بسم الله الرحمن الرحيم

مجلة
العلوم التربوية

تصدر عن
جامعة الملك سعود
دورية ـ علمية ـ محكمة

المجلد السادس والثلاثون ـ العدد الثاني
مايو (2024 م)
ذي القعدة (1445هـ)
ردمد 1658-7863

http://jes.ksu.edu.sa

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS
ص.ب ٦٨٩٥٣ - الرياض ١١٥٣٧ المملكة العربية السعودية

مجلة
العلوم التربوية

الهيئة الاستشارية

أ. د. راشد بن حسين العبد الكريم
جامعة الملك سعود
(السعودية)

أ. د. سعيد بن سليمان الظفري
جامعة السلطان قابوس
(سلطنة عمان)

أ. د. شادية أحمد محمد التل
جامعة اليرموك
(الأردن)

أ. د. عبد العزيز بن محمد العبد الجبار
جامعة الملك سعود
(السعودية)

أ. د. عبد الله بن سليمان البلوي
جامعة تبوك
(السعودية)

أ. د. هبه فتحي الدغيدي
الجامعة الأمريكية بالقاهرة
(مصر)

* * *

رئيس التحرير

أ. د. ناعم بن محمد العمري
جامعة الملك سعود (السعودية)

* * *

مدير التحرير

أ. د. إسماعيل سلامة البرصان
جامعة الملك سعود (السعودية)

* * *

أعضاء هيئة التحرير

أ. د. عبد الرحمن بن عبد الله أبا عود
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ. د. مساعد بن عبدالله النوح
جامعة الملك سعود (السعودية)
أ. د. مصطفى قسيم الهيلات
جامعة البلقاء التطبيقية (الأردن)
أ. د. سليمان بن محمد البلوشي
جامعة السلطان قابوس (سلطنة عمان)
أ. د. محمد بن شديد البشري
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (السعودية)
أ. د. محمد بن محمد الحربي
جامعة طيبة (السعودية)
أ. د. ريم بنت عبدالمحسن العبيكان
جامعة الملك سعود (السعودية)

* * *

سكرتيرا المجلة

أ. فهد بن عيسى العبداللطيف
jes@ksu.edu.sa
د. عبده نعمان المفتي
jes@ksu.edu.sare.

* * *

التصميم والإخراج
أ. فهد بن عيسى العبداللطيف

التعريف بمجلة العلوم التربوية

مجلة (دورية ـ علمية ـ محكمة) تصدر عن كلية التربية بجامعة الملك سعود، ثلاث مرات في السنة (فبراير ـ مايو ـ نوفمبر) وتعنى بنشر البحوث في مجالات العلوم التربوية، وتهدف المجلة إلى إتاحة الفرصة للباحثين في جميع بلدان العالم لنشر إنتاجهم العلمي الذي يتصف بالأصالة والجدة، في مجال العلوم التربوية، مع الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي، والمنهجية العلمية.

تقوم المجلة بنشر المواد العلمية التي لم يسبق نشرها، بالعربية أو بالإنجليزية، وتشمل: البحوث الأصيلة، التطبيقية والنظرية، والمراجعات العلمية، وتقارير البحوث، والمراسلات العلمية القصيرة، وتقارير المؤتمرات واللقاءات والندوات والمنتديات العلمية، وملخصات الرسائل العلمية، والنشاطات الأكاديمية الأخرى، كما ترحب المجلة بنشر عروض الكتب المنشورة حديثًا في مجال المجلة.

❋ ❋ ❋

الرؤيـــــة:

أن تكون مجلة رائدة ومصنفة ضمن أشهر القواعد العالمية، في نشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية.

الرســـالة:

نشر البحوث المحكمة وفق معايير مهنية عالمية متميزة في العلوم التربوية.

الأهـــداف:

1. توفير مرجع علمي متميز للباحثين في العلوم التربوية.
2. تلبية حاجة الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية للنشر في العلوم التربوية.
3. المشاركة في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية الرصينة التي تساعد في تطوير المجتمع وتقدمه.

❋ ❋ ❋

«تاريخ المجلة»

- 1397هـ/ 1977م صدر أوّل عدد من المجلة بعنوان «دراسات».
- 1404هـ/ 1984م تغير اسم المجلة إلى: «دراسات تربوية» مجلة كلية التربية جامعة الملك سعود.
- 1409هـ/ 1989م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية».
- 1412هـ/ 1992م تغير اسم المجلة إلى: مجلة جامعة الملك سعود «العلوم التربوية والدراسات الإسلامية».
- 1433هـ/ 2012م فصلت المجلة إلى مجلتين: «مجلة العلوم التربوية» و«مجلة الدراسات الإسلامية».
- 1434هـ/ 2013م صدر أوّل عدد من «مجلة العلوم التربوية».

❋ ❋ ❋

للمراسلة:

«مجلة العلوم التربوية»

ص. ب: **2458** الرمز البريدي: **11451**
كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض – المملكة العربية السعودية

هاتف: **11-4674454 (966+)** فاكس: **11-4679965 (966+)**
البريد الإلكتروني: **jes@ksu.edu.sa** الموقع الإلكتروني: **http://jes.ksu.edu.sa**

❋ ❋ ❋

الاشتراك والتبادل:

دار جامعة الملك سعود للنشر – جامعة الملك سعود – الرياض – المملكة العربية السعودية

ص. ب: **68953** الرمز البريدي: **11537**

ثمن العدد: 15 ريالاً سعودياً، أو ما يعادله بالعملة الأجنبية، يضاف إليها أجور البريد.

❋ ❋ ❋

© 2024 (1445هـ) جامعة الملك سعود.
جميع حقوق الطبع محفوظة. لا يسمح بإعادة طبع أي جزء من المجلة أو نسخه بأي شكل وبأي وسيلة سواءً كانت إلكترونية أو آلية بما في ذلك التصوير والتسجيل أو الإدخال في أي نظام حفظ معلومات أو استعادتها بدون الحصول على موافقة كتابية من رئيس تحرير المجلة.

❋ ❋ ❋

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

قواعد وضوابط النشر

1. يجب ألا يتجاوز البحث المقدم للنشر (30) صفحة، متضمنة المستخلصين: العربي والإنجليزي والمراجع.
2. يعد مستخلصان للبحث: أحدهما باللغة العربية، والآخر باللغة الإنجليزية، على ألا يتجاوز عدد كلمات كل واحد منهما (200) كلمة.
3. يلي المستخلصين: العربي والإنجليزي كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد عن خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.
4. تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (الأعلى – الأسفل – الأيمن – الأيسر) (3) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.
5. يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (16)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (11).
6. يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية (Simplified Arabic)، بحجم (10)، وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (8).
7. تستخدم الأرقام العربية (...Arabic, 1-2-3) في جميع ثنايا البحث.
8. يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.
9. يكتب عنوان البحث، واسم الباحث، أو الباحثين، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. (باللغتين عربي وانجليزي) ثم تتبع بصفحات البحث، بدءًا بالصفحة الأولى، حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.
10. يراعى في كتابة البحث عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم، وإنما تستخدم كلمة (الباحث أو الباحثين) بدلاً من الاسم، سواءً في المتن، أو التوثيق، أو في قائمة المراجع.
11. ينظم البحث وفق الآتي:

أ/ البحوث التطبيقية: يورد الباحث مقدمة تبدأ بعرض طبيعة البحث، ومدى الحاجة إليه ومسوغاته ومتغيراته، متضمنة الدراسات السابقة بشكل مدمج دون تخصيص عنوان فرعي لها. يلي ذلك استعراض مشكلة البحث، ثم أسئلته أو فروضه، يلي ذلك تحديد الأهداف، والأهمية، والحدود والمصطلحات، ثم تعرض منهجية البحث؛ مشتملة المنهج، ومجتمع البحث وعينته، وأدواته، وإجراءاته، متضمنة كيفية تحليل بياناته. ثم تعرض نتائج البحث ومناقشتها، والتوصيات المنبثقة عنها. وتسرد قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

ب/ البحوث النظرية: يورد الباحث مقدمة يمهد فيها للفكرة الأساسية التي يناقشها البحث، مبيناً فيها أدبيات البحث، وأهميته، وإضافته العلمية في مجاله. ثم يعرض منهجية بحثه، ومن ثم يقسم البحث إلى أقسام على درجة من الترابط فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة محددة تكون جزءاً من الفكرة الأساسية للبحث. ثم يختم البحث بملخص شامل متضمناً أهم النتائج. وتسرد قائمة المراجع في نهاية البحث باتباع أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

12. أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس:
(American Psychological Association – APA – 6th ED)
13. يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء المطبعية واللغوية.
14. يلتزم الباحث بترجمة أو رومنة توثيق المقالات المنشورة في الدوريات العربية الواردة في قائمة المراجع العربية (مع الإبقاء عليها في قائمة المراجع العربية)، وفقًا للنظام الآتي:

أ/ إذا كانت بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية الواردة في قائمة المراجع (التي تشمل اسم، أو أسماء المؤلفين، وعنوان المقالة، وبيانات الدورية) موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فتكتب كما هي في قائمة المراجع، مع إضافة كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ب/ إذا لم تكن بيانات المقالة المنشورة باللغة العربية موجودة باللغة الإنجليزية في أصل الدورية المنشورة بها، فيتم رومنة (Romanization / Transliteration) اسم أو أسماء المؤلفين، متبوعة بسنة النشر بين قوسين (يقصد بالرومنة النقل الصوتي للحروف غير اللاتينية إلى حروف لاتينية، تمكِّن قراء اللغة الإنجليزية من قراءتها، أي: تحويل منطوق الحروف العربية إلى حروف تنطق بالإنجليزية)، ثم يتبع بعنوان المقالة إذا كان متوافراً باللغة الإنجليزية

فـي أصل المقالة، وإذا لم يكن متوافراً فتتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية، ثم يتبع باسم الدورية التي نشرت بها المقالة باللغة الإنجليزية إذا كان مكتوباً بها، وإذا لم يكن مكتوباً بها فيتم ترجمته إلى اللغة الإنجليزية. ثم تضاف كلمة (in Arabic) بين قوسين بعد عنوان الدورية.

ج/ تسرد قائمة المراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد فـي المجلة.

د/ يلي قائمة المراجع العربية، قائمة بالمراجع الإنجليزية، متضمنة المراجع العربية التي تم ترجمتها، أو رومنتها، وفق ترتيبها الهجائي (باللغة الإنجليزية) حسب الاسم الأخير للمؤلف الأول، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد فـي المجلة.

- فيما يأتي مثال على رومنة بيانات المراجع العربية:

الجبر، سليمان. (1991م). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم فـي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الملك سعود ـ العلوم التربوية، 3*(1)، 143 - 170.

Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

15. يقدم الباحث الرئيس تعهداً موقعاً منه ومن جميع الباحثين المشاركين (إن وجدوا) يفيد بأن البحث لم يسبق نشره، وأنـه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر فـي جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمـه، وتفيد هيئـة التحريـر بالاعتـذار عـن نشر البحث في المجلة.
16. لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.
17. فـي حالـة قبـول البحـث للنشـر تـؤول كـل حقـوق النشـر للمجلـة، ولا يجـوز نشـره فـي أي منفـذ نشـر آخـر ورقيـاً أو إلكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
18. الآراء الواردة فـي البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
19. لهيئة التحرير الحق فـي تحديد أولويات نشر البحوث.
20. يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال بريد المجلة الإلكتروني (jes@ksu.edu.sa).

❋ ❋ ❋

المحتويات

العنوان	الصفحة
۞ افتتاحية العدد: بقلم عضو هيئة التحرير بالمجلة أ.د محمد بن محمد الحربي	
القسم العربي	
۞ واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء من وجهة نظر التربويات هدى سعد عبد الله النواش و فهد بن أحمد بن محمد النعيم	148
۞ تصورات الخبراء لتوظيف مدخل العلاقات البينية في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود و فهد بن علي العميري و محمد بن دخيل الطلحي.....	171
۞ تحدّيات الإسناد التي تواجه معلِّمات الصُّفوف الأوَّليَّة بمدارس الطفولة المبكِّرة هديل محمد فالح الحارثي و هانيا منير الشنواني.....	202
۞ تضمين الممارسات التربوية المُحَقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في مُقرَّرات كلية التربية بجامعة السُّلطان قابوس ودورُها في اكتساب كفايات العمل المعرفي خولة بنت زاهر الحوسني و سلامة بنت سعيد البدري و فاطمة بنت حمدان الحجري و عبدالله بن خميس أمبوسعيدي	226
۞ عرض عن كتاب: إدارة المعرفة في التربية جهاد محمد محمود العناتي.....	249

❋ ❋ ❋

افتتاحية العدد

افتتاحية العدد

الذكاء الاصطناعي لدعم القيادة التعليمية وتجويد البحث العلمي

أ.د محمد بن محمد الحربي –أستاذ القيادة والجودة الشاملة بجامعة طيبة –عضو هيئة التحرير بالمجلة

تمهيد:

تعدّ القيادة الفعّالة أحد العوامل الجوهرية لنجاح المؤسسات التعليمية وتطورها ونموها؛ وصولًا إلى تحقيقها لأهدافها وغاياتها الآنية والمستقبلية.

إنّ التغيرات المستمرة في مختلف المجالات العلمية والاجتماعية والاقتصادية، تحتّم على المدارس والجامعات التحوّل نحو تجربة أساليب قيادية متقدمة، تتواكب مع تطلعاتها للوصول إلى مصاف المؤسسات التعليمية الرائدة التي تسعى بكل جدية لتطوير أعمالها وزيادة مكاسبها المعنوية والمادية، وصولًا إلى المشاركة في سباق التنافسية، من خلال توظيف أحدث التقنيات المتقدّمة التي تسهم في تطوير أساليب القيادة الافتراضية Virtual Leadership، خاصة ما يتعلق منها باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence لتعزيز المهارات القيادية، وتعزيز قدرة القادة على اتخاذ القرارات بأكبر قدر ممكن من الكفاءة والفاعلية. وتطوير الأداء، وتحسين عمليات التعليم والتعلم، وتجويد الدراسات والأبحاث العلمية في المدارس والجامعات. ينمو الذكاء الاصطناعي بشكل متسارع وعلى نطاق أوسع؛ لذلك، تعجّل الكثير من المنظمات اليوم بتبني عناصر هذه الأداة الذكية؛ كي تتمكن من دفع القادة والمرؤوسين والمستفيدين إلى أقصى حدود القدرات وتحقق ميزة تنافسية أكثر كفاءة. إنّ تبني القادة لتقنيات الذكاء الاصطناعي لقيادة المؤسسات التعليمية، سوف يساعدهم على بناء منظومة عمل قوية تواكب متطلبات العصر وتتماشى مع احتياجات المستفيدين، كما سيعمل على تحفيز العاملين وزيادة الإنتاجية، إضافة إلى تطوير الدراسات والأبحاث العلمية في مختلف المجالات لتصبح جزءًا من روتين العمل اليومي.

فوائد استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية:

يمكن أن يعود استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بالنفع العام على المؤسسات التعليمية؛ فضلًا عن القيمة المضافة التي سيستفيد منها قادة تلك المؤسسات ومنسوبيها ومستفيديها؛ **ولعلّ من أهم هذه الفوائد والمنافع ما يلي :**

1- التعلّم المخصص: يساعد الذكاء الاصطناعي الطلبة على التعلم بشكل أكثر ذكاءً من خلال تزويدهم بتجارب تعليمية مخصصة مصممة خصيصًا لأنماط التعلم الفردية الخاصة بهم، إضافة إلى الوصول إلى المعلومات والبيانات

لمساعدتهم على فهم المواد بشكل أفضل. يمكن للذكاء الاصطناعي بمساعدة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس إنشاء خطط تعلم مخصصة تلبي احتياجات كل طالب، والحصول على الدعم والتوجيه الذي يحتاجه للاستفادة من إمكاناته الكاملة، وتحقيق تعليم عالي الجودة مصمم خصيصًا لاحتياجاتهم الفريدة وأنماط التعلم الخاصة بهم. يستطيع المعلمون وأعضاء هيئة التدريس تقديم هذا النوع من تجربة التعلم لجميع الطلبة.

2- مشاركة الطلبة وتحفيزهم: يسهم استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم إلى زيادة المشاركة والتحفيز بين الطلبة، ما قد يؤدي إلى نتائج تعليمية أفضل. هذا مهم بشكل خاص في العصر الرقمي اليوم، حيث يستخدم الطلبة التكنولوجيا على أساس يومي. من خلال دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، يمكننا توفير تجربة تعليمية أكثر حداثة وملاءمة للطلبة.

3- الكشف المبكر عن فجوات التعلم: تحدث فجوات التعلم عندما يعاني الطلبة من عدم إتقان مفهوم أو مهارة معينة. يمكن أن يحدث هذا بسبب مجموعة متنوعة من الأسباب مثل الممارسة غير الكافية، ونقص المعرفة الأساسية أو استراتيجيات التدريس غير الفعالة. أصبح من الممكن اكتشاف فجوات التعلم مبكرًا ومنعها من التحول إلى مشاكل أكبر. يقترح الذكاء الاصطناعي التحسين وتقديم التغذية الراجعة وأنشطة التعلم التكيفي لعلاج نقاط الضعف لدى الطلبة، وتقديم الاهتمام والدعم اللازمين لإتقان المناهج الدراسية والتقدم بالسرعة التي تناسبهم. يمكن للمعلمين وأعضاء هيئة التدريس فهم نقاط القوة والضعف لدى طلابهم بشكل أفضل، وتصميم خطط تعلم مخصصة تساعد كل طالب على النجاح.

4- زيادة إنتاجية المعلمين وأعضاء هيئة التدريس: يقضي المعلمون وأعضاء هيئة التدريس الكثير من الوقت في إعداد خطط الدروس، وتصحيح الواجبات والتقييمات، وتقديم ملحوظات فردية للطلبة. إنّ دمج تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم يعمل على إحداث نقلة نوعية في الطريقة التي يستعد بها المعلمون وأعضاء هيئة التدريس لطلبتهم. من خلال أتمتة المهام الروتينية وتقديم رؤى قيمة حول أداء الطلبة، يمكن أن يساعد الذكاء الاصطناعي المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على أن يصبحوا أكثر إنتاجية وفعالية في أدوارهم، ما يؤدي في النهاية إلى نتائج تعليمية أفضل، وجعل عملية التعلم أكثر كفاءة وفعالية لكل من الطلبة والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس.

5- تطوير المهارات المهنية للموظفين: يزيد الذكاء الاصطناعي من مهارات الموظف ويجعل بيئة العمل أكثر تنافسية وفعالية، والموظف الذي يتقن مهارات الذكاء الاصطناعي أصبح الآن مطلوبًا أكثر من قبل قادة المؤسسات التعليمية، فكما هو معلوم؛ استطاع الذكاء الاصطناعي تغيير مجرى الأعمال بطريقة مدهشة، حيث اعتاد الموظفون فيما مضى قضاء الوقت الطويل في إنجاز مهامهم الإدارية، في حين تكفل الذكاء الاصطناعي اليوم بإنجاز هذه المهام بأسرع وقت، وأقل جهد، وأكثر جودة، فضلًا عن خلق وظائف جديدة ومبتكرة. وفي ظل هذه الحقائق؛ فإنّ المدارس والكليات والجامعات بحاجة إلى مثل هذه النوعية من الإداريين الذين يجمعون بين الخبرة والكفاءة، إضافة إلى مهارات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي خلال مهامهم اليومية.

6- اتخاذ القرارات بالاعتماد على بيانات الذكاء الاصطناعي: أحدث الذكاء الاصطناعي AI اضطرابًا قويًا في عالم الأعمال اليوم حيث أنه غيّر مجرى الأعمال وطريقتها بشكل مدهش وغير مسبوق، وأكثر من لمس هذا التغيير الذي أدخله الذكاء الاصطناعي على الأعمال هم صناع القرار، حيث اعتاد صنّاع القرار فيما مضى على قضاء وقت طويل في إنجاز المهام الإدارية مثل التنسيق والجدولة واتخاذ قرارات قصيرة المدى تعتمد على البيانات، بينما أصبح من الممكن اليوم التخفيف من المجهود الذي تحتاجه بعض تلك المهام وإلغاء بعضها الآخر.

تعدّ جودة القرارات الإدارية إحدى القضايا الرئيسة التي تواجه مؤسسات التعليم اليوم. تؤثر القرارات الإستراتيجية التي تتخذها الجامعات والكليات والمدارس على السياسات والخطط والإجراءات التي تستهدفها. ومع توفر كميات ضخمة وبيانات تدريب مدخلات عالية الجودة، يمكن لتطورات التعلم الآلي تحقيق نتائج دقيقة، وتمكين اتخاذ قرارات مستنيرة.

تطبيق الذكاء الاصطناعي لدعم القيادة التعليمية:

يتم توجيه معظم التطورات المتقدمة ذات العلاقة بأدوات الذكاء الاصطناعي (AI) إلى الأعمال التجارية، ولكن هناك إمكانات هائلة للذكاء الاصطناعي لتحسين الأنظمة التعليمية بشكل كبير. إنها واحدة من أكثر الأدوات فعالية التي يمكن للقادة والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس امتلاكها تحت تصرفهم، وغالبًا ما تحررهم من الأعباء الإدارية. لكنها لن تكون بديلًا عنه؛ بل ستمكّنهم من قضاء المزيد من الوقت في تعليم الطلبة، وقيادة المؤسسات التعليمية بأعلى مستوى من الكفاءة والفاعلية.

حقق الذكاء الاصطناعي خلال السنوات الأخيرة، نجاحات لافتة في قطاع التعليم، وخاصة في مجال القيادة التعليمية. الذكاء الاصطناعي يمكن أن يساعد تحسين عملية التعلم، وتعزيز نتائج الطلبة، وأتمتة المهام الإدارية. لا يزال تطبيق الذكاء الاصطناعي في الإدارة التعليمية في مراحله الأولى، لكنه أظهر بالفعل نتائج واعدة. على سبيل المثال، يمكن لأنظمة التعلم المدعومة بالذكاء الاصطناعي تخصيص تجربة التعلم للطلاب، وتقديم تعليقات في الوقت الفعلي، واكتشاف المشكلات المحتملة مبكرًا. وبالمثل، يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد المعلمين والأساتذة على تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطلبة، ما يمكنهم من تصميم أساليب التدريس والتقييم الخاصة بهم وفقًا لذلك.

هناك العديد من أدوات الذكاء الاصطناعي التي يمكن الاستفادة منها لدعم القيادة التعليمية، ومنها:

التعلم المخصص: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لإنشاء مسارات تعليمية مخصصة للطلبة، بناءً على نقاط قوتهم ومهاراتهم، ونقاط الضعف وأساليب التعلم والاهتمامات الشخصية.

أنظمة التدريس الذكية: يمكن لأنظمة التدريس المدعومة بالذكاء الاصطناعي تقديم تعليقات في الوقت الفعلي للطلبة، والتكيف مع احتياجاتهم الفردية واحتياجات التعلم ومتابعة تقدمها.

التنبؤ بأداء الطالب: يمكن لخوارزميات الذكاء الاصطناعي تحليل البيانات المتعلقة بأداء الطالب وحضوره وعوامل أخرى للتنبؤ بها، والتي قد يكون الطلبة معرضين لخطر التخلف عنها، وبالتالي التدخل مبكرًا.

التصنيف الآلي للاختبارات: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتصنيف أسئلة الاختيار من متعدد والإجابة السريعة، مما يوفر وقت المعلم والأستاذ لمهام أخرى.

تحليلات التعلم: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد المعلمين وأعضاء هيئة التدريس على تحليل بيانات الطلبة لتحديد الاتجاهات والأنماط، وتقييم فعالية أساليب التدريس، واتخاذ القرارات المبنية على البيانات.

روبوتات الدردشة والمساعدون الافتراضيون: يمكن لروبوتات الدردشة والمساعدين الافتراضيين التي تعمل بالذكاء الاصطناعي أن تزود الطلبة بإجابات فورية على الأسئلة الشائعة الأسئلة، وتحرير المعلمين وأعضاء هيئة التدريس والإداريين للتركيز على المهام الأكثر تعقيدًا.

سلامة الحرم الجامعي: يمكن لأنظمة المراقبة المدعومة بالذكاء الاصطناعي اكتشاف السلوك غير العادي والتهديدات المحتملة، وتنبيه أمن الحرم الجامعي والمختصين في الوقت نفسه.

التوظيف والقبول: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل بيانات المتقدمين وتحديد المرشحين الأكثر احتمالية للنجاح في برنامج معين.

المساعدات المالية والخدمات الطلابية: يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد المؤسسات على أتمتة طلبات المساعدات المالية، وتحديد الطلبة المحتملين المؤهلين للحصول على المنح الدراسية، أو غيرها من أشكال المساعدة، وتقديم الدعم الشخصي للطلبة.

تطوير المناهج الدراسية: يمكن استخدام الذكاء الاصطناعي لتحليل الاتجاهات في سوق العمل وتحديد المهارات والمعارف التي يمتلكها الطلبة، التي سيستفاد منها في المستقبل لتطوير المناهج والبرامج الجديدة.

إنّ من المهم لإنجاح توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي لقيادة المؤسسات التعليمية، اختيار الأفضل من هذه الأدوات واعتمادها لتحسين المهارات القيادية، وتطوير الأداء، وتجويد مخرجات مؤسسية تتسم بمعارف عامة ومتخصصة، ومهارات مهنية وحياتية عالية.

الذكاء الاصطناعي لتمكين القادة ودعم اتخاذ القرار بالمؤسسات التعليمية:

أثار توجّه المنظمات والمؤسسات نحو تبني الذكاء الاصطناعي تساؤلات عدة حول تعارض دور القائد مع دور الذكاء الاصطناعي، وهل من الممكن أن يفقد القائد دوره في عصر الذكاء الاصطناعي؟ لكنّ الخبراء يرون أن الذكاء الاصطناعي ما هو إلا أداة سهلة الاستخدام، تجذب المواهب، وتتكفل بوضع استراتيجيات الأعمال، وتساعد المدير أو القائد في مهامه اليومية ولا تفقده أهميته. لذلك يتعين الآن على كل قائد أن يفهم الدور التقني للذكاء الاصطناعي وأن يتناغم معه ويتماشى مع متطلباته، كما عليه أن يسد الثغرات في المجالات التقنية التي لم يتعلمها، وعليه أن يأخذ بعين الاعتبار قول جون ماكسويل: "على كل قائد أن يجد طريق النجاح ويسير فيه ويعلمه للآخرين" .

في عصر الكم الهائل من المعلومات واتخاذ القرارات المستمرة، فإن تمكين القيادة، من خلال الذكاء الاصطناعي، ليس مجرد خيار؛ بل هو مطلب رئيس وضرورة لمساعدة القادة على اتخاذ قرارات استراتيجية مستنيرة تدفع النجاح التنظيمي. من خلال تبني الذكاء الاصطناعي بطريقة منظمة وواعية، لا يمكن للقادة تعزيز قدراتهم على صنع القرار واتخاذه فحسب، بل يمكّنهم أيضا من تعزيز ثقافة الابتكار والكفاءة. يتساءل عدد من الخبراء عن جدوى تبني قادة المؤسسات التعليمية تقنيات الذكاء الاصطناعي في أعمالهم؛ لكنّ التطورات المستمرة في مختلف

المجالات، وزيادة التنافسية، والحاجة إلى مواكبة تبعات العولمة والتنمية المستدامة؛ جمعيها تحتّم التوجّه نحو اعتماد الذكاء الاصطناعي، كونه يعتبر شريكاً للمستقبل، و يحسّن سير الأعمال، ويسهل تطويرها، ويرفع من كفاءة المؤسسة، ويخلق الحلول المثالية للتعامل مع مشكلات العمل، و يعزز الإبداع ويولّد الأفكار، ويساعد في تنمية المهارات القيادية والمهنية لكل من القادة والموظفين على حد سواء. كما إنّ الذكاء الاصطناعي موجود لجعل عملية اتخاذ القرار بشأن المهام التي يمكن أتمتتها أسهل بكثير للقوى العاملة في المستقبل، وهذا يحرر قادة المؤسسات التعليمية لتوجيه تركيزهم على المسؤوليات العليا التي تتعلق بالجانب البشري للقيادة والابتكار.

تعب القادة في اتخاذ القرارات أو بما يُسمى **"إجهاد القرار "** (Decision Fatigue) هو تدهور جودة القرارات التي يتخذها القائد بعد جلسات طويلة لصنع القرار. يمكن أن يؤدي هذا التعب إلى تبسيط عملية صنع القرار، أو تجنب اتخاذ القرار تماما، أو اتخاذ قرارات يمكن أن تكون ضارة في سياق القيادة. عندما يفكر القادة في تبني الذكاء الاصطناعي؛ فإنّ تعقيد التكنولوجيا وحداثتها قد يؤدي إلى الوصول لنقطة إجهاد القرار خاصة عندما يتخذون العديد من القرارات الاستراتيجية الأخرى. قد يؤدي هذا التعب إما إلى تأجيل القرار، أو تفويت مزايا التبني المبكر لاتخاذ القرار، أو تنفيذ حلول الذكاء الاصطناعي على عجل دون فهم آثارها بشكل كامل.

أهم مهارات قيادة المؤسسات التعليمية في عصر الذكاء الاصطناعي:

يتعيّن على المديرين والقادة في عصر الذكاء الاصطناعي فهم الدور التقني للذكاء الاصطناعي، وسد الثغرات في المجالات التي لا يزال بعيدًا عن تطويرها، كالمهارات الشخصية. سيتعين على الجيل القادم من قادة المؤسسات التعليمية الذين يتمتعون بمهارات القيادة في الذكاء الاصطناعي، تولي مسؤوليات أكبر تشمل الجوانب البشرية لعملية صنع القرار، والعمل على سد الفجوة بين التقنية والقدرات التي يمتلكها أفراد المنظمة؛ كما أنّ من الأهمية بمكان امتلاك القادة مهارات القيادة بالذكاء الاصطناعي والتي تعتبر ضرورية للمستقبل؛ **ولعل من أهم هذه المهارات ما يلي :**

الذكاء العاطفي: يعد الذكاء العاطفي أحد أكثر المهارات التي يمكن أن يمتلكها القادة في بيئات العمل الديناميكية. يمكن للأشخاص ذوي الذكاء العاطفي العالي التواصل مع الآخرين وإظهار التعاطف والتفاهم. وفقًا لمسح Capgemini ، يعد الذكاء العاطفي عنصرًا مهمًا في مجموعة مهارات أساسية لعصر الذكاء الاصطناعي،

حيث وجد الاستطلاع أن 74٪ من المديرين التنفيذيين يعتقدون أن الذكاء العاطفي سيصبح مهارة لا غنى عنها ومن المتوقع أن يزداد الطلب عليها بما يصل إلى ستة أضعاف.

الذكاء الثقافي: أصبحت أماكن العمل متنوعة بشكل متزايد حيث يجتمع فيها أشخاص من مختلف أنحاء العالم ومن خلفيات ثقافية متنوعة، لذلك فإن تطوير الذكاء الثقافي هو أحد مهارات القيادة الأساسية للذكاء الاصطناعي لإدارة فرق متنوعة للغاية. ، لذلك يتعين على القادة أن يكونوا على دراية بالثقافات المختلفة، ولديهم القدرة على التواصل مع أشخاص من سياقات ثقافية مختلفة.

التفكير النقدي والإبداعي : على الرغم من أن الذكاء الاصطناعي قادر على اتخاذ قرارات محسوبة بناءً على البيانات الموجودة بشكل أسرع ، إلا أن التفكير النقدي الإبداعي لا يزال قدرة يختص بها القادة في عصر الذكاء الاصطناعي لتحليل المشكلات من جميع وجهات النظر باستخدام الحقائق والمعرفة والبيانات والخبرة السابقة، إلى جانب استخدام التفكير المنطقي الذي يتضمن أحيانًا طرقًا غير بديهية للنظر في المشكلات، واتخاذ القرارات التي تنطوي على الإبداع والابتكار، حيث تحتاج المؤسسات التعليمية إلى الابتكار باستمرار لتطوير حلول وأفكار تجارية جديدة لمواكبة التقدم التقني، وهذه المهارات البشرية لا يمكن للذكاء الاصطناعي التعامل معها حتى الآن .

أخلاقيات المهنة: بينما يمكن للذكاء الاصطناعي أن يبتكر بدائل وتكتيكات موفرة للتكلفة، إلا أنه لا يتحمل العبء الأخلاقي المتمثل في التعامل مع عواقب نتائجه، لذا يبقى الحكم الأخلاقي مهارة حصرية للبشر. لذلك يجب أن يكون القادة في عصر الذكاء الاصطناعي على دراية جيدة باللوائح المحيطة بالتقنية، وعندما يطور الذكاء الاصطناعي أي حلول لمشاكل العمل، فإن الأمر سيبقى متروكًا للقادة ليقرروا ما إذا كان يتوافق مع قيم المؤسسة التعليمية وأهدافها ورسالتها.

التواضع: إنّ سمة القائد العظيم هي الثقة والتواضع الذي يتمتع به داخله والذي يتيح له مواجهة التحديات مهما بلغت صعوبتها. يحتاج القادة في عصر الذكاء الاصطناعي إلى أن يكون لديهم دراية بقدرات فريقهم وألا يبالغوا في تقدير أنفسهم حتى عندما يكون التحدي في متناولهم. يرى القادة المتواضعون أنفسهم أيضًا كجزء من الفريق ولا يحتكرون النجاح بل يسعون باستمرار لتشجيع الآخرين على التألق.

المساءلة: عندما تصبح الهياكل التنظيمية أكثر اتساعًا، وتزيد مسؤوليات القادة والمرؤوسين، ستحتاج المؤسسات التعليمية للمزيد من الشفافية والمساءلة؛ لذلك على القادة أن يكونوا أكثر شفافية وخضوعًا للمساءلة تجاه نتائج القرارات التي تتخذها فرق العمل، وأن يواءم القادة بين مبادئ وأهداف وأخلاقيات المؤسسات التعليمية.

الشجاعة: إحدى مهارات القيادة الأساسية للذكاء الاصطناعي هي القدرة على مواجهة ما هو غير معروف والسرعة للتخلص من الأشياء القديمة وتعلم الجديدة. لذلك سيتعين على القادة التخلي بسرعة عن الطرق التقليدية في القيام بالأشياء وتبني الإجراءات الجديدة والمحفوفة بالمخاطر في بعض الأحيان، سيحتاجون أيضًا إلى الشجاعة للتعرف على نقاط الضعف داخل أنفسهم وتجاوزها والانفتاح على التعلم.

الحدس: وهو شيء فطري للبشر لا يمكن لأي ذكاء اصطناعي أن يضاهيه. وفي الوقت الذي يمكن للآلات اتخاذ قرارات تستند على البيانات على المدى القصير، فإنها لا تستطيع تقييم الأنماط طويلة المدى أو إجراء تنبؤات يمكن أن تتطابق مع حدس القادة وسنوات من الخبرة. إنّ الرؤية التي تحافظ على المؤسسة التعليمية وتحقق أهدافها تحتاج إلى حدس القادة في مختلف المجالات التعليمية والتقنية، وكذلك العوامل السياسية والظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة.

دور الذكاء الاصطناعي في البحث العلمي الأكاديمي:

تعمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي على دعم عمليات البحث العلمي في مجالات متعددة؛ كالقيادة التعليمية وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والتربية، كما أنها تساعد على أتمتة بعض العمليات اليدوية والمستهلكة للوقت في البحث . إضافة إلى قدراتها في توليد اللغة الطبيعية ومعالجتها، وتلخيص المفاهيم العلمية المعقدة وإعداد التقارير العلمية، ما يجعلها أدوات جاذبة للباحثين الذين يهدفون إلى تبسيط إجراءات عملهم، وزيادة الكفاءة، وتحقيق نتائج أكثر دقة.

يمكن للباحثين الاستفادة من أدوات الذكاء الاصطناعي لتلخيص البيانات وكتابة التقارير بناءً على البيانات التفصيلية؛ كما تسهل على الباحثين والمحللين فهم وتحليل النتائج التي توصلوا إليها. إضافة إلى استخدام النماذج اللغوية مثل ChatGPT لكتابة وتلخيص المقالات المنشورة وتحديثها، وتحديد الفجوات البحثية، وكتابة الأسئلة البحثية المقترحة. علاوة على ذلك، يستخدم الباحثون أدوات نصية مبنية على الذكاء الاصطناعي لتوليد أسئلة الاختبارات في مختلف المجالات. سيتمكن الذكاء الاصطناعي قريبًا من تصميم التجارب العلمية وكتابتها كاملة،

وإجراء مراجعات النظراء، ودعم نشر الأبحاث في المجلات العلمية المحكّمة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن للذكاء الاصطناعي مساعدة الباحثين في تصميم تجارب أكثر تكلفة وفعالية وتحسين أساليب القياس والتحليل. هذا يتيح للباحثين تحقيق نتائج أفضل وأسرع، وبالتالي تسريع وتيرة التقدم العلمي. كل ذلك، يجعل من الذكاء الاصطناعي أداة أساسية في تعزيز البحث العلمي من خلال تمكين الباحثين من الوصول إلى مستويات جديدة من التحليل والفهم في مختلف التخصصات الأكاديمية. أدخل الذكاء الاصطناعي تغييراتٍ مهمة إلى الأوساط الأكاديمية، فأحدث تقدمًا في طريقة إجراء البحث وتوليد المعرفة وتقديم التعليم. **يمكن أن ينعكس دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي على تعزيز نتائج الأبحاث الاكاديمية من خلال ما يلي :**

معالجة اللغة الطبيعية(NLP) : الاستفادة من معالجة اللغة الطبيعية المتاحة بتقنيات الذكاء الاصطناعي لفهم وتحليل اللغة البشرية، بهدف تصنيف النصوص الأكاديمية بحسب الموضوع أو الفئة، وتحليل النصوص الأكاديمية واستخلاص المعلومات الرئيسة منها. وفهم النصوص العلمية بلغاتٍ مختلفةٍ وتقديم تحليلاتٍ دقيقةٍ ومفيدة. وتحسين جودة الأبحاث والتحليلات اللغوية والبحوث الإحصائية. وتحسين درجة فهم المحتوى الأكاديمي المنشور وتلخيصه للوصول للنقاط المهمة فورًا.

تصنيف البيانات وتحليلها: يتم ذلك بفلترة البيانات وتحليلها وتنظيمها وتقسيمها إلى مجموعات سهلة الوضوح، والوصول للنتائج بشكل منحنيات سهلة القراءة، واستكشاف المجالات والمسائل ممكنة الدراسة بناءً على البيانات المتوفرة.

توليد المحتوى: تسهم أدوات الذكاء الاصطناعي في البحث الأكاديمي عبر توليد محتوىً ذكيّ متنوعٍ ومتجددٍ يتماشى مع أهداف البحث عن طريق توليد الموارد التعليمية المخصصة المتوافقة مع أهداف البحث بالاعتماد على تحليل دقيق للسلوكيات والاحتياجات، وتكييف المحتوى وفقاً لاحتياجات الباحثّ، وجعله يتناسب مع الأسلوب والمنهج المتبع في البحث العلمي.

تلخيص الكتب: يعد تلخيص الكتب باستخدام الذكاء الاصطناعي مجالًا حيويًا في البحث الأكاديمي؛ لكونه يعزز إمكانية الوصول إلى المعرفة والمعلومات بشكل أسرع وأكثر فعالية. ويمثل استخدام الذكاء الاصطناعي في تلخيص الكتب تقدماً كبيراً في مجال البحث الأكاديمي يعزز من إمكانية نقل المعرفة والتعلم بفعالية أكبر.

أدوات الذكاء الاصطناعي في البحث الأكاديمي:

فرض تطور البحث العلمي خلال السنوات الأخيرة التحوّل نحو استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي؛ وبالتالي فإنّ الباحثين من الطلبة والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس في المدارس والجامعات بحاجة إلى استخدام أفضل أدوات الذكاء الاصطناعي لكتابة أبحاثهم وتعزيز كفاءتها وإنتاجيتها بشكلٍ كبيرٍ. **ولعلّ من أهم الأدوات المدعومة بالذكاء الاصطناعي، ما يلي:**

1- **Scite Assistant** : هي أداة بحثٍ مدعومةٍ بالذكاء الاصطناعي تساعد في العثور على المؤلفات العلمية وقراءتها وفهمها. والاستخراج التلقائي للمعلومات الأساسية. والمساعدة في تحديد الأوراق ذات الصلة وتتبع تقدم الباحث بالتعاون مع الآخرين.

2 – **Consensus** : محرك بحثٍ يعمل بالذكاء الاصطناعي يمكّن من: العثور على الأوراق البحثية ذات الصلة باستخدام التعلم الآلي. استخراج النتائج واستخلاصها مباشرة من البحث العلمي. والبحث في النتائج العلمية فقط من خلال المصادر المنشورة التي راجعها النظراء.

3– **Elicit** : مساعد أبحاث بتقنية الذكاء الاصطناعي يساعد في: الكتابة والبحث والعثور على المعلومات ذات الصلة دون تطابق تام مع الكلمات الرئيسة. إنشاء عروضٍ تقديميةٍ للسيمنارات المرحلية والنهائية. والمساعدة في العصف الذهني والتلخيص وتصنيف النص.

4 –**Semantic Scholar** : محرك بحثٍ أكاديمي يعمل بالذكاء الاصطناعي، ويعطي الأولوية للمحتوى العلمي يفيد في: تحليل الأوراق البحثية واستخلاص المعلومات المهمة وإصدار التوصيات ذات الصلة، وتحديد اتجاهات البحث الجديدة ومواكبة أحدث التطورات. وتنظيم الأوراق في مجلداتٍ مخصصة، وإنشاء مجلداتٍ عامةٍ ومشاركتها مع الآخرين.

5 – **QuillBot** : واحد من أدوات الكتابة بالذكاء الاصطناعي يساعد على: إنشاء محتوى عالي الجودة باستخدام خوارزميات البرمجة اللغوية العصبية. وإعادة صياغة النص بطريقة أكثر تطوراً واحترافية. ويحسن طلاقة النص وقابلية قراءته.

6– **Gradescope** : أداة تصنيفٍ مدعومةٍ بالذكاء الاصطناعي، تُستخدم على نطاقٍ واسعٍ في المؤسسات التعليمية، تساعد في: تقليل الوقت والجهد اللازمين لتقدير المهام والاختبارات ومشاريع الترميز عن طريق أتمتة العملية.

إمكانية فك الشفرة والتعرّف على الكتابة اليدوية وتزويد الطلبة بتعليقاتٍ متعمّقةٍ من خلال خوارزميات التعلّم الآلي الخاصة بها. والحصول على تحليلاتٍ مفصلّةٍ وإحصائياتٍ لكلّ سؤالٍ وكلّ قاعدة تقييمٍ لفهم أداء المتعلمين.

7- Research Rabbit : أداة ذكاءٍ اصطناعيّ تساعد الباحثين على إدارة أبحاثهم. يمكنه القيام بعدة مهامٍ مثل: تتبّع الاستشهادات البحثية وإنشاء المراجع وإنشاء ملخصات للأوراق. مساعدة الباحثين على البقاء منظمين والاستفادة من وقتهم. واستخدام الرسوم البيانية كنقاط انطلاقٍ جديدةٍ للبحث بشكلٍ أعمق.

8- Chat PDF : هي أداة ذكاءٍ اصطناعيٍّ تمكّن الباحثين من: استخراج النص تلقائياً من ملفات PDF وترجمة اللغات والإجابة على الأسئلة المتعلقة بالمحتوى. تخزين الملفات بشكلٍ سحابيٍّ آمنٍ لا يتم مشاركتها أبداً.

9 – ChatGPT : روبوت محادثة AI يمكن من خلاله إنشاء نص وترجمة اللغات والإجابة على الأسئلة.

استنباط الاستنتاجات الفكرية المبنية على أدلة وبراهين منطقية. واكتشاف الأخطاء اللغوية في النصوص المعروضة من ناحية القواعد الصرفية والنحوية والإملائية.

10 – Perplexity : محرك بحثٍ يعمل بالذكاء الاصطناعي يتمتع بقدرات بحثٍ أكاديميةٍ قويةٍ يساعد في: تقديم قائمة بالأسئلة والمراجع ذات الصلة. الوصول إلى مجموعةٍ متنوعةٍ من المصادر المختلفة. واستخلاص المعلومات من الانترنت ومختلف المصادر العلمية.

المتطلبات والأدوار القيادية الرئيسة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية:

تؤدي القيادة الجامعية دورًا حاسمًا في معالجة التحديات التقنية والأخلاقية والثقافية المتعلقة بالموارد المرتبطة بالتنفيذ المناسب للذكاء الاصطناعي الذي يتماشى مع القيم والأهداف التعليمية. ويمكن من خلاله القيام بعدد من الأدوار القيادية، وتوفير مجموعة من المتطلبات الجوهرية، تطبيق الذكاء الصناعي في المؤسسات التعليمية، وذلك على النحو الآتي:

- إجادة مهارات القيادة التقنية لتعزيز الرؤية المشتركة، ونماذج القدوة للاستخدام المبتكر، وبناء القدرات، وإدارة الموارد، والخبرة التقنية العميقة، والتفكير الاستراتيجي، والتواصل عبر المجالات، وبناء الفريق، وإدارة المشاريع، والقدرة على التكيف مع المشهد التكنولوجي المتغير من خلال التعلم المستمر.
- تطوير خطة استراتيجية متماسكة لتعزيز التنفيذ الأخلاقي والمستدام للذكاء الاصطناعي.
- الرؤية المشتركة لتنفيذ الذكاء الاصطناعي لكسب التأييد ومواءمة المبادرات مع الأهداف المؤسسية.

- تعزيز الحوكمة، إضافة إلى الخبرة والتمويل، ووجود هياكل إشرافية وآليات دعم تعمل على إضفاء الطابع المؤسسي على الحوكمة الفعالة والأخلاقية للذكاء الاصطناعي. ويشمل ذلك إنشاء مجالس استشارية، ووضع سياسات وأطر واضحة للذكاء الاصطناعي الأخلاقي والعادل.
- بناء القدرات من خلال التطوير المهني والدعم الفني الذي يركز على المستخدم أمرًا بالغ الأهمية لتزويد الموظفين والطلبة بمعارف ومهارات الذكاء الاصطناعي التي يحتاجون إليها. وإنشاء برامج التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس والموظفين لزيادة قدرة مستخدمي الذكاء الاصطناعي بشكل مستمر.
- تعزيز ثقافة مؤسسية منفتحة على تجربة وتقييم أدوات الذكاء الاصطناعي الجديدة. ولذلك فإن مبادرات مثل برامج التدريب لبناء مهارات الذكاء الاصطناعي وحوافز المشاركة في المشاريع التجريبية يمكن أن تعزز الانفتاح على التغيير.
- مراجعة أنظمة الذكاء الاصطناعي لتقييم التأثيرات المتباينة المحتملة على المجموعات المهمشة في المؤسسة التعليمية.
- تخصيص الموارد اللازمة لتبني الذكاء الاصطناعي، بما في ذلك الموارد المالية، والتوظيف، والبنية التحتية، والأنظمة الإدارية. وتركيز الاستثمارات على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تتوافق بشكل وثيق مع الاحتياجات المؤسسية المحددة وأهداف التعلم والقيم الإيجابية.
- تشكيل اللجان الإشرافية المكلفة بمتابعة تطبيق الذكاء الاصطناعي في المؤسسة التعليمية، لضمان التوافق مع القيم المؤسسية.
- البحث عن شراكات مع المؤسسات المناظرة لمشاركة أفضل الممارسات حول اعتماد الذكاء الاصطناعي الأخلاقي في المؤسسات التعليمية.
- استقطاب أفضل القيادات والمتخصصين في تطبيقات الذكاء الاصطناعي واستثماره في التعليم بفاعلية.

التحديات المتوقعة لتطبيق الذكاء الاصطناعي في قيادة المؤسسات التعليمية:

تُعدّ تقنيات الذكاء الاصطناعي من أحدث التغيّرات التقنية التي شهدها العالم خلال السنوات الأخيرة، كما أنّ قيادة المؤسسات التعليمية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، هو توجّه منطقي لمواكبة التغيرات المتسارعة في

مجال القيادة الرقمية والافتراضية. ما يحتّم على القادة الوعي بعدّة اعتبارات وتحديات ستواجههم عند التطبيق، والتعامل معها بإيجابية وفاعلية؛ ولعلّ من أهم هذه التحديات ما يلي:

الاعتبارات الأخلاقية: يثير استخدام الذكاء الاصطناعي لقيادة المؤسسات التعليمية العديد من المخاوف الأخلاقية التي يجب دراستها ومعالجتها بعناية لضمان الاستخدام المسؤول والعادل لهذه التقنيات. يمكن لأنظمة الذكاء الاصطناعي إدامة وتضخيم البيانات المستخدمة في القبول ونتائج الاختبارات، وتقارير أداء العاملين، ما قد يؤدي إلى نتائج تمييزية غير عادلة في مختلف الجوانب.

الخصوصية والأمن: يثير جمع البيانات الشخصية للمعلمين والأساتذة والطلبة، وتحليلها وتخزينها بواسطة أنظمة الذكاء الاصطناعي المخاوف بشأن خصوصية البيانات وأمنها، ولذلك فإنّ على المؤسسات التعليمية تنفيذ تدابير قوية لخصوصية البيانات لحماية المعلومات من الوصول غير المصرح به، أو سوء الاستخدام أو الكشف عنها. كما يمكن أن يؤدي استخدام تقنيات المراقبة والرصد المدعومة بالذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية إلى خلق مناخ من الخوف وعدم الثقة، مما يعيق استقلالية الطلبة والعاملين، ويخنق الإبداع، ويثبط التواصل المفتوح.

مصداقية عمل الطلبة: قد تثير أدوات تصنيف المقالات والكشف عن الانتحال المدعومة بالذكاء الاصطناعي تساؤلات حول مصداقية عمل الطلبة، وتأثير ذلك على تقييمهم.

الملكية الفكرية: لا تزال ملكية وأصل المحتوى والمواد التعليمية التي ينتجها الذكاء الاصطناعي قضايا مثيرة للجدل، وتتطلب مبادئ توجيهية وسياسات واضحة لمعالجة حقوق الملكية الفكرية.

التحديات التربوية: يمثل دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم تحديات تربوية تتطلب دراسات ميدانية كثيرة وتنفيذًا استراتيجيًا لضمان نتائج تعليمية فعالة.

المسؤولية: يعد تحديد خطوط واضحة للمسؤولية عن القرارات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي في التعليم أمرًا بالغ الأهمية، نظرًا لمشاركة القادة والمعلمين والإداريين ومطوري الذكاء الاصطناعي في مسؤولية صناعة واتخاذ القرارات التربوية والتعليمية والإدارية.

الشفافية: تحتاج المؤسسات التعليمية إلى ضمان الشفافية في كيفية استخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي والقرارات التي تتخذها. ومن شأن هذه الشفافية أن تعزز الثقة والمساءلة بين أصحاب المصلحة.

الاعتماد المفرط على التكنولوجيا: إنّ الاعتماد المفرط على الأدوات التي تعمل بالذكاء الاصطناعي يمكن أن يقلل من أهمية التفاعل البشري والتفكير الناقد في التعليم. يجب استخدام أنظمة الذكاء الاصطناعي كأدوات للتكامل مع القدرات البشرية، وليس كبديل لها، ولذلك على القادة والمعلمين مراقبة القرارات التي تعتمد على الذكاء الاصطناعي، والتدخل عند الضرورة. كما لا ينبغي للذكاء الاصطناعي أن يحل محل التفاعل البشري، وخاصة فيما يتعلق بالقيّم والإرشاد التربوي والأكاديمي الذي يعتبر يعد ضروريًا للتنمية الشاملة للطلبة.

ضعف مهارات التفكير الناقد: يمكن أن يؤدي الاعتماد المفرط على الذكاء الاصطناعي إلى تقليل الفرص المتاحة للطلبة لتطوير مهارات التفكير الناقد، التي تعد ضرورية للتعلم مدى الحياة والنجاح. كما أنّ تجارب التعلم الذاتي باستخدام الذكاء الاصطناعي بشكل مفرط قد لا تعزز المشاركة النشطة والتحفيز بين الطلبة.

التأثير على المهارات البشرية: في حين أن الذكاء الاصطناعي يمكنه أتمتة مهام معينة، فإنه لا يمكن أن يحل محل المهارات البشرية والحكم الضروري للتعليم والتعلم الفعال؛ لذلك لا ينبغي للذكاء الاصطناعي أن يحل محل خبرات القادة والمعلمين وأعضاء هيئة التدريس، وقدرتهم على فهم احتياجات المرؤوسين والطلبة وتكييف أساليب القيادة والتدريس وفقًا لهذه الاحتياجات. من الممكن أن يؤدي عدم المساواة في الاستفادة من الموارد التعليمية والتنظيمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي إلى تفاقم الفوارق القائمة، مما يؤكد الحاجة إلى ضمان توفير هذه الموارد بشكل عادل للجميع.

الخلاصة: أصبح استخدام الذكاء الاصطناعي لقيادة المؤسسات التعليمية ضرورة ملحة لمواكبة التغيّرات المتسارعة في المجالات التقنية والقيادة الرقمية وبيئات التعلّم الافتراضية، إضافة إلى تسريع عمليات البحث العلمي وتجويد مخرجاته. ويفرض ذلك التحوّل، التعامل الواعي مع العديد من التحديات والقضايا الأخلاقية، والتربوية والقانونية والاجتماعية.

إنّ النجاح في تطبيق الذكاء الاصطناعي يتطلّب من القادة تحقيق التوازن بين الأتمتة التي يحركها الذكاء الاصطناعي، وبين الإبداع البشري، ما يسهم في إطلاق العنان لإمكاناتٍ جديدةٍ، وموارد بشرية ملهمة، وتطوير المعرفة العلمية، والتطوير المستمر في مجال البحث الأكاديمي. مع الأخذ في الاعتبار أنّ الغاية الأساسية ليست استبدال الموارد البشرية، أو عملية صنع القرار البشري بالذكاء الاصطناعي بل تقويتها وزيادة فعاليتها . كما إنّ تزويد القيادات التعليمية بالمهارات والخبرة اللازمة، والموارد المالية، وهياكل الرقابة وأطر السياسات، والبنية

التحتية التكنولوجية والشبكات المهنية والقيادة الممكّنة، أمر بالغ الأهمية لتسخير الإمكانات الهائلة غير المستثمرة للذكاء الاصطناعي وتوظيفها لنجاح المدارس والجامعات مع المحافظة على القيم المؤسسية والعمل بنزاهة وشفافية، وتحقيق مناهج تعليمية مستدامة وإنسانية، والتنفيذ المسؤول للذكاء الاصطناعي على أساس الأخلاق والإنصاف والتميز التعليمي.

للاستزادة حول هذا الموضوع، يمكن الاطلاع على المراجع الآتية:

- البلوشي، أحمد (2024) . تمكين القيادة: كيف يتغلب الذكاء الاصطناعي على تعب اتخاذ القرار ؟ **تمّ اقتباسه من الرابط:** https://www.linkedin.com/pulse/

- مجموعة ريناد المجد لتقنية المعلومات. (2023). 10مهارات فعالة يحتاجها القادة في عصر الذكاء الاصطناعي. **تمّ اقتباسه من الرابط:** https://www.rmg-sa.com/10-

-مقالات نيوفيرسيتي . (2023) . أفضل 10 أدوات للذكاء الاصطناعي في البحث الأكاديمي . **تمّ اقتباسه من الرابط:** https://niuversity.com/ar/

- مكفارلاند ، أليكس (2024) . أفضل 10 أدوات للذكاء الاصطناعي للتعليم . **تمّ اقتباسه من الرابط:** https://www.unite.ai/ar/10-best-ai-tools-for-education/

- مؤسسة الأمير محمد بن سلمان (مسك). (2023) . القيادة في عصر الذكاء الاصطناعي . **تمّ اقتباسه من الرابط:** https://hub.misk.org.sa/ar/insights/leadership/2023/leadership

- الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا). (2023). الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم. سلسلة الذكاء الاصطناعي التوليدي (3). نوفمبر 2023.

Key Considerations for AI in Higher Education. (2023). - Afzal. W.
Quoted from the link: https://www.linkedin.com/pulse/key-considerations-ai-higher-education-

- Innocent, Igbokwe. (2023). Application of Artificial Intelligence (AI) in Educational Management. International Journal of Scientific and Research Publications. International Journal of Scientific and Research Publications, Volume 13, Issue 3, March 2023.

- Sylvia Nguyen. (2023). Artificial Intelligence in Schools: 4 Transformative Ways Artificial Intelligence Can Improve Education. **Quoted from the link:** https://www.classpoint.io/blog/ar/

-Yusi Teng, Jie Zhang, Ting Sun (2023). Data-driven decision-making model based on artificial intelligence in higher education system of colleges and universities. Expert Systems Magazine. Volume 40, Issue 4 , May 2023. **Quoted from the link:** https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/exsy.12820

- Zuheir , K., Allam M., Muayad, H., Amjad , Hassan, M., Sanmugam, A.(2023). The Potential and Concerns of Using Artificial Intelligence in Scientific Research: The Case of ChatGPT. **Quoted from the link:** https://preprints.jmir.org/preprint/47049.

❋ ❋ ❋

القسم العربي

واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء من وجهة نظر التربويات

أ. هدى سعد عبد الله النواش[1]، د. فهد بن أحمد بن محمد النعيم[2]

(قدم للنشر في 26/ 4/ 1445هـ، وقبل للنشر في 1445/10/14هـ)

المُستخلَص: هدف هذا البحث إلى الكشف عن واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء من وجهة نظر التربويات (مديرات مدارس–مشرفات–معلمات)، واستكشاف الصعوبات التي تحول دون ذلك، واستخلاص الرؤى والمقترحات التي تسهم في تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات، ولتحقيق أهدافه تم استخدام المنهج النوعي، وتضمنت أدوات البحث المقابلات الفردية شبه المفتوحة إضافة إلى مجموعات التركيز البؤري في جمع البيانات، واشتملت العينة على (20) من منسوبات التعليم بمدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء. وأظهر البحث العديد من النتائج، من أبرزها محدودية الدعم الموجه لتنمية القدرات الفنية للطالبات الموهوبات بشكل خاص، وأن ما يتلقونه من الدعم في هذا المجال يعد دعمًا عامًّا لجميع الطالبات في المدارس بمختلف أشكاله بما يتضمن من مسابقات وبرامج ومبادرات تقوم بها المعلمات، كما أظهرت النتائج وجود العديد من المعيقات والصعوبات، منها ما يرتبط بطبيعة الموهوبات وخصائصهن، أو ما يتعلق بتأهيل المعلمات أو بالمدارس، ومنها المتعلقة بالأسرة والمجتمع، كما أظهرت النتائج عددًا من الأساليب المقترحة وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات من أبرزها توفير برامج إثرائية فنية متخصصة وتفعيل الجانب الفني ضمن منهجية Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics (STEAM)

الكلمات المفتاحية: الموهبة، ستييم، الذكاء، الفنون، الإثراء.

The reality of developing artistic abilities among gifted female students in Public Schools in Al-Ahsa Governorate from the viewpoint of female educators

Huda Saad Abdullah Al-nawash ، [1]Fahad Ahmed Mohammed Alnaim [2]

(Received 10/11/2024; Accepted 23/4/2024)

Abstract: The study aimed to explore reality of developing the artistic abilities of gifted female students in public schools from the point of view of educators (school principals - supervisors - teachers), and to explore the difficulties that prevent this. A qualitative approach was used with applying semi-open individual interviews and focus groups. The research sample included (20) educational employees in Public Schools in Al-Ahsa Governorate. The research showed many results, the most prominent of which is the limited support directed to the development of artistic abilities of gifted students in particular, and that the support they receive in this field is considered general support for all female students in schools in all its forms, including competitions, programs and initiatives carried out by teachers. The results also showed many obstacles and difficulties, including those related to the nature of gifted students and their characteristics, or related to the qualification of teachers or schools, or related to the family and society. The results also showed a number of proposed methods, and in light of these results, a set of recommendations were presented, the most prominent of which is providing specialized artistic enrichment programs and activating the technical aspect within the Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics (STEAM) methodology.

Keywords: giftedness, STEAM, intelligence, arts, enrichment.

---

(1) معلمة تربية فنية – إدارة التعليم بمحافظة الاحساء– البريد الإلكتروني
h.u.d.a.s.a.a.d.n@gmail.com

(2) أستاذ مشارك – قسم التربية الخاصة بجامعة الملك فيصل– البريد الإلكتروني
faalnaim@kfu.edu.sa

(1) Art education teacher - Al-Ahsa Governorate Education Department - Email h.u.d.a.s.a.a.d.n@gmail.com
(2) Associate Professor, Special Education Department at King Faisal University- email faalnaim@kfu.edu.sa

المقدمة

في ظل العولمة وتقلص المسافات بين المجتمعات يشتد التنافس بين الدول، تنافسٌ يقوم على عقول الشباب وقدراتهم الفائقة، وعلى الطرق الحديثة المتبعة لتنمية أفكارهم الإبداعية، وروح الابتكار لديهم في جميع المجالات بهدف الوصول إلى سبقٍ علمي، ومعرفي، وثقافي، وتكنولوجي يضمن لدولهم الريادة والقيادة. والموهوبون طاقةٌ كامنة يجب اكتشافها، ورعايتها، وإطلاق قوتها، واستثمارها لصالح تقدم المجتمع في مختلف جوانب الحياة، التي أصبح فيها الحكم والتحكم لمنتجات العقل وإبداعاته. كما أن تقدم أي دولة يُقاس باهتمامها بأبنائها الموهوبين وما ينتجون؛ لأنهم ثروتها الفعلية، ومنهم يتوفر احتياجها من المفكرين الرواد، والعلماء الأفذاذ، في كل المجالات ويفضي ذلك إلى نهضة الأمة وتطورها. الأمر الذي جعل التحدي على الصعيد العلمي والثقافي أمرًا مفروضًا، وجعل الاكتشاف والرعاية للموهوبين بشتى الوسائل والسبل حقٌ واجب على القائمين عليهم (الزهراني وشقير، 2015). ولذلك تُولي حكومة المملكة العربية السعودية، عناية خاصة للطلبة الموهوبين سواء في التعليم العام أو خارج نطاقه حيث تهدف الجهات التعليمية المكلفة برعاية الموهوبين بالتنسيق مع مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله للموهبة والإبداع "موهبة" بشكل رئيسي إلى تمكين المبدعين والمتفوقين من الريادة في مجالات العلوم والتقنية، وتطبق المشروع الوطني للتعرف على الموهوبين، وتُعد برنامجًا سنويًّا بهدف التعرف على الموهوبين يشمل: (الترشيح والكشف والتصنيف والتقويم والمتابعة والتطوير)، ويتم استخدام اختبارات ومقاييس للذكاء، والإبداع، والقدرات الخاصة، تم إعدادها وتقنينها على البيئة السعودية وذلك بهدف اختيار الطلاب وترشيحهم لبرامج الرعاية كما تسعى بشكل دؤوب لتذليل كافة الصعوبات التي تعوق نمو مواهبهم وقدراتهم (وزارة التعليم، 2021). كما تحرص على تحقيق النمو المتكامل والمتوازن لدى الموهوبين، وتنمية قدراتهم المكتشفة وتحفيز ظهور قدرات جديدة، سواءً القدرات العقلية، أو القدرات الإبداعية والابتكارية، أو القدرات الفنية. وتعدُّ التربية الفنية من أهم الوسائل في تربية الطلبة، إذ يتمكن الطالب خلالها من التعبير عما بداخله، وفي حالة الطلبة الموهوبين فإن التربية الفنية تمكنهم من الابتكار وإبراز قدراتهم العالية المتسمة بالمرونة والطلاقة والأصالة. وعلى الرغم من وجود هذه القدرات عادةً لدى الموهوبين إلا أنهم يحتاجون إلى الدعم والتوجيه باستمرار (الجمري،2012). والقدرات الفنية صفة كامنة في الأفراد يمكن الاستدلال عليها من خلال

الأعمال التي يقدمونها، مثل بقية القدرات والمواهب وتدل بشكل عام على قدرة الفرد على التعامل مع عدد أوسع من الأنشطة بنجاح (المليجي، 2019). وتتطلب تنمية القدرات الفنية لدى الطلبة الموهوبين جهدًا كبيرًا من القائمين عليهم حيث لابد لهم من دعم المهارات الأدائية الأساسية للقدرات الفنية كالمهارة اليدوية والإدراك البصري وامتلاك القيم الفنية التشكيلية والقدرة على الحكم على المنتجات الفنية المرتبطة بمجالات الفنون المختلفة؛ وباستمرار هذا الدعم تنمو لديهم القدرات والمهارات والخبرات العلمية والفنية وتتجه للاتجاه الفعال (أبو حميدة والشفيع، 2013). وفي السياق ذاته أكدت دراسة بايك، غوزالي، ومارشال–هاربر (Paik, Gozali, & Marshall-Harper, 2019)، على دور العوامل البيئية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر على الإنتاج الإبداعي، وكشفت نتائجها أن بيئات التعلم في المنزل والمدرسة لها تأثير كبير على تكوّن الموهبة وتطورها مع مرور الوقت، وأكدت النتائج إجمالاً أن تأثير الظروف البيئية أكبر من تأثير وجود المواهب الفطرية وحدها كما أوضحت نتائج أبحاث سوبوتنيك وآخرين (Subotnik et al., 2010) أن تحفيز الموهوبين لاستكشاف المجال العلمي يحتاج إلى تفاعل متكامل بين المجالات الدراسية المختلفة، إضافةً إلى تقديم المشورة والتوجيه وتنمية المهارات الاجتماعية، وأن السعي العميق لتحقيق نجاح في مجال معين لا يعني استثناء باقي المجالات، حيث يوجد ترابط وثيق بينها، وتعتبر ممارسة الفنون عملاً ملهمًا ومحفزًا يقدم رؤى جديدة لحلول المشكلات العلمية المطروحة، وأن الطلبة الذين لا يشاركون في الأنشطة والمعارض الفنية غير قادرين على الدفاع عن أعمالهم الإبداعية المختلفة أمام الذين يشككون في أساليبهم أو استنتاجاتهم أو حتى الغرض من دراستهم، وتجدر الإشارة إلى أن الإبداع العلمي والفني مترابطان منذ القدم، إلا أن هناك فترات زمنية ترسخت فيها بعض الأفكار أدت إلى زعزعة ارتباط المسار الفني بالمسار العلمي. كما ذُكر في الدراسة أن برنامج (Catalyst) على وجه التحديد –وهو برنامج يقارن درجة انخراط العلماء الحائزين على جائزة نوبل مع عامة الناس في الولايات المتحدة في مجال تقدير الفنون– أن الحائزين على جائزة نوبل لديهم اهتمامات بالفنون والحرف أكثر بثلاث مرات تقريبًا من العامّة، وهذا يشير إلى أن العلماء الذين يسعون إلى التوصل للأفكار الجديدة والإبداعية في كثير من الأحيان يتميزون بحس فني وقدرات فنية تمكنهم من الوصول إلى الإبداع في تخصصاتهم العلمية. ولقد اهتمت

العديد من الدراسات بالقدرات الفنية وتطويرها عند الموهوبين مثل: دراسة محمد والعناني (2006)، ودراسة رسمي (2010)، ودراسة أبو حميدة والشفيع (2013) ودراسة كالينينا وإيفانوف (Kalinina & Ivanov, 2018)، ودراسة الباني (2020)، ودراسة أوزبك وداغيار (Özbek & Dağyar, 2022) أشارت نتائجها إلى ضرورة الاهتمام بالقدرات الفنية في مختلف المجالات، ومختلف البرامج والاستراتيجيات المستخدمة لتنميتها، وذلك لدورها في تحسين الأداء والإنتاج العلمي لدى الطلبة الموهوبين. وبالنظر إلى أن كل من إدارة المدرسة والمعلمات والمشرفات التربويات بوصفهن الأقرب إلى الطالبات الموهوبات والأكثر تفاعلاً معهن، مما يعني أنهن الأكثر قدرة على معرفة واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام، وما يواجههن من عقبات وتحديات، ولديهن من الرؤية والخبرة العملية ما يمكن أن يسهم في تقديم مقترحات لتنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

مشكلة البحث

تسعى التربية الفنية من خلال مقرراتها التخصصية إلى تنمية القدرات المختلفة عند الموهوبين سواءً أكانت هذه القدرات فنية تشكيلية أو عقلية مكانية أو ابتكارية وإبداعية، وتنميتها لهذه الجوانب الفنية والعقلية والوجدانية والحسية والاجتماعية تجعلها من المقررات التي تهتم بعدد أكبر من القدرات التطبيقية والذهنية واستخدام كافة الوسائل المتاحة مما ينعكس على تنمية وتطور الحس الجمالي والفني الإبداعي عند الموهوبين (المهنا، 2009). وقد أشار العاجز ومرتجى (2012) إلى أن الإسهام بفعالية في تمكين الموهوبين من التعبير عن الذات وترجمة الأحاسيس والمشاعر هو أحد أهداف التربية الفنية الرئيسة مما يخلق التوازن النفسي والانفعالي لديهم، وكذلك يعمل على تفريغ الشحنات الانفعالية والتوترات النفسية نتيجة للجهد العقلي والنفسي والجسدي عند إنجاز عمل فني، ويؤدي هذا التآزر إلى امتصاص الطاقات الجسدية وتنظيم الأنشطة العقلية .وقد أكدت نتائج العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة سوبوتنيك(Subotnik et al., 2010) ، ودراسة الجمري (2012)، ودراسة السعود (2017) أن هناك ارتباطًا إبداعيًّا بدرجة عالية بين العلوم والفنون، حيث يبحث العلماء عن الحلول الجمالية والفنية لبعض المشكلات العلمية، وتتكون الجماعات التي تدمج الفنون بالعلوم غالبًا من أفراد متعددي المواهب الإبداعية، يمكن لهم التأثير بشكل مباشر في التقدم العلمي والإسهام فيه من

خلال (التفكير خارج الصندوق) وتعد هذه الطريقة حسب رأي العلماء مؤشرًا ينبئ بالنجاح العلمي، ويؤكد ذلك توجه العلماء إلى دمج الفن مع العلوم من خلال توجه ستييم (STEAM) العالمي، حيث إن إضافة الفنون للعلوم الأخرى لا يعتبر شيئًا شكليًّا، بل يعمل على تطوير المنهجيات المستخدمة في باقي التخصصات، فالفن له دور في التصميم والإخراج الفني لإبداعات التخصصات العلمية المختلفة (Subotnik, et al., 2010). وبإعادة النظر في واقع أساليب الرعاية الخاصة بالموهوبين المطبقة في الميدان التعليمي، ومن خلال خبرة الباحثين في المجال فقد لاحظا اتجاه جهود القائمين على رعاية الموهوبين نحو إثراء الحصيلة العلمية للطالبات الموهوبات – وهي ممارسات فعّالة في أصلها – لكنها تتزامن مع قلّة في تنويع الخبرات في تنمية القدرات الفنية، على الرغم من أهمية الدور الذي يمكن أن تمثله القدرات الفنية في صقل المهارات العلمية والشخصية وإثراء الطالبات الموهوبات لخوض تجارب جديدة تنمي قدراتهن الفنية. ونظرًا لندرة البحوث الحديثة التي حاولت رصد واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، تتضح مشكلة البحث الحالي في الحاجة إلى رصد واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء من وجهة نظر التربويات؛ لما لذلك من أهمية في وضع خطط وتصميم برامج لتطوير القدرات الفنية لدى الموهوبات، وبالتالي فقد تبلورت مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1) ما واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء من وجهة نظر التربويات؟
2) ما الصعوبات التي تحول دون تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء من وجهة نظر التربويات؟
3) ما الأساليب المقترحة التي تسهم في تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء من وجهة نظر التربويات؟

أهداف البحث

هدف البحث الحالي إلى:

1) التعرف إلى واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء وجهة نظر التربويات.
2) استكشاف الصعوبات التي تحول دون تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء من وجهة نظر التربويات.

3) تقديم مقترحات لأساليب تسهم في تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء من وجهة نظر التربويات.

أهمية البحث

الأهمية النظرية: إن التعرف إلى واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء ومعرفة الصعوبات والمعوِّقات التي تحول دون ذلك يمكن أن يسهم في إيجاد حلول، واقتراح أساليب تسهم في تنمية القدرات الفنية لدى الطلبة الموهوبين، كما سيلقي الضوء على القدرات الفنية لدى الطلبة الموهوبين بمحافظة الإحساء، وكذلك على دور دعم قدراتهم الفنية في مجال الإثراء العلمي، مما سينعكس على تحسين عملية تعلّمهم وتعليمهم، ويوفر معلومات حول ما يمتلكونه من قدرات فنية ومدى إمكانية تنميتها، وإتاحة الفرصة لهم لتجربة مجالات وخبرات مختلفة عما يقدم لهم عادةً بهدف الوصول إلى تكامل شخصية الطالب الموهوب.

الأهمية التطبيقية: يمكن أن تلقي نتائج هذا البحث الضوء على سبل وأساليب مبتكرة في مجال رعاية الطلبة الموهوبين، كما يمكن أن تساعد نتائج البحث القائمين على إعداد مناهج التربية الفنية وتطويرها في التعرف إلى وجهة نظر التربويات تجاه المنهاج ومدى قدرته على تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات.

حدود البحث

يلتزم هذا البحث بالتالي:

الحدود المكانية: مدارس التعليم العام التابعة لإدارة تعليم الإحساء بمحافظة الإحساء.

الحدود البحثية أو الموضوعية: معرفة واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الإحساء.

الحدود البشرية: منسوبات التعليم العام التابعات لإدارة التعليم بمحافظة الإحساء.

الحدود الزمنية: (الفصل الدراسي الأول) من العام الدراسي (1443هـ – 2021م).

مصطلحات البحث

القدرات الفنية: يُقصد بها المهارات والميول والاستعدادات الفنية وجوانب التذوق الجمالي التي تظهر من الطفولة، وتنمو كلما ازداد الفرد خبرة وتُنمّى بالممارسة المستمرة والدعم المقدم من البيئة المحيطة، من خلال منح فرص ممارسة الأعمال الفنية المختلفة، والتحفيز على استخدام المهارات والخبرات والخامات والأدوات المتنوعة؛ لتنمية المهارات والقدرات الإبداعية والابتكارية. وهي المهارات الأدائية الأساسية للقدرات الفنية كالمهارة اليدوية والإدراك البصري، وامتلاك القيم

الفنية التشكيلية، والحكم على المنتجات الفنية المرتبطة بمجالات الفنون المختلفة (السعود، 2017). ويعرفها الباحثان إجرائيًّا بأنها القدرات الفنية التشكيلية والأنشطة الإبداعية والقدرة على النقد الفني التي يمكن تنميتها لدى الطلبة الموهوبين عن طريق تقديم الدعم والممارسة.

الطلبة الموهوبون: تعرفهم وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بأنهم الطلاب الذين يوجد لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وبخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوافق لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية. (الفائز، 2022) ويعرف الباحثان الطلبة ذوي الموهبة إجرائيًّا بأنهم: الطلبة الذين تم التعرف عليهم وتصنيفهم كموهوبين، حسب المقياس المعتمد في المملكة العربية السعودية.

منهجية البحث وإجراءاته

منهجية البحث: اتبع هذا البحث المنهج النوعي الذي يعتمد دراسة الظاهرة في سياقها الطبيعي، ويكون مصدر بياناته مباشرًا من الأفراد ذوي العلاقة بموضوع البحث، وهو نوع من الأبحاث يعتمد على الألفاظ كأساس لجمع البيانات وتحليلها (أبوعلام،2020).

مجتمع البحث: تكون مجتمع هذا البحث من منسوبات التعليم في مدارس التعليم العام التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الإحساء.

عينة البحث: عدد (20) من منسوبات التعليم بواقع مشرفتي موهوبات، و(5) معلمات موهوبات، ومشرفتي تربية فنية، و(5) معلمات تربية الفنية، ورائداتي نشاط، و(4) مسئولات من الإدارة المدرسية، تابعات لمدارس التعليم العام التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الإحساء، تم اختيارهن بالطريقة القصدية حيث إنهن ذوات علاقة مباشرة بشئون الطالبات الموهوبات في المدارس، ومن المتوقع أن يقدمن معلومات ثرية عن واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس التعليم العام في محافظة الإحساء، وكان هذا معيار الاختيار كما جاء في (زيتون،2006).

أدوات البحث: تم استخدام أداتين للبحث:

مقابلات فردية: وتم فيها طرح الأسئلة، وتلقي الاستجابات بشكل فردي وقد تراوحت المدة الزمنية للمقابلات بين (20-35) دقيقة.

مجموعات التركيز البؤري (focus group): تمت المقابلات فيها بشكل جماعي، في وقت واحد ومكان واحد لجميع أفراد العينة في مجموعات التركيز البؤري، وتم فيها طرح الأسئلة ومن ثم

تسجيل استجابة كل فرد في المجموعة. والمقابلات البؤرية تركز على الخبرات والتجارب التي مر بها أفراد المجموعة ويمتلكون المعلومات عنها، تراوحت مدتها بين (35-40) دقيقة. وتم اعتماد المقابلة شبه المفتوحة التي يتم فيها إقامة حوار مقصود وفعَّال بين الباحث ومستجيب أو أكثر، بهدف الحصول على بيانات مباشرة ذات صلة بمشكلة البحث. وهي إحدى وسائل الحصول على البيانات والمعلومات وتتضمن التفاعل اللفظي المباشر بين الباحث والمستجيب ويمكن الاسترسال والتشعب فيها وتوضيح الأسئلة بحيث يحصل الباحث على تفاصيل مرتبطة بالموضوع، كما يمكنه ملاحظة السلوك اللفظي وغير اللفظي للمستجيب أثناءها. وكانت الأسئلة شبه مفتوحة أي غير متبوعة بخيارات محددة بحيث تسمح لأفراد العينة بالتعبير ووصف الظاهرة محل البحث، ولكن المقابلة محددة في المحتوى (أبوعلام،2020). وتركزت أسئلة المقابلة على (3) محاور أساسية وهي الأسئلة التي يهدف البحث للإجابة عنها، وتتمثل في واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات، والصعوبات التي تحول دون تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات، والأساليب المقترحة التي تسهم في تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات، وللتحقق من سلامتها اللغوية وارتباطها بأهداف البحث تم عرضها على(5) من المحكمين ذوي الاختصاص في التربية الفنية وتربية الموهوبين، والمناهج وطرق التدريس، والتعديل في ضوء مقترحاتهم. وبغرض التحقق من فاعلية الأداة من ناحية سهولة تطبيقها، ومناسبتها لأغراض البحث، وللكشف عن أي معيق يواجه الباحثين أثناء المقابلات، فقد تم تطبيقها على (3) معلمات من خارج عينة البحث. إضافة إلى المراجعة مع الخبراء، وقد بيّنت هذه الإجراءات عدم وجود أي معيق يمكن أن يواجه الباحثين أثناء جمع البيانات. تعتمد البحوث النوعية على معايير لضمان موثوقية الأدوات مماثلة لخصائص الصدق والثبات في البحوث الكمية (Lincoln & Guba, 1985)، تمّ التحقّق من الموثوقية من خلال عرض الترميز على باحثين مختلفين (Gibbs, 2007)، وقراءة البيانات أكثر من خمس مرات للتحقق من فهمها بصورة صحيحة، كما تم استخدام أكثر من أداة (المقابلات ومجموعات التركيز البؤري) للتحقق من توافق النتائج (Lincoln & Guba, 1985).

إجراءات البحث

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته تم اتباع الإجراءات الآتية:

1) مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة.

2) إعداد أسئلة المقابلة بصورتها الأولية، ثم تحكيمها، ثم إخراجها بصورتها النهائية.

3) إجراء المكالمات الهاتفية والمراسلات للحصول على موافقة أفراد العينة على إجراء المقابلات، مع توضيح أهداف المقابلة، وبيان أهمية استجاباتهم، والتأكيد على إمكانية الانسحاب من المشاركة في أي مرحلة من البحث، وأن البيانات تُعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

4) جراء المقابلات حسب المواعيد المحددة مسبَّقًا مع أفراد العينة، مع مراعاة ما يلي:

أ. إعطاء المعلومات التعريفية العامة عن الباحثين وطبيعة البحث والفئة المستهدفة (الطالبات الموهوبات المصنفات تبعًا لمقياس الموهبة) والتأكيد على سرية المعلومات المسجلة في المقابلات واستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

ب. إفادة أفراد العينة أن لهم الحق في الانسحاب في أي وقت.

ج. التركيز والإنصات لاستجابات أفراد العينة وعدم المقاطعة أو الاستحواذ على النقاش.

د. إتاحة الفرصة الكاملة لأفراد العينة للتعبير عن آرائهم.

ه. تسجيل استجابات أفراد العينة كتابةً أو بواسطة التسجيل الصوتي–بعد موافقتهم– بوضوح ودون تحيز.

و. تكرار الاستجابات على أسماع أفراد العينة للتأكد من صحتها، والاستيضاح للوصول لمزيد من الفهم واستيعاب أبعاد الأفكار المطروحة.

ز. كتابة المقابلات، مع استبدال أسماء المشاركات بأسماء بديلة من أجل المحافظة على سرية بيانات المشاركات، كما هو موضح في الجدول (1).

ح. تحليل المقابلات، وجمع واستخلاص المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث.

جدول (1): أفراد العينة (المشاركات)

بيانات العينة			
م	الاسم المستعار	العمل	التخصص
1.	أمل	مشرفة موهوبات 1	الرياضيات
2.	منى	مشرفة موهوبات 2	الرياضيات
3.	ليلى	معلمة موهوبات 1	الرياضيات
4.	ندى	معلمة موهوبات 2	الرياضيات
5.	نورة	معلمة موهوبات 3	اللغة انجليزية
6.	سارة	معلمة موهوبات 4	العلوم
7.	هند	معلمة موهوبات 5	العلوم

تابع / جدول (1)

بيانات العينة			
م	الاسم المستعار	العمل	التخصص
.8	نهى	مشرفة فنية 1	الاقتصاد المنزلي
.9	أروى	مشرفة فنية 2	الاقتصاد المنزلي
.10	مريم	معلمة فنية 1	التربية الفنية
.11	سحر	معلمة فنية 2	التربية الفنية
.12	صفاء	معلمة فنية 3	الاقتصاد المنزلي
.13	بيان	معلمة فنية 4	الاقتصاد المنزلي
.14	خلود	معلمة فنية 5	الاقتصاد المنزلي
.15	فاطمة	مديرة مدرسة 1	اللغة العربية
.16	نجاة	مديرة مدرسة 2	الدراسات الاسلامية
.17	وداد	وكيلة مدرسة 3	العلوم
.18	أمينة	وكيلة مدرسة 4	اللغة العربية
.19	مروة	رائدة نشاط 1	اللغة العربية
.20	وفاء	رائدة نشاط 2	صعوبات التعلم

تحليل البيانات

اعتمد الباحثان عند تحليل المقابلات منهجية التحليل الموضوعي الوصفي للأبحاث النوعية وهي إحدى طرائق تحليل البيانات النوعية ويتم فيها تنظيم البيانات في موضوعات أو فئات محددة، ثم شرحها وتفسيرها وتحليلها بطريقة توضيحية وصفية للحصول على إجابة عن أسئلة البحث (Clarke & Braun, 2017). والتحليل الموضوعي هو وسيلة لتحليل البيانات النوعية بشكل منهجي، ومن ثم ربطها بالنظريات أو المفاهيم الأوسع. (الموسى، 2018).

خطوات التحليل الموضوعي:

1) **جمع البيانات**: تفريغ التسجيلات الصوتية كتابةً، وقراءة كل كلمة وعبارة وردت في المقابلة قراءة متعمقة (غمر النفس في البيانات).
2) **تسجيل الملاحظات**: يتم تسجيل ملاحظات الباحثين الخاصة، على البيانات أثناء الاستماع والقراءة، مع تكرار القراءة.
3) **تصنيف البيانات وترميزها**: ويكون الترميز من خلال قراءة لمقطع أو جملة بتمعن ثم تلخيصها بكلمة أو كلمتين.
4) **التصنيف إلى موضوعات**: تصنف البيانات إلى (موضوعات رئيسية / فئات/ عناوين) وتتم المقارنة بينها ليأخذ التحليل شكل واضح وتتحول فيه الرموز إلى موضوعات تتعلق بأسئلة البحث.

5) **مراجعة الموضوعات**: تتم مراجعة الموضوعات المستخرجة بشكل كامل ومتكرر لأجل التأكد من جودة التحليل واختيار الموضوعات المستخرجة للعرض والتحليل ويتم التأكد من تعلق الموضوع بالبيانات بحيث توفر قصة شاملة متماسكة حول البيانات.

6) **إنتاج التقرير**: وهي المرحلة النهائية من التحليل ويتم فيها تقديم قصة واضحة عن البيانات الخاصة بالبحث بناءً على التحليل، ويمكن اختيار النتائج التي تتناسب مع أسئلة البحث وترك ما سوى ذلك، ومن ثم تُعاد قراءة البيانات مرة أخرى للتحقق من النتائج. كما يمكن العودة للدراسات السابقة والأدبيات التربوية ومناقشتها وتعديل ما يرى الباحث تعديله أو بيان الرأي فيه (Clarke & Braun, 2017).

نتائج البحث

تم عرض النتائج ومناقشتها وفقًا لأسئلة البحث، وذلك على النحو الآتي:

الإجابة عن السؤال الأول: ما واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء؟ من خلال تحليل استجابات المشاركات يمكن إبراز ملامح واقع تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام في الجوانب الآتية:

أولًا: التنوع في الدعم المقدم لصقل القدرات الفنية لجميع طالبات المدارس

أكدت النتائج على وجود أشكال من الدعم المقدم لتنمية القدرات الفنية ويتم فيها التركيز على تحفيز عموم الطالبات بما فيهن الموهوبات لتكثيف مشاركاتهن في الأنشطة الفنية المتعددة، ومن ذلك ما ذكرته **(صفاء)** بقولها "إدارة التعليم وإدارة النشاط الطلابي تبذل الكثير من الجهود في تنويع المسابقات المطروحة ومتابعة تنفيذها، وحث المعلمين على تقديم التسهيلات، وتشجيع الطالبات على المشاركة، وتكريم المشاركات، ويتم في هذه المسابقات استهداف تنمية القدرات الفنية وتنمية الإبداع والابتكار لدى الطالبات إضافة إلى الارتقاء بالقيم التربوية والأخلاقية عن طريق الفن وبالارتكاز على مبادئ المجتمع الإسلامية". وهذا يتفق مع ما أشارت إليه **(أروى)** بقولها "نقف باستمرار على مبادرات مقدمة من المعلمات يحتضن فيها إبداع الطالبات الموهوبات ومبتكراتهن الفنية أو رعاية مجال فني خاص يبرعن فيه، وقد تقام المسابقات الخاصة، أو الأنشطة الفنية الجاذبة، وتتاح لبعضهن فرصة توظيف قدراتها الفنية بشكل تجاري تمارسه الطالبة داخل مدرستها، وعلى الرغم من أنها جهود فردية إلا انه يُلمس أثرها في الميدان". كما

أشارت (**سحر**) للمسابقات الفنية المقدمة للطالبات بقولها "مسابقات فنية متنوعة تنمي الوازع الديني وتأصل التراث السعودي والحب والانتماء للوطن وترسخ القيم والعادات والتقاليد الحميدة وتعودهن على الإبداع والابتكار وتطور من موهبتهن مثل: مسابقات اليوم الوطني، ويوم البيعة، الرسم على ناصية الحلم، وحركة وحياة، وغيرها الكثير من المسابقات الفنية" ومما سبق يمكن استخلاص أشكال الدعم في التالي: 1- المنافسات/ المسابقات التي يتم عقدها بشكل دوري وتتاح فيها المشاركة لجميع طالبات المدرسة 2- تفعيل الأحداث والمناسبات والأيام الوطنية والعالمية وتشجيع الطالبات على المشاركة من خلال إقامة المعارض الفنية مما يساعد على تنمية القدرات الفنية. 3- المبادرات المقدمة للطالبات الموهوبات من معلماتهن بشكل خاص.

ثانيًا: الأنشطة الفنية في مقابل غيرها من الأنشطة

أوضحت نتائج المقابلات والمجموعات المركزة أن الأنشطة الفنية في مجملها غير موجهة لفئة محددة من الطالبات وغير مقيدة بشروط أو متطلبات تؤهل البعض دون الآخر، وأن للطالبات حرية الاختيار في المشاركة من عدمها في تلك الأنشطة. ورغم أن (**مروة**) أبرزت إيجابية المرونة في اختيار الأنشطة الفنية إلا أن ذلك يظهر في أثناء مزاولة المجالات الفنية، أما عند وجود مجالات أخرى فتكون الاختيارات مختلفة، فقد أوضحت (**وفاء**) أن الإقبال على المجالات الفنية يقل عندما يتم توسيع مجال الاختيار بين المجالات الفنية وغيرها من المجالات العلمية وخاصة أن البعض ينظرون إلى الأنشطة الفنية أنها تميل إلى الجانب الترفيهي. وذكرت (**مروة**) "أن هناك عددًا كبيرًا من الفعاليات الوزارية العامة المطروحة فعليًّا، وتتميز بترك الحرية للطالبات في اختيار المجالات الفنية، إضافة إلى التنوع في المكان والزمان والهدف كما أنها تحظى بالإقبال الجيد من الطالبات"، فيما قالت (**صفاء**) "إذا ما تمت مقارنة اهتمام إدارات المدارس والمعلمات وأولياء أمور الطالبات الموهوبات بالمناهج والاختبارات أو الأنشطة والفعاليات العلمية، مع اهتمامهم بالأنشطة والفعاليات الفنية يتضح الفارق الكبير لصالح الأنشطة العلمية، وبشكل عام فإن التربية الفنية بعمومها تعد غالبًا كبرامج وأنشطة وحصص ترفيهية لا أكثر، مما يؤثر سلبًا على تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات". ومن أبرز الأمثلة على التركيز على المجالات العلمية أكثر من المجال الفني، ما يتضح في طريقة تطبيق منحنى ستييم (STEAM) حيث يطبق بشكل مختزل في مجال الفنون، ولا يتم التركيز على المحتويات العلمية

العميقة التي تشتمل عليها المجالات الفنية، فقد نوهت (**نهى**) على ذلك بقولها "حتى عند تطبيق منهجية (STEAM) في العديد من المدارس التي تم متابعتها في التنفيذ، يطبق الفن بشكل سطحي ويقتصر على الجوانب الشكلية وفي الخلفيات أو الإخراج النهائي فقط ولا يتم شرح المفاهيم الأساسية للمجالات الفنية مثل طرق التلوين أو دمج الألوان أو الأسس العلمية الفنية عمومًا وبالتالي لا يتم تنمية القدرات بشكل فعَّال، وأعتقد لو تم إشراك معلمة متخصصة في التربية الفنية من بداية المشروعات وتم الربط الحقيقي للمفاهيم الفنية بالمفاهيم العلمية قد تختلف النتائج وتتطور قدرات الطالبات الموهوبات بشكل ملحوظ".

الإجابة عن السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تحول دون تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام؟ أظهرت نتائج تحليل استجابات أفراد العينة المشاركة في المقابلات والمجموعات المركزة وجود العديد من الصعوبات التي تحول دون تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء، ويمكن تصنيفها **كما يلي:**

أولاً: صعوبات تتعلق بالطالبات الموهوبات

تتضمن هذه النقطة الإشارة إلى الجوانب الذاتية للموهوبات التي تؤخرهن عن ممارسة الأنشطة الفنية مع بقية زميلاتهن في المدارس، وتؤكد ذلك (**وفاء**) بقولها"الطالبة الموهوبة ذكية جدًّا وحساسة وتميز ما تقدره أسرتها ومدرستها ومجتمعها، وتسعى غالبًا لكسب رضاهم وتقديرهم؛ ولذلك تتأثر بنظرتهم للمجال الفني في حال اعتباره مجالاً هامشيًّا، خاصة في المرحلة الثانوية حيث يزداد الاهتمام بالمعدل والاختبارات التحصيلية". وتذكر (**سحر**) "من صفات الموهوبين أنهم حساسين ويخافون من عدم الفوز في المسابقات الفنية. عندما يكون هناك لقاء تعريفي بالمسابقة ودورة فنية تتطلب منهم الرسم، وهنا ستظهر الطالبة كل موهبتها في اللوحة الفنية، فكل طالبة موهوبة ستشاهد موهبة الأخرى وهنا سيكون هناك ضغط نفسي على بعض الموهوبات لوجود فروق فردية في القدرات الفنية وحينها يقررن الانسحاب وعدم مواصلة المسابقة لخوفهن من عدم الفوز، فلا يساعدهن هذا الأمر على تطوير موهبتهن في هذا المجال". وبذلك يتضح مما سبق أن هناك ضعف تقدير لدى بعض الطالبات الموهوبات للمواهب، إضافة إلى حساسية الطالبات الموهوبات المفرطة تجاه المنافسات، فالمنافسة أثناء إعداد الأعمال الفنية مع وجود فروق فردية بين المنتجات الفنية للطالبات الموهوبات يضع ضغطًا كبيرًا على بعضهن، وقد يصل بهن الأمر

للانسحاب من المسابقات، حيث إن بعض الطالبات الموهوبات يعتقدن بضرورة ربح المسابقات التي يشاركن فيها، على اعتبار أن عدم ربح المسابقة يعني الفشل، وهذا يفقد الطالبة فرصة الاستفادة من التجربة الفنية في هذه المسابقات بكامل جوانبها.

ثانيًا: صعوبات تتعلق بالبيئة المدرسية

1) **من ناحية المعلمات:**

أ. الاعتماد على معلمات غير مختصات في الفنون وفي رعاية الموهوبين، ويتم الاعتماد عليهن لعدة أسباب؛ أهمها قلة عدد المعلمات بشكل عام. وعلقت على هذا (**منى**) بقولها "نعاني من ضعف دور المعلمات غير المختصات في القيام بدورهن تجاه الطالبات الموهوبات وعدم معرفتهن بخصائص وسمات الطالبات الموهوبات، وبالتالي تتأثر قدرتهن على معرفة احتياجات الطالبات وتلبيتها، كما أن المعلمات غير المختصات في مجال الفنون لن يتمكّن من مساعدة الطالبات الموهوبات على تنمية قدراتهن الفنية".

ب. اعتماد بعض المعلمات على طرق تدريس تقليدية وإهمال استراتيجيات التدريس الحديثة التي تولي الاهتمام بالفنون وتدريسها، وفي هذا السياق قالت (**مريم**) "كثير من معلمات التربية الفنية لا تهتم بتطوير مستواها الفني أو الالتحاق بدورات وبرامج فنية لتثير اهتمام طالباتها بكل جديد ولا تحرص على أن تتناسب معارفها مع معارف الموهوبات المتطورة خصوصًا في المجال الفني التكنولوجي".

ج. ضعف التعاون بين المعلمات. وبينت (**ليلى**) هذا الجانب قائلة "تُبذل العديد من الجهود في المدارس لرعاية الطالبات الموهوبات ودعم مشاركاتهن في الأنشطة والبرامج الإثرائية، ولكن عدم التعاون بين المعلمات اللاتي يتعاملن بشكل مباشر مع الطالبات الموهوبات يؤدي إلى ضعف النتائج الملموسة على تنمية القدرات الخاصة (كالقدرات الفنية)، فمنسقة الموهوبات ورائدة النشاط ومعلمة التربية الفنية إضافة إلى مهامهن في رعاية الموهوبات يدرسن تخصصات وفصول أخرى غالبًا، وبسبب تضارب الوقت، وتعدد المتطلبات، وتعدد الجهات الإشرافية، يصعب توحيد الجهود المقدمة، مما يؤثر سلبًا على تنمية القدرات الفنية".

2) **من ناحية المدارس:**

أ. كثرة الإجراءات الإدارية فيما يخص حضور المعارض الفنية والرحلات المدرسية التي تتناسب مع ميول الطالبات الموهوبات وتسهم في تلبية احتياجاتهن، وتمكنهن من التعرف على المجالات الفنية المختلفة. وقالت (**صفاء**) واصفةً هذا الجانب "تقام بعض المعارض التي نتوقع

منها الإثراء الفني للطالبات الموهوبات وتكون مدتها قصيرة ومحددة، وغالبًا ما ينتهي وقت المعرض بينما الإجراءات الإدارية لم تنتهِ!"

ب. ضغط المقررات الدراسية على الطالبات وما يتبع ذلك من زيادة الأعباء وكثرة الحصص والاختبارات والجهد اللازم في استذكار الدروس ومتابعة المواد المختلفة مما يقلص فرص الاهتمام بالمجالات الفنية. وعلقت (**ندى**)" تعاني الطالبات الموهوبات من ضغط دراسي ونفسي كبير، فإضافة إلى كثرة عدد الواجبات المرتبطة بالمواد الدراسية، تواجه التوقعات العالية من قبل المعلمات والأسرة، ويؤثر ذلك على وقت راحتها، ويسبب عزوفها عن المشاركة في البرامج والأنشطة الفنية، بل وعلى ممارستها لهواياتها عمومًا".

ج. ضعف البنية التحتية للمدارس وقلة توافر المرافق والقاعات وتحديدًا (المرسم المدرسي) المخصص لممارسة الأنشطة الفنية المختلفة وقلة توفر الوسائل والخامات والأدوات المساعدة لبرامج تنمية القدرات الفنية. تقول (**نهى**) " القاعات والميزانيات، هي أبرز المشكلات التي تواجهنا في الميدان. فالدعم المالي المخصص للمجالات الفنية قليل جدًّا، وبسبب ذلك نعاني من قلة توافر الخامات والأدوات الفنية، وفيما يخص القاعات المخصصة للتربية الفنية فهناك مدارس بلا (مرسم مدرسي) تمامًا، وهناك مدارس لها قاعات ذات تجهيز ضعيف، وبعض المدارس تضطر إداراتها إلى تحويل قاعاتها إلى فصول حتى تستوعب أعداد الطالبات المتزايدة، مما يؤثر على جودة الحصص والبرامج الفنية".

ثالثاً: صعوبات تتعلق بالأسرة: رفض أولياء الأمور مشاركة بناتهن وتعد من أبرز معيقات مشاركة الطالبات الموهوبات في المسابقات والفعاليات؛ لأن موافقة ولي الأمر تعتبر غالبًا من شروط الاشتراك. وعلقت (**أمينة**) "نفاجئ أحيانًا برفض ولي الأمر لمشاركة ابنته في المسابقات الكبرى بلا أسباب، وأحيانًا تتم الموافقة على المشاركة في المسابقات الوزارية في مراحلها الأولى ثم يتم رفض استكمال باقي مراحل المسابقة خاصة إذا كانت المراحل النهائية تقام خارج منطقة الإحساء وتتطلب المسابقة السفر"، كما يتضمن ذلك قلة التعاون والتواصل بين الأسرة والمدرسة في تخطيط وبناء البرامج والأنشطة التي يمكن أن تسهم في الارتقاء بقدرات الطالبات الموهوبات في مجال الفن.

الإجابة عن السؤال الثالث: ما الأساليب المقترحة التي تسهم في تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام؟ اتفقت المشاركات على العديد من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة

الإحساء، ومن خلال تحليل هذه المقترحات تم تصنيفها كما يلي:

أولًا: مقترحات تتعلق بالمدارس

1) التعرف على ميول الطالبات الفنية وتوجيهها في البرامج والأنشطة ذات العلاقة

أظهرت النتائج أهمية التعرف على ميول الطالبات بداية كل سنة دراسية وبناء البرامج الإثرائية وفق ميولهن واتجاهاتهن بهدف تنمية قدراتهن من خلال الأنشطة والفعاليات والبرامج، وعرضت **(فاطمة)** تجربة مدرستها في هذا السياق بقولها "نرسل استبانات لجميع طالباتنا بداية كل سنة نتعرف على مواهبهن، وميولهن، ورغباتهن، ونبني أنشطتنا وبرامجنا الإثرائية قدر الإمكان وفقًا لنتائج هذا الاستطلاع، ونلاحظ اندماج الطالبات التام في هذه الأنشطة واستمتاعهن، وتبهرنا مخرجاتهن، وأقترح تعميم هذه التجربة الناجحة"، كما ذكرت **(أمل)** بقولها "تحتاج الطالبات الموهوبات إلى الرعاية الشاملة وتقديم الخدمات الإثرائية والإرشادية، وعند استهداف تنمية القدرات الفنية لديهن ينبغي تقديم الدعم التام ومنحهن الحرية للتعبير عن أنفسهن وعن قدراتهن وتلبية احتياجاتهن الخاصة بشكل يتناسب مع خصائصهن التي تميزهن"، ويتضح من خلال ما ذكرته المشرفة التربوية إحدى الفوائد في تعبير الطالبات عن قدراتهن الفنية حيث إن ذلك يساعد المسئولين في التعرف على ميولهن واحتياجاتهن وبالتالي يمكن أن يراعى في تصميم البرامج الجانب الفني الذي يتوافق مع أولئك الطالبات.

2) الدعم والتوجيه من المختصات والمؤهلات

أوضحت النتائج حاجة الطالبات الموهوبات إلى العديد من أشكال التوجيه والإرشاد، ولكن بشرط أن يقدم من قبل خبيرات وذوات الكفاءة والمعرفة في مجالهن، ومن ذلك تقديم الإرشاد النفسي للطالبات الموهوبات في العديد من الجوانب، ومنها التنافس والكمالية وتقول في ذلك **(نورة)** "شهدت بعض الحالات التي كان من الصعب فيها التعامل مع المنافسة في المسابقات عند الطالبات الموهوبات وقد تحكم على نفسها بالفشل لو لم تحقق المركز الأول، وأقترح أن تقدم للطالبات الموهوبات جلسات إرشادية دورية على أيدي خبيرات متخصصات في الإرشاد النفسي". ويرتبط ذلك بتأكيد المشاركات على حاجة المعلمات إلى التنمية المهنية ورفع الوعي في المجال الفني، حيث إن ذلك سينعكس على توجيه طالباتهن وتطوير قدراتهن الإبداعية، وفي هذا الصدد تقول **(أروى)** "يحتاج جميع العاملين في الميدان والمعلمات على وجه الخصوص إلى التوعية فيما يخص تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات وانعكاس ذلك

على نمو التفكير الإبداعي والقدرة على الابتكار". كما تذكر (**أمل**) "النقطة الرئيسية التي ينبغي مراعاتها هي تأهيل وتدريب العاملين في هذا المجال تأهيلاً جيدًا". ويدل تكرار إشارة المشاركات لتأهيل ذوي العلاقة على أهمية هذا الجانب وتأثيره على التوجيه الصحيح لقدرات الطالبات الفنية.

ثانيًا: مقترحات تتعلق بالأسرة والمجتمع

على الرغم من تركيز النتائج على الجوانب المدرسية إلا أنها أظهرت أهمية عالية للجانب الأسري والمجتمعي، حيث تذكر(**منى**) ما يلي "نطمح ونتطلع لعلاقة تكاملية بين الأسرة والمدرسة ومؤسسات المجتمع تقوم فيها كل جهة بالدور المنوط بها من أجل تحقيق الرعاية المثلى لطالباتنا الموهوبات". ويؤكد ذلك ما أشارت إليه (**بيان**) من أهمية "زيادة الوعي عند الموهوبين وأسرهم والمجتمع ككل بأهمية تنمية القدرات الفنية عند الموهوبين بشكل خاص وعموم الطلاب". ويتضح مما سبق أهمية تعزيز العلاقة التكاملية بين الأسرة والمدرسة والمجتمع، بما يلبي الاحتياجات الفنية الطالبات الموهوبات على وجه الخصوص، إضافة إلى تكثيف برامج التوعية المجتمعة والأسرية بأهمية تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات والفوائد والمهارات التي يمكن أن تتحقق من خلالها.

المناقشة:

فيما يتعلق بواقع تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء، فقد أظهرت نتائج تحليل بيانات المقابلات والمجموعات المركزة أن هناك اهتمامًا كبيرًا وعامًّا بمادة التربية الفنية، وبتنمية القدرات الفنية في كافة مراحل التعليم العام بمحافظة الإحساء، وأن هذا الاهتمام موجه لجميع فئات الطلبة بما فيهم الطالبات الموهوبات، ولكن النتائج أشارت أيضًا إلى شبه اتفاق في وصف واقع التنمية الموجهة للقدرات الفنية للطالبات الموهوبات بالضعف والمحدودية، باستثناء بعض البرامج الإثرائية والمبادرات المعتمدة على اجتهاد بعض إدارات المدارس والمعلمات. وقد ظهر واقع تنمية القدرات الفنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء والاهتمام بتشجيع جميع الطالبات بصفة عامة ومن ضمنهن الطالبات الموهوبات على ممارسة المناشط التي تنمي القدرات الفنية من خلال المسابقات الفنية ورصد الجوائز لها، أو الفعاليات العامة، أو الأنشطة الفنية التي يتم عبرها تفعيل الأحداث والمناسبات والأيام الوطنية والعالمية وإقامتها دوريًّا، وبشكل مستمر خلال العام الدراسي، ويمكن القول إن هذه الممارسات تسهم في

صقل القدرات الفنية لدى الطالبات وتسهم في إبراز مواهبهن. وفي السياق ذاته كشفت نتائج أبحاث (Subotnik et al., 2010) أن تحفيز الموهوبين لاستكشاف المجال العلمي يحتاج إلى تفاعل متكامل بين المجالات الدراسية المختلفة، وأن الطلبة الذين لا يشاركون في الأنشطة والمعارض الفنية غير قادرين على الدفاع عن أعمالهم الإبداعية المختلفة أمام الذين يشككون في أساليبهم أو استنتاجاتهم أو حتى الغرض من دراستهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من محمد والعناني (2006)، ودراسة رسمي (2010)، ودراسة أبو حميدة والشفيع (2013) ودراسة كلينينا وإيفانوف (Kalinina & Ivanov, 2018) والتي أكدت على الاهتمام بالقدرات الفنية في مختلف المجالات، ومختلف البرامج والاستراتيجيات المستخدمة لتنميتها، وذلك لدورها في تحسين الأداء والإنتاج العلمي لدى الطلبة الموهوبين. كما برزت الحاجة للتأكيد على الجانب الفني في الأنشطة الإثرائية المقدمة للطالبات، وتفعيل المسار الفني (Art) في منهجية STEAM التي تقدم بشكل تكاملي بين العلوم والفنون، حيث إن ذلك يمكّن الطالبات من صقل مواهبهن وقدراتهن الفنية وتنميتها، وخاصة مع وجود فرص متاحة -لم تستغل- لتقديم برامج مخصصة للطالبات الموهوبات، لدعم قدراتهن الفنية إضافة إلى المهارات العلمية، ويتفق هذا مع نتيجة دراسة Subotnik et al(2010) التي بينت أن السعي العميق لتحقيق النجاح في المجال العلمي لا يعني استثناء المجال الفني لأن المواد الدراسية ترتبط ببعضها، بل على العكس ينبغي أن تتم في الواقع المشاركة مع المجالات الأخرى. ويتفق ذلك أيضًا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة كالينينا وإيفانوف (Kalinina & Ivanov, 2018) من ناحية ارتباط تعليم الموهوبين بالفن المعاصر، ووجود علاقة بين الأنواع المختلفة من المواهب، وكذلك دراسة الجمري (2012) من أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي بين الطلاب الموهوبين الذين لديهم قدرات فنية عالية والذين لديهم قدرات فنية أقل لصالح ذوي القدرات الفنية العالية. وقد أظهرت النتائج وجود عدة عوامل وأسباب أدت إلى ضعف واقع التنمية الموجهة للقدرات الفنية للطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء تلخصت في مجملها في الجوانب الإجرائية والتنظيمية المتعلقة بالسياسات التعليمية وغياب التخطيط والتنظيم وعدم التطبيق الفعال لمنهجية (STEAM) وتُفسر بأن العمليات التي تسهم في تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات

ترتبط بشكل رئيسي بالتخطيط لهذه العمليات وتنظيمها من خلال تخصيص إجراءات أكثر مرونة وأكثر احترافية وموجهة بشكل خاص لهذه الفئة، وينبغي أن يتم التخطيط لها بشكل دقيق ومنظم، وفي ظل غياب هذا الاهتمام والتنظيم من الطبيعي أن يكون هناك ضعف في واقع التنمية الموجهة للقدرات الفنية للطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء. وتتفق هذه النتائج مع نتيجة دراسة الزهار والفضيل (2017) والتي بينت وجوب تهيئة البيئات التعليمية التربوية الفاعلة للطالبات لإظهار الإبداع بجوانبه المختلفة. أما فيما يتعلق بالصعوبات التي تحول دون تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام، فقد اتضح أن هناك صعوبات ترتبط بالطالبات الموهوبات أنفسهن، مثل إحجامهن عن المسابقات لخشيتهن من عدم تقديم الأداء العالي مما سيشعرهن بالحرج، ويمكن تفسير هذه النتائج وربطها بما ورد في الدراسات العلمية والنظريات حول صفات الطلبة الموهوبين وهي كما جاء في القريطي (2004) يتصف الموهوبون بسمات وخصائص مختلفة عن أقرانهم تميزهم وترتبط بهم، ورغم أن خصائصهم فائقة في معظم الجوانب الشخصية، إلا أن لديهم بعض السمات النفسية والانفعالية الخاصة؛ فهم يمتازون بحساسية انفعالية مفرطة، كما أنهم يشعرون بالمخاوف والمسئوليات بشكل أكبر من أقرانهم بسبب نمو مفهوم الذات لديهم مبكرًا، ويعون أنهم مختلفون عن الآخرين، ومع أن لديهم ثقة عالية بالنفس فيما يخص بعض جوانب شخصيتهم، إلا أن لديهم ثقة أقل فيما يتعلق ببعض الجوانب الأخرى، إضافة إلى نزعتهم الكمالية أو المثالية حيث ينظرون إلى أنفسهم على أنهم إما ناجحين بشكل مثالي أو مخفقين تمامًا. كما ظهرت بعض الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية من خلال النتائج التي أظهرت أن جوانب القصور في عناصر البيئة التعليمية ذات تأثير كبير في الحد من قدرة المعلمات على القيام بأدوار فعالة، والحد من جودة الخدمات التعليمية والإثرائية، وبالتالي الحد من تنمية القدرات الفنية للطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام بمحافظة الإحساء، وقد أكدت نتائج دراسة بايك وآخرين (Paik et al., 2019) على أهمية البيئات التعليمية المحيطة بالموهوبين لدعم تطور مواهبهم. ويرتبط بذلك النتائج المتعلقة بضعف التعاون بين الأسرة والمدرسة والذي قد ينتج عن النظرة السلبية لدى العديد من الأسر وأولياء الأمور حول الفن واعتباره مضيعة لوقت الطالبة الموهوبة وأنه يؤثر سلبًا على

مستواها الأكاديمي، كما قد ينتج عن قلة التفاعل والدعم المقدم من قبل المدارس، وبالتالي يحد من فرص الطالبات الموهوبات للالتحاق ببرامج الإثراء المخصصة لتنمية القدرات الفنية، وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في نتائج دراسة (Paik et al., 2019) التي بينت أن البيئة المنزلية لها تأثير كبير على تكوّن المهارات والقدرات وتطورها. وجاءت مقترحات المشاركات في المقابلات والمجموعات المركزة كحلول للمشكلات القائمة في الميدان من وجهة نظرهن، واتفقت النتائج مع توصيات العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة الجمري (2012) التي أوصت بحسن اختيار وإعداد المعلمين، ودراسة كالينينا وإيفانوف (Kalinina & Ivanov, 2018) التي تؤكد على استخدام مبادئ الفن الحديث عند تعليم الموهوبين فهو يساعد على استكشاف معاني جديدة والتفكير بطرق غير تقليدية، ودراسة بايك وآخرين (Paik et al., 2019) التي أكدت على أهمية تهيئة البيئة المحيطة بالموهوبين، ويمكن التأكيد على هذه المقترحات نظرًا لأهميتها، حيث إن برامج التوعية وتعزيز العلاقة التكاملية بين الأسرة والمدرسة والمجتمع تعزز من فعالية الدعم المقدم للطالبات الموهوبات في جميع الجوانب، مما يسهم في تنمية القدرات الفنية لدى الطالبات الموهوبات في مدارس التعليم العام. ويتفق هذا مع نتيجة دراسة بايك وآخرين (Paik et al., 2019) والتي بينت أن بيئات التعلم في المنزل والمدرسة لها تأثير على تكوّن الموهبة وتطورها، وأن العوامل البيئية المهيأة بشكل جيد قد تفوق في التأثير على وجود موهبة فطرية.

توصيات البحث

1) الاهتمام بوضع برامج متخصصة بتنمية القدرات الفنية على مستوى وزاري لدعم الطالبات الموهوبات.
2) العمل على تطوير سياسات تنفيذ الفعاليات الفنية بما يحقق الاستفادة العظمى من هذه الفعاليات.
3) الاهتمام بتخصيص الطالبات الموهوبات بما يعطي لهن فرصة لقضاء وقت أكبر في تنمية مواهبهن.
4) الاهتمام بإعداد معلمي التربية الفنية وتأهيلهم بما يمكنهم من أداء أدوارهم بدقة ومهنية.
5) العمل على تطوير تطبيق البرامج والمشروعات الحديثة مثل منهجية (STEAM) بما يحقق الاستفادة الكاملة منها.
6) تحسين العلاقة بين أسرة الطالبة الموهوبة والمدرسة.
7) تعزيز التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بما يمكن المدرسة من توفير الموارد المالية اللازمة لدعم تنمية القدرات الفنية للطالبات الموهوبات.

مقترحات البحث

1) إجراء بعض البحوث التي تدرس أثر تنفيذ برامج إثرائية فنية مقترحة للطلبة الموهوبين.
2) دراسة البرامج الإثرائية الفنية المقدمة في دول إقليمية وعالمية للطلبة الموهوبين والمقارنة بينها في نوعيتها ونتائجها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو حميدة، مازن، والشفيع، بشير (2013). فعالية برنامج مقترح لتحسين القدرات الابتكارية لدى طلبة الأشغال الفنية بكلية الفنون الجميلة بجامعة الأقصى. *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة الأقصى، 14(1)، 10-38.

أبوعلام، رجاء (2020). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. دار الزهراء.

الباني، ريم بنت خليفة (2020). واقع أهداف برامج رعاية الموهوبين بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفات التربويات والمعلمات بمدينة الرياض. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*، (185)، 505-541.

الجمري، زينب (2012). *انعكاسات القدرات الفنية على تحصيل الطلاب الموهوبين في المدارس الثانوية*. (رسالة دكتوراه). جامعة شندي، السودان.

رسمي، محمد (2010). برنامج لتنمية القدرة الفنية التشكيلية لدى طالبات التربية الأساسية بدولة الكويت. *دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان*، 6(2)، 79-99.

الزهار، نجلاء، والفضيل، نهى (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات الإبداع لتنمية القدرات الفنية والحركية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بالجبيل –جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل. *مجلة الطفولة*، 27(1)، 465-499.

الزهراني، سعيد، وشقير، زينب (2015، مايو19-21). *دراسة تشخيص مقارنة لمشكلات المتفوقات دراسيًّا مقارنة بالمتفوقات دراسيًّا من المعاقات حركيًّا (دراسة وصفية مقارنة)*. المؤتمر الدولي الثاني للموهوبين والمتفوقين تحت شعار "استراتيجية وطنية لرعاية المبتكرين"، تنظيم قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية.

زيتون، كمال (2006). *تصميم البحوث الكيفية ومعالجة بياناتها إلكترونيًّا*. عالم الكتب.

السعود، خالد (2017). تطور القدرة الفنية التشكيلية لدى الطلبة الملتحقين بقسم التربية الفنية بجامعة الملك فيصل

وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة روافد*، 2، 177-214.

العاجز، فؤاد، ومرتجى، زكي (2012). واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 20 (1)، 334-367.

عتوم، يمني، وعتوم، حسين (2014). درجة تطبيق المدرسة المجتمعية ومعوقات ذلك من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جرش. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، 28(4)، 708-740.

الفائز، فهد سليمان (2022). التعرف على الطلبة الموهوبين في المملكة العربية السعودية: وجهة نظر المختصين في الميدان التربوي. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، 4(46)، 111-148.

القريطي، عبد المطلب أمين (2004). *الموهوبون، والمتفوقون خصائصهم، واكتشافهم، ورعايتهم*. عالم الكتب.

محمد، يسري، والعناني، سعيد (2006، أبريل 12-13). *فاعلية تدريس وحدة تعليمية في الخزف في تنمية بعض القدرات الفنية التشكيلية لدى طلاب التربية الفنية*. مؤتمر التعليم النوعي ودرة في التنمية البشرية في عصر العولمة، المؤتمر العلمي السنوي الأول بجامعة المنصورة. مصر.

المليجي، علي (2019). نحو مزيد من تأصيل علم نفس التربية الفنية: دراسة ارتباطية انتقائية تحقيقية. *مجلة كلية التربية النوعية*، (34)، 158- 214.

المهنا، عبد الله (2009). *الأساليب الحديثة في تدريس مادة التربية الفنية*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الموسى، أسماء (2018). *تصور مقترح لتفعيل البحث الكيفي في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية المعاصرة*. (رسالة دكتوراه). جامعة الإمام محمد بن سعود.

وزارة التعليم (2021). الإدارة العامة للموهوبين. https://departments.moe.gov.sa/ParallelEducation/RelatedDepartments/GiftedtalentedOverviewofManagement.aspx

ثانيًا/ المراجع الأجنبية:

Abu Hamida, M., & Al-Shafie, B. (2013). The effectiveness of a proposed program to improve the innovative capabilities of students of artistic works at the Faculty of Fine Arts at Al-Aqsa University (in Arabic). *Journal of Human Sciences, Al-Aqsa University*, 14(1), 10-38.

Al Bani, R. K. (2020). The reality of the goals of gifted care programs in the primary stage from the point of view of educational supervisors and teachers in the city of Riyadh (in Arabic). *Journal of the Faculty of Education, Al-Azhar University*, (185), 505-541.

Al-Ajez, F., & Murtaja, Z. (2012). The reality of gifted and talented students in Gaza Governorate and ways to improve it (in Arabic). *Islamic University Journal for Educational and Psychological Studies*, 20 (1), 334-367.

Al-Meligy, Ali. (2019). Towards further consolidating the psychology of art education: a selective correlational investigative study (in Arabic). *Journal of the College of Specific Education*, (34), 158-214.

Al-Saud, K. (2017). The development of plastic arts ability among students enrolled in the Department of Art Education at King Faisal University and its relationship to some variables (in Arabic). *Rawafed Magazine*, 2, 177-214.

Al-Zahar, N., & Al-Fadil, N. (2017). The effectiveness of a training program based on creativity strategies to develop the artistic and motor abilities of female student teachers at the College of Education in Jubail - Imam Abdul Rahman Al-Faisal University (in Arabic). *Journal of Childhood*, 27(1), 465-499.

Al-Zahrani, S., & Shuqair, Z. (2015, May 19-21). *A comparative diagnostic study of the problems of academically gifted women compared to academically gifted women with motor disabilities (a comparative descriptive study)* (in Arabic). The Second International Conference for the Gifted and Talented, under the slogan "A National Strategy for Nurturing Innovators," organized by the Department of Special Education, College of Education, United Arab Emirates University.

Atoum, Y., & Atoum, H. (2014). The degree of community school implementation and the obstacles to it from the point of view of male and female public school principals in Jerash Governorate (in Arabic). *An-Najah University Journal of Research (Humanities)*, 28(4), 708-740.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological, 2*, 57–71. http://doi.org/10.1037/13620-004

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic Analysis. The Journal of Positive Psychology, 12, 297-298.

Gibbs, G. R. (2007). Thematic coding and categorizing. Analyzing qualitative data, 703(38-56).

Kalinina, L., & Ivanov, D. (2018). *Early identification of giftedness in the art creativity process*. In 5th International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM, 125-132.

Lincoln, Y. S., & Guba, E. (1985). Naturalistic Inquiry. Sage.

Muhammad, Y., & Al-Anani, S. (2006, April 12-13). *The effectiveness of teaching an educational unit on ceramics in developing some fine artistic abilities among art education students* (in Arabic). Conference on Specific Education and a Course in Human Development in the Age of Globalization, the first annual scientific conference at Mansoura University. Egypt.

Özbek, G., & Dağyar, M. (2022). Examining Gifted Students' Evaluations of Their Education Programs in Terms of Their Project Production and Management. *Frontiers in psychology*, 13, 833395. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.833395

Paik, S. J., Gozali, C., & Marshall-Harper, K. R. (2019). Productive giftedness: a new mastery approach to understanding talent development. *New directions for child and adolescent developmen*t, 2019(168), 131-159.

Rasmi, M. (2010). A program to develop the artistic ability of female basic education students in the State of Kuwait (in Arabic). *Educational and Social Studies, Helwan University*, 6(2), 79-99.

Subotnik, R. F., Edmiston, A. M., Cook, L., & Ross, M. D. (2010). Mentoring for talent development, creativity, social skills, and insider knowledge: The APA Catalyst Program. *Journal of advanced academic*s, 21(4), 714-739.

تصورات الخبراء لتوظيف مدخل العلاقات البينية في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية

أ.د. سارة بنت ثنيان بن محمد آل سعود[1]، أ.د. فـهـد بن علي العميري[2]، د. محمد بن دخيل الطلحي[3]

(قدم للنشر في 27/ 6/ 1445هـ؛ وقبل للنشر في 19/ 9/ 1445هـ)

المستخلص: انصب اهتمام هذه الدراسة على فهم مدخل العلاقات البينية لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية، وبناء الأسس والموجهات التي تقوم عليها العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى. واتبعت الدراسة المنهج النوعي– أسلوب النظرية المتجذرة. وتمثل أفراد الدراسة في أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الدراسات الاجتماعية، وعددهم (12) عضواً، واستخدمت أسئلة المقابلة شبه المقننة، بعد التأكد من الموثوقية والموضوعية للأداة. أظهرت النتائج أسباب ظهور العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى، وتتمثل هذه الأسباب في الطبيعة المتداخلة للمعرفة في العلوم الإنسانية، إضافةً إلى التحديات التي تواجه الإنسانية. وكشفت النتائج عن إشكاليات التداخل بينها، وتتمثل في: البنى التقليدية للمؤسسات الأكاديمية، وعدم جدية بعض العلاقات البينية، والإشكاليات اللغوية، وندرة الكوادر البشرية الخبيرة. وأبرزت النتائج آفاق التكامل بينها، فالدراسات الاجتماعية تُشتق من جميع فروع العلوم الاجتماعية ذات العلاقة التبادلية وتدرس الظواهر من منظور التفاعل فيما بينها وبين الإنسان والمشكلات الناجمة عن هذا التفاعل وتأثيره في سلوك الإنسان. وأظهرت نتائج الدراسة أبرز الأسس والموجهات التي تقوم عليها العلاقة بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى من خلال تحديد الأهداف المطلوب التركيز عليها وفق مدخل العلاقات البينية، وخلُصت الدراسة إلى وضع تصور مقترح يصف السياق والظروف والأسس لمدخل العلاقات البينية وفق المنهج التكاملي، وأوصت الدراسة بتبني هذا المدخل لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية.

الكلمات المفتاحية: التوجهات الحديثة، النظرية المجذرة، المنهج النوعي، المنهج التكاملي، المقابلة شبه المقننة، مراحل التعليم العام السعودي.

Experts' Perceptions to Employ the Approach to Interrelationships In The Curricula of Social Studies in the Stages of Public Education In The Kingdom Of Saudi Arabia.

Prof. Sarah bint Thunayan bin Muhammad Al Saud [1], Prof. Dr. Fahd bin Ali Al-Amiri [2], Dr. Muhammad bin Dakhil Al-Talhi [3]

(Received 9/1/2024; Accepted 29/3/2024)

Abstract: The interest of this study was focused on understanding the approach to interrelationships for developing social studies curricula, and building the foundations and guidelines on which the interrelationships between social studies and other sciences are based. The study followed the qualitative approach - the grounded theory method. The study members consisted of (12) faculty members specializing in social studies, and semi-structured interview questions were used, after ensuring the reliability and objectivity values of the tool. The results showed the reasons for the emergence of interrelationships between social studies and other sciences. These reasons are represented in the overlapping nature of knowledge in the humanities, in addition to the challenges facing humanity. The results revealed the problems of overlap between them, which are: the traditional structures of academic institutions, the lack of seriousness of some inter-relations, linguistic problems, and the scarcity of expert human cadres. The results highlighted the prospects for integration between them, as social studies are derived from all branches of social sciences that have a reciprocal relationship and study phenomena from the perspective of interaction between them and humans and the problems resulting from this interaction and its impact on human behavior. The results of the study showed the most prominent foundations and guidelines on which the relationship between social studies and other sciences is based, by identifying the goals to be focused on according to the approach to interrelations. The study concluded by developing a vision for a theory that describes the context, conditions, and foundations of the approach to interrelations according to the integrative approach. The study recommended adopting this approach to develop Social Studies curricula.

Keywords: modern trends, grounded theory, qualitative approach, integrative approach, semi-structured interview, stages of Saudi public education.

(1) أستاذ المناهج وطرق تدريس – الدراسات الاجتماعية– قسم المناهج وطرق التدريس– كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية– الرياض– البريد الإلكتروني stalsaud@emamu.edu.sa

(2) أستاذ المناهج وطرق تدريس – الدراسات الاجتماعية– قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية – جامعة أم القرى– مكة المكرمة– البريد الإلكتروني faomairi@uqu.edu.sa

(3) دكتوراه في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية– إدارة تعليم محافظة الطائف– وزارة التعليم –المملكة العربية السعودية– البريد الإلكتروني dr.m.altlhi@gmail.com

(1) Professor of Curricula and Teaching Methods - Social Studies - Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education - Imam Muhammad bin Saud Islamic University – Riyadh

(2) Professor of Curricula and Teaching Methods - Social Studies - Department of Curriculum and Teaching Methods, College of Education - Umm Al-Qura University – Mecca

(3) Doctorate in Curricula and Methods of Teaching Social Studies - Taif Governorate Education Department - Ministry of Education - Kingdom of Saudi Arabia

المقدمة

يُنظر إلى التغير الدائم في عالم اليوم كأحد سمات العصر، حيث يشهد العالم تغيرًا شاملًا وجذريًا للعديد من الأفكار والمفاهيم والتوجهات الرئيسة بشكل غير مسبوق في أي حقبة تاريخية ماضية، وهذا بدوره أفرز مجموعةً من الإشكاليات والتحديات الآخذة في التزايد. ولاريب بأن مواجهة ذلك يتطلب تفكيرًا عميقًا وحلولًا نوعيةً، بحيث يتم تناولها بأسلوب جديد يعتمد على الرؤية المتصفة بالشمول والترابط والتكامل في تلك الحلول. ولأكثر من قرن، اعتمدت المؤسسات الأكاديمية في جميع أنحاء العالم على التخصصات الدقيقة ذات النظام الواحد كمنصات لنقل العلوم وتوليد المعارف الجديدة. وعلى الرغم من أهمية التخصص في مواجهة العديد من المشكلات وحلها، إلا أنه انعكس بالسلب على التفكير الإنساني، وأصبح منغلقًا في نقاط بحثية ضيقة، مما كان له بالغ الأثر في فقدان العلم سماته المتمثلة في الشمول والانفتاح والتواصل مع المجالات البحثية الأخرى، فضلًا عن سطحية الدراسات في تفسير بعض الظواهر بشكل عجزت معه أن تعكس جوانب الحياة المتكاملة. ولم تسلم العملية التعليمية من نتائج ذلك الفصل السلبية، لا سيما في البيئة العربية (أمين، 2014؛ محمود، 2022). وقد تزايدت الحاجة إلى تطوير نظم التعليم في ضوء مبدأين رئيسين هما وحدة المعرفة وتكاملها، والاقتصاد في المعرفة. حيث يعني مبدأ وحدة المعرفة التوصل إلى ما يسمى بالجذع المشترك بين المفاهيم الأساسية التي لها صلة بأكثر من تخصص. في حين يُعنى مبدأ الاقتصاد في المعرفة بتضافر التخصصات وتعاونها لبحث الموضوعات بشمولية لتجنب تكرار دراسته في أكثر من تخصص، حرصًا على الاقتصاد بتوفير الوقت والجهد. ومن ثم أصبحت العلوم والدراسات البينية المشتركة بين التخصصات مطلبًا رئيسًا لمؤسسات التعليم (أحمد، 1996). كما فرضت المعلوماتية والعولمة على التعليم متغيرات جعلته يتجه نحو وحدة المعرفة. حيث أصبح المتعلم من هذا المنظور هو القادر على امتلاك التصور والرؤية المستقبلية لمواجهة المشكلات والقضايا والتحديات (عبد المنعم وإبراهيم، 1999). وشهدت أوآخر القرن التاسع عشرة ظهور العلوم الاجتماعية كعلوم مستقلة، واستخدمت المنهج العلمي من العلوم الطبيعية في تحليل المجتمع والسلوك الإنساني من أجل الوصول إلى قوانين عامة تحكمه (بيومي، 2016؛ ليلة، 2003). وخرج من العلوم الاجتماعية بقالب تربوي ما يعرف بالدراسات الاجتماعية(Social Studies)، وهي تمثيل للعلوم الاجتماعية المختلفة من حيث: المفاهيم، الحقائق، التعميمات، النظريات،

والقوانين المتعلقة بتفاعل الإنسان مع غيره وتفاعله مع بيئته، وتتم معالجتها تربويًا لتتلاءم مع خصائص الطلبة العمرية والدراسية. والمتأمل في العلوم الاجتماعية ودراستها للظواهر الاجتماعية يدرك مدى تداخل المفاهيم وتشعب النظريات، بل وإلغاء الحدود بين حقول المعرفة المختلفة أحيانًا، وضرورة وجود معرفة تكاملية (بارة، 2013). واليوم في ظل سمات هذا العصر من التغير السريع، ونظرًا لظهور بعض المشكلات والقضايا المجتمعية والعالمية التي تهدد الحياة، إضافة للتسارع التقني وما ينتج منه من ظهور علوم واندثار غيرها، كان لا بدّ من الاهتمام بوحدة المعرفة وتكاملها للعمل على حل تلك المشكلات من خلال مدخل يمزج بين تخصصات معرفية عدة كنوع من الترابط والتآلف والمزج بين فرعين أو أكثر، ومن هنا بدأ التوجه نحو مدخل العلاقات البينية (Interrelationships)، وتشكل العلاقات البينية مجالًا خصبًا للباحثين في العصر الحديث، لما تمثله من أهمية في دراسة ظواهر المجتمع المختلفة، وقضاياه ومشكلاته المعقدة، التي تحتاج إلى عبور الحواجز والقيود المعرفية فيما بين العلوم الاجتماعية والطبيعية(السيد، 2019؛ عبده، 2016). وظهر مفهوم العلاقات البينية (Interrelationships)، التخصصات البينية (Interdisciplinary) لأول مرة عام 1937م على يد عالم الاجتماع لويس كيرتز (Luis Kirtz) ثم تحددت ملامح العلاقات البينية في النصف الأول من القرن العشرين، وكلمة البينية (Interdisciplinary) تتكون من مقطعين (Inter) وتعني (بين) وكلمة نظام(Discipline) وتعني مجال دراسي معين وفقًا لتعريف الجمعية الأمريكية للتعليم العالي (American Association for Higher Education :AAHE). وقد كانت أكثر الأنماط تأثيرًا هي تلك التي قدمتها جامعات كولومبيا (Colombia)، وشيكاغو(Chicago)، ويسكنسون (Wisconsin) في الولايات المتحدة الأمريكية. وأبرز من قام بتلك الدراسات هم هاتشنز (Hutchins)، ميكلجون (Meiklejohn)، وديوي(Dewey). وقد كانت برامج الدراسات العامة والحرة هي أبرز مجالات العلاقات البينية. وبدأت العلاقات البينية تنطلق على نحو موسع في بدايات القرن العشرين، بهدف إعداد وتأسيس برامج وأقسام ومناهج ذات تخصصات متعددة تجمع بين نظامين لحل مشكلة ما والتعامل معها من خلال أنظمة مختلفة دون الارتباط بتخصص علمي تقليدي محدد للوصول إلى فهم شمولي لحقل معرفي متكامل وشامل(Klien & Newell,1997) . ويشير برو (Brew, 2008) أن مصطلح العلاقات البينية (Interrelationships) ظهر منذ السبعينيات إثر موجة النقد الموجهة للتعليم، التي نادت بتغيرات

جذرية في المناهج وطرق التدريس والبحوث العلمية، وكذلك نتيجة وجود الكثير من المشكلات والظواهر والمفاهيم المعقدة التي تقاوم الفهم أو التحليل عندما يتم تناولها من منظور تخصص معين، وتعد التغيرات المناخية أو مشكلة الفقر في العالم أحد أبرز الأمثلة على تلك الأمور، كما يمكن الوصول إلى الفهم الكامل للموضوعات من خلال تطبيق وجهات نظر متعددة، وتقوم فكرة هذا الأسلوب على الاهتمام بإظهار وحدة العلم والمعرفة وتلاشي الفواصل بين الأنظمة حيث يساعد الطلبة على تنمية الفهم والتعمق وتوظيف طرق متعددة. على الرغم ظهور مفهوم (Interrelationships) الذي يقصد به العلاقات البينية منذ بداية العشرينيات من القرن المنصرم، وشيوع استخدامه في مجال الدراسات الاجتماعية بعد الحرب العالمية الثانية، فليس هناك إجماع حتى الآن على المقصود تحديدًا بهذا المفهوم (Vick, 2004). ولقد تعددت تعريفات الدراسات البينية، أو العلوم البينية، أو العلاقات البينية، ومنها: تعريف دافز (Davis,1995,P38) للدراسات البينية بأنها " أحد النظم الدراسية التي يجمعها اهتمام مشترك، ويحدث بينها تفاعل ينتج منه ظهور تخصص جديد له مصطلحاته، ومفاهيمه، وعلاقاته، وطرقه البحثية المميزة". ويشير مرجين (2015، ص9) إلى أن العلاقات البينية "هي نتاج التفاعل بين تخصصين علميين أو أكثر، وذلك بغية استحداث برنامج أو برامج جديدة، وبهذا تشكل هذه البرامج مجالًا جديدًا قائمًا على التكامل المعرفي، والمفتوح على الإبداع والابتكار، حيث يمكن الاستفادة من الأدوات والمنهجية المتطورة لبعض العلوم في تحسين وتطوير أداوت تفكير البعض الآخر". من خلال العرض السابق لمفهوم العلاقات البينية (Interrelationships)، ومن خلال مراجعة الأدبيات يتضح أنها تتفق جميعًا في عدة نقاط تتمثل في أنها: تنظيم للمنهج، وتجمع بين عدة فروع أو تخصصات معرفية، كما أنها تقوم على مبدأ وحدة المعرفة وتكاملها، وبالتالي يمكن اعتبار العلاقات البينية أعلى مستويات التكامل، وتهدف إلى تعميق الفهم والتفسير للمشكلات الاجتماعية. وتدعم نتائج الدراسات والبحوث التي أجريت عن مدخل العلاقات البينية أن له أهمية كبيرة لحل تعقيد المشكلات التي تتحدى الحلول الأحادية (Zalanga, 2006). كما يرى يونج بلود (Youngblood, 2007) أن هناك حاجة ماسة إلى مناهج تعزز الدراسات متعددة التخصصات. ويرى مجاهد (2019) ضرورة الاهتمام بالبحوث البينية وخصائصها ذلك أنه يمكن الإفادة منها في تطوير واستحداث برامج جديدة تُسهم في رفد حاجة سوق العمل وتأمين الكوادر الخبيرة المرتبطة ارتباطًا وثيقًا بتخصصهم، وهذا يعني أيضًا أن

المعلمين سيُطورون ذخيرة من طرق التدريس تتناغم مع المفاهيم التي سيُعلمونها للطلبة، وهذا ما أكدته دراسة الفوزان (2020) أن هناك انخفاضًا في المهارات الوظيفية في التخصصات الشرعية يعود إلى عزلة هذه التخصصات عن غيرها من الدراسات البينية؛ الأمر الذي يستلزم تطوير آلية للبحث العلمي والشراكة في التخطيط والدراسات. وقد اقترحت الأبحاث والدراسات التي أجريت على مدخل العلاقات البينية تأطيرًا نظريًا لهذا المنهج تتضمَّن تنفيذ البحوث في هذا المجال للمساعدة في تطوير وضمان مشاريع ناجحة متعددة التخصصات (Bracken, 2017). كما أظهرت نتائج الأبحاث أن الدراسات البينية تُعد من المفاهيم الصعبة، وتتطلب جهدا مضنيًا على مستوى الممارسة العملية وربطها بالمفاهيم العلمية وهو ما يُشكّل معوقات أمام تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية؛ لذا يتطلب الأمر منهجًا يربط التخصصات من خلال التقارب بدلا من التسلسل الهرمي (Evans& Randalls, 2008). وفي هذا السياق يرى بيومي (2016) أثناء محاولة له لوصف وتحديد معوقات تفعيل الدراسات البينية التي أظهرت تجاوز حجم المعوقات المرتبطة بالسياق الأكاديمي عن (60%) من المستوى الافتراضي بكلية الآداب في جامعة عين شمس، في حين لوحظ انخفاض النسبة في كلية الآداب في جامعة السلطان قابوس عن المستوى الافتراضي بـ (60%) وهو ما يشير إلى وجود زيادة في حجم المعوقات في الدراسات البينية. كما بيَّنت دراسة الضبع والحنفي (2021) أهم معوقات الشراكة البينية للإشراف العلمي بالجامعات المصرية منها: قلة نشر التجارب الناجحة في مجال الشراكة البينية للإشراف العلمي، وضعف العمل بروح الفريق بين الأقسام المختلفة بالجامعة، وضعف فهم المسؤولين للقوانين واللوائح التي تعوق الشراكة البينية للإشراف العلمي. وفي السياق ذاته تناولت دراسة مانسورجونوفيتش ودافرونوفيتش (Mansurjonovich & Davronovich, 2023) أبرز قضايا إعداد الطلبة المعلمين للنشاط المهني من خلال التعليم متعدد التخصصات في نظام التعليم المهني. وأبانت نتائج الدراسة أن مدخل العلاقات البينية بين التخصصات يزيد من اهتمام الطلبة المعلمين بهذا الموضوع، ويزيد من جودة التعلم، فضلاً عن توسيع فرص العمل المستقل. ولتطبيق منهج متكامل يرى جامز (James, 2011) ضرورة الجمع بين الرؤى من التخصصات والمجالات متعددة التخصصات للمضي قدمًا بالدراسات الدولية عن طريق استكشاف العلاقات بين التاريخ وعلم النفس، والتخصصات ذات الصلة ضمن منهج متكامل. ولتوظيف الرياضيات المجتمعية في

كتب الرياضيات والدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، أظهرت نتائج دراسة العميري والجهني (2023) وجود موجهين رئيسين، وهما: الأسس التي يقوم عليها تطوير مناهج الرياضيات، وأهداف توظيف الرياضيات المجتمعية. كما أبانت إجابات الخبراء أن هناك مجالات ينبغي التركيز عليها عند توظيف الرياضيات المجتمعية في تلك الكتب، وهي: الرياضيات للحياة، والرياضيات في العمل، والرياضيات كجزء من التراث الثقافي، والرياضيات للمجتمع العلمي والتقني. وكشفت نتائج تحليل كتب الرياضيات توفر فقرات الرياضيات المجتمعية في مجال الرياضيات للحياة بنسبة (90٪)، وفي مجال الرياضيات للعمل بنسبة (62,5 ٪)، وفي مجال الرياضيات لمجتمع علمي وتقني بنسبة (71,43 ٪)، وأخيرًا في مجال الرياضيات بصفتها جزءاً من التراث الثقافي بنسبة (71,43 ٪). في حين كشفت نتائج تحليل كتب الدراسات الاجتماعية عن توفر فقرات الرياضيات المجتمعية في مجال الرياضيات للحياة بنسبة (100 ٪)، وفي مجال الرياضيات للعمل بنسبة (62,5 ٪)، وفي مجال الرياضيات لمجتمع علمي وتقني بنسبة (71,43 ٪)، وأخيرًا توفرت فقرات مجال الرياضيات بصفتها جزءًا من التراث الثقافي بنسبة (28,57 ٪). وأكدت العديد من الدراسات على أهمية العلاقات البينية في الدراسات الاجتماعية كدراستي جامز وبارويلد (Baerwald, 2010; James, 2011) بأن يستمر الباحثون في الاهتمام بإجراء الدراسات متعددة التخصصات من خلال تبني وجهات نظر مختلفة، ومن خلال دعم الترتيبات المؤسسية التي تعزز النشاط متعدد التخصصات. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تأطير لمفهوم العلاقات البينية وتحديد العلاقات بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى؛ إضافة إلى الكشف عن التحديات والصعوبات التي تواجه هذا المفهوم الحديث. كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الكثير من الجوانب العلمية والبحثية، التي من أهمها: تحديد مشكلة الدراسة، وصياغة الأهداف، وبناء الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة. وقد تميزت الدراسة الحالية بالمنهجية المستخدمة، وهي منهج البحث النوعي من خلال أسلوب النظرية المجذرة– التجذيرية، الذي أسهم في تقديم رؤية أشمل وأعمق حول مفهوم العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

لقد بدأ العالم يهتم بوحدة المعرفة وتكاملها، ويوليها الاهتمام وبذل الجهود العلمية التي تحاول تطبيقها في التعليم، فلقد فرض مجتمع المعرفة وما

يفرزه من معطيات متعددة ومتسارعة تحديات عديدة على التعليم، تتطلب إحداث تطوير جذري في نظم التعليم على كافة مستوياته ومراحله لتحقيق وحدة المعرفة لمواجهة المشكلات والتحديات، وذلك للوصول إلى رؤية تتماشى وخصائص مجتمع المعرفة، ومن أبرز ملامح هذا التطوير التحول نحو فلسفة تربوية تعمل على إكساب المتعلمين القدرات التي تمكنهم من تفسير الظواهر المختلفة، وذلك بإحداث المزج والتكامل بين التخصصات والعلوم المختلفة فيما يعرف بالدراسات البينية (Interdisciplinary Studies) (محمد وزوين، 2016). ويلاحظ أن الجامعات ومراكز البحوث في الوطن العربي بدأت في الاهتمام بهذه المعرفة والثقافة، التي تهتم بتكاملها حيث طالبت بتحديد الفجوة بين البرامج الأكاديمية الكائنة وحاجات سوق العمل الحالية والمستقبلية في إطار المهن متعددة التخصصات، وقدَّمت عرضًا لأهم التجارب المحلية والإقليمية والعالمية في مجال التخصصات والدراسات البينية، وكذلك رؤى لاستحداث برامج تخدم المجالات التطبيقية وتستوعب التوجه العالمي نحو التوسع في التخصصات البينية، واقتراح برامج خاصة بالدراسات العليا تجمع بين العلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية (المؤتمر الثالث لجامعة عين شمس، 2014). كما اقترحت خارطة طريق للعلاقات البينية بين العلوم (المؤتمر الثالث لجامعة السلطان قابوس، 2015). وأكدَّت على ضرورة الاهتمام ببناء المناهج بما يتواكب مع متطلبات العلاقات البينية بين التخصصات، لا سيما في تخصصات العلوم الاجتماعية وعلاقتها بالعلوم الأخرى (جامعة أم القرى، 2019؛ جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2015؛ جامعة المنوفية، 2015)، وقد أكدت توصيات هذه المؤتمرات على ضرورة الاهتمام ببناء المناهج بما يتواكب مع متطلبات العلاقات البينية بين التخصصات لا سيما في تخصصات العلوم الاجتماعية وعلاقتها بالعلوم الأخرى. ومن خلال الاطلاع على وثيقة معايير مجال الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام السعودي الصادرة عن هيئة تقويم التعليم والتدريب في عام (1444هـ/ 2023م) يلاحظ أنها لم تتضمن الإشارة إلى العلاقات البينية أو الدراسات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى، حيث لم يظهر الاهتمام بها كتوجه حديث في مناهج الدراسات الاجتماعية. وبناءً على ذلك برزت مشكلة الدراسة التي ينصب اهتمامها في التعرف إلى تصورات الخبراء لتوظيف مدخل العلاقات البينية في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

وقد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما الأسباب التي تقف وراء ظهور العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى؟
2- ما إشكاليات التداخل بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى؟
3- ما آفاق التكامل في العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى؟
4- ما الموجهات التي تقوم عليها العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى؟
5- ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية في توظيف علاقاتها البينية مع العلوم الأخرى؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1- تحديد الأسباب التي تقف وراء ظهور العلاقات البنية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى.
2- التعرف إلى إشكاليات التداخل بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى.
3- الوقوف على آفاق التكامل في العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى.
4- تحديد الموجهات التي تقوم عليها العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى.
5-تحديد دور مناهج الدراسات الاجتماعية في توظيف علاقاتها البينية مع العلوم الأخرى.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية هذه الدراسة في الآتي:

الأهمية النظرية: تتطلع الدراسة الحالية إلى إثراء مجال العلاقات البينية، وتضمينها تربوياً في مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ومد جسور التواصل والتكامل فيما بين الدراسات الاجتماعية والتخصصات الأخرى فيما يدعم الروابط بين هذه العلوم.

الأهمية العملية: يتوقع الباحثون أن تفيد نتائج الدراسة الحالية مصممي ومطوري المناهج في وزارات التربية والتعليم في المجتمعات العربية في التخطيط والإعداد والتقويم والتطوير لمناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام، ويؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تبني قرارات تطويرية للممارسات التعليمية التعلمية في تدريس الطلبة الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المجتمعات العربية بما يتفق مع التوجهات الحديثة في بناء المناهج.

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

الحدود الموضوعيَّة: اقتصرت الدِّراسَة على مدخل العلاقات البينية لتطوير مناهج الدراسات

الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

الحدود البشريَّة: أجريت الدراسة على عينة متيسرة من أعضاء هيئة التدريس في الدراسات الاجتماعية.

الحدود المكانيَّة: اقتصرت الدراسة على الجامعات الحكومية في المملكة العربية السعودية.

المحددات الزمانيَّة: تم تطبيق الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي1445هـ (2023م).

الحدود الإجرائية: تم اعتماد المقابلة شبه المقننة لتحديد مدخل العلاقات البينية وتوظيفه في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية، واستخدام أسلوب النظرية المجذرة– التجذيرية– في التحليل الاستقرائي للبيانات المُجمعة. وعليه فإن نتائج هذه الدراسة خاصة بالعينة المختارة وبالأدوات المستخدمة وبطريقة التحليل، ويجب توخي الحذر من تعميم نتائج هذه الدراسة في حال تغير أي من الحدود السالفة الذكر.

مصطلحات الدراسة

العلاقات البينية: تعرف بأنها "دمج المعرفة وأنماط التفكير في اثنين أو أكثر من التخصصات أو مجالات المعرفة بهدف تحقيق فهم أعمق مثل تفسير ظاهرة ما أو حل إحدى المشكلات أو خلق ناتج بطرق كان من المستحيل الوصول إليها من خلال الوسائل المتضمنة في تخصص واحد" (Davies&Devlin, 2007,P4).

الدراسات الاجتماعية: تعرف بأنها "تلك الأجزاء من المنهج المدرسي التي اختيرت من ميادين العلوم الاجتماعية، وتمت صياغتها لتحقيق أهداف تدريسية أهمها، تنشئة المواطن الصالح والفعال في المجتمع" (سعادة،1990، ص46).

منهجية الدراسة وإجراءاتها

أفراد الدراسة:

تكوّن أفراد الدراسة من 12 عضوًا من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في الدراسات الاجتماعية في الجامعات الحكومية في المملكة عام 1445هـ (2023م).

منهج الدراسة

نظرًا إلى طبيعة الدراسة الحالية، وأهدافها فقد استخدم المنهج النوعي (Qualitative Research Methodology). وعرفه كريسويل وبوث (2019، ص24) بأنه" المنهج الذي يعتمد في جمع بياناته على الأشخاص أو الأماكن ضمن سياقها الطبيعي الذي توجد فيه، وتحليل هذه البيانات باستخدام منهجية الاستقراء والاستنباط، وتفسير مشكلة الدراسة بشكل دقيق".واستخدم أسلوب النظرية المتجذرة (التجذيرية) (Grounded Theory) في معالجة مشكلة الدراسة، من خلال أسئلة المقابلة شبه المقننة. وعرف ستراوي وكوربين (1999، ص25) النظرية المجذرة بأنها" أحد طرق البحوث النوعية التي تستخدم مجموعة من الإجراءات

المنظمة لتطوير وتنمية نظرية مجذرة تمت صياغتها بأسلوب استقرائي حول ظاهرة ما".

أداة الدراسة

تم الاعتماد على المقابلة شبه المقننة (Semi Structured Interview)

- **الموثوقية:** تم إعداد أسئلة المقابلة شبه المقننة (Semi Structured Interview) من قبل الباحثين بناءً على خبرتهم في مجال البحث العلمي، إضافةً إلى الرجوع للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (العميري، 2019؛ العميري والطلحي،2020؛ Alomari ,2009; Suppo , 2013; Lindsey,2015) وعليه، تكونت المقابلة شبه المقننة في نسختها الأولية من (7) أسئلة. وللتحقق من موثوقية أسئلة المقابلة، تم عرضها على عدد من المحكمين من الخبراء والمختصين في الدراسات الاجتماعية والبحث النوعي؛ لغرض التأكد من أنها تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، من حيث ملاءمة الأسئلة، وصياغتها، ووضوحها. وبناءً على ذلك؛ حُذفت وأضيفت بعض الأسئلة، وأعيدت صياغة بعض الأسئلة. وأصبح عددها (5) أسئلة، ويُعد هذا الإجراء مدعاة للوثوق في الأداة (Creswell, 2012).
- **الموضوعية:** تم التأكد من موضوعية الأداة من خلال إجراء مقابلة – تكررت مرتان مع اثنين من المشاركين من خارج أفراد الدراسة، وتخلل المقابلتين الأولى والثانية فاصل زمني مدته أربعة عشر يوماً. وبعد ذلك أجرى الباحثون تحليلاً للمقابلات، وتلى ذلك إجراء تحليل آخر من قبل محلل آخر من تخصص الدراسات الاجتماعية. وقد تبين من خلال هذا الإجراء درجة الاتفاق أو الاختلاف في تحليل البيانات، مما أعطى مؤشراً على وجود اتساق أو اختلاف تام بين التحليلين. وبناءً على ذلك؛ تكونت أسئلة المقابلة شبة المقننة في نسختها النهائية من (5) أسئلة (Lune & Berg, 2017).
- **جمع البيانات:** جُمعت البيانات بعد بيان الهدف من الدراسة وغرضها للمشاركين، وتم إخبارهم أن البيانات التي يتم الحصول عليها تعامل بسرية كاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. وفي ضوء ذلك، تم الحصول على الموافقة المسبقة من المشاركين بالمقابلة على تدوين حديثهم (Glaser & &Smith,2014;Noble, 2012). Strauss, 2006 ; Creswell
- **تحليل البيانات:** حُللت الإجابات عن أسئلة المقابلة في ضوء منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Glaser & Strauss ,2006 (Creswell,2012; المتمثلة بطريقة النظرية التجذيرية أو المتجذرة (Gounded Theory

(Approach، حيث تم الاعتماد على الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة، وذلك في ضوء الخطوات الآتية: القراءة الفاحصة لكل كلمة وجملة وفقرة ذكرها أفراد الدراسة، ومن ثم القيام بترميز الإجابات، وضع الأفكار المتشابهة (المتقاربة) في مجالات فرعية (Sub Categories)، ثم وضع المجالات الفرعية (Sub Categories) ضمن المجموعات الرئيسة (Main Categories)، والتحقق من ثبات تحليل البيانات من خلال قيام أحد الزملاء المدربين بإعادة عملية التحليل، حيث كشفت هذه العملية عن توافق تام بين المحللين فيما يتعلق بتحليل البيانات، وتم استخدام برنامج التحليل النوعي (MAXQDA) كبرنامج مساعد في تحليل البيانات النوعية (Kuckartz & Radiker, 2019).

إجراءات الدراسة

تحددت إجراءات الدراسة في الخطوات الآتية:

1- الاطلاع على الوثائق والدراسات السابقة التي تناولت محاور الدراسة، بهدف تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها.
2- تحديد منهج الدراسة.
3- إعداد أداة الدراسة، وعرضها على المحكمين المتخصصين، وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم.
4- اختيار أفراد الدراسة وجمع بياناتها.
5- تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولًا– النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها

نص السؤال الأول على: ما الأسباب التي تقف وراء ظهور العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى؟

تمت مقابلة أفرد الدراسة بهدف تقصي الأسباب التي تقف وراء ظهور العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى. وتركز تحليل جميع البيانات على تحديد مدى التشابه بين الاستجابات على أداة الدراسة لتحديد الأنماط الرئيسة للعلاقات بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى، ويعتقد المستجيبون بأن تعلم مواضيع الدراسات الاجتماعية يتأثر بالسياقات الاجتماعية والثقافية التي غدت فيها وارتبطت بها، ذلك أن الجدل والحوار حولها يُمثل فرصا لتعلم الطلبة وإثارة تفكيرهم، ومن الأمثلة على ذلك "دمج التخصصات المختلفة، يمكن للباحثين تطوير فهم أكثر شمولاً للقضايا الاجتماعية المعقدة وإرشاد الممارسات التعليمية الأكثر فعالية"، "يجب الاهتمام بالمدخل البيني

بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى فدراسة ظاهرة مثل التغيير المناخي لابد من دراسة الجوانب العلمية لتغير المناخ، وتأثيراته الاجتماعية والاقتصادية". ذلك إن النظرية الاستقصائية للدراسات الاجتماعية تمكن من انتقاء المفاهيم الأساسية للموضوعات وإبرازها بما يُشجع الطلبة ويُحفزهم على الاستكشاف ويُقدِّم لهم فهماً شمولياً لها، ومثال ذلك "اعتقد أن العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية التربوية والعلوم الأخرى يدفعها الحاجة إلى معالجة القضايا الاقتصادية والاجتماعية المتشابكة، ويعزز هذا المدخل الفهم الشامل لهذه القضايا ويساعد في ابتكار حلول فعالة". كما أظهرت نتائج تحليل البيانات بأن المعرفة الاجتماعية يجب أن تُقدَّم في سياق العلاقات بينها وبين العلوم الأخرى، ذلك أنه يوفر ذخيرة من الأمثلة والعروض المرتبطة بالمحتوى، ويوفر للطلبة فرصاً للتفكير فيها وطرح التساؤلات حولها والإجابة عنها، ومن الأمثلة على ذلك "الرغبة لدى الباحثين لفهم الظواهر المدروسة من عدة جوانب"، "يعود الاهتمام الحديث بمدخل العلاقات البينية في الدراسات الاجتماعية التربوية إلى الرغبة في الوصول لفهم أوسع وأكثر تكاملاً للمواضيع أو القضايا المعقدة من خلال الاعتماد على مجموعة متنوعة من المنظورات". وقد كشفت نتائج التحليل أن (11) من أفراد الدراسة أي ما يُشكّل (92%) لديهم وعي واضح بأسباب التوجه العالمي نحو توظيف مدخل العلاقات البينية في الدراسات الاجتماعية، ومثال ذلك "أرى ضرورة استخدام مدخل العلاقات البينية، لأنه يجمع بين مجالات المعرفة المختلفة لتقديم رؤية أكثر شمولية"، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى الطبيعة المتداخلة للمعرفة في العلوم الإنسانية، فعلى سبيل المثال "طبيعة العلوم الإنسانية وتداخلها، من أهم الأسباب التي تدعونا للتوجه لمدخل العلاقات البينية"، إذ إنه من الصعب تجزئه العلوم، فهي مجموعة متداخلة من المفاهيم والأفكار؛ ذلك أن الدراسات الاجتماعية، مثل العديد من التخصصات الأخرى، تتجاوز الحدود التقليدية لفهم القضايا والمشكلات فهما أكثر تكاملاً، ويوفر مدخل العلاقات البينية أدواتًا فاعلةً ومهمة في فهم ومواجهة القضايا المتعددة، كما يوفر فرصة للطلبة والباحثين للتفكير بطرق جديدة وابتكارية، والدراسات الاجتماعية تؤدي دوراً مهماً في توفير الإطار الذي يمكن من خلاله فهم هذه التفاصيل المعقدة. كما أسهم التطور التقني في وجود مجالات بحثية جديدة فتقنية الذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، والحوسبة السحابية ساعدت الباحثين في جمع

وتحليل البيانات من مصادر متعددة ومتنوعة، مكنتهم من التوصل إلى نتائج أكثر شموليةً وتكاملاً، والمثال الآتي يوضح ذلك "برأيي أن التطور التقني وما نعيشه من ثورة صناعية رابعة تحتم علينا الاتجاه نحو مدخل العلاقات البينية للربط بين التقنية والمفاهيم الجغرافية والاقتصادية وغيرها من فروع الدراسات الاجتماعية"، وأن هناك معرفة نحو الأسباب الموجبة لتوظيف العلاقات البينية كونها تشجع على التفكير الإبداعي والابتكار من خلال جمع المعرفة والمفاهيم والأفكار من عدة تخصصات. إضافةً إلى المرونة الكبيرة في عملية التعليم والتعلم، حيث تمكن من تصميم برنامج تعليمي يتناسب مع اهتمامات الطلبة، ويراعي فروقهم الفردية. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسات (عبد المنعم، 1999؛ محمد وزوين، 2016؛ مجاهد، 2019، Heberlein, 1988) التي أشارت أيضاً أن الاهتمام بتكون منظور بيني متداخل التخصصات يرجع لعدة أسباب منها: التحديات التي تواجه المجتمعات الإنسانية، وتتمثل في التحديات الاجتماعية والاقتصادية، والمخاطر البيئية حيث أصبحت معظم الدول بحاجة ماسة إلى علاقات بينية تطبيقية ذات رؤى واضحة، ورغبة أصحاب العمل في تعيين خريجين مستعدين لتلبية المتطلبات متعددة التخصصات لسوق العمل عن طريق الدمج بين ما تعلموه في المجالات المختلفة، والفجوة بين النظرية والتطبيق هذه الفجوة التي حدثت نتيجة لانحصار المعارف في دراسات موضوعية جزئية، وبالتالي انفصالها عن أحداث الحياة الاجتماعية مما ينشأ عنها تفتيت للمعرفة وصعوبة فهمها، وكذلك التقنية والشبكة المعلوماتية التي تسهم في تحويل طريقة تنظيم المعرفة والحصول عليها عن طريق استبدال النماذج الخطية بارتباطات تشعبية تتجاهل الحدود التخصصية وتوفير المعلومات لصانعي القرار الذين يحتاجون بصورة متزايدة إلى تكامل المعلومات العلمية حول الجوانب المختلفة للمشكلة.

ثانيًا– النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها

نص السؤال الثاني على: ما إشكاليات التداخل بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى؟

بيَّنت نتائج التحليل أن (8) من أفراد الدراسة، وهو ما يُشكّل (67%) أكدوا أن لديهم معرفة ببعض إشكاليات هذا التداخل التي تتمثل في إعداد المتخصصين في المناهج والبرامج التربوية القائمة على مدخل العلاقات البينية، إذ يتطلب ذلك إعادة النظر في إعداد البرامج التربوية قبل الخدمة، وأيضاً يتطلب تطوير برامج التدريب في أثناء الخدمة بما يستلزم الاهتمام بترابط وتكامل

التخصصات، وكذلك تطوير المناهج التعليمية وفق متطلبات العصر، ومثال ذلك " اعتقد أن السبب الرئيس لذلك، ندرة وجود المتخصصين في مجال العلاقات البينية، والذين يمتلكون الخلفية المعرفية القوية في عدة مجالات". وللتغلب على تحدي التخصصات يُنصح بتشكيل فريق تصميم مناهج الدراسات الاجتماعية من متخصصين في الدراسات الاجتماعية جنباً إلى جنب مع زملائهم المتخصصين في مجالات العلوم الأخرى والمثال الآتي يوضح ذلك "قلة المختصين في التصميم التعليمي القادرين على معالجة القضايا والمشكلات بمنظور العلاقات البينية، وهناك حاجة لتشكيل فريق لذلك الخصوص". كما أظهرت النتائج أن التكلفة المادية والوقت وقلة الدعم من مراكز البحث تحد من تبني هذا المدخل في الدراسات الاجتماعية، والأمثلة على ذلك "يعود السبب لنقص الدعم من قبل المراكز البحثية لهذا النوع من الدراسات، "أعتقد أن التكلفة المادية والوقت عاملان مهمان وراء عدم الإسراع لمثل هذا النوع من المدخل في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية". وبيَّنت نتائج التحليل أن تشابك الظواهر الاجتماعية وقضاياها يُمثل عائقًا أمام توظيف هذا المدخل، فعلى سبيل المثال، ذكر أحد المشاركين "برأيي، صعوبة دراسة الظواهر الاجتماعية بسبب تنوعها وتشابك مفاهيمها وقضاياها"، كما أن مقاومة التغيير وعدم قناعة المتخصصين بتبني هذا المدخل يعد إحدى الإشكاليات، ومثال ذلك "أنا شخصيا تصوري، أن السبب هو مقاومة التغيير عدم القناعة لدى المختصين بضرورة الترابط والتكامل بين التخصصات". وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات (إبراهيم، 2016؛ بيومي، 2016 ،عصفور، 2013؛ Moti, 2012؛ Vick,2004؛ Newell, 2001)التي أظهرت أيضًا أن هناك إشكاليات أخرى تواجه العلاقات البينية تتعلق بالبنى التقليدية للمؤسسات الأكاديمية (Traditional Architectures for Academic Institutions) حيث إن هذه البني بصورتها الحالية لا تساعد دعم الأبحاث الجامعية أو التعاون بين الحقول المعرفية المختلفة، كما أن الباحثين في مجال العلاقات البينية عادة ما يجدون صعوبات جمة في سعيهم للحصول على منح تمويلية للأبحاث والمشاركة في برامج تبادلية للخبرة. ومن الإشكاليات أيضاً شعور الحقول المعرفية الراسخة بالتهديد (Disciplinary Insecurity)، ذلك أن هناك من ينظر إلى العلاقات البينية باعتبارها مرحلة انتقالية، من شأنها إما أن تخلق تخصصات تضاف إلى حقول معرفية قائمة، أو خلق حقول معرفية جديدة، أي أنها تمر بمرحلة النشوء والارتقاء (Evolution)، هذه بطبيعة الحال

فكرة تحمل في طياتها التهديد للحقول المعرفية الراسخة التي قد تتأثر جراء ذلك، بحيث تهمل على نحو تدريجي كما تشكّل عدم جدية بعض العلاقات البينية (Non-Adherence to Academic Standards) إشكالية أخرى، حيث إن فكرة هذه العلاقات في بعدها المثالي يتطلب بالضرورة إحاطة الباحث بحقلين معرفيين على الأقل وهي فكرة مثالية إلى حد ما، بدرجة قد يندر أن تجد لها تطبيقات ذات قيمة حقيقية. ومن جانب آخر، فإن الإشكالات اللغوية (Lingual Complexities) لعلها واحدة من أبرز المشكلات المرتبطة بالعلاقات البينية هي عدم فهم أو وهو الأخطر – الاعتقاد الخاطئ بفهم المفاهيم النظرية والمصطلحات الفنية للحقول المعرفية الأخرى، أو الخلط بين أي مما تقدم وبين مؤسسات مشابهة له. في حين أن القدرات البشرية التي تتمثل في القدرة على فهم وتوظيف وجهات النظر التخصصية المختلفة لتفسير الظواهر والمشكلات المختلفة والتقييم النقدي للمعرفة في مجموعة كبيرة من التخصصات تُمثل إشكالية أخرى. ومن الواضح أنه يمكن اعتبار ظهور مدخل العلاقات البينية بمثابة استجابة للتفجر المعرفي المتزايد، ويمثل جهدًا لسد الفجوات بين مجالات المعرفة المختلفة وتقديم حلول أكثر شمولية وتكاملاً للتحديات التي يواجها العالم في القرن الحادي والعشرين.

ثالثًا– النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها

نص السؤال الثالث على: ما آفاق التكامل في العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى؟

سعت الدراسة إلى تحديد آفاق التكامل في العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى. وتركز تحليل البينات على تحديد التشابه في استجابات أفراد الدراسة من خلال أداة الدراسة ومعرفة الروابط الرئيسة. ويشعر المستجيبون بتنوع العلاقات البينية بين فروع الدراسات الاجتماعية حيث تقدم فرصاً للطلبة للتعلم ومنهجاً محفزاً لهم للتفكير، ومن الأمثلة على ذلك "في تقديري؛ تتنوع المجالات فمثلاً، يمكن الربط بين التاريخ والأدب في تناولنا الأحداث التاريخية"،" من آفاق التكامل دراسة الظواهر الطبيعية، كالتغيير المناخي، والاحتباس الحراري ". وقد كشفت نتائج التحليل عن وجود وعي واضح لدى أفراد الدراسة بأهمية التكامل بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى في بناء مناهج الدراسات الاجتماعية. ويتضح ذلك من المثال التالي " أشعر بأهمية مدخل العلاقات البينية في بناء مناهج الدراسات الاجتماعية لجميع الطلبة،

إذ لا نتصور تقديم مناهج فاعلة دون وجود هذه العلاقات البينية بين العلوم. وتشير هذه الاستجابات إلى أن أفراد الدراسة يمتلكون فهماً واضحاً لأهمية العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى في تطوير المناهج. الأمر الذي يدل على وجود حاجة ملحة لتوظيف هذه العلاقات متعددة التخصصات. ويمكن إرجاع السبب وراء وجود هذه التصورات الواضحة، التي تتميز بتوافق كبير، إلى أهمية الترابط بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى. ونتيجة لذلك، ظهر اتجاه عالمي يدعو إلى الاستفادة من هذه العلاقات كأساس لتعلم وتدريس مناهج الدراسات الاجتماعية. وأظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن (10) من أفراد الدراسة، وهو ما يُشكّل (83%) تقريبًا من أفراد الدراسة، لديهم معرفة بآفاق التكامل في العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى. وتتميز آفاق التكامل بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى بأنها تسهم في إثراء الفهم والأدراك للمشكلات والتحديات من خلال الجمع بين المنهجيات والمفاهيم من مجالات مختلفة. فعندما يتم تكامل الدراسات الاجتماعية مع العلوم الأخرى، يمكن الحصول على رؤى أعمق وتحليلات أكثر شمولًا للظواهر والتحولات الاجتماعية. ومثال ذلك " عند الحديث عن آفاق التكامل تبرز العديد من المجالات الحديثة، ومنها: المواطنة الصحية، المواطنة الاقتصادية، المواطنة السياسية، المواطنة العالمية"، كما أسهم التقدم التقني الهائل والمتمثل في الذكاء الاصطناعي، والبينات الضخمة، والحوسبة السحابية، نظم المعلومات الجغرافية، الاستشعار عن بعد في وجود مجالات بحثية وعلوم تطبيقية جديدة فتجاوزت بذلك حدودها التقليدية لتكون أكثر شمولًا وتكاملًا، ومن أمثلة ذلك " التطبيقات الجغرافية الحديثة من أهم آفاق التكامل التي ينبغي التركيز عليها في الدراسات الاجتماعية"، "توظيف التقنيات الحديثة كالذكاء الاصطناعي الجغرافي، البيانات الضخمة، الحوسبة السحابية". كما بيَّنت العديد من الدراسات التي اهتمت بمنهج العلاقات البينية في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، ومنها دراسة كانوي (Cannoy, 2015) التي أشارت إلى أنه يمكن أن يكون دمج موضوعات الدراسات الاجتماعية متعددة التخصصات ومفاهيم المسؤولية الاجتماعية في فصل تعليم إدارة الأعمال مفيدًا لتعلم الطلبة. كما قدم بيرج (Berg, 2017) في دراسته مشروعاً الغرض منه تطبيق منهج العلاقات البينية للتأكيد على المهارات القابلة للتحويل عبر المجالات الأربعة الرئيسية: القراءة والرياضيات والعلوم والدراسات

الاجتماعية. وبالنظر للترابط ما بين فروع العلوم الطبيعية والدراسات الاجتماعية يبرز عدد من العلاقات البينية ومنها:

الكيمياء الجغرافية: دراسة المواد ومنها الماء. حيث تهتم بدراسة المواد النادرة التي توجد في صورة صلبة، وسائلة، وغازية في الظروف العادية، وهذه خاصية فريدة للماء إضافة إلى الخصائص الفريدة التي أودعها الله عز وجل فيه وتوزيعها جغرافياً وتأثير التضاريس عليه. دراسة النباتات الطبيعية حيث ينمو شجر الأثل في المملكة العربية السعودية بكثرة، ويتحمل الأراضي القوية الملوحة.

الكيمياء التاريخية: دراسة وحدة دراسية عن الكيمياء في عصور ما قبل التاريخ مثل عصر الفراعنة وكيف تم تحنيط الأجساد والمواد المستخدمة في ذلك. كذلك تطور الكيمياء ونشأته والعلماء الذين برعوا فيه وأهم اختراعاتهم التي بني العلم عليها.

الفيزياء الجغرافية: علم الفيزياء مع الفلك لتوضيح الحركة الدورانية. الفيزياء مع الأرصاد الجوية حيث بينت ذلك من خلال أثر حركة الرياح واتجاهها أما مع عقارب الساعة أو عكس حركة عقارب الساعة واعتمادها على مناطق الضغط المرتفع والمنخفض لأجزاء من سطح الكرة الأرضية. كما تعدد العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والرياضيات فظهرت الرياضيات المجتمعية حيث تهتم بربط الرياضيات بالمجتمع. وتهدف إلى تعزيز القيم الأساسية المتمثلة: بالالتزام بالهوية الوطنية، والتسامح، واحترم الرأي والرأي الآخر، والعدالة الاجتماعية، وتوفير فرصة متكافئة للتميز والإبداع. كما تعمل على تعزيز كفايات التفكير، والتعلم، والكفايات الشخصية والاجتماعية، وكفايات المواطنة والعمل، وبيان الدور الاجتماعي للرياضيات المتمثلة في احتياجات المجتمع، ومشكلاته، وقضاياه (خضير، 2020؛ العميري والجهني، 2023). أما العلاقة باللغة العربية فإن دراسة تاريخ أدب اللغة يحتاج إلى الدراسات الاجتماعية ليزداد وضوحًا، فهناك نصوص أدبية تتضمن معلومات تتصل بميدان أو أكثر من ميادين الدراسات الاجتماعية وتفيد فيه، مثل الصحاري والسهول والوديان والجبال والقمر والشمس والريح والمطر (خاطر وسبيتان، 2010).

رابعًا– النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ومناقشتها

نص السؤال الرابع على: ما الموجهات التي تقوم عليها العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى؟

رمت الدراسة إلى تقصي الموجهات التي تقوم

عليها العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى. وتركّز تحليل البيانات على تحديد أهم الموجهات وأظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن جميع أفراد الدراسة، (100%) أكدوا أن لديهم معرفة ببعض الموجهات وتوضح استجاباتهم ضرورة تحديد الأسس التي تقوم عليها العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى. ومثال ذلك "أرى أن مدخل العلاقات البينية يحتاج إلى وجود أهداف ومحددات ينطلق منها"، " مدخل العلاقات البينية يجب أن يستند إلى مجموعة من الأسس وهذا في غاية الأهمية"،" توظيف العلاقات البينية في مناهج الدراسات الاجتماعية لابد من ربطه برؤية وأهداف واضحة". من خلال الاقتباسات السابقة، ظهرت مجموعة من الموجهات التي ينبغي مراعاتها عند التخطيط لمناهج الدراسات الاجتماعية في ضوء مدخل العلاقات البينية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتتمثل في الآتي: الأسس التي تقوم على العلاقة بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى. يقوم أسلوب العلاقات البينية على إزالة الحواجز بين التخصصات المختلفة، لتقديم معلومات كلية ومتكاملة تشمل التخصصات المختلفة، لتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها للوصول إلى فهم أعمق للأفكار المتداخلة، مما يساعدهم على تفسير الظواهر المختلفة ومعرفة أسباب حدوثها والتنبؤ بالآثار المترتبة عليها، فعلى سبيل المثال الجغرافيا الاقتصادية، علم الاجتماع الحضري، والمواطنة الاقتصادية. الأسس التي تقوم على العلاقة بين فروع الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا، التاريخ، علم الاجتماع، علم الاقتصاد، المواطنة): ظهر مفهوم الدراسات الاجتماعية (Social Studies) لأول مرة عام في 1913م، في اجتماع برئاسة توماس جونز (Thomas Jones) عالم الاجتماع الشهير وبعض علماء الجغرافيا والتاريخ والإنثروبولوجيا؛ من أجل إعادة تنظيم منهج المدرسة الثانوية بتكليف من رابطة التربويين الوطنية الأمريكية (National Education Association). واستخدم مصطلح الدراسات الاجتماعية عام 1920م حيث قصد به الإلمام بدراسة الموضوعات التي لها علاقة بفهم المجتمع والعيش فيه (بار وبارث وشيرمز، 1999). وتجدر الإشارة إلى وجود تعريف الدراسات الاجتماعية؛ يطلق على مجموعة المناهج المدرسية في التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية وعلم الاجتماع والاقتصاد ودراسة المجتمع والفلسفة والمنطق وعلم النفس والأخلاق، وكلها مواد بحكم طبيعتها تعالج المجتمع وواقعه وآماله وتطلعاته، وماضيه، وحاضره ومستقبله. لذا فالدراسات الاجتماعية بصورتها هذه تتصل

اتصالاً وثيقاً بواقع الحياة وما فيها من ظواهر مختلفة، وتهيئ مجالات متنوعة تساعد على النمو الاجتماعي المنشود، بل أنها عن طريق أوجه نشاط متنوع متصل بدراستها تساعد على نمو الطلبة نمواً متكاملاً. وهذا يعني أن المواد الدراسية المختلفة تتصل بصورة أو بأخرى بمقررات الدراسات الاجتماعية، ويمكن أن يربط بما يناسبها في الحياة، وتربطها كذلك بالعديد من الدراسات الأخرى لخلق نوع من الترابط والتكامل بينهما وبين المواد الدراسية الأخرى (الأنصاري، 2023؛ خاطر، وسبيتان، 2010). وتوصلت نتائج التحليل أن لكل مجتمعٍ من المجتمعات في عالم اليوم وعلى رأسها المجتمع السعودي، ظروفه الخاصة من النواحي الدينية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية، التي تجذرت على مدى عقودٍ طويلةٍ من الزمن، مما يحتم على مصممي المناهج أخذها في الحسبان خلال عمليات التخطيط. ومثال ذلك " حاجات المجتمع السعودي ومشكلاته وطموحاته وفق رؤية المملكة العربية السعودية(2030م)"، " تفعيل دور الدراسات الاجتماعية في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية (2030م)". وبينت نتائج التحليل ضرورة التركيز على تطوير المناهج في ضوء المستحدثات والقضايا المعاصرة فهناك تحديات عديدة تؤثر في عملية التخطيط التربوي والتعليمي، مما يفرض على الأنظمة التعليمية مراجعة سياساتها وتتمثل في: الانفجار المعرفي، والتقدم التقني، والتطور الصناعي، والطفرة المذهلة في مجال الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية التعلمية. مما يتطلب تحديد احتياجات الطلبة بما يتوافق مع متطلبات، ومثال ذلك " حاجات الطلبة واهتماماتهم وقدراتهم، ممن سيتم تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية لهم". وتأسيسًا على سبق؛ يسهم تطوير الدراسات الاجتماعية في تلبية حاجات الطلبة من خلال تعزيز فهمهم للعالم والمجتمع وتنمية مهاراتهم الحياتية وتعزيز القيم والمشاركة المدنية. وبهذه الطريقة، يتم تمكين الطلبة ليصبحوا مواطنين مسؤولين في المجتمع.

خامسًا– النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس ومناقشتها

نص السؤال الخامس على: ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية في توظيف علاقاتها البينية مع العلوم الأخرى؟

بينت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن (7) من أفراد الدراسة، وهو ما يشكل (58%) تقريباً أكدوا أن لديهم معرفة بدور مناهج الدراسات الاجتماعية في توظيف علاقاتها البينية مع العلوم الأخرى. وفيما يأتي بعض الاقتباسات من إجاباتهم:

" أرى الاعتماد على طرق التعلم النشط التي تجعل

الطلبة محور للعملية التعلمية، خصوصاً في الأنشطة الصفية أو اللاصفية". " يمكن للدراسات الاجتماعية توظيف مدخل العلاقات البينية الذي يشجع على التعلم النشط، حيث يكون الطلبة مشاركين مباشرين في عملية التعلم. يتم تشجيعهم على اكتشاف واستكشاف المعلومات بنفسهم". "اعتقد بأنه يمكن لمناهج الدراسات الاجتماعية توفير فهم بشكل أوسع للظواهر الطبيعية والمشكلات البيئية التي يتم تعلمها. على سبيل المثال، عندما يتم تعلم مفاهيم مثل: التغير المناخي، الاحتباس الحراري.....، يمكن للدراسات الاجتماعية أن توفر السياق الاجتماعي، والسياسي، والاقتصادي لهذه المشكلات". "لا يمكن اغفال الدور الرائد للدراسات الاجتماعية التربوية في توظيف هذا المدخل؛ فالدراسات الاجتماعية ذات صلة وثقية بالعلوم الطبيعية". وقد أبانت خلاصة الاقتباسات أن للدراسات الاجتماعية الإمكانية في توظيف مدخل العلاقات البينية مع العلوم الأخرى، ويمكن لمناهج الدراسات الاجتماعية تعزيز التعلم المتعدد التخصصات وتزيد من تعدد الفهم والتفكير الناقد والإبداعي لدى الطلبة، كما يسهم مدخل العلاقات البينية في تعزيز الممارسات التعليمية داخل الصف والمدرسة، واعتماد ممارسات وطرائق التعلم النشط. ولكي تضطلع مناهج الدراسات الاجتماعية بدورها في توظيف علاقاتها البينية مع العلوم الأخرى فإنه ينبغي مراعاة الآتي: **أولًا- الأهداف المطلوب التركيز عليها في الدراسات الاجتماعية وفق المنهج التكاملي**

يمكن أن تحقق مناهج الدراسات الاجتماعية وفق مدخل العلاقات البينية مجموعة من الأهداف من أهمها: التخلص من انحصار بعض الحقول المعرفية وتقلص أدوارها: يجب على الحقل المعرفي أن يتطور ويعيد اختراع نفسه وإلا واجه خطر الاضمحلال من خلال الاعتماد على الدراسات البينية (Moran, 2006). والاستفادة من الأثر الإيجابي للاتصال بين الحقول المعرفية؛ فالباحثين ينتقلون في أبحاثهم من الحقول المعرفية التي تلقوا تدريبهم الموضوعي و المنهجي فيها الى حقول أخرى جديدة عليهم، تتطلب منهم التعرف على الأوليات قبل الخوض في مواضع البحث ذاتها، كما أنهم كثيراً ما يضيفون الكثير من النظريات والمناهج جديدة إلى الحقول المعرفية التي ينتقلون إليها ويدعم ذلك فكرة أن المنظور الخارجي للأشياء من شأنه أن يساعد على اكتشاف جوانب جديدة وغضة للعلم موضوع البحث (Vick, 2004).

ثانيًا- نماذج مناهج الدراسات الاجتماعية الملائمة وفق المنهج التكاملي

حددت كيسلكا (Kysilka, 1998) ثمانية نماذج للمنهج التكاملي، وهي: نموذج الاتصال: ترتبط

الأفكار الموجودة في كل مجال من مجالات المحتوى ببعضها البعض ويتم إجراء الاتصالات بين المعرفة السابقة والمعرفة التي لم يتم تعلمها بعد، ونموذج التداخل: ينصب التركيز على مهارات التعلم والمهارات التنظيمية اللازمة في كل تخصص من أجل استكمال فهم محتوى التخصص بشكل كامل، ونموذج التسلسل: يتم إعادة ترتيب الموضوع داخل تخصص ما لتتوافق مع الموضوعات الخاصة بتخصص آخر، ونموذج المشاركة: يتم مشاركة التخصصات المختلفة والوحدات المخطط لها والتركيز على الأفكار أو المفاهيم المتداخلة، ونموذج الشمولية: تشكل الموضوعات أساس المنهج الدراسي حيث تستخدم التخصصات المختلفة كافة الموضوعات لتدريس مفاهيم وموضوعات وأفكار محددة داخل التخصصات، ونموذج الترابط: يُصمم المنهج التكاملي ليشمل مهارات التفكير أو المهارات الاجتماعية أو الدراسة المحددة ليصبح المحتوى وسيلة لتعلم هذه المهارات، ونموذج التكامل: تعمل فرق من المعلمين معًا في جميع التخصصات لربط المفاهيم والأفكار التي يمكنهم من خلالها تخطيط وحدات الدراسة وتنفيذها في نفس توقيت تدريس التخصصات المختلفة، ونموذج الدمج: يصبح الطالب مندمجا في مجال الدراسة ويقوم بتصنيف المعلومات من محتوى التخصصات المختلفة من خلال وجهة نظره الخاصة حيث يصبح الاندماج مسؤولية الطالب.

ثالثًا- مداخل التعلم الحديثة المناسبة لمناهج الدراسات الاجتماعية وفق المنهج التكاملي

هناك عدة مداخل حديثة للتعلم تتناسب مع مناهج الدراسات الاجتماعية، وفق المنهج التكاملي، ولعل من أهمها المدخلين الآتيين:

مدخل التعلم النشط: يتصف هذا النوع من التعلم بخصائص تربوية فعالة تتمثل في: التركيز على مسؤولية الطلبة ومبادراتهم في الحصول على التعلم، واكتساب المهارات المختلفة. والاهتمام باستراتيجيات التعلم وطرقه المتعددة، مما يؤدي إلى مرور الطلبة بخبراتٍ متنوعة ومفيدة وتحفيزهم على التفكير والتأمل. وأيضاً الاهتمام بالأنشطة والواجبات والمشاريع التربوية الهادفة والمتنوعة، وتلك التي تركز على حل المشكلات التعليمية والحياتية العديدة. واعتبار المعلم كميسر وموجه ودليل للوصول إلى المعارف والمعلومات، وليس مَصدراً لها، مما يتطلب إجراء مناقشات كثيرة بين المعلمين والطلبة. والاعتماد على استراتيجيات وأدوات تقويم موثوق بها، وذلك من أجل الحكم بأساليب متنوعة على المهارات وبشكل واقعي. واعتماد البناء المعرفي للتعلم النشط على الخبرات التعلمية السابقة، وإضافة المزيد منها بشكلٍ حلزوني من أجل التعمق.

والاهتمام بالجوانب الجسمية والعقلية والوجدانية للطلبة، وذلك عن طريق الأنشطة العديدة والمتنوعة التي يقومون بها بشكل فردي وجماعي.

ومدخل التعلم التعاوني: يركز هذا النوع من التعلم على خصائص تربوية فعالة تتلخص في الآتي: الاهتمام بنظام المجموعات الصغيرة في التدريس، مما يحقق الكثير من الأهداف التربوية المنشودة. وتحفيز كلٍ من المناقشة والتفاعل بين الطلبة ضمن أنشطة المجموعات التعاونية، مما يثير الدافعية بينهم نحو التعلم من جهة، والتحصيل المعرفي من جهةٍ ثانية. وتنمية المحافظة على النظام واحترامه لدى الطلبة، مما يسهم في بناء الانضباط الذاتي لديهم، وبالتالي تهذيب الذات وجعلها قادرة على العمل الجماعي البنّاء. وجعل الطلبة محور العملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال مشاركاتهم في جميع الأنشطة والفعاليات بدرجةٍ كبيرة، والاهتمام بحاجات الطلبة ورغباتهم وقدراتهم وميولهم، وذلك من خلال تشكيل المجموعات التعاونية، مما يؤدي إلى زيادة انتماء الفرد إلى مجموعته.

رابعًا- موضوعات العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى وفق المنهج التكاملي

يتم تناول الموضوعات من وجهات بينية متنوعة، وتدرس المشكلات المتداخلة بشمولية للتوصل إلى أنسب الحلول ومن هذه الموضوعات المتاحة في الجدول (1):

جدول (1) موضوعات العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى

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

خامسًا- الأنشطة التعليمية التعلمية التي ينبغي ممارستها في مناهج الدراسات الاجتماعية وفق المنهج التكاملي

تُعد الأنشطة التعليمية التعلمية جزءًا من عملية التعليم والتعلم التي يؤديها المتعلم، بقصد بناء الخبرات واكتساب المهارات الضرورية في العملية التعليمية التعلمية في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، لذلك ينبغي التركيز في تصميم بيئات التعلم على النموذج المتمركز على الطلبة، وتطبيق استراتيجيات ونماذج التدريس الحديثة، لاسيما القائمة على التعلم البنائي والمعززة لمهارات التفكير العليا للطلبة (آل سعود، 2020؛ العميري، 2017).

سادسًا– ممارسات التقويم البديل في مناهج الدراسات الاجتماعية وفق المنهج التكاملي

الاهتمام بتفعيل أنماط التقويم البديل وأدواته، حيث تقدم تقويماً فعالاً يتصف بالتعامل الأمثل مع الأسئلة التي تقيس مستويات التحصيل المعرفي المختلفة، والقيم، والمهارات، التي يتطلب التعامل معها استخدام مهارات التفكير العليا في الدراسات الاجتماعية، وتُعطي الطلبة مزيداً من تحمل المسؤولية، وتحفزهم على روح التعاون والتنافس البناء، علاوة على تقديم التغذية الراجعة المستمرة (الأنصاري، 2022؛ سعادة والعميري2019).

خلاصة الدراسة

الاستنتاجات:

أبانت نتائج الدراسة أهمية العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى، وخلصت الدراسة إلى وجود عدة أسباب للعلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى، وهي: المنظور التخصصي، والمنظور متعدد التخصصات، والمنظور متداخل التخصصات، والمنظور المشترك بين التخصصات، إضافةً إلى التحديات التي تواجه الإنسانية، كالتحديات الاجتماعية، والتحديات الاقتصادية، والتحديات الصحية، والتحديات البيئية، والتحديات التقنية. وأظهرت نتائج الدراسة أبرز إشكاليات التداخل بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى، وهي: البنى التقليدية للمؤسسات الأكاديمية، وشعور الحقول المعرفية الراسخة بالتهديد، وعدم جدية بعض العلاقات البينية، والإشكاليات اللغوية، والقدرات البشرية، والسياق الأكاديمي والقدرات المؤسسية، والبنية البحثية. وأوضحت النتائج آفاق التكامل في العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى، فمناهج الدراسات الاجتماعية تشتق من جميع فروع العلوم الاجتماعية ذات العلاقة التبادلية، وتشترك الدراسات الاجتماعية والعلوم الطبيعية معاً في دراسة الظواهر البيئة الطبيعية، فالدراسات الاجتماعية تدرسها من ناحية التفاعل فيما بينها وبين الإنسان ومشكلات هذا التفاعل وتأثيره في سلوك الإنسان. والعلوم الطبيعية تدرسها من زوايا مختلفة في ميادين الطبيعة كالكيمياء، والفلك، والجيولوجيا، وعلم النبات، وعلم الحيوان. وأظهرت نتائج الدراسة أبرز الموجهات التي تقوم عليها العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى، وهي: الأسس التي تقوم على العلاقة بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى، والأسس التي تقوم على العلاقة بين فروع الدراسات الاجتماعية، وأخيراً؛ أبانت النتائج دور مناهج الدراسات الاجتماعية

في توظيف علاقاتها البينية مع العلوم الأخرى من خلال تحديد الأهداف المطلوب التركيز عليها في الدراسات الاجتماعية وفق مدخل العلاقات البينة، والنماذج الملائمة للمنهج التكاملي للدراسات الاجتماعية التربوية، وموضوعات العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى، والأنشطة التعليمية التي ينبغي ممارستها في مناهج الدراسات الاجتماعية، وممارسات التقويم البديل في مناهج الدراسات الاجتماعية، والاعتبارات الواجب الأخذ بها عند بناء محتوى الدراسات الاجتماعية وفق المنهج التكاملي.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة؛ قُدمت بعض التوصيات، وهي كالآتي:

1- ينبغي على المسئولين وصناع القرار وواضعي ومطوري المناهج الدراسية أن يكونوا على دراية كاملة بمنظور العلاقات البينية وتأثيرها في بناء وتطوير المناهج بصفة عامة ومناهج الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة.

2- الاهتمام والتوسع بالعلاقات البينية من أجل الحصول على أكبر قدر ممكن من الدراسات البينية المتنوعة التي تخدم دراسة المشكلات القائمة والتحديات المستقبلية التي تواجه تخصص معين، أوعدة تخصصات، أوعدة جهات محلية، أو دولية.

3- ضرورة فتح المجال للعلاقات البينية في برامج الدراسات العليا في جامعات المملكة العربية السعودية، لاسيما البرامج التربوية.

4- الاستفادة من قائمة الموضوعات البينية في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، والمستحدثات التقنية، والعلوم، والرياضيات.

المقترحات:

تُعد الدراسة الحالية بمثابة نقطة انطلاق يمكن البناء عليها لإجراء مجموعة من الدراسات المستقبلية، ومن أهمها:

1- إجراء دراسة تحليلية لمحتوى المناهج، وبشكل خاص مناهج الدراسات الاجتماعية للكشف عن درجة توافر العلاقات البينية في المناهج الدراسية في مراحل التعليم العام، تمهيداً لتطوير هذه المناهج، وتلبية متطلبات العلاقات البينية.

2- إجراء دراسة مسحية لمستوى وعي المشرفين التربويين والمعلمين لمادة/ مقررات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي نحو توظيف العلاقات البينية ومضامينها التربوية ونماذج تعلمها.

3- بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على متطلبات تدريس العلاقات البينية بين الدراسات الاجتماعية والعلوم الأخرى، وقياس فاعليته في

تنمية الكفايات والمهارات التدريسية لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

5- قيام المؤسسات التعليمية والأكاديمية بتوجيه المدارس والكليات والجامعات بعقد دورات وتنفيذ برامج تدريبيه، والقيام بورش عمل، وتنظيم لقاءات وندوات حوارية تعمل على بلورة رؤية وطنية حول مفهوم العلاقات البينية.

المراجع

أولًا– المراجع العربية

إبراهيم، محمود (2016). الدراسات البينية لدى أعضاء هيئة التدريس في العلوم الاجتماعية ودورها في تحقيق التنمية المستدامة دراسة ميدانية، *مجلة البحث العلمي في التربية، – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية– جامعة عين شمس*، *17*(3)، 577-598.

أحمد، عفاف (1996). جدوى مدخل العلوم البينية في تحسين إعداد المعلم، *مجلة مستقبل التربية العربية– المركز العربي للتعليم والتنمية*، *4*(13)، 63-83.

الأنصاري، وداد (2022). تطبيق استراتيجية التقويم البديل في الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية، *مجلة البحوث التربوية والنفسية– جامعة بغداد*،73، 49 - 88.

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

أمين، عمار (2014). *الدراسات البينية رؤية لتطوير التعليم الجامعي*، تاريخ الدخول 3/ 12/ 2023م، متاح على الرابط . https://2u.pw/Q2kklxJ

بارة، عبدالغني (2013). العلوم الإنسانية واجتياز الحدود: قراءة في خطاب المفاهيم، *مجلة الآداب– كلية الآداب– جامعة الملك سعود*، *25*(2)،251-261.

بار، روبرت وبارث، جيمس وشيرمز، سمويل. (1977). *تعريف الدراسات الاجتماعية*، ترجمة: عبدالرحمن الشعوان (1999)، الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.

بيومي، محمد. (2016). معوقات تفعيل الدراسات البينية في العلوم الاجتماعية: دراسة ميدانية، *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية– كلية الآداب والعلوم الاجتماعية– جامعة السلطان قابوس*، *7*(3)،123-139.

جامعة أم القرى (2019). *الدراسات البينية وأثرها في جودة البحوث الشرعية*،

المنعقد خلال المدة من 24-2019/2/25م، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (2015). *المؤتمر الدولي اللغة العربية والدراسات البينية الآفاق المعرفية والرهانات المجتمعية*، المنعقد خلال المدة من 28-2015/4/29م، الرياض، المملكة العربية السعودية.

جامعة السلطان قابوس (2015). *المؤتمر الدولي الثالث العلاقات البينية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات*، المنعقد خلال المدة 15-12/17/ 2015م، مسقط، سلطنة عُمان.

جامعة عين شمس (2014). *المؤتمر العلمي الثالث للجامعة: التخصصات والدراسات البينية والمتعددة واحتياجات سوق العمل*، المنعقد خلال المدة من 22-2014/4/23م، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

جامعة المنوفية (2015). *أسئلة البلاغة والدراسات البينية*، المنعقد خلال المدة من 31/1- 2/2/ 2015م، المنوفية، جمهورية مصر العربية.

خاطر، نصري وسبيتان، فتحي (2010). *أساليب وطرائق تدريس الاجتماعيات*، عمّان: دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

خضير، ليلى (2020). مدى تضمين الرياضيات المجتمعية في كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية، *مجلة الجامعة العراقية- مركز البحوث والدراسات الإسلامية- الجامعة العراقية*، *48*(1)، 451 - 467.

ستراوس، آنسيلم، كوربين، جوليت (1999). أساسيات البحث الكيفي أساليب وإجراءات النظرية المجذرة، ترجمة: عبدالله الخليفة، الرياض: مركز البحوث والدراسات الإدارية- معهد الإدارة.

سعادة، جودت (1990). *مناهج الدراسات الاجتماعية*، ط2، بيروت: دار العلم للملايين.

سعادة، جودت والعميري، فهد (2019). *تقويم المناهج بين الاستراتيجيات والنماذج*، عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

آل سعود، سارة (2020). التربية على المواطنة السياسية في المملكة العربية السعودية، *المجلة العربية للتربية- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم-إدارة التربية- تونس*، *39*(2)، 9- 48.

السيد، علياء (2019). الدراسات البينية من أجل الاستدامة ومواجهة القضايا العالمية: بين التحديات والتأصيل، *المؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث: البحوث التكاملية طريق التنمية*، المنعقد خلال المدة من 27-2019/2/28م، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، أسوان، جمهورية مصر العربية.

الضبع، رباح والحنفي، رشا (2021). الشراكة البينية للإشراف العلمي مدخل لتجويد الدراسات العليا بالجامعات المصرية، *المجلة التربوية– كلية التربية– جامعة سوهاج، 1*(81)، 13 - 75.

عبد المنعم، نادية وإبراهيم، خالد (1999). الدراسات البينية: مدخل التطوير للتعليم المصري في ضوء العولمة، *المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر: العولمة ومناهج التعليم*، المنعقد في شهر ديسمبر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، 138-164.

عبد المنعم، نادية (1999). *الدراسات البينية مدخل لتطوير مناهج التعليم المصري في ضوء العولمة، كتاب المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر، العولمة ومناهج التعليم*، المنعقد في شهر ديسمبر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، 138-164.

عبده، هاني (2016). البحوث البينية وتقدم المجتمعات الإنسانية خلال الألفية الجديدة: تجارب عملية وخيارات مستقبلية، *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية– كلية الآداب والعلوم الاجتماعية– جامعة السلطان قابوس*، 7(3)، 155 - 165.

عصفور، محمد (2013). الدراسات البينية والتخصصية في العلوم الإنسانية، *مجلة الآداب– كلية الآداب– جامعة الملك سعود*،*25*(2)، 231- 240.

العميري، فهد (2017). دور أعضاء هيئة التدريس في توفير بيئات تعليمية تُعزّز مهارات التفكير العليا لدى طلبة الدراسات الاجتماعية التربوية في جامعة أم القرى، *مجلة دراسات في التعليم الجامعي وضمان الجودة– مركز التطوير الأكاديمي– جامعة صنعاء، اليمن*، *5*(9)، 101-135.

العميري، فهد (2019). تصورات أعضاء هيئة التدريس لتوظيف مدخل التثليث في بحوث الدراسات الاجتماعية التربوية في جامعات المملكة العربية السعودية، *مجلة*

الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية- غزة، *27*(1)، 110-134.

العميري، فهد والطلحي، محمد (2020). توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، *مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات-غزة - فلسطين*، *10*(2)،347 - 396.

العميري، فهد والجهني، منال (2023). توظيف الرياضيات المجتمعية في كتب الرياضيات والدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية- كلية التربية- جامعة قطر*،22، 39-79.

الفوزان، بدرية (2020). برامج الدراسات البينية في التخصصات الشرعية واحتياجات سوق العمل، *مجلة العلوم التربوية- كلية التربية- جامعة الملك سعود*،32(1)،71-93.

كريسويل، جون وبوث، شيريل. (2019). *تصميم البحث النوعي دراسة معمقة في خمسة أساليب*، ترجمة: أحمد الثوابتة، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

ليلة، على (2003). *تاريخ الفكر الاجتماعي*، الإسكندرية: المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

محمد، نجلاء وزوين، سها (2016). فاعلية وحدة مقترحة في العلوم والدراسات الاجتماعية قائمة على الدراسات البينية في تنمية مهارات التفسير والحس العلمي والجغرافي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*،*32*(4)،290-348.

محمود، عبدالرازق (2022). الدراسات والبحوث البينية مدخل لتطوير الدراسات التربوية في الوطن العربي، مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية، جامعة مطروح،4(2)، 1-9.

مجاهد، فايزة (2019). البحوث البينية: تجارب وخبرات - رؤى وآفاق، *المؤتمر الدولي السنوي الثالث لقطاع الدراسات العليا والبحوث: البحوث التكاملية طريق التنمية*، المنعقد خلال المدة من 27-2019/2/28م، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، أسوان، جمهورية مصر العربية.

مرجين، حسين (2015). العلاقات البينية بين علم الاجتماع وعلم الحاسب الآلي المفاهيم والمنهجية، *المؤتمر الدولي الثالث العلاقات البينية بين العلوم الاجتماعية والعلوم الأخرى: تجارب وتطلعات*،

المنعقد خلال المدة 15-12/17/ 2015م، مسقط، سلطنة عُمان.

ثانياً– المراجع الأجنبية

Abdel Moneim, N. & Ibrahim, K. (1999). Interdisciplinary Studies: Introduction to Development for Egyptian Education in the Light of Globalization, *Eleventh Annual National Conference: Globalization and Education Curricula*, held in December, Egyptian Association for Curricula and Teaching Methods, Cairo, 138 – 164.

Abdel Moneim, N. (1999). Interdisciplinary Studies as an Introduction to Developing Egyptian Education Curricula in the Light of Globalization, *Book of the Eleventh Annual National Conference, Globalization and Education Curricula*, held in December, Egyptian Association of Curricula and Instruction, Cairo, 138-164.

Abdo, H. (2016). Interdisciplinary Research and the Progress of Human Societies during the New Millennium: Practical Experiences and Future Options, *Journal of Arts and Social Sciences - College of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University, 7*(3), 155-1.

Ahmed, A. (1996). The feasibility of the interdisciplinary approach to improving teacher preparation, *The Future of Arab Education Journal - The Arab Center for Education and Development, 4*(13), 63-83.

Ain-Shams University. (2014). *The Third Scientific Conference of the University: Specializations and Interdisciplinary Studies and multiple, and the needs of the labor market, held during the period*, from 22-23/4/2014, Cairo, Arab Republic of Egypt.

Al -Saud, S. (2020). Education on political citizenship in the Kingdom of Saudi Arabia, Arab Journal of Education - Arab Organization for Education, *Culture and Science - Department of Education - Tunisia, 39* (2), 9- 48.

Alansari, W. (2023). Faculty members' perceptions of employing economic citizenship education in the general education stages in the Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of Educational Sciences - College of Education - Qatar University*, 22, 81-113.

Al-Dabaa, R. & Al-Hanafi, R. (2021). The Inter-Company for Scientific Supervision, an introduction to the improvement of higher studies in Egyptian universities, *the Educational Journal - Faculty of Education - Sohaj University, 1* (81,) 13-75.

Al-Fawzan, B. (2020). Inter-study programs in Sharia disciplines and the needs of the labor market, *Journal of Educational Sciences - College of Education - King Saud University, 32* (1), 71-93.

Aloaimiri, F., Al-Juhani, M. (2023). Employing community mathematics in middle school mathematics and social studies textbooks in the Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of Educational Sciences - College of Education - Qatar University*, 22, 39-79.

Alomairi, F. (2009). *The Implementation of constructivist teaching approaches combined with ICT as a teaching strategy for social studies: Saudi pre-service teachers' perception and achievement*. Unpublished Ph.D dissertation, Curtin University of Technology, Perth, Australia.

Alomiri, F. (2017). The role of faculty members in providing educational environments that enhance higher thinking skills among students of socio-educational studies at Umm Al-Qura University, *Journal of Studies in University Education and Quality Assurance, Academic Development Center - Sana'a University, Yemen, 5* (9), 101-135.

Alomiri, F. (2019). Faculty members' perceptions of employing the triangulation approach in educational social studies research in universities in the Kingdom of Saudi Arabia, *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies - Gaza, 27* (1), 110-134.

Alomiri, F., Al-Talhi, M. (2020). Employing applications of the Fourth Industrial Revolution in educational geography in the general education stages in the Kingdom of Saudi Arabia, *Palestine University Journal for Research and Studies - Gaza - Palestine, 10* (2), 347 - 396.

Alsayed, A. (2019). Interface Studies for Sustainability and Confronting Global Challenges: Between Challenges and Rooting, *Third Annual Conference of the Graduate Studies and Research Sector: Research Integrative Development Road*, held during the period, from 27-28/2/2019,

Davis, R. (1995). *Interdisciplinary Courses and Team Teaching. Westport*, CT: American Council on Education/Oryx Press.

Evans, J.& Randalls, S. (2008). Geography and paratactical interdisciplinarity: Views from the ESRC–NERC PhD studentship programme, *Geoforum. 39*,581–592.

Glaser, B., & Strauss, A. (2006). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*, 4th ed, Chicago, IL: Aldine Transaction.

Heberlein, A. (1988). Improving Interdisciplinary Research: Integrating the Social and Natural Sciences, *Society and Natural Resources, 1* (1), 5-16.

Ibrahim, M. (2016). Inter-studies of faculty members in social sciences and their role in achieving sustainable development, field study, *Journal of Scientific Research in Education, Girls' College of Arts, Sciences and Education - Ain Shams University, 17* (3), 577-598.

James, P. (2011). Symposium on interdisciplinary approaches to international studies: History, psychology, technology studies, and neuroeconomics, *International Studies Perspectives, 12*(2), 89-93.

Khater, N. & Sbaitan, F. (2010). *Methods and Methods of Teaching Social Sciences*. Amman: Dar Al Janadria for Publishing and Distribution.

Khudair, L. (2020). The extent to which community mathematics is included in mathematics books at the primary stage, *the Journal of the Iraqi University - Center for Islamic Research and Studies - Iraqi University – 48* (1) 451 – 467.

King Muhammad bin Saud University. (2015). *The International Conference on Arab Studies and Interdisciplinary Studies, Knowledge Horizons and Societal Bets*, held during material, from 28-29/4/2015, Riyadh, Saudi Arabia.

Klein, J. & Newell, W. (1997). Advancing interdisciplinary studies. In J. Gaff and J. Ratcliffe (Eds.*), Handbook of the undergraduate curriculum: A comprehensive guide to purposes, structures, practices, and changes* (pp. 393-415), San Francisco: Jossey-Bass.

Kuckartz, U. & Radiker, S. (2019). *Analyzing Qualitative Data with MAXQDA*, Cham, Springer International Publishing.

Kysilka, L. (1998). Understanding integrated curriculum, *Curriculum Journal, 9*(2), 197-209.

Girls' College of Arts, Sciences and Education, Ain Shams University, Aswan, Arab Republic of Egypt.

Asfour, M. (2013). Interdisciplinary and Specialized Studies in the Human Sciences, *ADAA Journal B - College of ADAA B - King Saud University, 25*(2), 231-240.

Baerwald, J. (2010). Prospects for geography as an interdisciplinary discipline, *Annals of the Association of American Geographers, 100*(3), 493–501.

Bara, A. (2013). Human Sciences and Crossing the Borders: A Reading in the Discourse of Concepts, *Journal of college of Arts - college of Arts, King Saud University 25*(2), 251-261.

Bayoumi, M. (2016). Obstacles to activating high-level interdisciplinary studies: a field study, *College of Arts and Social Sciences - Sultan Qaboos University, 7* (3) 123-139.

Berg, C. (2017). *Teaching the Urban Student as a Whole: Utilizing Universal Skills in Science and Social Studies Interdisciplinary Curricula*, Unpublished Ph.D dissertation, The University of the Art, Philadelphia.

Bracken, L. (2017). *Interdisciplinarity and geography in Richardson D, Castree N, Goodchild M F, Kobayashi A, Liu W and Marston R A eds The international encyclopedia of geography*, New York: John Wiley & Sons.

Brew, A. (2008). Disciplinary and interdisciplinary affiliations of experienced researchers, *Higher Education, 56*(4), 423-438.

Cannoy, D. (2015). Integrating social responsibility and social studies for an interdisciplinary approach in business computer classes, *Journal of Applied Research for Business Instruction, 13*(4), 1-8.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017*). Research Methods in Education*, (8th ed.), .London: Rutledge

Creswell, J. (2012). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Traditions*, London: SAGE Publications.

Creswell, J., Booth, C. (2019). *Qualitative research design, an in-depth study in five methods,* translated by: Prof. Dr. Ahmed Al-Thawabta, Amman: Dar Al-Fikr, publishers and distributors.

Davies, M. & Devlin, M. (2007*). Interdisciplinary higher education: Implications for teaching and learning*, Melbourne: University of Melbourne Centre for the Study of Higher Education.

Jami Ain Shams Aswan, Arab Republic of Egypt.

Newell, H. (2001). A theory of interdisciplinary studies, *Issues in Integrative Studies 19*, 1-25.

Noble, H., & Smith, J. (2014). Qualitative data analysis: practical example, *Evid Based Nurs, 17*(1), 2-3.

Saadeh, J. & Alomairi, F. (2019). Evaluating curricula between strategies and models, Man: Dar Al-Masir, for publication, distribution and printing.

Saadeh, J. (1990*). Curricula of Social Studies*, 2nd Ed., Beirut: House of Science for Millions.

Strauss, A. & Corbin, J. (1999). *Fundamentals of qualitative research, methods and procedures of grounded theory*, translated by: Prof. Dr. Abdullah Al-Khalifa, Riyadh: Center for Administrative Research and Studies - Institute of Management.

Sultan Qaboos University. (2015). *The Third International Conference on Inter-Relationships between Social Sciences and other sciences: experiences and aspirations*, held during the period, 7-15/1/12/2015 AD, Muscat, Sultanate of Oman.

Suppo, C. (2013). *Digital citizenship instruction in Pennsylvania public schools Pro- Quest LLC*. School Leaders Expressed Beliefs and Current Practices.

Umm Al-Qura University. (2019.) *Interdisciplinary studies and their impact on the quality of Sharia research*, held during the period from 24-25/2/2019, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia.

Vick, D. (2004). Interdisciplinarity and the discipline of law, *Journal of Law and Society, 31*(2). 163 - 193.

Youngblood, D. (2007). Interdisciplinary studies and the bridging disciplines: A matter of process, *Journal of Research Practice, 3*(2), 1-8.

Zalanga, S. (2006). Interdisciplinary studies and scholarship: Issues, challenges, and implications for third world development and social change, *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge, 6*(3), 57-76.

Laylah, A. (2003). *Social Thought History*, Alexandria: Egyptian Library for Publishing and Distribution.

Lindsey, L. (2015). *Preparing Teacher Candidates for 21st Century Classrooms: A Study of Digital Citizenship*, Unpublished Ph.D dissertation, Arizona State University, USA.

Lune, H., & Berg, B. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*, England: Pearson Education Limited.

Mansurjonovich, J. & Davronovich, A. (2023). Interdisciplinary integration is an important part of developing the professional training of students. *Journal NX-A Multidisciplinary , 9*(1), 93–101.

Marjeen, H. (2015). Interrelationships between Sociology and Computer Science, Concepts and Methodology, *Third International Conference. Interrelationships between Social Sciences and Other Sciences: Experiences and Aspirations*, held during the period, 15-17/12/2015, Muscat, Sultanate of Oman.

McMillan, J. & Schumacher, S. (2001). *Research in education: a Conceptual introduction*, New York: Addison Wesley Longman, Inc.

Menoufia University. (2015*). Rhetoric questions and inter-studies*, held during the period 31/1-2/2/2015 Menoufia, Arab Republic of Egypt.

Mohamed, N., Zwain, S. (2016). The effectiveness of a proposed unit in science and social studies based on interdisciplinary studies in developing interpretation skills and scientific and geographical sense among first-year middle school students, *Journal of the College of Education, Assiut University, 32* (4), 290-348.

Moran, M. (2006). Interdisciplinarity and political science, *Politics, 26*(2), 73–83.

Moti, N. (2012). Ten Cheers for Interdisciplinarity: The Case for Interdisciplinary Knowledge and Research, *Social Science Journal*,*34*(89),201-216.

Mujahid, F. (2019). Interdisciplinary Research: Experiences and Experiences - Ray and Aa, *The Third Annual International Conference for the Graduate Studies and Research Sector: Integrative Research the Path to Development*, held during the period, from 27-28/2/2019, College of Girls for Arts, Sciences and Education,

تحدِّيات الإسناد التي تواجه معلِّمات الصُّفوف الأوَّليَّة بمدارس الطفولة المبكِّرة

هديل محمد فالح الحارثي[1]، د. هانيا منير الشنواني[2]

(قدم للنشر في 1445/6/24هـ؛ وقبل للنشر في 1445/10/12هـ)

المُستخلَص: هدفت الدراسة إلى التعرُّف على تحدِّيات الإسناد التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في مدارس الطفولة المبكرة الحكومية، والكشف عن كيفية مواجهتهن تلك التحديات، واستخدمت الدراسةُ المنهجَ النوعي، حيث طُبِّقت أداة المقابلة على المشارِكات من معلمات الصفوف الأولية؛ البالغ عددهن (8) معلماتٍ، (4) معلماتٍ للصف الأول، و(4) معلماتٍ للصف الثالث. وتوصَّلت نتائج الدراسة إلى أن هُناك خمسة تحدِّياتٍ للإسناد، وهي: التحديات المهنيَّة؛ كقصور برامج إعداد المعلمات قَبل الخدمة، وقلَّة الدورات التدريبية التي تُهيِّئهن لاستقبال الطلاب الذكور. التحديات الصفيَّة، وتتمثَّل في: ضعْف قدراتهن على إدارة الصف، وزيادة عدد الطلاب بالنسبة لمساحة الصف. التحديات الإدارية، وتتمثَّل في: عدم المتابعة بشكلٍ مستمرٍ لمعرفة احتياجاتهن من الدورات التدريبية لتحقيق نجاح قرار الإسناد. أما التحديات الاقتصادية، فتتمثَّل في: قلَّة الميزانية المخصَّصة للرحلات المدرسية الخارجية، وعدم توفُّر ملعب لممارسة الأنشطة الحركية. وأخيرًا التحديات التقنية، وتتمثَّل في: نقْص الأجهزة التقنية داخل الصف. كما توصلت النتائج إلى وجود اتفاقٍ بين معلمات الصفوف الأولية في كيفية مواجهة تحديات قرار الإسناد؛ وذلك من خلال الالتحاق بالدورات التدريبية المكثَّفة حوْل إدارة الصف والاستراتيجيات الملائمة لتدريس الطلاب الذكور وفْق خصائصهم النمائيَّة، وكيفية التعامل مع مشكلاتهم السلوكية، وتقليص عدد الطلاب بما يلائم حجْم الصف الدراسي، وتوفير الأجهزة التقنية التي تدعم العملية التعليمية، إضافة إلى توفير أماكن للعب الحركي.

الكلمات المفتاحية: تأنيث التدريس، التعليم، المدرسة الابتدائية، الطلاب الذكور.

Attribution challenges faced by teachers of primary grades in early childhood schools

Hadeel Mohammed Faleh Al-Harthi، [1] Dr. Hania Mounir Al-Shanawani[2]

(Received 6/1/2024; Accepted 21/4/2024)

Abstract: The study aimed to identify the challenges of attribution of the teaching of male children classes to the female teachers of primary grades in public early childhood schools, and to reveal how they face these challenges. The study used the qualitative approach. The researchers applied the interview tool to the participants of the primary grade's female teachers, of (8) female teachers, (4) first grade female teachers and (4) third grade female teachers. The study found that there are five challenges to attribution: professional challenges such as inadequate pre-service teacher training programs and the lack of training courses that prepare them for the reception of boys students, classroom challenges, which are represented in their weak ability to manage the classroom and increasing number of students for class space, management challenges: lack of continuous follow-up to know their training needs for a successful attribution decision, economic challenges, which are the limited budget for trips outside the school, the lack of a playground for practicing motor activities, and finally the technical challenges, which are the lack of technical equipment within the classroom.

Keywords: Feminization of teaching, Education, Primary School, Male children students.

(1) معلمة طفولة مبكرة، وزارة التعليم – جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

(2) أستاذ مشارك بقسم الطفولة المبكرة- كلية التربية- جامعة الملك سعود-

البريد الإلكتروني 443203259@student.ksu.edu.sa

*بحث مُستَل من رسالة ماجستير مقدَّمة إلى قسم الطفولة المبكرة – كلية التربية – جامعة الملك سعود

(1) Early childhood teacher, Ministry of Education - Princess Noura bint Abdul Rahman University
(2) Associate Professor, Department of Early Childhood, College of Education, King Saud University
Email 443203259@student.ksu.edu.sa
**Research extracted from a master's thesis submitted to the Department of Childhood Early - College of Education - King Saud University*

المقدِّمة:

يحظى التعليم في المملكة العربية السعودية بالاهتمام، خاصةً مرحلة الطفولة المبكرة؛ إذ سعتْ وزارة التعليم إلى التوسُّع فيها، وذلك بأن يحصل كلُّ طفلٍ على فُرص التعليم الجيِّد وفْق خيارات متنوِّعة. ويمثِّل التعليم الابتدائي قاعدة الهرم التعليمي؛ لما له من أهمية في تكوين شخصية الطفل وقدراته وإمكاناته، وبلورة نموِّه من جميع الجوانب، ويتطلَّب ذلك من المؤسَّسات التربوية اختيار الكوادر التعليمية القادرة على القيام بمهمَّة تعليم أطفال هذه المرحلة. ونظرًا لأهمية هذه المرحلة؛ سعتْ بعض الدول إلى إسناد تدريس الطلاب الذكور في المرحلة الابتدائية للمعلمات، لا سِيَّما الصفوف الأولية؛ فعلى مستوى دول الخليج العربي، بدأت العراق في تطبيقه، ثمَّ الكويت والبحرين في وقتٍ واحد، وتبعتهما قطر وعمان (العنزي، 2021). فالمعلمة لديها إلمام بخصائص نموِّ الطفل؛ ممَّا يساعدها على فهْم الحالة النفسية التي يمرُّ بها الطالب، وفهْم المشكلات التي يعاني منها، والتعرُّف على ظروفه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، والأخذ بيده في جميع النواحي (ابن سكيم، 2017). إن قرار إسناد طلاب الصفوف الأولية للمعلمات لم يكن جديدًا في مدارس المملكة العربية السعودية، بل أصدرته وزارة التعليم قَبل أربعةٍ وأربعين عامًا في (23) إدارةً تعليميَّةً على مستوى المملكة، وطُبّق في (184) مدرسةً أهليَّةً (آل ماطر، 2019). ومن أجْل تحقيق أهداف "رؤية المملكة 2030" في مجال التعليم؛ أطلقت الوزارة مشروع "مدارس الطفولة المبكرة"، الذي يسند إلى المعلمات تدريس الطلاب الذكور في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية بالمدارس الحكومية (الإدارة العامة للطفولة المبكرة، 1441). ولعلَّ من أهمِّ الأسباب التي دفعت وزارة التعليم إلى الإسناد هو نتائج الاختبارات الدولية في المملكة العربية السعودية التي بيَّنت فجوةً كبيرةً بين تعليم الذكور والإناث (الإدارة العامة للطفولة المبكرة، 1441). وقد أكدت دراسة كلٍّ من: زهد (2017)، وفرغلي وعابدين (2017)، وكوك (Kok,2020) ، وسيريزو (Cerezo, 2020)على أن إسناد تدريس الطلاب الذكور للمعلمات يساعد على تحسين ورفْع مستوى تحصيل الطلبة في المرحلة الابتدائية. وقد تباينت اتجاهات معلمات الصفوف الأولية نحو قرار إسناد تدريس طلاب الذكور لهن. فأشارت دراسة كلٍّ من: السالم (2015)، وسويدان وآخرون (2016)، والسويكت والحماد (2022)، وعطار (2013)، وجارسيا وفاسكيز (Garcia & Vazquez 2016)، وبندلتون (Pendleton ,2015) إلى عدم تقبُّل بعض المعلمات لتدريس الطلاب الذكور بسبب

زيادة أعبائهن الوظيفية، وزيادة نصاب الحِصَص، وكثْرة عدد الطلاب والطالبات داخل الفصول. وأضافت دراسة السويكت والحماد (2022) أن بعض المعلمات يعتقدن أن المعلم هو الأنسب لغرس مبادئ الرجولة والقيم الدينية والاجتماعية لدى الطلاب الذكور. وعلى الرغم من هذه الدراسات التي كشفت نتائجها عن رفْض بعض المعلمات التدريس للطلاب الذكور، ومطالبتهن بإسناد هذا الأمر للمعلمين، واكتفاء المعلمات بالتدريس للطالبات؛ إلا أنه توجد بعض الدراسات الأخرى التي جاءت نتائجها خلافًا لذلك، حيث كشفت دراسات كلٍّ من: بن رقيب (2015)، وزهد (2017)، والعنزي والبلوى (2022)، وفرغلي وعابدين (2017)، والمنير، (2018) عن اتجاهات المعلمات الإيجابية نحو إسناد تدريس الطلاب الذكور لهن. وأسفرت نتائج دراسة العنزي (2021) أن غالبية عيِّنة الدراسة (مواطني مدينة الرياض) يؤيِّدون قرار إسناد تدريس طلاب الصفوف الأولية للمعلمات؛ حيث بلغت نسبتهم (85,7%)، وأن (14,3%) فقط لا يؤيدون قرار الإسناد. إن قرار إسناد تدريس الطلاب الذكور للمعلمات له انعكاسات إيجابية وسلبية على كلٍّ من المعلمات والطلاب. فقد أشارت دراسة كلٍّ من: بي (Bae, 2020)، وسيريزو (Cerezo, 2020) أن تدريس المعلمات للطلاب الذكور له تأثير سلبي على بناء شخصيَّاتهم. وذكرت دراسة السويكت والحماد (2022) أن التوسُّع في إسناد تدريس الطلاب الذكور للمعلمات يؤثِّر على توظيف المعلمين؛ ممَّا يزيد نسبة البطالة. وعلى النقيض، فقد أشارت دراسة كوك (Kok, 2020) أن الطلاب الذكور يكونون أكثر إيجابية مع المعلمات أثناء التدريس. كما أوضحت دراسة كلٍّ من: فرغلي وعابدين (2017)، وبومغارتنر(Baumgartner,2020) ، وسيريزو(Cerezo,2020)، وبول (Paul, 2019) الآثار الإيجابية لتدريس المعلمات للطلاب الذكور، والمتمثِّلة في تحسُّن مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، وإقبالهم على معلماتهم، وزيادة نشاطهم في المواد الدراسية، وتعزيز قدراتهم المهارية. وأضافت دراسة سكيلتون (Skelton) 2018, توثيق التعاون بين المنزل والمدرسة، بحيث تتيح الفرصة للتعرف على مشكلات الطلاب بصورةٍ أدق، ومن ثمَّ تشخيصها وعلاجها، والسماح للأمهات بزيارة المدرسة في أي وقتٍ؛ للاستفسار والاطمئنان على أبنائهن، وإجراء المناقشات بوضوحٍ وصراحةٍ حوْل مشكلاتهم. وفي هذا الصدد، أشار سامي (2023) إلى أن للإسناد العديد من الآثار الإيجابية النفسية والتعليمية والاجتماعية. وأضافت دراسة إيفانز وآخرون (Evans et al.,2020)آثارًا إيجابية

اقتصادية، من حيث توفُّر فصول دراسية للذكور والإناث في مبنى واحد. من خلال العرض السابق لاتجاهات معلمات الصفوف الأولية نحو إسناد تدريس الطلاب الذكور لهن، يتضح التفاوت في وجهات نظرهن ما بين التأييد والمعارضة؛ نظرًا لانعكاساته الإيجابية والسلبية على كلٍّ من الطلاب والمعلمات. كما أشارت بعض الدراسات أن قرار إسناد الصفوف الأولية للمعلمات يواجه عددًا من التحديات، فقد توصلت نتائج دراسة العلي (2020) إلى ضعْف الميزانية المخصَّصة لمدارس الإسناد، ونقْص الكوادر الإدارية المساندة، وتضاعف المهام الإدارية للمعلمات التي تحدُّ من قدراتهن على إنجاز مهامهن، وكذلك حداثة تجربة مدارس الإسناد في المملكة العربية السعودية. كما أضافت توصيات كل من دراسة ابن زيد (2016)، ودراسة عثمان (2016) أن المدارس تحتاج إلى رفْع إمكاناتها المادية والتعليمية، وتطوير بيئتها المدرسية، وتأهيل المعلمات على كيفية التعامل مع الأطفال في هذه المرحلة العمْرية.

مشكلة الدراسة:

رفعت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية نِسَب إسناد تدريس الطلاب في مرحلة الطفولة المبكرة للمعلمات إلى (45٪)؛ لتشمل كافَّة مناطق المملكة العربية السعودية (وزارة التعليم، 1444). ومع تلك الزيادة ظهرت العديد من التحديات التي واجهت مدارس الطفولة المبكرة. فقد أشارت دراسة كلٍّ من: (السويكت والحماد، 2022؛ العنزي، 2021) إلى ضعْف قدرات المعلمات على إدارة الصف. ولتطبيق قرار الإسناد في مدارس الطفولة المبكرة الحكومية بالمملكة العربية السعودية؛ عملت وزارة التعليم على تأهيل (3,377) مدرسةً حكوميةً من مدارس الطفولة المبكرة، تحوي (10,675) فصلًا دراسيًّا للصفوف الأولية، لتتسع إلى (253,854) طالبًا وطالبةً، وبلغت نسبة الطلاب الذكور الذين تمَّ إسناد تدريسهم إلى المعلمات (1,332,760) طالبًا (وزارة التعليم، 1444). وقد أوضحت دراسة السويكت والحماد (2022) قلق المعلمات من سُرعة تطبيق قرار الإسناد دون دراسة وضْع المباني المدرسية وملاءمتها. وفي ضوء ذلك، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية شملت (20) معلمةً من معلمات الصفوف الأولية، بهدف التعرف على تحديات الإسناد التي تواجههن بمدارس الطفولة المبكرة الحكومية بمدينة الرياض، عن طريق استبانة أوَّلية، توصلت نتائجها إلى أن العبارة الأولى التي تنصُّ على: "تتوافق مقرَّرات المرحلة الجامعية مع ما يتم تطبيقه في الميدان خلال تدريس الطلاب الذكور" جاءت موافق إلى حدٍّ ما بنسبة (71,4%)، أمَّا العبارة الثانية

وهي: "أواجه صعوبةً في تدريس الطلاب الذكور" فكانت الاستجابة الأعلى تكرارًا هي موافق بنسبة (61,9%)، أمَّا العبارة الثالثة: "لا أملك المهارات الكافية للتعامل مع الطلاب الذكور مثل: الحزم، الشِّدَّة" فكانت موافق إلى حدٍّ ما هي الاستجابة الأعلى بنسبة (52,4%)، والعبارة الأخيرة التي تنصُّ على: "زيادة الصفوف التي أقوم بتدريسها يؤثِّر سلبًا على أدائي داخل الصف" فكانت الإجابات الأعلى تكرارًا هي موافق بنسبة (95.2%). وقد اتضح من خلال نتائج الدراسة الاستطلاعية، أن هناك تحديات: (مهنية، صفِّية، إدارية) تواجه معلمات الصفوف الأولية عند تدريس الطلاب الذكور بمدارس الطفولة المبكرة الحكومية؛ الأمر الذي يتطلب التعرُّف على تلك التحدِّيات وكيفية التغلُّب عليها. ممَّا سبق، يمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الحاجة إلى التعرُّف على تحدِّيات الإسناد التي تواجه معلمات الصفوف الأولية؛ باعتبارهن المسؤولات بالدرجة الأولى عن سير العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة:

سعتْ الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما تحديات الإسناد التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في مدارس الطفولة المبكرة؟

2- كيف تواجه معلمات الصفوف الأولية تحديات الإسناد في مدارس الطفولة المبكرة؟

أهداف الدراسة:

سعتْ الدراسة التي تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على تحديات الإسناد التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في مدارس الطفولة المبكرة.
- الكشف عن كيفية مواجهة معلمات الصفوف الأولية تحديات الإسناد في مدارس الطفولة المبكرة.

أهمية الدراسة:

تتمثَّل أهمية الدراسة فيما يأتي:

الأهمية النظرية:

- من المتوقَّع أن تسهم الدراسة في إثراء المكتبة العربية.
- من المؤمل أن تفيد نتائج هذه الدراسة في إلقاء الضوء على تحديات الإسناد المهنية والصفية والإدارية التي تواجه معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة الحكومية؛ وذلك للتغلُّب عليها.

الأهمية التطبيقية:

- تأتي أهمية هذه الدراسة كمحاولةٍ للإسهام في تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية

السعودية (2030) في مجال التعليم؛ وذلك بتحسين جودة التعليم المبكِّر من خلال إسناد تدريس الطلاب الذكور في الصفوف الأولية للمعلمات.

- من الممكن أن تُسهم نتائج الدراسة وتوصياتها في إرشاد معلمات الطلاب الذكور في الصفوف الأولية بأساليب تربوية؛ للتغلب على تحديات الإسناد التي تواجه المعلمات.
- من المتوقع أن تفيد نتائج هذه الدراسة وتوصياتها في توعية المعلمات بدورهن؛ لضمان جودة المخرج التعليمي، وتحقيق الاستقرار النفسي للأطفال.
- يُؤمَل أن تستفيد المشرفات التربويات في التعرُّف على أهمِّ تحديات الإسناد التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في مدارس الطفولة المبكرة الحكومية بمدينة الرياض؛ للعمل على الحدِّ منها.
- من المؤمَّل أن تُسهم نتائج الدراسة في إفادة أصحاب القرار بصورة واقعية عن التحديات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة، للعمل على توفير برامج تدريبية؛ لتذليل تلك التحديات.

حدود الدراسة:

تتكوَّن حدود الدراسة ممَّا يأتي:

- الحدود الموضوعية: التعرُّف على تحدِّيات الإسناد (المهنية والصفية والإدارية) التي تواجه معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة، وتمَّ الاقتصار على هذه التحديات الثلاثة بَعد الرجوع إلى الدراسات السابقة، كدراسة كلٍّ من (السالم، 2015؛ السويكت والحماد، 2022؛ العنزي، 2021)، إضافة إلى نتائج الدراسة الاستطلاعية التي أشارت إلى وجودها بشكلٍ خاص.
- الحدود المكانية: طُبِّقت الدراسة في أربع من مدارس الطفولة المبكرة الحكومية، وهي يسيرة الأنصارية التابعة لمكتب لتعليم الدرعية، والأسود بن وهب التابعة لمكتب تعليم الملز، وإشبيليا التابعة لمكتب التعليم بقرطبة، وظبية بنت البراء التابعة لمكتب التعليم بالسلي، في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية؛ واقتصرت على المدارس الحكومية دون الأهلية؛ لأن قرار الإسناد حديث بها، كما أنها شملت مختلف مكاتب التعليم شمال وشرق وغرب ووسَط مدينة الرياض، كما أنها أبدت الاستجابة بالمشاركة بها

يُسهم في تحقيق هدف الدراسة، وهو التعرُّف على تحدِّيات الإسناد التي تواجه معلمات الصفوف الأولية.

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

التحدِّيات (Challenges):

عرَّفها مديني (2021) بأنها "الصعوبات والعقبات والأزمات ونقاط الضعف المتعلقة بأمرٍ ما، تعيق من القدرة على إنجازه وإتمامه على نحوٍ أفضل" (ص277). وتُعرَف التحديات إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الصعوبات والعقبات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية/ سواءً من الناحية المهنية أو الصفِّية أو الإدارية، الناتجة عن قرار إسناد تدريس الطلاب الذكور لهن في مدارس الطفولة المبكِّرة، والتي تؤثِّر على العملية التعليمية.

الإسناد (Attribution):

يُعرَف الإسناد اصطلاحًا بأنه "إسناد تدريس الطلاب الذكور في الصفوف الأولية لمعلمات متخصِّصات، من خلال إعادة تأهيل المدارس الحكومية القائمة وتطويرها، مع مراعاة تجهيز فصول ودورات مياه مستقلة للذكور وأخرى الإناث" (وزارة التعليم، 1444). ويُعرف الإسناد إجرائيًّا بأنه: تدريس الطلاب الذكور في الصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث) بمدارس الإناث، ويتم تدريسهم من قِبَل معلمات الصفوف الأولية، مع الاستقلالية في غرفة الصف والأنشطة والمرافق بين الذكور والإناث.

معلمات الصفوف الأولية

(Primary grades Teachers):تُعرَف معلمات الصفوف الأولية في دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية اصطلاحًا بأنهن: "معلمات التعليم العام المتخصِّصات في مجال محدَّد، ويقمن بتدريس مادة معيَّنة كالرياضيات، أو مجموعة من المواد المتَّصلة ببعضها، مثل اللغة العربية والمواد الدينية" (وزارة التعليم، 2020، ص 13). وتُعرَف معلمات الصفوف الأولية إجرائيًّا بأنهن: معلمات التعليم العام المكلَّفات بتدريس الصفوف الأولية (ذكور، وإناث)، من الصف الأول إلى الصف الثالث الابتدائي بمدارس الطفولة المبكِّرة الحكومية.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمتْ الدراسة الحالية المنهج النوعي (Qualitative Methodology) للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ إذ يُركِّز على وصْف الظواهر، والسعي لتحقيق فهْم أعمق لها، من خلال المنحَى الاستقرائي التفسيري للمعلومات التي تُجمَع في السياق الطبيعي للظاهرة، دون الاعتماد على المعطيات العددية والإحصائية (العبد الكريم،

2020). وتمَّ اختيار هذا المنهج لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، من حيث إتاحة إمكانيَّة التعرُّف على تحديات الإسناد التي تواجه معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن المجتمع الأصل للدراسة الحالية من جميع معلمات الصفوف الأولية (الأول والثاني والثالث)، في مدارس الطفولة المبكرة الحكومية بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، البالغ عددهن (1284) معلمةً (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، 1444هـ). وتمَّ اختيار معلمات الصفوف الأولية كمجتمعٍ للدراسة الحالية؛ لأنهن المعنيَّات بقرار إسناد تدريس الطلاب الذكور لهن، أمَّا اختيار مدارس الطفولة المبكرة فقد جاء لاعتبارها الفئة التي تتضمَّن مجال دراسة الباحثة، إضافة إلى ذلك تمَّ اختيار المدارس الحكومية نظرًا لأن قرار الإسناد حديث بها، أمَّا بالنسبة لاختيار منطقة الرياض لأنها العيِّنة الملائمة للدراسة ممَّا يسهل الوصول إليها.

المشارِكات في الدراسة:

تمَّ اختيار المشارِكات في الدراسة بطريقة قصْدية، حيث "يختار الباحث أفرادًا ويترك أفرادًا آخرين من مجتمع الدراسة؛ في ضوء شروطٍ يحدِّدها الباحث" (الدليمي، 2016، ص. 90). وذلك من أجْل الدراسة المتعمِّقة للموقف أو الظاهرة، دون الحاجة أو الرغبة في التعميم، فقد بلغت أعداد المشارِكات في الدراسة (8) معلماتٍ؛ حيث تمَّ اختيار (4) معلماتٍ للصف الأول، و(4) معلماتٍ للصف الثالث؛ وذلك لمعرفة تحديات الإسناد التي تواجهن في مدارس الطفولة المبكرة، وتمَّ الاكتفاء بالصفَّيْن الأول والثالث؛ نظرًا لاختلاف التحديات، وقد تمَّ اختيارهن وفْق استعدادهن لإجراء المقابلة.

أداة الدراسة:

وفقًا للمنهج الذي تمَّ اتباعه؛ استخدمت الدراسة الحالية المقابلة أداةً لجمع البيانات، حيث تُعدُّ من أهمِّ أدوات البحث النوعي؛ إذ تتيح للمشاركين طرْح أفكارهم ووجهات نظرهم، والتعبير عن آرائهم ومواقفهم ومقترحاتهم (القريني، 2020). كما يكون دور الباحث فيها أقرب لمدير الحوار، وتُسهم في فهْم تفكير المشارِك وسلوكه؛ دون إسقاط فرضيات الباحث السابقة أو تصنيفاته عليه، والتي تحدُّ من أقوال المشارِكين (العبد الكريم، 2020). وقد تطلَّب تحقيق أهداف الدراسة وإجراءاتها إعداد نموذج لمقابلة عيِّنة من معلمات الصفوف الأولية في مدارس الطفولة المبكرة الحكومية، حيث تُسهم المعلومات التي تصدر عن المقابلة في الإجابة عن أسئلة الدراسة، ولإعداد نموذج

المقابلة الخاصة بالدراسة تمَّ اتباع الخطوات الآتية:

أولًا: تحديد الهدف من المقابلة:

هدفت المقابلة إلى الحصول على المزيد من الآراء والمعلومات حوْل تحديات الإسناد التي تواجه معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة، وقد أتاحت المقابلاتُ فرصةً جيدةً للاستماع إلى ملاحظات المعلمات وتفسيراتهن، وتحليل هذه الملاحظات بشكلٍ تفصيليٍّ.

ثانيًا: تحديد نوع المقابلة:

تمَّ اعتماد المقابلات الفردية (One-To-One Interview) شِبه المُنظَّمة، فقد تمكَّنت الباحثة من تعديل وتغيير طرْح الأسئلة والمناقشة مع معلمات الصفوف الأولية وتوضيح بعض الأفكار؛ لتصل الباحثة للمعنى المطلوب للإجابة عن أسئلة الدراسة.

ثالثًا: تحديد مصادر إعداد أسئلة نموذج المقابلة:

تمَّ إعداد أسئلة نموذج المقابلة بَعد الاطلاع على الأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية والدراسات السابقة، كدراسة كلٍّ من: بن رقيب (2015)، وزهد (2017)، والسالم (2015)، وسويدان وآخرون (2016)، والسويكت والحماد (2022)، والعلي (2020)، والعنزي (2021)، والعنزي والبلوى (2022)، وفرغلي وعابدين (2017). وبناءً على ذلك تمَّ تحديد الأسئلة التي يمكن أن يشتمل عليها نموذج المقابلة.

رابعًا: موثوقيَّة الأداة:

تمَّ التحقُّق من موثوقية الأداة في هذه الدراسة من خلال المصداقية والاعتمادية.

1- المصداقيَّة:

يُستخدَم مصطلح المصداقية مقابلًا لمصطلح الصدق الداخلي في البحث الكمِّي (العبد الكريم، 2020). وتمَّ التحقُّق من صِدْق الأداة في هذه الدراسة من خلال استخدام نوعين من المصداقية، هما:

- مراجعة الأقران: للتحقُّق من مصداقية نموذج المقابلة فقد تمَّ عرْضها في صورتها الأولية على سِتَّةٍ من أعضاء هيئة التدريس من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال الطفولة المبكرة؛ لإبداء آرائهم في مدى وضوح الأسئلة وصحَّة صياغتها، ومدى ملاءمتها وارتباطها بالموضوع، وعليه تمَّ إجراء التعديلات التي أوصوا بها.
- التعدُّديَّة: حيث جُمِعت البيانات من عيِّناتٍ مختلفة بشكلٍ مستقلٍ وفي أوقات مختلفة، ثمَّ مقارنة نتائجهم.

2- الاعتماديَّة:

يُستخدَم مصطلح الاعتمادية مقابل مصطلح الثبات في البحث الكمِّي، ويمكن للباحث تعزيز هذا الجانب في البحث النوعي؛ من خلال

تضمين الدراسة جزءًا يوضح تصميم الدراسة، وإجراءات تطبيقها وكيف نُفِّذت، إضافة إلى الوصف الإجرائي لعمليات جمْع المعلومات، وذِكْر تفصيلات ذلك (العبد الكريم، 2020). ولتحقيق الاعتمادية المطلوبة؛ قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

- تقديم وصْفٍ دقيقٍ لتصميم الدراسة وطريقة تطبيق نموذج المقابلة.
- تدوين كافَّة عمليات جمْع بيانات الدراسة، وخطوات إجرائها، وتحليل المعلومات، وتفسيرها، وصياغة النتائج.
- تقديم وصْفٍ وافٍ للمشارِكات في الدراسة، والسياق الذي تمَّ فيه تنفيذها.

خامسًا: إجراءات تطبيق أداة المقابلة:

تمَّ اتباع مجموعة من الخطوات لتطبيق أداة الدراسة، بدءًا من تصميمها في صورتها الأولية، من خلال الرجوع إلى الأدب البحثي وبعض الدراسات ذات الصلة بقرار إسناد تدريس الطلاب الذكور لمعلمات الصفوف الأولية، ثمَّ عرْضها على مجموعة من الأساتذة المتخصِّصين في قسم الطفولة المبكرة، وبَعد ذلك تمَّ إجراء التعديلات اللازمة على أداة الدراسة بناءً على الملاحظات التي أوصوا بها، حتى تمَّ التوصُّل إلى نموذج أداة المقابلة في صورتها النهائية. ثمَّ تواصلت الباحثة مع إدارة المدرسة عن طريق المكالمات الهاتفية؛ للتأكُّد من قبول المعلمات ورغبتهن في إجراء المقابلة معهن وتحديد موعدها، حيث أجرتْ الباحثة ثمان مقابلاتٍ مع معلمات الصفوف الأولية، واستمرت فترة المقابلات يومين، وذلك يوم الثلاثاء بتاريخ (1444/9/6هـ)، ويوم الخميس بتاريخ (1444/9/8هـ)، وتراوحت مدَّة المقابلة ما بين (10-20) دقيقةً، وفي بداية كلِّ مقابلةٍ تمَّ تقديم نبذة موجزة عن الدراسة، كما تمَّ إبلاغ جميع المشارِكات بأن مشارَكاتهن اختيارية، وأن لديهن الحق في الانسحاب من المقابلة في أي وقتٍ، كما تمَّ التأكيد لهن بأن جميع بياناتهن الشخصية التي يقدِّمنها ستبقى في موضع السِّريَّة، ولن يطَّلع عليها سوى الباحثة، وقد تم استخدام جهاز التسجيل الصوتي لبعض المقابلات مع المعلمات لحفظها، أمَّا البعض الآخر رفضن التسجيل، وقد احترمت الباحثة رغباتهن. وتضمَّنت بطاقة المقابلة تعريفًا موجزًا بموضوع الدراسة، وأهدافها، والبيانات الأولية، وأسئلة المقابلة، وعددها أربعة أسئلة كالآتي:

السؤال الأول: ما التحديات المهنية التي تواجهك في قرار الإسناد؟

السؤال الثاني: ما التحديات الصفية التي تواجهك أثناء تدريس الأطفال الذكور؟

السؤال الثالث: ما التحديات الإدارية التي تواجهك في قرار الإسناد؟

السؤال الرابع: ما مقترحاتك للتغلب على التحديات التي تواجه معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لتنفيذ قرار الإسناد؟

سادسًا: تحليل بيانات المقابلة:

عرَّف العبد الكريم (2020) عملية تحليل البيانات النوعية بأنها "عملية منظَّمة للبحث في نصوص المقابلات والملاحظات الميدانية والمواد الأخرى التي جُمعت من خلالها البيانات، واستكشافها وتنظيمها لزيادة فهْم الباحث لها وليتمكَّن من تقديم ما اكتشفه للآخرين" (ص186). ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تمَّ جمعها تمَّ استخدام خمس خطواتٍ وهي: تنظيم البيانات، ترميز البيانات، تصنيف الرموز، الترميز المحوري، والترميز الانتقائي لانتقى الرموز التي تجيب عن أسئلة الدراسة.

سابعًا: ترميز بيانات المقابلة:

أشار القريني (2020) إلى أن ترميز البيانات هو "عملية قراءة البيانات بتمعُّن بحثًا عن أنماط أو مواضيع أو قضايا معينة" (ص145). وقد تمَّ تفريغ البيانات الصوتية إلى بيانات مكتوبة، وتسجيلها في مستند (Word) خاص لكلِّ مشاركة من المشارِكات في الدراسة، ثمَّ مراجعة كلِّ ما تمَّ تسجيله؛ للتأكُّد من صحَّة المعلومات واكتمالها وإرسالها إلى المشاركات؛ للتأكد من أن ما كُتب يمثِّل إجاباتهن عن الأسئلة المطروحة في المقابلة، بَعد ذلك تمَّ فرْز معلومات المقابلات؛ لتحليلها تحليلًا نوعيًّا، من خلال تنظيم البيانات وترتيبها إلى موضوعات رئيسة وفرعية، وإنشاء الرموز، ثمَّ دمْج المواضيع المتشابهة تحت رمز واحد وتسميتها؛ للإجابة عن كلِّ سؤالٍ من أسئلة الدراسة، وتمَّ ترميز معلمات الصف الأول بالرمز (أ)، في حين يرمز الحرف (ب) لمعلمات الصف الثالث، وترميز المقابلة الأولى بالرمز (م1)، والسؤال الأول من أسئلة المقابلة بالرمز (س1)، بَعد ذلك تمَّ الشروع في كتابة تقرير النتائج.

جدول (1)

ترميز بيانات المقابلة

	م1/ 1	م2/ 1	
س1	قلة الدورات التدريبية.	عدم توفر دورات تهيئيه لاستقبال الطلاب الذكور.	تحديات مهنية (ت/ م).
س1	عدم اتباع الطلاب للقوانين الصفية	صعوبة ضبط الصف، وضعف تفاعل الطلاب خلال شرح الدرس.	تحديات صفية (ت/ ص).

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما تحديات الإسناد التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في مدارس الطفولة المبكرة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال أداة المقابلة؛ حيث تمَّ طرحه على المشاركات من ثلاثة جوانب، لتشمل: التحديات المهنية، والصفية، والإدارية، وذلك تبعًا لما أظهرته الأدبيات السابقة ونتائج الدراسة الاستطلاعية، وفيما يأتي عرضٌ لاستجابات المشاركات في الجوانب الثلاثة:

أولًا: التحديات المهنية:

اتفقت معلمات الصفَّيْن الأول والثالث الابتدائي حول عدم توفُّر دورات تدريبية من قِبَل المدرسة أو الإشراف تُهيِّئهن لاستقبال الطلاب الذكور، حيث عبَّرت إحداهن قائلةً: "الدورات التي يتم توفيرها من قِبَل مكتب الإشراف هي فقط لتطوير العملية التعليمية من شرْحٍ لاستراتيجيات التعلم وطرائق التدريس، ولم أتلق أيَّة دورة لكيفية التعامل مع الطلاب الذكور، لا سِيَّما أن خصائصهم النمائية تختلف عن الطالبات الإناث". وجاء ذلك متوافقًا مع ما توصَّلت إليه دراسة السويكت والحماد (2022) بأن خبرة معلمات الطفولة المبكرة تقتصر على تدريس الطالبات دون الطلاب، بالإضافة إلى قلَّة تهيئتهن وتدريبهن على كيفية التعامل مع الطلاب الذكور.

كما أشارت خمس معلماتٍ بأنه تم إعدادهن لتدريس المراحل التعليمية المتقدِّمة كالمتوسط والثانوي، حيث ذكرت إحداهن قائلةً: "أن أغلب المعلمات لدينا في المدرسة غير متخصِّصاتٍ في الطفولة المبكرة"، وقالت معلمة أخرى: "إن غالبية المعلمات في المدارس الحكومية خريجات من كلية الآداب ولسْن متخصِّصات تربويات"، في حين أوضحت أربع معلماتٍ أن برامج إعداد المعلمات قَبل الخدمة لم تكن تشتمل على الخصائص النمائية للطلاب الذكور من الفئة العمْرية (6-8) سنواتٍ. وفي السياق ذاته، أشارت دراسة ابن سكيم (2017) إلى أهمية إلمام المعلمة بخصائص نمو الطفل؛ مما يساعدها على فهم الحالة النفسية التي يمرُّ بها الطالب، وفهم المشكلات التي يعاني منها، والتعرف على ظروفه الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، والأخذ بيده في جميع النواحي. كما أوضحت دراسة فرغلي وعابدين (2017) أن هناك مؤشرات إيجابية تتعلق بتأثير المعلمة الإيجابي على الطلاب في المراحل المبكرة، تمتد إلى سلوكهم وتحصيلهم الدراسي. تتضح مما سبق أهمية تأهيل وتدريب المعلمات؛ لرفع كفاءاتهن في التدريس والتواصل مع الطلاب الذكور، ومساعدتهن على تلافي جوانب القصور في برامج إعداد وتدريب المعلمات قَبل الخدمة وأثنائها، وجاء ذلك متوافقًا مع ما

أشارت إليه بعض الدراسات مثل: (الأنصاري، 2019؛ دويدار، 2017؛ الشجراوي، 2017) من أهمية الإعداد الجامعي لمعلمة الطفولة المبكرة، وتدريبها وتزويدها بالمعارف والخبرات والمهارات المناسبة لأداء أدوراها التعليمية، ومتطلَّبات عملها بكفاءة وفاعليه، إضافة إلى مواجهة تحديات وتطورات الحاضر والمستقبل.

ثانيًا: التحديات الصفِّيَّة:

أظهرت نتائج الدراسة بأن هناك مجموعة من التحديات الصفية التي تواجهها المعلمات، فقد أوضحت سبع معلماتٍ بأنهن يواجهن تحديات صفية، تتمثَّل في: إساءة التصرف وعدم انضباط بعض الطلاب، كثرة المشاجرات التي تؤثر على سير العملية التعليمية، التساهل في حلِّ الواجبات أو اتباع القوانين الصفية، إضافة إلى أنهن يعانين من ضعف قدرتهن على إدارة الصف، فقد أشارت إحداهن قائلةً: "لا أملك المهارات الكافية للتعامل مع الطلاب الذكور كالحزم والشِّدَّة"، وعزتْ إحداهن ذلك إلى قلَّة خبرتهن في تدريس الطلاب الذكور، وزيادة نشاطهم وحركتهم. وجاء ذلك متوافقًا مع ما توصلت إليه دراسة كلٍّ من: سويدان وآخرون (2016)، وبي (Bae ,2020) بأن المعلمات يواجهن عددًا من التحديات، ومنها: ضعْف قدراتهن على إدارة الصف، وتقصير الطلاب في بعض الواجبات المنزلية، وضعف تفاعل الطلاب داخل الصف. كما أشارت خمس معلماتٍ أن عدد الطلاب أكبر من مساحة الصف، ويؤثر ذلك على تطبيقهن بعض الاستراتيجيات كالمجموعات الصغيرة، وعبَّرت إحداهن قائلةً: "لا أستطيع تقسيم الأطفال لحل أوراق العمل معًا، أو عمل مجموعات صغيرة للحوار والمناقشة حول موضوع الدرس". وفي السياق ذاته، أوضحت دراسة السويكت والحماد (2022) قلق المعلمات من سُرعة تطبيق قرار الإسناد؛ دون دراسة وضْع الفصول والمباني المدرسية وملاءمتها. وأوصت دراسة المالكي (2018) بالاهتمام بالبيئة المدرسية لما لها من تأثيرٍ على التحصيل الدراسي للطلاب. ومن ناحيةٍ أخرى، اتفقت سِتُّ معلماتٍ على سهولة التواصل مع أمَّهات الأطفال ومتابعة نموِّ الطفل وتطوره، حيث وصفت إحداهن قائلة: "إن التواصل مع أمهات الأطفال في هذه المرحلة العمْرية ينعكس بشكلٍ إيجابيٍّ على تحصيلهم الدراسي، ويُسهم في حلِّ مشكلاتهم السلوكية والمعرفية". وذلك يتفق مع ما ذكرته دراسة كلٍّ من: زهد، (2017)، والمنير (2018) أن تدريس المعلمة للطلاب الذكور له أثر إيجابي على تحصيلهم الدراسي. وفي السياق ذاته، أشارت دراسة سكيلتون (Skelton,2018) إلى أن توثيق التعاون بين المنزل والمدرسة يتيح الفرصة للتعرف

على مشكلات الطلاب بصورةٍ أدق وتشخيصها وعلاجها، ويسمح للأمهات بزيارة المدرسة في أي وقتٍ؛ للاستفسار والاطمئنان على أبنائهن، وإجراء المناقشات بوضوحٍ وصراحةٍ حوْل مشكلاتهم. يتضح ممَّا سبق، أن التحديات الصفيَّة التي تواجه معلمات الصفوف الأولية تكمن في ضعْف قدرتهن على إدارة الصف، وينتج عن ذلك: عدم انضباط الطلاب، قلَّة انتباههم وتركيزهم، وانخفاض تفاعلهم خلال العملية التعليمية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى كثرة عدد الطلاب مقارنةً بمساحة الصف الدراسي، والتي انعكست في المقابل على صعوبة تطبيق المعلمات للاستراتيجيات التعليمية وتقويم مدى فهم الطلاب.

ثالثًا: التحديات الإدارية:

أظهرت نتائج الدراسة أن هناك مجموعة من التحديات الإدارية التي تواجهها المعلمات، فقد أشارت سِتُّ معلماتٍ إلى وجود تحديات إدارية، تتمثَّل في: عدم المتابعة بشكلٍ مستمر للتعرف على احتياجات المعلمات وتلبيتها، إضافة إلى عدم إعطاء المعلمة حرية الاختيار في تدريس الطلاب الذكور، حيث عبَّرت إحداهن قائلةً: "إنه تمَّ إسناد تدريس الطلاب الذكور لي رغمًا عنِّي". كما أضافت أربع معلماتٍ بأنهن يعانين من الضغوطات والأعباء التدريسية؛ بسبب زيادة المسؤوليات والمهام الإدارية، حيث قالت إحداهن "إن إسناد تدريس الطلاب الذكور للمعلمات أدَّى إلى زيادة عدد المعلمات المناوبات في وقت الفُسحة، وبالتالي تقل فترات الراحة لدينا" وقالت أخرى: "إن مهامي ازدادت فأصبحتُ مسؤولة عن مراقبة دور". وذلك يتفق مع ما أشارت إليه دراسة كلٍّ من: السالم (2015)، وسويدان وآخرون (2016)، وعطار (2013)، وجارسيا وفاسكيز(Garcia & Vazquez ,2016) بندلتون (Pendleton ,2015) عدم تقبُّل بعض المعلمات لتدريس الطلاب الذكور؛ بسبب زيادة الأعباء عليهن ومحاولة تقسيم الجُهد بين الطلاب والطالبات، زيادة نصاب الحِصَص وعدد الطلاب والطالبات داخل الفصول. كما أوضحت دراسة العلي (2020) أن ضعف الميزانية المخصَّصة لمدارس الإسناد، ونقْص الكوادر الإدارية المساندة، وتضاعف المهام الإدارية للمعلمات؛ تحدُّ من قدراتهن على إنجاز مهامهن. من خلال الرجوع إلى الأدب البحثي، يتضح أن اتجاهات المعلمات نحو تدريس الطلاب الذكور سواءً كانت إيجابية أو سلبية تؤثِّر في سير العملية التعليمية؛ لذا أوصت دراسة العصيمي (2021) بأهمية معرفة مدى رغبة المعلمات في تدريس الطلاب الذكور. كما أن المهام الموكَلة إليهن وتزايد أعداد الطلاب بداخل الصف الدراسي

يرافقه زيادة في مستوى الأعباء عليهن؛ لذا أوصت دراسة كلٍّ من: التويجري (2017)، ووالد (2020) بتأهيل المعلمات وإعدادهن أكاديميًّا ومهنيًّا وتربويًّا بدرجة عالية من الكفاءة. بناءً على العرض السابق، يمكن إيجاز التحديات المهنية التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في: قصور برامج إعداد المعلمات قَبل الخدمة، وقلة الدورات التدريبية التي تُهيِّئهن لاستقبال الطلاب الذكور. أمَّا بالنسبة للتحديات الصفية فتتمثل في: ضعْف قدراتهن على إدارة الصف، وزيادة عدد الطلاب بالنسبة لمساحة الصف. كما تتمثل التحديات الإدارية في: عدم المتابعة بشكلٍ مستمر لمعرفة احتياجات المعلمات ومتطلَّبات تحقيق نجاح قرار الإسناد. وبناءً على ما سبق، فقد أظهرت استجابات معلمات الصفوف الأولية وجود تحديات إضافية تواجههن جرَّاء تطبيق قرار الإسناد، ومنها: التحديات الاقتصادية، وتتمثل في: قلة الميزانية المخصَّصة للرحلات المدرسية الخارجية، وعدم توفر ملعب لممارسة الأنشطة الحركية ككرة القدم، إضافة إلى التحديات التقنية، وتتمثل في: نقص الأجهزة التقنية داخل الصف؛ كأجهزة عرْض البيانات (البروجكتر) والسبُّورة التفاعليَّة، ومن خلال خبرة الباحثة في ميدان تعليم الطفولة المبكرة؛ تعزو هذه النتيجة إلى إدراك معلمات الصفوف الأولية لأهمية التقنية في تعليم الطلاب؛ إذ تُسهم في زيادة تفاعلهم وجذْب انتباههم نحو العملية التعليمية؛ ممَّا يُقلِّل من صعوبة إدارة الصف وانضباط الطلاب. وفي ضوء مراجعة الأدب البحثي، أجمعت العديد من الدراسات كدراسة كلٍّ من: بريك (2020)، والرحيلي وأبو عوف (2017)، ومرعى (2020)، ومصطفى وآخرون (2021) على أن السبورة التفاعلية وسيلة تحفِّز الطلاب على المشاركة الفعالة في العملية التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: كيف تواجه معلمات الصفوف الأولية تحديات الإسناد في مدارس الطفولة المبكرة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال تحديد ثلاثة مجالاتٍ لمقترحات التغلب على التحديات التي تواجه معلمات مرحلة الطفولة المبكرة لتنفيذ قرار الإسناد؛ لتشمل المقترحات: المهنية، الصفية، والإدارية، وفيما يلي عرْضٌ لاستجابات المشاركات في المجالات الثلاثة:

أولًا: المقترحات المهنية:

اتفقت معلمات الصفَّيْن الأول والثالث الابتدائي بضرورة الالتحاق بالدورات التدريبية المكثَّفة حول إدارة الصف، والاستراتيجيات الملائمة لتدريس الطلاب الذكور وفق خصائصهم النمائية، وكيفية التعامل مع مشكلاتهم السلوكية. وفي السياق ذاته، أوصت دراسة كلٍّ من:

(العصيمي (2021)، والعنزي (2021) بتوفير دورات تدريبية للمعلمات عن كيفية التعامل مع المشكلات السلوكية الخاصة بطلاب هذه المرحلة. كما أضافت إحدى المعلمات قائلةً: "إن اتجاهات المعلمة سواءً الإيجابية أو السلبية تؤثر في قرار الإسناد؛ لذا من الأفضل توعية المعلمات بأهمية إسناد تدريس الطلاب الذكور لهن في هذه المرحلة العمرية" وأشارت معلمةٌ أخرى قائلةً: "للتغلب على تحديات الإسناد لا بُدَّ أن تُطوِّر المعلمة اتجاهًا إيجابيًّا نحوه، وتتقبَّل فكرة تدريس الطلاب الذكور". وجاءت تلك المقترحات متوافقة مع ما أوضحته نتائج دراسة العنزي والبلوى (2022) أن المعلمات ذوات الاتجاه الإيجابي نحو الإسناد يُظهرن الرغبة في تدريس الطلاب الذكور. وفي السياق ذاته، أوصت دراسة كلٍّ من: سويدان وآخرون (2016)، والعنزي (2021) بإعطاء المعلمات مكافآت تشجيعية للإقبال على تدريس الطلاب الذكور. وتعزو الباحثة سبب عدم تقبُّل المعلمات لتدريس الطلاب الذكور إلى عدم تهيئتهن في برامج الإعداد قَبل الخدمة؛ نظرًا لقصور إعداد الخطط والبرامج التدريبية بما يتناسب مع احتياجات المعلمات، كما أن برامج تدريب المعلمات تفتقر إلى قياس أثر التدريب في برامج التنمية المهنية؛ لذا ينبغي الاهتمام بالمعلمات وإكسابهن الكفايات اللازمة بما يتلاءم مع القرارات المستجدَّة؛ كقرار إسناد تدريس الطلاب الذكور إلى المعلمات في المملكة العربية السعودية.

ثانيًا: المقترحات الصَّفيَّة:

اقترحت خَمْس معلماتٍ توفير الأجهزة التقنية التي تدعم العملية التعليمية، حيث قالت إحداهن: "أقترح توفير سُبُّورة تفاعلية لنستطيع توظيف الاستراتيجيات التعليمية التي تُقلِّل من عدم انضباط الطلاب"، وفي السياق ذاته، جاءت دراسة الجفير والتركي (2021) تؤكِّد أن أحد الجوانب التي تعكس أهمية التقنية في البيئات التعليمية هو دورها الفعال في مواجهة وعلاج بعض المشاكل التربوية والتعليمية. وأوضحت معلمة أخرى قائلة: "من الضروري توفير أماكن للعب الحركي أو ترك مساحة في الصف لممارسة بعض المهارات الحركية". ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة كلٍّ من: سويدان وآخرون (2016)، وبي (Bae ,2020) أن المعلمات يواجهن مشكلات في تدريس وشرح بعض المهارات البدنية للطلاب الذكور. كما أضافت سبع معلماتٍ اقتراحًا آخر يتمثل في: تقليص عدد الطلاب بما يلائم حجم الصف. وجاء ذلك متوافقًا مع ما أوصت به دراسة العصيمي (2021) بأهمية مراعاة عدد الطلاب بألَّا يزيد عن عشرين طالبًا بداخل الصف الدراسي. وتعزو الباحثة

هذه النتيجة لخصائص نموِّ الأطفال في هذه المرحلة العمرية، حيث يزداد اهتمام الطلاب الذكور بالرياضة والأنشطة البدنية والحركية؛ لذا على المعلمة أن توظِّف الخبرات وبيئات التعلم التي تدعم النمو البدني والتطور الحركي لطلاب الصفوف الأولية (المعايير المهنية لمعلمي الصفوف الأولية، 2018).

ثالثًا: المقترحات الإدارية:

اتفقت المعلمات على أن المباني يجب أن تشتمل على ملاعب مُجهَّزة للطلاب الذكور حتى تسمح لهم بتفريغ طاقاتهم. كما اقترحت سِتُّ معلماتٍ توفير معلمةٍ مساعدةٍ كما هو قائم في مرحلة رياض الأطفال، لا سِيَّما أن الطلاب الذكور يتمتعون بالطاقة الحركية العالية. وفي السياق ذاته، أوضحت دراسة كلٍّ من: ابن زيد (2016)، وعثمان (2016) أن المدارس تحتاج إلى رفْع إمكاناتها المادية والتعليمية، وتطوير بيئتها المدرسية، وتدريب المعلمات على كيفية التعامل مع الطلاب في هذه المرحلة العمرية. ومن واقع الخبرة الشخصية للباحثة في مجال الطفولة المبكرة؛ فقد لاحظت تعلُّق الطلاب الذكور بالملعب الخارجي؛ لأنه يسمح لهم باللعب والتنقُّل من مكان لآخر بحرية دون وجود قيود صارمة تحدُّ من حركتهم ونشاطهم. وقد أوصت سبع معلماتٍ بتقديم دورات توعوية لأولياء أمور الطلاب الذكور حول أهمية تدريسهن لهذه المرحلة العمرية؛ نظرًا للتحديات التي يواجهنها من قِبَل الطلاب الذكور، والتي تتمثَّل في: عدم تقبُّلهم واحترامهم لهن؛ مما أثَّر على انضباطهم بداخل الصف الدراسي. كما ذكرت إحداهن قائلةً: "أقترح إعادة تدريس الطلاب للمعلمين الرجال لأن شخصياتهم أقرب للطلاب الذكور، ويستطيعون التعامل معهم". كما أضافت معلمة أخرى قائلةً: "إنه من الأفضل أن يُتاح للمعلمات وأولياء أمور الطلاب الذكور حرية الاختيار؛ لأن ذلك يساعد في نجاح قرار الإسناد على أكمل وجهٍ". وجاء هذا الاقتراح مُتَّفِقًا مع توصية دراسة السويكت والحماد (2022) عدم تعميم قرار الإسناد، وإتاحة الحرية لأولياء الأمور باختيار المدرسة المناسبة لأبنائهم الذكور. وبناءً على المقترحات الإدارية لمعلمات الصفوف الأولية؛ يُستنتَج أنها ناتجة عن ضعْف تأهيلهن وتدريبهن للتعامل مع الطلاب؛ حيث إن بعضهن ترى أن المعلم هو الأنسب لغرس مبادئ الرجولة والقيم الدينية والاجتماعية لدى الطلاب الذكور، وهذه الرؤية تختلف مع ما جاءت به نتيجة دراسة زهد (2017) أن المعلمة قادرة على التعامل مع الطلاب في هذه المرحلة العمرية ومعرفة احتياجاتهم ورفْع مستوى تحصيلهم، بالإضافة إلى تقليل مشاكلهم السلوكية. وفي ضوء ما سبق يمكن القول: إن

معلمات الصفوف الأولية لديهن مقترحات مهنية وصفِّيَّة وإدارية لمواجهة تحديات الإسناد، وقد تكون فعَّالة؛ نظرًا لأنها صادرة من تجارب شخصية وميدانية داخل مدارس الطفولة المبكرة.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية؛ تقترح الباحثة بعض التوصيات التي قد تُسهم في التصدِّي لتحديات الإسناد التي تواجه معلمات الصفوف الأولية بمدارس الطفولة المبكرة الحكومية، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: ما يتعلق بتحديات الإسناد التي تواجهها معلمات الصفوف الأولية في مدارس الطفولة المبكرة:

- قيام المختصِّين في مجال التربية والطفولة المبكرة بتصميم برامج تدريبية، وإعداد أدلة إرشادية للمعلمات عن الاستراتيجيات التعليمية المناسبة للخصائص النمائية للطلاب الذكور في هذه المرحلة العمْرية.
- عقْد اجتماعاتٍ بشكلٍ دوريٍّ بين إدارة المدرسة والمعلمات لمناقشة التحديات الصفيَّة وكيفية التغلُّب عليها، والعمل على توزيع أعداد الطلاب داخل الصفوف الدراسية بشكلٍ معتدلٍ.
- دعوة الجهات المختصَّة بتدريب معلمات الصفوف الأولية؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية والمهنية اللازمة لهن لتدريس الطلاب الذكور.
- توفير الإمكانات المادية داخل المدارس من ساحات وملاعب وتجهيزات ومواد تكنولوجية، بحيث تسمح للطلاب الذكور بممارسة الأنشطة في بيئةٍ آمنةٍ.

ثانيًا: ما يتعلق بكيفية مواجهة معلمات الصفوف الأولية تحديات الإسناد في مدارس الطفولة المبكرة:

- تقديم حلول فعَّالة تساعد في التغلُّب على تحديات الإسناد التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في مدارس الطفولة المبكرة الحكومية.
- تقديم ندوات تثقيفية ولقاءات دورية مع أولياء الأمور؛ بهدف زيادة وعيهم بأهمية تدريس المعلمات للطلاب الذكور في هذه المرحلة العمْرية.

مقترحات الدراسة:

تأمل الباحثة أن تكون الدراسة الحالية مُقدِّمة لدراسات أخرى في مجال إسناد تدريس الطلاب الذكور للمعلمات؛ لذا تقترح الدراسة عددًا من الدراسات المستقبليَّة، ومنها ما يأتي:

1- إجراء دراسات أخرى تشمل معلمات الصفوف الأولية في مناطق مختلفة

بالمملكة العربية السعودية.

2- إجراء دراسة تقويمية لقرار الإسناد من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمات وقادة المدارس.

3- دراسة المتطلَّبات التدريبية والمهنية والإدارية لنجاح قرار إسناد تدريس الطلاب الذكور لمعلمات الصفوف الأولية.

4- إجراء دراسة تجريبية لقياس أثَر تدريس المعلمات للطلاب الذكور على تحصيلهم الدراسي.

5- إجراء دراسة مماثِلة للدراسة الحالية من وجهة نظر إدارة مدارس الطفولة المبكرة الحكومية.

قائمة المصادر والمراجع

أولًا: المراجع العربية:

ابن زيد، علي (2016). الصعوبات التي تواجه معلمات رياض الأطفال بمدينة زليتين. *مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية*، *13*(27)، 123- 158.

ابن سكيم، بسمة (2017). تأنيث وظائف قطاع التعليم في الجزائر. *مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية*، *1*(12)، 259-270.

الإدارة العامة للطفولة المبكرة. (1440/ 1441). *دليل مدارس الطفولة المبكرة الإصدار الأول*. المملكة العربية السعودية. وزارة التعليم. https://moe.gov.sa/ar/education/generaleducation/Pages/Kindergarten.aspx

آل ماطر، محمد (2019، يناير 17). تجريب تدريس المعلمات للصفوف الأولية رغم تطبيقه منذ 44 عامًا. *صحيفة الوطن*. https://www.alwatan.com.sa/article/396079

الأنصاري، سامر (2019). إعداد المعلم وتطويره مهنيًّا في ضوء بعض الخبرات العالمية. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (14)، 2663-5798.

بريك، فاطمة (2021). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام السبورة التفاعلية في تحسين كفاءة العملية التدريسية لدى طالبات التدريب الميداني بكلية التربية جامعة جازان. *مجلة التربية*، *4*(190)، 198-226.

بن رقيب، ابتسام (2015). *واقع إسناد تدريس الذكور للمعلمات في المدارس الأهلية للبنات بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

التويجري، أحمد (2017، يناير–13). *تصور مقترح لمخرجات برامج إعداد المعلم في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030*. [بحث مقدَّم]. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030، القصيم، السعودية.

الجفير، وفاء، والتركي، عثمان (2021). *دمج التقنية في البيئة التعليمية*. دار جامعة الملك سعود للنشر.

الدليمي، ناهدة. (2016). *أُسس وقواعد البحث العلمي*. دار صماء للنشر والتوزيع.

دويدار، أمل (2017). برنامج لإعداد معلمة الطفولة المبكرة من (الميلاد الى أربع سنوات). *مجلة كلية التربية، 66*(2)، 693-718.

الرحيلي، تغريد، وأبو عوف، مدينة (2017). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات العرض الفعال لدى عضوات هيئة التدريس في جامعة طيبة من وجهة نظر الطالبات واتجاهاتهن نحوها. *المجلة الدولية للبحوث التربوية، 41*(3)، 166-195.

زهد، نجود (2017). *تقييم سياسة وزارة التربية والتعليم العالي لتأنيث التعليم في الصفوف الأربعة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين ومدراء المدارس ومدراء التربية والتعليم في الضفة الغربية وقطاع غزة* [أطروحة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية]. قاعدة بيانات دار المنظومة.
https://repository.najah.edu/bitstreams/875f7ffb-b6d4-443b-bfa4-946dd9e04315/download

السالم، مشاعل (2015). *واقع تجربة إسناد تدريس الطلاب الذكور في الصفوف الأولية إلى مدارس البنات* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

سامي، هبة (2023، يناير 9). *تطبيق دمج البنين والبنات في الصفوف الأولية بالسعودية*. عرب بوكس. https://arab-box.com/the-inclusion-of-boys-and-girls-in-the-primary-grades

سويدان، مدا الله، والدوخي، فوزي، والهيم، عبد صقر (2016). معيقات تدريس الطلاب الذكور في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمات. *مجلة العلوم التربوية، 24*(1)، 431-466.

السويكت، أحمد، والحماد، ريا (2022). تصورات المعلمات وأولياء الأمور حول دمج طلاب الصفوف الثلاثة الأولية في مدارس البنات. *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (10)، 177-210.

الشجراوي، صباح (2017). تقويم جودة برنامج إعداد معلمات رياض الأطفال في جامعة حائل من وجهة نظر الطالبات. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 37*(2)، 23-37.

العبد الكريم، راشد (2020). *البحث النوعي في التربية* (ط. 3). مكتبة الرشد.

عثمان، حنان (2016). *المشكلات الإدارية والفنية التي تواجه مديرات مدارس رياض الأطفال الحكومية بمدينة الرياض* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

العصيمي، محمد (2021). واقع تدريس معلمات الصف الأول الابتدائي للطلاب في محافظة الخرج. *مجلة العلوم التربوية، 29*(2)، 243-279.

عطار، ليلى (2013). دراسة تحليلية للتعليم المختلط بين الجنسين في ضوء التربية الإسلامية. *مجلة رابطة التربويين العرب*، (43)، 1-15.

العلي، وعد (2020). *اتجاهات قائدات المدارس نحو قرار دمج المرحلة الابتدائية مع رياض الأطفال* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

العنزي، أمجاد، والبلوى، عائشة (2022). اتجاهات معلمات الصفوف الأولية نحو الإسناد في مدارس الطفولة المبكرة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. *مجلة منار الشرق للتربية وتكنولوجيا التعليم، 1*(2)، 17-39.

العنزي، موضي (2021). اتجاه أولياء الأمور نحو إسناد تدريس الطلاب في المرحلة الابتدائية للمعلمات بمدينة الرياض: دراسة ميدانية. *مجلة الخدمة الاجتماعية، 69*(1)، 179-219.

فرغلي، آلاء، وعابدين، محمود (2017). هل يتراجع أداء الطلاب الذكور عندما تُدرِّسهم معلمة؟ دراسة تجريبية على طلاب الصفوف الأولية بمدارس: إسناد: بمنطقة المدينة المنورة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1*(5)، 144-164.

القريني، سعد (2020). *البحث النوعي الاستراتيجيات وتحليل البيانات*. مكتبة الملك فهد.

المالكي، أحمد (2018). دور البيئة الأُسرية والمدرسية في تعزيز التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية*، (5)، 157-174.

مديني، منال (2021). أهم التحديات التي تواجه معلمات رياض الأطفال مع التعليم عن بُعد بمدينة جدة. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (19)، 269-297.

مرعي، السيد (2021). أثر توظيف السبورة التفاعلية في تنمية مهارات استخدام أجهزة العرض وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الفرقة الثانية بشعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الأزهر

واتجاهاتهم نحوها. *المجلة التربوية*، *1*(85)، 470-500.

مصطفى، عماد، والدسوقي، محمد، وخطاب، أحمد (2021). العلاقة بين استخدام معلمي المرحلة الثانوية للسبورة التفاعلية والمهارة في صيانتها. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، *15*(16)، 1542-1574.

المنير، منال (2018). *اتجاهات المدراء والمعلمين نحو تأنيث الهيئة التدريسية الجزئي وعلاقة ذلك بالتطوير المهني لديهم في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية الدنيا* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (2018). *المعايير المهنية لمعلمي الصفوف الأولية*. https://almanahj.com/sa/id=5605

والد، حسن. (2020). خبرات ناجحة في إعداد معلم المستقبل وتنميته مهنيًّا. *المجلة العربية للنشر العلمي*، *16*، 40-61.

وزارة التعليم (1444). *مشاريع أنجزت* . https://www.moe.gov. sa/ ar/ knowledgecenter/ projectsinitiatives/Pages/completedprojects.aspx

وزارة التعليم (2020). *دليل معلم صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية*. المملكة العربية السعودية.

(1) : Free 1 Download, Borrow, and Streaming : Internet Archive

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al-Anazi, Amjad; And El Balwa, Aisha. (2022). Attitudes of primary grade teachers toward assignment in early childhood schools and their relationship to academic achievement (in Arabic). *Manar Al-Sharq Journal of Education and Educational Technology*, 1(2), 17-39.

Al-Anazi, Modi. (2021). Parents' attitudes toward assigning female teachers to teach students in the primary stage in the city of Riyadh: a field study(in Arabic). *Journal of Social Work*, 69(1), 179-219.

Al-Ansari, Samer. (2019). Teacher preparation and professional development in light of some international experiences(in Arabic). *Arab Journal for Scientific Publishing*, (14), 2663-5798.

Al-Maliki, Ahmed. (2018). The role of the family and school environment in enhancing academic achievement among primary school students from the point of view of teachers(in Arabic). *Arab Journal of Humanities and Literature*, (5), 157-174.

Al-Osaimi, Muhammad. (2021). The reality of first-grade primary school teachers teaching students in Al-Kharj Governorate(in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 29(2), 243-279.

Al-Rahili, Taghreed; And Abu Auf, Madinah. (2017). The effectiveness of a training program based on the use of the interactive whiteboard in developing effective presentation skills among female faculty members at Taibah University from the female students' point of view and their attitudes towards it(in Arabic). *International Journal of Educational Research*, 41(3), 166-195.

Al-Shajarawi, Sabah. (2017). Evaluating the quality of the kindergarten teacher preparation program at the University of Hail from the perspective of female students(in Arabic). *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education*, 37(2), 23-37.

View. *IZA Journal of development and Migration,12*(1),1-27. https://doi.org/10.2478/izajodm-2021-0001

Farghali, Alaa., & Abedin, Mahmoud. (2017). Do male students' performance decline when taught by a female teacher? An experimental study on primary grade students in schools: Isnad attribution: in the Medina region (in Arabic). *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1(5), 144-164.

Garcia-Gracia, M., & Donoso Vázquez, T. (2016). Mixed schools versus single-sex schools: are there differences in the academic results for boys and girls in Catalonia?. *International journal of inclusive education*, *20*(2), 149-167. https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1079269

Ibn Sakim, Basma. (2017). Feminization of education sector jobs in Algeria (in Arabic). Al-Hikma. *Journal of Social Studies*, 1(12), 259-270.

Ibn Zaid, Ali. (2016). Difficulties facing kindergarten teachers in Zliten (in Arabic). *Journal of the Asmariya Islamic University*, 13(27), 123-158.

Kok, C. (2020). The impact of the feminization of educational bodies on the achievement of primary school students in Malaysia and their attitudes towards basic education materials in Malaysia, Centre for Graduate Studies. *Open University Malaysia, 3*(1), 1-87.

Maree, El Said. (2021). The effect of employing the interactive whiteboard in developing the skills of using display devices and the persistence of the learning effect among second-year students in the Educational Technology Division at the Faculty of Education, Al-Azhar University, and their attitudes towards it (in Arabic). *Educational Journal*, 1(85), 470-500.

Medini, Manal. (2021). The most important challenges facing kindergarten teachers with distance education in Jeddah (in Arabic). *International Journal of Humanities and Social Sciences*, (19), 269-297.

Al-Suwaiket, Ahmed ., & Al-Hammad, Raya. (2022). Perceptions of teachers and parents about the integration of students in the primary three grades into girls' schools(in Arabic). *Journal of the Islamic University of Educational and Social Sciences*, (10), 177-210.

Al-Tuwaijri, Ahmed. (2017, Jan-13). *A suggested proposal for the outcomes of teacher preparation programs in light of the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030*. [Submitted research]. Conference on the role of Saudi universities in activating Vision 2030, *Qassim*, Saudi Arabia.

Attar, Laila. (2013). An analytical study of mixed gender education in light of Islamic education(in Arabic). *Journal of the Arab Educators Association*, (43), 1-15.

Bae, K. (2020). The extent to which the behavior of male students is affected by the difference in the gender of the teacher in female schools at the primary level in North Korea, IZA. *Institute for Study of Art*, (4956),1-59.

Baumgartner, A. (2020). *The impact of the feminization of teaching staff on achievement, personality and behavior of primary school pupils in Moscow* [Unpublished Master Thesis]. Vienna University.

Brik, Fatima. (2021). The effectiveness of a training program using the interactive whiteboard in improving the efficiency of the teaching process among female field training students at the College of Education, Jazan University(in Arabic). *Journal of Education*, 4(190), 198-226.

Cerezo, M. (2020). Attitudes of female principals, teachers and parents towards the feminization of the teaching staff in the basic stage of primary schools in Malaysia. *Journal of school of Education, 50*(4),664-671.

Dowidar, Amal. (2017). A program to prepare early childhood teachers from birth to four years(in Arabic). *College of Education Journal*, 66(2), 693-718.

Evans, D., Akmal, M., & Jakiela, P. (2020). Gender Gaps in Education: The Long

Mustafa, Imad., Al-Desouki, Muhammad., & Khattab, Ahmed. (2021). The relationship between secondary school teachers' use of the interactive whiteboard and the skill in maintaining it (in Arabic). *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(16), 1542-1574.

Skelton, C. (2002). The feminization of schooling or re- masculinizing primary education (in Arabic). *International Studies in Sociology of Education Journal*, *12* (1),77-96. https://doi.org/10.1080/0962021020020 0084

Suwaidan, Mada Allah; Al-Dukhi, Fawzi; Al-Heim, Abd Saqr. (2016). Obstacles to teaching male students in the primary stage in the State of Kuwait from the point of view of female teachers (in Arabic). *Journal of Educational Sciences*, 24(1), 431-466.

Waled, Hassan. (2020). Successful experiences in preparing the future teacher and developing him professionally (in Arabic). *Arab Journal for Scientific Publishing*, 16, 40-61.

تضمين الممارسات التربوية المُحَقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في مُقرَّرات كلية التربية بجامعة السُّلطان قابوس ودورُها في اكتساب كفايات العمل المعرفي

د. خولة بنت زاهر الحوسني[1]، د. سلامة بنت سعيد البدري[2]، د. فاطمة بنت حمدان الحجري[3]، أ.د عبدالله بن خميس أمبوسعيدي[4]

(قدم للنشر في 16/ 9/ 1445هـ، وقبل للنشر في 6/ 11/ 1445هـ)

المُستخلَص: في سياق مشروع كلية التربية في جامعة السُّلطان قابوس لدراسة تطبيق التَّعلُّم المُنتِج للمعرفة في برامجها الدراسية، ودورها في اكتساب كفايات العمل المعرفي؛ عملتِ الدراسةُ الحاليَّة على تحقيق هدفين، هُمَا: تحديد نِسَب تضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في مُقرَّرات الكلية، وحساب مدى اكتساب الطلبة المعلمين في تخصُّصَي العلوم والرياضيات كفاياتِ العمل المعرفي من وجهة نظرهم. ولتحقيق الهدف الأول تم تصميم استمارة تحليل الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في المُقرَّرات الجامعية؛ تم تطبيقها على وثائق ستة من المُقرَّرات التربوية المُعتمَدة في الخطة الدراسية لطلبة بكالوريوس التربية في جامعة السُّلطان قابوس للعام الأكاديمي 2021/ 2022م. ولتحقيق الهدف الثاني تم تطبيق استبانة كفايات العمل المعرفي؛ شارك في الاستجابة لها 30 طالبًا وطالبةً من الطلبة المعلمين في تخصُّصَي العلوم والرياضيات. وأظهرت نتائج الدراسة الحاليَّة أَنَّ نِسَبَ تضمين أغلب الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في مستوى متوسط؛ على خلاف ممارسة العمل التعاوني التي جاءت بمستوى تضمين ضعيف. وكان تقدير الطلبة المعلمين في تخصُّصَي العلوم والرياضيات لاكتساب مُجْمَل كفايات العمل المعرفي تقديرًا متوسطًا. وأوصتِ الدراسةُ الحاليَّة بزيادة تضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة، خاصَّةً في المُقرَّرات التربوية ذات الطَّابَع العملي التطبيقي؛ بما يتيح للطلبة المعلمين توظيف كفاياتهم المُكتسَبة في إنشاء كيانات معرفية ذات جودة، تُستخدَم على المدى الطويل.

الكلمات المفتاحية: التعليم المُنتِج للمعرفة، كفايات القرن الواحد والعشرين، المُقرَّرات الجامعية.

Including Educational Practices that Achieve Participatory Knowledge Production in the Courses of the College of Education at Sultan Qaboos University Courses and their Role in Acquiring Knowledge work Competencies

Khoula Z. Alhosni[1],Salama S. Al- Badri [2] ,Fatemah H. Al-Hajriah[3] ,Prof. Abdullah K. Ambusaidi[4]

(Received 26/03/2024; Accepted 14/05/2024)

Abstract: This is a part of a project aimed at enabling the College of Education programs at Sultan Qaboos University to achieve knowledge-creation learning in its academic program and their role in acquiring knowledge work competencies. This study aims to achieve this by calculating the extent to which educational practices embodiment of collaborative knowledge creation (CKC) in the courses offered by the college, as well as the perceived acquisition of knowledge work competence by students and teachers specializing in science and mathematics. For the first objective of the study to be achieved, a questionnaire was designed to analyze the implementation of CKC practices in university courses. It was administered to six educational courses included in the curriculum for Bachelor of Education students during the academic year 2021/2022. Additionally, a second questionnaire on knowledge work competence was administered to 30 students and teachers specializing in science and mathematics to answer the second research question. The results of the study revealed that the embodiment rates of most educational practices are in the extent of implementation of CKC practices at a moderate level, while cooperative work practices demonstrated a weak level of implementation. Furthermore, students and teachers a moderate level of perceived acquisition of knowledge work competence. The study recommends increasing the implementation of collaborative knowledge creation practices, particularly in practical and applied educational courses, to enable student teachers to effectively utilize their acquired competencies in creating high-quality knowledge entities for long-term use.

(١) أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الرياضيات جامعة السلطان قابوس/ سلطنة عمان- البريد الإلكتروني ambusaidi40@hotmail.com

(2) مشرف أول رياضيات سابقا- وزارة التربية والتعليم، سلطنة عُمان- البريد الإلكتروني fatemah.alhajri@moe.om

(٣) مشرف فيزياء سابقا- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عُمان- البريد الإلكتروني slama.badri@gmail.com

(٤) وكيل التعليم- وزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان- البريد الإلكتروني k.alhosni@squ.edu.om

(1) Undersecretary for Education/MOE ambusaidi40@hotmail.com
(2) Ex- Physics Supervisor/MOE fatemah.alhajri@moe.om
(3)Ex-Senior supervisor (Mathematics)/MOE slama.badri@gmail.com
(4) Assistant Professor of Mathematics Education
Sultan Qaboos University k.alhosni@squ.edu.om

المُقدِّمة

تَحرِصُ سلطنةُ عُمَان على كفاءة نظامها التعليمي، وجودة مخرجاته، وتسعى الاستراتيجية الوطنية للتعليم في سلطنة عُمَان 2040 إلى إعداد موارد بشرية مُزَوَّدَة بالقِيَم والمعارف والمهارات اللازمة لمواكبة متطلبات الحياة في مجتمع القرن الواحد والعشرين؛ ومُؤهَّلة للتَّكيُّف مع متطلبات العصر، تُسهِمُ في رُقِيِّ الحضارة الإنسانية؛ مع المحافظة على الهُوِيَّة الوطنية والقِيَم الأصيلة، وإعداد خِرِّيجين يتمتَّعُون بمستويات عالية من التأهيل، ويمتلكون مهارات التفكير الناقد، والمهارات الفنية التي تكفل لهم حياة مهنية ناجحة (مجلس التعليم، 2017). ولتحقيق مُستهدَفات رُؤْيَة عُمَان 2040؛ عملت جامعة السُّلطان قابوس على إخضاع برامجها الدراسية للاعتماد الأكاديمي من قِبَل وكالة اعتماد دَوْلِيَّة، فبلغ عدد البرامج التي حصلت على الاعتماد الأكاديمي 36 برنامجًا من أصل 64 برنامجًا (جامعة السُّلطان قابوس، 2020). وحصلت كلية التربية في جامعة السُّلطان قابوس على الاعتماد الأكاديمي في عام 2016 من قِبَل المجلس الوطني لاعتماد تعليم المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE) بعد أَنِ استوفَى البرنامج المعايير الأساسية، وبلغ المستوى المُستهدَف في الخبرات الميدانية ومعايير أعضاء هيئة التدريس (Al'Abri, Emam & Al-Seyabi, 2019)، وتم تجديد الاعتماد في عام 2024 (College of Education, 2024)، ووضعت جامعة السُّلطان قابوس عددًا من المهارات التي يُتوقَّع من الطالب الخِرِّيج أَنْ يكتسبها؛ هي: المهارات الأكاديمية البحتة، ومهارات التفكير التحليلي والناقد، ومهارات الاتصال والتعامل مع الآخرين، فضلًا عن الكفايات المهنية المبنية إلى أساس المعرفة (College of Education, 2023). ورَبْط محتوى التَّعلُّم بتنمية كفايات العمل المعرفي في المُقرَّرات الجامعية بما يدعم المشاركة المستمرة للطلبة، وتقدُّمهم التدريجي في إنتاج المعرفة، (Damsa & Muukkonen, 2020).وتقوم المجتمعات الحديثة على العمل المعرفي، وابتكار المُنتَجات عالية التقنية، والتعامل معها، وتسعى المؤسَّسات التعليمية لإكساب المواطنين الكفايات العقلية والتقنية والاجتماعية اللازمة لمواكبة مُستجَدَّات العصر، والإسهام فيه وتطويره. ويمكن تلخيص كفايات العمل والحياة في القرن الواحد والعشرين؛ في: القدرة على التواصل، والتعاون في حل مشكلات مُستحدَثة، والقابلية للتَّكيُّف والابتكار، وتوظيف التقنية لبناء معرفة جديدة (أمبوسعيدي والبحري والعلوي، 2024؛)

Lakkala, Muukkonen, Ilomäki& Toom, 2020; Muukkonen & Lakkala, 2009). إنَّ اكتسابَ كفايات القرن الواحد والعشرين مَنُوطٌ برفع كفاءة التعليم المؤسسي، وتحويل عملية التعليم من اكتساب أو تحصيل المعرفة؛ إلى الإنتاج التشاركي لها(Paavola & Hakkarainen, 2014) . وقد قَسَّمَ كاستيلينز وآخرون (Castelijns et al., 2013) أنواع التَّعلُّم المُنتِج للمعرفة إلى أربعة أنواع وفقًا لمعيارَيْن هُمَا: نوع التَّعلُّم، ونوع التشارك في المُنتَج المعرفي، وهذه الأنواع هي:

1) تعلُّم فردي يُنتِج كِيَانًا معرفيًّا فرديًّا (تعليم تقليدي ينشأ عنه أعمال فردية).

2) تعلُّم فردي ينشأ عنه كِيَان معرفي جماعي (تعليم تقليدي؛ يُكلَّف فيه الأفراد بعمل جماعي، ثم يقوم كل فرد في المجموعة بمَهَمَّة خاصة مستقلة).

3) تعلُّم جماعي (خبرات مشتركة)؛ فيه يُنتِج كل فرد عمله الفردي بطريقتِهِ الخاصة.

4) تعلُّم جماعي؛ ينشأ عنه كِيَان معرفي واحد، ويشترك في إنشائه أفراد المجموعة.

وتُعَرَّفُ الإنتاجية التشاركية للمعرفة (Collaborative Knowledge Creation) أنَّها: الحالة الناشئة عن عمل تشاركي مقصود، مُوَجَّه، على مستوى الفرد والمجموعة لحل مشكلات مُستحدَثة، تَنْشَأ عنه مُنتَجات معرفية هي الحل لتلك المشكلات، والمعرفة الجديدة المُستهدَف إنتاجها (Lakkala, Toom, Ilomäki & Muukkkonen, 2015)، ويجمع المفهوم بين مهارات حل المشكلات، ومهارات العمل الجماعي، والمهارات التقنية (Damşa & Nerland, 2016; Muukkonen & Lakkala, 2009; Muukkonen, Lakkala, Ilomäki & Toom, 2022)، ويكون مجالًا مُوَسَّعًا يجمع الممارسات المهنية في التعليم، وكفايات العمل المعرفي لإيجاد مجتمع مِهْنِي يتشارك إنتاج المعرفة (Al-Hajria & Ambusaidi, 2019)، تشمل الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في المُقرَّرات الجامعية؛ مُجْمَلَ ما يتضمَّنُهُ المُقَرَّر الجامعي من أنشطة تعلُّم، واستراتيجيَّات تدريس وأدوات تقويم، وتُظْهِرُ نتائجُ الدراسات التي أُجرِيَت على المُقرَّرات التربوية التي تتضمَّن ممارسات تربوية تُحقِّق الإنتاجية التشاركية للمعرفة أنَّها: تُعمِّق اكتساب المعرفة النظرية (Sansone, Cesareni, Ligorio, Bortolotti & Buglass, 2020; Vasileva, Tchoumatchenko, & Manoeva, 2016)، وتُحسِّن الممارسات الصفية؛ بجعلِ التَّعلُّم نَشِطًا، وتعاونيًّا، ويُوظِّف تقنيات التَّعلُّم (Muukkonen et al., 2020; Sansone et al., 2020; Vasileva et al., 2016)، وتُعزِّز الابتكار في المُنتَج التشاركي (Kauppinen & Luojus, 2020). وتُقَسَّمُ المُقرَّرات الجامعية حسب تضمينها ممارسات التَّعلُّم المُنتِج للمعرفة (Lakkala et al., 2020; Muukkonen, Lakkala, Lahti-

(Nuuttila, Ilomäki, Karlgren & Toom, 2022 إلى ثلاثة مستويات (الجدول 1):

- المستوى الأول: المُقرَّرات التي تُركِّز على المحتوى، وتتضمَّن مَهَمَّات إنتاج معرفة مُقيَّدة (تطبيقات تخدم تعلُّم المحتوى).
- المستوى الثاني: المُقرَّرات التي تُركِّز على المحتوى، وتتضمَّن مَهَمَّات لإنتاج المعرفة الفردية أو التشاركية المُوجَّهة ذاتيًّا.
- المستوى الثالث: هذا النوع من المُقرَّرات يقوم إلى التعامل مع مَهَمَّات إنشاء كِيانات معرفية واقعية، وقد يُركِّز على مَهَمَّة واحدة أساسية مُستحدَثة (مفتوحة النهاية).

جدول 1

الفروق بين المُقرَّرات الجامعية

نوع المُقرَّرات	موضع الاهتمام	طبيعة إنتاج المعرفة	معايير التقويم
المستوى الأول	المحتوى: بالاستعانة بأساليب التَّعلُّم النَّشِط، وتُقدَّم أنشطة التَّعلُّم بكونها متماثلة للمجموعات جميعها.	مُقَيَّدة أو مغلقة النهاية: يُوَجَّهُ الطلبة نحو إنشاء كِيانات معرفية مُقيَّدة (تطبيقات تخدم تعلُّم المحتوى).	معايير التقييم مُحدَّدة مُسَبَّقًا، ووفقًا لِرُؤْيَة أستاذ المُقرَّر.
المستوى الثاني	المحتوى: بالاستعانة بأساليب التَّعلُّم النَّشِط، فضلًا عن أنشطة تعلُّم مُوجَّهة ذاتيًّا، ومهامَّ صُغرى.	مفتوحة جزئيًّا: يُوَجَّهُ الطلبة إلى إنشاء كِيانات معرفية رئيسة مفتوحة النهاية (يختارها الطلبة بأنفسهم)؛ مع تلقِّي إرشادات متباعدة لإكمال المَهَمَّة.	معايير التقييم يتم تحديدها وفقًا لمعايير مُحدَّدة مُسَبَّقًا؛ تكون مُمَثِّلَةً في جودة المَهَمَّة. ويتم تقييم المَهَمَّة من قِبَل الأقران بعد عرضِ المَهَمَّة ومناقشتها أمام الزملاء.
المستوى الثالث	الكِيان المعرفي: ينشأ لحلِّ مشكلات واقعية يتم تطويرها، وتُصَمَّمُ هذه المُقرَّرات لتقديمِ دعمٍ منهجي لتطوير العمل المعرفي.	مفتوحة النهاية: يُوَجَّهُ الطلبة لإنجاز كِيان معرفي مفتوح النهاية، يُمَثِّل تحدِّيًا معرفيًّا؛ منها: أطروحات الماجستير والدكتوراه، أم مشروعات هندسية أم تقنية. تُحاكِي ممارسات الخبراء في المجال.	تقوم معايير التقييم على جودة تنفيذ المَهَمَّات المطلوبة؛ وفقًا لِمَا يُقَرِّرُهُ الخبراء في المجال (المعلمون المتعاونون في مُقرَّرات العمل الميداني).

وتتَّسِمُ المُقرَّرات التربوية المُضَمَّنة لممارسات تُحقِّق الإنتاجية التشاركية للمعرفة بتصميم أنشطة تعليمية متماسكة؛ تُقَسِّمُ محتوى المُقَرَّر إلى مهامَّ فرعية، تساعد في إنشاء الكِيان المعرفي، في خطوات متدرجة، وصولًا إلى إخراجِهِ في صورته النهائية (Damsa & Muukkonen, 2020). ويتحدد مستوى المُقرَّرات الجامعية بتضمين عدد من الممارسات التربوية (Lakkala et al. 2021; Muukkonen et al. 2020؛هي: محورية إنتاج المعرفة، والعمل التعاوني، والتعامل مع التقنيات، والتحدي المعرفي، وعمليات التقويم، وتنوُّع المعرفة، والتركيز على العمليات. ويكون لأنشطة التَّعلُّم في المُقرَّر، والمهام التي يُكلَّف بها الطلبة؛ تأثيرٌ في كفايات العمل المعرفي المُكتسَبة (Muukkonen,

(Lakkala, Toom & Ilomäki, 2017. تُعَدُّ كفاياتُ العمل المعرفي؛ كفاياتٍ عامَّةً مُتَّصلةً بالتَّخصُّصات الأكاديمية جميعها، تُمارِسُ العملَ المعرفي المتقدم، وتُعرَّفُ أنَّها قدرة الفرد على المشاركة في ممارسات تعاونية تُحقِّق الإنتاجية التشاركية للمعرفة (Muukkonen, Lakkala, Lahti-Nuuttila, Ilomäki, Karlgren & Toom, 2019)؛ هي: فَهْمُ المعرفة وإنتاجها، وتنسيق التعاون مع الآخرين، وتنظيم الأداء؛ على نحوٍ يُمكِّن من حل المشكلات واقعية في المجالات المختلفة، والمشاركة في إنتاج المعرفة عمليًّا، وتعزيز الحلول الجديدة باستخدام جهود تشاركية تُوظِّف التقنيات الرقمية (Muukkonen et al., 2022). وتعملُ الدراسةُ الحاليَّة على تقصِّي نِسَبِ تضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في المُقرَّرات التربوية بكلية التربية في جامعة السُّلطان قابوس، ورَصْد كفايات العمل المعرفي التي حَقَّقَها الطلبة من تخصُّصَيِ العلوم والرياضيات في المُقرَّرات التربوية التي التحقوا بها من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تأتي الدراسةُ الحاليَّة ضِمْنَ مشروع بحثي مُمَوَّل من قِبَل كلية التربية في جامعة السُّلطان قابوس لدراسة تطبيق التَّعلُّم المُنتِج للمعرفة في مُقرَّرات كلية التربية بجامعة السُّلطان قابوس؛ وذلك ضِمْنَ الجهود التي تبذلُها الكلية لتقويم تَمَكُّن مُقرَّراتها، وممارسات أعضائها في تجويد إكساب الطلبة كفايات القرن الواحد والعشرين. وأوضحت دراسة الحجرية والحوسنية والبدرية وأمبوسعيدي (2022) التي قامت باستقصاء مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة في أعمال الطلبة المعلمين من خلال تحليل مِلَفَّاتهم الوثائقية المُقدَّمة ضِمْنَ متطلبات مُقرَّر التدريب الميداني. وقد أظهرتِ الدراسةُ تَحقُّق بعض مبادئ الإنتاجية التشاركية للمعرفة بمستوًى مناسبٍ كافٍ، خاصَّةً المبدأ الأول؛ فقد أَنْتَجَ الطلبة عددًا وفيرًا من الكِيانات المعرفية، متنوعة الأشكال المعرفية، غير أنَّ مستوى تَحقُّق مبادئ أخرى جاء غير مُرْضٍ؛ فأكثرُ تلك الأعمال فردية، لا تُحقِّق التشارك في مسؤولية إنتاج المعرفة، يقتصر توظيف التقنيات الرقمية فيها على المَهَمَّات الشائعة من الكتابة، والتحرير، والعرض، والتَّصفُّح من الشبكة العالمية. وقد ظهرتِ الفجوة في اكتساب هذه المهارات في دراسات أُجْرِيَت على المجتمع ذاتِهِ؛ فأظهرت دراسة الحارثي وآخرون (Al-Harthi et al., 2022) وجود فجوات في امتلاك مهارات التقنية لدى المعلمين الجُدُد الخِرِّيجين في كلية التربية بجامعة السُّلطان قابوس، وأظهرت دراسة عثمان (Osman, 2020) حاجة الطلبة المعلمين إلى إتقان مستوى أعلى من مهارات التنظيم الذاتي، ودَعَا شحات والعامري

(Shahat & Al Amri, 2023) إلى توفير مزيد من الأنشطة التي تتضمَّن حل مشكلات واقعية، وتقديم أفكار إبداعية. واستكمالًا لتحقيق أهداف المشروع؛ تستقصي الدراسةُ الحاليَّة الواقع الذي أَوْجَدَ تلك الكِيانات المعرفية، مُمَثَّلًا في جانبين رئيسَيْن هُمَا: المُقرَّرات التربوية والطلبة المعلمون، ومن هذا المنطلق فإنَّ الدراسةَ الحاليَّة تجيب عن الأسئلة الآتية:

1. ما نِسَبُ تضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في المُقرَّرات التربوية بكلية التربية في جامعة السُّلطان قابوس؟
2. ما مدى اكتساب الطلبة المعلمين في تخصُّصَيِ العلوم والرياضيات كفايات العمل المعرفي من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة

1. حساب نِسَبِ تضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في مُقرَّرات كلية التربية بجامعة السُّلطان قابوس.
2. تحديد مدى اكتساب الطلبة المعلمين في تخصُّصَيِ العلوم والرياضيات كفايات العمل المعرفي من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة

تُمَثِّلُ الدراسةُ الحاليَّة جزءًا من مشروع كلية التربية الهادف لتمكين برامجها الأكاديمية من تحقيق التَّعلُّم المُنتِج للمعرفة في برامجها الأكاديمية، وترجو في جانبها النظري في إثراء البحوث العربية في مجال التَّعلُّم والممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في التعليم الجامعي، وفي الجانب التطبيقي أَنْ تُستخدَم نتائجها في:

1. تعزيز مهارات القرن الواحد والعشرين في التعليم الجامعي؛ الذي يتحقَّقُ بالكشف عن تصميمات المُقرَّرات التي تُحقِّق الإنتاجية التشاركية للمعرفة في الواقع الفعلي أم الافتراضي.
2. تصميم نموذج خاص لدراسة الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة؛ وهو نموذج يمكن تطبيقُهُ لحسابِ نِسَبِ تضمينها في المُقرَّرات الجامعية بأنواعها.
3. تصميم استبانة "كفايات العمل المعرفي المُكتسَبة من المُقرَّرات الجامعية"، ووضعُها في خدمة الباحثين لقياس كفايات العمل المعرفي لدى شريحة واسعة من الطلبة الملتحقين بالبرامج الجامعية بأنواعها.

حدود الدراسة:

تم تطبيقُ الدراسةِ الحاليَّة على عيِّنة من الطلبة المعلمين، الملتحقين ببرنامج البكالوريوس، المُقدَّم في كلية التربية بجامعة السُّلطان قابوس، في

تخصُّصَيِ العلوم والرياضيات للعام الأكاديمي 2021/ 2022م.

المصطلحات:

تُعَرَّفُ الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة إجرائيًّا أنَّها التي: تشمل مُجْمَل تصميم المُقرَّر بما يتضمَّنُ أنشطة التَّعلُّم، واستراتيجيَّات التدريس، وأدوات التقويم في المُقرَّر، ويتحدد تحقُّقها من خلال نتائج استمارة تحليل الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في المُقرَّرات الجامعية ملحق (1)، التي تشمل:1) محورية إنتاج المعرفة؛ 2) العمل التعاوني؛ 3) التعامل مع التقنيات؛ 4) التحدي المعرفي؛ 5) عمليات التقويم؛ 6) تنوُّع المعرفة؛ 7) التركيز على العمليات.

كفايات العمل المعرفي: قدرة الفرد من خِرِّيجي التعليم العالي على المشاركة في الممارسات التعاونية (Muukkonen et al., 2020)، وتم قياسها إجرائيًّا بالنتائج المُستخرَجة من تطبيق استبانة قياس كفايات العمل المعرفي المُكتسَبة من المُقرَّرات التربوية. يُعَرَّفُ مُخَطَّط المُقَرَّر اجرائيا أنه وثيقة تتضمَّن بيانات ووَصْف المُقرَّر، واستراتيجيَّات التدريس والتَّعلُّم، ومتطلبات المُقرَّر، وتُوضِّح الأهداف العامة ومطابقتها مع سِمَات وخصائص خِرِّيج جامعة السُّلطان قابوس، والخطة الزمنية للموضوعات، ومُكوِّنات التقييم، إضافةً إلى قائمة بالمراجع المُسانِدة للمُقرَّر. يُعَرَّفُ توصيف التكليف اجرائيا أنه وثيقة تتضمَّن توصيف الأعمال التقييمية المرتبط بالمُقرَّر من وُجُوه الأهداف ونوع العمل: جماعي أم فردي، وموعد التسليم، وتُحَدِّدُ مواصفات العمل المطلوب ومعايير تقدير المستوى والدرجة المُستحَقة للطالب. يُعَرَّفُ الطلبة المعلمون إجرائيًّا أنهُمُ الطلبة في تخصُّصَيِ العلوم والرياضيات الذين أكملوا دراسة أربعة مُقرَّرات تربوية على الأقل في كلية التربية في جامعة السلطان قابوس للعام الأكاديمي 2021/ 2022م.

منهجية الدراسة

استخدمتِ الدراسةُ الحاليَّة المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يُتِيحُ إجراء عمليات تَقَصٍّ مُعَمَّق، وواسع النطاق للظاهرة التربوية، ويربط بين المُتغيِّرات المُتَّصِلَة بها (أبو حطب وصادق، 2010). وقدِ استخدمتِ الدراسةُ الحاليَّة تقنية تحليل المحتوى الكَمِّي لتحديد النِّسَب المئوية لتضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في وثائق المُقرَّرات التربوية التي تم تحليلها في عيِّنة الدراسة الحاليَّة، وتمَّتِ الاستعانة بالإحصاء الوصفي في تحليل نتائج استبانة كفايات العمل المعرفي لدى الطلبة المعلمين في تخصُّصَيِ العلوم والرياضيات.

مجتمع الدراسة وعيِّنتها:

تكوَّنت عيِّنة الدراسة الحاليَّة من 6 مُقَرَّرات تربوية، من بين المُقرَّرات التربوية المُعتمَدة في الخطة الدراسية لطلبة بكالوريوس التربية في جامعة السُّلطان قابوس البالغ عددها 13 مُقَرَّرًا؛ هي: المنهج التربوي للعلوم، والمنهج التربوي للرياضيات، وطرق تدريس العلوم1، وطرق تدريس الرياضيات1، وطرق تدريس العلوم2، وطرق تدريس الرياضيات2، وقدِ اخْتِيرَت لكونِها تُدَرَّسُ في السنتين الدراسيَّتَيْن الأخيرتَيْن من الخطة الدراسية، في العام الأكاديمي2022/ 2021م؛ فقد تم تحليل خطة المُقرَّر، وتوصيفات التكليفات المطلوبة من الطلبة في كل مُقَرَّر، وعيِّنات من الأعمال التي قدَّمها الطلبة ضِمْنَ التكليفات المطلوبة منهم في كل مُقرَّر، وبلغ مجموع الأعمال المُحلَّلة 68 عملًا اخْتِيرَت عشوائيًّا من بين 243 عملًا قدَّمها الطلبة المعلمون. وتتنوَّعُ أنشطةُ التَّعلُّم وطبيعة التكليفات في المُقرَّرات الستة، كلٌّ حسب أهدافه، وتتضمَّنُ مُقرَّراتُ طرق تدريس1و2 في مادَّتَيِ العلوم والرياضيات أنشطةَ التدريس المُصغَّر، والخبرات المهنية (زيارات ميدانية للمدارس)، في حين يُكْتَفَى في مُقرَّرَيِ المنهج التربوي للعلوم والرياضيات بالمَهَمَّات الأكاديمية داخل الحرم الجامعي. ويَعرِضُ الجدول (2) وَصْفًا لأنشطة التَّعلُّم في اثنين من المُقرَّرات التي تم تحليلها، ونِسَبَ توزيع الدرجات على تلك التكليفات، وطبيعة العمل عليها.

جدول2

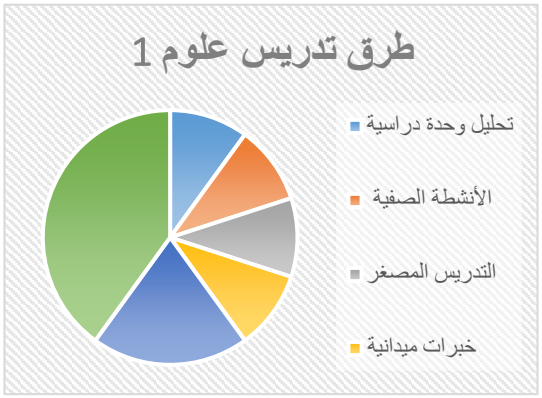
أنشطة التَّعلُّم والدرجات، وطبيعة العمل في مُقَرَّرَيْ طرق تدريس العلوم 2 وطرق تدريس رياضيات1

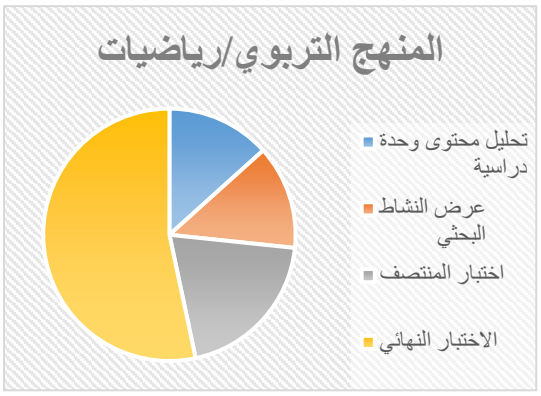
مُقَرَّر طرق تدريس العلوم 2							
أنشطة التَّعلُّم	تحليل محتوى وحدة دراسية	تصميم خطة تدريسية	أنشطة صفية وافتراضية	خبرات ميدانية	تدريس مُصَغَّر	اختبار المنتصف	اختبار نهائي
طبيعة المَهَمَّة	عمل مجموعات	عمل مجموعات	عمل فردي	عمل فردي	فردي	فردي	فردي
الدرجة	10	10	10	10	15	15	40
مُقرَّر طرق تدريس الرياضيات 1							
أنشطة التَّعلُّم	تصميم خُطَط تدريسية	مشروع جماعي	تدريس مُصَغَّر	خبرات ميدانية	اختبار المنتصف	اختبار نهائي	
طبيعة المَهَمَّة	عمل مجموعات	عمل مجموعات	عمل فردي	عمل فردي	عمل فردي	عمل فردي	
الدرجة	10	10	10	10	10	10	

تضعُ المُقرَّرات الستة 40% من درجات المُقرَّر على الاختبار النهائي فضلًا عَمَّا يتراوح بين 15% إلى 20٪ لاختبار منتصف الفصل الدراسي، وتُوزَّع الدرجات الأخرى على التكليفات الأخرى، ويُبَيِّنُ الشكل (1) نسبة توزيع الدرجات في اثنين من المُقرَّرات التي تم تحليلها.

شكل 1

نسبة توزيع الدرجات في مُقرَّرَيْ طرق تدريس علوم 1، والمنهج التربوي لمادة الرياضيات





واستهدفتِ الدراسةُ الحاليَّة عيِّنة أخرى اخْتِيرَت عشوائيًّا تكوَّنت من 30 طالبًا وطالبةً من الطلبة المعلمين في تخصَّصَيِ العلوم والرياضيات؛ من الطلبة الذين أكملوا دراسة 4 مُقرَّرات تربوية على الأقل، عددُهم الإجمالي بلغ 82 طالبًا وطالبةً في العام الأكاديمي 2021/ 2022م.

أداتَا الدراسة:

1) استمارة تحليل الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في المُقرَّرات الجامعية: التي هدفت لاستخراج الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة التي تم تضمينها في المُقرَّرات التربوية بكلية التربية في جامعة السُّلطان قابوس.

وتمَّت عملية بناء الاستمارة وفق الخطوات الآتية:

1. الاستعانة بسلسلة دراسات Muukkonen (et al., 2022;2020; 2017) في تصميم استمارة تحليل الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة، وحساب نِسَبِ تضمينها.
2. إجراء تحليل أوَّلي لِخُطَط وتوصيفات المُقرَّرات ونماذج من أعمال الطلبة المعلمين؛ للوقوف على واقع وطبيعة الأعمال المُقدَّمة للتحليل.
1. بناء نسخة أوَّليَّة من الاستمارة، وتطبيقها من قِبَل 2 من الباحثين على عيِّنة من الأعمال في مُقرَّر المنهج التربوي للرياضيات يحوي 9 أعمال؛

فقد تم التحليل المُوازِي من الباحثين معًا لكل عمل.

2. مقارنة نتائج تحليل كُلٍّ من الباحثين للأعمال، ورَصْد الملحوظات المُستخرَجة وتحديد مَواطِن الاتفاق ومواضع الاختلاف.
3. تعديل الاستمارة بناءً إلى الملحوظات المُستخرَجة.
4. عَرْض الاستمارة المُعدَّلة على المُحكِّمين لِلتَّحقُّق من صدقِها.
5. التَّحقُّق من ثبات الاستمارة بحساب معامل توافُق المُحلِّلين.
6. وَضْع الاستمارة في صورتها النهائية.

وتضمَّنتِ استمارة تحليل الممارسات المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في المُقرَّرات التربوية 14 مُؤشِّرًا مُوزَّعَةً على 7 ممارسات تربوية على النحو الآتي:

- محورية إنتاج الكِيانات المعرفية؛ الذي يتكون من مُؤشِّرَيْنِ هُمَا: أنواع الكِيانات المعرفية، والترابط بين هذه الكِيانات.
- التحدي المعرفي الذي تصنعُهُ تكليفات المُقرَّر، ويتكوَّن من مُؤشِّرَيْن هُمَا: طبيعة المشكلات التي يُوَجَّهُ الطلبة لمعالجتها، ومدى تمركُز أنشطة المُقرَّر حول الطالب.
- التركيز على العمليات؛ الذي يتكوَّن من ثلاثة مُؤشِّرات هي: تَوَفُّر العمل الجماعي، والتكامل بين العملَيْنِ الفردي والجماعي، وامتداد الحِسِّ في الكِيانات (الحرص على صناعة المعنى في الأعمال والمشروعات والكِيانات المعرفية).
- كثافة التعاون؛ الذي يُقَاسُ بمُؤشِّر واحد هو: نوع التَّشارُك في العمل (العمل في مجموعة، أم العمل الثنائي، أم العمل الفردي).
- تنوُّع المعرفة؛ الذي يتكوَّن من مُؤشِّرَيْن هُمَا: التعاون مع جهات مُغايِرة، وتعدُّد مجالات المعرفة.
- استخدام التقنيات؛ الذي يتكوَّن من مُؤشِّرَيْن هُمَا: نوع البرنامج الحاسوبي، واستخدام برامج متقدمة.
- عمليات التقويم؛ الذي يتكون من ثلاثة مُؤشِّرات؛ هي: تقييم كفاءة العمل، وتنوُّع أدوات وجهات التقييم، والتغذية الراجعة.

واعْتُمِدَ التقدير الكَمِّي لوصف مستوى التَّحقُّق؛ إِذْ حُدِّدَت بثلاثة مستويات وفق توصيف المعايير المُحدَّدة في كل ممارسة، ولتصنيف النتائج الخاصة بكل ممارسة، وتسهيلًا

للتفسير؛ تم تحديد مستوى تحقُّق كل فئة من الممارسات، يُوضِّحُها جدول (3) الآتي:

جدول 3

تحديد مستويات النِّسَب والمتوسطات الحسابية لمتغيِّرَيِ الدراسة

المستوى	مدى الدرجات	مدى النِّسَب المئوية
منخفض	1-1.79	59.9% أو أقل
متوسط	1.8-2.39	%60 - %79.9
مرتفع	2.4-3	%80 - %100

(Sekaran & Bougie, 2016)الصدق: تم التَّحقُّق من صدقِ محتوى استمارة التحليل بعرضِها على 7 من المُتخصِّصين من الأكاديميِّين، والخبراء في أدبيَّات إنتاجية المعرفة، والمُختصِّين في تدريس الطلبة المعلمين وتدريبهم؛ وذلك للتَّحقُّق من قدرتها على تحديد الممارسات المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في المُقرَّرات التربوية، والأخذ بالمقترحات ووَضْع التعديلات المناسبة، ثم وَضْع الاستمارة في صورتها النهائية. ثبات التحليل: اتَّخَذَتِ الدراسةُ الحاليَّة إجراءات مُوثَّقة للقيام بعملية ترميز استمارة تحليل الممارسات المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة، وتحليلها شملتِ اختيار وحدة التحليل، وعُدَّت وثائق المُقرَّرات والأعمال التي قدَّمها الطلبة ضِمْنَ المُقرَّرات التربوية؛ وحدة التحليل المُستخدَم. وقد تمَّت عملية الترميز على مرحلتين:

– المرحلة الأولى: قام فيها اثنان من الباحثين بعملية تحليل وترميز متوازية لعيِّنة استطلاعية من أعمال الطلبة المعلمين بلغ عددها 9 نماذج من مُقرَّر المنهج التربوي للرياضيات، وعَمِلَ كلٌّ منهما بشكل مستقل؛ للقيام بعملية ترميز الأعمال، ثم إجراء مناقشة مُعَمَّقَة مُفَصَّلة بشأن الملحوظات الظاهرة، وقدِ استفاد الباحثون من هذا التقييم في الاتفاق على تحديد معايير عامة، وإجرائية دقيقة؛ وتحديد درجة التَّحقُّق لكل ممارسة.

– المرحلة الثانية: قام الباحثون بعملية التحليل المُوازِي بتطبيق استمارة تحليل الممارسات المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة بشكل مستقل على 10 نماذج من أعمال الطلبة المعلمين المُقدَّمة ضِمْنَ متطلبات مُقرَّر المنهج التربوي للعلوم.

- تم حساب الاتفاق بين المُحكِّمين بإيجاد معامل كوهين كابا (K) Kappa s'Cohen، لاستبعاد تأثير الاتفاق العشوائي في نسبة الاتفاق؛ فقد تم

احتسابُهُ قَبْلِيًّا بعد التحليل الأول، وبَعْدِيًّا بعد التحليل الثاني الذي تم بعد مناقشة مُعَمَّقة لنتائج التحليل الأول؛ وفقًا لِمَا يُوضِّحُهُ جدول 4، حسب المعادلة الآتية:

$$K = \frac{PA-Pc}{1-Pc}$$

PA: احتمال الاتفاق المرصود، *Pc*: احتمال الاتفاق العشوائي

جدول 4

معامل كابا

المحلل	*معامل كابا الأول*	*معامل كابا الثاني*
الأول× الثاني	0.60	0.94

يُبَيِّنُ جدول 4 وجود اتفاقٍ عالٍ بين المُحلِّلين فبلغ معامل كابا الثاني 0.94، الذي يُمثِّلُ مستوى ممتاز من الاتفاق، ويُعَدُّ مناسبًا لأغراض الدراسة الحاليَّة(Shankar & Bangdiwala, 2014) .

2) استبانة قياس كفايات العمل المعرفي المُكتسَبة من المُقرَّرات التربوية: التي هدفت إلى تقدير كفايات العمل المعرفي من وجهة نظر الطلبة المعلمين من تخصُّصَيِ العلوم والرياضيات. وتمَّت عملية بناء الاستبانة وفق الخطوات التالية:

- ترجمة "استبانة ممارسات المعرفة التشاركية Collaborative Knowledge Practices (CKP) (Karlgren, Lakkala, Toom, Ilomäki, Lahti & Muukkonen, 2020; Muukkonen et al.,2020)، وتقيس الاستبانة سبع كفايات؛ هي: (1) إنشاء الكِيانات المعرفية؛ (2) التكامل بين العملَيْنِ الفردي والتعاوني؛ (3) التطوير بواسطة التغذية الراجعة؛ (4) التطوير المستمر للكِيانات المعرفية؛ (5) فَهْمُ التَّخصُّصات والممارسات المختلفة؛ (6) التعاون والتواصل مُتعدِّد التَّخصُّصات؛ (7) تعلُّم استثمار التقنيات الرقمية. وتكوَّنت الاستبانة في صورتها الأولية من 27 عبارة. تمَّت إعادةُ صياغة فقرات الاستبانة باللغة العربية، وعَرْضُها على فريق الدراسة الحاليَّة، وتم الأخذُ بالمقترحات ودَمْجُ بعض العبارات وحَذْفُ بعضها الآخر.
- تم التَّحقُّق من صدق محتوى الاستبانة بعرضِها على7 من المُتخصِّصِين من الأكاديميِّين، والخبراء في أدبيَّات إنتاجية المعرفة، والمُختصِّين في تدريس الطلبة المعلمين وتدريبهم، وتم الأخذُ بالمقترحات ووَضْع التعديلات المناسبة التي منها دَمْج أربع عبارات وحَذْف عبارة واحدة.
- اعتماد التقدير الكَمِّي لوصف الاستجابات؛

إِذْ حُدِّدَت ثلاثة مستويات لكفايات العمل المعرفي؛ على النحو الآتي: بدرجة عالية3، بدرجة متوسطة2، بدرجة منخفضة 1.

- تم التَّحقُّق من ثبات الاستبانة بتطبيقها على عيِّنة استطلاعية بلغت 23 طالبًا وطالبةً من الطلبة المعلمين في تخصُّصَي العلوم والرياضيات، وحساب ثبات الاتِّساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (0.70).

الإجراءات

اتَّبَعَتِ الدراسةُ الحاليَّة الخطوات الآتية لتحقيق أهدافها:

1 – تصميم أداتَي الدراسة الحاليَّة: استمارة تحليل الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في المُقرَّرات الجامعية، واستبانة قياس كفايات العمل المعرفي، والتَّحقُّق من صدق وثبات كُلٍّ منهما.

2–اختيار عيِّنَتَي الدراسة الحاليَّة هُمَا: 6 مُقرَّرات تربوية، و30 طالبًا وطالبةً من الطلبة المعلمين من تخصُّصَي العلوم والرياضيات للعام الأكاديمي 2021/ 2022م.

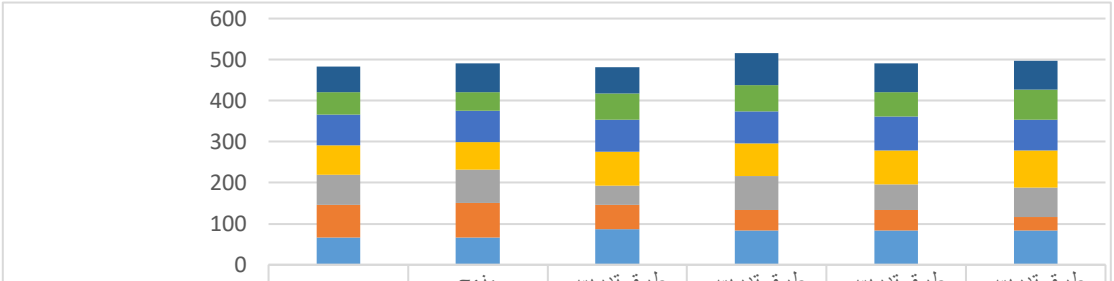
3– تطبيق أداتَي الدراسة الحاليَّة على العيِّنَتَيْن المختارَتَيْن.

4– إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة لاستخلاص نتائج الدراسة الحاليَّة.

نتائج الدراسة

سعتِ الدراسةُ الحاليَّة إلى تقصِّي نسبة تضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في المُقرَّرات التربوية بكلية التربية في جامعة السُّلطان قابوس، وهدفت إلى تحديد مدى

شكل 2 *النِّسَب المئوية العامة لتضمين الممارسات المُحقِّقَة لإنتاجية المعرفة*



	منهج علوم	منهج رياضيات	طرق تدريس علوم١	طرق تدريس رياضيات١	طرق تدريس علوم٢	طرق تدريس رياضيات٢
التركيز على العمليات	63	71	63	78.7	70.4	69.6
أشكال المعرفة	53.3	45.2	64.6	64.4	60	74.2
التقويم	75.9	76.5	77.8	77	81.5	74.1
التحدي المعرفي	70.8	66.7	83.3	80	83.3	91.7
التقنيات	73.3	81.5	46.7	83.3	62.5	70.8
العمل التعاوني	80	83.3	58.3	50	50	33.3
إنتاج المعرفة	66.7	66.7	87.5	82.9	83.3	83.3

اكتساب الطلبة المعلمين لمادَّتَيِ العلوم والرياضيات كفايات العمل المعرفي من وجهة نظرهم. وللإجابة عن سُؤَالَيِ الدراسة الحاليَّة، تم تحليل البيانات المأخوذة من أداتَيْهَا؛ هُمَا: استمارة تحليل الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في المُقرَّرات الجامعية، واستبانة قياس كفايات العمل المعرفي المُكتسَبة من المُقرَّرات التربوية؛ باستخدام الرُّزَم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS23 لإجراء المعالجة الإحصائية، والتَّالي عرضٌ للنتائج التي توصَّلت إليها الدراسة الحاليَّة. وللإجابة عن السؤال الأول للدراسة الحاليَّة "ما نِسَبُ تضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في المُقرَّرات التربوية بكلية التربية في جامعة السُّلطان قابوس؟ تم استخراج نِسَبِ تضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في المُقرَّرات التربوية، ويُوضِّح الشكل (2) النِّسَب المئوية للتَّضمين مُقَسَّمَةً حسب الممارسات التربوية والمُقرَّرات التي تمَّت دراستُها.

يُظْهِرُ الشكل (2) أَنَّ تضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة؛ جاء بمستويات تحقُّق متفاوتة، على مستوى الممارسات التربوية، وعلى مستوى المُقرَّرات التربوية. ويُبَيِّنُ الشكل أَنَّ المُقرَّرات الستة جاءت متقاربة في نِسَبِ تضمين ممارسات "عمليات التقويم"؛ فقد بلغ تحقُّق هذه الممارسات في أكثر المُقرَّرات تضمينًا لممارسات التقويم المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة نسبة 81.5٪ الذي هو مُقَرَّر طرق تدريس العلوم 2، وبَيَّنَ أقلَّها تضمينًا التي هي نسبة 74.1٪ في مُقرَّر طرق تدريس رياضيات2، ولعلَّ ذلك يرجع لوجود توصيف شِبْه مُوحَّد بين المُقرَّرات التربوية؛ يُحَدِّدُ أدوات التقويم، وكيفية الحصول على الدرجات بوضوح. ويُوضِّحُ الشكلُ تأثيرَ نوعِ المُقرَّر وطبيعة المَهَمَّات التي يطلبها؛ فقدِ امتازت مُقرَّرات طرق التدريس الأربعة في تخصُّصَيِ العلوم والرياضيات بتضمين مرتفع لممارسات إنتاج المعرفة، والتحدي المعرفي؛ خاصَّةً في أنشطة الخبرات المِهْنِيَّة والتدريس المُصَغَّر، فضلًا عنِ ارتفاعٍ نِسْبِيٍّ لممارسات تنوُّع أشكال المعرفة مقارنةً بمُقرَّرَيِ المنهج في تخصُّصَيِ العلوم والرياضيات. في حين جاءت ممارسات العمل التعاوني مُضَمَّنَةً بشكل أكبر في مُقَرَّرَيِ المنهج التربوي للعلوم والرياضيات، مقارنةً بتضمينها في مُقرَّرات طرق التدريس للمادَّتَيْن؛ ذلك أَنَّ مخرجات مُقرَّرات طرق التدريس تُركِّز على قياس التَّمكُّن من كفايات التدريس، التي هي كفايات مِهْنِيَّة فردية. ويُوضِّحُ الجدول (5) متوسط النِّسَب المئوية لتضمين فئات الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفية، ومستوى تضمين كل ممارسة، وترتيب تضمين هذه الممارسات التربوية.

جدول 5

النِّسَب المئوية لتضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية في المقررات التربوية بكلية التربية بجامعة السُّلطان قابوس، ومستوى التضمين، وترتيب تضمين الممارسات التربوية

الممارسة	النِّسَب المئوية لتضمين الممارسات المُحقِّقة لإنتاجية المعرفة						
المُقرَّر	إنتاج المعرفة٪	العمل التعاوني٪	التعامل مع التقنيات٪	التحدي المعرفي٪	عمليات التقويم٪	أشكال المعرفة٪	التركيز على العمليات٪
المتوسط	78.39	59.17	69.69	79.31	77.14	60.29	69.62
مستوى التضمين	متوسط	منخفض	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط	متوسط
الترتيب	2	7	4	1	3	6	5

يَظْهَرُ من الجدول (5) أَنَّ الممارسات التربوية جميعها المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة؛ جاءت بِنِسَبِ تضمين متوسطة، ما عَدَا ممارسات العمل التعاوني؛ فجاءت ممارسات إنتاج المعرفة، والتعامل مع التقنيات، والتحدي المعرفي، وعمليات التقويم، وأشكال المعرفة، والتركيز على العمليات بِنِسَبِ تضمين متوسطة. وحقَّقت ممارسات التحدي المعرفي؛ نسبةَ التضمين العُليا التي بلغت (79.3%)، وهو ما يعني أَنَّ المُقرَّرات التي تمَّت دراستها قائمةً إلى التدريس المباشر، مع أنشطة تعلُّم يُنفِّذُها الطلبة، فَهُمْ يقدِّمون عروضًا لها أمام زملائهم، وتتَّسِم الأنشطة الطلابية في المُقرَّر أنَّها مَهَمَّات تدريبية تتَّصِل بعملهم المستقبلي. وجاءت ممارسات إنتاج المعرفة في الترتيب الثاني بنسبة (78.39%)؛ وهي ممارسات تتضمَّن تكليف الطلبة بإنتاج مزيج من الأعمال النظرية والعروض والمشروعات والخبرات المِهْنِيَّة، المترابطة جزئيًّا. وجاءت ممارسات عمليات التقويم في الترتيب الثالث بنسبة تضمين بلغت (77.14%)، وهو ما يعني أَنَّ تقويم المُقرَّر يتم عبرَ اختبارات وتقارير نظرية وعروض مرئية؛ مع تنوُّع في التغذية الراجعة المُقدَّمة للطلبة سواءٌ من قِبَل زملائهم أم من قِبَل أستاذ المُقرَّر، غير أَنَّ عملية التقييم تتمُّ من قِبَل أستاذ المُقرَّر فقط. وجاءت ممارسات العمل التعاوني بنسبة تضمين ضعيفة، وفي آخِر قائمة الممارسات التربوية المُضَمَّنَة في المُقرَّرات التربوية؛ بنسبة بلغت (59.17%)، وهو ما يعني أَنَّ أغلب أنشطة التَّعلُّم يتم تنفيذها من قِبَل الطلبة وتقديمها فرديًّا. وللإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الحاليَّة "ما مدى اكتساب الطلبة المعلمين لمادَّتَي العلوم والرياضيات بكلية التربية في جامعة السُّلطان قابوس لكفايات العمل المعرفي من وجهة نظرهم؟"؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية،

والانحرافات المعيارية، لمدى اكتساب الطلبة المعلمين كفايات العمل المعرفي وتحديد مستوى تلك الكفايات؛ وفقًا لِمَا يُبَيِّنُهُ جدول (6).

جدول 6

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمدى اكتساب الطلبة المعلمين كفايات العمل المعرفي مُوزَّعة حسب مفردات كل كفاية ومستويات تحقُّقها من وجهة نظرهم

كفايات العمل المعرفي مُوزَّعةً حسب مفرداتها	المتوسط	الانحراف المعياري	المستوى
أَوَّلًا: إنشاء الكِيانات المعرفية	2.59	0.489	مرتفع
1-أستطيع التنسيق مع زملائي لعمل المشروعات الخاصة بالمُقرَّرات الدراسية وتطويرها.	2.63	0.556	مرتفع
2-أستطيع تحمُّل مسؤولية العمل الجماعي المشترك.	2.90	0.305	مرتفع
3-أستخدم منهجية علمية لتحديد مشكلة المشروع.	2.33	0.606	متوسط
4-أستطيع تطوير الأفكار بشكل أكبر بالتشارك مع الآخرين.	2.50	0.5723	مرتفع
ثانيًا: التكامل بين العملَيْنِ الفردي والتعاوني	2.43	0.5936	مرتفع
5-أستطيع التعاون مع أفراد من تخصُّصات أو كليات أخرى لإنجاز مشروعات مشتركة.	2.00	0.6945	متوسط
6-أستطيع إنجاز المهام الصعبة بالتعاون مع آخرين.	2.83	0.3790	مرتفع
7-أستطيع تقدير ممارسات الأشخاص ذَوِي الخبرات، والاستفادة منها.	2.60	0.6747	مرتفع
8-أستطيع تحديد أهداف فرعية للعمل التشاركي.	2.07	0.6261	متوسط
ثالثًا: التطوير بواسطة التغذية الراجعة	2.49	0.6179	مرتفع
9-أستطيع نَقْدَ عمل الآخرين، وتقييمه.	2.17	0.6477	متوسط
10-يمكنني الاستفادة من التغذية الراجعة التي أتلقَّاها على مشروعي في تطويره.	2.53	0.7760	مرتفع
11-أتمتَّع بالصبر حتى أُنْهِي الأعمال التي أشترك فيها مع الزملاء بجودة وإتقان.	2.77	0.4301	مرتفع
رابعًا: التطور المستمر لكِيانات المعرفة	2.11	0.6268	متوسط
12-أستطيع تمثيل نتائج عملي في صورة مُخطَّطات وأشكال بما يُسهِّل لي إجراء المراجعة والنقد الذاتي.	2.30	0.7022	متوسط
13-أُقَدِّرُ قيمة المراجعة والنقد الذي أتلقَّاه على العمل الذي أُنَفِّذُهُ أو أشترك في تنفيذِهِ.	2.83	0.4611	مرتفع
14-يتم العمل على مشروعات وأعمال يتم استخدامها لاحقًا من قِبَل المحاضرين أم الزملاء.	1.50	0.6297	منخفض
15-يمكننا تطوير أعمالنا ومشروعاتنا وتحسينها بما يُعَزِّزُ استخدامها على أرض الواقع.	1.80	0.7143	متوسط
خامسًا: فَهْمُ التَّخصُّصات والممارسات	2.52	0.6215	مرتفع
16-أستطيع تقدير ممارسات الأشخاص ذَوِي الخبرات، والاستفادة منها في المشروعات المشتركة.	2.60	0.6476	مرتفع
17-أستطيع تقدير فائدة ممارسة العمل المُشتَرَك بين تخصُّصات ومنظمات مختلفة.	2.43	0.5683	مرتفع
سادسًا: التعاون والتواصل متعدِّد التَّخصُصات	2.02	0.6902	متوسط
18-نطرحُ أسئلة تتعلق بالممارسات المُتَّبَعَة في مجالات العمل غير التربوي بقصدِ تطبيقها في العمل التربوي.	1.77	0.6260	منخفض

تابع / جدول **6**

19-أستطيع تطبيق خبراتي المستفادة من المُقرَّر في مجالات جديدة.	**2.30**	**0.7497**	**متوسط**
20-أستطيع التعاون مع أفراد من تخصُّصات أم كليات أخرى لإنجاز مشروعات مشتركة.	2.00	0.6948	متوسط
سابعًا: تعلُّم استثمار التقنيات الرقمية	2.43	0.6506	مرتفع
21-أستطيع التشارك في تطوير الأعمال والمشروعات باستخدام التقنيات الرقمية.	2.37	0.5560	متوسط
22-أستطيع فَهْمَ إمكانات التقنيات الرقمية بشكل أفضل من ذِي قبل.	2.60	0.5623	مرتفع
23-أستخدم التطبيقات الرقمية المختلفة وأُوظِّفُها في أعمالنا ومشروعاتنا المشتركة.	2.37	0.7649	متوسط
24-أستخدم التقنية لتعزيز العمل التعاوني في الفريق عند تطوير الأعمال والمشروعات.	2.37	0.7183	متوسط

يُبَيِّنُ الجدول (5) أَنَّ الطلبة المعلمين المشاركين في الدراسة الحاليَّة قدَّمُوا تقديرًا مرتفعًا لاكتسابهم كفايات العمل المعرفي في (11) مفردة من مفردات الاستبانة من أصل (24) مفردة، وفي كفايات "تعلُّم التشارك في الكِيانات المشتركة"، و"التطوير بواسطة التغذية الراجعة"، و"فَهْم التَّخصُّصات والممارسات باختلافها"، و"التكامل بين العمل الفردي والتعاوني"، و"تعلُّم توظيف التقنية"، وقَدَّرَ المشاركون في الدراسة الحاليَّة اكتسابهم كفايات العمل المعرفي في (11) مفردة بمستوى متوسط. وقَدَّرُوا كذلك اكتسابهم كفايتَي "التطوير المستمر للكِيانات المعرفية" و"التعاون والتواصل متعدِّد التَّخصُّصات" بشكل متوسط، ومفردتان فقط تم تقديرُ اكتسابِهِمَا بضعيف هُمَا: "يتم العمل على مشروعات وأعمال يتم استخدامُها لاحقًا من قِبَل المُحاضِرين أو الزملاء"، و "نطرح أسئلة تتعلق بالممارسات المُتَّبَعَة في مجالات العمل غير التربوي بقصدِ تطبيقها في العمل التربوي"؛ من دُونِ وجود كفايات تم تقدير اكتسابها بالضعيف.

مناقشة النتائج

سَعَتِ الدراسةُ الحاليَّةُ إلى دراسة مدى تضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة في مُقرَّرات كلية التربية في جامعة السُّلطان قابوس ودورها في اكتساب كفايات العمل المعرفي، والآتي مناقشة نتيجة السؤال الأول "ما مدى تضمين هذه المُقرَّرات للممارسات المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة، ثم بعد ذلك سيتم مناقشة دور هذه المُقرَّرات في اكتساب كفايات العمل المعرفي". بَيَّنَت نتائجُ الدراسة الحاليَّة أَنَّ المُقرَّرات التربوية التي تم فحصُها تضمَّنت ممارسات مُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة وقد تحقَّقت بنسبة جيدة (أكثر من 70%)؛ التي هي: ممارسات التحدي المعرفي، وإنتاج المعرفة، وعمليات التقويم، وهو ما يَتَّفِقُ مع ما أَبْرَزَتْهُ دراسة القسيم والبكر والزغبي (Al-Gaseem, Bakkar & Al-zoubı, 2020) من وجود تكليفات تُوَجِّهُ الطلبة في كلية التربية نحو أنشطة البحث والتطبيق العملي، وتُنَمِّي مهارات التفكير،

وتَتَّفِقُ مع دراسة المالكي (Al-Malki, 2017) التي أَبْرَزَتِ استخدام التقويم التكويني التي منها المِلَفَّات الوثائقية ونحوها في عملية التقويم في الكلية. في المقابل جاء مستوى تضمين ممارسات العمل التعاوني، وأشكال المعرفة والتركيز على العمليات، والتعامل مع التقنيات أقل من 70%؛ بما يُشكِّلُ فجوةً في تطوير ممارسات العمل المعرفي، وهو ما يَتَّفِقُ مع ما أَظهرَتْه دراسات شحات والعامري وشحات وآخرون (Shahat & Al. Amri, 2023; Shahat, Al-Balushi & Al-Amri, 2024) من اعتماد المُقرَّرات التربوية المُقدَّمة للطلبة المعلمين على الأعمال الفردية، والموضوعات الفردية في التقييم، وعدم تكامُل أشكال المعرفة، بما أَثَّرَ في الكفاية الذاتية للطلبة المعلمين في مهارات إنجاز مشروعات متكاملة كالتصميم الهندسي، وتدريب طلبتهم عليها. ويَتَّفِقُ مع ما أَوْضَحَتْه دراسة الحارثي وآخرون (Al-Harthi et al., 2022) من وجود ثغرة في إعداد المعلمين الجُدُد من كلية التربية بجامعة السُّلطان قابوس في توظيف التقنيات التربوية، وما أفاد به الطلبة المعلمون أنفسهم في دراسة (Ismail, 2023) من صعوبات في استخدام المِلَفَّات الوثائقية الإلكترونية. ومع أَنَّ الكِيانات المعرفية المتعددة التي يُنْتِجُها الطلبة المعلمون في كل مُقرَّر يَدْرُسُونَه، يَصْقل قدراتهم على إنتاج المعرفة، ويُنَمِّي مهارات حل المشكلات لديهم؛ إِلَّا أَنَّه لا يُنَمِّي مهارات العمل التشاركي لإنتاج كِيانات معرفية تحل مشكلات حقيقة/ واقعية، يمكن استخدامها عمليًّا؛ لأجلٍ طويل (Damsa & Muukkonen, 2020). ومُجْمَلًا، إنَّ تصميم المُقرَّرات التربوية التي تم تحليلها يتضمَّن الكثير من الممارسات المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة؛ وهو ما يُحقِّق الأنواع الأربعة من التَّعلُّم المُنْتِج للمعرفة حسب تصنيف كاستيلينز وآخرون (Castelijns et al., 2013)، ويمكن تصنيف هذه المُقرَّرات في المستوى الأول من تصنيف المُقرَّرات الجامعية (Lakkala et al., 2021; Muukkonen et al., 2022) لتمركزها حول المحتوى وتطبيقِهِ، وجَعَلَ النصيب الأكبر من درجات المُقرَّر للاختبارات المكتوبة. وأوضحت نتائجُ الدراسة الحاليَّة الصِّلَةَ بين تضمين الممارسات التربوية المُعَزِّزة للإنتاجية التشاركية للمعرفة، واكتساب كفايات العمل المعرفي، وهو ما يَظْهَرُ في التقدير المرتفع لاكتساب كفاية "التطوير بواسطة التغذية الراجعة"، وقد أوضحت دراسة المالكي (Al-Malki, 2017) تنوُّع أساليب التقويم المُستخدَمة بكلية التربية في جامعة السُّلطان قابوس، وتكامُلها، وبَيَّنَت دراسة الغتامي والكاف (Al Ghatami & Alkaaf, 2021) استخدام أنواع من التغذية الراجعة من قِبَل المُحاضِرين في كليات التربية، أم بين الطلبة أنفسهم. وتتعزَّزُ الصِّلَةُ بين تضمين الممارسات

التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية ومدى اكتساب كفايات العمل المعرفي في امتلاك الطلبة المعلمين كفايات "إنشاء الكِيانات المعرفية" بمستوى مرتفع، وكفايات "التطور المستمر للكِيانات المعرفية". عَطْفًا على ما سَبَقَ؛ أظهرتِ النَّتائجُ أَنَّ لِقِلَّةِ ممارسات "التَّنوُّع في المعرفة" دَوْرًا في تقدير الطلبة المعلمين، واكتسابهم كفايات "التعاون والتواصل متعدِّد التَّخصُّصات" بمستوى متوسط؛ ذلك أَنَّ الكِيانات المعرفية التي تم إنجازُها في المُقرَّرات التي تم تحليلها، استندت إلى المعرفة المُكتسَبة من النظريات التربوية والمحتوى العلمي لمادَّتَيِ العلوم والرياضيات، مع وجود أنشطة العمل الميداني في المدارس بشكل محدود، وقد أكَّدت دراسة الحجرية وآخرون (الحجرية وآخرون، 2022)، ودراسة سانسون وآخرون (Sansone et al., 2020) زيادة مستوى تحقُّق مبدأ التَّنوُّع في المعرفة؛ مع خروج الطلبة للتدريب الميداني، وممارسة العمل الفعلي في المدارس وداخل الصفوف الدراسية. وقَدَّرَ الطلبة المعلمون اكتسابهم كفايات "التكامل بين العملَيْنِ الفردي والتعاوني" بمستوى مرتفع؛ بما يفيد بوجود أشكال من التعاون خارج مجال توجيهات المُحاضِرين أم متطلبات المُقرَّر، وهو ما يتوافق مع ما أظهرته دراسة سانسون وآخرين (Sansone et al., 2020) من إظهار الطلبة تطوُّرًا في كفايات العمل التعاوني؛ مع إفادتهم عن صعوبات في العمل الجماعي. وجاء تقدير الطلبة المعلمين لمستوى اكتساب كفايات "تعلُّم استثمار التقنيات الرقمية" مرتفعًا، على خلاف التضمين المتوسط لها في الممارسات التربوية، وهو يَتَّفِقُ مع ما أشارت له دراسة عثمان (Osman, 2020) من امتلاك الطلبة المعلمين مهارات تقنية عالية مقارنةً بالمهارات التي يمتلكها مَنْ يقوم بتدريسهم. وإجمالًا، فقد أكَّدت نتائج تقديرات عيِّنة الدراسة الحاليَّة دور التصميم النَّشِط للمُقرَّرات التربوية بما تَضَمَّنَهُ من أنشطة، ومَهَمَّات، وتكليفات في تنمية كفايات العمل المعرفي أغلبها، ويمكن لإعادة تصميم تلك المُقرَّرات، وزيادة نسبة تضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للمعرفة؛ رَفْعُ مستوى تصنيف تلك المُقرَّرات في ممارسات إنتاجية المعرفة، وهي ملاحظة أيَّدَتْها دراسة عثمان (Osman, 2020) التي أوضحتِ الحاجة إلى تدريب أعضاء هيئة التدريس على ممارسة التصميم التعليمي.

التوصيات:

تُوصِي الدراسةُ الحاليَّة بمراجعة تضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية للمعرفة؛ وذلك بالعمل على:

-رَفْع مستوى المُقرَّرات بكلية التربية في جامعة السُّلطان قابوس إلى المستويات الأعلى من تصنيف ماكونيين وآخرين (Muukkonen et al.,

(2022 من خلال إحداث تغييرات في تصميم أنشطة التَّعلُّم؛ يمكن تلخيصُها في:

1- التَّحوُّل نحو محورية إنتاج المعرفة من خلال تحويل الأعمال التي تتطلب قياس المهارات الفردية للطلبة المعلمين في التدريس المُصَغَّر إلى كِيانات معرفية تشاركية مُمَثَّلَة في سلاسل من الدروس (النموذجية) يتم عرضُها على مِنَصَّات رقمية؛ بعد استيفاء شروط الجودة بفعلِ المراجعة المستمرة، والنقد الذاتي، والممارسة التأملية التشاركية.

2-التركيز على الكِيانات المعرفية (الدروس المحوسبة، وما يُرافِقُها من خُطَط الدروس) لا على ممارسة الأداء فقط؛ لأجل التدريب والتقييم مع ضمان التطوير المستمر وإثراء الحقل التربوي بالنتاجات المعرفية.

3- التركيز على عملية التشارك، لا المُنْتَج النهائي؛ من خلال تطوير أدوات عمل تُحَقِّق عملية تشارُك المعرفة، وإجراء مراجعة مستمرة لعملية بناء المعرفة، سواءٌ بالمراجعة الذاتية أم من قِبَل الزملاء وفق أُسُس الجودة والتوازن.

-إيجاد أنشطة تعلُّم تُخَرَّجُ في مشروعات ذات جدوى عملية؛ يتجمَّع فيها المهاراتُ أغلبُها التي يتطلب من الطلبة اكتسابها في المُقرَّر، ويكون لها محور تدور حوله، وتُخَرَّجُ بكِيانات معرفية؛ يمكن استخدامها لمدة طويلة.

- تدريب الطلبة على توظيف تقنيات التَّعلُّم التشاركي في متابعة عمليات تطوُّر التشارك وإنشاء الكِيانات المعرفية.

المقترحات:

1. توسيع نطاق عيِّنة الدراسة الحاليَّة لتشملَ مُقرَّرات جامعية أكثر وإجراء تحليل أكثر عُمْقًا للعلاقة بين تضمين الممارسات التربوية المُحقِّقة للإنتاجية التشاركية واكتساب كفايات العمل المعرفي.
2. إجراء دراسات شِبْه تجريبية لقياس تأثير تضمين الممارسات التربوية في المُقرَّرات التربوية في كفايات العمل المعرفي.

الشكر والتقدير: يشكرُ الباحثون جامعة السُّلطان قابوس في سلطنة عُمَان لتقديم التمويل للدراسة الحاليَّة من خلال تقديم مِنْحَة لذلك تحت رقم (IG/EDU/CUTM/20/01)، وللسَّماح للباحثين بتطبيقها على طلبة كلية التربية في الجامعة.

المراجع

أبو حطب، فؤاد؛ صادق، آمال (2010). *مناهج البحث العلمي والتحليل الإحصائي*. مكتبة الأنجلو المصرية.

أمبوسعيدي، عبدالله؛ البحري، خالصة؛ العلوي، خالصة (2024). *استراتيجيَّات تدريس مهارات المستقبل وتقويمها:*

مفاهيم وتطبيقات عملية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

جامعة السُّلطان قابوس (2020). *كتاب الإحصاء السنوي*. دائرة التخطيط والإحصاء. تمَّت مراجعتُهُ في يونيو 3، 2022، في: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.squ.edu.om/Portals/0/DNNGalleryPro/uploads/2020/9/3/AnnualStatisticsBOOK_2019-2020_compressed.pdf

الحجرية، فاطمة؛ أمبوسعيدي، عبدالله (2019). مستوى الإنتاجية التشاركية للمعرفة وفقًا لمبادئ مَنْحَى التَّعلُّم الثلاثي لدى مُعلِّمي العلوم في سلطنة عُمَان وتأثيره في الأداء التدريسي لهم. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15*، 3: 275 -291.

الحجرية، فاطمة؛ الحوسنية، خولة؛ البدرية، سلامة؛ أمبوسعيدي، عبدالله (2022). مدى تحقُّق مبادئ تصميم مَنْحَى التَّعلُّم الثلاثي في مُقرَّر التدريب الميداني لدى الطلبة المعلمين من تخصُّصَيِ العلوم والرياضيات بكلية التربية/ جامعة السُّلطان قابوس . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 18*، 4: 790- 773.

مجلس التعليم (2017). فلسفة التعليم في سلطنة عُمَان. المؤلف. تمَّت مراجعتها في يونيو 2، 2022 من: chrome extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educouncil.gov.om/downloads/xAy73yr2nnGn.pdf

References

Abu Hatab, Foud & Sadiq, Amal. (2010). *Research Curriculums and Methods of Statistical Analysis in Psychological and Educational Sciences* (In Arabic). Cairo: Alangolo Al masria.

Al'Abri, K. M., Emam, M., & Al-Seyabi, F. (2019). The Accreditation of English Language Teacher Education Programs in the Arab Region: The Case of Sultan Qaboos University. In *Quality Assurance and Accreditation in Foreign Language Education* (pp. 131-148). Springer, Cham.

Al-Gaseem, M., Bakkar, B., & Al-zoubı, S. (2020). Metacognitive thinking skills among talented science education students. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, *8*(2), 897-904.

Al Ghatami, S. S., & Alkaaf, F. M. (2021). Common Feedback Practices on Written Assignments Demonstrated by Faculties Teaching Educational Courses at the College of Education, Sultan Qaboos University, from the Viewpoints of their Students Majoring in Arabic and English. *Journal of Educational & Psychological Sciences*, *22*(1).

Al-Hajria, F. & Ambusaidi, A. (2019). The level of collaborative knowledge creation according to the principles of the trialogical learning approach and its impact on the teaching performance in Oman (In Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences*, 15(3), 275-291.

Al-Harthi, A. S., Hammad, W., Al-Seyabi, F., Al-Najjar, N., Al-Balushi, S., & Emam, M. (2022). Evaluating the effectiveness of teacher education in Oman: a multiple case study of multiple stakeholders. *Quality Assurance in Education*, *30*(4), 477-494.

Al-Hahajariah, F.; Al-Hosni K.; Al-Badriah, S.; & Embosaiedy, A. (2022). The extent of achieving the design principles of Trialogical learning approach in the field-training course for science and mathematics student-teachers in the college of education / Sultan Qaboos University. (In Arabic). *Jordan Journal of Educational Sciences, 4* (18), 773-790.

and New Learning Technologies (Online Conference), 6-7 July, 2020, In *EDULEARN20 Proceedings* (pp. 998-1007).

Lakkala, M., Toom, A., Ilomäki, L., & Muukkkonen, H. (2015). Re-designinguniversity courses to support collaborative knowledge creation practices. *Australasian Journal of Educational Technology, 31*(5), 521–536.

Lakkala, S., Galkienė, A., Navaitienė, J., Cierpiałowska, T., Tomecek, S., & Uusiautti, S. (2021). Teachers supporting students in collaborative ways—An analysis of collaborative work creating supportive learning environments for every student in a school: Cases from Austria, Finland, Lithuania, and Poland. *Sustainability, 13*(5), 2804.

Lakkala, M., Muukkonen, H., Ilomäki, L., & Toom, A. (2020). Framework for evaluating the pedagogical features of university courses representing collaborative knowledge work practices.

Lakkala, M., Toom, A., Ilomäki, L., & Muukkkonen, H. (2015). Re-designing university courses to support collaborative knowledge creation practices. *Australasian Journal of Educational Technology, 31*(5), 521–536.

Muukkonen, H., & Lakkala, M. (2009). Exploring meta-skills of knowledge-creating inquiry in higher education. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning, 4*, 187-211.

Muukkonen, H., Lakkala, M., Toom, A. & Ilomäki, L. (2017). Assessment of competencies in knowledge work and object-bound collaboration during higher education courses. In E Kyndt, V Donche, K Trigwell & S Lindblom-Ylänne (eds*), Higher Education Transitions: Theory and Research. New Perspectives on Learning and Instruction*. Routledge- Taylor & Francis Group, Abingdon, Oxon: 288-305.

Muukkonen, H., Lakkala, M., Lahti-Nuuttila, P.,Ilomäki, L., Karlgren, K. & Toom, A. (2019). Assessing the development of collaborative knowledge work competence: Scales for higher education course contexts. *Scandinavian Journal of Educational Research,*1-19

Al-Malki, M. (2017). Assessing classroom performance of pre-service English language teachers in Oman. *Unpublished doctoral dissertation]. Griffith University, Australia*.

Ambusaidi, A., Al-Bahri, K. & Al-Alwai, K. (2024). *Teaching and Assessment Strategies of Future Skills: Concepts and Practical Applications*. Dar Al-Massera for Publications, Distributions and Printing.

Castelijns, J., Vermeulen, M. & Kools, Q. (2013). Collective learning in primary schools and teacher-education institutes. *Journal of Educational Change,* 14(3), 373-402.

College of Education (2023). The EPP General Outcomes. Retrieved in May 8 2022. From: In https://www.squ.edu.om/education/About/About-Us. 3. 9 .2023

College of Education (2024). The Official Website. Retrieved in May 18 2024. From: In https://www.squ.edu.om/education/Latest-News/ArticleID/2170

Damsa, C., & Muukkonen, H. (2020). Conceptualising pedagogical designs for learning through object-oriented collaboration in higher education. *Research Papers in Education*, *35*(1), 82-104.

Damsa, C., & Nerland, M. (2016). Student learning through participation in inquiry activities: Two case studies in teacher and computer engineering education. *Vocations and Learning, 9*(3), 275-294.

Ismail, S. S. (2023). Barriers Towards the Implementation of E-portfolio in Education Based on the Diffusion of Innovation Theory. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, *22*(4), 512-540.

Karlgren, K., Lakkala, M., Toom, A., Ilomäki, L., Lahti-Nuuttila, P., & Muukkonen, H. (2020). Assessing the learning of knowledge work competence in higher education–cross-cultural translation and adaptation of the Collaborative Knowledge Practices Questionnaire. *Research Papers in Education*, *35*(1), 8-22.

Kauppinen, S., & Luojus, S. (2020). Work-oriented project learning in the context of master's level service design education. 12th International Conference on Education

Shahat, M. A., Al-Balushi, S. M., & Al-Amri, M. (2024). Measuring preservice science teachers' performance on engineering design process tasks: implications for fostering STEM education. *Arab Gulf Journal of Scientific Research*, *42*(2), 259-279.

Shankar, V., & Bangdiwala, S. I. (2014). Observer agreement paradoxes in 2x2 tables: comparison of agreement measures. *BMC Medical Research Methodology*, *14*(1), 1-9.

Sounoglou, M. (2020). Prospective teachers' views on collective reflection. *Journal of Research & Methods in Education*, *10*(3), 33-39.

Sultan Qaboos University (2020). Annual Statistics Book. (In Arabic). Planning & Statistics Department. Retrieved in: June 3.2022. Retrieved on April 5, 2022. From: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.squ.edu.om/Portals/0/DNNGalleryPro/uploads/2020/9/3/AnnualStatisticsBOOK_2019-2020_compressed.pdf.

The Education Council (2017). *Philosophy of education in the Sultanate of Oman*. Author. (In Arabic). Retrieved in: June 2, 2022. From chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educouncil.gov.om/downloads/xAy73yr2nnGn.pdf

Vartiainen, H., Vuojärvi, H., Saramäki, K., Eriksson, M., Ratinen, I., Torssonen, P. & Pöllänen, S. (2022). Cross-boundary collaboration and knowledge creation in an online higher education course. *British Journal of Educational Technology*, *53*(5): 1304-1320.

Vasileva, T., Tchoumatchenko, V. & Manoeva, M. (2016). Engaging students in learning through collaborative cloud technologies. *Learning Information Technology Science Conference on Information, Communication, and Energy Systems and Technologies*, 24-26 June, Sofia,Bulgaria.

Muukkonen, H., Lakkala, M., Lahti-Nuuttila, P., Ilomäki, L., Karlgren, K., & Toom, A. (2020). Assessing the development of collaborative knowledge work competence: scales for higher education course contexts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(7), 1071-1089.

Muukkonen, H., Lakkala, M., Ilomäki, L., & Toom, A. (2022). Juxtaposing generic skills development in collaborative knowledge work competencies and related pedagogical practices in higher education. In *Frontiers in Education* (p. 524). Frontiers.

The Education Council (2018). *The National Strategy for Education 2040*. The author. https://andp.unescwa.org/sites/default/files/2020-10/The%20National%20Strategy%20for%20Education%202040.pdf

Paavola, S., & Hakkarainen, K. (2014). Trialogical approach for knowledge Creation . In S. Tan, H. So, H. & Yeo, J. (Eds.). *Knowledge Creation in Education*, (PP. 53-73). Singapore: Springer.

Osman, M. E. (2020). Global impact of COVID-19 on education systems: the emergency remote teaching at Sultan Qaboos University. *Journal of Education for Teaching*, *46*(4), 463-471.

Sansone, N., Cesareni, D., Ligorio, M. B., Bortolotti, I., & Buglass, S. L. (2020). Developing knowledge and work skills in a university course. *Research Papers in Education*, *35*(1), 23-42.

Sekaran, U. & Bougie, R. (2016). Research Methods for Business: A Skill Building Approach. John Wiley & Sons.

Shahat, M. A. & Al Amri, M. (2023). Science teacher preparation in Oman: Strengths and shortcomings related to STEM education. In *Reforming Science Teacher Education Programs in the STEM Era: International and Comparative Perspectives* (pp. 161-179). Cham: Springer International Publishing.

عرض كتاب بعنوان:

إدارة المعرفة في التربية

عرض

د. جهاد محمد محمود العناتي

كلية العلوم التربوية – الجامعة الأردنية

معلومات الكتاب:

عنوان الكتاب: إدارة المعرفة في التربية

لغة الكتاب: العربية

أسم المؤلف : أ. د. إخليف الطراونة

عدد صفحات الكتاب: (279) صفحة

سنة النشر: (2024 م)

تقديم المؤلف:

يذكر المؤلف في تقديم الكتاب « إدارة المعرفة في التربية » أنه يعد مصدرًا مهمًا يلبي حاجة طلبة الدراسات العليا في تخصص القيادة التربوية والباحثين في إدارة المعرفة من طلبة وقيادات تربوية في الوطن العربي، فهذا الكتاب بموضوعه وتفصيلاته المهمة، وخبرة المؤلف الأكاديمية والعملية المتنوعة في مؤسسات التعليم العالي، قد يتدارك جزءاً من القصور الذي تعاني منه المكتبة الإدارية التربوية العربية، ويأمل أن يشكل إضافة نوعية للمكتبة التربوية العربية التي هي بأمس الحاجة لرفدها بإصدارات أكاديمية تستحضر الأفكار الريادية والمبدعة في إدارة المعرفة التربوية، والممارسات الإدارية للقيادة التربوية الخلاقة في مؤسسات التعليم العالي العربية.

وتكمن قيمة الكتاب العلمية في تقديمه مقاربة علمية في موضوع إدارة المعرفة في التربية تناسب القادة التربويين، وتوائم بين متطلبات عصر ثورة المعلومات والاتصالات، واقتصاد المعرفة، حيث يعد هذا الكتاب مصدرًا معرفيًا معيناً للباحثين والدارسين ورواد المكتبة العربية في العقد الثالث من القرن الحادي

والعشرين "عقد علم البيانات والمعلومات"، وفي ظل توفر قواعد البيانات الكبيرة أو الضخمة(Big Data) وإتاحتها للعامة ضمن قانون "ضمان حق الحصول على المعلومات" الذي سارعت العديد من دول العالم لتبنيه واقراره.

التعريف بالكتاب:

يقع كتاب "إدارة المعرفة في التربية" في 279 صفحة من القطع المتوسط، ويؤكد الكتاب على أن المعرفة لم تعد ترفاً فكرياً، بل أصبحت ضرورة حياتية وأساسًا لتقدم المجتمعات المعاصرة، وبالتالي أصبح هناك ضرورة للاهتمام بتطويرها والإنفاق عليها. فالمعرفة سلعة استراتيجية ذات مردود اقتصادي حاسم في نجاح عمليات التنمية والتقدم، وأصبح لنقلها وتوطينها شروط اجتماعية وثقافية، علاوة على الشروط القانونية والسياسية التي فرضتها حالة العولمة التي نعيشها الآن، وبالتالي فإن نجاح أي فرد أو مؤسسة أو وطن في نقل المعرفة وتوطينها يتوقف على قدرته على توظيف المعرفة والمعلومات في الأعمال والمشاريع والأبحاث.

استخدم الكتاب مصطلح **"توهم المعرفة"**، وأكد على أن أكبر عدو للمعرفة ليس الجهل بل توهم المعرفة. ففي البلد الواحد هناك فجوات معرفية لدى الأفراد والمؤسسات يمكن العمل على علاجها وتجسيرها لأن تشخيصها والإقرار بوجودها متاح للشخص أو المؤسسة التي تعاني منها، وللآخرين المحيطين بهم، لكن الخطورة تكمن في أن علامات **توهم المعرفة** يراها الآخرون إلا الشخص الذي يحملها والمؤسسة التي تعاني منها، لهذا تدور بعض الدول في حلقة من التخبط والعشوائية والإرباك، وزيادة في نسبة الفقر والبطالة والعجز والمديونية، وتتوهم أن اقتصادها مزدهر، وأن لديها أفضل برامج تعليمية ودراسات عليا، في حين يدرك العالم المتقدم أنه لم يصل إلى كامل المعرفة، وأن ما حققه يحتاج إلى المزيد من التطور والابتكار.

وضم الكتاب أحد عشر فصلًا رئيسيًا، ركز الفصل الأول على مفهوم المعرفة وأهميتها وخصائصها ومصادرها، والعوامل التي تؤثر فيها، فالمعرفة حالة فطرية، والإنسان دائم البحث عن المعرفة حتى يستطيع التكيف مع بيئته، وتستند المعرفة في تكوينها إلى معلومات، وهذه المعلومات يجب أن تتعرض للمعالجة الإنسانية من خلال إعمال العقل واستخدام المدركات الحسية والحدس والتطبيق. ويعد امتلاك المعرفة من أهم الموارد التي تسعى لها منظمات اليوم التي بدأت تدرك يقينًا أهمية تبني مفهوم إدارة المعرفة من خلال الدور الذي يقوم به العنصر البشري العامل بهذه المنظمات المناط به تفعيل هذه المعرفة من خلال العمليات المرتبطة بإنتاجها وتنظيمها والتشارك فيها، مما يسهم في تحسين أنشطتها وخدماتها. ويستعرض في نهاية

الفصل مصطلحات أساسية في إدارة المعرفة من مثل: هرم المعرفة، دورة المعلومات، والفجوة الرقمية، مجتمع المعرفة، فجوة المعرفة، هندسة المعرفة، وهم المعرفة.

وعالج الفصل الثاني إدارة المعرفة (مفهومها، ووظائفها وعملياتها، وأهميتها، ومبررات التحول إلى إدارة المعرفة)، حيث تعد إدارة المعرفة من أحدث المفاهيم الإدارية التي حظيت باهتمام متزايد من قبل المنظمات منذ بداية القرن الواحد والعشرين، إذ دعت إلى تبنيه كوسيلة لمساعدتها على مواجهة تحديات الاقتصاد المبني على المعرفة ومجتمع المعرفة ومتطلباتها التنافسية والإبداعية. فقد أدركت هذه المنظمات أن المعرفة هي الموجود الإستراتيجي الأكثر أهمية، ومن أجل استثمارها استثمارًا أمثلاً في تحسين المنتجات والخدمات وتطوير منتجات جديدة وابتكارها، فلابد من إدارة المعرفة إدارة فاعلة وكفؤة؛ ومعالجة مشكلات إدارة المعرفة ومعوقاتها، إذ من المعلوم أن جميع المنظمات تمتلك معرفة، لكن هذه المعرفة لم تستخدم أو استخدمت بطريقة غير ملائمة، أو أن العاملين فيها لا يستطيعون اكتشافها والوصول إليها واسترجاعها ولا تطبيقها لأنها غير منظمة أو لأنهم لا يعرفون الوسائل الملائمة لذلك، لذا سعت هذه المنظمات إلى إدارة هذا الموجود بغرض تحقيق أهدافها الإستراتيجية.

وركز الفصل الثالث على "اقتصاد المعرفة"، حيث يعد اقتصاد المعرفة فرعًا جديدًا من فروع العلوم الاقتصادية، ويقوم هذا العلم على فهم معمّق لدور المعرفة ورأس المال البشري في تطور الاقتصاد وتقدم المجتمع. كما يعد الاقتصاد المعرفي سببًا رئيسًا لتحقيق القوة والنفوذ في أي مجتمع من خلال الاستخدام الأمثل للمعرفة، حيث أصبح مَن يمتلك المعرفة هو من يدير حجر الاقتصاد ويهيمن عليه. واليوم تتجه أنظار العالم نحو اقتصاد المعرفة القائم على الفهم والمعرفة، والتعلم المعرفي، والإفادة من تجارب الدول الأخرى في ابتكار المعرفة وتوليدها؛ للوصول إلى المنظمات التكنولوجية التي تمتاز بالجودة الشاملة، وناقش الفصل جدليات ثنائية لدى الدارسين لاقتصاد المعرفة انطلاقاً من الأطر النظرية ونظريات الاقتصاد المعرفي من مثل: اقتصاد المعرفة مقابل الاقتصاد المبني على المعرفة، اقتصاد المعرفة مقابل اقتصاد المعلومات، اقتصاد المعرفة مقابل الاقتصاد الرقمي، وعالج موضوع صناعة المعرفة والقيمة المضافة، وختم الفصل بمناقشة متطلبات التحول إلى اقتصاد المعرفة في الدول العربية.

وتضمن الفصل الرابع موضوع " رأس المال الفكري " حيث بدأ المؤلف الفصل بتتبع نشأته واستعراض مفهومه ومكوناته وخصائصه وأهميته، وانتقل إلى متطلبات تنميته وتطويره، وكيفية قياسه، حيث أن رأس المال الفكري من الموضوعات الحديثة نسبيًا في الفكر الإداري، فهو عصب العملية الإدارية وقلب المعرفة

النابض الذي يؤدي إلى تحقيق الميزة التنافسية، حيث ظهر مفهوم رأس المال الفكري نتيجة التطورات الحاصلة في التكنولوجيا وتمازجها وتفاعلها مع العلوم الإنسانية خصوصًا الإدارية منها كنتيجة حتمية تقود الفكر الإداري الجديد نحو استثمار الموارد البشرية وتنميتها ورعايتها لإضافة قيمة جديدة، ولتحقيق إستراتيجيات النجاح لدى المنظمات يجب عليها الاهتمام برأس مالها الفكري عن طريق تنميته وتطويره، وتعد إدارة المعرفة إحدى مقومات تنمية رأس المال الفكري، إذ أن لها أهمية كبيرة في إدارة وتنمية رأس المال الفكري في المؤسسة، وناقش المؤلف علاقة رأس المال الفكري بإدارة المعرفة، واستعرض إستراتيجيات إدارة رأس المال الفكري في المؤسسات التربوية، وختم الفصل بمعوقات إدارة رأس المال الفكري في المؤسسات التربوية.

وتناولت الفصول من الخامس حتى الحادي عشر على الترتيب الموضوعات الآتية: إستراتيجيات المعرفة، ومنظمة المعرفة، وأخلاقيات إدارة المعرفة، وإدارة المعرفة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وإدارة المعرفة وإدارة الجودة الشاملة، إدارة المعرفة في مؤسسات التعليم العالي. وأخيرًا ختم الكتاب بعرض عشرة نماذج لإدارة المعرفة. وتخلل العرض مناقشة قضايا من مثل: المعرفة الوظيفية وعلاقتها بالمعرفة المنظمة، المنظمة المتعلمة مقابل المنظمة التقليدية، نماذج إدارة المعرفة الأجنبية مقابل نماذج إدارة المعرفة العربية.

وفي الختام فإن المعرفة هي اقتصاد هذا العصر وضرورة للتقدم والتطور في ظل التسارع المعرفي وتعدد المصادر التي يمكن الوصول إلى المعرفة من خلالها، وإدارة المعرفة من أهم مقومات نجاح المؤسسات وهي طريقها إلى اللحاق بأحدث المتغيرات والحفاظ على قدرتها على المنافسة والبقاء في السوق في ظل الثورة التي يشهدها عصر تكنولوجيا المعلومات. وقد أدى التراكم الهائل للمعلومات وسهولة الحصول عليها إلى وجود حاجة ماسة لتنظيم هذه المعلومات وإدارتها، وعلى المؤسسات أن توظف رصيدها كاملًا من الذكاء الجماعي وما تقدمه التقنيات المستحدثة للذكاء الاصطناعي (Artificial intelligence) للاستفادة القصوى منها في تحقيق الأهداف الإستراتيجية للمؤسسات.

In the Name of Allah, the Most Gracious, the Most Merciful

Journal of Educational Sciences

Published by
King Saud University

Periodical - Academic - Refereed

Volume 36, Issue No. 2
May 2024 AD
Dhul-Qidah- 1445 H

ISSN: 1658-7863

http://jes.ksu.edu.sa

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS
P. O. Box 68953, Riyadh 11537, Kingdom of Saudi Arabia

Journal of Educational Sciences

Consulting Editors

Prof. Rashid H. Alabdulkareem
King Saud University,
(KSA)

Prof. Said Suliman Aldhafri,
Sultan Qaboos University,
(Sultanate of Oman)

Prof. Shadia Ahmad Tel,
Yarmouk University,
(Jordan)

Prof. Abdulaziz M. Abduljabbar,
King Saud University,
(KSA)

Prof. Abdullah Suliman Albalawi,
University of Tabuk,
(KSA)

Prof. Heba EL-Deghaidy,
American University in Cairo,
(Egypt)

❋ ❋ ❋

Editor-in-Chief

Prof. Naem Mohammed Alamri

❋ ❋ ❋

Editing Manager

Prof. Ismael Salameh Albursan
King Saud University, (KSA)

❋ ❋ ❋

Associated Editors

Prof. Abdulrahman Abdullah Abaoud
King Saud University, (KSA)
Prof. Musaed Abdullah Alnooh
King Saud University, (KSA)

Prof. Mustafa Qaseem Heilat
Al Balqa Applied University, (Jordan)
Prof. Sulaiman M. Al-Balushi
Sultan Qaboos University (Oman)
Prof. Mohammed Sh. Albeshri
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, (KSA)
Prof. Mohammed M. Alharbi1
Taibah University, (KSA)
Prof.Reem A. Alebaikan
King Saud University, (KSA)

❋ ❋ ❋

Secretary

Mr. Fahad essa Al Abdullatif
jes@ksu.edu.sa
Dr. Abdo Noman Almufti
rejes@ksu.edu.sa

❋ ❋ ❋

Technical Design

Mr. Fahad essa Al Abdullatif

Journal of Educational Sciences

The Journal of Educational Sciences (**JES**) is a refereed periodical concerned with research in the field of Educational Sciences. It is published by the King Saud University; three times a year in February, May and November.

The JES provides opportunities for researchers all over the world to publish their researche and studies in the feild of educational sciences; that are characterized by originality, novelty and committed to the scientific ethics.

The JES publishes manuscripts, in both Arabic and English languages that have not been previously published. Those include empirical researches, theoretical studies, literature reviews, conferences reports, and theses abstracts. The JES also welcomes reviews of recently published books in the area of educational sciences.

❋ ❋ ❋

Vision:

To be a leading journal that is classified among the most famous international databases specialized in publishing refereed research in educational sciences.

Mission:

Publishing refereed research in accordance with distinguished professional international standards in educational sciences.

Objectives:

1. To be an academic reference for researchers in educational sciences.
2. Meeting the needs of researchers at the local, regional and international levels for publishing in educational sciences.
3. Contributing to building the knowledge-based society through publishing high quality educational research that would contribute to the development and progress of the society.

❋ ❋ ❋

Development of the Journal of Educational Sciences

- **1397 (1977)** The first issue was published under the title '**Studies**'.
- **1404 (1984)** The title was changed to: '**Educational Studies**' Journal of the Faculty of Education, King Saud University.
- **1409 (1989)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences**'.
- **1412 (1992)** The title was changed to: Journal of King Saud University '**Educational Sciences and Islamic Studies**'.
- **1433 (2012)** The journal was divided into two journal: '**Journal of Educational Sciences**' and '**Journal of Islamic Studies**'.
- **1434 (2013)** The first issue of the '**Journal of Educational Sciences**' was published.

❋ ❋ ❋

Contact us

(***Journal of Educational Sciences***)
P.O. Box: 2458, **Postal Code:** 11451
College of Education, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia

Tel: (+966) 11-4674454 **Fax:** (+966) 11-4679965
E-Mail: jes@ksu.edu.sa **Website:** http://jes.ksu.edu.sa

❋ ❋ ❋

Subscription and Exchange

King Saud University Press, King Saud University, Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia
P.O. Box: 68953, **Postal Code:** 11537

Price: 15 SAR or its equivalent (excluding postage).

❋ ❋ ❋

© 2024 (1445H.) King Saud University
All rights are reserved to the Journal of King Saud University. No part of the journal may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording, or via any storage or retrieval system, without written permission from the Editor-in-Chief.

❋ ❋ ❋

دار جامعة الملك سعود للنشر
KING SAUD UNIVERSITY PRESS

Instructions for Authors

1. A Manuscript must not exceed 30 pages, including Arabic and English abstracts and references.
2. A Manuscript must include Arabic and English abstracts, each of them must not exceed 200 words.
3. Each abstract is followed by not more than five Key Words -that do not exist in the title of the manuscript - for indexing.
4. Margins of the manuscript pages (top, bottom, left and right) must be 3 cm and the line spacing should be single.
5. The size and style of the Arabic font in the manuscript must be 16 (Simplified Arabic) and for the English font must be 11 (Times New Roman).
6. The size and style of the Arabic font in the tables must be 11 (Simplified Arabic) and for the English font must be 8 (Times New Roman).
7. Numerals in the manuscript must be (Arabic 1-2-3…).
8. A Manuscript should include page numbers at the middle bottom of the page.
9. The title of the manuscript, the name of researcher/ researchers, the affiliation institution and the corresponding address must be typed on a separate page, followed by the manuscript pages where the title of the manuscript is typed at the top of the first page.
10. Name/names of the author/authors should not be openly expressed in the manuscript or expressed by any indication that might reveal their identity; however, the word (researcher/researchers) may be used instead of the name in the manuscript, citation and references list.
11. The manuscript must be organized as follows:
    - A) Empirical Research: Starts by an introduction that presents the background of the research, the need for it, and justifications for conducting it. Related studies should be integrated included in the introduction without allocating sub-titles. Then, present the problem followed by the objectives and questions or hypotheses. Afterwards, method that includes: population, sample, materials, and procedures. Data analysis should be included followed by the results and discussion including recommendations. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
    - B) Theoretical Study: Starts by an introduction that paves the way for the central idea to be discussed by the research and illustrates the literature review, importance and its scientific addition to its field. Then present the method followed by sections of the study. Each section must reveal a certain idea that represents part of the central idea. The manuscript should be ended by a comprehensive summary that includes the most significant results that the study concluded. References should be at the end of the manuscript according to the APA Style.
12. JES adopts the American Psychological Association (APA) Style- 6th ed.
13. It is the responsibility of the researcher to make sure that the manuscript is free of linguistic, grammatical and typo errors.

14. The researcher must add a transliterating (Romanizing) form of the Arabic references and must be included in the English references list according to their alphabetical order.

    Example:

    Al-jabr, S. (1991). The Evaluation of geography instruction and the variety of its teaching concerning the experience, nationality, and the field of study in intermediate schools in Saudi Arabia (in Arabic). *Journal of King Saud University- Educational Sciences, 3*(1), 143-170.

15. The Arabic references list should be at the end of the manuscript followed by the English references list according to the APA Style.
16. The manuscript must be accompanied by a statement that the manuscript has not been submitted simultaneously for publication elsewhere.
17. All accepted manuscripts become the property of JES, and must not be published in any other vessel whether in paper or electronically without a written permission from the editor in chief.
18. Opinions in the manuscripts do not express JES view; rather they express only the researchers' views.
19. The editors' board has the right to set priorities of publishing the research.
20. Manuscripts are submitted electronically through the e-mail address: jes@ksu.edu.sa.

❋ ❋ ❋

Contents

Content

- Foreword: Associated Editors Prof. Dr. Muhammad bin Muhammad Al-Harbi .....

Arabic section

- The reality of developing artistic abilities among gifted female students in Public Schools in Al-Ahsa Governorate from the viewpoint of female educators 148
  Huda Saad Abdullah Al-nawash & Fahad Ahmed Mohammed Alnaim ……
- Experts' Perceptions to Employ the Approach to Interrelationships In The Curricula of Social Studies in the Stages of Public Education In The Kingdom Of Saudi Arabia. 171
  Prof. Sarah bint Thunayan bin Muhammad Al Saud & Prof. Dr. Fahd bin Ali Al-Amiri &
- **Dr.Muhammad bin Dakhil Al-Talhi**.....
- Attribution challenges faced by teachers of primary grades in early childhood schools
  Hadeel Mohammed Faleh Al-Harthi & Dr. Hania Mounir Al-Shanawani..... 202
- Including Educational Practices that Achieve Participatory Knowledge Production in the Courses of the College of Education at Sultan Qaboos University Courses and their Role in Acquiring Knowledge work Competencies 226
  Khoula Z. Alhosni& Salama S. Al- Badri& FatemahH. Al-Hajriah& Prof. Abdullah K. Ambusaidi **…….**
- Review book: Knowledge Management in Education
  Jihad Mohammed Mahmoud Al-Anati…….. 249

❋ ❋ ❋