه القطاونة (2004) لطلبة الصف العاشر في مادة القراءة، والسبب في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ذلك أن الباحثة وجدت في هذا المقياس ما يناسب قياس اتجاه عينة الدراسة الحالية؛ وذلك لما لهذا المقياس من اتصال وثيق بموضوع الاتجاه نحو القراءة، ولأن الفقرات المستخدمة فيه مناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، وما يميز هذا المقياس أنه يمتاز بالسهولة والوضوح، إضافة إلى أنه قد روعي فيها أن تكون معبرة عن تأييد موضوع الاتجاه (اتجاه إيجابي)، ومعبرة أيضًا عن رفض موضوع الاتجاه (اتجاه سلبي). وقد اختار القطاونة في مقياسه الذي بناه مقياس بيكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، متردد، لا أوافق، لا أوافق بشدة)؛ لتقدير إجابات الطلاب عن فقرات المقياس.

واعتمد القطاونة في صدق مقياسه بعرضه على ستة عشر محكمًا من أصحاب الاختصاص، وكان الهدف من ذلك إبداء ملاحظاتهم حول فقرات المقياس، من حيث مدى مناسبة الفقرات لقياس اتجاه طلبة الصف العاشر نحو القراءة وارتباط كل فقرة بالبعد الذي تنتمي إليه، ودقة صياغة الفقرات ووضوحها وتعديل ما يلزم من فقرات، واقتراح فقرات جديدة، وأخذ المقياس صورته النهائية بعد إجراء التعديلات التي طلبها المحكمون؛ لأغراض الدراسة.

صدق الاتساق الداخلي للمقياس:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمي له، وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (7)

معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبعد المنتمية لها

البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
أهمية القراءة	1	0.833**	12	0.769**
	2	0.733**	13	0.804**
	3	0.732**	14	0.807**
	4	0.829**	15	0.798**
	5	0.799**	16	0.764**
	6	0.817**	17	0.780**
	7	0.829**	18	0.824**
	8	0.713**	19	0.746**
	9	0.749**	20	0.796**
	10	0.683**	21	0.758**
	11	0.756**	22	0.759**
الاستمتاع بالقراءة	23	0.733**	31	0.816**
	24	0.801**	32	0.747**
	25	0.831**	33	0.840**
	26	0.739**	34	0.774**
	27	0.834**	35	0.798**
	28	0.874**	36	0.820**
	29	0.843**	37	0.804**
	30	0.794**		

** دالة عند (0.01)

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول (7) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمي إليها كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

جدول (8)

معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
أهمية القراءة	**0.992****
الاستمتاع بالقراءة	**0.984****

** دالة عند (0.01)

ويبين الجدول (8) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس، وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن جميع عبارات المقياس كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات المقياس:

للتحقق من ثبات المقياس تم إيجاد معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والمقياس كليًا وكانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (9)

قيم معاملات الثبات للمقياس وأبعاده

البعد	معامل ألفاكرونباخ
أهمية القراءة	0.969
الاستمتاع بالقراءة	0.960
المقياس كليًا	0.982

يبين الجدول (9) قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس والمقياس كليًا، وجميعها كانت مرتفعة، مما يطمئن إلى أن المقياس يتمتع بقدر مرتفع من الثبات.

تكافؤ مجموعتي الدراسة:

للتأكد من تكافؤ طالبات مجموعتي الدراسة في مقياس الاتجاه القبلي، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (10)

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه القبلي

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
أهمية القراءة	3.04	0.305	3.16	0.494	1.277-	78	0.205
الاستمتاع بالقراءة	2.96	0.363	3.01	0.436	0.595-	78	0.554
المقياس كليًا	3.01	0.300	3.10	0.442	1.081-	78	0.283

ويبين الجدول رقم (10) أن قيم مستويات الدلالة تراوحت بين (0.205– 0.554) وجميعها كانت أكبر من (0.05)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه القبلي، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مقياس الاتجاه قبل تطبيق البرنامج المقترح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

نتائج البحث وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار القراءة الناقدة للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار القراءة الناقدة للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية تم استخدام اختبار (ت) كما يوضح الجدول الآتي:

جدول (11)

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقراءة الناقدة للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية

المهارة	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع ايتا
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
الاستنتاج	6.25	1.391	4.85	2.259	3.337	78	0.001	0.149
التمييز	5.75	1.335	4.20	1.856	4.287	78	0.000	0.191
التقويم	6.33	1.559	4.30	2.564	4.268	78	0.000	0.189
مقاومة الدعاية	6.23	1.493	4.60	2.307	3.740	78	0.000	0.152
الدرجة الكلية	24.55	3.775	17.95	8.025	4.706	78	0.000	0.221

ويبين الجدول رقم (11) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (0.05)، وهذا يعني قبول الفرضية ويدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للقراءة الناقدة للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية، ومن المتوسطات الحسابية تبين أن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

كما بينت النتائج أن حجم الأثر كان كبيرًا إذ تراوحت قيم مربع إيتا بين (0.149 – 0.221)، وهذا يدل على وجود أثر كبير لاستخدام مدخل القراءة في تنمية مهارات القراءة الناقدة نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من تشو وآخرين (Chu,etal,2011) وفوجن وآخرين (Vaughn et al,2011) وفان (Fan,2010) ووانج (Wang,2008) وجانيم (Ganem,2008) والمشرافي (Al-Mashrafi,201) واندروز–توبو(Andrews-Tobo,2009) وعلي أكبري ونجاد (Aliabkbari&Nejad.2010)

مناقشة الفرض الأول والذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على اختبار القراءة الناقدة للمهارات الرئيسة والدرجة الكلية لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن مدخل القراءة التشاركية عمل على تحفيز الطالبات للاهتمام بقراءة الموضوع من خلال استحضار معلوماتهن السابقة عن النص المقروء، والتنبؤ بما يمكن أن يرد فيه، ويتم ذلك باتصال الطالبات بخبراتهن الأولية وربطها بالنص المقروء، وأن هذه الاستراتيجية ولدت الرغبة وشجعت الطالبات على القراءة الفعالة الناقدة وأنها أتاحت لهن فرصة التدريب على فهم النص المقروء من خلال طرح الأسئلة الذاتية على أنفسهن، ونقد وتعديل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مسار تعلمهن، وتقييم خطوات تفكيرهن، وجعلهن على وعي بعمليات التفكير التي يقمن بها، وهذا يعود إلى أهمية هذه الاستراتيجية التي تعمل على تنمية مهارات القراءة الناقدة؛ إذ إن تدريب الطالبات على الوعي بعمليات التنبؤ والاتصال بالخبرات وربطها بالنص المقروء يفتح لهن آفاقًا لسرعة اكتسابهن لهذه المهارات.

وتعزو الباحثة هذه النتائج أيضًا إلى أن مدخل القراءة التشاركية منح الطالبات فرصة التدريب على مراقبة الفهم والتعلم الذاتي المرتبط بمفهوم المراقبة الذاتية مما مكن الطالبات من تحديد فهمهن لأجزاء معينة في النص المقروء، وكذلك تدريبهن على فهم الكلمات والمفاهيم الصعبة، وتحديد الفكرة التي تستعصي على الفهم لديهن، مما ينمي عند الطالبات الرغبة والمثابرة في قراءة النصوص المختلفة؛ وذلك للوقوف على جوهر الموضوع في النص المقروء أو تحديد فكرته من خلال المناقشة الجماعية بين أفراد المجموعة؛ وذلك عن طريق تحليل الآراء والأفكار الواردة في النص المقروء ونقدها، ويتم التعامل بها في كل فقرات النص.

وتعمل هذه الاستراتيجية على تعليم الطالبات إعادة صياغة أهم النقاط باستخدام مفرداتهن كوسيلة لضمان فهمهن لما قرأنه مسبقًا لما تتمتع به هذه الاستراتيجية من خاصية تحسين مستوى فهم، وتذكر الطالبات لما سبق لهن تعلمه، وهذا يساعد الطالبات على اكتساب مهارات القراءة الناقدة.

وترى الباحثة أيضًا أن مدخل القراءة التشاركية نمَّى عند الطالبات ذاكرتهن، وذلك من خلال توليد الأسئلة فيما يتعلق بالمعلومات والأفكار الجوهرية داخل النص المقروء، مما عمل على تحسين مستوى معرفة وفهم وتذكر الطالبات لما قرأنه، ومما لا شك فيه أن طرح الأسئلة وتوليدها والإجابة عنها ونقدها داخل المجموعة له مؤشر جيد على اكتساب الطالبات لمهارات القراءة الناقدة. وهيأ مدخل القراءة التشاركية للطالبات من خلال ممارستهن لها جوًا مناسبًا لإبداء الرأي وتقبل الرأي الآخر، وجعلتهن أكثر إيجابية وتفاعلًا مع معلمتهن وزميلاتهن، وأتاحت لهن فرصة المشاركة في الحوار والمناقشة.

ومما خلصت له الباحثة أن مدخل القراءة التشاركية في طريقة تدريسه نمَّت عند الطالبات مهارات القراءة الناقدة؛ وذلك لأن التعليم التشاركي يضم مجموعة كبيرة من الاستراتيجيات التي تلائم جميع المواقف التعليمية، ويمكن تطبيقها واستخدامها في مراحل تعليمية متعددة؛ لأنها تتسم بالمرونة والجاذبية، وتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

وذهبت الباحثة إلى أن سبب فعالية مدخل القراءة التشاركية في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى الطالبات يعود إلى التنظيم الجيد في إدارة الغرفة الصفية من خلال توزيع الطالبات في مجموعات تعاونية مختلفة مما شجعهن وزاد من دافعيتهن وشد انتباههن وزيادة اهتمامهن وتشويقهن للنص المقروء، ويتم توزيع الطالبات في المجموعات بتحديد أدوار كل فرد من أفرادها ، فلكل مجموعة قائد وخبير ومعلن ومشجع ومقرر ومؤقت.

وترى الباحثة أن مدخل القراءة التشاركية يرتبط ارتباطًا وثيقًا بمهارات القراءة الناقدة؛ وذلك لأن الطالبات يستخدمن عددًا من الاستراتيجيات التي تعينهن على تحليل النص المقروء تحليلًا دقيقًا بدءًا من مرحلة ما قبل القراءة وما تتطلبه من إجراء عملية عصف ذهني للنص المقروء، ومحاولة التنبؤ بالأفكار الرئيسة أو الفرعية لذلك النص، ومراقبتهن الذاتية بدرجة فهمه وتحكمه في مسار تفكيرهن، وسعيهن للوقوف على الهدف الحقيقي للموضوع، وأخيرًا المراجعة النهائية التي تمثل تلخيصًا عامًا للنص المقروء، مع توليد الأسئلة حوله، والمتعلم في كل هذه المراحل يوظف الكثير من العمليات العقلية التي تتمثل في التحليل والتعليل والاستنتاج والتقويم وإصدار الحكم.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والضابطة في القياس البعدي على مقياس الاتجاه لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وللتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه البعدي تم استخدام اختبار (ت) على نحو ما يوضح الجدول الآتي:

جدول (12)

يوضح نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه البعدي

البعد	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري				
أهمية القراءة	4.45	0.382	3.24	0.537	11.603	78	0.00	0.633
الاستمتاع بالقراءة	4.04	0.474	3.18	0.454	8.292	78	0.00	0.469
المقياس كليًا	4.28	0.383	3.21	0.473	11.082	78	0.00	0.612

ويبين الجدول رقم (12) أن جميع قيم مستويات الدلالة كانت أقل من (0.05)، وهذا يعني قبول الفرضية ويدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه البعدي، ومن المتوسطات الحسابية تبين أن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

كما بينت النتائج أن حجم الأثر كان كبيرًا إذ تراوحت قيم مربع إيتا بين (0.469– 0.633)، وهذا يدل على وجود أثر كبير لاستخدام مدخل القراءة في تنمية الاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

واتفقت نتائج هذا الفرض مع الشهري (2012) واختلفت مع كل من الميعان(2013) والقطاونة (2004).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن مهارات القراءة التشاركية تقوم على إيجابية الطالبات في العملية التعليمية، وإيجاد بيئة صفية فاعلة ونشطة، وذلك من خلال الأسئلة التي تطرحها الطالبات لأنفسهن، وهذا يخلق جوًا انفعاليًا، مما يزيد من إثارة الدافعية المعرفية لديهن، وبذلك يصبحن أكثر قدرة على تحمل مسؤولية تعلمهن، مما يدفعهن إلى البحث والتفكير بشكل جاد، وهذا بدوره ينعكس على الجوانب الوجدانية لديهن التي تعزز في نفوسهن الاتجاه الإيجابي الفاعل نحو المادة الدراسية.

وكذلك يمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن الطالبات أصبحن أكثر قدرة على تمييز الفكرة المهمة في النص؛ وذلك بسبب الحرية القائمة على الحوار والمناقشة، ومتابعة فهمهن للنص المقروء، ولهذا أصبحن أكثر وعيًا بالجزء المفهوم وغير المفهوم من النص بطرح الأسئلة على أنفسهن وزميلاتهن، وهذا يؤدي إلى اعتماد الطالبات على أنفسهن في الوصول إلى البناء المعرفي ذي المعنى، وهذا يسهم في تنمية اتجاهاتهن الإيجابية نحو المادة الدراسية.

وترى الباحثة أن لاستخدام مهارات القراءة التشاركية أثرًا مهمًا وكبيرًا في تنمية اتجاهاتهن نحو القراءة؛ وذلك لأنها تتفق والتوجهات التربوية الحديثة، والتي جعلت من الطالبات شخصية اعتمادية على أنفسهن، وبناء قدراتهن الذاتية في التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات:

1-العمل على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين في التعليم العام نحو القراءة؛ بوصفها الوسيلة المثلى للتعلم الذاتي والمستمر، ونحو اللغة العربية وتعلمها وتعليمها بوصفها لغة الأصالة ، والدين ورمز الانتماء والهوية، والقادرة على مسايرة التطور في الحياة المعاصرة.

2- الاعتناء بإعداد معلمي اللغة العربية قبل الخدمة وفي أثنائها، وتزويدهم بكل ما هو جديد فيما يخص مهارات القراءة الناقدة سواء في مفهومها أم طبيعتها أم مهاراتها أم قياسها أم طرق تدريسها أم الاستراتيجيات الخاصة بها.

3- تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء مهارات القراءة الناقدة.

4- الاهتمام بتوظيف المعلمين في الميدان التربوي لمدخل القراءة التشاركية؛ لتنمية مهارات القراءة الناقدة.

5- الاهتمام بتنمية قدرة الطالبات على استخدام خطوات القراءة التشاركية؛ حتى يسهل فهم المقروء بالمستوى الناقد لديهن.

6- تدريب المعلمين على استخدام مدخل القراءة التشاركية في تدريس القراءة؛ لما له من أهمية في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

مقترحات الدراسة:

على ضوء نتائج الدراسة تقترح الدراسة إجراء الدراسات الآتية:

1-دراسة عن مدى تأثير نموذج القراءة التشاركية في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلاب في مراحل التعليم العام.

2-دراسة عن أثر نموذج القراءة التشاركية على تنمية المتعلمين نحو فروع اللغة العربية بالمراحل التعليمية المختلفة.

3-أثر استخدام نموذج القراءة التشاركية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية لطلاب المرحلة الثانوية.

4- برنامج قائم بالقراءة التشاركية في علاج صعوبات تعلم القراءة لدى طلاب المرحلة الابتدائية.

المراجع

أحمد، سناء (2011) .فاعليّة استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة على تنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الإبداعيّة والدافع للإنجاز لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائيّ، جامعة سوهاج، *المجلة التربوية، العدد(30)*83-144.

البلوشي، نوال سيف (2013).مستوى تمكن طلبة الصف العاشر الأساسي من مهارات القراءة الناقدة في عصر الثراء المعلوماتي، *المجلة الإمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا.4*(8). 97-110

أبو جادو، صالح محمد علي ونوفل، محمد بكر .(2007)تعليم التفكير النظرية والتطبيق .الطبعة الأولى .عمان :دار المسيرة.

الجراح، ريما علي (1997) مدى توافر الأسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الناقدة في كتب المطالعة والنصوص للصفوف الأولى من المرحلة الأساسية وممارسة المعلمين لهذه الأسئلة، جامعة اليرموك، الأردن.

الجلال، علي محمد (2004).مدى اتقان طلبة المرحلة الثانوية لمهارات القراءة الناقدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية: جامعة صنعاء.

حافظ، وحيد السيد، (2008) فاعلية استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية- دراسات في المناهج وطرق التدريس-مصر، ع(131)، 194-247.

حسنين، حسين محمد (2007)،التعلم التشاركي، عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.

حسين، السيد حسين محمد (2007). *فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية التلقي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى التلاميذ المتفوقين بالمرحلة الإعدادية العامة*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، بدمياط، جامعة المنصورة.

دعمس، مصطفى نمر (2008). استراتيجيات تطوير المنهاج وأساليب التدريس الحديثة، عمان: دار الغيداء للنشر والتوزيع.

الدليمي، طه وسعاد الوائلي (2003). اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها.ط1.عمان:دار الشروق.

سالم، محمد أحمد (2000)، مدى فاعلية التعليم الجامعي في مساعدة المتخرجين على اكتساب بعض مهارات القراءة الناقدة- *دراسات في المناهج وطرق التدريس- مصر*، ع (62)، 2-5-231.

السخني، أيمن.(2008). *تصميم برنامج تعليمي قائم على الكورت والكشف عن أثره في تنمية مهارات فهم المقروء بالمستويين الناقد والإبداعي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*" أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السليتي، فراس، مقدادي، فؤاد (2012). أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد26*(9).

سليمان، جمال سليمان (2011). برنامج قائم على مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية للنصوص الأدبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية- *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس-مصر ع (172)*.

السيد، هدى وزير(2012). فاعلية استخدام استراتيجية القبعات الست في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الأول الثانوي- *مجلة القراءة والمعرفة- مصر(102)*، 38-57.

الشربيني، فوزي، الطنطاوي، عفت(2001). *مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الشهري، محمد هادي (2012). *فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي*. "أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى- مكة.

صدقي، فارس صالح (2000). *أثر القراءة الناقدة في التعبير الكتابي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.

الظفيري، محمد دهيم (2006). فعالية برنامج مقترح في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب كلية التربية جامعة الكويت تخصص اللغة العربية دراسة تجريبية- *مجلة القراءة والمعرفة-مصر، (51)*، 58 -59.

عبد الحميد، أماني حلمي(2001). أثر إستراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات القراءة الناقدة واكتساب أنماط السلوك التعاوني وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، *مجلة القراءة والمعرفة، ع(12)*.

عبد الحميد، عبدالله (2000).فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي.*مجلة القراءة والمعرفة .مصر (2)* 231-231.

فهمي، إحسان عبد الرحيم (2003). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي، *مجلة القراءة والمعرفة-مصر، ع(23)*، 115-157.

القطاونة، سامي(2004). *بناء برنامج تعليمي محوسب في القراءة الناقدة لطلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن وقياس فاعليته في القراءة واتجاهاتهم نحوها*. رسالة دكتوراه جامعة عمان العربية. عمان، الأردن.

لافي، سعيد عبد الله .2012) *القراءة وتنمية التفكير* .الطبعة الثانية .القاهرة : عالم الكتب

مفلح، غازي (2004) *فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الأول الثانوي العام دراسة تجريبية في مدارس محافظة القنيطرة بأساليب تدريسية متنوعة* .رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.

موسى، محمد محمود (2001) فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي مهارات القراءة الناقدة- *دراسات في المناهج وطرق التدريس- مصر، ع (74)*،13-80.

الميعان، هند أحمد (2013).أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف السابع بدولة الكويت.*مجلة الدراسات التربوية والنفسية-جامعة السلطان قابوس* ص.244-254

الناصر، حسن (2001). القراءة وآليات التفكير اللغوي في المرحلة الابتدائية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية (1)* 180-210.

النصار، صالح وأبو هاشم، سالم ومحمد (2006).الدافعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية والمعرفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة *مجلة كلية التربية. عين شمس*، العدد الثاني، الجزء الرابع.

Abdelhamid, Amani Helmy (2001) The impact of cooperative learning strategy on the development of critical reading skills and the acquisition of cooperative behavior patterns and the survival of the impact of learning among students in the third grade preparatory, *Journal of Reading and Knowledge, (12)*.

Abdul Hamid, Abdullah (2000). *Effectiveness of specific cognitive strategies in the development of some of the higher skills of reading comprehension among students in the first grade of secondary education*.

Ahmed, Sana. (2011). Effectiveness of the use of multiple intelligences on the development of critical reading skills, creative writing and motivation for achievement in sixth grade students, Sohag University, *Educational Journal*, No. (30) .144-83

Al-Balushi, Nawal Saif (2013). A level that enabled the students of the tenth grade of critical reading skills in the age of information richness, *American Journal of Science and Technology*. 97-110

Al-Dhafiri, Mohammed Dheim (2006) The Effectiveness of a Proposed Program in the Development of Critical Reading Skills in the Students of the Faculty of Education, Kuwait University, Arabic Language Specialization, Experimental Study, Journal of Reading and Knowledge, Egypt, (51), 58-59

Al-Jalal, Ali Mohammed, (2004). *Master of secondary students of critical reading skills*. Unpublished doctoral thesis, Faculty of Education: Sana'a University

AL-jarah Remi Ali(1997) *The availability of questions related to critical reading skills in reading and text books for the first grades of the basic stage and teachers' practice of these questions*, Yarmouk University, Jordan

Al-Katouni, Sami (2004). *Building a computerized educational program in critical reading for students of the tenth grade in Jordan and measuring their effectiveness in reading and their attitudes toward them*. PhD thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Bremer , C., Vaughn, S., Clapper, A. & Kim, A. (2002). Collaborative Strategic Reading (CSR): Improving Secondary Students' Reading Comprehension Skills. Research to Practice Brief: *Improving Secondary Education and Transition Services through Research*, 1 (2), 1-8.

CheLaha, Y& Hashimb, N. (2014). *The Acquisition of Comprehension Skills among High and Low Achievers of Year 4 to 6 Students in Primary School, Social and Behavioral Sciences*, 114: 667 – 672

Fahmi, Ihsan Abd al-Rahim (2003) Effectiveness of the meta-knowledge strategy in the development of critical reading skills among first-grade secondary students, *Reading and Knowledge Magazine, Egypt*, p. 23, 115-157.

Fan.Y.(2010).The effective of comprehension strategy instruction On EFL learners comprehension. *Asisan school science, 6*(9),19-29.

Flemming, L. (2002). *Reading for Results, Boston: Houghton Mifflin Company*.

Ganem.C.(2008)Impact of Collaborative strategy on Language skills development in Spain. *Spanish Edu Quarterly,3*(6):56-189.

Ghorab, M. (2013). *A Suggested Program Based on Picture Reading Strategy to Improve English Reading Comprehension Skills among Seventh Graders in Palestine* (Unpublished Master thesis). The Islamic University of Gaza, Palestine.

Parlindungan Pardede (2012*), Developing Critical Reading in The Efl Classroom, University Kristen Indonesia*, www.teachinglish.org.uk.

Grab,W.(2009).Reading in a Second Language:Moving from Theory to Practice.Cambridge:Cambridge University Press.

Graham, S. (2008). ListeninG Comprehension: The Learners'Perspective:An International .*Journal of Educational Technology and Applied Linguistics,34*(2):165-182.

Hafez, Wahid El Sayed, (2008) *The effectiveness of the map map strategy in the development of critical reading skills among high school students - Studies in Curricula and Teaching Methods* - Egypt, p (131), 194-247.

Hopps, M. (2005). "Enhancing main idea comprehension for student with learning problem: The Role of Summarization Strategy and Self-Monitorin Instruction". *Journal Of Special. Education. 34*(3). 127-140.

Johnson, D. & Johnson, R. (2005). *Cooperative learning: What special educators need to know. Retrieved: June 15, 2016. From* : http://www.learner.org

Klingner,J.(2011).*Improving Reading Comprehension with Collaborative Strategic Collaborative Strategic (CSR) .University of Colorado*.

Klingner,J.(2010). *Improving Reading Comprehension with Collaborative Strategic Collaborative strategic(CSR)* University of Colorado.

Klinger.J,.&Vaughn .S.(1998). *Using collaborative strategic rading Teaching Exceptional Exceptional Children.30*(6),32-37

AL-Roomy, M. (2013). *An Action Research Study of Collaborative Strategic Reading in English with Saudi Medical Students* (Unpublished PhD. Thesis). University of Sussex, UK

Al-saied. Hoda Wazir (2012) The Effectiveness of Using the Six Caps Strategy in Developing critical Reading Skills for First Year Secondary Students - *Reading and Knowledge Magazine - Egypt (102*), 38-57.

Al-Saliti, Firas, Makdadi, Fouad (2012). *The impact of an educational program based on the functional approach in improving critical reading skills among the ninth grade students in Jordan*.

Al-Shahry, Mohamed Hadi (2012). *Effectiveness of a program based on the use of reading activities in the development of reading comprehension skills and towards them in the sixth grade students*. "Dissertation unpublished thesis, University of Umm al-Qura-Makkah.

Al-Mayaan, Hind Ahmed. (2013). *The impact of the use of the strategy of cross-learning on the reading comprehension and the trend toward reading among seventh grade students in Kuwait. Educational and Psychological Studies* Series - Sultan Qaboos University, pp. 244-254

Al-Nasser, Hassan, (2001). Reading and mechanisms of linguistic thinking in the primary stage, *Journal of Educational and Psychological Sciences (1)* 180-210

Al-Nassar, Saleh, Abu Hashim, Salem and Muhammad (2006), motivation and its relation to some personal and cognitive variables among middle school students, *Journal of Faculty of Education*, Ain Shams.

Al-Souhani, Ayman (2008) *"Design of an educational program based on the Court and its impact on the development of reading comprehension skills at the critical and creative levels of the students of the tenth grade basic*" unpublished doctoral dissertation. Yarmouk University. Jordan.

Anderson, N. J. (2003). "Metacognitiv Reading trategies Increase *L2* Performance, *The Language Teacher Online, 27*(7): 1-3.

Andrews-Tobo,R.(2009). *Co-teaching in Urban middle school classrooms: impact for Students With disabilities in reading, math , and English Language Arts Classrooms* .Phd dissertation Capella University- Georgia.U.S.A.

Aliakari,M,&Nejad,A(2010). Implementing a Co-Teaching Model for Improving EFL learners'Grammatical Proficiency. Paper presented to the *international conference for ICT language learning Tehran March,2010*.

Al Mashrafi, s,(2012). Effect of Collaborative Strategic Reading on Omani EFL Students Reading Performance.In:*2ndInternational Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (FLTAL'12).4-6May*.

Boardman, A., Buckley, P., Maul, A.& Vaughn,S.(2015). The relationship between implementation of Collaborative Strategic Reading and student outcomes for adolescents with disabilities. Reading and Writing: *An Interdisciplinary Journal, 28* (9), 1257-1283.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Klingner,J,Sharon.V,&Alison,B.(2007).Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties .*New York:The Guildford Press*.

Mihamad,E.(2012) .*Using inference skills to develop some critical reading skills for prospective teachers*. Unpublished. Master Thesis, Faculty of education. Suez Canal University(Egypt).

Mohammed, Hussein (2007), *Effectiveness of a proposed program based on receiving theory in the development of critical reading skills of students in the general preparatory stage*, unpublished PhD thesis, Faculty of Education, Damietta, Mansoura University.

Mousa, Mohamed Mahmoud (2001) *The Effectiveness of Collaborative Learning on the Acquisition of First Grade Students in Critical Reading Skills - Studies in Curricula and Teaching Methods* - Egypt, p. 74, 13-80.

Muflih, Ghazi (2004). *Effectiveness of a training program in the development of critical reading skills among the students of the first grade of secondary school. Experimental study in the schools of Quneitra governorate in a variety of teaching methods*. PhD thesis, Faculty of Education, University of Damascus

Nasser, Hassan, (2001). Reading and mechanisms of linguistic thinking in the primary stage, *Journal of Educational and Psychological Sciences (1)* 180-210

Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Pub.

Palincsar, A.S., & Brown, A.L. (1984). "Reciprocal Teaching of Comprehension-fostering and Comprehension-monitoring *Activities. Cognition and Instruction, Vol. 2*, pp. 117-175.

Salem, Mohamed Ahmed (2000), *The Effectiveness of University Education in Helping Graduates to Acquire Some Critical Reading Skills - Studies in Curriculum and Teaching Methods* - Egypt, p. 62, 2-5-231.

Schmitt, Maribeth (1990). A Questionnaire to Measure Children's awareness of Strategic Reading Processes, *The Reading Teacher, Vol. 43*, No.7, pp. 454-461

Sidqi, Fares Saleh (2000) *The Impact of Critical Reading on Written Expression*, Unpublished Master Thesis, University of Jordan, Amman

Sulaiman, Jamal Sulaiman (2011). A program based on the introduction of strategic cooperative reading of literary texts for the development of literary taste skills among high school students - *Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods - Egypt (172)*.

Standish, L.G. (2005). *The effects of Collaborative Strategic Reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students' persuasive writing and attitudes*. Phd dissertation, University of Maryland at College Park, United States- Maryland. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses: Full Text. Publication No. AAT 3175158)

Wang, F. (2008). Motivation and English Achievement: An Exploratory and Confirmatory Factor Analysis of a New Measure for Chinese Students of English Learning. *North American Journal of Psychology, 10* (3), 633-646.

Vaughn, Sharon; Klinger, *Janette & Bryant, Diane (2001):Collaborative Strategic Reading as a means to Enhance peer-Mediated Instructions for Reading Comprehension and content Area Learning, Remedial and Special Education*, Vol. 22, No.2, pp:66-74.

Vaughn, S., Klingner, J., Swanson, E., Boardman, A., Roberts, G., Mohammed, S.& Stillman - Spisak, S. (2011). Efficacy of Collaborative Strategic Reading with Middle School Students. *American Educational Research Journal, 48* (4), 938–964.

Zainol Abidin, M. (2012). Collaborative Strategic Reading (CSR) within Cognitive and Meta-cognitive. Strategies perspectives. International *Journal of Humanities and Social Science, 2* (3), 192-

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Effectiveness of a Program Based on Collaborative Reading Approach for Developing Critical Reading Skills and Inclination towards Reading among First Year Secondary School Female Students

Rola Naeem saleem Hasan

Shakra University

Submitted 22-01-2018 and Accepted on 14-03-2018

Abstract: This study aimed at building a program based on Collaborative Reading approach and Inclination towards reading ,and to Evaluate its efficiency on developing critical reading skills and inclination towards reading among first year secondary school female students. To achieve the study objectives, the researcher prepared a suitable list for the sample contained critical reading skills. Tools for data collection were a test designed to assess critical reading skills in addition to, the researcher built a program based on Collaborative Reading approach, and she used a ready scale for assessing inclination for reading. The sample subjects were(8) students divided into two groups: a controlled one included (40) students who were instructed by traditional methods while the experimental group (42) was taught by using Collaborative Reading approach. Then pre/post tests were conducted to all the sample subjects to assess critical reading skills, also the scale for assessing inclination towards reading was applied. The results revealed that there were statically significant differences at a (=0.05) between the mean scores of the controlled group and those of the experimental one on the critical reading skills post –test, and inclination towards reading post application of the scale in favor of the experimental group. According to the findings, the study suggests many recommendations.

Keywords: Collaborative Reading approach, critical reading skills, inclination towards reading

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م

علي بن سعد بن مطر الحربي

كلية التربية – جامعة شقراء

قدم للنشر 1439/5/22هـ - وقبل 1439/6/27هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى تطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م . ولتحقيق هذا الهدف تم تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة ، وقد بلغ عدد المفاهيم العلمية الرئيسة بالكتب الستة (483) مفهومًا، كما تم تحليل رؤية المملكة 2030م، بحسب المفاهيم العلمية الرئيسة ، وبلغ عدد المفاهيم العلمية (125) مفهومًا علميًا، ومن أهم نتائج الدراسة:

1-بلغت نسبة توزيع المفاهيم العلمية لبعد (مجتمع حيوي) (37%) وهي النسبة ذاتها التي حظي بها بُعد (اقتصاد مزدهر) ، في حين كانت النسبة الأقل لبعد (وطن طموح) إذ بلغت نسبة المفاهيم العلمية (26%)، وبالنسبة لتوزيع المفاهيم على محاور الأبعاد فقد تركزت النسبة الأكبر على محور (حكومته فاعلة)،في حين كان المحور الأقل هو (مواطنه مسؤول).

2-بلغت نسبة تضمين كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للمفاهيم العلمية الواردة برؤية المملكة 2030م (39%) فقط وهي نسبة بسيطة ، وبلغت نسبة تضمين المفاهيم بُعد (اقتصاد مزدهر) (54%)، وأعقب ذلك بعد (مجتمع حيوي) بنسبة تضمين (37%) ، ثم بعد (وطن طموح) بنسبة تضمين (36%) ، وبخصوص تضمين المفاهيم على أبعاد المحاور فقد جاء في المقدمة محور (استثماره فاعل) بنسبة تضمين (67%) ، وكان الأقل محور (تنافسية جاذبة) بنسبة تضمين (صفر%) . وقدمت الدراسة مقترحات عملية لتطوير كتب العلوم بحسب طبيعة المفاهيم العلمية برؤية المملكة 2030م.

الكلمات المفتاحية: تطوير، العلوم، المرحلة المتوسطة، المفاهيم العلمية، رؤية 2030م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مقدمة:

تعمل رؤية المملكة العربية السعودية 2030م على ربط أصالة المجتمع بحاضره المزدهر ومستقبله الطموح، تلك الرؤية التي تمثل نقطة تحول احترافية – إن جاز التعبير– في تاريخ المملكة العربية السعودية، والتي أعدها مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برئاسة ولي العهد سمو الأمير محمد بن سلمان، إذ تمتد آفاق الرؤية في ثلاثة أبعاد تمثل رؤية شاملة متكاملة وهي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر، ووطن طموح(رؤية المملكة ،2030م)، وبينت الرؤية صراحة أنها تُعول على التعليم وبصورة مباشرة في إنجاز أهداف تلك الرؤية؛ فتؤكد الرؤية على مواصلة الاستثمار في التعليم وتزويد الوطن بالمهارات والمعارف اللازمة لوظائف المستقبل، كما يبين الزهراني (2017م) أنه تحت عنوان (تعليم يُسهم في دفع عجلة الاقتصاد) هدفت الرؤية إلى سد الفجوة بين مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل، وتطوير التعليم العام وتوجيه الطلاب نحو البدائل المهنية والوظيفية بالشكل المناسب، وتأمين وسائل علمية للانتقال بين المسارات العلمية المختلفة، وأن يصل طلاب المملكة العربية السعودية إلى المراكز المتقدمة في الاختبارات الدولية، وتطوير محتوى المناهج بالوجه الذي يركز على المهارات، ويعمل على تطوير شخصية المتعلم، ورعاية المواهب، وإنشاء المنصات التي تعني بالموارد البشرية في القطاعات المختلفة، وتطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار تعليمي، ويُصاحب تلك التوجهات المتابعة المستمرة لمخرجات التعليم بغرض تحسينها وتوجيهها بوجه دائم، ولا تغيب التكنولوجيا عن ذلك من خلال إنشاء قواعد البيانات التتبعية لرصد الحركة التعليمية للطالب منذ مرحلة الطفولة المبكرة وحتى مراحل انتهاء التعليم.

وإذا كانت رؤية المملكة 2030م بهذا الطموح وتعتبر أن التعليم أداة فاعلة في إنجاز أهدافها، فيبدو من المنطقي بل ومن الضروري أن تكون هناك تغيرات وتحولات واضحة في منظومة التعليم بالوجه الذي يؤهل تلك المنطومة للتوافق مع رؤية 2030م، ولا يتوقف هذا التطوير عند مرحلة تعليمية معينة أو مُكَون معين من مكونات تلك المنظومة، وهذا ما تبينه نتائج الدراسات والأدبيات وطيدة الصلة، فتشير نتائج دراسة القحطاني (2017) أن مرحلة رياض الأطفال بحاجة إلى تطوير في المكونات الإدارية والفنية والبشرية والمادية للتوسع بغرض التوافق مع متطلبات رؤية المملكة 2030م، كما تشير دراسة الزهراني (2017) إلى أن المعلمين يرون أن إسهامهم الفاعل في تحقيق رؤية المملكة 2030م يتطلب تغييرات في المحتوى والأدوار والمهام وأساليب التقويم والمسؤوليات بشكل منظومي، وفي السياق ذاته تبين دراسة العريفي والشهري (2017) ضرورة تعديل في أدوار القيادات التعليمية على مختلف القطاعات لتحقيق أهداف المنظمة المتعلمة (رؤية مستقبلية 2030م)، ولا يتوقف مُتطلب التطوير للتوافق مع رؤية المملكة 2030م على التعليم العام وحسب، بل يمتد ذلك التطوير إلى منظومة التعليم العالي من خلال تطوير نظم القبول بالجامعات والتخصصات الأكاديمية العلمية والتأهيل المتسق مع احتياجات سوق العمل والتطوير النوعي البحثي وتحقيق مضمون اقتصاد المعرفة (الصلاحي،2017؛ البراهيم،2017؛ السلطان،2017؛ مشاط،2017).

وإذا كان العرض السابق مفاده ضرورة إحداث تطوير واضح لمكونات المنظومة التعليمية للتوافق مع رؤية المملكة 2030م؛ لذا يعتقد الباحث أن هناك حاجة واضحة إلى دراسات نوعية عن الكيفية التي ينبغي أن يتم بها التطوير والتحديث لمكونات المنظومة التعليمية؛ فغالبية الدراسات التي تمت في هذا الشان قدمت منظورًا أو إطارًا عامًا لتطوير مكونات المنظومة التعليمية، وعلى هذا فإن الدراسة الحالية تحاول بشكل إجرائي أن تقدم رؤية لتطوير محتوى مناهج علوم المرحلة المتوسطة بما يتوافق مع رؤية المملكة 2030م، فمن المؤكد أن المناهج ذات الطبيعة العلمية العملية، ومنها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العلوم بطبيعة الحال تعدُّ مُرتكزًا رئيسًا لتطور المجتمعات خاصة في الجانب الصناعي والتكنولوجي والاقتصادي.

وتعمل الدراسة الحالية على تطوير محتوى مناهج علوم المرحلة المتوسطة من خلال التركيز على جانب المفاهيم العلمية وفق رؤية المملكة 2030م، على اعتبار أن الرؤية تضمنت مفاهيم علمية نوعية مثل (التجارب التفاعلية، جودة الحياة، السحابة الإلكترونية الحكومية، منصات رقمية، التطبيقات الذكية، المناطق اللوجستية، البنية التحتية الرقمية، تواصل لوجستي، التحول الرقمي) والتي لم تكن محلًا للتضمين والتناول في محتوى مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة وذلك من خلال تحليل أولي عمل عليه الباحث، مما يبرر أهمية العمل البحثي النوعي عن كيفية تطوير محتوى مناهج العلوم وفق رؤية المملكة 2030م في جانب المفاهيم العلمية، وتكتسب المفاهيم العلمية قيمة خاصة على اعتبار أن المفاهيم العلمية تمثل المرتكز الرئيس في اكتساب المتعلم للعلاقات والقوانين العلمية ومن ثم القدرة على التعامل مع التطبيقات وطيدة الصلة بهذه المفاهيم (Van ; Sahin, 2008 Rooij, 2009)، وأبعد من ذلك فإن بناء العقلية العلمية للمتعلم يتوقف بدرجة كبيرة على تمكنه من تلك المفاهيم العلمية وإدراك العلاقات البينية بين هذه المفاهيم، ومن ثم القدرة على توظيفها في المهارات والتطبيقات الحياتية المختلفة (English, et al, 2013)، وتشير نتائج الدراسات الخاصة بمحتوى مناهج العلوم بالتعليم العام في إصدارها المتطور بالمملكة العربية السعودية إلى حاجة المحتوى للتطوير المستمر خاصة في ظل وجود قصور في استيعاب المتعلمين للمفاهيم العلمية محمد (2015)،وربما يرجع ذلك إلى طبيعة مستوى انقرائية كتب العلوم وقدرات المتعلمين على استيعاب المفاهيم والسياق العلمي للمحتوى الربعي وعبد المجيد (2010)، وتبين نتائج دراسة العتيبي (2013) حاجة المحتوى للتطوير في جانب القيم العلمية؛ وعليه فإن تطوير المفاهيم بحسب رؤية المملكة سينصب بالتأكيد حول اكتساب المتعلمين للقيم العلمية المتوافقة مع مضمون تلك الرؤية، ويتوافق ذلك التوجه مع نتائج دراسة المزيني (2017) التي تبين حاجة كتب العلوم لتطوير مضمونها بما يتوافق مع الذكاءات المختلفة والمتميزة للمتعلمين ، وجدير بالذكر أن رؤية المملكة 2030م تركز على التفريد الخاص بقدرات المتعلمين ومهاراتهم الشخصية وتأهيلهم المهني المستقبلي وفق مسارات ذات طبيعة مرنة في التحول والانتقال بينها، كما تشير نتائج دراستي بوقس (2011) والرويشي (2017) إلى حاجة كتب العلوم للتطوير بحسب مفاهيم التربية الصحية والتربية الوقائية الخاصة بأخطار الطرق، وفي الوقت ذاته تولي رؤية المملكة 2030م جانب الخدمات الصحية والوقائية أولويات مهمة ومعتبرة.

ويرى الباحث أنه علاوة على نتائج الدراسات التي تبرر حاجة تطوير محتوى كتب العلوم للتوافق مع الرؤية فإنه يمكن إضافة مبررات أخرى مهمة من خلال استقراء مضمون الرؤية ذاتها ومنها : أنه مع الاعتراف بقيمة التطوير الذي حدث في مناهج العلوم بالمملكة العربية السعودية من خلال السلسلة المطورة التي تمت بالتعاون مع الناشر العالمي (ماجروهيل) وفق توجيه المقام السامي الكريم رقم 7544/م ب وتاريخ 1427/10/22هـ فإن المحور الأول الرئيس لرؤية المملكة 2030م والمتمثل في مجتمع حيوي والذي يعكس الخصوصية الثقافية وعراقة المجتمع السعودي يبين ضرورة تطوير المحتوى للتوافق مع هذه الرؤية، خاصة إذا أُخذ بعين الاعتبار أن المجتمع السعودي يتصف مقارنة بغيره بقوة أحد أهم مكونات الثقافة فيه وهو الدين، ويُعد هذا المُكوِّن العامل الرئيس المحدد لكل التشريعات والعلاقات الرسمية وغير الرسمية، وهو مصدر المعايير الاجتماعية، وهو الأمر الذي ينعكس على نمط التفكير والشخصية على المستوى الفردي والاجتماعي، كما ينعكس على مقاومة التغيير لبعض المظاهر الاجتماعية (الرويتع، 1422هـ؛ السلومي،2012)، كما أن مرتكزات رؤية المملكة 2030م وتوجهاتها تحتاج متعلمين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ذوي خبرات علمية بشكل واضح فقد كان للقطاع الصناعي نصيب واضح في رؤية المملكة 2030م؛ باعتبار أنه أحد أكثر مصادر التنمية الاقتصادية أهمية، وأحد ركائز تنويع مصادر الدخل للاقتصاد، والاهتمام بالطاقة ومصادرها والطاقة المتجددة والاستثمار في الجانب التقني المعلوماتي من خلال المنصات المتخصصة بالشكل الذي يستوعب الطاقة البشرية للشباب السعودي، ويُسهم في تنمية الاقتصاد (عبد الفتاح،2017؛ الشلهوب،2017؛ القبلان والزهري،2017؛ الرباعي وابن الطبيب،2017)، وهنا يبرز الدور المهم لتطوير مناهج العلوم وما تقدمه من مفاهيم علمية، إذ يشير جاكوبسون وآخرون (Jacobson et al., 2016) إلى أن التوظيف الأمثل للمفاهيم العلمية ينبغي أن يرتبط بالتطبيقات الصناعية والتكنولوجية القائمة في المجتمع، وهو الأمر الذي يوضح مجددًا قيمة توافق المفاهيم العلمية في التعليم العام مع رؤية المملكة2030م.

مشكلة الدراسة:

من خلال ما سبق عرضه يتضح أن التحول الشامل الذي ترتكز عليه رؤية المملكة 2030م يفرض تحولات نوعية على منظومة التعليم في كل مراحلها ومكوناتها ، ويكتسب تطوير مناهج العلوم ومقرراتها الدراسية قيمة خاصة في هذا التطوير على اعتبار أن رؤية المملكة ذات طبيعة اقتصادية وصناعية وعلمية وتكنولوجية وتقنية معلوماتية خاصة، ومن ثم فإن مقررات مناهج العلوم وما تقدمه من مفاهيم علمية بحاجة إلى التطوير المستمر لكي تتوافق مع المضمون العلمي لرؤية المملكة العربية السعودية 2030م، وذلك إذا أخذ في الاعتبار أن المناهج ذات الطبيعة العلمية العملية ومنها العلوم بطبيعة الحال تعدُّ مُرتكزًا رئيسًا لتطور المجتمعات في الجانب الصناعي والتكنولوجي والعلمي، ونظرًا لحداثة رؤية المملكة 2030م والتي تم طرحها في العام 2016م، فتبدو الحاجة مهمة للبحوث العلمية الخاصة لتطوير مناهج العلوم لكي يتوافق محتواها مع المضامين الخاصة بالمفاهيم العلمية برؤية المملكة 2030م هذا من جانب، ومن جانب آخر تشير نتائج الدراسات إلى وجود أوجه قصور في مضامين المفاهيم العلمية وانقرائيتها؛ ومن ثم فإنه من المناسب أن يتم تطوير تلك المفاهيم وبالوجه الذي يخدم رؤية المملكة 2030م بحيث تكتسب تلك المفاهيم القيمة الوظيفية المناسبة، وعلى هذا يتحدد السؤال الرئيس للدراسة الحالية في التساؤل الآتي: كيف يُمكن تطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما المفاهيم العلمية المتضمنة بكتب العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
2. ما المفاهيم العلمية المتضمنة برؤية بالمملكة العربية السعودية 2030م؟
3. ما مدى تضمين المفاهيم العلمية المتضمنة برؤية 2030م في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟
4. ما مقترحات تطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م؟

أهداف الدراسة:

1. التحديد العلمي الدقيق للمفاهيم العلمية المتضمنة بكتب العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.
2. التحديد العلمي الدقيق للمفاهيم العلمية المتضمنة برؤية المملكة العربية السعودية 2030م
3. تحديد نسب تضمين المفاهيم العلمية المتضمنة برؤية 2030م في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية لكل صف دراسي، وللمرحلة كاملة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. تقديم آليات عملية لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

أهمية الدراسة:

1. دعم أهداف رؤية المملكة 2030م من خلال الرؤية العلمية التي تقدمها الدراسة الحالية لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بما يتوافق وتلك الرؤية.

2. دعم توجهات القائمين على تطوير التعليم في تقديم البرامج والأهداف الاستراتيجية النوعية الخاصة بتطوير التعليم بما يتوافق مع تطلعات رؤية 2030م.

3. توجيه جهود العاملين على تطوير مناهج العلوم بالمملكة العربية السعودية نحو منظور معاصر ومهم خاص بالتطوير طبقًا لرؤية 2030م ومن خلال نتائج بحثية علمية.

4. تقديم نموذج علمي لتطوير مناهج العلوم بحسب رؤية 2030م يُمكن أن يمثل نموذجًا يُحتذى به لتطوير المناهج الدراسية المختلفة أو في مكونات أخرى من مكونات المنظومة التعليمية.

5. توجيه اهتمامات الباحثين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم إلى العمل على الدراسات والبحوث النوعية الخاصة بدراسة مضامين التطوير والتعديل في منظومة المناهج الدراسية وفق رؤية المملكة 2030م.

6. إبراز القيمة الوظيفية لمفاهيم كتب العلوم بالمملكة في التوافق مع الخطط التطويرية والمستقبلية للمجتمع خاصة وأن جانب القيمة الوظيفية لم يكن محل اهتمام واضح ومباشر للدراسات السابقة.

حدود الدراسة:

1. تحليل كتب العلوم في مراحل التعليم العام، ويتحدد في هذه الدراسة كتب المرحلة المتوسطة.

2. تحليل محتوى كتب العلوم ويقتصر التحليل في هذه الدراسة على المفاهيم العلمية الأساسية.

3. تحليل محتوى رؤية المملكة 2030م ويشمل المحاور والتوجهات والالتزامات الخاصة بالرؤية.

مصطلحات الدراسة:

1. رؤية المملكة 2030م: تُعرف الدراسة الحالية رؤية المملكة العربية السعودية 2030م بأنها "التخطيط الوطني للمملكة العربية السعودية حتى عام 2030م بصورة شاملة وإجرائية عبر ثلاثة أبعاد رئيسة وهي: المجتمع الحيوي والاقتصاد المزدهر والوطن الطموح، وينطوي كل بعد على مجموعة من المؤشرات والبرامج والالتزامات التي تم صياغتها وإعدادها من قبل مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية برئاسة ولي العهد السعودي سمو الأمير محمد بن سلمان في العام 2016م".

2. المفهوم العلمي: بالرجوع إلى الدراسات والأدبيات وطيدة الصلة (Laxman & Chin.2011؛ 2016 Öztürk,، Yager & Koc ,2016؛) يُعرف الباحث المفهوم العلمي بأنه"(صورة أو فكرة ذهنية تربط بين فكرتين أو ظاهرتين أو حقيقتين أو أكثر ويمكن تعريفه بصورة موجزة تبين خصائصه الأساسية المميزة والمحددة له بدقة).

إجراءات الدراسة:

1. تحليل المفاهيم العلمية بكتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية مع التحقق من مؤشري الصدق والثبات.

2. تحليل المفاهيم العلمية برؤية المملكة العربية السعودية 2030م مع التحقق من مؤشري الصدق والثبات.

3. تحديد مدى تضمين المفاهيم العلمية الخاصة برؤية المملكة العربية السعودية 2030م في كتب العلوم بالمرحلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المتوسطة ، ويتم هذا التحليل بصورة تفصيلية لكل صف دراسي.

4. اقتراح آلية لكيفية تطوير المفاهيم العلمية الخاصة برؤية المملكة 2030م، ضمن محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة.

الإطار النظري للدراسة

المحور الأول: رؤية المملكة العربية السعودية 2030م

أولا: الإطار العام لرؤية المملكة 2030:

استنادًا إلى محتوى رؤية المملكة 2030م أمكن للباحث أن يستخلص مضمون الرؤية على النحو الآتي:

البعد الأول: مجتمع حيوي

وتستهدف الرؤية خلال هذا البعد بلوغ مجتمع يعتز بهويته الإسلامية والعربية، وتراثه الثقافي ويبلغ جودة الحياة من خلال التوجهات الآتية:

- نحيا وفق مبادئنا الإسلامية.
- نسخر طاقاتنا وإمكاناتنا لخدمة ضيوف الرحمن.
- نعتز بهويتنا الوطنية.
- الالتزام بالقيم الراسخة.
- ندعم الثقافة والترفيه.
- نعيش حياة صحية.
- نطور مدننا.
- نحقق استدامة بيئية.
- التزامات البيئة العامرة.
- نهتم بأسرنا.
- نبني شخصيات أبنائنا.
- نمكن مجتمعنا.
- نرعى صحتنا.
- الالتزام بالبنيان المتين.

البعد الثاني : اقتصاد مزدهر.

وتستهدف الرؤية خلال هذا البعد بلوغ نهضة اقتصادية عالمية مرموقة تقوم على الصناعات الحديثة والاستثمارات والتكنولوجيا والتقنية المعلوماتية من خلال التوجهات الآتية:

- نتعلم لنعمل.
- ندعم منشآتنا الصغيرة والمتوسّطة والأسر المنتجة.
- ننمي فرصنا.
- نستقطب الكفاءات التي نحتاج إليها.
- الالتزام بالفرص المثمرة.
- نعظم قدراتنا الاستثمارية.
- نطلق قطاعاتنا الواعدة.
- نخصص خدماتنا الحكومية.
- الالتزام بالاستثمار الفاعل.
- نحسن بيئة الأعمال.
- نعيد تأهيل المدن الاقتصادية.
- نؤسس مناطق خاصة.
- نرفع تنافسية الطاقة .
- الالتزام بالتنافسية الجاذبة.
- ننشئ منصة لوجستية متميزة.
- نتكامل إقليمياً ودولياً.
- ندعم شركاتنا الوطنية.

البعد الثالث : وطن طموح

وتستهدف الرؤية من خلال هذا البعد وضوح الرؤية المؤسسية للدولة والرؤية الخاصة بالمواطن نحو المستقبل وبنائه من خلال التوجهات الآتية:

- ننتهج الشفافية.
- نحافظ على مواردنا الحيوية.
- نتفاعل مع الجميع.
- ندعم المرونة.
- نلتزم بكفاءة الإنفاق وبالتوازن المالي.
- التزامات (حكومته فاعلة).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- نتحمل المسؤولية في حياتنا.
- نتحمل المسؤولية في أعمالنا.
- نتحمل المسؤولية في مجتمعنا.
- التزامات (مواطنه مسؤول).

(رؤية المملكة2030م،2016).

ويرى الباحث أن الأبعاد التي قدمتها الرؤية وتوجهاتها قد اتسمت بالشمولية للتعبير عن عراقة المجتمع السعودي وهويته المتميزة ، فضلاً عن تطلعات اقتصادية مرموقة من خلال مسؤولية حكومية وشخصية للمواطن.

ثانيًا: أهداف رؤية المملكة 2030م:

من خلال استقراء مضمون رؤية المملكة 2030م، وما تنشده من أهداف يلخص الباحث هذه الأهداف في توجهات ثلاثة:

1) أهداف مجتمعية:

- زيادة الطاقة الاستيعابية لاستقبال ضيوف الرحمن المعتمرين من (8) ملايين إلى (30) مليون معتمر.
- تصنيف (3) مدن سعودية بين أفضل (100) مدينة في العالم.
- رفع إنفاق الأسر على الثقافة والترفيه داخل المملكة من (2.9%) إلى (6%).
- رفع نسبة ممارسي الرياضة مرة على الأقل أسبوعياً من (13 %) إلى (40)% .
- الارتقاء بمؤشر رأس المال الاجتماعي من المرتبة (26) إلى المرتبة (15).
- زيادة متوسط العمر المتوقع من (74) إلى (80) عاماً.
- رفع نسبة مشاركة المرأة في سوق العمل من (22%) إلى (30%).
- الوصول إلى (1) مليون متطوع في القطاع غير الربحي سنوياً مقابل (11) ألفًا الآن.
- رفع نسبة مدخرات الأسر من إجمالي دخلها من (6%) إلى(10%).
- رفع مساهمة القطاع غير الربحي في إجمالي الناتج المحلي من أقل من (1%) إلى (5%).

2) أهداف اقتصادية:

- تخفيض معدل البطالة من (11.6%) إلى (7.%).
- رفع مساهمة المنشآت الصغيرة والمتوسطة في إجمالي الناتج المحلي من (2%) إلى (3.5%).
- رفع حجم الاقتصاد وانتقاله من المرتبة (19) إلى المراتب الـ (15) الأولى على مستوى العالم.
- رفع نسبة المحتوى المحلي في قطاع النفط والغاز من (40%) إلى (75.%).
- رفع قيمة أصول صندوق الاستثمارات العامة من (600) مليار إلى ما يزيد على (7) تريليونات ريال سعودي.
- الانتقال من المركز (25) في مؤشر التنافسيّة العالمي إلى أحد المراكز الـ (10) الأولى.
- رفع نسبة الاستثمارات الأجنبية المباشرة من إجمالي الناتج المحلي من (3.8%)إلى المعدل العالمي (5,7%).
- رفع نسبة الصادرات غير النفطية من (16%) إلى (50%) على الأقل من إجمالي الناتج المحلي غير النفطي..
- الوصول بمساهمة القطاع الخاص في إجمالي الناتج المحلي من (40%) إلى (65%).

3) أهداف مؤسسية تنظيمية:

- رفع عدد المواقع الأثرية المسجّلة في اليونسكو إلى الضعف على الأقل.
- زيادة الإيرادات الحكومية غير النفطية من (163) ملياراً إلى (1) تريليون ريال سنوياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تقدم ترتيب المملكة في مؤشر أداء الخدمات اللوجستية من المرتبة (45) إلى (25) عالمياً و(1) إقليمياً.
- الوصول من المركز (82) إلى المركز (20) في مؤشر فاعلية الحكومة.
- الوصول من المركز (36) إلى المراكز الـ (5) الأولى في مؤشر الحكومات الإلكترونية.

ثالثًا: أهمية العمل برؤية المملكة العربية السعودية 2030م

طبقًا لما تم عرضه حول مضمون رؤية المملكة 2030م، والأهداف المقصودة من ورائها، وبالرجوع للأدبيات وطيدة الصلة مثل: (الشلهوب،2017؛ الزهراني،2017؛ الساعاتي،2016) أمكن للباحث تحديد أهمية العمل برؤية المملكة العربية السعودية 2030م

أهمية العمل برؤية المملكة العربية السعودية 2030م

أهمية اقتصادية	أهمية اجتماعية	أهمية دولية
تسعى الرؤية إلى تعزيز الموارد غير النفطية، من خلال تطوير الصناعة، والاستثمارات المختلفة ، ويمثل ذلك التحول منطلقًا مهمًا وتحوليًا في الطبيعة الغالبة على رأس المال السعودي، وأكثر من ذلك فإنه يستوعب الطاقة البشرية ذات الطبيعة الشابة بالمجتمع السعودي .	أولت الرؤية توجهًا خاصة في تنمية المهارات والتنمية المهنية ، وبناء شخصية المواطن السعودي، وتأهيله لسوق العمل، وتقديم الخدمات الصحية والثقافية والترفيهية ، فضلًا عن الاحتفاظ بالهوية الإسلامية والعربية، وبذلك يتم تأهيل المواطن القادر على تحمل مسؤوليته في إنجاز الرؤية وليس مجرد المستفيد من عائداتها المختلفة.	تحظى المملكة العربية السعودية بمكانة عالمية مرموقة وقيادة إقليمية خاصة مع المتغيرات والأحداث التي طرأت على الدول العربية، ومن ثم فإن نجاح المملكة في إعداد رؤيتها وإنجازها يمثل عملاً ريادياً ينقل التصنيفات العالمية للمملكة بوصفها دولةً معاصرة ، ويؤكد جدارتها كنموذج يُحتذى به في التخطيط العلمي الشامل وإنجازه التنفيذي.

شكل 1 مخطط تنظيمي للجوانب العامة لأهمية رؤية المملكة 2030م

المحور الثاني : المفاهيم العلمية

أولًا: الخصائص العامة للمفاهيم العلمية

يستخلص الباحث الخصائص العامة للمفاهيم العلمية بالرجوع إلى المراجع والأدبيات وطيدة الصلة مثل: (Fleer et al.,2016؛ Sackes et al.,2011؛ Anderson & Libarkin , 2016؛ سلامة، 2004) في النقاط الآتية:

1. الموثوقية: قد يكون هناك تباين علمي حول صدق المفهوم أو قبوله، ولكن المعيار الأعم الذي يمكن الاحتكام إليه هو كفاية المفهوم في الدور الوظيفي لتمييز مفهوم علمي عن غيره من المفاهيم.
2. المرونة : مدلولات المفاهيم قابلة لإعادة التعديل أو التدقيق بالوجه الذي يُكسب المفهوم مزيداً من التحديد والتصنيف عن المفاهيم الأخرى، مثل أن يتم اكتشاف خاصية جديدة في المفهوم فيتم الرجوع إليها في تعديل معنى المفهوم وصياغته.
3. التراكمية: العلاقات التركيبية بين المفاهيم والحقائق ينشأ عنها مزيد من المفاهيم الأكثر عمومية أو شمولية ، ولعل هذه الخاصية توضح الطبيعة التركيبية البنائية للمفاهيم العلمية.
4. الابتكار: على اعتبار أن بعض المفاهيم العلمية قد تكون غير ماثلة، أو بمعنى آخر غير ملموسة؛ فيلجأ العلماء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لابتكار مفاهيم تُسهم في فهم الظواهر والحقائق الماثلة في الكون.

5. الرمزية: تعتمد صياغة المفاهيم على الرمزية في الصياغة اللفظية أو الشكلية أو الرموز المستخدمة، ويسهم هذا الترميز في تحقيق فهم عام مشترك للمفهوم العلمي من قبل مستخدميه.

6. الدلالة: دلالات المفاهيم العلمية ليست ثابتة، فالمفهوم الواحد قد يُعرَّف من عدة زوايا مختلفة.

7. إيجاز الخبرة: ينتج المفهوم العلمي من منظور الخبرة بالأشياء أو الظواهر أو الحقائق؛ ومن ثم فإن المفهوم العلمي بمنزلة تلخيص للخبرة التي تساعدنا في فهم الحقائق.

8. التأثر الثقافي: دلالات المفاهيم العلمية الخاصة بفرع معين من فروع العلم قد تتأثر بالنمط الثقافي السائد، وقد تتغير الدلالة بتغير ذلك النمط الثقافي.

ثانيًا: أهمية المفاهيم العلمية

يمثل اكتساب المفاهيم العلمية واحداً من الأهداف الرئيسة لتعلم العلوم في مراحل التعليم المختلفة، كما يعدُّ من أساسيات العلم والمعرفة التي تفيد في حدوث التعلم وانتقال أثره، ويمكن استخلاص أهمية المفاهيم العلمية بالرجوع إلى المراجع والأدبيات وطيدة الصلة مثل:

(Walker ؛ Pabellon, 2005 ؛Laxman & Chin.2011) ,2008 leady &؛ أبو قورة 2012) في النقاط الآتية:

1. مساعدة المتعلم في استيعاب المضمون العلمي خلال عمليتي التعلم والتعليم.
2. إثراء استيعاب المتعلم لطبيعة العلم.
3. تحقق التعلم ذو المعنى للتطبيقات الحياتية للعلوم والمرتبطة ارتباطًا واضحًا بالمفاهيم العلمية.
4. انتقال أثر التعلم نحو المفاهيم الأكثر عمومية أو شمولية، أو القائمة على مفاهيم تمثل متطلبات التعلم السابقة.
5. التغلب على صعوبات التعلم عند انتقال المتعلم من بنية معرفية إلى بنية معرفية أخرى.
6. إدراك العلاقات البينية والتركيبية بين مضمون البناء العلمي للعلوم.
7. تمكين المتعلم من ممارسات أساسيات التفكير المختلفة.
8. خلق أرضية مشتركة للتواصل وإدراك المعنى بين المتخصصين في العلم والدارسين.
9. اختزال كم كبير من الحقائق في صورة موجزة دقيقة.
10. مُكون رئيس في بناء القوانين والمبادئ والنظريات العلمية.
11. مساعدة المتعلمين على التعامل بفاعلية مع المشكلات الطبيعية والاجتماعية للبيئة من خلال إدراك العلاقات بين المفاهيم وطيدة الصلة.
12. تنظيم الخبرات التعليمية للمتعلمين.
13. تمكين المتعلم من البحث العلمي والتنبؤ بالتغيرات المحتملة.

ثالثًا: تصنيفات المفاهيم العلمية

إن تصنيف المفاهيم العلمية يحتاج إلى تصنيف في حد ذاته، فيرى الباحث أن تصنيف المفاهيم العلمية يُمكن النظر إليه من خلال عدة اعتبارات رئيسة يمكن استخلاصها بالرجوع لـ (النجدي وآخرين،2003؛ Koc 2016 & Yager؛2016 ،Öztürk) في التوجهات الآتية:

1. تصنيف المفاهيم العلمية بحسب مستوياتها : ويتم التصنيف في هذه الحالة بحسب الترتيب الهرمي للمفاهيم بحيث تتضمن القاعدة المفاهيم الرئيسة الأولية، وتأخذ قمة الهرم المفاهيم الناشئة أو المتولدة عن تلك المفاهيم الأولية (مثال : مفاهيم أولية قد تكون الزمن والمسافة، في حين أن المفاهيم الناشئة هي السرعة).
2. تصنيف المفاهيم العلمية بحسب كيفية إدراكها: ويتم التصنيف في هذه الحالة بحسب الإدراك إلى مفاهيم حسية تعتمد على الملاحظة من خلال الأدوات الحسية أو الاعتماد على الحواس ذاتها ، مثل مفهوم الضوء والذي يتم إدراكه بالعين، ومفاهيم مجردة تعد مفاهيم نظرية يتم إدراكها

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعمليات عقليه وتصورات ذهنيه معينه مثل مفهوم الإلكترون.

3. تصنيف المفاهيم العلمية بحسب طبيعة تعلمها : ويتم التصنيف في هذه الحالة بحسب الجهد المطلوب في تعلمها إلى مفاهيم سهلة التعلم حينما تكون وطيدة الصلة بالخبرات الحسية والمباشرة بالنسبة للمتعلم ويتم التعبير عنها بلغة بسيطة ومدلولات رمزية مألوفة، في مقابل مفاهيم صعبة التعلم ، والتي يستخدم في تعريفها كلمات قد تكون غير مألوفة للمتعلمين، أو ليست ماثلة في خبراتهم التعليمية أو الحياتية؛ خاصة إذا كانت تلك المفاهيم تعتمد على شبكة كبيرة من خبرات التعلم السابقة.

4. تصنيف المفاهيم العلمية بحسب تركيبها: ويتم التصنيف في هذه الحالة بحسب تركيبية هذه المفاهيم إلى مفاهيم بسيطة يمكن التعبير عنها بإيجاز مثل مفهوم اللسان، ومفاهيم أخرى معقدة تحتاج إلى وصف ومدلول رمزي كبير في التعبير عنها مثل مفهوم التكافؤ الكيميائي.

استنتاجات الباحث من عرض الإطار النظري (علاقة المفاهيم العلمية برؤية المملكة 2030م):

من خلال المحورين الذين تم عرضهما للإطار النظري يمكن استخلاص النقاط الآتية:

1. يتضح من مضمون وأهداف رؤية المملكة 2030م أنها رؤية طموحة للغاية وتعتبر أن التعليم أداة فاعلة في إنجاز أهدافها، وعليه يبدو من المنطقي بل ومن الضروري أن تكون هناك تغيرات وتحولات واضحة في منظومة التعليم.

2. إذا كان هناك ضرورة إحداث تطوير واضح لمكونات المنظومة التعليمية للتوافق مع رؤية المملكة 2030م، فيرى الباحث أن هناك حاجة واضحة لدراسات نوعية عن الكيفية التي ينبغي أن يتم بها التطوير والتحديث لمكونات المنظومة التعليمية، فمن المؤكد أن المناهج ذات الطبيعة العلمية العملية ومنها العلوم بطبيعة الحال والتي تعدُّ مُرتكزاً رئيساً لتطور المجتمعات خاصة في الجانب الاقتصادي والصناعي والتكنولوجي.

3. تكتسب المفاهيم العلمية قيمة خاصة في رؤية المملكة 2030م على اعتبار أن المفاهيم العلمية تمثل منطلقاً مهماً ورئيساً في اكتساب المتعلم للعلاقات والقوانين العلمية؛ وعليه ترتفع احتمالية قدرة المتعلم على التعامل مع التطبيقات وطيدة الصلة بهذه المفاهيم، وأبعد من ذلك فإن بناء الشخصية والعقلية العلمية للمتعلم يتوقفان بدرجة كبيرة على استيعابه وتمكنه من تلك المفاهيم العلمية، وقدرته على توظيف المفاهيم العلمية في المهارات والتطبيقات الحياتية المختلفة وفق ما تستهدفه رؤية المملكة2030م.

4. من خلال استقراء البحث لمضمون الرؤية وأهدافها يتضح الآتي: المحور الأول الرئيس لرؤية المملكة 2030م والمتمثل في مجتمع حيوي، والذي يعكس الخصوصية الثقافية وعراقة المجتمع السعودي يبين ضرورة تطوير المحتوى للتوافق مع هذه الرؤية، خاصة وأن المجتمع السعودي يتصف مقارنة بغيره بقوة أحد أهم مكونات الثقافة فيه وهو الدين، ويُعد هذا المُكون العامل الرئيس المحدد لكل التشريعات والعلاقات الرسمية وغير الرسمية، وهو مصدر المعايير الاجتماعية، وهو الأمر الذي ينعكس على نمط التفكير والشخصية على المستوى الفردي والاجتماعي، كما ينعكس على مقاومة التغيير لبعض المظاهر الاجتماعية، كما أن مرتكزات رؤية المملكة 2030م وتوجهاتها تحتاج إلى متعلمين ذوي خبرات علمية بشكل واضح إذ يبين مضمون الرؤية 2030م أن للقطاع الصناعي توجهات ضخمة، بوصفه أحد أهم مصادر التنمية الاقتصادية، وأحد ركائز تنويع مصادر الدخل للاقتصاد، والاهتمام بالطاقة ومصادرها والطاقة المتجددة والاستثمار في الجانب التقني المعلوماتي من خلال المنصات المتخصصة بالوجه الذي يستوعب الطاقة البشرية للشباب السعودي، ويُسهم في تنمية الاقتصاد، ومن ثم يتبين الدور المهم لتطوير مناهج العلوم وما تقدمه من مفاهيم علمية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فالتوظيف الأمثل للمفاهيم العلمية ينبغي أن يرتبط بالتطبيقات الصناعية والتكنولوجية القائمة في المجتمع، وتصب هذه القناعات في التأكيد على أهمية توافق المفاهيم العلمية مع رؤية المملكة 2030م.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة:

طبقًا لأهداف الدراسة وأسئلتها الرئيسة ومتغيراتها ، فإن الدراسة الحالية تعتمد على المنهج الوصفي التحليلي في تحليل المفاهيم العلمية بكل من: كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة ورؤية المملكة 2030م، ومن ثم التحقق من مدى تضمين المفاهيم العلمية بتلك الرؤية بكتب العلوم بالنسبة لكل صف دراسي على حدة ، والمرحلة التعليمية كاملة، كمنطلق رئيس في اقتراح آلية التطوير لكتب العلوم.

ثانيًا: مجتمع الدراسة:

يشمل مجتمع الدراسة في جميع كتب علوم المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، ومضمون رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، ومن خلال استقراء المفاهيم العلمية في الكتب والرؤية معاً يتم تحديد العلاقة بينهما، ومن ثم يتم وضع التصور المقترح لتطوير كتب العلوم.

ثالثًا: تحليل محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة

1. الهدف من التحليل: يتمثل الهدف من التحليل في تحديد المفاهيم العلمية الرئيسة في محتوى العلوم لمناهج المرحلة المتوسطة، وتجدر الإشارة إلى أن تحديد المفاهيم العلمية تم دون اعتبار لتكرار المفهوم؛ بمعنى أن التحليل يهدف إلى تحديد قائمة رئيسة بالمفاهيم العلمية الرئيسة التي وردت في دروس محتوى منهج العلوم تبعًا للتواجد وليس التكرار.

2. تحديد فئات التحليل: تمثلت فئة التحليل في المفهوم العلمي طبقًا للتعريف الذي تم استخلاصه والمتمثل في المفهوم العلمي هو"صورة أو فكرة ذهنية تربط بين حقيقتين علميتين أو أكثر ويمكن تعريفه بصورة موجزة تبين خصائصه الأساسية المميزة والمحددة له بدقة".

3. تحديد وحدات التحليل: تمثلت وحدة التحليل في (الوحدة الدراسية) على اعتبار أنه يمثل الوحدة البنائية المناسبة لتحليل كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة، والمقسمة على ثلاثة صفوف دراسية، وكل صف دراسي يتضمن فصلين دراسيين بواقع كتاب لكل فصل دراسي، ويتضمن محتوى كل فصل دراسي ثلاث وحدات دراسية؛ وعليه كانت الوحدة الدراسية هي وحدة التحليل بوصفها وحدة البناء لموضوعات الكتب الدراسية ، كما أن كل وحدة دراسية تتسم بالتركيز في طبيعة الموضوعات التي تُعرض بها.

4. التحقق من صدق التحليل: تم عرض جدول استمارة التحليل على مجموعة من المحكمين للتحقق من دقة تقسيم الاستمارة بحسب البنية التركيبية لدروس محتوى العلوم بالمرحلة المتوسطة، كما عُرض عليهم التحليل الذي قام به الباحث، للتأكد من دقة الجداول في تقديم المفاهيم، وإمكانية إضافة مفهوم أو حذفه بحسب الدروس، ونظراً لصعوبة هذه المهمة فقد تم عرض تحليل كل كتاب دراسي على ثلاثة محكمين بصورة مستقلة.

5. التحقق من ثبات التحليل، قام معلم أول علوم وله خبرة تدريسية لمدة (12) عاماً دراسياً بالتحليل للكتب الدراسية نفسها التي قام الباحث بتحليلها للتحقق من ثبات التحليل باستخدام معادلة كوبر

معامل الثبات = (2 xمجموع القيم المتفق عليها بين المحللين) ÷(مجموع قيم المحلل الأول + مجموع قيم المحلل الثاني

وعليه كانت نتائج ثبات التحليل كما هو موضح بالجدول الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 1

نتائج التحقق من ثبات التحليل بالنسبة لكتب العلوم بالمرحلة المتوسطة

كتب العلوم	معامل الثبات
الفصل الدراسي الأول (أولى متوسط)	0.94
الفصل الدراسي الثاني (أولى متوسط)	0.92
الفصل الدراسي الأول (ثاني متوسط)	0.89
الفصل الدراسي الثاني (ثاني متوسط)	0.93
الفصل الدراسي الأول (ثالث متوسط)	0.89
الفصل الدراسي الثاني (ثالث متوسط)	0.91
الكتب الدراسية الثلاث كليًا	**0.91**

وبحسب النتائج في جدول (1) والإجراءات التي تم اتباعها في تحليل كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة يُمكن الوثوق في علمية التحليل وإمكانية قبول نتائجها.

رابعًا: تحليل محتوى رؤية المملكة العربية السعودية2030م

1.الهدف من التحليل: تمثل الهدف من التحليل في تحديد المفاهيم العلمية الرئيسة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م، ويعني ذلك أن يتم تحديد المفاهيم العلمية دون اعتبار لتكرار المفهوم ؛ بمعنى أن التحليل يهدف إلى تحديد قائمة رئيسة بالمفاهيم العلمية الأساسية التي وردت في أبعاد رؤية المملكة2030م تبعًا للتواجد وليس التكرار.

2.تحديد فئات التحليل: تمثلت فئة التحليل في المفهوم العلمي طبقًا لتعريف الدراسة الحالية والمتمثل في المفهوم العلمي هو"صورة أو فكرة ذهنية تربط بين حقيقتين علميتين أو أكثر ، ويمكن تعريفه بصورة موجزة تبين خصائصه الأساسية المميزة والمحددة له بدقة".

3.تحديد وحدات التحليل: تمثلت وحدة التحليل في أبعاد رؤية المملكة 2030م ، والتي تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة وهي (مجتمع حيوي ، واقتصاد زاهر، ووطن طموح) على اعتبار أن هذه الأبعاد الثلاثة تمثل المرتكزات الرئيسة والمتمايزة للرؤية.

4.التحقق من صدق التحليل: تم عرض جدول استمارة التحليل على مجموعة من المحكمين للتحقق من دقة تقسيم الاستمارة بحسب البنية لرؤية المملكة 2030م، كما عُرض عليهم الصورة الأولية للتحليل ، للتأكد من دقة الجداول في تقديم المفاهيم العلمية ، وإمكانية إضافة مفهوم أو حذفه بحسب أبعاد الرؤية ، ونظراً لصعوبة هذه المهمة تم عرض تحليل كل محور على ثلاثة محكمين بصورة مستقلة.

5.التحقق من ثبات التحليل ، قام معلم أول علوم وله خبرة تدريسية لمدة (12) عاماً دراسياً بتحليل رؤية المملكة 2030م ذاتها ، والتي قام الباحث بتحليلها للتحقق من ثبات التحليل باستخدام معادلة ريتشاردسون:

معامل الثبات = (2 x مجموع القيم المتفق عليها بين المحللين)÷ [مجموع قيم المحلل الأول + مجموع قيم المحلل الثاني]

وعليه كانت نتائج ثبات التحليل كما هو موضح بالجدول الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 2

نتائج التحقق من ثبات التحليل بالنسبة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030م

البعد	معامل الثبات
مجتمع حيوي	0.85
اقتصاد زاهر	0.91
وطن طموح	0.88
رؤية المملكة كليًا	**0.88**

وبحسب النتائج في جدول (2) والإجراءات التي تم اتباعها في تحليل رؤية المملكة العربية السعودية 2030م يُمكن الوثوق في علمية التحليل التي تم اتباعها وإمكانية قبول نتائجها.

نتائج الدراسة وتفسيرها

تتناول الجزئية الآتية من الدراسة نتائجها بحسب أسئلة الدراسة على النحو الآتي:

السؤال الأول : ما المفاهيم العلمية المتضمنة بكتب العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

تم الاعتماد في تحديد المفاهيم العلمية المتضمنة بكتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية على الإجراءات السابق عرضها والخاصة بتحليل الكتب الثلاثة للعلوم بالمرحلة المتوسطة ؛ فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول 3

توزيع المفاهيم العلميةبكتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية

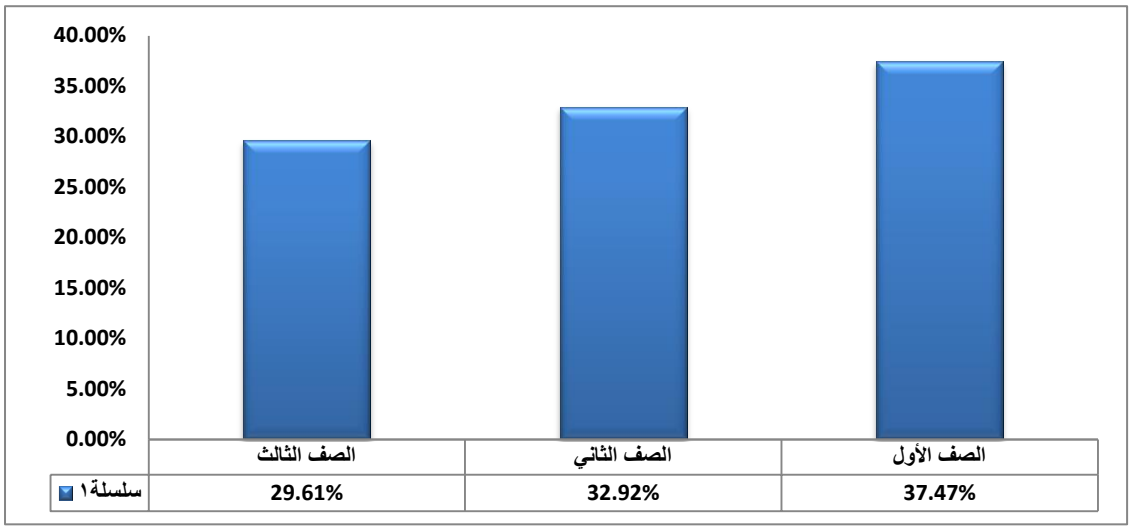
الكتاب	الوحدة الدراسية	عدد المفاهيم العلمية	النسبة
الفصل الدراسي الأول (الصف الأول)	الوحدة الأولى: العلم وتفاعلات الأجسام	23	4.76%
	الوحدة الثانية: طبيعة المادة	26	5.38%
	الوحدة الثالثة: سطح الأرض المتغير	31	6.42%
الفصل الدراسي الثاني (الصف الأول)	الوحدة الرابعة: الغلاف الجوي	32	6.63%
	الوحدة الخامسة: تباين الحياة	48	9.94%
	الوحدة السادسة: الحياة والبيئة	21	4.35%
مجموع المفاهيم العلمية في الصف الأول المتوسط كليًا		181	37.47%
الفصل الدراسي الأول (الصف الثاني)	الوحدة الأولى: طبيعة العلم	23	4.76%
	الوحدة الثانية : المادة والطاقة	29	6.00%
	الوحدة الثالثة : أجهزة جسم الإنسان – أ	27	5.59%
الفصل الدراسي الثاني (الصف الثاني)	الوحدة الرابعة: أجهزة جسم الإنسان – ب	28	5.80%
	الوحدة الخامسة: النباتات وموارد البيئة	28	5.80%
	الوحدة السادسة: الطاقة الحرارية والموجات	24	4.97%
مجموع المفاهيم العلمية في الصف الثاني المتوسط كليًا		159	32.92%
الفصل الدراسي الأول (الصف الثالث)	الوحدة الأولى: طبيعة العلم	5	5.18%
	الوحدة الثانية :كيمياء المادة	30	6.21%
	الوحدة الثالثة: الروابط والتفاعلات الكيميائية	20	4.14%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكتاب	الوحدة الدراسية	عدد المفاهيم العلمية	النسبة
الفصل الدراسي الثاني	الوحدة الرابعة: أسس الحياة	32	6.63%
(الصف الثالث)	الوحدة الخامسة: الحركة والقوة	15	3.11%
	الوحدة السادسة: الكهرومغناطيسية	21	4.35%
	مجموع المفاهيم العلمية في الصف الثالث المتوسط كليًا	143	29.61%
	مجموع المفاهيم العلمية في المرحلة المتوسطة كليًا	483	100%

ويتضح من بيانات الجدول رقم (3) والمعبر عنه تفصيلياً بالملحق رقم (1):

1. بلغ عدد المفاهيم العلمية بالكتب الثلاثة (483) مفهوماً علمياً، ويعني ذلك ثراء الكتب الثلاثة بما تقدمه من مقاهيم علمية خاصة إذا أُخذ في الاعتبار أن هذا العدد من المفاهيم يمثل المفاهيم الرئيسة.
2. يوجد نوع من التوازن في توزيع المفاهيم العلمية بالنسبة للصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة كما هو مبين بالشكل الآتي:



شكل 2 نسب توزيع المفاهيم العلمية على الصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة

فقد بلغت نسبة المفاهيم العلمية للصف الأول المتوسط (37%) من جملة المفاهيم، في حين بلغت نسبتها للصفين الثاني والثالث على الترتيب (33%) و (30%)، ويشير هذا التوازن إلى نوع من التوازن العام في توزيع موضوعات العلوم بالصفوف الثلاثة ؛ على اعتبار أن توزيع المفاهيم العلمية يُعد مؤشراً مهماً على توزيع الموضوعات؛ خاصة إذا أُخِذ في الاعتبار أن المفهوم العلمي يمثل وحدة بناء تركيبية مؤثرة في بناء محتوى العلوم كليًا.

3. من خلال بيانات التحليل التفصيلي لقوائم المفاهيم العلمية كما هو موضح بالملحق رقم (1) يتضح أن غالبية المفاهيم العلمية التي قدمتها الكتب الثلاثة ذات طبيعة أكاديمية بحتة مثل :

- البلعمة.
- الإخصاب.
- الزيجوت.
- الأجنة.
- المحلول المشبع.
- إلكترون.
- الهيموجلوبين.
- هيكل خارجي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- المفصليات.
- الميتوكندريا.
- المحللات.
- البشرة.
- نيترون.
- بروتونات.
- الذرة.
- الصدوع.

في حين تقل المفاهيم ذات الطبيعة التطبيقية وخاصة في مجال التكنولوجيا والتقنية ومن أمثلة المفاهيم ذات هذه الطبيعة التطبيقية التي وردت بالكتب الثلاثة:

- البحث التجريبي.
- التقنية.
- الطرائق العلمية.
- المتغير المستقل.
- البيانات.
- السرعة المتوسطة.
- الطريقة العلمية.

السؤال الثاني: ما المفاهيم العلمية المتضمنة برؤية بالمملكة العربية السعودية 2030م؟ إذ تم الاعتماد في تحديد المفاهيم العلمية المتضمنة برؤية المملكة العربية السعودية 2030م على الإجراءات السابق عرضها والخاصة بتحليل رؤية المملكة ، وفي كل بعد من الأبعاد الثلاثة للرؤية، ويُمكن التلخيص الكمي لبيانات التحليل كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول 4

ملخص توزيع المفاهيم العلمية على أبعاد رؤية 2030م كليًا:

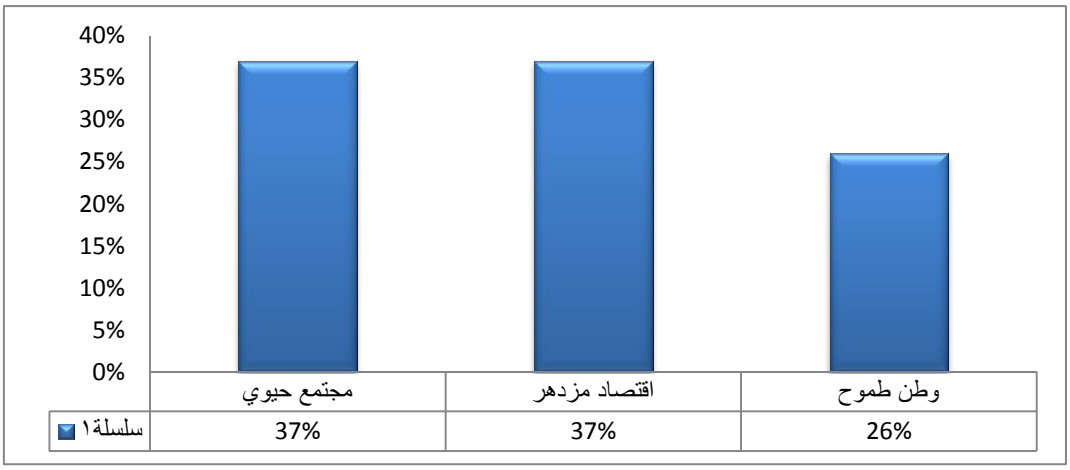
البعد	المحور	عدد المفاهيم العلمية	نسبة التكرار للبعد	نسبة التكرار للأبعاد كليًا
مجتمع حيوي	قيمه راسخة	7	15%	6%
	بيئته عامرة	24	52%	19%
	بنيانه متين	15	33%	12%
	المجموع	46	100%	37%
اقتصاد مزدهر	فرصه مثمرة	7	15%	6%
	استثماره فاعل	27	59%	22%
	تنافسية جاذبة	7	15%	6%
	موقعه مستغل	5	11%	4%
	المجموع	46	100%	37%
وطن طموح	حكومته فاعلة	29	88%	23%
	مواطنه مسؤول	4	12%	3%
	المجموع	33	100%	26%
المجموع كليًا		**125**		**100%**

ويتضح من بيانات الجدول (4) الآتي:

1. بلغ العدد الإجمالي للمفاهيم العلمية بالرؤية (125) مفهوماً علمياً، ويعكس ذلك أن الرؤية لها توجهاتها العلمية الطموحة من جانب، كما يبين قيمة العمل على التحقق من مواكبة المناهج العلمية لهذه التوجهات من جانب آخر، وهو الأمر الذي تعمل عليه الدراسة الحالية.
2. تتوزع المفاهيم العلمية توزُّعًا متوازنًا إلى حدٍ ما على أبعاد الرؤيا الثلاثة، فقد بلغت نسبة توزيع المفاهيم العلمية

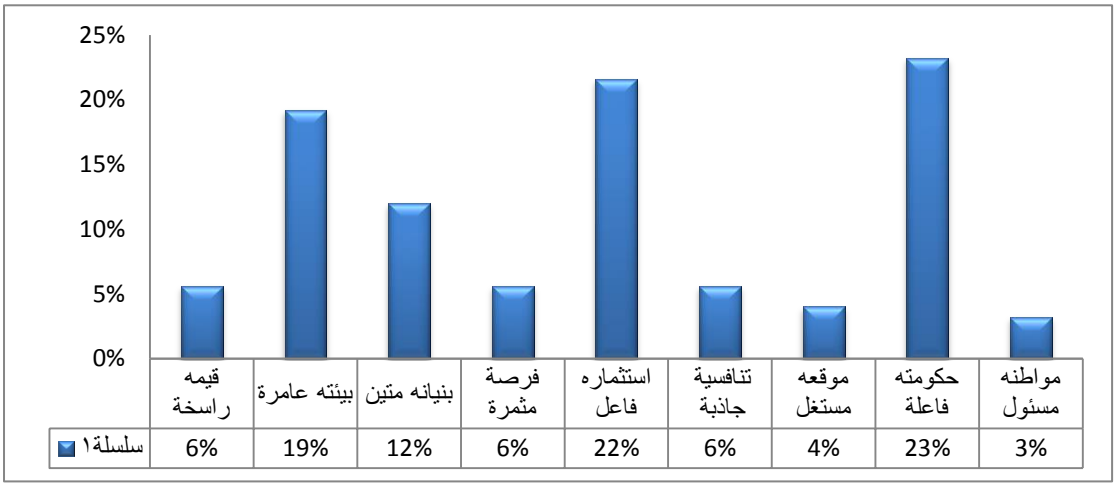
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على بُعد (مجتمع حيوي) (37%) وهي ذات النسبة التي حظي بها بُعد (اقتصاد مزدهر)، في حين كانت النسب الأقل لبُعد (وطن طموح) إذ بلغت نسبة المفاهيم العلمية (26%) كما هو موضح بالشكل الآتي:



شكل 3 نسب توزيع المفاهيم العلمية على أبعاد رؤية المملكة 2030م

3. تركزت النسب الأكبر للمفاهيم العلمية على محوري (حكومة فاعلة، واستثمار فاعل)؛ إذ بلغت نسبة توزيع المفاهيم فيهما على الترتيب (23%) و(22%)، ويرجع ذلك إلى أن المحاور الخاصة بالرؤية ستعتمد على التطبيقات التكنولوجية وتقنية المعلومات وإدارتها والصناعات الجديدة في الإدارة الحكومية والاستثمار، كما هو موضح بالشكل الآتي:



شكل 4 نسب توزيع المفاهيم العلمية على محاور رؤية المملكة 2030م

في حين كانت المحاور الأقل في المفاهيم العلمية على الترتيب هي: (مواطنه مسؤول، وموقعه مستغل)، فقد بلغت نسبتهما على الترتيب (3%)، و(4%)؛ وربما يرجع ذلك إلى طبيعة ما تتسم به هذه المحاور من سمات ذات مواصفات إدارية ونظامية على الأغلب.

4. يُحسب لرؤية المملكة 2030م أن نسبة المفاهيم العلمية في البعد الأول (مجتمع حيوي) بلغت نسبتها (37%) وهي ذات نسبة المفاهيم العلمية لبُعد (اقتصاد مزدهر)، ويعني ذلك أن العمليات الخاصة بالمجتمع وثقافته وهويته ومهارات المواطنين تعاملت معها الرؤية 2030م من خلال منظور

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

علمي منضبط يُسهم في تحقيق البعدين الآخرين، ومن أمثلة تلك المفاهيم:

- النمط الصحي المتوازن
- مقدرات طبيعية
- جودة الحياة.
- المياه المعالجة المتجددة.
- منهجية منظمة.
- الخدمات الصحية الوقائية.
- الرعاية الصحية الأولية.
- متوسط العمر.
- الطب الوقائي.
- بنية تحتية متقدمة.
- بيئة متكاملة.
- التجارب التفاعلية.

5. حقق جانب المفاهيم العلمية، وطيدة الصلة بالتكنولوجيا وتطبيقاتها وتقنياتها، تضميناً كبيراً في جميع أبعاد ومحاور رؤية المملكة 2030م؛ مما يعكس أن طبيعة المفاهيم العلمية المُحدثة التي تنشدها الرؤية ذات طبيعة رقمية إلكترونية، ويُضاف إلى ذلك المفاهيم العلمية الخاصة بالصناعات الحديثة والتجديد في الطاقة ومن أمثلة تلك المفاهيم:

- التطبيقات الذكية
- التجارب التفاعلية.
- مزيج الطاقة.
- المناطق اللوجستية.
- سوق المحروقات.
- البنية التحتية الرقمية.
- التحول الرقمي.
- البنية التحتية العابرة للحدود.
- منصات رقمية.
- السحابة الإلكترونية الحكومية.
- البيئة التقنية المساندة.
- حوكمة الخدمات الإلكترونية.
- مخزونات استراتيجية.
- تواصل لوجستي.
- إيرادات غير نفطية.

السؤال الثالث: ما مدى تضمين المفاهيم العلمية المتضمنة برؤية 2030م في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية؟

جدول5

توزيع تواجد المفاهيم العلمية في أبعاد رؤية 2030م بمناهج علوم المرحلة المتوسطة

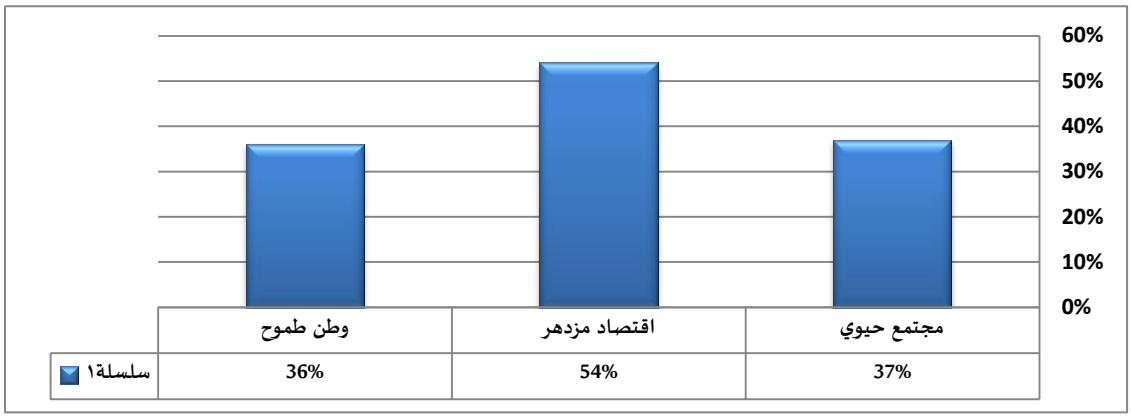
البعد	المحور	عدد المفاهيم العلمية برؤية المملكة 2030م	عدد المفاهيم العلمية غير المتضمنة بعلوم المرحلة المتوسطة	عدد المفاهيم العلمية المتضمنة بعلوم المرحلة المتوسطة	نسبة المفاهيم المتضمنة
مجتمع حيوي	قيمه راسخة	7	6	1	14%
	بيئته عامرة	24	13	11	46%
	بنيانه متين	15	10	5	33%
	المجموع	46	29	17	37%
اقتصاد مزدهر	فرصة مثمرة	7	6	1	14%
	استثماره فاعل	27	9	18	67%
	تنافسية جاذبة	7	7	0	0%

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد	المحور	عدد المفاهيم العلمية برؤية المملكة 2030م	عدد المفاهيم العلمية غير المتضمنة بعلوم المرحلة المتوسطة	عدد المفاهيم العلمية المتضمنة بعلوم المرحلة المتوسطة	نسبة المفاهيم المتضمنة
وطن طموح	موقعه مستغل	5	4	1	20%
	المجموع	46	26	25	54%
	حكومته فاعلة	29	18	7	24%
	مواطنه مسؤول	4	3	1	25%
	المجموع	33	21	12	36%
المجموع كليًا		125	76	49	39%

ويتضح من بيانات الجدول (5) ما يأتي:

1. نسبة تضمين كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة للمفاهيم العلمية الواردة برؤية المملكة 2030م غير كافٍ فقد بلغت النسبة العامة للمفاهيم العلمية الواردة بالرؤية والمتوفرة بالكتب (39%)؛ إذ بلغ عدد المفاهيم العلمية بالرؤية والمدرجة كمفاهيم رئيسة بالكتب (49) مفهوماً من أصل (125) مفهوماً علمياً مُتضمنًا في رؤية المملكة 2030م.
2. من حيث تضمين المفاهيم العلمية الخاصة برؤية 2030م طبقًا لأبعاد الرؤية؛ فكانت النتائج كما هي موضحة بالشكل الآتي:

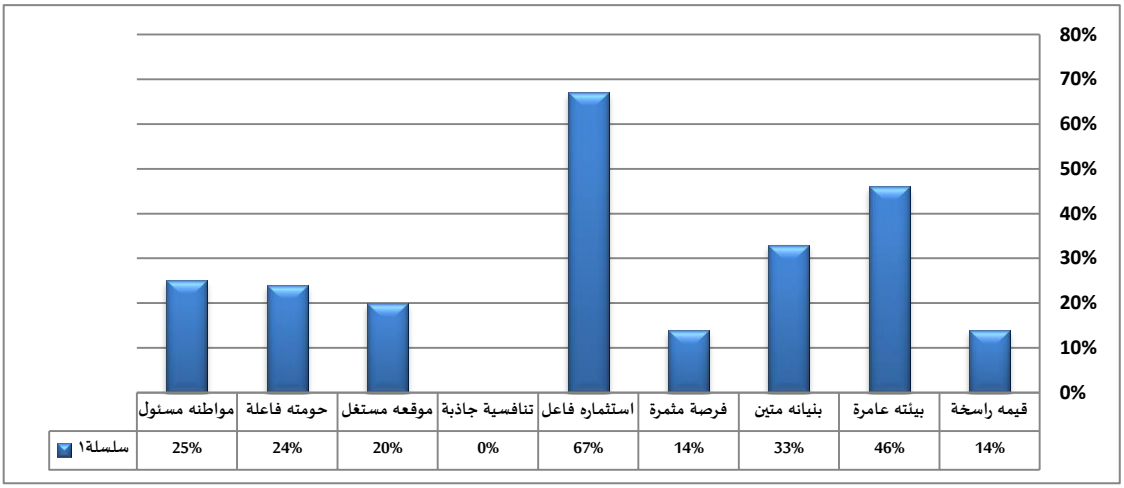


شكل 5 نسب تضمين المفاهيم العلمية بأبعاد رؤية المملكة 2030م بكتب العلوم في المرحلة المتوسطة

ويتبين من الشكل (5) أن نسبة تضمين المفاهيم العلمية الخاصة بأبعاد الرؤية تحقق على النحو الآتي: تحقق أكبر تضمين للمفاهيم العلمية بمحور (اقتصاد مزدهر) بنسبة (54%) ، وأعقب ذلك محور (مجتمع حيوي)؛ إذ بلغت نسبة تضمين المفاهيم العلمية (37%)، وفي الأخير جاء تضمين محور (وطن طموح) إذ بلغت نسبة تضمين المفاهيم العلمية (36%)، وبغض النظر عن هذا الترتيب فمن المتوقع أن يكون تضمين المفاهيم العلمية في بُعد (اقتصاد مزدهر) أكبر وفق الترتيب بين الأبعاد؛ على اعتبار أن هذا البعد يتناول تطبيقات صناعية ومواد خام وصناعات تحويلية، ومع ذلك فإن نسبة تضمين هذا النوع من المفاهيم العلمية يقترب من (50%) فقط مما يعكس أن تطوير المناهج أمر مهم وضروري في الوقت ذاته.

3. من حيث تضمين المفاهيم العلمية في محاور رؤية المملكة 2030م كما هو موضح بالشكل الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



شكل 6 نسب تضمين المفاهيم العلمية بمحاور رؤية المملكة 2030م بكتب العلوم في المرحلة المتوسطة

فقد جاء في المقدمة محاور (استثماره فاعل، بيئته عامرة، بنيانه متين) ، وقد أحرزت نسب تضمين (67%) و(46%) و(33%) على الترتيب، ويُعد من المنطقي أن يكون تضمين المفاهيم العلمية في محور (الاستثمار الفاعل) في المقدمة مقبولًا، خاصة وأن الاستثمارات الفاعلة تتعلق بالمخزون الاستراتيجي للمملكة في النفط والمعادن والصناعات الاستخراجية، وبالنسبة للمحاور ذات التضمين المنخفض فقد تمثلت في محاور (تنافسية جاذبة، قيمه راسخة، موقعه مستغل)، وقد أحرزت نسب تضمين (صفر%) و(14%) و(20%) على الترتيب، ويبدو أن محور (التنافسية الجاذبة) يُعد حديثاً بالكلية إذ إن تضمين المفاهيم العلمية الخاصة به بلغ (صفر%)، ومع ذلك فإن النسب الأخرى للمحاور على وجه العموم تُعدُّ بسيطة، لاسيما إذا أخذ في الاعتبار أن رؤية المملكة 2030م تُمثل تحولاً استراتيجياً للمملكة كاملة.

وتتفق النتائج التي تم رصدها مع نتائج الدراسات السابقة مثل (محمد،2015؛ العتيبي،2013؛بوقس،2011؛الرويثي،2017؛ المزيني،2017) والتي تبين أن المفاهيم العلمية في محتوى كتب العلوم بحاجة إلى مزيد من التطوير لأسباب تتعلق بانقرائيتها أو وظيفيتها أو استيعابها ، وتتباين الدراسة الحالية عن نتائج الدراسات السابقة في أنها بينت ضرورة الحاجة إلى التطوير في ضوء توجه وطني معاصر والمتمثل في رؤية المملكة 203م، ويُعد هذا المنحى استجابة للتوجهات العالمية مثل: (Sahin, 2008; Van Rooij, 2009: English, et al, 2013 , 2016 Jacobson et .al) والتي تبين أن التوظيف الأمثل للمفاهيم العلمية ينبغي أن يرتبط بالتطبيقات الصناعية والتكنولوجية القائمة في المجتمع، وأن المفاهيم العلمية تمثل المرتكز الرئيس في اكتساب المتعلم للعلاقات والقوانين والعلمية ومن ثم القدرة على التعامل مع التطبيقات وطيدة الصلة بهذه المفاهيم، وهو الأمر الذي يقدم مبرراً قوياً لقيمة توافق المفاهيم العلمية في التعليم العام مع رؤية المملكة2030م. ومن جانب آخر تتفق الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات وطيدة الصلة التي تبين ضرورة إحداث تطوير شامل في جميع عناصر المنظومة التعليمية مثل: (القحطاني،2017؛ العريفي والشهري، 2017؛ الزهراني، 2017؛ الصلاحي، 2017؛ البراهيم، 2017؛ السلطان،2017؛ مشاط،2017) وإن كانت الدراسة الحالية تتباين عن نتائج تلك الدراسات في كون الدراسة الحالية أكثر نوعية وتخصصية في جانب المفاهيم العلمية أكثر من فكرة طرح إطار عام للتطوير.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السؤال الرابع: ما مقترحات تطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المفاهيم العلميةالمتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م؟

بحسب نتائج الدراسة الحالية تُقترح الآليات الآتية لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م:

1. عمل مطوري مناهج العلوم بالمملكة العربية السعودية على القائمة النهائية للمفاهيم العلمية التي قدمتها الدراسة الحالية وعلى تحديد استراتيجيات وبدائل مناسبة لدمج هذه المفاهيم ومنها:

أ. إعداد مصفوفة مدى وتتابع للمفاهيم العلمية المتضمنة بالرؤية 2030م وغير المتضمنة بكتب العلوم؛ بحيث يتم تحديد العلاقات التركيبية والتراكمية كمنطلق رئيس في إدراجها بكتب العلوم.

ب. إضافة ملحق أنشطة تعليمية يقدم المفاهيم العلمية المتضمنة بالرؤية على المدى القريب على أن تكون هذه الأنشطة ذات طبيعة تطبيقية وطيدة الصلة بما تستهدفه رؤية المملكة 2030م.

ت. دمج المفاهيم العلمية التي تبنتها الرؤية في سياق المحتوى الأكاديمي على المدى غير القريب نسبياً، على أن يُصاحب ذلك حذف للمفاهيم الأقل وظيفية وغير المرتبطة برؤية المملكة 2030م.

2. عقد برامج تدريبية إثرائية للطلاب على المفاهيم العلمية الأكثر تأثيرا بحسب رؤية المملكة 2030م، والتي لم تتضمنها الكتب الدراسية.

3. عمل برامج تدريبية لمعلمي العلوم حول فكرة الدمج والربط ؛ بحيث يتمكن المعلمون من الإشارة إلى المفاهيم العلمية المستهدفة برؤية 2030م خلال السياق التعليمي لمقررات المنهج الدراسي الحالي.

4. إعداد برمجيات تعليمية تبين التطبيقات العلمية للمفاهيم الواردة برؤية المملكة 2030م، بحيث تولد لدى المتعلمين الإدراك والقناعات بقيمة هذه المفاهيم، فمتعلمو اليوم هم من سيعملون على إنجاز رؤية المملكة المستقبلية.

5. إعداد برامج نوعية للموهوبين في العلوم تستهدف تنمية القدرات الإبداعية الخاصة بهم ، وبالتركيز على التطبيقات وطيدة الصلة بالمفاهيم العلمية المعاصرة التي قدمتها رؤية المملكة 2030م.

6. تطوير أدلة معلمي العلوم؛ بحيث يتم العمل على تزويدهم بالمفاهيم العلمية التي قدمتها الرؤية، وغير المدرجة في كتب العلوم، مع بيان المواضع العلمية بالكتب، والتي يمكن من خلالها الإشارة إلى تلك المفاهيم.

7. تبني القائمين على رؤية المملكة 2030م، برامج نوعية لعمل الدراسات المتخصصة عن تطوير كتب العلوم على وجه الخصوص، وبما يفيد في تحقيق أهداف رؤية 2030م.

8. إنشاء نظام تعليمي إلكتروني ، ويقترح أن يكون (العلوم الوظيفية ورؤية المملكة 2030م)، ويعمل على بيان الجوانب التطبيقية للمفاهيم العلمية بحيث يستبصر المتعلمون بقيمة ما يتعلمونه ودوره في تحقيق أهداف الرؤية.

دراسات مقترحة:

بحسب النتائج التي رصدتها الدراسة الحالية يُقترح العمل على الدراسات الآتية:

1. تطوير مناهج العلوم بمراحل التعليم العام في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

2. تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في ضوء المفاهيم الاجتماعية والمهارات الحياتية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

3. تطوير مناهج الرياضيات بمراحل التعليم العام في ضوء المفاهيم الاقتصادية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

4. برنامج تدريبي مقترح لمعلمي العلوم في ضوء المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5. فاعلية برنامج إثرائي لاكتساب المفاهيم العلمية المتضمنة في رؤية المملكة العربية السعودية 2030م لطلاب مراحل التعليم العام.

المراجع:

أبو قورة، رشا. (2012م). أثر توظيف برنامج الكورت في تنمية المفاهيم ومهارات حل المشكلة بالعلوم لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. *رسالة ماجستير*، الجامعة الإسلامية بغزة.

البراهيم ، خليل. (2017م).التكامل بين الجامعات وشركات القطاع الخاص لدعم البحث العلمي في ظل رؤية 2030 ، *مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030* ، جامعة القصيم ،11-12 يناير.

بوقس، نجاة .(2011 م).التوعية بمدلولات رموز الأخطار وطرائق الوقاية منها في كتب العلوم الجديدة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة البحوث الأمنية* (السعودية)، مج 20، ع 49، 134 - 177

الربعي، محمد، وعبد المجيد، ممدوح. (2010).انقرائية كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية، *مجلة التربية العلمية* –مصر، مج 13، ع 6، 1 – 26

الرويتع ، عبدالله صالح عبدالعزيز. (2002). الخصوصية الثقافية للمجتمع السعودي : الانبساط ووجهة الضبط في الصحة، رسالة التربية وعلم النفس –السعودية ، ع 18، 207 – 231.

الرويثي، إيمان.(2016م). التربية الصحية في محتوى كتب العلوم للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، *دراسات في المناهج وطرق التدريس* –مصر، ع214، 15 – 90

الرياعي، سليمان، وابن الطبيب، زينب.(2017م) مؤسسات المعلومات بالمملكة العربية السعودية والتحول نحو الاعتماد الذاتي في التشغيل والخدمات في ظل رؤية 2030، *المؤتمر الثامن للجمعية السعودية للمكتبات والمعلومات (مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة .المسؤوليات-التحديات -الآليات -التطلعات)* - السعودية، مج1، 237 - 256

الزهراني، نورا .(2017م). دور معلمي اللغة الإنجليزية في تحقيق رؤية المملكة 2030 : دراسة استقصائية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية* – المركز القومي للبحوث – فلسطين، مج1، ع111،1 – 126

سلامة، عادل(2004). *تنمية المفاهيم والمها ارت العلمية وطرق تدريسها*. الأردن: دار الفكر.

السلطان، خالد. (2017م).دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030 ، *مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030* ، جامعة القصيم ،11-12 يناير

السلومي، محمد بن عبد الله . (2012 م). أيديولوجيا المجتمع السعودي والتغيير. البيان – لندن، ع 299، 84 – 91.

الشلهوب، صلاح.(2017م). الاهتمام بالقطاع الصناعي في إطار رؤية المملكة2030م، *مجلة التعاون الصناعي* ، العدد 116، 104-105.

الصلاحي، سعود. (2017م). أدوار عمادات البحث العلمي في الجامعات السعودية تجاه التحول إلى مجتمع واقتصاد المعرفة في ضوء متطلبات رؤية المملكة 2030م، *المؤتمر الثامن للجمعية السعودية للمكتبات والمعلومات (مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة .المسؤوليات- التحديات -الآليات -التطلعات)*، مج1، 299 - 320

عبدالفتاح، عبدالفتاح.(2017م). التربية الرقمية في مراكز مصادر التعلم ودورها في بناء مجتمع المعلومات وفق رؤية المملكة 2030م،*المؤتمر الثامن للجمعية السعودية للمكتبات والمعلومات(مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة .المسؤوليات- التحديات -الآليات -التطلعات)*، مج1، 687 - 694

العتيبي، وضحى.(2013 م).القيم العلمية للمواطنة في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية، *مجلة التربية (جامعة الأزهر)* - مصر، ع 153، ج 1، 127 - 177

العريفي، حصة والشهري، نهاية.2017م). تفعيل دور القيادات التربوية في المدارس الثانوية الحكومية (نظام مقررات) بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في ضوء أهداف المنظمة المتعلمة (رؤية مستقبلية 2030): تصور مقترح، *مجلة البحث العلمي* في التربية – مصر، ع 18، ج4، 1 - 27

القبلان، نجاح، والزهري، سعد (2017م) : قيم العاملين في مؤسسات المعلومات السعودية وتوافقها مع رؤية 2030م، *المؤتمر الثامن للجمعية السعودية للمكتبات والمعلومات (مؤسسات المعلومات في المملكة العربية السعودية ودورها في دعم اقتصاد ومجتمع المعرفة .المسؤوليات- التحديات -الآليات -التطلعات)*، مج1، 105 – 115.

القحطاني، نورة (2017م).المتطلبات اللازمة للتوسع في رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، *رسالة ماجستير*، غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

محمد، حاتم(2015م). فاعلية مدخل التدريس المتمايز في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة التربية العلمية*. 18، 1، 256-2019.

المزيني، تهاني .(2017م). مدى تضمين نظرية الذكاءات المتعددة في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، *دراسات في المناهج وطرق التدريس* –مصر، ع221، 68 - 109

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مشاط، عبدالفتاح. (217م). دور الجامعات الناشئة ورؤية المملكة 2030، *مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030* ، جامعة القصيم، 11-12 يناير.

النجدي، أحمد، وعبد الهادي، منى، ورشاد، علي(2003م). طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.

رؤية المملكة العربية السعودية 2030 .(2016م) . تم استرجاعه في 2017/12/13 ، متاح على الرابط *http://vision2030.gov.sa/ar*

Abdel Fattah, A.2017. Digital Education in Learning Resource Centers and Their Role in Building the Information Society in concern to the Requirements of 2030 Vision. *The 8th Conference of the Saudi Association for Library and Information: Information Institutions in Saudi Arabia and its role in supporting the knowledge economy and society: Responsibilities, Challenges, Mechanisms and Aspirations*. Saudi Arabia, 1, 687 – 694

Al-Barahim, K. 2017. Integration between universities and private sector companies to support scientific research: 2030 vision. *Conference of Saudi universities role in activating 2030 vision*, Qassim University, 11-12 January

Al-Chalhoub, S.2017. Attention to the Saudi industrial sector in the context of the 2030 vision. *Journal of Industrial Cooperation*, 116, 104-105.

Al-Muzaini, T.2017. inclusion of multiple intelligences theory in science books in the middle stage in Saudi Arabia. *Journal of studies in curricula and methodologies* - Egypt, 221, 68 - 109

Al-Najdi, A., Abdul-Hadi, M.& Rashad, A. 2003. Modern methods, styles and strategies in science instruction. Egypt: Dar al-Fikr.

Al-Orifi, H. & Al-Shahri, N.2017. Activating the Role of Educational Leaders in the Governmental High Schools (Course System) in the City of Riyadh in concern to the Views of Teachers and Teachers in Light of the Educated Organization Objectives (2030 Vision): A Proposed Perspective. *Journal of Scientific Research in Education* - Egypt, 18, 1-27.

Al-Otaibi, D.2013. Scientific Values of Citizenship in Science Books contents for the intermediate stage in Saudi Arabia: an Analytical Study. Al-Azhar University *Journal of Education*- Egypt, 1, 127 - 177

Al-Qablan, N., & Al-Zahri, S.2017. Values of Employees in Saudi Information Institutions and Consensus with 2030 Vision 2030. *The 8th Conference of the Saudi Association for Library and Information: Information Institutions in Saudi Arabia and its role in supporting the knowledge economy and society: Responsibilities, Challenges, Mechanisms and Aspirations*. Saudi Arabia, 1,105-115.

Al-Qahtani, N.2017. Requirements for Kindergartens Expansion in Light of 2030 Vision of Saudi Arabia. *Unpublished M.* A. dissertation.Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Rayi, S.& Ibn altayeb, Z. 2017. Saudi Information institutions and the shift towards self-reliance in operation and services: 2030 Vision. *The 8th Conference of the Saudi Association for Library and Information: Information Institutions in Saudi Arabia and its role in supporting the knowledge economy and society: Responsibilities*, Challenges, Mechanisms and Aspirations. Saudi Arabia, 1, 237 – 256

Al-Rubai, M., & Abdul-Majid, M.2010. Readability in Science books of the Primary Stage in Saudi Arabia, *Journal of Scientific Education* - Egypt, 13, 6, 1-26

Al-Ruwaiteh, A.S. 2002. Cultural Privacy of Saudi Society: Simplification and Control in Health, *Journal of Education and Psychology*- Saudi Arabia, 18, 207-231.

Al-Ruwaythi, I. 2016. Health Education in science books contents for the top three grades of the primary stage in Saudi Arabia, *Journal of studies in curricula and methodologies* - Egypt, 214, 15 – 90

Al-Salahi, S. 2017. The Role of Scientific Research Initiatives in Saudi Universities the shift to the Knowledge Society and Economy in concern to the Requirements of 2030 Vision. *The 8th Conference of the Saudi Association for Library and Information: Information Institutions in Saudi Arabia and its role in supporting the knowledge economy and society: Responsibilities*, Challenges, Mechanisms and Aspirations. Saudi Arabia, 1, 299 – 320

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Koura, R. 2012. Impact of CORT in developing scientific concepts and Problem-solving skills among the students of K-10. *Unpublished M.* A. dissertation. Gaza Islamic University.

Laxman, K.; Chin, K.(2011).Impact of Simulations on the Mental Models of Students in the Online Learning of Science Concepts,Journal on School, *Educational Technology*, v.7, n.2 ,p.1-.

Mashat , A. 2017. The role of emerging universities and the Kingdom vision of 2030. *The Conference of Saudi universities role in activating 2030 vision*, Qassim University, 11-12 of January

Mohammed, H.2015. The Effectiveness of the Differentiated Teaching Approach in Science Instruction in Developing Scientific Concepts and attitudes towards Science among Primary School Students in Saudi Arabia. *Journal of Scientific Education* - Egypt, 18, 1, 2019-256.

Online Journal of Education Technology, 7, 2,5-10.

Öztürk, F.(2016).The Development of Science Concept in Turkey and Effects of Constructivism on 2004 Primary Science Curriculum, Journal of, *Education and Training Studies*, v.4, n.4, p,142-152 .

Pabellon, L.(2005). Concept learning: Assessment and teaching strategies. *Jouranl Research in Science Teaching*, 8, 731- 743.

Sackes, M.; Trundle, K .; Krissek, A.(2011).The Impact of a Summer Institute on Inservice Early Childhood Teachers' Knowledge of Earth and Space Science Concept s,*Science Educator*, v.20 ,n.1 ,p.23-33 .

Sahin, S.(2008).An application of peer assessment in higher education. *The Turkish*

Salama, A. 2004. *Development of Scientific Concepts and Teaching Methods*. Jordan: Dar al-Fikr.

Van Rooij, S.(2009). Scaffolding project based learning with the project management body of knowledge. *Computer& Education*, 52, 1, 210-219.

Walker, A. ; leady, H.(2008). A problem based learning meta-analysis: Differences across problem types, implementation types, disciplines and assessment levels, *Interdisciplinary Journal of Problem Based Learning,* 3.1.12-43.

Al-Salome, M. 2012. Change and the ideology of Saudi society. *Journal of Al-Bayan*: 299, 84 - 91.

Al-Sultan, K. 2017 Saudi universities role in activating 2030 vision. The Conference of Saudi universities role in activating 2030 vision, *Qassim University,* 11-12 of January

Al-Zahrani, N.2017. English teachers role in achieving the Kingdom vision of 2030: a survey study. National Research Center – Palestine. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1111,1 - 126

Anderson, W.; Libarkin, C.(2016).Conceptual Mobility and Entrenchment in Introductory Geoscience Courses: New Questions Regarding Physics' and Chemistry's Role in Learning Earth Science Concepts,*Journal of Geoscience Education*, v.64, n.1, p.74-86.

Boukas, N. 2011. Awareness of the symbols of danger significance and prevention methods in Modern Science books in Saudi Arabia. *Journal of Security Research*, 20, 134-177.

English, M.; Kitsantas, A.(2013). Supporting student self regulated learning in problem and project based learning, Interdisciplinary, *Journal of Problem –Based Learning,* 7, 2, 114-123.

Fleer, M.; Adams, M.; Gunstone, R.; Hao, Y.(2016).Studying the Landscape of Families and Children's Emotional Engagement in Science across Cultural Contexts ,*International Research in Early Childhood Education*, v.7 ,n.1, p.122-141.

Hacieminoglu, E. ; Yilmaz-Tüzün, Ö. ; Ertepinar, H. (2014). Development and Validation of Nature of Science Instrument for Elementary School Students. *Education*, 42 ,3 ,258-283.

Jacobson, M.; Taylor, E.; Richards, D. (2016). Computational Scientific Inquiry with Virtual Worlds and Agent-Based Models: New Ways of Doing Science to Learn Science. *Interactive Learning Environments*, 24 ,8 ,2080-2108 .

Koc, I.; Yager, E.(2016).Preservice Teachers' Alternative Conceptions in Elementary Science Concepts ,Cypriot *Journal of Educational Sciences*, v.11, n.3, p.144-159 .

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

The Development of Science Curricula in in the Middle School in the Light of Scientific Concepts Included in the Vision of Saudi Arabia 2030

Ali bin Saad Al Harbi
College of Education - Shakra University
Submitted 22-02-2018 and Accepted on 15-03-2018

Abstract : The current study aimed to develop science curricula in the middle school in the light of the scientific concepts included in the vision of KSA for 2030. To achieve this goal, the content of six science books was analyzed in the middle stage where there were (483) scientific concepts in addition the 2010 vision of KSA was analyzed according to the main scientific concepts in which (125) scientific concepts were included .The most important results of the study:

1-The percentage of scientific concepts distributed regarding the dimension of (vital society) was (37%), which is the same percentage obtained by the dimension of (a prosperous economy), while the lowest percentage was for the dimension of (ambitious homeland) which included 26% of scientific concepts. And as for the distribution of concepts on the axis of dimensions, the largest proportion was concentrated on the axis of (his government is effective), while the lowest axis was (his citizen is responsible).

2-The percentage of the included scientific concepts, existed in the 2030 vision of KSA, in the science books were only 39 % which is considered quite low. The percentage of concepts regarding the dimension of (a prosperous economy) was 54%, followed by 37% for the dimension of (vital community).

And as for the concepts including the axes dimensions, (active investment) came to the fore with an inclusion percentage of 67%, while the lowest axe was (attractive competition) which got 0%.

The study presented practical suggestions for the development of science books according to the nature of scientific concepts in the vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030.

Keywords: **Development – Science – Middle School – Vision 2030**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توظيف مبادئ النظرية البنائية في التدريس

محمد بن سعد الشريف

كلية التربية – جامعة المجمعة

قدم للنشر 1439/5/6هـ - وقبل 1439/7/5هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب، ومدى أثر التخصص و الجنس على توظيف هذه المبادئ في التدريس، وقد أجريت الدراسة على مجتمع مكون من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية، إذ بلغت عينة الدراسة (110) من أعضاء هيئة التدريس بالكلية، منهم (27) عضواً من قسم العلوم التربوية، و(83) عضو هيئة تدريس من غير المتخصصين في التربية، وتوصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها؛ أن عينة الدراسة ترى في الغالب أن أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة المجمعة يقومون بتوظيف مبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب، وذلك بمتوسط (3.64 من 5.00)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في آراء أفراد عينة الدراسة حول مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب باختلاف متغير التخصص لصالح أصحاب التخصصات التربوية، كما بينت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات التربوية بجامعة المجمعة هم الأكثر توظيفاً لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم مقارنة مع أعضاء هيئة التدريس من ذوي التخصصات غير التربوية وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس ذوي التخصصات التربوية هم الأكثر إدراكاً لأهمية النظرية البنائية وفعاليتها في التعلم مما عزز من استخدامهم لها في تدريس الطلاب.

الكلمات المفتاحية: النظرية البنائية، التدريس، توظيف.

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

مقدمة:

تعد الجامعات إحدى ركائز تطور وازدهار وتقدم المجتمعات، فلم تعد "وظيفة الجامعة مجرد نقل المعلومات والتراث من جيل إلى جيل بل تسعى إلى بناء القيم والاتجاهات النبيلة في نفوس الطلبة وخدمة المجتمع وتطويره." (البشايرة، وآخرون،2005م، ص: 25)، كما تسعى الجامعات إلى الرقي بالمستوى الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس فيها، وتعمل على تقديم كل ما من شأنه تطوير مستوياتهم والمساعدة على تميُّزهم وتهيئتهم لمسايرة التطور العلمي والأكاديمي للعصر الحديث، بهدف الوصول إلى أعلى معايير مجتمع المعرفة وهذا ما تؤكده بعض الدراسات في هذا المجال ومنها دراسة الذبياني (2012م) ودراسة شرتيل (2015م)، إذ تؤكد نتائج تلك الدراسات أهمية وضع خطة لتدريب أعضاء هيئة التدريس بالكليات في مجال استخدام الأساليب التربوية التدريسية الحديثة وضرورة تعرفهم على الأساليب التربوية الحديثة والفعالة في عملية التقويم وطرائق التدريس من أجل التواصل الفعال والتفاعل الإيجابي مع الطلاب.

كما تؤكد دراسة بارتلي Bartley (2001م) أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات يطالبون بتطوير نموهم في مجال استخدام التكنولوجيا، ومجال الارتقاء بفن التدريس من أجل تعليم فعال يؤدي إلى الإبداع، فتطور مستوى أعضاء هيئة التدريس يرتبط مباشرة بمستوى النمو العلمي المهني لعضو هيئة التدريس. وتشير دراسة وارنوك Warnock (1990م) إلى أن الجودة التعليمية في مستوى التعليم العالي ترتبط مباشرة بعدد من الأسس أبرزها؛ وجود التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس. ويرى بورتر Porter (1994م) أن الجودة في التعليم العالي تستند إلى برامج تنمية مهنية تناسب مستوى التعليم العالي وتهيئ أعضاء هيئة التدريس لتحقيق الأهداف المنشودة للتعليم العالي، كما تؤكد نتائج دراسة أحمد، وآخرين (2015) على أنه من المهم تطوير الجانب الثقافي لعضو هيئة التدريس الجامعي لتحسين مخرجات العملية التعليمية، ويؤكد العمري (1997م) على أن ذوي الخبرة وعلماء التربية يتفقون على أهمية عناية الجامعات بأساليب التعليم الجامعي والحرص على تنمية المهارات التدريسية في مناخ أكاديمي تسوده القدرة على التفكير العلمي والتعبير المنطقي، وتمكنه من التفاعل الإيجابي في مجتمعه في ضوء قدرته واستعداداته واهتماماته، بعيداً عن الأنماط التقليدية في التعليم كالحفظ والتلقين والاهتمام بالتفصيلات، كما تشير نتائج دراسة راشد (2002م) أن من صفات عضو هيئة التدريس أن يكون موضوعياً متمكناً من تخصصه، مفكراً وواسع الاطلاع.

كما أن تمكن عضو هيئة التدريس من عرض محتوى المقرر، بتقنيات تعليمية وتكنولوجيا حديثة؛ وباستخدامه لطرق وأساليب واستراتيجيات تدريس متنوعة يؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي والنمو المعرفي للطلاب إذ تؤكد نتائج دراسة العبدالكريم، والرويس، (2015م) إلى فاعلية تدريس مقرر (مقدمة في التعلم والتعليم) في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام نظام بلاك بورد، وله أثره الإيجابي في تحصيل طالبات كلية التربية. ويؤيد ذلك ما توصلت إليه نتائج دراسة محمد (2016م) و دراسة شويل (2015م) و دراسة حمش، وعفانة، (2011م)، ودراسة رضوان وشوق (2007م) إذ تشير تلك الدراسات إلى أن التنوع في عرض المحتوى بطرق تدريس متنوعة ومستندة على النظريات التربوية يؤدي إلى ظهور نتائج إيجابية مرغوبة في النمو المعرفي وتحصيل الطلاب الدراسي واكتسابهم للمهارات.

وقد ظهرت بعض النظريات المتعلقة بالتعلم والتعليم، وباستراتيجيات وطرق التدريس، والتي كان لها الأثر في جودة التدريس إذ يؤكد الهاشمي (2008م)، والموسى (2007م)، وقطامي (2005م)، أنه من المهم إلمام أعضاء هيئة التدريس بنظريات التعلم، لوجود علاقة بين وعيهم بتلك النظريات واستخدام تكنولوجيا التعلم مما يكسبهم معرفة دقيقة بعملية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليم والتعلم، ويؤكد العبدالكريم (2012م) أن التدريس الجيد يقوم على نظرية تعلم واضحة ومحددة.

ومن النظريات التعليمية في هذا المجال؛ النظرية البنائية، وهي نظرية تهتم بالكشف عن عمليات اكتساب المعرفة، وينظر البنائيون إلى التعلم على أنه بناء عقلي يحدث من ربط المتعلم بما لديه من معلومات ومعارف وأفكار بالإضافة إلى المعلومات الجديدة كما أن المتعلمين يتعلمون بصورة أفضل عندما ينشطون في بناء معارفهم. النجدى (2003م)، وتؤكد دراسة الشريف، (2009م)؛ أن النظرية البنائية هي نظرية في التعلم، وليست مجرد مدخل للتدريس؛ فالأستاذ الجامعي يدرس الطلاب بطرق توصف بأنها بنائية.

وقد عرف النظرية البنائية (Tobin1993) بأنها: نظرية معرفية تشرح كيفية الوصول إلى المعرفة. كما يعرفها عياش والعبسي (2013م): بأنها نظرية تقوم على اعتبار أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم، وإنما عن طريق بناء المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه، بناء على خبراته ومعرفته السابقة، وترى المحتسب (2005م) أنها إطار فكري للتربية المعاصرة في جوانبها المختلفة، وتقوم على مبدأين رئيسين : أولهما، اعتبار أن التعلم يتم عن طريق بناء المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه انطلاقاً من خبراته ومعرفته السابقة، وثانيهما، اعتبار أن التعليم عملية دعم لبناء المعرفة أكثر من كونه عملية توصيل لها.

وقد تشكلت ملامح النظرية البنائية الحالية في ضوء أفكار بعض المفكرين، إذ يرى هوسون (Hewson,1996) نقلاً عن الغامدي (2011) أن النظرية البنائية تعود إلى جذور تاريخية قديمة تمتد إلى عهد سقراط فقد تبلورت في صيغتها الحالية على ضوء نظريات وأفكار كثير من المنظرين أمثال أوزويل، وبياجيه، وكيلي، و يشير العبدالكريم (2012م) إلى أن ظهور النظرية البنائية على شكل نظرية متماسكة تعود جذوره إلى علماء معاصرين مثل جان بياجيه، وفايجوتسكي، وهما من أبرز منظري النظرية البنائية.

كما تشير دراسة منصور(2017م) ودراسة الحارثي (2017م) ودراسة منيرة القحطاني (2016م) إلى أن أبحاث جان بياجيه ونظريته في التطور المعرفي أساس التعلم البنائي، وهو واضع اللبنات الأولى للبنائية إذ أعطى أهمية لطبيعة المعرفة و تطورها في الأيام الأولى في حياته المهنية، ثم بدأ على العمليات الذهنية المعرفية. وتؤكد (قطامي، 2005م) أن بياجيه تبنى افتراضين رئيسين في نظريته؛ وقد حدد في الفرض الأول التطور المعرفي، وفي الفرض الثاني طبيعة الذكاء. كما وجه بياجيه من خلال تحليله للنمو البيولوجي لبعض الكائنات الحية أن الذكاء يشكل الأبنية المعرفية الضرورية للتكيف البيئي.

وقد نالت النظرية البنائية مكانة في عصرنا الحالي بين النظريات التربوية التعليمية، وقد تأثرت عمليات التدريس وتطبيقاته في العقود الأخيرة مع ظهورها إذ فسرت عملية التعلم بطريقة مختلفة عما كانت عليه النظريات السلوكية.

ويبين أوسبورن (Osborn1996) نقلاً عن سعيد وعيد (2006م)، أن البنائية يمكن أن توجه المتعلمين وتساعدهم على بناء المعنى، وجعل المادة العلمية أكثر قابلية للتطبيق استناداً إلى معارف وخبرات المتعلمين السابقة إضافة إلى أنها تشجع المتعلمين على المشاركة في الحوار مع المعلم أو مع الأقران. وفي دراسة قام بها أردوقان وكامبل (Erdogan & Campbell 2008) وضحت الدراسة أن المعلمين الذين يمارسون البنائية كانت فصولهم الدراسية في غاية النشاط مقارنة بالممارسات الأخرى.

وتبين نتائج دراسة ستار (Star, 2005) أهمية النظرية البناية في التدريس فقد أكدت النتائج على أن إصلاحات المنهج لا قيمة لها ما لم يكن هناك اهتمام بالممارسات البنائية داخل الصف الدراسي، إضافة إلى العمل على تحسين برامج التطوير المهني للمعلمين، وتؤكد دراسة (الشريف، 2009م، ص: 17) أن النظرية البنائية تعد "من أهم الاتجاهات التربوية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الحديثة التي تلقى رواجًا واسعًا، واهتمامًا متزايدًا في الفكر التربوي، والتدريس المعاصر".

وتقوم النظرية البنائية على عدد من المبادئ منها إعادة هيكلة البناء المعرفي للطالب أو المتعلم بوجه عام بوصفها نظرية في التعلم المعرفي إذ ترتكز هذه النظرية على عدة مبادئ، ويشير الصغير (2010) والدليمي (2014)، إلى أن المعرفة تبنى داخل المتعلم، وأن التعلم لا ينفصل عن التطور النمائي للعلاقة بين المتعلم والموضوع المدروس، وأن المتعلمين يقومون بالمواءمة بين الخبرة والمعنى بأنفسهم، لذا يجب أن تتيح أنشطة التعلم إعادة النظر في خبراتهم ومعارفهم وافتراضاتهم الأولية، وأن دور المعلم ميسر ومساعد للمتعلمين، ليكتشفوا أو يطبقوا الأفكار بأنفسهم إضافة إلى أن مخرجات التعلم البنائي متنوعة، وغالباً لا يمكن التنبؤ بها.

كما تؤكد دراسة كل من قرني (2013م)، والزعبي (2011م)، وعبد الصبور (2004م) أن النظرية البنائية تستند على عدة أسس تحدد أطرها وتبين معالمها وقد أكدت نتائج تلك الدراسات على أن النظرية البنائية تبنى على التعلم وليس التعليم، وأن التعلم عملية نشطة ومستمرة، وأنها تشجع استقلالية ومبادرة المتعلمين، وتجعل المتعلمين مبدعين، وتشجع على البحث والاستقصاء، كما أنها تعتني بمعتقدات المتعلمين واتجاهاتهم، وأن المعرفة القبلية للمتعلم شرطٌ أساسٌ لبناء التعلم الذاتي.

وأجريت دراسات متعددة حول النظرية البنائية توظيفاً وأثراً، إذ أجريت العديد من الدراسات تستكشف درجة توظيف النظرية البنائية في عملية التدريس وقد قامت الحارثي (2017م)، بدراسة هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة وممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض للنظرية البنائية، وأثر متغير الخبرة على إجابات العينة. واتبعت الباحثة المنهج الوصفي. والاستبانة أداةً لتحقيق أهداف الدراسة، وطبقت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة بلغ عدد أفرادها (50) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية: أن معلمات الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لديهن معرفة مرتفعة بالنظرية البنائية، وممارسة متوسطة لها. كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة.

وأجرت الشرقاوي، وآخرون (2016م) دراسة هدفت إلى تعرف مدى معرفة وممارسة بعض معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لأسس التدريس البنائي، وأعدت الباحثة أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة)، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج المناسب لطبيعة الأسئلة وأهدافها، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلماً من معلمي اللغة العربية، وخلصت الدراسة إلى نتائج منها؛ أن معرفة معلمي اللغة العربية أسس التدريس البنائي بوجه عام قد جاءت متوسطة، كما حصلت فقرة (أوظف نتائج التقويم في تحسين عملية التعلم) على أعلى الفقرات التي تمثل اتجاه المعلمين نحو أسس التدريس البنائي.

وقامت إبراهيم (2014م) بدراسة للكشف عن درجة توظيف معلمي ومعلمات اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية؛ كما يقدرونها في أدائهم التدريسي، كما هدفت إلى تحديد المهارات التدريسية التي تعكس تطبيقات البنائية الاجتماعية في تدريس اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، وبلغت عينة الدراسة (70) معلماً للغة العربية، واستخدم الباحث الملاحظة أداةً لجمع البيانات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمي اللغة العربية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية وفقاً لعدد سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة الأعلى.

وهدفت دراسة أبوسنينة وعياش (2013م) إلى استقصاء درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الدراسة، وبلغت عينة الدراسة (237) معلماً، ومعلمة، واستخدمت الدراسة الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وكان من أبرز النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم تعزى للتخصص، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس.

كما هدفت دراسة الخالدي (2013) إلى تقصي مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمبادئ التدريس البنائي، واختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغيرات، الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (187) معلماً ومعلمة للتربية الإسلامية في مديرية عمان الخامسة. وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي كانت متوسطة، وظهرت فروق دالة إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك لصالح المؤهل العلمي الأعلى، ولم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجة الممارسة لمتغير الجنس والخبرة والمرحلة التعليمية.

وهدفت دراسة أبوهولا، و بركات (2005م) إلى تحديد درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في المرحلتين الأساسية والثانوية لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم، واستخدم الباحثان الاستبانة أداة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (436) معلماً، ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أنه لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لكل من ؛ الجنس، و الخبرة، والمؤهل العلمي على استجابات المعلمين والمعلمات.

كما أجريت دراسات حول النظرية البنائية تستكشف أثر النظرية البنائية على بناء شخصية الطالب العلمية وإكسابه المهارات التعليمية التي تساعده على الفهم والتفكير وإيجاد الحلول للمشكلات المعرفية التي تواجهه، فقد أجرت منصور (2017م) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية في تدريس علم الاجتماع لتنمية مهارات التفكير الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وكانت أداة البحث (اختبار مواقف)، واستخدمت الباحثة فيه المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (70) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي منهن (30) طالبة في المجموعة التجريبية، و(35) طالبة في المجموعة الضابطة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أبرزها؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار مهارات التفكير الجماعي في التطبيق البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ومن النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,01) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي على اختبار مهارات التفكير الجماعي لصالح التطبيق البعدي.

وأجرت محمد (2017م) دراسة هدفت إلى تعرف فاعلية تطبيق برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى عينة من الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام. واستخدمت الباحثة الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (40) طالبة ببرنامج الدبلوم التربوي وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها ثبوت فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطالبة معلمة اللغة العربية.

وقامت عبدالمجيد (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة أدوات التجريب البرنامج المقترح بما يتضمنه من دليل المعلم وكتاب الطالب والنموذج المقترح في ضوء البنائية الاجتماعية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقائمة مهارات التفكير المستقبلي وقائمة أبعاد الدافعية للإنجاز. وبلغت عينة البحث (70) طالباً وطالبة بتصميم تجريبي ذي المجموعة الواحدة، وتوصلت الباحثة إلى عدة نتائج منها أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح التطبيق البعدي.

كما هدفت دراسة القحطاني (2016م)، إلى تقصي فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية في تطوير أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وتكونت عينة الدراسة من (32) معلماً، واعتمدت الدراسة التصميم التجريبي الأحادي (قبلي – بعدي)، واستخدم الباحث بطاقة الملاحظة أداةً لجمع المعلومات، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها؛ أن أداء معلمي الرياضيات قد تحسن من خلال أنشطة التنمية المهنية المقدمة في البرنامج المقترح.

كما أجرى العبدالكريم، والرويس (2015م) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية تدريس مقرر تم بناؤه في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام نظام بلاك بورد في تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود واتجاهاتهن نحوه، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحديد أسس النظرية البنائية الاجتماعية ومبادئها ومعايير تصميم المقررات الإلكترونية التي تم في ضوئها إعداد موضوعات المقرر الإلكتروني. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية المتغير المستقل وأثره على المتغير التابع، وقد تكونت عينة الدراسة من (64) طالبة من طالبات مقرر (مقدمة في التعليم والتعلم) تم اختيارهن عشوائياً، وتم تطبيق اختبار تحصيلي في المقرر تم تطبيقه قبلياً وبعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة لقياس تحصيل الطالبات، ومقياس الاتجاه نحو دراسة المقرر الإلكتروني المقترح، تم تطبيقه قبلياً وبعدياً على المجموعة التجريبية. وقد توصلت إلى فاعلية تدريس المقرر المقترح، وأثره الإيجابي في تنمية تحصيل طالبات كلية التربية وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهن نحو دراسة المقرر من خلال نظام بلاكورد.

وقامت عضيبات، (2015م)، بدراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية الاستقصاء القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (129) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة (65)، وتجريبية (64). واستخدمت الباحثة (اختبار مهارات التفكير العلمي) أداةً لجمع المعلومات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة الصف الثامن الأساسي في اختبار مهارات التفكير العلمي تعزى لطريقة التدريس، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لعلامات طلبة الصف الثامن الأساسي في اختبار مهارات التفكير العلمي تعزى لتفاعل متغير الجنس وطريقة التدريس، باستثناء مجال التصنيف، ومجال التنبؤ، والاختبار الكلي.

وأجرت الشريف (2009م)، دراسة هدفت إلى بيان فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على النظرية البنائية في تنمية التحصيل المعرفي، والمهارات العملية، وكذلك الاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الثانوية، والمساهمة في تطوير فعاليات تدريس مادة الاقتصاد المنزلي لطالبات المرحلة الثانوية في ضوء التوجهات العالمية المعاصرة القائمة على التعلم النشط بأساليبه واستراتيجياته المتعددة. وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي، قُسِّمت العينة إلى مجموعتين (تجريبية – ضابطة) وصممت الباحثة أدوات خاصة بهذه الدراسة (اختبار تحصيلي – بطاقة ملاحظة – مقياس اتجاهات)، وكان من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وطالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي، وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في بطاقة الملاحظة – الخاصة بالمهارات العملية – وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

مشكلة الدراسة:

تشير الدراسات إلى أهمية النظرية البنائية في التدريس، فقد أشارت دراسة أوسبورن (Osborn1996) و أردوقان وكامبل (Erdogan & Campbell 2008) إلى أن البنائية تساعد على بناء المعنى وجعل المادة العلمية أكثر قابلية للتطبيق استناداً إلى معارف وخبرات المتعلمين السابقة إضافة إلى أنها تشجع المتعلمين على المشاركة في الحوار مع المعلم أو مع الأقران، و أن المعلمين الذين يمارسون البنائية كانت فصولهم الدراسية في غاية النشاط مقارنة بالممارسات الأخرى. وهذا ما تؤكده نتائج دراسة عبدالمجيد (2017)، والقحطاني (2016)، و Star (2005)، و الشريف (2009)، ومع تلك الأهمية فإن الباحث يرى أن تلك الدراسات كانت مقتصرة على المعلمين والمعلمات في التعليم العام أو الطلاب أو الطلاب والطالبات، ولم يقف الباحث (حسب علمه) على دراسة حول توظيف أو استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، لذا أجرى دراسة استطلاعية على بعض أعضاء هيئة التدريس التربويين وغير التربويين للتعرف على مدى إدراكهم للنظرية البنائية في مجال التعليم والتعلم فلاحظ أن هناك فهماً قاصراً لهذه النظرية المهمة عند بعض الأعضاء، مما يدل على أن بعض النظريات التربوية لا تحظى باهتمامهم، مما حدا الباحث للإحساس بوجود مشكلة حول توظيف أعضاء هيئة التدريس للنظرية البنائية في تدريسهم، وتتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: **ما مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس التربويين وغير التربويين بجامعة المجمعة مبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب؟**

أسئلة الدراسة:

يتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية :

السؤال الفرعي الأول: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01) في مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة مبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى للتخصص (تربوي – غير تربوي) ؟

السؤال الفرعي الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = 0.01) في مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة مبادئ النظرية البنائية في التدريس تعزى للجنس (ذكر – أنثى)؟

أهداف الدراسة:

1-التعرف على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس للنظرية البنائية في تدريس الطلاب، والطالبات.

2-التعرف على مدى تأثير التخصص (تربوي – غير تربوي) على توظيف النظرية البنائية في التدريس.

3-التعرف على مدى تأثير الجنس (ذكر – أنثى) على توظيف النظرية البنائية في التدريس.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

- الكشف عن واقع توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب.
- تبين أثر متغيري (التخصص و الجنس) في نتائج الدراسة.
- تساعد صناع القرار في الجامعات على تطوير برامج تطوير أعضاء هيئة التدريس في الجامعات وفق مبادئ النظرية البنائية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

الحد المكاني: كلية التربية بجامعة المجمعة.

حد العينة: اقتصرت الدراسة على عينة عنقودية من أعضاء هيئة التدريس بأقسام الطلاب والطالبات من متخصصي ومتخصصات التربية وغيرهم.

الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1437هـ / 1438هـ.

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على معرفة توظيف أعضاء هيئة التدريس لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب.

منهج الدراسة:

نظراً إلى أن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، إذ قام باستفتاء عينة من أساتذة كلية التربية متخصصي ومتخصصات التربية وكذلك غير المتخصصين في التربية واستخدم الاستبانة أداة لجمع البيانات واستطلاع آرائهم بهدف التحقق من مدى توظيفهم لمبادئ النظرية البنائية عند تدريس الطلاب، وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الدراسة.

وصف أفراد عينة الدراسة:

جدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
تربوي	27	36.5
غير تربوي	47	63.5
المجموع	74	%100

يتضح من الجدول رقم (1) أن (47) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 63.5% من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم غير تربوي وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، في حين (27) منهم يمثلون ما نسبته 36.5% من

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة المجمعة وعددهم (154) عضو هيئة تدريس منهم (54) عضواً في قسم العلوم التربوية (تخصص تربوي)، و(100) عضو من غير المتخصصين في التربية.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية بالطريقة الطبقية بلغ عددها (110) عضواً إذ تم اختيار (27) عضواً من قسم العلوم التربوية من قسمي البنين والبنات. كما تم اختيار (83) عضو هيئة تدريس من غير المتخصصين وغير المتخصصات في التربية من قسمي البنين والبنات في كلية التربية، وذلك خلال فترة إجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1438/1437هـ، وبعد التطبيق الميداني للأداة تم الحصول على (74) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي منها (27) تخص قسم العلوم التربوية، منهم (14) عضو هيئة تدريس من أقسام لطلاب، و(13) عضو هيئة تدريس من أقسام الطالبات و (47) تخص أعضاء هيئة تدريس من غير المتخصصين في التربية، منهم (23) عضواً من أقسام الطلاب، و (24) من أقسام الطالبات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم تربوي، كما في الشكل رقم (1)

جدول (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة
ذكر	36	48.6
أنثى	38	51.4
المجموع	74	%100

يتضح من الجدول رقم (2) أن (38) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته 51.4% من إجمالي أفراد عينة الدراسة إناث وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، في حين (36) منهم يمثلون ما نسبته 48.6% من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور كما في الشكل رقم (2).

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة أداةً لجمع بيانات الدراسة فهي "وسيلة من وسائل تعرف آراء الأفراد تجاه موضوع أو موقف أو قضية معينة. وتعدُّ وسيلة جيدة في التشخيص إذا ما كانت أسئلتها معدة بطريقة صحيحة وواضحة" (اللقاني، والجمل، 2003م، ص: 59).وقد تم بناء استبانة هذه الدراسة المتعلقة بمعرفة مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب، إذ تم الرجوع إلى الأدب التربوي حول النظرية البنائية، والاستفادة من الإطار النظري والدراسات السابقة المشابهة والمقالات، والكتب، وتم تقسيم الاستبانة إلى قسمين، فالقسم الأول عبارة عن خطاب موجه لأعضاء هيئة التدريس في أقسام (الطلاب – الطالبات)، بيَّن فيه الباحث الغرض من الدراسة وخصوصية المعلومات وأنها لأغراض البحث العلمي فقط. أما القسم الثاني فقد تكوَّن من (34) فقرة، اختيرت من الأفكار الرئيسة للنظرية البنائية، وصاغها الباحث جملاً واضحة لا غموض فيها، واختار الباحث طريقة ليكرت الخماسي ليتيح لعضو هيئة التدريس حرية الاختيار المناسب لممارساته التدريسية داخل القاعة.

وبعد تصميمها تم التحقق من صلاحيتها للتطبيق الميداني من الخطوات الآتية:

صدق أداة الدراسة:

أ – صدق الأداة:

للتحقق من مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه تم عرضها على ستة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، وخمسة من المشرفين التربويين في التعليم العام، وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية، ويتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.01) مما يدل على اتساقها.

ب – الاتساق الداخلي للأداة :

تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة إذ تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول (3)

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
1	**0.892	18	**0.905
2	**0.517	19	**0.791
3	**0.854	20	**0.828
4	**0.745	21	**0.879
5	**0.831	22	**0.912
6	**0.864	23	**0.912
7	**0.900	24	**0.922
8	**0.846	25	**0.903
9	**0.777	26	**0.926
10	**0.809	27	**0.831
11	**0.815	28	**0.866
12	**0.763	29	**0.963
13	**0.749	30	**0.943
14	**0.851	31	**0.804
15	**0.911	32	**0.932
16	**0.925	33	**0.878
17	**0.877	34	**0.885

** دال عند مستوى الدلالة (α = 0.01).

- **ثبات أداة الدراسة:**

للتحقق من مدى ثبات أداة الدراسة استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α)) للتحقق من ثبات أداة الدراسة، والجدول رقم (4) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول (4)

معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

	عدد العبارات	ثبات الاستبانة
الثبات العام	34	0.9880

يتضح من الجدول رقم (4) أن معامل الثبات العام عال إذ بلغ (0.9880) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني للدراسة .

مصطلحات الدراسة:

التدريس: "مجموعة الإجراءات والعمليات والتي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لإنجاز مهام معينة في سبيل تحقيق أهداف محددة" (علي، 1420هـ، ص: 35).

ويقصد بالتدريس في هذه الدراسة، العمليات والإجراءات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس بجامعة المجمعة من أجل الوصول إلى تحقيق أهداف المقرر الذي يقوم بتدريسه.

عضو هيئة التدريس: جاء في المادة الأولى والثانية من اللائحة المنظمة لشؤون منسوبي الجامعات السعوديين من أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم أن أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية هم: الأساتذة، والأساتذة المشاركون، والأساتذة المساعدون، ويلحق بأعضاء هيئة التدريس في أحكام هذه اللائحة المحاضرون والمعيدون ومدرسو اللغات ومساعدو الباحثين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي هذه الدراسة يقصد الباحث بعضو هيئة التدريس، الأستاذ الجامعي (أعضاء هيئة التدريس في قسم الطلاب، وعضوات هيئة التدريس في قسم الطالبات) في جامعة المجمعة، سواء أكان أستاذاً أم أستاذاً مشاركاً أم أستاذاً مساعداً، ومن في حكمهم والذي يقوم بالتدريس في الجامعة لطلاب مرحلة البكالوريوس.

النظرية البنائية : نظرية تقوم على اعتبار أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم إلى المتعلم، وإنما عن طريق بناء المتعلم معنى لما يتعلمه بنفسه، بناء على خبراته ومعرفته السابقة. عياش والعبسي (2013)

ممارسة مبادئ النظرية البنائية: درجة ممارسة التدريس البنائي وذلك بمدى قيام المعلم بتنفيذ النشاطات الواردة في مقياس المعرفة بمبادئ النظرية البنائية، عن طريق الملاحظات التي تسجل داخل غرفة الصف في أثناء التدريس. البواردي (2014م)

ويراد بممارسة النظرية البنائية في هذه الدراسة ما يقوم به أستاذ المقرر من أساليب وطرق تدريسية تنطلق من مبادئ النظرية البنائية.

الطلاب: المراد بهم في هذه الدراسة الطلاب والطالبات الذين يدرسون في كلية التربية بجامعة المجمعة بقسمي الطلاب والطالبات.

المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، استُخدِمت عددٌ من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ولتحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (5-1=4)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (5/4= 0.80) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا على النحو الآتي:

- من 1.00 إلى أقل من 1.80 يمثل (لا أفعل) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 1.81 إلى أقل من 2.60 يمثل (نادراً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 2.61 إلى أقل من 3.40 يمثل (أحياناً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 3.41 إلى أقل من 4.20 يمثل (غالباً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من 4.21 إلى أقل من 5.00 يمثل (دائماً) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية الآتية:

1. التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لمفردات الدراسة وتحديد استجابات مفرداتها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) " Weighted Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، علماً أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
3. المتوسط الحسابي " Mean " وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات مفردات الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.
4. تم استخدام الانحراف المعياري "Standard) Deviation") للتعرف على مدى انحراف استجابات مفردات الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرئيسة عن متوسطها الحسابي. ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات مفردات الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها.

5. تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات التربويين وغير التربويين.

الخطوات الإجرائية للدراسة:

قام الباحث باتباع الإجراءات الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

1- دراسةً نظريةً للتعرف على المبادئ البنائية في تدريس الطلاب، وأهدافها، ومفهومها وأهميتها و مبادئها ثم الحديث عن التعليم والتعلم البنائي.

2- مراجعة الدراسات والبحوث السابقة، سواء أكانت تتعلق بموضوع هذه الدراسة مباشرة أم غير مباشرة، والاستفادة منها في وضع الإطار النظري وفي بناء الأداة.

3- بناء مبدئي لأداة الدراسة بناءً على الدراسات السابقة وعلى الدراسة الاستطلاعية.

4- تحكيم الأداة للتحقق من صدق المحتوى من أعضاء هيئة التدريس متخصصي، ومتخصصات المناهج، وطرق التدريس، والتقويم التربوي.

5- التصميم النهائي للاستبانة.

6- توزيع الاستبانة على العينة، ثم جمع إجابات العينة ومعالجتها إحصائياً.

7- عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها، وتقديم التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:

السؤال الرئيس : ما مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس التربويين وغير التربويين بجامعة المجمعة مبادئ النظرية البنائية في تدريسهم؟

وللتعرف على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (5) الآتي:

جدول (5)

استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
31	أُصَحِّح المفاهيم الخاطئة عند الطلاب	ك	43	10	9	11	1	4.12	1.193	**1**
		%	58.1	13.5	12.2	14.9	1.4			
19	أسعى لعلاقات ناجحة مع الطلاب مبنية على الود والاحترام	ك	44	9	8	11	2	4.11	1.245	**2**
		%	59.5	12.2	10.8	14.9	2.7			
12	أمنح الطلاب وقتاً للتفكير قبل الإجابة عن سؤالي	ك	38	15	6	12	3	3.99	1.277	**3**
		%	51.4	20.3	8.1	16.2	4.1			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
9	أتقبل الانتقادات البناءة من الطلاب	ك	33	19	9	10	3	3.93	1.220	4
		%	44.6	25.7	12.2	13.5	4.1			
34	أجْعَل الطلاب يشاركون ليستشعروا مسؤولية ما يتعلمون	ك	32	18	10	14	-	3.92	1.156	5
		%	43.2	24.3	13.5	18.9	-			
32	أَقُومُ بمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب	ك	36	11	13	13	1	3.92	1.225	6
		%	48.6	14.9	17.6	17.6	1.4			
16	أقوم بتشجيع وتقبل مبادرات الطلاب واستقلالهم الذاتي	ك	35	9	17	12	1	3.88	1.216	7
		%	47.3	12.2	23.0	16.2	1.4			
6	أعطي الطلاب فرصة الحوار معي ونقاشي أثناء الدرس	ك	32	17	10	13	2	3.86	1.231	8
		%	43.2	23.0	13.5	17.6	2.7			
24	أحاول أن أجعل المعارف المختلفة مترابطة ويكمل بعضها بعضاً	ك	32	15	13	12	2	3.85	1.224	9
		%	43.2	20.3	17.6	16.2	2.7			
29	أظهر للطلاب اهتمامي بطريقة الوصول إلى المعرفة وليس إلى حفظ المعرفة بذاتها	ك	38	8	8	18	2	3.84	1.355	10
		%	51.4	10.8	10.8	24.3	2.7			
22	أنوع في طرق تقويم الطلاب	ك	29	17	15	12	1	3.82	1.163	11
		%	39.2	23.0	20.3	16.2	1.4			
30	أُشَجِّع الطلاب على العمل بكفاءة من خلال العمل الجماعي	ك	35	11	8	19	1	3.81	1.310	12
		%	47.3	14.9	10.8	25.7	1.4			
25	أوجه الطلاب للتعلم واكتساب المعرفة من عدة مصادر وعدم الاقتصار على الجامعة كمصدر للتعلم	ك	26	20	16	11	1	3.80	1.122	13
		%	35.1	27.0	21.6	14.9	1.4			
1	أوَجِّه أسئلة مفتوحة ومثيرة لتفكير الطلاب لتشجيعهم على الاستقصاء	ك	18	30	16	9	1	3.74	1.008	14
		%	24.3	40.5	21.6	12.2	1.4			
14	أسعى للكشف عن فهم الطلاب للمفاهيم العلمية القبلية قبل أن أبدأ تدريسهم مفاهيم جديدة	ك	20	30	9	14	1	3.73	1.102	15
		%	27.0	40.5	12.2	18.9	1.4			
23	أساعد الطلاب بنشاطات حول ما تعلموه	ك	29	15	12	17	1	3.73	1.242	16
		%	39.2	20.3	16.2	23.0	1.4			
15	أعرض محتوى المقرر بعدة طرق	ك	28	15	10	18	3	3.64	1.320	17
		%	37.8	20.3	13.5	24.3	4.1			
7	أُشَجِّع الطلاب على الإفادة من المفاهيم والعمليات العقلية المكتسبة من المواقف المستجدة	ك	25	17	13	17	2	3.62	1.246	18
		%	33.8	23.0	17.6	23.0	2.7			
11	أوظف المواد المتوفرة في البيئة في عملية	ك	25	19	12	13	5	3.62	1.300	19

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم العبارة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	لا أفعل			
	تدريس المحتوى	%	33.8	25.7	16.2	17.6	6.8			
21	أجعل الطلاب هم الأساس في عملية التعلم ويكون دوري هو تسهيل وإدارة عملية التعلم	ك	25	17	12	18	2	3.61	1.259	**20**
		%	33.8	23.0	16.2	24.3	2.7			
17	أنظم الخطة الدراسية مع تضمينها الحديث عن المستجدات الطارئة	ك	27	13	12	20	2	3.58	1.303	**21**
		%	36.5	17.6	16.2	27.0	2.7			
18	أقوم باستخدام مصادر ووسائل التعلم والتقنيات الحديثة أثناء تدريس الطلاب	ك	25	20	8	13	8	3.55	1.396	**22**
		%	33.8	27.0	10.8	17.6	10.8			
28	أعيد صياغة أهداف واضحة محددة بناء على الدرجات التي يحصل عليها الطلاب	ك	24	14	13	21	2	3.50	1.285	**23**
		%	32.4	18.9	17.6	28.4	2.7			
5	أعطي الطلاب فرصة الحوار ونقاش بعضهم لبعض أثناء المحاضرة	ك	17	23	15	18	1	3.50	1.138	**24**
		%	23.0	31.1	20.3	24.3	1.4			
8	أعرض على الطلاب مشكلات علمية تتناسب مع تفكيرهم لحلها	ك	18	25	11	13	7	3.46	1.295	**25**
		%	24.3	33.8	14.9	17.6	9.5			
3	أستخدم مصطلحات وأفعال مثل : (حلل، صمم، تنبأ، صنّف) عند إعداد النشاطات المطلوبة من الطلاب	ك	19	17	17	18	3	3.42	1.228	**26**
		%	25.7	23.0	23.0	24.3	4.1			
33	أجعل الطلاب يقومون بحل بعض مشكلات حياتية بأكثر من طريقة	ك	19	21	15	10	9	3.42	1.335	**27**
		%	25.7	28.4	20.3	13.5	12.2			
27	أساعد الطلاب للقيام بعملية توجيه التدريس	ك	19	19	13	14	9	3.34	1.368	**28**
		%	25.7	25.7	17.6	18.9	12.2			
20	أجعل الطلاب يشاركون في حصر الحاجات التي يرغبون تعلمها	ك	19	16	16	16	7	3.32	1.325	**29**
		%	25.7	21.6	21.6	21.6	9.5			
13	أتجنب نقل المعلومات مباشرة لعقول الطلاب	ك	11	24	18	19	2	3.31	1.097	**30**
		%	14.9	32.4	24.3	25.7	2.7			
4	أحصل على أفكار واقتراحات من الطلاب	ك	14	19	19	20	2	3.31	1.146	**31**
		%	18.9	25.7	25.7	27.0	2.7			
2	أتجنب إعطاء الطلاب إجابات مباشرة	ك	9	24	21	16	4	3.24	1.096	**32**
		%	12.2	32.4	28.4	21.6	5.4			
10	أُحفز الطلاب على التعلم عن طريق اختبار الفرضيات التي يضعونها	ك	13	21	18	15	7	3.24	1.237	**33**
		%	17.6	28.4	24.3	20.3	9.5			
26	أثبّت المفاهيم الجديدة عند الطلاب من خلال استخدام أسلوب الشبكة المفاهيمية	ك	17	18	11	16	12	3.16	1.424	**34**
		%	23.0	24.3	14.9	21.6	16.2			
	المتوسط العام							**3.64**	**1.050**	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من النتائج الموضحة في الجدول رقم (5) يتضح أن أفراد الدراسة موافقون غالباً على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب بمتوسط (3.64 من 5.00) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20) وهي الفئة التي تشير إلى خيار غالباً على أداة الدراسة.

ومن النتائج الموضحة في الجدول رقم (5) يتضح أن هناك تبايناً في موافقة أفراد الدراسة على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب إذ تراوحت متوسطات موافقتهم على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم ما بين (3.16 إلى 4.12) وهي متوسطات تقع في الفئتين الثالثة و الرابعة من فئات المقياس الخماسي إذ تشيران إلى (أحياناً / غالباً) على أداة الدراسة مما يوضح التباين في آراء أفراد الدراسة على مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم إذ يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون غالباً على سبعة وعشرين من مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم أبرزها تتمثل في العبارات رقم (31، 19، 12، 9، 34) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها غالباً على النحو الآتي:

1. جاءت العبارة رقم (31) وهي" أُصَحِّح المفاهيم الخاطئة عند الطلاب " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها غالباً بمتوسط (4.12 من 5)، إذ يتضح أن التربويين هم الأكثر موافقة على ذلك بمتوسط (4.67 من 5)، يليهم غير التربويين (3.81 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يحرصون عادة على معالجة أوجه القصور لدى طلابهم ولذلك نجدهم يصححون المفاهيم الخاطئة عند الطلاب.

2. جاءت العبارة رقم (19) وهي" أسعى لعلاقات ناجحة مع الطلاب مبنية على الود والاحترام " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها غالباً بمتوسط (4.11 من 5)، إذ يتضح أن التربويين هم الأكثر موافقة على ذلك بمتوسط (4.81 من 5)، يليهم غير التربويين (3.70 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يحرصون على كسب ودّ طلابهم لجذبهم للتعلم ولذلك نجدهم يسعون لعلاقات ناجحة مع الطلاب مبنية على الود والاحترام.

3. جاءت العبارة رقم (12) وهي" أمنح الطلاب وقتاً للتفكير قبل الإجابة عن سؤالي " بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها غالباً بمتوسط (3.99 من 5)، إذ يتضح أن التربويين هم الأكثر موافقة على ذلك بمتوسط (4.52 من 5)، يليهم غير التربويين (3.68 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يحرصون على معرفة مستوى فهم طلابهم ولذلك نجدهم يمنحون الطلاب وقتاً للتفكير قبل الإجابة عن أسئلتهم.

4. جاءت العبارة رقم (9) وهي" أتقبل الانتقادات البناءة من الطلاب " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها غالباً بمتوسط (3.93 من 5)، إذ يتضح أن التربويين هم الأكثر موافقة على ذلك بمتوسط (4.63 من 5)، يليهم غير التربويين (3.53 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يحرصون على التفاعل مع طلابهم من أجل تعزيز مستوى الفهم لديهم ولذلك نجدهم يتقبلون الانتقادات البناءة من الطلاب.

5. جاءت العبارة رقم (34) وهي "أجْعَل الطلاب يشاركون ليستشعروا مسؤولية ما يتعلمون " بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها غالباً بمتوسط (3.92 من 5)، إذ يتضح أن التربويين هم الأكثر موافقة على ذلك بمتوسط (4.74 من 5)، يليهم غير التربويين (3.45 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يحرصون على

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعزيز الفهم التطبيقي لطلابهم ولذلك نجدهم يحرصون على إشراك طلابهم ليستشعروا مسؤولية ما يتعلمون.

كما يتضح من النتائج أن أفراد الدراسة موافقون أحياناً على سبعة من مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب أبرزها تتمثل في العبارات رقم (27، 20، 13، 4، 2) والتي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها أحياناً على النحو الآتي:

1. جاءت العبارة رقم (27) وهي "أساعد الطلاب للقيام بعملية توجيه التدريس " بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها أحياناً بمتوسط (3.34 من 5)، إذ يتضح أن التربويين هم الأكثر موافقة على ذلك بمتوسط (4.33 من 5)، يليهم غير التربويين (2.77 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يرون بأن طلابهم لا يملكون القدرة للقيام بعملية توجيه التدريس مما يقلل من قيامهم بمساعدة الطلاب في هذا الجانب.

2. جاءت العبارة رقم (20) وهي" أجعل الطلاب يشاركون في حصر الحاجات التي يرغبون تعلمها " بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها أحياناً بمتوسط (3.32 من 5)، إذ يتضح أن التربويين هم الأكثر موافقة على ذلك بمتوسط (4.19 من 5)، يليهم غير التربويين (2.83 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يرون بأن طلابهم لا يملكون القدرة لمعرفة احتياجاتهم بوجه دقيق مما يقلل من قيامهم بإشراك طلابهم في هذا الجانب.

3. جاءت العبارة رقم (13) وهي "أتجنب نقل المعلومات مباشرة لعقول الطلاب" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها أحياناً بمتوسط (3.31 من 5)، إذ يتضح أن التربويين هم الأكثر موافقة على ذلك بمتوسط (3.93 من 5)، يليهم غير التربويين (2.96 من 5).

4. جاءت العبارة رقم (4) وهي" أحصل على أفكار واقتراحات من الطلاب " بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها أحياناً بمتوسط (3.31 من 5)، إذ يتضح أن التربويين هم الأكثر موافقة على ذلك بمتوسط (3.96 من 5)، يليهم غير التربويين (2.94 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يرون بأن طلابهم في حاجة للتعلم مما يقلل من قيامهم بالحصول على أفكار واقتراحات من الطلاب.

5. جاءت العبارة رقم (2) وهي "أتجنب إعطاء الطلاب إجابات مباشرة" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها أحياناً بمتوسط (3.24 من 5)، إذ يتضح أن التربويين هم الأكثر موافقة على ذلك بمتوسط (3.63 من 5)، يليهم الغير تربويين (3.02 من 5) وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس يرون بأن طلابهم في حاجة للمعلومة بصورة مباشرة مما يقلل من تجنبهم إعطاء الطلاب إجابات مباشرة.

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (5) أن أعضاء هيئة التدريس التربويين بجامعة المجمعة هم الأكثر توظيفاً لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم مقارنة مع أعضاء هيئة التدريس غير التربويين وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس التربويين ومن واقع تخصصهم التربوي هم الأكثر إدراكاً لأهمية مبادئ النظرية البنائية وفعاليتها في التعلم مما عزز من استخدامهم لها في عملهم التدريسي.

السؤال الفرعي الأول: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة مبادئ النظرية البنائية في تدريسهم تعزى للتخصص (تربوي غير تربوي)"؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص استخدم الباحث اختبار "ت": Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج على نحو ما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (6)

نتائج اختبار " ت : Independent Sample T-test " للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص

المحور	التخصص	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة	مربع أيتا (حجم الأثر)
مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب	تربوي	27	4.44	0.352	7.503	**0.00	0.097
	غير تربوي	47	3.19	1.047			

** دالة عند مستوى 0.01 فأقل

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب) باختلاف متغير التخصص لصالح أصحاب التخصصات التربوية.

كما يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (6) أن أعضاء هيئة التدريس التربويين بجامعة المجمعة هم الأكثر استخداماً لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم مقارنة مع أعضاء هيئة التدريس غير التربويين وتفسر هذه النتيجة بأن أعضاء هيئة التدريس التربويين ومن واقع تخصصهم التربوي هم الأكثر إدراكاً لمبادئ النظرية البنائية وفعاليتها في التعلم مما عزز من استخدامهم لها في عملهم التدريسي.

السؤال الفرعي الثاني: "هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 فأقل في مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة مبادئ النظرية البنائية في تدريسهم تعزى للجنس"؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس استخدم الباحث اختبار "ت" Independent Sample T-test لتوضيح دلالة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج على نحو ما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (7)

نتائج اختبار "ت : Independent Sample T-test "للفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	الدلالة
مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب	ذكر	36	3.79	0.90	1.140	0.258
	أنثى	38	3.51	1.17		

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 فأقل في اتجاهات الذكور واتجاهات الإناث حول مدى توظيف أعضاء هيئة التدريس بجامعة المجمعة لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي أظهرتها الدراسة توصي الدراسة بالتوصيات الآتية:

- حث أعضاء هيئة التدريس التربويين وغير التربويين على مساعدة الطلاب للقيام بعملية توجيه التدريس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- توجيه أعضاء هيئة التدريس التربويين وغير التربويين بإشراك طلابهم في حصر الحاجات التي يرغبون تعلمها.

- إرشاد أعضاء هيئة التدريس التربويين وغير التربويين اتباع أساليب حديثة في التدريس تتوافق مع النظريات التربوية.

- توعية أعضاء هيئة التدريس التربويين وغير التربويين بأهمية التعرف على أفكار واقتراحات الطلاب.

- حث أعضاء هيئة التدريس التربويين وغير التربويين على إعطاء الطلاب إجابات مباشرة مما يعزز مستوى الفهم لدى طلابهم.

- توجيه أعضاء هيئة التدريس التربويين وغير التربويين على العمل على إثبات المفاهيم الجديدة عند الطلاب من خلال استخدام أسلوب الشبكة المفاهيمية.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسات مستقبلية حول المحفزات المعززة لتوظيف أعضاء هيئة التدريس لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب.

- إجراء دراسات مستقبلية حول معوقات توظيف أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الطلاب.

المراجع:

إبراهيم، صفاء محمد محمود. (2014).*درجة توظيف معلمي اللغة العربية مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم بالمرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، العدد الخامس، المجلد 24 ، مصر

أحمد، حنان سمير، و خليل، عزة و إلهام صدقة (2015) *متطلبات إدارة الجودة الشاملة والتميز وأثرها في تطوير الأداء الوظيفي لأنشطة عضو هيئة التدريس من وجهة نظر المعيدات والمحاضرات بجامعة الطائف.*

أبو سنينة، عودة، و عياش، آمال (2013). *درجة توظيف معلمي العلوم والجغرافية لمبادئ النظرية البنائية الاجتماعية في تدريسهم في مرحلة التعليم الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. مجلة جامعة النجاح للعلوم الإنسانية* – فلسطين

أبو هولا، مفضي رزق الله؛ بركات، معتصم حسني (2005). *درجة توظيف معلمي و معلمات العلوم في الأردن لمبادئ النظرية البنائية في تدريسهم. مجلة المنارة للبحوث والدراسات*، مجلد 11، العدد 1، الأردن.

البشايرة، زيد وآخرون (2005م). *مدى إلمام أعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤتة بأساليب التدريس الجامعي ومدى استخدامهم لها فعليًا والسبل المقترحة لتطويرها. مجلة دراسات العلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية*، المجلد الثاني.

البواردي، هند بنت إبراهيم (2014م). *واقع معرفة معلمات الرياضيات بالنظرية البنائية في التدريس ودرجة ممارستهن لمبادئها*. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الحارثي، حنان علي حمد (2017م). *درجة معرفة وممارسة معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض للنظرية البنائية.* مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد(1)، العدد (1)، المركز القومي للبحوث، دولة فلسطين.

حمش، نسرين محمد؛ عفانة، عزو إسماعيل (2011). *أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في غزة. أعمال مؤتمر: التواصل والحوار التربوي. نحو مجتمع فلسطيني أفضل*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

الخالدي، جمال خليل محمد (2013). *درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للتدريس البنائي. مجلة جامعة بابل (العلوم الإنسانية)* المجلد 21 . العدد الأول – العراق

الدليمي، عصام حسن (2014م). *النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار الصفاء للنشر.

الذبياني، محمد عودة (2012). *دور الجامعات السعودية في بناء مجتمع المعرفة كخيار استراتيجي للمملكة العربية السعودية. رسالة الخليج العربية* السعودية.

راشد، علي (2005) *خصائص المعلم العصري وأدواره والإشراف على تدريبه*، دار الفكر العربي.

الزعبي، علي محمد (2011م). *أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية تحصيل المفاهيم الرياضية والتفكير الرياضي لدى طلبة معلم صف في جامعة مؤتة، المجلة التربوية*، جامعة الكويت. العدد (25).

سعيد، فيصل محمد عبدالوهاب(2015). دور عضو هيئة التدريس الجامعي في تعزيز القيم الخلقية لدى طلبة مؤسسات التعليم العالي، مجلة القراءة والمعرفة، مصر.

شرتيل، نبيلة بلعيد سعد (2015). *الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة مصراتة. المجلة العلمية لكلية التربية السنة الثانية العدد الثالث*، كلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا.

الشرقاوي، رانيا إسماعيل؛ عمارة، جيهان؛ قناوي، شاكر (2016م). *مدى تعرف بعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسس التدريس البنائي*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومدى ممارستهم لها. مجلة دراسات تربوية واجتماعية المجلد (22) العدد (2)، مصر

الشريف، ميساء هاشم (2009). *فاعلية استراتيجية تدريسية مقترحة قائمة على النظرية البنائية في تنمية التحصيل المعرفي والمهارات العملية والاتجاهات نحو مادة الاقتصاد المنزلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.* رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك خالد.

شويل، محمد سلامة (2015). *استخدام استراتيجيتي الأسئلة الذاتية والتدريس للأقران والدمج بينهما لتنمية مهارات تطبيقات الحاسب الآلي لدى طلاب التربية الموسيقية بكليات التربية النوعية. مجلة كلية التربية* – جامعة طنطا . مصر.

الصغير، أحمد (2010م). بعض مسؤوليات المعلم المهنية في ضوء النظرية البنائية: دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات، *مجلة مستقبل التربية العربية*، مصر، المجلد (17)، العدد (65)

عبدالصبور، منى (2009م). المدخل المنظومي وبعض نماذج التدريس القائمة على الفكر البنائي. *ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العربي الرابع حول: المدخل المنظومي في التدريس والتعليم.* جامعة عين شمس.

العبدالكريم، راشد بن حسين (2012م). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج. مركز بحوث كلية التربية* العدد (334) جامعة الملك سعود بالرياض.

العبدالكريم، راشد بن حسين؛ الرويس، عزيزة بنت سعد (2015). فاعلية تدريس مقرر مقدمة في التعلم والتعليم في ضوء مبادئ النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام نظام بلاك بورد في تحصيل طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود واتجاهاتهن نحوه. *مجلة جامعة شقراء* . العدد الرابع، جامعة شقراء، السعودية.

عبد الكريم، سحر محمد (2000م). فعالية التدريس وفقًا لنظريتي بياجيه وفيجوتسكي في تحصيل بعض المفاهيم الفيزيائية والقدرة على التفكير الاستدلالي الشكلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، *المؤتمر العلمي الرابع: التربية العلمية للجميع*، الجمعية المصرية للتربية العلمية، (31 يوليو – 3 أغسطس).

عبدالمجيد، هند أحمد أبو السعود (2017). فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية* العدد 18، المجلد الرابع– مصر.

عضيات، روان (2015م). *أثر استراتيجية الاستقصاء القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات التفكير العلمي في مادة العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي*، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان

عفانة، عزو إسماعيل؛ أبو ملوح، محمد سلمان (2011). أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة. *أعمال مؤتمر: التواصل والحوار التربوي. نحو مجتمع فلسطيني أفضل*، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين

العقيلي، عبد المحسن سالم، (2005م). *التوجهات النظرية والتطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت*، العدد (76)، المجلد (19)، سبتمبر.

عياش، آمال؛ العبسي، محمد مصطفى (2013م). مستوى معرفة وممارسة معلمي العلوم والرياضيات للنظرية البنائية من وجهة نظرهم . *مجلة العلوم التربوية والنفسية* البحرين. العدد (14)

العمري، خالد يوسف(1997). آفاق وتطلعات حديثة للتعليم الجامعي: منظور تربوي، *مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة*. أبوظبي. عدد خاص.

الغامدي، عبدالله أحمد (2011م). *مدى معرفة معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية النظرية البنائية وممارستها التدريسية، رسالة ماجستير* (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

القحطاني، عثمان بن علي(2016م). فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية البنائية في تطوير أداء معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، *المجلة التربوية*، المجلد (31) العدد (121) . الكويت

القحطاني، منيرة محمد (2016م). *مستوى معرفة وممارسة مبادئ النظرية البنائية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة*، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

قرني، زبيدة محمد (2013م). *استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب*، مصر، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

قطامي، يوسف محمود (2005م). *نظريات التعليم والتعلم*. عمان: دار الفكر.

المحتسب، سمية (2005م). إدراك الطلبة لبيئة التعلم الصفية في حصص الفيزياء وعلاقته بدرجة معرفة معلميهم بالنظرية البنائية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. المجلد الأول.

محمد، بثينة محمود (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية البنائية في تنمية بعض مهارات التدريس التأملي لدى الطالبات معلمات اللغة العربية الدارسات ببرنامج الدبلوم التربوي العام بجامعة شقراء. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس* . العدد 83، شقراء السعودية.

محمد، إبراهيم فريج (2016). فاعلية استخدام استراتيجية الإثارة العشوائية في تنمية بعض مهارات الطلاقة التعبيرية لدى المتعلمين بالمرحلة الإعدادية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. السعودية.

منصور، سومية السيد، وآخرون (2017م). فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية في تدريس مادة علم الاجتماع لتنمية مهارات التفكير الجماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. العدد (88) . مصر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Alsageer, Ahmed (2010) .some of the responsibilities upon the teacher according to the Constructivist theory: field study on Emirate society.. *Arabian Education journal. Volume 17*.

Alsharqawi, Rania, (2016). How much informant the teachers of Arabic language about the constructivist basics of teaching in secondary schools..*Social and Educational studies magazine, volume 22*, verse 2, Egypt.

Alzoby,Ali Mohamad. (2011) The effect of using Constructivist model on constructing mathematical concepts on students of educational science in Muta University.. Educational science magazine, Kuwait University. (25).

Bartley, J, Eanette Marie,(2001) . *Faculty Training Higher Education*, Ed D University of Cinnati, AAc3014904, ProQues Dissertatior Abstract ,

Bashayra, Zied (2005). How informant are the educational staff in Muta University about educational methods and universities and how often it is used, and how to develop it.. *Educational science magazine, research deanship*, Jordanian university, volume two.

Badry, Hend bent Ibrahim. (2014). *How informant the female math teachers about constructivist theory and to which level they practice it*. Unpublished master thesis, faculty of education, King Saud University.

Erdogan, Ibrahim .(2008). Campbell, Todd. Teacher Questioning and interaction patterns in Classrooms Facilitated with Differing levels of Constructivist Teaching Practices. *international Journal of science Education. V30*

Kemp, S.(2005). *Constructivism And problem-Based Learning*. Learning Academy.. 45-51

Mansour, Somyah Alsayed, et.(2017). The effectiveness of a program based on the Constructivist theory, on teaching social subject for developing group thinking among secondary schools students. *Journal of the educational social studies*. Volum 88.

Otheyat, Rawan. (2015). *The effeteness of survey strategy built on the base of Constructivist theory on developing scientifically thinking in science subject among 8th grade students*. Unpublished thesis, Jordan University, Amman.

Porter, D. (1994). *Demands for Quality Assurance: Case Study..*

Saeed, Faisal Mohammed Abdulwahab. (2015). The role of the college teaching staff on enriching ethics of students in high educational institutes. *Knowledge and reading journal*, Egypt.

Star, Rachel Padma. (2005) *Constructivist Practices: Middle and Secondary School Science Teachers*. Ph.D. thesis Unpublished doctoral dissertation. University of Cincinnati: Cincinnati.

Suping , Shanah M. (2003). Conceptual change among Students in Science. *ERIC Clearinghouse for Science Mathematics and Environmental Education*.

Tobin, Kenneth. (2003). *The Practice of Constructivism in Science Education*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Warnock, M. (1990). Teaching Quality Report of the Committee of *Enquiry, London: Polytechnics* and Colleges Funding Council.

الموسى، عبدالله عبدالعزيز (2007). نظريات التعلم وعلاقتها بالتعليم الفوري. *مجلة كلية التربية* – عين شمس. العدد 31 المجلد 2، مصر.

النجدى، أحمد، وآخرون، (2003). *طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم* ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر

الهاشمي، حمود بن ناصر (2008). نظريات التعليم والتعلم وعلاقتها باستخدام تكنولوجيا التعليم، *مجلة القراءة والمعرفة*، العدد 76، مصر.

Abdusaboor, Muna. .(2009). Some of the teaching models built on the base of the Constructivist theory. *A paper presented to the Fourth Arabian conference. Ein Shams university*.

Abdulkareem, Sahar Mohammad. (2000). The effectiveness of teaching according to Piaget and Vygotsky theory on some physics concepts and indirect thinking on female students of 11th grade class. *fourth international conference, science education for all*.

Alabdulkareem, Rashid ben Husain. (2012). Constructivist learning theory and its instructional implications in curriculum.. *Educational research center. Number 334*, King Saud University.

Aiash, Mustafa, et. (2013) The level of knowledge and practice among teachers of science and math of Constructivist theory from their point of view.. *Education and physiology journal*.Bahrin, volum 14.

Alegely,Abed Almohsen Salem. (2005). Theoretical and applied orientations of the Arabic language teachers in Riyadh city and how related to the Constructivist theory.. *educational journal*, the high council for science publishing in Kuwait University .volum 19.

Algamedi, Abdullah Ahmed (2011) *How much knowledgeable are the science teachers about the Constructivist theory.*. Unpublished thsis. Education faculty. King Saud University.

Alharthy, Hanan Ali Mohammad. (2017). How informant are the teachers of social studies in Riyadh for constructivist theory. *Educational science magazine volume one. Palestine.*

Almohtaseb , Somayah. Students understanding for class environment in physics classes and its relation to the teachers knowledge of the Constructivist theory.2005. *Jordanian journal for educational science.Vloum 1*.

Alomari, Khaled Yousif. Horizons and aspirations for college education, educational point view.1997. *faculty journal in Emirate University*.

Alqahtany, Othman ben Ali .(2016). The effectiveness of a suggested program based on the Constructivist theory on developing the performance of math teachers in the primary schools. *educational journal, volum 31*, Kuwait.

Alqahtany, Munirah Mohammad. (2016) *Level of practicing the Constructivist theory among female teachers in high schools.*. Unpublished thesis. Education faculty. King Saud University.

Alshareef, Maysa Hashem.(1430) *The effectiveness of a suggested strategies built on the Constructivist theory on developing knowledge and skills toward home economy for secondary school students.*. Unpublished thesis. Education faculty, King Khalid University.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Utilizing Principles of Constructivist Theory in Teaching

Mohammed bin Saad bin Abdulaziz Al–Sharif

College of Education - Majmaah University

Submitted 22-01-2018 and Accepted on 22-03-2018

Abstract: The study aimed to identify the extent to which the faculty members of Al-Majmaah University used the principles of constructivism in teaching students, in addition to recognizing the extent of the influence of specialization or sex on the use of constructivism in teaching.

The sample of the study consisted of 110 faculty members in the Faculty of Education, where 27 members of the Department of Educational Sciences, and 83 members of the faculty of non-specialists in education have been chosen.

This study has indicated that members of the study are often approved at the level of employing the faculty members at Al-Majmaah University for the constructivism principles in teaching students at an average of 3.64 of 5.00, and that there are statistically significant differences at the level of 0.01 but less in the trends of the sample of the study about (the extent of recruitment of the faculty members at the Al-Majmaah University for structural principles in teaching students) with the variable of specialization for the educational specialties. Also it showed that members of teaching staff at Al-Majmaah University are the most in using principles of constructivism in their teaching compared to non-educational faculty members.

So, according to their educational specialization, the educational members of the teaching staff are the most aware of the principles of constructivism and its effectiveness in learning, which led to enhance their use of these principles in their teaching work.

Key Words: Constructivist Theory ، Teaching ، placement

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

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

نموذج عضوية

[ ] عضو جديد [ ] عضوية عاملة [ ] تجديد [ ] عضوية منتسب

أولاً: بيانات العضو

الاسم: ---------- رقم الهوية: ----------

الدرجة العلمية: [ ] بكالوريوس [ ] ماجستير [ ] دكتوراه

التخصص العام: ---------- التخصص الدقيق: ----------

الوظيفة: ---------- جهة العمل: ----------

عنوان المراسلة: ص. ب. ---------- المدينة: ----------

الرمز البريدي: ---------- البريد الإلكتروني: ----------

هاتف عمل: ---------- جوال: ----------

مجالات الإسهام في أعمال الجمعية: ----------

العضوية في جمعيات أخرى: ----------

عدد سنوات الاشتراك: ---------- المبلغ المدفوع : ----------

[ ] نقداً [ ] إيداع مباشر / حوالة بتاريخ/ [ ] شيك

رسوم عضوية المنتسب (الطلاب):	١٠٠ ريال للعام الواحد	٣٧٥ ريالاً لخمسة أعوام (بعد الخصم)
رسوم عضوية العاملة (غير الطلاب):	١٥٠ ريال للعام الواحد	٥٦٠ ريالاً لخمسة أعوام (بعد الخصم)

ثانياً: تسدد الرسوم [ ] نقداً في مقر الجمعية في جامعة الملك سعود – كلية التربية – مبنى رقم (١٥) الدور الثاني.

[ ] إرسال حوالة.

[ ] إيداع المبلغ في حساب الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (مصرف الراجحي) SA ٩٧٨٠٠٠٠٥٨٢٦٠٨٠١٠٢١١٩٩٩.

[ ] شيك.

[ ] تسديد الرسوم في فرع الجمعية .....

الاسم: ----------

التوقيع: ----------

التاريخ: ----------

ثالثاً: استعمال الجمعية:
تم التحقق من استكمال تسديد رسوم العضوية حسب ما أشير إليه أعلاه.
الموظف المختص:

ص. ب ٢٤٥٨ الرياض ١١٤٥١ هاتف: ٤٦٧٤٦٦٣ فاكس: ٤٦٧٤٦٦٤
http://gesten.ksu.edu.sa - gesten@ksu.edu.sa

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أولاً: الخصائص العامة للدورية:

1. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي القويم الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتبرة عالميا.
2. لغة النشر في الدورية هي اللغة العربية، ويجوز أن تنشر بعض البحوث باللغة الإنجليزية مع ملخص لا يزيد عن (250) كلمة باللغة العربية.
3. تهتم الدورية بالبحوث التي تعالج المشكلات التربوية والنفسية.
4. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تسهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي والمجال النفسي.
5. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية وعلم النفس والتي يرى أنها ذات قيمة علمية في هذين المجالين.
6. تصدر الدورية أربع مرات في العام، الاصدار الأول خلال شهر سبتمبر، والثاني خلال شهر ديسمبر والثالث خلال شهر مارس، والرابع خلال شهر يونية.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

1. تأسيس فكر تربوي ونفسي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.
2. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية خاصة، وفي العالم بصفة عامة.
3. تعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
4. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

1. نشر الدورية الأبحاث الأصيلة التي تناقش قضايا وموضوعات التربية وعلم النفس.
2. نشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى وليست مستلة من أي دراسة أخرى او رسالة علمية.
3. الحد الأعلى لعدد صفحات البحث ثلاثون صفحة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجلات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.
4. إرفاق نسخة من البحث المراد نشره مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (250) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.
5. الالتزام بنظام APA في الكتابة والتوثيق.
6. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية او الانجليزية.
7. يزود الباحث بنسختين من العدد المنشور فيه بحثه، وسبع مستلات إذا كان عضواً في الجمعية، وخمس في حال عدم عضويته.
8. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، او رفضه.
9. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكّمين.
10. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجيزت للنشر أم لم تجز.
11. يتم استقبال البحوث للنشر خلال العام الجامعي فقط (من شهر اغسطس حتى نهاية شهر ابريل من كل عام).

رابعاً: التحكيم:

1. يرسل البحث إلى اثنين من المختصين في مجال البحث أو الدراسة لتحكيمه دون ذكر اسم الباحث.
2. في حالة وجود اختلاف بين نتائج تقرير المحكمين يرسل البحث إلى محكم ثالث.
3. يقدم المحكم تقريراً مفصلاً عن مدى إجازته للبحث من عدمها.
4. تصرف مكافأة رمزية لكل محكم.

خامساً: هيئة التحرير:

تتولى هيئة التحرير المهمات الآتية:

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

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com