



آفاق

تربيـة - نفسـية

ربيع أول 1442هـ | أكتوبر 2020م العدد 61

بواسـل التعليم
جنـود الـوطـن
هـديـة العـدـد



הביבה העבר

تصور مقترن لتطوير برامج السنة الأولى الجامعية في الجامعات السعودية

دكتور عطيه عبدالله آل عطيه

أستاذ القيادة والسياسة التعليمية المساعد
المستشار في أمانة مجلس شؤون الجامعات
عمادة السنة الأولى المشتركة - جامعة الملك سعود

✉ aalatia@ksu.edu.sa

تطوير برامج السنة الأولى الجامعية في الجامعات السعودية

يعتبر التعليم أحد أهم الأسس التي ترتكز عليها خطط التنمية في المملكة العربية السعودية لتحقيق أهداف الدولة في تنمية وتطوير رأس المال البشري وتحقيق مجتمع المعرفة المنشود والتحول من الاعتماد على مصدر وحيد للثروة (النفط) إلى اقتصاد متعدد مرن يمكنه المساهمة في تحقيق النماء والاستدامة. إن التحول لاقتصاد المعرفة يتطلب عناية خاصة بنوعية البرامج التعليمية والتدريبية والتأهيلية لتطوير المورد البشري والبنية التحتية التي يمكنها توفير بيئة معرفية تعليمية مناسبة وفاعلة لتحقيق أهداف الدولة.

فمنذ تأسيس أول كلية للشريعة في مكة المكرمة عام 1949م، وخلال السبعين عاماً الماضية من عمر التعليم العالي، توالي افتتاح الكليات والجامعات بشكل متتسارع حتى بلغت 27 جامعة حكومية وفق إحصاءات التعليم، شهد خلالها التعليم العالي العديد من مبادرات الإصلاح والتطوير، ومنها خطة تطوير التعليم العالي آفاق (AAFAQ2029) والتي أطلقت في عام 2006م. وكان محورها الأساس هو بناء مجتمع المعرفة، وعليه فقد انبثقت من تلك الخطة الطموحة العديد من المبادرات على مستوى العملية التعليمية والبنية التحتية لتحقيق ذلك الهدف.

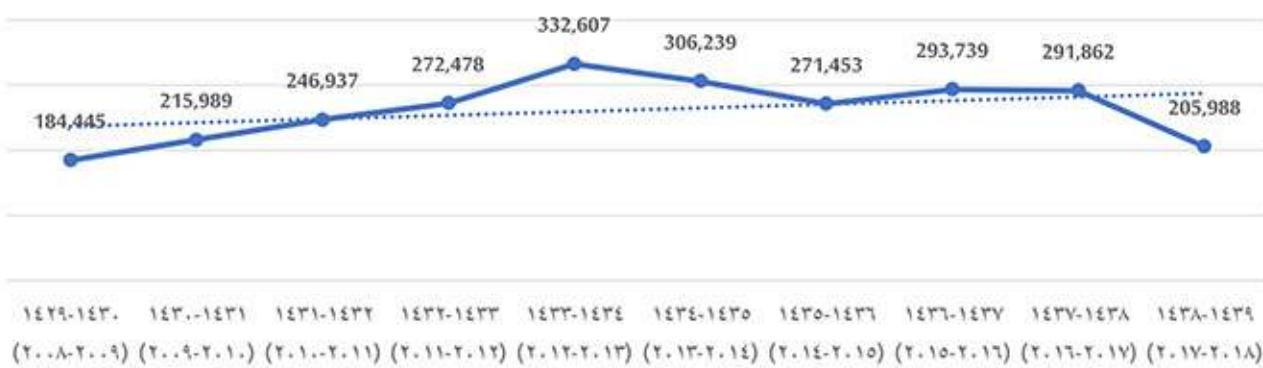
وحيث أن التعليم لا يزال في قائمة أولويات الدولة، فقد جاءت رؤية المملكة العربية السعودية 2030، لتكون موجهاً وحاضيناً لهذا القطاع الحيوي، وهذا ما أكد عليه سمو ولي العهد الأمير محمد بن سلمان (حفظه الله) في وثيقة رؤية المملكة 2030 عندما قال "ما نطمح إليه ليس تعويض النقص في المداخل فقط، أو المحافظة على المكتسبات والمنجزات، ولكن طموحنا أن نبني وطنناً أكثر ازدهاراً يجد فيه كل مواطن ما يتمناه، فمستقبل وطننا الذي نبنيه معًا لن نقبل إلا أن نجعله في مقدمة دول العالم، بالتعليم والتأهيل، بالفرص التي تتاح للجميع، والخدمات المتطورة، في التوظيف والرعاية الصحية والسكن والترفيه وغيرها" (وثيقة رؤية المملكة، 2016، ص.7). إن المتأمل في وثيقة رؤية المملكة 2030 يجد أن التعليم قد حظي بأولوية وعليه مسؤولية كبيرة في تحقيق تلك التطلعات بمشاركة القطاعات الأخرى.

كما أشارت وثيقة الرؤية بأنه لتحقيق اقتصاد مزدهر ستواصل الدولة "الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد أبنائنا بالمعارف والمهارات الالزمة لوظائف المستقبل..... كما سنعزز جهودنا في مواءمة مخرجات المنظومة التعليمية مع احتياجات سوق العمل" (ص36). فإذا اعتبرنا أن التعليم العام بمراحله وبرامجه الطموحة والمتنوعة يمثل القاعدة الأساسية لهذا الحلم الكبير، فإن مؤسسات التعليم العالي أو ما يمكن تسميته مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي ومنها الجامعات تعتبر بوابة التي سيخرج منها أجيال الوطن الذين سيكونون نواة تحقيق الرؤية بكل أهدافها ومشاريعها وأحد أهم الأسس الرئيسية لضمان استمرارها واستدامتها بإذن الله تعالى.

ومما لا شك فيه، فإن رؤية المملكة العربية السعودية 2030 قد خلقت واقعاً جديداً وتحدياً كبيراً يتطلب من صانعي السياسات التعليمية على المستويين العام والعلمي، التعامل معها بما يضمن تحقيق كل ما تطمح له القيادة السعودية في نظامها التعليمي. فرؤية المملكة 2030 ليست خطة تنمية بشرية اقتصادية شاملة لتحسين مستويات الدخل والخدمات فقط، بل هي مشروع إصلاح حضاري عالمي يتطلب موارد بشرية وطنية مؤمنة بالرؤية وقدرة على إحداث التغيير المنشود. وهذا في الواقع يعتبر تحدياً كبيراً لمؤسسات التعليم لترجمته على الواقع من خلال سياسات وبرامج أكاديمية متقدمة مصممة وفق منهجيات علمية تقوم على البحث والدراسات وأفضل الممارسات العالمية ومن خلال خبرات محلية وعالمية لتحديد الاحتياجات الفعلية ونقطة القوة والتحسين والإصلاح والتطوير.

إن الدعم المستمر الذي يحصل به قطاع التعليم ومنه الجامعي بشكل خاص، تعكسه القدرة الاستيعابية المتطرورة لأعداد الطلبة في الجامعات خلال عشرة أعوام من 1429-1430 هـ إلى 1438-1439 هـ، فوقاً لتقارير وزارة التعليم فإن عدد الطلبة المستجدين قد ارتفع من 184,445 في العام 1429-1430 هـ إلى 205,988 في العام 1438-1439 هـ وبالرغم من هذا التسارع في زيادة أعداد الطلبة الملتحقين بمؤسسات التعليم العالي، كان هنالك شعور عام دعمته بعض الدراسات العلمية بأن مدخلات التعليم العالي (الطلبة) كانت تناقصهم العديد من المهارات الأساسية وهم إلى حد ما غير جاهزين للدراسة الجامعية، لذلك قامت الجامعات الحكومية السعودية بإقرار برامج السنوات التحضيرية أم ما يوازيها في المسمى لتحقيق العديد من الأهداف الاستراتيجية والتي كان من أهمها سد الفجوة المعرفية والمهنية بين مخرجات التعليم العام ومدخلات ومتطلبات التعليم العالي من خلال رفع مستوى قدرات الطلبة وتنمية مهاراتهم العلمية والمعرفية.

شكل (١) أعداد الطلبة المستجدين في الجامعات الحكومية خلال الأعوام من (١٤٢٩-١٤٣٠) إلى (١٤٣٨-١٤٣٩)



كما شهدت الجامعات خلال السنوات الماضية توسيعاً كبيراً في تطبيق برامج السنوات التحضيرية، حيث شهد مطلع العام 2007 إنشاء مزيد من العمادات والبرامج التحضيرية أو التوسع في تطوير بعض البرامج القائمة في بعض الجامعات قبل ذلك التاريخ. وأصبحت تلك البرامج تمثل البوابة الرئيسة للجامعات بعد أن كانت المرحلة الثانوية هي عنق الزجاجة للانخراط في التخصصات الجامعية المتنوعة، وأصبح الطلبة في السنوات التحضيرية أمام متطلبات جديدة فرضتها طبيعة برامج السنوات التحضيرية ومتطلبات التخصص لما بعد التحضيرية. وفي الواقع أن تلك البرامج التحضيرية بالرغم من اختلاف البيئات التعليمية التي نشأت فيها، تكاد تكون متطابقة إلى حد كبير من حيث رسالة البرنامج وأهدافه وتصميمه وأيضاً سياساته التطبيقية.

وحيث أن موضوع السنة التحضيرية أو ما يوازيها في المسئى أو السنة الأولى الجامعية (First Year) يعتبر أحد فروع المعرفة الحديثة في التعليم العالي (Higher Education) في المملكة العربية السعودية إذا استثنينا من ذلك جامعة الملك فهد للبترول والمعادن والتي بدأت البرنامج منذ تأسيسها عام 1963، نلاحظ تكون فهم عام لدى كافة أصحاب المصلحة من طلبة وأولياء أمور وربما أعضاء هيئة تدريس أو صانعي سياسات تعليمية بأن برامج السنوات التحضيرية في الجامعات السعودية أصبحت تمثل تحدياً كبيراً سواء على المستوى الأكاديمي أو التشغيلي أو حتى الاجتماعي. وقد تطور ذلك الفهم ليصبح معتقداً بأن السنة التحضيرية هي سنة إضافية للخطة الدراسية هدفها هو خلق مزيد من التحديات لدى الطلبة من الناحية الأكademie.

لذلك فقد أثيرت العديد من التساؤلات كان من أهمها:

- ماهي السنوات التحضيرية وهل لها جذور نظرية وعلمية؟ وما هي تصاميمها ونماذجها وبرامجها ومبادراتها؟
وهل تكون لجميع الطلبة أم لفئة محددة؟
- ما هي العلاقة بين سياسات القبول في الجامعة وبرنامج السنة التحضيرية (بين رفع معايير القبول المباشر وسياسات التخصص)؟
- هل يجب أن يصمم البرنامج لتلبية احتياجات الطلبة الفعلية أم لتحقيق متطلبات الجامعة؟ أم للاثنين معاً؟ وما هو النموذج المثالى لتحقيق أيّاً من هذه التوجهات؟
- هل فعلاً يمكن لبرنامج السنة التحضيرية أن يحد من مشكلة تسرب الطلبة أو يحسن الاحتفاظ بهم (Retention) ويرفع مستوى أدائهم في الجامعات؟
- هل يمتلك أعضاء هيئة التدريس في البرنامج التحضيري المهارات الكافية للتعامل مع طلبة السنة الأولى الجامعية ولديهم إمام كامل بخصائص مرحلة التحول (Transition Pedagogy) التي يمر بها الطلبة للجامعة؟
- ما هوية برنامج السنة التحضيرية وهل هو عمادة أكاديمية أو عمادة خدمات مساندة؟ أو وحدة تتبع إحدى العمادات المساندة؟ أو برنامج ضمن برامج الكليات؟ وما هي البنية والوظائف المثالى لبرنامج السنة التحضيرية؟

جميع هذه التساؤلات وغيرها قادت إلى نتيجة واحدة وهي أن مزيد من البحث والتنصي والدراسة حول البرنامج كان مطلباً لتحقيق فهم أفضل لتحديد الممارسات التي تتناسب مع حاجات الطلبة السعوديين أو الدوليين في الجامعات السعودية ويحقق أهداف الجامعات السعودية.

وفي المجمل، فإن المتتبع لتاريخ السنوات التحضيرية في الجامعات السعودية يجد بأن هنالك تباين إلى حد ما في فهم البرنامج وطبيعته وطريقة تنفيذه على أرض الواقع مع وجود ثغرة واضحة تتعلق بربط البرنامج بأصوله النظرية والفلسفية وطريقة تنفيذه عالمياً في العديد من الجوانب وأهمها الأكademie. وبشكل عام يمكن تصنيف الأطر والمبادئ الفلسفية التي قادت برامج السنوات التحضيرية أو ما يوازيها بشكل عام في الجامعات السعودية في كل أو بعض من

المحاور التالية:

- بنيت معظم برامج السنوات التحضيرية على مبدأ سد الفجوة المعرفية والمهنية بين مخرجات التعليم العام ومتطلبات الجامعة. وبمعنى آخر كانت متطلبات الجامعة هي المحرك الأساس لتصميم برامج السنوات التحضيرية. وليس الاحتياج الفعلي للطلبة، لذلك كان جميع الطلبة يخضعون لنفس الجرعة وبينفس المقدار بالرغم من أن أحد أهم أسس تصميم البرنامج عالمياً هو عدم خضوع جميع الطلبة الجدد للبرنامج، ولكن من يحتاج فقط سواء لتطوير حاجاته الأكademie أو الاجتماعية. وبالرغم من أن مصطلح جاهزية الطالب للحياة الجامعية (Students Readiness) كان حاضراً في تلك النقاشات خلال تصميم وتطوير البرامج إلا أن الممارسات كانت موحدة ومتقاربة بين العديد من الجامعات إلى حد كبير لأسباب كثيرة لعل من أهمها رغبة تلك الجامعات في تحقيق العدالة بين طلبتها عند تخصيصهم للدراسة في الكليات.
- لم تكن قضية تسرب واستبقاء الطلبة (Students Retention) هي المحرك الأساس لتصميم برامج السنوات التحضيرية أو ما يوازيها في بعض الجامعات السعودية، بل على عكس ذلك كانت هذه البرامج تعمل على فلترة الطلبة واستبقاء الأفضل منهم وفق سياسات التخصيص، وربما وضع بعضهم في تخصصات غير مرغوبة لهم أو على الأقل لم تكن هي خيارهم الأول للدراسة الجامعية.
- تضمنت تلك الفترة جدلاً مستمراً حول مهمة السنة التحضيرية بالذات فيما يتعلق بالإعداد لسوق العمل ومدى قدرة البرنامج على تحقيق ذلك، بل قامت بعض الجامعات بتقديم مقررات مثل ريادة الأعمال للطلبة في السنة الأولى الجامعية بالرغم من أن الطلبة سيمضون سنوات لاحقة في كلياتهم وربما يحتاجون جرعات أخرى تتناسب مع طبيعة سوق العمل في تلك الفترات القريبة من وقت تخرجهم، وربما تكون هنالك برامج تطوير مهني أو طرق أخرى تؤدي للاستدامة المعرفية والمهنية على المدى البعيد بدلاً عن تصميم برنامج أكاديسي يقدم خلال فصل دراسي واحد فقط خاصة إذا كنا نؤمن بأن متطلبات سوق العمل متغيرة باستمرار.

كانت معظم برامج السنوات التحضيرية أو ما يوازها في الجامعات السعودية متشابهة من حيث الفلسفة التربوية (Pedagogical Philosophy) التي تم تبنيها، حتى بالرغم من وجود اختلاف في أحجام تلك الجامعات وعمرها الزمني وعدد طلبتها وقدرتها المالية والبشرية، مما انعكس على طرق حوكمة وإدارة تلك البرامج وبناء هيكلها التنظيمية أو حتى طريقة تشغيلها سواء ذاتياً أو من خلال القطاع الخاص، وربما كان لها أثر متنوع بين السلبي والإيجابي على جودة البرنامج.

كما قد نشأت العديد من التحديات الخارجية والداخلية نتيجة المتغيرات المحيطة بالعملية التعليمية بشكل عام أو ببرامج السنوات التحضيرية بشكل خاص

ومن أهمها:

- التغير والحرaka الكبير الذي أحدثته رؤية المملكة العربية السعودية 2030 على مستوى كافة القطاعات الحكومية والخاصة. وما تتطلبه الرؤية من بذل مزيد من الجهد لتحقيق أهدافها وتعزيز مكانة المملكة العلمية وأيضاً بناء وتأسيس موارد بشرية يمكنها المساهمة في تحقيق الرؤية والمحافظة على استدامتها. وحيث تعتبر برامج السنوات التحضيرية بوابة الجامعة فإن الوقت قد حان لتطوير رسالتها ودورها وطريقة تصميمها بما يناسب المرحلة.
 - قرار مجلس الوزراء الموقر رقم (183) وتاريخ 1441/3/1هـ، والقاضي بالموافقة على نظام الجامعات المتوج بالمرسوم الملكي الكريم رقم (م/27) وتاريخ 1441/3/2هـ، والذي يقوم في أساسه على استقلال الجامعات إدارياً ومالياً وأكاديمياً. وبالتأكيد فإن هذا التحول سيكون له أثر على برامج السنة التحضيرية (السنة الأولى الجامعية) في الجامعات خاصة على نمط وطبيعة البرنامج من النواحي الأكاديمية حيث ستتغير مهمة الجامعة لضمان التنافسية والاستدامة. وقد تضطر الجامعات لتقليل أو تغيير أو إلغاء واستحداث برامج أكاديمية أخرى تتناسب مع التحول الجديد، وأيضاً لتضمن مكانة مرموقة في خريطة الجامعات على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي. كما سيؤدي النظام الجديد لتحولات ليس فقط على مستوى البرامج الأكاديمية وطبيعتها وتصميمها، بل أيضاً على مستوى سياسات القبول واستقطاب الطلبة المتميزين والطلبة الدوليين وأيضاً أعضاء هيئة التدريس، وهذا يتعارض مع أحد سياسات برامج السنوات التحضيرية الحالية وهو التخصيص بعد إنتهاء البرنامج. كما سيخلق نظام الجامعات منافسة كبيرة داخل الجامعات نفسها ممثلة بعماداتها وكلياتها ومرافقها البحثية لرفع مستوى الكفاءة الداخلية وأيضاً منافسة خارجية مع الجامعات الأخرى. وبالتأكيد فإن برامج السنة الأولى الجامعية لن تكون في معزل عن هذه المنافسة.

- الحراك التطوري في التعليم العام، والتغير في طبيعته ونمطه على مستوى السياسات والتطبيق. فعلى سبيل المثال نظام المقررات للمرحلة الثانوية، والذي يسمح للطالب أو الطالبة بانهاء المرحلة الثانوية في سنتين ونصف. كما أن النظام يرتكز على فلسفة قد لا تتفق مع نظام التقييم في بعض برامج السنوات التحضيرية والتي تعتمد معياراً موحداً للتقييم بغرض تحقيق العدالة بين الطلبة، حيث يسمح نظام المقررات بتقويم المتعلمين من خلال نظام متعدد في الاختبارات التحليلية والتقويم المستمر مع الأخذ في الاعتبار التوجهات الحديثة في التقويم المستمر والتقويم التصنيفي النهائي في بناء المهارات والكفايات وتطويرها لدى الطلبة. كما أن بعض المقررات الدراسية في نظام المقررات تطورت بشكل كبير وأصبح محتواها يوازي أو يتفوق على بعض المقررات في السنوات التحضيرية، ومثال ذلك المهارات الحياتية ومهارات البحث العلمي. كما اعتمدت وزارة التعليم مؤخراً مشروع "تطوير مسارات الثانوية العامة والأكاديميات المتخصصة" بما ينسجم مع رؤية المملكة 2030 لتحسين مخرجات التعليم والمواءمة مع سوق العمل. وقد نصت وثيقة المشروع بشكل واضح على الآتي: "ترتكز الأهداف الإستراتيجية لمشروع تطوير المرحلة الثانوية على تعزيز القيم الدينية والهوية الوطنية، ومواكبة الرؤية العالمية الجديدة لدور المراحلتين المتوسطة والثانوية في السلم التعليمي، واستهداف إلغاء الحاجة إلى السنة التحضيرية في الجامعات، وتوسيع وتنوع فرص التعلم لجميع فئات الطلاب والطالبات، كما تهدف إلى تحسين كفاءة منظومة التعليم الثانوي والمتوسط، والحصول على شهادات إتقان للغة الإنجليزية، وتوفير مسار للتخصصات الشرعية لأبرز المتميزين، إضافة إلى الفرز المبكر للطلاب والطالبات بحسب توجهاتهم وقدراتهم، وتخرج متعلم مؤهل للعمل وقدر على مواصلة تعليمه" (وزارة التعليم، 1441). هذه التغيرات قد تقلص دور السنوات التحضيرية أو قد تلغي الحاجة لها من الناحية النظرية في ظل عدم وجود حراك تطوري يقوم على بحث وإعادة تعريف رسالة ودور السنة التحضيرية في الجامعات السعودية، وإعادة تصميم برامجها وفق منهجية تقوم على شراكة حقيقية مع المؤسسات التعليمية ومن خلال معرفة حقيقية بتوجهات الجامعة على المدى البعيد وأيضاً الأجهزة التشريعية التعليمية على مستوى الدولة والتطور في التعليم العام.
- التغير في رؤية ورسالة وأهداف الجامعات نتيجة الاستجابة لتوجهات الدولة وخططها وبرامجها وما صاحب ذلك من تغيرات في سياسات وزارة التعليم والرغبة في المنافسة العالمية والحصول على تصنيفات متقدمة (Ranking) ضمن قوائم الجامعات العالمية والتي تتطلب برامج واعتمادات مؤسسية وأكاديمية وتطويراً مستمراً للبرامج وإنفاقاً على البحوث.
- تحديات تتعلق بجودة المقررات والتعليم والتدريس (Curriculums, Learning, and Teaching Quality) في برامج السنوات التحضيرية، خاصة في ظل الأعداد الكبيرة من الطلبة سواء في أقسام الذكور أو الإناث وصعوبة توفير مقررات أو أعضاء هيئة تدريس بنفس الكفاءة لتحقيق مبدأ العدالة في التعليم (Equality of Education) خاصة في ظل نظام التخصيص المطبق حالياً في بعض الجامعات.

- تحديات تتعلق بمدى قدرة البرنامج بتصميمه الحالي على مساعدة الطلبة على الاندماج الأكاديمي والاجتماعي مع بيئة الجامعة بما يعزز جاهزيتهم للدراسة والحياة الجامعية.
- تحديات اقتصادية تتعلق بطبيعة تشغيل البرامج الحالية وضرورة التحول للتشغيل الذاتي وأيضاً التوظيف والذي قطعت فيه بعض الجامعات شوطاً كبيراً وتعمل على استكمال خططها في الإحلال والاعتماد على مواردها الذاتية في التشغيل.
- تحديات تتعلق بافتقار هذه البرامج إلى فلسفة وأساس نظري وتربيوي مكتوب ومعلن وقابل للقياس والتقويم (Philosophy, Theoretical, and Pedagogical Base) ضمن إطار عام أكاديمي وإداري شامل على المستويين الرئيسي والأفقي داخل البرنامج نفسه وعلى مستوى الجامعة. فعلى المستوى الأفقي بناء إطار عام للمهارات والمعرفات والاتجاهات على مستويات المقررات يراعي الاحتياجات الفعلية للطلبة وليس فقط متطلبات الدراسة الجامعية ويأخذ في الحسبان الخبرات السابقة للطالب والتطوير الحاصل في التعليم العام، ومستويات المهارات والمعرفات والاتجاهات التي تقدم للطلبة مقارنة بخبراتهم السابقة خاصة أنهم يمثلون أنماط تعليمية ومدارس مختلفة حكومية وأهلية وعالمية. وعلى المستوى الرئيسي ما تود الكليات توفيره في طلبتها عند انتقالهم من السنة التحضيرية للجامعة، وما ترغب الجامعة أن تتحققه في خريجها، وما يتربى على ذلك من مواءمة الخطط الدراسية وغيرها.

وفي محاولة للتخفيف من آثار هذه التحديات المتوقعة على استدامة أو تطوير البرنامج على مستوى الجامعات السعودية مستقبلاً، سيعرض الجزء التالي من هذا المقال بعض الجوانب العلمية المتعلقة بالبرنامج، مع بيان بعض الموضوعات التي يمكن أن تساهم في تطوير البرنامج في الجامعات السعودية في ضوء تلك التحديات والمتغيرات.

(أولاً: الجذور التاريخية لبرامج السنة الأولى الجامعية) (First Year Program)

تنوع المصطلحات التي تصف المبادرات والحلول المقدمة لطلبة السنة الأولى الجامعية بغرض مساعدتهم على الاندماج الأكاديمي والاجتماعي في الحياة الجامعية، وأيضاً بغرض مساعدتهم لتحسين معارفهم ومهاراتهم الحياتية والأكاديمية. وبالرغم من اختلاف تلك المسميات وتنوعها كنتيجة لاختلاف الأنظمة والبيئات التعليمية، إلا أن هنالك عوامل مشتركة كثيرة تجمع تلك البرامج والمبادرات ومنها:

- جميعها تستهدف طلبة السنة الأولى الجامعية المنتقلون أو القادمون الجدد من التعليم العام
- معظم تلك البرامج تقوم على فلسفات تربوية مشتركة ومنها جاهزية الطلبة للحياة الجامعية، سد الفجوة المعرفية والمهارية، تنمية المهارات الحياتية، تنمية بعض الجوانب المتعلقة باللغة ومهارات البحث، الرياضيات، العلوم.
- تشترك معظم هذه البرامج والمبادرات بقضايا وتحديات أساسية تواجه طلبة السنة الأولى الجامعية ومنها الهوية، السلوكيات، التنوع، التكيف، التسرب والاستبقاء.



لذلك فقد تعددت التسميات التي تصف تلك البرامج والمبادرات ومنها:

- البرامج التحضيرية الجامعية (University Preparation Program)
- السنة التأسيسية (Foundation Year)
- برنامج السنة الأولى الجامعية (First Year Program)
- برامج التجسير الصيفية (Programs Bridge Summer)
- النشاطات التعرفيّة قبل بداية الفصل (Pre-Term Orientation)
- محاضرات تثقيفية / انتقالية ((Seminars Transition
- نظم الإنذار الأكاديمي المبكر (Early Warning Systems Alert Academic)
- تجربة السنة الأولى (First Year Experience)
- تجربة السنة الأولى والطلبة المنتقلون (First Year Experience and Students in Transition)

وبلحنة تاريخية، تعود الجذور التاريخية لمصطلح تجربة السنة الأولى الجامعية (-First Year Experience-) إلى مصطلح الطالب المبتدئ أو الطالب الجامعي الجديد (Freshmen) والذي بدأ استخدامه لأول مرة قبل ما يقارب 800 عام عندما انتقل أول طالب إيطالي إلى مدينة أخرى (Bologna) في القرن الثاني عشر للدراسة. وخلال عصر النهضة الأوروبية (Renaissance) أي من القرن الرابع عشر حتى السابع عشر أُستخدم المصطلح في أوروبا خاصةً في فرنسا عندما بدأ بعض مشاهير الفن في استقطاب الطلبة للقدوم إلى باريس للدراسة الجامعية وتم تطوير مقررات جامعية خاصة لهم تم نقلها واستخدامها لاحقاً في منتصف القرن الثامن عشر في التعليم العالي الغربي (Western Higher Education). كما كان أول ظهور لمصطلح السنة الأولى (First-Year) في اللغة الإنجليزية لوصف الشخص المبتدئ والجديد في العمل عام 1550م. وفي عام 1590م، بدأ استخدام المصطلح في الجامعات الأوروبية لوصف الطلبة الجدد. وفي العام 1638 استخدم مصطلح الطالب المبتدئ أو الجديد (Freshmen) بشكل رسمي ولأول مرة في جامعة هارفارد الأمريكية. وعند ملاحظة عدم قدرة الطلبة على التكيف مع البيئة الجامعية في هارفارد وعدم قدرتهم على الاندماج الأكاديمي تم استخدام ما يسمى بمستشاري الطلاب الجدد (Freshmen Counselors) بغرض مساعدة الطلبة على الانتقال للحياة الجامعية (Transition into College) ومنذ ذلك التاريخ قامت جامعة هارفارد باستحداث بعض المبادرات لتمكين الطلبة الجدد (Freshmen) ومساعدتهم على التكيف والاندماج أكاديمياً واجتماعياً ومن ذلك توظيفهم لتأدية بعض المهام في الحرم الجامعي.

في العام 1889 قامت جامعة هارفارد باستحداث المجلس الاستشاري لطلبة (A Board of Freshman Advisors) بغرض التعرف على احتياجات الطلبة الجدد وإعطائهم صوت للتعبير عن آراءهم وتنظيم مناسباتهم الاجتماعية والرياضية ومساعدتهم ليكونوا أكثر استقلالية. وفي القرن العشرين ونتيجة للتغييرات في الثقافة الاجتماعية والثورة الصناعية والثورة التقنية والحاجة للأيدي العاملة المؤهلة

وظهر العديد من المتغيرات الأخرى الشخصية والمؤثرة على الطلبة مثل التنوع (Diversity) والهوية (Identity) والمشكلات السلوكية المتنوعة (Behavioral Problems) فقد شهد السنوات الأخيرة من القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين حراكاً كبيراً في مجال دراسة وبحوث ومبادرات تطوير الطلبة الجدد وتنميتهم في التعليم العالي في عدة فروع معرفية مثل إدارة التعليم العالي وشؤون الطلبة، علم النفس، المناهج وغيرها. وتم استبدال مصطلح الطالب الجديد أو المبتدئ (Freshmen) تدريجياً بمصطلح طالب السنة الأولى (First-Year Student) في الجامعات الغربية وخاصة الأمريكية، إلى أن ظهر في عام 1998 مصطلح تجربة السنة الأولى والطلبة المنتقلون (First-Year Experience and Students in Transition) وذلك من خلال المركز الوطني للموارد في جامعة جنوب كارولينا (University of South Carolina's National Resource Center) واعتبر أحد فروع المعرفة العلمية والبحث. ومن ذلك التاريخ شهد هذا الفرع من المعرفة تصاعداً نظرياً وتطبيقياً ليصبح أساساً في العديد من الجامعات العالمية ومحوراً أساساً في النظام التعليمي للجامعات بغض النظر عن طريقة التطبيق وتفاوت ذلك من جامعة لجامعة (Dwyer, 1989). فخلال الثلاثين عاماً الماضية أكدت الدراسات والبحوث العلمية في مجال برامج السنة الأولى الجامعية

على الآتي:

- ازداد الحديث عن طلبة السنة الأولى الجامعية وتم تخصيص بعض المؤتمرات العلمية لهذا الغرض من ذلك مؤتمر (Annual Conference on The First-Year Experience) والذي عقد منه 39 دورة حتى الآن في الولايات المتحدة الأمريكية. وعلى مستوى المملكة العربية السعودية (المؤتمر الوطني للسنة التحضيرية). كما أُسست العديد من المراكز العلمية والبحثية المتخصصة في بعض الجامعات العالمية لتطوير البحث في هذا الفرع من فروع المعرفة في إدارة التعليم العالي.
- نجاح الطلبة في السنة الأولى الجامعية يعد مؤشراً على استمرارهم في الدراسة الجامعية حيث أن ما يتعرض له الطالب من خبرات إيجابية سيكون له أثر عليه وسيزيد من احتمالية تقليل نسب التسرب وزيادة نسب استبقاء الطلبة (Upcraft, Gardner, and Barefoot, 2005).
- على المستوى العالمي، ترکز أغلب الممارسات الحالية وفق طبيعة البرامج والسياسات الأكademie على زيادة نسب استبقاء الطلبة (Retention Rate) من خلال التركيز على تعلم الطلبة (Students Learning)، مما يتطلب إعادة النظر في طبيعة البرامج التحضيرية بشكل مستمر وعلى فترات قصيرة.
- ظهرت العديد من النماذج والمبادرات لتطبيق البرنامج تتناسب مع طبيعة ورسالة وأهداف الجامعة. فمثلاً بعض الجامعات تعتمد النموذج متعدد المهام، مثل المعامل به في بعض الجامعات السعودية (Multiple Task Model)، والبعض يعتمد على بعض التصاميم الأخرى من خلال وحدات تطبيقية (Unit) ملحقة بعمادات مثل القبول والتسجيل أو الشؤون الأكademie أو شؤون الطلبة أو الكليات، كما تقوم بعض الجامعات بتنفيذ حلقات تطبيقية (Seminar) أو بعض البرامج والمبادرات المصممة بالتنسيق بين شؤون الطلبة والشؤون الأكademie مثل البرامج الصيفية وبرامج التعريف بالجامعات في المرحلة الثانوية وأنظمة الإنذار المبكر وبرامج التهيئة (Orientation Program) وغيرها.



- حدث توسيع كبير في مجال البحث العلمي صاحبه ظهور العديد من الباحثين في مجال التعليم العالي والمراجع العلمية والنظريات والنماذج العلمية المخصصة لتنمية وتطوير الطلبة وتطويرهم Student (Development Theories) بشكل عام ولطلبة السنة الأولى الجامعية بشكل خاص ومن أكثرها توثيقاً وتداولًا في الأوساط العلمية:

- Pascarella and Terenzini (1991) How College Affect Students
- Astin (1993) What Matters in College?
- Tinto (1993) Principles of Effective Retention
- Chickering's Theory: The Seven Vectors of Identity Development
- Scholossberg's Transition Theory. The 4 S's: "4 major factors that influence a person's ability to cope in transition"
- College Impact Models (e.g. Erikson—Human development: Psychosocial development
- Astin—Theory of Involvement
- Tinto—Student Integration Model
- Cuseo—Seven Universal Principles of Student Success Model

هذه النماذج والنظريات أعطت صورة أكثر وضوحاً وفهمأً أعمق لخصائص الطلبة في هذه المرحلة والطرق المناسبة لزيادة فرص نجاحهم وتنمية قدرتهم على التكيف والاندماج في الحياة الجامعية، وساهمت بشكل فاعل في صياغة وتطوير مبادرات التدخل في هذه المرحلة وأيضاً بناء مقررات وطرق تقييم مناسبة للطلبة في السنة الأولى الجامعية.

- أكدت الدراسات العلمية أن تطوير طلبة السنة الأولى الجامعية يتطلب مزيداً من التعاون بين شؤون الطلبة والشؤون الأكademie في الجامعات، بحيث يتم تصميم البرامج بطريقة تكاملية يمكنها أن تلبي الحاجات المتنوعة والمتغيرة للطلبة وأن توفر لهم فرصاً أكثر للتعرض للخبرات وممارسة الحياة الجامعية بشكل يساعد على الاندماج والتكيف الاجتماعي والأكاديمي Social and Academic Integration، كما ذكرت بعض الدراسات بأن جهود الجامعات في برامج السنة الأولى الجامعية ومبادراتها غير مترابطة على مستوى ما يتم في السنة الأولى فعلياً وبين ما يتم التخطيط والعمل عليه في الكليات لاحقاً.
- أكدت بعض الدراسات العلمية على أنه لا يوجد اتفاق أو فهم مشترك بين الباحثين حول غرض السنة الأولى الجامعية. بمعنى تفاوت التجارب وتختلف نتيجة الاختلاف بين الجامعات والطلبة أنفسهم. وهذا يعني ضرورة تبني نماذج مرنة قابلة للتغير والاستجابة السريعة لمتطلبات اليوم والمستقبل وليس نماذج ثابتة كالمعمول به حالياً في بعض الجامعات قد تعمق الفجوة المهنية والمعرفية وتجعل الطالب في منطقة ضبابية أو شبه معزولة بين واقع الدراسة الجامعية في الكليات وبين تجربته السابقة في المرحلة الثانوية.

- يعتبر ضعف أو انعدام الرابط بين البحوث والتقييم والسياسات والممارسات في برامج السنة الأولى الجامعية إحدى أهم القضايا الحيوية في بحوث التعليم العالي عالمياً ومحلياً، وهذا بالتأكيد يؤثر على أي مبادرة للتطوير أو للإصلاح لا تخضع للبحث العلمي والتقييم المستمر للسياسات التعليمية الخاصة بالبرنامج. كما أن تطوير البرنامج يجب أن يبدأ من تطوير السياسات الخاصة به وليس فقط الممارسات الفعلية أو ما يتم تقديمه للطلبة في القاعات الدراسية.
- تشير بعض الدراسات العلمية في مجال تطوير وتنمية الطلبة في التعليم العالي إلى أهمية السنة الأولى الجامعية باعتبارها مرحلة حرجية في تحول الطلبة من التعليم العام إلى العالي (Student Transition into Higher Education)، بل أن بعض الدراسات تؤكد أن نجاح الطالب في دراسته الجامعية يعتمد بشكل كبير على تجربته الأكademية والشخصية في السنة الأولى الجامعية، وعليه فإن برامج السنة الأولى الجامعية تعتبر خياراً استراتيجياً لمعظم الجامعات العالمية لتحسين طلبتها للدراسة الجامعية بل وللمنافسة عالمياً، وأيضاً لزيادة نسبة استبقاء الطلبة وتقليل التسرب (Retention) ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي والأكاديمي في الجامعة.
- تؤكد بعض الدراسات في مجال إدارة التعليم العالي (Higher Education Administration) على ضرورة التزام مؤسسات التعليم العالي (الجامعات) بتقديم الدعم الكامل سواء كان دعماً أكاديمياً أو نفسياً أو مهنياً لكافة طلبة السنة الأولى وتحسين البرامج المقدمة لهم وتطويرها بما يضمن مناسبتها لاحتياجاتهم الشخصية وأيضاً يحقق أهداف ورؤى المؤسسة الأكاديمية (Upcraft and Gardner, 1989).

وعليه، يتبعن بأن برامج السنة الأولى الجامعية وبرامجها ومبادراتها تمثل توجاً عالمياً ولها جذور علمية وتعتبر أساساً في العديد من الجامعات العالمية. لذلك فإن استمرار بقاءها في الجامعات وتطورها وفق تلك المحددات العلمية والتوجهات العالمية وال محلية يعتبر أمراً حيوياً لمصلحة الجامعة وتطور العملية التعليمية. إن تطبيق برامج السنة الأولى الجامعية ومبادراتها وتطوير آليات عملها وتصاميمها التنظيمية الهيكيلية والفنية خيار استراتيجي لتطوير مدخلات الجامعة نظراً للتحديات الكبيرة التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي فيما يتعلق بمستوى الطلبة الجدد من الناحية المعرفية والمهنية. فعلى سبيل المثال يرى العديد من الباحثين بأن هنالك تحديات متزايدة تواجه الطلبة الجدد في مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي تستلزم وجود برامج تدخل تحقق العائد من هذا الاستثمار في تلك المؤسسات

ومن تلك التحديات:

- الحاجز الثقافي: حيث ينتقل الطلبة من المرحلة الثانوية ذات البيئة الثقافية المألوفة إلى الجامعة ذات البيئة الثقافية الأكثر تنوعاً، ويصاحب ذلك الانتقال تحول آخر من المجالات النظرية إلى المجالات المهنية.
- التغيير الشخصي: يشعر بعض الطلبة بفك الارتباط الأكاديمي، وانخفاض النشاط الاجتماعي، وصعوبة فهم قدراتهم (التقييم الذاتي)، وضعف مهارات اتخاذ القرار خاصة حول تخصصه الدراسي، ونقص في بعض المهارات الحياتية، وهذا التغيير الشخصي له تأثير مباشر على أداء طلبة السنة الأولى خاصة عند التحول للاعتماد على النفس.

- زيادة في اضطرابات الصحة النفسية والعاطفية بين الطلبة الجدد، سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً نتيجة التحولات الشخصية الداخلية والخارجية.
- الخلفية العائلية الاجتماعية والاقتصادية، ونوعية العلاقة بين الطالب وأولياء أمورهم وأسرهم ومدى تأثيرها على حياتهم الجامعية.
- النواحي الاقتصادية المتعلقة بزيادة تكاليف الحياة الجامعية مما قد يؤثر على الدراسة الجامعية والتحصيل الأكاديمي.
- وجود عدد من الطلاب أصحاب الهمم (الاحتياجات الخاصة) الذين يحتاجون إلى المزيد من الاهتمام.
- الفروق الفردية بين الطلبة والتي تنطوي على احتياجات مختلفة.
- تشير بعض الدراسات بأن الفجوة المعرفية والمهنية بين التعليم العام والعلمي يمكن تقليلها ولكن لا يمكن إلغاؤها على المدى القريب، فكلما تطور التعليم العام زادت متطلبات الجامعات وارتفعت معاييرها.

ثانياً: برامج السنة الأولى الجامعية الاستراتيجيات، الوظائف، والممارسات العالمية

تظهر الأدبيات العلمية في مجال برامج السنة الأولى الجامعية والممارسات العالمية العديد من التطبيقات والتصاميم لتنفيذ البرنامج. وتحتختلف تلك الممارسات باختلاف وظيفة ورسالة الجامعة ونمط وطبيعة الطلبة الملتحقين بها، ولكن بالرغم من تلك الاختلافات إلى هنالك سمة مشتركة بين تلك الممارسات عالمياً وهي المرونة في اختيار ومواءمة النموذج المطبق باختلاف المتغيرات المحيطة به سواء كانت علمية أو اجتماعية أو اقتصادية أو نتيجة التغيير في السياسة التعليمية، لذلك اقترحت الأدبيات أربعة أبعاد للتحسين المؤسسي لما بعد المرحلة الثانوية لجعل انتقال الطلبة إلى الكلية ناجحاً. هذه الأبعاد تعبر عن استراتيجيات ووظائف السنة الأولى الجامعية، وهي على النحو التالي:

- 1. الاستراتيجيات المعرفية الرئيسية، والتي تشمل:**
 - مهارات تحديد وحل المشكلات.
 - المهارات البحثية.
 - التفكير المنطقي، والنقاش، وتقديم الدلائل.
 - تحليل وتفسير البيانات أو المعلومات.
 - الدقة في إنجاز المهام.
- 2. استراتيجيات المعرفة والمهارات الأكademية: المرتبطة بالم المواد الأكademية (مثل الإنجليزية، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، ولغات العالم).**
- 3. استراتيجيات السلوك الأكاديمي: ويشمل ذلك تنمية الوعي الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتحكم الذاتي في العمليات والإجراءات الالزامية للنجاح الأكاديمي، مهارات الإدارة الذاتية، إدارة الوقت، إدارة الضغوط، تحديد أولويات المهام، استخدام موارد المعلومات، أخذ ملاحظات الصف، والتواصل مع أعضاء هيئة التدريس والمستشارين.**
- 4. استراتيجيات الوعي والإدراك للبيئة: وتشمل المعلومات التي يحتاجها الطالب للتقدم بنجاح في الجامعة، والحصول على المساعدات الضرورية، وفهم كيفية عمل الجامعة كنظام وثقافة والدعم المهني.**



كما قسم (Koch and Gardner 2014) الممارسات والمبادرات والبرامج الحالية لتجربة السنة الأولى الجامعية إلى ثلاثة فئات:

- برامج ما قبل الجامعة: بما في ذلك (برامج توجيه الطلبة الجدد، برامج توجيه الوالدين/ الأسرة، برامج الجسر الصيفي، وبرامج القراءة الصيفية).
- مبادرات السنة الأولى الجامعية التي تركز على المناهج وعمليات التعلم وتتضمن (تصميم المقررات، الإرشاد الأكاديمي، والتعليم التطوري التنموي، والتعليم عن بعد، وتنمية أعضاء هيئة التدريس، والندوات الدراسية في العام الأول، ومجتمعات التعلم، والخدمة الاجتماعية)
- الهياكل والخدمات والأنشطة الخاصة التي تدعم طلبة السنة الأولى الجامعية ومنها (أنظمة الإنذار المبكر، تحليلات تقييم المتعلم، أنشطة السنة الأولى الصيفية وغير الصيفية، السياسات الأكademie وسياسات القبول، الحضور والتقارير الدراسية).

وفي المجمل فقد أكدت (Barefoot 2005) أن تطوير برنامج/ برامج السنة الأولى الجامعية سيكون أكثر فاعلية إذا صمم كنموذج واحد متكامل. كما أن المكونات البيئية للجامعة من حيث النوع والحجم والرسالة والرؤية عوامل رئيسية في هيكلة برنامج السنة الأولى الجامعية. كما ذكرت Barefoot بعض القضايا الهامة المتعلقة باتجاهات التعليم العالي وأثرها على تصميم البرنامج ومنها تغير مستويات الدعم المالي للبرامج، وتأثير التقنية. وقد أكد كل من (n.d) Studdert and Cuseo (2013) على أن برنامجاً عاماً شاملًا ومركزاً للسنة الأولى قد يكون أكثر فاعلية من البرامج اللامركزية أو المجزأة بين الوحدات والأقسام والكليات. وعليه فإن النموذج المتعدد المستقل (Multiple Tasks Model) المطبق في معظم الجامعات السعودية قد يعتبر نموذجاً جيداً في حال معالجة بعض التحديات المتعلقة به من ناحية جودة المحتوى والمقررات، خفض التكاليف، المرونة، تحقيق التكامل بين حاجات الجامعة وحاجات الطلبة، تفعيل دورة الكليات الجامعية ودور أعضاء هيئة التدريس، معالجة قضايا تقويم الطلبة، وتحسين أو إلغاء سياسات البرنامج المتعلقة بالشخص.

ثالثاً: تطوير برامج السنة الأولى الجامعية في الجامعات السعودية

يتضح مما سبق بأن برامج السنة الأولى الجامعية بالرغم من اختلاف مسمياتها أو مبادراتها وبرامجهما، إلا أن لها أساساً علمية وجذوراً تاريخية ممتدة، وتعتبر خياراً استراتيجياً لمؤسسات التعليم العالي لرفع كفاءة الطلبة الجدد وإعدادهم للحياة الجامعية وأيضاً لمساعدة الجامعة في تحقيق رسالتها وتقليل تسرب الطلبة ورفع نسبة استبقاءهم. ولكن في ضوء التحديات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي سواء كانت تحديات اجتماعية أو اقتصادية يأتي السؤال المهم: كيف يمكن للجامعات أن تطور تلك البرامج بمنهجية تضمن تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها وترفع من كفاءة الطلبة وتلبي حاجاتهم الفعلية وتعظم العائد من الاستثمار وترفع مستوى الكفاءة التشغيلية للبرنامج؟ لذلك فقد تضمنت أدبيات برامج السنة الأولى الجامعية العديد من الحلول والمقترنات التي يمكن استخدامها كمحددات لتطوير هذه البرامج الأكاديمية ومنها المبادئ التسعة لتطوير برامج السنة الأولى في الجامعات (The Foundations of Excel Institute in the First College Year Institute) والتي تعتبر أساساً لتطوير البرنامج عالمياً ويمكن استخدامها كأداة للتقييم الذاتي (Self-Assessment) في نفس الوقت



وتتضمن هذه المبادئ والمعدة من قبل

- (The John N. Gardner Institute for Excellence in Undergraduate Education) العناصر التالية:
 - فلسفة الجامعة وسياساتها وممارستها (Philosophy of the university and its policies and practices)
 - تطوير نموذج شامل، مترابط، ومنسق لطلبة السنة الأولى (Develop a comprehensive, integrated, and coordinated approach to the first-year students)
 - تطوير معارف ومهارات واتجاهات الطلبة وسلوكياتهم وفق المخرجات المرغوبة من قبل الجامعة ووفق رؤيتها ورسالتها (Develop knowledge, skills, attitudes, and behaviors consistent with the desired outcomes of higher education and the institution's philosophy and mission)
 - جعل طلبة السنة الأولى أولوية لدى أعضاء هيئة التدريس (Make the first college year a high priority for the faculty)
 - تسهيل إجراءات تحول الطلبة من التعليم العام إلى العالي وفق سياسات وممارسات تتوافق مع رسالة الجامعة (Facilitate appropriate student transitions through policies and practices that are intentional and aligned with the institution's mission)
 - البرنامج لكل الطلبة وفقاً لاحتياجاتهم المتنوعة (Programs for all students according to their varied needs)
 - تحسين تعلم الطلبة وإعدادهم ليكونوا أعضاء في المجتمعات المتنوعة (Enhance students learning and preparing them to become members of pluralistic communities)
 - تعزيز فهم الطلبة لقوانين وأغراض التعليم العالي على المستوى الفردي والمجتمعي (Promote student understanding of the various roles and purposes of higher education, both for the individual and society)
 - التحسين المستمر للبرنامج من خلال التقييم والارتباط بمؤسسات مشابهة لغرض نقل الخبرات (Conduct assessment and maintain associations with other institutions and relevant professional organizations in order to achieve ongoing first-year improvement)



وبالرغم من أن هذه المبادئ وغيرها من الحلول تمثل محددات يمكن تطوير برنامج السنة التحضيرية أو ما يوازيها في المسىي وفقاً لها، إلا أن من المؤكد أن لكل نظام تعليمي هويته الخاصة. وفي المملكة العربية السعودية، هنالك رغبة حقيقة قوية على مستوى الدولة في جعل النظام التعليمي السعودي بشقيه العام والمعالي في مصاف الأنظمة التعليمية العالمية الأكثر تقدماً في صنع الإنسان وتطويره. وعليه ومن خلال تبع دراسة برامج السنوات التحضيرية في الجامعات السعودية لمدة تزيد عن الاثني عشر عاماً مقرونة بالعديد من الدراسات والبحوث، ووفقاً للمتغيرات والتحديات التي تواجه التعليم العالي والمغار إليها سابقاً في هذا المقال، فقد يكون من المناسب تطوير الجيل الجديد من برامج السنوات التحضيرية أو السنة الأولى الجامعية

وفق المحددات التالية:

- إعادة تعريف مهمة دور السنة الأولى الجامعية مع التركيز على تعلم الطلبة عند صياغة رسالة البرنامج ورؤيته وفلسفته التربوية، بمعنى أن تكون تلبية احتياجات الطلبة الفعلية هي المعيار الأساسي لتصميم البرنامج وليس فقط متطلبات الجامعة أو ما يراه مخطط البرنامج التحضيرية من قضايا قد تكون خارج نطاق البرنامج مثل التهيئة لسوق العمل وغير ذلك. مع تعريف خصائص الطلبة التي نود توفرها في طلبة مؤسسة تعليمية أو جامعة معينة. الجامعات تختلف باختلاف رسالتها وطبيعتها وخبراتها وقدراتها البشرية والمادية. ولا نعتقد أن برنامج صمم في جامعة معينة قد يكون صالح لطلبة جامعة أخرى، هنالك فروقات يجب التعرف عليها والعمل على تلبيتها لكل طالب. وهنا تأتي العبارة الشهيرة لا يوجد قياس واحد مناسب للجميع (No one size fits all)، بمعنى أنه لا يمكننا إخضاع جميع الطلبة الجدد لنفس الجرعة ونتوقع نتائج متناسبة.
- الفصل بين مهمة البرنامج كبرنامج أكاديمي وسياسات القبول في الجامعة. بمعنى إلغاء التخصيص بعد البرنامج التحضيري وتطوير سياسات القبول من خلال الجهة المختصة في الجامعة دون التأثير على رسالة البرنامج وأهدافه التعليمية التطويرية. نظام التخصيص المعالي والمطبق في العديد من الجامعات يحد من الإبداع في تصميم البرنامج وتطويره وفق المتغيرات العلمية ووفق حاجات الطلبة. وقد يقاس نجاح البرنامج مستقبلاً ب مدى قدرته على مساعدة الطالب على تحقيق أهدافه الدراسية والالتحاق بالكلية التي يرغبهما، مع مساعدة الطلبة الذين لم يقرروا بعد (Undecided Students) ما هو التخصص الذي يريدونه مستقبلاً على اتخاذ القرار المناسب لهم.
- التركيز على تقييم الطلبة كأساس لتطوير محتوى البرنامج بشكل أكثر فاعلية يضمن إعطاء الطالب الجرعة التعليمية التي يحتاجها لتهيئته للحياة الجامعية. وهذا يعني تصميم البرنامج بشكل مرن يمكنه الاستجابة لاحتياج كل طالب بشكل منفصل. وهنا يمكن مثلاً تحويل بعض المقررات إلى حلقات تطبيقية قصيرة (Seminar)، أو يمكن تطوير برامج تطوير مهني بالتعاون مع الجهات المختصة في الجامعة مثل عمادة شؤون الطلبة أو تطوير المهارات. كما أن هذه الممارسة قد لا تتطلب إلحاق جميع الطلبة بالبرنامج بداية كل عام بالرغم من وجود بعض العناصر التي يجب أن تشمل جميع الطلبة مثل التعريف بسياسات الجامعة أو بعض المهارات المحددة التي تتطلب تطويراً مثل اللغة ومهارات البحث والكتابة وغيرها. كما يمكن استخدام التقنية ممثلة بالتعليم عن بعد لتقديم بعض المهارات أو بعض المقررات.



- تطوير البرنامج مع الأخذ في الاعتبار الأسس النظرية، وقد يكون ذلك من خلال تبني أو بناء نظرية خاصة للبرنامج، فهذا سيساعد على بناء أدوات تقويم لمعرفة مدى مناسبة البرنامج وتحديد نقاط القوة والضعف باستمرار. إن عدم وجود نظريات وتطبيقات قائمة على ممارسات عالمية ناجحة يعتمد عليها في بناء أهداف البرنامج وطرق تقويمه يجعل الأحكام الصادرة عن فاعلية البرنامج انطباعية أكثر منها واقعية. بمعنى آخر تفعيل منهجية التطوير القائم على البحث.
- التعاون بين الشؤون الأكademie وشئون الطلاب والكليات على مستوى الجامعة عنصر حاسم في نجاح أي تصميم أو تطوير للبرنامج. بمعنى لا يتم تطوير البرنامج وسياساته ومقرراته بمفرده عما يتم في الكليات أو في الشؤون الأكademie وشئون الطلبة في الجامعة. كما أن قيام أعضاء هيئة التدريس في الكليات بتنفيذ عملية تدريس الطلبة وفق محددات وفلسفة البرنامج سيجعل الطلبة أكثر اندماجاً مع متطلبات الجامعة وسيؤدي على المدى البعيد إلى خفض تكاليف البرنامج ورفع كفاءته. في برامج السنة الأولى الجامعية في العديد من جامعات العالم ذات التصنيف العالي، يتم اختيار أفضل أعضاء هيئة التدريس من الكليات لتقديم التدريس للطلبة الجدد نظراً لحساسية المرحلة وأهميتها. بمعنى أن مهمة تدريس طلبة السنة الأولى الجامعية مهمة الجامعة كاملة ومن خلال أفضل الموارد المتاحة خاصة البشرية.
- التشغيل الذاتي، وتعتبر من القضايا المتفق عليها وفق الرؤى الجديدة للتعليم العالي والتوجهات الصادرة بهذا الشأن من وزارة التعليم. فهناك اتفاق على أن التشغيل الذاتي ستكون له نتائج إيجابية من أهمها رفع جودة البرنامج وخفض التكاليف على المدى البعيد في حال تبني سياسات جديدة للبرنامج. كما أن إنشاء مركز متخصص لغة الإنجليزية على مستوى الجامعة ليكون ذراع تنفيذي واستثماري للجامعة قد يسهم في حل التحدي المتعلق بتطوير مهارات اللغة ليس فقط للطلبة الجدد بل أيضاً لأعضاء هيئة التدريس والمجتمع.

وعليه فإن تطوير البرنامج له ثلاثة أسس رئيسية هي:

- إعادة تعريف الوظائف التربوية للبرنامج (Pedagogical Functionality) ويشمل ذلك تعريف وظيفة البرنامج وتحديد خصائص الطالب في هذه المرحلة وتطوير سياسات تقويم الطلبة والمقررات وأعضاء هيئة التدريس.
 - تطوير الهيكل التنظيمي للبرنامج ويشمل ذلك تطوير السياسات وتحديد الارتباط التنظيمي سواء بشكل مستقل أو تابع لجهة أخرى داخل الجامعة مع التركيز على بناء هيكل أكثر فاعلية يضمن التكامل بين الكليات وعمادات شئون الطلبة والشؤون الأكademie، والتحول في خدمات أو شئون الطلبة لتكون مركبة على مستوى الجامعة، مما قد يساعد الطلبة على الاندماج في الحياة الجامعية بشكل أكثر فاعلية.
 - مرونة الخطط الدراسية للبرنامج من خلال إلتحق الطالب بما يحتاجه فقط من مقررات أو مهارات أو معارف
- أخيراً: خلصت أبحاث برامج السنة الأولى الجامعية على مستوى العالم والتي امتدت لما يزيد عن الثلاثين عاماً بأن تعريف مهمة السنة الأولى الجامعية هي الأساس الذي يجب البدء فيها عند الرغبة في تطوير البرنامج، مع الأخذ في الاعتبار أن تصميم البرنامج يجب أن يراعي المتغيرات المستمرة في العملية التعليمية في الجامعات والأسس النظرية والعلمية مثل هذه البرامج.

مدى اتساق مناهج التربية الإسلامية المطبقة في المرحلة التأسيسية مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030



أ. أمل تركي العصيمي

Amal Turki AL osimi

د. أسماء محمد القدحiz

Asma Mohammed AL quhiaz

المستخلص :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى اتساق محتوى مناهج التربية الإسلامية للمرحلة التأسيسية (1-3) المطبقة في المملكة العربية السعودية عام 1441 مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم ومضامين وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ، ولتحقيق هدف الدراسة أستخدم المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) ، عن طريق استماراة تحليل المحتوى مكونة من (5) معايير المتضمنة في كتب الطالب في الصفوف التأسيسية (1-3) فرع الفقه والسلوك والعقيدة والتوحيد ، واقتصرت عينة الدراسة على كتب التربية الإسلامية في الصفوف الأولية التأسيسية للفصلين الأول والثاني والمكونة من (534) صفحة موزعة على (44) وحدة و (112) درسا ، وأظهرت النتائج أن نسبة الاتساق بين محتوى كتب التربية الإسلامية بفرعيه في الصفوف الأولية وبين المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام، كانت أقل من المتوسط حيث تتراوح بين (31.45 – 36.58 %) للمعايير الثلاثة الأولى في فرع الفقه والسلوك ، بينما جاءت بدرجة مرتفعة في المعيار الأول لفرع العقيدة والتوحيد ، حيث بلغت (83.1 %) ، أما نسبة الاتساق في المعيار الثاني لفرع العقيدة والتوحيد فكانت بدرجة ضعيفة جدا حيث بلغت (16.9 %) ، وبشكل عام تظهر النتائج وجود قصور في محتوى مناهج التربية الإسلامية المستهدفة بالتحليل ، بما يتواافق مع أهداف ومضامين رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم .

الكلمات المفتاحية:

الاتساق، مناهج التربية الإسلامية، المعايير الوطنية، رؤية المملكة 2030 .

• أستاذ مساعد - قسم المناهج وطرق التدريس "مسار العلوم الشرعية" كلية التربية – جامعة الملك سعود

Assistant Professor - Department of Curricula and Teaching Method, College of Education - King Saud University - aalquhiaz@KSU.EDU.SA

• محاضر - قسم المناهج وطرق التدريس "مسار العلوم الشرعية" كلية التربية – جامعة الملك سعود

Lecturer, Department of Curricula and Teaching Methods, College of Education, King Saud University - aosimi.c@KSU.EDU.SA .



The consistency of Islamic education curricula applied in the foundation stage with the general education curricula national standards specified in the Kingdom of Saudi Arabia Vision 2030

Abstract

The study aimed at exploring the consistency of the Islamic education curricula for the foundation stage (1-3) applied in the Kingdom of Saudi Arabia for the academic year 1441 with the educational curricula national standards as specified in the Kingdom of Saudi Arabia Vision 2030. To achieve this goal, a content analysis of the foundational grades (1-3) Islamic textbooks content was performed through the use of the content analysis form. The study sample is limited to Islamic education books in the initial foundational grades for the first and second semesters, which consist of (534) pages distributed over (44) units and (112) lessons. The results showed that the consistency of Islamic education books in its two branches in the first grades with the national standards for general education curricula for the first three criteria in the branch of jurisprudence and behavior was very weak less, where the average was between (31.45 - 36.58%), which is less than the medium range. The results indicated also that the consistency for the first criterion for the doctrine and standardization branch was at high degree, as it reached (83.1%). the consistency proportion for the second standard of the doctrine and standardization branch was very weak as it was only (16.9%). In general, the results proved a lack of consistency between the Islamic education curriculum content and the objectives and content of Saudi Arabia's vision of education in 2030.

Keywords

Consistency, Islamic education curriculum, Saudi Arabia's Vision 2030

مقدمة:

تستمد السياسية التعليمية أهميتها من كونها تحدد الإطار العام للتعليم وفلسفته وأهدافه ومراحله وأنواعه: لذلك يجب أن توافق السياسة التعليمية التغيرات والتحديات التي تحدث في المجتمع: لتسهيء في تحقيق أهدافه وبناء قدراته الوطنية المؤهلة والقادرة على قيادة هذا التغيير، بما يلائم وينسجم مع حجم هذه التحديات ونوعها.

وفي ظل هذا التسارع من التغيرات في جميع جوانب الحياة، أصبحنا أمام حاجة ملحة في أن توافق سياستنا التعليمية هذه التغيرات والتحديات.

وتُعد عملية التعليم من أهم ركائز التنمية الاقتصادية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية؛ لذا فإن الإعداد لمعايير مناهج التعليم وتطبيقها وتقويمها يمثل خطوة تنمية أساسية في الاستجابة لتوجهات المملكة العربية السعودية وتطوراتها الراوية إلى رفع مستوى كفاءة النظام التعليمي بكل مكوناته وعناصره: لتحقيق التنمية المستدامة ورؤية المملكة 2030 وأهدافها، التي جاءت منسجمةً ومتواقةً مع التوقعات الدولية لما يجب أن يتعلم المتعلم. (وثيقة معايير مجال تعلم التربية الإسلامية، هيئة تقويم التعليم والتدريب، الإصدار الأول، 1440/2019).

وعملية تطوير المناهج وإجراء تغييرات أو تعديلات فيه من أجل تحسينه وتطويره في المجالات العلمية والثقافية والاقتصادية والاجتماعية تخدم حاجات المجتمع لمواكبة المستجدات التربوية والعملية والتدفق المعلوماتي والتكنولوجي، وتلبي متطلبات العصر واحتاجات سوق العمل، وتسهم في بناء القدرات الوطنية المؤهلة القادرة على اكتساب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الإيجابية المناسبة (الهيداد، 2017).

وتعُد مناهج التربية الإسلامية من أهم مناهج التعليم العام، فهي تقوم في بناها المعرفي على منظومة متكاملة من المفاهيم العقدية والفقهية التي تدرج من العام إلى الأقل عموميةً مكونةً البنية المعرفية والقيمية والسلوكية للمتعلمين (الجلاد، 2004م). فمجال التربية الإسلامية يعتبر مجالاً شاملاً لكل ما يحتاجه الأفراد والمجتمعات لصلاح حياتهم في الدنيا والآخرة في إطار يتسم بالوسطية والاعتدال، وينأى عن الغلو والتطرف (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

وقد جاء اهتمام المملكة العربية السعودية بتطوير المناهج على عدة مراحل، من أهمها مشروع الملك عبدالله بن عبدالعزيز لتطوير التعليم العام (تطوير) الذي أسس بهدف تطوير المناهج التعليمية والقيام بوضع معايير عامة للمنهج ومعايير للمواد التخصصية، ومن ثم تطوير المناهج في ضوئها (مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم، 2008). كما قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب ببناء معايير مناهج التعليم العام بالتنسيق مع وزارة التعليم، مستندةً على مضمون رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وأهدافها التي حددت لها ثلاثة مركزات: (مجتمع حيوي، اقتصاد مزهراً، وطن طموحاً)، والإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام، الذي اعتمد من مجلس إدارة الهيئة عام 2018م، وما تبعه من إطار تخصصية لمجالات التعليم، مع الاستفادة من الممارسات والتجارب والخبرات الدولية المتميزة في هذا المجال، وهذا يوضح مدى اهتمام المملكة ممثلة في وزارة التعليم بتطوير المناهج التعليمية لتواكب التقدم العلمي والتحولات الاجتماعية والاقتصادية والتغيرات العالمية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019). فالمنهج التعليمية تعد أحد أركان المنظومة التعليمية، فهي المترجمة لغايات وأهداف النظام التعليمي إلى مواد ملموسة، ذات أثر قابل للقياس والملاحظة من خلال نتائج المتعلمين، أو ممارستهم الاجتماعية، وممارستهم الحياتية (الجليفي، 2018).

وقد كان لمناهج التربية الإسلامية نصيب كبير من هذا الاهتمام والتطوير، فمن ضمن أهداف مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم العام، الاهتمام بتطوير المناهج الدراسية وطرق التدريس وعمليات التقويم بما يعكس إيجاباً على تحسين أداء الطالب في مواد التربية الإسلامية في جميع المراحل الدراسية، ومن أهمها المرحلة الابتدائية (مرحلة التأسيس)، وهي الصفوف الثلاث الأولية، إذ تُعد هذه المرحلة الركيزة في بناء وتكوين وتشكيل مكونات الإنسان العقلية والوجدانية، وتأهيله للتعامل مع العلم والمعرفة، واستيعاب آليات التقدم وفهم لغة العصر؛ لذا أصبحت المرحلة الابتدائية مطالبةً بأن تأخذ دوراً أكثر فاعلية، وأن تقدم خبرات تؤثر في تكوين شخصية الطفل، وتضع أساساً في إعداده للمواطنة في مجتمعه (بهاء الدين، 1997، ص 133-138)، وهذا يقتضي التنوع في الطرق المتبعة في بناء المناهج وتعديلها أو تطويرها، إذ يُعد مطلبًا ملحًا في نجاح برامج التطوير في مناهج المرحلة الابتدائية بصفة عامة ومناهج الصفوف الأولية بصفة خاصة، وبعد ظهور المعايير التي تُبنى عليها المناهج التعليمية ازدادت الدراسات التي عنيت بتتبع اتساق المناهج مع المعايير الوطنية كعنصر أساسي لضمان جودتها (Anderson, 2002).

وتؤكد الدراسات التي تناولت مفهوم الاتساق حرص المؤسسات التعليمية والمحترفين في المناهج على العملية التعليمية وتحقيقها أهدافها؛ ولهذا بُرِزَت دراسات على المستوى العالمي والعربي والمحلية تناولت الاتساق من زوايا عدّة.

وفي ضوء ما سبق؛ جاءت هذه الدراسة التي تقوم على التحليل لمعرفة مدى اتساق مناهج التربية الإسلامية المطبقة في المرحلة التأسيسية (1-3) عام 1441 مع المعايير الوطنية لمجال التربية الإسلامية ومضامين وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

مدى اتساق مناهج التربية الإسلامية المطبقة في المرحلة التأسيسية
مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام وفق رؤية المملكة العربية السعودية 2030

مشكلة الدراسة:

تُعدُّ التربية من أهم مجالات الحياة التي تحتاج بصورة مستمرة إلى تطوير؛ نظراً لتأثيرها المباشر بالظروف المحيطة بها، وهذا التطوير للتربية لابد أن ينطلق من السياسة التعليمية التي هي الإطار الذي تعمل فيه جميع النظم التعليمية التربوية، وقد استفادت المملكة العربية السعودية من تجارب بعض الدول العالمية، حيث أقر مجلس الوزراء برقم 94 وتاريخ 1438 \ 7 \ 2 هـ إسناد بناء معايير مناهج التعليم لهيئة تقويم التعليم والتدريب بالتنسيق مع وزارة التعليم (وزارة التعليم، 2015)؛ لذا قامت هيئة تقويم التعليم والتدريب ببناء معايير مناهج التعليم العام مستندة على مضامين وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وقد شملت هذه المعايير جميع مجالات التعليم، بما فيها مجال التربية الإسلامية الذي يُعدُّ من أهم مجالات التعليم الرئيسية في مناهج التعليم العام، فهو يمثل مرتكزاً رئيساً يؤكد على تربية الأفراد على أساس العقيدة الإسلامية، وما تقتضي من الولاء والطاعة لله ولرسوله ولأولي الأمر، وتُعدُّ مواد التربية الإسلامية المرجعية الأساسية في إكساب المتعلمين تعاليم الإسلام وأحكامه داخل المدارس، وعلمهما يُعوّل في تعليم الطلاب الوسطية والاعتدال في الفكر والمعاملات (الأحوال، 2017).

وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة إعادة بناء وتأليف مناهج التربية الإسلامية، وإعادة هيكلتها في صورة جديدة تحقق الهدف المنشود من تعلمها، وتغرس في نفوس الناشئة قيم الإسلام وتعاليمه السمحاء، ومن تلك الدراسات دراسة (المليجي، 2016، ص 185) التي أكدت ضرورة إخضاع كتب التربية الإسلامية للمراجعة والتقويم المستمر، ومن هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية التي ستتركز على تحليل مناهج التربية الإسلامية في مقرر الفقه والسلوك، المطبقة في المرحلة الابتدائية للصفوف الأولية عام 1441هـ، ومعرفة مدى اتساق محتواها مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم ومضامين وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

سؤال الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على السؤال التالي:

- ما مدى توافق محتوى مناهج التربية الإسلامية للمرحلة التأسيسية (1-3) المطبقة في المملكة العربية السعودية عام 1441 مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم ومضامين وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030.



هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

الكشف عن مستوى توافق محتوى مناهج التربية الإسلامية للمرحلة التأسيسية (1-3) المطبقة في المملكة العربية السعودية عام 1441 مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم ومضامين وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى النواحي التالية:

أولاً: الأهمية النظرية

- أهمية وثيقة معايير مجال تعلم التربية الإسلامية التي تهدف إلى تزويد المتعلم بالمعرفة الشرعية التي تمكنه من فهم الإسلام فيما صحيحاً متكاماً.
- أهمية المرحلة التأسيسية في التعليم (1-3) من حيث التكوين الشخصي والفكري والمهاري والمعلوماتي للمتعلم.
- الكشف عن مدى اتساق مناهج التربية الإسلامية المطبقة في المرحلة التأسيسية (1-3) للعام الدراسي 1441 مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم ومضامين وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

عرض بعض المقترنات لمعالجة الجوانب التي تحتاج إلى معالجة في مناهج التربية الإسلامية للمرحلة التأسيسية (1-3) المطبقة في المملكة العربية السعودية عام 1441؛ لتتوافق مع مضامين وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030، والاستفادة منها في تطوير المعايير وتحديتها.

حدود الدراسة:

سيتم إجراء الدراسة الحالية في إطار الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على تحليل كتب الطالب للصفوف (1-3) لمجال التربية الإسلامية، فرع "الفقه وأصوله" و"العقيدة والتوحيد"، والمكون من (12) كتاباً، وعدد (534) صفحة، موزعة على (44) وحدة، و(112) درساً.
- الحدود الزمنية: تم تحليل المحتوى لمجال التربية الإسلامية في وثيقة مجال تعلم التربية الإسلامية، ومحفوظ كتب التربية الإسلامية في المرحلة التأسيسية، بفرعي الفقه وأصوله والعقيدة والتوحيد في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441هـ.

مصطلحات الدراسة:

- اتساق (Alignment): يقصد به التوافق بين المنهج المحلي مع مصدره الخارجي (Wraga, 1999).
- أما تعريفه إجرائياً: فيقصد به مستوى توافق مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية، المطبقة عام 1441هـ مع معايير المحتوى في وثيقة مجال تعلم التربية الإسلامية.



- **المعيار (Standard):** جاء في المعجم الوسيط أن المعيار: العيار، وفي الفلسفة: يطلق على نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه شيء، وجمعه: معايير . والعيار: كل ما تقدر به الأشياء من كيل أو وزن، والعيار ما اتخذ أساساً للمقارنة (مجمع اللغة العربية، 2011).
- **المعايير الوطنية (National standards):** خطوات أو وجهات مرشدة يتفق عليها بعض خبراء التربية والهيئات الوطنية، تعبر عن المستوى الذي يجب أن تكون عليه مكونات العملية التعليمية، من متعلمين، ومعلمين، ومناهج، وإدارة، ومبانٍ، ومصادر تعلم (السعيد، 2004).
- ويمكن تعريفها إجرائياً: بأنها المعايير الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب، وتشمل وثيقة معايير مجال تعلم التربية الإسلامية، والإطار التخصصي لمجال تعلم التربية الإسلامية.
- معايير المحتوى: وصف عام لما يجب أن يتعلم المتعلم، ويفهمه، ويستطيع أدائه، بعد دراسة مجال التربية الإسلامية حسب المستويات والصفوف الدراسي، وتهدف إلى توجيه عمليات التعليم والتعلم، وبناء المواد التعليمية ومصادر التعلم، وعمليات تقويم أداء المتعلمين حسب المستويات والصفوف الدراسية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).
- ويعرف إجرائياً: وصف عام لما يجب أن يتعلم المتعلم، ويفهمه، ويكون قادرًا على استنتاجه وتحديده والاستدلال عليه، بعد دراسة مناهج مجال التربية الإسلامية، في الصفوف الأولية التأسيسية.
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030: عرفت الفوزان (2017، ص 83) رؤية 2030 بأنها: "رؤية تقوم على ثلاثة مركبات هي: (العمق العربي والإسلامي، والقوة الاستثمارية، وأهمية الموقع الجغرافي الاستراتيجي)، وتعتمد الرؤية على ثلاثة محاور هي: (المجتمع الحيوى، الاقتصاد المزدهر، والوطن الطموح)".
- مناهج التربية الإسلامية: هي أسلوب صناعة الإنسان وبناء المجتمع على أساس من وحدة العقيدة، وقوة الفضيلة (مجاور، 1989: 27).
- ويقصد بها في هذه الدراسة كتب التربية الإسلامية التي تدرس لطلاب المرحلة التأسيسية، وتشمل كتب الفقه والسلوك، وكتب التوحيد، للفصلين الأول والثاني.
- المرحلة التأسيسية: ويقصد بها في هذه الدراسة الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية، وتتراوح أعمار الطلاب فيها من (6 – 9) سنوات.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية جاهدةً لتطوير المناهج الدراسية المختلفة لتتوافق مع رؤية المملكة 2030، وقد بذلت الوزارة من خلال اللجان المكلفة بهذا الموضوع جهوداً ملحوظة في هذا المجال لمواكبة التقدُّم والتدفق المعلوماتي والتقيي، وتلبية متطلبات العصر وحاجات سوق العمل، وتسهِّل في تحقيق الأهداف التربوية، وإيجاد جيل يمتلك قدرًا عاليًا من القيم والمعارف والمهارات الحياتية، ومن المناهج الدراسية التي سعت لتطويرها مناهج التربية الإسلامية؛ لما تتميز به من دور هام ورئيس في ترسیخ العقيدة الصحيحة في نفوس الطلبة كما جاءت في الكتاب والسنة، وبدأ هذا الاهتمام من المراحل التعليمية المبكرة في الصفوف التأسيسية، وتربيتهم على التمسك بها والاعتزاز بهذه العقيدة، وانهاج السلوك القويم المعتمد الوسطي في العبادة بعيدة عن التشدد والانحلال، وتعزيز القيم والأخلاق الإسلامية، والابتعاد عن الانحراف الفكري والتطرف والتصورات الخاطئة التي تضر بالفرد وتأثير على

تماسك المجتمع وترابطه

قال الله تعالى: وَمَا أَنَّا كُمْ الرَّسُولُ فَخُذُوهُ وَمَا تَهَاكُمْ عَنْهُ فَانْتَهُوا [الحشر: 7] ، وقال سبحانه وتعالى: يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا اللَّهَ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولَئِكُمْ مِنْكُمْ فَإِنْ تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِنْ كُنْتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا [النساء: 59] ، وقال الرسول صلى الله عليه وسلم: (من عمل عملا ليس عليه أمرنا فهو رد).

ولم يغفل القائمون على تطوير مناهج التربية الإسلامية على إعدادها وصياغتها بما يضمن قيامها بوظائفها التربوية

التالية:

- أنها تعمل على تزويد المتعلم بعقيدة دينية، وترسخ هذه العقيدة في نفسه، بحيث تصبح جزءاً من تكوينه.
- أنها تقدم للمتعلم قيمة ومثلاً علياً تهدي سلوكه في حياته، فهي تحثه على الصدق، وتدفعه إلى عمل الخير، وتأمره بالعفو والمعروف.
- أنها تُعدُّ لوناً من ألوان الثقافة والمعرفة المستمدّة من قيم عليا، والمستندة إلى مفهوم الفضيلة الذي يدعو إلى التعامل مع جوانب الحياة المختلفة تعاماً يحقق خير الفرد والمجتمع.
- أنها تقوم في المدرسة مقام الكثير من المؤسسات الدينية والتربوية الأخرى التي كانت تحمل على عاتقها جزءاً كبيراً من التربية الدينية كالمسجد والأسرة (الناقة، : 2-4).

ويتبين لنا من خلال استعراض هذه الوظائف التربوية لمناهج التربية الإسلامية أهمية دورها في استشراف المستقبل، والمساهمة في تكوين الرؤية المستقبلية التي تسعى في إصلاح المجتمع وتحقيق الأهداف المأمولة.

ولضمان تحقيق مناهج التربية الإسلامية لأهدافها وقيامها بوظائفها، لابد أن يبدأ الاهتمام بها في مراحل مبكرة من التعليم بدءاً من الصفوف التأسيسية؛ فمرحلة الطفولة من أكثر المراحل أهمية في حياة الإنسان، فالخبرات التي يتلقاها الطفل في سنواته الأولى توفر الأساس الذي تبني عليه تكويناته المعرفية ومهاراته وقيمه واتجاهاته، مما يساعدّه على التكيف مع البيئة، وإعداده للمجتمع، وتلبية رغباته وفهمه لذاته؛ لأن ما يتلقاه ويكتسبه ويقلده خلال هذه المرحلة يظل تأثيره عليه طوال حياته (القططاني، 2017). ويفتهر الاهتمام بمناهج التربية الإسلامية في الصفوف الأولى التأسيسية من خلال صياغة الأهداف العامة لتدريس مواد التربية الإسلامية في وثيقة سياسة التعليم في المملكة

وهي كالتالي:

- غرس العقيدة الإسلامية المستمدّة من الكتاب والسنة في ضوء فهم السلف الصالح.
- تنشئة المتعلمين على تقوى الله التي تعصّمهم من الزلل والشبهات والشهوات.
- توثيق الصلة بمصادر الوجي كتاباً وسنة، وتربية ملكة الحفظ والفهم والاستنتاج بما يناسب كل مرحلة من مراحل التعليم العام.
- تربية المتعلم على محبة الله وغرسها في نفسه، وتقديمها على محبة ما سواه.
- تربية المتعلم على محبة النبي -صلى الله عليه وسلم- والقيام بحقوقه والاقتداء به.
- تربية المتعلم على محبة السلف الصالح والتابعين لهم بإحسان، والقيام بحقوقهم والسير على نهجهم.

- تكوين القدرة لدى المتعلم على مواجهة الملل والنحل والأفكار المنحرفة والآراء الزائفة بالعلم الشرعي والحججة والبرهان والأسلوب الحسن.
- تكوين القاعدة العلمية للتمييز بين الدين الصحيح القائم على أدلة الشرع، وما ينسب إليه من الأقوال والأفعال وليس منه.
- تزويد المتعلم بالعلم الشرعي المناسب لمراحل النمو التي يعيشها.
- تطبيق المتعلم الأحكام والأداب الشرعية في نفسه ومع غيره.
- تنمية شخصية المتعلم من جوانبها المتعددة تنمية يتحقق فيها مبدأ الشمول والتوازن والتكامل والاعتدال وفق الشريعة الإسلامية.
- تربية المتعلم على النظر والتفكير في آيات الله ومخلوقاته ونعمه الموجبة لعبادته وحمده وشكره.
- توجيه المتعلم إلى الاستفادة مما سخره الله من المنجزات المعاصرة وفق الضوابط الشرعية، وتسييرها لخدمة دينه.
- تربية المتعلم على حب العمل وإتقانه وإدراك أثره في بناء الأمة، واستغلال الطاقات والموارد وفق قواعد الشرع ومقاصده.
- تعريف المتعلم بحقوقه وواجباته، ليقوم بها عنوعي ورضا، وتعريفه بالحقوق العامة لمجتمعه وببلاده وأمتة وما يجب عليه لولاة أمره، وتربيته على الاستمساك بالمنهج الشرعي في الموازنة بينها.
- غرس الاعتزاز برسالة المملكة العربية السعودية في إقامة المجتمع على منهج الإسلام والدعوة إليه لدى المتعلم والمشاركة في حمل هذه الرسالة.
- تعريف المتعلم بخصائص الإسلام ومميزاته.
- تربية المتعلم على محبة دين الإسلام، والاعتزاز به، والغيرة على حرماته، والتحاكم إليه في جميع الأمور.
- تنشئة المتعلم على محبة الدعوة إلى الله والجهاد في سبيله، والقيام بالأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، والنصيحة لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين وعامتهم.
- تعزيز ثقة المتعلم بمقومات أمة الإسلام وخصوصيتها، وتنمية روح الانتماء إليها والإخاء بين أفرادها.
- بيان منزلة اللغة العربية في الدين، وتعزيز مكانتها في نفوس المتعلمين وزيادة ثروتهم اللغوية.

(<http://kenanaonline.com/users/salehelharthy/posts/527595>)

وبما أن الأهداف التربوية لجميع مجالات التعليم بما فيها مجال التربية الإسلامية تنبثق من المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام؛ كان لابد أن توافق التغييرات المستجدة والتطورات المستقبلية في رؤية المملكة 2030، فالمعايير الوطنية تصف ما يجب أن يتعلمه كل طالب ويفهمه، ويكون قادرًا على أدائه بعد دراسة المجال المعرفي المستهدف؛ لتجهيز عملية تطوير المواد التعليمية ومصادر التعلم، وبناء أدوات التقويم للكشف عن مدى وصول الطلاب لهذه المعايير، لتحقيق التنمية الشاملة المستدامة. ويمكن تقسيم المعايير التربوية إلى عدة معايير، منها المعايير التخصصية، مثل: معايير المنهج المدرسي. وتقع معايير المنهج المدرسي في ثلاثة أنواع، وهي: معايير المحتوى التي توصف بأنها عبارات تحديد ما ينبغي أن يعرفه المتعلمون وما يستطيعون القيام به، وتزود برؤية واضحة لمخرجات المنهج. ومعايير تنفيذ المنهج أو ما يسمى بمعايير المُمكنة التي تصف ما ينبغي أن يتوافر لتحقيق معايير المحتوى من عوامل مساعدة على تحقيق المعيار، وتصف المتغيرات العديدة التي تؤثر فيما يحدث في المدرسة

(دور المعلم، ودور المتعلمين، والأنشطة الصحفية، والبيئة الصحفية). أما معايير الأداء فتصف بدقة كيف يستخدم المتعلمون معارفهم ومهاراتهم، وكيف يطبقونها ليبينوا تحقيقهم لمعيار المحتوى، وتتكامل مع معايير المحتوى في توفير تصميم لقياس مخرجات المنهج المصمم، وتزود بمؤشرات أداء ومهام تصف درجة كل مخرج تعلم (حيدر، 2016). ويدرك سولومون (Solomon, 1998) أن هناك ثلاثة مستويات للمعايير التربوية للمنهج المدرسي، وهي: المعايير العامة، ومعايير المرحلة، ومعايير الصنوف.

وتبثق معايير المحتوى من الأفكار الرئيسة المرتبة في مصفوفة المدى والتتابع للمستويات الدراسية لمجال التربية الإسلامية، حيث قسمت وثيقة تعلم التربية الإسلامية المستويات الدراسية إلى أربعة مستويات (مستوى التأسيس، ومستوى التعزيز، ومستوى التوسيع، ومستوى التركيز)، وستتناول هذه الدراسة معايير المحتوى لمجال التربية الإسلامية في مستوى التأسيس (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

الدراسات السابقة:

حظيت المعايير الخاصة بالمناهج باهتمام الباحثين والتربويين داخل المملكة وخارجها؛ نظراً لأهميتها في التعليم، ودورها في تجويد العملية التعليمية، فأجرى الباحثون العديد من الدراسات التي تحاول ربط العملية التعليمية بالمعايير، ومن الدراسات التي تناولت الاتساق بين المعايير الوطنية والتطوير الذي يطرأ عليها بشكل دوري ومستمر وبين العملية التعليمية، دراسة مصطفى والكيلاني (2011) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفهم، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفهم جاءت متوسطة.

ودراسة الخالدي (2013) التي هدفت إلى تقصي درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، وأشارت النتائج إلى ارتفاع درجة امتلاك أفراد العينة لمفاهيم الاقتصاد المعرفي في مجال التخطيط والتنفيذ.

ودراسة با دواد وعبدالفتاح (2013) التي هدفت إلى التتحقق من مدى تغطية برنامج رياض الأطفال بجامعة الملك سعود لكافة المخرجات التي حددها العاملون بالبرنامج ومستوى تحقق هذه المخرجات، وقد أظهرت نتائج تحليل المحتوى أن هناك تركيزاً على عدد قليل من مخرجات البرنامج.

وهدفت دراسة البسام (2018) إلى تحقيق متطلبات اقتصاد المعرفة في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة تضمين كتب التربية الإسلامية المطورة لمتطلبات اقتصاد المعرفة جاءت بدرجة عالية.

ودراسة العزي (2019) التي هدفت إلى تناول دور منهج التربية الإسلامية في مواجهة التطرف المضاد وفق رؤية 2030، وأظهرت نتائج الدراسة أن التربية الإسلامية بمنهاجها ومصادرها وخصائصها ومؤسساتها إطار مرجعي كامل وقوى ومتوازن في حماية المجتمع المسلم من التطرف الديني والتطرف المضاد، والمساهمة في تحقيق رؤية 2030 وأهدافها ومضامينها.



كما هدفت دراسة التويجري (2019) إلى وضع تصور مقترن لمخرجات برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وأظهرت النتائج أنه يمكن الاستفادة من النظمتين التسلسلي والتكميلي في إعداد برنامج معلم العلوم الشرعية، بالإضافة إلى الاهتمام بالإعداد المعرفي والمهني والثقافي لمعلم العلوم الشرعية.

وأما دراسة (Olsen, 2010) فهندقت إلى تطوير نموذج للتصميم التدرسي يستخدمه معلمو المدارس الثانوية: لتعزيز كفاءة الطلاب في مهارات القرن 21، وخلصت الدراسة بنموذج تدرسي لمهارات القرن 21. وأيضاً دراسة (Brophy, 2013) التي هدفت إلى تطوير المنهج الوطني في الولايات المتحدة الأمريكية، ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة ضرورة أن يكون من ضمن أهداف التدريس أهداف تتعلق بتنمية مهارات التفكير العليا.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوعات مهمة مرتبطة بشكل مباشر وغير مباشر بموضوع الدراسة الحالية، حيث توافقت الدراسة الحالية مع دراسة مصطفى والكيلاني (2011م) ودراسة الخالدي (2013م) ودراسة التويجري (2019م) في تناولها لموضوعات مرتبطة بمنطقة التربية الإسلامية، إذ تناولت هذه الدراسات معلمي التربية الإسلامية بالبحث والدراسة.

كما تتوافق الدراسة الحالية مع دراسة البسام (2018م) والعنزي (2019م) في تناولها لمناهج التربية الإسلامية بالدراسة والتحليل. وتلتقي الدراسة الحالية مع دراسة العنزي (2019م) في تناول دور مناهج التربية الإسلامية في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، ومع دراسة Olsen (2010)، ودراسة Brophy (2013) في تناولها لتطوير المناهج الدراسية. كما تجدر الإشارة إلى أن دراسة الكيلاني (2011م) والخالدي (2013م) والتويجري (2019م) اعتمدت معلمي التربية الإسلامية كعينة للدراسة، في حين اعتمدت الدراسة الحالية على كتب التربية الإسلامية للمرحلة التأسيسية كعينة لها. وأظهرت نتائج دراسة با دواد وعبدالفتاح (2013م) أن درجة الاتساق بين مخرجات برنامج رياض الأطفال في جامعة الملك سعود، ونتائج تحليل المحتوى كانت بدرجة ضعيفة، وهذه النتيجة تتوافق مع نتائج تحليل بعض معايير الدراسة الحالية.

منهجية الدراسة:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) لتحليل كتب الطالب للصفوف التأسيسية (1-3) لمجال التربية الإسلامية، فرع الفقه وأصوله، والعقيدة والتوحيد، طبعة 1441هـ.

مجتمع الدراسة وعيّنته:

عينة الدراسة هي مجتمع الدراسة، وتمثل في:

معايير المحتوى في مجال تعلم التربية الإسلامية لمرحلة التأسيس (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

الفروع الرئيسية	عدد معايير المحتوى
الفقه وأصوله	3
العقيدة والتوحيد	2



كتب التربية الإسلامية في المرحلة التأسيسية:

- كتاب الفقه الصف الأول الابتدائي، للفصل الأول، طبعة 1441هـ
- كتاب الفقه الصف الأول الابتدائي، للفصل الثاني، طبعة 1441هـ
- كتاب الفقه الصف الثاني الابتدائي، للفصل الأول، طبعة 1441هـ
- كتاب الفقه الصف الثاني الابتدائي، للفصل الثاني، طبعة 1441هـ
- كتاب الفقه الصف الثالث الابتدائي، للفصل الأول، طبعة 1441هـ
- كتاب الفقه الصف الثالث المتوسط، للفصل الثاني، طبعة 1441هـ
- كتاب التوحيد الصف الأول الابتدائي ، للفصل الأول، طبعة 1441هـ
- كتاب التوحيد الصف الثاني الابتدائي ، للفصل الثاني، طبعة 1441هـ
- كتاب التوحيد الصف الثاني الابتدائي ، للفصل الأول، طبعة 1441هـ
- كتاب التوحيد الصف الثالث الابتدائي ، للفصل الأول، طبعة 1441هـ
- كتاب التوحيد الصف الثالث المتوسط، للفصل الثاني، طبعة 1441هـ

المرحلة	الفصل الدراسي	الوحدات	عدد الدروس	عدد الصفحات	المقرر
الأول الابتدائي	الأول	6	12	48	الفقه والسلوك
الأول الابتدائي	الثاني	4	11	60	الفقه والسلوك
الثاني الابتدائي	الأول	5	12	70	الفقه والسلوك
الثاني الابتدائي	الثاني	9	10	52	الفقه والسلوك
الثالث الابتدائي	الأول	3	11	50	الفقه والسلوك
الثالث الابتدائي	الثاني	5	12	62	الفقه والسلوك
الأول الابتدائي	الأول	2	7	32	التوحيد
الأول الابتدائي	الثاني	2	7	28	التوحيد
الثاني الابتدائي	الأول	2	7	28	التوحيد
الثاني الابتدائي	الثاني	2	7	28	التوحيد
الثالث الابتدائي	الأول	2	8	38	التوحيد
الثالث الابتدائي	الثاني	2	8	38	التوحيد

أدوات الدراسة:

ت تكون أدوات الدراسة من: بطاقات تحليل تتضمن معايير المحتوى للصفوف التأسيسية (3-1) لمجال التربية الإسلامية فرع الفقه وأصوله، والعقيدة والتوحيد.

فئات التحليل ووحداته:

فئات التحليل: فئات التحليل هي معايير المحتوى.

وحدات التحليل: تمثل وحدات التحليل للدراسة بـ(جدول، شكل، صور، أنشطة تقويمية).

إجراءات التحليل: اتبعت الدراسة إجراءات التحليل التالية:

- أولاً: إعداد قائمة التحليل التي تتضمن معايير المحتوى للصفوف الثلاثة الأولية، في مجال التربية الإسلامية.

- ثانياً: مقارنة المعايير مع محتوى كتب الصحف الثلاثة الأولية لمجال التربية الإسلامية.
ويتم التحليل على مرحلتين هما:

التحليل وجمع المعلومات باستخدام نموذج (1). ملحق 1.

حساب مستوى التحقق باستخدام النموذج (2). ملحق 2.

الصدق والثبات:

بنيت بطاقات التحليل بناءً على وثيقة معايير مجال التربية الإسلامية الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب، وهي المعايير التي شارك في إعدادها نخبة من الخبراء والمتخصصين في الهيئة، ووزارة التعليم، والجامعات السعودية، وإدارات التعليم، وعدد من الخبراء ذوي العلاقة من ممثلي الوزارات والهيئات، والقطاع الخاص في جميع مناطق المملكة، وقد مررت المعايير خلال الإعداد بمراحل متعددة من المراجعة والتحكيم، وهذا مؤشر يدل على صدق المعايير وثباتها، وبالتالي فإن الباحثتان تتبنيان هذه المعايير المستخدمة من قبل الهيئة كمؤشر لصدق المعايير وثباتها. كما عملت الباحثتان عند التحليل بطريقة التحليل الجماعي للكتب مما يزيد من دقة ومصداقية النتائج.

الأساليب الإحصائية:

التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، لحساب اتساق معايير المحتوى مع كتب التربية الإسلامية في فروع الفقه والسلوك والعقيدة والتوحيد للمرحلة التأسيسية (1-3).

النتائج ومناقشتها:

للكشف عن مستوى توافق محتوى مناهج التربية الإسلامية مع المعايير الوطنية لمناهج التعليم ومضامين وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030، تم تحليل كتب التربية الإسلامية للمرحلة التأسيسية (1-3)، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستوى التوافق، وتوضيح الجداول التالية هذه النتائج:

أولاً: الفقه والسلوك

- النتائج وفق نوع وحدة التحليل:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين المعايير الوطنية لمناهج التعليم ومضامين وأهداف المملكة العربية السعودية وفق وحدة التحليل (محتوى مباشر، منظم بصري، أنشطة تقويم)، ويبين الجدول (1) نتائج ذلك:

								المعيار
المجموع	%	أنشطة تقويم	%	منظم بصري	%	محتوى مباشر	%	
31.45	239	5.66	43	18.03	137	7.76	59	استيعاب آداب الطهارة والوضوء والتيمم وأحكامها، واستنتاج آثارها في حياته الخاصة العامة والتمثيل عليها بالدليل الشرعي.
11.97	91	11.97	91	11.97	91	11.97	91	فهم مكانة الصلاة وأهميتها وأدابها وصفتها، وتحديد أركانها وواجباتها وشروطها ومبطلاتها.
13.16	100	13.16	100	13.16	100	13.16	100	فهم السلوك والأداب والأخلاق الإسلامية مع الأسرة والمدرسة المجتمع، وتطبيقاتها عملياً.

جدول (1) التكرارات والنسب المئوية لتضمين المعايير الوطنية في محتوى الفقه والسلوك وفق وحدة التحليل

تبين النتائج في الجدول (1) أن المعيار الأول الذي ينص على "استيعاب آداب الطهارة والوضوء وأحكامها، واستنتاج آثارها في حياته الخاصة العامة والتمثيل عليها بالدليل الشرعي" ضمن في وحدة التحليل "منظم بصري" بواقع 137 تكراراً بنسبة 18.03 %، في حين ضمن في وحدة "المحتوى المباشر" بواقع 59 تكراراً بنسبة 7.76 %، كما ضمن المعيار في "أنشطة التقويم" بواقع 43 تكراراً وبنسبة 5.66%. كما تشير النتائج إلى أن المعيار الثاني الذي ينص على "فهم مكانة الصلاة وأهميتها وأدابها وصفتها، وتحديد أركانها وواجباتها وشروطها ومبطلاتها" ضمن في وحدة "منظم بصري" بواقع 112 تكراراً بنسبة 14.74%， في حين ضمن في وحدة "المحتوى المباشر" بواقع 91 تكراراً بنسبة 11.97%， أما "أنشطة التقويم" فوضحت النتائج أن المعيار ضمن فيها بواقع 75 تكراراً بنسبة 9.87%، كما أظهرت النتائج أيضاً أن المعيار الثالث الذي ينص على "فهم السلوك والأداب والأخلاق الإسلامية مع الأسرة والمدرسة المجتمع، وتطبيقاتها عملياً" ضمن في المحتوى المباشر بواقع 100 تكراراً بنسبة 13.16%， في حين ضمن المعيار في وحدتي "منظم بصري"، و"أنشطة التقويم"، بشكل متوازن بواقع 72 تكراراً و71 تكراراً على التوالي. وبوجه عام تظهر النتائج أن وحدة "منظم بصري" حصلت على النسبة الأعلى من حيث تضمينها للمعيار الأول والثاني، في حين أن وحدة "أنشطة التقويم" حصلت على النسبة الأقل من حيث تضمينها للمعيارين، كما تشير النتائج إلى أن وحدة "المحتوى المباشر" حصلت على النسبة الأعلى من حيث تضمينها للمعيار الثالث.

النتائج وفق أقسام وحدة التحليل

وحدة التحليل (محتوى مباشر)

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لدى تضمين المعايير الوطنية لمناهج التعليم وممضامين وأهداف المملكة العربية السعودية في محتوى الفقه والسلوك للصفوف التأسيسية (1-3) من المرحلة الابتدائية، وذلك حسب أنواع وحدة تحليل المحتوى المباشر (مثال، تعريف، فقرة شارحة)، ويبين الجدول (2) هذه نتائج ذلك:

محتوى مباشر									المعيار
المجموع	%	فقرة شارحة	%	تعريف	%	مثال	%		
23.6	59	22.4	56	0	0	1.2	3	استيعاب أداب الطهارة والوضوء والتيمم وأحكامها، واستنتاج آثارها في حياته الخاصة والعامة والتمثيل عليها بالدليل الشرعي.	
36.4	91	34.0	85	0	0	2.4	6	فهم مكانة الصلاة وأهميتها وأدابها وصفتها، وتحديد أركانها وواجباتها وشروطها ومبطلاتها.	
40.0	100	34.8	87	0	0	5.2	13	فهم السلوك والأداب والأخلاق الإسلامية مع الأسرة والمدرسة والمجتمع، وتطبيقاتها عملياً.	

جدول (2) التكرارات والنسب المئوية لتضمين المعايير الوطنية في محتوى الفقه والسلوك وفق أنواع وحدة التحليل "محتوى مباشر"

تشير النتائج في الجدول (2) إلى أن المعيار الأول الذي ينص على "استيعاب أداب الطهارة والوضوء وأحكامها، واستنتاج آثارها في حياته الخاصة والعامة والتمثيل عليها بالدليل الشرعي" لم يتم تضمينه في المحتوى المباشر (تعريف)، في حين ضُمِّنَ في المحتوى المباشر (مثال) بواقع 3 تكرارات بنسبة 1.2%， وضُمِّنَ المعيار في المحتوى المباشر (فقرة شارحة) بواقع 56 تكراراً بنسبة 22.4%، أما بالنسبة للمعيار الثاني الذي ينص على "فهم مكانة الصلاة وأهميتها وأدابها وصفتها، وتحديد أركانها وواجباتها وشروطها ومبطلاتها" فلم يُضمَّن أيضاً في المحتوى المباشر (تعريف)، في حين ضُمِّنَ في المحتوى المباشر (مثال) بواقع 6 تكرارات بنسبة 2.4%， وضُمِّنَ في المحتوى المباشر (فقرة شارحة) بواقع 85 تكراراً بنسبة 34.0%， كما تظهر النتائج أن المعيار الثالث الذي ينص على "فهم السلوك والأداب والأخلاق الإسلامية مع الأسرة والمدرسة والمجتمع، وتطبيقاتها عملياً" لم يُضمَّن في المحتوى المباشر (تعريف)، في حين ضُمِّنَ في المحتوى المباشر (مثال) بواقع 13 تكراراً وبنسبة 5.2%， وضُمِّنَ في المحتوى المباشر

(فقرة شارحة) بواقع 87 تكراراً بنسبة 34.8%. وبوجه عام يتضح أن المحتوى المباشر (فقرة شارحة) حصل على النسبة الأعلى من حيث تضمينه للمعايير الثلاثة مقارنة ببقية أنواع المحتوى المباشر، في حين حصل المحتوى المباشر (مثال) على النسبة الأقل من حيث تضمينه للمعايير، ولم يضمّن المحتوى المباشر (تعريف) المعايير الثلاثة.

وحدة التحليل (منظم بصري)

وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستوى تضمين المعايير الوطنية لمناهج التعليم ومضمون وأهداف المملكة العربية السعودية في محتوى الفقه والسلوك للصفوف التأسيسية (1-3) من المرحلة الابتدائية، وذلك حسب أنواع وحدة تحليل "منظم بصري" (خريطة، جدول، شكل، صورة)، ويبين الجدول (3) نتائج ذلك:

منظم بصري										المعيار
المجموع	%	صورة	%	شكل	%	جدول	%	خريطة	%	
42.7	137	26.5	85	14.3	46	1.87	6	0	0	استيعاب آداب الطهارة والوضوء والتيمم وأحكامها، واستنتاج آثارها في حياته الخاصة العامة والتمثيل عليها بالدليل الشرعي.
34.9	112	14.3	46	20.6	66	0	0	0	0	فهم مكانة الصلاة وأهميتها وأدابها وصفتها، وتحديد أركانها وواجباتها وشروطها ومبطلاتها.
22.4	72	13.4	43	9.0	29	0	0	0	0	فهم السلوك والأداب والأخلاق الإسلامية مع الأسرة والمدرسة والمجتمع، وتطبيقاتها عملياً.

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لتضمين المعايير الوطنية في محتوى الفقه والسلوك وفق أنواع وحدة التحليل منظم بصري

يتضح من الجدول (3) أن المعيار الأول الذي ينص على "استيعاب آداب الطهارة والوضوء والتيمم وأحكامها، واستنتاج آثارها في حياته الخاصة العامة والتمثيل عليها بالدليل الشرعي" لم يضمّن في المنظم البصري (خريطة)، في حين ضمّن في المنظم البصري (جدول) بواقع 6 تكرارات بنسبة 1.87%， في حين ضمّن المعيار في المنظم البصري (شكل) بواقع 46 تكراراً بنسبة 14.3%， أما المنظم البصري (صورة) فقد كانت الأعلى تضميناً للمعيار بواقع 85 تكراراً بنسبة 26.5%。 أما بالنسبة للمعيار الثاني الذي ينص على "فهم مكانة الصلاة وأهميتها وأدابها وصفتها، وتحديد أركانها وواجباتها وشروطها ومبطلاتها"

فلم يُضمن في المنظم البصري (خريطة وجدول)، في حين ضُمِّن المعيار في المنظم البصري (شكل) بواقع 66 تكراراً بنسبة 20.6%， أما بالنسبة للمنظم البصري (صورة) فقد ضُمِّن المعيار بواقع 46 تكراراً بنسبة 14.3%， ومما سبق يتضح أن المعيار الثاني الذي ينص على "فهم مكانة الصلاة وأهميتها وأدابها وصفتها، وتحديد أركانها وواجباتها وشروطها ومبطلاتها" ضُمِّن في المنظم البصري (شكل) بنسبة أعلى من بقية أنواع المنظم البصري، كما تشير النتائج في الجدول (3) إلى أن المعيار الثالث الذي ينص على "فهم السلوك والأداب والأخلاق الإسلامية مع الأسرة والمدرسة والمجتمع، وتطبيقاتها عملياً" لم يُضمن في المنظم البصري (خريطة وجدول)، في حين ضُمِّن المعيار في المنظم البصري (شكل) بواقع 29 تكراراً بنسبة 9.0%， وضُمِّن في المنظم البصري (صورة) بنسبة أعلى مقارنة ببقية الأنواع بواقع 43 تكراراً وبنسبة 13.4%.

وحدة التحليل أنشطة تقويمية:

كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستوى تضمين المعايير الوطنية لمناهج التعليم ومضامين وأهداف المملكة العربية السعودية في محتوى الفقه والسلوك للصفوف التأسيسية (1-3-) من المرحلة الابتدائية، وذلك حسب أنواع وحدة تحليل "أنشطة تقويمية"، وببيان الجدول (4) نتائج ذلك:

أنشطة تقويمية								المعيار
المجموع	%	ختامي	%	تكويني	%	قبلبي	%	
22.8	43	9.0	17	10.6	20	3.2	6	استيعاب أداب الطهارة والوضوء والتيمم وأحكامها، واستنتاج آثارها في حياته الخاصة وال العامة والتمثيل علمها بالدليل الشرعي.
39.7	75	13.8	26	15.3	29	10.6	20	فهم مكانة الصلاة وأهميتها وأدابها وصفتها، وتحديد أركانها وواجباتها وشروطها ومبطلاتها.
37.5	71	16.9	32	16.4	31	4.2	8	فهم السلوك والأداب والأخلاق الإسلامية مع الأسرة والمدرسة والمجتمع، وتطبيقاتها عملياً.

جدول (4) التكرارات والنسب المئوية لتضمين المعايير الوطنية في محتوى الفقه والسلوك وفق أنواع وحدة التحليل أنشطة تقويمية

تبين النتائج في الجدول (4) أن المعيار الأول الذي ينص على "استيعاب أداب الطهارة والوضوء والتيمم وأحكامها، واستنتاج آثارها في حياته الخاصة وال العامة والتمثيل علمها بالدليل الشرعي" ضُمِّن في أنشطة (التقويم القبلي) بواقع 6 تكرارات بنسبة 3.2%， في حين ضُمِّن في أنشطة (التقويم التكويني) بواقع 20 تكراراً بنسبة 10.6%.

أما في أنشطة (التقويم الختامي) فقد ضمن المعيار بواقع 17 تكراراً بنسبة 9.0%， ويوضح أن أنشطة (التقويم التكوفي) حصلت على النسبة الأعلى من حيث تضمينها للمعيار مقارنة (بالتقويم القبلي والختامي). كما تظهر النتائج أن المعيار الثاني الذي ينص على "فهم مكانة الصلاة وأهميتها وأدابها وصفتها، وتحديد أركانها وواجباتها وشروطها ومبطلاتها" ضمن في أنشطة (التقويم القبلي) بواقع 20 تكراراً، بينما ضمن في أنشطة (التقويم التكوفي) بواقع 29 تكراراً بنسبة 15.3%， أما في أنشطة (التقويم الختامي) فقد ضمن المعيار بواقع 26 تكراراً بنسبة 13.8%， ويوضح مما سبق أن أنشطة (التقويم التكوفي) حصلت على النسبة الأعلى من حيث تضمينها للمعيار مقارنة (بالتقويم القبلي والختامي). كما تظهر النتائج أن المعيار الثالث الذي ينص على "فهم السلوك والأداب والأخلاق الإسلامية مع الأسرة والمدرسة والمجتمع، وتطبيقاتها عملياً" ضمن في أنشطة (التقويم القبلي) بواقع 8 تكرارات بنسبة 4.2%， في حين ضمن في أنشطة (التقويم التكوفي) بواقع 31 تكراراً بنسبة 16.4%， أما في أنشطة (التقويم الختامي) فقد ضمن المعيار بواقع 32 تكراراً بنسبة 16.9%， ويوضح مما سبق أن أنشطة (التقويم الختامي) حصلت على النسبة الأعلى من حيث تضمينها للمعيار مقارنة (بالتقويم القبلي والتكوفي).

ثانياً: العقيدة والتوحيد

النتائج وفق نوع وحدة التحليل:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لدى تضمين المعايير الوطنية لمناهج التعليم ومضامين وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 وفق وحدة التحليل (محتوى مباشر، منظم بصري، منظم بصرى، أنشطة تقويم)، في محتوى العقيدة والتوحيد ويبين الجدول (5) نتائج ذلك:

المعيار	محتوى مباشر	منظم بصري	منظم بصرى	أنشطة تقويم	المجموع
	%	%	%	%	%
فهم أصول الدين الثلاثة: معرفة الله، ومعرفة دين الإسلام، ومعرفة النبي - صلى الله عليه وسلم - وبيان معانها بالدليل الشرعي.	99	21.71	171	37.5	109
فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وتحديد علاقة أنواع التوحيد بعضها.	30	6.58	23	5.04	24

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية لتضمين المعايير الوطنية في محتوى العقيدة والتوحيد وفق وحدة التحليل

تبين النتائج في الجدول (5) أن المعيار الأول الذي ينص على "فهم أصول الدين الثلاثة: معرفة الله، ومعرفة دين الإسلام، ومعرفة النبي - صلى الله عليه وسلم - وبيان معانها بالدليل الشرعي" ضمن في وحدة التحليل "منظم بصرى" بواقع 171 تكراراً وبنسبة 37.5%， كما ضمن في "أنشطة التقويم" بواقع 109 تكرارات وبنسبة 23.9%.

في حين ضُمِّن في "المحتوى المباشر" بواقع 99 تكراراً وبنسبة 21.71%. كما تشير النتائج إلى أن المعيار الثاني الذي ينص على "فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وتحديد علاقة أنواع التوحيد ببعضها" ضُمِّن في وحدة "المحتوى المباشر" بواقع 30 تكراراً وبنسبة 6.58%， كما ضُمِّن في وحدة "أنشطة التقويم" بواقع 24 تكراراً بنسبة 5.26%， في حين ضُمِّن في وحدة "منظم بصري" بواقع 23 تكراراً وبنسبة 5.04%， وبوجه عام يتضح من النتائج أن وحدة "المنظم البصري" حصلت على النسبة الأعلى من حيث تضمينها للمعيار الأول، في حين أن وحدة "المحتوى المباشر" حصلت على النسبة الأعلى من حيث تضمينها للمعيار الثاني.

النتائج وفق أقسام وحدة التحليل

وحدة التحليل (محتوى مباشر)

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين المعايير الوطنية لمناهج التعليم ومضامين وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في محتوى العقيدة والتوحيد للصفوف التأسيسية (1-3) من المرحلة الابتدائية، وذلك حسب أنواع وحدة تحليل المحتوى المباشر (مثال، تعريف، فقرة شارحة)، ويبين الجدول (6) نتائج ذلك:

محتوى مباشر								المعيار
المجموع	%	فقرة شارحة	%	تعريف	%	مثال	%	
ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
76.7	99	64.3	83	11.6	15	0.80	1	فهم أصول الدين الثلاثة: معرفة الله، ومعرفة دين الإسلام، ومعرفة النبي - صلى الله عليه وسلم - وبيان معانٍها بالدليل الشرعي.
23.3	30	19.4	25	3.9	5	0	0	فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وتحديد علاقة أنواع التوحيد ببعضها.

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية لتضمين المعايير الوطنية في محتوى العقيدة والتوحيد وفق لأنواع وحدة التحليل محتوى مباشر

يتضح من الجدول (6) أن المعيار الأول الذي ينص على "فهم أصول الدين الثلاثة: معرفة الله، ومعرفة دين الإسلام، ومعرفة النبي - صلى الله عليه وسلم - وبيان معانٍها بالدليل الشرعي" ضُمِّن في المحتوى المباشر (فقرة شارحة) بواقع 83 تكراراً بنسبة 64.3%， أما المحتوى المباشر (تعريف) فقد ضُمِّن المعيار فيه بواقع 15 تكراراً بنسبة 11.6%， في حين ضُمِّن في المحتوى المباشر (مثال) مرةً واحدة فقط بنسبة 0.80%. وتظهر النتائج أن (الفقرة الشارحة) حصلت على النسبة الأعلى من حيث تضمينها للمعيار الأول. أما بالنسبة للمعيار الثاني الذي ينص على "فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وتحديد علاقة أنواع التوحيد ببعضها"



وضحت النتائج أنه لم يُضمن في وحدة المحتوى المباشر (مثال)، في حين ضُمِّن المعيار في المحتوى المباشر "تعريف" بواقع 5 تكرارات بنسبة 3.9%， أما بالنسبة للمحتوى المباشر (فقرة شارحة) فقد ضُمِّن المعيار بواقع 25 تكراراً بنسبة 19.4%， وتظهر النتائج بوجه عام أن وحدة المحتوى المباشر (فقرة شارحة) حصلت على النسبة الأعلى من حيث تضمينها للمعiarين، في حين كانت وحدة المحتوى المباشر (مثال) هي الأقل تضميناً للمعiarين.

وحدة التحليل (منظم بصري)

وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستوى تضمين المعاير الوطنية لمناهج التعليم ومضامين وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في محتوى العقيدة والتوحيد للصفوف التأسيسية (1-3) من المرحلة الابتدائية، وذلك حسب أنواع وحدة تحليل "منظم بصري" (خريطة، جدول، شكل، صورة)، ويبين الجدول (7) نتائج ذلك:

منظم بصري										المعيار
المجموع	%	صورة	%	شكل	%	جدول	%	خريطة	%	
ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
171	88.1	144	74.2	27	13.9	0	0	0	0	فهم أصول الدين الثلاثة: معرفة الله، ومعرفة دين الإسلام، ومعرفة النبي - صلى الله عليه وسلم - وبيان معانها بالدليل الشرعي.
23	11.9	19	9.8	4	2.1	0	0	0	0	فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلهـا، واستنتاج أهميتها، وتحديد علاقة أنواع التوحيد ببعضها.

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية لتضمين المعاير الوطنية في محتوى العقيدة والتوحيد وفق أنواع وحدة التحليل منظم بصري

يتضح من الجدول (7) أن المعيار الأول الذي ينص على "فهم أصول الدين الثلاثة: معرفة الله، ومعرفة دين الإسلام، ومعرفة النبي - صلى الله عليه وسلم - وبيان معانها بالدليل الشرعي" لم يُضمن في المنظم البصري (خريطة)، وكذلك في المنظم بصري (جدول)، في حين ضُمِّن في المنظم البصري (شكل) بواقع 27 تكراراً بنسبة 13.9%， أما المنظم البصري (صورة) فقد كانت الأعلى تضميناً للمعيار بواقع 144 تكراراً بنسبة 74.2%. أما بالنسبة للمعيار الثاني الذي ينص على "فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلهـا، واستنتاج أهميتها، وتحديد علاقة أنواع التوحيد ببعضها" فأظهرت النتائج أنه لم يُضمن في المنظم البصري (خريطة، جدول)، في حين ضُمِّن في المنظم البصري (شكل) بواقع 4 تكرارات بنسبة 2.1%， أما بالنسبة للمنظم البصري (صورة) فقد ضُمِّن بواقع 19 تكراراً بنسبة 9.8%， وتظهر النتائج أن هذا المعيار ضُمِّن في المنظم البصري (صورة) بنسبة أعلى من بقية أنواع المنظم البصري.

وحدة التحليل أنشطة تقويمية:

كما تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمستوى تضمين المعايير الوطنية لمناهج التعليم وممضامين وأهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في محتوى العقيدة والتوحيد للصفوف التأسيسية (3-1) من المرحلة الابتدائية، وذلك حسب أنواع وحدة تحليل "أنشطة تقويمية"، ويبين الجدول (8) نتائج ذلك:

أنشطة تقويمية								المعيار
المجموع	%	ختامي	%	تكويني	%	قبلبي	%	
82.0	109	10.5	14	53.4	71	18.0	24	فهم أصول الدين الثلاثة: معرفة الله، ومعرفة دين الإسلام، ومعرفة النبي - صلى الله عليه وسلم - وبيان معانها بالدليل الشرعي.
18.0	24	0.8	1	11.3	15	6.0	8	فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وتحديد علاقة أنواع التوحيد ببعضها.

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية لتضمين المعايير الوطنية في محتوى العقيدة والتوحيد وفق أنواع وحدة التحليل "أنشطة تقويمية أو أنشطة"

تبين النتائج في الجدول (8) أن المعيار الأول الذي ينص على "فهم أصول الدين الثلاثة: معرفة الله، ومعرفة دين الإسلام، ومعرفة النبي - صلى الله عليه وسلم - وبيان معانها بالدليل الشرعي"، ضمن في أنشطة (التقويم قبلبي) بواقع 24 تكراراً بنسبة 18.0%， في حين ضمن في أنشطة (التقويم التكويني) بواقع 71 تكراراً بنسبة 53.4%， أما أنشطة (التقويم الختامي) فقد ضمن بواقع 14 تكراراً بنسبة 10.5%， ويتبين مما سبق أن أنشطة (التقويم التكويني) كانت الأعلى من حيث تضمينها للمعيار مقارنة بالتقويم (القبلبي والختامي). وتظهر النتائج أن المعيار الثاني الذي ينص على "فهم أنواع التوحيد الثلاثة وأدلتها، واستنتاج أهميتها، وتحديد علاقة أنواع التوحيد ببعضها" ضمن في أنشطة (التقويم قبلبي) بواقع 8 تكرارات بنسبة 6.0%， في حين ضمن في أنشطة (التقويم التكويني) بواقع 15 تكراراً بنسبة 11.3%， وقد ضمن المعيار في أنشطة (التقويم الختامي) مرة واحدة فقط بنسبة 0.8%， ويتبين مما سبق أن أنشطة (التقويم التكويني) كانت الأعلى من حيث تضمينها للمعيار مقارنة بالتقويم (القبلبي والختامي).

وتظهر النتائج بوجه عام أن الاتساق بين المعايير الوطنية للتعليم العام في مجال التربية الإسلامية وبين مناهج التربية الإسلامية للصفوف التأسيسية (3-1) المطبقة في العام الدراسي 1441، في فرع الفقه والسلوك للمعايير الثلاثة كان أقل من المتوسط، إذ تتراوح نسب الاتساق للمعايير الثلاثة بين (31.45% - 36.58%)، وهذا يدل على أن المناهج الحالية للمرحلة التأسيسية تتضمن المعايير الوطنية للتعليم العام لمجال التربية الإسلامية بدرجة أقل من المطلوب الذي من شأنه أن يسهم في تحقيق رؤية المملكة العربية



وهذه النتيجة تتوافق مع نتيجة دراسة بادوا وعبدالفتاح (2013) في أن درجة الاتساق بين مخرجات البرنامج ونتائج تحليل المحتوى كانت بدرجة ضعيفة.

كما تظهر النتائج بوجه عام أن الاتساق بين المعيار الأول في فرع العقيدة والتوحيد في المرحلة التأسيسية (1-3) وبين المعايير الوطنية للتعليم العام في مجال التربية الإسلامية جاء مرتفعاً، إذ بلغ الاتساق 83.1%)، وهذا يتواافق مع نتائج دراسة البسام (2018) من حيث ارتفاع درجة الاتساق بين مناهج التربية الإسلامية وبين متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم، في حين بلغ الاتساق للمعيار الثاني لفرع العقيدة والتوحيد (16.9%)، وهي تعتبر درجة اتساق ضعيفة جداً، مما يدل على أن المناهج الحالية للتربية الإسلامية لفرع العقيدة والتوحيد لا تسهم في الدرجة المطلوبة بتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم، بالرغم من أهمية فرع العقيدة والتوحيد في بناء الجانب العقائدي الذي يعد الأساس لبناء الذات الإسلامية والمحور الذي تدور عليه كل علوم المسلمين، إذ إن البناء السليم للمفاهيم العقائدية لدى الناشئة من المتعلمين سينعكس إيجاباً على السلوك العام للفرد في دينه ودنياه (السعودي، 2012).

كما أظهرت نتائج تحليل محتوى مناهج التربية الإسلامية في فرع (الفقه والسلوك، والعقيدة والتوحيد) للمرحلة التأسيسية (1-3) عدة ملاحظات من وجهة نظر الباحثتين. (ملحق رقم 3).

التوصيات:

- ضرورة إعادة النظر في محتوى كتب التربية الإسلامية للصفوف التأسيسية (1-3) بما يتواافق مع تحقيق أهداف ومضامين رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم.
- الاهتمام بتحقيق الاتساق بين المعايير الوطنية للتعليم العام في مجال التربية الإسلامية ومحنتوي مناهج التربية الإسلامية في المرحلة التأسيسية (1-3).
- التأكيد على أهمية المفاهيم العقائدية المتمثلة بأنواع التوحيد الثلاثة، وإبرازها على نحو واضح ودقيق، وتزويدها بأمثلة شرعية عند تأليف كتب التربية الإسلامية.
- إعادة النظر في أسلوب عرض محتوى كتب التربية الإسلامية بما يتناسب مع خصائص النمو للمرحلة التأسيسية (1-3) وخاصة بما يتعلق بالجانب الوجداني.
- تشكيل لجان مختصة لها خبرة في مجال تطوير المناهج للعمل على تطوير مناهج التربية الإسلامية للمرحلة التأسيسية (1-3) بما يتواافق مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم.

المقترحات:

- إجراء العديد من البحوث والدراسات على شاكلة الدراسة الحالية تستهدف تقويم مناهج التربية الإسلامية في صفوف ومستويات تعليمية أخرى، لبقاء فروع التربية الإسلامية.
- تقديم دورات وورش تدريبية لإعداد معلم التربية الإسلامية وتوسيعه بأهمية مناهج التربية الإسلامية في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030 في التعليم، بما يكفل فاعليته في تحقيق هذه الرؤية.
- تنظيم لجان اختصاصية لمراجعة مناهج التعليم العام بجميع مراحله، وخاصة مناهج التربية الإسلامية في المرحلة التأسيسية، بما يتواافق مع المعايير الوطنية للتعليم العام وأهداف ومضامين الرؤية.



المراجع والمصادر:

- الأحول، أحمد سعيد. (2017). مناهج التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودورها في مجابهة الإرهاب والتطرف. *المجلة التربوية*. العدد 49، ص ص 123-125.
- باداود، أسماء؛ عبدالفتاح، عزة. (2013). دراسة تحليلية حول مدى تحقق مخرجات التعلم لبرنامج رياض الأطفال بجامعة الملك سعود كما تعكسها أدوات القياس والتقويم المستخدمة في البرنامج. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. المجلد 2، العدد 43، ص ص 42-11.
- البسام، نجلاء صالح سليمان. (2018). تقويم كتب التربية الإسلامية المطورة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية وفق اقتصاد المعرفة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات بالعاصمة المقدسة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. المجلد 2، العدد 6، ص ص 35-18.
- التركي، حمد بن سليمان بن عثمان (2018). المناهج الشرعية ورؤى المملكة العربية السعودية 2030، موقع الجزيرة نت، العدد (16876)، تاريخ الأربعاء 5 ربيع الثاني 1440هـ، 12/12/2018 على الموقع الإلكتروني: <http://www.al-jazirah.com/2018/20181212/du5.htm>
- التويجري، أحمد محمد. (2019). تصور مقترن لمخرجات برنامج إعداد معلم العلوم الشرعية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030. *مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربية*. العدد 4، ص ص 288-249.
- الجlad ، ماجد. (2004م). *تدريس التربية الإسلامية – الأسس النظرية والأساليب العملية*. دار المسيرة.
- الجلوفي، تهاني عبد العزيز. (2018). قراءة تحليلية لبرنامج الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في السعودية، مقال منشور على الموقع الإلكتروني: www.new-educ.com.
- الخالدي، جمال. (2013م). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها لمفاهيم الاقتصاد المعرفي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. 21(1). 159 – 187.
- السعدي، خالد عطيه. (2012). درجة اكتساب طلبة الصف الرابع الأساسي للمفاهيم العقدية الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثلاثة الأولى في لواء بصيرا . *مجلة دراسات العلوم التربوية*. المجلد 39، العدد 2، ص ص 451-468.
- السعيد، هدى سعد. (2004). *أسس توجيه المستويات المعيارية*. مجلة التربية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة، القاهرة، المجلد 7 ، العدد 12 ، ص ص 71-17.
- العنزي، بدرية بنت خلف حمدان. (2019). منهج التربية الإسلامية في مواجهة التطرف المضاد وفق رؤية 2030. *مجلة كلية التربية*. جامعة أسيوط، المجلد 35، العدد 7، ص ص 496-461.
- الفوزان، الجوهرة بنت سليمان. (2017). "إطار لتفعيل الحوكمة في الجامعات لتحقيق رؤية 2030"، بحث مقدم إلى "مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، المنعقد بتاريخ 12-11 يناير 2017، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.
- القحطاني، نورة. (2017). *المتطلبات الازمة للتوسيع في رياض الأطفال في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.



- المليجي، علاء أحمد محمد (2016). تحليل محتوى كتب التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات تجديد الخطاب الديني. مجلة القراءة والمعرفة، العدد 173، ص ص 99 – 137.
- الناقة، محمود كامل. (1980). نظرية في مناهج التربية الإسلامية في التعليم العام. ندوة خبراء أسس التربية الإسلامية. المملكة العربية السعودية.
- الهيداد، حمد عبدالله. (2017). أهمية تطوير المناهج الدراسية في مراحل التعليم المختلفة. تم الاطلاع عليه في 10 \ 10 \ 2020.

رابط الموقع <http://www.alkuwaityah.com/Article.aspx?id=432038>

- بهاء الدين، حسين كمال. (1997). التعليم والمستقبل. دار المعارف، القاهرة.
- حيدر، عبد اللطيف. (2016). تجويد التعليم بين التنظير والواقع. الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- مجاور، محمد صلاح. (1989). تدريس التربية الإسلامية أسسه وتطبيقاته التربوية. الكويت، دار القلم.
- مجمع اللغة العربية. (2011). المعجم الوسيط. (5). القاهرة، مكتبة الشروق الدولية.
- منتدى مدونة، تاريخ الاسترجاع 15 \ 6 \ 1441 .
<http://kenanaonline.com/users/salehelharthy/posts/527595>
- مصطفى، مهند؛ والكيلاني، أحمد. (2011م). درجة ممارسة التربية الإسلامية لأدوار المعلم في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر مشرفين في الأردن. مجلة جامعة دمشق، المجلد 27 العدد 3، 4، ص ص 718 681-
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). وثيقة معايير مجال تعلم التربية الإسلامية (الإصدار الأول، نسخة تحت التصميم). الرياض، هيئة تقويم التعليم والتدريب.

المراجع الأجنبية:

- Anderson, L. W. (2002). Curricular alignment: A re-examination. *Theory into Practice*, 41(4), 255-260.
- Brophy, j. (2013): The De Facto National Curriculum in U.S.A. Elementary Social Studies Critique of Reprehensive Example. *Journal of Curriculum Studies*, 24,(5), 90- 110.
- Olsen, j .(2010): A Grounded Theory of 21st Century Skills Instructional Design for High School Students, Ed.D, University of Hartford, ProQuest Dissertations & Theses (PQDT).
- Soloman, P. (1998). The curriculum bridge: from standards to actual classroom practice. CA: Crown press, INC.
- Wraga, W. (1999). The Educational and Political Implications of Curriculum Alignment and Standards- Based Reform. *Journal of curriculum and supervision*,15(1), 4-25.



الافق

تربيـة - نفـسـية

✉ | afaqksa@ksu.edu.sa

🐦 | [@gestensa](https://twitter.com/gestensa)

✉ | P . O . 2 4 5 8