

الجمعية السعودية
للعلوم التربوية والنفسية
Saudi Educational & Psychological Assn.



جامعة
الملك سعود
King Saud University



ردمء: ١٦٥٨ - ٨٠٤٥

المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

تصدرها الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية
جامعة الملك سعود

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



المجلة السعودية للعلوم التربوية

دورية علمية محكمة

المجلة السعودية للعلوم التربوية

الهيئة الاستشارية

أ.د. علي بن سعد القرني

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. فهد بن سليمان الشايع

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. فوزية بنت محمد أبا الخيل

جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن (السعودية)

أ.د. عبد السلام بن محمد الجوفي

جامعة صنعاء (اليمن)

د. صالح بن حمد العساف

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)



© 1441هـ / 2019م، الجمعية السعودية للعلوم التربوية

والنفسية

• جميع الحقوق محفوظة.

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

• توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان الآتي:

المجلة السعودية للعلوم التربوية: ص.ب 2458،

الرياض: 11451، المملكة العربية السعودية

هاتف: 4677017 فاكس: 4674664

Jes.gesten@ksu.edu.sa

رئيس التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم

جامعة الملك سعود (السعودية)



مدير التحرير

د. أحمد بن حسن البدور

جامعة الملك سعود (السعودية)



أعضاء هيئة التحرير

أ.د. محمد بن عبدالله النذير

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. إبراهيم بن عبدالله الحميدان

جامعة الملك سعود (السعودية)

أ.د. ماهر بن محمد العرفج

جامعة الملك فيصل (السعودية)

أ.د. عبدالمحسن بن محمد السميح

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)

أ.د. صالح بن يحيى الزهراني

جامعة جدة (السعودية)

د. ناصر صلاح الدين منصور

جامعة أكستر ببريطانيا (المملكة المتحدة)

د. إبراهيم بن عبدالله الحنو

جامعة الملك سعود (السعودية)



سكرتير التحرير

د. حمود بن سعيد السليمي



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

مجلة دورية محكمة

تصدر ثلاث مرات في العام الجامعي (فبراير - يونيو - أكتوبر)

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 المتقاة.



الرؤية - الرسالة - الأهداف

الرؤية:

مجلة متخصصة تعمل على نشر المعرفة التربوية المتميزة.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً تربوياً محلياً وعربياً ودولياً من خلال نشر البحوث التربوية الأصيلة والمتميزة ومد جسور الاتصال مع المتخصصين والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

- 1) المساهمة في تطوير العلوم التربوية 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.



تقارير وتواريخ

صدر أول عدد بعنوان "رسالة التربية وعلم النفس"	شعبان 1410هـ / مارس 1990م
تغير اسم المجلة إلى "المجلة السعودية للعلوم التربوية"	27 - جمادى الأولى - 1439هـ / 12 - مارس - 2018م
عدد البحوث المنشورة حتى آخر عدد (العدد 4) صفر 1441هـ / أكتوبر 2019م	27 بحثاً
عدد البحوث قيد النشر	2 ~



أولاً: الخصائص العامة للدورية:

1. تلتزم الدورية في جميع ما ينشر فيها بما يتماشى مع النهج الإسلامي الذي يقوم عليه المجتمع السعودي، وكذلك معايير النشر العالمية والاخلاقية المعتمدة عالمياً.
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.
4. تهتم بالبحوث ذات الطابع التجديدي والتي تساهم في توسيع آفاق المعرفة في المجال التربوي.
5. تنشر الدورية مراجعات الكتب التي تدور حول مجالات التربية والتي يرى أنها ذات قيمة علمية.
6. تصدر الدورية ثلاث مرات في العام، الاصدار الأول خلال شهر فبراير، والثاني خلال شهر يونيو والثالث خلال شهر أكتوبر.

ثانياً: أهداف الدورية:

تهدف الدورية إلى تحقيق ما يأتي:

1. تأسيس فكر تربوي فاعل يأخذ في الاعتبار المعطيات الثقافية.
2. الإسهام في تطوير برامج التربية والتعليم وتعريف المهتمين بكل ما يستجد في الميدان التربوي.
3. تشجيع الباحثين والدارسين على البحث والنشر.

ثالثاً: قواعد النشر في الدورية:

1. تنشر الدورية الأبحاث الأصلية التي تناقش قضايا وموضوعات التربية.
 2. تنشر الدورية البحوث التي لم يسبق نشرها، ولم تنشر في جهة أخرى.
 3. الحد الأعلى لعدد كلمات البحث 8000 كلمة مطبوعة على الحاسب الآلي وفق مواصفات المجالات العلمية التابعة لجامعة الملك سعود.
 4. إرسال نسخة إلكترونية من البحث المراد نشره إلى البريد : Jes.gesten@KSU.EDU.SA مع ملخص قصير باللغتين العربية والإنجليزية. لا يتجاوز (200) كلمة، يوضح فيه عنوان البحث وأهدافه ومنهجه ونتائجه والكلمات المفتاحية.
5. الالتزام بنظام APA الاصدار السادس في الكتابة والتوثيق.
 6. كتابة متن البحث على شكل عمودين عدا الملخص باللغة العربية أو الانجليزية.
 7. يزود الباحث بمستلة من بحثه ونسخة من الدورية التي نشر فيها بحثه.
 8. لهيئة التحرير حق الفحص الأولي للبحث، وتقرير أهميته للتحكيم، أو رفضه.
 9. لا يتم نشر البحث في الدورية إلا بعد إجازته من قبل اثنين من المحكمين.
 10. هيئة التحرير غير ملزمة برد البحوث التي تصل إليها سواء أجزيت 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.
- ### 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. مراجعة النسخة الأولى للتأكد من سلامتها من الأخطاء.

افتتاحية العدد

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وآله وصحبه الطيبين، ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين. أمّا بعد:

نسعد أن نقدم للقراء والباحثين الكرام نقدم لكم العدد الرابع من (المجلة السعودية للعلوم التربوية)، لنضيف لميدان البحث العلمي عدداً من الأبحاث التي تسهم في الرفع من فهمنا للواقع التربوي وتساعد في حل مشكلاته.

ويتضمن هذا العدد مجموعة من الدراسات التربوية التي تناولت موضوعات عدة؛ أولها: موضوع تقييم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وثانيها: موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة "دراسة تحليلية مقارنة"، وثالثها: موضوع أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم. بينما تناول البحث رابع: موضوع درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وعلاقتها بضغط العمل لدى المعلمين، وتناول البحث خامس: موضوع مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد. وأخيراً، تناول العدد موضوع تصورات المعلمين وممارساتهم للتعلم النشط.

وهيئة تحرير المجلة تأمل في أن يجد القراء والباحثون والمهتمون من هذا العدد ما ينال رضاهم واستحسانهم ويضيف إلى معارفهم، آملي أن نتلقى ملاحظاتهم ومقترحاتهم الهادفة لتحسين مستوى المجلة وتطويرها بوصفها وعاء علمياً ومعرفياً يسهم في تطوير العلوم التربوية.

والله الهادي إلى سواء السبيل، ، ،

رئيس هيئة التحرير

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم

المحتويات

الصفحة	الموضوع
1	تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض راشد محمد راشد بن حساس
27	موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة "دراسة تحليلية مقارنة". جمال خليل الخالدي
51	أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم. بدرية بنت عبد الله آل حامد وعبد المحسن بن سيف السيف
75	درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وعلاقتها بضغط العمل لدى المعلمين. عبدالله غازي الدعجاني العتيبي
95	مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد. سحر يحيى علي موسى
111	تصورات المعلمين وممارساتهم للتعلّم النشط. عبدالرحمن عامر حسن الشهري وعلي عامر حسن آل مبيت



راشد بن محمد جساس: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر ...

تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر المعلمين بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض

راشد محمد راشد بن جساس

جامعة الملك سعود - كلية التربية - قسم المناهج وطرق التدريس

قدم للنشر 1440/7/9 هـ - وقيل 1440/9/7 هـ

المستخلص: هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهج التربية البدنية والصحية للمرحلة الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال استبانة تقويم محتوى منهج التربية البدنية للصفوف (9 - 12) والمعتمدة من مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية في الولايات المتحدة الأمريكية (CDC, 2004). وشملت عينة الدراسة (110) معلماً، يمثلون (62.5%) من مجتمع البحث، في الفصل الدراسي الثاني للعام 1438-1439 هـ. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تحقيق منهج التربية البدنية والصحية في المرحلة الثانوية لمعايير محتوى المنهج عالي الجودة جاء بدرجة جزئي، وبمتوسط حسابي عام بلغ (2.01) من ثلاثة. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين استجابات عينة الدراسة حول تحقيق المنهج للمحور الأول (المهارات الحركية وأنماط الحركة)، تعزى لمتغير الإمكانات الرياضية؛ وللمحور الرابع (اللياقة البدنية المعزز للصحة) تعزى لمتغيرات: مؤهل المعلم الأكاديمي، والتدريب أثناء الخدمة، والإمكانات الرياضية؛ وللمحور الخامس (سلوكيات فردية واجتماعية مسؤولة في أماكن مزاولة الأنشطة البدنية) تعزى لمتغيري: سنوات الخبرة، والتدريب أثناء الخدمة. في حين أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات العينة في تحقيق معايير محتوى المنهج عالي الجودة تعزى لمتغير دعم قائد المدرسة.

الكلمات المفتاحية: منهج التربية البدنية والصحية، المرحلة الثانوية، المملكة العربية السعودية، المنهج عالي الجودة، التقويم.

المقدمة

وبرزت حركة التعليم المعتمد على المعايير، واتسع انتشارها في الدول المتقدمة ومعظم الدول الطامحة إلى إحداث "الإصلاح التربوي" (السعدوي والشمراني، 2016: 27). ويعرف المعيار في السياق التربوي بأنه عبارة تصف المعارف والمهارات المهمة التي ينبغي تدريسها وتعلمها في المدرسة، ويقصد بالمعارف المهمة ما ينبغي أن يعرفه الطالب، ويتضمن ذلك أهم المعتقدات والأفكار والقضايا والحقائق والمفاهيم والمبادئ المتعلقة بمادة دراسية معينة، ويقصد بالمهارات المهمة ما ينبغي للطلاب القيام به، وهي تشير إلى طرق التفكير والحلول والتواصل والتحقق (السعدوي والشمراني، 2016). ويتفق ذلك مع ما قاله رافنهيل (Ravenhill, 1992: 3) حول المعايير في التربية بأنها تجيب عن تساؤلات رئيسة تتعلق بماذا يجب على المدارس تعليمه، وماذا يجب على التلاميذ أن يكونوا قادرين على أدائه، وما مستوى صعوبة وتعقيد التعلم الذي يجب على التلاميذ تحقيقه في كل موضوع، وما مستوى جودة الإمكانات المدرسية لكي "نضمن أن يتعلم جميع التلاميذ كيفية استخدام عقولهم بطريقة حسنة".

وقد نشط التربويون في مجال التعليم في بناء مناهج دراسية قائمة على المعايير تحقق الجودة العالية في العملية التعليمية، وفق مجالات التعلم المختلفة في المدارس. فيرى لوند وتانجيل (Lund and Tannehill, 2015: 7) المنهج القائم على المعايير بأنه "منهج دراسي معتمد في تطويره على معايير تحدد بدقة المهارات والمعرفة والعمليات العقلية التي يجب على التلاميذ إظهارها في سبيل تحقيق هذه المعايير". وفي محاولة لرفع جودة العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية، قامت شركة تطوير للخدمات التعليمية بتقديم مبادرة باسم برنامج تطوير التربية البدنية والرياضة المدرسية في المدارس السعودية، ومن بواكير مخرجات هذا البرنامج إصدار دليل معلم التربية البدنية والصحية للمرحلة الثانوية، ويشتمل على أهداف المنهج في المرحلة الثانوية وهي: تعزيز الاتجاه الإيجابي نحو ممارسة النشاط البدني لدى الطلاب، والتعريف بالعلاقة بين النشاط البدني

قدمت مؤسسة مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية (CDC, 2013) وثيقة بعنوان "اصنع الفرق في مدرستك" والتي تضمنت عشر استراتيجيات لتعزيز الصحة بين الأطفال في سن المدرسة، جاء منهج التربية البدنية كعامل رئيس فيها من خلال تقديم درس عالي الجودة يتميز بتعليم التلاميذ خبرات تعليمية متنوعة تؤسس الفهم والمعرفة والاتجاهات الصحية السليمة. وحسب CDC (2004) يقوم المنهج عالي الجودة على أربعة أبعاد رئيسة تشمل: الكتاب المدرسي المقرر في التربية البدنية، والسياسة والبيئة التعليمية للتربية البدنية في المدارس، واستراتيجيات التدريس، والتقييم المنتظم للتلاميذ. وقد بين ستابباك (Stabback, 2016) مفهوم الجودة في المنهج على أنه تقديم خبرات تربوية تعليمية شاملة لجميع المتعلمين والمساواة بينهم في فرص التعليم؛ وتجويد الممارسات المهنية لدى المعلمين داخل المدرسة وخارجها؛ وتدريس المتعلمين المهارات والمعارف والاتجاهات ليصبحوا قادرين على مواصلة التعلم وحل المشكلات مدى الحياة؛ وتحقيق نموًا متكاملًا للمتعلمين في مختلف الجوانب البدنية والمعرفية والنفسية والاجتماعية. أما ستيدر (Stidder, 2015) فوصف المنهج عالي الجودة بأنه الذي يستطيع استيعاب احتياجات وأداء واهتمامات مجموعة واسعة من التلاميذ، بما يشكل مقدمة لتفوق التلاميذ في التحصيل الأكاديمي والتعلم الحركي، ورفع مستوى مشاركتهم في الأنشطة البدنية بما يعزز من صحتهم. كما أضاف كلين (Klein, 2006) في حديثه عن المنهج عالي الجودة بأنه القادر على تعليم اليافعين كيف يكونون مواطنين ذوي مسؤولية وكفاءة واستقلالية، من خلال الاطلاع على المتحدثات العلمية في العلوم الرياضية والنشاط البدني؛ والقدرة على تحمل المسؤولية عن أنشطتهم البدنية والصحية؛ واحترام أقرانهم في بيئة النشاط البدني؛ وإيجاد المعلومات واتخاذ القرارات والمشاركة في الأنشطة الرياضية والبدنية وفقاً لميولهم الشخصية وقدراتهم البدنية.

راشد بن محمد جساس: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر...

من جهة والتغذية والصحة من جهة أخرى، وتنمية اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة والأداء الرياضي وكيفية قياسها والمحافظة عليها، واكتساب المبادئ الأساسية في الإسعافات الأولية للإصابات والحالات الشائع حدوثها أثناء الأنشطة الرياضية، وقدرًا من الكفاية لأداء الألعاب الرياضية التي تمكن الفرد من ممارسة النشاط البدني مدى الحياة (وزارة التعليم، 2015: 7). وقسمت وثيقة منهج التربية البدنية والصحية إلى ست وحدات دراسية هي: اللياقة البدنية والصحة، والنشاط البدني والصحة، وإصابات النشاط الرياضي، وألعاب القوى، والألعاب الجماعية، وألعاب المضرب (وزارة التعليم، 2014)، ويعدُّ الدليل عاملاً مساعداً للمعلمين على تدريس المنهج لأنه يعكس عناصر المنهج: الأهداف والمحتوى وطرق التدريس وأساليب التقويم، كما أنه مصدر مقروء يشتمل على المعلومات المختارة من المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي سيتعلمها التلاميذ (حمادات، 2009).

وقد بادر CDC بدعم تبني المدارس والمؤسسات الحكومية لمدخل المنهج القائم على المعايير من خلال تحديد معايير محتوى واضحة تصف ماذا يجب أن يتعلمه التلاميذ في دروس التربية البدنية، وما الذي سيكونون قادرين على أدائه في نهاية كل صف دراسي منذ عام 2004 (CDC, 2004). واشتقت

معايير منهج التربية البدنية عالي الجودة من وثيقة مخرجات الجودة ببرامج التربية البدنية (Outcomes of Quality Physical Education Programs) التي أصدرتها الجمعية الوطنية للرياضة والتربية البدنية بالولايات المتحدة الأمريكية (NASPE, 1992)، وحصلت هذه المعايير على رواج واسع بين مختلف الولايات، كما لقيت المعايير قبولاً من جهات دولية معتبرة في التربية البدنية مثل المجلس الدولي للصحة والتربية البدنية والترويج والرياضة والحركات الإيقاعية (ICHPERSD)، وقامت بعض الدول بتبني المعايير في تطوير مناهجها (Lund, Tannehill, 2015). وأسهمت هذه المعايير في تطوير منهج التربية البدنية في مجموعة متنوعة من الدول، وقد لاحظ ماكفيل (MacPhail, 2015) تشابه منهج التربية البدنية بين الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، والمملكة المتحدة، وإيرلندا، ونيوزلندا، وعلل ذلك بأن التربية البدنية تستند على معايير ومعارف ومهارات وقيم رياضية وصحية وترويجية مشتركة بين الدول. وحديثاً، قام CDC بطرح مبادرة المدارس الصحية، واعتمد معايير المنهج عالي الجودة في تقويم منهج التربية البدنية بجميع المدارس المشاركة في المبادرة (CDC Healthy Schools, 2019)، والجدول رقم (1) يوضح معايير محتوى المنهج عالي الجودة في التربية البدنية.

جدول 1

معايير محتوى المنهج عالي الجودة في التربية البدنية وفق مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها (CDC 2004)

م	محاور محتوى المنهج عالي الجودة	نص المعيار
الأول	المهارات الحركية وأنماط الحركة	يظهر الطالب كفاءة في المهارات الحركية و أنماط الحركة اللازمة لأداء مجموعة متنوعة من الأنشطة البدنية.
الثاني	المفاهيم، والمبادئ، والاستراتيجيات الحركية	يظهر الطالب فهماً للمفاهيم، والمبادئ، والاستراتيجيات الحركية عند تطبيق الأنشطة البدنية في الدرس.
الثالث	ممارسة الأنشطة البدنية	يشارك الطالب في الأنشطة البدنية بانتظام.
الرابع	اللياقة البدنية المعززة للصحة	يحقق الطالب مستوى في اللياقة البدنية معزز للصحة، ويحافظ عليها.
الخامس	سلوكيات فردية و اجتماعية مسؤولة	يظهر سلوكيات فردية و اجتماعية مسؤولة، توضح احترامه لنفسه و الآخرين في أماكن مزاوله الأنشطة البدنية.
السادس	أهمية وفوائد وقيم الأنشطة البدنية	يقدر الطالب الأنشطة البدنية من أجل الصحة، والاستمتاع، والتحدي، والتعبير عن النفس، والتفاعل الاجتماعي.

الشدة لمدة (60) دقيقة يوميًا (Harold, Kohl, Heather, 2013). وهنا تبرز أهمية تحقيق معايير المنهج عالي الجودة التي

يساعد المنهج عالي الجودة التلاميذ على تحقيق المستوى الموصى به للتلاميذ، وهو ممارسة أنشطة بدنية معتدلة إلى عالية

في تحسين التخطيط والتنفيذ والتقييم في العملية التعليمية. ويجدر التنويه بأن توظيف الجودة في المدارس ليس بالأمر السهل"، نظرًا لأن المدارس مؤسسات تربوية ذات بني تتسم بالتنوع في مدخلاتها ومخرجاتها (Glasser, 2010: 4). ويذكر علام (2007) مكونات النظام المدرسي التي تخضع لعملية التقييم وهي: المعلم وفاعلية التدريس، والإدارة المدرسية، والمبنى المدرسي والتجهيزات، والأنشطة والخدمات التربوية والمجتمعية، وتحصيل التلاميذ في المواد الدراسية.

وقد أجريت مجموعة من الدراسات لتقييم جودة منهج التربية البدنية، شملت مكونات المنهج أو بعضًا منها كأهداف التعليمية، والمحتوى العلمي، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، وأساليب التقييم. ويرى الشافعي والكتيري وعلي (1996: 373) بإمكانية "أن يُقوم المنهج بكل هذه العناصر، ويمكن أن يُقوم بواحد منها أو أكثر، والمهم أن لتقييم كل عنصر من هذه العناصر أسلوبًا وأدوات تناسبه". ولذلك، فإن الدراسة الحالية تشترك مع الدراسات السابقة في أنها تقييم للمنهج من أجل تحسين العملية التعليمية في التربية البدنية. أما ما يتعلق بأسلوب التقييم فالدراسة الحالية تتفق مع دراسة الزعي (2015)، ودراسة الجندي (2014)، ودراسة الطحاوي (2016) في تبني أسلوب التقييم القائم على المعايير، في حين تختلف مع دراسة عبد الله ومحمد (2007) ودراسة حمدان (2008).

استخدمت دراسة عبد الله ومحمد (2007) في دولة السودان، المنهج الوصفي المسحي، وشملت العينة (30) معلمة تربية بدنية بالمرحلة الثانوية، وقد أجبنا على استبانة الدراسة التي تكونت من (45) عبارة، موزعة على خمسة محاور هي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس والوسائل التعليمية، والإمكانات المادية، والتقييم. وأظهرت النتائج وضوح أهداف المنهج وتحقيقها بقيمة وسيط حسابي مقداره (4) من خمسة، وأما محور محتوى المنهج جاءت قيمة الوسيط (4) من خمسة، وهذه القيمة تعني أن غالبية المعلمات يرون أن محتوى المنهج

تتجلى في حاجة المجتمع إلى إحداث تغيير حقيقي لدى التلاميذ عبر التحفيز على ممارسة الأنشطة البدنية بانتظام للوقاية من الإصابة بأمراض القلب والشرايين وضغط الدم والكولسترول، وتعزيز العافية لدى الفرد عبر مراحل حياته، وخفض نسبة الدهون في الجسم لمكافحة زيادة الوزن والسمنة، وتعزيز مستوى اللياقة البدنية مدى الحياة، وتوفير فرص تربوية تعليمية لممارسة الأنشطة البدنية من أجل تعزيز الصحة، وتزويد المتعلمين بمهارات متنوعة عامة كإدارة الوقت وتقدير الذات، ومهارات حركية في الألعاب الرياضية والتي تستثمر في مناشط الحياة اليومية، وتطوير قدرات المتعلمين البدنية، وتنمية اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة، وتحسين المهارات الإدراكية لدى المتعلمين، وتعزيز التوجهات الإيجابية نحو النشاط البدني لتبني نمط حياته نشيطًا بدنيًا وصحيًا (CDC and National Association for Sport and Physical Education, 2004).

ومن المعلوم بأن أي منهج مدرسي هو "اجتهاد في سبيل تحقيق الغايات المنشودة" ولذلك يحتاج المنهج المدرسي إلى تحقيق التكامل والشمول في المعرفة من خلال التطوير المستمر لجميع مكوناته حتى يواكب المستجدات العلمية والتقنية في مجال التربية البدنية والصحية (سلامة، 2007: 268). ويقول كيللي (Kelly, 2006: 5) بأنه "من المفاجئ، ولا أريد القول بأنه مربك، لو ظل النظام التربوي في وضع ثابت، بينما كل شيء حوله يتغير"، في إشارة إلى حاجة المؤسسة التربوية إلى تطوير المنهج على نحو دوري، والتوسع في تقييم المنهج لتشمل المفاهيم والعوامل المؤثرة عليه، التي مكنت مجتمعات الدول المتقدمة من تحقيق نقلة نوعية في مجالات متنوعة كالصناعة والتكنولوجيا ووسائل الاتصال. ولما كانت العملية التربوية والتعليمية هي حجر الأساس في أي تطور يراود للمجتمع، حدد علام (2007) مداخل متعددة لتقييم المدارس، منها مدخل الجودة والذي حظي باهتمام من قبل الباحثين التربويين، واستخدم بشكل واسع في المشاريع والدراسات التقييمية للعملية التعليمية لما تضمنه من أغراض متعددة تسهم

راشد بن محمد جساس: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر...

المنهج ككل ذات دلالة لصالح الإجابة (موافق) بنسبة بلغت (45.96%) وحصلت المهارات الفنية للألعاب الرياضية على المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (79.64%)، في حين جاءت تنمية قيمة الثقة بالنفس في المرتبة الأخيرة بين الأهداف. وأما محور المحتوى، فجاءت استجابات العينة ككل ذات دلالة لصالح الإجابة (موافق إلى حد ما) بنسبة بلغت (45.59%)، وحصل التوافق الحركي على المرتبة الأولى بنسبة مئوية بلغت (69.12%)، وفي المرتبة السابعة للياقة البدنية بنسبة (63.50%)، في حين جاءت المعارف والمعلومات النظرية المرتبطة بالتخصص في المرتبة الأخيرة بنسبة (30.52%)، وفي ما يتعلق بكفاية الإمكانيات لتدريس المنهج، جاءت فقرات المحور ككل دالة لصالح الإجابة (موافق) بنسبة مئوية بلغت (40.78%)، وفي محور التقويم جاءت ككل دالة لصالح الإجابة (موافق إلى حد ما) بنسبة (49.91%)، واستخلصت الدراسة أن محتوى المنهج يحتاج إلى إعادة نظر من قبل الجهة المسؤولة عن التعليم ليوائم الطلاب في ضوء المعايير القومية لضمان الجودة والاعتماد.

وقام الزعبي (2015) بتقويم منهج التربية البدنية في المرحلة المتوسطة وفق معايير الجودة المدرسية بدولة الكويت، وشملت عينة الدراسة على معلمي وموجهي المنهج الذين أجابوا على استبانة الدراسة التي تكونت من (77) عبارة موزعة على أربعة محاور هي: الأهداف العامة للتربية البدنية، والأهداف الوجدانية، والأهداف الحركية، والأهداف المعرفية. وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية بين استجابات المعلمين والموجهين في تحقيق المنهج للأهداف الحركية المتعلقة بتنمية عناصر اللياقة البدنية لدى التلاميذ لصالح الإجابة (لا)، وأداء المهارات الحركية بتناسق وتوافق لصالح الإجابة (إلى حد ما). كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين العينة في تحقيق المنهج للأهداف المعرفية المتعلقة بالمعلومات الخاصة بالجسم وأجزائه والقوام الجيد لصالح الإجابة (إلى حد ما)، وبالتعرف على أهمية النشاط البدني في الوقاية من الأمراض لصالح

متحقق، وقد حصلت الألعاب الرياضية الجماعية والفردية على (15) استجابة أوافق بشدة، وإشباع ميول ورغبات الطالبات على (12) استجابة أوافق، والصفات البدنية على (9) استجابات (أوافق وأوافق بشدة). كما أشارت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0,05$) بين المعلمات حول تنمية الخواص الجسمية، وتوفير دعم مادي لصيانة أدوات الأجهزة الرياضية لكن لصالح المعلمات غير الموافقات، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول اهتمام الإدارة المدرسية في توفير الأدوات للنشاط الرياضي.

وكذلك تناولت دراسة حمدان (2008) تقويم منهج التربية البدنية والرياضية في المرحلة الثانوية بفلسطين من وجهة نظر معلمي التربية البدنية، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكونت أداة الدراسة من خمسة محاور: الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية والفعاليات المصاحبة للمنهج، والتقويم. وأظهرت النتائج أن تحقيق المنهج جاء بدرجة متوسطة وبنسبة مئوية مقدارها (66,6%)، وجاء المحتوى في المرتبة الأولى بين المحاور بدرجة تحقيق متوسطة وبنسبة مئوية مقدارها (70,5%)، أما الأهداف فجاءت في المرتبة الثانية بدرجة تحقيق متوسطة وبنسبة مئوية مقدارها (64,4%)، في حين جاء التقويم في المرتبة الأخيرة بدرجة منخفضة (56%). كما بينت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، في حين لا توجد فروق تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

وهدفت دراسة الجندي (2014) إلى تقويم منهج التربية البدنية في ضوء المعايير القومية لضمان الجودة والاعتماد، بالمدارس الإعدادية الرياضية في جمهورية مصر العربية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وشملت العينة (104) معلماً وموجهاً ومدرباً للمنهج الذين أجابوا عن استبانة الدراسة التي تكونت من عدد (95) عبارة موزعة على أربعة محاور هي: الأهداف، والمحتوى، والإمكانيات، والتقويم. وأظهرت النتائج أن استجابات العينة جاءت في محور أهداف

ويحدد الجعافرة (2015) دور دراسات تقييم المنهج في أنها تكشف أي قصور في المنهج الدراسي قد يؤدي إلى "الخلل في مدخلات العملية التعليمية والمتمثلة في تحلف المناهج المدرسية عن مواكبة الثورة العلمية والتكنولوجية وتوظيفها في مجالات الحياة المختلفة" (الجعافرة، 2015: 280).

وفي المملكة العربية السعودية، يمثل المنهج خطوة مهمة في مكافحة الأمراض غير السارية والحمول وقلة الحركة. وعلى الرغم من ذلك، فقد سجلت دراسات التركيب الجسمي للسعوديين ارتفاعاً في نسبة السمنة بين الشباب والبالغين على حدٍ سواء، كدراسة ماميش وآخرين (Memish et al., 2013) والتي توصلت إلى أن نسبة السمنة لمن أعمارهم (15) سنة فأكثر بلغت (28.7%) على مستوى جميع المناطق الإدارية بالمملكة العربية السعودية. كما حصلت دراسة الهزاع وباحسين والسبيل وقهوجي والسليمان والمصيقر (Al-Hazza et al., 2014) على نسبة مقارنة للسمنة بين فئة اليافعين (14 سنة إلى 19 سنة) من الجنسين الذكور والإناث بلغت 24.1% و14% بالتوالي، بما يرجح فرضية وجود تلميذ يعاني من السمنة بين كل أربعة تلاميذ ذكور، وتلميذة بين كل عشر تلميذات. بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة الهزاع Al-Hazzaa (2018) حول مهددات الصحة ومدى انتشارها في المجتمع السعودي إلى نسب عالية في مستوى قلة النشاط البدني والحمول بين الأفراد البالغين (15-64 سنة) في المجتمع السعودي، فبلغت النسبة بين الذكور من (26%) إلى (85%) أما الإناث من (43%) إلى (91%) في بعض الدراسات. وفي فئة اليافعين، أظهرت الدراسة (Al-Hazzaa, 2018) بأن مستوى النشاط البدني لم يصل إلى المستوى الموصى به للحصول على الفوائد الصحية من ممارسة النشاط البدني، وأن الخطر على صحة المجتمع السعودي من قلة الحركة والحمول قد يتجاوز الخطر من الإصابة بأمراض القلب والشرابين.

إن انخفاض مستوى تحقيق منهج التربية البدنية للأهداف التربوية والصحية والمعرفية يلقي بظلاله على صحة الفرد

الإجابية (لا). أيضاً، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية في تحقيق الأهداف الوجدانية المتعلقة بالسعادة والرضا من خلال ممارسة الأنشطة الترويحية وأنشطة الخلاء لصالح الاستجابة (نعم)، في حين لم يحقق المنهج من الأهداف الوجدانية كلاً من: الاحساس بالجمال الحركي والقدرة على تقبل النقد من زملائه ومدرسيه. وعزت الدراسة هذا القصور والسلبات في تحقيق المنهج إلى عدم مشاركة كل من المعلم والتلميذ في صياغة وتخطيط مفردات وأهداف المنهج.

وأما دراسة الطحاوي (2016) فقد هدفت إلى تقييم منهج التربية البدنية في ضوء معايير الجودة الشاملة بالمدارس الإعدادية بدولة العراق، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة شملت على خمسة محاور: الأهداف العامة، والمحتوى، والأهداف السلوكية، والإمكانات الرياضية، وأساليب التقييم، وطبقت على (75) موجهًا ومدرّب تربية بدنية. وأظهرت النتائج وجود فروق إحصائية حول تحقيق المنهج للأهداف العامة لصالح الإجابة (لا) بنسبة بلغت (70%)، وأما محتوى المنهج فجاءت استجابات العينة على المحور ككل ذات دلالة لصالح الإجابة (إلى حد ما) بنسبة بلغت (50%)، ولصالح الإجابة (نعم) بنسبة (41.66%)، وفي محور الأهداف السلوكية، جاءت استجابات العينة للأهداف المعرفية والحركية والوجدانية ذات دلالة لصالح الإجابة (لا) بنسبة بلغت (72.92%)، (60%)، (53.58%) على التوالي؛ كما جاءت الاستجابات في محور التجهيزات الرياضية والدعم المادي ككل ذات دلالة لصالح الإجابة (نعم) بنسبة بلغت (47.37%)؛ وأخيراً، محور أساليب التقييم، جاءت الدلالة لصالح الإجابة (نعم). واستخلصت الدراسة أن اهتمام المنهج تركز في النواحي المهارية للألعاب الرياضية وبعض الصفات البدنية في حين يوجد قصور في النواحي المعرفية المتعلقة بالثقافة الرياضية والخطط والاستراتيجيات في الألعاب الرياضية، والجانب الوجداني للمنهج كالتنمية الاجتماعية والانفعالية للتلاميذ.

راشد بن محمد جساس: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر...

من منظور معايير المنهج عالي الجودة، وهذا الاتجاه من أحدث الاتجاهات في بناء وتطوير المناهج الدراسية، مما يساهم في تقويم المنهج وفق التوجهات العالمية؛ وإضافة للدراسات في مناهج التربية البدنية والصحية لتثري معرفة المختصين في المناهج والممارسين لتدريس التربية البدنية في المدارس، وصانع القرار في وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية حول مستوى العملية التعليمية في المرحلة الثانوية وفقاً لمعايير معتمدة من مؤسسة دولية رائدة في مجال التربية البدنية والرياضية.

أما من الناحية التطبيقية، فتأتي أهميتها بأنها: تستجيب إلى جهود وزارة التعليم لتبني مدخل المعايير في بناء وتطوير المناهج المدرسية، والتي تهدف إلى بناء معايير لجميع المناهج في التعليم العام، وتحديد ما يجب أن يعرفه الطالب في كل مرحلة، وما يستطيع عمله في كل منها؛ كما تزود الدراسة القائمين على تطوير منهج التربية البدنية والصحية بتصور حول تحقيق المنهج للأهداف المحددة في المرحلة الثانوية في ضوء معايير المنهج عالي الجودة، ومن المعلوم أن هذه المرحلة مهمة في التعليم العام إذ تعدُّ خاتمة المراحل الدراسية، وفيها تنضج سلوكيات ومهارات واتجاهات الفرد نحو الصحة والنشاط البدني؛ وتتيح نتائج الدراسة فرصة إجراء المقارنات بين المملكة العربية السعودية والدول الأخرى المتقدمة في منهج التربية البدنية والصحية، والتي سبقت المملكة في تبني مدخل المنهج عالي الجودة في بناء وتقويم المنهج.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى :

1. تحديد درجة تحقيق منهج التربية البدنية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية لمعايير محتوى المنهج عالي الجودة المعتمدة من قبل مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها (CDC, 2004).

2. التعرف على الفروق الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول تحقيق منهج التربية البدنية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية لمعايير محتوى المنهج

والمجتمع السعودي في المستقبل. فقد أظهرت دراسة المصطفى وبخاري (2002) ضعفاً في تحقيق الجانب المعرفي والصحي في منهج التربية البدنية بالمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، وأشارت دراسة حجازي وعبد السلام وكانون (2015) إلى ضعف مستوى اللياقة البدنية لدى التلاميذ في المرحلة المتوسطة بالمقارنة بالمعايير الدولية. وترى دراسة سعد (2005) معوقات تواجه المعلمين عند تنفيذ المنهج تتعلق بالمنهج الدراسي، والمعلم، والطالب، والإمكانات الرياضية، والتدريب أثناء الخدمة، قد تنعكس سلباً على مخرجات المنهج. ومن هنا جاءت الحاجة إلى إجراء دراسة علمية تهدف إلى تقويم منهج التربية البدنية بالمرحلة الثانوية وفق أحدث التوجهات الحديثة في مناهج التربية البدنية، كالمناهج عالي الجودة، الذي يشكل مدخلاً لتجويد العملية التعليمية، والوقوف على الواقع الحالي للمنهج في المرحلة الثانوية.

وأيضاً، تتناول الدراسة الحالية حاجة المجتمع السعودي نحو تغيير نمط حياة الفرد من الخمول إلى النشاط البدني عبر تظافر جهود المؤسسات الحكومية مثل وزارة الصحة ووزارة التعليم وفق عمل منظم يجري في تلك المؤسسات الحكومية كلاً حسب دوره وإمكاناته. وبالتأكيد يذهب هذا الدور أبعد وأعمق من تلقين المعلومات الصحية إلى مبادرات عملية قابلة للتنفيذ تتناسب مع فلسفة وبيئة الفرد. ومن تلك الأدوار جاء قرار وزارة التعليم السعودية بتعديل مسمى منهج التربية البدنية إلى منهج التربية البدنية والصحية، ليعكس عزم الوزارة المستقبلي في تلبية احتياج الفرد الصحي للأنشطة البدنية وبداية عمل حقيقي لتعزيز الصحة بين الشباب، وتغيير نمط حياة الشباب في أثناء فترة الدراسة وما بعدها، نحو ممارسة الحياة النشيطة بدنياً، وتحصيل فوائد صحية متعددة دون المساس بدور المدرسة في الإعداد الأكاديمي للتلاميذ (Abolfotouh, 2013).

وتظهر أهمية هذه الدراسة الحالية من الناحية النظرية في: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في المملكة العربية السعودية

يتكون مجتمع وعينة الدراسة من جميع معلمي التربية البدنية في المرحلة الثانوية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1438/1439هـ، الموافق 2017/2018، بمدينة الرياض وفق آخر إحصائية رسمية منشورة من قبل الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وبلغ عددهم (176) معلماً (وزارة التعليم، 2017). وتم اختيار عينة الدراسة من المعلمين، نظراً لطبيعة الدراسة التي تتطلب معرفة دقيقة بالمنهج المطبق في المدارس. كما تم اختيار المرحلة الثانوية لأن نظام الدراسة بالمقررات طرح في المملكة العربية السعودية حديثاً، وحاجة المؤسسة التعليمية لتقويم منهج التربية البدنية في هذا النظام الدراسي الجديد (وزارة التعليم، 2016).

إجراءات الدراسة:

حصلت الدراسة الحالية على موافقة وزارة التعليم لإجرائها على مدارس المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، وتم توزيع أداة الدراسة إلكترونياً على جميع معلمي التربية البدنية عن طريق إدارة تقنية المعلومات بالوزارة، وبالتنسيق مع مشرفي التربية البدنية في مكاتب التعليم لمتابعة وتشجيع المعلمين على المشاركة في الدراسة. واستغرق تطبيق الدراسة أربعة أسابيع، وبلغ عدد الاستبانات المكتملة (110) استبانة، بنسبة استرجاع (62.5%).

وصف أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة :

اشتملت الدراسة على (110) معلم تربية بدنية بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض. وبين الجدول (2) وصفاً للعينة وفق متغيرات الدراسة الرئيسية .

عالي الجودة (CDC, 2004)، والتي تعزى لمتغيرات: المؤهل الأكاديمي للمعلم، وسنوات الخبرة في التدريس، والتدريب أثناء الخدمة، ودعم قائد المدرسة، والإمكانات الرياضية.

تساؤلات الدراسة:

تجيب الدراسة الحالية على التساؤلين الآتيين:

1. ما درجة تحقيق منهج التربية البدنية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية لمعايير المنهج عالي الجودة المعتمدة من قبل مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية منها (CDC, 2004)؟
2. هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تحقيق منهج التربية البدنية والصحية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض لمعايير المنهج عالي الجودة (CDC 2004)، التي تعزى لمتغيرات: المؤهل الأكاديمي للمعلم، وسنوات الخبرة في التدريس، والتدريب أثناء الخدمة، ودعم قائد المدرسة، والإمكانات الرياضية؟

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي ملائمة لطبيعة الدراسة الذي يتم من خلاله تقويم تحقيق منهج التربية البدنية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمعايير محتوى المنهج عالي الجودة، وذلك بهدف وصف درجة تحققها كما في واقع المدارس (العساف، 2006).

مجتمع وعينة الدراسة :

جدول 2:

وصف أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة المئوية %
المؤهل الأكاديمي	الدبلوم	4	3.6%
	البكالوريوس	88	80%
	دراسات عليا	18	16.4%
الخبرة في التدريس	سبع سنوات فأقل	16	14.5%
	ثمان إلى أربع عشرة سنة	30	27.3%

راشد بن محمد جساس: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر...

المغيرات	الفئة	العدد	النسبة المئوية %
التدريب أثناء الخدمة	خمس عشرة سنة فأكثر	64	58.2%
	نعم، حضرت دورة	86	87.2%
	لا	24	21.8%
توافر الإمكانيات الرياضية	متوافرة بدرجة كبيرة	50	45.5%
	متوسطة	46	41.8%
	ضعيفة	14	12.7%
دعم قائد المدرسة	دعم كبير	25	22.7%
	متوسط	49	44.5%
	ضعيف	36	32.7%

أداة الدراسة :

البدني، وأهمية وفوائد وقيم الأنشطة البدنية. أما الجزء الثاني: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة: المؤهل الأكاديمي، والخبرة في التدريس، والتدريب أثناء الخدمة، ودعم قائد المدرسة، والإمكانيات الرياضية.

صدق أداة الدراسة :

صدق المحكمين: تم التحقق من صدق استبانة الدراسة باستخدام أسلوب الصدق الظاهري إذ عرضها على أربعة خبراء في مناهج وطرق تدريس التربية البدنية بجامعة الملك سعود، والذين أعطوا ملاحظاتهم حول مناسبة الأداة للبيئة التربوية السعودية، ووضوح الفقرات وملائمتها للمحور. وتضمنت التعديلات المقترحة إعادة صياغة بعض العبارات، وتم الأخذ بها جميعاً.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة بتطبيقها ميدانياً على عينة استطلاعية من معلمي التربية البدنية بالمدارس الثانوية في مدينة الرياض من غير عينة الدراسة بلغت (30) معلماً، وحساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي بين كل عبارة والمحور الذي تنتمي إليه، وبين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للاستمارة كما يظهر في الجدول رقم (3).

تم الاستعانة بمعايير معدة مسبقاً من قبل مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية (CDC, 2004) لغرض تقويم منهج التربية البدنية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. وقد اختيرت هذه المعايير لإجراء الدراسة بعد الاطلاع المستفيض على الأدبيات العلمية والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، ونظراً لجودة هذه المعايير إذ أصدرت من جهة مختصة ومعتبرة في التربية البدنية، وتم استخدامها من قبل أنظمة التعليم المتقدمة في تقويم منهج التربية البدنية مثل الولايات المتحدة الأمريكية، ولعدم وجود معايير لمحتوى منهج التربية البدنية والصحية في التعليم السعودي. ترجمت النسخة الإنجليزية إلى اللغة العربية بواسطة الباحث وهو متخصص في مناهج وطرق تدريس التربية البدنية وملتقن للغة الإنجليزية تحديداً وكتابة. ولتحسين جودة الترجمة عُرضت الاستبانة الأصلية والنسخة المترجمة على خبراء بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك سعود للمراجعة، وتكونت في صورتها النهائية من جزأين: الجزء الأول، يحتوي على (30) عبارة تتناول مؤشرات معايير محتوى المنهج عالي الجودة في التربية البدنية، مقسومة بالتساوي بمقدار خمسة عبارات على ستة محاور رئيسية: المهارات الحركية وأنماط الحركة، والمبادئ والاستراتيجيات الحركية، والمشاركة في الأنشطة البدنية، واللياقة البدنية المعزز للصحة، وسلوكيات فردية واجتماعية مسؤولة في بيئة النشاط

جدول 3

معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي:

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس		المحور السادس	
رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة	العبارة
1	0.498**	6	0.543**	11	0.664**	16	0.717**	21	0.600**	26	0.757**
2	0.587**	7	0.686**	12	0.698**	17	0.748**	22	0.629**	27	0.745**
3	0.501**	8	0.660**	13	0.582**	18	0.680**	23	0.742**	28	0.668**
4	0.430**	9	0.725**	14	0.692**	19	0.709**	24	0.733**	29	0.736**
5	0.641**	10	0.718**	15	0.727**	20	0.739**	25	0.765**	30	0.826**

** ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) $(\alpha \geq 0.01)$

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع معاملات ارتباط كل عبارة مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، كما أن قوة الارتباط تراوحت بين المتوسطة والعالية (0.430-0.826) وهذه القيم مناسبة للتطبيق في هذه الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة :

جدول 4

معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة:

م	المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
الأول	المهارات الحركية وأنماط الحركة	5	0.725
الثاني	المفاهيم، والمبادئ، والاستراتيجيات الحركية	5	0.855
الثالث	المشاركة في الأنشطة البدنية	5	0.766
الرابع	اللياقة البدنية المعززة للصحة	5	0.838
الخامس	سلوكيات فردية واجتماعية مسؤولة في أماكن مزاوله الأنشطة البدنية	5	0.862
السادس	أهمية وفوائد وقيم الأنشطة البدنية	5	0.905
الثبات الكلي		30	0.952

يتضح من الجدول رقم (4) أن معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة قد بلغ (0.952)، فيما تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.725-0.905) وهذه المعاملات تشير إلى درجة عالية من الثبات يمكن الوثوق بها من أجل استخدام أداة الدراسة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلتها.

الأساليب الإحصائية:

وَجري استخدام مقياس ليكرت (Likert) الثلاثي لتحديد استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات محاور الأداة. وتحديد قيمة لكل مستوى من المستويات في المقياس على النحو الآتي: (3) متحقق كلياً، (2) جزئياً، (1) غير متحقق. ولأغراض تحليل استجابات عينة الدراسة، تم تحديد طول الفئة لعبارات الأداة من خلال المعادلة (طول الفئة =

استخدمت الدراسة برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات التي تم جمعها من عينة الدراسة، وشملت الاختبارات الإحصائية الآتية: التكرارات والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)

راشد بن محمد جساس: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر...

درجة الفئة العليا - درجة الفئة الدنيا ÷ عدد الفئات (3 ÷) الحسابية كما هو موضح في الجدول رقم (5).
(3-1) = 0.67، واعتماد المقياس للحكم على المتوسطات

جدول 5

قيمة كل مستوى في مستويات مقياس الأداة:

طول الفئة	درجة التحقيق
1.67 - 1	غير متحقق
1.68 - 2.33	جزئي
2.34 - 3	كامل

حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب
لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفق كل محور، وأيضاً تم
حسابها للمحاور ككل (جدول 6).

نتائج الدراسة:

للإجابة عن التساؤل الأول: ما درجة تحقيق منهج التربية
البدنية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية
السعودية لمعايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC, 2004)؛ تم
الجدول رقم (6):

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتحقيق منهج التربية البدنية والصحية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير المنهج عالي الجودة:

م	محاور محتوى المنهج عالي الجودة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التحقيق
الأول	المهارات الحركية وأنماط الحركة	2.06	0.495	1	جزئي
الثاني	المفاهيم، والمبادئ، والاستراتيجيات الحركية	1.96	0.559	5	
الثالث	المشاركة في الأنشطة البدنية	2.05	0.541	2	
الرابع	اللياقة البدنية المعززة للصحة	2.00	0.634	4	
الخامس	سلوكيات فردية واجتماعية مسؤولة في أماكن مزاوله الأنشطة البدنية	2.00	0.593	3	
السادس	أهمية وفوائد وقيم الأنشطة البدنية	1.96	0.629	6	
المتوسط العام		2.01			جزئي

الحركة) فقد جاء في المرتبة الأولى بين المحاور وبلغت قيمة
المتوسط الحسابي (2.06) من ثلاثة، في حين يوجد تحقيق أقل
في المحور الثاني (المفاهيم، والمبادئ، والاستراتيجيات الحركية)
والمحور السادس (أهمية وفوائد وقيم الأنشطة البدنية) جاء في
المرتبة الخامسة والسادسة على التوالي، وبلغ قيمة المتوسط
الحسابي لهما (1.96).

وأما درجة تحقيق كل عبارة من عبارات المحور وترتيبها
حسب المتوسط الحسابي، سيتم تفصيلها في الجدول رقم (7).

يتضح من الجدول رقم (6) أن تحقيق منهج التربية البدنية
في المرحلة الثانوية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة
جاءت بدرجة جزئية، إذ وقعت متوسطات جميع المحاور،
بالإضافة إلى المتوسط العام في نطاق مستوى التحقيق الجزئي،
كما أن قيمة الانحراف المعياري تراوحت بين (0.495) و
(0.634)، وهذه القيم تظهر تقارباً في آراء عينة الدراسة حول
مستوى تحقيق المحاور. وعلى الرغم من حصول جميع محاور
المنهج على مستوى تحقيق جزئي، يتضح من الجدول رقم (6)
أن هناك تحقيقاً أعلى للمحور الأول (المهارات الحركية وأنماط

جدول 7

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات أداة الدراسة:

م	العبارة	التكرار	درجة التحقق			النسبة المئوية	الانحراف المعياري	الرتبة
			كاملة	جزئية	غير متحقق			
14	0.640	2.045	25	65	20	ك	1	دروس حول المهارات الحركية الأساسية والمتقدمة لثلاثة من الألعاب الرياضية.
			18.2	59.1	22.7	%		
29	0.671	1.700	46	51	13	ك	2	دروس حول المهارات الحركية التخصصية (مثل: الضربات الأمامية والخلفية الهجومية في لعبة التنس).
			41.8	46.4	11.8	%		
10	0.738	2.073	26	50	34	ك	3	دروس حول الدمج بين اثنين أو أكثر من المهارات الحركية ، (مثل: مناقشة آلية رمي القرص في ألعاب القوى).
			23.6	45.5	30.9	%		
3	0.715	2.273	17	46	47	ك	4	دروس تسمح للمتعلم بأن يستخدم الخبرات التعليمية في تطبيق عملي (مثل : أداء القفز الثلاثي بألعاب القوى مجزئة إلى خطوات متبوعة بتطبيق عملي).
			15.5	41.8	42.7	%		
5	0.730	2.209	20	47	43	ك	5	تعليمات تشير بوضوح إلى مستوى الصف المناسب لتدريس الطالب المهارات الحركية.
			18.2	42.7	39.1	%		
1	0.671	2.445	11	39	60	ك	6	دروس حول مميزات مهمة لأنماط الحركة ، مثل تدريس الطلاب موضوعًا حول الخطوات الفنية المهمة في مهارات متقدمة كالضربة الساحقة الأمامية في الطائرة.
			10	35.5	54.5	%		
4	0.706	2.245	17	49	44	ك	7	دروس في مفاهيم الحركة، الأنشطة البدنية، والخطط الرياضية على مدى صفوف المرحلة الثانوية.
			15.5	44.5	40	%		
30	0.727	1.627	57	37	16	ك	8	دروس في علم الميكانيكا الحركية (مثل: الدوران ، مسافة الرمي) ، أو تطبيقات مبادئ علم وظائف أعضاء الجسم من أجل التقييم الذاتي للمهارات الحركية.
			51.8	33.6	14.5	%		
28	0.718	1.718	48	45	17	ك	9	دروس في التعلم الحركي و مفاهيم التطور الحركي (مثل: مناقشة دور التحسن السريع في عملية التعلم ، مراحل التعلم ، أو الوقت المستغرق في ردة الفعل بين مختلف المجموعات العمرية).
			43.6	40.9	15.5	%		
25	0.723	1.809	41	49	20	ك	10	تعليمات تشير بوضوح إلى مستوى الصف المناسب لتدريس الطلاب مفاهيم الحركة ، المبادئ ، والتكتيك الرياضي.
			37.3	44.5	18.2	%		
7	0.743	2.127	24	48	38	ك	11	دروس تعلم الطلاب أسباب التغير في أنماط ممارسة الأنشطة البدنية مدى الحياة، وما مقدار الأنشطة البدنية الموصى به للشباب والبالغين.
			21.8	43.6	34.5	%		
16	0741	2.036	28	50	32	ك	12	دروس تعلم الطلاب كيف يطورون بأنفسهم برنامج نشاط بدني شخصي يطبقونه بناء على تقييم ذاتي لمستوى الأنشطة البدنية واللياقة البدنية ، واختيارات واهتمامات الطلاب
			25.5	45.5	29.1	%		
13	0.734	2.045	27	51	32	ك	13	دروس تسمح للطلاب بأن يطبقوا بأنفسهم مبادئ التدريب الرياضي على ممارستهم للأنشطة البدنية والرياضية المحببة.
			24.5	46.4	29.1	%		

راشد بن محمد جساس: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر ...

م	العبارة	التكرار	درجة التحقق			النسبة المئوية
			كاملة	جزئية	غير متحقق	
الرتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي				
27	0.750	1.773	21	43	46	ك
14	دروس تسمح للطلاب بقياس مستوى الأنشطة البدنية واستخدام استراتيجيات تغير السلوك المناسبة لتحسين ذلك.		19.1	39.1	41.8	%
17	0.702	2.036	29	56	25	ك
15	تعليمات محددة تشير بوضوح إلى مستوى الصف المناسب لتدريس الطلاب مفاهيم النشاط البدني ومهارات.		26.4	50.9	22.7	%
2	0.728	2.318	51	41	17	ك
16	دروس حول الأنشطة المعززة لكل عنصر من عناصر اللياقة البدنية، وأنشطة تساعد الطلاب على تحقيق أهدافهم الشخصية في اللياقة.		47.3	37.3	15.5	%
26	0.760	1.809	23	43	44	ك
17	دروس حول مفاهيم أساسية بعلم وظائف الأعضاء والتمرنات (مثل : قدرة الدماغ على إرسال إشارات و استقبالها من العضلات).		20.9	39.1	40	%
6	0.679	2.155	35	57	18	ك
18	دروس حول معايير اللياقة البدنية المرتبطة بالصحة وفق السن والجنس، و كيف يقوم الطلاب بقياس وتفسير بياناتهم الشخصية للياقة البدنية.		31.8	51.8	16.4	%
19	0.784	1.991	33	43	34	ك
19	دروس تسمح للطلاب بتطوير برنامج شخصي للياقة البدنية المرتبط بالصحة، يشتمل على أهداف محددة.		30	39	30.9	%
11	0.714	2.055	31	54	25	ك
20	تعليمات محددة تشير بوضوح إلى مستوى الصف المناسب لتدريس الطلاب المفاهيم و الأنشطة المرتبطة باللياقة البدنية.		28.2	49.1	22.7	%
9	0.743	2.082	35	49	26	ك
21	دروس تزود الطلاب بالفرض المناسبة لإظهار مهارة القيادة (مثل: قيادة مجموعة للمشي بعد نهاية اليوم الدراسي).		31.8	44.5	23.6	%
22	0.770	1.955	30	45	35	ك
22	دروس تحث الطلاب على المشاركة في تعليم وتدريب النظام والبروتوكول المتبع في الرياضة والألعاب المقدمة أثناء دروس التربية البدنية وخارجها.		27.3	40.9	31.8	%
8	0.721	2.127	35	52	23	ك
23	دروس تسمح لمعلمي التربية البدنية بتدريس عوامل الأمن والسلامة وإجراءاتها في مجموعة متنوعة من الأنشطة البدنية، واختبارات اللياقة البدنية، والألعاب الرياضية.		31.8	47.4	20.9	%
23	0.760	1.909	27	46	37	ك
24	دروس محددة تدفع الطلاب إلى تحديد آثار عناصر مثل التقدم في عمر الإنسان، والإعاقة، والجنس، والانتماء الأسري، والبيئة، والثقافة، على مستوى مشاركة الفرد في الأنشطة البدنية.		24.5	41.8	33.6	%
18	0.684	1.991	25	59	26	ك
25	تعليمات محددة تشير بوضوح إلى مستوى الصف المناسب لتدريس الطلاب المفاهيم، والمهارات، والأنشطة المتعلقة بالمسؤولية الشخصية والسلوك الاجتماعي في بيئة النشاط البدني.		22.7	53.6	23.6	%
15	0.753	2.036	33	48	29	ك
26	دروس حول دور الأنشطة البدنية في ثقافات مختلفة، وأثرها (مثل: أهمية رياضة أو لعبة معينة في بلدان مختلفة).		30.0	43.6	26.4	%
20	0.789	1.964	32	42	36	ك
27	دروس تسمح لطلاب بتحليل خصائص الرياضة والأنشطة البدنية التي					

م	العبارة	التكرار	درجة التحقق			النسبة المئوية						
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة							
			كاملة	جزئية	غير متحقق							
			32.7	38.2	29.1	%						
28	يستمتعون بما شخصياً. دروس تسمح للطلاب بالتعرف على مفاهيم الجمال في الأنشطة البدنية ومناقشة دورها (مثل: لماذا استخدام الحركة في التعبير عن النفس يشعر الرضى)	ك	1.845	0.744	24	23	47	40	36.4	42.7	20.9	%
29	دروس تعلم الطلاب الفروق بين التحدي الشخصي و المنافسة الرياضية، وتقديم فرصة للطلاب لاختيار تحديين على الأقل من الأنشطة البدنية والمحاولة لتحقيقها.	ك	1.955	0.758	21	29	47	34	30.9	42.7	26.4	%
30	تعليمات محددة تشير بوضوح إلى الصف المناسب لتدريس مفاهيم ومهارات وأنشطة مرتبطة بالقيم في الأنشطة البدنية.	ك	2.045	0.721	12	31	53	26	23.6	48.2	28.2	%

ترتيب استجابات عينة الدراسة الأخيرة، وحصلت على متوسط حسابي بلغ (1.627)، وتمثل درجة عدم التحقق.

للإجابة عن التساؤل الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقيق منهج التربية البدنية والصحية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمعايير المنهج عالي الجودة (CDC,2004) تعزى لمتغيرات: المؤهل الأكاديمي، والخبرة في التدريس، والتدريب أثناء الخدمة، ودعم قائد المدرسة والإمكانات الرياضية؟

أولاً: متغير المؤهل الأكاديمي:

تم إجراء اختبار (ت) للعينات المستقلة للتعرف على مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقيق منهج التربية البدنية والصحية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمعايير المنهج عالي الجودة (CDC,2004) تعزى لمتغير: مؤهل المعلم الأكاديمي. تم استبعاد المعلمين الحاصلين على مؤهل الدبلوم من الاختبار، نظراً لقلّة العدد في المجموعة، والجدول رقم (8) يوضح الإجابة عن السؤال.

بشكل عام، يتضح من الجدول رقم (7) أن المتوسطات الحسابية للفقرات تراوحت بين أعلى قيمة متوسط حسابي مقداره (2.445)، وتمثل درجة تحقيق كاملة للعبارة في منهج التربية البدنية والصحية بالمرحلة الثانوية، وأقل درجة عند قيمة (1.627) وتمثل درجة عدم تحقيق للعبارة، بما يشير إلى وجود تباين في درجة تحقيق المنهج وفق معايير محتوى المنهج عالي الجودة بين متحقق بدرجة كاملة وجزئية وغير متحقق بناءً على المقياس المتدرج الثلاثي.

وتبين النتائج التفصيلية لعبارات الاستبانة، أن العبارة رقم (6) ونصها "دروس حول مميزات مهمة لأنماط الحركة"، جاءت الأولى في ترتيب استجابات عينة الدراسة، وحصلت على متوسط حسابي بلغ (2.445)، وتمثل درجة تحقيق كاملة، والعبارة رقم (16) ونصها "دروس حول الأنشطة المعززة لكل عنصر من عناصر اللياقة البدنية، وأنشطة تساعد الطلاب على تحقيق أهدافهم الشخصية في اللياقة"، جاءت ثانية، وحصلت على متوسط حسابي مقداره (2.31) وتمثل درجة تحقق جزئي. في حين أن العبارة رقم (8) ونصها "دروس في علم الميكانيكا الحركية، وتطبيقات مبادئ علم وظائف أعضاء الجسم من أجل التقييم الذاتي للمهارات الحركية"، جاءت في

جدول 8:

راشد بن محمد جساس: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر...

اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-Test) لدلالة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل الأكاديمي للمعلم:

المحاور	الفئات	عدد المعلمين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
الأول	البكالوريوس	88	2.03	0.510	104	-1.012	0.314	غير دالة
	دراسات عليا	18	2.16	0.358				
الثاني	البكالوريوس	88	2.00	0.577	104	1.185	0.239	غير دالة
	دراسات عليا	18	1.83	0.389				
الثالث	البكالوريوس	88	2.09	0.549	104	1.520	0.132	غير دالة
	دراسات عليا	18	1.87	0.474				
الرابع	البكالوريوس	88	2.05	0.625	104	2.159	0.038*	دال
	دراسات عليا	18	1.70	0.613				
الخامس	البكالوريوس	88	2.03	0.599	104	0.876	0.383	غير دالة
	دراسات عليا	18	1.90	0.554				
السادس	البكالوريوس	88	2.00	0.636	104	1.539	0.127	غير دالة
	دراسات عليا	18	1.75	0.524				

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ ** ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$

يوضح الجدول رقم (8) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين استجابات عينة الدراسة حول تحقيق منهج التربية البدنية في المرحلة الثانوية للمحور الرابع (اللياقة البدنية المعززة للصحة)، تعزى لمتغير مؤهل المعلم الأكاديمي، وجاءت الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس، وهذه النتيجة تشير إلى تحقق معيار اللياقة البدنية المعززة للصحة في المنهج بدرجة أكبر من المعايير

جدول 9:

نتائج اختبار تحليل التباين لدلالة الفروق في تحقق معايير منهج التربية البدنية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في التدريس:

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الأول	بين المجموعات	0.268	2	0.134	0.541	0.584	غير دالة
	داخل المجموعات	26.496	107	0.248			
	الكلية	26.764	109				
الثاني	بين المجموعات	0.406	2	0.203	0.644	0.527	غير دالة
	داخل المجموعات	33.769	107	0.316			
	الكلية	34.175	109				
الثالث	بين المجموعات	1.045	2	0.523	1.813	0.168	غير دالة
	داخل المجموعات	30.859	107	0.288			
	الكلية	30.904	109				
الرابع	بين المجموعات	0.881	2	0.441	1.095	0.338	غير دالة
	داخل المجموعات	43.055	107	0.402			

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الخامس	الكلية	43.937	109				
	بين المجموعات	2.181	2	1.091	3.220	0.044*	دالة
السادس	داخل المجموعات	36.250	107	0.339			
	الكلية	38.431	109				
	بين المجموعات	1.491	2	0.745	1.911	0.153	غير دالة
	داخل المجموعات	41.724	107	0.339			
	الكلية	43.215	109				

يوضح الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية وعند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين استجابات العينة حول تحقيق المحور الخامس (سلوكيات فردية واجتماعية مسؤولة في أماكن مزاولة الأنشطة البدنية) تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، وللمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات معلمي التربية البدنية، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول 10

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس:

المحور	الخبرة في التدريس	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
	(I)	(I-J)		
الخامس	7 سنوات فأقل	0.410	0.180	0.080
	8 إلى 14 سنة	0.393	0.162	0.058*
	8 إلى 14 سنة	-0.162	0.128	0.992

يتضح من الجدول رقم (10) وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) عند تحقيق المحور الخامس في منهج التربية البدنية بين المعلمين ذوي سنوات الخبرة في التدريس (7 سنوات فأقل) و (15 سنة فأعلى) لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل (7 سنوات فأقل)، فالمعلمون الجدد يرون تحقيق المنهج في التدريس. ثالثاً: التدريب أثناء الخدمة: يوضح الجدول رقم (11) اختبار (ت) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير التدريب أثناء الخدمة.

جدول 11

اختبار (ت) للعينات المستقلة (t-Test) لدلالة الفروق تبعاً لمتغير التدريب أثناء الخدمة:

المحور	الفئات (التدريب)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
المعيار الأول	لا	24	1.91	0.486	108	-1.614	0.109	غير دالة
	نعم، حضرت	86	2.10	0.493				
المعيار الثاني	لا	24	1.90	0.589	108	-0.599	0.550	غير دالة
	نعم، حضرت	86	1.98	0.553				
المعيار الثالث	لا	24	1.88	0.639	108	-1.801	0.125	غير دالة
	نعم، حضرت	86	2.10	0.503				

راشد بن محمد جساس: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر...

المحور	الفئات (التدريب)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة
المعيار الرابع	لا	24	1.67	0.665	108	-2.935	0.004**	دالة
	نعم، حضرت	86	2.09	0.599				
المعيار الخامس	لا	24	1.75	0.654	108	-2.390	0.019**	دالة
	نعم، حضرت	86	2.07	0.560				
المعيار السادس	لا	24	1.79	0.703	108	-1.572	0.119	غير دالة
	نعم، حضرت	86	2.01	0.602				

يوضح الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة عند مستوى $(\alpha = 0.01)$ للمحور الرابع (اللياقة البدنية المعززة للصحة) والمحور الخامس (سلوكيات فردية واجتماعية مسؤولة في أماكن مزاولة الأنشطة البدنية)، مما يعني وجود فروق في تحقيق منهج التربية البدنية في المرحلة الثانوية لهذين المحورين تعزى لمتغير التدريب أثناء الخدمة، لصالح المعلمين الذين حصلوا على تدريب، وهذه النتيجة تشير إلى دور للتدريب في تحقيق معايير المنهج عالي الجودة المتعلقة بمعياري اللياقة البدنية المعززة للصحة، ومعياري السلوكيات المسؤولة في أماكن مزاولة الأنشطة البدنية.

رابعاً : دعم قائد المدرسة:

يوضح الجدول رقم (12) نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق عند مستوى الدلالة $(\alpha \geq 0.05)$ بين معلمي التربية البدنية حول تحقق منهج التربية البدنية في المرحلة الثانوية لمعايير محتوى المنهج عالي الجودة وذلك تبعاً لمتغير دعم قائد المدرسة، والجدول رقم (12) يوضح النتائج.

جدول 12

اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لدلالة الفروق بين استجابات عينة الدراسة وفق متغير دعم قائد المدرسة:

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الأول	بين المجموعات	1.203	2	0.601	2.518	0.085	غير دالة
	داخل المجموعات	25.561	107	0.239			
	الكلية	26.764	109				
الثاني	بين المجموعات	1.074	2	0.537	1.736	0.181	غير دالة
	داخل المجموعات	33.101	107	0.309			
	الكلية	34.175	109				
الثالث	بين المجموعات	0.823	2	0.411	1.416	0.247	غير دالة
	داخل المجموعات	31.082	107	0.290			
	الكلية	31.904	109				
الرابع	بين المجموعات	0.871	2	0.436	1.083	0.342	غير دالة
	داخل المجموعات	43.065	107	0.402			
	الكلية	43.937	109				
الخامس	بين المجموعات	0.469	2	0.235	0.662	0.518	غير دالة
	داخل المجموعات	37.961	107	0.355			
	الكلية	38.431	109				
السادس	بين المجموعات	0.190	2	0.095	0.237	0.790	غير دالة
	داخل المجموعات	43.025	107	0.402			

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
	الكلي	43.215	109				

يتضح من الجدول رقم (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول تحقيق منهج التربية البدنية والصحية في المرحلة الثانوية لمعايير المنهج عالي الجودة تعزى لمتغير دعم قائد المدرسة. وهذه النتيجة تشير إلى أن معايير المنهج عالي الجودة تتحقق في المرحلة الثانوية رغم التباين في مستويات دعم قائد المدرسة للمنهج.

جدول 13

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تحقق معايير المنهج عالي الجودة في منهج التربية البدنية والصحية في المرحلة الثانوية تبعاً لمتغير الإمكانيات الرياضية:

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة
الأول	بين المجموعات	1.562	2	0.781	3.316	0.040*	دالة
	داخل المجموعات	25.202	107	0.236			
	الكلي	26.764	109				
الثاني	بين المجموعات	1.646	2	0.823	2.707	0.071	غير دالة
	داخل المجموعات	32.529	107	0.304			
	الكلي	34.175	109				
الثالث	بين المجموعات	1.032	2	0.516	1.788	0.172	غير دالة
	داخل المجموعات	30.873	107	0.289			
	الكلي	31.904	109				
الرابع	بين المجموعات	4.604	2	2.302	6.263	0.003**	دالة
	داخل المجموعات	39.333	107	0.368			
	الكلي	43.931	109				
الخامس	بين المجموعات	1.665	2	0.833	2.432	0.094	غير دالة
	داخل المجموعات	36.766	107	0.344			
	الكلي	38.431	109				
السادس	بين المجموعات	1.263	2	0.632	1.611	0.204	غير دالة
	داخل المجموعات	41.952	107	0.392			
	الكلي	43.215	109				

تظهر النتائج في الجدول (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ بين استجابات أفراد العينة حول تحقيق منهج التربية البدنية والصحية في المرحلة الثانوية للمحور الأول (المهارات الحركية وأتماط الحركة)، وفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.01)$ للمحور الرابع (اللياقة البدنية المعززة للصحة) تعزى لمتغير الإمكانيات الرياضية، مما يعني وجود تباين بين تقدير العينة لدرجة تحقيق المنهج لهذين المحورين وفق الإمكانيات الرياضية في المدرسة. ولمعرفة اتجاه الفروق بين مجموعات معلمي التربية البدنية تم إجراء اختبار

راشد بن محمد جساس: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر ...

شيفيه (Scheffe) للمقارنات البعدية ، والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول 13

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية تبعاً لمتغير الإمكانات الرياضية:

المعايير	توافر الإمكانات الرياضية	فروق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
	(I)	(I-J)		
المعيار الأول	ضعيفة	-0.148	0.099	0.332
	كبيرة	-0.362	0.146	0.052*
المعيار الرابع	متوسطة	-0.214	0.148	0.355
	ضعيفة	-0.162	0.495	0.948
	كبيرة	-2.360	0.740	0.004**
	متوسطة	-0.590	0.185	0.008**

(حمدان، 2008) ودراسة (الجندي، 2014) ودراسة (الطحاوي، 2016) التي توصلت إلى أن منهج التربية البدنية يتحقق بدرجة متوسطة، في حين اختلفت مع دراسة (عبدالله ومحمد، 2007) التي توصلت إلى درجة تحقيق مرتفع للمنهج. وبوجه عام، قد يعزى الاختلاف بين الدراسات السابقة إلى التباين في محكات تقويم المنهج بين الدراسات، كالجودة الشاملة، والمعايير الوطنية للمناهج الدراسية بدولة مصر، والأدبيات العلمية للتقويم في التربية البدنية. كما تعزو الدراسة تحقيق منهج التربية البدنية في المرحلة الثانوية بدرجة جزئية إلى ما أشار إليه باحثون من نقص المعرفة التربوية والتدريسية والتكنولوجية لدى بعض معلمي التربية البدنية (جساس، 2017)، وهذا يتفق مع دايسون (Dyson, 2014) إذ يرى أن ضعف المعرفة لدى المعلمين يقلل من جودة العملية التعليمية في التربية البدنية، وكذلك نتائج دراسة ستارك وستل (Starck and Sterl, 2012) والتي أظهرت المعلم المتخصص في التربية البدنية، الذي يمتلك معرفة علمية بمحتوى المنهج، يكون أكثر فاعلية من معلم الصف غير المتخصص، الذي أعد إعداداً شاملاً. لذلك، يدعو ورد (Ward, 2013) صانعي القرار في المؤسسة التعليمية والمعلمين إلى تبني منظور جديد حول الفاعلية في التعليم، يتضمن فهماً عميقاً للتفاعل الديناميكي

يتضح من الجدول رقم (13) وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المعلمين حول تحقيق المحور الأول (المهارات الحركية وأنماط الحركة) في المدارس ذات الإمكانات الرياضية (الضعيفة) و(الكبيرة) لصالح المدارس ذات التوافر الكبير. بالإضافة إلى ذلك، يوضح الجدول وجود فروق دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المعلمين حول تحقيق المحور الرابع (اللياقة البدنية المعززة للصحة) في المدارس ذات الإمكانات الرياضية (الضعيفة) و(المتوسطة) و(الكبيرة) لصالح المدارس ذات التوافر الكبير. وهذه النتيجة تظهر دوراً للإمكانات الرياضية في تحقيق معايير المنهج عالي الجودة المتعلقة باللياقة البدنية المعززة للصحة والمهارات الحركية وأنماط الحركة.

مناقشة النتائج

أجاب تساؤل الدراسة الأول عن درجة تحقيق منهج التربية البدنية والصحية في المرحلة الثانوية لمعايير محتوى المنهج عالي الجودة، وقد تم قياس درجة التحقيق باستخدام استبانة معتمدة من مراكز السيطرة على الأمراض والوقاية (CDC, 2004)، وأظهرت نتائج الدراسة أن معايير محتوى المنهج عالي الجودة تحققت بدرجة جزئية في منهج التربية البدنية والصحية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة

والعلاقة المتداخلة بين المعلم والطالب والمحتوى العلمي لمنهج التربية البدنية. كما، تفاوتت درجة تحقيق معايير محتوى المنهج عالي الجودة في منهج التربية البدنية والصحية بالمرحلة الثانوية، إذ أشارت النتائج إلى تحقيق محتوى الأنماط والمهارات الحركية في المنهج بالمرتبة الأولى، وبدرجة كاملة. وتعزو الدراسة هذا الاهتمام بتدريس الألعاب الرياضية في المرحلة الثانوية إلى جهود وزارة التعليم السعودية في زيادة أعداد الممارسين للألعاب الرياضية المختلفة من تلاميذ المدارس الثانوية عبر مبادرات شركة تطوير للخدمات التعليمية، والتي أطلقت مبادرة دعم الرياضة المدرسية في مختلف أرجاء المملكة العربية السعودية. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (الطحاوي، 2016) ودراسة (عبد الله ومحمد، 2007) إذ توصلت إلى أن القائمين على تنفيذ المنهج في المرحلة الثانوية موافقون بشدة على تحقيق المهارات الرياضية في الألعاب الجماعية والفردية. في حين اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (الجندي، 2014) التي أظهرت أن معظم معلمي التربية البدنية (79.64%) يرون المنهج ساهم (إلى حد ما) في تعليم التلاميذ المهارات الفنية للألعاب الرياضية.

وأيضاً، جاء تحقيق منهج التربية البدنية والصحية في المرحلة الثانوية لمعيار محتوى المنهج عالي الجودة المتعلق باللياقة البدنية وممارسة الأنشطة البدنية المعززة لها، بالمرتبة الثانية، وبدرجة تحقق جزئي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الجندي، 2014) والتي توصلت إلى أن المنهج يحقق تنمية لعناصر اللياقة البدنية بمستوى (إلى حد ما). وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عبد الله ومحمد، 2007) ودراسة (الزعيبي، 2016) والتي توصلت إلى أن المنهج لا ينمي عناصر اللياقة البدنية لدى التلاميذ. ومع أهمية توافر اللياقة البدنية لدى الشباب من أجل ممارسة النشاط البدني وتبني نمط حياة صحي، فإن إضافة وحدة دراسية حول اللياقة البدنية في دليل معلم التربية الصحية والبدنية الحالي في المدارس الثانوية أمر مفيد للمعلمين (وزارة

وقد أجاب تساؤل الدراسة الثاني عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين استجابات عينة الدراسة حول تحقيق منهج التربية البدنية في المرحلة الثانوية لمعايير المنهج عالي الجودة تعزى لمتغيرات : مؤهل المعلم الأكاديمي، والخبرة في التدريس، والتدريب أثناء الخدمة، والإمكانيات الرياضية، ودعم مدير المدرسة.

وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية وجود فروق بين المعلمين في تحقيق معيار المنهج عالي الجودة المتعلق باللياقة البدنية المعززة للصحة، تعزى لمتغير مؤهل المعلم الأكاديمي، وجاءت الفروق لصالح المعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس. وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن برامج الدراسات العليا في الجامعات تقدم مجموعة متنوعة من التخصصات مثل: الإدارة التربوية والرياضية، والمناهج وطرق التدريس العامة، وتقنيات التعليم، والإرشاد والتوجيه النفسي، وهذه التخصصات قد لا

راشد بن محمد جساس: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر...

الحركية والرياضية. وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (حمدان، 2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق بين تصورات معلمي التربية البدنية حول تحقيق المنهج تعزى لمتغير خبرة المعلم في التدريس. ونظراً لأهمية تدريس قيمة المسؤولية نحو الفرد والمجتمع المرتبطة بالنشاط البدني، وزرع تلك القيمة في النشء، يقترح كيرك (Kirk, 2013) تبني نموذج التربية الرياضية (Sport Education)، ونموذج منهج الثقافة البدنية (Physical Literacy) لأنهما يقدمان للمعلم أهدافاً تعليمية وطريقة تدريس واضحة تعزز الجانب الوجداني لدى التلاميذ.

كذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في تحقيق معياري المنهج عالي الجودة المتعلق باللياقة البدنية المعززة للصحة، والسلوكيات الفردية والاجتماعية المسؤولة في أماكن مزاوله الأنشطة البدنية، تعزى لمتغير التدريب أثناء الخدمة، لصالح المعلمين الذين حصلوا على تدريب. وتدعم هذه النتيجة الفرضية القائلة: إن التدريب عامل رئيس في تحسين فاعلية المعلم عند تدريس القضايا العلمية والتربوية ومنها اللياقة البدنية والمسؤولية الفردية والاجتماعية، لما له من أثر في تطوير المعرفة التربوية والتدريسية لدى المعلمين. وتجدر الإشارة هنا إلى أن آر مور وياالينق (Armour and Yelling, 2004) بيّنا للقائمين على التدريب ضرورة العمل على ردم الفجوة بين طبيعة البرامج وتطلعات المعلمين، الذين يرغبون في تلقي تدريب مهني يعود بالفائدة على التلاميذ ومرتبطة بالتحديات الواقعية في المدارس.

وأما دعم قائد المدرسية، فقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين حول تحقيق منهج التربية البدنية والصحية في المرحلة الثانوية لمعايير المنهج عالي الجودة تعزى لمتغير دعم قائد المدرسة. وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى محدودية دور قائد المدرسة في عملية تخطيط وتنفيذ منهج التربية البدنية، إذ يقتصر الدور الحالي على قيام القائد بمتابعة وتفقد ملف تحضير الدروس، ومشاهدة أداء المعلم في دروس محددة مسبقاً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبدالله

تسهم بشكل مباشر في الارتقاء بالمعرفة التخصصية في تدريس اللياقة البدنية لدى المعلمين. بالإضافة إلى ذلك، تواجه بعض المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية تحدي إيجاد وقت كافٍ لتنمية اللياقة البدنية في ظل ازدحام اليوم الدراسي بالمقررات التدريسية، خصوصاً في المدارس الثانوية التي تعمل وفق النظام الفصلي إذ يتيح للتلاميذ حصة تربية بدنية واحدة مدتها (45) دقيقة في الأسبوع. وقد أظهرت دراسة هاردمان ومورفي وروتين وتونز (Hardman, Murphy, Routen, and Tones, 2014) بأن متوسط الوقت المخصص للتربية البدنية في المدارس الثانوية بمعظم الدول يتراوح من (25-240) دقيقة في الأسبوع، ووصفها بأنها مشكلة معقدة وقابلة للتفاقم في المستقبل. وفي المملكة العربية السعودية، هناك إشارات إيجابية بما يتعلق بالوقت المخصص للمنهج، تظهر في تطبيق نظام المقررات في المرحلة الثانوية، والذي يعطي المنهج خمس حصص في الأسبوع (225) دقيقة، مما يتيح فرصة أكبر لتعزيز اللياقة البدنية لدى التلاميذ. وبالتأكيد، تظل مشكلة قلة الوقت المخصص قائمة وتحتاج إلى حل جذري في المرحلة المتوسطة التي تخصص (45) دقيقة في الأسبوع.

وفيما يتعلق بمتغير الخبرة في التدريس، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين في تحقيق معيار المنهج عالي الجودة المرتبط بسلوكيات فردية واجتماعية مسؤولة في أماكن مزاوله الأنشطة البدنية، لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل (7 سنوات فأقل). وتعزو الدراسة هذه النتيجة إلى أن التوجه نحو تدريس المسؤولية الفردية والاجتماعية في التربية البدنية يعدّ توجهاً حديثاً مقارنة بالتوجهات الأخرى كتدريس المهارات الحركية، فقد ضُمنت المسؤولية لمعايير منهج التربية البدنية بالولايات المتحدة الأمريكية في عام 2004 (Laker, 2000؛ Hellison, 2018)، فحديثو التخرج قد تأهلوا أكاديمياً لتعليم قيمة المسؤولية في التربية البدنية، في حين أن أقرانهم الأقدم في التدريس أُعدوا أثناء فترة الإعداد الأكاديمي، و ترمسوا خلال سنوات العمل في المدارس على تدريس المهارات

ومحمد، 2007) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق المعلمين للمنهج تعزى لمتغير إدارة المدرسة. ونظراً إلى أهمية إطلاع إدارة المدرسة بدور جوهري في التربية البدنية، فإنه من الضروري تفعيل مساهمة إدارة المدرسة في تخطيط وتقييم منهج التربية البدنية. وفي هذا الصدد، يرى جانسان ولابمانس (Janssen & LeBlanc, 2010) أن تضع إدارة المدرسة في الاعتبار الفوائد الصحية النفسية والاجتماعية والبدنية للنشاط البدني على الأطفال والشباب، وتُفعل دورها في توفير فرص متنوعة لممارسة النشاط البدني أثناء اليوم الدراسي من خلال المناشط اللاصفية، وفي فترة المساء عبر فعاليات الرياضة المدرسية.

كما أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين حول تحقيق معياري المنهج عالي الجودة المتعلق بالمهارات الحركية وأنماط الحركة، واللياقة البدنية المعززة للصحة، تعزى لمتغير الإمكانيات الرياضية، ولصالح المدارس ذات التوافر الكبير للإمكانيات. وتفسر الدراسة هذه النتيجة بأن تدريس المهارات الحركية واللياقة البدنية يتطلب توافر الأدوات الرياضية المتنوعة، كالملاعب ذات المقاييس الصحيحة والأجهزة الخاصة باللياقة البدنية. وبالنظر في الدراسات السابقة كدراسة (عبد الله ومحمد، 2007) ودراسة (الجندي، 2014) نلاحظ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في توافر الأدوات وكفاية أعمال الصيانة للأجهزة في المدارس، لصالح عدم الموافقة على كفايتها من وجهة المعلمين. وهذا بشكل عام ما خلص إليه هاردمان وآخرون (Hardman et al., 2014) من وجود نقص في موارد التربية البدنية من الأجهزة والأدوات في الدول النامية، أما في الدول المتقدمة فإن التحدي يتضح في محافظة المدارس على صيانة دورية للأجهزة والأدوات.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج؛ تقدم الدراسة بعض التوصيات التي تسهم في تحقيق منهج التربية

البدنية والصحية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لمعايير محتوى المنهج عالي الجودة ، وتمثل فيما يأتي:

- 1- إعادة النظر في محتوى منهج التربية البدنية والصحية في المرحلة الثانوية وتوافقه مع التوجهات الحديثة في المناهج الدراسية القائمة على المعايير والجودة في التعليم.
- 2- تقديم برامج تطوير مهني للمعلمين تعمل على سد الفجوة في المعرفة التربوية والتدريسية من أجل تحقيق منهج التربية البدنية في المرحلة الثانوية لمعايير المنهج عالي الجودة.
- 3- نشر ثقافة وممارسات الجودة في التعليم عبر المؤتمرات واللقاءات وورش العمل، يقدمها خبراء في المناهج وطرق التدريس القائم على المعايير والجودة، وتشجيع المعلمين على حضورها مادياً ومعنوياً.
- 4- دعم مدارس المرحلة الثانوية بالأدوات والأجهزة الضرورية لتنفيذ منهج التربية البدنية والصحية، وإجراء أعمال الصيانة الدورية لها من قبل شركة متخصصة بالتجهيزات الرياضية.
- 5- تفعيل دور الإشراف التربوي في وزارة التعليم ليتابع وبدقة تدريس منهج التربية البدنية والصحية وفق دليل معلم المرحلة الثانوية، ونقل التوجهات الحديثة في علم التدريس والمناهج إلى المعلمين في الميدان، وتقديم حلول للصعوبات والمعوقات في ضوء إمكانيات المدرسة.
- 6- إجراء دراسة للكشف عن درجة تحقيق معايير المنهج عالي الجودة في المراحل الدراسية الأخرى، للوقوف على واقع منهج التربية البدنية في التعليم السعودي.

المراجع:

حجازي، أحمد؛ عبد السلام، حسن؛ كانون، معتز (2015). تقويم مستوى اللياقة البدنية لتلاميذ المدارس المتوسطة بمنطقة الجوف بالملكة العربية السعودية في ضوء المستويات المعيارية، مجلة التربية بجامعة الأزهر، 1، (162)، 663-696.

حمادات ، محمد (2009). المناهج التربوية : نظرياتها - مفهوماتها - أسسها - عناصرها - تخطيطها - تقويمها ، الأردن: دار الجامد للنشر والتوزيع.

- راشد بن محمد جساس: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (2004 CDC) من وجهة نظر...
 حمدان ، أحمد يوسف (2008). تقويم منهج التربية الرياضية للمرحلة الثانوية بفلسطين من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية* ، أغسطس، (55)، 1-24.
 جساس، راشد (2017 3-1 نوفمبر). المعرفة التربوية التدريسية التكنولوجية لدى معلمي التربية البدنية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، *المؤتمر العربي الأوروبي الثاني لعلوم الرياضة والصحة - تحديات التغيير 2* - الجامعة الأردنية - الأردن.
 الجعافرة، عبد السلام (2015). *المناهج : أسسها و تنظيماتها* ، دار وائل للنشر: الأردن.
 الجندي، محمد بدر الدين (2014). تقويم منهج التربية الرياضية بالمدارس الإعدادية الرياضية التجريبية بجمهورية مصر العربية في ضوء المعايير القومية لضمان الجودة والاعتماد، *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية* ، 1، (70)، 239-292.
 الجفري، علي عبدالله (2015) قياس الحصيلة المعرفية في فسيولوجيا الجهد البدني واللياقة البدنية لدى معلمي التربية البدنية بالمرحلة الابتدائية في بعض الدول العربية، *المجلة الأوروبية لتكنولوجيا علوم الرياضة*، 5، (5)، 58-71
 الزعبي، خلف غنيم (2015). تقويم أهداف منهج التربية البدنية لتلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة بدولة الكويت، *مجلة بحوث التربية الرياضية*، 53، (99)، 106-129.
 المصطفى، عبد العزيز عبد الكريم؛ بخاري، عبد اللطيف إبراهيم (2002). تحقيق أهداف منهج التربية البدنية بمرحلة التعليم الابتدائي في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية بجامعة قطر*، (1)، 101-125.
 الطحاوي، عبد الله مانع (2016). تقويم منهج التربية الرياضية بالمدارس الرياضية التجريبية بمحافظة الشرقية في ضوء معايير الجودة، *المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضية*، 1، (78)، 285 - 302.
 السعدوي، عبدالله صالح، الشمراي، صالح علوان (2016). *التعليم المعتمد على المعايير: الأسس والمفاهيم النظرية* ، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض.
 الشافعي، إبراهيم محمد، الكثيري، راشد حمد، علي، سر الختم عثمان (1996) *المنهج المدرسي من منظور جديد*، مكتبة العبيكان: الرياض
 المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي (2016). *المصطلحات* ، مصدر إلكتروني تم استرجاعه في 01/06/1440 هـ من الرابط : <http://www.qiyas.sa/MAndAssesment/Pages/QiyasDefinition.aspx> .
 سعد، عبد الجبار عبد الله (2005). التربية البدنية والرياضية المدرسية: الواقع والطموح، *المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة بجامعة حلوان*، ديسمبر، (45)، 293-315
 سلامة، عادل (2006). *تخطيط المناهج و تنظيمها بين النظرية والتطبيق* ، ديونو للنشر والتوزيع: الأردن.
- عبد الله ، فاطمة حميدان؛ محمد، الغالي حاج (2007). *تقويم منهج التربية الرياضية لطالبات المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم* ، رسالة ماجستير غير منشورة : معهد بحوث ودراسات العالم الإسلامي، جامعة أم درمان الإسلامية.
 علام، صلاح الدين (2007) *التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس*، دار الفكر العربي: القاهرة.
 محمود. وفاء السيد؛ و كمال. هبة الله؛ و حسانين. حسانين عبد الهادي ؛ الجوهري. حمدي محمد (2014). تقويم محتوى منهج التمرينات الفنية الإيقاعية بالمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة ، *مجلة كلية التربية الرياضية* ، سبتمبر، (23) ، 207-228.
 وزارة التعليم (2016) *دليل معلم التربية البدنية والصحية: نظام المقررات*، وزارة التعليم، الرياض.
 وزارة التعليم (2017) *إحصاءات تحليلية عن أعداد المعلمين في المراحل الدراسية، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض: الرياض*.
 Abdullh, F. Mohamed, A. (2007) *Evaluation of Physical Education Curriculum at Secondary' Girl Stage at Alkortom State*, Unpublished Master Thesis: Islamic Institution for Research and Studies, Um Dorman University .
 Abolfotouh, M. (2013). Should schools be responsible for childhood obesity Prevention? , *Saudi Journal of Obesity*, 1, (2), 47-77.
 Al-Hazzaa, H. (2018) Physical inactivity in Saudi Arabia revisited: A systematic review of inactivity prevalence and perceived barriers to active living, *International Journal of Health Science (Qassim)*,12, (6), 50-64.
 Al-Hazzaa, H. Abahussain , N. Al-Sobayel, H. Qahwaji, D. Alsulaiman, N. Musaiger, A. (2014) Prevalence of Overweight, Obesity, and Abdominal Obesity among Urban Saudi Adolescents: Gender and Regional Variations, *Journal of Health, Population and Nutrition*, 32, (4), 634-645 .
 Aljondi, M. (2014). Evaluation Physical Education Curriculum In Sports Experimental Prep School In Arab Republic of Egypt In The Light of National Standards For Quality Assurance And Accreditation, *The Scientific Journal of Physical Education*, 1, (70), 239-292.
 Aljafri, A. (2015) Measurement of Primary school's Physical Education Teachers' Knowledge in Physiology and fitness at Some Arab Country, *European Technology Sport Science Journal*, 5, (5), 58-71.
 Almustafa, A. and Bukharee, A. (2002) Aim Achievement of the Physical Education the Elementary School the Saudi Arabia, the Journal of Science Education in Qatar University, (1),101-125

- the Government Secondary School, The 2nd International Dead Sea Conference of Sport and Health Science, The University of Jordan- Jordan
- Kelly, A.V (2009) *The Curriculum: Theory and Practice*, (6 edit), Sage: London.
- Kirk, D. (2013) Educational Value and Models-based Practice in Physical Education, *Educational Philosophy and Theory*, 5, (9), 973-986.
- Laker, N. (2000) Beyond the Boundaries of Physical Education: Educating Young People for Citizenship and Social Responsibility, (1 edit), Routledge and falmer: London.
- Lund, J. and Tannahill, D. (2015) Standards-based Physical Education Curriculum Development, (3 edit), Jones and Bartlett Publishers: USA.
- MacPhail, A. (2015) International Perspectives on the Implementation of Standards. In Lund, J, Tannehill, D. Standards-Based Physical Education Curriculum Development, (3rd edit), Jones and Bartlett Learning: USA.
- Mahmod, W., Kamal, H., Hasanin, H., AlJawhri, H. (2014) Assess The Content of The Platform Exercises Technical Rhythmic Middle School In The Light of The Quality Standards, *Journal of Sport Education College*, Sep, (23), 207-228.
- Memish, Z. El Bcheraoui, C. Tuffaha, M. Robinson, M. Daoud, F. Jaber, S. Mikhitarian, S. Al Saeedi, M. AlMazroa, M. Mokdad, A. Al Rabeeah, A. (2014) Obesity and Associated Factors — Kingdom of Saudi Arabia, 2013, *Preventing Chronic Disease*, 11, (DOI: <http://dx.doi.org/10.5888/pcd11.140236>).
- National Association of Sport and Physical Education (2004) Moving into the Future: National Standards for Physical Education. (2 edit), NASPE: USA
- Ravenhill, P. (1992) *Raising Standards for American Education*, The National Council on Education Standards and Testing: USA.
- Saad, A. (2005) Physical Education and School Sport: Reality and Ambitions, *Scientific Journal for Physical Education and Sport Sciences At Hilwan University*, Dec, (45), 315-293.
- Stabback, P. (2016) *What Makes a Quality Curriculum: Current and Critical Issues in Curriculum and Learning*, UNESCO: France.
- Starc, G. and Strel, J. (2012) Influence of The Quality Implementation of A Physical Education Curriculum
- Altahwi, A. (2016) Evaluation of Sport Education Curriculum at Initiative Schools at Eastern region in the light of Quality Standards, the International Scientific *Journal of Physical Education and Sport Sciences*, of 1, (78), 285-302.
- Al-Zu'bi, K. (2015) Calendar Targets of Physical Education Curriculum for Junior High School Students In the Light of the Quality Standards in Kuwait, *Journal of Sport Education Research*, 53, (99), 129-106.
- Armour, K. and Yelling, M. (2004) Professional Development and Professional Learning : Bridging the Gap for Experienced Physical Education Teachers, *European Physical Education Review*, 10, (1), 71-93.
- Centers for Disease Control and Preventions [CDC] (2004) *Physical Education Curriculum Analysis Tool [PECAT]*, Department of Health and Human Service: USA.
- CDC (2013). Make a Difference at Your School, University of North Texas Health Science Center , *Chronic Disease*. Scholarly Repository Paper 31,1-9.
- CDC (2019) Healthy Schools, مصدر إلكتروني تم استرجاعه في: 01/09/1440H من الرابط: <https://www.cdc.gov/healthyschools/pecat/index.htm>
- Dyson, B. (2014) Quality Physical Education: A Commentary on Effective Physical Education Teaching, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85, (2), 144-152.
- Glasser, W (2010) *The Quality School*, Harper Perennial: New York.
- Hardman, K. Murphy, C. Routen, A. and Tones, S. (2014) *World-wide Survey of School Physical Education*, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: France.
- Harold, W. Kohl, III. and Heather, D. (2013) *Educating the Student Body: Taking Physical Activity and Physical Education to School*, The National Academes Press: Washington
- Hellison, D (2018) *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*, Human Kinetics: USA.
- Janssen, I. and LeBlance, A. (2010) Systematic review of the health benefits of physical activity and fitness in school-aged children and youth, *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 7, (40), 1-16.
- Jassas, R. (1-3 Nov. 2017) *Technological pedagogical content knowledge for physical Education Teachers at*

راشد بن محمد جساس: تقويم منهج التربية البدنية والصحية في ضوء معايير محتوى المنهج عالي الجودة (CDC 2004) من وجهة نظر...

Ward, P (2013). The Role of The Role of Content Knowledge in Conceptions of Teaching Effectiveness in Physical Education, *Journal Research Quarterly for Exercise and Sport*, 84, (4), 431-440.

on The Physical Development And Physical Fitness Of Children, *BMC Public Health*, 12, (61), 1-7.
Stidder, G (2015) *Becoming a Physical Education Teacher*, Routledge: New York.

The Evaluation of Physical Education Curriculum According to High Quality PE Curriculum Content Standards (CDC 2004) from Teachers' perspective at Secondary Schools in Riyadh City

Rashid M Jassas

King Saud University- College of Education-Curriculum and Instructions Department

Submitted 29-03-2019 and Accepted on 12-05-2019

Abstract: the aim of this study was to evaluate Physical education [PE] curriculum at secondary school in Riyadh city at Saudi Arabia according to the high quality PE curriculum standards. The study has implemented a descriptive methodology, the sample included (110) PE teachers which was (62.5%) of the total PE teachers working in secondary schools in Riyadh during the school year 1438-1439H. The PE high quality analytic tool for grads 9-12, developed by the CDC in 2004, was used. The main findings indicated that the PE and Health curriculum in secondary schools was partially achieved with average score (2.01 of 3) according to the high quality curriculum content standards. In particular, there were significant statistical difference between teachers in the first standard (competency in motor skills and movement patterns) in regard to their school sport equipment, the fourth standard (health-enhancing level of physical fitness) in regard to PE teachers' qualification, in-service training and sport equipment, and in the fifth standard (personal and social behavior) in regard to their experience and in-service training. Finally, there were no statistical difference between PE teachers in reference to the support given from the school head-teacher.

Key Words: Physical and Health Education Curriculum, Secondary School, Kingdom of Saudi Arabia, High Quality Curriculum, Evaluation

جمال خليل الخالدي: موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات...

موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة "دراسة تحليلية مقارنة"

جمال خليل الخالدي

عمادة شؤون الطلاب - جامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل

قدم للنشر 1440/8/30 هـ - وقبل 1441/10 هـ.

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية تفصيلى مدى تضمين كتب التربية الإسلامية في كل من المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم، وبغية تحقيق هذا الهدف، تم استخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى لكتب التربية الإسلامية للصفوف: الثاني والرابع والسادس الابتدائي المقررة للعام الدراسي (2017/2018م)، وقد تم إعداد قائمة لأبرز موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم، وشملت مجالات سبعة: (التأصيل الشرعي لمحبة النبي صلى الله عليه وسلم، وعلو مكانة النبي عليه السلام، والتعريف بسيرة النبي عليه السلام، ومحبة آل البيت والصحابة الكرام، ونماذج من عموم رحمته وعطفه عليه السلام، ونماذج من محبة الصحابة للنبي صلى الله عليه وسلم، وثمرات محبة النبي عليه السلام).

وأشارت نتائج تحليل المحتوى أن مجموع الفقرات المرتبطة بلغ (330) فقرة من أصل (2767) فقرة اشتملت عليها كتب التربية الإسلامية المستهدفة في المملكة العربية السعودية، وبنسبة مئوية قدرها (11.92%)، مقارنة بـ (106) فقرات مرتبطة من أصل (1237) فقرة في كتب التربية الإسلامية المستهدفة في دولة الإمارات العربية المتحدة، وبنسبة مئوية قدرها (8.56%). كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الصف الدراسي، وذلك لصالح الصف الأعلى مقارنة بما دونه في كتب التربية الإسلامية المستهدفة في السعودية، ولصالح الصف الثاني الابتدائي مقارنة بالصفين؛ الرابع والسادس في كتب التربية الإسلامية في الإمارات. كما أظهرت النتائج، كذلك، فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد المتعلقة بموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في السعودية والإمارات وذلك لصالح كتب التربية الإسلامية في السعودية مقارنة بكتب التربية الإسلامية في الإمارات. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة إثراء كتب التربية الإسلامية بموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم، وإجراء المزيد من الدراسات التي تستقصي درجة تضمين موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم في الكتب المدرسية.

الكلمات المفتاحية: موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم، كتب التربية الإسلامية، دراسة مقارنة.

المقدمة:

بالإضافة إلى كونه يشكل الوثيقة الرسمية المكتوبة للمنهج بكلِّ مكوناته، ويحمل رسالة ذات محتوى بيداغوجي (Gurung & Fang, 2014; Martin, 2011)، غرضها التأثير في الطلبة بغية بناء أو تطوير أو تعديل النواحي الفكرية أو الوجدانية أو التطبيقية السلوكية، ويتناول أبعاداً اجتماعية واقتصادية وفكرية.. متعددة، ولذا أشار كثير من الباحثين أمثال: (مصطفى، 2017؛ الخوالدة والتميمي، 2013؛ العياصرة، 2011؛ الجهيمي، 2010) إلى حاجة كتب التربية الإسلامية إلى المراجعة، والتحليل، والتقويم، والتطوير؛ بما ينسجم مع الأسس العقدية والفكرية والاجتماعية والنفسية، لما لذلك كله من دور إيجابي في إعداد المتعلم المثقف، وإمداده بكلِّ ما يحتاج إليه من معلومات، ومهارات حياتية، في ظل بيئة إيمانية سليمة.

ومن هنا؛ تبرز أهمية كتب التربية الإسلامية في إثارة يقظة الحب النبوي لدى الطلبة وتنميته في صورة تكامل بين الأسس العقدية والمعرفية والنفسية والنمائية والاجتماعية، بطريقة منظمة متدرجة، واضحة المعالم والأبعاد، بينة الأسس والغايات، ضمن إيقاع جمالي معرّف مبدع، ينمي في الطلبة معارفهم واتجاهاتهم وميولهم ومهاراتهم نحو الاندماج الحقيقي الإيجابي في عالم الحب النبوي الشريف ومثله العليا.

الإطار النظري والدراسات ذات الصلة:

مجالات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم وثمراتها:

لقد منّ الله تعالى على البشرية بأن بعث فيهم أنبياء ورسلاً، يدعوهم إلى عبادة الله تعالى، ومكارم الأخلاق، وسبيل الخير والصلاح، وقد اختار الله تعالى أنبياءه ورسله بعظيم حكمته، وصنعهم على عينه، وعلمهم بعلمه، وشرفهم بأكمل الأوصاف وأزكى الأخلاق، فكانوا نماذج كمال وأسوة حسنة، وجعل الحق سبحانه وتعالى سيدنا محمداً صلى الله عليه وآله وسلم أعلاهم مرتبة، وأقربهم إليه منزلة، فكان مما خصه به؛ أن جعله خاتم الأنبياء والمرسلين، وآتاه القرآن الكريم، وبشره بالشفاعة العظمى والوسيلة والفضيلة والمقام المحمود، فكان

تعدّ التربية عملية ضرورية للأفراد والمجتمعات -على حدِّ سواء- كونها تهدف إلى تنمية الكيان الإنساني، وتحقيق الانسجام والتناغم مع البيئة المحيطة، ولقد كان من بديهيات حكمة الدين الإسلامي الحنيف، أن قدّم أمودجاً فريداً في التربية الإسلامية، بما تتميز به من خصائص مستمدة من شريعة الإسلام، فجاءت منسجمة مع الفطرة، ملبية لحاجات الجسد، وأشواق الروح، وتطلعات العقل، بهدف إنشاء جيل إسلامي قادر على التكيف والتفاعل الإيجابي البناء، وذلك تحقيقاً لمراد الله تعالى في خلقه.

ولقد سجلت التربية الإسلامية السبق لغيرها من النظريات التربوية الحديثة، في اهتمامها بالمشاعر والقيم الإنسانية، والعواطف البشرية، وعلى رأسها قيمة المحبة، بصورة تتجاوز في مضامينها المفهوم المادي للحب إلى تأصيل مفاهيمي أكثر عمقاً، يكامل بين الدين والدنيا، لصياغة شخصية إيجابية متوازنة في جوانبها الفكرية والنفسية والسلوكية، وليخاطب أعماق الذات البشرية، مستدرجاً إياها نحو سعة انفساح ميادين المحبة؛ ظاهراً وباطناً، أملاً في الوصول إلى تحصيل محبة الله تعالى، ورسوله الكريم صلى الله عليه وسلم.

وتأسيساً على ما سبق، ونظراً لأهمية المحبة النبوية، وكونها تأخذ بعداً عقائدياً في المقام الأول، فإنه من الضرورة بمكان أن تقع في هرم سلم أولويات المنظومة التربوية، ولهذا؛ فلقد أشارت كثير من الدراسات ذات الصلة كدراسة: (المعاطبة، 2017؛ الدعيجي، 2015؛ محمد، 2009؛ العياضي، 2008؛ الزايد، 2006) إلى أهمية تنمية المحبة النبوية لدى الطلبة، لأثرها الفاعل في تنمية حاجات الإنسان الفكرية والفطرية، وأشواقه الروحية وانفعالاته الوجدانية، وقيمه الأخلاقية.

وإذ يعدّ الكتاب المدرسي من أهم مدخلات العملية التعليمية التعليمية، لكونه يمثل مرجعاً مهماً لكل من الطالب والمعلم على حدِّ سواء (Burns, 2006; Ivey, 2010)، هذا

جمال خليل الخالدي: موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الامارات...

ومن ثم؛ فإن المنزلة الرفيعة والمكانة العظيمة لرسول الله صلى الله عليه وسلم تُبرز ثلاثة مجالات من لوازم هذه المحبة، يمكن إجمالها بالآتي:

-لوازم محبته الاعتقادية: وتتمثل بالإيمان برسالته ونبوته وعموم دعوته وعالميتها، واعتقاد عقيدته وعصمته، والشوق لرؤيته، ومحبة آل بيته وصحابته رضي الله عنهم، وعدم الغلو فيه أو الجفاء عنه.

-لوازم المحبة القولية: وتتمثل بكثرة الصلاة على رسول الله صلى الله عليه وسلم، والتأدب بأفضل الألفاظ عند ذكره، وقراءة سيرته، ومعرفة شمائله، والتحدث بمناقبه، وعدم الكذب عليه.

-لوازم المحبة الفعلية: من خلال طاعته واتباع شريعته، ونشر دعوته وسنته، وزيارة مسجده ومراعاة حرمة مع حسن الأدب، ونصرته صلى الله عليه وسلم والدفاع عنه، والرد على أعدائه.

وينبثق عن لوازم محبته صلى الله عليه وسلم مظاهر كثيرة، يمكن تجلية هذه المظاهر في مجالات سبعة على النحو الآتي:

أولاً- التأصيل الشرعي لمحبة صلى الله عليه وسلم، من خلال الإيمان برسالته العامة للبشرية جمعاء، الخاتمة للرسالات، وبأنه صلى الله عليه وسلم خاتم النبيين وأفضلهم؛ ﴿وَلَكِنْ رَسُولَ اللَّهِ وَخَاتَمَ النَّبِيِّينَ﴾ [الأحزاب:40]، وبذل الوسع في نشر دعوته وسنته وهديه؛ ﴿قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ﴾ [يوسف:108].

كما يستلزم التأصيل الشرعي لمحبة صلى الله عليه وسلم، تصديق أخباره ومعجزاته وما جاءه من الوحي، وتحكيم شرعه والتسليم بحكمه والرضى به، قال تعالى: ﴿فَلَا وَرَبِّكَ لَا يُؤْمِنُونَ حَتَّى يُحَكِّمُوكَ فِيمَا شَجَرَ بَيْنَهُمْ ثُمَّ لَا يَجِدُوا فِي أَنْفُسِهِمْ حَرَجاً مِمَّا قَضَيْتَ وَيُسَلِّمُوا تَسْلِيماً﴾ [النساء:65]، بالإضافة إلى وجوب طاعته فيما أمر واجتناب ما نهى عنه وزجر، امتثالاً لقوله سبحانه: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا أَطِيعُوا

صلى الله عليه وسلم أعظم الأنبياء والرسل حظاً، وأرفعهم نسباً، وأكثرهم تبعاً، فعن أبي هريرة رضي الله عنه، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم، قال: "إن مثلي ومثل الأنبياء من قبلي، كمثل رجل بنى بيتاً فأحسنه وأجمله، إلا موضع لبنة من زاوية، فجعل الناس يطوفون به، ويعجبون له، ويقولون هلاً وضعت هذه اللبنة؟ قال: فأنا اللبنة وأنا خاتم النبيين" (البخاري، 2002، حديث 3535، ج/4، ص186).

هذا؛ وتعظيماً لشرف النبي صلى الله عليه وآله وسلم، وتأكيدهم لعظم منزلته، وعلو شأنه عند مولاه جل وعلا، فلقد أمر الله تعالى عباده بطاعة نبيه صلى الله عليه وسلم ومحبه؛ إذ المحبة من لوازم الطاعة، ومقتضيات الإيمان، وفي ذلك يقول ابن القيم (3، 1983): "وفضّل الله أهل محبته ومحبة كتابه ورسوله على سائر المحبين تفضيلاً، فبالمحبة وللمحبة وجدت الأرض والسموات، وعليها فطرت المخلوقات، ولها تحركت الأفلاك الدائرات، وبها وصلت الحركات إلى غاياتها واتصلت بداياتها بنهاياتها، وبها ظفرت النفوس بمطالبها وحصلت على نيل مآربها وتخلصت من معاطبها واتخذت إلى ربها سبيلاً، وبها نالت الحياة الطيبة وذافت طعم الإيمان؛ لما رضيت بالله رباً وبالإسلام ديناً وبمحمد رسولاً".

ومنشأ هذه المحبة يعود إلى أمرين؛ أولهما ما أوجبه الله تعالى على المسلمين من محبة رسوله الكريم، وجاء الحديث الشريف مؤكداً ذلك، بقوله صلى الله عليه وسلم: "لا يؤمن أحدكم، حتى أكون أحب إليه من والده وولده والناس أجمعين" (البخاري، 2002، حديث 15، ج/1، ص12)، إذ ليس فوق محبة النبي صلى الله عليه وسلم إلا محبة الله تعالى؛ فإنها أعلى المحبوبات وأوجبها، وأحد مقتضيات الإيمان. وأما الآخر فمرجهه إلى ما أودعه الله تعالى في رسوله الكريم صلى الله عليه وسلم من صفات الكمال والجمال وحسن الخلق، التي تأسر القلوب وتوجهها إلى محبة النبي صلى الله عليه وسلم حباً نابعاً من صميم الوجدان.

الأزمة والأمكنة والمواضع المستحبة، امتثالاً لقوله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ وَمَلَائِكَتَهُ يُصَلُّونَ عَلَى النَّبِيِّ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا صَلُّوا عَلَيْهِ وَسَلِّمُوا تَسْلِيمًا﴾ [الأحزاب:56]؛ وهذه الآية شرف الله بها رسوله عليه السلام في حياته وموته، وذكر منزلته منه، والصلاة من الله رحمته ورضوانه، ومن الملائكة الدعاء والاستغفار، ومن الأمة الدعاء والتعظيم لأمره (القرطبي، 1964، 232، ج/14).

ولقد رغب النبي صلى الله عليه وسلم في الصلاة والتسليم عليه بقوله: "مَنْ صَلَّى عَلَيَّ صَلَاةً؛ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ بِهَا عَشْرًا" (ابن حنبل، 2001، حديث، 6568، ج/11، ص168)، وقوله صلى الله عليه وسلم: "مَا مِنْ أَحَدٍ يَسَلِّمُ عَلَيَّ إِلَّا رَدَّ اللَّهُ عَلَيَّ رُوحِي حَتَّىٰ أَرِدَ عَلَيْهِ السَّلَامَ" (ابن حنبل، 2001، حديث، 10815، ج/16، ص477)، وقوله صلى الله عليه وسلم: "الْبَحِيلُ مَنْ ذَكَرْتُ عَنْده فَلَمْ يُصَلِّ عَلَيَّ" (ابن حنبل، 2001، حديث، 1734، ج/3، ص258).

ثالثاً- التعريف بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم وصفاته الخلقية والخلقية.

لقد نشأ صلى الله عليه وسلم على أرفع الشرائع وأوقرها وأزكاها، مما جعله الأسوة الحسنة، والنموذج الأكمل، والقُدوة الفضلى، في سائر أمور الدين والدنيا، قال تعالى: ﴿لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ [الأحزاب:21]، وكان صلى الله عليه وسلم خير الناس سماً وجوهراً ومنظراً، وأحسنهم منطقاً، إذ أوتي جوامع الكلم، وكان موفور العقل، صادقاً أميناً، كريماً سخياً، اليد محتماً حليماً صابراً محتسباً، ويكفيه من ذلك كله أن شرفه مولاه سبحانه بالثناء عليه وإظهار عظيم شرفه وفضله، إذ زكى الله لسانه فقال: ﴿وَمَا يَنْطِقُ عَنِ الْهَوَىٰ﴾ [النجم:3]، وزكى الله قلبه فقال: ﴿مَا كَذَبَ الْفُؤَادُ مَا رَأَىٰ﴾ [النجم:11]، وزكى الله بصره فقال: ﴿مَا زَاغَ الْبَصَرُ وَمَا

اللَّهُ وَأَطِيعُوا الرَّسُولَ وَأُولِي الْأَمْرِ مِنْكُمْ فَإِن تَنَازَعْتُمْ فِي شَيْءٍ فَرُدُّوهُ إِلَى اللَّهِ وَالرَّسُولِ إِن كُنتُمْ تُؤْمِنُونَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ ذَلِكَ خَيْرٌ وَأَحْسَنُ تَأْوِيلًا﴾ [النساء:59]، وهذه الطاعة منبثقة عن طاعة الله، قال سبحانه: ﴿مَنْ يُطِيعِ الرَّسُولَ فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ وَمَنْ تَوَلَّىٰ فَمَا أَرْسَلْنَاكَ عَلَيْهِمْ حَفِيظًا﴾ [النساء:80]، وقال صلى الله عليه وسلم: "مَنْ أَطَاعَنِي فَقَدْ أَطَاعَ اللَّهَ، وَمَنْ عَصَانِي فَقَدْ عَصَى اللَّهَ" (البخاري، 2002، حديث، 7137، ج/9، ص61).

ثانياً- علو مكانة النبي صلى الله عليه وسلم ومنزلته في الدنيا والآخرة، وذلك من خلال توقيره وتعظيمه وبره صلوات الله وسلامه عليه، امتثالاً لقوله سبحانه وتعالى: ﴿لِتُؤْمِنُوا بِاللَّهِ وَرَسُولِهِ وَتُعَزِّرُوهُ وَتُوَقِّرُوهُ﴾ [الفتح:9]، وموالاته صلى الله عليه وسلم موالاة نصرته ومتابعة وفداء وتضحية وحب؛ ﴿فَالَّذِينَ آمَنُوا بِهِ وَعَزَّرُوهُ وَنَصَرُوهُ وَاتَّبَعُوا النُّورَ الَّذِي أُنزِلَ مَعَهُ أُولَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ﴾ [الأعراف:157]، ولقد حباه ربه عز وجل بنعم تترى؛ فهو صلى الله عليه وسلم صاحب الإسرء والمعراج، وأكثر الأنبياء تبعاً، غفر الله له ما تقدم من ذنبه وما تأخر، وهو سيد ولد آدم، وأول شافع ومشفع، وفي ذلك قوله الشريف: "إن الله اصطفى كنانة من ولد إسماعيل، واصطفى قريشاً من كنانة، واصطفى بني هاشم من قريش، واصطفاني من بني هاشم، فأنا سيد ولد آدم ولا فخر، وأول من تشق عنه الأرض، وأول شافع، وأول مشفع" (ابن حبان، 1993، حديث، 6475، ج/14، ص392). مع التزام الشرع في ذلك بعيداً عن التطرف والغلو، تأكيداً لقوله عليه السلام: "لا تطروني، كما أطرت النصارى ابن مريم، فإنما أنا عبده، فقولوا عبد الله، ورسوله" (البخاري، 2002، حديث، 3445، ج/4، ص167).

ومن مستلزمات توقيره وعلو مكانته صلى الله عليه وسلم؛ التأدب عند ذكره صلى الله عليه وسلم، فلا يذكر اسمه مجرداً، بل يوصف بالرسالة أو النبوة، ونحو ذلك من ألفاظ التوقير، مع الصلاة عليه عند ذكره، والإكثار من ذلك في

جمال خليل الخالدي: موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الامارات...

عليه وسلم: "لا تسبوا أصحابي، فلو أن أحدكم أنفق مثل أحد ذهباً، ما بلغ مد أحدهم ولا نصيفه" (البخاري، 2002، حديث 3673، ج/5، ص8).

ولقد امتدح الله عز وجل أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم، فما آذاهم أو زهد في حبهم - من أهل الملة - إلا جاهل أو منافق، قال تعالى في وصف المهاجرين رضي الله عنهم: ﴿لِلْفُقَرَاءِ الْمُهَاجِرِينَ الَّذِينَ أُخْرِجُوا مِنْ دِيَارِهِمْ وَأَمْوَالِهِمْ يَبْتَغُونَ فَضْلاً مِّنَ اللَّهِ وَرِضْوَانًا وَيَبْصُرُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ أُولَئِكَ هُمُ الصَّادِقُونَ﴾ [الحشر: 8]، وقال صلى الله عليه وسلم في الأنصار ولزوم حبهم: "الأنصار لا يحبهم إلا مؤمن، ولا يبغضهم إلا منافق، فمن أحبهم أحبه الله، ومن أبغضهم أبغضه الله" (البخاري، 2002، حديث 3783، ج/5، ص32).

كما أن حب آل بيت النبوة الأطهار، والإحسان إليهم والترضي عنهم والدعاء لهم واجب مؤكد، ومن ذلك ما أورده (ابن حنبل، 2001، حديث 571، ج/2، ص18) في مسنده أن النبي صلى الله عليه وسلم أخذ بيد الحسن والحسين، وقال: "من أحبني وأحب هذين، وأباهما وأمهما كان معي في درجتي يوم القيامة"، وأخرج الإمام مسلم في صحيحه أن حصين بن سبرة حدث عن زيد بن أرقم، قال: قام رسول الله صلى الله عليه وسلم يوماً فينا خطيباً، بما يدعى خمّاً بين مكة والمدينة فحمد الله وأثنى عليه، ووعظ وذكر، ثم قال: "أما بعد، ألا أيها الناس فإنما أنا بشر يوشك أن يأتي رسول ربي فأجيب، وأنا تارك فيكم ثقلين: أولهما كتاب الله فيه الهدى والنور فخذوا بكتاب الله، واستمسكوا به" فحث على كتاب الله ورغب فيه، ثم قال: "وأهل بيتي أذكركم الله في أهل بيتي، أذكركم الله في أهل بيتي، أذكركم الله في أهل بيتي" فقال له حصين: ومن أهل بيته؟ يا زيد أليس نساؤه من أهل بيته؟ قال: نساؤه من أهل بيته، ولكن أهل بيته من حرم الصدقة بعده، قال: ومن هم؟ قال: هم آل علي، وآل عقيل، وآل جعفر، وآل عباس. قال: كل هؤلاء حرم

طغى﴾ [النجم: 17]، وزكى الله خلقه فقال: ﴿وَإِنَّكَ لَعَلَىٰ خُلُقٍ عَظِيمٍ﴾ [القلم: 4] (المقدسي، 1992، ج/7، ص4).

ولذا؛ فإن التعريف بسيرته صلى الله عليه وسلم، يكون ابتداءً بنسبه الشريف، وفضل عشيرته ومكانتها بين القبائل العربية، ثم مولده الميمون، عبوراً بطفولته وشبابه، وما تلا ذلك من إرهاصات النبوة ودلائلها، وابتداء الوحي والبعثة النبوية الشريفة، ثم الدعوة المكية والمدنية، وما تحلّل ذلك وتبعه من حوادث وجهاد وتضحيات، حتى التحاقه صلى الله عليه وسلم بالرفيق الأعلى.

رابعاً - محبة آل البيت الأطهار والصحابة الكرام رضي الله عنهم.

تعدّ محبة آل بيت النبوة البررة، والصحابة الكرام رضي الله عنهم أجمعين، من مستلزمات محبة النبي صلى الله عليه وسلم، ويمكن تنمية ذلك لدى الطلبة اعتماداً على الأسس التالية (الخالدي، 2011):

- الربط بين حب الله تعالى وحب رسوله عليه الصلاة والسلام، وبين حب آل بيت النبوة الأطهار والصحابة الكرام رضي الله عنهم واحترامهم وتوقيرهم، وأن حب الفرع هو من مستلزمات حب الأصل، وقربة من أفضل الأعمال وأجلّها، قال تعالى في حقهم على لسان نبيه صلى الله عليه وسلم: ﴿قُلْ لَا أَسْأَلُكُمْ عَلَيْهِ أَجْرًا إِلَّا الْمَوَدَّةَ فِي الْقُرْبَىٰ﴾ [الشورى: 23]، وقال تعالى: ﴿التَّيُّ أَوْلَىٰ بِالْمُؤْمِنِينَ مِنْ أَنفُسِهِمْ وَأَزْوَاجُهُ أُمَّهَاتُهُمْ﴾ [الأحزاب: 6]، ثم امتدح الحق سبحانه المهاجرين والأنصار ومن تبعهم بإحسان، تكريماً لرسول الله عليه السلام، فقال تعالى: ﴿وَالسَّابِقُونَ السَّابِقُونَ أُولَئِكَ الْمُقَدَّمُونَ إِلَىٰ رَبِّهِمْ فِي سَبْعَةِ آفَافٍ فِي السَّمَاوَاتِ وَالَّذِينَ تَبِعُوا مِنْ بَنِي إِسْرَائِيلَ وَالَّذِينَ اتَّبَعُوهُمْ بِإِحْسَانٍ رَّضِيَ اللَّهُ عَنْهُمْ وَرَضُوا عَنْهُ وَأَعَدَّ لَهُمْ جَنَّاتٍ تَجْرِي تَحْتِهَا الْأَنْهَارُ خَالِدِينَ فِيهَا أَبَدًا ذَلِكَ الْفَوْزُ الْعَظِيمُ﴾ [التوبة: 100].

- تدريب الطلبة على تعظيم آل بيت النبوة والصحابة رضي الله عنهم، واعتقاد أفضليتهم وفضلهم على غيرهم، فلا يصح أن يُسُوا بسوء بقول أو فعل أو سوء ظن، لقوله صلى الله

الصدقة؟ قال: نعم. (ابن الحجاج، 2010، حديث 2408، ج/4، ص1873).

خامساً- نماذج من عموم رحمته وعطفه وشفقته:

لقد ضرب صلى الله عليه وسلم المثل الأعلى والأسوة الحسنة في الرحمة واللطف والتعاطف، ودعا إلى تمثل سلوك الرحمة وقيم التعاطف والتواد على مستوى الأفراد والأمة، قال صلى الله عليه وسلم: "من لم يهتم للمسلمين عامة فليس منهم" (الحاكم، 1990، حديث 7889، ج/4، ص352)، وقال عليه الصلاة والسلام: "مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم؛ كمثل الجسد إذا اشتكى منه عضو تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى" (البخاري، 2004، حديث 6011، ج/8، ص10)، مؤكداً بأنه خير من يلتزم ذلك، بقوله الشريف: "خيركم خيركم لأهله، وأنا من خيركم لأهلي" (ابن جبران، 1993، حديث 4186، ج/9، ص491).

وقد كان للحيوانات، كذلك، نصيب في تعاطف رسول الله صلى الله عليه وسلم معها ورحمته بها، ومن ذلك ما رواه ابن مسعود رضي الله تعالى عنه، قال: "كنا مع رسول الله صلى الله عليه وسلم في سفر، ومررنا بشجرة فيها فرخا حمرة، فأخذناهما. قال: فجاءت الحمرة إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم وهي تصيح، فقال النبي صلى الله عليه وسلم: من فجع هذه بفرخيها؟ قال: فقلنا: نحن. قال: فردهما" (الحاكم، 1990، حديث 7599، ج/4، ص267).

وهذه العاطفة الإنسانية شملت كل ما أحاط به صلى الله عليه وسلم، وفي هذا يقول عقاد (د.ت، 82): "إذا كان الرجل محباً للناس، أهلاً لحبهم إياه، فلقد تمت له الصداقة من طرفيها.. وإنما تتم له أداة الصداقة بمعيار ما رزق من سعة العاطفة الإنسانية، ومن سلامة الذوق، ومتانة الخلق، وطبيعة الوفاء. فأداة الصداقة بالعاطفة الحية، والذوق السليم، والخلق المتين، وقد كان محمد في هذه الخصال جميعاً مثلاً عالياً بين صفوة خلق الله".

ويتجلى هذا العطف في أبهى صورته، وأحسن حالاته، يوم القيامة، فعن أبي هريرة رضي الله تعالى عنه قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "لكل نبي دعوة مستجابة يدعو بها،

وكان صلوات الله وسلامه عليه يمتلك أعلى درجات الرحمة والعطف وحسن التواصل الاجتماعي، الأمر الذي يعد أصلاً متيناً في العلاقات البشرية، ومكوناً راسخاً من مكونات الجاذبية الاجتماعية، إذ ينجذب الأشخاص فطرياً إلى الذين يتفهمون مشاعرهم ويتحسسون حاجاتهم واهتماماتهم (بني يونس، 2007، 322)، وهذا محور مفهوم قول النبي صلى الله عليه وسلم: "إنكم لا تسعون الناس بأموالكم، ولكن ليسعهم منكم بسط الوجه، وحسن الخلق" (الحاكم، 1990، حديث 428، ج/1، ص212).

ولقد زخرت السيرة النبوية الشريفة بنماذج عملية توضح عموم رحمته وعطفه صلوات الله وسلامه عليه، وترسخه في نفوس المسلمين، ومن ذلك؛ حديث أنس بن مالك رضي الله تعالى عنه، حيث قال: "كان النبي صلى الله عليه وسلم أحسن الناس خُلُقاً، وكان لي أخ يُقال له أبو عمير -وهو فطيم- وكان إذا جاء قال: يا أبا عمير ما فعل النغير؟

جمال خليل الخالدي: موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الامارات... وأريد أن أختبئ دعوتي شفاعة لأمتي في الآخرة" (البخاري، 2002، حديث 6304، ج/8، ص67).

سادساً- نماذج من محبة الصحابة للنبي صلى الله عليه وسلم وتضحيتهم من أجله.

لقد أدرك الصحابة الكرام رضي الله عنهم مفهوم محبة النبي صلى الله عليه وسلم، فقاموا بمقتضاها اعتقاداً وقولاً وعملاً، فأحبوا النبي صلى الله عليه وسلم فوق محبة النفس والمال والأهل والولد والخلق أجمعين، امتثالاً لأمر الله تعالى وأمر رسوله صلى الله عليه وسلم، فجعلوه أولى بهم من أنفسهم امتثالاً لقوله تعالى: ﴿النَّبِيُّ أَوْلَىٰ بِالْمُؤْمِنِينَ مِنْ أَنفُسِهِمْ وَأَزْوَاجُهُ أُمَّهَاتُهُمْ﴾ [الأحزاب: 6]، وأيقنوا بوجوب حمايته ونصرته لقوله تعالى: ﴿مَا كَانَ لِأَهْلِ الْمَدِينَةِ وَمَنْ حَوْلَهُمْ مِنَ الْأَعْرَابِ أَنْ يَتَخَلَّفُوا عَن رَّسُولِ اللَّهِ وَلَا يَرْغَبُوا بِأَنفُسِهِمْ عَن نَّفْسِهِ﴾ [التوبة: 120]، وتجنبوا مخالفة أوامره لقوله تعالى: ﴿فَلْيَحْذَرِ الَّذِينَ يُخَالِفُونَ عَن أَمْرِهٖ أَنْ تُصِيبَهُمْ فِتْنَةٌ أَوْ يُصِيبَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ﴾ [النور: 63].

وقد سُئل الإمام علي بن أبي طالب رضي الله تعالى عنه، كيف كان حبكم لرسول الله صلى الله عليه وسلم؟ فقال: "كان والله أحب أليتنا من أموالنا وأولادنا وآبائنا وأمهاتنا، ومن الماء البارد على الظمأ" (السبتي، 1997، ج/2، ص52).

وعن عمرو بن العاص رضي الله عنه قال: "وما كان أحد أحب إلي من رسول الله صلى الله عليه وسلم، ولا أجلّ في عيني منه، وما كنت أطيق أن أملاً عيني منه إجلالاً له، ولو سئلت أن أصفه ما أطقمت؛ لأني لم أكن أملاً عيني منه" (ابن الحجاج، 2010، حديث 192، ج/1، ص112).

وهذا زيد بن الدثنة رضي الله عنه يتمثل تلك المحبة والتضحية عملياً، إذ لما أخرجته مشركو مكة إلى التنعيم ليقتلوه، واجتمع رهط من قريش، فيهم أبو سفيان بن حرب - وكان

على الشرك حينذاك - قال له أبو سفيان حين قدم ليقتل: "أنشدك الله يا زيد، أتحب أن محمداً عندنا الآن في مكانك نضرب عنقه، وأنت في أهللك؟ قال: والله ما أحب أن محمداً

والشواهد في هذا المجال كثيرة، منها؛ ما رواه أنس بن مالك رضي الله عنه، أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "صوت أبي طلحة في الجيش خير من فئة"، قال: وكان يجثو بين يديه في الحرب، ثم ينثر كنانته، ويقول: وجهي لوجهك الوفاء ونفسي لنفسك الفداء (ابن حنبل، 2001، حديث 13745، ج/21، ص284)، وما أخرجه (البخاري، 2002، حديث 4062، ج/5، ص97) في صحيحه من حديث قيس بن أبي حازم قال: "رأيت يد طلحة شلاء؛ وفي بها النبي صلى الله عليه وسلم يوم أحد"، ومن ذلك أيضاً؛ ما رواه (ابن هشام، 1955، ج/2، ص99) في سيرته عن سعد بن أبي وقاص رضي الله عنه، قال: "مرّ رسول الله صلى الله عليه وسلم بامرأة من بني ديار، وقد أصيب زوجها وأخوها وأبوها مع رسول الله صلى الله عليه وسلم بأحد، فلما نعوا لها، قالت: فما فعل رسول الله صلى الله عليه وسلم؟ قالوا: خيراً يا أم فلان، هو بحمد الله كما تحبين، قالت: أرونيه حتى أنظر إليه؟ قال: فأشير لها إليه، حتى إذا رآته قالت: كل مصيبة بعدك جليل! تريد صغيرة".

سابعاً- ثمرات محبة النبي صلى الله عليه وسلم والتأسي به.

إن التزام محبة رسول الله صلى الله عليه وآله وسلم وحسن التأسي به، يورث تعلق القلب بالله تعالى، واستعداد فعل المأمورات والتلذذ بها، والفرح بترك المنهيات وفواتها، وكل ذلك وفوقه، لأن الحب سبيل الاتباع والطاعة، وباب الفوز والنجاة، ويمكن إجمال ثمرات محبة النبي صلى الله عليه وسلم، من خلال النقاط الآتية:

- تحقيق الإيمان بالله تعالى ونيل محبته ورضوانه ومغفرته سبحانه وتعالى؛ ولقد ذكر (ابن كثير، 1999، ج/2، ص32) في تفسيره: "قال الحسن البصري وغيره من السلف: زعم قوم

- الدخول في شفاعة النبي صلى الله عليه وسلم يوم القيامة، فعن جابر بن عبد الله رضي الله عنه: أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "من قال حين يسمع النداء: اللهم رب هذه الدعوة التامة، والصلاة القائمة، آت محمداً الوسيلة والفضيلة، وابعثه مقاماً محموداً الذي وعدته، حلت له شفاعتي يوم القيامة" (البخاري، 2002، حديث 614، ج/1، ص126).

الدراسات ذات الصلة:

وهذا عرض لأقرب الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، مرتبة زمنياً من الأحدث إلى الأقدم.

قام الهاجري (2018) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة تضمين قيم المحبة في كتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت، وباستخدام استبانة تكونت من (43) فقرة، وزع على عينة تكونت من (70) معلماً ومعلمة في محافظة الأحمدية، أظهرت النتائج أن درجة تضمين قيم المحبة في الكتب المستهدفة جاءت مرتفعة، وحصل مجال قيم المحبة المتعلقة بالدين على المرتبة الأولى، تلاه مجال قيم المحبة المتعلقة بالدين، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى البراوي (2015) دراسة هدفت بيان أهمية المحبة في الإسلام، وجوانب المحبة في حياة الرسول صلى الله عليه وسلم، وأثرها في واقع الصحابة رضي الله عنهم ومن بعدهم، ومن خلال استخدام المنهج الاستقرائي في جمع النصوص، والمنهج الاستدلالي في فهم دلالات النصوص ومعانيها، أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية محبة الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم، وأوصت الدراسة بتضمين موضوعات المحبة وأسسها في المناهج والمقررات الدراسية.

وهدف دراسة المقوسي (2014) معرفة مدى تضمن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن لقيم المحبة، وباستخدام تحليل المحتوى أظهرت نتائج الدراسة حصول مجال

أنهم يحبون الله فابتلاهم الله بهذه الآية: ﴿قُلْ إِنْ كُنْتُمْ تُحِبُّونَ اللَّهَ فَاتَّبِعُونِي يُحْبِبْكُمُ اللَّهُ وَيَغْفِرْ لَكُمْ ذُنُوبَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [آل عمران: 31]. بل إن في الإكثار من ذكره صلى الله عليه وسلم، والصلاة عليه، قرينة لله تعالى، وكفاية لأمر الدين والدنيا، فعن أبي بن كعب قال: "قال رجل: يا رسول الله أرأيت إن جعلت صلاتي كلها عليك؟ قال: إذن يكفيك الله تبارك وتعالى ما أهمك من دنياك وآخرتك" (ابن حنبل، 2001، حديث 21242، ج/35، ص166).

- تذوق طعم الإيمان وحلاوته، فعن أنس بن مالك رضي الله عنه، عن النبي صلى الله عليه وسلم قال: "ثلاث من كن فيه وجد حلاوة الإيمان: أن يكون الله ورسوله أحب إليه مما سواهما، وأن يحب المرء لا يحبه إلا لله، وأن يكره أن يعود في الكفر كما يكره أن يقذف في النار" (البخاري، 2002، حديث 16، ج/1، ص12).

- الرحمة والنجاة والنور ونضارة الوجه، قال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَآمِنُوا بِرَسُولِهِ يُؤْتِكُمْ كِفْلَيْنِ مِنْ رَحْمَتِهِ وَيَجْعَلْ لَكُمْ نُورًا تَمْشُونَ بِهِ وَيَغْفِرْ لَكُمْ وَاللَّهُ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾ [الحديد: 28]، وعن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال: "قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: نضّر الله امرأً سمع منا حديثاً فبلغه كما سمعه، فرب مبلغ أوعى من سامع" (ابن حبان، 1993، حديث 66، ج/1، ص268).

- مرافقة الأنبياء والمرسلين والصديقين والشهداء والصالحين يوم القيامة، قال تعالى: ﴿وَمَنْ يُطِعِ اللَّهَ وَالرَّسُولَ فَأُولَئِكَ مَعَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِمْ مِنَ النَّبِيِّينَ وَالصِّدِّيقِينَ وَالشُّهَدَاءِ وَالصَّالِحِينَ وَحَسُنَ أُولَئِكَ رَفِيقًا﴾ [النساء: 69]، وعن أنس رضي الله عنه: "أن رجلاً من أهل البادية أتى النبي صلى الله عليه وسلم فقال: يا رسول الله، متى الساعة قائمة؟ قال: ويلك، وما أعددت لها؟ قال: ما أعددت لها؛ إلا أني أحب الله ورسوله، قال: إنك مع من أحببت. فقلنا: ونحن كذلك؟ قال: نعم، ففرحنا يوماً ففرحاً شديداً" (البخاري، 2002، حديث 6167، ج/8، ص39).

جمال خليل الخالدي: موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات... وأشارت النتائج إلى أهمية تنمية محبة النبي صلى الله عليه وسلم وطاعته وتعظيمه في نفوس الأولاد، وبخاصة في المراحل الدراسية، من خلال المناهج والمقررات المختلفة، ولا سيما الدينية منها.

وهدفت دراسة الزايد (2006) إلى التعرف على مدى اهتمام محتوى كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين بموضوعات تنمية حب النبي صلى الله عليه وسلم، ومن خلال قائمة اشتملت على مجالات أربعة، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي للكتب المستهدفة أشارت النتائج إلى وجود (449) فقرة مرتبطة من أصل (1625) فقرة اشتملت عليها الكتب الثلاثة، وجاء كتاب الثالث الإعدادي في المرتبة الأولى من حيث الفقرات المرتبطة، تلاه كتابا الأول الإعدادي والثاني الإعدادي في المرتبة الثانية، وحصل موضوع الصلاة على النبي صلى الله عليه وسلم وكثرة ذكره على أعلى نسبة تكرار بين المجالات الأربعة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بعد مطالعة الباحث للأدب النظري والعديد من الدراسات ذات الصلة كدراسة: (الهاجري، 2018، والمقوسي، 2014، والمقوسي وفتيحة، 2013، والبقمي، 2010، ومحمد، 2009، والزايد، 2006)، تبين أن هناك نقصاً واضحاً في الدراسات التي تناولت موضوع محبة النبي صلى الله عليه وسلم في الكتب المدرسية، وبالرغم من إفادة الدراسة الحالية من الدراسات ذات الصلة، إلا أن دراسة واحدة منها لم تهدف إلى الوقوف على مدى تضمين كتب التربية الإسلامية لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم، سواء في المملكة العربية السعودية أو في دولة الإمارات العربية المتحدة.

ومن هنا جاءت الدراسة الحالية استجابة لتوصيات بعض الدراسات ذات الصلة، مثل دراسة: (الهاجري، 2018؛ والمقوسي، 2014؛ والزايد، 2006)، ولتقتضيات البحث التربوي في هذا المجال، بهدف تقصي مدى تضمين كتب التربية الإسلامية في كل من المملكة العربية السعودية ودولة

قيم المحبة المتعلقة بالعقيدة والعبادات على المرتبة الأولى، ثم مجال قيم المحبة المتعلقة بالدولة والنظام، وجاء في المرتبة الثالثة مجال قيم المحبة المتعلقة بالأسرة والمدرسة، وكانت أعلى التكرارات لقيم محبة العدل والمساواة، ثم محبة القرآن الكريم، ثم محبة العلماء.

كما أجرى المقوسي وفتيحة (2013) دراسة هدفت للكشف عن مدى تضمين كتب التربية الإسلامية لقيم المحبة في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وباستخدام تحليل المحتوى لكتب الصف الثامن والتاسع والعاشر، أشارت النتائج إلى أن قيم المحبة المتعلقة بالعقيدة والأخلاق حصلت على المرتبة الأولى، تلاها القيم المتعلقة بالأسرة والمدرسة، ولم تحصل القيم المتعلقة بمحبة النظام، ومحبة المعلم والمعلمة، ومحبة الفرح، ومحبة الحرية، على أي تكرار في الكتب المستهدفة.

وهدفت دراسة البقمي (2010) تقصي دور الأنشطة غير الصفية في تنمية حب النبي صلى الله عليه وسلم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، وتم استخدام استبانة شملت (112) معلمة للمرحلة الابتدائية في محافظة تربة في السعودية، وأشارت النتائج إلى أن دور الأنشطة غير الصفية بمجالاتها النظرية والعملية والإعلامية والمكتبية جاء بدرجة متوسطة في تنمية حب النبي صلى الله عليه وسلم.

وقام فتيحة (2009) بدراسة هدفت معرفة مدى تضمين كتب التربية الإسلامية لقيم المحبة في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، وأشارت نتائج الدراسة الخاصة بتحليل المحتوى لكتب الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع، والعاشر) إلى انخفاض تضمين هذه الكتب المستهدفة لقيم المحبة، كما أشارت النتائج إلى عشوائية توزيع قيم المحبة في الكتب المستهدفة بعيداً عن التسلسل والتكامل.

أما دراسة محمد (2009) فهدفت إلى تقصي مبادئ وطرق تربية الأولاد على محبة النبي صلى الله عليه وسلم وتعظيمه، إذ تم استخدام المنهج التاريخي الاستنباطي في ضوء الأدلة القرآنية والأحاديث النبوية الناطمة لهدف الدراسة،

الإمارات العربية المتحدة لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم. و

يمكن تحديد مشكلة الدراسة في المقارنة بين تضمن كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم. ويتفرع من ذلك الأسئلة التالية:

1. ما الموضوعات التي يجب تضمينها بكتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية المتعلقة بمحبة النبي صلى الله عليه وسلم؟

2. ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية في السعودية لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم؟ والمتمثلة في المجالات الآتية: (التأصيل الشرعي لمحبة النبي صلى الله عليه وسلم، وعلو مكانة النبي عليه السلام، والتعريف بسيرة النبي عليه السلام، ومحبة آل البيت والصحابة الكرام، ونماذج من عموم رحمته وعطفه عليه السلام، ونماذج من محبة الصحابة للنبي صلى الله عليه وسلم، وثمرات محبة النبي عليه السلام).

3. هل تختلف موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في السعودية باختلاف الصف الدراسي؟

4. ما الموضوعات التي يجب تضمينها بكتب التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة المتعلقة بمحبة النبي صلى الله عليه وسلم؟

5. ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية في الإمارات العربية المتحدة لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم؟ والمتمثلة في المجالات الآتية: (التأصيل الشرعي لمحبة النبي صلى الله عليه وسلم، وعلو مكانة النبي عليه السلام، والتعريف بسيرة النبي عليه السلام، ومحبة آل البيت والصحابة الكرام، ونماذج من عموم رحمته وعطفه عليه السلام، ونماذج من محبة الصحابة للنبي صلى الله عليه وسلم، وثمرات محبة النبي عليه السلام).

6. هل تختلف موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في الإمارات العربية المتحدة باختلاف الصف الدراسي؟

7. هل تختلف موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية باختلاف الدولة: السعودية والإمارات؟

أهداف الدراسة:

في ضوء مشكلة الدراسة، فإن الباحث يتطلع إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. بيان مدى تضمين كتب التربية الإسلامية في كل من المملكة العربية السعودية والإمارات العربية المتحدة لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم.

2. عقد مقارنة بين موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم في كتب التربية الإسلامية في كل من السعودية والإمارات، للوقوف على مدى تضمين تلك الكتب لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم.

أهمية الدراسة:

أولاً: في الجانب النظري:

- إثراء الأدب النظري التربوي الإسلامي، بدراسة فريدة من نوعها، وذلك لعدم وجود دراسات سابقة - حسب اطلاع الباحث - تناولت موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم في كتب التربية الإسلامية في كل من المملكة العربية السعودية أو دولة الإمارات العربية المتحدة، ومن ثم ستضيف هذه الدراسة بعداً معرفياً نظرياً وتحليلياً جديداً في هذا المجال.

ثانياً: في الجانب التطبيقي:

- توجيه أنظار القائمين على إعداد وتطوير كتب التربية الإسلامية، إلى أهمية أن تولى محبة النبي صلى الله عليه وسلم في كتب التربية الإسلامية عناية فائقة، بغية تحقيق أقصى درجات الفاعلية المعرفية والسلوكية والوجدانية.

جمال خليل الخالدي: موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات...
- إفادة مشرفي التربية الإسلامية ومعلميها، من خلال وضع تصور تفصيلي لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم في كتب التربية الإسلامية، الأمر الذي قد يسهم في تزويد الطلبة بمعارف وخبرات واتجاهات تنمي محبة النبي صلى الله عليه وسلم وآل بيته وصحابته الكرام لدى الطلبة.
حدود الدراسة:

انحصرت حدود الدراسة بالآتي:

- الحد الموضوعي الأكاديمي، ويتمثل في كتب التربية الإسلامية، وهي على النحو الآتي:

أ- كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في السعودية، وشملت عملية التحليل الكتب الآتية: كتابي التوحيد، والفقه والسلوك للصف الثاني الابتدائي بجزأيه؛ الفصل الدراسي الأول والثاني، وكتب: التوحيد، والفقه والسلوك، والحديث والسيرة، للصف الرابع والصف السادس، للفصلين الأول والثاني. وهي الكتب المعتمدة من قبل وزارة التربية والتعليم السعودية للسنة الدراسية (2018/2017)م، وبلغت عدد الدروس في الكتب المستهدفة (197) درساً، بمجموع صفحات (897) صفحة.
ب- كتب التربية الإسلامية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وشملت عملية التحليل كتب التربية الإسلامية للصف الثاني والرابع والسادس، للفصلين؛ الأول والثاني، وهي الكتب المعتمدة للتدريس بدءاً من العام الدراسي (2016/2017)م وحتى تاريخ إجراء هذه الدراسة. وبلغت عدد الدروس في الكتب المستهدفة (102) درساً، بمجموع صفحات (903) صفحة.

- الحد الزمني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2018/2017)م.

مصطلحات الدراسة:

- تحليل المحتوى: عملية دراسة وتشخيص مستمرة، تستهدف تعرف نواحي القوة والضعف في المنهاج، بقصد تحسينه وتطويره في ضوء أهداف تربوية مقبولة متعارف عليها مسبقاً (Erbaç;et

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

- **منهجية الدراسة:** استخدم الباحث في هذه الدراسة أسلوب تحليل المحتوى التحليلي المقارن للكتب المستهدفة، بحيث تم اعتماد الفقرة، بوصفها وحدة للتحليل (Content analysis)، وذلك لكونها الأكثر مناسبة في هذا المجال (Erbaç;et al,2012)، ويعد أسلوب تحليل المحتوى أحد أساليب البحث العلمي المنظم، إذ يتناول الشكل والمضمون، ويتعلق بظاهر النص، ويصف المادة موضوع التحليل وصفاً كميّاً (طعيمة،2004)، ولذا تم اعتماد التكرار وحدة للعد والتسجيل لحساب تكرار موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم الواردة في كل كتاب من العينة المستهدفة.

تمّ عرض هذه المجالات الثمانية على (9) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، ممن يعملون في مجال التدريس الجامعي، والإشراف التربوي، والتعليم المدرسي، وبعد حصول الباحث على استجابات المحكمين، تم إجراء التعديلات المقترحة، بحيث تم اعتماد المجالات التي حصلت على نسبة اتفاق (85%) فما فوق، وبهذا أصبحت القائمة في صورتها النهائية تحوي على مجالات سبعة، وهي: (التأصيل الشرعي لمحبة النبي صلى الله عليه وسلم، وعلو مكانة النبي عليه السلام، والتعريف بسيرة النبي عليه السلام، ومحبة آل البيت والصحابة الكرام، ونماذج من عموم رحمته وعطفه عليه السلام، ونماذج من محبة الصحابة للنبي صلى الله عليه وسلم، وثمرات محبة النبي عليه السلام).

ب- الاتساق الداخلي:

وللتأكد من الاتساق الداخلي لأداة الدراسة استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient)، لقياس الارتباط بين مجالات الدراسة، وقد جاءت مجالات الأداة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0.66-0.96)، وهذا يدل على أن مجالات الأداة صادقة وتقيس الجوانب التي أعدت من أجل قياسها.

- الخطوة الثالثة: تحديد طريقة التحليل من خلال:

1. قراءة الدروس الواردة في الكتب - عينة الدراسة - قراءة واعية بهدف التعرف على موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم، كما وردت في الأدب النظري للدراسة الحالية.
2. تحديد وحدة التحليل: اعتمد الباحث الفكرة المتضمنة في الفقرة وحدة للتحليل، والعد والتسجيل.

وقد اعتمد في عملية التحليل العنوان الرئيس والعنوان الفرعي ومحتوى الفقرة؛ الصريح والضمني، وأنشطة الكتاب، كقنات لشكل المحتوى الذي يمكن أن ترد فيه موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم، وتم استبعاد المفردات والتراكيب، وأسئلة التقويم، من عملية التحليل.

- مجتمع الدراسة وعينتها: تكوّن مجتمع الدراسة من كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية المتمثلة في كتب الصفوف (الأول إلى السادس) في كل من السعودية والإمارات، المقررة للعام الدراسي (2017/2018م)، وتكونت عينة الدراسة من كتب التربية الإسلامية للصفوف: (الثاني والرابع والسادس) الابتدائي، وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية في محاولة من الباحث أن تعطي العينة المستهدفة تصوراً واضحاً عن مجتمع الدراسة، خاصة أن العينة المستهدفة تشكل ما نسبته (50%) مجتمع الدراسة، أي ثلاثة صفوف من أصل الصفوف الستة التي تشكل المرحلة الابتدائية في كل من السعودية والإمارات.

- أداة الدراسة:

وقد تم بناء أداة الدراسة وفق الخطوات الآتية:

- الخطوة الأولى: تحديد المجالات (فئات التحليل) التي تشكل موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم، وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري ذات الصلة، حيث تم إعداد قائمة التحليل لتستعمل كقائمة أساسية في تحليل كتب التربية الإسلامية المستهدفة، وتكونت الأداة بصورتها النهائية من مجالات سبعة رئيسية.

- الخطوة الثانية: استخراج صدق الأداة:

قام الباحث بالتأكد من دلالات الصدق الآتية لأداة الدراسة:

أ- الصدق الظاهري:

للتأكد من صدق قائمة التحليل قام الباحث - بعد الاطلاع على الدراسات ذات الصلة، والأدب النظري المرتبط بموضوع الدراسة -، ببناء قائمة التحليل التي تكونت بصورتها الأولية من ثمانية مجالات، وهي: (مفهوم حب النبي صلى الله عليه وسلم، والتأصيل الشرعي لمحبة النبي صلى الله عليه وسلم، وعلو مكانة النبي عليه السلام، والتعريف بسيرة النبي عليه السلام، ومحبة آل البيت والصحابة الكرام، ونماذج من عموم رحمته وعطفه عليه السلام، ونماذج من محبة الصحابة للنبي صلى الله عليه وسلم، وثمرات محبة النبي عليه السلام)، بحيث

جمال خليل الخالدي: موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الامارات...
 3. القيام بتجزئة الكتب إلى عبارات مفيدة، كاملة المعنى بحسب طبيعة النص.
 4. حصر الفقرات والعبارات والعناوين والأنشطة التي تناولت موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم، واستبعاد تلك التي لم تتناول فكرتها موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم.
 5. رصد القيمة، وذلك بإعطاء تكرار واحد لكل عبارة أو فقرة دالة على أحد مجالات محبة النبي عليه السلام.
 6. تفرغ نتائج التحليل في جداول تكرارية مشتملة على نوع المجال بحسب الموضوع وتكرارها، ونسبتها المئوية وترتيبها في كل كتاب.

ثبات الأداة:

حدّد الباحث المقصود بثبات التحليل، والذي يعني: إعطاء نفس النتائج إذا ما تم التحليل أكثر من مرة بواسطة الباحث نفسه في أوقات مختلفة، أو بواسطة محلل أو أكثر في وقت واحد، عند اتباع قواعد التحليل ذاتها (طعيمة، 2004؛ Keppel, 1991)، واعتمد الباحث الفقرة وحدة للتحليل.
 وللكشف عن ثبات تحليل الأداة قام الباحث بالخطوات الآتية:

- الخطوة الأولى: قام الباحث بتحليل عينة عشوائية من مجتمع الدراسة مرتين، وتكونت العينة من (15) درساً للكتب السعودية، و(12) درساً من كتب التربية الإسلامية الإماراتية، وبعد مرور ثلاثة أسابيع قام الباحث بإعادة تحليل العينة نفسها، وتم حساب معامل الثبات بين التحليلين باستعمال المعادلة الآتية (Ott; Longnecker, 2008):

عدد مرات الاتفاق بين التحليل الأول والثاني

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

وبلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين (87%).

-الخطوة الثانية: تم اختيار عينة عشوائية من الكتب المستهدفة، وتقديم الأداة (ممثلة بالمجالات السبعة في المحبة

وفي ضوء دلالات الصدق والثبات يمكن القول إنّ أداة التحليل تتمتع بخصائص سيكومترية جيدة، مما يدعم الثقة باستخدام الأداة لتحليل موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم في كتب التربية الإسلامية المستهدفة، وبعد ذلك قام الباحث بتحليل محتوى الكتب حسب أداة التحليل وإدخال بيانات الدراسة إلى الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية عليها، وفق برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، إذ تم استخراج التكرارات ووضعها في جداول خاصة لاستخراج النتائج ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

لتسهيل قراءة وعرض النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، جرى عرضها وتصنيفها حسب ترتيب أسئلة الدراسة بدءاً من السؤال الأول وانتهاءً بالسؤال السابع، وفيما يأتي عرض لتلك النتائج.

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول الذي ينص على: "ما الموضوعات التي يجب تضمينها بكتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية المتعلقة بمحبة النبي صلى الله عليه وسلم؟"

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الأدب النظري للدراسة الحالية، وذلك بإعداد قائمة مقترحة لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المنوط توافرها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية، وشملت القائمة بصورتها النهائية مجالات سبعة، وهي: (التأصيل الشرعي لمحبة النبي صلى الله عليه وسلم، وعلو مكانة النبي عليه السلام، والتعريف بسيرة

النبي عليه السلام، ومحبة آل البيت والصحابة الكرام رضي الله عنهم، ونماذج من عموم رحمته وعطفه عليه السلام، ونماذج من محبة الصحابة للنبي صلى الله عليه وسلم، وثمرات محبة النبي عليه السلام).

للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: "ما

مدى تضمين كتب التربية الإسلامية في السعودية لموضوعات

محبة النبي صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم؟"

الجدول 1

موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في السعودية بحسب الصف الدراسي مرتبة تنازلياً:

النسبة المئوية	المجموع	الصف						الموضوع
		السادس		الرابع		الثاني		
		ف2	ف1	ف2	ف1	ف2	ف1	
0.0376	104	66	6	14	17	1	-	محبة آل البيت والصحابة الكرام
0.0260	72	9	13	13	32	5	-	التعريف بسيرة النبي عليه السلام
0.0206	57	6	35	14	1	1	-	نماذج من عموم رحمته وعطفه
0.0145	40	23	4	2	3	7	1	التأصيل الشرعي للمحبة
0.0090	25	14	2	2	5	2	-	علو مكانة النبي عليه السلام
0.0061	17	5	4	2	3	3	-	نماذج من محبة الصحابة
0.0054	15	9	2	2	1	1	-	ثمرات محبة النبي عليه السلام
0.1192	330	132	66	49	62	20	1	المجموع
	0.1192	0.0477	0.0238	0.0177	0.0224	0.0072	0.0004	النسبة الكلية للفصل
	0.1192		0.0715		0.0401		0.0076	النسبة الكلية للكتاب

المرتبة الأولى، بنسبة مئوية بلغت (0.0715)، تلاها كتب الصف الرابع في المرتبة الثانية، بنسبة مئوية (0.0401)، ثم كتب الصف الثاني في المرتبة الثالثة، بنسبة مئوية (0.0076). واستناداً إلى معايير الدراسات ذات الصلة في مدى تضمين قيم المحبة في كتب التربية الإسلامية، كدراسة (الهاجري، 2018؛ والزاید، 2006)، فإن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى انخفاض نسبة تضمين كتب التربية الإسلامية المستهدفة في المملكة العربية السعودية لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم، وبذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (فتيحة، 2009)، في حين تختلف مع دراسة (الزاید، 2006) التي أشارت نتائجها إلى أن نسبة تضمين المحبة النبوية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية في البحرين بلغت

يشير الجدول (1) إلى أن موضوع محبة آل البيت الأطهار والصحابة الكرام رضي الله عنهم جاء في المرتبة الأولى، وذلك بمجموع تكرارات بلغ (104) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (0.0376)، تلاه في المرتبة الثانية التعريف بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم وصفاته الخلقية والخلقية بمجموع تكرارات (72). مشاهدة، وبنسبة مئوية بلغت (0.0260)، أما موضوع ثمرات محبة النبي صلى الله عليه وسلم والتأسي به فقد جاء في المرتبة السابعة بمجموع (15) تكراراً، وبنسبة مئوية (0.0054). وأما المجموع الكلي للفقرات المرتبطة فبلغ (330) تكراراً من مجموع (2767) فقرة للكتب المستهدفة، وذلك بنسبة مئوية (0.1192)، وجاءت كتب الصف السادس الابتدائي في

جمال خليل الخالدي: موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الامارات... (27.6%). وربما يعود سبب هذا الاختلاف إلى طبيعة العينة المستهدفة، أو الأداة وطريقة التحليل، أو الفارق الزمني بين دراسة الزايد (2006) والدراسة الحالية. كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الماجري، 2018) التي أشارت إلى درجة تضمين مرتفعة لقيم المحبة في كتب التربية الإسلامية في الكويت، وقد يعود سبب الاختلاف إلى كون دراسة (الماجري، 2018) كانت استطلاعية، باستخدام استبانة تم توزيعها على عينة من معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها، بالإضافة إلى أنها تناولت قيم المحبة بشكل عام، ولم تتطرق لمجالات المحبة النبوية، فضلاً عن اختلاف عينة الكتب المستهدفة بين الدراستين.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث الذي ينص على: "هل تختلف موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في السعودية باختلاف الصف الدراسي؟" تم استخدام اختبار كاي تربيع (Chi-Square test) للمقارنة بين النسب المتعلقة بكل موضوع من موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في السعودية تبعاً للصف الدراسي، على النحو الموضح في الجدول (2):

كما تشير نتائج الجدول (1) إلى تفاوت الوزن النسبي بين موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم بشكل ملحوظ، وذلك بسعة الفجوة في تكرار المشاهدات، إذ حصل موضوع محبة آل البيت الأطهار والصحابة الكرام رضي الله عنهم على

الجدول 2

اختبار كاي تربيع (*Chi-Square test*) للمقارنة بين النسب المتعلقة بموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في السعودية بحسب الصف الدراسي:

الموضوع	الصف الثاني		الصف الرابع		الصف السادس		المجموع	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%				
التأصيل الشرعي للمحبة	8	20	5	12.5	27	67.5	40	21.350	2	0.000
علو مكانة النبي عليه السلام	2	8	7	28	16	64	25	12.080	2	0.002
التعريف بسيرة النبي عليه السلام	5	7	45	62.5	22	30.5	72	33.583	2	0.000
محبة آل البيت والصحابة الكرام	1	1	31	30	72	69	104	73.288	2	0.000
نماذج من عموم رحمته وعطفه	1	2	15	26	41	72	57	43.368	2	0.000
نماذج من محبة الصحابة	3	18	5	29	9	53	17	3.294	2	0.193
ثمرات محبة النبي	1	7	3	20	11	73	15	11.200	2	0.004

الموضوع	الصف الثاني		الصف الرابع		الصف السادس		الجموع	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%				
عليه السلام	5.0	33.33	5.0	33.33	5.0	33.33				
الملاحظ	21	6	111	34	198	60			2	0.000
المجموع	110	33.33	110	33.33	110	33.33				

يتبين من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأبعاد المتعلقة بموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في السعودية باستثناء موضوع: (نماذج من محبة الصحابة للنبي صلى الله عليه وسلم وتضحيتهم من أجله) تعزى لمتغير الصف الدراسي؛ وذلك لصالح الصف السادس، الذي حصل على أعلى تكرار البالغ قيمته (198) وبنسبة مئوية بلغت (60%)، في حين حصل الصف الرابع على تكرار بلغت قيمته (111) مشاهدة وبنسبة مئوية بلغت (34%)، وحصل الصف الثاني على تكرار بلغت قيمته (21) وبنسبة مئوية بلغت (6%)، وبذلك تتفق هذه النتائج ونتائج دراسة (الزايد، 2006)، إذ يلاحظ من النتائج السابقة أن التكرارات ظهرت بشكل متزايد مع التقدم في الصف الدراسي مما يشير إلى تحقيق الكتب المستهدفة لأحد أهم معايير وأسس تنظيم الخبرات الدراسية، والمتمثل في تراكمية المعرفة وتسلسلها بشكل حلزوني (spiral knowledge). إذ تتكامل المعرفة من خلال العلاقات الرأسية القائمة على استمرارية الخبرات والمعارف وتتابعها (Tolley; Greatbatch; Mackenzie, 2013)، فتزداد عمقاً واتساعاً كلما تقدم المتعلم في صفوف الدراسة.

- للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع الذي ينص على: "ما الموضوعات التي يجب تضمينها بكتب التربية الإسلامية في الإمارات العربية المتحدة المتعلقة بمحبة النبي صلى الله عليه وسلم؟" تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الأدب النظري للدراسة الحالية، وذلك بإعداد قائمة مقترحة لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المنوط توافرها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية، وشملت القائمة بصورتها النهائية مجالات سبعة، وهي: (التأصيل الشرعي لمحبة النبي صلى الله عليه وسلم، وعلو مكانة النبي عليه السلام، والتعريف بسيرة النبي عليه السلام، ومحبة آل البيت والصحابة الكرام، ونماذج من عموم رحمته وعطفه عليه السلام، ونماذج من محبة الصحابة للنبي صلى الله عليه وسلم، وثمرات محبة النبي عليه السلام).

- للإجابة عن سؤال الدراسة الخامس الذي ينص على: "ما مدى تضمين كتب التربية الإسلامية في الإمارات لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم؟" تم رصد التكرارات وحساب النسب المئوية لتحديد رتبة كل مجال من موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم المتضمنة في كل جزء من كتب التربية الإسلامية المستهدفة، ثم للكتاب ككل على النحو الموضح في الجدول (3):

الجدول 3

موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في الإمارات بحسب الصف الدراسي مرتبة تنازلياً:

النسبة المئوية	الجموع	الصف						
		السادس		الرابع		الثاني		
		ف 2	ف 1	ف 2	ف 1	ف 2	ف 1	
0.0057	29	8	2	6	4	3	6	محبة آل البيت والصحابة الكرام
0.0043	22	1	2	1	1	9	8	التعريف بسيرة النبي عليه السلام
0.0029	15	2	2	2	3	3	3	علو مكانة النبي عليه السلام

جمال خليل الخالدي: موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات...

النسبة المئوية	المجموع	الصف						الموضوع
		السادس		الرابع		الثاني		
		2 ف	1 ف	2 ف	1 ف	2 ف	1 ف	
0.0025	13	2	1	2	1	4	3	التأصيل الشرعي للمحبة
0.0021	11	1	1	1	1	5	2	ثمرات محبة النبي عليه السلام
0.0018	9	2	1	2	1	1	2	نماذج من محبة الصحابة
0.0013	7	1	1	1	1	2	1	نماذج من عموم رحمته وعطفه
0.0206	106	17	10	15	12	27	25	المجموع
	0.0206	0.0033	0.0019	0.0029	0.0023	0.0053	0.0049	النسبة الكلية للفصل
	0.0206	0.0052		0.0052		0.0102		النسبة الكلية للكتاب

المحبة النبوية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية في البحرين بلغت (27.6%). وربما يعود سبب هذا الاختلاف إلى طبيعة العينة المستهدفة، أو الأداة وطريقة التحليل، أو الفارق الزمني بين دراسة الزايد (2006)، والدراسة الحالية.

كما تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الهاجري، 2018) التي أشارت إلى درجة تضمين مرتفعة لقيم المحبة في كتب التربية الإسلامية في الكويت، وقد يعود سبب الاختلاف؛ كون دراسة (الهاجري، 2018) كانت استطلاعية، باستخدام استبانة تم توزيعها على عينة من معلمي التربية الإسلامية ومعلماتها للمرحلة المتوسطة، بالإضافة إلى أنها تناولت قيم المحبة بشكل عام، ولم تتطرق لمجالات المحبة النبوية، بالإضافة إلى اختلاف المرحلة الدراسية المستهدفة.

كما تشير نتائج الجدول (3) إلى أن موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم قد توزعت بشكل عشوائي في الكتب المستهدفة، إذ كانت الموضوعات المرتبطة في كتب الصف الرابع، وكذلك في كتب الصف السادس، أقل تكراراً من كتاب الصف الثاني، مما يدل على عشوائية التوزيع، وعدم استناده إلى أسس معرفية ونفسية وتربوية سليمة، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (فتيحة، 2009).

- وللإجابة عن سؤال الدراسة السادس: "هل تختلف موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في الإمارات باختلاف الصف الدراسي؟" تم استخدام اختبار كاي تربيع (Chi-Square test) للمقارنة بين

يشير الجدول (3) إلى أن موضوع محبة آل البيت الأطهار والصحابة الكرام رضي الله عنهم جاء في المرتبة الأولى، وذلك بمجموع (29) تكراراً، وبنسبة مئوية بلغت (0.0057)، تلاه في المرتبة الثانية التعريف بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم وصفاته الخلقية والخلقية بمجموع تكرارات (22) مشاهدة، وبنسبة مئوية بلغت (0.0043)، أما موضوع نماذج من عموم رحمته وعطفه وشفقته عليه السلام فقد جاء في المرتبة الأخيرة، بمجموع (7) تكرارات وبنسبة مئوية (0.0013).

وأما المجموع الكلي للفقرات المرتبطة فبلغ (106) تكراراً من أصل (1237) فقرة، وبنسبة مئوية بلغت (0.0206)، وجاء كتاب الصف الثاني بجزأيه في المرتبة الأولى، بنسبة مئوية بلغت (0.0102)، في حين جاءت كتب كل من الصفين: الرابع والصف السادس في المرتبة الثانية، وبنسبة مئوية (0.0052) لكل منهما.

ومن ثم؛ واستناداً إلى معايير الدراسات ذات الصلة في مدى تضمين قيم المحبة في كتب التربية الإسلامية، كدراسة (الهاجري، 2018؛ والزايد، 2006)، فإن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى انخفاض نسبة الفقرات المرتبطة بموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم مقارنة بالمجموع الكلي للفقرات، إذ بلغت النسبة المئوية (0.0206) في كتب التربية الإسلامية المستهدفة، وبذلك تتفق هذه النتائج ودراسة (فتيحة، 2009)، في حين تختلف مع دراسة (الزايد، 2006) التي أشارت نتائجها أن نسبة تضمين

النسب المتعلقة بكل موضوع من موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في الإمارات

الجدول 4

اختبار كاي تربيع (*Chi-Square test*) للمقارنة بين النسب المتعلقة بموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في الإمارات بحسب الصف الدراسي:

الموضوع	الصف الثاني		الصف الرابع		الصف السادس		المجموع	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار				
التأصيل الشرعي للمحبة	54	7	23	3	23	3	13	0.077	1	0.782
علو مكانة النبي عليه السلام	40	6	33	4	50	6.5	15	0.400	2	0.819
التعريف بسيرة النبي عليه السلام	77	17	9	3	33.18	7.3	22	19.182	2	0.000
محبة آل البيت والصحابة الكرام	31	9	34.5	10	50	14.5	29	4.172	1	0.061
نماذج من عموم رحمته وعطفه	43	3	28.5	2	50	3.5	7	0.143	1	0.705
نماذج من محبة الصحابة	33.33	3	33.33	3	100	9	9	-	-	-
ثمرات محبة النبي عليه السلام	64	7	18	2	50	5.5	11	0.818	1	0.366
المجموع	49	52	25.5	27	50	53	106	0.038	1	0.846

للمعرفة، وبذلك تتوافق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (فتيحة، 2009).

وقد يُعزى السبب في ذلك إلى عدم وجود تصور واضح لدى القائمين على إعداد كتب التربية الإسلامية في الإمارات لموضوعات المحبة النبوية ومجالاتها، مما أسهم في توزيع موضوعات المحبة النبوية بشكل غير متدرج من الناحيتين؛ المعرفية والنمائية.

- للإجابة عن سؤال الدراسة السابع: "هل تختلف موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية باختلاف الدولة: السعودية والإمارات؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار كاي تربيع (*Chi-Square test*) للمقارنة بين النسب المتعلقة بكل موضوع

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأبعاد المتعلقة بموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في الإمارات باستثناء موضوع: (التعريف بسيرة النبي صلى الله عليه وسلم وصفاته) تعزى لمتغير الصف الدراسي، إذ حصل الصف الثاني على أعلى تكرار البالغ قيمته (52) وبنسبة مئوية بلغت (49%)، في حين حصل كل من الصفين: الرابع والسادس على نفس التكرار الذي بلغت قيمته (27) وبنسبة مئوية بلغت (25.5%). ويلاحظ من النتائج السابقة أن التكرارات ظهرت بشكل غير متزايد مع التقدم في الصف الدراسي مما يشير إلى ضعف الاهتمام بالبناء التراكمي

جمال خليل الخالدي: موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات...

من موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في النحو الموضح في الجدول (5):

كتب التربية الإسلامية في كل من السعودية والإمارات على

الجدول 5

اختبار كاي تربيع (*Chi-Square test*) للمقارنة بين النسب المتعلقة بموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في السعودية والإمارات:

الموضوع	المملكة العربية السعودية		دولة الإمارات العربية		المجموع	قيمة كاي تربيع	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
	التكرار	%	التكرار	%				
التأصيل الشرعي للمحبة	40	75	13	25	53	13.755	1	0.000
الملاحظ								
المتوقع	26.5	50	26.5	50				
علو مكانة النبي عليه السلام	25	62.5	15	37.5	40	2.500	1	0.114
الملاحظ								
المتوقع	20	50	20	50				
التعريف بسيرة النبي عليه السلام	72	77	22	23	94	26.596	1	0.000
الملاحظ								
المتوقع	47	50	47	50				
محبة آل البيت والصحابة الكرام	104	78	29	22	133	42.293	1	0.000
الملاحظ								
المتوقع	66.5	50	66.5	50				
نماذج من عموم رحمته وعطفه	57	89	7	11	64	39.063	1	0.000
الملاحظ								
المتوقع	32	50	32	50				
نماذج من محبة الصحابة	17	65	9	35	26	2.462	1	0.117
الملاحظ								
المتوقع	13	50	13	50				
ثمرات محبة النبي عليه السلام	15	58	11	42	26	0.615	1	0.433
الملاحظ								
المتوقع	13	50	13	50				
المجموع	330	76	106	24	436	115.083	1	0.000
الملاحظ								
المتوقع	218	50	218	50				

وربما يعود سبب ذلك للعوامل الدينية والمكانية والتاريخية التي مرت بها المملكة العربية السعودية، ابتداءً من كونها مهد الرسالة النبوية الخاتمة، ومهبط الوحي، وأرض الحرمين الشريفين، الأمر الذي ساهم في إيجاد بيئة تربوية ذات صبغة إسلامية، وانعكس ذلك بشكل جلي في الكتب المدرسية المستهدفة، مما جعل الفروق لصالح كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية مقارنة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وقد يُعزى ذلك أيضاً إلى وجود أكثر من كتاب مقرر في التربية الإسلامية لكل صف في المرحلة الابتدائية في السعودية، وهو ما لم يتوافر في المقررات الإماراتية؛ إذ تم تحليل كتابي: (التوحيد، والفقه والسلوك) للصف الثاني الابتدائي للفصل الأول والفصل الثاني، بمجموع أربعة كتب، وكتب:

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الأبعاد المتعلقة بموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم مجتمعة - بشكل عام - والمتضمنة في كتب التربية الإسلامية في السعودية والإمارات ولصالح كتب التربية الإسلامية في السعودية؛ إذ حصلت موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في السعودية على أعلى تكرار قيمته (330) ونسبة مئوية بلغت (76%)، في حين حصلت موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في الإمارات على تكرار بلغت قيمته (106) ونسبة مئوية بلغت (24%).

المقترحات:

- إجراء المزيد من الدراسات عن مضمونات المحبة النبوية وموضوعاتها ومجالاتها في كتب التربية الإسلامية.
- إجراء دراسات تستقصي درجة تضمين موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وسلم في الكتب المدرسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

المراجع:

القرآن الكريم.

- ابن حبان، محمد. (1993). صحيح ابن حبان بترتيب ابن بلبان، ط/2، تحقيق: شعيب الأرنؤوط، مؤسسة الرسالة: بيروت، لبنان.
ابن الحجاج، مسلم. (2010). صحيح مسلم، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي: بيروت، لبنان.
ابن حنبل، أحمد. (2001). مسند الإمام أحمد، تحقيق: شعيب الأرنؤوط وآخرين، ط/1، مؤسسة الرسالة: بيروت، لبنان.
ابن القيم الجوزية، محمد. (1983). روضة المحبين ونزهة المشتاقين، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان.
ابن كثير، إسماعيل. (1999). تفسير القرآن العظيم، ط/2، تحقيق: سامي بن محمد سلامة، دار طيبة للنشر والتوزيع: الرياض، السعودية.
ابن هشام، عبد الملك. (1955). السيرة النبوية، تحقيق: مصطفى السقا وإبراهيم الأبياري وعبد الحفيظ الشلي، ط/2، مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي: القاهرة، مصر.
البخاري، محمد بن إسماعيل. (2002). صحيح البخاري، تحقيق: محمد زهير الناصر، ط/1، دار طوق النجاة: بيروت، لبنان.
البراوي، محمد. (2015). المحبة في السنة النبوية: دراسة موضوعية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
القمي، فوزية. (2010). دور الأنشطة غير الصفية في تنمية حب النبي صلى الله عليه وسلم لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، تصور مقترح، رسالة ماجستير، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، الرياض، السعودية.
بني يونس، محمد. (2007). سيكولوجيا الدافعية والانفعالات، دار المسيرة: عمان، الأردن.
الجهيمي، أحمد. (2010). تقويم كتاب الفقه المقرر على طلاب الصف الثالث الثانوي شرعي في ضوء المعايير المعاصرة للكتاب المدرسي، مجلة رسالة الخليج، السعودية، 31(116)، 211-278.
الحاكم، محمد بن عبد الله. (1990). المستدرک علی الصحیحین، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان.
الخالدي، جمال. (2011). تربية الأطفال في الإسلام، أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية، دار وائل: عمان، الأردن.

(التوحيد، والفقه والسلوك، والحديث والسيرة) للصفين الرابع والسادس الابتدائي السعودي، بمجموع ستة كتب لكل صف دراسي، ومجموع كلي بلغ (16) كتاباً موزعة على الصفوف الثلاثة المستهدفة، في مقابل وجود كتاب واحد للتربية الإسلامية لكل فصل دراسي في الإمارات، وبمجموع كلي بلغ (6) كتب للصفوف الثلاثة المستهدفة؛ مما منح القائمين على إعداد كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية بإضافة المزيد من المعارف والخبرات المرتبطة بالمحبة النبوية الشريفة.

التوصيات:

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بما يأتي:

- إعادة النظر في إعداد وتأليف وتطوير كتب التربية الإسلامية، في كل من المملكة العربية السعودية، ودولة الإمارات العربية المتحدة، وإخضاع تلك الكتب إلى منهجية علمية هادفة، متسلسلة في بناء الخبرات وتراكميتها، رأسياً وأفقياً.
- تطوير محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية في كل من المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة، بما يسهم في تنمية محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم لدى الطلبة.
- مراعاة التدرج المعرفي في تضمين كتب التربية الإسلامية لموضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم، بحيث يتم مراعاة النمو العقلي والمرحلة الدراسية في عرض المحتوى المعرفي.
- تأكيد مستوى التكامل بين جزئي كتب التربية الإسلامية من جهة، ومستوى التكامل بين كتب التربية الإسلامية للصفوف المتتابعة من جهة أخرى، وأن تستند عملية التكامل إلى نماذج مدروسة ضمن أوزان محددة مسبقاً.

- جمال خليل الخالدي: موضوعات محبة النبي صلى الله عليه وآله وسلم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات... الخوالدة، ناصر؛ والنميري، إيمان. (2013). تقويم كتابي الثقافة الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، جامعة آل البيت، 19(1)، 215-255.
- الدعيجي، منال. (2015). محبة الرسول صلى الله عليه وسلم، مجلة كلية الآداب، جامعة القاهرة، 75(4)، 113-137.
- الزاید، أمل. (2006). موضوعات تنمية حب النبي صلى الله عليه وعلى آله وصحبه وسلم في كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الإعدادية في مملكة البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 7(2)، 265-264.
- السبيتي، عياض. (1997). الشفا بتعريف حقوق المصطفى، ط/2، دار الفحاء: عمان، الأردن.
- طعيمة، رشدي. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه أسسه استخداماته، دار الفكر العربي: القاهرة، مصر.
- عقاد، عباس. (د.ت). عبقرية محمد، المكتبة العصرية: بيروت، لبنان.
- العباصرة، وليد. (2011). تقويم كتب الإسلامية المطورة للمرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء المعايير الأساسية لتأليف الكتب من وجهة نظر معلمها، مجلة الجنان-لبنان، 2(2)، 52-81.
- العياني، حسن. (2008). منهجية التربية الإسلامية في غرس محبة النبي صلى الله عليه وسلم وتطبيقاتها في المؤسسات التربوية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- فتيحة، محمود. (2009). مدى تضمين كتب التربية الإسلامية لقيم المحبة في المرحلة الأساسية العليا في الأردن، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، الأردن.
- القرطي، محمد. (1964). الجامع لأحكام القرآن "تفسير القرطي"، تحقيق: أحمد اليردوني وإبراهيم أطفيش، ط/2، دار الكتب المصرية: القاهرة، مصر.
- محمد، ازدهار. (2009). تربية الأولاد على محبة النبي صلى الله عليه وسلم وتعظيمه، رسالة دكتوراه، جامعة النيلين، السودان.
- مصطفى، انتصار. (2017). ملامح تطوير كتب التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-غزة، 25(1)، 288-310.
- المعاينة، قيس. (2017). حب النبي صلى الله عليه وسلم بين الغلو والحنف والمكانة في العقيدة الإسلامية، مجلة مؤتمرات للعلوم والدراسات-العلوم الإنسانية والاجتماعية، 28(12)، 2749-2778.
- المقدسي، عبدالغني. (1992). الدرر المضيئة في السيرة النبوية، سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم وأصحابه العشرة، تحقيق: علي تحسين البواب، المكتب الإسلامي: بيروت، لبنان.
- المقوسي، ياسين. (2014). قيم المحبة في الإسلام المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن، دراسة تحليلية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، 32(3)، 313-343.
- المقوسي، ياسين؛ فتيحة، محمود. (2013). مدى تضمين كتب التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لقيم المحبة، دراسة تحليلية، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية-غزة، 21(4)، 129-155.
- الهجري، حسين. (2018). درجة تضمين قيم المحبة في كتب التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية بدولة الكويت، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المرفق: الأردن.
- AlAyasra, W. (2011). Evaluation of Islamic Books developed for the basic stage in the Hashemite Kingdom of Jordan in light of the basic criteria for the writing of books from the point of view of its teachers, *Al-Jinan Journal*, no(2), 52-81.
- AlBarawi, M. (2015). *Love in the Prophetic Sunnah: An objective study*, Master Thesis, Islamic University, Gaza, Palestine.
- AlBakmi, F. (2010). *The role of non-classroom activities in developing the love of the Prophet (PBUH) among primary school students, view proposal*, Master Thesis, Princess Noura Bint Abdulrahman University, Riyadh, Saudi Arabia.
- AlDajjji, M. (2015). *The love of the Prophet (PBUH)*, *Journal of the Faculty of Arts*, Cairo University, 75(4), 113-137.
- AlHajri, H. (2018). *The degree of embedding love values in the intermediate stage Islamic Education Textbooks from teachers' perspective in Kuwait*, Master Thesis, Al-Bayt University, Maftaq, Jordan.
- Allyafy, H. (2008). *Methodology of Islamic Education in instilling the love of the Prophet (PBUH), and its applications in educational institutions*, Master Thesis, University of Umm Al-Qura, Makkah.
- AlJahimi, A. (2010). Evaluation of the Book of Fiqh on third-secondary students is legitimate in the light of the contemporary standards of the school book, *Resalah Al-Khaleej Journal*, Saudi Arabia, 31(116), 211-278.
- AlKhalwaldeh, N.; Tamimi, I. (2013). Evaluation of Islamic Culture Secondary Books in the Light of total quality standards, *Al-Manara Journal for Research and Studies*, Al-Bayt University, 19(1), 215-255.
- AlMaqosi, Y. (2014). Values of love in Islam included in the Books of Islamic Education for the secondary stage in Jordan, Analytical study, *Journal of An-Najah University*, 28(12), 2749-2778.
- AlMaqosi, Y.; Fatihah, M. (2013). The extent to which the books of Islamic Education in the primary stage in Jordan included the values of love, analytical study, *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, Gaza, 21(4), 129-155.

- Ivey, G. (2010). To create lifelong readers, we need to give students reading materials that leave them wanting to know more, *Educational Leadership*, 67(6), 18-23.
- Keppel, G. (1991). *Design and analysis: A Researcher's Handbook*, Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall.
- Maayatah, Q. (2017). The love of the Prophet (PBUH) between exaggeration and his position in the Islamic Faith, *Mu'tah Journal for Science and Studies*, 32(3), 313-343.
- Mustafa, A. (2017). Features of the development of Books of Islamic Education for the stage of basic education from the point of view of teachers of Islamic education in Jordan, *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies-Gaza*, 25(1), 288-310.
- Ott, L.; Longnecker, M. (2008). *An introduction to statistical methods and data analysis*, Gengage Learning, Brooks/Cole, Australia.
- Tolley, H.; Greatbatch, D.; Mackenzie, H. (2013). *Investigating longer-term curriculum change and institutional impact within higher education*, published by: University of Birmingham STEM Education Centre, Edgbaston.
- AlZaid, A. (2006). Topics of the development of the love of the Prophet (PBUH) and his family and companions in the Books of Islamic Education in the preparatory stage in the Kingdom of Bahrain, *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(2), 264-265.
- Burns, B. (2006). *I don't have to count syllables on my fingers any more: easier ways to find readability and level books*. Illinois Reading Council Journal, 34(1), 34-40.
- Erbaç, A.; Alacaci, C.; Bulut, M. (2012). A comparison of Mathematics Textbooks from Turkey, Singapore, and the United States of America, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(3), 2324-2330.
- Fang, Z. (2014). Disciplinary literacy in science. developing science literacy through trade books, *Journal of Adolescent & Adult literacy*, 54(4), 275-280.
- Fatihah, M. (2009). *The extent to which books of Islamic Education are included in the values of love in the upper elementary stage in Jordan*, Master Thesis, Al-Bayt University, Jordan.
- Gurung, R.; Martin, R. (2011). Predicting textbook reading: the textbook assessment and usage scale, *Teaching of Psychology*, 38(1), 22-28.

Topics related to the love of the Prophet Mohammad (PBUH) included in the Textbooks of Islamic Education in Saudi Arabia and the United Arab Emirates: Comparative Analytical Study.

Jamal Khalil AlKhalidi

Imam Abdulrahman Bin Faisal University, Deanship of Students' Affairs

Al-Dammam- Kingdom of Saudi Arabia

Submitted 27-04-2019 and Accepted on 09-09-2019

Abstract: This study aimed to investigate the extent to which the Islamic Education textbooks in Saudi Arabia and the UAE included topics that tackle love of the Prophet Mohammad. To achieve this goal, the study adopted the descriptive approach that is based on the analysis of the content of the Islamic Education textbooks for grades 2, 4, and 6 for the academic year (2017/2018). A list of 7 categories of the most prominent topics related to loving the Prophet was prepared. These are: religious motive for loving the prophet, his lofty place, introducing his life, loving his family and companions, examples of his mercy and sympathy, examples of the companion's love of the prophet, and the outcomes of loving him. The results of the study indicated that the Islamic Education textbooks in Saudi Arabia included a total of 330 out of 2767 paragraphs, This formed (11.92%) of the whole content under study, as compared to 106 topics out of 1237 paragraphs identified in the textbooks of Islamic Education in the United Arab Emirates. This formed (8.56%) of the whole content under study. Additionally, there were statistically significant differences that can be attributed to the grade variable in favor of the higher grade in the textbooks of Islamic Education in Saudi Arabia while it was in favor of grade 2 as compared to the two upper grades 4 and 6 in the textbooks of Islamic Education in the UAE. Moreover, the results showed statistically significant differences between the categories related to the topics of loving the Prophet Mohammad included in the textbooks of Islamic Education in Saudi Arabia and the UAE in favor of the textbooks of Islamic Education in Saudi Arabia compared to the textbooks of Islamic Education in the UAE. In light of these results, the study recommends including more topics related to loving the Prophet Mohammad in the Islamic Education textbooks, as well as conducting more studies that investigate the inclusion levels of loving the prophet in the textbooks.

Keywords: Topics to loving the Prophet Mohammad, Islamic Education Textbooks, comparative study.

بدرية بنت عبد الله آل حامد و عبد المحسن بن سيف السيف: أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل ...

أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم

عبد المحسن بن سيف السيف

كلية التربية، جامعة الملك سعود

بدرية بنت عبد الله آل حامد

تعليم الرياض

قدم للنشر 1441/3/13 هـ - وقبل 1441/4/27 هـ

المستخلص: هدف البحث إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على تحسين مستوى التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم. واتبع الباحثان المنهج التجريبي؛ وتألقت عينة البحث من (66) طالبة من مجموع طالبات الصف الثالث المتوسط المنتظمات في المدرسة (230)، والبالغ عددهن (131) طالبة. وقد مثلت (33) طالبة) منهن المجموعة الضابطة، و(33) طالبة) المجموعة التجريبية، وقام الباحثان بإعداد مواد البحث المتمثلة في: (موقع الرحلات المعرفية، ودليل المعلمة)، وأداة لجمع البيانات تمثلت في الاختبار التحصيلي لوحدة "اللباس والزينة وسنن الفطرة". وتم تطبيق أداة البحث تطبيقاً قليلاً، وبعدياً، ومؤجلاً. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل في متوسط درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة بالاختبار البعدي في الدرجة الكلية للاختبار وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبحجم تأثير بلغ (0.46)، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية بالاختبارين البعدي والمؤجل؛ مما يؤكد الأثر الإيجابي لاستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني، الويب كويست، العلوم الشرعية، المرحلة المتوسطة.

مقدمة:

والشبكات؛ إذ يتوفر فيها الجانب التفاعلي، ويكون الإنجاز أكبر في عالم الاتصال والمعلومات، ويتقلص تأثير الزمان والمكان. كما أكدت على أهمية الأنشطة التعليمية التي تسعى لتنمية جميع مستويات التفكير بما فيها المستويات المركبة كالتفكير الناقد والابتكاري، ... وغيرها، وكذلك الأنشطة التي تعزز المهارات الاجتماعية والتعلم التعاوني، ودمج التقنية بالتعليم وتنمية مهارات استخدامها، والتعلم الذاتي وربطه بمصادر المعلومات، ومراعاة الفروق الفردية والذكاءات المتعددة. (وزارة التعليم، 2007).

كما أنه لا بد من إعادة تأكيد هوية التعليم، ومعرفة لماذا نعلم الطلاب؟ ولأي شيء نعدُّهم؟ فمهمة المعلم تحويلية أكثر مما هي إعطاء معلومات فقط (روزبرو وليفيريت، 2012/2018). ولقد أجمع الكثير من الأكاديميين والخبراء الخليجيين ومن دول أخرى عربية وأجنبية من المختصين بتقنيات التعليم وطرق التدريس على أن الوقت الآن أكثر مناسبة من أي وقت مضى لتنفيذ التحول التعليمي وجعله واقعًا ملموسًا في المؤسسات التعليمية وذلك باستخدام التقنيات الحديثة وطرائق التدريس الإبداعية (الشهراني وعلي، 2016/2018). وتنوع التطورات في مجال التقنية ومن بينها الشبكة العنكبوتية، والتي لم تعد حكرًا على فئة دون غيرها، لذا ظهرت حاجة ماسة للاستفادة منها في مجال التعليم (العبيد والشايع، 2015). وأصبح التركيز على إتاحة الفرصة للطلاب بالمشاركة في العملية التعليمية، وتزويده بمهارات البحث الذاتي المقنن. وهذا ما نصت عليه سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية إذ ورد من ضمن أهدافها "تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلميين وتقوية القدرة على المشاهدة والتأمل" (وزارة التعليم، ص4).

وبالنظر إلى واقع تدريس مقرر الفقه نجد أن هناك فجوة بينه وبين ما نصت عليه الوثيقة من أهداف، إذ يغلب على تدريسه أسلوب التلقين والحفظ، الذي قد لا يفي بهذه الأمور، لذا لا بد من توظيف استراتيجيات تحقق الأهداف

إن ما تشهده المجتمعات من تطور متسارع في شتى المجالات؛ يحتم على المؤسسات التربوية العناية بما تكسبه لطلابها من مهارات، وقدرات متنوعة، ومن أبرز هذه التطورات تلك التي حدثت في مجال الاتصالات وتقنية المعلومات، والتي شكّلت تحديًا كبيرًا للمؤسسات التربوية، الأمر الذي جعلها تسعى لتوظيف التقنية في التعليم.

وبعدّ مقرر الفقه من المقررات المهمة في العلوم الشرعية، نظرًا لارتباطه بالأحكام الشرعية العملية، وتعريف المكلف بما يجب عليه، وما يحرم، وما يستحب، وما يكره، وبما أن بقاء أثر التعلم لدى الطالبة فيما يتعلق بهذه الأمور أمر مهم جدًا؛ لإقامة عباداتها بالطريقة الصحيحة، الأمر الذي يستدعي البحث عن طرق واستراتيجيات جديدة للتدريس تتضمن مهارات وطرق تفكير متنوعة وتعمل على توظيف التقنية بأسلوب تربوي مقنن.

ومقرر الفقه في المرحلة المتوسطة من المقررات التي حرصت وزارة التعليم على تحديدها ضمن مشروع تطوير المناهج، حرصًا منها على تحقيق أهداف سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي نصت كما ورد في وزارة التعليم (2007) ضمن وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية على "أن غاية التعليم فهم الإسلام فهمًا صحيحًا متكاملًا، وغرس العقيدة الإسلامية ونشرها، وتزويد الطالب بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا، وإكسابه المهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية والبناءة، وتطوير المجتمع اقتصاديًا واجتماعيًا وثقافيًا، وتهيئة الفرد ليكون عضوًا نافعًا في بناء مجتمعه" (ص5).

وقد أكدت وثيقة منهج العلوم الشرعية على ضرورة استخدام التقنيات التربوية وذلك لأنها تؤكد الفقرات المهمة، وتساعد على تلخيص المعارف التربوية، وتجسيد المعلومات المجردة، وتلم شتات التفرعات، وتسهم في تسلسل الأفكار وترابطها، وتوفير الوقت والجهد، كما أنها تضيف على الدروس جاذبية وتشويقًا أكثر؛ خاصة إذا طُبِّقت باستخدام تقنيات الحاسب

بدرية بنت عبد الله آل حامد و عبد المحسن بن سيف السيف: أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل ...

التربوية بكل كفاءة. ومن بينها استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب. وتشير دراسة سمارة (2013) إلى أن عملية البحث من أكثر الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون، ولكنها تفتقد إلى هدف معين، كما أن وجود عدد كبير من صفحات الإنترنت قد تشعب بالباحث وتنطلق به إلى مواضيع بعيدة عن هدفه. ومن هنا جاءت الضرورة لدراسة نموذج تربوي يتوخى الدقة في استخدام الإنترنت والاستعمال العقلاني للحاسوب، فظهرت فكرة جديدة تُعزى إلى بيرني دودج (Bernie Dodge) الأستاذ الباحث بجامعة سان دياغو بولاية كاليفورنيا. وتتلور هذه الفكرة في بناء فعالية موجهة تبحث في موضوع أو قضية معينة، ويعتمد الحل فيها على مصادر معلومات، هي بمعظمها مواقع في شبكة الويب منتقاة (سعيد، 2003).

وقد عرّف صبري (2016) استراتيجية الرحلات المعرفية بأنها "استراتيجية تعلم قائمة على أنشطة تربوية استقصائية، تعتمد على عمليات البحث في شبكة الإنترنت بطريقة منظمة غير عشوائية، وهي تؤكد على مركزية المتعلم بَعْدَهُ المحور الأساسي في العملية التعليمية، كما أنها تهدف إلى تنمية مهارات عمليات العلم، وتنمي لدى المتعلم مهارات البحث وجمع المعلومات، وتنظيمها وتفسيرها، واتخاذ القرارات بشأنها" (ص218). ويؤكد هذا التعريف على أن الطالب هو محور العملية التعليمية، وأنه يقوم بعملية بحث منظمة ومخطط لها.

كما يرى السمان (2014) أن هذه الاستراتيجية تتسم بالمرونة، وتوفير وقت الطالب، وتنمية مهاراته في جوانب متعددة، كما أنه بالإمكان الاستعانة بالمصادر التقليدية. ويشير أبو شقرة (2018) إلى أن هذه الاستراتيجية نظام جديد ونموذج تفاعلي عبر شبكة الإنترنت، يكون التعلم فيها موجّهًا، ويساعد على اندماج الطالب وبمكّنه من ربط المعلومات ودمجها لإنتاج معرفة جديدة ذات معنى. وأكدت مجموعة من الدراسات على أهمية توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في التعليم، ومن ذلك دراستا بيريز

والممتع. إنّ توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في العملية التعليمية له دور فعّال في تغيير دور الطالب والمعلم، وهو ما يشير إلى أهميتها، والتي تتمثل كما يشير قطيوط (2015) في كونها توفر مهمات تتيح استخدام الطالب لمهارات التفكير العليا، كما ينتج عنها التعلم الذاتي، والتفكير الإبداعي في حل المشكلات، وتمنح الطالب إمكانية البحث بعمق في نقاط محددة بشكل آمن ومنتج وخلاق، مما يجعلها فعّالة ومثالية في الصفوف ذات المستويات المتباينة.

ويرى الباحثان أن من الأسباب الداعية إلى توظيف استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس العلوم الشرعية، المساهمة في تحقيق الجودة الشاملة في التعليم بتحسين مخرجاته، ومواكبة التطور في مجال التقنية، والعمل على تحقيق مهارات القرن الحادي والعشرين والمتمثلة في: الابتكار والتجديد والتفكير الناقد وحل المشكلات والتواصل والتشارك، وإعداد جيل متسلح بهذه المهارات، والمساهمة الوطنية في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (2030)، والاستجابة لما أوصى به مؤتمر تقويم التعليم المنعقد في الرياض (2018)، إذ أوصى بالاستجابة لمتطلبات مهن ووظائف المستقبل؛ بتنمية مهارات المستقبل، والتحول الرقمي. وتنمية مهارة البحث والتفكير. ويرى الباحثان أن توظيف مثل هذه الأسباب له دور كبير في بث روح الحماس العلمي والنشاط في العلوم الشرعية؛ للخروج بالطالب من الجمود والملل الذي اعتاد عليه في الطريقة التقليدية.

1. المقدمة (Introduction): ويتم فيها الربط بالخبرات السابقة، بطريقة مشوقة. (عبيس وعبيد، 2018).
 2. المهام (Tasks): وهي الجزء الأكثر أهمية، فهي تقدم هدفاً وركيزة لطاقت الطلاب، إذ يقوم المعلم بتحديد المهام الجوهرية والتي تتعلق بالأهداف الخاصة بالدرس. (عبد العاطي، 2015).
 3. العمليات أو الإجراءات (Process): وتتضمن المراحل التي يمر بها الطالب لإنجاز النشاط المطلوب. (عبيس وعبيد، 2017).
 4. المصادر (Resources): يقوم المعلم باختيار مواقع على شبكة الإنترنت لها علاقة بالمهام المطلوب إنجازها، مع الاستعانة بمصادر مطبوعة كالكتب. (عبد العاطي، 2015).
 5. التقييم (Evaluation): يقيّم الطلاب أنفسهم، بالإضافة إلى تقييم المعلم لأدائهم، وعلى المعلم أن يوضح معايير التقييم قبل البدء بالرحلة؛ وذلك لزيادة الدافعية للبحث والتقصي. (قطيط، 2015).
 6. الخاتمة (Conclusion): وتتضمن النتائج والغايات التربوية التي يتوقع من الطالب الحصول عليها وفهمها واستيعابها عند نهاية الرحلة المعرفية، وملخصاً لما تم إنجازه، وإخراجه بصورة إبداعية. (صبري، 2016).
 7. صفحة المعلم (Teacher Page): يضاف للرحلات المعرفية رابطاً لصفحة المعلم، وهي صفحة منفصلة عن الرحلة، ويتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة، وتعدّ هذه الصفحة دليلاً إرشادياً للمعلمين. (عبيس وعبيد، 2018).
- وتعتمد الرحلات المعرفية على خمسة مبادئ اختصرها دودج Dodge(2001) في كلمة FOCUS، وتسهم في مساعدة المعلمين لإنشاء رحلات معرفية متميزة، وتتمثل في إيجاد مواقع جيدة، وإدارة المصادر والمتعلمين، ومخاطبة مهارات التفكير العليا، والتنوع في استخدام المصادر، ووضع توقعات عالية من الطلاب وذلك يبيث روح البحث بينهم.
- ويشير أبو الحمائل 2008 إلى ما جاء في دراسة (سمارة، 2013)، ويتفق معهما الخليفة ومطوع (2015)، والقرني (2018) في أن استراتيجية الرحلات المعرفية تعتمد على عددٍ من الاستراتيجيات التعليمية وترتبط بها، كالأستقصاء، والتعلم التعاوني، وأسس التفكير التحليلي الناقد، والوسائط المتعددة والوسائل التكنولوجية المختلفة، ودمج الإنترنت في التعليم، ومبادئ نظرية الذكاءات المتعددة، والتقييم المستمر والمستدام، ويضيف الباحثان الاكتشاف، وحل المشكلات، والتفكير الإبداعي، والقراءة الناقدة، والتفكير فيما وراء المعرفة.
- ويشير عبد العاطي (2015) إلى أنه ليس هناك نظرية خاصة بالتعليم الإلكتروني إذ يعتمد على النظريات التربوية عامة ويعمل على تطبيقها في أرض الواقع، لذا فاستراتيجية الرحلات المعرفية تستند إلى افتراضات نظرية متعددة، ويرى مارش (March,2003) أن هناك عدة نظريات وفلسفات تمثل أسس ودعائم تستند عليها هذه الاستراتيجية، تتمثل في النظرية البنائية، ونظرية الحافز، ونظرية الخطة. ويشير الباحثان إلى أن استراتيجية الرحلات المعرفية في البحث الحالي استندت إلى مبادئ النظرية السلوكية، والمعرفية، والبنائية، والبنائية الاجتماعية، والاتصالية، ونظرية العبء المعرفي، ونظرية التعلم فوق المعرفية (ما وراء المعرفة) في نقاط جوهرية.
- وقد قسم دودج (Dodge,1997) الرحلات المعرفية إلى قسمين: قصيرة المدى وطويلة المدى، ويمكن التمييز بينهما من خلال الأهداف، والفترة الزمنية، ومهام المتعلم، والقدرات الذهنية والمهارات الحاسوبية. وقد طبق الباحثان في هذا البحث كلا النوعين، فقسّمت الرحلة طويلة المدى إلى أربع رحلات قصيرة، ينصب محتواها في الرحلة الطويلة ككل.
- وتتكون الرحلات المعرفية من صفحات متعددة من الويب، كل صفحة تمثل مكوناً من مكونات الرحلة المعرفية، وتتم في خطوات أساسية منظمة، وقد قسمها دودج (Dodge,2004a) إلى عناصر أساسية، على النحو الآتي:

بدرية بنت عبد الله آل حامد و عبد المحسن بن سيف السيف: أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل ...

التطبيق البعدي لصالح طلاب المجموعة التجريبية في التحصيل المعرفي لمستويات التفكير العليا.

كما أجرى سادكين (Sadikin,2016) دراسة حول أثر الرحلات المعرفية في خلق بيئة تعليمية جذابة للطلاب ودور ذلك في تمكين الطلاب من تعلم مفردات اللغة الإنجليزية. وأجرى البحث في باندونغ، في إندونيسيا. وتكوّنت عينة البحث من أربعة فصول دراسية من المرحلة الابتدائية، وتكوّن كل فصل من 18 طالباً. وطُبّق في البحث المنهج التجريبي، كما طبق الاختبار التحصيلي قبلياً وبعدياً. وأظهرت نتائج البحث فاعلية استخدام الرحلات المعرفية، حيث أظهر جميع الطلاب تحسناً في درجات مفردات اللغة الإنجليزية.

وأجرى كوبيلينسكي (Kobyliniski,2014) دراسة حول التعرف على ردود فعل الطلاب بعد مشاركتهم في مشروع بحث معتمد على الرحلات المعرفية، وتحديد ما إذا كانت الرحلات المعرفية تعزز الاهتمام الطلابي والمشاركة في عملية التعلم والتحصيل المعرفي. وطُبّق في البحث المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة البحث والتي تم اختيارها قصدياً من 70 طالباً من طلاب جامعة هانغوك في كوريا الجنوبية متوسط عمرهم ما بين 18-26 عاماً، وتم تطبيق أداتي البحث: بطاقة الملاحظة، والاختبار التحصيلي. وقد جاءت استجابة الطلاب سلبية بأغلبية ساحقة على الرحلات المعرفية في تحصيل الطلاب وردود أفعالهم، إذ يعتقد الطلاب أن الشكل الفعلي للرحلات المعرفية لم يحسن الدافعية، ولم يعطهم أفضل وصول للمواد، كما أن الرحلات المعرفية لم تنجح في تعزيز اهتمامهم، وأوصى الباحث ببعض التعديلات الضرورية لزيادة مشاركة الطلاب وتحفيزهم.

وللرحلات المعرفية دور كبير في بقاء أثر التعلم، والذي يعرفه جينسن (1995/ 2007) بأنه "التعلم الدائم أو التمكين طويل المدى" (ص22). ويعرفه عسير (2016) بأنه "مقدار ما يحتفظ به المتعلم من معلومات ومهارات فترة أطول بعد تعرضه لمثيرات تعليمية وبما يمكنه من تسهيل مهمة التعلم لديه في مواقف جديدة" (ص50).

وتعدُّ جودة التحصيل الدراسي مؤشراً دالاً على نجاح العملية التعليمية والتربوية، ويحقق التحصيل الدراسي المرتفع درجة عالية من التوافق المطلوب بين الإنتاجية ومتطلبات سوق العمل من الطاقات البشرية المؤهلة، ومن خلاله يكون هناك ضماناً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. (الفاخري، 2018). وتشير إسماعيلي (2011) بأن التحصيل هو "مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل المدرسي كما يقام من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما" (ص60). وللرحلات المعرفية دور في تنمية التحصيل الدراسي؛ نظراً لما تستند إليه من نظريات، فضلاً عن دورها في تنمية عددٍ من المهارات التي تسهم في تنمية التحصيل الدراسي، وقد أشار صالح (2014) إلى أن هدف بيرني من هذه الفكرة هو بناء مهارات التفكير العليا والتفكير الناقد والابتكاري وتدريب الطلاب على حل المشكلات وإصدار الأحكام. ونجاح هذه العمليات ينصب في نجاح التحصيل الدراسي.

ويرى أوديتور وروليدا (Auditor & Roleda,2014) أن لاستراتيجية الرحلات المعرفية دوراً كبيراً في اكتساب المعرفة، وتشير دراسة محمود (2016) إلى الدور الإيجابي لها في علاج الفهم الخطأ لبعض المفاهيم الدينية، كما تشير دراسة آل كحلان (2015) إلى فعالية تدريس الحديث باستخدام استراتيجية الويب كويست في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد، كما أن لها دوراً في تنمية مهارات تلاوة القرآن الكريم والذي أثبتته دراسة الشهري (2018).

وأجرى الحقباني (2016) حول قياس أثر رحلات التعلم عبر الويب في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مقرر الفقه، والتي طُبّق فيها المنهج التجريبي، وأداته اختبار التحصيل المعرفي. وتكوّنت العينة التي تم اختيارها قصدياً من (62) طالباً، والتي تم تقسيمها مناصفة لمجموعتين تجريبية وضابطة. وأسفر البحث عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في

و تتوفر في الرحلات المعرفية عوامل عديدة تساعد على بقاء أثر التعلم، منها توفر الدافعية، والتنوع والاختلاف بين مهامها، وهذا التنوع يؤدي إلى زيادة تخزين المعرفة، إذ ترى ويليس (2012/2018) أن المثيرات المتعددة تعني ذاكرة أفضل، فهي تعمل على زيادة عدد مناطق الدماغ التي تخزن البيانات، والتي يترتب عليها الترابط فيما بينها، ويمكن استرجاعها بمنه واحد.

كما أنها تتضمن استراتيجيات المعالجة المعرفية التي تساعد على الترميز والتحليل والتفسير؛ نظرًا لاعتمادها على نظرية العبء المعرفي والتي تهتم بمعالجة المعلومات وتنظيمها وتخزينها (سراج الدين، 2016). كما تتضمن قيام الطلاب بالاكشاف، والذي يشير العنوم، والجراح، والحموري (2015) إلى أنه قائم على المعنى، نظرًا لاستناد الرحلات المعرفية على النظرية البنائية، إذ يحصل الطالب على المعلومات باستقلالية تامة، ثم يربطها بما لديه من معلومات في بنائه المعرفي، مما يجعل التعلم أكثر فعالية واحتفاظًا بالمعلومات.

كما تعتمد الرحلات المعرفية على الاستقصاء الذي يرى المناصير (2015) أنه يزيد من قدرة الطلاب على تخزين واسترجاع المعلومات، فهو بذلك يجعل التعلم باقي الأثر، ويساعد على الاحتفاظ به في الذاكرة طويلة الأمد. كما أنها توظف الذكاءات المتعددة، وتشجع على البحث، والذي أكدت غرينفيلد (Greenfield,2017) أنه يعمل على تنمية عمليات التفكير الناقد وحل المشكلات، كما يعمل على سرعة معالجة المعلومات وتحسين الذاكرة، مما يؤدي إلى قوة الاحتفاظ بالمعلومات. وقد أثبتت مجموعة من الدراسات ذلك، كدراسة الوسيمي (2013) التي أثبتت الأثر الإيجابي للرحلات المعرفية على بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية في التعلم البيولوجي.

و دراسة ينميز وأزبينار وجوكسي (Yenmez, Ozpinar and Gokce,2017) حول دور الرحلات المعرفية في ضمان التعلم المجدي في مادة الرياضيات. وتأثيرها على الإنجاز الأكاديمي للطلاب، وآراء الطلاب والمعلمين حول الرحلات المعرفية.

و استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة البحث والتي تم اختيارها قسديًا من (78) طالبًا من طلاب الصف التاسع، وخمسة معلمين في المقاطعة العثمانية بتركيا. وطبق اختبار الإنجاز الأكاديمي. وتوصل البحث إلى الأثر الإيجابي للرحلات المعرفية على حرص الطلاب على التعلم وزيادة الإنجاز الأكاديمي وفي تحقيق بقاء أثر التعلم.

و دراسة سمارة (2013) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية في الأردن، وطبق في البحث المنهج التجريبي، وتكوّنت عينته والتي تم اختيارها قسديًا من (40) طالبة قسّمت مناصفة من مدرستين مختلفتين، إذ مثلت إحداها المجموعة التجريبية، والأخرى الضابطة، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في التحصيل المباشر والمؤجل لصالح المجموعة التجريبية.

و دراسة سمرة (2014) حول أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. واستخدم البحث المنهج التجريبي، وتكوّنت عينة البحث والتي تم اختيارها قسديًا من (40) طالبًا ممن يدرسون مقرر تقنية المعلومات. وتم تطبيق أدوات البحث المتمثلة في الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه. وتوصل البحث إلى تأثير استراتيجية الرحلات المعرفية على التحصيل وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحو استخدامها مقارنة بالطريقة التقليدية.

بدرية بنت عبد الله آل حامد و عبد المحسن بن سيف السيف: أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل ...

ضعف وقصور مهارات استخدام التقنيات الرقمية لدى معلمي العلوم الشرعية، فقد أشار الناجم (2016) من خلال عمله في تدريس مقرر طرائق تدريس العلوم الشرعية وإشرافه على الطلاب المعلمين في التخصص ذاته ومن خلال احتكاكه الدائم بمعلمي العلوم الشرعية بمدارس التطبيق الميداني، أن هؤلاء المعلمين نادراً ما يستخدمون التقنيات الرقمية في تدريسهم. كما أشار الحقباني (2016) إلى "أنه لا يمكن تحسين مستوى التحصيل بمقرر الفقه باتباع الأساليب التقليدية التي تتمحور في التلقين من قبل المعلم والاستظهار والحفظ من قبل الطالب" (ص3). ويرى الناجم (2016) أن تدريس مقرر الفقه بهذه الطريقة لا يؤدي بالطالب إلى تعلم ذي معنى، بحيث لا يكون هذا التعلم قابلاً للاستبقاء في الذاكرة وقابلاً للتطبيق، ويترتب عليه ضعف التحصيل الدراسي. كما لاحظ الباحثان عدم تفعيل شبكة الإنترنت في دروس الفقه والاستفادة من الموسوعات والمواقع الغنية بالمعلومات حول القضايا الفقهية المطروحة في المقرر، والتي يمكن أن تسهم في إثراء الحصيلة الفقهية. وهذا قد لا يتوافق مع توجهات وزارة التعليم وأهدافها، فقد أشار الحقبيل (2017) إلى أن من أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية ضرورة دمج التقنيات المتقدمة وبخاصة الإنترنت في تدريس المقررات المختلفة بجميع المراحل.

وفي هذا الصدد يشير الشراري (2012) إلى أن طبيعة مادة الفقه وما تحتويه من معلومات متنوعة تستلزم ربط الطالب بالواقع حوله، وكل ما تقدمه الطريقة الاعتيادية في تدريس الفقه من الاستعانة بالصور ووصف للموضوعات الفقهية من قبل المعلم لا يكفي لاستيعاب الطالب لما يدور حوله. إذ إن الطالب بحاجة إلى بيئة افتراضية تساعده على تفسير المفاهيم الفقهية المجردة. وتشير الخليوي (1414هـ) إلى "أن تذكر المفاهيم والحقائق والتعميمات الفقهية فقط لا يجعل من الفقه العلم المؤثر في حياة الفرد، ومرجع ذلك تزايد المعرفة الشرعية وتشابك قضاياها وحاجتها إلى التفسير وتحليل المواقف وتقديم

تجريبية، وتم تطبيق أدوات البحث قبلًا وبعديًا، وخلص البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وفي التطبيق البعدي والمؤجل للاختبار التحصيلي لصالح المؤجل. وبذلك نجد أن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب اشتملت على مميزات كثيرة تدل على فاعلية دور الطالب من خلال قيامه بمهارات كثيرة. ومن جهة أخرى فإن جودة التحصيل الدراسي، تكون ناتجة عن عوامل قوية تؤدي إلى احتفاظ الطالب بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى. ومن خلال تأمل استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب نجد أنها تتضمن عوامل عديدة، مثل: البحث والتقصي عبر الإنترنت، وتحفيز الطالب، وتشجيعه على التحليل، والتركيب، والتقويم، ومهارات التفكير الناقد، والإبداعي، في جو من التعلم التعاوني، والتفاوض الهادف، وهذه العوامل تؤدي إلى جودة التحصيل الدراسي، ومن ثم بقاء أثر التعلم، ولقد أثبتت الدراسات السابقة أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في جودة التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم في مواد غير العلوم الشرعية، كما في (سماره، 2013؛ وسمرة، 2014؛ والحلو، 2015)، بالإضافة إلى ما توصل له البحث الحالي من أثر استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في أحد فروع العلوم الشرعية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التطور التقني الذي يلاحق العملية التعليمية في المملكة العربية السعودية، إلا أن الباحثين لاحظوا من خلال خبرتهما في تدريس مقرر الفقه أن الطريقة السائدة في تدريس العلوم الشرعية عامة وتدریس الفقه خاصة هي الطريقة الاعتيادية والتي تعتمد على التلقين والحفظ المؤقت، ثم لا يبقى أثر دائم لهذه المقررات مع الطالبة، فضلاً عن أن بقاء هذا العلم ضروري جداً لترسيخ عقيدة الطالبة وتطبيق ما تحتاجه من علوم الشريعة في حياتها. وقد أكدت الدراسات على

1. الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على تحسين مستوى التحصيل لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.
2. الكشف عن أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.

فروض الدراسة:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المباشر تعزى لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة (الرحلات المعرفية Web Quest والاعتيادية)، ويتضمن فرضين هما:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 فأقل) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة (الرحلات المعرفية والاعتيادية)."

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 فأقل) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة (الرحلات المعرفية)."

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05) فأقل بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية على الاختبارين البعدي والبعدي المؤجل تعزى لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة (الرحلات المعرفية).

أهمية الدراسة:

يمكن تقسيمها إلى أهمية نظرية وعملية، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

المقترحات المستندة إلى الحقائق والأدلة بل والأهم من ذلك تقوم هذه القضايا. (في الحقباني، 2016، ص5). لذا وجب البحث عن أساليب وطرائق تدريس تطرح القضايا الفقهية للطلاب في مواقف تنمي لديهم مستويات التحصيل العليا من تحليل وتركيب وتقوم.

ولما كان من الأهداف العلمية في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية للمرحلة المتوسطة" تشويق الطالب إلى البحث عن المعرفة وتعيوده التأمل والتتبع العلمي، وتنمية القدرات العقلية والمهارات المختلفة لدى الطالب وتعهدها بالتوجيه والتهديب" (وزارة التربية والتعليم، 1995، 11). الأمر الذي دعا الباحثين إلى رؤية إمكانية استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في تحقيق هذه الأهداف المنشودة لمقرر الفقه للصف الثالث المتوسط، وقد أظهرت الدراسات السابقة فاعلية هذه الاستراتيجية في عدة مجالات وتميز البحث الحالي بكونه من أوائل الدراسات المحلية والعربية التي تناولت تأثير استراتيجية الرحلات المعرفية على متغيري (التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم) معاً في مقرر من مقررات العلوم الشرعية (الفقه)، كما تميز بتوظيف نظرية العبء المعرفي إذ انبثقت استراتيجية البحث من افتراضاتها ومبادئها ومستوياتها، وبتوظيف النظرية السلوكية في تقديم التعزيز والتغذية الراجعة، وكذلك تميزت بتوظيف نظرية فوق المعرفة (ما وراء المعرفة) وما تشتمل عليه من مبادئ، ومهارات؛ سعياً لتوظيف فوائدها لدعم نجاح تطبيق استراتيجية الرحلات المعرفية وفعاليتها في بقاء أثر التعلم، كما أن الدراسة الحالية ستفسر بعض النتائج المتباينة التي أظهرتها الدراسات السابقة كدراسة كوبلينسكي (Kobylnski, 2014). لذا تتحدد مشكلة البحث في تدني مستوى التحصيل في مقرر الفقه، وقصور استخدام الوسائط التقنية عامة والإنترنت خاصة واستراتيجيات التعليم الإلكتروني.

أهداف الدراسة:

بدرية بنت عبد الله آل حامد و عبد المحسن بن سيف السيف: أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل ...

1. يعطي تصورًا دقيقًا ومدروسًا عن أثر تطبيق إحدى استراتيجيات التعليم الإلكتروني على التحصيل وبقاء أثر التعلم في مقرر من مقررات العلوم الشرعية.
 2. يفتح المجال أمام الباحثين لقياس أثر تطبيق استراتيجية الرحلات المعرفية على التحصيل وبقاء أثر التعلم في بقية مقررات العلوم الشرعية بالنسبة لمراحل التعليم المختلفة.
- ثانياً: الأهمية العملية:

مصطلحات الدراسة:

يتضمن البحث مجموعة من المصطلحات، والتي يرى الباحثان ضرورة تحديدها وإيضاحها وذلك وفقاً لسياق الإجراءات التي نفذت في هذا البحث، وهي:

1. الرحلات المعرفية: تُعرّف الويب كويست أو الرحلات المعرفية على الويب بأنها "أنشطة تربوية تعتمد في المقام الأول على عمليات البحث في الإنترنت بهدف الوصول الصحيح والمباشر للمعلومة محل البحث بأقل جهد ممكن. وهي وسيلة تعليمية جديدة تهدف إلى تقديم نظام تعليمي جديد للطلاب، وذلك بدمج شبكة الويب في العملية التعليمية. ويمكن استخدامها في تعليم كافة المناهج الدراسية بجميع المراحل التعليمية". (الخليفة ومطاوع، 2015م، ص276).
- ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها آلية من آليات التدريس تستند إلى صياغة المحتوى التعليمي في وحدة من الكتاب المدرسي في مادة الفقه للصف الثالث المتوسط، على شكل رحلات معرفية محوسبة، تتمحور حول الطالبة، بحيث تتيح فرصة لتقديم المادة العلمية للطالبات على هيئة رابط تبحر الطالبة من خلاله باستخدام شبكة الإنترنت، على ما تم تجهيزه مسبقاً، من مقاطع وروابط وصور، وتجمع من خلالها المعلومات التي توصلت إليها.

2. التحصيل الدراسي: يعرفه الفاخري (2018) بأنه "حصيلة ما يكتسبه الطالب من العملية التعليمية من معارف ومعلومات وخبرات ونتيجة لجهده المبذول خلال تعلمه

1. يفيد هذا البحث صانعي القرار لمناهج العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة عند بناء المناهج واتخاذ قرارات حول توظيف الرحلات المعرفية أو تضمينها في المناهج المحوسبة.
2. يزود ذوي العلاقة من معلمين ومشرفين وباحثين في مجال العلوم الشرعية بمعلومات نظرية ذات صلة باستراتيجية الرحلات المعرفية، ويفردهم بعمل تربوي يستند إلى المدرسة البنائية في التعلم، والمعرفية، والسلوكية، والاتصالية، والعبء المعرفي، وما وراء المعرفة.
3. يسهم في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، في الجوانب الآتية:

- أ- تحسين استقطاب المعلمين وتأهيلهم وتطويرهم.
- ب- تطوير أساليب التعليم والتقييم.
- ج- تعزيز مهارات الطلاب.
- د- تحسين البيئة التعليمية المحفزة للإبداع والابتكار.
- هـ- تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.
- و- تعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية.
- ز- تطوير رأس المال البشري بما يتواءم مع احتياجات سوق العمل. (وزارة التعليم، 2018).

حدود الدراسة:

1. حدود بشرية: تم تطبيق هذا البحث على طالبات الصف الثالث المتوسط في مدينة الرياض.
2. حدود زمانية: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الثاني للعام الدراسي 1438هـ / 1439هـ.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الثالث المتوسط من المتوسطة (230) التابعة لإدارة التعليم بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني لعام 1438 - 1439هـ، والبالغ عددهن (131) طالبة.

عينة الدراسة: تكوّنت عينة البحث من (66) طالبة من الصف الثالث المتوسط، واللاتي يمثلن نسبة (50.4%) من مجتمع البحث. إذ جرى اختيارهن من المدرسة المتوسطة (230) بمدينة الرياض، والتي تم اختيارها بالطريقة القصدية من طالبات مسجلات مسبقاً في صفين دراسيين، لما تتميز به من حداثة معمل الحاسب، ومناسبة وقت تدريس الوحدة مع وقت تطبيق التجربة، وتعاون إدارة المدرسة. وقد مثلت إحداها المجموعة الضابطة وتكوّنت من (33) طالبة، ومثلت الأخرى المجموعة التجريبية وتكوّنت من (33) طالبة.

أدوات الدراسة وموادها: اعتمد هذا البحث على الأداة (الاختبار التحصيلي) ومادتين هما: دليل المعلمة، وموقع الرحلات المعرفية.

أولاً: أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي): وتم إعداده وفق الخطوات الآتية:

- تحديد هدف الاختبار: وهو قياس مستوى التحصيل وبقاء الأثر لدى عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط في الفصل الدراسي الثاني في الوحدة السادسة "اللباس والزينة وسنن الفطرة".

- تحديد مستويات الاختبار: إذ يقاس الاختبار التحصيلي أربعة مستويات هي: الفهم والاستيعاب، التحليل، التركيب، التقويم، طبقاً لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية.

- تحديد الوزن النسبي لكل مستوى من مستويات الأهداف وموضوعات الوحدة، وقد أُعدّ جدول المواصفات (1).

بالمدرسة أو مذكراته في البيت أو ما اكتسبه من قراءته الخاصة في الكتب والمراجع ويمكن قياسه بالاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي ويعبّر عنه التقدير العام لدرجات الطالب في المواد الدراسية (ص21). ويعرّفه الباحثان إجرائياً بأنه الدرجة التي تكتسبها الطالبة في الاختبار التحصيلي المعدّ لقياس المعارف والخبرات التي يشتمل عليها كتاب الطالبة (الجزء الثاني) من مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط، نتيجة تأثير عدة مدخلات تتمثل في المنهاج واستراتيجية التدريس المتبعة (الرحلات المعرفية) وبمروها بخبرات ومواقف تعليمية.

3. بقاء أثر التعلم: "مقدار ما يحتفظ به المتعلم من معلومات ومهارات فترة أطول بعد تعرضه لمثيرات تعليمية وبما يمكنه من تسهيل مهمة التعلم لديه في مواقف جديدة". (عسيري، 2016م، ص50). ويعرّفه الباحثان بأنه ما تحتفظ به الطالبات من المعلومات النظرية والتطبيقية والتي تمت دراستها والتعرف عليها، مقدراً بالدرجات التي تم الحصول عليها في الاختبار المؤجل والذي تم تطبيقه بعد انتهاء الدراسة الفعلية بثلاثة أسابيع.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: اعتمد البحث على المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي والذي يقوم على مجموعتين متكافئتين (إحداها ضابطة والأخرى تجريبية) وفقاً لمتغير البحث، وقد طُبّق عليهما اختباراً قبلياً، ثم طُبّق المتغير المستقل (استراتيجية الرحلات المعرفية) على المجموعة التجريبية في أثناء التدريس، في حين طُبّقت الطريقة المعتادة في أثناء تدريس المجموعة الضابطة، وبعد الانتهاء من التجربة تم إعادة الاختبار بعداً على المجموعتين، وبعد ثلاثة أسابيع تم تطبيق الاختبار المؤجل على المجموعة التجريبية.

بدرية بنت عبد الله آل حامد و عبد المحسن بن سيف السيف: أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل ...

جدول (1)

جدول مواصفات اختبار التحصيل

الدرجات	مجموع الأسئلة	الوزن النسبي للموضوعات	مجموع فقرات الموضوع	عدد الفقرات في المستويات المعرفية				الموضوع
				التقويم	التركيب	التحليل	الفهم والاستيعاب	
7	7	%23,33	7			1	6	1 الأصل في اللباس والزينة وأحكام عورة الرجل وعورة المرأة
4	4	%13,33	4	1	1	2		2 الحجاب وإعفاء اللحية وقص الشارب
9	9	%30,00	9	2		5	2	3 الطهارة الواجبة: الغسل وخصال الفطرة
7	7	%23,33	7	1	1	5		4 ما يستحب وما يحرم من اللباس والزينة
3	3	%10,00	3			2	1	5 آداب اللباس والزينة ومسائل متنوعة في اللباس والزينة
30	30		30	4	2	15	9	المجموع الكلي
		%100		%13,33	%6,67	%50,00	%30,00	الوزن النسبي لمستويات الأهداف

الذي يتضمن بديلاً صحيحاً يجمع بديلين ك (الإجابة ب، ج صحيحة) ببديل مستقل.

- التجربة الاستطلاعية: طُبِق الاختبار على عينة استطلاعية من غير عينة البحث، ومن سبق لهن دراسة محتوى الوحدة مجال البحث، وعددهن (35) طالبة، وقد أسفر ذلك عن وضوح تعليمات الاختبار، ومفرداته، وتحديد زمن الاختبار، وحساب ثبات الاختبار باستخدام التجزئة النصفية بطريقة جتمان إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلية بالتجزئة النصفية بعد التصحيح بمعامل جتمان (0.891)، كما تم التحقق من الثبات أيضاً باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون²¹، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلية باستخدامها (0.95) وجميعها درجات ثبات عالية يمكن الوثوق بها. كما تم حساب الاتساق الداخلي للاختبار بواسطة معامل الارتباط بيرسون، إذ ظهرت جميع العبارات والأبعاد دالة عند مستوى (0.01) مما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة يمكن الوثوق بها. وتم تحديد معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات الاختبار؛ وقد تراوحت بين (0.50 - 0.83) وهي قيم مقبولة إحصائياً. كما تم تحديد معاملات التمييز، إذ تراوحت بين (0.40 - 0.82)

- تحديد نوع أسئلة الاختبار من نوع الاختيار من متعدد؛ نظراً لما يتوافر لهذا النمط من مميزات الاختبارات الموضوعية.

- إعداد بنود الاختبار وذلك بالاستعانة بالكتاب المدرسي، ودليل المعلمة، والاختبارات التحصيلية والتي أُعِدَّت بواسطة الباحثين في مجال تدريس العلوم الشرعية عامة والفقه خاصة، وخبرة الباحثين.

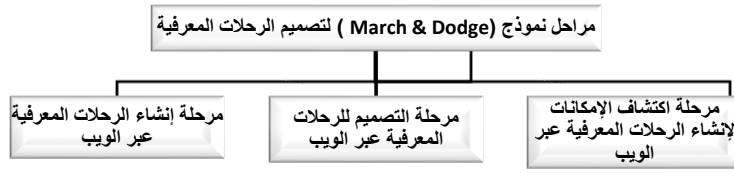
- صياغة أسئلة اختبار التحصيل وبلغ عددها (30) سؤالاً، وقد راعى الباحثان المهارات الخاصة باختبار الاختيار من متعدد، والتي من أبرزها كتابة الجذر بشكل دقيق ومباشر، وكتابة المشتتات الفعالة والمعقولة. (نيتكو وبروكهارت، 2007/2012).

- عُرضت الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وبناء على آرائهم تم إجراء التعديلات المطلوبة، والتي شملت أربعة عشر سؤالاً تنوعت بين إعادة صياغة الجذر والبدايل بشكل أدق، وتعديل بعض البدائل المتعلقة بالأحكام الشرعية مثل: (غير واجب إلى مباح) و(غير جائز إلى مستحب)، واستبدال جذر السؤال الذي يتطلب بديلاً صحيحاً (جميع ما ذكر صحيح) إلى جذر يتطلب تحديد البديل غير الصحيح، وكذلك استبدال البديل

كما يدل على أن القدرة التمييزية لأسئلة الاختبار مناسبة جداً. ثانياً: مواد الدراسة:

- تصميم الموقع التعليمي القائم على استراتيجية الرحلات المعرفية: اتبع الباحثان نموذج (March & Dodge) لتصميم الرحلات المعرفية، والذي يسير في ثلاث مراحل أساسية كما ذكر مارش (March 1998)، والشكل (1) يوضح هذه المراحل.

- إعداد دليل المعلمة: تم إعداد دليل المعلمة الإرشادي للوحدة السادسة من كتاب الفقه للصف الثالث المتوسط "اللباس والزينة وسنن الفطرة"، بعد الاطلاع على عددٍ من الأدبيات التي تناولت استراتيجية الرحلات المعرفية، ومن ثم



النكل (1) مراحل نموذج (March & Dodge) لتصميم الرحلات المعرفية، (March, 1998)

الربط بين الدليل ومضمون الموضوع، وكذلك الخلط بين الأحكام الفقهية، وهذه الفجوات متكررة في أغلب الوحدات ومن ضمنها الوحدة السادسة الغنية بالأحكام الفقهية والتي من المهم للفتاة المسلمة البحث والتعمق فيها، وربطها بالدليل.

1. مرحلة التصميم: يتم فيها تحويل وتوليد الأفكار، وتصنيف المصادر إلى مهام، وتحديد المهمة التعليمية، وتضمن الرحلة المعرفية تغذية راجعة لإضفاء الشرعية على جهود الطلاب. وبناء على ذلك قام الباحثان بالآتي:

- البحث المكثف بين المواقع الإلكترونية لجمع روابط لمواقع ومقاطع وملفات وموسوعات وكتب ومطويات وتطبيقات تتعلق بموضوعات الوحدة السادسة (اللباس والزينة وسنن الفطرة)، ومن ثم تحديد المناسب منها. وترتيبها وتصنيفها تبعاً لموضوعات الدروس والأهداف التي تم تحديدها مسبقاً. بحيث تشمل كل مهمة على القراءة من روابط الكتب والموسوعات والمطويات والتطبيقات والاستماع لمقاطع اليوتيوب. بالإضافة إلى توفير بعض الكتب مثل كتاب: فقه الألبسة والزينة لعبد

1. مرحلة اكتشاف الإمكانيات: يتم فيها اختيار وتقسيم الموضوع، وتحديد فجوات التعلم، وجمع المصادر، واتخاذ القرار بشأن إنشاء الرحلات. وبناء على ذلك قام الباحثان بالآتي:

- اختيار موضوعات الوحدة السادسة من مقرر الفقه للصف الثالث المتوسط والتي بعنوان (اللباس والزينة وسنن الفطرة)، وذلك لكون أغلب موضوعاتها تتعلق بالمرأة وهي محلّ اهتمام وحاجة للبحث والقراءة في الأحكام الفقهية من مصادرها الموثوقة.

- التزم الباحثان بتقسيم موضوعات الوحدة السادسة كما جاءت في الكتاب المدرسي، ووفق التقسيم المعتمد من وزارة التعليم ضمن منهج الفقه، إذ قُسمت إلى عشرة موضوعات، تم تدريسها خلال أربعة أسابيع بواقع حصتين أسبوعياً.

- تحديد الفجوات التعليمية ليتم معالجتها بالأنشطة التعليمية التي تلبي احتياجات المتعلمين، ومن خلال خبرة الباحثين في تدريس العلوم الشرعية تم معالجة الموضوعات النظرية التي ذكرت باختصار في كتاب الطالبة والذي يلجئ الطالبة للحفظ المؤقت فترة الاختبار، ويجعلها غير قادرة على استرجاعها واسترجاع الأدلة المتعلقة بما لعدم قدرتها على

بدرية بنت عبد الله آل حامد و عبد المحسن بن سيف السيف: أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل ...

الوهاب طويلة، وكتاب فقه اللباس والزينة للشيخ علوي السقاف.

- وقد قام الباحثان بتحديد مجموعة من المهام التعليمية لعرض الناتج التعليمي وللطالبة الحرة في اختيار ما يناسب قدراتها لعرض حصيلتها العلمية من الرحلة المعرفية، ومن أمثلة هذه المهام: عرض تقديمي، بحث مفصل، مطويات ونشرات، خارطة مفاهيم. وتم تقييم أعمالهن وعرض المتميز منها في صفحة التميز الموجودة في موقع الرحلات المعرفية عبر الويب.

- وقد قام الباحثان بتضمين مصادر للتغذية الراجعة الفعلية، عن طريق التواصل مع الطالبات عبر البريد الإلكتروني، ومناقشة تساؤلاتهن، وتقديم الدعم المناسب لهن. وعن طريق تخصيص (صفحة التميز) في موقع الرحلات المعرفية عبر الويب، إذ تم فيها عرض الأعمال والأنشطة المتميزة للطالبات وتشجيعهن.

2. مرحلة إنشاء الرحلات المعرفية عبر الويب: ويتم فيها كتابة صفحات الويب، ودعم الأفكار لإنجاز المهمة من قبل المعلم أو الأقران، وإشراك المعلمين، وتنفيذ الرحلات المعرفية وتقييمها. وبناء على ذلك قام الباحثان بالآتي:

- تصميم صفحات الويب الخاصة بالرحلات المعرفية على (Google Sites)، وصممت خلالها دروس الوحدة السادسة (اللباس والزينة وسنن الفطرة) على أربع رحلات معرفية، ويتكون الموقع ككل من عشر صفحات رئيسية، تحتوي ست صفحات منها على صفحات فرعية.

- دعم الطالبات، من خلال إتاحة الفرصة لهن بتوجيه استفساراتهن أثناء تأدية المهام المطلوبة منهن، أو من خلال الإجابة عن أسئلتهن على البريد الإلكتروني. كما يحصلن على الدعم من زميلاتهن داخل المجموعة في الصف أو بالتواصل مع بعضهن البعض عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي. أو من خلال محاكاة الأعمال المتميزة التي تم عرضها في صفحة التميز في موقع الرحلات المعرفية عبر الويب.

إجراءات تنفيذ المعالجة التجريبية:

1. تكافؤ المجموعات قبل المعالجة التجريبية: قبل البدء في تنفيذ التجربة، تم التأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل المعرفي، وطُبق الاختبار قبلًا على المجموعتين. وبعد جمع البيانات ومعالجتها كشفت النتائج بالجدول رقم (2)، أن قيمة مستوى الدلالة لأبعاد الاختبار (الفهم والاستيعاب، التحليل، التقويم، التركيب) جاءت على النحو الآتي: (0.803، 0.677، 0.906، 0.415)، وللدرجة الكلية للاختبار (0.920)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً، وتُشير النتيجة إلى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة

جدول (2)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة بالاختبار القبلي

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم والاستيعاب	ضابطة	33	2.27	1.07	0.250	0.803
	تجريبية	33	2.21	0.89		
التحليل	ضابطة	33	2.94	1.37	0.418	0.677
	تجريبية	33	2.82	0.95		
التقويم	ضابطة	33	1.06	1.03	-0.119	0.906
	تجريبية	33	1.09	1.04		
التركيب	ضابطة	33	0.30	0.64	-0.821	0.415
	تجريبية	33	0.42	0.56		
الدرجة الكلية للاختبار	ضابطة	33	6.58	1.35	0.100	0.920
	تجريبية	33	6.55	1.09		

3. التطبيق البعدي لأداة الدراسة: تم تطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعتين التجريبية والضابطة، في يوم الأحد الموافق 22 / 7 / 1439هـ.

4. التطبيق المؤجل لأداة الدراسة: تم التطبيق المؤجل على المجموعة التجريبية، في يوم الأحد الموافق 13 / 8 / 1439هـ.

5. استخراج النتائج وتحليلها، ومن ثم تقديم التوصيات والمقترحات بناء على النتائج.

الطرق والأساليب الإحصائية:

1- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) للتعرف على صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.

2- معامل الثبات النصفى باستخدام طريقة التجزئة النصفية (Spilt- Half) لدرجات الطالبات، ومعامل جتمان لحساب قيمة الثبات ككل للاختبار وأبعاده.

3- معامل الثبات باستخدام معادلة كيودر- ريتشاردسون (Kuder- Richardson).

4- معامل السهولة والصعوبة للتحقق من مدى سهولة أو صعوبة كل مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي.

5- معامل التمييز للتحقق من قدرة الاختبار على التمييز بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل الدراسي.

2. البدء في تطبيق تجربة الدراسة: تم تدريس وحدة (اللباس والزينة وسنن الفطرة) لطالبات المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، والمجموعة الضابطة بطريقة التدريس الاعتيادية (المحاضرة)، وذلك لمدة (8) حصص لكل مجموعة، خلال الفترة من 25 / 6 / 1439هـ إلى 18 / 7 / 1439هـ. وقد تم في المجموعة التجريبية تقسيم الطالبات داخل الفصل إلى مجموعات تعاونية، وكل مجموعة معها جهاز حاسوب، وفي كل أسبوع يتم دخول رحلة معرفية من خلال رابط الرحلة <https://sites.google.com/site/webguestbadr2018/1> وذلك لمدة أربعة أسابيع، إذ يقمن الطالبات بالإبحار فيها وذلك بالتنقل بين عناصرها ابتداءً بالمقدمة، ثم المهام والمصادر والعمليات والتقييم، وانتهاءً بالخاتمة، والاستعانة بالمراجع التقليدية ومكتبة الرحلات المرفقة في الموقع. والمعلمة مرشدة وميسرة ومشجعة لجميع المجموعات، وفي نهاية الحصة تقوم الطالبات بتنقيح الناتج العلمي ومراجعته تمهيداً لتقديمه على شكل عرض تقديمي، أو بحث قصير، أو مطوية، أو نشرة، ومن ثم إرسال العمل عبر البريد الإلكتروني المرفق في الموقع. أما المجموعة الضابطة فقد تم إعطاء الدروس لها بطريقة المحاضرة التي تتخللها بعض المناقشات البسيطة، وكان تنظيم الطالبات في الفصل بالطريقة التقليدية.

بدرية بنت عبد الله آل حامد و عبد المحسن بن سيف السيف: أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل ...

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 فأقل) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة (الرحلات المعرفية والاعتيادية)".

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 فأقل) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة (الرحلات المعرفية) ولاختبار صحة هذا الفرض تم ما يأتي:

1. حساب الفرق بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي، وللتعرف على ما إذا كان هناك فروق تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، وحساب مربع إيتا لقياس حجم الأثر، ويتضح ذلك في الجدول رقم (3).

6- اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين أداء الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة بالاختبار القبلي، والبعدي.

7- اختبار (ت) لعينتين مترابطتين (Paired Sample T-Test) للتعرف على الفروق بين أداء طالبات المجموعة التجريبية بالاختبارين القبلي والبعدي، والبعدي والمؤجل.

8- اختبار مربع إيتا (η^2) للتحقق من أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل.

عرض النتائج ومناقشتها:

لاختبار صحة الفرض الأول: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المباشر تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة (الرحلات المعرفية والاعتيادية)" والذي يتضمن:

جدول (3)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الفهم والاستيعاب	ضابطة	33	7.39	1.39	-3.066	0.003	0.35
	تجريبية	33	8.30	0.98			
التحليل	ضابطة	33	11.64	2.13	-3.080	0.003	0.29
	تجريبية	33	12.91	1.04			
التقويم	ضابطة	33	4.00	1.00	-2.268	0.027	0.27
	تجريبية	33	4.48	0.71			
التركيب	ضابطة	33	1.64	0.55	-2.902	0.006	0.34
	تجريبية	33	1.94	0.24			
الدرجة الكلية للاختبار	ضابطة	33	24.67	3.52	-4.104	0.001	0.46
	تجريبية	33	27.64	2.21			

والاستيعاب، التحليل، التقويم، التركيب)، وعند مستوى (0.05) في متوسط درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة بالاختبار البعدي في درجة بُعد (التقويم). وذلك لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وبمجم تأثير كبير

يظهر من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل في متوسط درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة بالاختبار البعدي في الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده الفرعية المتمثلة في (الفهم

وعليه يرفض الفرض الصفري الأول والذي نص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة (الرحلات المعرفية والاعتيادية)".

2. حساب الفرق بين أداء طالبات المجموعة التجريبية على الاختبارين التحصيليين القبلي والبعدي، وللتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين، وكذلك تم حساب مربع إيتا، ويتضح ذلك من خلال الجدول رقم (4).

جدًا تجاوز القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0.14)، وقد بلغت قيمة مربع إيتا لدرجات الطالبات بالمجموعتين التجريبية والضابطة بالاختبار البعدي لأبعاد الاختبار (0.35، 0.29، 0.27، 0.34) وللدرجة الكلية للاختبار (0.46). وتُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية على التحصيل الدراسي للطالبات في مادة الفقه. كما أن ارتفاع مقدار الأثر يشير إلى أن التباين بين المجموعة الضابطة والتجريبية في الدرجة الكلية للاختبار وأبعاده؛ يرجع لاستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية، أي أن هناك أثرًا إيجابيًا كبيرًا جدًّا لاستراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على تحصيل المجموعة التجريبية.

جدول (4)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (paired sample t-test) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بالاختبارين القبلي والبعدي

الأبعاد	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
الفهم والاستيعاب	الاختبار القبلي	33	2.21	0.89	-26.336	0.000	0.42
	الاختبار البعدي	33	8.30	0.98			
التحليل	الاختبار القبلي	33	2.82	0.95	-41.106	0.000	0.46
	الاختبار البعدي	33	12.91	1.04			
التقويم	الاختبار القبلي	33	1.09	1.04	-15.448	0.000	0.59
	الاختبار البعدي	33	4.48	0.71			
التركيب	الاختبار القبلي	33	0.42	0.56	-14.249	0.000	0.36
	الاختبار البعدي	33	1.94	0.24			
الدرجة الكلية للاختبار	الاختبار القبلي	33	6.55	1.09	-49.230	0.000	0.67
	الاختبار البعدي	33	27.64	2.21			

الكلية للاختبار وأبعاده الفرعية المتمثلة في (الفهم والاستيعاب، التحليل، التقويم، التركيب)، وذلك لصالح طالبات الاختبار البعدي، وبمجم تأثير كبير جدًّا. تجاوزت

يظهر من الجدول (4) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) فأقل في متوسط درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية بالاختبارين القبلي والبعدي في الدرجة

بدرية بنت عبد الله آل حامد و عبد المحسن بن سيف السيف: أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل ...

تحصيله (الجوراني والمشهداني، 2018). والتي تزيد من حبه للتعلم ورفع مستواه التحصيلي. بالإضافة إلى أن الطالب خلال تنفيذه للرحلات المعرفية يمارس التفكير الإبداعي إذ إنه بعد صياغة المادة العلمية التي جمعها يقوم بعرضها بطريقة إبداعية، إما على شكل نشرة، أو مطوية، أو بحث قصير، أو عرض تقديمي، وكل ما يقوم به من إبداعات يزيد من إتقانه للمادة العلمية، كما أنه يوظف تفكيره الإبداعي للوصول إلى حلول إبداعية في أثناء تنفيذه للمهام، وهذه الحلول الإبداعية هي أداة لتعزيز التحصيل. كما أن الرحلات المعرفية عبر الويب تستند إلى نظريات متعددة كالنظرية الاتصالية، والتي تمكن الطالب من الحصول على المعلومات الدقيقة من مصادرها، ومواكبة المعلومات والمعارف المتجددة من فتيها وغيرها (عبد العاطي، 2015). كما تستند إلى مبادئ النظرية

فوق المعرفية (ما وراء المعرفة)، والتي تسهم كما يشير ولفولك (Wolfolk 2013/2015) في سيطرة الطالب على جميع نشاطات التفكير الموجهة لحل المشكلة، مما يسهل معالجة المعلومات، ويؤدي إلى اكتساب المعلومات ورفع مستوى التحصيل الدراسي.

وتتفق هذه النتيجة مع (أوديتور وروليدا Auditor & Roleda, 2014؛ ومحمود، 2016؛ وآل كحلان، 2015؛ والحقباني، 2016؛ وسادكين Sadikin، 2016). كما أنها تختلف مع دراسة كوبلينسكي (Kobylnski، 2014)، والتي جاءت فيها استجابة الطلاب سلبية بأغلبه ساحقه على الرحلات المعرفية في التحصيل الدراسي لهم، والذي تم عزوه من قبل الباحث للشكل الفعلي للرحلات المعرفية إذ لم يعزز اهتمام الطلاب ويحسن دافعيتهم ووصولهم إلى المواد. وقد راعى الباحثان هذا الأمر في هذا البحث، وذلك بتوظيف مجموعة من النظريات، كالنظرية السلوكية، ونظرية العبء المعرفي، ونظرية فوق المعرفية (ما وراء المعرفة).

القيمة الدالة على الأهمية التربوية للنتائج الإحصائية في البحوث النفسية والتربوية ومقدارها (0.14)، إذ بلغت قيمة مربع إيتا لدرجات الطالبات بالمجموعة التجريبية بالاختبارين القبلي والبعدي لأبعاد الاختبار (0.42، 0.46، 0.59، 0.36) وللدرجة الكلية للاختبار (0.67). وتُشير النتيجة السابقة إلى فاعلية استراتيجية الرحلات المعرفية على التحصيل الدراسي للطالبات في مادة الفقه. كما أن ارتفاع مقدار الأثر يشير إلى أن التباين بين متوسطي درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية بالاختبارين القبلي والبعدي؛ يرجع لاستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية، أي أن هناك أثرًا إيجابيًا كبيرًا جدًا لاستراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على تحصيل طالبات المجموعة التجريبية.

وعليه يرفض الفرض الصفري الثاني والذي نص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 فأقل) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة (الرحلات المعرفية)".

وقد تعزى هذه النتيجة إلى: أن استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب تعتمد على عملية البحث من خلال الإنترنت، وقيام الطلاب بعملية البحث يتضمن القيام بعمليات معينة، كالتفكير الناقد، والابتكاري، وحل المشكلات، وإصدار الأحكام، ونجاح هذه العمليات يؤدي في نجاح التحصيل الدراسي. كما أن استخدام الطالب للتفكير الناقد أثناء تنفيذ الرحلات المعرفية عبر الويب يحفز لديه مهارات التفكير، ويدفعه للبحث والتنقيب والتفسير، ويمكنه من تحليل المعلومات للوصول إلى استنتاجات منطقية، ويكسبه القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة وبين المتناقضات والمتشابهات، ويقوده إلى الاستقلالية في التفكير، وحب التعلم ورفع مستوى

ولاختبار صحة الفرض الثالث "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 فأقل) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية على الاختبارين البعدي والبعدي المؤجل تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة (الرحلات المعرفية)"، تم حساب الفرق بين أداء طالبات

المجموعة التجريبية على الاختبارين البعدي والمؤجل، وللتعرف على إذا ما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية في الاختبارين البعدي والمؤجل؛ تم استخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين كما يتضح من خلال الجدول رقم (5).

جدول (5)

نتائج اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين (paired sample t-test) للفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية بالاختبارين البعدي والمؤجل

الأبعاد	الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفهم والاستيعاب	البعدي	33	8.30	0.98	0.362	0.718
	المؤجل	33	8.21	1.05		
التحليل	البعدي	33	12.91	1.04	0.672	0.504
	المؤجل	33	12.73	1.15		
التقويم	البعدي	33	4.48	0.71	1.058	0.294
	المؤجل	33	4.30	0.68		
التركيب	البعدي	33	1.94	0.24	0.848	0.400
	المؤجل	33	1.88	0.33		
الدرجة الكلية للاختبار	البعدي	33	27.64	2.21	0.974	0.334
	المؤجل	33	27.12	2.09		

وقد تعزى هذه النتيجة إلى: أن تنفيذ استراتيجية الرحلات المعرفية يعتمد على التقنية، وتحليل الطلاب للمادة العلمية، ومن ثم إعادة تنظيمها، دون الاعتماد على المعلم، كما تتضمن المناقشة مع أعضاء المجموعة، وقيام الطالبات بالاكشاف والاستقصاء، واستخدام استراتيجيات تعتمد على إعادة التشفير، كالتلخيص، أو تحليل التعلم إلى رسوم توضيحية، أو التحليل والنقد والتركيب، أو تأمل المادة من وجهات نظر متعددة. كما يتوفر فيها عامل الدافعية، وتشتمل على مهمات متعددة ومتنوعة تعتمد في إنجازها على البحث والتقصي عبر الإنترنت، والعمل التعاوني التشاركي والنقاش وتبادل الآراء، وتقوم الطالبات من خلالها بعمليات تشير دافعيته كحل المشكلات، والتحليل، والتركيب، والتقويم، بالإضافة إلى التغذية الراجعة الفردية والجماعية. كما تتضمن استراتيجيات المعالجة المعرفية؛ نظراً لاعتمادها على نظرية العبء المعرفي والتي تهتم بمعالجة المعلومات في الذاكرة العاملة. بالإضافة إلى استنادها مبادئ النظرية البنائية، والبنائية

يظهر من الجدول (5) أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطالبات بالمجموعة التجريبية بالاختبارين البعدي والمؤجل، فقد بلغت قيمة مستوى الدلالة لأبعاد الاختبار على التوالي (0.718، 0.504، 0.294، 0.400)، وللدرجة الكلية للاختبار (0.334)، وجميعها قيم أكبر من (0.05) أي غير دالة إحصائياً. وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك تقارباً كبيراً في درجات الطالبات على الاختبارين البعدي والمؤجل وهذا يدل على قدرة الطالبات على الاحتفاظ بالمعلومات. بمعنى أن استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية كان له أثر في الاحتفاظ بالمعلومات لدى طالبات المجموعة التجريبية من الصف الثالث المتوسط في مادة الفقه. وعليه تم قبول الفرض الصفري الثالث والذي نصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05 فأقل) بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعة التجريبية على الاختبار البعدي المؤجل تُعزى لمتغير استراتيجية التدريس المستخدمة (الرحلات المعرفية والاعتدائية)".

بدرية بنت عبد الله آل حامد و عبد المحسن بن سيف السيف: أثر استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل ...

مهارات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، ومهارات التفكير الناقد وما تشتمل عليه من (تحليل، وتركيب، وتقويم).

6. تشجيع الممارسات التدريسية التي تنمي المهارات التقنية، ومهارة البحث، ومستويات التفكير العليا وما يتعلق بها من تفكير ناقد، وإبداعي، وحل المشكلات، وتعزز بقاء أثر التعلم لدى الطالبات في مقررات العلوم الشرعية عامة، وفي مقرر الفقه خاصة.

إدراج استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب ضمن الاستراتيجيات المساهمة في تحقيق برنامج التحول الوطني (2020)، ورؤية المملكة العربية السعودية (2030)، وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (مهارات المستقبل) في مقررات العلوم الشرعية.

المراجع:

أبو شقرة. (2018). أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية أثناء تدريس التربية الوطنية والمدنية في إكساب قيم المواطنة ومفاهيم التفاهم والسلام العالمي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية - شؤون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية - غزة - فلسطين، 26(1)، 437-417.

إسماعيلي، يامنة عبد القادر. (2011). أنماط التفكير ومستويات التحصيل الدراسي. عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

آل كحلان، ثابت سعيد. (2015). فعالية تدريس الحديث باستخدام استراتيجية الويب كويست (Wep Quest) في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول المتوسط. كلية التربية - جامعة الأزهر، 1(166)، 200-252.

الجوراني، محمد والمشهداني، رواء. (2018). التعلم البنائي وتنمية التفكير الناقد والإبداعي. مصر (المنصورة): المكتبة العصرية. جينسن، إ. (1995). التدريس الفعال. (مكتبة جرير، مترجم). الرياض: مكتبة جرير.

الحقباتي، محمد. (2016). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب على تنمية التحصيل المعرفي لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مقرر الفقه. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الاجتماعية، والاتصالية، والنظرية فوق المعرفية (ما وراء المعرفة)، والتي لها دور كبير في الاتصال، واكتساب المعلومات، والانتباه، والذاكرة، والتعلم الذاتي، وحل المشكلات، والاستقلالية لدى الطالب (قطامي، 2013)، وكل هذه العوامل لها دور كبير في الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى.

وتتفق هذه النتيجة مع (الوسيمي، 2013؛ سماره، 2013؛ وسمره، 2014؛ والحلو، 2015؛ وينمير وأزبينار وجوكسي Yenmez, Ozpinar and Gokce، 2017).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن التوصية بما يأتي:

1. توفير بيئة تعليمية مناسبة لتطبيق استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقررات العلوم الشرعية، مثل: تجهيز الفصول الدراسية بأجهزة الحاسب الموصلة بشبكة الإنترنت، بالإضافة إلى توفير الدعم الفني المتواصل لهذه الأجهزة.
2. عقد دورات تدريبية لمعلمات العلوم الشرعية، للتدريب على استراتيجية الرحلات المعرفية وكيفية تطبيقها في تدريس مقرر الفقه. وكيفية إنشاء مواقع للرحلات المعرفية عبر الويب.
3. إقامة الندوات العلمية وورش العمل للبحث عن كيفية تعزيز تطبيق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في مقررات العلوم الشرعية، وكيفية تصميم وحدات المقرر على شكل رحلات معرفية ذات مواصفات مناسبة للتطبيق.
4. التحفيز المادي والمعنوي لمعلمات العلوم الشرعية على تطبيق استراتيجية الرحلات المعرفية في تدريس مقررات العلوم الشرعية عامة، ومقرر الفقه خاصة، إذ كشفت النتائج عن الأثر الكبير للاستراتيجية في تحسين مستويات الطالبات.
5. تدريب طالبات العلوم الشرعية على ما تتطلبه استراتيجية الرحلات المعرفية خاصة، والتعليم الإلكتروني عامة من

الشهري، عبد العزيز. (2018). فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية بعض مهارات تلاوة القرآن الكريم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدارس تحفيظ القرآن الكريم في محافظة النماص. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية - المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية - مصر*، 12، 222-189.

صالح، صالح محمد. (2014). فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب لتدريس الكيمياء في تنمية التفكير التأملي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 2(45). 178-127.

صبري، ماهر. (2016). *الثقافة العلمية التكنولوجية رؤية تربوية*. مصر: رابطة التربويين العرب-سلسلة الكتاب الجامعي العربي.

عبد العاطي، محمد الباتع. (2015). *توظيف تكنولوجيا الويب في التعليم*. الإسكندرية: المكتبة التربوية.

العبيد، أفنان والشايع، حصة (2015). *تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات*. الرياض: مكتبة الرشد.

عبس، فرحان وعبيد، محمد. (2017). *الرحلات المدرسية مناهج مفتوحة ومسلية*. الأردن(عمان): دار الأيام.

عبس، فرحان وعبيد، محمد. (2018). *استراتيجيات التعلم النموذجية والإلكترونية*. الأردن(عمان): دار الأيام.

العنوم، عدنان والجراح، عبد الناصر والحموري، فراس. (2015). *نظريات التعلم*. الأردن(عمان): دار المسيرة.

عسيري، أحمد. (2016). فاعلية وحدة تعليمية إلكترونية في الجغرافيا على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *علم التربية - مصر*، 24(2). 43-95.

غرينفيلد، س. (2017). *تغير العقل، كيف تترك التقنيات الرقمية بصماتها على آدمغتنا*. (علي، إيهاب، مترجم). الكويت: عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

القربي، خالد. (2018). أثر اختلاف نمط التغذية الراجعة (فورية-مؤجلة) في الرحلات المعرفية على تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي بمقرر الحاسب الآلي. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية - المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية - مصر*، 11، 12-70.

قطامي، يوسف. (2013). *النظرية المعرفية في التعليم*. الأردن(عمان): دار المسيرة.

قطيط، غسان. (2015). *تقنيات التعلم والتعليم الحديثة*. الأردن(عمان): دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الفاخري، سالم. (2018). *التحصيل الدراسي*. الأردن(عمان): مركز الكتاب الأكاديمي.

مبارز، منال وفخري، أحمد. (2013). *التعليم الإلكتروني*. الرياض: دار الزهراء.

الحقيل، سليمان عبد الرحمن. (2017). *نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الحلو، نرمين. (2015). أثر استراتيجية الرحلات المعرفية (ويب كويست) على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية - مصر*، 42، 681-732.

الخليفة، حسن ومطوع، ضياء الدين. (2015). *استراتيجيات التدريس الفعال*. الدمام: مكتبة المنبي.

رؤية 2030، المملكة العربية السعودية. (2018). *برنامج التحول الوطني 2020*. تم الاسترجاع 20/10/2018 من:

https://vision2030.gov.sa/sites/default/files/NTP_ar.pdf

روزبرو، ت. وليفريت، ر. (2012). *التعليم التحويلي في عصر المعلوماتية*. (عبد الله، وسام، مترجم). الرياض: العبيكان.

سراج الدين، مصطفى. (2016). *التعلم الإلكتروني في ضوء نظرية الحمل المعرفي*. استرجع بتاريخ 10/2/1440هـ، من موقع مجلة التعليم الإلكتروني:

<http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&ask=show&id=393>

سعيد، س. (2003). *الرحلات المعرفية على الإنترنت*، استرجع بتاريخ 9/3/1439هـ، استخرجت من: موقع المدرسة العربية الإلكترونية

<http://soo.gd/Doml>

سمارة، نسرين بسام. (2013). *أثر استخدام استراتيجية الويب كويست (الرحلات المعرفية) في التحصيل المباشر والمؤجل لدى طالبات الصف الحادي عشر في مادة اللغة الإنجليزية*. رسالة ماجستير. جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية.

السمان، إبراهيم. (2014). فاعلية الرحلات المعرفية (الويب كويست) في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. *مجلة الإدارة - مصر*، 51(1)، 20-27.

سمرة، عماد. (2014). أثر استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى. *كلية التربية (جامعة الأزهر) - مصر*، 2(160). 126-177.

الشراري، حميدة. (2012). *أثر استخدام التعلم المتمازج في التحصيل المباشر والمؤجل في مادة الفقه لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في محافظة القريات وحدة الحج والعمرة نموذجاً*. رسالة ماجستير (غير منشورة). كلية التربية. جامعة اليرموك.

الشهراني، ك. وعلي، م. (2018). *تحول التعليم في منطقة الخليج*. (القربي، إبراهيم، مترجم). الرياض: دار جامعة الملك سعود.

بدرية بنت عبد الله آل حامد و عبد المحسن بن سيف السيف: أثر استراتيجيات الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل ...

- Al Kahlan, Thabit Saeed. (2015). Effectiveness of Teaching Hadith Using the Web Quest Strategy (Web Quest) in Achievement and Development of Critical Thinking Skills for First Grade Intermediate Students. *Faculty of Education, Al-Azhar University*, 1 (166), 200-252.
- General Secretariat, Higher Committee for Education Policy. (1995). *Saudi Arabia Education Policy Document*. Ministry of Education.
- Al-Jourani, Mohammed and Al-Mashhadani, Rawa. (2018). *Structural learning and development of critical and creative thinking*. Egypt (Mansoura): Modern Library.
- Jensen, E. (1995). *Effective Teaching*. (Jarir Bookstore, Translated). Riyadh: Jarir Bookstore.
- Haqbani, Muhammad. (2016). *The impact of the use of cognitive journeys through the web on the development of cognitive achievement of second grade intermediate students in the jurisprudence course*. A master dissertation that is not published. College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Riyadh.
- Al-Huqail, Sulaiman Abdulrahman. (2017). *Education System and Policy in Saudi Arabia*. Riyadh: King Fahd National Library.
- El Helw, Nermin. (2015). The effect of the strategy of cognitive journeys (Web Quest) on the development of supra-cognitive thinking skills and direct and deferred achievement of preparatory stage students. *Educational Journal - Egypt*. 42. 681- 732.
- Al-Khalifa, Hassan and Mutawea, Dhiauddin. (2015). *Effective Teaching Strategies*. Dammam: Al-Mutanabbi Library.
- Vision 2030, Saudi Arabia. (2018). *National Transformation Program 2020*. Retrieved on 20/10/2018 from: <https://vision2030.gov.sa/sites/default/files/NTPar.pdf>
- Rosbro, T. And Leverett, R. (2012). *Transformational Education in the Information Era*. (Abdullah, Wissam, translated). Riyadh: Obeikan.
- Serageldin, Mustafa. (2016). *E - learning in the light of Cognitive Load Theory*. Retrieved on 10/2/1440 AH, from E-Learning Magazine website: <http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=393>
- Saeed, S. (2003). *Cognitive journeys on the Internet*, retrieved on 9/3/1439 AH, extracted from: Arab Electronic School site <http://soo.gd/Dom1>
- Samara, Nesreen Bassam. (2013) *The Impact of Using Web Quest Strategy (Cognitive Journeys) on Direct and Deferred Achievement on 11th Grade Female Students in English*. Master Thesis. Middle East University, Faculty of Educational Sciences.
- Al-Samman, Ibrahim. (2014). The effectiveness of cognitive journeys (Web Quest) in the development of mathematical thinking skills for preparatory school students. *Administration Magazine- Egypt*, vol. 51, ver. 1, 20-27.
- Samra, Emad. (2014). The impact of the use of cognitive journeys through the web in developing cognitive achievement and the continuing impact of learning and tending towards them for a sample of students of Umm Al-Qura University. *Faculty of Education (Al-Azhar University) - Egypt*. 2 (160). 126-177.
- محمود، عبد الرزاق. (2016). فاعلية استراتيجية النمذجة المدعومة بالويب كويست في علاج الفهم الخطأ لبعض المفاهيم الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية بأسيوط - مصر*، مج32، ع3، 243-276.
- المناصير، حسين. (2015). *مهارات التدريس والتفضيل المعرفي*. العراق (بغداد): مكتبة دجلة.
- الناجم، محمد. (2016). تطوير أداء معلمي العلوم الشرعية في ضوء متطلبات عصر التقنية الرقمية وتحسين اتجاهاتهم نحوها. *مجلة العلوم التربوية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية*، 8، 143-204.
- الناجم، محمد. (2016). فاعلية استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية الذكاءات المتعددة في تحصيل مادة الفقه وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف المتوسط. *مجلة دراسات نفسية وتربوية - جامعة قاصدي مرياح*، 16، 56-31.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018 ديسمبر) مهارات المستقبل تنميتها وتقويتها. *المؤتمر الدولي لتقويم التعليم*، المملكة العربية السعودية: الرياض. وزارة التربية والتعليم (1995). *وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية*. الأمانة العامة، اللجنة العليا لسياسة التعليم.
- وزارة التعليم. (2007). *وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في التعليم العام*. الإدارة العامة للمناهج.
- وزارة التعليم. (2018). *الأهداف العامة للتعليم 2020 لتحقيق رؤية 2030*. تم الاسترجاع 20/10/2018 من موقع وزارة التعليم: <https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.asp>
- x
- الوسيمي، عماد الدين. (2013). فاعلية استخدام استراتيجية الويب كويست Web Quest في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 1(43)، 11-67.
- وولفولك، آ. (2015). *علم النفس التربوي*. (علام، صلاح، مترجم). (ط2). الأردن (عمّان): دار الفكر.
- ويليس، ج. (2018). *إذكاء التعلم لدى الطلاب*. (الغبيش، حنين، مترجم). الرياض: العبيكان.
- Abou Shakra. (2018). The influence of using the strategy of cognitive journeys during the teaching of national and civic education in the acquisition of the values of citizenship and the concepts of understanding and global peace among ninth grade students in Jordan. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies - Scientific Research and Post Graduate Studies at the Islamic University - Gaza - Palestine*, 26 (1), 437 - 417.
- Ismaili, Yamna Abdelqader. (2011). *Patterns of thinking and levels of academic achievement*. Amman: Dar Al Yazouri Scientific Publishing & Distribution.

- Mubariz, Manal and Fakhri, Ahmed. (2013). *E-Learning*. Riyadh: Dar Al-Zahra.
- Mahmoud, Abdulrazzaq. (2016). The Efficiency of the Web Quest Modeling Strategy in Treating Misconceptions of Some Islamic Concepts among Preparatory School Students. *Journal of the Faculty of Education, Assiut, Egypt*, vol 32, ver. 3, 243-276.
- Al-Manaseer, Hussein. (2015). *Teaching and cognitive preference skills*. Iraq (Baghdad): Dejla Library.
- Al-Najem, Muhammad. (2016). Developing the performance of forensic science teachers in light of the requirements of the digital age and improving their attitudes towards it. *Journal of Educational Sciences - Imam Muhammad bin Saud Islamic University*, 8, 143-204.
- Al-Najem, Muhammad. (2016). The effectiveness of an educational strategy based on the theory of multiple intelligences in the achievement of the subject of jurisprudence and the continuance of the effect of learning and the direction towards the subject among intermediate grade students. *Journal of Psychological and Educational Studies, Kasdi Merbah University*, 16, 56-31.
- Ministry of Education. (2018). *General objectives of education 2020 for the achievement of 2030 Vision*. Retrieved from: Ministry of Education website on 20/10/2018
<https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx>
- Education and Training Evaluation Authority. (2018) Future skills to develop and evaluate. *International Conference on Education Evaluation*, Saudi Arabia, Riyadh.
- Ministry of Education. (1995). *Education Policy Document in Saudi Arabia*. Secretariat. High Committee for Education Policy.
- Ministry of Education. (2007). *The syllabus document for the syllabus of the primary and middle stages of general education*. General curriculum management.
- Al-Wasimi, Imad El-Din. (2013). The effectiveness of using the Web Quest strategy in biological learning on the effect survival of learning and developing the basic thinking and social skills of first secondary students. *Arab Studies in Education and Psychology*, 1 (43), 11-67.
- Willis, J. (2018). *Stimulate student learning*. (Al-Ghubaish, Haneen, Translated). Riyadh: Obeikan.
- Auditor, E., & Roleda, L. (2014). The WebQuest: Its impact on students' critical thinking, performance, and perceptions in physics. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 3(1), 3-21. doi:0.5861/ijrset.2013.356.
- Dodge, B. (2001). *FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. Learning and Leading with Technology*, 28 (8): pp 6-9. From:
<http://webquest.org/sdsu/focus/focus.pdf>
- Dodge, B. (2004a). *Workshop: Web Quest (Available Online)*. Retrieved 13, October, 2018. From:
<https://www.thirteen.org/edonline/concept2class/>
- Dodge, B. (1997). *Some Thoughts About Web Quests*. Web Quest. Org. Retrieved 13, Octobe, 2018. From:
http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html
- Irzawati, I. (2013). Using Webquest in Learning Grammar: Students' Perceptions in Higher Education. *Advances*
- Al-Sharari, Hamidah. (2012). *The effect of using blended learning in the direct and deferred achievement in jurisprudence for second grade intermediate students in Qurayyat Governorate Hajj and Umrah as an example*. A master thesis that is(not published). Faculty of Education. Al Yarmouk University.
- Al-Shahrani, K. And Ali, M. (2018). *Education Transformation in the Gulf*. (Al-Qarni, Ibrahim, Translated). Riyadh: King Saud University House.
- Al-Shehri, Abdulaziz. (2018). The efficacy of using cognitive journeys through the web to develop some skills of reciting the Holy Quran among intermediate school students in the schools of memorizing the Holy Quran in Nammass Governorate. *International Journal of Educational and Psychological Sciences - Arab Foundation for Scientific Research and Human Development - Egypt*, 12, 222-189.
- Saleh, Saleh Mohammed. (2014). The efficacy of cognitive journeys through the web to teach Chemistry in the development of reflective thinking and academic achievement among secondary school students. *Arab Studies in Education and Psychology*, 2 (45). 178-127.
- Sabri, Maher. (2016). *Scientific and technological culture educational vision*. Egypt: Arab Educators Association - Arab University Book Series.
- Abdul Atti, Mohammed Al-Batea. (2015). *Employment of web technology in education*. Alexandria: Educational Library.
- Al-Obaid, Afnan and Al-Shayea, Hessa (2015). *Education technology fundamentals and applications*. Riyadh: Al-Rushd Bookstore.
- Obais, Farhan and Obaid, Mohammed. (2017). *School trips are open and entertaining curricula*. Jordan (Amman): Dar Al Ayyam.
- Obais, Farhan and Obaid, Mohammed. (2018). *Typical and electronic learning strategies*. Jordan (Amman): Dar Al Ayyam.
- Al-Atoum, Adnan and Jarrah, Abdunnasser and Al-Hammouri, Firas. (2015). *Learning theories*. Jordan (Amman): Dar Al Masira.
- Asiri, Ahmed. (2016). The Effectiveness of an Electronic Learning Unit in Geography on Academic Achievement and Continued Existence of Learning Effect of First Secondary Students. *Educational science - Egypt*. 24 (2). 43-95.
- Greenfield, S. (2017). *Mind change, how digital technologies leave their mark on our brains*. (Ali, Ehab, translated). Kuwait: Knowledge World, National Council for Culture, Arts and Letters.
- Al-Qarni, Khalid. (2018). The effect of difference of feedback pattern (immediate-deferred) in the cognitive journeys on the development of achievement in the first year secondary school students in the computer course. *International Journal of Educational and Psychological Sciences - Arab Foundation for Scientific Research and Human Development - Egypt*, 11, 12-70.
- Qatami, Yusuf. (2013). *Cognitive theory in education*. Jordan (Amman): Dar Al Masira.
- Qateet, Ghassan. (2015). *Modern learning and teaching techniques*. Jordan (Amman): Culture House for Publishing and Distribution.

بدرية بنت عبد الله آل حامد و عبد المحسن بن سيف السيف: أثر استراتيجيات الرحلات المعرفية في تدريس مقرر الفقه على التحصيل ...

- Research-publishing.net*, 4(4), 95-104. Retrieved from:
<http://dx.doi.org/10.14705/rpnet.2016.tislid2014.9781908416353>
- Sadikin, I. S. (2016). The use of Webquest for Teaching English Vocabulary in an EFL Young Learners Context. *PROSIDING ICTTE FKIP UNS*, 1(1), 403-410. doi:2502-4124
- Yenmez, A. A. Ozpinar, I., & Gokçe2, S. (2017). Use of WebQuests in Mathematics Instruction: Academic Achievement, Teacher and Student Opinions. *Universal Journal of Educational Research*, 5(9), 1554-1570. Retrieved from DOI: 10.13189/ujer.2017.050913.
- in Language and Literary Studies*, 4(1), 14-19. doi:10.7575/aiac.all.v.4n.1p.13.
- Kobylnski, C. (2014). Student Feedback On The Effectiveness Of Using A WebQuest For An Integrative Skills Course In A Korean University. *Contemporary Issues In Education Research*, 7(1), 63-68. Retrieved from:
<https://www.cluteinstitute.com/ojs/index.php/CIER/article/view/8399>
- March, T. (2003). *What Web Quests are (really)*. [Available online]. Retrieved September 11, 2014. from:
<http://goo.gl/Axqkw>
- March, T. (1998). *The Web Quest Design Process*. Retrieved 21 /6 /2018. From:
<http://tommmarch.com/webquests/help/design1.html>
- Pe'rez, R. G. (2016). Teaching the use of WebQuests to master students in Pablo de Olavide University.

The Impact Of The Web Quest Strategy In Teaching Jurisprudence On Academic Achievement And The Trans Fere.

Badriya Abdullah Al Hamed

Riyadh Education

Abdulmohsen Saif Al Seif

College of Education, King Saud University

Submitted 10-11-2019 and Accepted on 24-12-2019

Abstract: The aim of the research is to uncover the impact of the use of the knowledge flight strategy in teaching the Fiqh rapporteur on improving the level of academic achievement and the survival of learning. The researchers followed the quasi experimental approach The research sample consisted of the (66) female students of the third grade average in the city of Riyadh where (33) female students were represented including the group of officers, and (33 students) Of the (131) female students in the third grade, in the school number (230) . the experimental group The researchers prepared the Research materials of: (Knowledge flight site, Teacher's Guide) and a data collection tool that was the achievement test for the dress, adornment and sunnahs of nature module The search tool has been applied in a tribal pre and deferred application The results of the research indicated that there were statistically significant differences at (0.01) level and lower in the average grades of female students in the experimental groups and the probation officer in the overall degree of the test for the benefit of the experimental group's students and the size of the effect reached (0.46) as the results indicated that no There are statistically significant differences between the grades of female students in the experimental group with the dimensional and delayed tests confirming the positive impact of the use of the Knowledge flight strategy.

Key Words: E-Learning, Web Quest, Sharia Science, Intermediate.

عبد الله بن غازي العتيبي: درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة تادق وعلاقتها بضغط ...

درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة تادق وعلاقتها بضغط العمل لدى المعلمين

عبدالله غازي الدعجاني العتيبي

كلية التربية بالدوادمي - جامعة شقراء

قدم للنشر 1441/2/23 هـ - وقبل 1441/4/13 هـ

المستخلص: هدفت الدراسة إلى تحقيق هدف رئيس، وهو درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة تادق وعلاقتها بضغط العمل لدى المعلمين، واستخدم الباحث الاستبانة أداةً لدراسته، والمنهج الوصفي الارتباطي كمنهج، وتكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين، والمعلمات في مركز التعليم في محافظة تادق، والبالغ عددهم (410)، منها (157) معلماً، و(253) معلمة، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بلغ حجمها (264) معلماً، ومعلمة، وتوصلت الدراسة لمجموعة من النتائج أبرزها: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين من وجهة نظرهم، وأوضحت النتائج أن هناك أثرًا لممارسة القيادة التشاركية على ضغوط العمل لدى المعلمين، وكشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف متغير الجنس لصالح الإناث في القيادة التشاركية، ولصالح الذكور في ضغوط العمل، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف سنوات الخبرة في العمل بالتعليم لصالح أفراد عينة الدراسة أصحاب سنوات الخبرة من خمس سنوات وأقل من عشر سنوات، وذلك في محور ممارسة القيادة التشاركية، في حين كانت لصالح أفراد عينة الدراسة أصحاب سنوات الخبرة من عشر سنوات فأكثر في محور ضغوط العمل.

الكلمات المفتاحية: القيادة التشاركية، قادة المدارس، ضغوط العمل، المعلمين.

المقدمة:

و قد أظهرت دراسة الفريجات (2017م) أن مستوى ضغوط العمل كان مرتفعاً، وكذلك أوصت بتوفير بيئة عمل مناسبة تجعل المعلمين قادرين على تقديم المزيد من الإنجازات، ويشعرون بالراحة النفسية. وتُعرف ضغوط العمل بأنها مجمل التأثيرات التي تقع على الشخص بسبب عمله، وقد تؤدي إلى معاناته جسدياً، أو نفسياً، وتتطلب منه تكيفاً، (بطاح، 2006م، ص 150).

ولها مصدران: المصدر الأول مرتبط بالوظيفة، وما يتعلق بها من مهام، وأنشطة، وسياسات، ومتطلبات إنجاز، أما المصدر الثاني فهو مرتبط بالبيئة الاجتماعية، والعائلية، وكل ما ليس له علاقة بالوظيفة، (المغربي، 2016م).

أما آثار ضغوط العمل السلبية فهي إما آثار سلوكية تتمثل في غيابها عن العمل بل قد يتركه، وإما آثار تنظيمية مثل فقدان الرغبة، والانخفاض نحو العمل، وتدني مستوى الإنتاجية، وعدم الرضا الوظيفي، والغياب المتكرر، وسوء العلاقة بين العاملين، أو آثار اجتماعية كالحلل في العلاقات العائلية وتحقيق الأهداف الشخصية، والخوف من الفشل، (الصيرفي، 2013م)، (العميان، 2010م).

وتؤدي القيادة دوراً مهماً في تخفيف حدة الضغوط بل يصل الأمر إلى إذابتها، وتلاشيها؛ لذا فقد اهتمت مجموعة من الأبحاث، والدراسات بالقيادة، وبأتماطها، فقد ذكرت دراسة القرشي (2013م) أن نمط القيادة التشاركية يُعد أعلى الأنماط القيادية فاعلية من حيث التأثير في العاملين، كما أنه يساهم في حل المشكلات التي تواجهها المنظمات.

كما خلصت دراسة محمد، وحليلو (2018م) إلى أن القيادة التشاركية تعطي أهمية كبيرة للمرؤوسين، وتعتمد في قيادتها على التأثير، والإقناع الشخصي بعيداً عن التهديد، وتأخذ بآراء المرؤوسين، وتعطيهم أهميتهم في العمل، وتنمي الشعور بالمسؤولية.

كما أشارت دراسة العرايب (2010م)، ودراسة العجارمة (2012م) إلى أن القيادة التشاركية الأفضل في المؤسسات

تعد المؤسسة التعليمية عنصراً مهماً للبناء الأهم للمجتمع؛ لذا فإن الاهتمام بها أمر مهم؛ لكي تحقق الأهداف المتوخاة منها، ومن أبرزها تربية المواطن؛ ليكون لبنة صالحة في بناء أمتة ويشعر بمسؤولية لخدمة بلاده، والدفاع عنها، وتزويد الطالب بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية، والخبرات المختلفة التي تجعل منه عضواً عاملاً في المجتمع.

ويعد المعلم أحد أهم الدعائم الأساسية في المؤسسة التعليمية، والعملية التعليمية بل هو حجر الزاوية في مسيرة البناء، والتطوير، ونقل المعرفة من جيل إلى جيل، إذ إن تطور المجتمع وتقدمه يعتمد على المعلم الذي يقوم بدوره في غرس المعرفة، والتربية الصحيحة، والأخلاق، والقيم في أذهان طلابه؛ مما ينعكس على مستقبل المجتمع، ورفيحه، (أحمد، 2006م).

وللمعلم أدوار متعددة، ومتداخلة، ومتراصة، والمعلم من خلال هذه الأدوار قد يجد نفسه في وضع لم يرغبه؛ مما يجعله تحت الضغوط العملية التي قد تنعكس سلباً على شخصيته، وأدائه، وسلوكه مما يؤثر على مخرجات التعليم، (حسين وحسين، 2006م).

وتعد مهنة التعليم شاقة، ومتعبة جسدياً ونفسياً، إذ تؤثر تصرفات أولياء الأمور، وسلوك الطلاب، ومراقبة انفعالات المشرفين التربويين، والقيادة المدرسية بشكل كبير، مما يؤدي لفقدانه حيويته ونشاطه، ومن ثم عجزه عن القيام بعمله على الوجه المطلوب إذ إن ذلك يؤثر سلباً عليه، وعلى رضاه الوظيفي، وإنتاجيته وعلى العملية التعليمية بأسرها، (سعادات، 2005م).

وقد سجل معهد الضغط الأمريكي أن مهنة التعليم واحدة من المهن العشر الأكثر ضغطاً (Rees, 2004)، كما أكدت تقارير الصحة والسلامة بإجلترا أن مهنة التعليم من المهن الأكثر ضغطاً، وأن المعلمين يعانون من ارتفاع مستويات ضغوط العمل لديهم، (Jepson , Forrest , 2006)

عبد الله بن غازي العتيبي: درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وعلاقتها بضغوط ...

ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول تقديرهم لمستوى الروح المعنوية لديهم إجمالاً، والتي تعزى إلى اختلاف المؤهل العلمي، ووجود فروق تعزى لسنوات الخبرة.

هدفت دراسة المخرج (2018م) إلى تقديم مقترحات تسهم في تعزيز تطبيق قادة المدارس في محافظتي حوطة بني تميم والحريق للقيادة التشاركية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وذلك من خلال الكشف عن درجة التطبيق، والصعوبات التي تحد من تطبيقها. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، الاستبانة على "57" مشرفاً، وكان من أبرز نتائج الدراسة موافقة أفراد الدراسة على أن درجة تطبيق قادة المدارس في محافظتي حوطة بني تميم، والحريق للقيادة التشاركية متوسطة، وموافقتهم على أن درجة الصعوبات التي تحد من تطبيقها كبيرة، وأوصت الدراسة بتكثيف الدورات التدريبية، وورش العمل في مجال القيادة التشاركية لقادة المدارس في محافظتي حوطة بني تميم والحريق، وتوعية العاملين في المدارس بأهميتها.

أما دراسة الغامدي (2014م) فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة مدخل القيادة التشاركية في إدارة مدارس نظام المقررات الثانوية بمدينة الرياض، وتحديد معوقات ومتطلبات تطوير إدارة مدارس نظام المقررات الثانوية، واستخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي، والمنهج النوعي، والاستبانة، والمقابلة أداتين للدراسة، وتكوّن مجتمع الدراسة من مديري، ومديرات نظام المقررات، ومعلمي، ومعلمات مدارس نظام المقررات إذ طبقت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من 13 مديراً، و 721 معلماً، ومعلمة، بالإضافة إلى المشرفين، وعددهم "8" مشرفين، وكان من أهم نتائج الدراسة أن واقع ممارسة القيادة التشاركية في إدارة مدارس نظام المقررات الثانوية، كانت بدرجة متوسطة ما عدا المشاركة المجتمعية كانت منخفضة، وجاءت استجابة أفراد العينة لمعوقات القيادة التشاركية، ودرجة محور متطلبات القيادة التشاركية، في جميع أبعادها بدرجة متوسطة.

وهدفت دراسة نجدي (2013م) إلى التعرف على واقع ممارسة القيادة التشاركية، وأساليبها؛ للحد من المشكلات

التعليمية؛ لما لها من قدرة على تحسين مستوى المناخ المدرسي، وتفعيل الطاقات البشرية، ومواكبة العصر، وتنمية الولاء وتحسين الأداء بصورة شاملة، و زيادة الدافعية للعاملين من معلمين، وإداريين.

وقد قام عددٌ من الباحثين بدراسة القيادة التشاركية، ومنهم دراسة الحارثي (1439هـ) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة قائدات المدارس للقيادة التشاركية، ومستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمات، والكشف عن نوع ودرجة العلاقة بين ممارسة القيادة التشاركية، ومستوى الولاء التنظيمي لدى المعلمات في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض والبالغ عددهن (6924) معلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وقد بلغ عددها (361) معلمة، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات بشكل عام جاءت بدرجة ممارسة عالية، وأن معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لديهم مستوى عالٍ من الولاء التنظيمي بشكل عام، كما وجدت علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين درجة ممارسة قائدات المدارس للقيادة التشاركية، ومستوى الولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

كما هدفت دراسة البقمي (2018م) إلى التعرف على درجة ممارسة قادة مدارس محافظة تربة للقيادة التشاركية، ومدى تأثيرها على الروح المعنوية لدى المعلمين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (836) معلماً، واستخدمت استبانة للدراسة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الحكومية بمحافظة تربة جاءت بدرجة ممارسة كبيرة من وجهة نظر المعلمين، وتبين أن مستوى الروح المعنوية لدى المعلمين بالمدارس الحكومية "بنين" بمحافظة تربة جاء بدرجة كبيرة، وتبين عدم وجود فروق

عنها، ومعرفة أثر كل من الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، في تقديراتهم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداةً، وتكوّنت عينة الدراسة من جميع مجتمع الدراسة البالغ (572) معلماً ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة أن ضغوط العمل التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية كانت بمستوى مرتفع على الأداة ككل، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ضغوط العمل تعزى لمتغيرات الجنس ولصالح الذكور، والخبرة لصالح 10 سنوات، والمؤهل العلمي، وكان من أكثر المشكلات التي يعاني منها المعلمون "التعب، والإرهاق الجسدي"، وأقل المشكلات "الإخفاق في الحياة، وعدم القدرة على النوم، وهبوط في عضلة القلب"، وأوصت الدراسة بمحاولة تخفيف من أعباء العمل التي تزيد من الضغوط المهنية التي يتعرض لها المعلم.

وهدف دراسة القناعي (2007م) للتعرف على ضغوط العمل وعلاقتها بالتوجه نحو مهنة التدريس لدى معلمي التعليم العام بدولة الكويت، وقد تكونت عينة الدراسة من (928) معلماً، ومعلمة، وخرجت الدراسة بأن ضغوط العمل تعزى إلى "طبيعة العمل - سلوك الدارسين - عائد العمل - المناهج الدراسية - بيئة العمل" كما بينت أن نسبة ضغوط العمل لدى عينة الدراسة قدرها 67%، وكذلك بينت نتائج الدراسة أن ضغوط العمل تزداد لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور، كما أنها تزداد لدى المعلمين الكويتيين من المعلمين الوافدين، وأن ضغوط العمل تزداد لدى معلمي المرحلة المتوسطة، ثم معلمي المرحلة الثانوية، فمعلمي المرحلة الابتدائية، وأنه كلما ازدادت ضغوط العمل لدى المعلمين، ازداد توجههم السلي نحو مهنة التدريس.

وسعت دراسة العمري (2006م) إلى اختبار العلاقة بين المتغيرات الديموغرافية، والمتغيرات الوظيفية من جهة، وضغوط العمل من جهة أخرى بمدارس الرياض الحكومية. وذلك باستخدام عينة عشوائية بلغت "472" معلماً. وأظهرت النتائج وجود علاقة سلبية ذات دلالة إحصائية بين المتغيرات

الإدارية في المدارس الثانوية للبنين بمحافظة المدينة المنورة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة للدراسة، وتكوّنت مجتمع الدراسة من جميع مديري، ومعلمي مدارس التعليم العام الثانوية الحكومية للبنين بالمدينة المنورة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من 48 مديراً، و 322 معلماً، ومن النتائج: أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية في المدارس الثانوية جاءت بدرجة كبيرة، ومستوى ممارسة القيادة التشاركية للحد من المشكلات الإدارية جاءت بدرجة كبيرة.

وأما دراسة المعمرية (2014م) فقد هدفت إلى تقدير ضغوط العمل، وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط، والتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضغوط العمل، والالتزام التنظيمي تعزى لمتغيرات النوع، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، واعتمدت على المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً للدراسة، وتوصل البحث إلى عدة نتائج من أهمها: وجود ضغوط العمل بدرجة متوسطة لدى معلمي التعليم ما بعد الأساسي، والالتزام التنظيمي تراوح بين المرتفع، والمتوسط في تقدير وجودها لدى معلمي التعليم ما بعد الأساسي، وجاء الترتيب التنازلي لضغوط العمل على النحو الآتي: صراع الدور، ظروف العمل، غموض الدور، عبء الدور، ملائمة الدور، وجاء الترتيب التنازلي للالتزام التنظيمي على النحو الآتي: الالتزام التنظيمي المعياري، الالتزام التنظيمي العاطفي، الالتزام التنظيمي المستمر، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لضغوط العمل في كل المحاور، تبعاً لمتغيرات النوع، العمر، سنوات الخبرة، عدا المحور الثالث (ملائمة الدور)، وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها تفعيل فرق العمل في العمل المدرسي للحد من الخلافات المهنية مع بعض زملاء العمل.

وهدف دراسة حميدة (2009م) للكشف عن مستوى ضغوط العمل عند معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم في الأردن، والمشكلات الناجمة

عبد الله بن غازي العتيبي: درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وعلاقتها بضغطه ...

الديموغرافية (العمر-الراتب الشهري-الخدمة) وضغوط العمل. كما توصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين المتغيرات الوظيفية (عبء العمل- صراع الدور- غموض الدور- طبيعة العمل- الأمان الوظيفي)، وضغوط العمل عند المعلمين. وتبين أن المتغيرات الوظيفية أكثر تأثيراً على ضغوط العمل من المتغيرات الديموغرافية.

وبناء على ما تم استعراضه من جوانب نظرية، ودراسات سابقة كشفت عن تأثير ضغوط العمل على أداء العاملين، ومن ثم عدم قيامهم بدورهم المنوط بهم كما ينبغي، ودور القيادة التشاركية في تطوير الأداء من خلال قيام قادة المدارس بمشاركة المعلمين في اتخاذ القرار، ومشاورتهم، والأخذ برأي الأغلبية الذي يؤدي لتحقيق الأهداف، ورغبات المعلمين.

مشكلة الدراسة:

تلقي الضغوط التي يواجهها المعلمون اهتماماً بارزاً من قبل الباحثين طمعاً في الوصول لحلول لها، والتغلب عليها؛ لكي يؤدي المعلمون رسالتهم على أكمل وجه.

و قد قام العمري (2006م) بدراسة بينت أن المتغيرات الوظيفية والمتمثلة في عبء العمل، وصراع الدور، وغموضه، وطبيعة العمل، والأمان الوظيفي أكثر تأثيراً على ضغوط العمل من المتغيرات الديموغرافية المتمثلة في العمر، ومدة الخدمة، والراتب الشهري .

كما أكدت دراسة القناعي(2007م) على أن ضغوط العمل لدى المعلمين كلما زادت ازداد التوجه السلبي نحو مهنة التعليم.

و لدور القيادة بشكل عام على الحد من ضغوط العمل، والقيادة التشاركية باعتبار أنها الأفضل في المؤسسات التعليمية ، وأنها تساهم في حل مشكلاتها بل إن ممارستها تساعد على تحسين الأداء مما أوضحت عددً من الدراسات كدراسة شقير (2011م)، ودراسة العجمي (2010م)، ودراسة العرايب (2010م).

ما العلاقة بين درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وضغوط العمل لدى المعلمين ؟

أسئلة الدراسة : تجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

س1: ما درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق من وجهة نظر المعلمين؟

س2 : ما مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين بمحافظة ثادق؟

س3: ما العلاقة بين درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وضغوط العمل لدى المعلمين؟

س4 : ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) لمتغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة التعليمية)؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس.

2- الكشف عن درجة ضغوط العمل لدى المعلمين.

3- التعرف على علاقة ممارسة قادة المدارس القيادة التشاركية بضغط العمل لدى المعلمين.

4- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغيرات الدراسة.

أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من طبيعة الموضوع الذي تطرق له وهو القيادة التشاركية، وعلاقة ممارستها من قبل قادة المدارس على ضغوط العمل، ومن المتوقع أن تساهم نتائج الدراسة في تطوير نخط القيادة، وتحسين مستويات أدائها الإداري، والتعليمي، وسوف يؤدي ذلك لتحقيق الأهداف المتوخاة. ويأمل الباحث أن يستفيد قادة التعليم من نتائج الدراسة وأن تكون

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس، وعلاقتها بضغط العمل لدى المعلمين.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1441/1440هـ.

الحدود المكانية: مكتب التعليم في محافظة ثادق، والمراكز التابعة له بمنطقة الرياض التعليمية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي الارتباطي، للتعرف على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس وعلاقتها بضغط العمل لدى المعلمين.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من المعلمين والمعلمات في مركز التعليم في محافظة ثادق، بلغ عددهم (410)، منها (157) معلمًا، و(253) معلمة. أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بلغ حجمها (264) معلمًا، منها (103) معلمًا، و(161) معلمة، والجدول الآتي يوضح وصف عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الشخصية والوظيفية:

جدول 1

يوضح توزيع عينة الدراسة وفقاً للخصائص الشخصية والوظيفية

من عشر سنوات فأكثر	من خمس سنوات وأقل من عشر سنوات	من سنة وأقل من خمس سنوات	أنثى	ذكر	التكرار
107	110	47	161	103	
40,5	41,7	17,8	61,0	39,0	النسبة

التعليمية تتراوح ما بين (خمس سنوات وأقل من عشر سنوات)، في حين وجد أن (40.5%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم في العمل الأكاديمي (من عشر سنوات فأكثر)، وأخيراً وجد أن (17.8%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم في العمل الأكاديمي في الجامعة (من سنة وأقل من خمس سنوات)، وهذا سوف يظهر الأثر الإيجابي

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين ما يأتي:

فيما يتعلق بمتغير الجنس: وجد أن (61%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة (إناث)، في حين وجد أن (39%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة (ذكور).

وفيما يتعلق بمتغير سنوات الخبرة في العمل وجد أن (41.7%) من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم

عبد الله بن غازي العتيبي: درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وعلاقتها بضغوط ...

الباحث لكل استجابة على كل فقرة من فقرات الاستبانة قيمة محددة على النحو الآتي: (كبيرة جداً) 5 درجات، (كبيرة) 4 درجات، (متوسطة) 3 درجات، (قليلة) درجتان، (قليلة جداً) درجة، ويتطلب الإجابة عنها بوضع علامة (√) أمام كل فقرة، وتحت الدرجة المختارة.
صدق أداة الدراسة: تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين:

أ / الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قام الباحث بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين الأكاديميين، للتأكد من صدقها الظاهري وذلك لاستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كل عبارة من عبارات الاستبانة، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية، وملائمة كل عبارة للمحور الذي تنتمي إليه، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس ما وضعت لأجله، مع إضافة، أو حذف ما يرون من عبارات في أي محور من المحاور؛ وعلى ضوء توجيهاتهم، ومقترحاتهم توصل الباحث للاستبانة بصورتها النهائية.

ب/ صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول رقم (2) يوضح صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

على نتائج الدراسة؛ إذ إن أغلب عينة الدراسة من ذوي الخبرة في التعليم.

أداة الدراسة:

تمشياً مع ظروف هذه الدراسة، وطبيعة البيانات التي يراد جمعها، وعلى المنهج المتبع في الدراسة، وأهدافها وتساؤلاتها، استخدم الباحث الاستبانة أداةً لدراسته.

بناء أداة الدراسة:

بنى الباحث أداة الدراسة في صورتها الأولية معتمداً على المراجع ذات العلاقة، والدراسات السابقة التي عرضها الباحث كدراسات سابقة في دراسته. وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

أ/ الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لعينة الدراسة، وهي (الجنس، سنوات الخبرة التعليمية).

ب/ الجزء الثاني: اشتمل هذا الجزء على محورين:

المحور الأول: القيادة التشاركية، اشتمل هذا المحور على (12) عبارة.

المحور الثاني: ضغوط العمل، اشتمل هذا المحور على (15) عبارة.

راعى الباحث في صياغة الاستبانة البساطة والسهولة قدر الإمكان، حتى تكون مفهومة للمبحوثين، وأن تكون درجات الاستجابة عليها وفق مقياس ليكرت الخماسي، إذ يقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات الآتية: (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، ولغرض المعالجة فقد أعطى

جدول 2

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة:

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.763	1	المحور الثاني: ضغوط العمل
2	**0.866	2	
3	**0.844	3	
4	**0.827	4	
5	**0.829	5	

معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م
**0.863	6	**0.858	6
**0.840	7	**0.918	7
**0.757	8	**0.919	8
**0.842	9	**0.815	9
**0.849	10	**0.898	10
**0.877	11	**0.898	11
**0.839	12	**0.851	12
**0.858	13	-	-
**0.860	14	-	-
**0.734	15	-	-

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

* دالة عند مستوى الدلالة 0.05 فأقل.

وهذا يشير إلى صدق فقرات الاستبانة، وقياسها للسمة التي وضعت لقياسها.

ثبات أداة الدراسة:

استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha) للتأكد من ثبات أداة الدراسة. والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

تُشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01 أو 0.05 فأقل، وجميعها قيم موجبة،

جدول 3:

يوضح "قيم معامل ألفا كرونباخ" لأداة الدراسة:

معامل ثبات ألفا كرونباخ	عدد الفقرات	محاور الدراسة	محاور الاستبانة
0.967	12	المحور الأول	القيادة التشاركية
0.949	15	المحور الثاني	ضغوط العمل
0.942	27	الثبات الكلي لأداة الدراسة	

ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (ألفا كرونباخ)، كما تم استخدام اختبار (T-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)، واستخدام اختبار شيفيه، كما استخدم الانحدار الخطي (Linear regression)، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS)، ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب الآتي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة، وقد تم إعطاء وزن للبدائل، قام الباحث بمراجعتها تمهيداً لإدخالها في الحاسوب للتحليل الإحصائي، وتم إدخالها في الحاسوب بإعطائها أرقاماً معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، فأعطيت الإجابة (كبيرة جداً) = 5، (كبيرة) = 4، (متوسطة) = 3، (قليلة) = 2، (قيلة

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعة إذ بلغ معامل الثبات للمحور الأول (0.967)، في حين بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (0.949)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (0.942)، وجميعها قيم مرتفعة، تدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تبنى الباحث في إعداد الاستبانة الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرة مستخدماً مقياس ليكرت الخماسي، وتم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري

عبد الله بن غازي العتيبي: درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وعلاقتها بضغوط ...

متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: $الأداة = (1-5) \div 5 = 0.80$ لنحصل على التصنيف الذي
 (جداً)=1، ثم تمّ تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات
 طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل
 يوضحه الجدول الآتي:

جدول 4

درجة الموافقة ومدى الموافقة:

الوصف	مدى المتوسطات
قليلة جداً	1-1.80
قليلة	1.81-2.60
متوسطة	2.61-3.40
كبيرة	4.20-3.41
كبيرة جداً	5.00-4.21

تحليل ومناقشة نتائج الدراسة:
 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق ؟
 للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات المتعلقة بدرجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس من وجهة نظر المعلمين. وجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول 5

استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق من وجهة نظر المعلمين:

الرقم الترتيبي	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة الموافقة					الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الرتبة
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
1	تبادر قيادة المدرسة في تفويض الأعمال للعاملين بالمدرسة.	ك %	71	76	72	30	15	3,60	4	كبيرة
2	تُشرك قيادة المدرسة العاملين في صناعة القرار.	ك %	43	57	98	39	27	3,19	10	متوسطة
3	تتم مناقشة القرار مع جميع العاملين.	ك %	47	50	77	66	24	3,11	11	متوسطة
4	تشارك قيادة المدرسة العاملين في إعداد خطط العمل.	ك %	29	59	82	67	27	2,98	12	متوسطة
5	تُطلع قيادة المدرسة العاملين على التعاميم الواردة من إدارة التعليم.	ك %	127	51	32	33	21	3,87	1	كبيرة
6	يتمتع العاملون بالمدرسة بالاستقلالية في اتخاذ قراراتهم المتعلقة بالعمل.	ك %	43	80	83	41	17	3,34	7	متوسطة
7	تزود قيادة المدرسة العاملين بالمعلومات اللازمة لإنجاز مهامهم الوظيفية.	ك %	94	63	54	37	16	3,69	3	كبيرة

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب المئوية	درجة الموافقة					درجة الموافقة	الانحراف المعياري		
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً				
8	تعتمد قيادة المدرسة سياسة الباب المفتوح في تواصلها مع العاملين.	ك %	108	52	50	37	17	3,75	1,29	2	كبيرة
9	توظف قيادة المدرسة قنوات متعددة في الحصول على المعلومات المطلوبة.	ك %	56	34	96	61	17	3,19	1,19	9	متوسطة
10	تشجع قيادة المدرسة العاملين على تطوير أساليب العمل.	ك %	72	80	52	45	15	3,56	1,21	5	كبيرة
11	تغرس قيادة المدرسة الرقابة الذاتية في نفوس العاملين.	ك %	69	64	67	47	17	3,46	1,23	6	كبيرة
12	تُمنى قيادة المدرسة مهارات التفويض لدى العاملين.	ك %	51	53	87	56	17	3,25	1,17	8	متوسطة
			19.3	20.1	33	21.2	6.4	3,42	1,04		كبيرة

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على ستة عبارات، وهي التي برقم (6-12-9-2-3-4)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.98 إلى 3.34)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة تدل على تفاوت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس من وجهة نظر المعلمين، وحصلت العبارة رقم (5)، وهي (تُطلع قيادة المدرسة العاملين على التعاميم الواردة من إدارة التعليم) على أعلى متوسط حسابي، ومقداره (3.87 من 5)، تليها العبارة رقم (8)، وهي (تعتمد قيادة المدرسة سياسة الباب المفتوح في تواصلها مع العاملين) بمتوسط حسابي بلغ (3.75 من 5). ثم العبارة رقم (7)، وهي (تزود قيادة المدرسة العاملين بالمعلومات اللازمة لإنجاز مهامهم الوظيفية) بمتوسط حسابي (3.69 من 5). في حين حصلت العبارة رقم (4) (تشرك قيادة المدرسة العاملين في إعداد خطط العمل) على أدنى متوسط حسابي

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق عن النتائج الآتية: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس من وجهة نظر المعلمين، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (3.42 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة. كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات هذا المحور تراوحت ما بين (2.98 إلى 3.87) وهذه المتوسطات تقع بالفئتين: الثالثة، والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتي تُشيران إلى الموافقة بدرجة (متوسطة، كبيرة). إذ يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ستة عبارات، وهي التي برقم (5-8-7-1-10-11)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.46 إلى 3.87)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة، كما يتبين من النتائج

عبد الله بن غازي العتيبي: درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وعلاقتها بضغوط ...

ومقداره (2.98 من 5) ويليهما العبارة رقم (3)، وهي (تتم مناقشة القرار مع جميع العاملين) بمتوسط حسابي بلغ (3.11 من 5)، ويرى الباحث أن النتيجة تبين إغفال إدارة المدرسة للمعلمين في إعداد الخطط، وكذا القرارات؛ مما يشير إلى المركزية في ممارسات إدارة المدرسة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحارثي (1439هـ)، التي أشارت إلى أن درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية بمدينة الرياض للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمات بشكل عام جاءت بدرجة ممارسة عالية، ومع دراسة نجدي (2013م) التي بينت أن مستوى ممارسة القيادة التشاركية في المدارس الثانوية جاءت بدرجة كبيرة.

كما اتفقت مع نتائج دراسة البقمي (2018م) التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الحكومية بمحافظة تربة جاءت بدرجة ممارسة كبيرة من وجهة نظر المعلمين. كما تتفق مع نتائج دراسة العرايب (2010م)، ودراسة العجارمة (2012م) والتي أشارت إلى أن القيادة التشاركية

جدول 6

استجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين بمحافظة ثادق من وجهة نظرهم:

الترتيب	العبارة	الدرجة	درجة الموافقة					التكرارات والنسب المئوية	الترتيب	
			الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	قليلة جداً	قليلة	متوسطة			كبيرة
1	تؤثر البيروقراطية الإدارية في تأخير إنجاز العمل.	3	1,27	3,44	13	61	68	40	82	ك
2	أحتاج إلى صلاحيات تتيح لي أداء عملي بشكل مثالي.	1	1,27	3,83	17	32	41	62	112	ك
3	يتطلب عملي توصيف المهام الوظيفية بكل وضوح.	2	1,13	3,76	5	35	74	54	96	ك
4	تؤثر العلاقات الشخصية في رضا قائد المدرسة بغض النظر عن أداء مهمة العمل.	5	1,57	3,22	62	34	35	51	82	ك
5	يحتاج العمل وقتاً أكثر من الوقت المخصص له.	4	1,23	3,33	27	30	94	54	59	ك
6	طلب مني إنجاز العمل وفق إجراءات إدارية غير لائحية.	8	1,49	2,71	83	45	52	34	50	ك
					31.4	17	19.7	12.9	18.9	%

رقم العبارة	العبارة	التكرارات النسبية	درجة الموافقة					كبيراً جداً	كبيراً	متوسطة	قليلة	قليلة جداً	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	التر	
			كبيراً جداً	كبيراً	متوسطة	قليلة	قليلة جداً										
7	يصعب علي التعامل مع الزملاء بالمدرسة.	ك %	34	20	43	52	115	43.6	12.9	7.6	19.7	2,27	1,41	14	قليل		
8	يتأخر المعلمون في إنجاز الأعمال المنوطة بهم مما يؤثر على إنجازي لعملي.	ك %	46	32	51	76	59	22.3	17.4	12.1	28.8	2,73	1,39	7	متوس		
9	تتنجب قيادة المدرسة مشاركتي في القرارات المتعلقة بأداء مهمني الوظيفية.	ك %	45	29	89	31	70	26.5	17	11	11.7	2,80	1,39	6	متوس		
10	يزعجني عدم منحي فرصاً لتحمل مسؤوليات أكبر في العمل.	ك %	41	38	41	61	83	31.4	15.5	14.4	23.1	2,59	1,44	9	قليل		
11	تدخّل قيادة المدرسة في عملي يعيق إنجاز العمل في الوقت المحدد.	ك %	34	20	55	70	85	32.2	12.9	7.6	26.5	2,42	1,34	13	قليل		
12	يتسم تقويم الأداء من قبل قيادة المدرسة بالارتجال والبعد عن الموضوعية.	ك %	35	37	54	54	84	31.8	13.3	14	20.5	2,56	1,40	11	قليل		
13	أودي مهاماً وظيفية بالمدرسة لا تتوافق مع مبادئ وقيمي الشخصية.	ك %	28	32	27	43	134	50.8	10.6	12.1	16.3	2,16	1,42	15	قليل		
14	لا تحتم القيادة المدرسية بالمقترحات التي أقدمها لتطوير العمل بالمدرسة.	ك %	39	34	41	53	97	36.7	14.8	12.9	20.1	2,49	1,46	12	قليل		
15	لا تأخذ قيادة المدرسة برأيي في خطة قبول الطلاب بالصف الدراسي.	ك %	53	27	40	47	97	36.7	20.1	10.2	17.8	2,59	1,54	10	قليل		
												2,86	1,06	متوسطة			

* المتوسط الحسابي من 5 درجات

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الفناعي (2007 م) التي بينت أن نسبة ضغوط العمل لدى عينة الدراسة قدرها 67%، أي وجود ضغوط بدرجة متوسطة، وتتفق مع نتائج دراسة المعمرية (2014م) التي كشفت عن وجود ضغوط العمل بدرجة متوسطة لدى معلمي التعليم ما بعد الأساسي، في حين تختلف مع نتائج دراسة حميدة (2009م) التي أظهرت أن ضغوط العمل التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية كانت بمستوى مرتفع على الأداة ككل، كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين من وجهة نظرهم، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المحور (2.86 من 5)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (2.61 - 3.40)، وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة.

عبد الله بن غازي العتيبي: درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وعلاقتها بضغطه ...

الفريجات (2017م) التي أظهرت أن مستوى ضغوط العمل كان مرتفعاً.

كما نجد أن المتوسطات الحسابية التفصيلية لفقرات هذا المحور تراوحت ما بين (2.16 إلى 3.83)، وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثانية والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تُشيران إلى الموافقة بدرجة (قليلة، كبيرة)، إذ يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على ثلاثة عبارات، وهي التي برقم (2-3-1)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.44 إلى 3.83)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة كبيرة، كما يتبين من النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على خمسة عبارات، وهي التي برقم (5-4-9-8-6)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.71 إلى 3.33)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (2.61 إلى 3.40)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة، في حين يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة قليلة على سبعة عبارات، وهي التي برقم (10-15-14-11-7-13)، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (2.16 إلى 2.59)، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (1.81 إلى 2.60)، وهي الفئة التي تُشير إلى الموافقة بدرجة

جدول 7

تحليل الانحدار البسيط لمعاملات الانحدار للمتغيرات المستقلة المؤثرة:

معامل	معامل	القيمة	قيمة اختبار	معاملات	معاملات	المتغيرات المستقلة المؤثرة	
التحديد	التحديد (R)	الاحتمالية	T	الانحدار	الخطأ المعياري	الانحدار غير القياسية	
المعدل				القياسية			
,520	,522	,000	34,562		,156	5,382	الثابت
		,000	-16,920	-,723	,044	-,738	ممارسة القيادة التشاركية

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة (0.01) لمتغيرات الدراسة (الجنس، الخبرة التعليمية)؟
أولاً: الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف الجنس، قام الباحث قبل إجراء الاختبار من التحقق من توزيع البيانات؛ إذ تبين من النتائج أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً؛ لذلك استخدم الباحث الاختبارات المعملية، وكان الاختبار المناسب هو اختبار t-test. لعينتين مستقلتين (independent sample t-test)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

يتضح من الجدول السابق أنه تم استخدام معامل الانحدار البسيط لقياس علاقة ممارسة القيادة التشاركية (المتغير المستقل) على ضغوط العمل لدى المعلمين (المتغير التابع)، ويمكن استنتاج ما يأتي:

1. أن القيمة الاحتمالية (Sig) لممارسة القيادة التشاركية تساوي 0.000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0.05 ومن ثم فإن ممارسة القيادة التشاركية لها علاقة بضغط العمل لدى المعلمين.

2. أن معامل التحديد = 0.522 ومعامل التحديد المعدل = 0.520، وهذا يعني أن 52% من التغير في ضغوط العمل (المتغير التابع) يتم تفسيره من خلال العلاقة الخطية، والنسبة المتبقية ترجع إلى عوامل أخرى. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العمري (2006م)، والتي كشفت عن وجود أثر للمتغيرات الوظيفية على ضغوط العمل.

جدول 8

اختبار (ت) لتوضيح الفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة باختلاف متغير الجنس:

محاور الدراسة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القيادة التشاركية	ذكر	103	3,11	1,102	-	262	دالة*
	أنثى	161	3,61	,952	3,974		
ضغوط العمل	ذكر	103	3,34	1,017	6,203	262	دالة*
	أنثى	161	2,56	,980			

** دالة عند مستوى دلالة 0.01 فأقل.

الجنس ولصالح الذكور، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة القناعي (2007م) التي أظهرت أن ضغوط العمل تزداد لدى الإناث أكثر منها لدى الذكور.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة التعليمية:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير سنوات الخبرة استخدم الباحث اختبار (تحليل التباين الأحادي)، والجدول رقم (9) يوضح ذلك:

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول السابق يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة (القيادة التشاركية، ضغوط العمل) باختلاف متغير الجنس، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق يتبين أن الفروق لصالح الإناث في القيادة التشاركية، ولصالح الذكور في ضغوط العمل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة حميدة (2009م) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ضغوط العمل تعزى لمتغيرات

جدول 9

عبد الله بن غازي العتيبي: درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وعلاقتها بضغوط ...

نتائج تحليل التباين الأحادي (ف) لتوضيح الفروق بين استجابات أفراد الدراسة باختلاف سنوات الخبرة:

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القيادة التشاركية	بين المجموعات	27,770	2	13,885	14,074	دالة**
	داخل المجموعات	257,494	261	,987		
	المجموع	285,264	263			
ضغوط العمل	بين المجموعات	56,852	2	28,426	30,852	دالة**
	داخل المجموعات	240,473	261	,921		
	المجموع	297,325	263			

*دالة عند مستوى دلالة 0.01 فأقل. ولتحديد صالح الفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة نحو الاتجاه حول محاور الدراسة، استخدم الباحث اختبار "شيفيه"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول 10

نتائج اختبار "شيفيه" للفروق في كل فئة من فئات سنوات الخبرة:

محاور الدراسة	سنوات الخبرة	ن	المتوسط الحسابي	من سنة وأقل من خمس سنوات.	من خمس سنوات وأقل من عشر سنوات.	من عشر سنوات فأكثر.
ممارسة القيادة التشاركية	من سنة و أقل من خمس سنوات.	47	3,31	-	-4,480*	
	من خمس سنوات وأقل من عشر سنوات.	110	3,79	4,480*	-	7,707*
	من عشر سنوات فأكثر.	107	3,08		-7,707*	-
ضغوط العمل	من سنة وأقل من خمس سنوات.	47	2,53	-	-8,895*	
	من خمس سنوات وأقل من عشر سنوات.	110	2,46		-	9,965*
	من عشر سنوات فأكثر.	107	3,42	8,895*	9,965*	-

* فروق دالة عند مستوى 0.05 فأقل .

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول السابق عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة (ممارسة القيادة التشاركية، ضغوط العمل) باختلاف سنوات الخبرة في العمل بالتعليم، ومن خلال المتوسطات الحسابية الموضحة بالجدول السابق يتبين أن الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة أصحاب سنوات الخبرة من

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.01 فأقل بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول محاور الدراسة (القيادة التشاركية، ضغوط العمل) باختلاف متغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث في القيادة التشاركية ولصالح الذكور في ضغوط العمل.

كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة نحو محاور الدراسة (ممارسة القيادة التشاركية، ضغوط العمل) باختلاف سنوات الخبرة في العمل الأكاديمي بالجامعة، وتبين من النتائج أن الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة أصحاب سنوات الخبرة من خمس سنوات، وأقل من عشر سنوات، وذلك في محور ممارسة القيادة التشاركية، في حين كانت لصالح أفراد عينة الدراسة أصحاب سنوات الخبرة (من عشر سنوات فأكثر) في محور ضغوط العمل.

التوصيات:

- أن تشرك قيادة المدرسة العاملين في صناعة القرار.
- منح العاملين الصلاحيات اللازمة التي تمكنهم من أداء أعمالهم بشكل مثالي.
- أن تسعى قيادة المدرسة لتوظيف قنوات متعددة في الحصول على المعلومات المطلوبة.
- أن تُنمي قيادة المدرسة مهارات التفويض لدى العاملين.
- الحرص على تمتع العاملين بالمدرسة بالاستقلالية في اتخاذ قراراتهم المتعلقة بالعمل.
- تفعيل الحوافز التشجيعية كالمكافآت، وإيجاد آلية تعنى بذلك.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- درجة ممارسة قادة المدارس للقيادة التشاركية ومدى تأثيرها على الروح المعنوية لدى المعلمين.

خمس سنوات وأقل من عشر سنوات وذلك في محور ممارسة القيادة التشاركية، في حين كانت لصالح أفراد عينة الدراسة أصحاب سنوات الخبرة (من عشر سنوات فأكثر) في محور ضغوط العمل.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة البقمي (2018م)، التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس الحكومية بمحافظة تربة تعزى لسنوات الخبرة.

خلاصة نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج تمثلت أبرزها فيما يأتي:

أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة كبيرة على درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس من وجهة نظر المعلمين، وتمثلت أبرز العبارات التي حصلت على درجة موافقة كبيرة في هذا المحور من وجهة نظر المعلمين في الآتي:

- تُطلع قيادة المدرسة العاملين على التعاميم الواردة من إدارة التعليم.
- تعتمد قيادة المدرسة سياسة الباب المفتوح في تواصلها مع العاملين.
- تزود قيادة المدرسة العاملين بالمعلومات اللازمة لإنجاز مهامهم الوظيفية.

كشفت النتائج أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة متوسطة على مستوى ضغوط العمل لدى المعلمين من وجهة نظرهم، وتمثلت أبرز العبارات التي حصلت الموافقة بدرجة كبيرة من وجهة نظر المعلمين في هذا المحور في الآتي:

- احتياج إلى صلاحيات تتيح لي أداء عملي بشكل مثالي.
- يتطلب عملي توصيف المهام الوظيفية بكل وضوح.
- تؤثر البيروقراطية الإدارية في تأخير إنجاز العمل.
- كشفت النتائج على وجود علاقة بين ممارسة القيادة التشاركية، وضغوط العمل لدى المعلمين.

عبد الله بن غازي العتيبي: درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة ثادق وعلاقتها بضغط ...

العجمي، محمد سلم (2007 م). درجة تطبيق مديري المدارس الثانوية والابتدائية بدولة الكويت للقيادة التشاركية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير قسم الإدارة والقيادة التربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العرايد، نبيل (2010م). دور القيادة التشاركية بمدى التبرية والتعليم في حل مشكلات مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة. دراسة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

عسكر، عبد العزيز محمد (2012م). القيادة التشاركية وعلاقتها بالثقافة التنظيمية لدى مديري المدارس الحكومية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

العمرى، عبيد عبدالله (2004م). علاقة بين المتغيرات الديموغرافية والمتغيرات الوظيفية من جهة وضغوط العمل من جهة أخرى بمدارس الرياض الحكومية. مجلة جامعة الملك سعود الآداب، كلية الآداب، جامعة الملك سعود، (16)، 283-314.

العميان، محمود سليمان (2010م). السلوك التنظيمي في منظمات العمل. دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

عباصرة، علي (2003م). الأنماط القيادية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بفاعلية المعلمين نحو مهنتهم كمعلمين في مدارس التربية والتعليم في الأردن. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

الغامدي، عبدالرحمن غرم الله (2015م). استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة مدارس نظام المقررات الثانوية في ضوء مدخل القيادة التشاركية. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

الفريجات، عمار عبدالله (2017م). مستوى ضغط العمل والمساندة الاجتماعية لدى معلمي المرحلة الثانوية في محافظة عجلون من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية، جامعة أسبوط، 33، (74)، 446-483.

القرشي، عبدالله (2013م). ممارسة القيادة التشاركية لدى مديري مكاتب التربية والتعليم، وإسهامها في حل مشكلات الإدارة المدرسية بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

القناعي، منى بدر (2007 م). ضغوط العمل لدى معلمي التعليم العام بدولة الكويت، قسم علم النفس - كلية التربية الأساسية، الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب. مجلة دراسات الطفولة، كلية الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة، (10)، 36، 217 - 250.

المغربي، كامل محمد (2016م). السلوك التنظيمي مفاهيم وأسس سلوك الفرد والجماعة في التنظيم. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المشعان، عويد سلطان (2001). مصادر الضغوط في العمل، دراسة مقارنة بين الموظفين الكويتيين وغير الكويتيين في القطاع الحكومي، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم الإدارية، (1)، 13، 67-113.

- تصور مقترح لتعزيز تطبيق قادة المدارس للقيادة التشاركية .

- ضغوط العمل وعلاقتها بالتوجه نحو مهنة التدريس لدى معلمي التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

- دراسة العلاقة بين ضغوط العمل والالتزام التنظيمي لدى معلمي المدارس.

المراجع:

أحمد، خالد محيي الدين (2006م). ضغوط العمل وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية العامة والخاصة ومدارس الفوت في الأردن. رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

بطاح، أحمد (2006م). قضايا معاصرة في الإدارة التربوية. دار الشرق، عمان، الأردن.

البقسي، فيحان (2018م). درجة ممارسة قادة مدارس محافظة تربة للقيادة التشاركية وعلاقتها بالروح المعنوية لدى المعلمين، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة أسبوط، مصر. (34)، 114، 1222 - 1251. حسن، طه، وحسين، سلامة (2006م). استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية. (ط1)، دار الفكر العربي، القاهرة.

الحارثي، عيدة بنت حمدان (1439هـ). القيادة التشاركية وعلاقتها بالولاء التنظيمي لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

حميدة، علا محمود (2009م). مستوى ضغوط العمل عند معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن والمشكلات الناجمة عنها. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، (38)، 3، 298 - 316. السعادات، خليل (2005م). ضغوط المعلم المهنية. جريدة الجزيرة، العدد 11914 تاريخ الاسترجاع 1441/1/2 هـ من:

<http://www.al-jazirah.com/2005/20050512/rj1.htm>

شقيير، علاء (2011م). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية ومدى ارتباطها للقيادة التشاركية وعلاقتها بالرضا الوظيفي في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين والمعلمات فيها. رسالة ماجستير، قسم الإدارة التربوية، جامعة النجاح، فلسطين.

الصبري، محمد (2013م). الضغط والقلق الإداري. (ط3)، مؤسسة حورس الدولية، الإسكندرية، مصر.

العجارمة، موافق (2012م). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

- القيسي، هناء (2010م). الإدارة التربوية مبادئ - نظريات - اتجاهات حديثة. ط 1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- المرح، عبد الكريم (2018م). واقع تطبيق قادة المدارس في محافظتي حوطة بني تميم والحريق للقيادة التشاركية. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس. (19)، 14، 1-42.
- محمد، معمري (2018م). دور القيادة التشاركية في تحسين أداء العاملين دراسة ميدانية بمستشفى الصداقة لطب العيون الجزائر كوبا بولاية الجلفة، رسالة دكتوراه، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خضير بسكرة، الجزائر.
- المعمرية، موزة (2014م). ضغوط العمل وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي بمحافظة مسقط. رسالة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص إدارة تعليمية، قسم التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- نجدي، عبدالغني (2013م). القيادة التشاركية للحد من المشكلات الإدارية في المدارس الثانوية بمحافظة المدينة المنورة. رسالة ماجستير، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- Ahmed, Khalid Mohiuddin (2006). *Work pressure and its relationship to the performance of teachers in public and private secondary schools and relief schools in Jordan*(in Arabic), Master Thesis, Amman Arab University, Amman, Jordan
- Ajarma, OK (2012). *leadership patterns prevailing in the principals of private schools and their relationship to the level of quality of education from the perspective of teachers in Amman*, (in Arabic), Master Thesis, Faculty of Educational Sciences, Middle East University.
- Al-Ajmi, Mohamed Silm (2007). *Degree of application of participatory leadership from secondary and primary school principals in Kuwait*, (in Arabic) Master Thesis, Department of Educational Administration and Leadership, Faculty of Educational Sciences, Middle East University, Jordan
- Al-Baqmi Fnehan (2018). Degree of Leadership of Turabah Schools Leadership for Participatory Leadership and its Relation to Morale among Teachers, (in Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, Faculty of Education, Assiut University, , Egypt, vol. 34, 114, 1222 – 1251.
- Al-Ghamdi, Abdulrahman Garmallah(2015). *Proposed strategy for developing the management of secondary school system in the light of the participatory leadership approach*. (in Arabic), PhD thesis, King Saud University, Riyadh
- Al-Freihat, Ammar Abdullah (2017) .The level of work pressure and social support among secondary school teachers in Ajloun governorate from their point of view, (in Arabic), *Journal of the Faculty of Education*, Faculty of Education, Assiut University, (33), 74, 446-483.
- Al-Harthy, Eidah Hamdan (1439). *Participatory leadership and its relationship with organizational loyalty among secondary school teachers in Riyadh*, (in Arabic), Master Thesis, Department of Management and Educational Planning, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Al-Mashaan, Owaid Sultan (2001) Sources of Work Pressure, A Comparative Study between Kuwaiti and Non-Kuwaiti Employees in the Government Sector, (in Arabic), *Journal of King Saud University*, (13) Administrative Sciences (1), pp. 67-113.
- AL-mhrj, Abdul Karim (2018) the reality of the application of school leaders in the governorates of Hawtat Bani Tamim and fire for participatory leadership, (in Arabic), *Journal of Scientific Research in Education Girls' College of Arts, Sciences and Education*, Ain Shams University,(19), 14, 1-42.
- Al-Qinai, Mona Badr (2007). Work pressures of general education teachers in the State of Kuwait, Department of Psychology-Faculty of Basic Education, Public Authority for Applied Education and Training. *Journal of Childhood Studies*, Faculty of Graduate Studies for Childhood, Ain Shams University, Cairo, (10), 36, 217-250.
- Al-Qurashi, Abdullah Fahd (2013) *Practice of participatory leadership among the directors of education offices, and its contribution to solving the problems of school administration at the secondary stage in Taif*, (in Arabic), Master Thesis, Umm Al-Qura University, Makkah
- Arabid, Nabil (2010) *The role of participatory leadership in the directorates of education in solving the problems of secondary school principals in the governorates of Gaza*, (in Arabic), Master study, Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza, Palestine.
- Askar, Abdul Aziz Mohammed (2012): *Participatory Leadership and its Relationship with Organizational Culture among Principals of Public Schools in Gaza Governorates from*, (in Arabic), Master Thesis, Islamic University, Gaza.
- Ayasrah, Ali (2003). *Leadership patterns of secondary school principals and their relation to the motivation of teachers towards their profession as teachers in the schools of education in Jordan*, (in Arabic), PhD Thesis, Faculty of Higher Educational Studies, Amman Arab University for Graduate Studies, Jordan.
- Jepson , E and Forrest , S (2006) . Individual contributory factors in teacher stress, the role of achievement striving and occupational commitment *The British Journal of Educational psychology*, (76)183-197
- Mohammed, Mamari (2018). *The Role of Participatory Leadership in Improving the Performance of Employees Field Study at Al-Sadaqa Ophthalmology Hospital, Algiers, Djelfa*, (in Arabic), PhD Thesis, Department of Social Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, Mohammed Khudair University of Biskra, Algeria.
- Najdi, Abdul Ghani (2013) *Participatory Leadership to Reduce Administrative Problems in Secondary Schools in Madinah Province*, (in Arabic), Master Thesis, Taibah University, Madinah.
- Reese, R. (2004). *The bottom line: Strategies for reducing teacher stress-and protecting your investment in new*

عبد الله بن غازي العتيبي: درجة ممارسة القيادة التشاركية لدى قادة المدارس بمحافظة تادق وعلاقتها بضغوط ...

the northern governorates of the West Bank from the perspectives of teachers. (in Arabic), Master Thesis, Department of Educational Administration, An Najah University, Palestine.

teachers. *American School Board Journal*, August 2004, 26-27.

Shuqair, Ali (2011). *The degree of the practice of public school principals and managers for participatory leadership and its relationship to job satisfaction in*

The degree of participatory leadership practice among school leaders and its impact on teachers' work pressures

Abdullah Ghazi Al-Dagane Al-Otaibi
Associate Professor in Educational Management and Planning

Submitted 22-10-2019 and Accepted on 10-12-2019

Abstract: The study aimed to achieve the main objective, Identify the relationship of school leaders' practice of participatory leadership on teacher work stress.. The sample of the study consisted of a random sample of (264) male and female teachers. The study reached a set of results, the most important of which are: School leaders from the perspective of teachers, showed a The results showed that there is an effect of the practice of participatory leadership on the work pressure of teachers, and revealed that there are statistically significant differences in the sex variable in favor of females in participatory leadership, and in favor of males. The results also revealed that there were statistically significant differences in the different years of academic work experience in the education for the benefit of the study sample with years of experience of five years and less than ten years, in the focus of the practice of participatory leadership, while it was in favor of the members of the sample. Owners years of experience Aceh ten or more years at the center of work pressure.

Key words: participatory leadership, school leaders, work stress, teachers

سحر بنت يحيى موسى: مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد

مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد

سحر يحيى علي موسى

كلية التربية- جامعة الملك خالد

قدم للنشر 1441/1/29هـ - وقيل 1441/4/27هـ

المستخلص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى توفر مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد؛ ولتحقيق هذا الهدف استُخدم المنهج الوصفي، وتم تطبيق أداة الدراسة والمتمثلة في: استفتاء مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة- بعد التأكد من صدقها وثباتها-، على عينة عشوائية تكونت من (204) طالبات من طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2018_2019)، وتمت المعالجة الإحصائية بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والرتب. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن للثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة ثلاثة أبعاد مرتبطة بمجالات التعلم (المعرفية والمهارية والوجدانية) يتفرع منها (30) مؤشرًا، كما توصلت النتائج إلى أن مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة متوفرة إلى حدٍ ما لدى أفراد العينة، إذ بلغ المتوسط العام (2.29)، وفي ضوء ذلك تم تقديم بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الثقافة العلمية، العلوم، مجتمع المعرفة.

المقدمة

الدراسية، ونمط بيئة التعلم، وفاعلية الممارسات التدريسية، بالإضافة إلى عمليتي التعليم والتعلم في التعليم العام والعالى. وفي ذلك إشارة إلى أن مجتمع المعرفة يتأسس على بنية قاعدية مهمة يتولاها نظام التعليم، فبقدر قدرته على التجاوب لمتطلبات مجتمع المعرفة واستجابته للتغيرات الجوهرية والنوعية التي تستهدف تنمية رأس المال المعرفي، فإن التعليم يصبح قادرًا على تأسيس مجتمع المعرفة والارتقاء بالمجتمع القائم (صحيح، 2012).

وفي هذا الصدد يشيران علي (2009) ونجيب (2012) إلى المتطلبات التربوية لبناء مجتمع المعرفة والمتمثلة في التنمية الشاملة للمتعلم وفقًا لمجالات تعلمه، وتوجيهه إلى التعلم الذاتي والتعاوني والإلكتروني والمستدام، بالإضافة إلى إكسابه أنماط التفكير المختلفة مثل التفكير الناقد والإبداعي والعلمي، والمهارات الأكاديمية والعملية والفنية والرقمية.

ويتميز مجتمع المعرفة بسرعة الاستجابة للتغير والتطور التقني، كما أن المعرفة العلمية فيه متنوعة المرجعية، وتراكمية البناء، وغير قابلة للاستهلاك أو النضوب، تنمو بالشراكة وتعدد مستخدميها المنتجين، كونها تقوم على العمل الذهني المشترك؛ لذا تعد المصدر الرئيس والفاعل للتطور.

ومن منطلق أن المعرفة في تزايد وتحديث متسارع، إذ تتضاعف كل (73) يومًا، كما أن الأفراد سيستخدمون (1%) فقط من المعرفة الحالية بحلول عام 2050 (Tan, 2014).

فالتعامل مع المعرفة العلمية لن يتوقف عند حدود المؤسسات التعليمية مكانيًا ونهاية المراحل التعليمية زمنيًا، بل سيصبح منهج حياة يُمارس في جميع الأنشطة، وامتلاك هذا يتطلب خبرة علمية تمكن المتعلم من التعامل مع المعرفة بطريقة منهجية وفاعلة.

ويؤكد الشيباني (2013) على ضرورة تأسيس ثقافة تنموية تحتم بتوفير الفاعلية الاجتماعية، وتنهل روافدها من معين الثقافة العلمية ومرتكزاتها كميًا وكيفيًا؛ بحيث تكون الأداة

شهد العالم مؤخرًا تطورات علمية هائلة ومستحدثات تقنية فاعلة، نتج عنها ثروة معرفية ضخمة أدت إلى إحداث تحولات جذرية تقتضي استثمار المعرفة وتضمينها لجميع الأنشطة الحياتية، وقد شكلت هذه المرحلة نقلة نوعية إذ أصبح المعيار في تقدم المجتمعات يقوم على أساس ما تملكه من قوة معرفية والتي تبرز كهدف موجه نحو تنمية مجتمعية شاملة ومستدامة، وتعد المملكة العربية السعودية من أوائل الدول التي اهتمت بالتحول نحو مجتمع المعرفة، وأعدت لذلك الخطط التنموية والمشاريع والاستراتيجيات الوطنية.

ويعتني مجتمع المعرفة بالإفادة القصوى من بنية العلم، من خلال ما يُعرف بدورة المعرفة، وتتضمن هذه الدورة ثلاث مراحل أساسية: تبدأ بتوليد وإنتاج المعرفة، يليها نشر المعرفة وتداولها على نطاق واسع، وأخيرًا توظيف المعرفة واستخدامها بشكل تنافسي وفاعل يدعم الابتكار والتطوير (Karpov, 2016).

وقد فرض هذا المعنى على الباحثين إجراء عديد من الدراسات التي تستهدف بناء مجتمعات المعرفة ومن أمثلتها: دراسة (عساف، 2012) التي قِيمت المناهج التجريبية الفلسطينية بالتعليم الثانوي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، ودراسة (الزميتي، 2013) التي قدمت رؤية لتحديث التعليم في ضوء مجتمع المعرفة، ودراسة أبلجن وبوستيلوس (Abegglen & Bustillos, 2016) التي كشفت عن أهمية تعليم العلوم الطبيعية في بناء مجتمعات المعرفة، ودراسة الكسندر (Alexander, 2017) التي قدمت نموذج لبيئة التعلم الداعمة لمجتمعات المعرفة، ودراسة (الأحمري، 2018) التي استهدفت تقويم مهارات التدريس الفعال لدى معلمات العلوم الطبيعية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، ودراسة برتولين (Bertolin, 2018) التي أكدت على دور التعليم العالى في تنمية مجتمع المعرفة.

وتتباين الدراسات الموضحة أعلاه، فقد تناولت مجتمعات المعرفة من خلال التخصصات العلمية، وطبيعة المناهج

سحر بنت يحيى موسى: مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد

والبحث عن إجابات محددة والقدرة على الوصف والتفسير والتنبؤ بالظواهر الطبيعية والرغبة المستمرة في قراءة المقالات العلمية والاشتراك في المحادثات الاجتماعية، بالإضافة إلى تقويم المعلومات العلمية على أساس مصدرها والطرق المستخدمة في تحصيلها ومناقشة القضايا العلمية القائمة (National Research Council, 1996).

إن هذه المؤشرات تعكس أوجه مجالات تعلم العلوم الطبيعية- المعرفة والمهارية والوجدانية-، إذ يكتسب المتعلم المعرفة العلمية من مصادر متعددة، ويستخدم عمليات العلم ومهارات التفكير المختلفة؛ لينظمها في بنيته المعرفية، ويوظفها في المواقف الحياتية الحقيقية، فتصبح جزءًا من ممارسته وتعكس على اتجاهاته وقيمه واهتماماته (صباريني وجردات، 2011).

وفي إطار الاهتمام بالثقافة العلمية المرتبطة بالعلوم الطبيعية أجريت مجموعة من الدراسات ومنها: دراسة (الرعي، 2010) التي هدفت إلى قياس مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية وعلاقته بمستوى الثقافة العلمية والاتجاهات نحو العلم لدى طلابهم؛ ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت المنهج الوصفي، واستخدمت أداتين إحداهما لاستقصاء مستوى الثقافة العلمية والأخرى لاستقصاء الاتجاهات نحو العلم، وتناولت أبعاد الثقافة العلمية المرتكزة على العلم والمتعلم وهي: المعرفة العلمية، والطبيعة الاستقصائية للعلم، والعلم كطريقة للتفكير وفهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، وقد أظهرت نتائجها تدني مستوى الثقافة العلمية لدى المعلمين والطلاب، كما أظهرت وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الثقافة العلمية لدى المعلمين ومستوى الثقافة العلمية والاتجاهات نحو العلم لدى طلابهم، ودراسة (بوقس، 2013) التي هدفت إلى تحديد مستوى الثقافة العلمية، وعمليات العلم لدى طالبات التربية العلمية؛ ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت المنهج الوصفي، واستخدمت مقياسين أحدهما لقياس مستوى الثقافة العلمية، والآخر لقياس عمليات العلم الأساسية والتكاملية، وتناولت أبعاد الثقافة العلمية

الفعالة لتجاوز التعامل السطحي مع العلوم والتقنية، وتعزز امتدادات مجتمع المعرفة أفقيًا ورأسيًا.

ويشير الحذيفي (2013) إلى أن معيار التقدم في المجتمعات الحديثة يقاس بمدى استيعاب أفراد ذلك المجتمع للعلوم والتقنية، وكفاءاتهم في التفاعل معها بكل بساطة وإتقان، كما أن القدرة على المنافسة في عصر المعرفة تعتمد على التفوق العلمي الذي يحتاج إلى تواصل ودعم ومشاركة علمية من الأفراد، بمختلف فئاتهم وتوجهاتهم واهتماماتهم، ولن يكون ذلك إلا إذا استطاعت هذه الفئات أن تتكيف مع متطلبات الحركة العلمية، وتستوعب حقائقها، وتفهم مضامينها، وتتفاعل مع عمومياتها، وتستند على مسلماتها.

وهنا يبرز دور الثقافة العلمية التي تهتم بمعطيات العلوم والتقنية وما تحدته الحركة العلمية من آثار وانعكاسات على المستويات المعرفية والعقلية والسلوكية والقيمية والاجتماعية والاقتصادية وغير ذلك من مكونات وملامح المجتمع المعاصر في توجهه العام نحو تحقيق المجتمع العلمي القائم على المعرفة في القرن الحادي والعشرين (زيتون، 2010).

لذا تعد الثقافة العلمية من أبرز أهداف تدريس العلوم الطبيعية وأكثرها وظيفية؛ كونها تساعد على مواكبة التطورات العلمية والتقنية وتساهم في استمراريتها، كما أنها توجهها نحو استخدام المعرفة العلمية في تلبية احتياجات المجتمع وحل مشكلاته؛ فكان لزامًا على المتعلم أن يمتلك الحد اللازم منها. ويرى جاهباور (Gahbauer, 2013) أن اكتساب المتعلمين للثقافة العلمية مطلب أساسي؛ يمكنهم من الانخراط في الحياة اليومية والتأثير الإيجابي على مستقبل المجتمع، إذ إن صحة المجتمع تعتمد على الثقافة العلمية لدى أفرادها.

وتشير الثقافة العلمية إلى كل ما يمتلكه المتعلم ويستخدمه بفعالية من المعرفة العلمية، التي تنمي الوعي بدور العلم والتقنية، والرغبة في دراسة القضايا المعاصرة ذات العلاقة (Cresswell & Vayssettes, 2006).

ويرتبط بهذا المعنى عددٌ من المؤشرات التي حددتها المعايير القومية للتربية العلمية في طرح الأسئلة والاستفسارات

واستخدمت أداة لقياس مستوى الثقافة العلمية، وتناولت بُعداً واحداً للثقافة العلمية المرتكزة على العلم والمتعلم وهو: المعرفة العلمية، وقد أظهرت نتائجها تدني مستوى الثقافة العلمية لدى أفراد العينة.

وعلى الرغم من وفرة الدراسات التي تناولت الثقافة العلمية وتنوع متغيراتها واختلاف عيناتها وحدودها المكانية والزمانية ونتائجها، إلا أنها لم تلقِ الضوء على الثقافة العلمية كمنظومة مترابطة لها ثلاثة عناصر هي: العلم والمتعلم والمجتمع المعاصر، كل عنصر يؤثر ويتأثر بالآخر، إذ تسهم في إكساب المتعلم خبرة علمية متكاملة وشاملة ترتبط بمجالات التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية اللازمة لتوظيف المعرفة العلمية في معالجة مشكلات المجتمع وتلبية احتياجاته، وعليه فإن تطور المجتمع هو انعكاس لتطور أفراد علمياً وعملياً، ومن هنا تبرز الحاجة الماسة لتشخيص الواقع وتحديد مدى توفر مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى المتعلمين، وهذا ما تنفرد به الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

في ضوء التطورات الحديثة في مجال التربية العلمية والتحول العالمي نحو مجتمع المعرفة، وما أشارت إليه المشاريع والمؤتمرات من ضرورة الاهتمام بالثقافة العلمية وتطويرها وفقاً للتوجهات العالمية، ولعل أبرزها مشروع (2061) الذي أطلقته الرابطة الأمريكية (American Association for the Advancement of Science, 1993) والمؤتمر الأول للثقافة العلمية (2013) الذي نظمته مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ومؤتمر المعرفة (2018) الذي نظمته مؤسسة آل مكتوم، وما أوصت به الاستراتيجية الوطنية للتحوّل إلى مجتمع المعرفة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2014)، وخطة التنمية العاشرة للمملكة العربية السعودية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 2015)، من ضرورة إجراء الدراسات والأبحاث الداعمة لمجتمع المعرفة، بالإضافة إلى غياب وثيقة منهج معاصرة تعني بالثقافة العلمية في التعليم الجامعي، وضعف الاستفادة من الدراسات

المرتكزة على العلم والمتعلم وهي: طبيعة العلم والمعرفة العلمية وفهم العلاقة التبادلية بين العلم والتقنية والمجتمع وفهم العلاقة التبادلية بين العلم والتقنية والمجتمع والبيئة ومهارات العلم الأساسية والتكاملية، وقد أظهرت نتائجها أن الثقافة العلمية وعمليات العلم الأساسية متوفرة بنسبة متوسطة لدى أفراد العينة، كما أظهرت عدم توفر عمليات العلم التكاملية لدى عينة الدراسة، ودراسة ماير وكراوفورد (Meyer & Crawford, 2015) التي كشفت عن أثر التنوع في استخدام استراتيجيات تعليم العلوم على تنمية الثقافة العلمية لدى المتعلمين؛ ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت المنهج شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة ذات الاختبار القبلي - البعدي، واستخدمت أداة لقياس مستوى الثقافة العلمية، وتناولت بُعدين للثقافة العلمية المرتكزة على العلم والمتعلم هما: مهارات الاستقصاء والممارسات العلمية، وقد أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة برادي (Brady, 2017) التي كشفت عن معايير إكساب طلاب المرحلة الجامعية للثقافة العلمية من خلال تعليم العلوم؛ ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت المنهج الوصفي، واستخدمت أداة لتحليل الأدبيات والدراسات السابقة، وتناولت بُعدين للثقافة العلمية المرتكزة على العلم والمتعلم هما: المهارات البحثية والممارسات العلمية، وقد أظهرت نتائجها: أن معايير إكساب الثقافة العلمية تتحدد في المهارات البحثية ومنها: تحديد المشكلة وجمع المعلومات ومعالجتها وفرض الفروض واختبار صحة الفروض وتحديد النتائج وتعميمها، بالإضافة إلى الممارسات العلمية ومنها: الملاحظة والتصنيف والاستنتاج والقياس والاتصال واستخدام الأرقام واستخدام العلاقات المكانية والزمانية والتنبؤ والتعريف الإجرائي وضبط المتغيرات والتجريب وتفسير البيانات، ودراسة (الحدابي، 2017) التي هدفت إلى قياس مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الكيمياء والأحياء قبل الخدمة؛ ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت المنهج الوصفي،

سحر بنت يحيى موسى: مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد

3. دعم وإثراء الدراسات والأبحاث العلمية المرتبطة بمجال التربية العلمية.
4. التوصل إلى نتائج وتوصيات يمكن أن تساعد في نحو الأمية العلمية والحد من المشكلات المرتبطة بها .

حدود الدراسة:

- اقتصرت الدراسة الحالية على ما يأتي:
- حدود موضوعية: الكشف عن مدى توفر مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة.
- حدود بشرية: عينة عشوائية من طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد تخصص (كيمياء وفيزياء وأحياء).
- حدود مكانية: جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية.

- حدود زمانية: التنفيذ في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (2018-2019).

مصطلحات الدراسة:

في ضوء الأدبيات والدراسات ذات الصلة بالدراسة الحالية، تم تحديد المصطلحات الآتية:

1. مؤشرات الثقافة العلمية:

(Scientific literacy)

يعرف برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2015: 12) المؤشر بأنه "معلومة كمية أو نوعية يحصل عليها وفق شروط منهجية محددة تضمن صدقها وثباتها".

ويعرف الشيباب (2016: 62) الثقافة العلمية بأنها "الحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يلزم تزويد الفرد بها ليتمكن من التعامل مع المعرفة العلمية وتطبيقاتها التقنية في حل مشكلاته الحياتية ضمن الأطر المحددة مجتمعيًا".

وتُعرف الباحثة مؤشرات الثقافة العلمية إجرائيًا بأنها: العلامات التي تشير إلى تعامل الطالبة بفاعلية مع المعارف والمهارات والاتجاهات العلمية وتطبيقاتها التقنية وتوظيفها بكفاءة عالية في خدمة المجتمع المعاصر.

ذات العلاقة بتطوير البرامج الدراسية، وإغفال الاهتمام بالثقافة العلمية كهدف مشترك بين العلوم الطبيعية والتربوية، والقصور في الجهود البحثية فيما يتعلق بدراسة تطوير الثقافة العلمية تبعًا لتطور مصادرها وربطها بمجالات التعلم، تحددت مشكلة الدراسة في غياب مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة، ونظرًا لانعدام الدراسات- في حدود علم الباحثة- التي تناولت الثقافة العلمية في ضوء منظومة متكاملة تتشكل من العلم والمتعلم والمجتمع المعاصر؛ فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن مدى توفر مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد.

أسئلة الدراسة:

- سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين الآتيين:
1. ما مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة؟
 2. ما مدى توفر مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد؟

أهداف الدراسة:

- هدفت الدراسة الحالية إلى:
1. إعداد قائمة بمؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة.
 2. الكشف عن مدى توفر مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:
1. تقديم قائمة مقترحة بمؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة.
 2. الإفادة من النتائج في تطوير برامج إعداد معلم العلوم في ضوء فكرة التحول الوطني.

2. مجتمع المعرفة (Knowledge Society):

العلوم الطبيعية؛ نظرًا لطبيعتها تعلمها وتعليمها القائم على تطبيقاتها الحياتية، كما تم استبعاد الطلاب؛ لضبط المتغيرات الدخيلة، وتم اختيار عينة عشوائية من المجتمع الأصلي، إذ وزعت الاستبانات من قبل عضوات هيئة التدريس على الشعب حسب جدول المحاضرات، وقد بلغت نسبة العينة (34%)، موزعة على النحو الآتي: (14%) لتخصص الأحياء و(12%) لتخصص الكيمياء و(8%) لتخصص الفيزياء.

أداة الدراسة:

تضمنت الدراسة أداة استفتاء لقياس مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة، وتم إعداد الأداة وفقًا للخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمشاريع والمؤتمرات ذات العلاقة -تم الإشارة إليها في مقدمة ومشكلة الدراسة-.
2. تحديد الهدف من الاستفتاء: وقد هدف إلى الكشف عن مدى توفر مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم.
3. إعداد قائمة بمؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة: فقد تم حصر الدراسات التي حددت أبعاد الثقافة العلمية، على النحو الموضح في الجدول الآتي:

يعرفه بريتر وسكارداماليا (2: Bereiter & Scardamalia, 2008) بأنه المجتمع القادر على استيعاب وتنظيم وابتكار المعرفة بحيث تصبح العامل الرئيس في إحداث التنمية الاقتصادية والاجتماعية".

كما يعرفه الحاج (2009: 11) بأنه "المجتمع الذي يشغل معظم أفرادها بإنتاج المعرفة وجمعها وتوزيعها وتوظيفها بكفاءة في مجالات النشاط المجتمعي".

وتُعرف الباحثة إجرائيًا بأنه: المجتمع الذي يستند في نشأته على المعرفة العلمية من حيث معالجتها وإنتاجها وتداولها ونشرها وتوظيفها؛ بهدف تحقيق تنمية شاملة ومستدامة.

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في جمع الأدبيات وتحليلها وتأسيس الإطار النظري، وإعداد الأداة وتحليل النتائج.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد (تخصص الأحياء والكيمياء والفيزياء)، والبالغ عددهن (600) طالبة، وقد اقتصرت الدراسة على كلية

جدول 1

تصنيف أبعاد الثقافة العلمية المرتبطة بالعلوم الطبيعية:

الملاحظات	أبعاد الثقافة العلمية	الدراسات
التصنيف يشير إلى المجال المعرفي والمهاري.	المعرفة العلمية، والطبيعة الاستقصائية للعلم، والعلم كطريقة للتفكير وفهم التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع.	(الزعيبي, 2010)
التصنيف يشير إلى المجال المعرفي والمهاري.	طبيعة العلم والمعرفة العلمية وفهم العلاقة التبادلية بين العلم والتقنية والمجتمع وفهم العلاقة التبادلية بين العلم والتقنية والمجتمع والبيئة ومهارات العلم الأساسية والتكاملية.	(بوقس, 2013)
جميع مجالات التعلم.	معرفي ومهاري ووجداني.	(الشهري, 2013)
التصنيف يشير إلى المجال المهاري.	مهارات بحثية وممارسات علمية.	(Brady, 2017)
التصنيف يشير إلى المجال المعرفي والمهاري والوجداني.	فهم طبيعة العلم وممارسة عمليات العلم والاتصال العلمي.	(Garcia, 2018)

سحر بنت يحيى موسى: مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد

- ب- البعد المهاري:**
- البحث عن المعرفة العلمية المفقودة.
 - استخدام التقنية الحديثة في تعلم المعرفة العلمية.
 - تفعيل مهارات التواصل المعرفي العلمي مع المهتمين في المجال.
 - حل المشكلات المجتمعية القائمة باستخدام المعرفة العلمية.
 - ممارسة مهارات التفكير الناقد في تناول المعرفة العلمية.
 - ممارسة عمليات العلم في دراسة المعرفة العلمية.
 - ممارسة المهارات الفنية العملية المرتبطة بالمعرفة العلمية.
 - الربط بين الجانب النظري والعملية للمعرفة العلمية.
 - ممارسة مهارات التفكير الإبداعي في تطوير المعرفة العلمية.
 - ممارسة مهارات التفكير العلمي في معالجة المعرفة العلمية.
- ج- البعد الوجداني:**
- التكيف مع المستجدات والمتغيرات المعرفية العلمية.
 - نشر ثقافة الاقتصاد المعرفي العلمي.
 - الاستفادة من النتاج المعرفي للأبحاث العلمية المتخصصة.
 - الإسهام في محو الأمية العلمية لدى أفراد المجتمع.
 - الالتزام بأخلاقيات العلم (الدقة الموضوعية والأمانة) في التعامل مع المعرفة العلمية.
 - تداول المعرفة العلمية على نطاق واسع.
 - الاهتمام بتطوير المعرفة العلمية في سياق تشاركي.
 - الاطلاع على التجارب العالمية في مجال استثمار المعرفة العلمية.
 - تنمية المعرفة العلمية بالتعلم الذاتي المستدام.
 - تنوع مصادر المعرفة العلمية المستخدمة.
 - وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة .
4. إعداد الصورة الأولية للاستفتاء:
- أ- البعد المعرفي:**
- تحصيل المعرفة العلمية وفقاً للهرم المعرفي (حقائق, مفاهيم, تعميمات).
 - تقديم معرفة علمية مدعمة بالأدلة والبراهين.
 - إنتاج معرفة علمية مبتكرة باستخدام المنهجية العلمية.
 - تطبيق المعرفة العلمية المتصلة بالمواقف الحياتية المختلفة.
 - تقنين المعرفة العلمية المغلوطة.
 - بيان التكامل المعرفي الناتج عن العلاقة بين مجالات العلوم المختلفة (العلوم الطبيعية والرياضيات والهندسة والتقنية).
 - مناقشة القضايا المجتمعية المعاصرة في ضوء المعرفة العلمية.
 - الاستناد على المعرفة العلمية في الحكم على الموضوعات ذات العلاقة.
 - استنتاج أثر إثراء المعرفة العلمية على العلاقة التفاعلية بين العلم والتقنية والمجتمع.
 - استنتاج أثر إثراء المعرفة العلمية على العلاقة التفاعلية بين العلم والتقنية والمجتمع والبيئة.
- 1 (101)

تكونت الصورة الأولية للاستفتاء من (3) أبعاد تفرع تقدير درجة التوفر رقميًا ونسبيًا بالإضافة إلى المتوسط منها (30) مؤشرًا، لكل مؤشر (3) خيارات، وقد تم الحسائي في الأداة وفقًا للجدول (2):

جدول 2

التقدير الرقمي والنسبي والمتوسط الحسائي لتوفر مؤشرات الثقافة العلمية:

م	مدى التوفر	التقدير الرقمي	التقدير النسبي	المتوسط الحسائي
1	متوفر	3	%(100-85)	$\leq (2.33)$
2	إلى حد ما	2	%(85 > -70)	$> (2.33)$
3	غير متوفر	1	%(70) >	$> (1.66)$

5. حساب صدق الاستفتاء: بالإضافة إلى اقتراح إضافة أو حذف أو تعديل

للمؤشرات، وقد تم إجراء التعديلات وفق آراء المحكمين.

6. حساب ثبات الاستفتاء.

تم حساب ثبات الاستفتاء باستخدام معامل

Cronbach α ، والجدول الآتي يوضح نتائج حساب معامل

الثبات:

تم التحقق من الصدق الظاهري للاستفتاء بعرضه

على مجموعة من المتخصصين في التربية العلمية والعلوم

الطبيعية من أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (10)

محكمين؛ لإبداء آرائهم حول:

الصحة العلمية واللغوية للأداة ومناسبتها للهدف

وأهميتها وارتباط كل مؤشر بالبعد الذي يندرج تحته،

جدول 3

نتائج حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستفتاء:

الأبعاد	عدد المؤشرات لكل بعد	معامل الثبات
معرفي	10	.70
مهاري	10	.70
وجداني	10	.70
الأبعاد ككل	30	.85

الدراسة، إذ يوجد عدد من المؤشرات لم تستجب لها العينة.

9. أساليب المعالجة الإحصائية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات

الحسابية والرتب لبنود الأداة.

النتائج وتفسيرها:

فيما يأتي عرضٌ للنتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أ- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة

الذي نص على "ما مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء

يتضح من الجدول (3) أن معامل ثبات الاستفتاء ككل يساوي (0.85) وهذا يدل على أن الاستفتاء

على درجة مقبولة من الثبات .

7. إخراج الاستفتاء بصورته النهائية:

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها، تم الخلوص إلى

الصورة النهائية للاستفتاء، إذ احتوى على (30) مؤشرًا

ضمن (3) أبعاد، وبذلك أصبح الاستفتاء صالحًا للتطبيق

على عينة الدراسة.

8. إجراءات التطبيق:

تم توزيع الاستفتاء على أفراد العينة، وكان العائد

(260) من أصل (300)، تم استبعاد (56) منه؛ لعدم

صلاحيته لإجراء المعالجات الإحصائية والإجابة عن أسئلة

سحر بنت يحيى موسى: مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد

- مجتمع المعرفة؟"، وذلك في الخطوة رقم 3 من إجراءات الدراسة، إذ تم إعداد قائمة بمؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة شملت (3) أبعاد رئيسة هي البعد: (المعرفي والمهاري والوجداني)، يتفرع من كل بعد (10) مؤشرات.
- وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الشهراني، 2013) فيما يتعلق بتحديد الأبعاد الأساسية للثقافة العلمية في ضوء مجالات تعلم العلوم الطبيعية، إذ تناولت المجال المعرفي والمهاري والوجداني، في حين اختلفت في ذلك مع دراسة (الزعيبي، 2010) التي حددتها في المعرفة العلمية والطبيعة الاستقصائية للعلم، والعلم كطريقة للتفكير، والتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، ودراسة (بوقس، 2013) التي حددتها في طبيعة العلم، والمعرفة العلمية، والعلاقة التبادلية بين العلم والتقنية والمجتمع، والعلاقة التبادلية بين العلم والتقنية والمجتمع والبيئة ومهارات العلم الأساسية والتكاملية، ودراسة (Brady, 2017) التي حددتها في المهارات البحثية والممارسات العلمية، ودراسة (Garcia, 2018) التي حددتها في فهم طبيعة العلم وممارسة عمليات العلم والاتصال العلمي، كما اتفقت مع دراسة (عليان، 2012) فيما يتعلق بربط الثقافة بمجتمع المعرفة، ويمكن تفسير ذلك بالآتي:
- جدول 4**
- نتائج مدى توفر مؤشرات الثقافة العلمية للبعد المعرفي**

م	المؤشرات	عدد العينة	مدى التوفر					
			متوفر	متوفر إلى حد ما	غير متوفر	ت		
			ت	ت	ت	ت		
			204					
1	تحصيل المعرفة العلمية وفقاً للهرم المعرفي (حقائق، مفاهيم، تعميمات)	130	63.7	67	32.8	7	3.4	2.6
2	تقديم معرفة علمية مدعمة بالأدلة والبراهين.	104	51	89	43.6	11	5.4	2.46
3	إنتاج معرفة علمية مبتكرة باستخدام المنهجية العلمية.	89	43.6	88	43.1	27	13.2	2.30
4	تطبيق المعرفة العلمية المتصلة بالمواقف الحياتية المختلفة.	86	42.2	88	43.1	30	14.7	2.27
5	تقنين المعرفة العلمية المغلوطة.	58	28.4	98	48	48	23.5	2.05
6	بيان التكامل المعرفي الناتج عن العلاقة بين مجالات العلوم المختلفة (العلوم الطبيعية والرياضيات والهندسة والتقنية).	98	48	77	37.7	29	14.2	2.34
7	مناقشة القضايا المجتمعية المعاصرة في ضوء المعرفة العلمية.	70	34.3	88	43.1	46	22.5	2.12

6	2.28	14.7	30	42.2	86	43.1	88	8	الاستناد على المعرفة العلمية في الحكم على الموضوعات ذات العلاقة.
4	2.34	12.3	25	41.2	84	46.6	95	9	استنتاج أثر إثراء المعرفة العلمية على العلاقة التفاعلية بين العلم والتقنية والمجتمع.
3	2.41	7.8	16	43.6	89	48.5	99	10	استنتاج أثر إثراء المعرفة العلمية على العلاقة التفاعلية بين العلم والتقنية والمجتمع والبيئة.
2.31									
النتيجة العامة للبعد المعرفي									

يشير الجدول (4) إلى أن مؤشرات الثقافة العلمية (للبعد المعرفي) في ضوء مجتمع المعرفة متوفرة إلى حدٍ ما لدى طالبات كلية العلوم، فقد بلغ المتوسط العام (2.31)، كما يتضح أن المؤشر (1) هو الأكثر توفراً بنسبة (2.6)، يليه المؤشر (2) بنسبة (2.46) يليه المؤشر (10) بنسبة (2.41) يليه المؤشران (6 و 9) بنسبة (2.34) يليه المؤشر (3) بنسبة (2.30)، يليه المؤشر (8) بنسبة (2.28) يليه المؤشر (4) بنسبة (2.05).

يتبين مما سبق أن عدد مؤشرات الثقافة العلمية (للبعد المعرفي) في ضوء مجتمع المعرفة المتوفرة (5) مؤشرات بنسبة (2.43).

في حين أن عدد المؤشرات المتوفرة إلى حدٍ ما (5) مؤشرات بنسبة (2.2) ولا يوجد مؤشرات غير متوفرة.

جدول 5

نتائج مدى توفر مؤشرات الثقافة العلمية للبعد المهاري:

م	المؤشرات	عدد العينة	مدى التوفر				م
			متوفر	متوفر إلى حدٍ ما	غير متوفر	م	
204			%	ت	%	ت	
11	البحث عن المعرفة العلمية المفقودة.	79	38.7	83	40.7	42	20.6
12	استخدام التقنية الحديثة في تعلم المعرفة العلمية.	99	48.5	78	38.2	27	13.2
13	تفعيل مهارات التواصل المعرفي العلمي مع المهتمين في المجال.	72	35.3	99	48.5	33	16.2
14	حل المشكلات المجتمعية القائمة باستخدام المعرفة العلمية.	72	35.3	99	48.5	33	16.2
15	ممارسة مهارات التفكير الناقد في تناول المعرفة العلمية.	77	37.7	91	44.6	36	17.6
16	ممارسة عمليات العلم في دراسة المعرفة العلمية.	94	46.1	82	40.2	27	13.2
17	ممارسة المهارات الفنية العملية المرتبطة بالمعرفة العلمية.	80	39.2	103	50.5	21	10.3
18	الربط بين الجانب النظري والعمل للمعرفة العلمية.	109	53.4	78	38.2	17	8.3
19	ممارسة مهارات التفكير الإبداعي في تطوير المعرفة العلمية.	85	41.7	90	44.1	29	14.2
20	ممارسة مهارات التفكير العلمي في معالجة المعرفة العلمية.	94	46.1	86	42.2	24	11.8
2.29							
النتيجة العامة للبعد المهاري							

يشير الجدول (5) إلى أن مؤشرات الثقافة العلمية (للبعد المهاري) في ضوء مجتمع المعرفة متوفرة إلى حدٍ ما لدى طالبات كلية العلوم، فقد بلغ المتوسط العام (2.29)، كما يتضح أن المؤشر (18) هو الأكثر توفراً بنسبة (2.45) يليه المؤشر (16) بنسبة (2.38) يليه المؤشر (12) بنسبة (2.35) يليه المؤشر (20) بنسبة (2.34) يليه المؤشر (17) بنسبة (2.29)، يليه المؤشر (13) بنسبة (2.28) يليه المؤشر (19) بنسبة (2.29).

سحر بنت يحيى موسى: مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد

جدول 6

نتائج مدى توفر مؤشرات الثقافة العلمية للبعد الوجداني:

م	الأبعاد	المتوسطات الحسابية	مدى التوفر	الترتيب
1	معرفي	2.31	إلى حدٍ ما	1
2	مهاري	2.29	إلى حدٍ ما	2
3	وجداني	2.29	إلى حدٍ ما	2
الأبعاد ككل		2.30		

بنسبة (2.27) يليه المؤشر (15) بنسبة (2.20) يليه المؤشر (26) بنسبة (2.35) يليه المؤشر (26) بنسبة (2.33) يليه المؤشر (24) بنسبة (2.30) يليه المؤشر (14) بنسبة (2.19) يليه المؤشر (11) بنسبة (2.18). يتبين مما سبق أن عدد مؤشرات الثقافة العلمية (للبعد المهاري) في ضوء مجتمع المعرفة المتوفرة (4) مؤشرات بنسبة (2.38) في حين أن عدد المؤشرات المتوفرة إلى حدٍ ما (6) مؤشرات بنسبة (2.23) ولا يوجد مؤشرات غير متوفرة.

يشير الجدول السابق إلى أن مؤشرات الثقافة العلمية (للبعد الوجداني) في ضوء مجتمع المعرفة متوفرة إلى حدٍ ما لدى طالبات كلية العلوم، فقد بلغ المتوسط العام (2.29)، كما يتضح أن المؤشر (25) هو الأكثر توفرًا بنسبة (2.44) يليه مؤشرات بنسبة (2.24) ولا يوجد مؤشرات غير متوفرة.

العلوم، فقد بلغ المتوسط العام للمؤشرات (2.30)، كما

جدول 7

النتائج العامة لحساب مدى توفر مؤشرات الثقافة العلمية

م	المؤشرات	عدد العينة	مدى التوفر						
			ت	%	ت	%	ت	%	
		204							
21	التكيف مع المستجدات والمتغيرات المعرفية العلمية.	83	83	40.7	83	40.7	38	18.6	2.22
22	نشر ثقافة الاقتصاد المعرفي العلمي.	75	75	36.8	76	37.3	53	26	2.11
23	الإفادة من النتائج المعرفي للأبحاث العلمية المتخصصة.	89	89	43.6	83	40.7	32	15.7	2.28
24	الإسهام في نمو الأمية العلمية لدى أفراد المجتمع.	32	32	15.7	79	38.7	32	15.7	2.30
25	الالتزام بأخلاقيات العلم في التعامل مع المعرفة العلمية.	110	110	53.9	70	36.3	20	9.8	2.44
26	تداول المعرفة العلمية على نطاق واسع.	89	89	43.6	94	46.1	21	10.3	2.33
27	الاهتمام بتطوير المعرفة العلمية في سياق تشاركي.	83	83	40.7	92	45.1	29	14.2	2.26
28	الاطلاع على التجارب العالمية في مجال استثمار المعرفة العلمية.	87	87	42.6	87	42.6	30	14.7	2.28
29	تنمية المعرفة العلمية بالتعلم الذاتي المستدام.	98	98	48	80	39.2	26	12.7	2.35
30	تنوع مصادر المعرفة العلمية المستخدمة.	96	96	47.1	84	41.2	24	11.8	2.35
	النتيجة العامة للبعد الوجداني								2.29

يتضح أن أقل الأبعاد توفرًا للبعد المهاري والوجداني، فقد

يشير الجدول (7) إلى أن مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة متوفرة إلى حدٍ ما لدى طالبات كلية

2. إجراء أبحاث تستهدف تطوير مفهوم الثقافة العلمية حسب تطور مصادر اشتقاقها.
3. عقد تعاون مشترك بين كليات التربية وكليات العلوم يهدف إلى تنمية الوعي بضرورة تعليم وتعلم العلوم الطبيعية وفقاً لتطبيقاتها الحياتية والتغيرات المجتمعية.
4. تقييم الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات العلوم؛ على اعتبار انعكاس أثر ذلك على الطالبات.
5. تكثيف برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم فيما يخص الممارسات التدريسية الفعالة.
6. إعداد أدلة إجرائية توضح آلية توظيف المعرفة العلمية في بناء مجتمعات المعرفة.
7. توجيه موضوعات أبحاث التخرج في كليات العلوم نحو بناء مجتمعات المعرفة، ودعمها مادياً ومعنوياً.

المراجع:

- الأحمري، ريم (2018). تقويم مهارات التدريس الفعال لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (2015). مؤشر المعرفة العربي، الإمارات، دار الغرير للطباعة والنشر.
- بوقس، نجاة (2013). ثقافة المتعلم العلمية ومهارات عمليات اكتساب العلم. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة بالأردن*, 2 (7), 683-708.
- الحاج، أحمد (2009). نحو منظومة معرفية متكاملة لتأسيس مجتمع المعرفة. *مجلة التربية*, (22), 3-40.
- الحدادي، عبدالسلام (2017). مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الكيمياء والأحياء قبل الخدمة في كلية التربية بجامعة عمران باليمن. *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية*, (64), 25-40.
- الحذيفي، خالد (2013). تضمين الثقافة العلمية في مناهج التعليم، السعودية، مركز التطوير التربوي.
- الزعيبي، طلال (2010). مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية بمدارس مديرية تربية الرصيفة بالأردن وعلاقته بمستوى ثقافة طلابهم العلمية واتجاهاتهم نحو العلم. *المجلة التربوية بالكويت*, 24 (96), 215-245.

بلغ المتوسط العام لهما (2.29)، يليهما البعد المعرفي بمتوسط عام (2.31).

وتعزز هذه النتائج نتائج دراسة (الزعيبي، 2010) فيما يتعلق بتدني مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الفيزياء بالأردن، ودراسة (بوقس، 2013) فيما يتعلق بتوفر الثقافة العلمية بدرجة متوسطة لدى طالبات التربية العلمية بالأردن، ودراسة (الحدادي، 2017) فيما يتعلق بتدني مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الكيمياء والأحياء قبل الخدمة باليمن، على اعتبار أن توفر مؤشرات الثقافة العلمية يدل على مستوى الثقافة العلمية لدى أفراد العينة، وبالرغم من اختلاف الحدود البشرية والمكانية لهذه الدراسات إلا أنها تشير إلى مستوى الثقافة العلمية في الدول العربية، وقد تعزى النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني إلى:

1. قلة الوعي بضرورة تعلم وتعليم العلوم الطبيعية وفقاً لتطبيقاتها الحياتية والتغيرات المجتمعية.
2. انخفاض مستوى الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى عضوات هيئة التدريس؛ ومن ثم انعكاس أثر ذلك على طالباتهن.
3. محدودية الممارسات الفعالة المتمركزة حول الطالبة فيما يتعلق بتخطيط وتنفيذ وتقويم وتطوير تدريس العلوم الطبيعية.
4. القصور في ربط المعرفة العلمية بالمشكلات المجتمعية القائمة واستخدام منهجية علمية لمعالجتها.
5. غياب عنصري الحدائث والعملية في الموضوعات البحثية المتعلقة بمشروعات التخرج والاقتصار على موضوعات نظرية مكررة.

التوصيات:

- في ضوء ما أسفرت عنه النتائج، فإن الدراسة الحالية توصي بما يأتي:
1. إعادة النظر في أبعاد الثقافة العلمية بما يتناسب مع مجالات تعلم العلوم الطبيعية.

- سحر بنت يحيى موسى: مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد
وزارة الاقتصاد والتخطيط (2015). خطة التنمية العاشرة، المملكة العربية السعودية.
- Abegglen, S. ; Bustillos, J.(2016). Science Education: Beyond a liminal Understanding of Knowledge Production and Dissemination. *Journal of Education in Science*, 2 (1), 13-20.
- Alahmary, R. (2018). *Evaluation of the active teaching skills of the Female Sciences Teachers at the Preparatory stages in the light of the Knowledge Society Requirements*. Unpublished MA Thesis, Faculty of Education, King Khalid University.
- Alexander, O. (2017). Education for Knowledge Society: Learning and Scientific Innovation Environment. *Journal of Social Studies Education Research*, 8 (3), 201- 217.
- Alhaj, A. (2009). Towards Integrated Knowledge System for founding Knowledge Society. *Journal of Education*, (22),3-40 .
- Alshahrany, A. (2013). The role of educational institutions in disseminating the scientific culture. *Work paper submitted to the First Saudi Conference for Scientific Culture*. Riyadh: KSA .
- Alshyabany , K. (2013). Conditions for being qualified for the Knowledge Society. *Work paper submitted to the First Saudi Conference for Scientific Culture*. Riyadh: KSA.
- Alshyab , M. (2016). The Understanding level of the scientific culture issues related with Science Technology and Society as regards the Faculty of Arts and Humanities Students. *Arab Gulf Journal*. 37 (142), 55-73.
- Alzoabi, T. (2010). The Scientific Culture Level of Physics Teachers at the Secondary Stage at Alraseefa Education Directorate Schools in Jordan and its relatedness with their students scientific culture and their trends towards Science. *The Educational Journal in Kuwait*, 24 (96), 215-245 .
- Alzomaiti, A.(2013). Future Vision for modernizing the secondary education in the light of the Knowledge Society Requirements. *Reading and Knowledge Journal*, (135), 230-254.
- American Association for the Advancement of Science (1993). *Benchmarks for Science Literacy*, New York, Oxford University Press.
- Assaf, M. (2012). Evaluating the Palestinian Experimental Curricula at Secondary Education in the light of the Knowledge Society Requirements. *Work paper submitted to the Scientific Conference "Education Curricula in the Knowledge Society"*. Cairo: Egypt.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (2008). *Re thinking Knowledge for The Knowledge Age*. From: https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-4454-2_2, Retrieved on: 1-10-2018.
- الزميني، أحمد (2013). رؤية مستقبلية لتحديث التعليم الثانوي العام في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. *مجلة القراءة والمعرفة*, (135)، 230-254.
- زيتون، عايش (2010). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. عمان: دار الشروق.
- الشهراني، عامر (2013). دور المؤسسات التعليمية في نشر الثقافة العلمية بالمملكة العربية السعودية. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السعودي الأول للثقافة العلمية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- الشياب، معن (2016). مستوى فهم قضايا الثقافة العلمية المرتبطة بالعلم والتقنية والمجتمع لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الإنسانية. *مجلة رسالة الخليج العربي*, 37 (142)، 55-73.
- الشياب، خضر (2013). شروط التأهيل لمجتمع المعرفة. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر السعودي الأول للثقافة العلمية. الرياض: المملكة العربية السعودية.
- صباريني، محمد؛ جرادات، موسى (2011). مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الأول ثانوي وعلاقته بتحصيهم الدراسي في الفيزياء ومؤشرات الثقافة العلمية لأسرهم ومدارسهم. *مجلة جامعة الخليل للبحوث*, 6 (1)، 173-194.
- صبيح، لينا (2012). التعليم الجامعي ومجتمع المعرفة، مصر، مركز تطوير التعليم الجامعي.
- عساف، محمود (2012). تقييم المناهج التجريبية الفلسطينية بالتعليم الثانوي في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي "مناهج التعليم في مجتمع المعرفة". القاهرة: مصر.
- علي، نبيل (2009). العقل العربي ومجتمع المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- عليان، رجي (2012). مجتمع المعرفة. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر (23) للاتحاد العربي للمكتبات والمعلومات. الدوحة: قطر.
- المؤتمر الأول للثقافة العلمية (2013). المملكة العربية السعودية، مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، في الفترة 13-15 أبريل، متاح على شبكة الإنترنت <https://www.kacst.edu.sa/arb> تاريخ الاسترجاع 11-10-2018م.
- مؤتمر المعرفة (2018). الإمارات العربية المتحدة، مؤسسة آل مكتوم للمعرفة، في الفترة 5-6 ديسمبر، متاح على شبكة الإنترنت: <https://knowledgesummit.org/ar> تاريخ الاسترجاع 10-12-2018م.
- نجيب، كمال (2012). نظم التربية والتعليم ودورها في إعداد النشء لمجتمع المعرفة في المنظمة العربية. ورقة علمية مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني والعشرين للجمعية المصرية. القاهرة: مصر، 5-6 سبتمبر.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط (2014). الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة، المملكة العربية السعودية.

- Karpov, O. (2016). Education in the Knowledge Society: Genesis of Concept and Reality. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11 (17), 49-58.
- Olayan, R. (2012). Knowledge Society. *Work paper submitted to the Conference (23) to the Arab Union of Libraries and Information*. Doha: Qatar .
- Meyer, S.; Crawford, A. (2015). Multicultural Inquiry Toward Demystifying Scientific Culture and Learning Science. *Journal of Science Education*, 99 (4), 617-637.
- National Research Council (1996). *National Science Education Standards*. From: <http://www.nap.edu/readingroom/books/nses>, Retrieved on: 25-9-2018.
- Sabariny, M.; Gradat, M. (2011). The Scientific Culture Level of the First Secondary stage students and its relation with their achievement at Physics and with their families and schools culture indicators. *Alkhalil University Journal for Researches*, 6 (1), 173-194.
- Tan, C. (2014). Esearch on Education in the Knowledge Creation Paradigm. *Journal of Educational Technology*, 54 (1), 8-13.
- Bertolin, J. (2018). Higher Education and Development in th Knowledge Society. *Journal of Education*, 5(2), 122-141.
- Bouqs, N.(2013). Scientific Learner Culture and Science Acquisition Processes Skills. *The International Specialized Educational Journal in Jordan*, 2 (7) – 683-708.
- Brady, G. (2017). Examining Norms in Scientific Culture. *Cultural Studies of Science Education*, 12 (2), 387-394.
- Cresswell, J.; Vayssettes, S. (2006). *Assessing Scientific Reading and literacy*, Paris, Organization of Development.
- Eleiwa , N.; Alsabariny, M. (2017). Understanding level of the Sciences Teachers for the scientific culture multi level. *The Islamic University Journal for educational and Psychological Studies*, 25 (4), 504 – 520.
- Gahbauer, M. (2013). Essential Science Knowledge for Non-Science Majors. *Journal of Science*, 112 (2), 6-23.
- García, A. (2018). The Nature of Scientific Practice and Science Education: Rationale of a Set of Essential Pedagogical Principles. *Journal of Science & Education*, 27 (5), 435-455.

**Scientific literacy in the light of the knowledge society for
Science College female students at King Khalid University.**

Sahar Yahya Ali Mousa

Faculty of Education - King Khalid University

Submitted 22-09-2019 and Accepted on 24-12-2019

Abstract: The study aimed at investigating the extent availability of Scientific literacy in the light of the knowledge society for Science College female students at King Khalid University. The researcher used the descriptive approach, and implemented a survey about Scientific literacy in the light of the knowledge society after ensuring its validity and reliability. The sample consisted of 204 Science College female students at King Khalid University in the first academic semester of (2018-2019). Statistical analysis was done by calculating the frequencies, percentages, means. The results of the study showed that scientific culture, in the light of the knowledge society, has three dimensions related to the fields of learning (cognitive, skills and sentimental) where the fields of learning are branched into 30 indicators. Also, the results showed that Scientific literacy in the light of the knowledge society is available to a certain extent among the sample member, Where the general average (2.29), According to what have been mentioned, some recommendations were made.

Keywords: Scientific Culture, Science, Knowledge Society.

عبدالرحمن بن عامر الشهري و علي بن عامر آل مبيت: تصورات المعلمين وممارساتهم للتعلّم النشط

تصورات المعلمين وممارساتهم للتعلّم النشط

عبدالرحمن عامر حسن الشهري

علي عامر حسن آل مبيت

كلية التربية تخصص المناهج وطرق التدريس - جامعة الملك خالد بأبها

قدم للنشر 1441/1/29 هـ - وقيل 1441/4/20 هـ

المستخلص: هدف هذا البحث إلى الكشف عن تصورات المعلمين للتعلّم النشط، وكذلك الكشف عن كيفية تطبيقهم وممارساتهم العملية للتعلّم النشط داخل الصف الدراسي، وعن بعض العناصر المرتبطة بتطبيق التعلّم النشط، وانطلق الباحثان في تناول موضوع البحث من منطلقات النموذج التفسيري إذ تم استخدام منهجية النظرية المجذرة التي تنتمي إلى البحث النوعي للوصول إلى نظرية تُفسّر الممارسة العملية للتعلّم النشط مُستمدة من البيانات التي تم جمعها من خلال المقابلات والملاحظات، وقد تم هذا البحث على عينة قصدية تكونت من (20) معلمًا حصلوا على بطاقة التعلّم النشط التي يمنحها المشرف التربوي بإشراف إدارة التعليم، وتوصّل البحث إلى فئة أساسية من خلال الترميز الانتقائي تم تسميتها بـ(الترابط الذاتي والواقعي) وتتكوّن من أربع فئات محورية تُسهم في ممارسة التعلّم النشط داخل الصف الدراسي وهي: الثقة والواقعية والدافعية والتطوير الذاتي، كما تتضمن كل فئة من هذه الفئات عددًا من العناصر المرتبطة بها، وفي ضوء نتائج البحث تم وضع عددٍ من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التدريس، البحث النوعي، مهارات التدريس.

القسم الأول: المقدمة:

الدراسات دراسة فيليبواتو وكالدي (Filippatou & Kaldi, 2010) التي تناولت مدى فعالية إحدى استراتيجيات التعلم النشط وهي التعلم القائم على المشاريع في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وزيادة تفاعلهم مع أسلوب مجموعات التعلم، وطبقت الدراسة المنهج شبه التجريبي، على عينة من الطلاب بلغت (94) طالبًا في الصف الرابع الابتدائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتفاع ملحوظ في مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب بعد تطبيق البرنامج التعليمي القائم على المشاريع.

وفي دراسة مولونجو (Mulongo, 2013) التي هدفت إلى مقارنة تأثير المعلمين الذين يطبقون التعلم النشط والذين لا يطبقونه على المشاركة الصفية للطلاب، أظهرت النتائج أن مشاركة الطلاب الذين يتم تدريسهم بالتعلم النشط أعلى من الذين يتم تدريسهم باستراتيجيات أخرى، مما يعني أن التدريس بالتعلم النشط يؤدي إلى إشراك الطالب في العملية التعليمية على نحو فعال.

وهدفت دراسة سينسيباو وسينسيباو (Sencibaugh & Sencibaugh, 2016) إلى تعرف مدى فاعلية تطبيق إحدى استراتيجيات التعلم النشط وهي التعلم التعاوني في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب وطبقت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني بأنواعها المختلفة أدى إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي التحصيل المنخفض.

وقام تويج (2017) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي، إذ طبق الدراسة تجريبياً على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً لصالح المجموعة التي درست بالتعلم النشط.

وهدفت دراسة سعادة والعويدة (2017) إلى تقصي مستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية

منذ أن توجه التعليم إلى جعل الطالب محور العملية التعليمية وهناك سؤالٌ يُلحَق على التربويين وهو: كيف نجعل الطالب محور العملية التعليمية؟ والهدف من هذا السؤال هو إيجاد خطواتٍ عمليةٍ وواقعيةٍ لأن يكون الطالب هو الهدف الأساسي للنظام التعليمي ككل، وهو المنتج الذي ينبغي أن تكون كل مدخلات العملية التعليمية تصب في صالحه.

ومن هنا ظهر مفهوم التعلم النشط في الأدبيات التربوية، وهناك دراسات وأبحاث كثيرة حول هذا الموضوع لتجريب استراتيجيات تدريسية تجعل من الطالب محورًا للعملية التعليمية وقياس أثرها في تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو التعلم والتعليم وفهم الذات واكتساب المعرفة (أمبوسعيدي والحوسنية، 2016).

ويُعرف تقرير المجلس المركزي للتعليم في اليابان (CCE) الذي تم نشره في أغسطس 2012 التعلم النشط بأنه منهجية التعلم المتمحورة حول الطالب والتي تستخدم أساليب مثل: التعلم التعاوني والتعلم القائم على حل المشكلات تُسهم في تحقيق المشاركة النشطة للمتعلمين، بدلاً من أسلوب المحاضرة الأحادي الجانب الذي يُعد من الأساليب المستخدمة في الماضي (as cited in Waniek & Nae, 2017).

وللتعلم النشط فوائد عديدة ذُكرت في المراجع والأدبيات التربوية، منها أنه يزيد دافعية التعلم لدى الطلاب، ويُحسِّن من فهمهم العميق، كما يعزز الاحتفاظ بالتعلم، وتنمية مهارات التفكير الناقد، بالإضافة إلى أنه يُشرك الطلاب في التعلم من خلال استراتيجيات مثل: التعلم التعاوني وحل المشكلات والتغيير المفاهيمي والتعلم بالاكشاف (Waniek & Nae, 2017).

وقد اهتمت العديد من الدراسات والأبحاث التربوية بالتعلم النشط، وأثبت عدد منها الأثر الإيجابي له، ومن هذه

عبدالرحمن بن عامر الشهري و علي بن عامر آل مبيت: تصورات المعلمين وممارساتهم للتعلّم النشط

لحفاظة مادبا، وتمثلت أهم النتائج في أن مستوى صعوبات تطبيق التعلّم النشط من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً. والكشف عنه.

مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحثين في التعلّم، ومعايشتهما لواقع التدريس وممارساته، وعلاقتها مع كثير من المعلمين، لاحظ الباحثان أن هناك انفصلاً بين النظرية والتطبيق للتعلّم النشط، وعلى الرغم من اعتقاد كثير من المعلمين بأهمية التعلّم النشط وضرورة تطبيقه إلا أن هذا لا ينعكس على ممارساتهم التدريسية داخل الصف الدراسي، ويوجد هناك معلمون آخرون تتوافق تصوراتهم عن التعلّم النشط مع ممارساتهم له، وهذا يستدعي ضرورة تفسير هذا التوافق بين التصورات والممارسات للتعلّم النشط، والكشف عن العناصر التي تترابط فيما بينها لتؤدي إلى تطبيق التعلّم النشط.

ويؤكد هذا التعارض بين النظرية والتطبيق ظهور مجموعة من الدراسات التجريبية التي تؤكد الأثر الإيجابي لاستراتيجيات التعلّم النشط في رفع مستوى تحصيل الطلاب وتنمية بعض المهارات لديهم مثل دراسة تويج (2017) ودراستي (Sencibaugh & Sencibaugh, 2016; Filippatou & Kaldi, 2010)، مما يدل على أهمية ممارسة التعلّم النشط داخل الصفوف الدراسية، وتوجد هناك دراسات أخرى وصفية أشارت إلى وجود عددٍ من المعوقات والصعوبات التي تحول دون تطبيق التعلّم النشط مثل دراستي (الجعبري، 2018؛ وسعادة والعويدة، 2017)، ويرى الباحثان أن هذه الفجوة بين النظرية والتطبيق يمكن سدّها من خلال الكشف عن نظرية تُفسّر الممارسة العملية للتعلّم النشط، لتكون بمنزلة المرشد للمعلمين في تطبيقهم للتعلّم النشط رغم المعوقات والصعوبات الموجودة في الميدان التعليمي في بيئات تعليمية ومدارس مختلفة.

أسئلة الدراسة:

يجيب البحث عن السؤالين الآتيين:

وتمثلت أهم النتائج في أن مستوى صعوبات تطبيق التعلّم النشط من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً.

وكشفت دراسة الجعبري (2018) عن أن أكثر معوقات تطبيق التعلّم النشط من وجهة نظر المعلمين تتعلق ببيئة التعلّم، في حين كان أكثر المعوقات من وجهة نظر المشرفين هي المعوقات التي تتعلق بالمعلم.

وهدفت دراسة الكعابنة وحسين (2019) إلى تعرّف مدى تنفيذ طلبة كليات التربية الرياضية لمهارات التعلّم النشط، وتوصلت إلى أن درجة التنفيذ كانت متوسطة، ولم ترتقِ إلى المستوى المأمول.

ومن خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت التعلّم النشط لاحظ الباحثان أنه غالباً ما تميل الدراسات التجريبية إلى قياس أثر التعلّم النشط في تحصيل الطلاب أو تنمية إحدى المهارات لديهم، كما أنّ الدراسات الوصفية تميل إلى اكتشاف المعوقات أو درجة تطبيق المعلمين له، ويرى الباحثان أن هناك فجوة بين البحوث التجريبية والوصفية في موضوع التعلّم النشط تتمثل في الكشف عن تصورات المعلمين الممارسين للتعلّم النشط لهذا النوع من التعلّم، ويستند الباحثان في دراسة هذا الموضوع على منهجية النظرية المجردة التي تهدف للوصول إلى نظرية من البيانات التي يتم جمعها من المعلمين المشاركين في البحث بطريقة استقرائية مُنظمة (Glaser & Strauss, 1967).

إذ تُعد منهجية النظرية المجردة إحدى التطورات في منهجيات البحث العلمي، والتي تتبع للاتجاه النوعي وتعدّ إحدى منهجياته الفرعية التي تتميز باستقلاليتها من حيث الخصائص المتعلقة بها (الذبياني، 2011).

وتأسيساً على ما سبق، رأى الباحثان أهمية التوصل إلى نظرية يمكن أن تكشف عنها تصورات المعلمين للتعلّم النشط

مصطلحات الدراسة:

التعلم النشط:

يُعرفه عامر (2016) بأنه: "فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي ويشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم" (ص. 95).

ويُعرفه الباحثان إجرائيًا بأنه: كل ممارسة عملية يقوم بها المعلم الحاصل على بطاقة التعلم النشط داخل الصف الدراسي تجعل الطالب نشيطًا وإيجابيًا، ويتم ملاحظتها في ممارسته العملية وتصوراته للتعلم النشط.

بطاقة التعلم النشط:

هي بطاقة تحتوي على سبعة شروط للتعلم النشط يمنحها المشرف التربوي المختص والقيادات التعليمية (مدير التعليم ومساعدته ومدير الإشراف ومدير المكتب التعليمي) للمعلم الذي تمكن من ممارسة التعلم النشط داخل الصف الدراسي بكفاءة عالية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: استخدام منهجية النظرية المجردة للكشف عن تصورات المعلمين للتعلم النشط وتفسير ممارساتهم العملية له.

الحدود الزمانية: طُبِّق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1439-1440هـ.

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام التابعة لمنطقة عسير في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشرية: معلمو التعليم العام بالمدارس الحكومية والخاصة الحاصلون على بطاقة التعلم النشط بمختلف تخصصاتهم والمراحل التي يدرسونها.

(1) ما تصورات المعلمين عن التعلم النشط؟

(2) كيف يُطبَّق المعلمون التعلم النشط؟

أهداف الدراسة:

يسعى هذا البحث إلى الكشف عن تصورات المعلمين الحاصلين على بطاقة التعلم النشط للتعلم النشط، وكذلك الكشف عن ممارساتهم العملية للتعلم النشط داخل الصف الدراسي.

كما يهدف هذا البحث للوصول إلى نظرية تفسر الممارسة العملية للتعلم النشط مُستمدة من البيانات التي تم جمعها، والتي من شأنها أن تُساعد المعلمين في تطبيق التعلم النشط داخل صفوفهم الدراسية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: يُتوقع أن يُسهم هذا البحث في الإضافة للأدبيات التربوية المتعلقة باستخدام النظرية المجردة في البحث العلمي إذ إن هناك ندرة في الدراسات العربية التي تستخدم منهجيات البحث النوعي وخصوصًا النظرية المجردة.

كما يُتوقع أن يضيف هذا البحث للأدب النظري المتعلق بموضوع التعلم النشط من خلال النظرية التي سيتوصل إليها.

الأهمية التطبيقية: يتوقع أن يُسهم هذا البحث في التوصل إلى نظرية تُفيد المعلمين في تطبيق التعلم النشط على نحو صحيح ومناسب لبيئاتهم التعليمية المختلفة، كما يُتوقع أن تُفيد نتائج هذا البحث مراكز التطوير المهني في الدورات التدريبية المتخصصة في التعلم النشط، بالإضافة إلى أنه من المتوقع أن يستفيد الباحثون من نتائج البحث في عمل دراسات تجريبية لتطبيق النظرية التي توصل إليها البحث والكشف عن مدى أثرها في متغيرات مختلفة.

القسم الثاني: الطريقة:

سياق الدراسة (المجتمع وعينته):

توصّل الباحثان إلى قائمة تضمّ (55) معلّمًا من المعلمين الحاصلين على بطاقة التعلّم النشط، واختار الباحثان عينة أولية قصدية من هذه القائمة، وخلال مراحل جمع البيانات وإجراء المقابلات تم أخذ العينات النظرية، ففي ختام كل مقابلة يُطلب من المشاركين تقديم أسماء ومعلومات للاتصال بمعلمين آخرين يُمكن أن يُسهموا في هذا البحث، ويُعرّف جلاسر وستراوس (Glaser & Strauss, 1967) العينة النظرية بأنها: "عملية جمع البيانات لتوليد النظرية والتي يقوم فيها المحلل بجمع بياناته وتصنيفها وتحليلها في نفس الوقت، كما يقرر أثناء ذلك ما هي البيانات التي سيقوم بجمعها فيما بعد وأين يجدها لكي يبلور النظرية بصورة تدريجية" (ص. 45). وبلغ عدد المشاركين (20) معلّمًا، والجدول (1) يُقدّم وصفًا لهم:

ينطلق الباحثان في تناول موضوع البحث الحالي من منطلقات النموذج التفسيري الذي يفترض أن الحقيقة يتم بناؤها اجتماعيًا، وأن هناك تفسيرات وحقائق متعددة ومختلفة تبعًا لاختلاف السياقات الاجتماعية (Merriam & Tisdell, 2014).

ومنهجية البحث الحالي تقتضي التوصل إلى نظرية متجذرة في البيانات التي تم جمعها من المقابلات والملاحظات، فهو يهدف إلى فهم وتفسير ممارسة التعلّم النشط كما يفهما المعلمون الذين يطبقون هذا النوع من التعلّم وحصلوا على بطاقة التعلّم النشط التي تُثبت تنفيذهم المستمر للتعلّم النشط وتطبيقه بفاعلية مع طلابهم في الفصل؛ لذا فإن أفضل منهجية يُمكن أن تُحقق أهداف البحث وتُجيب عن أسئلته هي منهجية النظرية المتجذرة.

جدول (1)

وصف المعلمين المشاركين في البحث

م	الجنس	المرحلة التعليمية	التخصص	العمر	عدد طلاب الفصل	عدد السنوات في التعليم	الشهادة الجامعية	نوع المدرسة
1	ذكر	ابتدائي	لغة عربية	37	22	13	بكالوريوس	حكومي
2	ذكر	ابتدائي	لغة عربية	32	43	8	بكالوريوس	خاص
3	ذكر	ابتدائي	علوم	42	41	18	بكالوريوس	حكومي
4	ذكر	ابتدائي	رياضيات	35	36	11	ماجستير	حكومي
5	ذكر	ابتدائي	رياضيات	31	30	7	بكالوريوس	خاص
6	ذكر	ابتدائي	اجتماعيات	37	50	13	ماجستير	حكومي
7	ذكر	ابتدائي	رياضة	40	22	16	بكالوريوس	حكومي
8	ذكر	ابتدائي	رياضيات	38	34	15	ماجستير	حكومي
9	ذكر	متوسط	رياضيات	32	23	8	بكالوريوس	حكومي
10	ذكر	متوسط	تربية إسلامية	38	30	12	بكالوريوس	حكومي
11	ذكر	متوسط	تربية إسلامية	36	32	12	بكالوريوس	حكومي
12	ذكر	متوسط	لغة عربية	44	29	19	بكالوريوس	حكومي
13	ذكر	متوسط	علوم	30	21	6	بكالوريوس	خاص
14	ذكر	متوسط	علوم	38	35	14	بكالوريوس	حكومي
15	ذكر	ثانوي	إنجليزي	36	32	12	بكالوريوس	خاص

16	ذكر	ثانوي	إنجليزي	40	19	16	ماجستير	حكومي
17	ذكر	ثانوي	فيزياء	34	31	10	بكالوريوس	حكومي
18	ذكر	ثانوي	كيمياء	37	28	12	بكالوريوس	حكومي
19	ذكر	ثانوي	لغة عربية	36	30	13	بكالوريوس	حكومي
20	ذكر	ثانوي	حاسب آلي	35	29	11	بكالوريوس	خاص

(5) التأكيد لهم على سرية المعلومات الشخصية وأن كل ما نقوم به هو لأغراض بحثية فقط.
 (6) عند تأكيد المشاركة من قبلهم تم إرسال نموذج لكل مشارك يحوي: الجدول الزمني للمقابلة، وشرح موجز للدراسة، وأهداف الدراسة، والمدة المتوقعة للمقابلة، وأهمية الدراسة، والتعهد بسرية المعلومات، كما تم التأكيد على حق المشارك في التوقف عن المشاركة في الدراسة في أي وقت بدون تبعات، وتم تزويدهم بمعلومات للتواصل. كما تم إرسال أسئلة المقابلة للسماح للمشارك بتنظيم أفكاره قبل المقابلة.

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الأداتين الآتيتين:

أولاً: المقابلة:

في هذا البحث تم استخدام المقابلات شبه المقننة مع جميع المعلمين المشاركين، وهذا الأسلوب من المقابلات يسمح للباحث بأن يفهم الظاهرة كما يراها المشاركون، ويمكنه من التعرف على وجهة نظرهم (Glaser & Strauss, 1967).

وقد أعدّ الباحثان دليل المقابلة شبه المقننة الذي تضمن أسئلة حول فهم المعلمين للتعلم النشط، والتي تم صياغتها بناءً على مراجعة الأدب النظري واعتماداً على خبرة الباحثين في مجال التعليم ثم عرضها على خبير في مجال المناهج وطرق التدريس لتقديم تعليقاته حول الأسئلة ومدى مناسبتها لموضوع الدراسة، مع الإشارة إلى أنه بسبب الحساسية النظرية فإن دليل المقابلة تم تعديله وتطويره بشكل مستمر، وإضافة

يتضح من الجدول (1) أن نسبة المعلمين المشاركين في البحث من المرحلة الابتدائية بلغت (40%)، ومن المرحلة المتوسطة (30%)، وكذلك المرحلة الثانوية (30%). كما سُئل المشاركون عن سنوات خبرتهم في التعليم فكان ثلاثة منهم (15%) خبرتهم من (5-10) سنوات، واثنان عشر منهم (60%) خبرتهم (أكثر من 10 إلى 15) سنة، أما الذين خبرتهم (أكثر من 15 إلى 20) سنة فقد كان عددهم خمسة بنسبة (25%) من المشاركين. وكان أصغر المعلمين المشاركين عمره (30) سنة في حين أن أكبرهم كان عمره (44)، كما تراوحت أعداد الطلاب في فصول المعلمين من (22) إلى (50) طالباً في الفصل الواحد، وبلغ عدد المعلمين الحاصلين على شهادة الماجستير أربعة معلمين نسبتهم (20%) وأما الحاصلون على شهادة البكالوريوس فعددهم ستة عشر معلماً بنسبة (80%) من مجموع المعلمين. وكانت تخصصات المعلمين المشاركين في البحث متنوعة، والهدف من هذا التنوع في المعلمين واختلافهم من حيث التخصص والعمر وسنوات الخبرة هو التنوع في البيانات وأن تكون غنية وقابلة لإنتاج أكبر عدد من المفاهيم لتوليد النظرية.

وبعد اختيار المشاركين تم التواصل معهم وفق الخطوات الآتية:

- (1) التواصل عن طريق الاتصال الهاتفي والبريد الإلكتروني لتأكيد مشاركتهم وموافقتهم.
- (2) قُدّم لهم شرح موجز للبحث وموضوعه ومدى أهمية مشاركتهم لتحقيق أهداف البحث.
- (3) إعطاء المشاركين فترة كافية (أسبوعاً كاملاً) للتفكير وإبداء موافقتهم النهائية للمشاركة في البحث.
- (4) تم إعطاؤهم فكرة عامة وشاملة عن أهمية مشاركتهم والفوائد التي يمكن التوصل إليها من خلال هذا البحث.

عبدالرحمن بن عامر الشهري و علي بن عامر آل مبيت: تصورات المعلمين وممارساتهم للتعلّم النشط

النصف الأيمن، الذي يتضمن على سبيل المثال: (وصف طريقة المعلم في عرض الدرس، وتسجيل الحوارات الناتجة عن التفاعل بين المعلم والطلاب وبين الطلاب وبعضهم، وسرد الأحداث أو الأنشطة ذات الصلة بالتعلم النشط التي حدثت داخل الصف، وبيان الدور الذي قام به الطالب أو المعلم خلال الحصة)، أما في النصف الأيسر من الأداة فيقوم الباحث بتسجيل ملاحظاته وأفكاره حول الجانب الوصفي الذي تم تدوينه في يمين الأداة ويتضمن هذا القسم على سبيل المثال: (انطباعات الباحث حول الطريقة التي يعرض بها المعلم الدرس، وأفكار الباحث المتعلقة بطريقة تفاعل الطلاب داخل الصف)، بالإضافة إلى تضمين الأداة البيانات الأساسية الضرورية التي تحتوي على وقت الملاحظة ومكانها، وتاريخها، والسياق الذي جرت فيه. وقد قام الباحثان بملاحظة كل معلم مشارك في الدراسة (90) دقيقة بواقع حصتين دراسيتين مدة كل حصة (45) دقيقة، وتم تقييد جميع الملاحظات يدويًا لما أبداه أكثر المعلمين المشاركين في الدراسة من عدم رغبتهم في التسجيل الصوتي أو المرئي.

جمع البيانات:

قام الباحثان بإجراء الملاحظات الصفية للمعلمين المشاركين في الدراسة قبل إجراء المقابلات، حتى لا تتأثر الملاحظات بإجابات المشاركين على أسئلة المقابلة، وقد بدأت الملاحظة الأولى يوم الأحد 6/1/1440 الموافق 16/9/2018، إذ قام الباحثان بإجراء (40) ملاحظة صفية، بواقع (20) ملاحظة صفية لكل باحث، والتي تمثل ملاحظتين في حصتين لكل معلم مشارك في الدراسة، وقد قام كل باحث بملاحظة جميع المعلمين المشاركين في الدراسة بواقع حصة واحدة لكل معلم، بالإضافة إلى أنه بعد انتهاء بعض الملاحظات الصفية تم الاستفسار من المعلم المشارك في الدراسة عن بعض الأحداث التي حصلت داخل الصف الدراسي لفهمها من وجهة نظره، وتم تضمين بيانات هذه

عدد من الأسئلة الجديدة التي تستهدف المفاهيم الناشئة عن استجابات المعلمين في المراحل السابقة من المقابلات.

لذلك كلما تقدم استخدام المقابلات تم طرح المزيد من الأسئلة التي تساعد على التوسع فيما يذكره المعلم أو لإعطاء تفاصيل أكثر حول موضوع الدراسة، ومع ذلك يتم طرح جميع الأسئلة التي طرحت في المقابلة السابقة مرة أخرى في المقابلة التالية، أي أنه في المقابلات الثلاث الأولى: طُلب من المشاركين في الدراسة إعطاء تصوّر عن فهمهم للتعلم النشط، وفي المقابلات التالية: تم طرح نفس السؤال بالإضافة إلى أسئلة جديدة استندت إلى المفاهيم الناشئة من المقابلات الثلاث الأولى، على سبيل المثال: أشار المشاركون في المقابلات الثلاث الأولى إلى "التفاعل الصفّي في عملية التعلّم" أثناء حديثهم عن فهمهم للتعلم النشط، وبناءً على ذلك، في المقابلات التالية وُجّه للمشاركين في الدراسة السؤالين الآتيين: ما المقصود بالتفاعل الصفّي في عملية التعلّم؟ وكيف يمكن تحقيقه؟ بالإضافة إلى ذلك تم تحديد تاريخ ومكان كل مقابلة بما يتناسب مع المعلم المشارك في الدراسة. وكان زمن المقابلات بين (30 دقيقة - 60 دقيقة).

وقد تم تسجيل مُعظم المقابلات صوتيًا وتفرغها حرفيًا في نصوص لتسهيل عملية تحليلها وترميزها ومقارنتها ببعض، عدا ثلاث مقابلات رفض المشاركون تسجيلها فتم كتابة الملاحظات من قبل أحد الباحثين أثناء إجراء الباحث الآخر المقابلة معهم.

ثانيًا: الملاحظة:

في البحث الحالي تم استخدام الملاحظة الصفية الحرة لفهم كيفية تطبيق المعلمين المشاركين للتعلم النشط داخل صفوفهم الدراسية.

وتم تصميم بطاقة الملاحظة فكانت عبارة عن صفحة واحدة مُقسمة إلى نصفين (أيمن وأيسر) إذ يقوم الباحث بتسجيل البيانات الوصفية لما يراه ويسمعه ويُلاحظه في

يرى لينكولن وجوبا (Lincoln & Guba, 1985) أن ضمان المصدقية في البحث النوعي من أهم العوامل التي تساعد على الوثوق بنتائجه. ولضمان مصداقية نتائج الدراسة الحالية قام الباحثان بما يأتي:

- 1- إعطاء المشاركين الحرية في اختيار موقع المقابلة داخل المدرسة أو خارجها وتحديد الوقت المناسب لهم.
- 2- توضيح إجراءات ترميز البيانات التي تم الحصول عليها من المشاركين في الدراسة، وهذا يتضح في تحليل البيانات إذ تضمنت وصفاً لكيفية ظهور الترميزات والمواضيع.
- 3- تُقدم نتائج الدراسة اقتباسات مباشرة من إجابات المشاركين عن أسئلة المقابلة، مما يجعل النتائج أكثر عمقاً وارتباطاً بالبيانات.
- 4- خلال جمع البيانات وتحليلها، تمت كتابة المذكرات لتوثيق وتتبع الأفكار حول إجابات المشاركين في الدراسة.
- 5- مراجعة نتائج الدراسة باستمرار من خلال المقابلة بين النتائج وترميزاتها، عن طريق الباحث الثاني، وبلغت نسبة الاتفاق بين الباحثين 86%.

الاعتمادية (Dependability):

يُستخدم هذا المصطلح في مقابل مصطلح الثبات في البحث الكمي، ولتحقيق الاعتمادية كان على الباحثين النوعيين أن يُوثقوا كل ما يقومون به قدر الاستطاعة، والقيام بعرض مفصّل لأدوات الدراسة والبيانات (Yin, 2009). ولضمان تحقيق الاعتمادية في هذه الدراسة قام الباحثان بالآتي:

- 1- توضيح دور الباحثين وعلاقتهم بعينة الدراسة.
- 2- تقديم وصف مفصّل لعينة الدراسة.
- 3- تقديم وصف مفصّل لأدوات الدراسة.
- 4- تقديم وصف إجرائي لعمليات جمع البيانات وتحليلها حتى الوصول للنتائج.

الأسئلة لبيانات الملاحظة الصفية التي كانت فيها، وقام كل باحث بتسجيل ما يلاحظه يدويًا في بطاقة الملاحظة.

بعد الانتهاء من جميع الملاحظات الصفية وترميز بياناتها، بدأ الباحثان بإجراء المقابلات والتي استغرقت (30) يومًا، وتم توزيع المهام بين الباحثين بحيث يتولى الباحث الأول مهمة إجراء المقابلات في حين يقوم الباحث الثاني بعملية تفرغ بيانات المقابلات المسجلة في هيئة نصوص مكتوبة، أما عملية تحليل البيانات فقد قام الباحث الأول بترميز البيانات، في حين أن الباحث الثاني أخذ صفة المراجع لعملية التحليل باستخدام أسلوب المقابلة بين النتائج وترميزاتها، وكانت نسبة التوافق بين الباحثين في ترميز البيانات 86%، وهي نسبة مقبولة للحكم على نتائج الدراسة النوعية بالثبات (Creswell, 2014). وأجريت معظم المقابلات في مدارس المعلمين المشاركين في الدراسة، عدا (4) مقابلات تمت في أماكن خارج المدارس بناءً على رغبة المعلمين.

وقد بدأت المقابلات مع المشاركين يوم الثلاثاء 28/2/1440 الموافق 6/11/2018 بحيث يتم تفرغ بيانات كل مقابلة وترميزها بعد انتهائها مباشرة، واستمرت المقابلات حتى بدأ التشبع النظري (Saturation) في الظهور في المقابلة السابعة عشرة وكان واضحًا في المقابلات الثلاث الأخيرة، ويُقصد بالتشبع النظري أن الباحث يتوقف عن جمع البيانات حين يكون هناك تشبع في التصنيفات (أو الموضوعات)؛ وهذا يحصل حين لا تُمثل البيانات الجديدة أي إضافة للبحث على البيانات التي جُمعت سابقًا (Charmaz, 2006).

موثوقية الدراسة (Trustworthiness)

المصدقية (Credibility):

عبدالرحمن بن عامر الشهري و علي بن عامر آل مبيت: تصورات المعلمين وممارساتهم للتعلّم النشط

التطابقية تُعد المعادل النوعي للموضوعية في البحث الكمي (Morrow, 2005). وتعني مدى إمكانية أن تؤكد نتائج البحث عن طريق باحثٍ آخر أو من خلال نتيجة بحثٍ جديد (العبد الكريم، 2019).

وقد عزّز هذا عددٌ من الإجراءات التي تمت أثناء جمع البيانات وتحليلها، فقد قام الباحثان بحساب نسبة التوافق في ترميز البيانات لمنع التحيز الذي يُمكن أن يحدث، إذ بلغت نسبة التوافق (86%) وهي نسبة مقبولة للحكم على نتائج الدراسة النوعية بالثبات (Creswell, 2014).

كما تم إيراد اقتباسات وشواهد من أقوال المشاركين في البحث أثناء عرض النتائج بهدف التأكيد على أنّ نتائج البحث كانت تستند إلى البيانات التي تم جمعها والكلمات التي تحدث بها المشاركون وممارساتهم في الصف الدراسي دون تدخّل الباحثين في ذلك، كما أنّ الباحثين قد أفصحا عن دورها في البحث في عنصر مستقل لأخذه بعين الاعتبار عند تلقي نتائج هذا البحث.

إجراءات الدراسة:

- 1- القراءة في الأدب التربوي والدراسات السابقة حول التعلم النشط.
- 2- الاطلاع على أدلة مقابلات نوعية في دراسات مشابهة للدراسة الحالية.
- 3- إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في بطاقة الملاحظة ودليل المقابلة ثم عرضهما على متخصصين في المناهج وطرق التدريس ومهتمين بالدراسات النوعية، والتعديل عليه بناءً على ما اتفق عليه معظمهم.
- 4- الحصول على الموافقات الرسمية المطلوبة لإجراء الدراسة.
- 5- القيام بملاحظة المعلمين المشاركين في الدراسة، وقد نُفذ الباحثان (40) ملاحظة صفية، بواقع حصتين لكل معلم.

5- عرض النتائج الأولية على المشاركين في الدراسة وذلك لفحصها والتعليق عليها، وقد أكّد 18 معلّمًا من المعلمين المشاركين في الدراسة (وهم المعلمون الذين طلبوا الاطلاع على النتائج الأولية للدراسة) على أنّ نتائج الدراسة تُعبر عن آرائهم ووجدوا أنّها شاملة ومناسبة، مما يزيد من اتساق النتائج، وفيما يأتي نورد مثالين على تعليقات بعض المشاركين على النتائج في صورتها الأولية بعد عرضها عليهم:

"مجهود رائع، في اعتقادي أنّ ما ذكرتم في نتائج بحثكم مناسب جدًا ولا يوجد لدي أي إضافة أو تعليقات أخرى" (المعلم (12)).

"لقد قرأت النتائج الأولية للدراسة، وهي بالنسبة لي جيدة وشاملة، وليس عندي أي تعليق عليها" (المعلم (18)).

الانتقالية (Transferability):

يُقابل التعميم في البحث الكمي ما يُسمى بالانتقالية في البحث النوعي (العبد الكريم، 2019). وتعني مدى قابلية نقل النتائج والتفسيرات المتعلقة بالبيانات التي توصل إليها البحث النوعي إلى سياقات أخرى مماثلة (Marshall & Rossman, 2006).

تم تعزيز ذلك في البحث الحالي من خلال تقديم وصف غني ومُفصّل لسياق البحث من حيث تقديم وصف شامل للمعلمين المشاركين في البحث في جدول (1)، كما تم التفصيل في أدوات البحث وكيفية جمع البيانات وتحليلها، ومع ذلك تجدر الإشارة إلى أن اتخاذ قرار قابلية نقل نتائج هذا البحث والاستفادة منها في حالات وسياقات أخرى مُماثلة هو من مسؤولية القارئ لهذا البحث.

التطابقية (Confirmability):

هذه المذكرات فيما بعد في معرفة الأفكار والتفسيرات الأولية للباحثين تجاه المعلم المشارك في الدراسة، ثم تخصيص وقت مناسب للتأمل فيها ومراجعتها قبل تضمينها نتائج الدراسة، مما يجعل نتائج الدراسة أكثر اتساقاً وبعيدة عن التحيز.

الاعتبارات الأخلاقية:

قبل البدء بالدراسة تم أخذ الموافقات اللازمة لإجرائها من إدارة التعليم بمنطقة عسير، كما تم شرح سرية المقابلات للمعلمين الذين أجريت معهم المقابلات الشخصية وحقائق إن الباحثين سيقومان بإزالة أي نصوص أو أسماء يُمكن أن تشير إلى المشاركين. كما تم إعطاء جميع المشاركين ورقة توضح الغرض من الدراسة وسريتها وحقوقهم كمشاركين فيها قبل أن يطلب منهم التوقيع على استمارة الموافقة. كما سُئِل المشاركون عما إذا كانوا يرغبون في الاطلاع على النتائج الأولية التي توصل إليها الباحثان. وقد تم بالفعل إعادتها إلى المشاركين الذين طلبوا الاطلاع عليها (18 معلماً) وذلك لبيان وجهة نظرهم حيالها.

القسم الثالث: تحليل البيانات:

كما سبقت الإشارة في القسم الثاني من هذا البحث فقد اتّبع الباحثان منهجية النظرية المجردة، ووفقاً لهذه المنهجية فإن عمليتنا جمع البيانات وتحليلها تحدث في الوقت نفسه، ويتضمن تحليل البيانات تنظيمها وتصنيفها وتفسيرها وفهم معطياتها، مع ملاحظة الأنماط والموضوعات والفئات والمحاور التي تظهر خلال التحليل.

وتم تنظيم البيانات من خلال إنشاء ثلاثة مجلدات: الأول يحتوي على ملفات نصوص المقابلات، والثاني يحتوي على ملفات الملاحظات، والثالث يحتوي على المذكرات التحليلية، وقد تم تفرغ كل مقابلة في ملف خاص وتم ترميزها من خلال طباعتها ثم تضليل الرموز بألوان مختلفة، كما تم ترميز الملاحظات بنفس الكيفية في حين تم الاستفادة من المذكرات

6- إجراء المقابلات مع المعلمين المشاركين في الدراسة، وقد تراوح زمن المقابلة ما بين (نصف ساعة - ساعة واحدة)، حسب ظروف كل مشارك.

7- تحليل بيانات الملاحظات والمقابلات عن طريق الترميز اليدوي للبيانات واستخراج النتائج.

8- تفسير النتائج وتقديم التوصيات.

دور الباحثين:

إن تضمين دور الباحثين في الدراسة النوعية مُفيد لغرضين: الأول: بيان أن لدى الباحث القدرة والتأهيل للقيام بالبحث، والثاني: بيان موقف الباحث بحيث يؤخذ في الاعتبار عند تلقي نتائج البحث (العبد الكريم، 2019).

وفيما يتعلق بالدراسة الحالية فإن الباحثين على علم بموضوع الدراسة المتمثل بـ (التعلم النشط) وذلك كونهما من منسوبي وزارة التعليم، فالباحث الأول ذو خبرة (9) سنوات في مجال التعليم، والباحث الثاني ذو خبرة (15) سنة في مجال التعليم، كما أن كلا الباحثين يحملان شهادة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، وهذا يؤكد معرفتهما بموضوع بحثهما معرفة مناسبة تسمح بأن يقوموا به.

وعلاوة على ذلك فإن الباحثين مهتمّان بالبحث النوعي وعلى دراية كافية بجميع خطواته، إذ تم حضور أكثر من (10) لقاءات حول البحث النوعي وتحليل بياناته سواءً بشكل مباشر أو عن بعد، كما أسهمت الورش التدريبية المتعلقة بتحليل البيانات النوعية والتي حضرها الباحثان في فهم عملية التحليل وخطواتها مما يجعلهما قادرين على إتمام هذه الدراسة بكفاءة، هذا عدا قراءتهما في الكتب والمراجع المتخصصة في البحث النوعي.

بالإضافة إلى ذلك فإن الباحثين قاما أثناء كل مقابلة أو ملاحظة بتسجيل الانطباعات والأفكار والتفسيرات اللحظية الخاصة بمجاها المعلم المشارك في مذكرات خاصة، ساهمت

عبدالرحمن بن عامر الشهري و علي بن عامر آل مبيت: تصورات المعلمين وممارساتهم للتعلّم النشط

وفي هذه الدراسة تم تحليل البيانات وترميزها وفق استراتيجية (Corbin & Strauss, 2008) التي تتضمن ثلاث مراحل للترميز: الترميز المفتوح والترميز المحوري والترميز الانتقائي، وفيما يأتي تفصيل هذه المراحل:

• الترميز المفتوح:

وهي تُعد الخطوة الأولى من التحليل النظري التي تتعلق بالاكشاف الأولي للفئات وخصائصها (Glaser, 1992).

واختار الباحثان ترميز كل سطر من نصوص المقابلات، وقد أسهم ذلك في تخفيف فرض الرؤى والدوافع الشخصية للباحثين على البيانات، بحيث يكون الرمز مأخوذاً من محتوى السطر في نص المقابلة والجدول (2) يُعطي مثالاً لذلك. وهذا ملائم للترميز الأولي الذي عادةً ما يكون قريباً من البيانات بهدف تحديد الأحداث والإجراءات في نصوص المقابلات (Charmaz, 2014). لقد تم التركيز في هذه المرحلة من الترميز على الكلمات والجمل التي تصف ما يحدث فعلاً في الفصل بهدف الوصول إلى رؤية واضحة لما تقوله البيانات وتُعبّر عنه.

عبر قراءتها المتكررة واستخلاص المعاني منها لتدعيمها عملية تفسير البيانات وكتابة نتائج الدراسة.

وفي أثناء تحليل البيانات، قام الباحثان بالمقارنة المستمرة للمقابلات والملاحظات، ومقارنة الترميز والفئات التي تظهر من بيانات المقابلة الأولى مع التي تليها وهكذا إلى المقابلة الأخيرة، لاكتشاف أوجه التشابه والاختلاف، بحيث يتم تجميع الفئات المتشابهة معاً تحت مفهوم أو فئة أعلى (Glaser & Strauss, 1967).

وقمت عمليات الترميز والمقارنة بعد إجراء المقابلة الأولى والثانية مباشرة، بحيث تكون هذه الرموز أساساً وموجهة للمقابلات التالية، ويُعرف هذا الإجراء بـ "العينات النظرية" التي ترى (Charmaz, 2014) أنها سمة من سمات منهجية النظرية المجذرة إذ تُساعد في بناء الفئات والمحاور التي تصقل النظرية الناشئة من البيانات. واستمر الباحثان على هذا النحو حتى الوصول إلى مرحلة التشبع النظري والتي لا تعني فقط عدم وجود معلومات جديدة في البيانات، بل التأكد أيضاً من أن المفاهيم تم تحديدها بشكل واضح ودقيق لبناء النظرية (Corbin & Strauss, 2008).

جدول (2):

مثال على الترميز المفتوح للمقابلات:

الترميز المفتوح سطر بسطر	اقتباس من مقابلة المعلم (9)
النشاط	"... التعلّم النشط يجعل الطالب في نشاط دائم وكذلك يركز على جهد الطالب في التعلّم وتطبيقه لما يتعلمه في الصف كما يجعله منتبهاً ومركزاً داخل الفصل ولا يكون خاملاً وسلبياً، كما في الطرق السابقة أيضاً يُعمق فهم الطالب للموضوع والدرس الذي تم دراسته وشرحه، ويجعله مشاركاً وإيجابياً في الموقف التعليمي داخل الفصل وقادراً على التواصل، وهناك فهم خاطئ للتعلّم النشط بأنه توزيع الطلاب في الفصل داخل مجموعات دون تفعيل حقيقي لدورهم في التعلّم وجعلهم يبنون معرفتهم بأنفسهم..."
جهد الطالب	
الانتباه والتركيز	
تعميق الفهم	
القدرة على التواصل	
الفهم الخاطئ للتعلّم النشط	
البناء الذاتي للمعرفة	

في تكوين مفاهيم أعلى في الترميز المحوري ومفاهيم أكثر تجريدًا في الترميز الانتقائي.

يُلاحظ من المثال السابق للترميز المفتوح أنه يُستمد من البيانات مباشرة ويُأخذ مقطعاً من النص، ويُجعل رمزاً أو عنواناً للسطر بأكمله، وقد أتاح الترميز بهذه الطريقة للباحثين أن يخرجوا بعدد كبير من الرموز الأولية والتي تمت الاستفادة منها

• الترميز المحوري:

التعلم النشط، وتعدّ "الدافعية" إحدى الفئات المحورية التي ظهرت خلال ترميز البيانات، ويوضّح هذا المثال الذي أوردناه أن عملية الترميز المحوري كانت تستبقي الرموز التي تتكرر في المقابلات أو تدعمها الملاحظات الصفية، في حين تُستبعد الرموز التي لا تؤيدها البيانات الأخرى وتُفسّر وفق ما تؤكده البيانات. كما ظهرت إحدى الفئات في الترميز المحوري وهي "الواقعية" وتعني استثمار المعلم للإمكانيات المتاحة لتطبيق التعلم النشط وفق ما هو ملائم لقدراته واحتياجات طلابه.

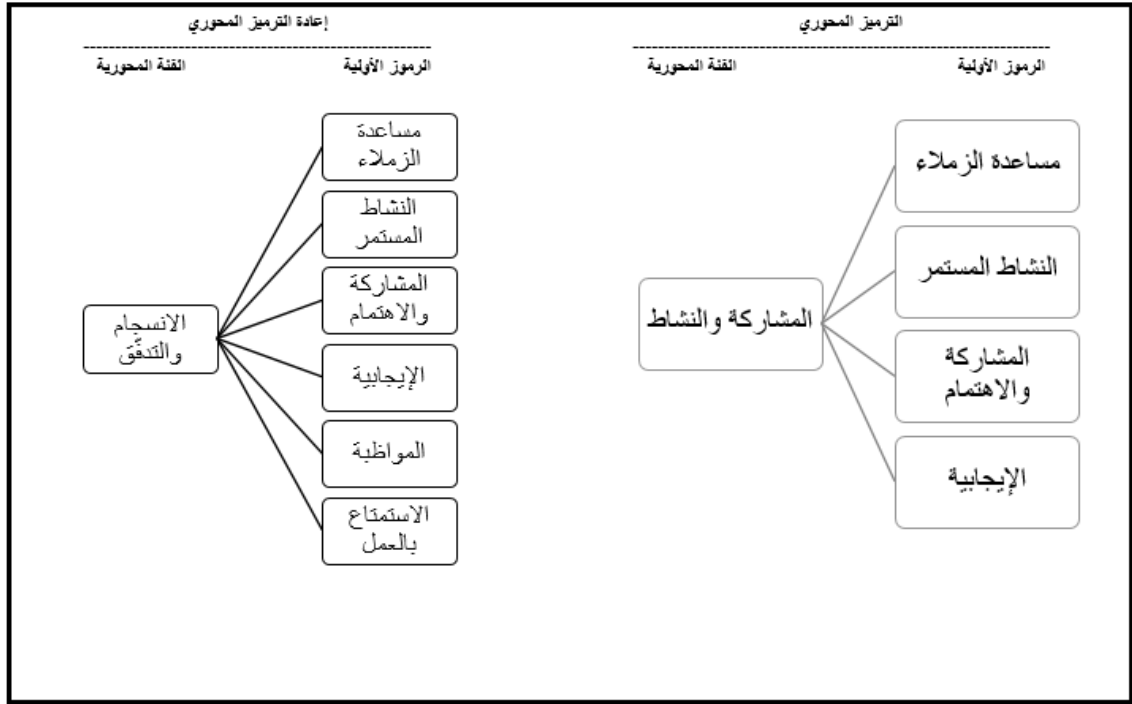
كان الغرض من الترميز المحوري إعطاء توجيهات أكثر لتطوير الفئات النظرية، عن طريق دمج بعض رموز الترميز المفتوح مع بعضها لتشابها وقرنها من بعضها في المعنى، ويجدر التنبيه هنا إلى أن عمليات الترميز في كل مراحلها لم تكن عملية خطية بل هناك مراجعة مستمرة للفئات والرموز، وقراءة للبيانات متكررة لتحقيق الألفة معها، واستخلاص الفئات التي تُمثّل البيانات على نحو دقيق، وكانت هذه المهمة مشتركة بين الباحثين، والنقاش حول الفئات والرموز كان يحدث في كل مرحلة من مراحل الترميز، وقد ساعد هذا في نضج الفئات التصنيفية في المراحل المتقدمة من الترميز والعدول عن بعض الرموز وإبقاء بعضها ودمج بعض الفئات لتقاربها وتشابها.

على سبيل المثال: ظهرت الرموز الأولية الآتية: "مساعدة الزملاء" و"النشاط المستمر" و"المشاركة والاهتمام" و"الإيجابية" وتم دمجها في فئة واحدة أعلى هي: "المشاركة والنشاط"، لكن بعد قراءة البيانات والرموز مرة أخرى تم العدول عن هذه الفئة إلى فئة أعلى هي "الانسجام والتدفّق" لاستيعابها لعدد أكبر من الرموز التي ظهرت، والشكل (1) يوضّح ذلك:

نتج عن الترميز المفتوح (1126) رمزاً أولياً، ويهدف الترميز المحوري إلى اختزال هذه الرموز أكثر وتكثيفها وتمييز فئات أعلى من خلال المقارنة المستمرة، والاهتمام في هذه المرحلة من الترميز هو بإقامة الروابط والصلات بين الفئات التي ظهرت من الترميز المفتوح.

وخلال الترميز المحوري تم التركيز على الرموز التي لها قيمة تحليلية أكبر والتي تكررت أكثر في المقابلات وذات ارتباط وثيق بأسئلة البحث، في المقابل تم استبعاد الرموز التي لم تتكرر في المقابلات، مثل قول أحد المعلمين: "أنا أعمل في ظل إدارة داعمة ومُشجعة لي ولا يُمكنني تطبيق التعلم النشط في ظل إدارة غير داعمة" (المعلم 13)) ولم يوافق أحد من المعلمين المشاركين على هذا الرأي، كما لم يذكروا الإدارة الداعمة في أثناء المقابلات، ولم تظهر كفئة محورية في عمليات الترميز، بالإضافة إلى أنّ هذا المعلم يعمل تحت إدارة داعمة له مما يعني أنّ نفيه لإمكانية تطبيق التعلم النشط في ظل إدارة غير داعمة يظل افتراضاً لا تدعمه البيانات والرموز والفئات التي ظهرت من البيانات، علاوةً على ذلك فقد أكدت الملاحظات الصفية التي قام بها الباحثان وجود تباين بين المعلمين في بيئاتهم المدرسية والصفية منها ما يدل على إدارة داعمة ومنها ما يدل على العكس، وبالرغم من ذلك فكلهم يطبقون التعلم النشط، وقد تتبّع الباحثان هذا الرأي للوصول إلى قناعة تُحدد قبوله أو رفضه فوجدوا أن إدارة المدرسة بالفعل داعمة للمعلمين ليطبقوا التعلم النشط لكن في المقابل وجدنا أن كثيراً من المعلمين في المدرسة نفسها لا يُطبقون التعلم النشط مما ينفى ضرورة وجود الإدارة الداعمة لتطبيقه، ويُفسّر الباحثان اقتباس المعلم عن الإدارة الداعمة باعتبارها زادت الدافعية لديه لتطبيق

عبدالرحمن بن عامر الشهري و علي بن عامر آل مبيت: تصورات المعلمين وممارساتهم للتعلّم النشط



شكل (1): عينة لرموز أولية تم دمجها في الترميز المحوري وإعادة الترميز مرة أخرى

التعديل والتطوير على فئات التصنيف من أجل بلورة فئات أكثر تجريباً بهدف توليد البنى النظرية الكلية للظاهرة (Biber & Leavy, 2006).

بدأ الباحثان في هذه المرحلة بقراءة البيانات والفئات التصنيفية بعناية وتركيز أكبر؛ بهدف الحفاظ على أكبر قدر من الفئات التي تمتلك القوة التفسيرية لممارسة المعلمين للتعلّم النشط والأكثر أهمية للدراسة من أجل بناء النظرية، وكان يتم التشاور بين الباحثين على نحو دائم طوال عمليات الترميز بغرض الوصول إلى تحديد الفئات بوضوح أكبر، على سبيل المثال: أشار بعض المشاركين إلى أهمية "معرفة القدرات الشخصية واستثمارها" (المعلم 1) في التعلّم النشط، في حين أشار مشاركون آخرون إلى "استثمار المهارات وقدرات الطلاب والوسائل" وبعضهم سماها "توظيف المهارات الشخصية"، فاخترنا ضمّها في فئة تحت اسم "استثمار الإمكانات" بحيث تشملها جميعاً.

والشكل (2) يوضّح الترميز الانتقائي للفئات المحورية:

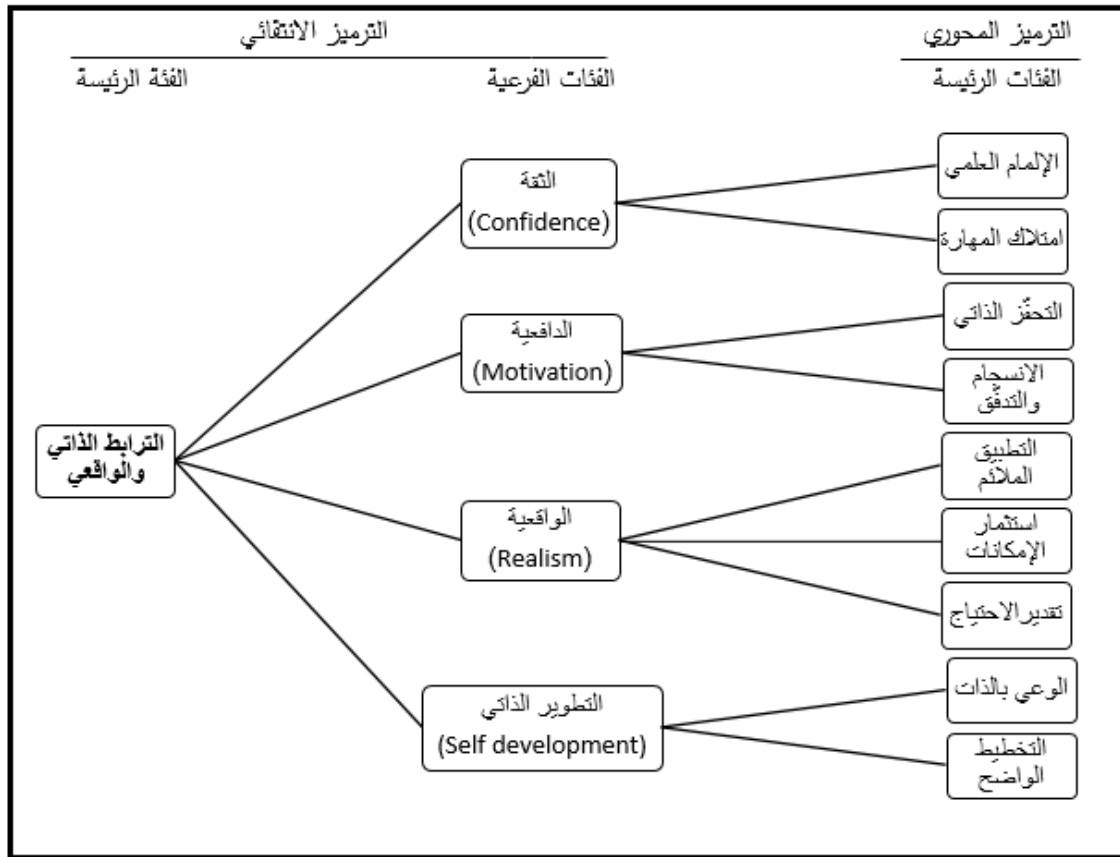
وتم تحديد تسعة مفاهيم أساسية في الترميز المحوري هي: الإمام العلمي، وامتلاك المهارة، والتحفّز الذاتي، والانسجام والتدفق، والتطبيق الملائم، واستثمار الإمكانات، وتقدير الاحتياج، والوعي بالذات، والتخطيط الواضح.

• الترميز الانتقائي:

في الترميز المحوري أصبحت المفاهيم أكثر وضوحاً وثباتاً، وبدأت ملامح النظرية في الظهور، وهذه المرحلة هي ذروة الترميز المحوري وبداية الترميز الانتقائي ومحاولة توحيد كل الفئات تحت فئة أساسية (Corbin & Strauss, 2008).

يتم في هذه المرحلة الترميز النظري وصياغة النظرية وتمكّن الحساسية النظرية الباحثين من القدرة على توليد المفاهيم النظرية من البيانات وربطها في نظرية قد تساعد في التكامل المفاهيمي (Glaser, 1978).

وتقتضي هذه المرحلة من الترميز تطوير فئات تحليلية غير مقتصرة على إعطاء البيانات عناوين تبعاً لموضوعاتها بل يتم



شكل (2): الترميز الانتقائي للبيانات

وتحليلها، وكذلك رصد انطباعات الباحثين تجاه البيانات والمشاركين وتصنيف الفئات في الترميز، كانت هذه المذكرات مرجعاً مهماً ووسيلة يسّرت تحليل البيانات وتفسيرها كما كشفت عن دورنا كباحثين في التحليل والتفسير والتفاعل مع البيانات والمشاركين.

وفيما يلي اقتباس لمذكرة تمت كتابتها بعد ملاحظة

صفية بتاريخ 22/1/1440:

"... كان هناك تفاعل واضح من الطلاب مع المعلم، هناك انسجام ورغبة في المشاركة من الطلاب، أشعر أن المعلم يحاول أن يكون ودوداً أكثر مع الطلاب وأكثر قرباً منهم، بدا ذلك واضحاً في عباراته لهم وتشجيعه لهم وحثهم على المشاركة من خلال تحفيزهم حيث يُمتدح الطالب الذي يشارك بعبارات مثل: (أستاذنا في الفصل، أو الدكتور فلان) وكان لذلك أثر كبير على الطلاب وحماستهم..."

• كتابة المذكرات:

استعان الباحثان بكتابة المذكرات المختصرة طوال مرحلة جمع البيانات وتحليلها، وهذه المذكرات كانت تمثل الانطباعات الأولية تجاه البيانات، كما تُمثل رصداً لانفعالات المشاركين ومشاعرهم ولعنتهم الجسدية أثناء المقابلات والملاحظات.

ووصف سالدانا (Saldana, 2011) المذكرات بأنها عبارة عن تفكير منعكس يتمثل في الكتابة الحرة التي تُشكّل سرداً من الجمل والكلمات التي تعكس تفسيرك للبيانات.

كانت أكثر المذكرات تتم كتابتها بعد المقابلات والملاحظات مباشرة وأثناء عمليات الترميز بالإضافة لمذكرات عامة طوال البحث، والهدف من ذلك الرصد المباشر للأفكار والملاحظات التي يتم الانتباه لها أثناء جمع البيانات وتنظيمها

عبدالرحمن بن عامر الشهري و علي بن عامر آل مبيت: تصورات المعلمين وممارساتهم للتعلّم النشط

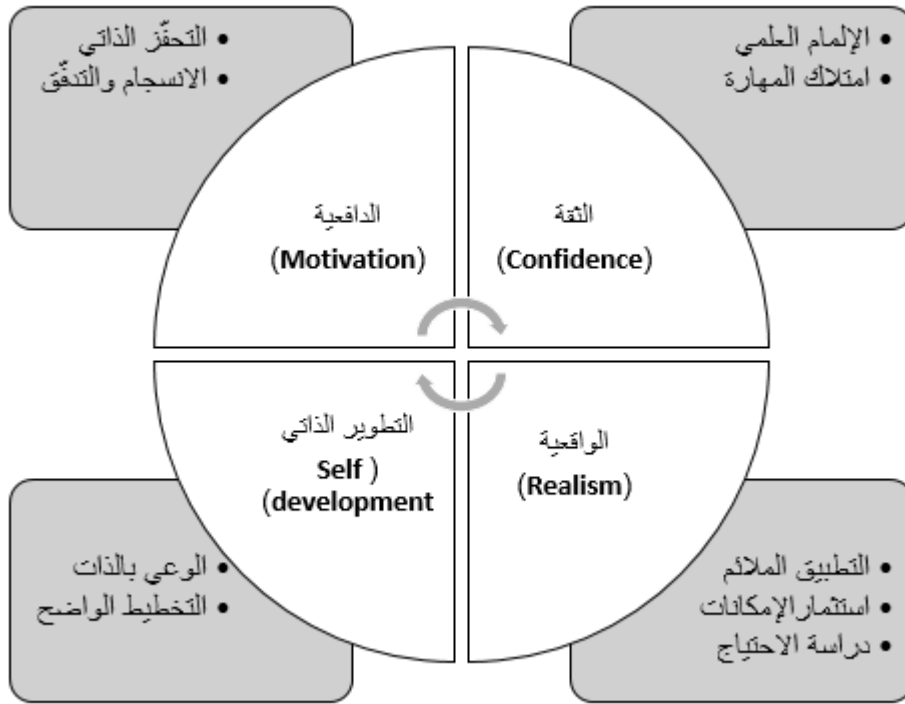
القسم الرابع: النتائج والمناقشة:

كشفت عملية تحليل البيانات وترميزها عن أربعة محاور رئيسة تُشكّل نظرية (الترباط الذاتي والواقعي) في التعلّم النشط هي: الثقة، والدافعية، والتطوير الذاتي، والواقعية. وكل محور من هذه المحاور يحتوي على عددٍ من الفئات، ويوضح الشكل (3) ما توصلت إليه عملية تحليل البيانات وترميزها والنظرية الناشئة عنها:

سيعرض الباحثان في هذا القسم النتائج، على أن يتم دعم ذلك باقتباسات من المعلمين المشاركين، وسيقتصر على الاقتباسات المباشرة وذات العلاقة الواضحة بالمحور. ويجدر التذكير هنا بأسئلة البحث وهي:

1- ما تصورات المعلمين عن التعلّم النشط؟

2- كيف يُطبّق المعلمون التعلّم النشط؟



شكل (3): نظرية (الترباط الذاتي والواقعي) المنبثقة من البيانات

وعرّف الباحثان المفاهيم الأربعة التي ظهرت من البيانات والتي تُعد العناصر الأساسية المكوّنة للنظرية، على النحو الآتي في جدول (3):

جدول (3):

المفاهيم الأساسية المكوّنة لنظرية (الترباط الذاتي والواقعي) في التعلّم النشط وتعريفاتها:

م	المفهوم	تعريفه
1	الثقة	درجة الإلمام العلمي وامتلاك المهارات التدريسية اللازمة لإثارة دافعية الطلاب نحو التعلّم.
2	الواقعية	استثمار الإمكانيات المتاحة لتطبيق استراتيجيات التعلّم النشط وفق ما هو ملائم لقدرات المعلم واحتياجات طلابه.

3	الدافعية	التحفُّز الذاتي لدى المعلم وانسجابه في العمل الذي ينتج عنه حالة التدفق.
4	التطوير الذاتي	الوعي الذاتي لدى المعلم باحتياجاته العلمية والمهارية وتخطيطه الواضح لامتلاك ذلك.

ويظهر من خلال التعريفات السابقة للمفاهيم مدى الترابط فيما بينها، فالثقة لدى المعلم تولد الدافعية لديه والتي بدورها ستسهم في تطويره الذاتي، كما أن التطوير الذاتي سيسهم في واقعية المعلم لتطبيق التعلُّم النشط، إذ يكون على وعي باحتياجاته ومهاراته واحتياجات طلابه ومن ثمَّ يُخطط لعملية التعلُّم النشط بما يتلاءم مع قدراته ومهاراته.

فعلى سبيل المثال إذا اختل أحد هذه المحاور الأربعة كالثقة مثلاً، فإنه لا يعود هنالك دافعية لدى المعلم لتطبيق التعلُّم النشط ومن ثمَّ سيخف الحماس لديه نحو التطوير الذاتي ووعيه باحتياجاته وقدراته ومهاراته، عندها لن يستطيع استثمار كل هذا في تطبيق التعلُّم النشط وهو ما أطلقنا عليه مفهوم الواقعية، وبالمثل لكل مفهوم من المفاهيم الأربعة فالعلاقة بينها طردية بحيث تكون الزيادة في أحدها تؤدي إلى زيادة في المفاهيم الأخرى.

وسيفسّر ويناقد الباحثان فيما يأتي النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وسنحوّل كل سؤال من أسئلة البحث إلى محور نذكر تحته ما أسفرت عنه النتائج، والمحاور هي: تصورات المعلمين للتعلُّم النشط وسيجيب عن السؤال الأول، وتطبيق المعلمين للتعلُّم النشط سيجيب عن السؤال الثاني، كما ستكون المناقشة مُدعمة باقتباسات من أقوال المعلمين المشاركين في الدراسة، وسيقدّم الباحثان الاقتباسات مختصرة على أن تكون صريحة وذات دلالة مباشرة.

• تصورات المعلمين للتعلُّم النشط:

تم التعرّف على تصورات المعلمين المشاركين في الدراسة للتعلُّم النشط من خلال المقابلات التي تمت معهم، فقد وجّه لهم السؤال بشكل مباشر: ما مفهومك للتعلُّم النشط؟ وقد كانت إجابات المعلمين متقاربة، ونعني بذلك أنهم يستخدمون ألفاظاً مختلفة إلا أنها تؤدي إلى المعنى نفسه، وفيما يأتي اقتباسات لإجابات المعلمين:

"التعلُّم النشط مفهوم من اسمه فهو يعني النشاط والحيوية في الفصل خلال التعلُّم" (المعلم 4).

"تعلُّم يُحفِّز الطلاب على المشاركة والتفاعل المستمر" (المعلم 11).

"هو التعلُّم الذي يتفاعل فيه المعلم مع الطلاب ويتفاعل الطلاب مع بعضهم، ويكون الفصل نشطاً طوال الحصة" (المعلم 7).

كان المعلمون المشاركون في هذه الدراسة لديهم فهم واضح لما يعنيه التعلُّم النشط، وتشير لهذا إحدى المذكرات التي كتبها الباحثان: "أنحنينا الآن 14 مقابلة ولاحظنا أن المعلمين لديهم رؤية وفهم واضح للتعلُّم النشط إذ لم يتردد أي معلم في إجابته عن هذا السؤال".

ولمزيد من الإيضاح سأل الباحثان المعلمين: كيف يُمكن تحقيق النشاط والتفاعل الصّفي؟ وكانت إجاباتهم متفاوتة، فأغلب المعلمين (12) ذكروا ضرورة إشراك الطالب في العملية التعليمية: "حتى أُحقق النشاط والتفاعل داخل الصف أجعل الطلاب يشاركون في اختيار الأنشطة التعليمية المناسبة لهم" (المعلم 6). "أقوم بتشجيع الطلاب على المشاركة بحرية داخل الفصل ولا أضع حواجز أو مخاوف أمام الطالب لأن هذا سيعيق نشاط الطالب وتفاعله" (المعلم 2). "النشاط والتفاعل الصّفي يتحقق عندما يكون الطالب مُشاركاً في الموقف التعليمي ويحدث ذلك عندما يكون التعلُّم له معنى وهدف بالنسبة إليه" (المعلم 16).

وحدد المعلم (10) عدّة عوامل لتحقيق النشاط والتفاعل الصّفي: "هنالك عوامل متعددة أقوم بها لتحقيق ذلك مثل: البيئة الصفية المهيأة والجاذبة للطلاب، وأشعر الطلاب بالأمان داخل الفصل، كما أن دافعية الطلاب مهمة لتحقيق التفاعل، وشرح المعلم بطريقة جذابة يجعل الطلاب يتفاعلون معه ويشاركون باستمرار".

عبدالرحمن بن عامر الشهري و علي بن عامر آل مبيت: تصورات المعلمين وممارساتهم للتعلّم النشط

التعلّم النشط بما يتناسب مع ظروف المعلم وواقع مدرسته وطلابه.

وفي المقابل لاحظ الباحثان أن (13) معلمًا (65%) كانوا يُطبقون استراتيجيات التعلّم النشط ولكن بمعايير أقل وبما يتناسب مع إمكانيات المدرسة المادية والبشرية، وكان بعضهم يستخدم التعلّم التعاوني لكن دون أن يكون الفصل مهياً لذلك، فقد كان يُقَي الطلاب في الصفوف ويجعل كل صف مجموعة مستقلة، ويُعَيّن أحد الطلاب مُرسلًا بين المجموعات، وكانت هذه الطريقة فعّالة ومُفيدة للصفوف ذات الأعداد الكبيرة.

وقد أسهمت الملاحظات الصفية في إمكانية ملاحظة تعدد البيئات التعليمية وأحجام الصفوف الدراسية التي يُمكن تطبيق التعلّم النشط فيها، وهو ما ولّد إحدى الفئات المحورية في النظرية وهي "الواقعية" أي أنّ المعلمين المطبقين للتعلّم النشط لم تكن توقعهم الإمكانيات المحدودة في مدارسهم كما لم يُعقّبهم عن تطبيق التعلّم النشط أعداد الطلاب وذلك من خلال تكيفهم للاستراتيجيات وتطبيقها بما يتناسب مع واقعهم.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج التحليل أربعة مفاهيم لتطبيق التعلّم النشط بكفاءة، وهي على النحو الآتي:

● الثقة:

ظهرت هذه الفئة مُبكرًا في التحليل وتشتمل على فئتين فرعيتين هما: الإلمام العلمي وامتلاك المهارة، وعبر المعلمون عن هذا بأوصاف مختلفة، فوفقًا للمعلم (7): "عندما يكون المعلم فاهمًا للمقرر الذي يدرسه، ويستطيع توصيله إلى طلابه، ولديه مهارات تدريس عالية فسيطبق التعلّم النشط تلقائيًا". وأبرز المعلم (2) بعض الأمور التي تجعله يطبق التعلّم النشط: "أنا والله الحمد عندي ثقة عالية في قدراتي ومعرفتي بالمادة التي أدرسها ولم ألتفت إلى أي إحباط يُمكن أن يواجهني أثناء تطبيق التعلّم النشط، أعتقد أن المعلم الذي لديه الثقة سيستطيع تطبيق أي نوع من التعلّم في الفصل مهما كانت

وبعد إجراء المقابلات مع المعلمين وتحليلها أصبح من الواضح لدى الباحثين أنّ التعلّم النشط يعني بالنسبة لهم: معلم نشط وطالب نشط ومحتوى نشط، وهذا النشاط المتصل يتحقق من خلال إشراك الطلاب في التعلّم بحيث يكون التعلّم ذا معنى بالنسبة له.

● تطبيق المعلمين للتعلّم النشط:

تمت ملاحظة المعلمين صفيًا لمعرفة كيفية تطبيقهم للتعلّم النشط عمليًا داخل الفصل الدراسي، وفي هذه الدراسة تم استخدام الملاحظة الصفية الحرة لفهم كيفية تطبيق المعلمين وهو ما يتناسب مع البحث النوعي، وُجمعت البيانات في بطاقات الملاحظة التي سبق وصفها في أدوات الدراسة، وبعد أن تم جمع البيانات قام الباحثان بتحليلها، وقد أظهرت عملية التحليل أن جميع المعلمين يقومون بما يأتي:

- (1) التمهيد للدرس وإعلان الأهداف للطلاب.
- (2) تطبيق إحدى استراتيجيات التعلّم النشط.
- (3) تحفيز الطلاب على المشاركة والتفاعل.
- (4) تقويم الطلاب.

ولاحظ الباحثان أن سبعة من المعلمين (35%) لا يلتزمون في تطبيقهم للتعلّم النشط بالاستراتيجيات المنصوص عليها في المراجع، وعلى الرغم من ذلك لم نلاحظ خللاً في تطبيق التعلّم النشط وإيجابية المتعلّم، فعلى سبيل المثال: أحد المعلمين كان يشرح الدرس بأسلوب أقرب إلى المحاضرة يتخلل ذلك بعض الأسئلة والطُرف مع الطلاب ولاحظ الباحثان أن الحصّة كانت تتميز بالنشاط والتفاعل الذي يحدث في استراتيجيات التعلّم النشط عادةً مثل التعلم التعاوني والعصف الذهني وغيرها، ويُعيد الباحثان هذا إلى أسلوب المعلم الذي كان محببًا للطلاب، وهذا ما عبّر عنه الطلاب للباحثين عندما سألوهم عن ذلك، وسبب آخر هو المرحلة التي يدرسها المعلم فهي المرحلة الثانوية وكذلك أعداد الطلاب كانت قليلة في الفصل، واستنتج الباحثان من ذلك أنه يُمكن تكيف استراتيجيات

"كثير من المعلمين لا يطبقون التعلّم النشط لأنهم لا يُراعون الواقع، والذي جعلني أطبق التعلّم النشط أنني أعرف جيداً من أين أبدأ؟ وكيف أطبقه في فصلي مع طلابي" (المعلم 7).

"لدي عدد كبير من الطلاب في الفصل وقد يكون هذا عائقاً عن تطبيق التعلّم النشط، لكنني رأيت أن هذا العدد من الطلاب على العكس يسمح لي بتطبيق التعلّم النشط بفاعلية أكبر، وبالفعل أتاح لي التعامل مع عدد الطلاب هذا أن تكون الحصّة نشطة أكثر، والطلاب كلهم يتعلمون بنشاط كبير، والفصل عبارة عن خلية نحل متفاعلة بعضها مع بعض" (المعلم 9).

"من أهم الأسباب التي تجعلني أطبق التعلّم النشط هو فهمي للتعلّم النشط بأنه ليس استراتيجية ثابتة بل هو عبارة عن مظلة عامة يُمكن أن تطبقه بأشكال متعددة وفق ما لديك من إمكانيات وقدرات ووفق ما تسمح به ظروفك" (المعلم 16).

كما أكّد المشاركون على أهمية دراسة الاحتياج في تطبيق التعلّم النشط، وهذا لا يعني عملية دقيقة وعلمية لدراسته، بل توقع للاحتياج مبني على الواقع وفق خبرة المعلم، ويعتقد المشاركون أن هذا يُمكنهم من تطبيق التعلّم النشط بواقعية ومن ثم بفاعلية أكبر وأنه أحد الأسباب التي تجعل تطبيق التعلّم النشط مستمرًا في أغلب الحصص، وفيما يأتي اقتباسات المشاركين التي تدل على ذلك:

"في بداية الفصل الدراسي أعرف احتياجاتي واحتياجات طلابي من خلال عمليات التقويم وأحدد ما يناسبني ويناسبهم" (المعلم 8).

"أحاول أن أحدد الموجود في الفصل والمدرسة وأعرف مستوى طلابي في البداية ثم اختار الاستراتيجيات المناسبة" (المعلم 2).

● التطوير الذاتي

أوضح المشاركون في الدراسة أن لتطويرهم الذاتي أثرًا كبيرًا في تطبيقهم للتعلّم النشط، ويشمل ذلك امتلاكهم لقدر من

الظروف". وبنفس المعنى تحدّث المعلم (11): "التعلّم النشط يحتاج إلى معلم متمكن من مادته وطرق تدريسها ووثائق في نفسه والقدرات التي يمتلكها، يستطيع أي معلم أن يطبق التعلّم النشط بالطريقة الصحيحة إذا كانت لديه هذه الأمور".

توضّح الاقتباسات أعلاه كيف تؤثر ثقة المعلم بنفسه وبإمكاناته في تطبيقه للتعلّم النشط، وتتولد هذه الثقة من خلال إلمامه العلمي وهو ما عبّر عنه المشاركون بالتمكّن من المادة وفهمها ومعرفته بها وكذلك امتلاكه للمهارات اللازمة لتطبيقه وهو ما عبروا عنه بالمهارات التدريسية العالية والتمكّن من طرق التدريس.

● الواقعية:

يعتقد المعلمون المشاركون في هذه الدراسة أن الواقعية في تطبيق التعلّم النشط أحد الأسباب الرئيسة لكونهم يطبقونه، إذ يبيّنون أن واقعيّتهم في التطبيق بما يُلائم البيئة المدرسية التي هم فيها وبما يُلائم طلابهم واحتياجاتهم هي التي جعلتهم قادرين على تطبيقه، وفي المقابل فإن أبرز العوائق أمام المعلمين لتطبيق التعلّم النشط هو محاولتهم تجاوز الواقع وتطبيق هذا النوع من التعلّم بمثالية عالية في حين قد لا تتوفر كل الشروط لتطبيقه.

يرى المعلم (14) أن تطبيقه للتعلّم النشط وإشادة قائد المدرسة والمشرف به تعود لواقعيّته فيقول: "إنني أفهم التعلّم النشط على أنه معلم نشط وطالب نشط ومن ثم يُمكن تطبيقه في أي فصل دراسي، ولذلك قد يكون الفصل الذي أُدرّس طلابي فيه ليس مُهيأً لهذا النوع من التعلّم كما لاحظتم ولكنني استطعت تطبيقه على الرغم من ذلك، تختلف الفصول التي يُدرّس بها المعلمون وتختلف المدارس وتختلف شخصيات المعلمين وأساليبهم التدريسية، ولكن رغم كل هذا فإن كل معلم يستطيع تطبيق التعلّم النشط إذا تمكّن من معرفة واقعه جيداً واستغلال الإمكانيات الموجودة فيه".

ويوافقه على هذا الرأي أغلب المعلمين (80%) وفيما يأتي اقتباسات بعضهم:

عبدالرحمن بن عامر الشهري و علي بن عامر آل مبيت: تصورات المعلمين وممارساتهم للتعلّم النشط

وفقاً لتحليل البيانات فإن من أسباب تطبيق المعلمين للتعلّم النشط دافعتهم العالية، هذه الفئة (الدافعية) تُشكّل فرقاً كبيراً بين المعلمين الذين يطبقون التعلّم النشط وغيرهم، إذ أنّها تجيب عن سؤال مهم وهو: لماذا لا يُطبّق المعلمون التعلّم النشط في صفوفهم الدراسية؟ ونعتقد أن السبب الأهم - بالإضافة للأسباب الأخرى - هو الدافعية، وتشكّل هذه الفئة من فئتين فرعيتين هما: التحفّز الذاتي والانسجام والتدفّق. ويشير التحفّز الذاتي إلى قدرة المعلم على العمل والتدريس بفاعلية كبيرة من خلال الحماس الذي يمتلكه لأداء مهامه، ويبين ذلك الاقتباسات الآتية:

"أحب العمل مع طلابي في الصف وكأني أخ أكبر لهم ولست صاحب سلطة عليهم لذلك أعاملهم باحترام وهم كذلك، وأبحث دائماً عن أفضل الطرق لتدريسهم وتعليمهم، وأعرف ذلك عندما أراهم متفاعلين ومتحمسين معي في الدرس" (المعلم 5).

"في كل درس أبذل جهداً كبيراً للتحضير له وإعداده لتقدميه للطلاب بطريقة مشوّقة وجاذبة، وأقوم بذلك بدافع الحب للتدريس، فأنا عاشق لهذه المهنة وأبتكر طرق تدريس جديدة عادةً تناسب طلابي" (المعلم 11).

وقد أكّدت الملاحظات التي قام بها الباحثان هذه المفاهيم التي ظهرت في المقابلات، إذ لاحظ الباحثان قدرة المعلمين على جذب الطلاب لهم وكسب انتباههم وتركيزهم وتفاعلهم المستمر خلال الحصّة الدراسية.

والفئة الفرعية الأخرى التي كونت الدافعية هي الانسجام والتدفّق، وتعني حالة النشاط والإيجابية والعطاء الذي يُقدمه المعلم خلال تدريسه، وقد عبّر عنها المعلم 7: "أميل إلى مساعدة زملائي في العمل خصوصاً المتدربين الذين يأتون للتدريس هنا وأحاول أن أبين لهم أهمية الخطأ الذي نتعلم منه في التدريس وأدعوهم لحضور حصصي وتبنيها على أخطائي". وفي سياق آخر تحدث المعلم 19 بالآتي: "أنا حريص على المواظبة والانضباط في المدرسة لأن ذلك يجعلني

الوعي بالذات وقدرتهم على التخطيط الواضح لأهدافهم ومستقبلهم، وهذا يشير إلى أنهم يعرفون جيداً حاجتهم إلى تطبيق التعلّم النشط في صفوفهم الدراسية؛ ولذلك فقد قاموا بالتخطيط لامتلاك مهارات التعلّم النشط، وهذا ما عبّر عنه المعلم (5) بقوله: "حكى لي بعض الزملاء من المعلمين كيف استفادوا من تطبيق التعلّم النشط وكيف أنه زاد من مستوى تحصيل طلابهم ونشاطهم وتفاعلهم، وقد كان لدي قصور في هذا الجانب فقامت بحضور عدد من الدورات التي ساعدتني في تطوير مهاراتي في تطبيقه ولا أزال أقرأ كتباً عن التعلّم النشط وأحضر الدورات فيه".

كانت كلمات المشاركين تُعبّر عن شعورهم بالحاجة لتطبيق التعلّم النشط مع طلابهم وبعد هذا الشعور يقومون بالتخطيط لاكتساب مهاراته، وفيما يأتي اقتباسات أكثر وضوحاً لهذا:

"كان عندي مشكلة في تدريس الطلاب ولدي رغبة في تدريسهم بطرق جديدة، عندها لم يخطر ببالي إلا حضور دورات تدريبية في هذا المجال، وكانت الدورات عن التعلّم النشط وطرق التدريس الحديثة، فوضعت هدفي أن أحضر أقصى حد مسموح من الدورات كل سنة لتطوير نفسي في هذا الجانب وبالفعل حدث ذلك بالإضافة إلى تطويري الذاتي من خلال تجاربي مع الطلاب في التدريس" (المعلم 16).

"التعلّم النشط أكثر شيء كنت بحاجة إليه، فقد سهّل لي مهمتي كمعلم في الفصل وأيضاً سهّل على الطلاب فهم الدروس وموضوعات المقرر؛ لذلك أنا دائماً قبل أن أدخل الفصل لا بد أن أضع خطة لتطبيق التعلّم النشط مع طلابي" (المعلم 12).

"نصيحتي للمعلمين أن يعرفوا بالضبط ما هي نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم في التدريس، وما هو الشيء الذي ينقصهم، إذا استطاعوا معرفة هذا فسيطبقون أفضل الطرق التدريسية ويسعون إلى تطوير أنفسهم دائماً في هذا المجال" (المعلم 7).

• الدافعية

الذبياني، حسن بن مرشد (2011). مدخل لمنهج النظرية المجذرة. الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود، (4)، 8-33.

سعادة، جودت، والعويدة، راكان (2017). صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة مأدبا. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 44، 87-100.

عامر، فرج المبروك (2016). طرائق التدريس العامة. القاهرة: دار حميثرا للنشر والتوزيع.

العبد الكريم، راشد حسين (2019). البحث النوعي في التربية. ط2. الرياض: مكتبة الرشد.

الكعابنة، نضال، وحسين، عبد السلام (2019). مدى تنفيذ طلبة كليات التربية الرياضية لمهارات التعلم النشط من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الأردنية. دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، 46، 655-674.

Al-Abdulkarim, Rashid Hussain (2019). *Qualitative research in education*. 2nd edition. Riyadh: Al-Rushd Library.

Al-Jabari, Mahmoud Ibrahim (2018). Obstacles that face Arabic language teachers in primary stage in using active learning strategies. *Palestine University Journal for Research and Studies*, (4)7, 279-310.

Al-Ka'abneh, Nidal, & Hussein, Abdel Salam (2019). The Extent of Applying Active Learning Skills to Students at Faculties of Physical Education from Academic Staff Viewpoint at Jordan Universities. *Educational Sciences Studies*, Jordan University, 46, 655-674.

Al-Thobiani, Hassan Murshid (2011). An introduction to the grounded Theory approach. *Saudi Society for Sociology and Social Service*, Imam Muhammad bin Saud University, (4), 33-8.

Ambosaidi, Abdullah Khamis, & Al-Hosaniah, Hoda Ali (2016). *Active learning strategies*. Amman: Al Masirah for Publishing and Distribution.

Amer, Faraj Al-Mabrouk (2016). *General teaching methods*. Cairo: Hamithra for Publishing and Distribution.

Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London, UK: Sage.

Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. UK: Sage.

Creswell, J. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. 4th ed, London: SAGE.

Filippatou, D. & Kaldi, S. (2010). The Effectiveness of Project-Based Learning On Pupils with Learning Difficulties Regarding Academic Performance, Grou Work and Motivation, *International Journal of Special Education* Vol 25 No 1.

Glaser, B. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

أكون أكثر اهتمامًا بالطلاب وعملي ويحتمسني لتقديم المزيد دائماً".

التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يُوصي الباحثان بما يأتي:

- 1) العمل على تعزيز المفاهيم الأربعة التي ظهرت في النتائج: (الثقة والواقعية والتطوير الذاتي والدافعية) لدى المعلمين.
- 2) الاستفادة من نتائج هذا البحث والنظرية التي تم التوصل لها في تقديم دورات تدريبية للمعلمين متخصصة في التعلم النشط.
- 3) توجيه اهتمام المعلمين إلى الإمكانيات الحقيقية المتوفرة لديهم واستثمارها في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.
- 4) توجيه المشرفين التربويين إلى نقل تجارب المعلمين الحية في تطبيق التعلم النشط لزملائهم الآخرين.

المقترحات

- 1) عمل دراسة مشابحة بالنظرية المجذرة في مواضيع تعليمية أخرى.
- 2) عمل دراسة تجريبية لاختبار مدى أثر تطبيق النظرية في الميدان.
- 3) عمل دراسة تقويمية لممارسات المعلمين للتعلم النشط في ضوء نتائج هذا البحث.

المراجع

- أمبوسعيدى، عبد الله خميس، والحوسنية، هدى علي (2016). *استراتيجيات التعلم النشط*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- تويج، سليمان سليمان حسن (2017). أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، غزة، (1)، 38-51.
- الجعبري، محمود إبراهيم (2018). معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعلم النشط. *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، (4)، 7، 279-310.

- Madaba high schools (Jordan) from teachers' perspectives. *Educational Sciences Studies*, University of Jordan, 44, 87-100.
- Saldana, J. (2011). *Fundamentals of qualitative research*: OUP: USA.
- Sencibaugh, J. M., & Sencibaugh, A. M. (2016). An Analysis of Cooperative Learning Approaches for Students with Learning Disabilities. *Education*, 136(3), 356-364.
- Twij, Suliman Suleiman Hassan (2017). The effect of teaching Arabic using active learning on developing creative thinking skills. *Arab Journal of Science and Research Publishing*, Gaza, (1)1, 38-51.
- Waniek, I., & Nae, N. (2017). Active learning in Japan and Europe. *Euromentor Journal*, 8(4), 82-97.
- Yin, R. (2009). In L. Bickman & DJ Rog (Eds.), *Case study research: Design and methods*. In: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Glaser, B. (1992). *Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research (4th ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2014). *Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.)*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Morrow, S. L. (2005). *Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology*. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Saadah, Jawdat, & Awayda, Rakan (2017). The difficulties of active learning application in the Governorate of

Teachers' perceptions of active learning and their practice of it

Abdulrahman Amer hasan Al Shehri, Ali Amer Hasan Al Mobit

Collage of Education, King Khalid University

Submitted 22-09-2019 and Accepted on 17-12-2019

Abstract: This study aimed to explore the understanding of teachers who have an active learning card of active learning, as well as how they apply and practice active learning in the classroom, and some of the elements associated with the application of active learning. The authors used the qualitative research through designing the grounded theory to reach to a theory that explains the practical practice of active learning guided by the collected data. The purposive sample consisted of (20) teachers who have the active learning card given by the educational supervisor under the supervision of the Department of Education. The research concluded that there are four main categories that help in the practice of active learning in the classroom, these are: Trust, Realism, Motivation and Self-development, as each of these categories include a number of elements associated with them, and in the light of the research results there are a number of recommendations and proposals.

Keywords: (Teaching Strategies, Qualitative Research, Teaching Skills)

