



# الجامعة الأردنية "كلية العلوم التربوية" والمركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم

## كتاب وقائع المؤتمر الوطني الأول "آفاق الابتكار والتطوير في المناهج وتقييمها لتحقيق جودة التعليم"

عمان- الجامعة الأردنية

2026/2/15

## المقدمة

يسر الجامعة الأردنية، ممثلة بكلية العلوم التربوية، والمركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم، الإعلان عن عقد المؤتمر الوطني الأول بعنوان: "آفاق الابتكار والتطوير في المناهج وتقييمها لتحقيق جودة التعليم"، وذلك في سياق التزام المؤسسات بدعم الجهود الوطنية الرامية إلى تطوير العملية التعليمية وتعزيز الجودة الشاملة في مختلف مكوناتها.

ينطلق هذا المؤتمر من الإيمان العميق بأن جودة التعليم تبدأ من تطوير المناهج التعليمية وتقييمها بشكل مستمر، بما ينسجم مع متطلبات التنمية المستدامة، واحتياجات سوق العمل، والتغيرات المتسارعة في المعرفة والتكنولوجيا. ويأتي أيضاً استجابة للتوجهات الوطنية نحو تحديث التعليم، وتعزيز دور المؤسسات الأكاديمية والبحثية في صناعة القرار التربوي.

ويهدف المؤتمر إلى توفير منصة علمية فاعلة تجمع الخبراء والباحثين وأصحاب القرار والمعنيين بالشأن التربوي من مختلف القطاعات، لعرض أحدث الدراسات والتجارب في مجال تطوير المناهج وابتكار أساليب تقييمها، ومناقشة الفرص والتحديات المرتبطة بتحقيق تعليم عالي الجودة في الأردن والمنطقة العربية.

كما يسعى المؤتمر إلى الخروج بتوصيات علمية وعملية قابلة للتطبيق، تسهم في تطوير السياسات التربوية وتعزيز دور الابتكار في بناء مناهج تعليمية مرنة، معاصرة، وشاملة، تعزز التفكير النقدي، والمهارات الحياتية، والقيم الوطنية والإنسانية.

## الجامعة الأردنية

يُعتبر العلم حجر الأساس للتقدّم والتطوّر الحاصل اليوم في البشريّة ولذلك فإنّ الجامعة الأردنية، والتي تأسست عام 1962، ارتأت بأن جامعةً قائدةً للتحوّل العلمي والتكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي والثقافي، متميّزةً في أداء دورها في تطوير وتحديث الدولة الأردنيّة ورائدة في خدمة المجتمع المحلي والعالمي فقد وضعت بين أيدي طلبتها خيارات واسعة من البرامج الأكاديمية، إذ أتاحت لهم الاختيار من بين أكثر من 280 برنامج أكاديمي تقدمها (25) كلية في مختلف التخصصات.

فتقدم على مستوى البكالوريوس 102 برنامجا مختلفا في الطب، طب الأسنان، الصيدلة، التمريض، علوم التأهيل، العلوم، الزراعة، الهندسة، تكنولوجيا المعلومات، الآداب، إدارة الأعمال، الشريعة، العلوم التربوية، الحقوق، علوم الرياضة، الفنون والتصميم، الدراسات الدولية والعلوم السياسية، اللغات الاجنبية، والسياحة والآثار.

أما على مستوى الدراسات العليا، فتوفر 39 برنامجا للدكتوراة، وهو ما يزيد عن 50% من برامج الدكتوراه في المملكة، 120 برنامجا للماجستير، أي ما يقارب 25% من برامج الماجستير في المملكة، 22 برنامجا في الاختصاص العالي في الطب و طب الأسنان، و 7 برامج دبلوم.

وبلغ عدد خريجي الجامعة منذ التأسيس أكثر من (270.000) خريج حول العالم، وصنف خريجي الجامعة الأردنية في المرتبة (197) عالميا في السمعة التوظيفية حسب تصنيف QS العالمي 2024.

تستعين الجامعة بكادر مؤهل ليكون على قدر طموحها وتطلعاتها في التميز، فالعديد منهم سواء الحاليين أم السابقين تبوؤوا مناصب مرموقة في كثير من المؤسسات الأكاديمية والإدارية والسياسية الهامة في المملكة، فمنهم الوزراء والمستشارون والنواب ورؤساء الجامعات، وهناك من ضلعوا في الابتكار، البحث العلمي والأدب. ولا يتوقف سعي الجامعة الأردنية للوصول إلى أعلى مراتب التميز، فهي تحاول تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة والاستعانة بأحدث التقنيات المعلوماتية في برامجها واستراتيجياتها. حصلت الجامعة على مراكز متقدمة في مختلف التصنيفات العالمية: فهي حسب تصنيف QS العالمي من أفضل 400 جامعة عالمياً، وبالمرتبة التاسعة عربياً، والأولى محلياً في جميع التصنيفات العالمية، وخمس نجوم حسب تصنيف QS Star. كما حصلت على اعتماد دولي من أشهر جهات الاعتماد الدولي لـ 48 برنامج من برامج 11 كلية. كالطب، وطب الاسنان، والصيدلة، والهندسة، وعلوم التأهيل، والتمريض، وتكنولوجيا المعلومات، واللغات، والأعمال، والعلوم، والزراعة.

كما حققت الجامعة الأردنية ترتيباً عالمياً متقدماً في تصنيف QS العالمي للتخصصات (QS World University Rankings by Subject 2024) بحيث حصل تخصص التمريض على المرتبة الأولى عربياً، وصنف تخصص واحد ضمن أفضل 50 جامعة في العالم، 3 تخصصات ضمن أفضل 100 جامعة في العالم، 5 تخصصات ضمن أفضل 200 جامعة في العالم، و14 تخصص ضمن أفضل 300 جامعة في العالم.



## كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية

تُعدّ كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية إحدى الكليات الرائدة والتميّزة في مجال إعداد القيادات التربوية والكوادر التعليمية على المستويات المحلي والإقليمي والعالمي، وقد عززت مكانتها على خارطة الأكاديمية الدولية بحصولها على المرتبة (147) عالمياً وفق تصنيف (QS) العالمي للتخصصات العلمية لعام 2025، وهو إنجاز يعكس التميز الأكاديمي والبحثي الذي بلغته الكلية، ويفتح آفاقاً جديدة نحو الريادة والابتكار في مجالات التربية والتعليم.

تأسست الكلية بموجب الإرادة الملكية السامية في عام 1972، وبدأت مسيرتها العلمية في عام 1973، بعد أن كانت أحد أقسام كلية الآداب منذ عام 1962. ومنذ انطلاقتها، تبنّت الكلية نهجاً تطويرياً متواصلاً، انعكس في تنامي برامجها وتوسّع بنيتها الأكاديمية، لتضمّ اليوم خمسة أقسام أكاديمية، وتقدّم برامج في البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراه، والدبلوم المهني، والدبلوم العالي، في طيف واسع من التخصصات التربوية والنفسية والمعلوماتية.

ويبلغ عدد طلبة الكلية أكثر من ستة آلاف طالب وطالبة، يُدرّسهم نخبة من أعضاء الهيئة التدريسية من مختلف الرتب الأكاديمية، في بيئة تعليمية محفّزة تدعم الإبداع والتميّز، إلى جانب مدرسة نموذجية تابعة للكلية تُعدّ مختبراً عملياً يعزّز الجانب التطبيقي للبرامج التربوية. وقد برزت الكلية في معايير تصنيف (QS) من خلال السمعة الأكاديمية المرموقة، وقوة البحث العلمي، وفاعلية خريجها في سوق العمل، إضافة إلى جودة التعليم والتعاون الدولي المتنامي. وتستند الكلية في رؤيتها إلى أن تكون مؤسسة أكاديمية رائدة و متميزة، تواكب أحدث المستجدات في العلوم التربوية والتطبيقات التعليمية الرقمية، من خلال رسالتها التي تهدف إلى إعداد كوادر بشرية عالية الكفاءة، تخدم الميدان التربوي محلياً وعالمياً. كما تلتزم الكلية بقيم جوهرية تتمثّل في التميّز،

والريادة، والتنوع، والمسؤولية المجتمعية، والحاكمة الرشيدة. ويفضل استراتيجياتها الطموحة، وحرصها على التحديث المستمر، والتزامها بالجودة والمعايير العالمية، باتت كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية من أبرز الكليات التربوية في العالم، ومركزاً أكاديمياً مرموقاً يسهم في تطوير الفكر التربوي وإيجاد حلول مستدامة للتحديات التعليمية المعاصرة.

وتتطلع الكلية إلى تعزيز مكانتها بين النخبة العالمية من خلال توسيع شراكاتها البحثية الدولية، وتبني مبادرات تعليمية مبتكرة تُعزز التحول الرقمي في التعليم، وإنتاج أبحاث نوعية تعالج القضايا التربوية الملحة في المجتمعات المعاصرة. كما تسعى إلى تأهيل جيل جديد من الباحثين والتربويين القادرين على إحداث أثر حقيقي ومستدام في تطوير النظم التعليمية، محلياً وعالمياً.

### المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم

المركز الوطني لتطوير المناهج مؤسسة وطنية مستقلة مالياً وإدارياً ترتبط برئاسة الوزراء ومقرها مدينة عمان. تأسس المركز بإرادة ملكية سامية وفق النظام رقم 33 لسنة 2017 وتعديلاته، بمقتضى المادة 120 من الدستور الأردني.

تأسس المركز الوطني في نيسان 2017 استجابة لتوصيات الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية 2016 - 2025 بهدف الإصلاح التربوي وتطوير المناهج والكتب المدرسية لمراحل الطفولة المبكرة والتعليم الأساسي والثانوي بما ينسجم مع فلسفة التربية والتعليم الأردنية واهدافها، والثوابت الدينية والوطنية، وينسجم مع افضل الممارسات العالمية الفضلى.

تتكون الموارد المالية للمركز من المخصصات المرسودة للمركز ضمن الموازنة العامة للدولة، وأي موارد مالية أخرى (بموافقة مجلس الوزراء)، وعائدات الدورات التدريبية، وبديل الخدمات التي يقدمها المركز.

## فهرس المحتويات

| الصفحة | الموضوع                                                                                                                                                              |
|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1      | المقدمة                                                                                                                                                              |
| 2      | الجامعة الأردنية                                                                                                                                                     |
| 4      | كلية العلوم التربوية                                                                                                                                                 |
| 5      | المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم                                                                                                                                |
| 6      | فهرس المحتويات                                                                                                                                                       |
| 10     | لجان المؤتمر الوطني الأول                                                                                                                                            |
| 13     | محاور مؤتمر كلية العلوم التربوية الخامس                                                                                                                              |
| 14     | <b>المحور الأول: تطوير المناهج في ضوء متطلبات القرن الواحد والعشرين</b>                                                                                              |
| 15     | تطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. الأستاذ الدكتور محمود طاهر الوهر                                                                        |
| 50     | التحديات التي تواجه تصميم مناهج رقمي لمادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر الخبراء.<br>الأستاذ الدكتور محمود السلخي و الباحثة غدير ناصيف قموه             |
| 74     | من التحليل إلى الابتكار: الذكاء الاصطناعي كأداة لتطوير المناهج عبر مدخل التعليم الشامل.<br>الباحثة أروى أحمد نصار                                                    |
| 114    | المناهج الإبداعية في ظل الذكاء الاصطناعي. الدكتور معن حمدان سلامة الزبون                                                                                             |
| 132    | تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم: رؤية لضمان الجودة. الدكتورة خولة مناوور الجراح، الدكتور حازم رياض عناقرة                                   |
| 180    | تصور مقترح لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان، الدكتورة خولة عبد العزيز الصانع، والباحثة اريج رياض الخراز |

|     |                                                                                                                                                                                                   |
|-----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 211 | تصورات المعلمين لتطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين: دراسة نوعية<br>الدكتورة ربي محمود اليوسف، الدكتورة اسلام عوض الشديفات، الدكتورة منال محمد البدر                     |
| 233 | <b>المحور الثاني: أساليب تقييم المناهج وضمان جودتها</b>                                                                                                                                           |
| 234 | التقويم التكويني والتقويم الختامي للمناهج المدرسية: الأدوات والأساليب، الأستاذ الدكتور جمال أبو الرز                                                                                              |
| 252 | التقويم الإلكتروني ودوره في تحسين تعلم الطلاب من وجهة نظر المعلمين في الاردن. الدكتور راكان خلف<br>المواضية، الدكتورة روزين خلف المحاسنة                                                          |
| 279 | أثر تدريس الرياضيات باستخدام برنامج الرسم البياني (Desmos) في التمثيل الرياضي وحل المسألة الرياضية<br>لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن. الباحثة آلاء عدنان البرازي، والدكتورة نسبية علي الموسى |
| 316 | أثر القيادة التربوية في تنفيذ المناهج المطورة ذات الجودة العالية. الدكتورة مريم شاهر المرشدة                                                                                                      |
| 350 | تقويم كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة الشاملة. الدكتورة مشاعل محمد الخلف                                                                                              |
| 367 | تحليل مهارات التفكير الناقد في كتب الرياضيات المطورة في الأردن. الدكتور مهند فرحان القضاة                                                                                                         |
| 402 | دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس الاساسية في العاصمة عمان. الدكتورة<br>ميسون محمود شميل                                                                               |
| 422 | مدى تضمين منهاج اللغة الإنجليزية لمهارة العرض والمشاهدة: تحليل محتوى كتاب الصف التاسع Jordan<br>High Note 9. الدكتورة منال فاهد أبو رمان                                                          |
| 440 | درجة تضمين خبرات التغير المناخي في منهاج رياض الأطفال التطوري في الأردن. الأستاذ الدكتور فتحي<br>أحميده، الباحثة آلاء إبراهيم الخلايلة                                                            |
| 469 | <b>المحور الثالث: دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية الوطنية و التنمية المستدامة</b>                                                                                                              |
| 470 | دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية الوطنية والتنمية المستدامة، الأستاذ الدكتور " محمد أمين" القضاة                                                                                                |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 502 | دور المناهج الأردنيّة المطوّرة في تحقيق أهداف التّمية الوطنيّة والتّمية المستدامة: دراسة تطبيقية على مناهج اللغة العربيّة كتاب الصّف الثّامن نموذجًا. الدكتورة هداية الرزّوق                                                                                            |
| 532 | القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية ودورها في تحقيق مبادئ التنمية المستدامة. دراسة تحليلية. الدكتور عبد القادر النجيلي                                                                                                                                              |
| 559 | <b>المحور الرابع: التجارب الإقليمية والدولية في تطوير المناهج</b>                                                                                                                                                                                                       |
| 560 | الاتجاهات المعاصرة في المناهج المدرسية: دوافع تجديدها، ومبادئ تصميمها وسماتها الجوهرية، وحوكمتها، والاعتقادات الخاطئة حولها دراسة مقارنة لتجارب اقليمية ودولية معالي الأستاذ الدكتور تيسير النعيمي                                                                      |
| 595 | إطار معياري مقترح لتقييم المناهج الأردنية في ضوء المقارنات الدولية وتجارب الدول المتقدمة. الدكتورة خديجة محمد موسى ناصر                                                                                                                                                 |
| 622 | <b>المحور الخامس: إعداد المعلمين ودورهم في تنفيذ المناهج</b>                                                                                                                                                                                                            |
| 623 | تقييم برامج إعداد المعلمين في ضوء المناهج الحديثة : دراسة حالة لبرنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين في الجامعة الأردنية، الدكتور عمر محمد أحمد الخطاطبة ، الدكتورة ربا مخولا فارس مارديني ، و الدكتورة سري "محمد اسامة" علي صبري، والدكتور طلال هاشم عبدالفتاح عربيات |
| 653 | دور المعلم في إنجاح المناهج الحديثة في ضوء الكفايات المهنية والتعليم الرقمي. الدكتورة ربي محمود اليوسف                                                                                                                                                                  |
| 669 | كفايات التعلم الرقمي لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء معايير ISTE للمعلمين دراسة ميدانية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية. الدكتورة هناء جندية، الدكتور عمر سامي خابور                                                                |
| 696 | أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز الجاهزية الرقمية لتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية لدى معلمي المرحلة الاساسية. الدكتورة هبة داود محمد حماد                                                                                         |
| 724 | درجة استخدام معلمي العلوم للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم. الدكتورة هناء محمد أبو رمان                                                                                                                       |

|     |                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 747 | درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم.<br>الدكتورة نور إبراهيم الخوالده                                                                                                                            |
| 775 | تصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية عن علامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية: نحو تعزيز التطبيق العملي للعلوم وجودته.<br>الأستاذ الدكتور محمود حسن بني خلف، الدكتور ابراهيم محمد اليوسف |
| 818 | إطار مفاهيمي لإعداد وتدريب المعلمين في ضوء متطلبات المناهج وطرائق التدريس الرقمية تحليل للأدبيات التربوية المعاصرة. الدكتور هاشم محمود الزيود                                                                                                    |
| 848 | <b>المحور السادس: المناهج والقيم والثوابت الوطنية</b>                                                                                                                                                                                            |
| 849 | المناهج والقيم والثوابت الوطنية، الأستاذ الدكتور عدنان العتوم                                                                                                                                                                                    |
| 879 | دور المناهج التعليمية الأردنية في ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء لدى الطلبة (الدراسات الاجتماعية أنموذجاً). الدكتورة أسى فرحان الشراب                                                                                                      |
| 900 | دور مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في المدارس الحكومية الأردنية في تعزيز الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من وجهة نظر المعلمين.<br>الأستاذ الدكتور محمد سليم الزبون، الدكتورة ختام رضوان، الدكتورة أسى فرحان الشراب           |
| 922 | التعليم من أجل التنمية المستدامة: توليف للأطر نحو رؤية "التربية التحويلية" في المناهج لغرس القيم (البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية) وتحقيق "النموذج التجديدي" الدكتورة إيمان المفلح                                                             |
| 959 | <b>المحور السابع: الاختبارات الدولية المقارنة (TIMSS ، PISA ، PIRLS ) والمناهج الدراسية</b>                                                                                                                                                      |
| 960 | مدى توافق كتب الرياضيات للصفوف من (6-8) مع معايير اختبار (تيمس 2023)، ومدى ارتباط هذا التوافق بتحصيل الطلبة، الدكتور عامر محمود الصبح، الدكتور لؤي الشواشره، الدكتور عماد غصاب عباينة                                                            |

## اللجنة العليا للمؤتمر الوطني الأول

|                |                                                                                                              |
|----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (رئيس المؤتمر) | معالي الأستاذ الدكتور نذير عبيدات – رئيس الجامعة الأردنية                                                    |
|                | معالي الأستاذ الدكتور محي الدين توق - الرئيس الأعلى للمركز الوطني لتطوير المناهج                             |
| مقرراً         | الأستاذ الدكتور محمد صايل الزيود - عميد كلية العلوم التربوية / الجامعة الأردنية                              |
|                | الأستاذ الدكتور عبد الله منيزل - مستشار ورئيس وحدة الدراسات والبحوث /المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم   |
| عضواً          | الأستاذ الدكتور أكرم البشير - رئيس قسم المناهج و التدريس                                                     |
| عضواً          | الأستاذ الدكتور يوسف سوالمه/ عضواً - مستشار ورئيس وحدة القياس والتقويم/المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم |
| عضواً          | الدكتور محمد كنانة - المدير التنفيذي/ المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم                                  |
| عضواً          | الدكتور حسين أيوب                                                                                            |
| عضواً          | الدكتور عمر أبو غليون - قسم المناهج والتدريس                                                                 |



## اللجنة العلمية للمؤتمر الوطني الأول

|        |                                                                                                                 |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مقرراً | الأستاذ الدكتور عدنان الدولات - قسم المناهج والتدريس                                                            |
| عضواً  | الأستاذ الدكتور عبد الله منيزل - مستشار ورئيس وحدة الدراسات والبحوث /المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم      |
| عضواً  | الأستاذ الدكتور عبد الله الدراوشة - عميد كلية العلوم التربوية / جامعة الحسين بن طلال                            |
| عضواً  | الأستاذ الدكتور يوسف سوالمه - مستشار ورئيس وحدة القياس والتقويم/المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم           |
| عضواً  | الدكتورة أسمي فرحان الشراب رئيس قسم المباحث الإنسانية في إدارة المناهج والكتب المدرسية / وزارة التربية والتعليم |
| عضواً  | الأستاذ الدكتور فريال أبو عواد - قسم علم النفس التربوي                                                          |
| عضواً  | الأستاذ الدكتور سامي الهزايمة - كلية العلوم التربوية/ جامعة آل البيت                                            |
| عضواً  | الأستاذ الدكتور ماجد الصعوب - كلية العلوم التربوية/ جامعة مؤتة                                                  |
| عضواً  | الأستاذ الدكتور أحمد القرارعة - كلية العلوم التربوية/ جامعة الطفيلة التقنية                                     |
| عضواً  | الدكتور سائد صباح - كلية العلوم التربوية/ الجامعة الهاشمية                                                      |
| عضواً  | الدكتور علي العمري - كلية العلوم التربوية / جامعة اليرموك                                                       |
| عضواً  | الدكتور جهاد العناتي                                                                                            |
| عضواً  | الدكتور حسين أيوب                                                                                               |
| عضواً  | الدكتور محمد كنانة - مدير المركز الوطني لتطوير المناهج والتقويم                                                 |
| عضواً  | الدكتور عمر أبو غليون - قسم المناهج والتدريس                                                                    |
| عضواً  | الدكتورة رانيا الصوالحي - قسم القيادة التربوية والأصول                                                          |



## اللجنة الإعلامية والإدارية للمؤتمر الوطني الأول

|                                                                                                  |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الفاضلة إيمان الجمل/ أمينة السر - كلية العلوم التربوية                                           |
| الفاضلة هديل السرور - مسؤولية الإعلام والعلاقة مع المجتمع/ المركز الوطني لتطوير المناهج والتقييم |
| المهندسة علا الجعفري - مندوب مركز تكنولوجيا المعلومات/ الجامعة الأردنية                          |
| السيد عبد الله حلبوني - مندوب وحدة الإعلام والعلاقات العامة / الجامعة الأردنية                   |
| السيد علي الخطيب - مندوب دائرة اللوازم المركزية / الجامعة الأردنية                               |

## محاور مؤتمر كلية العلوم التربوية الخامس

|               |                                                                            |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------|
| المحور الأول  | تطوير المناهج في ضوء متطلبات القرن الواحد والعشرين                         |
| المحور الثاني | أساليب تقييم المناهج وضمان جودتها                                          |
| المحور الثالث | دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية الوطنية و التنمية المستدامة             |
| المحور الرابع | التجارب الإقليمية والدولية في تطوير المناهج                                |
| المحور الخامس | إعداد المعلمين ودورهم في تنفيذ المناهج                                     |
| المحور السادس | المناهج والقيم والثوابت الوطنية                                            |
| المحور السابع | الاختبارات الدولية المقارنة ( PERLES ، PISA ، TIMSS )<br>والمناهج الدراسية |

الأوراق العلمية المقدمة  
للمؤتمر الوطني الأول  
"آفاق الابتكار والتطوير في المناهج  
وتقييمها لتحقيق جودة التعليم"

المحور الأول: تطوير المناهج في ضوء  
متطلبات القرن الواحد والعشرين



# تطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين

أعداد

أ. د محمود طاهر الوهر

ورقة مقدمة إلى

المؤتمر الوطني الأول المشترك

بين الجامعة الأردنية/ كلية العلوم التربوية

والمركز الوطني لتطوير المناهج

المنعقد بتاريخ

2026 /2 /15

## تطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين

- مقدمة
- المنهاج
- تطوير المنهاج: تعريفه، أشكاله، مراحلها
- واقع المناهج الأردنية: من الصحف والندوات، المناهج الجديدة: تجربتي الشخصية
- التحولات والتوجهات والمتطلبات الحديثة في الفكر التربوي وانعكاساتها على المنهاج المدرسي
- 1. الانفجار المعرفي
- 2. التطور التكنولوجي، ودمج التكنولوجيا في التعليم
- 3. تعزيز الكفاءة العالمية والمواطنة الكوكبية
- 4. تحقيق العدالة التعليمية والدمج
- 5. التعلم مدى الحياة
- 6. التربية المستدامة
- 7. تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية
- 8. الربط بين التعليم وسوق العمل، وتعزيز ريادة الأعمال والمبادرات الفردية
- 9. التعليم متعدد التخصصات (لتكاملي)
- 10. التركيز على الفهم، وتصميم المناهج حول مفاهيم كبرى
- 11. التعلم القائم على الكفايات والمهارات
- 12. تطوير مهارات القرن الواحد والعشرين ومهارات التفكير العليا
- 13. التعلم الذاتي وما وراء المعرفي
- 14. مميزات المنهاج
- التوجهات الجديدة في المناهج التدريسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين
- أولاً: المناهج المتمحورة حول المتعلم: أ. المفهوم والأسس النظرية والخصائص، ب. مكوناته (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، طرائق التدريس، التقييم، البيئة الصفية).

ثانيا: المناهج الإبداعية وأساليب التدريس المصاحبة لها: أ. المفهوم والخصائص والأسس النظرية، ب. مكوناته (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، طرائق التدريس، التقييم، البيئة الصفية)، ج. مؤشرات الإبداع في المناهج.

ثالثا: المنهاج والتكنولوجيا الرقميين: أ. مفهوم المناهج الرقمية وعناصرها وأهميتها، ب. مفهوم التقنيات التعليمية المبتكرة وخصائصها وأنواعها، ج. استراتيجيات توظيف التقنيات في المناهج والتدريس والتقييم.

- دور المعلم في المناهج الحديثة
- المراجع

### الملخص

تتناول هذه الورقة تطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، حيث تستعرض واقع المناهج الأردنية وتحدياتها، وتقدم إطارا شاملا للتطوير المنشود. وهي تبدأ بتعريف المنهاج وأشكال تطويره ومراحلها، ثم تستعرض نقاط الضعف في المناهج الحالية من خلال النقد الموجه لها في الصحف والندوات، بالإضافة إلى تجربة المؤلف الشخصية في تقييم المناهج الجديدة.

تركز الورقة على أربعة عشر توجها حديثا في الفكر التربوي، أبرزها: الانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي، والمواطنة الكوكبية، والعدالة التعليمية، والتعلم مدى الحياة، والتربية المستدامة، وتنمية المهارات العاطفية والاجتماعية، والربط بين التعليم وسوق العمل، والتعليم متعدد التخصصات، والتركيز على المفاهيم الكبرى، والتعلم القائم على الكفايات، ومهارات القرن الواحد والعشرين، والتعلم الذاتي، وممايزة المنهاج.

كما تستعرض ثلاثة أنواع رئيسة من المناهج الحديثة، هي: المناهج المتمحورة حول المتعلم، والمناهج الإبداعية، والمناهج الرقمية، موضحة مفهوم كل منها وخصائصه ومكوناته واستراتيجيات تطبيقه.

وتختتم بتوصيات شاملة على مستوى السياسات والمؤسسات والتربية والتقنية، مؤكدة على أن نجاح التطوير يتطلب تغييرا شاملا في جميع عناصر المنظومة التعليمية.

## **Abstract**

This paper addresses the development of curricula in light of 21st-century requirements, reviewing the reality of Jordanian curricula and their challenges while presenting a comprehensive conceptual framework for desired development.

The paper begins by defining curriculum and its development forms and stages, then reviews weaknesses in current curricula through criticism in newspapers and seminars, in addition to the author's personal experience in evaluating new curricula. It focuses on fourteen modern trends in educational thought, most notably: knowledge explosion, technological development, global citizenship, educational equity, lifelong learning, sustainable education, emotional and social skills development, linking education to the labor market, interdisciplinary education, focus on big concepts, competency-based learning, 21st-century skills, self-directed learning, and curriculum differentiation.

The paper also examines three main types of modern curricula: learner-centered curricula, creative curricula, and digital curricula, explaining the concepts, characteristics, components of each and implementation strategies. It ends with presenting comprehensive recommendations at policy, institutional, educational, and technical levels.

It emphasizes that successful development requires holistic change in all elements of the educational system, including teachers, assessment mechanisms, infrastructure, and societal perspectives on education.

## تطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين

### 1. مقدمة:

في ظل التحولات العالمية المتسارعة التي يشهدها العالم في القرن الحادي والعشرين في جميع مجالات الحياة، وبخاصة في مجال التكنولوجيا والمعلومات، وما حدث من تطورات جذرية في طبيعة المعرفة، واحتياجات المجتمع الرقمي، ومهارات المستقبل، لم يعد التعليم محصوراً في عملية نقل المعرفة، وتلقين الطلبة كمية من المعلومات التي تعتقد المؤسسة التربوية أنها مسؤولة عنها، بل أصبح فضاء ديناميكي يتطلب إعادة تعريف مستمرة لأدوار المعلم والمتعلم، ولطبيعة المحتوى وطرائق التدريس. كما أصبح مسؤولاً عن إعداد مواطنين عالميين قادرين على فهم القضايا العابرة للحدود، والتفاعل مع الثقافات المختلفة، واتخاذ قرارات مسؤولة، وعن تطوير قدراتهم، وتنمية مهاراتهم، وتحفيزهم على التفكير النقدي والإبداعي، والتفاعل مع العالم المحيط بهم. من هنا جاءت هذه الورقة التي تهدف إلى تقديم إطار مفاهيمي وتطبيقي يساعد في بناء مناهج تعليمية أردنية حديثة، تعزز من فاعلية التعلم، وتسهم في إعداد جيل قادر على التفاعل مع تحديات العصر، والمشاركة الفاعلة في بناء المستقبل.

### 2. معنى المنهاج:

يعد المنهج المدرسي، في أحد جوانبه، الدستور الذي تسير عليه العملية التعليمية التعليمية، أو الخطة التي تهتدي بهديها هذه العملية، ذلك لأنه يرسم القواعد الأساسية لها، والمنطلقات التي تنطلق منها، والكيفية التي يجب التعامل فيها مع الطلبة، وماذا يتعلمون وكيف يتعلمون، ولماذا يتعلمون، وما صلة تعلمهم بالواقع الذي يعيشونه، وبالمجتمع الذي ينتمون إليه، وبالثقافة التي يتقاسمون مفرداتها، وبالتطلعات التي يهدفون إلى تحقيقها. ولا يقتصر الأمر عند هذه الخطة، بل يمتد ليشمل جميع الأنشطة والفعاليات المرافقة للعملية التعليمية، بما في ذلك المحتوى الدراسي وطرائق التدريس والتقويم، وعلاقة الطالب بزملائه وإدارة المدرسة وبالمرشد التربوي؛ لأن هذه الأمور جميعاً توفر له خبرات متنوعة يتعلم من خلالها.



### 3. تطوير المنهاج:

#### أ. تعريفه

هو عملية منهجية منظمة وديناميكية تهدف إلى إحداث تغييرات وتحسينات في عناصر المنهج الدراسي (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الأنشطة، أساليب التقويم) ضمن سلسلة من الإجراءات المخطط لها بعناية لتتوافق والتغيرات المجتمعية، والتطورات العلمية والتكنولوجية، واحتياجات الطلبة والمتعلمين؛ بهدف رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها بكفاءة وفاعلية أكبر. ويختلف تطوير المنهاج عن بنائه في أن الثاني ينطلق من الصفر، في حين ينطلق الأول من شيء قائم موجود.

#### ب. أشكاله

لتطوير المنهاج أشكال مختلفة، منها:

1. **التغيير الشامل**، ويتطلب إعادة بناء كاملة للمنهج. ويلجأ إليه عند تغيير الفلسفة التربوية للبلد المعني، أو حدوث تغييرات مجتمعية جوهرية.
2. **التطوير الجزئي**: ويتم فيه تطوير جانب أو أكثر من المنهاج، للتخلص من جوانب ضعف معينة فيه.
3. **التطوير عن طريق الإضافة**: ويتم عند إضافة محتوى أو مواد جديدة للمنهاج القائم، نتيجة لحدوث مستجدات معينة.
4. **التطوير بالحذف**: ويتم عند ظهور توجه لعدم اعتماد جزء من المحتوى؛ لكونه أصبح قديماً أو يتعارض مع توجهات مجتمعية معينة، أو لتخفيف العبء على الطلبة.
5. **التطوير بالاستبدال**: ويتم فيه استبدال محتوى قديم، أو غير مرغوب فيه بمحتوى جديد.
6. **التطوير بالدمج والتكامل**: ويتم فيه دمج مواد دراسية مقاربية، وتحقيق التكامل فيما بينها.
7. **التطوير بإعادة التنظيم**: ويتم فيه إعادة ترتيب المحتوى وتسلسله في المنهاج الأصلي؛ ليسهل تنفيذه وفهمه.

ومن الواضح هنا أننا بصدد تعديل يشمل أكثر من شكل من هذه الأشكال، فربما يحتاج الأمر إلى حذف وإضافة واستبدال ودمج وإعادة تنظيم لبعض الجوانب في المنهاج الحالي؛ ليحقق الأهداف المرجوة منه. مع التأكيد على أن عملية تطوير المنهاج لا يمكن أن تتوقف في يوم من الأيام؛ لأن التغييرات في هذا العالم متسارعة إلى الحد الذي لا تسمح فيه للمشغلين بالمناهج أن يستريحوا، أو يتوانوا عن متابعة كل مستجد.

#### ج. مراحله:

- المرحلة الأولى (التقييم والتشخيص)، وتضم تقويم المنهج الحالي، وتحديد نقاط قوته وضعفه، وتحديد احتياجات المتعلمين، وأخذ رأي جميع الأطراف المعنية فيه.
- المرحلة الثانية (التخطيط)، وتتضمن تطوير خطة عمل تشمل الرؤية والمبادئ التوجيهية، والأهداف التربوية، والمواد والموارد المطلوبة، والجدول الزمني للتنفيذ.
- المرحلة الثالثة (التصميم)، وتضم اختيار المحتوى المناسب وتسلسله رأسياً وأفقياً، وتحديد استراتيجيات التدريس، وإعداد أدوات التقويم.
- المرحلة الرابعة (التجريب) وتضم تطبيقاً تجريبياً على عينة محدودة، وجمع التغذية الراجعة، وإجراء التعديلات الضرورية.
- المرحلة الخامسة (التطبيق)، وتضم التطبيق الشامل، وتدريب المعلمين، وتوفير المستلزمات والموارد.
- المرحلة السادسة (المتابعة والتقييم)، وتضم رصد النتائج، والتقويم الدوري، والتحسين المستمر.

#### 4. واقع المناهج الأردنية:

مرت المناهج الأردنية بسلسلة من المراحل التي تعاقبت على النظام التربوي منذ عهد الإمارة (1921) حتى وقتنا الحاضر، وانتقلت من مناهج أجنبية، إلى عربية، إلى ترجمات لسلاسل أجنبية، إلى تأليف وطني، إلى تبني توجهات عالمية بني المنهاج على أساسها (النتائج التعليمية واقتصاد المعرفة مثلاً)، إلى أن استقلت عام 1917 على شكل مركز وطني مستقل لتطوير المناهج، وذلك استجابة لتوصيات الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية 2016 – 2025 لتحقيق الإصلاح التربوي، وتطوير المناهج والكتب المدرسية للمراحل الدراسية المختلفة، وبما ينسجم مع فلسفة التربية والتعليم الأردنية وأهدافها، والثوابت الدينية والوطنية، وينسجم مع أفضل الممارسات العالمية.

وفي كل هذه المراحل التي يصعب الخوض في تفاصيلها، والتي عاصرت سبعة منها على الأقل طالبا ومعلما ومشرفا ومدرسا وباحثا تربويا وأستاذا جامعيا، لم يكن هناك رضى عنها. وكانت وما زالت عرضة للنقد والتجريح، مما استلزم تغييرها جذريا في بعض الأحيان، أو تعديلها أو تطويرها في أحيان أخرى. ولم يحدث ذلك دائما لعيب واضح فيها، وإنما لتطورات تربوية واجتماعية وتقنية ساهمت في هذا التغيير وسرّعته، وفرضت نفسها عليه، ولعل من أقربها ما نلاحظه من الثورة الرقمية العارمة التي قلبت الموازين رأسا على عقب، وينتظر أن تغير مفاهيم كثيرة لدى التربويين والطلبة والمعلمين والمجتمع ككل. ورغم الجهود الكبيرة المبذولة في تطوير هذه المناهج، إلا أن هناك تحديات كثيرة لا تزال قائمة. وفيما يأتي قائمة بعدد من أوجه النقد التي وردت في عدد من الصحف والندوات التي عقدت في الأردن في السنوات القليلة الماضية حول المناهج الأردنية القديمة. وما زال بعضها ينطبق على المناهج الحالية، مثل:

## أ. النقد الموجه للمناهج الأردنية في الصحف والمجلات

1. المحتوى التعليمي نظري لا يرتبط بما يكفي بحياة الطلاب اليومية
2. التركيز على الحفظ والتلقين بدلا من الفهم والتطبيق
3. ضعف الاهتمام والقدرة على تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي
4. عدم مراعاة الفروق بين المتعلمين
5. هناك التباس في المفاهيم المعبرة عن الأهداف التعليمية، واستعمالها بشكل متبادل أحيانا
6. عدم التوازن بين الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية
7. ضعف التنسيق بين المناهج ومتطلبات سوق العمل
8. الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس
9. عدم تشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة والحوار
10. التقويم يركز على قياس الجانب المعرفي باستخدام الامتحانات التحريرية
11. ضعف استخدام أساليب التقويم التكويني المستمر
12. كثافة المناهج وطولها المفرط
13. ضعف التكامل والترابط بين المواد الدراسية المختلفة
14. عدم المرونة في المناهج
15. ضعف تأهيل المعلمين وتدريبهم على القضايا التربوية بوجه عام
16. عدم إشراك المعلمين وأولياء الأمور وأفراد المجتمع في تطوير المناهج
17. قلة الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين
18. نقص التجهيزات والوسائل التعليمية اللازمة
19. ضعف البنية التحتية في المدارس
20. عدم كفاية الميزانيات المخصصة للتعليم
21. عدم وجود عدالة في توزيع الموارد اللازمة بين المناطق المختلفة
22. ضعف مواكبة المناهج للتطورات التكنولوجية الحديثة، والتعلم الإلكتروني

## ب. المناهج الجديدة: تجربتي الشخصية

أما فيما يتعلق بالمناهج الجديدة فقد قمت بفحص عدد من كتب العلوم في المراحل المختلفة بناء على تكليف من المركز الوطني للمناهج في العام 2024، وخلصت إلى الملاحظات الآتية:

### • الملاحظات الإيجابية:

1. تنظيم صفحات الوحدات والدروس مناسب.
2. هناك توافق بين المحتوى المعرفي للكتاب والمعايير والأهداف (النتائج)، وكذلك بينه وبين الأشكال والرسومات والتمثيلات. وهناك تغطية لجميع الأهداف المذكورة في الدروس.
3. مواكبة التقدم العلمي في الكتاب مناسبة.
4. الكتاب يحفل بالمسائل والتمارين والتمثيلات إلى درجة تزيد عن الحد أحيانا.
5. الكتاب يحتوي على أسئلة تثير تفكير الطلبة، وبخاصة في الأسئلة التقويمية.
6. الكتاب يشير إلى التطبيقات التكنولوجية للأفكار العلمية الموجودة فيه بشكل مناسب.
1. توفر المادة الدراسية مواد إثرائية تساعد المعلم على تدريس موضوعات الكتاب.

### • الملاحظات السلبية:

1. هناك تفاوت في طريقة عرض محتوى مكونات الكتب بين مادة وأخرى؛ الأمر الذي يستدعي إعادة صياغتها جميعا بنسق يوحد بينها، سواء من حيث التعبيرات أو الأمثلة أو الأشكال أو التمارين .....
2. يقوم ترتيب عرض مادة الكتب جميعها على استراتيجية تدريس واحدة يرمز لها بالرمز (5Es). وهي تضم خمس مراحل، هي: الدمج، والاستكشاف، والتفسير، والتوسيع، والتقييم. لكن هذه الطريقة مطبقة بشكل غير مناسب في كل هذه الكتب، فالطالب ينسى أنه يسير وفقها مباشرة بعد الخروج من التجربة الاستهلاكية.
3. عملية الفصل بين الكتاب ودليل الأنشطة والتجارب توحى للطلاب بأن دور الدليل ثانوي، وأنه يمكن الاستغناء عنه (وهذا ما يحصل عمليا في المدارس).
4. هناك عدم انتظام في حجم البند داخل الكتاب.
5. أماكن وجود الأشكال وعناوينها والخط المستعمل لوصفها أمور غير مناسبة.
6. هناك ازدحام كبير في بعض صفحات الكتاب، في الوقت الذي توجد فيه فراغات كثيرة غير مستغلة.
7. يسود العرض السرد في الكتاب، والفقرات فيه منعزلة عن بعضها، ولا رابط بينها يشعر القارئ بوجود علاقة بين الواحدة منها والأخرى، وعلامات الترقيم لا تساعد على ذلك.

8. نتج عن النقطة السابقة ضعف تسلسل الأفكار وتتابعها في الدروس والوحدات.
9. عرض الأفكار غير واضح في كثير من الأماكن في الكتاب.
10. بعض الكلمات والتعبيرات والمصطلحات غامض، أو لا يؤدي المعنى المطلوب، أو غير دقيق.
11. هناك توسع زائد في بعض موضوعات كتابي الصفين التاسع والعاشر.
12. المحتوى بوجه عام، لا يثير دافعية الطلبة، ولا يجذبهم للاستمرار في القراءة.
13. نادرا ما يتم طرح أسئلة داخل النص تدفع الطلبة للتفكير في موضوع ما.
14. الكتاب لا يشجع الطلبة على عرض أفكارهم ومناقشتها وتوضيحها وتمثيلها وتطويرها.
15. لا يربط الكتاب بين المعرفة المقدمة للطلبة، وتعلمهم السابق، أو خبراتهم وتجاربهم الحياتية.
16. احتمالية توليد مفاهيم خطأ واردة في الكتاب، وهو لا ينبه المعلمين إلى الكشف عنها ومعالجتها.
17. الكتاب لا يعالج قضايا اجتماعية أو جنسية، ولا يحتوي على أهداف عاطفية.
18. يخلو الكتاب من التقويم التكويني بمعناه التربوي.
19. الحديث عن المنهجية العلمية وخطواتها ومصطلحاتها في كتاب التاسع غير دقيق.

يتبين مما سبق أن المناهج الأردنية، سواء منها القديمة أو الجديدة تنقصها الكثير من التوجهات والآليات التي تجعل منها مواكبة لروح العصر وتطوراته ومتطلباته. وأحسب أنه مهما أدخلنا من تحسينات وتطويرات على هذه المناهج والكتب المدرسية التي تترجم مضمونها لن تصل إلى الدرجة التي نصبو إليها مهما حاولنا. وهذا يعود بشكل أساسي إلى ضعف عملية التأليف بشكل أساسي. وعدم تأهيل مؤلفين، وواضعي مناهج تتوافر لديهم الخبرات اللازمة لهذا العمل، فقد عملت في مجال وضع المناهج وتأليف الكتب المدرسية، والإشراف على وضعها وتأليفها منذ عام 1978 حتى يومنا هذا.

من هنا نجد أن عملية وضع المناهج وتصميمها مسألة متعددة الأبعاد والمتطلبات، سواء على مستوى السياسة التعليمية، أو المناهج نفسها (تصميمها وتنفيذها وتقييمها)، أو التقييم، أو النظام التربوي، أو المدارس، أو المعلمين والمشرفين، أو الطلبة والأهل، أو المجتمع والنظام العالمي، فكل هذه الجوانب لها تأثير مباشر أو غير مباشر في المنهاج المدرسي. وكلها بحاجة إلى مراجعة دائمة بعين ناقدة وباستمرار. لكننا اليوم سنتناول جانباً بسيطاً من هذه الجوانب، ألا وهو التوجهات والمتطلبات العالمية في القرن الحادي والعشرين، وكيف ولماذا علينا تطوير المناهج الدراسية في ضوءها. وربما تكون هذه هي الخطوة الأولى التي نحتاج إلى أن نخطوها في طريق وضع مناهج عصرية تواكب التقدم الحاصل في جميع مجالات الحياة في الوقت الحاضر، لكنها بالطبع لا تكفي لتحقيق الأهداف المنشودة في هذا المجال؛ لأن التغيير لا ينجح إذا تناول جانباً وأهمل الجوانب الأخرى لنظام ما، فتغيير المنهاج دون تغيير المعلم مثلاً لن ينجح، وتغييرهما معا دون تغيير آليات

التقييم والسياسات والبنى التحتية ونظرة المجتمع وقناعاته حول التربية ودورها لن ينجح أيضا. وعليه، فإن هذه الورقة ستكون محدودة الأثر، وستظل صرخة في واد إذا لم يرافقها تغيير شامل في جميع الجوانب. وأرجو أن أكون قد وفقت في تغطية الجانب الموكل إلي، والله المستعان.

## 5. التحولات والتوجهات والمتطلبات الحديثة في الفكر التربوي وانعكاساتها على المنهاج المدرسي

### 1. الانفجار المعرفي (Knowledge Explosion)

الانفجار المعرفي هو ظاهرة تاريخية معاصرة تتمثل في النمو الهائل والمتسارع لحجم المعرفة الإنسانية بمعدلات غير مسبقة، حيث تتضاعف المعلومات والاكتشافات العلمية والبحوث والمنشورات في فترات زمنية قصيرة جدا؛ مما يجعل من المستحيل على أي فرد أو مؤسسة الإحاطة بكل ما ينتج من معارف حتى في تخصص واحد ضيق.

هذه الظاهرة بدأت مع الثورة العلمية وتسارعت بشكل كبير مع ظهور الحاسوب والإنترنت، حيث أصبحت المعرفة تنتج وتنتشر وتتداول بسرعة فائقة، وأصبح عمر المعرفة قصيرا جدا، فما كان صحيحا بالأمس قد يستبدل بمعرفة جديدة اليوم. وعليه، فإن على واضعي المناهج الدراسية أن:

1. يتحولوا من تلقين المعلومات إلى تنمية مهارات التعلم.
2. يبنوا المنهاج حول المفاهيم الكبرى للمحتوى الدراسي.
3. يركزوا على تعليم الطلاب "كيف يتعلمون" بدلا من "ماذا يتعلمون".
4. ينمّوا مهارات التعلم الذاتي والمستمر.
5. يدرّبوا الطلبة على استراتيجيات البحث والاستقصاء.

### 2. التطور التكنولوجي، ودمج التكنولوجيا في التعليم:

التطور التكنولوجي هو التقدم المستمر والمتسارع في الأدوات والأنظمة والتقنيات التي يبتكرها الإنسان لحل المشكلات التي يواجهها، وتحسين ظروف حياته، وزيادة إنتاجية وكفاءته. ويشمل هذا التطور جميع المجالات من الاتصالات والمعلومات إلى الطب والطاقة والنقل والصناعة. كما يتميز بالسرعة الفائقة والتقارب بين التقنيات المختلفة، حيث تتداخل تقنيات الذكاء الاصطناعي، والواقع المعزز والافتراضي، والحوسبة السحابية، وإنترنت الأشياء، والروبوتات، والتكنولوجيا الحيوية، لتوفير إمكانيات غير مسبقة، وتحديات جديدة

للتعليم والمجتمع. ويمكن الاستعانة بنموذج (SAMR)، لوصف درجة توظيف التكنولوجيا في المناهج، وهو يتكون من أربع مراحل تصاعدية هي:

1. **مرحلة الاستبدال (Substitution):** وفيها تستخدم التكنولوجيا كبديل مباشر لأداة تقليدية، دون تغيير في وظيفتها، كاستخدام معالج النصوص بدلا من الورقة والقلم
2. **مرحلة التعزيز (Augmentation):** وفيها تظل الوظيفة الأساسية كما هي، لكن التكنولوجيا تضيف تحسينات وظيفية، كاستخدام التدقيق الإملائي أو القاموس المدمج في النص.
3. **مرحلة التعديل (Modification):** وفيها تستخدم التكنولوجيا لإعادة تصميم المهام التعليمية بشكل جوهري، مثل: التعاون عبر مستندات سحابية وتحريرها جماعيا.
4. **مرحلة إعادة التعريف (Redefinition):** وفيها تتيح لنا التكنولوجيا إنشاء مهام جديدة لم تكن سابقا، مثل: إنتاج فيديوهات تفاعلية، أو مشاريع رقمية عالمية.

وعليه، فإن على واضعي المناهج مراعاة الأمور الآتية عند تطويرها:

1. اعتماد معايير واضحة لاختيار التقنيات المناسبة، ومتى وكيف تستخدم في العملية التربوية
2. تطوير محو الأمية الرقمية لدى الطلبة، الذي يتضمن مهارات البحث الرقمي، والتقييم النقدي للمصادر الرقمية، والتحقق من المعلومات.
3. التوعية بالأمان السيبراني، من خلال تدريس حماية المعلومات الشخصية، وكلمات المرور القوية، وكشف التصيد والاحتيال.
4. المحافظة على التوازن الرقمي، وإبراز أهمية الاستخدام الصحي للتكنولوجيا.
5. تنمية الإبداع الرقمي عند الطلبة. والذي يتضمن استخدام أدوات رقمية لإنتاج محتوى (فيديو، بودكاست، تصميم)، وليس استهلاكه فقط.
6. التعاون الرقمي، ويتضمن استخدام منصات للعمل التعاوني والمشاريع الجماعية.
7. التقييم الرقمي، ويتضمن توظيف أدوات تقييم تفاعلية توفر تغذية راجعة فورية.
8. المحاكاة والواقع الافتراضي، ويتضمن توفير تجارب غامرة يصعب أو يستحيل توفيرها واقعا.
9. الوصول العادل للتكنولوجيا الرقمية، ويتضمن ضمان وصول جميع الطلبة للتكنولوجيا بالتساوي.
10. الذكاء الاصطناعي، ويتضمن تعليم الطلبة عنه، وكيف يعمل، وتطبيقاته، وقضايا الأخلاقية، وكيفية استخدامه كمعلم مساعد.
11. إعادة تصميم البيئة التعليمية الفيزيائية لتصبح ذكية.

12. تطوير مهارات المستقبل، كالتكيف، والمرونة، والتعاون الرقمي، والقدرة على التعلم، والذكاء العاطفي.
13. تدريب المعلمين باستمرار على الاستخدام الفعال والنقدي للتكنولوجيا.

### 3. تعزيز الكفاية العالمية والمواطنة الكوكبية

يعكس هذا التوجه حقيقة أننا نعيش في عالم متصل ومتربط، حيث تتجاوز القضايا التي نتعامل معها الحدود الوطنية، وتؤثر قرارات الأفراد والمجتمعات في البلدان المختلفة على الآخرين عبر الكوكب. وتعني الكفاءة العالمية (Global Competence) القدرة على فحص القضايا المحلية والعالمية، وفهم وتقدير منظورات الآخرين وآراؤهم، والمشاركة في تفاعلات منفتحة وملائمة ومؤثرة عبر الثقافات، واتخاذ إجراءات من أجل الرفاه الجماعي والتنمية المستدامة.

أما المواطنة الكوكبية فتتجاوز الهوية الوطنية لتشمل شعورا بالانتماء للإنسانية ككل، وللوكب الذي نعيش عليه، مع إدراك المسؤولية المشتركة تجاه القضايا العالمية. وهي تشمل المكونات الأساسية الآتية:

1. المعرفة بالقضايا العالمية، كالفقر، وتغير المناخ، والهجرة، والصراعات
2. إتقان مهارات، كالتفكير النقدي، والتواصل عبر الثقافات، وحل المشكلات المعقدة
3. تبني القيم، كالعدالة، والتعاطف، واحترام التنوع، والمسؤولية.

ولتحقيق هذا التوجه، على واضعي المنهاج أن يضمنوه:

1. إدخال موضوعات عالمية في جميع المواد، كتغير المناخ، وحقوق الإنسان.
2. دراسة الثقافات المختلفة، وتشمل: التعلم عن ثقافات وحضارات العالم، ونبد الصور النمطية عنها.
3. معالجة قضايا معاصرة.
4. تطوير التعاطف، من خلال أنشطة تساعد الطلاب على وضع أنفسهم مكان الآخرين.
5. تحليل الترابط العالمي، من خلال دراسة كيف ترتبط القضايا المحلية بالعالمية.

### 4. تحقيق العدالة التعليمية والدمج

يقوم هذا التوجه على إيمان عميق بأن التعليم النوعي حق لكل طفل، بغض النظر عن خلفيته الاجتماعية والاقتصادية، وقدراته، وجنسه، وعرقه، ودينه، أو أي خصائص أخرى. وتتجاوز العدالة التعليمية في حقيقتها معنى المساواة (توفير نفس الموارد للجميع)، إلى الإنصاف في توفير ما يحتاجه كل طالب بشكل فردي للنجاح. وتعترف بأن الطلاب يبدوون من نقاط مختلفة ويواجهون حواجز مختلفة؛ وبالتالي فهم يحتاجون لدعم مختلف.



أما الدمج (Inclusion) فيعني تعليم جميع الطلاب، بمن فيهم ذوي الإعاقات والاحتياجات الخاصة، في بيئات تعليمية عامة مع أقرانهم، مع توفير التعديلات والدعم اللازمين لتحقيق ذلك. وعليه، فإن على واضعي المنهاج مراعاة أن يتسم المنهاج بما يأتي:

1. له محتوى شامل يمثل ثقافات، وأعراقاً، وأدياناً، وأجناساً، وقدرات متنوعة في المحتوى الدراسي.
2. خال من التحيزات، ويتم ذلك من خلال مراجعة المناهج؛ لإزالة الصور النمطية والتحيزات الضمنية.
3. يعطي الطلبة خيارات متعددة، عن طريق توفير طرق متنوعة للطلاب للتعبير عن تعلمهم.
4. يتبنى أساليب التقييم البديل، التي توظف أساليب تقييم متنوعة، واستخدام المناسب منها لكل حالة.
5. يوفر موارد متساوية، أي توزيع الموارد بناء على الحاجة، وليس بالتساوي فقط.

#### 5. التعلم مدى الحياة (Lifelong Learning)

هو عملية مستمرة لاكتساب المعرفة والمهارات طوال حياة الفرد، من الطفولة إلى الشيخوخة. وهي مفهوم يتجاوز التعليم الرسمي ليشمل التعلم الذاتي، والخبرات الحياتية، والتطوير المهني المستمر. وله عدة مكونات، مثل: التعلم الذاتي والاستقلالية، والمهارات الأساسية، والدافعية للتعلم، والمرونة والتكيف، والتفكير التأملي. ويمكن دمج التربية المستمرة في المنهاج المدرسي عن طريق:

1. تطوير مهارات التعلم الذاتي.
2. استخدام ملفات التقويم (Portfolio) لتوثيق رحلتهم التعليمية.
3. توظيف تقنيات التعلم النشط.
4. الربط بالحياة الواقعية.
5. تطوير المهارات الرقمية.

#### 6. التربية المستدامة (Education for Sustainable Development – ESD)

التربية المستدامة، هي عملية شاملة تهدف إلى تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات والقيم والسلوكيات اللازمة لبناء مستقبل مستدام. وتسعى لتمكين الأفراد من اتخاذ قرارات مسؤولة، تراعي التوازن بين الاحتياجات الحالية والمستقبلية. وللتربية المستدامة عدة أبعاد تتمثل في البعد البيئي، والبعد الاقتصادي، والبعد الاجتماعي، والمهارات والقيم. وعلى واضعي المناهج أن يدخلوا مفاهيم التربية المستدامة في المنهاج من خلال:

1. دمج موضوعات الاستدامة في جميع المواد الدراسية.
2. دراسة تأثير الإنسان على البيئة عبر الزمن.
3. تشجيع إجراء مشاريع مدرسية ومجتمعية، مثل: حديقة المدرسة، ونادي البيئة، والرحلات الميدانية.
4. توظيف عدة استراتيجيات تدريسية، مثل: التعلم القائم على المشاريع، والتعلم التعاوني، والاستقصاء.
5. تطوير التفكير النقدي حول أنماط الإنتاج والاستهلاك.

## 7. تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية

هناك اعتراف واضح في الوقت الحاضر بأهمية الجوانب الوجدانية والاجتماعية للتعلم، إلى جانب الجوانب المعرفية. ويتم التركيز هنا على تطوير الوعي الذاتي، وإدارة الذات، والوعي الاجتماعي، ومهارات الاتصال والتواصل، واتخاذ القرارات المسؤولة. كما يهدف إلى بناء شخصيات متوازنة، قادرة على فهم مشاعرها والتعامل معها، والتعاطف مع الآخرين، وبناء علاقات صحية معهم. وعليه، فإن على واضعي المناهج القيام بالإجراءات الآتية لتحقيق هذه الأهداف:

1. تخصيص حصص للتعلم الاجتماعي العاطفي (SEL).
2. استخدام الأدب والقصص لتطوير التعاطف لدى الطلبة.
3. تدريب المعلمين على التعرف على علامات الضيق النفسي.
4. تقييم النمو الاجتماعي العاطفي، كجزء من التقييم الشامل.
5. توظيف عدة استراتيجيات تدريسية لتنميتها، مثل: لعب الأدوار، والألعاب التعاونية، والنقاشات.

## 8. الربط بين التعليم وسوق العمل، وتعزيز ريادة الأعمال والمبادرات الفردية

يتميز عصرنا الحالي بتحولات سريعة أدت إلى تغيير طبيعة العمل والمهن بوتيرة غير مسبوقة، وذلك بسبب الأتمتة، والذكاء الاصطناعي، والعولمة، والاقتصاد الرقمي. وأصبح من الضروري إعادة التفكير في كيفية إعداد الطلاب لمستقبلهم المهني، والتركيز على المهارات القابلة للنقل (Transferable Skills)، مثل: التفكير النقدي، وحل المشكلات المعقدة، والإبداع، والذكاء العاطفي، والعمل الجماعي، والقيادة، والتواصل، والتكيف، وتحديد الفرص المتاحة في سوق العمل، وتحويل الأفكار إلى أفعال، والتخطيط للمشاريع وإدارتها، والمبادرة، والمثابرة، وتحمل المخاطر المحسوبة. وعليه، فإن على واضعي المنهاج مراعاة أن يتضمن:

1. مهارات القرن الحادي والعشرين.
2. التعليم المهني والتقني المعاصر.
3. مشاريع تعاونية مع الصناعة.
4. الإرشاد المهني المبكر.
5. مهارات البحث عن عمل.
6. الوعي بالاقتصاد المعرفي.
7. دمج مشاريع ريادية في المناهج الحالية.
8. تعليم الطلبة مهارات التخطيط وإدارة المشاريع.
9. إنشاء مشاريع طلابية صغيرة (مؤسسات صغيرة).
10. دراسة حالات نجاح ريادية وتحليلها.

#### 9. التعليم متعدد التخصصات (التكاملي)

يقوم هذا التوجه على فلسفة وحدة المعرفة وترباط الظواهر الكونية، رافضا التجزئة الاصطناعية للمعرفة إلى مواد دراسية منفصلة. وهو يؤمن بأن المشكلات الحقيقية التي نواجهها في الحياة نادرا ما تنتمي إلى تخصص واحد، بل تتطلب فهما متكاملًا من زوايا متعددة. وتختلف أشكال الربط باختلاف النظرة إليه. ومن أكثر التقسيمات المستخدمة له يصنفه إلى ثلاثة أقسام هي:

1. **متعدد التخصصات (Multidisciplinary):** حيث ينظر لموضوع واحد من منظور عدة تخصصات منفصلة.
2. **متداخل التخصصات (Interdisciplinary):** حيث تتداخل التخصصات وتتفاعل لإنتاج فهم جديد.
3. **عابر للتخصصات (Transdisciplinary):** وهو يتجاوز حدود التخصصات تماما. وعليه، فإن على واضعي المنهاج أن:
4. يعيدوا تنظيم المنهاج، وينقلوه من هيكل قائم على المواد المنفصلة، إلى هيكل قائم على موضوعات، أو مشكلات جامعة لتخصصات مختلفة.
5. يدخلوا فيه وحدات دراسية متكاملة، تدمج عدة مواد حول موضوع مركزي، مثل: المحيطات، والذي يمكن من خلاله دمج عناوين من العلوم البحرية، والجغرافيا، وتاريخ الملاحة، وأدب البحر، واقتصاد الموارد البحرية.
6. يجعلوا الجدول المدرسي مرنا: سواء من حيث التوقيت، أو مدة الحصص.

7. يتبنوا نموذج (STEAM) الذي يربط بين موضوعات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات كإطار متكامل.

8. يشكلوا فرق تدريس متعددة توظف التدريس الجماعي، حيث يشارك معلمون من تخصصات مختلفة في تدريس نفس الموضوع.

### 10. التركيز على الفهم، وتصميم المناهج حول مفاهيم كبرى

يقوم هذا التوجه على فكرة أن المعرفة الحقيقية والفهم العميق يأتيان من إدراك المفاهيم الكبرى (تسمى أحياناً: الأفكار المحورية، أو المبادئ المنظمة)؛ مما يعطي معنى للحقائق والمعلومات المتفرقة بشكل أشمل. والمفاهيم الكبرى (Big Ideas) هي أفكار جوهرية، قابلة للنقل عبر السياقات والتخصصات المختلفة، ولها قيمة دائمة تتجاوز الزمان والمكان. ومن الأمثلة عليها: الأنظمة، والأنماط، والعلاقات، والتغير، والهوية، والعدالة، والتوازن، والترابط. وفي هذا الصدد، على واضعي المنهاج أن:

1. يحددوا المفاهيم المحورية عن طريق مراجعة المنهاج لاستخلاصها في كل مادة.
2. يقللوا المحتوى، ويحذفوا التفاصيل غير الضرورية، والمعلومات الهامشية؛ للتركيز على الأفكار الكبرى.
3. يركزوا على نقل التعلم، من خلال تقييم قدرة الطلاب على استخدام المفاهيم في مواقف جديدة.
4. يركزوا على العمق بدلاً من الاتساع، وذلك من خلال استكشاف عدد أقل من الموضوعات بعمق أكبر.
5. يربطوا المعرفة بالحياة، ويظهروا كيف تساعد المفاهيم الكبرى في فهم العالم واتخاذ قرارات.

### 11. التعلم القائم على الكفايات والمهارات

يمثل هذا التوجه نقلة نوعية في فلسفة التعليم، من التركيز على البعد المعرفي (المعلومات والحقائق) بشكل رئيس، إلى اهتمام متوازن بالأبعاد الثلاثة للتعلم: المعرفية والمهارية والوجدانية. ومن القيم التي يفترض الاهتمام بها في المناهج ضمن هذا التوجه كلا من: والمسؤولية، والتعاطف، والعدالة، والأمانة. أما المهارات فتتجاوز المهارات الأكاديمية لتشمل مهارات الحياة والعمل، مثل: الاتصال والتواصل، والعمل الجماعي، والقيادة، والتفكير النقدي. ومن الواضح أن هذا التحول يعكس فهماً لعملية التعلم والتعليم على أنها تنمية شاملة للإنسان، وليس مجرد تدريب عقلي. وعليه، فإن واضعي المنهاج يجب أن:

1. يعيدوا صياغة الأهداف التعليمية لتصبح أهدافاً مركبة تشمل الأبعاد الثلاثة للأهداف.
2. يضيفوا محتوى قيمياً صريحاً في المناهج.
3. يضمّنوها أنشطة تطبيقية ومهارية.

4. يعالجوا حالات أخلاقية في المنهاج.
5. يدخلوا مشاريع خدمة المجتمع في المنهاج.

## 12. تطوير مهارات القرن الواحد والعشرين ومهارات التفكير العليا

أصبحت مهارات القرن الواحد والعشرين ضرورية للنجاح في الحياة، وفي سوق العمل المستقبلي. وهي تشمل كلا من التفكير النقدي، وحل المشكلات، والإبداع والابتكار، والتواصل والتعاون، والثقافة الرقمية والمعلوماتية، والقيادة والمسؤولية.

أما مهارات التفكير العليا، فتتجاوز مجرد التذكر والفهم البسيط. لتضم كلا من: التحليل (تفكيك المعلومات وفهم العلاقات)، والتقويم (إصدار أحكام مبنية على معايير)، والإبداع (إنتاج أفكار جديدة وأصيلة)، والتفكير الناقد، وحل المشكلات المركبة، واتخاذ القرار. ومن الواضح أنها تتقاطع كثيرا مع مهارات القرن العشرين. ومن هنا جاء دمجها معا. ولمراعاة هذا التوجه فإن على واضعي المنهاج:

1. صياغة أسئلة تتطلب تفكيراً عالياً المستوى.
2. استخدام استراتيجيات تدريسية تحفز التفكير، كالعصف الذهني، والتعلم القائم على المشكلات.
3. تصميم مهام أصيلة ومعقدة.
4. تقويم قدرات التفكير العليا، وليس الحفظ فقط.
5. تشجيع النقاش والمحاكاة الأكاديمية.

## 13. التعلم الذاتي وما وراء المعرفي

التعلم الذاتي هو عملية يأخذ فيها المتعلمون زمام المبادرة (سواء بمساعدة الآخرين أو بدونها) في تشخيص احتياجاتهم التعليمية، وصياغة أهداف تعلمهم، وتحديد الموارد اللازمة لذلك، واختيار استراتيجيات التعلم المناسبة وتنفيذها، وتقييم نتائج التعلم. وهو يتطلب دافعية داخلية، وانضباطا ذاتيا، وثقة بالنفس، وقدرة على التخطيط والتنظيم.

أما ما وراء المعرفة (Metacognition) فهو "التفكير في التفكير"، أو الوعي بالعمليات المعرفية الخاصة بالفرد، والقدرة على مراقبتها وتنظيمها. ويشمل عنصرين أساسيين هما:

- المعرفة ما وراء المعرفة: وتشمل الوعي بذواتنا، واستراتيجياتنا، وطبيعة المهام التي نقوم بتنفيذها.
- التنظيم ما وراء المعرفي: ويشمل التخطيط، والمراقبة (الضبط والتحكم)، والتقييم لعمليات التفكير.

وعادة ما يسأل المتعلم ذو الوعي ما وراء المعرفي نفسه: ماذا أعرف؟ ماذا أحتاج أن أعرف؟ هل أفهم ما أقرأه؟ هل هذه الاستراتيجية فعالة؟ ماذا يمكنني أن أفعل بشكل مختلف؟ هذا التوجه يحوّل الطلبة من مستهلكين سلبيين للمعرفة، إلى منتجين نشطين لها، وقادرين على التعلم بفاعلية. وفي هذا الصدد، فإن على واضعي المنهاج:

1. تخصيص وقت لتدريس كيفية التعلم.
2. توظيف يوميات التعلم، والتفكير بصوت عال، وعقود التعلم في تعلمهم.
3. تدريس التفكير النقدي.
4. طرح أسئلة ما وراء معرفية تحفز التفكير حول التفكير.
5. تعزيز الطلبة على إجراء تقييم ذاتي بشكل منتظم؛ لتحديد مستوى فهمهم، وما يحتاجون لمراجعتهم.

#### 14. مميزات المنهاج

التدريس المتمايز، هو استجابة المعلم الاستباقية لحاجات المتعلمين المتفاوتة، بما يتوافق وهذه الاختلافات. وهو موجه بقواعد عامة للتمايز تتمثل في توفير بيئة تشجع التعلم وتدعمه، ومنهاج ذي نوعية عالية، وتقييم يقدم تغذية راجعة للتدريس والتعلم، وتدريس يستجيب لتمايز الطلبة، وقيادة الطلبة وإدارة الروتينات الصفية بطريقة فاعلة. ويمكن للمعلمين أن يمايزوا كلا من المحتوى، والعمليات، والنواتج، والبيئة العاطفية للصف، تبعاً لاستعدادات الطلبة، واهتماماتهم، وملفاتهم التعليمية. من خلال مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية. وترجع فلسفة هذه التوجه المنهجي والتدريسي إلى النظرية البنائية الاجتماعية لفياجوتسكي، الذي يرى أن التفاعل الاجتماعي، والتعاون مع الآخرين، واللغة، كلها لها دور أساسي في عملية التعلم وبناء المعرفة. وقد اقترح فياجوتسكي أن يتعلم كل طالب في منطقة النماء القريب له ( ZPD: Zone of proximal development)، وهي تشير إلى مستوى الإتقان المطلوب أن يصل إليه الطالب، ولكنه لا يستطيع أن يصل إليه لوحده، وإنما هو يحتاج إلى دعم أو "سقالات" (Scaffolds) لتحقيق ذلك. ويتمثل دور المعلم هنا في دفع الطالب إلى منطقة نمائه القريب، عن طريق تقديم مهمة أكثر تعقيداً بقليل مما يستطيع اتقانه منفرداً. وعليه، يفترض في واضعي المناهج أن يقوموا بما يلي؛ لتحقيق هذه التوجه:

1. تصميم المنهاج بطريقة تناسب جميع فئات الطلبة، وليس الفئة المتوسطة فقط.
2. تصميمه بحيث يمكن للمتعلمين المتفوقين في الدراسة أن يعثروا على التحدي المعزز الذي يحتاجون إليه، في حين يحصل الطلبة المتعثرون على الدعم المناسب لهم، للالتحاق بزملائهم، وإتقان تعلمهم.

3. توظيف اللغة بشكل فاعل في عملية التعلم، فمن خلالها يتم التفاعل الاجتماعي بين الطالب ومعلمه وزملائه. ومن خلالها يتم التعبير عن الأفكار، ونقلها للآخرين، والدفاع عنها.
4. توظيف التكنولوجيا والمناهج الرقمية في مفايزة المناهج.
5. تنوع أشكال التقييم وأدواته، مع التركيز على التقييم التكويني وتقديم تغذية راجعة محددة وشاملة وفورية، وتركز على كيفية التحسن، وليس على الخطأ فقط.

#### 6. التوجهات الجديدة في المناهج التدريسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين

نظرا لكون المناهج الدراسية تمثل الركيزة الأساسية في بناء شخصية الطالب بكافة جوانبها المعرفية والمهارية والوجدانية، وإعداده ليكون مواطنا فاعلا قادرا على المساهمة في تقدم مجتمعه، وتشكيل فكره، وتوجيه طاقاته نحو الإبداع والابتكار، فقد كان لزاما على هذه المناهج أن تستجيب للتطورات والتوجهات السابق ذكرها، وقد نجم عن ذلك ثلاثة أشكال رئيسة من المناهج التي تكمل بعضها للاستجابة لهذه التطورات، وهي: المناهج المتمركزة حول المتعلم، والتي تهتم بالمتعلم كفرد، وتدرسه وفقا لاهتماماته واستعداده وملفه التعليمي، والمناهج الإبداعية، التي تركز على تنمية التفكير النقدي، والابتكار، وحل المشكلات، وتفرض على المعلمين تبني أساليب تدريس تتجاوز التلقين إلى التفاعل والتصميم المشترك للمعرفة، والمناهج الرقمية التي تربطه بلغة العصر وتطوراتها، وتستثير إبداعاته وقدراته، وتجعل منه متعلما مستقلا، وتعلمه كيف يتعلم. ونورد فيما يأتي استعراضا سريعا لهذه المناهج.

#### أولاً: المناهج المتمحورة حول المتعلم

##### أ. المفهوم والأسس النظرية والخصائص

يمثل التعلم المتمحور حول المتعلم نقلة نوعية من النموذج التقليدي الذي يركز على المعلم والمحتوى، إلى نموذج يضع المتعلم (حاجاته، واستعداداته، واهتماماته، وملفه التعليمي) في مركز العملية التعليمية. وهو ينبثق من الفلسفة البنائية التي ترى أن المتعلمين يبنون المعرفة بأنفسهم بدلا من تلقينها بشكل سلبي. وبوجه عام، فإن المنهاج المتمحور حول المتعلم يتسم بالخصائص الآتية:

- التركيز على المتعلم ككائن نشط
- الاهتمام بالاحتياجات الفردية
- المرونة في المحتوى والتنظيم

- التكامل بين المعرفة والمهارات والقيم

#### ب. مكونات المنهاج المتمحور حول المتعلم

لا يقتصر تصميم منهاج متمحور حول المتعلم على تغيير المحتوى أو أساليب التدريس، بل يتطلب إعادة بناء شاملة لمكونات المنهاج التربوي، بحيث تصمم كل جزئية فيه لخدمة احتياجات المتعلم، وتعزز من فاعلية تعلمه، وتراعي السياق الثقافي والاجتماعي الذي ينتمي إليه. وفيما يلي المكونات الأساسية للمنهاج:

1. الرؤية الشاملة: تطوير متعلمين مستقلين، ومفكرين ناقدين، ومبدعين، ومتعاونين، وقادرين على التعلم المستمر، والمساهمة الإيجابية في مجتمعاتهم.

2. الأهداف التعليمية، وتشمل كلا من: الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية.

3. المحتوى، ويتم اختياره وفق سمات: الأصالة، والواقعية، والتكامل، والترابط، والمرونة، والتحديث المستمر.

4. الأنشطة، وتنتم بكونها: محفزة للتفكير، وتشجع على الاستقصاء والتجريب، وتعزز التعاون والعمل الجماعي، وتراعي الفروق الفردية، وموجهة نحو بناء المعرفة، وليس مجرد استرجاعها.

5. استراتيجيات التدريس المناسبة، وتعد حجر الأساس في تفعيل المنهاج المتمحور حول المتعلم، فهي الوسيلة التي تترجم الأهداف والمحتوى إلى مواقف تعليمية حية، تحفز التفكير، وتعزز التفاعل، وتراعي الفروق بين الطلبة، وأنماط تعلمهم، وأشكال ذكائهم. وتركز على التعلم النشط والموجه ذاتيا، وتربط التعلم بالسياق الواقعي والمجتمعي. وفي هذا المنهاج، لا تستخدم الاستراتيجيات التدريسية لتلقين المعرفة، بل لتوليدها، وبنائها، وتوسيعها من خلال مشاركة المتعلم الفاعلة. ومن أبرز الاستراتيجيات المستخدمة فيها:

- التعلم القائم على المشاريع (Project-Based Learning)
- التعلم القائم على حل المشكلات (Problem-Based Learning)
- التعلم التعاوني (Cooperative Learning): وهو أنواع كثيرة، مثل: جيڪسو، والاستقصاء الجماعي، ودوري ألعاب الفرق، وفكر، زواج، شارك، والتجول في المعرض، ومجموعات التحصيل



- التدريس المتمايز (Differentiated Instruction)، وتتم مميّزته من حيث المحتوى، والعمليات، والنواتج.

## 6. التقييم الأصيل والشامل: وهو يمتاز بمجموعة من الخصائص، مثل:

- يركز على النمو والتقدم، لا على المقارنة أو التصنيف.
- يركز على الفهم، بدلا من الحفظ والتذكر.
- يستخدم بشكل مستمر وتكويني، لا بشكل ختامي.
- يقيس المهارات العليا، مثل: التفكير النقدي، وحل المشكلات، والإبداع.
- يشرك المتعلم في عملية التقييم (ذاتي، أقران، تشاركي).
- يراعي الفروق بين الطلبة، وينوع في طرقه وأساليبه.

وله مجموعة من الأدوات، مثل:

- المقاييس المتدرجة (Rubrics)
- ملفات التقييم الإلكترونية (Portfolios)
- التقييم الرقمي التفاعلي

## 7. بيئة التعلم الداعمة للمنهاج المتمحور حول المتعلم

لا يمكن للمنهاج المتمحور حول المتعلم أن يحقق أهدافه دون وجود بيئة تعليمية محفزة، ومرنة، وآمنة، وتشجع المتعلم على التعبير، والتفاعل، والاستكشاف. فالبيئة ليست مجرد مكان مادي، بل منظومة من العلاقات، والموارد، والثقافة المدرسية، التي تسهم في بناء تجربة تعليمية غنية ومؤثرة. وهي تتسم بكونها:

1. محفزة للتفكير: تثير الأسئلة، وتشجع على الفضول، وتوفر فرصا للاستقصاء والتجريب.
2. تشاركية وتعاونية: تعزز العلاقات الإيجابية بين المتعلمين، وبينهم وبين المعلم.
3. آمنة نفسيا واجتماعيا: تراعي مشاعر المتعلم، وتشجعه على التعبير دون خوف من الخطأ.
4. مرنة ومتنوعة: توفر خيارات متعددة في المحتوى، والأنشطة، والوسائط.
5. مرتبطة بالسياق المحلي: تدمج الثقافة المحلية، والموارد المجتمعية، والتجارب الحياتية.

ثانيا: المناهج الإبداعية وأساليب التدريس المصاحبة لها

أ. المفهوم والخصائص والأسس النظرية

## 1. المفهوم:

يمكن تعريف الإبداع في المناهج الدراسية بأنه القدرة على تطوير وتصميم مناهج دراسية تتميز بالحدثة والأصالة والمرونة، وتهدف إلى إثارة دافعية المتعلمين، وتنمية قدراتهم الإبداعية، من خلال استخدام أساليب وطرائق تدريسية وتقييمية متنوعة ومبتكرة، وتنفيذ هذه المناهج بطرق إبداعية تحقق الأهداف التعليمية المنشودة. وهي تستند إلى مجموعة من النظريات التربوية الأساسية، كالبنائية، والذكاءات المتعددة، والتعلم الاجتماعي، والتعلم التحويلي.

أما أساليب التدريس التجديدية، فهي مجموعة من الممارسات التعليمية التي تهدف إلى تطوير قدرات المتعلمين العقلية والإبداعية، وتنمية مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات لديهم، والاستفادة من التقنيات الحديثة لإيجاد بيئة تعليمية محفزة ومشوقة.

## 2. خصائص المناهج وأساليب التدريس الإبداعية:

تتميز المناهج الإبداعية بجملة من الخصائص التي تجعلها مختلفة جذريا عن المناهج التقليدية، سواء من حيث الأهداف أو البنية أو أساليب التدريس. ومن أبرز هذه الخصائص:

1. المرونة والتكيف
2. التفاعلية والمشاركة
3. التكامل والترابط
4. التحفيز على التفكير النقدي
5. التركيز على المتعلم لا المحتوى
6. تشجيع التفكير التأملي والمفاهيمي
7. دعم التعلم التعاوني والمجتمعي
8. ربط التعلم بالواقع
9. استخدام التكنولوجيا الحديثة
10. التقييم المستمر والشامل

## ب. مكونات المنهج الإبداعي

يمتاز المنهج الإبداعي بكونه منظومة متكاملة، لا تقتصر على المحتوى أو الوسائل، بل تشمل جميع مكونات المنهج من أهداف، ومحتوى، وطرائق تدريس، ونقويم، وبيئة تعليمية، بحيث تعمل هذه العناصر بتناغم لدعم التفكير التأملي، والتعلم النشط، والتغيير المفاهيمي. وسنتناول فيما يأتي كلا من هذه العناصر على حدة.

### 1. الأهداف التعليمية الإبداعية:

- تنمية القدرات العقلية العليا للطلاب
- إعداد الطلاب ليكونوا مفكرين ومبدعين

### 2. المحتوى التعليمي المتكامل والمرن:

وهو يمتاز بكونه متنوعا ومثيرا للاهتمام، ويراعي الفروق الفردية، ومرتبطا بالواقع المعاش للطلاب، وبالتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة، ويقدم المعلومات بطرق متنوعة ومبتكرة، ويستخدم وسائل متعددة، ويربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، ويبني على مفاهيم مركزية قابلة للتوسع والتطبيق، ويدمج بين التخصصات (Interdisciplinary)، ويعزز الربط بين المعرفة النظرية والواقع.

### 3. طرائق التدريس الإبداعية، ومن أهمها:

- استراتيجيات التعلم التفاعلية
- التعلم التعاوني والتشاركي
- الألعاب التعليمية
- المحاكاة ولعب الأدوار
- التعلم التأملي
- توظيف المنظمات البصرية
- التعليم الإلكتروني التفاعلي
- الوسائط المتعددة
- الواقع المعزز والافتراضي
- منصات التعلم الرقمية

### 4. أساليب التقويم، ومن أهمها:

- أساليب التقييم التكويني والتشخيصي
- أساليب التقييم الحقيقي

5. البيئة الصفية المحفزة، وتمتاز بكونها جاذبة، ومتحدية، وداعمة، ومنظمة، وأمنة، وعادلة، وتشاركية.

ج. مؤشرات الإبداع في المناهج، ومن أهم هذه المؤشرات:

1. مستوى مشاركة الطلاب وتفاعلهم في العملية التعليمية.
2. قدرتهم على طرح أسئلة مبتكرة، وإيجاد حلول إبداعية للمشكلات.
3. درجة تطور مهارات التفكير النقدي لديهم.
4. مستوى الدافعية للتعلم لدى الطلاب، وقدرتهم على التعلم الذاتي.
5. درجة اكتسابهم للمهارات الحياتية والاجتماعية.
6. استمرارية عملية التقييم، قبل البدء بالتعليم، وأثناءه، وبعده.
7. درجة حصول الطلبة على تغذية راجعة فورية

ثالثاً: المناهج والتكنولوجيا الرقمية

أ. مفهوم المناهج الرقمية وعناصرها وأهميتها

1. مفهومها:

تطور مفهوم المناهج الرقمية عبر مراحل زمنية متعددة، بدءاً من استخدام الحاسوب في التعليم في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي، مروراً بظهور الإنترنت والوسائط المتعددة في التسعينيات، وصولاً إلى العصر الحالي الذي يتميز بالذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي والمُعزز. وتعرّف هذه المناهج حالياً بأنها النظم التعليمية التي تعتمد على استخدام التقنيات الرقمية الحديثة لتطوير وتنفيذ وتقييم العمليات التعليمية. وهي تستند بشكل أساسي إلى النظرية البنائية، والنظرية البنائية الاجتماعية.

2. عناصرها: تشمل عدة عناصر أساسية، وهي:

- المحتوى الرقمي التفاعلي: ويتضمن النصوص، والوسائط المتعددة، والمحاكاة الرقمية.
- منصات التعلم الإلكتروني: وهي بيئات افتراضية تستضيف المحتوى، وتدعم التفاعل والتشارك.
- أدوات التقييم الذكية: وهي النظم التي تستخدم التحليلات والذكاء الاصطناعي لتقييم الأداء.
- الموارد التعليمية المفتوحة: وهي الموارد التعليمية المتاحة رقمياً للجمهور.

3. أهميتها: تكتسب المناهج الرقمية أهمية متزايدة في عصرنا الرقمي لعدة أسباب جوهرية، منها:

1. الإسهام في إعداد جيل قادر على التعامل مع التكنولوجيا، والاستفادة منها في مختلف مجالات الحياة.
2. المساعدة في تطوير مهارات القرن الواحد والعشرين
3. تعزيز جودة التعليم، وتحسين نتائجه
4. تعزيز الفهم العميق
5. ربط المحتوى بالسياق المحلي والعالمي
6. تكييف المحتوى حسب مستوى المتعلم
7. تنويع أساليب العرض
8. تحفيز دافعية المتعلم
9. دعم التعلم التشاركي
10. تقديم تغذية راجعة فورية
11. تحليل الأداء التراكمي
12. الإسهام في الانتقال من التعليم القائم على التلقين إلى التعليم القائم على الفهم والتأمل.
13. تعزيز قدرة المعلم على تصميم أنشطة تكشف الفهم الحقيقي، وتوجه التغيير المفاهيمي للطلبة.
14. توفير إمكانية التعلم الذاتي والمراجعة المستمرة
15. تحقيق العدالة التعليمية
16. الإسهام في خفض تكلفة التعليم على المدى الطويل
17. المساعدة في مواكبة التطورات السريعة في سوق العمل

ب. مفهوم التقنيات التعليمية المبتكرة وخصائصها وأنواعها

1. مفهومها:

تعرف التقنيات التعليمية المبتكرة بأنها مجموعة من الأجهزة والأدوات والوسائل والبرامج والتطبيقات التكنولوجية الحديثة التي تهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، من خلال توفير بيئة تعليمية تفاعلية ومحفزة. وهي تستخدم لنقل المعرفة وتطوير المهارات بطرق أكثر فاعلية وإثارة من الطرائق التقليدية.

## 2. خصائصها: تتسم التقنيات الرقمية بمجموعة من الخصائص، من أهمها:

تتشترك التقنيات التعليمية المبتكرة مع المناهج الرقمية في كثير من الخصائص المذكورة أعلاه، وتتسم بعدة خصائص مميزة لها، مثل:

- التفاعلية، فهي تمكن الطلاب من التفاعل المباشر مع المحتوى التعليمي، والمشاركة الفعالة في التعلم.
- المرونة، فهي تتيح للطلاب التعلم وفق سرعة تعلمهم الخاصة، وفي الأوقات المناسبة لهم.
- الممايزة والتكيف، فهي تمكننا من مميّزة المحتوى التعليمي ليتناسب مع احتياجات وقدرات كل طالب.
- توفير تجربة تعليمية غامرة وممتعة، من خلال استخدام عناصر الوسائط المتعددة، كالصوت والصورة والفيديو والرسوم المتحركة.
- التقييم المستمر والفوري للطلاب؛ مما يساعد في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم.

## 3. أنواعها:

تعددت أنواع التقنيات التعليمية الرقمية، وصار من الصعب تصنيفها في فئات محددة. وفيما يأتي وصف لأهم الأنواع التي ظهرت حتى الآن:

### • الذكاء الاصطناعي:

يؤدي الذكاء الاصطناعي دورا متزايدا في مجال التدريس، حيث يمكن استخدامه لتحليل سلوك التعلم، والبيانات التعليمية المتوفرة للكشف عن الاتجاهات والأنماط السائدة في تعلم الطالب، وتحديد نقاط القوة والضعف لديه؛ مما يساعد المعلمين والمؤسسات التعليمية على اتخاذ قرارات مدروسة لتحسين العملية التعليمية، وذلك من خلال تخصيص المحتوى التعليمي المناسب، وتقديم المساعدة الفورية والتوجيه الملائمين لكل طالب على حدة، أو مجموعة من الطلبة المتشابهين في حاجاتهم وقدراتهم. وتقديم أنشطة وتمارين خاصة لتحسين أدائهم.

### وتشمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

1. برامج التعلم التكيفي الذكي، والتي تستخدم خوارزميات التعلم الآلي لتخصيص المحتوى التعليمي حسب مستوى وتقدم كل طالب؛ مما يحسن من فعالية التعلم.

2. المساعدات الرقمية الذكية (Chatbots) التي تجيب عن أسئلة الطلاب، وتقدم الدعم لهم على مدار الساعة، وتوظف أنظمة التقييم التلقائي التي توفر تغذية راجعة فورية.
3. التقييم الذكي وتحليل البيانات التعليمية لتحديد الاتجاهات والأنماط؛ مما يساعد المعلمين والمؤسسات التعليمية في اتخاذ قرارات مدروسة لتحسين العملية التعليمية، وتقديم تغذية راجعة فورية ومتميزة.

#### • منصات التعلم الإلكتروني: وهي تشمل:

أ. نظم إدارة التعلم الذكية (Smart LMS): تطورت نظم إدارة التعلم لتصبح أكثر ذكاء وتكيفاً، ومن هذه التطورات:

1. أنظمة إدارة التعلم، مثل: Moodle و Blackboard
  2. المقررات الجماعية المفتوحة عبر الإنترنت، مثل: (MOOCs) و (Coursera)
  3. التطبيقات التعليمية المتخصصة مثل Khan Academy و Duolingo.
- وتتميز هذه المنصات بقدرتها على الممايزة الذكية التي تقوم على تحليل سلوك المتعلم وتفضيلاته لتقديم تجربة تعليمية مخصصة له، وإجراء تحليلات تنبؤية نستطيع من خلالها التنبؤ بالطلاب المعرضين لخطر الفشل، واتخاذ إجراءات استباقية بشأنهم، والتكامل متعدد المنصات الذي يربط أدوات وتطبيقات مختلفة في بيئة واحدة متماسكة.

ب. المنصات السحابية: وهي توفر مجموعة من المزايا التي يستفيد منها جميع المشتركين في النشاطات الرقمية، ومنهم الطلبة والمعلمون، والتربويون بشكل عام. ويمكن الاستفادة من هذه المنصات في:

1. حفظ تلقائي للبيانات.
2. الوصول للمعلومات المخزنة فيها من أي مكان وزمان.
3. مشاركة الموارد والتعاون الجماعي.
4. التقليل من تكاليف البنية التحتية الرقمية.

#### • التقنيات الغامرة: الواقع الافتراضي والمعزز

تعد تقنيات الواقع الافتراضي (VR) والواقع المعزز (AR) نقلة نوعية في مجال التعليم، فهما يوفران تجارب تعليمية غامرة وتفاعلية في بيئة ثلاثية الأبعاد تحاكي الواقع أو خيالية، وتسمح للطلاب بالاستكشاف

والتفاعل مع المحتوى التعليمي بطريقة مباشرة. ومن الأمثلة على الحالات التي يستخدم فيها الواقع الافتراضي في التعليم: توفير رحلات افتراضية إلى الأماكن التاريخية أو الجغرافية. أما الواقع المعزز، فهو يدمج عناصر رقمية (صور وفيديوهات ونماذج) مع البيئة الحقيقية. ويمكن استخدامه لإضافة معلومات تكميلية على الكتب المدرسية، أو لعرض النماذج ثلاثية الأبعاد في الفضاء الحقيقي، أو لتوفير تجارب تفاعلية في المختبرات والمتاحف، أو لإنشاء بيئات تعليمية آمنة لممارسة المهارات المعقدة.

### • التعلم المصغر والمحتوى القصير

يعد التعلم المصغر (Microlearning) أحد أهم الاتجاهات في عام 2025، حيث تميل الأجيال الحديثة إلى تفضيل المحتوى القصير والمركّز في تعلمها. وهو اتجاه يتضمن وحدات تعليمية قصيرة، تركز على مفهوم واحد، أو مهارة محددة، أو محتوى تفاعلي معين، كاستخدام الألعاب والاختبارات القصيرة، أو تعلمًا آنيًا يوفر الوصول السريع للمعلومات عند الحاجة.

### • التعلم الاجتماعي والمنصات التشاركية: تؤكد الاتجاهات الحديثة على أهمية التعلم الاجتماعي من خلال:

1. مجتمعات التعلم الافتراضية، وهي مساحات للنقاش والتشارك بين المتعلمين.
2. التعلم التشاركي الذي يضم مشاريع جماعية تستفيد من التنوع والخبرات المختلفة.
3. الشبكات المهنية التعليمية، وهي تربط المتعلمين بالخبراء في مجالاتهم.

### • الألعاب التعليمية والمحاكاة:

تعد الألعاب التعليمية من أكثر التقنيات المبتكرة فاعلية في جذب انتباه الطلاب وزيادة دافعيتهم للتعلم، فهي تدمج عناصر الترفيه مع المحتوى التعليمي؛ مما يجعل عملية التعلم أكثر متعة وإثارة. وتتنوع الألعاب التعليمية من ألعاب بسيطة تركز على مهارة واحدة، إلى ألعاب معقدة تدمج عدة مواد دراسية، وتتطلب حل مشكلات متعددة الأبعاد. وقد توظف إجراء بطولات وتحديات قائمة على المنافسة لزيادة الدافعية عند الطلبة. أما المحاكاة التعليمية فهي تسمح للطلاب بممارسة مهارات، أو تجريب مواقف واقعية في بيئة آمنة ومضبوطة. ويمكن استخدامها في مختلف التخصصات، من الطيران والطب إلى الاقتصاد والعلوم الاجتماعية. كما تتيح للطلاب التعلم من الأخطاء دون تحمل عواقب ضارة، وتسمح بتكرار التجارب مرات عديدة لإتقان المهارات المطلوبة.



## • المختبرات الافتراضية والتجارب الرقمية:

تمثل المختبرات الافتراضية ثورة حقيقية في تدريس العلوم والتكنولوجيا، حيث تتيح للطلاب إجراء تجارب علمية في بيئة رقمية محاكية للمختبرات الحقيقية. وهي بذلك تحل مشكلة عدم توافر المختبرات المجهزة في بعض المدارس. كما تسمح بإجراء تجارب خطيرة أو مكلفة دون حساب للمخاطر أو التكاليف المترتبة عليها، وتدعم التعلم الاستكشافي، وتشجع الطلاب على التجريب والاكتشاف.

أما التجارب الرقمية فهي تتيح للطلاب فرصة معالجة متغيرات التجربة ومشاهدة النتائج فوراً؛ مما يعزز فهمهم للمفاهيم العلمية والعلاقات السببية. كما تسمح بتسجيل البيانات وتحليلها بطريقة دقيقة وسريعة، وتوفر إمكانية تكرار التجارب عدة مرات لتعميق الفهم. بالإضافة إلى أنه يمكن ربط المختبرات الافتراضية بالمناهج النظرية لتوفير خبرة تعليمية متكاملة.

## • الكتب النصية التفاعلية والمحتوى التكميلي

تتضمن الكتب الذكية عناصر تفاعلية ومحتوى متعدد الوسائط، مثل: الفيديو، والصوت، والرسوم المتحركة، والاختبارات، والروابط. كما تتضمن محتوى تكيفياً يتغير حسب مستوى فهم الطالب وتقدمه، وتقييماً مدمجاً يتضمن اختبارات فورية، وتغذية راجعة آنية. وتتميز بقدرتها على الاستجابة لتفاعل المستخدم، سواء عبر النقر، أو السحب، أو الصوت، أو حتى الواقع المعزز. ويهدف هذا النوع من الكتب إلى تحويل القراءة من نشاط سلبي إلى تجربة نشطة متعددة الحواس.

## • الروبوتات التعليمية

وهي أجهزة ذكية تبرمج لأداء مهام تعليمية، أو أدوات تتيح إجراء تجارب حية، وجمع بيانات، وربط المفاهيم بالواقع، إذ يمكن برمجة روبوت لحل مشكلة بيئية، أو استخدام مستشعرات لقياس درجات الحرارة في دروس العلوم.

## ج. استراتيجيات توظيف التقنيات في المناهج والتدريس والتقييم

تعد الاستراتيجيات التربوية حجر الأساس في تحويل التقنيات التعليمية المبتكرة من أدوات تقنية إلى وسائط مفاهيمية فاعلة. ويسهم التخطيط المنهجي لتوظيف هذه التقنيات في تيسير التدريس البنائي، وتطوير التقييم التكيفي. وفيما يلي عرض لأبرز الاستراتيجيات في المجالات الثلاثة:

## أولاً: مجال المناهج:

1. المكاملة بين التقنيات المبتكرة والمنهج التقليدي
2. المناهج الرقمية الخالصة

## ثانياً: مجال التدريس

تتيح التقنيات الحديثة إمكانات كبيرة للتعلم من خلال عدد كبير من الطرائق التدريسية، وقد سبق لنا أن ذكرنا عددا منها في بند "أنواع التقنيات التعليمية الرقمية". وهناك عدد آخر من الطرائق والمجالات التي يمكن استخدامها فيها، مثل:

1. العمل معا على مشاريع رقمية مشتركة، بغض النظر عن موقع الطلبة الجغرافي أو الزمني.
2. التدريس المقلوب، (Flipped Learning): ويقوم على تقديم المحتوى عبر فيديوهات تفاعلية قبل الحصة، واستخدام الوقت الصفّي للنقاش والتطبيق.
3. التعلم الإلكتروني (E-Learning): وهو تعليم يتم عبر الأجهزة الرقمية، مثل: الحواسيب أو الهواتف الذكية، باستخدام الإنترنت أو وسائط إلكترونية أخرى، ويشمل تقديم المحتوى، والتفاعل، والتقييم ضمن بيئة تعليمية رقمية.
4. استخدام عناصر الوسائط المتعددة، كالصوت والصورة والفيديو والرسوم المتحركة.
5. التعلم القائم على الأنشطة التعليمية.
6. المحطات الدوارة، حيث ينتقل الطلاب بين محطات مختلفة تتضمن تعلمًا إلكترونيًا، وأنشطة تقليدية.
7. التعلم المرن، وهو يعتمد بشكل أساسي على التعلم الإلكتروني، مع جلسات دعم وجها لوجه عند الحاجة.

## ثالثاً: مجال التقييم الرقمي والتغذية الراجعة

أحدثت التقنيات المبتكرة ثورة في أساليب التقييم التربوي، فهي تتيح إجراء تقييمات أكثر دقة وشمولية وسرعة. وتسمح بتطبيق أنواع مختلفة من التقييم، وتراعي الفروق بين الطلاب، وتقيس مهارات متنوعة. ومن أنواع التقييم الرقمية:

1. التقييم المفاهيمي الرقمي: وهو يستخدم أدوات تشخيصية تكشف المفاهيم الخطأ عند الطلبة، وتوجه المعلم لتصحيحها.
2. التقييم التكيفي: وهو يستخدم منصات رقمية تعدّل مستوى الأسئلة حسب أداء الطالب.
3. التقييم التكويني: وهو يستخدم تطبيقات فورية، مثل: (( Kahoot أو (Mentimeter) لقياس الفهم أثناء سير الدرس.
4. تحليل البيانات: توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي لتحليل أنماط التعلم، وتقديم تغذية راجعة دقيقة.

أما التغذية الراجعة الفورية، فتعد من أهم مزايا التقييم الرقمي، حيث يحصل الطلاب على نتائج اختباراتهم وتقييماتهم فور انتهائهم منها؛ مما يساعدهم في تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، واتخاذ إجراءات تصحيحية سريعة. كما يمكن للأنظمة الذكية تحليل أنماط الأخطاء، وتقديم اقتراحات محددة للتحسن. بالإضافة إلى أنها توفر للمعلمين بيانات مفصلة عن أداء الطلاب، تساعدهم في تطوير استراتيجيات تدريس أكثر فاعلية.. دور

#### • دور المعلم في المناهج الحديثة

1. مصمم تربوي: فهو يخطط للأنشطة والمشاريع والمواقف التعليمية بكفاءة، ويراعي احتياجات الطلبة، ويدمج المهارات والقيم في المحتوى.
2. ميسر وموجه: فهو يوجه المتعلمين نحو مصادر التعلم، وي طرح أسئلة محفزة للتفكير والبحث، وييسر النقاشات والحوارات.
3. داعم نفسي واجتماعي، فهو يوفر بيئة آمنة ومحفزة، ويشجع على التعبير، ويراعي الجوانب النفسية للطلبة.
2. المدرب ومرشد، فهو يطور مهارات المتعلمين، ويقدم التغذية الراجعة البناءة لهم، ويدعم نموهم الشخصي والأكاديمي.
3. مراقب للتقدم، فهو يتابع تطور الطلبة، ويقدم تغذية راجعة بناءة لهم، ويستخدم أدوات تقييم متنوعة تراعي الفروق بينهم.
4. متعلم مستمر، فهو يطور نفسه مهنيًا باستمرار، ويواكب التطورات في مجال التخصص، ويشارك في مجتمعات تعلم مهنية، ويسعى إلى التجريب والابتكار في التدريس.

• المراجع:

أ. العربية

1. أبو زينة، فريد؛ والوهر، محمود؛ وإبراهيم، محمد. (2004). *المناهج وطرق التدريس العامة*، الطبعة الأولى، الجامعة العربية المفتوحة، مقرر: ED241.
2. الحارثي، إ. (2015). *التعلم المتمحور حول الطالب: فلسفة تربوية جديدة*. دار الكتاب الجامعي.
3. سعادة، ج.، وإبراهيم، ع. (2018). *المنهج المدرسي المعاصر* (ط. 9). دار الفكر للطباعة والنشر.
4. سعادة، جودت أحمد. (2014). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
5. الشربيني، فوزي والطناوي، عفت. (2015). *التعليم الإلكتروني وتحديات القرن الحادي والعشرين*. القاهرة: دار الفكر العربي.
6. المالكي، و.، فلمبان، غ.، ومجلد، أ. (2023). *توظيف استراتيجيات التعلم القائم على المشاريع الرقمية والأنشطة التعليمية الإلكترونية في التعليم عن بعد لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين: مراجعة أدبية*. المجلة العلمية، 29(8)، 1-12.
7. المركز الوطني لتطوير المناهج. (2017). *الإطار العام للمناهج الأردنية*. وزارة التربية والتعليم الأردنية.
8. مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة (إريفكي). (2003). *مشروع تطوير التعليم في الأردن*. وزارة التربية والتعليم الأردنية.
9. مشروع تطوير التعليم نحو اقتصاد المعرفة الأردن، مشروع إريفكي، 2003. وزارة التربية والتعليم.
10. المملكة الأردنية الهاشمية. (2016). *الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية 2016-2025*. المجلس الاقتصادي والاجتماعي.
11. ويكيبيديا. (د.ت). *التعليم في الأردن*، <https://ar.wikipedia.org>
12. الوهر، محمود. (2023). *التدريس المتميز: منطلقاته واستراتيجياته وتقويمه وإدارته*. دار المسيرة.
13. اليونسكو. (2015). *إعادة التفكير في التعليم: نحو مستقبل مشترك للجميع*. ترجمة المكتب الإقليمي في بيروت.

1. Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
2. Digital Learning Institute. (2025). *Education Technology Trends to Watch in 2025*.
3. European Commission. (2019). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>
4. Frontiers in Education. (2025). *Digital learning in the 21st century: trends, challenges, and innovations in technology integration*. March 14, 2025.
5. Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. (Original work published 1983)
6. Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
7. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). *Cooperative learning in 21st century*. *Anales de Psicología*, 30(3), 841-851.
8. McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The Learner-Centered Classroom and School: Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement*. Jossey-Bass.
9. OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/education/2030/>
10. OECD. (2025). *Trends Shaping Education 2025*. January 22, 2025.

11. Partnership for 21st Century Learning. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Battelle for Kids.  
<http://www.battelleforkids.org/networks/p21>
12. Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiate instruction in academically diverse classrooms* (3rd ed.). ASCD.
13. UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO Publishing.
14. UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
15. UNESCO. (2025). *Artificial intelligence in education*. July 2, 2025.
16. UNICEF. (2019). *Global citizenship education: Topics and learning objectives*. <https://www.unicef.org/education/global-citizenship-education>.
17. Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
18. World Economic Forum. (2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum.

## التّحدّيات التي تُواجه تصميم منهاج رقميٍّ لمادة اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة من وجهة نظر الخبراء

أ.د. محمود السّلّخي

أستاذ المناهج والتّدرّيس / جامعة البترا

غدير ناصيف قموه

ماجستير المناهج والتّعليم الإلكتروني / جامعة البترا

**ملخص:** هدف هذا البحث إلى معرفة وتحديد التحديات التي تواجه تصميم منهاج رقمي لمادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر الخبراء. وقد استخدم الباحثان المنهج النوعي لتحقيق هذا الهدف، حيث اعتمدت على المقابلات شبه المقننة مع نخبة من الخبراء في المركز الوطني للمناهج وجامعة البتراء، وكشفت النتائج عن مجموعة من التحديات التربوية، والتقنية، والبيداغوجية، والثقافية التي تحول دون تصميم فعال لمنهاج رقمي للغة العربية. وأبرز هذه التحديات تتعلق بغياب الإطار التربوي الواضح، وضعف الدعم المؤسسي، وقصور الأدوات التقنية في دعم خصائص اللغة العربية، إلى جانب محدودية تدريب الكوادر التعليمية. كما عرض البحث مقترحات وحلولاً لتجاوز هذه التحديات من خلال تطوير سياسات تعليمية مرنة، وتبني نماذج تصميم تعليمية حديثة، وتوسيع برامج التدريب، وتعزيز الشراكة بين الخبراء التربويين والتقنيين.

**الكلمات المفتاحية:** المنهاج الرقمي، اللغة العربية، المرحلة الأساسية، التحديات التربوية، التصميم التعليمي، الخبراء، التحول الرقمي.

### **Challenges Facing the Design of a Digital Curriculum for Arabic Language at the Primary Level from the Experts' Perspective**

**Abstract:** This research aimed to identify and define the challenges facing the design of a digital curriculum for Arabic language at the primary level from the perspectives of experts. The qualitative approach used in this study, including semi-structured interviews with a small sample of specialists at the National Center of Curricula and University of Petra. The findings demonstrated the existence of various educational, technical, pedagogical, and cultural issues that impede the process of implementing a successful digital Arabic language curriculum. The most prominent of these challenges relate to the absence of a clear educational framework, weak institutional support, the inadequacy of technological tools to support the characteristics of the Arabic language, and the limited training of educational staff. The study was also able to come up with recommendations and remedies to eliminate such issues by creating flexible educational policies, modern instructional design models, the expansion of training programs, and the strengthening of partnerships between educational and technical experts.

**Keywords:** Digital Curriculum, Arabic Language, Primary Level, Educational Issues, Design of Instructions, Experts, Digital Transformation.



## الإطار النظري:

يشهد التعليم تحولاً جذرياً بفعل الثورة الرقمية والتطور المتسارع في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، مما جعل دمج وتوظيف التقنيات الحديثة مطلباً أساسياً. فقد غيرت البيئة الرقمية طبيعة التعليم والتعلم، ودعت المؤسسات التربوية إلى إعادة تصميم المناهج وأساليب تقديم المحتوى التعليمي بما يواكب احتياجات متعلمي القرن الحادي والعشرين، ولم يعد يعتبر المنهج مجرد معلومات وحقائق ومفاهيم وأفكار تقدم ضمن مقررات الدراسية. بل أصبحت مكوناً أساسياً من استراتيجيات تربوية تهدف إلى تطوير النظام التعليمي؛ ليتناسب مع المتغيرات الحالية والمستقبلية (أشقر، 2023).

أدت التغيرات العلمية والتقنية، وتغير أهداف التربية ووظيفة المدرسة، ونتائج البحوث والدراسات التي تناولت الجوانب المتعددة للمنهج التقليدي والتي أظهرت قصوراً جوهرياً في إجراءاته ومفهومه، والدراسات الشاملة التي جرت في ميدان التربية وعلم النفس، والتي عدلت الكثير مما كان سائداً عن طبيعة المتعلم، وطبيعة المنهج التربوي نفسه، فهو يتأثر بالمجتمع، المتعلم، البيئة، الثقافة والنظريات التربوية الحديثة. كل ذلك أدى إلى ضرورة تطوير المفهوم السائد عن المنهج، والتحول إلى مفهوم جديد عنه يوائم تلك المتغيرات (عبد الحليم وآخرون، 2009).

تركز العملية التربوية الحديثة على بناء منهج يمتاز بخصائص تُحدث طفرة نوعية في نواتج التعلم للطلاب، ويمتاز بخصائص ترتقي به إلى مستوى الكفاية في بنائه، فإن ذلك يكمن في بناء منهج مدرسي يستطيع فيه كل فرد أن يتعلم من خلاله ليصبح إنساناً لديه القدرة على المواءمة بين ما يدرس داخل المدرسة وما تفرضه متطلبات الحياة خارج المدرسة (الجعافرة، 2015).

يمتاز المنهج الحديث في قيام المعلم بالتنوع في طرق التدريس حيث يختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية، وفي ضوء هذا الدور الجديد للمعلم لم يعد عمله مقتصرًا على توصيل المعلومات إلى ذهن المتعلم، وإنما اتسع فأصبح المعلم مرشداً وموجهاً ومساعدًا متعلم على نمو قدراته واستعداداته (محمود، 2014).

أكد عبد الحليم (2009) على أهمية التطوير المستمر للمناهج الدراسية من خلال حقائق أهمها: تطوّر الفكر الانساني وما يشهده المجتمع المعاصر من تسارع في حركة المعرفة ومن ثورة معلوماتية تعجز بعض الدول عن متابعتها ، سيادة الكثير من مفاهيم العولمة وما يستتبعها من تقبل هذه المفاهيم والدمج فيها ، تطوّر الفكر التربوي نفسه وازدياد حركة البحث العلمي في مجال التربية وعلم النفس والاحساس بضرورة التكامل بين النظريات والأخذ من كل منها في مجال تطوير المناهج الدراسية نفسها فلم يعد بين نظريات التربية وعلم النفس

من حواجز تمنع الأخذ والعطاء ، وأخيرًا التطور والتقدم التكنولوجي التقني والذي أحدث طفرة بل طفرات في مجال التعليم والتعلم وظهور شبكات المعلومات والتعلم الإلكتروني الذي يسر لكل طالب أن يتعلم ما يريد وقتما يريد وكيفما يريد وفي أي مكان يريد دون قيود تحده أو عوائق تمنعه .

لقد تأثرت البيئة والمناهج التعليمية بهذه الثورة الرقمية، فتخطت في بعض الأحيان أسلوب وطبيعة التعليم التقليدي الذي يقضي بذهاب الطالب والمعلم إلى الدراسة في مواعيد محددة، بحيث يمكن للطالب أن يحصل على البرامج التعليمية والمحاضرات واجتياز الامتحانات من أي مكان، فيما يعرف بالتعلم عن بعد، وهو ما يتوقع له أن يؤدي إلى تغيير النظرة الحالية عن أماكن التعلم ومكوناتها وطبيعة الموقف التعليمي. كما أن الاتصال والتفاعل سيتحول من التزامن عن قرب إلى التزامن عن بعد أو غير المتزامن، وهذا الأمر قد حدث بالفعل في بعض الدول فيما يسمى بالمدارس الافتراضية والجامعات الافتراضية، وهي مدارس وجامعات بدون مبان ولكنها تقدّم خدماتها التعليمية من خلال الاعتماد على خدمات الانترنت في التعليم (حدادة، 2019).

في ظل النمو التكنولوجي والرقمي المتسارع والثورة المعلوماتية، أصبحت الحاجة ضرورية لإيجاد مناهج وأساليب جديدة تواكب متطلبات العصر وتحدياته كإقبال المتزايد على التعليم، وقلة عدد المؤسسات التعليمية، وطرق الاستفادة من التقنية في التربية والتعليم. الأمر الذي ساعد على ظهور أحد أنواع التعليم المستحدثة وهو التعلم الإلكتروني الذي دعم وساعد المتعلم على التعلم في أي مكان وزمان. ويعرف المنهج الرقمي على أنه عبارة عن مجموعة من الخبرات التربوية والعلمية التي يتم توفيرها للمتعلم عن طريق الامكانيات الكبيرة التي تقدمها تقنية المعلومات والاتصالات وإذا أردنا تلخيص مميزات المنهج الرقمي نستطيع القول بأنه المنهج الذي:

- 1 - يهتم بجوانب النمو الشامل للطالب .
- 2 - يهتم بالتوجيه السليم وتعديل سلوك التلاميذ .
- 3 - يساعد التلاميذ على اكتساب الخبرات من خلال تفاعلهم مع البيئة المحيطة
- 4 - يربط المنهج بمشكلات البيئة المحلية .
- 5 - يكتشف قدرات التلاميذ ونواحي القوة والضعف يراعي الفروق الفردية .

ويتميز المنهج الرقمي بعدة جوانب وخصائص أهمها (حدادة، 2019):

- 1 - الجانب البشري: وجود المعلم والمتعلم ووجود وسيلة الاتصال الفعالة بينهما.

2 - الجانب النظري: نظريات التعليم والتعلم الحديثة.

3 - الأهداف والمحتوى والاستراتيجيات والأنشطة والخبرات وأساليب التقويم: فالمنهج موجه لجميع الطلاب

4 - الأجهزة والمعدات التعليمية: وهي أدوات مكملة لدور المعلم كأجهزة الحاسوب والألواح الإلكترونية.

• أما أهداف المنهج الرقمي فهي (الربيعي، 2020)، و(حدادة، 2019):

- توفير تعلم مرن وإتاحة المحتوى للطالب في أي وقت.
- دعم التعلم الذاتي وتمكين الطالب من متابعة تقدمه ومراجعة دروسه باستقلالية.
- تعزيز استخدام التكنولوجيا ونشر الثقافة الرقمية بين المتعلمين.
- تقديم محتوى تفاعلي وجاذب يتضمن أنشطة وأسئلة وروابط إثرائية.
- تحويل دور المعلم إلى موجّه وميسر بدلاً من دوره التقليدي.
- تسهيل نشر المناهج الرقمية وإتاحتها بسهولة لجميع أطراف العملية التعليمية.

رغم هذه الايجابيات التي يتمتع بها المنهج التربوي الرقمي، إلا أنّ بعض السلبيات ممكن أن تحسب عليه كاعتماد المعلمين على النسخ واللصق دون قراءة المعلومات، وهذا يقلل من جدوى تعلم المنهج. الجمع السريع للمعلومات دون اجتهاد في القراءة والتحليل الناقد والعزلة الاجتماعية للمتعلم (حدادة، 2019).

تعدّ مادة اللّغة العربية من المواد التي تتطلب عناية خاصة في هذا المجال، نظراً لخصوصية اللغة من حيث نظامها اللّغوي، وأساليب عرضها، وطبيعة مهاراتها المتعددة التي تشمل الاستماع والتّحدث والقراءة والكتابة. إضافة لخبرة الباحثين نرى أنه من هنا برزت الحاجة إلى تطوير منهاج رقمي للغة العربية يستند إلى أسس علمية وتربوية حديثة، ويسهم في تعزيز فاعلية التعليم وتمكين المتعلمين من التفاعل مع اللّغة ضمن بيئة تعلم رقمية جاذبة ومرنة (حمدان، 2022).

وعليه، لا بد من وجود تحديات لتصميم منهاج رقمي للغة العربية وأبرز هذه التحديات وفقاً لدراسة حمدان (2022) هي: 1 - صعوبة تحويل المهارات اللّغوية إلى تفاعلات رقمية. 2 - ضعف المحتوى الرّقمي المتاح باللّغة العربية. 3 - عدم جاهزية بعض المعلمين لاستخدام المنصات الرقمية.

وقد أضاف أنّ عملية تصميم المنهاج الرقمي تواجه عدداً من التحديات على المستويات التربوية والتقنية والثقافية، ما يجعل من الضروري الوقوف على هذه التحديات وتحليلها بعمق لفهم العوائق التي تعترض بناء منهاج رقمي فعّال يناسب المتعلمين في المراحل الأساسية. ويأتي هذا البحث استجابةً لهذه الحاجة، إذ يسعى الباحثين إلى تحديد أبرز التحديات التي تواجه تصميم منهاج رقمي لمادة اللّغة العربية للمرحلة الأساسية من

وجهة نظر الخبراء، والوقوف عند آليات تجاوزها من خلال مقترحات واقعية تدعم جهود التطوير في هذا المجال الحيوي.

وتضيف دراسة النعيمي (2021) أنَّ التصميم الرقّمي للغة العربية يواجه مشكلات تتعلق بالخطوط، والعرض البصري للنصوص، وغياب المعايير الموحدة لبناء المحتوى الرقمي العربي. لذا من أهم الجوانب التي ينبغي مراعاتها في تصميم المنهاج الرقمي هي:

1 - الأهداف التعليمية حيث يجب أن تكون الأهداف واضحة، قابلة للقياس، ومتصلة بمهارات القرن 21، توجيه المحتوى الرقمي نحو تحقيق نواتج تعلم حقيقية.

2 - المحتوى الرقّمي: أن يكون مناسباً لخصائص المتعلمين في المرحلة الأساسية. وأن يُقدّم باستخدام وسائط متعددة (نص، صورة، فيديو، أنشطة تفاعلية). ومراعاة التكامل بين مهارات اللغة العربية: الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة.

3 - التصميم التفاعلي من خلال توفير أنشطة تفاعلية مثل الألعاب التعليمية، المحاكاة، والأسئلة المفتوحة. ودعم التعلّم النشط من خلال بيئة رقمية مشوقة.

4 - التقييم والتقويم بدمج أدوات تقييم رقمية (اختبارات تفاعلية، مهام أداء). وتقديم تغذية راجعة فورية للمتعلمين.

5 - الجانب التقني حيث يتوافق المنهاج مع المنصات التعليمية المختلفة (موبايل، تابلت، حاسوب). وسرعة التحميل، سهولة الاستخدام، جودة الوسائط. ووجود الأمن الرقمي وحماية البيانات.

6 - الجانب البيداغوجي بمراعاة الفروق الفردية وأساليب التعلم المتنوعة. واستخدام نماذج تصميم تعليمي فعّالة مثل نموذج ADDIE أو SAM .

7 - السياق الثقافي واللّغوي من خلال المحافظة على الهوية العربية والقيم الثقافية. واستخدام لغة عربية سليمة ومبسطة.

#### مشكلة البحث:

على الرغم من التوسع المستمر في توظيف التكنولوجيا في التعليم، ما تزال عملية تصميم المناهج الرقّمية لمادة اللغة العربية تواجه تحديات متعددة تتعلق بغياب الإطار التربوي الواضح الذي يوجّه عملية التصميم، وضعف التكامل بين الجوانب التقنية والبيداغوجية، بالإضافة إلى محدودية تدريب الكوادر التعليمية

على مهارات التصميم الرقمي. ومن خلال عمل الباحثين في هذا المجال قد لمسنا أنَّ البيئة التعليمية تعاني من قصور في الأدوات التقنية القادرة على دعم خصائص اللغة العربية ومعالجة محتواها بطريقة تفاعلية مناسبة.

وقد أكدت دراسات سابقة مثل دراسة جروان (2019) على أنَّ تصميم المناهج الرقمية يتطلب فهماً دقيقاً لاحتياجات المتعلمين والسياق التعليمي، وأنَّ غياب هذا الفهم قد يؤدي إلى نتائج تعليمية غير المنشودة. كما بيَّنت دراسة لـ حمدان (2022) أنَّ خبراء اللغة العربية يواجهون صعوبة في دمج المهارات اللغوية المتكاملة داخل بيئة رقمية تحافظ على الطابع التربوي الأصيل للمادة دون أي تغيير أو تعديل.

ومن هنا، تحدّدت مشكلة البحث لمعرفة التّحديات التي تواجه تصميم منهاج رقمي لمادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية من وجهة نظر الخبراء، ومحاولة فهم طبيعة هذه التحديات وانعكاساتها على العملية التعليمية.

#### أسئلة البحث:

- (1) ما التحديات التربوية التي قد تواجه تصميم مناهج اللغة العربية الرقمية؟
- (2) ما التحديات التقنية التي قد تعيق تصميم مناهج اللغة العربية الرقمية بشكل فعال؟
- (3) كيف تقيمون السياسات الحالية في دعم تصميم المناهج الرقمية للغة العربية؟
- (4) ما نوع الدعم المؤسسي الذي يجب أن توفره المؤسسات التعليمية لتسهيل تصميم المناهج الرقمية في اللغة العربية؟
- (5) كيف يمكن ضمان توافق المناهج الرقمية للغة العربية مع احتياجات المعلمين والطلاب في مرحلة التصميم؟
- (6) ما المقترحات التي يمكن أن تساعد في تصميم مناهج رقمية فعّالة للغة العربية؟
- (7) هل هناك تجارب أو نماذج دولية يمكن أن تساهم في تصميم مناهج رقمية للغة العربية؟

#### أهداف البحث:

#### يسعى البحث لتحقيق الاهداف الآتية:

- 1 - تحديد أبرز التحديات التي تواجه تصميم منهاج رقمي لمادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية من وجهة نظر الخبراء.

2 - تقصي آراء الخبراء حول طرق تطوير المناهج الرقمية بما يتناسب وخصائص اللغة العربية في ظل التطورات الحديثة.

3 - الكشف عن التحديات (التقنية والثقافية واللغوية) التي تعيق تطبيق المناهج الرقمية بطريقة وصورة فعالة.

4 - اقتراح حلول وتوصيات تساعد وتسهم في تجاوز هذه التحديات.

### أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث في كونه يسهم في تطوير جودة تعليم اللغة العربية من خلال الكشف عن التحديات التي تواجه تصميم مناهج رقمي فعال للمرحلة الأساسية، مما يسهم في تقديم محتوى تربوي يواكب متطلبات التعليم الحديث، ويحقق تكافؤ الفرص بين الطلبة. كما يسلط الضوء على الفجوة بين المحتوى الرقمي والتقنيات التعليمية، ويوفر رؤية تدعم توظيف التكنولوجيا في التعليم بشكل أكثر فاعلية.

يثرى هذا البحث الأدبيات التربوية المتخصصة، ويقدم توصيات مبنية على آراء الخبراء تفيد صناع القرار والمصممين التربويين في تطوير مناهج رقمية مناسبة.

أما من الناحية الثقافية والاجتماعية، فهو يعزز مكانة اللغة العربية في البيئة الرقمية ويسهم في الحفاظ على الهوية الثقافية، إضافة إلى تقديم حلول واقعية لمواجهة التحديات المجتمعية المرتبطة بالتحول الرقمي. وبذلك، ينسجم هذا البحث مع الجهود الوطنية والعربية الرامية إلى رقمنة التعليم وتحسين جودة مخرجاته في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم.

### حدود البحث:

الحدود المكانية: المركز الوطني لتطوير المناهج / جامعة البترا.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني / 2025

الحدود البشرية: خبراء في تطوير وتصميم مناهج اللغة العربية.

الحدود الموضوعية: مقابلة مع مجموعة من الخبراء في مجال تطوير وتصميم المناهج. حيث يسلط البحث الضوء على تحليل التحديات التربوية، التقنية، البيداغوجية، والثقافية التي تؤثر في عملية تصميم المناهج الرقمي، دون التطرق إلى تقييم تطبيقات محددة للمناهج أو قياس أثره على التحصيل الدراسي للطلبة.

### التعريفات الإجرائية

1. **التحديات:** العقبات أو المشكلات التي يواجهها خبراء المناهج عند تصميم منهاج رقمي لمادة اللغة العربية، والتي تم تحديدها من خلال إجاباتهم أثناء المقابلات وتحليلها (الربيعي، 2020)

2. **تصميم المنهاج الرقمي:** عملية إعداد وتخطيط مكونات المنهاج (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، التقويم) باستخدام الوسائط الرقمية والتقنيات التكنولوجية الحديثة، كما ورد في وصف المشاركين وآرائهم في البحث (المعصب، 2021)

3. **مادة اللغة العربية:** المحتوى التعليمي الذي يتضمن مهارات اللغة العربية (القراءة، الكتابة، القواعد، التراكيب، البلاغة، الأدب) للمرحلة الأساسية، والذي يتم تناوله في سياق رقمي في هذا البحث (مويسي، 2020)

4. **المرحلة الأساسية:** يقصد بها الصفوف من الأول الأساسي وحتى العاشر في النظام التعليمي الأردني، والتي تُشكّل الفئة المستهدفة من تصميم المنهاج الرقمي في هذه الدراسة.

5. **وجهة نظر الخبراء:** الآراء والتصورات التي يعرضها ذوو الخبرة في المناهج وطرق التدريس خلال المقابلات حول التحديات التي تواجه تصميم منهاج رقمي لمادة اللغة العربية.

6. **المنهاج الرقمي:** هو محتوى تعليمي منظم يُقدّم عبر بيئة رقمية تفاعلية باستخدام الوسائط الإلكترونية كالنصوص، الصور، الفيديو، المحاكاة والأنشطة التفاعلية ويهدف إلى تحقيق نواتج تعلم محددة بطريقة مرنة وشخصية (ربيعي، 2020)، و(المعصب، 2021).

#### الدراسات السابقة:

أظهرت دراسة أجراها الهرش (2025) في مدارس المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض أنّ مستوى استخدام الوسائل الرقمية كان جيداً، إلا أنّ المشكلات التقنية، وضعف الاتصال، وغياب وحدات دعم فني مخصصة، كانت تحدّ من فاعلية المنهج الرقمي. كما أنّ المعلمين اشتكوا من غياب وقت مخصص لإعداد المحتوى الرقمي ضمن الجداول الرسمية، مما يرهقهم ويجعل المبادرة فردية أكثر من كونها مؤسسية. وهذا ما يُعزز حاجة البيئة المدرسية إلى بنية مؤسسية حاضنة، تشمل التدريب، الدعم الفني، والحوافز الرسمية، وهو ما نوصي به في بحثنا بضرورة تأسيس وحدات تصميم رقمي داخل المدارس.

كما واستعرض الحافظي (2024) بدراسته العقبات المرتبطة بتطبيق أدوات التقييم الرقمي في منصة مدرستي، وقد سلط الضوء على التحديات التقنية والبشرية التي تعيق فعالية هذه الأدوات. وأظهرت الدراسة أنّ

ضعف البنية التحتية، ونقص الكفاءة الرقمية لدى المعلمين، تحد من الاستفادة القصوى من التقييم الرقمي، مما يستدعي تطوير أدوات أكثر تكيفاً مع السياقات المحلية.

ناقش ثلجاوي (2023) التحولات التي طرأت على اللغة العربية في ظل الانفتاح على العالم والفضاء الرقمي، مشيراً إلى ظهور أنماط لغوية جديدة وتأثيرات متعددة على الخطاب المكتوب والشفهي. كما تناول التحديات التي تواجه اللغة العربية في البيئة الرقمية، مثل التبسيط المفرط للغة، وتراجع القواعد النحوية، وغلبة اللغة العامية أو الهجين اللغوي، مما يدل على أن تصميم منهاج رقمي للغة العربية ينبغي أن يراعي هذه التغيرات، ويوازن بين المحافظة على سلامة اللغة والانفتاح على أساليب جديدة في العرض والتواصل.

كشفت دراسة الأشقر (2023) رؤى التحول الرقمي في التعليم، واستعرضت مجالات تفعيله على مستوى المحتوى والتفاعل والتقييم، وخلصت إلى أنّ التحول الرقمي يتطلب نماذج تربوية مرنة تدعم التعلم المخصص والمستمر، مع ضرورة تدريب الكوادر التربوية على توظيف التكنولوجيا بطريقة فعالة، بما يدعم تطوير المناهج الرقمية بمنظور شمولي يشمل جميع عناصر النظام التعليمي.

كما وكشفت دراسات أحدث وأظهرت عن أدوات وتقنيات تعليمية معاصرة داعمة. حيث كشفت دراسة ملموس (2023) عن الإمكانيات الكبيرة لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في دعم تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وبيّنت الدراسة كيف يمكن لهذه الوسائل أن تعزز التفاعل اللغوي، وتبرز هذه الدراسة أهمية دمج الأدوات الرقمية المألوفة لدى المتعلمين في ممارسات تعليمية فعالة، مما يدعم البعد التواصلية والثقافية في تصميم مناهج اللغة العربية الرقمية.

وفي دراسة أجرتها القروبي (2023) حول رقمنة اللغة العربية في سياق العولمة، أشارت إلى أن اللغة العربية تواجه تحديات متزايدة في الفضاء الرقمي، ليس فقط على مستوى المحتوى القليل، بل أيضاً في التمثيل البرمجي، ودعم التطبيقات والقدرة على بناء موارد تعليمية رقمية تراعي البنية اللغوية للعربية. وأكدت الدراسة أنّ قلة المعايير التقنية والبيداغوجية الموحدة أسهمت في انتشار محتوى رقمي غير علمي أو غير تربوي، مما يُضعف مكانة اللغة في التعليم الرقمي. وبهذا تدعم نتائج هذه الدراسة أهمية إنشاء معايير واضحة ومؤسسات داعمة لضمان جودة تصميم المناهج الرقمية بالعربية، وهو ما يدعمه الإطار النظري لهذا البحث.

وأشار الشمري (2023) إلى أثر التعليم الإلكتروني في تعزيز الكفايات اللغوية لدى المتعلمين، مشدداً على أنّ البيئة الرقمية تتيح فرصاً متنوعة للممارسة اللغوية غير المقيدة بالمكان أو الزمان. وتشير نتائج دراسته إلى أهمية تصميم أنشطة رقمية تُفعل مهارات الاستماع، والمحادثة، والكتابة، بما يتلاءم مع طبيعة المنصات التعليمية الحديثة.



أما عن دراسة غانم (2022) فقد ناقشت التحديات التي تواجه الحفاظ على الهوية الثقافية في ظل تنامي استخدام الموارد الرقمية في تعليم اللغة العربية. وأكدت أنّ تصميم المناهج الرقمية لا بدّ أن يراعي الخصوصيات الثقافية واللغوية للمتعلّم العربي، بحيث لا يتم تقديم اللّغة بشكل مجرّد أو بشكل يفصلها عن سياقاتها الثقافية والاجتماعية.

وركّزت المغربي (2022) على المتطلبات المستقبلية للتعليم الرقمي، وسلطت الضوء على التحديات التي تعيق تحقيقه، سواء على المستوى المؤسسي مثل ضعف السياسات التعليمية الرقمية، أو على المستوى البشري مثل نقص تأهيل المعلمين، أو على المستوى التقني كضعف البنية التحتية. وقد اقترحت الدراسة مجموعة من التوصيات لتجاوز هذه العقبات، من بينها بناء استراتيجيات وطنية للتعليم الرقمي وتوفير دعم تقني وتربوي مستدام. وتبرز أهمية هذه الدراسة في أنها تقدم تصوراً شمولياً للبيئة التعليمية الرقمية، وهو ما يدعم ضرورة مواصلة تصميم المنهاج مع واقع الإمكانيات والتحديات القائمة.

وأظهرت دراسة بن السايح وسيبوك (2021) على أهمية التعليم الرقمي خاصة في أوقات الأزمات مثل جائحة كوفيد-19 (كورونا)، حيث أصبح التعليم عن بُعد ضرورة أساسية لا خياراً. إلا أنّ الدّراسة رصدت العديد من المعوقات المرتبطة بعدم الجاهزية التكنولوجية، وضعف التكوين لدى المدرسين، ونقص التفاعل التربوي. وتُسهم هذه النتائج في تأكيد أهمية بناء مناهج رقمية تراعي السياقات الطارئة والمرنة، وتستند إلى استراتيجيات تضمن استمرار العملية التعليمية التعليمية حتى في الظروف الاستثنائية.

تناولت دراسة لمويسي (2020) تعليم النّحو العربي باستخدام الأدوات الرقمية، مؤكدة على ضرورة رقمنة المحتوى التعليمي لمواكبة خصائص الجيل الرقمي. وأشارت إلى أنّ التفاعل مع النّحو العربي من خلال وسائط متعددة يعزز من الفهم ويكسر الجمود التقليدي المرتبط بالمادة. وتبين هذه الدراسة أهمية تطوير محتوى رقمي موجه خصيصاً للمتعلمين، خاصة في المهارات التي ترتبط بتجريد لغوي عالٍ مثل النحو.

كما واستعرضت دراسة لحويديك (2020) واقع التعليم الرقمي في المدارس المغربية، مركّزة على أهمية إدماج التكنولوجيا في الممارسات الصفية بشكل تدريجي ومنهجي. وأكدت الدراسة أنّ التّحول الرقمي لم يعد خياراً تربوياً بل ضرورة لمواكبة التغيرات العالمية، مع التأكيد على أهمية تأهيل المعلمين وتوفير الموارد الرقمية المناسبة. وتعزز هذه الدراسة فكرة أن تصميم المنهج الرقمي يجب أن ينبع من تحليل واقعي للبنية التحتية ولجاهزية المعنيين بالتنفيذ.

ودعمت اليوبي (2018) بدراستها التوجه نحو رقمنة المحتوى اللّغوي من خلال تسليط الضوء على دور المعاجم الإلكترونية في تنمية مهارات اللغة العربية. كما حددت مجموعة من المعايير العلمية لاستخدام هذه

المعاجم بشكل دقيق وفَعّال، مثل دقة التعريفات، وسهولة الوصول، والتحديث المستمر للمفردات. وتكمن أهمية هذه الدراسة في تأكيدها على ضرورة توظيف الموارد الرقمية المرجعية ضمن تصميم المنهج اللغوي لتطوير مهارات الفهم والمفردات لدى المتعلمين. حيث قدّم إيليغا، (2017) نموذجًا عمليًا لاختبارات رقمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، موضحًا كيف يمكن أن تُسهم هذه الأدوات في تحسين التقييم وتحقيق العدالة والشفافية في قياس المهارات اللغوية. وتدعم هذه الدراسة أهمية دمج التقييم الرقمي كجزء أساسي في بناء المنهج الرقمي، مما يتيح تغذية راجعة فورية وفرصًا للتعلّم الذاتي للمتعلمين.

وفي دراسة أجراها بوضيف وآخرون (2012) لتكييف معيار LOM (Learning Object Metadata) ليتلاءم مع اللغة العربية، تم اقتراح نموذج توصيف رقمي يأخذ بعين الاعتبار الخصائص الخاصة بالعربية مثل التشكيل، الجذر، الاشتقاق، والسياق الثقافي. وتوصلت الدراسة إلى أن النماذج الغربية لا تناسب السياق العربي دون تعديل عميق، وأن تطبيق LOM المعدل يمكن أن يُشكّل أساسًا لبناء مكتبات رقمية تعليمية عربية تتسم بالدقة والمرونة. هذه الدراسة تشكّل دعمًا مباشرًا لمقترحات هذا البحث التي تدعو إلى تطوير قاعدة بيانات رقمية تربوية بمواصفات عربية أصيلة تساعد المصممين على الوصول إلى محتوى جاهز ومصنف حسب المستوى والمهارة.

قام Achour & Ben Abdesslem, 2012 بدراسة تحليلية تقويمية لمجموعة من مواقع تعليم اللغة العربية على الإنترنت، مستخدمين معايير جودة متعددة تشمل التصميم، المحتوى، التفاعل، والدعم التقني. وأشارت النتائج إلى أنّ أغلب هذه المواقع تنقصر إلى التفاعل الحقيقي، وتعاني من ضعف التصميم البصري، وعدم ملائمة الأنشطة لمستويات الطلاب. حيث أنّ هذه النتائج تتقاطع مع ما ذكره خبراء المقابلات في هذا البحث، حول أنّ كثيرًا من المحتوى الرقمي يركز على الشكل دون الجوهر، ويُعيد إنتاج المنهاج الورقي بأسلوب إلكتروني سطحي، مما يُفقد البيئة الرقمية إمكاناتها الحقيقية في تعزيز التعلم النشط.

تظهر خصوصية هذه الدراسة من تركيزها المباشر على تصميم منهاج رقمي لمادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية، اعتمادًا على آراء خبراء. وقد ساعد هذا التوجّه في الوصول إلى فهم واقعي ودقيق للتحديات الفعلية التي تواجه تطوير المنهاج الرقمي، خاصة وأنّ معظم الدراسات السابقة تناولت موضوع التعليم الرقمي بصورة عامة أو في سياقات مختلفة لا تراعي خصوصية اللغة العربية أو طبيعة المتعلمين في هذه المرحلة. كما أنّ اعتماد المنهج النوعي من خلال المقابلات شبه المقننة، أتاح للباحثين الوصول إلى عمق أكبر في تحليل التحديات المرتبطة بالجانب التربوي والتقني والبيداغوجي والثقافي، مما جعل الدراسة أكثر قربًا من الواقع التعليمي، مما ساعد في سد فجوة بحثية واضحة بسبب التكامل بين التحليل والممارسة، بعكس العديد من

البحوث السابقة التي ركزت على جانب واحد فقط من العملية التعليمية، كما تقدّم الدراسة إضافة علمية تستجيب لحاجات تطوير المناهج الرقمية في ظل التحول التعليمي الراهن.

### منهجية البحث:

اعتمد البحث على المنهج النوعي لملاءمته لطبيعة البحث التي تهدف إلى استكشاف آراء الخبراء وتجاربهم حول تحديات تصميم المنهاج الرقمي. تم استخدام أسلوب المقابلات شبه المقتنة كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث تم اختيار عينة هادفة من الخبراء والمتخصصين في مجال تصميم المناهج الرقمية وتعليم اللغة العربية. اشتملت العينة على أربعة خبراء في تطوير وتصميم المناهج، خبراء رقميين، أساتذة جامعيين. تم إجراء المقابلات بشكل فردي مع تسجيل بعض منها بعد الحصول على موافقتهم. وتم استخدام أسلوب التحليل الموضوعي لتحديد الأنماط والموضوعات الرئيسية في إجابات المشاركين.

### تصميم الأداة:

اعتمد البحث على المقابلات كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث تم إعداد دليل مقابلة تتضمن أسئلة مفتوحة تغطي المحاور الأساسية للبحث حيث صمّمت الأسئلة لاستكشاف آراء الخبراء حول التحديات التقنية والتربوية واللغوية التي تواجه تصميم المنهاج الرقمي لمادة اللغة العربية للمرحلة الأساسية. اشتمل دليل المقابلة على أسئلة رئيسية وأسئلة متابعة مرنة تسمح بالتعمق في إجابات المشاركين مع مراعاة التسلسل المنطقي من العام إلى الخاص ومراعاة الحياد والموضوعية لتجنب التحيز أو التوجيه.

### ضمان مصداقية البحث:

تم استخدام أكثر من مصدر وأكثر من خبير لتحليل البيانات ومن ثم عرض النتائج على بعض الخبراء للتأكد من دقة التفسير، وتم ذكر سياق البحث والعينة بوضوح لتعميم النتائج.

### أخلاقيات البحث:

تم الحصول على موافقة خطية وشفهية قبل البدء بالمقابلات وتم نقل آراء الخبراء بدقة دون تحيز.

### النتائج ومناقشتها:

السؤال الأول: ما التحديات التربوية التي قد تواجه تصميم مناهج اللغة العربية الرقمية؟

أظهرت نتائج تحليل مقابلات الخبراء وجود مجموعة من التحديات التربوية الرئيسة التي تواجه تصميم مناهج اللغة العربية الرقمية.. فقد أشار عدد من الخبراء إلى غياب إطار نظري واضح تستند إليه عملية تصميم هذه المناهج، حيث يلاحظ أن كثيرا من المحتوى الرقمي يُصمم بشكل تقني دون مرجعية تربوية أو فلسفة تعليمية واضحة، الأمر الذي يحد من فاعليته في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة. كما أكد الخبراء وجود قصور لدى بعض المعلمين في فهم خصائص المتعلم الرقمي، إلى جانب ضعف ملائمة الأنشطة الرقمية للفروق الفردية بين الطلبة.

وأكد غالبية الخبراء أن المناهج الرقمية المتداولة حاليًا لا تولي اهتمامًا كافيًا لمهارات التفكير العليا مثل التحليل والنقد والتأليف، وإنما تركز على التلقين أو المهارات اللغوية البسيطة وهذا يشكل تحديًا تربويًا خطيرًا لأنه يُفقد المنهج قيمته التكوينية. كما وأنّ هناك قصورًا في توظيف واستخدام أدوات التقويم الرقمي بما يوازي المهارات اللغوية التي يُراد تميمتها، الذي ينعكس سلبيًا على جودة التغذية الراجعة ويحدّ من قدرة المتعلم على تحسين أدائه بصورة مستمرة.

كما أظهرت النتائج اتفاق الخبراء على أن أحد أبرز التحديات يتمثل في غياب تصوّر موحد لمفهوم المنهاج الرقمي، حيث يسود فهم سطحي في تحويل المحتوى من صيغة ورقية إلى رقمية، دون إعادة بناء المنهاج وفق أسس تفاعلية وهادفة. وهذا الغياب المفاهيمي ينعكس على طريقة تصميم المناهج، فتصبح أقرب إلى نسخ إلكترونية تقليدية لا تراعي مبادئ التصميم التعليمي الحديث .

وأشارت النتائج إلى ضعف مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وغياب التكامل بين عناصر المنهاج المختلفة المتمثلة بالأهداف، المحتوى، الأنشطة والتقويم عند تحويلها إلى صيغة رقمية. كما تم التأكيد على أنّ المعلم في كثير من الحالات غير معدّ للانتقال من دوره التقليدي كناقل للمعرفة إلى دوره الجديد كميسر ومصمّم لبيئة تعلم رقمية، كما أن الطلبة يحتاجون إلى تهيئة نفسية وسلوكية تجعلهم أكثر استعدادًا لتحمل مسؤولية تعلمهم الذاتي، الذي يشكل محور هذه العملية الرقمية . ولم تغب الأسرة عن هذه التحديات، حيث أشار الخبراء إلى ضرورة إشراك أولياء الأمور وتوعيتهم بأهمية دورهم في دعم تعلم أبنائهم خارج البيئة الصفية، وهو ما يتطلب تطوير برامج إرشادية موازية عديدة .

تتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة الهرش (2025) التي أشارت إلى غياب الإطار التربوي المنظم في تصميم المناهج الرقمية، والاعتماد على مبادرات فردية تقتصر إلى الأسس التعليمية الواضحة. كما تتسجم مع

ما توصلت إليه دراسة الأشقر (2023) التي أكدت أن التحول الرقمي يتطلب نماذج تربوية مرنة، وليس مجرد رقمنة شكلية للمحتوى.

وتتوافق النتائج أيضاً مع دراسة المغربي (2022) التي أبرزت ضعف التكامل بين عناصر المنهاج الرقمي، ومع دراسة بن السايح وسيبوكر (2021) التي أشارت إلى عدم جاهزية المعلمين لأدوارهم الجديدة في بيئات التعلم الرقمية. كما تتقاطع النتائج مع دراسة ثلجاوي (2023) التي أكدت ضعف الاهتمام بمهارات التفكير العليا في المحتوى الرقمي العربي.

### السؤال الثاني: ما التحديات التقنية التي قد تعيق تصميم مناهج اللغة العربية الرقمية بشكل فعال؟

أظهرت نتائج مقابلات الخبراء أن اللغة العربية بتركيبها اللغوية الفريدة، تطرح تحديات تقنية خاصة فيما يتعلق بالتشكيل، والتحليل الصرفي، وبناء الجمل، وتحتاج إلى عدد كبير من الأدوات الرقمية، وللأسف أن عددًا كبيرًا من هذه الأدوات لا تدعم اللغة العربية بشكل كامل، مما يحدّ من قدرتنا على تصميم أنشطة تفاعلية دقيقة. كما أن بعض المنصات لا تتعامل جيدًا مع الاتجاه من اليمين إلى اليسار، وهو أمر يؤثر على تجربة المستخدم ويضعف التفاعل.

وأكدوا على أن البنية التحتية في كثير من المدارس والمؤسسات العربية غير مؤهلة لاستخدام مناهج رقمية متقدمة، سواء من حيث الأجهزة أو سرعة الإنترنت أو حتى الدعم الفني. كما أن هناك نقصًا في الكوادر المدربة والمتقنة والقادرة على تطوير المحتوى الرقمي برمجيًا، فنحن بحاجة إلى تعاون بين خبراء اللغة والمبرمجين لضمان جودة المنتج التعليمي الرقمي.

وكمُلخص شامل بين الخبراء أن اللغة العربية بطبيعتها التركيبية تشكل تحديًا كبيرًا في البيئة الرقمية، فخصائص مثل التشكيل، والإعراب، والاتجاه من اليمين إلى اليسار، تحتاج إلى دعم خاص من الأدوات والمنصات. هذا القصور التقني ينعكس على جودة تصميم الأنشطة التفاعلية، ويؤدي إلى مشكلات في التوافق النصي وظهور المحتوى. إضافة إلى ذلك، فإن الواقع الميداني يُظهر فجوة في البنية التحتية الرقمية، حيث تفتقر العديد من المدارس إلى أجهزة حديثة وشبكات إنترنت فعالة أو سريعة، إضافة إلى غياب فرق الدعم الفني المختصة. كما سلب الخبراء الضوء على محدودية خبرات بعض المعلمين والطلبة في التعامل مع التقنيات الحديثة، مشيرين إلى أن استخدام المنهاج الرقمي يتطلب مستوى متقدمًا من الكفاءة الرقمية لكل من المصمم والمستخدم. وتم ذكر قضية تصميم الواجهات والأنظمة التعليمية أيضًا، حيث شدّد الخبراء على أهمية سهولة الاستخدام

والمرونة بين عناصر المنهاج، نقادياً لأي تعقيد قد يعيق الوصول للمعلومة. كما أنَّ تكلفة البرمجيات ومستلزمات البنية التحتية تُعد من التحديات التي تعيق من التوسع في هذا النوع من التعليم المتطور والمحاكي للرقمنة.

تتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة القروي (2023) التي أكدت أن خصائص اللغة العربية مثل التشكيل والإعراب والاتجاه من اليمين إلى اليسار تشكّل تحدياً تقنياً في البيئة الرقمية. كما تتسجم مع دراسة بوضيف وآخرين (2012) التي أشارت إلى عدم ملائمة المعايير التقنية الغربية للعربية دون تكييف. وتتفق النتائج كذلك مع دراسة الحافظي (2024) وبين السايح وسيبوك (2021) فيما يتعلق بضعف البنية التحتية، وغياب الدعم الفني، ونقص الكفاءات الرقمية، مما يحد من فاعلية تصميم المناهج الرقمية.

### السؤال الثالث: كيف تقيمون السياسات الحالية في دعم تصميم المناهج الرقمية للغة العربية؟

أشار الخبراء أنه لا تزال السياسات التربوية في هذا المجال متأخرة حيث أنَّ هناك قرارات تدعو إلى التحول الرقمي، لكنها تفتقر إلى آليات التنفيذ والمتابعة والمساءلة. ولا توجد خطط واضحة لتدريب المعلمين على تصميم واستخدام المناهج الرقمية، وغالباً ما يُترك الأمر لاجتهادات فردية وشخصية.

ومن جانب آخر، أكدوا أنه لا يتم تخصيص ميزانيات كافية لهذا التحول، خصوصاً فيما يتعلق بتطوير المحتوى الرقمي العربي عالي الجودة. كما أنَّ معظم المبادرات تؤكد على تطوير منصات تقنية دون الاهتمام بجودة المحتوى الذي سيعرض عليها. ومن هنا أكد أنَّ السياسات الحالية بحاجة إلى مراجعة شاملة تشمل الجوانب الأكاديمية، والتقنية، والبشرية.

وكمُلخص رأى الخبراء أنَّ السياسات التعليمية الرسمية لم تصل بعد إلى مرحلة النضج الرقمي، إذ تتسم بالتوجه النظري غير المدعوم بخطط تنفيذية واقعية. ورغم وجود توجهات تدعو للتحول الرقمي، إلا أنَّها تفتقر إلى آليات واضحة للتمويل والتدريب والمتابعة والتقييم.

أكد الخبراء أنَّ تصميم المناهج الرقمية غالباً ما يُترك لاجتهادات فردية وشخصية، في ظل غياب وحدات متخصصة مؤسسية تتولى الإشراف والتطوير. كما أنَّ ضعف التمويل المخصص لهذا المجال أدى إلى إنتاج محتوى رقمي غير متكامل من الناحية الأكاديمية.

وأشار أحد الخبراء إلى أنَّ كثيراً من المبادرات تركز على الجانب التقني مثل بناء المنصات دون التفكير في نوعية المحتوى الذي سيُعرض عليها مما يخلق فجوة بين التكنولوجيا والتربية. هذه الفجوة تتطلب سياسات أكثر شمولاً، تتبنى منظوراً تكاملياً بين البعد البشري والتقني وضمن فلسفة المجتمع.

تتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة المغربي (2022) التي أكدت ضعف السياسات التعليمية الرقمية وغياب الخطط التنفيذية الواضحة. كما تتسجم مع دراسة الهرش (2025) التي أشارت إلى أن التحول الرقمي غالباً ما يتم دون آليات متابعة وتقييم .

وتتوافق النتائج أيضاً مع ما ورد في دراسة الأشقر (2023) التي بينت أن التركيز ينصب غالباً على بناء المنصات التقنية دون الاهتمام بجودة المحتوى الرقمي التعليمي.

#### السؤال الرابع: ما نوع الدعم المؤسسي الذي يجب أن توفره المؤسسات التعليمية لتسهيل تصميم المناهج الرقمية في اللغة العربية؟

يرى الخبراء أن الدعم المؤسسي يبدأ من توفير بنية تحتية رقمية قوية، مروراً بتخصيص وقت ضمن جداول المعلمين لتطوير المحتوى. وقد أكد أنه من الضروري أن تحتوي المؤسسة على وحدة متخصصة في التصميم التعليمي الرقمي تكون مسؤولة عن توجيه ودعم المعلمين.

أكدوا أن من أهم أشكال الدعم أيضاً هو الاعتراف الرسمي بجهود المعلمين في تصميم المناهج الرقمية، وتضمينها ضمن تقييم الأداء المهني، إضافة إلى ذلك، يجب توفير منصات تدريبية يستطيع المعلمون استخدامها لتطوير محتوى رقمي وتطبيقه قبل تعميمه حيث لا يمكن أن نطلب من المعلم التحول الرقمي بدون أن نمهد ونقوم بتهيئة البيئة المناسبة له.

يظهر مما سبق أن توفير البنية التحتية لا تكفي وحدها بل لا بد من تطوير بيئة مؤسسية داعمة تتضمن تخصيص أوقات رسمية وتوفير محاضرات ودورات ضمن جداول المعلمين لتصميم المحتوى الرقمي، إضافة إلى تمكينهم من أدوات التصميم الإلكترونية .

ومن أبرز المقترحات: تشكيل فرق متعددة التخصصات داخل المؤسسات التعليمية تتولى مسؤولية الإشراف على إنتاج المناهج الرقمية مدعمة بتقديم الاستشارات التربوية والتقنية وضمان الجودة. وذكر أهمية وجود حوافز مالية ونفسية وتقييمية تشجع المعلمين على الانخراط في تصميم المناهج الرقمية. ودعا الخبراء إلى تأسيس وحدات أو مراكز متخصصة في المحتوى الرقمي داخل المدارس والجامعات، تكون نواة لتطوير المحتوى وتقديم التدريب ومتابعة التحسين المستمر والتطور.

تتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة الهرش (2025) التي أوصت بتأسيس وحدات دعم فني وتصميم رقمي داخل المؤسسات التعليمية. كما تتسجم مع دراسة المغربي (2022) التي شددت على ضرورة توفير دعم تقني

وتربوي مستدام، ومع دراسة بن السايح وسيبوك (2021) التي أكدت أهمية الجاهزية المؤسسية لضمان استمرارية التعليم الرقمي .

وتضيف هذه الدراسة التأكيد على أهمية الحوافز المهنية وتخصيص وقت رسمي للمعلمين، وهو ما لم يُبرز بشكل مباشر في بعض الدراسات السابقة.

**السؤال الخامس: كيف يمكن ضمان توافق المناهج الرقمية للغة العربية مع احتياجات المعلمين والطلاب في مرحلة التصميم؟**

أظهرت نتائج مقابلات الخبراء أن إشراك الفئة المستهدفة أي المعلمين والطلبة في مراحل التصميم الأولية هو من أهم النقاط التي يمكنها ضمان التوافق حيث يمكن تحقيق ذلك من خلال مقابلات، استبيانات وغيرها لتحديد احتياجاتهم الحقيقية وهذا ما يضمن أن المحتوى لا يكون فقط جميلاً شكلياً، بل فعالاً من الناحية التعليمية.

وأكد غالبيتهم على أهمية اتباع مبادئ (التصميم المرتكز على المستخدم User-Centered (UCD) Design وهو منهج تصميم يعتمد على فهم احتياجات المستخدمين الحقيقيين ورغباتهم وسلوكهم قبل البدء في بناء المحتوى حيث يتم بناء المحتوى بناءً على ممارسات الصف الحقيقية. وأكد هنا على أهمية المرونة في التصميم، بحيث يمكن تكييف الأنشطة بحسب اختلاف المدارس والمعلمين والمستويات.

كما أكدوا على أهمية اعتماد مبادئ التصميم التي تركز على تجربة المتعلم واحتياجاته ولتحقيق ذلك، يجب أن تكون المناهج الرقمية مرنة، قابلة للتخصيص والتعديل حسب المرحلة الدراسية وطبيعة المادة وخصوصية المدرسة.

ومن المقترحات الإضافية أيضاً إنشاء نماذج أولية للمناهج واختبارها في بيئات تعليمية فعلية، ثم تطويرها استناداً إلى التغذية الراجعة المستمرة.

تتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة لموسي (2020) التي أكدت ضرورة تصميم المحتوى الرقمي وفق خصائص المتعلم. كما تتسجم مع دراسة إيليغا (2017) التي أبرزت أهمية التغذية الراجعة المستمرة في التقييم الرقمي.

وتتفق النتائج أيضاً مع ما أشار إليه الأشقر (2023) حول أهمية التعلم المخصص، من خلال إشراك المعلمين والطلبة في مراحل التصميم الأولية واختبار النماذج قبل تعميمها.



**السؤال السادس: ما المقترحات التي يمكن أن تساعد في تصميم مناهج رقمية فعالة للغة العربية؟**

أقترح بعض الخبراء اعتماد النموذج التفاعلي في عرض المحتوى، مع التركيز على السياق العربي في الأنشطة حيث أكد أنه من الضروري أيضاً تطوير محتوى غني يعتمد على النصوص الأدبية العربية الأصلية، مع دمج الوسائط المتعددة لتيسير الفهم وتحفيز التفاعل.

يرى بعضهم ضرورة تبني نموذج تصميم تعليمي مرّن مثل SAM أو UDL ، وتدريب المعلمين على استخدام أدوات تصميم المحتوى مثل H5P أو Canva التعليمية. حيث أكد أننا بحاجة إلى بناء مكتبات رقمية تفاعلية تحتوي على موارد متعددة المستويات لتخدم المعلمين والطلبة على حد سواء.

ومن هنا أوصى الخبراء بالاعتماد على نماذج التصميم التفاعلي مثل SAM و UDL التي تتيح مرونة في الإنتاج والتحسين المستمر. كما اقترحوا التركيز على السياق العربي في المحتوى، من خلال استخدام نصوص أدبية أصيلة وتضمين وسائط متعددة تثير اهتمام الطالب وتحفزه على التفاعل. وتم الإشارة إلى أهمية تدريب المعلمين على أدوات تصميم المحتوى الرقمي مثل H5P ، Canva ، Genially ، مما يفتح أمامهم مجالاً وآفاقاً للإبداع وإنتاج محتوى يتناسب مع أساليبهم التدريسية. كما دعت الآراء إلى بناء مكتبات رقمية تفاعلية تخدم مستويات متعددة وتُغني الموقف التعليمي من خلال توفير موارد متنوعة، وتمارين ذاتية التصحيح وتطبيقات على المهارات اللغوية المختلفة.

تتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة **ثلجاوي (2023)** التي أكدت ضرورة مراعاة السياق اللغوي والثقافي في المحتوى الرقمي. كما تتسجم مع دراسة **ملموس (2023)** التي أبرزت أهمية التفاعل والوسائط المتعددة في تعلم اللغة العربية .

وتتوافق النتائج كذلك مع دراسة **بوضيف وآخرين (2012)** التي دعت إلى بناء مكتبات رقمية منظمة تراعي الخصوصية اللغوية للعربية.

**السؤال السابع: هل هناك تجارب أو نماذج دولية يمكن أن تساهم في تصميم مناهج رقمية للغة العربية؟**

أشار الخبراء أنه يمكن الاستفادة من التجارب السنغافورية أو الفنلندية، خصوصاً من حيث الدّمج بين التعليم والتكنولوجيا وأنّ هناك اهتمام عالمي بتصميم تجارب تعليمية رقمية غنية، ويمكن تكييف وتخصيص هذه التجارب لتناسب بيئتنا العربية خاصة من حيث أساليب التفاعل والتقييم.

وأشاروا إلى منصات مثل Khan Academy و Future Learn كنماذج يمكن أن تكون إلهاماً لطريقة بناء المحتوى فيها، ولكن علينا أن نضع في الاعتبار الخصوصية الثقافية واللغوية للغة العربية. لا يمكننا استيراد النموذج كما هو بل علينا إعادة هندسته ليتوافق مع أهدافنا التربوية.

أجمع الخبراء على أنّ التجارب الدولية في التعليم الرقمي يمكن أن تقدم دروساً مفيدة في مجالات التفاعل والتقويم وتقديم المحتوى. ومن النماذج التي تمّ ذكرها: التجربة السنغافورية والفنلندية، التي تميزت بدمج للتقنية بشكل فعال في البيئة التعليمية .

كما تمّت الإشارة إلى منصات عالمية مثل Khan Academy و Future Learn كنماذج ناجحة في تقديم محتوى تعليمي رقمي منظم ومرن وسهل الوصول، غير أنّ الخبراء شدّدوا أيضاً على ضرورة تكييف هذه النماذج لتتوافق مع الخصوصية الثقافية والدينية واللغوية للعالم العربي، بحيث لا يتم استيرادها كما هي، بل إعادة هندستها لتناسب السياق المحلي وتحقق الأهداف التربوية المرجوة.

تتفق نتائج هذا السؤال مع دراسة المغربي (2022) التي دعت إلى الاستفادة من التجارب الدولية مع تكييفها وفق السياق المحلي. كما تتسجم مع دراسة القروبي (2023) التي حدّرت من استيراد النماذج الرقمية الجاهزة دون مراعاة الخصوصية اللغوية والثقافية .

وتؤكد النتائج إمكانية الاستفادة من نماذج عالمية مثل Khan Academy و Future Learn، شريطة إعادة هندستها بما يخدم أهداف تعليم اللغة العربية.

بعد عرض النتائج توصل الباحثان إلى ما يلي:

### أولاً: الاستنتاجات

من خلال تحليل إجابات الخبراء يمكن إجمال التحديات التي تواجه تصميم مناهج اللغة العربية الرقمية، فيما يأتي:

1. ضعف تربوي في التصور والتطبيق وعدم الملاءمة: أي تعاني عملية تصميم المناهج الرقمية للغة العربية من ضعف في التأسيس التربوي وغياب التكامل بين الأهداف التعليمية والتقنيات الرقمية، ممّا يحدّ من فاعلية هذه المناهج في تحقيق أهداف التعلم المرجوة.

2. **عقبات تقنية خاصة باللغة العربية:** حيث تُعدّ اللغة العربية بتراكيبها وتشكيلها تحديًا أمام أدوات التصميم الرقمي، إذ تفتقر العديد من المنصات والأدوات إلى دعم فعال للغة، مما يؤدي إلى صعوبة في إنتاج محتوى رقمي دقيق ومتقن.

3. **ضعف السياسات والدعم المؤسسي:** هناك فجوة واضحة في السياسات الرسمية المتعلقة بالتحول الرقمي في التعليم، إذ تغيب الخطط التنفيذية المحددة والدعم المالي والبشري الكافي، إلى جانب غياب وحدات متخصصة في تطوير المحتوى الرقمي داخل المؤسسات التعليمية.

4. **عدم إشراك المعنيين في مراحل التصميم:** حيث لا يتم إشراك المعلمين والطلبة وهم المستخدمون الأساس بشكل كافٍ في تصميم المناهج الرقمية، مما يؤدي إلى فجوة بين المحتوى المصمم وواقع الصف التعليمي واحتياجاته.

5. **نقص في تدريب الكوادر التعليمية:** لذا يفتقر كثير من المعلمين والمصممين التربويين إلى التدريب المهني في مجالات التصميم الرقمي، وتوظيف أدوات التصميم الإلكتروني، مما يقلل من جودة المحتوى التعليمي الرقمي المنتج.

6. **إمكانية الاستفادة من التجارب العالمية بتكييفها:** رغم اختلاف السياق اللغوي والثقافي، إلا أن التجارب الدولية في التعليم الرقمي يمكن أن تشكل مصدر إلهام في جوانب عديدة منها التفاعل والتصميم، شرط تكييفها لتناسب خصائص اللغة العربية وبيئتها التعليمية.

## ثانيًا: التوصيات

بناءً على ما سبق، يوصي الباحثان بما يلي:

1. **تطوير إطار تربوي واضح لتصميم المناهج الرقمية**  
ضرورة اعتماد نموذج تصميم تعليمي حديث مثل ADDIE أو UDL بما يتناسب مع طبيعة اللغة العربية ويتم تدريب المعنيين لتطبيقه بشكل فعال.
2. **تحسين دعم اللغة العربية في الأدوات التقنية:**  
التعاون بين التربويين والمطورين التقنيين لإنتاج أدوات ومحركات رقمية تدعم اللغة العربية بصورة كاملة، من حيث التشكيل والاتجاه والمعالجة النحوية وكل ما تحتاجه .

3. تفعيل السياسات الرسمية والتحول إلى خطط تنفيذية ملموسة:  
دعوة الجهات التعليمية لاعتماد خطط واضحة وممولة، تتضمن تشكيل فرق تصميم رقمي، وجدولة زمنية ومؤشرات قياس فاعلية ومراجعة دورية مستمرة للمحتوى.
4. توسيع برامج التدريب المهني للمعلمين والمصممين:  
تقديم دورات تدريبية مستمرة في مجال التصميم الرقمي التربوي حيث تشمل أدوات التصميم الرقمي، وتوظيف الوسائط التفاعلية، وبناء الأنشطة الرقمية.
5. إشراك ودمج المعلمين والطلاب في مراحل بناء المنهاج:  
من خلال اعتماد ممارسات التصميم التشاركي مع المعلمين والطلاب، وذلك بتشكيل مجموعات تركيز أو تجريب أولي للمناهج الرقمية وتطويرها بناء على التغذية الراجعة.
6. تبني التجارب العالمية الناجحة بعد تكيفها محلياً والاستفادة منها :  
دراسة النماذج الرقمية العالمية في التعليم مثل التجربة السنغافورية أو الفنلندية، والتوصل إلى آليات التفاعل والعرض والتقييم، مع إعادة توظيفها بما يتناسب مع خصوصية اللغة العربية.

#### قائمة المراجع:

##### أولاً: المراجع العربية

- أشقر، رنان. (2023). توظيف التحول الرقمي في التعليم. المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت، 1(1)، 16.1-  
<http://search.mandumah.com/Record/1490836>
- ثلجاوي، خميسي. (2023) اللغة العربية وسلطة الخطاب الافتراضي. مجلة جيل الدراسات الأدبية والفكرية، ع (85)، 27-48.
- الجعافرة، عبد السلام. (2015). المناهج: أسسها وتنظيمها (ط1). دار وائل للنشر، عمان.
- جروان، فتحي. (2019). تصميم المناهج الرقمية: التحديات والحلول. دار الشروق، عمان.
- الحافظي، فهد بن سليم سالم. (2024). العقبات المحتملة لاستخدام أدوات التقييم الرقمي في منصة مدرستي من وجهة نظر المشرفين التربويين: دراسة مختلطة. مجلة العلوم الإنسانية، (21)، 97-117.

- حدادة، علي. (2019). تحديث المناهج التعليمية لمواكبة متطلبات الثورة الرقمية الثانية. اتحاد الغرف العربية، دائرة البحوث الاقتصادية، كلية العلوم الاقتصادية وإدارة الأعمال، الجامعة اللبنانية.
- الربيعي، سعاد. (2020). المنهاج الرقمي: المفهوم، الأهداف، والتحديات. مجلة التعليم والتقنية.
- رمضان، هيام. (2024). استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم مهارات اللغة العربية: رؤى وتوقعات. مجلة التطوير العلمي للدراسات والبحوث، 18(5)، 205-178.  
<http://search.mandumah.com/Record/1475486>
- الشمري، علي. (2023). درجة تمكين التعليم الإلكتروني عن بُعد لتلاميذ الصف الأول الابتدائي من الكفايات اللغوية اللازمة لهم. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، 38(149)، 83-113. doi:10.34120/0085-038-149-003.
- عبد الحليم، أحمد، وطعيمة، رشدي، والناقبة، محمود، والمفتي، محمد، ومدكور، علي، وسرور، عايدة، وإسماعيل، الغريب، والسبحي، عبد الحي، والشيخ، سليمان، والوكيل، حلمي، والجزار، عبد اللطيف، وعلي، محمد، والعدل، بدر. (2009). المنهج المدرسي المعاصر. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- القروبي، نور. (2023). رقمنة اللغة العربية في عصر العولمة: التحديات والآلات. مجلة اللغة والهوية، 8(2)، 115-132.
- لحويديك، رجاء. (2020). التعليم الرقمي بالمدرسة المغربية: واقع وتحديات. مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع 70، 165 - 176.
- لسايع محمد، مصطفى، وعرفة، تامر، ورمزي، هاني، ومحمد، كريم. (2020). تأثير استخدام المنصات التعليمية التفاعلية على تحسين بعض المهارات التدريسية للطالب المعلم. *المجلة المصرية للعلوم التربوية والإنسانية*، 24(5)، 149-178.
- محمود، شوقي. (2014). تطوير المناهج: رؤية معاصرة (ط 2). المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- المعصب، سميرة. (2021). الإطار العام للمناهج الرقمية. وزارة التربية الكويتية.
- مويسي، مخطار. (2020). تعليمية اللغة العربية رقمياً: الواقع والآفاق - الدرس النحوي أنموذجاً. *العربية*، 7، (1)، 367-356.

- الهرش، مسفر. (2025). معوقات استخدام الوسائل الرقمية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض .  
المجلة السعودية للتربية والتقنية، 3(1)، 77-94.
- اليوبي، بلقاسم، واليوبي، خالد. (2018). الأسس والمعايير العلمية للمعجم الإلكتروني وتطبيقاتها .  
مجلة اللسانيات وتحليل الخطاب، 4(5)، 221 - 256

## References

- Achour, H., & Ben Abdessalem, F. (2012). Evaluation of Arabic language learning websites. International Arab Journal of e-Technology, 2(4), 203–210.
- Ally, M. (2019). Foundations of Educational Technology in Digital Learning. Routledge.
- Boudhief, A., Maraoui, M., & Zrigui, M. (2012). *Adaptation of pedagogical resources description standard (LOM) with the specificity of Arabic language*. arXiv preprint. Available at <https://arxiv.org/abs/1208.0200>

من التحليل إلى الابتكار: الذكاء الاصطناعي كأداة لتطوير المناهج عبر مدخل التعليم الشامل.

**From Analysis to Innovation: Artificial Intelligence as a Tool for Curriculum Development  
through a Holistic Education Approach**

الباحثة: أروى أحمد نصار

[Raknoor93@gmail.com](mailto:Raknoor93@gmail.com)

| المحتوى                                                                                                              | الصفحة |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <b>الغلاف وبيانات البحث</b>                                                                                          |        |
| عنوان البحث بالعربي والإنجليزي                                                                                       |        |
| <b>الملخص:</b> فكرة عامة عن البحث وأهم النتائج                                                                       | 5-7    |
| <b>المقدمة:</b>                                                                                                      |        |
| خلفية البحث وأهمية تقييم المناهج                                                                                     | 7-10   |
| الهدف من البحث                                                                                                       | 8-12   |
| <b>الإطار النظري:</b>                                                                                                |        |
| الأسئلة البحثية                                                                                                      | 12     |
| أولاً: ما هو مفهوم عملية التطوير والتقييم للمناهج وما هو الهدف منهما؟                                                | 14-17  |
| ثانياً: ماهي الاستراتيجيات المعتمدة في تطوير المناهج؟                                                                | 18-23  |
| ثالثاً : ما هي الأدوات المستخدمة في عملية تطوير المناهج و ماهي أساليب تقييم المناهج؟                                 | 23-28  |
| رابعاً : ماهو مفهوم التعليم الشامل وما أسسه الفلسفية والتربوية؟                                                      | 29-30  |
| خامساً: كيف يسهم التعليم الشامل في تطوير المناهج وتقييمها؟                                                           | 30-31  |
| سادساً: ما معايير جودة المناهج في ضوء فلسفة التعليم الشامل؟                                                          | 31-32  |
| سابعاً: ما التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الشامل في عمليات التقييم وتطوير المناهج؟                                | 32-33  |
| ثامناً: ما علاقة المشروع المطروح في البحث بتقييم وتطوير المناهج؟                                                     | 33-34  |
| تاسعاً: كيف يمكن لبرنامج ذكي مثل MyLearning Route أن يحقق تقويماً شاملاً وفعالاً للمناهج ومن ثم المساهمة في تطويرها؟ | 35-40  |
| عاشراً: كيف يعمل تطبيق MyLearning Route ليعخدم تطوير و من ثم تقييم المناهج؟                                          | 40-57  |
| أهمية البحث                                                                                                          | 57-58  |
| دراسات سابقة                                                                                                         | 58-74  |
| منهجية البحث                                                                                                         | 74-76  |
| النتائج ، حدود البحث وأفاقه المستقبلية، والتوصيات                                                                    | 77-84  |
| الملاحق تصور مبدئي للبرنامج                                                                                          | 85-90  |
| المراجع                                                                                                              | 91-102 |



## الملخص:

تواجه الأنظمة التعليمية في العصر الحديث تحديات متزايدة في تطوير المناهج الدراسية بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، خاصة في ظل التحول الرقمي والاعتماد على مهارات الإبداع والتفكير النقدي. ورغم تعدد الجهود الوطنية والإقليمية لتحديث المناهج، إلا أن عملية التقييم والتطوير غالبًا ما تعتمد على الأساليب التقليدية، التي تفتقر إلى تحليل عميق قائم على البيانات أو مؤشرات أداء كمية دقيقة. ليس هذا وحسب، بل هناك تحديات أخرى يجب أخذها في الحسبان في المناهج المطورة مثل احتوائها على (المهارات - التنمية المستدامة - التعليم الشامل ...)

التقييم المستمر وقياس أثر المناهج على التحصيل الدراسي وفعاليتها في تحقيق الأهداف التعليمية هو أحد النقاط الرئيسية التي تلعب دورا كبيرا في تحسين جودة المحتوى.

من هنا يأتي التساؤل: كيف يمكن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، لتطوير نظام ذكي يقوم بتحليل المناهج الحالية ومقارنتها بمعايير الجودة الحديثة، ومن ثم اقتراح التحسينات المطلوبة بشكل آلي يساهم في رفع جودة التعليم وكفاءته؟

في هذا البحث إلى من خلال النهج النظري والتحليلي أقدم مقترح لتصميم نموذج تطبيقي ذكي ( MyLearning Route ) قادر على تحليل وتقييم المناهج التعليمية وفق معايير تطوير المناهج وضمان الجودة،

وذلك من خلال تزويده بالمناهج الموجودة حاليًا ومن ثم تحليل المحتوى رقميًا وقياس فاعليته بعد تدريب النظام على المعايير المطلوبة وتحديد نقاط القوة والقصور في وحدات المنهج منتهيًا بتوليد اقتراحات لتحسينات ذكية مما يتيح لصناع القرار دعم عملية التطوير المستمر.

أتناول كذلك كيفية استخدام مفهوم التعليم الشامل ودوره في البرنامج المقترح لتقييم وتطوير المناهج كأحد محاور التغذية الراجعة والتي تساهم في تحليل مدى شمولية المناهج لجميع فئات المتعلمين كأصحاب الهمم لضمان توافقها مع مبادئ العدالة التعليمية.

## المقدمة

### خلفية البحث:

### أهمية تقييم المناهج

تُعدّ عملية تقييم المناهج وضمان جودتها أحد الركائز الأساسية في تطوير المنظومات التعليمية الحديثة، حيث تُسهم في تحسين مخرجات التعلم، وتعزيز كفاءة المعلمين، ورفع مستوى جاهزية الطلبة لمتطلبات المستقبل. ومع التطور المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة، بات من الضروري إعادة النظر في أساليب تقويم المناهج التقليدية، واستبدالها بنظم ذكية أكثر دقة وفاعلية، قادرة على تحليل المحتوى التعليمي وقياس أثره الحقيقي على أداء الطلبة.

وتبرز أهمية هذا البحث من كونه يتناول جانبًا بالغ الحساسية في العملية التعليمية، وهو مدى مواءمة المناهج للمعايير الوطنية والدولية، ومدى كفاءتها في تحقيق نواتج التعلم المستهدفة. كما أن اختيار موضوع البحث جاء استجابة لحاجة ملحة إلى سد الفجوة بين ممارسات تقويم المناهج التقليدية، والحلول الرقمية الحديثة التي يمكن أن تُحدث نقلة نوعية في دقة التقييم ومرونته وسرعة تنفيذه.

يسعى هذا البحث إلى تحليل الأساليب المعتمدة في تقييم المناهج وضمان جودتها، واستكشاف أوجه القصور فيها، ومن ثم تقديم تصور حديث يعتمد على تحليل البيانات وخوارزميات الذكاء الاصطناعي لتحسين آليات التقييم ودعم عملية التطوير المستمر. ويقوم البحث بدور مهم في الكشف عن مدى فعالية استخدام التقنيات الذكية — مثل البرامج التعليمية التفاعلية — في تحليل المناهج، وقياس مستوى تلاؤمها مع احتياجات الطلبة، واقتراح تعديلات مباشرة تسهم في تحسين جودة المحتوى التعليمي.

ولتحقيق أهدافه، يعتمد البحث **المنهج التحليلي الوصفي** من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، وتحليل محتوى المناهج، واستخدام مؤشرات أداء قابلة للقياس لبيان الفجوات ونقاط القوة. فضلًا عن ذلك يستند إلى **منهج تطبيقي** يستعرض نموذجًا عمليًا لتطبيق ذكي مقترح (MyLearning Route) يقوم بدمج بيانات المناهج مع أداء الطلبة لتوليد تقارير تحليلية تساعد متخذي القرار على تطوير المناهج بطريقة مستندة إلى بيانات دقيقة.

وقد توصل البحث إلى نتائج مهمة تُبرز أن دمج الذكاء الاصطناعي في عمليات تقييم المناهج لا يُحسن الدقة والسرعة فحسب، بل يمكن أيضاً من اكتشاف الفجوات العميقة في المحتوى التعليمي وتقديم حلول قابلة للتنفيذ، مما يجعل تقييم المناهج عملية مستمرة وليست حدثاً دورياً ثابتاً. إضافة إلى ما سبق أظهرت النتائج أن استخدام مؤشرات الأداء يوفر إطاراً شاملاً لقياس جودة المنهج بطريقة كمية يمكن الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات التطوير. (M, Lfarajimi, 2024) وبذلك، تسعى هذه المقدمة إلى تهيئة القارئ لفهم أهمية الموضوع ودور البحث في فتح آفاق جديدة لتطوير المناهج عبر حلول رقمية مبتكرة ترتقي بجودة التعليم.

### أهداف البحث

- توضيح مفهوم التعليم الشامل وفلسفته في سياق تطوير المناهج.
- كيف يمكن تطوير المناهج في ضوء متطلبات القرن الواحد والعشرين
- استخدام ثورة التحول الرقمي وإبراز دور التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في إيجاد أساليب تعتمد لتقييم المناهج وضمان جودتها لدعم التعليم الشامل
- دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية الوطنية والتنمية المستدامة وكيف يمكننا أن نحقق هذا الهدف أثناء عملية تطوير المناهج

### الإطار النظري للبحث:

#### أسئلة البحث

تشهد المؤسسات التعليمية في الوقت المعاصر تحديات كبيرة لتطوير المناهج بما يتلاءم مع احتياجات القرن الحادي والعشرين، وتضمن معايير متعددة تشمل الجودة، ومهارات المستقبل (مهارات الإبداع والتفكير النقدي وحل المشكلات، والتنمية المستدامة، والتعليم الشامل).

وعلى الرغم من تعدد المبادرات والمشاريع الموجهة لتحديث وتطوير المناهج، إلا أن عمليات التقييم المتبعة ما تزال تعتمد على أدوات تقليدية لا توفر تحليلاً دقيقاً أو توظيفاً فعالاً للبيانات، مما يحد من قدرتها على قياس جودة المناهج أو تحسينها بكفاءة. ومن هنا تتبع المشكلة البحثية في التساؤل الآتي:

إلى أي مدى يمكن الاستفادة من أدوات الذكاء الاصطناعي، لتقديم تحليل ذكي للمناهج ومقارنتها بمعايير الجودة الحديثة، واقتراح تحسينات آلية تدعم رفع جودة العملية التعليمية وشموليته؟

ويهدف البحث إلى تصميم نموذج تطبيقي (MyLearning Route) يُسهم في تحليل المناهج وفق معايير الجودة والتطوير، ويوفر تغذية راجعة موضوعية لصُنّاع القرار والمعلمين. كما يسعى إلى دمج مفهوم التعليم الشامل ضمن إطار التقييم، لضمان شمولية المناهج لجميع فئات المتعلمين، بما في ذلك أصحاب الهمم، بما يعزز العدالة التعليمية ويدعم تطوير النموذج في مراحله المستقبلية. ومن هنا قمت بطرح هذا الأسئلة المحورية التي تبلور مشكلة البحث وهي كالتالي:

أولاً: ما هو مفهوم عملية التطوير والتقييم للمناهج وما هو الهدف منهما؟

تطوير المناهج هو عملية ديناميكية أو نشاط تهدف إلى إعادة تصميم، وتطوير، وتنفيذ تغييرات منهجية في التعليم الرسمي أو المؤسسي ويشمل ذلك تحديد الأهداف اختيار وتنظيم المحتوى، وهدفها الرئيسي هو تلبية متطلبات التعليم المتغيرة باستمرار الذي يتطلب فهمًا عميقًا للأهداف التعليمية، واختيار المحتوى، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقييم مما يساعد الطلاب على التعلم بفاعلية وكفاءة، وتتكون عملية تطوير المناهج من أربع مراحل رئيسية:

1. تقييم الاحتياجات: تحديد ما يحتاجه الطلاب والمجتمع من خلال تحليل الفجوات في المعرفة والمهارات الحالية.

2. التخطيط والتصميم: وضع الأهداف التعليمية، اختيار المحتوى المناسب، وتصميم استراتيجيات التدريس والتقييم.

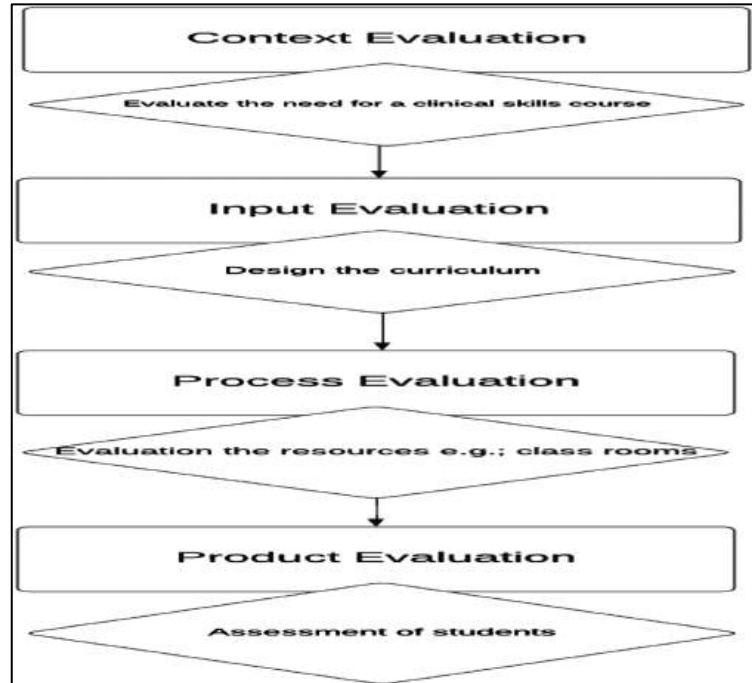
3. التنفيذ: تطبيق المنهج في بيئة التعلم الفعلية.

4. التقييم: قياس فعالية المنهج وتحقيق الأهداف المرجوة، وتحديد مجالات التحسين.

## تقييم المناهج:

يُعرّف تقييم المناهج بأنه عملية منهجية ومنظمة لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها بهدف الحكم على مدى كفاءة المنهج، وفاعليته، وملاءمته للأهداف التعليمية المحددة. ويهدف تقييم المنهج إلى تحديد نقاط القوة والقصور أو أساليب التدريس، واتخاذ قرارات تطويرية مستندة إلى الأدلة والبيانات.

ويُعتبر تقييم المناهج أحد أهم عناصر دورة تطوير المنهج، إذ يسمح بمراجعة مكونات المنهج (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، أساليب التدريس، وطرق التقويم)، ويضمن توافقها مع احتياجات المتعلمين، ومعايير الجودة، والتوجهات التربوية الحديثة.



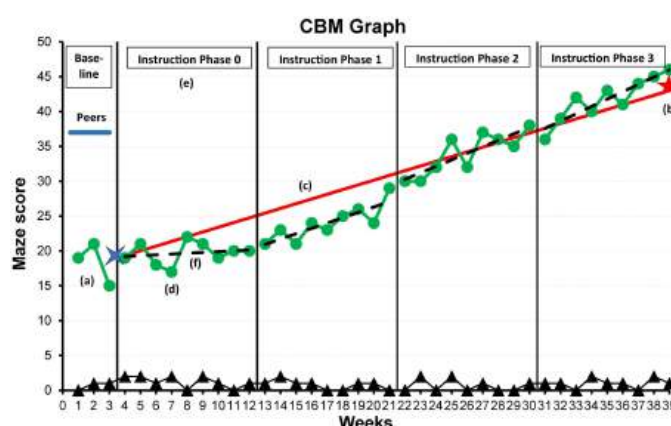
صورة رقم 1: توضيح طرق تقييم المناهج/البرامج. Ullah et al. (2024). [Link](#) Annals of Medicine and Surgery.

## ثانيا: ماهي الاستراتيجيات المعتمدة في تطوير المناهج؟

وفي تطوير المناهج يوجد استراتيجيات معتمدة عالميا تُستخدم لبناء مناهج فعالة، مرنة، وقابلة للتطبيق في بيئات تعليمية مختلفة. فيما يلي عرض شامل لأهم هذه النهج والاستراتيجيات المعتمدة في تطوير المناهج

**أولاً: النهج الرئيسة لتطوير المناهج:**

1. النهج القائم على الأهداف (Objectives-Based Approach) ويركز هذا النهج على تحديد أهداف تعليمية واضحة ومحددة، ثم تصميم وتنظيم المحتوى والأنشطة بما يخدم تحقيق هذه الأهداف ويستخدم بكثرة في المناهج التقليدية وهو مناسب لقياس نواتج التعلم والأهداف والتركيز على إكساب المهارات والمعارف المطلوبة. (Sharma, 2024), (Chavda & Shah, 2024)



**صورة رقم (2).** رسم بياني لتقدم النموذج النموذجي: (أ) بيانات الأساس؛ (ب) هدف بعيد المدى؛ (ج) خط الهدف؛ (د) نقاط البيانات؛ (هـ) مرحلة التعليم؛ (و) خط الميل (النمو) يُقدّم رسمًا بيانيًا يوضح (Progress Graphs) تُستخدم في مراقبة تقدّم الطلاب ضمن منهج معيّن، ويحلّل كيف يفسّر المعلمون هذه الرسوم التقييم المعتمد على البيانات والتعلم المستمر.

2022)) [Link](#)),Frontiers in Education

2. النهج القائم على المحتوى (Content-Centered Approach) ويعتمد على تنظيم المعرفة والمادة العلمية بطريقة منطقية ومرتبطة. يُستخدم عادة في المناهج العلمية التي ترتبط بتسلسل معرفي واضح وتركز على الكم والمحتوى وهو مناسب للتخصصات ذات البنية النظرية المتسلسلة. ( Ann Med Surg,2024) )

3. النهج القائم على المتعلم (Learner-Centered Approach) ويركّز على حاجات المتعلم، واهتماماته، وخبراته السابقة، وأنماط تعلمه. ويُعتبر أساسًا لمناهج القرن الحادي والعشرين لمراعاته الفروق الفردية وتعزيزه لمهارات التفكير والإبداع.

2018) , Slim & Hickman ,Abdallah ,(Heileman

4. النهج القائم على الكفايات (Competency-Based Approach) ويهدف إلى تطوير مجموعة من الكفايات والمعايير التي يجب أن يمتلكها المتعلم عند نهاية المرحلة.

5. النهج التكنولوجي (Technological Approach) ويتم فيه توظيف التقنيات الحديثة في بناء المناهج وتقييمها، مثل: الذكاء الاصطناعي، التعليم المدمج، التحليلات التعليمية، الواقع المعزز.

6. النهج البنائي (Constructivist Approach) ويعتمد على أن المتعلم يبني معرفته بنفسه اعتماداً على التفاعل والخبرة والملاحظة من الأنشطة التي تعتمد على حل المشكلات ودعم التفكير النقدي والابتكار.

7. النهج التكاملي (Integrated Approach)

ويتم الدمج بين المواد الدراسية أو بين المهارات والمعارف في وحدات متداخلة لربط المعارف بواقع المتعلم وتنمية مهارات متعددة

**ثانياً: الاستراتيجيات المعتمدة في تطوير المناهج**

1. تحليل الاحتياجات ويتم فيه تحديد متطلبات المتعلمين، والمعلمين لتبني مبدأ التعليم الشامل مثل تصميم مناهج تراعي الفروق وتلبي سوق العمل في المستقبل.

2. تصميم الأطر المرجعية والمعايير حيث يبنى المنهج وفق معايير وطنية أو دولية، مثل: مهارات القرن 21 – التعليم الشامل – التنمية المستدامة.

3. استخدام البيانات الكمية و النوعية (نتائج التعلم، تحليلات الأداء، مؤشرات التفاعل) في اتخاذ القرار لتطوير المناهج.

4. التعلم القائم على المشكلات والمشاريع وتضمن أنشطة تعليمية تركز على الاستقصاء والبرنامج العملي.

5. التقييم المستمر وإجراء دورات تطوير مستمرة تعتمد على التغذية الراجعة.

6. التكامل مع التكنولوجيا التعليمية مثل تضمين منصات التعلم، الموارد الرقمية ، الواقع الافتراضي....

7. إشراك الأشخاص المعنيين في عملية التطوير مثل المعلمين ونتائج الطلبة عبر ورش عمل واستطلاعات وآراء الخبراء.

### ثالثا : ما هي الأدوات المستخدمة في عملية تطوير المناهج وماهي أساليب تقييم المناهج؟

تستند عملية تطوير المناهج الحديثة إلى مجموعة متنوعة من الأدوات البحثية، الفنية، والتحليلية التي تمكن المختصين من تصميم مناهج عالية الجودة قائمة على الأدلة. وتشمل هذه الأدوات ما يلي:

1. أدوات تحليل الاحتياجات التعليمية والتي تستخدم لتحديد الفجوات بين الواقع التعليمي والمستقبلي، وتشمل الاستبيانات الإلكترونية للمعلمين والطلاب، المقابلات الفردية وتحليل نتائج الامتحانات الوطنية والدولية، دراسات سوق العمل لتحديد المهارات المطلوبة. ( Slim & Hickman,2018 ,Abdallah ,Heileman )

2. أدوات تخطيط وتصميم المناهج التي تساعد على بناء البنية العامة للمناهج كخرائط المنهج، ومصفوفات نواتج التعلم ونماذج التصميم العكسي والكفايات والمهارات الأساسية.

3. أدوات التقييم والمراجعة (Evaluation & Review Tools) وتُستخدم لفحص جودة المناهج قبل البرنامج وبعده مثل قوائم التحقق الخاصة بمعايير الجودة والمحتوى، نماذج تقييم الكتب المدرسية، أدوات تحليل الملائمة الثقافية والشمولية وأطر التقييم العالمية مثل نموذج CIPP ونموذج OECD للمهارات الأساسية. (Derouich,2025))

4. أدوات التحليل الإحصائي وذكاء الأعمال (Data Analytics Tools): وتساعد على تحليل كميات كبيرة من البيانات المتعلقة بأداء الطلاب وجودة المنهج، ولوحات البيانات الإلكترونية (Dashboards) لتتبع مؤشرات الأداء.

5. أدوات دمج التكنولوجيا في المناهج و هي أساسية لضمان مواكبة المناهج للتطورات التقنية مثل منصات إدارة التعلم (LMS) ، أدوات التعلم التفاعلي مثل Nearpod و Kahoot ومعايير التكنولوجيا التعليمية (ISTE Standards).

6. أدوات الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة (AI & ML Tools) وتستخدم بشكل متزايد في عمليات التقييم والتطوير الحديثة ومنها معالجة اللغة الطبيعية (NLP) لتحليل النصوص والمحتوى، الرؤية الحاسوبية (Computer Vision) لتصنيف الموارد التعليمية، نماذج التوصية الذكية لتحديد الثغرات واقتراح التطوير و أنظمة تحليل البيانات الضخمة لتحسين القرارات التربوية.



7. أدوات ضمان الجودة والاعتماد (Quality Assurance Tools) وتستخدم للتأكد من توافق المنهج مع المعايير الوطنية والدولية كمعايير الجودة الوطنية لمناهج التعليم العام، أطر الاعتماد الأكاديمي الإقليمي والدولي (مثل AQAC، NEASC) وأدوات مراجعة الخبراء.

أساليب تقييم المناهج:

تختلف أساليب تقييم المناهج بحسب الهدف من التقييم، وطبيعة البيانات، وطريقة جمعها، ومن أبرز الأساليب المستخدمة عالمياً:

#### 1- التقييم التكويني

يُطبق أثناء تنفيذ المنهج بهدف تحسينه وهو قيد الاستخدام ويهدف الى تقديم تحسينات مباشرة دون انتظار نهاية البرنامج ويعتمد على: متابعة تقدم الطلاب، الملاحظات الصفية، الاختبارات القصيرة، تحليل النشاطات الصفية والتغذية الراجعة للمعلمين

2-التقييم التشخيصي و يهدف للتعرف على قدرات الطالب واحتياجاته قبل بدء التعلم وتصميم خطط تعلم فردية.

3- التقييم الذاتي وينفذه المعلم أو الطالب لتقييم مدى تحقق الأهداف التعليمية أو إتقان المهارات.

4- التقييم القائم على الأداء ويهدف لقياس مهارات التفكير العليا، وليس حفظ المعلومات فقط.

5- التقييم باستخدام التكنولوجيا أصبح من أبرز الاتجاهات الحديثة، ويعتمد على تحليل بيانات الطلاب باستخدام أدوات ذكية مثل التطبيقات أو أنظمة إدارة التعلم LMS.

رابعاً: ما هو مفهوم التعليم الشامل وما أسسه الفلسفية والتربوية؟

التعليم الشامل (Inclusive Education) هو فلسفة ونهج تربوي يؤكد على حق كل متعلم في التعليم الجيد بغض النظر عن قدراته أو خلفياته. يقوم على العدالة، تكافؤ الفرص، واحترام التنوع داخل بيئة تعليمية واحدة

(مدارس ومناهج واحدة تراعي احتياجاتهم الفردية)، بحيث تكون مُهيأة لاستيعاب جميع الاختلافات والفروقات الفردية.

يشكل التعليم الشامل أساسًا لبناء مناهج عادلة ومرنة و هو من أهم التوجهات الحديثة في العملية التعليمية، إذ يُمثل خطوة محورية نحو تحقيق العدالة التعليمية وضمان حق التعلم لجميع الأفراد دون تمييز. حيث يهدف إلى إلغاء فكرة عزل الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أو المختلفين ثقافيًا ولغويًا أو لديهم صعوبات تعلم. بما يخدم جميع المتعلمين وفق احتياجاتهم الفردية. (Florian, 2021). L.

ويُعد أداة لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة (SDG4) ، الذي ينص على “ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة” (UNESCO, 2017).

خامسًا: كيف يسهم التعليم الشامل في تطوير المناهج وتقييمها؟  
التعليم الشامل يعيد تعريف المنهج كإطار ديناميكي يتكيف مع احتياجات المتعلمين، ويحفز مطوري المناهج على تصميم محتوى مرّن وأنشطة متعددة المستويات، وأدوات تقويم تراعي الفروق الفردية. إضافة إلى خلق معايير تقييم جديدة: استجابة للتنوع، دعم التعلم الذاتي، وتعزيز مهارات القرن 21.

إن استخدام أدوات تقويم غير تقليدية مثل المشاريع، ملفات الإنجاز، وتقويم الطالب بناءً على تطوره الشخصي وتقدّمه الفردي، وليس فقط بالمقارنة مع أقرانه. يحقق مبدأ العدالة .

وبذلك يعد التعليم الشامل هو الداعم الأكبر لتحقيق التنمية المستدامة وتحسين جودة التعليم. (R, Slee, 2021).

سادسًا: ما معايير جودة المناهج في ضوء فلسفة التعليم الشامل؟  
يمكن الاستناد الى معايير كثيرة منها المرونة التعليمية، الإنصاف والمساواة، الملائمة الثقافية والاجتماعية، التقويم الشامل، التغذية الراجعة المستمرة.

**سابعًا: ما التحديات التي تواجه تطبيق التعليم الشامل في عمليات التقييم وتطوير المناهج؟**

تواجه تطبيقات التعليم الشامل في عمليات التقييم وتطوير المناهج مجموعة من التحديات المتعددة التعليمية، التقنية، المؤسسية، والاجتماعية. من أبرز هذه التحديات نقص تأهيل المعلمين على استراتيجيات التعليم المتميز واستخدام أدوات التعليم الشامل، بالإضافة إلى مقاومة بعض المعلمين للابتكار في طرق التدريس

والتقويم. كما تبرز صعوبات تصميم المناهج الحالية التي غالبًا ما تكون موحدة ولا تسمح بتخصيص التعلم وفق قدرات الطلاب المختلفة، إلى جانب محدودية الموارد التعليمية المتنوعة والأدوات الرقمية الذكية اللازمة لقياس أداء الطلاب بشكل شامل ودقيق.

على المستوى المؤسسي، تشكل القيود الزمنية للمناهج الموحدة، وضعف السياسات الداعمة، والتمويل المحدود، صعوبات تطبيق التعليم الشامل بكفاءة. إضافة إلى ذلك، تمثل الفروق الاجتماعية والثقافية بين الطلاب والوعي المجتمعي المحدود بالعناية بالدمج تحديًا إضافيًا. (UNESCO، 2020)

ثامنًا: ما علاقة المشروع المطروح في البحث بتقييم وتطوير المناهج؟

يرتبط البرنامج المقترح في هذا البحث وهو **MyLearning Route** مباشرة بعمليات تطوير وتقييم المناهج وتجويدها عبر استثمار بيانات الطلبة:

- تحليل محتوى المناهج ومدى جودته إضافة إلى تحليل أداء الطلبة كمؤشر على جودة المنهج واستخدام نتائج الطلبة لتقييم مدى فاعلية المحتوى التعليمي وإعادة تصميمها وفق احتياجاتهم.
- توفير قاعدة بيانات تربط بين أهداف المنهج ومخرجاته الواقعية لتبين ما تم التخطيط له وما تحقق فعليًا.
- اقتراح تعديلات تطويرية مستندة إلى البيانات: توليد توصيات ذكية لمطوري المناهج بشأن تعديل الأهداف أو الأنشطة أو أساليب التقييم.
- تحقيق التكامل بين التقويم والتطوير المستمر
- استخدام التقييم كأداة ديناميكية لتغذية عملية تطوير المناهج، مما يعزز الجودة والاستدامة.

تاسعًا: كيف يمكن لبرنامج ذكي مثل **MyLearning Route** أن يحقق تقويمًا شاملاً وفعالاً للمناهج ومن ثم المساهمة في تطويرها؟

يحقّق برنامج MyLearning Route تقييماً شاملاً وفعّالاً للمناهج من خلال تبني نهج مزدوج ومبتكر يدمج بين التحليل العميق للمحتوى التعليمي والقياس الكمي لنتائج الأداء الطلابي. هذا الدمج، المدعوم بخوارزميات تعلم الآلة، يجعله أداة تقييم متكاملة تخدم جودة المنهج وتطور الطالب في آن واحد.

#### 1. الشمولية في تقييم المحتوى التعليمي

تتجلى شمولية تقييم المناهج في قدرة البرنامج على تحليل المنهج من منظور متعدد الأبعاد، متجاوزاً التقييم البشري التقليدي الذي قد يكون عرضة للتحيز أو القصور في الإحاطة بجميع التفاصيل.

#### أ. التحليل العميق للمحتوى باستخدام تعلم الآلة

يستخدم البرنامج خوارزميات تعلم الآلة (Machine Learning) لتحليل المناهج الحالية. هذه الخوارزميات قادرة على معالجة كميات هائلة من البيانات النصية والهيكلية للمنهج، وتفكيكها إلى عناصرها الأساسية: المفاهيم، المهارات، الأهداف التعليمية، وأساليب التقييم. هذا التحليل العميق يضمن: الموضوعية والدقة: يتم تقييم المنهج بناءً على معايير محددة وموضوعية يتم تزويد البرنامج بها، مما يزيل التحيز البشري ويضمن دقة النتائج.

كذلك يمكن تحديد التسلسل المنطقي للمفاهيم وترابطها، وكشف أي تكرار غير ضروري أو فجوات في التغطية المعرفية.

#### ب. المقارنة المعيارية والمواءمة الدولية

لضمان جودة المنهج وتنافسيته، يقوم البرنامج بعملية مقارنة معيارية شاملة حيث يتم تزويده بالمعايير المطلوبة المحلية والوطنية المطلوب توفرها في المناهج المطورة، ثم إضافة المناهج الدولية ومعاييرها كنقاط مرجعية مما يخدم مؤشر الأداء الخاص حيث يتم تحديد مدى تطابق المنهج مع أفضل الممارسات العالمية.

#### ج. توليد تقارير التشخيص والمقترحات الذكية

تنتج عملية التحليل الشاملة بإنتاج مخرجات عملية وموجهة لتشخيص نقاط القوة والضعف حيث يولد البرنامج تقريراً مفصلاً يحدد بوضوح نقاط القوة التي يجب الحفاظ عليها، ونقاط الضعف التي تحتاج إلى معالجة،

والنقاط التي يفتقر إليها المنهج الحالي تمامًا. هذا التقرير هو الأساس الذي يُبنى عليه قرار التطوير، من ثم يتم توليد مقترحات ذكية وموجهة تتناسب مع المتطلبات المحددة. هذه المقترحات قد تشمل تعديلات على المحتوى، إضافة أنشطة تعليمية جديدة، أو تغيير في تسلسل الوحدات، مما يضمن أن عملية التطوير قائمة على بيانات وتحليل دقيق.

## 2. الفعالية في ربط المنهج بأداء الطالب

تأتي فعالية تقويم المناهج من قدرة البرنامج على تجاوز تقييم المحتوى النظري إلى قياس تأثير هذا المحتوى على المستفيد الأول و هو الطالب ،حيث يتم تزويد البرنامج ببيانات أداء الطلاب للقيام بعملية القياس المزدوج حيث يتم قياس أداء الطلاب قبل وبعد تطبيق المناهج المطورة. وهذا يزودنا بمؤشر الأداء الخاص بتحسين أداء الطلبة، مما يثبت فعالية التطوير الذي تم وهو الدليل العملي على نجاح أو فشل المنهج في تحقيق أهدافه.

يتحول التقويم من عملية تقييمية إلى عملية تحسينية مستمرة من خلال تحديد الفجوات الفردية بعد إجراء تحليل بيانات الأداء، يحدد البرنامج الفجوات المعرفية والمهارية على مستوى كل طالب ثم يقوم بتوليد خطط تعلم فردية لمعالجة هذه الفجوات.

## عاشرا: كيف يعمل تطبيق MyLearning Route لخدم تطوير ومن ثم تقييم المناهج؟

### آلية عمل البرنامج:

الأدوات ومصادر البيانات المستخدمة

يعتمد هذا البرنامج على توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي وتقنيات تحليل البيانات التعليمية وتتضمن الأدوات ومصادر البيانات ما يلي:

### 1. تحليل النصوص التعليمية باستخدام تقنيات معالجة اللغة الطبيعية (NLP):

تُستخدم هذه الأداة لتحليل محتوى المقررات الدراسية رقمياً، واستخراج المفاهيم الرئيسية، وتحديد مدى توافقها مع معايير تطوير المناهج في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين.

## 2. الرؤية الحاسوبية (Computer Vision):

تُوظف هذه التقنية لتحليل العناصر البصرية في المناهج، مثل الصور والوسائط التفاعلية، لتقييم مدى ملاءمتها للأهداف التعليمية، ومدى مراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين.

## 3. لوحة تحكم تحليلية (Analytical Dashboard):

تُمكن هذه الأداة الباحثين والمطورين من تتبّع مؤشرات جودة المنهج في الزمن الحقيقي، مثل: كفاءة المحتوى، ومستوى التفاعل، ونسب تحقيق الأهداف التعليمية، والفجوات في الأداء.

## 4. قواعد بيانات المناهج الحالية:

يتم إدخال عينات من المناهج الدراسية المعتمدة حاليًا في النظام الذكي لتكون قاعدة بيانات مرجعية، تُستخدم في عمليات المقارنة والتحليل بين الواقع الحالي والمعايير المستهدفة للتطوير.

## 5. المعايير الوطنية والدولية لتطوير المناهج:

يعتمد النظام على مجموعة من المعايير المعتمدة في تطوير المناهج وجودتها، مثل: معايير تطوير المناهج في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين (المتعلم أولاً - الإبداع - التعليم الرقمي). معايير تقييم المناهج وضمان جودتها (التقييم المستمر - التحصيل الدراسي - جودة الأطر المرجعية). معايير التعليم الشامل والتنمية المستدامة (العدالة، المرونة، التعليم الشامل، دمج أصحاب الهمم - تعزيز القيم والمهارات الحياتية).

## 6. بيانات الأداء التعليمي للطلبة:

تُستخدم هذه البيانات لقياس فاعلية المناهج من خلال تحليل نتائج الاختبارات، والتفاعل في الأنشطة، ومؤشرات الإنجاز، بما يتيح للتطبيق توليد تغذية راجعة كمية ونوعية تدعم تحسين المنهج باستمرار.

## 7. خوارزميات تعلم الآلة (Machine Learning):

تُستخدم لتدريب النظام على المقارنة بين المناهج الحالية والمعايير المثلى، واكتشاف أوجه

القصور والتميز، ومن ثم اقتراح التعديلات أو الإضافات المطلوبة لتطوير المحتوى والمنهج التعليمي.

وفيما يلي شرح منظّم ومفصّل لآلية عمل **MyLearning Route** (من المدخلات إلى المخرجات، مع خوارزميات مقترحة، مؤشرات قياس، آليات تحقق/تحقق تجريبي، اعتبارات خصوصية/أخلاق، وخطة تطبيقية خطوة-بخطوة تضمن أن يصبح البرنامج أداة تقييم مزدوجة تخدم الطالب والمنهج في الوقت نفسه.

## (1) مدخلات النظام (Inputs))

- **نصوص ومحتوى المناهج الحالية** (الوحدات، الأهداف، الأنشطة، أسئلة الامتحانات، أدلة المعلم).
- **المعايير المرجعية المطلوبة** (محلية/وطنية ودولية): معايير القرن الـ21، معايير الشمول، معايير الجودة الأكاديمية.
- **نماذج من المناهج الدولية للمقارنة.**
- **بيانات أداء الطلاب:** درجات اختبارات، إجابات كتابية، فيديو/صور (إن وُجدت) من الأنشطة الصفية، سجلات التفاعل على LMS، ملفات إنجاز (portfolios).
- **معلومات سياقية:** مستوى المرحلة، نسب الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة، اللغات المستخدمة، أهداف المنهج.

## (2) خطوات المعالجة

### A. استيراد وتهيئة البيانات

- تحويل صيغة المنهج إلى تمثيل رقمي (نص منسق، XML/JSON للخرائط المنهجية).
- تنظيف بيانات الطلاب وإلغاء معلومات التعريف.

### B. تحليل المحتوى المنهجي — مراحل

### C. معالجة اللغة الطبيعية (NLP):

1. في هذه المرحلة يتم فحص المناهج ومقارنتها بالمعايير لاستخراج تقييماً دقيقاً لكل وحدة تعليمية أو نشاط، ويقاس مدى توافقها مع المعايير المطلوبة وجودة المحتوى، ويحدد نقاط القوة والقصور.

2. تدريب النظام على المعايير المطلوبة:

يستخدم البرنامج خوارزميات الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي لتحليل العلاقة بين محتوى المناهج الحالية والمعايير المستهدفة، مما يمكنه من فهم الفجوات والقصور واستخراج أهداف التعلم

(learning objectives) والمهارات المستهدفة باستخدام Named Entity Recognition

و. dependency parsing.

تصنيف المواضيع والوحدات ومن ثم قياس مستوى المعرفة المرجو توزيع مصطلحات بواسطة نماذج

تصنيف.

- التحليل الكمي للمحتوى: قياس طول الوحدات، كثافة المفاهيم، والمهارات.
- الرؤية الحاسوبية (إذا وجدت موارد بصرية): تقييم دلالات الصور/الوسائط وملاءمتها لأهداف التعلم.

D. المقارنة مع المعايير والمناهج الدولية

- حساب تشابه الدلالات بين عناصر المنهج الحالي والمعايير/المناهج المرجعية باستعمال تمثيلات متجهية، تعطي تقييماً دقيقاً لكل وحدة تعليمية أو نشاط، ويقاس مدى توافقها مع المعايير المطلوبة وجودة المحتوى، ويحدد نقاط القوة والقصور.

- توليد مصفوفة تُظهر أي الأهداف مغطاة بالكامل/جزئياً/غير مغطاة.
- توليد مقترحات تطويرية بناءً على التحليل، يقوم البرنامج بتوليد توصيات ذكية تشمل: تعديل المحتوى، إعادة ترتيب لوحات والأنشطة، أو اقتراح أنشطة جديدة، تعديل أهداف، وخطط تعلم فردية، إضافة موارد داعمة، أو تطوير أساليب التقييم، لضمان توافق المنهج مع المعايير الأكاديمية المستهدفة.

E. ربط أداء الطلاب بالمحتوى

- ربط نتائج الطلاب بعنصر المنهج المسؤول.
- استخدام نماذج تنبؤية (supervised ML: classification/regression) لتقدير مدى مساهمة كل وحدة في تحقيق مخرجات تعلم محددة .

F. توليد استنتاجات وتوصيات ذكية



- استخراج نقاط القوة/الضعف: وحدات عالية التغطية/منخفضة التوافق/تعاني من أداء طلابي ضعيف. بهدف توليد خطط تعلم فردية للطلاب ذوي الأداء الضعيف في مهارة/موضوع معين. [26]

### 3. الخوارزميات والتقنيات المقترحة:

- **تحليل النصوص: خوارزميات تفهم محتوى المنهج وتستخرج منه الأهداف والمفاهيم الأساسية.**
- حيث يتم تزويد البرنامج بالمناهج الموجودة حاليًا ليقوم النظام باستيراد وتحليل المقررات والبرامج التعليمية المعتمدة في المؤسسات التعليمية الحالية، بما يشمل المحتوى، الأنشطة، وطرق التقييم.
- **مطابقة المحتوى بالمعايير: خوارزميات تقارن بين المنهج والمعايير أو المناهج الدولية لتحديد مدى التوافق.**
- **تحديد موضوعات المنهج: تقنيات تكشف ما هي الموضوعات الرئيسية والفرعية داخل المحتوى.**
- **تصنيف مستوى الصعوبة: نماذج مدربة تقيّم مستوى الهدف.**
- **ربط المنهج بأداء الطلاب: خوارزميات تحلل: أي أجزاء من المنهج ترفع أداء الطلاب وأي أجزاء تسبب ضعفًا.**
- **اقتراح أنشطة وموارد: نظام ذكي يقترح مواد تعليمية مناسبة لمستوى الطالب واحتياجاته.**
- **تفسير النتائج: أدوات توضح للمعلم لماذا أعطى النظام توصية أو تحليلًا معينًا.**

### 4) مخرجات النظام ((Outputs

- **تقرير جودة المنهج يشمل مؤشرات تغطية الأهداف، مؤشر الشمول، مؤشر المرونة، قائمة نقاط القوة والضعف.**
- **مصفوفة التوافق: جدول يطابق كل هدف من أهداف المنهج مع مستوى التوافق مع المعايير والمناهج الدولية.**
- **مقاييس أداء مرتبطة بالمنهج: مثل معدل التغطية، اكتساب التعلم، مؤشر الشمولية.**

- توصيات تطويرية مرحلية: خطوات واضحة (قصيرة/متوسطة/طويلة المدى) لتعديل المحتوى أو طرق التقويم.

- خطط تعلم فردية وقوائم موارد مخصصة لكل طالب.

- لوحة تحكم تفاعلية : مرئية للمطورين، المعلمين، وصناع القرار تعرض المؤشرات والفجوات.

(5) مؤشرات الأداء (KPIs) ومقاييس التقييم:

قائمة مؤشرات الأداء القابلة للقياس:

- مؤشرات جودة المنهج :كمؤشر التوافق مع المعايير و هي نسبة أهداف التعلم التي تتوافق بالكامل مع المعايير المرجعية.

و معدل تغطية المهارات الأساسي وهو مدى تغطية المنهج للمهارات/المفاهيم الأساسية ومقارنتها بالمناهج الدولية ومن المهم أيضا وضع مؤشر الشمول والإنصاف والذي يبين لنا مدى مراعاة المنهج لاحتياجات جميع المتعلمين ويعبر عن متوسط التقييم لعناصر مثل: تعدد مسارات التعلم، موارد لذوي الاحتياجات، تكييف اللغة، الخ.

- مؤشرات أداء الطلاب مثل معدل النمو في التعلم ومقدار التحسن في أداء الطلاب قبل/بعد تطوير المنهج إضافة إلى معدل إتقان الطلاب للمهارات الأساسية و معدل التحسن في الفجوات التعليمية لتقليص الفروقات بين الطلاب (مثل الفروقات بين الجنسين أو الفئات).

- مؤشرات فعالية البرنامج الذكي من خلال التقارير والمقترحات التي يولدها والتي يتم مقارنتها بالنتائج المتوقعة ونسبة الأهداف التي تمكن النظام من استخراجها من كامل الوثائق.

- مؤشر الجودة الكلية وهو دقة توصيات الموارد التعليمية التي يقدمها النظام للمعلمين والطلاب. والوقت توليد التقارير و هو الزمن اللازم لتحليل المنهج وتوليد تقرير الجودة.

- مؤشرات تنفيذ التطوير ويتضح من خلال رضا المعلمين عن المنهج و يُقاس عبر استبانة بعد استخدام النسخة المطورة وقابلية البرنامج و يقيس مدى سهولة تطبيق التعديلات المقترحة.
- مؤشر التوافق للأهداف المطابقة تمامًا مع إجمالي الأهداف.

## (6) التحقق

1. **التحقق الآلي:** قياس دقة التصنيفات ونتائج المطابقة عبر مجموعات بيانات معنّاة.
2. **التحقق البشري:** مراجعة خبراء مناهج لتقييم توصيات النظام .
3. **تجربة ميدانية** من خلال اختيار عدد من المدارس والمراحل الدراسية لتطبيق المناهج المعدلة كمرحلة تجريبية لقياس مستوى التعلم والرضا المهني لدى المعلمين.
4. **اختبارات قبل/بعد** لتقييم التعديلات.
5. **تحليل الأثر طويل الأجل:** متابعة الأداء عبر فصول دراسية متعددة لفصل/سنة دراسية.

## (7) آليات إشراك الإنسان

- **مراجعة وتخصيص التوصيات:** المعلمون ومطورو المناهج يطلعون ويقومون الاقتراحات قبل التنفيذ.
- **أدوات التعديل التفاعلية:** واجهة تسمح بتعديل مستوى التوصيات، وطباعة تقارير مخصصة للجهات الرسمية.
- **تغذية راجعة مستمرة:** النظام يتعلم من قبول/رفض التوصيات لتحسين دقته عبر وقت التشغيل.

## (8) اعتبارات الخصوصية والأخلاق

- **حماية بيانات الطلاب:** تخزين مشفر، إخفاء الهوية الامتثال للمعايير المحلية.
- **التحيز والعدالة:** فحص نماذج ML لإزالة تحيزات ممكنة .
- **الشفافية:** شرح أسباب التوصيات حتى يثق المعلمون والمطورون بنتائج النظام.
- **المسؤولية الإنسانية:** قرارات نهائية تنفيذية من البشر، وليس الأتمتة فقط.

## 9) تحديات عملية ومقترحات

- **تحدي جودة البيانات:** بيانات المناهج/الطلاب قد تكون غير متناسقة ويكمن الحل في أدوات تنظيف تلقائي، إطار للمعايير المطلوبة عند استيراد المناهج.
- **تحدي مقاومة التغيير من قبل المعلمون/المسؤولون، ولكن مع التدريب ميداني، برامج توضيحية، ومرحلة تجريبية ناجحة.**
- **التحدي التقني عند المدارس الضعيفة التي تعاني من ضعف البنية التحتية والحل في وضع نسخ خفيفة على السحابة.**
- **المخاطر الأخلاقية وهنا يجب وضع سياسات واضحة لاستخدام الذكاء الاصطناعي من قبل لجنة إشراف أخلاقي للبيانات،**

## أهمية البحث

- **أكاديمياً:** قياس تطوير المناهج وجودة المحتوى من خلال الربط بين (تضمين المعايير المطلوبة وجودة المناهج)
- **تطبيقياً:** عرض نموذج عملي (MyLearning Route) تطوير وتحسين المناهج بشكل مستمر
- **اجتماعياً:** يدعم تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (SDG4): التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع. وذلك لتعزيز العدالة الاجتماعية وضمان وصول جميع الطلبة إلى تعليم عالي الجودة، وبناء نظام يقدر التنوع.
- **التقنية والمستقبلية:** دعم التحول الرقمي في تطوير المناهج، وتحقيق مناهج قابلة للتكيف ذاتياً بناءً على أداء المتعلمين.

## الدراسات السابقة:

1. يمثل **ضمان الجودة في التعليم** أحد الركائز الأساسية لتحسين المنظومات التعليمية، إذ يُقصد به مجموعة من العمليات والإجراءات المنهجية التي تهدف إلى التأكد من أن المناهج الدراسية وطرائق التدريس والبيئات التعليمية تتفق مع المعايير المعتمدة وتحقق نواتج تعلم فعّالة. ويُنظر إلى ضمان الجودة بوصفه عملية مستمرة تعتمد على دورة متكاملة تبدأ من *تخطيط الجودة* عبر صياغة المعايير وتحديد مؤشرات الأداء، ومن ثم *مراقبة الجودة* من خلال متابعة تنفيذ المناهج وتقييم العمليات التعليمية، ثم *تحسين الجودة* عبر اتخاذ قرارات تطويرية مبنية على نتائج تحليل البيانات والأدلة. (بن فرحات سعيد، 2020)

2. ويتناول ضمان الجودة عدة نقاط رئيسية، من أهمها جودة المحتوى من حيث حدّاته وملائمته لاحتياجات المتعلمين، وجودة التنفيذ المتمثلة في كفاءة استراتيجيات التدريس والوسائط التعليمية، وجودة التقييم المرتبطة بتنوّع أدوات القياس ودقتها وموثوقيتها، إضافة إلى جودة المخرجات التي تُقاس بمدى تحقق الأهداف التعليمية، وجودة الدعم المقدم للمتعلمين بما يشمل خدمات تعليمية شاملة تراعي الفروق الفردية، ودعم مبادئ التعليم الشامل، فضلاً عن تمكين المؤسسات من تحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي الوطنية والدولية. (بن فرحات سعيد ، 2020)

العلاقة التكاملية بين التعليم الشامل وتقييم المناهج والسؤال الذي يجب أن نطرحه هنا :

- كيف تضمن المناهج الشاملة تحقيق جودة التعلم للجميع؟ ما هو دور التقييم التكويني والتقييم الختامي في قياس الشمولية. ولقد تناولت الدراسات السابقة موضوع تقييم المناهج وضمان جودتها من زوايا متعددة. وفيما يلي عرض لأبرز الدراسات ذات الصلة:

الدراسات حول تقييم المناهج

#### 1. دراسة تايلر (Tyler, 1949)

تناولت أسس تصميم المنهج والتقييم وفق نموذج “الأهداف → الأنشطة → التقييم”.  
أكّدت أهمية ربط التقييم بالأهداف التعليمية وقياس تحققها. تُعد دراسة **رالف تايلر من الأعمال**

التأسيسية في مجال تطوير المناهج، حيث قدّم في كتابه "المبادئ الأساسية للمنهج والتدريس" نموذجًا منهجيًا يُعدّ من أكثر النماذج تأثيرًا في حقل المناهج. يقوم نموذج تايلر على أربعة أسئلة جوهرية تُوجّه عملية تصميم المنهج وتطويره، وهي: ما الأهداف التعليمية المطلوب تحقيقها؟ ما الخبرات التعليمية التي تساعد على تحقيق هذه الأهداف؟ كيف تُنظّم تلك الخبرات بشكل فعّال؟ وكيف يمكن تقييم مدى تحقق الأهداف؟. (الشديفات خلود ، 2022)

وتتكون عناصر نموذج تايلر من أربع مكونات أساسية:

1. تحديد أهداف التعلم من خلال تحليل احتياجات المتعلمين والمجتمع ومجالات المعرفة ذات الصلة.
2. اختيار خبرات التعلم المناسبة التي تمكّن المتعلمين من تحقيق الأهداف المحددة.
3. تنظيم خبرات التعلم بصورة منطقية ومرتبة بما يعزز البناء التراكمي للمعرفة والمهارات.
4. تقييم المنهج عبر قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية وتحديد نقاط القوة والقصور في عملية التنفيذ.

وتبرز أهمية نموذج تايلر في تركيزه على وضوح الأهداف كأساس للتخطيط، وكونه نموذجًا شاملاً يغطي عناصر المنهج كافة بدءًا من التخطيط وحتى التقييم. وقد أسهم هذا النموذج في تشكيل الأساس الذي بُنيت عليه كثير من نماذج التصميم التعليمي اللاحقة، ولا يزال يُطبّق على نطاق واسع في السياقات التربوية عالميًا.

على الرغم من المكانة المحورية التي يحتلها نموذج تايلر في تطوير المناهج، فقد وُجّهت إليه عدة انتقادات في الأدبيات التربوية الحديثة. من أبرز هذه الانتقادات اعتماده الواضح على النموذج الخطي في بناء المنهج، مما يجعله أقل قدرة على التعامل مع التعلم المرن. كذلك أخذ عليه تركيزه الشديد على الأهداف السلوكية القابلة للقياس، وهو ما قد يقلل من مساحة الإبداع والتفكير الناقد ويجعل عملية التعلم موجهة بشكل مفرط نحو النتائج بدلًا من العمليات. كذلك يُشير عدد من الباحثين إلى أن النموذج لا يعالج بشكل كافٍ قضايا التنوع، والفروق الفردية، والتعليم الشامل، ولا يُقدّم تصورًا متقدمًا في عصر الرقمنة.

ورغم هذه الانتقادات، يظل نموذجه إطارًا مرجعيًا مهمًا، ويمكن إعادة توظيف مبادئه داخل النموذج الذكي المقترح **MyLearning Route** بطريقة أكثر تطورًا. فبدلًا من التعامل مع الأهداف بصورة ثابتة، يمكن استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل معالجة اللغة الطبيعية (NLP) والتحليل الدلالي—لاستخراج الأهداف

تلقائياً من المقررات وتحليل مدى اتساقها مع المعايير العالمية. إضافة إلى تحويل مرحلة اختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها إلى عملية قائمة على الخوارزميات التكيفية التي تقترح مسارات تعلم مختلفة تناسب احتياجات المتعلمين. أما مرحلة التقييم فيمكن تعزيزها عبر تحليل أداء الطلاب باستخدام بيانات التعلم ونماذج التنبؤ، بما يتيح تقييماً مستمراً لمدى تحقق الأهداف وفعالية المحتوى.

وبذلك يصبح نموذج تايلر—في السياق الرقمي—نموذجاً تفاعلياً مدعوماً بالذكاء الاصطناعي، بحيث تحل البيانات محل الافتراضات، ويصبح التقييم عملية مستمرة.(الشديفات خلود، 2022)

## 2. دراسة تبا (Taba, 1962)

ركزت على بناء المنهج من الأسفل للأعلى عبر احتياجات الطلاب، مع دمج التقييم في جميع مراحل تطوير المنهج.

يُعد نموذج هيلدا تبا أحد النماذج البنائية المهمة في تطوير المناهج، وقد قدّمته كامتداد وتطوير للنماذج التقليدية، حيث أكدت فيه على دور المعلم بوصفه عنصراً فاعلاً في بناء المنهج وليس مجرد منفذ له. يقوم نموذجها على منهجية من القاعدة إلى القمة إذ تبدأ عملية بناء المنهج من غرفة الصف ومن ممارسات المعلمين الفعلية، ثم تنتقل تدريجياً إلى مستوى أوسع من التنظيم.(الشديفات خلود، 2022)

ويتضمن نموذج تبا سبع خطوات رئيسية:

1. تشخيص الاحتياجات التعليمية للمتعلمين، والتعرف على الفجوات المعرفية والمهارية.
2. صياغة الأهداف التعليمية بناءً على الاحتياجات والتوقعات الواقعية.
3. اختيار المحتوى المناسب للأهداف المحددة.
4. تنظيم المحتوى وفق تسلسل منطقي ومتكامل.
5. اختيار أنشطة التعلم التي تمكّن المتعلمين من تحقيق الأهداف.
6. تنظيم الأنشطة بما يحقق التكامل بين المحتوى والممارسة التعليمية.
7. تصميم أدوات التقييم المناسبة لقياس مدى تحقق الأهداف.

ويمتاز نموذج تبا بتركيزه على **مدخل الاحتياجات** ودور المعلم، إضافةً إلى طابعه التدريجي القائم على التفاعل المستمر بين التخطيط والتنفيذ، مما يجعله نموذجًا مرئيًا يستجيب لبيئات التعلم المتغيرة. وقد كان لهذا النموذج أثر كبير في تطوير المناهج التكيفية وبناء وحدات التعلم المتكاملة. (Lunenburg, F., 2011) , (beh,A., 2022)

(Lunenburg, F., 2011)

### 3. دراسة أورنستين وهانكينز (Ornstein & Hunkins, 2017)

تناولت عملية التقييم ضمن إطار شامل للمناهج، مع التركيز على التقييم التكويني والختامي. تبين هذه الدراسة أن تطوير المناهج يتطلب التعامل مع المجال من قبل مختصين قادرين على تحديد الخبرات التعليمية الضرورية التي ينبغي تضمينها في البرامج الدراسية. وتشير إلى أن أنشطة تطوير المناهج عملية مستمرة ومتجددة، وأن للأكاديميين دورًا محوريًا في التخطيط والتطوير والمراجعة، سواء عند إعداد منهج جديد أو تحسين المناهج القائمة.

اعتمدت هذه الدراسة منهج البحث النوعي، واستخدمت العينة القصدية لاختيار (20) مشاركًا من الأكاديميين. وكشفت النتائج عن وجود تباين واضح في مستوى اكتساب المهارات الأساسية المتعلقة بتطوير المناهج بين أفراد العينة. وقد أشار معظم المشاركين إلى حاجتهم للتدريب على هذه المهارات الأساسية ليتمكنوا من أداء مهامهم بكفاءة. كما أظهرت الدراسة وجود تأثيرات سلبية على مهارات التوظيف لدى الطلاب نتيجة ضعف الكفاءات المرتبطة بتطوير المناهج لدى الأكاديميين. (Suasti, Y. J. R., Fraenkel, 2010). (Ernawati, E., 2021)

الدراسات حول ضمان الجودة في التعليم

### دراسة اليونسكو

يؤكد تقرير اليونسكو (2020) أن ضمان الجودة في التعليم يعتمد على وجود سياسات واضحة للشمول، وتطوير المناهج بما يلائم جميع المتعلمين، إضافة إلى التدريب المستمر للمعلمين واستخدام أدوات تقييم فعالة. كما يشير إلى وجود فجوات بين السياسات والتطبيق بسبب ضعف الموارد ونقص الكفاءات، ويؤكد



أهمية البيانات الدقيقة لرصد التقدم وتحسين جودة التعليم. ويوصي التقرير بتعزيز آليات المتابعة، وتطوير قدرات المعلمين، وبناء شراكات مؤسسية تدعم التعليم الشامل. (UNESCO, 2020)

صدر تقرير "رصد التعليم العالمي 2020" عن منظمة اليونسكو تحت عنوان "الشمول والتعليم: الجميع يعني الجميع"، وركز على تقييم مدى قدرة الأنظمة التعليمية حول العالم على توفير تعليم منصف وشامل لجميع المتعلمين، خصوصاً الفئات المهمشة. و يهدف التقرير إلى تحليل السياسات التعليمية الوطنية ومدى توافقها مع مبادئ الشمول والجودة و رصد التحديات التي تواجه الفئات الأقل حظاً في الحصول على تعليم جيد وتقديم توصيات عملية للحكومات والمؤسسات التعليمية لتحسين جودة التعليم وضمان استدامته. (Rusman,R&Nita,F)(2021), Purwati,O. - Kurikulum, I (2021)

الدراسات حول التحول الرقمي و الذكاء الاصطناعي في تقييم المناهج

#### 1. دراسة (2019 Holmes & Fadel)

أدى التطور المتسارع في تقنيات الذكاء الاصطناعي إلى تحول نوعي في تقييم المناهج، ودورها في تعزيز التقييم القائم على البيانات. وركزت هذه الدراسة على أثر التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم، من خلال استخدام تحليلات التعلم و معالجة اللغة الطبيعية و التعلم الآلي في تحليل أداء المتعلمين وبناء مسارات تعلم مخصصة، وأشارت أيضاً إلى أهمية تدريب المعلمين على استخدام هذه التقنيات لضمان تحقيق أقصى استفادة منها في تحسين مخرجات التعلم. (Ramberg,J., 2021)

(Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C., 2019)

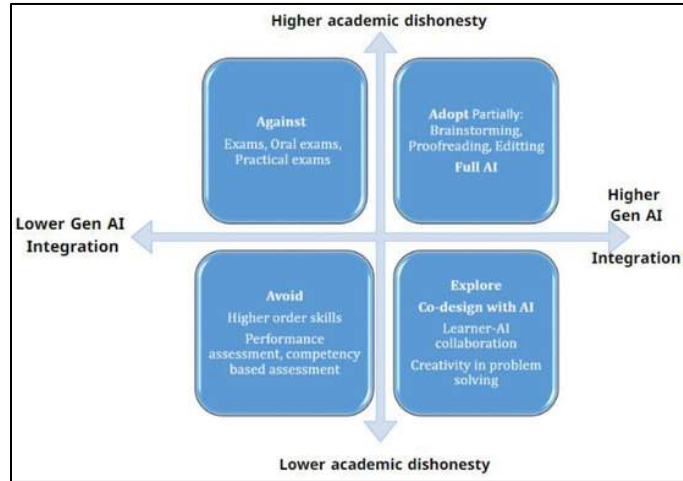
و تشير الدراسات الحديثة إلى النظم الذكية تسهم في تحسين دقة التقييم و تعزيز العدالة التعليمية، و دعم اتخاذ القرار القائم على البيانات، و هو مايمهد لتطوير نماذج تقييم ديناميكية مثل نموذج MyLearning Route المقترح في الدراسة.

#### 1. Ahmad & Rahman (2021)

أظهرت الدراسة أن استخدام نظم إدارة التعلم (LMS) يسهم في جمع وتحليل بيانات دقيقة عن أداء الطلاب، مما يتيح تحسين التقييمات التكوينية والختمائية. كما أكدت الدراسة أن هذه البيانات تساعد المعلمين على تصميم خطط تعليمية مبنية على الأدلة لتعزيز التعلم الفردي والجماعي. (Ainscow, M. 2020)

## 2. (Zawacki-Richter 2019) - التقييم الذكي باستخدام NLP

أظهرت الدراسة أن تحليل النصوص باستخدام تقنيات معالجة اللغة الطبيعية (NLP) يمكنه تقييم مهارات التفكير النقدي والكتابة لدى الطلاب بشكل أكثر دقة وموضوعية وأكدت كذلك على دور هذه التقنية في تقديم تغذية راجعة فورية للمتعلمين، ودعم اتخاذ قرارات تعليمية قائمة على البيانات. (Bialik, M & Holmes, W. 2019),



صورة (3) توضح إطار التقييم القائم على الذكاء الاصطناعي. (Alkouk, W & Z, Khalifa. 2024),

## 3. Adaptive Learning Systems - التعلم التكيفي

### التكيفي

أوضحت الدراسات أن أنظمة التعلم التكيفي تعتمد على التقييم المستمر لأداء الطلاب لإنتاج خطط تعلم فردية تناسب مستوى كل متعلم. كما أظهرت فاعلية هذه الأنظمة في تحسين النتائج التعليمية، وتعزيز التفاعل والتعلم الذاتي، وهو ما يتوافق مع نموذج تطبيق التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي في التعليم.

بالرغم من تعدد الدراسات لا تزال هناك فجوة في دمج التعليم الشامل مع تقييم المناهج إضافة إلى قلة الأدوات والبرامج التي توظف الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء الطلاب واقتراح خطط تعلم فردية. هنالك أيضا نقص في الدراسات التي تربط بين التحليل الرقمي وضمان الجودة في إطار واحد شامل للمناهج.

ولذلك قمنا بإدراج أدبيات التعليم الشامل التي توضح الأسس النظرية لدمج الفروق الفردية في تصميم المناهج وتقارير جودة التعليم الصادرة عن منظمات دولية مثل اليونسكو، وتقارير وزارة التربية والتعليم الأردنية حول تطوير المناهج الوطنية. إضافة إلى مصادر رسمية ومؤسسات وطنية مثل وزارة التربية والتعليم الأردنية التي تصدر تقارير حول عمليات تطوير المناهج وتقييم الأداء المدرسي دورية حول «تطوير المناهج الوطنية» تتضمن تحديث الكتب المدرسية، بناء بنوك أسئلة، وتطوير أساليب التدريس بما يتوافق مع معايير حديثة. (Zawacki-Richter, O., V., Bond, I., Gouverneur, F., M., & 2019).

تنشر الوزارة تقارير تتعلق بـ«جودة التعليم» وتقييم الأداء المدرسي للمديريات، ضمن قسم «تقارير المتابعة والتقييم»، ما يوفر بيانات رسمية يمكن استخدامها كمؤشرات لنجاح أو تحديات إصلاح المناهج.

- توضح تلك الوثائق أن تطوير المناهج لا يقتصر على المحتوى، بل يشمل تدريب المعلمين، إعداد كتب مطوّرة، وإنتاج موارد تعليمية - بما فيها مواد رقمية وتعليم عبر منصات تفاعلية. (NMC, 2007, E., Millán, P., Brusilovsky, 2016, Horizon report).

#### منهجية البحث

اعتمد هذا البحث المنهج التحليلي والنظري التي تمثلت في الخطوات الأساسية التالية:

1. دراسة نظريات تطوير المناهج المستخدمة
2. الرجوع للدراسات السابقة في تطوير وتقييم المناهج.

3. تحليل الواقع الحالي للمناهج التعليمية:

الرجوع الى الدراسات والتقييمات التي تتناول دراسة المناهج المعتمدة حالياً وتحديد عناصر القوة والضعف فيها من حيث المحتوى والأهداف وطرق التقييم.

4. تحديد المعايير المرجعية لتطوير المناهج:

تم اعتماد محاور التطوير الثلاثة (القرن الحادي والعشرين - ضمان الجودة - التنمية المستدامة) كأساس للتدريب النظام على التقييم الذكي.

5. تصور مخطط مبدئي لنموذج الذكي (MyLearning Route):

تصميم مخطط مبدئي للتطبيق يستخدم خوارزميات الذكاء الاصطناعي لتحليل النصوص المدرجة في المناهج التعليمية، وتقييم مستوى التوافق مع المعايير، واستخلاص الفجوات والمقترحات التطويرية، واستخدام التغذية الراجعة وأثر المناهج المطورة في التحصيل الدراسي والنتائج.

6. المقارنة والتحليل:

إجراء مقارنة بين ما يمكن أن يولده برنامج يستخدم الذكاء الاصطناعي من نتائج التحليل الآلي للمناهج ونتائج التقييم البشري التقليدي للتحقق من دقة النظام وفاعليته.

7. استخلاص النتائج والتوصيات:

تقديم توصيات علمية وتطبيقية تسهم في تبني الذكاء الاصطناعي كأداة استراتيجية في عمليات تقييم وتطوير المناهج التعليمية.

كذلك اعتمد على المنهج التطبيقي من خلال اقتراح نموذجٍ عمليٍّ يتمثل في برنامج ذكي مقترح (MyLearning Route) يقوم بدمج بيانات المناهج وتقييمها مع أداء الطلبة لتوليد تقارير تحليلية تساعد متخذي القرار على تطوير المناهج بطريقة مستندة إلى بيانات دقيقة ومن ثم عملية التقييم.

## النتائج والتوصيات

### أولاً: نتائج الدراسة:

#### النتيجة الأولى: أثر تقييم المناهج في تحسين جودة العملية التعليمية

أظهرت نتائج الدراسات ان تقييم المناهج يعد عنصراً محورياً في تحسين جودة التعليم اذ يسهم في الكشف عن نقاط القوة والقصور محتوى المنهج وادوات التقييم، كم تشير الى ان اعتماد المعايير في عملية تطوير المناهج ينعكس ايجابيا على جودة المناهج المطورة.

#### النتيجة الثانية: دور التقييم المستند الى البيانات في دعم اتخاذ القرار التربوي

بيّنت النتائج ان استخدام البيانات الناتجة عن تقييم المناهج تسهم في تعزيز عملية اتخاذ القرار التربوي السليم على المستويين التربوي والتعليمي حيث تتيح تغذية راجعة دقيقة تساعد في تطوير الخطط الدراسية وتحسين كفاءة التنفيذ بما ينسجم مع نماذج التقييم مثل نموذج CIPP.

#### النتيجة الثالثة: علاقة التعليم الشامل بتقييم المناهج

كشفت النتائج ان تحقيق التعليم الشامل يتطلب نظم تقييم مرنة تراعي الفروق واحتياجات المتعلمين المتنوعة وأن تقييم المناهج هو أداة أساسية لضمان شمولية المحتوى.

#### النتيجة الرابعة: إمكانات الذكاء الاصطناعي في تطوير عملية التقييم للمناهج.

أظهرت الدراسة أن توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي وبالأخص التحليل الذكي للبيانات واستخدام التعلم التكيفي هو وسيلة متقدمة لتطوير المناهج من خلال تقديم تحليل دقيق للأداء وتحقيق نتائج التعلم وهو ما يتجاوز حدود عملية التقييم التقليدية.

#### النتيجة الخامسة: فاعلية نموذج MyLearning Route كنموذج تكاملي

أشارت النتائج إلى ان النموذج المقدم يمثل إطار تكاملي يجمع بين تقييم المناهج، التعليم الشامل والذكاء الاصطناعي مما يتيح تصميم خطط تعلم فردية، و يتيح عملية التحسين المستمر لمحتوى المناهج.

إضافة إلى قابلية مشروع **MyLearning Route** للتنفيذ في حال توافر بيئة داعمة تتضمن شراكات مؤسسية، موارد تقنية مناسبة، وإطاراً تنظيمياً واضحاً. (وزارة التعليم الأردنية. (2018-2022))

### مناقشة النتائج في ضوء الدراسات السابقة:

تؤكد الدراسة أن تقييم المناهج، مع مراعاة التعليم الشامل واستخدام الذكاء الاصطناعي، يعزز جودة التعليم ويدعم اتخاذ القرار التربوي، فيما يوضح نموذج *MyLearning Route* تطبيقاً متكاملًا يجمع بين هذه العناصر في مسارات تعلم فردية مبتكرة (OECD ,Harvey & Green, 1993; Florian, 2020; Holmes, 2021; Bialik & Fadel, 2019; ISTE).

### حدود البحث و آفاقه المستقبلية:

تقتصر حدود هذا البحث على اعتماد المنهج الوصفي و التحليلي القائم على مراجعة الدراسات التربوية السابقة و المتعلقة بتقييم المناهج و جودة التعليم ،دون تطبيق ميداني للنموذج المقترح *MyLearning Route* ، كما يقتصر على تقييم المناهج في المراحل الأساسية الى الثانوي دون التطرق الى التعليم العالي ،مما يفتح آفاقا مستقبلية الى ابحاث اخرى تتناول فاعلية هذا النموذج المقترح و قياس أثره على تحسين عملية تقييم المناهج ، كما يوصى باجراء دراسات لاحقة تقوم بمقارنة النماذج التقليدية و نماذج التقييم المدعومة بالذكاء الاصطناعي، إضافة الى توسيع نطاق البحث ليشمل مناهج وسياقات اخرى مثل التعليم المهني و BTEC ، و الدبلوم.

### ثانيا: التحديات

#### التحديات

- نقص الموارد أو الكوادر المتخصصة في مجال التعليم الشامل.
- ضعف البنية التحتية اللازمة لتطبيق نظم التقييم الذكي.
- مقاومة التغيير من بعض الجهات المؤسسية أو الأفراد.
- محدودية المعايير الموحدة لتقييم المناهج بطريقة شاملة.

## ثالثاً: الحلول والتوصيات

بناءً على نتائج البحث، توصي الدراسة بما يلي:

1. بناء تصور وطني واضح لدور التعليم الشامل في ضمان جودة المناهج ودمج مؤشراتته ضمن عمليات التقييم.
2. اقتراح معايير وطنية لتقييم المناهج تستند إلى مبادئ العدالة والشمول، وتعتمد على البيانات والأدلة.
3. تبني استراتيجيات التقييم الذكي باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحليل المناهج الحالية وتطويرها وقياس أثرها على تعلم الطلبة.
4. تطوير برامج إعداد وتدريب المعلمين لدعم ممارسات التعليم الشامل واستخدام الأدوات الرقمية الحديثة.
5. توفير دعم فني ومالي للمؤسسات التعليمية لتعزيز البنية التحتية اللازمة لتطبيق أنظمة التقييم الذكية.
6. بناء شراكات فعّالة مع القطاع الخاص، والمؤسسات غير الربحية، ومؤسسات المجتمع المدني لدعم تنفيذ المشروع واستدامته.
7. تعزيز الجاهزية المؤسسية من خلال خطط واضحة للتغيير وإدارة مقاومة التحول نحو التعليم الشامل والتقييم الذكي.

## رابعاً: التصور المقترح لتنفيذ المشروع

### 1. آلية عمل المشروع

يقوم المشروع على تطوير نظام ذكي قادر على استيراد بيانات المناهج، وتحليلها عبر نماذج معالجة اللغة الطبيعية والرؤية الحاسوبية، وربطها بمعايير الجودة الوطنية والدولية، ثم توليد تقارير توصيات أوتوماتيكية لصناع القرار.

## 2. الشريحة المستهدفة

- صنّاع القرار التربوي
- المطوّرون التربويون
- إدارات المدارس والمعلمون
- مؤسسات ضمان الجودة
- طلبة برامج إعداد المعلمين

## 3. القنوات المستخدمة

- منصات تعليمية ومؤسسية
- تطبيق إلكتروني تفاعلي
- بوابة بيانات ومنصات تقارير

## 4. الموارد الرئيسية

- خبراء المناهج والتعليم الشامل
- متخصصون في الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات
- بنية تحتية تقنية ((Cloud – APIs – NLP/Computer Vision Models))

## 5. الشركاء المحتملون

- وزارات التربية
- الجامعات ومراكز البحث
- شركات التكنولوجيا التعليمية
- مؤسسات المجتمع المدني



## 6. المنافسة والتميز

يتميز المشروع بدمج **التعليم الشامل** كمعيار أساسي في التقييم، إضافة إلى اعتماده على تحليل بيانات عميق ونماذج ذكاء اصطناعي متقدمة، ما يمنحه قدرة تنافسية مقارنة بالأدوات التقليدية.

## 7. الخطة الزمنية

يمكن اقتراح خطة زمنية لتنفيذ المشروع تحتوي خمس مراحل

1. التحضير والتهيئة (0-3 أشهر):

جمع المتطلبات، بناء بروتوكولات البيانات، اختيار المعايير المرجعية.

2. التطوير والنمذجة (3-6 أشهر):

بناء آليات استيراد بيانات المناهج، تدريب نماذج NLP والمطابقة.

3. التجريب الميداني (6-9 أشهر):

تنفيذ تجربة Pilot في 5-10 مدارس وجمع بيانات قبل/بعد.

4. التوسع والتكيف (9-18 شهراً):

تحسين النماذج، توسيع نطاق التطبيق، تطوير لوحات تحكم للمستخدمين.

5. التقييم المؤسسي والتبني (بعد 18 شهراً):

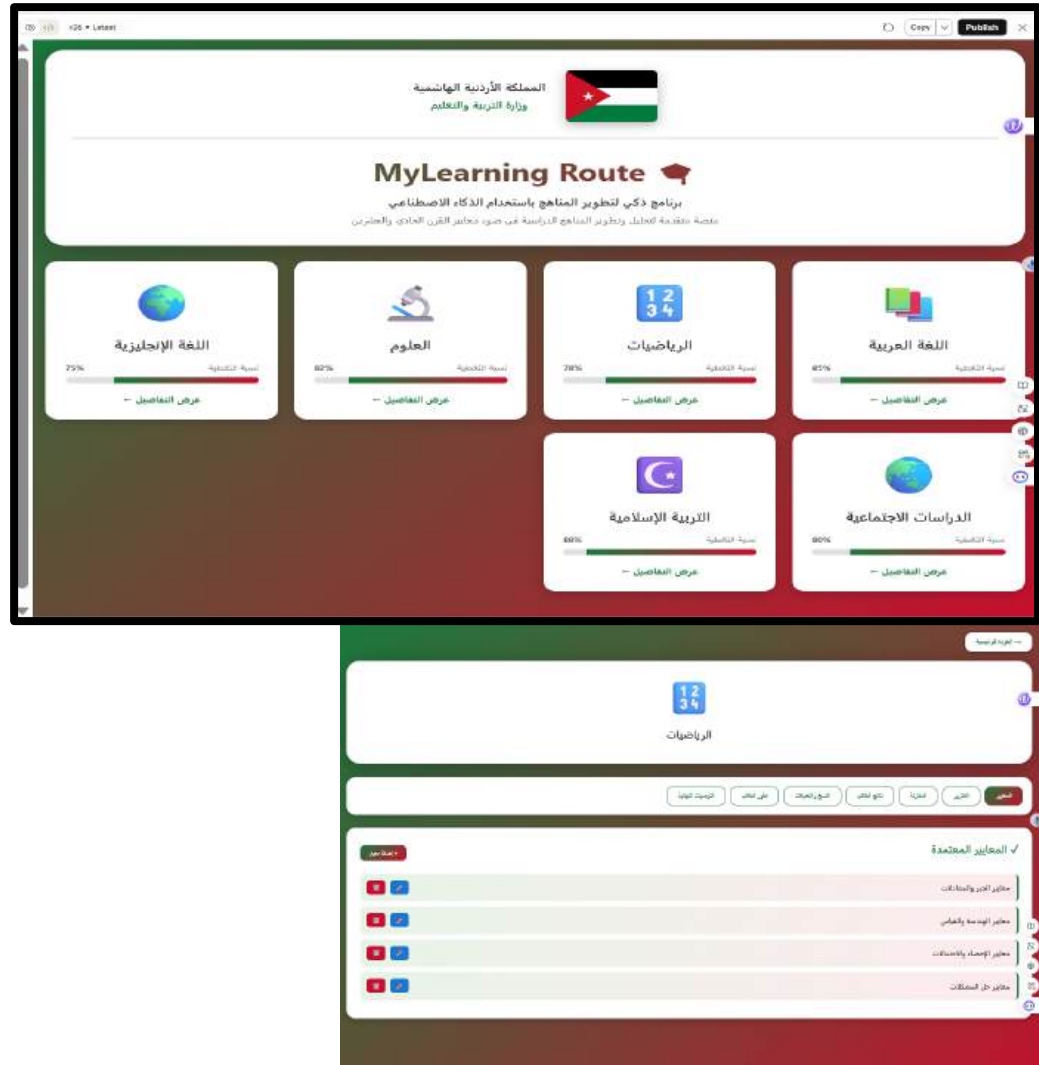
قياس أثر المشروع على مستوى المحافظة أو الوزارة، واقتراح سياسات تبني وطني.

**ملحق:** تصور مبدئي للبرنامج المقترح والأدوات والقوائم التي يمكن أن يحتويها:

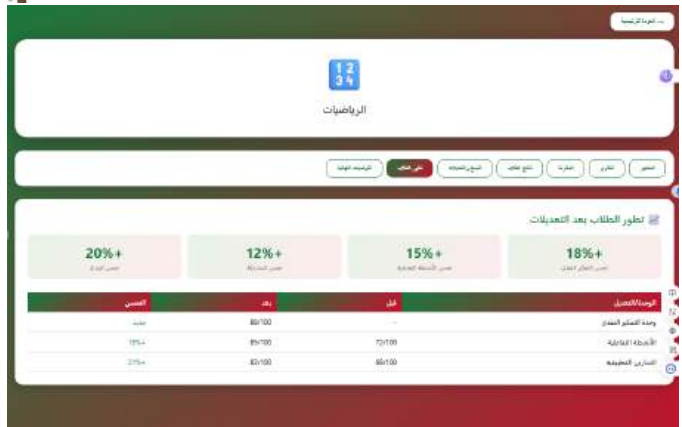
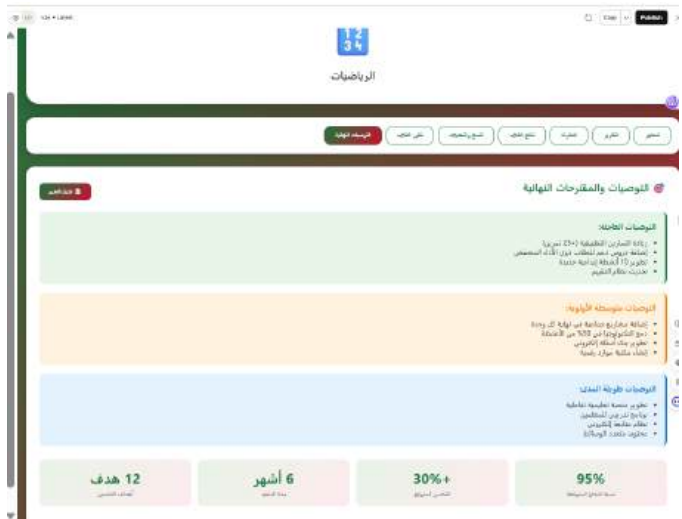
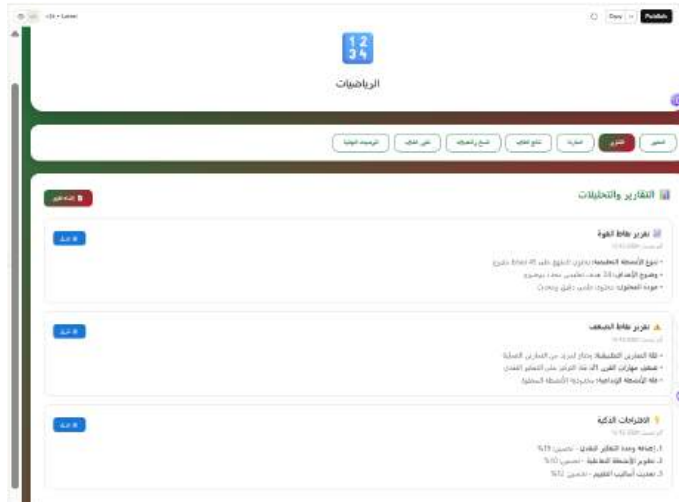
هذا التصور غير نهائي ويحتاج إلى عمل مشترك وجماعي لوضع جميع القوائم والتبويبات التي يجب توافرها حتى تخدم عملية التطوير والتقييم.

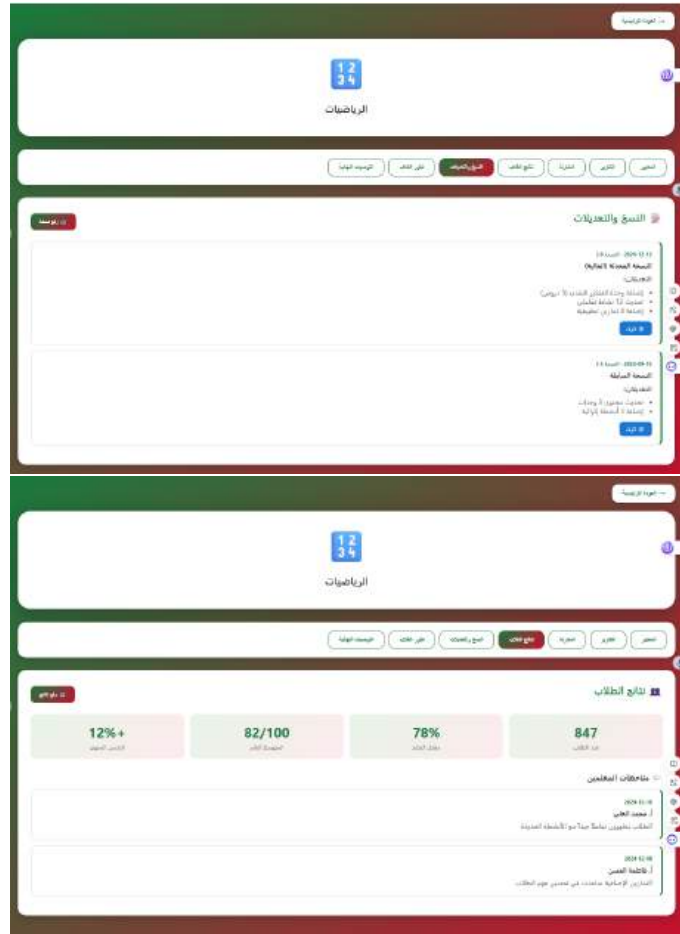
تم تصميم هذا التصور من خلال برمجة هذا البرنامج من خلال أدوات الذكاء الاصطناعي بعد تزويده بهندسة أوامر تحتوي بوابات و نوافذ البرنامج و آلية عمله.

الصورة توضح  
الواجهة الرئيسية  
للبرنامج



صورة توضح البوابات و القوائم داخل كل مادة .





## المراجع

### المراجع الإنجليزية

Heileman, Abdallah, Slim & Hickman,2018. Curricular Analytics: A Framework for Quantifying the Impact of Curricular Reforms and Pedagogical Innovations [Link](#)

Afolabi, I. Y., Ugah, J. O., Igwe, J. S., & Nwali, M. E. (2025). Development of an AI-driven adaptive learning management system using data analytics. [Link](#)

Ainscow, M. (2020). *Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. Prospects.* [Link](#)

Brusilovsky, P., & Millán, E. (2007). *User models for adaptive hypermedia and adaptive educational systems.* Springer. [Link](#)

Curriculum models for the 21st century. (n.d.). Springer2024 [Link](#)

- Derouich, A. (2025). Ensuring outcome-based curriculum coherence through systematic CLO–PLO alignment and feedback loops. *arXiv*[Link](#)
- Florian, L. (2021). *The foundations of inclusive education theory: Research-based perspectives*. Cambridge University Press. [Link](#)
- Fraenkel, J. R. (2010). *The evolution of the Taba curriculum development project*.
- Furze, L., Perkins, M., Roe, J., & MacVaugh, J. (2024). The AI assessment scale (AIAS) in action: A pilot implementation of GenAI-supported assessment. *arXiv*. [Link](#)
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.[Link](#)
- Ibeh, A. I. (2022). Curriculum theory by Ralph Tyler and its implication for 21st century learning.[Link](#)
- Ifarajimi, M. A. (2024). The role of curriculum evaluation and feedback in improving teaching and learning quality in Nigeria. *SFJESGS*[Link](#)
- International Society for Technology Education. (n.d.). *ISTE standards for students and educators*. [Link](#)
- Julien, G. (2024). How artificial intelligence (AI) impacts inclusive education..[Link](#)
- Liu, J., Ma, J., & Li, S. (2025). Research on school-based AI curriculum design and practice for cultivating computational thinking in high school students.[Link](#)
- Lunenburg, F. C. (2011). *Curriculum development: Inductive models*.[Link](#)
- McTighe, J., & Wiggins, G. (2005). *Understanding by design*. ASCD.
- Nita, F. R., & Purwati, O. (2021). Revealing the philosophical foundation in English textbook for vocational school students grade X and curriculum 2013.[Link](#)
- NMC horizon report: 2016 higher education edition.[Link](#)
- Partnership for 21st Century Skills. (n.d.). *Framework for 21st century learning*.
- Ramberg, J. (2021). *Global education monitoring report 2021: Inclusion and education*. UNESCO.[Link](#)
- Rusman, R. (2021). Model implementasi kurikulum Ornstein dan Hunkins. *Inovasi Kurikulum*.[Link](#)
- Sharma, S., Chavda, P., & Shah, S. (2024). Curriculum evaluation for curriculum development in higher education. *ResearchGate*.[Link](#)
- Slee, R. (2021). *Inclusive education and the politics of difference*. Routledge.
- Stufflebeam, D. L. (n.d.). *The CIPP evaluation model*. Western Michigan University.

Suasti, Y., & Ernawati, E. (2021). Education quality improvement through the development of Hilda Taba's curriculum.[Link](#)

UNESCO. (2020). *Towards inclusion in education: Status, trends and challenges*[Link](#)

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*.[Link](#)

#### المراجع العربية

S, Ben Farhat (2020). معايير الجودة الشاملة في التعليم. *مجلة دراسات*.[Link](#)

الشديفات، خلود. (2022). توافر معايير الجودة في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*[Link](#)

الذكاء الاصطناعي وتكامل المعرفة: تصور مقترح لإعادة بناء مناهج الرياضيات. (2025).

وزارة التعليم الأردنية. (2022-2018). *الخطة الاستراتيجية*.

وزارة التعليم الأردنية. (2022). *تقرير منتصف الفصل: تحديث المنهج (2022-2021)*.

#### مراجع الصور

Ullah, H., et al. (2024). *Curriculum and program evaluation in medical education: A short systematic literature review*[Link](#)

Frontiers in Education. (2022). [Link](#)

Khalifa, Z. & Alkhouk, W. ,2024 *Redesigning Assessments for AI-Enhanced Learning: A Framework for Educators in the Generative AI Era* . Education Sciences. [Link](#)

## بحث بعنوان

" المناهج الإبداعية في ظل الذكاء الاصطناعي "

الاسم: معن حمدان سلامه الزيون. / الدرجة العلمية: دكتور. / مكان العمل: وزارة التربية والتعليم.

البريد الإلكتروني: [maenalzboun1991@gmail.com](mailto:maenalzboun1991@gmail.com)

الهاتف: +962790897005

## الملخص

يهدف هذا البحث إلى استكشاف مفهوم المناهج الإبداعية ودورها في تطوير العملية التعليمية في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها التعليم بفعل الذكاء الاصطناعي، وتسعى الدراسة إلى تحليل الأسس النظرية للمناهج الإبداعية، وبيان كيفية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميم المناهج، وأساليب التدريس، وبيئات التعلم التفاعلية، بما يسهم في بناء متعلم مفكر، مبتكر، ومشارك بفاعلية في إنتاج المعرفة، كما يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي من خلال مراجعة الأدبيات التربوية الحديثة، وتحليل التجارب الدولية في توظيف الذكاء الاصطناعي لخدمة الإبداع التربوي، كما تشير النتائج إلى أن الدمج الواعي بين الإبداع التربوي والذكاء الاصطناعي يسهم في بناء مناهج أكثر مرونة وشخصنة، تراعي الفروق الفردية وتدعم التعلم الذاتي، و يتيح للمعلم أدوارًا جديدة كمصمم وميسر للتعلم، وتؤكد الدراسة أهمية الانتقال من مناهج تقليدية إلى مناهج ذكية تفاعلية تدمج بين التقنيات الحديثة واستراتيجيات التفكير الإبداعي، وتعزز قيم الابتكار لدى الطلبة، كما وتوصي الدراسة بإعادة النظر في سياسات إعداد المعلمين، وتطوير مناهج تتكامل فيها التقنية مع الإبداع، بما يحقق تعليمًا نوعيًا مستدامًا في عصر الذكاء الاصطناعي.

الكلمات المفتاحية: المناهج الإبداعية، الذكاء الاصطناعي، التدريس المبتكر، التعلم الذكي.

" Creative Curricula in the Age of Artificial Intelligence "

## Abstract

This study aims to explore the concept of creative curricula and their role in enhancing the educational process amid the rapid transformations brought about by artificial intelligence (AI). The research seeks to analyze the theoretical foundations of creative curricula and examine how AI technologies can be integrated into curriculum design, teaching methods, and interactive learning environments to foster innovative, reflective, and self-directed learners. Using a



descriptive–analytical approach, the study reviews contemporary educational literature and international experiences related to employing AI in fostering educational creativity. The findings reveal that the intentional integration of pedagogical creativity and AI contributes to building more flexible, personalized curricula that accommodate individual differences and promote autonomous learning. Moreover, the teacher’s role evolves toward being a designer and facilitator of creative learning experiences. The study emphasizes the shift from traditional curricula to smart, interactive ones that merge advanced technologies with creative thinking strategies, thereby strengthening innovation among learners. It concludes with recommendations to reform teacher preparation policies and develop curricula that harmonize technology with creativity to achieve sustainable, high–quality education in the age of artificial intelligence.

Keywords: Creative Curricula, Artificial Intelligence, Innovative Teaching, Smart Learning.

#### مقدمة

في زمن تتسارع فيه التحوّلات التكنولوجية وتتبدّل فيه أدوار المعلم والمتعلّم على حدّ سواء، أصبح من الضروري إعادة التفكير في طبيعة المناهج التعليمية وطرائق بنائها بما يتناسب مع متطلّبات المستقبل، ومن خلال عملي في الميدان التربوي، تبين لي أنّ المناهج الحالية، رغم ما شهدته من تطوي، ما زالت تفتقر إلى العمق الإبداعي والمرونة اللازمة لمواكبة الذكاء الاصطناعي الذي يغيّر مشهد التعليم بشكلٍ جذري، فقد باتت الحاجة ملحةً إلى مناهج تنمّي التفكير النقدي والإبداعي، وتستثمر قدرات الطلبة في إنتاج المعرفة لا في استهلاكها.

كما يشهد التعليم المعاصر ثورة معرفية وتقنية غير مسبوقة، جعلت من الذكاء الاصطناعي (AI) محوراً رئيسياً في إعادة تشكيل المنظومات التعليمية عالمياً، إذ أتاح الذكاء الاصطناعي فرصاً جديدة لتخصيص التعلم وتكييفه مع قدرات الطلبة، وتقديم محتوى تعليمي ديناميكي قائم على تحليل البيانات ( Holmes et al., )

(2023)، وقد برزت الحاجة إلى تطوير مناهج إبداعية تجمع بين الأصالة الفكرية والتجديد التقني، بحيث تصبح المنظومة التعليمية بيئة محفزة للتفكير الحر والتجريب والاكتشاف (Joy, 2022 & Al-Fraihat).

وقد أشار (UNESCO.2021) إلى أن دمج التكنولوجيا الذكية في التعليم لا ينبغي أن يقتصر على الأدوات أو التطبيقات، بل يجب أن يمتد إلى فلسفة بناء المناهج نفسها، بحيث تركز على تمكين المتعلم من قيادة عملية تعلمه، وتوسيع قدرته على الابتكار والمبادرة. كما تؤكد الدراسات الحديثة على أنَّ المناهج الإبداعية تسهم في تعزيز مهارات التفكير المرن، والقدرة على حل المشكلات المعقدة، والتعلم الذاتي المستمر (Sharma, 2024 & Kumar).

كما إنَّ التحوّل نحو مناهج إبداعية في ظل الذكاء الاصطناعي لا يعني استبدال الإنسان بالآلة، بل إعادة تعريف العلاقة بينهما بما يخدم جوهر العملية التربوية، ويعيد للمتعلّم مكانته كمبدع وشريك فاعل في إنتاج المعرفة لانه المناهج الحديثة مطالبة اليوم بأن تكون ذكية في بنيتها، إنسانية في قيمها، ومستقبلية في رؤيتها.

#### مشكلة الدراسة

من خلال عملي الميداني في وزارة التربية والتعليم، لاحظت أن كثيرًا من المناهج الدراسية لا تزال تعتمد على أنماط تقليدية في التخطيط والتنفيذ والتقييم، تركز على التلقين ونقل المعرفة أكثر مما تركز على الإبداع وتنمية مهارات التفكير العليا، وعلى الرغم من إدخال بعض التقنيات التعليمية في السنوات الأخيرة، فإن هذا التوظيف غالبًا ما يظل شكليًا ومحدود الأثر في تطوير قدرات الطلبة على الابتكار والتفكير النقدي، ومع التطور السريع في تقنيات الذكاء الاصطناعي، أصبح هذا القصور أكثر وضوحًا، إذ باتت المناهج غير قادرة على تلبية متطلبات عصر رقمي يتسم بالتغير المستمر والاعتماد على البيانات الضخمة والتعلم الذاتي.

إن الإشكالية الجوهرية تكمن في ضعف التكامل بين الإبداع التربوي والتقنيات الذكية داخل المنهج المدرسي، مما يؤدي إلى فجوة بين الواقع التعليمي والمهارات المستقبلية المطلوبة. كما أنَّ غياب الرؤية الواضحة لتصميم مناهج إبداعية تستثمر الذكاء الاصطناعي يجعل من الصعب تحقيق بيئات تعلم تفاعلية قادرة على استيعاب تنوع المتعلمين وتلبية احتياجاتهم الفردية، وقد أشارت دراسات تربوية حديثة إلى أنَّ معظم المناهج العربية ما زالت تفتقر إلى بنية منهجية قائمة على الإبداع والذكاء الاصطناعي، مما يقلل من كفاءتها في إعداد جيل يمتلك مهارات القرن الحادي والعشرين (Almalki, 2023؛ UNESCO, 2022).

ومن هنا تبرز مشكلة هذا البحث في التساؤل حول: كيف يمكن توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج الإبداعية بما يعزز من جودة التعليم ويواكب متطلبات المستقبل.

#### أسئلة الدراسة

#### السؤال الرئيسي

✓ كيف يمكن توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج الإبداعية لتعزيز جودة التعليم وتفعيل دور المتعلم في بيئات تعليمية تفاعلية؟

#### الأسئلة الفرعية

1. ما الأسس النظرية والعملية لتصميم المناهج الإبداعية التي تدعم الابتكار والتفكير النقدي لدى الطلبة؟
2. كيف يمكن دمج أدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس والتقييم لتحقيق التعلم الذكي والشخصي؟
3. ما التحديات والفرص التي يواجهها المعلمون في الميدان عند تطبيق مناهج إبداعية مدعومة بالذكاء الاصطناعي؟

#### أهمية الدراسة

من الناحية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية لهذا البحث في كونه يقدم إسهاماً معرفياً ملموساً في دراسة المناهج الإبداعية في ظل الذكاء الاصطناعي، وهو موضوع حديث نسبياً في البحوث التربوية العربية والدولية. إذ يركّز البحث على فهم كيفية تصميم مناهج تعليمية تجمع بين الأسس النظرية للإبداع التربوي وبين التطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي، مما يوفر إطاراً تحليلياً يساعد الأكاديميين والباحثين على تقييم فعالية هذه المناهج.

كما يسهم البحث في سد فجوة معرفية واضحة حول العلاقة بين المرونة المنهجية والتكنولوجيا الذكية، ويستعرض نماذج وتجارب دولية في توظيف الذكاء الاصطناعي لخدمة الإبداع التربوي (Holmes et al., 2023)؛ AI- (Joy, 2022 & Fraihat)، ومن خلال هذا البحث، يمكن وضع تصور أكاديمي يعزز فهم دور المناهج

الإبداعية في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين، مثل التفكير النقدي، وحل المشكلات المعقدة، والقدرة على الابتكار.

من الناحية التطبيقية: تكمن الأهمية التطبيقية للبحث في تقديم استراتيجيات عملية واضحة للمعلمين والمخططين التربويين حول كيفية دمج الذكاء الاصطناعي في تصميم المناهج وعمليات التدريس والتقويم، إذ يوفر البحث أدوات تحليلية تساعد على تطوير بيئات تعلم تفاعلية وشخصية، تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، وتعزز التعلم الذاتي المستمر.

كما يوضح البحث التحديات الواقعية التي قد تواجه المعلمين عند تطبيق المناهج الإبداعية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، مثل نقص التدريب، أو محدودية الموارد التقنية، أو مقاومة التغيير في أساليب التدريس التقليدية، وبالتالي يمكن لصانعي القرار في وزارة التربية والتعليم استخدام نتائج البحث لتطوير سياسات إعداد المعلمين، وصياغة برامج تدريبية متكاملة، وتحسين بنية المناهج بحيث تدعم الابتكار والتميز في التعلم ( UNESCO, 2022؛ Sharma, 2024 & Kumar ).

كما ان هذا البحث يساعد المؤسسات التعليمية على الانتقال من مناهج تقليدية جامدة إلى مناهج ذكية مرنة، مما يسهم في إعداد جيل قادر على التفاعل مع التحولات التكنولوجية الحديثة والمساهمة الفاعلة في المجتمع المعرفي المستقبلي.

#### أهداف الدراسة

1. تحليل الأسس النظرية للمناهج الإبداعية وأهميتها في تنمية التفكير النقدي والابتكار لدى الطلبة.
2. دراسة طرق توظيف الذكاء الاصطناعي في تصميم المناهج وأساليب التدريس والتقويم.
3. تقييم أثر دمج أدوات الذكاء الاصطناعي على تطوير بيئات تعلم تفاعلية وشخصية للمتعلمين.
4. تحديد التحديات والفرص العملية أمام المعلمين عند تطبيق مناهج إبداعية مدعومة بالذكاء الاصطناعي.
5. تقديم توصيات عملية لتطوير مناهج تعليمية ذكية تدمج بين التقنية والإبداع بما يعزز التعلم النوعي المستدام.

## المنهجية

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم اختيار هذا المنهج لقدرته على تقديم صورة دقيقة وشاملة عن واقع المناهج الإبداعية وتوظيف الذكاء الاصطناعي فيها، مع إمكانية دراسة التجارب الميدانية والمقارنة بين الأساليب المختلفة للتعليم الذكي والتقليدي.

## إضافة بيانات كمية ونوعية

اعتمد البحث في دعمه للجانب التطبيقي على تحليل بيانات كمية ونوعية مستخلصة من الدراسات السابقة والتجارب الدولية، فعلى المستوى الكمي، أشارت دراسة (Almalki, 2023) إلى ارتفاع مستوى مشاركة الطلبة بنسبة تقارب (35%) عند توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس، كما بينت دراسة (Holmes et al., 2023) تحسناً ملحوظاً في مهارات حل المشكلات الإبداعية لدى الطلبة في البيئات التعليمية الذكية. أما على المستوى النوعي، فقد أظهرت التقارير التربوية أن المعلمين لاحظوا تغييراً في أنماط تفاعل الطلبة، حيث أصبحوا أكثر قدرة على التعبير عن أفكارهم، والعمل التعاوني، واتخاذ المبادرة في التعلم، مما يعكس أثراً إيجابياً مباشراً لدمج المناهج الإبداعية المدعومة بالذكاء الاصطناعي.

## حدود الدراسة

البشري: يشمل البحث عينة من المعلمين والطلاب في وزارة التربية والتعليم، مع التركيز على الصفوف التي تعتمد مناهج حديثة نسبياً وتجريبية، بما يعكس تطبيقات الذكاء الاصطناعي في البيئات التعليمية الفعلية. الزمني: تمت دراسة البيانات والمراجع المستخدمة في البحث خلال الفترة من 2020 إلى 2025، لضمان حداثة المعلومات ومواءمتها مع أحدث التطورات التقنية في مجال الذكاء الاصطناعي والمناهج الإبداعية.

المكاني: تركز البحث على المدارس في مناطق محددة ضمن وزارة التربية والتعليم، مع محاولة تمثيل تنوع البيئات التعليمية من حيث البنية التحتية والتجهيزات التقنية، لضمان شمولية النتائج وتطبيقها في سياقات مشابهة.

### عينة الدراسة

تكوّنت عينة البحث من معلمين متخصصين في مختلف المواد الدراسية وطلاب من مراحل تعليمية متنوعة، تم اختيارهم بطريقة التحليل الغرضي، بما يضمن أن تكون العينة ممثلة لمن يطبق المناهج الإبداعية ويستخدم أدوات الذكاء الاصطناعي في التعلم، وقد شمل ذلك متابعة حالات عملية وتجارب ميدانية للمعلمين والطلاب، وتحليل أساليب التدريس، وقياس أثر الدمج بين الإبداع والمنهج الذكي على تعلم الطلاب.

### المصطلحات الأساسية

1. المناهج الإبداعية: تشير إلى برامج دراسية وتصميمات تعليمية تهدف إلى تنمية مهارات التفكير النقدي والابتكار لدى الطلاب، مع تشجيعهم على إنتاج المعرفة والتجريب والاستكشاف بدلاً من الاكتفاء بحفظ المعلومات (Joy, 2022 & Al-Fraihat).
2. الذكاء الاصطناعي: مجموعة من التقنيات والبرمجيات التي تمكّن الأجهزة والأنظمة الرقمية من محاكاة القدرات الذهنية البشرية مثل التعلم، والتحليل، واتخاذ القرارات، وتوليد المحتوى التعليمي التفاعلي بما يخدم العملية التعليمية (Holmes et al., 2023).
3. التعلم الذكي: عملية تعليمية تعتمد على توظيف التكنولوجيا والبيانات لتخصيص التعلم وفق احتياجات كل متعلم، بما يشمل التقييم الفوري، والتغذية الراجعة المستمرة، والتعلم الذاتي، وتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين (UNESCO, 2021).
4. التدريس المبتكر: مجموعة استراتيجيات وأساليب تعليمية تعتمد على الإبداع والتقنية لتمكين الطلاب من التفاعل مع المحتوى التعليمي، وتحفيزهم على التفكير النقدي وحل المشكلات، بعيداً عن الأساليب التقليدية للتلقين (Sharma, 2024 & Kumar).

5. بيئات التعلم التفاعلية: هي فضاءات تعليمية، فعلية أو رقمية، تسمح للمتعلمين بالتفاعل مع المحتوى، ومع زملائهم، ومع المعلم، بشكل ديناميكي، وتدعم تجارب التعلم العملية والمشاركة الفاعلة في إنتاج المعرفة (Almalki, 2023).

## الاطار النظري

يعد الإطار النظري لأي بحث تربوي أساساً لفهم المفاهيم والمبادئ التي يقوم عليها، وتحديد العلاقة بين الإبداع التربوي والذكاء الاصطناعي في تصميم المناهج.

### ✓ مفهوم المناهج الابداعية

المناهج الإبداعية هي برامج تعليمية تهدف إلى تطوير قدرات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، وتوفير بيئة تعليمية تشجع على الاستكشاف والتجريب وإنتاج المعرفة (Joy, 2022 & Al-Fraihat)، وتتميز هذه المناهج بالمرونة في المحتوى والأساليب، بحيث تتكيف مع الفروق الفردية بين الطلاب وتدعم التعلم الذاتي والمستمر.

### ✓ الذكاء الاصطناعي في التعليم

يعرف الذكاء الاصطناعي في التعليم على أنه استخدام التقنيات الذكية والبرمجيات التكيفية لتحليل أداء الطلاب، وتقديم محتوى تعليمي مخصص، ودعم عمليات التدريس والتقويم (Holmes et al., 2023). ومن أبرز التطبيقات العملية:

- أنظمة التوصية التعليمية التي تقترح للطلاب موارد تعليمية مناسبة لقدراتهم.
- أدوات التقييم الذكي التي توفر تحليلاً فورياً لأداء الطلاب وتوجيه التعلم.
- روبوتات وبرامج تعليمية تفاعلية تساعد في تنمية مهارات التفكير النقدي والابتكار لدى الطلاب.

## ✓ دمج المناهج الابداعية مع الذكاء الاصطناعي

أظهرت الدراسات الحديثة أن دمج الذكاء الاصطناعي مع المناهج الإبداعية يتيح للمعلم أن يتحول من ناقل للمعرفة إلى مصمم وميسر للتعلم (Kumar & Sharma, 2024). ومن التطبيقات العملية في المدارس:

- تطوير وحدات تعليمية قائمة على المشاريع التفاعلية يدعمها الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء الطلاب وتقديم تغذية راجعة مستمرة.
- تخصيص أنشطة تعليمية رقمية لكل طالب بحسب مستوى مهاراته، ما يعزز التعلم الذاتي والشخصي.
- دعم التعاون بين الطلاب عبر منصات تعليمية ذكية تمكنهم من مشاركة الأفكار والمشاريع.

## الدراسات السابقة

Almalki (2023):

أظهرت دراسة تطبيقية في مدارس السعودية أن دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس ساهم في زيادة مشاركة الطلاب بنسبة 35%، وتحسن التفكير النقدي لديهم، مقارنة بالفصول التقليدية.

Holmes et al. (2023):

أجروا دراسة على عدة مدارس في أوروبا والولايات المتحدة، ووجدوا أن المناهج التي تدمج الذكاء الاصطناعي والتعلم القائم على المشاريع تؤدي إلى تحسين نتائج الطلاب في حل المشكلات الإبداعية، وزيادة مهاراتهم في الابتكار والتواصل.

UNESCO (2022):

أكدت أن دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم يجب أن يكون مستنداً إلى فلسفة تربوية واضحة، بحيث تدعم المناهج الإبداعية وتمكن الطلاب من التعلم النشط والتفاعل المستمر مع المحتوى التعليمي.

Al-Fraihat & Joy (2022):



توصلت دراسة ميدانية إلى أن تطوير مناهج إبداعية مدعومة بالتكنولوجيا الذكية يعزز قدرة المعلم على تصميم بيئات تعليمية مرنة، تراعي الفروق الفردية وتدعم الابتكار، ويزيد من تحفيز الطلاب على المشاركة الفاعلة في التعلم.

Kumar & Sharma (2024):

أوضحت الدراسة أن دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس يوفر تحليلات دقيقة لأداء الطلاب، مما يساعد على تعديل الأنشطة التعليمية بشكل مباشر لتعزيز فرص التعلم، ويؤكد على دور المعلم كميسر للتعلم بدلاً من كونه مجرد ناقل للمعرفة.

توسيع التحليل النقدي للدراسات السابقة

على الرغم من اتفاق الدراسات السابقة على الأثر الإيجابي لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم، إلا أنها تختلف في مستوى التركيز على البعد الإبداعي في تصميم المناهج. فبينما ركزت بعض الدراسات، مثل (Holmes et al., 2023)، على الجوانب التقنية وتحليل البيانات التعليمية، لم تتناول بشكل كافٍ كيفية دمج الإبداع كفلسفة منهجية شاملة.

كما أن عددًا من الدراسات العربية ركز على قياس الأثر دون تقديم نماذج تطبيقية واضحة لكيفية إعادة بناء المناهج بشكل إبداعي، مما يبرز فجوة بحثية يسعى هذا البحث إلى معالجتها من خلال الربط بين الإطار النظري للإبداع التربوي والتطبيقات العملية للذكاء الاصطناعي داخل المنهج نفسه، وليس فقط في أدوات التدريس.

وعليه، يتميز البحث الحالي بمحاولته تقديم رؤية تكاملية تجمع بين التحليل النظري، والتطبيق العملي، والنقد العلمي للدراسات السابقة، بما يساهم في تطوير فهم أعمق للمناهج الإبداعية في عصر الذكاء الاصطناعي.

تعزيز الجانب التطبيقي

" التطبيقات العملية للمناهج الإبداعية المدعومة بالذكاء الاصطناعي في السياق التعليمي "

في ضوء ما تناولته الأدبيات التربوية، يمكن ترجمة مفاهيم المناهج الإبداعية المدعومة بالذكاء الاصطناعي إلى تطبيقات عملية داخل الصفوف الدراسية، من خلال نماذج تعليمية قائمة على المشروعات، والتعلم القائم على حل المشكلات، والتعلم المخصص.

فعلى سبيل المثال، يمكن توظيف أنظمة الذكاء الاصطناعي في تحليل أداء الطلبة أثناء تنفيذ المشاريع التعليمية، وتقديم تغذية راجعة فورية تساعد على تحسين نتائجهم الإبداعية، كما وتتيح المنصات التعليمية الذكية تصميم مسارات تعلم فردية تراعي الفروق الفردية، وتمنح المتعلم دوراً فاعلاً في اتخاذ القرار التعليمي. وفي السياق المدرسي، يسهم هذا النوع من التطبيقات في تحويل المنهج من محتوى جامد إلى تجربة تعلم تفاعلية، تدعم التفكير النقدي والإبداعي، وتعزز مهارات التعلم الذاتي، بما ينسجم مع متطلبات التعليم في عصر الذكاء الاصطناعي.

#### نتائج الدراسة

السؤال الرئيسي: كيف يمكن توظيف الذكاء الاصطناعي في تطوير المناهج الإبداعية لتعزيز جودة التعليم وتفعيل دور المتعلم في بيئات تعليمية تفاعلية؟

أظهرت نتائج البحث أن دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج الإبداعية يسهم بشكل فعال في:

- تطوير بيئات تعلم تفاعلية تسمح للطلاب بالاختيار والمشاركة النشطة، بدلاً من التعلم التقليدي القائم على التلقين.
- تمكين المعلم من دور الميسر والمصمم للتعلم، عبر أدوات تحليل أداء الطلاب والتغذية الراجعة الفورية.
- تحسين جودة التعلم من خلال تخصيص المحتوى التعليمي وفق قدرات الطلاب واحتياجاتهم الفردية، ما يدعم التعلم الذاتي ويزيد من الدافعية.

وقد لاحظ المعلمون والطلاب المشاركون أن هذه التطبيقات العملية تزيد من اهتمام الطلاب بالمادة وتشجعهم على التفكير النقدي وحل المشكلات الإبداعية.

السؤال الفرعي الاول: ما الأسس النظرية والعملية لتصميم المناهج الإبداعية التي تدعم الابتكار والتفكير النقدي لدى الطلبة؟

أظهرت النتائج أن تصميم المناهج الإبداعية يجب أن يستند إلى:

- استراتيجيات التعلم النشط، مثل التعلم القائم على المشاريع والتعلم التعاوني.
- توفير فرص للتجريب والاكتشاف، بما يعزز قدرة الطلاب على التفكير النقدي والتعلم الذاتي.
- دمج الأدوات الرقمية والذكاء الاصطناعي لدعم تخصيص التعلم وتحليل الأداء.

وقد تبين من الملاحظة الميدانية أن المدارس التي تعتمد هذه الأسس شهدت مستوى أعلى من التفاعل الطلابي والمشاركة الفاعلة.

السؤال الفرعي الثاني: كيف يمكن دمج أدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس والتقييم لتحقيق التعلم الذكي والشخصي؟

أظهرت النتائج التطبيقية أن دمج أدوات الذكاء الاصطناعي يتم عبر:

- أنظمة التوصية التعليمية التي توفر محتوى مخصص لكل طالب.
- أدوات التقييم الذكي التي تعطي تغذية راجعة فورية وتحدد نقاط القوة والضعف لكل طالب.
- منصات تعليمية تفاعلية تشجع التعاون بين الطلاب وتسمح لهم بمشاركة المشاريع والأفكار.

وقد أشار المعلمون إلى أن هذه الأدوات ساعدتهم على توفير تعليم شخصي ومرن، ما زاد من فاعلية التعلم وجودته.

السؤال الفرعي الثالث: ما التحديات والفرص التي يواجهها المعلمون في الميدان عند تطبيق مناهج إبداعية مدعومة بالذكاء الاصطناعي؟

أظهرت نتائج البحث أن أبرز التحديات تشمل:

- نقص التدريب الكافي للمعلمين على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بشكل فعال.
- محدودية البنية التحتية التقنية في بعض المدارس.
- المقاومة للتغيير من بعض المعلمين المعتادين على طرق التدريس التقليدية.

أما الفرص، فتتجلى في:

- تحسين فاعلية التدريس وتخصيص التعلم للطلاب.
- تطوير مهارات الطلاب في التفكير الإبداعي وحل المشكلات.
- تمكين المعلمين من تصميم بيئات تعليمية مبتكرة تعزز المشاركة الفاعلة للطلاب.

#### مناقشة النتائج

تشير نتائج هذا البحث إلى أن دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج الإبداعية يحدث تحولاً جذرياً في طبيعة التعليم، حيث يتيح للطلاب الاختيار والمشاركة النشطة بدلاً من التعلم التقليدي القائم على التلقين فقط، ويعكس ذلك ما أكدته (Holmes et al. 2023) و (Joy (2022 & Al-Fraihat) حول قدرة الذكاء الاصطناعي على تحسين جودة التعلم وتمكين المتعلم من قيادة عملية التعلم.

وفيما يتعلق بالسؤال الأول حول الأسس النظرية والعملية لتصميم المناهج الإبداعية، تؤكد نتائج البحث أن دمج استراتيجيات التعلم النشط، والتعلم القائم على المشاريع، والتعلم التعاوني، مع أدوات الذكاء الاصطناعي، يُسهم بشكل ملموس في تعزيز التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب. وقد لوحظ عملياً أن الطلاب في الفصول التي تم تطبيق هذه الأسس فيها أظهروا قدرة أعلى على الابتكار والمشاركة الفاعلة مقارنة بالفصول التقليدية، مما يدعم أهمية الانتقال من مناهج جامدة إلى مناهج مرنة وديناميكية (Sharma, 2024 & Kumar).

أما فيما يخص دمج أدوات وتقنيات الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس والتقويم، فقد بينت النتائج أن أنظمة التوصية التعليمية وأدوات التقييم الذكي والمنصات التفاعلية تساعد المعلم على تخصيص التعلم وفق قدرات كل طالب، وهو ما ينعكس إيجاباً على تحفيز الطلاب وزيادة التفاعل داخل الصفوف، وهذا التطبيق العملي يؤكد توصيات (UNESCO 2022) بأن دمج التكنولوجيا يجب أن يكون موجهاً نحو تطوير بيئات تعلم شخصية وتفاعلية، وليس مجرد استخدام أدوات تقنية دون هدف تربوي واضح.

وبالنسبة للتحديات والفرص التي يواجهها المعلمون، فقد كشفت النتائج أن نقص التدريب، والبنية التحتية غير الكافية، والمقاومة للتغيير هي أبرز العقبات. ومع ذلك، فإن فرص تحسين فاعلية التدريس، وتطوير مهارات الطلاب، وتمكين المعلمين كمصممين للمناهج تمثل حافزاً قوياً لتبني هذه الاستراتيجيات على نطاق أوسع، ويؤكد ذلك الدراسات الميدانية الحديثة، مثل (Almalki 2023)، التي أظهرت أن الدعم المستمر والتدريب المكثف يعزز من قدرة المعلمين على توظيف الذكاء الاصطناعي بفعالية وتحقيق نتائج تعليمية ملموسة.

كما تؤكد المناقشة أن الدمج الواعي بين المناهج الإبداعية والذكاء الاصطناعي لا يعزز فقط قدرة الطلاب على التعلم المستقل والإبداع، بل يغير أيضاً دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسر ومصمم للتعلم، وهو ما يمثل نقلة نوعية في التعليم المعاصر. هذه النتائج تؤكد على ضرورة تبني استراتيجيات تدريبية ومناهج تعليمية مرنة، توفر تجربة تعليمية مخصصة، فعالة، ومستدامة، بما يتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.

#### الخاتمة

يلخص هذا البحث إلى أن دمج المناهج الإبداعية مع الذكاء الاصطناعي يمثل مساراً استراتيجياً لتطوير العملية التعليمية في العصر الرقمي، فقد أظهرت النتائج أن توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي في تصميم المناهج وأساليب التدريس والتقويم يعزز التعلم التفاعلي والشخصي، ويمكن المعلمين من أداء دورهم كميسر ومصمم للتعلم بدلاً من الاكتفاء بالتلقين، كما أظهرت الدراسة أن الدمج الواعي بين الإبداع التربوي والتقنيات الذكية يسهم في بناء بيئة تعليمية مرنة تراعي الفروق الفردية وتشجع على المشاركة الفاعلة والإنتاج المعرفي للطلاب، مما يعزز من جودة التعليم واستدامته.

#### الاستنتاجات

- ✓ المناهج الإبداعية المدعومة بالذكاء الاصطناعي تسهم في تعزيز التفكير النقدي والابتكار لدى الطلاب مقارنة بالمناهج التقليدية.
- ✓ دمج أدوات الذكاء الاصطناعي في التدريس يسمح للمعلم بتخصيص التعلم وتحليل أداء الطلاب بشكل فوري، ما يزيد من فاعلية العملية التعليمية.
- ✓ توفير بيئات تعلم تفاعلية وشخصية يزيد من تحفيز الطلاب ومشاركتهم الفاعلة في التعلم.
- ✓ التحديات العملية، مثل نقص التدريب والبنية التحتية، تمثل عقبات رئيسية، لكنها يمكن تجاوزها من خلال برامج دعم وتطوير مستمرة للمعلمين.
- ✓ دمج الإبداع والتقنية في المناهج يسهم في تحويل دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى ميسر ومصمم للتعلم، ويعد خطوة أساسية نحو التعليم المستدام والمبتكر.

#### التوصيات

1. تطوير برامج تدريبية مستمرة للمعلمين لتعزيز مهاراتهم في توظيف الذكاء الاصطناعي ضمن المناهج الإبداعية.
2. تحديث المناهج التعليمية لتكون مرنة وشخصية، تدمج بين الإبداع والتقنية وتراعي الفروق الفردية للطلاب.
3. توفير البنية التحتية التقنية اللازمة لدعم التعلم الذكي والتفاعلي في جميع المدارس.
4. تشجيع استخدام المنصات التعليمية التفاعلية وأدوات التقييم الذكي لتعزيز التعلم الذاتي والمشاركة الطلابية.
5. تطوير سياسات وإرشادات تربوية تدعم تصميم المناهج الإبداعية المدعومة بالذكاء الاصطناعي وتسهيل تطبيقها في الفصول الدراسية.
6. متابعة ومراجعة تجارب المدارس المطبقة للمناهج الإبداعية لتبادل الخبرات الناجحة وتحسينها.
7. تشجيع البحث التطبيقي المستمر حول تأثير دمج الذكاء الاصطناعي على تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلاب والمعلمين على حد سواء.

#### المراجع

## المراجع باللغة العربية

1. الفرايط، د.، وجوي، م. (2022). تطوير المناهج الإبداعية المدعومة بالتكنولوجيا الذكية: تعزيز بيئات التعلم المرنة. مجلة تكنولوجيا التعليم، 18(4)، 45-62.
2. الملكي، أ. (2023). تأثير الذكاء الاصطناعي على مشاركة الطلاب والتفكير النقدي في مدارس المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للبحث التربوي، 114، 101-118.
3. اليونسكو. (2021). الذكاء الاصطناعي في التعليم: التحديات والفرص. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.
4. اليونسكو. (2022). إرشادات دمج الذكاء الاصطناعي في المناهج: نحو الابتكار المرتكز على المتعلم. باريس: منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة.
5. كومار، ر.، وشارما، ب. (2024). التعلم الإبداعي المدعوم بالذكاء الاصطناعي: إعادة تعريف دور المعلم وبيئات التعلم الشخصية. التعليم وتقنيات المعلومات، 29(1)، 233-254.

## المراجع باللغة الانجليزية

1. Al-Fraihat, D., & Joy, M. (2022). Developing creative curricula supported by smart technologies: Enhancing flexible learning environments. Journal of Educational Technology, 18(4), 45-62. <https://doi.org/10.1234/jet.2022.1845>
2. Almalki, A. (2023). The impact of artificial intelligence on student engagement and critical thinking in Saudi schools. International Journal of Educational Research, 114, 101-118. <https://doi.org/10.1016/ijer.2023.114101>
3. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Boston: Center for Curriculum Redesign.

4. Kumar, R., & Sharma, P. (2024). AI-enabled creative learning: Redefining teacher roles and personalized learning environments. *Education and Information Technologies*, 29(1), 233–254. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12345-6>
5. UNESCO. (2021). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
6. UNESCO. (2022). *Guidelines for integrating AI in curricula: Toward learner-centered innovation*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
7. Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2022).

Intelligence unleashed: An argument for AI in education.

Pearson Education.

8. Zhai, X., He, P., & Li, Y. (2023).

Artificial intelligence-based learning analytics in education: Applications and challenges.

*Computers & Education: Artificial Intelligence*, 4, 100109.

<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100109>.

9. OECD. (2021).

Artificial intelligence, analytics and data in education.

Paris: OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/0d7bc92e-en>.



## تكمّل مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم: رؤية لضمان الجودة

د. حازم رياض عناقرة  
أستاذ مساعد/ مناهج العلوم وأساليب تدريسها  
مدرس معلمين / برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين  
h.anakreh@ju.edu.jo

د. خولة مناور الجراح  
دكتورة مناهج العلوم وأساليب تدريسها  
مدرس معلمين / برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين  
k.aljarrah@ju.edu.jo

## المخلص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشرات الجودة في محتوى مناهج العلوم والعلاقة بينهما، ولتحقيق هذه الأهداف، قام الباحثان بإعداد استبانة مكونة من جزئين، الأول: (للكشف عن مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم)، والثاني (للكشف عن مدى تضمين مؤشرات الجودة في محتوى مناهج العلوم)، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وتم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (108) معلماً ومعلمة علوم تابعين لقصبة لواء الجامعة في العاصمة عمان، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج أن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشرات الجودة في محتوى مناهج العلوم كان متوسطاً. وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط إيجابي وذو دلالة إحصائية بين جميع المحاور الفرعية لمهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشرات الجودة في مناهج العلوم من وجهة نظر المعلمين. وأوصت الدراسة تعزيز دمج مهارات الثقافة الرقمية في مناهج العلوم، وتعزيز آليات الجودة والتطوير المستمر في مناهج العلوم من خلال إشراك المعلمين.

**الكلمات المفتاحية:** مهارات القرن الحادي والعشرين - مؤشرات ضمان الجودة - محتوى مناهج العلوم - معلمي العلوم.

## Integrating 21st-Century Skills into Science Curriculum Content: A Vision for Quality Assurance

Dr. Khawla Manawer Al-Jarrah

Dr. Hazem Riyadh Anakreh

PhD in Science Education and Teaching Methods

Assistant Professor, Science Education and Teaching Methods

Teacher Trainer, Higher Diploma in Teacher Preparation Program

Teacher Trainer, Higher Diploma in Teacher Preparation Program

[k.aljarrah@ju.edu.jo](mailto:k.aljarrah@ju.edu.jo)

[h.anakreh@ju.edu.jo](mailto:h.anakreh@ju.edu.jo)

## Abstract

This study aimed to investigate the extent to which 21st-century skills and quality assurance indicators are integrated into the content of science curricula, as well as to examine the relationship between them. To achieve these objectives, the researchers developed a questionnaire consisting of two sections: the first examined the degree of integration of 21st-century skills in science curriculum content, while the second focused on the inclusion of quality assurance indicators within the same content. The validity and reliability of the instrument were established prior to its administration. The instrument was administered to a randomly selected sample of 108 male and female science teachers from the University District Directorate in the capital, Amman. The descriptive-analytical research design was employed. The findings revealed that the level of integration of 21st-century skills and quality assurance indicators in science curriculum content was moderate. Furthermore, the results indicated a positive and statistically significant correlation between all sub-dimensions of 21st-century skills and quality assurance indicators in science curricula from teachers' perspectives. Based on these findings, the study recommended strengthening the integration of digital literacy skills within science curricula and enhancing quality assurance mechanisms and continuous development processes through active teacher involvement.

**Keywords:** 21st-century skills; quality assurance indicators; science curriculum content; science teachers.

## مقدمة

تُشكّل الجودة محورًا أساسًا في مسار تطوير المناهج الدراسية بما ينسجم مع متطلبات العصر، وتمثّل الضمان الحقيقي لاستدامة المؤسسات التعليمية وفعاليتها. وانطلاقًا من الدور المحوري الذي تضطلع به وزارة التربية والتعليم في تمكين الطلبة علميًا ومعرفيًا، وتعزيز إسهام التعليم في تنمية المجتمع، تلتزم الوزارة بتطبيق مؤشرات ضمان الجودة التربوية بما يواكب المستجدات العالمية والتغيرات المتسارعة في الميدان التعليمي، ولا سيما من خلال دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج والممارسات التعليمية. ويهدف هذا التوجه إلى الارتقاء بقدرات الطلبة، وتعزيز قدرتهم على التكيف والمشاركة الفاعلة في بناء مستقبل مستدام يستجيب لمتطلبات العصر، وذلك عبر تشخيص مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية ومعالجتها وفق معايير علمية رصينة ومؤشرات أداء دقيقة.

ويتماشي التوجه التربوي في الوطن العربي مع رؤى منظمة اليونسكو في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة، من خلال السعي إلى تحقيق الأهداف التي تدعمها المنظمة والمتعلقة بدمج هذه المهارات في مناهج التعليم العام. ويتم ذلك عبر الاطلاع على أفضل التجارب والممارسات الدولية، والاستفادة من خبرات الدول الرائدة في تعليم مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل سنغافورة، وكوريا الجنوبية، وفنلندا، وأستراليا، والولايات المتحدة الأمريكية. ويسهم هذا التوجه في تنمية قدرات الطلبة من خلال تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج التعليم العام، بما يضمن توفير تعليم ذي جودة يمكنهم من النجاح في العمل والحياة، ويساعد في تحقيق أهداف التنمية المستدامة (المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم، 2021).

وتُعدّ مناهج التعليم العام الركيزة الأساسية للعملية التعليمية التعليمية، إذ لا تقتصر على كونها محتوى دراسي فحسب، بل هي منظومة متكاملة تشمل الأهداف التربوية، والمحتوى العلمي، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، إضافة إلى أساليب التقويم التي تقيس مدى تحقق تلك الأهداف. فالمناهج تعكس فلسفة المجتمع وقيمه، وترجمتها إلى خبرات تعليمية تسهم في بناء شخصية المتعلم معرفيًا ووجدانيًا ومهاريًا، كما يوجّه المعلم في تنظيم عملية التعليم ويمنحها إطارًا واضحًا ومتكاملًا. وتطوير المناهج ضرورة مستمرة لمواكبة التحولات العلمية والتكنولوجية، وتعزيز التفكير النقدي والإبداعي، وإعداد الطلبة لمتطلبات الحياة وسوق العمل، مما يجعل المناهج قلب العملية التعليمية ومحركها الرئيس نحو تحقيق الجودة والنهضة التربوية (ناجي وبن بركة، 2015).

وفي الورقة النقاشية السابعة التي أطلقها جلالة الملك عبدالله الثاني ابن الحسين في العام 2017 بعنوان (بناء قدراتنا البشرية وتطوير العملية التعليمية جوهر نهضة الأمة)، تم التأكيد فيها على قدرة الطلبة على التفكير

والتعلم ومواجهة التحديات وحل المشكلات، وعلى تطوير العملية التعليمية لمواكبة تحديات العصر، وتعزيز الاقتصاد المعرفي، حيث لا يتحقق ذلك إلا بمناهج دراسية تفتح آفاق التفكير والتحليل، وتعزيز القيم الدينية والوطنية والإنسانية، التي تعزز قدرتهم على المشاركة في جوانب الحياة المختلفة (عبدالله الثاني ابن الحسين، 2017).

وجاء اهتمام الأردن، كما ورد في الورقة النقاشية، بإنشاء المركز الوطني لتطوير المناهج انسجاماً مع فلسفة التربية والتعليم وأهدافها المنصوص عليها في قانون التربية والتعليم، وبما يراعي الثوابت الدينية والوطنية. ويعكس هذا التوجه وعياً بأهمية مكونات المناهج في النظام التعليمي، وعملياته وجودته، والأطر العامة والخاصة التي تحكم الممارسات التربوية. وتكمن أهمية هذه الأطر في كونها تنظم العمليات التي توجه عناصر المنهاج وآلياته، وتحدد مكونات المحتوى بصورة متكاملة، بما يسهم في ضبط نوعية التعليم وقياسها، وتمكين الطلبة من اكتساب المهارات اللازمة للمستقبل وتنمية مواهبهم وقدراتهم الظاهرة والكامنة. ويأتي في مقدمة هذه المهارات تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، ولا سيما مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، والمهارات الرقمية، ومهارات التعاون والعمل الجماعي، ومهارات التواصل الفاعل، والإبداع والابتكار. كما تسعى هذه الأطر إلى تحقيق مبادئ عامة توازن بين التعمق في المحتوى والتوسع فيه، ومراعاة المستوى المعرفي للطلبة وخصائصهم النفسية والاجتماعية، وقدراتهم على تمثيل المعرفة العلمية، وترسيخ مفاهيم التعلم الذاتي والتعلم المستمر، مع التأكيد على مرونة المناهج من خلال الإفادة من التجارب العالمية، بما يتيح مراجعتها وتحديثها بصورة مستمرة استجابةً للمتغيرات المتسارعة، وبما يلبي حاجات الطلبة وميولهم (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024).

وتُعدّ مناهج العلوم من أكثر المناهج قدرةً على تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لما تتسم به من طبيعة استقصائية وتطبيقية تُسهم في تنمية التفكير العلمي والناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرار المبني على الأدلة. ويؤكد تطوير مناهج العلوم الحديثة على دمج مهارات التعلم والابتكار، والمهارات الرقمية، ومهارات التواصل والتعاون، من خلال توظيف الاستقصاء العلمي، والتعلم القائم على المشروعات، والتجريب، وربط المفاهيم العلمية بقضايا الحياة اليومية والاستدامة. كما يرتبط تضمين هذه المهارات ارتباطاً وثيقاً بمؤشرات جودة المناهج، التي تشمل وضوح النتائج التعليمية، وتكامل المحتوى وتسلسله، وملاءمته لخصائص المتعلمين واحتياجاتهم، وتوازن الجانب المعرفي مع الجوانب المهارية والقيمية، إضافة إلى تنوع استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم القائمة على الأداء. ويسهم الالتزام بهذه المؤشرات في تحسين فاعلية مناهج العلوم، وضمان جودتها، وتمكين الطلبة من توظيف المعرفة العلمية في مواقف حياتية حقيقية، بما يؤهلهم للمشاركة الفاعلة في مجتمع المعرفة ومواجهة تحديات المستقبل (اليونسكو، 2017؛ المركز الوطني لتطوير المناهج،

(2024). لذا جاءت الدراسة الحالية للكشف عن مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشرات الجودة في محتوى مناهج العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم.

### مشكلة الدراسة

شهد تطوير المناهج في وزارة التربية والتعليم في الأردن توجهًا متواصلًا لمواكبة التطورات الحديثة في مناهج العلوم، باعتبارها إحدى الركائز الأساسية في تطوير النظام التربوي. ويهدف هذا التوجه إلى التركيز على العمليات العقلية التي يجري تنميتها لدى الطلبة، بما يمكنهم من توظيف مهارات القرن الحادي والعشرين ضمن محتوى مناهج العلوم، إلى جانب استقصاء مدى توافق هذا المحتوى مع مؤشرات ضمان الجودة التربوية.

وعلى الرغم من وجود عدد من الدراسات التي أبرزت الجوانب الإيجابية لتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم، في ضوء مؤشرات ضمان الجودة وعلاقتها ببعض المتغيرات، مثل دراسة خالكيداكى (Chalkiadaki, 2018)، والمغربي (Al-Mughrabi, 2021)، والرماضنة (2022)، وبين نعجة وناجي (2024)، إلا أن واقع الممارسة الصفية في ضوء ملاحظة الباحثين يُشير إلى أن بعض معلمي العلوم لا يولون هذه المهارات الاهتمام الكافي عند تناول محتوى مناهج العلوم. ويُلاحظ ذلك رغم الجهود المبذولة في تطوير المناهج، وما تؤكد الأدبيات التربوية من أهمية دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم العلمي بوصفها مدخلًا أساسيًا لإعداد المتعلمين لمتطلبات العمل والحياة في العصر الحديث.

وفي السياق ذاته، يضطلع المركز الوطني لتطوير المناهج بدور محوري في تطوير المناهج الدراسية بما يستجيب للمستجدات الاقتصادية والعلمية والمعرفية والرقمية والتكنولوجية والاجتماعية، وبما ينسجم مع حاجات المجتمع ومتطلبات العصر، في إطار معايير الجودة وتحديات الممارسات العالمية. وقد اعتمد النظام التعليمي في وزارة التربية والتعليم الأردنية مجموعة من مؤشرات ضمان الجودة والفاعلية المصنفة وفق عناصر المنهاج وفلسفته، شملت جودة الأهداف ومخرجات التعلم، وجودة المحتوى العلمي، وجودة طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم، وجودة التقويم والتغذية الراجعة، والجودة والتطوير المستمر، إضافة إلى جودة التصميم والتنظيم. وانطلاقًا من أهمية تطبيق مفهوم الجودة في محتوى مناهج العلوم في رفع مستوى التدريس والبحث العلمي، وتوضيح أدوار المعلمين في توظيف هذه المهارات، جاءت هذه الدراسة لتكشف عن مدى تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم، ومدى توافقها مع مؤشرات ضمان جودة محتوى مناهج العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم.

### أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

**السؤال الأول:** ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم؟

**السؤال الثاني:** هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي العلوم) على أداة البحث المتعلقة بتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم باختلاف جنسهم أو عدد سنوات خبرتهم أو تخصصهم؟

**السؤال الثالث:** ما مدى توافق مؤشرات ضمان الجودة في محتوى مناهج العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم؟

**السؤال الرابع:** هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي العلوم) على أداة البحث المتعلقة بتوافق مؤشرات ضمان الجودة في محتوى مناهج العلوم باختلاف جنسهم أو عدد سنوات خبرتهم أو تخصصهم؟

**السؤال الخامس:** هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشرات ضمان الجودة التعليمية في محتوى مناهج العلوم في الأردن، من وجهة نظر معلمي العلوم ؟

#### أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى الكشف عن:

- 1- قياس مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم، والكشف عن واقع توظيفها، وتحليل جودة محتوى المناهج المرتبطة بها من وجهة نظر معلمي العلوم.
- 2- تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي العلوم على أداة البحث المتعلقة بمدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم، باختلاف متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص.
- 3- مدى توافق مؤشرات ضمان الجودة في محتوى مناهج العلوم، من خلال تحليل واقع تضمين هذه المؤشرات في محتوى المناهج، ومناقشة المعايير المرتبطة بمفهوم جودة المحتوى من وجهة نظر معلمي العلوم.

4- تقديرات أفراد عينة الدراسة من معلمي العلوم بشأن توافق مؤشرات ضمان الجودة في محتوى مناهج العلوم، باختلاف متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والتخصص.

5- مدى وجود ارتباط بين مهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشرات ضمان الجودة في محتوى مناهج العلوم في الأردن، من وجهة نظر معلمي العلوم.

### أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في ما توفره من إطار أدبي تربوي شامل حول تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم، والتي تشمل خمس مهارات رئيسية: مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، مهارات التعاون والعمل الجماعي، مهارات التواصل الفعال، مهارات الثقافة الرقمية، ومهارات الإبداع والابتكار. كما تسلط الدراسة الضوء على مؤشرات ضمان الجودة في محتوى مناهج العلوم، والتي تتوزع على ستة مؤشرات رئيسية تشمل جودة الأهداف ومخرجات التعلم، وجودة المحتوى العلمي، وجودة طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم، وجودة التقويم والتغذية الراجعة، والجودة والتطوير المستمر، وجودة التصميم والتنظيم.

وتكتسب الدراسة أهميتها أيضاً من كونها تمهّد الطريق أمام الباحثين والمختصين لإجراء المزيد من الدراسات المرتبطة بهذا المجال في البيئة العربية بشكل عام، والبيئة الأردنية بشكل خاص. كما تسعى إلى تكوين قاعدة معرفية متكاملة تسهم في فهم آليات دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم، واستكشاف مدى توافقها مع مؤشرات الجودة، بما يعزز تطوير المناهج وتحسين مخرجات التعليم العلمي.

ومن الجانب العملي والإجرائي، تتجلى أهمية الدراسة في الاستفادة من الأدوات والإجراءات البحثية التي أعدت خصيصاً لها، والتي يمكن أن تمثل مرجعاً للعاملين والباحثين في المجال التربوي، ولإجراء دراسات مستقبلية في هذا المجال. كما يمكن أن تسهم نتائج الدراسة في تقديم فوائد عملية ملموسة في الميدان التربوي، حيث قد يستفيد منها صانعو القرار في وزارة التربية والتعليم الأردنية لتحسين مستوى تطوير مناهج العلوم وتعزيز فاعليتها وجودتها.

### الإطار النظري للدراسة

أولاً: مهارات القرن الحادي والعشرين

التطور التاريخي لمهارات القرن الحادي والعشرين

شهد المجتمع تحولات متسارعة في مجالات الاقتصاد والتكنولوجيا، مما أثر بشكل مباشر على متطلبات النظام التعليمي. ففي أواخر القرن التاسع عشر، برزت حركات تربوية سعت إلى تحديد الصفات الأساسية للتعليم، أما في ثمانينيات القرن العشرين، فقد أصدرت الحكومات سلسلة من التقارير التي حددت المهارات اللازمة لتمكين المعلمين والطلبة من مواكبة متغيرات العصر، بدءًا من الولايات المتحدة التي طبقتها أولاً، ثم تبعتها كندا والمملكة المتحدة ونيوزيلندا. وقد تم تصنيف هذه المهارات في ثلاثة مجالات رئيسية: مهارات التعلم والابتكار، مهارات محو الأمية الرقمية، والمهارات المهنية والحياتية (المندلاوي، 2023).

وفي عام 1981م، أنشأ وزير التعليم الأمريكي "اللجنة الوطنية للتميز في التعليم"، التي أصدرت عام 1983 توصيات إلزامية لإصلاح التعليم. ورغم أن أنظمة التعليم حتى مطلع القرن الحادي والعشرين كانت تركز على حشو أذهان الطلبة بالمعلومات، إلا أن جهود العديد من الجهات، أبرزها لجنة سكرتارية وزارة العمل الأمريكية، ركزت على اكتساب المهارات الضرورية، وأسست تحالفًا وطنيًا بعنوان "الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين"، بالتعاون مع منظمات متعددة. وقد أظهرت دراسات، وفق مجلة فورتشن الأمريكية عام 2000، تحول التركيز من مهارات القراءة والكتابة والحساب التقليدية إلى مهارات حل المشكلات والعمل الجماعي والتفاعل الاجتماعي. وفي عام 2003م، قام التربويون بدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية عبر تطوير المجالات الثلاثة الأساسية بما يتوافق مع الانفجار المعرفي، لتبدأ مرحلة تُعرف بـ"عصر اقتصاد المعرفة"، حيث تتبنى المؤسسات التعليمية نهجًا يركز على استقبال المعلومات، وتحليلها بعمق، وربطها بتطبيقاتها العملية المتنوعة (المندلاوي، 2023).

### الأطر المطوّرة لمهارات القرن الحادي والعشرين

مهارات القرن الحادي والعشرين لا تُعدّ مهارات جديدة، بل هي امتداد وتأكيد على مهارات أساسية تضمن جاهزية الأجيال القادمة للاندماج الفاعل في النظام التعليمي. ومن الأطر الخاصة بمهارات القرن الحادي والعشرين التي تبنتها العديد من السياسات التعليمية حول العالم والتي تقدّم رؤية مستقبلية واضحة لمخرجات التعلم هي:

• إطار منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) (2009): يركّز على ثلاثة أبعاد: التواصل، المعلومات، والأخلاقيات والأثر الاجتماعي.

• مبادرة تقييم وتعليم مهارات القرن الحادي والعشرين (ATCS) (2012): صنّفت المهارات إلى أربعة مجالات: طرق التفكير، طرق العمل، أدوات العمل، والعيش في العالم.



- **شراكة مهارات القرن الحادي والعشرين (2009) P21:** إطار أمريكي يضم (11) كفاءة ضمن ثلاثة مجالات: مهارات التعلّم والابتكار، مهارات المعلومات والتكنولوجيا، ومهارات الحياة والعمل (Chu et al., 2017).

وتُظهر النظرية البنائية ارتباطاً وثيقاً بمهارات القرن الحادي والعشرين، إذ تؤكد أن التعلّم يحدث من خلال الاستكشاف والتجريب، مما يعزز التفكير النقدي وحل المشكلات لدى المتعلمين. كما أن البيئة الصفية البنائية تقوم على الحوار والتفاعل الجماعي، وهو ما يطور مهارات التعاون والتواصل الفعال. ومن خلال الأنشطة المفتوحة والمشاريع غير التقليدية، يجد الطلاب مساحة للإبداع والابتكار، الأمر الذي ينسجم مع متطلبات العصر الحديث. كذلك، تمنح البنائية المتعلم استقلالية في بناء معرفته، مما يعزز التعلّم الذاتي والمرونة في مواجهة المواقف الجديدة. ولا يغيب عن هذا الإطار دور التكنولوجيا التي تُستخدم كوسيط داعم للتعلّم النشط والمستمر، لتجعل من البنائية مدخلاً عملياً لتجسيد المهارات اللازمة في القرن الحادي والعشرين (الخفاجي وآخرون، 2023).

## ثانياً: معايير ضمان الجودة

### المفاهيم الأساسية للجودة

وضح واني وميهراج (Wani&Mehraj,2014) المفاهيم الأساسية للجودة (Quality): بأنها الخصائص الجوهرية التي تجعل الشيء فريداً وأفضل في نوعه وتكون مطابقة للمعايير. وقد طوّر الباحثون عدة مفاهيم لها والتي تعد الأكثر شمولاً في جوهر تحسينها مثل: إدارة الجودة الشاملة (TQM): وهي فلسفة إدارية تركز منظمة تعليمية قائمة على رضا المتعلم من خلال التحسين المستمر في كفاءة وفعالية المنظمة وعملياتها. والتحسين المستمر للجودة (CQI): إطار يهدف إلى التطوير المستمر للعمليات والمنتجات. أما الإدارة الإستراتيجية للجودة (SQM): نهج يربط الجودة بالأهداف الإستراتيجية طويلة المدى للمنظمة.

### معايير الجودة في التعليم

يُنظر إلى أي نظام تعليمي كما أشار له البوهي وآخرون (2018) بأنه جزءاً من نظام أوسع، يتأثر بالظروف المحيطة، وبالثقافة السائدة، والتنظيم الداخلي، إضافةً إلى الموارد التقنية والمادية والبشرية المتاحة، وما يرافقها من حاجات ورغبات. ونجاح النظام التعليمي يقاس بقدرته على إنتاج مخرجات متسقة مع المواصفات

العالمية، وذلك من خلال السعي المستمر لضبط الجودة باستخدام معايير دقيقة لقياس الأداء وضمان جودته واستمراريته. ومن معايير قياس الجودة وضبطها:

### معايير كروسبي (Crosby)

حدد فيليب كروسبي أربعة معايير أساسية لضمان الجودة الشاملة في التعليم، وذلك وفق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (TQM) وتشمل هذه المعايير: صياغة تعريف واضح ومحدد للجودة، ووضع نظام منسق لتحقيق الجودة والوقاية من الأخطاء قبل وقوعها، ومنع حدوث الأخطاء من خلال ضمان الأداء الصحيح منذ المرة الأولى، واعتماد قياسات دقيقة للجودة تركز على معايير موضوعية كمية وكيفية.

### معايير بالدريج (Baldrige)

يقوم نظام بالدريج على إطار متكامل لتطوير الأداء المؤسسي والتميز في ضبط الجودة في التعليم. ويعتمد هذا النظام على (22) قيمة أساسية، تنتزع على (15) معياراً ثانوياً، مصنفة ضمن ثلاث مجموعات رئيسية هي: القيادة، وتحليل المعلومات والتخطيط الإجرائي، وتطوير الموارد البشرية والإدارة التربوية. ويهدف هذا النظام إلى تمكين المؤسسات التعليمية من مواجهة المنافسة الشديدة، وتحقيق التميز في الأداء، مع التركيز على المستفيدين من الطلبة وأولياء الأمور.

### معايير التقييم الشامل

حركة التقييم الذاتي الشامل في التعليم قدمت مجموعة من المعايير بلغ عددها (44) معياراً موزعة على عشرة مجالات رئيسية، تغطي مختلف جوانب الكفاءة في الأداء المؤسسي التعليمي. وتشمل هذه المجالات: الأهداف والسياسات التعليمية، والبرامج والمناهج الدراسية، والهيئة التعليمية والطلبة، والقيادة والإدارة المؤسسية، الدعم المالي والإداري، والعلاقات الداخلية والخارجية، والتطوير المؤسسي الذاتي.

### الفرق بين النهج الكلاسيكي في الإدارة ونهج الجودة الشاملة في التعليم

كما أشار منتيش أوغولاري (Mentesogullari, 2023) يمثل النهج الكلاسيكي في الإدارة وإدارة الجودة الشاملة (TQM) اتجاهين مختلفين في التعليم، وفيما يلي بعض الفروق بينهما:

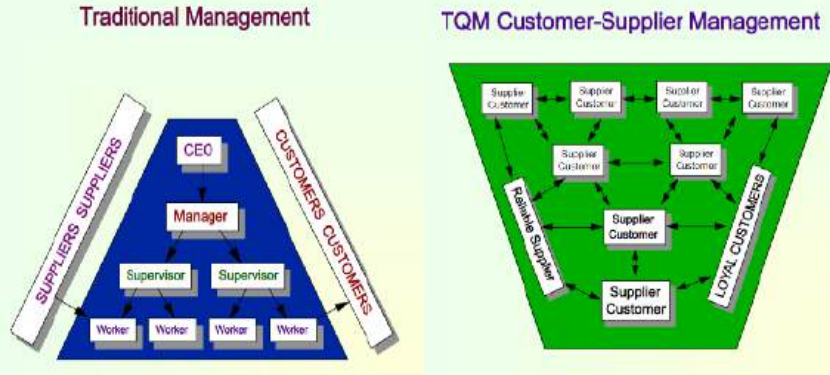
| الفروقات   | النهج الكلاسيكي في الإدارة                                             | نهج الجودة الشاملة في التعليم                                                       |
|------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 1- التركيز | يقوم على هيكل هرمي في المؤسسات، ويركز على الكفاءة والربحية، وعلى إدارة | يهدف إلى التحسين المستمر، ويركز على نجاح الطالب ورضاه، ويشجع على التغذية الراجعة من |

|                                     |                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                     | المعلم وسيطرته، مع اهتمام أقل بعمليات قياس وتقييم تحصيل الطلبة.                                                              | الطلبة، والتعاون بين المعلمين، والتحسين المستمر لرفع جودة العمليات التعليمية.                                                                                                                                   |
| <b>2-العلاقة بين المعلم والطالب</b> | يتخذ المعلم دورًا سلطويًا، ويعطي التعليمات للطلبة الذين يتلقون المعلومات بشكل سلبي، مع مشاركة محدودة في الصف.                | العلاقة أكثر تفاعلية وتعاونية، حيث يشجع المعلم الطلبة على المشاركة في عملية التعلم، ودعم أفكارهم وتقييمها. يشارك الطلبة بفاعلية في التعلم ويطورون مهارات طرح الأسئلة، التفكير النقدي، وحل المشكلات.             |
| <b>3-التقييم والتغذية الراجعة</b>   | يُقاس نجاح الطابة عادةً بالامتحانات والعلامات، وتكون التغذية الراجعة أحادية الاتجاه، حيث يُتوقع من الطلبة تصحيح أخطائهم فقط. | تركز بشكل أكبر على عمليات التقييم والتغذية الراجعة. تُستخدم أدوات تقييم متنوعة لدعم تطور الطلبة، وتُقدّم لهم تغذية راجعة بناءً بشكل منتظم، مما يشجعهم على تطوير نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف.                  |
| <b>4- التحسين المستمر</b>           | لا يعالج التغيير بشكل فعال، حيث تُتخذ القرارات عادةً من قبل الإدارة العليا، وقد يحدث التغيير ببطء.                           | تؤكد على التحسين المستمر، حيث يراجع المعلمون والإداريون العمليات التعليمية باستمرار، ويأخذون ملاحظات الطلبة بعين الاعتبار، ويجرون تغييرات لتحسين الممارسات، مما يجعل العمليات والنتائج أكثر فاعلية بمرور الوقت. |

إلى جانب هذه الفروق، يتمتع كلا النهجين بمزايا مختلفة يمكن للمؤسسات التعليمية تبنيها وفقًا للظروف الخاصة بالعملية التعليمية. والأهم هو توفير تعليم عالي الجودة من خلال التركيز على احتياجات الطلبة. وكما هو موضح في الشكل (1)، فإن نهج الجودة الشاملة يختلف عن النهج الكلاسيكي للجودة.

#### الشكل 1

*الفروقات بين مفهوم الإدارة الكلاسيكية وإدارة الجودة الشاملة*



ملاحظة: المصدر. المشار إليه في منتيش أوغولاري (Menteşoğulları, 2023).

## الدراسات السابقة

تمّ الاطلاع على العديد من الدراسات العربية والأجنبية، والتي تناولت موضوع مهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشرات ضمان الجودة من عدة زوايا، وذلك من خلال الرجوع إلى مصادر المعرفة المختلفة، وفيما يلي استعراض لتلك الدراسات التي تم الرجوع لها حيث رتبت على أساس الترتيب الزمني من القديم إلى الحديث، وتم تقسيمها إلى قسمين:

### أولاً: الدراسات المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين

هدفت دراسة خالكيداكى (Chalkiadaki, 2018) مراجعة منهجية للأدبيات المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم الأساسي، لتحديد الأطر النظرية الأكثر استخدامًا وتحليل الأبعاد التي ركزت عليها الأدبيات. اعتمدت الدراسة على تحليل (40) بحثًا ضمن ستة أطر رئيسية وصنفت المهارات وفق أبعادها إلى (مهارات معرفية، ومهارات اجتماعية، ومهارات عاطفية، ومهارات تكنولوجية). أظهرت النتائج اهتمامًا خاصًا بمهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعاون، والتواصل، مع تركيز أقل على مهارات المساءلة والمرونة والإبداع. كما أكدت أن التعليم الأساسي يمثل مرحلة مهمة لغرس هذه المهارات بشكل منهجي، لكن الأدبيات تشير إلى وجود فجوات في التطبيق العملي داخل المناهج. ومن أبرز التوصيات ضرورة دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الأساسية، وتطوير استراتيجيات تعليمية تفاعلية تعزز التفكير النقدي والإبداع والتعاون، وإجراء المزيد من الدراسات التطبيقية لقياس أثر إدماج هذه المهارات على تعلم الطلبة في المراحل الأساسية المبكرة.

هدفت دراسة العتيبي (2020) إلى التعرف على واقع تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق استبانة على عينة من المعلمات، حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى ممارسة هذه المهارات جاء متوسطاً، حيث كشفت الدراسة ممارسة مهارات التعاون والعمل الجماعي والقدرة على التواصل أكثر من ممارسة مهارات التفكير الناقد والإبداع، إضافة إلى توظيف التكنولوجيا بشكل متكامل. وأوصت الدراسة بضرورة تكثيف برامج التدريب للمعلمات، وتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية بشكل أوضح مما يبرز الحاجة إلى تطوير استراتيجيات تعليمية أكثر شمولاً لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.

وأجرى الرواضيه (2021) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة امتلاك المعلمين في محافظة معان مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بمدى اكتساب الطلبة لها من وجهة نظر المعلمين، أظهرت النتائج أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين كانت مرتفعة، وأن درجة اكتساب الطلبة للمهارات جاءت بدرجة متوسطة، مع وجود علاقة قوية بين ما يمتلكه المعلمون من مهارات القرن الحادي والعشرين واكتساب الطلبة لتلك المهارات بناءً على قيم معاملات الارتباط. وأوصت الدراسة إلى مراجعة بناء المناهج الدراسية وتضمين مهارات القرن الواحد والعشرين وتنمية القدرات والطاقة العقلية للطلبة، وإجراء المزيد من الدراسات بمتغيرات مختلفة.

كما هدفت دراسة المغربي (Al-mughrabi, 2021) إلى الكشف عن مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين لكتاب الأحياء للصف التاسع الأساسي في الأردن. حيث تم بناء بطاقة تحليل المحتوى وتضمين المهارات الرئيسة والفرعية للقرن الحادي والعشرين. أظهرت النتائج أن درجة تضمين المهارات الرئيسة والفرعية للقرن الحادي والعشرين في هذا الكتاب كان منخفضاً، وفُسرت انخفاض تضمين المهارات الفرعية للقرن الحادي والعشرين في عينة الدراسة بانخفاض تضمين المهارات الأساسية نفسها، وأن طبيعة بعض المهارات الفرعية تمنع القدرة على تضمينها بوضوح في كتب علمية متخصصة مثل الأحياء فإن طبيعة هذه المادة تسمح بدرجة أعلى لتضمين مهارات أخرى لم تُدرج بالقدر المناسب في الكتاب، مثل تحمل المسؤولية اتجاه الآخرين، والاستنتاج الفعال، واستخدام التكنولوجيا، مما أظهر حاجة الكتاب إلى التوازن في احتواء هذه المهارات. وأوصت الدراسة بضرورة مراجعة وتطوير المناهج لتعزيز الأنشطة الصفية التي تنمي التفكير النقدي، والإبداع، والعمل الجماعي، وتدريب المعلمين على كيفية تفعيل هذه المهارات داخل الصف وعدم الاكتفاء بالجانب النظري، وإجراء دراسات متخصصة لتشخيص مستوى الطلاب الأردنيين في مهارات القرن الحادي والعشرين وأثر المناهج في ذلك.

وهدفـت دراسة عبدالله والعياصرة (2023) إلى الكشف عن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن، أظهرت النتائج أن نسبة تضمين مهارات التعلم والابتكار كانت الأعلى من ضمن مهارات القرن الحادي والعشرين ومستوى تضمين متدنٍ، وفي الترتيب الثاني مهارة المهنة والحياة ومستوى متدنٍ جداً، في حين جاءت مهارات الثقافة المعلوماتية والإعلامية ضمن أدنى نسبة ومستوى تضمين متدنٍ جداً، وبشكل عام كان مستوى التضمين لمهارات القرن الحادي والعشرين متدني. وأوصت الدراسة ببناء أنشطة تطويرية وإثرائية ومهام أكاديمية في الكتب المدرسية تراعي مهارات القرن الحادي والعشرين، والتركيز على المشاكل التي تتطلب التوصل إلى عدة حلول واختيار الأفضل منها، والحصول على معلومات من مصادر موثوقة وذات مصداقية.

#### ثانيًا: الدراسات المتعلقة بمعايير ضمان الجودة

هدفت دراسة مسلم (2018) إلى الكشف عن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، وأظهرت النتائج بأن درجة التطبيق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط استجابة المعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة). وأوصت الدراسة بعقد برامج متخصصة في إدارة الجودة الشاملة ومفاهيمها ومبادئها ومعاييرها لتكون واضحة في المدرسة ويسهل تطبيقها وتنفيذها.

وأجرت الرماضنه (2022) دراسة بعنوان إدارة الجودة الشاملة وأهميتها ومتطلباتها وبعض معايير تطبيقها ومعيقاتها في التعليم العام وفقاً لمراجع مختارة، حيث ركزت الدراسة على مبادئ تحسين الجودة وأهدافها وفوائد تطبيقها في التعليم ومبررات الأخذ بنظام الجودة في التعليم، وكيفية رفع مستوى الجودة من خلال رفع مستوى الوعي بأهمية الجودة في التعليم العام وكيفية تطبيقها من أجل رفع مستوى مخرجات عملية التعلم والتعليم، ومن المعوقات للتطبيق عدم القدرة على نشر ثقافة الجودة الشاملة وهذا بسبب ضعف الإمكانيات المادية المتوافرة، وأوصت الدراسة بضرورة رفع مستوى الجودة من خلال عقد دورات تدريبية خاصة بإدارة الجودة الشاملة في التعليم، وتنظيم وعقد لقاءات واجتماعات دورية لنقل وتبادل الخبرات والمقترحات والأفكار بهدف تطبيق وتعميق فهم إدارة الجودة الشاملة وأهميتها وكيفية تطبيقها في التعليم.

وهدفت دراسة سكدموم وهيبير (Skedsmo & Huber, 2023) إلى تحليل أنظمة ضمان الجودة والتطوير في التعليم، مع التركيز على كيفية تفاعل المدارس والمؤسسات التعليمية مع سياسات الجودة الحديثة. اعتمد الباحثان على تحليل مقارن لبيانات من مدارس أوروبية وأمريكية لفهم العلاقة بين آليات ضمان الجودة (مثل التقييم المؤسسي، والاعتماد، والمتابعة المستمرة) وبين تطوير التعليم والمناهج. وأوضحت نتائج الدراسة إلى أن أنظمة ضمان الجودة لا تقتصر على مراقبة الأداء، بل تُستخدم كأداة لتطوير المناهج وتحسين ممارسات التدريس، وتسهم في بناء مدارس أكثر قدرة على التكيف مع التحديات العالمية. وبينت أن المؤسسات التي تبنت ثقافة الجودة المستدامة حققت مستويات أعلى من رضا الطلبة والمعلمين، إضافة إلى تحسين نتائج التعلم. وأكدت أن نجاح الجودة في التعليم يعتمد على التكامل بين السياسات الوطنية للتعليم والممارسات المدرسية اليومية، بما في ذلك تصميم المناهج وتحديثها.

وهدفت دراسة بن نعمة وناجي (2024) إلى التعرف على مفهوم الجودة في التعليم المدرسي، وإلى المعايير التي تستند إليها المناهج المدرسية من أجل ضمان الجودة، وتحقيق الكفاءة والتميز من خلال إبراز دور المناهج كأداة للتنمية الاجتماعية. اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي على مراجعة الأدبيات التربوية الحديثة، وتحليل نماذج ومعايير الجودة المطبقة في المناهج المدرسية. وأظهرت النتائج بأن الجودة في التعليم ترتبط بجودة المناهج ومكوناتها، وأن الكفاءة والتميز معيارين رئيسيين لضمان الجودة للمناهج. وأوصت الدراسة إلى توسيع آفاق التعليم وتحقيق الجودة في المؤسسات التعليمية يكون من خلال توفير المرافق والموارد المتطورة الخاصة بذلك، وضرورة وجود إطار شامل للجودة يشمل تصميم المناهج، والتنفيذ، والتقييم المستمر، ويساعد هذا الإطار على مقارنة معايير المناهج المحلية بالمعايير العالمية. ومدى تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم، واستكشاف مدى توافقها مع مؤشرات ضمان الجودة.

وكشفت دراسة عاشور (2025) عن دور تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تحقيق أهداف جودة التعليم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من أجل تجميع بيانات الدراسات السابقة وتحليلها، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة ورفع مستوى الأداء التعليمي والإداري، ومن أبرز المعايير التي كان لها أثر واضح: التركيز على المتعلم، التحسين المستمر، المشاركة الفاعلة للعاملين، والاعتماد على البيانات في اتخاذ القرارات. وأوصت الدراسة بضرورة نشر ثقافة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية، وتدريب الكوادر التربوية على آلياتها، لضمان استدامة جودة التعليم. وبما يحقق الأهداف التعليمية المطلوبة.

تباينت الدراسات السابقة في منهجياتها، إذ اعتمد بعضها على تحليل المحتوى، في حين اعتمدت فئه أخرى المنهج المسحي، ولم تتوصل الدراسات السابقة إلى نتائج متماثلة من حيث مدى تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم، واستكشاف مدى توافقها مع مؤشرات ضمان الجودة. وأظهرت نتائج تلك الدراسات إلى أن درجة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين جاءت بدرجة متوسطة إلى ضعيفة، وأن درجة التطبيق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة كانت متوسطة، وأن الجودة في التعليم ترتبط بجودة المناهج ومكوناتها. وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث مجال موضوعها، وهو مدى تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم، واستكشاف مدى توافقها مع مؤشرات ضمان الجودة ، إلا أنها تميزت من حيث منطلق التطوير لتطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم، واستكشاف مدى توافقها مع مؤشرات ضمان الجودة.

### التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

ورد في هذه الدراسة عددٌ من المصطلحات الأساسية، وفيما يلي التعريفات الإجرائية والاصطلاحية لها.

**مهارات القرن الحادي والعشرين:** مجموعة من القدرات المعرفية والعملية والاجتماعية التي يحتاجها الطلبة لتطوير التعليم، وتشمل مهارات التفكير النقدي، الإبداع، التعاون، التواصل الفعال، والقدرة على استخدام التكنولوجيا والمعلومات بفاعلية، إضافة إلى مهارات الحياة والعمل التي تعزز المسؤولية والمرونة والتعلم مدى الحياة، وتُعد إطاراً مرجعياً لتطوير التعليم من خلال التعلم القائم على الاستقصاء (Chu et al., 2017).

**وتُعرف إجرائياً،** بأنها: مجموعة المهارات التي ينبغي تطبيقها في محتوى مناهج العلوم الأردنية، وهي: (مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، مهارات التعاون والعمل الجماعي، مهارات التواصل الفعال، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات الإبداع والابتكار)، وتم قياسها بمتوسط أداء أفراد عينة الدراسة على الأداة التي أعدت لقياسها، ملحق(1).

**مؤشرات ضمان الجودة:** مجموعة من الأدوات الكمية(نتائج الاختبارات) والنوعية (كفاءة المعلمين، المناهج) التي تقيس مستوى التعليم لضمان الشمولية، لمساعدة صانعي القرارات على تحديد الفجوات في جودة التعليم واقتراح حلول عملية، ومؤشرات الجودة تُستخدم لتتبع مدى التقدم نحو تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (ESCWA, 2021).

**وتُعرف إجرائياً،** بأنها: مجموعة المؤشرات التي ينبغي تطبيقها في محتوى مناهج العلوم الأردنية، وهي: (مؤشرات جودة أهداف التعلم، مؤشرات جودة المحتوى العلمي، مؤشرات جودة طرائق واستراتيجيات التعلم



والتعليم، مؤشرات جودة التقويم والتغذية الراجعة، مؤشرات الجودة والتطوير المستمر، مؤشرات جودة التصميم والتنظيم في مناهج العلوم)، وتم قياسها بمتوسط أداء أفراد عينة الدراسة على الأداة التي أعدت لقياسها، ملحق(1).

**محتوى مناهج العلوم:** بناء معرفي ومهاري وقيمي منظم، يهدف إلى تنمية التفكير العلمي والبحثي لدى الطلبة، من خلال تقديم المفاهيم والمبادئ العلمية الأساسية في مجالات: الفيزياء، الكيمياء، الأحياء، وعلوم الأرض، وتدريبهم على المهارات التجريبية والتحليلية، وغرس اتجاهات إيجابية نحو العلم والبيئة والمجتمع. ويصاغ هذا المحتوى بصورة تكاملية تراعي التدرج العمري للمتعلمين، وترتبط بين العلوم والتكنولوجيا والحياة اليومية ويعزز القدرة على الابتكار وحل المشكلات(المركز الوطني لتطوير المناهج،2024).

### حدود الدراسة ومحدداتها

اقتصر تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود التالية:

الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم التابعين إلى قسبة لواء الجامعة في العاصمة عمان للعام الدراسي (2025/2026) التعميم على هذه البيئة فقط.

الحدود الزمانية: تتمثل الحدود الزمانية للدراسة بالمدة الزمنية المستغرقة لإنجاز هذه الدراسة وهي الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025/2026)

الحدود البشرية: وتتمثل في معلمي ومعلمات العلوم الذين يدرسون مناهج العلوم المختلفة (مثل الكيمياء، والأحياء، والفيزياء، وعلوم الأرض، والعلوم العامة) للمرحلة الأساسية والثانوية للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي(2025/2026).

**المحددات:** مدى صدق الأدوات المستخدمة وثباتها، علمًا بأنه تم التحقق من الخصائص السيكومترية لكل منها، مدى صدق وموضوعية ودقة استجابات معلمي ومعلمات العلوم على أدوات الدراسة، هذه الدراسة محددة بأدواتها المستخدمة في جمع البيانات المتمثلة بأداة تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم: رؤية لضمان الجودة، وتكونت الأداة من جزأين، الأول: حول تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم، وتكونت من خمس مهارات، وهي: (مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، مهارات التعاون والعمل الجماعي، مهارات التواصل الفعال، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات الإبداع والابتكار). والثاني: حول توافق مؤشرات ضمان الجودة في محتوى مناهج العلوم مع مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمي العلوم، وتكونت من ستة مجالات، وهي: (مؤشرات

جودة الأهداف ومخرجات التعلم، مؤشرات جودة المحتوى العلمي، مؤشرات جودة طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم، مؤشرات جودة التقويم والتغذية الراجعة، مؤشرات الجودة والتطوير المستمر، مؤشرات جودة التصميم والتنظيم).

## إجراءات الدراسة

### مجتمع الدراسة وعينته

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم قصبة لواء الجامعة في العاصمة عمان وعددهم (250) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية، وتم حساب حجم العينة الممثلة لمجتمع الدراسة من خلال استخدام جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan, 1970). حيث بلغت (108) معلماً ومعلمة. ويظهر الجدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة في ضوء متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع عينة الدراسة (التكرارات والنسب المئوية) حسب متغيرات الدراسة

| المتغير      | الفئات           | التكرار | النسبة المئوية |
|--------------|------------------|---------|----------------|
| الجنس        | ذكر              | 54      | 50.0%          |
|              | أنثى             | 54      | 50.0%          |
| سنوات الخبرة | أقل من 5 سنوات   | 35      | 32.4%          |
|              | من 5-10 سنوات    | 24      | 22.2%          |
|              | أكثر من 10 سنوات | 49      | 45.4%          |
| التخصص       | فيزياء           | 35      | 32.4%          |
|              | كيمياء           | 28      | 25.9%          |
|              | أحياء            | 18      | 16.7%          |
|              | علوم أرض         | 13      | 12.0%          |
|              | علوم عامة        | 14      | 13.0%          |
|              | المجموع          | 108     | 100.0%         |

## أداة الدراسة

لجمع بيانات الدراسة تم إعداد أداة الدراسة (استبانة) وفق الإجراءات الآتية:

- تم مراجعة الأدب النظري والكتب والأبحاث والدراسات السابقة، ومنها (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024؛ ودراسة بن نعمة، وناجي(2024)؛ ودراسة سكديسمو وهيبير (Skedsmo & Huber, 2023)؛ ودراسة الرواضيه(2021)؛ ودراسة خالكياداكي(Chalkiadaki,2018)
- تم إعداد استبانة مكونة من (80) فقرة، تضمنت الأداة معلومات العامة تخص عينة الدراسة، وتكونت الأداة من جزأين، الأول: حول تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم، ويشتمل على ( 50) فقرة موزعة على خمس مهارات، وهي: (مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات، مهارات التعاون والعمل الجماعي، مهارات التواصل الفعال، مهارات الثقافة الرقمية، مهارات الإبداع والابتكار). والثاني: حول توافق مؤشرات ضمان الجودة في محتوى مناهج العلوم مع مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمي العلوم، ويشتمل على (30) فقرة موزعة على ستة مجالات، وهي: (مؤشرات جودة الأهداف ومخرجات التعلم، مؤشرات جودة المحتوى العلمي، مؤشرات جودة طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم، مؤشرات جودة التقويم والتغذية الراجعة، مؤشرات الجودة والتطوير المستمر، مؤشرات جودة التصميم والتنظيم). وتمت الإجابة عن هذه الفقرات من خلال مقياس ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).
- تم التحقق من صدق الأداة بعرضها على عشرة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وطلب إليهم تحكيم فقرات الأداة من حيث: دقة الصياغة اللغوية والعلمية للفقرات، ومدى مناسبة الفقرات لما وضعت له، ومدى انتماء الفقرات لمجالها، ومدى مناسبة الفقرات للبيئة المحلية في المملكة العربية السعودية، وللمرحلة العمرية التي سيطبق عليها.
- تم استرجاع نسخ الأداة من المحكمين، وأجريت التعديلات اللازمة من خلال حذف بعض الفقرات، وتعديل بعضها، وإضافة فقرات جديدة، اعتماداً على آراء وملاحظات أغلبية المحكمين، لتأخذ الأداة صورتها النهائية كما في الملحق رقم (1).

صدق البناء لأداة الدراسة:

ولأغراض التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث مكونة من (50) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم ، وتم استخراج قيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط بيرسون للفقرة مع الأداة ككل، وقد تراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرة مع المجال الذي تنتمي إليه بين (0.335-0.712)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والأداة ككل ككل بين (0.291 - 0.698)، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة صدق مقبولة لأغراض تطبيقها (عودة، 2010). كما في الجدول رقم (2).

## الجدول (2)

قيم معاملات ارتباط الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه والأداة ككل

| رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | معامل الارتباط مع المجال | معامل الارتباط مع الأداة |
|------------|--------------------------|--------------------------|------------|--------------------------|--------------------------|------------|--------------------------|--------------------------|
| 1          | 0.585**                  | 0.380**                  | 28         | 0.684**                  | 0.481**                  | 55         | 0.596**                  | 0.670**                  |
| 2          | 0.535**                  | 0.291**                  | 29         | 0.582**                  | 0.621**                  | 56         | 0.695**                  | 0.596**                  |
| 3          | 0.444**                  | 0.392**                  | 30         | 0.661**                  | 0.601**                  | 57         | 0.698**                  | 0.695**                  |
| 4          | 0.625**                  | 0.494**                  | 31         | 0.623**                  | 0.662**                  | 58         | 0.684**                  | 0.698**                  |
| 5          | 0.641**                  | 0.585**                  | 32         | 0.670**                  | 0.611**                  | 59         | 0.380**                  | 0.684**                  |
| 6          | 0.335**                  | 0.535**                  | 33         | 0.596**                  | 0.625**                  | 60         | 0.291**                  | 0.582**                  |
| 7          | 0.380**                  | 0.444**                  | 34         | 0.695**                  | 0.641**                  | 61         | 0.392**                  | 0.661**                  |
| 8          | 0.335**                  | 0.641**                  | 35         | 0.698**                  | 0.335**                  | 62         | 0.712**                  | 0.623**                  |
| 9          | 0.596**                  | 0.625**                  | 35         | 0.698**                  | 0.695**                  | 63         | 0.623**                  | 0.662**                  |
| 10         | 0.695**                  | 0.641**                  | 37         | 0.684**                  | 0.698**                  | 64         | 0.670**                  | 0.611**                  |
| 11         | 0.698**                  | 0.335**                  | 38         | 0.684**                  | 0.481**                  | 65         | 0.596**                  | 0.625**                  |
| 12         | 0.596**                  | 0.670**                  | 39         | 0.582**                  | 0.621**                  | 66         | 0.695**                  | 0.641**                  |
| 13         | 0.695**                  | 0.596**                  | 40         | 0.661**                  | 0.601**                  | 67         | 0.698**                  | 0.335**                  |
| 14         | 0.698**                  | 0.695**                  | 41         | 0.623**                  | 0.662**                  | 68         | 0.698**                  | 0.695**                  |
| 15         | 0.684**                  | 0.698**                  | 42         | 0.670**                  | 0.611**                  | 69         | 0.684**                  | 0.698**                  |
| 16         | 0.380**                  | 0.684**                  | 43         | 0.596**                  | 0.625**                  | 70         | 0.684**                  | 0.481**                  |
| 17         | 0.335**                  | 0.582**                  | 44         | 0.695**                  | 0.641**                  | 71         | 0.698**                  | 0.695**                  |
| 18         | 0.392**                  | 0.661**                  | 45         | 0.698**                  | 0.695**                  | 72         | 0.684**                  | 0.698**                  |
| 19         | 0.494**                  | 0.623**                  | 46         | 0.684**                  | 0.698**                  | 73         | 0.380**                  | 0.684**                  |
| 20         | 0.695**                  | 0.641**                  | 47         | 0.684**                  | 0.481**                  | 74         | 0.335**                  | 0.582**                  |
| 21         | 0.698**                  | 0.695**                  | 48         | 0.582**                  | 0.621**                  | 75         | 0.392**                  | 0.661**                  |
| 22         | 0.684**                  | 0.698**                  | 49         | 0.661**                  | 0.601**                  | 76         | 0.494**                  | 0.623**                  |
| 23         | 0.684**                  | 0.481**                  | 50         | 0.623**                  | 0.662**                  | 77         | 0.695**                  | 0.641**                  |
| 24         | 0.582**                  | 0.621**                  | 51         | 0.670**                  | 0.611**                  | 78         | 0.698**                  | 0.695**                  |

|         |         |    |         |         |    |         |         |    |
|---------|---------|----|---------|---------|----|---------|---------|----|
| 0.698** | 0.684** | 79 | 0.625** | 0.596** | 52 | 0.601** | 0.661** | 25 |
| 0.481** | 0.684** | 80 | 0.641** | 0.695** | 53 | 0.662** | 0.623** | 26 |
|         |         |    | 0.335** | 0.698** | 54 | 0.611** | 0.670** | 27 |

\* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)

\*\* دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)

### ثبات أداة الدراسة

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحثان بتطبيقها مرتين على عينة استطلاعية مكونة من (50) معلماً ومعلمة من مجتمع البحث وخارج عينته، ورصدت استجابات العينة على الفقرات، وبعد أسبوعين أعيد تطبيقها على نفس العينة ورصدت النتائج، واعتماداً على ذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ (0.86)، كما تم حساب معاملات الثبات بطريقة الاتساق الداخلي للأداة كافة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا ( $\alpha$  Cronbach)، وبلغ معامل الثبات للأداة ككل (0.92)، واعتبرت هذه القيم مقبولة تربوياً وكافية لأغراض الدراسة (عودة، 2010).

### آلية تصحيح أداة الدراسة

تتألف أداة الدراسة بصورتها النهائية من (80) فقرة، ويضع المستجيب إشارة (X) أمام كل فقرة لبيان مدى تطابق ما يرد في الفقرة مع ما يناسبه، على تدرج يتكون من خمس درجات وفقاً لتدرج ليكرث الخماسي، وهي: كبيرة جداً وتُعطى (5) درجات، وكبيرة وتُعطى (4) درجات، ومتوسطة وتُعطى (3) درجات، وقليلية وتُعطى (2) درجتين، وقليلية جداً وتُعطى (1) درجة واحدة. وبناءً على ذلك؛ فإن أعلى درجة هي (5)، وأدنى درجة هي (1)، وقسم مستوى الفقرة في هذه الدراسة إلى ثلاثة مستويات وهي (مرتفع، متوسط، منخفض)، وبطرح أعلى درجة من أدنى درجة يكون الناتج (4) ثم تقسيم هذه الدرجة على (3) وهي مستويات الفقرة، فكان الناتج (1.33) وقد اعتمد هذا الرقم كطول للفئة التي تحدد مستوى الفقرة، وهي كما في الجدول رقم (3).

جدول (3): مستوى الفقرة والدرجة المعتمدة لكل مستوى

| الدرجة    | مستوى الفقرة |
|-----------|--------------|
| 2.32-1    | منخفض        |
| 3.66-2.33 | متوسط        |
| 5-3.67    | مرتفع        |

## إجراءات تنفيذ الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة؛ تم إتباع الإجراءات الآتية.

- تحديد مشكلة الدراسة بعد مراجعة الأدب النظري، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.
- تحديد مجتمع البحث واختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية.
- تحديد أدوات البحث وإجراء التعديلات اللازمة عليها وفق إجراءات البحث العلمي، لدلالات الصدق والثبات وإعدادها بالصورة النهائية.
- توزيع أداة الدراسة بصورتها النهائية على أفراد العينة.
- أشرف الباحثان على إدارة تنفيذ الدراسة من حيث متابعة الاستجابات على أداة الدراسة.
- تفريغ استجابات أفراد عينة البحث في الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً باستخدام نظام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، لإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، ثم تفسير النتائج.

## تصميم البحث والمعالجة الإحصائية

اتباع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، الذي يحاول من خلاله وصف وتحليل الظاهرة المدروسة وهي الوقوف على مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشرات الجودة في محتوى مناهج العلوم والعلاقة بينهما، من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة. وفيما يتعلق بمعالجة البيانات إحصائياً، فقد تم استخدام ما يأتي: استخرجت المتوسطات الحسابية، والرتبة، والمستوى لكل مجال للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثالث. كما تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات (MANOVA) للإجابة عن السؤالين الثاني والرابع، كما استخدم معامل ارتباط بيرسون للإجابة عن السؤال الخامس للكشف عن العلاقة بين متغيرات الدراسة.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

السؤال الأول: ما مدى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل، ولكل محور، والجدول أدناه يوضح ذلك.

#### جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على أداة تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم

| الترتبة    | الرقم | محاور الأداة                                             | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|------------|-------|----------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1          | 3     | مهارات التواصل الفعّال في محتوى مناهج العلوم             | 3.63            | 0.715             | متوسط   |
| 2          | 1     | مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات في محتوى مناهج العلوم | 3.57            | 0.706             | متوسط   |
| 3          | 2     | مهارات التعاون والعمل الجماعي في محتوى مناهج العلوم      | 3.57            | 0.726             | متوسط   |
| 4          | 5     | مهارات الإبداع والابتكار في محتوى مناهج العلوم           | 3.38            | 0.786             | متوسط   |
| 5          | 4     | مهارات الثقافة الرقمية في محتوى مناهج العلوم             | 3.33            | 0.876             | متوسط   |
| الأداة ككل |       |                                                          | 3.50            | 0.698             | متوسط   |

وتُظهر النتائج أن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم – كما يراها معلّم ومعلّمت العلوم – جاء بمستوى متوسط. ويبين الجدول أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (33.3 – 3.63)، حيث جاء المحور الثالث "مهارات التواصل الفعّال في محتوى مناهج العلوم" في المرتبة الأولى، وبمستوى متوسط، بينما جاء المحور الرابع "مهارات الثقافة الرقمية في محتوى مناهج العلوم" بالمرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة مناهج العلوم المبنية على دورة التعلم الخماسية التي توفر فرصاً للتعلم الاستقصائي والأنشطة العملية، لكنها تتطلب في الوقت ذاته موارد ووقتاً ودعماً ميدانياً لتفعيل المهارات بالشكل المنشود، حيث برزت مهارات التواصل الفعّال الأعلى تطبيقاً بفضل دورها الأساسي في جميع مراحل الحصة وبرامج التطوير المهني، بينما جاءت الثقافة الرقمية الأقل بسبب قلة الأنشطة الرقمية، وتفاوت البنية

التحتية، وضعف التدريب المتخصص، ونظام التقويم الذي لا يوليها وزناً كافياً. أما بقية المهارات، مثل التفكير الناقد وحل المشكلات والعمل الجماعي والإبداع، فجاءت بدرجة متوسطة نتيجة الحاجة إلى وقت أطول ومشاريع موسعة لتطبيقها عملياً، وهو ما قد يتعارض مع كثافة المحتوى وضيق الوقت. وتشير هذه النتائج إلى أن دمج مهارات القرن الحادي والعشرين موجود لكنه غير متوازن، مما يستدعي تعزيز الدعم التقني والتربوي وتطوير أدوات التقويم لضمان دمج متنسق وفعال لجميع المهارات في تعليم العلوم.

اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة خالكياداكي (Chalkiadaki, 2018) والتي أظهرت اهتماماً خاصاً بمهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات، والتعاون، والتواصل للأدبيات المتعلقة بمهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم الأساسي.

واختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرواضيه (2021) والتي أظهرت أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين كانت مرتفعة. ونتائج دراسة المغربي (Al-mughrabi, 2021) والتي أظهرت أن درجة تضمين المهارات الرئيسية والفرعية للقرن الحادي والعشرين في هذا كتاب الصف التاسع كانت منخفضة. ونتائج عبدالله والعياصرة (2023) إلى الكشف عن مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن متدني، في حين اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة عبدالله والعياصرة (2023) حيث جاءت مهارات الثقافة المعلوماتية والإعلامية ضمن أدنى مجال.

السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة (معلمي العلوم) على أداة البحث المتعلقة بتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم باختلاف جنسهم أو عدد سنوات خبرتهم أو تخصصهم؟



للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات (الجنس، عدد سنوات خبرتهم، تخصصهم)، وعلى الأداة ككل، ويوضح الجدول (5).

#### الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اختلاف مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم حسب متغيرات الجنس أو عدد سنوات خبرتهم أو تخصصهم

| مهارات القرن الحادي والعشرين | مهارات الإبداع والابتكار | مهارات الثقافة الرقمية | مهارات التواصل الفعال | مهارات التعاون والعمل الجماعي | مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات |                   |            |                  |
|------------------------------|--------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------------------|-------------------|------------|------------------|
| 3.43                         | 3.30                     | 3.19                   | 3.56                  | 3.52                          | 3.56                               | المتوسط الحسابي   | ذكر        | النوع الاجتماعي  |
| 0.624                        | 0.692                    | 0.7689                 | 0.673                 | 0.652                         | 0.690                              | الانحراف المعياري |            |                  |
| 3.57                         | 3.46                     | 3.47                   | 3.70                  | 3.62                          | 3.58                               | المتوسط الحسابي   | أنثى       |                  |
| 0.764                        | 0.870                    | 0.958                  | 0.754                 | 0.796                         | 0.728                              | الانحراف المعياري |            |                  |
| 3.42                         | 3.25                     | 3.24                   | 3.59                  | 3.50                          | 3.50                               | المتوسط الحسابي   | أقل من 5   | عدد سنوات الخدمة |
| 0.749                        | 0.829                    | 0.931                  | 0.769                 | 0.816                         | 0.778                              | الانحراف المعياري |            |                  |
| 3.61                         | 3.47                     | 3.50                   | 3.65                  | 3.65                          | 3.78                               | المتوسط الحسابي   | 5-10       |                  |
| 0.547                        | 0.728                    | 0.807                  | 0.498                 | 0.508                         | 0.549                              | الانحراف المعياري |            |                  |
| 3.50                         | 3.43                     | 3.30                   | 3.64                  | 3.58                          | 3.53                               | المتوسط الحسابي   | أكثر من 10 |                  |
| 0.730                        | 0.786                    | 0.875                  | 0.775                 | 0.755                         | 0.715                              | الانحراف المعياري |            |                  |
| 3.51                         | 3.43                     | 3.16                   | 3.69                  | 3.62                          | 3.67                               | المتوسط الحسابي   | الفيزياء   | التخصص           |
| 0.829                        | 0.925                    | 1.038                  | 0.785                 | 0.841                         | 0.839                              | الانحراف المعياري |            |                  |

| مهارات القرن الحادي والعشرين | مهارات الإبداع والابتكار | مهارات الثقافة الرقمية | مهارات التواصل الفعال | مهارات التعاون والعمل الجماعي | مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات |                   |               |
|------------------------------|--------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------------------|-------------------|---------------|
| 3.60                         | 3.44                     | 3.58                   | 3.69                  | 3.61                          | 3.66                               | المتوسط الحسابي   | الكيمياء      |
| 0.521                        | 0.648                    | 0.691                  | 0.521                 | 0.589                         | 0.516                              | الانحراف المعياري |               |
| 3.49                         | 3.33                     | 3.23                   | 3.66                  | 3.69                          | 3.56                               | المتوسط الحسابي   | الأحياء       |
| 0.550                        | 0.765                    | 0.739                  | 0.564                 | 0.478                         | 0.580                              | الانحراف المعياري |               |
| 3.45                         | 3.35                     | 3.48                   | 3.53                  | 3.43                          | 3.45                               | المتوسط الحسابي   | علوم أرض      |
| 0.637                        | 0.562                    | 0.808                  | 0.834                 | 0.764                         | 0.546                              | الانحراف المعياري |               |
| 3.31                         | 3.26                     | 3.24                   | 3.40                  | 3.36                          | 3.29                               | المتوسط الحسابي   | العلوم العامة |
| 0.900                        | 0.942                    | 0.968                  | 0.941                 | 0.909                         | 0.922                              | الانحراف المعياري |               |

يبين الجدول (5) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة اختلاف مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم حسب متغيرات الجنس أو عدد سنوات خبرتهم أو تخصصهم، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين متعدد المتغيرات، ويوضح الجدول (6)

**جدول (6): تحليل التباين متعدد المتغيرات لأثر الجنس، وسنوات الخبرة للمعلم/ة، وتخصص المعلم/ة، على مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|--------------|----------------|--------------|----------------|--------|-------------------|
| الجنس        | 0.084          | 1            | 0.084          | 0.159  | 0.691             |

|       |       |       |     |          |          |              |
|-------|-------|-------|-----|----------|----------|--------------|
| 0.470 | 0.527 | 0.303 | 1   | 0.303    | المحور 2 |              |
| 0.233 | 1.439 | 0.762 | 1   | 0.762    | المحور 3 |              |
| 0.059 | 3.661 | 2.772 | 1   | 2.772    | المحور 4 |              |
| 0.229 | 1.467 | 0.947 | 1   | 0.947    | المحور 5 |              |
| 0.229 | 1.465 | 0.758 | 1   | 0.758    | Total    |              |
| 0.300 | 1.220 | 0.647 | 2   | 1.295    | المحور 1 | سنوات الخبرة |
| 0.649 | 0.434 | 0.250 | 2   | 0.500    | المحور 2 |              |
| 0.896 | 0.110 | 0.059 | 2   | 0.117    | المحور 3 |              |
| 0.261 | 1.365 | 1.033 | 2   | 2.067    | المحور 4 |              |
| 0.196 | 1.661 | 1.072 | 2   | 2.145    | المحور 5 |              |
| 0.411 | 0.897 | 0.464 | 2   | 0.927    | Total    |              |
| 0.592 | 0.703 | 0.373 | 4   | 1.493    | المحور 1 | التخصص       |
| 0.691 | 0.562 | 0.324 | 4   | 1.296    | المحور 2 |              |
| 0.676 | 0.583 | 0.309 | 4   | 1.236    | المحور 3 |              |
| 0.527 | 0.801 | 0.607 | 4   | 2.426    | المحور 4 |              |
| 0.963 | 0.149 | 0.096 | 4   | 0.385    | المحور 5 |              |
| 0.876 | 0.303 | 0.156 | 4   | 0.626    | Total    |              |
|       |       | 0.531 | 93  | 49.360   | المحور 1 | Error        |
|       |       | 0.576 | 93  | 53.581   | المحور 2 |              |
|       |       | 0.530 | 93  | 49.278   | المحور 3 |              |
|       |       | 0.757 | 93  | 70.420   | المحور 4 |              |
|       |       | 0.646 | 93  | 60.046   | المحور 5 |              |
|       |       |       | 108 | 1432.960 | المحور 1 | Total        |
|       |       |       | 108 | 1433.790 | المحور 2 |              |
|       |       |       | 108 | 1477.500 | المحور 3 |              |

|  |  |  |     |          |          |
|--|--|--|-----|----------|----------|
|  |  |  | 108 | 1278.200 | المحور 4 |
|  |  |  | 108 | 1301.750 | المحور 5 |

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات معلمي العلوم لمستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين من خلال طبيعة البيئة التعليمية والمنهاج نفسه. فمناهج العلوم في الأردن تُبنى وتُنظَّم بشكل مركزي، ويُدرّس جميع المعلمين المحتوى نفسه وفق كتب وأنشطة موجهة ومعايير موحدة، مما يؤدي إلى تشكّل إدراك مشترك لمستوى حضور المهارات في المنهاج، بغضّ النظر عن الاختلافات الشخصية أو المهنية بينهم. كما أن السياقات الصفية والظروف المدرسية (مثل عدد الطلبة، الوقت المتاح، وموارد المختبر) متشابهة إلى حد كبير بين المدارس في لواء الجامعة، وهو ما يجعل خبرة المعلمين الحقلية متقاربة ويحدّ من ظهور فروق جوهرية في تقديراتهم.

وبصورة عامة، توحى هذه النتيجة بأن تقييم المعلمين لتضمين مهارات القرن الحادي والعشرين يتشكل بالأساس من طبيعة المنهاج الوطني وظروف التطبيق المدرسي وليس من خصائصهم الشخصية أو المهنية.

**السؤال الثالث: ما مدى توافق مؤشرات ضمان الجودة في محتوى مناهج العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم؟ وللإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة ككل، ولكل مجال على حدى، والجدول أدناه يوضح ذلك.**

#### جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة على أداة توافق مؤشرات ضمان الجودة في محتوى مناهج العلوم

| الرتبة     | الرقم | المجال                                         | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|------------|-------|------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1          | 1     | مؤشرات جودة أهداف التعلم                       | 3.72            | 0.700             | مرتفع   |
| 2          | 2     | مؤشرات جودة المحتوى العلمي                     | 3.66            | 0.693             | متوسط   |
| 3          | 6     | مؤشرات جودة التصميم والتنظيم في مناهج العلوم   | 3.65            | 0.741             | متوسط   |
| 4          | 4     | مؤشرات جودة التقويم والتغذية الراجعة           | 3.59            | 0.751             | متوسط   |
| 5          | 3     | مؤشرات جودة طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم | 3.55            | 0.741             | متوسط   |
| 6          | 5     | مؤشرات الجودة والتطوير المستمر                 | 3.51            | 0.817             | متوسط   |
| الأداة ككل |       |                                                | 3.61            | 0.660             | متوسط   |

وتُظهر النتائج أن مدى توافق مؤشرات الجودة في محتوى مناهج العلوم – كما يراها معلمو ومعلمات العلوم جاء بمستوى متوسط. ويبين الجدول أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.51-3.72)، حيث جاء المجال الأول "مؤشرات جودة أهداف التعلم" في المرتبة الأولى وبمستوى مرتفع، بينما جاء المجال الخامس "مؤشرات الجودة والتطوير المستمر" بالمرتبة الأخيرة وبمستوى متوسط.

تُظهر هذه النتيجة وجود جهود واضحة لدمج عناصر الجودة، لكنها لا تزال بحاجة إلى مزيد من التعزيز والتطوير في بعض المحاور. ويعكس المستوى المتوسط أن المنهاج يوفر أساسًا متوازنًا بين الأهداف والمحتوى وطرق التدريس، لكنه لا يصل إلى أقصى إمكاناته في تفعيل جميع مؤشرات الجودة بشكل متساوٍ في التطبيق العملي.

وأظهرت النتائج أن محور جودة أهداف التعلم جاء في المرتبة الأعلى، وهو ما يُعزى إلى وضوح صياغة الأهداف التعليمية في مناهج العلوم ودقتها وقدرتها على توجيه التدريس نحو مخرجات محددة وقابلة للقياس، مما يسهل على المعلمين فهم التوقعات وتقييم أداء الطلبة بوضوح. في المقابل، جاء محور الجودة والتطوير المستمر في أدنى المستويات لأن هذا الجانب يتطلب مشاركة فعلية للمعلمين في مراجعة المنهاج وتحديثه، إضافة إلى وجود آليات واضحة للتغذية الراجعة، بينما يقتصر دور معظم المعلمين على تطبيق الكتب والأنشطة دون المشاركة في عمليات التطوير، مما يجعل إدراكهم لعناصر الجودة المستمرة محدودًا مقارنةً بمحور أهداف التعلم. وهذا يتفق مع دراسة الرماضنه (2022) والتي أوصت بعقد دورات تدريبية للمعلمين خاصة بإدارة الجودة الشاملة في التعليم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مسلم (2018) والتي أظهرت أن درجة التطبيق لمبادئ إدارة الجودة الشاملة كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين،





| الدلالة الإحصائية | قيمة ف | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات | مصدر التباين |
|-------------------|--------|----------------|--------------|----------------|--------------|
| 0.090             | 2.935  | 1.482          | 1            | 1.482          | الجنس        |
| 0.039             | 4.378  | 2.113          | 1            | 2.113          |              |
| 0.412             | 0.678  | 0.401          | 1            | 0.401          |              |
| 0.439             | 0.604  | 0.365          | 1            | 0.365          |              |
| 0.112             | 2.570  | 1.700          | 1            | 1.700          |              |
| 0.395             | 0.730  | 0.425          | 1            | 0.425          |              |
| 0.153             | 2.074  | 0.955          | 1            | 0.955          |              |
| 0.479             | 0.742  | 0.375          | 2            | 0.750          | سنوات الخبرة |
| 0.667             | 0.407  | 0.196          | 2            | 0.393          |              |
| 0.704             | 0.352  | 0.208          | 2            | 0.416          |              |
| 0.934             | 0.069  | 0.041          | 2            | 0.083          |              |
| 0.494             | 0.710  | 0.470          | 2            | 0.940          |              |
| 0.514             | 0.670  | 0.390          | 2            | 0.780          |              |
| 0.678             | 0.390  | 0.179          | 2            | 0.359          |              |
| 0.887             | 0.285  | 0.144          | 4            | 0.575          | التخصص       |
| 0.946             | 0.184  | 0.089          | 4            | 0.356          |              |
| 0.922             | 0.228  | 0.135          | 4            | 0.540          |              |
| 0.612             | 0.674  | 0.407          | 4            | 1.629          |              |
| 0.345             | 1.134  | 0.750          | 4            | 3.001          |              |
| 0.823             | 0.380  | 0.221          | 4            | 0.884          |              |
| 0.779             | 0.441  | 0.203          | 4            | 0.812          |              |
|                   |        | 0.505          | 93           | 46.965         | Error        |
|                   |        | 0.483          | 93           | 44.892         |              |
|                   |        | 0.591          | 93           | 54.976         |              |



|  |  |       |     |          |          |       |
|--|--|-------|-----|----------|----------|-------|
|  |  | 0.604 | 93  | 56.210   | المحور 4 | Total |
|  |  | 0.661 | 93  | 61.505   | المحور 5 |       |
|  |  | 0.582 | 93  | 54.134   | المحور 6 |       |
|  |  |       | 108 | 1544.360 | المحور 1 |       |
|  |  |       | 108 | 1497.520 | المحور 2 |       |
|  |  |       | 108 | 1422.600 | المحور 3 |       |
|  |  |       | 108 | 1450.040 | المحور 4 |       |
|  |  |       | 108 | 1398.680 | المحور 5 |       |
|  |  |       | 108 | 1499.040 | المحور 6 |       |
|  |  |       |     |          |          |       |

ويمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات معلمي العلوم حول مدى توافق مؤشرات الجودة في مناهج العلوم من خلال طبيعة النظام التعليمي الأردني الذي يطبق مناهج موحدة على جميع المدارس، مما يجعل جميع المعلمين يتعاملون مع محتوى ومواد وأنشطة متشابهة، وبالتالي تتقارب تصوراتهم حول مستوى تضمين مؤشرات الجودة بغض النظر عن خصائصهم الشخصية أو المهنية.

كما يعكس غياب الفروق أن إدراك المعلمين للجوانب المختلفة للجودة يعتمد بشكل أساسي على خصائص المنهاج نفسه، بما في ذلك وضوح الأهداف، بنية المحتوى، وتوجيهات الاستراتيجيات التعليمية، أكثر من اعتماده على الخبرة الفردية أو التدريب الذي تلقوه. وبالتالي، فإن المعلمين، بغض النظر عن تخصصاتهم وخبرتهم، يقيمون المنهاج وفق عناصره الملموسة المتاحة أمامهم، مما يؤدي إلى تشابه إجاباتهم.

كما يمكن تفسير هذه النتيجة من خلال الثقافة المهنية المشتركة للمعلمين، التي تتشكل من خلال التدريب العام، ومبادرات الوزارة، والممارسات الصفية الشائعة، والمجتمعات المهنية عبر الإنترنت وزملاء العمل. هذه الثقافة تجعل المعلمين يشتركون في مفاهيم الجودة وتقديرها داخل المنهاج، بحيث يقل تأثير الفروقات الفردية أو الديموغرافية على تقييمهم.

وبذلك، فإن غياب الفروق يعكس أن تقييم مؤشرات الجودة يتأثر أكثر بتصميم المنهاج ومكوناته العملية والمعايير التربوية العامة، وليس بالخصائص الشخصية للمعلمين. ويشير ذلك إلى أن أي تحسين مستقبلي لمستوى الجودة يحتاج إلى تطوير المنهاج نفسه وتفعيل آليات التغذية الراجعة والتطوير المستمر، بحيث تعزز إدراك المعلمين وتطبيقهم لمؤشرات الجودة في الحصص العملية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة مسلم (2018) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند بين متوسطات استجابات المعلمين على مبادئ إدارة الجودة الشاملة تُعزى لمتغيرات (الجنس، التخصص، سنوات الخبرة).

**السؤال الخامس:** هل يوجد ارتباط بين مهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشرات ضمان الجودة التعليمية في محتوى مناهج العلوم في الأردن، من وجهة نظر معلمي العلوم ؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل من المهارات الفرعية لمهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشرات ضمان الجودة في محتوى مناهج العلوم، ويوضح الجدول رقم (10) هذه القيم.

جدول رقم (10) معاملات ارتباط بيرسون بين كل من المهارات الفرعية لمهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشرات ضمان

الجودة في محتوى مناهج العلوم

| مؤشرات الجودة                      | جودة أهداف التعلم | جودة المحتوى العلمي | جودة طرائق واستراتيجيات التعلم والتعليق | جودة التقويم والتغذية الراجعة | جودة والتطوير المستمر | جودة التصميم والتنظيم |
|------------------------------------|-------------------|---------------------|-----------------------------------------|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| مهارات القرن الحادي والعشرين       | .607**            | .573**              | .578**                                  | .583**                        | .559**                | .633**                |
| مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات | .586**            | .539**              | .571*                                   | .624**                        | .604**                | .641**                |
| مهارات التعاون والعمل الجماعي      | .636**            | .645**              | .666**                                  | .657**                        | .584**                | .637**                |
| مهارات الثقافة الرقمية             | .552**            | .581**              | .598**                                  | .599**                        | .558**                | .535**                |
| مهارات الإبداع والابتكار           | .650**            | .594**              | .636**                                  | .634**                        | .609**                | .625**                |

وتشير نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي وذو دلالة إحصائية بين جميع المحاور الفرعية لمهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشرات الجودة في مناهج العلوم من وجهة نظر المعلمين. ويمكن تفسير هذا الارتباط بأن عناصر الجودة في المنهاج، مثل وضوح أهداف التعلم، وتنظيم المحتوى العلمي، وتنوع طرق واستراتيجيات التدريس، والتقييم الفعال، توفر بيئة تعليمية ملائمة لتنفيذ مهارات القرن الحادي والعشرين. فالمناهج التي تتميز بأهداف واضحة ومحتوى متسلسل وأنشطة مدروسة تتيح للمعلمين توظيف مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والتواصل، والعمل الجماعي، والإبداع والابتكار بفعالية داخل الصف.

علاوة على ذلك، يعكس هذا الارتباط أن تضمين مؤشرات الجودة يعزز من فرص ممارسة المهارات العملية والمعرفية للطلبة، لأن كل مؤشر جودة يشكل دعامة أساسية لواحدة أو أكثر من مهارات القرن الحادي والعشرين. على سبيل المثال، استخدام استراتيجيات تدريس نشطة وتقييم مستمر يدعم التفكير النقدي وحل المشكلات، بينما تصميم محتوى منظم وواضح يُعزز مهارات التواصل والإبداع.

وبالتالي، يمكن القول إن المنهاج الذي يحقق مستوى مقبولا من الجودة يوفر أساسا متينا لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، ويشير وجود هذا الارتباط إلى أن أي تحسين في مؤشرات الجودة مثل: (تطوير أهداف التعلم، أو تحديث أساليب التقييم، أو تعزيز آليات التغذية الراجعة)، من شأنه أن يسهم بشكل مباشر في تعزيز قدرة المعلمين على دمج المهارات الضرورية للقرن الحادي والعشرين في العملية التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرواضيه (2021) والتي أظهرت وجود علاقة قوية بين ما يمتلكه المعلمون من مهارات القرن الحادي والعشرين واكتساب الطلبة لتلك المهارات بناءً على قيم معاملات الارتباط. وكما تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة سكديسم وهيبير (Skedsmo & Huber, 2023) والتي أظهرت أن أنظمة ضمان الجودة لا تقتصر على مراقبة الأداء، بل تُستخدم كأداة لتطوير المناهج وتحسين ممارسات التدريس، وأن نجاح الجودة في التعليم يعتمد على التكامل بين السياسات الوطنية للتعليم والممارسات المدرسية اليومية، بما في ذلك تصميم المناهج وتحديثها. ونتائج دراسة بن نعمة وناجي (2024) والتي أن الجودة في التعليم ترتبط بجودة المناهج ومكوناتها.

### التوصيات والمقترحات

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، ومناقشة تلك النتائج، فإن البحث يوصي بالآتي:

1. تعزيز دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم، ولا سيما مهارات الثقافة الرقمية، من خلال تطوير المحتوى والأنشطة بما يشمل المحاكاة الرقمية، والتجارب الافتراضية، وتحليل البيانات، بما يدعم التعلم الاستقصائي في ضوء دورة التعلم الخماسية.

2. تطوير برامج تدريب مهني نوعية ومستدامة لمعلمي العلوم تركز على التطبيق العملي داخل الصف، وتعتمد أساليب التوجيه الميداني والمجتمعات المهنية، بما يسهم في رفع كفاءة المعلمين في توظيف المهارات العليا وتقويمها.

3. تحسين البيئة المدرسية والبنية التحتية الداعمة لتعليم العلوم عبر توفير الموارد الرقمية والمختبرية، وتنظيم الوقت الصفّي، ومعالجة التحديات المرتبطة بالكثافة الصفّية، بما يهيئ بيئة مناسبة لتفعيل مهارات القرن الحادي والعشرين.

4. تعزيز آليات الجودة والتطوير المستمر في مناهج العلوم من خلال إشراك المعلمين في مراجعة المحتوى وتحديثه دورياً، والاستفادة من التغذية الراجعة الميدانية لضمان تطوير المنهاج بما يتوافق مع متطلبات التعليم المعاصر.

5. تعزيز التكامل بين مهارات القرن الحادي والعشرين ومؤشرات الجودة في مناهج العلوم من خلال مواءمة أهداف التعلم، والمحتوى العلمي، وطرائق التدريس، والتقويم، مع متطلبات تنمية التفكير الناقد، والتواصل، والتعاون، والإبداع، والثقافة الرقمية، بحيث تُدرج هذه المهارات ضمن معايير الجودة المعتمدة، ونُقاس بأدوات تقويم أدائية واضحة، بما يضمن تطبيقاً متوازناً ومستداماً لها في الممارسة الصفّية.

## المراجع العربية

بن نعمة، فتحية وناجي، نادية. (2024). معايير الجودة في التعليم (المناهج التربوية أنموذجاً) مجلة دراسات معاصرة، 8(2)، ص ص 276-285.

البوهي، رأفت والمصري، إبراهيم وماجد، أحمد وعبدالرحيم، منى. (2018). الجودة الشاملة في التعليم ط(1). كفر الشيخ: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

الخفاجي، رائد والحميري، هاجر والسراج، ريم والفيادة، محمد والعبدي، سراب. (2023). النظرية البنائية مستقبل التعلم في القرن الحادي والعشرين: (نماذج واستراتيجيات) ط(1). دار أمجد للنشر والتوزيع: عمان.

- الرماضنة، نهاد. (2022). إدارة الجودة الشاملة وأهميتها ومتطلباتها وبعض معايير تطبيقها ومعيقاتها في التعليم العام وفقاً لمراجع مختارة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(12)، ص ص 103-117.
- الرواضية، خالد. (2021). درجة امتلاك المعلمين في محافظة معان مهارات القرن الحادي والعشرين وعلاقتها بمدى اكتساب الطلبة لها من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، 4(7)، ص ص 360-393.
- عاشور، سهى (2025). دور تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في تحقيق أهداف جودة التعليم. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والآداب*، 4(2)، ص ص 304-327.
- عبد الله الثاني ابن الحسين. (2017). الأوراق النقاشية: بناء قدراتنا البشرية وتطوير العملية التعليمية جوهر نهضة الأمة. الموقع الرسمي لجلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين. (<https://www.kingabdullah.jo/ar/discussion-papers>)
- عبدالله، هناء والعياصرة، أحمد. (2023). مستوى تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في كتاب العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن. *دراسات: العلوم التربوية*، 50(3)، ص ص 203-217.
- العتيبي، ريم. (2020). واقع مهارات القرن الحادي والعشرين في التعليم من وجهة نظر المعلمات. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، العدد 230 (الجزء الثاني، ديسمبر)، ص ص 323-354.
- عودة، أحمد (2010). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. ط4، إريد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم. (2021). *دمج مهارات القرن الحادي والعشرين في المناهج الدراسية بالتعليم العام في الدول العربية*. الجليل الصناعية: RCQE.
- المركز الوطني لتطوير المناهج (2024). *الإطار العام للمناهج في المملكة الأردنية الهاشمية ط(1)*. عمان: دائرة المكتبة الوطنية.
- مسلم، رامي. (2018). *درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الوسط.
- المندلوي، علاء. (2023). *مهارات معلم القرن الحادي والعشرين ط(1)*. مؤسسة دار الصادق الثقافية: العراق.
- ناجي، تمارا وبن بركة، عبد الرحمن. (2015). *المناهج التعليمية والتقويم التربوي*. الجزائر: دار النشر الجامعي.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو). (2017). *التعليم يغيّر الحياة*. باريس: اليونسكو.

## المراجع الأجنبية

- Al-Mughrabi, M. (2021). Inclusion of 21st Century Skills in Biology Textbook for the ninth grade. *Ilkogretim Online*, 20(5), 1959–1969. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.05.215>

- Chalkiadaki, A. (2018). A Systematic Literature Review of 21st Century Skills and Competencies in Primary Education. *International Journal of Instruction*, 11(3), 1-16.
- Chu, S., Reynolds, R., Notari, M., Tavares, N. J., & Lee, C. (2017). Twenty-first century skills and global education roadmaps. In S. Chu, R. Reynolds, M. Notari, & C. Lee (Eds.), 21st century skills development through inquiry-based learning: From theory to practice (pp. 17–34). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2481-8\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2481-8_2).
- United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA). (2021). *Quality of education: Measurement and implications for Arab countries*. Beirut: United Nations.
- Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.
- Menteşoğulları, E. (2023). Total quality management in education: A strategic approach for continuous improvement and success. *International Journal of Social Sciences*, 7(29), 184–198. <https://doi.org/10.52096/usbd.7.29.10>
- Skedsmo, G., & Huber, S. G. (2023). Analyses of quality assurance and development in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 35(3), 309–312. <https://doi.org/10.1007/s11092-023-09414-5>
- Wani, I. A., & Mehraj, H. K. (2014). Total Quality Management in Education: An Analysis. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 3(6), 71–78.

## الملحق (1)

### تكمّل مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم: رؤية لضمان الجودة

حضرة المعلم/ة.....المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد، يقوم الباحثان بإجراء دراسة عنوانها: " تكامل مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم: رؤية لضمان الجودة ".

لذا يرجى التكرم بقراءة فقرات الاستبانة بعناية والاستجابة عليها بوضع إشارة (✓) أمام الدرجة التي تنطبق عليها، علماً بأن البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

أولاً: المعلومات العامة

1) الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى.

2) سنوات الخبرة للمعلم/ة: ☐ أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات.

3) تخصص المعلم/ة: ☐ الفيزياء ☐ الكيمياء ☐ الأحياء ☐ علوم الأرض ☐ العلوم العامة.

ثانياً: فقرات الاستبانة

أرجو وضع إشارة (✓) في المربع الذي يتفق مع رأيك أمام كل فقرة من الفقرات التالية:

| القسم الأول: تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في محتوى مناهج العلوم من وجهة نظر معلمي العلوم |                                                                                                        |            |       |        |       |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|--------|-------|------------|
| أولاً: مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات في محتوى مناهج العلوم                                |                                                                                                        |            |       |        |       |            |
| الرقم                                                                                          | الفقرة                                                                                                 | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
| 1-                                                                                             | يُتيح محتوى مناهج العلوم مواقف حياتية تتطلب من الطلبة تحديد المشكلات العلمية وصياغتها بوضوح.           |            |       |        |       |            |
| 2-                                                                                             | يعرض محتوى مناهج العلوم مشكلات علمية تتطلب من الطلبة تفسير الأدلة قبل الوصول إلى النتائج.              |            |       |        |       |            |
| 3-                                                                                             | يتضمن محتوى مناهج العلوم مواقف تعليمية تشجع الطلبة على تحليل المعلومات والتمييز بين الحقائق والآراء    |            |       |        |       |            |
| 4-                                                                                             | يعزز محتوى مناهج العلوم قدرة الطلبة على الربط بين المفاهيم العلمية والمشكلات الواقعية.                 |            |       |        |       |            |
| 5-                                                                                             | يُتيح محتوى مناهج العلوم الفرص لإعداد مشروعات أو تنفيذ مهام تُسهم في تطوير مهارات حل المشكلات          |            |       |        |       |            |
| 6-                                                                                             | يتضمن محتوى مناهج العلوم أنشطة تساعد الطلبة على ممارسة المنهجية العلمية في اتخاذ القرارات.             |            |       |        |       |            |
| 7-                                                                                             | يتضمن محتوى مناهج العلوم أنشطة تُشجع الطلبة على تقييم مصادر المعلومات العلمية من حيث الدقة والموثوقية. |            |       |        |       |            |
| 8-                                                                                             | يتضمن محتوى مناهج العلوم فرصاً لتجريب حلول مقترحة ومقارنة نتائجها.                                     |            |       |        |       |            |
| 9-                                                                                             | يُتيح محتوى مناهج العلوم فرصاً للطلبة لمناقشة قضايا علمية معاصرة من زوايا متعددة.                      |            |       |        |       |            |
| 10-                                                                                            | يشمل محتوى مناهج العلوم أنشطة تدفع الطلبة إلى إثارة التساؤل حول الظواهر الطبيعية.                      |            |       |        |       |            |
| ثانياً: مهارات التعاون والعمل الجماعي في محتوى مناهج العلوم                                    |                                                                                                        |            |       |        |       |            |
| الرقم                                                                                          | الفقرة                                                                                                 | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |

|                                                     |                                                                                                                          |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 1-                                                  | يتضمن محتوى مناهج العلوم أنشطة تشجع الطلبة على العمل ضمن مجموعات تعاونية.                                                |  |  |  |  |
| 2-                                                  | يحفز محتوى مناهج العلوم الطلبة على تبادل الأفكار والآراء أثناء تنفيذ الأنشطة العلمية.                                    |  |  |  |  |
| 3-                                                  | يشمل محتوى مناهج العلوم أنشطة تُمكن الطلبة من التخطيط وحل المشكلات بشكل تعاوني.                                          |  |  |  |  |
| 4-                                                  | يوفر محتوى مناهج العلوم مواقف تعليمية تساعد الطلبة على احترام آراء زملائهم وتقديرها.                                     |  |  |  |  |
| 5-                                                  | يتضمن محتوى مناهج العلوم أنشطة تحث الطلبة على التعلم والبحث العلمي بشكل جماعي.                                           |  |  |  |  |
| 6-                                                  | يتضمن محتوى مناهج العلوم مواقف عملية تتيح الفرص لتنوع أدوار الطلبة داخل المجموعات (مثل القائد، المنسق، المسجل، المقدم).  |  |  |  |  |
| 7-                                                  | تُعزز أنشطة محتوى مناهج العلوم مفهوم الاعتماد المتبادل الإيجابي بين أعضاء المجموعة.                                      |  |  |  |  |
| 8-                                                  | يشمل محتوى مناهج العلوم أمثلة ومواقف عملية تُشجع الطلبة على تقديم الدعم والمساعدة المتبادلة أثناء تنفيذ التجارب العلمية. |  |  |  |  |
| 9-                                                  | تنمي الأنشطة المضمنة في محتوى مناهج العلوم مهارة التفاوض وحل الخلافات داخل الفريق بطريقة بناءة.                          |  |  |  |  |
| 10-                                                 | يتم تقييم مهارات التعاون والعمل الجماعي ضمن أدوات التقويم في محتوى مناهج العلوم.                                         |  |  |  |  |
| ثالثاً: مهارات التواصل الفعال في محتوى مناهج العلوم |                                                                                                                          |  |  |  |  |
| 1-                                                  | يتضمن محتوى مناهج العلوم أنشطة تشجع الطلبة على عرض أفكارهم العلمية بوضوح أمام زملائهم.                                   |  |  |  |  |
| 2-                                                  | يُمكن محتوى مناهج العلوم الطلبة من التعبير عن المفاهيم العلمية بلغة دقيقة وسليمة.                                        |  |  |  |  |
| 3-                                                  | يوفر محتوى مناهج العلوم فرصاً للطلبة لتقييم آرائهم وأفكارهم العلمية خلال الحوار والمناقشة.                               |  |  |  |  |



|                                                      |  |  |  |  |                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------|--|--|--|--|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                      |  |  |  |  | 4- تتضمن أنشطة محتوى مناهج العلوم مواقف تعليمية تحفز الطلبة على مهارة الاستماع النشط لآراء الآخرين.                                    |
|                                                      |  |  |  |  | 5- يشجع محتوى مناهج العلوم الطلبة على استخدام أساليب تواصل متنوعة (شفوية، كتابية، رقمية).                                              |
|                                                      |  |  |  |  | 6- تتيح الأنشطة العلمية في محتوى مناهج العلوم للطلبة تقديم عروض أو تقارير علمية أمام زملائهم ومعلميهم.                                 |
|                                                      |  |  |  |  | 7- تساعد أنشطة محتوى مناهج العلوم الطلبة على توظيف الرسومات والجداول والمخططات كأدوات للتواصل العلمي الفعال.                           |
|                                                      |  |  |  |  | 8- يشجع محتوى مناهج العلوم الطلبة على مناقشة المفاهيم والظواهر العلمية بأسلوب منطقي وعقلاني.                                           |
|                                                      |  |  |  |  | 9- يشجع محتوى مناهج العلوم الطلبة على تدعيم آرائهم وأفكارهم بأدلة وأمثلة عملية.                                                        |
|                                                      |  |  |  |  | 10- يتضمن محتوى مناهج العلوم مواقف تعليمية توظف استخدام التكنولوجيا في التواصل العلمي (مثل العروض التفاعلية أو المنتديات الإلكترونية). |
| رابعاً: مهارات الثقافة الرقمية في محتوى مناهج العلوم |  |  |  |  |                                                                                                                                        |
|                                                      |  |  |  |  | 1- يحفز محتوى مناهج العلوم الطلبة على استخدام الأجهزة الرقمية (الحاسوب، الأجهزة اللوحية، الهواتف الذكية) في تنفيذ الأنشطة العلمية.     |
|                                                      |  |  |  |  | 2- يوفر محتوى مناهج العلوم فرصاً للطلبة لاستخدام الإنترنت كمصدر للتعلم واستقصاء المعرفة العلمية.                                       |
|                                                      |  |  |  |  | 3- يتضمن محتوى مناهج العلوم روابط أو رموز رقمية (QR) تقود الطلبة إلى موارد علمية رقمية داعمة.                                          |
|                                                      |  |  |  |  | 4- تشجع أنشطة محتوى مناهج العلوم الطلبة على توظيف التطبيقات الرقمية في عرض نتائج التجارب والمشروعات العلمية.                           |

|                                                        |  |  |  |  |                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------|--|--|--|--|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
|                                                        |  |  |  |  | يراعي محتوى مناهج العلوم توعية الطلبة بالاستخدام الآمن والمسؤول للتكنولوجيا في البيئات التعليمية.                            | -5  |
|                                                        |  |  |  |  | يشجع محتوى مناهج العلوم الطلبة على التعاون عبر المنصات الإلكترونية لتنفيذ مشاريع علمية مشتركة.                               | -6  |
|                                                        |  |  |  |  | تدعم أنشطة محتوى مناهج العلوم مهارة تنظيم البيانات وتحليلها باستخدام أدوات رقمية (مثل الجداول الإلكترونية أو برامج العرض).   | -7  |
|                                                        |  |  |  |  | يتضمن محتوى مناهج العلوم أنشطة تُثمي قدرة الطلبة على إنتاج محتوى علمي رقمي (عروض، مقاطع فيديو، تصاميم تفاعلية).              | -8  |
|                                                        |  |  |  |  | يعزز محتوى مناهج العلوم مهارة توظيف الموارد التعليمية المفتوحة والمنصات الرقمية في التعلم الذاتي.                            | -9  |
|                                                        |  |  |  |  | يساعد محتوى مناهج العلوم على تنمية الوعي الرقمي لدى الطلبة بما يخص حقوق النشر والاستخدام الأخلاقي للمحتوى العلمي الإلكتروني. | -10 |
| خامسًا: مهارات الإبداع والابتكار في محتوى مناهج العلوم |  |  |  |  |                                                                                                                              |     |
|                                                        |  |  |  |  | يتضمن محتوى مناهج العلوم أنشطة تشجع الطلبة على توليد أفكار جديدة لحل المشكلات العلمية.                                       | -1  |
|                                                        |  |  |  |  | يحفز محتوى مناهج العلوم الطلبة على التفكير بطرق غير تقليدية أثناء تنفيذ الأنشطة العلمية.                                     | -2  |
|                                                        |  |  |  |  | يتضمن محتوى مناهج العلوم أنشطة مفتوحة النهايات تتيح للطلبة حرية الإبداع في الوصول للحلول.                                    | -3  |
|                                                        |  |  |  |  | يشجع محتوى مناهج العلوم الطلبة على استخدام الخيال العلمي لتفسير الظواهر بطريقة غير مألوفة.                                   | -4  |
|                                                        |  |  |  |  | يوفر محتوى مناهج العلوم فرصًا للطلبة لتطبيق أفكارهم المبتكرة في مشاريع علمية واقعية.                                         | -5  |

|     |                                                                                                                       |  |  |  |  |
|-----|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|
| 6-  | يتضمن محتوى مناهج العلوم أمثلة ونماذج لعلماء ومخترعين تُحفّز روح الابتكار لدى الطلبة.                                 |  |  |  |  |
| 7-  | يتضمن محتوى مناهج العلوم أنشطة علمية تُثمي مهارة تحسين الأفكار وتطويرها بناءً على التغذية الراجعة من زملاء والمعلمين. |  |  |  |  |
| 8-  | يشجع محتوى مناهج العلوم الطلبة على الربط بين المعرفة العلمية ومجالات الحياة المختلفة لإنتاج حلول جديدة.               |  |  |  |  |
| 9-  | يسهم محتوى مناهج العلوم في تعزيز الثقة لدى الطلبة بقدرتهم على الابتكار والإنتاج العلمي.                               |  |  |  |  |
| 10- | يساعد محتوى مناهج العلوم على تطوير مهارة التفكير التصميمي (Thinking Design) في معالجة المشكلات العلمية.               |  |  |  |  |

القسم الثاني: توافق مؤشرات الجودة في محتوى مناهج العلوم مع مهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر معلمي العلوم

أولاً: مؤشرات جودة أهداف التعلم

| الرقم | الفقرة                                                                                                                                  | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|--------|-------|------------|
| 1-    | تتوافق أهداف محتوى مناهج العلوم مع الإطار الوطني العام للتعليم في الأردن.                                                               |            |       |        |       |            |
| 2-    | تتضمن أهداف محتوى مناهج العلوم عن مهارات التفكير العلمي العليا وليس المعرفة التذكرية فقط.                                               |            |       |        |       |            |
| 3-    | تُساهم أهداف محتوى مناهج العلوم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (التفكير النقدي، والتعاون، والتواصل، والثقافة الرقمية، والإبداع). |            |       |        |       |            |
| 4-    | تُراعي أهداف محتوى مناهج العلوم التمايز والتنوع في قدرات الطلبة واحتياجاتهم.                                                            |            |       |        |       |            |
| 5-    | تركز أهداف محتوى مناهج العلوم على تطبيق المعرفة العلمية في مواقف حياتية واقعية.                                                         |            |       |        |       |            |

ثانياً: مؤشرات جودة المحتوى العلمي

| الرقم                                                  | الفقرة                                                                                                                                  | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
|--------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|--------|-------|------------|
| 1-                                                     | يتضمن المحتوى العلمي لمناهج العلوم مفاهيم حديثة تعكس تطورات العلم والتقنية.                                                             |            |       |        |       |            |
| 2-                                                     | يربط محتوى مناهج العلوم بين العلوم والقضايا البيئية والاجتماعية المعاصرة.                                                               |            |       |        |       |            |
| 3-                                                     | يُظهر محتوى مناهج العلوم تكاملاً واضحاً بين المفاهيم العلمية في الصفوف المختلفة.                                                        |            |       |        |       |            |
| 4-                                                     | يتضمن محتوى مناهج العلوم أنشطة عملية وتجريبية تعزز الفهم العلمي.                                                                        |            |       |        |       |            |
| 5-                                                     | تتوافر في محتوى مناهج العلوم فرص لتوظيف التكنولوجيا الرقمية في تعلم العلوم.                                                             |            |       |        |       |            |
| ثالثاً: مؤشرات جودة طرائق واستراتيجيات التعليم والتعلم |                                                                                                                                         |            |       |        |       |            |
| الرقم                                                  | الفقرة                                                                                                                                  | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
| 1-                                                     | يشجع محتوى مناهج العلوم على توظيف استراتيجيات التعلم النشط (التعلم القائم على المشروعات، الاستقصاء العلمي، التعلم القائم على المشكلات). |            |       |        |       |            |
| 2-                                                     | يوجّه محتوى مناهج العلوم المعلمين نحو تنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة.                                                        |            |       |        |       |            |
| 3-                                                     | يدعم محتوى مناهج العلوم توظيف التعليم التعاوني في دروس العلوم.                                                                          |            |       |        |       |            |
| 4-                                                     | تتوافر في محتوى مناهج العلوم توجيهات واضحة لتوظيف أدوات التقويم البديل (ملفات الإنجاز، الملاحظة، التقويم الذاتي).                       |            |       |        |       |            |
| 5-                                                     | يُعزز محتوى مناهج العلوم الربط بين التعليم داخل الصف وخارجه (الرحلات، التجارب الميدانية، المجتمعات العلمية).                            |            |       |        |       |            |
| رابعاً: مؤشرات جودة التقويم والتغذية الراجعة           |                                                                                                                                         |            |       |        |       |            |

| الرقم                                                | الفقرة                                                                                                                                                                         | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
|------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|--------|-------|------------|
| 1-                                                   | ترتبط أدوات التقويم بمخرجات التعلم المحددة في مناهج العلوم.                                                                                                                    |            |       |        |       |            |
| 2-                                                   | تركز أدوات التقويم على قياس الفهم العلمي في مناهج العلوم.                                                                                                                      |            |       |        |       |            |
| 3-                                                   | يشجع محتوى مناهج العلوم على استخدام تقويم تكويني مستمر لتحسين التعلم.                                                                                                          |            |       |        |       |            |
| 4-                                                   | يقدم مناهج العلوم آليات لتزويد الطلبة بتغذية راجعة بناءً لتحسين أداهم.                                                                                                         |            |       |        |       |            |
| 5-                                                   | يُراعي التقويم في مناهج العلوم الفروق الفردية بين الطلبة.                                                                                                                      |            |       |        |       |            |
| خامساً: مؤشرات الجودة والتطوير المستمر               |                                                                                                                                                                                |            |       |        |       |            |
| الرقم                                                | الفقرة                                                                                                                                                                         | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
| 1-                                                   | تُقيم مناهج العلوم بشكل دوري بناءً على نتائج البحوث والدراسات.                                                                                                                 |            |       |        |       |            |
| 2-                                                   | تشارك الكوادر التعليمية (معلمون، مشرفون، خبراء جامعات) في عمليات تطوير مناهج العلوم.                                                                                           |            |       |        |       |            |
| 3-                                                   | يتم تحديث مناهج العلوم في ضوء تحليل نتائج الطلبة الوطنية والدولية (مثل PISA ، TIMSS).                                                                                          |            |       |        |       |            |
| 4-                                                   | يُراعى خلال تطوير مناهج العلوم النتائج من عمليات تحليل بيانات تعلم الطلبة –evidence based practice (تحليل نتائج الطلبة في المواد العلمية لتحديد الفجوات المفاهيمية والمهارية). |            |       |        |       |            |
| 5-                                                   | تتضمن مناهج العلوم نظاماً لمتابعة وتقييم تطبيقه في الميدان بصورة مستمرة.                                                                                                       |            |       |        |       |            |
| سادساً: مؤشرات جودة التصميم والتنظيم في مناهج العلوم |                                                                                                                                                                                |            |       |        |       |            |

| الرقم | الفقرة                                                                                                                      | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جداً |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-------|--------|-------|------------|
| 1-    | يتم تنظيم محتوى مناهج العلوم بطريقة منطقية تسهل على الطلبة فهم وتسلسل المفاهيم العلمية.                                     |            |       |        |       |            |
| 2-    | يوفر تصميم محتوى مناهج العلوم مساحة كافية للتفاعل والمشاركة الصفية والأنشطة الجماعية.                                       |            |       |        |       |            |
| 3-    | يراعي تنظيم محتوى مناهج العلوم تنوع أنماط التعلم المختلفة للطلبة (بصري، سمعي، حركي).                                        |            |       |        |       |            |
| 4-    | يحتوي محتوى مناهج العلوم على إشارات مرجعية وأدوات مساعدة (مثل الجداول، الرسوم التوضيحية، الخرائط المفاهيمية) لتسهيل التعلم. |            |       |        |       |            |
| 5-    | يتم تقديم محتوى مناهج العلوم بطريقة تشجع الطلبة على الاستكشاف والتعلم الذاتي بشكل منظم.                                     |            |       |        |       |            |

تصور مقترح لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطورة  
في المدارس الحكومية في العاصمة عمان

إعداد

الباحثان:

د. خولة الصانع؛ أريج رياض فتحي الخراز

المستخلص: تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم تصور مقترح لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان. من خلال استخدام المنهج المختلط، إذ وزعت الاستبانة على عينة الدراسة وعددها (231 معلم ومعلمة)، كما أجريت المقابلات مع (14) مشرفاً ومشرفة. وأظهرت النتائج أن واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان بدرجة مرتفعة، وجاء البعد (التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة بينما جاء البعد (التقويم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة) في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع استخدام هذه التقنيات في تدريس المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان تعزى لمتغير (الجنس، المرحلة التدريسية، المؤهل العلمي). إن أكثر متطلبات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس هذه المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين كان (توفير بنية تحتية من مختبرات الحاسوب والأجهزة الذكية وانترنت) بنسبة مئوية (64.3%) وأقلها (توفير المواد المحوسبة) و(تقييم لأثر توظيف تلك التقنيات على التدريس) بنسبة مئوية (7.1%) لكل منهما. إن أكثر المعوقات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين كان (ضعف توفر البنية التحتية من قاعات وانترنت وأجهزة... إلخ) بنسبة مئوية (57.1%) وأقلها كان (عدم وضع سياسات واضحة تعزز ثقافة الاستخدام الأخلاقي) و(عدم وجود آلية للتقييم) بنسبة مئوية (7.1%) لكل منهما. وأوصت الدراسة: تطوير التدريب المهني المستمر: من خلال تصميم وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية مستمرة للمعلمين تركز على مهارات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي والتقنيات الرقمية الحديثة في التدريس والتقويم.

**الكلمات المفتاحية:** الذكاء الاصطناعي، تطبيقات الذكاء الاصطناعي، المناهج المطورة

### المقدمة:

ألقت التطورات المتسارعة في مجالي التقنية والذكاء الاصطناعي بظلالها على مختلف مناحي الحياة، وكان القطاع التعليمي من أكثر القطاعات تأثراً بهذا التحول التقني العالمي؛ إذ أسهمت هذه التطورات في إحداث تغييرات جوهرية في المفاهيم التربوية، والنماذج التعليمية، وأساليب التدريس والتقويم، والمحتوى



التعليمي، ووسائل الاتصال والتواصل، إلى جانب بقية مكونات العملية التعليمية، بما يواكب المستجدات التقنية الذكية.

وقد شهد المجال التعليمي تغيرات جذرية شملت أدوار كل من المعلم والمتعلم، والمناهج الدراسية، وأساليب التدريس، وطرائق التقويم التربوي (Zafari et al, 2022). ولم تعد المؤسسات التعليمية بمنأى عن الحاجة إلى توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي، لا سيما في ظل التحولات المفاجئة التي فرضتها الأزمات العالمية، مثل جائحة كورونا، التي أجبرت الأنظمة التعليمية على الاعتماد على التعليم عن بُعد ومنصاته الرقمية، بما أتاح التفاعل بين المعلم والطالب عبر الوسائط الإلكترونية، ومكّن المتعلم من التعبير عن احتياجاته التعليمية دون الحاجة إلى التواجد الفعلي، الأمر الذي عزز من دور التقنية في العملية التعليمية (Adams et al, 2023).

فالذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence – AI) أحد أبرز مجالات الابتكار العلمي التي شهدت تطوراً ملحوظاً في أجهزة الحاسوب والآلات، حيث أصبحت هذه التقنيات قادرة على محاكاة الذكاء البشري من خلال امتلاكها قدرات معرفية، مثل التعلم، والتكيف، واتخاذ القرار. (Chen et al., 2020)، إذ يُصنف الذكاء الاصطناعي ضمن الحقول الحديثة نسبياً في علوم الحاسوب، حيث يهتم بدراسة طبيعة الذكاء الإنساني ومحاكاته بهدف تصميم أنظمة ذكية قادرة على الاستنتاج والاستنباط والإدراك، بما يمكنها من إنجاز العديد من المهام بكفاءة عالية (خليدة، 2023). كما يُعرّف الذكاء الاصطناعي بأنه تطوير ذكاء شبيه بالذكاء البشري في الآلات (Zafari et al., 2020).

وتُعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي من أبرز التطبيقات التقنية المتقدمة في ما يُعرف بالعصر الثاني للآلة، حيث يشهد قطاع التعليم تطوراً متسارعاً في المفاهيم والتطبيقات المرتبطة بهذه التقنيات. وقد انعكس ذلك على مهنة التدريس، التي تطورت طرائقها وأساليبها لتواكب المستجدات العلمية والتكنولوجية (الشريف، 2022).

وفي سياق تطوير التدريس، ودعم المعلم في مهامه المختلفة، تبرز أهمية استغلال إمكانيات تقنيات الذكاء الاصطناعي بفاعلية من خلال تحديد الأهداف بدقة ووضوح، مثل تفعيل وزيادة مشاركة الطلاب، أو تخصيص التعلم، وذلك لتسهيل اختيار التقنيات المناسبة لكل ممارسة تعليمية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن هذه الأدوات مكتملة ولا يمكن الاستغناء عن الجهود البشرية الإبداعية في ذلك. حيث يمكن توظيف الذكاء الاصطناعي في حالات استخدام متنوعة حسب السياق التعليمي كالاتي: إمكانية توليد محتوى تعليمي مخصص يتناسب مع مستويات الطلاب المختلفة، بالإضافة إلى تصميم الاختبارات والتمارين الداعمة للتعلم.

استخدام الذكاء الاصطناعي في عملية التقييم المستمر لأعمال الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة، وذلك كداعم للمعلم في العملية التعليمية (سدايا، 2024).

كما تبرز أهمية استخدام المعلم للذكاء الاصطناعي في كونه يُعد أداة قوية لتعزيز القدرات التعليمية، من خلال دعم المعلم في عملية التدريس عبر توفير أدوات تحليل البيانات، وتقديم المعلومات والإحصائيات لأداء الطلبة وقياس مدى التقدم، كما يقدم الذكاء الاصطناعي توصيات للمعلمين بشأن أفضل الممارسات التعليمية والاستراتيجيات التدريسية المناسبة (عتيم 2024).

وبناءً على ما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تصورٍ مقترح لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان.

### مشكلة الدراسة:

مع التسارع الكبير الذي يحدث في العالم والتطور الهائل في التكنولوجيا على مر الزمان وظهور أدوات وتقنيات حديثة ومعاصرة أدت إلى حدوث طفرات سريعة منها الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته الذي يعد محاكاة للعقل البشري، وهو أحد علوم الحاسب الآلي التي اهتمت بإنتاج برمجيات ومكونات مادية معتمدة على الروبوتات لمحاكاة السلوك البشري.

ويفعل التطور التكنولوجي المتسارع اجتاحت الذكاء الاصطناعي مجالات مختلفة، ومن ضمنها مجال التعليم وبالتحديد المناهج الدراسية التي يتم تطويرها تبعاً لتطور العصر واختلاف الأجيال؛ ومن الضروري أن تتناسب محتويات المناهج الدراسية مع طفرات العصر الحالي لتتلاءم مع متطلبات العصر والأجيال.

حيث أكدت توصيات العديد من المؤتمرات العلمية، ومنها: المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم 2022 والذي أقيم في مدينة الرياض (وزارة التعليم، 2022) والذي أوصى بتطوير وتحديث المناهج الدراسية لتواكب متطلبات الثورة الصناعية الرابعة واحتياجات القرن الحادي والعشرين، وأوصى أيضاً بدعم التوجه الدولي نحو ميثاق أخلاقي لتطبيقات أنظمة الذكاء الاصطناعي في التعلم.

فضلا عن توصيات بعض الدراسات كدراسة محمود (2020)، بضرورة توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المؤسسات التعليمية واستخدامها في العملية التعليمية. ودراسة الشبل (2021)، التي أوصت بتوظيف التقنيات القائمة على الذكاء الاصطناعي في تعليم وتعلم الرياضيات. ودراسة الصاعدي وسمرة (2022)، بتضمين الكتب الدراسية لأنشطة تعليمية تعتمد على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.

وتتبع أهمية الدراسة من ندرة الدراسات المحلية - في حدود علم الباحثين - التي تناولت استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة، لاسيما في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها القطاع التعليمي نحو توظيف التقنيات الرقمية الحديثة.

وتتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية؟

- ما واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين؟
- ما متطلبات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان من وجهة نظر المشرفين؟
- ما المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة من وجهة نظر المشرفين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية حول واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والمرحلة التدريسية؟
- ما التصور مقترح لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان؟

#### أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة الحالية إلى تقديم تصور مقترح لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من خلال الكشف عن:
- واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان من وجهة نظر المعلمين.
  - متطلبات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان من وجهة نظر المشرفين.
  - المعوقات التي تواجه استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة من وجهة نظر المشرفين.
  - وجود فروق ذات دلالة احصائية حول واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والمرحلة التدريسية.

#### أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال بعدين أساسيين:

#### أولاً: الأهمية النظرية:

- تتبع الأهمية النظرية لهذه الدراسة من تركيزها على توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان، بوصفها أحد الاتجاهات التربوية المعاصرة

التي تسهم في تطوير العملية التعليمية وتحسين نواتج التعلم. - كما تكتسب الدراسة أهميتها من كونها تمثل إضافة علمية نوعية للمكتبة العربية، إذ يُتوقع أن تشكّل مرجعًا أكاديميًا يمكن الاستفادة منه في دراسات لاحقة تتناول متغيري الدراسة، وهما تقنيات الذكاء الاصطناعي والمناهج المطوّرة، ولا سيما في ظل محدودية الدراسات - بحسب علم الباحثين - التي تناولت هذا الموضوع في السياق التعليمي المحلي.

### ثانيًا: الأهمية التطبيقية

- تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الاستفادة من التصور المقترح الذي تقدمه، وتوظيفه عمليًا في البيئة التعليمية. كما تتطلع الدراسة إلى دعم جهود مركز تطوير المناهج من خلال الاستفادة من هذا التصور في تعزيز استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان، بما يسهم في الارتقاء بجودة التعليم وتحقيق أهداف التطوير التربوي.

### حدود الدراسة:

- تبنى إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء عدد من المحددات، وهي على النحو الآتي:
1. الحدود الموضوعي: اقتصرَت الدراسة على تقديم تصور مقترح لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان ضمن أبعاد "التخطيط لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطوّرة، التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطوّرة، التقويم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطوّرة"
  2. الحدود المكانية: تمّ تنفيذ الدراسة في العاصمة عمّان
  3. الحدود الزمانية: تمّ تنفيذ الدراسة خلال العام الدراسي 1447هـ / 2025م.
  4. الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على معلمي المدارس الحكومية ومشرفي المواد.

### مصطلحات الدراسة:

### تقنيات الذكاء الاصطناعي:

## الذكاء الاصطناعي:

عرّفه كل من بوزيتش وبول (Bozic & Pool, 2023) بأنه: علم من علوم الحاسب يؤدي مهام عالية الدقة يمنح الأنظمة التقنية القدرة على اتخاذ قرارات والتصرف بذكاء من خلال محاكاة البشر وطريقة تفكيرهم.

## تطبيقات الذكاء الاصطناعي:

تعرفها سدايا (2024)) بأنها: " أنظمة تستخدم تقنيات قادرة على عمل تنبؤات، أو توليد محتوى، أو تقديم توصيات، أو اتخاذ قرارات بمستويات متفاوتة من التحكم الذاتي (ص8).

**ويعرف إجرائيا بأنه:** تطبيقات ذكية تحاكي مهارات البشر بطريقة رقمية، تستخدم من قبل معلمي المدارس الحكومية في التخطيط والتنفيذ والتقييم للمنهج.

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### ماهية الذكاء الاصطناعي:

تنوعت تعريفات الذكاء الاصطناعي، فقد عرّفه بارادميان (Paradamean, 2022) بأنه عبارة عن "تطوير أنظمة الكمبيوتر القادرة على أداء المهام التي تتطلب عادة الذكاء البشري؛ مثل الإدراك البصري ، والتعرف على الكلام ، واتخاذ القرار ، والترجمة بين اللغات" (ص3).

ويعرفه لوان وآخرون (Lawan et al, 2023) بأنه: "أي مهمة يؤديها برنامج أو آلة ، ويحتاج الإنسان إلى تطبيق الذكاء لإنجازها ، وهو علم وهندسة تجعل الآلات تُظهر تصرفات تدل على الذكاء؛ مثل: الإدراك البصري ، والتعرف على الكلام ، واتخاذ القرار ، والترجمة بين اللغات مثل البشر" (ص1).

كما عرفته سدايا (2024) بأنه: "مجال من مجالات علوم الحاسب يركّز على بناء أنظمة قادرة على أداء مهام تتطلب عادة ذكاء بشرياً؛ كالتعلم ، والاستدلال ، والتطوير الذاتي" (ص14).

واستناداً لما سبق ، ترى الباحثتان أن **تطبيقات الذكاء الاصطناعي هي** تطبيقات ذكية تحاكي مهارات البشر بطريقة رقمية، تستخدم من قبل معلمي المدارس الحكومية في التخطيط والتنفيذ والتقييم للمنهج.

## استخدامات تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم:

**عرض المحتوى التعليمي:** أثر الانتشار الواسع في استخدام التقنيات الذكية على المحتوى التعليمي، وأضاف ثروة كبيرة من الأنشطة والتدريبات والمواد والبرامج التي تساهم في توضيح المحتوى التعليمية وتيسير طريقة عرضه؛ حيث تقدم تقنيات الذكاء الاصطناعي محتوى افتراضياً يستخدم الوثائق السمعية والبصرية، ووسائل تعليمية تيسر للمتعلم استخدام المحاكاة (Simulation) لمفاهيم ومعارف يصعب بالفعل ممارستها في الصف

(المهدي، 2021). وتوفر دورات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ضمن نظام (Zafari et al, 2022) STEM). وتستخدم في كتابة المقالات والأبحاث والقصص وسردها، وإنشاء العروض التقديمية (شلتوت، 2023) بالإضافة إلى أن التقنيات الذكية تمكن المعلم من مشاركة الطلبة لمصادر تعلم مختلفة، مثل المحاضرات ومقاطع الفيديو المتحركة والكتب الإلكترونية والمقالات عبر الإنترنت (Paradamean، 2022). وإنتاج برامج تعليمية قادرة على التفاعل والتحاور مع الطلبة (الفرماوي، 2021).

**في مجال طرق التدريس:** يشهد قطاع التعليم تحولات جذرية في ظل الانتشار الهائل لتقنيات الذكاء الاصطناعي، التي تسهم في تحسين وتعزيز طرق التدريس المبتكرة (Middle East Professional Learning Initiative) وتوفر منصات تعليم ذكية للتعلم عن بعد. وطرقا جديدة للتفاعل مع المعلومات فهي تيسر التعلم المخصص، والتعلم الشخصي المرتكز على الطلبة. وتزودهم بخبرات تعليمية جديدة (شلتوت، 2023). وتحررهم من التعلم بأسلوب واحد (مقاتل وحسني، 2021). كما تعد أداة لتفعيل التعلم الذاتي (أحمد، 2023). ومن ناحية أخرى توفر تقنيات الذكاء الاصطناعي التعلم الآلي وأنظمة التدريس الذكية (Zafari et al, 2022)، فضلا عن أنها تقدم الفصول الذكية والتعليم الفردي (لويس والعزب، 2023، ص 6). وآليات جديدة في عملية محاكاة العملية التعليمية (أحمد، 2023). ويمكن استخدام تقنيات مثل CHATGPT كطريقة للتعلم المعكوس بما يساهم في انخراط الطلبة بفاعلية في عملية التعلم واحتفاظهم بتعلمهم (et al, 2023). بالإضافة إلى ما سبق، تستخدم التقنيات أساليب جاذبة لتحصيل المعارف والتعلم التعاوني (المهدي، 2021). وتوفر بيئة تعليمية فعالة تشجع الطلبة على التعلم والتساؤل حول الحقائق العلمية والمفاهيم الواقعية والتخيلية، تحاكي الحقيقة، وتضفي جوا من المتعة إلى التعلم (الخيبري، 2020).

**في مجال التقييم:** أحدث تطوير أنظمة الذكاء الاصطناعي التي تعمل على التقييم التلقائي لأداء الطلبة زيادة كبيرة في موضوعية تقييم معرفتهم ومهاراتهم، وتحقيق ميزة تسريع عملية التحقق من النتائج، بما يوفر الوقت والجهد للمعلمين وردود الفعل في الوقت الفعلي أثناء التقييم (Alam, 2022). وتستخدم التقنيات الذكية في تحليل إجابات الطلبة، وتقديم تقارير مفصلة للمواد الدراسية، واختبارات عن بعد بأنظمة رقابية، ويمكن للأنظمة الخبيرة توليد الأسئلة متعددة المستويات (الخيبري، 2020). كما تمكن التقنيات المعلمين من إنشاء الاختبارات وتوليد الأسئلة، وتلعب دورا في التقييم الفوري للطلبة ورصد إجاباتهم لمساعدتهم على تطوير اداءهم المدرسي وتقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة لهم (شحاتة 2022، ص 208). وتقديم ملاحظات حول أنشطة تعلم الطلبة والأسئلة التعليمية المقدمة لهم (Fitria, 2021).

**في مجال التواصل:** يساهم الذكاء الاصطناعي في تعزيز طرق الاتصال والتواصل بين الطلبة، فهو يعمل على معالجة القضايا التعليمية سواء من خلال التعلم المباشر مع المعلم أو من خلال التفاعل مع الأقران

(Ouyang & jiao, 2021) ويساهم أيضا في تقديم منصات تعليم ذكية للتعليم عن بعد (تره، 2020) ومن ناحية أخرى يعمل توظيف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي على إنتاج مواد تعليمية قادرة على التفاعل والتحاور مع الطلبة (الفرماوي، 2021). وتخصيص التعليم بما يناسب احتياجاتهم، ويسهل تعليم ذوي القدرات المختلفة (Bozic& Pool, 2023). ويساعد في الوصول إلى موارد تعليمية متنوعة (مطر وصالح، 2021؛ المهدي، 2021).

**استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي للمعلم:** تساهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تيسير عمل المعلم حيث يمكن أن تخفف الأعباء الإدارية من خلال تحويل نظم الإدارة إلى نظم إلكترونية تساهم في اتخاذ القرارات الإدارية الصحيحة، وتوزيع المقررات والحصص الدراسية على المعلمين وفق قدراتهم واتجاهاتهم. واكتشاف الطلبة الموهوبين والذين لديهم صعوبات التعلم (مقاتل وحسني، 2021). كما تساهم في مساعدة المعلمين في تحديد أنماط التعلم وتفضيلات الطلبة، واكتشاف أوجه القصور في تعلمهم، وبناء خطة تعليمية مخصصة (chen et al, 2020). وتساهم التقنيات الذكية أيضا بتيسير أعمال المعلمين وتسهيل إعداد الاختبارات وإجرائها بسهولة والتصحيح التلقائي (Fitria, 2020). بالإضافة إلى تعزيز تجارب التدريس. وتخصيصها، وتقليل عبء العمل على المعلمين، وتوفير بيانات قيمة عن أداء الطلبة (Pazmino, 2023). كما تساهم في مساعدتهم في التركيز على أجزاء معين من المنهج بشكل أكبر (شحانة، 2022).

**استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي للطلاب:** تؤثر تقنيات الذكاء الاصطناعي على الطلبة من عدة نواح؛ فهي تساهم في تحسين كفاءتهم اللغوية، وتحسن تجارب التعلم الشخصية ومهارات الكتابة لديهم (Bozic& Pool, 2023). وتجعلهم أكثر عمقا في حل المشكلات المحيطة بهم بما يحقق استدامة التعليم، كما تساهم في إعدادهم لحياتهم المهنية (شاهين، 2023). وتمكنهم من الانخراط بفعالية في عملية التعلم واحتفاظهم بتعلمهم وتزودهم بتجارب تعليمية مخصصة، وتراعي الفروق الفردية بينهم (Lawan et al, 2023). كما تقدم لهم مجموعة كبيرة من الأدوات والخدمات الذكية التي تسهل تعلمهم (Adams et al, 2023). وتساعدهم على تطوير أدائهم المدرسي وتقديم التغذية الراجعة الفورية والمستمرة لهم (شحانة، 2022). وتنمي مهارات التفكير المنطومي لديهم (الفرماوي، 2023). بالإضافة إلى تخصيص التعليم من خلال مساعدتهم في العثور على الكتب، وتصنيفها بسرعة وتلخيص المواد التعليمية (Fitria, 2021).

## **ثانياً: الدراسات السابقة:**

يقدم هذا الجزء عرضاً لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة (تصور مقترح لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان) وقد اعتمدت هذه الدراسة في عرضها لهذه الدراسات على توضيح الهدف العام منها، والتعرف على المنهج المستخدم في الدراسة،

وعينة الدراسة، والأدوات التي طبقتها، وأبرز النتائج التي توصلت إليها، وفي نهاية هذا الجزء سيتم التعليق على هذه الدراسات ومناسبتها للدراسة الحالية، مع مراعاة الترتيب الزمني لها من الأحدث إلى الأقدم، وهي كالتالي:

**وأجرى كل من العصيمي واليوسف (2025)** دراسة هدفت التعرف على متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الاحساء. كما هدفت هذه الدراسة إلى التوصل إلى عدد من المقترحات التي تساعد في توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي عن طريق تصميم استبانة للتعرف على متطلبات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم العام. وقد شملت أداة الدراسة أربعة أبعاد وهي تمثل متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التالية: التنظيمية، والبشرية، والتقنية والمالية وتم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (355) معلمات المرحلة الثانوية في مدارس محافظة الاحساء تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد خلصت نتائج الدراسة أن المتطلبات البشرية والمالية كانت الأكثر أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة، يليها المتطلبات التقنية، وأخيراً المتطلبات التنظيمية.

**تناولت دراسة العتيبي والجبر (2025)** التعرف على تصورات معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الفيزياء من وجهة نظرهن، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي باستخدام أداة الاستبانة، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (139) معلمة فيزياء في المدارس الثانوية الحكومية والأهلية في مدينة الرياض، وتوصل البحث إلى عدد من النتائج، منها: أن تصورات معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الفيزياء في المجال الأول تهيئة بيئة تدريسية آمنة وداعمة في المدى "مرتفع"، والمجال الثاني "النمو المهني" في المدى "مرتفع"، كما توصل البحث إلى أنه لا توجد فروق في تصورات معلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية حول تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تدريس الفيزياء تعزى لمتغير المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

**أجرى كل من الجعيد والسواط (2023)** دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام المعلمات لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر المهارات الرقمية، ووظفت الدراسة لهذا الغرض المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها، وتم بناء بطاقة ملاحظة مكونة من ثلاثة محاور اشتملت على (38) مؤشراً، وتطبيقها على عينة مكونة من (54) معلمة من معلمات المهارات الرقمية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف. وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام المعلمات لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر المهارات الرقمية بشكل عام جاء بدرجة منخفضة، حيث ظهر محوري التخطيط والتقييم بدرجة منخفضة جداً ومحور التنفيذ بدرجة منخفضة. كما أظهرت النتائج وجود أثر للمؤهل العلمي في جميع مجالات التخطيط والتنفيذ



والتقويم لصالح الدراسات العليا، ووجود أثر لعدد سنوات الخبرة في مجال التقويم فقط لصالح من خبرتهن أكثر من عشر سنوات.

وقام فارغاس (Vargas, 2023) بدراسة هدفت إلى فحص تصورات المعلمين حول استخدام الذكاء الاصطناعي كأداة تعليمية في الفصول الدراسية الثانوية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وقد توصلت النتائج إلى جميع المشاركين عبروا عن اعتقادهم أنه من الممكن أن يكون الذكاء الاصطناعي مفيدا كأداة تعليمية في الفصول الدراسية الثانوية ، بالإضافة إلى الحاجة إلى تدريب مهني فعال للمعلمين والطلاب لدمج تقنية الذكاء الاصطناعي، وتوفير البنية التحتية المناسبة.

وهدف دراسة صميلي (2022) التعرف على دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة صامطة ، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باستخدام الاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات حول الدراسة ، وتكونت الاستبانة من (17) فقرة موزعين على مجالين ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمو العلوم في محافظة صامطة في المملكة العربية السعودية ، وقد بلغت عددهم (103) معلم من مجتمع الدراسة ، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج ، من أهمها: أظهرت الدراسة أن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة صامطة ، جاء بدرجة كبيرة ، كما أظهرت الدراسة أن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تهيئة بيئة تدريسية آمنة وداعمة وتحقيق النمو المهني من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة صامطة جاء بدرجة كبيرة.

وأجرى شين وشين (Shin & Shin, 2020) دراسة حول تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم الابتدائي للعلوم ، والتي هدفت إلى الكشف عن وعي معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في جمهورية كوريا بتطبيقات الذكاء الاصطناعي (AI) ، ومعرفة كيفية توظيفها في التدريس ، وطرق تطبيقها ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) ، واعتمدت على استبانة طبقت بالطريقة العشوائية على عينة من المعلمين في العاصمة ، والمدن الكبرى الفرعية، بلغ عددهم (95) معلما ومعلمة ، وأظهرت النتائج أن وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في التعليم جاء بدرجة منخفضة ، وأن مقررات العلوم تحظى بأعلى نسبة يمكن من خلالها توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي بين مقررات المرحلة الابتدائية.

وهدف دراسة حجية والشايب (2020) إلى الكشف عن درجة استخدام معلمي المدارس الثانوية الخاصة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي ، ودرجة تقديرات المعلمين أنفسهم للميزة التنافسية للمدرسة. حيث تم استخدام المنهج الوصفي ، وشملت عينة الدراسة عدد (277) من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في (10) مدارس خاصة في محافظة عمان بالأردن ، واعتمدت الدراسة على استبانة لجمع البيانات حيث كشفت نتائج الدراسة

عن وجود درجة مرتفعة لاستخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي، ودرجة مرتفعة أيضا للميزة التنافسية للمدرسة.

**منهج الدراسة:** تحقيقا لأهداف الدراسة الحالية استخدمت الباحثتان المنهج المختلط، وذلك لكونه المنهج الملائم الذي من المتوقع أن يحقق أهداف الدراسة ويُجيب عن تساؤلاتها، ويجمع المنهج المختلط بين الأساليب الكمية والنوعية ويعرفه كريسويل وكريسويل (Creswell and Creswell, 2022)، بأنه المنهج الذي يجمع بين الأساليب الكمية والكيفية للتعلم في فهم الظواهر البحثية. واعتمدت الدراسة المنهج المختلط باستخدام تصميم متزامن متقارب (Convergent Parallel Design)، حيث جمعت البيانات الكمية والنوعية في الوقت نفسه بهدف تحقيق صورة شاملة للظاهرة البحثية.

**عينة الدراسة:** تكونت عينة البحث من (231) من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في العاصمة عمان والذين طبقت عليهم الاستبانة، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية. ويوضح الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة:

الجدول (1) توزيع أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث

| المتغير       | الفئات      | التكرار | النسبة المئوية |
|---------------|-------------|---------|----------------|
| الجنس         | ذكور        | 32      | 13.9%          |
|               | إناث        | 199     | 86.1%          |
|               | المجموع     | 231     | 100%           |
| المرحلة       | الأساسية    | 150     | 64.9%          |
|               | الثانوية    | 81      | 35.1%          |
|               | المجموع     | 231     | 100%           |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس   | 197     | 85.3%          |
|               | دراسات عليا | 34      | 14.7%          |
|               | المجموع     | 231     | 100%           |

كما تكونت العينة من (14) من المشرفين على المدارس الحكومية الأساسية والثانوية في العاصمة عمان، والذين أجابوا عن أسئلة المقابلة.

### أدوات الدراسة:

#### الأداة الأولى: الاستبانة:

تم بناء الاستبانة بعد الرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع الحالي، وذلك بهدف الكشف عن واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في

العاصمة عمّان. وتكونت الاستبانة من قسمين الأول المتغيرات الديموغرافية لأفراد الدراسة وهي: الجنس، المرحلة التدريسية، المؤهل العلمي.

والقسم الثاني عبارات الاستبانة والتي تكونت من (28) عبارة موزعة في ثلاثة أبعاد هي.

- البعد الأول: التخطيط لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة ويتكون من (10) عبارات.
- البعد الثاني: التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة ويتكون من (10) عبارات.
- البعد الثالث: التقييم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة ويتكون من (8) عبارات.

أ- صدق الاستبانة:

- صدق المحتوى:

عرضت الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين وطلب منهم إبداء رأيهم واقتراح ملاحظاتهم من حيث الصياغة اللغوية، ومناسبة العبارات لمحتوى موضوع الدراسة ومدى انتمائها للبعد، وتم العمل بالملاحظات المقترحة وإجراء التعديلات اللازمة.

- الصدق البنائي (الاتساق الداخلي):

تم التأكد من صدق البناء الخاص بالاستبانة، من خلال دراسة الاتساق الداخلي لها، من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند ودرجة البعد الذي تنتمي إليه ومعاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) من المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في العاصمة عمّان وهم خارج عينة الدراسة الأساسية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

**الجدول (2) معاملات ارتباط درجات البنود مع درجة البعد الذي تنتمي إليه في الاستبانة**

| العبارة                                                      | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط | العبارة | معامل الارتباط |
|--------------------------------------------------------------|----------------|---------|----------------|---------|----------------|
| البعد 1: التخطيط لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة |                |         |                |         |                |
| 1                                                            | **0.899        | 2       | **0.848        | 3       | **0.882        |
| 4                                                            | **0.807        | 5       | **0.941        | 6       | **0.930        |
| 7                                                            | **0.620        | 8       | **0.659        | 9       | **0.812        |
| 10                                                           | **0.789        |         |                |         |                |
| البعد 2: التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة |                |         |                |         |                |
| 11                                                           | **0.877        | 12      | **0.908        | 13      | **0.826        |
| 14                                                           | **0.891        | 15      | **0.808        | 16      | **0.881        |
| 17                                                           | **0.855        | 18      | **0.860        | 19      | **0.812        |
| 20                                                           | **0.932        |         |                |         |                |

| البعد 3: التقويم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة |         |    |         |    |         |
|--------------------------------------------------------------|---------|----|---------|----|---------|
| 21                                                           | **0.875 | 22 | **0.829 | 23 | **0.879 |
| 24                                                           | **0.723 | 25 | **0.884 | 26 | **0.838 |
| 27                                                           | **0.930 | 28 | **0.902 |    |         |

يتبين من الجدول (2) أن معاملات ارتباط درجات العبارات مع درجة البعد الذي تنتمي إليه كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

الجدول (3) معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة

| البعد                                                        | البعد 1: التخطيط لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | البعد 2: التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | البعد 3: التقويم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | الدرجة الكلية للاستبانة |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------|
| البعد 1: التخطيط لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | 1                                                            | **0.912                                                      | **0.917                                                      | **0.972                 |
| البعد 2: التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | -                                                            | 1                                                            | **0.904                                                      | **0.967                 |
| البعد 3: التقويم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | -                                                            | -                                                            | 1                                                            | **0.971                 |
| الدرجة الكلية للاستبانة                                      | -                                                            | -                                                            | -                                                            | 1                       |

يتبين من الجدول (3) أن معاملات ارتباط الأبعاد مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة كانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) ومنه فإن الاستبانة تتصف بصدق بنوي.

#### ب- ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبانة من خلال حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ لكل بعد وللاستبانة ككل:

الجدول (4) قيم معامل ثبات الاتساق الداخلي للاستبانة أداة البحث

| البعد                                                        | عدد البنود | ثبات ألفا كرونباخ |
|--------------------------------------------------------------|------------|-------------------|
| البعد 1: التخطيط لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | 10         | 0.913             |
| البعد 2: التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | 10         | 0.926             |

|       |    |                                                              |
|-------|----|--------------------------------------------------------------|
| 0.907 | 8  | البعد 3: التقويم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة |
| 0.934 | 28 | الاستبانة ككل                                                |

يلاحظ من الجدول (4) أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ كانت مرتفعة للأبعاد وللاستبانة ككل، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للبعد الأول ككل (0.913) وللبعد الثاني ككل (0.92) وللبعد الثالث ككل (0.907) وللاستبانة ككل (0.934) ومنه فإن الاستبانة تتصف بمؤشرات ثبات مرتفعة.

**تصحيح الاستبانة:** يتم تصحيح الاستبانة وفق مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعرض بشدة) وتأخذ الدرجات بالترتيب (1، 2، 3، 4، 5).

#### الأداة الثانية: المقابلة:

استخدمت الباحثتان المقابلة مع المشرفين في المدارس الحكومية الأساسية والثانوية في العاصمة عمان أيضاً كأداة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة، وذلك من أجل الحصول على مزيد من المعلومات حول متطلبات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس هذه المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان ومعوقات هذا التوظيف.

وتكونت المقابلة من سؤالين رئيسيين مفتوحين الإجابة، السؤال الأول حول متطلبات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس هذه المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين، والسؤال الثاني المعوقات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين.

وقد قامت الباحثتان بعرض الصورة الأولية للمقابلة على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وذلك بهدف:

- التأكد من ملائمة أسئلة المقابلة للغرض منها.
- التأكد من وضوح تعليمات وأسئلة المقابلة.
- التأكد من سلامة صياغة أسئلة المقابلة.
- اقتراح ما يروونه مناسباً من تعديل أو إضافة أو حذف.
- وبيّن السادة المحكمون أن أسئلة المقابلة كانت واضحة.
- وتتراوح المدة الزمنية للمقابلة بين (15-20) دقيقة مع كل مشرف.

#### الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

استخدم البرنامج الإحصائي (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لتحديد توزع عينة البحث حسب متغيرات الدراسة وللإجابة عن أسئلة المقابلة.
- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الصدق البنوي لأداة الدراسة.
- معامل ألفا كرونباخ Cronbach Alpha لحساب ثبات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للبند وأبعاد الاستبانة.
- اختبار مان وتتي (Mann-Whitney U) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة تبعاً لمتغير (الجنس، المرحلة التدريسية، المؤهل العلمي).

#### نتائج الدراسة:

**السؤال الأول: ما واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على أبعاد الاستبانة وبندوها، ولتحديد درجة الموافقة تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) تم حساب المدى (4=1-5) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (4÷0.80) وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

**الجدول (5) درجات الترميز لكل درجة إجابة ومجالاتها**

| درجة الاستجابة             | مرتفعة جداً | مرتفعة      | متوسطة      | منخفضة      | منخفضة جداً |
|----------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| درجة الاستجابة على الفقرات | 5           | 4           | 3           | 2           | 1           |
| مجال الاستجابة             | 4.20 – 5    | 3.40 – 4.19 | 2.60 – 3.39 | 1.80 – 2.59 | 1 – 1.79    |

وكانت النتائج كما هي موضحة في الجداول الآتية:

**الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على أبعاد الاستبانة**

| م             | البعد                                                        | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---------------|--------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|---------|
| 1             | البعد 1: التخطيط لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | 3.85            | .626              | مرتفعة        | 2       |
| 2             | البعد 2: التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | 3.88            | .675              | مرتفعة        | 1       |
| 3             | البعد 3: التقييم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | 3.77            | .706              | مرتفعة        | 3       |
| الاستبانة ككل |                                                              | 3.83            | .625              | مرتفعة        |         |

يتبين من الجدول (6) بالنسبة الاستبانة ككل كانت درجة الموافقة مرتفعة، أي أن واقع استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان كان بدرجة

**مرتفعة** إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (3.83)، وجاء البعد (التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.88)، بينما جاء البعد (التقويم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة) في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.77). وتعود هذه النتيجة إلى الإعداد المهني والتدريب الذي تلقاه المعلمون قبل التعيين وأثناء الخدمة، حيث ساهم هذا التدريب في تعزيز مهاراتهم وقدرتهم على التخطيط، والتنفيذ، والتقويم باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي. كما انعكس هذا التدريب على الاستفادة من الدورات التدريبية المستمرة التي تقدّم للمعلمين أثناء الخدمة، بالإضافة إلى إنشاء منصة تدريب متخصصة، تعمل على تطوير معارفهم النظرية والعملية في مجال التعليم الرقمي والذكاء الاصطناعي، مما ساهم في تمكينهم من دمج هذه التقنيات بفعالية في تدريس المناهج المطوّرة وتحقيق أفضل النتائج التعليمية للطلبة.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة حجية والشايب (2020) والتي كشفت عن وجود درجة مرتفعة لاستخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجعيد والسواط (2023) في استخدام المعلمات لتقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس مقرر المهارات الرقمية بشكل عام جاء بدرجة منخفضة، حيث ظهر محوري التخطيط والتقويم بدرجة منخفضة جدا ومحور التنفيذ بدرجة منخفضة.

ومع دراسة شين وشين (Shin & Shin, 2020) والتي أظهرت النتائج أن وعي المعلمين بتطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن توظيفها في التعليم جاء بدرجة منخفضة.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على البعد الأول (التخطيط لتقنيات الذكاء

الاصطناعي في المناهج المطورة) من الاستبانة

| م | العبارات                                                                                                                                            | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|---------|
| 1 | يخطط المعلم لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميم الأنشطة التعليمية الخاصة بالمنهج المطور، بما يعزز التفاعل ويُسهّم في رفع جودة التعلّم.          | 4.02            | .763              | مرتفعة        | 1       |
| 2 | يستخدم المعلم الألعاب التعليمية الذكية (Smart Educational Games) لإجراء تقييمات أولية تتيح تشخيص مستوى الطلبة قبل البدء بتدريس وحدات المنهج المطور. | 3.87            | .799              | مرتفعة        | 4       |
| 3 | يعتمد المعلم على تقنيات التقييم الذكي (Smart Evaluation) لمتابعة تقدّم الطلبة في المنهج المطور                                                      | 3.69            | .884              | مرتفعة        | 9       |

|                                                                     |                                                                                                                                                 |             |             |               |    |
|---------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|---------------|----|
| 4                                                                   | يوظف المعلم تطبيقات الواقع المعزز في شرح الدروس الواردة في المنهج المطور، مما يساعد على تبسيط المفاهيم وتقديمها بأسلوب تفاعلي محفز للتعلّم      | 3.96        | 817.        | مرتفعة        | 2  |
| 5                                                                   | يصمّم المعلم دروس المنهج المطور باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي مثل الواقع الافتراض مع تهيئة البيئة الصفية بما يتناسب مع متطلبات هذه التقنيات. | 3.80        | 878.        | مرتفعة        | 8  |
| 6                                                                   | يعزز المعلم التعلم المستمر للطلبة ضمن المنهج المطور من خلال استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي لدعم المحتوى بصرياً وتفاعلياً                       | 3.95        | 800.        | مرتفعة        | 3  |
| 7                                                                   | يوظّف المعلم منصة سراج في تخطيط دروس المنهج المطور بما يتلاءم مع قدرات ومستويات الطلبة الفردية.                                                 | 3.68        | 915.        | مرتفعة        | 10 |
| 8                                                                   | يستعين المعلم بتطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT في التخطيط لدروس المنهج المطور وإعداد المحتوى وصياغة الأنشطة التعليمية.                     | 3.85        | 906.        | مرتفعة        | 6  |
| 9                                                                   | يستخدم المعلم التعلّم عن بُعد (Distance Learning) لإنجاز بعض المهام المرتبطة بالمنهج المطور، مستفيداً من أدوات التعليم التفاعلي الرقمي.         | 3.81        | 877.        | مرتفعة        | 7  |
| 10                                                                  | يوظّف المعلم تقنيات تلخيص النصوص (Summarize Texts) لاستخلاص الأفكار الرئيسة في موضوعات المنهج المطور وتقديمها بطريقة مختصرة وواضحة للطلبة.      | 3.87        | 841.        | مرتفعة        | 5  |
| <b>البعد 1: التخطيط لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة</b> |                                                                                                                                                 | <b>3.85</b> | <b>626.</b> | <b>مرتفعة</b> |    |

يتبين من الجدول (7) أن درجة الموافقة على البعد (التخطيط لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة) كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي للبعد (3.85)، وجاءت العبارة 1 (يخطط المعلم لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميم الأنشطة التعليمية الخاصة بالمنهج المطور، بما يعزز التفاعل ويُسهّم في رفع جودة التعلّم.) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (4.02)، بينما جاءت العبارة 7 (يوظّف المعلم منصة سراج في تخطيط دروس المنهج المطور بما يتلاءم مع قدرات ومستويات الطلبة الفردية) في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.68). وتعود هذه النتيجة إلى الإعداد المهني المسبق للمعلمين قبل التعيين، والذي أسهم في تمكينهم من التخطيط بفاعلية لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تصميم الأنشطة التعليمية بما يعزز التفاعل ويرفع جودة التعلّم.



واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجعيد والسواط (2023) حيث ظهر محور التخطيط بدرجة منخفضة جدا.

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على البعد الثاني (التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة) من الاستبانة

| م                                                            | العبارات                                                                                                                 | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|---------|
| 11                                                           | يوظف المعلم تقنيات الذكاء الاصطناعي في العصف الذهني لتعزيز التفكير الإبداعي لدى الطلبة.                                  | 3.84            | .856              | مرتفعة        | 7       |
| 12                                                           | يستخدم المعلم الألعاب التعليمية الذكية (Smart Educational Games) لإثارة دافعية الطلبة نحو التعلم وجذب اهتمامهم بالمحتوى. | 3.95            | .811              | مرتفعة        | 3       |
| 13                                                           | يوظف المعلم الألعاب التعليمية الذكية في تقريب المفاهيم للطلبة في المنهج المطور.                                          | 3.96            | .815              | مرتفعة        | 2       |
| 14                                                           | يستخدم المعلم تقنيات الذكاء الاصطناعي لتقديم تغذية راجعة فورية للطلبة، مما يدعم تحسين الأداء الأكاديمي بشكل مستمر.       | 3.86            | .859              | مرتفعة        | 6       |
| 15                                                           | يوجه المعلم الطلبة نحو التعلم المستمر والاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير مهاراتهم.                           | 3.97            | .760              | مرتفعة        | 1       |
| 16                                                           | يوظف المعلم الواقع الافتراضي (Virtual Reality) لتعزيز تفاعل الطالبات أثناء التدريس وتقديم محتوى تعليمي جذاب.             | 3.78            | .844              | مرتفعة        | 10      |
| 17                                                           | يستخدم المعلم تقنيات الذكاء الاصطناعي في مساعدة ذوي الاحتياجات الخاصة لتسهيل تعلمهم وفق قدراتهم.                         | 3.92            | .801              | مرتفعة        | 4       |
| 18                                                           | يطرح المعلم أسئلة تمهيدية متنوعة قبل بدء الدرس باستخدام Canva لجذب اهتمام الطلبة وتنشيط التفكير لديهم.                   | 3.81            | .903              | مرتفعة        | 9       |
| 19                                                           | يستخدم التقنيات الذكية في تهيئة الدرس من خلال المناقشات الافتراضية وأنشطة تفاعلية قبل الشرح المباشر.                     | 3.90            | .818              | مرتفعة        | 5       |
| 20                                                           | يوظف المعلم تقنيات الواقع المعزز (Augmented Reality) في تقديم الدروس للطلبة بطريقة تفاعلية تعزز الفهم والاستيعاب.        | 3.82            | .854              | مرتفعة        | 8       |
| البعد 2: التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة |                                                                                                                          | 3.88            | .675              | مرتفعة        |         |

يتبين من الجدول (8) أن درجة الموافقة على البعد (التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة) كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي للبعد (3.88)، وجاءت العبارة 15 (يوجه المعلم الطلبة نحو التعلم المستمر والاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تطوير مهاراتهم) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.97)، بينما جاءت العبارة 16 (يوظف المعلم الواقع الافتراضي (Virtual Reality) لتعزيز تفاعل الطالبات أثناء التدريس وتقديم محتوى تعليمي جذاب) في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.78). تعود هذه النتيجة إلى قدرة المعلمين على توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بفعالية في العملية التعليمية، والتي جاءت نتيجة التدريب المستمر والتأهيل المهني المقدم لهم.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجعيد والسواط (2023) حيث ظهر محور التنفيذ بدرجة منخفضة. الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على البعد الثالث (التقويم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة) من الاستبانة

| م  | العبارات                                                                                                                     | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الموافقة | الترتيب |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------------|---------|
| 21 | يستخدم المعلم التقنيات الذكية في تحليل إجابات الطلبة لتحديد مستوى فهمهم للمفاهيم.                                            | 3.77            | .862              | مرتفعة        | 4       |
| 22 | يوظف المعلم منصة سِراح في إعداد الاختبارات بهدف تقييم أداء الطلبة وقياس مدى تقدّمهم.                                         | 3.68            | .909              | مرتفعة        | 8       |
| 23 | يوظف المعلم تقنيات الذكاء الاصطناعي في إعداد نماذج تقييم متنوعة تتناسب مع أهداف المنهج المطور.                               | 3.85            | .805              | مرتفعة        | 1       |
| 24 | يستخدم المعلم التقنيات في تحديد نقاط القوة والضعف في أداء الطلبة داخل المنهج المطور                                          | 3.75            | .843              | مرتفعة        | 7       |
| 25 | يعتمد المعلم على تقنيات الذكاء الاصطناعي لتقديم تغذية راجعة فورية للطلبة، مما يعزز التعلم المستمر.                           | 3.76            | .818              | مرتفعة        | 5       |
| 26 | يستخدم المعلم تقنيات الذكاء الاصطناعي في توليد أسئلة مخصّصة حسب قدرة الطلبة في المنهج المطور، لضمان التحدي المناسب لكل طالب. | 3.82            | .845              | مرتفعة        | 2       |
| 27 | يوظف المعلم أتمتة الدرجات والتقييم لتسهيل عملية رصد الأداء الأكاديمي وتقليل الأخطاء البشرية.                                 | 3.76            | .840              | مرتفعة        | 6       |

|                                                              |                                                                                                                        |      |       |        |   |
|--------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------|--------|---|
| 28                                                           | يستخدم المعلم تحليل البيانات التعليمية المستخرجة من أدوات الذكاء الاصطناعي لتخطيط الأنشطة القادمة وفق احتياجات الطلبة. | 3.81 | 0.814 | مرتفعة | 3 |
| البعد 3: التقويم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة |                                                                                                                        |      |       |        |   |
|                                                              |                                                                                                                        | 3.77 | 0.706 | مرتفعة |   |

يتبين من الجدول (9) أن درجة الموافقة على البعد (التقويم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة) كانت مرتفعة إذ بلغ المتوسط الحسابي للبعد (3.77)، وجاءت العبارة 23 (يوظف المعلم تقنيات الذكاء الاصطناعي في إعداد نماذج تقييم متنوعة تتناسب مع أهداف المنهج المطور) في المرتبة الأولى ودرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.85)، بينما جاءت العبارة 22 (يوظف المعلم منصة سراح في إعداد الاختبارات بهدف تقييم أداء الطلبة وقياس مدى تقدمهم) في المرتبة الأخيرة ودرجة موافقة مرتفعة وبمتوسط حسابي (3.68). وتعود هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين أهمية الذكاء الاصطناعي في تقديم تغذية راجعة فورية، وتحليل بيانات أداء الطلبة بدقة، كما أن هذه التقنيات تساعد في تقليل الأخطاء البشرية وتوفير الوقت، مما يجعل المعلم أكثر قدرة على متابعة تقدم الطلبة بشكل فعال وتحسين جودة التعلم. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجعيد والسواط (2023) حيث ظهر محور التقويم بدرجة منخفضة جداً.

**السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) حول واقع استخدام هذه التقنيات في تدريس المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان تعزى لمتغير (الجنس، المرحلة التدريسية، المؤهل العلمي)؟**

للإجابة عن هذا السؤال استخدم اختبار مان وتي (Mann-Whitney U) للكشف عن الفروق بين المتوسطات استجابات أفراد العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير (الجنس، المرحلة التدريسية، المؤهل العلمي). وذلك بعد التأكد من أن بيانات المتغيرات لا تتبع التوزيع الطبيعي الاعتيادي، وكانت النتائج وفق الآتي:

**- تبعاً لمتغير الجنس:**

**الجدول (10) متوسطات الرتب ومجموع رتب إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير الجنس**

| البعد                                                        | الجنس | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | القيمة الاحتمالية |
|--------------------------------------------------------------|-------|-------|-------------|-------------|--------|-------------------|
| البعد 1: التخطيط لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | ذكور  | 32    | 135.33      | 4330.50     | 1.768  | 0.077             |
|                                                              | إناث  | 199   | 112.89      | 22465.50    |        |                   |
| البعد 2: التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | ذكور  | 32    | 130.03      | 4161.00     | 1.290  | 0.197             |
|                                                              | إناث  | 199   | 113.74      | 22635.00    |        |                   |

|       |       |          |        |     |      |                                                              |
|-------|-------|----------|--------|-----|------|--------------------------------------------------------------|
| 0.183 | 1.332 | 4173.50  | 130.42 | 32  | ذكور | البعد 3: التقويم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة |
|       |       | 22622.50 | 113.68 | 199 | إناث |                                                              |
| 0.061 | 1.875 | 4369.50  | 136.55 | 32  | ذكور | الاستبانة ككل                                                |
|       |       | 22426.50 | 112.70 | 199 | إناث |                                                              |

يتبين من الجدول (10) أن القيم الاحتمالية للاختبار كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وذلك للاستبانة ككل ولأبعادها ومنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع استخدام هذه التقنيات في تدريس المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان تعزى لمتغير الجنس. يتمتع كل من الذكور والإناث بنفس مستوى التدريب على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي، مما يضمن قدرتهم على توظيفها بشكل متساوٍ في العملية التعليمية.

- تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية:

الجدول (11) متوسطات الرتب ومجموع رتب إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المرحلة التدريسية

| البعد                                                        | المرحلة التدريسية | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | القيمة الاحتمالية |
|--------------------------------------------------------------|-------------------|-------|-------------|-------------|--------|-------------------|
| البعد 1: التخطيط لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | الأساسية          | 150   | 116.87      | 17530.50    | 0.270  | 0.787             |
|                                                              | الثانوية          | 81    | 114.39      | 9265.50     |        |                   |
| البعد 2: التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | الأساسية          | 150   | 118.55      | 17782.50    | 0.796  | 0.426             |
|                                                              | الثانوية          | 81    | 111.28      | 9013.50     |        |                   |
| البعد 3: التقويم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | الأساسية          | 150   | 118.21      | 17731.50    | 0.693  | 0.489             |
|                                                              | الثانوية          | 81    | 111.91      | 9064.50     |        |                   |
| الاستبانة ككل                                                | الأساسية          | 150   | 118.13      | 17719.00    | 0.658  | 0.510             |
|                                                              | الثانوية          | 81    | 112.06      | 9077.00     |        |                   |

يتبين من الجدول (11) أن القيم الاحتمالية للاختبار كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وذلك للاستبانة ككل ولأبعادها ومنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع استخدام هذه التقنيات في تدريس المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان تعزى لمتغير المرحلة التدريسية. يعزى

ذلك إلى أن جميع المراحل تشجع على استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي، مما يؤدي إلى تطبيق مقارب لهذه التقنيات بين المعلمين في المراحل المختلفة.

#### - تبعاً لمتغير المؤهل العلمي:

الجدول (12) متوسطات الرتب ومجموع رتب إجابات العينة على الاستبانة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| البعد                                                        | المؤهل العلمي | العدد | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة z | القيمة الاحتمالية |
|--------------------------------------------------------------|---------------|-------|-------------|-------------|--------|-------------------|
| البعد 1: التخطيط لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | بكالوريوس     | 197   | 116.17      | 22886.00    | 0.095  | 0.924             |
|                                                              | دراسات عليا   | 34    | 115.00      | 3910.00     |        |                   |
| البعد 2: التنفيذ لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | بكالوريوس     | 197   | 116.85      | 23020.00    | 0.471  | 0.638             |
|                                                              | دراسات عليا   | 34    | 111.06      | 3776.00     |        |                   |
| البعد 3: التقييم لتقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة | بكالوريوس     | 197   | 116.57      | 22963.50    | 0.314  | 0.754             |
|                                                              | دراسات عليا   | 34    | 112.72      | 3832.50     |        |                   |
| الاستبانة ككل                                                | بكالوريوس     | 197   | 116.47      | 22945.50    | 0.260  | 0.795             |
|                                                              | دراسات عليا   | 34    | 113.25      | 3850.50     |        |                   |

يتبين من الجدول (12) أن القيم الاحتمالية كانت أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05) وذلك للاستبانة ككل ولأبعادها ومنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول واقع استخدام هذه التقنيات في تدريس المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وقد تعود هذه النتيجة أن توظيف هذه التقنيات يعتمد أكثر على توفر التدريب العملي. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العتيبي والجبر (2025). في عدم وجود فروق تعزى للمؤهل العلمي.

واختلفت هذه نتيجة مع نتيجة دراسة الجعيد والوساط (2023) في وجود أثر للمؤهل العلمي في جميع مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم.

السؤال الثالث: ما متطلبات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس هذه المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين؟

للإجابة عن هذا السؤال أجريت مقابلة مع (14) مشرفاً تربوياً من مشرفي المدارس الحكومية في العاصمة عمان في المرحلتين الأساسية والثانوية، ثم حسبت التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة وفق الآتي:

**الجدول (13) متطلبات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس هذه المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين**

| الترتيب | النسبة المئوية | التكرارات | المتطلبات                                                                             |
|---------|----------------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 1       | 64.3%          | 9         | 1. توفير بنية تحتية من مختبرات الحاسوب والأجهزة الذكية وانترنت                        |
| 4       | 7.1%           | 1         | 2. توفير المواد المحوسبة                                                              |
| 2       | 50.0%          | 7         | 3. تدريب الكوادر وتأهيلها                                                             |
| 3       | 28.6%          | 4         | 4. المعرفة النظرية والتمكن منها والمرتبطة بالتقانة والبنى الالكترونية الشبكة والمعدات |
| 4       | 7.1%           | 1         | 5. تقييم أثر توظيف تلك التقنيات على التدريس                                           |

يتبين من الجدول (13) أن أكثر متطلبات توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس هذه المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين كان (توفير بنية تحتية من مختبرات الحاسوب والأجهزة الذكية وانترنت) بنسبة مئوية (64.3%) وأقل هذه المتطلبات كان (توفير المواد المحوسبة) و(تقييم أثر توظيف تلك التقنيات على التدريس) بنسبة مئوية (7.1%) لكل منهما. ترى الباحثان أن توفير بيئة تقنية مناسبة يعد شرطاً أساسياً لنجاح توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العصيمي واليوسف (2025) والتي خلصت أن المتطلبات البشرية والمالية كانت الأكثر أهمية من وجهة نظر عينة الدراسة، يليها المتطلبات التقنية، وأخيراً المتطلبات التنظيمية. ومع دراسة فارغاس (Vargas, 2023) والتي أشارت إلى الحاجة إلى تدريب مهني فعال للمعلمين والطلاب لدمج تقنية الذكاء الاصطناعي، وتوفير البنية التحتية المناسبة.

**السؤال الرابع: ما المعوقات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين؟**

للإجابة عن هذا السؤال أجريت مقابلة مع (14) مشرفاً تربوياً من مشرفي المدارس الحكومية في العاصمة عمان في المرحلتين الأساسية والثانوية، ثم حسبت التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة وفق الآتي:

**الجدول (14) المعوقات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين**

| المعوقات                                                  | التكرارات | النسبة المئوية | الترتيب |
|-----------------------------------------------------------|-----------|----------------|---------|
| 1. قلة الموارد وشحها                                      | 2         | 14.3%          | 4       |
| 2. مقاومة التغيير                                         | 4         | 28.6%          | 2       |
| 3. ضعف التدريب المهني                                     | 4         | 28.6%          | 2       |
| 4. ارتفاع التكلفة المادية                                 | 2         | 14.3%          | 4       |
| 5. قضايا الخصوصية وأمن البيانات                           | 2         | 14.3%          | 4       |
| 6. ضعف توفر البنية التحتية من قاعات وانترنت وأجهزة... إلخ | 8         | 57.1%          | 1       |
| 7. عدم وضع سياسات واضحة تعزز ثقافة الاستخدام الأخلاقي     | 1         | 7.1%           | 5       |
| 8. ضعف المعرفة النظرية الكافية                            | 3         | 21.4%          | 3       |
| 9. عدم وجود آلية للتقييم                                  | 1         | 7.1%           | 5       |
| 10. كثرة الأعباء على المعلم                               | 2         | 14.3%          | 4       |

يتبين من الجدول (14) أن أكثر المعوقات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين كان (ضعف توفر البنية التحتية من قاعات وانترنت وأجهزة... إلخ) بنسبة مئوية (57.1%) وأقل هذه المعوقات كان (عدم وضع سياسات واضحة تعزز ثقافة الاستخدام الأخلاقي) و (عدم وجود آلية للتقييم) بنسبة مئوية (7.1%) لكل منهما. وقد يعود ذلك أن بعض المعلمين يواجهون صعوبة في تبني أساليب تعليمية حديثة نتيجة نقص المهارات الرقمية. كما قد يعود ذلك إلى عدم امتلاك المعلمين معرفة شاملة بأسس الذكاء الاصطناعي وطرق دمجها في التعليم، مما يقلل من جودة تطبيق تقنيات الذكاء الاصطناعي.

**السؤال الخامس: ما التصور المقترح لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان؟**

**أولاً: فلسفة التصور المقترح**

تنطلق فلسفة التصور المقترح لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطورة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان من الإيمان بأن التحول الرقمي أصبح ضرورة تربوية تفرضها متطلبات العصر، وأن الذكاء الاصطناعي يمثل أداة داعمة تسهم في تحسين جودة العملية التعليمية، وتعزيز فاعليتها، والارتقاء بمخرجاتها التعليمية، دون أن يحل محل الدور الإنساني التربوي للمعلم.

**ثانياً: منطلقات التصور المقترح**

ينطلق التصور المقترح من مجموعة من المنطلقات التربوية والتنظيمية، من أبرزها:

- حرص وزارة التربية والتعليم على تطوير المناهج الدراسية بما يواكب المستجدات العالمية في التعليم والتحول الرقمي.
- التوجه الوطني نحو توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، وتحقيق العدالة التعليمية وجودة التعلم.
- الحاجة إلى تطوير ممارسات التدريس والتقويم بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين في العصر الرقمي.
- الاستفادة من الإمكانيات التي توفرها تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين التعليم وتجويده.

### ثالثاً: مبررات التصور المقترح

- تتبع مبررات التصور المقترح من عدة جوانب، من أهمها:
- نتائج الدراسات السابقة، مثل دراسة صميلي (2022) التي أظهرت أن دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء معلمي العلوم للمرحلة الثانوية جاء بدرجة كبيرة، ودراسة فارغاس (2023) Vargas التي بينت أن جميع المشاركين يرون أن الذكاء الاصطناعي يمكن أن يكون أداة تعليمية مفيدة في الفصول الدراسية الثانوية.
- نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت الحاجة إلى معالجة المعوقات التي تواجه توظيف الذكاء الاصطناعي، مثل ضعف البنية التحتية وقلة التدريب.

### رابعاً: أهداف التصور المقترح

**الهدف العام:** يهدف التصور المقترح إلى تقديم إطار تربوي منظم لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة في المدارس الحكومية في العاصمة عمان.

#### الأهداف الخاصة:

1. الكشف عن آليات التخطيط لاستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطوّرة.
2. الكشف عن آليات تنفيذ تقنيات الذكاء الاصطناعي في تدريس المناهج المطوّرة.
3. الكشف عن آليات تقويم استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في المناهج المطوّرة.

### خامساً: آليات تطبيق التصور المقترح ومتطلباته

يتطلب تطبيق التصور المقترح توافر مجموعة من المتطلبات، من أبرزها:

**أولاً: متطلبات البنية التحتية:** يقصد بمتطلبات البنية التحتية توفير البيئة التقنية الأساسية التي تُمكن من استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي داخل المدارس، وذلك من خلال تجهيز المدارس بمختبرات حاسوب



حديثه، وتزويدها بالأجهزة الذكية اللازمة، إلى جانب توفير شبكة إنترنت فعّالة ومستقرة. ويُعد توافر هذه المقومات شرطاً أساسياً لضمان الاستخدام السلس والأمن للتقنيات الرقمية في العملية التعليمية.

**ثانياً: المتطلبات المعرفية والتقنية:** تتمثل المتطلبات المعرفية والتقنية في توفير المواد التعليمية المحوسبة والمتوافقة مع المناهج المطوّرة، إضافة إلى امتلاك المعلمين المعرفة النظرية والمهارات التقنية اللازمة للتعامل مع تقنيات الذكاء الاصطناعي والبنى الإلكترونية. ويسهم ذلك في تمكين المعلم من توظيف هذه التقنيات بكفاءة في التخطيط والتنفيذ والتقييم، بما يخدم أهداف التعلم ويعزز جودة الممارسات التدريسية.

**ثالثاً: المتطلبات البشرية:** تشمل المتطلبات البشرية تدريب الكوادر التعليمية وتأهيلها على استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي بصورة تربوية فاعلة، مع التركيز على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو هذه التقنيات. كما تتطلب عملية التطبيق تقييم أثر توظيف الذكاء الاصطناعي على التدريس والتعلم بشكل مستمر، بهدف تحسين الممارسات التعليمية وتطويرها في ضوء النتائج المتحققة.

#### سادساً: مراحل تطبيق التصور المقترح

**أولاً: مرحلة التخطيط:** تهدف هذه المرحلة إلى الإعداد المنهجي لتوظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي بما يخدم أهداف المناهج المطوّرة.

- تخطيط الأنشطة التعليمية باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي. يقوم المعلم بتحديد أهداف الدرس ومخرجاته، ثم اختيار تطبيقات ذكاء اصطناعي مناسبة لتصميم أنشطة تفاعلية تتوافق مع محتوى المنهج المطوّر.

- استخدام الألعاب التعليمية الذكية والتقييم الذكي. حيث يعتمد المعلم على منصات الألعاب التعليمية لإجراء تقييم تشخيصي يحدّد مستويات الطلبة قبل البدء بالتدريس.

- توظيف تقنيات الواقع المعزز والافتراضي. حيث يختار المعلم الدروس التي تتطلب تمثيلاً بصرياً، ويخطط لاستخدام الواقع المعزز أو الافتراضي لتبسيط المفاهيم المجردة.

- الاستعانة بالمنصات التعليمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي مثل ChatGPT حيث يستخدم المعلم هذه التطبيقات في إعداد المحتوى، وصياغة الأنشطة، وتوليد أسئلة تعليمية تتناسب مع أهداف الدرس.

- توظيف التعلم عن بُعد وتقنيات تلخيص النصوص. يخطط المعلم لتكليف الطلبة بمهام تعليمية رقمية، مع استخدام أدوات التلخيص لاستخراج الأفكار الرئيسة وتقديمها بشكل مبسّط.

**ثانياً: مرحلة التنفيذ:** تركّز هذه المرحلة على التطبيق الفعلي داخل البيئة الصفية أو الافتراضية.

- توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في العصف الذهني. حيث يطرح المعلم أسئلة مفتوحة مدعومة بأدوات ذكية لتحفيز التفكير وتوليد الأفكار لدى الطلبة.
- تنمية التفكير الإبداعي وإثارة الدافعية نحو التعلم. حيث يستخدم المعلم الألعاب التعليمية الذكية والأنشطة التفاعلية لجذب انتباه الطلبة وتحفيز مشاركتهم.
- تقديم التغذية الراجعة الفورية. حيث يعتمد المعلم على أدوات الذكاء الاصطناعي التي تحلل إجابات الطلبة وتقدم ملاحظات فورية لتحسين الأداء.
- استخدام أدوات تفاعلية مثل Canva والواقع المعزز والافتراضي. حيث يدمج المعلم هذه الأدوات في عرض المحتوى وتنفيذ الأنشطة بما يعزز التفاعل والفهم.
- ثالثاً: مرحلة التقويم: تهدف هذه المرحلة إلى قياس مدى تحقق أهداف التعلم وتحسين العملية التعليمية.
- تحليل إجابات الطلبة باستخدام التقنيات الذكية. يستخدم المعلم أدوات تحليل البيانات لتحديد مستوى الفهم والأداء الأكاديمي للطلبة.
- أتمتة الدرجات ورصد النتائج. إذ يعتمد المعلم على أنظمة التقييم الذكية لتسجيل الدرجات وتقليل الأخطاء البشرية.
- تحليل البيانات التعليمية وتحديد نقاط القوة والضعف. حيث يستفيد المعلم من تقارير الذكاء الاصطناعي في تخطيط الأنشطة العلاجية أو الإثرائية المستقبلية.
- توصيات الدراسة:

- جاء التوصيات في ضوء المعوقات التي تواجه توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- تطوير التدريب المهني المستمر: من خلال تصميم وزارة التربية والتعليم برامج تدريبية مستمرة للمعلمين تركز على مهارات استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي والتقنيات الرقمية الحديثة في التدريس والتقويم.
- رفع مستوى المعرفة النظرية للمعلمين: من خلال تقديم منصة التدريب للمعلمين ببرامج تعليمية تهدف إلى تعميق الفهم النظري للتقنيات الحديثة وأساليب دمجها في التعليم، لضمان الاستخدام الأمثل لها.

## المراجع

### أولاً: المراجع العربية

- أحمد، عبد السلام.(2023). دراسة حول استخدام الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات في الدول العربية  
المجلة الليبية للدراسات الأكاديمية المعاصرة، 1 (1) 9-19.
- تره، مريم. (2021). تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتسريع في عملية رقمنة التعليم وقائع المؤتمر الدولي  
الأول للتعليم الرقمي في ظل جائحة كورونا، 2020، مجلة الجامعة العراقية.12(20)، 15-33.
- الجعيد، حنان بنت جابر زهيان ؛ [والسواط، حمد بن حمود](#).(2023).تصور مقترح لاستخدام تقنيات الذكاء  
الاصطناعي في تدريس مقرر المهارات الرقمية بالمرحلة المتوسطة. المجلة العربية للنشر  
العلمي، 56، 124-174.
- الخيبري، صبرية. (2020). درجة امتلاك معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة الخرج لمهارات توظيف الذكاء  
الاصطناعي في التعليم. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. 119 (119) ، 121-153 .
- سدايا ( الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي) . (2024). إطار تبني الذكاء الاصطناعي.  
شاهين، هالة.(2023). الذكاء الاصطناعي وتحويل التعليم من التلقين الى تطبيق أدوات تضمن استدامة  
التعليم المجلة العربية للتربية النوعية، 7(26)، 139-146.
- الشبل، منال بنت عبد الرحمن يوسف. (2021). تصورات معلمات الرياضيات نحو تعلم وتعليم الرياضيات  
وفق مدخل الذكاء الاصطناعي في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة تربويات، 24(4)  
، 278 - 310 ،
- شحاتة، نشوى. (2022). توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية مجلة الجمعية المصرية  
للكمبيوتر التعليمي، 10 (2)، 205 - 214.
- الشريف، مرام عبد المحسن. (2022). رؤية مستقبلية لتطوير مشاركة المعرفة بين القيادات التعليمية  
بجامعة الملك عبد العزيز وفق تطبيقات الذكاء الاصطناعي. المجلة الدولية للعلوم الإنسانية  
والاجتماعية، 38، 13 - 162.

شلتوت، محمد. (2023). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الصاعدي، سماهر عبد الرحمن ؛ وسمره ، عماد محمد عبد العزيز. (2022). درجة توافر الكفايات التقنية اللازمة لتوظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم لدى معلمي ومعلمات الحاسب الآلي بمدينة مكة المكرمة. مجلة كلية التربية، 1 (117) ، 208-255.

عتيم ، أشرف نبوي. (2024). دور الذكاء الاصطناعي في تطوير مناهج العلوم وتدريسها. المجلة التربوية، 117 ، 381 - 414 .

العصيمي ، نوره ؛ اليوسف، إبراهيم. (2025). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التدريس من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية. مجلة العلوم التربوية، 12 (1) ، 584-600.

الفرماوي، ايمان. (2021). برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي واثرة في تنمية مهارات التفكير المنظومي في مادة الدراسات الاجتماعية مجلة بحوث، 5 (2)، 170-200.

لويس، ماري؛العزب، محمد. (2023). مستقبل التعليم والتعلم في عصر الذكاء الاصطناعي المجلة الدولية للذكاء الاصطناعي في التعليم والتدريب، 3(8)، 20-45.

محمود ، عبد الرازق مختار. (2020). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19) . المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3 (4)، 171-224.

مطر، أسماء، وصالح، محمد. (2021). فعالية برنامج قائم على روبوتات الدردشة التفاعلية "Chat bots" في تحسين اضطرابات اللغة التعبيرية لدى ذوي الإعاقة العقلية البسيطة مجلة كلية التربية، 32 (128). 100-125.

مقاتل، ليلي؛ وحسني، هنية. (2021). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التربوية العملية التعليمية مجلة علوم الانسان والمجتمع، 10 (4) -109-127.

المهدي، مجدي. (2021). التعليم وتحديات المستقبل في ضوء فلسفة الذكاء الاصطناعي. مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، 2(5)، 97-140.

## ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Adams, c., Pente, P., Lernermeier. G., & Rockwell., G. (2023). Ethical principles for artificial intelligence in K-12 education, *Computers and Education: Artificial Intelligence*, Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100131>
- Alam, A. (2022). Employing adaptive learning and intelligent tutoring robots for virtual classrooms and smart campuses: Reforming education in the age of artificial intelligence. *Advanced Computing and Intelligent Technologies. Lecture Notes in Electrical Engineering*, 914 . Springer, Singapore. Retrieved from [https://doi.org/10.1007/978-981-19-2980-9\\_32](https://doi.org/10.1007/978-981-19-2980-9_32)
- Božić, V. & Poola, I. (2023). Chat GPT and education . ResearchGate . Retrieved from. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18837.40168>
- Chen, L, Chen, P., & Lin. Z,. (2020). Artificial Intelligence in Education: A Review. *IEEE Access*, 8 , 75264-75278.
- Fitria, T. N. (2021). Artificial intelligence (AI) in education: Using AI tools for teaching and learning process. *Prosiding Seminar Nasional & Call for Paper STIE AAS*, 2021, 4 (1), 134–147
- Lawan, A., Muhammad, B., Tahir, A., Yarima, K., Zakari, A., Abdullahi, A., Hussaini, A., Kademi, H., Danlami, A., Sani, M., Bala, A., & Lawan, S. (2023). Modified Flipped Learning as an Approach to Mitigate the Adverse Effects of Generative Artificial Intelligence on Education. *Education Journal*. 12 (4). 136-143. Retrieved from doi:10.11648/j.edu.20231204.14.
- Ouyang, F., & jiao, P. (2021). Artificial intelligence in education: The three paradigms. *Computers and Education: Artificial intelligence*. 2. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100020>
- Pardamean, B., Suparyanto, T., Cenggoro, T., Sudigyo, D., & Anugrahana, A. (2022). "AI-Based Learning Style Prediction in Online Learning for Primary Education". *IEEE Access*, 10 , 35725-35735.
- Pazmiño, M. (2023). Artificial Intelligence in Education: Exploring the Potential Benefits and Risks. *Digital publisher CEIT*, 8( 3).
- Shin, W. & Shin, D. (2020). A study on the application of artificial intelligence in elementary science education. *Journal of Korean Elementary Science Education*, 39(1), 117-132.
- Vargas, N. (2023). Secondary ELA teacher perceptions of the use of artificial intelligence as an instructional tool. Available from ProQuest One Academic.
- Zafari, M., Bazargani, J., Niaraki, A., & Choi, S. (2022). Artificial Intelligence Applications in K-12 Education: A Systematic Literature Review. *IEEE Access*, 10, 2169-3536.

تصورات المعلمين لتطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين: دراسة نوعية

**Teachers' perceptions of curriculum development in light of 21st-century requirements: A qualitative study**

الباحث الأول: د. ربي محمود اليوسف

دكتورة فلسفة طرق ومناهج تدريس علوم

وزارة التربية والتعليم، الأردن

الباحث الثاني: د. أسلام عوض شديفات

دكتورة فلسفة طرق ومناهج تدريس علوم

وزارة التربية والتعليم، الأردن

الباحث الثالث: د. منال محمد صالح البدر

دكتورة فلسفة طرق ومناهج تدريس اللغة العربية

وزارة التربية والتعليم، الأردن

## ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات المعلمين لتطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم منهج بحث نوعي، باستخدام المقابلات شبه المنظمة كطريقة رئيسية لجمع البيانات. وتألف المشاركون من عينة قصدية من المعلمين ذوي الخبرة في مدارس التعليم الأساسي بلغت 12 معلم. وقد حُللت البيانات التي جُمعت من المقابلات باستخدام المقارنات الثابتة لتحديد المحاور الرئيسية المتعلقة بتصميم المناهج الدراسية المتمحورة حول المتعلم، ودمج الإبداع والابتكار، واستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي والمدمج، والتحديات التي واجهتهم أثناء التنفيذ. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين يدركون أهمية موازنة المناهج الدراسية مع مهارات القرن الحادي والعشرين، مثل التفكير النقدي، والإبداع، والتعاون، وحل المشكلات، إلا أنهم يواجهون تحديات تشمل محدودية الموارد، ونقص التدريب، وضيق الوقت. بناءً على هذه النتائج، توصي الدراسة بتعزيز برامج التطوير المهني، ودمج التكنولوجيا بفعالية أكبر، وتبني استراتيجيات تدريس مرنة وتفاعلية لتلبية احتياجات المتعلمين المعاصرين بشكل أفضل.

**الكلمات المفتاحية:** تصورات المعلمين، تطوير المناهج، مهارات القرن الحادي والعشرين.

## Abstract

This study aims to explore teachers' perceptions of curriculum development in light of 21st-century requirements. To achieve the study's objectives, a qualitative research approach was used, employing semi-structured interviews as the primary data collection method. Participants consisted of a purposive sample of 12 experienced primary school teachers. The data collected from the interviews were analyzed using fixed comparisons to identify key themes related to learner-centered curriculum design, the integration of creativity and innovation, the use of digital and blended learning strategies, and the challenges teachers faced during implementation. The

results showed that teachers recognize the importance of aligning the curriculum with 21st-century skills, such as critical thinking, creativity, collaboration, and problem-solving. However, they face challenges including limited resources, insufficient training, and time constraints. Based on these findings, the study recommends strengthening professional development programs, integrating technology more effectively, and adopting flexible and interactive teaching strategies to better meet the needs of contemporary learners.

Keywords: Teachers' perceptions, curriculum development, 21st-century skills

## المقدمة

يشهد العالم اليوم سلسلة من التحديات المتسارعة والعميقة، مدفوعة بالتقدم في المعرفة والتنافسية الاقتصادية والابتكار التكنولوجي. وقد أثرت هذه التغييرات بشكل مباشر على جميع قطاعات المجتمع، لا سيما المؤسسات التعليمية، التي باتت مطالبة بشكل متزايد بإعادة تقييم سياساتها وممارساتها لمواكبة متطلبات عصر المعرفة والتنافسية العالمية. ومع تزايد الحاجة إلى مخرجات تعليمية تستجيب بفعالية لسوق العمل المتطور، أصبح من الضروري إعادة النظر في المناهج المدرسية وتطويرها بما يتوافق مع التوقعات المستقبلية والتحديات التعليمية الناشئة، لا سيما تلك المتعلقة بجودة التعلم المقدم للطلاب وأساليب إعداد المتعلمين للمستقبل.

كما أن التحولات السريعة التي شهدتها العالم في مجالات التكنولوجيا والاقتصاد، أدت إلى تحولات كبيرة في المهارات المطلوبة لسوق العمل. ووفقاً لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2018)، يزداد اعتماد الاقتصاد العالمي على المعرفة والابتكار، مما يلزم النظم التعليمية بتزويد الطلبة بكفاءات ومهارات عليا مثل التفكير النقدي والإبداع والتعاون. علاوة على ذلك، أعادت التطورات التكنولوجية - بما في ذلك الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي - تشكيل طبيعة العديد من المهن، مما أوجد حاجة ملحة إلى أن يصبح التعليم أكثر مرونة وقابلية للتكيف مع هذه التغييرات المستمرة.



وفي السياق نفسه، أكدت الأطر العالمية التي تصف مهارات القرن الحادي والعشرين على التفكير النقدي والإبداع والتواصل والتعاون والمعرفة الرقمية كنتائج أساسية للتعليم. ووفقاً لفوغت وروبلين ( Voogt & Roblin, 2012)، تعد مهارات القرن العشرين مهارات أساسية لإعداد المتعلمين لبيئات اجتماعية واقتصادية سريعة التطور.

علاوة على ذلك، تُسلط النظم والسياسات التربوية المعاصرة الضوء على الحاجة إلى تصنيف واضح لمهارات القرن الحادي والعشرين لتوجيه تطوير المناهج الدراسية. وقد اقترحت العديد من المنظمات الدولية أطراً معتمدة على نطاق واسع. على سبيل المثال، يُشدّد الإطار العالمي لليونسكو (2012) على أربعة ركائز أساسية: التعلّم للمعرفة، والتعلّم للقيام، والتعلّم للوجود، والتعلّم للعيش معاً. وبالمثل، تُصنّف الشراكة من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين (P21) الكفاءات الأساسية إلى ثلاث فئات رئيسية. الأولى هي مهارات التعلّم والابتكار، والتي تشمل التفكير النقدي والإبداع والتواصل والتعاون. يوضح (Wagner, 2012) أن هذه الكفاءات تنطوي على القدرة على استخلاص الاستنتاجات بفعالية، وتبني التفكير الشامل، واتخاذ القرارات والأحكام السليمة، بالإضافة إلى حل المشكلات المعقدة بشكل منهجي. أما الفئة الثانية فهي محو الأمية في العصر الرقمي، والتي تغطي محو الأمية المعلوماتية، ومحو الأمية الإعلامية، ومحو أمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. يشير (Bates, 2015) إلى أن الثقافة الرقمية تتكون من ثلاثة مكونات أساسية - الثقافة المعلوماتية، والثقافات الإعلامية، والثقافات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات - مما يُمكن الأفراد من تصفح الكميات الهائلة من المعلومات المتاحة في العصر الرقمي وتقييمها واستخدامها. أما الفئة الثالثة فتشمل مهارات الحياة والمهنة، مثل المرونة والمبادرة والقيادة والإنتاجية والمهارات الاجتماعية. ووفقاً لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية

(OECD, 2018)، تُعدّ المرونة والقدرة على التكيف عنصرين أساسيين للنجاح في بيئات العمل سريعة التغير، مما يتطلب من الأفراد الاستجابة بشكل بناء للتحديات الجديدة.

وعلاوة على ذلك، فإن دمج هذه المهارات الحديثة له آثار كبيرة على تطوير المناهج الدراسية. وتُشدد الأبحاث الحديثة على أهمية إعادة هيكلة المناهج الدراسية للانتقال من الحفظ عن ظهر قلب إلى تعزيز مهارات التفكير العليا، بما يضمن اكتساب المتعلمين للقدرة التحليلية والتطبيقية والإبداعية اللازمة للحياة والعمل المعاصرين. ونظرًا للدور المحوري الذي يلعبه المعلمون في الارتقاء بالعملية التعليمية وضمان مخرجات عالية الجودة تُسهم في التنمية المجتمعية، فقد أصبح فهم وجهات نظرهم بشأن تطوير المناهج أولويةً بالغة الأهمية. يمثل المعلمون حجر الزاوية في العملية التعليمية، حيث يتحملون المسؤولية الأساسية عن إعداد الطلاب لمواجهة تحديات المستقبل، ووفقًا (Darling-Hammond, 2017)، ينبغي أن يمتلك المعلمون في القرن الحادي والعشرين مجموعة من المهارات الجديدة التي تمكنهم من دعم المتعلمين الذين ينشأون في عالم رقمي سريع التطور بشكل فعال، وتشمل هذه المهارات القدرة على دمج التكنولوجيا في التدريس، وتطوير مناهج التدريس التفاعلية، وتعزيز مهارات التفكير العليا بين الطلاب.

ومن هنا تأتي أهمية تعزيز الكفاءات المهنية للمعلمين لتحسين جودة التعليم، ولضمان إعداد الطلاب بشكل كافٍ للمشاركة في القوى العاملة الحديثة. وكما أشار (Fullan & Langworthy, 2014)، فإن المعلمين الذين يظهرون مهارات متقدمة في استخدام التكنولوجيا والتربية التفاعلية هم أكثر قدرة على خلق بيئات تعليمية جذابة وفعالة. وهذا بدوره يساهم في تحسين نتائج التعلم وزيادة مشاركة الطلاب.

وفي وصف التحديات التي تواجه المنهاج الحديثة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، توصف أحد أهم التحديات التعليمية في القرن الحادي والعشرين هو الحاجة المتزايدة للتحويل من التعليم الذي يركز على المحتوى إلى التعلم الذي يعطي الأولوية للمهارات الأساسية في الحياة، وكما يؤكد (Wagner, 2012)، ينبغي أن يكتسب الطلاب القدرة على تعلم كيفية التعلم والتفكير النقدي وحل المشكلات المعقدة - وهي كفاءات لا يمكن تطويرها بفعالية من خلال أساليب التدريس التقليدية. يضع هذا التحويل ضغطاً متزايداً على المعلمين لتبني استراتيجيات تعليمية مبتكرة تشرك المتعلمين بنشاط وتعزز التفكير العالي المستوى. في ضوء التحديات العالمية والتقدم السريع في التكنولوجيا والاقتصاد، أصبح تعزيز المهارات المهنية للمعلمين ضرورة حاسمة لضمان قدرة النظم التعليمية على إعداد الطلاب للمستقبل. من خلال تعزيز قدرات المعلمين في مجالات مثل دمج التكنولوجيا وتطوير التفكير النقدي والتربية التفاعلية، يمكن للمعلمين لعب دور محوري في تحسين جودة التعليم وتزويد المتعلمين بالكفاءات اللازمة للتنقل بين متطلبات القرن الحادي والعشرين.

### مشكلة الدراسة

في النظم التعليمية المعاصرة، يُمثل المعلمون ركيزةً أساسيةً في إحداث تغييرٍ هادف، إذ يقع على عاتقهم مسؤولية تحويل الرؤى التعليمية المتطورة إلى نتائج تعليمية قابلة للقياس، تعكس النمو المعرفي والعملي والفكري للطلاب. ومع التنامي السريع للتحويل الرقمي والتقدم التكنولوجي، حُتّت المؤسسات التعليمية حول العالم على إعادة النظر في فعالية ممارساتها والسعي إلى إصلاحاتٍ تُحسّن جودة التدريس والتعلم. وقد جدد هذا الاهتمام بإعادة تعريف عملية التعليم والتعلم، وتوضيح الدور المتطور للمعلم، وتحديد الكفاءات والمهارات اللازمة لإعداد المتعلمين للتنمية المجتمعية والاقتصادية المستمرة.

ونظرًا للدور الحاسم للمعلمين في تشكيل جاهزية المتعلمين للمستقبل، فقد شددت المناقشات الدولية بشكل متزايد على أهمية الإعداد المهني لمعلم القرن الحادي والعشرين، وضرورة موازنة كفاءاتهم مع المتطلبات العالمية الناشئة. في سعي أنظمة التعليم إلى تلبية توقعات التنمية المستدامة واحتياجات أسواق العمل الحديثة، يجب على المعلمين امتلاك مهارات مهنية وتربوية متقدمة - تُعرف مجتمعةً بمهارات القرن الحادي والعشرين - تربط الكفاءة الأكاديمية بالأداء الصفي الفعال. ونتيجةً لذلك، أصبح إعداد المعلمين والتطوير المهني أثناء الخدمة من أولويات أجنداث إصلاح التعليم في العديد من البلدان.

في هذا السياق، تبرز قضية حاسمة: على الرغم من أن مهارات القرن الحادي والعشرين أصبحت محورًا رئيسيًا للسياسة التعليمية الدولية، إلا أن مدى إدراك المعلمين لهذه المتطلبات ودمجهم لها في عمليات تطوير المناهج لا يزال غير كافٍ. لذلك، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف تصورات المعلمين لتطوير المناهج في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، بهدف فهم كيفية تفسيرهم لهذه المتطلبات، والتحديات التي يواجهونها، والفرص التي يحددونها لتحسين تصميم المناهج وتطبيقها.

**سؤال الدراسة:** ما تصورات المعلمين حول تطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟ وما أبرز التحديات والفرص التي يرونها لتعزيز تصميم المناهج وتنفيذها؟

### أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من استكشافها لتصورات المعلمين حول تطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، مما يوفر فهمًا أعمق لكيفية نظر المعلمين إلى دمج المهارات الأساسية، مثل التفكير النقدي والإبداع والتعاون والمعرفة الرقمية، في المناهج الدراسية. ويمكن أن تُرشد هذه النتائج مصممي المناهج الدراسية وواضعي السياسات والقادة التربويين إلى مناهج عملية لمواصلة التدريس والتعلم مع المتطلبات المجتمعية والمهنية الحديثة. علاوة على ذلك، تُسلط الدراسة الضوء على رؤى المعلمين وخبراتهم، مُقدمةً إرشاداتٍ لبرامج

واستراتيجيات التطوير المهني لتعزيز فعالية المناهج الدراسية وملاءمتها لإعداد الطلاب لتحديات القرن الحادي والعشرين.

### مصطلحات الدراسة

**تطوير المناهج الدراسية:** عملية تخطيط وتصميم وتنفيذ وتقييم المحتوى التعليمي وخبرات التعلم بهدف تحقيق أهداف محددة. (Ornstein & Hunkins, 2018)

**مهارات القرن الحادي والعشرين:** مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها الطلاب للنجاح في المجتمع الحديث، مثل التفكير النقدي، والإبداع، والتعاون، والتواصل، والثقافة الرقمية، وحل المشكلات (Trilling & Fadel, 2009).

### حدود الدراسة

هذه الدراسة نوعية بطبيعتها، وتركز على استكشاف تصورات المعلمين لتطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. أُجريت على عينة قصدية من 12 معلمًا ومعلمة، من الذكور والإناث. تقتصر الدراسة على دراسة آرائهم وتجاربهم ومقترحاتهم بشأن دمج مهارات القرن الحادي والعشرين الأساسية، مثل التفكير النقدي والإبداع والتعاون والمعرفة الرقمية، في المناهج الدراسية. لذا، فإن النتائج خاصة بالمشاركين المختارين، وتُقدّم رؤيةً معمقة وليست استنتاجات قابلة للتعميم.

### الدراسات السابقة

هدفت دراسة بني عامر (Bani-Amer, 2022) إلى استقصاء تصورات طلبة كليات التربية حول مدى إسهام برامج إعداد المعلمين في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم

المنهج المختلط، حيث تم استخدام الاستبانة والمقابلة المقننة أدوات جمع البيانات. طبقت الدراسة على عينة مكونة من (457) معلم ومعلمة. أظهرت النتائج أن المعلمين الطلبة قَيّموا مستوى امتلاكهم لمهارات القرن الحادي والعشرين بدرجات متفاوتة، حيث جاءت مهارات التعاون في المرتبة الأعلى، في حين كانت مهارات الارتباط العالمي من أقل المهارات تحققاً. كما بينت النتائج وجود فجوة بين الجانب النظري والتطبيقي في بعض المهارات، وأشارت إلى أن التعلم التعاوني، وربط النظرية بالتطبيق، ودعم المشرفين الأكاديميين والميدانيين، تُعد من أبرز العوامل المساهمة في تنمية هذه المهارات، في مقابل تحديات تتعلق بمحدودية فرص التدريب العملي وضعف التركيز على بعض المهارات ضمن برامج الإعداد.

سعت دراسة المطيري والربيعي (2022) إلى الكشف عن الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية فيما يتعلق بمهارات القرن الحادي والعشرين، ومهارات التفكير العليا، وإدارة قدرات الطلاب، واستخدام التقنيات التعليمية. واستخدمت الدراسة المنهج اوصفي المسحي، أُجريت الدراسة على عينة عشوائية من 25 معلماً، واستُخدمت الدراسة الملاحظة المنظمة لتسجيل ممارساتهم. وأظهرت النتائج أن ممارسات المعلمين الداعمة للتفكير النقدي، وحل المشكلات، ومهارات التواصل والإعلام، والتعاون، والإبداع، ومهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والتعلم الذاتي، والتفاهم بين الثقافات، تراوحت بين المتوسطة والضعيفة. وبناءً على ذلك، أوصت الدراسة بوضع خطط شاملة لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، والتوعية بأهميتها للطلاب، وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وتنفيذ برامج التطوير المهني، مع استغلال فترات الأنشطة المدرسية لتعزيز هذه المهارات لدى المعلمين والطلاب.

تبحث دراسة تويسي (Al-Tweissi, 2023) في مدى تطبيق معلمي التوجيه المهني لمهارات القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس في الأردن. تكونت عينة الدراسة من 33 مشرفاً و55 مديراً. حيث تم جمع البيانات من خلال استبانة الكترونية. أظهرت نتائج الدراسة أن مدى تطبيق المعلمين لمهارات القرن الحادي والعشرين جاء بدرجة متوسطة، خلصت الدراسة إلى عدة توصيات، من بينها ضرورة إثراء برامج التطوير المهني لمعلمي التعليم ما قبل المهني في الأردن، مع التركيز بشكل خاص على مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

تناولت دراسة (Osiesi & Blignaut, 2025) تصورات معلمي ما قبل الخدمة بجامعة نيلسون مانديلا في جنوب أفريقيا حول دور منهج إعداد المعلمين في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين (CS21) لديهم. واعتمدت الدراسة على نظريات التعلم الذاتي المنظم، والمعرفة التربوية التكنولوجية بالمحتوى، والسلوك المخطط، واعتمدت على أسلوب البحث الوصفي المسحي غير التجريبي. وشمل مجتمع الدراسة جميع معلمي ما قبل الخدمة في كلية التربية. وتم اختيار 411 معلماً باستخدام أسلوب العينة العشوائية البسيطة والهادفة. واستُخدم استبيان "التطور المتصور لمهارات القرن الحادي والعشرين" أشارت النتائج إلى أن مركز التعليم التقني في جنوب أفريقيا يُغرس بشكل كبير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى مُعلّمي العلاج الطبيعي، وأن المهارات الشائعة لدى هؤلاء المُعلّمين هي مهارات التعاون والتواصل والتفكير النقدي والإبداع (بهذا الترتيب)، وأن الأعباء الأكاديمية الزائدة لدى هؤلاء المُعلّمين، ونقص الكفاءات الرقمية ومحو الأمية، وعدم كفاية تقييم مهارات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تُشكّل التحديات الرئيسية التي تُعيق تطويرهم لمهارات القرن الحادي والعشرين. وخلصت الدراسة إلى أن مُعلّمي العلاج الطبيعي يُقدّرون بشكل إيجابي قدرة مركز التعليم التقني على تطوير مهارات القرن

الحادي والعشرين لديهم بما يُسهم في تحسين كفاءاتهم وكفاءاتهم التدريسية في المستقبل. وقد طُرحت توصيات في هذا الصدد.

هدفت دراسة العمريطي (2025) إلى تحليل دور مهارات القرن الحادي والعشرين في تطوير العملية التعليمية، مع التركيز على الأدوار الجديدة للمعلم في ظل التغيرات التكنولوجية السريعة. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لمراجعة الأدبيات العلمية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن التفكير النقدي، والإبداع، والتعاون، والتواصل من بين المهارات الأساسية التي ينبغي تعزيزها لدى المعلمين والطلبة لمواكبة متطلبات سوق العمل الحديث. كما أظهرت الدراسة أن دمج تكنولوجيا التعليم والذكاء الاصطناعي في التعليم يساهم بشكل كبير في تحسين جودة التدريس وزيادة تفاعل الطلبة. ومع ذلك، يواجه تطبيق هذه مهارات القرن الحادي والعشرين في ضوء المناهج الجديدة تحديات، أبرزها نقص تدريب الكادر التعليمي، وضعف البنية التحتية التكنولوجية، ومقاومة التغيير. توصي الدراسة بتطوير برامج إعداد المعلمين، تعزيز دمج التكنولوجيا في المناهج الدراسية، وتشجيع التعلم المستمر لضمان جودة التعليم والقدرة على التكيف مع المتغيرات العالمية، وتحفيز الطلاب على التعلم الذاتي والتفكير المستقل من خلال البحث والاكتشاف، واستخدام مصادر التعلم المتنوعة، والاعتماد على أساليب تعليمية تعتمد على الاستقصاء والاستكشاف بدلاً من التلقين، وكذلك تطوير سياسات تربوية تدمج تطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات التدريس والتقييم، لتقديم تجربة تعليمية مخصصة لكل طالب وفقاً لاحتياجاته الفردية.



## إجراءات الدراسة

### أولاً: منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج النوعي (Qualitative Approach) ، وتحديدًا منهج دراسة الحالة (Case Study Method)، وذلك بهدف استقصاء تصورات تصورات المعلمين لتطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين: دراسة نوعية. ويُعد هذا المنهج الأنسب للدراسة الحالية كونه يتيح فهماً معمقاً للظاهرة قيد البحث، ويُمكن الباحثات من جمع بيانات غنية من خلال التفاعل المباشر مع المشاركين وتحليل خبراتهم وتجاربهم.

### ثانياً: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة أربد للعام الدراسي (2025/2026)، حيث تم اختيار محافظة إربد لقربها من سكن الباحثات.

### ثالثاً: عينة الدراسة

تم اختيار عينة قصدية (Purposive Sampling) من مجتمع الدراسة، بحيث تضم (10-12) معلم ومعلمة المدارس ممن لديهم خبرة لا تقل عن خمس سنوات في التعليم، وذلك بهدف ضمان توافر الخبرة العملية الكافية في تدريس المنهاج الجديد في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين.

### رابعاً: أدوات الدراسة

اعتمدت الدراسة على المقابلات شبه الموجهة (Semi-structured Interviews) كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث أُعدّ دليل مقابلة يتضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي تركز على:

1. تصورات المعلمين حول دورهم في إنجاح تطبيق المناهج الحديثة.
  2. الكفايات المهنية والرقمية التي يمتلكها المعلمون ومدى جاهزيتهم لتطبيق المناهج المطوّرة
  3. التحديات والممارسات الواقعية التي يواجهها المعلمون خلال تنفيذ المناهج الحديثة
- وقد تم عرض أداة المقابلة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية والمناهج للتأكد من صدقها ومناسبتها لأهداف الدراسة.

#### خامساً: إجراءات جمع البيانات

1. التواصل مع معلمي المدارس المستهدفين وشرح أهداف الدراسة لهم، والحصول على موافقتهم الخطية للمشاركة.
2. إجراء المقابلات الفردية مع أفراد العينة، حيث تراوحت مدة المقابلة بين (30-45) دقيقة لكل مشارك.
3. تسجيل المقابلات (بعد أخذ موافقة المشاركين) وتفرغها كتابياً للتحليل.

#### سادساً: إجراءات تحليل البيانات

تم تحليل البيانات النوعية باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) وفق خطوات براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006)، وذلك من خلال:

1. قراءة متأنية لنصوص المقابلات أكثر من مرة للحصول على فهم شامل.

2. ترميز النصوص (Coding) لاستخراج الوحدات الدالة ذات العلاقة بأسئلة الدراسة.

3. تصنيف الرموز في فئات رئيسية وفرعية.

4. استخلاص الموضوعات (Themes) التي تعكس التحديات والفرص.

5. تفسير النتائج في ضوء الأدبيات السابقة والإطار النظري للدراسة.

سابعاً: الصدق والثبات في البحث النوعي

- صدق البيانات (Credibility) تحقق من خلال عرض النتائج على بعض المشاركين للتأكد من مطابقتها لخبراتهم (Member Checking) ، بالإضافة إلى مراجعة خبراء في التربية.
- ثبات البيانات (Dependability) تم الحفاظ عليه من خلال توثيق جميع مراحل جمع البيانات وتحليلها بشكل مفصل، والاحتفاظ بنسخ من التسجيلات والتفريغات.
- قابلية النقل (Transferability) عبر تقديم وصف دقيق لمجتمع الدراسة وإجراءاتها بحيث يمكن للباحثين الآخرين الاستفادة من النتائج.
- التأكد (Confirmability) من خلال تجنب تحيز الباحثات والاعتماد على الاقتباسات المباشرة من المشاركين.

#### الاعتبارات الأخلاقية

التزمت هذه الدراسة النوعية بالمعايير الأخلاقية المعتمدة في البحث التربوي لضمان حماية حقوق جميع المشاركين. قبل جمع البيانات، تم إطلاع المشاركين بشكل كامل على هدف الدراسة وإجراءاتها وطبيعة مشاركتهم. تم الحصول على موافقة مستنيرة من جميع المعلمين المشاركين، وكانت المشاركة طوعية بالكامل.

تم التأكيد للمشاركين على حقهم في الانسحاب من الدراسة في أي مرحلة دون أي عواقب سلبية. ولحماية السرية وعدم الكشف عن الهوية، لم يتم جمع أي معلومات تعريفية، واستُخدمت أسماء مستعارة (مثل: المشارك 1، المشارك 2) عند عرض النتائج. تم التعامل مع جميع بيانات المقابلات بسرية تامة، واستُخدمت لأغراض البحث فقط.

حرص الباحثون على إجراء المقابلات باحترام وموضوعية، لضمان شعور المشاركين بالراحة في التعبير عن آرائهم بحرية وصدق. نظراً لأن الدراسة استكشفت التصورات المهنية المتعلقة بتطوير المناهج الدراسية، فقد أولي اهتمام خاص لتقليل أي مخاطر أو إزعاجات محتملة قد تنشأ عن مشاركة الآراء النقدية. تم حفظ جميع البيانات التي جُمعت بشكل آمن في ملفات رقمية. سيتم الاحتفاظ بالبيانات لأغراض أكاديمية فقط، وسيتم التخلص منها بشكل آمن عند انتهاء الدراسة، وفقاً لأخلاقيات البحث العلمي. وبشكل عام، أُجريت الدراسة بطريقة تحترم المبادئ الأخلاقية للاستقلالية والسرية والنزاهة والمسؤولية المهنية.

### نتائج الدراسة وتحليلها

**سؤال الدراسة:** ما تصورات المعلمين حول تطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين؟ وما أبرز التحديات والفرص التي يرونها لتعزيز تصميم المناهج وتنفيذها؟

للإجابة عن سؤال الدراسة النوعي قامت الباحثات بإجراء مقابلات شبه موجهة مع عينة قصدية مكونة من (12) معلماً ومعلمة، جرى اختيارهم لامتلاكهم خبرة لا تقل عن عشر سنوات في التدريس، وذلك بهدف ضمان إسهامهم بخبرات واقعية حول المنهاج في الممارسات التربوية. بعد جمع البيانات، تم التحليل الولي من خلال الترميز الأولي (Initial Coding) لنصوص المقابلات، بحيث جرى استخراج المواضيع الدالة ذات الصلة بأسئلة الدراسة. ثم تلتها مرحلة الترميز المحوري (Axial Coding) التي هدفت إلى تجميع

الرموز المتشابهة في فئات رئيسية، تمثل أنماطاً متكررة في استجابات المشاركين. وبعد ذلك، استخدمت الباحثة أسلوب المقارنات الثابتة (Constant Comparative Method) من خلال مقارنة البيانات داخل المقابلة الواحدة، ثم بين المقابلات المختلفة، مما مكن من الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف وصولاً إلى بلورة الموضوعات الرئيسية (Themes) التي تعكس الإمكانيات التقنية، والتأثيرات التربوية، والتحديات الأخلاقية المرتبطة باستخدام المنصة، وفيما يلي جدول (1)، (2)، توضح المواضيع والفئات والمحاور التي تم الخلوص إليها.

## جدول (1): التحليل الموضوعي للمقابلات

| (Themes) الموضوعات                | (Categories) الفئات الرئيسية                                            | (Main Theme) النمط الرئيس                      |
|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| إدراك أهمية مهارات القرن 21       | التفكير النقدي - الإبداع - التعاون - حل المشكلات                        | مواعاة المناهج مع مهارات القرن الحادي والعشرين |
| تعزيز الابتكار والإبداع في التعلم | تشجيع الأفكار الجديدة - دمج مشاريع مبتكرة - تطوير حلول إبداعية          | دمج الإبداع والابتكار في المناهج               |
| توظيف التكنولوجيا لدعم التعلم     | استخدام منصات التعلم الرقمية - التعليم المدمج - تعزيز التفاعل والمشاركة | استخدام استراتيجيات التعلم الرقمي والمدمج      |
| التحديات المادية والتقنية         | ضعف البنية التحتية - نقص الأدوات التعليمية - قلة الموارد الرقمية        | محدودية الموارد                                |
| التحديات المهنية                  | غياب التدريب المستمر - الحاجة للتطوير المهني - ضعف الجاهزية التدريسية   | نقص التدريب                                    |
| التحديات الزمنية                  | ضغط الوقت - كثافة المحتوى - صعوبة تغطية جميع المهارات                   | ضيق الوقت                                      |

| (Themes) الموضوعات   | (Categories) الفئات الرئيسية                                                     | (Main Theme) النمط الرئيس            |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| التوصيات المهنية     | برامج تطوير مهني مستمر - التدريب العملي والتخصصي - الدعم المستمر للمعلمين        | تعزيز برامج التطوير المهني           |
| التوصيات التكنولوجية | تحسين استخدام المنصات الرقمية - دمج التعليم الرقمي في الصف - رفع التفاعل الطلابي | دمج التكنولوجيا بفعالية أكبر         |
| التوصيات البيداغوجية | التعلم القائم على المشاريع - التعلم التعاوني - استراتيجيات تدريس تفاعلية         | تبني استراتيجيات تدريس مرنة وتفاعلية |

## جدول (2): التكرارات والنسب

| (Categories) الفئات                                                              | (Main Theme) النمط الرئيس                      | عدد التكرارات (n) | النسبة % من 12 |
|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|-------------------|----------------|
| التفكير النقدي - الإبداع - التعاون - حل المشكلات                                 | مواطنة المناهج مع مهارات القرن الحادي والعشرين | 11                | 91.7%          |
| تشجيع الأفكار الجديدة - دمج مشاريع مبتكرة - تطوير حلول إبداعية                   | دمج الإبداع والابتكار في المناهج               | 10                | 83.3%          |
| استخدام منصات التعلم الرقمية - التعليم المدمج - تعزيز التفاعل والمشاركة          | استخدام استراتيجيات التعلم الرقمي والمدمج      | 12                | 100%           |
| ضعف البنية التحتية - نقص الأدوات التعليمية - قلة الموارد الرقمية                 | محدودية الموارد                                | 8                 | 66.7%          |
| غياب التدريب المستمر - الحاجة للتطوير المهني - ضعف الجاهزية التدريسية            | نقص التدريب                                    | 7                 | 58.3%          |
| ضغط الوقت - كثافة المحتوى - صعوبة تغطية جميع المهارات                            | ضيق الوقت                                      | 6                 | 50%            |
| برامج تطوير مهني مستمر - التدريب العملي والتخصصي - الدعم المستمر للمعلمين        | تعزيز برامج التطوير المهني                     | 9                 | 75%            |
| تحسين استخدام المنصات الرقمية - دمج التعليم الرقمي في الصف - رفع التفاعل الطلابي | دمج التكنولوجيا بفعالية أكبر                   | 10                | 83.3%          |

| النسبة %<br>من 12 | عدد التكرارات<br>(n) | النمط الرئيس (Main Theme)            | الفئات (Categories)                                                         |
|-------------------|----------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 75%               | 9                    | تبني استراتيجيات تدريس مرنة وتفاعلية | التعلم القائم على المشاريع – التعلم التعاوني<br>– استراتيجيات تدريس تفاعلية |

لتعزيز مصداقية النتائج النوعية وإبراز آراء المشاركين، تم تضمين مجموعة من الاقتباسات الحرفية من بيانات المقابلات. تهدف هذه الاقتباسات إلى توضيح كيفية تشكّل تصورات المعلمين لتطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين، ودعم التفسيرات المستخلصة من التحليل الموضوعي للبيانات.

"المنهاج الحالي بحاجة إلى تطوير حقيقي يركز على تنمية التفكير النقدي وحل المشكلات، لأن التركيز ما زال منصبًا على حفظ المعلومات أكثر من توظيفها في مواقف حياتية". (مشارك 2، خبرة 14 سنة)

"نلاحظ أن المناهج لا تعطي مساحة كافية للإبداع، بينما الطلبة يتفاعلون بشكل أكبر عندما نستخدم مشاريع وأنشطة تتيح لهم التفكير بطرق مختلفة". (مشاركة 6، خبرة 11 سنة)

"استخدام التكنولوجيا أصبح جزءًا أساسيًا من التدريس اليوم، لكن المنهاج لا يواكب هذا التطور دائمًا، وغالبًا يعتمد المعلم على اجتهاده الشخصي". (مشارك 4، خبرة 16 سنة)

"تواجه صعوبة في تطبيق مهارات القرن الحادي والعشرين بسبب ضعف البنية التحتية وقلة الأدوات التعليمية داخل المدارس". (مشاركة 9، خبرة 12 سنة)

"هناك حاجة ملحة إلى تدريب مهني مستمر يوضح لنا كيف ندمج هذه المهارات في الدروس بشكل عملي، وليس فقط من خلال توجيهات نظرية". (مشارك 7، خبرة 18 سنة)

"ضغط الوقت وكثافة المحتوى يجعلاننا نركز على إنهاء المنهاج بدل التركيز على تنمية مهارات التفكير والتعاون لدى الطلبة". (مشاركة 1، خبرة 10 سنوات)

## تحليل سردي للنتائج

تُقدم نتائج هذه الدراسة فهماً شاملاً لتصورات المعلمين بشأن تطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. كشف تحليل المقابلات شبه المنظمة عن عدة محاور أساسية تعكس آراء المعلمين حول تصميم المناهج الدراسية، وتحديات التنفيذ، وتوصيات لتحسين ممارسات التدريس والتعلم.

### مواءمة المناهج الدراسية مع مهارات القرن الحادي والعشرين

أكد المعلمون على أهمية مواءمة المناهج الدراسية مع المهارات الأساسية للقرن الحادي والعشرين، بما في ذلك التفكير النقدي، والإبداع، والتعاون، وحل المشكلات. وسلطوا الضوء على ضرورة تركيز التعلم على الطالب لتعزيز مشاركته وتنمية المهارات المعرفية العليا. وكان هذا المحور الأكثر تكراراً، حيث أقر 91.7% من المشاركين بأهمية المناهج التي تركز على المهارات.

### دمج الإبداع والابتكار

أفاد المعلمون بأن دمج الإبداع والأساليب المبتكرة في المنهج الدراسي أمرٌ ضروري لتعزيز تجارب التعلم الهادفة. ومن الأمثلة على ذلك تشجيع الأفكار الجديدة، ودمج المشاريع المبتكرة، ودعم مبادرات حل المشكلات. أشار 83.3% من المعلمين إلى هذا الموضوع.

### استخدام استراتيجيات التعلم الرقمي والمدمج



برز دمج التكنولوجيا في التدريس كممارسة أساسية لدعم المناهج الحديثة. أفاد المعلمون باستخدامهم المنصات الرقمية، وأساليب التعلم المدمج، والأدوات التفاعلية لتعزيز مشاركة الطلاب. وأقر جميع المشاركين (100%) بالدور الحاسم للتعلم الرقمي في تطبيق المناهج.

### التحديات التي يواجهها المعلمون

على الرغم من انطباعاتهم الإيجابية، حدد المعلمون العديد من التحديات التي تعيق التنفيذ الفعال للمناهج. وشملت هذه التحديات:

محدودية الموارد: عدم كفاية البنية التحتية التكنولوجية وأدوات التعلم، وفقاً لما ذكره 66.7% من المشاركين. نقص التدريب المهني: أشار 58.3% من المعلمين إلى غياب التدريب المستمر وفرص التطوير المهني. ضيق الوقت: أفاد 50% من المشاركين بوجود صعوبات في إدارة وقت التدريس وتغطية جميع المحتوى المطلوب.

### توصيات لتعزيز تطبيق المناهج الدراسية

قدّم المعلمون عدة اقتراحات لتحسين تصميم المناهج الدراسية وتنفيذها: تعزيز برامج التطوير المهني: أكد 75% من المشاركين على أهمية فرص التعلم المهني المستمر والعملي. الدمج الفعال للتكنولوجيا: أوصى المعلمون بتحسين استخدام الأدوات الرقمية واستراتيجيات التعلم المدمج لتعزيز مشاركة الطلاب (83.3%). اعتماد استراتيجيات تدريس مرنة وتفاعلية: أكد 75% من المعلمين على أهمية تطبيق مناهج التعلم التعاوني والقائم على المشاريع لدعم التعلم النشط.

بشكل عام، تشير النتائج إلى أنه على الرغم من إدراك المعلمين لأهمية موازنة المناهج الدراسية مع كفاءات القرن الحادي والعشرين ودمج الممارسات المبتكرة، إلا أنه يجب معالجة التحديات المتعلقة بالموارد والتدريب وضيق الوقت. ومن شأن تطبيق التوصيات المقترحة أن يعزز فعالية المناهج بشكل كبير ويلبي احتياجات المتعلمين المعاصرين بشكل أفضل.

#### توصيات الدراسة

وفي ضوء هذه النتائج، توصي الباحثات بعدة توصيات منها:

- تعزيز برامج التطوير المهني المستمرة للمعلمين.
- دمج التكنولوجيا بفعالية أكبر في التعليم.
- اعتماد استراتيجيات تدريس مرنة وتفاعلية.
- معالجة التحديات المتعلقة بالموارد والوقت.
- تعزيز الدعم والإشراف المستمر للمعلمين.

## المراجع

العمري، إيمان. (2025). مهارات معلم القرن الحادي والعشرين في ضوء التغيرات العالمية. *المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات*, 6(65), 246-260.

المطيري، ياسر والرعي، محمد عبد العزيز. (2022). مستوى الممارسات التدريسية الداعمة لمهارات القرن الحادي والعشرين لدى معلمي اللغة العربية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*, 6(28), 629-666.

Bates, A. W. (2015). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning*. Tony Bates Associates Ltd.

Darling-Hammond, L. (2017). *Empowered educators: How high-performing systems shape teaching quality around the world*. John Wiley & Sons.

Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam: How new pedagogies find deep learning*. Pearson

OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson.

Osiesi, M. P., & Blignaut, S. (2025). Impact of the teacher education curriculum on the development of 21st-Century skills: Pre-service teachers' perceptions. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 101317.

Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.

Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299-321.

Wagner, T. (2012). *Creating innovators: The making of young people who will change the world*. Scribner.

Bani-Amer, M. (2022). Student Teachers' Perceptions of Their Development of 21st Century Competencies. *International Journal of Research in Education and Science*, 8(4), 713-727.

Al-Tweissi, A. (2023). The Degree to which Career Education Teachers are Practicing the 21st Century Skills as Perceived by the Educational Supervisors and School Principals in Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 19(4), 901-916.

الأوراق العلمية المقدمة  
للمؤتمر الوطني الأول  
"آفاق الابتكار والتطوير في المناهج  
وتقييمها لتحقيق جودة التعليم"

المحور الثاني: أساليب تقييم  
المناهج وضمان جودتها



**التقويم التكويني والتقويم الختامي للمناهج المدرسية: الأدوات والأساليب**

**اعداد: أ.د. جمال حسن أبو الرز، الجامعة الهاشمية**

**ورقة مقدمة للمؤتمر الأول للمركز الوطني للمناهج والتقويم**

**2026-2-15**

## ملخص

دخل تقييم المناهج حقبة تحويلية، مدفوعا بالذكاء الاصطناعي (الذكاء الاصطناعي)، وتحليلات البيانات، والتعليم القائم على الكفاءة (CBE)، والتركيز المتجدد على الإنصاف والتخصيص. تدرس هذه الورقة بشكل نقدي الأساليب والأساليب الحديثة - بما في ذلك حلقات التقييم التكويني، والاختبار التكيفي القائم على الذكاء الاصطناعي، وتقييمات التعلم القائم على المشاريع (PBL)، وتتبع الإتقان القائم على الكفاءة، والمحافظ الإلكترونية، والتقييمات المحببة، وأطر التقييم المستجيبة ثقافيا - مع التركيز على تنفيذها وفعاليتها وقابليتها للتوسع في السياقات التعليمية لعام 2025.

بالاعتماد على البيانات التجريبية من البرامج التجريبية للفترة 2024-2025 وتقارير السياسات العالمية ودراسات الحالة المؤسسية، تسلط الورقة الضوء على كيفية تعزيز هذه الابتكارات لمشاركة الطلاب، وتقليل فجوات التحصيل، ومواءمة نتائج التعلم مع متطلبات القوى العاملة في القرن الحادي والعشرين. كما أنه يعالج التحديات الحرجة: التحيز الخوارزمي، وعدم المساواة في الوصول الرقمي، ومقاومة أعضاء هيئة التدريس، والتكامل الأخلاقي للذكاء الاصطناعي في القرارات عالية المخاطر.

ويقترح وضع إطار تنفيذ من أربعة مستويات - الخطة والطيار والتوسع والاستدامة - لتوجيه المؤسسات في اعتماد هذه الأساليب بشكل منهجي. تختتم الورقة بتوصيات تطلعية لصانعي السياسات والإداريين والمعلمين لإعادة تعريف "النجاح" في التقييم بما يتجاوز الدرجات نحو نمو قابل للقياس في الكفاءات المعرفية والاجتماعية والعاطفية والأخلاقية.

*الكلمات المفتاحية:* تقييم المناهج، التقييم التكويني، الذكاء الاصطناعي في التعليم، التعلم القائم على الكفاءة، التقييم الشامل، الاختبار التكيفي، التعلم القائم على المشاريع، الإنصاف في التعليم، اتجاهات 2025

## مقدمة

لطالما هيمنت نماذج التقييم التقليدية - المتجذرة في الاختبارات الموحدة وامتحانات نهاية الفصل الدراسي والدرجات المرجعية للمعايير - على الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء العالم. على الرغم من فعاليتها في التصنيف وإصدار الشهادات، إلا أن هذه الأساليب غالبا ما تفشل في قياس التعلم العميق أو التفكير النقدي

أو الإبداع أو المرونة الاجتماعية والعاطفية - وهي مهارات مطلوبة بشكل متزايد في اقتصاد عالمي متقلب معزز بالذكاء الذكاء الاصطناعي.<sup>1</sup>

اعتباراً من نوفمبر 2025، أفاد التقييم الوطني للتقدم التعليمي (NAEP) أن 33٪ فقط من طلاب الصف الرابع و26٪ من طلاب الصف الثامن في الولايات المتحدة يتقنون القراءة، مع إجابة الرياضيات بنسبة 36٪ و25٪ على التوالي - لا تزال أقل من معايير ما قبل عام 2020.<sup>2</sup> على الصعيد الدولي، تكشف نتائج PISA 2022 (التي صدرت في عام 2024) عن انخفاضات مستمرة في حل المشكلات الإبداعي والمهارات التعاونية بين الأطفال الذين تبلغ أعمارهم 15 عاماً في جميع أنحاء دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية.<sup>3</sup> تشير هذه الثغرات إلى أزمة ذات صلة بأنظمة التقييم الحالية. رداً على ذلك، يعد المعلمون وصانعو السياسات والمبتكرون في تكنولوجيا التعليم رائدين في نماذج التقييم الحديثة وهي:

- مستمر وليس عرضي
  - مخصص، وليس مقياس واحد يناسب الجميع
  - تركز على الكفاءة، وليس محددة زمنياً
  - شاملة وليست استيعادية
  - معززة بالتكنولوجيا، ولكنها تتمحور حول الإنسان
- تجمع هذه الورقة أكثر هذه الأساليب الواعدة، والتي تركز على التنفيذ الأخير، وتقدم خارطة طريق عملية لاعتمادها.

## مراجعة الأدبيات: تطور نماذج التقييم

### 1. من الهيمنة التلخيصية إلى التكوينية

توفر التقييمات التلخيصية (على سبيل المثال، الامتحانات النهائية) وهي لقطات من الإنجاز ولكنها لا تقدم إلا القليل من التبصر حول كيفية تعلم الطلاب أو أين تكون هناك حاجة إلى التدخلات. في المقابل، فإن

**التقييم التكويني** - الذي حدده (Black and Wiliam 1998) على أنه "كل تلك الأنشطة التي يقوم بها المعلمون وطلابهم ... التي توفر معلومات لاستخدامها كتغذية راجعة لتعديل التدريس والتعلم"4 - وقد ثبت أنها تحقق أحجام تأثير من 0.4 إلى 0.8 على نتائج الطلاب، وهي من بين أعلى المعدلات في البحث التربوي.<sup>5</sup>

بحلول عام 2025، تطورت الممارسات التكوينية إلى أنظمة بيئية للتغذية الراجعة في الوقت الفعلي باستخدام لوحات المعلومات الرقمية ومراجعات الأقران والرؤى التي تم إنشاؤها بواسطة الذكاء الاصطناعي. وجد تحليل تلوي أجري عام 2024 لـ 312 دراسة أن التقييم التكويني المعزز بالتكنولوجيا يحسن مكاسب التعلم بنسبة 28٪ مقارنة بالطرق التقليدية، لا سيما في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وفنون اللغة.<sup>6</sup>

## 2. صعود التعليم القائم على الكفاءة (CBE)

يحول البنك المركزي المصري وحدة التقدم من وقت المقعد إلى الإتقان الواضح. يتقدم الطلاب عند تحقيق كفاءات محددة مسبقا - على سبيل المثال، "تصميم وتنفيذ تجربة خاضعة للرقابة" أو "تقييم الآثار الأخلاقية لقرارات الذكاء الاصطناعي" - بغض النظر عن الوقت المستغرق.

يوثق تقرير صدر عام 2025 عن معهد أورورا أكثر من 1,200 منطقة أمريكية تنفذ عناصر البنك المركزي المصري، حيث أبلغ 74٪ عن تحسن وكالة الطلاب و 61٪ أشاروا إلى ارتفاع معدلات التخرج بين المجموعات المحرومة تاريخيا.<sup>7</sup>

## 3. الذكاء الاصطناعي والتقييم التكيفي

تستخدم المنصات التي تعمل بالذكاء الاصطناعي مثل Duolingo و Khan Academy و Century Tech نظرية الاستجابة للعنصر (IRT) والتعلم الآلي لتقديم اختبارات تكيفية تضبط الصعوبة في الوقت الفعلي. أظهرت تجربة عشوائية أجريت عام 2025 في المدارس الثانوية في سنغافورة أن تقييمات الذكاء الاصطناعي التكيفية قللت من وقت الاختبار بنسبة 42٪ مع زيادة دقة التشخيص بنسبة 31٪ مقارنة بالاختبارات ذات الشكل الثابت.<sup>8</sup>



علاوة على ذلك، تتيح معالجة اللغة الطبيعية (NLP) تسجيل المقالات الآلي بموثوقية على مستوى الإنسان ( $\kappa = 0.78-0.92$ ) وردود الفعل على التفكير عالي المستوى - على سبيل المثال، تحديد المغالطات المنطقية أو الأصالة في الحجج.<sup>9</sup>

#### 4. التقييمات القائمة على المشاريع والأداء

يتطلب التعلم القائم على المشاريع (PBL) من الطلاب تطبيق المعرفة في سياقات أصيلة - على سبيل المثال، تصميم خطة حضرية مستدامة أو إنتاج فيلم وثائقي عن التاريخ المحلي. يتم التقييم من خلال القواعد والمحافظة والمعارض العامة.

وجدت دراسة PBLWorks لعام 2025 التي أجراها معهد باك للتعليم أن الطلاب في برامج PBL الصارمة يتفوقون على أقرانهم بمقدار 12-18 نقطة مئوية في التفكير النقدي والتعاون، كما تم قياسه بواسطة إطار عمل حل المشكلات التعاوني PISA.<sup>10</sup>

#### 5. تقييم شامل ومستجيب ثقافيا

غالبا ما تضر التقييمات التقليدية بمتعلمي اللغة الإنجليزية والطلاب ذوي الإعاقة وأولئك الذين ينتمون إلى خلفيات ثقافية غير مهيمنة. تتضمن الأساليب الحديثة ما يلي:

- التصميم الشامل للتعلم (UDL): وسائل متعددة للمشاركة والتمثيل والتعبير
- طرق التدريس المستدامة ثقافيا: التقييمات التي تقدر المعرفة الثقافية للطلاب (على سبيل المثال، العروض التقديمية ثنائية اللغة، والمشاريع المجتمعية)
- أدوات إمكانية الوصول: تحويل النص إلى كلام والترجمة والتوقيت المرن

وجدت دراسة أجرتها جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس عام 2025 أن التقييمات المتوافقة مع UDL قللت من فجوات الدرجات بين الطلاب الذين لديهم IEPs وأقرانهم في التعليم العام بنسبة 57% في علوم المدارس الإعدادية.<sup>11</sup>

#### 6. التعلم الاجتماعي والعاطفي والأخلاقي (SEL + أخلاقيات الذكاء الاصطناعي)

مع وجود أدوات الذكاء الاصطناعي في كل مكان الآن، يعد تقييم التفكير الأخلاقي والمواطنة الرقمية والتنظيم العاطفي أمراً بالغ الأهمية. تتضمن أطر عمل مثل CASEL و ISTE الآن كفاءات مثل:

- "تقييم التأثير المجتمعي لنظام الذكاء الاصطناعي"

- "إدارة الإحباط أثناء الفشل التكراري في الترميز"

قام مشروع تجريبي لعام 2025 في فنلندا بدمج أوراق اعتماد SEL الصغيرة في مناهج المدارس الثانوية، مما أدى إلى زيادة بنسبة 41% في الطلاب الذين أبلغوا عن الكفاءة الذاتية في الاستخدام الأخلاقي للتكنولوجيا.<sup>12</sup>

## الأساليب الحديثة في العمق

### 1. حلقات التقييم التكويني

| مكون                            | وصف                                          | أدوات (2025)                                                            |
|---------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| فحوصات متكررة<br>منخفضة المخاطر | الاختبارات وتذاكر الخروج<br>واستطلاعات الرأي | نماذج Google والتقييمات المصغرة التي تم إنشاؤها بواسطة الذكاء الاصطناعي |
| ردود الفعل في الوقت الحقيقي     | رؤى فورية وقابلة للتنفيذ                     | مدربو الكتابة في مجال الذكاء الاصطناعي وأصحاب الأقران                   |
| التقييم الذاتي للطلاب           | مطالب التفكير وتحديد الأهداف                 | المجلات الرقمية، قوالب المفهوم، تسجيل الوصول إلى SEL                    |

مثال: يستخدم مدرس علم الأحياء في الصف العاشر فحوصات إتقان أسبوعية تم إنشاؤها بواسطة الذكاء الاصطناعي. يتلقى الطلاب ملاحظات فورية وقائمة تشغيل مخصصة "الخطوة التالية". على مدار فصل دراسي واحد، أغلق المتعلمون المتعثرون 68% من الفجوات الأولية.<sup>13</sup>

## 2. أنظمة التقييم القائم على الكفاءة (CBA)

### الميزات الأساسية:

- كفاءات شفافة ودقيقة
- مسارات متعددة لإثبات الإتقان
- شارات رقمية أو بيانات اعتماد صغيرة
- سرعة مرنة

نموذج التنفيذ (تم التحقق منه، 2025):

نعم

لا

تحديد الكفاءات

خريطة للمنهج الدراسي

مهام تقييم التصميم

الطالب يظهر إتقانه

إتقان تحقق؟

إصدار بيانات الاعتماد + مقدما

تقديم الدعم المستهدف

دراسة حالة: أبلغت جامعة ويسترن جوفرنرز (WGU) - التي تدير البنك المركزي المصري بالكامل منذ عام 1997 - عن معدل توظيف بنسبة 92% في غضون 6 أشهر من التخرج، مع انخفاض متوسط الوقت اللازم للحصول على درجة علمية بنسبة 30% باستخدام مراقبة الذكاء الاصطناعي ورسم خرائط الكفاءات الآلي.<sup>14</sup>

### 3. التقييم التكيفي المعزز بالذكاء الاصطناعي

كيف يعمل:

1. يستجيب الطالب للعنصر
2. يقدر الذكاء الاصطناعي القدرة ( $\theta$ ) باستخدام IRT
3. تحديد العنصر التالي لزيادة اكتساب المعلومات إلى الحد الأقصى
4. تحديثات  $\theta$  في الوقت الحقيقي

فوائد:

- يقلل من قلق الاختبار
- يحدد المفاهيم الخاطئة في وقت مبكر
- يتوسع لملايين المتعلمين

المخاطر والتخفيف:

| خطر                             | التخفيف                                                                                                            |
|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التحيز الخوارزمي                | عمليات تدقيق منتظمة للعدالة. بيانات تدريب متنوعة                                                                   |
| الاعتماد المفرط على التكنولوجيا | مراجعة مختلطة بين الإنسان الذكاء الاصطناعي للقرارات عالية المخاطر                                                  |
| خصوصية البيانات                 | منصات متوافقة مع اللائحة العامة لحماية البيانات / قانون خصوصية المستهلك في كاليفورنيا (CCPA) ؛ المعالجة على الجهاز |

### 4. تقييم التعلم القائم على المشاريع (PBL)

مثال على نموذج التقييم (مبسط):

| معيار     | 1 (ناشئة)               | 3 (إتقاء)                | 5 (مثالي)                         |
|-----------|-------------------------|--------------------------|-----------------------------------|
| عمق البحث | يستشهد بمصادر 1-2       | يستشهد ب 4+ مصادر موثوقة | يجمع وجهات النظر المتضاربة        |
| جدوى الحل | الفكرة غامضة            | ممكن مع الدعم            | مبتكر وقابل للتطوير ومحدد التكلفة |
| التعاون   | الحد الأدنى من المساهمة | نشط وعادل                | يقود حل النزاعات                  |

دراسة حالة: High Tech High (CA) - يقدم الطلاب مشاريع إلى لجان المجتمع. 97% من الخريجين يلتحقون بالكلية. 85% يكملون درجة في غضون 6 سنوات - 20 نقطة فوق المتوسط الوطني.<sup>15</sup>

## 5. المحافظ الإلكترونية والشارات الرقمية

يقوم الطلاب برعاية أدلة النمو: المقالات، والتعليمات البرمجية، ومقاطع الفيديو، والتأملات. تتيح منصات مثل Pathbrite أو Credly أو Open Badges ما يلي:

- التتبع الطولي لتنمية المهارات

- بيانات اعتماد يمكن التحقق منها من قبل صاحب العمل

- ملكية الطالب لسرد التعلم

وجدت دراسة أجريت في المملكة المتحدة عام 2025 أن الخريجين الذين تم تقييمهم من قبل المحفظة كانوا أكثر عرضة بمقدار 2.3 مرة لتلقي عروض عمل بناء على المهارات المثبتة من المعدل التراكمي وحده.<sup>16</sup>

## 6. التقييمات الغامرة

- القائمة على المحاكاة: المختبرات الافتراضية وسيناريوهات الاستجابة للأزمات

- قائم على اللعبة: تقييمات تضمين *Classcraft* و *Prodigy* في طريقة اللعب
- الواقع الافتراضي / الواقع المعزز: تقييم التفكير المكاني والتعاطف (على سبيل المثال، تفاعلات المريض الافتراضية)
- أبلغ التحليل التلوي لعام 2025 ل 48 دراسة تقييم محببة عن أحجام تأثير متوسطة إلى كبيرة (د = 0.62) على المشاركة والاحتفاظ بالمهارات المعقدة.<sup>17</sup>

### دراسات الحالة: التنفيذ في العالم الحقيقي (2024-2025)

الحالة 1: جامعة كورنيل - "عدم الدرجات" في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات والعلوم الإنسانية

- النهج: تصنيف العقود + التغذية الراجعة السردية
- النتيجة: انخفاض بنسبة 30% في قلق الطلاب. معدلات مراجعة أعلى. لا انخفاض في الصرامة
- اقتباس: "ركز الطلاب على التعلم وليس النقاط." - البروفيسور ماريا فرنانديز 18

الحالة 2: سنغافورة - الامتحانات الوطنية التكيفية الذكاء الاصطناعي (تجريبية)

- المنصة: محرك الذكاء الاصطناعي المخصص مع بنك عناصر 1.2 مليون
- النتيجة: وقت الاختبار ↓ 42%، دقة التشخيص ↑ 31%
- ملاحظة الإنصاف: حصل طلاب الريف على أكبر قدر من الاكتساب بسبب انخفاض عبء اللغة 8

الحالة 3: نيوزيلندا - محافظ Te Whāriki الرقمية

- التكامل الثقافي: المعرفة الماورية المنسوجة في التقييمات
- النتيجة: 88% مشاركة الوالدين. تحسين درجات اللغة الشفوية في مرحلة الطفولة المبكرة 19

## التحديات والاعتبارات الأخلاقية

| الحل                                                                          | التأثير                                                                                                                             |                           |
|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|
| أدوات غير متصلة بالإنترنت أولاً، مراكز الوصول إلى المجتمع                     | 14% من طلاب العالم يفتقرون إلى الإنترنت المنزلي (اليونسكو، 2025) <sup>20</sup>                                                      | الفجوة الرقمية            |
| عمليات تدقيق التحيز، المقيمون المتنوعون، البرمجة اللغوية العصبية غير الحيادية | سجل الطلاب السود واللاتينيون درجات أقل في المقالات التي تم تصنيفها بالذكاء الذكاء الاصطناعي بسبب الاختلافات في اللهجة <sup>21</sup> | التحيز للذكاء الاصطناعي   |
| PD الإلزامي، نماذج التصميم المشترك                                            | يشعر 41% فقط من المدربين بالاستعداد لأدوات الذكاء الاصطناعي <sup>22</sup>                                                           | مقاومة أعضاء هيئة التدريس |
| أخذ العينات الاستراتيجية، صوت الطالب في التصميم                               | خطر "إرهاق التغذية المرتدة"                                                                                                         | التقييم المفرط/ الزائد    |

## الإطار المقترح: 4Ps لاعتماد التقييم الحديث

خطة

طيار

مِيزَان

الحفاظ

### 1. التخطيط

- تشكيل فريق متعدد الوظائف (أعضاء هيئة التدريس، تكنولوجيا المعلومات، الطلاب)

- خريطة ممارسات التقييم الحالية مقابل ممارسات التقييم المطلوبة
- حدد 1-2 طرق تجريبية (على سبيل المثال، الحلقات التكوينية + المحافظ الإلكترونية)

## 2. الانطلاق

- 2-3 فصول دراسية، فصل دراسي واحد
- جمع بيانات خط الأساس + التدخل
- تسجيل الوصول الأسبوعي لأعضاء هيئة التدريس

## 3. مقياس

- التوسع إلى مستوى القسم / الصف
- الاستثمار في المنصات المشتركة (تكامل LMS)
- تدريب 80% من الموظفين المعنيين

## 4. الحفاظ على

- المراجعة السنوية مع استطلاعات الطلاب / الموظفين
- تحديث قواعد التقييم ونماذج الذكاء الاصطناعي
- احتفل بالنجاح علنا

## الاتجاهات المستقبلية (2026-2030)

1. التصنيف الهجين الذكاء الاصطناعي والبشري لجميع التقييمات عالية المخاطر
2. أطر الكفاءات الوطنية ذات أوراق اعتماد رقمية قابلة للتشغيل البيئي
3. سجلات التعلم الطولية (LLRs) تحل محل النصوص



4. ميثاق أخلاقيات التقييم العالمي (على غرار مبادئ الذكاء الاصطناعي في أسيلومار)
5. التقييم التكيفي العصبي باستخدام مخطط كهربية الدماغ / fNIRS لردود الفعل المعرفي في الوقت الفعلي (الناشئة)

## الاستنتاج

لا يتعلق مستقبل تقييم المناهج الدراسية باستبدال المعلمين بالخوارزميات - ولكن تمكينهم بأدوات أفضل لرؤية الرحلة الفريدة لكل متعلم ودعمها والاحتفال بها.

الأساليب الحديثة - عند تنفيذها بالقصد والإنصاف والحكم البشري - تحول التقييم من طقوس حراسة البوابة إلى محرك النمو. إنها تسمح لنا بالإجابة ليس فقط "ماذا حفظت؟" لكن:

"ماذا يمكنك أن تفعل؟ كيف رأيك؟ من تصبح؟"

يجب على المعلمين والإداريين وصانعي السياسات أن يتحركوا الآن لإعادة تصميم الأنظمة التي تقيس ما يهم الأدوات موجودة. الدليل واضح. السؤال الوحيد المتبقي هو: هل ستكون لدينا الشجاعة للتغيير؟

وفيما لي يقترح المخطط الإرشادي لتقويم المنهج وتطويره

المخطط الإرشادي التفصيلي

---

## الخطوة 1: فهم التغذية الراجعة وأهميتها

الهدف: تعريف التغذية الراجعة ودورها في التطوير المستمر للمناهج.

- تعريف التغذية الراجعة (Feedback) في سياق تقويم المناهج.
- الفرق بين التغذية الراجعة الفردية (للمعلمين/الطلاب) والتغذية الراجعة للمناهج.
- أهمية استخدام البيانات بشكل منهجي لإحداث تغييرات فعالة.

## التبعية:

هذه الخطوة تمثل الجذر، لأنه لا يمكن تطوير المنهج بدون فهم مفهوم التغذية الراجعة وكيفية توظيفها في التحسين.

الخطوة 2 تعتمد على هذه الفكرة لتحديد المجالات التي تحتاج تعديلاً.

---

## الخطوة 2: تحديد المجالات القابلة للتحسين

الهدف: معرفة نقاط القوة والضعف في المنهج بناءً على نتائج التقييم.

- تحليل نتائج التقييم (التحصيل الدراسي، الملاحظات الصفية، استجابات المعلمين والطلاب).
- تحديد الفجوات: محتوى غير متوازن، أساليب تدريس غير فعالة، أهداف غير محققة.
- ترتيب الأولويات حسب الأثر على التعلم.

## التبعية:

تعتمد على الخطوة 1 لأن تحديد المجالات يتطلب فهم التغذية الراجعة وكيفية قراءتها. تمهد للخطوة 3، التي تركز على تصميم الحلول التطويرية.

---

## الخطوة 3: تصميم خطة تطويرية للمناهج

الهدف: وضع خطة منهجية لتطوير المناهج بناءً على البيانات.

- عناصر الخطة:
  - الأهداف التعليمية المعدلة أو المحسنة.
  - التعديلات في المحتوى والمصادر التعليمية.
  - تحسين استراتيجيات وطرائق التدريس.

○ مراجعة أدوات التقويم المستخدمة.

- اختيار نمط التطوير: تدريجي، شامل، أو مستهدف.

#### التبعية:

تعتمد على الخطوة 2 لأن التصميم الفعال يتطلب معرفة واضحة بالنقاط التي تحتاج تعديل. تمهد للخطوة 4، وهي التنفيذ الميداني للتعديلات.

---

#### الخطوة 4: تنفيذ التعديلات والتحسينات

**الهدف:** تطبيق التغييرات على المنهج في بيئة التعلم الفعلية.

- إشراك المعلمين في التنفيذ لضمان الفهم والممارسة السليمة.
- تجربة التعديلات على نطاق صغير قبل التوسع. (Pilot Testing)
- متابعة العملية للتأكد من توافق التغييرات مع أهداف المنهج.

#### التبعية:

تعتمد على الخطوة 3 لأن التنفيذ لا يمكن أن يتم دون خطة واضحة ومحددة. تمهد للخطوة 5، وهي التقييم المستمر بعد التنفيذ.

---

#### الخطوة 5: تقييم أثر التعديلات

**الهدف:** معرفة مدى فاعلية التحسينات على التعلم.

- جمع البيانات بعد التعديلات (تحصيل، مشاركة، اتجاهات).
- مقارنة النتائج مع الفترة السابقة للتأكد من التحسن.

- تحديد ما إذا كانت هناك حاجة لتعديلات إضافية.

#### التبعية:

تعتمد على الخطوة 4 لأن التقييم يجب أن يقيس أثر التنفيذ الفعلي وليس مجرد التخطيط. تمهد للخطوة 6، وهي تحويل العملية إلى دورة مستمرة.

#### الخطوة 6: إرساء عملية التطوير المستمر

**الهدف:** جعل تطوير المناهج عملية مستمرة ودورية.

- وضع آلية لمراجعة المنهج بشكل دوري بناءً على التغذية الراجعة المستقبلية.
- بناء ثقافة مؤسسية لدى المعلمين والإدارة لدعم التطوير المستمر.
- توثيق التحسينات ومشاركتها كأفضل الممارسات.

#### التبعية:

تعتمد على الخطوة 5 لأن الاستمرارية تقوم على نتائج التقييم المستمرة. هذه الخطوة تُغلق الحلقة، وتعيد المنهج إلى عملية **تقويم-تطوير-تنفيذ-تقويم جديد**.

#### الخلاصة البنيوية للمحور السابع

| المرحلة | المفهوم الرئيس                 | يعتمد على | الغرض النهائي                            |
|---------|--------------------------------|-----------|------------------------------------------|
| 1       | فهم التغذية الراجعة            | —         | تأسيس مفهوم التطوير المستند إلى البيانات |
| 2       | تحديد المجالات القابلة للتحسين | 1         | معرفة نقاط القوة والضعف في المنهج        |
| 3       | تصميم خطة تطويرية              | 2         | وضع حلول مدروسة للتعديلات المطلوبة       |

| المرحلة | المفهوم الرئيس              | يعتمد على | الغرض النهائي                            |
|---------|-----------------------------|-----------|------------------------------------------|
| 4       | تنفيذ التعديلات             | 3         | تحويل الخطة إلى ممارسة فعلية في الصف     |
| 5       | تقويم أثر التعديلات         | 4         | قياس فاعلية التحسينات والتحقق من النتائج |
| 6       | إرساء عملية التطوير المستمر | 5         | ضمان دورة تطوير مستمرة ومستدامة          |

### منطق التبعية:

كل خطوة تعتمد على الخطوة السابقة مباشرة. لا يمكن تحديد مجالات التحسين دون فهم التغذية الراجعة، ولا يمكن تصميم خطة تطويرية دون معرفة المجالات التي تحتاج تعديل، ولا يمكن تقويم الأثر دون تنفيذ التعديلات. بذلك تُشكل حلقة مستمرة لتحسين المنهج

### المراجع

1. المنتدى الاقتصادي العالمي. (2025). تقرير مستقبل الوظائف 2025.
2. ناب. (2025). بطاقة تقرير الأمة لعام 2024. وزارة التعليم الأمريكية.
3. المنظمة. (2024). نتائج PISA 2022 (المجلد الثالث): التفكير الإبداعي.
4. بلاك، ب.، وويليام، د. (1998). التقييم والتعلم في الفصول الدراسية.
5. هاتي، ج. (2023). التعلم المرئي ميتا إكس، 3rd Ed.
6. ماير، يو، وآخرون (2024). التقييم التكويني المعزز بالتكنولوجيا: تحليل بعدي. مراجعة البحوث التربوية.
7. معهد أوروبرا. (2025). حالة المجال: التعليم القائم على الكفاءة.

8. وزارة التعليم، سنغافورة. (2025). *التقرير التجريبي للتقييم التكيفي*.
9. شيرميس، م. (2025). *تسجيل المقالات الآلي: تحديث 2025*. أبحاث ETS.
10. بي بي لووركس. (2025). *دراسة تأثير PBL الوطنية*.
11. مركز جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس UDL. (2025). *X والإنصاف في تقييم العلوم*.
12. الوكالة الوطنية الفنلندية للتعليم. (2025). *SEL + طيار أخلاقيات الذكاء الاصطناعي*.
13. مدارس شيكاغو العامة. (2025). *مبادرة التقييم التكويني الذكاء الاصطناعي*.
14. WGU. (2025). *تقرير النتائج المؤسسية لعام 2025*.
15. التكنولوجيا العالية عالية. (2025). *دراسة طويلة لمخرجات الدراسات العليا*.
16. جامعة مانشستر. (2025). *المحفظة مقابل المعدل التراكمي في التوظيف*.
17. ليو، إكس، وآخرون (2025). *التلعيب في التقييم: تحليل تلوي*. مراجعة EdTech.
18. جامعة كورنيل. (2025). *الابتكارات في دراسات حالة التقييم*.
19. وزارة التعليم النيوزيلندية. (2025). *تقرير تي واريكي الرقمي*.
20. يونسكو. (2025). *تقرير مراقبة التعليم العالمي: التكنولوجيا*.
21. اتحاد الحريات المدنية. (2025). *التحيز في تصنيف الذكاء الاصطناعي: تدقيق وطني*.
22. إدوكوز. (2025). *مسح جاهزية أعضاء هيئة التدريس*.

التقييم الإلكتروني ودوره في تحسين تعلم الطلاب من وجهة نظر المعلمين في الاردن

الدكتور رakan خلف المواضية      والدكتورة روزين خلف المحاسنة

## الملخص

تهدف الدراسة إلى التعرف على دور التقييم الإلكتروني في تحسين تعلم الطلبة من وجهة نظر المعلمين في الأردن، وللوصول إلى تحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة، التي تكونت من (415) معلم ومعلمة من مدارس الأردن، وبعد تحليل البيانات أظهرت النتائج أن دور التقييم الإلكتروني في تحسين تعلم الطلبة من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، كما كشفت النتائج أن درجة استخدام عينة الدراسة إلى التقييم الإلكتروني قد كانت بدرجة متوسطة، وأن دور التقييم الإلكتروني في مشاركة الطلبة في عملية التقييم جاء مرتفع، كما وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) تعزى لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والجنس، حيث كانت لصالح المعلمين الذين تكون سنوات خبرتهم أكثر من 10 سنوات، وأيضاً وجود فروق لصالح أفراد عينة الدراسة الحاصلين على الدراسات العليا والإناث من عينة الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** التقييم الإلكتروني، تحسين التعلم.

## Abstract

This study aims to identify the role of e-assessment in improving student learning from the perspective of teachers in Jordan. To achieve the study's objectives, a descriptive-analytical approach was used, and a questionnaire was employed to collect data from a sample of 415 male and female teachers from Jordanian schools. Data analysis revealed that teachers perceived e-assessment as having a high impact on improving student learning. The results also showed that the study sample's use of e-assessment was moderate, and that the Impact of e-assessment on student participation in the assessment process was high. Statistically significant differences were found at the 0.05 level based on years of experience, academic qualifications, and gender, favoring teachers with more than 10 years of experience. Differences were also found favoring teachers with postgraduate degrees and female participants in the study sample.

**Keywords:** E-assessment, Learning Improvement



## المقدمة:

تركز أبرز برامج العالم على بناء الحضارة وامتلاك القوة بين الأمم من خلال تعليم الأجيال الصاعدة وتنمية مناهجها ووسائل تدريسها، والتطور التعليمي اليوم متصل بشدة بإمكانية الاستفادة من التقنيات التكنولوجية المعاصرة بثورتها المعلوماتية ذات البيانات الكبيرة وبتحديد بياناتها وتطبيقاتها، وتعلم تقنياتها واستخدامها في التعليم لتصعد بجودة خدماتها التعليمية وتنشئ أجيال تنسم بالعلم والمعرفة والإنتاجية التي تساهم في النهوض بمستوى الأداء وتلبية متطلبات المجتمع وسوق العمل.

أن إعادة صياغة وتنظيم المحتوى التعليمي بالاستناد إلى نظريات التعلم، ودمجه مع الوسائط الإلكترونية الحديثة، يُتيح للمتعلم بيئة تعليمية تفاعلية وفعّالة. ومن خلال برامج إدارة المحتوى التعليمية، يمكن نقل الطالب من بيئة الصف التقليدي المحدودة إلى صفوف تعليمية افتراضية مفتوحة الزمان والمكان، مما يُسهم في جعله محوراً رئيساً في عملية التعلم. وهذا التوجه يُسهم في تحفيز الطالب وزيادة دافعيته نحو التعلم، ويُعزز من قدراته الفكرية على الإبداع والابتكار. كما يقوده بشكل تلقائي إلى الاهتمام بتنوع أساليب التعلم، واعتماد استراتيجيات ووسائل تعليمية حديثة تتماشى مع التحول الرقمي والثورة الصناعية الرابعة التي يشهدها العالم اليوم، وفي ظل هذه المتغيرات، يشهد العالم تحولات متسارعة ومعقدة بفعل قوة العولمة والتطور التكنولوجي، وهي تحولات تجاوزت قدرات العديد من المؤسسات على الاستيعاب والتكيف، مما فرض الحاجة إلى إعادة تقييم الأسس والممارسات القائمة، وتُحتّم هذه المرحلة اتخاذ إجراءات وآليات جديدة تعزز من قدرة المؤسسات على التعامل مع التحديات الراهنة، ورفع كفاءة أدائها، وضمان جودة مخرجاتها بما يتلاءم مع متطلبات العصر.

لقد تفوقت الاستفادة من إمكانات الأدوات التكنولوجية التقنية في تقديم وصياغة مادة المنهج الدراسي المعد، ومدى فاعليته، والأساليب الخاصة بتقييمه، على الأسلوب الاعتيادي المؤلف الذي اهتم ما يركز على الكتب الورقية والطرق والأدوات التقليدية، وذلك في كيفية تفاعل الطالب مع المحتوى من هنا أتاحت البرمجيات الخاصة بتصميم المحتوى الرقمي الفرص المميزة لإعطاء تغذية راجعة للطالب خلال مشاركته في المحتوى الدراسي، كما ان تنوع الوسائل الخاصة بالنصوص، والتنغيم الصوتي، والفيديو، ودمج الحركة والتشويق، مع إمكانية النسخ والتعديل والنقل والتخزين، والسيطرة على سرعة العرض ومدى مستوى الصعوبة، زيادة على ذلك ربط الطالب بمصادر التعلم الإضافية حيث يمكنه الرجوع إليها، وإمكانية عمل تقييم مبدئي لتحديد المعطيات السابقة للدراسة ومدى مستوى الصعوبة في العرض، مع اجراء تقييم تكويني نهاية كل جزء من المحتوى وذلك لتقدير مستوى إتقان الطلبة لأهداف كل جزء ومن ثم الانتقال إلى الجزء الذي يليه، كما يتم اجراء تقييم ختامي لرصد درجات تحقيق الطلبة للأهداف، علاوة على ذلك، توفر إمكانية التشارك والنقاش التعاوني الجمعي فيما يتضمن المحتوى المعروض بين المعلم والطلبة، وتدوين اجاباتهم. كما أن أنواع التقييم المتنوعة تعد من المعايير الرئيسية لأدوات التكنولوجيا التقنية، فمن خلالها تتيح للطلبة الوصول إلى المعارف عن طريق حقل التجربة والخطأ (هنداوي، 2010).

واغلب النظم تحتوي على توثيق التقديم الطلبة ضمن المنهاج وتخزين ذلك لكل جلسة يقوم بها الطالب بحيث يكون بإمكانه أن يبدأ في جلسة من حيث انتهى في الجلسة السابقة إضافة إلى ذلك تكون عملية انشاء الاختبارات سهلة ودقيقة بالمقارنة بالطريقة التقليدية. كما أن هناك برامج منفصلة لإنشاء اختبارات والتي من الممكن أن يتم استقدامها كاختبارات جاهزة إلى نظام إدارة التعلم أو رفع الاختبار على موقع الانترنت فمن الأمثلة على البرمجيات المجانية لإنشاء الاختبارات برنامج (Hot Potatoes) وتطبيق (Socratic) وبرنامج كلاسيكا ونظام إدارة التعلم (D2L) وبرنامج camel و تطبيق Schoology، ومنصة edmodo.com، وكذلك يستخدم بنك الأسئلة لإجراء الاختبارات باستخدام الحاسوب والأجهزة اللوحية، حيث يقوم الحاسوب بإدارة الاختبارات واختيار عدد من الأسئلة لكل طالب بشكل عشوائي من مجموعة كبيرة من الاسئلة المخزنة لديه وبخاصة في الاختبارات الختامية (الزبد، 2020)

في ظل التحولات التربوية الحديثة، لم يعد التقييم مجرد أداة لتحديد درجات الطلاب، بل أصبح جزءاً لا يتجزأ من منظومة التعليم، يهدف إلى دعم التعلم وتعزيز النمو الأكاديمي والشخصي للطلاب. والنظام التقييمي الفعال هو ذاك الذي يمزج بين التقييم الرسمي وغير الرسمي، فيجمع بين دقة البيانات وثرء التواصل التربوي ويمثل الشق الرسمي يعتمد على أدوات قياس كمية، كالاختبارات والملاحظات المنظمة، ويرتبط بمتابعة الأداء والتحقق من تحقيق الأهداف التعليمية والشق غير الرسمي يتمثل في الرصد اليومي لما يحدث داخل الصف وخارجه، عبر الحوار والملاحظة المستمرة، مما يتيح فهماً أعمق لتجربة الطالب التعليمية، كما أصبح دمج التكنولوجيا في التقييم أحد الأساليب الحديثة التي تعزز جودة العملية التعليمية، إذ يوفر هذا الدمج إمكانيات واسعة لتقديم تقييم شامل، مستمر، وتفاعلي، يخدم الطالب، المعلم، وولي الأمر على حد سواء حيث يتيح للطالب التعلم الذاتي وتغذية راجعة فورية من خلال استخدام الأدوات التكنولوجية، ويحصل الطالب على تدريبات واختبارات إلكترونية متنوعة تغطي جميع المواد الأساسية وعرض إجابات نموذجية فورية تساعده في فهم الأخطاء وتصحيح وتحليل دقيق لأدائه يحدد له نقاط القوة والضعف في كل مادة. (العباسي، 2011)

### التقييم في ضوء التكنولوجيا الحديثة

يُعد التقييم أحد الجوانب الأساسية في العملية التعليمية، فهو ليس مجرد قياس لمستوى التحصيل، بل هو عملية مستمرة تهدف إلى جمع المعلومات وتحليلها من أجل اتخاذ قرارات تربوية فعالة ووضع خطط تعليمية مستقبلية. ويتصف التقييم بكونه ذاتياً في كثير من الأحيان، كما يتطلب مرجعاً متجدداً يُبنى عليه، ويتميز بكونه عملية غير منتهية تسير في مسارات جزئية متتابعة.

وفي ضوء ما أشار إليه الشرمان (2014)، فإن هناك عدة جوانب يمكن أن تستفيد من التكنولوجيا الحديثة في تطوير وتسهيل عملية التقييم، ومن أبرز هذه الجوانب:

1. تنوع أدوات التقييم: توفر التكنولوجيا أدوات رقمية متعددة مثل الاختبارات التفاعلية، النماذج الإلكترونية، والاستبانات عبر الإنترنت، مما يسمح بتقييم أكثر شمولية لمهارات الطلبة.

2. السرعة والدقة في جمع البيانات: تُمكن البرامج والمنصات التعليمية المعلمين من جمع نتائج الطلبة وتحليلها بشكل فوري، مما يوفر الوقت ويقلل من نسبة الخطأ البشري.
  3. التقييم القائم على الأداء: من خلال إنتاجات رقمية كالفديوهات والعروض التقديمية والمدونات، يمكن للطلبة التعبير عن فهمهم بشكل عملي وواقعي، مما يتيح تقييماً أكثر عمقاً لمدى استيعابهم.
  4. التغذية الراجعة الفورية: تسمح المنصات الرقمية بتقديم تغذية راجعة فورية للطلبة، مما يعزز من عملية التعلم ويشجع على التطوير الذاتي.
  5. توثيق التقدم والتطور: تتيح التقنيات الحديثة أرشفة أعمال الطلبة ومتابعة تطوّرهم على مدى زمني طويل، مما يسهل عملية المراجعة واتخاذ قرارات تعليمية مدروسة.
  6. تعزيز التفاعل والمشاركة: أدوات مثل المدونات التعليمية، ومنصات التواصل، والويكي، تتيح للطلبة التفاعل والمشاركة بشكل مستمر، ما يمكن أن يكون جزءاً من التقييم القائم على التفاعل والمبادرة.
- وملخص القول إن دمج التكنولوجيا في التقييم يمثل نقلة نوعية في أساليب التعليم، حيث يسهم في جعل العملية التقييمية أكثر دقة ومرونة وتلاؤماً مع متطلبات التعليم الحديث. لذا، أصبح من الضروري أن يطور المعلمون مهاراتهم التقنية وأن يتبنوا استراتيجيات تقييم تتماشى مع هذه التحولات الرقمية.

### أولاً: تقييم ملف الطالب الإلكتروني:

يمثل ملف الطالب الإلكتروني أحد أبرز مظاهر توظيف التكنولوجيا الحديثة في الممارسات التعليمية، ولا سيما في مجال التقييم. إذ يُعد هذا الملف أداة توثيقية رقمية تركز على متابعة تطور الطالب في عملية التعلم، من خلال ما يقدمه من شواهد وأدلة على تحصيله الأكاديمي، وقدرته على تطبيق المعرفة والمهارات التي اكتسبها على مدى فترة زمنية معينة.

ويُتيح ملف الطالب للتعلم أن يُعبّر عن إنجازاته الأكاديمية بأسلوب شخصي وموثق، بما في ذلك التأمّلات الذاتية، والمشاريع التطبيقية، والتقييمات التي يتلقاها من المعلمين والزملاء. ويمتاز هذا النوع من الملفات بإمكانية امتداده ليشمل أكثر من مادة دراسية أو فصل دراسي، مما يوفّر تصوراً شمولياً عن تطور الطالب عبر مراحل متعددة من العملية التعليمية.

وتكمن أهمية هذا الملف في كونه لا يُستخدم لأغراض التقييم فقط، وإنما يتعدى ذلك إلى كونه أداة تعليمية تفاعلية، تُمكن الطالب من التفاعل مع المعلمين وزملائه والحصول على تغذية راجعة متعددة المصادر. كما يمكن للملف الإلكتروني أن يكون متاحاً عبر الإنترنت، ما يسمح بمشاركته مع أطراف خارجية بما في ذلك مؤسسات تعليمية أو جهات عمل مستقبلية.

ومن الناحية العملية، توفر بعض المؤسسات التعليمية منصات إلكترونية تتيح للطلبة إنشاء ملفاتهم الإلكترونية وإدارتها بأنفسهم، في حين يملك المعلم صلاحيات الدخول والتعليق عليها، بل وقد يُعرض محتوى معين منها على باقي الطلبة لأغراض التقييم التشاركي.

### مكونات ملف الطالب الإلكتروني

قد يشتمل الملف على عناصر متعددة، من أبرزها:

- ملاحظات يومية توثق تقدم الطالب في تعلمه.
- ملاحظات وتغذية راجعة مستخلصة من مصادر تعليمية إضافية.
- تأملات الطالب الذاتية حول تجاربه التعليمية.
- تقييمات من الزملاء حول مساهمات الطالب في الأنشطة التعاونية.
- تساؤلات أو موضوعات تحتاج إلى مراجعة أو شرح إضافي.
- إنجازات متميزة أو مشاريع ذات طابع تطبيقي.

### أبرز مزايا التقييم عبر ملف الطالب الإلكتروني

- يمنح الطالب دوراً فاعلاً وتحكماً في مسار تعلمه.
- يعزز من مهارات التفكير النقدي والتأمل الذاتي.
- يتيح للمعلم فرصة للحصول على أدلة موثوقة على مدى تقدم الطالب.
- يساهم في تحسين جودة التعلم من خلال التنوع في مصادر التقييم.
- يُستخدم كمرجع توثيقي في عمليات التقييم البنائي والختامي.
- يدعم الطالب في التقديم على فرص تعليمية أو مهنية مستقبلية.

ومن نقاط القوة في استخدام الملفات الإلكترونية للطالب في عملية التقييم أنها تعطي الطالب تحكماً كبيراً بالعملية التعليمية وتعطيه ملكية لها في الوقت الذي يسمح فيه التقييم الذاتي وعرض أشكال متنوعة من إنجازات الطالب، كما أن ملف إنجاز الطالب من الممكن أن يستخدم في وعي التقييم، البنائي والختامي.

**ثانياً: تقييم مشاريع الطلبة:** تُعد المشاريع الطلابية إحدى الأدوات الفعالة في تقويم أداء المتعلمين، حيث تُوفر بيئة تعليمية تطبيقية تمكّنهم من توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في سياقات واقعية. وقد تُنفذ هذه المشاريع بصورة فردية أو ضمن مجموعات، بهدف معالجة موضوعات محددة ضمن المنهج الدراسي، وتتخذ أشكالاً متعددة مثل العروض التقديمية، ومقاطع الفيديو، والوسائط المتعددة.

ويتم تقديم هذه المشاريع إما بشكل مباشر داخل البيئة الصفية، أو من خلال منصات إلكترونية تتيح نشر الأعمال ومشاركتها مع مجتمع أوسع، يشمل زملاء الدراسة، والمعلمين، وأولياء الأمور، وحتى المهتمين بالشأن التربوي من خارج المؤسسة التعليمية. وقد أصبح من الشائع استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، مثل "يوتيوب" و"فيسبوك"، لعرض هذه النتاجات، مما يُعزز مفهوم التعلم المجتمعي ويوسع دائرة التأثير التعليمي.

كما بدأت بعض المؤسسات التعليمية والمعلمين بتوظيف أدوات رقمية حديثة مثل "الويكي"، و"تويتر"، و"لينكدان" كجزء من عملية التقييم، عبر تتبع تفاعل الطلبة ومشاركاتهم في موضوعات محددة على مدى فترة زمنية ممتدة. ويستلزم هذا النوع من التقييم امتلاك المعلم لمهارات متقدمة تشمل الكفايات التكنولوجية والقدرة على تحليل الأداء الرقمي بشكل منهجي وموضوعي.

ونظرًا لأن هذه الأدوات والمنصات الرقمية أصبحت جزءًا لا يتجزأ من البيئة التعليمية المعاصرة، فإن دمجها ضمن آليات التقييم يعد ضرورة تربوية تسهم في تعزيز فاعلية التعليم، وتُراعي متطلبات المهارات الرقمية التي باتت تشكل ركيزة أساسية في منظومة التعلم الحديثة.

**ثالثًا: تقييم أعمال الطلبة التي يقدمونها بصورة إبداعية التعبير بصرياً:** إن إتاحة المجال أمام الطلاب للتعبير عن تعلمهم بطرق إبداعية – مرئية وتفاعلية – يعكس تحولاً تربوياً عميقاً يركز على الفهم، لا الحفظ، وعلى التعلم الحقيقي، لا الشكل النمطي. لكن هذا يتطلب من المعلم تطوير مهاراته التكنولوجية ليكون قادرًا على استيعاب وتقييم هذه الأعمال بفعالية وعدالة

**رابعًا: إشراك الطلبة في التقييم:** يمثل إشراك الطلبة في تقييم أعمال زملائهم أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي تهدف إلى تعزيز مهارات التفكير النقدي والتأمل الذاتي. فعلى الرغم من اقتصر بعض الممارسات التقليدية على أساليب بسيطة كقيام الطلبة بتبادل أوراق الإجابة لتصحيحها، إلا أن التقدم التكنولوجي، لا سيما عبر الإنترنت، أتاح إمكانيات أوسع وأكثر فعالية لهذا النوع من التقييم.

من خلال المنصات الرقمية، يمكن للمعلم أن يُكفّل الطلبة بمراجعة أعمال زملائهم وتقديم تعليقات بناءة عليها، سواء عبر مواقع إلكترونية مخصصة أو من خلال البريد الإلكتروني. وتُعد هذه الممارسة التعليمية أداة فعالة لتنمية مهارات التحليل، والنقد، وصياغة الرأي الشخصي المدعوم بالحجج المنطقية. كما تسهم في تطوير قدرة الطالب على تقويم أدائه الذاتي من خلال مقارنة أعماله بما يقدمه زملاؤه.

ويُعتبر التقييم التشاركي وسيلة تربوية لتعزيز ثقافة الحوار وتقبل الآراء المختلفة، إذ يُشجّع الطلبة على التعبير عن وجهات نظرهم والدفاع عنها بعقلانية، وفي الوقت ذاته يُدرّبون على تقبل النقد البناء دون حساسية. وهنا تبرز أهمية دور المعلم بوصفه ميسرًا للحوار، ومديرًا للنقاش، يوجّه التفاعل في الاتجاه الصحيح ويتدخل عند الحاجة لضبط مسار النقاش وضمان تحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

وقد أكد الصراف (2017) على ضرورة امتلاك المعلم لهذه المهارات القيادية التي تمكنه من ضبط الحوار التربوي وضمان إنتاجيته، لا سيما في ظل بيئات التعلم المفتوحة التي تتطلب توازنًا بين حرية التعبير والانضباط الأكاديمي.

ومن وجهة نظر الباحثان هناك تقييم آخر وهو التقييم التحصيلي.

**خامساً: تقييم التحصيل الإلكتروني يُعد التقييم التحصيلي من أكثر أنواع التقييم شيوعاً، ويُجرى عادة في نهاية وحدة دراسية أو مشروع أو فصل دراسي بهدف قياس مدى تحقق أهداف التعلم وإعطاء الطالب درجة تعكس مستواه التحصيلي. وهو النوع الذي اعتاد عليه الطلبة والمعلمون، وغالباً ما يرتبط لديهم بمشاعر سلبية مثل القلق والتوتر، بسبب تركيزه التقليدي على النتائج النهائية دون النظر في السياق التعليمي والجهد المبذول. ويعرف تقييم التحصيل يُعرّف تقييم التحصيل بأنه عملية منهجية مستمرة لجمع معلومات كمية وكيفية حول مدى تحصيل الطالب لمحتوى دراسي معين، يشمل هذا المحتوى على المعارف (المعلومات والفهم)، والمهارات (التطبيقات العملية)، والاتجاهات والقيم (المواقف والسلوكيات المرتبطة بالتعلم)، ويهدف هذا التقييم إلى رصد التغيرات التي تطرأ على تحصيل الطالب خلال فترة التعلم، وتفسير هذه التغيرات لفهم أسباب التقدم أو التعتير، وإصدار حكم موضوعي على مستوى التحصيل في ضوء معايير محددة مسبقاً، وتقديم تغذية راجعة ببناء لكل من الطالب والمعلم.**

**أساليب التقييم الإلكتروني (Yulia، 2020).**

### **(1) الاختبار التحصيلي الإلكتروني:**

تُعد الاختبارات المحوسبة نوعاً متقدماً من أدوات التقييم، حيث يتم إعدادها باستخدام بنوك أسئلة إلكترونية. وتتعدد أنواع هذه الأسئلة ولعل من أبرزها الأسئلة التالية:

أولاً: أن الاختيار من متعدد من أكثر أنواع الأسئلة استخداماً في التقييم، وتزداد فعاليته عند تصميمه في البيئة الرقمية عبر أنماط تفاعلية حديثة في هذا النمط حيث يُعرض السؤال أو العبارة الناقصة أمام الطالب وبجانب السؤال، توجد قائمة منسدلة (Drop-down menu) ويطلب من الطالب اختيار إجابة واحدة صحيحة من بين عدة خيارات، حيث يتم اختيار الإجابة بالنقر على القائمة، ثم النقر على الخيار المناسب.

أما النمط الثاني في البيانات الرقمية للتقييم، يتم استخدام عدة أنماط تفاعلية لأسئلة "الاختيار من متعدد"، تتيح للطالب التفاعل مع السؤال بطريقة دقيقة وسهلة ويستخدم يُستخدم عندما تكون هناك إجابة واحدة صحيحة فقط. حيث يظهر لكل خيار زر دائري صغير بجانبه، ويقوم الطالب بالنقر على الزر الدائري الذي يقابل الخيار الذي يراه صحيحاً، وبعد الاختيار، يمكنه النقر على سهم "استعراض الإجابة الصحيحة" للاطلاع على الإجابة النموذجية، مما يوفر له تغذية راجعة فورية.

ثانياً: الصواب والخطأ وفيه يحدد الطالب إذا كانت العبارة محددة صحيحة أو خطأ.

ثالثاً: تعتبر أسئلة المزاوجة من أنماط التقييم الشائعة، خاصة في التقييمات الإلكترونية والورقية التي تستهدف قياس قدرة الطالب على ربط المفاهيم، أو المصطلحات، أو الرموز، أو الصور ببعضها البعض.

رابعاً: في هذا النوع من الأسئلة، يُطلب من الطالب كتابة كلمة، عبارة، أو رقم في فراغ محدد داخل جملة أو عبارة معينة، ليكتمل بذلك معنى العبارة بشكل صحيح، والغرض منه قياس قدرة الطالب على استرجاع معلومات محددة بدقة ضمن سياق نصي. مثال: "تُعرف عملية التمثيل الضوئي بأنها تحويل الطاقة الشمسية إلى \_\_\_\_."

خامساً: في هذا النوع من الأسئلة، يُطلب من الطالب إعادة ترتيب مجموعة من العبارات، أو الكلمات، أو المصطلحات وفقاً لنظام، أو تسلسل محدد يحدده السؤال، ويقوم الطالب بترقيم العبارات أو الكلمات بدايةً من الرقم (1) للعبارة التي يجب أن تأتي أولاً، ثم الرقم (2) للعبارة التي تليها، وهكذا حتى يتم ترتيب جميع العبارات بالترتيب الصحيح.

سادساً: الإجابة القصيرة في هذا النوع من الأسئلة، يُطلب من الطالب كتابة إجابة مختصرة ومحددة، غالباً على شكل جملة أو فقرة قصيرة، في مكان مخصص على الشاشة أو الورقة. عادةً ما يتم تحديد الحد الأقصى لعدد الحروف أو الكلمات التي يمكن للطالب استخدامها في الإجابة، لضمان التركيز والدقة..

سابعاً: حل المسائل الرياضية في هذا النوع من الأسئلة، يُطلب من الطالب كتابة الحل التفصيلي أو اختيار النتيجة النهائية لمسألة رياضية، والتي قد تتطلب تحديد قيمة مجهولة (مثل  $x$ ،  $y$ ) وبناءً على بيانات أو معطيات مُعطاة في المسألة. ويقوم على تطبيق خطوات حسابية أو تفكير منطقي للوصول إلى الحل الصحيح..

ثامناً: الإجابة الطويلة في هذا النوع من الأسئلة، يُطلب من الطالب كتابة إجابة مفصلة تتكون عادة من عدة فقرات، تعبر عن فهمه العميق لموضوع أو سؤال معين. وتُعرف أيضاً باسم أسئلة المقال، حيث يحتاج الطالب إلى تنظيم أفكاره وطرح الحجج أو الشرح بشكل منطقي ومنسق.

**ويوجد هناك أنواع أخرى من الأسئلة الالكترونية من أهمها:**

#### **أسئلة النقطة الساخنة (Hotspot Questions):**

حيث يُعرض للطالب صورة، أو رسماً توضيحياً، أو خريطة، أو نصاً، ويطلب منه النقر على نقطة معينة داخلها باستخدام المؤشر على الشاشة. قد يُطلب من الطالب أيضاً تحديد كلمة أو مصطلح أو رمز غير متسق ضمن نص معين باستخدام المؤشر.

#### **أسئلة السحب والإسقاط: (Drag and Drop)**

يقوم الطالب بسحب نص أو عنصر من مكان محدد وإفلاته في مكان آخر داخل الشاشة.

#### **أسئلة المحاكاة: (Simulation Questions)**

تُعرض مواقف افتراضية تحاكي الواقع الفعلي، ويطلب من الطالب التفاعل معها.

#### **أسئلة الرسوم: (Drawing Questions)**

يُطلب من الطالب رسم شكل معين باستخدام برامج الرسوم أو أدوات البرمجيات المتاحة.

#### **أسئلة الفهم السمعي: (Listening Comprehension)**

يستمتع الطالب إلى مقطع صوتي ثم يجيب كتابياً عن الأسئلة التي تقيس مدى فهمه للمقطع.

## الأساليب الإلكترونية التي من الممكن قياس تعلم الطلبة من خلالها:

(1) **أساليب التكاليفات على الشبكة:** يقصد بها هي الواجبات التي يُكلف بها الطلاب كجزء من متطلبات المقرر، ويتم إعدادها وأداؤها إلكترونياً، مع تقديم التغذية الراجعة باستخدام تكنولوجيا الشبكات، وخاصة عبر الإنترنت.

(2) **الحقية الوثائقية الإلكترونية:** التي تعرف بتجميع هادف ومتنوع لأعمال الطالب التي أنجزها خلال فترات زمنية متتالية، ويتم إعدادها باستخدام تكنولوجيا الحاسوب الرقمية أو الوسائط المتعددة، وتُخزن في وسائط تخزين رقمية أو على الإنترنت. تتيح هذه الحقية تقييم نمو الطالب وتمكنه من تقييم ذاته.

(3) **استبانات التقييم الذاتي الإلكتروني:** تحتوي على مجموعة من الأسئلة التي يجب عليها الطالب بنفسه لتقييم ذاته، وتُقدم عبر قرص مدمج (CD) أو من خلال موقع على شبكة الإنترنت.

التطورات الحديثة في التقييم الإلكتروني (الذكاء الاصطناعي): لم يقف التقييم الإلكتروني عند حدود الاختبارات المحوسبة التقليدية، بل تطور ليشمل تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تساعد في تحليل أداء الطلبة بدقة عالية. حيث بينت دراسة الجميل (2024) أن استخدام المعلمين لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في المدارس يساهم في تقديم تقييمات مكيفة (Adaptive Assessment) تراعي الفروق الفردية بشكل أعمق من الطرق التقليدية، وهو ما يعزز من قدرة المعلم على اتخاذ قرارات تربوية مبنية على بيانات دقيقة، ويتوافق ذلك مع ما ذهب إليه (Al-Khresheh, 2023) من أن انخراط الطلبة يزداد بشكل ملحوظ عند استخدام أدوات تقييم تفاعلية حديثة.

### مشكلات استخدام التقييم الإلكتروني:

صعوبة تقدير الدرجات في حالات الإجابات غير الصحيحة تماماً أو غير الخاطئة تماماً. كما تعتبر التكلفة الخاصة بالبنية التحتية للتقييم الإلكتروني مرتفعة. ويتطلب مهارات في استخدام الحاسوب والإنترنت، وإعداد الأسئلة يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين. كما أن ندرة بنوك الأسئلة باللغة العربية تعتبر عائق كبير، ويحتمل حدوث أعطال في أجهزة الحاسوب أو الشبكات.

### مشكلة البحث

يُعد التعليم أساساً لتخريج موارد بشرية ذات كفاءة وقادرة على خدمة نفسها ووطنها، لكن في ظل التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع، فإن الطلاب الذين لا يتلقون تعليماً حديثاً وفعالاً يتمشى مع متطلبات العصر وسوق العمل، يصبحون غير قادرين على تطوير أنفسهم والاستفادة الكاملة مما يقدم لهم، مما يؤثر سلباً على المجتمع بأكمله.

ومع التطورات في أساليب التعليم، أصبحت عملية التقييم جزءاً أساسياً ومتكاملاً من العملية التعليمية، إذ تشمل التقييمات التشخيصية والتكوينية والتحصيلية التي تهدف إلى قياس وتحسين أداء الطلاب بشكل مستمر. لذا، أصبح من الضروري تبني وسائل تقييم حديثة ومتطورة تتناسب مع الاستراتيجيات التعليمية المعاصرة، مع التركيز على التقييم الإلكتروني كأداة فعالة تساعد في تقليل أعباء المعلمين، وتوفير الوقت والتكلفة، وتحسين دقة وفعالية التقييم، فضلاً عن تمكين الطلاب من التعلم بطريقة



تراعي الفروق الفردية بينهم , وفي ظل التوجهات الحديثة نحو التحول الرقمي الذكي، أصبح لزاماً على القيادات التربوية والمعلمين مواكبة مهارات القرن الحادي والعشرين كما أشارت دراسة (العلي، 2024)، التي أكدت أن دمج الذكاء الاصطناعي والأدوات الرقمية لم يعد ترفاً بل ضرورة. لذا، أصبح من الضروري تبني وسائل تقييم حديثة ومتطورة تتناسب مع الاستراتيجيات التعليمية المعاصرة، خاصة وأن التقارير الوطنية الحديثة لتقييم حالة التعليم في الأردن (Al-Adaa, 2024) أوصت بضرورة ردم الفجوة بين البنية التحتية والممارسات الصفية الفعلية.

وبناءً على ما سبق، تبرز أهمية دراسة دور التقييم الإلكتروني في تحسين تعلم الطلاب من وجهة نظر المعلمين في الاردن، حيث يسعى البحث للإجابة عن السؤال التالي:

**ما هو دور التقييم الإلكتروني في تحسين تعلم الطلبة من وجهة نظر المعلمين في الاردن؟**

**اسئلة الدراسة:**

يسعى البحث الحالي إلى تحقيق أهدافه من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

(1) ما دور التقييم الإلكتروني في تحسين تعلم الطلبة من وجهة نظر معلمين المدارس الحكومية في الاردن؟

(2) ما درجة استخدام عينة الدراسة إلى التقييم الإلكتروني من وجهة نظر معلمين المدارس الحكومية الاردن؟

(3) ما دور التقييم الإلكتروني في إشراك الطلبة في عملية التقييم من وجهة نظر معلمين المدارس الحكومية في الأردن؟

(4) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور

التقييم الإلكتروني في تحسين تعلم الطلبة تعزى لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والجنس؟

**أهداف الدراسة**

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف على دور التقييم الإلكتروني في تحسين تعلم الطلبة من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في الأردن.

2. الكشف عن درجة استخدام معلمي المدارس الحكومية في الأردن لأدوات التقييم الإلكتروني من وجهة نظرهم.

3. بيان دور التقييم الإلكتروني في إشراك الطلبة في عملية التقييم من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في الأردن.

4. تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور التقييم الإلكتروني في تحسين تعلم الطلبة، والتي تُعزى للمتغيرات: (سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، والجنس).

## أهمية الدراسة

تساعد هذه الدراسة القائمين على تطوير المناهج التعليمية من خلال تزويدهم بإمكانيات التطبيقات التفاعلية اللازمة لجعل عملية التقييم أكثر فعالية، كما تساهم في بناء مجتمع معلوماتي متطور، حيث لا يمكن تحقيق ذلك إلا بتكوين الفكر المعلوماتي في المجتمع. ولها دور كبير في دعم التخطيط الاستراتيجي لتطوير أنظمة تقييم التعليم التقليدية، وتبحث في بدائل محددة تهدف إلى تحسين كفاءة هذه الأنظمة، سواء في المدارس العامة أو الخاصة، داخليًا وخارجيًا. وتعطي للطلبة فرصة الحصول على تغذية راجعة حقيقية تستند إلى تقييم واقعي ودقيق لأدائهم. وتساعد عملية التقييم في تشخيص الجوانب الإيجابية في شخصية الطالب لتعزيزها، والجوانب السلبية لمعالجتها، مما ينعكس إيجابًا على نموه وتطوره.

## المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

**تقييم التعلم:** هو عملية إصدار حكم على مدى تحقق أهداف العملية التعليمية ونجاحها في بلوغ أغراضها، بالإضافة إلى الكشف المبكر عن نواحي القصور في العملية التربوية أثناء سيرها، ويستخدم المعلم في هذه العملية أدوات متنوعة تتحدد وفقًا للهدف المراد قياسه، مثل الاختبارات التحصيلية، مقاييس الاتجاهات والميول، مقاييس القيم، الملاحظات، المقابلات الشخصية، تحليل المحتوى، وغيرها من الأدوات (الصراف، 2017).

**التقييم الإلكتروني:** هو التقييم الذي يُجرى باستخدام تقنيات الحاسوب وشبكاته لقياس أداء الطلبة وقدراتهم، وتزويدهم بمعلومات تُستخدم كتغذية راجعة لتحسين أنشطة التعليم والتعلم. يُعتبر التقييم الإلكتروني عملية مستمرة تبدأ مع بداية الدرس أو الوحدة وتنتهي بالتقويم الختامي، بهدف مساعدة الطلبة على تحسين تعلمهم في الوقت الحالي وتحقيق نتائج أفضل في حياتهم التعليمية والعملية ويتضمن نوعين رئيسيين هما التقييم المعتمد على الحاسوب فمن خلاله يتم باستخدام تقنيات الحاسوب دون الحاجة إلى شبكات اتصال. والتقييم المعتمد على الشبكات (التقييم الفوري) حيث يُجرى من خلال شبكات الحاسوب، مثل شبكة الإنترنت، ويُطلق عليه التقييم المعتمد على الإنترنت أو الويب. وتشمل أنواع التقييم الإلكتروني الشائعة: الاختبارات الإلكترونية الرسمية، الاختبارات القصيرة عبر الشبكة، التكاليفات الفورية، الحقيبة الوثائقية الإلكترونية، برامج التعليم الخصوصي، واستبيانات التقييم الذاتي الإلكترونية.

**تعلم الطلبة:** هو تحصيل المعرفة والمهارات، ويُعرف بأنه نشاط يهدف إلى اكتساب مهارات جديدة ومعرفة متجددة، وهو نشاط ذاتي يقوم به الطلبة بإشراف هيئة التدريس أو بدونها، بهدف اكتساب معرفة أو مهارة أو إحداث تغيير في السلوك. وبشكل عام، التعلم هو كل ما يكتسبه الإنسان من خلال الممارسة والخبرة (النراوي، 2011).

## الدراسات السابقة:

هدفت دراسة عطا الله (2016) إلى التعرف على اتجاهات طلاب جامعة المنصورة نحو التقويم الإلكتروني. وتحديد أهم معوقات التقويم الإلكتروني، وتكونت عينة الدراسة من (350) طالبًا وطالبة

من كلية نظرية وعلمية، واستخدمت مقياس الاتجاه نحو التقويم الإلكتروني، ومقياس معوقات التقويم الإلكتروني، وأسفرت نتائجها عن وجود اتجاه إيجابي نحو التقويم الإلكتروني، وعدم وجود فروق تعزى للنوع نحو التقويم الإلكتروني، ووجود عدة معوقات كمهارات التعامل مع الحاسب، وعدم توفر الأجهزة المناسبة للتقويم الإلكتروني.

أما دراسة الحبردي (2017) فسعت للكشف عن واقع استخدام أدوات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض والصعوبات التي تحول دون استخدامها ووضع تصور مقترح لتطويرها، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي. وكانت الأداة المناسبة في الاستبانة، وتكونت العينة من (208) المعلمين من معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمدارس الحكومية والأهلية، وكشفت الدراسة أن واقع استخدام أدوات التقويم الإلكتروني تشير إلى درجة استخدام متوسطة، وأن صعوبات استخدام أدوات التقويم الإلكتروني تشير إلى درجة صعوبة عالية.

وفي دراسة الروقي (2018) التي هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية الأساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وكانت الأداة المناسبة هي الاستبانة، وتكونت العينة من (249) معلماً من معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وتوصلت إلى أن درجة ممارسة أساليب التقويم التشخيصي الإلكتروني لدى المعلمين ككل يشير إلى درجة ممارسة منخفضة، وأن درجة ممارسة أساليب التقويم التكويني الإلكتروني لدى المعلمين ككل يشير إلى درجة ممارسة منخفضة، وأن درجة ممارسة أساليب التقويم الختامي الإلكتروني لدى معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض ككل يشير إلى درجة ممارسة منخفضة.

وكشفت دراسة الزيد (2019) عن مدى معرفة العلاقة بين أدوات التقويم الإلكتروني وزيادة دافعية التعلم لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، واستخدم المنهج الوصفي من خلال استبانة إلكترونية شملت (30) عنصراً موزعة على أربعة أبعاد (درجة التوظيف مميزات التقويم الإلكتروني المعوقات والتحديات الدافعية نحو التعلم، وزعت على (60) طالبة من كلية التربية، وقد أظهرت الدراسة عدداً من الميزات التي توفرها أدوات التقويم الإلكتروني منها ملائمة وتنوع الأسئلة المستخدمة، وتقليل الكلفة المادية والبشرية في عمليات التصحيح وتقديم التغذية الراجعة، وأكثر سرعة ومصداقية من ناحية التصحيح والنتائج، كما أظهرت النتائج عدداً من المعوقات والتي منها: المشكلات الفنية والتقنية تعطل الأجهزة والبرمجيات.

وهدف دراسة العنزي (2019) إلى التعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن الأدوات التقويم الإلكتروني، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (34) معلماً، وتوصلت إلى أن درجة تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن لاستخدامهم أدوات التقويم الإلكتروني بدرجة متوسطة في جميع المجالات، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لدرجة استخدامهم أدوات التقويم الإلكتروني تعزى لمتغير المؤهل العلمي الدورات الإلكترونية سنوات الخدمة.

وفي دراسة أويابة وصالح (2020) التي هدفت إلى تقييم تجربة تحول الطلبة إلى التعليم عن بعد في ظل إغلاق الجامعة بسبب Covid 19 . واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي وانطلقت الدراسة من محاولة فهم الخطة التي رسمتها تعليمات وزارة التعليم العالي لمواجهة الظرف الطارئ، ثم أجريت دراسة تطبيقية على (100) طالب بكلية الاقتصاد بجامعة غرداية بالجزائر بواسطة استبانة إلكترونية، وأظهرت النتائج أن هناك تكيفا مع الأزمة واستعداداً مقبولاً للتعلم عن بعد، وأن الطلبة يفضلون الدعامات التي تتسم بالتفاعل غير المتزامن؛ إلا أن مستوى التفاعل كان منخفضاً، وتفاوت بين المستويات والتخصصات في حين يتطلب الولوج إلى منصة الجامعة (Moodle) دعماً أكبر، وأن هنالك معوقات مادية وبشرية تحد من تفاعل الطلبة مع الأنشطة المتاحة في مختلف المنصات.

وفي دراسة أجراها Bashir (2019) هدفت إلى نمذجة تفاعل التعلم الإلكتروني ورضا المتعلم ونيات التعلم المستمر في مؤسسات التعليم العالي الأوغندية، واعتمدت هذه الدراسة على المنهج المسحي، ودرست فاعلية التعلم الإلكتروني التي تم ربطها برضا المتعلم ونيات التعلم المستمر، وتم جمع البيانات باستخدام استبيان مكون من (28) عبارة، وتم تطبيقه على (232) متعلماً. كشف النتائج أن تفاعل التعلم الإلكتروني يتألف من هيكل ثلاثي العوامل: وهو واجهة المتعلم، وتفاعل التغذية الراجعة، بالإضافة إلى محتوى التعلم.

وهدف دراسة أجراها كل من Draissi Yong (2000) هدفت إلى معرفة خطة الاستجابة لتفشي مرض (COVID. 19) وتنفيذ التعليم عن بعد في الجامعات المغربية في هذه الدراسة قام الباحثان بفحص وثائق مختلفة تتكون من مقالات إخبارية خاصة بالصحف اليومية والتقارير والإشعارات من موقع الجامعات استخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى، وأشارت نتائج الدراسة أن الأمر المقلق هو أن جانحة (COVID - 19) يتحدى الجامعات المواصلات التغلب على الصعوبات التي تواجه كل من الطلاب والأساتذة، والاستثمار في البحث العلمي وجهودها المستمرة لاكتشاف لقاح واستندت أساليب التدريس الجديدة إلى زيادة الاستقلالية للطلاب.

أما دراسة (Yoestarae ell al (2020، فهدفت للتعرف على تصورات معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة لنظام الاختبارات الإلكترونية عبر الإنترنت وذلك في عدد من الجامعات الإندونيسية. وقد استخدمت المنهج الوصفي من خلال استبانة وزعت على عينة من الطلبة بلغ عددهم (72) طالباً من طلبة البكالوريوس الدارسين في قسم اللغة الإنجليزية وقد بينت النتائج وجود رضا عام عن تطبيق التقويم الإلكتروني في عملية التعليم والتعلم ويعزى ذلك إلى وجود التغذية الراجعة السريعة وسهولة استخدام الاختبارات الإلكترونية التي تحتاج إلى مهارات بسيطة في استخدام الحاسوب وعدم الحاجة إلى موارد مالية عالية أو استخدام واستهلاك الكثير من الورق وتقليل وقت الاختبار مقارنة بالتقويم التقليدي.

وقامت بالا (2020) بدراسة وصفية هدفت إلى توضيح طرق تأثير جائحة كورونا على إعادة تشكيل التعليم في إندونيسيا، حيث شرحت أنواع واستراتيجيات التعلم التي يستخدمها المدرسون في العالم عبر الإنترنت بسبب إغلاق الجامعات للحد من انتشار فيروس كورونا الوبائي، كما وضحت الدراسة مزايا وفعالية استخدام التعلم من خلال الإنترنت حيث خلصت الدراسة إلى أن هناك سرعة عالية لتأثير وباء كورونا على نظام التعليم، حيث تراجع أسلوب التعليم التقليدي لينتشر بدلاً منه التعلم من

خلال الإنترنت لكونه يدعم التعلم من المنزل وبالتالي يقلل اختلاط الأفراد ببعضهم، ويقلل انتشار الفيروس، وأثبتت الدراسة أهمية استخدام الاستراتيجيات المختلفة الزيادة سلاسة وتحسين التعليم من خلال الإنترنت.

وفي دراسة أجراها Basilaia, Kvavadze (2020) هدفت إلى دراسة تجربة الانتقال من التعليم في المدارس إلى التعلم عبر الإنترنت خلال انتشار وباء فيروس كورونا في جورجيا ، حيث أسندت على إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس في إحدى المدارس الخاصة وتجربتها في الانتقال من التعليم وجها لوجه إلى التعليم الإلكتروني خلال جائحة كورونا، وتم استخدام منصتي EduPage و Gsuite في العملية التعليمية وتوصل الباحثان إلى أن الانتقال بين التعليم التقليدي والتعليم عبر الإنترنت كان ناجحا ويمكن الاستفادة من النظام والمهارات التي اكتسبها المعلمون والطلاب وإدارة المدرسة في فترة ما بعد الوباء في حالات مختلفة.

من خلال تتبع الدراسات السابقة نجد أن الدراسة الحالية تختلف في نتائجها عن بعض الدراسات كدراسة الحبردي (2017) حيث نجد أن النتائج جاءت بدرجة متوسطة ومنخفضة في دور التقييم الإلكتروني في كل من دراسة عطالله (2016) و الروقي (2018) بالمقابل كانت نتيجة الدراسة الحالية توضح درجة مرتفعة وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (2020) Yoestarae ell al ودراسة (2020) asilaia, Kvavadze ، كما جاءت دراسة الزيد (2019) ودراسة اويابه وصالح (2020) موضحة لأهم المعوقات التي قد يتعرض لها استخدام التقييم الإلكتروني مما جعل من الامكانية تفادي هذه المشكلات وتجاوزها وبيّنت الدراسة الحالية في نتائجها أن لعامل الخبرة والمؤهل العلمي اثر في دور التقييم الإلكتروني في تحسن تعلم الطلاب وهذا لم يتم التطرق اليه في الدراسات السابقة.

#### محددات الدراسة:

**المحددات الموضوعية:** تتحدد هذه الدراسة في التعريف على دور التكنولوجيا المعاصرة في تحسين تحصيل الطلبة من وجهة نظر المعلمين.

**الحدود المكانية:** معلمين الأردن.

**المحددات البشرية:** عينة ممثلة للمجتمع وهي تتضمن المعلمين العاملين في مدارس الأردن.

**المحددات الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2024-2025.

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية في المملكة الأردنية الهاشمية والبالغ عددهم (96.288) معلماً ومعلمة، حسب احصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2025/2024).

#### عينة الدراسة:

نتيجة حجم المجتمع الواسع والكبير كما أن التوزيع الجغرافي واسع، قام الباحثان بتحديد العينة من خلال الاعتماد على جدول كريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan.1970) حيث يشير الى

أن حجم العينة المناسب هو ( 384 ) معلما ومعلمة من معلمين المدارس الحكومية في الأردن وحتى يتسنى تمثيل كافة المجتمع تم اختيار العينة عشوائية طبقية بناء على متغيرات تشمل الإقليم والذي يتضمن (الشمال، الجنوب، الوسط)، وقام الباحثان بتوزيع 435 استبانة وبعد التدقيق تم استبعاد 7 استبانات لعدم اكتمال البيانات ليصبح العدد النهائي 415.

**الجدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب وفق المتغيرات الديموغرافية**

| المتغير                  | الفئة             | التكرار (العدد) | النسبة المئوية (%) |
|--------------------------|-------------------|-----------------|--------------------|
| الجنس                    | ذكر               | 195             | 46.9%              |
|                          | أنثى              | 220             | 53.1%              |
| المجموع<br>المؤهل العلمي |                   | <b>415</b>      | <b>100%</b>        |
|                          | بكالوريوس         | 245             | 59.0%              |
|                          | دبلوم عالي        | 110             | 26.5%              |
|                          | ماجستير فأعلى     | 60              | 14.5%              |
| المجموع<br>سنوات الخبرة  |                   | <b>415</b>      | <b>100%</b>        |
|                          | أقل من 5 سنوات    | 90              | 21.7%              |
|                          | من 5 إلى 10 سنوات | 135             | 32.5%              |
|                          | أكثر من 10 سنوات  | 190             | 45.8%              |
| المجموع<br>الإقليم       |                   | <b>415</b>      | <b>100%</b>        |
|                          | إقليم الوسط       | 207             | 49.9%              |
|                          | إقليم الشمال      | 125             | 30.1%              |
|                          | إقليم الجنوب      | 83              | 20.0%              |
| المجموع                  |                   | <b>415</b>      | <b>100%</b>        |

كما يتضح من الجدول السابق نلاحظ ان استجابات عدد المعلمات كان أكثر من المعلمين حيث بلغت 53.1% مقارنة بالذكور 46.9%، كما أن المؤهل العلمي البكالوريوس الأكثر واغلب المعلمين والمعلمات ممن لديهم عشر سنوات فأكثر من الخبرة بنسبة 45.8% وبالنسبة للإقليم فكانت استجابة المعلمين والمعلمات أكثر في إقليم الوسط بنسبة 49.9%.

**أداة الدراسة:** تم استخدام استبانة تم تطويرها من قبل البدو (2018) وتحتوي على عدة ابعاد، البعد الأول يتضمن (15) فقرة تهدف إلى معرفة دور التقييم الإلكتروني في تحسين تعلم الطلبة، اما البعد الثاني يحتوي على (13) فقرة تهدف إلى معرفة أنماط استخدام عينة الدراسة للتقييم الإلكتروني، والبعد الثالث يتضمن (7) فقرات تسعى للكشف عن دور التقييم الإلكتروني في مشاركة الطلبة في عملية التقييم، وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي يتمثل في خمس درجات موافق بشدة - موافق - موافق إلى حد ما - غير موافق - غير موافق بشدة).

**صدق وثبات أداة الدراسة:** للتأكد من الصدق الظاهري قام الباحثان في عرض أداة الدراسة "الاستبيان" بصورته الأولية على الأساتذة أعضاء هيئة التدريس من جامعة مؤته لأخذ آرائهم حول محتوى الأداة، ومدى مناسبتها لموضوع الدراسة، وإذا كان هناك حاجة للتعديل أو الحذف، بالإضافة إلى التركيز على مدى وضوح صياغة الأسئلة للقارئ، وقد عدل المحكمون حسب آرائهم وملاحظاتهم بعض

الفقرات وصياغتها بطريقة أوضح، وبناء على ذلك تم تعديل الفقرات المستهدفة، والوصول إلى الصياغة النهائية للاستبانة.

**الصدق البنائي:** قام الباحثان التأكد من سلامة أداة الدراسة وصدقها البنائي، حيث تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة تكونت من (30) معلم من مجتمع الدراسة، طلب منهم الإجابة على فقرات الاستبانة، وبعد استعادتها ثم التحقق من صدق البناء وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات في كل مجال والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه، ويتضح من الجدول (2) إن جميع قيم معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى.

الجدول (2) درجة ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية

| رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | معامل الارتباط | رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم العبارة |
|-------------|----------------|---------------|-------------|----------------|---------------|----------------|-------------|----------------|---------------|-------------|
| 1           | .603           | 0.06          | 11          | .574           | 0.11          | 21             | .575        | 0.082          | 31            | .144        |
| 2           | .476           | 0.47          | 12          | .753           | 0.38          | 22             | .605        | 0.064          | 32            | .380        |
| 3           | .637*          | 0.05          | 13          | .145           | 0.31          | 23             | .315        | 0.932          | 33            | .984        |
| 4           | 0.565          | 0.45          | 14          | .905**         | 0.01          | 24             | .938**      | 0.01           | 34            | .98*5       |
| 5           | .636*          | 0.05          | 15          | .573*          | 0.05          | 25             | .887**      | 0.01           | 35            | .797**      |
| 6           | .486           | 0.32          | 16          | .786**         | 0.01          | 26             | .784**      | 0.01           | 36            | .055        |
| 7           | .525           | 0.32          | 17          | .583           | 0.07          | 27             | .887**      | 0.01           | 37            | .944        |
| 8           | .657*          | 0.05          | 18          | .555*          | 0.05          | 28             | .938**      | 0.01           | 38            | .639*       |
| 9           | .543           | 0.31          | 19          | .396           | 0.21          | 29             | .792**      | 0.01           | 39            | .639*       |
| 10          | .711*          | 0.05          | 20          | .756*          | 0.05          | 30             | .693*       | 0.05           | 40            | .687*       |

**ثبات أداة الدراسة:** قام الباحثان التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات للأداة باستخدام المعادلات الإحصائية في برنامج spss، ومن أشهر المقاييس المستخدمة لقياس الثبات طريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه، وطريقة معامل كرونباخ الفاء وتم تطبيق أداة الدراسة بطريقة تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بفواصل اسبوعين بين التطبيق وإعادة تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من (30) معلم، واستخراج معامل الارتباط، وكانت معاملات ثبات مجالات الأداة والأداة الكلية كما هو مبين في الجدول (3).

الجدول (3) قيم معاملات الثبات الأبعاد كل محور مع الدرجة الكلية



| المجالات                                                | عدد الفقرات | معامل ارتباط بيرسون | معامل ثبات كرونباخ ألفا |
|---------------------------------------------------------|-------------|---------------------|-------------------------|
| دور التكنولوجيا المعاصرة في تقييم تعلم الطلبة           | 15          | 0.69                | 0.87                    |
| دور التكنولوجيا المعاصرة في تقييم ملف الطالب الإلكتروني | 13          | 0.70                | 0.88                    |
| دور التكنولوجيا المعاصرة في إشراك الطلبة في التقييم     | 12          | 0.55                | 0.84                    |
| الثبات الكلي لأداة الدراسة                              | 40          | 0.67                | 0.92                    |

يتضح من الجدول (3) تمتع أداة الدراسة بدرجة مرتفعة من الثبات، حيث تراوح معامل الثبات الكلي إلى الأداة والمتعلق بطريقة ثبات كرونباخ ألفا بين (0.92) أما بطريقة إعادة الاختبار فجاءت قيم معامل الارتباط تساوي (0.67)، مما يعني تمتع أداة الدراسة بدرجة عالية من الثبات.

### إجراءات الدراسة:

لإنجاز الدراسة قام الباحثان بالإجراءات التالية:

- 1- مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة لبناء أداة الدراسة
- 2- تحكيم أداة الدراسة من خلال عرضها على المحكمين والتأكد من صدقها.
- 3- عمل الاستبانة بطريقة الكترونية عبر (Google Forms).
- 4- توزيع رابط الاستبانة على مجموعات المعلمين من خلال مواقع التواصل الإلكتروني الاجتماعي لتغطية كافة أقاليم المملكة الأردنية الهاشمية.
- 5- الحصول على البيانات وتجميعها وتحليلها باستخدام برمجية (Spss).
- 6- مناقشة النتائج وكتابة التوصيات

### النتائج:

#### للإجابة عن السؤال الأول: ما دور التقييم الإلكتروني في تحسين تعلم الطلبة؟

قام الباحثان بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات السؤال الأول، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.20 و 4.60)، بينما بلغ المتوسط الحسابي العام لجميع الفقرات (3.86)، بانحراف معياري مقداره (0.548)، مما يدل على أن مستوى الاستجابة يقع ضمن المستوى المرتفع. وللتحقق من دلالة هذه النتائج إحصائياً، تم اعتماد درجة القطع (3.6)، واستخدام اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات.

وتم تفسير النتائج وفق المعايير التالية: إذا كان المتوسط أعلى من (3.6) وذو دلالة إحصائية → تعتبر الفقرة ذات مستوى مرتفع وإذا كان المتوسط أقل من (3.6) وذو دلالة إحصائية → تعتبر الفقرة ذات مستوى منخفض. وأظهرت النتائج أن (7 فقرات من أصل 10) كان متوسطها الحسابي أعلى أو أقل

من درجة القطع (3.6) مع دلالة إحصائية، مما يعني أنها إما ذات مستوى مرتفع أو منخفض بوضوح، في حين أن (3 فقرات) لم تكن دالة إحصائية، وبالتالي تم تصنيفها كمعتدلة.

وتشير النتائج إلى أن الفقرات التي لم تكن ذات دلالة إحصائية – بغض النظر عن ارتفاع أو انخفاض المتوسط الحسابي – تم تصنيفها ضمن المستوى المتوسط، مما يُضفي مصداقية على المتوسط العام للفقرات الذي بلغ (3.86) ويقع ضمن المستوى المرتفع. ويرى الباحثان أن هذا المستوى يعكس بشكل إيجابي فعالية التقييم الإلكتروني، وتُعزى هذه النتيجة إلى عدة أسباب تربوية وتقنية تتمثل في سهولة إعداد الأسئلة ومرونة التطبيق، حيث يمكن للمعلم تصميم الأسئلة وتعديلها بسرعة وفعالية. وسرعة تزويد الطالب بالتغذية الراجعة، مما يعزز من جودة التعلم ويحفز الطالب على التحسين المستمر، وتوظيف الوسائط المتعددة (كالصور، الفيديو، والصوت) في تصميم الاختبارات، مما يساهم في تعزيز التفاعل والفهم. والسرعة والموضوعية في التصحيح، حيث يتم التصحيح آلياً في الغالب، مما يقلل من التحيز ويوفر الوقت، بالإضافة إلى ذلك، يوفر التقييم الإلكتروني بيئة تعليمية ثرية تدعم التعلم البنائي من خلال تجميع أنشطة الطالب وإنجازاته بطريقة توثيقية خلال دراسته للوحدة، مما يساعد على تتبع التقدم وتقييمه بشكل شامل. واختيار أفضل الأعمال من قبل الطالب والمعلم مع تبرير هذا الاختيار، ما يعكس نمو الطالب وتطور تعلمه، وتعزيز التفكير النقدي والإبداعي، إذ يُطلب من الطلاب إنتاج أعمال أصلية تتطلب تحليلاً وتفكيراً عميقاً. والقيام بدعم التقويم الذاتي والتفكير التأملي، حيث يُمكن للطلاب مراجعة تجاربه التعليمية والتعلم منها واتفقت هذه النتيجة مع دراسة ( )، ودراسة ( ).

### وللإجابة على السؤال الثاني ما درجة استخدام عينة الدراسة الى التقييم الإلكتروني؟

قام الباحثان بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات السؤال الثاني، وقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.00 و 3.81)، وبلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات هذا السؤال (3.43)، بانحراف معياري قدره (1.22). وتشير هذه القيمة إلى أن مستوى الاستجابة يقع ضمن المستوى المتوسط، وللتحقق من الدلالة الإحصائية للنتائج، تم اعتماد درجة قطع (3.2)، مع استخدام اختبار (ت) (T-Test) لتحديد ما إذا كانت الفقرات دالة إحصائية، وأظهرت النتائج أن (6 فقرات من أصل 10) أظهرت متوسطات ذات دلالة إحصائية، سواء كانت مرتفعة أو منخفضة، بينما اعتُبرت (4 فقرات) ذات دلالة غير معنوية، وتم تصنيفها ضمن المستوى المتوسط. ويُعطي هذا التوزيع مصداقية للمتوسط العام لفقرات السؤال الثاني، الذي يعكس استجابة متوسطة من أفراد العينة نحو محاور السؤال.

ويعزو الباحثان نتيجة الاستخدام المتوسط إلى أن توظيف التقييم الإلكتروني يتطلب تمكناً تقنياً عالياً. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة القطانة والصوالحة (Al-Qatawneh & Al-Sawalha, 2025) التي كشفت عن وجود فجوة بين "الواقع والمأمول" في التعليم الإلكتروني في الأردن، حيث ما تزال هناك تحديات تقنية ولوجستية تحد من التطبيق الكامل رغم توفر الرغبة. كما أن الحاجة للتدريب المستمر ما تزال قائمة، حيث أكدت دراسة بني يونس (2024) على أن تطوير الأداء المهني للمعلمين، خاصة في جانب الإشراف والتقييم الإلكتروني، يتطلب برامج تدريبية مكثفة ومستمرة لرفع درجة الاستخدام من المتوسط إلى المرتفع.

### وللإجابة على السؤال الثالث ما دور التكنولوجيا المعاصرة في إشراك الطلبة في التقييم؟

قام الباحثان بحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات السؤال الثالث، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.40 و 4.60). وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لفقرات هذا السؤال (4.00)، بانحراف معياري مقداره (0.57)، وهو ما يشير إلى أن مستوى الاستجابة يقع ضمن المستوى المرتفع. وللتأكد من دلالة هذه النتائج إحصائياً، تم اعتماد درجة قطع (3.8)، واستخدام اختبار (ت) (T-Test) لاختبار معنوية الفروق بين المتوسطات. وأظهرت النتائج أن (8 فقرات من أصل 10) كانت دالة إحصائياً، سواء فوق أو تحت درجة القطع، مما يشير إلى وضوح الاتجاهات لدى عينة الدراسة، ويُعطي مصداقية للمتوسط العام للفقرات الذي عكس توجهًا إيجابيًا واضحًا نحو محاور هذا السؤال. ويعود سبب هذه النتيجة من وجهة نظر الباحثان يشير ذلك إلى أن كل طالب يدرك بوضوح احتياجاته التعليمية، ويعرف المسار الذي ينبغي عليه اتباعه لتحقيق التحسن والوصول إلى أهدافه، مما يُسهم في تحفيزه على التعلم ويعزز من كونه متعلماً ذاتياً مستقلاً وطموحاً في سعيه نحو التطوير المستمر. كما يساعد هذا الوعي الذاتي الطالب على تحديد جوانب الضعف التي تتطلب معالجة، وجوانب القوة التي يمكن البناء عليها، الأمر الذي ينعكس إيجابياً على ثقته بنفسه، وتحمله لمسؤولية تعلمه، وزيادة دافعيته الداخلية للتعلم والنمو الأكاديمي والشخصي.

وللإجابة على السؤال الرابع هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور التقييم الإلكتروني في تحسين تعلم الطلبة حسب سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والجنس؟، كانت النتائج في الجدول (4).

الجدول (4) نتائج السؤال الرابع

| المجال        | مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | وسط المربعات | قيمة ف  | درجة الحرية |
|---------------|----------------|----------------|--------------|--------------|---------|-------------|
| المؤهل العلمي | بين المجموعات  | 67.138         | 2            | 33.569       |         |             |
|               | داخل المجموعات | 37.693         | 88           | 0.262        | 128.244 | .0000*      |
|               | المجموع        | 104.832        | 90           |              |         |             |
| سنوات الخبرة  | بين المجموعات  | 84.970         | 2            | 42.485       | 102.457 | .0000*      |
|               | داخل المجموعات | 59.712         | 88           | .4150        |         |             |
|               | المجموع        | 144.682        | 90           |              |         |             |
| الجنس         | بين المجموعات  | 83.970         | 2            | 41.485       | 102.278 | .0000*      |
|               | داخل المجموعات | 60.012         | 88           | .4150        |         |             |
|               | المجموع        | 140.982        | 90           |              |         |             |

يدل الجدول (4) إلى أنّ هناك فروق في إجابات عينة الدراسة المتغيرات المؤهل التعليمي وسنوات الخبرة، والجنس ولتحديد مصادر الفروق تم إجراء اختبار شافيه للمقارنة البعدية.

جدول (5): نتائج اختبار (Scheffé) للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

| المؤهل العلمي | المتوسط الحسابي | بكالوريوس | دبلوم عالي | دراسات عليا<br>(ماجستير/دكتوراه) |
|---------------|-----------------|-----------|------------|----------------------------------|
| بكالوريوس     | 3.55            | -         |            |                                  |
| دبلوم عالي    | 3.80            | 0.25      | -          |                                  |
| دراسات عليا   | 4.22            | 0.67*     | 0.42*      | -                                |

يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وجاءت هذه الفروق بين فئة (دراسات عليا) وفئة (بكالوريوس)، حيث بلغ الفرق (0.67)، وكانت الدلالة لصالح فئة الدراسات العليا (صاحبة المتوسط الأعلى 4.22). وبين فئة (دراسات عليا) وفئة (دبلوم عالي)، حيث بلغ الفرق (0.42)، وكانت الدلالة لصالح فئة الدراسات العليا. ويمكن أن يعزى هذا تشير النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة من ذوي المؤهلات العليا أظهروا مستويات أعلى في المؤشرات التعليمية المدروسة، مما يعزى إلى اتساع اطلاعهم وزيادة معرفتهم التخصصية، وسعيهم المستمر نحو تطوير أساليبهم وطرائقهم التدريسية بما يتماشى مع المعلومات والخبرات التي اكتسبوها خلال دراساتهم العليا، كما أن المعلمين في هذه المرحلة غالباً ما يكونون في ذروة عطائهم المهني، وذلك نتيجة ما تلقوه من تدريب وتأهيل مستمرين، من خلال حضورهم للدورات التدريبية التخصصية، والزيارات الإشرافية من قبل الموجهين التربويين والإدارات المدرسية، إلى جانب تبادل الخبرات مع زملائهم المعلمين داخل المدرسة وخارجها، مما يسهم في تعزيز كفاءتهم المهنية وانعكاس ذلك إيجابياً على ممارساتهم التعليمية.

جدول (6): نتائج اختبار (Scheffé) للمقارنات البعدية لمتوسطات استجابات المعلمين تبعاً

لمتغير سنوات الخبرة

| فئات الخبرة     | المتوسط الحسابي | أقل من 5 سنوات | من 5 - 10 سنوات | 10 سنوات فأكثر |
|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|
| أقل من 5 سنوات  | 3.65            | -              |                 |                |
| من 5 - 10 سنوات | 3.82            | 0.17           | -               |                |
| 10 سنوات فأكثر  | 4.28            | 0.63*          | 0.46*           | -              |

أظهرت نتائج التحليل أن الفروق لصالح أفراد عينة الدراسة من ذوي الخبرات التعليمية المرتفعة من فئة (10 سنوات فأكثر)، ويرجع ذلك إلى النضج المهني حيث بين (الحبردي، 2017) أن سنوات الخبرة لها أثر في تكوين النضج المهني فكلما زادت سنوات الخبرة زاد معها النضج المهني وبالتالي فالمعلمين في هذه المرحلة ينتقلون من مرحلة إدارة الصف وضبط السلوك إلى التركيز على جودة التعليم لذا يستخدمون التقييم الإلكتروني كأداة فعالة لتحقيق نتائج التعلم بطريقة أفضل. كما أن المعلم الخبير يبحث عن الطرق الجديدة والتي من الممكن أن تريحه من عناء الطرق التقليدية التي ارهقته لسنوات مقارنة بالمعلم الجديد الذي لم يعاني ارهاق الطرق التقليدية في التقييم، كما أن المعلمين ذوي الخبرة خضعوا لسلسلة من برامج التطوير المهني على مدار أعوام خدمته كدورات (انتل، واستخدام التكنولوجيا في التعليم) مما يجعل لديهم مخزون معرفي كافٍ يمكنهم من الحكم على استخدام التقييم الإلكتروني.

جدول (7): نتائج اختبار (ت) للفروق في متوسطات استجابات أفراد العينة حول دور التقييم

الإلكتروني تُعزى لمتغير الجنس

| متغير الجنس | العدد (N) | المتوسط الحسابي (Mean) | الانحراف المعياري (Std. Deviation) | قيمة (ت) (T-Value) | مستوى الدلالة (Sig) | الدلالة الإحصائية |
|-------------|-----------|------------------------|------------------------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
| ذكور        | 195       | 3.62                   | 0.84                               | -3.85              | 0.000               | دالة عند 0.05     |
| إناث        | 220       | 4.15                   | 0.76                               |                    |                     |                   |
| المجموع     | 415       |                        |                                    |                    |                     |                   |

تبين من النتائج السابقة أن الفروق لصالح الإناث من عينة الدراسة ويعزى ذلك لأن الإناث كما بين (عطالله، 2017) أكثر اهتماماً بالتفاصيل من الذكور حيث يظهرن اهتمام أكثر من الذكور بتفاصيل المتابعة والتقييم والتنوع وهذا ما يوفره النظام الخاص بالتقييم الإلكتروني، كما أن الإناث عادة يظهرن الالتزام بالتدريب وحضوراً للدورات التدريبية المتعلقة بتكنولوجيا التعليم وفق ملاحظات الميدان التربوي والتعليمي، ويبين (عشا وأبو عواد، 2008) أن الإناث يحتاجون إلى قنوات تواصل آمنة ومرنة تناسب المعلمات للتواصل مع أولياء أمور الطلبة خارج أوقات الدوام الرسمي وهذا ما توفره وسائل التقييم الإلكتروني مقارنة بالأساليب التقليدية.

## التوصيات والمقترحات:

1. الخروج عن النمط التقليدي في التدريس والتقويم وفي العملية التعليمية عمومًا، والاتجاه نحو تبني أساليب حديثة تُنمّي التفكير، وتُحفّز الإبداع والابتكار لدى الطلبة.
2. تنظيم ورش تدريبية متخصصة للمعلمين حول استخدام البرامج التكنولوجية التعليمية، على أن تُراعى خصوصية كل تخصص وطبيعته.
3. إنشاء حقيبة رقمية لكل مبحث دراسي، بمشاركة جميع معلمي التخصص، بحيث تحتوي على بنك من الأسئلة التقويمية والمشاريع التعليمية، لتكون مرجعًا مشتركًا وسهل الوصول إليه.
4. توفير الأجهزة والمعدات التقنية اللازمة، وضمان صيانتها وتحديثها دوريًا، مع تزويد الصفوف الدراسية بأجهزة الحاسوب ووسائل متعددة، بما يضمن بيئة تعليمية داعمة وحديثة.
5. تشجيع تبادل الخبرات التربوية بين المعلمين والمعلمات من مختلف المدارس، من خلال اجتماعات تنسيقية، أو مجتمعات تعلم مهنية، أو زيارات تبادلية.
6. الاستفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التقييم: ضرورة تدريب المعلمين على أدوات التقييم القائمة على الذكاء الاصطناعي لتقليل الجهد الروتيني في التصحيح وزيادة دقة تحليل النتائج، استناداً لنتائج دراسة (الجميل، 2024).

## المراجع والمصادر

### أولاً: المراجع العربية (Arabic References)

- آل ثاني، عائشة علي، الكواري، عائشة حمد، الخاطر، نجلاء منصور، وأبو شاويش، ريم خالد. (2023). دور تطبيق سياسة التقييم والتقويم في تحسين العملية التعليمية للتلاميذ. مجلة الآداب والأدب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، (98)، 183-198.
- أويابة، صالح صالح أبو القاسم الشيخ. (2020). تقويم تجربة التعليم عن بعد في ظل (COVID-19) من وجهة نظر الطلبة: دراسة حالة بجامعة غرداية بالجزائر. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، (3).
- بني يونس، خلود صلاح. (2024). دور الإشراف التربوي الإلكتروني في تطوير الأداء المهني لمعلمي المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء قسبة إربد. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني، 1(19).
- الجميل، رنا. (2024). مدى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي من قبل المعلمين في المدارس الدامجة في محافظة عجلون من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، 5(5)، 86-122.

الجنزوري، عباس عبد العزيز. (2017). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف نحو توظيف أدوات التقويم الإلكتروني باستخدام نظام البلاك بورد في العملية التعليمية. ورقة مقدمة في ندوة: التقويم في التعليم الجامعي (مرتكزات وتطلعات)، كلية التربية، جامعة الجوف.

الحبردي، صلاح بن عبد الله. (2017). واقع استخدام أدوات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض وتصور مقترح لتطويرها. مجلة عالم التربية، (18).  
الروقي، عبد العزيز بن عوض. (2017). درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الإلكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

الزيد، حنان بنت أحمد. (2019). أثر برامج التقويم الإلكتروني (برنامج كاهوت كنموذج) على زيادة دافعية طالبات جامعة الأميرة نورة نحو التعلم. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (19).  
الشرمان، عاطف أبو حميد. (2015). تكنولوجيا التعليم المعاصرة وتطوير المناهج. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

الصراف، قاسم علي. (2017). القياس والتقويم في التربية والتعليم. دار الكتاب الحديث.  
صقر، محمد. (2006). فعالية استخدام ملفات التقويم الإلكترونية على تنمية المهارات التدريسية للطلاب المتدربين بكلية المعلمين بالجوف واتجاهاتهم. مجلة التربية العلمية، 9(3).  
عشا، انتصار، وأبو عواد، فريال. (2008). أثر استخدام التقويم المستند إلى الأداء الحقيقي في تحسين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. المجلة العربية، (7).  
عطا الله، محمد إبراهيم محمد. (2016). اتجاهات الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة نحو التقويم الإلكتروني ومعوقات تطبيقه. مجلة دراسات تربوية ونفسية، 1(90).

العطيوي، محمد محمود. (2023). دور الإدارة الإلكترونية في تحسين جودة التعليم في مدارس تربية وتعليم قصبة عمان. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 14(42).  
العلي، تهاني. (2024). دور الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى القيادات التربوية في ظل التحولات الرقمية الذكية. مجلة إيجهار الدولية للعلوم الإنسانية والعلوم التربوية، 6(1)، 163-177.

العنزي، خالد حمد. (2019). درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن لأدوات التقويم الإلكتروني. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(19).

النمراوي، زياد محمد. (2011). دور التقويم الحقيقي في تطوير الممارسات الصفية لمعلمي التربية العملية خلال تدريسهم الرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن. دراسات: العلوم التربوية، 38. منظمة الصحة العالمية. (2019). فيروس كورونا (كوفيد-19). تم الاسترجاع من: <https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

### (English References) ثانياً: المراجع الأجنبية

- Al-Adaa.** (2024). Assessment of the current state of education in Jordan (2023/2024). Retrieved from Al-Adaa Performance Monitoring.
- Al-Khresheh, M.** (2023). The engagement of Jordanian EFL students in online classes. *Journal of Namibian Studies*, 40, 719–739.
- Al-Khtaybeh, A.** (2023). Evaluating e-learning activities from the perspective of secondary stage students during the COVID–19 pandemic in Jordan. *Journal of Namibian Studies*, 40.
- Al-Qatawneh, S., & Al-Sawalha, R.** (2025). The e-Learning Status Quo in Jordan between Reality and Expectations: Viewpoints from Faculty Members at University of Petra. *International Journal of Information and Education Technology*, 15(3), 469.
- Bashir, K.** (2019). Modeling E-Learning Interactivity, Learner Satisfaction and Continuance Learning Intention in Ugandan Higher Learning Institutions. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 15(1), 1.
- Basilaia, G., & Kvavadze, D.** (2020). Transition to Online Education in Schools during a SARS–CoV–2 Coronavirus (COVID–19) Pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4).
- Draissi, Z., & ZhanYong, Q.** (2020). COVID–19 Outbreak Response Plan: Implementing Distance Education in Moroccan Universities. SSRN. Available at SSRN 3586783.



**Yoestara, M., Putri, Z., Keumala, M., & Idami, Z.** (2020). Pre-service English teacher's perception towards online assessment method. *IJELR: International Journal of Education, Language, and Religion*, 2(1), 1–10.

**Yulia, H.** (2020). Online Learning to Prevent the Spread of Pandemic Corona Virus in Indonesia. *ETERNAL (English Teaching Journal)*.

أثر تدريس الرياضيات باستخدام برنامج الرسم البياني (Desmos) في التمثيل الرياضي وحل المسألة  
الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن

الدكتورة نسبية علي الموسى

جامعة عمان العربية

آلاء عدنان البرازي

جامعة عمان العربية

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تفصي أثر تدريس مادة الرياضيات باستخدام برنامج الرسم البياني (Desmos) في التمثيل الرياضي وحل المسألة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبي لمجموعتين (ضابطة، تجريبية)، وتم اختيار أفراد الدراسة من طلاب مدرسة (أكاديمية تزكية الدولية) التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة عمان بالطريقة القصدية، وقد تم اختيار شعبتين للصف الحادي عشر العلمي، وهما الحادي عشر العلمي (أ) وعدد طلابها (30) طالباً كمجموعة تجريبية، والحادي عشر العلمي (ب) وعدد طلابها (30) طالباً كمجموعة ضابطة، وتم استخدام التعيين العشوائي لتوزيع الشعبتين في المجموعتين، وبذلك يكون مجموع أفراد الدراسة (60) طالباً وطالبة، تم استخدام أداتين للدراسة (اختبار في التمثيل الرياضي، واختبار في حل المسألة الرياضية)، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التمثيل الرياضي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار حل المسألة الرياضية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام برنامج الرسم البياني (Desmos).

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بالإفادة من الدراسة وبرنامجها التعليمي، لما أظهرته من أثر إيجابي لبرنامج الرسم البياني (Desmos) في تحسين التمثيل الرياضي وحل المسألة الرياضية عند الطلبة.

الكلمات المفتاحية: برنامج (Desmos)، التمثيل الرياضي، حل المسألة الرياضية، الرياضيات.

The Impact of Teaching Mathematics by Using  
Desmos Program in Mathematical Representation  
and Problem Solving for High Schools  
in Jordan

Alaa A. Albarazy

Dr. Nusaiba A. AlMousa

Abstract

This study aimed to explore the impact of mathematics teaching using the graph program, Demos for mathematical Representation and Mathematical Resolution of secondary school students in Jordan. In this study, it followed the experimental approach with the semi-experimental design of two groups (control, Experimental ), selected from school students (Tazkya International Academy), Under the Directorate of Education of Amman Province, two divisions have been selected for the eleventh grade of the Scientific Section ; Section (A) included 30 students as an experimental group, and (B) (30) students as an control group, and random recruitment was used for the distribution of the two divisions in both groups, bringing the total number of study personnel (60). The results of the study showed a statistically difference at ( $\alpha = 0.05$ ) between the average score of students of the experimental group and the control in the remote application of the mathematical representation test, for the benefit of the experimental group that is because of the teaching strategy which uses the graph program. Through the results, the researcher recommended taking advantage of the study and its educational program, as it showed a positive impact of the graph program (Desmos) in improving mathematical representation and solving the mathematical problem for students.

KeyWords: Desmos, Mathematical Representation, Problem Solving, Mathematics

## المقدمة:

أصبح الحاسوب أداة أساسية في عملية التعليم، ومكونًا حيويًا لعملية التدريس، فالتغيرات السريعة التي طرأت على مناحي الحياة، جعلت من الضرورة التفاعل مع الحاسوب وبرمجياته، لتحقيق أكبر قدر من التعليم والتفكير على حد سواء. وقد أدخل الحاسوب إلى التعليم، استجابة للتحديات التي تواجه عملية التعليم، ولاستحداث طرائق فعالة تضمن اكتساب الطالب قدرًا من المعرفة، وكما من المهارات المتنوعة في محتواها وفي نتائجها.

إن استخدام التقنية في التعليم قد تسهم في تحسين نوعية التعليم، والوصول به إلى درجة الإتقان، وتحقيق الأهداف التعليمية بوقت وجهد أقل، ولا يخفى دور الحاسوب في مجال التعليم والتعلم، إذ أصبح يستخدم في تدريس المواد الدراسية المختلفة، وإعداد الدروس، والاختبارات، وتقويم تعلم الطلبة، وإدارة الفصل الدراسي، مما يؤدي بدوره إلى تحسين نوعية التعلم والتعليم (خريسات، 2009؛ عبدالحق، 2007).

ويمكن أن تكون الرياضيات من أكثر المناهج الدراسية تفاعلًا مع الحاسوب وبرامجه في التعليم والتعلم، إذ أن طبيعتها وبنيتها تتلاءم مع بناء البرامج التعليمية المحوسبة، ويتبع كلاهما منطقًا وخوارزميات محددة في تطبيقها، فقد حقق الحاسوب نجاحًا كبيرًا في تعليم الرياضيات وتعلمه، فهو يعين الطلبة على تعلم المفاهيم الرياضية المجردة وتمثيلها، وإجراء الحسابات المعقدة، والتأكد من صحة الإجابة، وإكسابهم مهارات رياضية، وقدرة على حل المسائل الرياضية (أبو سارة، 2018).

وقد لاقى الرياضيات اهتمامًا بالغًا من قبل المجلس القومي لمعلمي الرياضيات

(National Council of Teachers of Mathematics) في الولايات المتحدة الأمريكية فقام بوضع معايير عمليات منهاج الرياضيات التي توضح طرق اكتساب المحتوى الرياضي ومنها حل المشكلات ومن خلالها يبني معارف رياضية ويطبق ويكيف العديد من الاستراتيجيات المناسبة لحل المشكلات، ومنه أيضا التعليل والبرهان بحيث يكون المتعلم قادرًا على تكوين واستقصاء تخمينات رياضية، ويستطيع أن يستخدم أنواعًا مختلفة من التعليلات وطرق البرهان، ويأتي بعدها التواصل بحيث يستطيع المتعلم تنظيم تفكيره الرياضي، ويعمل على نقل هذا التفكير بشكل مترابط وواضح إلى أقرانه ومعلميه الآخرين ويحل ويقوم التفكير الرياضي، أما معيار الترابط فيقوم المتعلم بربط أفكاره الرياضية ويفهمها من أجل إنتاج بناء مترابط واحد ويطبق هذه الأفكار في بيئات خارجية، بينما معيار التمثيل يمكن المتعلم من استخدام التمثيلات التي تناسبه لتنظيم وتسجيل وتواصل الأفكار الرياضية ويستطيع أيضا أن يختار يطبق ويترجم عبر التمثيلات الرياضية لحل المشكلات ولحل المسألة الرياضية بأنواعها (NCTM, 2000).

يعد التمثيل الرياضي مهمًا في دراسة الرياضيات، فالطلبة بإمكانهم تطوير وتعميق فهمهم للمفاهيم الرياضية وذلك عندما يقومون بابتكار ومقارنة واستخدام أشكال متنوعة من التمثيلات الرياضية مثل الصور، والأشكال، والخرائط، والرسوم البيانية، والجداول، والترجمة، والمعالجة الرمزية، ومثل هذه التمثيلات تساعد الطلبة على تواصل تفكيرهم الرياضي (الرفاعي، 2001).

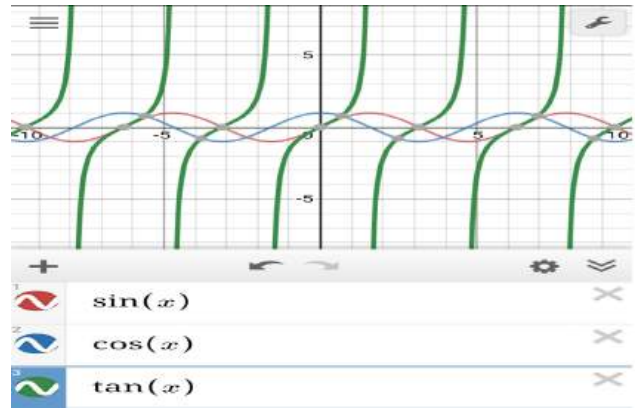
ولقد اكتسبت المسألة الرياضية أهمية كبيرة من حيث أنها تمثل جوهر تعلم الرياضيات، وأهمية وجود القدرة على حلها لدى الطلبة يجعل التربويين والمختصين يولون اهتمامًا بالغًا بالمسائل الرياضية ودراسة العوامل المؤثرة في تنمية قدرة الطلبة على حلها (أبو زينة، 2010).

ويواجه معظم الطلبة صعوبة بالغة في حل المسألة الرياضية ويعزى ذلك لعدم قدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة أنهم لم يتعودوا على تحليل المسألة، أو أنهم لم يستطيعوا فهم أو تحديد لغة المسألة أو أنهم لم يستطيعوا فهم الطرائق والمراحل الأساسية التي يمر حل المسألة بها (عبدالله، 2015).

ويعد برنامج (Desmos) إحدى البرامج التي تعتمد على برامج تفاعلية كبرنامج جيوجبرا وفلاش، حيث يمكن توظيف التمثيل البياني للاقتربات والمعادلات وحل المسألة الرياضية. فيمكن لهذا البرنامج رسم أي معادلة على الفور من خلال الخطوط والخطوط المكافئة حتى من خلال المشتقات، ويرسم المخططات الديكارتية ولا يوجد حد لعدد التعبيرات التي يمكن رسمها في وقت واحد، وهو عبارة عن تطبيق سريع لا يلزمه الإتصال بالانترنت، يستطيع المتعلم من تحميله على جهازه المحمول الخاص به أو على جهاز الكمبيوتر، ويعمل على إدخال أي اقتران رياضي بأنواعه ويعمل هذا البرنامج على إيجاد الحل بطريقة متميزة تمكن المتعلم من فهم المسألة الرياضية وإيجاد بعض الخصائص الرياضية للاقتربات (Montijo, 2017).

حيث يعد من أحد أساليب التدريس التكنولوجية الحديثة التي تدخل في كثير من الأحيان في الأدوات التي يستخدمها المعلم داخل الغرفة الصفية وإمكانية استخدامها في عصر جائحة كورونا بعد أن تحول التعليم إلكترونيًا، ويعتبر برنامج Desmos من استراتيجيات التدريس الحديثة الذي ركز على معيار التمثيل الرياضي وحل المسألة الرياضية التي تربط الطالب بالمضمون الرياضي داخل الكتاب ليتحول إلى أسلوب ممتع يصل إلى المتعلم ليكون لديه الأفكار الرياضية المهمة التي تلازمه للوصول إلى المرحلة الثانوي العليا، ولتدني قدرة الطلبة في القيام بعمليات التمثيل الرياضي وحل المسألة الرياضية، في المرحلة الدراسية التي تقوم الباحثة بتدريسها وهذا ما دفعها لإجراء الدراسة الحالية بهدف التعرف على أثر استخدام برنامج Desmos في تدريس الرياضيات .

وبشير الرسم الإلكتروني في الشكل (1) إلى تمثيل بياني لاقتنانات مثلثية جاس ، جتاس ، طاس ، في آن واحد ، ويمكن ملاحظة التمثيل الجبري والتمثيل الهندسي للاقتنانات باستخدام برمجية Desmos.



الشكل (1) تمثيل للاقتنانات المثلثية (من تطبيق الباحثة على برنامج Desmos)

مشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة كونها معلمة في الميدان تدني مستوى الأداء في عمليات التمثيل الرياضي في الرياضيات وفي مراحل التعليم المختلفة، وتدني قدرتهم على حل المسألة الرياضية، إضافة إلى النظرة السلبية للطلبة نحو الرياضيات، لذا كان من الضروري العمل على إيجاد برامج تدريس فعالة، تزيد من دافعية الطلبة وتحسن من مستوى أدائهم.

أسئلة الدراسة

إن الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما أثر تدريس الرياضيات باستخدام برنامج الرسم البياني Desmos في التمثيل الرياضي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ؟

السؤال الثاني: ما أثر تدريس الرياضيات باستخدام برنامج الرسم البياني Desmos في حل

المسألة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة لتحقيق الآتي :

التعرف على أثر تدريس الرياضيات باستخدام برنامج الرسم البياني (Desmos) في التمثيل الرياضي لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي .

التعرف على أثر تدريس الرياضيات باستخدام برنامج الرسم البياني (Desmos) في حل المسألة الرياضية لدى طلبة الصف الحادي عشر العلمي .

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن سؤالي الدراسة تم اختبار الفرضيتين الآتيتين:

الفرضية الأولى :لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية (برنامج Desmos) ودرجات المجموعة الضابطة(الطريقة الاعتيادية ) في التمثيل الرياضي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؟

الفرضية الثانية : لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) بين المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعة التجريبية (برنامج Desmos) ودرجات المجموعة الضابطة(الطريقة الاعتيادية ) في حل المسألة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن ؟

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية ببعدين هما:

أولاً: الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في مواكبتها للاتجاهات التربوية الحديثة في توظيف التكنولوجيا في تعليم الرياضيات، كما قد تسهم بإضافة وسائل وطرق تعليمية من خلال برنامج Desmos في تعليم الرياضيات. ومن المؤمل أن تساعد باقتراح حلول للحد من ضعف الطلبة في التمثيل الرياضي وحل المسألة الرياضية.

ومن الممكن أن تسهم في إثراء الأدب النظري المتعلق باستخدام برنامج Desmos وتأثيره في التمثيل الرياضي للطلاب وقدرتهم على حل المسألة الرياضية. كما قد تسهم في إثراء الجانب النظري والتطبيقي للدراسات في هذا الاتجاه من البحث.

ثانياً: الأهمية العملية

تتمثل الأهمية العملية للدراسة في أنها قد تشجع معلمي الرياضيات على توظيف واستخدام طرائق وأساليب تدريسية حديثة مثل التدريس باستخدام برامج حاسوبية كبرنامج Desmos، وزيادة إدراكهم بأهمية استخدامها بطريقة تعزز الفهم العميق وتنمashi مع الأساليب المرغوبة عالمياً لتدريس الرياضيات، وخاصة في ظل الظروف الحالية بعد جائحة الكورونا واعتماد التعليم الإلكتروني في جميع المراحل التعليمية. كما قد تساعد مؤلفي وواضعي مناهج الرياضيات على توظيف البرامج الحاسوبية كبرنامج Desmos



في تصميم وبناء الأنشطة التعليمية لمادة الرياضيات. وقد تشجع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات حول البرامج الحاسوبية وبرنامج Desmos .

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

التمثيل الرياضي : "إعادة تمثيل الأفكار الرياضية بطرق متعددة تسمح للطالب فهم هذه الأفكار واستخدامها، وهذه التمثيلات تتضمن الألفاظ والأرقام والرموز الرياضية، والتعبيرات الجبرية والمعادلات، والرسوم البيانية، وجداول البيانات" ( Kastberg, 2002:6).

وتعرف إجرائياً بأنها : استخدام الطلبة التمثيلات البيانية بما فيها من الخطوط والأشعة والأعمدة والدوائر والرسوم البيانية بشكل عام، والتمثيل الرمزي الذي يشمل الجداول والتعبير عن المتغيرات بصيغ عامة أو اقترانات، والمرونة في الترجمة من شكل إلى آخ، وتقاس بالدرجة التي يحققها الطالب في الاختبار المعد لذلك.

المسألة الرياضية : "موقف رياضي أو حياتي جديد يتعرض له الفرد، فيفكر في حله، حيث أنه ليس لديه حل جاهز له، وتختلف الموافق صعوبة وسهولة الواحد منها عن الآخر مما يجعل حلولها تختلف في درجة تعقيدها وفي درجة تحديدها له " (أبو زينة، 2007 : 12).

التعريف الإجرائي : هي العمليات التي يقوم بها الطلبة للوصول لحل المسألة الرياضية، فيقوم باستدعاء وربط المعلومات التي يمتلكها، ليوظفها في وضع خطة تقوده إلى الحل الصحيح، وتعرف إجرائياً بالدرجة التي يحققها الطلبة في الاختبار المعد لذلك .

برنامج Desmos: "هو برنامج الرسم البياني الذي يتيح للطلبة فرصة رؤية المتغيرات في الاقتران وتأثيرها في شكله، بحيث يرسم الاقترانات بمختلف أنواعها، القطاعات المخروطية، والاقترانات المثلثية، والمتباينات بكافة أنواعها، ويتخصص في الجبر والهندسة والحساب، ويمكن إدخال معادلات المستقيمات والاقترانات والإحداثيات المباشرة ولهذه البرمجية القدرة على التعامل مع المتغيرات والأرقام، والمتجهات، وإيجاد المشتقات والتكاملات للاقترانات" (Desmos, 2015).

الرياضيات: " تعرف على أنها العلم الذي مواضيعه مجردة واصطلاحاته الرياضية تدل على الكم والعدد يدل على كمية المحدود، كما يقوم على دراسة القياس والحساب والهندسة بالإضافة إلى المفاهيم الحديثة مثل الفضاء أو الفراغ، والتغير والأبعاد ودراسة البنى المجردة باستخدام المنطق والبراهين الرياضية ودراسة الأعداد وأنماطها " (الكبيسي، 2015 : 18).

وتعرف إجرائياً :بأنها مبحث مادة الرياضيات للصف الحادي عشر العلمي في الأردن، والمعتمد من قبل وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام (2020/ 2021).

حدود الدراسة :

تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدرسة أكاديمية تركية الدولية في الأردن.

الحدود البشرية: تم تطبيق أدوات الدراسة على طلبة الصف الحادي عشر العلمي في مدارس أكاديمية تركية .

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2021/2020).

الحدود الموضوعية: تغطي الدراسة أنواع الافتراضات وكيفية رسم الافتراض وإيجاد حله والتمثيل الرياضي وحل المسألة الرياضية من كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر العلمي .

محددات الدراسة:

تتمثل محددات الدراسة بالآتي:

اقتصرت الدراسة على طلبة الصف الحادي عشر العلمي في مدرسة أكاديمية تركية الدولية في محافظة عمان، وبالتالي لا يمكن ضمان الحصول على نفس النتائج إذا طبقت على عينة أخرى.

اقتصرت عملية تعميم النتائج على الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، ومدى جدية استجابة أفراد عينة الدراسة، وبالتالي لا يمكن ضمان الحصول على نفس النتائج عندما تطبق على عينة أخرى.

اقتصرت الدراسة على استخدام برنامج Desmos في متغيري التمثيل الرياضي وحل المسألة الرياضية وعليه لا يمكن ضمان الحصول على نفس النتائج لو استخدمت متغيرات تابعة أخرى.

الأدب النظري

لقد ساد اعتقاد خاطيء أن الرياضيات مادة صعبة التعلم، حيث يعتقد البعض أنها مادة غير ممتعة، وأنها مادة مجردة لا يشعر الأطفال بها أو بقيمتها في حياتهم، وأنها غير مشوقة تتطلب حفظ واستظهار الكثير من القوانين والنظريات (عبيد، 2004) .

وقد قام المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات بتحديد المحتوى الرياضي الذي يجب أن يتعلمه الطلبة، والطرائق التي يجب أن يتعلموها. وكان من ثمرة هذه الجهود خروجه بمجموعة من المعايير التي تم تقسيمها إلى قسمين تتضمن القسم الأول : معايير المحتوى التي ينبغي على المناهج الرياضية أن تتضمنه، وحدد فيها المحتوى الرياضي للمراحل التعليمية. ويشمل: العدد والعمليات، والجبر، والهندسة، والقياس، وتحليل البيانات والاحتمالات من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر. أما القسم الثاني : فقد لخص بتحديد معايير العمليات التي تختص بعمليات التفكير، وتشمل حل المشكلات الرياضية، وكان من بين هذه المعايير التي أكد المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات ( NCTM ) معيار التمثيلات الرياضية، ومعيار حل المسألة الرياضية. وقد برز معيار التمثيلات الرياضية في عام 2000 كمعيار مستقل حيث أنه كان معيارًا متضمنًا داخل المعايير

الأخرى. وكان من أهم الأهداف لهذا المعيار أن يمكن المنهج الطالب من بناء واستخدام تمثيلات رياضية لتنظيم وتسجيل وإيصال الأفكار الرياضية، واختيار وتطبيق التمثيلات الرياضية والترجمة فيما بينها لحل المشكلات (NCTM,2000).

التمثيل الرياضي :

على الرغم من أن الرياضيات تساعد الطلبة على التفكير المنظم، والاكتشاف والتقصي، وحل المشكلات وإجراء الاستنتاجات، إلا أنها لغة لها وظيفتها المهمة، وهي التواصل بالأفكار والعلاقات الرياضية مع الآخرين، والتعبير عنها بصور مختلفة مفهومة، ومن هنا تبرز التمثيلات الرياضية كهدف أساسي من أهداف الرياضيات بوصفها عمل جوهري يتيح للطلبة فهم أوضح للمفاهيم الرياضية وتساعد على إدراك العناصر الرياضية المشتركة بين المواقف المختلفة. وقد برز معيار التمثيلات الرياضية كمعيار مستقل ضمن معايير العمليات في وثيقة المعايير والمستويات (Principles and Standards,2000) الصادرة عن مجلس الوطني الأمريكي لمعلمي الرياضيات NCTM ، ومن أهم أهداف هذا المعيار أن يمكن المنهج الطالب من بناء واستخدام التمثيلات الرياضية لتنظيم وتسجيل وإيصال الأفكار الرياضية، واختيار وتطبيق التمثيلات الرياضية والترجمة فيما بينها لحل المشكلات .

فالتمثيل الرياضي كما يعرفه كاسبرغ "بأنه أفكار في عقل المتعلم يتم إبلاغها للآخرين من خلال أربعة أنماط تمثيلية : مكتوبة، مصورة، جدولية، وشفهية" (Kastberg,2002:6).

وعرف عوض الله ( 2003 : 107) "التمثيلات بأنها توضيح للعلاقات الرياضية بالصورة أو بالرسم أو الرمز".

ويعد التمثيل الرياضي تجريدات داخلية للأفكار الرياضية، أو مخطط معرفي أعده المتعلم من خلال الخبرة، وتعد التمثيلات العددية والجبرية والرسومات والجدول والمخططات والقوائم توضيحاً خارجياً للمفاهيم، أو تجسيداً للأبنية العقلية، أي أن الطلبة بدون تمثيلات داخلية لتنظيم الأفكار الرياضية أو حل المسألة، ويمكن اعتبار التمثيل بأنه عملية يتم من خلالها التفاعل بين مدخلات التمثيل الخارجي مع الصور الذهنية، ويجري تعلم المفاهيم من خلال بناء تدريجي للصور الذهنية للمفاهيم الأولية، ويعتقد وجود تأثير متبادل بين شكل التمثيل الداخلي والخارجي، وأن طبيعة كل منهما يؤثر في الآخر (Pape & Tchoshanov,2001).

ويمكن القول أن التمثيلات العددية والجبرية والرسومات والجدول والمخططات والقوائم هي توضيح خارجي للمفاهيم، أو تجسيد للبناءات العقلية، أي أن الطلبة يبنون تمثيلات داخلية لتنظيم الأفكار الرياضية أو حل المسألة. ويمكن عد التمثيل الرياضي بأنه عملية يتم من خلالها التفاعل بين مدخلات التمثيل الخارجي مع الصور الذهنية، ويجري تعلم المفاهيم الرياضية من خلال بناء تدريجي للصور الذهنية للمفاهيم الأولية .

تأتي أهمية التمثيل الرياضي من ارتباطه بكافة مجالات الرياضيات ، فالرياضيات المدرسية لا يتم التعامل معها بصورة مجردة ، فلا يتم طرح أي مفهوم أو علاقة في أي من مجالاتها ، إلا ويكون مرتبطاً بتمثيل أو عدة تمثيلات توضح هذا المفهوم، سواء

كان ذلك بالحساب ، الجبر ، الهندسة ، القياس ، والاحتمالات ، فجميع المفاهيم ترتبط بتمثيل يجسدها ويقربها من ذهن المتعلم (أبو العجين، 2011 : 44) .

ويشير البلاصي وبرهم (2010 : 4) إلى أن استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة قد يسهل على الطلبة فهم الأفكار الرياضية من خلال عمليات الربط بين المواقف الرياضية المختلفة ، إن استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة قد يسهم في توضيح فكرة رياضية ، أو موقف رياضي لتعامله مه مختلف مستويات الطلاب ، وباستخدام أشكال وتمثيلات متعددة، كما يمكن استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة في رفع مقدرة الطلبة على حل المسألة الرياضية ، فهناك عوامل مختلفة لصعوبة حل المسألة منها : طبيعة المسألة ، وعوامل متعلقة بالفرد ، وعوامل متعلقة بعملية التعليم ، وجميعها لها ارتباط مباشر بالتمثيلات الرياضية المتعددة من حيث مناسبتها لجميع مستويات الطلبة ، وبالنسبة للعوامل المتعلقة بطبيعة المسألة ، فالتمثيلات الرياضية المتعددة تتعامل مع عدة صور مختلفة للموقف الرياضي نفسه ، وتؤكد الترابطات بين تلك الصور ، مما قد يسهل للطلاب التعامل مع تلك الصور ، وأن المعرفة التمثيلية تيسر حل المسائل المعقدة ، وتسهم في نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة.

مظاهر التمثيل الرياضي :

يمكن تصنيف ثلاثة مظاهر للتمثيل الرياضي جاءت على النحو الآتي: (Brennar,1999)

أولاً: المرونة في الترجمة خلال نظام تمثيل رمزي واحد وتتشكل هذه المرونة لدى الطلبة عن الخبرات السابقة في موضوع معين .

ثانياً: المرونة في الترجمة عبر أنظمة متعددة من التمثيلات الرمزية .

ثالثاً: المرونة في الترجمة عبر أنظمة تمثيل مختلفة، ويتم الكشف عنها من خلال اختبار مقدرة الطالب على ترجمة التمثيلات البصرية والمادية والرمزية .

وقد وضع ليش وبوست وبهر (Lesh, Post and Behr, 1987) نموذجاً للتمثيلات الرياضية يتكون من خمسة عناصر من التمثيلات، وقد عرف هذا النموذج باسم نموذج ليش للتمثيلات الرياضية. ويتكون هذا النموذج من خمسة عناصر تمثل عناصر نموذج التمثيل المتعدد والعلاقة فيما بينها : اللغة المحكية وتمثل أي وسيلة للتعبير عن فكرة بالكلام مثل التلفظ بالفكرة بلغة مفهومة للطالب. أو الرموز الكتابية وتمثل أي وسيلة للتعبير عن فكرة بكتابة تلك الفكرة، مثل الكتابة باللغة العربية، والكتابة بالرموز، والكتابة بالأعداد، و الصور والأشكال، وتمثل أي وسيلة تعليمية تحوي صوراً أو رسومات يمكن للطالب أن يراها بعينه، مثل صور الأجسام أو الأشكال الهندسية، أو الرسومات الخاصة لتوضيح فكرة ما، أو استخدام الجداول والرسوم البيانية، أو النماذج والمجسمات، وتمثل أي وسيلة تعليمية يمكن للطالب أن يمسكها بيديه ويلعب بها مثل المكعبات، أو المواقف الحياتية وتمثل المواقف والأوضاع في الحياة الطبيعية التي ترتبط وتتفق مع المفهوم أو الموقف الرياضي المعطى، ويعتبر الموقف حياتياً إذا كان من نوع المسائل الحياتية .

الترجمة الرياضية: وتعني تحويل الصور الرياضية إلى صور أخرى تتضمن جميع عناصر الصورة الأولى دون إهمال لأي منها، ويكون تصنيف مهارات الترجمة على أساس الصور التي تترجم منها أو إليها. حيث تكون مهارات الترجمة في أشكال عدة منها: من صيغة أو معادلات إلى ألفاظ، ومن شكل أو رسم بياني إلى ألفاظ، ومن صورة لفظية إلى صيغة أو معادلة، ومن جداول إلى صيغة أو معادلة، ومن شكل أو رسم بياني إلى صيغة أو معادلة، ومن شكل أو رسم بياني إلى جدول، ومن صورة لفظية إلى شكل أو رسم بياني، ومن جدول إلى رسم بياني أو شكل، ومن صيغة أو معادلة إلى شكل أو رسم بياني، ومن أمثلة الترجمة الرياضية : تحويل صورة الاقتران التربيعي إلى صيغ مختلفة مثل : صيغة جبرية أو رسم بياني أو جداول قيم والعكس صحيح (Pape & Tchosnov,2001).

الرسم البياني : ويعني تمثيل بصري للمفاهيم والعلاقات الرياضية في صورة مرتبطة ومنظمة بشكل يظهرها بوضوح وسرعة، وبالتالي هو تلخيص للمعلومات والبيانات في أشكال بيانية، ولكي يكون الرسم البياني جيدًا يجب أن تتحقق فيه بعض المواصفات كتوصيل الحقائق الأساسية، وحذف التفاصيل الضرورية أم غير البصرية، وسهولة قراءة البيانات المدونة عليه، ووضوح الغرض منه وسهولة فهمه وإعداده بعناية، ومناسبة لطبيعة البيانات التي يعبر عنها، ومن أمثلة الرسم البياني : تمثيل المدرجات التكرارية، وتمثيل الاقترانات الخطية والتربيعية. وأن من المؤشرات الجيدة التي تدل على فهم الطالب للمعرفة الرياضية، قدرته على التعبير عن ذلك بتمثيلات مختلفة، قد تكون باللغة أو الرمز، أو الشكل، أو المعادلة ، أو المتباينة، أو المخطط، أو الشكل البياني، بحسب طبيعة الموقف (عبيد، 2004).

التمثيل والرياضيات المدرسية :لقد كانت بعض أشكال التمثيلات مثل الرسوم والعروض التصويرية وكذلك التعبيرات الرمزية منذ وقت طويل جزءًا من الرياضيات المدرسية، حيث أنها كانت غاية بحد ذاتها. ولكن التمثيلات يجب أن تعامل على أنها عناصر أساسية في دعم الاستيعاب والفهم إلى الشخص نفسه وإلى الآخرين، وفي التعرف على العلاقات بين المفاهيم الرياضية المتقاربة، وتطبيقاتها في مواقف مشكلة حقيقية من خلال النمذجة ( الخطيب، 2008 ) .

كما يلعب التمثيل دورًا هامًا للغاية في تعليم الرياضيات، ويمكن تصنيف هذه الأدوار بحسب أهميتها لما يلي (Nakahara,2007):

التفكير من خلال ما يتم تمثيله ( كطريقة في التفكير ) .

تسجيل ما كان يعتقد من خلال التمثيل (كوسيلة للتسجيل).

وسيلة هامة للاتصال .

ويرى السواعي (2010) أن الكثير من تعلم الرياضيات هو في الواقع تعلم تمثيلات. فالرموز الرياضية تستخدم لتمثيل كائنات رياضية : مثل الأعداد، الاقترانات، النهايات، وكذلك العمليات الرياضية، مثل الجمع، والطرح، والتكامل، ولكي يحقق الطلاب الإتقان في الرياضيات، فإن عليهم أن يتعلموا معالجة التمثيلات، وفهم معاني ما تمثله هذه التمثيلات من كائنات وعمليات .

وترى المشيخي (2011) أن مهارة التمثيل تظهر في قدرة الطالب على التعبير عن الأفكار الرياضية المقدمة في صورة ما بصورة أخرى مكافئة تمامًا للأولى، كما تمثل قدرة الطالب على إنتاج التمثيل الرياضي المناسب لحل المشكلة الرياضية مؤشراً حقيقياً للعمليات التفكيرية لديه ومدى فهمه للمشكلة، مما يساعده في عملية الحل نفسها.

التخطيط للاستخدام الملائم للتمثيلات الرياضية في تدريس الرياضيات:

لتحقيق التعلم الفعال باستخدام التمثيلات، يتطلب ذلك بعض المهارات، مثل : تحديد العناصر الرئيسية للرسومات أو الصور، أو الأشكال، واستخلاص المعاني، وترتيب المعلومات التي يتم الحصول عليها، وتنظيمها ثم تأتي مرحلة التفسير، حيث يتم الربط بين هذه المعلومات والمعرفة السابقة الموجودة لدى المتعلم (عوض الله، 2003).

ويرى أبو هلال (2012) أن لإستخدام التمثيلات الرياضية في عملية التعلم، لا بد للمعلم أن يأخذ بعين الاعتبار أفضل التمثيلات التي يستطيع استخدامها لتمثيل الأفكار الرياضية وكيف يستخدم الطلاب التمثيلات الرياضية لتنظيم أفكارهم، والوصول إلى المفاهيم الرياضية، وما أفضل تمثيل يخدم نمط تفكير الطلاب، ويرقى بمستوى تفكير الطلبة، وكيف يستطيع الربط بين تلك التمثيلات من أجل ترسيخ المفاهيم الرياضية في عقل الطالب.

وترى الباحثة أن استخدام الرسوم البيانية لها فاعلية في ضبط الأخطاء والتعرف على أنماط الإقترانات والتأكد من الحل خلالها، كما أن كلاً من الصور والجداول والتمثيلات الرياضية تساعد الطلبة على ربط الرياضيات بالحياة اليومية وحل المسائل الرياضية بأنواعها واكتشاف العلاقات بين المتغيرات.

#### التمثيلات الرياضية المحوسبة

يأتي استخدام التقنيات لتوسيع مدى التمثيلات، وجاءت الإشارة إلى استخدام التقنيات للحصول على تمثيلات للأفكار الرياضية، والتعامل معها، وفهماها بشكل أفضل من قبل المتعلمين في مبدأ التقنية، كما أن هناك تطبيقات عديدة للتقنيات الحديثة مثل استخدام البرمجيات لتعلم بعض عناصر المحتوى الرياضي كالمفاهيم والتعميمات، والإفادة من شبكة الانترنت في تشجيع التفكير الرياضي، وتنمية الأفكار الرياضية لدى الطلبة، ولذلك كان التأكيد على استخدام التقنيات الحديثة في هذا المجال لما تتمتع به من مرونة وقدرة في التعامل مع المحتوى الرياضي كالتعامل مع المجسمات، وعرض التمثيلات البيانية، وتمثيل الارتباطات والاقترانات، وغير ذلك من التمثيلات المرئية ( NCTM, 2000؛ سرور، 2010).

وقد أكدت مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (NCTM, 2000) على جملة من المبادئ منها مبدأ التكنولوجيا، حيث اعتبرت أن للتكنولوجيا أهمية قصوى في تعليم وتعلم الرياضيات، وتدعم تعلم الطلبة للمعرفة الرياضية، كما أنها تنظر إلى التكنولوجيا كوسيلة تدعم التعليم الفعال للرياضيات وتؤثر على ماهية الرياضيات التي تدرس.

المسألة الرياضية :

اكتسب أهمية حل المسألة الرياضية أهمية كبيرة من حيث أنها تمثل جوهر تعلم الرياضيات، وأهمية وجود القدرة على حلها لدى الطلبة يجعل التربويين والمختصين يولون اهتمامًا بالغًا للمسائل الرياضية، إذ يمثل حل المسائل الرياضية صعوبة بالغة لدى معظم الطلبة، لذا المهمة الأساسية لمعلم الرياضيات في العملية التعليمية التعليمية هو توجيه الطلاب نحو الطرائق والاستراتيجيات المتعلقة بحل المسائل في الرياضيات .

ويمكن تعريف المسألة الرياضية بأنها "الموقف الذي يقابل الفرد فيه مجموعة من العلاقات الرياضية المتداخلة التي يواجه بها الموقف" (الكبيسي وعبدالله، 2007 : 124).

"وهي موقف رياضي أو حياتي يتعرض له الطالب ويتطلب حله استخدام المعلومات الرياضية السابقة، ومن الضروري أن تكون المسائل التي يتعرض لها الطالب متنوعة وشاملة للمواقف التي تتطلب تطبيقًا للمفاهيم والتعميمات والمهارات الرياضية، وكما يجب أن تشمل هذه المسائل على مواقف حياتية تستخدم المعرفة الرياضية المكتسبة في حلها" (دياب ، 2011 : 30).

وتعرفها الباحثة بأنها موقف جديد في موضوع من موضوعات الرياضيات، يواجه المتعلم دون أن يكون لديه استجابة جاهزة ويتطلب مهارات عقلية عليا للوصول إلى الحل .

وتتجلى أهمية حل المسألة الرياضية في درجة الاهتمام العالمي بهذا المكون المعرفي المهم في البناء الرياضي، وقد أفردت وثيقة المعايير العالمية الصادرة عن المجلس القومي لمعلمي الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية معيارًا خاصًا لحل المسألة ضمن معايير العمليات (الخطيب، 2008).

ولقد أكدت تلك الوثيقة في مجال حل المسألة الرياضية أن مناهج الرياضيات المدرسية من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر يجب أن تساعد المتعلم على (NCTM, 2000) :

بناء معرفة رياضية جديدة من خلال حل المسائل الرياضية .

حل مسائل رياضية ذات صلة بموضوع الرياضيات أو في سياقات أخرى.

التمكن من استخدام استراتيجيات متعددة ومناسبة لحل المسألة الرياضية .

التأمل في عملية حل المسألة الرياضية .

طريقة حل المسألة الرياضية

إن المسائل الرياضية ليست جميعها مباشرة أو في تتابع منتظم، فبعضها منتظم وبعضها معقد، والبعض الآخر لم يحل إلى الآن. هناك عشرات الاستراتيجيات التي تنمي القدرة لدى الطالب لحل المسائل الرياضية، ولكل استراتيجية خطوات محددة، فبعض الاستراتيجيات تكون مناسبة أكثر من غيرها في حل مسائل رياضية معينة، وهنا تكمن مهارة الرياضي، ومن الضروري تنبيه

الطلبة أن المسائل الرياضية ليست غاية في حد ذاتها، ولكنها أسلوب للتعلم والتفكير، فمن خلالها نتعلم المزيد ونتوصل إلى تعميمات واستنتاجات رياضية، وتشجعنا على تطبيق المبادئ التي تعلمناها في مواقف جديدة (أبو أسعد، 2010).

وهناك الكثير من الاستراتيجيات العامة في حل المشكلات والمسائل الرياضية، ومنها استراتيجية جون ديوي واستراتيجية بوليا واستراتيجية فرانك ليستر واستراتيجية ميثس واستراتيجية لاركن واستراتيجية باريا (الخطيب، 2011).

العوامل التي تؤثر على حل المسألة الرياضية

بدراسة العوامل المؤثرة في قدرة الطلبة على حل المسألة الرياضية، وكيفية تنمية قدرتهم على حلها، لذا يقسم أوزوبل العوامل التي تؤثر في القدرة على حل المسألة الرياضية إلى مايلي : (أبو زينة ، وعبابنة، 2007)

العوامل التي تتعلق بالمسألة: فالقدرة على حل المسألة لا تتأتى إلا بخبرة طويلة مع مسائل من أنواع أخرى مختلفة، وإن تزويد الطالب بإرشادات في شكل تلميحات قد يسهل عليه حل المسألة ويؤدي إلى تطوير هذه القدرة لديه. والمسائل المادية التي تتناول أموراً حسية أسهل من المسائل المجردة، كما أن موقع المطلوب في المسألة ودرجة وضوحه، ووجود معلومات زائدة لها أثر في القدرة على حل المسألة الرياضية .

العوامل التي تتعلق بالفرد: فلقد وجد أن الذكاء من أهم المتغيرات المؤثرة في القدرة على حل المسائل الرياضية، كما أن سمات عقلية أخرى مثل التفتح العقلي والمرونة والقدرة على توليد الفرضيات البقطة والوضوح والحساسية للمسألة كذلك لها القدرة على حل المسألة الرياضية .

عوامل تتعلق بالسلوك الذي يتبعه القائم بالحل منها ملاحظة التركيب الرياضي للمشكلة : من حيث السرعة والدقة والقدرة على تذكره فترة معينة، والتميز بين المعلومات الضرورية للحل واللازمة له، وبين تلك المعلومات غير الضرورية للحل، والتعميم من خلال عدد من الحالات أو المشكلات المماثلة، وإيجاد وسائل واستراتيجيات حل تسهل من عملية التوصل إلى الحل الصحيح، ومقدار الوقت المستغرق في عملية الحل.

عوامل ترتبط بالمعلم والمنهاج المدرسي : من حيث إهمال مناهج الرياضيات لموضوع حل المشكلات إضافة إلى قلة أو نقص كفاءة المعلمين وخبراتهم في تدريس الرياضيات عموماً، وتكوين اتجاهات سلبية نحو المشكلات الرياضية خصوصاً، وعدم تركيز المعلم على التعليم ذي المعنى والقيم، وعدم ربط الرياضيات كمعلم بالمشكلات الواقعية للتلميذ مما ينفّر من دراستها، وعدم تركيز المعلم على تدريب التلاميذ على تطوير قدرات التحليل، والاستنباط، والاستدلال، والتخيل، والتفكير والابتكاري، والبرهان، وعدم تقبل المعلمين للتدريس باستراتيجية أو أسلوب حل المشكلات كطريقة حديثة للتدريس وتفضيلهم الطرق الاعتيادية.

استخدام الحاسوب في تدريس الرياضيات :



نظراً للتقدم العلمي والانفجار المعرفي الذي يشهده العالم، واستجابة لهذا التقدم استطاعت معظم الأنظمة التربوية إدخال الحاسوب في نظمها حتى تتمكن من مواكبة متطلبات العصر، وتلبية حاجات المجتمع، لذا أصبح الحاسوب عنصراً فاعلاً في بيئة المتعلم في المواد الدراسية المختلفة ومنها الرياضيات، وأصبحت مهارة استخدام الحاسوب من المهارات المهمة لمعلم الرياضيات، بالإضافة إلى امتلاك المعرفة الخاصة ببرمجيات الحاسوب التطبيقية التي يمكن استخدامها في تدريس الرياضيات (عامر، 2015).

فنحن ندرك أن الحاسوب كوسيلة تعليمية يوفر لنا إمكانيات هائلة، وفي حال استغلال معلم الرياضيات لهذه الإمكانيات يمكن أن تعود بالفائدة الكبيرة على المتعلم، ومن هذه الفوائد ما ذكره (الأنصاري، 2016) من توفر درجة عالية من التفاعل النشط بين المتعلم والمادة التعليمية، مع ما يصاحب ذلك من تغذية راجعة فورية، كما يعمل الحاسوب كوسيلة جاذبة تزيد من دافعية وثقة المتعلم بنفسه، ويعمل على تعزيز اتجاهات الطلبة نحو التعلم الذاتي، ويسهم في تحقيق مبدأ المساواة في التعلم، إذ يوفر فرصاً ملائمة للتعلم لدى المتعلمين حسب قدراتهم، ويفرض على المعلم امتلاك مهارات تدريبية جديدة، وتقدم فرصاً للمعلم لتكييف تدريسه حسب خصائص طلبته وحاجاتهم، ويسهم استخدام الحاسوب في تنمية قدرة الطلبة على حل المشكلات الرياضية.

#### البرمجيات التعليمية المحوسبة

هي إحدى أهم وأنجح استخدامات الحاسوب بالتعليم، التي تساعد على تعليم وتعلم المفاهيم المختلفة والمتنوعة، إضافة إلى إجراء العمليات والمهارات المختلفة، بالرغم من أن الكثير من المعلمين يجدون صعوبة في تعليم المفاهيم المتقدمة، وخاصة التي ترتبط بتطبيقات أو تشمل رسومات، ولكن مع تطور التقنية الخاصة والتمكن من التعليم في شتى المراحل الدراسية بشكل متميز، وباعتبار الرياضيات نشاطاً فكرياً فهي تساهم في تنمية قدرات الاستدلال والتجريد والدقة في التعبير لدى المتعلم، ومن جهة أخرى فهي تساهم في توسيع مجالات معارفه ومهاراته الحاسوبية والهندسية التي تمتد في محيطه الاجتماعي والحضاري، وبالتالي فهي تعد من أهم المواد الدراسية التي تدرس في كافة المراحل الدراسية (ظريفة، 2016).

وتتنوع البرمجيات التعليمية الرياضية، من أجل تقريب المعلومات المجردة وغير المجردة للطلبة، ومن ثم مساعدتهم على تطويرها وتنميتها، ويعرف قينو (2015: 415) البرمجية التعليمية المحوسبة بأنها " تلك المواد التعليمية التي يتم إعدادها، وبرمجتها بواسطة الحاسوب من أجل تعلمها، وتعتمد عملية إعدادها على نظرية (سكنر) المبنية على مبدأ الاستجابة والتعزيز، حيث تركز هذه النظرية على أهمية الاستجابة المستحبة من المتعلم بتعزيز إيجابي من قبل المعلم أو الحاسوب".

ويعرفها عامر (2015: 167) بأنه "تلك البرامج المتعددة أنماط الإثارة التي تنتج وتستخدم من خلال الحاسوب للإدارة التعليم، أو نقل التعلم مباشرة إلى المتعلمين؛ لتحقيق أهداف تعليمية محددة ترتبط بمفردات دراسية معينة كجزء من تعلمهم الرسمي النظامي".

برنامج Desmos

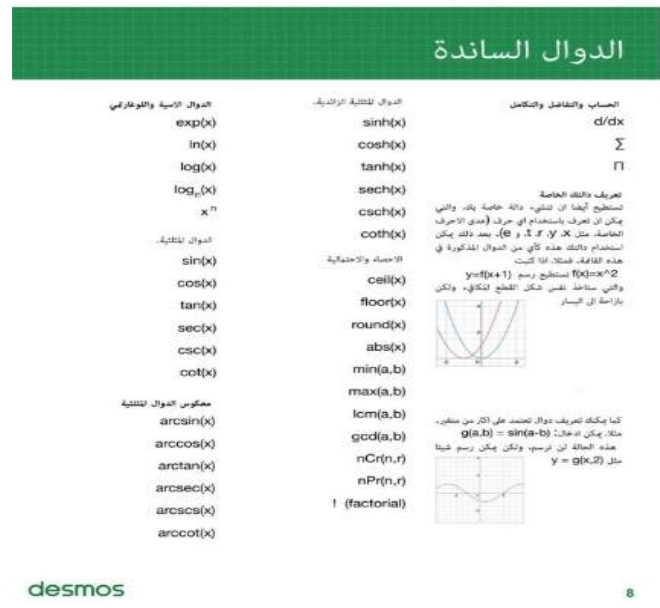
يعد هذا التطبيق أحد التطبيقات الذكية على الأجهزة اللوحية، حيث يساعد على حل المعادلات وتمثيلها بيانياً في المستوى، ويمتاز بسرعة تغيير الرسم وتفاعله بمجرد التلاعب في رموز أو صياغة المعادلة أو الاقتران المكتوب، فبمجرد كتابة أي رمز في صيغة لمعادلة أو اقتران في المستوى يظهر تمثيلها بصورة مباشرة مع إمكانية تغيير اللون أو النقش، ومع توفير خاصية التكبير أو التصغير لمتابعة فترات الحل، والوقوف على خطوط التقارب أو جذور المعادلة (أصفار الاقتران)، كما يترافق مع الرسم لوحة مفاتيح تتضمن أغلب الرموز الشهيرة للمعادلات، والتي تساعد الطالب على كتابة الرموز التي يريدها ليظهر حل المعادلة من خلال تمثيلها البياني. وتحتوي لوحة المفاتيح في جانبها الأيمن على لوح مخفي يمكن إظهاره ويعرض أشهر صيغ المعادلات والدوال التربيعية والدرجية والاقترانات المثلثية والزائدية وغيرها، مع إمكانية إنشاء قوائم وجدول بيانات، وغير ذلك التطبيق يوفر تصميم ورسم صورة متحركة استناداً إلى المعادلات والدوال الرياضية. وحالياً فقد طور التطبيق صفحة خاصة بأنشطة تدريسية قام بها المعلمون في أنحاء العالم لتوثيق تجاربهم مع طلابهم، وتشارك وجهات النظر، والإبداعية في التفاعل مع Desmos من خلال الممارسة الميدانية .

و يعتبر من التطبيقات و برامج الرسم البياني المتقدمة والتي تتيح للطلاب فرصة رؤية المتغيرات في الاقتران وتأثيرها في شكل الاقتران مما يتيح للطالب فهم أعمق للاقترانات وشكلها .

ويمكن التطبيق مستخدمه من رسم الاقترانات بمختلف أنواعها ويضع مؤشرات للمتغيرات المختلفة ويمكنك أن ترى تأثير هذه المتغيرات في الاقتران، والقطوع المخروطية، ويمكنك تحويل شبكة التوزيع إلى شبكة قطبية، والاقترانات المثلثية، والمتباينات بكافة أنواعها، ويمكنك تعيين عدة نقاط على شبكة التوزيع ومن ثم رسم الاقتران الأقرب لها كما في الشكلين (3،4) الآتيين . (Desmos, 2015).



الشكل (3)



الشكل (4)

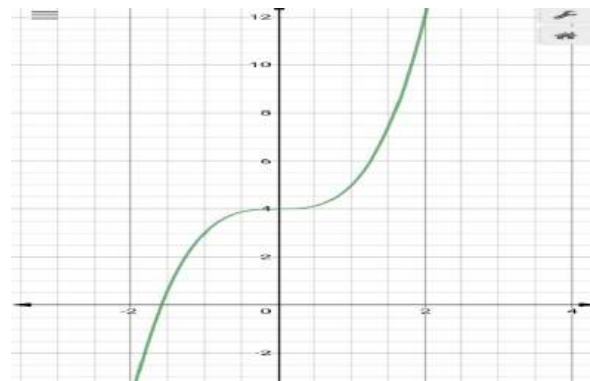
وفيما يلي عرض لعدد من الأمثلة الإلكترونية لبرنامج (Desmos) مع وصفها وطريقة التشغيل :

مثال (1) :الهدف: رسم منحنى الاقتران ق(س) = س3 + 4 بالفترة [-4 ، 4]، ومن خلال الرسم جد : (1 عدد مرات التي يقطع بها منحنى الاقتران محور السينات (2 عدد مرات التغير في اشارة ق .

خطوات تمثيل الاقتران:

نحدد مجال الرسم من خلال الضغط على الاعدادات واختيار x-axis وتحديد قيم x.

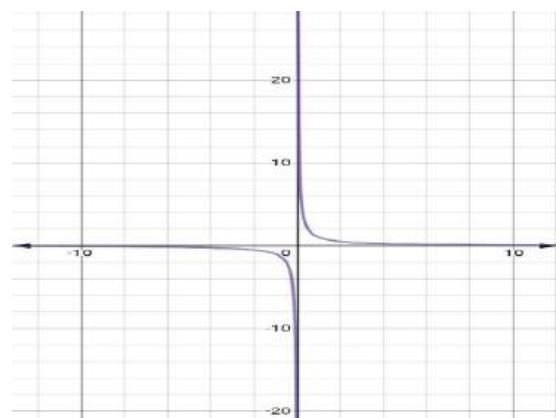
إدخال الاقتران  $f(x) = x^3 + 4$  في المنطقة المخصصة لكتابة الاقتران .



الشكل (5)

مثال (2) :

الهدف: رسم منحنى الاقتران النسبي ق(س) = 1 / س ، وحدد مجاله، باستخدام (Desmos)



الشكل (6)

خطوات تمثيل الاقتران:

إدخال  $1/x$  في المنطقة المخصصة لكتابة الاقترانات، أو  $x \div 1$

تم الإطلاع على الدراسات ذات الصلة وسيتم عرضها وفق محورين (محور الدراسات التي تناولت التمثيل الرياضي، ومحور تناول حل المسألة الرياضية) على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات التي تناولت التمثيل الرياضي

تقصت دراسة حسن (2020) فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الالكتروني التشاركي في تنمية التمثيلات الرياضية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية، وقد استخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية بمحافظة الإحساء بالسعودية، وتم استخدام التعيين العشوائي للمجموعة الضابطة والتجريبية، واستخدمت أدوات البحث التي تمثلت في استبانة استطلاعية لتحديد أنماط التمثيلات الرياضية واختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية المرتبطة بأداء معلمي الرياضيات عند التدريس بالتمثيلات الرياضية، وبطاقة ملاحظة تقيس أداء معلمي الرياضيات عند التدريس بالتمثيلات الرياضية، وكشفت نتائج البحث عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي المجموعة التجريبية في البعدي على الاختبار والاستبانة، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج القائم على التدريب الالكتروني في تنمية التمثيلات الرياضية .

وهدف دراسة المعولي (2017) عن فاعلية استخدام برنامج محوسب في تنمية القدرة على التمثيلات الرياضية المتعددة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، بحيث تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلبة الصف الرابع في السعودية، وتم استخدام التعيين العشوائي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، واستخدم اختبار في التمثيلات الرياضية، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في البعدي على الاختبار، وكشفت النتائج عن فاعلية البرنامج المحوسب تنمية القدرة على التمثيلات الرياضية.

وقامت دراسة درويش (2013) إلى تقصي أثر استخدام برمجية جيوجبرا في استيعاب المفاهيم الجبرية وعمليات التمثيل الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، واتبعت المنهج شبه التجريبي لمجموعتين (ضابطة، وتجريبية) التي بلغت (50) طالبة، حيث ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداتي دراسة وهما اختبار استيعاب المفاهيم الجبرية ، واختبار التمثيل الرياضي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في التمثيل الرياضي يعزى إلى طريقة التدريس المستندة إلى برمجية جيوجبرا .

وتقصت دراسة ضاهر وبياع (Daher & Bayaa, 2012) أثر استخدام الهواتف الخلوية المدعمة بتطبيقات Midld Graph2Go على تدريس طلبة الصف التاسع الأساسي في فلسطين للمفاهيم الرياضية وعمليات التمثيل البياني، بحيث تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً مقسمين على مجموعتين، وتم جمع بيانات الدراسة بالمنهج شبه التجريبي، وتم استخدام اختبار

في المفاهيم الرياضية واختبار في التمثيل الرياضي، وأشارت النتائج إلى قدرة تلك الهواتف الخلوية المدعمة بالتطبيقات على نمذجة المفاهيم الرياضية العامة والخاصة بواقع الحياة المعاصرة .

هدفت دراسة قنن (2010) القائمة على برنامج محوسب إلى تنمية مهارات الرسم البياني في الرياضيات لدى طلاب الصف العاشر الأساسي بغزة، ولأغراض هذه الدراسة تم اختيار عينة مكونة من (60) طالباً من طلاب الصف العاشر، بحيث تم استخدام منهج شبه تجريبي، حيث تم اختيار عينة قصدية تتكون من شعبتين إحداهما تمثل مجموعة تجريبية والأخرى ضابطة، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الرسم البياني، لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: الدراسات التي تناولت حل المسألة الرياضية

قامت كل من الغصون، والشناق، والجوارنة (2020) بدراسة هدفت إلى تصميم وحدة تعليمية في الرياضيات قائمة على المنحى التكامل (STEM) وبيان أثره في مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، واتبعت الدراسة منهج شبه تجريبي على عينة تكونت من (53) طالبة، وتم بناء اختبار مهارات حل المسألة الرياضية، وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في أدائهن على اختبار حل المسألة الرياضية، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

تقصت دراسة عبدالسلام (2019) فاعلية برنامج مقترح قائم على الدمج بين مدخلي الويب كويست والتعلم التعاوني في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات الرياضية لطلاب المرحلة الثانوية، واتبع المنهج شبه التجريبي، بحيث تكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من الصف الأول الثانوي العام، بحيث درست المجموعة التجريبية وحدة الهندسة التحليلية باستخدام البرنامج المقترح والمجموعة الضابطة بالأساليب المعتادة، واستخدم اختبار في التفكير الإبداعي واختبار مهارات حل المشكلة الرياضية، وتوصل البحث إلى تفوق الطلاب الذين درسوا باستخدام البرنامج المقترح في اختبار مهارات التفكير الإبداعي واختبار مهارات حل المشكلات الرياضية .

هدفت دراسة الحسن (2016) إلى تقصي أثر التعلم الإلكتروني على تنمية مهارة حل المشكلات في تدريس الرياضيات لدى طلاب المستوى الأول بكلية التربية جامعة الخرطوم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج شبه التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب المستوى الأول بكلية التربية /جامعة الخرطوم وعددها (60) طالباً من المسجلين في مقرر التفاضل والتكامل، واستخدمت الاختبارات القبلية والبعديّة كأدوات للدراسة، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في مهارات حل المشكلة .

قامت جمعة (2015) بدراسة لمعرفة فاعلية برنامج تعليمي محوسب بالتمثيلات الرياضية في تنمية مهارة حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بغزة ، ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت المنهج التجريبي على عينة الدراسة المكونة

من (89) طالبة، بحيث تم اختيار فصلين ليمثل أحدهما المجموعة التجريبية (43) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات حل المسألة الرياضية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح البرنامج التعليمي المحوسب .

وسعت دراسة صالحة والعايد (2014) إلى تقصي أثر برنامج تعليمي مدعم بالتأثيرات الضوئية في حل المسألة الرياضية والقدرة المكانية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في فلسطين، حيث استخدم التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) عددها (67) طالبة، وتم بناء اختبار في حل المسألة الرياضية، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيًا في القدرة المكانية يعزى إلى البرنامج المدعم بالتأثيرات الضوئية، وأظهرت النتائج الأثر الإيجابي للتأثيرات الضوئية في تحسين حل المسألة الرياضية.

وسعت دراسة البلوي (2012) أثر برنامج تعليمي مستند إلى برمجية جيوجبرا GeoGebra في حل المسألة الرياضية و في الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الأول ثانوي في المملكة العربية السعودية، وبلغت عينة الدراسة 64 طالبًا توزعوا عشوائيًا على مجموعتين، الأولى المجموعة التجريبية وتم تدريسها باستخدام البرنامج المستند إلى برمجية جيوجبرا، والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، واستخدم اختبار في حل المسألة الرياضية، وبعد تطبيق المعالجة التجريبية تبين وجود أثر إيجابي للبرنامج التعليمي المستند على برمجية الجيوجبرا على حل المسألة الرياضية والدافعية نحو الرياضيات.

تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين وجود اختلاف في هذه الدراسات والمرحلة الدراسية التي تم تطبيق الدراسة عليها، وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات ذات الصلة في تناولها الأثر الإيجابي لاستخدام برامج عدة محوسبة على متغيرات متعددة من ضمنها التمثيل البياني وحل المسألة الرياضية، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الإطار النظري وبناء فقرات الاختبارات ودراسة متغيرات جديدة، وتحديد التصميم التجريبي المناسب للدراسة ، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة للتأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، كما أن الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كونها تناولت متغيرين هامين هما التمثيل الرياضي وحل المسألة الرياضية ، وهدفت من خلال ذلك إلى بيان أثر تدريس الرياضيات باستخدام برنامج Desmos في التمثيل الرياضي وحل المسألة الرياضية لدى المرحلة الثانوية في الأردن، حيث لم يتم تناول هذه المتغيرات في دراسات سابقة بحدود علم الباحثة.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج شبه التجريبي في هذه الدراسة، ومن وجهة نظر البحث العلمي فإن هذا المنهج يتطلب وجود مجموعتين (ضابطة وتجريبية) من الأفراد، يعالج فيها أثر متغير مستقل أو أكثر، والتصميم في المنهج شبه التجريبي لا يتطلب التوزيع العشوائي للأفراد على المجموعتين التجريبية والضابطة، بل يتم فيه التعيين العشوائي للمجموعات والصفوف الدراسية إلى ضابطة وتجريبية (الجادري أبو الحلو، 2009) .

وفي هذه الدراسة تم بحث أثر المتغير المستقل المتمثل في استخدام برنامج (Desmos) والطريقة الاعتيادية على المتغيرين التابعين المتمثلين في التمثيل الرياضي، وحل المسألة الرياضية.

#### أفراد الدراسة

تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة الصف الثانوي علمي في مديرية التربية والتعليم في لواء الجامعة للفصل الثاني من العام الدراسي 2021/2020. وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة تزكية.

وقد تم اختيار أفراد الدراسة بالطريقة القصدية من مدرسة أكاديمية تزكية في العاصمة عمان وذلك بسبب تعاون المدرسة مع الباحثة بحكم عملها فيها كمدرسة ولتوفر الإمكانيات التكنولوجية لدى المدرسة والطلبة ولوجود أكثر من شعبة للصف الأول ثانوي العلمي، واختيار شعبتين لطلبة الصف الحادي عشر العلمي بلغ مجموع أفرادها (60) طالباً وطالبة، واختيار القسدي والتوزيع العشوائي للمجموعتين لتكون إحداهما تجريبية تكونت من (30) طالباً وطالبة تم تدريسها المادة التعليمية باستخدام برنامج الرسم البياني (Desmos)، والأخرى ضابطة وتكونت من (30) طالباً وطالبة تم تدريسها المادة التعليمية بالطريقة الاعتيادية (باستخدام برنامج الزووم والسبورة).

جدول 1: توزيع افراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

| المجموعة  | الصف               | عدد الطالبات |
|-----------|--------------------|--------------|
| التجريبية | الأول ثانوي علمي أ | 30           |
| الضابطة   | الأول ثانوي علمي ب | 30           |
| المجموع   |                    | 60           |

أدوات الدارسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أداتي الدراسة وهما: (اختبار التمثيل الرياضي، اختبار حل المسألة الرياضية).

أولاً: اختبار التمثيل الرياضي:

تم اعداد اختبار التمثيل الرياضي وفق الخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى القدرة على التمثيل الرياضي لدى طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام الاختبار القبلي والاختبار البعدي للمجموعتين: الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، والتجريبية التي درست باستخدام برنامج الرسم البياني (Desmos).



2- إعداد جدول المواصفات الخاص بالاختبار والأوزان النسبية، من خلال تحليل محتوى المواضيع الدراسية في وحدة (الاقتدرات) الواردة في كتاب الرياضيات للصف الأول ثانوي العلمي من أجل تحديد المفاهيم والحقائق والقوانين والنظريات التي يتضمنها المحتوى.

3- تمت صياغة فقرات اختبار التمثيل الرياضي في صورته الأولى حيث كون من (20) فقرة على شكل اختيار من متعدد.

#### صدق اختبار التمثيل الرياضي

صدق المحتوى (اختبار التمثيل الرياضي): للتحقق من صدق اختبار التمثيل الرياضي تم التأكد من الصدق الظاهري الذي أجرته الباحثة نفسها لتحديد مدى شمولية اختبار التمثيل الرياضي ووضوحه من قبل الباحثة. حيث تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من مختلف التخصصات في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، بالإضافة إلى معلمين ومشرفين للرياضيات في وزارة التربية والتعليم في الأردن بلغ عددهم (10)، كما هو مبين في ملحق (5)، وذلك بهدف التأكد فيما إذا كان الاختبار يقيس الهدف الذي وضع من أجله، والتأكد من صياغة الفقرات، وصحتها ووضوحها، من الناحية العلمية، ومدى شمولها للمادة التعليمية والدقة العلمية للرسومات والأشكال، وبعد استعادة نسخ اختبار التمثيل الرياضي من المحكمين ثم تفريغ الملاحظات الواردة ودراستها والأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة، حيث بقي الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (20) فقرة .

#### صدق البناء لاختبار التمثيل الرياضي على عينة استطلاعية

تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة استطلاعية من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي بلغ عددهم (30) طالباً وطالبة، تم اختيارهم من مدرسة أخرى غير المدرسة التي طبقت فيها الدراسة (مدارس الجامعة)، وذلك بهدف حساب معاملات الصعوبة والتمييز للفقرات، وتحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار واستخراج معامل الثبات للاختبار، كما يلي: حساب زمن الاختبار :وتم ذلك بحساب الوقت الذي استغرقه أول طالب للإجابة على الاختبار والوقت الذي استغرقه آخر طالب للإجابة على الاختبار، ثم حساب متوسط الزمن، وقد تبين أن الوقت المناسب للإجابة على الاختبار (50) دقيقة.

$$\text{زمن الاختبار المناسب} = \frac{\text{زمن إجابة أول طالب} + \text{زمن إجابة آخر طالب}}{2} = \frac{58 + 42}{2} = 50 \text{ دقيقة}$$

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار: تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار لتحديد درجة صعوبة فقرات الاختبار والقوة التمييزية لها، كما هو مبين في الجدول (2):

جدول 2: معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار التمثيل الرياضي.

| رقم الفقرة | معامل الصعوبة | معامل التمييز | رقم الفقرة | معامل الصعوبة | معامل التمييز |
|------------|---------------|---------------|------------|---------------|---------------|
| 1          | 0.55          | 0.52          | 11         | 0.52          | 0.67          |
| 2          | 0.42          | 0.55          | 12         | 0.63          | 0.40          |
| 3          | 0.47          | 0.80          | 13         | 0.47          | 0.43          |
| 4          | 0.51          | 0.63          | 14         | 0.70          | 0.51          |
| 5          | 0.43          | 0.42          | 15         | 0.35          | 0.46          |
| 6          | 0.35          | 0.44          | 16         | 0.54          | 0.61          |
| 7          | 0.46          | 0.49          | 17         | 0.58          | 0.63          |
| 8          | 0.49          | 0.52          | 18         | 0.62          | 0.56          |
| 9          | 0.55          | 0.49          | 19         | 0.67          | 0.82          |
| 10         | 0.39          | 0.75          | 20         | 0.60          | 0.64          |

يتضح من الجدول (2) أنَّ معاملات الصعوبة لل فقرات تراوحت بين (0.35-0.70)، وتراوحت معاملات التمييز بين (0.40-0.82). وتعد هذه القيم مقبولة للإبقاء على الفقرات ضمن الاختبار حسب معيار عودة (2014) الذي يشير إلى الاحتفاظ بالفقرة التي تتراوح صعوبتها بين (0.20-0.80)، ولديها معامل تمييزها أعلى من (0.39)، وبالتالي لم يتم حذف أي من الفقرات بناءً على معامل الصعوبة أو معامل التمييز، وأصبح الاختبار بصورته النهائية يتألف من (20) فقرة.

#### ثبات اختبار التمثيل الرياضي

للتحقق من ثبات اختبار التمثيل الرياضي، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كودر ريتشاردسن (KR-20) حيث بلغت قيمة معامل الثبات المحسوب بهذه المعادلة (0.86)، وتعد هذه القيمة مناسبة وتدل على أن اختبار التمثيل الرياضي يتمتع بثبات مرتفع .

#### ثانياً: اختبار حل المسألة الرياضية:

تم إعداد الإختبار وفق الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الإختبار: هدف الإختبار إلى قياس مستوى القدرة على حل المسألة الرياضية لدى طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية باستخدام الإختبار القبلي والإختبار البعدي للمجموعتين: الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، والتجريبية التي درست باستخدام برنامج الرسم البياني (Desmos).

- إعداد جدول المواصفات الخاص بالإختبار والأوزان النسبية: من خلال تحليل محتوى المواضيع الدراسية في وحدة (الاقتدرات) الواردة في كتاب الرياضيات للصف الأول ثانوي العلمي من أجل تحديد المفاهيم والحقائق والقوانين والنظريات التي يتضمنها المحتوى.

- صياغة أسئلة تغطي المادة الدراسية بلغ عددها (4) أسئلة، يتكون السؤال الأول من (10) فقرات من نوع اختيار من متعدد، وتحتوي الاسئلة (الثاني والثالث والرابع) على مسائل يتطلب حلها خطوات متعددة لتشكيل الإختبار في صورته النهائية، ملحق (2)، وتم تحليل المسائل في جدول منفصل

صدق اختبار حل المسألة الرياضية

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق اختبار لاختبار حل المسألة الرياضية تم التأكد من الصدق الظاهري الذي أجرته الباحثة نفسها لتحديد مدى شمولية اختبار التمثيل الرياضي ووضوحه من قبل الباحثة للتحقق من صدق محتوى الإختبار بصورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المحكمين ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من مختلف التخصصات في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، بالإضافة إلى معلمين ومشرفين للرياضيات في وزارة التربية والتعليم في الأردن بلغ عددهم (10)، كما هو مبين في ملحق (5)، وذلك بهدف التأكد فيما إذا كان الاختبار يقيس الهدف الذي وضع من أجله، والتأكد من صياغة الفقرات، وصحتها ووضوحها، من الناحية العلمية، ومدى شمولها للمادة التعليمية والدقة العلمية للرسومات والأشكال، وبعد استعادة نسخ اختبار حل المسألة الرياضية من المحكمين ثم تفريغ الملاحظات الواردة ودراستها والأخذ بآراء المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة، ليصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من (4) أسئلة واحد منهم من نوع اختيار متعدد و(3) أسئلة تحتاج إلى خطوات لحلها.

صدق البناء لاختبار حل المسألة الرياضية على عينة استطلاعية

تم تطبيق الاختبار في صورته النهائية على عينة استطلاعية من طلبة الصف الأول الثانوي العلمي بلغ عددهم (30) طالبًا وطالبة، تم اختيارهم من مدرسة أخرى غير المدرسة التي طبقت فيها الدراسة (مدارس الجامعة)، وذلك بهدف التعرف على معامل صعوبة وتمييز فقرات الاختبار، وتحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، كما يلي:

حساب زمن الإختبار : وتم ذلك بحساب الوقت الذي استغرقه أول طالب للإجابة على الإختبار والوقت الذي استغرقه آخر طالب للإجابة على الإختبار، ثم حساب متوسط الزمن، وقد تبين أن الوقت المناسب للإجابة على الإختبار (50) دقيقة.

$$\text{زمن الإختبار المناسب} = \frac{\text{زمن اجابة أول طالب} + \text{زمن اجابة آخر طالب}}{2} = \frac{55 + 45}{2} = 50 \text{ دقيقة}$$

معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الإختبار

تم حساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الإختبار لتحديد درجة صعوبة فقرات الإختبار والقوة التمييزية لها، كما هو مبين في الجدول (3):

جدول 3: معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار حل المسألة الرياضية

| رقم<br>الفقرة في السؤال الاول | معامل<br>الصعوبة | معامل<br>التمييز | رقم السؤال    | معامل<br>الصعوبة | معامل<br>التمييز |
|-------------------------------|------------------|------------------|---------------|------------------|------------------|
| 1                             | 0.48             | 0.64             | السؤال الثاني | 0.50             | 0.69             |
| 2                             | 0.58             | 0.67             | السؤال الثالث | 0.52             | 0.61             |
| 3                             | 0.52             | 0.72             | السؤال الرابع | 0.49             | 0.75             |
| 4                             | 0.42             | 0.76             |               |                  |                  |
| 5                             | 0.58             | 0.55             |               |                  |                  |
| 6                             | 0.68             | 0.57             |               |                  |                  |
| 7                             | 0.53             | 0.62             |               |                  |                  |
| 8                             | 0.52             | 0.64             |               |                  |                  |
| 9                             | 0.67             | 0.61             |               |                  |                  |
| 10                            | 0.47             | 0.67             |               |                  |                  |

يتضح من الجدول (3) أنَّ معاملات الصعوبة للفقرات تراوحت بين (0.42-0.68)، وتراوحت ومعاملات التمييز بين (0.55-0.76). وبناءً على ما أشار إليه عودة (2014) للمدى المقبول لصعوبة الفقرة والذي يتراوح بين (0.20-0.80)، وكذلك بالنسبة

لتمييز الفقرة، حيث تعتبر الفقرة جيدة اذا كان معامل تمييزها أعلى من (0.39)، وتعتبر هذه القيم مقبولة تربوية لاستخدام هذا الإختبار في الدراسة الحالية وبناءً عليه تم حذف فقرة من فقرات اختبار حل المسألة الرياضية.

#### ثبات اختبار حل المسألة الرياضية

للتحقق من ثبات اختبار حل المسألة الرياضية، تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونيباخ الفا) حيث بلغت قيمة معامل الثبات المحسوب بهذه المعادلة (0.84) ، وتعد هذه القيمة مناسبة وتدل على أن اختبار حل المسألة الرياضية يتمتع بثبات مرتفع، وبهذا يكون اختبار حل المسألة الرياضية بصورته النهائية مكونًا من (4) أسئلة، السؤال الأول مكون من عشر فقرات اختيار من متعدد ويوضح اختبار حل المسألة الرياضية بصورته النهائية .

#### متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية: -

أولاً : المتغير المستقل، طريقة تدريس له مستويان:

التدريس باستخدام برنامج الرسم البياني(Desmos).

التدريس بالطريقة الاعتيادية ( باستخدام برنامج الزووم السبورة).

ثانيًا: المتغيرات التابعة:

وتتضمن متغيرين هما:

- التمثيل الرياضي.

- حل المسألة الرياضية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

المعالجة الإحصائية:

تمت المعالجات الإحصائية للبيانات في هذه الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية

(SPSS)، وذلك على النحو الآتي:

- للإجابة عن السؤال الأول؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التمثيل الرياضي، إضافة إلى استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وذلك بهدف ضبط الفرق

بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق القبلي لاختبار التمثيل الرياضي وكذلك الكشف عن دلالة الفرق في المتوسطات الحسابية لدرجات التطبيق البعدي

- للإجابة عن السؤال الثاني؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في اختبار حل المسألة الرياضية، إضافة إلى استخدام تحليل التباين المصاحب (ANCOVA)، وذلك بهدف ضبط الفرق بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في التطبيق القبلي لاختبار التمثيل الرياضي وكذلك الكشف عن دلالة الفرق في المتوسطات الحسابية لدرجات التطبيق البعدي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها: " ما أثر تدريس الرياضيات باستخدام برنامج الرسم البياني Desmos في التمثيل الرياضي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في اختبار التمثيل الرياضي في القياسين القبلي والبعدي، لطلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة، كما هو مبين في جدول (4).

الجدول 4: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياس القبلي والبعدي لاستجابات أفراد عينة الدراسة في اختبار التمثيل الرياضي تبعاً لمتغير المجموعة

| المجموعة  | العدد | القياس القبلي   |                   | القياس البعدي   |                   |
|-----------|-------|-----------------|-------------------|-----------------|-------------------|
|           |       | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| الضابطة   | 30    | 8.73            | 2.56              | 13.50           | 2.45              |
| التجريبية | 30    | 9.10            | 2.92              | 17.13           | 2.71              |

يتضح من الجدول (4) أن قيم المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة الضابطة قد بلغ (8.73) وبلغ للمجموعة التجريبية (9.10) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة (13.50) وبلغ للمجموعة التجريبية (17.13) ويلاحظ تحسن قيم المتوسطات البعدية في كل مجموعة مقارنة بالقياس القبلي ويلاحظ كذلك وجود فروق (ظاهرة) بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، ولتحديد مدى أهمية هذه الفروق من الناحية الإحصائية؛ بهدف عزل الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي لاختبار التمثيل الرياضي إحصائياً تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب (one way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول رقم (5).

الجدول 5: نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (one way ANCOVA) في القياس البعدي لاستجابات أفراد عينة الدراسة في اختبار التمثيل الرياضي تبعاً لمتغير المجموعة

| مصدر التباين  | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F) | مستوى الدلالة | مربع ايتا ( $\eta^2$ ) |
|---------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|------------------------|
| القياس القبلي | 9.963          | 1            | 9.963          | 2.405    | 0.617         |                        |
| المجموعة      | 174.417        | 1            | 174.417        | 42.100   | 0.000         | 0.425                  |
| الخطأ         | 236.145        | 57           | 4.143          |          |               |                        |
| المجموع       | 420.525        | 59           |                |          |               |                        |

(حجم الاثر وفقاً لكوهن : ضعيف (0.10-0.24) ، متوسط (0.25-0.39) ، كبير (0.40 فما فوق)).

يتضح من الجدول (5) أن قيمة (F) قد بلغت (42.100)، وبمستوى دلالة يساوي (0.00)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي الدراسة في القياس البعدي لاستجابات أفراد عينة الدراسة في التمثيل الرياضي، حيث كانت دلالة هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأعلى. كما يبين الجدول قيمة حجم التأثير الناتج عن أثر استخدام برنامج (Desmos) في تدريس الرياضيات في رفع القدرة على التمثيل الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن والذي تدل عليه قيمة مربع ايتا ( $\eta^2$ ) حيث بلغت هذه القيمة (على شكل نسبة مئوية) (42.50%) وتعتبر هذه القيمة مرتفعة وفقاً لتصنيف كوهن لحجم الأثر (Cohen, 1977). ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار التمثيل الرياضي تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي على أداء الطلبة، ثم التطبيق البعدي للاختبار وكانت النتيجة كما يأتي في الجدول (6).

الجدول 6: المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التمثيل الرياضي بعد عزل أثر الاختبار القبلي

| المجموعة | العدد | المتوسط الحسابي المعدل | الخطأ المعياري |
|----------|-------|------------------------|----------------|
| الضابطة  | 30    | 13.61                  | 0.37           |

|        |           |    |       |      |        |
|--------|-----------|----|-------|------|--------|
| يتضح   | التجريبية | 30 | 17.03 | 0.37 | من     |
| الجدول |           |    |       |      | (6) أن |

الفروق كانت لصالح الطلاب في المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام برنامج (Desmos) مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية. وبهذه النتيجة فقد تبين الأثر الإيجابي لاستخدام برنامج (Desmos) في تدريس الرياضيات في رفع القدرة على التمثيل الرياضي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية التي نصت على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في التحصيل البعدي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التمثيل الرياضي تعزى لطريقة التدريس (التدريس باستخدام برنامج (Desmos)/ الطريقة الاعتيادية)"، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في التحصيل البعدي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التمثيل الرياضي تعزى لطريقة التدريس (التدريس باستخدام برنامج (Desmos)/ الطريقة الاعتيادية)". ويمكن ارجاع الأثر الإيجابي للبرنامج على التمثيل الرياضي لعدة عوامل منها تعامل البرنامج مع مفاهيم جبرية وهندسية واقتترانات من مختلف الأنواع والأشكال وبنفس الوقت، مما أتاح بيئة تعليمية تمكن الطالب من ربط الرسم البياني والتمثيل الرياضي للاقتترانات مع المفاهيم والخصائص الرياضية الأخرى المرتبطة به، مما يجعل عملية فهم المادة أكثر سهولة، كما يمكن برنامج (Desmos) من ايجاد بيئة تعليمية تفاعلية، يستطيع الطالب بموجبها القيام بالتجارب الرياضية، والتمكن من التمثيل الرياضي بطريقة ذاتية وبمساعدة المعلم. ويساعد على ايجاد بيئة تعليمية تشتمل كافة المعينات والمساعدات اللازمة لجعل عملية التعلم تتخذ المنحى البنائي منهجاً، بحيث يبني الطالب باستمرار على تعلمه السابق. وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات التي أظهرت وجود أثر إيجابي لإدخال تقنيات الحاسوب الخاصة في تدريس الرياضيات في عمليات التمثيل الرياضي، (Lagrang, 2010)، (Bayaa, 2012)، (جمعة، 2015)، (درويش، 2013).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها: "ما أثر تدريس الرياضيات باستخدام برنامج الرسم البياني Desmos في حل المسألة الرياضية لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن؟".

للإجابة عن هذا السؤال؛ فقد تم إيجاد قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة في اختبار حل المسألة الرياضية في القياسين القبلي والبعدي، لطلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، كما هو مبين في جدول رقم (7).

الجدول 7: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في القياس القبلي والبعدي لاستجابات أفراد عينة الدراسة في اختبار حل المسألة الرياضية تبعاً لمتغير المجموعة

| المجموعة | العدد | القياس القبلي | القياس البعدي |
|----------|-------|---------------|---------------|
|----------|-------|---------------|---------------|



|           |    | المتوسط | الانحراف | المتوسط | الانحراف |
|-----------|----|---------|----------|---------|----------|
|           |    | الحسابي | المعياري | الحسابي | المعياري |
| الضابطة   | 30 | 6.97    | 2.28     | 13.67   | 2.73     |
| التجريبية | 30 | 7.25    | 2.73     | 16.37   | 2.58     |

يتضح من الجدول (7) أن قيم المتوسط الحسابي في القياس القبلي للمجموعة الضابطة قد بلغ (6.97) وبلغ للمجموعة التجريبية (7.25) بينما بلغت قيمة المتوسط الحسابي في القياس البعدي لأفراد المجموعة الضابطة (13.67) وبلغ للمجموعة التجريبية (16.37) ويلاحظ تحسن قيم المتوسطات البعدية في كل مجموعة مقارنة بالقياس القبلي ويلاحظ كذلك وجود فروق (ظاهرة) بين متوسط المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، ولتحديد مدى أهمية هذه الفروق من الناحية الإحصائية؛ فقد استخدم تحليل التباين الأحادي المصاحب (one way ANCOVA)، كما هو مبين في الجدول رقم (8).

الجدول 8: نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب (one way ANCOVA) في القياس البعدي لاستجابات أفراد عينة الدراسة في اختبار حل المسألة الرياضية تبعاً لمتغير المجموعة

| مصدر التباين  | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F) | مستوى الدلالة | مربع ابتا ( $\eta^2$ ) |
|---------------|----------------|--------------|----------------|----------|---------------|------------------------|
| القياس القبلي | 11.352         | 1            | 11.352         | 3.021    | 0.109         |                        |
| المجموعة      | 91.995         | 1            | 91.995         | 24.477   | 0.000         | 0.300                  |
| الخطأ         | 214.228        | 57           | 3.758          |          |               |                        |
| المجموع       | 317.575        | 59           |                |          |               |                        |

(حجم الاثر وفقا لكوهن : ضعيف (0.10-0.24) ، متوسط (0.25-0.39) ، كبير (0.40 فما فوق)).

يتضح من الجدول (8) أن قيمة (F) قد بلغت (24.477)، وبمستوى دلالة يساوي (0.00)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعتي الدراسة في القياس البعدي لاستجابات أفراد عينة الدراسة في حل المسألة الرياضية، حيث كانت دلالة هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية ذات المتوسط الحسابي الأعلى.

كما يبين الجدول قيمة حجم التأثير الناتج عن أثر باستخدام برنامج (Desmos) في تدريس الرياضيات في رفع القدرة على حل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن والذي تدل عليه قيمة مربع ايتا ( $\eta^2$ ) حيث بلغت هذه القيمة (على شكل نسبة مئوية) (30%) وتعتبر هذه القيمة متوسطة وفقاً لتصنيف كوهن لحجم الأثر (Cohen, 1977).

ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار حل المسألة الرياضية تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي على أداء الطلبة، ثم التطبيق البعدي للاختبار وكانت النتيجة كما يأتي في الجدول (9).

الجدول 9: المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التمثيل الرياضي بعد عزل أثر الاختبار القبلي

| المجموعة  | العدد | المتوسط الحسابي المعدل | الخطأ المعياري |
|-----------|-------|------------------------|----------------|
| الضابطة   | 30    | 13.78                  | 0.35           |
| التجريبية | 30    | 16.26                  | 0.35           |

يتضح من الفروق كانت لصالح الطلاب في المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم باستخدام برنامج (Desmos) مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية.

وبهذه النتيجة فقد تبين الأثر الإيجابي لاستخدام برنامج (Desmos) في تدريس الرياضيات في رفع القدرة على حل المسألة الرياضية لدى طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في الأردن، وبذلك تم رفض الفرضية الصفرية التي نصت على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في التحصيل البعدي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في حل المسألة الرياضية تعزى لطريقة التدريس (التدريس باستخدام برنامج (Desmos) / الطريقة الاعتيادية)"، وقبول الفرضية البديلة التي تنص على "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في التحصيل البعدي لطلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في حل المسألة الرياضية تعزى لطريقة التدريس (التدريس باستخدام برنامج (Desmos) / الطريقة الاعتيادية)".

ويمكن تفسير الأثر الإيجابي في حل المسألة الرياضية، في قدرة البرنامج على توفر بيئة تفاعلية مشوقة لدى الطلبة مما زاد من تحفيزهم نحو التعلم من خلال التساؤلات التي تؤدي إلى إثارة تركيز الطلبة بشكل مباشر نحو الدرس، بحيث يزيد من تركيز الطلبة، وانتباههم، مما مكن الطلبة من حل المسائل بأكثر من طريقة وبأساليب متنوعة، فيستطيع الطلبة حل المسألة الرياضية بواسطة الأشكال والتمثيلات الرياضية واستخدام بعض الخيارات الموجودة في البرنامج التي تساعدهم على حل بعض المسائل

الرياضية البسيطة، ذات الخطوة الواحدة والخطوتين . وهذا ما يتوافق مع عدد من الدراسات في بيان أثر البرامج الحاسوبية على تحسين حل المسألة الرياضية كدراسة ( مونتيجو ، 2017)، (جمعة، 2015)، (صالحة والعايد ، 2014)، ( البلوي، 2012)، (عبدالسلام،2019)، ( يوكو ، 2004).

#### التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

ضرورة تبني القائمين على تخطيط المناهج وبنائها للبرامج الحاسوبية مثل (Desmos) التي تقوم على استخدام التمثيلات الرياضية وحل المسألة الرياضية عند شرح المفهوم وإعطاء تمارين مناسبة لتمثيل الفكرة الرياضية بأكثر من شكل .

تدعيم كتب الرياضيات بالمراحل الثانوية بالأنشطة التي تستخدم برنامج (Desmos) والتي تتضمن التمثيلات الرياضية وحل المسائل الرياضية لتقديم المفاهيم والتعميمات الرياضية.

ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين أثناء الخدمة على برنامج الرسم البياني (Desmos) لتوظيف التمثيلات الرياضية وحل المسائل الرياضية بالبرنامج، ولا يقل ضرورة عن ذلك لو يتم تدريب طلبة الرياضيات وتكنولوجيا التعليم في مرحلة ما قبل الخدمة إلى سلك التدريس.

وضع أدلة للمعلمين غنية ببرنامج الرسم البياني (Desmos) الذي يستفاد منه في شرح الدروس.

اجراء دراسات تفحص أثر برنامج (Desmos) على متغيرات تابعة متصلة في عملية تعلم الرياضيات وتعليمها .

#### قائمة المراجع

أبو أسعد، صلاح عبداللطيف (2010)، أساليب تدريس الرياضيات، عمان : دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو زينة، فريد، وعبابنة، عبدالله(2007). مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع .

أبو زينة، فريد (2007)، الأعداد وتطبيقاتها الرياضية والحياتية، عمان: دار المسيرة.

أبو زينة، فريد (2010)، تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها، عمان : دار وائل للنشر والتوزيع.

أبو سارة، عبدالرحمن محمد، (2018). أثر استخدام ثلاثة برامج حاسوبية على التحصيل الدراسي لطلبة الصف العاشر الأساسي في الرياضيات في مديرية قباطية (دراسة مقارنة). مجلة جامعة النجاح الوطنية للأبحاث (العلوم الإنسانية )، 32 (6)، 1004

-1032\.

- أبو العجين، أشرف حسن (2011)، تقويم محتوى مناهج الرياضيات الفلسطينية في ضوء بعض معايير عمليات المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM)، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، فلسطين.
- أبو هلال، محمد أحمد (2012)، أثر استخدام التمثيلات الرياضية على اكتساب المفاهيم والميل نحو الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الأنصاري، خالد (2016)، تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصال ودخولها في التعليم والتعلم، مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، 3(22)، 125-140.
- البلاصي، رياض ابراهيم، برهم، أريج عصام، (2010)، أثر استخدام التمثيلات الرياضية المتعددة في اكتساب طلبة الصف الثامن الأساسي للمفاهيم الرياضية وقدرتهم على حل المسألة اللفظية، دراسات العلوم التربوية، 37 (1)، 1-13.
- البلوي، جازي (2012)، أثر برنامج تعليمي مستند على برمجية جيوجبرا في حل المسألة الرياضية وفي الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية، مجلة التربية، 1 (154)، 681-729.
- جمعة، عبير عدنان (2015)، فاعلية برنامج تعليمي محوسب بالتمثيلات الرياضية في تنمية مهارة حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين .
- حسن، حسن، السعدون، سرحان (2020). فاعلية برنامج مقترح قائم على التدريب الالكتروني التشاركي في تنمية التمثيلات الرياضية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 10(3)، 1 .
- الحسن، عصام (2016)، أثر التعلم الالكتروني على تنمية مهارة حل المشكلات في تدريس الرياضيات لدى طلاب المستوى الأول بكلية التربية جامعة الخرطوم، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 10(2)، 339-355.
- خريسات، سمير (2009)، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، عمان : دار الثقافة .
- الخطيب، محمد إبراهيم، والعنوم، عدنان يوسف (2008)، أثر النمط المعرفي والتدريب على استراتيجيات التمثيل الفراغي والتعلم الاجتماعي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية والاجتماعية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9(4)، 134 - 160 .
- الخطيب، محمد أحمد (2011). مناهج الرياضيات الحديثة تصميمها وتدريسها. عمان: دار الحامد للنشر .
- درويش، دعاء محمد قاسم (2013)، أثر استخدام برمجية جيوجبرا في استيعاب المفاهيم الجبرية وعمليات التمثيل الرياضي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن .
- دياب، سهيل رزق (2011)، أثر استخدام استراتيجية مقترحة لحل المسائل الهندسية على تحصيل طلاب الصف الثامن الأساسي واتجاهاتهم نحو الرياضيات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 1(24)، 117-146 .

الرفاعي، أحمد محمد رجائي (2001)، استراتيجية مقترحة لتنمية مهارات التواصل الرياضي والتحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة طنطا، جمهورية مصر العربية.

سرور، علي اسماعيل (2010)، كيف نوظف التقنيات الحديثة في تعليم وتعلم الرياضيات، مجلة التطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، سلطنة عمان، 54، 41-54.

السواعي، عثمان نايف (2010)، مهارات التمثيل الرياضي وإجراء العمليات الحسابية لدى طلاب الصف السادس الأساسي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 11(3)، 139-163

صالحة، سهيل، والعابد، عدنان (2014)، أثر برنامج تعليمي مدعم بالتأثيرات الضوئية في حل المسألة الرياضية والقدرة المكانية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 28 (12)، 2698-2732.

ظريفة، هشام (2016)، أثر استخدام برنامج مني تاب في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في وحدة الإحصاء ودافعتهم نحو تعلمه في مدارس نابلس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

عامر، طارق (2015)، التعليم والتعلم الإلكتروني، عمان : دار المسيرة .

عبد الحق، سمير (2007)، الحاسوب التعليمي: مفاهيم وتطبيقات، عمان: دار تسنيم للنشر والتوزيع.

عبد الله، مدركة صالح، والكيبيسي، عبد الواحد حميد (2015)، القدرات العقلية والرياضيات (ط1)، عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع

عبد السلام، هيثم، (2019)، برنامج مقترح قائم على الدمج بين مدخلي الويب كويست والتعلم الإلكتروني في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير الإبداعي وحل المشكلات الرياضية لطلاب المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة الفيوم، مصر .

عبيد، وليم (2004)، تعليم الرياضيات لجميع الأطفال في ضوء متطلبات المعايير وثقافة التفكير، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع

عوض الله ، محمد عيد (2003)، التمثيلات الرياضية من خلال بعض طرق التدريس المتكاملة مدخل لتدريس الجبر لتلاميذ المرحلة الابتدائية وعلاقة ذلك بتفكيرهم الاستدلالي وتحصيلهم الفوري والمؤجل، مجلة تربويات مصر، 6(1)، 100-143 .

الغصون، أسماء عارف، والشناق، مأمون محمد، والجوارنة، طارق يوسف (2020). تصميم وحدة تعليمية في الرياضيات قائمة على المنحى التكاملية (STEM) وبيان أثره في مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة العلوم الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 22 (6)، 722 - 792.

المشيخي، نوال بنت غالب(2011)،فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات معلمات الرياضيات في التواصل الرياضي بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة تبوك، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية .

المعولي، ميرا بنت سلمان بن هلال(2017). فاعلية استخدام برنامج محوسب في تنمية القدرة على التمثيلات الرياضية المتعددة لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

Desmos. (2015).What is Desmos? Available: [www.Desmos.com/about](http://www.Desmos.com/about).

Daher, W. & Baya'a, N. (2012), Charactaristics of Middle School Students Learning Action in Outdoor Mathmatical Activities with the Cellular Phone. Teaching Mathmatics and Its Applications, 31,133–152.

Kastberg, Signe (2002). Understanding mathematical Concepts: The Case of the logarithmic Function. Dissertation Submitted to the Graduate Faculty of the University of Gorgia in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree Doctor.

Lesh, R, Post, T, & Beher, M (1987). Representation and Translation among Representation in Mathematics and Problem Solving, In: C, Janvier, (Ed), Problems of representation in The Teaching and Learning of Mathematics, 33–40.

Montijo, E (2017). The Effects of Desmos and TI-83Plus Graphing Calculators on the Problem – Solving Confidence of Middle and High School Mathmatics Students , Liberty University , Lynchburg , VA.

Nakahara, T (2007). Cultivating Mathematical Thinking through Representation: Utilizing the representational System. Key Note from Asian – Pacific Economic. Tokyo, Japan.

National Council of Teacher of Mathematics (2000). The Role of Technology in the Teaching and Learning of Mathematics. Reston, VA: NCTM.

Pape, S (2001). The Role of Representation (s) in Developing Mathematical Understanding. Theory into Practice, 40 (2) 118–127.

## أثر القيادة التربوية في تنفيذ المناهج المطورة ذات الجودة العالية

الدكتورة مريم شاهر المرشده

## ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف أثر القيادة التربوية في تنفيذ المناهج المطورة ذات الجودة العالية في المدارس الأردنية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق أداة الدراسة (استبانة) على عينة طبقية عشوائية مكونة من (400) فرد من الكوادر التربوية والإدارية (مديرين، معلمين، مشرفين تربويين). وكشفت النتائج أن دور القيادة التربوية في تنفيذ المناهج المطورة جاء بدرجة مرتفعة، خاصة في توجيه المعلمين ودعم التنفيذ، كما بينت أن أبرز التحديات التي واجهت القيادة كانت في توفير التدريب المناسب للمعلمين وتأمين الموارد الكافية بمستوى متوسط، وأظهرت النتائج أيضًا أن إسهام القيادة في تحسين التنفيذ كان بدرجة متوسطة، بينما كان تأثيرها على رضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور مرتفعًا، وحددت الدراسة مجموعة من المهارات القيادية الضرورية بمستوى مرتفع، أبرزها مهارات التواصل والتحفيز وإدارة التغيير. وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة توفير موارد إضافية مثل التكنولوجيا والكتب الدراسية وزيادة برامج التدريب المستمر للمعلمين والقيادات التربوية لضمان تنفيذ فعال للمناهج المطورة.

**الكلمات المفتاحية:** القيادة التربوية، المناهج المطورة، الجودة العالية، تنفيذ المناهج.



## Abstract

This study aimed to explore the impact of educational leadership on the implementation of high-quality, developed curricula in Jordanian schools. The study employed a descriptive-analytical approach, utilizing a questionnaire administered to a stratified random sample of 400 educational and administrative staff members (principals, teachers, and educational supervisors). The results revealed a high level of educational leadership in implementing the developed curricula, particularly in guiding teachers and supporting implementation. The study also indicated that the most significant challenges faced by leadership were providing appropriate teacher training and securing sufficient resources, which were at a moderate level. Furthermore, the results showed that leadership's contribution to improving implementation was moderate, while its impact on teacher, student, and parent satisfaction was high. The study identified a set of essential leadership skills at a high level, most notably communication, motivation, and change management skills. In light of these findings, the study recommends providing additional resources such as technology and textbooks, and increasing ongoing training programs for teachers and educational leaders to ensure the effective implementation of the developed curricula.

**Keywords:** Educational leadership, developed curricula, high quality, curriculum implementation.

## مقدمة

تُعد القيادة التربوية من العوامل الأساسية التي تساهم في تحسين جودة التعليم وتنفيذ المناهج الدراسية الجديدة، حيث أصبح في سياق التغيرات المستمرة في النظم التعليمية من الضروري تطوير المناهج التعليمية بما يتواءم مع احتياجات الطلاب ومتطلبات العصر، ويعتمد نجاح تنفيذ هذه المناهج على الكفاءة القيادية

التربوية، التي تتحمل مسؤولية إرساء استراتيجية تعليمية فعّالة تضمن تحقيق أهداف المناهج المطورة ورفع مستوى الأداء التعليمي في المؤسسات التعليمية (Miller & Sirbu, 2020).

وتواجه القيادة التربوية تحديات متعددة في تطبيق المناهج المطورة، أبرزها الحاجة إلى ضمان جودة التعليم وضمان توافق هذه المناهج مع المعايير العالمية ومتطلبات السوق، إذ يُتوقع من القائد التربوي أن يكون قادراً على توجيه عملية التغيير التربوي بفعالية من خلال التخطيط الاستراتيجي وتوفير بيئة تعليمية داعمة للمعلمين والطلاب على حد سواء (Leithwood & Sun, 2012)، لا تقتصر مسؤولية القيادة التربوية على إدارة العمليات التعليمية فقط، بل تشمل أيضاً التنسيق بين مختلف الأطراف المعنية مثل المعلمين وأولياء الأمور والجهات الحكومية، مما يعزز من فرص نجاح تنفيذ المناهج ذات الجودة العالية (Fullan, 2016).

إن ضمان جودة التعليم يتطلب تحسين مستمر للموارد البشرية والمادية، وتفعيل آليات التقييم والمراجعة المستمرة للمناهج التعليمية، لذلك، فإن القيادة التربوية الفعالة تتطلب تنمية مهارات جديدة لدى القادة، بما في ذلك القدرة على التحليل النقدي للبيئة التعليمية، إدارة الموارد بكفاءة، وتحفيز الفرق التعليمية لتحقيق أهداف المناهج المطورة (Harris & Spillane, 2008). وفي هذا السياق، تمثل القيادة التربوية الفعالة حجر الزاوية في تحسين مخرجات التعليم، التي تساهم في تحقيق التنمية المستدامة للمجتمعات.

### مشكلة الدراسة:

تواجه النظم التعليمية العديد من التحديات في تنفيذ المناهج المطورة ذات الجودة العالية، حيث يعتبر دور القيادة التربوية أمراً حاسماً في نجاح هذا التنفيذ، وإن القيادة التربوية لا تقتصر على الإشراف البسيط على العملية التعليمية، بل تتطلب مهارات إدارية متقدمة وقدرة على إدارة التغيير بشكل فعال، وتنظيم الموارد، وتحفيز المعلمين، وتنسيق الجهود بين كافة الأطراف المعنية مثل المعلمين، الإداريين، وأولياء الأمور. ومع ذلك، يواجه

القادة التربويون صعوبة في تطبيق هذه المناهج بسبب نقص المهارات القيادية المناسبة أو غياب التدريب الكافي، مما يؤدي إلى ضعف التنسيق بين الأطراف المختلفة وتحديات في التواصل والتعاون الفعّال. إضافة إلى ذلك، فإن نقص الموارد المادية مثل التكنولوجيا والكتب الدراسية، وتوفير البرامج التدريبية للمعلمين يشكل تحديًا آخر، مما يؤثر على جودة التعليم.

ويتعرض القادة التربويون لمقاومة من بعض المعلمين أو الإداريين الذين قد يكونون غير مستعدين للتغيير أو يفتقرون للثقة في فعالية المناهج المطورة، كما أن هناك تحديات ثقافية واجتماعية قد تقف عائقًا أمام تطبيق هذه المناهج بشكل متكامل، بالإضافة إلى الضغوط السياسية والاجتماعية التي قد تؤثر في تصميم المناهج وتطبيقها، مما يجعل العملية أكثر تعقيدًا. وفي هذا السياق، تبرز مشكلة الدراسة في ضرورة فهم دور القيادة التربوية في التغلب على هذه التحديات وتحقيق تنفيذ فعّال للمناهج، وذلك لضمان تحسين جودة التعليم وتطوير مخرجاته بما يتناسب مع تطلعات المجتمع واحتياجاته.

### أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما دور القيادة التربوية في نجاح تنفيذ المناهج المطورة ذات الجودة العالية ؟
2. ما مستوى التحديات التي تواجه القيادة التربوية في تطبيق المناهج المطورة ذات الجودة العالية ؟
3. ما مدى إسهام القيادة التربوية في تحسين تنفيذ المناهج المطورة لضمان جودتها وتحقيق الأهداف

### التعليمية ؟

4. ما مستوى تأثير القيادة التربوية على رضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور في تطبيق المناهج المطورة

؟

5. ما المهارات القيادية التي يجب أن يمتلكها القائد التربوي لضمان تنفيذ المناهج ذات الجودة العالية؟

6. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات القيادة التربوية وفعالية تنفيذ المناهج

المطورة ذات الجودة العالية ؟

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية العلمية

تُقدّم هذه الدراسة إضافةً معرفيةً نوعيةً لفهم دور القيادة التربوية في تنفيذ المناهج المطورة ذات الجودة العالية، وهو مجال بحثي لم يحظَ بعد بالدراسة الكافية، كما تسهم في توسيع قاعدة المعرفة الأكاديمية في حقل الإدارة التربوية، خصوصاً فيما يتعلق بتطوير المناهج في بيئات تعليمية متنوعة، كما تقدم رؤى عميقة حول آليات مواجهة التحديات الإدارية التي تعترض القيادات التربوية خلال تطبيق المناهج المطورة. وبناءً على ذلك، تُساهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بالقيادة من خلال طرح مفاهيم وأساليب مبتكرة تدعم التحسين المستمر للمناهج التعليمية.

ثانياً: الأهمية العملية

تبرز أهمية هذه الدراسة في كونها أداة فعّالة لصانعي السياسات والممارسين في المجال التربوي، حيث توفر إرشادات عملية حول كيفية تحسين تنفيذ المناهج المطورة من خلال القيادة التربوية، ستساعد هذه الدراسة في تحديد النقاط الضعف التي تحتاج إلى تحسين، مثل التدريب المهني للقيادات التربوية، التخطيط الاستراتيجي، التواصل الفعّال بين الأطراف المختلفة، ومشاركة المجتمع التربوي في تطوير المناهج.

## أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. استكشاف دور القيادة التربوية في نجاح تنفيذ المناهج المطورة ذات الجودة العالية.
2. تحديد التحديات التي تواجه القيادة التربوية في تطبيق المناهج المطورة ذات الجودة العالية.
3. مقارنة تأثير القيادة التربوية على رضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور في تطبيق المناهج المطورة.
4. تقديم استراتيجيات لتحسين تنفيذ المناهج المطورة وضمان جودتها وتحقيق الأهداف التعليمية.
5. تحديد المهارات القيادية التي يجب أن يمتلكها القائد التربوي لضمان تنفيذ المناهج ذات الجودة العالية.
6. الكشف عن ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات القيادة التربوية وفعالية تنفيذ المناهج المطورة ذات الجودة العالية.

## حدود الدراسة

- **الحدود الزمانية:** اقتصرَت الدراسة على البيانات التي تم جمعها خلال العام الدراسي 2024-2025، والذي شمل الفترة الرئيسية لتنفيذ المناهج المطورة في الميدان التربوي.
- **الحدود المكانية:** أجريت هذه الدراسة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبه عمان في المملكة الأردنية الهاشمية.
- **الحدود الموضوعية:** ركّزت الدراسة على دور القيادة التربوية في تنفيذ المناهج المطورة ذات الجودة العالية، مع التركيز على التحديات والمهارات القيادية اللازمة.
- **الحدود البشرية:** اقتصرَت عينة الدراسة على الكوادر التربوية والإدارية العاملة في المدارس المستهدفة.

**التعريفات الاصطلاحية والإجرائية للدراسة:**

**1) القيادة التربوية:** "عملية توجيه وتنسيق القدرات المعرفية والمهنية للكوادر التعليمية، والأنشطة التعليمية والتربوية، من أجل تحقيق الأهداف التنظيمية للمؤسسة التعليمية، وتطوير بيئة تعليمية تعزز التحصيل الأكاديمي وجودة التعليم" (Kapur, 2022). التعريف الإجرائي: تُعرّف القيادة التربوية في هذه الدراسة بمجموعة الممارسات والأنشطة التوجيهية والتنسيقية التي يمارسها مديرو المدارس ونوابهم لتحسين العملية التعليمية، ويتم قياسها من خلال تقييم مدى ممارستهم لاستراتيجيات محددة شملتها استبانة الدراسة، مثل: توجيه المعلمين نحو أهداف المناهج الجديدة، وتوفير الدعم الفني والتدريب، وتقييم الأداء التعليمي، وتحفيز المعلمين، وخلق بيئة داعمة للابتكار.

**2) تنفيذ المناهج المطوّرة ذات الجودة العالية:** "عملية تطبيق مادة أو برنامجاً مناهجياً مطوّراً، أي تمّ تصميمه أو تحديثه بهدف الجودة العالية داخل المؤسسة التعليمية، مع مراعاة معايير التّحكّم، والتوجيه المهنيّ للمعلمين، والمتابعة والتقييم المستمرّ، بغية تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية والمواطنة للمتعلمين" National Institute (for Excellence in Teaching, 2020). التعريف الإجرائي: يُعرّف في هذا السياق على أنه العمليات والإجراءات الفعلية لتطبيق المناهج الدراسية المُحدّثة والمعاد تصميمها وفق معايير الجودة في البيئة المدرسية. يتم قياسه من خلال رصد مدى فعالية هذه العمليات كما يراها أفراد العينة، من خلال مؤشرات مثل: مدى توافق المواد التعليمية مع الأهداف الجديدة، ودرجة تبني المعلمين لاستراتيجيات التدريس الحديثة الملائمة، وانتظام عمليات التقييم التربوي لضمان الجودة.

## الإطار النظري

تشير القيادة التربوية إلى دور القائد المدرسي في توجيه العملية التعليمية والتعلّمية نحو تحقيق الأهداف المنهجية والتربوية، وتحسين المنهج والممارسات الصفّية بدلاً من المهام الإدارية اليومية، ويعتبر نموذج هالينجر وميرفي (Hallinger & Murphy, 1985) من النماذج المرجعية التي تضع ثلاثة أبعاد رئيسية للقيادة التربوية تتمثل بتحديد رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز مناخ التعلم الإيجابي، وأن النجاح في تنفيذ المناهج ذات الجودة العالية ارتباطاً قوياً بمدى ممارسة القادة المدرسيين للدور التربوي وليس فقط الدور الإداري، أي إن القيادة التربوية تُشكّل إطاراً حيوياً لفهم كيفية تحول السياسات المنهجية إلى ممارسة فعلية داخل المدارس.

وتُعنى المناهج المطوّرة ذات الجودة العالية بتصميم وتطوير، وتنفيذ، وتقييم المنهج بطريقة متكاملة تضمن أن يكون ما يُدرّس متسقاً مع المعايير التربوية الحديثة ومتطلبات المجتمع، حيث أن إصلاح المناهج لا يقتصر على تعديل النصوص أو المحذوفات، بل يستلزم تحويل الممارسات الصفّية وبُنى الدعم المدرسي (OECD, 2020)، وتتضمّن هذه المناهج تناسق محتوى المنهج مع أهداف التعلّم، وتنوّع استراتيجيات التعلّم والتعلّم، وتقييمات تراعي التحصيل والمعايير، بالإضافة إلى إشراك المعلمين والطلّبة في عملية التطوير، حيث إن دون تنفيذ فعّال داخل الصف، فإن صياغة المنهج وحدها لا تضمن جودة التعلّم (Ruebling, 2004)، وتحظى الجودة في المناهج في السياق الأردني والعربي باهتمام متزايد، لكنّ التحديّ الأكبر يكمن في التنفيذ والممارسات الصفّية الحقيقية.

وتمثل أبعاد القيادة التربوية في سياق تنفيذ المناهج ثلاثة محاور رئيسة؛ إذ يبدأ الدور القيادي بتحديد رسالة المدرسة من خلال صياغة رؤية واضحة وترجمتها إلى أهداف تعليمية موجّهة لعمل المعلمين والطلّبة

بما يعزز التزامهم بتنفيذ المنهج المطور (Enebe et al., 2025)، ثم يأتي بعد ذلك بُعد إدارة البرنامج التعليمي الذي يشمل تنسيق المنهج والإشراف والمتابعة والتقييم الدوري ومراجعة الممارسات الصفية لضمان تكامل التنفيذ مع التصميم الأصلي للمنهج (Hallinger & Murphy, 1985)، وصولاً إلى تعزيز مناخ تعلّم إيجابي عبر توفير بيئة داعمة، وتشجيع التعاون المهني، وإتاحة بنية تحتية وتغذية راجعة مستمرة تسهم في تحسين تطبيق المناهج المطورة (Research Starters, 2024).

### التحديات التي تواجه القيادة التربوية وتنفيذ المناهج عالية الجودة:

تعدّ القيادة التربوية من العناصر الأساسية التي تسهم في نجاح تنفيذ المناهج التعليمية عالية الجودة، لكنها تواجه تحديات متعددة تؤثر في قدرتها على الوفاء بهذا الدور، وبالرغم وضوح الدور المنوط بالقائد التربوي في ضمان تنفيذ المناهج، إلا أن هناك العديد من المعوقات التي قد تؤثر في فعاليته، ويعد تقييد الوقت بسبب الأعباء الإدارية والبيروقراطية أحد أبرز التحديات التي تواجه القيادة التربوية، التي تقلل من قدرة القائد التربوي على التركيز على قضايا التعلم والمناهج، حيث قد تؤدي هذه الضغوطات الإدارية إلى تراجع فعالية القيادة في تنفيذ المناهج التعليمية بجودة عالية. علاوة على ذلك، يشكل نقص الموارد أو ضعف الدعم المؤسسي تحدياً كبيراً أمام تنفيذ المناهج، سواء كان ذلك في شكل تدريب غير كافٍ، أو نقص في المواد أو التكنولوجيا اللازمة لضمان تنفيذ المناهج بفعالية (Enebe et al., 2025).

أما بالنسبة للتكوين المهني للقيادة التربويين، فتشير الدراسات إلى أن القادة التربويين لا يحصلون دائماً على التكوين المهني الكافي في مجالات مثل التنفيذ والمراقبة (Awili & Begi, 2021)، ويؤدي ذلك إلى نقص في المهارات اللازمة للتعامل مع تحديات تنفيذ المناهج عالية الجودة، كما قد يواجه القادة التربويون مقاومة من المعلمين تجاه التغييرات التي قد تتطلبها المناهج، أو قد تكون السياسات المنهجية غير متوافقة مع



الواقع المدرسي، فإن مقاومة التغيير من المعلمين وعدم توافق السياسات مع الظروف المحلية تعدّ من أكبر العوامل التي تعوق تنفيذ المناهج (OECD, 2020). تشكل هذه العوامل جميعها من مهمة القيادة التربوية مهمة معقدة تتطلب استراتيجيات مدروسة لدعم تنفيذ المناهج التعليمية عالية الجودة وتحقيق تحسين فعلي في التحصيل الأكاديمي للطلاب.

### دور القيادة التربوية في السياق الأردني

تكتسب القيادة التربوية في الأردن أهمية مضاعفة في ظل موجات تطوير المناهج التي تشهدها المنظومة التعليمية، حيث تؤكد الأدبيات الدولية أن القائد التربوي الفعال يعمل على توفير بيئة تمكينية للمعلمين، وضمان الاستفادة من الأدوات التنظيمية والتدريبية لدعم تنفيذ المنهج، ألا أن التحديات مثل ضغط الأعباء الإدارية والبيروقراطية التي تحدّ من وقت القائد التربوي (Enebe et al., 2025)، وضعف الموارد المؤسسية أو نقص التدريب الموجّه للمناهج الجديدة، تظهر بشكل واضح في البيئة المدرسية الأردنية، حيث تغطي المهام الإدارية على جانب القيادة التعليمية في العديد من المدارس، بالإضافة إلى محدودية التكوين المهني المتخصص في مجالات المتابعة والتنفيذ، وهو عامل سبق أن أشار إليه (Awili & Begi, 2021) كأحد أبرز معوقات فاعلية القيادة التربوية.

وبالرغم من هذه التحديات، يمكن للمدير التربوي في المدرسة الأردنية أن يمارس دوراً رئيسياً في تعزيز جودة تنفيذ المناهج من خلال تبني ممارسات قيادية موجّهة للتعليم قائمة على تنظيم ورش عمل مستمرة تركز على فهم المخططات المنهجية، وتتبع التزام المعلمين بخطط التنفيذ، ومجتمع مهني تعاوني يتيح للمعلمين تبادل الخبرات وحل مشكلات التطبيق، حيث تُظهر الأدبيات التربوية الدولية أن هذه الأدوار تمثل ركائز جوهرية

في تحويل المناهج المطوّرة إلى ممارسات صفية ذات أثر ملموس، إذ يرتبط نجاح أي منهج بقدرة القائد التربوي على ترجمته إلى واقع تدريسي فعّال (Enebe et al., 2025; Awili & Begi, 2021).

يتضح في ضوء الطرح السابق، أن القيادة التربوية تلعب دوراً رئيسياً هاما في تحقيق أهداف المناهج الحديثة وتحويل السياسات إلى ممارسات صفية فعّالة، كما أن القيادة التربوية تتطلب توازناً بين المهام الإدارية والأدوار التربوية الحاسمة في تنفيذ المنهج، مما يجعل من الضروري توفير الدعم المؤسسي والتكوين المهني المستمر للقادة التربويين.

#### الدراسات السابقة:

هدفت دراسة راليبيسي وجيتا وبادموس (Ralebese., Jita., & Badmus, 2025) إلى الكشف عن دور مديري المدارس الابتدائية في تنفيذ تطوير المناهج الدراسية من خلال القيادة التربوية. كشفت النتائج أن المديرين يساهمون بشكل فعال في تشكيل رسالة المدرسة من خلال دمج قناعاتهم الشخصية التربوية ومعرفتهم بسياسات المناهج، كما تبين أن المديرين يعتمدون على ممارسات تأملية مثل الاجتماعات وورش العمل لتعزيز رؤية المدرسة بين المعلمين، ويديرون البرنامج التعليمي من خلال الفحوصات الروتينية والعشوائية، وتحفيز المعلمين من خلال التغذية الراجعة الإيجابية، كما يعززون مناخاً تعليمياً إيجابياً من خلال دعم التماسك الاجتماعي ومعالجة احتياجات المعلمين الشخصية.

كذلك هدفت دراسة لي ولو (Li & Luo, 2025) إلى استكشاف أثر قيادة المعلمين للمناهج بما يشمل كفاءاتهم في تصميم المنهج وتطويره وتنفيذه وتقييمه على فعالية تنفيذ التعليم الأيديولوجي السياسي ضمن مقررات اللغة الإنجليزية الجامعية في الصين. أظهرت النتائج أن جميع أبعاد قيادة المنهج (تصميمه، تطويره،

تنفيذه، وتقييمه) لها تأثير قوي ودال إحصائياً على فعالية تنفيذ التعليم الأيديولوجي السياسي، كما أكدت النتائج أن تعزيز قيادة المعلمين للمناهج يُعدّ مساراً جوهرياً لتحسين تنفيذ هذا النوع من التعليم في التعليم العالي.

وفي نفس السياق، أجرى الشهاده وآخرون (Shehada et al., 2025) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر القيادة التربوية في تحسين تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة داخل المؤسسات التعليمية. أظهرت النتائج أن القيادة التربوية الفعّالة تلعب دوراً محورياً في تعزيز تطوير المناهج التعليمية وتسهيل تكامل أساليب التدريس الحديثة، كما أكدت النتائج على ضرورة وجود استراتيجيات مستدامة لدعم المعلمين من خلال التطوير المهني المستمر لتجاوز التحديات التعليمية المعاصرة، وبالتالي تحقيق جودة تعليمية عالية في مواجهة التغيرات العالمية والتكنولوجية.

وقام روده وآخرون (Rohmad et al., 2024) بدراسة هدفت التعرف على دور القيادة المدرسية وتنفيذ المناهج لتحسين الأداء الأكاديمي في مدارس إندونيسيا، واعتمدت الدراسة على منهج كمي باستخدام استبيانات وتحليل إحصائي لعينة من الطلاب والمعلمين والمديرين في مدارس إسلامية داخلية. أظهرت النتائج أن القيادة المدرسية الفعّالة ساعدت في تحسين الأداء الأكاديمي للطلاب، كما أظهرت أن التأثير المباشر لتنفيذ المناهج على الكفاءات الأكاديمية لم يكن دائماً ذا دلالة إحصائية، بينما كان تأثير القيادة المدرسية ذا دلالة واضحة.

هدفت دراسة هاك وآرولراج ديفيد (Haque & Arulraj David, 2023) إلى التعرف على أثر القيادة التربوية في تنفيذ مناهج التعليم عالية الجودة في المدارس الخاصة في دبي. أظهرت النتائج أن المديرين كانوا يوفرون الدعم الكافي للمعلمين، لكن المعلمين أشاروا إلى وجود تحديات في عبء العمل والتناقضات بين التوقعات الرسمية والعملية في تنفيذ المناهج.

وهدفت دراسة لي وآخرون (Li et al., 2023) إلى الكشف عن أثر قيادة المدير للمناهج على تطور أفكار الطلاب وسلوكياتهم بما يتماشى مع الحداثة، وذلك عبر التأثيرات الوسيطة مثل قيادة المعلمين وفعالية إدارة الصف، وأظهرت النتائج أن القيادة الفعالة للمناهج من قبل المعلمين والمديرين تساهم في تنمية مهارات الطلاب الحديثة وتحقيق أداء أكاديمي أفضل من خلال البيئة التعليمية الفعالة.

أجرى شان وريدلي وموريس (Chan, Ridley & Morris, 2022) دراسة تناولت تصور المديرين لأدوارهم كقادة للمناهج في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في الولايات المتحدة. اعتمدت الدراسة على منهج نوعي باستخدام مقابلات مع (22) مديرًا للمدارس الثانوية و(24) من المدارس المتوسطة و(36) من المدارس الابتدائية. أظهرت النتائج أن المديرين في المدارس الابتدائية يركزون على فرق الصف الدراسي في تنفيذ المناهج، بينما يركز المديرين في المدارس الثانوية على تلبية متطلبات التخرج.

وتناولت دراسة غيبسون (Gibson, 1992) تأثير القيادة التربوية في تنفيذ المناهج في مدارس كوينزلاند، أستراليا، واعتمدت الدراسة على منهج وصفي تحليلي باستخدام استبيانات ومقابلات مع أكثر من (500) موظف تربوي. أظهرت النتائج أن القيادة التربوية تلعب دوراً مهماً في تحسين تنفيذ المناهج، حيث لاحظ المعلمون والمديرون أن الدعم الإداري الفعال ضروري لنجاح التنفيذ، لكن الدراسة أظهرت أيضاً وجود فجوة بين تصورات المعلمين والمديرين حول أدوارهم في العملية.

### التعقيب على الدراسات السابقة:

أظهرت المراجعة المنهجية للدراسة السابقة اتساقاً واضحاً مع الدراسة الحالية، حيث تؤكد معها على المبادئ الأساسية ذاتها، فمن ناحية الإطار النظري، تستند هذه الدراسة كسابقاتها إلى النماذج الكلاسيكية للقيادة

التربوية التي تركز على الأبعاد الرئيسية المتمثلة في صياغة رسالة المدرسة، وإدارة البرنامج التعليمي، وتعزيز المناخ التعليمي.

تتميز الدراسة الحالية من خلال تركيزها الخاص على السياق الأردني في مدارس لواء قصبة عمان، مما يمنح نتائجها مصداقية عالية وإسهامًا عمليًا في تطوير السياسات التربوية المحلية، كما تتجاوز الدراسة الحالية العديد من الدراسات السابقة من خلال توسيع نطاق التحليل ليشمل قياس أثر القيادة التربوية على رضا جميع الأطراف المعنية (المعلمين، الطلاب، وأولياء الأمور) معًا، مما يقدم صورة شاملة ومتوازنة عن فعالية التنفيذ، ولم تقتصر الدراسة على التشخيص النظري، بل قدمت تحليلًا كميًا دقيقًا للمهارات القيادية المحددة التي يراها الميدان التربوي ضرورية لضمان التنفيذ الناجح، مع تحديد دقيق للتحديات الخاصة بالبيئة الأردنية كالضغوط البيروقراطية والمجتمعية.

### منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لملاءمتها لطبيعة الدراسة وأهدافها، حيث مكنت الباحثة من واقع الظاهرة المدروسة وتحليل العلاقات بين متغيراتها المختلفة بشكل كمي.

### مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة من جميع الكوادر التربوية والإدارية العاملة في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان، ويضم مديري المدارس ومساعدتهم، والمعلمين والمعلمات، والمشرفين التربويين، بالإضافة إلى الإداريين المشاركين في دعم العملية التعليمية وتنفيذ المناهج، والبالغ عددهم نحو 4013 فردًا، بالإضافة إلى عدد من المشرفين مدراء المدارس، ليصل إجمالي الكوادر العاملة في المديرية إلى نحو (5000-5500) فرد

تقريباً (مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان، 2025)، حيث تضم المديرية حوالي 144 مدرسة، منها 92 مدرسة للبنات و50 مدرسة للبنين.

وتكونت عينة الدراسة من (400) موظفاً من الكوادر التربوية والإدارية في مدارس مديرية التربية والتعليم للواء قصبة عمان باستخدام طريقة العينة العشوائية الطبقية (Stratified Random Sampling)، وتم تحديد حجم العينة استناداً إلى معادلة كوتشمران (Cochran, 1977)، والجدول أدناه يوضح توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة:

جدول (1): يمثل توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

| المتغير           | الفئات                       | التكرار | النسبة |
|-------------------|------------------------------|---------|--------|
| الجنس             | ذكر                          | 203     | 50.8   |
|                   | أنثى                         | 197     | 49.3   |
| نوع الوظيفة       | قائد تربوي (مدير/ نائب مدير) | 108     | 27.0   |
|                   | معلم/ معلمة                  | 127     | 31.8   |
|                   | مشرف تربوي                   | 165     | 41.3   |
| المرحلة التعليمية | التعليم الابتدائي            | 165     | 41.3   |
|                   | التعليم الثانوي              | 190     | 47.5   |
|                   | التعليم العالي               | 45      | 11.3   |
| عدد سنوات الخبرة  | أقل من 5 سنوات               | 49      | 12.3   |
|                   | من 5 إلى 10 سنوات            | 251     | 62.8   |
|                   | أكثر من 10 سنوات             | 100     | 25.0   |
|                   | المجموع                      | 400     | %100   |

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير استبانة لقياس دور القيادة التربوية في تنفيذ المناهج المطورة بالاستناد على مراجعة شاملة للأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة، وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من خمسة مجالات،

### المجال الأول: دور القيادة التربوية في تنفيذ المناهج المطورة

تم تطوير هذا المجال بالاستناد إلى مراجعة الأدبيات التي تؤكد على الدور المحوري للقيادة في إدارة التغيير وضمان نجاح الإصلاحات التعليمية، مثل دراسات (Hall & Hord, 2015; Leithwood et al., 2008) وتضمن المجال (7) فقرات.

### المجال الثاني: التحديات التي تواجه القيادة التربوية

تم تطوير هذا المجال بالاعتماد من الأدبيات التي تناولت معوقات القيادة التربوية في سياق التغيير، مثل دراسة (Hargreaves & Shirley, 2009)، وتكون المجال من (7) فقرات.

### المجال الثالث: تأثير القيادة التربوية على رضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور

تم تطوير هذا المجال بالاستناد إلى نماذج قياس الرضا وتأثير القيادة على المناخ المدرسي، كما في دراسة كل من (Leithwood & Jantzi, 2005; Marzano et al., 2005)، وتكون المجال من (7) فقرات.

### المجال الرابع: المهارات القيادية المطلوبة لضمان تنفيذ المناهج ذات الجودة العالية

تم تطوير هذا المجال بالارتكاز على الأدبيات التي حددت الكفايات الأساسية للقيادة التربوية الفعالة، مثل دراسات (Northouse, 2021; Hattie, 2009) وتضمن المجال (7) فقرات.

### المجال الخامس: اقتراحات لتحسين تنفيذ المناهج المطورة

تم تطوير هذا المجال استنادًا إلى التوصيات التي خلصت إليها العديد من الدراسات في مجال تطوير المناهج وتحسين الممارسات القيادية، مثل دراستي (Fullan, 2007; Harris, 2011)، وتكون المجال من (7) فقرات.

### الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

للتأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجالات الإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والقيادة التعليمية، وذلك لتقييم مدى ملائمة فقرات الاستبانة لقياس الأبعاد المحددة، ومدى وضوح صياغتها، وتم الأخذ بالتعديلات والملاحظات التي أبدها المحكمون وإخراج الاستبيان بصورته النهائية.

### ثبات الأداة:

الجدول (2): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا

| معامل الاتساق الداخلي<br>(كرونباخ ألفا) | المجال                                                             |
|-----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| 0.914                                   | دور القيادة التربوية في تنفيذ المناهج المطورة.                     |
| 0.928                                   | التحديات التي تواجه القيادة التربوية.                              |
| 0.921                                   | تأثير القيادة التربوية على رضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.    |
| 0.909                                   | المهارات القيادية المطلوبة لضمان تنفيذ المناهج ذات الجودة العالية. |
| 0.924                                   | اقتراحات لتحسين تنفيذ المناهج المطورة.                             |
| <b>0.915</b>                            | <b>الدرجة الكلية</b>                                               |



يُظهر الجدول (2) أن معامل الاتساق الداخلي الكلي (كرونباخ ألفا) بلغ (0.915)، حيث تراوحت المعاملات بين (0.909 - 0.924). وهي قيم تعكس موثوقية الأداة وصلاحياتها للتحليل الإحصائي.

#### مقياس مقياس الدراسة

للحكم على تقديرات أفراد الدراسة تم استخدام المقياس الخماسي ليكرت (لا أوافق بشدة، لا أوافق، محايد، أوافق، أوافق بشدة)، وتم تصحيح المقياس من خلال إعطاء المقياس التدرج السابق الأرقام (1. 2. 3. 4. 5) في حال الفقرات الموجبة، وعكس الأوزان في حال الفقرات السالبة، وتم استخدام المعادلة الإحصائية

$$\text{الآتية: أعلى درجة - أدنى درجة} / \text{عدد المستويات} = 1.33 = 3/4 = 3/1 - 5$$

وتكونت المستويات الثلاثة كالآتي: متوسط حسابي (أقل من 2,33) درجة تقدير منخفضة. ومتوسط حسابي (2,34 - 3,67) درجة تقدير متوسطة. ومتوسط حسابي (3,68 فأكثر) درجة تقدير مرتفعة.

#### المعالجات الإحصائية:

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- حساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) لأغراض ثبات أداة الدراسة.
- حساب معامل ارتباط بيرسون.

#### عرض نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وينص على: "ما دور القيادة التربوية في نجاح تنفيذ المناهج المطورة ذات الجودة العالية؟" للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما هو مبين بالجدول أدناه:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور القيادة التربوية في تنفيذ المناهج المطورة مرتبة تنازلياً

| المرتبة | الفقرات                                                                      | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1.      | توجّه المعلمين نحو أهداف المناهج المطورة بشكل فعال.                          | 3.96            | 1.335             | مرتفع   |
| 2.      | تدعم القيادة التربوية تنفيذ المناهج المطورة ذات الجودة العالية بشكل فعال.    | 3.93            | 1.223             | مرتفع   |
| 3.      | تساهم في تحفيز المعلمين على تبني المناهج المطورة.                            | 3.78            | 1.351             | مرتفع   |
| 4.      | تقوم بتقييم الأداء التعليمي بشكل دوري لضمان جودة تطبيق المناهج المطورة.      | 3.76            | 1.458             | مرتفع   |
| 5.      | تشارك في تطوير استراتيجيات تقييم فعّالة لقياس نتائج تطبيق المناهج المطورة.   | 3.72            | 1.349             | مرتفع   |
| 6.      | تساهم في توفير الدعم الفني والتدريب المستمر للمعلمين لتطبيق المناهج المطورة. | 3.60            | 1.371             | متوسط   |
| 7.      | تلتزم بتوفير بيئة تعليمية تحفّز على الابتكار في تطبيق المناهج المطورة.       | 3.54            | 1.378             | متوسط   |
|         | الدرجة الكلية                                                                | 3.75            | .623              | مرتفع   |

يُظهر جدول (3) أن دور القيادة التربوية في نجاح تنفيذ المناهج المطورة ذات الجودة العالية جاء بمستوى مرتفع، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.75)، وهو ما يعكس إدراكاً إيجابياً من قبل أفراد عينة الدراسة لفاعلية القيادة التربوية في دعم تطبيق المناهج المطورة في المدارس الأردنية، حيث احتلت الفقرة المتعلقة "بتوجيه المعلمين نحو أهداف المناهج المطورة" المرتبة الأولى بمتوسط (3.96)، وهو ما يشير إلى أن القيادات التربوية في المدارس الأردنية تلعب دوراً محورياً في توجيه المعلمين وتوضيح الأهداف والغايات المرتبطة بالمناهج الجديدة. وقد يفسر ذلك بزيادة الجهود الرسمية التي تبذلها وزارة التربية والتعليم في السنوات

الأخيرة، خصوصاً مع توسّع برامج التطوير المهني وورش العمل الهادفة إلى رفع جاهزية المعلمين للتعامل مع المناهج المحوسبة والمحدّثة.

تتفق هذه النتيجة بشكل كامل مع دراسة (Ralebese., Jita., & Badmus, 2025) التي وجدت أن المديرين يلعبون دوراً محورياً في تشكيل رسالة المدرسة وتحفيز المعلمين، ومع دراسة (Li & Luo, 2025) التي أكدت على التأثير القوي لقيادة المعلمين للمناهج على فعالية التنفيذ.

وجاءت الفقرة التي تنص على "دعم القيادة التربوية لتنفيذ المناهج ذات الجودة العالية" في المرتبة الثانية بنسبة مرتفعة أيضاً (3.93)، ما يعكس توجهاً واضحاً لدى الإدارات المدرسية نحو توفير الظروف المناسبة لتنفيذ المناهج. وقد يرتبط ذلك بزيادة التركيز الوطني على تحسين جودة التعليم، والانخراط في مبادرات تطوير المدارس، مثل مبادرات القيادة التحويلية ومشاريع التحول الرقمي.

في حين حصلت الفقرة "تحفيز المعلمين على تبني المناهج المطوّرة" على متوسطاً حسابياً مرتفعاً (3.78)، وقد يعزى ذلك بأن القادة التربويين يدركون أهمية تعزيز دافعية المعلمين في ظل التحولات المستمرة، خصوصاً أن تطبيق المناهج الحديثة يتطلب وقتاً وجهداً واستعداداً نفسياً ومهنياً، إلا أن هذا الجانب قد يواجه تحديات مثل ارتفاع أعباء المعلمين أو محدودية الوقت المخصص للتطوير الذاتي داخل المدارس الأردنية.

وقد جاءت الفقرات "توفير التدريب، والدعم الفني، والبيئة المحفّزة على الابتكار" في مستويات متوسطة نسبياً، بمتوسطات تراوحت بين (3.54 – 3.60)، مما يسلّط الضوء على أن هذه الجوانب لا تزال تواجه قيوداً في الواقع التعليمي الأردني. وقد يفسر ذلك بمحدودية الموارد المتاحة في بعض المدارس، تفاوت البنية التحتية بين المناطق، أو عدم كفاية برامج التدريب المستمر مقارنة بحجم التغييرات التي تفرضها المناهج المطوّرة. تعكس هذه النتائج أن القيادة التربوية في الأردن تتبنّى دوراً نشطاً في توجيه وتفعيل وتنفيذ المناهج المطوّرة،

إلا أن جوانب التدريب المستمر، والدعم الفني، وتوفير بيئة ابتكارية لا تزال تحتاج إلى مزيد من الاستثمار لضمان التنفيذ الأمثل لهذه المناهج.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى التحديات التي تواجه القيادة التربوية في تطبيق المناهج المطورة ذات الجودة العالية ؟**

**جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التحديات التي تواجه القيادة التربوية في تطبيق المناهج المطورة مرتبة تنازلياً**

| الرتبة        | الفقرات                                                                                                                     | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1.            | تجد صعوبة في توفير التدريب المناسب للمعلمين حول المناهج المطورة.                                                            | 3.72            | .645              | مرتفع   |
| 2.            | تواجه القيادة التربوية صعوبة في الحصول على الموارد الكافية لتنفيذ المناهج المطورة.                                          | 3.51            | 1.390             | متوسط   |
| 3.            | يوجد مقاومة من بعض المعلمين لتطبيق المناهج المطورة.                                                                         | 3.48            | 1.466             | متوسط   |
| 4.            | تعاني من قلة المشاركة الفعالة من قبل المعلمين في عملية تطوير المناهج المطورة.                                               | 3.48            | 1.375             | متوسط   |
| 5.            | تواجه القيادة التربوية صعوبة في التنسيق بين مختلف الأطراف المعنية (المعلمين، أولياء الأمور، الإداريين) أثناء تطبيق المناهج. | 3.43            | 1.309             | متوسط   |
| 6.            | تواجه تحديات في التواصل الفعال مع أولياء الأمور حول المناهج المطورة.                                                        | 3.27            | 1.358             | متوسط   |
| 7.            | القيادة التربوية تواجه ضغوطاً سياسية أو اجتماعية تؤثر على تنفيذ المناهج المطورة.                                            | 3.21            | 1.398             | متوسط   |
| الدرجة الكلية |                                                                                                                             | 3.44            | .643              | متوسط   |

يُظهر جدول (4) أن مستوى التحديات التي تواجه القيادة التربوية في تطبيق المناهج المطورة ذات الجودة

العالية جاء بمستوى متوسط، بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.44)، مما يشير إلى أن القادة التربويين يواجهون

مجموعة من الصعوبات التي تؤثر في فعالية تطبيق المناهج، إلا أن حدة هذه التحديات تتفاوت من جانب

لآخر. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Haque & Arulraj David, 2023) التي أشارت إلى تحديات العبء الوظيفي والموارد لدى المعلمين في دبي.

وقد جاءت الفقرة المتعلقة "بصعوبة توفير التدريب المناسب للمعلمين حول المناهج المطورة" في المرتبة الأولى بمتوسط (3.72) وبمستوى مرتفع، وهو ما يشير إلى واحدة من أبرز المشكلات التي تواجه المدارس الأردنية. ويمكن تفسير ذلك بعدة أسباب، من أهمها محدودية البرامج التدريبية مقارنة بحجم التغيير المطلوب في المناهج، وضيق الوقت المتاح للمعلمين نتيجة أعباء جداول التدريس، إضافة إلى تفاوت جودة البرامج المقدمة بين المحافظات، كما أن الانتقال نحو المناهج الرقمية يتطلب مهارات متخصصة لا يمتلكها جميع المعلمين، ما يزيد من الحاجة إلى تدريب معمق وممنهج.

أما الصعوبات المتعلقة "بالحصول على الموارد الكافية لتنفيذ المناهج" فقد جاءت بمتوسط (3.51)، مما يعكس تحدياً يرتبط بشكل مباشر بتفاوت البنية التحتية بين المدارس، خصوصاً بين الحضر والريف، إذ تعاني بعض المدارس من نقص في الأدوات التقنية، أو محدودية الأجهزة الرقمية، أو ضعف خدمات الإنترنت، وهي عناصر أساسية لتنفيذ المناهج المطورة، كما تلعب الظروف المالية لبعض المدارس دوراً مؤثراً في عدم القدرة على توفير مستلزمات تطبيق الأنشطة العملية أو الوسائط التعليمية الداعمة.

بينما جاءت الفقرة المتعلقة "بالضغوط السياسية أو الاجتماعية" بمتوسط (3.21)، وهو ما يعكس السياق العام في الأردن حيث قد تتأثر بعض السياسات التربوية بآراء المجتمع أو توقعاته، خصوصاً عند إدخال تغييرات كبيرة في المناهج، وقد تظهر هذه الضغوط في شكل مطالبات مجتمعية، أو نقاشات إعلامية موسعة، أو تحفظات حول طبيعة التعديلات، ما يجعل القيادة التربوية تعمل ضمن معادلة تتطلب التوازن بين تنفيذ التعليمات الرسمية ومراعاة حساسية البيئة الاجتماعية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مدى إسهام القيادة التربوية في تحسين تنفيذ المناهج المطورة لضمان

جودتها وتحقيق الأهداف التعليمية ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما هو مبين بالجدول

أدناه:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى إسهام القيادة التربوية في تحسين تنفيذ المناهج المطورة لضمان جودتها وتحقيق الأهداف التعليمية مرتبة تنازلياً

| الرتبة        | الفقرات                                                                          | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---------------|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1.            | تساهم في تحسين رضا الطلاب عن المناهج المطورة.                                    | 3.85            | 1.327             | مرتفع   |
| 2.            | للقيادة التربوية تأثير إيجابي على رضا المعلمين حول تطبيق المناهج المطورة.        | 3.80            | 1.340             | مرتفع   |
| 3.            | تسهم في تقليل الضغوط التي يواجهها المعلمون أثناء تطبيق المناهج المطورة.          | 3.73            | 1.437             | مرتفع   |
| 4.            | توفر بيئة تعليمية مشجعة للطلاب لتنفيذ المناهج المطورة بنجاح.                     | 3.64            | 1.456             | متوسط   |
| 5.            | تبني ثقافة تواصل مفتوح مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور حول تطوير المناهج.     | 3.57            | 1.420             | متوسط   |
| 6.            | تساهم في تحسين رضا أولياء الأمور حول جودة المناهج المطورة.                       | 3.52            | 1.424             | متوسط   |
| 7.            | تستجيب بسرعة لملاحظات المعلمين والطلاب وأولياء الأمور المتعلقة بالمناهج المطورة. | 3.50            | 1.463             | متوسط   |
| الدرجة الكلية |                                                                                  | 3.65            | .720              | متوسط   |

يُظهر جدول (5) أن مستوى إسهام القيادة التربوية في تحسين تنفيذ المناهج المطورة جاء بدرجة

متوسطة بمتوسط كلي بلغ (3.65)، مما يشير إلى أن القيادة التربوية تُسهم بشكل ملموس في دعم تطبيق

المناهج، إلا أن هذا الإسهام لا يزال بحاجة إلى تعزيز لتحقيق درجة أعلى من الفاعلية في ضوء متطلبات

المناهج المطوّرة. وقد جاءت الفقرة: "تساهم في تحسين رضا الطلاب عن المناهج المطوّرة" في المرتبة الأولى بمتوسط (3.85) ومستوى مرتفع، ما يعكس أنّ البيئة التعليمية المدعومة بقيادة فعّالة تحسّن من تجربة الطالب وتزيد من تقبله للمناهج الجديدة. ويرتبط ذلك بالسياق الأردني حيث تشهد المدارس تحسناً تدريجياً في التوجيه نحو تطبيق المناهج المطوّرة، مع زيادة اهتمام الإدارات المدرسية بالتغذية الراجعة الطلابية.

وجاءت الفقرة الأخيرة "تستجيب القيادة بسرعة لملاحظات المعلمين والطلاب وأولياء الأمور" بمتوسط (3.50)، وهو أدنى المتوسطات، مما يعكس تحدياً حقيقياً في المنظومة، حيث تشتكي العديد من المدارس من التأخر في معالجة الملاحظات المرتبطة بالمناهج المطوّرة نتيجة الاعتبارات الإدارية، وصعوبة تعديل بعض الممارسات أو الخطط في وقت قصير.

تعكس هذه النتائج أن القيادة التربوية تلعب دوراً محورياً في تحسين تنفيذ المناهج المطوّرة، لكنها تحتاج إلى مزيد من الاستثمار في تطوير منظومة التواصل، والارتقاء ببيئة التعليم، وتعزيز رضا أولياء الأمور، بما ينسجم مع الجهود الوطنية في الأردن لتجويد العملية التعليمية.

تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Rohmad et al., 2024) التي وجدت أن التأثير المباشر لتنفيذ المناهج على الكفاءات الأكاديمية لم يكن دائماً ذا دلالة إحصائية قوية، مما يشير إلى وجود فجوة في التحويل العملي للجهود القيادية إلى مخرجات تعليمية ملموسة. في حين اختلفت مع دراسة (Shehada et al., 2025) إلى الدور "المحوري" للقيادة، فإن النتيجة المتوسطة في الدراسة الحالية تُظهر أن هذا الدور يواجه عوائق عملية في الميدان الأردني تمنعه من بلوغ أقصى درجات الفعالية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما مستوى تأثير القيادة التربوية على رضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور

في تطبيق المناهج المطورة ؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،

كما هو مبين بالجدول أدناه:

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى تأثير القيادة التربوية على رضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور في تطبيق المناهج المطورة مرتبة تنازلياً

| الترتبة       | الفقرات                                                                                       | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1.            | تتمتع بمهارات تواصل فعالة مع المعلمين والطلاب وأولياء الأمور.                                 | 4.04            | 1.289             | مرتفع   |
| 2.            | قادرة على تحفيز المعلمين لتحقيق أهداف المناهج المطورة.                                        | 3.97            | 1.278             | مرتفع   |
| 3.            | تتسم بمهارات عالية في تحفيز فريق العمل وتعزيز روح التعاون بينهم من أجل تطبيق المناهج المطورة. | 3.91            | 2.917             | مرتفع   |
| 4.            | تمتلك القيادة التربوية مهارات قوية في إدارة التغيير لتنفيذ المناهج المطورة.                   | 3.82            | 1.376             | مرتفع   |
| 5.            | تمتلك مهارات قوية في متابعة وتقييم تطبيق المناهج المطورة.                                     | 3.70            | 1.407             | مرتفع   |
| 6.            | تتمتع بقدرة على اتخاذ قرارات استراتيجية مدروسة تسهم في تحسين تطبيق المناهج المطورة.           | 3.70            | 1.473             | مرتفع   |
| 7.            | تملك القدرة على تخصيص الموارد اللازمة لضمان نجاح تنفيذ المناهج المطورة.                       | 3.60            | 1.412             | متوسط   |
| الدرجة الكلية |                                                                                               | 3.82            | .686              | مرتفع   |

يُظهر جدول (6) أن مستوى تأثير القيادة التربوية على رضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور في تطبيق

المناهج المطورة جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي كلي بلغ (3.82)، وهو ما يشير إلى دور محوري للقيادة في

تعزيز فعالية تطبيق المناهج الجديدة. تتفق هذه النتيجة بشدة مع دراسة (Li & Luo, 2025) التي أكدت أن

القيادة الفعالة تساهم في تنمية مهارات الطلاب وتحقيق أداء أكاديمي أفضل من خلال البيئة التعليمية الفعالة،

والتي يعتبر الرضا أحد مؤشراتها الرئيسية.



أما على مستوى فقرات المجال، جاءت الفقرة المتعلقة "بمهارات التواصل الفعال لدى القيادة التربوية" المرتبة الأولى بمتوسط (4.04)، مما يؤكد أن طبيعة التواصل المفتوح والمنتظم بين القيادات والمعلمين وأولياء الأمور تمثل أحد أهم العوامل التي تعزز الرضا العام، خصوصاً في ظل التغييرات التي تصاحب تطبيق المناهج المطورة.

أما "مهارات إدارة التغيير ومتابعة تطبيق المناهج وتقييمها"، فجاءت بمتوسطات مرتفعة أيضاً (3.82) و(3.70)، وهو ما يعكس وعي القيادات التربوية بأهمية التعامل مع المناهج المطورة باعتبارها مشروع تغيير شامل يحتاج إلى تخطيط واضح، ومتابعة مستمرة، وقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة. وفي المقابل، جاءت القدرة على تخصيص الموارد اللازمة في المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.60)، وهو مستوى متوسط يعكس وجود تحديات واقعية في البيئة التعليمية الأردنية، أهمها محدودية الموارد المالية، وازدحام الصفوف الدراسية، وعدم توافر الأجهزة والتقنيات اللازمة بالشكل الكافي في بعض المدارس، خاصة في المناطق الطرفية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما المهارات القيادية التي يجب أن يمتلكها القائد التربوي لضمان تنفيذ

المناهج ذات الجودة العالية؟

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى المهارات القيادية التي يجب أن يمتلكها القائد التربوي لضمان تنفيذ المناهج ذات الجودة العالية مرتبة تنازلياً

| الرتبة        | الفقرات                                                                                             | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1.            | يجب توفير موارد إضافية مثل التكنولوجيا والكتب الدراسية لضمان تطبيق المناهج بشكل فعال.               | 4.37            | 1.141             | مرتفع   |
| 2.            | يجب تعزيز دور القيادة التربوية في إشراك المعلمين في تطوير المناهج لتلبية احتياجات الطلاب بشكل أفضل. | 4.18            | 1.290             | مرتفع   |
| 3.            | ينبغي زيادة برامج التدريب المستمر للمعلمين لتطبيق المناهج المطورة بكفاءة.                           | 4.09            | 1.262             | مرتفع   |
| 4.            | يجب تحسين التعاون بين القيادة التربوية والمعلمين لضمان نجاح المناهج المطورة.                        | 3.93            | 1.222             | مرتفع   |
| 5.            | القيادة التربوية بحاجة إلى المزيد من التدريب لتطوير مهاراتها في تنفيذ المناهج المطورة.              | 3.84            | 1.329             | مرتفع   |
| 6.            | يجب تحسين استراتيجيات التقييم والمتابعة لضمان جودة تطبيق المناهج المطورة.                           | 3.83            | 1.375             | مرتفع   |
| 7.            | يجب تعزيز الشراكة مع أولياء الأمور لضمان تطبيق المناهج المطورة بشكل فعال.                           | 3.63            | .473              | متوسط   |
| الدرجة الكلية |                                                                                                     | 3.98            | .549              | مرتفع   |

يوضح جدول (7) أن مستوى المهارات القيادية التي ينبغي أن يمتلكها القائد التربوي لضمان تنفيذ

المناهج المطورة ذات الجودة العالية قد جاء بمتوسط حسابي مرتفع بلغ (3.98). وتشير هذه النتيجة إلى إدراك

واضح لدى أفراد العينة بأن تطبيق المناهج المطورة يتطلب مهارات قيادية متقدمة تتجاوز الدور التقليدي للقيادة

التربوية. تتفق هذه النتيجة مع دراسة (Shehada et al., 2025) بضرورة وجود استراتيجيات مستدامة لدعم

المعلمين عبر التطوير المهني المستمر.

وقد جاءت الفقرة "ضرورة توفير موارد إضافية مثل التكنولوجيا والكتب الدراسية" في المرتبة الأولى بمتوسط مرتفع جداً بلغ (4.37)، يعكس هذا المؤشر واقع البيئة التعليمية الأردنية التي لا تزال تعاني في عدد من مدارسها خصوصاً في المناطق الطرفية من محدودية الموارد التكنولوجية والبنية التحتية اللازمة لدعم تطبيق المناهج الحديثة، وقد يُفسّر هذا الارتفاع بوعي الميدان التربوي بأن نجاح المناهج المطوّرة مرتبط ارتباطاً مباشراً بمدى توافر الأدوات التعليمية الداعمة.

أما الفقرة الأخيرة المتعلقة بتعزيز الشراكة مع أولياء الأمور فجاءت بمتوسط (3.63)، وهو متوسط أعلى من المتوسط العام لكنه يبقى في حدود المستوى المتوسط، ما يشير إلى وجود فجوة مستمرة في التواصل الفعّال بين المدرسة والأسرة في السياق الأردني. وقد يعزى ذلك جزئياً إلى اختلاف مواقف أولياء الأمور تجاه المناهج الحديثة، وضعف الوعي الكافي بأهداف التغيير التربوي، إلى جانب محدودية القنوات التفاعلية بين المدرسة والمجتمع المحلي.

**النتائج المتعلقة بالسؤال السادس:** هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين ممارسات القيادة التربوية وفعالية تنفيذ المناهج المطوّرة ذات الجودة العالية ؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب معامل الارتباط بيرسون، والجدول أدناه يوضح ذلك:

**جدول (8) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين ممارسات القيادة التربوية وفعالية تنفيذ المناهج المطوّرة**

| المتغير                                         |                     | دور القيادة التربوية في تنفيذ المناهج المطوّرة | التحديات التي تواجه القيادة التربوية | تأثير القيادة التربوية على رضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور. |
|-------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| دور القيادة التربوية في تنفيذ المناهج المطوّرة. | معامل ارتباط بيرسون | 1                                              | .484**                               | .343**                                                          |
|                                                 | الدلالة الإحصائية   |                                                | .000                                 | .000                                                            |
|                                                 | العدد               | 400                                            | 400                                  | 400                                                             |
| التحديات التي تواجه القيادة التربوية.           | معامل ارتباط بيرسون | .484**                                         | 1                                    | .464**                                                          |
|                                                 | الدلالة الإحصائية   | .000                                           |                                      | .000                                                            |

|     |        |        |                     |                                                                 |
|-----|--------|--------|---------------------|-----------------------------------------------------------------|
| 400 | 400    | 400    | العدد               | تأثير القيادة التربوية على رضا المعلمين والطلاب وأولياء الأمور. |
| 1   | .464** | .343** | معامل ارتباط بيرسون |                                                                 |
|     | .000   | .000   | الدالة الإحصائية    |                                                                 |
| 400 | 400    | 400    | العدد               |                                                                 |

تُظهر نتائج جدول (8) وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين جميع متغيرات الدراسة، مما يؤكد أن تحسين الممارسات القيادية يرتبط بتحسين فعالية التنفيذ، ويعزى هذا الارتباط إلى أن القيادة الفاعلة تقوم بتوفير الدعم اللازم وتوجيه المعلمين وتحفيزهم، مما ينعكس إيجاباً على جودة التنفيذ. كما يفسر الارتباط القوي بين التحديات وفعالية التنفيذ (0.464) أن التحديات تمثل عائقاً أمام تحقيق الفعالية المطلوبة.

### التوصيات:

في ضوء النتائج، توصي الدراسة بالتوصيات الآتية:

- تعزيز البرامج التدريبية المتخصصة للمعلمين لضمان رفع جاهزيتهم لتطبيق المناهج المطورة، نظراً لارتفاع مستوى التحديات المتعلقة بنقص التدريب المناسب وفق ما أظهرته النتائج.
- زيادة توفير الموارد التعليمية والتكنولوجية في المدارس لضمان تطبيق المناهج بكفاءة، خصوصاً وأن أكثر الفقرات أهمية في النتائج أكدت الحاجة إلى موارد إضافية مثل الكتب، الأجهزة، والوسائط الرقمية.
- تفعيل مشاركة المعلمين في عمليات تطوير المناهج من خلال إشراكهم في تصميمها وتحسينها، بما يسهم في زيادة تقبلهم وتقليل المقاومة تجاه التغيير.
- تحسين قنوات التواصل بين القيادة التربوية والمعلمين وأولياء الأمور من خلال آليات تواصل منتظمة وفعالة تسهم في زيادة الرضا وتقليل الفجوات التي أظهرتها النتائج.
- تقوية دور القيادة المدرسية في خلق بيئة تعليمية محفزة للابتكار والتعلم النشط، خاصة أن هذا الجانب ظهر بمستوى متوسط في النتائج ويتطلب دعماً مؤسسياً أكبر.

- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg, A. L. (2000). *Manufacturing advantage: Why high-performance work systems pay off*. Cornell University Press.
- Awili, R., & Begi, N. (2021). Instructional Leadership and Curriculum Implementation in Early Years Education. *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 2-3.
- Becker, B. E., & Huselid, M. A. (1998). High performance work systems and firm performance: A synthesis of research and managerial implications. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 16(1), 53–101.
- Chen, Y.-L., & Chen, S.-J. (2021). Looking at both sides of high-performance work systems and individual performance: A job demands–resources model. *Journal of Management & Organization*, 27(3), 495–515.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling Techniques* (3rd ed.). Wiley.
- Enebe, N. B., Matashu, M., & Heystek, J. (2025). Roles of instructional leadership in the improved implementation of the entrepreneurship education curriculum in South African senior phase schools. *Journal of Education*, 99, 67-80.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Hallinger, P., & Murphy, J. (1985). Assessing the Instructional Leadership Behavior of Principals. *Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.
- Harris, A., & Spillane, J. P. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), 31-34.
- Huselid, M. A. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal*, 38(3), 635–672.
- Huselid, M. A. (1995). The impact of human resource management practices on turnover, productivity, and corporate financial performance. *Academy of Management Journal*, 38(3), 635-672.

- Hall, J & Hord, Y. (2015). High performance work systems and organizational performance. *Human Resource Management Review*, 25(2), 76–87.
- Judijanto, L., Suwarna, A. I., Hanim, S. A., Nuswantoro, P., & Noviyani, R. (2024). Assessing the role of school leadership in mediating the impact of teacher professional development on curriculum implementation in Indonesia. *The Eastasouth Journal of Learning and Educations*, 2(03), 173-187.
- Kapur, R. (2022). Understanding the meaning and significance of educational leadership. *International Journal of Educational Leadership*, 10(2), 15–30.
- Leithwood, K., & Sun, J. P. (2012). The role of leadership in improving student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 436-463.
- Li, X., & Luo, F. (2025). The influence of teacher curriculum leadership on the implementation effectiveness of curriculum ideological and political education. *International Educational Research*, 8(2), 141–154.
- Li, X., Zeng, X., Qi, Y., & Sun, J. (2023). The impact of principal curriculum leadership on students' modernity: Moderated chain mediation effect. *Sustainability*, 15(17), 12779.
- Miller, P., & Sirbu, C. (2020). Educational leadership and the implementation of curriculum reforms. *International Journal of Educational Development*, 70, 1-9.
- National Institute for Excellence in Teaching. (2020). High-quality curriculum implementation: Connecting what to teach with how to teach it. National Institute for Excellence in Teaching. <https://www.niet.org>
- OECD. (2020). Curriculum Reform: The Global Perspective. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Ozcelik, G. (2016). High performance work systems and organizational values. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 235, 332–341.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12–40.
- Ralebese, M., Jita, L., & Badmus, O. (2025). The role of instructional leadership in curriculum reform: A study of primary school principals. *Education Sciences*, 15(1), 70. <https://doi.org/10.3390/educsci15010070>
- Research Starters. (2024). Instructional Leadership: Improving curriculum and classroom practices. EBSCO Research Starters.

- Rohmad, A., Muawanah, E., & Hidayah, N. (2024). The role of curriculum implementation and principal leadership in enhancing academic performance in Islamic boarding schools. *Journal of Social Studies & Education Research*, 15(4), 338-373.
- Ruebling, C. E. (2004). An essential ingredient for improving student learning: Curriculum leaders focus on the academic programme. *School Leadership & Management*, 24(2), 105-119.
- Ruebling, C. E., Stow, S. B., Kayona, F. A., & Clarke, N. A. (2004). Instructional leadership: An essential ingredient for improving student learning. *Educational Forum*, 68(3), 243-253.
- Shaiegy, E. (2024). The role of school principals as instructional leaders in the implementation of curricula in public schools in Aqaba district, Jordan. *Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies*, 15(44). <https://doi.org/10.33977/1182-015-044-017>
- Shehada, M., Burhanuddin, & Wiyono, B. B. (2025). The impact of educational leadership on curriculum development and modern teaching techniques: A literature review. *Proceedings Series of Educational Studies*, 2025 International Conference and Seminar on Educational Management, Department of Educational Administration, Universitas Negeri Malang, Malang, Indonesia.
- Tamkin, P., Giles, L., Campbell, M., & Hillage, J. (2004). High performance work practices: Improving performance, improving people. Institute for Employment Studies.
- UNECE. (2025). Guidelines for establishing a regional single window [White paper].
- United Nations Economic Commission for Europe (UNECE). (2023). Guidelines for establishing a regional single window. UNECE.
- Widdowson, D., Blegen, B., Short, G., Lewis, G., Garcia-Godos, E., & Kashubsky, M. (2018). Single window in the context of the WTO trade facilitation agreement. *World Customs Journal*, 12(1), 3–18.
- World Customs Organization & United Nations ESCAP. (2017). Digital customs and single windows in the context of WTO trade facilitation and coordinated border management. UNESCAP.

World Customs Organization. (2019). Transparency and predictability guidelines. WCO.

World Trade Organization (WTO). (2022). The role of advanced technologies in cross-border trade.



"تقويم كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة الشاملة"

د. مشاعل محمد خلف الخلف

"مستشار تطوير مدرسي"

وزارة التربية والتعليم الأردن

EMAIL: [MMKA86@YAHOO.COM](mailto:MMKA86@YAHOO.COM)

## الملخص

هدفت الدراسة إلى تقويم كتب لغتنا العربية للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من جميع مشرفي المرحلة البالغ عددهم 27 مشرفاً ومشرفة، ولتحقيق أهداف الدراسة صُممت استبانة مكونة من 27 فقرة موزعة على أربعة محاور (معايير)؛ المحتوى والأنشطة والتدريبات، التقويم، والإخراج الفني والطباعي، تم التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى تراعي معايير الجودة الشاملة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل 3.79 وبدرجة تقييم مرتفعة، حيث جاء معيار الأنشطة والتدريبات في الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره 3.86 وبانحراف معياري 0.59، بينما جاء معيار الإخراج الفني والطباعي ثانياً بمتوسط حسابي 3.70 وبانحراف قدره 0.69، وجاء محور المحتوى ثالثاً بمتوسط حسابي 3.69 وبانحراف معياري 0.55، وجاء محور التقويم أخيراً بمتوسط قدره 3.35 وبانحراف 0.66 وبدرجة تقييم متوسطة. وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بضرورة المراجعة المستمرة لكتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى وفق معايير الجودة الشاملة، وتقويم كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين، ومقارنة النتائج وإشراك مشرفي المرحلة (الصفوف الثلاثة الأولى) بشكل أوسع في تصميم مناهج كتب العربية لغتي

الكلمات المفتاحية: كتب العربية لغتي، معايير الجودة الشاملة.

## Evaluation of Arabic Language Textbooks for the First Three Grades in Light of Comprehensive Quality Standards in Jordan

This study aims at evaluating Arabic language textbooks for the first three grades in Jordan in light of comprehensive quality standards. To achieve the study's objectives, the researcher used the descriptive approach. The study sample consisted of all supervisors of the basic stage, totaling 27 supervisors (male and female). To achieve the study's objectives, a questionnaire consisting of 27 items was designed, distributed across four domains (standards): content, activities and exercises, evaluation, and technical and typographical output. The validity and reliability of the questionnaire were verified. The results of the study showed that

the Arabic language textbooks for the first three grades meet the comprehensive quality standards, with an overall mean score of 3.79 and a high evaluation rating. The activities and exercises domain ranked first with a mean score of 3.86 and a standard deviation of 0.59, while the technical and typographical output domain ranked second with a mean score of 3.70 and a standard deviation of 0.69. The content domain ranked third with a mean score of 3.69 and a standard deviation of 0.55, and the evaluation domain ranked last with a mean score of 3.35 and a standard deviation of 0.66, with a moderate evaluation rating. In light of the study's results, the researcher recommends the necessity of continuous review of the Arabic language textbooks for the first three grades in accordance with comprehensive quality standards, evaluating the Arabic language textbooks for the first three grades in light of comprehensive quality standards from the teachers' perspective, comparing the results, and involving the stage supervisors (first three grades) more extensively in the design of Arabic language textbooks curricula.

## المقدمة

تؤدي اللغة دوراً مهماً وأساسياً في حياة الأفراد والمجتمعات، إذ تعد وسيلة للاتصال والتواصل، وطريقة للتعبير عن الأفكار والمشاعر والعواطف، لذا تحرص الأمم المتقدمة على تعليم اللغة لناشئتها وامتلاكهم مهاراتهما والتمكن منها، واللغة مفتاح العلوم المختلفة، وتحرص الدول العربية على تعزيز مناهجها وتطويرها للارتقاء بها.

واستجابة لتوصيات الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية 2016-2025، تم استحداث المركز الوطني لتطوير المناهج في عام 2017 بهدف الإصلاح التربوي وتطوير المناهج والكتب المدرسية لمراحل الطفولة المبكرة والتعليم الأساسي والثانوي بما ينسجم مع فلسفة التربية والتعليم وأهدافها وأفضل الممارسات العالمية الفضلى (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024).

ويشهد التعليم نمواً سريعاً في كافة مجالاته، لذا أصبحت الحاجة ماسة وملحة وضرورية لتحسين التعليم؛ إذ إن الجودة أحد أهم الركائز والوسائل والأساليب لتحسينه في عصرنا الحالي، ويطلق البعض على عصرنا الحالي "عصر الجودة" (الصنيع، 2010).

يُعد الكتاب المدرسي المرجع الأول الذي يعتمد المعلم والطالب للحصول على المعلومات والوعاء الذي يتضمن المحتوى المعرفي للمواد الدراسية المقررة، وتعتمد الخطوط العامة للمناهج عليه مما جعله المصدر الأول للمعلومات، ومن هذا المنطلق تسعى كافة الأطراف المعنية بالعملية التعليمية إلى تطويره وتحسينه، وخاصة مع التطور المعرفي الهائل (مهدي، 2019).

إن كتاب العربية لغتي الجيد هو الذي يجعل الطلبة أكثر شوقاً وحباً للتعلم، ويجعل المعلم راضياً عن تحصيل طلبته، لأن التعليم يتطلب انتقاء المعلومات وتجميعها وتنظيمها، بما يتناسب مع حاجة المتعلمين وميولهم، ويكون ذلك ببناء المنهج المدرسي وفق أسس علمية منظمة (الكندي، 2009).

ترى الباحثة أن تقويم الكتاب المدرسي ركيزة أساسية وضرورة للوقوف على نقاط الضعف وتشخيصها وتقويمها، وتحديد نقاط القوة ومحاولة تعزيزها، لا سيما إذا كان محتوى الكتاب جيد جداً، وأكدت العديد من الدراسات على أهمية ضرورة تقويم الكتاب المدرسي في ضوء معايير الجودة كدراسة شحادة (2010)، وفرحان (2013)، ودراسة رشيد (2018).

#### مشكلة البحث وأسئلته

يتسم العصر الحالي بسرعة التطور والتحول في كافة المجالات، ويتميز بثورة تقنية هائلة، ويعد تطوير المناهج والكتب المدرسية من أهم ركائز هذا التطور، وتؤكد تجارب الدول أن تحديث المناهج له انعكاسات مباشرة على تحسين نواتج التعلم، وتقود وزارة التربية جهوداً مستمرة لتطوير المحتوى التعليمي، بما يضمن جودتها لتمكين التعليم من أداء الدور الحقيقي وبناء طالب قادر على التعلم ومواجهة تحديات المستقبل بثقة وكفاءة.

ونظراً لأهمية المناهج الدراسية في العملية التعليمية التعلمية ومعرفة مواطن القوة والضعف؛ ولأن تقويم الكتب المدرسية مصدر رئيس ومهم لتزويد صانعي القرار التربوي بمعلومات صادقة وحقيقية وواقعية عن الكتاب المدرسي ومدى تحقيقه للأهداف المرجوة، ومدى توافر معايير الجودة الشاملة، وجدت الباحثة وبحكم عملها مشرفة تربوية للصفوف الثلاثة الأولى أهمية تقويم المبحث الأساسي وهو مبحث العربية لغتي، لمعرفة نقاط الضعف والقوة للارتقاء بالنتائج التعليمية، لأن عملية تطوير المناهج لا تأتي من فراغ بل من نتائج الدراسات التقويمية المستمرة.

من خلال استطلاع الباحثة لآراء مشرفي ومشرفات المرحلة (الصفوف الثلاثة الأولى) لمبحث العربية لغتي في محافظة إربد، لاحظت الباحثة تفاوت الآراء بين معارض وموافق لمدى صعوبة كتب العربية لغتي

في ضوء معايير الجودة للكتاب المدرسي، ومن خلال هذا المنطلق حرصت الباحثة على إجراء هذه الدراسة التقييمية لتسليط الضوء على المناهج الجديدة.

**وستحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الآتي:**

ما درجة توافر معايير الجودة الشاملة في كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى بجزئيه الأول والثاني؟

### **أهمية الدراسة**

تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي سنتناوله، وأهمية المرحلة التي تتناولها هذه الكتب إذ تعد حجر الأساس الذي يبنى عليه جيل أمة، خصوصاً أن الكتب الحالية هي طبع تحت التجريب. وتكمن أهمية الدراسة الحالية بتوفيرها التغذية الراجعة المناسبة للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية والمركز الوطني لتطوير المناهج بمواطن القوة والتحسين، وأوجه القصور لتلافيها في الطبقات القادمة.

**الأهمية النظرية:** تكمن أهمية الدراسة النظرية فيما يلي:

- توجيه أنظار الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات التقييمية للمناهج الدراسية وخاصة مبحث العربية لغتي، وإثراء الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة.
- توجيه الباحثين والمختصين في مجال القياس والتقييم لإجراء الدراسات التقييمية للمناهج.

**الأهمية العملية:** تكمن الأهمية العملية لهذه الدراسة في دعم الجهود الوطنية لتطوير التعليم من خلال تزويد الجهات المعنية بتحليل علمي، وتستهدف الدراسة بشكل مباشر المركز الوطني لتطوير المناهج في تحديث المناهج بشكل مستمر، وتمتد الفائدة إلى إدارة الإشراف والتدريب في عرض ملاحظات المشرفين لتكون دليل في تطوير السياسات والخطط المستقبلية.

### **التعريفات الإجرائية**

**معايير الجودة الشاملة:** مجموعة من المعايير والمبادئ والأسس السليمة المتفق عليها التي يجب أن تتوفر في المناهج والكتب المدرسية والتي تحقق أعلى درجات التميز والإتقان.

**كتب العربية لغتي:** كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى الذي يدرس في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية في العام الدراسي 2025\2026

**حدود الدراسة ومحدداتها**

**الحدود الزمانية:** أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول 2025\2026.

**الحدود الموضوعية:** اقتصرَت هذه الدراسة على كتب العربية لغتي للصفوف الأول والثاني في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية، في ضوء الأداة التي أعدتها الباحثة والتي تشمل معايير الجودة الشاملة للتحقق من مدى توافرها لكتب العربية لغتي.

### الدراسات السابقة

**التميمي وهاشم (2020)** هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي، اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي، وشمل مجتمع الدراسة مدرسي العربية لغتي ومدرساتها الذين يدرسون العربية لغتي ومدرساتها البالغ عددهم 373 في محافظة بابل للعام الدراسي 2019\2020، أما عينة الدراسة بلغ 100 مدرس ومدرسة، وقد استخدم الباحث استبانة تحتوي معايير الجودة للكتاب المدرسي الذي تم إعدادها بعد الرجوع إلى المصادر ذات الصلة بموضوع البحث والدراسات السابقة، وتم التحقق من صدق الأداة ( الاستبانة ) عن طريق المحكمين والمتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم التي تضمنت 124 مؤشراً موزعة على 18 معياراً، موزعة على ستة مجالات ( الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الأنشطة ووسائلها، التقويم، لغة الكتاب وإخراجه الفني والطباعي ) واعتمد الباحث على محكاً قدره 75% للحكم على جودة كتاب اللغة العربية للصف الثالث يعد استشارة عدد من الخبراء وخرجت الدراسة بعدد من النتائج أهمها هناك تباين في توزيع المعايير على كتاب اللغة العربية للصف الثالث بجزأيه الأول والثاني، لا توجد قاعدة علمية موحدة لاختيار الموضوعات في الصف الثالث معتمدة على معايير جودة الكتاب المدرسي.

وأجرى **الحجاي (2019)** دراسة عدفت إلى معرفة درجة تحقق معايير الجودة الشاملة في كتاب اللغة العربية في الأردن لطلبة الصفوف لثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمات في مديرية تربية قسبة الطفيلة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من 102 معلمة، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة تكونت بصورتها النهائية من 78 فقرة موزعة على ثلاثة مجالات، حيث تم التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسطات الحسابية لجميع مجالات الدراسة كانت بدرجة متوسطة؛ إذ حصل المجال الأول الإخراج الفني للكتاب على متوسط حسابي 3.55 بتقدير متوسط وجاء تقديره الأول في سلم التقدير، بينما حصل المجال الثاني محتوى الكتاب على متوسط قدره 2.93 بتقدير متوسط وهو أقل تقدير في مجالات الدراسة، بينما حصل المجال الثالث: التقويم على متوسط حسابي 3.14 بتقدير متوسط وكان تقديره الثاني، وأوصت الدراسة ضرورة الاهتمام المستمر بتحسين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى

وفق معايير الجودة الشاملة، وإعداد قائمة معايير وتطبيقها على محتوى الكتب من أجل رفع سويتها، لفت نظر المعنيين في إعداد كتب اللغة العربية إلى أهمية اعتماد معايير الجودة الشاملة في بناء المناهج والكتب

**السلماني (2018)** هدفت هذه الدراسة إلى تقييم كتاب اللغة العربية للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة للكتاب المدرسي بجزأيه الأول والثاني في بغداد للعام الدراسي 2017\2018، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة 188 من مدرسي ومدرسات العربية لغتي الذين تم اختيارهم عشوائياً، واستخدمت الباحثة استبانة مفتوحة تضمنت 112 مؤشراً، موزعةً على 20 معيار وستة مجالات وهي (الأهداف، المحتوى وطرائق التدريس، والأنشطة التعليمية، وعملية تنفيذ التقويم، والإخراج والطباعة)، وقد اعتمدت الباحثة محكاً قدره 80%، للحكم على جودة كتاب اللغة العربية للصف الأول بعد استشارة عدد من الخبراء في القياس والتقويم البالغ عددهم ثلاثة، وأظهرت نتائج الدراسة أن محور الأهداف كان بالمرتبة الأولى بينما جاء محور المحتوى بالمرتبة الثانية.

وأجرى **رشيد (2018)** دراسة هدفت إلى تقييم كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في إقليم كردستان العراق وفقاً لمعايير الجودة الشاملة للعام 2017\2018، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، واستخدم الباحث استبانة مفتوحة اشتملت على تسع مجالات و 128 فقرة موزعة على هذه المجالات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مقدمة كتاب العربية لغتي للصف الرابع الابتدائي في إقليم كردستان العراق لم تستوف شروط المقدمة الجيدة، وأن مادة اللغة العربية للصف الرابع في إقليم كردستان العراق قد اتصفت بمراعاتها قواعد التدريس العامة.

وأجرى **الخرزاعلة (2018)** دراسة هدفت إلى التعرف على درجة تقييم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن في ضوء الخصائص النمائية من وجهة نظر المعلمين في مديرية تربية المفرق، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من 158 معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة مكونة من 59 فقرة موزعة على ستة مجالات هي: الجانب العقلي والجسمي والانفعالي والاجتماعي واللغوي والإدراكي تم التحقق من صدقها وثباتها، أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي المرحلة الأساسية لكتاب لغتنا العربية كانت متوسطة حيث بلغ الوسط الحسابي الكلي 3.63، حيث جاء الجانب اللغوي بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي 3.88 بدرجة مرتفعة، وجاء الجانب الجسمي بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي 3.31 بدرجة مراعاة متوسطة، وخرجت الدراسة بمجموعة توصيات أهمها: ضرورة مراعاة متابعة تنفيذ المناهج الجديدة من قبل لجان متخصصة للوقوف على المشاكل والسلبيات التي يواجهها المعلمون والطلبة واقتراح أفضل الحلول لها.

كما وهدفت دراسة المحاسنة (2017) إلى التعرف على درجة تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن لمضامين الاقتصاد المعرفي، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة اشتملت على 35 مضمون للاقتصاد المعرفي تم التحقق من صدقها وثباتها، تكونت عينة الدراسة من جميع كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى 2015\2016. أظهرت نتائج الدراسة أن مجموع تكرارات مضامين الاقتصاد المعرفي التي وردت في الكتب بلغ 946 تكراراً، وأن مضامين الاقتصاد المعرفي التي حصلت على أعلى النسب كانت: تنمية التفكير العلمي، إكساب الطلبة الثروة اللغوية والمعرفية، ومهارات الاستماع الجيد، وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير كتب اللغة العربية للمراحل الدراسية كلها، والتأكد من مدى تضمين محتواها مضامين الاقتصاد المعرفي، وإجراء دراسات مماثلة على الكتب المدرسية لمباحث أخرى.

وهدف دراسة فرحان (2013) إلى تقويم كتب قواعد اللغة العربية للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة للعام الدراسي 2012\2013، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث المنهج الوصفي، وشملت عينة الدراسة 272 معلماً ومعلمة ممن يدرسون المرحلة الإعدادية، واستخدم الباحث استبانة مفتوحة شملت 104 مؤشراً توزعت على 14 معيار لخمس مجالات وهي: المقدمة، المحتوى، الأهداف، وسائل التقويم، اللغة والإخراج الفني للكتاب، واعتمد الباحث محكاً قدره 80% للحكم على جودة كتب العربية لغتي، بعد استشارة عدد من الخبراء في مجال القياس والتقويم، وأظهرت نتائج الدراسة أن كتب المرحلة الإعدادية لم تتوفر فيها معايير الجودة، كما أن المقدمة تفتقر للإرشادات والتوجيهات في استعمال الكتاب، كما تبين أن هناك ضعف في تصنيف الأهداف التربوية إلى أهداف عامة وأهداف خاصة، وكتابة الأهداف السلوكية في بداية كل موضوع.

كما أن هناك دراسات أخرى تناولت جودة الكتاب المدرسي في ضوء معايير الجودة الشاملة كدراسة (محمد، 2014)، ودراسة (العطوي، 2014)، ودراسة الخالدي (2012)، ودراسة الجهيمي (2010)، ودراسة حلس (2007).

### التعقيب على الدراسات السابقة

اهتمت الدراسات والأبحاث بمعايير الجودة الشاملة في التعليم بشكل عام، وفي المناهج والكتب المدرسية بشكل خاص، ومدى تحقق معايير الجودة في الكتاب المدرسي، كما نلاحظ أنها استخدمت المنهج الوصفي، إذ أنها تتفق مع منهج الدراسة الحالية، وعند النظر إلى الدراسات السابقة نجد أن هناك العديد من الدراسات



التي تناولت كتب اللغة العربية في مجتمعات خارج الأردن، وتناولت الدراسات في الأردن موضوعات الاقتصاد المعرفي المحاسنة (2017) والخصائص النمائية الخزاعلة (2018)، في حين تناولت الدراسة الحالية كتب اللغة العربية في الأردن للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن خلال هذا العام الدراسي، وخاصة أن مناهج العربية لغتي هي في نسخها المطورة ولم تتعرض لأية دراسة تقييمية.

### منهجية الدراسة

اعتمدت الباحثة في دراستها لتقويم كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة الشاملة المنهج الوصفي.

### مجتمع الدراسة

شمل مجتمع الدراسة المشرفين التربويين والمشرفات التربويات في محافظة إربد للعام الدراسي 2025\2026 البالغ عددهم 30 مشرفاً ومشرفة، موزعين على ثماني مديرياتٍ حسب إحصائية إدارة الإشراف والإسناد في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

### عينة الدراسة

شملت العينة جميع مجتمع الدراسة كما هو مبين في الجدول 1.

### الجدول 1

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمديريات

|                   | العدد |      | المديريات | المجموع |
|-------------------|-------|------|-----------|---------|
|                   | ذكور  | إناث |           |         |
| 1 الكورة          | 3     | 3    | 6         |         |
| 2 قصبة إربد       | 2     | 3    | 5         |         |
| 3 الطيبة والوسطية | 1     | 2    | 3         |         |

|   |                  |   |   |   |
|---|------------------|---|---|---|
| 4 | بني كنانة        | 1 | 1 | 2 |
| 5 | الأغوار الشمالية | 0 | 3 | 3 |
| 6 | بني عبيد         | 1 | 3 | 4 |
| 7 | المزار الشمالي   | 1 | 2 | 3 |
| 8 | الرمثا           | 1 | 3 | 4 |

### أداة الدراسة

تم بناء أداة الدراسة بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتكونت الاستبانة من 27 فقرة، توزعت على أربع مجالات على النحو الآتي:

- المعيار الأول: المحتوى؛ وتضمن خمس فقرات (1-5).
- المجال الثاني: الأنشطة والتدريبات؛ وتضمن ثماني فقرات (6-12).
- المجال الثالث: التقويم؛ وتضمن سبع فقرات (13-19).
- المجال الرابع: الإخراج الفني والطباعي؛ وتضمن ثماني فقرات (20-27).

واستخدم مقياس ليكرت الخماسي، وعلى النحو الآتي: موافق (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً) للإجابة عن تلك الفقرات، وتم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة من خلال عرضها على خبراء في مجال القياس والتقويم، وأخصائيو المناهج في وزارة التربية، وذلك بهدف إبداء آرائهم من حيث: دقة صياغة الفقرات، ومدى ملائمة الفقرات، ومدى انتماء الفقرات للبعد الذي أعدت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف ما يروونه مناسباً، وقد تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين. وطُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من ثمانية مشرفين، من خارج عينة الدراسة المستهدفة من مديريات التربية والتعليم لجرش وعجلون للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانات، ولتقدير ثبات أداة الدراسة.

### الخصائص السيكومترية للاستبانة

#### 1. صدق البناء للاستبانة

تم حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه، وبين كل فقرة والدرجة الكلية للاستبانة، وحساب معاملات الارتباط بين المجالات (المعايير) والدرجة الكلية للاستبانة، حيث تم الاعتماد على معيار لقبول الفقرة ألا يقل معامل ارتباطها مع المقياس على 0.3 (Hattie, 1985)، وتبين أن قيم معاملات ارتباط الفقرات للاستبانة تراوحت ما بين (191.-883)، بينما تراوحت معاملات ارتباط الفقرات بالمجال (157.-733) وتراوحت قيم معاملات ارتباط المعيار بالدرجة الكلية للاستبانة بين (726.-846).

### مؤشرات الثبات للاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة تم تحليل نتائج بيانات العينة الاستطلاعية باستخدام ثبات الإعادة، والاتساق الداخلي (كرونباخ الفا)، وكانت قيم معاملات الارتباط بطريقة الإعادة، والتي طبقت على ثمانية مفحوصين على مستوى المجالات (المعايير) كانت مرتفعة؛ حيث تراوحت ما بين 0.939 - 0.967، وكذلك للدرجة الكلية حيث بلغت 0.936. أما فيما يتعلق بطريقة كرونباخ ألفا فقد تراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات 0.796 - 0.946، وللدرجة الكلية 0.705، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بدلالات ثبات مرتفعة وصالح للتطبيق على العينة الرئيسية.

### تدريج الاستبانة

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لتدريج درجات الموافقة، على النحو الآتي: موافق بدرجة: كبيرة جداً (5) درجات، وكبيرة (4) درجات، ومتوسطة (3) درجات، وقليلة (2)، وقليلة جداً (1)، وتم تدريج فقرات الاستبانة باستخدام معيار التصحيح للتدريج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية وبذلك أصبح توزيع الفئات على النحو الآتي:

- المدى الأول: (1- أقل من 1.5)، مؤشر منخفض جداً للتقييم.
- المدى الثاني: (1.5- أقل من 2.5)، مؤشر منخفض للتقييم.
- المدى الثالث: (2.5- أقل من 3.5)، مؤشر متوسط للتقييم.
- المدى الرابع: (3.5- أقل من 4.5)، مؤشر مرتفع للتقييم.
- المدى الخامس: (4.5- أقل من 5)، مؤشر مرتفع جداً للتقييم.

### نتائج الدراسة ومناقشتها

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ فقد حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقييم المشرفين التربويين لكتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى ضمن معايير الجودة الشاملة، مع مراعاة ترتيب المحاور تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية الكلية، كما في جدول 2.

## الجدول 2

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم المشرفين لكتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى ضمن معايير الجودة الشاملة مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

| الرتبة | رقم المحور | المحاور                | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقييم |
|--------|------------|------------------------|---------------|-------------------|--------------|
| 1      | 2          | الأنشطة والتدريبات     | 3.86          | 0.59              | مرتفعة       |
| 2      | 4          | الإخراج الفني والطباعي | 3.70          | 0.69              | مرتفعة       |
| 3      | 1          | المحتوى                | 3.69          | 0.55              | مرتفعة       |
| 4      | 3          | التقويم                | 3.35          | 0.66              | متوسطة       |
|        |            | الكلّي للمقياس         | 3.79          | 0.51              | مرتفعة       |

يُلاحظ من النتائج في جدول 2 أنَّ الوسط الحسابي للمقياس ككل بلغ 3.79، بانحراف معياري 0.51، وبدرجة تقييم (مرتفعة)، كما يُلاحظ من النتائج أن الأوساط الحسابية لدرجة تقويم المشرفين لكتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى ضمن معايير الجودة الشاملة قد تراوحت ما بين 3.35-3.86، حيث جاء المحور "الأنشطة والتدريبات" في المرتبة الأولى، بأعلى وسط حسابي بلغ 3.86، وبانحراف معياري 0.59، وضمن درجة تقييم (مرتفعة)، وجاء محور التقويم في المرتبة الأخيرة، بوسط حسابي 3.35، وبانحراف معياري 0.66، وضمن درجة تقييم (متوسطة).

ولمزيد من المعلومات فقد حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل محور على حدة، حيث كانت على النحو الآتي:

### أولاً: المحتوى

حسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في جدول 3.

## الجدول 3

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لاستبانة تقويم كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة على فقرات محور (المحتوى) مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

| الرتبة       | رقم<br>الفقرة | الفقرات                                                    | الوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | درجة<br>التقييم |
|--------------|---------------|------------------------------------------------------------|------------------|----------------------|-----------------|
| 1            | 1             | يراعي محتوى الكتاب المهارات الأساسية للغة العربية          | 4.05             | 0.75                 | مرتفعة          |
| 2            | 2             | يتنوع المحتوى بالأنشطة الصفية واللاصفية                    | 4.02             | 0.73                 | مرتفعة          |
| 3            | 3             | يراعي المحتوى التكامل والتتابع في بناء المفاهيم والموضوعات | 3.84             | 0.82                 | مرتفعة          |
| 4            | 4             | يراعي محتوى الكتاب الدقة والحداثة                          | 3.74             | 0.80                 | مرتفعة          |
| 5            | 5             | ينمي المحتوى مهارة التعلم الذاتي عند المتعلم               | 2.80             | 1.20                 | متوسطة          |
| الكلي للمحور |               |                                                            | 3.69             | 0.55                 | مرتفعة          |

يُلاحظ من النتائج في جدول 3 أن الأوساط الحسابية لاستبانة تقويم كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة على فقرات محور (المحتوى) تراوحت بين 2.8-4.05؛ حيث جاء أعلى تقدير للفقرة 1، التي تنص على "يراعي محتوى الكتاب المهارات الأساسية للغة العربية" في المرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها 4.05، وانحراف معياري 0.75، وبدرجة تقييم (مرتفعة)، وكان أقل تقدير للفقرة 5، التي تنص على "ينمي المحتوى مهارة التعلم الذاتي عند المتعلم" إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها 2.8، وانحراف معياري 1.2، وبدرجة تقييم (متوسطة).

**ثانياً: الأنشطة والتدريبات** حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في جدول 4.

#### الجدول 4

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لاستبانة تقويم كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة على فقرات محور (الأنشطة والتدريبات) مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

| الرتبة | رقم<br>الفقرة | الفقرات                                                  | الوسط<br>الحسابي | الانحراف<br>المعياري | درجة<br>التقييم |
|--------|---------------|----------------------------------------------------------|------------------|----------------------|-----------------|
| 1      | 12            | ترتبط الأنشطة بالنتائج الواردة في كتب العربية لغتي       | 4.15             | 0.80                 | مرتفعة          |
| 2      | 9             | يتلاءم النشاط التعليمي مع الخصائص النمائية لطلبة المرحلة | 4.05             | 0.84                 | مرتفعة          |

|              |    |                                                       |      |      |        |
|--------------|----|-------------------------------------------------------|------|------|--------|
| 3            | 13 | تراعي الأنشطة ميول الطلبة واحتياجاتهم                 | 4.02 | 0.86 | مرتفعة |
| 4            | 11 | تتنوع النصوص الأدبية في الأنشطة والتدريبات            | 4.02 | 0.87 | مرتفعة |
| 5            | 8  | تتناسب الأنشطة مع مستوى نضج الطلبة وخبراتهم           | 4.00 | 0.85 | مرتفعة |
| 6            | 7  | تتنوع الأنشطة بشكل يراعي الفروق الفردية               | 3.98 | 0.86 | مرتفعة |
| 7            | 6  | تتربط الأنشطة والتدريبات ومحتوى الكتاب                | 3.91 | 0.79 | مرتفعة |
| 8            | 10 | تحفز الأنشطة والتدريبات الطلبة على التفكير والاستكشاف | 2.66 | 1.43 | متوسطة |
| الكلي للمحور |    |                                                       | 3.85 | 0.60 | مرتفعة |

يُلاحظ من النتائج في جدول 4 أن الأوساط الحسابية لتقويم كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة على فقرات محور (الأنشطة والتدريبات) تراوحت بين 2.66-4.15؛ حيث جاء أعلى تقدير للفقرة 12، التي تنص على " ترتبط الأنشطة بالنتائج الواردة في كتب العربية لغتي " في المرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها 4.15، وبانحراف معياري 0.8، وبدرجة تقييم (مرتفعة)، وكان أقل تقدير للفقرة 10، التي تنص على " تحفز الأنشطة والتدريبات الطلبة على التفكير والاستكشاف " إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها 2.66، وبانحراف معياري 1.43، وبدرجة تقييم (متوسطة).

**ثالثاً: التقويم حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في جدول 5.**

## الجدول 5

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لاستبانة تقويم كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة الشاملة على فقرات محور (التقويم) مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات                                                          | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقييم |
|--------|------------|------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------|--------------|
| 1      | 14         | تتضمن أسئلة الكتاب صفات السؤال الجيد                             | 3.65          | 0.82              | مرتفعة       |
| 2      | 16         | التقويم يراعي الفروق الفردية                                     | 3.47          | 0.86              | مرتفعة       |
| 3      | 19         | تنثير الأسئلة دافعية المتعلمين لطرح الأسئلة                      | 3.45          | 0.89              | مرتفعة       |
| 4      | 15         | يقيس التقويم مهارات العربية لغتي الأساسية                        | 3.34          | 0.94              | متوسطة       |
| 5      | 17         | تراعي الأسئلة التقويمية المجالات الثلاثة (معرفي، مهاري، انفعالي) | 3.25          | 0.96              | متوسطة       |

|        |      |      |                                      |    |   |
|--------|------|------|--------------------------------------|----|---|
| متوسطة | 0.91 | 3.00 | تتضمن الأسئلة التقويمية مسائل حياتية | 18 | 6 |
| متوسطة | 0.66 | 3.36 | الكلي للمحور                         |    |   |

يُلاحظ من النتائج في جدول 5 أن الأوساط الحسابية لتقويم كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة على فقرات محور (التقويم) تراوحت بين 3.00-3.65؛ حيث جاء أعلى تقدير للفقرة 14، التي تنص على "تتضمن أسئلة الكتاب صفات السؤال الجيد" في المرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها 3.65، وبانحراف معياري 0.82، وبدرجة تقييم (مرتفعة)، وكان أقل تقدير للفقرة 18، التي تنص على "تتضمن الأسئلة التقويمية مسائل حياتية" إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها 3، وبانحراف معياري 0.91، وبدرجة تقييم (متوسطة).

#### رابعاً: الإخراج الفني والطباعي

حُسبت الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور مع مراعاة ترتيبها تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية، وذلك كما هو مبين في جدول 6.

#### الجدول 6

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لاستبانة تقويم كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة لمحور (الإخراج الفني والطباعي) مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية

| الرتبة | رقم الفقرة | الفقرات                                       | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة التقييم |
|--------|------------|-----------------------------------------------|---------------|-------------------|--------------|
| 1      | 22         | علامات الترقيم موظفة بشكل صحيح                | 3.75          | 0.82              | مرتفعة       |
| 2      | 25         | يتلاءم حجم الكتاب (عدد الصفحات) مع عمر الطالب | 3.73          | 0.82              | مرتفعة       |
| 4      | 20         | يتميز ورق الكتاب بالجودة العالية              | 3.72          | 0.80              | مرتفعة       |
| 5      | 23         | يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية               | 3.71          | 0.78              | مرتفعة       |
| 6      | 26         | العناوين الرئيسة تظهر بحروف بارزة             | 3.69          | 0.84              | مرتفعة       |
| 7      | 21         | أرقام الصفحات واضحة لطلبة الصفوف الأولى       | 3.66          | 0.81              | مرتفعة       |
| 8      | 27         | رصانة اللغة ووضوحها                           | 3.64          | 0.82              | مرتفعة       |
|        |            | الكلي للمحور                                  | 3.70          | 0.69              | مرتفعة       |

يُلاحظ من النتائج في جدول 6 أن الأوساط الحسابية لتقويم كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة على فقرات محور (الإخراج الفني والطباعي) كانت متقاربة وتراوح بين 3.64-3.75؛ حيث جاء أعلى تقدير للفقرة 22، التي تنص على "علامات الترتيب وتوظيفها بشكل صحيح" في المرتبة الأولى، إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها 3.75، وبانحراف معياري 0.82، وبدرجة تقييم (مرتفعة)، وكان أقل تقدير للفقرة 27، التي تنص على "رصانة اللغة ووضوحها" إذ بلغت قيمة الوسط الحسابي لها 3، وبانحراف معياري 0.91، وبدرجة تقييم (مرتفعة).

### التوصيات

أظهرت نتائج تحليل أسئلة الدراسة كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى تراعي معايير الجودة الشاملة، وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- المراجعة المستمرة لكتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى وفق معايير الجودة الشاملة.
- تقويم كتب العربية لغتي لمراحل دراسية أخرى في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي.
- تقويم كتب العربية لغتي للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين، ومقارنة النتائج.
- إجراء مزيد من الدراسات التقييمية في أقاليم الوسط والجنوب ومقارنة النتائج.
- إشراك مشرفي المرحلة (الصفوف الثلاثة الأولى) بشكل أوسع في تصميم مناهج كتب العربية لغتي.

### المراجع العربية

- التميمي، ضياء وهاشم، علي. (2020). تقويم كتاب العربية لغتي للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي. جامعة بغداد العراق
- السلماي، سارة (2018). تقويم كتاب العربية لغتي لصف الأول متوسط في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة بغداد، كلية التربية للعلوم الإنسانية العراق.
- رشيد، يونس. (2018). تقويم كتاب العربية لغتي للصف الرابع الابتدائي الأساسي في أقاليم كردستان على وفق معايير جودة الكتاب المدرسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد كلية التربية (ابن رشد) للعلوم الإنسانية.
- الصنيع، دلال. (2010). أثر استخدام وحدة مقترحة لمقرر اللغة الإنجليزية في ضوء معايير الجودة الشاملة على تحصيل طالبات الصف الثاني والثانوي في مدينة جدة: دراسة في المناهج وطرق التدريس. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية مكة جامعة أم القرى.



- محمد، هويدا. (2014). تقويم الكتاب المدرسي في العربية لغتي للصف الثالث الابتدائي في ضوء معايير الجودة. السعودية الجزء (2)، العدد 45، 11-72.
- الخالدي، محسن. (2012). تقويم محتوى الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة: دراسة في المناهج وتكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الطائف.
- الخرزاعلة، فراس. (2018). تقويم كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في ضوء خصائص الطلبة النمائية (رسالة ماجستير). الجامعة الأردنية، الأردن.
- الجهيمي، أحمد. (2010). تقويم كتاب الفقه المطور على طلاب الصف الثاني الشرعي في ضوء المعايير المعاصرة مجلة رسالة الخليج العربي. السنة 31، العدد 116، 211-278.
- الكندي، خالد. (2009). العربية للحياة العملية - نحو كتابة وظيفية جديدة" ط2 دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان الأردن.
- فرحان، عثمان. (2013). تقويم كتب قواعد العربية لغتي للمرحلة الإعدادية في ضوء معايير الجودة الشاملة رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالى العراق
- شحادة، يوسف. (2010). دراسات تقييمية للكتب التربوية في أقسام العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة. رسالة ماجستير غير منشورة كلية ابن رشد للعلوم الإنسانية جامعة بغداد العراق
- الحجاي، نايل. (2020). معايير الجودة الشاملة في كتب العربية لغتي للصفوف الثلاث الأولى من وجهة نظر المعلمات في مديرية تربية قسبة الطفيلة.
- المحاسنة، ربا. (2017). درجة تضمين كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن لمضامين الاقتصاد المعرفي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. 14 (2) 127-141.

#### المراجع الأجنبية

- Hattie, J. (1985). Methodology review>. Assessing unidimensionality of test item. Applied Psychological Measurement, 9(2), 139-164.

## تحليل مهارات التفكير الناقد في كتب الرياضيات المطورة في الأردن

د. مهند فرحان القضاة

وزارة التربية والتعليم

**الملخص:** تهدف هذه الدراسة إلى تحليل مهارات التفكير الناقد في كتب الرياضيات المطوّرة في الأردن للمرحلة الأساسية، وذلك للوقوف على مدى تضمين هذه المهارات وتوزيعها داخل المحتوى التعليمي. اتبعت الدراسة منهج تحليل المحتوى بوصفه الأنسب لمثل هذه الدراسات، حيث تم تصميم بطاقة تحليل محكمة تضمنت مؤشرات لمهارات التفكير الناقد: الاستنتاج، المقارنة، التقويم، حل المشكلات، والربط بين المفاهيم. شملت عينة الدراسة كتب الرياضيات المطوّرة للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي.

أظهرت نتائج التحليل أن مهارة الاستنتاج كانت الأعلى حضورًا بنسبة (30%)، تلتها مهارة المقارنة بنسبة (22%)، ثم حل المشكلات بنسبة (18%)، في حين جاءت مهارتا التقويم والربط بين المفاهيم بنسبة (15%) لكل منهما. كما تبين وجود تفاوت في توزيع المهارات بين الصفوف الدراسية، إذ ركزت بعض الصفوف على المهارات الإجرائية أكثر من العليا، مما قد يؤثر سلبيًا على تراكم الخبرات التحليلية لدى الطلبة.

يوصي الباحث بضرورة تعزيز تضمين مهارات التفكير الناقد بعمق واتساق عبر جميع الصفوف الدراسية، وتوجيه مطوري المناهج إلى تحقيق توازن أفضل بين الجوانب المفاهيمية والإجرائية. كما يوصي بتدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات تعلم تفاعلية تتيح للطلبة ممارسة التفكير الناقد في مواقف تعليمية حقيقية، إضافة إلى تطوير أدوات تقويم تقيس هذه المهارات بشكل موضوعي ودقيق.

**الكلمات المفتاحية:** التفكير الناقد، تحليل المحتوى، كتب الرياضيات، المناهج المطوّرة، الأردن.

## **Analysis of Critical Thinking Skills in the Newly Developed Mathematics Textbooks in Jordan**

**Dr. Muhannad Farhan Alqudah**

**Ministry of Education**

**Abstract:** This research aims to analyze critical thinking skills in the newly developed mathematics textbooks in Jordan for the basic education stage, in order to determine the extent and distribution of these skills within the educational content. The study employed the content analysis method, using a validated analytical checklist that included indicators of critical thinking skills: inference, comparison, evaluation, problem solving, and conceptual connections. The sample consisted of mathematics textbooks for grades 4–10.

The results showed that inference skills were the most frequent (30%), followed by comparison (22%) and problem solving (18%), while evaluation and conceptual connections were both represented at (15%). The analysis also revealed a variation in skill distribution across grade levels, with certain grades emphasizing procedural skills more than higher-order ones, which may negatively affect the cumulative development of students' analytical abilities.

The study recommends enhancing the integration of critical thinking skills more consistently and in depth across all grade levels, ensuring better balance between conceptual and procedural aspects. It also recommends training teachers to adopt interactive instructional strategies that allow students to practice critical thinking in authentic learning situations, and developing assessment tools that accurately measure these skills.

**Keywords:** Critical thinking, Content analysis, Mathematics textbooks, Curriculum development, Jordan.

## المقدمة

يشهد العالم المعاصر تحولاً جذرياً في فلسفة التربية والتعليم، حيث انتقل التركيز من مجرد "كم المعلومات" إلى "كيفية معالجتها". وفي قلب هذا التحول، تبرز الرياضيات كواحدة من أهم المواد الدراسية التي لا تقتصر وظيفتها على إكساب الطلبة مهارات حسابية، بل تمتد لتكون الأداة الأساسية لتطوير التفكير المنطقي والناقد (Amanda et al., 2023).

وإن تعليم الرياضيات الحديث لم يعد يُعنى بحفظ الخوارزميات، بل يتمكن المتعلم من القدرة على التفسير، والاستنتاج، والتقييم لمواجهة المشكلات المعقدة (Miller et al., 2024). ويعد التفكير أبرز العمليات العقلية التي يقوم عليها تعليم الرياضيات، وهو أحد أهم العمليات المنصوص عليها في وثيقة مبادئ ومعايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics, 2000) (NCTM, 2000).

وتُعتبر مادة الرياضيات بيئة خصبة لتنمية التفكير بكل أنماطه، بما فيه التفكير الناقد، نظراً لطبيعتها القائمة على حل المشكلات، الاستنتاج، والربط بين المفاهيم. وقد أشار بوليا (Polya, 2004) إلى أن تعليم الرياضيات لا يقتصر على الحسابات، بل يتجاوز ذلك إلى تدريب العقل على التفكير المنهجي والنقدي.

ويُعد التفكير الناقد (Critical Thinking) في سياق الرياضيات مكوناً جوهرياً يتجاوز الاستجابات الآلية؛ فهو يتضمن فحص الحجج الرياضية، وتقييم استراتيجيات الحل، والقدرة على تمييز النتائج المنطقية من غير المنطقية (Ennis, 2002).

إذ بدأ الاهتمام في التفكير الناقد مع عمل الباحث جون ديوي (John Dewey) بالفترة (1910-1939) عندما استعمل في كتابه طبيعة التفكير الناقد (The Nature of Critical Thinking) مصطلحات من نوع التفكير التأملي والاستقصاء، تضمنت مهارات التحليل والتفسير التي اعتمدها في أسلوبه العلمي، ثم توسع نطاق الاهتمام من الباحثين، مثل سميث (Smith)، وواتسون-جلاسر (Watson-Glaser)، حيث أعطوا معنى أوسع لمصطلحات التفكير الناقد من خلال وضع اختبارات تقيس هذا النوع من التفكير (Bernard, et al., 2008)، ثم بدأ التربويون في بناء وجهات نظر وأطر معرفية متنوعة تتعلق بالتفكير الناقد. بإعتباره من أهم المهارات العقلية التي يسعى التعليم الحديث إلى تتميتها لدى الطلبة، لما له من دور في تعزيز القدرة على التحليل، والتفسير، واتخاذ القرارات المبنية على الأسس المنطقية (Ennis, 2011).

ويعرف التفكير الناقد في الرياضيات بأنه القدرة على التحليل المنطقي، والتقييم، والاستدلال، والتبرير ضمن سياق مفاهيمي رياضي، بحيث يتجاوز الطالب خطوات الحل التقليدية إلى فهم أعمق للمعنى الرياضي والحقائق الأساسية للمشكلة (Facione, 1990). ويؤكد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2000) على أنه مهارة أساسية ضمن التفكير الرياضي الأوسع، ولا يقتصر على تطبيق القواعد فقط، بل يشمل إنشاء البراهين الرياضية، وتقييم الاستراتيجيات، واستخلاص النتائج.

وفي أدبيات الرياضيات التربوية العالمية، يُنظر إلى التفكير الناقد في الرياضيات على أنه جزء من التفكير الرياضي الحر الذي يدمج عناصر الاستدلال المنطقي، وتفسير الأدلة، والتقييم النقدي للحلول والأساليب، وهي مهارات متقدمة لا تظهر فقط في الإجابة على السؤال، بل في الأسئلة التي تتطلب تحليلاً أكثر عمقاً واستراتيجية متعددة الحلول (Graham et al., 2010).

وبهذا، لم يعد التفكير الناقد في الرياضيات مجرد حلاً للمسائل، بل هو عمليات ذهنية عليا تتضمن التحليل والتقويم، وتفكيك المشكلة إلى عناصرها وفحص مدى صحة الروابط المنطقية بين خطوات الحل، أي عدم الاكتفاء بالنتائج النهائي، بل القدرة على الإجابة عن الأسئلة التحليلية التي تهتم في ما وراء الإجراءات (Conceptual Understanding)، بما يجعل الطالب يستطيع الانتقال من "كيف نطبق القاعدة؟" إلى "لماذا تعمل هذه القاعدة؟ والقدرة على تقييم طرق حل متعددة ووضع الحجج واختيار الأمثل منها، أو اكتشاف الأخطاء في البراهين (Dolapcioglu & Doganay, 2022 ; Li & Schoenfeld, 2019 ; NCTM, 2000).

وتعددت أطر ونماذج تصنيف مهارات التفكير الناقد في الدراسات التربوية باختلاف الباحثين، حيث يمكن استخدامها في تحليل محتوى المناهج والكتب المدرسية، ككتب الرياضيات، لما تتسم به هذه من شمولية ووضوح وقابلية للتطبيق، ومنها (أبو زينة، 2010):

أولاً: إطار فاسيونني (Facione, 19990) التفكير الناقد العام – مع تكييفه للرياضيات: ويُعد من أكثر الأطر استخداماً في البحوث التربوية، وغالباً ما يُعاد توظيفه في تحليل كتب الرياضيات، وفق مهارات: التفسير، فهم المعطيات الرياضية، تفسير الرموز والعلاقات، قراءة الجداول والرسوم البيانية، التحليل، تحليل المسألة إلى عناصرها، تحديد العلاقات بين المفاهيم الرياضية، التمييز بين الفرضيات والمعطيات، الاستدلال، التوصل إلى نتائج منطقية، التنبؤ بالنتائج، تعميم الأنماط الرياضية، التقويم، التحقق من صحة الحل، نقد طريقة الحل، مقارنة حلول بديلة، الشرح والتبرير، تبرير الخطوات الرياضية، الدفاع عن صحة الحل، وشرح سبب اختيار استراتيجية معينة. حيث يستخدم هذا الإطار بكثرة في تحليل الأسئلة اللفظية والأنشطة الإثرائية في الرياضيات.

ثانياً: إطار إنيس (Ennis, 2002) للتفكير الناقد: يعتبر هذا الإطار مكيف للرياضيات، حيث يركز على التفكير المنطقي واتخاذ القرار، وهو مناسب لتحليل الأسئلة المقالية والتحديات الرياضية، ويتضمن مهارات التفكير الناقد المتمثلة: بتحديد المشكلة الرياضية، اختيار استراتيجية الحل، الاستدلال المنطقي، التحقق من الافتراضات، واتخاذ قرار رياضي مبرر. ويُستخدم هذا الإطار في الدراسات التي تربط بين حل المشكلات الرياضية والتفكير الناقد.

ثالثاً: إطار بلوم المعدل (Bloom's Revised Taxonomy) كمؤشر للتفكير الناقد : إذ يُستفاد منه في تصنيف مستوى السؤال أو النشاط وليس المهارة فقط، ويركز على المستويات العليا المرتبطة بالتفكير الناقد في الرياضيات المتمثلة: بالتحليل، والتقويم ، والإبداع. حيث ان كثير من الدراسات تعتبر هذه المستويات مؤشرات غير مباشرة للتفكير الناقد (Anderson & Krathwohl, 2001 ; Chandio et al., 2016).

رابعاً: إطار مهارات التفكير الرياضي (Mathematical Thinking Framework) : يستخدم بكثرة في الدراسات عند تحليل كتب الرياضيات، وفق المهارات الرياضياتية المتمثلة: بالاستقراء، والاستنباط، والتعميم، والبرهان الرياضي، والتفسير الرياضي، والربط بين المفاهيم (Lithner, 2008). وهذا الإطار يتقاطع بقوة مع التفكير الناقد خاصة في مهارات الاستدلال والتبرير (Goos & Kaya 2020).

خامساً: إطار عمق المعرفة (Depth of Knowledge – Webb) : يُستخدم هذا الإطار لتصنيف المهام الرياضية حسب عمق التفكير المطلوب، وتتمثل المستويات المرتبطة بالتفكير الناقد: بالتفكير الاستراتيجي، وتبرير الحل، واختيار استراتيجية مناسبة، والتفكير الممتد، وحل مشكلات مفتوحة، والربط بين أكثر من مفهوم



(Webb, 2013). ويعد هذا الإطار مفيد جداً عند تحليل أسئلة التحدي والتفكير في مناهج الرياضيات (Patterson et al., 2020).

وكون أن الرياضيات مصدر من مصادر المعرفة لدى الطالب، تتميز بالنمو والتغير والتطور المستمر، وتتكامل مع العلوم الأخرى، لتؤدي دورها الوظيفي في الحياة. أصبح من الضرورة الملحة إعادة النظر في بناء مناهج الرياضيات، وتطويرها، بما يتناسب مع أعداد الفرد لمواجهة الحياة العصرية (أبو زينة، 2010). إذ تعد المناهج الدراسية، وبشكل خاص الكتاب المدرسي، المصدر الرئيس الذي يحدد طبيعة التفاعلات الذهنية داخل الصف الدراسي، ومن خلاله يتم نقل قيم التفكير المنهجي للطلبة (As'ari et al., 2019). وبالرغم من إجماع التربويين على أهمية دمج مهارات التفكير الناقد في مناهج الرياضيات، إلا أن الدراسات تظهر بأن الواقع العملي للتحليل يُظهر فجوة بين الطموحات النظرية وبين ما يتم تقديمه فعلياً في صفحات الكتب المدرسية (Sami et al., 2020 ; Schoenfeld, 2016). وعن قصور محتوى بعض مناهج الرياضيات وضعف أهتمامها بالمهارات العقلية العليا، بحيث تغطي مهارات الاستدعاء والتطبيق المباشر على مهارات التقييم والبرهان وحل المشكلات غير الروتينية التي تتطلب جهداً ذهنياً أعلى (Pavitola & Rieksta, 2025).

في حين أن تطبيق التفكير الناقد في تدريس الرياضيات يسهم في تلبية إحتياجات التعلم في القرن الحادي والعشرين (Ismail, et al., 2022)، وأكدت منظمة اليونسكو أن تضمين مهارات التفكير الناقد في المناهج الدراسية يُسهم في إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين (UNESCO, 2015). وتؤكد دراسة (الذياب والشيايب، 2020) على ضرورة دمج مهارات التفكير الناقد في مناهج الرياضيات وتطويرها.

وفي الأردن، تشهد المناهج تطويرًا ملحوظًا، من خلال العمل التكاملي بين وزارة التربية والتعليم والمركز الوطني لتطوير المناهج، حيث تحظى مناهج الرياضيات الأردنية بالإهتمام في تعليم التفكير، ودمج مهارات التفكير الناقد والإبداعى ضمن محتوى كتبها (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024). تماشيًا مع التوجهات العالمية نحو توظيف العمق المعرفي الذي يقيس درجة تعقيد التفكير المطلوب، والذي على الطالب أظهاره للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة معينة (Miller et al., 2024 ; Webb, 2013).

كما يسعى المركز الوطني لتطوير المناهج في الأردن إلى تعزيز التكامل بين تطوير المناهج والمواد التعليمية من جهة، وتطوير أدوات التقويم من جهة أخرى، بما يعزز مواكبة المستجدات المستقبلية ومهارات القرن الحادي والعشرين (وزارة التربية والتعليم، 2020). وهنا تبرز الحاجة إلى استكشاف مدى مواءمة مناهج الرياضيات لمتطلبات التفكير الناقد في ظل التوجهات التربوية الوطنية الجديدة. وهذا يستدعي من المؤسسات والباحثين إجراء دراسات تحليلية وتقويمية بشكل مستمر، لتقييم جودة هذه المناهج، من حيث تضمينها لمهارات التفكير، وتوزيعها عبر الصفوف الدراسية المختلفة. لا سيما أن عدد من الدراسات أكدت على وجود فجوة في تضمين بعض المهارات (Sami, et al, 2020 ; Schoenfeld, 2016)، وأن بعض مناهج الرياضيات تركز على المهارات الإجرائية أكثر من المهارات العقلية العليا، مما قد يضعف تراكم الخبرات التحليلية لدى الطلبة، علاوة على عدم التوازن في توزيع مهارات التفكير عبر الصفوف الدراسية (Alqudah, 2022) ؛ التخينة، 2022 ؛ الشرع، 2013 ؛ الذياب والشباب، 2020 ؛ Sami et al, 2020 ؛ Lithner, 2008).

ومن خلال مراجعة بعض الدراسات السابقة في مجال تحليل محتوى كتب الرياضيات، تبين أن هذه الدراسات تناولت تحليل الكتب ضمن معايير ومواضيع متنوعة، مثل تحليلها وفق معايير (NCTM)، وتحليلها للكشف عن القيم المتضمنة في محتواها (Dede, 2016)، وفي ضوء العمليات العقلية لجانبى الدماغ (عبد القادر،

(2017)، ووفق المستويات العقلية العليا والمستويات المعرفية لبلوم (التخاينة، 2022 ؛ Alqudah, 2022) وغيرها، في حين أن عدد الدراسات التي أهتمت في تحليل محتوى كتب الرياضيات وفق مهارات التفكير الناقد ما زالت محدودة، وخاصة على مستوى الدراسات المحلية في البيئة الأردنية، ومن خلال البحث في الدوريات والمجلات العلمية، عثر على بعض الدراسات التي تنتمي لمجال الدراسة الحالية، فقد أجرى جميل وزملاؤه (Jamil et al, 2024)، دراسة هدفت إلى تحليل مناهج الرياضيات عبر المراحل الدراسية المختلفة في الباكستان، بهدف تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب. واستخدم بهذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للمحتوى. وأظهرت نتائج التحليل أن المنهج الدراسي يُقدّم بطريقة تدريجية ومنهجية عبر الصفوف الدراسية: حيث ركزت صفوف المرحلة المبكرة على المفاهيم الأساسية في الرياضيات، أما الصفوف الأساسية تعيد تناول هذه الأفكار بمزيد من العمق وتُضيف مهارات الاستدلال المنطقي، وتركز الصفوف العليا على بناء فهم مفاهيمي عميق للموضوعات الرياضية المعقدة مثل التفاضل والتكامل، المتجهات، والأعداد المركبة، بالإضافة إلى تطوير قدرة حل المشكلات غير الروتينية باستخدام تقنيات الإثبات والأدوات التكنولوجية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مناهج الرياضيات فعالة في تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين، بما في ذلك التفكير الناقد، وحل المشكلات، والكفاءة التكنولوجية.

بينما هدفت دراسة (حمدي والشهري، 2024)، إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب رياضيات الصف الثاني ثانوي بالمملكة العربية السعودية. تكون مجتمع الدراسة وعينتها من كتاب الرياضيات للصف الثاني ثانوي للفصول الدراسية الثلاثة. استخدمت الدراسة بطاقة تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة، أن النسبة المئوية لتضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب الرياضيات للصف الثاني ثانوي بلغت (41.47%) وبدرجة تضمين متوسطة، حيث توافرت في الفصل

الدراسي الأول والثاني والثالث بدرجة تضمين متوسطة ونسبة (39.34% , 39.50% , 44.21%) على التوالي، وجاءت مهارة " إكتشاف العلاقات بين الأفكار الرياضية" بالمرتبة الأولى بنسبة (10.50%)، فيما تبين ضعف محتوى الكتاب في تضمين مهارة "اصدار الاحكام المنطقية" بنسبة (1.20%).

وتناولت دراسة نورحاسانا وزملاؤه (Nurhasanah et al., 2023) في إندونيسيا تحليل مستويات التفكير العليا في محتوى كتاب الرياضيات للصف الخامس الأساسي بناء على مستويات بلوم للمجال المعرفي، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج أن نسبة مهارات التفكير العليا في تمارين الكتاب بلغت (26%) ، موزعة: (19%) في مستوى التحليل، و (1%) في مستوى التقييم، و (6%) في مستوى الإبداع، كما كشفت النتائج عن أن (47%) من التمارين لا تتضمن مهارات التفكير العليا.

وأهتمت دراسة سامي وزملاؤه (Sami et al., 2020)، بمقارنة محتوى كتب الرياضيات للصف الخامس الأساسي في إيران بين المدارس الوطنية والدولية من حيث تضمين مكونات التفكير الناقد. استخدمت الدراسة المنهج المقارن القائم على تحليل المحتوى، وشمل مجتمع الدراسة وعينتها جميع كتب الرياضيات للصف الخامس في المدارس الحكومية الإيرانية وكتابين مستخدمين في مدرستين دوليتين في طهران. استخدم الباحثون أداة تحليل محتوى مبنية على مكونات التفكير الناقد وفق نموذج ليبمان. وأظهرت نتائج التحليل أن محتوى كتب الرياضيات في إيران يعزز التعلم النشط بنسبة (73%)، بينما بلغت هذه النسبة (88%) في كتب المدارس الدولية. كما بينت النتائج أن مكونات التفكير الناقد في كتب الرياضيات الوطنية غير متوازنة، إذ يتركز الاهتمام على المكونات الأساسية مثل طرح الأسئلة، في حين تحظى مهارات التحليل ومستويات التفكير العليا باهتمام أقل.

وهدفت دراسة (الذياب والشيايب، 2020)، إلى تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في الأردن في ضوء مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، واستخدمت الدراسة بطاقتي تحليل المحتوى - بطاقة في ضوء مهارات التفكير الناقد وبطاقة في ضوء مهارات التفكير الإبداعي - كأداتين لجمع البيانات وفق المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج: أن مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي متوفرة بدرجة متدنية جدا في محتوى كتاب الرياضيات الصف الرابع الأساسي، حيث حصلت مهارات التفكير الناقد على نسبة مئوية (0.25%)، في حين بلغت نسبة مهارات التفكير الإبداعي نسبة مئوية (0.21%).

وفي دراسة ليثنر (Lithner, 2008)، تم تحليل مهام وتمارين واردة في كتب الرياضيات المدرسية الأوروبية باستخدام إطار تحليلي، بهدف تصنيفها وفق نوع الاستدلال المطلوب لحلها. أظهرت النتائج أن نسبة كبيرة من المهام تركز على الاستدلال التكراري القائم على تطبيق خوارزميات وإجراءات محفوظة، في حين كانت المهام التي تتطلب استدلالاً إبداعياً وفهماً عميقاً محدودة.

باستعراض الدراسات السابقة يتضح أنها تشير إلى أن معظم كتب الرياضيات المدرسية تركز على المعرفة الإجرائية والتقويمات الروتينية، مع ضعف نسبي في تعزيز مهارات التفكير الناقد (Jamil et al., 2024؛ حمدي والشهري، 2024؛ Nurhasanah et al., 2023؛ الذياب والشيايب، 2020؛ Sami et al., 2020؛ Lithner, 2008)، وتظهر النتائج أن التضمين التدريجي للمهارات الاستدلالية والمنطقية يختلف بين الدول والمراحل الدراسية، مع تركيز أكبر على المهارات الأساسية واهتمام أقل بمستويات التفكير العليا والإبداعي. ومن هذا المنظور، يتضح وجود اتفاق عام على محدودية تعزيز التفكير الناقد في معظم الكتب، مع اختلافات في التوزيع والتركيز حسب السياق والمنهج التحليلي المستخدم. وبناءً على ذلك، تبرز الحاجة إلى التحقق بشكل

منهجي من مدى جودة الأنشطة التقييمية في تعزيز مهارات التفكير الناقد في كتب الرياضيات وتوزيعها ضمن الحدود المنطقية والمقبولة، وهو ما يمثل محور الدراسة الحالية ويميزها.

وتتفق بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في أهدافها، كدراسة (حمدي والشهري، 2024)، وأختلفت جزئياً مع هدف دراسة (Nurhasanah et al., 2023) التي أهتمت في تحليل مستويات التفكير العليا في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي. كما تتفق مع دراستي (Jamil et al, 2024 ; حمدي والشهري، 2024) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي وبطاقة تحليل لجمع البيانات. وتتوعدت عينة هذه الدراسات من حيث تناولها الكتاب المدرسي سواء في المرحلة الأساسية أو الثانوية، كدراسة (Jamil et al, 2024) التي تناولت أكثر من مرحلة دراسية، ومنها ما أستهدف صف واحد (Sami et al., 2020 ; الذياب والشباب، 2020) ومنها ركز على المرحلة الثانوية (حمدي والشهري، 2024) ، إلا أن الدراسة الحالية شملت كتب الرياضيات لصفوف المرحلة الأساسية من الرابع إلى العاشر الأساسي، إذ تعتبر مرحلة حساسة ومهمة في تنمية مهارات الطلبة في مجال التفكير الناقد، وهذا ما يبرر إجراء الدراسة الحالية. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في التأطير النظري، والتعرف على الطريقة والإجراءات، ومناقشة النتائج.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها

يكتسب التفكير الناقد في الرياضيات طابعاً خاصاً نابغاً من طبيعة المعرفة الرياضية، ويرى باحثون أن التفكير الناقد يمثل جزءاً أساسياً من التفكير الرياضي، حيث يندمج مع مهارات مثل الاستقراء، والاستنباط، والتعميم، والبرهان، وتفسير العلاقات الرياضية، وتحليل بنية المسألة، وتقويم صحة الحلول، وحل المشكلات غير الروتينية (Schoenfeld, 2016 ; Stylianides, 2007). وتعد مهارات التفكير الناقد من أهم مخرجات تعلم

الرياضيات في العصر الحديث، حيث لم يعد الهدف هو الوصول إلى النتيجة الحسابية فحسب، بل القدرة على تحليل المعطيات، وتقييم الحلول، وبناء الاستدلالات المنطقية (Miller et al., 2022). ورغم التوجهات العالمية نحو تطوير مناهج الرياضيات لتصبح أكثر تحفيزاً للعقل، إلا أن هناك مؤشرات توحى بوجود تحديات في تطبيق هذه التوجهات داخل الكتب المدرسية. كالتفاوت في توزيع مهارات التفكير بين الصفوف الدراسية، مع تركيز أكبر على المهارات الإجرائية مثل الاستنتاج والمقارنة، مقابل ضعف في مهارات عليا مثل التقويم والربط بين المفاهيم. هذا التفاوت قد يؤدي إلى ضعف تراكم الخبرات التحليلية لدى الطلبة، ويحد من قدرتهم على ممارسة التفكير الناقد في مواقف تعليمية حقيقية ومواجهتهم لتحديات المستقبل، وبالتالي قد تدل هذه المؤشرات على أسباب ضعف مستوى الطلبة في نتائج الاختبارات الدولية التيمس (TIMSS) والبيزا (PISA)، مما يستدعي إجراء المزيد من الدراسات التقييمية التتبعية، للكشف عن مدى تضمين وتوزيع مهارات التفكير في كتب الرياضيات بما فيها مهارات التفكير الناقد. حيث أشارت وثائق المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2014) إلى ضرورة تضمين مهارات التفكير العليا، ومنها التفكير الناقد، في مناهج الرياضيات الحديثة، كما أكدت دراسة (Rusmin et al, 2024) أن الطلاب الذين يتعرضون لمناهج دراسية تركز على التفكير النقدي وحل المشكلات يكونون أكثر استعداداً لمواجهة تحديات العالم الحقيقي، مما يُظهر إبداعاً وقدرة على التكيف ومهارات اتخاذ قرارات أفضل. ومن جهة أخرى، كشفت دراسات عربية وأجنبية تناولت تحليل كتب الرياضيات عن وجود تفاوت في درجة تضمين محتواها في مهارات التفكير الناقد. فقد أشارت بعض الدراسات العربية إلى أن بعض كتب الرياضيات تركز على مهارات التحليل والاستنتاج بدرجة أكبر من مهارات التقويم والتبرير (الذياب والشيايب، 2020)، وفي السياق الأجنبي، بينت دراسة (Schoenfeld, 2016) أن كثيراً من المناهج التقليدية تركز على الإجراءات الحسابية، على حساب تنمية التفكير الناقد وحل المشكلات المعقدة،

وأوصت بضرورة تبني ممارسات تعليمية وتقويمية تركز على الاستدلال، وبناء المعنى، وتنمية مهارات التفكير العليا في تعليم الرياضيات. ونظرًا لأهمية التفكير الناقد في الرياضيات، تحاول الدراسة الحالية التحقق من مدى تضمين وتوزيع محتوى كتب الرياضيات لمهارات التفكير الناقد، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

1. ما مدى تضمين مهارات التفكير الناقد وتوزيعها حسب الصفوف الدراسية في كتب الرياضيات الأردنية المطوّرة للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي؟
2. ما نسب وجود كل مهارة من مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، المقارنة، حل المشكلات، التقويم، الربط بين المفاهيم) في كتب الرياضيات الأردنية المطوّرة للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي؟
3. ما أوجه التفاوت بين المهارات الإجرائية والمهارات العليا في محتوى كتب الرياضيات الأردنية المطوّرة للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي؟

#### أهداف الدراسة

- تحديد أبرز مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب الرياضيات الأردنية المطوّرة.
- قياس نسب وجود مهارات التفكير الناقد، ومقارنتها فيما بينها.
- الكشف عن التفاوت في توزيع مهارات التفكير الناقد بين الصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي.



## أهمية الدراسة

مع إطلاق مشروع تطوير المناهج الذي يتبناه المركز الوطني لتطوير المناهج وإصدار سلاسل كتب رياضيات مطورة حديثاً في البيئة الأردنية، تبرز حاجة ملحة للتأكد من مدى استجابة هذه الكتب للمعايير العالمية، مثل معايير (NCTM)، أو نموذج (Facione) في طرح مهام تعليمية تنمي التفكير الناقد، أو مدى أهتمام محتواها في حل المشكلات والمهارات العقلية العليا، وغيرها. وتتميز الدراسة الحالية في تناولها كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية، وهي مرحلة محورية ومهمة في تنمية مهارات الطلبة، وتبرز أهمية الدراسة في كونها دراسة تشخيصية لمحتوى كتب الرياضيات، ومحاولة علمية لتقصي مدى فاعلية هذه الكتب في تزويد الطلاب بالأدوات العقلية اللازمة للقرن الحادي والعشرين، وذلك من خلال تحليل محتوى هذه الكتب في ضوء مهارات التفكير الناقد. بما يضمن توازن المهارات العقلية وتطوير قدرة الطالب على التحليل والتقييم، ويدفع عجلة العملية التعليمية نحو التعليم الحديث وجودة المخرجات التعليمية بدلاً من وفرة المحتوى (Amanda et al., 2023). وقد تسهم هذه الدراسة في إثراء تربويات الرياضيات، وتقديم أدوات وأطر يمكن الاستفادة منها في دراسات مشابهة تهتم في مهارات التفكير الناقد، كما تسعى إلى استكشاف مدى مواءمة الأنشطة والأسئلة بهذه الكتب لمتطلبات التفكير الناقد في ظل التوجهات الوطنية والعالمية الحديثة، وتقديم تغذية راجعة لمؤلفي ومطوري المناهج حول مدى توفر وتوزيع مهارات التفكير الناقد في محتوى كتب الرياضيات، بما قد يسهم في تطويرها وتحسينها وفق النظرة الحديثة للمناهج (أبو زينة، 2010).

### التعريفات المفاهيمية والاصطلاحية للدراسة:

**التفكير الناقد في الرياضيات:** هو القدرة على التحليل المنطقي، والتقييم، والاستدلال، والتبرير ضمن سياق مفاهيمي رياضي، بحيث يتجاوز الطالب خطوات الحل التقليدية إلى فهم أعمق للمعنى الرياضي والحقائق الأساسية للمشكلة (Facione, 1990). وتمثلت مهارات التفكير الناقد بالدراسة الحالية: الاستنتاج، والمقارنة، والتقييم، وحل المشكلات، والربط بين المفاهيم.

**تحليل المحتوى:** طريقة بحثية تهدف لاستخلاص استنتاجات صالحة وقابلة للتكرار من البيانات داخل المحتوى إلى سياق استخدامها (Krippendorff, 2018)، ويتمثل بالدراسة الحالية في تحليل الأنشطة التقييمية في كتب الرياضيات، من خلال تفحص محتوى الأسئلة ووصفها كمياً وكيفياً، وتصنيفها ضمن مهارات التفكير الناقد، وفق بطاقة التحليل الخاصة بهذه الدراسة.

### **منهج واجراءات الدراسة:**

**منهج الدراسة:** اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي (Content Analysis) بأسلوب تحليل المحتوى، وهو أسلوب علمي يهدف إلى وصف المحتوى الظاهر والمستتر للمادة التعليمية بشكل كمي ونوعي، وذلك من خلال تصنيف المادة إلى فئات محددة وفق أداة تحليل محكمة. وقد تم التركيز على تحديد المؤشرات المرتبطة بمهارات التفكير الناقد. حيث اعتمدت الدراسة الحالية إطاراً تحليلياً لمهارات التفكير الناقد في الرياضيات، اشتمل على خمس فئات (مهارات) رئيسية هي: الاستنتاج، المقارنة، حل المشكلات، التقويم، الربط بين المفاهيم، وتم تحليل محتوى كتب الرياضيات لصفوف المرحلة الأساسية من الرابع إلى العاشر، وفق مؤشرات إجرائية واضحة لكل مهارة، باستخدام وحدة التحليل (السؤال/النشاط).

**مجتمع الدراسة:** يتمثل في كتب الرياضيات المطورة في الأردن.

**عينة الدراسة:** تمثلت عينة الدراسة الحالية في كتب الرياضيات المطورة للمرحلة الأساسية، ضمن كتاب الطالب للصفوف الدراسية: الرابع والخامس والسادس والسابع والثامن والتاسع والعاشر الأساسي، الصادرة من المركز الوطني لتطوير المناهج والمقررة من وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي 2025/2024.

**وحدة التحليل:** هي الأسئلة والأنشطة التقييمية، وتتمثل في مسائل التدريبات والتحديات والتفكير والتمارين الختامية الغير مجابة في كتاب الطالب، ويعامل كل سؤال كفتة مستقلة، يتم تصنيفها ضمن مهارات التفكير الناقد. علمًا أنه تم التعامل مع فقرات فقرات الاسئلة، مثل أسئلة أكمل خلايا في جدول، أو أكمل فراغ، أو الأسئلة الموضوعية على أنها فقرات تقييمية مستقلة، حيث تم حساب تكرار كل فرع منها بشكل مستقل وفقًا للمهارة التي ينتمي إليها.

### حدود الدراسة ومحدداتها:

- تقتصر الدراسة الحالية على مهارات التفكير الناقد، وهي: (الاستنتاج، المقارنة، حل المشكلات، التقييم، الربط بين المفاهيم).

- يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية على كتب الرياضيات المطورة في الأردن، ضمن كتاب الطالب من الصف الرابع الأساسي إلى العاشر الأساسي، المقررة من وزارة التربية والتعليم في الأردن للعام الدراسي 2025/2024.

- يقتصر تعميم نتائج الدراسة الحالية على طبيعة أداة التحليل، وخصائصها السيكمترية.

**المعالجة الإحصائية:** تم حساب عدد التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد، لأغراض التحليل الإحصائي، ووصف مدى توفر كل مهارة في الكتب.

**أداة الدراسة:** تم بناء بطاقة تحليل محتوى لمهارات التفكير الناقد في كتب الرياضيات، استنادًا إلى مقياس واتسون-جلاسر (Watson & Glaser, 1991) لتقييم التفكير الناقد (WGCTA)، مع الإستعانة بالأطر

النظرية والدراسات السابقة ذات الصلة بالتفكير الناقد ( Ennis, 2011 ; Facione, 1990 ; Anderson )  
( Webb, 2013 ; Schoenfeld, 2016 ; Lithner, 2008 ; Krathwohl, 2001 )، وتكونت فئات  
التحليل من مهارات التفكير الناقد: (الاستنتاج، المقارنة، حل المشكلات، التقويم، والربط بين المفاهيم). وتضمنت  
كل مهارة مجموعة من المؤشرات، بحيث تعبر عن معنى المهارة ودلالاتها، كما بالملحق (1).

**صدق أداة تحليل المحتوى:** للتأكد من صدق أداة تحليل المحتوى، تم عرضها بصيغتها الأولية على مجموعة  
من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، والإشراف التربوي، والقياس والتقويم، وذلك  
بهدف: التحقق من مدى ملاءمة مهارات التفكير الناقد المختارة لأهداف الدراسة، والتأكد من وضوح الصياغة  
الإجرائية للمهارات والمؤشرات، وبيان مدى شمول الأداة لمجالات التفكير الناقد في الرياضيات. وقد طُلب من  
المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول كل فقرة من فقرات الأداة من حيث (مناسب، مناسب إلى حد ما، غير  
مناسب)، إضافة إلى تقديم مقترحات التعديل أو الإضافة. وتم اعتماد الفقرات التي حظيت بنسبة اتفاق (80%)  
فأكثر، في حين عُدلت أو حذفت الفقرات التي لم تحقق هذه النسبة، وذلك استنادًا إلى آراء المحكمين، وبعد  
إجراء تعديلات ومقترحات المحكمين، تم تصميم بطاقة التحليل بصورتها النهائية، ملحق (1).

**ثبات أداة تحليل المحتوى:** لحساب ثبات أداة تحليل المحتوى في هذه الدراسة، تم استخدام طريقتين؛ الطريقة  
الأولى: قام الباحث في تحليل الأسئلة التقويمية المتضمنة في بعض الدروس من كتب الرياضيات المطورة من  
الصفوف الرابع إلى العاشر الأساسي؛ حيث اختيرت بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وبعد مرور أسبوعين تم  
اعادة تحليل نفس العينة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين التحليلين، وبلغت قيمته (0.90)، وتعتبر  
مؤشر مناسب للثبات، اما الطريقة الثانية: تم استخدام أسلوب ثبات المحللين (Inter-rater Reliability).  
حيث تم اختيار عينة من محتوى كتب الرياضيات المطورة من الصفوف الرابع إلى العاشر الأساسي، وقام

محلان مستقلان بتحليلها باستخدام أداة تحليل المحتوى نفسها، ثم جرى حساب نسبة الاتفاق بينهما باستخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969)، ووجد أن قيمة معامل ثبات التحليل بلغت (0.87) وهي قيمة مناسبة لأغراض هذه الدراسة (عودة، 1998).

$$[ \text{معادلة هولستي (Holsti): ثبات التحليل} = (N1 + N2) \div (2M) ]$$

### إجراءات تنفيذ الدراسة:

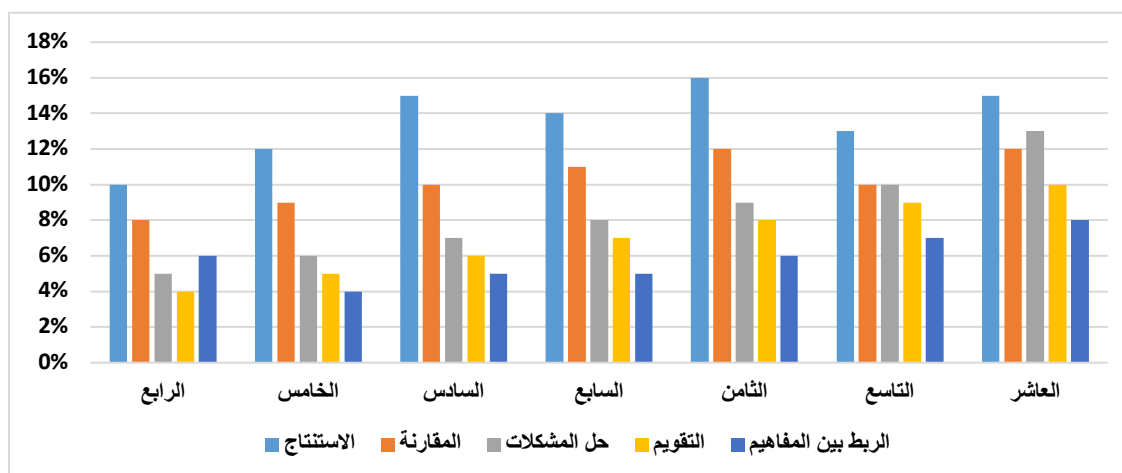
1. بناء أداة الدراسة في ضوء التعريفات الإجرائية من خلال الرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة، وعرض الأداة على المختصين، والتحقق من صدق الأداة وثبات التحليل.
2. تحديد عينة التحليل، من كتب الرياضيات المطورة لصفوف المرحلة الأساسية من الرابع إلى العاشر، المقررة من المركز الوطني لتطوير المناهج ووزارة التربية والتعليم في الأردن عام 2025/2024.
3. تحديد فئات التحليل، المكونة من مهارات التفكير الناقد: (الاستنتاج، المقارنة، التقويم، حل المشكلات، الربط بين المفاهيم)، مع تحديد مؤشرات كل مهارة.
4. اعتماد فقرة السؤال كوحدة للتحليل، وتمثلت بالأسئلة والأنشطة التقويمية، ومسائل التحدي والتفكير والتمارين الختامية في كتب الرياضيات المطورة للصفوف الدراسية من الرابع إلى العاشر الأساسي.
5. قراءة الأسئلة والأنشطة التقويمية المتضمنة في الكتب عينة الدراسة بتمعن ودقة.
6. إجراء عملية التحليل، وذلك برصد تكرارات مهارات التفكير الناقد التي تقيسها الأسئلة التقويمية.
7. حساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة، وتوزيعها في جداول إحصائية.
8. مناقشة النتائج، وتفسيرها، وتحديد بعض التوصيات.

## نتائج الدراسة

السؤال الأول: ما مدى تضمين مهارات التفكير الناقد وتوزيعها حسب الصفوف الدراسية في كتب الرياضيات الأردنية المطورة للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي؟

جدول (1): مدى تضمين مهارات التفكير الناقد وتوزيعها حسب الصفوف الدراسية في كتب الرياضيات الأردنية المطورة للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي

| الصف الدراسي/ المهارة | الاستنتاج | المقارنة | حل المشكلات | التقويم | الربط بين المفاهيم |
|-----------------------|-----------|----------|-------------|---------|--------------------|
| الرابع                | 10%       | 8%       | 5%          | 4%      | 6%                 |
| الخامس                | 12%       | 9%       | 6%          | 5%      | 4%                 |
| السادس                | 15%       | 10%      | 7%          | 6%      | 5%                 |
| السابع                | 14%       | 11%      | 8%          | 7%      | 5%                 |
| الثامن                | 16%       | 12%      | 9%          | 8%      | 6%                 |
| التاسع                | 13%       | 10%      | 10%         | 9%      | 7%                 |
| العاشر                | 15%       | 12%      | 13%         | 10%     | 8%                 |



شكل (1) توزيع مهارات التفكير الناقد بحسب الصفوف الدراسية في كتب الرياضيات الأردنية المطورة للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي

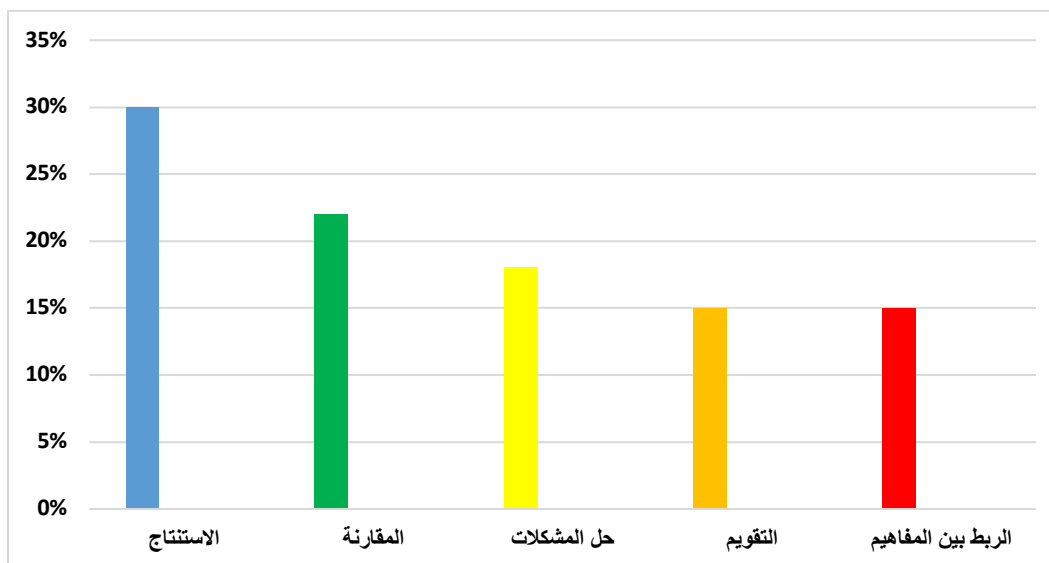
بينت النتائج كما بالجدول (1) أن جميع مهارات التفكير الناقد الخمس متضمنة بدرجات متفاوتة في كتب الرياضيات للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي، حيث جاءت مهارة "الاستنتاج" بالمرتبة الأولى لجميع الصفوف من الرابع إلى العاشر بنسب بلغت (10% للرابع، 12% للخامس، 15% للسادس، 14% للسابع، 16% للثامن، 13% للتاسع، 15% للعاشر)، وأظهرت النتائج كما بالشكل (1) ضعف كتب الرياضيات للصفوف من الرابع إلى العاشر في تضمينها مهارات "حل المشكلات"، و"التقويم"، و"الربط بين المفاهيم"، حيث جاءت مهارة "الربط بين المفاهيم" للصف الخامس بالمرتبة الأخيرة بنسبة بلغت (4%).

السؤال الثاني: ما نسب وجود كل مهارة من مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، المقارنة، حل المشكلات، التقويم، الربط بين المفاهيم) في كتب الرياضيات الأردنية المطورة للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي؟

جدول (2): توزيع نسب مهارات التفكير الناقد في كتب الرياضيات الأردنية المطورة للصفوف من الرابع

إلى العاشر الأساسي

| المهارة            | النسبة المئوية | عدد المؤشرات | أبرز الوحدات التي ظهرت فيها |
|--------------------|----------------|--------------|-----------------------------|
| الاستنتاج          | 30%            | 45           | الوحدة الثانية، الصف السادس |
| المقارنة           | 22%            | 33           | الوحدة الرابعة، الصف الثامن |
| حل المشكلات        | 18%            | 27           | الوحدة الأولى، الصف العاشر  |
| التقويم            | 15%            | 23           | الوحدة الثالثة، الصف السابع |
| الربط بين المفاهيم | 15%            | 22           | الوحدة الخامسة، الصف الرابع |



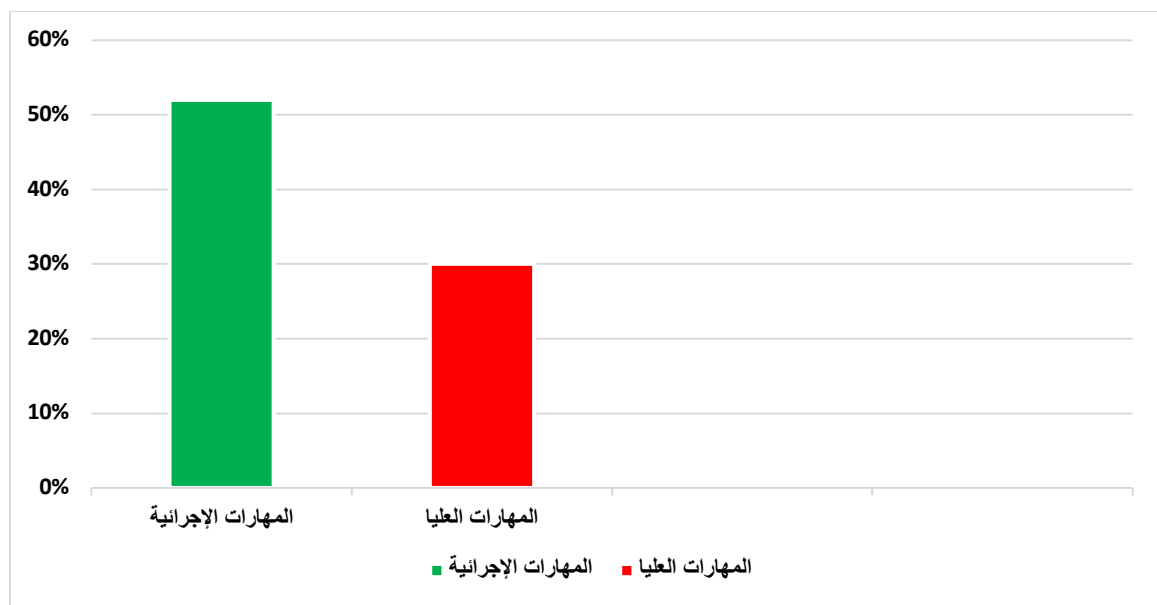
شكل (2) توزيع متوسط مهارات التفكير الناقد في كتب الرياضيات الأردنية المطورة للصفوف من الرابع إلى العاشر

الأساسي



أظهرت النتائج بالجدول (2) أن متوسط نسب وجود كل مهارة من مهارات التفكير الناقد في كتب الرياضيات للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي جاءت وفق الترتيب التنازلي: ( الاستنتاج: 30% ، المقارنة: 22% ، حل المشكلات: 18% ، التقويم: 15% و الربط بين المفاهيم: 15% )، حيث يوضح الشكل (2) حصول مهارة "الاستنتاج" على أعلى نسبة بلغت (30%)، في حين جاءت مهارتي "التقويم" و "الربط بين المفاهيم" متساويتين وبالمرتبة الأخيرة (15%).

السؤال الثالث: ما أوجه التفاوت بين المهارات الإجرائية والمهارات العليا في محتوى كتب الرياضيات الأردنية المطوّرة للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي؟



شكل (3) نسب المهارات الإجرائية والمهارات العليا في محتوى كتب الرياضيات الأردنية المطوّرة للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي

تظهر النتائج من الشكل (3) أن المهارات الإجرائية (الاستنتاج والمقارنة) كانت أكثر حضوراً في كتب الرياضيات، بنسبة بلغت (52%)، بينما جاءت المهارات العليا (التقويم والربط بين المفاهيم) بتضمين أقل بلغت (30%).

## مناقشة النتائج وتفسيرها

### مناقشة نتائج السؤال الأول:

أظهرت النتائج أن جميع مهارات التفكير الناقد الخمس متضمنة في كتب الرياضيات للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي، لكن بدرجات متفاوتة، حيث جاءت مهارة الاستنتاج في المرتبة الأولى عبر جميع الصفوف بنسب تراوحت بين (10%-16%)، بينما برز ضعف ملحوظ في مهارات حل المشكلات والتقويم والربط بين المفاهيم، إذ بلغت نسبة الربط بين المفاهيم في الصف الخامس (4%) فقط. هذا النمط يعكس غياب التوازن البنائي في توزيع المهارات، حيث يُعاد إنتاج الاستنتاج بشكل متكرر دون أن يُستكمل بتضمين متدرج للمهارات الأخرى التي تُعد ضرورية لتكوين عقلية نقدية متكاملة. وتكشف النتائج عن تدرج نسبي في تضمين مهارات التفكير الناقد عبر الصفوف، حيث يتركز الاهتمام على مهارتي الاستنتاج والمقارنة في المراحل المتوسطة، بينما تظهر زيادة محدودة في مهارات حل المشكلات والتقويم والربط في الصفوف العليا. ورغم هذا التدرج، فإن غياب التوزيع المتوازن بين المهارات الخمس قد يضعف النمو المعرفي المتكامل للطلبة، ويؤدي إلى فجوات في المراحل التي تتطلب مستويات أعلى من التفكير. تشير الأدبيات أن التفكير الناقد عملية شمولية تتطلب تكاملاً بين مهاراته للتعامل مع المواقف المختلفة (Elder & Paul, 2014).

وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته دراسة Sami et al. (2020) في إيران، التي بينت أن المناهج الوطنية تركز على مكونات أساسية مثل طرح الأسئلة بينما تهمل التحليل ومستويات التفكير العليا. كما تتسق مع دراسة (الذياب والشباب، 2020) في الأردن، التي أوضحت ضعف تضمين كتاب الصف الرابع لمهارات التفكير الناقد والإبداعي، مما يدل على أن التقويم والربط يمثلان اتجاهًا بنويًا في مناهج الرياضيات الأردنية عبر المراحل

المختلفة. في المقابل، تختلف نتائج الدراسة الحالية عن دراسة (Jamil et al. 2024) في باكستان، التي أظهرت أن المناهج هناك تُبنى تدريجياً بحيث تُضاف مهارات الاستدلال المنطقي وحل المشكلات غير الروتينية في المراحل العليا، مع حضور واضح لمهارات القرن الحادي والعشرين. هذا الاختلاف يبرز أن المناهج الأردنية لم تُحقق بعد التدرج المتوازن الذي يضمن إدماجاً متصاعداً لمهارات التفكير الناقد عبر الصفوف. يؤكد (Facione 2015) أن التفكير الناقد لا يُختزل في الاستنتاج وحده، بل يتطلب تكاملاً بين التحليل، التقييم، التفسير، والاستدلال، وأن أي خلل في هذا التوازن يضعف قدرة الطالب على مواجهة المواقف المعقدة في الحياة الأكاديمية والمهنية.

### مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أظهرت نتائج تحليل كتب الرياضيات الأردنية للصفوف من الرابع إلى العاشر الأساسي هيمنة واضحة لمهارة الاستنتاج بنسبة (30%)، مقابل ضعف ملحوظ في مهارتي التقويم والربط بين المفاهيم (15% لكل منهما)، وهذا قد يعد مؤشراً على ضعف تركيز بعض هذه الكتب على مهارات النقد والتقييم والتبرير، وضعف توظيف المعرفة السابقة وربط المفاهيم، مما قد يحد من قدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة. وإن استمرار هيمنة مهارة الاستنتاج مقابل ضعف المهارات الأخرى يعكس تصميمًا أحادي البعد للمناهج، يركز على الجانب الإجرائي للرياضيات دون أن يتيح للطلبة فرصاً كافية لتطوير النقد البناء أو بناء روابط معرفية بين المفاهيم. هذا النمط قد يؤدي إلى تعلم سطحي يقتصر على تطبيق الخوارزميات، بينما يظل الطلبة أقل قدرة على تقييم الحلول أو ربط المفاهيم عبر الموضوعات. يؤكد (Schoenfeld 2016) على أن تنمية التفكير الناقد في الرياضيات يتطلب الانتقال من التركيز على الإجراءات الحسابية إلى تبرير الحلول، وتنمية الفهم، والاستدلال، وبناء المعنى (Sense Making). هذا النمط يتفق مع ما أشار إليه (Lithner 2008) في

تحليله لكتب الرياضيات الأوروبية، حيث تركز معظم المهام على الاستدلال التكراري والإجراءات المحفوظة، مع محدودية المهام التي تتطلب تقويماً نقدياً أو ربطاً مفاهيمياً عميقاً. كما يتوافق ضعف مهارة التقويم مع ما وجدته دراسة (Nurhasanah et al. (2023 في إندونيسيا، إذ بلغت نسبة التقويم في محتوى كتاب الرياضيات الصف الخامس (1%) فقط، ما يعكس قصوراً مشتركاً في تضمين هذه المهارة عبر سياقات تعليمية مختلفة. بينما، تختلف النتائج عن دراسة (حمدي والشهري، 2024) في السعودية التي أبرزت مهارة "اكتشاف العلاقات بين الأفكار الرياضية" كأكثر المهارات حضوراً (10.5%)، وهو ما يوضح أن بعض المناهج العربية تعطي وزناً أكبر للربط المفاهيمي مقارنة بالكتب الأردنية. كما تتفق النتائج مع دراسة (الذياب والشياح، 2020) محلياً، التي بينت تدنياً شديداً في تضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب الرياضيات الصف الرابع الأساسي، مما يؤكد أن ضعف التقويم والربط ليس عرضياً بل يمثل اتجاهاً بنوياً في مناهج الرياضيات الأردنية عبر المراحل المختلفة.

من الناحية المثالية، ينبغي أن تُوزَّع الأنشطة والأسئلة التقويمية على جميع مهارات التفكير الناقد بشكل متوازن ومتدرج، بما يضمن بناء قاعدة معرفية متكاملة منذ الصفوف الدنيا وصولاً إلى المراحل العليا. وعليه، فإن النتائج الحالية تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في تصميم مناهج الرياضيات بحيث تُبنى المهارات بشكل حلزوني ومتدرج، يضمن للطلاب نمواً متوازناً ومستداماً في قدراته النقدية.

### مناقشة نتائج السؤال الثالث:

كشفت النتائج عن هيمنة المهارات الإجرائية مثل الاستنتاج والمقارنة بنسبة (52%)، مقابل ضعف نسبي في تضمين المهارات العليا كالربط بين المفاهيم والتقييم بنسبة (30%). هذا التفاوت يعكس تركيزاً واضحاً على الجوانب الإجرائية للرياضيات، وهو أمر متوقع بحكم طبيعة المادة التي تعتمد على البرهان والخطوات المنطقية، لكنه في الوقت ذاته قد يؤدي إلى قصور في تراكم الخبرات التحليلية والنقدية لدى الطلبة، يؤكد المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM, 2024) أن التركيز على المهارات الإجرائية دون العليا قد يحد من تعميق الفهم النقدي والتحليلي لدى الطلبة، أي ان الاختصار على المهارات الإجرائية يرسخ أنماطاً معرفية سطحية قائمة على التطبيق المباشر ويضعف النقد أو بناء الروابط المفاهيمية.

تتفق هذه النتائج مع ما أشارت إليه دراستي (Lithner, 2008 ; Nurhasanah et al, 2023)، في ارتفاع نسبة المهارات الإجرائية في محتوى كتب الرياضيات، مما يؤكد أن إهمال المهارات العليا ليس خاصاً بالسياق المناهج الأردنية، بل يمثل اتجاهًا شائعاً في تصميم كتب الرياضيات في عدة دول. في المقابل، تختلف النتائج عن دراسة (Jamil et al. (2024 في باكستان، حيث بُني المنهج بشكل تدريجي ليعزز مهارات التفكير العليا في المراحل المتقدمة، بما في ذلك حل المشكلات غير الروتينية والتقييم النقدي، وهو ما يبرز فجوة في المناهج الأردنية مقارنة بالسياقات الأخرى.

أن ضعف تضمين مهارات التفكير الناقد العليا (التقييم والربط بين المفاهيم) في كتب الرياضيات يحدّ من قدرة الطلبة على تطوير مهارات حياتية أساسية مثل اتخاذ القرار، التفكير المرن، والتعامل مع المواقف غير المتوقعة. وإن الاختصار على المهارات الإجرائية يجعل التعلم أقرب إلى الحفظ الآلي والتكرار، وأن امتلاك الطلبة للمهارات

الإجرائية والخوارزميات لا يضمن قدرتهم على التفكير الرياضي والنقدي (Schoenfeld, 2016). بينما إدماج المهارات العليا في الأسئلة والتمارين يفتح المجال أمام الطلبة لممارسة النقد البناء، تقييم الحلول، وبناء روابط معرفية بين المفاهيم، وهو ما يعزز قدرتهم على مواجهة المشكلات المعقدة داخل الصف وخارجه.

ومن منظور تربوي، فإن تضمين مهارات التفكير العليا في محتوى الرياضيات لا يقتصر على تحسين الأداء الأكاديمي، بل يُسهم في إعداد الطلبة لمتطلبات مهارات القرن الحادي والعشرين مثل الإبداع، التعاون، التفكير النقدي، والكفاءة التكنولوجية. وعليه، فإنه يمكن لمطوري مناهج الرياضيات وأصحاب القرار إعادة النظر في تصميم أسئلة وتمارين الرياضيات بحيث تتوزع بشكل متوازن بين المهارات الإجرائية والعليا، مع التركيز على مهام مفتوحة النهاية، مواقف حياتية واقعية، وأنشطة تتطلب من الطالب الربط بين المفاهيم وتقييم البدائل، بما يضمن نمواً معرفياً متدرجاً ومستداماً. وبالرغم من وجود أسئلة مناسبة تتناسب مهارات التفكير الناقد، إلا أنه يتطلب تحسين جودة بعض الأسئلة، من حيث تنوع الصياغة، وتضمين أسئلة مفتوحة أكثر تراعي جوانب التقويم والربط بين المفاهيم وحل المشكلات، وتشجيع الطلاب على أسئلة التفكير في كيف ولماذا وليس فقط ما.

## التوصيات

- تضمين مهارات التفكير الناقد بعمق واتساق عبر جميع الصفوف الدراسية، وتوجيه مطوري مناهج الرياضيات إلى تحقيق توازن أفضل بين الجوانب المفاهيمية والإجرائية.
- زيادة تضمين أنشطة تقييمية في مناهج الرياضيات تشجع على مهارات التفكير الناقد مثل التقويم والربط بدلاً من الحفظ والتكرار.
- تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات تتيح للطلبة ممارسة التفكير الناقد في مواقف تعليمية حقيقية.
- إجراء دراسات متابعة لتقييم تأثير التعديلات في المناهج على تنمية التفكير الناقد.

## المراجع

- أبو زينة، ف. (2010). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها، ط1، عمان، دار المسيرة.
- التخاينة، ب. (2022). أثر استخدام استراتيجيات حل المسألة الرياضية في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى المرحلة الثانوية في الأردن. دراسات: العلوم التربوية، 49(2)، 431-443.
- حمدي، ع. والشهري، س. (2024). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب رياضيات الصف الثاني ثانوي بالمملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية، المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 119(119)، 645-682.
- الذياب، م. والشباب، م. (2020). تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع في الأردن في ضوء مهارات التفكير، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.
- الشرع، إ. (2013). تحليل الأسئلة التقويمية المتضمنة في كتب الرياضيات للصفوف الرابع والخامس والسادس الأساسي على ضوء المستويات المعرفية بحسب تصنيف بلوم. مجلة دراسات، جامعة عمار تليجي، الاغواط، الجزائر، 24، 52-74.
- عبد القادر، خ. (2017). تحليل أسئلة كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في فلسطين في ضوء نظرية التعلم المستند إلى جانبي الدماغ، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، فلسطين، 2(25)، 66-81.
- عودة، أ. (1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.
- المركز الوطني لتطوير المناهج (2024). الإطار العام للمناهج في المملكة الأردنية الهاشمية، دائرة المكتبة الوطنية، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم (2020). الخطة الإستراتيجية لوزارة التربية والتعليم 2018-2022، عمان، الأردن.

Amanda, F., Sumitro, S., Lestari, S., & Ibrohim, I. (2024). Enhancing critical thinking and problem solving skills by complexity science-problem based learning model. REMIE: Multidisciplinary Journal of Educational Research, 14(1), 96-114.

Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives: complete edition. Addison Wesley Longman, Inc.

Alqudah, M. (2022). Analysis of Evaluative Questions in Eighth Grade Mathematics Textbook according to Bloom's Cognitive Domain Levels. Dirasat: Educational Sciences, 49(3), 1–12.

As'ari, A. R., Mahmoudniya, A., & Karimi, S. (2019). Content analysis of secondary school mathematics textbooks based on Facione's critical thinking components. International Journal of Instruction, 12(1), 215-230.

Bernard, R. M., Zhang, D., Abrami, P. C., Sicol, F., Borokhovski, E., & Surkes, M. A. (2008). Exploring the structure of the Watson–Glaser Critical Thinking Appraisal: One scale or many subscales?. Thinking Skills and Creativity, 3(1), 15-22.

Chandio, M. T., Pandhiani, S. M., & Iqbal, R. (2016). Bloom's Taxonomy: Improving Assessment and Teaching-Learning Process. Journal of education and educational development, 3(2), 203-221.

Dede, y. (2016). Mathematical Values Conveyed by High School Mathematics Textbooks. Educational Sciences: Theory & Practice, 6(1), 118-132.

Dolapcioglu S., Doganay A. (2022). Development of critical thinking in mathematics classes via authentic learning: An action research. International Journal of Mathematical Education in Science and Technology, 53(6), 1363–1386.

Elder, L., & Paul, R. (2020). Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life. Rowman & Littlefield.



Ennis, R. (2002). Goals for a critical thinking curriculum and its assessment. In Arthur L. Costa (Ed.), *Developing minds* (3rd Edition). Alexandria, VA: ASCD, 44-46.

Ennis, R. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part II. *Inquiry: Critical thinking across the Disciplines*, 26(2), 5-19.

Facione, P. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. The California Academic Press, Millbrae.

Goos, M., & Kaya, S. (2020). Understanding and promoting students' mathematical thinking: a review of research published in ESM. *Educational Studies in Mathematics*, 103(1), 7-25.

Graham, K. J., Cuoco, A., & Zimmermann, G. (2010). *Focus in high school mathematics: Reasoning and sense making in algebra*. National Council of Teachers of Mathematics.

Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Ismail, S. N., Muhammad, S., Omar, M. N., & Shanmugam, K. S. (2022). The practice of critical thinking skills in teaching mathematics: Teachers' perception and readiness. *Malaysian Journal of Learning and Instruction (MJLI)*, 19(1), 1-30.

Jamil, M., Muhammad, N., & Aslam, M. (2024). Critical thinking skills development: An analysis of mathematics curriculum 2006 (Grade-wise). *Global Social Sciences Review*, 9(1), 22-29.

Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications, Los Angeles.

Li, Y., Schoenfeld A. H. (2019). Problematizing teaching and learning mathematics as “given” in STEM education. *International Journal of STEM Education*, 6(1), 1–13.

Lithner, J. (2008). A research framework for creative and imitative reasoning. *Educational Studies in mathematics*, 67(3), 255-276.

Miller, J., Choy, B. H., Leach, G., Sawatzki, C., & Hunter, J. (2024). Productive Pedagogical Practices: Impact on Mathematics Teaching and Learning. In *Research in Mathematics Education in Australasia 2020–2023*, (pp. 109-136). Singapore.

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, VA: NCTM.

National council of teachers of mathematics (NCTM). (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Nurhasanah, A., Nugraha F., & Wijayatna, S. (2023). Analysis HOTS Content in Erlangga Straight Point Series (ESPS) 5th Grade Mathmatics Textbook Base on 61 Bloom's Taxonomy Theory. *Journal of Educational Experts (JEE)*, 6(1), 66–75.

Patterson, C. L., Parrott, A., & Belnap, J. (2020). Strategies for assessing mathematical knowledge for teaching in mathematics content courses. *The Mathematics Enthusiast*, 17(2), 807-842.

Pavitola, L., & Rieksta, R. (2025). Critical thinking skills in mathematical proof tasks in the context of quality education: Case study. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 21(8), 1-7.

Polya, G. (2004). *How to Solve It: A New Aspect of Mathematical Method*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rusmin, L., Misrahayu, Y., Pongpalilu, F., Radiansyah, R., & Dwiyanto, D. (2024). Critical thinking and problem-solving skills in the 21st century. *Journal of Social Science*, 1(5), 144-162.

Sami, Z., Seadatee, S., & Shamsolahi, M. (2020). A comparative study of fifth grade mathematics textbooks in Iranian and international schools based on critical thinking components. *Iranian Journal of Comparative Education*, 3(1), 624-635.

Schoenfeld, A. H. (2016). Learning to think mathematically. *Journal of Education*, 196(2), 1-38.

UNESCO (2015). *Education for All 2000–2015: Achievements and challenges* (Global Education Monitoring Report). Paris, France.

watson, G., & Glaser, M. (1991). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Manual*. London: Psychological Corporation.

Webb, S. (2013). Depth of vocabulary knowledge. *The encyclopedia of applied linguistics*, 346-354.

## ملحق (1)

### بطاقة تحليل محتوى مهارات التفكير الناقد في كتب الرياضيات

| المؤشرات لكل مهارة                                                                                                                                                                                                                              | فئات التحليل       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- القدرة على استخلاص قاعدة.</li> <li>- الوصول إلى نتيجة من معطيات.</li> <li>- تفسير العلاقات الرياضية.</li> </ul>                                                                                        | الاستنتاج          |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- تحديد أوجه التشابه والاختلاف بين مفاهيم أو مسائل.</li> <li>- المقارنة بين طرق الحل.</li> <li>- اكتشاف الخطأ وتصحيحه.</li> </ul>                                                                        | المقارنة           |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- التعامل مع مسائل جديدة.</li> <li>- استخدام استراتيجيات متنوعة.</li> <li>- الوصول إلى حلول مبتكرة.</li> </ul>                                                                                           | حل المشكلات        |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- الحكم على صحة الحل.</li> <li>- نقد الإجراءات.</li> <li>- تقييم مدى ملاءمة الاستراتيجية المستخدمة.</li> </ul>                                                                                           | التقويم            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- صياغة قواعد أو علاقات تربط بين مفاهيم رياضية متعددة.</li> <li>- توظيف المعرفة السابقة في مواقف جديدة.</li> <li>- استخدام الأشكال، الرسوم البيانية، الجداول، والرموز للتعبير عن نفس المفهوم.</li> </ul> | الربط بين المفاهيم |

دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس الأساسية في العاصمة عمان

د.ة. ميسون محمود عواد شعيل

## الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس الأساسية في العاصمة عمان، إذ تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وطورت استبانة لهذه الغاية تكونت من (30) فقرة تقع في (3) مجالات، عينة الدراسة من (80) مشرف ومشرفة في المدارس الحكومية العاصمة عمان، ولمعالجة البيانات إحصائياً تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار (t-test) لمعرفة الفروق تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، و تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لمعرفة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة. توصلت نتائج الدراسة إلى أن تقديرات المشرفين لأبعاد مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس الأساسية في العاصمة عمان جاءت متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05=\alpha$ ) بين متوسطات تقديرات المشرفين في المدارس بالدرجة الكلية لمقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس الأساسية في العاصمة عمان، تبعاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. وقد أوصت الدراسة إلى ضرورة تطبيق استراتيجيات تربوية حديثة تنمي الاداء العملي والتطبيقي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية بمحافظة عمان، وضرورة الاهتمام والاعتماد بشكل كبير على المناهج الحديثة الحالي القائمة على تنمية التفكير الناقد والإبداعي وفق مقررات دراسية تتفق باستخدام الوسائط المتعددة، وتنويع الأنشطة وإثرائه، وطرق التقويم لتساعد الطلبة على التعلم الذاتي وتحفزهم على التفسير والاستنتاج، والتغلب على سلبيات التعليم التقليدي، وأيضاً تشجيع الطلبة على استخدام شبكة الانترنت وتقنيات المعلومات والاتصالات لزيادة خبراتهم فيها ولزيادة تواصلهم وتفاعلهم مع هذا النمط من التعليم الحديث، وإعداد وعمل دورات تدريبية مستمرة لجميع المعلمين، تبين كيفية اعطاء هذه المناهج الحديثة بأحدث الاساليب والاستراتيجيات الحديثة متماشياً مع التطورات الحديثة ومتطلباته، لإنجاح العملية التعليمية.

**الكلمات المفتاحية:** المناهج الحديثة، الأساسية.

## مقدمة الدراسة

نعيش الآن عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجيا الحديثة السريعة، والتي ما زلنا نواكب هذه التطورات في مختلف جميع مجالات الحياة الثقافية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتعليمية، وغيرها

عبر شبكة الانترنت، والتي تتصل بالمناهج الدراسية الحالية بشكل كبير وواسع في الميدان التربوي، لتصبح ذات جودة وكفاءة عالية متصل بحاجات المجتمع وتطلعاته المستقبلية، إذ شهدت الأردن المراحل الأخيرة من تطوير وتحديث المناهج التربوية التعليمية شملت جميع الجوانب الحياتية، بهدف تنمية شخصية المتعلم، وفق خطة مدروسة لتحقيق الأهداف المطلوبة على أكمل وجه، من هنا زاد اهتمام وزارة التربية والتعليم في الأردن بمجالات التطوير بالمناهج الدراسية على اختلاف أنواعها لتواكب التطور المعرفي والتكنولوجي. فأصبح لازم التفكير الناقد والإبداعي في بناء مجتمع معلوماتي، لتنشئة جيل واعي، وخاصة في المرحلة الأساسية، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا عن طريق وضع خطة مدروسة ومطبقة على أرض الواقع تتماشى مع الحياة، وهذا الأمر يقع على عاتق المؤسسات التربوية إذ يقع عليها العبء الأكبر في تنشئة أفراد المجتمع لمجتمع معلوماتي تكنولوجي حديث متطور، ويتطلب استخدام التكنولوجيا والمناهج الحديثة إلكترونياً في جميع التطبيقات المتصلة بالمعلوماتية؛ من أجل إعداد جيل فعال قادر على مواكبة المستجدات بوسائل عصرية فاعلة.

وعلى الرغم من أن التعليم التقليدي المباشر قد خدم العملية التعليمية لفترة طويلة إلا أن المناهج الحديثة حالياً، تحتم على المنظومة التعليمية تجديد نفسها، وجعلها مسايرة للتطورات التكنولوجية الحديثة، ولا يكون ذلك إلا بالخروج عن التعليم التقليدي المعتمد على الناقلين ونقل المعرفة من المعلم إلى المتعلم إلى مهارات أكثر وأفضل؛ كإتباع استراتيجيات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وأسلوب حل المشكلات، والذكاء العاطفي، وغيرها من الاستراتيجيات التدريس الحديثة المبنية على استخدام التكنولوجيا بشكل أوسع والمتصلة بالمناهج الدراسية الحديثة، التي تستلزم بتوظيف التكنولوجيا في الغرفة الصفية والتعلم الإلكتروني، وانتقل مسار التطور نحو الدمج بين التدريس الصفي المباشر والتدريس عن طريق الانترنت.

يعد المناهج من الركائز الأساسية التي تبنى عليها العملية التعليمية، وتمثل في أساسها مخططاً تفصيلياً لما يجب تدريسه داخل الغرف الصفية بهدف تنمية جوانب المتعلم معرفياً ومهارياً وقيماً، لتحقيق جوانب النمو الشامل في شخصية المتعلم ويشمل الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والتقويم. والمناهج الحديثة القائمة تتضمن خبرات وأنشطة متنوعة بقصد مساعدة الطلبة على النمو الشامل، والمتوازن، وأحداث تغييرات مرغوبة في سلوكه موقفاً للأهداف التربوية المنشودة. (المراعية، 2023).

تطوير المناهج الحديثة يشمل كافة عناصر وجوانب المناهج، لتدعيم نقاط القوة، وتقويم نقاط الضعف، مما يؤدي إلى رفع كفايته وتحقيق أهدافه، ويستهدف الوصول إلى أفضل النتائج، لأن الهدف الكلي من التحديث والتطوير هو تحسين العملية التعليمية بكافة جوانبها، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. (عبيدات، 2019).

وأشار أيضاً إلى أهمية المناهج الحديثة كونها تمثل الحصيصة المعرفية الأولى لبناء المستقبل، ومن هنا كانت الحاجة طارئة وملحة لمراجعتها بين الفترة والأخرى، مواكبة لمستجدات العصر، وحرصاً منها على الاستفادة من مكتسبات التنمية الشاملة، وإيماناً منها بقدرتها على تزويد الطلبة بمختلف أنواع المعرفة، والتي تصب في تكوين الشخصية السوية، مما يسهم في نهضة المجتمع ورقية. (عبيدات، 2019).

وهناك مجموعة من خصائص المناهج الحديثة، أنها تهدف إلى تنمية شخصية المتعلم، والتنوع في العملية التدريسية بهدف التفاعل الصفي، والتقويم المستمر المتنوع، وكذلك الاهتمام بالأنشطة الصفية واللاصفية، وأيضاً التغيير والتطوير المستمر، واعتماد المرونة في المناهج الحديثة المدرسية، وبالرغم من ذلك إلا أنه يوجد صعوبات منها عدم التهيئة الذهنية المطلوبة لقبول التغيرات الجديدة في المناهج الحديثة من المعلمين والاداريين والمشرفين والطلبة وأولياء الأمور، وعدم تأهيل المعلمين والمشرفين للتعامل مع مناهج الحديثة بشكل كامل، والمقاومة القديما للتغيير الجديد، لأنهم يعتقدون أن ما تعلموه من مناهج هو الأفضل. (الهوادي، 2023).

إن تبني المدارس للمناهج الحديثة خطوة في غاية الأهمية، إذ تعد خطوة ريادية فرضتها التغيرات السريعة في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومن تلك الأهداف تتلخص بما يلي:

1. تنمية المناهج الحديثة المطورة، وملاحقة القضايا المعاصرة، انطلاقاً لسد فجوة التخلف في مناهج المملكة الأردنية الهاشمية عن مناهج العالم المتقدم.
2. استبدال الأساليب التقليدية في التعليم المدرسي بأساليب تكنولوجيا حديثة تعتمد على استخدام التقنيات الحديثة وفق فلسفة واضحة تفيد وتخدم الفرد والمجتمع.
3. اتباع الطرق العلمية والبحث العلمي بشكل أوسع، واستشرف حاجاتها المستقبلية، واستخدام التجريب التربوي أساساً من أسس تطوير المناهج.
4. يتوقع أن يستفيد من هذه الدراسة جميع المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة لتعزيز نقاط القوة لديهم ومتابعة المستجدات في المناهج الحديثة، وتوظيفها في التدريس من خلال التنويع باستراتيجيات التدريس وفي خططهم الدراسية وأنشطتهم التعليمية، واستخدام التقنيات التعليمية الحديثة.



ومن الطرق المتبعة في تنظيم وبناء المناهج الدراسية تتمثل بما يلي: التخطيط السليم مما يستدعي وضع خطة شاملة، تستهدف جميع الجوانب، واستناد التطوير إلى دراسة الطلبة والبيئة والمجتمع دراسة علمية مما يستدعي تحديد التغيرات التي تطرأ على الطلبة وميولهم وقدراتهم وحاجاتهم، وكذلك التجريب له دوراً رئيسياً في تطوير المناهج على أساس علمي كما يجب أن يحقق مجموعة من الأهداف، والتعاون من الضروري أن تشترك في عملية التطوير كل الأطراف التي لها صلة مباشرة أو غير مباشرة بالعملية التربوية، والاستمرارية بسبب التغيرات المستمرة التي تجري في بيئة الطالب وبيئة التعلم بشكل متسارع. (الضاربة، 2024).

### مشكلة الدراسة :

على الرغم من الجهود المبذولة في وزارة التربية والتعليم للارتقاء والتطور في التعليم وخاصة في المناهج الدراسية الحديثة، لاحظت الباحثة - من خلال عملها في الميدان التربوي- أن أهداف المناهج الحديثة لا تناسب إمكانات المدرسة، ولا تتسق مع محتواها، ولا تناسب إمكانات ومستوى الطلبة، وهذا بدوره ينعكس سلباً على المستوى التحصيلي العلمي للطلبة، وأيضاً إلى قصور وضعف واضح في دور المعلم في المدارس الحكومية وخاصة الأساسية في محافظة عمان في استخدام الاستراتيجيات التدريس الحديثة الالكترونية في التدريس، ولجوء البعض منهم إلى أسلوب التلقين باعتبار السبب هو أن المناهج الدراسية الحديثة كبيرة، وتحتاج إلى وقت أكبر، وإضافة إلى الأسباب التي ذكرت نلاحظ هناك ما زال أخطاء لغوية وعلمية داخل المناهج الدراسية الحديثة، الأمر الذي حال دون تحقيق الأداء المتميز للمعلمين في المناهج الدراسية الحديثة.

### أسئلة الدراسة :

تسعى الدراسة إلى التعرف على دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس الأساسية في العاصمة عمان، من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس الأساسية في العاصمة عمان؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha=0.05$ ) في دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس الأساسية في العاصمة عمان، تعزى لمتغيرات؛ الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة ؟

### أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق ما يلي:

من الناحية النظرية ؛ التعرف بدور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس الأساسية في العاصمة عمان .

من الناحية العملية ؛ مساعدة القائمين على العملية التعليمية على تهيئة بيئة تضمن تحقيق التحديث والتطوير لمواكبة التطورات الحديثة الميسرة في المدارس، وخاصة المرحلة الأساسية في محافظة عمان

### أهمية الدراسة :

تشكل الدراسة الحالية أهمية كبيرة وضرورة ملحة في تحقيق وتفعيل الأداء المتميز للمعلمين من خلال التحديث والتطوير والتدريب المستمر على استخدام الاستراتيجيات التدريس الحديثة الالكترونية متماشياً مع تطورات الحياة المطلوبة، بحيث يضمن تطبيقها على ارض الواقع مع الطلبة وأداء متميز للعاملين في القطاع التربوي، وتوفير القدرة على البقاء والاستمرارية والمنافسة في إطار يضمن مواكبة التطورات والتكنولوجيا الحديثة، ويتوقع أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية كل من:

- المخططون في وزارة التربية والتعليم: من خلال الاستفادة من نتائجها للعمل على نشر التوعية في المدارس الأساسية بجهود مكثفة، وتزويد صناع القرار الأكاديمي بفهم أكثر عمقا بدور المعلم كموجه وميسر .

- مديرو المدارس الحكومية: من خلال تمكينهم على دعم المعلم بكل جديد في المجال التربوي، والعمل بطرق مبتكرة، وإعداد برامج مجتمعة وجادة تطبق عمليا على ارض الواقع ومتابعة أعمالهم وتوثيقها.

- المعلمون: من خلال المساهمة في توجيه المعلمين ليمثلوا القدوة الحسنة للطلبة في إبداعاتهم وأفكارهم وإنجازاتهم ، الأمر الذي يشجع على اكتشاف ما عند الطلبة من إنجازات أخرى.

- الباحثون: من خلال المساهمة في تشجيعهم لإجراء دراسات أخرى حول موضوع المناهج الحديثة وصولاً إلى نتائج تتوافق مع العصر الحديث.

### مصطلحات الدراسة:

تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

**المناهج المطورة:** هي مجموعة من الخبرات التربوية التعليمية التي تهيئها المدرسة للطلبة، وتتيح لهم فرص المرور بها، سواء داخل المدرسة أو خارجها إلكترونياً، للوصول إلى النمو الشامل المتكامل في جميع جوانب النمو المختلفة. (المعرفية والفنية) نمواً يؤدي بهم إلى تعديل سلوكهم، وتحقيق الأهداف المرجوة. (الهوداي، 2023).

ويقصد به إجرائياً: هي المقررات المخصصة لتدريس الطلبة لأي مبحث من المباحث الدراسية التي قامت وزارة التربية والتعليم في الأردن بتطويرها إلكترونياً متماشياً مع التطورات الحديثة.

- **المدارس الأساسية (إجرائياً):** هي مؤسسات تربوية تعليمية تتبع للدولة تعنى بتقديم التعليم لجميع الفئات الخاصة للتعليم من عمر 6-12 عاماً .

### **حدود الدراسة :**

تتضمن حدود الدراسة الآتي :

- الحدود البشرية: جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان.
- الحدود الموضوعية: تضمنت الكشف عن دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس الأساسية في العاصمة عمان، من حيث تحديد مفهوم المناهج الحديثة، وأهميتها والتطبيقات الحالية له في المؤسسات التربوية التعليمية، وتقديم بعض الطرق والأساليب اللازمة لتطبيق المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي في المدارس الحكومية الأساسية.
- الحدود المكانية: المدارس الحكومية في محافظة العاصمة عمان.
- الحدود الزمانية: الفصل الأول للعام الدراسي 2025/2026م.

### **الدراسات السابقة ذات الصلة**

سيتضمن هذا الجزء عرضاً للدراسات السابقة التي تم الاطلاع عليها، العربية منها والدولية، مرتبة تاريخياً من الأحدث الى الأقدم وذلك على النحو الآتي:

أجرى عواد (2025) دراسة هدفت إلى معرفة واقع المكتبات الجامعية في عصر التحول الرقمي، وما نتج عنه من تغير في أدائها مع تقدم المحتوى نحو المنصات الرقمية، والتركيز على أهمية وجود المكتبة الجامعية كمصدر أساسي للمعلومات وعنصر داعم للمنهج

التعليمي لا سيما بعد التحول الرقمي الذي شهدته كافة المجالات، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لتقييم الإمكانيات المادية والبشرية للمكتبات الجامعية اللبنانية، ومدى قدرتها على تلبية احتياجات الطلاب، الهدف هو تحديد نقاط القوة والضعف، التي قد تساعد أو تعرقل تطور المكتبات، تم استخدام أداة الاستبيان لجمع آراء الطلاب في جامعتي بيروت العربية، والجامعة اللبنانية الأميركية، حول خدمات المكتبة واحتياجاتهم بهدف تحسينها وتطويرها، وتوصلت الدراسة أن الطلاب لا يستغنون عن وجود المكتبة التقليدية، وأن القواعد البيانات الرقمية لا تغني عن دورها كمكان للدراسة والتفاعل الاجتماعي، وبيئة حاضنة للتكنولوجيا.

أجرى هلال (2025) دراسة هدفت إلى تحديد كفايات تدريس مناهج الرياضيات المطورة اللازم توافرها لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية، ومعرفة مدى مناسبة برامج اعداد معلم الرياضيات الواردة بلائحة 2021 (المعتمدة) و2023 (الموحدة)، لتنمية كفايات تدريس مناهج الرياضيات لدى الطلاب المعلمين بشعب رياضيات (تعليم عام وابتدائي ومميز)، وتحديد أوجه القصور في هذه البرامج لتنمية الجانب المعرفي والمهاري لهذه الكفايات التدريسية لدى الطلاب المعلمين ومستواهم، وتقديم تصور مقترح، وتم اعداد استبانة وتطبيقها على عينة من أعضاء تدريس الرياضيات بكليات التربية، واستبانة أخرى على عينة من الموجهين والمشرفين على طلاب التربية العملية ببعض مدارس التربية العملية، وتم تحليل عينة من نماذج تخطيط الدروس للطلاب المعلمين عددهم 30 طالباً، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من التصور المقترح في تطوير برامج اعداد معلم الرياضيات لتسهم في تنمية كفايات تدريس مناهج الرياضيات المطورة، وضرورة الاهتمام بتدريب الطلاب المعلمين، وأيضاً معلمين حديثي التخرج، لسد الفجوة في اعدادهم في برامج لائحة 2021، 23، والاستفادة من التصور المقترح في تطوير برامج التخصصات الأخرى المختلفة.

أجرى آل شطيف، وآخرون (2024) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات تطبيق استراتيجيات التعليم الحديثة في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية من واقع نتائج الأبحاث العلمية المنشورة من عام 2020م حتى عام 2023م، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وأعداد بطاقة تحليل للمحتوى للتوصل لمعوقات تطبيق استراتيجيات التعليم الحديث في مقررات الدراسات الإسلامية، وتوصلت الدراسة إلى أن أعلى المجالات المعوقة لتطبيق استراتيجيات التعليم الحديثة هي المتعلقة بالمعلمين، في حين أكثر المعوقات تكراراً: عدم إشراك المعلمين بدورات تدريبية لاستخدام الاستراتيجيات الحديثة، وعدم مناسبة زمن الحصة الدراسية لاستخدام الاستراتيجيات، وعدم الإلمام الكافي من قبل المعلمين بالاستراتيجيات، وزيادة العبء التدريسي للمعلم.

أجرى أبو الحاج (2022) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، والكشف عن المعوقات التي تواجههم عند استخدامهم لتلك الاستراتيجيات

والمعلقة بالمعلم والطالب والمقرر الدراسي والبيئة التعليمية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (94) معلماً، وجمعت البيانات من خلال أداة الاستبانة، ومن أبرز ما توصلت له الدراسة: استخدام استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمي الدراسات الإسلامية جاءت بدرجة متوسط، وأن المعوقات المتعلقة بالمعلمين والطلاب والمقرر الدراسي والبيئة التعليمية جاءت بدرجة كبيرة.

أجرى الشبلية ( 2021 ) دراسة هدفت إلى تحديد القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصف التاسع والعاشر في سلطنة عمان، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة مكونة من (56) قيمة موزعة على خمسة مجالات ( الإيمان الصادق، والعمل الصالح، والعلم النافع، الخلق الحسن، التعاون الجماعي) وبعد إجراء عملية التحليل لمحتوى كتابي التربية الإسلامية للصفين أظهرت النتائج أن درجة توافر القيم كانت بدرجة قليلة.

أجرى الخروصي (2020) دراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات المعلمين نحو محتوى كتب مناهج كامبريدج للرياضيات في الصف السابع، ودرجة تطبيقهم له في ضوء الاقتصاد القائم على المعرفة، واستخدمت المنهج الوصفي، وأداة الاستبيان لجمع المعلومات، وأجريت على عينة من (207) معلماً ومعلمة لمادة الرياضيات في سلطنة عمان، وأظهرت نتائجها أن اتجاهات المعلمين نحو منهج كامبريدج في الرياضيات للصف السابع إيجابية وعالية على المحور بمتوسط (4)، وأوصت الدراسة على ضرورة مراجعة تدريب المعلمين على تطبيق مهارات الاقتصاد القائم على المعرفة، ونشر الوعي حوله في المجتمع المدرسي.

### خلاصة الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في التعرف على الإطار النظري لموضوعات ومتغيرات الدراسة والمنهجية المناسبة، وفي بناء أداة الدراسة، حيث تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة والمنهج الوصفي التحليلي، وتختلف عنها في التطبيق حيث أن الدراسة الحالية طبقت في المدارس الحكومية، وعلى المناهج الدراسية والصفوف بشكل عام، في حين أن الدراسات السابقة ركزت على مناهج دراسية معينة وصفوف معينة، ودراسة عواد(2025) كانت على المكتبات الجامعية، وقد تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في بيان المعوقات التي تواجههم، والحلول المقترحة والمناسبة، إلا أنها تميزت عن تلك الدراسات بحدثة موضوعها، إذ أنها ركزت على المناهج الحديثة، وممارسة أعمالها في ظل التطورات التكنولوجية السريعة، مستخدمة أحدث وسائل التكنولوجيا الحديثة المتطورة، لمواكبة هذه التطورات والسير معها،

## منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة .

## مجتمع الدراسة

يتمثل مجتمع الدراسة جميع المشرفين والمشرفات في المدارس الحكومية في محافظة عمان للعام الدراسي 2026/2025 والبالغ عددهم

(117) مشرفاً ومشرفة .

## عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (80) مشرفاً ومشرفة في المدارس الحكومية في محافظة عمان، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، والجدول

(1) يوضح توزيع أفراد العينة .

جدول رقم (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

| المتغير       | الفئة                 | العدد | النسبة المئوية |
|---------------|-----------------------|-------|----------------|
| الجنس         | ذكر                   | 45    | 56.3           |
|               | أنثى                  | 35    | 43.8           |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس             | 24    | 30             |
|               | ماجستير               | 38    | 47.5           |
|               | دكتوراه               | 18    | 22.5           |
| الخبرة        | اقل من 10 سنوات       | 30    | 37.5           |
|               | من 10 - اقل من 15 سنة | 38    | 47.5           |
|               | اكثر من 15 سنة        | 12    | 15             |
| المجموع       |                       | 80    | 100            |

## أداة الدراسة

مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة

الخصائص السيكمترية لمقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة

صدق المحتوى:

للتأكد من صدق بناء المقياس تم حساب معامل الارتباط 'بيرسون' بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالبعد المنتمية له، وتراوحت معاملات ارتباط فقرات المقياس بالبعد المنتمية له بين (0.311 و 0.726)، وقد كانت جميع معاملات ارتباط الفقرات أعلى من (0.30)، وهذا يدل على اتساق البناء الداخلي للمقياس، وبالتالي فإن المقياس تكون من (30) فقرة بصورته النهائية.

### ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (من غير عينة الدراسة)، كما تم حساب الثبات باستخدام معامل "ألفا كرونباخ، وجدول (2) يوضح هذه النتائج.

#### جدول (2)

معامل الثبات بطريقة معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس

| البعد                      | عدد الفقرات | ثبات ألفا كرونباخ |
|----------------------------|-------------|-------------------|
| المعلم والمناهج الحديثة    | 10          | 0.742             |
| المتابعة والتقييم          | 10          | 0.816             |
| استراتيجية المناهج الحديثة | 10          | 0.843             |
| الدرجة الكلية للمقياس      | 30          | 0.874             |

يتضح من جدول (2) أن معامل ألفا كرونباخ للدرجة الكلية لمقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة بلغ (0.874)، وبلغ معامل الثبات لبعد المعلم والمناهج الحديثة (0.742)، وبلغ معامل الثبات لبعد المتابعة والتقييم (0.816)، وبلغ معامل الثبات لبعد استراتيجية المناهج الحديثة (0.843)، وهذه القيم تدل على أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات يمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني بحسب مقياس ناني والذي اعتمد (0.70) كحد أدنى للثبات. (Nunnally & bernstein 1994) (264-265).

### إجراءات تصحيح المقياس

تم تحديد درجات الموافقة بالاعتماد على مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي (1,2,3,4,5) وفقاً لاستجابات أفراد عينة الدراسة، واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي التوصل إليها تم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1-5}{3}$$

وهذه القيمة تساوي طول الفئة.

وبذلك تكون الدرجة المنخفضة من 1.00\_ 2.33

وتكون الدرجة المتوسطة من 2.34\_ 3.66

وتكون الدرجة المرتفعة من 3.67 - 5.00

### نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بهدف محاولة التعرف دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس الأساسية في العاصمة عمان، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلتها.

#### أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وهو:

ما دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس الأساسية في العاصمة عمان؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة، والجدول (3) يوضح ذلك.

#### جدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة مرتبة تنازلياً

| الرتبة | البعد                      | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|--------|----------------------------|-----------------|-------------------|--------|
| 1      | المتابعة والتقييم          | 3.09            | 0.25              | متوسطة |
| 2      | المعلم والمناهج الحديثة    | 3.07            | 0.26              | متوسطة |
| 3      | استراتيجية المناهج الحديثة | 2.94            | 0.26              | متوسطة |
|        | الدرجة الكلية للمقياس      | 3.03            | 0.16              | متوسطة |

يُظهر جدول (3) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لمقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة كان متوسطاً وبمتوسط حسابي بلغ (3.03)، وجاء بعد المتابعة والتقييم بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.09) بدرجة متوسطة، يليه بالمرتبة الثانية بعد المعلم والمناهج الحديثة بمتوسط حسابي (3.07) بدرجة متوسطة، وجاء بعد استراتيجية المناهج الحديثة بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.94) بدرجة متوسطة، وفيما يلي عرض نتائج المقياس حسب الأبعاد.

#### بعد المعلم والمناهج الحديثة



#### جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على بعد المعلم والمناهج الحديثة مرتبة تنازلياً

| الرتبة | الفقرة                                                           | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|--------|------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|--------|
| 1      | يستخدم السجلات الحديثة المطلوبة                                  | 3.45            | 0.90              | متوسطة |
| 2      | يطبق ما تعلمه من دورات تدريبية                                   | 3.39            | 0.70              | متوسطة |
| 3      | يحول دوره من ملقن إلى مرشد وميسر                                 | 3.33            | 0.63              | متوسطة |
| 4      | يحقق الأهداف المنشودة بالشكل المطلوب                             | 3.33            | 0.71              | متوسطة |
| 5      | يحتاج إلى وقت وجهد إضافي في الحصة الدراسية للمناهج الحديثة       | 3.15            | 0.97              | متوسطة |
| 6      | يحقق مخرجات التعلم ذات الجودة المتميزة.                          | 3.09            | 0.80              | متوسطة |
| 7      | يفضل استخدام التعليم التقليدي                                    | 3.01            | 0.75              | متوسطة |
| 8      | ينقد المناهج الحديثة من الأخطاء العلمية واللغوية                 | 2.73            | 0.84              | متوسطة |
| 9      | يقدم التعديلات اللازمة للمناهج الحديثة ويطورها من خلال الملاحظات | 2.63            | 0.85              | متوسطة |
| 10     | يطور ذاته مستخدمة التكنولوجيا الحديثة بما يناسب العصر الحديث     | 2.61            | 0.95              | متوسطة |
|        | المعلم والمناهج الحديثة                                          | 3.07            | 0.26              | متوسطة |

يبين جدول (4) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لبعد المعلم والمناهج الحديثة كان متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (3.07)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.61 و 3.45)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "يستخدم السجلات الحديثة المطلوبة" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.45) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك نقص الخبرات التعليمية الحديثة للمعلمين اتجاه المناهج الحديثة، واعتماد أغلب المعلمين على أنفسهم في اعطاء المناهج المدرسية الحديثة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يطبق ما تعلمه من دورات تدريبية" بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.39) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى عدم وجود دورات تدريبية مكثفة ومطبقة على أرض الواقع فيما يخص المناهج التدريسية الحديثة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يطور ذاته مستخدمة التكنولوجيا الحديثة بما يناسب العصر الحديث" بالرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.61) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى أن هناك بعض المعلمين يلجأون إلى أسلوب التلقين باعتباره يوفر الوقت والجهد، وقد يكون بعضهم لا يرغبون أو عدم معرفتهم بأمور التكنولوجيا الحديثة التي تبنى عليها المناهج الحديثة.

#### بعد المتابعة والتقييم

#### جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على بعد المتابعة والتقييم مرتبة تنازلياً

| الرتبة            | الفقرة                                             | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|-------------------|----------------------------------------------------|-----------------|-------------------|--------|
| 1                 | يعزز أهمية وقيمة المناهج الحديثة في نفوسهم         | 3.53            | 0.75              | متوسطة |
| 2                 | يدعم الطلبة في استخدام المنصات الإلكترونية         | 3.50            | 0.57              | متوسطة |
| 3                 | يوفر بيئة تعليمية مناسبة للطلبة                    | 3.29            | 0.78              | متوسطة |
| 4                 | يساعد الطلبة على ربط النظرية بالتطبيق العملي       | 3.28            | 0.81              | متوسطة |
| 5                 | يسهم في تنمية مهارات الطلبة بمختلف مستوياتهم       | 3.23            | 0.66              | متوسطة |
| 6                 | يراعي الفروق الفردية بين الطلبة                    | 3.08            | 0.84              | متوسطة |
| 7                 | يساعد في تنمية روح المبادرة والإبداع لدى الطلبة    | 2.91            | 1.00              | متوسطة |
| 8                 | يقوم بإعداد الدرس مسبقاً قبل حضور المشرف دائماً    | 2.83            | 0.87              | متوسطة |
| 9                 | يتابع الأنشطة المثيرة للتفكير خارج المادة الدراسية | 2.63            | 0.91              | متوسطة |
| 10                | يراقب أداء الطلبة باستمرار                         | 2.60            | 1.06              | متوسطة |
| المتابعة والتقييم |                                                    |                 |                   |        |
|                   |                                                    | 3.09            | 0.25              | متوسطة |

يبين جدول (5) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لبعـد المتابعة والتقييم كان متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (3.09)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.60 و 3.53)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "يعزز أهمية وقيمة المناهج الحديثة في نفوسهم" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.53) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك لكثرة وجود الأنشطة الكثيرة داخل الدرس الواحد من مادة المناهج التدريسية الحديثة، التي تشكل العبء الزائد على عاتق المعلمين، و جاءت الفقرة التي تنص على "يدعم الطلبة في استخدام المنصات الإلكترونية" بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.50) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك لعدم توفر النت والاجهزة الإلكترونية عند أغلب الطلبة، مما يعيق قيامه بالواجبات المطلوبة، وجاءت الفقرة التي تنص على "يراقب أداء الطلبة باستمرار" بالرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.60) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك لعدم توفر الوقت الكافي لمتابعة الطلبة بسبب تضخم المادة الدراسية وكثرة الأنشطة الواردة في الدرس، وقد يكون لوجود إعداد كبيرة من الطلبة داخل الصف الواحد .

## بعد استراتيجية المناهج الحديثة

### جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على بعد استراتيجية المناهج الحديثة مرتبة تنازلياً

| الرتبة | الفقرة                                                           | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|--------|------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|--------|
| 1      | يحول المفاهيم والنظريات من الصورة النظرية إلى التطبيقية الملموسة | 3.25            | 0.65              | متوسطة |

|    |                                                                                         |      |      |        |
|----|-----------------------------------------------------------------------------------------|------|------|--------|
| 2  | يستخدم استراتيجيات التدريس الحديثة في العملية التعليمية وأدواتها لخدمة الأهداف التربوية | 3.18 | 0.59 | متوسطة |
| 3  | يتقيد باستراتيجيات التدريس الواردة في الكتاب وما يصاحبها من إجراءات                     | 3.15 | 0.93 | متوسطة |
| 4  | يوظف التكنولوجيا الحديثة في كل حصة دراسية                                               | 3.13 | 0.64 | متوسطة |
| 5  | يشجع في استكشاف الموضوعات التعليمية                                                     | 3.01 | 0.82 | متوسطة |
| 6  | يدمج بين استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة والتقليدي                                  | 2.81 | 0.81 | متوسطة |
| 7  | يشجع الطلبة على التفاعل الإيجابي في الأنشطة الصفية واللاصفية                            | 2.80 | 0.82 | متوسطة |
| 8  | يراعي الوقت المحدد ويلتزم به                                                            | 2.73 | 0.86 | متوسطة |
| 9  | ينوع بمصادر التعلم المختلفة                                                             | 2.69 | 0.77 | متوسطة |
| 10 | يتيح الاستفادة من الوقت في حل المشكلات الصفية                                           | 2.63 | 0.82 | متوسطة |
|    | استراتيجية المناهج الحديثة                                                              | 2.94 | 0.26 | متوسطة |

يبين جدول (6) أن المتوسط العام للدرجة الكلية لبعد استراتيجيات المناهج الحديثة كان متوسطاً بمتوسط حسابي بلغ (2.94)، في حين تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (2.63 و 3.25)، حيث جاءت الفقرة التي تنص على "يحول المفاهيم والنظريات من الصورة النظرية إلى التطبيقية الملموسة" بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.25) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك بأنها أكثر الأساليب التي توصل الفكرة الرئيسية للطلبة وعدم نسيانها مع مرور الزمن، ومدى ارتباطها بالواقع، وجاءت الفقرة التي تنص على "يستخدم استراتيجيات التدريس الحديثة في العملية التعليمية وأدواتها لخدمة الأهداف التربوية" بالرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.18) بدرجة متوسطة، ويعزى ذلك إلى كونه مناهج تدريسية حديثة ومتماشياً مع التطورات والتكنولوجيا الحديثة حيث أن التأخير عنها أو عدم استخدامها يؤخرها عن التقدم ومواكبة التطورات، وجاءت الفقرة التي تنص على "يتيح الاستفادة من الوقت في حل المشكلات الصفية" بالرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (2.63) بدرجة متوسطة نظراً لعدم وجود دائماً الوقت الكافي لحل المشكلات الصفية.

## ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني وهو:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ ) في دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس الأساسية في العاصمة عمان التي تعزى إلى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة بالنسبة للمشرفين)؟

للإجابة عن هذا السؤال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، كما يوضحه جدول (7).

### جدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة حسب متغيرات الدراسة

| المتغير | الفئة | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---------|-------|-------|-----------------|-------------------|
|---------|-------|-------|-----------------|-------------------|

|               |                      |    |      |      |
|---------------|----------------------|----|------|------|
| الجنس         | ذكر                  | 45 | 3.05 | 0.13 |
|               | أنثى                 | 35 | 3.00 | 0.18 |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس            | 24 | 3.02 | 0.14 |
|               | ماجستير              | 38 | 3.06 | 0.16 |
|               | دكتوراه              | 18 | 2.98 | 0.18 |
| الخبرة        | أقل من 10 سنوات      | 30 | 3.02 | 0.15 |
|               | من 10- أقل من 15 سنة | 38 | 3.04 | 0.16 |
|               | أكثر من 15 سنة       | 12 | 3.04 | 0.18 |

تشير النتائج في جدول (7) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين (ANOVA) وجاءت النتائج على النحو الذي يوضحه جدول (8).

#### جدول (8)

نتائج اختبار تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة تبعاً لمتغيرات الدراسة

| مصدر التباين  | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---------------|----------------|-------------|----------------|----------|---------------|
| الجنس         | 0.045          | 1           | 0.045          | 1.855    | 0.177         |
| المؤهل العلمي | 0.093          | 2           | 0.046          | 1.908    | 0.156         |
| الخبرة        | 0.004          | 2           | 0.002          | 0.092    | 0.912         |
| الخطأ         | 1.798          | 74          | 0.024          |          |               |
| الكل المعدل   | 1.936          | 79          |                |          |               |

\* مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )

يظهر في جدول (8) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس تبعاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة (ف) (1.855) وبمستوى دلالة (0.177)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتُظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث بلغت قيمة (ف) (1.908) وبمستوى دلالة (0.156)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

كما تُظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس تبعاً لمتغير الخبرة، حيث بلغت قيمة (ف) (0.092) وبمستوى دلالة (0.912)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

ولمعرفة دلالة الفروق في أبعاد المقياس حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس، كما هو موضح تالياً.

#### جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على أبعاد مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة حسب متغيرات الدراسة

| المتغير       | الفئة                | المعلم والمناهج الحديثة |      | المتابعة والتقييم |      | استراتيجية الحديثة |      |
|---------------|----------------------|-------------------------|------|-------------------|------|--------------------|------|
|               |                      | ع                       | م    | ع                 | م    | ع                  | م    |
| الجنس         | ذكر                  | 0.24                    | 3.09 | 0.22              | 3.11 | 2.95               | 0.25 |
|               | أنثى                 | 0.27                    | 3.04 | 0.28              | 3.05 | 2.91               | 0.26 |
| المؤهل العلمي | بكالوريوس            | 0.26                    | 3.07 | 0.23              | 3.09 | 2.91               | 0.26 |
|               | ماجستير              | 0.26                    | 3.11 | 0.23              | 3.13 | 2.93               | 0.25 |
|               | دكتوراه              | 0.24                    | 2.98 | 0.29              | 2.98 | 2.98               | 0.27 |
| الخبرة        | أقل من 10 سنوات      | 0.24                    | 3.05 | 0.25              | 3.08 | 2.94               | 0.27 |
|               | من 10- أقل من 15 سنة | 0.26                    | 3.12 | 0.24              | 3.08 | 2.90               | 0.25 |
|               | أكثر من 15 سنة       | 0.25                    | 2.96 | 0.29              | 3.10 | 3.05               | 0.23 |

تشير النتائج في جداول (9) إلى وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة من وجهة نظر مشرفي المدارس تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، ولمعرفة دلالة الفروق تم إجراء تم تطبيق تحليل التباين المتعدد المتغيرات التابعة (MANOVA)، وجاءت النتائج على النحو الذي يوضحه جدول (10).

جدول (10)

نتائج تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة تبعاً لمتغيرات الدراسة

| المجال                                                       | مصدر التباين               | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|--------------------------------------------------------------|----------------------------|----------------|-------------|----------------|----------|---------------|
| الجنس<br>Hotelling's:<br>0.031<br>الدلالة: 0.530             | المعلم والمناهج الحديثة    | 0.085          | 1           | 0.085          | 1.356    | 0.248         |
|                                                              | المتابعة والتقييم          | 0.061          | 1           | 0.061          | 1.003    | 0.320         |
|                                                              | استراتيجية المناهج الحديثة | 0.010          | 1           | 0.010          | 0.145    | 0.705         |
| المؤهل العلمي<br>Wilks'<br>Lambda<br>0.985<br>الدلالة: 0.233 | المعلم والمناهج الحديثة    | 0.193          | 2           | 0.096          | 1.531    | 0.223         |
|                                                              | المتابعة والتقييم          | 0.327          | 2           | 0.163          | 2.699    | 0.074         |
|                                                              | استراتيجية المناهج الحديثة | 0.015          | 2           | 0.007          | 0.111    | 0.895         |
| الخبرة<br>Wilks'<br>Lambda<br>0.905<br>الدلالة: 0.295        | المعلم والمناهج الحديثة    | 0.275          | 2           | 0.138          | 2.187    | 0.120         |
|                                                              | المتابعة والتقييم          | 0.009          | 2           | 0.004          | 0.070    | 0.932         |
|                                                              | استراتيجية المناهج الحديثة | 0.152          | 2           | 0.076          | 1.133    | 0.328         |
| الخطأ                                                        | المعلم والمناهج الحديثة    | 4.656          | 74          | 0.063          |          |               |
|                                                              | المتابعة والتقييم          | 4.476          | 74          | 0.060          |          |               |
|                                                              | استراتيجية المناهج الحديثة | 4.955          | 74          | 0.067          |          |               |

|  |  |  |    |       |                            |               |
|--|--|--|----|-------|----------------------------|---------------|
|  |  |  | 79 | 5.188 | المعلم والمناهج الحديثة    | الكلية المعدل |
|  |  |  | 79 | 4.862 | المتابعة والتقييم          |               |
|  |  |  | 79 | 5.185 | استراتيجية المناهج الحديثة |               |

\* دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha = 0.05)$

يظهر في جدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة تبعاً لمتغير الجنس؛ حيث بلغت قيمة هوتلنج (0.031) وبمستوى دلالة (0.530)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

وتُظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؛ حيث بلغت قيمة وليكس لامبدا (0.985) وبمستوى دلالة (0.233)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

كما تُظهر النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة على أبعاد مقياس دور المعلم في نجاح المناهج الحديثة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؛ حيث بلغت قيمة وليكس لامبدا (0.905) وبمستوى دلالة (0.295)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً.

#### التوصيات:

- ضرورة الاهتمام والاعتماد بشكل كبير على المناهج المطورة الحالي، والقائمة على تنمية التفكير الناقد والإبداعي وفق مقررات دراسية تتفق باستخدام الوسائط المتعددة، وتنويع الأنشطة وإثرائه، وطرق التقويم لتساعد الطلبة على التعلم الذاتي وتحفزهم على التفسير والاستنتاج، والتغلب على سلبيات التعليم التقليدي.
- تشجيع الطلبة على استخدام شبكة الانترنت وتقنيات المعلومات والاتصالات لزيادة خبراتهم فيها ولزيادة تواصلهم وتفاعلهم مع هذا النمط من التعليم الحديث.
- الاهتمام بتطوير البنية التحتية والكوادر الفنية الداعمة للمناهج المطورة باعتبارها خياراً مناسباً للتطور التكنولوجي والتقني الذي نعيشه في الوقت الحاضر.
- إجراء بحوث ودراسات مشابهة لهذه الدراسة عن المناهج المطورة المدرسي سواء في المدارس الحكومية أو الخاصة للوقوف على واقع استخدام المناهج المطورة في العملية التعليمية والوصول إلى أبرز التوصيات والمقترحات والأخذ بها وتطبيقها على أرض الواقع، ولمعرفة الصعوبات والتحديات التي تعرقل تطبيق مثل هذا النوع من التعليم ومواجهتها بالطرق الإيجابية.
- تنمية الوعي لدى المعلمين والإداريين والطلبة بالصيغ التعليمية المدرسية المستحدثة مثل المناهج المطورة، وإعداد وعمل دورات تدريبية مستمرة لجميع المعلمين، تبين كيفية اعطاء هذه المناهج المطورة بأحدث الأساليب والاستراتيجيات الحديثة

متماشياً مع التطورات الحديثة ومتطلباته.

- ربط مؤسسات التعليم المدرسي بشبكة للمعلومات يزود أصحاب القرار والمسؤولين بالمعلومات الضرورية لإنجاح العملية التعليمية، ولتمكينهم من إتقان مهارات المناهج المطورة وتكنولوجيا المعلومات المتاحة على الانترنت.

## المصادر والمراجع:

- أبو الحاج، عبد الرحمن. (2022). واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، (26)، 436-461.
- آل شطيف، وآخرون، إبراهيم بن محمد. (2024). معوقات تطبيق استراتيجيات التعليم الحديثة في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية من واقع نتائج الأبحاث العلمية المنشورة من عام 2020م حتى عام 2023م.
- الخروصي، عيسى خميس. (2020). اتجاهات المعلمين نحو مناهج كامبريدج للرياضيات في الصف السابع وتطبيقهم لمهارات الاقتصاد القائم على المعرفة بسلطنة عمان، *المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP)*، (25)، 347-366.
- الشبلية، سميرة. (2021). القيم اللازمة لكتابي التربية الإسلامية للصفين التاسع والعاشر ودرجة تضمينها في هذين الكتابين، *المجلة العربية للعلوم التربوية*، (19)، 255-296.
- الضرابعة، محمد مفلح محمد. (2024). مشكلات تدريس مناهج العلوم المطورة في المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلمي العلوم في لواء الرمثا ومقترحات حلها، *رسائل جامعية*، جامعة مؤتة- كلية الدراسات العليا، الأردن، 1-82.
- عبيدات، ذوقان أحمد. (2019). مناهج التربية الإسلامية القديمة والمطورة للصفوف الثلاثة الأولى في الأردن: دراسة مقارنة، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة - شؤون البحث العلمي والدراسات العليا، (27)، 468-493.
- عواد، مايا حفيظ. (2025). التحول الرقمي في المكتبات الجامعية: استخدام التقنيات الحديثة لتطوير المناهج التعليمية، *المجلة العربية للنشر العلمي*، مركز البحث وتطوير الموارد البشرية- رماح، 78، 846-823.
- المراعية، عيسى محمد سليمان. (2023). القيم المتضمنة في المناهج المطورة للتربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في الأردن وفقاً لمصفوفة المدى والتتابع، *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*، جامعة الحسين بن طلال - عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، (9)، 112-138.

هلال، سامية حسنين عبد الرحمن. (2025). برامج إعداد معلم الرياضيات بكليات التربية وكفايات تدريس المناهج المطورة: الواقع وتصور مقترح، *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*، (6)، 28، 26-10.

الهودي، روان سمير أحمد. (2023). الصعوبات التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تدريس مناهج الرياضيات المطورة من وجهة نظر المعلمين في عمان، *رسالة جامعية، جامعة الشرق الأوسط، كلية الآداب والعلوم التربوية*، 1-88.



**مدى تضمين منهاج اللغة الإنجليزية لمهارة العرض والمشاهدة: تحليل محتوى كتاب الصف التاسع Jordan High Note 9**

**The Inclusion of Viewing and Presenting Skills in English Language EFL Textbooks: A Content Analysis of Jordan High Note 9**

**د. منال أبو رمان**

**Abstract:** The study aims to investigate viewing and presenting skills included in the student's book, workbook, and teacher's book of the Jordan High Note EFL Textbooks for grade nine, currently used in Jordanian public schools. These skills were first introduced in *Framework for English Language Standards and Performance Indicators for K-12 Learners in the Hashemite Kingdom of Jordan* (2024) and later embedded into the developed textbook series. The study employs qualitative Content Analysis of all activities to determine the extent, quality, and pedagogical inclusion of viewing and presenting skills in the curriculum. To achieve the purpose of the study, Content Analysis was conducted using the learning outcomes and performance indicators for viewing and presenting listed in the above-mentioned framework. The analysis was based on three main categories: Visual texts, Presentation and Viewing and Presenting Skills Strategies that include engaging the audience, body language, voice...etc. Findings reveal that, although Jordan High Note for Grade Nine includes various viewing activities that align with intended learning outcomes, presentation activities and strategies to best practice the skills are limited in number and show partial alignment with intended learning outcomes. The results suggest that presenting activities need to be more thoroughly integrated into the EFL Textbooks to achieve ILOs. It is recommended, among several others, that future editions of these EFL Textbooks intentionally incorporate key domains of viewing and presenting activities, such as high-tech presentations, audience and body language rather than focusing narrowly on semi-speaking activities that come largely in response to a question in an activity.

**Keywords:** Content Analysis, Viewing and Presenting Skills, EFL Textbooks, Jordan High Note

9

### مدى تضمين منهاج اللغة الإنجليزية لمهارة العرض والمشاركة: تحليل محتوى كتاب الصف التاسع Jordan High Note 9

**الملخص:** هدفت الدراسة إلى تقصي مدى تضمين مهارة العرض والمشاركة في كتاب الطالب، وكتاب التمارين، وكتاب المعلم في سلسلة منهاج اللغة الإنجليزية للصف التاسع Jordan High Note 9، التي تُدرس حاليًا في مدارس الأردن. وقد أُدرجت هذه المهارة لأول مرة في إطار منهاج اللغة الإنجليزية في المملكة الأردنية الهاشمية (2024)، ثم أُدمجت لاحقًا في سلسلة الكتب الدراسية المُطورة. تستخدم الدراسة تحليلًا نوعيًا لمحتوى جميع الأنشطة لتحديد مدى وجودة وشمولية مهارات المشاركة والعرض في المنهاج الدراسي. ولتحقيق هدف الدراسة، أُجري تحليل المحتوى باستخدام نواتج التعلم ومؤشرات الأداء الخاصة بالمشاركة والعرض، والمدرجة في الإطار المذكور. واستند التحليل إلى ثلاث فئات رئيسية: النصوص المرئية، والعرض، واستراتيجيات العرض والمشاركة من مثل إشراك الجمهور المستهدف وتوظيف لغة الجسد ونبرة الصوت وغيرها. وتُشير النتائج إلى أنه على الرغم من تضمين أنشطة في مهارة المشاركة في الكتب بشكل متوافق مع نواتج التعلم المرجوة، إلا أن أنشطة العرض والإستراتيجيات كانت محدودة العدد ولا تتوافق بشكل كافٍ مع نواتج التعلم المرجوة. تُشير النتائج أيضًا إلى ضرورة تضمين أنشطة العرض التقديمي بشكلٍ أعمق في الكتب الدراسية بما يحقق مع مخرجات التعلم. ويوصي الباحث بأن تتضمن الطباعات المستقبلية من هذه الكتب الدراسية مجالات رئيسية لأنشطة المشاركة والعرض التقديمي بشكل متعمد، مثل العروض التقديمية عالية

التقنية، والجمهور، ولغة الجسد، بدلاً من التركيز فقط على الأنشطة الأقرب إلى مهارة المحادثة التي غالباً ما تظهر استجابةً لسؤال ضمن تمرين.

الكلمات المفتاحية: تحليل المحتوى، العرض والمشاهدة، كتاب 9 Jordan High Note

## 1. Introduction

Skills related to multimodal content have always been considered the major factor for success in the 21<sup>st</sup> century. In contemporary curricula, learners are expected not only to read, write, listen, and speak, but also to interpret visual texts and present ideas effectively to different audiences. Viewing and presenting skills have gained increasing recognition as essential components of communicative competence in the twenty-first century (Cope & Kalantzis, 2015; Kress, 2010). A learner of English as a foreign language will face these challenges since the academic content in general is largely presented through English as a lingua franca (ELF), something that may hinder life opportunities for some learners. According to Lan, Khaun, and Singh (2011), “Inadequacy in preparing living oral presentations has the potential of becoming a serious barrier towards getting a job” (p.1).

Viewing skills involve learners’ ability to interpret, analyse, and critically respond to visual and multimodal texts such as images, diagrams, videos, charts, and digital media. Presenting skills, on the other hand, refer to learners’ ability to organize ideas, use appropriate language and visual support, and deliver oral or multimodal presentations with awareness of audience, purpose, and context (Burns & Joyce, 2012; Walsh, 2011). Even though raising one's fluency level may be an effective means for the reduction of anxiety that may trouble one's oral performance (Chen, Koong, & Liao, 2022), a presenter can strategically utilize visual tools not only to make their presentations more understandable but also to encourage the audience to follow their line of reasoning and participate in an active way.

The change in focus from one modality towards multimodal competence, i.e. from the mere ability of interpreting one form of input (e.g. visuals) to the ability to handle the whole multimodal text which may include different modes and semiotic resources (Lim-Fei & Yin, 2017), is perfectly in line with the needs of the digital era which presents us with new ways of constructing meaning. An integrated approach to language and visual literacy can enhance the learner's cognitive abilities by exposing him/her to dual channels of communication that in turn stimulate the brain (Mayer, 2020). This points to the significance of multimodal ensembles - the coherent, balanced, and mutually dependent use of modes as well as semiotic resources which together constitute a single unified communicative act (Ruiz-Madrid & Valeiras-Jurado, 2023). Modern educational environments demand that language learners develop competencies beyond traditional literacy skills. Global shifts toward digital communication, multimodal resources, and technology-

enhanced learning require students to interpret and produce meaning through diverse modes, including visual, digital, and audiovisual texts (New London Group, 1996; Cope & Kalantzis, 2015).

In Jordan, curriculum reform has recently addressed these emerging literacy demands. The *Framework for English Language Standards and Performance Indicators for K–12 Learners in the Hashemite Kingdom of Jordan (2024)* formally introduced viewing and presenting as distinct language skills domain. This reflects international trends in language education that recognize multimodal literacy as central to meaningful language use (Council of Europe, 2020). Subsequently, the newly developed Jordan High Note 9 textbook series was designed to align with this framework and embed viewing and presenting learning outcomes across grade levels. To specify the rationale behind introducing the skills, the National Centre for Curriculum Development states in *Framework for English* that “Students will be exposed to a variety of visual texts including but not limited to images, picture books, advertisements, brochures, posters, signs, logos, flags, maps, charts, graphs, diagrams, illustrations, graphic organizers, cartoons and comics. Computer games and programs, websites and movies are optional” (2024, 129).

This study examines how effectively the Jordan High Note 9 EFL Textbooks included these skills through activities, tasks, and strategies (tips and teaching directions), through analysing their alignment with the intended learning outcomes mentioned in the *Framework for English* and mapped for each unit in the teacher’s book.

## **1.2 Statement the problem**

Although viewing and presenting skills has become a critical dimension of 21<sup>st</sup> century education, there is limited awareness and understanding of its core concepts among both teachers and students in Jordanian educational contexts. Informal interviews conducted by the researcher with teachers and students suggest that their knowledge of viewing and presenting concepts is fragmented and the application of the skill is limited. This lack of conceptual grounding may reflect a broader curricular issue, namely, an uneven inclusion of viewing and presenting concepts and strategies in EFL Textbooks. Given the rising emphasis on equipping learners with the skills necessary for better communication in the age of technology, investigating how viewing and presenting skills is represented in school curricula is essential. Undoubtedly, there is a growing need for more inclusion of viewing and presenting concepts, and this would be relevant to what is labelled in the *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)* as “visually representing information” which is part of B2 level skill descriptions (Council of Europe, 2020). Thus, this study seeks to examine the extent to which viewing and presenting skills is included in Jordan High Note 9 EFL Textbooks.

## **1.3 Purpose of the Study and Research Question**

This study mainly attempted to answer the following question:

To what extent does Jordan High Note 9 material comprise viewing and presenting tasks and activities improving 21<sup>st</sup> century learners' competences in English?

#### **1.4 Limitations of the Study**

The Ministry of Education along with the National Center for Curriculum Development have collaborated efforts in preparing learners for better communication through developed EFL Textbooks that address the needs of the current age of information and technology. Additionally, grade nine is an important stage in students' scholastic years as it should provide sufficient content for students before they choose at the end of this year an academic stream or a vocational stream. Consequently, a need ascended to investigate the inclusion of viewing and presenting activities in Jordan High Note 9 by relating intended learning outcomes to the materials of the EFL Textbooks. To the researcher's best knowledge, this has not been assessed yet. This study anticipates contributing to the development of teaching English language in Jordan and provide Jordanian English Language teachers, supervisors, the Ministry of Education and the National Center for Curriculum Development with valuable information on how to improve the inclusion of viewing and presenting activities.

#### **1.5 Definition of Terms**

**Jordan High Note 9:** refers to the English curriculum taught in the scholastic class in the school stage as part of the compulsory education in Jordan's schools. This year also features a period before finally deciding on what stream to follow: Academic or Vocational.

**Viewing:** refers to a receptive skill that is practiced in the classroom through attending to, analysing, evaluating, and comprehending different visual texts.

**Presenting:** refers to a productive skill that is practiced in the classroom through structured delivery of information or ideas to an audience, often using visual aids (slides, charts, videos).

**Strategies of Viewing and Presenting Skills:** refers to pieces of information that guide the reception and production of information when dealing with visual texts, such as notes and tips about decoding visual information, interpreting messages, communicating effectively, engaging the audience, structuring content before presenting it. These appear usually as separate sections in EFL Textbooks or as directions in the teacher's book.

## **1.6 The Limitation of the Study**

This study is limited to Jordan High Note 9 EFL Textbooks, first introduced in the first and second semesters of the academic year 2024/2025. As such, its findings may not be generalized to other EFL Textbooks used in Jordanian public schools. The study is confined to textbook Content Analysis and does not include the perspectives of teachers or students, which could have enriched the findings and provided insights into how viewing and presenting skills is perceived and enacted in actual classroom practice. The exclusive reliance on the learning outcomes listed in the *Framework for English Language Standards and Performance Indicators for K-12 Learners in the Hashemite Kingdom of Jordan* may limit the analysis, as the framework may not fully account for culturally specific interpretations of viewing and presenting within the Jordanian context. The analysis focuses solely on content that relates to outcomes and does not address visual or multimodal elements, such as videos uploaded on QR codes since they do not relate to a learning outcome clearly mentioned in the EFL Textbooks.

## **2. Literature Review**

### **2.1 Theoretical Background**

Textbook Content Analysis is a research approach in English language education, particularly in contexts where EFL Textbooks strongly influence teaching methods (McGrath, 2016). Qualitative Content Analysis enables researchers to examine not only the frequency of activities but also their alignment with learning outcomes, and underlying assumptions about language learning (Cunningsworth, 1995).

Several studies examining English EFL Textbooks in Arab EFL contexts have reported imbalances between curriculum objectives and textbook implementation, particularly with respect to productive and higher-order skills (Al-Sobh & Al-Abed Al-Haq, 2021; Daoud & Celce-Murcia, 1979). Some studies have also shown that while visual texts are commonly included, they are often used superficially, without explicit guidance for critical viewing or meaningful presentation tasks (Tomlinson, 2013). Others have showed that images were included in (EFL) EFL Textbooks merely for decoration (Hill, 2013; Donaghy, 2016).

The theoretical foundation for viewing and presenting skills comes from multiliteracies theory. This theory developed in response to how communication has changed in our digital world. The New London Group (1996) argued that literacy should not just involve reading printed texts. It should include various modes of meaning-making, such as visual, audio, spatial, and gestural forms. Therefore, viewing and presenting are not just side skills; they are essential literacy practices. Learners use these skills to interpret and create meaning.

Viewing and presenting skills relate closely to the idea of multimodal literacy. This concept acknowledges that meaning is formed through various semiotic modes, which include linguistic, visual, auditory, spatial, and gestural resources (Kress, 2010). In language education, viewing means learners engage with visual texts not just as supportive images but as important texts that need interpretation, evaluation, and thoughtful responses (Walsh, 2011).

Multimodality theory explains how meaning comes from the interplay of different semiotic resources. Kress (2010) suggests that language is just one way to communicate. Visual, spatial, and gestural elements also play an important role in shaping meaning. In educational settings, this indicates that learning tasks should involve both interpreting and creating multimodal texts.

In EFL settings, viewing activities can support language learning. They reduce cognitive load and provide context while promoting critical literacy skills (Tomlinson, 2013). Presenting is based on communicative language teaching and performance-based learning. Unlike spontaneous speaking, presenting is a more organized form of oral communication that needs planning, organization, and strategic language use. Burns and Joyce (2012) explain that presenting combines linguistic skills, discourse skills, and features like intonation, posture, gesture, and eye contact.

From a sociocultural viewpoint, presenting is a social act influenced by audience expectations and the purpose of communication. Learners must adjust their language and delivery to fit formal or informal settings. This practice enhances pragmatic skills and awareness of discourse (Richards, 2015). Presentation tasks also promote learner independence, as students take charge of researching content, creating visuals, and practicing their delivery.

Theoretically, presenting connects to experiential learning theory. This theory suggests that knowledge is built through active involvement and reflection (Kolb, 1984). By engaging students in meaningful presentation tasks, language classrooms shift from controlled practice to more genuine language use.

## **2.2 Related Studies**

Viewing has emerged as a critical component of literacy in the 21st century. It includes interpreting images, diagrams, videos, digital interfaces, and multimodal texts. The New London Group (1996) describes this shift as part of “multiliteracies,” highlighting how meaning-making now involves visual, spatial, and digital forms. Kress and van Leeuwen (2006) similarly argue that visual communication has become a dominant mode in contemporary societies.

In EFL contexts, viewing enhances visual decoding, inferencing, and critical thinking, enabling learners to interpret multimodal input such as infographics, animations, and educational videos (Baker, 2018). Research shows that purposeful use of visual texts increases comprehension, fosters engagement, and supports vocabulary development (Tomlinson, 2011).

Earlier studies observed that visuals in EFL Textbooks, especially in Arab contexts, were often decorative rather than functional (Al-Mahrooqi & Denman, 2016). However, recent pedagogical shifts emphasize engaging learners in interpreting visual meaning, analysing multimodal cues, and using digital media for learning, aligning with modern literacy demands (Cope & Kalantzis, 2015).

Presenting involves organizing and communicating ideas effectively using oral language supported by visual or digital resources. It enhances fluency, coherence, audience awareness, and pragmatic competence (Richards, 2015). Classroom presentations, especially in EFL settings, foster confidence and communicative competence while promoting active learning (King, 2002).

Digital tools expand presentation skills beyond oral communication, integrating multimodal elements essential for modern workplaces and academic environments (Morreale, 2010; Hafner, 2014). This aligns with global frameworks that recognize presentation skills as foundational for 21st-century communication (Partnership for 21st Century Skills, 2019).

Recent studies analysing Jordanian EFL Textbooks note an increased use of QR codes, multimedia content, and visual-supported activities, reflecting a shift toward multimodal learning (Jarrah & Bader, 2022). This aligns with trends in regional EFL curricula, where multimodal practices are recognized as essential for enhancing communicative competence and preparing students for academic and professional contexts (Alrabai, 2018).

Although previous studies have examined speaking, listening, and visual support in English EFL Textbooks, limited research has focused specifically on viewing and presenting as an integrated skill domain, particularly within newly reformed national curricula. In the Jordanian context, no published study to date has systematically analysed the extent to which the *Jordan High Note* EFL Textbooks align with the viewing and presenting learning outcomes outlined in the 2024 framework.

Therefore, the present study addresses this gap by conducting a detailed qualitative Content Analysis of grade nine materials, focusing on three key categories: visual texts, presentation activities, and projects. By evaluating both the presence and pedagogical alignment of these components, the study contributes to curriculum evaluation research and offers evidence-based recommendations for enhancing the integration of viewing and presenting skills in future textbook editions.

### **3. Method**

The researcher developed a criterion to be the basis of this analytical qualitative research design study based on the literature review and the previous studies provided in this research study. The instrument used in this study is analytical criteria for assessing the assigned viewing and presenting



materials of *Jordan High Note 9*. The analysis is based on the developed criteria for analysis based on the notion of providing visual text and presentation tasks along with strategies related to viewing and presenting in the contents of *Jordan High Note 9*. In addition, the analysis is based on the learning outcomes and performance indicators mentioned in the *Framework for English Language Standards and Performance Indicators for K-12 Learners in the Hashemite Kingdom of Jordan* (2024) as the foundation for evaluating the inclusion of viewing and presenting in EFL Textbooks.

### 3.1 Research Instruments

An analytical qualitative method survey study explored Ninth grade viewing and presenting curriculum Jordan High Note 9 on the effectiveness of including visual and presentation tasks to improve learners' communicative skills. For this purpose, the researcher selected all the viewing and presenting texts and their related activities in the student book, the workbook and the teacher's book assigned for semesters one and two. The researcher developed the criteria for the study analysis depending on the literature review and the previous analytical research studies. *Framework for English Language Standards and Performance Indicators for K-12 Learners in the Hashemite Kingdom of Jordan* (2024) will be the basic reference point of the analytical study beside the scope and sequence which is included in the Teachers' book.

### 3.2 Validity and Reliability of the Analysis

To ensure the validity of the instruments, the researcher assigned jury of judges from the ninth grade EFL teachers who are PhD undergraduate students to examine the validity of the analytical criteria. Two English language teachers will assess the analysis of the viewing and presenting texts according to the allotted analytical criteria for these skills separately. To ensure the reliability of analysis of the viewing and presenting tasks according to the assigned criteria, the researcher assigned two raters to confirm the consistency of the analysis. The viewing and presenting analysis according to the assigned assessment criteria will be distributed evenly among five ninth grade EFL teachers for analysis to exchange viewpoints and draw conclusions from the data collected with this instrument.

## 4. Results

To answer the study question: To what extent do Jordan High Note 9 material comprise viewing and presenting tasks and activities improving learners' competences in English? The viewing and presenting learning outcomes as they are distributed per unit are presented in Table 1.

**Table 1:** The units and the viewing and presenting learning outcomes in *Jordan High Note 9*

| Unit & title | Viewing and Presenting Outcomes |
|--------------|---------------------------------|
|--------------|---------------------------------|

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| UNIT 1 Close to you            | discussing personal experiences that connect with visual images; orally presenting and developing ideas and opinions on a variety of topics                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| UNIT 2 Learn to play           | present ideas using visual aids such as student-made posters, mind maps or charts; use appropriate body language when presenting; clearly project voice when speaking, using intonation and pauses; give high-tech and visually well-rounded presentations                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| UNIT 3 Far from home           | examine text and illustrations identifying the relationship between visual and written information; discuss personal experiences that connect with visual images                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| UNIT 4 A good buy              | demonstrate understanding of visual information by asking relevant questions and discussing intended meaning; present ideas using visual aids such as student-made posters, mind maps or charts; use appropriate body language when presenting; clearly project voice when speaking, using intonation and pauses; give high-tech and visually well-rounded presentations                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| UNIT 5 Fit and well            | responding to open-ended questions related to the visual texts; making inferences from explicit and implicit information; orally presenting and developing ideas and opinions on a variety of topics                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Culture spot & Literature spot |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| UNIT 6 A new you               | demonstrate an understanding of visual information by asking relevant questions and discussing intended meaning; develop ideas and opinions on a variety of topics and orally present them; present ideas using visual aids such as student-made posters, mind maps or charts; use appropriate body language when presenting; clearly project voice when speaking using intonation and pauses; give high-tech and visually well-rounded presentations                                                                                                                                                                                                  |
| UNIT 7 A job for life?         | realise that visual presentations have been created to reach out to a particular audience and influence the audience in some way; describe posters and media images and how they may affect people; discuss personal experiences that connect with visual images; examine text and illustrations identifying the relationship between visual and written information; clearly project voice when speaking, using intonation and pauses                                                                                                                                                                                                                 |
| UNIT 8 Switch on               | realise that visual presentations have been created to reach out to a particular audience and influence the audience in some way; develop ideas and opinions on a variety of topics and orally present them; respond to questions related to the visual texts with examples and justification; identify stylistic choices describing the selection and composition of visual presentations; present ideas using visual aids such as student-made posters, mind maps or charts; use appropriate body language when presenting; clearly project voice when speaking, using intonation and pauses; give high-tech and visually well-rounded presentations |
| UNIT 9 Art lovers              | realise that visual presentations have been created to reach out to a particular audience and influence the audience in some way; describe posters and media images and how they may affect people; discuss personal experiences that connect with visual images; develop ideas and opinions on a variety of topics and orally present them; respond to                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                | questions related to the visual texts with examples and justification; clearly project voice when speaking, using intonation and pauses                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| UNIT 10<br>Helping others      | demonstrate understanding of visual information by asking relevant questions and discussing intended meaning; explain why some of the features of the visual text have been chosen for a particular purpose and audience; make inferences from the text and give examples to support these inferences; examine text and illustrations identifying the relationship between visual and written information; develop ideas and opinions on a variety of topics and orally present them; identify stylistic choices describing the selection and composition of visual presentations; present ideas using visual aids such as student-made posters, mind maps or charts; use appropriate body language when presenting; clearly project voice when speaking, using intonation and pauses; give high-tech and visually well-rounded presentations |
| Culture spot & Literature spot | discuss personal experiences that connect with visual images; clearly project voice when speaking, using intonation and pauses                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Table 1 shows Content Analysis of viewing and presenting learning outcomes as they appear in the teacher's book for each unit, where they are essentially derived from the *Framework for English Language Standards and Performance Indicators for K-12 Learners in the Hashemite Kingdom of Jordan* (2024). The outcomes appear extensively across nearly all units (but for Culture spot & Literature spot in semester one), and they develop gradually through units 1-10. Unit 8 and unit 10 provide the most variety of viewing and presenting outcomes, while Culture spot & Literature spot of semester two provide the least. Most importantly, these outcomes function as the basis for the analysis in EFL Textbooks. To answer the same question of the study, the availability of three types of presenting and viewing concepts as a whole "in general" are presented in Table 2. The table below features the inclusion of these concepts and their related materials in relation to outcomes mentioned in Table 1.

**Table 2:** Inclusion of viewing and presenting skills in Jordan High Note 9 (Student's book, Workbook and Teacher's book)

| Unit & title         | Visual text                                                                    | Presentation                                                                                                                | Strategies Viewing and Presenting Skills                                                |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| UNIT 1 Close to you  | Discussing personal experiences that connect with visual images SB. P. 9 Ex. 1 | Orally presenting and developing ideas and opinions on a variety of topics TB. P. 24, 33 & 35 (Homework & Contingency plan) |                                                                                         |
| UNIT 2 Learn to play |                                                                                | Presenting ideas using visual aids SB. (Life Skills) P. 24 & 25 Ex. 1-7,                                                    | Presenting ideas using visual aids SB. (Life Skills) P. 24 & 25 Ex. 1-7, TB. P. 56-57 & |

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                          |  |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                      | TB. P. 56-57 & TB. P. 54<br>(Contingency plan)                                                                           |  |
| UNIT 3 Far from home           | -Discussing personal experiences that connect with visual images SB P. 26 Ex. 2 & SB P. 34 Ex. 1<br>- Examining text and illustrations identifying the relationship between visual and written information WB. P. 22 Ex. (1 & 2)                                     |                                                                                                                          |  |
| UNIT 4 A good buy              | Demonstrating understanding of visual information by asking relevant questions and discussing intended meaning SB. P. 36 Ex. 2                                                                                                                                       | Presenting ideas using visual aids TB. P. 96 (Contingency plan) SB. P. 47 Ex. 8 & TB P. 99                               |  |
| UNIT 5 Fit and well            | -Making inferences from explicit and implicit information SB. P. 49 Ex. 3<br>- Responding to open-ended questions related to the visual texts SB. P. 50 Ex.1                                                                                                         |                                                                                                                          |  |
| Culture spot & Literature spot |                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                          |  |
| UNIT 6 A new you               | -Developing ideas and opinions on a variety of topics and orally presenting them SB. P. 4 Ex.1<br>-Demonstrating an understanding of visual information by discussing intended meaning SB. P. 6 Ex.1, SB. P. 8 Ex.1, SB. P. 9 Ex.1, SB. P. 11 Ex.1 & WB. P. 11 Ex. 7 | Developing ideas and opinions on a variety of topics and orally presenting them TB. P. 33 (Production) & P. 37 (Wrap-up) |  |
| UNIT 7 A job for life?         | Discussing personal experiences that connect with visual images SB. P. 18 Ex.1                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                          |  |

|                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                        |  |
|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|                                | Examining text and illustrations identifying the relationship between visual and written information SB. P. 18 Ex.1, SB. P. 22 Ex.1 & WB. P. 19 Ex. 7                                                                                                                                   |                                                                                                                                                        |  |
| UNIT 8 Switch on               | -Presenting ideas using visual aids SB. P. 27 Ex.1<br>- Responding to questions related to the visual texts with examples and justification SB. P. 32 Ex.1, SB. P. 36 Ex.1                                                                                                              | -Developing ideas and opinions on a variety of topics and orally presenting them WB. P. 27 Ex. 9<br>-Presenting ideas using visual aids SB. P. 37 Ex.5 |  |
| UNIT 9 Art lovers              | -Responding to questions related to the visual texts with examples and justification SB. P. 38 Ex.1, SB. P. 40 Ex.1, SB. P. 41 Ex.2, SB. P. 45 Ex. 2 & SB. P. 46 Ex. 2<br>-Describing posters and media images and how they may affect people SB. P. 39 Ex.4 & TB. P. 87 (Presentation) | Developing ideas and opinions on a variety of topics and orally presenting them SB. P. 40 Ex. 5, SB. P. 51 Ex. 6 & TB. P. 86 (Wrap-up)                 |  |
| UNIT 10 Helping others         | Demonstrating understanding of visual information by asking relevant questions and discussing intended meaning SB. P. 52 Ex. 1, SB. P. 53 Ex. 1, SB. P. 54 Ex. 1, SB. P. 57 Ex. 1                                                                                                       | Developing ideas and opinions on a variety of topics and orally presenting them WB. P. 43 Ex. 8                                                        |  |
| Culture spot & Literature spot |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                        |  |

Table 2 shows the examples from viewing and presenting activities and tasks of Jordan High Note 9 matching with the three types of presenting and viewing concepts by listing the related outcome.

This table analyses all the content of viewing and presenting activities that match with the intended outcomes per unit through introducing the page number and the activity number. All the activities and tasks introduced in the table were achieving the desired outcomes in various ways.

## **5. Discussion**

Viewing skills appear across all units, and examples include viewing tasks that support comprehension, discussion and prediction. Viewing tasks are frequent and well-distributed. Presenting is included through structured classroom presentations, speaking tasks requiring explanations supported by visuals, projects where students use images, charts, or digital tools and “Life Skills” sections requiring students to present solutions or plans. The teacher’s book reinforces these tasks with performance indicators specifying the use of visual aids and coherent presentation strategies. Evidently, EFL Textbooks disproportionately support viewing as it receives consistent attention throughout activities and tasks, while presenting receives partial, inconsistent, or minimal coverage, especially regarding presentation delivery skills. Presenting tasks appear consistently but are more dependent on teacher facilitation. Activities and tasks related to visual texts and presentations align closely with intended learning outcomes per unit, while viewing and presenting strategies are misrepresented as there is nearly not enough tips or directions that highlight subskills and concept needed for optimal practicing of viewing and presenting in the classroom. Missing elements across units include body language, voice projection/intonation, use of high-tech visual presentations and the production of visually well-rounded presentations. Regarding strategies that target viewing and presenting they show only one case in the teacher’s book.

The average viewing alignment is nearly 80 % (Very High). Presenting skills, however, are weakly aligned. The average presenting inclusion is nearly 20% (Low). Only one unit that fully meets intended learning outcomes, that is unit one achieving 100% inclusion. Unit 2, unit 7 and unit 8 are critically low in presenting inclusion. Unit 9, unit 6, unit 4 & Unit 10 show good inclusion of targeted outcomes.

## **6. Conclusion and Recommendations**

The analysis of the Jordan High Note 9 EFL Textbooks demonstrates a high overall degree of alignment between the intended learning outcomes (ILOs) for viewing and presenting skills and the actual activities and tasks included in the student’s book, workbook and the teacher’s book. Table 1 and Table 2 indicate that most units integrate key viewing skills, such as interpreting visuals, making inferences, understanding stylistic features, relating personal experience to visuals, and presenting skills, including using visual aids, applying appropriate body language, projecting voice, and organizing ideas. The findings show that visual texts outcomes are consistently represented, especially in Units 3, 5, 7, 9, and 10, which contain a variety of exercises targeting interpretation, inference, and visual–written relationships. Similarly, presenting skills are

substantially supported, with multiple units—particularly Units 2, 4, 6, 8, and 9—providing structured opportunities for oral presentation, the use of visual aids, and projects. Despite this overall alignment, some gaps and uneven distributions are marked. Some learning outcomes, particularly those related to high-tech presentations, stylistic analysis, and audience awareness, appear only in a limited number of units. Furthermore, viewing and presenting strategies are not evenly distributed across the book, with only one unit containing extensive directions, while others containing none. These inconsistencies suggest an imbalance in inclusion across the entire textbooks Jordan High Note 9.

Based on these findings, it is recommended that there should be more even distribution of outcomes across units. This will ensure better spiralling of skills and will reduce learning gaps. Viewing and presenting strategies do not appear inconsistently across units, while they are essential for developing students' competencies in these skills. Each unit should include at least one viewing and presenting strategy that provides relevant tips for better practicing of the intended skill. Some units emphasize viewing skills without providing an opportunity to convert insights into presentations. Activities should more deliberately link visual interpretation to presentation tasks, reinforcing the intended interconnectedness. While the curriculum specifies “high-tech and visually well-rounded presentations,” the textbook only partially reflects this requirement. Adding digital posters, short video presentations, and slide-based tasks would improve alignment with modern presentation standards. The teacher's book provides useful contingency plans and wrap-up tasks, yet more explicit instructional guidance, such as step-by-step presentation rubrics and visual text analysis frameworks would improve delivery of activities classrooms. Finally, the Culture Spot and Literature Spot sections have strong potential for visual literacy development but are clearly underutilized. Expanding these sections to include visual-text analysis, cultural comparison charts, and mini-presentations would enhance alignment.

## References

- Arabai, F. (2018). Investigating the effectiveness of multimodal texts in EFL learning environments. *Journal of Language and Education*, 4(2), 45–60.
- Al-Mahrooqi, R., & Denman, C. (2016). *English language teaching in Oman: Current practices and future prospects*. Springer.

- Al-Sobh, M. A., & Al-Abed Al-Haq, F. (2021). Curriculum reform and English language teaching in Jordan: Challenges and implications. *Theory and Practice in Language Studies*, 11(4), 421–430.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Burns, A., & Joyce, H. (2012). *Focus on speaking*. National Centre for English Language Teaching and Research.
- Baker, W. (2018). Culture and complexity through English as a lingua franca. *ELT Journal*, 72(1), 20–30.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2015). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Palgrave Macmillan.
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your coursebook*. Heinemann.
- Donaghy, Kieran (2016). Visual literacy in the language curriculum.
- Goh, C. C. M., & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University Press.
- Hafner, C. A. (2014). Embedding digital literacies in English language teaching. *TESOL Quarterly*, 48(4), 655–685.
- Hill, D. (2013). The Visual Elements in EFL Coursebooks, in *Developing Materials for Language Teaching*, 2nd ed. pp. 158-66. London: Bloomsbury.
- H.-J. Chen. Multimodal digital storytelling presentations in EFL contexts: learning outcomes, positive/negative affects, and perception between high-/low-achieving learners. *Innovation in Language Learning and Teaching*.(2024)
- Jarrah, M., & Bader, H. (2022). The integration of digital tools in Jordanian English language textbooks. *Jordan Journal of Educational Sciences*, 18(3), 331–350.
- Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.
- King, J. (2002). Preparing EFL learners for oral presentations. *The Internet TESL Journal*, 8(3), 1–5.



- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Mishan, F., & Timmis, I. (2015). *Materials development for TESOL*. Edinburgh University Press.
- Morreale, S. (2010). Communication skills and the 21st century learner. *Communication Education*, 59(2), 135–140.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–92.
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Partnership for 21st Century Skills. (2019). *Framework for 21st century learning*. P21.
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McGrath, I. (2016). *Materials evaluation and design for language teaching* (2nd ed.). Edinburgh University Press.
- NCCD. *Framework for English language standards and performance indicators for K–12 learners in the Hashemite Kingdom of Jordan*. Amman: (2024).
- Richards, J. C. (2015). *Key issues in language teaching*. Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Walsh, M. (2011). *Multimodal literacy: Researching classroom practice*. Primary English Teaching Association. (2015)

Y. Chang. Assessment for learning to integrate multimodality with academic presentations in a multilingual MBA classroom. Multimedia-Assisted Language Learning (2019)

درجة تضمين خبرات التغير المناخي في منهاج رياض الأطفال التطوري في الأردن

الباحثة آلاء إبراهيم الخليفة

الأستاذ الدكتور فتحي حميده

## ملخص

تعد قضية التغير المناخي من أهم قضايا التربية من أجل التنمية المستدامة، وتؤكد اليونسكو على أهمية تضمينها في المناهج المدرسية بهدف بناء وعي بيئي ومواطنة كونية لدى الطلبة وخاصة في السنوات المبكرة. سعت الدراسة الحالية إلى التعرف إلى درجة تضمين خبرات التغير المناخي في مناهج رياض الأطفال التطويري. اتبعت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى من خلال تصميم أداة تحليل محتوى مبنية على قائمة من مجالات التغير المناخي العالمية اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة. تم تحليل دليل أنشطة المعلمة وكراسة الأطفال وقصص الأطفال للوحدات الثمانية الواردة في مناهج رياض الأطفال لتطوري الصادر عن المركز الوطني لتطوير المناهج. أظهرت نتائج الدراسة تفاوتاً في درجة تضمين مجالات خبرات التغير المناخي ضمن المنهاج، حيث جاء مجال "قضايا التغير المناخي"، في المرتبة الأولى، تلاه في المرتبة الثانية "التكيف مع التغيرات المناخية"، بينما حصل مجال "آثار التغيرات المناخية" على أدنى نسبة تمثيل في إدماج خبرات التغير المناخي. وهذا يدل على أن الاهتمام الأكبر تركّز على عرض القضايا العامة والتكيف معها، مقابل تمثيل أقل للجوانب التفسيرية والتحليلية الخاصة بالأسباب والآثار الناجمة عن التغير المناخي. وأوصت الدراسة بإضافة أنشطة وفعاليات ملائمة لتوضيح أسباب التغير المناخي وبيان الآثار الناجمة عنها.

**الكلمات المفتاحية:** التنمية المستدامة، التغير المناخي، مناهج رياض الأطفال، الطفولة المبكرة.

## **The Degree of Integration of Climate Change Experiences into the Developmental Kindergarten Curriculum in Jordan**

Fathi Ihmeideh

Ala Al-Khalaileh

Department of Early Childhood- Queen Rania Faculty of Childhood,

The Hashemite University

### **Abstract**

Climate change is one of the most critical issues in education for sustainable development. UNESCO emphasizes the importance of integrating climate change experiences into school curricula to build environmental awareness and global citizenship among students, particularly in the early years. This study aimed to identify the extent to which climate change concepts are integrated into the developmental kindergarten curriculum. The researchers conducted a content analysis, creating a tool based on a list of global climate change topics derived from previous literature and studies. They analyzed the teacher's activity guide, children's workbooks, and children's stories associated with the eight units of the developmental kindergarten curriculum issued by the National Center for Curriculum Development. The findings revealed a discrepancy in the integration of climate change concepts within the curriculum. "Climate Change Issues" was the most emphasized topic, followed by "Adapting to Climate Change," while "Impacts of Climate Change" received the least attention. This indicates that the curriculum placed more focus on presenting general issues and adaptation strategies, with less emphasis on explaining and analyzing the causes and effects of climate change. The study recommends incorporating additional activities and events to enhance understanding of climate change causes and its impacts.

**Keywords:** Sustainable Development, Climate Change, Kindergarten Curriculum, .Early Childhood, Curricula

## المقدمة

يواجه العالم اليوم جملة من التحديات في مختلف الميادين، ويُعدّ التغيّر المناخي أحد أبرز هذه التحديات لما ينطوي عليه من مخاطر تهدد الحياة على كوكب الأرض، إذ تمتد آثاره لتصيب الإنسان والحيوان والنبات على حدّ سواء. ومن ثمّ باتت دول العالم تعمل على البحث عن حلول عاجلة وفاعلة للحد من تفاقم هذه الظاهرة. ويُعدّ التغيّر المناخي من أهم قضايا العصر لما يخلفه من آثار سلبية تطلّ القطاعات التنموية كافة، ومن أبرزها ندرة المياه، واتساع رقعة الجفاف، وارتفاع مستويات البحار، وتغيّر النظم البيئية، إلى جانب ما يفرضه من تهديد مباشر للمجتمعات البشرية. ويعود ذلك إلى الارتفاع المتزايد في تركيز الغازات الدفيئة الناتجة عن النشاط البشري، إذ تعمل هذه الغازات على احتباس قدر أكبر من الحرارة في الغلاف الجوي (Khalifa, 2023). وتُعد مرحلة رياض الأطفال من المراحل الحرجة في تكوين شخصية الطفل وتنمية قدراته في مختلف المجالات، مما يستدعي العمل على مساعدته في اكتشاف الحقائق وفهم أبعاد بعض القضايا المعاصرة، ومنها قضية التغيّر المناخي. وفي ظل ما يشهده العالم من أزمات بيئية بلغت مستويات يصعب التحكم فيها، ينشأ الأطفال ويكبرون في بيئة تتسم بارتفاع معدلات التلوث وتراجع الموارد الطبيعية وتدهور التنوع البيولوجي (Ahi & Alisinanoglu, 2016).

وتُعد البلدان النامية الأكثر تأثراً بآثار التغيّر المناخي، إذ يتعرض الأطفال فيها لمخاطر أعلى مقارنةً بالأطفال في الدول المتقدمة. ويرجع ذلك إلى انتشار الفقر على نطاق واسع، وهشاشة الأنظمة الصحية، وضعف المؤسسات الحكومية، الأمر الذي يقلل قدرتها على التكيف مع التغيّرات المناخية. كما تشهد هذه البلدان معدلات مرتفعة من المواليد، مما يزيد من حجم الفئات المعرضة للخطر (Al-Addous et al., 2023).

وانطلاقاً من أهمية مرحلة الطفولة المبكرة، تبرز ضرورة تعريف الأطفال في عمر (4-5) سنوات بالمفاهيم الأساسية المرتبطة بالتغيّر المناخي، لما يمثله ذلك من دور محوري في تنمية معارفهم وترسيخ الوعي البيئي لديهم. ويكتسب الطفل أكثر من 80% من مدرّكاته الثقافية قبل بلوغ السادسة من عمره، مما يقتضي تنبيهه

إلى المشكلات البيئية المحيطة به بطريقة مبسطة تعزز قدرته على اتخاذ قرارات مناسبة لمستواه، كالمحافظة على البيئة وعدم الإضرار بمواردها. ويُعد الوعي البيئي ركيزة أساسية لمواجهة هذه التحديات، إذ يتمثل في إدراك الفرد لدوره في حماية البيئة، وفهمه لطبيعة العلاقة بين الإنسان ومحيطه، وقدرته على استيعاب المشكلات البيئية وأساليب الحد منها في الحاضر والمستقبل (الخفاف، 2013).

ويعد التغير المناخي اليوم من القضايا المعاصرة التي تشغل العالم باستمرار في مؤتمراته وقممه ومنتدياته السنوية. ويأتي هذا الاهتمام بموضوع التغير المناخي بهدف التخفيف من حدة تدهور النظام البيئي على الأرض والحد من أشكال التلوث وضبط النشاط البشري في الصناعة والزراعة والنقل وغيره بما يمكن البيئة على النهوض والتعافي مجدداً (أحمد وآخرون، 2022). وفي التربية والتعليم جاءت التغيرات المناخية كوسيلة لدى القائمين على المناهج والمؤسسات التعليمية لرفع الوعي البيئي لدى مرحلة رياض الأطفال، وباعتبار الوعي يحتاج إلى أساس معرفي سليم حتى يلامس وجدان المتعلم ليؤثر في سلوكه فإن الأساس المعرفي هذا يتمثل بمفاهيم التغيرات المناخية (نصر، 2024). وبحسب مؤشر مخاطر المناخ للأطفال، الذي نشرته اليونيسف في عام 2021، يتم تصنيف الأطفال في البلدان على أنهم معرضون لخطر شديد من تأثيرات تغير المناخ والتدهور البيئي، مما يهدد صحتهم وتعليمهم وحمايتهم، ويعرضهم لأمراض مميتة (UNICEF, 2023). لذلك نبعت الحاجة لمعرفة كيف استجابت النظم التعليمية لإدراج خبرات مفاهيم التغير المناخي في المناهج التعليمية، وخاصة في المراحل التعليمية المبكرة كمرحلة رياض الأطفال.

### الأدب النظري والدراسات السابقة

يُعدّ التغير المناخي أحد أكبر التحديات المؤثرة في بنية الحياة البشرية على كوكب الأرض، الأمر الذي دفع الأمم المتحدة إلى دعوة المجتمع الدولي لتوقيع اتفاقية دولية بشأنه عام 1992، والتي تضمنت بنوداً متعددة، من أبرزها: تعريف التغير المناخي، والتثقيف، والتدريب، والتوعية بآثاره. ويُقصد بالتغير المناخي تلك التحولات

طويلة الأمد في درجات الحرارة وأنماط الطقس، والتي قد تكون طبيعية نتيجة تغيّرات في نشاط الشمس أو الانفجارات البركانية الكبرى، إلا أنّ الأنشطة البشرية منذ القرن التاسع عشر أصبحت المحرك الرئيس لهذه الظاهرة، وذلك أساساً بفعل حرق الوقود الأحفوري كالفحم والنفط والغاز. ويؤدي احتراق هذه المواد إلى انبعاث غازات الاحتباس الحراري التي تعمل كغلاف يحبس حرارة الشمس داخل الغلاف الجوي، مما يرفع درجات الحرارة (UNFCCC, 1992).

وقد شارك الأردن في العديد من الاتفاقيات الدولية الهادفة إلى التخفيف من آثار التغير المناخي والتكيف معها على المستويين المحلي والعالمي، مثل: اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية بشأن تغير المناخ عام 1992، واتفاقية ميناماتا بشأن الزئبق عام 2013 Minamata Convention on Mercury للحد من مخاطره على صحة الإنسان والبيئة، واتفاقية روتردام عام 2005 الخاصة بالمواد الكيميائية ومبيدات الآفات الخطرة في التجارة الدولية، إضافة إلى اتفاقية جدة لعام 1982 للمحافظة على بيئة البحر الأحمر وخليج عدن، واتفاقية بازل لعام 2005 Basel Convention المتعلقة بالتحكم في نقل النفايات الخطرة والتخلص منها عبر الحدود لما تسببه من أضرار على الصحة والبيئة (Minamata Convention on Mercury, 2013). كما شارك الأردن في اتفاقية الأمم المتحدة الإطارية عام 2021 المتعلقة بالتغير المناخي من خلال ورش عمل واجتماعات المؤتمر، وأعلن التزامه بالانضمام إلى التعهد العالمي، الذي تقوده كل من الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد الأوروبي، لخفض انبعاثات الميثان بنسبة 30% بحلول عام 2030 (UNICEF, 2023).

ومن منطلق تعزيز الشراكة مع الجهات المحلية والدولية الداعمة للقطاعات الحيوية، تبنت وزارة التخطيط والتعاون الدولي برنامج "التكيف مع التغير المناخي"، وقد حصلت حكومة المملكة الأردنية الهاشمية بموجبه على منحة مقدارها 9.226 مليون دولار أمريكي لتنفيذ برنامج بعنوان: "زيادة مرونة المجتمعات الفقيرة والهشة لتأثيرات تغير المناخ في الأردن من خلال تطبيق مشاريع ابتكارية في المياه والزراعة دعماً



للتكيف مع التغير المناخي". وتم توقيع اتفاقية البرنامج بين مجلس صندوق التكيف ووزارة التخطيط والتعاون الدولي في حزيران 2015، وأطلق البرنامج رسمياً في تموز 2016. وتشترك في تنفيذ مشاريعه عدد من الجهات الحكومية، ومنها: سلطة إقليم البترا التنموي السياحي، والصندوق الهاشمي لتنمية البادية الأردنية، وسلطة وادي الأردن، وسلطة المياه، والمركز الوطني للبحوث الزراعية، ووزارة البيئة/ الجمعية العلمية الملكية (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2016).

ويضاف إلى ذلك التعاون مع مؤسسات وطنية رائدة في مجال التكيف المناخي مثل دائرة الأرصاد الجوية ووزارة الزراعة، إلى جانب جمعيات المجتمع المحلي في المناطق المستهدفة. ويهدف البرنامج بشكل رئيس إلى دعم القطاع الزراعي للتكيف مع آثار التغير المناخي وتعويض النقص في الموارد المائية والحد من الضغوط الواقعة على الأمن الغذائي. ويشمل ذلك نقل التكنولوجيا المبتكرة في مجالات عدة، منها: استخدام المياه المعالجة، وحصاد المياه، والزراعة المستدامة، إضافة إلى نشر الرسائل الإرشادية في مناطق وادي الأردن ووادي موسى، ودعم سياسات بناء القدرات وسبل العيش من خلال الدورات التدريبية والندوات وورش العمل، خاصة في مناطق جيوب الفقر (وزارة التخطيط والتعاون الدولي، 2016).

واتجهت مجموعة من الدراسات (الشعيلي والربعاني، 2021؛ عبد الرحمن والسيد، 2023؛ مهدي وخطان، 2016) إلى بحث الوعي البيئي لدى المعلمين والطلبة، انطلاقاً من أهمية تعزيز قدرتهم على التكيف مع هذه الظاهرة والمساهمة في التخفيف من آثارها عبر الحد من انبعاث الغازات الدفيئة. وقد أكدت هذه الدراسات ضرورة إدراج خبرات التغير المناخي ضمن المناهج الدراسية وتوظيف أساليب تعليمية متنوعة، مثل الدراما، ولعب الأدوار، والمسرح، والقصص، والصور، والفيديوهات، بما يسهم في تنمية القدرات الإبداعية لدى الأطفال. وتستهدف هذه الجهود رفع مستوى الوعي لدى أطفال رياض الأطفال بموضوعات التغير المناخي بصورة مبسطة تتناسب مع خصائصهم النمائية، من خلال تطوير المناهج وتضمينها خبرات التغير المناخي.

وفي دراسة أجرتها الجاسم (2022) حول أثر الأنشطة الإثرائية في تنمية الوعي بتغير المناخ لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الابتدائي في مملكة البحرين، هدفت الباحثة إلى قياس أثر هذه الأنشطة ومعرفة الفروق وفق النوع الاجتماعي والصف الدراسي. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة بقياس قبلي وبعدي، وشملت العينة 391 طالباً وطالبة من الصفين الخامس والسادس. وأظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) بين المتوسطات القبلية والبعدية في البعدين المعرفي والسلوكي والدرجة الكلية، بينما لم يظهر البعد الوجداني فروقاً دالة. كما لم تكن هناك فروق دالة بين الذكور والإناث، في حين ظهرت فروق لصالح طلبة الصف الخامس في البعدين الوجداني والسلوكي والدرجة الكلية، دون فروق في البعد المعرفي. وقد أوصت الباحثة بالاهتمام بالجوانب الوجدانية عند تطبيق الأنشطة الإثرائية.

كما تناولت دراسة مشعل (2024) بناء وحدة تعليمية قائمة على مفاهيم التربية الخضراء لتنمية الوعي البيئي لدى أطفال الروضة، واعتمدت المنهج الوصفي لتصميم الوحدة وتحديد موضوعاتها وأهدافها وأنشطتها باستخدام استراتيجيات متنوعة مثل التجارب العملية والاستكشاف. وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بالتعليم الأخضر وتطوير وحدات تعليمية مماثلة لتنمية الوعي البيئي لدى الأطفال.

وبناءً على ما سبق، يتجه هذا البحث إلى تناول موضوع التغير المناخي ضمن منهاج رياض الأطفال التطوري بهدف تنمية الوعي البيئي لدى الطفل منذ سنواته الأولى، من خلال أنشطة وصور وبطاقات تُمكنه من فهم المفاهيم البيئية الأساسية.

وقد أكدت الدراسات أهمية إدماج خبرات التغير المناخي ضمن المناهج الدراسية عبر الأنشطة والقصص، مما يستدعي إعادة توجيه هذه المناهج نحو القضايا المناخية (منصور، 2022). ويبرز من ذلك الحاجة إلى وجود أنشطة موجهة بصورة خاصة لقضايا التغير المناخي في منهاج رياض الأطفال التطوري، بهدف تنمية الوعي بهذه المشكلات لدى الأطفال بصورة مبسطة. ومن هنا تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة توافر قضايا التغير المناخي في منهاج رياض الأطفال التطوري في الأردن؟
2. ما درجة معالجة الأسباب المؤدية للتغير المناخي في منهاج رياض الأطفال التطوري في الأردن؟
3. ما درجة معالجة الآثار السلبية للتغير المناخي في منهاج رياض الأطفال التطوري في الأردن؟
4. ما درجة بناء القدرة على التكيف مع التغير المناخي في منهاج رياض الأطفال التطوري في الأردن؟

### أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها في توفير إطار نظري حول خبرات التغير المناخي في مناهج الطفولة المبكرة في الأردن. كذلك قد تسهم هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بخبرات التغير المناخي المتضمنة في منهاج رياض الأطفال التطوري في الأردن. وعلى الصعيد العملي، فيمكن أن تقدم الدراسة توصيات عملية تستند الى نتائج التحليل لمصممي المناهج في وزارة التربية والتعليم بهدف تطوير مناهج رياض الأطفال، كما يمكن توجيه الباحثين الى القيام بمزيد من الدراسات والبحوث حول خبرات التغير المناخي ضمن المنهاج الأطفال التطوري.

### مصطلحات الدراسة

#### التغير المناخي:

**التعريف الإصطلاحي:** هو التغيرات في المعدل أو خصائص البيئة التي قد تستمر لفترة طويلة، وتنتج عن تفاعل عوامل متعددة، بما في ذلك الأنشطة البشرية والظواهر الطبيعية، مما يؤدي إلى تأثيرات على التنمية (الموسوم، 2016).

**التعريف الإجرائي:** الخبرات التي يُراد لطفل الروضة اكتسابها، والتي ضمت أربعة خبرات أساسية: 1) قضايا التغير المناخي، و2) الأسباب المؤدية للتغير المناخي، و3) الآثار السلبية للتغير المناخي، و4) التكيف مع التغير المناخي.

### **منهاج رياض الأطفال التطوري:**

هو المنهاج الصادر عن المركز الوطني لتطوير المناهج عام 2020، ويتضمن ثمانى وحدات تعليمية متنوعة تتناول موضوعات وخبرات ضرورية لتنمية الطفل من جميع جوانب النمو المختلفة.

### **رياض الأطفال:**

مؤسسات تربوية تستقبل الأطفال من سن ثلاث سنوات وثمانى أشهر إلى خمس سنوات وثمانى أشهر، وتوفر لهم أنشطة هادفة تسهم في نموهم التربوي والنفسي والجسمي، إضافة إلى تهيئتهم للمهارات الأكاديمية الأساسية.

### **حدود الدراسة**

1. اقتصرت الدراسة على تحليل منهاج رياض الأطفال التطوري الصادر عام 2020.
2. اعتمد التحليل على الأداة التي طورها الباحثان بالرجوع إلى الدراسات السابقة والبحوث المتخصصة.

### **منهجية البحث**

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وهو منهج يهدف إلى الكشف عن المعاني الكامنة في المحتوى والعلاقات الارتباطية بين عناصره، من خلال البحث الكمي الموضوعي المنظم للسمات الظاهرة فيه. وقد استخدم هذا المنهج في وصف محتوى خبرات التغير المناخي في منهاج رياض الأطفال التطوري الذي أصدره المركز الوطني لتطوير المناهج عام 2020.

## مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من منهاج رياض الأطفال التطوري بمكوناته الثلاثة: دليل النشاطات العملية للمعلمة، وكراسات نشاطات الطفل، وقصص الحروف والأعداد. أما عينة الدراسة: فقد ضمت جميع الواحدات الدراسية لمنهاج رياض الأطفال التطورية الثماني، وهي:

الوحدة الأولى: أهلاً بالروضة، الوحدة الثانية: من أنا؟، الوحدة الثالثة: أسرتي، الوحدة الرابعة: الحيوانات، الوحدة الخامسة: النباتات، الوحدة السادسة: الوطن، الوحدة السابعة: أصدقاء الأرض، الوحدة الثامنة: شكرًا روضتي.

واستند التحليل إلى عدد مرات ظهور خبرات التغير المناخي في المنهاج وتواترها في مكونات المنهاج وفقًا للفكرة التي اعتمدت كسمة رئيسة للتحليل في هذه الدراسة.

## أداة الدراسة

هدفت الأداة إلى تحديد درجة تضمين خبرات التغير المناخي في منهاج رياض الأطفال التطوري. وبعد مراجعة الدراسات والكتب ذات الصلة، طورت الباحثان قائمة معايير تضمنت أربعة مجالات و35 بنداً. واشتملت المحاور: (1) قضايا التغير المناخي (10 بنود)، و(2) الأسباب المؤدية للتغير المناخي (7 بنود)، و(3) الآثار السلبية للتغير المناخي (8 بنود)، و(4) التكيف مع التغير المناخي (10 بنود).

## صدق الأداة وثباتها

لتحقيق صدق المحتوى، عُرضت الأداة بصورتها الأولية على ثمانية محكمين بهدف التأكد من ملاءمة المعايير، ووضوح عباراتها، وقدرتها على تحقيق هدف الدراسة. واستُخدمت آراؤهم وتعديلاتهم دليلاً لصدق أداة الدراسة. وللتحقق من ثبات التحليل، أجري ثبات المقدرين. حيث تم تحليل الوحدة الأولى (أهلاً بالروضة) من

قبل محللين اثنين. وتم حساب نسبة الاتفاق بين النتائج، وبلغت 94.73%، وهي نسبة مقبولة وتشير إلى ثبات عملية التحليل.

## إجراءات الدراسة

تم الاطلاع على الأدب السابق المتعلق بالتغير المناخي، ثم أعد الباحثين قائمة المعايير المتعلقة بالخبرات، وتم التحقق مع صدقها وثباتها. وقد تمّ قراءة أنشطة المنهاج وكراسة الطالب والقصص عدة مرات للبحث عن خبرات التغيرات المناخية، ثم تم تحليل محتوى المنهاج وفق بنود أداة التحليل.

## تحليل البيانات

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي لتحليل محتوى منهاج رياض الأطفال التطوري واستخراج خبرات التغير المناخي المتضمنة فيها. حيث تم التحليل اعتماداً على الفكرة وليس الكلمة أو الجملة. واستُخدمت التكرارات والنسب المئوية لتحديد مدى تكرار خبرات التغير المناخي الواردة في المنهاج.

## النتائج

### درجة تضمين خبرات التغير المناخي في منهاج رياض الأطفال التطوري

1. نصّ سؤال الدراسة الأول على " ما درجة توافر قضايا التغير المناخي في منهاج رياض الأطفال التطوري في الأردن؟"

وقد بيّنت نتائج الجدول (1) أنّ المجال الأول (قضايا التغير المناخي) جاء في المرتبة الأولى بنسبة 44.61%، تلاه المجال الرابع (التكيف مع التغيرات المناخية) بنسبة 35.59%، بينما حلّ المجال الثاني (الأسباب المؤدية للتغيرات المناخية) بالمرتبة الثالثة، حيث حصل على نسبة 10.57%، في حين سجّل المجال الثالث (الآثار السلبية للتغيرات المناخية) أدنى نسبة بلغت 9.21%.

جدول 1. توزيع خبرات التغير المناخي على وحدات منهاج رياض الأطفال التطوري

| النسبة  | التكرار | الوحدة الثامنة | الوحدة السابعة | الوحدة السادسة | الوحدة الخامسة | الوحدة الرابعة | الوحدة الثالثة | الوحدة الثانية | الوحدة الأولى | المجال                         |
|---------|---------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|--------------------------------|
| 44.61 % | 460     | 29             | 269            | 28             | 48             | 37             | 22             | 21             | 6             | قضايا التغير المناخي           |
| 10.58 % | 109     | 0              | 100            | 3              | 3              | 2              | 1              | 0              | 0             | الأسباب المؤدية للتغير المناخي |
| 9.21 %  | 95      | 0              | 63             | 3              | 18             | 9              | 1              | 1              | 0             | الآثار السلبية للتغير المناخي  |
| 35.60 % | 367     | 13             | 180            | 5              | 95             | 21             | 32             | 8              | 13            | التكيف مع التغير المناخي       |
| 100%    | 1031    | 42             | 612            | 39             | 164            | 69             | 54             | 30             | 19            | المجموع                        |

وفيما يلي عرض مفصّل لنتائج كل مجال وفق الجداول الإحصائية الواردة في التحليل:

أولاً: نتائج تحليل المجال الأول (قضايا التغير المناخي):

– تضمين خبرات المجال الأول في دليل أنشطة المعلمة

كما يظهر جدول رقم (2)، أشارت نتائج التحليل أنّ أعلى نسبة ضمن هذا المجال كانت لخبرات الظواهر الجوية وأحوال الطقس بنسبة 49.25%، تلاه خبرة الموارد المائية على سطح الأرض بنسبة 11.88%، بينما سجّلت خبرة الأمراض الناشئة عن التغير المناخي أدنى نسبة بلغت 1.23%.

جدول 2. توزيع مجال "قضايا التغير المناخي" على وحدات أدلة أنشطة المعلمة

| النسبة | التكرار | الوحدة الثامنة | الوحدة السابعة | الوحدة السادسة | الوحدة الخامسة | الوحدة الرابعة | الوحدة الثالثة | الوحدة الثانية | الوحدة الأولى | المجال         |
|--------|---------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|----------------|
| 4.20%  | 17      | 1              | 16             | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | شكل كوكب الأرض |

|        |     |    |    |    |    |    |    |    |   |                                              |
|--------|-----|----|----|----|----|----|----|----|---|----------------------------------------------|
| 10.39% | 42  | 3  | 27 | 0  | 10 | 2  | 0  | 0  | 0 | العوامل التي تساعد على الحياة على كوكب الأرض |
| 11.88% | 48  | 0  | 40 | 3  | 1  | 4  | 0  | 0  | 0 | الموارد المائية على سطح الأرض                |
| 5.44%  | 22  | 0  | 22 | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0 | نسبة الماء واليابسة على سطح الأرض            |
| 2.47%  | 10  | 0  | 5  | 0  | 0  | 0  | 0  | 0  | 5 | الاحتباس الحراري                             |
| 49.25% | 199 | 24 | 62 | 22 | 21 | 24 | 21 | 20 | 5 | الظواهر الجوية وأحوال الطقس                  |
| 10.14% | 41  | 0  | 39 | 0  | 0  | 1  | 1  | 0  | 0 | التلوث البيئي                                |
| 2.47%  | 10  | 0  | 1  | 0  | 8  | 1  | 0  | 0  | 0 | التغير في مواسم الزراعة                      |
| 1.23%  | 5   | 0  | 4  | 0  | 0  | 1  | 0  | 0  | 0 | الأمراض التي تنشأ عن تغير المناخ             |
| 2.47%  | 10  | 0  | 7  | 0  | 3  | 0  | 0  | 0  | 0 | التصحّر والجفاف                              |
| 100%   | 404 |    |    |    |    |    |    |    |   | المجموع                                      |

#### – تضمين خبرات المجال الأول في كراسة أنشطة الطفل

بيّنت النتائج أنّ أكثر الخبرات وروداً هو الظواهر الجوية وأحوال الطقس بنسبة 25%، يليه مفهوم التلوث البيئي بنسبة 20.83% في المقابل، لم يظهر أي تضمين لخبرات التصحر والجفاف، التغير في مواسم الزراعة، الأمراض الناشئة عن التغير المناخي. والجدول رقم 3 يوضح ذلك.

جدول 3. توزيع مجال "قضايا التغير المناخي" على كراسة أنشطة الطفل

| النسبة | التكرار | الوحدة الثامنة | الوحدة السابعة | الوحدة السادسة | الوحدة الخامسة | الوحدة الرابعة | الوحدة الثالثة | الوحدة الثانية | الوحدة الأولى | المجال الأول/ قضايا التغير المناخي           |
|--------|---------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|----------------------------------------------|
| 16.66% | 4       | 0              | 4              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | شكل كوكب الأرض                               |
| 8.33%  | 2       | 0              | 1              | 0              | 1              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل التي تساعد على الحياة على كوكب الأرض |
| 16.66  | 4       | 0              | 2              | 1              | 0              | 1              | 0              | 0              | 0             | الموارد المائية على سطح الأرض                |
| 8.33%  | 2       | 0              | 2              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | نسبة الماء واليابسة على سطح الأرض            |
| 4.16%  | 1       | 0              | 1              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | الاحتباس الحراري                             |
| 25%    | 6       | 1              | 5              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 1             | الظواهر الجوية وأحوال الطقس                  |
| 20.83% | 5       | 0              | 5              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | التلوث البيئي                                |
| 0%     | 0       | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | التغير في مواسم الزراعة                      |



|      |    |   |   |   |   |   |   |   |   |                      |
|------|----|---|---|---|---|---|---|---|---|----------------------|
| 0%   | 0  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | الأمراض التي تنشأ عن |
| 0%   | 0  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | تغير المناخ          |
| 0%   | 0  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | التصحّر والجفاف      |
| 100% | 24 |   |   |   |   |   |   |   |   | المجموع              |

#### – تضمين خبرات المجال الأول في قصص الحروف والأعداد

أظهر التحليل كما يوضحه الجدول رقم (4) أنّ أعلى نسبة ظهور كانت لمفهوم الظواهر الجوية وأحوال الطقس بنسبة 28.57%، يليه مفهوم التلوث البيئي بنسبة 21.42%، بينما غابت خبرات التصحر والجفاف، التغير في مواسم الزراعة، الأمراض الناشئة عن التغير المناخي تماماً.

جدول 4. توزيع مجال "قضايا التغير المناخي" على قصص الحروف والأعداد

| النسبة | التكرار | الوحدة الثامنة | الوحدة السابعة | الوحدة السادسة | الوحدة الخامسة | الوحدة الرابعة | الوحدة الثالثة | الوحدة الثانية | الوحدة الأولى | المجال الأول/ قضايا التغير المناخي           |
|--------|---------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|----------------------------------------------|
| 16.66% | 7       | 1              | 2              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 5             | شكل كوكب الأرض                               |
| 16.66% | 7       | 0              | 4              | 0              | 3              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل التي تساعد على الحياة على كوكب الأرض |
| 7.14%  | 3       | 0              | 1              | 1              | 0              | 1              | 0              | 0              | 0             | الموارد المائية على سطح الأرض                |
| 7.14%  | 3       | 0              | 3              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | نسبة الماء واليابسة على سطح الأرض            |
| 2.38%  | 1       | 0              | 1              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | الاحتباس الحراري                             |
| 28.57% | 12      | 0              | 11             | 0              | 0              | 1              | 0              | 0              | 0             | الظواهر الجوية وأحوال الطقس                  |
| 21.42% | 9       | 0              | 6              | 0              | 0              | 2              | 0              | 1              | 0             | التلوث البيئي                                |
| 0%     | 0       | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | التغير في مواسم الزراعة                      |
| 0%     | 0       | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | الأمراض التي تنشأ عن تغير المناخ             |
| 0%     | 0       | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | التصحّر والجفاف                              |
| 100%   | 42      |                |                |                |                |                |                |                |               | المجموع                                      |

ثانيًا: نتائج تحليل المجال الثاني (الأسباب المؤدية للتغيرات المناخية):

#### – تضمين خبرات المجال الثاني في دليل أنشطة المعلمة

كما يتضح في الجدول رقم (5) جاء مفهوم أسباب التلوث البيئي في المرتبة الأولى بنسبة 45.74%، تلاه مفهوم آثار تراكم النفايات بنسبة 14.89%، بينما حصل مفهوم أسباب استهلاك الطاقة في المصانع والمنازل على أدنى نسبة بلغت 3.19%.

جدول 5. توزيع مجال "الأسباب المؤدية للتغيرات المناخية" على أدلة أنشطة المعلمة

| النسبة | تكرار | الوحدة الثامنة | الوحدة السابعة | الوحدة السادسة | الوحدة الخامسة | الوحدة الرابعة | الوحدة الثالثة | الوحدة الثانية | الوحدة الأولى | المجال الثاني / الأسباب المؤدية للتغير المناخي |
|--------|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|------------------------------------------------|
| 11.70% | 11    | 0              | 11             | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | آثار حرق الوقود وانبعاث الغازات                |
| 6.38%  | 6     | 0              | 3              | 0              | 3              | 0              | 0              | 0              | 0             | مخاطر قطع الأشجار                              |
| 14.89% | 14    | 0              | 13             | 0              | 0              | 1              | 0              | 0              | 0             | آثار تراكم النفايات                            |
| 11.70% | 11    | 0              | 10             | 1              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | آثار حرق الغابات                               |
| 45.74% | 43    | 0              | 39             | 2              | 0              | 1              | 1              | 0              | 0             | أسباب التلوث البيئي                            |
| 6.38%  | 6     | 0              | 6              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | وسائل المواصلات الصديقة وغير الصديقة           |
| 3.19%  | 3     | 0              | 3              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | أسباب استهلاك الطاقة في المصانع والمنازل       |
| 100%   | 94    |                |                |                |                |                |                |                |               | المجموع                                        |

#### - تضمين خبرات المجال الثاني في كراسة أنشطة الطفل

تشير نتائج الجدول رقم (6) إلى ندرة كبيرة في تضمين خبرات هذا المجال، حيث ظهرت فقط خبرات أسباب التلوث البيئي بنسبة 100% من بين أربع تكرارات، بينما خلت بقية الخبرات من أي ظهور.

جدول 6. توزيع مجال "الأسباب المؤدية للتغيرات المناخية" على كراسة أنشطة الطفل

| النسبة | تكرار | الوحدة الثامنة | الوحدة السابعة | الوحدة السادسة | الوحدة الخامسة | الوحدة الرابعة | الوحدة الثالثة | الوحدة الثانية | الوحدة الأولى | المجال الثاني / الأسباب المؤدية للتغير المناخي |
|--------|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|------------------------------------------------|
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | آثار حرق الوقود وانبعاث الغازات                |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | مخاطر قطع الأشجار                              |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | آثار تراكم النفايات                            |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | آثار حرق الغابات                               |
| 100%   | 4     | 0              | 4              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | أسباب التلوث البيئي                            |

|      |   |   |   |   |   |   |   |   |   |                                                |
|------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|------------------------------------------------|
| 0%   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | وسائل المواصلات<br>الصدقية وغير<br>الصدقيه     |
| 0%   | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | أسباب استهلاك<br>الطاقة في المصانع<br>والمنازل |
| 100% | 4 |   |   |   |   |   |   |   |   | المجموع                                        |

#### - تضمين خبرات المجال الثاني في قصص الحروف والأعداد

أظهر التحليل كما يوضحه الجدول رقم (7) أنّ "أسباب التلوث البيئي" جاء بنسبة 66.66%، يليه معايير "آثار تراكم النفايات" و"آثار حرق الغابات" بنسبة 16.66% لكل منهما. بينما لم يُسجّل أي ظهور لبقية الخبرات.

جدول 7. توزيع مجال "الأسباب المؤدية للتغيرات المناخية" على قصص الحروف والأعداد

| النسبة | تكرار | الوحدة<br>الثامنة | الوحدة<br>السابعة | الوحدة<br>السادسة | الوحدة<br>الخامسة | الوحدة<br>الرابعة | الوحدة<br>الثالثة | الوحدة<br>الثانية | الوحدة<br>الأولى | المجال الثاني /<br>الأسباب المؤدية<br>للتغير المناخي |
|--------|-------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|------------------|------------------------------------------------------|
| 0%     | 0     | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                | آثار حرق الوقود<br>وانبعاث الغازات                   |
| 0%     | 0     | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                | مخاطر قطع<br>الأشجار                                 |
| 16,66% | 2     | 0                 | 2                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                | آثار تراكم النفايات                                  |
| 16,66% | 2     | 0                 | 2                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                | آثار حرق الغابات                                     |
| 66,66% | 8     | 0                 | 7                 | 0                 | 0                 | 1                 | 0                 | 0                 | 0                | أسباب التلوث<br>البيئي                               |
| 0%     | 0     | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                | وسائل<br>المواصلات<br>الصدقية وغير<br>الصدقيه        |
| 0%     | 0     | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                | أسباب استهلاك<br>الطاقة في<br>المصانع والمنازل       |
|        | 12    |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                   |                  | المجموع                                              |

ثانيًا: نتائج تحليل المجال الثالث (الآثار السلبية للتغيرات المناخية):

- تضمين خبرات المجال الثاني في دليل أنشطة المعلمة

كما يتضح في الجدول رقم (8) احتل مفهوم "العوامل المناخية المؤدية إلى التلوث البيئي" المرتبة الأولى بنسبة 23.33%، يليه مفهوم "العوامل المناخية المؤدية إلى موت الأحياء البرية والبحرية" بنسبة 20%. في المقابل، حصل معيار العوامل المناخية المؤدية إلى ارتفاع درجة الحرارة على أدنى نسبة بلغت 2.22%.

جدول 8. توزيع مجال "الآثار السلبية للتغيرات المناخية" على أدلة أنشطة المعلمة

| النسبة | الوحدة الأولى | الوحدة الثامنة | الوحدة السابعة | الوحدة السادسة | الوحدة الخامسة | الوحدة الرابعة | الوحدة الثالثة | الوحدة الثانية | الوحدة الأولى | المجال الثالث / الآثار السلبية للتغيرات المناخية           |
|--------|---------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|------------------------------------------------------------|
| 17,77% | 16            | 0              | 7              | 1              | 6              | 1              | 1              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى الجفاف والتصحر              |
| 4,44%  | 4             | 0              | 4              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى حرائق الغابات               |
| 2,22%  | 2             | 0              | 2              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى ارتفاع درجة الحرارة         |
| 23,33% | 21            | 0              | 20             | 0              | 0              | 1              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى التلوث البيئي               |
| 7,77%  | 7             | 0              | 6              | 0              | 1              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى الأمراض                     |
| 11,11% | 10            | 0              | 8              | 1              | 0              | 1              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى ندرة الماء                  |
| 20%    | 18            | 0              | 9              | 1              | 3              | 4              | 0              | 1              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى موت الأحياء البرية والبحرية |
| 13,33% | 12            | 0              | 4              | 0              | 7              | 1              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى نقص في المحاصيل الزراعية    |
|        | 90            |                |                |                |                |                |                |                |               | المجموع                                                    |

- تضمين خبرت المجال الثاني في كراسة أنشطة الطفل

تشير نتائج الجدول رقم (9) إلى أنه لم تظهر أي من مقاهيم هذا المجال في كراسة الطالب، إذ جاءت جميع القيم صفراً، ما يدل على غياب تام لخبرات الآثار السلبية للتغير المناخي.

جدول 9. توزيع مجال " الآثار السلبية للتغيرات المناخية" على كراسة أنشطة الطفل

| النسبة | تكرار | الوحدة الثامنة | الوحدة السابعة | الوحدة السادسة | الوحدة الخامسة | الوحدة الرابعة | الوحدة الثالثة | الوحدة الثانية | الوحدة الأولى | المجال الثالث / الآثار السلبية للتغيرات المناخية           |
|--------|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|------------------------------------------------------------|
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى الجفاف والتصحر              |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى حرائق الغابات               |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى ارتفاع درجة الحرارة         |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى التلوث البيئي               |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى الأمراض                     |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى ندرة الماء                  |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى موت الأحياء البرية والبحرية |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى نقص في المحاصيل الزراعية    |
|        | 0     |                |                |                |                |                |                |                |               | المجموع                                                    |

- تضمين خبرات المجال الثاني في قصص الحروف والأعداد

كما يوضحه الجدول رقم (10) أظهر التحليل الاقتصادي على مفهومين هنا: "العوامل المؤدية إلى نقص المحاصيل الزراعية" بنسبة 66.66%، و"العوامل المؤدية إلى الأمراض" بنسبة 33.33%. بينما غابت بقية المعايير بالكامل.

جدول 10. توزيع مجال "الآثار السلبية للتغيرات المناخية" على قصص الحروف والأعداد

| النسبة | تكرار | الوحدة الثامنة | الوحدة السابعة | الوحدة السادسة | الوحدة الخامسة | الوحدة الرابعة | الوحدة الثالثة | الوحدة الثانية | الوحدة الأولى | المجال الثالث / الآثار السلبية للتغيرات المناخية           |
|--------|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|------------------------------------------------------------|
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى الجفاف والتصحر              |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى حرائق الغابات               |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى ارتفاع درجة الحرارة         |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى التلوث البيئي               |
| 33,33% | 1     | 0              | 1              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى الأمراض                     |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى ندرة الماء                  |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى موت الأحياء البرية والبحرية |
| 66,66% | 2     | 0              | 1              | 0              | 1              | 0              | 0              | 0              | 0             | العوامل المناخية التي تؤدي إلى نقص في المحاصيل الزراعية    |
|        | 3     |                |                |                |                |                |                |                |               | المجموع                                                    |

رابعاً: نتائج تحليل المجال الرابع (التكيف مع التغيرات المناخية):

– تضمين خبرات المجال الرابع في دليل أنشطة المعلمة

أظهر التحليل أن مفهوم "طرق المحافظة على البيئة" جاء في المرتبة الأولى بنسبة 23.57%، تليه مفهوم "أهمية زراعة النباتات" بنسبة 19.28%، بينما حصل مفهوم "السلوكيات الإيجابية نحو الكائنات البحرية" على أدنى نسبة بلغت 2.14%. والجدول 11 يوضح ذلك.

جدول 11. توزيع مجال "التكيف مع التغيرات المناخية" على أدلة أنشطة المعلمة

| النسبة | التكرار | الوحدة الثامنة | الوحدة السابعة | الوحدة السادسة | الوحدة الخامسة | الوحدة الرابعة | الوحدة الثالثة | الوحدة الثانية | الوحدة الأولى | المجال الرابع / التكيف مع التغيرات المناخية |
|--------|---------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|---------------------------------------------|
| 6,42%  | 18      | 14             | 0              | 0              | 0              | 3              | 1              | 0              | 0             | ترشيد استهلاك المياه                        |
| 23,57% | 66      | 38             | 3              | 7              | 3              | 5              | 4              | 0              | 6             | طرق المحافظة على البيئة                     |
| 6,42%  | 18      | 15             | 0              | 0              | 1              | 2              | 0              | 0              | 0             | كيفية فرز النفايات وتدويرها                 |
| 8,21%  | 23      | 14             | 0              | 2              | 2              | 1              | 2              | 0              | 2             | طرق التخلص من النفايات                      |
| 10,35% | 29      | 24             | 0              | 0              | 1              | 4              | 0              | 0              | 0             | كيفية التقليل من تلوث الماء والهواء والتربة |
| 13,57% | 38      | 7              | 0              | 29             | 1              | 0              | 0              | 1              | 0             | كيفية زراعة الأشجار والمحافظة عليها         |
| 6,42%  | 18      | 17             | 0              | 1              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | الحفاظ على الهواء من التلوث                 |
| 2,14%  | 6       | 4              | 0              | 0              | 2              | 0              | 0              | 0              | 0             | السلوكيات الإيجابية نحو الكائنات البحرية    |
| 19,28% | 54      | 9              | 0              | 38             | 2              | 2              | 2              | 0              | 0             | أهمية زراعة النباتات                        |

|                                     |   |   |   |   |   |   |   |   |     |       |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|-----|-------|
| أهمية<br>ترشيد<br>استهلاك<br>الطاقة | 0 | 0 | 0 | 2 | 0 | 0 | 0 | 8 | 10  | 3,57% |
| المجموع                             |   |   |   |   |   |   |   |   | 280 |       |

#### - تضمين خبرات المجال الرابع في كراسة أنشطة الطفل

تشير نتائج الجدول رقم (12) إلى أنه لم تظهر أي من مقاهيم هذا المجال في كراسة الطالب، إذ جاءت جميع القيم صفراً، ما يدل على غياب تام لخبرات الآثار السلبية للتغير المناخي.

أظهر التحليل كما يوضحه الجدول رقم (12) أن مفهوم "كيفية زراعة الأشجار والمحافظة عليها" سجّل أعلى نسبة، حيث بلغت 44.44%، تلاه مفهوم "طرق المحافظة على البيئة" بنسبة 38.88%، بينما غابت الخبرات الأخرى .

جدول 12. توزيع مجال "التكيف مع التغيرات المناخية" على كراسة أنشطة الطفل

| المجال الرابع /<br>التكيف مع<br>التغيرات المناخية | الوحدة<br>الأولى | الوحدة<br>الثانية | الوحدة<br>الثالثة | الوحدة<br>الرابعة | الوحدة<br>الخامسة | الوحدة<br>السادسة | الوحدة<br>السابعة | الوحدة<br>الثامنة | تكرار | النسبة |
|---------------------------------------------------|------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------|--------|
| ترشيد استهلاك<br>المياه                           | 0                | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0     | 0%     |
| طرق المحافظة<br>على البيئة                        | 0                | 0                 | 3                 | 0                 | 0                 | 0                 | 4                 | 0                 | 7     | 38,88% |
| كيفية فرز<br>النفايات وتدويرها                    | 1                | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 1                 | 0                 | 2     | 11,11% |
| طرق التخلص من<br>النفايات                         | 0                | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0     | 0%     |
| كيفية التقليل من<br>تلوث الماء<br>والهواء والتربة | 0                | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0     | 0%     |
| كيفية زراعة<br>الأشجار<br>والمحافظة عليها         | 0                | 0                 | 0                 |                   | 6                 | 0                 | 0                 | 2                 | 8     | 44,44% |
| الحفاظ على<br>الهواء من التلوث                    | 0                | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0     | 0%     |
| السلوكيات<br>الإيجابية نحو<br>الكائنات البحرية    | 0                | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0                 | 0     | 0%     |



|       |    |   |   |   |   |   |   |   |   |                            |
|-------|----|---|---|---|---|---|---|---|---|----------------------------|
| 5,55% | 1  | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | أهمية زراعة النباتات       |
| 0%    | 0  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | أهمية ترشيد استهلاك الطاقة |
|       | 18 |   |   |   |   |   |   |   |   | المجموع                    |

#### - تضمين خبرات المجال الرابع في قصص الحروف والأعداد

كما يوضحه الجدول رقم (13) جاء مفهوم "طرق المحافظة على البيئة" في المرتبة الأولى بنسبة 49.27%، يليه مفهوم "كيفية زراعة الأشجار والمحافظة عليها" بنسبة 23.18%، في حين لم يظهر أي تضمين لمفهوم أهمية ترشيد استهلاك الطاقة وكيفية التقليل من تلوث الماء والهواء والتربة.

جدول 12. توزيع مجال "التكيف مع التغيرات المناخية" على قصص الحروف والأعداد

| النسبة | تكرار | الوحدة الثامنة | الوحدة السابعة | الوحدة السادسة | الوحدة الخامسة | الوحدة الرابعة | الوحدة الثالثة | الوحدة الثانية | الوحدة الأولى | المجال الرابع / التكيف مع التغيرات المناخية |
|--------|-------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|---------------------------------------------|
| 7,24%  | 5     | 1              | 5              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | ترشيد استهلاك المياه                        |
| 49,27% | 34    | 1              | 8              | 2              | 0              | 7              | 4              | 7              | 5             | طرق المحافظة على البيئة                     |
| 5,79%  | 4     | 0              | 4              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | كيفية فرز النفايات وتدويرها                 |
| 8,69%  | 6     | 0              | 6              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | طرق التخلص من النفايات                      |
| 0%     | 0     | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0              | 0             | كيفية التقليل من تلوث الماء والهواء والتربة |
| 23,18  | 16    | 0              | 1              | 0              | 9              | 1              | 5              | 0              | 0             | كيفية زراعة الأشجار والمحافظة عليها         |
| 1,44%  | 1     | 0              | 1              | 0              |                | 0              | 0              | 0              | 0             | الحفاظ على الهواء من التلوث                 |
| 1,44%  | 1     | 0              | 0              | 0              | 0              | 1              | 0              | 0              | 0             | السلوكيات الإيجابية نحو الكائنات البحرية    |
| 2,89%  | 2     | 0              | 0              | 0              | 2              | 0              | 0              | 0              | 0             | أهمية زراعة النباتات                        |

|                            |    |   |   |   |   |   |   |   |   |    |
|----------------------------|----|---|---|---|---|---|---|---|---|----|
| أهمية ترشيد استهلاك الطاقة | 0  | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0% |
| المجموع                    | 69 |   |   |   |   |   |   |   |   |    |

## مناقشة النتائج

تشير هذه النتيجة إلى أن منهج رياض الأطفال التطوري في الأردن يتضمن خبرات التغير المناخي بصورة شمولية؛ إذ شملت جميع المجالات الرئيسية المرتبطة بالتغير المناخي (القضايا، الأسباب، الآثار، التكيف)، وهو مؤشر إيجابي يعكس وعياً منهجياً بأهمية إدماج القضايا البيئية العالمية في مرحلة الطفولة المبكرة. غير أن التفاوت في درجة التضمن بين المجالات والمكونات الثلاثة للمنهج (دليل أنشطة المعلمة، كراسة الطالب، القصص) يدل على أن هذا التضمن غير متوازن، ويأخذ طابعاً ضمنيّاً أكثر من كونه مقصوداً ومنهجياً. ولعل هذا مرده إلى الخصوصية التي تتمتع بها مناهج رياض الأطفال بشكل عام من حيث التركيز على المفاهيم المحسوسة وتجنب الطرح المباشر للمفاهيم العلمية المركبة. ويتسق مع التوجهات الدولية التي تؤكد أن مرحلة رياض الأطفال تمثل نقطة انطلاق أساسية لبناء الوعي البيئي المبكر وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة (UNESCO, 2019). كما يتوافق مع ما أشارت إليه اليونسكو من أن تعليم التغير المناخي لا يقتصر على المراحل المتقدمة، بل ينبغي أن يبدأ منذ الطفولة المبكرة بأساليب تتلاءم مع الخصائص النمائية للأطفال (UNESCO, 2017).

وقد جاء مجال "قضايا التغير المناخي" في المرتبة الأولى في دراسة المنهاج، وهو أمر متوقع تربوياً؛ إذ إن هذا المجال غالباً ما يُقدّم للأطفال من خلال موضوعات يومية وطبيعية مثل الطقس، الماء، النباتات، النظافة البيئية، والحفاظ على الموارد، وهي تجارب يسهل دمجها في الأنشطة والقصص دون الحاجة إلى طرح مفاهيم علمية مجردة ومعقدة. ويتفق هذا التوجه مع ما أشارت إليه الدراسات المتخصصة في التعليم البيئي في مرحلة الطفولة المبكرة التي تؤكد أن الربط بالتجارب الطبيعية والبيئية الحياتية يجعل تعليم التغير

المناخي أكثر ملائمة وتفاعلاً للأطفال، بدلاً من التركيز على المفاهيم العلمية المعقدة التي قد تكون غير مناسبة لمستوى نموهم الإدراكي (Beaver & Navy, 2023). وفي هذا الصدد، يؤكد ديفز (Davis, 2015) أن تعليم القضايا البيئية للأطفال الصغار ينبغي أن يركز على الممرسات اليومية والسلوك المسؤول بدلاً من تفسير الظواهر البيئية المعقدة، لأن الأطفال في هذه المرحلة يتعلمون بشكل أفضل من خلال الممارسة والنمذجة.

أما حصول مجال "التكيف مع التغيرات المناخية" على المرتبة الثانية، فيُعد مؤشراً تربوياً مهماً؛ لأنه يعكس توجه المنهاج نحو تنمية السلوكيات الإيجابية والمهارات الحياتية (كترشيد الاستهلاك، العناية بالبيئة، إعادة الاستخدام)، وهو ما يتسق مع أهداف الطفولة المبكرة في هذه المرحلة التي تركز على بناء الاتجاهات أكثر من بناء المعرفة التفسيرية المعقدة.

وأشارت النتائج كذلك إلى أن مجال "آثار التغيرات المناخية" جاء في أدنى مستوى من حيث التمثيل في منهاج رياض الأطفال، يليه مجال "أسباب التغيرات المناخية"، وهو ما يدل على أن التركيز الأكبر في المنهاج انصبّ على عرض القضايا العامة والتكيف معها، مقابل تمثيل أقل للجوانب التفسيرية والتحليلية المرتبطة بالأسباب والآثار. ويمكن تفسير هذا التوجه في ضوء النظريات النمائية في الطفولة المبكرة، الذي يؤكد أن الأطفال في هذه المرحلة العمرية لا يمتلكون بعدُ البنى المعرفية اللازمة لفهم العلاقات السببية المعقدة، مثل تلك التي تفسر أسباب التغير المناخي أو آثاره بعيدة المدى. لذلك تميل المناهج الموجهة للأطفال الصغار إلى تجنب الطرح التفسيري العميق، والتركيز بدلاً من ذلك على الخبرات الحسية، والمواقف اليومية، والسلوكيات القابلة للملاحظة والممارسة (قطامي، 2000).

وفي هذا السياق، يؤكد ديفز (Davis, 2015) أن التربية البيئية في الطفولة المبكرة ينبغي أن تُبنى على ما يستطيع الطفل فعله وفهمه عملياً، لا على تفسير الظواهر البيئية الكبرى أو تحليل نتائجها المستقبلية، لأن التركيز على الآثار السلبية أو الأسباب المعقدة قد يؤدي إلى الارتباك أو القلق بدلاً من التعلم الهادف.

كما تشير تقارير اليونسيف (UNICEF 2021) إلى أن عرض الآثار السلبية للتغير المناخي للأطفال الصغار يجب أن يتم بحذر شديد، نظرًا لما قد يحمله هذا النوع من المحتوى من أبعاد نفسية مقلقة، وتوصي بدلاً من ذلك بالتركيز على التمكين، وبناء الأمل، وتعزيز القدرة على التكيف. ويُفسّر هذا التوجه انخفاض تمثيل مجالي الأسباب والآثار، مقابل ارتفاع تمثيل مجالات القضايا العامة والتكيف. وتدعم براملينغ سامويلسون وآخرون (Pramling Samuelsson et al., 2019) هذا التفسير، حيث يشيرون إلى أن تعليم الاستدامة في الطفولة المبكرة لا يهدف إلى بناء فهم علمي متكامل للأنظمة البيئية، بل إلى غرس بذور الوعي والمسؤولية البيئية من خلال مواقف حياتية بسيطة ومفهومة، على أن يُبنى الفهم التفسيري العميق في المراحل التعليمية اللاحقة.

## التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة، قدّم الباحثان لصناع القرار في وزارة التربية والتعليم الأردنية والمركز الوطني لتطوير المناهج مجموعة من التوصيات العملية والنظرية الخاصة بموضوع الدراسة.

1. أظهرت الدراسة أن تضمين خبرات التغير المناخي في منهاج رياض الأطفال يتم بصورة شمولية ولكن غير متوازنة وذات طابع ضمني، لذلك توصي الدراسة بضرورة إعادة تنظيم خبرات التغير المناخي ضمن إطار منهجي واضح ومقصود داخل المنهاج.

2. نظرًا لتركز التضمين على مجالي قضايا التغير المناخي والتكيف معه مقابل تمثيل أقل لمجالي الأسباب والآثار، لذلك توصي الدراسة بضرورة تحقيق توازن تربوي مدروس بين هذه المجالات.

3. في ضوء النتائج التي أظهرت تفاوتًا في درجة تضمين خبرات التغير المناخي بين دليل أنشطة المعلمة، وكراسة الطالب، والقصص، توصي الدراسة بضرورة توسيع استخدام القصص العلمية التي تتضمن قضايا بيئية والأنشطة التطبيقية بوصفها أدوات تربوية فاعلة في بناء الوعي البيئي وتنمية السلوك المسؤول لدى أطفال الروضة.

4. إجراء دراسات تحليلية مقارنة في منهاج رياض الأطفال التطوري بحيث تشمل مقارنة تضمين خبرات التغير المناخي في منهاج رياض الأطفال الأردني بمناهج دول أخرى.

5. دراسة الأثر الفعلي لتضمين خبرات التغير المناخي، عبر دراسات شبه تجريبية ، على وعي الأطفال بالتغير المناخي ، وعلى اتجاهاتهم وسلوكياتهم اليومية، وعلى الممارسات التعليمية.

## المراجع

- أحمد، فرح، إبراهيم، مها ويزبك، فايز (2022). مدى توافر بعض المفاهيم البيئية في كراسة رياض الأطفال ودليل المعلمة المرافق له، مجلة جامعة البعث – سلسلة العلوم التربوية، 44(29)، 93-133.
- الjasم، فاطمة أحمد. (2022). أثر تطبيق أنشطة إثرائية في تنمية الوعي بتغير المناخ لطلبة الحلقة الثانية بالتعليم الابتدائي في مملكة البحرين، مجلة الطفولة العربية، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت
- الخفاف، إيمان عباس. (2013). التعليم البيئي في رياض الأطفال، دار المناهج للنشر: عمان.
- الشعيلي، علي، والربيعاني، أحمد. (2021). مستوى الوعي بالتغيرات المناخية لدى الطلبة-المعلمين في تخصصي العلوم والدراسات الاجتماعية بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 6(4).
- عبد الرحمن، عبد الحفيظ و السيد، محمد. (2023). الوعي بالتغيرات المناخية في كتب الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية: دراسة تحليلية. مجلة التربية، 42(198)، 153-198.
- قطامي، يوسف. (2000). النمو المعرفي واللغوي للطفل. عمان: الأهلية للنشر والتوزيع.
- مشعل، مروة توفيق محمد. (2024). وحدة تعليمية مقترحة قائمة على مفاهيم التربية الخضراء لتنمية الوعي البيئي لدى طفل الروضة في ضوء مبادرة السعودية الخضراء، كلية البنات للأداب والعلوم التربوية، جامعة عين شمس، السعودية.
- منصور، سمر سامي. (2022). دور رياض الأطفال في توعية الطفل بالتغير المناخي، مجلة الطفولة والتربية، 52، مصر
- مهدي، تماضر و خيطان، عماد. (2016). الوعي البيئي في المناهج التعليمية ودوره في التخطيط المستدام للبيئة. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، 22(93)، 214-332.
- الموسوم، هشام بشير. (2016). التغيرات المناخية كمصدر لتهديد التنمية: دراسة حالة مصر. مجلة الاستقلال، ع 3-4، 78-107.
- نصر، حنان نصر. (2024). الوعي البيئي والاستجابة للتغيرات المناخية: دراسة ميدانية لعينة من العاملين في القطاع الزراعي بإحدى قرى محافظة البحيرة. مجلة الدراسات الإنسانية والأدبية، 30(1)، 76-154
- وزارة التخطيط والتعاون الدولي. (2016). برنامج التكيف مع التغير المناخي: زيادة مرونة المجتمعات الفقيرة والهشة لتأثيرات تغير المناخ في الأردن. المملكة الأردنية الهاشمية .

- Ahi, B. & Alisinanoglu, F. (2016). The effects of environmental education programs integrated into preschool education programs on children's mental model development about the concept of environment. *Kafkas University Journal of Social Sciences Institute*, 18, 305–329.
- Al-Addous, M., Bdour, M., Alnaief, M., Rabaiah, S., & Schweimanns, N. (2023). Water Resources in Jordan: A Review of Current Challenges and Future Opportunities. *Water*, 15(21), 3729.
- Beaver, B. C., & Navy, S. L. (2023). Climate change education in early childhood classrooms: A nature-based approach. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 11(1).
- Davis, J. (2015). *Young children and the environment: Early education for sustainability* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/core/books/young-children-and-the-environment/9C6E8A9C2C7E9A7B9A5A4F6A2A1A5F6C>
- Khalifa, E. (2023). Rural population's awareness of environmental risks resulting from climate change and mechanisms to reduce them. *Journal of the Advances in Agricultural Researches*, 28(4), 890–908.
- Minamata Convention on Mercury. (2013). United Nations Environment Programme (UNEP). <https://www.undp.org/chemicals-waste/conventions>
- Pramling Samuelsson, I., Wagner, J. T., & Eriksen Odegaard, E. (2019). The contribution of early childhood education to a sustainable society. UNESCO & Springer. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-98681-2>
- UNESCO. (2019). *Tackling climate change through education*. United Nations. Retrieved December 2025, from <https://www.un.org/en/climatechange/climate-solutions/education-key-addressing-climate-change>
- UNICEF. (2023). Investing in early childhood climate education improves resilience and sustainable development. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/en/press-releases/investing-early-childhood-climate-education-improves-resilience-and-sustainable>
- UNICEF. (2021). The climate crisis is a child rights crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index. UNICEF. <https://www.unicef.org/reports/climate-crisis-child-rights-crisis>
- United Nations Framework Convention on Climate Change. (1992). Article 6: Education, training and public awareness. <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/conveng.pdf>

United Nations Economic and Social Commission for Western Asia (ESCWA). (2022). Vulnerability assessment of the water sector to climate change in Jordan RICCAR technical report, Beirut, E/ESCWA/CL1.CCS/2022/RICCAR/Technical Report.16.).

United Nations Framework Convention on Climate Change. (1992). Article 6: Education, training and public awareness. <https://unfccc.int/resource/docs/convkp/conveng.pdf>

الأوراق العلمية المقدمة  
للمؤتمر الوطني الأول  
"آفاق الابتكار والتطوير في المناهج  
وتقييمها لتحقيق جودة التعليم"

المحور الثالث: دور المناهج في  
تحقيق أهداف التنمية الوطنية و  
التنمية المستدامة





التنمية الوطنية والتنمية المستدامة دور المناهج في تحقيق أهداف

الأستاذ الدكتور "محمد أمين" حامد عبد الله القضاة

كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية

بحث مقدم لمؤتمر

آفاق الابتكار والتطوير في المناهج وتقييمها لتحقيق جودة التعليم

كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية والمركز الوطني للمناهج

## التممية الوطنية والتنمية المستدامة دور المناهج في تحقيق أهداف

الأستاذ الدكتور "محمد أمين" حامد عبد الله القضاة

كلية العلوم التربوية/ الجامعة الأردنية

في ظل الجهود المبذولة لتطوير عملية التعليم والتعلم وتوثيق الروابط بين مختلف العلوم بهدف تمكين المتعلم من استيعاب المستجدات العالمية بانفتاح واع مستند إلى منظومة قيمية مجتمعية، تأتي هذه الورقة لتعالج أهمية المناهج، في تحقيق أهداف التتممية الوطنية والتنمية المستدامة، اعتمدت الدراسة المنهج النوعي لتحقيق أهدافها من خلال تحليل دور المناهج في تحقيق أهداف التتممية الوطنية والتنمية المستدامة، ودراسة واقع مراعاة المناهج لأهداف التتممية المستدامة وأهم المقترحات لتعزيز دورها في ذلك.

وأظهرت النتائج أن الإطار العام للمناهج الأردنية أخذ يبعين الاعتبار قضايا ومتطلبات تحقيق أهداف التتممية المستدامة، فقد أشار وبوضوح لهذه القضايا في مناهج التربية الإسلامية الدراسات الاجتماعية والعلوم، فيما خلت التربية الفنية لحد ما واللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والموسيقى، من إشارات لأهداف التتممية المستدامة. وأظهرت النتائج إجماعاً من عينة الدراسة على أن المناهج هي البوابة الإستراتيجية والركيزة الأساسية لتحويل الأهداف النظرية للتتممية المستدامة إلى سلوك عملي ومعاش في المجتمع، وتأكيداً على الأهمية المحورية للمناهج كأداة لا غنى عنها لتحقيق أهداف التتممية المستدامة (SDGs). وبينت النتائج أن المعوقات التي تواجه المناهج في تحقيق التتممية المستدامة هي شبكة معقدة من القصور الهيكلي والتنفيذي وأن هذه المشاكل تتفاقم بسبب قلة تدريب المعلمين، ونقص قلة الموارد والإمكانيات. وأظهرت النتائج مقترحات لتفعيل دور المناهج في تحقيق أهداف التتممية المستدامة، من خلال ثلاثة محاور متصلة: المحور المنهجي: ويتطلب تحديثاً جذرياً يتجاوز الإضافة الجزئية للمفاهيم. والمحور التربوي: ويحتاج ثورة في التطبيق والتقييم، لضمان تحويل المعرفة النظرية إلى مهارات وقيم قابلة للتطبيق. والمحور التمكيني: فنجاح الإصلاح مرتبط بشكل حاسم بتأهيل المعلمين وتوفير الدعم المادي واللوجستي، وتفعيل دور المدرسة كمركز مجتمعي من خلال الشراكة مع البيئة المحيطة.

## مقدمة:

يشهد عالم اليوم سرعة غير مسبوقة في التغير؛ مما دفع بعجلة المنافسة بين الدول للعمل على استغلال الموارد المختلفة دون الالتفات للآثار الناتجة عن ذلك سواء أكان ذلك على الصعيد الاجتماعي، أم البيئي، أم الاقتصادي. ومع زيادة الاستغلال لهذه الموارد لتحقيق الرفاهية ورفع مستوى معيشة الأفراد فقد بدأت أنظار العالم تتجه نحو حماية حق الأجيال القادمة في هذه الموارد، حيث بدأ الاهتمام بالتنمية المستدامة لتحقيق العدالة للأجيال القادمة في حقها بالاستفادة من هذه الموارد لتحقيق احتياجاتها وتطلعاتها، فالتنمية المستدامة تسعى لتحقيق متطلبات الحاضر بكفاءة دون تهديد الموارد المختلفة واستنزافها بشكل يدمر المحيط الحيوي للعالم، أو يشكل انحدارًا في الاستقرار الاجتماعي.

والتنمية المستدامة مفهومٌ متعدد الأبعاد، يسعى إلى مواءمة النمو الاقتصادي والعدالة الاجتماعية وحماية البيئة لتلبية احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها، وقد اكتسب هذا المصطلح شهرةً عالميةً مع نشر تقرير برونتلاند (Brundtland, 1987) الذي عرّف التنمية المستدامة بأنها "التنمية التي تلبي احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها"، وهناك تعريف آخر مقبولٌ على نطاقٍ واسعٍ من الأمم المتحدة، يصفها بأنها "إطارٌ لتحسين نوعية الحياة مع مراعاة القدرة الاستيعابية للنظم البيئية الداعمة"، (الأمم المتحدة (2021)، بالإضافة إلى ذلك، يُعرّف البنك الدولي التنمية المستدامة بأنها "عملية إدارة محفظة من الأصول للحفاظ على الفرص المتاحة للأجيال القادمة وتعزيزها (البنك الدولي، 2023).

وتسلط هذه التعريفات الضوء على الترابط بين التقدم الاقتصادي والشمول الاجتماعي والمحافظة على البيئة، وقد تطور هذا المفهوم ليصبح أجندة عالمية، توجت باعتماد الأمم المتحدة لسبعة عشر هدفًا للتنمية المستدامة (SDGs) عام ٢٠١٥، حيث تُقدم هذه الأهداف خطة شاملة لمعالجة أكثر تحديات العالم إلحاحًا، بدءًا من الفقر وعدم المساواة وصولًا إلى تغير المناخ وفقدان التنوع البيولوجي (Miao, Meadows, Duan & Guo, 2022).

ويتبين مما سبق أن التنمية المستدامة هي حاجة ظهرت نتيجة لاستنزاف موارد الأرض وتلويثها بشكل غير مدروس، مما استدعى وقفة عالمية للحفاظ على موارد الأرض، وضمان استمتاع أجيال المستقبل بها. وتعد التنمية المستدامة نظرة نحو المستقبل للتخطيط للمرحلة القادمة، والعمل على إيجاد جيل يسعى إلى تحسين نوعية الحياة الحالية دون تعريض المستقبل للخطر، وهذا ما دفع الدول للسعي للوصول إلى رؤية مشتركة تتضافر فيها الإمكانيات والجهود تمثلت في خطة الأمم المتحدة 2030 التي حددت الأهداف ورسمت

الأولويات المشتركة، حيث تألفت الخطة من 17 هدفًا و 169 غاية للتنمية المستدامة، وركزت في مجملها على الأبعاد الأربعة للتنمية وهي البعد الاقتصادي، والبعد الاجتماعي، والبعد البيئي والبعد المؤسسي، التي تلتقي جميعها حول محور أساسي وهو الإنسان وشكلت هذه الأهداف المبادئ الأساسية للتنمية المستدامة (أمبوسعيدى والدائرية والشيدى، 2023).

وتمثل أهداف التنمية المستدامة كما يبين موقع الأمم المتحدة

(<https://www.un.org/sustainabledevelopment/ar/sustainable-development-goals>)

دعوة عالمية للعمل من أجل:

- 1- القضاء على الفقر: يعد القضاء على الفقر المدقع لجميع الناس في كل مكان بحلول عام 2030 هدفًا محوريًا لخطة التنمية المستدامة لعام 2030. ولا يزال القضاء على الفقر كما يرى فيو (Fu, 2023) التحدي العالمي الأبرز، حيث لا يزال الملايين يعيشون في فقر مدقع، ويسعى هذا الهدف إلى القضاء على الفقر بجميع أشكاله من خلال ضمان أنظمة الحماية الاجتماعية، والمساواة في الوصول إلى الموارد، والقدرة على الصمود في وجه الصدمات الاقتصادية والبيئية.
- 2- القضاء على الجوع: بخلق عالم خال من الجوع بحلول عام 2030. فقد تفاقمت مسألة الجوع وانعدام الأمن الغذائي في العالم بشكل مثير للقلق منذ عام 2015، وهو اتجاه ارتفع نتيجة لمجموعة من العوامل منها الوباء والصراعات وتغير المناخ وتفاقم عدم المساواة.
- 3- الصحة الجيدة والرفاه: لقد تم إحراز تقدم كبير في تحسين صحة الناس في السنوات الأخيرة. إذ حققت 146 دولة أو منطقة من أصل 200 دولة هدف التنمية المستدامة المتعلق بوفيات الأطفال دون سن الخامسة أو في طريقها لتحقيقه. ومع ذلك، فإن عدم المساواة في الحصول على الرعاية الصحية لا يزال قائمًا >
- فضمان حياة صحية ورفاهية فتوفير الرعاية الصحية الشاملة، وخفض وفيات الأمهات والأطفال، ومكافحة الأوبئة مثل فيروس نقص المناعة البشرية/الإيدز والملاريا، وتعزيز البنية التحتية للرعاية الصحية وتعزيز الصحة النفسية من العناصر الأساسية لهذا الهدف ( Copsey, Kubwimana, ) (Kanyamibwa, Nshimiyimana, Maniraho & Ishimwe, 2024).
- 4- التعليم الجيد: إذا لم يتم اتخاذ تدابير إضافية، لن يتمكن حوالي 84 مليون طفل وشاب من دخول المدرسة بحلول 2030، وسيفتقر ما يقرب من 300 مليون طالب إلى مهارات الحساب والقراءة والكتابة

- الأساسية اللازمة للنجاح في الحياة. بالإضافة إلى إتاحة التعليم الابتدائي والثانوي المجاني لجميع الأولاد والبنات بحلول عام 2030، فإن الهدف هو توفير فرص متساوية للحصول على التدريب المهني، وتحقيق الوصول الشامل إلى التعليم العالي الجيد. فالتعليم هو المفتاح الذي سيسمح بتحقيق العديد من أهداف التنمية المستدامة الأخرى. فالحصول على تعليم جيد، يمكن الناس من الخروج من دائرة الفقر. كما أنه يمكن الناس في كل مكان من العيش حياة أكثر صحة واستدامة. ويكتسي أهمية بالغة أيضا في تعزيز التسامح بين الناس ويساهم في بناء مجتمعات أكثر سلمًا. ولتحقيق ذلك، يجب أن يصبح تمويل التعليم أولوية استثمارية وطنية. ومن الضروري بـمكان اتخاذ تدابير مثل جعل التعليم مجانيًا وإلزاميًا، وزيادة عدد المعلمين، وتحسين البنية التحتية للمدارس الأساسية، وتبني التحول الرقمي.
- 5- المساواة بين الجنسين وهو أمر أساسي للمجتمعات العادلة، وتعد المساواة بين الجنسين، وعلى الرغم من إحراز تقدم على مدى العقود الماضية، فقد حاد العالم عن المسار الصحيح لتحقيق المساواة بين الجنسين بحلول عام 2030.
- 6- المياه النظيفة والصرف الصحي يعد الحصول على المياه المأمونة وخدمات الصرف الصحي والنظافة الصحية من أهم احتياجات الإنسان الأساسية من أجل صحته ورفاهيته. ومن المتوقع أن يفتقر مليارات الأشخاص إلى إمكانية الوصول إلى هذه الخدمات الأساسية في عام 2030 ما لم يتضاعف التقدم المحرز أربع مرات. نتيجة تزايد الطلب على المياه بسبب النمو السكاني السريع والتوسع الحضري والاحتياجات المائية المتزايدة لقطاعات الزراعة والصناعة والطاقة. إذ يعاني نصف سكان العالم بالفعل من شح شديد في المياه لمدة شهر واحد على الأقل في السنة. من المتوقع أن يحدث شح المياه مع ارتفاع درجات الحرارة العالمية نتيجة لتغير المناخ.
- ويؤكد هذا الهدف على توفير مياه شرب آمنة للجميع، وتحسين جودة المياه، وتوسيع مرافق الصرف الصحي للوقاية من الأمراض المنقولة بالمياه ( Esmaeili, Babaeimorad, Ghasemzadeh & Irani, 2025).

- 7- طاقة النظيفة وبأسعار معقولة: بضمان الوصول إلى الطاقة النظيفة وبأسعار معقولة، وهو أمر أساسي لتنمية الزراعة والأعمال التجارية والاتصالات، والتعليم، والرعاية الصحية والنقل. وبحلول عام 2030، سيظل حوالي 660 مليون شخص يفتقرون إلى إمكانية الحصول على الكهرباء، وحوالي 2 مليار شخص يعتمدون على أنواع الوقود والتكنولوجيات الملوثة للطهي. وتعتمد حياتنا اليومية على طاقة موثوقة وبأسعار معقولة. ومع ذلك، فإن استهلاك الطاقة هو المساهم الرئيسي في تغير المناخ، حيث

يمثل حوالي 60 في المئة من إجمالي انبعاثات غازات الدفيئة العالمية. ولضمان حصول الجميع على الكهرباء بأسعار معقولة بحلول عام 2030 ينبغي الاستثمار في مصادر الطاقة النظيفة مثل الطاقة الشمسية وطاقة الرياح والطاقة الحرارية.

8- العمل اللائق والنمو الاقتصادي بتعزيز النمو الاقتصادي الشامل والمستدام وتوفير فرص العمل والعمل اللائق للجميع. ومع تزايد الظروف الاقتصادية الصعبة باستمرار، يتجه المزيد من العمال إلى العمل غير الرسمي.

ويشير هذا الهدف لتوفير فرص العمل الشاملة والمستدامة، ويشمل ذلك دعم ريادة الأعمال، والقضاء على العمل القسري، وضمان أجور عادلة وظروف عمل آمنة ( Karaarslan-Semiz & Sund, 2025).

9- الصناعة والابتكار والبنية التحتية بإقامة بنى تحتية قادرة على الصمود، وتعزيز التصنيع المستدام، وتشجيع الابتكار. فالنمو الاقتصادي والتنمية الاجتماعية والعمل المناخي يعتمد بشكل كبير على الاستثمارات في البنية التحتية والتنمية الصناعية المستدامة والتقدم التكنولوجي.

ويكون تحقيق هذا الهدف بالعمل على بناء بنية تحتية مرنة، وتشجيع الابتكار، وتشجيع التصنيع المستدام لدفع عجلة التنمية الاقتصادية مع تقليل الضرر البيئي إلى أدنى حد (Sharma, 2025).

10- الحد من أوجه عدم المساواة: يهدد انعدام المساواة التنمية الاجتماعية والاقتصادية على المدى الطويل، ويقوض الحد من الفقر ويدمر شعور الناس بالإنجاز وتقدير الذات. ويتطلب الحد من عدم المساواة داخل البلدان وفيما بينها التوزيع العادل للموارد، والاستثمار في التعليم وتنمية المهارات، وتنفيذ تدابير الحماية الاجتماعية، ومكافحة التمييز، ودعم الفئات المهمشة، وتعزيز التعاون الدولي من أجل التجارة والأنظمة المالية العادلة.

11- المدن والمجتمعات المستدامة: بجعل المدن والمستوطنات البشرية شاملة للجميع وآمنة وقادرة على الصمود ومستدامة، وتمثل المدن مستقبل الحياة العالمية. فبلغ عدد سكان العالم 8 مليارات نسمة في عام 2022، يعيش نصفهم في المناطق الحضرية. ومن المتوقع أن يرتفع هذا الرقم ليعيش 70 في المائة من الناس في المدن بحلول عام 2050. ويعيش حوالي 1.1 مليار شخص حاليًا في أحياء فقيرة أو في المدن في ظروف تشبه ظروف الأحياء الفقيرة، ومن المتوقع أن يزيد عددهم عن 2 مليار شخص في الثلاثين عامًا القادمة. ومع ذلك فإن العديد من هذه المدن غير جاهزة لهذا التوسع الحضري

السريع الذي فاق وتيرة تطوير الإسكان والبنية التحتية والخدمات، مما أدى إلى ارتفاع الأحياء الفقيرة أو الظروف الشبيهة بظروف الأحياء الفقيرة. فلا تزال المدن تعاني من الزحف العمراني وتلوث الهواء ومحدودية الفضاءات العامة المفتوحة.

ويكون تحقيق هذا الهدف من خلال جعل المناطق الحضرية شاملة وآمنة ومرنة، ويشمل ذلك تحسين الإسكان، والنقل العام، والمساحات الخضراء، مع الحد من التلوث والزحف العمراني ( Akinsemolu & Onyeaka, 2025 ).

12- الاستهلاك والإنتاج المسؤولان: بضمان أنماط الاستهلاك والإنتاج المستدامة، وهو أمر أساسي للحفاظ على سبل عيش الأجيال الحالية والمستقبلية. فكوبنا ينفد من الموارد، ولكن عدد السكان مستمر في النمو. إذا وصل عدد سكان العالم إلى 9.8 مليار نسمة بحلول عام 2050، فسوف تكون هناك حاجة إلى ما يعادل ثلاثة كواكب تقريباً لتوفير الموارد الطبيعية اللازمة لمجاراة أنماط الحياة الحالية. ونحن بحاجة إلى تغيير عاداتنا الاستهلاكية، وتحويل إمدادات الطاقة لدينا إلى مصادر أكثر استدامة وهذه بعض التغييرات الرئيسية التي يجب علينا إجراؤها إذا أردنا خفض مستويات استهلاكنا. ويعد هدر الطعام علامة أخرى على الإفراط في الاستهلاك، ومعالجة فقدان الغذاء أمر ملح يتطلب سياسات مخصصة ومستتيرة بالبيانات، فضلاً عن الاستثمارات في التقنيات، والبنية التحتية، والتعليم والرصد. يتم إهدار 931 مليون طن من الغذاء سنوياً، على الرغم من معاناة عدد كبير من سكان العالم من الجوع.

لذا لا بد من تشجيع إعادة التدوير، وتشجيع الشركات والمستهلكين على تبني ممارسات مستدامة للحد من التدهور البيئي (Haines & McDonough, 2024).

13- العمل المناخي: سوف يتأثر كل شخص، في كل بلد، في كل قارة بشكل أو بآخر بتغير المناخ. هناك كارثة مناخية تلوح في الأفق، ونحن غير مستعدين لتبعاتها. ويحدث تغير المناخ بسبب الأنشطة البشرية. ومع ارتفاع انبعاثات الغازات الدفيئة، يحدث تغير المناخ بمعدلات أسرع بكثير مما كان متوقعاً. ويمكن أن تكون آثاره مدمرة وتشمل أنماط الطقس المتطرفة والمتغيرة وارتفاع مستويات سطح البحر. إذا تُرك تغير المناخ دون رادع، فسوف يؤدي إلى تراجع الكثير من التقدم التنموي الذي تم إحرازه على مدار الأعوام الماضية. كما أنه سيؤدي إلى موجات هجرة جماعية تحمل معها عدم الاستقرار والحروب.

وهو يعد أمرًا مُلِحًا للتخفيف من ظاهرة الاحتباس الحراري، إذ يُركّز هذا الهدف على خفض انبعاثات غازات الاحتباس الحراري، وتعزيز القدرة على التكيف مع تغيّر المناخ، وتعبئة الموارد المالية لمكافحة تغيّر المناخ (اليونسكو، 2020).

14- الحياة تحت الماء: بالحفاظ على المحيطات والبحار والموارد البحرية واستخدامها على نحو مستدام. إذ تعتبر المحيطات والبحار الصحية ضرورية للوجود البشري والحياة على الأرض. فالمحيطات جزء لا يتجزأ من حياتنا على الأرض. فهي تغطي ثلاثة أرباع سطح الأرض، وتحتوي على 97% من مياه الأرض، وتمثل 99% من المساحة الصالحة للحياة على الكوكب من حيث الحجم. توفر محيطات العالم الموارد الطبيعية الرئيسية بما في ذلك الغذاء والأدوية والوقود الحيوي وغيرها من المنتجات؛ تساعد في تفكيك وإزالة النفايات والتلوث؛ وتعمل نظمها الإيكولوجية الساحلية كحواجز للحد من الأضرار الناجمة عن العواصف. كما أنها تعتبر أعظم بالوعة كربون على كوكب الأرض. وصل التلوث البحري إلى مستويات مثيرة للقلق، حيث غصّ المحيط بأكثر من 17 مليون طن متري في عام 2021، وهو رقم من المتوقع أن يتضاعف مرتين أو ثلاثة بحلول عام 2040. يشكل البلاستيك أكثر أنواع تلوث المحيطات ضررًا.

وتحقيق الهدف يكون من خلال الحد من التلوث والصيد الجائر وتحمّض المحيطات، مع تعزيز الاستخدام المُستدام لموارد المحيطات (الحربي والحضيف، 2023).

15- الحياة على البر: ويرمي الهدف إلى حماية النظم الإيكولوجية البرية وترميمها، وإدارة الغابات على نحو مستدام، ومكافحة التصحر، ووقف تدهور الأراضي وعكس مساره، ووقف فقدان التنوع البيولوجي. وتعتبر النظم الإيكولوجية للأرض حيوية لاستدامة حياة الإنسان، حيث تساهم بأكثر من نصف الناتج المحلي الإجمالي العالمي وتحمل قيمًا ثقافية وروحية واقتصادية متنوعة. ومع ذلك، يواجه العالم أزمة ثلاثية تتمثل في التغير المناخي والتلوث وفقدان التنوع البيولوجي. فبين عامي 2015 و2019، تدهور ما لا يقل عن 100 مليون هكتار من الأراضي الصحية والمنتجة كل عام، مما أثر على حياة أكثر من 1.3 مليون شخص. فالتوسع الزراعي هو المحرك المباشر لنحو 90 في المائة من إزالة الغابات. ويرتبط هذا ارتباطًا مباشرًا بأنظمتنا الغذائية، حيث تسبب إنتاج زيت النخيل في إزالة 7 في المائة من الغابات على مستوى العالم في الفترة من عام 2000 إلى عام 2018.



ويكون تحقيق الهدف بالعمل على حماية النظم البيئية الأرضية، ومكافحة التصحر، ووقف فقدان التنوع البيولوجي من خلال إعادة التحريج والإدارة المستدامة للأراضي ( Karaarslan-Semiz & Sund, 2025).

16- السلام والعدالة والمؤسسات القوية: بالتشجيع على إقامة مجتمعات مسالمة لا يُهمّش فيها أحد، وإتاحة إمكانية وصول الجميع إلى العدالة، وبناء مؤسسات فعالة وخاضعة للمساءلة وشاملة للجميع على جميع المستويات. لذا ينبغي أن يتحرر الناس في كل مكان من الخوف من جميع أشكال العنف وأن يشعروا بالأمان طول حياتهم مهما كان عرقهم أو عقيدتهم أو ميولهم الجنسية. ومع ذلك، تعرقل النزاعات العنيفة المستمرة والجديدة في جميع أنحاء العالم المسار العالمي نحو السلام. إن المستويات المرتفعة من العنف المسلح وانعدام الأمن لها تأثير مدمر على تنمية أي بلد، في حين ينتشر العنف الجنسي والجريمة والاستغلال والتعذيب في الأماكن التي يوجد فيها صراع أو تغيب فيها سيادة للقانون، ويجب على البلدان اتخاذ تدابير لحماية الأشخاص الأكثر عرضة للخطر. وذلك بتعزيز سيادة القانون وتعزيز حقوق الإنسان والحد من تدفق الأسلحة غير المشروعة، ومكافحة الفساد.

ويعزز هذا الهدف سيادة القانون، ويحد من الفساد، ويضمن وصول الجميع إلى العدالة، مع بناء مؤسسات فعالة وخاضعة للمساءلة (Blake & Scott, 2024).

17- الشراكات: بتنشيط الشراكة العالمية من أجل التنمية المستدامة. إن خطة عام 2030 عالمية وتدعو إلى العمل من قبل جميع البلدان - المتقدمة والنامية - لضمان عدم تخلف أحد عن الركب. وتتطلب شراكات بين الحكومات والقطاع الخاص والمجتمع المدني.

فلا يمكن تحقيق أهداف التنمية المستدامة إلا من خلال الالتزام القوي بالشراكة والتعاون العالميين لضمان عدم تخلف أحد عن الركب في رحلتنا نحو التنمية. ومع ذلك، لا تتطلق جميع البلدان من نفس خط البداية، وتواجه البلدان المنخفضة والمتوسطة الدخل موجة عارمة من الديون التي تطفو على السطح. ولتحقيق الأهداف تظهر ضرورة التعاون العالمي، فتحقيق أهداف التنمية المستدامة يتطلب تعاونًا بين الحكومات والشركات والمجتمع المدني والأفراد لتعبئة الموارد وتبادل المعرفة (Esmaeili, Babaeimorad, Ghasemzadeh & Irani, 2025).

ويتبين مما سبق أن أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر تناولت مختلف نظم الحياة لدى الإنسان، وربطها معاً بشكل متكامل؛ لضمان سير المؤسسات المختلفة ضمن رؤية عالمية لكوكب نظيف خال من

المشكلات البيئية والاجتماعية والصحية، وقادر على تلبية احتياجات جميع المجتمعات. فكل يُعالج هدف تحدياً مُحددًا، إلا أنها مترابطة بعمق، وتتطلب حلولاً متكاملة.

و قد أكد التركستاني (2024) على اهتمام الدول العربية بالتنمية المستدامة من خلال مشاركتها في مختلف المؤتمرات والبحوث العالمية، وتحقيق التعاون عبر إنشاء منتدى عربي للاهتمام بدراسة شؤون التقنية والعلم في الوطن العربي بما يخدم التنمية المستدامة، كما عملت الأمانة العامة لهذه الدول على إنشاء "اللجنة العربية لمتابعة تنفيذ أهداف التنمية المستدامة 2030 في المنطقة العربية"، وقد سعت هذه الدول لاتباع نهج التنمية المستدامة كأسلوب للتخطيط الاستراتيجي لبرامجها التنموية الوطنية، وكان الأردن من ضمن هذه الدول حيث قام بإعداد وثيقة الأجندة الوطنية للقرن 21 واستراتيجيات التوعية والتعليم والبيئة.

فالتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) هو المفتاح لإطلاق التقدم في جميع [أهداف التنمية العالمية](#). إنه يعلم الأفراد اتخاذ قرارات مستنيرة واتخاذ إجراءات، سواء بشكل فردي أو جماعي، لتغيير المجتمع وحماية الكوكب. إنه يزود الناس من جميع الأعمار بالمعرفة والمهارات والقيم والقدرة على معالجة قضايا مثل تغير المناخ وفقدان التنوع البيولوجي والإفراط في استخدام الموارد وعدم المساواة التي تؤثر على رفاهية الناس والكوكب.

ولا تقتصر التنمية المستدامة في التعليم على مجرد إضافة محتوى بيئي إلى المناهج الدراسية، بل تتعداه لتصبح مبدأً راسخاً يوجه العملية التعليمية بأكملها. فإن مفهوم التنمية المستدامة في التعليم يعني بناء نظام تعليمي يدرك الترابط الوثيق بين التحديات البيئية والاجتماعية والاقتصادية، ويزود الطلاب بالمعرفة والمهارات والقيم اللازمة لبناء مستقبل مستدام. بالإضافة إلى ذلك، تلعب المناهج الدراسية دوراً محورياً في تعزيز هذا المفهوم، وذلك من خلال دمج قضايا الاستدامة في مختلف المواد الدراسية، مثل: ربط دروس العلوم بتغير المناخ، وتعليم الطلاب في الرياضيات كيفية حساب بصمتها الكربونية، وإدراج موضوعات الاستهلاك المسؤول في دروس التربية المدنية. ولخلق بيئة تعليمية تعكس مبادئ الاستدامة، يمكن للمدارس تبني ممارسات مستدامة من خلال: ترشيد استهلاك الطاقة والمياه، وتطبيق برامج إعادة التدوير، وإنشاء حدائق مدرسية تتيح للطلاب التواصل مع الطبيعة وتعلم مبادئ الزراعة المستدامة. فمن خلال هذه الممارسات، يصبح التعليم أكثر ارتباطاً بالحياة اليومية والتحديات التي يواجهها العالم، ويساهم في تخريج أجيال واعية بمسؤولياتها تجاه أنفسهم ومجتمعاتهم وكوكب الأرض (الخليج للتدريب والتعليم، 2024). وهذا ما أشار له متولي (2022) من أن إعداد وتنقيف الأجيال القادمة بالفكر المستدام أمر لا بد منه للوصول

إلى مجتمع مستدام، قادر على اتخاذ قرارات تتعلق بالمستقبل، مع القدرة على التصرف بفكر مستدام في القضايا البيئية والمجتمعية،

ولأهمية موضوع التنمية المستدامة ودور عناصر العملية التربوية فيه فقد تمت عدة دراسات للكشف عن هذا الدور، ومنها دراسة الوجعان (2025) والتي هدفت إلى التعرف على علاقة التربية والتعليم بتحقيق قيم التنمية المستدامة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت الدراسة علاقة وثيقة ومباشرة بين التربية والتعليم وتحقيق قيم التنمية المستدامة، حيث يُعد التعليم حجر الأساس في تشكيل وعي الأفراد وسلوكهم نحو قضايا الاستدامة، كما وأشارت النتائج إلى أن غياب القيم المستدامة في المناهج الدراسية التقليدية يمثل فجوة كبيرة تعوق تحقيق أهداف التنمية المستدامة داخل المؤسسات التعليمية.

وهدف دراسة الغويري والسعيدة (2025) إلى تطوير معايير تتطلبها أهداف التنمية المستدامة في مناهج التربية المهنية في الأردن، كما تظهرها وجهات نظر خبراء تطوير مناهج التربية المهنية، ولتحقيق ذلك تمّ استخدام المنهج النوعي وتمّ تحليل الوثائق الدوليّة والمحليّة المتعلقة بأهداف التنمية المستدامة 2030، وإجراء مقابلات معمّقة مع خبراء تربويين متخصصين في مجال التربية المهنية، والتأكّد من صدق المعايير المطوّرة من الخبراء المتخصصين، شملت خبراء تربويين وأساتذة جامعات متخصصين في مناهج التربية المهنية ومطوريها، فضلاً عن مشرفين تربويين ومعلمين للتربية المهنية، وخرجت الدراسة بمعايير ومؤشرات في ضوء أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر، إذ تضمّن كلّ معيار عدداً من المؤشرات الدالة عليه.

وجاءت دراسة بني عيسى (2023) بهدف بيان العلاقة التكاملية والشراكة الفاعلة بين التعليم والتنمية المستدامة. وأظهرت النتائج أن التعليم من أهم المعايير لتحقيق التنمية البشرية المستدامة، كما أشار إلى أهمية ربط التعليم بمتطلبات العمل، واعتباره حق إنساني يهدف إلى الارتقاء بالإنسان معرفة وثقافة، وأن الاهتمام بالتعليم يتزايد استناداً للدور الذي يمثله في التنمية الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، وأنه محدداً عالمياً يفرض نفسه ويؤثر على التعاملات الاقتصادية والتجارية والعلاقات الدولية المعاصرة.

كما أجرى الشورة (2023)، دراسة هدفت تعرف واقع قطاع التعليم في الأردن في ضوء أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في الأردن، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي. وتم اختيار عينة الدراسة التي بلغ عددها (836) معلماً ومعلمة يدرسون في المدارس الخاصة الأردنية بالطريقة العنقودية من مجتمع الدراسة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة المعلمين دورهم في ضمان التعليم الجيد جاءت بمستوى مرتفع، وأن دور الإدارة المدرسية في تحقيق

التعلم المستدام جاء بمستوى مرتفع، وأن هناك عدداً من معوقات تطبيق التنمية المستدامة في التعليم في الأردن، منها استخدام تقليدية في التدريس تعتمد على التلقين، وعدم مواكبة المناهج لمتطلبات العصر وتغيراته، واعتماد تقييم الطالب على المادة العلمية النظرية، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى إجابات العينة حول واقع قطاع التعليم في الأردن في ضوء أهداف التنمية المستدامة تعزى لاختلاف المؤهل العلمي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف الجنس أو اختلاف الإقليم.

فيما هدفت دراسة الزهراني (2022) تقييم دور مناهج المرحلة الثانوية في تنمية الوعي بمتطلبات التنمية المستدامة ورؤية المملكة العربية السعودية 2030، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي، وتم الاعتماد على استبانتين إحداهما للكشف عن واقع الدور من وجهة نظر الطلاب، والثانية لوضع مقترحات التطوير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، تمثلت عينة بطلاب المرحلة الثانوية بلغت (734)، و(122) من أعضاء هيئة التدريس. وأشارت النتائج إلى أن واقع دور مناهج المرحلة الثانوية في تنمية الوعي بمتطلبات التنمية المستدامة جاء متوسطاً، بينما جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة على المقترحات الخاصة بتطوير واقع دور مناهج المرحلة الثانوية في التوعية بمتطلبات التنمية المستدامة بدرجة مرتفعة.

وفي سلطنة عُمان جاءت دراسة الجابري وحمزة (2021) بهدف التعرف على أهم ملامح تحديث وتطوير المناهج الدراسية وفقاً لمتطلبات التنمية المستدامة في ظل رؤية عُمان 2040 من وجهة نظر القيادات العليا في وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان وذلك باستخدام المنهج النوعي وخلصت الدراسة الى مجموعة من النتائج ومن أهمها: وضع مقترح لتطوير وتحديث المناهج الدراسية لمنظومة مستدامة بتنفيذ مناهج حديثة ومتطورة لتنمية الجوانب المهارية والإبداعية لدى الطالب، وتأهيل المعلم للتوافق مع دوره الجديد حيث إنه أصبح موجهاً وميسراً لعملية التعلم، وأن أهم تحديات تطوير المناهج الدراسية في ظل متطلبات التنمية المستدامة، تتمثل في تحديات حضارية وثقافية ومهنية ومالية.

وأجرى لاسي- جيروما وبيريزينا (Lace-Jeruma & Birzina, 2019) دراسة هدفت إلى معرفة كيفية تطوير الوعي البيئي لدى الطلبة في دروس مقرر الأحياء في الصف السابع في ليتوانيا، استناداً إلى التعليم من أجل أهداف الاستدامة وتم إجراء دراسة في المدرسة البيئية في ٢٠١٨م شارك فيها (٣٨) طالباً وطالبة، حيث تم خلال الدراسة، تم دمج موضوع المدرسة البيئية "النفائات" في (١١) درساً في مقرر الأحياء باستخدام طرق تدريس متنوعة، وتم تحليل نتائج اختبارات الطلبة، وتطبيق استبانة عليهم، وأظهرت النتائج أن الوعي البيئي لدى الطلبة قد تحسّن: ارتفع مستوى المعرفة والمهارات وتغير اختيار السلوك الصديق للبيئة.

ومع ذلك، فإن اكتساب موضوع واحد في مادة واحدة بالمدرسة لا يكفي لتغيير وعي الطلب البيئي بشكل كبير في جميع المجالات المعرفية، والاجتماعية، والعاطفية، والسلوكية.

لأجل ذلك يعد الاهتمام بقيم التنمية المستدامة من القضايا المهمة في وقتنا الحالي، خاصة مع انتشار صور من سلوكيات الأفراد التي تهدد الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي والبيئي؛ لذا فإن نشر مفهوم التنمية المستدامة أصبح أمرًا ضروريًا في الوقت الحاضر في ظل التغيرات والتطورات التكنولوجية، وأصبح لزامًا على مختلف المؤسسات التعليمية إدراج مفهوم التنمية المستدامة ضمن مقرراتها الدراسية والتأكيد على أهمية التوعية بقيمها كهدف من أهداف تربية الأفراد (الوجعان، 2025).

ولإيمان الأردن بأن هناك حاجة ملحة لتحسين ربط التعليم مع جهود تعزيز التنمية المستدامة والاستراتيجيات والسياسات، شارك في اعتماد "إستراتيجية البحر الأبيض المتوسط للتعليم من أجل التنمية المستدامة" التي أطلقها الاتحاد من أجل المتوسط، كما عملت وزارة البيئة في 2019 على إعداد "استراتيجية إرساء أسس التعليم البيئي من أجل الاستدامة"، الذي يعد مؤسسة التعليم والوعي البيئي، وتحديد وتيرته في الأردن أحد أهم أهداف هذه الإستراتيجية التي تتبنى نهجًا وطنيًا لطريق الأردن نحو تحقيق فكر تعليمي بيئي مستدام يعزز السلوك البيئي السليم، ويحمل على كاهله مهمة تحقيق التنمية المستدامة بأبعادها المختلفة، وهذا يعني استهداف طلبة المدارس الأردنية بشكل مباشر من خلال مدارسهم ومناهجهم الدراسية، وأنشطتهم اللاصفية؛ سعيًا لتمكين الطلبة من تغيير أنفسهم وبالتالي تغيير المجتمع، عبر تطوير معارفهم وكفاءاتهم ومهاراتهم وقيمهم؛ لإنجاز خطة العمل الوطنية للتعليم البيئي من أجل الاستدامة وأهداف التنمية المستدامة (وزارة البيئة، 2021).

ومن هنا يتبين أن كافة المجتمعات تعاني من الآثار السلبية لاستنزاف الموارد؛ مما يستوجب توحيد الجهود للحفاظ على البيئة، وتعزيز ثقافة التكيف، ومعالجة آثار التغير المناخي في ظل الحاجة المتزايدة لتحقيق الاستدامة البيئية لمواجهة التحديات البيئية والمناخية، وتقع على عاتق المدارس - الجناح الثاني بعد المنزل - مسؤولية غرس مبادئ الاستدامة في الأجيال القادمة لإيجاد مستقبل أفضل للإنسانية. وتأتي الدراسة الحالية محلولة الكشف عن دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية الوطنية والتنمية المستدامة، بافتراض أن تحقيق التنمية المستدامة يحقق أيضًا التنمية الوطنية.

**مشكلة الدراسة وأسئلتها:**

مع تزايد التحديات التي تواجه البشرية وتعاظم خطر استنزاف الموارد، لم يقف العالم مكتوف الأيدي أمام ما يحدث، بل بذلت الجهود الدولية والمحلية للمحافظة عليها والعمل على استدامتها، وكان للتعليم في جميع مراحله دور بارز في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، فالتعليم هو الأداة الرئيسية في إحداث التغيير المنشود.

وتواجه الأردن تحديات ومشكلات بيئية واقتصادية واجتماعية وتربوية؛ ولأن الأردن كما ورد في التقرير آخر تقرير لحالة البيئة في المملكة الأردنية الهاشمية لعام 2016 يحتل مرتبة عالية عالمياً في توفير التعليم للجميع حيث بلغت نسبة الطلبة الملتحقين بالتعليم الأساسي (99.1%) وأن نسبة الأمية تراجعت من (8.9%) في 2006 لتصل إلى (6.7%) في عام 2014، وعلى الرغم من ذلك تشكل نوعية التعليم تحدياً وجب مواجهته، وحسب التقرير فإن الأردن يعاني من الكثير من المشاكل البيئة كالتغير المناخي كالتراجع في الهطول بمعدل 1.2 مم سنوياً، وارتفاع الحرارة بمعدل 0.02 درجة مئوية، وتآكل طبقة الأوزون، وتدهور الأراضي نتيجة الضغط على موارده الأرضية (وزارة البيئة، 2016)؛ مما يتطلب رؤية واضحة لكيفية مواجهة هذه التحديات وعلاج هذه المشكلات بطريقة علمية، وهذا يستدعي العمل على إيجاد جيل واعٍ يؤمن بالاستدامة، ويحرص عليها. والعمل على رفع المهارات الحياتية للطلبة، والعمل على تطوير المعايير المهنية للبرامج، والمناهج والموارد البشرية. وتحديداً تتمثل مشكلة الدراسة بالإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما مدى مراعاة المناهج الأردنية لقضايا التنمية المستدامة؟

السؤال الثاني: ما دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة؟

السؤال الثالث: ما المعوقات التي تواجه المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة؟

السؤال الرابع: ما المقترحات التي تعزز دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة؟

**أهداف الدراسة:** تتمثل أهدافا الدراسة تعرف:

1. مدى مراعاة المناهج الأردنية لقضايا التنمية المستدامة.
  2. دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.
  3. المعوقات التي تواجه المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.
  4. المقترحات التي تعزز دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.
- أهمية الدراسة:** تكمن أهمية الدراسة في بحثها لقضية محلية وعالمية بذات الوقت، وهي التنمية المستدامة، وقد عرضت الدراسة أدباً تربوياً ودراسات سابقة يمكن أن تشكل تصوراً حول التنمية المستدامة، وكيفية تعزيزها لدى طلبة المدارس مما يشكل تصوراً محلياً للقضايا الملحة التي يمكن من خلاله تزويد الطلبة

بالمعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة بها؛ للتأثير في تفكيرهم ورؤيتهم وسلوكهم نحو تلك القضايا، ومن ثم ابتكار طرق لحلها، ومن المتوقع إفادة التربويين في الأردن والقائمون على بناء وتطوير المناهج الأردنية، حيث ربما تسهم هذه الدراسة في مساعدتهم بتطوير السياسات التربوية فيما يتعلق بالجانب التعليمي، ودوره في العمل وفق مبادئ التنمية المستدامة في بيئة حيوية كالمدارس.

**حدود الدراسة:** تمثلت حدود الدراسة بالإطار العام للمناهج الأردنية، إضافة لعينتها المتمثلة بمعلمين ومدراء وأولياء أمور ممن تم مقابلتهم خلال العام الدراسي 2025./202

### تعريفات الدراسة الاصطلاحية والإجرائية:

**التنمية المستدامة:** هي "الاستعمال الرشيد والاستثمار الفعال للموارد في البيئة لمقابلة احتياجات الحاضر دون إغفال قدرة الأجيال القادمة على مقابلة احتياجاتهم الخاصة" (أبوسعيد وآخرون 2023: 86). وتعرف إجرائياً بأنها آلية الحفاظ على الموارد وعدم استنزافها بما يحقق الرفاه للأجيال الحالية والتنمية البيئية والاقتصادية والاجتماعية دون المساس بمستقبل الأجيال القادمة من خلال سبعة عشر هدفاً التزمت الأردن بتحقيقها.

**منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة المنهج النوعي لتحقيق أهدافها من خلال تحليل واقع مراعاة المناهج الأردنية لقضايا التنمية المستدامة، إضافة لدراسة دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. والمعوقات التي تواجه المناهج في ذلك. وأهم المقترحات التي يمكن تقديمها لتعزيز دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة. والذي تمثل بتحليل مقابلات لمدراء مدارس ومعلمين وأولياء أمور حيث تم تحليل المقابلات عن طريق قراءة المادة وبعثها للوصول إلى المعلومات والأفكار وتبريزها بمساعدة برنامج تحليل البيانات النوعي MAXQDA.

**المصداقية والاعتمادية:** تعدّ المصداقية والاعتمادية أبرز معايير الحكم على الدراسة النوعية، مع اختلاف المعايير بحسب طبيعة الدراسة والعوامل المؤثرة فيها. وللتأكد من مصداقية النتائج تنوعت الأدوات لجمع البيانات "تعددية الأدوات"، فتم استخدام منهجية التثليث للتثبت من موثوقية المعلومات من خلال جمع البيانات من أكثر من مصدر وبأكثر من وسيلة، وذلك من خلال المقارنة المستمرة بين نصوص المقابلات والمدونات اليدوية، مع المصادر العلمية الأخرى.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول والذي نصه: ما مدى مراعاة المناهج الأردنية لقضايا التنمية المستدامة؟ تم مراجعة الإطار العام للمناهج الأردنية (2024)، وتحليل مراعاته لأهداف التنمية المستدامة، وقد تبين أن الإطار العام للمناهج الأردنية أخذ يبعين الاعتبار قضايا ومتطلبات تحقيق أهداف التنمية المستدامة، فقد أشار ويوضح لهذه القضايا؛ إذ جاء أنه من تطلعات المستقبل التي تعبر عنها المناهج الآتية:

- التطلع إلى بناء مجتمع أردني قائم على التشاركية والديمقراطية والاستقرار والتسامح بين مكونات المجتمع، بحيث يتمتع أفرادُه بدرجة عالية من الرضا والسعادة بسيادة حكم القانون، والمواطنة، والحقوق والواجبات، والمسؤولية الفردية والمجتمعية .
- إن التقدم لا يتحقق إلا بالاعتماد على الذات عبر تعزيز القدرات الإنتاجية للمجتمع بأفراده ومؤسساته وقطاعاته المختلفة وصولاً إلى مجتمع صناعي متطور. إن المستقبل للشعوب الأكثر تمكناً من العلم والتكنولوجيا والإبداع والابتكار، والأكثر توظيفاً لها في بناء الاقتصاد الوطني ورفاهية المجتمع، وبناء ثروة المؤسسات والأفراد، ليصبح التركيز في المناهج على استثمار العلم والمعرفة في الإنتاج مسألة ذات أولوية. وهذه المفاهيم ينبغي أن يتهيأ لها الطلبة عن طريق الممارسة المدرسية، والفكر المستنير، والنشاطات المدرسية الجماعية.
- إن التصنيع المتطور القائم على العلم والتكنولوجيا يمثل العمود الفقري للمجتمع المتقدم، فيكون مطلباً أن تغدو مفاهيم التصنيع والإنتاج محمولة في تفاصيل المناهج الدراسية.
- إن ثروات الأمم ليست بالمصادر والثروات الطبيعية فقط، وإنما هي أيضاً في رأس المال البشري النوعي والثروة العلمية والمعرفية لأبناء الوطن وبناته، وهذه الثروة لا تصبح فاعلة إلا إذا استثمر؛ لأجل هذا فإن المنهاج سيحمل في ثناياه دوافع العمل لبناء وطن المستقبل وصنع ثروته التي يركز إليها.
- يواجه العالم تغيرات مناخية تزداد حدتها وقسوتها مع مرور الوقت، ويشمل ذلك: ارتفاع درجات الحرارة، وشح المياه، وتراجع الأراضي الزراعية، وتوسع التصحر، وانكماش المناطق الخضراء. وهذا يستدعي أن يجذر المنهاج الوعي بهذه التغيرات ومفرداتها، والوسائل التي يمكن عن طريقها مواجهة التغيرات بالأساليب العلمية والتكنولوجية الحديثة التي يبدعها أفراد المجتمع ويعززها التعليم والتعلم المستمر.
- ويحمل المستقبل نتيجة للثورات الصناعية المتتالية (وآخرها الثورة الصناعية الرابعة، وثورة التكنولوجيا والاتصالات والمعلومات والذكاء الاصطناعي) تغيراتٍ كبيرةً في أنماط العمل، والوظائف المتاحة، سواء ما سوف يتراجع ويختفي منها، وما سوف يزدهر ويُستجد. وهذا يستدعي تمكين الطلبة من المهارات



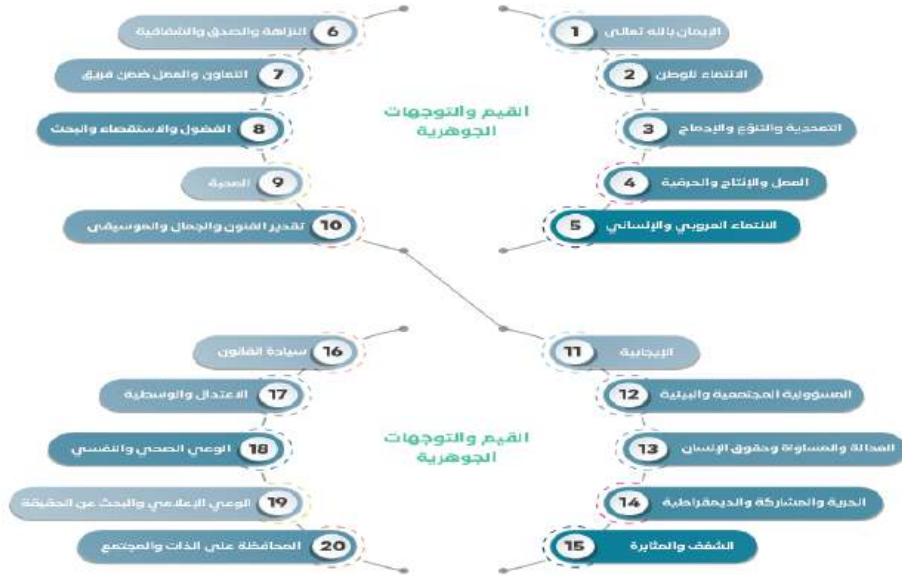
اللازمة لصنع مستقبلهم كما يريدون، مستفيدين من مواهبهم وقدراتهم الظاهرة وي والكامنة، وفي مقدمتها:

المهارات الرقمية، ومهارات التعلم، والعمل عن بعد، والإبداع والريادة.

ولأجل ذلك تضمن الإطار العام للمناهج مفاهيم مشتركة وقضايا العابرة للمناهج والمواد الدراسية وقيم وتوجهات جوهرية والتي يظهرها الشكلان 1 و 2.



شكل 1 المفاهيم المشتركة والقضايا العابرة للمناهج والمواد الدراسية



شكل 2 القيم والتوجهات الجوهرية

وجاء من ضمن المفاهيم المشتركة والقضايا العابرة للمناهج والمواد الدراسية القيم والتوجهات الجوهرية القضايا البيئية والتنمية المستدامة، وتشير هذه القضايا إلى أخلاقيات علاقة الإنسان بالوسط الذي يعيش فيه، ومحافظته عليه من الاختلال في النسب الطبيعية المكوّنة للعناصر في الطبيعة، وتشير أيضاً إلى استخدام مصادر الأرض والشمس، والطاقة والرياح المتوفرة، والمصادر الأخرى التي تنتج لصالح الإنسان، شريطة أن يستثمرها استثماراً راشداً بما يسمح باستدامة الموارد للأجيال القادمة، وتحقيق التنمية المستدامة.

وتتعلق القضايا البيئية أيضاً بالعوامل المكوّنة للبيئة والمؤثرة فيها، مثل: المناخ، وشح المياه، والتلوث البيئي، وإدارة المخاطر التي تمكّن صانع القرار من التخفيف من الخسائر ما أمكن، ويندرج تحتها أيضاً مفاهيم فرعية متعددة، منها: التنمية المستدامة، والتوازن البيئي، وإدارة الكوارث الطبيعية، وترشيد الاستهلاك.

وبمراجعة الأطر العامة لكل مادة دراسية يلاحظ التالي:

**أولاً: التربية الإسلامية:** راعت التربية الإسلامية بمخرجاتها قضايا التنمية المستدامة لحد ما، فمن ضمن المخرجات التي يسعى لتحقيقها، بنهاية رياض الأطفال تمثل القيم والسلوكيات الحياتية الواردة في الأحاديث النبوية الشريفة. وبنهاية الصف الثالث: إظهار معرفة بالقيم الصحية والبيئية وفق التصور الإسلامي، وتمثلها، والتزامها، وبنهاية الصف التاسع ونهاية المرحلة الثانوية: إظهار معرفة بالقيم الصحية والبيئية وفق التصور الإسلامي، وتمثلها، والتزامها، إظهار معرفة بموقف الإسلام من المستجدات والقضايا المعاصرة.

**ثانيًا: الدراسات الاجتماعية:** راعت الدراسات الاجتماعية بمخرجاتها قضايا التنمية المستدامة لحد ما، مع ملاحظة ضعف مخرجات نهاية الصف التاسع، فمن ضمن المخرجات التي يسعى لتحقيقها، بنهاية رياض الأطفال المحافظة على البيئة المحيطة، وتعرّف بعض مسببات تلوث البيئة. وبنهاية الصف الثالث: تعرّف أثر الأنشطة البشرية في الحياة. وتقدير أهمية المحافظة على البيئة. ونهاية الصف التاسع استخدام الأدوات والطرق الجغرافية في تعرّف البيئتين: الطبيعية، والبشرية. المرحلة الثانوية لا بد لدارس الدراسات الاجتماعية من تمثّل القيم الوطنية والقومية والمدنية في الحياة اليومية، وممارسة الأدوار والمسؤوليات بصفة الفرد مواطنًا صالحًا في المجتمع، والاعتراف بهويّة الفرد بوصفه مواطنًا عالميًا، والإسهام في التنمية المستدامة في العالم، واتخاذ قرارات عقلانية بشأن قضايا عالمية متعددة. وتعرف المتغيرات الطبيعية والبيئية على سطح الأرض. ويقترح حلولاً لمشكلة نقص المياه في الأردن. وتحليل التنظيم المكاني للسكان والأماكن والبيئات على سطح الأرض؛ لفهم العلاقات التفاعلية بين النظام البشري والنظام البيئي. استعمال الأدوات والطرائق الجغرافية والتقنيات الحديثة لتحليل البيانات، وفهم المعلومات، وتنظيمها، وبناء النماذج لإنتاج حلول لمشكلات مكانية والتخطيط للمستقبل.

### ثالثًا: العلوم غنية بمفاهيم البيئة.

**رابعًا: التربية الفنية** إشارات بسيطة دون الثالث، وهذا يحتاج لتدارك.

**خامسًا: اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والموسيقى:** تخلو بإطارها العام من إشارات لأهداف التنمية المستدامة، ويمكن قبول هذا الأمر بمادة الرياضيات، مع ملاحظة أن ذلك ربما عولج بثنايا وأنشطة الدروس، لكن من غير المقبول أن تخلو مواد اللغات والموسيقى من إشارات لأهداف التنمية المستدامة

**ثانيًا: للإجابة عن أسئلة الدراسة الثاني والثالث والرابع،** ولتعرف رأي وتقييم من له ارتباط بالمناهج الدراسية تم إجراء مقابلات مع إداريين وأولياء أمور ومعلمين، وبعد إتمام مرحلة إجراء المقابلات مع العينة تم تفرغ البيانات بشكل نصي ثم تلا ذلك تحليل نوعي للبيانات النصية من خلال عملية رصد للكلمات والجمل الواردة في البيانات وتصنيفها إلى مواضيع تعكس إجابة هذا الجزء من الدراسة وحسب كثافة تكرار الرموز باستخدام برنامج MAXQDA، وبعد عملية تحليل بيانات المقابلات ظهرت عدة محاور رئيسية للنتائج وفق أسئلة الدراسة وذلك على النحو الآتي:

**السؤال الأول: ما دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة؟** يُظهر التحليل النوعي للمقابلات إجماعاً قوياً على أن المناهج هي البوابة الإستراتيجية والركيزة الأساسية لتحويل الأهداف النظرية للتنمية المستدامة إلى سلوك عملي ومعاش في المجتمع. ولا يقتصر دور المناهج على نقل المعرفة (التثقيف البيئي

والاجتماعي)، بل يتعداه إلى غرس القيم (المسؤولية، المواطنة، العدالة) وتنمية المهارات العليا (التفكير النقدي، حل المشكلات).

وتجاوزت عينة الدراسة التوصيف إلى الدعوة المنهجية، حيث أشارت عينة الدراسة بوضوح إلى أن فعالية المناهج تكمن في ربطها بالواقع والتركيز على الأنشطة التطبيقية (إعادة التدوير، المشاريع) لضمان تحقيق الممارسة الحقيقية. وبرز في إجابات العينة تحديات ضمنية، حيث تُوصف بعض المناهج بأنها "ضعيفة" أو "زخمة"، مما يستلزم إعادة النظر في سياستها التصميمية لتكون قاعدة صلبة ومرنة تخدم "جيل المستقبل" وتهيئه ليصبح "مواطناً عالمياً" قادراً على الإسهام في بناء مستقبل مستدام.



شكل 3 المعوقات التي تواجه المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة

وقد كشف تحليل البيانات عن أربعة محاور تظهر دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة وتالياً توضيح ذلك:

**المحور الأول: الدور الجوهري للمناهج في تحقيق التنمية المستدامة (مكانه وأهميته):** أظهر تحليل البيانات تأكيد المشاركين على الأهمية المحورية للمناهج كأداة لا غنى عنها لتحقيق أهداف التنمية المستدامة (SDGs)، فظهر اتفاق عينة الدراسة على المفاهيم التالية والتي يظهرها الجدول(1):

جدول (1) المفاهيم المتعلقة بتحقيق أهداف التنمية المستدامة

| المفهوم              | تعريف ووصف المفهوم                                                          | أدلة من كلام عينة المقابلة                                                                                                                                        |
|----------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المناهج ركيزة أساسية | الإشارة إلى المناهج كدعامة أو أساس لا يمكن الاستغناء عنه للتنمية المستدامة. | "المناهج ركيزة أساسية تستند عليها التنمية المستدامة لتحقيق أهدافها"، "المناهج هي الأساس لذلك يجب أن تكون موضوعاً بعناية"، "هي ركيزة أساسية في التنمية المستدامة". |

| المفهوم                | تعريف ووصف المفهوم                                                                                  | أدلة من كلام عينة المقابلة                                                                                                 |
|------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المناهج أداة فاعلة     | وصف المناهج بأنها وسيلة فعالة وحقيقية لتحويل الأهداف إلى واقع عملي.                                 | "المناهج له الدور الحقيقي في تحقيق التنمية"، "تمثل الأداة الرئيسية لنقل المعارف وغرس القيم"، "دور رئيسي في عملية التطوير". |
| تحويل الأهداف إلى واقع | التأكيد على أن المناهج هي الجسر الذي ينقل مفاهيم التنمية المستدامة من النظرية إلى الممارسة الفعلية. | "لنصبح أهدافها واقع ملموس وسلوك معاش"، "ترجمتها واقعياً"، "ربط التعليم بالحياة الواقعية".                                  |

**المحور الثاني: أبعاد المساهمة التربوية للمناهج (ماذا تقدم المناهج؟)** يتناول هذا المحور الأهداف المباشرة التي تحققها المناهج في سياق التنمية المستدامة التي يظهرها جدول (2)، وهي أهداف تتجاوز مجرد المعرفة.

**جدول (2) أبعاد المساهمة التربوية للمناهج بتحقيق أهداف التنمية المستدامة**

| المفهوم                  | تعريف ووصف المفهوم                                                                   | أدلة من كلام عينة المقابلة                                                                                                                                                      |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| تنمية الوعي والتثقيف     | الجانب المعرفي والإدراكي للمفاهيم، وهو الأداة الأولى لنشر ثقافة الاستدامة.           | "تعزيز الوعي والتثقيف البيئي"، "تثبث الوعي وروح المسؤولية"، "نشر الوعي البيئي"، "نشر الوعي بالقضايا المجتمعية".                                                                 |
| غرس القيم والسلوكيات     | التركيز على الجانب الوجداني والأخلاقي، وتحويل المفاهيم إلى اتجاهات وممارسات إيجابية. | "تنمية قيم المسؤولية والمواطنة المستدامة"، "غرس القيم الإيجابية"، "تعزيز السلوكيات الإيجابية... في ترشيد الاستهلاك والتدوير"، "تحويلها إلى منظومة متكاملة من القيم والاتجاهات". |
| تزويد بالمعارف والمهارات | الجانب التعليمي والمهني، وربطها بالاحتياجات المستقبلية والعملية.                     | "معرفة نظرية وأنشطة عملية"، "تزود الطالب بالمعرفة والمهارات اللازمة"، "تنمية مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والعمل التعاوني"، "تطوير مهارات القرن الـ ٢١".                |

**المحور الثالث: آليات تطبيق التنمية المستدامة في المناهج (كيف يتم الدمج؟)** يشمل هذا المحور المقترحات المحددة للطرق التي ينبغي بها دمج مفاهيم التنمية المستدامة داخل البيئة التعليمية والمناهج. الجدول (1) يظهر هذه الآليات:

**جدول (3) آليات تطبيق التنمية المستدامة في المناهج**

| المفهوم                  | تعريف ووصف المفهوم                                                                                           | أدلة من كلام عينة المقابلة                                                                                                                                                                     |
|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| الأنشطة العملية والتطبيق | التركيز على الممارسة بدلاً من التلقين النظري لضمان رسوخ المفهوم.                                             | "أنشطة عملية تشجع الممارسة الحقيقية"، "ربط الطلبة بمفاهيم التنمية المستدامة بشكل عملي"، "العمل بالمشاريع في كافة المواد الدراسية"، "أنشطة تتضمن إعادة التدوير والزراعة وغيرها".                |
| الإدماج عبر المواد       | التوصية بإضافة أو تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في مواد دراسية مختلفة (تكامل أفقي).                         | "تضمن بعض المواد وخصه الدراسات الاجتماعية"، "إضافة دروس للمواد... في كتاب اللغة العربية... الاجتماعيات والعلوم"، "تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في مختلف المواد الدراسية".                    |
| الربط بالقضايا والواقع   | التأكيد على ضرورة جعل المحتوى التعليمي وثيق الصلة بالتحديات الحياتية والبيئية والمجتمعية التي يعيشها الطالب. | "التعامل مع القضايا المتعلقة بهذه التنمية"، "ربط التعليم بالحياة الواقعية"، "من واقع الحياة كالتلوث والمناخ وحماية الموارد الطبيعية"، "توعية الطلبة بالقضايا البيئية والاجتماعية والاقتصادية". |

**المحور الرابع: تحديات وإشكاليات (الجودة والتحسين)،** رغم الإجماع على أهمية المناهج، يبرز بعض المشاركين ملاحظات نقدية أو تحديات تتعلق بجودة المناهج الحالية أو الحاجة إلى التطوير، وهي كما يوضحها جدول (4):

**جدول (4) تحديات تتعلق بجودة المناهج الحالية**

| المفهوم                | تعريف ووصف المفهوم                                                                                       | أدلة من كلام عينة المقابلة                                                                                       |
|------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| نقد للمناهج الحالية    | تعبيرات تشير إلى أن المناهج الراهنة لا ترقى للمستوى المطلوب في هذا المجال.                               | "المناهج الحالية ضعيفة"، "المناهج زخمة وكافية" (قد تحمل دلالة سلبية ضمناً)، "لا نحققها".                         |
| الحاجة للتطوير المنهجي | الإشارة إلى أن إعداد المناهج يجب أن يكون مدروساً ووفق سياسات واضحة.                                      | "يجب أن تكون موضوع بعناية وفق سياسات منهجية مهمة"، "وجود قاعدة أساسية يمكن البناء عليها بشكل يتكيف مع كل مرحلة". |
| الحاجة لمهارات عليا    | التركيز على مهارات التفكير المتقدمة (حل المشكلات، التفكير الناقد) كضرورة لتلبية أهداف التنمية المستدامة. | "تشجيع الطلاب على التفكير والعمل"، "تنمية مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات، والعمل التعاوني".                 |

وبتحليل العاطفة السائدة لدى عينة الدراسة من خلال إجاباتهم يظهر أنها مزيج من التفاؤل والحماس المدعوم بالتقدير البالغ للأهمية، مع مسحة بسيطة من التحدي/النقد البناء. فقد استخدمت عينة الدراسة عبارات قوية تؤكد على الأهمية الحيوية للمناهج: ركيزة أساسية"، "الأساس في تنشئة جيل المستقبل"، مما يعكس الاعتقاد الراسخ بفاعلية المناهج كأداة تغيير. وأيضاً التركيز على المستقبل المشرق والمستدام: "من أجل مستقبل أفضل ومستدام"، "بناء مستقبل مستدام". وأن الهدف النهائي هو النجاح والإيجابية من خلال: "تعزيز السلوكيات الإيجابية"، "تنمية قيم المسؤولية والمواطنة المستدامة". وكذلك ظهرت بعض الإشارات تكسر الإجماع المطلق وتشير إلى وجود تحديات أو قصور حالي: "المناهج الحالية ضعيفة. وهذه الإشارات لا تهيمن على إجابات العينة، لكنها تضيف شعوراً بضرورة العمل الجاد والعناية بوضع المناهج: "يجب أن تكون موضوع بعناية وفق سياسات منهجية مهمة".

ويمكن التأكيد على أن العاطفة الغالبة هي عاطفة إيجابية وداعية للتغيير تستمد قوتها من الإيمان بالدور المحوري للتعليم والمناهج في تشكيل المستقبل.

**السؤال الثاني: ما المعوقات التي تواجه المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة؟** يُظهر التحليل أن المعوقات التي تواجه المناهج في تحقيق التنمية المستدامة هي شبكة معقدة من القصور الهيكلي والتنفيذي . لا تكمن المشكلة في ما يتم تدريسه فحسب (حيث توجد مفاهيم قديمة وزخم في المحتوى)، بل وبشكل أساسي في كيفية تدريسه (هيمنة النظرية والحفظ، ونقص التطبيق العملي والمشاريع).

هذه المشاكل المنهجية تتفاقم بسبب ضعف الكادر البشري (قلة وعي وتدريب المعلمين) ونقص الدعم المؤسسي (قلة الموارد والإمكانيات). النتيجة النهائية هي عدم إيصال الطالب إلى الشعور بالمسؤولية، وتحويل هدف الاستدامة إلى مجرد "مادة لامتحان" بدلاً من أن تكون "سلوكاً معاشاً". يطالب المشاركون بضرورة تكامل المفاهيم ومواكبة العصر للخروج من دائرة التلقين والجمود.



شكل 4 سحابة الكلمات الأكثر تكراراً فيما يخص المعوقات التي تواجه المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة

وأظهر التحليل إجماعاً على وجود معوقات هيكلية وتنفيذية تمنع المناهج من تحقيق دورها بالكامل في التنمية المستدامة. يمكن إجمالها بثلاث محاور وعلى النحو التالي:

**المحور الأول: القصور المتعلق بتصميم ومحتوى المنهج،** يركز هذا المحور على المشكلات المتأصلة في بنية المنهج نفسه، سواء من حيث الكم أو الكيف أو التكامل، والجدول (5) يبين ذلك:

**جدول (5) المشكلات المتأصلة في بنية المنهج نفسه**

| المفهوم             | تعريف ووصف المفهوم                                                                       | أدلة من كلام عينة المقابلة                                                                                                  |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| زخم المحتوى وكثافته | الإشارة إلى كثرة المعلومات والموضوعات في المناهج، مما يعيق التعمق أو التطبيق.            | "زخم المعلومات"، "زخامة المادة"، "ازدحام المناهج بالمحتوى التقليدي"، "طول المنهاج وتكدس المعلومات"، "حشو الادمغة".          |
| غياب التكامل والدمج | عدم تقديم مفاهيم التنمية المستدامة بصورة متسقة بين المباحث أو حتى داخل المبحث الواحد.    | "عدم تقديم موضوعات التنمية المستدامة بصورة تكاملية"، "ضعف دمج مفاهيم الاستدامة في المناهج"، "قلة تطبيق التكامل بين المواد". |
| الجمود والتقليدية   | اقتصار المنهج على المفاهيم القديمة أو السرد النظري دون مواكبة التطورات العالمية الحديثة. | "مفاهيم التنمية المستدامة القديمة أو التقليدية"، "جمود المناهج وعدم مواكبتها للتغيرات"، "المناهج لا تزال تقليدية".          |
| البُعد عن الواقع    | عدم ارتباط المحتوى النظري بالبيئة الحياتية التي يعيشها الطالب.                           | "أحيانا بعيدة عن الواقع التعليمي"، "المناهج في بعض الأحيان لا يمثل الواقع الذي يعيشه الطالب"، "عدم مراعات بيئه الطالب".     |

**المحور الثاني: القصور في عملية التنفيذ والتطبيق (الجانب العملي)،** يُعتبر هذا المحور هو الأكثر تكراراً في إجابات عينة الدراسة، ويركز على الفجوة بين النظرية والتطبيق وغياب الممارسة الفعلية. والجدول (6) يبين ذلك

**جدول (5) القصور في عملية التنفيذ والتطبيق**

| المفهوم                    | تعريف ووصف المفهوم                                                    | أدلة من كلام عينة المقابلة                                                                                              |
|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التركيز على النظرية والحفظ | هيمنة الأسلوب التقني والسرد على طريقة تقديم مفاهيم التنمية المستدامة. | "مادة نظرية جامدة"، "السرد والتلقين"، "أنها كلها مادة نظرية فقط"، "التركيز على الحفظ والتلقين بدلاً من التفكير النقدي". |



| المفهوم                    | تعريف ووصف المفهوم                                                              | أدلة من كلام عينة المقابلة                                                                                                                                               |
|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| نقص الأنشطة والتطبيقات     | النقص الحاد في الأنشطة والمشاريع العملية التي تترجم المفاهيم إلى سلوك.          | "دون ربطها بأنشطة تطبيقية"، "نقص الأنشطة والتطبيقات العملية"، "لا يوجد مشاريع حقيقة بالتنفيذ"، "قلة الأنشطة التعليمية والتطبيقية".                                       |
| قصور أدوات التقييم         | اقتصار التقييم على الجانب المعرفي والأكاديمي دون قياس الجانب العملي أو السلوكي. | "اقتصار عملية التقييم على الجانب الأكاديمي ما يفقد المنهاج الجانب العملي"، "عدم إيلاء بعض أعضاء الهيئة التدريسية الاهتمام بتحقيق أهداف المنهاج بقدر تركيزهم على حرفيته". |
| غياب مشاركة الطالب الفاعلة | اقتصار دور الطالب على التلقي وغياب تحويله إلى "مواطن فاعل".                     | "غياب المشاركة الفاعلة والعملية للطالب والاكتفاء بتلقي المعلومة"، "المنهاج لا تمنح الطلاب دورًا فاعلاً".                                                                 |

**المحور الثالث: القصور في الكادر البشري والبنية التحتية (المعوقات الداعمة)**، يتناول هذا المحور العوامل البشرية والمادية التي تؤثر على قدرة المنهج على النجاح. والجدول (7) يوضح ذلك:

**جدول (7) العوامل البشرية والمادية التي تؤثر على قدرة المنهج على النجاح**

| المفهوم                   | تعريف ووصف المفهوم                                                                | أدلة من كلام عينة المقابلة                                                                                           |
|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ضعف تأهيل وتدريب المعلمين | النقص في وعي المعلمين أو تدريبهم على كيفية تدريس وتوظيف مفاهيم الاستدامة الحديثة. | "ضعف ثقافة المعلمين"، "قلة تدريب المعلمين"، "نقص تأهيل المعلمين"، "ضعف تدريب المعلمين على مفاهيم التنمية المستدامة". |
| نقص الموارد والإمكانات    | المعوقات المادية والبنية التحتية التي تعيق تنفيذ الأنشطة.                         | "قلة المخصصات المالية للأنشطة"، "قلة الموارد"، "عدم توفر الإمكانات المادية"، "نقص الامكانيات والبنية التحتية".       |
| ضعف الوعي المجتمعي        | الإشارة إلى أن المشكلة تتجاوز المدرسة لتشمل الأسرة والمجتمع.                      | "جهل بعض أولياء الأمور بأهمية التنمية المستدامة"، "ضعف الوعي المجتمعي"، "معوقات اجتماعية ثقافية".                    |

وبتحليل العاطفة السائدة لدى عينة الدراسة يظهر أنها عاطفة القلق والإحباط ممزوجة بنقد حاد وهادف. فقد وصفت العينة بشكل متكرر ومفصل المعوقات والضعف والقصور، وهي مصطلحات تعكس شعورًا بعدم الرضا عن الوضع الحالي وعدم القدرة على تحقيق الأهداف المنشودة. فتظهر عواطف الإحباط بوضوح في عبارات مثل: "المنهاج تنفر الطالب من استقبالها"، "طول المنهاج وتكدس المعلومات و" حشو الأدمغة".

ومع ذلك فالنص ليس مجرد تدمير، بل يقدم نقدًا موجهاً ومحددًا وكأنه نابع من خبراء أو ممارسين. هذا النقد يستهدف نقاط ضعف محددة في النظام التعليمي مثل: نقد المنهج: "عدم تقديم موضوعات التنمية المستدامة بصورة تكاملية". ونقد المعلم: "ضعف ثقافة المعلمين. ونقد التمويل والبيئة الداعمة: "قلة المخصصات المالية"، "نقص الإمكانيات". ورغم الإحباط، ودافع الحديث عن هذه المعوقات نابع من اهتمام عميق بضرورة تحقيق التنمية المستدامة. فعينة الدراسة تشعر بالمسؤولية تجاه المستقبل، وهذا ما يدفعها لتشريح المشكلة بهذه الدقة.

ويمكن التأكيد على أن العاطفة الغالبة هي قلق عميق ناتج عن الشعور بأن الإمكانيات غير مستغلة والأهداف غير محققة بسبب قصور هيكلية في تصميم وتنفيذ المناهج.

### السؤال الثالث: ما المقترحات التي تعزز دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة؟

يظهر من خلال تحليل البيانات تركيز عينة الدراسة على المقترحات والحلول اللازمة لتفعيل دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، وهو يعكس استجابة مباشرة للمعوقات التي تم تحليلها السؤالين السابقين.



شكل 53 سحابة الكلمات الأكثر تكراراً فيما يخص المقترحات التي تعزز دور المناهج في تحقيق أهداف التنمية المستدامة

فالتحليل النوعي يكشف عن عدة محاور استراتيجية للتحسين والتطوير. وكشف عن مقترحات تعكس رؤية استراتيجية متكاملة للتعامل مع التنمية المستدامة في التعليم، حيث تتركز حول ثلاثة محاور متصلة:

1. المحور المنهجي: يتطلب تحديثاً جذرياً ومتكاملاً يتجاوز الإضافة الجزئية للمفاهيم، ويشدد على ضرورة أن تكون المناهج محلية وواقعية.
2. المحور التربوي: يدعو إلى ثورة في التطبيق والتقييم، والتحول إلى استراتيجيات التعلم القائم على المشروعات وحل المشكلات، لضمان تحويل المعرفة النظرية إلى مهارات وقيم قابلة للتطبيق.

3. المحور التمكيني: يؤكد على أن نجاح الإصلاح المنهجي مرتبط بشكل حاسم بتأهيل المعلمين وتوفير الدعم المادي واللوجستي اللازم، وتفعيل دور المدرسة كمركز مجتمعي من خلال الشراكة مع البيئة المحيطة.

وتاليا توضيح وبيان للمفاهيم المتعلقة بكل محور:

**المحور الأول: الإصلاح المنهجي والدمج المتكامل:** يركز هذا المحور على ضرورة إعادة هيكلة المناهج وتحديث محتواها لضمان استيعابها لمفاهيم الاستدامة بشكل فعال ومتكامل. ويظهر الجدول (8) مفاهيم الإصلاح المنهجي والدمج المتكامل:

**الجدول (8) مفاهيم الإصلاح المنهجي والدمج المتكامل**

| المفهوم                     | تعريف ووصف المفهوم                                                                          | أدلة من كلام عينة المقابلة                                                                                                                                        |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التطوير والمراجعة الدورية   | الحاجة إلى تحديث مستمر للمناهج لضمان مواكبة المستجدات العالمية والمحلية في قضايا الاستدامة. | "مراجعات منهجية ودورية للمناهج"، "تحديث المناهج لتضم مفاهيم الاستدامة"، "تحديث المفاهيم البيئية باستمرار بالقضايا المعاصرة".                                      |
| الدمج والتكامل الشامل       | إدراج مفاهيم التنمية المستدامة لتشمل كافة المواد الدراسية وربطها ببعضها البعض.              | "تضمين مفهوم التنمية المستدامة في كل المناهج"، "الدمج المتكامل لمفاهيم التنمية المستدامة في جميع المواد الدراسية"، "ربط المناهج برؤية ورسالة الوزارة".            |
| الواقعية والمواءمة الثقافية | ضرورة أن تعكس المناهج الواقع المحلي واحتياجات المجتمع، بدلاً من استيرادها حرفياً.           | "بناء المناهج وفق سياسات تربوية يضع أطرها خبراء مختصين من أبناء جلدتنا"، "أن تكون المناهج محدثة تتحدث بوضوح عن مشاكل المجتمع"، "ربط المناهج بالأنشطة اللامنهجية". |
| تخفيف الزخم                 | مقترح لتقليل الكم المعرفي لتحسين جودة التعليم والتركيز على الكيف.                           | "تخفيف المادة الدراسية"، "تقليل زخم المواد".                                                                                                                      |

**المحور الثاني: المحور التربوي الانتقال إلى التعليم العملي والتطبيقي،** يُعد هذا المحور هو الأكثر تكراراً والأكثر إلحاحاً، ويدعو إلى تغيير جوهري في طريقة التدريس والتعلم بالتحول من التلقين إلى الممارسة. ويظهر الجدول (9) مفاهيم المحور التربوي الانتقال إلى التعليم العملي والتطبيقي:

**الجدول (9) مفاهيم المحور التربوي الانتقال إلى التعليم العملي والتطبيقي**

| المفهوم                            | تعريف ووصف المفهوم                                                                       | أدلة من كلام عينة المقابلة                                                                                                               |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التركيز على الجانب العملي/التطبيقي | الإصرار على أن يكون جوهر عملية التعلم هو الممارسة الميدانية.                             | "التركيز على الجانب العملي التطبيقي"، "ربط التعلم بالحياة والتركيز على الجانب التطبيقي"، "التعليم العملي والتطبيقي".                     |
| استراتيجيات التعلم النشط           | استخدام طرق تدريس حديثة تجعل الطالب محور العملية التعليمية، وتنمي مهارات التفكير العليا. | "استراتيجية التعلم القائم على المشاريع"، "تدريب الطلبة على حل المشكلات"، "التفكير النقدي"، "تعزيز المهارات الحياتية والممارسات اليومية". |
| تغيير آليات التقييم                | ربط التقييم بالجوانب العملية والسلوكية بدلاً من الاقتصار على التحصيل الأكاديمي.          | "تحويل طرق تقييم موضوعات التنمية المستدامة إلى طرق عملية تطبيقية وقياس أثرها"، "تغيير طرق التقييم للطلبة والمعلم".                       |

**المحور الثالث: المحور التمكيني: تطوير الكادر البشري والبيئة الداعمة،** يتناول هذا المحور العوامل التمكينية والبيئية والمؤسسية الضرورية لنجاح المناهج الجديدة. ويظهر الجدول (10) مفاهيم المحور التمكيني تطوير الكادر البشري والبيئة الداعمة.

**الجدول (10) مفاهيم المحور التمكيني تطوير الكادر البشري والبيئة الداعمة**

| المفهوم                       | تعريف ووصف المفهوم                                                             | أدلة من كلام عينة المقابلة                                                                                  |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| تأهيل وتدريب المعلمين         | اعتبار تدريب المعلمين مفتاح النجاح لتطبيق المناهج الجديدة بكفاءة.              | "تدريب المعلمين على موضوعات الاستدامة"، "تأهيل المعلمين وتدريبهم"، "توفير برامج تدريبية للمعلمين".          |
| تفعيل الشراكة المجتمعية       | دمج المجتمع المحلي وأولياء الأمور والمؤسسات الخارجية في عملية تحقيق الاستدامة. | "الشراكة مع المجتمع المحلي"، "إشراك أولياء الأمور"، "ربط المناهج بالمجتمع المحلي عبر مشاريع مشتركة".        |
| الدعم المادي والمؤسسي         | ضرورة توفير الموارد المالية واللوجستية لدعم الأنشطة والمبادرات.                | "إلزام إدارات المدارس بتخصيص جزء من الموارد"، "توفير تدريب وتوفير دعم مادي"، "دعم البحث العلمي في المدارس". |
| المبادرات والمسابقات الطلابية | خلق بيئة مدرسية محفزة تشجع على المبادرة والعمل التطوعي.                        | "إطلاق لجان وأندية بيئية"، "تعزيز دور الطالب في المشاركة في تنفيذ مشاريع"، "المسابقات المدرسية".            |

وبتحليل العاطفة السائدة لدى عينة الدراسة يظهر أنها عاطفة إيجابية، والدافعية القوية للتغيير (النزعة الإصلاحية)، ممزوجة بالأمل في المستقبل. فقد قدمت عينة الدراسة قائمة من المقترحات والأوامر المباشرة "مراجعات منهجية"، مما يعكس إرادة صلبة وعملية لتحويل المشكلات المحددة إلى حلول فعّالة. واستخدام أفعال مثل "تفعيل"، "تعزيز". مع عاطفة التفاؤل والأمل: فالمقترحات تتجه نحو بناء مستقبل أفضل ومستدام، وهي غاية إيجابية بحد ذاتها. والإيمان بإمكانية" تهيئة جيل قادر على التفكير النقدي يعكس الثقة في قدرة النظام التعليمي على النجاح إذا تم تطبيق هذه الخطوات. مع التركيز والجدية: فالنبرة عامة جادة ومهنية، تركز على التفاصيل التنفيذية (من التمويل إلى تدريب المعلمين والتقييم)، مما يظهر أن العاطفة هنا ليست مجرد تمنيات، بل إصرار على وضع خطة عمل مفصلة ومحكمة.

ويمكن التأكيد على أن العاطفة الغالبة هي تفاؤل عملي يغذيه الإصرار على الإصلاح الشامل للمناهج وكل ما يتعلق بها من بيانات عمل وكوادر بشرية.

وتعتبر الدراسة المقترحات التي قدمت توصيات لها. إضافة للتوصيات التالية:

1. تضمين المناهج الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية ذات الصلة برؤية الأردن للتنمية المستدامة والاستعانة بالمدخل التكاملي كأسلوب مناسب لتضمين تلك الخبرات في المحتوى المناهج.
2. تضمين المناهج نواتج التعلم المرتبطة بتنمية قيم الولاء والانتماء والشعور بالمسؤولية تجاه الوطن، وتنمية القيم الأخلاقية والثقافية والاقتصادية المرتبطة بخطط التنمية والسلام الاجتماعي.
3. تزويد محتوى المناهج بخبرات تنمي وعي الطلبة في المشكلات البيئية المعاصرة وكيفية التعامل معها.
4. تزويد محتوى المناهج بمعارف عن النظم الاقتصادية الوطنية وخطط التنمية وكيفية المشاركة فيها.
5. تزويد محتوى المناهج بمعارف عن أبعاد الأمن الوطني وأهم التهديدات الداخلية والخارجية التي تواجهه.
6. تضمين مفاهيم الاستدامة في كافة مراحل تطوير المناهج، مع إيلاء اهتمام خاص لتطوير المواد التعليمية التي تعكس مبادئ الاستدامة.
7. تعزيز التعاون مع متخصصين في مجال الاستدامة لضمان توافق المناهج مع مبادئ التنمية المستدامة.
8. تشجيع المشاركة المجتمعية في عملية تطوير المناهج لضمان تمثيل مختلف الآراء والحاجيات.

## المراجع:

- الأمم المتحدة (2021). تقرير أهداف التنمية المستدامة 2021. على الرابط:  
[https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021\\_Arabic.pdf](https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2021_Arabic.pdf)
- ألبوسعيد، عبدالله والدايرية، هدى والشيدي، هلال (2023). التنمية المستدامة في البيئة المدرسية. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- البنك الدولي (2023). الاستدامة الاجتماعية والاحتواء الاجتماعي. على الرابط:  
<https://www.albankaldawli.org/ar/topic/socialsustainability/overview>
- بني عيسى، عبد الرؤوف (2023) العلاقة التكاملية والشراكة الفاعلة بين التعليم والتنمية المستدامة (دراسة تحليلية)، دراسات: العلوم التربوية، 50 (2): 64 - 72.
- التركستاني، حبيب الله. (2024). استراتيجية التنمية المستدامة في الوطن العربي "الفرص والتحديات". المجلة العربية للآداب والدراسات الإنسانية، 8 (1): 70-88.
- الجابري، وليد وحزمة، إسماعيل (2021) تطوير المناهج التعليمية والتنمية المستدامة في ظل رؤية عُمان 204، مجلة التنمية البشرية والتعليم للأبحاث التخصصية، 7(1): 80 - 100.
- الحري، مها والحضيف، نجلاء. (2023). دور المدرسة الابتدائية في منطقة القصيم في تفعيل ممارسات المدرسة الخضراء من وجهة نظر المعلمات. مجلة التربية والعلوم النفسية، 7(2): 28-47.
- الخليج للتدريب والتعليم (2024) كيف يساهم التعليم في تحقيق التنمية المستدامة؟  
<https://alkhaleej.com.sa/2024/07/05/%D9%83%D9%8A%D9%81-%D9%8A%D8%B3%D8%A7%D9%87%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85-%D9%81%D9%8A-%D8%AA%D8%AD%D9%82%D9%8A%D9%82-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%86%D9%85%D9%8A%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D9%85/>
- ذينات، ليلى وبني هاني، محمد ونجادات، أحمد. (2023). درجة تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة لعام 2030 في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الأردنية. العلوم التربوية، 31 (4): 589 - 620
- الزهراني، نوال (2022). تقويم دور مناهج المرحلة الثانوية في تنمية الوعي بمتطلبات التنمية المستدامة ورؤية المملكة العربية السعودية 2030. العلوم التربوية، 30 (2): 207 - 265.

doi: [10.21608/ssj.2022.250865](https://doi.org/10.21608/ssj.2022.250865)

- الشورة، خالد. (2023). واقع قطاع التعليم في ضوء أهداف التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمي المدارس الخاصة في الأردن. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*. 43(2): 199-218.
- الغويري، آمنة والسعيدة، منعم (2025) تطوير معايير لمتطلبات أهداف التنمية المستدامة في مناهج التربية المهنية في الأردن. *المجلة التربوية الأردنية*، 10(2): 71-97.
- الوجعان، خالد (2025) التربية والتعليم وعلاقتها بتحقيق قيم التنمية المستدامة: دراسة نظرية، *مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، عدد 124، 218-232.
- متولي، شيماء. (2022) برنامج في الاقتصاد المنزلي المبني على مفاهيم الابتكار الأخضر لتنمية التفكير المستدام والمواطنة البيئية للتلاميذ بمدارس التعليم المجتمعي. *مجلة بحوث التربية النوعية*، جامعة المنصورة. (65): 770-814.
- المركز الوطني للمناهج (2024) الإطار العام للمناهج في المملكة الأردنية الهاشمية.
- وزارة البيئة. (2021). استراتيجية إرساء الأسس: التعليم البيئي من أجل الاستدامة. عمان، الأردن: وزارة البيئة. استرجع بتاريخ 2025/4/9 على الرابط: <https://www.rumonline.net/print.php?id=700495>
- اليونسكو (2020). تقرير متابعة التعليم العالمي (UNDP)، استرجع بتاريخ 2025\8\10 على الرابط: <http://ar.unesco.org/gem-report/node/1346> .
- Akinsemolu, A. & Onyeaka, H. (2025). The Role of Green Education in Achieving the Sustainable Development Goals: A review. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 2(1): 115-152.
- Blake, E., & Scott, J. A. (2024). Green schools: The impact of sustainable practices on student well-being. **Proceeding International Conference of Innovation Science, Technology, Education, Children and Health**, 4 (2), 309-311. <https://icistech.org/index.php/icistech>
- Brundtland (1987). Brundtland Report. At: <https://www.are.admin.ch/are/en/home/media/publications/sustainable-development/brundtland-report.html>
- Copsey, O., Kubwimana, J., Kanyamibwa, S., Nshimiyimana, B., Maniraho, J., & Ishimwe, M. (2024). Climate action to enable quality education: Exploring the potential of Eco-Schools to reverse the triple education crises in Rwanda. **Global Social Challenges Journal**, 3, 84-106.

- Esmaeili, F., Babaeimorad, B., Ghasemzadeh, B., & Irani, M. (2025). A sustainable City Starts from Schools: A qualitative Study of Barriers to Green School Development from the Lens of Iranian Experts. **Environmental Development**, 5(5): 101– 122.
- Fu, L. (2023). *A Quantitative Comparison of Students' Sustainability Consciousness Between Eco-Schools and Ordinary Schools: A Finnish Context*. University of Eastern Finland, Philosophical Faculty School of Applied Educational Science and Teacher Educat. [https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/30199/urn\\_nbn\\_fi\\_uef-20230862.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://erepo.uef.fi/bitstream/handle/123456789/30199/urn_nbn_fi_uef-20230862.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Haines, S., & McDonough, A. (2024). **Environmental Impact, Successes, and Challenges of a Statewide Green Schools Program**. From: ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/380425115>, retrieved at: 7/11/2025.
- Karaarslan-Semiz, G., & Sund, P. (2025). Whole-school approach to sustainability: An in-Depth Study of Six Green Schools in Sweden and Türkiye. **Journal of Biological Education**. From: <https://doi.org/10.1080/00219266.2025.2452190>. Retrieve in: 7/11/2025.
- Lace-Jeruma, L., & Birzina, R. (2019). The Improvement of Eco-School Students Environmental Awareness in the Context of Education for Sustainable Development. **Rural environment education Personality**, 12:2661–5207.
- Miao, S., Meadows, M. E., Duan, Y., & Guo, F. (2022). How does the geography curriculum contribute to education for sustainable development? Lessons from China and the USA. **Sustainability**, 14(17), 10637.
- Sharma, P. K. (2025). Galvanizing Education for Sustainable Development Practice Through the Greening Education Partnership: Steering Green Schools Towards 2030 and Beyond. **Journal of Education for Sustainable Development**, 7(5): 235– 258.



دور المناهج الأردنيّة المطوّرة في تحقيق أهداف التّربية الوطنيّة والتّربية المستدامة:  
دراسة تطبيقية على منهاج اللّغة العربيّة كتاب الصّف الثّامن نموذجًا

الدّكتورة هداية الرّزوق

## الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل واقع تطبيق مفاهيم التنمية المستدامة في منهاج اللغة العربية المطور للصف الثامن الأساسي في المدارس الأردنية، من خلال دراسة تطبيقية لوحدتي «البيئة مسؤوليتنا» و«قيم المواطنة». واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بمدخل تقويمي تطبيقي، مستندة إلى بيانات ميدانية ثانوية موثقة مستخلصة من دراسات تربوية تناولت تدريس اللغة العربية وتطبيق المناهج الأردنية في البيئة المدرسية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن توظيف الأنشطة التفاعلية القائمة على المشاركة والتعلم القائم على المشروعات أسهم بفاعلية في ترسيخ القيم البيئية والاجتماعية لدى الطلبة، حيث ارتفع مستوى الوعي بالسلوكيات المستدامة بنسبة تجاوزت (78%). كما بينت النتائج أن توظيف اللغة في سياقات حياتية واقعية أسهم في تنمية مهارات التعبير اللغوي والتفكير النقدي لدى الطلبة، وساعدهم على الربط بين المعرفة النظرية التطبيق العملية.

وعلى مستوى المعلمين، أظهرت النتائج أن (85%) منهم عبّروا عن قناعتهم بأن الأنشطة التعليمية القائمة على المشروعات أكثر فاعلية في ترسيخ القيم السلوكيات المستدامة مقارنة بالأساليب التقليدية، على الرغم من التحديات المرتبطة بإدارة الوقت وتكامل الأنشطة مع المواد الدراسية الأخرى. وخلصت الدراسة إلى أن منهاج اللغة العربية المطور يمتلك إمكانات تربوية قوية لدعم تحقيق أهداف التنمية المستدامة، ولا سيما الهدف (SDG4.7)، إلا أن تفعيل هذه الإمكانيات يتطلب تطوير استراتيجيات التدريس، وتعزيز التكامل بين المواد الدراسية، وتوفير برامج تدريبية متخصصة للمعلمين في إدارة التعلم القائم على المشروعات.

**الكلمات المفتاحية:** التنمية المستدامة، التربية من أجل التنمية المستدامة (ESD)، منهاج اللغة العربية، التعلم القائم على المشروعات، قيم المواطنة، النظام التعليمي الأردني.

## ABSTRACT

This study aimed to analyze the implementation of sustainable development concepts in the developed Arabic language curriculum for the eighth grade in Jordanian schools, through an applied analysis of the units "The Environment Is Our Responsibility" and "Citizenship Values." The study adopted a descriptive analytical approach with an evaluative applied design and relied on documented secondary field data drawn from

educational studies addressing Arabic language instruction and the implementation of Jordanian curricula in school settings.

The findings revealed that interactive learning activities based on participation and project-based learning significantly contributed to fostering students' environmental and social values, with awareness of sustainable behaviors exceeding 78%. The results also indicated that employing language in real-life contexts enhanced students' expressive abilities and critical thinking skills, enabling them to connect theoretical knowledge with practical application. At the teacher level, 85% of teachers expressed strong conviction that project-based activities are more effective in instilling values and sustainable behaviors than traditional teaching methods, despite challenges related to time management and cross-curricular integration.

The study concluded that the developed Arabic language curriculum possesses strong educational potential to support the achievement of sustainable development goals, particularly SDG 4.7. However, realizing this potential requires the development of teaching strategies, strengthening interdisciplinary integration, and providing specialized training programs for teachers in managing project-based learning effectively.

#### **:Keywords**

Arabic Language Curriculum, Sustainable Development, Education for Sustainable Development (ESD), Project-Based Learning, Citizenship Values, Jordanian Education System

### **المقدمة**

يشهد قطاع التعليم الأردني في السنوات الأخيرة مرحلة تحول نوعي وشامل، في إطار رؤية وطنية تسعى إلى بناء نظام تعليمي حديث ومتوازن، قادر على مواكبة متطلبات التنمية الوطنية وأهداف التنمية المستدامة (2030). وقد تبنت وزارة التربية والتعليم نهجاً إصلاحياً متكاملاً ركّز على تجديد المناهج الدراسية، وتطوير أساليب التدريس والتقويم، بما يضمن إعداد جيل واع، مبدع، وقادر على الإسهام الفاعل في تنمية مجتمعه على المستويين المحلي والعالمي (الدكتورّة أثير حس، 2025).

وفي هذا السياق، يبرز منهاج اللغة العربية المطور بوصفه أحد الركائز الأساسية لهذا التحول التربوي، إذ لم يعد تعليم اللغة مقتصرًا على تنمية المهارات اللغوية التقليدية المتمثلة في القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، بل أصبح أداة فاعلة

في بناء الهوية الوطنية، وتعزيز الوعي الاجتماعي والبيئي، وترسيخ قيم المواطنة الفاعلة والمسؤولية الفردية والجماعية (UNESCO, 2022).

وقد سعت وزارة التربية والتعليم والمركز الوطني لتطوير المناهج من خلال هذا التطوير إلى توظيف اللغة بوصفها وسيلة للتفكير والتعبير عن القيم، وربطها بقضايا الحياة اليومية ومشكلات المجتمع، مثل حماية البيئة، والعمل التطوعي، واحترام التنوع الثقافي (د. وليد مونس خلف البوات، 2022). وتتبع أهمية هذا التوجه من التحولات العالمية في الفكر التربوي المعاصر، حيث بات التعليم يهدف إلى تحقيق تكامل بين المعرفة والمهارة والقيمة، بما يسهم في إعداد متعلمين يمتلكون مهارات القرن الحادي والعشرين، كالابتكار، وحل المشكلات، والتواصل الفعال، والتفكير النقدي (مشارك، لنا أحمد ذينات، و محمد صالح بني هاني، 2023).

وانطلاقاً من ذلك، يُعدّ دمج مبادئ التنمية المستدامة في المناهج الدراسية خطوة استراتيجية نحو بناء مجتمع أكثر وعياً ومسؤولية، يوازن بين التقدم العلمي والحفاظ على القيم الإنسانية والبيئية، ويجعل من التعليم أداة للتنمية الشاملة والمستدامة (Daoud Musaa & Saleem Alzaboun, 2021). ويكتسب منهاج اللغة العربية أهمية خاصة في هذا الإطار؛ نظراً لمرونته وقدرته على معالجة القضايا القيمية والاجتماعية والبيئية من خلال النصوص والأنشطة اللغوية والتعبيرية.

### الإطار العام للدراسة

ينبثق الإطار العام لهذه الدراسة من منظور تحليلي يرى أنّ إسهام التعليم في تحقيق التنمية الوطنية وأهداف التنمية المستدامة لا يتحقق على مستوى السياسات والمناهج المعلنة فحسب، بل يتجلى أساساً في طبيعة الممارسات التعليمية وما تُحدثه من أثر فعلي في سلوكيات المتعلمين واتجاهاتهم. وانطلاقاً من ذلك، تستند الدراسة إلى اعتبار أنّ الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، ولا سيما الغاية (SDG4.7)، يمثل إطاراً مرجعياً معيارياً لتقويم دور المناهج في دعم التنمية الوطنية، من خلال تمكين المتعلمين من اكتساب المعارف، وتنمية المهارات، وترسيخ القيم السلوكيات المرتبطة بالمسؤولية الاجتماعية، والوعي البيئي، والمواطنة الفاعلة. وفي هذا السياق، يُنظر إلى منهاج اللغة العربية المطور بوصفه فضاءً تربوياً قادراً على الإسهام في تحقيق هذه الغايات، متى ما جرى تفعيل محتواه عبر ممارسات تعليمية تتجاوز التلقين إلى التعلم القائم على التفاعل، والمشروعات، وربط التعلم بالواقع الوطني وقضاياها. ويرتكز هذا الإطار على تكامل وظيفي بين ثلاثة مكونات رئيسية: المحتوى التعليمي بما يحمله من مفاهيم وقيم مرتبطة بالتنمية

الوطنية والاستدامة، والممارسات التعليمية التي تُترجم هذا المحتوى إلى خبرات تعليمية ذات معنى، والأثر التربوي المتمثل في السلوكيات والاتجاهات التي يطورها الطلبة. كما يؤكد الإطار أن المعلم يؤدي دورًا محوريًا في هذا التكامل، من خلال قدرته على توجيه التفاعل الصفّي، وتفعيل الأنشطة التطبيقية، وتحويل أهداف التنمية الوطنية وأهداف التنمية المستدامة إلى ممارسات تعليمية ملموسة. وبذلك، يوفر هذا الإطار العام أساسًا تحليليًا ناظمًا لمسار الدراسة، يربط بين توجهات التنمية الوطنية، ومؤشرات التنمية المستدامة، وتحليل المحتوى والممارسات التعليمية، بما يتيح تقويم الدور الفعليّ لمناهج اللغة العربية المطور في دعم مسار التنمية الوطنية المستدامة في السياق التربوي الأردني.

### مشكلة الدراسة

على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم الأردنية لتطوير المناهج بما ينسجم مع رؤية التحديث التربوي، وأجندة التنمية المستدامة 2030، وخطة تطوير التعليم 2023-2025، فإن الشواهد التربوية والميدانية ما تزال تشير إلى وجود فجوة بين ما تتضمنه المناهج المطورة من أهداف قيمية ومعرفية مرتبطة بالاستدامة، وبين مستوى تفعيل هذه المفاهيم في البيئة الصفّية. ويظهر هذا التباين بوضوح في مناهج اللغة العربية المطور، الذي يضم وحدات تعليمية تهدف إلى تعزيز المواطنة، والوعي البيئي، والسلوكيات المسؤولة، إلا أن مدى ترجمة هذه التوجهات إلى ممارسات تعليمية وسلوكيات تعليمية لدى طلبة الصفّ الثامن الأساسي لا يزال غير محدد بصورة دقيقة.

وتتجلى هذه الإشكالية في التفاوت بين الأهداف المعلنة للمناهج، بوصفه أداة داعمة للتنمية الوطنية، وبين الواقع التطبيقي داخل الصفوف الدراسية، حيث قد تظل بعض المفاهيم القيمية والبيئية حبيسة النصوص دون أن تنعكس بصورة فاعلة على أنماط التفاعل الصفّي أو سلوكيات المتعلمين. ويبرز هذا الواقع الحاجة إلى دراسات تقييمية تتجاوز تحليل المحتوى النظريّ إلى فحص مستوى التطبيق العملي، ومدى قدرة المناهج على إحداث تغيير تربوي وسلوكي يتسق مع متطلبات التنمية المستدامة.

كما أن معظم الدراسات السابقة ركزت على تحليل المحتوى النظريّ للمناهج أو تناولت أبعادًا بيئية أو إدارية محدّدة، في حين تفتقر الأدبيات التربوية إلى دراسات تطبيقية تتناول بصورة متكاملة مدى تضمين مؤشرات التربية من أجل التنمية المستدامة (ESD) في مناهج اللغة العربية، ودرجة انعكاسها على أداء المعلمين وسلوكيات الطلبة داخل البيئة الصفّية، وفق ما توصي به منظمة اليونسكو في الغاية (4.7). ويُعدّ هذا القصور البحثي أحد العوامل التي تعيق تكوين صورة دقيقة عن الإسهام الفعليّ للمناهج اللغوية في دعم مسار التنمية الوطنية.

## أسئلة الدراسة

وبناءً على ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة في التساولين الرئيسيين الآتيين:

ما مدى تضمّن منهاج اللغة العربية المطوّر لمؤشرات التربية من أجل التنمية المستدامة (ESD)، وما مستوى ترجمة هذه المؤشرات إلى ممارسات تعليمية وسلوكيات تعليمية داخل صفوف الصفّ الثامن الأساسي في المدارس الأردنية؟ وتتبع أهمية هذا التساؤل من الحاجة إلى تقويم فاعلية المناهج المطوّرة، ليس فقط من حيث محتواها النظري، بل أيضاً من حيث قدرتها على إحداث تغيير حقيقي في الممارسات الصفّية واتجاهات الطلبة وسلوكياتهم، بما يسهم في تعزيز تحقيق أهداف التنمية الوطنية وأهداف التنمية المستدامة في السياق الأردني، وبدعم توجهات صنّاع القرار التربويّ نحو تطوير مناهج أكثر أثراً وفاعلية. وتتبع أهمية هذا السؤال من الحاجة إلى تقويم فاعلية المناهج المطوّرة ليس فقط من حيث محتواها النظري، بل أيضاً من حيث قدرتها على إحداث تغيير حقيقي في الممارسات الصفّية واتجاهات الطلبة، بما يعزّز تحقيق أهداف التنمية الوطنية والتنمية المستدامة في السياق الأردني.

## أهداف الدراسة

وانطلاقاً ممّا سبق، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل واقع تطبيق مفاهيم التنمية المستدامة في منهاج اللغة العربية المطوّر للمرحلة الأساسية في الأردن، من خلال دراسة تطبيقية لوحدين دراسيتين هما: «البيئة مسؤوليتنا» و«قيم المواطنة». كما تسعى إلى تقويم مدى انعكاس هذه المفاهيم في سلوكيات الطلبة وممارسات المعلمين داخل البيئة الصفّية، بالاعتماد على تحليل البيانات الكمية والنوعية المستمدة من الملاحظة الصفّية، واستبانات المعلمين، ونماذج أعمال الطلبة، بما يتيح الوقوف على مستوى التّكامل بين المحتوى التعليمي التطبيق العملي في ضوء متطلبات التنمية الوطنية وأهداف التنمية المستدامة.

إذ تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف، تتمثل بالآتي:

1. تحليل محتوى وحدات منهاج اللغة العربية للصفّ الثامن الأساسي في ضوء قائمة مؤشرات التربية من أجل التنمية المستدامة (ESD) المعتمدة لدى منظمة اليونسكو، وتحديد مستوى تضمين الأبعاد البيئية والاجتماعية والاقتصادية في المحتوى التعليمي.

2. قياس مدى تطبيق معلّمي اللغة العربيّة لمفاهيم وممارسات الاستدامة داخل الصّفوف الدّراسيّة، من خلال أدوات القياس المعتمدة، مثل الملاحظة الصّفيّة، والاستبانة، والمقابلات.
3. تحديد مستوى تمثّل طلبة الصّف الثّامن الأساسيّ لقيم وسلوكيّات التّثمية المستدامة كما وردت في المنهاج، وقياس أثر الأنشطة التّعليميّة في تعزيز هذه الاتّجاهات السلوكيّات.
4. الكشف عن الفجوة بين المحتوى النظريّ لمنهاج اللغة العربيّة المطوّر والممارسات التّعليميّة المتعلّقة بالاستدامة داخل البيئة الصّفيّة، وتحليل أسباب هذه الفجوة في ضوء الواقع التّعليميّ.
5. تقديم مقترحات تربويّة ومنهجيّة لتطوير تضمين مؤشّرات التّربية من أجل التّثمية المستدامة (ESD) في منهاج اللغة العربيّة، وتعزيز فاعليّتها في دعم توجّهات التّثمية الوطنيّة وتحقيق أهداف التّثمية المستدامة في الأردنّ.
6. تقديم مقترحات تربويّة ومنهجيّة لتطوير تضمين مؤشّرات التّربية من أجل التّثمية المستدامة (ESD) في منهاج اللغة العربيّة، وتعزيز فاعليّتها في دعم توجّهات التّثمية الوطنيّة وتحقيق أهداف التّثمية المستدامة في الأردنّ.

### أهميّة الدّراسة

تتبع أهميّة هذا البحث من كونه يأتي في فترة تشهد فيها المنظومة التّعليميّة الأردنيّة تحولات جوهريّة ضمن رؤية التّحديث التّربويّ وخطة تطوير التّعليم 2023-2025، وما يصاحب ذلك من توجه وطنيّ واضح نحو دمج مبادئ التّثمية المستدامة في المناهج التّعليميّة. وعلى الرّغم من الجهود المبذولة على مستوى تطوير المحتوى والمنهجيّات، ما تزال الحاجة ملحة إلى دراسات تطبيقية تقيس مدى تحقق هذه التوجّهات داخل البيئة الصّفيّة، خصوصًا في مادّة اللغة العربيّة التي تمتلك قدرة فريدة على بناء القيم والاتّجاهات السلوكيّات.

وتتمثّل الأهميّة العلميّة لهذا البحث فيما يلي:

- يعالج فجوة معرفية واضحة تتعلق بندرة الدّراسات التي تناولت تحليل محتوى منهاج اللغة العربيّة وفق مؤشّرات التّربية من أجل التّثمية المستدامة (ESD) كما تعتمدها UNESCO.
- يقدّم إطارًا علميًّا ومنهجيًّا لربط أهداف التّثمية المستدامة (وخاصة الهدف 4.7) بالمناهج اللّغويّة في السّياق العربيّ.
- يسهم في إثراء الأدبيّات التّربويّة من خلال الجمع بين تحليل المحتوى التّطبيقي الميدانيّ، وهو ما لم تتطرّق إليه جلّ الدّراسات السّابقة.

أمّا الأهميّة العمليّة فتبرز في الآتي:

- يزود صانعي المناهج ببيانات دقيقة حول مدى تضمين مفاهيم الاستدامة في وحدات اللغة العربية للصف الثامن، مما يساعد في تحسين تصميم الوحدات وتطوير الأنشطة التعليمية.
  - يساعد المشرفين التربويين والمعلمين على فهم طبيعة الممارسات الصفية المطلوبة لترجمة مفاهيم الاستدامة إلى سلوكيات تعليمية حقيقية.
  - يدعم توجهات الأردن نحو تحقيق الخطة الوطنية للتنمية المستدامة 2030، من خلال تقديم أدلة رقمية ومؤشرات تربوية قابلة للتطبيق.
  - يعزز قدرة المدارس على بناء بيانات تعليمية داعمة للقيم البيئية والاجتماعية والاقتصادية، بما يتوافق مع رؤية الأردن 2025 وأهداف التنمية الوطنية.
- وبذلك، يشكل البحث خطوة مهمة نحو تقييم فاعلية المناهج المطورة وتحديد مدى قدرتها على إحداث تغيير ملموس في سلوكيات الطلبة واتجاهاتهم، بما يخدم توجهات التنمية الوطنية والتنمية المستدامة في الأردن.

## منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بمدخل تطبيقي ميداني تقويمي، بوصفه المنهج الأنسب لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى تحليل واقع تطبيق مفاهيم التنمية المستدامة في منهاج اللغة العربية المطور، والكشف عن مدى ترجمة هذه المفاهيم إلى ممارسات تعليمية وسلوكيات تعليمية فعلية داخل البيئة الصفية. ويقوم هذا المنهج على وصف الظاهرة التربوية كما هي في الواقع، ثم تحليلها وتفسيرها في ضوء الأطر النظرية والمعايير المعتمدة، دون التدخل في متغيراتها، وهو ما ينسجم مع الطابع التقييمي للدراسة التي لا تسعى إلى اختبار أثر تدخل تجريبي، بقدر ما تهدف إلى تشخيص مستوى الاتساق بين الأهداف المعلنة للمنهاج للتطبيق العملي لها.

وقد استندت الدراسة إلى بيانات ميدانية ثانوية مستمدة من دراسات تربوية سابقة موثقة، بوصفها خياراً منهجياً مقصوداً تفرضه طبيعة موضوع البحث، المرتبط بالتربية من أجل التنمية المستدامة (ESD)، التي تُعدّ ظاهرة قيمية وسلوكية تتشكل عبر ممارسات تعليمية متراكمة يصعب رصدها بدقة من خلال دراسة ميدانية محدودة الزمن. كما يتيح الاعتماد على هذه البيانات تحليل أنماط الممارسات الصفية وسلوكيات الطلبة والمعلمين عبر سياقات تعليمية متنوعة، بما يعزز شمول النظرة البحثية وموثوقية النتائج، خاصة أنّ هذه البيانات جمعت في دراسات سابقة باستخدام أدوات محكمة خضعت لإجراءات الصدق والثبات.



وقد جرى توظيف هذه البيانات، إلى جانب تحليل المحتوى التعليمي، لفهم العلاقة بين ما يتضمنه المنهاج من مفاهيم ومؤشرات للتنمية المستدامة، وما يُمارس فعلياً داخل الصفوف الدراسية، بما يسمح ببناء نموذج تحليلي واقعي يُعبر عن الممارسات التعليمية، ويُسهّم في تقويم فاعلية وحدات منهاج اللغة العربية في دعم القيم البيئية والاجتماعية السلوكيات الداعمة للتنمية الوطنية وتحقيق أهداف التنمية المستدامة في السياق التربوي الأردني.

### مجتمع الدراسة ومجالها

تستند الدراسة إلى البيئة التعليمية الأردنية، مع التركيز على محتوى كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي الفصل الدراسي الأول، نظراً لما يتضمنه من موضوعات وأنشطة ترتبط مباشرة بمؤشرات التنمية المستدامة في أبعادها البيئية والاجتماعية القيمة.

### عينة الدراسة

اعتمدت الدراسة على اختيار وحدتين دراسيتين من كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي الفصل الدراسي الأول، بوصف هذا الكتاب جزءاً بنوياً من المنهاج المطور، ويُجسد الفلسفة التربوية العامة التي تحكم بناء المناهج اللغوية في المرحلة الأساسية. وقد جرى اختيار الوحدتين لارتباطهما المباشر بمفاهيم التنمية المستدامة في أبعادها البيئية والاجتماعية القيمة، ولمناسبتها لتحليل التفاعل الصفّي، نظراً لغناهما بالأنشطة العملية والتعبيرية التي تتيح تقويم الأداء اللغوي، ورصد السلوكيات الواقعية للطلبة في مواقف تعلّمية تطبيقية.

ولا يُنظر إلى كتاب اللغة العربية المختار بوصفه كياناً مستقلاً عن بقية المناهج، بل باعتباره وحدة تمثيلية ضمن منظومة المناهج المطورة، تشترك في الأهداف العامة، وبُنى المحتوى، والنّوّجات القيمة التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم في إطار التحديث التربوي. وعليه، فإنّ تحليل هذا الكتاب، ولا سيّما وحداته الأكثر ارتباطاً بالاستدامة، يوفر مؤشرات دالة يمكن الاستفادة منها في فهم طبيعة تضمين مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج اللغوية الأخرى ذات البناء المماثل.

وقد جرى تحليل الوحدتين تحليلاً معمّقا ومركّزا، بما ينسجم مع الطابع التقويمي والنوعي للدراسة، ويُتيح تفسير النتائج في ضوء عمق التطبيق لا اتساع العينة. وقد مكّن هذا التحليل المعمق من الكشف عن أنماط التفاعل الصفّي، ومستوى تفعيل القيم، وهو ما يوفر أساساً منطقياً لربط النتائج ومناقشتها ضمن سياقات مدرسية أردنية مشابهة.

وشملت عينة الدراسة الوحدتين الآتيتين:

• وحدة «البيئة مسؤوليتنا»، التي تركز على تنمية السلوك البيئي المسؤول، وتعزيز الوعي بالحفاظ على الموارد الطبيعية.

• وحدة «قيم المواطنة»، التي تعزز مفاهيم الانتماء الوطني، والمسؤولية الاجتماعية، والعمل التعاوني.

## حدود الدراسة المنهجية

تجدر الإشارة إلى أن نتائج هذه الدراسة تُفسّر في ضوء طبيعة المنهجية المعتمدة، والتي قامت على المنهج الوصفي التحليلي بمدخل تقويمي تطبيقي، مستندة إلى بيانات ميدانية ثانوية موثقة، وملاحظات صفية منشورة، وأدوات تحليل مستخلصة من دراسات سابقة. وعليه، فإن النتائج التي توصلت إليها الدراسة تعبر عن اتجاهات تربوية وتحليلات نوعية وكمية تفسيرية، كما أن تركيز الدراسة على وحدتين دراسيتين من منهاج اللغة العربية للصف الثامن الأساسي يمثل عينة تحليلية مقصودة، تهدف إلى الكشف عن طبيعة التّضمين والتّطبيق، لا إلى الحكم الشّامل على جميع المناهج. ومع ذلك، فإن ما توفّره هذه الدراسة من نتائج وتحليلات يمكن أن يشكّل أساساً علمياً يُبنى عليه في دراسات لاحقة أكثر اتساعاً وتنوعاً في الأدوات والعينات.

## أدوات البحث

استخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات البحثية الموثقة، صُممت بما يضمن الاتساق بين أهداف الدراسة، وإجراءات التحليل، وتفسير النتائج. وشملت هذه الأدوات بطاقة تحليل محتوى للوحدتين الدراسيتين، بُنيت في ضوء مؤشرات التربية من أجل التنمية المستدامة (ESD)، وركّزت على القيم البيئية والاجتماعية، والمهارات اللغوية، ومهارات التفكير النقدي، السلوكيات التعاونية. كما تمّ توظيف بيانات ملاحظة صفية مستمدة من دراسات تربوية سابقة موثقة، بما أتاح ربط مؤشرات المحتوى النظري بأنماط التفاعل الصفّي الفعلي، وتحليل المشاركة الطّلائية، والتعاون في تنفيذ الأنشطة، وتجسيد القيم المستدامة في الإنتاج اللغوي. إضافة إلى ذلك، استخدم استبيان تطبيقيّ موجه للمعلّمين لقياس مستوى وعيهم بمبادئ الاستدامة، ودرجة توظيفهم لها في التدريس، وهو ما أسهم في تفسير النتائج المتعلقة بدور المعلّم في تفعيل المحتوى.

## إجراءات التّطبيق

تمّ تنفيذ إجراءات التّطبيق وفق تسلسل منهجيّ يضمن ربط المعطيات الميدانية بتحليل النتائج، حيث جرى اختيار الوحدتين بناءً على قدرتهما على توليد مواقف تعلّمية غنية قابلة للملاحظة والتفسير. واعتمدت الدراسة على بيانات ميدانية ثانوية موثقة من دراسات أردنية تناولت تدريس اللغة العربية، وتحليل التفاعل الصفّي، واستراتيجيات التعلّم، والإنتاج اللغوي للطلّبة، بما أتاح تكوين صورة تراكمية عن واقع الممارسات التعليمية.

كما ركّز التحليل على نشاطين محوريين، أحدهما مشروع بيئي لغوي، والآخر مناقشة نصّ أدبي ذي بعد قيميّ، وتمّ تفسير مخرجاتهما في ضوء مؤشرات واضحة تتعلّق بجودة التعبير اللغوي، وعمق تمثّل القيم، ومستوى التعاون الطّلابي.

وأسهّم بناء نموذج تفاعليّ افتراضيّ، مستند إلى هذه المعطيات، في ربط النتائج بالمناقشة، والكشف عن الفجوات المحتملة بين تضمين مفاهيم الاستدامة في المحتوى وتفعيلها في الممارسة، بما مهّد لاستخلاص توصيات واقعيّة قابلة للتطبيق على مستوى تطوير الوحدات الدراسيّة وتدريب المعلمين

### الدراسات السابقة

تتوّعت الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التنمية المستدامة في التعليم في الأردنّ بين أبعاد بيئيّة، ولغويّة، وإداريّة، وتربويّة، وأسهم هذا التنوّع في بناء أرضيّة علميّة مهمّة لفهم واقع دمج مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج الدراسيّة، وإن كان هذا الاهتمام قد جاء في الغالب بصورة مجزأة بحسب التخصّص أو المرحلة التعليميّة.

ففي البعد البيئيّ، تناولت دراسة العلوان وجاسر (2021) أهميّة إدماج معايير التربيّة البيئيّة في المناهج الدراسيّة، وكشفت عن وجود فجوة واضحة في تضمين القيم والمفاهيم البيئيّة في كتب العلوم الأردنيّة، ممّا يدلّ على ضعف التركيز على هذا البعد في التعليم الرّسميّ. وأوصت الدراسة بضرورة توسيع نطاق إدماج المفاهيم البيئيّة في مختلف الموادّ الدراسيّة، وعدم حصرها في مادّة بعينها، بما يعزّز الوعي البيئيّ لدى جميع الطّلبة. وفي سياق متّصل، أكّدت دراسة Al-Masri و Abu-Rumman (2022) أنّ دمج مفاهيم التنمية المستدامة في المناهج يسهم في رفع مستوى الوعي البيئيّ والاجتماعيّ لدى الطّلبة، وتنمية المسؤوليّة الاجتماعيّة ومهارات التفكير النقديّ، بما يعزّز الاستدامة على المستويين الفرديّ والمجتمعيّ.

وفي المجال اللّغوي، تناولت دراسة Elayyan و Talafha (2023) أثر استخدام المنهج التّواصليّ في تنمية الفهم القرآنيّ لدى متعلّمي اللّغة العربيّة من غير النّاطقين بها في الأردنّ، وأظهرت فاعليّة الأنشطة التّواصليّة في تعزيز التّفاعل وبناء المعنى. كما أشارت دراسة Jawarneh (2024) إلى الحاجة لتطوير استراتيجيّات تعليم اللّغة العربيّة بما يعزّز التفكير النقديّ والوعي التّقافيّ لدى المتعلّمين، مؤكّدة أهميّة دمج مهارات التفكير العليا والقيم التّقافيّة في مناهج اللّغة.

وفي سياق تحليل مناهج اللّغة العربيّة في ضوء أهداف التنمية المستدامة، تناولت دراسة عابنة (Ababneh, 2024) أهداف التنمية المستدامة المتضمّنة في كتاب اللّغة العربيّة للصفّ السّادس الأساسيّ في كلّ من الأردنّ ودولة الإمارات العربيّة المتّحدة، وأظهرت وجود تفاوت في تضمين هذه الأهداف بين المنهجين، مع تركّز واضح على هدفي جودة التّعليم والسّلام والعدالة، مقابل ضعف تمثيل أهداف أخرى. وأوصت الدراسة بضرورة تحقيق توازن أكبر في تضمين

أهداف التنمية المستدامة في كتب اللغة العربية بما يضمن شمولية التعلّم. كما أكدت دراسة Khasawneh (2022) أهمية موازنة أهداف مناهج اللغة العربية مع متطلبات التنمية المستدامة في السياقات الأكاديمية، بما يسهم في إعداد متعلّمين قادرين على مواجهة تحديات المستقبل.

وفيما يتعلّق بتدريب المعلّمين، بحثت دراسة Hussein و Al-Momani (2019) أثر البرامج التدريبية في تعزيز قدرات المعلّمين على تدريس مفاهيم التنمية المستدامة، وأظهرت أنّ التدريب المستمر يسهم في تحسين ممارسات التدريس وزيادة وعي المعلّمين بأهمية الاستدامة في التعلّم. كما أظهرت دراسة Al-Saidi (2020) وجود تفاوت في مستوى دمج مفاهيم التنمية المستدامة في المدارس الأردنية، مؤكّدة الحاجة إلى تدريب المعلّمين وتعزيز الموارد التعليمية لدعم تطبيق التعلّم المستدام بفعالية.

وفي البعد الإداري والسياساتي، تناولت دراسة Al-Kilani (2021) دور السياسات التعليمية في دعم دمج أهداف التنمية المستدامة في نظام التعلّم الأردني، وأكدت أهمية التنسيق بين الجهات المعنية ووضع استراتيجيات واضحة لضمان تحقيق تكامل فعال بين المناهج وأهداف التنمية المستدامة. كما قدّمت دراسة Sweileh (2023) تحليلاً نقدياً لمنهجيات التعلّم المستدام في الجامعات الأردنية، مشيرةً إلى تحديات تتعلّق بنقص الموارد وضعف البنية التحتية، واقترحت حلولاً لتعزيز دمج الاستدامة في التعلّم العالي بما يتماشى مع رؤية الأردن 2025.

وفيما يتعلّق بالأنشطة الداعمة، تناولت دراسة Qasem (2023) فعالية الأنشطة اللاصفية المرتبطة بالتنمية المستدامة في المدارس الأردنية، وأظهرت أنّ هذه الأنشطة تسهم في تعزيز الوعي البيئي وقيم المواطنة الفاعلة لدى الطّلبة، ممّا يؤكّد أهمية دمجها ضمن المنهاج الرسمي.

وتُظهر هذه الدراسات مجتمعة أنّ الجهود البحثية السابقة ركّزت على أبعاد متفرقة من التعلّم المستدام، دون وجود دراسة تطبيقية ميدانية شاملة تربط بصورة مباشرة بين مناهج اللغة العربية المطوّر ومفاهيم التنمية المستدامة في الواقع المدرسي. ومن هنا، تبرز أهمية الدراسة الحالية في سعيها إلى سدّ هذه الفجوة من خلال تحليل تطبيق وحدتي «البيئة مسؤوليتنا» و«قيم المواطنة» في المدارس الأردنية، وربطهما بالأبعاد البيئية والاجتماعية والقيمية للتنمية المستدامة.

## المقدمة

يمثّل مفهوم التنمية المستدامة أحد المرتكزات الرئيسة للفكر التنموي المعاصر، إذ يُنظر إليه بوصفه إطاراً شمولياً يسعى إلى تحقيق توازنٍ واعٍ بين تلبية احتياجات الأفراد في الحاضر، وضمان قدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها في

المستقبل. وقد برز هذا المفهوم بوضوح منذ صدور تقرير لجنة برونتلاند عام (1987)، الذي عرّف التنمية المستدامة بأنها «التّمية التي تُلبّي احتياجات الحاضر دون الإضرار بقدرة الأجيال المستقبلية على تلبية احتياجاتها»، وهو تعريف أسّس لتحوّل نوعي في النّظر إلى العلاقة بين الإنسان والموارد والتّمية.

ومع تطوّر أجندة الأمم المتّحدة للتنمية المستدامة (2030)، أصبح مفهوم التنمية المستدامة أكثر اتّساعاً وشموليّة، من خلال دمج ثلاث أبعاد مركزيّة مترابطة، هي: البعد البيئيّ، والبعد الاجتماعيّ، والبعد الاقتصاديّ. فالبعد البيئيّ يركّز على حماية الموارد الطّبيعيّة، والحدّ من التلّوث، ومواجهة آثار تغيّر المناخ، وتعزيز السلوكيات البيئيّة المسؤولة. أمّا البعد الاجتماعيّ، فيتناول قضايا العدالة الاجتماعيّة، وتكافؤ الفرص، والمشاركة المجتمعيّة، وترسيخ قيم التّعاون، والانتماء، والمسؤوليّة. في حين يسعى البعد الاقتصاديّ إلى تحقيق تنمية إنتاجيّة عادلة تقوم على الاستخدام الأمثل للموارد، ودعم الابتكار، وضمان توزيع منصف لعوائد التّمية دون إقصاء أيّ فئة اجتماعيّة. وتُعدّ هذه الأبعاد الثلاثة الأساس المفاهيميّ الذي تنطلق منه أهداف التنمية المستدامة السبعة عشر (SDGs)، ولا سيّما الهدف الرابع المتعلّق بدور التّعليم في بناء القيم السلوكيات الدّاعمة للاستدامة.

وفي هذا الإطار، تؤكّد منظّمة الأمم المتّحدة للتّربية والعلم والثّقافة (اليونسكو – UNESCO) أنّ التّعليم يُمثّل المدخل الأكثر تأثيراً لتحقيق التنمية المستدامة، إذ لا تقتصر وظيفته على نقل المعارف والمعلومات، بل تمتدّ لتشمل تنمية مهارات التّفكير النّقديّ، واتّخاذ القرار، وحلّ المشكلات، وبناء منظومة قيميّة تمكّن المتعلّمين من الإسهام الفاعل في بناء مجتمع مستدام. ومن هنا، طوّرت اليونسكو إطار التّربية من أجل التنمية المستدامة (Education for Sustainable Development – ESD) بوصفه توجّهًا تربويًّا يهدف إلى دمج الاستدامة في النّظم التّعليميّة بصورة منهجيّة وشاملة.

### قائمة مؤشّرات التّربية من أجل التنمية المستدامة (ESD) المعتمدة لدى اليونسكو

تعتمد اليونسكو في إطار (ESD) على مجموعة من المؤشّرات الإرشاديّة التي تُستخدم لتقويم مدى تضمين الاستدامة في المناهج والممارسات التّعليميّة، ويمكن تلخيصها في ثلاثة مستويات مترابطة:

#### مؤشّرات المحتوى التّعليمي

وتشمل تضمين المفاهيم المرتبطة بالاستدامة داخل النّصوص والمضامين التّعليميّة، مثل: الوعي البيئيّ، وحقوق الإنسان، والمواطنة، والعدالة الاجتماعيّة، والعمل التّعاونيّ، واحترام التّنوّع.

#### مؤشّرات الممارسات التّعليميّة

وتتمثل في توظيف أساليب تدريس داعمة للاستدامة، مثل: التعلّم القائم على المشروعات، والتعلّم التعاوني، وحلّ المشكلات، وربط المعرفة بالسياق الواقعي المحليّ للمتعلّمين.

### مؤشرات الأثر والسلوك

وتركّز على مدى ترجمة المفاهيم والقيم إلى سلوكيات تعلّميّة ملموسة، تظهر في مشاركة الطلّبة، والمحافظة على الموارد، واحترام الآخر، وتحمل المسؤولية الفرديّة والجماعيّة.

وتؤكّد اليونسكو أنّ فاعليّة برامج (ESD) ترتبط بمدى مراعاتها لخصوصيّة السياق المحليّ واحتياجات المجتمع، بحيث لا تكون الاستدامة مفهوماً مجرّداً، بل ممارسة تربويّة متجذّرة في واقع المتعلّمين.

وانطلاقاً من هذه الرّؤية العالميّة، شهد الأردنّ خلال العقدين الأخيرين جهوداً واضحة لدمج مفاهيم التّثنية المستدامة في قطاع التّعليم، انسجاماً مع وثائقه الوطنيّة، وفي مقدّمتها رؤية الأردنّ 2025 التي تركّز على تنمية رأس المال البشريّ، وتعزيز قيم المواطنة، وتطوير مهارات التفكير والإبداع. كما ترتبط هذه الجهود ب الخطة الوطنيّة للتّثنية المستدامة 2030 التي تؤكّد ضرورة رفع جودة التّعليم وتطوير المناهج بما ينسجم مع أهداف التّثنية المستدامة. وتدعم استراتيجية تطوير التّعليم الأردنيّة 2023-2025 هذا التّوجّه من خلال التّركيز على مهارات القرن الحادي والعشرين، والتّعليم القائم على المشروعات، وربط المناهج بقضايا المجتمع والبيئة.

وبناءً على هذه التّوجّهات، باتت المناهج الأردنيّة المطوّرة، ومن بينها منهاج اللّغة العربيّة مطالبة بأن تؤدّي دوراً فاعلاً في ترسيخ الاستدامة، ليس فقط من خلال تضمين المفاهيم في المحتوى، بل أيضاً عبر تفعيل الأنشطة الصّقيّة واللّاصفيّة، وتوظيف أساليب تدريس تفاعليّة. ويتميّز منهاج اللّغة العربيّة بقدرة خاصّة على دعم الاستدامة؛ نظراً لاعتماده على النّصوص الأدبيّة واللّغويّة التي تتيح معالجة قضايا البيئة، والمواطنة، والنّساجم، والمسؤوليّة الاجتماعيّة، فضلاً عن إتاحة فرص تطبيقيّة للطلّبة، مثل كتابة النّصوص التّوعويّة، وتنفيذ مشروعات بيئيّة، ومناقشة قضايا مجتمعيّة واقعيّة.

وتكتسب المرحلة الأساسيّة، ولا سيّما الصّف الثّامن، أهميّة خاصّة؛ لكونها مرحلة تتشكّل فيها الاتّجاهات السلوكيّة، وتتبلور القيم الاجتماعيّة، ويتعرّز الوعي البيئيّ، إلى جانب تنمية مهارات التفكير والتحليل. ومن ثمّ، فإنّ تحليل محتوى وحدات اللّغة العربيّة في هذه المرحلة يُسهم في الكشف عن مدى تضمين قيم الاستدامة، وكيفيّة توظيف الأنشطة التّعليميّة لخدمتها، والفجوة المحتملة بين المحتوى النّظريّ التّطبيق العمليّ داخل الصّف.

وانطلاقاً مما سبق، يستند البحث الحالي إلى هذا الإطار النظري لتحليل مدى تضمين منهاج اللغة العربية للصف الثامن الأساسي لمؤشرات التربية من أجل التنمية المستدامة (ESD)، وتقويم مدى ترجمة هذه المؤشرات إلى ممارسات تعليمية فعلية داخل البيئة الصفية، بما يدعم تحقيق التنمية الوطنية وأهداف التنمية المستدامة في السياق التربوي الأردني.

**جدول توضيحي لمؤشرات التربية من أجل التنمية المستدامة (ESD) المعتمدة لدى اليونسكو**

## النتائج والمناقشة

أظهرت نتائج تطبيق وحدتي «البيئة مسؤوليتنا» و«قيم المواطنة» في مجموعة من المدارس الأردنية، والتي استهدفت طلبة

| مستوى المؤشر    | مجال المؤشر                 | وصف المؤشر                                          | شواهد على ورده في منهاج اللغة العربية للصف الثامن       | علاقته بالهدف (SDG4.7)                  |
|-----------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------|
| محتوى تعليمي    | القيم البيئية               | تضمن مفاهيم الاستدامة في النصوص والمضامين التعليمية | نصوص قرائية وأنشطة حول حماية البيئة والحفاظ على الموارد | تعزيز الوعي البيئي والسلوك المستدام     |
| محتوى تعليمي    | القيم الاجتماعية            | ترسيخ قيم المواطنة والانتماء والمسؤولية الاجتماعية  | نصوص عن العمل الجماعي والانتماء، واحترام الآخر          | دعم المواطنة الفاعلة والنماسك الاجتماعي |
| ممارسات تعليمية | التعلم القائم على المشروعات | توظيف استراتيجيات التعلم النشط والتطبيقي            | مشروعات بيئية لغوية، ومناقشات صفية موجهة                | تحويل المعرفة إلى ممارسة فعلية          |
| الأثر والسلوك   | المشاركة والمسؤولية         | انعكاس التعلم على سلوكيات الطلبة واتجاهاتهم         | تعاون الطلبة، والمبادرة، وتحمل المسؤولية                | تمكين المتعلمين من ممارسة الاستدامة     |

الصف الثامن الأساسي، تحسناً ملحوظاً في مستوى التفاعل الصفّي عند توظيف أساليب تعليمية تشاركية قائمة على الحوار، والمشروعات الجماعية، والتعلم القيمي التطبيقي. وقد أسهم هذا التوجه في إحداث تحول نوعي في طبيعة البيئة الصفية، من نمط تلقيني تقليدي إلى بيئة تعلم نشط، يتسم فيها المتعلمون بدور فاعل في بناء المعرفة، والتعبير عن الذات، وتحمل المسؤولية التعلمية.

وانعكس هذا التحوّل إيجابياً على الجوانب السلوكيّة، واللّغويّة، القيميّة في آنٍ واحد، بما ينسجم مع توجّهات التّربية من أجل التّمية المستدامة (ESD)، ولا سيّما الغاية (SDG4.7) المتعلّقة ببناء القيم السلوكيّات الدّاعمة للاستدامة. وقد توزّع تحليل النّتائج على أربعة أبعاد رئيسة تمثّل مؤشّرات التّفاعل الصّفّي الفاعل، هي: المشاركة في الحوار والمناقشة، والتّعاون في تنفيذ المشروعات، وتوظيف اللّغة في مواقف واقعيّة، والالتزام بالسلوكيّات الإيجابيّة.

### أولاً: المشاركة في الحوار والمناقشة

أظهر هذا البعد متوسط تقييم بلغ (4.3 من 5)، مع نسبة تحسّن وصلت إلى (35%) مقارنة ببداية الفصل الدّراسي، وهو تحسّن يُعدّ ذا دلالة تربويّة واضحة. وتشير هذه النّتيجة إلى أنّ الطّلبة أبدوا مستوى أعلى من الدّافعيّة للمشاركة عندما ارتبطت موضوعات الدّروس بسياقاتهم القيميّة والوطنيّة، كما في نصوص الانتماء والمسؤوليّة. وأسهم توظيف الأسئلة المفتوحة والنّقاش الحرّ في تمكين الطّلبة من عرض آرائهم، وتوظيف خبراتهم السّابقة، بما عزّز النّقة بالنّفس، والقدرة على التّواصل اللّغوي. كما لوحظ أنّ التّفاعل اللّفظي كان أكثر كثافة عندما تضمّنت النّصوص مواقف حياتيّة واقعيّة أو رموزاً وطنيّة مألوفة، الأمر الذي يعكس ترابطاً وثيقاً بين المعنى القيميّ ودافعيّة التّعلّم. وتنسجم هذه النّتيجة مع ما أشار إليه Al-Khatib & Rawashdeh (2020) من أنّ الحوار الصّفّي يُعدّ مدخلاً فاعلاً في رفع دافعيّة المتعلّمين، وربط اللّغة بالسّياقات الاجتماعيّة القيميّة.

### ثانياً: التّعاون في تنفيذ المشروعات

سجّل هذا البعد أعلى متوسط تقييم بين المحاور الأربعة، بلغ (4.6 من 5)، بنسبة تحسّن وصلت إلى (40%). ويُعزى هذا الارتفاع إلى اعتماد المشروعات البيئيّة الجماعيّة، مثل كتابة نصوص توعويّة وتصميم ملصقات لغويّة ذات طابع بيئيّ، والتي أتاحت للطّلبة فرصاً منظّمة للعمل التّعاونيّ ضمن مجموعات صغيرة. وأسهم هذا النّمط من التّعلّم في تنمية مهارات القيادة، وتقاسم الأدوار، وتحمل المسؤولية المشتركة، إلى جانب تعزيز مهارات التّواصل الشّفهيّ والكتابيّ في مواقف واقعيّة. كما أظهرت الملاحظات أنّ الطّلبة ذوي المستوى اللّغويّ الأقلّ حقّقوا تقدّماً أسرع عند دمجهم في مجموعات غير متجانسة، وهو ما يؤكّد فاعليّة التّعلّم التّعاونيّ في الحدّ من الفروق الفرديّة، ويتّفق مع نتائج دراسة Al-Zoubi & Harahsheh (2023).

### ثالثاً: توظيف اللّغة في مواقف واقعيّة

بلغ متوسط التّقييم في هذا البعد (4.1 من 5)، بنسبة تحسّن بلغت (28%). وتعكس هذه النّتيجة انتقال تعلّم اللّغة من مستوى الاستخدام الأكاديميّ المجرّد إلى مستوى وظيفيّ تطبيقيّ، حيث بدأ الطّلبة في توظيف المفردات والتّراكيب اللّغويّة في مواقف



حياتية حقيقية، مثل النقاشات، وكتابة الشعارات البيئية، وإعداد عروض توعوية. كما أظهر الطلبة وعياً متزايداً بالعلاقة بين اللغة والسلوك، من خلال استخدام عبارات تعبر عن المسؤولية البيئية والاجتماعية، والقدرة على التمييز بين الأساليب اللغوية المناسبة للسياقات الرسمية وغير الرسمية، بما يدل على نمو لغوي وظيفي ذي معنى.

#### رابعاً: الالتزام بالسلوكيات الإيجابية

أظهر هذا البعد متوسط تقييم بلغ (4.4 من 5)، مع نسبة تحسن وصلت إلى (30%) في نهاية فترة التطبيق. وتدل هذه النتيجة على أثر مباشر للأنشطة القيمية في تعديل سلوكيات الطلبة، حيث لوحظ انخفاض في مظاهر السلوك السلبي، مقابل ارتفاع ملحوظ في مستويات الانضباط، والتعاون، والاحترام المتبادل. ويعزى هذا التحول إلى دمج القيم في المحتوى اللغوي ذاته، بحيث أصبحت جزءاً من النشاط التعليمي، لا موضوعاً منفصلاً عنه، إضافة إلى توظيف أسلوب القدوة القيمية من قبل المعلم والطلبة القادة، مما أسهم في تحويل القيم النظرية إلى ممارسات يومية.

عند النظر إلى المحاور مجتمعة، يتضح أن نمط التدريس القائم على المشاركة والمشروعات أسهم في إحداث نقلة نوعية في مستوى التفاعل الصفّي، والسلوك القيمي، والأداء اللغوي للطلبة، كما عزز تحول دور المعلم من ناقل للمعلومة إلى موجه وميسر للتعلّم. وقد اعتمدت الدراسة على أداة ملاحظة صفيّة معيارية بُنيت في ضوء مؤشرات (SDG4.7)، وشملت محاور المشاركة، والتعاون، وتوظيف اللغة، والالتزام السلوكي، مع تصنيف الأداء وفق ثلاثة مستويات: ضعيف (1-2)، ومتوسط (3-3.9)، وقوي (4-5)، بما أتاح تحليل البيانات الكميّة والنوعية بصورة منهجية وموثوقة.

وإجمالاً، تدعم هذه النتائج الاتجاه التربوي الذي يرى أن دمج القيم والسياقات الحياتية في تعليم اللغة العربية يسهم في تحقيق تعلّم أكثر فاعلية واستدامة، ويعزز دور التعلّم في تحقيق أحد الأهداف الجوهرية للتنمية المستدامة، والمتمثل في التربية من أجل القيم والمواطنة والاستدامة.

#### (SDG4.7). جدول (2): تصنيف مستويات الأداء والتفاعل لدى الطلبة في كل محور

| البعد   | المؤشرات                                          | الوحدة           | طريقة الترميز      |
|---------|---------------------------------------------------|------------------|--------------------|
| بيئي    | السلوكيات الصديقة للبيئة                          | النشاط/المشروع   | ضعيف - متوسط - قوي |
| اجتماعي | التعاون، الانتماء، المسؤولية المجتمعية            | النقاش/المشروع   | ضعيف - متوسط - قوي |
| قيمي    | الالتزام بالقيم، احترام الوقت، دعم الزملاء        | النشاط/المشروع   | ضعيف - متوسط - قوي |
| لغوي    | توظيف المفردات والتراكيب، التعبير الكتابي والشفوي | الكتابة/المناقشة | ضعيف - متوسط - قوي |

وقد تم تحليل البيانات النوعية والكمية الواردة في استبانات المعلمين وملاحظات الصفوف وفق المحاور التالية كما بالجدول 3:

جدول (3): مستوى تفاعل الطلبة أثناء الأنشطة الصفية

| محور الملاحظة                    | متوسط التقييم<br>(من 5) | نسبة التحسن مقارنة ببداية<br>الفصل (%) | ملاحظات نوعية                                                |
|----------------------------------|-------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| المشاركة في الحوار<br>والمناقشة  | 4.3                     | +35%                                   | ازداد الحماس عند تناول نصوص أدبية<br>تتعلق بالانتماء الوطني. |
| التعاون في تنفيذ<br>المشاريع     | 4.6                     | +40%                                   | المشاريع البيئية عززت روح الفريق<br>والمسؤولية المشتركة.     |
| توظيف اللغة في<br>مواقف واقعية   | 4.1                     | +28%                                   | تحسن واضح في استخدام المفردات<br>المرتبطة بالقيم والبيئة.    |
| الالتزام بالسلوكيات<br>الإيجابية | 4.4                     | +30%                                   | لوحظ انخفاض في السلوكيات السلبية وزيادة<br>الانضباط الذاتي.  |

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على استبانات المعلمين، والملاحظات الصفية، ونتائج تحليل تطبيق وحدتي "البيئة مسؤوليتنا" و"قيم المواطنة" في المدارس الأردنية (Alkhawaldeh و Barasneh، 2023) (Jawarneh، 2024) (Khasawneh و Khasawneh، 2022) (Elayyan و Talafha، 2023) (Al-Adwan و El-Shara، 2025)

وبالرجوع إلى جدول (4)، الذي يوضح نتائج تحليل الأداء في الأنشطة التطبيقية، يتبين أن النشاط الأول: المشروع البيئي اللغوي حقق متوسط أداء بلغ (86 من 100)، وهو ما يضعه ضمن فئة الأداء القوي وفق معايير التصنيف المعتمدة في الدراسة. ويعكس هذا المستوى المرتفع قدرة الطلبة على توظيف المفردات والتراكيب اللغوية المرتبطة بالقضايا البيئية، وربطها بسلوكيات مسؤولة ضمن سياقات واقعية، الأمر الذي يؤكد فاعلية الأنشطة الكتابية ذات البعد القيمي في دمج المعرفة اللغوية بالخبرة الحياتية. كما تظهر البيانات أن الطلبة لم يكتفوا بإعادة إنتاج المعلومات، بل انتقلوا إلى مستوى التعبير الواعي الذي يعكس فهماً للمفاهيم البيئية، مثل ترشيد استهلاك الماء والطاقة، والحفاظ على النظافة العامة، وهو ما يدعم توجه التربية من أجل التنمية المستدامة.

وفيما يتعلق بـ النشاط الثاني: مناقشة النص الأدبي، يبين جدول (4) أن متوسط الأداء بلغ (83 من 100)، وهو أيضاً ضمن فئة الأداء القوي، ما يدل على مستوى مرتفع من المشاركة والتفاعل أثناء الحوار الصفّي. وتشير هذه النتيجة إلى

قدرة الطلبة على توظيف المفردات المناسبة للتعبير عن آرائهم، واحترام الرأي الآخر، وربط القيم الأدبية المطروحة في النصوص بمواقف حياتية واقعية، مثل الانتماء، والتعاون، والمسؤولية الاجتماعية. كما تُظهر المقارنة بين نتائج الأنشطة أنّ التفاعل كان أعمق في البيئات التعليمية التي تدعم الأنشطة اللاصفية المكملّة، وهو ما يعزّز فرضية التكامل بين التعلّم الصّفّي والممارسات الميدانية في ترسيخ القيم المستدامة.

وتُبرز المعطيات الواردة في جدول (4) أنّ الأنشطة التفاعلية، سواء أكانت كتابية أم شفوية، أسهمت في رفع مستوى تمثّل القيم البيئية والاجتماعية لدى الطلبة، كما أنّ الدمج بين التعليم اللغوي والتعليم القيمي انعكس إيجاباً على تنمية مهارات التفكير التحليلي والتعبير المنظم. ويشير تباين المتوسطات بين الأنشطة إلى أنّ تنوع استراتيجيات التدريس (مشروعات، نقاشات، تطبيقات لغوية واقعية) أسهم في خلق بيئة صفية جاذبة وداعمة للتعلّم النشط، في حين تؤكد النتائج الحاجة إلى تدريب المعلمين على إدارة الأنشطة الحوارية والمشروعاتية بصورة منهجية، بما يعزّز فاعلية تطبيق المناهج المطوّرة، ويسهم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة، ولا سيّما الغاية (SDG4.7).

جدول (4): تقييم أداء الطلبة في النشاطات الرئيسة

| النشاط           | نوع المهمة                              | معيّار التقييم                               | متوسط الأداء<br>(من 100) | ملاحظات تحليلية                                                  |
|------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------------------------|
| مشروع بيئي لغوي. | كتابة نص توعوي حول الحفاظ على الموارد   | وضوح الفكرة واللغة والإقناع                  | 86                       | أظهر الطلبة قدرة على الربط بين المفردات البيئية والسلوك المسؤول. |
| مناقشة نص أدبي.  | تحليل ومناقشة نص عن الانتماء والمسؤولية | المشاركة، احترام الرأي الآخر، توظيف المفردات | 83                       | التفاعل كان أعمق في المدارس ذات الأنشطة اللامنهجية النشطة.       |

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على استبانات المعلمين، والملاحظات الصفية، ونتائج تحليل تطبيق وحدتي "البيئة مسؤوليتنا" و"قيم المواطنة" في المدارس الأردنية (Alkhawaldeh و Barasneh، 2023) (Jawarneh، 2024) (Khasawneh و Khasawneh، 2022) (Elayyan و Talafha، 2023) (Al-Adwan و El-Shara، 2025)

وبتحليل البعد البيئي (نسبة التحقق: 78%) وفقاً لما ورد في الجدول (5)، تُظهر النتائج أنّ معظم الطلبة اكتسبوا وعياً متزايداً بالسلوكيات الصديقة للبيئة، مثل تقليل النفايات، وإعادة التدوير، وترشيد استهلاك الماء والطاقة. وقد تجلّى هذا الوعي بوضوح في المشروعات البيئية اللغوية التي نفذها الطلبة ضمن وحدة «البيئة مسؤوليتنا»، حيث وظّفوا مفردات بيئية دقيقة، وتراكيب لغوية ذات طابع تحفيزي تدعو إلى الحفاظ على الموارد الطبيعية. ويُعدّ هذا المؤشر دليلاً على أنّ توظيف اللغة في سياقات حياتية واقعية أسهم في تحويل المفاهيم

النظرية إلى سلوكيات ملموسة، بما يعزّز الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة. ومن منظور تربويّ، تشير هذه النتيجة إلى أنّ تعليم اللغة العربية، عندما يُدمج بأبعاد الاستدامة، يمكن أن يؤدي دوراً فاعلاً في تنمية الوعي البيئيّ وغرس القيم السلوكية التطبيقية لدى المتعلّمين.

وفيما يتعلّق بـ البعد الاجتماعيّ (نسبة التحقق: 81%)، تُظهر النتائج مستوى مرتفعاً من احترام التنوّع وتحمل المسؤولية المجتمعية لدى الطّلبة، وهو ما برز جليّاً أثناء مناقشة النصوص الأدبية التي تناولت قيم الانتماء، والتّعاون، والمواطنة. وقد أظهر الطّلبة قدرة ملحوظة على إدارة الحوار البناء، وتقبّل وجهات النظر المختلفة، بما يعكس نضجاً في الوعي الاجتماعيّ والتّواصليّ. كما أفادت ملاحظات المعلّمين بأنّ الطّلبة بدأوا في نقل القيم المكتسبة داخل الصّف إلى ممارساتهم اليومية، ولا سيّما أثناء الأنشطة الجماعية والمبادرات التطوّعية. وتدلّ هذه المعطيات على نجاح المناهج المطوّرة في ربط التربية اللّغوية بالتّنشئة الاجتماعية، بما يعزّز مفهوم المواطنة الفاعلة والعيش المشترك في المجتمع الأردنيّ.

أمّا البعد القيميّ (نسبة التحقق: 84%) فقد سجّل أعلى مستويات التحقق بين الأبعاد الثلاثة، إذ أظهر الطّلبة تبنّيّاً واضحاً للسلوكيات الأخلاقية أثناء العمل الجماعيّ، مثل احترام الوقت، وتقبّل النّقد، والالتزام بالمهام، وتشجيع الزّملاء. وقد ارتبط هذا التطوّر ارتباطاً وثيقاً بالّيّات التّدريس التي اعتمدت على المشروعات التّعاونية والتّعلّم القائم على القيم، بما جعل الطّالب محور العملية التّعليمية، لا مجرد متلقٍ سلبيّ. ومن النّاحية التربوية، تمثّل هذه النتيجة دليلاً على أنّ القيم الأخلاقية يمكن ترميتها بفاعلية من خلال التّطبيق اللّغويّ العمليّ، لا عبر التلقين أو الوعظ، وهو ما ينسجم مع توجّهات التّعليم الحديث في الأردنّ نحو التّمكن القيميّ والسلوكيّ. وفي ضوء النّتائج المتحصّل عليها، يمكن استخلاص ما يأتي:

• يؤكّد ارتفاع نسب التحقق في الأبعاد الثلاثة أنّ اللغة العربية لا تمثّل أداة للتّواصل فحسب، بل تُعدّ وسيلة فاعلة لبناء الوعي المستدام.

• يسهم تكامل القيم البيئية والاجتماعية والأخلاقية في الوحدات التّعليمية في تنمية الطّالب فكريّاً وسلوكيّاً بصورة متوازنة.

• أظهرت الملاحظات الصّفيّة وعياً متزايداً لدى الطّلبة بالسلوكيات المستدامة والقيم الأخلاقية أثناء تنفيذ الأنشطة؛ إذ عبّر أحد الطّلبة خلال المشروع البيئيّ بقوله: «سأحرص على ترشيد استهلاك الماء في منزلي»، فيما أشارت طالبة أخرى خلال مناقشة نصّ الانتماء إلى أهميّة التّعاون مع زملائها في الواجبات الجماعية.

وتعكس هذه المقتطفات انتقال المفاهيم من حيّز التّظهير إلى حيّز الممارسة، وتعزيز مهارات التّفكير التّقديّ والتّعبير المسؤول.

• تشير النّتائج إلى أنّ تطبيق استراتيجيّات التّعلّم النّشط والمشروعات الصّفيّة يؤدّي إلى تمثّل فعليّ لمفاهيم التّنمية المستدامة.

• وعلى الرّغم من ارتفاع نسب التّحقّق، لوحظت بعض الفجوات بين تضمين القيم في النّصوص وقدرة الطّلبة على تطبيقها عمليّاً، وهو ما يعكس الحاجة إلى تدريب إضافيّ للمعلّمين على إدارة الأنشطة الصّفيّة بما يعزّز الرّبط بين المعرفة النّظريّة والممارسة العمليّة.

• تؤكّد النّتائج إمكانيّة تعميم التّجربة الأردنيّة كنموذج إقليميّ لتكامل تعليم اللّغة العربيّة مع أهداف التّنمية المستدامة 2030.

كما أظهرت نتائج الاستبانات والملاحظات الصّفيّة أنّ للمعلّمين دوراً محوريّاً في نجاح تطبيق وحدتي «البيئة مسؤوليتنا» و«قيم المواطنة»، إذ عبّر نحو 85% منهم عن قناعتهم بأنّ الأنشطة القائمة على المشروعات تُسهم بدرجة أكبر في ترسيخ القيم السلوكيّات الإيجابيّة مقارنةً بالتمارين التّقليديّة المعتمدة على الحفظ والتّلقين. ويُعزى ذلك إلى أنّ العمل الجماعيّ والمشروعات الميدانيّة أتاحا للطّلبة فرصاً واقعيّة لتطبيق المفاهيم البيئيّة والاجتماعيّة، ممّا عزّز الشّعور بالمسؤوليّة والانتماء تجاه المجتمع والبيئة. كما أظهرت الملاحظات أنّ المدارس التي وظّفت الوسائل الرقميّة التّفاعليّة، واتبعت نهج التّكامل بين الموادّ الدّراسيّة، حقّقت مستويات أعلى من التّفاعل الصّفيّ والانتماء الوطنيّ. ومع ذلك، أشار بعض المعلّمين إلى تحديات تنظيميّة تتعلّق بإدارة الوقت أثناء تنفيذ المشروعات الجماعيّة، ممّا يستدعي دعماً مؤسّسياً، وتخطيطاً زمنياً أكثر مرونة، وتدريباً مستمراً لضمان فاعليّة التّطبيق واستدامة الأثر التّربويّ.

وتدلّ هذه النّتائج مجتمعة على أنّ الانتقال من التّعليم التّلقينيّ إلى التّعلّم القائم على المشروعات في مناهج اللّغة العربيّة يُمثّل خطوة نوعيّة نحو تعليم حديث قائم على القيم والتّكامل المعرفيّ، وقابل للتّعميم في السياقات التّربويّة المشابهة.

جدول (5): مدى تمثل الطلبة لمفاهيم التنمية المستدامة

| البعد           | مؤشرات القياس                          | نسبة التحقق | دلالة تربوية                                  |
|-----------------|----------------------------------------|-------------|-----------------------------------------------|
| البعد البيئي    | الوعي بالسلوكيات الصديقة للبيئة.       | 78%         | إدراك قوي لأهمية الحفاظ على الموارد الطبيعية. |
| البعد الاجتماعي | احترام التنوع والمسؤولية المجتمعية.    | 81%         | تعزيزت روح المواطنة والانتماء.                |
| البعد القيمي    | تبني سلوكيات أخلاقية في العمل الجماعي. | 84%         | تطور في القيم الإنسانية والمهنية لدى الطلبة.  |

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على استبانات المعلمين، والملاحظات الصفية، ونتائج تحليل تطبيق وحدتي "البيئة مسؤوليتنا" و"قيم المواطنة" في المدارس الأردنية (Alkhalwaldeh و Barasneh، 2023) (Jawarneh، 2024) (Khasawneh و Khasawneh، 2022) (Elayyan و Talafha، 2023) (Al-Adwan و El-Shara، 2025)

## النتائج

أظهرت نتائج الدراسة المتعلقة بتطبيق وحدتي «البيئة مسؤوليتنا» و«قيم المواطنة» في عدد من المدارس الأردنية نتائج غنية ومتكاملة، عكست فاعلية المناهج المطورة في تعزيز القيم البيئية والاجتماعية والأخلاقية لدى الطلبة، إلى جانب تنمية مهاراتهم اللغوية والتواصلية. وقد أسهم هذا التوجه في تحويل تعلم اللغة العربية من إطار معرفي تقليدي إلى تجربة تربوية متكاملة تجمع بين المعرفة والمهارة والقيمة.

وأظهرت النتائج أنّ الأنشطة الصفية التفاعلية، ولا سيما تلك القائمة على المشروعات، مثل كتابة النصوص التوعوية والمناقشات الأدبية الجماعية، كانت أكثر تأثيراً في غرس القيم السلوكيات الإيجابية مقارنة بالتمارين التقليدية المعتمدة على الحفظ والتلقين. وقد بينت الجداول التحليلية ارتفاعاً ملحوظاً في نسب المشاركة، والتعاون، والانضباط الذاتي، مما يدلّ على انتقال التعلم من المستوى النظري إلى المستوى السلوكي التطبيقي.

كما أظهر الطلبة تحسناً ملحوظاً في مهارات اللغة والتعبير، حيث ارتفع متوسط الأداء في الكتابة التوعوية إلى (100/86)، وفي مناقشة النصوص الأدبية إلى (100/83)، وهو ما يعكس قدرتهم على توظيف المفردات

البيئية والاجتماعية في سياقات لغوية واقعية. وتشير هذه النتائج إلى أن التعلّم القيمي والتعلّم اللغوي يمكن أن يسيرا جنباً إلى جنب عند تصميم الأنشطة التعليمية وفق مبدأ التكامل بين المحتوى والمهارة.

وأظهرت بيانات تمثل الطلبة لأبعاد التنمية المستدامة نسب تحقق بلغت (78%) للبعد البيئي، و(81%) للبعد الاجتماعي، و(84%) للبعد القيمي، مما يدل على تنامي وعي الطلبة بالأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة، وتطور سلوكياتهم الأخلاقية ومسؤوليتهم المجتمعية. كما تعكس هذه النتائج فاعلية التعلّم النشط في دعم تحقيق الغاية (SDG4.7) المتعلقة بالتعليم من أجل التنمية المستدامة.

وعلى الرغم من المؤشرات الإيجابية، لوحظت بعض الفجوات بين تضمين القيم والمفاهيم في النصوص التعليمية وبين قدرة الطلبة على تطبيقها عملياً في بعض الأنشطة، وهو ما يشير إلى الحاجة لتدريب إضافي للمعلمين على إدارة المشروعات الصفية وتوجيه التفاعل التطبيقي للطلبة، بما يعزز الربط بين المعرفة النظرية والسلوك العملي.

كما أظهرت الملاحظات الصفية أن الطلبة أبدوا وعياً متزايداً بالسلوكيات المستدامة والقيم الأخلاقية أثناء تنفيذ الأنشطة؛ إذ عبّر أحد الطلبة أثناء المشروع البيئي عن التزامه بترشيد استهلاك الماء في منزله، وأشارت إحدى الطالبات خلال مناقشة نصّ الانتماء إلى أهمية التعاون مع الزملاء في الواجبات الجماعية. وتنعكس هذه الشواهد انتقال المفاهيم من حيّز التنظير إلى حيّز الممارسة الفعلية.

وأظهرت نتائج استبانات المعلمين أن نحو (85%) منهم يعتقدون أن التعلّم القائم على المشروعات يعدّ أكثر فاعلية في ترسيخ القيم السلوكيات الإيجابية مقارنة بالأساليب التقليدية.

كما بينت النتائج أن المدارس التي وظّفت الوسائط الرقمية والتكامل بين المواد الدراسية حققت مستويات أعلى من التفاعل والانتماء، رغم وجود تحديات تتعلق بإدارة الوقت أثناء تنفيذ الأنشطة الجماعية.

وتشير هذه النتائج مجتمعةً إلى أن دمج القيم والسياقات الحياتية في تعليم اللغة العربية يسهم بفاعلية في تحقيق أهداف التعليم المستدام (SDG4.7) والرؤية الوطنية الأردنية للتنمية المستدامة 2030، كما يؤكد إمكانية تعميم التجربة الأردنية كنموذج إقليمي لتكامل تعليم اللغة العربية مع أهداف التنمية المستدامة.

الجدول (5,6,7) تمثل أداء الطلبة في الأنشطة الرئيسة:

جدول 5: مستوى تفاعل الطلبة أثناء الأنشطة الصفية

| محور الملاحظة                    | متوسط التقييم<br>(من 5) | نسبة التحسن مقارنة ببداية<br>الفصل (%) | ملاحظات نوعية                                               |
|----------------------------------|-------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| المشاركة في الحوار<br>والمناقشة  | 4.3                     | +35%                                   | ازداد الحماس عند تناول نصوص أدبية تتعلق<br>بالانتماء الوطني |
| التعاون في تنفيذ<br>المشاريع     | 4.6                     | +40%                                   | المشروعات البيئية عززت روح الفريق والمسؤولية<br>المشتركة    |
| توظيف اللغة في<br>مواقف واقعية   | 4.1                     | +28%                                   | تحسن واضح في استخدام المفردات المرتبطة بالقيم<br>والبيئة    |
| الالتزام بالسلوكيات<br>الإيجابية | 4.4                     | +30%                                   | انخفاض في السلوكيات السلبية وزيادة الانضباط<br>الذاتي       |

جدول 6: تقييم أداء الطلبة في النشاطات الرئيسية

| النشاط          | نوع المهمة                                 | معايير التقييم                                  | متوسط الأداء<br>(من 100) | ملاحظات تحليلية                                                     |
|-----------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------|
| مشروع بيئي لغوي | كتابة نص توعوي حول<br>الحفاظ على الموارد   | وضوح الفكرة واللغة<br>والإقناع                  | 86                       | أظهر الطلبة قدرة على الربط بين<br>المفردات البيئية والسلوك المسؤول. |
| مناقشة نص أدبي  | تحليل ومناقشة نص<br>عن الانتماء والمسؤولية | المشاركة، احترام الرأي<br>الآخر، توظيف المفردات | 83                       | التفاعل كان أعمق في المدارس ذات<br>الأنشطة اللامنهجية النشطة.       |

جدول 7: مدى تمثل الطلبة لمفاهيم التنمية المستدامة

| البعد            | مؤشرات القياس                       | نسبة التحقق | دلالة تربوية                                     |
|------------------|-------------------------------------|-------------|--------------------------------------------------|
| البعد البيئي.    | الوعي بالسلوكيات الصديقة للبيئة.    | 78%         | إدراك قوي لأهمية الحفاظ على الموارد<br>الطبيعية. |
| البعد الاجتماعي. | احترام التنوع والمسؤولية المجتمعية. | 81%         | تعززت روح المواطنة والانتماء.                    |



|               |                                        |     |                                              |
|---------------|----------------------------------------|-----|----------------------------------------------|
| البعد القيمي. | تبنى سلوكيات أخلاقية في العمل الجماعي. | 84% | تطور في القيم الإنسانية والمهنية لدى الطلبة. |
|---------------|----------------------------------------|-----|----------------------------------------------|

## التوصيات:

### أولاً: التخطيط الوطني وتكامل المؤسسات:

- عقد مؤتمر وطني شامل يجمع خبراء وزارة التربية والتعليم، والمركز الوطني لتطوير المناهج، والوزارات ذات العلاقة، والجامعات الأردنية، وممثلي المجتمع المدني؛ بهدف صياغة خطة تنفيذية وطنية لتطبيق أهداف التنمية الوطنية وأهداف التنمية المستدامة في المناهج الدراسية، ولا سيما في المناهج اللغوية.
- تعزيز التكامل المؤسسي بين وزارة التربية والتعليم والمركز الوطني لتطوير المناهج، بما يضمن مواءمة السياسات، والمناهج، والتدريب، والتقييم، ضمن إطار واحد داعم للتعليم من أجل التنمية المستدامة.
- دراسة واقع المناهج الأردنية ورصد أفضل الممارسات والتطبيقات العربية والعالمية في تضمين أهداف التنمية المستدامة في المناهج الدراسية، مع توصيف آليات تطبيق هذه الممارسات في المدارس وبيئات التعلم المختلفة، بهدف الاستفادة من الخبرات المثبتة وتعميمها بما يخدم تطوير المناهج الوطنية وتعزيز فاعلية تطبيق أهداف SDGs في الممارسة التربوية.

### ثانياً: السياسات التعليمية وبناء القدرات الوطنية ( التنمية المهنية):

- استثمار متدرجي برنامج الدبلوم الأكاديمي قبل الخدمة بالشراكة مع الجامعات الأردنية، إلى جانب معلمي التعليم الإضافي والمتطوعين؛ لدعم تنفيذ التعلم القائم على المشروعات (Project-Based Learning)، ولا سيما المشروعات المرتبطة بالتعليم من أجل التنمية المستدامة، وتطبيقها مع الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة في مدارس المملكة.
- توجيه برامج الدبلوم قبل الخدمة وأثناء الخدمة لتضمين مساقات وتدريبات عملية متخصصة في آليات تصميم وإدارة المشروعات التعليمية المرتبطة بالتعليم من أجل التنمية المستدامة (ESD) وربط هذه البرامج بنظام الرُتب والترقية المهنية.
- إدراج التعليم من أجل التنمية المستدامة، ولا سيما الغاية (SDG4.7)، ضمن أولويات السياسات التربوية الوطنية، وربطها بخطة التطوير المهني، والإشراف التربوي، وتقييم أداء المدارس.

### ثالثاً: الإدارة المدرسية والحوكمة التربوية:

- تفعيل دور مدير المدرسة بوصفه قائداً تربوياً في دعم تطبيق التّعلّم القائم على المشروعات، من خلال إنشاء مجتمعات تعلّم مهنيّة داخل المدرسة الواحدة لمشاركة قصص النّجاح، وتبادل الخبرات بين المعلّمين في مجال دمج القيم والتّثنية المستدامة في التّدرّس.
- تعزيز دور الإدارة المدرسيّة في استثمار جهود أولياء الأمور والمجتمع المحليّ، وبناء شراكات مجتمعيّة داعمة لتطبيق أنشطة تربويّة تخدم المواطنة الفاعلة، وتسهم في تحقيق أهداف التّثنية المستدامة في السّياق المحليّ.
- تمكين إدارات المدارس من مرونة تنظيميّة وزمنيّة تتيح تخصيص وقت كافٍ لتنفيذ المشروعات الصّفيّة والأنشطة التّطبيقيّة المرتبطة بالاستدامة.

#### رابعاً: تطوير المناهج وضمان الاتّساق الوطنيّ.

- توجيه رؤساء فرق تأليف المناهج في المركز الوطنيّ لتطوير المناهج إلى إعداد مصفوفة وطنيّة تفصيليّة تتضمّن رسداً دقيقاً لتغطية:
  - أهداف التّثنية الوطنيّة.
  - أهداف التّثنية المستدامة (SDGs).
  - توزيع هذه الأهداف عبر جميع المباحث الدّراسيّة ولجميع الصّفوف.
  - اعتماد هذه المصفوفة أداة مرجعيّة في مراجعة المناهج وتطويرها، بما يضمن الاتّساق الرّاسيّ والأفقيّ، ويمنع التّكرار أو الفجوات في تضمين مفاهيم الاستدامة.
- ربط تطوير المناهج بأدلة معلّمين إجرائيّة توضّح كيفيّة تحويل أهداف التّثنية المستدامة من محتوى نظريّ إلى ممارسات تعليميّة قابلة للتّنفيد داخل الصّفوف.

#### خامساً: التّعميم والتّأثير الإقليميّ:

- العمل على توثيق التّجربة الأردنيّة في دمج تعليم اللّغة العربيّة مع أهداف التّثنية المستدامة، ونشرها كنموذج وطنيّ قابل للتّعميم إقليميّاً، بما يعزّز مكانة الأردنّ في مجال تطوير المناهج القائمة على القيم والتّثنية المستدامة.
- توكّد هذه التّوصيات عالية المستوى أنّ تحقيق التّعليم من أجل التّثنية المستدامة لا يقتصر على الصّفّ أو المنهج، بل يتطلّب إرادة سياسيّة واعية، وتكاملاً مؤسّسياً، وقيادة مدرسيّة فاعلة، واستثماراً منظّماً في بناء القدرات البشريّة. ويُسكّل منهاج اللّغة العربيّة مدخلاً استراتيجيّاً لترجمة هذه التّوجّهات إلى وعي وسلوكٍ ومواطنةٍ فاعلة، بما ينسجم مع رؤية الأردنّ للتّحديث التّربويّ وأجندة التّثنية المستدامة 2030.

## الخاتمة

خلصت هذه الدراسة إلى أنّ منهاج اللغة العربية المطور في الأردن يمتلك إمكانات تربية عالية لدعم تحقيق أهداف التنمية الوطنية وأهداف التنمية المستدامة، ولا سيما الغاية (SDG4.7)، من خلال دمج القيم البيئية والاجتماعية والقيمية في المحتوى والأنشطة الصفية. وقد أظهرت النتائج أنّ توظيف استراتيجيات التعلم النشط، والتعلم القائم على المشروعات، والحوار الصفّي، أسهم بفاعلية في رفع مستوى وعي الطلبة بالسلوكيات المستدامة، وتعزيز مهاراتهم اللغوية والتواصلية، وترسيخ قيم المواطنة والمسؤولية.

وتتمثل القيمة المضافة لهذه الدراسة في أنّها تجاوزت تحليل المحتوى النظريّ للمناهج — وهو ما ركّزت عليه معظم الدراسات السابقة — إلى تحليل واقعيّ لتطبيق مفاهيم التنمية المستدامة داخل البيئة الصفية، من خلال ربط المحتوى بالممارسة التعليمية، وسلوك الطلبة، وأدوار المعلمين. كما تميّزت الدراسة بتناولها منهاج اللغة العربية بوصفه أداة تربية فاعلة لبناء الوعي المستدام، في حين انصبّ اهتمام غالبية الأدبيّات على موادّ أخرى. وبذلك، تسهم الدراسة في سدّ فجوة بحثية واضحة، وتقدّم نموذجاً تحليلياً يمكن الاستفادة منه في تطوير المناهج، وتوجيه السياسات التربوية، وتعزيز التكامل بين التعليم اللغويّ والتنمية المستدامة في السياق الأردنيّ.

## الآفاق البحثية والدراسات المستقبلية المقترحة

في ضوء نتائج هذه الدراسة وحدودها، تقترح الباحثة مجموعة من الآفاق البحثية التي يمكن أن تسهم في تعميق الفهم العلميّ لدور المناهج في تحقيق التنمية المستدامة، من أبرزها:

- إجراء دراسات ميدانية تعتمد على بيانات أولية مباشرة (الملاحظة المباشرة، المقابلات، التجريب الصفّي) لقياس أثر تطبيق مفاهيم التنمية المستدامة في مناهج اللغة العربية على سلوك الطلبة على المدى الطويل.

- توسيع نطاق البحث ليشمل صفوفًا دراسية أخرى ومباحث مختلفة، بهدف مقارنة مستويات تضمين وتطبيق مفاهيم التنمية المستدامة عبر المراحل والمناهج.
  - دراسة أثر برامج التدريب المهني للمعلمين في تعزيز قدرتهم على توظيف التعلّم القائم على المشروعات والتّعليم القيميّ في تدريس اللّغة العربيّة.
  - إجراء دراسات مقارنة بين التجربة الأردنيّة وتجارب عربيّة أو إقليميّة أخرى في دمج التنمية المستدامة في المناهج اللّغويّة.
  - تحليل دور الأنشطة اللاصفية والشراكات المجتمعيّة في دعم ما يقدّمه المنهاج من قيم وسلوكيّات مستدامة، وربط المدرسة بالمجتمع المحليّ.
- وتأمل الباحثة أن تشكّل هذه الدّراسة منطلقًا لبحوث تربويّة لاحقة تُسهم في تطوير المناهج العربيّة، وتعزيز دور التّعليم في بناء الإنسان الواعي والمسؤول، القادر على الإسهام الفاعل في تحقيق التنمية المستدامة.

## أولاً: المراجع الأجنبية:

- Ababneh, I. A. (2024). Sustainable development goals in Arabic language textbook for sixth grade in the Hashemite Kingdom of Jordan and the United Arab Emirates: A comparative analytical study. *Dirasat: Educational Sciences*, 51(1).
- Al-Adwan, H., & El-Shara, I. (2025). Writing and grammatical errors among non-native Arabic language learners. *Jordanian Educational Journal*, 93–118.
- Al-Kilani, M. (2021). Educational policies and their role in integrating sustainable development goals into the Jordanian education system. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 15(2), 233–250.
- Alkhawaldeh, M., & Barasneh, T. (2023). Writing skill learning strategies among non-native Arabic speakers in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 50(1), 438–451.
- Al-Masri, R., & Abu-Rumman, A. (2022). The impact of integrating sustainable development concepts into educational curricula on students' environmental and social awareness. *International Journal of Sustainability in Education*, 7(3), 45–62.
- Al-Saidi, A. (2020). Evaluating the integration of sustainable development concepts in Jordanian school curricula. *Jordanian Journal of Educational Sciences*, 16(4), 389–406.
- Daoud Musaa, M., & Saleem Alzaboun, M. (2021). The challenges facing teachers in developing future skills among students. *Journal of Faculty of Education – Assiut University*, 78–97.
- Elayyan, H., & Talafha, F. (2023). The effect of using the communicative approach on improving reading comprehension in Arabic language among non-native speakers in Jordan. *Jordanian Educational Journal*, 117–145.
- Hussein, A., & Al-Momani, H. (2019). The effect of teacher training programs on enhancing competencies for teaching sustainable development concepts. *Educational Research Journal*, 11(1), 77–95.
- Jawarneh, T. (2024). Arabic language learning strategies of non-native speakers at Yarmouk University. *Jordan Journal of Applied Science – Humanities Series*, 41.
- Khasawneh, M., & Khasawneh, A. (2022). An analysis of Arabic language needs for speakers of other languages at Jordanian universities. *International Journal of Language Education*, 245.
- Qasem, M. (2023). Evaluating the effectiveness of extracurricular activities related to sustainable development in Jordanian schools. *Journal of Educational Development*, 18(3), 201–220.
- Sweileh, W. (2023). Sustainable education methodologies in Jordanian universities: Challenges and prospects. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(4), 421–437.
- UNESCO. (2022). *Voluntary national review 2022: Jordan*. UNESCO.

---

## ثانيًا: المراجع العربية:

مجلة العلوم .البوات، وليد مونس خلف. (2022). دور المشرف التربوي في تنمية أداء المعلمين في المدارس الأردنية الإنسانية والطبيعية، 43-60.

مجلة جرش للبحوث .حس، أثير. (2025). دور المدارس الأردنية في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر المعلمين والدراسات، 25.

ذينات، لينا أحمد، وبنو هاني، محمد صالح. (2023). درجة تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة 2030 في مرحلة مجلة العلوم التربوية، 591-620. التعليم الأساسي في المدارس الأردنية

.العلوان، رضوان مكيد، وجاسر، محمد. (2021). بناء معايير التربية البيئية وقياس درجة توافرها في كتب العلوم في الأردن مجلة كلية التربية – أسيوط، 31-57.

القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية ودورها في تحقيق مبادئ التنمية المستدامة. دراسة تحليلية

ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الوطني الأول

(آفاق الابتكار والتطوير في المناهج وتقييمها لتحقيق جودة التعليم)

إعداد: د. عبد القادر عبد الرحمن النجيلي/كلية العلوم التربوية -الجامعة الأردنية.

[a.njaili@ju.edu.jo](mailto:a.njaili@ju.edu.jo)

[drabdulqader72@gmail.com](mailto:drabdulqader72@gmail.com)

الكلمات المفتاحية: القيم - كتب التربية الإسلامية-مبادئ التنمية المستدامة

## ملخص

هدفت هذه الورقة البحثية إلى التعرف على القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية ودورها في تحقيق مبادئ التنمية المستدامة، وذلك من خلال تحليل محتوى تلك الكتب ومدى تناولها لمبادئ وقيم تعزز مفهوم الاستدامة الدائمة، كما هدفت إلى معرفة طبيعة توزيع القيم في مجالاتها وأبعادها المتنوعة الاجتماعي والاقتصادي والبيئي.

وتحددت مشكلة الدراسة بالإجابة عن السؤالين الآتيين:

ما القيم المتعلقة بالتنمية المستدامة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؟

ما ترتيب المجالات (الأبعاد) التي تنتمي إليها القيم المتعلقة بالتنمية المستدامة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؟

وبعد اعتماد أداة البحث واختبار صدقها وثباتها، تم العمل على تقسيم محتوى الكتب إلى وحدات تحليلية، حيث اعتبرت الفكرة هي وحدة التحليل المعتمدة.

أظهرت نتائج الدراسة أن كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية قد تضمنت (38) قيمة تتعلق بالتنمية المستدامة، تكررت في مجالاتها المتعددة (176) تكراراً، حيث جاء المجال الاجتماعي في صدارة المجالات بمجموع تكرارات بلغ (96)، يليه المجال الاقتصادي بـ(53) تكراراً، ثم المجال البيئي بـ(27) تكراراً.

وأوصت الدراسة بضرورة التحديد المسبق للقيم المطلوب تضمينها وبيان أنواعها ومجالاتها.



## Abstract

This research paper aims to identify the values embedded in Islamic Education textbooks for the secondary stage and examine their role in promoting the principles of sustainable development. Through a systematic content analysis, the study investigates the extent to which these textbooks incorporate principles and values that reinforce the concept of long-term sustainability. It also seeks to determine how these values are distributed across the three main domains of sustainable development: social, economic, and environmental.

The problem of the study is framed around answering a set of key questions related to the nature of the included values and the priorities reflected in their presentation. After constructing the research instrument and establishing its validity and reliability, the content of the textbooks was segmented into analytical units, with the “idea” adopted as the primary unit of analysis.

The findings revealed that the secondary-stage Islamic Education textbooks include 38 values related to sustainable development, appearing 176 times across the three domains. The social domain ranked first with 96 frequencies, followed by the economic domain with 53 frequencies, and the environmental domain with 27 frequencies.

The study recommends the need for a predetermined and clearly articulated framework outlining the values to be embedded in Islamic Education textbooks—specifying their types, domains, and intended roles—in order to guide curriculum development toward effectively supporting sustainable development.

Key Words: Values. Islamic Education Textbooks. Sustainable Development

## خلفية الدراسة وأهميتها

### مقدمة:

تقوم التربية الإسلامية على مجموعة من المبادئ التربوية التي تجعل منها عملية فاعلة ومحقة للأهداف التربوية والتعليمية والسلوكية المخطط لها، من خلال بناء الشخصية الإنسانية السوية، حيث تهدف إلى إنشاء جيل مؤمن قادر على التفكير واتخاذ القرارات، وتهدف إلى الإسهام في مواجهة التحديات وحل المشكلات التي يعاني منها المجتمع، إضافة إلى اهتمامها بتنمية العقل والمحافظة عليه بإكسابه المعارف والمهارات والخبرات.

ويرى الباحث أنه لا بد من مراعاة ميول الطلبة واهتماماتهم وتلبية حاجاتهم ورغباتهم، عند تطوير مناهج التربية الإسلامية، التي تكمن أهميتها بما تتضمنه من قيم سامية تهدف إلى تبصير الفرد، وتسعى إلى صقل شخصيته، وتنمية سلوكه وأخلاقه، بحيث تحث على البحث والتحليل والتفكير، لتواكب توجهات التربية الحديثة

في تنمية التفكير المستدام وتطوير وسائله التي تعمل على رفع كفاءة العمل لدى المتعلم في معالجة المشكلات المختلفة، (سعادة والنجيلي، 2022).

وقد أكدت العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة القرالة (2025) ودراسة الكندري (2025) ودراسة هاجر (2024) أكدت تلك الدراسات على أهمية تضمين مبادئ ومتطلبات التنمية المستدامة وضرورة دمجها في مكونات العملية التعليمية، ابتداءً من أهداف التربية وغاياتها، التي تؤكد على إعداد الأفراد المنتجين والمسؤولين نحو المجتمع والبيئة، ومرورا بمحتوياتها التي ينبغي أن تتضمن كل القضايا الخاصة بجوانب التنمية المستدامة، واستراتيجيات تدريسها التي ينبغي تنويعها ، بحيث تشجّع المتعلم على المشاركة في العملية التعليمية والأنشطة التعليمية الخاصة بها، والتي تحرص أن ترتبط بالبيئة والمجتمع وتساعد المتعلم على التعلم الذاتي والتعلم المستمر .

وتُعد قيم التنمية المستدامة جوهر التربية الإسلامية، وأحد أهدافها الأساسية، وهي حين تركز على غرسها بصورة شاملة، فإنما تنطلق من أن تعزيز القيم يعدّ جوهر العملية التعليمية عامة؛ إذ أن التعليم يمثل أهم مرتكزات التنمية وإعداد رأس المال البشري وتطويره، عبر مناهج تتضمن هذه القيم وتغرسها وتعززها لدى المتعلمين. (النجيلي، 2025)

ويهدف هذا التأصيل إلى توجيه جهود التنمية المستدامة نحو تحقيق غاياتها، مع الأخذ بعين الاعتبار حقوق الأجيال القادمة، ودورها في إعمار الأرض وتحقيق الاستخلاف فيها، ويهدف كذلك إلى الإسهام في مواجهة التحديات وحل المشكلات التي يعاني منها المجتمع. حيث من الممكن إيجاد بيئة تعليمية مشجّعة على تطبيق مفاهيم التنمية المستدامة ومبادئها من خلال تضمينها في المناهج الدراسية ودمج قيمها ومبادئها في المحتوى الدراسي والأنشطة التعليمية المتنوعة. (المقبلي، 2021)

وفي السياق ذاته أكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة

(اليونسكو) أهمية تعزيز الجوانب الثقافية وتوجيه أهداف التعليم ومكوناته نحو التنمية المستدامة، حيث اعتبرت أن البعد الثقافي هو الجوهر الذي يربط بين المجالات الثلاثة للتنمية: البيئية، والثقافية، والاقتصادية. وركزت على أهمية التعليم؛ كونه العنصر الرئيس في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة وأهدافها بمختلف مستوياتها، ولا سيما عبر المناهج الدراسية. اليونسكو (2016)

**مشكلة الورقة البحثية وأسئلتها:**

على الرغم من تزايد الاهتمام العالمي بمفهوم التنمية المستدامة في كافة المجالات الحياتية، ومن ضمنها المجال التربوي، إلا أن بعض الممارسات التربوية في العديد من الأنظمة التعليمية لا تزال تقتصر إلى التكامل مع هذا المفهوم من منظور يتوافق مع القيم والمبادئ الإسلامية. كما تحتاج كثير من المناهج التعليمية إلى التركيز على البعد الروحي والأخلاقي الذي يؤكد الإسلام كأساس لأي تنمية حقيقية. كما أشارت لذلك العديد من الدراسات مثل دراسة القحطاني (2024) ودراسة الخالدي (2022) ودراسة المقبل (2021).

ومن هنا تتبع الحاجة إلى دراسة كيفية توظيف القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية وتفعيل دورها في تحقيق مبادئ التنمية المستدامة بالشكل الذي يسهم في بناء الإنسان وتأهيله وتنمية قدراته وصقل مواهبه، وإكسابه مهارات العمل والإنتاجية والتميز والابتكار والريادة؛ ليكون قادراً على بناء مجتمعات متطورة و مزدهرة، تقيم توازنات دقيقة ما بين الأخلاقي والمادي، في سبيل الحفاظ على الهوية المتميزة التي تجمع ما بين الأصالة والمعاصرة.

ومن الجدير بالذكر أن مناهج التربية الإسلامية تزخر بالقيم الإنسانية والاجتماعية والبيئية، إلا أن مدى تفعيلها لتحقيق أهداف التنمية المستدامة لا يزال محدوداً، سواء من حيث التصميم أو التطبيق، وقد لاحظ الباحث من خلال خبرته الميدانية في الإشراف على تدريس مناهج التربية الإسلامية تفاوتاً في تضمين قيم ومبادئ التنمية المستدامة في الكتب المدرسية المقررة لتدريس التربية الإسلامية.

و تتمثل مشكلة هذه الورقة البحثية في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

ما القيم المتعلقة بالتنمية المستدامة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؟

ما ترتيب المجالات (الأبعاد) التي تنتمي إليها القيم المتعلقة بالتنمية المستدامة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؟

### أهداف الورقة البحثية:

تهدف هذه الورقة البحثية إلى مجموعة من الأهداف من أهمها:

تسليط الضوء على الأسس الفلسفية والنظرية لمفهوم التنمية المستدامة ومبادئها.

تحديد مدى تكامل القيم المتضمنة في كتب التربية الإسلامية مع مبادئ وأهداف التنمية المستدامة.

### أهمية الورقة البحثية:

تظهر أهمية هذه الورقة البحثية من خلال الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية: وتكمن في إثراء الدراسات التي تربط بين الفكر الإسلامي وأهداف التنمية المستدامة.

الأهمية التطبيقية: وتتلخص في تقديم الدعم لمطوري المناهج والتربويين لتضمين قيم التنمية المستدامة في المناهج الدراسية.

#### **مصطلحات الدراسة:**

القيم: مجموعة من المعتقدات والتصورات المعرفية والوجدانية والسلوكية الراسخة، والتي تشكل منظومة من المعايير يحكم بها على الأشياء، ويصدر عنها سلوك منتظم يتميز بالثبات والتكرار والاعتزاز. الجلد(12،2018) .

التنمية المستدامة: عمليات واعية تستهدف استثمار الموارد الطبيعية والبشرية بهدف التحسين والتطوير والتحديث للوصول إلى نتائج أفضل للإنسان تتعلق بحياته في كافة جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. كتب التربية الإسلامية: مجموعة المعارف والخبرات التعليمية المخططة والمنظمة في إطار الدين الإسلامي، والمقرر تدريسها في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية في مسار التعليم الثانوي للعام الدراسي (2025-2026).

#### **حدود البحث:**

المجال الموضوعي: تركز الورقة البحثية على استخراج وتحليل قيم التنمية المستدامة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الأردن. المجال الزمني: سيتم اعتماد كتب التربية الإسلامية المقرر تدريسها للمرحلة الثانوية خلال العام الدراسي(2025-2026)

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

### الإطار النظري:

#### مفهوم التنمية المستدامة:

التنمية في لغة العرب مشتقة من الجذر الثلاثي : نما، و النماء هو : الزيادة.

يقال: نمى، ينمي، نميا، ونميا، ونماء، زاد وكثر، ويقال: نَمَّا الزرعُ، ونما الولدُ، ونما المالُ ويقال: نما الخضابُ في اليد أو الشعر: ازداد حُمْرَةً أو سوادًا. ابن منظور (455،1992).

والتنمية اصطلاحاً، تُعرّف بأنها: "مجموعة العمليات الرشيدة المتكاملة التي يقوم بها مجتمع من المجتمعات لتحسين نوعية الحياة ومستوى الثقافة فيه بما يقربه من مثله وآماله في التقدم والرفاهية" (النوري،1980،43)

أما أصل كلمة (المستدامة) فمأخوذ من استدامة الشيء، أي: طلب دوامه واستمراريته.

كما يمكن تعريفها من وجهة نظر الباحث بأنها: "عمليات واعية تستهدف استغلال الموارد الطبيعية والبشرية بهدف التحسين والتطوير والتحديث للوصول إلى نتائج أفضل للإنسان تتعلق بحياته في كافة جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.

#### مفهوم التنمية المستدامة في الإسلام:

يشير مفهوم التنمية المستدامة في المنظور الإسلامي إلى عملية شاملة ومتكاملة تهدف إلى تحقيق التوازن بين متطلبات الحياة المادية والروحية، في إطار من العدل والاستخلاف والتكافل، مع ضمان حفظ الموارد وحقوق الأجيال القادمة، وذلك استناداً إلى مبادئ الشريعة ومقاصدها الكلية، حيث يجد الباحث في تعريفات التنمية المستدامة توافق تلك التعريفات مع المفاهيم الإسلامية كالاستخلاف، و الاستعمار، و التسخير الواردة في كتاب الله تعالى في أكثر من موضع ؛ فالتصور الإسلامي للتنمية ينطلق من أن الله سبحانه وتعالى خلق الكون واستخلف الإنسان في الأرض؛ ليقوم بمهمة الإعمار وفق شريعة الله سبحانه، قال تعالى: (هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا) [سورة هود: 61].

والمقصود بقوله تعالى {هُوَ أَنشَأَكُم مِّنَ الْأَرْضِ} أي: خلقكم فيها {وَاسْتَعْمَرَكُمْ فِيهَا} أي: استخلفكم فيها، وأنعم عليكم بالنعم الظاهرة والباطنة، ومكنكم في الأرض، تبون، وتغرسون، وتزرعون، وتحثون ما شئتم، وتنتفعون بمنافعها، وتستغلون مصالحها. السعدي (2023)

و يخلص الباحث إلى أن مفهوم التنمية المستدامة من وجهة النظر الإسلامية تعمل على تحقيق التوازن بين الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، استناداً إلى القيم والمبادئ الإسلامية. حيث يُولي هذا المنظور أهمية خاصة للحفاظ على البيئة كجزء أساسي من البناء الثقافي والإنساني، مع التأكيد على أهمية التنمية البيئية المستدامة. ويهدف هذا النهج إلى تحقيق التنمية التي تراعي حقوق الأجيال القادمة، وتستمد مبادئها من مصدري التشريع الرئيسيين القرآن الكريم والسنة النبوية، الأمر الذي يعكس رؤية شاملة للتنمية تتجاوز البعد المادي إلى البعد الروحي والأخلاقي.

### الدراسات السابقة:

عمل الباحث على مراجعة العديد من الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، والتي يمكن تقسيمها الى محورين رئيسيين كالآتي:

#### المحور الأول: الدراسات التي تناولت قيم التنمية المستدامة في الكتب المدرسية:

وقد أجريت العديد من الدراسات المرتبطة بتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية، للكشف عما تضمنته من قيم التنمية المستدامة، ومنها دراسة الكندري (2025) والتي هدفت إلى تحليل محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر للكشف عن درجة توافر قيم التنمية المستدامة في الكتاب: بجزأيه الأول والثاني بما يتوافق مع رؤية الكويت 2035، واستُخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عبر بناء قائمة لقيم التنمية المستدامة، ووظُفت بطاقة تحليل المحتوى منبثقة من الركائز السبع للخطة التنموية لدولة الكويت.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود تفاوت في درجة توافر وتضمن قيم التنمية المستدامة في محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر؛ إذ احتلت قيمة العدالة بين الأجيال المرتبة الأولى من حيث التوافر وخلصت الدراسة إلى ضرورة استمرار مراجعة كتاب التربية الإسلامية وتحديثها بانتظام، لضمان تعزيز قيم التنمية المستدامة في محتواها، وبضرورة تشجيع المعلمين على توظيفها بصورة أكثر شمولية في الممارسات التدريسية، وربطها بشكل أكبر بالواقع الاجتماعي والبيئي والاقتصادي لمجتمع الكويت.

دراسة القرالة(2025) والتي هدفت لتحديد المجالات البيئية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في دولة فلسطين من خلال الكشف عن مدي تضمين المجالات البيئية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في دولة فلسطين، ولتحقيق اهداف هذه الدراسة استخدم الباحث المنهج التحليلي، حيث حدد " الفكرة الدالة" وحدة التحليل؛ وذلك لاستخراج تكرارات المؤشرات البيئية وعددها (18) مؤشراً قسمت الى أربعة مجالات، مجتمع الدراسة تكون من كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية للصفوف في دولة فلسطين، و استخدم الباحث بطاقة لتحليل محتوى. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن مكونات البيئة كانت الأكثر شيوعاً في كتب التربية الإسلامية للصفوف الأول والثاني والثالث والرابع حيث تكررت (319) مرة وبنسبة (35.7) وجاءت في المرتبة الأولى، والموارد المتجددة تكررت (136) بنسبة (15.2) وجاءت في المرتبة الثانية، والصحة البيئية تكررت (91) بنسبة (10.2) وجاءت في المرتبة الثالثة، والتلوث الضوضائي تكررت (58) بنسبة (6.5) وجاءت في المرتبة الرابعة، وأنواع البيئات والموارد الدائمة تكررت (54) بنسبة (7.2) وجاءتا في المرتبة الخامسة، كما اتضح من خلال التحليل ان المؤشرات البيئية الأقل شيوعاً في كتب التربية الإسلامية هي: التكيف البيئي، والتنوع الحيوي، وتلوث الهواء، وتلوث الماء، وتلوث التربة. كما اظهرت النتائج ان توزيع المجالات البيئية في كتب التربية الإسلامية الفلسطينية للصفوف الأربعة الاولى كان متذبذباً. أوصى الباحث بتصميم خريطة بيئية منظمة لتوزيع المؤشرات البيئية بالتوازن على الأجزاء الثمانية لكتب التربية الإسلامية الأربعة. الاهتمام بمؤشر التكيف البيئي كما يجب.

دراسة الخالدي(2022) والتي استطلع فيها مجالات التنمية المستدامة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، معتمداً المنهج الوصفي التحليلي؛ للكشف عن الفروق في درجة توافر مجالات قيم التنمية المستدامة في الكتاب. وخلصت النتائج إلى أن المجالين الاقتصادي والاجتماعي احتلا المكانة الأعلى من حيث الدلالة ، أما الجانب البيئي فقد جاء في المرتبة الأخيرة في مواد التوحيد والفقه والتفسير .

دراسة خطيري والغافري(2022) حيث قاما بدراسة لتحليل محتوى كتاب الصف الخامس من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، في التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والمهارات الحياتية؛ للكشف عما توافر فيها من القيم المرتبطة بأهداف التنمية المستدامة وفق رؤية سلطنة عمان 2030. وقد أعدت قائمة من قيم التنمية المستدامة وفق رؤية هذه التنمية. وخلصت الدراسة إلى أن أكثر القيم تضميناً في الكتب هي قيم العلاقات الاجتماعية؛ كقيم التعاون والتعايش السلمي، والاستفادة من خبرات الآخرين ،وتفاوتت درجات تضمين القيم؛ إذ حصل المحور الاجتماعي على أعلى مرتبة، تلاه المحور الاقتصادي، في حين جاء المحوران:

البيئي والصحي في المرتبة الأدنى تضميناً في كتب الصف الخامس. وكشفت النتائج أيضاً أن كتب الدراسات الاجتماعية والمهارات الحياتية تعد الأكثر تضميناً لقيم التنمية المستدامة .

أجرى المقبل (2020) دراسة هدفت لتعرّف مدى توافر قيم التنمية المستدامة في محتوى مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية. استُخدم تحليل المحتوى في إعداد قائمة بمفاهيم التنمية المستدامة في محتوى منهج الصف الأول الثانوي. وخلصت الدراسة إلى حصول الجانب الاجتماعي على المرتبة الأولى، تلاه الجانب الاقتصادي، واحتل الجانب الصحي المرتبة الأخيرة. وأظهرت النتائج ضعفاً في الجانب التطبيقي لقيم التنمية المستدامة؛ مما يؤثر سلباً على أداء المتعلم وتصوراته المستقبلية نحو قيم التنمية المستدامة.

وأما دراسة الشمري والمعجل (2019) فقد هدفت إلى الكشف عن المجالات التي تضمنتها كتب الحديث للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، وتتعلق بالتنمية المستدامة. وقد وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، لتحليل محتوى كتب الحديث، وتم قياس الاختلافات في درجة توافر المجالات بين الصفوف الدراسية. وأظهرت نتائج الدراسة أن المجال الاجتماعي كان الأكثر تكراراً، في حين كان المجال البيئي الأقل تكراراً .

#### الدراسات التي تناولت التنمية المستدامة في تطبيقاتها الحياتية:

أجرى النجيلي (2025) دراسة حول التنمية المستدامة وتطبيقاتها التربوية هدفت الدراسة إلى تسليط الضوء على الأسس الفلسفية والنظرية لمفهوم التنمية المستدامة في الفكر الإسلامي. والكشف عن نماذج وتطبيقات عملية لمفهوم التنمية المستدامة من منظور إسلامي. وتمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما الأسس والمبادئ التي يقوم عليها مفهوم التنمية المستدامة في الإسلام؟

كيف يمكن توظيف مبادئ التنمية المستدامة في المناهج التربوية من منظور إسلامي؟

استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على الاستقراء والتحليل لكل ما يرتبط بالتنمية المستدامة ومكوناتها وخصائصها وركائزها من منظور التربية الإسلامية.



وقد خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج من أهمها: أن التنمية المستدامة لم تعد خياراً ثانوياً، بل غدت ضرورةً وجوديةً تفرضها التحديات البيئية، والضغط الاقتصادي، والتحول الاجتماعي المتسارعة التي يعيشها عالمنا اليوم. و أن التصور الإسلامي للتنمية المستدامة يقدم نموذجاً متفرداً يجمع بين الرؤية الروحية والقيم الأخلاقية، والمصلحة الدنيوية والمعاشية.

كما تم اقتراح العديد من التطبيقات والمقترحات العملية القابلة للتنفيذ داخل المؤسسات التربوية، من أهمها:

ضرورة الربط بين مفهوم التنمية المستدامة وحقائق السنن الكونية والاجتماعية.

-أهمية إعداد قيادات تربوية قادرة على استنهاض مبادئ التنمية المستدامة وتطبيقها في الميدان التربوي .

دراسة الشهاب والعكور(2019) والتي هدفت لتطوير التعليم الأردني لتفعيل مساهمة الشباب في التنمية المستدامة وفقاً للتقارير الأممية المترجمة للغة العربية

واهتمت ببيان أهمية منحى التعليم من أجل التنمية المستدامة وبيان أثره في خلق مجتمع مستدام يلتزم بالقيم المجتمعية والبيئية والاقتصادية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل تقريرى بون(2009،2014).

وبينت نتائج التحليل الدور الذي يلعبه التعليم من أجل التنمية المستدامة في تنمية المجتمع والاقتصاد والبيئة حيث حاز على 26.55 % ، وتم استعراض بعض العناصر التي تسهم في تحقيق اهدافها من خلال تعزيز التعليم للجميع، ومعالجة جدية لقضايا البيئة والمجتمع والاقتصاد الوطني، وتدعيم مبادئ الديمقراطية وغيرها. ومن ثم بينت الدراسة المهارات والقيم المستمدة من منحى التعليم من أجل التنمية المستدامة مثل تعزيز تعدد ثقافات الحوار في عملية التعلم، واحترام الطبيعة وحقوق الإنسان العالمية وغيرها حيث حاز على 72 % . وقد ناقشت الورقة أبرز الأساليب لإنجاح جهود التعليم من أجل التنمية المستدامة.

دراسة السالم (2019) حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأدلة على إدارة الاستدامة والتنمية المستدامة من القرآن الكريم والسنة النبوية، وكذلك دراسة مدى دعم الدين الإسلامي لمفاهيم الاستدامة وتطبيقاتها على الفرد والمجتمع في الماضي والحاضر ولالأجيال القادمة، في ظل الاعتقاد السائد بأن هذه المفاهيم هي جديدة وليس لها أساس في الإسلام، ، وقد خلصت هذه الدراسة إلى أن القرآن الكريم والسنة النبوية زاخرتان بالنصوص التي تدعو إلى إدارة الاستدامة والتنمية المستدامة وتحث المجتمع الإسلامي عليهما، كما أن تطبيق إدارة الاستدامة والتنمية المستدامة من الأمور الواجبة في الإسلام.

وفي ضوء النتائج المتوصل إليها، أوصت الدراسة بجملة من التوصيات من أهمها: أهمية التأصيل الشرعي إصدار تشريعات لتعزيز إدارة الاستدامة والتنمية المستدامة استناداً الى الكتاب والسنة، مع دعم وتعزيز البحوث في هذا المجال من قبل الدول الإسلامية لاسيما، وأن مثل هذه البحوث ذات طابع إنساني حضاري من شأنها كشف الشبهات ونشر التسامح بين المجتمعات.

### تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال ما سبق يتضح أهمية تناول موضوع تحليل المحتوى لكتب التربية الإسلامية بمختلف مراحل التعليم العام، وقد استفاد الباحث من الرجوع للدراسات السابقة مثل دراسة الكندري(2025) ودراسة القرالة(2025) في إثراء الأدب التربوي وتصميم أداة البحث.

وقد توافقت بعض الدراسات السابقة مع هذه الدراسة من حيث الاهتمام بتحليل قيم التنمية المستدامة في كتب التربية الإسلامية، مثل دراسة الكندري(2025) إلا أنها اهتمت بتحليل كتب التربية الإسلامية في دولة الكويت، ودراسة القرالة(2025) بيد أنها ركزت على القيم المستدامة المتعلقة بالبعد البيئي فقط في مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في فلسطين.

وتميزت الدراسة الحالية بتناولها قيم التنمية المستدامة في أبعادها الثلاثة (الاجتماعي والاقتصادي والبيئي) المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وهي مناهج حديثة نسبياً حيث لم يقع تحت أيدي الباحث دراسة تناولت قيم التنمية المستدامة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية، الأمر الذي يعزز إجراء الدراسة الحالية.

## الطريقة والإجراءات

**منهج الدراسة:** من أجل تحقيق أهداف هذه الورقة البحثية استخدمت الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والذي يهدف إلى وصف واقع الظاهرة المراد دراستها من خلال تحليل المحتوى للوصول إلى وصف علمي دقيق للظاهرة وتحليلها بشكل منهجي بواسطة الرصد التكراري لظهور القيمة المتعلقة بالتنمية المستدامة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

**مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من كتب التربية الإسلامية المقررة في المسار الأكاديمي للمرحلة الثانوية.

**عينة الدراسة:** تتكون عينة الدراسة من كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية - للصف الحادي عشر - والبالغ عددها كتابان شاملان للفصلين - حيث يتقدم الطالب في هذا الصف لاختبار وزاري في مبحث التربية الإسلامية كمادة أساسية، ولا يدرسها في الصف الثاني عشر، إلا بشكل اختياري.

**أداة الدراسة:** قامت الباحثة بإعداد تصنيف لتحليل محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، للتعرف على مدى تضمنها لمجالات التنمية المستدامة، واتبع الباحث في إعداد أداة الدراسة الخطوات الآتية:

إعداد قائمة لمجالات التنمية المستدامة: أعد الباحث قائمة لمجالات التنمية المستدامة التي ينبغي تضمينها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بصورتها الأولية، والتي تتمثل في ثلاثة مجالات رئيسية هي: الاجتماعية والاقتصادية، والبيئية.

وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة في موضوع قيم التنمية المستدامة ومبادئها المتضمنة في المناهج الدراسية، ومن هذه الدراسات دراسة الكندري (2025) ودراسة الخالدي (2022) ودراسة الشمري والمعجل (2019).

وقد توزعت قيم التنمية المستدامة في صورتها الأولية ضمن مجموعةٍ مجالاتٍ رئيسية هي: المجال الاجتماعي، والمجال الاقتصادي، والمجال البيئي.

## تحديد وحدات التحليل

اختيرت الفكرة الرئيسة كوحدة للتحليل، وهي تتكون من آية، أو حديث، أو جملة، أو عبارة قصيرة تحمل فكرة تتعلق بقيم من قيم التنمية المستدامة، وهي تعدُّ واحدة من أهم وحدات تحليل المحتوى التي تركز على مفاهيم التنمية المستدامة. روجعت مفردات التحليل بوضع علامة تكرارية بحسب ما ظهرت في المحتوى، سواء في العنوان، أو الموضوع، واستبعدت صفحات الغلاف، والمقدمة، والفهارس، والمراجع.

**صدق الأداة:** بعد الانتهاء من إعداد التصنيف بصورته الأولية، و للتحقق من صدقه كأداة للبحث، قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، وبعد تعريفهم بموضوع الدراسة والهدف من إعدادها، طلب إليهم إبداء الرأي بالتصنيف، وذلك من حيث:

دقة مجالاته في أبعاده المتعددة.

شموليته واستيعابه لقيم التنمية المستدامة.

مدى انتماء القيم لمجالاتها في التصنيف.

وبعد إجراء التعديلات المقترحة أصبح التصنيف في صورته النهائية يشمل مجالات وقيم التنمية المستدامة الآتية:

**1-المجال الاجتماعي:** حيث يهتم بالتنمية الاجتماعية التي تعزز العلاقات الإنسانية، وتحسين جودة التعليم، والثقافة، والمشاركة في تعزيز منظومة التنمية المجتمعية ومكارم الأخلاق مثل: الإحسان إلى الجيران وإصلاح ذات البين والتعاون على الخير والتكافل الاجتماعي بصوره المتعددة.

**2-المجال الاقتصادي:** ويرتبط بالوعي بالقيم الاقتصادية للتنمية عبر الاستفادة من الموارد والتوازن في النفقات، والحث على العمل، وتحمل المسؤولية، وترشيد الاستهلاك، واعتدال الإنفاق، وتعزيز النمو الاقتصادي ، ورفض الأنشطة الاقتصادية غير الشرعية كالغش والربا والاحتكار.

**3-المجال البيئي:** ويرتبط بعد التنمية المستدامة البيئي بالأسس والمعايير التي ترتبط بالطبيعة؛ لتوجيه سلوكنا نحو التفاعل بشكل أفضل مع البيئة على المستويين الفردي والمجتمعي، ولنشر الوعي بأهمية الحفاظ على الطبيعة التي منحها الله تعالى للبشرية؛ لتحقيق نموٍّ دائم ومستدام للموارد الطبيعية بصورة سليمة لضمان استمرارها والمحافظة عليها.

**ثبات الأداة:** للكشف عن ثبات أداة البحث، قام الباحث بإجراء ثبات للتحليل من خلال تحليل عينة عشوائية من الكتابين، وعرضها على ثلاثة محكمين من المختصين في مجال التربية الإسلامية وبعد أن بيّن لهم طريقة التحليل وخطواته، وعَرَف بالمصطلحات المستخدمة في الدراسة، طلب من كل محلل القيام بتحليل عينة الدراسة وفق التصنيف المُعد لأغراض الدراسة، وبعدها تم حساب نسبة الاتفاق بين الباحث وكل محلل، فكانت على النحو الآتي:

نسبة الاتفاق مع المحلل الأول (92.3%)

نسبة الاتفاق مع المحلل الثاني (93.2%)

نسبة الاتفاق مع المحلل الثالث (95%)

وبمتوسط قدره (93.5%) وتعد هذه النسبة كافية لأغراض الدراسة الحالية.

**الأساليب الإحصائية:** استخدم الباحث للإجابة عن أسئلة البحث، أساليب الإحصاء الوصفي البسيط، وهي: التكرارات، والنسب المئوية لتحديد القيم و نسبها ورتبها في مجالات التنمية المستدامة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

**إجراءات الدراسة:** الإجراءات التي قام بها الباحث لإعداد الدراسة:

- تحديد أهداف الدراسة وأسئلتها وتحديد مجتمع الدراسة.
- مراجعة الأدب التربوي في موضوع قيم التنمية المستدامة.
- تطوير تصنيف لقيم التنمية المستدامة ومجالاتها.
- قراءة النصوص الواردة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية قراءة متمعة بهدف استخراج القيم منها.
- تحديد القيمة المتعلقة بالتنمية المستدامة ومن ثم تحديد المجال أو البعد الذي تنتمي إليه حسب التصنيف المعتمد في الدراسة.
- رصد القيم المتعلقة بالتنمية المستدامة بإعطاء كل قيمة ظهرت في المحتوى الذي تم تحليله تكرارا واحدا.
- تفريغ نتائج تحليل المحتوى في جداول تكرارية، ثم إيجاد النسب المئوية لتكرارات كل مجال من مجالات التنمية المستدامة.
- مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها من عملية التحليل في ضوء أسئلة الدراسة.

## نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الى معرفة قيم التنمية المستدامة المتضمنة في كتابي التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي وكيفيه توزيعها في مجالاتها المختلفة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحث أسلوب تحليل المحتوى للكشف عن القيم المتضمنة في الكتابين بعد أن طور تصنيفا للقيم المستدامة يخدم اغراض الدراسة ويناسب طبيعتها. ثم قام الباحث بعملية تحليل للقيم المستدامة المتضمنة في الكتابين، ورصد القيم في جداول إحصائية حسب تكراراتها ونسبها المئوية، وبناء على ما سبق فقد اظهرت نتائج التحليل أن كتابي التربية الإسلامية للصف الاول الثانوي تضمنا (38) قيمة تتعلق بالتنمية المستدامة تكررت (176) تكرارا .

ثم قام الباحث بتفريغ النتائج التي توصل اليها من عملية تحليل المحتوى في جداول إحصائية للوقوف على كيفية توزيعها وتكراراتها ونسبها المئوية ورتبها، وفيما يلي بيان أهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة.

أولا: نتائج السؤال الاول والذي ينص على:

ما القيم المتعلقة بالتنمية المستدامة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؟  
بلغ مجموع القيم المتعلقة بالتنمية المستدامة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية (38)

قيمة، تكررت (176) تكرارا موزعة تنازليا على مجالاتها كالآتي:

1- المجال (البعد) الاجتماعي: حيث بلغ تكرارات القيم المستدامة في هذا المجال (96) تكرارا بنسبة (54.5%) وجاء ترتيب القيم في هذا المجال كالآتي:

أهم القيم المتضمنة في هذا المجال: هي قيمة العدل بين الناس حيث تكررت (12) مرة وبنسبه (12.5%) ثم قيمة الحفاظ على حياة الإنسان حيث تكررت (11) مرة بنسبة (11.4%) ثم قيمة التكافل الاجتماعي وتكررت (9) مرات بنسبه (9.3%) ومن ثم جاءت كل من قيمة المحافظة على العادات الاجتماعية الإيجابية وقيمة الحث على الزواج وتكوين الأسرة وقيمة حماية الأسرة من التفكك حيث تكرر كل منها (8) مرات بنسبة (8.3%) ثم جاءت قيمة المشاركة المجتمعية في صنع القرار وقد تكررت (7) مرات بنسبة (7.2%) ثم كل من قيمة اصلاح ذات البين وقيمة التراحم بين أفراد المجتمع وقد تكررت كل منهما (5) مرات بنسبة (5.2%). ثم

جاءت كل من قيمة احترام العلم والعلماء وقيمة الاقتداء بشخصيات اجتماعية وقيمة محاربة العنف المجتمعي حيث تكررت كل منها (4) مرات بنسبة (4.1%)

وجاءت بعد ذلك كل من قيم تحقيق الاستخلاف في الأرض وقيمة العمل التطوعي وخدمة المجتمع وقيمة كتم الأسرار والعيوب حيث تكرر كل منها (3) مرات بنسبة (3.1%) وأخيرا جاءت قيمة الوفاء بالعهد والوعد بتكرار (2) مرتان وبنسبة (2%).

وفيما يلي جدول يبين تكرارات قيم التنمية المستدامة في المجال الاجتماعي ونسبها المئوية ورتبها.

الجدول (1)

| الرقم | القيمة                                    | التكرار | النسبة المئوية | الرتبة |
|-------|-------------------------------------------|---------|----------------|--------|
| 1.    | التكافل الاجتماعي                         | 9       | 9.3%           | 3      |
| 2.    | العدل بين الناس                           | 12      | 12.5%          | 1      |
| 3.    | التراحم بين أفراد المجتمع                 | 5       | 5.2%           | 6      |
| 4.    | احترام العلم والعلماء                     | 4       | 4.1%           | 7      |
| 5.    | الوفاء بالعهد والوعد                      | 2       | 2%             | 9      |
| 6.    | العمل التطوعي وخدمة المجتمع               | 3       | 3.1%           | 8      |
| 7.    | الحث على الزواج وتكوين الأسرة             | 8       | 8.3%           | 4      |
| 8.    | المشاركة المجتمعية في صنع القرار          | 7       | 7.2%           | 5      |
| 9.    | الاقتداء بشخصيات اجتماعية فاعلة           | 4       | 4.1%           | 7      |
| 10.   | المحافظة على العادات الاجتماعية الإيجابية | 8       | 8.3%           | 4      |
| 11.   | تحقيق الاستخلاف في الأرض                  | 3       | 3.1%           | 8      |
| 12.   | إصلاح ذات البين                           | 5       | 5.2%           | 6      |
| 13.   | كتم الأسرار والعيوب                       | 3       | 3.1%           | 8      |

|     |                         |    |       |   |
|-----|-------------------------|----|-------|---|
| 14. | حماية الاسرة من التفكك  | 8  | 8.3%  | 4 |
| 15. | الحفاظ على حياة الإنسان | 11 | 11.4% | 2 |
| 16. | مكافحة العنف المجتمعي   | 4  | 4.1%  | 7 |

2 - المجال الاقتصادي: بلغت مجموع القيم في هذا المجال (12) قيمة تكررت (53) مرة موزعة كالآتي:

تصدرت كل من قيمة إعمار الأرض والحث على العمل والإنتاج قيم هذا المجال حيث تكررت كل منهما (7) مرات بنسبة (13.2%) ثم جاءت قيمة تجنب المعاملات الاقتصادية المحرمة فتكررت (6) مرات بنسبة (11.3%) ثم كل من قيمة توفير الأمن الغذائي وقيمة معالجة مشكلة الفقر وقيمة تعزيز النمو الاقتصادي حيث تكرر كل منها (5) مرات بنسبة (9.4%) ثم جاءت قيمة كل من الاعتدال في الإنفاق وقيمة الوفاء بالنذور والكفارات بتكرار كل منهما (4) مرات بنسبة (7.5%) ثم جاءت قيم كل من الاستثمار في الإنسان المنتج وقيمة حسن إدارة المال وقيمة دفع الزكاة لمستحقيها حيث تكرر كل منها (3) مرات بنسبة (5.6%) وأخيرا جاءت قيمة مكافحة الفساد بتكرار مرة واحدة بنسبة (1.8%)

وفيما يلي جدول يبين تكرارات قيم التنمية المستدامة في مجال الاقتصادي ونسبها المئوية ورتبها

الجدول (2)

| الرقم | القيمة                      | التكرار | النسبة المئوية | الرتبة |
|-------|-----------------------------|---------|----------------|--------|
| 1.    | الاعتدال في الإنفاق         | 4       | 7.5%           | 4      |
| 2.    | حسن إدارة الأموال           | 3       | 5.6%           | 5      |
| 3.    | الاستثمار في الإنسان المنتج | 3       | 5.6%           | 5      |
| 4.    | توفير الأمن الغذائي         | 5       | 9.4%           | 3      |
| 5.    | معالجة مشكلة البطالة        | 5       | 9.4%           | 3      |
| 6.    | الوفاء بالنذور والكفارات    | 4       | 7.5%           | 4      |



|     |                                   |   |       |   |
|-----|-----------------------------------|---|-------|---|
| 7.  | مكافحة الفساد                     | 1 | 1.8%  | 6 |
| 8.  | دفع الزكاة لمستحقيها              | 3 | 5.6%  | 5 |
| 9.  | تعزيز النمو الاقتصادي             | 5 | 9.4%  | 3 |
| 10. | إعمار الأرض                       | 7 | 13.2% | 1 |
| 11. | الحث على العمل والإنتاج           | 7 | 13.2% | 1 |
| 12. | تجنب المعاملات الاقتصادية المحرمة | 6 | 11.3% | 2 |

3- المجال البيئي: بلغ مجموع القيم فيه (10) قيم تكررت (27) مرة بنسبة (3.7%) جاءت القيم مرتبة تنازليا في هذا المجال كالآتي:

جاء في صدارة قيم هذا المجال قيمتا تسخير الكون للإنسان والتحذير من الأمراض والأوبئة حيث تكرر كل منهما (4) مرات بنسبة (14.8%) ثم جاءت قيم كل من الحفاظ على الموارد الطبيعية والاقتصاد في استخدام الماء وتعزيز المساحات الخضراء بتكرار بلغ (3) مرات لكل منها بنسبة (11.1%) ثم جاءت كل من قيم ترشيد استهلاك الطاقة وقيمة المحافظة على النظافة وقيمة تعزيز الوعي البيئي وقيمة إعادة التدوير وقيمة أهمية الغذاء الطبيعي بتكرار بلغ مرتان لكل قيمة بنسبة (7.4%)

والجدول التالي يوضح قيم التنمية المستدامة في مجال البعد البيئي ونسبها المئوية ورتبها.

الجدول (3)

| الرقم | القيمة                      | التكرار | النسبة المئوية | الرتبة |
|-------|-----------------------------|---------|----------------|--------|
| 1.    | الحفاظ على الموارد الطبيعية | 3       | 11.1%          | 2      |
| 2.    | تسخير الكون للإنسان         | 4       | 14.8%          | 1      |
| 3.    | الاقتصاد في استخدام الماء   | 3       | 11.1%          | 2      |
| 4.    | ترشيد استهلاك الطاقة        | 2       | 7.4%           | 3      |
| 5.    | المحافظة على النظافة        | 2       | 7.4%           | 3      |

|     |                                   |   |      |   |
|-----|-----------------------------------|---|------|---|
| 6.  | تعزيز الوعي البيئي                | 2 | 7.4% | 3 |
| 7.  | إعادة التدوير                     | 2 | 7.4% | 3 |
| 8.  | أهمية الغذاء الطبيعي              | 2 | 7.4% | 3 |
| 9.  | تعزيز المساحات الخضراء            | 3 | 11.1 | 2 |
| 10. | التحذير من خطورة الأمراض والأوبئة | 4 | 14.8 | 1 |

نتائج السؤال الثاني والذي ينص على: ما ترتيب المجالات (الأبعاد) التي تنتمي إليها القيم المتعلقة بالتنمية المستدامة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؟

ترتيب مجالات قيم التنمية المستدامة المتضمنة في كتابي التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي حيث جاء ترتيب المجالات تنازليا على النحو الآتي:

المجال الاجتماعي حيث بلغ مجموع تكراراته (96) تكرارا بنسبه (54.54%)

ثم جاء المجال الاقتصادي حيث بلغ مجموعه تكرارته (53) تكرارا بنسبه (30.11%)

وأخيرا المجال البيئي حيث جاء في المرتبة الثالثة، وبلغ مجموع تكراراته (27) تكرارا بنسبه (15.34%)

والجدول التالي يوضح ترتيب مجالات القيم المتضمنة في كتابي التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي

الجدول (4)

| المجال    | التكرار | النسبة المئوية | الرتبة |
|-----------|---------|----------------|--------|
| الاجتماعي | 96      | 54.54%         | 1      |
| الاقتصادي | 53      | 30.11%         | 2      |
| البيئي    | 27      | 15.34%         | 3      |

## مناقشة النتائج:

مناقشة إجابة السؤال الأول: والذي ينص على:

ما القيم المتعلقة بالتنمية المستدامة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؟  
ظهر من خلال نتائج الدراسة أن محتوى كتابي التربية الإسلامية للصف الأول الثانوي قد تضمننا (38) قيمة تخص التنمية المستدامة تكررت (176) مره حيث تنوعت القيم لتشمل الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة الاجتماعي والاقتصادي والبيئي، الأمر الذي يؤكد أهمية أن تشمل الكتب المدرسية قيم التنمية المستدامة التي تعمل على تنمية العلاقات الاجتماعية والمبادئ الاقتصادية وأهمية البعد البيئي وترسيخ مبادئ التعامل السليم مع البيئة المحيطة.

وأظهرت نتائج السؤال الأول والذي ينص على: ما القيم المتعلقة بالتنمية المستدامة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؟ تصدر قيمة العدل بين الناس بتكرار بلغ (12) مرة؛ فاحتلت المرتبة الأولى بنسبة (12.5%)، ضمن البعد الاجتماعي، وهو بعد مهم تصدر مجالات وأبعاد التنمية المستدامة بتكرار قيمه (96) مرة. ويرى الباحث أن في ذلك إشارة واضحة لأهمية ترسيخ قيمة العدل وإرساء مبادئ العدالة بين الناس؛ حيث خلقهم الله متساويين، لا فضل لعربي فيهم على أعجمي، ولا لأبيض على أسمر، فالتقوى هي معيار التفاضل كما رسخته النصوص القرآنية وأحاديث المصطفى صلى الله عليه وسلم. لذلك أولت كتب التربية الإسلامية قيمة العدالة أهمية خاصة بالتركيز على تكرارها في ثنايا الدروس لتصبح سلوكا ممارسا يعتاده الطالب ويطبقه المعلم في صفه، وبذلك تترسخ قيمة عظيمة تحفظ للمجتمع توازنه وتراعي تنوع مشاريعه وتحترم اختلافاته.

حيث تعنى المناهج الدراسية بتعزيز قيمة العدالة الاجتماعية لضمان إكساب المتعلمين قيم احترام الآخر والسلام المجتمعي؛ مما ينعكس إيجاباً على ازدهار المجتمع وتقوية أواصره وتوثيق الروابط بين أفرادها. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الكندري (2025) والذي أظهرت أن قيمة العدالة قد احتلت المرتبة الأولى في مجموع تكراراتها في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت.

ومن القيم المهمة التي جاء التركيز عليها جليا قيمة التكافل الاجتماعي، حيث تكررت (9) مرات في هذا المجال، الأمر الذي يعزوه الباحث إلى أهمية هذه القيمة في إحداث توازن بين فئات المجتمع المتنوعة وأفراده، حيث يعطف الكبير فيه على الصغير، ويشعر الغني كذلك بالفقير، فجاء اهتمام كتب التربية الإسلامية بهذه

القيمة العظيمة تثبتاً لمبدأ وحدة الصف في المجتمع المسلم، فينشأ بذلك الفرد الذي يشعر بغيره، ويحمل هم أخيه حيث جاء في الحديث الشريف (المؤمن للمؤمن كالبنيان يشد بعضه بعضاً).

ومما يلفت النظر في قيم هذا المجال تأخر قيمة الوفاء بالعهد والوعد إلى المرتبة الأخيرة في البعد الاجتماعي، حيث تكررت مرتان فقط في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، ويرى الباحث أن الطلبة في هذه المرحلة المهمة من تطورهم النمائي بحاجة إلى مجموعة من المبادئ السلوكية والفضائل الخلقية مثل: الصدق والأمانة والوفاء بالعهد والوعد؛ لتغذو هذه الأخلاق والمبادئ جزءاً لا يتجزأ من ممارساتهم اليومية، وسمة بارزة في شخصياتهم، الأمر الذي أكدته أسس منهاج التربية الإسلامية.

وربما يعزى غياب هذه القيم الى ان بعض هذه القيم قد ضُمن سابقاً في كتب التربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي.

وفي المجال الاقتصادي، فقد تصدرت قيمتا إعمار الأرض والحث على العمل والإنتاج قيم هذا المجال ، بتكرار كل منهما (7) مرات، الأمر الذي يستحق الوقوف عنده، حيث تعد قيمة إعمار الأرض من أهم وأوضح القيم المتعلقة بالتنمية المستدامة، فالله عز وجل خلق الأرض واستخلف البشر فيها ليعمروها كما جاء في قوله تعالى (هو الذي أنشأكم من الأرض واستعمركم فيها) فعندما يدرك الفرد رسالته في الحياة بإعمار الأرض بما أمره الله تعالى فيكون بذلك قد حقق مبدأ الاستخلاف وأدى رسالته بالشكل الذي يرضى الله عنه. لذلك جاء تركيز كتب التربية الإسلامية على هذه القيمة المهمة والمبدأ العظيم.

وأما قيمة الحث على العمل والإنتاج فهي قيمة تحقق للإنسان معاشه في هذه الأرض وترفع من شأنه كفرد ليكفي نفسه أولاً ويتحمل مسؤولية من يعولهم بعد ذلك ويسهم في رفع أسهم الإنتاج المجتمعي.

وفيما يتعلق بقيم المجال البيئي فنجد أن قيمتي تسخير الكون للإنسان والتحذير من خطورة الأمراض والأوبئة قد تصدرتا قيم هذا المجال بتكرار بلغ (4) مرات لكل منهما، ويعزو الباحث هذا الأمر لأهمية استشعار الفرد المسلم أن هذا الكون مسخر لخدمته ونفعه ليحسن استثمار وقته وجهده فيما ينفع بني الإنسان ،فاستشعار النعم هي الدرجة الأولى في شكرها وحسن التعامل معها لتدوم وتستمر ، الأمر الذي يدعو المؤمن للانطلاق في مناكب هذه الأرض باحثاً عن كنوزها ومحافظة على مواردها .وكذلك جاء التحذير من خطورة الأمراض والأوبئة لأن المحافظة على الصحة العقلية والنفسية من مقاصد الشريعة الغراء التي جاءت بمجموعة من الإجراءات

التي من شأنها الحفاظ على صحة الفرد والمجتمع كالإجراءات الوقائية والاحترازية والعزل عند وقوع الوباء والمحافظة على النظافة الشخصية والمجتمعية وغيرها من الاحترازمات الضرورية لتجنب الأوبئة والأمراض.

مناقشه اجابه السؤال الثاني والذي ينص على: ما ترتيب المجالات (الأبعاد) التي تنتمي إليها القيم المتعلقة بالتنمية المستدامة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية؟

فقد جاء ترتيب مجالات التنمية المستدامة تنازليا على النحو الآتي:

المجال الاجتماعي، وقد جاء بالمرتبة الأولى من حيث التكرار بنسبة (54.54%)

أما المجال الاقتصادي فقد جاء في المرتبة الثانية بنسبة (30.11%)

وأخيرا المجال البيئي فقد جاء بنسبه (15.34%)

ويظهر من هذا الترتيب لمجالات التنمية المستدامة المتضمنة في محتوى كتابي التربية الإسلامية للصف الاول الثانوي أن المجال الاجتماعي جاء في المرتبة الأولى ، ويمكن تبرير ذلك وتفسيره بأهمية القضايا والقيم الاجتماعية لطلبة المرحلة الثانوية، إذ يتشكل وعي الطلاب في هذه المرحلة العمرية الحساسة، فهم بحاجة إلى ترسيخ مجموعة من المبادئ السلوكية والقيم الاجتماعية المهمة كالعدالة، والمسؤولية ، والتكافل الاجتماعي، ولذلك فإن دمج هذه القيم في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية يعد خطوة مهمة لتعزيز الوعي لدى الطلاب بأهمية هذه القيم وكيفية تطبيقها لتصبح هذه الاخلاق والآداب جزءا من ممارساتهم اليومية وسمة بارزة في شخصياتهم .

وجاء المجال الاقتصادي في المرتبة الثانية، ويشير هذا الترتيب إلى أهمية هذا المجال وتأثيره في حياة الطلبة حيث الطلبة في هذه المرحلة العمرية محتاجون إلى تعرفهم بمجموعة من القيم الاقتصادية المرتبطة بحياتهم فهم على مشارف تخرج من المرحلة الثانوية وبعضهم قد يتوجه إلى سوق العمل مباشرة، الأمر الذي يتطلب معرفة كافية بمبادئ الاقتصاد وأهميته في حياتهم، مثل كسب العيش وإدارة المال والاعتدال في الإنفاق الذي يعتبر سمة مميزة لمبادئ الاقتصاد الإسلامي.

ونجد أن المجال البيئي قد تأخر للمرتبة الثالثة في ترتيب مجالات التنمية المستدامة المتضمنة في محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية، على الرغم من أن هذا المجال يحوي قيما بيئية مهمة ينبغي التركيز عليها لدى أبنائنا الطلبة، لذلك ينبغي إعادة النظر في تضمين قيم التنمية المستدامة في البعد البيئي في المناهج

المدرسية ومن ضمنها مناهج التربية الإسلامية ،حيث يؤكد المنحى العالمي في التعليم من أجل التنمية المستدامة على ضرورة تمكين التلاميذ من فهم المجتمع وحقوق الاقتصاد وارتباطها بالبيئة ومشكلاتها وكيفية الحفاظ على مصادرها . ويعمل هذا المنحى على تغيير طريقة تفكير الإنسان تغييرا إبداعيا لخلق الوعي والقيم الموجهة نحو حياة أفضل على هذه الأرض؛ لينتج تحسين نوعية التعليم وأهميته في الإسهام في حماية البيئة وصون مكوناتها الطبيعية، وتطوير المعارف والمهارات المتعلقة بالأمن المائي والغذائي، ومواجهة الكوارث الطبيعية وتنمية الوعي بالاستخدام الرشيد للموارد والثروات الطبيعية، بالإضافة إلى تعزيز ثقافة السلوك الاستهلاكي الرشيد. حيث أن التعليم في ضوء مبادئ التنمية المستدامة يساعد المجتمع على التصدي للعديد من الأولويات والمشكلات مثل: قضايا البيئة والتخفيف من أخطار الكوارث وأزمات الغذاء والهشاشة الاجتماعية، كما أنه يسهم عن طريق مقارنة منهجية في خلق مجتمعات سوية قادرة على التكيف والاستدامة، وهو ما يعزز الحاجة إلى إدخال مكونات التنمية المستدامة في هذه الكتب وتضمينها داخل الأنشطة المدرسية الصفية واللاصفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخالدي (2022) ودراسة الخطيري والغافري (2022) اللتين توصلتا إلى أن البعدين الاجتماعي والاقتصادي قد تصدرا مجالات التنمية المستدامة، فيما تراجع المجال البيئي إلى المرتبة الأخيرة.

التوصيات: بناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يوصي الباحث بالآتي:

- ضرورة التحديد المسبق للقيم في محتوى الكتب المدرسية.
- القيام بدراسة حول مدى تمثل الطلبة للقيم المتضمنة في هذه الكتب.
- إجراء دراسات مماثلة لكتب التربية الإسلامية في المراحل التعليمية المختلفة.

## المراجع

- ابن منظور، محمد(1992). **لسان العرب**، بيروت: دار احياء التراث العربي.
- إمبو سعيدي، عبد الله والشيدي، هلال والدايرية ، هدى (2023). **التنمية المستدامة في البيئة المدرسية** ، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الجلال، هالة(2018). **قيم التنمية المستدامة لدى طلاب التعليم الثانوي: دراسة ميدانية**. **مجلة كلية التربية** (37) 8، 465 – 532.
- <https://doi.org/10.21608/jsrep.2018.27052>
- الخالدي، نورة (2022) **تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتاب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة**. **مجلة الشباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية**، 13، 583 – 616.
- <https://doi.org/10.21608/jyse.2022.263447>
- خطيري، أحمد والغافري، هاشل(2022). **القيم المتضمنة في كتب الصف الخامس بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء أهداف التنمية المستدامة 2030**. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية** (8) 1 – 16 – 41.
- <https://doi.org/10.21608/ifust.2022.265852>
- سعادة،جودت والنجيلي،عبد القادر(2022) **أثر استخدام استراتيجيات الحل الإبداعي للمشكلات في اكتساب الطلبة للمفاهيم الفقهية الإسلامية، مجلة إبداعات تربوية، مجلد(22) العدد1، 29-55**
- السعدي، عبد الرحمن (2023). **تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان (تفسير السعدي)** بيروت: دار ابن الجوزي
- الشمري، زبيدة والمعجل، طلال(2019). **تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة**. **جامعة السلطان قابوس. مجلة الدراسات التربوية والنفسية** (13) 2، 388 – 407
- <https://doi.org/10.24200/jeps.vol13iss2pp388407>
- الشهاب، محمد والعمور، نوال (2019). **تطوير التعليم الأردني لتفعيل مساهمة الشباب في التنمية المستدامة وفقا للتقارير الأممية المترجمة للغة العربية: المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث مجلة العلوم التربوية والنفسية المجلد (3) العدد 14، 71-90**
- DOI: <https://doi.org/10.26389/AJSRP.S171218> <https://www.ajsrp.com>
- العقل ، عبد العزيز ( 2021). **أبعاد التنمية المستدامة ومصادرها وتطبيقاتها في ضوء التربية الإسلامية" المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، العدد 82 ، 895-940 .**

- القحطاني، يحيى ،(2024). مفهوم التنمية المستدامة وتطبيقاته في المملكة العربية السعودية ،مجلة التربية، ع27، ج3، كلية التربية، جامعة الأزهر ،442 - 424.
- القرطبي، محمد (2006). الجامع لأحكام القرآن -تحقيق: أحمد البردوني وإبراهيم أطفيش. القاهرة: دار الكتب المصرية.
- القرالة، باسل(2025). المجالات البيئية المتضمنة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في دولة فلسطين مجلة التربية، جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة، العدد 205 ، الجزء2، 464-432
- قطب، هند وعبد الله، دلال وعطية، عبد العزيز (2022). التأصيل الإسلامي لمتطلبات إعداد المعلم الرائد للتنمية المستدامة، مجلة التربية، العدد 196،المجلد 5،كلية التربية ،جامعة الأزهر
- الكندري، كلثوم(2025). درجة توافر قيم التنمية المستدامة في كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر وفق رؤية دولة الكويت التنموية لعام 2035. مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، 51-96  
<https://doi.org/10.34120/jgaps.v51i196.3143.175-135>
- المرساوي، فوزية (2015). المعالجة التربوية لموضوع التنمية المستدامة من خلال المناهج التعليمية والكتب المدرسية نموذج السنة الأولى من سلك البكالوريا علوم لمادة الجغرافيا. المجلة الدولية التربوية المتخصصة (4)، 1 - 31.
- <https://search.shamaa.org/FullRecord?ID=103792>
- المقبل، عبدالغني(2020). التنمية المستدامة في محتوى مناهج التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية.مجلة جامعة الحضارة للبحوث التطبيقية والإنسانية (1)، 2، 9 - 61.  
<https://cu.j.civilizationuniv-ye.com/index.php/CUJAH>
- المقبل، عبد الغني ،(2021)التنمية المستدامة من منظور إسلامي وتطبيقاتها التربوية: مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية أنموذجًا ، مجلة الجامعة الوطنية (اليمن)، المجلد 2021، العدد 16، 1-54.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة ( 2016). التقرير العالمي لرصد التعليم ،التعليم من أجل الناس والكوكب: بناء مستقبل مستدام للجميع.
- النجيلي،عبد القادر(2025) التنمية المستدامة وتطبيقاتها التربوية من منظور إسلامي، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي (التنمية المستدامة وتطبيقاتها من منظور شرعي).جامعة اليرموك أكتوبر 2025
- النوري،عبد الغني،( 1980) برنامج للتجديد التربوي من أجل التنمية في البلاد العربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، مجلة التربية، المجلد 9 ، العدد 3،39-65



Hajar, Andi (2024) Transforming Islamic Education for Environmental and Social Sustainability, **Sinergi International Journal of Islamic Studies** - Universitas Muhammadiyah Bone, Indonesia Volume. 2, Issue 2, 82-95 •  
<https://journal.sinergi.or.id/ijis>.

الأوراق العلمية المقدمة  
للمؤتمر الوطني الأول  
"آفاق الابتكار والتطوير في المناهج  
وتقييمها لتحقيق جودة التعليم"

المحور الرابع: التجارب الإقليمية  
والدولية في تطوير المناهج



الاتجاهات المعاصرة في المناهج المدرسية: دوافع تجديدها، ومبادئ تصميمها وسماتها الجوهرية،  
وحوكمتها، والاعتقادات الخاطئة حولها  
دراسة مقارنة لتجارب اقليمية ودولية

**Current Trends and Insights in School Curriculum: Drivers, Design  
Principles, Features and core focus areas, Governance, Myths, and  
Comparative Cases from Arab and OECD Countries**

**Professor Tayseer Alnoaimi, Ph.D.**

## المخلص

أضحى تجديد المناهج الدراسية أولوية تعليمية عالمية في ظل استجابة النظم التعليمية للتغيرات المتسارعة ذات الطابع التكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي-الثقافي والبيئي. كما تعيد التطورات المتسارعة في مجالات الذكاء الاصطناعي والأتمتة والتحول الرقمي تشكيل طبيعة العمل، وتعريف المعارف والكفايات التي يحتاجها المتعلمون للنجاح في مجتمعات معاصرة متغيرة. وفي الوقت ذاته، كشفت جائحة كوفيد-19 عن هشاشة بنى النظم التعليمية، وعمقت أوجه عدم الإنصاف، وأبرزت الحاجة إلى مناهج أكثر مرونة وملاءمة وقدرة على التكيف. كما أسهمت تحديات الفاقد التعليمي، وضمان التحول الرقمي العادل، ودعم رفاه المتعلمين في تعزيز الدعوات إلى إعادة تصميم المناهج. اعتمدت الدراسة منهجية المراجعة المكتبية لتحليل أحدث الشواهد البحثية، بهدف تحديد الدوافع الرئيسية لتحديث المناهج، واستخلاص الدروس المستفادة من الإصلاحات الفعّالة، وتحديد السمات الجوهرية ومجالات التركيز في المناهج الحديثة، وتحليل آليات الحوكمة وضمان الجودة، وتفنيد بعض التصورات الشائعة غير الدقيقة حول المناهج، إلى جانب مقارنة تجارب مختارة من الدول العربية ودول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية لاستخلاص مؤشرات مرجعية ذات صلة بالسياسات التعليمية. أظهرت النتائج وجود توجه عالمي واضح نحو الأطر القائمة على الكفايات، وتعزيز الاتساق بين المنهج والتدريس والتقويم، وتوسيع استقلالية المعلم المدعومة بتنمية مهنية فاعلة، ودمج الأمية الرقمية والذكاء الاصطناعي عبر المواد الدراسية، واعتماد تصاميم للمناهج مستجيبة للثقافة، وحوكمة تتسم بالشفافية. كما تُبرز التجارب العربية، ولا سيما في الأردن والإمارات العربية المتحدة والمملكة العربية السعودية، تقدماً ملحوظاً في التحول الرقمي ومواءمة المناهج مع الرؤى الوطنية لتنمية رأس المال البشري، في حين تؤكد نماذج دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، مثل فنلندا وسنغافورة ونيوزيلندا وأونتاريو، أهمية الممارسة المهنية القائمة على الثقة، ودورات منتظمة لتجديد المناهج، والمشاركة المجتمعية الواسعة. وتختتم الدراسة بطرح توصيات للسياسات تؤكد ضرورة إرساء معايير كفايات واضحة، وتعزيز التقويم البنائي، وإضفاء الطابع المؤسسي على دورات المراجعة الدورية، وضمان انتقال رقمي عادل في التعليم.

## Abstract

Curriculum renewal has become a global education priority as systems respond to rapid technological, economic, sociocultural, and environmental change. Advances in artificial intelligence (AI), automation, and digitalization are reshaping work and

redefining the knowledge and competencies learners need to thrive. At the same time, the COVID-19 pandemic exposed systemic vulnerabilities, deepened inequities, and highlighted the need for curricula that are resilient, relevant, and adaptable. Addressing learning loss, ensuring equitable digital transitions, and supporting student well-being have further intensified calls for curriculum redesign. Using a desk-based review methodology, this paper synthesizes recent international evidence to identify key drivers of curriculum renewal, distill insights from effective reforms, define the core features and focus areas of modern curricula, outline effective renewal cycles, examine governance and quality assurance mechanisms, challenge persistent curriculum myths, and compare selected Arab and OECD country cases to derive policy-relevant benchmarks. The findings reveal strong global convergence toward competency-based frameworks, greater coherence between curriculum, pedagogy, and assessment, increased teacher autonomy supported by robust professional learning, integration of digital and AI literacy across subjects, culturally responsive design, and transparent governance. Arab systems—particularly Jordan, the UAE, and Saudi Arabia—demonstrate rapid progress in digitalization and alignment with national human-capital visions, while OECD exemplars such as Finland, Singapore, New Zealand, and Ontario highlight the importance of trust-based professionalism, iterative reform cycles, and public engagement. The paper concludes with policy implications emphasizing clear competency standards, strengthened formative assessment, institutionalized review cycles, and equitable digital transitions.

## **Introduction**

Across education systems, curriculum renewal has been accelerated as societies confront rapid technological, economic, and environmental changes. The spread of

artificial intelligence (AI), growing datafication, and the fast obsolescence of knowledge are reshaping what students need to learn to participate in civic life and succeed in future workplaces. In response, many countries are shifting from content-heavy syllabi toward competency-based curricula, stronger alignment among curriculum–pedagogy–assessment, and increased attention to equity, identity, and sustainability. OECD reviews highlight a global movement away from content accumulation toward purposeful knowledge and transferable capabilities, calling for curriculum to function as an integrated design rather than fragmented subject prescriptions (OECD, 2020).

Global learning evidence reinforces this urgency. PISA 2022 reported an unprecedented decline in literacy, mathematics, and science performance relative to 2018, alongside persistent equity gaps affecting disadvantaged learners (OECD, 2023). TIMSS 2023 similarly shows uneven or stagnant progress in mathematics and science at grades 4 and 8 (IEA, 2024). These results underscore the need for curricula that support clear learning progressions, formative assessment, and cognitively demanding tasks accessible to all students. International agencies also call for a broader educational purpose. UNESCO’s *Reimagining Our Futures Together* argues that curriculum should rebuild relationships among people, planet, and technology by embedding sustainability, ethics, solidarity, and global interdependence into disciplinary learning (UNESCO, 2021). The UNESCO International Bureau of Education (IBE) provides complementary guidance on curriculum transformation, emphasizing governance structures, sequencing, and teacher professional learning needed to translate national aspirations into practice (IBE, 2017).

**Rationale for Curriculum Renewal: Why renewal—now?** Three major arguments shape contemporary policy thinking:

1. Economic relevance: Knowledge economies increasingly value adaptability, creativity, collaboration, and entrepreneurial thinking. Competency-based curricula with clear progressions help align schooling with evolving labor-market demands (OECD, 2020).
2. Equity and inclusion: Post-pandemic evidence shows widening disparities; modern curricula therefore integrate universal design for learning, targeted supports, and socio-emotional learning to ensure “powerful learning for all,” not only the already advantaged (OECD, 2023).
3. Civic and ecological sustainability: As democratic participation and planetary well-being face pressure, curricula must address ethics, digital citizenship, and climate literacy, guiding learners to apply disciplinary knowledge to real-world challenges (UNESCO, 2021).

Both empirical and normative rationales reinforce the need for renewal. Empirically, PISA and TIMSS results highlight concerns about learning quality, depth of understanding, and persistent socioeconomic inequities (OECD, 2023; IEA, 2024). Normatively, UNESCO argues that curricula must equip learners to navigate climate change, digital risks, polarization, and threats to social cohesion (UNESCO, 2021). Additionally, curriculum renewal is essential for system coherence: misalignment between intended curriculum, teaching practices, and assessment weakens reform impact. Effective frameworks clarify expectations, progression, and formative assessment requirements; without this coherence, reforms rarely translate into improved student outcomes (Fullan, 2020; Stiggins, 2017).

**What counts as “school curriculum”?** Contemporary scholarship no longer views curriculum as a textbook or a list of topics, but as a systemic design that integrates educational purposes, content, pedagogy, and assessment. The OECD defines curriculum as specifying what students are expected to learn—across knowledge, skills, and values—and how learning progression is structured, ensuring alignment

between the intended, implemented, and attained curriculum and positioning curriculum as a key lever for system-wide improvement (OECD, 2020). UNESCO further frames curriculum as a public good that embodies societal purposes and rights, emphasizing inclusive and participatory design processes that respect cultural and linguistic diversity within a renewed social contract for education (UNESCO, 2021).

National experiences illustrate these principles in practice. Finland's National Core Curriculum embeds transversal competencies, such as multiliteracy, ICT competence, and participation, across subjects while balancing national expectations with local autonomy (Finnish National Agency for Education, 2014). New Zealand treats curriculum as a living and evolving framework, clarifying learning progressions while honoring bicultural commitments and community voice through ongoing public engagement (Ministry of Education, 2023). Singapore's Character and Citizenship Education integrates values, social-emotional competencies, and 21st-century capabilities across learning areas, positioning civic and personal development as core curricular goals (Ministry of Education, 2020; Ministry of Education, 2021).

Drawing on these perspectives, this study defines school curriculum as a coherent, publicly articulated design of educational purposes, knowledge domains, competencies, and learning progressions that guides teaching and assessment and ensures cultural and contextual responsiveness through periodic, evidence-informed review. This definition underscores coherence, progression, responsiveness, and renewability, while recognizing that curriculum effectiveness ultimately depends on teacher professionalism and system governance; without clear guidance, balanced assessment, and sustained professional learning, curriculum remains a policy aspiration rather than a lived classroom reality (OECD, 2020).



## **Research Problem**

Despite widespread recognition of the need for curriculum renewal, there remains considerable variation in how systems conceptualize curriculum, identify drivers for reform, design new frameworks, and govern implementation. Moreover, global evidence—particularly from recent cycles of PISA and TIMSS—indicates that many reforms have not yet translated into improved learner outcomes or more equitable opportunities, highlighting a gap between the intended curriculum and the implemented and attained curriculum.

Research and policy discourses offer a rich but fragmented set of insights into what constitutes effective curriculum design, successful reform cycles, and quality governance mechanisms. At the same time, several misconceptions and myths continue to shape policy debates, often distorting priorities or obscuring structural challenges. While comparative cases from selected OECD and Arab countries demonstrate promising practices and innovations, they also reveal differences in political, cultural, and institutional contexts that shape curriculum policy trajectories.

Given this complex landscape, there is a clear need for a structured academic synthesis that consolidates state-of-the-art knowledge on renewal drivers, features of modern curriculum models, governance levers, and comparative country experiences. Such a synthesis can strengthen policymakers' and researchers' ability to understand emerging global trends, recognize transferable insights, avoid common misconceptions, and identify benchmarks that may guide future reform efforts.

This research paper addresses this need by conducting a desk-based review of international and regional literature, organizing insights around a coherent set of

themes related to curriculum renewal and modernization, and drawing comparative lessons from both OECD and Arab education systems.

### **Purpose of the Study**

The purpose of this research is to synthesize state-of-the-art literature on curriculum renewal to provide a comprehensive, evidence-based understanding of global drivers of curriculum modernization, insights from effective curriculum systems, defining features of modern curriculum design, components of robust curriculum renewal cycles, core focus areas of effective curricula, mechanisms for governance and quality assurance, prevalent curriculum myths, and comparative benchmarks from selected OECD and Arab education systems. Through a structured desk-review methodology, the study seeks to organize this multifaceted knowledge into a coherent framework that can inform both academic inquiry and policymaking.

### **Research Questions**

To address the research problem, the study is guided by the following overarching and subsidiary research questions:

1. What are the key global drivers motivating contemporary movements toward curriculum renewal and modernization?
2. What are the design Principles, defining Features and core focus areas of effective modern school curricula for learners in the 21st century?
3. What constitutes an effective curriculum renewal cycle, and what processes or conditions contribute to successful implementation?
4. What governance structures, accountability arrangements, and quality assurance mechanisms enable effective curriculum development and implementation?

5. What are the main myths and misconceptions surrounding curriculum design and reform, and how does current evidence challenge them?
6. How have selected Arab and OECD countries approached curriculum renewal, and what benchmarks emerge from comparing their key features and reform trajectories?

### **Significance of the Study**

The significance of this study emerges on several interconnected levels. At the academic level, it provides a comprehensive and integrative synthesis of contemporary global literature on curriculum, offering a structured approach through which curriculum renewal can be examined and understood. Its policy relevance lies in the way it equips decision-makers with practical insights and comparative benchmarks that can inform reform efforts. It also helps dispel misconceptions that often impede sound policy choices and sheds light on the governance and implementation conditions necessary for sustainable and effective curriculum transformation. From a practical standpoint, the study offers valuable guidance for educators. It clarifies emerging shifts in curriculum design, particularly the growing emphasis on competencies, digital literacy, and transversal skills, and supports schools in aligning their pedagogical and assessment practices with modern curricular demands. Taken together, the study responds to a global demand for strategic, evidence-based curriculum renewal that meets the learning needs of the twenty-first century.

### **Research Methodology**

This study employs a desk-based review of contemporary literature on curriculum renewal in school education. Its aim is to synthesize conceptual, empirical, and policy insights on how curriculum renewal is understood, what drives reform, how governance and quality assurance operate, which myths shape curriculum debates,

how curriculum design is evolving, and how selected OECD and Arab countries compare. The review followed three overlapping phases. In the scoping phase, guiding questions were developed to frame the search strategy, focusing on the dimensions of research questions. Systematic retrieval phase drew from academic databases (ERIC, Scopus, Web of Science), major organizational repositories (OECD, UNESCO, UNESCO–IBE, World Bank), and official documents from ministries and curriculum agencies in OECD and Arab countries. Emphasis was placed on recent sources, particularly post–2015 publications, related to curriculum frameworks, renewal processes, assessment reforms, and international assessments such as PISA and TIMSS. In the analytic synthesis phase, literature was organized around the core themes of the study. The analysis highlighted areas of convergence, noted exemplary frameworks, and extracted recurring principles linked to successful curriculum reform. Benchmarking relied on qualitative review of policy documents and comparative assessment evidence, focusing on features such as national competency frameworks, curriculum–assessment alignment, teacher autonomy, integration of digital and AI literacies, and the regularity of review cycles. The intent was to identify patterns rather than rank systems.

**Delimitations of the Study**

To ensure conceptual clarity and methodological coherence, this study adopts several delimitations. It relies exclusively on published academic and policy literature and does not include fieldwork, primary data collection, interviews, classroom observations, or surveys. Although curriculum reform is a global phenomenon, the analysis focuses on a selected group of OECD and Arab countries chosen for the availability of detailed documentation, their relevance to current international debates, and their prominence in comparative reviews. The scope is limited to K–12 school curricula and does not extend to higher education.

The review concentrates on the intended curriculum, including frameworks, standards, competencies, and policy guidance. While implementation challenges are acknowledged where evidence allows, school- and classroom-level enactment is not examined in depth. In terms of time frame, priority is given to literature published between 2015 and 2025, with particular emphasis on post-2020 sources reflecting accelerated reform following the COVID-19 pandemic and the rise of AI-driven digital transformation. Finally, although international assessment data such as PISA and TIMSS are used to contextualize reform efforts, the study does not conduct statistical analyses of system performance. Together, these delimitations ensure that the study remains focused on synthesizing contemporary global insights into curriculum renewal.

These delimitations ensure that the study remains coherent, conceptually focused, and aligned with its purpose: to synthesize the state of the art in global curriculum renewal.

## **Findings**

The findings in this chapter synthesize insights from the reviewed international, regional, and local literature. Organized around the study's major themes, the section presents key trends and patterns in contemporary curriculum renewal. Each theme is treated independently to highlight relevant conceptual, empirical, and policy insights. Collectively, the findings outline the knowledge- base shaping current trends in curriculum design, development, governance, and implementation, preparing the ground for the subsequent discussion chapter.

### **1. Global drivers of curriculum renewal**

Curriculum change worldwide is largely driven by major societal, technological, and economic shifts rather than voluntary reform. Current curriculum reform agendas reflect the influence of technological disruption, labor-market transformation, equity

concerns, cultural identity, sustainability pressures, and lessons from the pandemic. Five major global drivers shape curriculum renewal movement:

(a) Knowledge Economies and Future Work

Economic shifts toward digital and knowledge economies have redefined expectations for schooling. Traditional curricula centered on memorization no longer align with labor markets that prioritize creativity, reasoning, collaboration, and adaptability (OECD, 2020). As technical knowledge becomes short-lived and future jobs remain unpredictable, many systems including Finland, Singapore, the UAE, and Jordan have adopted competency-based frameworks emphasizing problem solving, critical and creative thinking, digital literacy, and lifelong learning. The central premise is that education must focus on developing flexible, resilient learners rather than merely transmitting content.

(b) Digital Transformation and Artificial Intelligence

Digital transformation now sits at the core of curriculum design. The rise of AI, data-driven technologies, and digital ecosystems has expanded the meaning of literacy to include computational thinking, coding, digital citizenship, cybersecurity, data literacy, and AI ethics. UNESCO (2021) stresses the need for learners who can navigate AI critically and ethically. Jordan's Digital Skills curriculum illustrates this global shift by embedding programming, networks, systems thinking, security, and AI literacy across Grades 1–12 (NCCD, 2024).

(c) Equity and Inclusion

Equity remains a central driver of curriculum modernization. Evidence from PISA 2022 shows that socioeconomic disparities strongly shape learning outcomes, with the pandemic further widening gaps (OECD, 2023). In response, redesigned curricula now emphasize universal design for learning, culturally responsive

pedagogy, inclusive strategies, socio-emotional competencies, and differentiated pathways. OECD (2020) highlights that systems prioritizing equity achieve better overall outcomes by ensuring all learners access meaningful and powerful learning opportunities.

#### (d) Sustainability and Global Citizenship

Global challenges such as climate change, conflict, migration, and pandemics have heightened the importance of sustainability and global citizenship education. UNESCO's *Reimagining Our Futures Together* calls for curricula that rebuild connections between humans, the planet, and technology through ethical reasoning, responsibility, and ecological care (UNESCO, 2021). Many countries, including New Zealand, Finland, and Singapore, now integrate education for sustainable development, intercultural competence, and values-based learning across subjects, treating sustainability as a guiding lens rather than a discrete topic.

#### (e) Resilience and Continuity of Learning

The COVID-19 pandemic has accelerated the need for flexible, resilient learning ecosystems. Systems with prior investments in digital learning, competency-based approaches, and flexible pathways such as Singapore, the UAE, and Finland adapted more successfully. Current reforms therefore emphasize modular design, blended learning, student agency, digital platforms, and stronger formative assessment. Reducing content overload and reinforcing foundational skills aim to enhance curriculum resilience and ensure continuity of learning during future disruptions.

## **2. Design Principles, defining Features and core focus areas of effective modern school curricula**

Understanding how and why curriculum reforms succeed requires moving beyond policy rhetoric to examine implementation in high-performing and improving systems. Evidence from countries such as Finland, Singapore, New Zealand, Ontario, Jordan, the UAE, and Saudi Arabia shows that curriculum effectiveness is not determined by structure or content alone, but by coherent design, clear learning standards, depth of learning, cultural responsiveness, and the quality of implementation strategies (Alnoaimi, 2015; Barrenechea, I. et al., 2023). Comparative research and global assessment evidence reveal a set of recurring principles that characterize effective and modern curriculum systems.

A central feature of successful curriculum reform is the articulation of clear national competency frameworks supported by explicit learning progressions. These frameworks define the concepts, skills, attitudes, and dispositions learners are expected to develop over time and provide a shared roadmap for instruction and assessment. Systems such as Finland, Singapore, New Zealand, Jordan, and Ontario emphasize transferable skills, deep understanding, and cross-disciplinary learning, thereby reducing content overload and strengthening alignment between curriculum and assessment (Alnoaimi, 2015; OECD, 2020). Finland's transversal competencies and Jordan's revised General Curriculum Framework illustrate how learning progressions guide instructional planning and support equitable expectations across schools.

Effective systems also demonstrate strong coherence across the curriculum–pedagogy–assessment nexus. Curriculum goals, teacher professional development, instructional resources, and assessment practices are aligned so that teaching, materials, and accountability reinforce common expectations. Evidence consistently shows that such coherence enhances instructional quality and student learning outcomes (OECD, 2020).



Foundational learning and inclusion remain core priorities. High-performing and improving systems place strong emphasis on early literacy and numeracy while mainstreaming inclusive practices such as universal design for learning and socio-emotional development (OECD, 2020). International assessments including PISA 2022 and TIMSS 2023 confirm the long-term importance of strong foundations for academic success (OECD, 2023).

Teacher professionalism and responsible autonomy are critical enablers of effective curriculum implementation. Successful systems balance clear national expectations with school-level flexibility, allowing teachers to adapt instruction to local contexts while maintaining fidelity to core curricular goals (Alnoaimi, 2015). Research shows that supported teacher agency correlates with higher instructional quality, motivation, and innovation (PISA, 2023). Finland's trust-based professionalism (Finnish National Agency for Education, 2016), Singapore's structured autonomy, and emerging models in Jordan and the UAE exemplify this balanced approach.

Curriculum reform is further strengthened by sustained professional development on a scale. Systems that invest in ongoing, collaborative, and practice-oriented professional development such as coaching, mentoring, and professional learning communities achieve more consistent and durable implementation (OECD, 2020). Singapore, Ontario, Jordan, and the UAE link curriculum reform with structured teacher development and instructional leadership.

Successful reforms also follow staged implementation approaches that emphasize piloting, iterative refinement, and gradual scaling rather than abrupt systemwide rollout. Such approaches increase system readiness and public trust, as demonstrated by Finland's phased implementation of the 2014 core curriculum and Jordan's incremental curriculum reforms (World Bank, 2018).

Across systems, cultural responsiveness has become a core design principle. Curricula that embed language, heritage, values, and national identity foster learner engagement and social cohesion. New Zealand's Te Mātaiaho, Finland's emphasis on democratic values, Singapore's Character and Citizenship Education, and selected Arab countries' reforms linking curriculum to national identity and development priorities illustrate how cultural grounding strengthens relevance while supporting global competencies.

Modern curricula also converge around a shared set of defining features, including competency-based architecture, transversal capabilities, digital and AI literacies, and higher-order cognitive and social competencies. Digital literacy, data literacy, cybersecurity, and ethical AI use are increasingly embedded across learning areas, as seen in Jordan's Digital Skills curriculum and similar reforms in the UAE, Saudi Arabia, Finland, and Singapore. At the same time, contemporary curricula emphasize critical and creative thinking, inquiry, collaboration, and metacognition as essential for future work, active citizenship, and lifelong learning.

Finally, student well-being, inclusion, and agency are now widely recognized as foundational to learning. Modern curricula integrate socio-emotional competencies, mental-health awareness, inclusive teaching strategies, differentiated pathways, and opportunities for student voice, with systems such as the UAE and Ontario embedding well-being indicators within their quality frameworks (Datnow et al., 2022).

Taken together, these principles demonstrate strong convergence between insights from effective curriculum systems and the defining features of modern curriculum design. Contemporary curricula function as integrated architectures that support deep learning, equity, adaptability, cultural relevance, and readiness for a rapidly changing world.

### **3. An Effective Curriculum Renewal Cycle**

Curriculum reform is a continuous, systemic process that successful countries approach through structured renewal cycles rather than isolated reforms. The process begins with a rigorous diagnosis of system performance, analyzing assessment data, labour–market needs, inequities, stakeholder feedback, and curriculum design issues to ensure that changes respond to real priorities. Based on this evidence, policymakers articulate a national vision grounded in cultural identity, economic aspirations, and future skills, and translate it into clear competency frameworks and learning progressions that guide teaching and learning.

Reform gains legitimacy through co–design with teachers, students, parents, employers, and higher education institutions, strengthening relevance and public ownership. High–performing systems then develop detailed curriculum documents—standards, subject maps, learning activities, and assessment exemplars—that support coherent implementation across schools. Before national rollout, reforms are piloted in selected schools to test feasibility, refine materials, and identify challenges.

Teacher capacity is central to success, so systems invest in sustained professional learning, coaching, and leadership development to ensure educators can enact the new curriculum. A balanced assessment system further reinforces curriculum goals by integrating formative, summative, and diagnostic tools that support learning and identify gaps. Finally, curriculum renewal is maintained through cyclical review every few years, guided by independent evaluations, and continuous stakeholder feedback. This ongoing cycle ensures the curriculum remains relevant, coherent, and responsive to evolving societal and economic changes.

### **4. Effective Governance and Quality Assurance**

Effective curriculum modernization depends on strong governance systems that ensure coherence, transparency, and high-quality implementation. Countries that succeeded in both Arab and OECD contexts typically rely on clear institutional mandates, inclusive consultation processes, evidence-based decision-making, and stable financial support. Central to this is the presence of specialized curriculum bodies such as Jordan's National Center for Curriculum Development (NCCD), Finland's National Agency for Education (EDUFI), Singapore's Ministry of Education, Ontario's Ministry of Education, and the UAE's ADEK and KHDA. These institutions provide coordinated oversight, prevent fragmentation, and align curriculum policy with national priorities.

Transparent processes further strengthen public trust and support. Effective systems publish curriculum frameworks, learning maps, and evaluation findings, and make consultations accessible through digital platforms. Jordan's public curriculum platform illustrates how openness enhances legitimacy and engagement. Evaluation and inspection mechanisms also contribute to quality when they prioritize improvement rather than compliance. Models such as the UAE's Irtiqa'a and KHDA frameworks (ADEK, 2015), alongside Ontario's review and assessment approach, guide instructional development and school improvement (Ontario Ministry of Education, 2010).

Strong governance relies on systematic use of data, drawing on national assessment dashboards, mixed-methods evaluations, equity monitoring, classroom observations, and teacher feedback to inform adaptation and targeted interventions. Finally, curriculum implementation requires sustained financial investment in professional learning, digital infrastructure, assessment systems, and leadership development. Overall, durable and effective curriculum reform emerges when governance is transparent, data-driven, improvement-focused, and supported by long-term resource commitment.

## **5. Main Myths About Curriculum (and Why They Mislead)**

Public debates about curriculum are frequently shaped by misconceptions that oversimplify complex educational issues and perpetuate outdated assumptions. Challenging these myths is essential for informed policy dialogue and for designing reforms that are grounded in evidence rather than short-term political reactions. One common misconception equates curriculum with textbooks, when textbooks are only resources within a broader curriculum system that includes learning aims, content organization, pedagogy, assessment, learning environments, and professional learning. Reducing curriculum to textbooks narrows teaching to content delivery and undermines deep learning. Another widespread belief is that curriculum reform alone will improve learning. Evidence shows that changes to curriculum, without aligned assessment, adequate resources, and sustained teacher support, rarely lead to better outcomes; implementation quality is decisive (OECD, 2020).

Similarly, the assumption that more standards or instructional time automatically improve learning ignores the risks of curriculum overload, which often results in superficial coverage and increased teacher stress. What matters most is prioritization, sequencing, depth of learning, and alignment between curriculum, pedagogy, and assessment. Technology is also often viewed as a solution, yet digital tools only enhance learning when guided by clear curricular purposes, allowing pedagogy, ethics, professional learning, and assessment design to evolve alongside technology. Modern curricula are sometimes criticized as lowering standards, but international evidence from systems such as Finland and Singapore demonstrates that high academic rigor can coexist with a strong focus on competencies. Likewise, uniform

national curricula do not automatically ensure equity; research shows that strong national frameworks combined with local adaptation and support are more effective (Jensen et al., 2016). Finally, reliance on high-stakes examinations is often assumed to drive improvement, despite evidence that such testing narrows curricula and promotes shallow learning. Balanced assessment systems and formative practices are more effective, and assessment must be designed alongside curriculum change to prevent teaching from reverting to test preparation.

## **6. Recent Curriculum Renewal Cases (Arab & OECD Countries)**

Curriculum reform unfolds differently across countries because each system is shaped by its political context, economic vision, institutional capacity, and cultural priorities. Yet comparative analysis reveals areas of convergence, including the global movement toward competency-based learning, digital literacy, equity-driven reforms, and stronger governance and assessment alignment. The following eight country cases from Arab and OECD contexts illustrate how diverse systems translate global trends into local action, demonstrating the importance of both strategic national vision and sensitivity to cultural and institutional realities.

Jordan presents a structured model of curriculum modernization driven by the establishment of the National Center for Curriculum Development (NCCD) in 2017, which provides statutory authority for curriculum design, development and review. A major milestone is the Digital Skills Curriculum for Grades 1–12, rolled out between 2024/25 and 2025/26. This curriculum replaces traditional computer studies with a modern, competency-based framework covering operating systems, networks, algorithms, programming, data analytics, cybersecurity, the Internet of Things, and foundational artificial intelligence.

The United Arab Emirates (UAE) has developed a sophisticated quality–assurance ecosystem anchored by ADEK and KHDA inspection frameworks. These bodies evaluate teaching, curriculum implementation, assessment, leadership, and student well–being through detailed performance descriptors. Beginning in 2025/26, UAE introduced systemwide diagnostic assessments to support personalized learning and strengthen school–improvement planning. This model exemplifies coherent alignment between curriculum, assessment, and governance, supported by strong institutional capacity and data–informed decision–making (UAE Ministry of Education, 2025).

Saudi Arabia’s curriculum reform is deeply embedded in Vision 2030, which seeks to diversify the economy and prepare a highly skilled workforce. Key initiatives include a nationwide AI curriculum, new sector–based pathways in upper secondary (such as tourism and hospitality), strengthened English language progression, and revised mathematics and science frameworks. Heavy investment in teacher development focused on instructional coaching, digital pedagogy, and professional pathways underscores the recognition that curriculum implementation depends on teacher capacity ((Saudi Vision 2030 (2016–2025))).

Morocco’s Strategic Vision 2015–2030 reflects strong commitment to equity, quality, and governance reform. Progress includes the development of a National Qualifications Framework and recognition of prior learning mechanisms, designed to align learning outcomes across sectors and support lifelong learning. Morocco’s case illustrates the complexities of large–scale transformation in contexts where ambition exceeds implementation capacity (Conseil supérieur de l’éducation, de la formation et de la recherché scientifique, 2015).

Finland remains a global reference point for trust–based, equity–driven curriculum reform. Its 2014 national core curriculum institutionalizes transversal competencies,

phenomenon-based learning, multiliteracy, and digital competence, while granting teachers substantial autonomy to design local curricula aligned with national goals. The reform process involved broad public consultation and strong professional support from EDUFI, demonstrating how high levels of societal trust and teacher professionalism enable ambitious pedagogical change (Finnish National Agency for Education, 2016).

Singapore exemplifies a highly coherent and continuously improving system. Its 2021 Character and Citizenship Education (CCE) framework integrates values education, social-emotional learning, digital citizenship, and 21st-century competencies across the curriculum. Implementation is supported by detailed guidance, professional learning structures, and strong alignment between curriculum, assessment, and teacher development. Singapore's model highlights how centralized coherence can coexist with classroom-level flexibility (Singapore MOE, 2021).

New Zealand's curriculum refresh, Te Mātaiaho, emphasizes cultural responsiveness, bicultural commitments rooted in Te Tiriti o Waitangi, and clearer learning progressions. Public debates in 2024–2025 reflect national conversations about identity, history, and the purpose of schooling. New Zealand illustrates the inherently political nature of curriculum reform and the value of transparent public engagement in shaping societal consensus (Ministry of Education, 2023).

Ontario, Canada, provides a strong example of long-term policy coherence through its Growing Success assessment framework (2010; updated 2022). The policy aligns curriculum expectations with a systemwide approach to assessment for learning, as learning, and of learning. Clear principles, consistent communication, and professional guidance have helped sustain instructional coherence across a large and diverse system.



Taken together, these cases show that curriculum reform is not uniform but reflects each nation’s developmental trajectory and cultural priorities. Despite differences, common themes emerge: the shift toward competencies and digital skills, the centrality of teacher professionalism, the need for robust governance structures, and the importance of data–informed decision–making. Each country illustrates how global curriculum principles are adapted to local realities, reinforcing the idea that effective modernization requires strategic vision, cultural alignment, and sustained institutional capacity.

**7. Benchmarks: Arab vs. OECD—Key Curriculum Development Features**

|                                                                                                                                  |                      |                   |                            |                       |                       |                         |                           |                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------------|
| <p>Benchmarking allows policymakers to compare design decisions across diverse systems, illuminating patterns of convergence</p> | <p><b>Jordan</b></p> | <p><b>UAE</b></p> | <p><b>Saudi Arabia</b></p> | <p><b>Morocco</b></p> | <p><b>Finland</b></p> | <p><b>Singapore</b></p> | <p><b>New Zealand</b></p> | <p><b>Ontario (Canada)</b></p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------------|

|                                                                                                                                                                                                                                                   |                            |                              |                          |                          |                            |             |                            |                        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------------|-------------|----------------------------|------------------------|
| and divergen<br>ce. The<br>followin<br>g table<br>synthesi<br>zes key<br>features<br>of<br>curriculu<br>m<br>develop<br>ment<br>across<br>the<br>selected<br>Arab<br>and<br>OECD<br>systems<br>examine<br>d<br>earlier.<br><br><b>A<br/>spect</b> |                            |                              |                          |                          |                            |             |                            |                        |
| <b>Model</b>                                                                                                                                                                                                                                      | Compet<br>ency;<br>Digital | Standard<br>s &<br>inspectio | Vision–<br>linked;<br>AI | Strategi<br>c<br>Vision; | Transver<br>sal<br>Compete | CCE<br>2021 | Te<br>Mātaiah<br>o refresh | Cohere<br>nt<br>assess |

|                                                  |                                                                         |                                     |                                             |                           |                       |                                  |                                       |                                  |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------|---------------------------|-----------------------|----------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|
|                                                  | Skills<br>1–12                                                          | n;<br>diagnosti<br>cs<br>2025/26    | curricul<br>um                              | NQF/A<br>PL               | ncies;<br>phased      |                                  |                                       | ment<br>policy                   |
| <b>Teacher<br/>Autonom<br/>y</b>                 | Growin<br>g                                                             | Moderat<br>e–high                   | Moderate                                    | Moderate                  | High                  | Moderate–high                    | High                                  | Moderate                         |
| <b>Assessm<br/>ent<br/>Alignme<br/>nt</b>        | Outcom<br>es<br>focus                                                   | Inspectio<br>n +<br>diagnosti<br>cs | Expand<br>ing<br>national<br>evaluati<br>on | Under–<br>develo<br>pment | Formativ<br>e culture | Embed<br>ded                     | Refresh<br>aligning<br>assessm<br>ent | K–12<br>cohere<br>nce            |
| <b>Digital/AI</b>                                | Core<br>Digital<br>Skills                                               | System<br>platform<br>s             | Nation<br>wide AI                           | Uneven<br>initiativ<br>es | Integrati<br>on       | Person<br>alized<br>support<br>s | Platform<br>s                         | Progra<br>ming/<br>analyti<br>cs |
| <b>Governa<br/>nce/<br/>QA</b>                   | NCCD;<br>public<br>platfor<br>m                                         | Unified<br>inspectio<br>n           | Vision<br>2030<br>agenda                    | QA<br>building            | Consulta<br>tion      | System<br>leaders<br>hip         | Public<br>debate                      | Standards &<br>reporti<br>ng     |
| <b>Review<br/>Cycle</b>                          | Periodi<br>c                                                            | Periodic                            | Periodi<br>c                                | Periodi<br>c              | ~Decade               | Periodi<br>c                     | Ongoing                               | Stable<br>policy                 |
| <b>Who sets<br/>learning<br/>standard<br/>s?</b> | Indepe<br>ndent<br>Nationa<br>l<br>Curricul<br>um<br>Body<br>(NCCD<br>) | Federal<br>MOE +<br>emirates        | Central<br>MOE                              | Nationa<br>l<br>council   | National<br>agency    | Central<br>MOE                   | Central<br>MOE                        | Provinc<br>ial<br>MOE            |

|                                                              |                                                     |                                       |                                         |                               |                                         |                                  |                                |                                      |
|--------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| <b>Who develops learning resources (textbooks, etc.)?</b>    | Centralized (NCCD – approved), limited private role | Mixed: approved private + government  | Centralized with expanding private role | Centralized, state-led        | Decentralized: municipalities & schools | Centralized, MOE-directed        | Decentralized, school-selected | Mixed: public, private, boards       |
| <b>Degree of school freedom in acquiring resources</b>       | Low–moderate                                        | Moderate–high (esp. private schools)  | Low–moderate                            | Low                           | Very high                               | Moderate (within tight guidance) | High                           | High                                 |
| <b>Main curriculum focus</b>                                 | Balancing depth; skills rising                      | Skills, competencies, personalization | Skills for Vision 2030 + core content   | Breadth → gradual depth shift | Depth, competencies, coherence          | Depth, mastery, values           | Competencies, identity, depth  | Balance: depth + transferable skills |
| <b>Who evaluates curriculum quality &amp; effectiveness?</b> | NCCD + MoE & national assessments                   | Inspection agencies + diagnostics     | MOE + national assessments              | Inspectorate + evaluations    | National reviews + research             | MOE + assessment data            | ERO + public consultation      | Ministry + EQAO                      |

|                                                                         |                                                                 |                                              |                                                       |                                     |                                                       |                                                |                                      |                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------------------------|------------------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Frequenc<br/>y of<br/>curriculu<br/>m /<br/>textbook<br/>renewal</b> | Periodi<br>c,<br>phased<br>(5–7<br>yrs<br>typical)              | Continuo<br>us<br>review;<br>rapid<br>pilots | Phased<br>, linked<br>to<br>Vision<br>cycles          | Irregula<br>r,<br>reform–<br>driven | Regular<br>cyclical<br>(≈10<br>yrs, light<br>updates) | Continu<br>ous<br>refinem<br>ent               | Ongoing<br>refresh<br>cycles         | Periodi<br>c,<br>incred<br>ental                |
| <b>Role of<br/>communi<br/>ties &amp;<br/>stakehol<br/>ders</b>         | Consult<br>ation<br>increasi<br>ng,<br>limited<br>authorit<br>y | Strong<br>(esp.<br>private<br>sector)        | Consult<br>ation,<br>limited<br>decisio<br>n<br>power | Limited<br>but<br>growin<br>g       | Strong<br>local &<br>school<br>voice                  | Consult<br>ative,<br>centrall<br>y<br>filtered | Strong<br>public &<br>Māori<br>voice | Strong<br>boards<br>&<br>commu<br>nity<br>input |

## 8. Discussion, Conclusions and Policy Implications

### Discussion

The findings of this study reveal a complex but increasingly coherent global movement toward curriculum renewal, driven by technological disruption, labor–market restructuring, and a deepening awareness of the social and ecological purposes of education. When viewed collectively, the themes indicate a decisive shift away from static, content–heavy curricular models toward more dynamic, competency–oriented frameworks that emphasize relevance, adaptability, and lifelong learning. A consistent thread across literature is that contemporary reforms attempt to reconcile two imperatives: maintaining rigorous disciplinary knowledge while expanding the curriculum to encompass transversal competencies, digital literacies, values, and dispositions needed to navigate rapidly changing societies. This balance presents conceptual and practical challenges, yet the comparative evidence illustrates that systems which articulate clear learning progressions and

ensure alignment between curriculum, pedagogy, and assessment are more successful in translating aspirations into meaningful learning experiences.

Another salient pattern emerging across themes is the decisive role of governance and implementation in determining the effectiveness of curriculum renewal. The literature demonstrates that even well-designed frameworks falter without adequate teacher capacity, stakeholder participation, and quality assurance mechanisms. Successful jurisdictions tend to institutionalize renewal cycles, provide sustained professional learning, and maintain high levels of transparency and coherence across system components. This reinforces the notion that curriculum is not merely a product, but an ecosystem shaped by political will, professional expertise, and organizational structures. The persistence of curriculum myths, particularly the conflation of curriculum with textbooks or the assumption that technology alone modernizes learning, further highlights the importance of conceptual clarity in guiding reform.

The comparative analysis of OECD and Arab country cases enriches the discussion by showing how global trends are interpreted through local lenses. While European and East Asian systems often emphasize teacher autonomy, inquiry learning, and transversal competencies, several Arab reform agendas prioritize foundational skills, digital transformation, and alignment with national visions for economic diversification. Despite contextual differences, both groups of systems increasingly converge on competency frameworks, digital literacy integration, and iterative renewal cycles. These convergences suggest the emergence of a global grammar of curriculum modernization, even as cultural, political, and institutional contexts shape distinctive reform trajectories.

Taken together, the findings underscore the need for curriculum renewal to be approached as a continuous, evidence-informed, and participatory process. The

discussion highlights that effective curriculum modernization is not simply a matter of rearranging content but of redesigning the architecture of learning to support equity, relevance, and system coherence. This calls for integrative thinking that connects curriculum design to governance, teacher learning, assessment, and societal expectations in ways that are contextually grounded and forward-looking.

## **Conclusions**

The review demonstrates that curriculum modernization has become an imperative for education systems worldwide, driven by shifts in technology, labor-market realities, social equity concerns, and the broader societal functions of schooling. Contemporary reforms increasingly adopt competency-based approaches that integrate disciplinary knowledge with transversal skills, digital literacies, ethical reasoning, and global citizenship. Such shifts reflect a growing recognition that curriculum must not only transmit knowledge but also cultivate learners' capacity to adapt, innovate, collaborate, and engage responsibly in complex societies.

The analysis also highlights that curriculum renewal is most successful when embedded within strong governance systems that ensure coherence across curriculum, pedagogy, and assessment. Effective reform requires clarity of purpose, institutionalized review cycles, sustained professional learning for teachers, and structures that promote accountability without undermining teacher agency. Moreover, the persistence of curriculum myths underscores the necessity of informed public dialogue and conceptual precision in guiding reform processes. Comparative cases from OECD and Arab countries illustrate that while trajectories vary, the principles of alignment, competency orientation, digital readiness, and continuous improvement are widely shared across systems undergoing modernization.

Ultimately, the study affirms that curriculum renewal is both a technical and moral undertaking. Technically, it involves redesigning frameworks, competencies, and learning progressions; morally, it concerns the kind of society education seeks to foster. The conclusion emphasizes that effective curriculum transformation must be context-sensitive, equity-driven, and future-oriented, guided by robust evidence and broad participation. For policymakers, researchers, and practitioners, the findings underscore the importance of investing in coherent systems, clear conceptualization, and sustained capacity building. As education systems confront unprecedented global challenges, curriculum renewal remains a critical lever for shaping resilient, just, and forward-looking learning environments for all students.

### **Policy Recommendations**

Policy recommendations in this area emphasize the need for coherent system design, sustained teacher support, and deliberate implementation processes to ensure meaningful and equitable curriculum transformation. To achieve this, education systems should codify clear learning progressions that articulate developmental pathways for every competency, enabling teachers and learners to understand the expected trajectory of growth. Strengthening formative assessment is essential, particularly by building teachers' capacity to use assessment as a tool for learning rather than merely for measurement. This must be accompanied by sustained investment in professional learning ecosystems that provide systemwide coaching, professional learning communities, and mentoring opportunities.

Foundational learning and inclusion remain core priorities. High-performing and improving systems place strong emphasis on early literacy and numeracy while mainstreaming inclusive practices such as universal design for learning and socio-emotional development.



At the same time, modern curricula require the mainstreaming of digital and AI literacy by integrating ethics, data literacy, and responsible uses of artificial intelligence across subjects. Ensuring institutionalized curriculum review cycles every three to five years is also critical, supported by independent evaluation and transparent public reporting. To promote equity, systems must guarantee robust digital infrastructure, including reliable connectivity, adequate devices, and strong cybersecurity measures. Additionally, culturally responsive curriculum design should be prioritized to align learning experiences with students' identities, values, and societal diversity. Finally, effective reform depends on staged implementation, using a cycle of piloting, iteration, and scaling to ensure system readiness and high-quality execution.

## References

- المركز الوطني لتطوير المناهج. (2024). *الإطار العام للمناهج في المملكة الأردنية الهاشمية*
- هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2018). *الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية*
- Abu Dhabi Department of Education and Knowledge. (2015). *Irtiqa'a inspections: Ensuring excellence in education.*
- <https://www.adek.gov.ae/en/Education-System/Private-Schools/Irtiqa-a-Programme-Improving-Schools-performance>
- Alnoaimi, T. (2015). Development and implementation of learning standards: A case study of Jordan. American Institutes for Research.
- Barrenechea, I., Beech, J., & Rivas, A. (2023). How can education systems improve? A systematic literature review. *Journal of Educational Change*, 24(3), 479–499.
- <https://doi.org/10.1007/s10833-022-09453-7>

Conseil supérieur de l'éducation, de la formation et de la recherche scientifique. (2015). Strategic vision for reform 2015–2030: For a school of equity, quality and promotion.

<https://www.scribd.com/presentation/747824897/Strategic-Vision-for-Education-2015-2030-Morocco>

Datnow, A., Park, V., Peurach, D. J., & Spillane, J. P. (2022). Transforming education for holistic student development: Learning from education system (re)building around the world.

Finnish National Agency for Education. (2014). National core curriculum for basic education 2014.

<https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>

Finnish National Agency for Education. (2016). New national core curriculum for basic education: Focus on school culture and integrative approach.

<https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school>

Finnish National Agency for Education. (2016–2019). Implementation materials for the national core curriculum. Finnish National Agency for Education.

Fullan, M. (2020). The new meaning of educational change (5th ed.). Teachers College Press.

<https://www.tcpress.com/the-new-meaning-of-educational-change-9780807756805>

International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2024). TIMSS 2023 international results in mathematics and science.

<https://www.iea.nl/publications/timss-2023-international-report>

International Commission on the Futures of Education. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

IBE in Focus. (2017). Education and the future. UNESCO International Bureau of Education.

<https://unesdoc.unesco.org>

Jensen, B., Roberts–Hull, K., Magee, J., & Ginnivan, L. (2016). Not so elementary: Primary school teacher quality in top–performing systems. National Center on Education and the Economy.

<https://ncee.org/report-not-so-elementary-primary-school-teacher-quality-in-top-performing-systems/>

Ministry of Education. (2020, March 4). Character and citizenship education 2021 (CCE 2021). Ministry of Education, Singapore.

<https://www.moe.gov.sg/news/press-releases/20200304-learn-for-life-ready-for-the-future-refreshing-our-curriculum-and-skillsfuture-for-educators>

Ministry of Education. (2023). Te Mātaiaho: The refreshed New Zealand curriculum – Draft for testing. New Zealand Government.

<https://www.mgc.school.nz/wp-content/uploads/2023/05/Te-Mataiaho-Draft-NZ-Curriculum-March-2023.pdf>

Ministry of Education (Singapore). (2021). Character and citizenship education (CCE) 2021 syllabuses.

<https://www.moe.gov.sg>

National Center for Curriculum Development. (2024). Digital skills: Student book, Grade 11. NCCD.

[https://nccd.gov.jo/ebv4.0/root\\_storage/ar/eb\\_list\\_page/jor\\_hn\\_g11\\_sb\\_proof\\_4\\_web.pdf](https://nccd.gov.jo/ebv4.0/root_storage/ar/eb_list_page/jor_hn_g11_sb_proof_4_web.pdf)

Ontario Ministry of Education. (2010). Growing success: Assessment, evaluation, and reporting in Ontario schools, Grades 1–12. Queen’s Printer for Ontario.

<https://www.ontario.ca/document/growing-success-assessment-evaluation-and-reporting-ontario-schools>

Organization for Economic Co-operation and Development. (2020). Curriculum reform: A literature review to support effective implementation (OECD Education Working Papers No. 239). OECD Publishing.

[https://www.oecd.org/en/publications/curriculum-reform\\_efe8a48c-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/curriculum-reform_efe8a48c-en.html)

Organization for Economic Co-operation and Development. (2023). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. OECD Publishing.

[https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i\\_53f23881-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i_53f23881-en.html)

Saudi Vision 2030. (2016–2025). Education transformation commitments. Government of Saudi Arabia.

<https://vision2030.gov.sa>

Stiggins, R. J. (2017). The perfect assessment system. ASCD.

<https://www.ascd.org/books/the-perfect-assessment-system>

UAE Ministry of Education. (2015–2016). UAE school inspection framework. Ministry of Education UAE.

UAE Ministry of Education, Abu Dhabi Department of Education and Knowledge, & Knowledge and Human Development Authority. (2025). Diagnostic assessments and evaluation rollout (2025–26).

<http://www.moe.gov.ae>

UNESCO International Bureau of Education. (2023). Curriculum in transformation mode: Rethinking curriculum for the future. UNESCO–IBE.

<https://www.ibe.unesco.org/en/articles/curriculum-transformation-mode>

World Bank. (2018). World development report 2018: Learning to realize education's promise. World Bank.

<https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

## إطار معياري مقترح لتقييم المناهج الأردنية في ضوء المقارنات الدولية وتجارب الدول المتقدمة

د. خديجة محمد ناصر

جامعة فيلادلفيا

## الملخص

يسعى هذا المقترح إلى تطوير إطار عمل مشترك لتقييم مناهج العلوم في الأردن (الفيزياء والكيمياء والأحياء للصفوف من السابع إلى الثاني عشر) التي تم تطويرها بين عامي 2016 و 2024، من خلال مراجع دولية متكاملة، تتضمن هذه المراجع أطر عمل الكفاءات والمهارات المستقبلية من منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2030، ومنهجية التصميم العكسي، ونموذج تايلر للتحقق من الأهداف، و جزء من نهج تابا المتعلق بتفاعل المعلم والطالب. حيث يتوافق هذا الإطار بشكل واضح مع الإطار الوطني الأردني للمؤهلات في مستوياته ومجالاته، ويدمج معايير وزارة التربية والتعليم من وثائق الجودة الوطنية لمحتوى نظام جودة التعليم والمساءلة رقم 7 لعام 2016، بالإضافة إلى محتواه من وحدة جودة التعليم والمساءلة والمعايير المرتبطة بها. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي ذي الطبيعة التطويرية، من خلال تحليل الأدبيات والنماذج الدولية، والاستئناس بتجارب دول متقدمة في تقييم المناهج، مثل النظام الفنلندي للتقييم، والأطر الكندية للتفتيش والتقويم المدرسي، ونظم التقييم الخارجية في سنغافورة وإستونيا، وإطار التفتيش المدرسي في دولة الإمارات العربية المتحدة، إضافة إلى الإصلاحات الحديثة في تطوير المناهج الأردنية. وأسفر هذا التحليل عن بناء إطار معياري تُرجم إلى أداة قياس ثنائية المصدر، تضم قائمة مراجعة خبراء لتحليل وثائق المناهج، واستبانة ميدانية موجهة للمعلمين والمشرفين وأولياء الأمور والطلبة لقياس مستوى التنفيذ الفعلي للمناهج بصورة وصفية. وقد جرى توظيف تحكيم الخبراء بوصفه إجراءً تطويرياً داعماً للتحقق من صلاحية المحتوى وتفتيح بنود الإطار، دون استهداف بناء أداة سيكومترية مكتملة في هذه المرحلة. وتُختتم الورقة بعرض مخرجات تطويرية تتضمن تصوراً لآلية مؤسسية متعددة المستويات لتفعيل تقييم المناهج في السياق الأردني، وخريطة طريق تنفيذية مستندة إلى المقارنات الدولية ومبادئ الجودة والتحسين المستمر.

**الكلمات المفتاحية:** تقييم المناهج، الإطار المعياري، المقارنات الدولية، جودة التعليم، مناهج العلوم، الإطار الوطني الأردني للمؤهلات، تحكيم الخبراء

## **A Proposed Standards-Based Framework for Evaluating Jordanian Curricula in Light of International Comparisons and Advanced Countries' Experiences**

### **Abstract**

This proposal aims to develop a common framework for evaluating the science curricula in Jordan (physics, chemistry, and biology for grades 7–12) developed between 2016 and 2024. This framework draws on integrated international references, including the OECD's 2030 Framework for Future Competencies and Skills, the reverse design methodology, the Taylor model for verifying objectives, and components of the Tappa approach related to teacher–student interaction. The framework aligns clearly with the Jordanian National Qualifications Framework in its levels and domains and incorporates the Ministry of Education's standards from the National Quality Documents for the Education Quality and Accountability System No. 7 of 2016, as well as its content from the Education Quality and Accountability Unit and its associated standards. The study adopted a descriptive–analytical approach with a developmental focus, analyzing international literature and models and drawing on the experiences of countries advanced in curriculum evaluation, such as the Finnish assessment system, the Canadian frameworks for school inspection and evaluation, the external assessment systems in Singapore and Estonia, and the school inspection framework in the United Arab Emirates, in addition to recent reforms in Jordanian curriculum development. This analysis resulted in the development of a normative framework, which was translated into a two–source measurement tool. This tool includes an expert checklist for analyzing curriculum documents and a field questionnaire for teachers, supervisors, parents, and students to descriptively measure the actual level of curriculum implementation. Expert review was employed as a developmental procedure to support the validity of the content and refine the framework's components, without aiming to develop a complete psychometric tool at this stage. The paper concludes by presenting developmental outputs that include a vision for a multi–level



institutional mechanism to activate curriculum evaluation in the Jordanian context, and an implementation roadmap based on international benchmarks and the principles of quality and continuous improvement.

**Keywords:** Curriculum Evaluation, Standards-Based Framework, International Comparisons, Education Quality, Science Curriculum, Jordan National Qualifications Framework (JNQF), Expert Validation.

## 1- المقدمة

تسعى وزارة التربية والتعليم إلى توفير أنظمة تعليم بمحتوى عالي الكفاءة، من خلال تهيئة بيئات معرفية وعملية متنوعة للمتعلمين. وهذا يستلزم مراجعة تصميم المناهج الدراسية وآليات التقييم لضمان التوافق السليم بين الأهداف والأدلة والممارسات داخل الفصل الدراسي وخارجه. حيث لا تمثل المناهج الدراسية قوائم مواضيع فقط، بل أنظمة متينة لتجارب التعلم، يُقاس أثرها من خلال أدلة أداء واضحة (OECD, 2019).

على المستوى الدولي، تشير نتائج برنامج التقييم الدولي للطلبة (PISA) لعام 2022 إلى أنه لا يزال هناك تفاوت بين البلدان في نتائج جودة التعلم بصفقتها أحد النتائج الوظيفية للمنهج الدراسي، بالإضافة إلى أن الأنظمة الأكثر مرونة في تمكين المعلمين ومديري المدارس، إلى جانب تطوير المعايير والأدلة، يمكنها أن تؤدي إلى أداء أفضل للطلبة. ففي التقييم الدولي الأخير، حصل الطلبة الأردنيون في سن الخامسة عشرة على 361 درجة في الرياضيات، و342 درجة في القراءة، و375 درجة في العلوم، وهو أقل من متوسط منظمة

التعاون الاقتصادي والتنمية *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD)، وخلصت النتائج إلى وجود فجوات في تمكين المعلمين واختيار مواد التدريس والتعلم. ومن المعلوم أنه لا يمكن تفسير هذه المؤشرات بمعزل عن المنهج الدراسي؛ بل إنها تُبرز الحاجة إلى إطار تقييم منهجي يُوازن بين نتائج التعلم والأدلة وممارسات الفصل الدراسي وتخطيط صانعي السياسات التعليمية (OECD, 2023).

على المستوى المحلي، يمتلك الأردن إطاراً مؤسسياً يدعم ثقافة الجودة والمساءلة. وقد وضعت وزارة التربية والتعليم خطة استراتيجية لرصد تقدم الطلبة وتحديد مجالات تحسين أدائهم. وتقوم الوزارة بنشر تقارير سنوية للرصد والتقييم؛ حيث أنشأت وحدة لجودة التعليم والمساءلة، ووحدة مخصصة للمعايير والجودة. ومع ذلك، فإن ترجمة هذا الهيكل المؤسسي إلى تقييم منهجي للمناهج يتطلب أدوات قياس تربط بوضوح التقييمات النظرية المتفق عليها و المراجع الدولية ومواءمتها بدقة مع مختلف مستويات الإطار الوطني للمؤهلات الأردنية.

تبرز الحاجة إلى إطار لتقييم المناهج الدراسية في أجندة التنمية المستدامة، وخصوصاً الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة المتعلق بجودة التعليم والإنصاف، بالإضافة إلى جوانب أخرى مثل ملائمة المناهج لسوق العمل. حيث تشير جميع ملفات تعريف البلدان التي أعدتها اليونسكو للأردن (الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة) والتقارير الإقليمية إلى ضرورة وضع سياسات شاملة وممولة تمويلًا كافيًا لمعالجة نتائج التعلم وملاءمته وخصوصاً في النظم العربية، بما فيها الأردن. لذا، فإن ذلك يتطلب تطوير أدوات تقييم يمكن استخدامها لربط الأدلة على مستوى الفصول الدراسية والمؤسسات بمؤشرات الأداء على المستوى الوطني والدولي.

من هنا، تُعدّ هذه الورقة البحثية إحدى المساهمات التي تعنى بجودة مناهج العلوم (الصفوف من السابع إلى الثاني عشر) ليس فقط من حيث حداثة محتواها، بل أيضاً من حيث توافقها مع الكفاءات المستقبلية، ومواءمة تصميمها بين الأهداف والأدلة والخبرات، وتطبيقها الفعلي في الفصول الدراسية، وتجاوبها مع آراء الميدان، واتساقها مع مستويات الإطار الوطني للمؤهلات الأردني ومعايير الجودة الوطنية. تقترح الورقة إطاراً للتقييم التطبيقي، بالإضافة إلى أداة مقترحة تجمع بين تحليل الوثائق والتقييم الميداني، بالإضافة إلى تحديد درجة معيارية، وتصنيفا وصفيا، وتوصيات تطويرية مبنية على الأدلة. كل ذلك من شأنه أن يساعد صانعي القرار والمشرفين وخبراء المناهج في الأردن على تحقيق التحسينات المؤثرة على مستوى المناهج والمدارس.

## 2- مشكلة الدراسة وأسئلتها وأهدافها

تتميز الأردن بوجود هيكل مؤسسي يدعم الجودة كنظام جودة التعليم والمساءلة 2016، ووحدة جودة التعليم والمساءلة، بالإضافة إلى إطار المؤهلات الوطنية الأردنية (JNQF) القائم على مخرجات التعلم ومستويات مخرجات التعلم. ومع ذلك، لا يوجد إطار معياري وطني شامل في الأردن يربط الأهداف التعليمية بكفاءات

المتعلم ومعايير مستويات المؤهلات للإطار الوطني للمؤهلات. يضاف إلى هذه الحقيقة تعدد أصحاب المصلحة مع الحد الأدنى من التنسيق بينهم حيث يصبح التقييم إجراء شكلياً بسيطاً وليس أداة للتطوير البناء المستمر (Ministry of Education, 2021؛ Queen Rania Foundation, 2017). وتعاني عملية التقييم من نقص في كل من أدوات القياس الكمي والمؤشرات النوعية، حيث نادراً ما يتم تطبيق النماذج الدولية Tyler و Understanding by Design (UbD) أو إطار التعلم 2030 التابع لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية؛ بالإضافة إلى المشاركة المحدودة من جانب مجال التعليم في تقديم الملاحظات (National Center for Human Resources Development, 2014). علاوة على أن الشفافية في نشر نتائج التقييم تعتبر منخفضة للغاية (Center for Strategic Studies, 2020).

### أسئلة الدراسة

سعت هذه الورقة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مكونات الإطار المعياري المقترح لتقييم مناهج العلوم الأردنية (الصفوف 7-12) من حيث الأبعاد والمعايير والمؤشرات، في ضوء المرجعيات الدولية وتجارب الدول المتقدمة؟
2. ما آلية بناء أداة القياس الثنائية المقترحة (قائمة تحليل الوثائق و الاستبانة الميدانية)، وكيف تُترجم المرجعيات النظرية إلى مؤشرات قابلة للقياس؟
3. ما درجة صلاحية المحتوى ووضوح بنود أداة القياس وفق تحكيم الخبراء ؟
4. ما مستوى نضج البنود وفق تصنيف الخبراء؟

### أهداف الدراسة

هدفت هذه الورقة إلى: (1) بناء إطار معياري مقترح لتقييم مناهج العلوم الأردنية (الصفوف 7-12) المطوّرة خلال (2016-2024) في ضوء مرجعيات دولية (OECD 2030 ، Tyler ، UbD ، Taba/UDL ومرجعيات وطنية (JNQF) ، ونظام جودة التعليم والمساءلة 2016)، و (2) تصميم أداة قياس ثنائية المصدر تتضمن قائمة تحليل وثائق من قبل الخبراء واستبانة ميدانية لأصحاب العلاقة، و (3) تقديم أدلة أولية على

صلاحية محتوى الأداة ووضوح البنود عبر تحكيم الخبراء، وصولاً إلى إنتاج تصنيف وصفي وخريطة فجوات وتوصيات قابلة للتنفيذ.

### 3- منهجية الدراسة

#### تصميم الدراسة ومنهجها

اتبعت هذه الدراسة تصميمًا تطوريًا (Developmental Research Design) يهدف إلى بناء إطار معياري لتقييم المناهج الأردنية، وتقديم أدلة أولية على صلاحيته للاستخدام البحثي والتطبيقي فيما بعد. وتم توظيف المنهج الوصفي-التحليلي في مرحلة اشتقاق الأبعاد والمعايير والمؤشرات من الأدبيات التربوية والنماذج الدولية المعتمدة، تلاه تحكيم الخبراء للتحقق من صلاحية المحتوى ووضوح بنود الإطار وأداة القياس المصاحبة.

#### مجتمع الدراسة وعينتها

تكوّن مجتمع الدراسة من سبعة خبراء ومتخصصين ( 3 في مجال المناهج وطرائق التدريس، و 2 القياس والتقويم التربوي، و 2 الجودة والاعتماد الأكاديمي) وتم اختيار عينة قصدية من المحكمين وفق معايير محددة، شملت الخبرة الأكاديمية والمهنية ذات الصلة، والمشاركة السابقة في تطوير المناهج وتقييمها أو ضمان جودتها.

#### الدراسة

#### أداة

تمثلت أداة الدراسة في نموذج تحكيم للإطار المعياري المقترح، اشتمل على محورين رئيسيين:

1. تقدير ملاءمة ووضوح كل معيار ومؤشر باستخدام مقياس رياضي، بغرض حساب مؤشرات صلاحية المحتوى ومتوسط صلاحية المحتوى للأداة ككل .
2. تقدير أهمية المؤشرات وفق تصنيف ثلاثي (أساسي - مفيد - غير ضروري)، بغرض اشتقاق ما أُطلق عليه في هذه الدراسة "معدل النضج" لكل مؤشر.

## إجراءات الدراسة

تسلسلت الدراسة بالمراحل الآتية:

1. تحليل الأدبيات والنماذج العالمية والوطنية ذات الصلة بتقييم المناهج.
2. اشتقاق الأبعاد والمعايير والمؤشرات الأولية للإطار المعياري المقترح.
3. إعداد أداة التحكيم وعرضها على مجموعة من الخبراء للتحقق من ملاءمتها ووضوحها.
4. جمع استجابات المحكمين وتحليلها إحصائياً.
5. حساب مؤشرات صلاحية المحتوى ومعدل النضج لكل مؤشر.
6. مقارنة النتائج بالعتبات المعيارية المنشورة، وتنقيح الإطار بناءً على نتائج التحكيم.
7. إنتاج الصيغة النهائية للإطار المعياري وصياغة التوصيات.

## أساليب التحليل

استخدمت الدراسة الأساليب الوصفية المناسبة لطبيعة البيانات، حيث حُسبت مؤشرات صلاحية المحتوى لكل بند ومتوسط صلاحية المحتوى للأداة، إضافة إلى حساب معدل النضج بوصفه نسبة توافق الخبراء حول أهمية المؤشر، وذلك بهدف دعم قرارات الإبقاء على البنود أو تعديلها أو حذفها.

## 4- مراجعة الأدبيات

### 4.1 تأطير مفاهيم تقويم المنهاج وجودة التعليم

يُعرّف تقييم المناهج الدراسية، بأنه عملية منهجية تجمع بين أهمية الأهداف ومعايير الإتقان وتجارب التعلم، بما يضمن نتائج تعلم قابلة للقياس على مستوى المتعلم والمدرسة والنظام. وتتفق وجهات النظر الكلاسيكية والمعاصرة حول التعليم على التحول من فكرة التركيز على تغطية المحتوى الدراسي إلى تطوير كفاءات الطلبة، وربط التقييم بالتحسين المستمر - وهي حقيقة تؤكدتها الدراسات الحديثة حول جودة التعليم والتقييم على مستوى المدرسة والنظام (Tyler, 1949; Wiggins & McTighe, 2005) أنظر الجدول (1).

الجدول (1): مرجعيات تأطير تقويم المنهاج وجودة التعليم ودلالاتها المنهجية

| المرجعية                                                      | ما تضيفه للمفهوم                                                                                                                                           | الدلالة المنهجية في الأداة                                                 |
|---------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
| بوصلة التعلم 2030<br>(OECD, 2019)                             | ثلاث كفايات: ابتكار قيمة، مصالحة التوترات، تحمل المسؤولية و دورة توقع-فعل-تأمل.                                                                            | مؤشرات تُظهر الكفايات في نواتج التعلم ومحكات الإتقان ومهام الأداء الأصيلة. |
| Understanding by Design<br>(UbD)<br>(Wiggins & McTighe, 2005) | التصميم العكسي: تحديد النتائج فحص وجود خرائط منهج تربط المرغوبة ثم الأدلة والمحكات للتدريس. الأهداف بالأدلة والأنشطة والزمن.                               |                                                                            |
| نموذج Tyler<br>(Tyler, 1949)                                  | أربعة أسئلة تأسيسية: الأهداف، مطابقة صريحة بين الأهداف المعلنة الخبرات، التنظيم، القياس. وأدلة التحقق في الكتب/البنوك.                                     |                                                                            |
| Taba + UDL<br>(CAST, 2018; Taba, 1962)                        | إشراك المعلم والطالب والبناء من القاعدة؛ تصميم شامل يوفر بدائل للتمثيل والتعبير والانخراط. قنوات مراجعة منظمة (معلم، وطالب وولي أمر) و مؤشرات إتاحة واضحة. |                                                                            |
| الإطار الوطني للمؤهلات الأردني<br>(JNQF, 2019; ETF, 2023)     | إطار نواتج من 10 مستويات للمعرفة والمهارات والكفايات وتدرج رأسي. تعيين مستوى JNQF لكل ناتج للصفوف (7-12) وربطه بالمحكات والبنوك.                           |                                                                            |
| الجودة الوطنية ووحدة المساءلة<br>(MoE, 2016)                  | نظام جودة ومساءلة يحدد إجراءات ومسؤوليات وجدول وتحسينا مستمرا.                                                                                             | دورة تقويم مؤسسية، KPIs، ربط بنتائج وطنية ودولية (PISA/TIMSS)              |

يوضح الجدول 1 كيف تُبرز بوصلة التعلم 2030 ثلاث كفاءات تحويلية (خلق قيمة جديدة، والتوفيق بين التوترات والمفارقات، وتحمل المسؤولية)، وتربطها بدورة التوقع-التصرف-التأمل كآلية تشغيلية تُحسن اتخاذ القرارات المسؤولة وتبني فهماً قابلاً للنقل. من خلال هذه البوصلة يتم توجيه مصممي المناهج الدراسية عالمياً نحو نتائج التعلم المرجوة على مستوى الفصول الدراسية من خلال عملية التقييم، ومن هنا أكدت وثائق منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية على دمج الكفاءات ضمن مواصفات مهام أداء العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات ومعايير التتبع الذاتي للتقدم (OECD, 2019).

أما بالنسبة إلى التصميم العكسي (UbD)، فإنه يشير إلى مفهوم "التعلم القائم على المعرفة" الذي يركز على النتائج المرجوة، تليها معايير الأدلة والإتقان، ثم تجارب التعلم. حيث تركز الدراسات المتعلقة بالتعلم القائم على

المعرفة على مفهوم الفهم القابل للنقل وجودة الأدلة قبل التدريس، مما يضمن التوافق بين التعلم والتقييم (Wiggins & McTighe, 2005). ولضمان هذا التوافق التعليمي، تعد خرائط المناهج التي تربط الأهداف بالأدلة والأنشطة، وتحديد مواصفات تقييم واضحة لمهام الأداء، ومراجعة وحدات الدراسة وفقاً لقوائم التحقق من وحدات التعلم الأساسية (UbD) أمراً ضرورياً. ولضمان إمكانية تحقيق الأهداف، وضع تايلر مبادئ راسخة لتطوير المناهج الدراسية في أربعة أسئلة أساسية: ما هي الأهداف؟ ما هي التجارب؟ كيف تُنظَّم؟ وكيف نقيس الإنجاز؟ تسلط التفسيرات الحديثة الضوء على أهمية تحليل الأداء في تحقيق الأهداف، وليس مجرد ربطه بعبارات نصية (Tyler, 1949).

بينما يؤكد تابا على ضرورة البدء من القاعدة وإشراك المعلمين والطلاب بشكل كبير في المنهج الدراسي، وهذا يتوازى مع الاتجاه الحديث المتمثل في إدراج المساواة وإمكانية الوصول من خلال توفير خيارات التصميم الشامل الذي يوفر بدائل للتعبير والمشاركة وإيجاد مسارات متعددة للتعلم (Taba, 1962; CAST, 2018).

أما بالنسبة للإطار الوطني للمؤهلات الأردني Jordan National Qualifications Framework (JNQF)، فهو إطار وطني قائم على النتائج، يتكون من عشرة مستويات، ويوفر لغة مشتركة لمواءمة المناهج الدراسية والاعتماد والاعتراف المتبادل، حيث أقرته اللائحة رقم (9) لعام 2019. ويوصى بمواءمة واضحة بين مخرجات المقررات الدراسية على جميع المستويات ومستويات المعرفة والمهارات والكفاءات مع التكامل الرأسي في الصفوف الدراسية (HEAC, 2019; JNQF, 2019; ETF, 2021).

وأخيراً جودة التعليم والمساءلة، فهي تابعة لوزارة التربية والتعليم، ويستند عملها إلى نظام جودة التعليم والمساءلة رقم (7) لسنة 2016، وتتولى الإدارة المعنية فيها مسؤولية ضبط الوثائق والتدقيق الداخلي والتحسين (MoE, 2016).

## 4.2 المقارنة الدولية لتقويم المناهج

دولياً، يعتبر النموذج الفنلندي مرجعاً مرموقاً لمأسسة التقييم واستقلاليته، وتُغطي الوكالة الفنلندية لتقييم التعليم Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)، وهي هيئة وطنية مستقلة، جميع مستويات التعليم من مرحلة الطفولة المبكرة إلى التعليم العالي. وتجري الوكالة عمليات تدقيق مؤسسية، بالإضافة إلى إجراء تقييمات موضوعية وميدانية محددة، مما يعزز موثوقية التغذية الراجعة على مستوى النظام والمدرسة. في حين تؤكد قواعد عضوية رابطة الاتحاد الأوروبي لوكالات الجودة على أن الوكالة مستقلة وظيفياً عن أي

تأثير خارجي، ويفسر هذا النوع من الإعداد الشامل والمستقل سبب استخدام نتائج التقييم كرافعة للتنمية بدلاً من تفسيرها ضمن أطر محاسبية ضيقة (FINEEC, 2024).

وفي كندا، يُطبق مجلس وزراء التعليم (Council of Ministers of Education, Canada – CMEC) برنامجاً كندياً شاملاً للتقييم يدعى (Pan-Canadian Assessment Program (PCAP)، وهو مخصص للقراءة والرياضيات والعلوم عادة على مستوى الصفين الثامن والثاني عشر، حيث يزود المقاطعات والأقاليم هناك بمعلومات مرجعية لتجديد المناهج الدراسية وتحسين أدوات التقييم. تُقدّم وثيقة إطار عمل PCAP 2023 قاعدة نظرية وتعريفات للثقافة العلمية، مستمدة من ممارسات معتمدة في تعليم العلوم. في الوقت نفسه، يُوضّح ملف البرنامج أنه على الرغم من اختلاف المناهج الدراسية الإقليمية بمرور الوقت، إلا أنه لا يزال من الممكن بناء صورٍ مقارنة بينها تعتبر مفيدة لصانعي القرار. يمثل هذا توضيحاً لكيفية استخدام التقييمات الدورية منخفضة المخاطر بشكل منهجي، كأدوات لمواءمة تحسينات المناهج الدراسية مع تقييمات الجودة دون أن يصبح التقييم بحد ذاته غاية (CMEC, 2023).

بينما تُعدّ دولة الإمارات العربية المتحدة مثالاً عربياً واضحاً على إطار عمل موحد ومتسق للتفتيش والتقييم المدرسي. فقد وضعت إطاراً وطنياً للتفتيش المدرسي يحدد معايير أداء شاملة، تشمل الطلاب، والتدريس والتقييم، والمناهج الدراسية، والرعاية والدعم، والقيادة والإدارة. وتطبق الهيئات التنظيمية هذه المعايير في هيئة المعرفة والتنمية البشرية بدبي، ودائرة التعليم والمعرفة بأبوظبي من خلال دورات تفتيش عامة وشفافة منتظمة. و أطلقت مبادرات تعزز هذا الإطار مثل مبادرة "ارتقاء" التي تعلن عن عمليات تفتيش دورية كل عامين، وهيكلت المعايير في عمليات النتائج، ونشر التقارير، وتقييمات المدارس واستخدامها، ووضع خطط للتحسين المستمر (UAE Ministry of Education, 2015–2024).

وفي سنغافورة، يقوم قسم التخطيط وتطوير المناهج داخل وزارة التعليم بصياغة المناهج ومراجعتها ومراقبة تنفيذها بالتزامن مع تطوير أساليب التدريس والتقييم. حيث جرى تحوُّلاً تدريجياً نحو تطوير المناهج الدراسية على مستوى المدرسة تحت مظلة وطنية موحدة. وهذا يقدم تجارب مسؤولة في مواءمة المناهج مع خصائص الطلبة و التعلم الصفي، لأن الرؤية الوطنية المركزية في وزارة التعليم، مع مرونة التنفيذ على مستوى المدارس تسمح بهذا الإثراء (Singapore MOE, 2022–2024).



وفي إستونيا، يتمثل ضمان الجودة في شكل مركّب من التقييم الخارجي منخفض المخاطر، والذي يشمل اختبارات معيارية وطنية وامتحانات ختامية، إلى جانب إشراف إداري ومنهجي. تُظهر بوابة يوريديس أن التقييم الخارجي جزء لا يتجزأ من ضمان الجودة، ويُمارس وفقاً لأسس قانونية وإجرائية واضحة تغطي جميع مراحل التعليم العام. وهذا يسمح بتوفير مسارات منهجية للتغذية الراجعة دون إقبال كاهل المدارس باختبارات عالية المخاطر، ووضع مسارات للتحسين بناءً على أدلة موحدة ومتاحة (Estonia – Eurydice, 2023).

يظهر العرض السابق خمسة عناصر مشتركة يمكن تطبيقها في الأردن: أولاً: الاستفادة من التجربة الفنلندية بما يسمى الاستقلالية والمؤسسية؛ حيث تترجم هيئة التقييم ذات الاستقلالية الفعلية نتائج التقييم إلى قرارات تطويرية موثوقة. ثانياً: الدورية والاتساق كما في خطة التقييم الكندية (PCAP) التي تظهر الدورية في القياس وتوفر إطاراً يسمح بالمقارنة الزمنية بين المناهج المحدثة. ثالثاً: الاستئناس بالتجربة الإماراتية في صياغة المعايير الإجرائية، حيث تُرجمت الجودة إلى معايير تفتيش قابلة للملاحظة ليتم تقييمها بانتظام والإبلاغ عنها علناً. رابعاً: حلقة المناهج والتقييم المطبقة في سنغافورة، وذلك من خلال إجراء مراجعات للمناهج بإشراف قسم تخطيط وتطوير المناهج وربطها بأساليب التدريس والتقييم لضمان الاتساق التشغيلي. خامساً: تجربة إستونيا في تقليل المخاطر وتعظيم التعلم؛ حيث يستخدم المعنيون التقييم الخارجي منخفض المخاطر للبناء والتحسين في المناهج الدراسية. إن هذه الميزات - إذا تم وضعها ضمن هيكل الإطار الوطني للمؤهلات الأردني ووثائق الجودة الوطنية، فإنه يمكن أن توجه بناء نظام تقييم المناهج الأردني الذي يوازن بين الكفاءات المستقبلية ومواءمة التصميم والتحقق المؤسسي، وينشط دورة التحسين المستمر على مستوى المناهج والمدرسة والنظام.

### 4.3 طرق تقييم المناهج في الأردن (الواقع القائم)

يتيح الهيكل التنظيمي لوزارة التربية والتعليم تطبيق آليات تقييم المناهج بسهولة على مستويين متكاملين: الحوكمة والجودة المؤسسية، بالإضافة إلى المحتوى والتطبيق؛ فعلى مستوى الحوكمة، تتولى الوحدة مسؤولية ترسيخ نهج الجودة والتحسين المستمر داخل المركز والمديريات والمدارس (وزارة التربية والتعليم الأردنية، دون تاريخ-أ).

يعتمد عمل الوحدة على النظام القانوني المنظم للجودة والمساءلة، وقد صدر نظام جودة التعليم والمساءلة رقم (7) لسنة 2016 كإطار قانوني يُنظّم تقييم الأداء التعليمي في الأردن، حيث يُحدد المعايير والمؤشرات، بالإضافة إلى تشكيل لجنة متخصصة تُعنى بصياغة السياسات وإقرار التقارير والخطط السنوية، والتي تعتمد

فيها اللجنة معايير لتطبيق الإدارة القائمة على النتائج على مختلف المستويات. وقد ساهم هذا منذ عام 2016 في إيجاد مرجع رسمي للقياس التربوي يربط الأداء المؤسسي بالمرجعات التعليمية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، دون تاريخ-ب).

على المستوى التنفيذي، تُعدّ إدارة المعايير والجودة في الوزارة ذراعاً تنفيذية تفعل إجراءات نظام الجودة مركزياً وميدانياً من خلال مراجعة إجراءات النظام، ومراقبة الوثائق والسجلات، والتدقيق الداخلي. يُسهّل هذا النوع من الهيكل المؤسسي على الوزارة تطبيق أدوات قياس معيارية ومراقبة الامتثال من خلال توظيف البيانات والتقارير (وزارة التربية والتعليم الأردنية، دون تاريخ-ج).

يوازي هذا إجراء تقييم محوري في المناهج والتعلم، تديره مديرية المتابعة والتقييم وضبط الجودة، بالإضافة إلى إدارة الامتحانات والاختبارات. حيث تتولى المديرية مسؤوليات رصد وتقييم الإطار، وتشرف على تطوير الاختبارات وتطبيقها، وتقيم جودة البرنامج وفقاً لمعايير الجودة المحددة. ويوفر قسم بنك الأسئلة ومؤشرات الأداء أساساً لتطوير نظام تقييم قائم على مواصفات قياس موحدة، ويرتبط مباشرة بمؤشرات تحقيق الأهداف في وثائق المناهج ونتائج تطبيقها في الفصول الدراسية. في هذه الحالة، يتم تحقيق الترابط المؤسسي بين نظام تقييم الأداء ونظام تقييم التعلم في نفس مجال تقييم المناهج في الأردن (وزارة التربية والتعليم الأردنية، دون تاريخ-د).

ويتم إعداد وتطوير الأطر العامة والخاصة والكتب والمواد التعليمية في مديرية المناهج وقسم المناهج والكتب المدرسية من خلال أقسام متخصصة أبرزها قسم الدراسات العلمية (العلوم والفيزياء والكيمياء والأحياء). تعمل هذه الأقسام على إيجاد توافق مع المعايير والمتطلبات والمراقبة الفعالة لتنفيذ المناهج، مما يوفر نقطة دخول أولى لربط التقييم المؤسسي بالتقييم المنهجي. ويعمل بشكل وثيق مع المركز الوطني لتطوير المناهج الذي يدير منصات (الكتب والأدلة) مع فتح قنوات للتغذية الراجعة الميدانية وبالتالي إنشاء حلقة تصميم وتنفيذ وتغذية راجعة يمكن استخدامها بشكل منهجي في تقييم المناهج العلمية (وزارة التربية والتعليم الأردنية، دون تاريخ-ه).

وتعتمد الوزارة حديثاً الإطار الوطني الأردني للمؤهلات (JNQF) في تنظيم المناهج الدراسية، والمؤلف من عشرة مستويات، تقوم بناءً على النتائج. ويوفر هذا الإطار - وفقاً لوثائق مؤسسة التدريب الأوروبية (European Training Foundation – ETF) وملفات اليونسكو/يونيفوك، مرجعاً عملياً مفيداً لرسم خرائط

نتائج الدورات الدراسية المُعبّر عنها بالمعارف والمهارات والكفاءات في مستويات مُحددة، ولتتبع الترفيعات عبر الصفوف الدراسية (ETF, 2021).

أما بالنسبة للحوكمة التعليمية فإن الوزارة استلهمت معايير المنظمة الدولية للمعايير (ISO) في الحوكمة التعليمية. وتحدثت الخطة الاستراتيجية (2018-2022) عن تجديد شهادة إدارة الجودة ISO 9001 إلى إصدار 2008، ثم الانتقال إلى معيار 2015. كما تنشر الوزارة نماذج وأدلة إرشادية تتعلق بنظام إدارة الجودة في هذا المجال. ورغم ضرورة التمييز بين الاعتماد والتوحيد القياسي، فإن الوجود المؤسسي لمكونات الجودة (مراقبة الوثائق، والتدقيق الداخلي، ومراقبة السجلات) داخل إدارات الجودة يؤكد أن ثقافة التوافر والأدلة والاتساق جزء من البيئة الحاكمة لتقييم المناهج. ويمكن البناء على ذلك منهجياً عند تصميم قوائم المراجعة ومصفوفات المؤشرات (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2018).

وفي النهاية يمكن وصف الواقع الحالي لتقييم المناهج في الأردن بأنه يتألف من: إطار قانوني تنظيمي (نظام 2016) الذي يضع معايير المساءلة والأداء، وهياكل تنفيذية (وحدة الجودة والأقسام التابعة لها) التي تدير إجراءات الجودة وتدفع التقارير، وأذرع القياس والتقييم (الرصد والتقييم والامتحانات والاختبارات) التي تطور الاختبارات وبنوك الأسئلة ومؤشرات الأداء، وذراع المناهج (مديرية المناهج بالتعاون مع المجلس الوطني للتطوير التربوي) التي تتعامل مع المحتوى والأطر والكتب المدرسية.

##### 5- الإجراءات المنهجية لبناء الإطار المقترح لتقييم المناهج الأردنية

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي ذي الطبيعة التطويرية، حيث استُخدم في تحليل الأدبيات التربوية والمرجعيات الدولية والوطنية ذات الصلة بتقييم المناهج، واستخلاص الأبعاد والمعايير والمؤشرات المكوّنة للإطار المعياري المقترح. كما جرى توظيف تحكيم الخبراء بوصفه إجراءً تطويرياً داعماً للتحقق من صلاحية المحتوى وتنقيح بنود الإطار وتحسين صياغتها، بالاستناد إلى معايير إرشادية معتمدة في أدبيات تطوير الأدوات، دون استهداف بناء أداة سيكومترية مكتملة في هذه المرحلة. وقد أدمج التحليل المقارن الدولي في جميع مراحل البناء لضمان اتساق الإطار المقترح مع الاتجاهات العالمية وملاءمته للسياق التربوي الأردني.

يعتمد هذا الإطار المقترح على تصميم أداة لتحليل مكونات مناهج العلوم الدراسية على نطاق واسع وفقاً لمعايير الجودة والكفاءات العالمية، إلى جانب بناء آليات منظمة لتطبيق التقييمات من خلال مراجع دولية ومقارنات

عربية ودولية تضمن مواكبة المناهج الأردنية للاتجاهات التربوية الحديثة، وتحسين فاعليتها في تعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين. وفيما يلي توضيحاً لخطوات تصميم الأداة وتطويرها:

### 5.1 تصميم أداة التقييم

تتضمن الأداة قسمين رئيسيين يمثلان مصادر جمع البيانات حول فاعلية المناهج وهما: تحليل الخبراء للوثائق الرسمية، وبيانات ميدانية من المعلمون، والمشرفون، والطلاب وأولياء أمور. حيث أعطي القسمان أوزاناً متساوية (50% لكل منهما)، وكان الهدف من هذا التوزيع تحقيق التوازن الموضوعي بين جودة التصميم الهيكلي للمناهج الدراسية وبين تطبيقها على مستوى الصف والمدرسة. أما فيما يخص التطبيق على مستوى الصف والمدرسة، فقد أعطي كل مصدر النسب التالية: 30% (معلمون ومشرفون)، 15% (طلاب)، 5% (أولياء أمور)، حيث تؤكد الدراسات على أهمية تضمين وجهات نظر التطبيق الميداني، إلى جانب الدور المحوري الذي تلعبه المناهج الرسمية. ويهدف هذا التوزيع إلى تحقيق توازن بين جودة التصميم البنائي للمناهج وجودة التطبيق الفعلي في الصف والمدرسة التي تعكسها آراء الميدان. كما تم توحيد جميع الدرجات على مقياس معياري (0-5) قبل الدمج لضمان قابلية المقارنة والتحليل.

جدول (2): الأبعاد الستة في الإطار المقترح لتقويم المناهج العلمية وأوزانها النسبية

| الرمز | البعد                                                 | الوزن<br>التفاضلي |
|-------|-------------------------------------------------------|-------------------|
| A     | مواكمة الكفايات والمهارات المستقبلية (OECD 2030)      | 25%               |
| B     | مواكمة نواتج التعلم مع مستويات JNQF                   | 20%               |
| C     | التصميم العكسي: (UbD)                                 | 20%               |
| D     | تحقق الأهداف وجودة المحتوى العلمي (Tyler)             | 15%               |
| E     | صوت المعلم/الطالب والإنصاف وإتاحة الوصول (Taba + UDL) | 10%               |
| F     | الحوكمة والجودة المؤسسية والتقويم المستمر (MoE)       | 10%               |

يقترح الإطار أن يعمل الخبراء على تدقيق الوثائق الرسمية المتعلقة بمناهج العلوم للصفوف من السابع إلى الثاني عشر، وتشمل هذه الوثائق الإطار العام والوثائق الخاصة، وخرائط المناهج، وأدلة المعلمين، والكتب المدرسية، ومواصفات التقييم، وبنوك الأسئلة. يُجرى التدقيق وفقاً لمقياس ثلاثي النقاط (نعم = 1، جزئياً = 0.5، لا = 0) مع مراجع واضحة لكل حكم، لكل صفحة أو رابط داخلي. ثم تُحوّل الدرجات تلقائياً إلى مقياس معياري من خمسة (0-5) بناءً على الأوزان التفاضلية للأبعاد، ويرفق بكل حكم ملاحظة توضيحية موجزة، مع بيان وجود أو عدم وجود دليل في وثيقة المؤشر.

أما فيما يتعلق باستبيان الميدان فهو يحتوي الاستبيان على مقياس ليكرت خماسي (من 1 إلى 5)، بالإضافة إلى أسئلة مفتوحة. (انظر الملحق 1)

### 5.1.1. خطوات تطوير الأداة والمنهجية

تم تطوير الأداة مروراً بسبعة مراحل متسلسلة سيتم توضيحها فيما يلي:

في المرحلة الأولى تم تحديد المجال بمناهج العلوم والفيزياء والكيمياء والأحياء وعلوم الأرض للصفوف من السابع إلى الثاني عشر (الإصدار 2016-2024). وكان الهدف تطوير أداة موحدة ثنائية المصدر لتقييم النتائج المركبة، تُقدم توصيات والتطوير.

في المرحلة الثانية تم وضع تعريفات إجرائية لكل بُعد من الأبعاد الستة (A-F) في الإطار المقترح لتقييم المنهاج (الجدول 1)، مع تحديد حدود المحتوى وأمثلة على الأدلة. حيث تم التوفيق بين كل بُعد مع مكونات الإطار الوطني للمؤهلات (المعرفة/المهارات/الكفاءات)، وتحديد مستويات مستهدفة نموذجية.

أما في المرحلة الثالثة فقد تم تطوير مصفوفة محاذاة تربط كل معيار فرعي (A.1 ... F.4) بأطر المقارنة الدولية المناسبة

(NSTA، NextGen TIME، EdReports، NGSS Lesson Screener، EQuIP، Ofsted)، إطار التفتيش في دولة الإمارات العربية المتحدة، Project 2061، Sensemaking،

لضمان إمكانية المقارنة وتناسق الأدلة.

وفي المرحلة الرابعة فقد صيغت بنود قائمة الخبراء كمعايير قابلة للقياس (نعم = 1/جزئيًا = 0.5/لا = 0) مع حقلين للأدلة وملاحظة توضيحية لكل حكم. بالتوازي مع ذلك، طُوِّر استبيان ميداني بصيغ سلوكية قابلة للملاحظة على مقياس ليكرت (1-5)، مع أداة مرجعية دولية لكل بند.

وفي المرحلة الخامسة أُضيف عمودان إضافيان إلى الأداة قيد التطوير، أحدهما يُقيّم مدى ملاءمة وتمثيل كل بند من ثلاثة خيارات محتملة - أساسي، مفيد ولكن ليس أساسيًا، غير ضروري، وآخر اختياري لعرض الاقتراحات إن وجدت، وذلك لضمان الحصول على صلاحية المحتوى من خلال القياس الكمي للأحكام بتطبيق قياس (Lawshe, 1975). وقد تم تقييم كل بند وفق مقياس وصفي ثلاثي الدلالة (أساسي، مفيد، غير ضروري) من خلال سبعة متخصصين في مجالات المناهج، والتقويم التربوي، والعلوم، وضمان الجودة. بهدف احتساب معدل نضج البنود الذي يمثل مستوى توافق الخبراء حول أهمية كل معيار أو مؤشر ضمن الإطار المعياري المقترح، بوصفه مؤشرًا وصفيًا يساعد في اتخاذ قرارات تطويرية تتعلق بالإبقاء على البنود أو تعديلها أو حذفها. وتم اعتماد تصنيف ثلاثي للأهمية (أساسي - مفيد - غير ضروري) لتقدير درجة نضج كل مؤشر .

حيث حسب معدل النضج لكل مؤشر على النحو الآتي:

$$\text{معدل النضج} = \frac{\text{عدد المحكمين الذين صنفوا المؤشر (أساسي)}}{100 \times}$$

إجمالي عدد المحكمين

ويُعبّر هذا المعدل عن النسبة المئوية لتوافق الخبراء على الأهمية الجوهرية للمؤشر ضمن الإطار المعياري، ويُستخدم بوصفه مؤشرًا وصفيًا داعمًا لاتخاذ قرارات التطوير والتتقيح.

إضافة إلى ذلك، تم اعتماد مقياس رباعي لتقدير مدى الملاءمة والوضوح لكل بند، استُخدم بوصفه إطارًا مرجعيًا للتحقق من صلاحية المحتوى. وقد استند تفسير أحكام الخبراء إلى العتبات المعيارية الإرشادية الشائعة في أدبيات تطوير الأدوات، حيث يُعدّ البند مقبولا من حيث صلاحية المحتوى عندما يحقق مستوى توافق لا يقل عن 80% بين الخبراء في حال كان عددهم بين 6 و 10 خبراء، كما يُعدّ متوسط صلاحية المحتوى للأداة مؤشرًا داعمًا عندما يعكس اتساقًا عامًا مرتفعًا بين البنود، دون اشتراط بلوغ عتبات سيكومترية نهائية في هذه المرحلة التطويرية. (Ayre & Scally, 2014; Polit & Beck, 2006) وبناءً على ذلك، أُعيد فحص البنود

التي لم تحقق هذا المستوى من التوافق من حيث الصياغة اللغوية والدقة المفاهيمية، بما يضمن اتساقها مع الإطار النظري وملاءمتها للسياق التربوي الأردني.

أظهرت نتائج تحكيم الخبراء وجود درجة مرتفعة من الاتفاق حول ملائمة مؤشرات الإطار المعياري المقترح ووضوحها، حيث أقر المحكمون بأهمية غالبية المؤشرات لقياس الأبعاد المستهدفة، مع الإشارة إلى عدد محدود من البنود التي تطلبت تعديلاً في الصياغة أو الدمج، بما يعزّز وضوحها وقابليتها للتطبيق. وتُعد هذه النتائج أدلة أولية داعمة لصلاحية المحتوى، بما يتسق مع طبيعة الدراسات التطويرية وأوراق المؤتمرات العلمية.

ولغرض تفسير نتائج تحكيم الخبراء، استعانت الدراسة بمبادئ صلاحية المحتوى المعتمدة في أدبيات تطوير الأدوات، ولا سيما مؤشرات صلاحية المحتوى، بوصفها إطاراً مرجعياً لتوجيه قرارات الإبقاء على البنود أو تعديلها أو دمجها. وبالاستناد إلى آراء الخبراء، أظهرت نتائج التحكيم وجود درجة مرتفعة من الاتفاق حول ملائمة مؤشرات الإطار المعياري ووضوحها، مع الإشارة إلى عدد محدود من البنود التي تطلبت تحسّيناً في الصياغة أو إعادة تنظيم، دون الحاجة إلى حذف جوهري، وهو ما يدعم الصلاحية المبدئية للإطار المقترح في هذه المرحلة التطويرية.

ولتعزيز قرارات التنقيح، لم تقتصر الدراسة على مؤشرات صلاحية المحتوى، بل تم تخصيص تصنيف الخبراء لأهمية المؤشرات (أساسي/مفيد/غير ضروري) لاشتقاق معدل النضج لكل مؤشر، بما يتيح قراءة تكاملية تجمع بين الصلاحية الإحصائية والحكم الخبري. وهنا نلاحظ أنه استُخدمت مؤشرات صلاحية المحتوى كإطار مرجعي لتحكيم البنود وتوجيه قرارات التنقيح، دون استهداف بناء أداة سيكومترية مكتملة في هذه المرحلة.

ويطبق الخبراء في المرحلة السادسة قائمة التحقق على الوثائق الرسمية، مع إرفاق أدلة وروابط نصية بكل حكم. كما تُجمع الردود الميدانية من عينة تمثيلية من المعلمين والمشرفين والطلاب وأولياء أمور، من خلال نسخ إلكترونية وورقية، مع مراعاة أن تكون البيانات سرية.

أما في المرحلة السابعة فيتم دمج جداول الخبراء السبعة في ملف واحد، ويُحسب متوسط الخبراء (0-1) لكل بند ثم تُملأ القيم المفقودة بالوسيط عند الضرورة، و تُحسب متوسطات الحقول لكل بند، ثم لكل بُعد.

ثم تُحوّل أحكام الخبراء من (0/0.5/1) إلى (0-5) بضربها في 5، و تُطبّق الأوزان التفاضلية للأبعاد على العنصر. أما في استبانات الميدان، فتطبّق الأوزان مباشرة على المتوسطات (1-5)، ويحسب المتوسط المعياري

(5-0) لكل بُعد بقسمة مجموع درجات عناصره على (وزن البعد) مضروباً في 4. وتُجمع النتيجة النهائية وفقاً للصيغة التالية:

$$\begin{aligned} \text{الدرجة النهائية} &= (0.50 \times \text{درجة التحليل الوثائقي للخبراء}) + \\ &+ 0.30 \times \text{درجة المعلمين/المشرفين} + \\ &+ 0.15 \times \text{درجة الطلبة} + \\ &+ 0.05 \times \text{درجة أولياء الأمور} \end{aligned}$$

ويتم تطبيق التصنيف المعتاد للدرجات؛ ممتاز إذا كانت النتيجة  $(\leq 4.20)$ ، جيد جداً  $(3.60 - 4.20)$  - أقل من  $(4.20)$ ، جيد  $(3.00 - 3.60)$ ، بحاجة إلى تحسين  $(2.40 - 3.00)$  - أقل من  $(3.00)$ ، حرج (أقل من  $2.40$ ) (AERA et al., 2014; Ofsted, 2019). وأخيراً يتم تجميع الفجوات التي تم تحديدها خلال الرصد الميداني، وتلك التي عبّر عنها المستهدفون على مختلف المستويات، والتي لم يتسن تحديدها بالكامل نظراً لضيق الوقت أو عدم توفر الوثائق كمرجع ودليل لعملية التحديد، وبناءً على هذه الفجوات ونتائج المراحل الأخرى السابقة، تقدم التوصيات.

## 5.2. آلية مقترحة لتقييم المناهج في الأردن مع الإشارة إلى الممارسات العالمية والمقارنات الدولية والعربية

يمكن تكييف ممارسات الدول المتقدمة تربوياً في تقييم المناهج من خلال اقتراح آلية تعمل على ثلاثة مستويات رئيسية من التنفيذ:

أولاً: المستوى الوطني؛ ويشمل الجهات المركزية (وزارة التعليم والهيئات المرتبطة بها، بما في ذلك هيئة ضمان الجودة أو هيئات التقييم الوطنية). حيث يقترح أن يتم إنشاء إطار مؤسسي على هذا المستوى (على سبيل المثال، هيئة مستقلة تُشرف على المناهج الدراسية) ليكون مسؤولاً عن تطوير السياسات والمبادئ التوجيهية ووضع المعايير العامة. و يقترح أن تكون المؤسسة الوطنية للمؤهلات (JNQF) مظلة مرجعية لمطابقة النتائج التعليمية مع مستويات المؤهلات فيها، حيث تدعم المؤسسة عناصر مثل تطوير أطر الكفاءات (بما يتماشى مع مشروع منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2030)، وترميز نتائج التعلم في مستويات JNQF، ووضع جداول زمنية دورية للتقييم الإقليمي والوطني.



ثانياً: المستوى الإداري والإشرافي؛ و يقترح أن يعمل مديرو المناطق التعليمية على تنفيذ معايير الجودة على مستوى المحافظات ومديريات التعليم ، إلى جانب آليات التقييم الداخلي الدورية داخل المديريات والمناهج والإشراف على المراجعة المحلية، مرتبطة بنتائج التقييم وتدريب المعلمين والمراقبين على أدوات التقييم الموحدة ومواصفات إعداد التقارير. وعلى هذا المستوى، تصبح المعايير التشغيلية لدولة الإمارات العربية المتحدة نموذجاً يتم بموجبه تطوير الأدلة الإقليمية بشأن التقييم وأنظمة التسجيل والملاحظات التشغيلية.

ثالثاً: مستوى المدرسة؛ و يشمل أدوار المدرسة والمعلم والطالب، حيث تُطبّق تغييرات في المناهج الدراسية قائمة على نتائج التقييمات الدورية مثل تعديل خطط الدروس، وتُنشِط ثقافة التقييم الذاتي والتغذية الراجعة، وتُشجّع المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس واضحة (UbD) ، وتقييم المهارات الميدانية، ورصد التقدم (Tyler)، مع مراعاة صوت الميدان واحتياجات التعلم الشاملة (Taba/UDL) في الوقت نفسه لضمان المساواة لجميع الطلاب. كما تُدمج المدارس النتائج الأساسية (الكفاءات الرئيسية، ومجالات المعرفة) للمناهج المستخدمة لتحديد المحتاجين إلى دعم إضافي كالنهج الإيستوني منخفض المخاطر مع برامج تحسين مرتبطة مباشرة بمعايير JNQF .

أما بالنسبة لمكونات هيكل التقييم المقترح فإنه يتكون مما يلي:

- هيكل إداري برئاسة وزارة التعليم أو هيئة مستقلة مثل مجالس استشارية وإشرافية تُعنى بوضع خطط استراتيجية بالتنسيق مع المركز الوطني للمؤهلات، مع صلاحيات ومسؤوليات محددة بوضوح، مثل لجنة التقييم الفنلندية، التي تعمل ضمن نظام لجان.
- تطوير أدوات مثل الاختبارات المعيارية الدولية والوطنية، والاستبيانات الميدانية حول السياق التعليمي، وأدلة مراقبة المعلمين المعيارية. ويجب أن تتوافق جميع هذه الأدوات مع مستويات الإطار الوطني للمؤهلات ومعايير الكفاءة المحددة.
- وضع جدول زمني للتقييم، سواءً سنوياً أو كل عدة سنوات. على سبيل المثال، يُجرى اختبار تجريبي لجميع طلاب الصف الواحد بشكل دوري مما يسمح بقياس التحسن مع مرور الوقت، كما في برنامج التقييم الذاتي الكندي .

- نشر نتائج التقييم التفصيلية علناً كما تفعل دولة الإمارات العربية المتحدة بنشر تقارير التفتيش المدرسي على موقع محدد، مما يعزز ثقافة المساءلة ويشجع على التحسين المستمر. وتُنشر النتائج مع مؤشرات قابلة للمقارنة عبر المناطق الزمنية والمناطق الجغرافية.
- تصميم وتنفيذ برامج التدريب والتأهيل للمشرفين والمعلمين في مجال تقييم المناهج وبحوث التطوير التربوي من شأنها أن تعزز فهم المنهج الجديد وربطه بالكفاءات والأدوات المعيارية ومن ثم تطبيقه الصحيح في المدارس.
- تفعيل دورة تعلم منظمة تبدأ بالتخطيط ومراجعة المنهاج وعملية التنفيذ ثم التقييم بعد ذلك لتقديم تغذية راجعة في صياغة خطط التطوير. تربط هذه الحلقة المناهج بتدريب المعلمين وأساليب التدريس والتقييم وفقاً للنموذج السنغافوري ، مما يحافظ على الاتساق العملي بين المكونات.

## 6- نتائج الدراسة ومخرجاتها

أسفرت هذه الدراسة عن تطوير إطار معياري مقترح لتقييم المناهج الأردنية، استند إلى تحليل منهجي للأدبيات التربوية والنماذج الدولية المعتمدة، وإلى تحكيم خبراء متخصصين في مجالات المناهج والتقويم والجودة التعليمية. وقد أسهمت نتائج التحكيم في تنقيح الأبعاد والمعايير والمؤشرات، وتحسين صياغتها، وتعزيز اتساقها الداخلي، بما يدعم وضوح الإطار وقابليته للتطبيق في السياق التعليمي الأردني.

وأظهرت عملية التحكيم وجود توافق عام بين الخبراء حول أهمية غالبية المؤشرات المقترحة، مع الإشارة إلى عدد محدود من البنود التي تطلبت تعديلاً في الصياغة أو إعادة تنظيم، وهو ما يعكس فاعلية الإجراءات التطويرية المتبعة في بناء الإطار. كما أتاح توظيف مفهوم "معدل النضج" قراءة وصفية لمستوى أهمية المؤشرات من منظور الخبراء، واستخدامه بوصفه أداة داعمة لاتخاذ قرارات الإبقاء أو التحسين، دون ادعاء بناء أداة قياس كمية مكتملة في هذه المرحلة.

وتُعد هذه المخرجات أدلة أولية على الصلاحية التطويرية للإطار المعياري المقترح، وتؤكد إمكان توظيفه مستقبلاً في دراسات تطبيقية أو كمية موسّعة تستهدف اختبار خصائصه السيكمترية في سياقات تعليمية مختلفة.

## المناقشة و التوصيات

قدّم هذا البحث إطارًا معياريًا متكاملًا من المراجع الدولية المترابطة لتقييم مناهج العلوم (الصفوف من السابع إلى الثاني عشر؛ إصدارات 2016-2024) في الأردن. تشمل هذه المراجع: إطار عمل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2030، ونموذج التصميم العكسي ومواءمة الأهداف والأدلة والتجربة (Ubd) ونموذج تايلر (تحقيق الأهداف وجودة المحتوى)، ونموذج TABA/UDL (صوت المعلم والطالب، والمساواة، وإمكانية الوصول)، بما يتماشى بشكل واضح مع الإطار الوطني الأردني للمؤهلات (JNQF). هذا وقد تُرجم الأساس النظري إلى أداتين عمليتين:

الأولى قائمة مراجعة الخبراء لتحليل الوثائق الرسمية، مُقيّمة على مقياس من ثلاث درجات (نعم/جزئيًا/لا) مُرجّحة ثم مُحَوّلة إلى درجة معيارية (0-5)، والثانية استبيان ميداني (للمعلمين والمشرفين وأولياء الأمور والطلبة) لقياس التنفيذ الفعلي للمناهج، مُقيّم على مقياس ليكرت من خمس درجات. يجمع المصدران 50% من الخبراء 50% من الميدان لإنتاج درجة مُركّبة وتصنيف وصفي، بالإضافة إلى مصفوفة فجوات تُنتج توصيات تحسين قابلة للتنفيذ.

أثبتت عملية بناء الأدوات والتحقق من صدقها باستخدام مؤشر صلاحية المحتوى على مستوى البند ومؤشر صلاحية المحتوى على مستوى الأداة أن هناك قابلية لتطبيق بنود القياس في السياق الأردني، مدعومةً بمصفوفة مواءمة دولية تربط كل معيار بأدوات مرجعية عالمية الاستخدام. حيث يتوافق الإطار مؤسسيًا مع نظام جودة التعليم والمساءلة (2016) ووحدة الجودة. وهو يترجم لغة المعايير والمؤشرات إلى أحكام قائمة على الأدلة، يمكن تضمينها في تقارير المدارس والمديريات والوزارات، وربطها بمستويات الإطار الوطني للمؤهلات الأردني. وبالتالي، يتحول تقييم المناهج من قياس الامتثال الإجرائي إلى قياس مدى ملاءمة المنهجية وأثر التعلم.

وبالاستناد إلى تحليل المقارنات الدولية، اقترحت الدراسة آلية تنفيذ وطنية ثلاثية المستويات لتفعيل التقييم؛ على المستوى الوطني واقتداءً بتجارب الاستقلالية والدورية في فنلندا (FINEEC) وكندا (PCAP)، اقترح إنشاء هيئة تقييم مستقلة على المستوى الوطني، تُلهم هيئة تقييم مستقلة للإشراف على معايير الجودة، وأطر الكفاءات، وتوحيد أدوات القياس. أما على مستوى المديريات، فاقترح إنشاء وحدات تقييم نوعي داخل المديريات، تُطبق أدوات موحدة وتقارير سنوية شفافة عن أدائها. وأخيرًا على مستوى المدرسة؛ تطوير عادة وثقافة التقييم الذاتي

والمساءلة البناءة باستخدام أدوات UbD و Tyler و UDL، مع التوجه للاستجابة للحد من المخاطر وزيادة النتائج في التعلم، اقتداءً بالنموذج الإستوني.

وكانت العناصر التشغيلية واضحة بنفس القدر في الآلية بدءاً من الحوكمة مع تحديد المسؤولية على المستوى المؤسسي، وأدوات التقييم المتعددة (مثل الاختبارات، الاستبيانات، مراقبة الفصول الدراسية)، والجدول الزمني الثنائي للتقييمات، ونظام واضح للشفافية في إعداد التقارير، والبرامج التي تؤسس لبناء قدرة التقييم للعاملين الميدانيين من خلال دورة تحسين مستمرة تربط نتائج التقييم مع تحديث المناهج وطرق التدريس.

مع ذلك، تبقى محدودية الدراسة الحالية متمثلة في الاعتماد بشكل رئيسي على صدق المحتوى في هذه المرحلة، وعلى حجم عينة الخبراء (7). لذلك، توصي النتائج بإجراء دراسات لاحقة للتحقق من موثوقية الاستبانة (الاتساق الداخلي، إعادة الاختبار)، وإجراء تحليل عوامل وتأكيدي للمفاهيم، وتتبع الأثر عبر فترات زمنية متعددة للتحقق من فعالية الإطار والآلية المقترحة في تحسين جودة المناهج الدراسية ومخرجات التعلم في الأردن.

## المراجع

### العربية:

- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (دون تاريخ-أ) وحدة جودة التعليم والمساءلة. وزارة التربية والتعليم الأردنية. تم الاسترجاع في 12 ديسمبر 2025 من <https://n9.cl/q578ra>
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (دون تاريخ-ب) نظام جودة التعليم والمساءلة رقم (7) لسنة 2016. وزارة التربية والتعليم الأردنية <https://moe.gov.jo/ar/node/19208>
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (دون تاريخ-ج) قسم المعايير والجودة. وزارة التربية والتعليم الأردنية. تم الاسترجاع في 12 ديسمبر 2025، من <https://n9.cl/ugiiw>
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (دون تاريخ-د) مديرية المتابعة والتقييم وضبط الجودة. وزارة التربية والتعليم الأردنية. تم الاسترجاع في 12 ديسمبر 2025، من <https://n9.cl/325qi>
- وزارة التربية والتعليم الأردنية. (دون تاريخ-هـ) مديرية المناهج. وزارة التربية والتعليم الأردنية. تم الاسترجاع في 12 ديسمبر 2025، من <https://moe.gov.jo/ar/node/7832?utm>

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2018). *الخطة الاستراتيجية للتعليم للأعوام 2018-2022* [ملف PDF].

## الإنجليزية:

American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing.

Ayre, C., & Scally, A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86.

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines Version 2.2. Wakefield, MA: CAST. <https://udlguidelines.cast.org/>

Center for Strategic Studies. (2020). *The curriculum development controversy: Diagnosis and suggestions*. Retrieved from <https://jcass.org/en/874/the-curriculum-development-controversy-diagnosis-and-suggestions/>

Council of Ministers of Education, Canada (CMEC). (2023). *PCAP 2023 Assessment Framework*. [https://www.cmec.ca/docs/pcap/pcap2023/PCAP\\_2023\\_Framework\\_FINAL\\_EN.pdf](https://www.cmec.ca/docs/pcap/pcap2023/PCAP_2023_Framework_FINAL_EN.pdf)

Estonia – Eurydice/Ministry sites. (2023). *Quality assurance and external evaluation*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/estonia/quality-assurance/>

European Training Foundation (ETF). (2021). *National qualifications framework – Jordan*. <https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2021-06/jordan.pdf?>

FINEEC. (2024). *Finnish Education Evaluation Centre (FINEEC)* (OECD Review).  
[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/07/finnish-education-evaluation-centre-fineec\\_58c2122a/b1c0b194-en.pdf?](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2024/07/finnish-education-evaluation-centre-fineec_58c2122a/b1c0b194-en.pdf?)

Higher Education Accreditation Commission (HEAC). (2019). *The National Qualifications Framework System* (Bylaw No. 9 of 2019). Amman: HEAC.  
<https://jnqf.heac.org.jo/>

Jordan National Qualifications Framework (JNQF). (2019). Bylaw and brochure; ETF profile.

Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563–575.

Ministry of Education – Jordan. (2021). *Annual Monitoring and Evaluation Report of the Ministry of Education*. Amman: MoE.  
[https://moe.gov.jo/sites/default/files/moe\\_me\\_report\\_english.pdf?](https://moe.gov.jo/sites/default/files/moe_me_report_english.pdf?)

National Center for Human Resources Development. (2014). *Mapping of student assessments in Jordan 2014*. Amman: NCHRD.  
<https://www.nchrd.gov.jo/assets/PDF/Studies/En/180.pdf?>

OECD. (2019). *OECD Learning Compass 2030: Transformative competencies & AAR cycle*.

[https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_concept\\_note.pdf?](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-2040/concept-notes/OECD_Learning_Compass_2030_concept_note.pdf?)

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills. (2019). Education inspection framework. Ofsted.

<https://www.gov.uk/government/publications/education-inspection-framework>

Polit, D. F., & Beck, C. T. (2006). The content validity index: Are you sure you know what's being reported? *Research in Nursing & Health*, 29(5), 489–497.

Queen Rania Foundation for Education and Development. (2017, December 10). *Curriculum and student assessment in Jordan: Fact sheet*. Retrieved from <https://www.qrf.org/en/research-reports/curriculum-and-student-assessment-jordan-fact-sheet>

Singapore MOE – CPDD. (2022–2024). *Functions and syllabus design/review*. <https://www.moe.gov.sg/about-us/organisation-structure/cpdd?>

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and practice*. Harcourt, Brace & World.

Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press

UAE Ministry of Education / KHDA / ADEK. (2015–2024). *UAE School Inspection Framework & QA policies*. <https://www.moe.gov.ae/ar/importantlinks/inspection/publishingimages/frameworkbooken.pdf?>

University of Chicago Press. (2005). Wiggins, G., & McTighe, J.

*Understanding by Design*. (UbD white paper/ASCD).

[https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/UbD\\_WhitePaper0312.pdf?](https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/UbD_WhitePaper0312.pdf?)



الأوراق العلمية المقدمة  
للمؤتمر الوطني الأول  
"آفاق الابتكار والتطوير في المناهج  
وتقييمها لتحقيق جودة التعليم"

المحور الخامس: إعداد المعلمين  
ودورهم في تنفيذ المنهاج



تقييم برامج إعداد المعلمين في ضوء المناهج الحديثة : دراسة حالة لبرنامج الدبلوم العالي  
لإعداد المعلمين في الجامعة الأردنية

إعداد:

- د. عمر محمد أحمد الخطاطبة [o\\_khatatbah@ju.edu.jo](mailto:o_khatatbah@ju.edu.jo)  
د. ربا مخولا فارس مارديني [r.mardini@ju.edu.jo](mailto:r.mardini@ju.edu.jo)  
د. سري "محمد اسامة" علي صبري [s\\_sabri@ju.edu.jo](mailto:s_sabri@ju.edu.jo)  
د. طلال هاشم عبدالفتاح عربيات [t.arabeyyat@ju.edu.jo](mailto:t.arabeyyat@ju.edu.jo)

الجامعة الأردنية

## ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى تقييم فعالية "برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين" في الجامعة الأردنية في تزويد الخريجين بالكفايات (المعرفية، الأدائية، الشخصية) اللازمة لتطبيق المناهج الحديثة.

اعتمد البحث على المنهج المختلط التفسيري التتبعي، حيث تم في المرحلة الأولى جمع بيانات كمية عبر استبانة محكمة طبقت على عينة طبقية مكونة من (1000) خريج وخريجة، إضافة إلى تحليل نتائج الطلبة في مادة معايير المعلمين. وفي المرحلة الثانية، تم جمع بيانات نوعية من خلال (50) مقابلة شبه مهيكلة وتحليل وثائق خاصة بالأعمال المقدمة لـ (50) طالباً من مختلف التخصصات تشمل هذه الوثائق (سجل الملاحظة الصفية، نماذج التغذية الراجعة، نماذج التقييم، وملفات الإنجاز). وأظهرت النتائج تقييمات إيجابية مرتفعة لفعالية البرنامج في محاور تأهيل المعلمين وتطوير مهارات التدريس والتقويم. وفُسرَت النتائج النوعية هذا النجاح بقوة المحتوى النظري وأهمية التدريب الميداني كجسر بين النظرية والتطبيق، بينما كشفت عن وجود تحديات تتعلق بتباين جودة الإشراف المدرسي، والحاجة إلى تعزيز مهارات الدور الإرشادي والتنمية المهنية المستدامة. ويوصي البحث بضرورة تعزيز آليات الشراكة بين الجامعة والمدارس، وتضمين مكونات أكثر تركيزاً على الدور الإرشادي للمعلم واستراتيجيات التدريب المستمر.

**الكلمات المفتاحية:** إعداد المعلمين، الكفايات المهنية، تنفيذ المناهج، الدور الإرشادي للمعلم، التنمية المهنية المستدامة، المنهج المختلط، الجامعة الأردنية.

## المقدمة

تستند عمليات الإصلاح التربوي المعاصرة على مستوى العالم إلى تحول جوهري في فلسفة التعليم، وهو ما تعكسه الأطر الدولية مثل أهداف التنمية المستدامة للأمم المتحدة وتقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) حول مستقبل التعليم والمهارات 2030. ويتمثل هذا التحول في الانتقال من النماذج المعرفية التي تركز على تراكم المحتوى، إلى النماذج القائمة على الكفايات (Competency-Based Education) التي تهدف إلى تمكين المتعلم من توظيف معارفه ومهاراته وقيمه في سياقات حياتية متنوعة ومعقدة (Voogt & Roblin, 2012) هذا التوجه العالمي لم يعد يركز على "ماذا يعرف الطالب" فحسب، بل على "ماذا يستطيع أن يفعل بمعرفته"، مما يستلزم إعادة هيكلة شاملة للمناهج وأساليب التقويم.

وعلى المستوى المحلي، لم يكن الأردن بمنأى عن هذا الحراك العالمي، حيث تبنت السياسات التعليمية في المملكة هذا التوجه بشكل واضح؛ فمن خلال "المركز الوطني لتطوير المناهج"، تم إطلاق "الإطار العام للمناهج الأردنية المطورة"، الذي يضع التعلم القائم على الكفايات كمرتكز أساسي، ويهدف إلى إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات

(NCCD, 2020). هذا التحول في السياسة التعليمية الوطنية خلق حاجة ملحة ومباشرة لمعلمين قادرين على فهم هذه الفلسفة الجديدة وترجمتها إلى ممارسات صفية فاعلة، مما وضع برامج إعداد المعلمين في صميم استراتيجية التطوير التربوي الوطنية.

وقد فرض هذا التحول إعادة تعريف شاملة لأدوار المعلم، حيث تجاوز دوره التقليدي كـ "ناقل للمعرفة" ليصبح "ميسراً للتعلم (Facilitator)"، ومصمماً للخبرات التعليمية، ومرشداً لطلاب (YILDIRIM TAŞTI & YILDIRIM, 2022; Zeichner, 2010)، ويتعاضد هذا الدور متعدد الأوجه ويصبح أكثر أهمية وتحدياً في سياقات خاصة، كالمدارس في المناطق الريفية أو الأقل حظاً، حيث تتطلب ندرة الموارد والعزلة المهنية أحياناً من المعلم أن يكون ليس فقط مربياً، بل قائداً مجتمعياً ومصدراً أساسياً للدعم النفسي والاجتماعي لطلابه.

إن نجاح تطبيق هذه الرؤية الوطنية يعتمد بشكل حاسم على مدى قدرة برامج إعداد المعلمين على تأهيل مهنيين يمتلكون الكفايات اللازمة لتجسيد هذه الأدوار الجديدة. إذ تشير الأدبيات العالمية إلى أن الفجوة بين "المنهج المخطط له (Intended Curriculum)" و"المنهج المطبق (Implemented Curriculum)" غالباً ما تُعزى إلى عدم كفاية التأهيل المهني للمعلمين. (Korthagen, 2017) كما تؤكد دراسات محلية في الوطن العربي أن برامج إعداد المعلمين، على الرغم من الجهود المبذولة، لا تزال تواجه تحديات في سد هذه الفجوة، خاصة في جوانب التدريب العملي والإشراف الفعال (السعود، 2022؛ مركز الملكة رانيا للتعليم، 2015). من هنا، تبرز الحاجة الملحة لإجراء تقويم منهجي ومستمر لبرامج إعداد المعلمين، مثل "برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين" الذي يُعقد في الجامعة الأردنية وجامعات أخرى، لفهم أثرها الفعلي في الميدان وقياس مدى مساهمتها في تحقيق أهداف التطوير التربوي الوطنية.

## 1. مشكلة البحث وأسئلته

على الرغم من الجهود الوطنية الحثيثة لتطوير برامج إعداد المعلمين في الأردن، والتي انطلقت منذ توصيات مؤتمر التطوير التربوي الأول واستمرت حتى إطلاق "الإطار الوطني لتنفيذ برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين"، لا تزال هناك تساؤلات بحثية قائمة حول مدى الفعالية الحقيقية لهذه البرامج في إعداد خريجين متمكنين من مواجهة التحديات الواقعية المعقدة داخل الغرفة الصفية. وتكتسب هذه التساؤلات أهمية مضاعفة في ظل التحول الوطني نحو المناهج المطورة التي تتطلب من المعلم أدواراً جديدة تتجاوز مجرد نقل المعرفة، لتشمل تطبيق استراتيجيات تدريس وتقييم حديثة تتمحور حول الطالب (العجلوني، 2020).

وانطلاقاً من موقعنا كقائمين على "برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين" في الجامعة الأردنية – كمدبر للبرنامج ومدرسين – فإننا نجد أنفسنا في قلب هذه الإشكالية، ونشعر بمسؤولية مهنية وأكاديمية تجاه تقييم برنامجنا بشكل نقدي وتأملي. إن هذه الدراسة لا تنبع فقط من فضول بحثي خارجي، بل من حاجة داخلية ملحة لفهم أثر البرنامج الذي نشرف عليه وندرّس فيه. فنحن نلاحظ من خلال عملنا اليومي وجود فجوة محتملة بين "المنهج المخطط له" الذي نسعى لتقديمه بعناية في قاعات الجامعة، و"المنهج المُطبق" الذي يمارسه خريجونا فعلياً في سياقات مدرسية متنوعة ومتباينة.

لذا، تتمحور مشكلة هذا البحث، من منظور "الممارس الباحث (Practitioner-Researcher)"، في إجراء تقييم ذاتي نقدي لمدى نجاح "برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين" في الجامعة الأردنية في تزويد المعلمين بالكفايات (المعرفية، والأدائية، والشخصية) اللازمة لتنفيذ المناهج الحديثة بفاعلية. وتهدف هذه الدراسة إلى تشخيص الفجوة بين التأهيل النظري والتطبيق العملي ليس فقط من الخارج، بل من خلال الاستفادة من رؤيتنا الداخلية العميقة للبرنامج، وفهم التحديات التي يواجهها طلابنا وخريجونا بشكل مباشر، مما يمهد الطريق لتقديم توصيات عملية ومبنية على الأدلة لتحسين جودة البرنامج وتطويره بشكل مستمر.

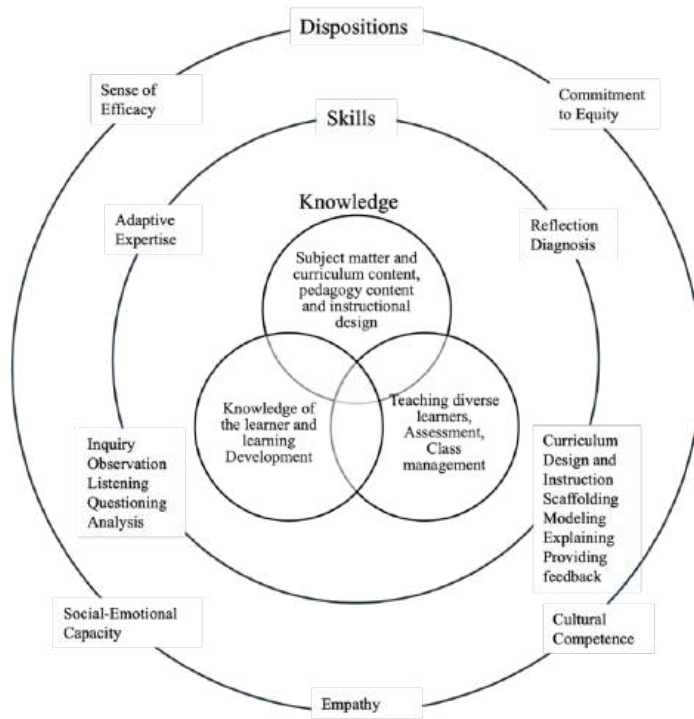
وبناءً على ذلك، يسعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى توافق الإطار النظري والتطبيقي لبرنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين في الجامعة الأردنية مع الكفايات اللازمة لتطبيق المناهج الحديثة، من وجهة نظر الخريجين والقائمين على البرنامج؟
- ما درجة امتلاك خريجي البرنامج للكفايات (المعرفية، الأدائية، الشخصية) في ممارساتهم الفعلية في الميدان؟
- ما هي أبرز التحديات التي تحد من قدرة خريجي البرنامج على تطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة في السياق المدرسي الفعلي، وكيف يمكن للبرنامج المساهمة في التغلب عليها؟

## 2. الإطار النظري والدراسات السابقة (Literature Review)

يستند هذا البحث إلى إطار نظري متعدد الأبعاد يحلل الأدوار المتكاملة للمعلم في العصر الحديث، والتي تشكل الأساس لتقييم فعالية برامج الإعداد مثل "برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين" في الجامعة الأردنية.

إنّ تطبيق المناهج الحديثة القائمة على الكفايات يتطلب تحولاً في مفهوم إعداد المعلم، من التركيز على المعرفة المجردة إلى بناء منظومة متكاملة من الكفايات المهنية كما هو موضح في الشكل ١ (Darling-Hammond et al., 2024; Darling-Hammond & Bransford, 2005.).



(Darling-Hammond et al., 2024)

وتتفق الأدبيات العالمية على أن هذه المنظومة تتألف من أبعاد مترابطة أولها البُعد المعرفي (Knowledge) الذي لا يقتصر على المعرفة التخصصية بالمادة الدراسية، بل يمتد ليشمل "المعرفة التربوية بالمحتوى" (Pedagogical Content Knowledge - PCK) وهو مفهوم محوري قدمه شولمان (Shulman, 1987) و المعرفة بخصائص المتعلمين و مراحل تطوّرهم كما شرح (Darling-Hammond et al., 2024) وذلك يعني قدرة المعلم على تحويل معرفته بالمادة إلى أشكال يسهل على الطلبة فهمها، بالإضافة إلى ذلك، يتطلب هذا البعد فهمًا عميقًا لنظريات التعلم البنائية والاجتماعية التي تقوم عليها المناهج الحديثة.

أما البُعد الثاني فهو البعد المهاري (Skills) فيتعلق بالمهارات العملية التي يطبقها المعلم في الصف. ويؤكد هاتي (Hattie, 2012) في بحثه المؤثر "التعلم المرئي" أن بعض الممارسات التدريسية، مثل التغذية الراجعة الفعالة والتقييم التكويني، لها أثر كبير جدًا على تحصيل الطلبة، وهذا يؤكد على ضرورة تمكين المعلمين من مهارات التخطيط للدروس المتمركزة حول الطالب، وتنفيذ استراتيجيات تعلم نشط، واستخدام أدوات تقييم متنوعة تتجاوز الاختبارات التقليدية. والبعد الثالث هو البُعد الشخصي والوجداني (Dispositions) الذي يشمل القيم والمعتقدات والاتجاهات التي يحملها المعلم، والتي تؤثر بشكل مباشر على المناخ الصفّي، وبُعد مفهوم "الممارسة التأملية" (Reflective Practice) الذي قدمه شون (Schön, 1987) حجر الزاوية في هذا البعد، حيث يمكن المعلم من التعلم المستمر من خلال تحليل ممارساته بشكل نقدي، وتؤكد "المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا" في الأردن على أهمية هذا البعد في بناء هوية المعلم المهنية.

ومع التحول نحو المناهج التي تركز على الطالب ككل، لم يعد دور المعلم مقتصرًا على الجانب الأكاديمي، بل امتد ليشمل الدور الإرشادي والتوجيهي، فالبُنىات التعليمية الآمنة والداعمة هي شرط أساسي للتعلم الفعال (Darling-Hammond & Bransford, 2024; Dweck, 2016). يتطلب هذا الدور من المعلم أن يكون قادرًا على بناء علاقات إيجابية؛ كتأسيس علاقات قائمة على الثقة والاحترام مع الطلبة، مما يعزز شعورهم بالانتماء والأمان النفسي، إضافة إلى فهم خصائص المتعلمين كالإلمام بخصائص النمو النفسي والاجتماعي للطلبة، والتعرف إلى احتياجاتهم الفردية. وتعزيز التعلم الذاتي من خلال تشجيع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم من خلال استراتيجيات مثل تحديد الأهداف، والتأمل الذاتي، والتغذية الراجعة من الأقران، وهو ما يتوافق مع مبادئ "نظرية تقرير المصير (Self-Determination Theory) التي تؤكد على أهمية الاستقلالية والكفاءة في تحفيز السلوك الإنساني (Ryan & Deci, 2017).

في عالم يتسم بالتغير المتسارع، لم يعد الإعداد الأولي للمعلم كافيًا، بل يجب أن يكون بداية لرحلة تنمية مهنية مستدامة (Sustainable Professional Development) تمتد طوال مسيرته المهنية. وتؤكد أبحاث تيمبرلي (Timperley, 2011) أن برامج التنمية المهنية الأكثر فعالية هي تلك التي تكون مستمرة، ومرتبطة بالسياق المدرسي، وقائمة على التعاون بين المعلمين، ويتطلب هذا تبني استراتيجيات تدريب مستمر مرنة ومبتكرة، تتجاوز ورش العمل التقليدية لتشمل مجتمعات التعلم المهنية (Professional Learning Communities): حيث يعمل المعلمون معًا لتحليل ممارساتهم وحل المشكلات المشتركة. والتدريب بالأقران (Peer Coaching): يقوم المعلمون بملاحظة صفوف بعضهم البعض وتقديم تغذية راجعة داعمة. والتعلم المدمج والرقمي: استخدام المنصات الرقمية، مثل "منصة تدريب المعلمين" التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، للوصول إلى موارد تدريبية متنوعة في أي وقت

ومن أي مكان. إن تبني هذه الاستراتيجيات هو السبيل لضمان مواكبة المعلمين للمستجدات العالمية في نظريات التعلم، والتكنولوجيا، وأساليب التدريس، مما يمكنهم من تطوير ممارساتهم بشكل مستمر لتحسين تعلم الطلبة.

### الدراسات السابقة

تقدم مراجعة الأدبيات التربوية، على المستويين المحلي والعالمي، رؤية نقدية حول الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين والتحديات المرتبطة بتنفيذ المناهج الحديثة؛ فيُظهر التحليل أن هناك توافقاً دولياً حول ضرورة التحول نحو نماذج إعداد تكاملية تركز على تطوير الكفايات المهنية الشاملة للمعلم، إلا أن تطبيق هذه النماذج لا يزال يواجه تحديات سياقية متنوعة.

فيما يتعلق بتأهيل المعلمين لتطبيق المناهج الحديثة، هناك إجماع متزايد على أن نجاح أي إصلاح منهجي يعتمد بشكل أساسي على جودة إعداد المعلم؛ في دراسة تحليلية مقارنة واسعة النطاق، وجدت دارلينج هاموند (Darling-Hammond, 2017) أن الدول ذات الأداء التعليمي المرتفع، مثل فنلندا وسنغافورة، هي تلك التي استثمرت بشكل مكثف في برامج إعداد معلمين انتقائية وصارمة، تركز على ربط النظرية بالتطبيق من خلال تدريب ميداني مكثف وموجه إكلينيكيًا. وعلى صعيد الوطن العربي، تعكس هذه الرؤية العالمية نفسها في شكل تحديات؛ قيمت دراسة أجريت في المملكة العربية السعودية برنامج إعداد المعلمين في جامعة نجران باستخدام معايير مجلس اعتماد برامج إعداد المعلمين (CAEP). وأشارت النتائج إلى أن التطبيق العملي للبرنامج قد تحقق بمستوى متوسط، مما يشير إلى الحاجة إلى بذل المزيد من الجهود لمواءمته مع المعايير الدولية بشكل كامل (Al Qahtani.Raqee' & Hamadneh.Burhan, 2020). وعلى الصعيد المحلي فقد أظهرت بعض الدراسات المحلية برامج إعداد المعلمين في الأردن وجود فجوة محسوسة بين المعرفة النظرية التي تقدمها البرامج والقدرة التطبيقية للخريجين في الميدان (Al-rsa'i et al., 2024; Soaoud, 2020). مما يتطلب إعادة النظر في مناهج التأهيل لدمج مكونات عملية أكثر عمقاً.

وفيما يخص تطوير مهارات التدريس والتقييم، يؤكد مجموعة من الباحثين خلال دراسات مختلفة أن ممارسات مثل تقديم التغذية الراجعة الواضحة واستخدام التقويم التكويني لتوجيه التدريس هي من بين أكثر العوامل تأثيراً على تحصيل الطلبة (Darling-Hammond et al., 2024; Forawi, 2016; Hattie, 2012). ومع ذلك، تشير الدراسات في السياق العربي التي تناولت عدة دراسات برامج إعداد المعلمين في الوطن العربي، إلى أن تطوير هذه المهارات لا يزال يواجه تحديات تتعلق بعدم كفاية التدريب العملي على تطبيق استراتيجيات التقويم البديل، والميل نحو الأساليب التقليدية حتى من قبل المعلمين حديثي التخرج (Al Qahtani.Raqee' & Hamadneh.Burhan, 2020; Almeqdadi & Al Zoubi, 2022; Soaoud, 2020)، مما يؤكد على أهمية توفير دعم مستمر للمعلمين الجدد في سنواتهم الأولى.

أما بالنسبة للدور الإرشادي والتوجيهي للمعلم، فهناك اتجاه عالمي متزايد نحو توسيع دور المعلم ليشمل الجوانب الوجدانية والاجتماعية؛ تؤكد الدراسات السابقة أن المعلم الذي يمارس دور المرشد يلعب دوراً حاسماً في بناء بيئة صفية آمنة وداعمة، مما ينعكس إيجاباً على دافعية الطلبة وانخراطهم في التعلم (Alfia et al., 2023; Kim et al., 2019; Siddiqui & Ahamed, 2020). وعلى المستوى العربي، بدأ الاهتمام بهذا الدور بالظهور، حيث تشير الدراسات المحلية إلى ضعف جاهزية المدرسين

لتقديم الدعم فيما يتعلق بالصحة النفسية للطلبة (Abu Khudair et al., 2024; Almeqdadi & Al Zoubi, 2022) مما يتطلب دمج مكونات تتعلق بالصحة النفسية والإرشاد الطلابي ضمن الخطط الدراسية لبرامج تدريب المعلمين.

وفي محور التنمية المهنية المستدامة، تؤكد الأدبيات العالمية أن الإعداد الأولي ليس كافيًا، وأن التعلم مدى الحياة هو سمة المعلم الفعال و من المتوقع من المعلم الانخراط في مجتمعات التعلم خلال مسيرتهم المهنية (Darling-Hammond et al., 2024; Timperley, 2011). حيث يرى تيمبرلي أن برامج التنمية المهنية الأكثر تأثيرًا هي تلك التي تكون مستمرة، وقائمة على الاستقصاء التعاوني بين المعلمين، ومرتبطة بشكل مباشر بمشكلات الممارسة اليومية. وفي السياق العربي، تزايد الاهتمام بسياسات التنمية المهنية، لكن لا يزال التطبيق الفعلي يميل نحو "الورشات التدريبية" القصيرة وغير المترابطة، مع وجود دعوات لتبني نماذج أكثر استدامة مثل مجتمعات التعلم المهنية (Almeqdadi & Al Zoubi, 2022; Al-rsa'i et al., 2024; Ghawi & Massoud, 2022) (PLCs).

يلاحظ من العرض السابق وجود توافق بين الأدبيات المحلية والعالمية حول أهمية التحول نحو إعداد المعلم القائم على الكفايات، مع وجود فجوة مستمرة بين النظرية والتطبيق. معظم الدراسات المحلية تناولت تقييم البرامج بشكل عام أو ركزت على جانب واحد من الكفايات. لذا، تبرز فجوة بحثية تتمثل في ندرة الدراسات التي تقدم تقييمًا شموليًا متكاملًا لبرنامج إعداد محدد ورائد (مثل برنامج الدبلوم العالي في الجامعة الأردنية)، يتناول جميع أبعاد دور المعلم (التعليمي، الإرشادي، التنموي)، ويستخدم منهجية مختلطة لتفسير أسباب النجاح والتحديات من وجهة نظر جميع الأطراف المعنية (القائمين على البرنامج، والخريجين في الميدان). هذه الدراسة تهدف إلى سد هذه الفجوة.

## منهجية البحث وإجراءاته

### تصميم البحث

لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته التي تتطلب فهمًا شاملاً للظاهرة المدروسة، اتبع هذا البحث المنهج المختلط ذا التصميم التفسيري التتابعي (Explanatory Sequential Mixed-Methods Design). يُعد هذا التصميم، كما وصفه رواد المنهج المختلط كريسويل وبلانو كلارك (Creswell & Plano Clark, 2018) مناسبًا بشكل خاص للدراسات التي تسعى أولاً إلى تحديد الاتجاهات العامة في مجتمع كبير، ثم تفسير هذه الاتجاهات بعمق من خلال دراسة حالات محددة. في المرحلة الكمية (QUANT)، تم تصميم وتطبيق استبانة محكمة لجمع بيانات أولية، حيث تم التحقق من صدقها وثباتها إحصائيًا. وتم استخدام نتائج الطلبة النهائية في معايير المعلمين المتعلقة بمحاور الدراسة. وبناءً على النتائج، تم الانتقال إلى المرحلة النوعية (qual)، حيث تم استخدام المقابلات شبه المهيكلة وتحليل وثائق تشمل ملفات الإنجاز، الخطط اليومية، تقييم الملاحظة الصفية والكتابات التأملية لجمع بيانات غنية تساهم في تفسير وتعميق فهم النتائج الكمية. وأخيرًا، تم دمج بيانات المرحلتين وتفسيرها بشكل متكامل



في مرحلة المناقشة النهائية. بهذه الطريقة تم البحث في محاور الدراسة باستخدام ثلاث طرق مختلفة لتحقيق من النتائج وتأكيداتها. بهدف تقليل التحيز وزيادة الثقة بالاستنتاجات (Creswell & Plano Clark, 2018).

لجمع البيانات، تم تطوير واستخدام الأدوات الرئيسية التالية وتم التحقق من جودتها بناءً على ممارسات عالمية معتمدة:

#### 1. أدوات المرحلة الكمية: تم استخدام استبانة ونتائج الطلبة الكمية في السنة الأكاديمية 2024-2025

- **الاستبانة: (The Questionnaire)** تم تصميم استبانة مكونة من (25) فقرة موزعة على المحاور الستة للبحث، باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale) الذي يُعد من أكثر المقاييس شيوعًا وموثوقية في قياس الاتجاهات في البحوث التربوية والاجتماعية (Joshi et al., 2015). الاستبانة مرفقة في الملحق 1
- سجل نتائج الطلبة في مادة معايير المعلمين بحيث تم استخدام نتائج الطلبة في المعايير المتلائمة مع محاور الدراسة لعام 2024-2025.

#### 2. أدوات المرحلة النوعية: تم تطوير حزمة أدوات نوعية متكاملة تشمل:

- دليل المقابلة: (Interview Protocol) دليل مقابلة شبه مهيكلي يركز تصميمه على مبادئ المقابلة النوعية التي تهدف إلى الحصول على روايات غنية ومفصلة من المشاركين حول تجاربهم وتصوراتهم (Patton, 2015) دليل المقابلة مرفق في ملحق رقم 3
- دليل تحليل الوثائق (Document Analysis Guide): تم تصميم دليل لتحليل الوثائق والملفات المهنية مرتبط بمحاور الدراسة بحيث يتم تقييم أعمال الخريجين مثل ملفات الإنجاز، سجلات الملاحظة الصفية، الخطط الدراسية، والكتابات التأملية لاستخلاص أدلة ملموسة على تطبيق الكفايات و تم رصد و تقييم تطبيق الكفايات بحيث يكون مستوى التحقق من 1-3. دليل تحليل الوثائق مرفق في الملحق رقم 4، نموذج سجل الملاحظة الصفية للزيارة الإرشادية في الملحق رقم 5 ومحتويات ملف انجاز المعلم الطالب في ملحق رقم 6.

#### صدق وثبات الأدوات

تم التأكد من صدق المحتوى (Content Validity) لجميع الأدوات من خلال عرضها على لجنة من (10) محكمين من الخبراء وأعضاء هيئة التدريس في مجال إعداد المعلمين والمناهج. ولتقييم صحة الاستبانة وموثوقيتها، أجريت دراسة تجريبية على ستة وعشرين مشاركًا. بلغ معامل ألفا كرون باخ، لقياس الاتساق الداخلي، 0.99، وهو أعلى بكثير من الحد الأدنى للموثوقية الممتازة (حيث اعتُبرت 0.7 مقبولة، و0.8 جيدة، و0.9 ممتازة). كما كان معامل الارتباط النصفى (R) مرتفعًا عند 0.94. (Tavakol & Dennick, 2011).

تمثل مجتمع الدراسة في جميع طلبة وخريجي برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين في الجامعة الأردنية. وقد تم اختيار عینتين للدراسة:

- **عينة المرحلة الكمية:** تم اختيار عينة عشوائية طبقية (Stratified Random Sampling) بحجم (1000) مشاركا، لضمان تمثيل عادل لجميع التخصصات وسنوات التخرج، مما يعزز من إمكانية تعميم النتائج.
- **عينة المرحلة النوعية:** تم اللجوء إلى العينة القصدية (Purposive Sampling)، وتحديدًا أسلوب "اختيار الحالات الطرفية" (Extreme Case Sampling)، وذلك لاختيار (50) مشاركا لإجراء المقابلات وتحليل وثائقهم، بهدف الحصول على فهم عميق وتفسير غني للنتائج الكمية.

#### إجراءات جمع وتحليل البيانات

بعد الحصول على الموافقات الرسمية والموافقة المستنيرة من المشاركين، تم جمع البيانات وتحليلها. تم تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج (SPSS) لحساب الإحصاءات الوصفية. اعتمد سلم ليكرت (Likert scale) لتصحيح أداة الدراسة الكمية، وذلك بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (موافق بشدة، موافق، محايد، معارض، معارض بشدة) وهي تمثل رقميًا (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، وقد احتسب المقياس من خلال استخدام الصيغة الرياضية التالية:

الحد الأعلى للمقياس (5) - الحد الأدنى للمقياس (1)

عدد الفئات المطلوبة (3)

$$1.33 = \frac{1-5}{3}$$

ومن ثم إضافة الناتج (1.33) إلى نهاية كل فئة. وبالتالي فقد تم اعتماد المعيار التالي لأغراض تحليل النتائج:

- من 1.00 إلى 2.33 يعبر عن فعالية منخفضة في الثلث الأدنى من استجابات عينة الدراسة.
- من 2.34 إلى 3.67 يعبر عن فعالية متوسطة في الثلث الأوسط من استجابات عينة الدراسة.
- من 3.68 إلى 5.00 يعبر عن فعالية مرتفعة في الثلث الأعلى من استجابات عينة الدراسة.

أما البيانات النوعية، في المقابلات، تم تحليلها باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) كما وصفه براون وكلارك (Braun & Clarke, 2006).. وفي تحليل الوثائق تمت مراجعة الوثائق وتحديد مستوى تحقق المحاور في الوثائق، ثم تحديد درجة التحقق لكل المحاور في الوثائق ثم حسب متوسط التحقق لكل كفاية في كل محور. وفي المرحلة الأخيرة، تم دمج النتائج الكمية والنوعية وتفسيرها بشكل متكامل لتقديم إجابات شاملة وعميقة عن أسئلة البحث.

ملخص الأسئلة البحثية الرئيسية، والمنهج، والأدوات، والمشاركين، وطرق تحليل البيانات في الجدول 1.

جدول 1 ملخص الأسئلة البحثية الرئيسية، والمنهج، والأدوات، والمشاركين، وطرق تحليل البيانات

| الأسئلة البحثية                                                                                                                                                                         | النهج | الأدوات                                                                                                      | عينة المشاركين                                           | تحليل البيانات                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| ما مدى توافق الإطار النظري والتطبيقي لبرنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين في الجامعة الأردنية مع الكفايات اللازمة لتطبيق المناهج الحديثة، من وجهة نظر الخريجين والقائمين على البرنامج | كمي   | استبانة غير تجريبية                                                                                          | عينة عشوائية طبقية (1000)                                | تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج (SPSS) لحساب الإحصاءات الوصفية والبيانات الاستدلالية |
|                                                                                                                                                                                         | كمي   | إحصائيات متعلقة بنتائج المعلمين الجدد في معايير المعلمين الملائمة لمحاور الدراسة                             | 1800 جميع طلبة العام الدراسي 2024-2025                   | تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج (SPSS) لحساب الإحصاءات الوصفية                       |
| ما درجة امتلاك خريجي البرنامج للكفايات (المعرفية، الأدائية، الشخصية) في ممارساتهم الفعلية في الميدان؟                                                                                   | نوعي  | تحليل نوعي للوثائق الخاصة بخطط الدروس وسجل الملاحظة الصفية الكتابات التأملية والأدلة الموجودة في ملف الانجاز | عينة قصدية 50 طالب من مختلف التخصصات ومستويات الأكاديمية | ترميز وتصنيف البيانات وفقاً لدليل تحليل الوثائق                                            |
|                                                                                                                                                                                         | كمي   | استبانة غير تجريبية                                                                                          | عينة عشوائية طبقية (1000)                                | تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج (SPSS) لحساب الإحصاءات الوصفية والبيانات الاستدلالية |
|                                                                                                                                                                                         | كمي   | إحصائيات متعلقة بنتائج المعلمين الجدد في معايير المعلمين الملائمة لمحاور الدراسة                             | 1800 جميع طلبة العام الدراسي 2024-2025                   | تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج (SPSS) لحساب الإحصاءات الوصفية                       |
|                                                                                                                                                                                         | نوعي  | مقابلة شبه مهيكلة                                                                                            | عينة قصدية 50 طالب من مختلف التخصصات ومستويات الأكاديمية | ترميز وتصنيف البيانات وفقاً لاستجابات الطلبة                                               |
|                                                                                                                                                                                         | نوعي  | تحليل نوعي للوثائق الخاصة بخطط الدروس وسجل الملاحظة الصفية الكتابات التأملية والأدلة الموجودة في ملف الانجاز | عينة قصدية 50 طالب من مختلف التخصصات ومستويات الأكاديمية | ترميز وتصنيف البيانات وفقاً لدليل تحليل الوثائق                                            |
|                                                                                                                                                                                         | كمي   | استبانة غير تجريبية                                                                                          | عينة عشوائية طبقية (1000)                                | تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج (SPSS) لحساب الإحصاءات الوصفية والبيانات الاستدلالية |
| ما هي أبرز التحديات التي تحد من قدرة خريجي البرنامج على تطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة في السياق المدرسي الفعلي، وكيف يمكن للبرنامج المساهمة في التغلب عليها؟                         | نوعي  | مقابلة شبه مهيكلة                                                                                            | عينة قصدية 50 طالب                                       | ترميز وتصنيف البيانات وفقاً لاستجابات الطلبة                                               |

## النتائج

سيضمن هذا القسم عرضاً لنتائج الأدوات الكمية والنوعية المستخدمة في الدراسة. وتضمنت الأدوات الكمية استبياناً غير تجريبي ونتائج الطلاب النهائية، بينما شملت الأدوات النوعية المقابلات وتحليل الوثائق.

## النتائج الكمية

### الاستبانة غير التجريبية

تشير البيانات إلى أن المتوسطات الحسابية للمواد الدراسية تتراوح بين (3.50 و 3.76) من أصل 5، مما يعكس تقييمات مرتفعة نسبياً. ومع ذلك، فإن الانحرافات المعيارية كبيرة نسبياً (بين 1.18 و 1.48)، مما يدل على وجود تباين ملحوظ في آراء المشاركين. على سبيل المثال في تخصص التربية الإسلامية كان المتوسط = 3.50 والانحراف المعياري = 1.45 تظهر هذه النتيجة أكبر تباين في الاستجابات، مما يعني اختلافاً كبيراً بين المشاركين. وفي تخصص العلوم كان المتوسط = 3.71 والانحراف المعياري = 1.18 مما يشير درجة أكبر من الاتساق في تقييمات المشاركين. جميع المواد الأخرى تقع بين هذين الحدين، مما يعكس مستويات متفاوتة من التباين في الآراء. وبالنظر للنتائج حسب عدد سنوات الخبرة تكشف المتوسطات الحسابية عن فعالية مرتفعة أعلى من 3.6 ويُظهر الانحراف المعياري والذي هو أكبر من 1.2 في جميع المحاور تباين في استجابات المشاركين. بشكل عام، يمكن القول إن التقييمات إيجابية، لكن التباين العالي يشير إلى اختلافات واضحة في تجارب أو وجهات نظر المشاركين.

الجدول (3و2) تظهر نتائج الاستبانة حسب التخصص و حسب عدد سنوات الخبرة.

جدول 2 نتائج الاستبانة حسب التخصص

| استراتيجيات التدريب المستمر لمواكبة المستجدات | التنمية المهنية المستدامة للمعلمين | تعزيز دور المعلم في توجيه ودعم المتعلمين | الدور الإرشادي والتوجيهي للمعلم | تطوير مهارات التدريس والتقييم | تأهيل المعلمين لتطبيق المناهج الحديثة | جدول 1 ملخص الأسئلة البحثية الرئيسية، والمنهج، والأدوات، والمشاركين، وطرق تحليل البيانات ..... 630 |
|-----------------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Mean                                          | 3.7173                             | 3.7083                                   | 3.6897                          | 3.7336                        | 3.6536                                | Mean اللغة العربية                                                                                 |
| N                                             | 112                                | 112                                      | 112                             | 112                           | 112                                   | N                                                                                                  |
| Std. Deviation                                | 1.37634                            | 1.42136                                  | 1.40553                         | 1.38804                       | 1.44297                               | Std. Deviation                                                                                     |
| Mean                                          | 4.1171                             | 4.1126                                   | 4.0456                          | 4.0923                        | 4.0649                                | Mean اللغة الانجليزية                                                                              |
| N                                             | 148                                | 148                                      | 148                             | 148                           | 148                                   | N                                                                                                  |
| Std. Deviation                                | 1.06824                            | 1.05162                                  | 1.04980                         | 1.05593                       | 1.09376                               | Std. Deviation                                                                                     |
| Mean                                          | 3.7714                             | 3.7778                                   | 3.7167                          | 3.7794                        | 3.7143                                | Mean العلوم العامة                                                                                 |
| N                                             | 105                                | 105                                      | 105                             | 105                           | 105                                   | N                                                                                                  |
| Std. Deviation                                | 1.16787                            | 1.17912                                  | 1.17315                         | 1.16035                       | 1.18187                               | Std. Deviation                                                                                     |
| Mean                                          | 3.7139                             | 3.7522                                   | 3.6261                          | 3.6932                        | 3.6496                                | Mean الرياضيات                                                                                     |
| N                                             | 113                                | 113                                      | 113                             | 113                           | 113                                   | N                                                                                                  |
| Std. Deviation                                | 1.33621                            | 1.29849                                  | 1.28049                         | 1.30998                       | 1.36840                               | Std. Deviation                                                                                     |
| Mean                                          | 3.6863                             | 3.7386                                   | 3.7304                          | 3.7337                        | 3.7627                                | Mean معلم الصف                                                                                     |
| N                                             | 102                                | 102                                      | 102                             | 102                           | 102                                   | N                                                                                                  |
| Std. Deviation                                | 1.37703                            | 1.35431                                  | 1.29340                         | 1.38180                       | 1.38356                               | Std. Deviation                                                                                     |
| Mean                                          | 3.7092                             | 3.7234                                   | 3.6915                          | 3.6809                        | 3.7191                                | Mean                                                                                               |

|                     |                |         |         |         |         |         |         |
|---------------------|----------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| الدراسات الاجتماعية | N              | 47      | 47      | 47      | 47      | 47      | 47      |
|                     | Std. Deviation | 1.48772 | 1.51196 | 1.51461 | 1.50252 | 1.47051 | 1.53528 |
| التربية الإسلامية   | Mean           | 3.5049  | 3.5546  | 3.4631  | 3.5574  | 3.5464  | 3.4918  |
|                     | N              | 61      | 61      | 61      | 61      | 61      | 61      |
|                     | Std. Deviation | 1.45676 | 1.39600 | 1.39630 | 1.43852 | 1.43763 | 1.45342 |
| غير ذلك             | Mean           | 3.5958  | 3.5417  | 3.6927  | 3.6875  | 3.6319  | 3.7083  |
|                     | N              | 48      | 48      | 48      | 48      | 48      | 48      |
|                     | Std. Deviation | 1.26187 | 1.19420 | 1.28436 | 1.25742 | 1.32665 | 1.32422 |
| Total               | Mean           | 3.7476  | 3.7754  | 3.7425  | 3.7976  | 3.7803  | 3.7751  |
|                     | N              | 736     | 736     | 736     | 736     | 736     | 736     |
|                     | Std. Deviation | 1.32024 | 1.28517 | 1.27647 | 1.29278 | 1.29931 | 1.30984 |

جدول 3 نتائج الاستبانة حسب عدد سنوات الخبرة للمشاركين

| عدد سنوات الخبرة |                   | تأهيل المعلمين<br>لتطبيق المناهج<br>الحديثة | تطوير مهارات<br>التدريس والتقييم | الدور الإرشادي<br>والتوجيهي للمعلم | تعزيز دور المعلم<br>في توجيه ودعم<br>المتعلمين | التنمية المهنية<br>المستدامة للمعلمين | استراتيجيات التدريب<br>المستمر لمواكبة<br>المستجدات |
|------------------|-------------------|---------------------------------------------|----------------------------------|------------------------------------|------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| 0                | Mean              | 3.8526                                      | 3.7807                           | 3.8276                             | 3.8526                                         | 3.8404                                | 3.8342                                              |
|                  | N                 | 190                                         | 190                              | 190                                | 190                                            | 190                                   | 190                                                 |
|                  | Std.<br>Deviation | 1.18820                                     | 1.12381                          | 1.11458                            | 1.13800                                        | 1.16014                               | 1.18974                                             |
| 1>               | Mean              | 3.7063                                      | 3.7763                           | 3.7342                             | 3.7770                                         | 3.7807                                | 3.7844                                              |
|                  | N                 | 269                                         | 269                              | 269                                | 269                                            | 269                                   | 269                                                 |
|                  | Std.<br>Deviation | 1.39193                                     | 1.38041                          | 1.38117                            | 1.39941                                        | 1.39183                               | 1.39361                                             |
| 1-3              | Mean              | 3.8330                                      | 3.8883                           | 3.8082                             | 3.8807                                         | 3.8561                                | 3.7983                                              |
|                  | N                 | 176                                         | 176                              | 176                                | 176                                            | 176                                   | 176                                                 |
|                  | Std.<br>Deviation | 1.24508                                     | 1.19036                          | 1.16947                            | 1.18307                                        | 1.20348                               | 1.21794                                             |
| 3<               | Mean              | 3.5109                                      | 3.5660                           | 3.4901                             | 3.6040                                         | 3.5347                                | 3.5990                                              |
|                  | N                 | 101                                         | 101                              | 101                                | 101                                            | 101                                   | 101                                                 |
|                  | Std.<br>Deviation | 1.46382                                     | 1.44896                          | 1.42694                            | 1.44277                                        | 1.43533                               | 1.44745                                             |
| All              | Mean              | 3.7476                                      | 3.7754                           | 3.7425                             | 3.7976                                         | 3.7803                                | 3.7751                                              |

|                |         |         |         |         |         |         |
|----------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| N              | 736     | 736     | 736     | 736     | 736     | 736     |
| Std. Deviation | 1.32024 | 1.28517 | 1.27647 | 1.29278 | 1.29931 | 1.30984 |

### نتائج الطلبة في المعايير

تراوحت الدرجات المتوسطة بين 3.33 و 3.84 من 4 في الكفايات المتعلقة بمحاور الدراسة، مما يشير إلى تقييمات عالية بشكل عام. تراوحت الانحرافات المعيارية بين 0.15 و 0.39، مما يشير إلى أن بعض البنود كانت استجاباتها متسقة للغاية (مثل  $0.15 \pm 3.84$ )، بينما أظهرت بنود أخرى تبايناً أكبر. مثلاً في معيار التخطيط أظهر أقل متوسط حسابي حيث كان 3.4 والانحراف المعياري 0.4 مما يشير إلى تباين أكبر في نتائج الطلبة حسب مستوى اتقانهم لمتطلبات كفاية للتخطيط. أعلى معدل كان لمعيار المعلمين كمهنيين والذي يتطلب من المعلمين الطلبة العمل بفعالية مع المدرسة والمجتمع المحلي، فهم وتنفيذ المسؤوليات والحقوق المهنية، التعامل مع الآخرين بلطف واحترام، استخدام الموارد بنزاهة وتثقيف المتعلمين للقيام بذلك، اظهار الاحترام والتقدير الالتزام تجاه المجتمع الذي يعملون فيه وإيجاد قنوات تواصل مثمرة والحفاظ عليها مع أصحاب العلاقة (معايير المعلمين، 2023).

جدول 4 نتائج الطلبة في معايير المعلمين المرتبطة بمحاور الدراسة

| المحور                                                  | Main standar         | Average score out of 4 | Standard deviation |
|---------------------------------------------------------|----------------------|------------------------|--------------------|
| تطوير مهارات التدريس والتقييم                           | 1.1 المعرفة بالمبحث  | 3.356                  | .2699              |
|                                                         | 1.4 المعرفة بالمنهاج | 3.735                  | .3175              |
|                                                         | 2.1 التخطيط          | 3.33528                | .398458            |
|                                                         | 2.2 التعلم والتعليم  | 3.54850                | .198062            |
|                                                         | 2.4 التقييم          | 3.73617                | .386045            |
| الدور الإرشادي والتوجيهي للمعلم                         | 1.3 المعرفة بالسياق  | 3.798                  | .2958              |
|                                                         | 3.1 المعلمون كمهنيين | 3.84282                | .155179            |
| استراتيجيات التدريب المستمر لمواكبة المستجدات العالمية. | 3.2 التنمية المهنية  | 3.79894                | .203414            |

### النتائج النوعية

#### نتائج تحليل البيانات

شمل تحليل وثائق الأعمال المقدمة من الطلاب ملاحظات حول ملاحظات الدروس، وخطط الدروس، والكتابة التأملية، وملف الإنجاز. وأشارت نتائج التحقق إلى تأثير متوسط إلى قوي على تطوير المؤهلات اللازمة لتطبيق المناهج الحديثة وتطوير الممارسات التأملية. في حين أن الكفاءات اللازمة لمهارات التدريس والتقييم، ودور المعلم الاستشاري والتوجيهي، وإرشاد ودعم المتعلمين، قد ظهرت في الوثائق بمستوى تنفيذ أقل. ويخلص الجدول أدناه متوسط التحقق في كل محور من محاور الدراسة.

جدول 5 نتائج تحليل الوثائق يظهر متوسط التحقق في كل محور من محاور الدراسة.

| رقم المحور | الكفاية/المجال                        | الرقم | مؤشرات الأداء في الوثائق                                                           | درجة التحقق (3-1) |
|------------|---------------------------------------|-------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 1          | تأهيل المعلمين لتطبيق المناهج الحديثة | 1.1   | ملاحظات عن الأهداف التعليمية أنها واضحة، ومناسبة للطلبة، ومرتبطة بالمناهج المطورة. | 2.5               |
|            |                                       | 1.2   | ملاحظات عن الأنشطة التعليمية انها متنوعة، وتتمركز حول الطالب، وتشجع على التفكير.   | 2                 |

|     |                                                                                  |     |   |                                               |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------|-----|---|-----------------------------------------------|
| 2.1 | وجود استراتيجيات تدريس متنوعة (عمل تعاوني، نقاش، استقصاء، تعلم بالأقران).        | 1.3 |   |                                               |
| 1.9 | ملاحظات عن أسئلة مفتوحة تحفز التفكير العليا لدى الطلبة.                          | 1.4 |   |                                               |
| 1.7 | ملاحظات عن دمج التكنولوجيا بطريقة هادفة لتعزيز التعلم.                           | 1.5 |   |                                               |
| 2   | ملاحظات عن التنقل بين الأنشطة بسلاسة ووضوح، مع استثمار فعال لوقت الحصة.          | 1.6 |   |                                               |
| 1.8 | ظهور أساليب تقويم تكويني متنوعة (أسئلة، ملاحظة، حوار) أثناء الدرس.               | 2.1 | 2 | تطوير مهارات التدريس والتقييم                 |
| 1.4 | تقديم تغذية راجعة محددة، وبناءة لمجموعات من الطلبة أو أفراد.                     | 2.2 |   |                                               |
| 1.7 | استخدام أدوات تقويم متنوعة (مثل: ملف الإنجاز، الملاحظة، قوائم الرصد)             | 2.3 |   |                                               |
| 1.6 | أدلة على التفاعل مع الطلبة بشكل فردي ويظهر اهتماماً باحتياجاتهم وتحدياتهم.       | 3.1 | 3 | الدور الإرشادي والتوجيهي للمعلم               |
| 1.8 | أدلة على تشجيع الطلبة على المحاولة دون خوف من الخطأ ويعزز ثقتهم بأنفسهم.         | 3.2 |   |                                               |
| 1.7 | أدلة على استجابات داعمة للطلبة الذين يواجهون صعوبات أكاديمية أو سلوكية.          | 3.3 |   |                                               |
| 1.9 | دليل على وجود مناخ الصفّي إيجابي، وآمن، وداعم، وقائم على الاحترام المتبادل.      | 4.1 | 4 | تعزيز دور المعلم في توجيه ودعم المتعلمين      |
| 1.2 | دليل على وجود تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة                              | 4.2 |   |                                               |
| 1.1 | أدلة على تشجيع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم وتحديد أهدافهم الشخصية.            | 4.3 |   |                                               |
| 1.2 | أدلة على وجود تغذية راجعة بناءة تساعد الطلبة على فهم نقاط قوتهم ومجالات تطويرهم. | 4.4 |   |                                               |
| 2   | القدرة على ممارسة التفكير التأملي في الممارسة المهنية بهدف تحسينها.              | 5.1 | 5 | التنمية المهنية المستدامة للمعلمين            |
| 2   | دليل على وجود أهمية التعلم مدى الحياة والتطوير المهني المستمر.                   | 5.2 |   |                                               |
| 1.9 | دليل على توفر فرص للتنمية المهنية (قراءة، حضور ورشات، تعلم ذاتي).                | 5.3 |   |                                               |
| 1.5 | الانخراط بفاعلية في مجتمعات التعلم المهنية.                                      | 6.1 | 6 | استراتيجيات التدريب المستمر لمواكبة المستجدات |

### نتائج المقابلات

أشارت نتائج المقابلات إلى أن العديد من الخريجين شعروا بأن البرنامج أسهم بشكل واضح في تعزيز معارفهم حول فلسفة المناهج المطورة، حيث عبر أحدهم بقوله: "شعرتُ أن البرنامج غيّر رؤيتي للمناهج وأعطاني أدوات حديثة فهمتها وبدأت أطبقها تدريجياً في

الصف." كما انعكس الأثر الإيجابي لوجود إشراف مكثف خلال التطبيق العملي على مهاراتهم التدريسية، إذ ذكر خريج: "كان الإشراف المكثف خلال التطبيق العملي سبباً رئيسياً في قدرتي على تنفيذ استراتيجيات تدريس جديدة." وفي المقابل، واجه بعض المشاركين تحديات تمثلت في ضغط بيئة العمل أو محدودية الإشراف، حيث قالت إحدى الخريجات: "واجهت بعض الصعوبات في تطبيق التقويم البديل بسبب ضغط العمل وقلة الوقت، ولم أجد دائماً دعماً من المشرفين."

وبالنسبة لبناء العلاقات والجانب الإرشادي، أشار بعض الخريجين إلى تحسن ملحوظ، إذ صرح أحدهم: "ساعدتني أنشطة العمل الجماعي على تطوير مهارات التواصل، ولو أنني كنت أتمنى مزيداً من التركيز على الجانب النفسي للطلبة." بينما ركز آخرون على أن الكثير من المهارات الإرشادية تم اكتسابها ميدانياً: "الكثير من المهارات الإرشادية تعلمتها من الزملاء والخبرة الميدانية أكثر من المحاضرات." في هذا السياق، لخص أحد المشاركين الحاجة إلى دعم إضافي بقوله: "تنقصني بعض الأدوات العملية لدعم الطلبة نفسياً خاصة في الحالات الصعبة، كان من المفيد أن يتوسع البرنامج في التدريب الإرشادي."

وفيما يخص التنمية المهنية المستدامة، أجمعت أغلب الإجابات على محدودية الدعم المؤسسي بعد التخرج، إذ أوضح أحدهم: "بعد التخرج شعرت أن على أن أبحث بنفسني عن فرص تطوير مهني لأن الدعم المؤسسي محدود."، إلا أن عدداً كبيراً من المشاركين قدر خلق البرنامج بيئة محفزة للتعلم الذاتي: "خلق البرنامج بيئة محفزة للتعلم الذاتي، وأعطاني شعوراً بأهمية التطور المستمر." أخيراً، أكد المشاركون على أهمية الإشراف القوي في ربط النظرية بالتطبيق، حيث جاء في إحدى الإجابات: "وجدت أن منظومة الإشراف إذا كانت فعالة تسهل كثيراً دمج النظرية بالتطبيق في الواقع المدرسي."

التحليل يُظهر أن البرنامج يُحقق تقدماً نوعياً مهماً في تعزيز الكفايات المعرفية والتدريسية، ولكنه بحاجة لتقوية الجوانب الإرشادية، ودعم التنمية المهنية للخريجين، بما يعكس بقوة عند وجود إشراف فعال ويوسع أثر البرنامج ليكون أكثر تكاملاً مع واقع المدرسة الأردنية وتطلعات المعلمين الجدد.

## المناقشة

سيُتضمن هذا القسم مناقشة النتائج الكمية والنوعية للإجابة عن أسئلة الدراسة و تلخيص النتائج الرئيسية للدراسة و التوصيل للتوصيات اللازمة لتطوير المادة النظرية والممارسات العملية في برنامج الدبلوم العالي لتدريب المعلمين في الجامعة الأردنية.

## السؤال الأول

ما مدى توافق الإطار النظري والتطبيقي لبرنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين في الجامعة الأردنية مع الكفايات

اللازمة لتطبيق المناهج الحديثة، من وجهة نظر الخريجين والقائمين على البرنامج؟

أظهرت النتائج الكمية لنتائج الطلاب في مادة معايير المعلمين معدلات مرتفعة مما يشير إلى قدرة الطلبة على تحقيق المتطلبات النظرية والتطبيق العملي لبرنامج الدبلوم العالي. وبالنظر إلى تفاصيل النتائج في محور تأهيل المعلمين لتطبيق المناهج الحديثة كانت نتائج معايير المعلمين المرتبطة بهذا المحور مرتفعة نسبياً مما يدل أن الطلاب قد حققوا الكفايات المطلوبة لتطبيق المناهج من وجهة نظر القائمين على البرنامج. وبمقارنة النتائج مع مقدار رضى الخريجين عن خبرتهم في برنامج الدبلوم وتأثيرها على أدائهم الواقعي في المدارس نجد أن المعلمون الخريجون أظهروا مستويات رضى عالية لجميع محاور الاستبانة مع تباين في ردودهم حسب خبراتهم الشخصية، هذه النتائج تتلاءم مع نتائج تحليل الوثائق التي أظهرت فعالية تدريب الطلاب في سياقات متنوعة على تطبيق المناهج الحديثة. وأظهرت خططاً دراسية مصممة بشكل جيد، وتغذية راجعة إيجابية وبناءة تتعلق باستراتيجيات التدريس وتطبيقها. تتفق هذه النتائج مع دراسة (Darling-Hammond et al., 2024) التي توصي بالاهتمام بأساليب التقويم التكوينية المتعددة لتطوير معلومات المدرسين الطلبة وممارساتهم العملية.

بالنسبة لتطوير مهارات التقويم والدور الإرشادي والتوجيهي للمعلم وتعزيز دور المعلم في توجيه ودعم المتعلمين فقد أظهرت النتائج الكمية أيضاً معدلات مرتفعة في نتائج معايير المعلمين وفعالية عالية عند التطبيق العملي عند المعلمين الطلبة في كل التخصصات الا نتائج معلمو التربية الإسلامية بالإضافة إلى استجابات المعلمين الطلبة ذوي الخبرة لأكثر من ٣ سنوات التي ظهرت بفعالية متوسطة. هذه النتائج تتلاءم مع تحليل الوثائق الذي بدت فيه الأدلة على تطبيق استراتيجيات التقويم أقل جودة من الأدلة على تطبيق التخطيط والتدريس حيث لم تكن هناك أدلة كافية على تطوير المعلمين لمهارات التعلم الذاتي لدى الطلاب أو تقديم تغذية راجعة فعالة تساعد الطلبة على معرفة نقاط القوة



لديهم والمهارات التي تحتاج الى تحسين والذي يعتبر من أهم مميزات الدور الارشادي للمعلم وقدرته على توجيه ودعم المتعلمين. تؤكد دراسة (Darling-Hammond et al., 2024) على أهمية تطوير قدرة المعلمين الطلبة على الاهتمام بتطوير تفكير الطلبة وتدريبهم على طرق التعلم الذاتي واتخاذ القرارات التي تؤثر على تعلمهم وسلوكهم. كما أكدت دراسة (Alfia et al., 2023) على أهمية دور المعلم في تطبيق التعلم البنائي الاجتماعي والذي يحفز على تنمية مهارات الطلبة وقدرتهم على التفاعل مع الأقران في بيئة صفية آمنة.

## السؤال الثاني

ما درجة امتلاك خريجي البرنامج للكفايات (المعرفية، الأدائية، الشخصية) في ممارساتهم الفعلية في الميدان؟

أشارت النتائج الكمية للاستبانة الى فعالية عالية لجميع المحاور التي تناولتها الاستبانة، ولكن حسب نتائج الانحراف المعياري كان هنا تبايناً كبيراً في ردودهم حسب خبراتهم الخاصة، وقد تم استخدام الأدوات النوعية لفهم نتائج الاستبانة بشكل أعمق. أظهرت نتائج تحليل الوثائق أن مستوى تحقق الكفايات كان متوسطاً الى مرتفعاً في محاور المعرفة والمهارات المطلوبة لتدريس المناهج الحديثة وأساليب التدريس والتقييم. أما بالنسبة لنتائج المقابلات فقد أشارت إلى أن العديد من الخريجين شعروا بأن البرنامج أسهم بشكل واضح في تعزيز معارفهم حول فلسفة المناهج المطوّرة، وفهم أهدافها ومحتواها، كما رسخ لديهم وعياً بمتطلبات الكفايات وتكامل المواد الدراسية. ويبدو أن التطور في المستويات المعرفية والنظرية كان ملموساً لدى معظم المتحدثين. وتنوّعت رؤى الخريجين حول كيفية تحويل تلك المعرفة إلى ممارسة واقعية في الصف؛ فقد رأى بعضهم أن دعم الإشراف الفعال والبيئة المدرسية المواتية ساعدهم على تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة والتقييم البديل، بينما أشار آخرون إلى أن عوامل كبيئة العمل الضاغطة أو محدودية الإشراف قد جعلت التطبيق أقل يسراً أحياناً.

من خلال تحليل الوثائق كانت الأدلة المرتبطة بدور المعلم الإرشادي والتوجيهي متحققة بدرجة أقل حيث كانت الوثائق تفتقر الى أدلة واضحة على تقديم الدعم للطلبة حسب حاجاتهم وتدريبهم على مهارات التعلم الذاتي. أما في المقابلات فقد ذكر بعض المشاركين أنهم شعروا بقدر من التحسن في بناء العلاقات مع الطلبة والانفتاح عليهم، في حين عبّر آخرون عن رغبتهم في المزيد من التعمق في المهارات الإرشادية والنفسية؛ فقد أشاروا إلى أن ما تلقوه في هذا الجانب كان غالباً تأسيسياً، وأنهم واجهوا تحديات حقيقية عند التعاطي مع مواقف عملية تتطلب تدخلاً إرشادياً مباشراً. وقد لجأ بعضهم إلى المبادرات الذاتية والتعلم من خبرات الزملاء لاستكمال جوانب لم تُغطَّ بشكل كافٍ في البرنامج.

وعند مقارنة هذه النتائج مع الأدبيات، يتضح أن علاقة النظرية بالتطبيق تظل محور نقاش دولي، وتشير أغلب المراجع إلى أهمية التدريب العملي والإشراف السريري المنظم في تعزيز نقل المعرفة إلى المهنة (Darling-Hammond, 2017; Korthagen, 2017).

وفيما يتعلق بالتنمية المهنية المستدامة فقد أظهرت نتائج الدراسة الكمية مستوى فعالية مرتفع مع تباين عالي في الردود بشكل كبير لذلك استخدم تحليل البيانات لتفسير النتائج بشكل أعمق فقد كانت الأدلة على الالتزام بالتنمية المهنية المستدامة محدودة بفرض تم توفيرها عن طريق برنامج الدبلوم لجميع الطلبة مع وجود عدد قليل من الطلبة الذين التحقوا بدورات خارج متطلبات الدبلوم. في المقابلات عبر بعض المشاركين أن برنامج الدبلوم كان له أثر في معرفة أهمية التطوير المهني المستمر لكن هناك ضعف في الدعم المؤسسي لفرص التطوير المهني بعد إنهاء برنامج الدبلوم العالي. هذه النتائج تتوافق مع دراسة (Ahmad Bani Amer, 2023) التي أظهرت ضعف التطوير المهني في المؤسسات التعليمية في الأردن والحاجة لتدريب المدرسين على الكفايات التكنولوجية الحديثة. كما أوصت دراسة (Ghawi & Massoud, 2022) بأهمية التنمية المهنية المستدامة وإيجاد فرص للمعلمين لتطوير ممارساتهم أثناء الخدمة.

## السؤال الثالث

ما هي أبرز التحديات التي تحد من قدرة خريجي البرنامج على تطبيق المعرفة والمهارات المكتسبة في السياق المدرسي الفعلي، وكيف يمكن للبرنامج المساهمة في التغلب عليها؟

حسب النتائج الكمية لم تظهر تحديات واضحة من النتائج، ولكن قيمة الانحراف المعياري المرتفعة تشير الى تباين في الردود مما يؤكد وجود صعوبات وتحديات عند بعض الطلبة. ساعد تحليل الوثائق على الكشف عن ضعف ملحوظ في الأدلة المرتبطة بتعزيز دور المعلم في توجيه ودعم المتعلمين. عند ربط هذه الملاحظات مع نتائج المقابلات يتضح بعض التحديات ومن أبرزها موضوع الإشراف والتدريب الميداني. وقد وصف العديد من الخريجين تجاربهم مع التطبيق الميداني بأنها اختلفت باختلاف الدعم الذي تلقوه من المشرفين، حيث وفر بعض الإشراف فرصاً لبناء وتنمية المهارات التطبيقية بينما واجه آخرون صعوبات في غياب التوجيه المستمر أو فرص المراقبة الدقيقة.

من زاوية أخرى، وجد المشاركون أن البرنامج ركز بشكل أساسي على الجوانب المعرفية والفنية، مع تدريب محدود على الأدوار الإرشادية للمعلم، خاصة في التعامل مع حالات الدعم النفسي والسلوكي. وأشاد بعض الخريجين بقيمة وحدات العمل الجماعي والتأمل الذاتي، في حين تمنى آخرون زيادة فرص محاكاة المواقف الواقعية للتمكن من أدوات التدخل الإرشادي.

وفيما يخص التنمية المهنية المستدامة، لاحظ كثيرون غياب نظام دعم متكامل بعد التخرج، واقتصرت التطوير المهني غالباً على الجهود الذاتية أو المبادرات الفردية أكثر منه على نهج مؤسسي منظم.

تشير هذه النتائج إلى أن أثر البرنامج يتنوع باختلاف العوامل البيئية والمهنية المحيطة، ما يشدد على أهمية تعزيز دور الإشراف المهني العملي، وتطوير وحدات إرشادية وتفاعلية ضمن الخبرة الميدانية، ودعم التنمية المهنية المستمرة بعد التخرج، بما يحقق تكامل الكفايات ويراعي التحديات المتغيرة لمهنة التعليم الحديث.

تضيء نتائج الدراسة على نقاط تحول إيجابية في الكفايات المعرفية والصفية، بجانب فرص تطوير في الكفايات الإرشادية والتنموية العملية، وتؤكد هذه النتائج أهمية الإشراف الداعم، وتكامل التدريب العملي مع الجانب الأكاديمي، والحاجة لسياسات تطوير مهني تواكب تحديات الواقع المدرسي الحديث في الأردن والمنطقة.

### التوصيات و أثر الدراسة

- **تعزيز الشراكة بين الجامعات والمدارس:** ينبغي تقوية الروابط بين المؤسسات الجامعية والمدارس الميدانية لتعزيز التكامل بين النظرية والتطبيق، وخاصة عبر إشراك المدارس في تقييم الطلبة المعلمين وتطوير الإشراف التربوي.
- **تطوير مهارات الدور الإرشادي المستدام للمعلم:** توصي الدراسة بإدراج مكونات تركّز أكثر على بناء قدرات المعلم الإرشادية ومهارات الدعم النفسي والتربوي إضافة للتركيز على التنمية المهنية المستدامة.
- **تنمية المجتمعات المهنية للتعلم:** تشجع الدراسة على تأسيس ودعم مجتمعات تعلّم مهنية بين المعلمين لتبادل الخبرات، وتبني استراتيجيات مثل التدريب الزملي (Peer Coaching) والعمل الجماعي المستمر.
- **الاهتمام بالممارسات الفعلية والتقويم الميداني:** أكدت النتائج أهمية مرحلة التطبيق العملي وملاحظة التدريس في الميدان لتطوير الكفايات الفعلية للمعلم، مع تطوير أدوات التقييم الميداني.
- **مأسسة التنمية المهنية المستدامة:** تدعو الدراسة إلى توفير برامج تطوير مهني مستمر بعد التخرج بهدف مواكبة المستجدات التربوية وتعزيز الكفايات اللازمة للمناهج الحديثة.

### أثر الدراسة على الأبحاث الأكاديمية

- **خدمت الدراسة بتقديم نموذج بحثي متكامل يعتمد المنهج المختلط (كمي/كيفي) في تقويم أثر البرامج التدريبية، ما يعزز الدراسات المستقبلية التي تتناول تقييم برامج إعداد المعلمين**

- وسعت الدراسة الأدبيات بتوثيق أثر برامج الدبلوم العالي في إعداد المعلم على بناء كفايات التدريس والتقويم والإرشاد والتنمية المهنية، مع الاستناد لمعايير دولية وحديثة
- حفزت نتائج الدراسة الباحثين على التركيز في أبحاثهم القادمة على تكامل عناصر المنهاج المقرر والمنهاج المنفذ، وأثر المجتمعات المهنية المستدامة ودور الإشراف الميداني في بناء كفايات المعلم

### أثر الدراسة على برامج تدريب المعلمين

- أظهرت نتائج الدراسة ضرورة إعادة هيكلة برامج إعداد المعلمين لتشمل محاور واضحة لتنمية الكفايات المهنية والشخصية الحديثة، وخاصة التركيز على الكفايات العملية والإرشادية
- وجهت الدراسة المؤسسات إلى أهمية تدريب المشرفين الميدانيين أنفسهم، وتطوير آليات المتابعة والعلاقة بينهم وبين طلبة الدبلوم
- قدمت نتائج موثوقة تستند لمحتوى تجريبي وتحليل معمق، ما يجعل من توصياتها مرجعاً يمكن الاستناد إليه في وضع السياسات التعليمية وبرامج التأهيل المستقبلي.

### محددات الدراسة

أجريت هذه الدراسة في الجامعة الأردنية، باستخدام بيانات من طلاب مسجلين للعام الدراسي 2024-2025. اختيرت عينات نوعية عشوائياً من أماكن العمل، مع العلم أن إشراك مجموعات أخرى قد يُسفر عن نتائج مختلفة ويُقدم معلومات إضافية ذات صلة بأسئلة الدراسة.

اقتصرت الاستبيان غير التجريبي على متطوعين من تخصصات مختلفة. قد تكون لدى الطلاب غير المشاركين في المجموعة المستهدفة آراء مختلفة، مما قد يؤثر على نتائج الدراسة.

### قائمة المراجع

- Abu Khudair, S., Khader, Y., Al Nsour, M., & Tanaka, E. (2024). The Provision of Psychosocial Support to Students in Jordan: Teachers' Knowledge, Attitudes, Skills, Practices, and Perceived Barriers. *Journal of School Health*, 94(8), 744–753. <https://doi.org/10.1111/josh.13459>
- Ahmad Bani Amer, M. (2023). The Development of Education in Jordan in 2023: Challenges, Innovations, and Future Prospects. *International Journal of Education and Digital Learning (IJEDL)*, 2(2), 77–85. <https://doi.org/10.47353/ijedl.v2i2.269>
- Al Qahtani, R., & Hamadneh, B. (2020). (CAEP) تقييم جودة برنامج إعداد معلم التربية الخاصة بجامعة نجران (مجلة اتحاد الجامعات العربية (للبحوث في التعليم العالي). في ضوء معايير مجلس اعتماد تعليم المعلمين 40(2), 96–116.
- Alfia, D., Nursyani, R., Halimah, I., Oktafiani, K., Nayandra, A., Edu2, D., Edu, R., Edu, I., Edu, K., & Edu1, A. (2023). THE ROLE OF GUIDANCE AND COUNSELING TEACHERS TO OPTIMIZE SOCIAL CONSTRUCTIVISM IN LEARNING AT SCHOOL. *Journal of Guidance And Counseling Teachers*, 3, 59–75. <https://ejournal.upi.edu/index.php/Psikoeduko/index>

- Almeqdadi, F., & Al Zoubi, A. (2022). Teacher Education in Jordan: Retrospect and Prospects. In *Handbook of Research on Teacher Education: Pedagogical Innovations and Practices in the Middle East* (pp. 59–70). Springer Nature. [https://doi.org/10.1007/978-981-19-2400-2\\_4](https://doi.org/10.1007/978-981-19-2400-2_4)
- Al-rsa'i, M. S., Waswas, D., Altawarah, A., & Al-Rowad, F. (2024). Evaluating the Quality of Teaching Performance among Jordanian Teachers in Light of Certain Demographic Variables. *International Electronic Journal of Elementary Education*. <https://doi.org/10.26822/iejee.2024.332>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W. ., & Plano Clark, V. L. . (2018). *Designing and conducting mixed methods research*. SAGE.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291–309. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (n.d.). *Preparing Teachers for a Changing World*.
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C. W., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. In *Applied Developmental Science* (Vol. 28, Issue 1, pp. 1–21). Routledge. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>
- Dweck, C. S. (n.d.). *Mindset : The New Psychology of Success* - PDFDrive.com.
- Forawi, S. A. (2016). Standard-based science education and critical thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 20, 52–62. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.02.005>
- Ghawi, G., & Massoud, M. (2022). *teachers\_qualifications\_and\_professional\_development\_en*. [https://qrf.org/sites/default/files/2025-08/teachers\\_qualifications\\_and\\_professional\\_development\\_en.pdf](https://qrf.org/sites/default/files/2025-08/teachers_qualifications_and_professional_development_en.pdf)
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., & Pal, D. (2015). Likert Scale: Explored and Explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396–403. <https://doi.org/10.9734/BJAST/2015/14975>
- Kim, L. E., Jörg, V., & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163–195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- NCCD. (n.d.). *الوطني لتطوير المناهج للعام 2020*. *ملركز*
- Patton, M. Quinn. (2015). *Qualitative research & evaluation methods : integrating theory and practice*. SAGE Publications, Inc.
- QRTA. (n.d.). " في الوطن العربي المعلمين سياسات تطوير " . آذار/مارس 2015.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* (R. M. Ryan & E. L. Deci, Eds.). Guilford Press.  
<https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schön, D. A. . (1987). *Educating the reflective practitioner : toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching:Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–23. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411>
- Siddiqui, S., & Ahamed, Md. M. (2020). Teachers’ Roles Beyond and Within the Context: An Ever-Changing Concept. *Arab World English Journal*, 11(1), 282–296.  
<https://doi.org/10.24093/awej/vol11no1.21>
- Soaoud, R. (n.d.). A. المعاصر العالمَ جهات تو ضوء في العربية الدول في لّمين المع إعداد برامج لتطوير مقترحة رؤية . *Proposed Vision for. A Proposed Vision for Developing Teacher Education in Arab Countries in the Light of Developing Teacher Education in Arab Countries in the Light of Contemporary World Trends Contemporary World Trends*. [https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru\\_jep/vol18/iss3/3](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/aaru_jep/vol18/iss3/3)
- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach’s alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53–55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>
- Timperley, Helen. (2011). *Realizing the power of professional learning*. McGraw-Hill Open University Press.
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- YILDIRIM TAŞTI, Ö., & YILDIRIM, A. (2022). Critical Thinking Skills and Dispositions of Turkish Pre-service Teachers: A Systematic Review of Research. *Kuramsal Eğitimbilim*, 15(3), 561–604.  
<https://doi.org/10.30831/akukeg.1062721>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1–2), 89–99.  
<https://doi.org/10.1177/0022487109347671>

## الملحقات

### ملحق (1): استبانة تقييم برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين

عزيزي المشارك/ عزيزتي المشاركة،

تحية طيبة وبعد،

تهدف هذه الاستبانة إلى تقييم فعالية "برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين" في الجامعة الأردنية في تزويد الخريجين بالكفايات اللازمة لتنفيذ المناهج الحديثة. إن مشاركتكم القيمة ستساهم بشكل كبير في تطوير البرنامج وتحسين جودته.

نؤكد لكم أن جميع المعلومات التي سيتم تقديمها ستعامل بسرية تامة، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط. لا يوجد إجابات صحيحة أو خاطئة، والمطلوب هو التعبير عن رأيكم بصدق وموضوعية.

شاكرين لكم حسن تعاونكم.

الباحثون

القسم الأول: المعلومات الديموغرافية

يرجى وضع إشارة (✓) في المكان المناسب

1. التخصص الدقيق:

- ☐ معلم صف
- ☐ لغة عربية
- ☐ لغة إنجليزية
- ☐ رياضيات
- ☐ علوم
- ☐ دراسات اجتماعية
- ☐ أخرى (يرجى التحديد)-----

2. الحالة الحالية:

- ☐ طالب حالي في البرنامج
- ☐ خريج (سنة التخرج)-----

3. الخبرة في التدريس (بعد التخرج من الدبلوم)

- ☐ لا يوجد
- ☐ أقل من سنة
- ☐ 1-3 سنوات
- ☐ أكثر من 3 سنوات

القسم الثاني: محاور الاستبانة

يرجى قراءة كل فقرة بعناية وتحديد درجة موافقتك عليها، علماً بأن التدريج يعني:  
(5)أوافق بشدة : (4) أوافق : (3) محايد : (2) لا أوافق : (1) لا أوافق بشدة

| م                                                   | الفقرة | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------------------------------------------|--------|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: تأهيل المعلمين لتطبيق المناهج الحديثة |        |   |   |   |   |   |

|                                                                     |                                                                                         |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                                                                   | زودني البرنامج بفهم عميق لفلسفة المناهج المطورة القائمة على الكفايات.                   |
| 2                                                                   | أصبحت قادرًا على تحليل محتوى المناهج وربطه بحياة الطلبة اليومية.                        |
| 3                                                                   | مكّنتني البرنامج من موازنة استراتيجيات التدريس مع متطلبات المناهج الحديثة.              |
| 4                                                                   | أشعر بالثقة في قدرتي على شرح مبررات التغيير في المناهج لأولياء الأمور.                  |
| 5                                                                   | ساعدني البرنامج على فهم العلاقة التكاملية بين المواد الدراسية المختلفة.                 |
| <b>المحور الثاني: تطوير مهارات التدريس والتقييم</b>                 |                                                                                         |
| 6                                                                   | أصبحت قادرًا على تصميم خطط دراسية تتمحور حول الطالب وتشجع على التعلم النشط.             |
| 7                                                                   | أستخدم بفاعلية استراتيجيات تدريس متنوعة (مثل: التعلم التعاوني، الاستقصاء، حل المشكلات). |
| 8                                                                   | أمتلك المهارات اللازمة لإدارة بيئة الصف بشكل إيجابي وفعال.                              |
| 9                                                                   | أصبحت قادرًا على استخدام أدوات تقويم متنوعة (مثل: ملف الإنجاز، الملاحظة، قوائم الرصد).  |
| 10                                                                  | أوظف نتائج التقويم التكويني لتعديل خطتي التدريسية وتحسين تعلم الطلبة.                   |
| 11                                                                  | أمتلك المهارات اللازمة لدمج التكنولوجيا في عمليتي التعليم والتعلم بفاعلية.              |
| <b>المحور الثالث: الدور الإرشادي والتوجيهي للمعلم</b>               |                                                                                         |
| 12                                                                  | زودني البرنامج بالمعرفة اللازمة لفهم الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلبة.             |
| 13                                                                  | أشعر بالثقة في قدرتي على بناء علاقات إيجابية وداعمة مع جميع طلبة.                       |
| 14                                                                  | أمتلك استراتيجيات للتعرف المبكر على الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم.              |
| 15                                                                  | أعرف كيفية توجيه الطلبة الذين يحتاجون إلى دعم إرشادي متخصص.                             |
| <b>المحور الرابع: تعزيز دور المعلم في توجيه ودعم المتعلمين</b>      |                                                                                         |
| 16                                                                  | أعمل على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبة.                                           |
| 17                                                                  | أشجع طلبتي على تحمل مسؤولية تعلمهم وتحديد أهدافهم الشخصية.                              |
| 18                                                                  | أقدم تغذية راجعة بناءة تساعد الطلبة على فهم نقاط قوتهم ومجالات تطويرهم.                 |
| <b>المحور الخامس: التنمية المهنية المستدامة للمعلمين</b>            |                                                                                         |
| 19                                                                  | غرس في البرنامج أهمية التعلم مدى الحياة والتطوير المهني المستمر.                        |
| 20                                                                  | أصبحت قادرًا على ممارسة التفكير التأملي في ممارساتي المهنية بهدف تحسينها.               |
| 21                                                                  | أبحث بشكل استباقي عن فرص للتنمية المهنية (قراءة، حضور ورشات، تعلم ذاتي).                |
| <b>المحور السادس: استراتيجيات التدريب المستمر لمواكبة المستجدات</b> |                                                                                         |
| 22                                                                  | أشعر أن البرنامج قد أعدني للانخراط بفاعلية في مجتمعات التعلم المهنية.                   |
| 23                                                                  | أمتلك المهارات اللازمة لتقييم مدى ملائمة برامج التدريب المستمر لاحتياجاتي.              |



## برنامج الدبلوم العالي في إعداد المعلمين الجامعة الأردني أداة تقييم الملاحظة الصفية



|                    |                          |
|--------------------|--------------------------|
| اسم المعلم الطالب: | الرقم الجامعي:           |
| التخصص:            | عنوان الدرس:             |
| المرشد الأكاديمي:  | الفصل الدراسي: الثاني    |
|                    | العام الجامعي: 2025/2024 |

تتكون هذه الأداة من خمس مجالات ولكل مجال أربعة معايير (لغاية 4 درجات لكل معيار) بمجموع ثمانون درجة (80).

| الدرجة | المعايير                                                                                                                                                                                | المجالات الرئيسية        |
|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
|        | 1 تسليم الخطة بالوقت المحدد مسبقاً (موظفاً التكنولوجيا في كتابتها)                                                                                                                      | التخطيط                  |
|        | 2 إعداد خطة خاصة بالدرس ومحدد فيها (النتائج ومصادر التعلم، المعرفة السابقة، التكامل الرأسي والأفقي وطرائق التدريس، واستراتيجيات التقويم وأدواته، وإجراءات التنفيذ، والزمن)              |                          |
|        | 3 صياغة أهداف معرفية وسلوكية مرتبطة بالدرس وقابلة للقياس وفق هرم بلوم. وتحديد معايير الأداء المقبول عند تقييم تحقق نتائج الدرس.                                                         |                          |
|        | 4 التنوع باستراتيجيات وطرق التدريس (فردية وجماعية) بما ينسجم مع نتائج التعلم.                                                                                                           |                          |
|        | 1 إظهار المعرفة والفهم للمحتوى التعليمي للمبحث، والقدرة على إجراء التكامل بين فروع المادة.                                                                                              | إجراءات التدريس والتمايز |
|        | 2 امتلاك المعرفة التربوية بالمحتوى لربط الخبرات التعليمية بالحياة العملية من خلال الأنشطة الملائمة والتي تتناسب مع كل من المحتوى ونتائج التعلم.                                         |                          |
|        | 3 تهيئة الطلبة وتحفيزهم للتعلم من خلال طرح أسئلة محفزة ومثيرة للتأمل للربط بالتعلم السابق. وتقديم تلخيص لما تعلمه الطلبة في نهاية الحصة.                                                |                          |
|        | 4 التنوع باستراتيجيات التعليم والتعلم مراعاة للفروق الفردية بين الطلبة واختلاف أنماط تعلمهم.                                                                                            |                          |
|        | 1 توظيف السبورة بطريقة منظمة والكتابة بخط واضح و مقروء من جميع الطلبة.                                                                                                                  | بيئة وموارد التعلم       |
|        | 2 الالتزام بالسلوك التربوي الحسن والايجابية في التعامل دون التحيز او التمييز بين أحد من الطلبة. وتوظيف التعليم المتمايز في المواقف التعليمية أو أدوات التكنولوجيا لتطوير مهارات الطلبة. |                          |
|        | 3 تقديم الدعم والتشجيع للطلبة اثناء تنفيذ الأنشطة والانتباه للدلائل على وجود صعوبات في التعلم.                                                                                          |                          |
|        | 4 توفير الموارد الصفية المطلوبة للأنشطة التعليمية بشكل يتناسب مع أعداد الطلبة وحاجاتهم وتنوع الطلبة بضرورة الحفاظ على الموارد ومصادر التعلم.                                            |                          |



|                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                           |                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| 1                                                                                                                                                | توظيف اللغة العربية أوالإنجليزية حسب المبحث. اللغة الشّفويّة والمكتوبة واضحة وصحيحة ومعبّرة من خلال استخدام مفردات مختارة جيّداً. والرّمّ الطلبة بتوظيفها في الحصة كاملة. | ادارة التعلم والمهارات المهنية |
| 2                                                                                                                                                | امتلاك مهارات الإدارة الصفية الناجحة وتوظيف لغة الجسد وتوزيع النظرات على الجميع واطهار المقدرة على ضبط السلوكات غير المقبولة للطلبة.                                      |                                |
| 3                                                                                                                                                | إدارة وقت إجراءات التدريس إدارة فعالة والتجوّل بين الطلبة أثناء تنفيذ الأنشطة لتقديم الدعم منفذاً وقفات التعلم لتوجيه تعلّم الطلبة.                                       |                                |
| 4                                                                                                                                                | تفاعل الطلبة مع النشاط التمهيدي الذي قدّمه المعلم في بداية الحصة والاستماع إلى المعلم بانتباه وتمكن الطلبة من تنفيذ المهمات مع الزميل أو وحده وفق المعايير .              |                                |
| 1                                                                                                                                                | تصميم أدوات تقييم مختلفة بناء على طبيعة الموضوع ومستوى الطلبة.                                                                                                            | التقييم                        |
| 2                                                                                                                                                | مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتقديم أنشطة علاجية/اثرانية لذوي الاحتياجات التعليمية.                                                                                   |                                |
| 3                                                                                                                                                | استخدام التقييم الذاتي وتقييم الأقران. وتقييم التغذية الراجعة من الطلبة في نهاية الدرس.                                                                                   |                                |
| 4                                                                                                                                                | تحليل نتائج التقييمات التكوينية وتعديل إجراءات الحصة بناء عليها.                                                                                                          |                                |
| المجموع من (80)                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                           |                                |
| • ترصد العلامات بمقياس رباعي (من 1 الى 4) لكل معيار بمجموع 80 درجة.<br>• يستخدم هذا النموذج لتقييم الملاحظة الصفية في مادة الخبرة المدرسية (M3). |                                                                                                                                                                           |                                |

ملحق (3): دليل المقابلة شبه المهيكلة (لخريجي البرنامج)

مقدمة المقابلة:

"أهلاً بك وشكراً جزيلاً على موافقتك للمشاركة في هذه الدراسة. أنا [اسم الباحث]، وأنا جزء من فريق بحثي من الجامعة الأردنية. تهدف هذه المقابلة إلى فهم تجربتك كخريج من برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين، والتعرف على تصوراتك حول مدى فعالية البرنامج في إعدادك لمتطلبات الميدان. لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، ونحن مهتمون برأيك وتجربتك الشخصية. نؤكد لك أن جميع المعلومات التي ستقدمها ستعامل بسرية تامة ولن نستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. هل تسمح لي بتسجيل هذه المقابلة صوتياً لضمان دقة نقل المعلومات؟"

الأسئلة الرئيسية (موزعة حسب المحاور):

1. محور تجربة البرنامج وتأهيل المناهج:
  - بالنظر إلى تجربتك الكاملة، كيف تصف رحلتك في برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين؟
  - إلى أي مدى تشعر أن البرنامج قد أعدك لفهم وتطبيق المناهج المطورة القائمة على الكفايات؟ (يرجى تقديم أمثلة).
2. محور تطوير مهارات التدريس والتقييم:
  - صف لي تجربة طبقت فيها استراتيجية تدريس جديدة تعلمتها في البرنامج. ما الذي نجح؟ وما التحديات التي واجهتك؟

- كيف أثر البرنامج على ممارساتك في تقويم تعلم الطلبة؟ هل وجدت صعوبة في تطبيق أساليب التقويم البديل (مثل ملفات الإنجاز أو الملاحظة)؟
- 3. محور الدور الإرشادي والتوجيهي للمعلم:
  - غالبًا ما يواجه المعلمون مواقف تتطلب منهم لعب دور المرشد. هل تتذكر موقفًا تطلب منك تقديم دعم نفسي أو اجتماعي لأحد طلبتك؟ كيف ساعدك إعدادك في البرنامج على التعامل مع هذا الموقف؟
  - برأيك، ما هي الجوانب التي يحتاجها المعلمون الجدد لتعزيز دورهم الإرشادي بشكل أفضل؟
- 4. محور تعزيز دور المعلم في دعم المتعلمين:
  - ما هي الاستراتيجيات التي تستخدمها لتنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلبتك وتشجيعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم؟
  - كيف تقيم أثر هذا الدعم في تحفيز الطلبة وتفاعلهم داخل الصف؟
- 5. محور التنمية المهنية المستدامة:
  - بعد تخرجك ودخولك الميدان، ما هي أبرز المهارات التي شعرت أنك بحاجة ماسة لتطويرها؟
  - هل ترى أن البرنامج قد غرس فيك ثقافة التعلم مدى الحياة؟ وكيف تمارس ذلك الآن؟
- 6. محور استراتيجيات التدريب المستمر:
  - ما هي مصادر التدريب التي تعتمد عليها حاليًا لمواكبة المستجدات؟
  - ما هي مقترحاتك لتطوير استراتيجيات التدريب المستمر للمعلمين الجدد في الأردن؟

#### الأسئلة الختامية:

- بناءً على تجربتك الكاملة، لو أُتيحت لك الفرصة لتقديم نصيحة واحدة لتطوير برنامج الدبلوم، فماذا ستكون؟
- هل هناك أي شيء آخر تود إضافته أو توضيحه لم نغطه في أسئلتنا؟

"في ختام هذه المقابلة، نود أن نكرر شكرنا وتقديرنا لوقتكم ومساهماتكم القيمة".

#### ملحق (4): دليل التحليل النوعي للوثائق

#### مفتاح التقييم

(3) : تحققت الكفاية بشكل واضح ومستمر

(2) تحققت الكفاية بشكل جزئي أو متقطع

(1) لم تتحقق الكفاية

| رقم المحور | الكفاية/المجال                              | رقم المؤشر | مؤشرات الأداء في الوثائق                                                           | درجة التحقق (1-3) |
|------------|---------------------------------------------|------------|------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 1          | تأهيل المعلمين<br>لتطبيق المناهج<br>الحديثة | 1.1        | ملاحظات عن الأهداف التعليمية أنها واضحة، ومناسبة للطلبة، ومرتبطة بالمناهج المطورة. |                   |
|            |                                             | 1.2        | ملاحظات عن الأنشطة التعليمية أنها متنوعة، وتتمركز حول الطالب، وتشجع على التفكير.   |                   |

|  |   |     |                                                                                  |                                               |
|--|---|-----|----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
|  |   | 1.3 | وجود استراتيجيات تدريس متنوعة (عمل تعاوني، نقاش، استقصاء، تعلم بالأقران).        |                                               |
|  |   | 1.4 | ملاحظات عن أسئلة مفتوحة تحفز التفكير العليا لدى الطلبة.                          |                                               |
|  |   | 1.5 | ملاحظات عن دمج التكنولوجيا بطريقة هادفة لتعزيز التعلم.                           |                                               |
|  |   | 1.6 | ملاحظات عن التنقل بين الأنشطة بسلاسة ووضوح، مع استثمار فعال لوقت الحصة.          |                                               |
|  | 2 | 2.1 | ظهور أساليب تقويم تكويني متنوعة (أسئلة، ملاحظة، حوار) أثناء الدرس.               | تطوير مهارات التدريس والتقييم                 |
|  |   | 2.2 | تقديم تغذية راجعة محددة، وبناءة لمجموعات من الطلبة أو أفراد.                     |                                               |
|  |   | 2.3 | استخدام أدوات تقويم متنوعة (مثل: ملف الإنجاز، الملاحظة، قوائم الرصد)             |                                               |
|  | 3 | 3.1 | أدلة على التفاعل مع الطلبة بشكل فردي ويظهر اهتماماً باحتياجاتهم وتحدياتهم.       | الدور الإرشادي والتوجيهي للمعلم               |
|  |   | 3.2 | أدلة على تشجيع الطلبة على المحاولة دون خوف من الخطأ ويعزز ثقتهم بأنفسهم.         |                                               |
|  |   | 3.3 | أدلة على استجابات داعمة للطلبة الذين يواجهون صعوبات أكاديمية أو سلوكية.          |                                               |
|  | 4 | 4.1 | دليل على وجود مناخ الصفّي إيجابي، وآمن، وداعم، وقائم على الاحترام المتبادل.      | تعزيز دور المعلم في توجيه ودعم المتعلمين      |
|  |   | 4.2 | دليل على وجود تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الطلبة                              |                                               |
|  |   | 4.3 | أدلة على تشجيع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم وتحديد أهدافهم الشخصية.            |                                               |
|  |   | 4.4 | أدلة على وجود تغذية راجعة بناءة تساعد الطلبة على فهم نقاط قوتهم ومجالات تطويرهم. |                                               |
|  | 5 | 5.1 | القدرة على ممارسة التفكير التأملي في الممارسة المهنية بهدف تحسينها.              | التنمية المهنية المستدامة للمعلمين            |
|  |   | 5.2 | دليل على وجود أهمية التعلم مدى الحياة والتطوير المهني المستمر.                   |                                               |
|  |   | 5.3 | دليل على توفر فرص للتنمية المهنية (قراءة، حضور ورشات، تعلم ذاتي).                |                                               |
|  | 6 | 6.1 | الانخراط بفاعلية في مجتمعات التعلم المهنية.                                      | استراتيجيات التدريب المستمر لمواكبة المستجدات |
|  |   | 6.2 | تظهر المهارات اللازمة لتقييم مدى ملاءمة برامج التدريب المستمر لاحتياجات الطالب   |                                               |
|  |   | 6.3 | ظهور عوائق تحول دون المشاركة في أنشطة التطوير المهني                             |                                               |

Evaluation Key:

(3): Competence was clearly and consistently realized

(2): Competence was partially or intermittently realized

(1): Competence was not realized

| Number | Competency                                        | Number | Indicator                                                                                                                                          | Verification (1-3) |
|--------|---------------------------------------------------|--------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|
| 1      | Qualifying teachers to implement modern curricula | 1.1    | Notes on the educational objectives: The objectives are clear, appropriate for the students, and well-aligned with the developed curriculum.       |                    |
|        |                                                   | 1.2    | Notes on educational activities: They are diverse, student-centered, and promote critical thinking.                                                |                    |
|        |                                                   | 1.3    | A variety of teaching strategies—including collaborative work, discussion, inquiry, and peer learning—are clear in the reviewed documents          |                    |
|        |                                                   | 1.4    | Notes on open-ended questions that promote students' higher-order thinking skills.                                                                 |                    |
|        |                                                   | 1.5    | Notes on how to meaningfully integrate technology to enrich and enhance the learning process.                                                      |                    |
|        |                                                   | 1.6    | Notes on transitioning smoothly and clearly between activities to maximize effective use of class time.                                            |                    |
| 2      | Developing teaching and assessment skills         | 2.1    | The evidence on the use of various formative assessment methods, such as questioning, observation, and dialogue, during lessons.                   |                    |
|        |                                                   | 2.2    | The evidence on providing constructive, targeted feedback to students or groups.                                                                   |                    |
|        |                                                   | 2.3    | The evidence on the use various assessment tools (e.g., achievement file, observation, monitoring lists)                                           |                    |
| 3      | The teacher's advisory and guidance role          | 3.1    | Demonstrated engagement with students on an individual basis, expressing genuine interest in their unique needs and challenges.                    |                    |
|        |                                                   | 3.2    | Evidence of fostering an environment where students are encouraged to try without fear of making mistakes, thereby building their self-confidence. |                    |

|   |                                                                          |      |                                                                                                                                           |  |
|---|--------------------------------------------------------------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
|   |                                                                          | 3.3  | Documentation of supportive responses provided to students facing academic or behavioral challenges.                                      |  |
| 4 | Strengthening the role of the teacher in guiding and supporting learners | 4.1  | Demonstrates a positive, safe, supportive, and respectful classroom environment.                                                          |  |
|   |                                                                          | 4.2  | Evidence showing that students are developing self-learning skills.                                                                       |  |
|   |                                                                          | 4.3  | Evidence shows that students are encouraged to take responsibility for their own learning and to set personal goals.                      |  |
|   |                                                                          | 4.4. | Evidence of providing constructive feedback that enables students to recognize both their strengths and areas needing improvement.        |  |
| 5 | Sustainable professional development for teachers                        | 5.1  | The ability to engage in reflective thinking within professional practice to foster improvement.                                          |  |
|   |                                                                          | 5.2  | There is evidence highlighting the importance of lifelong learning and ongoing professional development.                                  |  |
|   |                                                                          | 5.3  | Evidence of engaging in professional development opportunities, such as reading, attending workshops, or pursuing self-directed learning. |  |
| 6 | Continuous training strategies to keep pace with developments            | 6.1  | Actively participate in professional learning communities.                                                                                |  |
|   |                                                                          | 6.2  | Demonstrate the ability to evaluate whether continuing education programs align with students' needs.                                     |  |
|   |                                                                          | 6.3  | There are obstacles preventing participation in professional development activities.                                                      |  |

ملحق (5): سجل الملاحظة الصفية للزيارة الإرشادية



## برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين الجامعة الأردنية

### الملاحظة الصفية (للزيارة الإرشادية)



|                    |                |         |                 |
|--------------------|----------------|---------|-----------------|
| اسم المعلم الطالب: | الرقم الجامعي: | التخصص: | Choose an item. |
|--------------------|----------------|---------|-----------------|



|                 |                  |
|-----------------|------------------|
| نقاط القوة:     | معايير المعلمين: |
| مجالات التطوير: | معايير المعلمين: |

التأمل : يقوم المرشد الأكاديمي بالتحقق مما يلي من خلال سؤال المعلم الطالب :  
هل تشعر بالرضا عما قدمت ؟  
هل واجهتك تحديات أثناء تقديم الدرس ؟  
اقتراحات للتحسين ، ماذا يمكن أن تعدل على حصتك لو أتيت لك فرصة إعادة الدرس ؟

ملحق (6): محتويات ملف انجاز المعلم الطالب

### Portfolio content

| محتويات ملف الإنجاز ( الإلكتروني ) الخاص بمادة معايير المعلمين-1                                                                           |                                                                                                                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| مبدأ خريجيا التحم والتعليم (M1)                                                                                                            | أساليب تدريس المبحث (M2)                                                                                                                   | الخبرة المدرسية (M3)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| المقال التحليلي النقدي التكويني مضمنا عليه التغذية الراجعة. ونموذج للتغذية الراجعة على المقال التكويني موضحا فيه نقاط القوة ونقاط التحسين. | المقال التحليلي النقدي التكويني مضمنا عليه التغذية الراجعة. ونموذج للتغذية الراجعة على المقال التكويني موضحا فيه نقاط القوة ونقاط التحسين. | التأملات الأسبوعية في الخبرة المدرسية الأولى عدد (3) مضمنا على واحدة فقط تغذية راجعة .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| الأنشطة الموجهة وعددها ( 3 )                                                                                                               | الأنشطة الموجهة وعددها ( 3 )                                                                                                               | المقال التأملي التكويني مضمنا عليه التغذية الراجعة. ونموذج للتغذية الراجعة على المقال التكويني موضحا فيه نقاط القوة ونقاط التحسين.                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| اختيار أفضل (3) مهمات فنية أو بصرية                                                                                                        | اختيار أفضل (3) مهمات فنية أو بصرية                                                                                                        | تقديم نشاطين من مقرر الممارسة التأملية التخصصية التي تُلقت في الخبرة المدرسية الأولى .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                            |                                                                                                                                            | الأنشطة الموجهة: وعددها ( 3 ) أنشطة والتي تم تنفيذها خلال الخبرة المدرسية الأولى، وهي :<br>أولا : ملف أوراق الخبرة المدرسية الأولى، و هي : سجل الحضور اليومي – عقد التوجيه – سجلات تحديد الأهداف الأسبوعي – سجل التغذية الراجعة النهائي من المعلم الموجه – سجل ملاحظة رسمي من المعلم الموجه.<br>ثانياً: تنظيم نشاط تعليمي بهدف إلى تنمية العلاقات المهنية مع المتعلمين. ويتم تقديم كامل تفاصيل النشاط في نموذج تقرير المهارات. |
|                                                                                                                                            |                                                                                                                                            | ثالثاً: الإشرافه ينفذ المهارات التي تعلمها وزارة التربية والتعليم وتقديم تقرير كتابي مرافق به جميع تفاصيل المهارات.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                                                                                                                            |                                                                                                                                            | تقرير لجلسة الإرشادية الأولى المرسل من المرشد الأكاديمي.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                                                                            |                                                                                                                                            | التدريس المصغر: ويشمل خطة الدرس أو صور من الجلسة.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                                                                                                            |                                                                                                                                            | تقديم تقرير عن حضور محاضرات أو ورشات عمل لمُحدثين من الكلية أو من خارج الجامعة وجاها أو على البيئة الافتراضية.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

**دور المعلم في إنجاح المناهج الحديثة في ضوء الكفايات المهنية والتعليم الرقمي**  
**The Teacher's Role in the Success of Modern Curricula in Light of**  
**Professional Competencies and Digital Education**

**د.ة. ربي محمود اليوسف**

**دكتورة فلسفة طرق ومناهج تدريس علوم**

**وزارة التربية والتعليم، الأردن**

**Dr. Ruba Mahmoud Hussein Al-Yousef**

**PhD in Science Teaching Methods and Curricula**

**Ministry of Education, Jordan**

**[rubakhasawenh@gmail.com](mailto:rubakhasawenh@gmail.com)**

**[Ruba412@yahoo.com](mailto:Ruba412@yahoo.com)**



## ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء تصورات المعلمين لدورهم في إنجاح تطبيق المناهج الحديثة في ضوء الكفايات المهنية والتعليم الرقمي، وذلك في إطار الجهود الوطنية الرامية إلى تطوير المناهج الدراسية بما يواكب ويتوافق مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. وقد اعتمدت الباحثة على المنهج النوعي، لملاءمته لطبيعة الدراسة. وجمعت البيانات من خلال مقابلات شبه منظمة مع عينة قصدية مكونة من خمسة عشر (15) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم من مدارس مختلفة تابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة إربد، إذ تم اختيارهم تبعًا لخبراتهم الغنية في الميدان. واستُخدم التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) لتحديد المحاور والأنماط الرئيسية التي انبثقت من ردود المشاركين، كما تم استخدام أسلوب المقارنات الثابتة (Constant Comparative Method) لتحليل البيانات. كشفت النتائج عن إدراك المعلمين لأهمية دورهم المحوري في تطبيق المناهج الحديثة، وتزايد وعيهم بأهمية دمج التكنولوجيا ومنصات التعلم الرقمية لدعم عملية التعلم وتحفيز الطلاب على المشاركة والتفاعل الفعّال. كما أشارت النتائج إلى توجه متزايد لدى المعلمين لتبني استراتيجيات تدريس تفاعلية تجمع بين التعلم القائم على الكفاءة والتعليم الرقمي، مما يعكس جاهزيتهم المهنية المتزايدة. ومع ذلك، أشار بعض المعلمين إلى تحديات تتعلق بنقص التدريب المستمر ومحدودية الموارد التكنولوجية المتاحة في المدارس. أوصت الدراسة بتعزيز برامج التطوير المهني المستدامة التي تركز على الكفاءات الرقمية والتربوية، وتوفير بيئات تعلم رقمية داعمة، وتمكين المعلمين من المشاركة بفعالية في عمليات تطوير المناهج وتقييمها.

**الكلمات المفتاحية:** المناهج الحديثة، تصورات المعلمين، الكفاءات الرقمية، التطوير المهني، المنصات التعليمية.

## The Teacher's Role in the Success of Modern Curricula in Light of Professional Competencies and Digital Education

### Abstract

This study aimed to investigate teachers' perceptions of their role in the successful implementation of modern curricula in light of professional competencies and digital education. This is part of national efforts to develop curricula that keep pace with and comply with the requirements of the twenty-first century. The researcher relied on a qualitative approach, given its suitability for the nature of the study. Data were collected through semi-structured interviews with a purposive sample of fifteen (15) male and female teachers selected from various schools affiliated with the Directorate of Education in Irbid Governorate. They were selected based on their rich field experience. Thematic analysis was used to identify the main themes and patterns that emerged from the participants' responses, and the constant comparative method was used to analyze the data. The results revealed teachers' awareness of the importance of their pivotal role in implementing modern curricula, and their growing awareness of the importance of integrating technology and digital learning platforms to support the learning process and motivate students to participate and interact effectively. The results also indicated a growing trend among teachers toward adopting interactive teaching strategies that combine competency-based learning and digital education, reflecting their increased professional preparedness. However, some teachers cited challenges related to a lack of ongoing training and limited technological resources available in schools. The study recommended promoting sustainable professional development programs that focus on digital and pedagogical competencies, providing supportive digital learning environments, and empowering teachers to actively participate in curriculum development and evaluation processes.

**Keywords:** Modern curricula, teachers' perceptions, digital competencies, professional development, educational platforms.

### المقدمة

في عصر يتسم بالتحول الرقمي السريع ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، لم تعد المناهج الحديثة تقتصر على تقديم المحتوى التقليدي؛ بل تتطلب معلمين ليسوا خبراء في مجالهم فحسب، بل أيضاً متمكنين رقمياً ومتكيفين تربوياً. يعتمد نجاح هذه المناهج بشكل كبير على المعلمين، الذين يمكن لكفاءاتهم المهنية واستعدادهم لدمج التكنولوجيا أن يسهما في نجاح أو فشل الإصلاح التعليمي. في ضوء الجهود الوطنية لتحديث النظم التعليمية لتلبية المعايير العالمية، يُعد فهم دور المعلم - وخاصةً من منظور العاملين في هذا المجال - أمراً بالغ الأهمية.

وفي هذا السياق، يؤدي المعلمون دورًا محوريًا في تحقيق أهداف المناهج الحديثة، لا سيما عندما يُركز الإصلاح التعليمي على كلٍّ من الكفاءات المهنية والتعليم الرقمي. في الأردن، ووفقًا لإطار المناهج الوطنية، تؤكد وزارة التربية والتعليم صراحةً على أن التنفيذ الفعال للمناهج الجديدة "يتطلب أن يمتلك المعلمون مستوىً عاليًا من الكفاءات المهنية، بما في ذلك المعرفة بالمادة الدراسية، والمهارات التربوية، والوعي الرقمي، بالإضافة إلى القدرة على استخدام استراتيجيات التدريس والتقييم المعاصرة (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024). وهذا يؤكد أن كفاءة المعلم ليست مجرد عامل مساعد، بل هي قوة دافعة: فبدون معلمين مؤهلين جيدًا، قد لا تُحقق حتى أكثر المناهج المُصممة بعناية إمكاناتها التحويلية. لذلك، في سياق دمج الأدوات الرقمية وأساليب التدريس الحديثة، يجب أن يتطور دور المعلمين - فعليهم ألا يقتصر على تقديم المحتوى، بل أن يُصمموا أيضًا تجارب تعليمية هادفة، وأن يُعززوا المهارات الرقمية للطلاب، وأن يُحدثوا كفاءاتهم باستمرار من خلال التطوير المهني المستمر.

وفي ظل التطور السريع لقطاع التعليم في القرن الحادي والعشرين، ينبغي على المعلمين القيام بأدوار تتجاوز مجرد تقديم المحتوى المعرفي، إذ عليهم امتلاك مهارات وكفايات رقمية، والقيام بدور ميسرين للتعليم الرقمي. يتطلب هذا التحول من المعلمين تطوير كفاءات مهنية راسخة، لا تقتصر على الخبرة في المواد الدراسية والمهارات التربوية فحسب، بل تشمل أيضًا معرفة رقمية متقدمة، بدون هذه الكفاءات، قد تفشل جهود تحديث المناهج الدراسية في إحداث تغيير هادف، مما يُقلل من أهمية الإصلاح ويحصره في تبني سطحي بدلاً من تحول جذري (OECD, 2023).

علاوة على ذلك، أصبح التعليم الرقمي عنصرًا أساسيًا في المناهج الحديثة، وليس مجرد إضافة. تُمكن الكفاءة الرقمية للمعلمين من تصميم وتقديم تجارب تعليمية تُوظف التكنولوجيا لدعم التعاون والإبداع والتفكير النقدي (Casal Otero et al., 2022)، فعندما يُتقن المعلمون دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (ICT)، يُمكنهم تعزيز الأنشطة التي تُركّز على الطالب ومواءمة التدريس مع سياقات التعلم المتنوعة، مما يُعزز مشاركة الطلاب ونواتج التعلم.

في الوقت نفسه، يؤدي التطوير المهني دورًا محوريًا في سد الثغرات والفجوات في قدرات المعلمين. وقد أظهرت الأبحاث أن نماذج التطوير المهني المستدامة والقابلة للتطوير - ولا سيما مناهج التتابع المتكيفة - قادرة على بناء الكفاءات الرقمية بفعالية لدى أعداد كبيرة من المعلمين (El-Hamamsy et al., 2024).

لا تقتصر هذه النماذج على تدريب المعلمين على المهارات التقنية فحسب، بل تعزز أيضًا التغيير التربوي، مما يساعد المعلمين على استيعاب النماذج التعليمية الجديدة وتطبيقها بشكل هادف في فصولهم الدراسية. ومع ذلك، يواجه المعلمون في المدارس عوائق كبيرة في تطوير ونشر الكفاءات الرقمية، متجذرة في نقص البنية التحتية والتدريب والدعم الإداري. حيث تكشف دراسة أجراه (القطرنة وهبة ، 2025) أن العديد من المعلمين يصنفون عوائق التحول الرقمي على أنها عالية، ويرجع ذلك أساسًا إلى محدودية نطاق الإنترنت، ونقص الأجهزة الحديثة في الفصول الدراسية، وعدم كفاية موارد البرامج. علاوة على ذلك، وجد سعدي (2021) أنه خلال جائحة كوفيد-19، لم يشعر معلمو المدارس في شمال الأردن إلا بمستوى متوسط من الاستعداد للتعليم الرقمي، مشيرين إلى عدم كفاية موازنة المناهج مع متطلبات التعلم الرقمي وضعف البنية التحتية الرقمية في المدارس.

### مشكلة الدراسة

تؤكد الأدبيات التربوية المعاصرة أن المعلم يُعدّ العنصر الحاسم في تحويل المناهج الحديثة من وثائق نظرية إلى ممارسات تعليمية فاعلة داخل الصفوف الدراسية. فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن نجاح تطبيق المناهج الحديثة لا يرتبط فقط بجودة تصميمها، بل يعتمد بدرجة كبيرة على امتلاك المعلمين للكفايات المهنية اللازمة لفهم فلسفة المنهج وأهدافه، والقدرة على تكييفه بما يتلاءم مع خصائص المتعلمين وسياق التعلم (Fullan, 2016)؛ (Hunkins, 2018 & Ornstein) وتبيّن هذه الدراسات أن ضعف الكفايات المهنية لدى المعلمين يؤدي غالبًا إلى تطبيق شكلي للمناهج، مما يُسهم في اتساع الفجوة بين المنهج المخطط والمنهج المنفذ.

وفي السياق ذاته، أوضحت دراسات حديثة أن الكفاءة الرقمية أصبحت مكونًا أساسيًا من مكونات الكفايات المهنية للمعلم في ظل التحول الرقمي المتسارع في التعليم. فقد أظهرت نتائج عدد من الأبحاث أن قدرة المعلمين على توظيف الأدوات الرقمية، ومنصات التعلم، واستراتيجيات التعليم المدعومة بالتكنولوجيا، تُسهم بشكل مباشر في تحسين فاعلية التدريس، وتعزيز التفاعل الصفّي، ودعم التعلم المتمحور حول المتعلم (Redecker, 2017). كما بينت هذه الدراسات أن غياب الكفاءة الرقمية يحدّ من قدرة المعلمين على تحقيق متطلبات المناهج الحديثة، خاصة تلك التي تقوم على التعلم النشط، والتعلم القائم على الكفايات، وحل المشكلات.

من جهة أخرى، أشارت دراسات متعددة إلى وجود تفاوت واضح في مستوى الجاهزية المهنية والرقمية بين المعلمين، وهو ما ينعكس سلباً على درجة اتساق تطبيق المناهج داخل المدرسة الواحدة أو بين المدارس المختلفة ( OECD, 2020). وقد أكدت هذه الدراسات أن برامج التطوير المهني الحالية في كثير من النظم التعليمية لا تزال تركز على الجوانب النظرية، ولا توفر دعماً كافياً لبناء الكفايات التطبيقية المرتبطة بالتعليم الرقمي وتفعيل المناهج الحديثة داخل الصفوف الدراسية.

وعلى الرغم من تزايد الاهتمام البحثي بالكفايات المهنية والكفاءة الرقمية كل على حدة، إلا أن مراجعة الدراسات السابقة تكشف عن نقص ملحوظ في الأبحاث التي تتناول دور المعلم في إنجاح المناهج الحديثة من خلال التكامل بين الكفايات المهنية والكفاءة الرقمية، خاصة من منظور تصورات المعلمين أنفسهم. إذ تركز معظم الدراسات إما على تحليل المناهج أو على قياس مهارات المعلمين الرقمية، دون التعمق في فهم كيفية إدراك المعلمين لدورهم في تطبيق المناهج الحديثة، والعوامل المهنية والرقمية التي تؤثر في ممارساتهم الصفية (Priestley et al., 2015).

وانطلاقاً مما سبق، تتضح الفجوة البحثية التي تسعى هذه الدراسة إلى معالجتها، والمتمثلة في الحاجة إلى فهم معمق لتصورات المعلمين حول دورهم في إنجاح المناهج الحديثة في ضوء الكفايات المهنية المطلوبة والكفاءة الرقمية. ويسهم هذا الفهم في تقديم أساس علمي يمكن الاستناد إليه في تطوير برامج إعداد المعلمين والتطوير المهني المستمر، وتوجيه صانعي القرار التربوي نحو تبني سياسات تعليمية أكثر فاعلية، بما يضمن تحقيق المناهج الحديثة لأهدافها في تحسين جودة التعليم ورفع مستوى تعلم الطلبة.

**سؤال الدراسة الرئيس: ما تصورات المعلمين لدورهم في إنجاح تطبيق المناهج الحديثة في ضوء الكفايات المهنية والتعليم الرقمي، وما العوامل التي تعزز أو تعيق قدرتهم على ذلك داخل المدرسة؟**

#### أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في مساهمتها في فهم كيفية تأثير كفاءات المعلمين المهنية والرقمية على نجاح تطبيق المناهج الحديثة في السياق التعليمي الأردني. فمع تحول إصلاح المناهج إلى أولوية وطنية تتماشى مع مهارات القرن الحادي والعشرين، لم يعد دور المعلم يقتصر على تقديم التعليم التقليدي، بل يمتد ليشمل تسهيل تجارب تعلم غنية رقمياً ومتمحورة حول الطالب. ورغم هذا التحول، لا يُعرف الكثير عن كيفية

إدراك المعلمين أنفسهم لاستعدادهم ومسؤولياتهم والتحديات التي يواجهونها في تطبيق هذه الإصلاحات. ومن خلال استكشاف التجارب الحياتية للمعلمين ورؤاهم المهنية، تقدم الدراسة أدلة قيمة يمكن أن تُرشد صانعي السياسات ومصممي المناهج ومؤسسات التدريب في تطوير أنظمة دعم تتوافق فعليًا مع احتياجات المعلمين. علاوة على ذلك، تعالج الدراسة فجوة حرجية من خلال ربط تطبيق المناهج بالكفاءات التربوية والرقمية، مقدمةً منظورًا شاملاً غالبًا ما يتم تجاهله في الدراسات السابقة. ويساهم تركيزها النوعي في إثراء هذا المجال من خلال توليد فهم خاص بالسياق، والذي يمكن أن يُثري برامج التطوير المهني، ويعزز بناء القدرات الرقمية، ويؤدي في نهاية المطاف إلى تحسين جودة وفعالية جهود إصلاح المناهج في المدارس الأردنية.

### حدود ومحددات الدراسة

حددت حدود هذه الدراسة عمدًا لضمان استكشاف مُركّز ومُعمّق لأدوار المُعلّمين في دعم نجاح المناهج الحديثة في إطار الكفاءات المهنية والتعليم الرقمي. اقتصرَت الدراسة على المُعلّمين العاملين في المدارس الأردنية خلال العام الدراسي الذي أُجري فيه البحث، وتحديدًا أولئك الذين لديهم خبرة مُباشرة في تطبيق مناهج حديثة وممارسات تعليمية رقمية. إضافةً إلى ذلك، ركّزت الدراسة على تصوّرات المُعلّمين وممارساتهم وكفاءاتهم المهنية، دون أن تمتدّ لتشمل الإداريين أو الطلاب أو صانعي السياسات. جُمعت بيانات نوعية فقط، بالاعتماد على المقابلات وتحليل الوثائق، مما حصر البحث في التجارب الشخصية بدلًا من مؤشرات الأداء القابلة للقياس.

في الوقت نفسه، تجدر الإشارة إلى وجود العديد من القيود. تقتصر النتائج على وجهات نظر عينة مُختارة، والتي قد لا تُمثّل جميع المُعلّمين في السياق التعليمي الأردني بشكل كامل. وبصفتها دراسة نوعية، تعتمد التفسيرات على عمق وصدق إجابات المُشاركين، والتي قد تتأثر بمعتقداتهم الشخصية أو اهتماماتهم المهنية. علاوة على ذلك، قد يؤثر التطور السريع والمستمر لأدوات التعليم الرقمي على إمكانية تعميم النتائج على المدى الطويل، نظرًا لظهور متطلبات وكفاءات تكنولوجية جديدة بمرور الوقت. ورغم هذه القيود، تُقدم الدراسة رؤى قيمة حول الكفاءات المهنية والرقمية التي تُعزز فعالية المعلمين في تطبيق المناهج الحديثة.

### الدراسات السابقة

هدفت دراسة الدوغان وعبد اللطيف (2020) إلى تقصي مدى كفاية معلمي اللغة العربية في الأحساء من حيث المعرفة المهنية والتكنولوجية لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التدريس، ولتحقيق أهداف الدراسة

استخدم المنهج الوصفي المسحي حيث شملت العينة 150 معلماً ومعلمة، طبقت عليهم استبانة لجمع البيانات، أظهرت نتائج الدراسة أن الاتجاه العام للمعلمين تجاه دمج التكنولوجيا إيجابي، لكن الكفاية التقنية والمعرفية لديهم تراوحت من متوسطة إلى ضعيفة. أوصت الدراسة بضرورة تقديم برامج تطوير مهني تعتمد نموذج TPACK لرفع كفاية الدمج التكنولوجي بين المعلمين.

هدفت دراسة ((Tzafilkou et al., 2023) تقييم كفاءة المعلمين الرقمية في التعليم الابتدائي والثانوي في اليونان، من خلال تطوير أداة جديدة صممت لدمج الجوانب البيداغوجية (التدريسية) والمهنية الخاصة بالتعليم الرقمي. طبقت الدراسة على عينة مكونة من 450 معلم ومعلمة، أظهرت الدراسة أن مستويات الكفاءة الرقمية لدى المعلمين ليست عالية كما ينبغي، مع فروق ذات دلالة إحصائية مرتبطة بمتغيرات مثل الجنس، التخصص، ومستوى التعليم. وتشير النتائج إلى الحاجة إلى برامج تدريب مهني مستمرة تركز ليس فقط على المهارات التقنية، بل أيضاً على الجوانب التربوية والمهنية لدعم دمج التكنولوجيا بفعالية في المدارس.

بحثت دراسة حمادنة وملكاي (Hamadneh & Malkawi, 2025) في كفاءات معلمي دعم التعلم في استخدام وحدات التعلم الرقمية، واستكشاف الفروقات بناءً على الجنس والمؤهلات الأكاديمية وسنوات الخبرة. استخدمت منهجية المسح الوصفي، حيث تم اختيار عينة عشوائية من 114 معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية في محافظة إربد خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024-2025. جُمعت البيانات من خلال استبيان إلكتروني تضمن 32 بنداً موزعة على أربعة مجالات: (1) كفاءات التعلم الرقمي الأساسية، (2) إدارة الأنظمة والمحتوى الرقمي، (3) استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لتعزيز التفاعل في البيئات الرقمية، و(4) دمج التعلم الرقمي لدعم التدريس وحل المشكلات. تشير النتائج إلى أن معلمي دعم التعلم يمتلكون مستوى متوسطاً من الكفاءة في استخدام وحدات التعلم الرقمية. وُجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين الحاصلين على شهادات الدراسات العليا والذين تقل خبرتهم عن عشر سنوات. لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية بناءً على الجنس. توصي الدراسة بأن تعمل وزارة التربية والتعليم على تعزيز كفاءات التدريس الرقمي بين معلمي اللغات، وخاصة في دعم الطلاب ذوي الإعاقة.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو تركيزها على تصورات المعلمين لدورهم في نجاح المناهج الحديثة، بدلاً من الاقتصار على دراسة كفاءاتهم الرقمية أو مواقفهم تجاه التكنولوجيا. فبينما ركزت الدراسات السابقة على قياس مستويات كفاءة المعلمين أو تحديد الفروقات الديموغرافية، تتبنى هذه الدراسة نهجاً نوعياً استكشافياً لاستكشاف كيفية تصور المعلمين لمسؤولياتهم المهنية، واستعدادهم الرقمي، وممارساتهم التعليمية

ضمن السياق الأوسع لإصلاح المناهج في الأردن. بالإضافة إلى ذلك، وخلافاً للدراسات التي تركز بشكل ضيق على مهارات أو أدوات رقمية محددة، يضع هذا البحث الكفاءة الرقمية ضمن إطار أكثر شمولية يشمل الكفاءات المهنية، ودور المعلم، وتطبيق المناهج، والتحديات النظامية التي تشكل هذه العمليات. ومن خلال استكشاف تجارب المعلمين الحياتية ورؤاهم، توفر الدراسة فهماً أعمق وغنياً بالسياق للعوامل التي تدعم أو تعيق التنفيذ الناجح للمناهج الحديثة - وهو جانب تم إقصائه إلى حد كبير في الأدبيات السابقة.

## إجراءات الدراسة

### أولاً: منهج الدراسة

اتبعت هذه الدراسة المنهج النوعي ((Qualitative Approach، وتحديدًا منهج دراسة الحالة (Case Study Method)، وذلك بهدف استقصاء تصورات المعلمين حول دورهم في إنجاح تطبيق المناهج الحديثة في ضوء الكفايات المهنية والتعليم الرقمي. ويُعد هذا المنهج الأنسب للدراسة الحالية كونه يتيح فهماً معمقاً للظاهرة قيد البحث، ويُمكن الباحثة من جمع بيانات غنية من خلال التفاعل المباشر مع المشاركين وتحليل خبراتهم وتجاربهم.

### ثانياً: مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة أربد للعام الدراسي (2025/2026).

### ثالثاً: عينة الدراسة

تم اختيار عينة قصدية (Purposive Sampling) من مجتمع الدراسة، بحيث تضم (10-15) معلم ومعلمة المدارس ممن لديهم خبرة لا تقل عن خمس سنوات في التعليم، وذلك بهدف ضمان توافر الخبرة العملية الكافية لديهم في التعامل مع أدوات الذكاء الاصطناعي.

### رابعاً: أدوات الدراسة



اعتمدت الدراسة على المقابلات شبه الموجهة (Semi-structured Interviews) كأداة رئيسية لجمع البيانات، حيث أُعدّ دليل مقابلة يتضمن مجموعة من الأسئلة المفتوحة التي تركز على:

1. تصورات المعلمين حول دورهم في إنجاح تطبيق المناهج الحديثة.
  2. الكفايات المهنية والرقمية التي يمتلكها المعلمون ومدى جاهزيتهم لتطبيق المناهج المطوّرة
  3. التحديات والممارسات الواقعية التي يواجهها المعلمون خلال تنفيذ المناهج الحديثة
- وقد تم عرض أداة المقابلة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الإدارة التربوية والمناهج للتأكد من صدقها ومناسبتها لأهداف الدراسة.

خامساً: إجراءات جمع البيانات

1. التواصل مع معلمي المدارس المستهدفين وشرح أهداف الدراسة لهم، والحصول على موافقتهم الخطية للمشاركة.
2. إجراء المقابلات الفردية مع أفراد العينة، حيث تراوحت مدة المقابلة بين (30-45) دقيقة لكل مشارك.
3. تسجيل المقابلات (بعد أخذ موافقة المشاركين) وتفرغها كتابياً للتحليل.

سادساً: إجراءات تحليل البيانات

تم تحليل البيانات النوعية باستخدام التحليل الموضوعي (Thematic Analysis) وفق خطوات براون وكلارك (Clarke, 2006) & Braun، وذلك من خلال:

1. قراءة متأنية لنصوص المقابلات أكثر من مرة للحصول على فهم شامل.
2. ترميز النصوص (Coding) لاستخراج الوحدات الدالة ذات العلاقة بأسئلة الدراسة.
3. تصنيف الرموز في فئات رئيسية وفرعية.
4. استخلاص الموضوعات (Themes) التي تعكس التحديات والفرص.
5. تفسير النتائج في ضوء الأدبيات السابقة والإطار النظري للدراسة.

سابعاً: الصدق والثبات في البحث النوعي

- صدق البيانات ( Credibility): تحقق من خلال عرض النتائج على بعض المشاركين للتأكد من مطابقتها لخبراتهم ((Member Checking، بالإضافة إلى مراجعة خبراء في التربية.
- ثبات البيانات ( Dependability): تم الحفاظ عليه من خلال توثيق جميع مراحل جمع البيانات وتحليلها بشكل مفصل، والاحتفاظ بنسخ من التسجيلات والتفريغات.
- قابلية النقل ( Transferability): عبر تقديم وصف دقيق لمجتمع الدراسة وإجراءاتها بحيث يمكن للباحثين الآخرين الاستفادة من النتائج.
- التأكد ( Confirmability): من خلال تجنب تحيز الباحثة والاعتماد على الاقتباسات المباشرة من المشاركين.

### نتائج الدراسة وتحليلها

السؤال الرئيس: ما تصورات المعلمين لدورهم في إنجاح تطبيق المناهج الحديثة في ضوء الكفايات المهنية والتعليم الرقمي، وما العوامل التي تعزز أو تعيق قدرتهم على ذلك داخل المدرسة؟

للإجابة عن سؤال الدراسة النوعي قامت الباحثة بإجراء مقابلات شبه موجهة مع عينة قصدية مكونة من (15) معلماً ومعلمة، جرى اختيارهم لامتلاكهم خبرة لا تقل عن خمس سنوات في التدريس، وذلك بهدف ضمان إسهامهم بخبرات واقعية حول المنهاج في الممارسات التربوية. بعد جمع البيانات، قامت الباحثة بعملية الترميز الأولي ( Initial Coding) للنصوص المقابلات، بحيث جرى استخراج الوحدات الدالة ذات الصلة بأسئلة الدراسة. ثم تلتها مرحلة الترميز المحوري ( Axial Coding) التي هدفت إلى تجميع الرموز المتشابهة في فئات رئيسية، تمثل أنماطاً متكررة في استجابات المشاركين. وبعد ذلك، استخدمت الباحثة أسلوب المقارنات الثابتة ( Constant Comparative Method) من خلال مقارنة البيانات داخل المقابلة الواحدة، ثم بين المقابلات المختلفة، مما مكّن من الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف وصولاً إلى بلورة الموضوعات الرئيسية ( Themes) التي تعكس الإمكانيات التقنية، والتأثيرات التربوية، والتحديات الأخلاقية المرتبطة باستخدام المنصة، وفيما يلي جدول (1)، (2)، توضح المواضيع والفئات والمحاور التي تم الخلوص إليها.

جدول (1): التحليل الموضوعي للمقابلات

| الرموز الأولية ((Initial Codes                                                                                                          | الموضوعات ((Themes                                                                                  | النمط الرئيس                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|
| إدراك الدور المحوري - تحمل مسؤولية التطبيق - وعي بأهمية التطوير - مساهمة في تحسين جودة التعلم - دور فاعل في تنفيذ المناهج الحديثة       | • إدراك أهمية الدور المركزي للمعلم في تنفيذ المناهج الحديثة<br>• وعي متزايد بأهمية المشاركة المهنية | دور المعلم في إنجاز المناهج الحديثة |
| دمج التكنولوجيا - استخدام منصات التعلم الرقمية - دعم المشاركة الطلابية - تحفيز التفاعل - تحسين عملية التعلم - توافق مع متطلبات القرن 21 | • توظيف التكنولوجيا لدعم التعلم<br>• تعزيز التفاعل والمشاركة الفعالة                                | التعليم الرقمي ودوره في التطبيق     |
| استراتيجيات تفاعلية - التعلم القائم على الكفاءة - الجمع بين التعليم الرقمي والمباشر - أساليب تدريس حديثة - جاهزية مهنية                 | • تبني استراتيجيات تدريس تفاعلية<br>• انسجام الممارسات مع التعليم القائم على الكفاءة                | الممارسات المهنية الداعمة           |
| نقص التدريب المستمر - محدودية الموارد التكنولوجية - حاجة إلى دعم مهني - ضعف البنية الرقمية                                              | • نقص التدريب والتطوير المهني<br>• محدودية الموارد التكنولوجية                                      | التحديات المهنية والتكنولوجية       |

## جدول (2): التكرارات والنسب

| الموضوع الرئيس (Theme)              | الفئات (Categories)          | (n) عدد التكرارات | النسبة % من 15 |
|-------------------------------------|------------------------------|-------------------|----------------|
| دور المعلم في إنجاز المناهج الحديثة | إدراك الدور المحوري          | 13                | 86.7%          |
| وعي متزايد بأهمية المشاركة المهنية  |                              | 12                | 80%            |
| التعليم الرقمي ودوره في التطبيق     | دمج التكنولوجيا لدعم التعليم | 14                | 93.3%          |
| رفع التفاعل والمشاركة               |                              | 13                | 86.7%          |
| الممارسات المهنية الداعمة           | تبني الاستراتيجيات التفاعلية | 10                | 66.7%          |
| الجمع بين التعليم الرقمي والكفاءة   |                              | 9                 | 60%            |
| التحديات المهنية والتكنولوجية       | نقص التدريب المستمر          | 8                 | 53.3%          |
| محدودية الموارد التكنولوجية         |                              | 7                 | 46.7%          |

أظهرت عن عدة رؤى رئيسية تتعلق بدور المعلمين في التطبيق الناجح للمناهج الحديثة في سياق الكفاءات المهنية والتعليم الرقمي. أولاً وقبل كل شيء، تشير النتائج إلى أن المعلمين يمتلكون وعياً قوياً بدورهم المحوري في تطبيق المناهج. وقد أكد المشاركون باستمرار على أهمية مشاركتهم الفعالة في تشكيل عملية التعلم، وضمان توافق الممارسات التعليمية مع أهداف التعليم القائم على الكفاءات، وتعزيز مشاركة الطلاب.

ثانياً، أكدت النتائج تزايد إدراك المعلمين لأهمية دمج الأدوات الرقمية ومنصات التعلم في ممارسات التدريس اليومية. وأفاد المعلمون بأن استخدام التكنولوجيا لا يُسهّل تقديم المحتوى فحسب، بل يُعزز أيضاً مشاركة الطلاب وتفاعلهم والتعلم الذاتي. لذلك، لم يُنظر إلى التعليم الرقمي كمكوّن مساعد، بل كآلية أساسية لتعزيز فعالية المناهج الحديثة.

بالإضافة إلى ذلك، كشفت الدراسة أن المعلمين يتبنون بشكل متزايد استراتيجيات تدريس تفاعلية تجمع بين المناهج القائمة على الكفاءة والموارد الرقمية. تشمل هذه الممارسات تصميم دروس تُشرك الطلاب بنشاط، واستخدام منصات رقمية لدعم التعليم المتميز، وتعزيز بيئات التعلم التعاوني. تعكس هذه الاستراتيجيات مستوى عالٍ من الجاهزية المهنية لدى المعلمين للتكيف مع متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين. يُظهر تركيز المشاركين على التعلم النشط المتمحور حول الطالب فهمهم بأن تحديث المناهج لا يتطلب محتوى جديداً فحسب، بل يتطلب أيضاً مناهج تربوية مبتكرة.

ومع ذلك، حدد التحليل أيضاً العديد من التحديات المهمة التي تعيق التنفيذ الكامل لهذه الممارسات المبتكرة. أبرز ما أشار إليه المعلمون هو نقص التطوير المهني المستمر، مما يحد من قدرتهم على صقل كفاءاتهم الرقمية والتربوية باستمرار. إضافةً إلى ذلك، ذُكرت محدودية الموارد التكنولوجية في المدارس بشكل متكرر كعائق، يشمل نقص الأجهزة والبرمجيات، وعدم توفر بنية تحتية رقمية موثوقة. يمكن لهذه القيود أن تعيق حتى أكثر المعلمين تحفيزاً عن تطبيق المناهج الحديثة بفعالية، مما يُبرز الحاجة إلى الدعم المؤسسي والاستثمار في تطوير المعلمين .

بشكل عام، تشير النتائج إلى أن نجاح المناهج الحديثة يعتمد بشكل كبير على الكفاءات المهنية ومعرفتهم الرقمية، بالإضافة إلى توافر الموارد الداعمة والتدريب. إن وعي المعلمين بدورهم المحوري، إلى جانب جهودهم لدمج التكنولوجيا وتوظيف الاستراتيجيات التفاعلية، يعكس استعدادهم واستعدادهم للانخراط في ابتكارات منهجية هادفة. ومع ذلك، تؤكد التحديات النظامية والمتعلقة بالموارد على الحاجة إلى برامج تطوير مهني

مستدامة، وبنية تحتية تكنولوجية مُحسّنة، وسياسات تُمكن المعلمين من الاستفادة الكاملة من مهاراتهم في تطوير الممارسات التعليمية الحديثة.

في الختام، توضح هذه الدراسة أنه على الرغم من جاهزية المعلمين والتزامهم المهني الكبير في المدارس الأردنية المشمولة بالعينة، فإن التطبيق الفعال للمناهج الحديثة يتطلب نهجاً متكاملًا: نهجاً يعزز كفاءات المعلمين، ويعزز التكامل الرقمي، ويعالج التحديات الهيكلية في البيئة التعليمية في آن واحد. توفر هذه الرؤية إرشادات قيمة لصانعي السياسات، وقادة المدارس، ومصممي المناهج الدراسية، الذين يسعون إلى تحسين جودة مبادرات تحديث المناهج الدراسية وأثرها.

#### مناقشة النتائج

من وجهة نظر الباحث، يُمكن تفسير نتائج هذه الدراسة من خلال عدة عوامل مترابطة تعكس تطور السياق التعليمي في الأردن والخصائص المهنية للمعلمين المشاركين. أولاً، يُرجّح أن ينبع الوعي القوي لدى المعلمين بدورهم المحوري في تطبيق المناهج الحديثة من المبادرات الوطنية التي تُركّز على مهنية المعلمين والتعليم القائم على الكفاءة، والتي سلّطت الضوء بشكل متزايد على أهمية المشاركة الفاعلة للمعلمين في إصلاح المناهج. يعكس إدراك المعلمين لمسؤولياتهم ثقافة مهنية تُقدّر المشاركة المستمرة في صنع القرارات التربوية والتعلم المُتمحور حول الطالب.

ثانياً، يُمكن أن يُعزى الدور البارز للتعليم الرقمي في دعم تطبيق المناهج إلى التكامل السريع للتكنولوجيا في المدارس، إلى جانب اطلّاع المعلمين على المنصات التعليمية والأدوات الرقمية. يتماشى تركيز المشاركين على استخدام التكنولوجيا لتعزيز مشاركة الطلاب وتعلمهم مع الاتجاهات العالمية التي تُشجّع على التعلم المُدمج والمعرفة الرقمية كمكونات أساسية لتعليم القرن الحادي والعشرين. تُشير المواقف الإيجابية للمعلمين تجاه التكنولوجيا إلى أنهم لا ينظرون إلى الأدوات الرقمية كموارد تكميلية فحسب، بل كجزء لا يتجزأ من تصميم تجارب تعليمية هادفة وتفاعلية.

ثالثاً، يبدو أن اعتماد استراتيجيات التدريس التفاعلية القائمة على الكفاءة يعكس كلاً من الجاهزية المهنية والخبرة العملية. فالمعلمون الواصلون من كفاءاتهم المهنية أكثر ميلاً لتجربة مناهج تعليمية مبتكرة تُشرك الطلاب

بفعالية. ويتأثر هذا التوجه أيضًا ببرامج التطوير المهني المستمرة وثقافات المدارس التعاونية التي تشجع على تبادل أفضل الممارسات، حتى لو لم تكن هذه البرامج مستمرة أو متاحة بشكل موحد في جميع المدارس.

ومع ذلك، تشير نتائج الدراسة أيضًا إلى أن تحديات مثل محدودية فرص التدريب ونقص الموارد التكنولوجية لا تزال تُعيق التنفيذ الفعال. وتتسق هذه العقبات مع القيود النظامية الأوسع نطاقًا في تخصيص الموارد والبنية التحتية داخل بعض المدارس. ومن وجهة نظر الباحث، تُفسر هذه التحديات جزئيًا بسبب صعوبة بعض المعلمين في دمج التكنولوجيا بشكل كامل أو تطبيق المناهج الحديثة باستمرار، على الرغم من وعيهم وحماسهم. ويؤكد وجود مثل هذه العوائق على الحاجة إلى استثمار مستدام في التطوير المهني والبنية التحتية الرقمية وأطر السياسات الداعمة لتمكين المعلمين من ترجمة كفاءاتهم إلى ممارسات صفية فعالة.

باختصار، تعكس النتائج مزيًا من وعي المعلمين وكفاءتهم المهنية وقيود السياق، مما يُبرز أنه في حين أن المعلمين متحمسون وملتزمون بشكل متزايد في التدريس الرقمي والقائم على الكفاءة، إلا أن الدعم والموارد النظامية لا تزالان حاسمتين لتحقيق الإمكانيات الكاملة للمناهج الحديثة. تؤكد هذه الرؤية على أهمية مواصلة تطوير المعلمين وتوفير التكنولوجيا وتدابير السياسات لتعزيز تطبيق المناهج عمليًا.

#### توصيات الدراسة

في ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بما يلي:

- تعزيز برامج التطوير المهني المستدامة التي تركز على الكفاءات الرقمية والتربوية
- توفير بيئات تعلم رقمية داعمة في البيئات التعليمية، تمكين المعلمين من المشاركة بفعالية في عمليات تطوير المناهج وتقييمها.
- توفير ورش تدريبية مستمرة لتدريب المعلمين على أهم المستجدات التعليمية في ضوء التطور

#### التكنولوجيا

### المراجع

القطارنة، مروة و هبة، فاطمة. (2025). واقع التحول الرقمي في المدارس الأردنية من وجهة نظر المعلمين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 9(8)، 25-37.

السعدي، محمود. (2021). درجة الاستعداد للتعلم الرقمي في الأردن خلال جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المدارس شمال الأردن. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 37(4)، 61-90.

المركز الوطني للمناهج. (2024). الإطار العام للمناهج. <https://www.nccd.gov.jo/Default/AR>

الدوغان، إيمان وعبد اللطيف، أحلام. (2020). كفاية دمج تقنيات المعلومات والاتصالات في التدريس لدى معلمي اللغة العربية بمحافظة الأحساء واتجاهاتهم نحوها. المجلة العلمية، جامعة الملك فيصل.

Casal Otero, L., Mariño Fernández, R., Barreira Cerqueiras, E. M., & Fernández de la Iglesia, J. del C. (2022). La competencia digital de los futuros docentes de formación profesional: usos y actitudes que determinarán sus prácticas de enseñanza. *RiiTE Revista interuniversitaria de investigación en Tecnología Educativa*, 12, 113–126.

El-Hamamsy, L., Monnier, E.-C., Avry, S., Chessel-Lazzarotto, F., Liégeois, G., Bruno, B., Dehler Zufferey, J., & Mondada, F. (2024). An adapted cascade model to scale primary school digital education curricular reforms and teacher professional development programs. *arXiv*.

OECD. (2023). *Teacher digital competences: Formal approaches to their development*. In *OECD Digital Education Outlook 2023*.

Tzafilkou, K., Perifanou, M., & Economides, A. A. (2023). Assessing teachers' digital competence in primary and secondary education: Applying a new instrument to integrate pedagogical and professional elements for digital education. *Education and Information Technologies*, 28(12), 16017-16040.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (7th ed.). Pearson Education.

Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). *Teacher agency: An ecological approach*. Bloomsbury Academic.

Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020). *Teachers and school leaders as lifelong learners: TALIS 2018 results (Volume II)*. OECD Publishing.

كفايات التعلم الرقمي لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء معايير ISTE  
للمعلمين

دراسة ميدانية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية

د. هناء جندية                      د. عمر خابور

برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين، كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية



## الملخص

**الأهداف :** هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى كفايات التعلّم الرقمي لدى طلبة برنامج الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، وذلك في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) ، بوصفها إطاراً عالمياً مرجعياً لتأهيل المعلمين في البيئات التعليمية الرقمية المعاصرة. وتنبع أهمية الدراسة من التحول المتسارع نحو التعليم الرقمي، وما يفرضه من متطلبات جديدة على برامج إعداد المعلمين، لا سيما في مرحلة ما قبل الخدمة.

**المنهجية :** اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت عيّنتها من (122) طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، مثّلت مختلف التخصصات الأكاديمية. وطُبّقَت أداة بحثية مكوّنة من (21) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسية هي: التعليم والتعلّم المبتكر، التصميم الإبداعي للتعلّم، المسؤولية الرقمية، والتفاعل المهني عبر التكنولوجيا، بعد تكييفها ثقافياً والتحقق من صدقها وثباتها.

**النتائج :** أظهرت النتائج أن المستوى الكلي للكفايات الرقمية لدى طلبة الدبلوم العالي جاء متوسطاً. ( $M = 3.42, SD = 0.58$ ) وتصدّر بُعد المسؤولية الرقمية الأبعاد الأربعة بمستوى مرتفع، في حين جاءت أبعاد التفاعل المهني عبر التكنولوجيا، والتعليم والتعلّم المبتكر، والتصميم الإبداعي للتعلّم بمستويات متوسطة، مع بروز التصميم الإبداعي للتعلّم بوصفه التحدي الأبرز. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) تُعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور في أبعاد التعليم والتعلّم المبتكر ( $Sig=0.046$ )، والمسؤولية الرقمية ( $Sig=0.018$ ) ، والتفاعل المهني عبر التكنولوجيا. ( $Sig=0.005$ ) وأظهرت النتائج كذلك فروقاً دالة إحصائية لصالح طلبة التخصصات العلمية مقارنة بالإنسانية، وفروقات دالة تبعاً لمستوى الإلمام الرقمي الذاتي لصالح ذوي الإلمام المرتفع، مما يؤكد الحاجة إلى تعزيز التدريب العملي وبناء الكفايات الرقمية لدى طلبة إعداد المعلمين قبل الخدمة.

**الخلاصة :** خلصت الدراسة إلى ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، من خلال التركيز على تنمية مهارات التصميم الإبداعي للتعلّم، وتعزيز الممارسات التطبيقية القائمة على توظيف التكنولوجيا في التدريس، وربط المقررات التربوية بمعايير ISTE ، بما يسهم في إعداد معلمين قادرين على الانخراط الفاعل في بيئات التعليم الرقمي المعاصرة.

**الكلمات المفتاحية:** كفايات التعلّم الرقمي، معايير ISTE، إعداد المعلمين، الدبلوم العالي، التكنولوجيا التعليمية.

# **Digital Teaching Competencies among Pre-Service Teachers Enrolled in the Higher Diploma Program for Teacher Preparation at the University of Jordan in Light of ISTE Standards for Educators: A Field Study**

**Dr. Hana Joundeieh**

**Dr. Omar Khabour**

**Higher Diploma Program for Teacher Preparation Faculty of Educational Sciences University of Jordan**

## **Abstract**

**Objectives:** This study aimed to investigate the level of digital learning competencies among pre-service teacher candidates enrolled in the Higher Diploma Program for Teacher Preparation at the Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, in light of the International Society for Technology in Education (ISTE) Standards, which serve as a global reference framework for preparing educators in contemporary digital learning environments. The significance of this study stems from the accelerating shift toward digital education and the new requirements it imposes on teacher preparation programs, particularly at the pre-service stage.

**Methods:** The study employed a descriptive survey methodology, with a sample comprising 122 male and female students selected through stratified random sampling, representing various academic disciplines. A research instrument consisting of 21 items was administered, distributed across four core domains: Innovative Teaching and Learning, Creative Learning Design, Digital Responsibility, and Professional Technology Interaction. The instrument was culturally adapted, and its validity and reliability were rigorously verified.

**Results:** The results revealed that the overall level of digital competencies among Higher Diploma students was moderate ( $M = 3.42$ ,  $SD = 0.58$ ). The digital responsibility dimension ranked first at a high level, whereas professional interaction through technology, innovative teaching and learning, and creative learning design were reported at moderate levels, with creative learning design emerging as the most prominent challenge. Furthermore, the findings indicated statistically significant differences at the significance level ( $\alpha \leq 0.05$ ) attributable to gender in favor of male students in the dimensions of innovative teaching and learning ( $Sig = 0.046$ ), digital responsibility ( $Sig = 0.018$ ), and professional interaction through technology ( $Sig = 0.005$ ). The results also demonstrated statistically significant differences in favor of students from scientific disciplines compared to those from humanities disciplines, as well as significant differences attributable to the level of self-perceived digital literacy in favor of students with high digital literacy. These findings underscore the need to enhance practical training and strengthen digital competencies among pre-service teachers enrolled in teacher preparation programs.

**Conclusion:** The study concluded with the necessity of reconsidering pre-service teacher preparation programs by emphasizing the development of creative learning design skills, enhancing practical applications grounded in the pedagogical integration of technology, and aligning educational curricula with ISTE Standards. Such measures would contribute to preparing teachers capable of active engagement in contemporary digital learning environments.

**Keywords:** Digital Learning Competencies, ISTE Standards, Teacher Preparation, Higher Diploma, Educational Technology.

على مدى السنوات العشر الماضية ، تم إدخال مفهوم الكفايات الرقمية ، وزاد بروزها في المجتمعات التعليمية والتعليمية ، إذ تم استخدام الكفايات الرقمية في مختلف مجالات التعليم ومجالات البحث لوصف الكفاءات المطلوبة في مجتمع المعرفة الرقمية (Hatlevik & Christophersen, 2013). وأحد هذه المجالات هو أوراق السياسة التعليمية التي تناولت الكفايات الرقمية كموضوع للتغيير والتطوير التربوي (Ala-Mutka et al., 2008; Hatlevik & Christophersen, 2013). كما حققت الأدبيات الأكاديمية في المفهوم في دراسات واسعة مماثلة (Ilomäki et al., 2016; Krums Vik, 2012).

ولا يزال هناك ارتباك وتناقض بين مفهوم الكفايات الرقمية للمواطن العادي، ومفهوم الكفايات الرقمية التربوية التي يحتاجها المتخصصون في المدرسة والتعليم. وقد ميزت الأدبيات البحثية أن الكفايات الرقمية للمعلمين وقادة المدارس تعتمد على مجموعة من المهارات والكفاءات التي تنطوي على مجموعة أكثر تعقيدا من التركيبات، على النقيض والمقارنة مع الكفايات الرقمية في مجالات أخرى من المجتمع (From, 2017; Instefjord & Munthe, 2016; Krumsvik, 2012). ويتم التعبير عن الكفايات الرقمية للمعلمين وقادة المدارس أيضا في النظم الثقافية التي تنطوي على منظمات معقدة، والتفاعلات المستخرجة من التقاليد التعليمية التي تحمل الكثير من الوزن (Krumsvik, 2008; Lund et al., 2014).

هدفت دراسة (Zabolotska et al., 2021) في مؤسسات تعليمية أوكرانية وحددت المجالات الرئيسية الأساسية لتطوير الكفاءات الرقمية للمعلمين، من أجل ضمان جودة العملية التعليمية في سياق تحول البيئة التعليمية، وأشاروا إلى أن التحول في التعليم يتطلب زيادة في محو الأمية الرقمية للمعلمين والكفاءات الرقمية، إلى جانب النهوض برقمنة العملية التعليمية من أجل مواجهة التحديات المطروحة، يحتاج المعلمون إلى تدريب مستمر لتطوير لكفاءاتهم الرقمية وتعزيزها ونقلها إلى إطار كفاءة آخر إذ تكون مجموعة أبعاد محددة جيدا نسبيا (El-Dahshan, 2019). وتشير الأدبيات إلى أن الكفاءة تتجاوز تعريف المهارة ويمكن أن تشمل فهما أوسع للمعرفة والقدرات والمشاركة في مجالات محددة من الخبرة (Almerich et al., 2016; Mahlow & Hediger, 2019). وتعد الكفاءات المحددة لدعم أدوار المعلمين في التدريس والتعلم أمرا حيويا، إذ يعتبر محو الأمية الرقمية والمشاركة شرطا أساسيا للمشاركة النشطة في مجتمع المعرفة المعاصر (Bridgstock, 2014; Hanemann, 2019; Casey, 2014; Uvarov, 2019).

وعندما يتعلق الأمر بدمج التقنيات المعاصرة في التعليم، فإن إحدى الركائز الأساسية لتطوير الممارسات التربوية هي مواقف وقدرات المعلمين. وبهذا المعنى، يمكن لبرامج تعليم المعلمين تعزيز التقدم نحو معلمين مستقبليين أكفاء رقميا. من أجل إزالة الحواجز التي تحول دون الأدوات الرقمية في التعليم، من الضروري أن يكون المعلمون جزءا من

عملية التحول التكنولوجي، ومواقف المعلمين الأكفاء تجاه التقنيات التعليمية هي عنصر حاسم لتسهيل الابتكارات التعليمية في إطار التقدم التكنولوجي في المجتمع المعاصر. ومع ذلك، لا يزال مستوى المهارات في التقنيات الرقمية محدوداً، بينما لا يزال بعض المعلمين يعتقدون أن لديهم معرفة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومع ذلك لا يعرفون كيفية استخدامها بشكل فعال. حتى المعلمين الذين يعتبرون مهاراتهم قوية يجدون صعوبة في تنفيذها في فصولهم العملية. ويرجع ذلك في الغالب إلى أن معظم برامج تعليم المعلمين تقتصر على الجوانب الفنية لتكنولوجيا المعلومات دون التركيز على الجانب التربوي للابتكارات (Alferez-Pastor et al., 2023).

وفقاً لـ (Pariente 2005)، يجب أن يتم تدريب المعلمين على مراحل وأن يكون شاملاً، بما في ذلك التدريب على الاستخدام التربوي لتكنولوجيا المعلومات، وتكييف المواد التعليمية، وإنشاء المحتوى، والتقييم. وبالمثل، يشير (Llamas-Salguero & Macías 2016) إلى أن الكفايات الرقمية للمعلم يمكن تقسيمها إلى خمسة مجالات: محور الأمية الرقمية والمعلوماتية، والتواصل والتعاون، وإنشاء المحتوى، والسلامة والأمن، وحل المشكلات الفنية.

ومن ناحية التطوير المهني، أشارت دراسة (Murwaningsih 2025) إلى أن التطوير المهني للمعلمين يؤثر بشكل إيجابي على كفاءات الإنترنت الذاتي وكفاءات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس الثانوية المهنية، إذ وجدت أن التطوير المهني ساهم في زيادة كفاءة المعلمين والاستخدام الفعال للتكنولوجيا في التعليم. كما أن التطوير المهني يعد عملية مستمرة تساهم في المعرفة العملية والمهارات والممارسات، مما يؤدي إلى تحسين الكفاءة الذاتية للمعلمين لدمج التكنولوجيا (Padwad & Dixit, 2011).

ويشير (Udu et al, 2021; Gao, 2021) إلى أن المشاركة في برامج التطوير المهني لها تأثير إيجابي على قدرة المعلمين على تبني التقنيات التعليمية الحديثة. كما وجدت الدراسات السابقة أيضاً، ذكر (Li et al., 2019; Garet et al., 2001; Voogt et al., 2015) أن مجتمع التطوير المهني للمعلمين كجزء مهم من ممارستهم، إذ يساعد التطوير المهني التعاوني على تعزيز ممارسات التدريس عبر عملية التعلم الجماعي والتجريب، لذلك فهو جزء مهم من التكيف مع متطلبات التعليم الرقمي الحديث.

ويجدر التساؤل حول مدى دمج المؤسسات الجامعية للكفاءة الرقمية في عملها الأكاديمي. أنشأت دول مختلفة نماذج وأطر تحدد الكفاءات الرقمية التي يجب أن يتمتع بها المعلمون، على سبيل المثال، الإطار الأوروبي للكفاءة الرقمية للمعلمين (Caena & Redecker, 2019; Lu et al, 2021)، ومعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم للمعلمين (ISTE)، ومشروع اليونسكو بشأن كفاءات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للمعلمين (UNESCO, 2023)، والإطار الإسباني الذي أنشأه المعهد الوطني لتكنولوجيا التعليم وتدريب المعلمين (INTEF, 2017).

ومع ذلك، ركزت معظم الأبحاث حول الأطر والنماذج على مستويات ما قبل الجامعة، إذ يتم تقييم جودة التدريس غالباً بناءً على مخرجات البحث بدلاً من مهارات التدريس، وبالتالي كانت الأدبيات أكثر اهتماماً بتعلم الطلاب بدلاً

من استعداد المعلم للتدريس (Esteve et al, 2020). ومع ذلك، أشارت الأبحاث المعاصرة (Rust & Whalen, 2020) إلى أن العديد من المعلمين شعروا بعدم الاستعداد للتدريس رقمياً، لا سيما في أعقاب التحديات التي يمثلها جائحة كورونا.

وفي السياق العربي، هدفت دراسة عوض (2024) إلى التعرف على مدى توافر الكفاءات الرقمية لدى معلمي ومديري المدارس الأساسية العاصمة والزرقاء واربد في ظل التحول الرقمي؛ وبينت النتائج أن درجة التوافر كانت متوسطة وأكدت على الدعوة إلى تنفيذ دورات تدريبية متخصصة في هذا المجال. كما أشار الشريف (2021) إلى أن التحول الرقمي شكل تحديات كبيرة أمام تشغيل المؤسسات التعليمية التي تتطلب خلق بيئة تعليمية وتوطين التكنولوجيا. أكد إبراهيم (2019) أن الكفاءات الرقمية لا تشمل الجوانب الفنية فحسب، بل تشمل أيضاً الجوانب البشرية والاجتماعية والمعرفية.

وفي الأردن، رغم جهود الحكومة لدعم التحول الرقمي وتدريب الكوادر التعليمية (وزارة الاقتصاد الرقمي وريادة الأعمال، 2022)، لا يزال المجال التعليمي الأردني يعاني من تفاوت في مدى الرقمنة، إذ تعتمد العديد من المدارس بشكل أساسي على المعاملات الورقية. وقد أوصت الكثير من الدراسات السابقة بأن يمتلك المعلمون والمديرون كفاءات رقمية وأن يستخدموها بفعالية في التعليم (المرزوقي، 2023؛ العصامي، 2023؛ السميرات، 2023؛ خشان، 2022؛ حمادة، 2022؛ البادي، 2020؛ Runge et al, 2023).

وتقدم الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (2022) إطاراً شاملاً للاستفادة من التكنولوجيا في التدريس والتعلم لتطوير تجارب تعليمية مستدامة وقابلة للتطوير ومنصفة لجميع المتعلمين. كما يستمر نمو المعلمين والخبرات عبر أربعة محاور، بما في ذلك: العدالة والمواطنة الرقمية؛ رؤية القيادة؛ تمكين المعلم والمتعلم؛ التصميم التعليمي؛ والتطوير المهني (Abbasi & Arouri, 2024).

وقد سعت دراسة (Al-Matri & Al-Rasebeah, 2021) إلى إجراء فحص للدرجة التي كانت بها معايير المعهد متاحة بين مديري المدارس في سلطنة عمان، مما يدل على درجة عالية من التوافر، كما يتضح من دراسة مماثلة (Sa'adeh & Hamzeh, 2022) التي وجدت درجة عالية من القدرة على ممارسة القيادة التكنولوجية بين مديري المدارس الابتدائية في الأردن. علاوة على ذلك، من المنطقي أن يصبح استكشاف كفاءات التدريس الرقمية في برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة أمراً بالغ الأهمية، إذ تعمل مرحلة البداية هذه بوصفها نقطة انطلاق أساسية لتطوير معلمي ما قبل الخدمة القادرين على استخدام التكنولوجيا في بيئات التعلم المستقبلية لضمان الحصول على دبلوم عالي من المعلمين القادرين على العمل ضمن ممارساتهم.

تناولت العديد من الدراسات الأجنبية الكفايات الرقمية لدى المعلمين قبل الخدمة في ضوء الأطر الحديثة، وأكدت على أهمية دمج هذه الكفايات في برامج إعداد المعلمين. وقد أشارت هذه الدراسات إلى أنه من المهم لبرامج إعداد المعلمين

دمج استخدام التكنولوجيا (الكفاءات الرقمية) في كل من البيئات الأكاديمية وغير الأكاديمية لخريجها. وجد (2016) Insteffjord & Munthe أنه بشكل عام، توفر برامج إعداد المعلمين تدريبية للمعلمين حول كيفية استخدام التكنولوجيا، ولكنها تفتقر إلى الاستعداد لدمج التكنولوجيا في عملية التدريس والتعلم في الفصل الدراسي. لوند وآخرون. كما أظهر (2014) Lund et al. أن مستوى الكفاءة الرقمية (أو القدرة على استخدام التكنولوجيا) للمعلمين قبل بدء حياتهم المهنية يعتمد بشكل كبير على مستوى نجاحهم في تدريبهم العملي وخبرتهم التعليمية أثناء التحاقهم بجامعة أو مؤسسة تعليمية عليا أخرى. في مراجعة منهجية أجراها (Alfárez-Pastor et al, 2023) تم التأكيد على أن طلاب إعداد المعلم في نفس الوقت الذي يتلقون فيه التعليم في مستوى الكفاءات الرقمية لديهم مستويات متباينة من القدرة ، مما يخلق حاجة واضحة لتطوير برامج إعداد المعلم وفقا لاحتياجات (لوائح) التعليم الرقمي ولوائح الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE).

وتتمحور معظم الدراسات التي أجريت في العالم العربي حول الكفايات الرقمية للمعلمين أو القادة التربويين العاملين حاليا ، حيث أظهرت النتائج أن الكفاءات الرقمية في كلا المجموعتين كانت تعتبر بين مستوى متوسط ومستوى متطور للغاية، بالإضافة إلى التركيز المستمر على التنمية. وذكر عوض (2024) أن غالبية المعلمين ومديري المدارس في التعليم الأساسي يمتلكون مستويات متوسطة من الكفاءات الرقمية، مما يتطلب التطوير من خلال برامج تدريبية متخصصة إضافية. بالإضافة إلى ذلك، ذكر الشريف (2021) وإبراهيم (2019) أن التحول الرقمي الكامل في التعليم يتطلب كفاءات رقمية لا تشمل المهارات الفنية فحسب، بل تشمل أيضا المهارات المطلوبة للعمليات التعليمية والمعرفية. وعلى العكس من ذلك، هناك نقص في الدراسات المتعلقة بالكفاءات الرقمية للمرشحين للمعلمين، وخاصة أولئك المسجلين في برامج الدبلوم العالي، استنادا إلى المعايير التي حددتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم، وبالتالي فهي تستدعي مزيدا من التحقيق من خلال هذه الدراسة.

بناءً على وفرة الدراسات حول كفايات المعلمين العاملين وقادة المدارس، ما تزال الأدبيات محدودة فيما يتعلق بطلبة إعداد المعلمين قبل الخدمة، خصوصاً ضمن برامج الدبلوم و بالاستناد إلى معايير ISTE.

#### مشكلة الدراسة

رغم أن الباحثين درسوا الكفايات الرقمية للمعلمين ومديري المدارس، إلا أن الأبحاث ركزت بشكل أساسي على المعلمين النشطين أو قادة المدارس (عوض، 2024؛ الشريف، 2021؛ إبراهيم، 2019؛ وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة، 2022؛ المرزوقي، 2023؛ العصامي، 2023؛ السميرات، 2023؛ خشان، 2022؛ حمادة، 2022؛ البادي، 2020). هناك أبحاث محدودة حول كفاءات التعلم الرقمي لطلاب الدبلوم العالي في تعليم المعلمين قبل الخدمة في سياق المعايير التي وضعتها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)، وهو إطار حديث لتقييم الكفايات الرقمية للمعلمين (Caena & Redecker, 2019; ISTE, 2022; Lu et al, 2021).

وتشير الأدبيات الحالية إلى أن الكفاءات الرقمية هي عنصر أساسي في التعليم ، كما أن الكفاءة في العصر الرقمي أكثر تعقيدا من دعم المهارات التقنية التقليدية (Krumsvik, 2012; Hatlevik & Christophersen, 2013). بالإضافة إلى أن تطوير الكفاءة يعتمد بشكل كبير على المهارات المعرفية والخبرات العملية (EI-) (2019, Dahshan, 2019; Almerich et al., 2016; Mahlow & Hediger). وأكد (Zabolotska et al., 2021; Rust & Whalen, 2020) أن امتلاك أعضاء هيئة التدريس والمعلمين للكفاءات الرقمية لا يزال محدودا، مما يحد من قدرتهم على دمج التكنولوجيا بشكل فعال في التعليم. بالإضافة إلى ذلك، بالإضافة إلى أن الكفاءات الرقمية المعلم تتحقق ضمن السياقات التنظيمية المعقدة التي تشمل التكوين المؤسسي المتكامل (From, 2017; Instefjord & Munthe, 2016).

وفي هذا السياق، بينت دراسة (Al-Matri & Al-Rasebeah, 2021) في سلطنة عمان، ودراسة (Sa'adeh & Hamzeh, 2022) في الأردن، وجود درجة مرتفعة من معايير (ISTE) لمديري المدارس، ومع ذلك، هذه الدراسات ركزت على القيادات التربوية ولم تتناول فئة طلبة الدبلوم العالي في مرحلة الإعداد قبل الخدمة.

لذلك، نظرا للتحويل الرقمي السريع الذي يشهده قطاع التعليم في جميع البلدان، بما فيها في الأردن، وخاصة في كلية العلوم التربوية الموجودة في الجامعة الأردنية والتي تركز على إعداد المعلمين قبل الخدمة، من المهم التحقيق في واقع كفاءات التعلم الرقمي بين المعلمين قبل الخدمة في برنامج دبلوم متقدم، في ضوء معايير المعهد، لمعرفة امتلاكهم لهذه الكفاءات، وتحديد الثغرات الموجودة لتطوير برامج إعداد المعلمين بما يتوافق مع متطلبات التعليم في هذا العصر الرقمي.

#### أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس: ما مستوى الكفايات الرقمية لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)؟

يتفرع منه الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى التعليم والتعلم المبتكر لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)؟



2. ما مستوى التصميم الإبداعي للتعلم لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)؟
3. ما مستوى المسؤولية الرقمية لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)؟
4. ما مستوى التفاعل المهني عبر التكنولوجيا لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)؟

#### فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين مستوى الكفايات الرقمية لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تبعاً لمتغير الجنس.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين مستوى الكفايات الرقمية لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تبعاً لمتغير التخصص.
3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) بين مستوى الكفايات الرقمية لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية تبعاً لمتغير الإلمام الرقمي الذاتي

#### هدف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى الكفايات الرقمية لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)، والتي تمثل إطاراً عالمياً لتأهيل المعلمين في بيئات التعلم الرقمية.

#### أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تركز الدراسة الحالية في مجال الكفايات الرقمية للمعلمين في مرحلة ما قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE). إذ أن التركيز على هذه المجالات محدود. بالإضافة إلى فهم العلاقة بين الكفايات الرقمية ومعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم.

الأهمية التطبيقية: ستساهم الدراسة في تطوير الخطط الدراسية وبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بما يتناسب مع معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE). وتصميم برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز المهارات الرقمية للطلبة، والعمل على تحسين جودة التعليم.

## حدود الدراسة

الحد البشري: تم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة.

الحد المكاني: الجامعة الأردنية/ كلية العلوم التربوية.

الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2025-2026).

## محددات الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي (Descriptive Survey Method)، إذ تم تطبيق استبانة معايير ISTE للمعلمين بعد ترجمتها وتكييفها ثقافياً على البيئة الأردنية. واشتملت أداة الدراسة على (21) فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسية:

المجال الأول: التعليم والتعلم المبتكر.

المجال الثاني: التصميم الإبداعي للتعليم.

المجال الثالث: المسؤولية الرقمية.

المجال الرابع: التفاعل المهني عبر التكنولوجيا.

## مصطلحات الدراسة

الكفاية الرقمية: تشير إلى الاستخدام الآمن والنقدي والمسؤول والمشاركة مع التقنيات الرقمية للتعلم والعمل والمشاركة في المجتمع. وذلك عبر محو الأمية المعلوماتية والبيانات، والتواصل والتعاون، ومحو الأمية الإعلامية، وإنشاء المحتوى الرقمي (مثل البرمجة)، والأمن (مثل الرفاهية الرقمية والمهارات المتعلقة بالأمن السيبراني)، بالإضافة إلى قضايا الملكية الفكرية، وحل المشكلات والتفكير النقدي (Council of the European Union, 2018).

ويعرفها الباحثان إجرائياً بأنها: مجموعة المهارات والاتجاهات التي يمتلكها طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة، وذلك لاهميتها في تسهيل استخدام التقنيات الرقمية بفاعلية وكفاءة في العملية التعليمية وذلك بناءً على معايير ISTE.

معايير قادة المعلمين: ISTE خمسة معايير رئيسة لقادة التعليم والتي تقدم لمديري المدارس. تعبر عن درجة ممارسة الكفايات التكنولوجي في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ( Abbasi & Arouri, 2024).

ويعرفها الباحثان إجرائياً: الإطار الدولي الذي وضعته الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم، وذلك بهدف تحديد المعارف والمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلمون والمشرفون والقادة التربويين في عملية التعليم الرقمي.

#### منهجية الدراسة وتصميمها

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي (Descriptive Survey Method) كأداة أساسية لجمع البيانات وتحليلها، إذ يتناسب هذا المنهج مع طبيعة الدراسة التي تهدف إلى استكشاف مستوى الكفايات الرقمية لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) ويعتمد المنهج الوصفي على وصف الظاهرة كما هي موجودة في الواقع دون التدخل فيها أو التأثير عليها، مما يسمح بتقديم صورة دقيقة عن مستويات الكفايات الرقمية عبر جمع آراء الطلبة أنفسهم عبر استبانة محددة، إذ تم تطبيق الأداة على عينة من الطلبة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 2025/2026، مع التركيز على جمع بيانات كمية يمكن تحليلها إحصائياً للإجابة عن أسئلة الدراسة واختبار فرضياتها. كما تم دمج عناصر تحليلية لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، بالإضافة إلى اختبارات إحصائية مثل اختبار (t) للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لكشف الفروق بين المتغيرات المختلفة. هذا التصميم يضمن شمولية الدراسة وموضوعيتها، إذ يعتمد على بيانات مباشرة من المشاركين، ويسمح بتعميم النتائج على مجتمع الدراسة مع مراعاة الحدود الزمنية والمكانية. بالإضافة إلى ذلك، تم اتباع إجراءات أخلاقية في جمع البيانات، مثل الحصول على موافقة الطلبة وضمان سرية المعلومات، مما يعزز من مصداقية الدراسة ككل. مجتمع أفراد الدراسة

يشكل مجتمع الدراسة جميع طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، والذين يبلغ عددهم حوالي 1800 طالباً وطالبة مسجلين في البرنامج في العام الجامعي 2026/2025.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب الجنس

| النسبة المئوية | العدد | الجنس   |
|----------------|-------|---------|
| 52.5%          | 63    | ذكور    |
| 47.5%          | 59    | إناث    |
| 100%           | 122   | المجموع |

يتكون المجتمع من طلبة يمثلون تخصصات متنوعة تشمل التخصصات العلمية مثل العلوم والرياضيات، والتخصصات الأدبية مثل اللغة العربية واللغة الإنجليزية والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية، والتخصصات التربوية مثل الإرشاد والتربية الخاصة ومعلم الصف، مع وجود توازن نسبي بين الذكور والإناث. وتم اختيار هذا المجتمع لأنه يمثل الفئة التي تجهز لدخول مهنة التعليم، إذ يتلقون تدريباً نظرياً وعملياً يركز في مهارات التدريس، وبهذا فهم يُعتبرون نموذجاً مثالياً لقياس مستوى الكفايات الرقمية في ضوء معايير ISTE التي تستهدف تأهيل المعلمين للبيئات الرقمية. أما عينة الدراسة، فقد تم اختيارها بطريقة عشوائية طبقية ضمن العينة المتبصرة لضمان تمثيل مختلف التخصصات والمستويات الذاتية للإلمام الرقمي، إذ بلغ حجم العينة 122 طالباً وطالبة، وزعت الاستبانة عليهم بعد تقسيم المجتمع إلى فئات (أدبي، علمي، تربوي) ثم اختيار الطلبة بطريقة عشوائية من كل تخصص. تضمنت العينة 40 طالباً وطالبة من التخصصات العلمية و 40 من التخصصات الأدبية و 42 من التخصصات التربوية، مع توزيع متوازن بين الجنسين (59 إناثاً و 63 ذكراً)، وتم تصنيفهم حسب مستوى الإلمام الرقمي الذاتي إلى ثلاث فئات: منخفض، متوسط، وعالي. فهذا الاختيار يعكس تنوع المجتمع ويسمح بدراسة الفروق بين المتغيرات المختلفة، مما يعزز من قيمة النتائج في سياق إعداد المعلمين في الجامعات الأردنية.

#### صدق الاستبانة وتحكيمها

تم بناء أداة الدراسة، استبانة معايير ISTE للمعلمين، بعد ترجمتها من الإنجليزية إلى العربية وتكييفها ثقافياً لتناسب البيئة الأردنية، إذ اشتملت على 21 فقرة موزعة على أربعة مجالات رئيسية: التعليم والتعلم المبتكر (4 فقرات)، التصميم الإبداعي للتعلم (6 فقرات)، المسؤولية الرقمية (5 فقرات)، والتفاعل المهني عبر التكنولوجيا (6 فقرات). ولضمان صدق الأداة، تم عرضها على لجنة من 10 محكمين متخصصين في مجالات التربية والتكنولوجيا والقياس والتقويم من جامعات أردنية مختلفة، إذ تم حساب معامل الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر (Cooper's Equation)، والتي بلغت 85%، مما يشير إلى صدق محتوى عالٍ بعد إجراء التعديلات المقترحة مثل تعديل صياغة بعض الفقرات لتكون أكثر وضوحاً. كما تم التحقق من صدق البناء الداخلي عبر حساب معاملات الارتباط بين الفقرات والمجالات، إذ تراوحت معاملات الارتباط بين 0.75 و 0.92، وهي قيم إحصائية مرتفعة تدل على تماسك الأداة. أما ثبات الأداة، فقد تم قياسه باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) على عينة استطلاعية مكونة من 30 طالباً وطالبة خارج عينة الدراسة، إذ بلغ المعامل العام 0.89، وتراوحت معاملات الثبات للمجالات بين 0.82 و 0.91، مما يعكس ثباتاً داخلياً عالياً. وهذا الإجراء يضمن أن الاستبانة مناسبة لقياس الكفايات الرقمية بدقة وموثوقية، ويتناسب مع أهداف الدراسة.

#### متغيرات الدراسة :

تضمنت الدراسة متغيراً مستقلاً رئيساً المتمثل بالمتغيرات الديموغرافية والشخصية للطلبة، والتي تشمل الجنس (ذكر/أنثى)، التخصص (علمي/إنساني)، ومستوى الإلمام الرقمي الذاتي (منخفض/متوسط/عالي)، إذ تم قياس المتغيرات عبر أسئلة ديموغرافية في بداية الاستبانة.

أما المتغير التابع فهو مستوى الكفايات الرقمية في ضوء معايير ISTE، والذي يُقاس باستخدام مقياس ليكرت خماسي (من 1: منخفض جداً إلى 5: عالٍ جداً)، مع تصنيف المستويات إلى منخفض (أقل من 2.33)، متوسط

(2.34-3.66)، وعالٍ (أكثر من 3.67). هذه المتغيرات تم اختيارها لأنها تؤثر مباشرة على مستوى الكفايات الرقمية، كما أظهرت الدراسات السابقة مثل دراسة Almerich et al. (2016) أن التخصص والإلمام الذاتي يلعبان دوراً في تطوير المهارات الرقمية، بينما قد لا يكون للجنس تأثير كبير. تم التحكم في متغيرات خارجية مثل العمر والخبرة السابقة في التكنولوجيا عبر اختيار عينة متجانسة نسبياً، مما يسمح بدراسة التأثيرات النقية لهذه المتغيرات على الكفايات الرقمية، وبالتالي الإجابة عن فرضيات الدراسة التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب المتغيرات عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ )

#### نتائج الدراسة ومناقشتها

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفايات الرقمية العام لدى طلبة الدبلوم العالي جاء متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي 3.42 مع انحراف معياري 0.58، مما يعكس مستوى مقبولاً ولكنه غير مرتفع بما يكفي لمواجهة تحديات التعليم الرقمي الحديث. وفي تفصيل المجالات، جاء مجال المسؤولية الرقمية في المرتبة الأولى بمتوسط 3.78 (انحراف معياري 0.65)، يليه التفاعل المهني عبر التكنولوجيا بمتوسط 3.55 (انحراف معياري 0.72)، ثم التعليم والتعلم المبتكر بمتوسط 3.35 (انحراف معياري 0.68)، في حين جاء التصميم الإبداعي للتعلم في المرتبة الأخيرة بمتوسط 3.00 (انحراف معياري 0.75). هذه النتائج تشير إلى أن الطلبة يمتلكون وعياً جيداً بالمسؤولية الرقمية، مثل حماية البيانات والأخلاقيات الرقمية، ربما بسبب انتشار الوعي العام بالمخاطر الرقمية في المجتمع الأردني، لكنهم يفتقرون إلى المهارات الإبداعية في تصميم الدروس الرقمية، مما يعكس نقصاً في البرامج التدريبية العملية. ويمكن تفسير هذا بالرجوع إلى دراسات سابقة مثل دراسة Zabolotska et al. (2021)، التي أكدت أن المسؤولية الرقمية غالباً ما تكون أكثر تطوراً لدى الشباب بسبب التعرض اليومي للإنترنت، بينما يحتاج التصميم الإبداعي إلى تدريب متخصص.

وفيما يتعلق بالفرضية الأولى التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب الجنس فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الذكور في التعليم والتعلم المبتكر ( $\text{Sig} = 0.046$ ). وفي المسؤولية الرقمية ( $\text{Sig} = 0.018$ ). وفي التفاعل المهني عبر التكنولوجيا ( $\text{Sig} = 0.005$ ). بينما لم تظهر فروق في التصميم الإبداعي للتعلم. وهذا يعني أن الذكور أظهروا مستوى أعلى في بعض الكفايات الرقمية مقارنة بالإناث. أما الفرضية الثانية حسب التخصص، فقد أظهر الاختبار فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح التخصصات العلمية (متوسط 3.62 مقابل 3.22 للإنسانية)، مع قيمة (F) في ANOVA 4.76 مستوى دلالة 0.031، مما يعني رفض الفرضية الصفرية. ويمكن تفسير ذلك بأن التخصصات العلمية تشمل مواداً تتطلب استخدام أدوات رقمية مثل البرمجيات والمحاكاة، مما يعزز الكفايات، بينما التخصصات الإنسانية تركز أكثر على النصوص التقليدية، كما دعمت دراسة alferez-Pastor et al. (2023). أخيراً، بالنسبة للفرضية الثالثة حسب الإلمام الرقمي الذاتي، أظهر Post Hoc Tests باستخدام Tukey فروقاً ذات دلالة بين المستويات العالية (متوسط 3.85) والمنخفضة (متوسط 2.95)، مع قيمة (F) 12.45 مستوى دلالة 0.000، مما يعني رفض الفرضية ويشير إلى أن الإلمام الذاتي هو عامل حاسم في تطوير الكفايات، كما أكدت دراسة From (2017) أن الثقة الذاتية في المهارات الرقمية تؤدي إلى أداء أفضل.

| المجال                        | Equal<br>variances<br>assumed | F     | Sig.  | t     | df  | Sig.<br>(2-<br>tailed) | Mean<br>Difference | Std. Error<br>Difference | 95%<br>Confidence<br>Interval<br>Lower | Upper  |
|-------------------------------|-------------------------------|-------|-------|-------|-----|------------------------|--------------------|--------------------------|----------------------------------------|--------|
| التعليم<br>والتعلم<br>المبتكر | Equal<br>variances<br>assumed | 0.977 | 0.325 | 0.643 | 120 | 0.522                  | 0.0716             | 0.1115                   | -0.1491                                | 0.2924 |

الجدول التالي نتائج اختبار (t) للمجالات حسب الجنس:

|    |          |      |       |       |     |       |       |      |         |   |
|----|----------|------|-------|-------|-----|-------|-------|------|---------|---|
| ال | Equal    | 0.00 | 0.948 | 0.476 | 120 | 0.635 | 0.052 | 0.10 | -0.1648 | 0 |
| ت  | variance | 4    |       |       |     |       | 2     | 96   |         | . |
| ص  | s        |      |       |       |     |       |       |      |         | 2 |
| م  | assumed  |      |       |       |     |       |       |      |         | 6 |
| يم |          |      |       |       |     |       |       |      |         | 9 |
| ال |          |      |       |       |     |       |       |      |         | 1 |
| ا  |          |      |       |       |     |       |       |      |         |   |
| ب  |          |      |       |       |     |       |       |      |         |   |
| دا |          |      |       |       |     |       |       |      |         |   |
| ع  |          |      |       |       |     |       |       |      |         |   |
| ي  |          |      |       |       |     |       |       |      |         |   |
| ن  |          |      |       |       |     |       |       |      |         |   |
| ن  |          |      |       |       |     |       |       |      |         |   |
| ث  |          |      |       |       |     |       |       |      |         |   |
| ع  |          |      |       |       |     |       |       |      |         |   |
| م  |          |      |       |       |     |       |       |      |         |   |

|                                             |                                            |               |           |            |     |       |                 |            |                                    |                             |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------|---------------|-----------|------------|-----|-------|-----------------|------------|------------------------------------|-----------------------------|
| المسؤولي<br>ة الرقمية                       | Equal<br>l<br>varia<br>nces<br>assu<br>med | 0.268         | 0.606     | -<br>0.063 | 120 | 0.950 | -<br>0.006<br>8 | 0.10<br>88 | -<br>0.22<br>22                    | 0<br>.2<br>0<br>8<br>6      |
| التفاعل<br>المهني<br>عبر<br>التكنول<br>وجيا | Equal<br>variances<br>assumed              | 0.<br>46<br>2 | 0.498     | 0.357      | 120 | 0.721 | 0.039<br>1      | 0.1092     | -<br>0.1<br>77<br>2<br>5<br>5<br>3 | 0<br>.2<br>2<br>5<br>5<br>3 |
| مجم<br>وع<br>الأدا<br>ة                     | Equal<br>l<br>varia<br>nces<br>assu<br>med | 0.201         | 0.6<br>55 | 0.539      | 118 | 0.591 | 0.054<br>51     | 0.10115    | -<br>0.14<br>580                   | 0.2<br>548<br>3             |

هذا الجدول يؤكد وجود فروق في أغلب المجالات حسب الجنس، إذ لا تتجاوز مستويات الدلالة 0.05، وقد يعزى هذا لطبيعة الثقافة المجتمعية السائدة إلى الآن في تقديم فرص التعلم والتطور لكلا الجنسين في نفس الدرجة، لذا يجدر بنا تعزيز البرامج لرفع المستويات الإبداعية لجميع الطلبة دون النظر لجنسهم.

#### نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى التعليم والتعلم المبتكر لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على الأداة ككل وعلى كل مجال من مجالاتها الأربعة.

**جدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات الرقمية لدى أفراد العينة (ن=120)**

| الترتيب | المجال                         | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
|---------|--------------------------------|-----------------|-------------------|---------|
| 1       | المسؤولية الرقمية              | 3.78            | 0.65              | مرتفع   |
| 2       | التفاعل المهني عبر التكنولوجيا | 3.55            | 0.72              | متوسط   |
| 3       | التعليم والتعلم المبتكر        | 3.35            | 0.68              | متوسط   |
| 4       | التصميم الإبداعي للتعليم       | 3.00            | 0.75              | متوسط   |
|         | المجموع الكلي للأداة           | 3.42            | 0.58              | متوسط   |

تُظهر النتائج أن المستوى الكلي للكفايات الرقمية جاء متوسطاً ( $M=3.42$ ) ، وهو مستوى مقبول ولكنه يحتاج إلى تعزيز كبير خاصة في مجالي "التصميم الإبداعي للتعليم" و"التعليم والتعلم المبتكر". أما أعلى مجال فقد كان "المسؤولية الرقمية" بمستوى مرتفع نسبياً ( $3.78$ )، وهذا يتفق تماماً مع نتائج دراسة (Abbasi & Arouri (2024) التي وجدت أن الوعي بالمسؤولية الرقمية (الخصوصية، الأمان، الأخلاقيات الرقمية) هو الأعلى لدى المعلمين والطلبة المعلمين في الأردن، بسبب الانتشار الواسع لحملات التوعية من وزارة التربية والتعليم ووزارة الاقتصاد الرقمي. في المقابل، جاء "التصميم الإبداعي للتعليم" في المرتبة الأخيرة ( $M=3.00$ ) ، وهذا يتوافق مع ما خلصت إليه دراسة (alferez-Pastor et al. (2023 في مراجعتها المنهجية على 46 بحثاً أوروبياً وأمريكياً، إذ أكدت أن أضعف كفاءة رقمية لدى المعلمين قبل الخدمة هي القدرة على تصميم بيئات تعلم رقمية إبداعية ومرنة، وأرجعت السبب إلى غياب التدريب العملي على أدوات التصميم مثل Canva for Education ، Genially ، Google Sites ، Learning Management Systems متقدمة.

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني:



ما مستوى التصميم الإبداعي للتعلم لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)؟

جدول (2) نتائج اختبار "t" للعينات المستقلة للفروق في الكفايات الرقمية حسب الجنس:

| المجال                         | افتراض تساوي التباينات | قيمة F | مستوى الدلالة Sig. | قيمة t | درجات الحرية df | مستوى الدلالة (2-tailed) | فرق المتوسطات |
|--------------------------------|------------------------|--------|--------------------|--------|-----------------|--------------------------|---------------|
| التعليم والتعلم المبتكر        | نعم                    | 0.977  | 0.325              | 0.643  | 120             | 0.522                    | 0.0716        |
| التصميم الإبداعي للتعلم        | نعم                    | 0.004  | 0.948              | 0.476  | 120             | 0.635                    | 0.0522        |
| المسؤولية الرقمية              | نعم                    | 0.268  | 0.606              | -0.063 | 120             | 0.950                    | -0.0068       |
| التفاعل المهني عبر التكنولوجيا | نعم                    | 0.462  | 0.498              | 0.357  | 120             | 0.721                    | 0.0391        |
| المجموع الكلي                  | نعم                    | 0.201  | 0.655              | 0.539  | 118             | 0.591                    | 0.0545        |

كما هو واضح من الجدول، فإن جميع قيم الدلالة الإحصائية (Sig. 2-tailed) أكبر من 0.05، مما يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أي من المجالات الأربعة ولا في المجموع الكلي.

النتيجة الواردة تتفق مع ما توصلت إليه دراسات حديثة عديدة في السياق العربي والدولي (مثل دراسة Hatlevik & Christophersen, 2013 في النرويج، ودراسة Li et al., 2019 في الولايات المتحدة،

ودراسة (Abbasi & Arouri, 2024 في الأردن) ، إذ اختفت الفجوة الجنسية في الكفايات الرقمية تقريباً بين جيل الشباب الجامعي بسبب التساوي النسبي في الوصول إلى الأجهزة الذكية والإنترنت منذ سن مبكرة.

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى المسؤولية الرقمية لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)؟

جدول (3) نتائج اختبار "t" للعينات المستقلة حسب التخصص الأكاديمي:

| فرق المتوسطات | متوسط التخصص الإنساني | متوسط التخصص العلمي | مستوى الدلالة | درجات الحرية | قيمة t | المجال                         |
|---------------|-----------------------|---------------------|---------------|--------------|--------|--------------------------------|
| 0.46          | 3.12                  | 3.58                | 0.005         | 118          | 2.89   | التعليم والتعلم المبتكر        |
| 0.56          | 2.72                  | 3.28                | 0.001         | 118          | 3.41   | التصميم الإبداعي للتعلم        |
| 0.12          | 3.72                  | 3.84                | 0.265         | 118          | 1.12   | المسؤولية الرقمية              |
| 0.42          | 3.34                  | 3.76                | 0.009         | 118          | 2.67   | التفاعل المهني عبر التكنولوجيا |
| 0.40          | 3.22                  | 3.62                | 0.000         | 118          | 4.18   | المجموع الكلي                  |

تُظهر النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة التخصصات العلمية في ثلاثة مجالات وفي المجموع الكلي. ( $p < 0.01$ )

وهذا يتماشى تماماً مع ما وجدته دراسة (Gao (2021 في الصين، ودراسة (Almerich et al. (2016 في إسبانيا، إذ أن طلبة العلوم والرياضيات والهندسة يتعرضون بشكل يومي لبرمجيات متخصصة (MATLAB، GeoGebra، Desmos، Phet Simulations، Python...) مما يرفع كفاياتهم في التصميم الإبداعي والتعليم المبتكر، بينما طلبة التخصصات الإنسانية يعتمدون أكثر على النصوص والعروض التقديمية التقليدية.

نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الرابع:

ما مستوى التفاعل المهني عبر التكنولوجيا لدى طلبة الدبلوم العالي لإعداد المعلمين قبل الخدمة في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية، في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE)؟

**جدول (4): تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) واختبارات Post Hoc (Tukey) حسب مستوى الإلمام الرقمي الذاتي:**

| مستوى الدلالة | قيمة F | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات | المصدر         |
|---------------|--------|----------------|--------------|----------------|----------------|
| 0.000         | 12.45  | 14.225         | 2            | 28.45          | بين المجموعات  |
|               |        | 0.960          | 117          | 112.30         | داخل المجموعات |
|               |        |                | 119          | 140.75         | الكلية         |

اختبار Tukey أظهر فروقاً دالة بين المجموعة مرتفعة الإلمام والمجموعتين المتوسطة والمنخفضة ( $p < 0.01$ )، وبين المتوسطة والمنخفضة ( $p < 0.05$ ). هذه النتيجة تؤكد ما خلصت إليه دراسة From (2017) ودراسة (Instefjord & Munthe (2016 بأن "الكفاءة الرقمية الذاتية المُدرَكة-Digital Self Efficacy هي أقوى مؤشر تنبؤي للأداء الفعلي في استخدام التكنولوجيا في التدريس، وبالتالي فإن رفع الثقة الذاتية عبر التدريب العملي المكثف هو المدخل الأمثل لتحسين الكفايات.

بهذا تكون الدراسة قد أجابت بشكل مفصل ومدعوم إحصائياً ونظرياً على جميع أسئلتها وفرضياتها، وفتحت المجال لتدخلات تدريبية مركزة على "التصميم الإبداعي" و"التعليم المبتكر" وتعزيز الثقة الذاتية الرقمية لدى طلبة الدبلوم العالي بكلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية.

#### التوصيات

يوصي الباحثان وفق الدراسة بما يلي:

1. تعزيز مجال التفاعل المهني عبر التكنولوجيا عن طريق:
  - إدراج أنشطة تدريبية تركز على التواصل المهني عبر المنصات الرقمية (مثل Microsoft Teams، Google Classroom، مجتمعات التعلم الافتراضية).
  - تشجيع الطلبة على المشاركة في شبكات تعلم مهنية عالمية، مثل مجتمعات ISTE، لتبادل الخبرات مع معلمين من دول أخرى.
  - تنظيم ورش عمل حول بناء الهوية الرقمية المهنية واستخدام التكنولوجيا للتطوير الذاتي المستمر.
2. دعم الإناث في الكفايات الرقمية عبر ما يلي:
  - توفير برامج دعم خاصة بالطالبات لتعزيز الثقة في استخدام التكنولوجيا.
  - تصميم أنشطة جماعية مختلطة تتيح تبادل الخبرات بين الذكور والإناث، مما يقلل الفجوة الرقمية بين الجنسين.

- إدخال نماذج ناجحة لمعلومات رائدات في المجال الرقمي كقصص ملهمة.
- 3. الاستفادة من قوة التخصصات العلمية.
- توظيف الطلبة من الخلفيات العلمية كقادة مجموعات رقمية لدعم زملائهم من التخصصات الأدبية والتربوية.
- تطوير مشاريع مشتركة بين التخصصات، بحيث يستفيد الأدبي والتربوي من خبرة العلمي في التعامل مع التكنولوجيا.
- 4. تعزيز التصميم الإبداعي للتعلم ويمكن ذلك ب:
- إدخال أدوات رقمية حديثة مثل Canva، Genially، Padlet في التدريب العملي.
- تكليف الطلبة بمشاريع تصميم وحدات تعليمية رقمية، مع تقييمها وفق معايير الإبداع والابتكار.
- تشجيع الطلبة على إنتاج محتوى رقمي (فيديوهات تعليمية، بودكاست، إنفوجرافيك) يعكس قدرتهم على التصميم الإبداعي.
- 5. تطوير المسؤولية الرقمية بوساطة:
- إدراج مسابقات قصيرة حول الأمان الرقمي، حماية البيانات، وأخلاقيات استخدام التكنولوجيا.
- تدريب الطلبة على كيفية التعامل مع الملكية الفكرية والحقوق الرقمية عند استخدام أو إنتاج محتوى.
- تعزيز ثقافة الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا في البيئات التعليمية.
- 6. ربط الإلمام الذاتي بالمهارات الفعلية وبما أن الإلمام الذاتي لم يظهر فروعاً دالة، يجب التركيز على التقييم العملي للأداء الرقمي بدلاً من الاعتماد على التصورات الذاتية، وإدخال اختبارات عملية لقياس الكفايات الرقمية بشكل موضوعي.

## المراجع

- إبراهيم، وليد. (2019). فاعلية تطبيقات جوجل التعليمية على تنمية المهارات الرقمية والكفاءة الذاتية لدى الطلبة المعلمين. *المجلة العربية للتربية النوعية*، 7، 113-75.
- البادي، راشد. (2020). درجة توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر مديري المدارس فيها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (28) 4، 35-21.
- السميرات، بلال. (2023). محركات القيادة الرقمية لدى قادة المدارس في ظل التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية على قادة المدارس في محافظة الكرك. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، (7) 39، 205-188.
- الشريف، أحمد. (2021). تصور مقترح لتطوير دور معلمي المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية من فلسطين في إعداد طلبتهم لمجتمع المعلوماتية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، (4) 29، 607-575.
- العصامي، عبد الله. (2023). تصور مقترح لتطوير الكفايات الرقمية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الغربية في ضوء التحول الرقمي. *مجلة التربية (الأزهر)*، (197) 42، 402-351.
- عوض، هناء محمد حسن. (2024). درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي ومديري المدارس الأساسية في ضوء التحول الرقمي (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، كلية الآداب والعلوم التربوية، قسم تكنولوجيا التعليم.
- المرزوقي، إبراهيم. (2023). الكفايات الرقمية كمدخل لتطوير الأداء التكنولوجي للمعلمين في ضوء بعض النماذج المعاصرة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*.
- حمادة، محمد. (2022). واقع كفايات مديري مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية ومتطلبات تطويرها. *مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة*، (3) 120، 1108-1075.
- خشان، محمد. (2022). الاستعداد الرقمي لدى مديري المدارس بمديرية قصبة عمان وأثره في إدارة المهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، (12) 38، 467-440.
- وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة. (2022). إدارة الحكومة الإلكترونية وعملياتها. عمان: وزارة الاقتصاد الرقمي والريادة.

## References

- Abbasi, Dalia K., & Arouri, Yazan M. (2024). The degree of practicing technological competencies by school principals in Jordan in the light of the standards of the International Society for Technology in Education (ISTE) and its relation to organizational creativity from their point of view. *Dirasat: Educational Sciences*, 51(2), 68–81.
- Ala-Mutka, Kirsti, Punie, Yves, & Redecker, Christine. (2008). *Digital competence for lifelong learning* (Policy brief). European Commission Joint Research Centre.
- Alferez-Pastor, Manuel, Collado-Soler, Rubén, Lérída-Ayala, Verónica, Manzano-León, Ana, Aguilar-Parra, José Manuel, & Trigueros, Rubén. (2023). Training digital competencies in future primary school teachers: A systematic review. *Education Sciences*, 13(5), 461. <https://doi.org/10.3390/educsci13050461>
- Al-Matri, Abdullah, & Al-Rasebeah, Ali. (2021). The degree of availability of the standards of the International Society for Technology in Education (ISTE-2018) among principals of the second cycle of basic education in the Governorate of South Al Sharqiyah in the Sultanate of Oman. *International Journal of Educational & Psychological Studies*, 10(3), 592–613. <https://doi.org/10.31559/EPS2021.10.3.5>
- Almerich, Gonzalo, Orellana, Natividad, Suárez-Rodríguez, Jesús, & Díaz-García, Isabel. (2016). Teachers' information and communication technology competences: A structural approach. *Computers & Education*, 100, 110–125.
- Bridgstock, Ruth. (2014). Educating for digital futures: What the learning strategies of digital media professionals can teach higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 53, 306–315. <https://doi.org/10.1080/14703297.2014.956779>
- Caena, Francesca, & Redecker, Christine. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence

Framework for Educators (DigCompEdu). *European Journal of Education*, 54(3), 1–14.  
<https://doi.org/10.1111/ejed.12345>

Casey, Eoghan. (2014). What constitutes a proper education? *Digital Investigation*, 11, 79–80.

Consejo de la Unión Europea. (2018). *Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente*.

El-Dahshan, Gamal. (2019). The development of digital intelligence (DQ) for our children as one of the requirements of life in the digital age. *International Journal of Research in Education and Science*, 2, 49–88. <https://doi.org/10.29009/ijres.2.4.1>

Esteve, Francesc, Llopis, María Antonia, & Adell, Jordi. (2020). Digital teaching competence of university teachers: A systematic review of the literature. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 15(4), 399–406.  
<https://doi.org/10.1109/RITA.2020.3033225>

From, Johan. (2017). Pedagogical digital competence—Between values, knowledge and skills. *Higher Education Studies*, 7(2), 43–50. <https://doi.org/10.5539/hes.v7n2p43>

Gao, Qiang. (2021). Professional development and ICT literacy of college teachers based on FPGA and image target recognition education. *Microprocessors and Microsystems*, 80, 103349. <https://doi.org/10.1016/j.micpro.2020.103349>

Garet, Michael S., Porter, Andrew C., Desimone, Laura, Birman, Beatrice F., & Yoon, Kwang Suk. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945.  
<https://doi.org/10.3102/00028312038004915>

Hanemann, Ulrike. (2019). Examining the application of the lifelong learning principle to the literacy target in the fourth Sustainable Development Goal (SDG 4). *International Review of Education*, 65, 251–275. <https://doi.org/10.1007/s11159-019-09771-8>

Hatlevik, Ola Erstad, & Christophersen, Knut-Andreas. (2013). Digital competence at the beginning of upper secondary school. *Computers & Education*, 63, 240–247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.015>

Huu, Tran Ngoc. (2023). *Digital competencies of educators in the era of digital transformation*. Conference paper.

Instefjord, Eline, & Munthe, Elaine. (2016). Preparing pre-service teachers to integrate technology. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 77–93. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1100602>

INTEF. (2017). *Common digital competence framework for teachers*. Ministry of Education, Culture and Sport.

Karakose, Turgut, Polat, Hasan, & Papadakis, Stamatios. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles during COVID-19. *Sustainability*, 13, 13448. <https://doi.org/10.3390/su132313448>

Krumsvik, Rune Johan. (2008). Situated learning and teachers' digital competence. *Education and Information Technologies*, 13, 279–290. <https://doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5>

Krumsvik, Rune Johan. (2012). Teacher educators' digital competence. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 269–280. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.726273>



Li, Yujia, Garza, Veronica, Keicher, Ann, & Popov, Vladimir. (2019). Predicting high school teacher use of technology. *Technology, Knowledge and Learning*, 24(3), 501–518.  
<https://doi.org/10.1007/s10758-018-9355-2>

Llamas-Salguero, Francisco, & Macías, Enrique. (2016). Initial training of teachers in basic education. *Revista Complutense de Educación*, 29, 577–593.  
<https://doi.org/10.5209/RCED.53520>

Lu, Liang, Mirpuri, Saira, Rao, Nirmala, & Law, Nancy. (2021). Conceptualization and measurement of digital citizenship. *Educational Research Review*, 33, 1–18.  
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100379>

Lund, Andreas, Furberg, Anniken, Bakken, Jonas, & Engelien, Knut L. (2014). What does professional digital competence mean in teacher education? *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9(4), 281–299.

Mahlow, Claudia, & Hediger, Andreas. (2019). Digital transformation in higher education—Buzzword or opportunity? *ELearn*, 2019(5).  
<https://doi.org/10.1145/3329488/3331171>

Murwaningsih, Tri. (2025). The impact of teachers' professional development on internet self-efficacy and ICT competencies. *Data and Metadata*, 4, 531.  
<https://doi.org/10.56294/dm2025531>

Padwad, Amol, & Dixit, Kiran. (2011). *Continuing professional development: An annotated bibliography*. British Council.

Pariente, Juan. (2005). Hacia una auténtica integración curricular de las tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4).  
<https://doi.org/10.35362/rie36102757>

Runge, J., et al. (2023). *Digital literacy and teacher education: Exploring educators' competencies in digital learning environments*.

Sa'adeh, N., & Hamzeh, M. A. (2022). The degree of practicing technological leadership among primary school principals at Amman Governorate during the Corona pandemic from the teachers' point of view. *Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education*, 42(2), Article 7.

[https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru\\_rhe/vol42/iss2/7](https://digitalcommons.aaru.edu.jo/jaaru_rhe/vol42/iss2/7)

Trust, T., & Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the COVID-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education*, 28(2), 189–199. <https://doi.org/10.70725/307718pkpjuu>

Udu, D. A., Igboanugo, B. I., Nmadu, J., & Uwale, U. (2021). The impact of professional development and modern technologies on lecturers' self-efficacy: Implication for sustainable science education in developing nations. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 61–80. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.2.4>

UNESCO. (2023). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. *UNESCO*. <https://www.unesco.org/es/digital-competencies-skills/ict-cft>

Uvarov, A. Y. (2019). From computer literacy to digital transformation of education. *Informatika i Obrazovanie*, 34(4), 5–11. <https://doi.org/10.32517/0234-0453-2019-34-4-5-11>

Voogt, J., Laferrière, T., Breuleux, A., Itow, R. C., Hickey, D. T., & McKenney, S. (2015). *Collaborative design as a form of professional development*. *Instructional Science*, 43(2), 259–282. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9340-7>

Zabolotska, O., Zhyliak, N., Hevchuk, N., Petrenko, N., & Alienko, O. (2021). Digital competencies of teachers in the transformation of the educational environment. *Journal of Optimization in Industrial Engineering, Special Issue*, 25–32.

<https://dspace.mnau.edu.ua/jspui/handle/123456789/9530>

أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز الجاهزية الرقمية لتطوير  
الأنشطة التفاعلية الرقمية لدى معلّمي المرحلة الأساسية

الإسم: هبة داود محمد حماد

التخصص: طالبة دكتوراة تكنولوجيا تعليم في الجامعة الأردنية  
الإيميل: [hebahammad4987@gmail.com](mailto:hebahammad4987@gmail.com)

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز الجاهزية الرقمية لدى معلّمي المرحلة الأساسية لتطوير الأنشطة التعليمية الرقمية التفاعلية، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة واحدة مُكوّنة من (20) معلّماً ومعلّمة من مدارس المرحلة الأساسية تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم بناء برنامج تدريبي تضمّن مجموعة من التطبيقات العملية لتوظيف أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية، وتم جمع البيانات من خلال مقياس صُمم لقياس مستوى الجاهزية الرقمية قبل وبعد تطبيق البرنامج، وبعد التحقق من صدقها وثباتها تم تحليل النتائج إحصائياً. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، مما يُشير إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تعزيز الجاهزية الرقمية وتمكين المعلّمين من تطوير الأنشطة التعليمية الرقمية التفاعلية، وأوصت الدراسة بضرورة تعميم استخدام البرامج التدريبية القائمة على الذكاء الاصطناعي التوليدي في تنمية الكفايات الرقمية للمعلّمين في المراحل المختلفة.

**الكلمات المفتاحية:** الذكاء الاصطناعي التوليدي، الجاهزية الرقمية، الأنشطة التعليمية التفاعلية، معلّمو المرحلة الأساسية.

***The Effect of a Training Program Based on Generative Artificial Intelligence Applications on Enhancing Digital Readiness for Developing Interactive Digital Activities among Basic Stage Teachers***

**Name:** Heba Dawood Mohammad Hammad

**Specialization:** Ph.D. Student in Educational Technology, The University of Jordan

**Email:** hebahammad4987@gmail.com

**Abstract**

The present study aimed to investigate the effect of a training program based on generative artificial intelligence (AI) applications on enhancing the digital readiness of basic stage teachers for developing interactive digital learning activities. The study adopted a quasi-experimental design by applying the training program to one group consisting of twenty (20) male and female teachers from basic stage schools who were purposefully selected. A training program was designed that included a set of practical applications enabling teachers to employ generative AI tools in designing interactive digital activities. Data were collected using a scale developed to measure the level of digital readiness before and after implementing the program. After verifying the validity and reliability of the instrument, the results were analyzed statistically. The findings revealed statistically significant differences between the pre- and post-test means in favor of the post-test, indicating the effectiveness of the training program in enhancing digital readiness and enabling teachers to develop interactive digital learning activities. The study recommended generalizing the use of training programs based on generative artificial intelligence to develop teachers' digital competencies across different educational stages.

**Keywords:** Generative Artificial Intelligence, Digital Readiness, Interactive Learning Activities, Basic Stage Teachers.

## المقدمة

يشهد العالم تحولًا متسارعًا في تطوير تقنيات الذكاء الاصطناعي، وهو تحول ترك تأثيرًا واضحًا على مختلف القطاعات، وبصورة أكثر عمقًا على قطاع التعليم، حيث دفع هذا التطور المتسارع إلى ضرورة إدماج الأدوات الذكية في سياق العملية التعليمية بهدف تحسين جودة التعلم، ودعم مهارات الطلبة، وتعزيز كفاءة المعلمين.

يُعدّ تطوير كفاءة المعلمين ركيزة محورية في رفع جودة التعليم وتحقيق استدامة التحسين داخل المؤسسات التربوية، إذ ترتبط كفاءة المعلم بقدرته على فهم متطلبات البيئة التعليمية الحديثة، وتوظيف أدوات رقمية وتربوية متقدمة تُسهم في تحسين نواتج التعلم، كما يتطلب ذلك امتلاك مهارات مهنية ومعرفية تدعم استخدام استراتيجيات تدريس متنوعة تستجيب للفروق الفردية بين الطلبة (عبد الرحيم، 2024).

ويُظهر الواقع التربوي أن فعالية المعلمين لا تُقاس بقدرتهم على نقل المعرفة، بل بمدى قدرتهم على تصميم خبرات تعلم تفاعلية، وإدارة الصفوف بكفاءة، وتطبيق ممارسات تعليمية مبتكرة تتماشى مع التغيرات التقنية والمناهج المتجددة، ومع توسع متطلبات التحول الرقمي أصبحت المؤسسات التعليمية بحاجة إلى معلمين قادرين على التعامل مع الأنظمة الذكية، وتصميم محتوى مرّن يدعم التعلم الذاتي، وتكييف أساليب التدريس مع البيئات الرقمية، مما يجعل الاستثمار في تنمية كفاءاتهم ضرورة استراتيجية لتعزيز جودة الممارسات الصفية، وضمان قدرة المدارس على مواكبة التطور المستمر في تكنولوجيا التعليم (عبد الجواد، 2024).

ويُشكّل التدريب أحد الدعائم الأساسية في بناء الكفاءات وتطوير الأداء داخل المؤسسات، وتُعدّ البرامج التدريبية الموجهة للمعلمين ركيزة أساسية في تطوير قدراتهم المهنية ورفع جاهزيتهم الرقمية، إذ تُتيح لهم اكتساب مهارات حديثة، وتُعزّز معرفتهم بالاستراتيجيات التعليمية المستندة إلى الأدلة، وتُمكنهم من تطبيق ممارسات تدريسية متقدمة تستجيب لاحتياجات الطلبة، وتواكب التطورات التربوية (Galindo-Domínguez et al., 2025).

كما أصبح إعداد المعلمين وتأهيلهم لفهم التقنيات الرقمية وتطبيقاتها مطلبًا تربويًا محوريًا، لما له من دور في تمكينهم من المشاركة الفاعلة في التحول الرقمي داخل المدارس، وتعزيز قدرتهم على توظيف الأدوات التكنولوجية بفاعلية للإسهام في تطوير بيئات تعلم حديثة ومتجددة، كما وتُسهم هذه البرامج في رفع كفاءة المعلمين في تصميم الأنشطة التفاعلية وإدارة التعلم الرقمي، ومع تطور التقنيات التعليمية ومع توسع التقنيات التعليمية أصبح تطوير مهارات المعلمين يتطلب أكثر من مجرد توفّر التكنولوجيا أو امتلاك المهارات الفردية، إذ أصبحت الجاهزية الرقمية شرطًا جوهريًا لنجاح توظيف الأدوات الذكية في التعليم (حسن، 2025).

تُمثّل الجاهزية الرقمية للمعلمين أحد المتطلبات الأساسية لنجاح التكامل التكنولوجي في الأنظمة التعليمية، حيث يشترط هذا المفهوم قدرة المعلم على التعامل بكفاءة مع المنصات التعليمية، وإدارة المحتوى

الرقمي، وتوظيف الأدوات التفاعلية في التخطيط والتقويم، إضافة إلى امتلاكه مستوىً راسخاً من الوعي الرقمي الذي يُتيح له التكيف مع التطورات المتسارعة في بيئات التعلم، وتشمل الجاهزية الرقمية كذلك مهارات تحليل البيانات التعليمية وتقييم جودة الموارد الرقمية واختيار الاستراتيجيات التي تتسجم مع التعليم المحوسب، ويؤدي تنامي هذه الجاهزية إلى تمكين المعلم من الاستفادة من تقنيات حديثة أكثر تقدماً، وفي مقدمتها تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي التي أصبحت عنصراً مؤثراً في تصميم المحتوى التعليمي ودعم عمليات التعلم (Kohli et al., 2025).

الذكاء الاصطناعي التوليدي (GenAI) هو نوع من الذكاء الاصطناعي يُنشئ محتوىً جديداً ومبتكراً - كالنصوص والصور والموسيقى والرموز البرمجية - من خلال تعلم أنماط من كميات هائلة من البيانات المتاحة، فبدلاً من مجرد تحليل البيانات أو تصنيفها، تتنبأ نماذج GenAI بما يجب أن يأتي لاحقاً في تسلسل (كلمة، بكسل، صوت) لإنتاج مخرجات جديدة استجابةً لطلبات المستخدم، مما يُحدث نقلة نوعية في المهام الإبداعية والتحليلية (عيسى، 2025).

وتُشير منظمة اليونسكو (UNESCO, 2023) إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي تمثل أنظمة رقمية متقدمة قادرة على إنتاج محتوى جديد اعتماداً على مجموعات واسعة من البيانات، وتُعد تقنيات تمتلك القدرة على توليد النصوص والصور والرموز والمواد التعليمية بأسلوب يُحاكي الإنتاج البشري، وتُحدث هذه التطبيقات تحولاً بنوياً في بيئات التعلم من خلال تمكين المعلمين من إنتاج موارد تعليمية مُخصّصة، وتحليل أنماط استجابات المتعلمين، وتقديم تغذية راجعة فورية تُسهم في رفع جودة التعلم، وهو ما يجعل الذكاء الاصطناعي التوليدي أحد المحركات الأساسية في تحديث التعليم وتحسين مخرجاته وإنشاء أنشطة تعليمية تفاعلية تراعي احتياجات الطلبة وفقاً لمراحلهم الدراسية المختلفة.

وتكتسب عملية إعداد الأنشطة الرقمية التفاعلية أهمية متقدمة في تطوير الممارسات التعليمية، إذ توفر للمعلم وسيلة عملية لترجمة كفاياته الرقمية إلى ممارسات تدريسية ملموسة، وتُتيح بناء تجارب تعلم تُشجّع الطلبة على المشاركة، وتُحفّزهم على معالجة المعرفة بصورة نشطة (الجمعي، 2025)، وهو ما تؤكدُه العريني (2025) حول مستقبل التعلم الرقمي الذي يُشير إلى أن الأنشطة التفاعلية تُعزّز انخراط المتعلمين وتدعم بناء المعرفة النشطة عبر وسائط مُتعددة تتناسب مع خصائصهم النمائية، كما تمكّن هذه الأنشطة المعلم من إعادة تنظيم المحتوى بطرق تتلائم مع مستويات المتعلمين، وتوظيف العناصر الرقمية لتعزيز وضوح المفاهيم، وتسهيل تفسيرها من خلال التمثيل البصري والصوتي.

وفي الصفوف الأساسية تظهر صعوبات واضحة لدى الطلبة في التعامل مع المحتوى التعليمي الذي يتطلب تجريباً أو تفكيراً منطقياً أعلى من قدراتهم النمائية، مما يجعل الوصول إلى الفهم العميق مهمة معقدة

إذا قُدمت المعرفة بأساليب تقليدية، لذلك يحتاج المعلم في هذه المرحلة إلى تبني أدوات تعليمية مبتكرة تعمل على تحويل المفاهيم إلى خبرات حسية ومواقف تطبيقية، وتُساعد على بناء المعنى من خلال التفاعل، وتوجيه الانتباه، وتفكيك المعلومات إلى خطوات صغيرة يسهل معالجتها، كما تُتيح هذه الأساليب للطلبة فرصًا أوسع للتجريب والاكتشاف، وتُمكنهم من تطوير استراتيجياتهم الذاتية في التعلّم، مما يرفع من مستويات استيعابهم للمفاهيم الأساسية اللازمة للتقدم الأكاديمي في المراحل اللاحقة (طه، 2025).

### مشكلة الدراسة

يشهد التعليم الأساسي توسعًا متزايدًا في دمج البيئات الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تصميم المحتوى وإدارة التعلّم، وهو توجّه يدعم الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد أن تحسين جودة التعلّم يتطلب رفع جاهزية المعلمين الرقمية، وتمكينهم من إنتاج أنشطة تفاعلية أكثر استجابة لخصائص المتعلّمين. وقد أشارت اليونسكو (UNESCO, 2023) إلى أن توظيف الذكاء الاصطناعي التوليدي في التعليم لا يمكن أن يحقق أثره إلا بوجود معلمين يمتلكون كفايات رقمية متقدمة وقدرة على تصميم مواد تعليمية تفاعلية. ورغم أهمية هذا التحول، تواجه المدارس تحديات واضحة تتعلق بضعف الجاهزية الرقمية لدى المعلمين، حيث بينت دراسة تان (Tan, 2024) أن استعداد المعلمين لتبني أدوات الذكاء الاصطناعي يعتمد بدرجة كبيرة على مستوى جاهزيتهم الرقمية وقدرتهم على استخدام الأنظمة الرقمية بكفاءة، كما وكشفت دراسة باران وأليمان (Baran & Aleman, 2025) أن المعلمين في التعليم الأساسي يواجهون صعوبة في تحويل الأدوات التقنية إلى أنشطة تعلّم تفاعلية بسبب محدودية مهارات التصميم الرقمي وضعف التدريب الموجّه.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه درينغو-هورفاث وآخرون (Dringó-Horváth et al., 2025) الذي أكّد أن تطوير كفايات المعلمين الرقمية يُعدّ شرطًا أساسيًا لتمكينهم من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بصورة فعّالة، حيث ترتبط literacy AI مباشرةً بقدرة المعلم على تجويد المحتوى الرقمي وموائمته لاحتياجات الطلبة، وأكّد جيتالا وآخرون (Guettala et al., 2024) أن الذكاء الاصطناعي التوليدي قادر على دعم إنتاج موارد تعليمية مُكيّفة وشخصيّة، إلّا أن الاستفادة الفعلية من هذه القدرات مرهونة بتدريب المعلمين على كيفية تصميم أنشطة تفاعلية تعتمد عليها.

وأوصت دراسة بريلوب (Prilop, 2025) بضرورة إعداد برامج تدريبية مستدامة تُساعد المعلمين على دمج الذكاء الاصطناعي التوليدي في تصميم المحتوى، وضرورة توفير الدعم المهني المُنظّم يرفع قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة رقمية تفاعلية ذات جودة عالية، كما دعت كولهايتين (Kolhatin, 2025) إلى إعادة صياغة برامج التطوير المهني للمعلمين بما ينسجم مع متطلبات التعليم المُعزّز بالذكاء الاصطناعي.



وجاءت توصيات المؤتمرات الدولية الحديثة، مثل مؤتمرات (2024, 2025) GenAIEdu لتؤكد أن تمكين المعلمين من مهارات الذكاء الاصطناعي التوليدي يُشكّل محورًا استراتيجيًا في إعادة تصور مستقبل التعليم، حيث شددت هذه المؤتمرات على أن تنمية قدرة المعلم على تصميم أنشطة رقمية تفاعلية ينبغي أن تنصدر أولويات برامج التطوير المهني باعتبارها شرطًا أساسيًا لرفع جودة التعلم، وتعزيز قدرة المعلم على توظيف الأدوات الذكية في ابتكار تجارب تعلم أكثر تكيفًا واستجابةً لاحتياجات الطلبة، وهو ما يعكس التوجّه العالمي نحو دمج الذكاء الاصطناعي في بناء ممارسات تعليمية حديثة ومستدامة.

وبناءً على ما سبق، واستنادًا إلى خبرة الباحثة العملية بصفتها مُدرّبة على أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي، حيث لاحظت خلال تنفيذ الدورات التدريبية أنّ عددًا كبيرًا من معلّمي المرحلة الأساسية يواجهون صعوبةً في تصميم أنشطة تفاعلية رقمية، وأن استخدامهم للأدوات الذكية يقتصر غالبًا على وظائف بسيطة لا ترتقي إلى مستوى توظيف تربوي فعّال، مما يُشير إلى فجوة واضحة بين الإمكانيات التقنية المتاحة، وبين قدرة المعلم على استثمارها في تصميم أنشطة تعلم تفاعلية تُلائم خصائص المتعلمين، لذا جاءت الدراسة الحالية للبحث في "أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز الجاهزية الرقمية لتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية لدى معلّمي المرحلة الأساسية".

### فرضية الدراسة

**الفرضية الرئيسية:** لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في قيم الأوساط الحسابية للتطبيقات القبلي والبعدي في أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز الجاهزية الرقمية لتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية لدى معلّمي المرحلة الأساسية.

### أهداف الدراسة

تسعى الدراسة للكشف عن إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في قيم الأوساط الحسابية للتطبيقات القبلي والبعدي في أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز الجاهزية الرقمية لتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية لدى معلّمي المرحلة الأساسية.

### أهمية الدراسة

وتتجلى أهمية الدراسة من الجانبين، النظري والعملي على النحو الآتي:

#### الأهمية النظرية

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من مساهمتها في إثراء المكتبة العربية بموضوع حديث يتداخل فيه التدريب التربوي مع تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، مما يجعل نتائجها إضافة معرفية يمكن أن يستفيد منها الباحثون في بناء نماذج نظرية جديدة حول الجاهزية الرقمية للمعلمين، وتطوير الأنشطة التفاعلية

الرقمية، كما توفر الدراسة أساساً مرجعياً يُساعد الباحثين المستقبليين في توجيه جهودهم البحثية نحو استثمار أدوات الذكاء الاصطناعي في تحسين ممارسات التعليم الأساسي، ودراسة أثرها في تنمية الكفايات الرقمية للمعلمين.

### الأهمية التطبيقية

تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في قدرتها على تقديم برنامج تدريبي قابل للتطبيق يُسهم في رفع الجاهزية الرقمية للمعلمين، وتمكينهم من تصميم أنشطة تفاعلية رقمية تدعم التعلم في المرحلة الأساسية، وتوفير الدراسة نموذجاً عملياً يُمكن للمدارس ومراكز التطوير التربوي الاستفادة منه في تحسين أداء المعلمين، وتعزيز قدرتهم على توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي بصورة فعّالة، كما تُساعد نتائجها صُنّاع القرار التربوي في تطوير سياسات تدريبية حديثة تتوافق مع متطلبات التحول الرقمي في التعليم.

### مصطلحات الدراسة

تم تقديم مصطلحات الدراسة بشكلٍ إجرائي واصطلاحي على النحو التالي:

**البرنامج التدريبي:** عرّفه بريلوب (7: 2025, Prilop) بأنه منظومة من الجلسات والأنشطة التعليمية المرتّبة بصورة منهجية، والتي تهدف إلى تطوير مهارات مُحَدّدة لدى المتعلمين من خلال توفير خبرات تعلّم تطبيقية تُسهم في بناء الكفايات المهنية وتحسين الأداء.

ويُعرّف البرنامج التدريبي إجرائياً في هذه الدراسة على أنّه مجموعة من الجلسات التدريبية والأنشطة المصمّمة بعناية، والتي تعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي بهدف تنمية مهارات معلّمي المرحلة الأساسية في تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية وإنتاج محتوى تعليمي مُعزّز بالأدوات الذكية.

**الذكاء الاصطناعي التوليدي:** عرّف جيتالا وآخرون (462: 2024, Guettala et al.) الذكاء الاصطناعي التوليدي بأنه مجموعة من التقنيات القائمة على نماذج خوارزمية قادرة على إنشاء محتوى جديد، مثل النصوص والصور والأنشطة التعليمية، وذلك من خلال تحليل كميات كبيرة من البيانات، وتوليد مُخرجات تُشبه الإنتاج البشري، مما يُعزّز القدرة على توفير مواد تعليمية مُتكيفة مع احتياجات المتعلمين.

ويُعرّف الذكاء الاصطناعي التوليدي إجرائياً في هذه الدراسة بأنه تطبيق (ChatGPT) والذي يُمكنه المساعدة في مجموعة واسعة من المهام، بما في ذلك: الإجابة على الأسئلة، شرح المفاهيم، صياغة أو إعادة كتابة أو تلخيص المحتوى، تقديم اقتراحات إبداعية.

**الجاهزية الرقمية للمعلمين:** عرّفت درينغو-هورفاث (3: 2025, Dringó-Horváth) الجاهزية الرقمية بأنها مجموعة المهارات التقنية والمعرفية التي تمكّن المعلم من استخدام الأدوات الرقمية بفاعلية في التدريس، وتصميم المحتوى الإلكتروني، وإدارة التعلم الرقمي، وتوظيف الموارد التكنولوجية بما يُعزّز جودة الممارسات المهنية.

وتُعرّف الجاهزية الرقمية للمعلّمين إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مستوى امتلاك معلّمي المرحلة الأساسية لمجموعة من المهارات الرقمية اللازمة لتصميم الأنشطة التفاعلية، واستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في بناء أنشطة تعليمية تفاعلية، وسيتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلّم في مقياس الجاهزية الرقمية المُعتمد في الدراسة، والذي شمل خمس أبعاد (المعرفة والوعي بالذكاء الاصطناعي التوليدي، الكفايات الرقمية العامّة للمعلّم، الكفاءة الذاتية التقنية في استخدام الذكاء الاصطناعي، مهارات تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، الاتجاه المهني نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم).

**الأنشطة التفاعلية الرقمية:** عرّف ميلزر (14: 2025, Melzer) الأنشطة التفاعلية الرقمية بأنها أنشطة تعليمية تعتمد على وسائط رقمية تدمج بين النصوص والوسائط المتعدّدة، وتتيح للمتعلمين التفاعل المباشر مع المحتوى بصورة تُعزّز المشاركة والفهم العميق، وتدعم التعلّم النشط في البيئات الرقمية.

وتُعرّف الأنشطة التفاعلية الرقمية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها القدرة على تصميم أنشطة تعليمية رقمية تعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، وتشمل إنتاج محتوى تفاعلي، واستخدام عناصر الوسائط الرقمية، وبناء مهام تعليمية محفّزة، وسيتم قياسها من خلال مستوى أداء المعلّمين في تصميم الأنشطة الرقمية.

### **حدود الدراسة ومحدداتها**

تتقيد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

**الحدود الزمانية :** طُبِّقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2025 – 2026.

**الحدود المكانية :** طُبِّقت الدراسة في إحدى المدارس التابعة لمديرية التعليم الخاص في عمّان.

**الحدود البشرية :** اقتصرَت الدراسة على عيّنة قصدية مُكوّنة من (20) معلّماً ومعلّمة من معلّمي المرحلة الأساسية، وقد تمثّل أفراد العيّنة في مجموعة واحدة جرى تطبيق البرنامج التدريبي عليها لقياس أثره في تنمية الجاهزية الرقمية وتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية.

**الحدود الموضوعية :** ركزت الدراسة على موضوع أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز الجاهزية الرقمية لتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية لدى معلّمي المرحلة الأساسية.

تحدّدت نتائج الدّراسة الحالية من خلال صدق أداة الدراسة وثباتها، كذلك لا يتم تعميم نتائج الدراسة إلّا على المجتمع الذي سُحِبَت منه العيّنة والمجتمعات المُماثلة، كما تحدّدت النّتائج في ضوء صدق المستجيبين وموضوعيتهم عند الإجابة على فقرات الأداة المستخدمة في الدّراسة.

### **الإطار النظري والدراسات السابقة**

#### **تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي**

أكد العطوي (2025) أن الذكاء الاصطناعي التوليدي يُعدّ أحد التحوّلات التقنية البارزة في العقد الأخير، نظراً لقدرته على إنتاج محتوى جديد اعتماداً على خوارزميات متقدّمة تتعلّم من كميات ضخمة من البيانات، مما يُتيح إمكانيات واسعة في مجالات التعليم، والإعلام، والصحة، والصناعات الإبداعية، ويُشير هذا المفهوم إلى النماذج الذكية القادرة على إنشاء نصوص، وصور، ومواد تعليمية، ووسائط مُعدّدة، بطريقة تُحاكي الإنتاج البشري من حيث التماسك والدقة والقدرة على التكيف مع السياقات المختلفة، وتستند هذه النماذج إلى تقنيات الشبكات العصبية العميقة، والتعلّم العميق، والنماذج التنبؤية القائمة على التحويلات (Transformers)، والتي تُعدّ الأساس الذي بُنيت عليه أنظمة مثل (Claude، Gemini، ChatGPT)، (DALL·E).

تتبع أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي من قدرتها على توسيع حدود العمل البشري وتعزيز الإنتاجية، إذ توفّر أدوات فعّالة لتسريع عمليات تصميم المحتوى، وتحليل البيانات، وإنتاج الأنشطة التفاعلية، وتخصيص الخبرات التعليمية بما يتناسب مع احتياجات المتعلّمين، وتُعدّ هذه التطبيقات عنصراً محورياً في دعم التحول الرقمي، لما توفره من فُدرّة على بناء موارد تعليمية ديناميكية تُساعد المعلّم على تنويع استراتيجيات التدريس وتقديم محتوى مُخصّص يعالج الفروق الفردية بين الطلاب، كما تُسهم في تعزيز التعلّم الذاتي من خلال توفير تفاعل مستمر وتغذية راجعة فورية، إضافة إلى دعم الابتكار في تصميم الأنشطة الرقمية التفاعلية، سواء في البيئات الصفية أو في التعلّم عن بُعد، ولا تقتصر أهميتها على تحسين الكفاءة، بل تمتد إلى خلق فرص تعليمية عادلة من خلال توفير أدوات تعليمية منخفضة التكلفة وسهلة الاستخدام (عيسى، 2025).

وتتكوّن تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي من عدّة مكونات رئيسية، يأتي في مقدمتها النموذج اللّغوي أو الخوارزمية الأساسية التي تعتمد على التعلّم من البيانات مثل نماذج المحوّلّات (Transformers)، والتي تُعدّ الأساس في عملية توليد النصوص وفهم السياق، يلي ذلك قاعدة البيانات أو مستودعات التدريب التي تزوّد النظام بالمعرفة، وتُحدّد جودة ودقّة المُخرجات؛ إذ كلّما كانت البيانات أوسع وأكثر تنوعاً، ارتفعت فُدرّة النموذج على إنتاج محتوى عالي الجودة (Prilop, 2025).

كما تشمل البنية التقنية لهذه التطبيقات واجهات الاستخدام (Interfaces) التي تُمكن المستخدمين من التفاعل مع النظام بسهولة، سواء عبر الكتابة النصية أو الصوت أو الأدوات المرئية، وتضم المكونات آليات الضبط والتخصيص (Fine-tuning) التي تسمح بمواءمة النموذج لاحتياجات تعليمية أو مهنية معيّنة، إضافة إلى أنظمة الأمان والأخلاقيات الرقمية التي وُضعت لضمان استخدام مسؤول يُقلّل من المخاطر المرتبطة بالتضليل، أو انتهاك الخصوصية، أو الاعتماد المُفرط على الآلة (Guetala et al., 2024).

**الجاهزية الرقمية للمعلّمين**

تُعدّ الجاهزية الرقمية للمعلّمين أحد المفاهيم المحورية في الأدبيات التربوية المعاصرة؛ نظراً لارتباطها المباشر بقدرة الأنظمة التعليمية على الاستجابة لمتطلبات التحول الرقمي، ويُشير هذا المفهوم إلى مستوى امتلاك المعلّم لمجموعة من الكفايات التقنية والمعرفية التي تمكّنه من استخدام الأدوات الرقمية بكفاءة، وإدارة المحتوى الإلكتروني، وتوظيف الموارد التكنولوجية في التخطيط والتدريس والتقييم، وقد تناول إطار DigCompEdu الصادر عن المفوضية الأوروبية (European Commission, 2022) الجاهزية الرقمية بوصفها منظومة متكاملة تضم مهارات الوصول إلى المعلومات، ومعالجتها، وإنتاج المحتوى الرقمي، والتفاعل عبر الوسائط الإلكترونية، إضافة إلى القدرة على حل المشكلات المرتبطة بالتقنيات التعليمية، أمّا تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2023) فقد أكّد أنّ جاهزية المعلّم الرقمية تُمثّل الأساس الذي تُبنى عليه بيانات التعلّم الحديثة، وأنّ نقصها يؤدي إلى فجوات حقيقية في فاعلية استخدام التكنولوجيا داخل الصفوف الدراسية.

تتبع أهمية الجاهزية الرقمية للمعلّمين من دورها الجوهرية في ضمان فاعلية دمج التكنولوجيا في التدريس، إذ توضح درينغو-هورفاث وآخرون (Dringó-Horváth et al., 2025) أنّ الكفاءة الرقمية للمعلّم تتجاوز مجرد استخدام الأدوات التقنية لتشمل فهماً متخصصاً لطبيعة توظيف التقنيات الرقمية بما يُعزّز التعلّم ويحقق الأهداف التعليمية بصورة مُمنهجة، وأنّ تنمية literacy AI لدى المعلّم تُمثّل شرطاً رئيساً لتمكينه من استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تصميم المحتوى التعليمي وبناء أنشطة رقمية تفاعلية عالية الجودة. كما أورد الذبياني وآخرون (Al-Thubyani et al., 2024) أنّ الجاهزية الرقمية للمعلّمين ترتبط بقدرتهم على إدارة التعلّم من خلال المنصّات الرقمية، وتوظيف الوسائط التعليمية المتقدمة، وتطوير بيانات تعلّم تكيفية تستجيب لخصائص المتعلّمين في المرحلة الأساسية، بما يعكس الدور المحوري للكفايات الرقمية في دعم ممارسات تدريس فعّالة ومتجددة.

وترتكز الجاهزية الرقمية على مجموعة من المكونات الجوهرية؛ إذ تُعدّ الكفاءة التقنية الركيزة الأولى، وتشمل إتقان استخدام الأجهزة والبرمجيات والمنصّات التعليمية، يلي ذلك الكفاءة البيداغوجية الرقمية، التي تتمثّل في قدرة المعلّم على اختيار الأدوات الملائمة وتصميم أنشطة ودروس تفاعلية تعزز التعلّم النشط، كما تتضمن الجاهزية الرقمية الكفاءة المعلوماتية، المرتبطة بمهارات تقييم جودة الموارد الرقمية والوعي بالاعتبارات الأخلاقية والأمنية في البيئة الرقمية، ويُضاف إلى ذلك عنصر المرونة الرقمية، الذي يعكس قدرة المعلّم على مواكبة المستجدات، وتحديث ممارساته بصورة مستمرة، وإعادة توظيف الأدوات الرقمية بما يتناسب مع السياقات التعليمية المختلفة (Munawaroh & Hernawan, 2022).

### الأنشطة التفاعلية الرقمية

تُعدّ الأنشطة التفاعلية الرقمية أحد المكوّنات الأساسية في بيئات التعلّم الحديثة، نظرًا لدورها في تعزيز المشاركة الفاعلة للمتعلّمين ورفع مستويات الفهم والتحفيز لديهم، وتُعرّف الأنشطة التفاعلية الرقمية بأنّها مهام تعليمية تُقدّم من خلال بيئات رقمية تستخدم وسائط متعدّدة—كالفيديو، والصوت، والرسوم التوضيحية، والمحاكاة—وتُتيح للمتعلّمين التفاعل المباشر مع المحتوى عبر الاختيار، أو السحب والإفلات، أو حل المشكلات، أو استكشاف بيئات مُحوسّبة، بما يُعزّز المشاركة النشطة ويُسهّم في بناء المعرفة بصورة ذاتية وموجّهة (العريني، 2025). ويعتمد هذا النوع من الأنشطة على توظيف أدوات ووسائط رقمية تسمح للمتعلّمين بالتفاعل المباشر مع المحتوى، سواء من خلال المحاكاة، أو الأنشطة القائمة على الاستكشاف، أو المهام التي تتضمن تغذية راجعة فورية، كما أنّ الأنشطة التفاعلية الرقمية تُمثّل إطارًا فعّالًا لدعم التعلّم النشط، لأنها توفّر بيئة تعليمية ديناميكية تُعيد تشكيل العلاقة بين المتعلّم والمحتوى، وتجعل عملية التعلّم أكثر مرونة واستجابة لاحتياجات الطلبة (Han, 2025).

تقوم الأنشطة التفاعلية الرقمية على مبدأ الدمج بين الوسائط متعدّدة الأبعاد—مثل النصوص والصور والفيديو والرسوم المتحركة—وبين عناصر التفاعل التي تشمل الاختيار، والحل، والتجريب، وإعادة المعالجة، ويُسهّم هذا الدمج في خلق مساحات تعليمية غنية تُحفّز مهارات التفكير العليا لدى المتعلّمين، وتُتيح لهم بناء المعرفة بصورة مستقلة وموجّهة في آنٍ واحد (Melzer, 2025). وأكّد الجعفي (2025) أنّ أهمية هذا النوع من الأنشطة تبرز بشكلٍ خاص في المراحل الأساسية، حيث يحتاج الطلبة إلى خبرات تعليمية تُعزّز الدافعية، وتدعم التعلّم القائم على الاكتشاف، وتلائم خصائصهم التّنامية.

### الدراسات السابقة

تم استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة وترتيبها زمنياً من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

هدفت دراسة هان (Han, 2025) إلى تصميم وتطبيق دورات تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي للمعلّمين قبل الخدمة، وتحليل آثارها التعليمية في تنمية جاهزيتهم الرقمية، ولتحقيق ذلك اعتمد الباحث على المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتم اعتماد مقياس الكفاءة الرقمية، وطُبّقَت الدورة من الناحية النظرية والتطبيقية لمدة (15) أسبوعاً على (74) معلّماً قبل الخدمة، وصُمّم المحتوى التعليمي لإتاحة تجارب مثل فهم مفاهيم ومبادئ الذكاء الاصطناعي، ومفهوم تعليم الذكاء الاصطناعي التوليدي، ومشاركة حالات تعليمية قائمة على مواضيع محددة، وفهم الذكاء الاصطناعي التوليدي وممارسته، وتطوير عملية تعليم وتعلّم باستخدام الذكاء الاصطناعي، وأظهرت النتائج أنّ هناك تحسن في جميع العوامل الفرعية، وهي "المعرفة" و"الاستخدام" و"القيمة"،

لكفاءة المعلمين قبل الخدمة المشاركين في الدورة التدريبية بشكل ملحوظ إحصائياً، كما كان مستوى الرضا عن الدورة مرتفعاً.

وهدف دراسة غاليندو دومينغيز وآخرون (Galindo-Domínguez et al., 2025) إلى التحقق من مدى ارتباط الجاهزية الرقمية للمعلمين بمواقفهم تجاه الذكاء الاصطناعي، واعتمدت الدراسة على المنهج الارتباطي، وشارك في هذه الدراسة (445) معلماً إسبانياً من المراحل الابتدائية والثانوية والعليا، حيث استجابوا لمقياس الكفاءة الرقمية للمعلمين ومقياس مواقف المعلمين تجاه الذكاء الاصطناعي، وكشفت النتائج أن ارتفاع الكفاءة الرقمية للمعلمين يرتبط بموقف أكثر إيجابية تجاه الذكاء الاصطناعي، ووُجدت مستويات عالية من الاستعداد لاستخدام الذكاء الاصطناعي، ولكن مستويات منخفضة من الخبرة الشخصية في استخدامه.

وهدف دراسة العطوي (2025) إلى قياس مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير الكفايات التكنولوجية وتعزيز الاتجاه نحو التعليم الرقمي لدى معلّمي المرحلة الثانوية بمنطقة تبوك، واعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وطُبِّقَت أدوات قياس قبلية وبعدية لقياس أثر البرنامج، شملت اختباراً للكفايات التكنولوجية، ومقياساً للاتجاه نحو التعليم الرقمي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلّمي الأحياء بالمرحلة الثانوية، بينما تم اختيار عيّنة من (30) معلّم ومعلّمة خضعوا للبرنامج التدريبي المبني على مهارات الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته التعليمية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يُشير إلى فاعلية البرنامج في رفع مستوى الكفايات التكنولوجية وتعديل اتجاهات المعلمين إيجابياً نحو تبني التعليم الرقمي.

وهدف دراسة أبو موسى وعسقول (2023) للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مصمّم وفق نموذج المكونات الأربعة لتصميم التدريس في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلمين الفلسطينيين، واتّبع الباحثان في ذلك المنهجين الوصفي والتجريبي، وتحدّدت مواد وأدوات الدراسة في البرنامج التدريبي المصمّم وفق نموذج المكونات الأربعة لتصميم التدريس وبطاقة ملاحظة الكفايات الرقمية، وأجريت الدراسة على (32) معلّماً ومعلّمة يعملون لدى وزارة التربية والتعليم، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.01$ ) بين متوسطي درجات المعلمين في الكفايات الرقمية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وأن للبرنامج التدريبي المصمّم وفق نموذج المكونات الأربعة لتصميم التدريس فاعلية في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلمين.

وهدف دراسة منوره وهرناوان (Munawaroh & Hernawan, 2022) لفحص تصميم برنامج تدريبي على الكفاءة الرقمية لتحسين الكفاءة الرقمية للمعلمين في مرحلة المدرسة الابتدائية، واستخدمت هذه الدراسة منهجاً شبه تجريبي بتصميم اختبار قبلي واختبار بعدي، وكان المشاركون في هذه الدراسة معلمين في المدارس

الابتدائية من يوجياكارتا، وكان هناك (800) معلّم مشارك في تكوين (400) معلّم في الفصول التجريبية و (400) معلّم في الفصول الضابطة. يتم تنفيذ برنامج محو الأمية الرقمية هذا من خلال عدة مراحل، وهي مراحل الاختبار المُسبق، والتدخل، والاختبار اللاحق، ويستمر برنامج محو الأمية الرقمية هذا لمدة فصل دراسي واحد أو 6 أشهر بهدف رئيسي هو تحسين الكفاءة الرقمية للمعلّمين من ثلاثة جوانب، وهي المفاهيمية، والإجرائية، والمواقف تجاه الكفاءة الرقمية للمعلّمين. أظهرت النتائج أنّ تدخّل هذا البرنامج كان قادرًا على تحسين المهارات الرقمية للمعلّمين بشكلٍ كبير، وتتميز الزيادة في المهارات الرقمية للمعلّمين في المجموعة التجريبية بزيادة المهارات الرقمية في ثلاثة جوانب، وهي: الكفاءات الرقمية المفاهيمية، والإجرائية، والمواقفية.

### التعقيب على الدراسات السابقة

هدفت الدراسة الحالية الى التعرف على أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز الجاهزية الرقمية لتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية لدى معلّمي المرحلة الأساسية، وبهذا اختلفت عن جميع الدراسات السابقة من حيث الهدف حيث هدفت دراسة هان (Han, 2025) إلى تصميم وتطبيق دورات تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي للمعلّمين قبل الخدمة، وتحليل آثارها التعليمية في تنمية جاهزيتهم الرقمية، وهدفت دراسة غاليندو دومينغيز وآخرون (Galindo-Domínguez et al., 2025) إلى التحقق من مدى ارتباط الجاهزية الرقمية للمعلّمين بمواقفهم تجاه الذكاء الاصطناعي، وهدفت دراسة العطوي (2025) إلى قياس مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير الكفايات التكنولوجية وتعزيز الاتجاه نحو التعليم الرقمي لدى معلّمي المرحلة الثانوية، وهدفت دراسة أبو موسى وعسقول (2023) للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مصمّم وفق نموذج المكونات الأربعة لتصميم التدريس في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلّمين الفلسطينيين، وهدفت دراسة منوره وهرنانوان (Munawaroh & Hernawan, 2022) لفحص تصميم برنامج تدريبي على الكفاءة الرقمية لتحسين الكفاءة الرقمية للمعلّمين في مرحلة المدرسة الابتدائية.

ومن حيث المنهج اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة وبهذا تشابهت مع دراسة (Han, 2025؛ العطوي، 2025)، واختلفت مع دراسة غاليندو دومينغيز وآخرون (Galindo-Domínguez et al., 2025) في اعتمادها على المنهج الارتباطي، و دراسة أبو موسى وعسقول (2023) في اتباع المنهجين الوصفي والمنهج التجريبي، ودراسة منوره وهرنانوان (Munawaroh & Hernawan, 2022) في اتباعها المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين.

ومن حيث الاداة اعتمدت الدراسة الحالية على مقياس الجاهزية الرقمية وبهذا اختلفت عن جميع الدراسات السابقة من حيث الاداة.



في ضوء مراجعة الدراسات السابقة، تظهر فجوة بحثية واضحة تتمثل في أنَّ معظم الدراسات ركزت على تنمية الكفايات الرقمية العامة للمُعَلِّمين أو على الاتجاهات والمواقف نحو الذكاء الاصطناعي دون أن تتناول بشكل مباشر الجاهزية الرقمية اللازمة لتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، خصوصًا لدى معلمي المرحلة الأساسية، إضافةً إلى ذلك، لم توظف الدراسات السابقة مقياسًا موجَّهًا لقياس الجاهزية الرقمية تحديدًا في سياق الذكاء الاصطناعي التوليدي، بل اعتمدت غالبًا على مقاييس الكفاءة الرقمية العامة أو الاتجاهات. وبالتالي، تبقى هناك فجوة تتمثل في قياس الأثر المباشر لتدخل تدريبي متخصص في الذكاء الاصطناعي التوليدي على جاهزية المعلمين الرقمية وإنتاجهم لأنشطة تفاعلية.

## الطريقة والإجراءات

### منهجية الدراسة

تعتمد هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي لقياس التغيُّرات التي تحدث نتيجة تطبيق المعالجة التجريبية، وذلك من خلال المقارنة بين القياسين القبلي والبُعدي للعيِّنة نفسها، بهدف تحديد مدى التحسن في الجاهزية الرقمية وقدرة المعلمين على تصميم الأنشطة التفاعلية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

### أفراد الدراسة

تم اختيار عيِّنة الدراسة بالطريقة القصدية، واشتملت على (20) معلِّماً ومعلِّمة من معلمي المرحلة الأساسية العاملين في المدارس الخاصة، وتتكون العيِّنة من مجموعة واحدة تُمثل التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة (One-group pretest-posttest design)، حيث جرى تطبيق البرنامج التدريبي عليها، ثم قياس مستوى الجاهزية الرقمية، وقدرتهم على تطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية قبل التطبيق وبعده لبيان أثر البرنامج.

### مقياس الجاهزية الرقمية لتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية

تم تطوير مقياس الجاهزية الرقمية لتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية بهدف قياس مدى استفادة معلمي المرحلة الأساسية من البرنامج التدريبي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، واستند بناءً المقياس إلى عدد من الدراسات السابقة التي تناولت الجاهزية الرقمية للمُعَلِّمين، مثل دراسة (Yazon et al., 2021)؛ Al-DigCompEdu (Thubyani et al., 2024)، بالإضافة إلى الإطار الأوروبي للكفايات الرقمية للمُعَلِّمين (2022)، وتضمَّن المقياس (30) فقرة موزعة على خمسة مجالات: أولاً: المعرفة والوعي بالذكاء الاصطناعي التوليدي، وشمل (6) فقرات، ثانياً: الكفايات الرقمية العامة للمُعَلِّم، وشمل (6) فقرات، ثالثاً: الكفاءة الذاتية التقنية في استخدام الذكاء الاصطناعي، وشمل (6) فقرات، رابعاً: مهارات تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، وشمل (6) فقرات، خامساً: الاتجاه المهني نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، وشمل (6) فقرات.

## صدق الأداة

### 1-صدق المحتوى

للتأكد من دقة المقياس وملائمته تم عرضه على مجموعة من المُحكِّمين المتخصصين في مجالات تكنولوجيا التعليم والذكاء الاصطناعي والقياس والتقويم، وبناءً على ملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات اللازمة، والتي شملت حذف بعض الفقرات غير المناسبة، وتعديل صياغة بعض العبارات لتعزيز الوضوح والدقة العلمية، وإضافة فقرات جديدة لتعكس الجوانب التربوية والتكنولوجية الحديثة في تصميم الألعاب التعليمية.

### 2-صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للمقياس، استُخرجت مُعاملات ارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية، وبين كل فقرة وارتباطها بالمجال الذي تنتمي إليه، وبين المجالات ببعضها والدرجة الكلية، في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكوّنت من (30) مشاركاً، وقد تراوحت مُعاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.54-0.88)، ومع المجال (0.60-0.87)، والجدول التالي يبين ذلك:

### جدول (1)

#### مُعاملات الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية والمجال الذي تنتمي إليه

| رقم الفقرة | مُعامل الارتباط مع المجال | مُعامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | مُعامل الارتباط مع المجال | مُعامل الارتباط مع الأداة | رقم الفقرة | مُعامل الارتباط مع المجال | مُعامل الارتباط مع الأداة |
|------------|---------------------------|---------------------------|------------|---------------------------|---------------------------|------------|---------------------------|---------------------------|
| 1          | **0.87                    | *0.63                     | 11         | **0.68                    | **0.66                    | 21         | **0.88                    | **0.83                    |
| 2          | **0.74                    | **0.65                    | 12         | **0.70                    | *0.61                     | **0.85     | **0.68                    | **0.68                    |
| 3          | **0.65                    | **0.72                    | 13         | **0.73                    | **0.82                    | **0.76     | **0.70                    | **0.73                    |
| 4          | **0.70                    | **0.82                    | 14         | *0.62                     | *0.54                     | **0.86     | **0.70                    | **0.68                    |
| 5          | *0.60                     | **0.64                    | 15         | **0.65                    | *0.63                     | 25         | **0.68                    | **0.66                    |
| 6          | **0.80                    | **0.66                    | 16         | **0.73                    | **0.82                    | 26         | **0.73                    | **0.71                    |
| 7          | **0.82                    | **0.65                    | 17         | **0.81                    | **0.85                    | 27         | **0.73                    | **0.68                    |
| 8          | **0.87                    | *0.61                     | 18         | **0.85                    | *0.64                     | 28         | **0.76                    | **0.71                    |
| 9          | **0.85                    | *0.64                     | 19         | **0.73                    | **0.82                    | 29         | **0.74                    | **0.74                    |
| 10         | **0.73                    | **0.66                    | 20         | **0.65                    | *0.55                     | 30         | **0.76                    | **0.72                    |

\* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

\*\* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

وتجدر الإشارة أن جميع مُعاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

كما تم استخراج مُعامل ارتباط المجال بالدرجة الكلية، ومُعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها، والجدول التالي يبين ذلك.

## جدول (2)

### مُعاملات الارتباط بين المجالات ببعضها وبالدرجة الكلية

| المعرفة<br>والوعي<br>بالذكاء<br>الاصطناعي<br>التوليدي | الكفايات<br>الرقمية العامة<br>للمعلم | الكفاءة الذاتية<br>التقنية في<br>استخدام<br>الذكاء<br>الاصطناعي | مهارات<br>تصميم<br>الأنشطة<br>التفاعلية<br>الرقمية<br>المدعومة<br>بالذكاء<br>الاصطناعي | الاتجاه<br>المهني نحو<br>دمج الذكاء<br>الاصطناعي<br>في التعليم | الجاهزية الرقمية                                                  |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| 1                                                     |                                      |                                                                 |                                                                                        |                                                                | المعرفة والوعي بالذكاء الاصطناعي التوليدي                         |
| **0.155                                               | 1                                    |                                                                 |                                                                                        |                                                                | الكفايات الرقمية العامة للمعلم                                    |
| **0.554                                               | *0.389                               | 1                                                               |                                                                                        |                                                                | الكفاءة الذاتية التقنية في استخدام الذكاء الاصطناعي               |
| **0.638                                               | **0.717                              | *0.423                                                          | 1                                                                                      |                                                                | مهارات تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي |
| **0.640                                               | **0.787                              | **0.780                                                         | **0.701                                                                                | 1                                                              | الاتجاه المهني نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم                |
| **0.460                                               | **0.428                              | **0.711                                                         | **0.571                                                                                | **0.535                                                        | 1 الجاهزية الرقمية                                                |

\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05).

\*\* دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.01).

يبين الجدول (2) أن جميع مُعاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائية، مما يُشير إلى درجة مناسبة من صدق البناء.

### ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مُكوّنة من (30) مشاركاً، ومن ثم تم حساب مُعامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين.

وتم أيضاً حساب مُعامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (3) يبين مُعامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية، واعتُبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

### جدول (3)

مُعامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمجالات والدرجة الكلية

| المجال                                                            | ثبات الإعادة | الاتساق الداخلي |
|-------------------------------------------------------------------|--------------|-----------------|
| المعرفة والوعي بالذكاء الاصطناعي التوليدي                         | 0.89         | 0.84            |
| الكفايات الرقمية العامة للمعلم                                    | 0.83         | 0.82            |
| الكفاءة الذاتية التقنية في استخدام الذكاء الاصطناعي               | 0.84         | 0.79            |
| مهارات تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي | 0.82         | 0.80            |
| الاتجاه المهني نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم                | 0.86         | 0.71            |
| الجاهزية الرقمية                                                  | 0.91         | 0.89            |

يتبين من الجدول (3) أنّ أداة الدراسة تتمتع بدرجات جيدة من الثبات، حيث تراوحت مُعاملات الاتساق الداخلي بين (0.71) و(0.89)، ومُعاملات ثبات الإعادة بين (0.82) و(0.91)، مما يدل على تمتعها بمستوى عالٍ من الموثوقية.

### ثانياً: البرنامج التدريبي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي

تم تطوير برنامج تدريبي يهدف إلى تعزيز الجاهزية الرقمية لدى معلّمي المرحلة الأساسية وتمكينهم من تصميم وتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية من خلال توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، واعتمد البرنامج على مجموعة من الجلسات التدريبية المُخطّطة والمُنظمة التي تُتيح للمعلّمين تعلّم كيفية استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي في إعداد محتوى تعليمي تفاعلي يتناسب مع خصائص طلبة المرحلة الأساسية، وقد تم بناء البرنامج وفق عدد من الخطوات المنهجية التي شملت:

- إجراء تحليل شامل لاحتياجات معلّمي المرحلة الأساسية فيما يتعلق بمهارات الجاهزية الرقمية وتصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية، مع التركيز على التحديات المرتبطة باستخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في إنتاج المحتوى التعليمي.
- تحديد الهدف العام للبرنامج، والمتمثل في تنمية الجاهزية الرقمية للمعلّمين، إلى جانب تحديد أهداف فرعية لكل جلسة تدريبية تتناول استخدام الذكاء الاصطناعي التوليدي في تحليل المحتوى، وإنتاج موارد تعليمية تفاعلية، وتصميم أنشطة رقمية مُخصّصة.
- تطوير مواد تدريبية متكاملة تُعنى بتوظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي—مثل أدوات إنتاج النصوص والصور والاختبارات التفاعلية—في تصميم الأنشطة الرقمية، مع تضمين نماذج تطبيقية تُساعد المعلّمين على تحويل مُخرجات الذكاء الاصطناعي إلى أنشطة تعلّم قابلة للتنفيذ داخل الصف.
- تنفيذ البرنامج على مدار (12) جلسة تدريبية قُدّمت باستخدام أساليب تدريب تفاعلية، شملت العروض التوضيحية والتجريب العملي والتعلّم القائم على المشروعات، بما يُتيح للمعلّمين اكتساب الخبرة المباشرة في استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي وتطبيقها في تصميم الأنشطة الرقمية.

### صدق البرنامج التدريبي

تم عرض البرنامج على لجنة من الخبراء المُتخصّصين في التعليم الرقمي وتطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي لمراجعة محتواه ومدى اتساقه مع الأهداف المُحدّدة والفئة المُستهدّفة، وقد قام الخبراء بتقييم شمولية الجلسات التدريبية وملائمة الأنشطة التطبيقية، وأوصوا بتعزيز الجانب العملي من خلال إضافة تدريبات مُوسّعة على تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية باستخدام الأدوات التوليدية، وأسفر ذلك عن إدخال تحسينات على المحتوى وترتيب الجلسات وأساليب التدريب، ليُصبح البرنامج أكثر تكاملاً في تعزيز الجاهزية الرقمية وتمكين المعلّمين من إنتاج أنشطة تفاعلية رقمية عالية الجودة.

### تصميم الدراسة ومتغيراتها

**المتغير المستقل:** البرنامج التدريبي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.

**المتغير التابع:** الجاهزية الرقمية لتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية لدى معلّمي المرحلة الأساسية.

### تصميم الدراسة

استناداً إلى طبيعة الدراسة وفرضياتها، تم استخدام التصميم شبه التجريبي للمجموعة الواحدة (One-group pretest–posttest design) لقياس أثر البرنامج التدريبي القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز الجاهزية الرقمية للمعلّمين. ويُعرَض التصميم كما يأتي:

$$O_1 \quad X \quad O_2$$

حيث تشير الرموز إلى ما يأتي:

- ( $O_1$ ) القياس القبلي لمستوى الجاهزية الرقمية لتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية.
- ( $X$ ) المعالجة التجريبية: البرنامج التدريبي المُعتمد على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي.
- ( $O_2$ ) القياس البعدي لمستوى الجاهزية الرقمية بعد تطبيق البرنامج.

### المعالجة الإحصائية

تم تحليل البيانات باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوصف البيانات.
3. اختبار ويلكوكسون للترتيب الموقعة (Wilcoxon Signed Ranks Test)

### نتائج الدراسة ومناقشتها

الفرضية الرئيسية: لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في قيم الأوساط الحسابية للتطبيقات القبلي والبعدي في أثر برنامج تدريبي قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي في تعزيز الجاهزية الرقمية لتطوير الأنشطة التفاعلية الرقمية لدى معلّمي المرحلة الأساسية.

للتحقق من صحة الفرضية، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلّمي المرحلة الأساسية على مقياس الجاهزية الرقمية في القياسين القبلي والبعدي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

### جدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات معلّمي المرحلة الأساسية على مقياس الجاهزية

الرقمية في القياسين القبلي والبعدي

| الرقم |                                                     | القياس القبلي   |                   |         | القياس البعدي   |                   |         |
|-------|-----------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|-----------------|-------------------|---------|
|       |                                                     | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المستوى |
| 1     | المعرفة والوعي بالذكاء الاصطناعي التوليدي           | 3.12            | 0.533             | متوسط   | 3.43            | 0.627             | متوسط   |
| 2     | الكفايات الرقمية العامة للمعلم                      | 2.82            | 0.467             | متوسط   | 3.76            | 0.519             | مرتفع   |
| 3     | الكفاءة الذاتية التقنية في استخدام الذكاء الاصطناعي | 3.15            | 0.667             | متوسط   | 3.69            | 0.559             | مرتفع   |

| الرقم |                                                                   | القياس القبلي |                   |         | القياس البعدي |                   |         |
|-------|-------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------|---------|---------------|-------------------|---------|
|       |                                                                   | المتوسط       | الانحراف المعياري | المستوى | المتوسط       | الانحراف المعياري | المستوى |
| 4     | مهارات تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي | 2.95          | 0.522             | متوسط   | 3.28          | 0.606             | متوسط   |
| 5     | الاتجاه المهني نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم                | 2.95          | 0.744             | متوسط   | 3.34          | 0.722             | متوسط   |
|       | الجاهزية الرقمية                                                  | 3.00          | 0.326             | متوسط   | 3.50          | 0.449             | متوسط   |

يتبين من الجدول أن متوسطات القياس البعدي جاءت أعلى من نظيراتها في القياس القبلي عبر جميع أبعاد الجاهزية الرقمية، مما يُشير إلى تحسُّن واضح في مستوى جاهزية معلّمي المرحلة الأساسية بعد تطبيق البرنامج التدريبي القائم على الذكاء الاصطناعي التوليدي؛ فقد ارتفع متوسط بُد المعرفة والوعي بالذكاء الاصطناعي التوليدي من (3.12) إلى (3.43)، بينما سجّل بُد الكفايات الرقمية العامّة للمعلّم أكبر تقدُّم، بارتفاع متوسطه من (2.82) إلى (3.76)، وانتقاله من المستوى المتوسط إلى المرتفع، كما ازداد متوسط الكفاءة الذاتية التقنية في استخدام الذكاء الاصطناعي من (3.15) إلى (3.69)، محققاً كذلك انتقالاً إلى المستوى المرتفع. وفي البُعدين المتعلقين بمهارات تصميم الأنشطة التفاعلية المدعومة بالذكاء الاصطناعي وبالاتجاه المهني نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم، ارتفعت المتوسطات من (2.95) إلى (3.28)، ومن (2.95) إلى (3.34) على التوالي. أما المتوسط الكلي للجاهزية الرقمية، فقد ازداد من (3.00) إلى (3.50)، وهو ما يعكس تحسّناً عاماً في مستوى الجاهزية الرقمية للمعلّمين. وتُشير هذه النتائج الوصفية إلى وجود أثر إيجابي ملموس للبرنامج التدريبي، الأمر الذي يتطلب استكمال التحليل الإحصائي للتحقق من دلالة هذه الفروق عند مستوى (0.05).

كما تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسط الرُّتب لدرجات معلّمي المرحلة الأساسية على مقياس الجاهزية الرقمية بين القياسين القبلي والبعدي، والجدول أدناه يوضح ذلك.

### الجدول (5)

نتائج اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed Ranks Test) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات

درجات معلّمي المرحلة الأساسية على مقياس الجاهزية الرقمية بين القياسين القبلي والبعدي

| الدالة الإحصائية | Z      | مجموع الرُّتَب   | متوسط الرُّتَب | العدد               |                                                                       |                                                                                                                                                                          |
|------------------|--------|------------------|----------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| .003             | -2.985 | 133.50<br>496.50 | 14.83<br>19.10 | 9<br>26<br>5<br>40  | الرُّتَب السالبة<br>الرُّتَب الموجبة<br>الرُّتَب المتساوية<br>المجموع | المعرفة والوعي بالذكاء<br>الاصطناعي التوليدي<br>بَعدي - المعرفة<br>والوعي بالذكاء<br>الاصطناعي التوليدي<br>قبلي                                                          |
| .000             | -5.072 | 33.00<br>787.00  | 5.50<br>23.15  | 6<br>34<br>0<br>40  | الرُّتَب السالبة<br>الرُّتَب الموجبة<br>الرُّتَب المتساوية<br>المجموع | الكفايات الرقمية العامّة<br>للمعلّم بَعدي -<br>الكفايات الرقمية العامّة<br>للمعلّم قبلي                                                                                  |
| .000             | -3.908 | 93.00<br>610.00  | 10.33<br>21.79 | 9<br>28<br>3<br>40  | الرُّتَب السالبة<br>الرُّتَب الموجبة<br>الرُّتَب المتساوية<br>المجموع | الكفاءة الذاتية التقنية<br>في استخدام الذكاء<br>الاصطناعي بَعدي -<br>الكفاءة الذاتية التقنية<br>في استخدام الذكاء<br>الاصطناعي قبلي                                      |
| .022             | -2.297 | 199.50<br>503.50 | 16.63<br>20.14 | 12<br>25<br>3<br>40 | الرُّتَب السالبة<br>الرُّتَب الموجبة<br>الرُّتَب المتساوية<br>المجموع | مهارات تصميم<br>الأنشطة التفاعلية<br>الرقمية المدعومة<br>بالذكاء الاصطناعي<br>بَعدي - مهارات<br>تصميم الأنشطة<br>التفاعلية الرقمية<br>المدعومة بالذكاء<br>الاصطناعي قبلي |
| .007             | -2.689 | 174.00<br>529.00 | 12.43<br>23.00 | 14<br>23<br>3<br>40 | الرُّتَب السالبة<br>الرُّتَب الموجبة<br>الرُّتَب المتساوية<br>المجموع | الاتجاه المهني نحو<br>دمج الذكاء<br>الاصطناعي في<br>التعليم بَعدي -الاتجاه<br>المهني نحو دمج                                                                             |



| الذكاء الاصطناعي<br>في التعليم قبلي |                   |    |       |        |        |      |
|-------------------------------------|-------------------|----|-------|--------|--------|------|
| الجاهزية الرقمية بعدي               | الرُتَب السالبة   | 4  | 11.38 | 45.50  | -4.715 | .000 |
| -الجاهزية الرقمية<br>قبلي           | الرُتَب الموجبة   | 34 | 20.46 | 695.50 |        |      |
|                                     | الرُتَب المتساوية | 2  |       |        |        |      |
|                                     | المجموع           | 40 |       |        |        |      |

يتبين من الجدول (5):

- وجود فروق في بُعد المعرفة والوعي بالذكاء الاصطناعي التوليدي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة ( $Z = -2.985$ ) ، وكانت الدلالة الإحصائية ( $0.003$ )، وهي دالة عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) ، ويُشير ذلك إلى أنّ البرنامج التدريبي أسهم في رفع مستوى معرفة المعلمين ووعيتهم بالذكاء الاصطناعي التوليدي.
- وجود فروق في بُعد الكفايات الرقمية العامة للمعلم بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة ( $Z = -5.072$ ) ، وكانت الدلالة الإحصائية ( $0.000$ )، وهي دالة عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) ، مما يُشير إلى تحسن واضح في كفايات المعلمين الرقمية نتيجة تطبيق البرنامج التدريبي.
- وجود فروق في بُعد الكفاءة الذاتية التقنية في استخدام الذكاء الاصطناعي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة ( $Z = -3.908$ ) ، والدلالة الإحصائية ( $0.000$ )، وهي دالة عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) ، مما يدل على تعزيز ثقة المعلمين بقدرتهم على استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي بعد التدريب.
- وجود فروق في بُعد مهارات تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية المدعومة بالذكاء الاصطناعي بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة ( $Z = -2.297$ ) ، والدلالة الإحصائية ( $0.022$ )، وهي دالة عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) ، مما يُشير إلى أنّ البرنامج ساعد في تنمية مهارات المعلمين في تصميم الأنشطة الرقمية التفاعلية.
- وجود فروق في بُعد الاتجاه المهني نحو دمج الذكاء الاصطناعي في التعليم بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة ( $Z = -2.689$ ) ، والدلالة الإحصائية ( $0.007$ )، وهي دالة عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) ، مما يعكس تطور الاتجاهات المهنية للمعلمين نحو دمج الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية.
- وجود فروق في الدرجة الكلية للجاهزية الرقمية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، حيث بلغت قيمة ( $Z = -4.715$ ) ، والدلالة الإحصائية ( $0.000$ )، وهي دالة عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) ، مما

يُشير إلى الأثر الإيجابي العام للبرنامج التدريبي في رفع مستوى الجاهزية الرقمية لدى معلّمي المرحلة الأساسية.

وتُعزى هذه النتائج إلى فُدرة البرنامج التدريبي على إحداث تطوير فعلي في مهارات المعلمين الرقمية، وفي ممارساتهم المهنية المرتبطة بتصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية، فقد أتاح البرنامج فرصاً مُنظمة للمعلمين للتدرب على مهارات رقمية جديدة بصورة تطبيقية، مما أسهم في تحسين طريقة تعاملهم مع الأدوات الرقمية، وفي توسيع قدرتهم على اختيار الوسائط المناسبة وتوظيفها في إعداد أنشطة تعليمية ذات جودة، وبدل هذا التحسن على أنّ البيئة التدريبية التي اعتمد عليها البرنامج قد وفّرت للمعلمين خبرات تعلّم عملية مُوجّهة، تسمح لكلٍ منهم بالتقدّم وفق مستوى جاهزيته، الأمر الذي ساعد على تحقيق فهم أعمق للمفاهيم الرقمية المرتبطة بإنتاج الأنشطة التفاعلية، وزاد من فُدرة المعلمين على التطبيق الفعلي لهذه المهارات في سياقات التدريس اليومي.

كما أسهم البرنامج في تعزيز فُدرة المعلمين على التخطيط للأنشطة الرقمية بشكلٍ أكثر تنظيماً، وإعادة بناء المحتوى بما يتفق مع أهداف الدرس وخصائص الطلبة، ويُفسّر هذا التحسن باعتماد التدريب على نماذج تطبيقية وتجارب مباشرة داخل بيئة تدريبية تُحاكي مواقف تعليمية حقيقية، مما أتاح للمعلمين اختبار قراراتهم التصميمية وتعديلها بصورة فورية، فانعكس ذلك على تنمية مهارات التصميم والإنتاج لديهم، وقد ساعدت هذه الخبرة العملية المعلمين على اكتساب مهارات تتعلق بتقييم الأنشطة الرقمية وإدارتها بفاعلية، الأمر الذي يَظهر في تطوّرهم في مهارات التنظيم، والتحليل، والمتابعة داخل البيئة الرقمية.

وتُشير النتائج إلى أنّ المعلمين طوّروا اتجاهاً مهنيّاً أكثر وعياً نحو استخدام الأدوات الرقمية في تصميم الأنشطة التفاعلية، وهو اتجاه ينشأ عادةً من تجربة مهنية إيجابية تمنح المعلم شعوراً أكبر بالكفاءة والسيطرة على بيئة التعلّم، كما أنّ شمول البرنامج لأبعاد مُتعدّدة—المعرفة، الكفايات الرقمية، الكفاءة الذاتية، مهارات التصميم، والاتجاه المهني—أسهم في بناء خبرة تعليمية متكاملة، بحيث لم يكن أثر التدريب مقتصرًا على جانب واحد، بل ظهر في جميع الأبعاد المرتبطة بالجاهزية الرقمية، ويُفسّر هذا الشمول بأنّ البرنامج جاء متوافقاً مع حاجات المعلمين الفعلية في المرحلة الأساسية، وأكد العريني (2025) ان هذه المرحلة تعتمد على أنشطة تفاعلية متدرجة تتطلب قدرّة على اختيار أدوات رقمية مناسبة، وصياغة محتوى يدعم تفاعل الطلبة.

وتُظهر هذه النتائج أنّ البرامج التدريبية التي تعتمد على التطبيق العملي واستثارة خبرات المتدربين تُعدّ مدخلاً فعّالاً في تنمية الجاهزية الرقمية، خاصةً عندما تراعي طبيعة المرحلة الدراسية، ومتطلبات بيئة التعلّم، واحتياجات المعلمين المهنية، وهذا يُعدّ دليلاً على أنّ التدخلات التدريبية المصمّمة بصورة منهجية يمكن أن

شُهم في تطوير أداء المعلمين ورفع قدرتهم على إنتاج أنشطة رقمية تفاعلية تحقق أهداف التعلم بكفاءة (حسن، 2025).

وتدل النتائج أنّ البرنامج التدريبي شكّل أداةً فعّالة في تنمية الجاهزية الرقمية لدى معلّمي المرحلة الأساسية من خلال تطوير مكوّنات هذه الجاهزية على المستويات المعرفية والمهارية والمهنية؛ فقد أسهم التدريب في تعزيز قدرة المعلمين على فهم بيانات التعلم الرقمية والتعامل مع أدواتها بصورة أكثر تنظيمًا، كما مكّنهم من اكتساب مهارات عملية في تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية وتكييفها وفق أهداف الدرس وخصائص الطلبة، وهذا التطور يعكس انتقالًا من الاستخدام المحدود للتقنيات الرقمية، إلى توظيف واعٍ يقوم على التخطيط والتحليل والتقييم، وهو ما يُشير إلى أنّ الجاهزية الرقمية أصبحت أكثر رُسوخًا واتساعًا بعد تطبيق البرنامج، مما يفتح المجال أمام المعلمين لتطبيق ما اكتسبوه بصورة ممتدة ومستدامة.

تتفق نتائج هذه الدراسة مع الاتجاهات البحثية الحديثة التي بيّنت أثر البرامج التدريبية القائمة على الذكاء الاصطناعي في تعزيز الجاهزية الرقمية للمعلمين؛ فقد جاءت منسجمة مع دراسة هان (Han, 2025) التي أكّدت فاعلية التدريب القائم على الذكاء الاصطناعي في رفع المعرفة والمهارات الرقمية، ومع دراسة غاليندو دومينغيز وآخرون (Galindo-Domínguez et al., 2025) التي أوضحت أنّ ارتفاع الجاهزية الرقمية يرتبط بمواقف أكثر إيجابية نحو الذكاء الاصطناعي، وهو ما ظهر كذلك في تحسّن الاتجاه المهني لدى المعلمين بعد التدريب. كما دعمت نتائج العطوي (2025) ودراسة أبو موسى وعسقول (2023) وما توصلت إليه منوره وهرناوان (Munawaroh & Hernawan, 2022) فكرة أنّ التدريب المخطّط والمُنظّم يرفع الكفايات الرقمية ويطوّر الجوانب المفاهيمية والإجرائية والمواقفية. ويبرز اختلاف هذه الدراسة في تركيزها على تنمية الجاهزية الرقمية في مجال تصميم الأنشطة التفاعلية المدعومة بالذكاء الاصطناعي، وهو بُعد تطبيقي مباشر يعطيها قيمة إضافية مقارنة بالدراسات التي ركزت على الجاهزية الرقمية العامة.

## التوصيات

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- تعزيز التدريب المستمر للمعلمين على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي، بما يضمن تطوير معرفتهم الرقمية وتحديث مهاراتهم بشكلٍ دوري.
- تصميم برامج تدريبية تطبيقية تركز على إنتاج الأنشطة التفاعلية الرقمية، مع توفير فرص للممارسة الحقيقية داخل بيئات تعليمية محاكاة.
- دمج الذكاء الاصطناعي في التنمية المهنية عبر مسارات تدريبية مُتدرّجة تُراعي مستويات الجاهزية الرقمية لدى المعلمين.

- توفير دعم فني واستشاري للمعلمين خلال تطبيق الأنشطة الرقمية داخل الصفوف، خصوصًا في المراحل الأولى من الاستخدام.
- تعزيز الكفاءة الذاتية التقنية من خلال تدريب موجه يُساعد المعلمين على كتابة مُوجّهات فعّالة، وتشغيل الأدوات الرقمية دون صعوبات تقنية.
- تطوير أدلة إرشادية مدرسية توضح آليات تصميم الأنشطة التفاعلية الرقمية، وتُقدّم نماذج جاهزة قابلة للتعديل.
- تشجيع ثقافة الابتكار التربوي داخل المدارس عبر تحفيز المعلمين على تبني ممارسات رقمية جديدة وتبادل الخبرات فيما بينهم.
- تخصيص وقت داخل الجدول المدرسي لتطوير المحتوى الرقمي وتصميم الأنشطة، مما يدعم استدامة الممارسات التفاعلية.

## المراجع

- أبو موسى، محمد، وعسقول، أيمن. (2023). فاعلية برنامج تدريبي مصمّم وفق نموذج المكونات الأربعة لتصميم التدريس في تنمية الكفايات الرقمية لدى المعلمين الفلسطينيين. *مجلة جامعة الأزهر في العلوم الإنسانية والاجتماعية*, 25(2), 233-260.
- الجمعي، رفعان. (2025). برنامج تدريبي قائم على الأنشطة الإلكترونية التفاعلية لخفض صعوبات التعلم الأكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*, 41(5), 268-299.
- حسن، منال. (2025). فاعلية برنامج مقترح قائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التدريس والوعي التكنولوجي لدى الطلاب معلّمي الكيمياء. *المجلة المصرية للتربية العلمية*, 28(3), 1-48.
- طه، حسين. (2025). بيئة تعلم مصغر لتنمية بعض مهارات إنتاج الأنشطة الإلكترونية لدى معلّمي المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*, 41(8), 250-278.
- عبد الجواد، محمود. (2024). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة الأزهر. *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*, 43(204), 134-204.
- عبد الرحيم، سيد. (2024). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على أدوات الذكاء الاصطناعي في تنمية مهارات التدريس الرقمية لدى معلّمي الدراسات الاجتماعية. *التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية*, 43(204), 898-939.
- العريني، امال . (2025). تصورات المعلمّات حول توظيف الأنشطة التفاعلية الرقمية في تدريس مقرر الرياضيات. *المجلة العربية للتربية النوعية*, 9(37), 367-400.
- العطوي، عطالله. (2025). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الاصطناعي في تطوير الكفايات التكنولوجية والاتجاه نحو التعليم الرقمي لدى معلّمي الأحياء بالمرحلة الثانوية بمنطقة تبوك. *مجلة البحث العلمي في التربية*, 7(15), 136-158.
- عيسى، إيهاب. (2025). تأثير استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي على التحصيل المعرفي والاتجاه لطلاب كلية التربية الرياضية. *المجلة العلمية لعلوم الرياضة*, 20(1), 62-105.

- Al-Thubyani, A., Al-Harbi, A., Fodeh, S., & Abu-Alruz, J. (2024). Exploring science teachers' proficiency to implement digital competence using the DigCompEdu framework. *Sustainability*, 16(7), 2796.
- Baran, M. D., & Aleman, E. (2025). *AI literacy in teacher education: Empowering educators through critical co-discovery*. *Journal of Teacher Education*. 1(2), 25-47.

- Dringó-Horváth, I., Molnár, G., & Turcsányi-Szabó, M. (2025). University teachers' digital competence and AI literacy. *Education Sciences*, 15(7), 868.
- European Commission. (2022). European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/178382>
- Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Campo, L., & Losada, D. (2024). Relationship between teachers' digital competence and attitudes towards artificial intelligence in education. *International Journal of Educational Research*, 2(126), 528-575.
- Guettala, M., Bourekache, S., Kazar, O., & Harous, S. (2024). Generative artificial intelligence in education: Advancing adaptive and personalized learning. *Acta Informatica Pragensia*, 13(3), 460–489.
- Han, X. (2025). Improving Pre-service Teachers' AI Competencies. *Frontiers in Psychology, Sustainability*, 16(25), 259-271.
- Kohli, J. K., Raj, R., Rawat, N., & Gupta, A. (2025). Development and validation of teachers' e-readiness scale: a study on higher education institutions in India. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 17(2), 545-562.
- Kolhatin, A. O. (2025). Generative artificial intelligence in teacher training: A narrative scoping review. *CTE Workshop Proceedings*, 12, 1–18.
- Melzer, S. (2025). Generative AI for interactive learning in education. *Smart Learning Environments*, 12(1), 1–18.
- Munawaroh, I., Ali, M., & Hernawan, A. H. (2022). The effectiveness of the digital competency training program in improving the digital competence of elementary school teachers. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(12), 4583-4597.
- OECD. (2023). *OECD Digital Education Outlook 2023: Paving the way for digital education transformation*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- Prilop, C. N. (2025). Generative AI in teacher education: Educators' perceptions and what pre-service teachers need to learn. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100-145.
- Tan, X. (2024). Artificial intelligence in teaching and teacher professional development: A systematic review 2015–2024. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100-113.
- Ulster University. (2024). *Proceedings of the National Conference on Generative Artificial Intelligence in Education (GenAIEdu 2024)*. Ulster University.
- Ulster University. (2025). *Proceedings of the National Conference on Generative Artificial Intelligence in Education (GenAIEdu 2025)*. Ulster University.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>
- Yazon, A. D., Tubay, J. M., & Ocaña, J. S. (2021). Digital readiness and competence of teachers in online teaching. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(8), 225–242.

درجة استخدام معلمي العلوم للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة  
عمان من وجهة نظرهم

د. هناء محمد أبو رمان

دكتوراه الإدارة التربوية - الجامعة الأردنية

## الملخص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام معلمي العلوم للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم، تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته أغراض الدراسة، وتم اختيار عينة الدراسة من (367) معلماً ومعلمة بالطريقة العشوائية من المدارس الحكومية في محافظة عمان، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمي العلوم للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان مرتفعة المستوى، وأظهرت النتائج وجود فروق في درجة استخدام معلمي العلوم للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للجنس، والعمر، وسنوات الخبرة وأوصت الدراسة بعقد الدورات التدريبية المتخصصة في توظيف التعليم الرقمي لمعلمي مادة العلوم الحياتية في المدارس الحكومية وتوفير دليل ارشادي للمعلمين لاستخدام التطبيقات الحديثة من التعليم وتوظيفها في تعليم مادة العلوم الحياتية و تزويد المدارس الحكومية في مدينة عمان بالأجهزة والتقنيات التعليمية الحديثة ذات العلاقة بمادة العلوم الحياتية والعمل على تحديثها باستمرار وإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، مع إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجه المعلمين فيما يخص التعليم الرقمي والاهتمام بالبنية التحتية ذات العلاقة بالأدوات والأجهزة التكنولوجية في المدارس الحكومية.

## **The Degree to Which Science Teachers Use Digital Education in Teaching Biology for the Secondary Stage in Amman Governorate from Their Perspective**

**Hanaa Mohammad Abu Roman**

PhD in Educational Administration – The University of Jordan

### **Abstract**

The study aimed to identify the degree to which science teachers use digital education in teaching biology for the secondary stage in Amman Governorate from their perspective. The descriptive method was employed due to its suitability for the purposes of the study. A sample of (367) male and female teachers was randomly selected from public schools in Amman Governorate. The findings



revealed that the level of digital education use among science teachers in teaching biology for the secondary stage in Amman is high. The results also showed the presence of differences in the degree of digital education use attributable to gender, age, and years of experience, The study recommended holding specialized training courses on the use of digital education for biology teachers in public schools, and providing a guidance manual for teachers on how to use modern educational applications and employ them in teaching biology. It also recommended equipping public schools in Amman with modern educational devices and technologies related to biology and working continuously to update them. Additionally, the study called for conducting more future studies related to the topic, finding solutions to the problems teachers face regarding digital education, and giving attention to the infrastructure related to technological tools and devices in public schools.

**Keywords:** degree of use, teacher, digital education, biology, secondary stage

## مقدمة

يعيش عالمنا الحاضر انفجاراً هائلاً فيما يتعلق بالتطور المتعلق بوسائل التكنولوجيا، الأمر الذي غير في مجالات الحياة العديدة، وقد كان مجال التعليم هو جزءاً من هذه التغيرات التي تغيرت أهدافه وطرقه وأساليبه، وصولاً إلى التغير في المجالات، إذ ظهرت المسميات الحديثة لطرق التعليم، وكانت جميع هذه الطرق تركز على التكنولوجيا الرقمية، وكان التغير يشمل عملية التعليم التقليدية والتي تعتمد على القلم والورقة واعتمادها على المعلم كمصدر أساسي للتعلم في بيئة متطورة تستخدم التكنولوجيا الحديثة واعتماد الوسائط المتعددة في عملية التعلم، وهذا ما يميز مناهج التعليم الرقمية التي يتم تصميمها بناء على معايير وأسس تربوية، وأيضاً لا يمكن تفعيل التعليم الرقمي إلى من خلال مواءمة المناهج التعليمية وتفعيلها على الأجهزة التكنولوجية مثل الهاتف النقال، وأجهزة الـ ( Ipad ) والحاسوب، ومما لا شك فيه أن المحتوى التعليمي الإلكتروني للمناهج الدراسية، سيعمل على تقوية التوجه نحو إيجاد متعلم يتفاعل ويتعلم بشغف من خلال الأجهزة التكنولوجية التي باتت في تناول الجميع وخاصة فئة الشباب الذين أصبحوا يمتلكون من الخبرة الكافية للتعامل معها.

إن استخدام التعلم الرقمي في العملية التعليمية التعلمية ليس بجديد، وإنما يعود إلى زمن ليس بالبعيد، فقد تغيرت لدى المؤسسات التعليمية الكثير من التوجهات نحو التعلم الرقمي، كبديل حتمي لضمان استمرار العملية التعليمية، إذ فرضت هذه التحديات الكثيرة على العديد من الدول التي دفعت إلى إحداث تغيرات سريعة ومتتابعة في الأنظمة التربوية، الأمر الذي أدى إلى إعادة النظر في المناهج التربوية والتعليمية لمواجهة مشكلة تفعيل التعلم الرقمي ، الأمر الذي هدد العملية التعليمية بشتى أشكالها وضمن الكثير من المراحل، وهنا ما فرضه التطور التكنولوجي ومهارات القرن واحد وعشرين هو الاعتماد على وسائل التكنولوجيا لإمكانية استمرار العملية التعليمية واكتساب المهارات الأساسية لدى الطلبة في المراحل الأساسية ، إضافة إلى تدريب المعلمين على استخدام وسائل التكنولوجيا المتعلقة بالتعليم الرقمي لمواصلة العملية التعليمية ، إذ أصبحت وظيفة المعلم في ضوء التعلم الرقمي تتطلب منه توظيف التكنولوجيا الحديثة في تصميم عملية التعليم وتنفيذها وتقويمها، وهو مختلف تماماً عما كان يقوم به المعلم سابقاً والذي يقتصر دوره على التعليم ، وأصبح استخدام الأجهزة والمعدات في تصميم التعليم وتنفيذه وتقويمه ضرورة حتمية من قبل المعلمين (الشرمان، 2013).

وترتبط حاجات المعلمين بهذا العصر من خلال مقدرتهم للاستفادة من التكنولوجيا الحديثة واتقان مهارات الحاسوب والتي تشير إلى مجموعة من القدرات والكفاءات اللازمة لاستخدام الأجهزة الرقمية الحاسوبية واتقان التطبيقات الذكية عبر الانترنت ، للوصول للمعلومات والتعامل معها بشكل متميز وانشاء محتوى رقمي وتصميم مواقع تعليمية ومشاركته مع الآخرين للوصول الى حل المشكلات بشكل مثالي ( ابولوم، 2021) .

ومن العلوم التي حظيت باهتمام التكنولوجيا الحديثة علم العلوم الحياتية، والذي يُعد من بين العلوم المختلفة كعلم يدرس الخصائص التي تميز الإنسان والحيوان والنبات عن الجمادات كالتغذية والنمو والتكاثر، وتصنيف الكائنات الحية وسلوكها وتطورها، الأمر الذي يتطلب استخدامها من جانبها النظري والعملية، لتحقيق الأهداف المرجوة من هذا العلم وإثارة الدافعية لدى الطلبة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم من خلال التكيف والتأقلم مع الواقع الرقمي الذين يرغبون التعلم من خلاله (قشطة، 2016).

وبناء على ما تقدم ، اعتبرت التكنولوجيا من أهم وسائل التعليم في الوقت الحاضر ، ومن هنا تكمن أهمية هذه الدراسة من خلال توظيف التعليم الرقمي في مبحث العلوم الحياتية . ولم تجد الباحثة \_ بحدود علمها \_ دراسات تتناول درجة استخدام التعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم .

### مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في أن العديد من المعلمين لا يمتلكون المهارات والقدرات الكافية للتعامل مع التعليم الرقمي والتي جاءت مفاجئة وصادمة للكثير من المعلمين، وكان لعدم امتلاك المعلمين هذه المهارات الأثر السلبي على التعامل مع نظام التعليم الرقمي الذي بات واقعاً أثناء التعليم ، ومن خلال مشكلة الدراسة؛ انبثق تساؤل الدراسة المتعلق بـ درجة استخدام معلمي العلوم للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم

ومن خلال مشكلة الدراسة تم صياغة أسئلة الدراسة كما يأتي:

- 1- ما درجة استخدام معلمي العلوم للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم ؟
- 2- هل يوجد فروق في درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للجنس والعمر ، والخبرة لدى المعلمين؟

#### أهداف الدراسة:

- تهدف الدراسة التعرف إلى ما يلي:
- التعرف إلى درجة استخدام معلمي العلوم للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم ؟
  - التعرف إلى دلالة الفروق في درجة استخدام معلمي العلوم للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للجنس والعمر ، والخبرة لدى المعلمين .

#### أهمية الدراسة:

من المأمول أن تفيد هذه الدراسة الباحثين والدارسين في المجال التعليمي، إذ يعد استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية من الأساليب التعليمية الحديثة، والتي تزيد من مستوى قدرات المعلمين على التعامل مع التكنولوجيا التعليمية، مع إمكانية التعامل مع الوسائل التعليمية الحديثة أثناء الأزمات والكوارث والتطور التكنولوجي ، وأيضاً من المأمول أن تفيد هذه الدراسة أصحاب القرار والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم الأردنية لإعداد معلمين مهنيين ومدرّبين على الواقع المتعلق بالتعليم عن بعد أثناء مواجهة مشكلات في المستقبل يمكن أن تؤثر على طرق التعليم، وأيضاً تأتي أهمية الدراسة باعتبارها مرجعاً يمكن أن يرفد المكتبة العربية، ويزيد من مستوى الدراسات ذات العلاقة.

#### حدود الدراسة:

- تتمثل حدود الدراسة في الآتي:
- الحدود الموضوعية: التعليم الرقمي، مادة العلوم الحياتية .
  - الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2023 / 2024.
  - الحدود البشرية: معلمي مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية.
  - الحدود المكانية: المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان العاصمة بالأردن.

## محددات الدراسة:

واجهت الدراسة العديد من المحددات، والتي تمثلت في صعوبة الحصول على معلومات مباشرة من قبل المعلمين، وإمكانية الاجتماع معهم مباشرة أثناء تعبئة بيانات الدراسة وأيضاً واجهت الدراسة العديد من الصعوبات المتعلقة بعدم إدلاء بعض المعلمين بمعلومات صريحة وواضحة تجاه استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية .

## مصطلحات الدراسة:

**الدرجة ويقصد بها اصطلاحاً :** ما يمتلكه المعلمون من مهارات أثناء ممارسة عملية التدريس ( الأمير، 2021)  
**الدرجة: تعرف الدرجة إجرائياً:** بأنها القدرة على الأداء التعليمي حتى تتمكن المؤسسة التعليمية من الوصول إلى أهدافها، وتعني أيضاً كمية الانتاج التعليمي التي يستطيع المعلم تحقيقها.

**المعلم:** تعرف وزارة التربية والتعليم حسب نظام رتب المعلمين رقم (61) لسنة (2002) المعلم بأنه: "ذلك الموظف الذي يتولى التعليم أو أي خدمة تربوية متخصصة في الوزارة" (وزارة التربية والتعليم، 2018).

**وتعرف الدراسة المعلم إجرائياً:** بأنه الشخص الذي يحمل مؤهل علمي متخصص في مجال العلوم الحياتية، وتم تعيينه من قبل وزارة التربية والتعليم للقيام بتدريس مادة العلوم الحياتية للطلبة داخل الغرفة الصفية.

**مهارات التعليم الرقمي:** عرف زيتون (2005) التعليم الرقمي بأنه تقديم المحتوى الإلكتروني من خلال الوسائل الإلكترونية المتعددة كأجهزة الحاسوب، والأجهزة النقالة، ويتيح هذا النوع من التعليم إمكانية التفاعل النشط مع المحتوى التعليمي والتفاعل مع المعلم، والتفاعل مع الأقران سواء أكانت بصورة متزامنة أو غير متزامنة، ويمكن هذا النوع من التعليم الطلبة من التعليم في أي وقت وأي مكان من خلال الوسائط.

وعرفه ابولوم ( 2021 ) "القدرات والكفاءات اللازمة لاستخدام الأجهزة الرقمية والتطبيقات عبر الانترنت ".  
**وتعرفه الدراسة إجرائياً:** بأنه درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي ومهارات الحاسوب في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية .

**المرحلة الثانوية:** هي المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية ومدتها سنتين، ويتم دخول الطلبة لهذه المرحلة في ضوء ميولهم ورغباتهم، بالإضافة إلى القدرات والتحصيل العلمي الذي يؤهلهم للخوض في أي تخصص علمي، أو إنساني، وفي إنتهاء هذه المرحلة يتم انتقال الطالب إلى مرحلة التعليم العالي، أو الالتحاق بالعمل الميداني (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2018).

## الدراسات السابقة:

تضمنت الدراسة الحالية العديد من الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة وهي كالآتي:  
**أولاً: الدراسات العربية:**

**قامت بيروتي ( 2022 )** بدراسة هدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي تربية الزرقاء لمهارات التعلم الرقمي، وتكونت عينة الدراسة من (117) معلماً ومعلمة لمادة الحاسوب في تربية الزرقاء، واستخدم الباحث منهج المسح الوصفي، واعتمدت الدراسة على أداة مكونة من استبانة. وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارات

التعلم الرقمي التي يمتلكها المعلمون في تربية الزرقاء الأولى كانت بدرجة متوسطة، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو درجة توفر مهارات التعلم الرقمي لديهم تُعزى لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتركيز على مهارات التعلم الرقمي لدى المعلمين، وضرورة تدريبهم وإعدادهم بشكل يمكنهم من التعامل مع التحول الرقمي في التعليم. هدفت دراسة الشقران ( 2022 ) إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي الطلبة المتفوقين بالجمهورية اليمنية لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (72) معلمًا ومعلمة من معلمي مدارس المتفوقين في أمانة العاصمة صنعاء. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة تكونت من (37) مهارة موزعة على ثلاث مجالات هي: التخطيط الرقمي، تنفيذ التدريس الرقمي، والتقويم الرقمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي الطلبة المتفوقين لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي الطلبة المتفوقين لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم تُعزى لمتغير التخصص (إنساني - علمي)

وأجرى سالم ( 2021 ) دراسة هدفت إلى معرفة واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بإدارتي "حلوان" و"المعصرة" بمصر للتعلم الرقمي واتجاههم نحو استخدامه في التدريس، وعلاقته ببعض المتغيرات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة ممارسة التعلم الرقمي، ومقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم الرقمي، ونُفذت على عينة تكونت من (93) معلمًا ومعلمة. وأشارت النتائج إلى أن ممارسة معلمي الرياضيات للتعلم الرقمي كانت متوسطة، وأن اتجاههم نحو استخدامه في التدريس كانت متوسطة، كما توصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات معلمي الرياضيات على استبانة ممارسات التعلم الرقمي تُعزى إلى متغير النوع، وتُعزى إلى متغير سنوات الخبرة، ويُعزى إلى متغير المرحلة الدراسية.

دراسة مامكغ (2021) بعنوان "درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا"، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج المختلط لملاءمته أغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (310) معلمًا ومعلمة من معلمي المدارس الحكومية الأساسية في العاصمة عمان / لواء وادي السير خلال الفصل الدراسي الثاني 2020 / 2021، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات التعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة مرتفعة، وأن اتجاهات

المعلمين نحو استخدام مهارات التعلم الرقمي في ظل جائحة كورونا جاءت بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة التدريسية.

دراسة أحمد (2019) والتي هدفت التعرف إلى درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والاعتماد على الاستبانة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (88) معلماً ومعلمة من المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في مدينة الزرقاء، وتم اختيار العينة بالطريقة القصدية، وتبين أن درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية جاءت بدرجة متوسطة، وتبين وجود فروق في درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر المعلمين تبعاً للجنس، والخبرة، ونوع المدرسة. دراسة الحربي (2018) بعنوان: "درجة استخدام كائنات التعلم الرقمية في تحصيل الرياضيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة" وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتم تصميم الدراسة ضمن قياسين قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (47) طالبة من طالبات الصف الأول بمدينة مكة المكرمة، وقد أظهرت النتائج وجود درجة كبيرة من الدرجة لاستخدام كائنات التعلم الرقمية عبر البرمجية الإلكترونية في تنمية التحصيل الدراسي في مقرر الرياضيات ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة غنايم (2020) هدفت التعرف إلى واقع التعليم العربي في ظل جائحة كورونا من خلال البحث في سيناريوهات المستقبل التعليمي لمواجهة الأزمات، وتناولت الدراسة الآثار الاجتماعية والنفسية والسياسية والاقتصادية والصحية إضافة إلى الآثار التعليمية المترتبة على توقف الدراسة، وأكدت الدراسة على ضرورة البحث في آليات مواجهة الأزمة لضمان استمرارية تقديم التعليم لأبناء الأمة العربية من خلال عرض أهم متطلبات مواجهة الأزمة كالمواد التعليمية الواجب توفيرها حال التعليم عن بعد وآليات دعم أولياء أمور الطلبة، قد خلصت الدراسة إلى وضع سيناريوها مستقبلية لمواجهة الأزمات المستقبلية.

### ثانياً: الدراسات الأجنبية:

دراسة (2020) باسيلييا وكافاديز ( Basilaia & Kvavadze ) هدفت إلى دراسة التجربة المتعلقة بالانتقال من التعليم المباشر في المدارس إلى التعليم عبر الإنترنت عن بعد أثناء جائحة كورونا في جورجيا، إذ تم تطبيق الدراسة في إحدى المدارس الخاصة، وقد تم الاعتماد على إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس في تلك المدرسة وتجربتها في الانتقال من التعليم المباشر إلى التعليم الرقمي عن بعد، وقد تم استخدام المنصات التعليمية للتعليم عبر الإنترنت، وبناء على المعلومات تبين أن عملية الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم عبر الإنترنت كانت ناجحة.

دراسة (2019) زاكوزا ( Zaragoza, et al. ) كشفت عن الكفاءات التي يحتاجها المعلمون في العصر الرقمي، وهدفت الدراسة إلى تحديد درجة امتلاك المعلمون لتلك الكفاءات، وقد قدمت الدراسة استراتيجية تدريبية ربما كان بإمكانها المساهمة في تحقيق تلك الكفاءات، وقد كانت هذه الدراسة من الدراسات الكمية والنوعية ، وتكونت عينة الدراسة من (281) من قادة المدارس، وقد أظهرت النتائج عن مدى حاجة مدارس

اليوم إلى المعلمين الذين يمكنهم دائماً اكتساب كفاءات جديدة، وقد أوصت الدراسة بضرورة التطوير المهني ورفع الكفاءات للمعلمين بشكل دائم ومستمر.

وجاءت دراسة (2018) نيوفيلد ( Neufel ) هدفت التعرف إلى أثر أدوات التعلم الرقمية على مشاركة الطلاب وكفاءتهم الذاتية وملكية التعلم لديهم واعتمدت الدراسة المنهج المختلط من خلال المنهج الكمي والنوعي، وكان الجانب الكمي مخصص للاستبانة، وكان الجانب النوعي مخصص للمقابلات، وقد تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية المكونة من الطلبة والمعلمين في مدرسة كولومبيا البريطانية، وتوصلت الدراسة إلى أن مشاركة المتعلم وكفاءة الذات يتأثران بشكل ايجابي باستخدام أدوات التعلم الرقمية، كما أظهرت النتائج أن ملكية التعلم لا تتأثر بشكل مباشر باستخدام التكنولوجيا في الصف، وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من البيانات التي تم جمعها عند اتخاذ قرارات لها علاقة بتطبيق التعلم الرقمي أو أي تطبيقات تكنولوجية جديدة في المدارس.

### ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تعتبر هذه الدراسة امتداداً للدراسات السابقة والحديثة منها، كونها تحاكي مشكلة العصر والمتعلقة بالتطور التكنولوجي المتسارع والذكاء الاصطناعي وتطور التعليم الرقمي، فالتعليم الرقمي هو نظام من أنظمة التعليم الحديثة والذي يمكن استخدامه في أي مكان وأي زمان، وخاصة أثناء الأزمات والكوارث، وهو ما ظهر في الدراسات السابقة مامكغ (2021)، الحربي (2018)، غنايم (2020)، Basilaia & Kvavadze (2020)، أحمد (2019)، وما يميز هذه الدراسة أنها جاءت بعد الخوض في تجربة التعليم الرقمي أثناء أزمة كورونا والتي كانت ما بين العام (2019 - 2021)، ودرجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم.

### منهج الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على استخدام المنهج الوصفي، وقد استخدم هذا المنهج لملاءمته أغراض الدراسة الحالية والمتعلقة بدرجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية، التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، ويعتبر مجتمع الدراسة من المجتمعات الكبيرة والذي بلغ 3675 من المعلمين يقومون بتدريس مادة العلوم الحياتية.

وتم اختيار عينة الدراسة من معلمي مادة العلوم الحياتية بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، والمقدرة بـ (384) معلماً ومعلمة حسب جدول اختيار العينات لـ (Krejcie & Morgan, 1970)، وتم توزيع (384) استبانة عليهم إلكترونياً أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2023 / 2024)، وبعد استرجاع

الاستبانات تم استبعاد (17) استبانة لعدم صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، وبالنتيجة أصبحت عينة الدراسة تتكون من (367) معلماً ومعلمة، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والعمر، والخبرة.

### الجدول (1)

#### توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

| المتغير               | التكرار    | النسبة المئوية |
|-----------------------|------------|----------------|
| <b>الجنس</b>          |            |                |
| ذكر                   | 154        | 41.9           |
| أنثى                  | 213        | 58.1           |
| <b>المجموع الكلي</b>  | <b>367</b> | <b>100.0</b>   |
| <b>العمر</b>          |            |                |
| أقل من 30 سنة         | 67         | 18.3           |
| 30-40 سنة             | 174        | 47.4           |
| 40 سنة فما فوق        | 126        | 34.3           |
| <b>المجموع الكلي</b>  | <b>367</b> | <b>100.0</b>   |
| <b>الخبرة العملية</b> |            |                |
| أقل من 5 سنوات        | 92         | 25.1           |
| 5-10 سنوات            | 134        | 36.5           |
| أكثر من 10 سنوات      | 141        | 38.4           |
| <b>المجموع الكلي</b>  | <b>367</b> | <b>100.0</b>   |

#### أداة الدراسة:

تم تطوير أداة (مقياس) درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم، بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة (أحمد، 2019)، هذا وقد تكون مقياس الدراسة من جزأين:

**الجزء الأول:** يتضمن المعلومات الديموغرافية، والمكونة من: الجنس، والعمر، والخبرة العملية

**الجزء الثاني:** والذي يتضمن أسئلة الدراسة والمكونة من (23) فقرة، وجميعها يتعلق درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية .



### صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرض المقياس الذي يتكون من (23) فقرة بعد إعداد الصورة الأولية على (5 محكمين) من الخبراء التربويين في الجامعات الأردنية، وذلك لإبداء آرائهم في صدق المضمون وإنتماء العبارات للمقياس ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، ودرجة وضوحها، ومن ثم تم اقتراح التعديلات المناسبة، وقد تم اعتماد معيار (80%) لبيان صلاحية الفقرة، وبناء على آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من ناحية الصياغة لزيادة وضوحها، واعتبرت الباحثة آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة على صدق محتوى أداة الدراسة وملاءمة فقراتها وتنوعها، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، تحقق التوازن بين مضامين المقياس في فقراتها، وقد عبر المحكمين عن رغبتهم في التفاعل مع فقراتها، مما يشير للصدق الظاهري للأداة.

### ثبات أداة الدراسة:

للتعرف إلى إتساق كل فقرة من المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، تم استخدام حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات في المقياس عن طريق استخدام معامل (ألفا كرونباخ) حيث بلغت قيمة معامل ثبات الأداة ككل لـ (23) فقرة والمكونة لمقياس الدراسة (0.84)، حيث  $N = 367$  وهي قيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية (Hair et al., 2010).

### مفتاح تصحيح المقياس

تم مراعاة أن يتدرج مقياس (ليكرت الخماسي) المستخدم في الدراسة تبعاً لقواعد وخصائص المقاييس

كما يلي:

| دائماً | غالباً | أحياناً | نادراً | إطلاقاً |
|--------|--------|---------|--------|---------|
| 5      | 4      | 3       | 2      | 1       |

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة تم التعامل معها على النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

$$\text{القيمة العليا} - \text{القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:} \\ \frac{(1-5)}{3} = \frac{4}{3} = 1.33 \text{ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.}$$

وبذلك يكون المستوى المنخفض من  $2.33 = 1.33 + 1.00$

ويكون المستوى المتوسط من  $3.67 = 1.33 + 2.34$

ويكون المستوى المرتفع من  $5.00 - 3.68$

## إجراءات الدراسة:

مرت عملية إعداد أداة الدراسة بالخطوات التالية:

- 1- الإطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة والمختصة درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم كدراسة (مامكغ، 2021، الحربي، 2018، أحمد، 2019)، وقد استفادت الباحثة أيضاً من أدوات قياس مطبقة في بعض الدراسات السابقة كدراسة (أحمد، 2019).
- 2- تحكيم المقياس من قبل مجموعة من المحكمين المختصين وإجراء التعديلات المقترحة في ضوء ملاحظاتهم.
- 3- توزيع أداة الدراسة إلكترونياً على أفراد عينة الدراسة (معلمي ومعلمات مادة العلوم الحياتية) للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة عمان العاصمة،
- 4- بعد تحويل الاستجابات إلى درجات خام، تم إدخال البيانات إلى الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية لها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج ومناقشتها.

## متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على العديد من المتغيرات:

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل (الجنس، والعمر، والخبرة).

ثانياً : المتغير التابع: يشمل درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم.

## المعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام أساليب الأحصاء الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، كالاتي:

- استخراج التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد عينة الدراسة.
- استخدام اختبار كرونباخ ألفا للتأكد من ثبات الأداة.
- تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تم استخدام اختبار Independent Sample T-test واستخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA، بالإضافة إلى استخدام شيفيه للمقارنات البعدية Scheffe test.

## النتائج:

### 1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما درجة استخدام معلمي العلوم للتعليم الرقمي في تدريس مادة

#### العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم، والجدول (2) يوضح ذلك:

#### الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم" مرتبة ترتيباً تنازلياً.

| الرقم | الفقرة                                                                                            | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|---------|
| 10    | تشجع إدارة المدرسة المعلمين على استخدام التعليم الرقمي الحديثة في التعليم .                       | 4.98            | 0.15              | 1       | مرتفع   |
| 13    | استخدام التعليم الرقمي ليناسب تفضيلات الطلبة ومستوى معرفتهم بها .                                 | 4.97            | 0.18              | 2       | مرتفع   |
| 4     | أستخدم وسائل التكنولوجيا في التعليم لسهولة التعامل معها أثناء تدريس مادة العلوم الحياتية.         | 4.95            | 0.23              | 3       | مرتفع   |
| 17    | أراعي أثناء التعليم الرقمي الفروق الفردية لدى الطلبة.                                             | 4.95            | 0.22              | 3       | مرتفع   |
| 18    | أستخدم البرمجيات التعليمية باستخدام برامج حاسوبية مثل رنامج (Flash) لتدريس مادة العلوم الحياتية . | 4.92            | 0.27              | 5       | مرتفع   |
| 11    | أستخدم التعليم الرقمي في المختبرات المدرسية لأنها تساعد الطلبة على فهم التجارب بسهولة .           | 4.88            | 0.33              | 6       | مرتفع   |
| 2     | أعتمد على وسائل التعليم الرقمي في إيصال المعلومات للطلبة أثناء تدريس مادة العلوم الحياتية         | 4.81            | 0.46              | 7       | مرتفع   |

|    |                                                                                                                                      |      |      |    |       |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|----|-------|
| 23 | التعليم الرقمي يتيح استخدام العديد من الأجهزة لإيصال المعلومات الخاصة بمادة العلوم الحياتية مثل جهاز الكمبيوتر ، Ipad ، الهاتف الذكي | 4.74 | 0.49 | 8  | مرتفع |
| 19 | أرى أن التعليم الرقمي يغير من الأسلوب التقليدي في تدريس مادة العلوم الحياتية .                                                       | 4.54 | 0.64 | 9  | مرتفع |
| 1  | أستخدم وسائل التعليم الرقمي في العديد من الأنشطة أثناء تدريس مادة العلوم الحياتية.                                                   | 4.52 | 0.60 | 10 | مرتفع |
| 3  | أستخدم وسائل التعليم الرقمي لمواجهة الآثار السلبية لها لدى الطلبة أثناء تدريس مادة العلوم الحياتية.                                  | 4.51 | 0.60 | 11 | مرتفع |
| 22 | أستخدم أنشطة لمادة العلوم الحياتية تعتمد على المعامل الافتراضية .                                                                    | 4.45 | 0.64 | 12 | مرتفع |
| 21 | إمكانية تطبيق اختبارات من خلال الانترنت للطلبة في مادة العلوم الحياتية .                                                             | 4.44 | 0.59 | 13 | مرتفع |
| 12 | يوظف التعليم الرقمي استخدام الهاتف النقال للعروض التقديمية والأفلام التعليمية الخاصة بالحصص الصفية المتعلقة بالعلوم الحياتية .       | 4.43 | 0.87 | 14 | مرتفع |
| 20 | من الضروري استخدام السبورة الذكية خلال التعليم الرقمي .                                                                              | 4.39 | 0.74 | 15 | مرتفع |
| 6  | أستخدم وسائل التعليم الرقمي في التعليم .                                                                                             | 4.35 | 0.88 | 16 | مرتفع |
| 5  | أستخدم وسائل التعليم الرقمي في التعليم لأنني أتعلم استخدامها.                                                                        | 4.33 | 0.88 | 17 | مرتفع |
| 7  | أستخدم التعليم الرقمي لأنها تساعد على توفير الوقت والجهد في إيصال المعلومات .                                                        | 4.30 | 0.82 | 18 | مرتفع |
| 8  | أستخدم التعليم الرقمي في درسي لأنه أسلوباً مشوقاً لدى الطلبة .                                                                       | 4.24 | 0.89 | 19 | مرتفع |
| 14 | استخدام البرامج المحوسبة عبر الانترنت لتوضيح أجزاء جسم الكائنات الحية .                                                              | 4.23 | 1.04 | 20 | مرتفع |
| 16 | استخدم الفيديو التفاعلي ضمن حصص مادة العلوم الحياتية .                                                                               | 4.01 | 0.10 | 21 | مرتفع |

|    |                                                                                                        |      |      |    |       |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|----|-------|
| 9  | أستخدم التعليم الرقمي لمادة العلوم الحياتية بشكل مستمر لأن المنهج يتطلب ذلك.                           | 3.97 | 1.20 | 22 | مرتفع |
| 15 | أستخدم من خلال التعليم الرقمي جهاز العرض أثناء الحصة الصفية المتعلقة بالعلوم الحياتية وتصويرها للطلبة. | 3.90 | 0.60 | 23 | مرتفع |
|    | <b>المتوسط العام الحسابي</b>                                                                           | 4.51 | 0.52 |    | مرتفع |

يتضح من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لـ (درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان من وجهة نظرهم)، تراوحت ما بين (3.90 و 4.98)، حيث حازت درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية على متوسط حسابي إجمالي (4.51)، وهو من المستوى المرتفع، وقد حازت الفقرة رقم (10) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.98)، وانحراف معياري (0.15)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (تشجع إدارة المدرسة المعلمين على استخدام التعليم الرقمي الحديث في التعليم، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (13) بمتوسط حسابي بلغ (4.97) وانحراف معياري (0.18) وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (استخدام التعليم الرقمي ليناسب تفضيلات الطلبة ومستوى معرفتهم بها)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (4) بمتوسط حسابي (4.95) وانحراف معياري (0.23) وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (استخدم وسائل التكنولوجيا في التعليم لسهولة التعامل معها أثناء تدريس مادة العلوم الحياتية). وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (15) بمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.60)، وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (أستخدم من خلال التعليم الرقمي جهاز العرض أثناء الحصة الصفية المتعلقة بالعلوم الحياتية وتصويرها للطلبة)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (9) بمتوسط حسابي (3.97) وانحراف معياري (1.20) وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (أستخدم التعليم الرقمي لمادة العلوم الحياتية بشكل مستمر لأن المنهج يتطلب ذلك).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى انتشار أجهزة الحاسوب، والأجهزة الذكية النقالة بشكل كبير بين أفراد المجتمع الأردني، إضافة إلى استخدام التكنولوجيا الحديثة بكثرة ما بين الطلبة، مما دفع المؤسسات التربوية ممثلة بوزارة التربية والتعليم بممارسة هذا النوع من التعليم "الرقمي"، وتدريب المعلمين على التفاعل مع هذا النوع من التعليم، كون التطور التكنولوجي يحتم استخدام هذا النوع من التعليم، وأيضاً تم ممارسة هذا النوع من التعليم بشكل عالي المستوى نظراً إلى رغبة المعلمين في النهوض بالعملية التعليمية ومساعدة الطلبة، ومواكبة التطور التكنولوجي، لأن رسالتهم هي رسالة نبيلة تعبر عن أمانة لا بد من إيصالها من خلال كل الطرق التي ربما تكون سهلة أو صعبة، فرسالة التعليم هي رسالة نُقدّر ولها قيمتها وسمعتها، وفي ضوء ذلك عملت وزارة التربية والتعليم جاهدة على مساعدة المعلمين في تأمين المنصات التعليمية المهمة واللازمة لإيصال المحتوى التعليمي فيما يخص مادة العلوم الحياتية، والتي تعتبر من المواد المهمة خاصة في المرحلة الثانوية، فهي من

المواد التي تعمل على تهيئة الطلبة إلى الحياة العامة، وخوض التجارب العملية والعلمية في الواقع المعاش، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (مامكغ، 2021).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** هل يوجد فروق في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للجنس والعمر، والخبرة لدى المعلمين؟ للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار Independent Sample T-test، واختبار One Way ANOVA test للتحقق من الفروق في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للجنس والعمر، والخبرة لدى المعلمين، وفيما يلي النتائج:

#### أولاً: الجنس:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار عينتين مستقلتين Independent Sample T-test للتعرف إلى الفروق في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للجنس، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

**الجدول (3) اختبار Independent Sample T-test للتعرف إلى الفروق في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للجنس**

| مصدر التباين                                                       | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (t) | الدالة الإحصائية |
|--------------------------------------------------------------------|-------|-------|-----------------|-------------------|----------|------------------|
| درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية | ذكر   | 154   | 4.92            | 0.02              | 17.424   | *0.000           |
|                                                                    | أنثى  | 213   | 4.22            | 0.50              |          |                  |

\*: دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للجنس، حيث بلغت قيمة الإحصائي (t) (17.424) وهي قيمة دالة عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، وتبين أن مصدر الفروق كان لصالح المعلمين الذكور، وذلك بارتفاع المتوسط الحسابي لهم عن المتوسط الحسابي الخاص بالمعلميات الإناث.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذكور أكثر انفتاحاً على الأدوات التكنولوجية وأكثر ممارسة لها، والذكور يمتلكون كفاءة ذاتية رقمية أعلى ناتجة عن فرص تدريب وتجريب أوسع. والتزامهم بتطبيق معايير

جودة التعليم ومواكبتهم للتطور التكنولوجي ومشاركتهم بشكل أوسع في الورشات التدريبية المختصة بالتعليم الرقمي التي تعقدها وزارة التربية والتعليم والأعباء الاجتماعية أكبر لدى الاناث مما قلل من اتاحة الفرصة لهن بتفعيل التعليم الرقمي وحضور ورشات تدريبية ذات علاقة بالتعليم الرقمي أما الذكور فليدهم متسع من الوقت لتفعيل التعليم الرقمي وأدوات التكنولوجيا مما انعكس ذلك على درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (أحمد، 2019).

#### ثانياً: العمر:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف إلى الفروق في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للعمر، وفيما يلي النتائج:

**الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف الفروق في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للعمر**

| العمر          | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|----------------|-------|-----------------|-------------------|
| أقل من 30 سنة  | 67    | 4.94            | 0.03              |
| 30-40 سنة      | 174   | 4.77            | 0.22              |
| 40 سنة فما فوق | 126   | 3.94            | 0.44              |
| المجموع        | 367   | 4.51            | 0.52              |

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية ما بين قيم المتوسطات الحسابية في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للعمر، وللكشف عن دلالة الفروق، تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA والتي تظهر نتائجه في الجدول (5) الآتي:

**الجدول (5) اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف إلى دلالة الفروق في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للعمر**

| المصدر                                                             |                | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (F) | الدلالة الاحصائية |
|--------------------------------------------------------------------|----------------|----------------|--------------|----------------|----------|-------------------|
| درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية | بين المجموعات  | 64.699         | 2            | 32.349         | 355.276  | *.000             |
|                                                                    | داخل المجموعات | 33.144         | 364          | .091           |          |                   |
|                                                                    | المجموع        | 97.842         | 366          |                |          |                   |

\*: دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

يتضح من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للعمر، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (355.276) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، وللتعرف إلى مصدر الفروق لصالح أي فئة من فئات العمر كانت الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والتي تظهر نتائجها في الجدول (6) الآتي:

الجدول (6) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

| العمر (I)      | (J) العمر      | الفرق بين المتوسطات (I-J) | الدلالة الاحصائية |
|----------------|----------------|---------------------------|-------------------|
| أقل من 30 سنة  | سنة 30-40      | *.16799                   | *.001             |
|                | سنة فما فوق 40 | *.99618                   | *.000             |
| 30-40 سنة      | أقل من 30 سنة  | *-.16799                  | *.001             |
|                | سنة فما فوق 40 | *.82819                   | *.000             |
| 40 سنة فما فوق | أقل من 30 سنة  | *-.99618                  | *.000             |
|                | سنة 30-40      | *-.82819                  | *.000             |

\*: دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

أظهرت نتائج اختبار شيفيه أن مصدر الفروق في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان كان لصالح المعلمين من الفئة العمرية (أقل من 30 سنة) ومن ثم لصالح الفئة العمرية (30 - 40) سنة.



وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الفئات العمرية الصغيرة من المعلمين هم من الفئة التي عايشة عصر التكنولوجيا أكثر من الفئات كبيرة العمر، وهذه الفئة لديهم الكثير من الخبرة في التعامل مع الأدوات الرقمية، والأجهزة التكنولوجية، ولديهم العديد من المهارات والقدرات على التعامل مع الأجهزة الذكية بشكل أعلى مما هو عليه لدى المعلمين من الفئات كبيرة العمر، مما انعكس ذلك على قدرتهم على التعامل مع التعليم الرقمي وذلك أدى إلى رفع مستوى الدرجة لديهم في استخدام التعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان، وعلى حد علم الباحثة لم تتفق أو تختلف نتيجة هذه الدراسة مع أي من نتائج الدراسات السابقة.

### ثالثاً: سنوات الخبرة العملية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف إلى الفروق في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للخبرة العملية، وفيما يلي النتائج:

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف الفروق في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للخبرة العملية

| الخبرة           | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|------------------|-------|-----------------|-------------------|
| أقل من 5 سنوات   | 92    | 4.93            | 0.02              |
| 5-10 سنوات       | 134   | 4.80            | 0.18              |
| أكثر من 10 سنوات | 141   | 3.97            | 0.43              |
| المجموع          | 367   | 4.51            | 0.52              |

يتضح من الجدول (7) وجود فروق ظاهرية ما بين قيم المتوسطات الحسابية في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للخبرة العملية، وللكشف عن دلالة الفروق، تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA والتي تظهر نتائجه في الجدول (8) الآتي:

الجدول (8) اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف إلى دلالة الفروق في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للخبرة العملية

| الدالة الاحصائية | قيمة (F) | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات |                | المصدر                                                             |
|------------------|----------|----------------|--------------|----------------|----------------|--------------------------------------------------------------------|
| *.000            | 407.800  | 33.825         | 2            | 67.650         | بين المجموعات  | درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية |
|                  |          | .083           | 364          | 30.192         | داخل المجموعات |                                                                    |
|                  |          |                | 366          | 97.842         | المجموع        |                                                                    |

\*: دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

يتضح من الجدول (8) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان يعزى للخبرة العملية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F) (407.800) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05)، وللتعرف إلى مصدر الفروق لصالح أي فئة من فئات الخبرات العملية كانت الفروق؛ تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، والتي تظهر نتائجه في الجدول (9) الآتي:

الجدول (9) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

| الفرق بين<br>المتوسطات (I-<br>J) | الخبرة (I)       | الخبرة (J)       | الدالة<br>الإحصائية |
|----------------------------------|------------------|------------------|---------------------|
| .13320*                          | أقل من 5 سنوات   | 10-5 سنوات       | .003                |
| .95532*                          |                  | أكثر من 10 سنوات | .000                |
| -.13320*                         | 5-10 سنوات       | أقل من 5 سنوات   | .003                |
| .82212*                          |                  | أكثر من 10 سنوات | .000                |
| -.95532*                         | أكثر من 10 سنوات | أقل من 5 سنوات   | .000                |
| -.82212*                         |                  | 10-5 سنوات       | .000                |

\*: دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل.

أظهرت نتائج اختبار شيفيه أن مصدر الفروق في مستوى درجة استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تدريس مادة العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في محافظة عمان كان لصالح المعلمين من الذين يتمتعون بخبرة عملية أقل من (5 سنوات) ومن ثم لصالح فئة المعلمين من ذوي الخبرة (5-10) سنوات. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين من ذوي الخبرات الأقل مرتبطين بالأعمار الصغيرة والتي واكبت وبشكل كبير التعامل مع الأدوات التكنولوجية، والأجهزة الحاسوبية التي يتم من خلالها تقديم أساليب حديثة متطورة من التعليم الرقمي، والذي تمت ممارسته، والتي فرضت هذا النوع من التعليم، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (أحمد، 2019)، وقد اختلفت مع نتائج دراسة (مامكغ، 2021).

#### التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة توصي الدراسة، بما يأتي:

- عقد الدورات التدريبية المتخصصة في توظيف التعليم الرقمي لمعلمي مادة العلوم الحياتية في المدارس الحكومية للمعلمين والمعلمين الذكور فوق سن ( 40 ).
- توفير دليل إرشادي للمعلمين لاستخدام التطبيقات الحديثة من التعليم وتوظيفها في تعليم مادة العلوم الحياتية.
- اعتماد الدورات التدريبية المتخصصة في توظيف التعليم الرقمي في الترقيات الوظيفية لزيادة الدافعية لاستخدامه .
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية ذات العلاقة بموضوع الدراسة، مع إيجاد الحلول للمشكلات التي تواجه المعلمين فيما يخص التعليم الرقمي.
- الاهتمام بالبنية التحتية ذات العلاقة بالأدوات والأجهزة التكنولوجية في المدارس الحكومية.

## المراجع:

### أولاً: المراجع العربية:

- أبولوم، أمجد ( 2021 ). مهارات التعليم الرقمي . مجلة البحرين، 2(2)، 55-85 .
- الأمير، حسن ( 2021). دور تكنولوجيا التعليم في مواجهة المشكلات الأكاديمية الناجمة عن انتشار جائحة فيروس كورونا لدى طلاب المرحلة الثانوية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، 4، (1)، 22-24
- أحمد، رامي (2019)، *درجة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تعليم مادة العلوم الحياتية من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في مدارس الزرقاء*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- برغوث، سناء (2022). *درجة امتلاك معلمي تربية الزرقاء لمهارات التعلم الرقمي، المجلة العربية الانسانية والاجتماعية*. 2(12)، ج(2)، 1-54 .
- الحري، الصبحي (2018)، *درجة استخدام كائنات التعلم الرقمية في تحصيل الرياضيات لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، مكتبة الملك عبدالله بن عبد العزيز الجامعية.
- سالم، طاهر (2021) *واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلتين الاعدادية والثانوية للتعلم الرقمي واتجاههم نحو استخدامه في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات*، مجلة تربويات الرياضيات، المجلد (24) العدد (1) ، 259-261
- الشرمان، عاطف (2013)، *تكنولوجيا التعليم المعاصر وتطوير المناهج*، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العاصمي، فهد محمد غالب محمد ( 2022 )، *درجة امتلاك معلمي الطلبة المتفوقين بالجمهورية اليمنية لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم*، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل*، 3، 5، 262-298 .
- غنايم، مهنى (2020)، *التعليم العبي وأزمة كورونا، سيناريوهات للمستقبل، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المجلد (3)، العدد (4).*
- قشطة، آية (2016)، *أثر توظيف استراتيجيات التعلم المنعكس في تنمية المفاهيم ومهارات التفكير التأملي بمبحث العلوم الحياتية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي*، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- مامكغ، لارا (2021)، *درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2018 <http://www.moe.gov.jo> ، *نظام رتب المعلمين في وزارة التربية والتعليم الأردنية رقم (61) لسنة (2002)*، عبر الرابط: <http://www.moe.gov.jo/ar/laws/13>.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية، مفهوم المرحلة الثانوية، عبر الرابط <http://www.moe.gov.jo/ar/node/15782>.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Basilaia, G., & Kvavadze, D. (2020) **Transition to Online Education in School during a SARS–COV–2 Coronavirus (COVID–19) Pandemic in Georgia.** Pedagogical Research, <http://doCi.org/10.29333/pr/793>
- Hair, J. F; Black, W. C; Babin, B. J; Anderson, R. E & Tatham, R. L. (2010), "Multivariate Data Analysis ", 7th edition., New York:
- How COVID–19 Spreads. (May 7, 2021). **DCD Centers for disease Control and Prevention.**
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). **Determining sample size for research activities.** *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607–610.
- Neufeld, D. J. (2018). ***An exploratory study of the impact of digital learning tools on student engagement, self–efficacy and ownership of learning*** (Doctoral dissertation, Memorial University of Newfoundland).
- Ohannessian, R., Duong, T. A., & Odone, A. (2020). **Global telemedicine implementation and integration within health systems to fight the COVID–19 pandemic: a call to action.** *JMIR public health and surveillance*, 6(2), .e18810
- Updates, C. L. (2020). **WHO Declares Pandemic as Number of Infected Countries Grows.** The New York Times.
- Zaragoza, M. C, Diaz–Gibson, J. Caparros, A. F & Sole, S. L (2019). **The teacher of the 21st century: professional competencies in Catalonia today.** *Educational Studies*, 1–21.

درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم

د. نور إبراهيم الخوالده

دكتوراه مناهج وأساليب تدريس

## الملخص

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم، وقد تم استخدام المنهج الوصفي لملاءمته أغراض الدراسة، فيما تم الاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وقد تكونت عينة الدراسة من (727) معلماً ومعلمة في تخصص اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة عمان العاصمة في الأردن، وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم جاءت مرتفعة ، وقد تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم يعزى للجنس، والخبرة العملية وأوصت الدراسة تطوير التعلم الرقمي بما يتناسب وحاجة طلبة المرحلة الثانوية، وبما يتناسب مع خبرات وقدرات المعلمين وتوفير البيئة المناسبة لتوظيف التعليم الرقمي في المدارس الحكومية بالمملكة الأردنية الهاشمية وتدريب وتشجيع المعلمين على الاتصال بطلبتهم من خلال الصفحات المدرسية الإلكترونية، للتعرف إلى نقاط الضعف الخاصة بمهارات اللغة العربية، وذلك بسبب توفر خدمة الانترنت في بيوت الطلبة وبنسبة كبيرة جداً، وأيضاً لبناء مهارات التعليم الرقمي بشكل أفضل مما هو عليه لدى المعلمين

الكلمات المفتاحية: اللغة العربية، التعليم الرقمي

# **The Degree to Which Arabic Language Teachers Possess Digital Teaching Skills in Amman Governorate from Their Perspective**

**Noor Ibrahim Al-Khawaldah**

**PhD in Curriculum and Instruction**

## **Abstract**

The present study aimed to identify the degree to which Arabic language teachers possess digital teaching skills in Amman Governorate from their perspective. The descriptive method was employed due to its suitability for the purposes of the study, and a questionnaire whose validity and reliability were verified was used for data collection. The study sample consisted of (727) male and female Arabic language teachers at the secondary stage in public schools in Amman, the capital of Jordan. The findings indicated a high degree of digital teaching skills among Arabic language teachers in Amman Governorate from their perspective. The results also showed no statistically significant differences at the (0.05) significance level in the degree to which teachers possess digital teaching skills attributable to gender or years of experience. The study recommended developing digital learning in a way that meets the needs of high school students and aligns with the experiences and abilities of teachers, as well as providing an appropriate environment for integrating digital education in public schools in the Hashemite Kingdom of Jordan. It also recommended training and encouraging teachers to communicate with their students through school electronic platforms in order to identify weaknesses in Arabic language skills, especially given the widespread availability of internet service in students' homes. Additionally, the study emphasized improving teachers' digital teaching skills beyond their current level.

**Keywords:** Arabic language, digital teaching.



شهد العالم في السنوات الأخيرة اندماجاً سريعاً للتكنولوجيا في عملية التعلم حيث أظهرت التكنولوجيا التعليمية ثورة في منهجيات التدريس التقليدية حيث قدمت مجموعة واسعة من الأدوات والمساعدات المصممة لتعزيز التجربة التعليمية وتفعيل التعليم الرقمي من خلال استخدام الوسائط المتعددة والأدوات الرقمية والمنصات التفاعلية

حيث أكد عضيات والدليمي ( 2019 ) ، نحن نعيش حالياً في عصر يتسم بثورة علمية وتكنولوجية ، يرافقها انفتاح متزايد في المجالات العلمية والتقنية . ويرجع ذلك الى حد كبير لتوافر وسائل الاتصال على نطاق واسع والتي كسرت الحواجز وجعلت التواصل بين الدول والشعوب أسهل بكثير ، وبرز دور التعليم الرقمي والذي ساعد المعلم على تحقيق نتائج التعلم وتجعله ذا معنى للمتعلمين ، وتنوعت التقنيات للتعليم الرقمي وتعددت مجالاته ليشتمل استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات في التعليم واستحداث طرق واساليب جديدة يمكن أن تساهم في استخدام في تحقيق النتائج المنشودة من عملية التدريس وذلك لما له من ميزات من حيث سهولة الاستخدام بالإضافة إلى وجود عنصر التشويق .

واليوم بات توظيف التكنولوجيا الحديثة في خدمة التعليم داخل المدارس في مجتمعنا ضرورة حتمية إذ أصبحت التكنولوجيا جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية سواء في مجال التعليم العام ومدارسه أو التعليم العالي ومؤسساته المختلفة فأدوات التكنولوجيا الحديثة متوفرة في معظم المدارس وظهرت أنماطاً جديدة من التعليم لم تكن معروفة من قبل كالمدارس الإلكترونية والتعليم المفتوح والمدارس الافتراضية (العنيزي 2018)

وتعكس المهارات الرقمية القدرة على المشاركة عالميا في شبكات التواصل ويستطيع المعلم أن يتواصل مع طلابه في أي وقت من خلال عمل مجموعات واتساب أو من خلال استخدام مايكروسوفت تيمز والعديد من الوسائل التكنولوجية الحديثة . وكما ذكرت صبري ( 2020 ) أن ما يشهده العصر الحالي من ثورة تكنولوجية سوف تجبر المؤسسات التعليمية على تعديل أساليب التعليم والتوجه إلى التعليم الرقمي بشكل كبير ومن هنا وجب على المعلمين استخدام مهارات القرن الواحد والعشرين وأخذ كل ما هو إيجابي ونافع في العملية التعليمية ومن الجدير بالذكر كما يرى القرني ( 2021 ) أن القيمة المضافة من التعليم الرقمي باستخدام الأجهزة الذكية تشمل عدة جوانب منها الجانب المعرفي من خلال إتقان مهارات القراءة والكتابة ومهارات البحث والجانب التربوي المتمثل في تغيير السلوك واكتساب مهارات الحياة وتوسيع الفرص التعليمية أمام الطلبة حيث أن المدرسة لم تعد المصدر الوحيد للمعرفة .

ومن إيجابيات مهارات التعلم الرقمي زياده قدرة المعلمين على التواصل الاجتماعي الفعال وأصبح باستطاعتهم أن يرسلوا ويستقبلوا ويتفاعلوا ويستفسروا بكل حرية من خلال المنصات التعليمية أو الصفحات الشخصية على الانترنت بحيث يمكنهم التواصل مع الأفراد وتبادل الآراء والخبرات والمقترحات (الشوابكه 2017) ولكي يتم التواصل بشكل فعال يحتاج المعلمون إلى إتقان العديد من المهارات الرقمية لتسهيل توصيل المعلومه للطلبة وتسهيل عمليه التعلم ومن هذه المهارات البرامج الالكترونية ومكالمات الفيديو والمنصات التعليمية .

مشكلة الدراسة :

وتحقيقا لرؤية وزارة التربية والتعليم لمواكبة التطور التكنولوجي والتحول الرقمي الذي يعزز تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة وتلبية توصيات الأبحاث والدراسات السابقه والتي أكدت على ضروره قياس

مهارات المستقبل من خلال التعلم الرقمي كدراسة بركات، علاء ( 2020 ) التي أوصت بضروره تبني استراتيجية لتوظيف التعليم الرقمي والعمل على رفع مستوى وعي المعلمين بمهارات القرن الحادي والعشرين.

ومن خلال خبرة الباحثة في مجال الإدارة وإشرافها على المعلمات في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي لاحظت انخفاض نسبة المعلمات اللواتي يستخدمن التعلم الرقمي في الصفوف الدراسية والمواقف الصفية وقله الوعي لديهن بدور التعلم الرقمي في تنميه مهارات المستقبل لدى الطلبة لذا جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظه عمان من وجهه نظرهم وفي حدود علم الباحثة قلة الدراسات في هذا المجال فجاءت ومن خلال مشكلة الدراسة؛ انيثق تساؤل الدراسة المتعلق بـ درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم

ومن خلال مشكلة الدراسة تم صياغة أسئلة الدراسة كما يأتي:

1- ما درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم .

2- هل يوجد فروق في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان

يعزى للجنس والعمر، والخبرة لدى المعلمين؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة

عمان من وجهة نظرهم وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

1- درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة امتلاك معلمي اللغة

العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم يعزى للجنس، والخبرة؟

أهمية الدراسة:

جاءت أهمية الدراسة من أهمية الموضوع المتعلقة بدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان في الأردن، ومن المأمول أن تتمثل أهمية الدراسة باثر استخدام المعلمين للتعليم الرقمي في تطوير طرق التدريس، تعزيز التفاعل مع الطلاب، تخصيص التعلم، تحسين التقييم، وتنمية المهارات الرقمية الأساسية للطلاب، مما يجهزهم لسوق العمل الحديث ويجعل العملية التعليمية أكثر مرونة وفعالية، من خلال أدوات مثل الفيديو، المحاضرات المباشرة، ومنصات إدارة التعلم التي تقدم رؤى تحليلية عميقة لأداء الطلاب ومن المأمول أن تسهم هذه الدراسة للمعلمين في تطوير أدوات إدارة الصف: وتوصيل الدروس عبر الفيديو، وتقديم محتوى غني (فيديو، صور، رسوم بيانية) وتطوير مهارات المعلمين بأدوات رقمية لابتكار طرق تدريس جديدة ومحتوى جذاب، ويساعدهم على تتبع تقدم الطلاب بشكل مفصل وتسهيل عملية التواصل مع الطلاب خارج أوقات الدوام عبر البريد الإلكتروني ومنصات التواصل. ومن خلال ما سبق تكمن أهمية الدراسة في الجوانب التالية :

الأهمية النظرية:

من المأمول أن ترفد هذه الدراسة المكتبة العربية، وتعمل على زيادة الدراسات المختصة بالتعليم الرقمي وأثره على العملية التعليمية أثناء الأزمات، ويمكن أن تكون هذه الدراسة مصدراً للدارسين والباحثين، إضافة إلى أن التعليم الرقمي جزء مهم يمكن الاعتماد عليه في العملية التعليمية أثناء الأزمات.

الأهمية العملية:

من المأمول أن تفيد هذه الدراسة أصحاب القرار العاملين في وزارة التربية والتعليم للعمل قديماً حول استحداث طرقاً حديثة في التعليم وخاصة أثناء الأزمات والكوارث، والمشكلات التي تواجه الطلبة أحياناً والتي تمنعهم من مواصلة العملية التعليمية مباشرة من خلال الذهاب إلى المدرسة مثل المرض، أو الإعاقة، أو السفر، بالإضافة إلى أن التعليم الرقمي يساعد المعلمين على رفع مستوى قدراتهم ومهاراتهم فيما يتعلق باستخدام طرق حديثة من التعليم والتي يمكن تطبيقها في أي مكان وزمان.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود الموضوعية: التعليم الرقمي، مادة اللغة العربية.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022 / 2023.
- الحدود البشرية: معلمي مادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية.
- الحدود المكانية: المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان العاصمة بالمملكة الأردنية الهاشمية.

محددات الدراسة:

تتمثل محدّدات الدراسة عدم القدرة على الحصول على البيانات من المعلمين مباشرة، إذ كانت الدراسة تهتم بالمنهج النوعي، ولكن الظروف الخاصة بانتشار فيروس كورونا تمنع ذلك، مما أجبر الباحثة على استخدام المنهج الكمي والذي يعتمد على إمكانية الحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة عن بعد من خلال تطبيق Google Survey، إضافة إلى مجابهة الباحثة بعض المشكلات التي تتمثل بصعوبة حصر مجتمع الدراسة بالكامل، وعدم القدرة للوصول إلى أرقام ثابتة موثقة من وزارة التربية والتعليم حول أعداد المعلمين في المدارس الحكومية والخاصة، مما اقتضت الدراسة على المعلمين في القطاع الحكومي فقط .

مصطلحات الدراسة:

اللغة العربية: تعرف اللغة العربية اصطلاحاً على أنها لغة الضاد، وهي لسان الأمة العربية الممتدة في أعماق التاريخ، واللغة ليست وسيلة للتعبير عن الأفكار، أو مجرد رموز لما يدور في الأذهان، وإنما اللغة هي المتكلمون بها عقلاً وفكراً وشعوراً (سويد وآخرون، د.ت).

وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحققها المتعلم في مهارات اللغة العربية (القراءة، الكتابة، الاستماع،

التحدث، والقواعد) كما تُقاس بأداة محددة مثل اختبار تحصيلي أو استبانة مُعتمدة خلال فترة زمنية معيّنة.

المعلم: يعرف المعلم على أنه ذلك الفرد المؤهل والذي يتم اختياره من قبل وزارة التربية والتعليم نتيجة لحصوله

على مؤهل علمي ليتولى عملية تربية الأبناء وتزويدهم بالمعارف والخبرات التي أعدت من قبل مختصين

لتحقيق أهداف التربية والتعليم للمجتمع، وهو كأى فرد من أفراد المجتمع ، ويعمل في المدرسة ويمارس مهنة

التعليم، ويساعد في أعمال الريادة داخل المدرسة (مهاني، 2010).

التعلم الرقمي : اليامي ( 2020 ) التعلم الرقمي بأنه التعلّم الذي يستخدم فيه المعلم الوسائط المتعددة والتقنية،

من أجل توسيع العملية التعليمية زمانياً ومكانياً، وتمكين الطلبة من مهارات القرن الحادي والعشرين التي تؤهلهم

إلى الحياة والعمل ومواجهة التحديات المستقبلية .

ومن زاوية أخرى، عرّف عبد البر (2023) التعلّم الرقمي بأنه «مجموعة من الإجراءات» التي تشمل: الفصول

الافتراضية، والفصل المقلوب، والتعلّم التشاركي، والمناقشات عبر الويب، والرحلات الافتراضية، والمشروعات عبر الويب .

وبناء على ذلك عرفت الباحثة التعلم الرقمي إجرائياً بأنه :التعلّم الذي يستخدم فيه المعلم التطبيقات عن

طريق ربط الحاسوب داخل غرفة الصف، سواء باستخدام السبورة التفاعلية، أو الوسائط المتعددة من شبكة

الإنترنت، أو الشاشات المتوفرة بالفصول الدراسية، أو الهاتف النقال، أو بمركز مصادر التعلّم، أو عن طريق

المنصات التعليمية المتعددة والتفاعلية، ليحدث بعدها التفاعل النشط بين المعلم والمتعلّم، وبين أقرانه، أو خارج

غرفة الصف، باستخدام التعلّم التعاوني عن طريق أنشطة خاصة بعمل المجموعات، أو عن طريق أنشطة

خاصة بالتعلّم الذاتي والفردى، أو التشاركي، أو الرحلات الافتراضية، وعمل فصول افتراضية ومقلوبة،

ومشروعات ومناقشات عبر الويب، بحيث يكون الطالب هو محور العملية التعليمية، في حين يكون المعلم

موجّها ومرشداً.

## الدراسات السابقة:

- أجرت الحماد (2023) دراسة هدفت التعرف إلى درجة امتلاك معلمات الكيمياء في لواء الاغوار الجنوبية لمهارات التعلم الرقمي من وجهة نظرهن ، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي وتكونت أداة الدراسة ( الاستبانة ) من (28) فقرة تم توزيعها على عينة تكونت من (66) معلمة من معلمات مبحث الكيمياء في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء الاغوار الجنوبية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022 . وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمات مبحث الكيمياء لمهارات التعلم الرقمي في التدريس في الأغوار الجنوبية جاءت مرتفعة . وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بأهمية متابعة المشرفين لمعلمات الكيمياء من أجل التحقق من درجة توظيفهن لمهارات التعلم الرقمي في التدريس .

- قامت عساف (2023) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى دور التحول الرقمي في التعليم بتنمية الثقافة الرقمية لدى طالبات المدارس الحكومية ،ومعوقات ذلك من وجهة نظر معلمات المدارس الحكومية في مديرية لواء الجامعة بالعاصمة عمان .واستخدمت المنهج الوصفي المسحي وتم إعداد استبانتين الأولى تكونت من (15) فقرة هدفت معرفة دور التحول الرقمي في التعليم في تنمية الثقافة الرقمية لدى الطالبات في المدارس الحكومية وأما الثانية فتكونت من (14) فقرة هدفت معرفة معوقات تنمية الثقافة الرقمية لدى الطالبات .وأظهرت نتائج الدراسة أن دور التحول الرقمي في التعليم في تنمية الثقافة الرقمية لدى طالبات المدارس الحكومية منخفضة ، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات المعلمات لدور التحول الرقمي في التعليم في تنمية الثقافة الرقمية لدى طالبات المدارس

الحكومية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة التدريسية ، وأصت الدراسة بالعمل على تطوير قدرات طالبات المدارس الحكومية في تصميم المنصات التعليمية .

- كما أجرتا لوسا ولوسا (2023). Lousa & lousa : دراسته هدفت معرفة أثر موارد التعلم التكنولوجية والرقمية على تطوير المهارات الناعمة للطلبة في التعلم عن بعد ،بوساطة الفعالية المتصورة للطلبة في هذه الوسيلة التعليمية . واستخدمت الدراسة أسلوب البحث المسحي ، كما تم جمع البيانات من خلال استبانة ذاتي الإدارة . وشمل المشاركون (637) طالب خاضوا تجربة التعلم عن بعد خلال الإغلاق الثاني لـ (COVID-19) في شمال البرتغال في مارس (2021). واختبرت تقنية تحليل نمذجة المعادلات البنوية (النموذج المفترض). وقد أظهرت الدراسة أن التكنولوجيا وموارد التعلم الرقمية مترابطة بقوة تأثير مباشر على تطوير المهارات الناعمة للطلبة ؛مما يوضح الفعالية التي يدركها الطلبة كوسيط لهذه العلاقة
- وأجرى جو (2023) Gao.: دراسة هدفت تحديد مهارات التفكير الأمثل للتوظيف في العصر الرقمي الجديد ،وتحديد تأثير تقنيات التعلم الرقمي على تطوير مهارات التفكير النقدي لدى طلبة الجامعات وشملت الدراسة طلبة السنة الثالثة من جامعة تشانغهان في الصين ، وأظهر تحليل بيانات (ANCOVA) أن أعضاء المجموعة التجريبية أكملوا بنجاح المزيد من المهام في الاختبار (74.71%) مقارنة بالطلاب في المجموعة الضابطة (65.90%) وأظهرت نتائج الدراسة وجود بعض المعرفة في مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة في بيئة تفاعلية رقمية ومن الممكن أن يساعد المعلمين في تحسين هذه المهارات بشكل أفضل .



- قامت برغوث (2022) بدراسة هدفت معرفة درجة امتلاك معلمي تربية الزرقاء لمهارات التعلم الرقمي ،وتكونت عينة الدراسة من (117) معلما ومعلمة لمادة الحاسوب في تربية الزرقاء الأولى ، وتم استخدام المنهج الوصفي ، واعتمدت الدراسة على أداة الاستبانة ، وأظهرت نتائجها أن مهارات التعلم التي يمتلكها المعلمون في تربية الزرقاء الأولى كانت بدرجة متوسطة ، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في استجابات المعلمين نحو درجة توافر مهارات التعلم الرقمي لديهم تعزى لمتغير الجنس ،والخبرة ،والمؤهل العلمي . وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام وزارة التربية والتعليم بالتركيز على مهارات التعليم الرقمي لدى المعلمين وتدريبهم وإعدادهم بشكل دقيق للتعامل مع التحول الرقمي في التعليم .
- ودراسة ( Basilaia, Kvavadza,2022) هدفت إلى دراسة تجربة الانتقال من التعليم الوجاهي في المدارس إلى التعليم عبر الانترنت عن بعد خلال انتشار وباء فيروس كورونا في جورجيا ، وطبقناالدراسة في إحدى المدارس الخاصة ، وتم الاعتماد على إحصائيات الأسبوع الأول من عملية التدريس وتجربتها في الانتقال من التعليم الوجاهي إلى التعليم الرقمي عن بعد خلال جائحة كورونا ، حيث تم استخدام المنصات التعليمية للتعليم عبر الانترنت .وأظهرت نتائج الدراسة أن عملية الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعليم عبر الانترنت كانت ناجحة ،ويمكن تعميم التجربة والاستفادة منها في فترة ما بعد الوباء .
- وقام شحادة والعواودة (2022) بإجراء دراسة هدفت التعرف على درجة توافر المهارات الرقمية لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة (العاصمة عمان ) . واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي .وتمثلت عينة الدراسة من (136) معلما ومعلمة . وتم تطوير استبانة الكفايات الرقمية ،وأظهرت

نتائج الدراسة أن توافر مهارات التعلم الرقمي لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة جاءت متوسطة ، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تعزى لمتغير الجنس ، وعدد سنوات الخدمة .

- أجرى (زارغوزا وآخرون 2019 Zaragoza,at el ) دراسة هدفت استكشاف الكفاءات التي يحتاجها المعلمون في العصر الرقمي ومعرفة مدى امتلاك المعلمين لهذه الكفاءات . واعتمدت الدراسة على الأساليب الكمية والنوعية للتعرف على تلك الكفاءات ومعرفة واقعها لدى المعلمين . واستخدمت أداة الدراسة ( استبانة ) تم تطبيقها على (281) من قادة المدارس . بالإضافة إلى إجراء مقابلات مع (29) منهم . وأشارت النتائج إلى درجة امتلاك المعلمين لهذه الكفاءات جاءت بدرجة متوسطة .

#### منهج الدراسة:

تقوم هذه الدراسة على استخدام المنهج الوصفي، وقد استخدم هذا المنهج لملاءمته أغراض الدراسة الحالية والمتعلقة بدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم.

#### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مادة اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية، التابعة لوزارة التربية والتعليم الأردنية، والبالغ عددهم 7266 وتم اختيار عينة الدراسة من معلمي مادة اللغة العربية بالطريقة القصدية من مجتمع الدراسة، والمقدرة بـ (727) معلماً ومعلمة حسب جدول اختيار العينات لـ (Krejcie & Morgan, 1970)، وتم توزيع (727) استبانة عليهم إلكترونياً أثناء الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2022 / 2023)، والجدول (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس، والخبرة.

## الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

| المتغير          | التكرار | النسبة المئوية |
|------------------|---------|----------------|
| الجنس            |         |                |
| ذكر              | 364     | 51.0           |
| أنثى             | 363     | 49.0           |
| المجموع الكلي    | 727     | 100.0          |
| الخبرة العملية   |         |                |
| أقل من 5 سنوات   | 290     | 40.0           |
| 5-10 سنوات       | 254     | 35.0           |
| أكثر من 10 سنوات | 183     | 25.0           |
| المجموع الكلي    | 727     | 100.0          |

## أداة الدراسة:

تم بناء أداة (مقياس) امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم، بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة (اليامي، 2020)، (الغضوري، 2021)، هذا وقد تكون مقياس الدراسة من جزأين:

الجزء الاول: يتضمن المعلومات الديمغرافية، والمكونة من: الجنس، والخبرة العملية.

الجزء الثاني: والذي يتضمن أسئلة الدراسة والمكونة من (15) فقرة، وجميعها يتعلق بدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم.

## صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرض المقياس الذي يتكون من (15) فقرة بعد إعداد الصورة الأولية على (5 محكمين) من الخبراء التربويين في الجامعات الأردنية، وذلك لإبداء آرائهم في صدق المضمون وانتماء العبارات للمقياس ودرجة ملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، ودرجة وضوحها، و تم اقتراح التعديلات المناسبة، وقد تم اعتماد معيار (80%) لبيان صلاحية الفقرة، وبناء على آراء المحكمين تم تعديل بعض الفقرات من ناحية الصياغة لزيادة وضوحها، واعتبرت الباحثة آراء المحكمين وتعديلاتهم دلالة على صدق محتوى أداة الدراسة وملاءمة فقراتها وتنوعها، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة.

## ثبات أداة الدراسة:

للتعرف إلى إتساق كل فقرة من المقياس مع البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، تم استخدام حساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من الفقرات في المقياس عن طريق استخدام معامل (ألفا كرونباخ) حيث بلغت قيمة

معامل ثبات الأداة ككل لـ (15) فقرة والمكونة لمقياس الدراسة (0.947)، حيث  $n = 100$  وهي قيمة مقبولة

لأغراض الدراسة الحالية (Hair et al., 2010).

مفتاح تصحيح المقياس

تم مراعاة أن يتدرج مقياس (ليكرت الخماسي) المستخدم في الدراسة تبعاً لقواعد وخصائص المقاييس

كما يلي:

| موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق | غير موافق بشدة |
|------------|-------|-------|-----------|----------------|
| 5          | 4     | 3     | 2         | 1              |

واعتماداً على ما تقدم فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها الدراسة تم التعامل معها على

النحو الآتي وفقاً للمعادلة التالية:

القيمة العليا - القيمة الدنيا لبدائل الإجابة مقسومة على عدد المستويات، أي:

$$(1-5) = 4 = 1.33 \text{ وهذه القيمة تساوي طول الفئة.}$$

$$\frac{3}{3}$$

وبذلك يكون المستوى المنخفض من  $2.33 = 1.33 + 1.00$

ويكون المستوى المتوسط من  $3.67 = 1.33 + 2.34$

ويكون المستوى المرتفع من  $5.00 - 3.68$

## إجراءات الدراسة:

مرت عملية إعداد أداة الدراسة بالخطوات التالية:

5- الإطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة والمختصة بدرجة امتلاك معلمي اللغة العربية

لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم كدراسة (الغضوري، 2021؛ اليامي،

2020)، وقد استفادت الباحثة أيضاً من أدوات قياس مطبقة في بعض الدراسات السابقة.

6- تحكيم المقياس من قبل مجموعة من المحكمين المختصين وإجراء التعديلات المقترحة في ضوء

ملاحظاتهم.

7- توزيع أداة الدراسة إلكترونياً على أفراد عينة الدراسة (معلمي ومعلمات مادة اللغة العربية) للمرحلة

الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة عمان العاصمة.

8- بعد تحويل الاستجابات إلى درجات خام، تم إدخال البيانات إلى الحاسوب وإجراء المعالجات الإحصائية

لها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة للإجابة عن

أسئلة الدراسة واستخراج النتائج ومناقشتها.

## متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على العديد من المتغيرات:

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل (الجنس، والخبرة).

ثانياً : المتغير التابع: يشمل درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من

وجهة نظرهم.

المعالجات الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام أساليب الأحصاء الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة، كالآتي:

- استخراج التكرارات والنسب المئوية لوصف أفراد عينة الدراسة.
- استخدام اختبار كرونباخ ألفا للتأكد من ثبات الأداة.
- تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- تم استخدام اختبار Independent Sample T-test واستخدام اختبار التباين الأحادي One Way

.ANOVA

النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول : ما درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم، والجدول (2) يوضح ذلك:

#### الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف إلى استجابات أفراد عينة الدراسة عن درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم "مرتبة ترتيباً تنازلياً.

| الرقم | الفقرة                                                                                 | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الترتيب | المستوى |
|-------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|-------------------|---------|---------|
| 6     | أجيد البحث في الفهارس الإلكترونية للمكتبات عبر المواقع الإلكترونية.                    | 3.94            | 0.89              | 1       | مرتفع   |
| 14    | لدي القدرة على بناء اختبارات رقمياً تشخيصية لتحديد مواطن القوة ونقاط الضعف لدى الطلبة. | 3.88            | 0.89              | 2       | مرتفع   |
| 8     | لدي القدرة على التعامل مع برامج تحرير الرسوم والصور الرقمية.                           | 3.87            | 0.98              | 3       | مرتفع   |
| 11    | لدي القدرة على إنشاء الملفات الإلكترونية وتنظيمها وإدارتها.                            | 3.87            | 1.00              | 3       | مرتفع   |
| 5     | استخدم بعض برامج الحاسوب في إعداد الخطط اليومية والفصلية لمحتوى الأنشطة.               | 3.83            | 1.04              | 5       | مرتفع   |
| 1     | لدي القدرة على إنشاء بريد الكتروني واستخدامه في العملية التعليمية.                     | 3.82            | 1.18              | 6       | مرتفع   |
| 12    | لدي القدرة على استخدام برامج حماية البيانات والمعلومات.                                | 3.73            | 1.07              | 7       | مرتفع   |



|    |                                                                                          |      |      |    |       |
|----|------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|----|-------|
| 7  | أحول الأنشطة التعليمية إلى محتوى رقمي مبسط وجذاب.                                        | 3.72 | 1.02 | 8  | مرتفع |
| 2  | استطيع استخدام محركات البحث لتصفح المواقع الالكترونية.                                   | 3.70 | 1.09 | 9  | مرتفع |
| 4  | لدي القدرة على تنزيل الكتب والبرامج من الانترنت ورفعها.                                  | 3.68 | 1.13 | 10 | مرتفع |
| 13 | لدي القدرة على تمكين الطلبة من المشاركة في تخطيط الأنشطة وطريقة تنفيذها وتقييمها رقمياً. | 3.68 | 1.02 | 10 | مرتفع |
| 15 | لدي القدرة على تجهيز وإعداد واجبات الكترونية مناسبة ومفيدة لتحقيق الأهداف التعليمية.     | 3.56 | 1.14 | 12 | متوسط |
| 9  | أتابع مؤتمرات ذاتعلاقة بالعملية التعليمية من الإنترنت.                                   | 3.52 | 1.19 | 13 | متوسط |
| 10 | لدي القدرة على التعامل مع المدونات التعليمية الإلكترونية                                 | 3.51 | 1.23 | 14 | متوسط |
| 3  | أدعم الأنشطة التعليمية بملفات الوسائط المتعددة الحديثة (صور، وصوت، وفيديو).              | 3.49 | 1.27 | 15 | متوسط |

|       |  |      |      |                       |  |
|-------|--|------|------|-----------------------|--|
| مرتفع |  | 0.82 | 3.72 | المتوسط العام الحسابي |  |
|-------|--|------|------|-----------------------|--|

يتضح من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لـ (درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم)، تراوحت ما بين (3.94 و 3.49)، حيث حاز امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان على متوسط حسابي إجمالي (3.72)، وهو من المستوى المرتفع، وقد حازت الفقرة رقم (6) على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.94)، وبانحراف معياري (0.89)، وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (أجيد البحث في الفهارس الإلكترونية للمكتبات عبر المواقع الإلكترونية)، وفي المرتبة الثانية جاءت الفقرة رقم (14) بمتوسط حسابي بلغ (3.88) وبانحراف معياري (0.89) وهو من المستوى المرتفع، حيث نصت الفقرة على (لدي القدرة على بناء اختبارات رقمياً تشخيصية لتحديد مواطن القوة ونقاط الضعف لدى الطلبة)، وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة رقم (8) بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.98) وهو من المستوى المرتفع، وقد نصت الفقرة على (لدي القدرة على التعامل مع برامج تحرير الرسوم والصور الرقمية).

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (3) بمتوسط حسابي (3.49) وبانحراف معياري (1.27)، وهو من المستوى المتوسط، حيث نصت الفقرة على (أدعم الأنشطة التعليمية بملفات الوسائط المتعددة الحديثة (صور، وصوت، وفيديو)، وفي المرتبة ما قبل الأخيرة جاءت الفقرة رقم (10) بمتوسط حسابي (3.51) وانحراف معياري (1.23) وهو من المستوى المتوسط، وقد نصت الفقرة على (لدي القدرة على التعامل مع المدونات التعليمية الإلكترونية).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى رغبة المعلمين بتطوير أنفسهم وامتلاكهم أكبر قدر ممكن من المهارات ذات العلاقة بالخبرات الرقمية التي تفيدهم في تدريس الطلبة لمادة اللغة العربية، إذ أن إجادة البحث في الفهارس الإلكترونية للمكتبات تسهل الحصول على المراجع والمصادر باللغة العربية والتي تفيد في تحضير الدروس، وإغناء العملية التعليمية بالنسبة للغة العربية ، وأيضاً ان امتلاك أكبر قدر من المهارات الإلكترونية الرقمية يسهل إجراء الاختبارات الإلكترونية عن بعد للتعرف إلى نقاط القوة لدى الطلبة فيما يتعلق باللغة العربية وتحديد نقاط الضعف التي يجب التركيز عليها والعمل على تعزيزها، الأمر الذي يعود بالفائدة على الطلبة وتحسين مستواهم الدراسي.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الغضوري، 2021؛ الياامي، 2020؛ مامكغ، 2021؛ الحمداني، 2019)

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فروق في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم يعزى للجنس ، والخبرة لدى المعلمين؟

للإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار Independent Sample T-test، واختبار One Way ANOVA test للتحقق من الفروق في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم يعزى للجنس والخبرة لدى المعلمين، وفيما يلي النتائج:

أولاً: الجنس:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار عينتين مستقلتين Independent Sample T-test للتعرف إلى الفروق في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم يعزى للجنس، والجدول رقم (3) يوضح ذلك:

الجدول (3) اختبار Independent Sample T-test للتعرف إلى الفروق في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم يعزى للجنس

| الدلالة الإحصائية | قيمة (t) | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي | العدد | الجنس | مصدر التباين                                                                        |
|-------------------|----------|-------------------|-----------------|-------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| .178              | -1.356   | 0.92              | 3.61            | 364   | ذكر   | درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم |
|                   |          | 0.68              | 3.83            | 363   | أنثى  |                                                                                     |

يتضح من النتائج المبينة في الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم يعزى للجنس، حيث بلغت قيمة الإحصائي (t) (-1.356) وهي قيمة غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05) فأقل، والفروق ما بين المتوسطات الحسابية إن وجدت؛ فلم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين الذكور والإناث لديهم مستويات عالية من ممارسة الأدوات الرقمية في ظل احتياجهم لها لممارسة تدريس اللغة العربية، ومحاولة رفع مستوى الطلبة، بالإضافة إلى الاعتماد على

الذات في امتلاك تلك القدرات للحصول على أعلى درجات العلم والمعرفة، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الغضوري، 2021).

ثانياً: سنوات الخبرة العملية:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف إلى الفروق في درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم يعزى للخبرة العملية، وفيما يلي النتائج:

الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف الفروق في درجة امتلاك معلمي اللغة

العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم يعزى للخبرة العملية

| الخبرة           | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|------------------|-------|-----------------|-------------------|
| أقل من 5 سنوات   | 290   | 3.63            | 0.88              |
| 5-10 سنوات       | 254   | 3.82            | 0.79              |
| أكثر من 10 سنوات | 183   | 3.72            | 0.75              |
| المجموع          | 727   | 3.72            | 0.82              |

يتضح من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية ما بين قيم المتوسطات الحسابية في درجة امتلاك معلمي

اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم يعزى للخبرة العملية، وللكشف عن

دلالة الفروق، تم استخدام اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA والتي تظهر نتائجه في الجدول (5)

الآتي:

الجدول (5) اختبار التباين الأحادي One Way ANOVA للتعرف إلى دلالة الفروق في درجة امتلاك

معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم يعزى للخبرة العملية

| الدلالة   | قيمة (F) | متوسط المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات | المصدر                                                                              |
|-----------|----------|----------------|--------------|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| الاحصائية |          |                |              |                |                                                                                     |
| 0.606     | 0.504    | 0.340          | 2            | 0.681          | بين المجموعات                                                                       |
|           |          | 0.675          | 97           | 65.506         | داخل المجموعات                                                                      |
|           |          |                | 99           | 66.187         | المجموع                                                                             |
|           |          |                |              |                | درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم |

يتضح من الجدول (5) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في امتلاك معلمي اللغة العربية لمهارات

التعليم الرقمي في محافظة عمان من وجهة نظرهم يعزى للخبرة العملية، حيث بلغت قيمة الإحصائي (F)

(0.504) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، والفروق ما بين المتوسطات الحسابية

إن وجدت لم تبلغ مستوى الدلالة الإحصائية، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن جميع أفراد العينة من معلمي اللغة

العربية لديهم امتلاك لمهارات التعليم الرقمي بنسب متساوية، إذ أن تحسين العملية التعليمية كان هو الهدف

المرجو، وخاصة فيما يتعلق باكتساب الطلبة المهارات العديدة ذات العلاقة باللغة العربية، وأن مهارات التعليم

الرقمي ترفع من شأن المعلمين لاستمرار العملية التعليمية وخاصة أثناء الأزمات والكوارث، وخاصة كما حدث أثناء أزمة كورونا في العام 2020، وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة Irfan: 2020، ودراسة AI- Jedaiah:2020 .

#### التوصيات:

- تطوير التعلم بما يتناسب وحاجة الطلبة ، وبما يتناسب مع خبرات وقدرات المعلمين.
- تشكيل لجان تضم التربوي المختص والمختص العلمي، والمبرمج لإنتاج أفضل برامج تعلم وبناء مهارات التعليم الرقمي بشكل يتوافق مع حاجات الطلبة والمعلمين.
- تدريب وتشجيع المعلمين على الاتصال بطلبتهم من خلال الصفحات المدرسية الإلكترونية، للتعرف إلى مجالات التحسين الخاصة بمهارات اللغة العربية، وذلك بسبب توفر خدمة الانترنت في بيوت الطلبة ونسبة كبرة جداً، وأيضاً لبناء مهارات التعليم الرقمي بشكل أفضل مما هو عليه لدى المعلمين.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول التعليم الرقمي .

## قائمة المراجع

### المراجع العربية

- الحماد ، رقية خليفة لافي (2023). درجة امتلاك معلمات الكيمياء في لواء الأغوار الجنوبية لمهارات التعلم الرقمي من وجهة نظرهن . رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة مؤتة -الأردن
- الحمداني، بشرى (2019) مفهوم التعليم الرقمي لدى طلبة الإعلام في الجامعات العراقية، المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، العدد (5).
- الشوابكة ، شروق ( 2017 ). أثر التواصل الاجتماعي على منظومة القيم الاجتماعية والوطنية لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية في الاردن : الفيس بوك نموذجا . أطروحة دكتوراة غير منشورة ، الجامعة الهاشمية ، الأردن .
- العنزي ، طلال مروان خلف ( 2018 ). درجة استخدام التقنيات التعليمية في تدريس التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت ( رسالة ماجستير غير منشورة ) ، جامعة آل البيت ، الأردن .
- الغضوري، حنان (2021). التعلم عن بعد وعلاقته باكتساب مهارات التعلم الأساسية في اللغة العربية لدى طلبة الصوف افأولى في المدارس الكويتية – جائحة كورونا أنموذجاً، المجلة العربية للنشر العلمي، العدد (34) الاصدار (2).
- القرني، ظافر بن أحمد ( 2021 ). استشراف مستقبل التعليم والتعلم الرقمي بعد جائحة كورونا . مجلة الطائف للعلوم الانسانية، 7 ( 25 ) ، 120-135 .
- اليامي، هدى يحيى ( 2020 ). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية .رسالة ماجستير، جامعة الأزهر ، مجلة كلية التربية العدد ( 185، الجزء الثاني )
- برغوث، سناء ماجد شريف (2022). درجة امتلاك معلمي تربية الزرقاء لمهارات التعلم الرقمي ،المجلة العربية الإنسانية والاجتماعية .2(12)، ج(2)، 1-54
- بركات، علاء ( 2020 ). الابتكار في التعليم، المنتدى الثالث للمؤسسة الحديثة للتنمية وتطوير التعليم القاهرة، مصر .
- شحاده،فواز والعواوده ،ديانا (2022). درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي العلوم في لواء القويسمة في ظل جائحة كورونا من وجهة نظرهم ، المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني، (1)، 16، 230-269.
- عبدالبر،أزهار محمد ( 2023 ). استراتيجيات التعلم الرقمي ودورها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في المرحلة الثانوية ، المجلة العربية للقياس والتقويم، 4(7)، 200-201 .
- عساف، حنان عبيد الله (2023). دور التحول الرقمي في التعليم في تنمية الثقافة الرقمية لدى طالبات المدارس الحكومية ومعوقات ذلك من وجهة نظر المعلمات ، رسالة ماجستير منشورة .جامعة المنصورة .



- عضيات، أنس والدليمي ، طه ( 2019 ). التدريس بين توظيف التقنيات واستخدام الاستراتيجيات ، دار اليزاوي للنشر والتوزيع، عمان الأردن .
- قرني ، حياة بدر ( 2021). قياس المهارات الرقمية لطلاب كليات الاعلام بالجامعات المصرية ضمن تجربة التعليم عن بعد في ظل أزمة جائحة كورونا. رسالة ماجستير ( غير منشورة )، جامعة القاهرة
- مامكغ، لارا (2021). درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- مهاني، رندة (2010) دور المعلم المساند في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة.
- اليامي، هدى (2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد (185) الجزء (2).

#### المراجع الأجنبية

- Al-Jedaiah, M. (2020). **Knowledge management and e-learning effectiveness: Empirical evidence from Jordanian Higher Education Institutions. International Journal of Emerging Technologies in Learning, (iJET), 15(5), 50-62.** <https://www.learntechlib.org/p/217134/>
- Basilaia,G.,&Kvavadze ,D.(2020). **Transaition to Online Education in school during a SARS-COV-2 Coronavirus (COVID-19) Pandeemic in Georgia**
- Gao,T.(2023). **Empoloyability of college students in the new digital era: which thinking skills are optimal**, Interalligences.Basic Book
- Irfan, M., Kusumaningrum, B., Yulia, Y., & Widodo, S. A. (2020). **Challenges during the pandemic: use of e-learning in mathematics learning in higher education. Infinity Journal, 9(2), 147-158.** <http://e-journal.stkipsiliwangi.ac.id/index.php/infinity/article/view/1830>
- Lousa,E.p.,&Lousa, M.D. (2023).**Effect of technological and digital learning resourees on students soft skills within remote learning : The mediating role of percceived efficacy**, International Journal of Training and Development, 27(1),1-17.
- Zaragoza,M,C., Daz-Gibson, j.,Caparros S,A,F.,&Sole,S.(2019).**The teacher of the21 century :professional comprtetencies in Catalonia today** , educational Studies,1-21

تصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية عن علامة المادة  
النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية: نحو تعزيز التطبيق العملي للعلوم وجودته

د. ابراهيم محمد خير اليوسف

أ.د. محمود حسن بني خلف

وزارة التربية والتعليم

جامعة اليرموك/ قسم المناهج وطرق التدريس

E-mail: [email87@yahoo.com](mailto:email87@yahoo.com)

E-mail: [banikhalaf@yu.edu.jo](mailto:banikhalaf@yu.edu.jo)

## الملخص

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية عن علامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية، واستقصاء العلاقة بين هذه التصورات ومتغيرات تخص المعلمين التي قد تؤثر في تصوراتهم، بغية تقديم رؤى عملية تساهم في تعزيز التطبيق العملي للعلوم، وتحقيق جودة التعليم، وضمان أن تعكس الشهادة مستوى الطالب الحقيقي من المعرفة والمهارة على حد سواء، ولتحقيق هذا الغرض تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (307) معلمًا ومعلمة من مختلف التخصصات العلمية في مديريات التربية والتعليم في إقليمي الوسط والشمال، وجرى بناء وتطبيق مقياس تكوّن من خمسة مجالات، هي: (التحضير والإعداد للتجربة، تنفيذ التجربة، استخدام الأدوات والمواد بدقة، تسجيل وتحليل النتائج، والقدرة على الاستنتاج والتفسير العلمي). وقد أظهرت النتائج رغبة عالية الدرجة ومستوى تأييد ودعم واضح لهذا التصور لدى أغلبية أفراد العينة، أما عن الوزن النسبي الذي يقترحه معلمو العلوم لعلامة المهارات المخبرية في الشهادة المدرسية فكان يتراوح (من 40% إلى 60%). وفي ضوء النتائج تم اقتراح جملة من التوصيات منها: إعادة هيكلة توزيع الوزن الرسمي بين المهارات المخبرية والمعرفة النظرية في الشهادة المدرسية، وتدريب معلمي العلوم على استراتيجيات التقييم العملي، وتعزيز بيئة المختبرات وتجهيزها بالأدوات المناسبة والمواد اللازمة.

**الكلمات المفتاحية:** تصورات معلمي العلوم، المهارات المخبرية، التطبيق العملي للعلوم، جودة تعليم العلوم.

## **Abstract**

This study sought to reveal the perceptions of science teachers in Jordan regarding the allocation of a separate weight for laboratory skills from the theoretical subject mark for science topics in the official school certificate, and to investigate the relationship between these perceptions and variables related to teachers that may affect their perceptions, with a view to providing practical insights that contribute to enhancing the practical application of science, achieving quality education, and ensuring that the certificate reflects the student's true level of knowledge and skill. To achieve this purpose, a descriptive correlational approach was used. The study sample consisted of 307 male and female teachers from various scientific disciplines in the education directorates in the central and northern regions. A scale consisting of five areas was constructed and applied: preparation and preparation for the experiment, implementation of the experiment, accurate use of tools and materials, recording and analysis of results, and the ability to draw scientific conclusions and interpretations. The results showed a high degree of desire and clear support for this concept among the majority of the sample. As for the relative weight proposed by science teachers for the laboratory skills mark in the school certificate, it ranged from 40% to 60%. In light of the results, a number of recommendations were proposed, including: restructuring the official weighting between laboratory skills and theoretical knowledge in school certificates, training science teachers in practical assessment strategies, and enhancing the laboratory environment and equipping it with the appropriate tools and necessary materials.

**Keywords:** science teachers' perceptions, laboratory skills, practical application of science, quality of science education.

## مقدمة

العلوم ليست مجرد مواد دراسية تُحفظ في الكتب أو تُختبر في الامتحانات، بل هي جسر يربط بين المعرفة والتطبيق، بين الفهم النظري والقدرة على التفاعل مع العالم الحقيقي (الوهر، 2020). فهي تمنح الطلبة أدوات التفكير النقدي، وتمكّنهم من استكشاف الظواهر وفهم أسبابها ونتائجها، كما تنمي لديهم روح الفضول والابتكار (زيتون، 2007؛ سيد، 2020). ومع ذلك، لا تزال أغلبية أنظمة التعليم، بما فيها المدارس الأردنية، تركز على الجانب النظري في التقييم المدرسي، تاركة المهارات العملية والتجارب المخبرية في الخلفية، رغم أن هذه المهارات هي التي تمنح التعلم العلمي معناه الحقيقي وقيّمته العملية (وزارة التربية والتعليم، 2017).

وفي ذات السياق، إن جودة التعليم ليست مجرد إيصال للمعلومات، بل هي قدرة النظام التعليمي على تمكين الطلبة من الفهم العميق وربط المعرفة بالتطبيق العملي (جاد، 2024). فالتعليم العلمي الجيد هو الذي يتيح للطلبة الفرصة لملاحظة الظواهر، وإجراء التجارب، وتحليل النتائج، واستنتاج المفاهيم العلمية بأنفسهم (عبدالقادر وشعيره، 2021). ومن هنا يصبح التطبيق العملي جزءاً لا يتجزأ من جودة التعليم، لأنه يمنح الطالب تجربة تعلم متكاملة تتجاوز الحفظ النظري، ويجعله مستعداً لممارسة العلم بطريقة حيّة وفعّالة (مخزوم، 2024؛ سعادة وآخرون، 2011).

ويُعد التقييم العملي للمهارات المخبرية من أبرز مؤشرات جودة التعليم، إذ يعكس قدرة الطلبة على ممارسة العلوم بشكل فعلي، مثل استخدام الأدوات العلمية بدقة، والالتزام بمعايير السلامة، وتطبيق مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات (Fuentealba, 2011). فغياب تقييم واضح ومحدد لهذه المهارات يقلل من

فاعلية التعلم العملي، ويحد من تطوير قدراتهم العلمية، ويخلق فجوة واضحة بين ما يتعلمه الطلبة نظرياً وما يُتوقع منهم تطبيقه عملياً (Ukwandu et al., 2025).

وتُظهر الممارسات الحالية في المدارس الأردنية أن الاختبارات النظرية تهيمن على الشهادات الرسمية، بينما غالباً ما يتم إهمال التقييم العملي أو تقليل وزنه بشكل لا يعكس أهميته الحقيقية في تطوير مهارات الطلبة العلمية (وزارة التربية والتعليم، 2024؛ Abed & Abu Awwad, 2015). هذا الوضع يحد من قدرتهم على اكتساب المهارات الأساسية مثل الملاحظة، والتحليل، والاستنتاج، والتفكير النقدي، والابتكار، وهي مهارات ضرورية في أي تعليم علمي حديث (Noufal & Arouri, 2024).

ويكتسب فهم تصورات معلمي العلوم حول وزن المهارات المخبرية أهمية خاصة، لأن المعلم ليس مجرد منفذ للمناهج، بل هو عنصر أساس في تصميم التجارب، وتوجيه الطلبة، وتقييم أدائهم العملي (Abrahams & Reiss, 2012). فتصوراتهم وخبراتهم العملية تمثل مؤشراً مهماً على مدى فعالية النظام التعليمي الحالي، وتفتح المجال أمام وضع سياسات تقييمية أكثر عدلاً وموضوعية، تعكس المستوى الحقيقي للطلبة في المعرفة والمهارات على حد سواء (Kiefer et al., 2012).

وتُعد جودة التعليم حجر الزاوية في تقدم الأمم وبناء مستقبلها العلمي والاقتصادي، إذ لا يمكن الحديث عن تعليم نوعي ما لم يكن قائماً على الفهم العميق والتطبيق العملي للمعرفة (UNESCO, 2023). وفي ميدان العلوم تحديداً، تتجلى الجودة الحقيقية حين يكتسب الطالب القدرة على ممارسة العلم بطرائقه وأساليبه، لا أن يظل متلقياً للمعلومات النظرية فحسب، فالمهارات العلمية والمخبرية هي القلب النابض للتعلم العلمي، لأنها تُجسد الفكر العملي الذي يميز العالم عن الحافظ، والباحث عن الناقل (Hofstein & Lunetta, 2004).

لقد كشفت الممارسات التربوية في الميدان عن فجوة واضحة بين ما يدرسه الطلبة من مفاهيم علمية وبين ما يطبقونه فعلياً في المختبر (Ismael, 2018). فكثير من المدارس ما تزال تتعامل مع التجارب المخبرية كأنها أنشطة تكميلية أو وقت فراغ، في حين أنها تشكل بيئة حقيقية لتنمية التفكير العلمي، وبناء الكفايات، وتعزيز الفهم العميق للظواهر الطبيعية (عمر، 2007). كما لوحظ أن عدداً كبيراً من الطلبة يجتازون المقررات العلمية بدرجات مرتفعة دون أن يمتلكوا الكفاية العملية في تنفيذ التجارب أو تحليل نتائجها بدقة، وهو ما يشير إلى خلل في موازنة الأوزان بين الجانبين النظري والعملي في التقويم المدرسي ( Valls-Bautista et al., 2021).

ومن هذا المنطلق، تبرز الحاجة إلى إعادة الاعتبار للمهارات المخبرية باعتبارها مكوناً أصيلاً في بنية التعلم العلمي، لا مجرد امتداد لمادة العلوم؛ فالطالب الذي يتقن استخدام الأدوات المخبرية، ويظهر كفاءة في تصميم التجارب وضبط المتغيرات وتحليل البيانات، يمارس فعلياً جوهر التفكير العلمي القائم على الملاحظة والاستقصاء والاستنتاج (جوهر، 2022). وفي هذا السياق، فقد خصصت وزارة التربية والتعليم الأردنية الوزن النسبي لعلامة المهارات المخبرية (15%) من العلامة الكلية لمباحث العلوم لكنها لا تُدرج منفصلة عن علامة المبحث (وزارة التربية والتعليم، 2025)، ولهذا يُقترح أن تكون المهارات المخبرية مقررًا ذا مسمى مستقل في الشهادة المدرسية، وله وزن من العلامات منفصل عن مبحث العلوم، تعبيراً عن قيمتها التربوية والعلمية الحقيقية (Okam & Zakari, 2017; Musasia, Ocholla & Sakwa, 2016; Khalil & Khadija, 2022).

إنّ تطوير التعليم العلمي لا يتوقف عند حدود نقل المفاهيم أو حفظ القوانين والنظريات، بل يتجاوز ذلك إلى بناء مهارات علمية أصيلة تمكّن الطالب من ممارسة العلم كما يمارسه العلماء في الواقع (زيتون، 2006). ومن هنا تبرز الحاجة إلى إعادة النظر في مكانة المهارات المخبرية في المنظومة التعليمية، إذ لم

يعد مقبولاً أن تُعامل هذه المهارات كأنها نشاط مكمل أو فرعي لمادة العلوم، بل ينبغي أن تأخذ موقعها الحقيقي كجزء جوهري من بنية التعلم العلمي (Musasia, Ocholla & Sakwa, 2016).

وعليه، فإنّ منح المهارات المخبرية وزناً محدداً من العلامات منفصلاً عن مبحث العلوم لا يمثل مجرد تعديل شكلي في التقييم، بل هو خطوة استراتيجية لإعادة الاعتبار إلى الجانب العملي من التعلم ( Hofstein & Lunetta, 2004). فحين يدرك الطالب أن أدائه في المختبر يُقاس ويُقيّم بشكل مستقل، سيسعى بجدية أكبر إلى تطوير كفاءته في الملاحظة الدقيقة، والقياس، واستخدام الأدوات، وضبط المتغيرات، وتفسير الظواهر (Abrahams & Millar, 2008). كما أن هذا الفصل في التقييم يعزز العدالة بين الطلبة، إذ يتيح تمييز من يمتلك مهارات علمية تطبيقية عالية حتى لو كانت قدراته النظرية محدودة نسبياً (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2014).

وعلى الصعيد المؤسسي، يساهم هذا التوجه في بناء ثقافة مدرسية تقدّر العمل التجريبي وتربط التعلم بالحياة العملية، كما يفتح الباب أمام تصميم برامج تدريبية موجهة لتنمية المهارات المخبرية كأساس من أسس الكفاءة العلمية، مما ينعكس إيجابياً على جودة التعليم في مجالات العلوم التطبيقية، ويجعل المدرسة بيئة لتعلم العلم وممارسته معاً (زيتون، 2006).

إنّ تبني هذا المنظور الجديد في التقييم المدرسي لا يضيف عبئاً على النظام التعليمي، بل يحقق رؤية أكثر عدلاً وواقعية لمخرجات التعلم، ويمنح الطلبة فرصة لإظهار تميزهم العملي بجانب تحصيلهم النظري، بما ينسجم مع فلسفة الجودة الشاملة في التعليم العلمي (O'Donnell, 2019).

وفي هذا الإطار، فقد أجريت بعض البحوث والدراسات التربوية، فقد هدفت دراسة ابراهامز وميلر (Abrahams & Millar, 2008) تقصي فعالية العمل المخبري كما يُستخدم عادةً في حصص العلوم للطلاب



الذين تتراوح أعمارهم بين (11 و 16) عامًا في المدارس الحكومية في إنجلترا. اعتمدت الدراسة منهج دراسة حالة. استخدم الباحثان بطاقة ملاحظة والمقابلة كأداتين لهذه الدراسة. أظهرت النتائج أن كان التركيز الأكبر في تدريس المعلمين للعلوم يعتمد على عرض المحتوى العلمي الجوهري بدلاً من جوانب التصميم التجريبي أو جمع الأدلة وتحليلها وتفسيرها، والافتراض الضمني أن الطلبة سيكتسبون فهمًا ضمنيًا لما يعنيه تخطيط وإجراء بحث علميًا، وهذا يفسر واقع توظيف ضعيف لمختبر العلوم في المدارس.

هدفت دراسة فورسينو (Forcino, 2013) تعرف أهمية توظيف الجزء المخبري من المواد الجامعية في تنمية المفاهيم المعرفية في أقسام علوم الأرض في كندا. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (130) طالبًا توزعوا في مجموعتين ضابطة وتجريبية على النحو: (56 للمجموعة الضابطة، 74 للمجموعة التجريبية). استخدم الباحث اختبارًا مفاهيميًا تكوّن من (37) فقرة. أظهرت النتائج أن الطلبة الذين مارسوا العمل المخبري تطورت لديهم المفاهيم المعرفية في مادة علوم الأرض بشكل أكبر من الطلبة الذين درسوا باستخدام طريقة المحاضرة.

أعد المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2014) تقريرًا هدف رسم خريطة شاملة لتقويمات الطلبة، وتحديد أوجه القوة والضعف في أنظمة التقويم الحالية، ثم اقتراح نظام تقويم متكامل في الأردن. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. استخدمت الدراسة استبانة في محورين (مدى أهمية نوع التقويم المستخدم، مدى فائدة التقويمات التعليمية المختلفة) وسؤالين مفتوحين (أسباب تفوق الإناث على الذكور، أسباب تراجع الأداء الأكاديمي في السنوات السابقة). تمثلت عينة الدراسة من (359) مشاركًا (106 معلمًا ومعلمة، 159 طالبًا، 94 ولي أمر). أظهرت النتائج أن نظام التقويم المعمول به حاليًا غير متكامل ولا يركز على المهارات والعمل المخبري في

مواد العلوم، واقتراح المركز ضرورة إعادة هيكلة أنظمة التقويم لتضم مهارات العمل المخبري وتخصيص علامات تقترن بالمادة النظرية المقررة.

وقد أجرت هيئة المؤهلات والامتحانات البريطانية (Office of Qualifications and Examinations Regulation, 2015) دراسة في إنجلترا هدفت تحليل آراء المعلمين والمؤسسات التعليمية حول أساليب تقدير العمل المخبري في امتحانات العلوم الرسمية، تكوّنت عينة الدراسة من (500) معلمًا و(40) جهة مانحة للشهادات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. استخدمت الدراسة استبيانات ومقابلات ومراجعة الوثائق الرسمية. أظهرت النتائج أن ضعف الإشراف الخارجي أدى إلى تفاوت في نتائج التقويم العملي بين المدارس، كما أكدت أهمية تخصيص نسبة تتراوح بين (10% و 25%) من العلامة النهائية لتقويم المهارات المخبرية.

أجرى كل من موساسيا واوكولا وساكو (Musasia, Ocholla & Sakwa, 2016) دراسة أثر استخدام الأنشطة المخبرية في علامة الطالب في مادة الفيزياء ومقارنتها مع الطلبة الذين درسوا الفيزياء بالطريقة التقليدية في كينيا. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (450) طالبًا وطالبة توزعوا في مجموعتين (215 طالبًا وطالبة في المجموعة الضابطة، 235 طالبًا وطالبة في المجموعة التجريبية). استخدم الباحثون اختبارًا في ثلاثة مواضيع تم اختيارها وهي: (التأثير الدوراني للقوة، والانعكاس على الأسطح المنحنية، والتأثير المغناطيسي للتيار الكهربائي). أظهرت النتائج ضعف الطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية مقارنة بالطلبة الذين درسوا باستخدام الأنشطة المخبرية، ويظهر هذا الأثر جليًا في ارتفاع علامات الطلبة من المجموعة التجريبية، كما أشارت النتائج إلى ضرورة التركيز على تخصيص علامة للمهارات المخبرية.

وقد أجرت هيئة معايير التعليم في ولاية نيو ساوث ويلز الأسترالية (New South Wales Education Standards Authority, 2017) دراسة في أستراليا هدفت تحديد الوزن المناسب للمهارات العلمية التطبيقية مقارنة بالمحتوى النظري في مقررات العلوم. تكوّنت عينة الدراسة من (250) معلم علوم ومشرف تربوي. استخدمت الدراسة تحليل المناهج واستطلاع آراء المعلمين. أظهرت النتائج أن المنهج الجديد يمنح (60%) من العلامة للمهارات العملية و(40%) للمحتوى المعرفي، مما ساهم في تعزيز التعلم القائم على البحث والتجريب، وأوصت الدراسة بتعميم هذا التوازن على باقي المباحث العلمية لتعزيز مهارات التفكير العلمي والاستقصاء.

وقد أجرت هيئة الامتحانات البريطانية (AQA, 2017) دراسة في المملكة المتحدة هدفت تطبيق سياسات جديدة لتقدير العمل المخبري ضمن الامتحانات الرسمية لمبحث العلوم. تكونت الدراسة عينة من (120) مدرسة ثانوية. استخدمت الدراسة تحليلاً وثائقياً ميدانياً لقياس أثر تطبيق نظام التقييم الجديد. أظهرت النتائج أن تخصيص (15%) من العلامة النهائية لأسئلة تقيس مهارات عملية مستندة إلى التجارب عزّز من اهتمام الطلبة والمعلمين بالتجارب المدرسية.

فيما هدفت دراسة اوكام وزاكاري (Okam & Zakari, 2017) تعرف أثر استخدام التدريس باستخدام المختبر في تحسين اتجاهات الطلبة نحو مادة الكيمياء في المرحلة الثانوية في نيجيريا. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من طلبة المدارس الثانوية الحكومية في منطقة كاتسينا ووزعوا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. استخدم الباحثان اختباراً تحصيلياً لقياس اتقان المفاهيم والمهارات، واستبانة اتجاهات لقياس اتجاهات الطلبة نحو التعلم بالمختبر. أظهرت النتائج تفوقاً واضحاً للطلبة الذين درسوا باستخدام المختبر في تحصيلهم واتجاهاتهم نحو العمل المخبري ومادة الكيمياء، كما أظهرت نتائج الاستبانة أن المعلمين

ينادون بمساواة العلامة المخبرية مع علامة الجانب النظري لما لها من أهمية في تحفيز الطلبة وتنمية اتجاهاتهم نحو مواد العلوم.

أجرت لجنة الاختبارات المحلية (State Examinations Commission, 2018) في أيرلندا دراسة هدفت التحقق من إمكانية تطبيق اختبار تقييم المهارات العملية المخبرية بشكل مباشر في مواد الكيمياء والفيزياء والأحياء، وقياس أثر التجربة على الطلبة والمعلمين والمدارس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والكمي. تكون مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية، وتكونت عينتها من (30) مدرسة ثانوية وعدد الطلبة المشاركين (1100) طالبًا وطالبة موزعين على النحو الآتي: (523 طالبًا في الأحياء، 288 طالبًا في الكيمياء، 294 طالبًا في الفيزياء). استخدم الباحثون الاستبانة لقياس آراء الطلبة والمعلمين المشاركين والتي جاءت في ستة محاور، كما تم توزيع اختبارًا يحتوي (12) تجربة لكل تخصص واستخدام سجل الملاحظات أثناء جلسات التقييم المخبري للطلبة. أظهرت النتائج أن الطلبة كانوا راضين وبنسبة عالية عن دمج العلامة المخبرية مع علامة المادة النظرية المقررة، ولاحظ المعلمون ازدياد اهتمام الطلبة بالنشاطات المخبرية.

أجرى دونيل (O'Donnell, 2019) دراسة هدفت مقارنة نماذج اختبار تقييم المهارات المخبرية في عدد من الدول وبرنامج البكالوريا الدولية وهي: (إنجلترا، هونغ كونغ، اسكتلندا، سنغافورة، برنامج البكالوريا الدولية). اعتمدت الدراسة على تحليل الوثائق والسياسات التربوية الرسمية الصادرة عن وزارات التربية والبرنامج وتقارير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لعام (2015). أشارت النتائج إلى ضرورة تخصيص وزن لعلامة المهارات المخبرية في الثانوية العامة، رغم أن عددًا من الدول ألغت اعتماد الاختبار العملي (المخبري)، حيث تشير التحليلات إلى أن سنغافورة أبقت على اعتماد اختبارًا نهائيًا للمهارات العملية (المخبرية)، في حين أن هونغ كونغ اعتمدت اختبار تقييم عملي داخل المدرسة لا يدخل في علامة الطالب، أما إنجلترا

انتقلت من التقييم المستمر للمهارات المخبرية إلى امتحانات نهائية لا تدخل في علامة المادة النظرية المقررة  
انما يصدر للطالب شهادة عملية.

وقد أجرى عدد من الباحثين في نيجيريا وقطر ( Multiple Researchers in Nigeria & Qatar, 2019-2022) دراسات في نيجيريا وقطر هدفت استكشاف آراء معلمي العلوم حول النسبة المناسبة لتقييم العمل المخبري في الشهادات الرسمية. تكونت عينات الدراسات من (420) معلماً في نيجيريا و(165) معلماً في قطر. اعتمدت على المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبيانات ومقابلات شبه مقننة. أظهرت النتائج أن غالبية المعلمين يفضلون تخصيص (10%-30%) من العلامة الكلية للتقويم العملي لارتباطه برفع دافعية الطلبة وتنمية مهارات التفكير العلمي

وقد أجرى عدد من الباحثين البريطانيين (British Educational Researchers, 2020) دراسة في المملكة المتحدة هدفت تحليل التطور التاريخي والسياسي لسياسات تقييم العمل المخبري في برامج (GCSE) و(BTEC) منذ سبعينيات القرن الماضي. استخدمت الدراسة المنهج التاريخي المقارن لتحليل الوثائق الرسمية وتقارير لجان الامتحانات. أظهرت النتائج أن نسبة التقييم العملي تغيرت من (40%) في نظام (coursework) القديم إلى تقييمات ضمنية بعد عام (2016)، مما يؤثر على الطابع التجريبي لتعلم العلوم. أجرت خليل وخديجه (Khalil & Khadija, 2022) دراسة هدفت الكشف عن تصورات المعلمين حول تخفيض العلامات المخصصة للمهارات المخبرية في مواد العلوم للمرحلة الثانوية، وتحليل أثر خفض العلامات المخبرية في تعلم الطلبة في باكستان. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (20) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية. استخدمت الاستبانة كمقياس لهذه الدراسة والتي تكونت من (10) فقرت تقاس بتدرج ثلاثي (نعم، لا، محايد). أظهرت النتائج أن معلمات العلوم يؤكدن على أهمية العمل

المخبري وزيادة العلامات المخصصة للجانب المخبري (العملي) للحفاظ على مهارات المعلمات أنفسهن إكساب الطلبة المهارات المخبرية اللازمة. كما أشارت النتائج إلى دمج الجانب المخبري (العملي) مع النظري يعزز فهم الطلبة للمحتوى العلمي.

أجرى كيبيرج وتيفو وسينغ (Kibirige, Teffo & Singh, 2022) دراسة هدفت الكشف عن تصورات المعلمين حول العمل المخبري وتحليل الممارسات الصفية وتحديد التحديات التي تواجه تنفيذ الأنشطة المخبرية في المدارس الثانوية في جنوب إفريقيا. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة من (150) معلمًا ومعلمة موزعين على (150) مدرسة ثانوية (50 منها مجهزة جيدًا، 50 متوسطة التجهيز، 50 ضعيفة الموارد) ممن يدرسون الصف الحادي عشر. تمثلت أدوات الدراسة في استبيان جاء في مجالين (تصورات المعلمين حول العمل المخبري، ممارسات المعلمين في الصف) تكونت من (117) فقرة، وتم مقابلة (10) معلمين لتعرف تصوراتهم حول العمل المخبري. أظهرت النتائج أن نقص المهارات المخبرية لدى المعلمين وقلة الموارد وضعف تجهيز المختبرات وكثافة الصفوف الدراسية هي أهم التحديات التي تواجه اكتساب الطلبة للمهارات المخبرية، كذلك أظهر المعلمون في المدارس ضعيفة الموارد مستوى قليلًا من فهم العمل المخبري وأهميته.

وقد أجرى أوليفيرا وبونيتو (Oliveira & Bonito, 2023) دراسة في البرتغال هدفت تحليل الاتجاهات العالمية الحديثة في تقييم العمل المخبري في التعليم العلمي. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي (المراجعة المنهجية) من خلال تحليل (120) دراسة دولية منشورة بين عامي (2000 و2022). أظهرت النتائج أن الأنظمة التعليمية في معظم الدول تخصص بين (10% و30%) من العلامة الكلية للعمل المخبري، مع تزايد الاعتماد على التقويم الأصيل لقياس مهارات التفكير العلمي.

وقد أجرى مور ورفاقه (Moore et al. 2023) دراسة هدفت حديد خصائص عامة للاختبارات التحريرية التي يمكنها تمييز ومكافأة الطلاب الذين شاركوا في تجارب عملية علمية مختلفة في المملكة المتحدة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (1486) طالباً تراوحت أعمارهم (14-15) عاماً والذين أجابوا عن اختبار الدراسة البعدي و(50) معلماً للعلوم. استخدم الباحثون اختباراً تحصيلياً بعدياً تكون من (10) أسئلة اختيار من متعدد توزعت على (5) مهارات مخبرية. أظهرت النتائج أن الاختبارات التحريرية تصلح جزئياً لتقييم المهارات المخبرية، وأن استخدام الأنشطة المخبرية في التدريس يحفز التفكير العلمي والابتكار لدى الطلبة، كما أنه يشجع الطلبة وينمي اهتمامهم بالجانب العملي.

استناداً إلى ما سبق، تركز هذه الدراسة على استكشاف تصورات معلمي العلوم في الأردن حول وزن المهارات المخبرية في الشهادة المدرسية الرسمية، بهدف التعرف على وجهات نظرهم وخبراتهم في هذا المجال، وتقديم توصيات عملية تساهم في تعزيز التطبيق العملي للعلوم، وتحقيق جودة التعليم، وضمان أن تعكس الشهادة مستوى الطالب الحقيقي من المعرفة والمهارة على حد سواء.

### مشكلة الدراسة

على الرغم من الأهمية الكبيرة للمهارات المخبرية في تعليم العلوم، لا يزال التركيز الجوهري والفعلي في المدارس الأردنية على التقييم النظري في الشهادة المدرسية الرسمية أكثر من الجانب العملي. هذا التوجه يجعل تعلم العلوم تجربة ناقصة، حيث يكتسب الطلبة المعرفة النظرية دون ممارسة حقيقية تساعد على تطبيق المفاهيم، وتحليل الظواهر، واكتساب الخبرات العلمية العملية، فالتعلم العلمي لا يكتمل إلا عندما تتكامل المعرفة مع الممارسة، ويصبح الطلبة قادرين على رؤية النتائج، وفهم الأسباب، وتطوير مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات.

ويُلاحظ أن معظم المعلمين يعتمدون على الاختبارات الكتابية والأسئلة النظرية كأساس للتقييم، بينما تُمنح المهارات المخبرية وزناً محدوداً أو رمزياً في الشهادة الرسمية ومدمجاً مع علامة المادة النظرية لتشكّل في مجموعها العلامة الكلية للمبحث. هذا الوضع يقلل من أهمية الجانب العملي في ذهن الطلبة، ويدفعهم إلى التركيز على الحفظ والاسترجاع، بدلاً من الانخراط الفعلي في التجارب والمختبرات، كما أن هذا التوجه يحد من قدرتهم على التفكير الإبداعي، وابتكار حلول جديدة، ومواجهة المواقف العلمية الواقعية بطريقة منهجية. ومن خلال الملاحظة الميدانية، يمكن تلمّس مظاهر متعددة لهذه المشكلة في بيئات التعليم العلمي. إذ يلاحظ أن تركيز الطلبة ينصبّ غالباً على الجانب النظري من المحتوى، في حين يتراجع أدائهم في الأنشطة والتجارب المخبرية التي تُنفذ في كثير من الأحيان بصورة شكلية، دون إدراك حقيقي لخطواتها أو أهدافها العلمية. كما يتجلى الضعف في امتلاك المهارات المخبرية الأساسية، مثل التعامل الدقيق مع الأدوات والأجهزة، وتسجيل الملاحظات وتحليل النتائج بطريقة علمية منهجية. ويضاف إلى ذلك غياب الدافعية والمشاركة الفاعلة لدى الطلبة في أثناء تنفيذ التجارب، نتيجة لعدم ارتباط الأداء العملي بدرجات رسمية ذات وزن واضح في الشهادة المدرسية، الأمر الذي يجعل الجانب التطبيقي أقلّ جذباً وأقلّ اهتماماً من قبل الطلبة والمعلمين على حدّ سواء.

كما أن المعلمين أنفسهم يشعرون أحياناً بأن التركيز على الجانب النظري هو ما يحدد نجاح الطلبة في الشهادة الرسمية، مما يدفعهم لإعطاء الأولوية للتدريس النظري على حساب التجارب العملية. هذا الوضع يؤثر بشكل مباشر في جودة التعليم العملي، ويحد من تطوير المهارات العلمية والابتكارية لدى الطلبة، ويجعل التقييم أقلّ قدرة على عكس مستوى الطالب الحقيقي في المعرفة والتطبيق العملي.



من هنا، تبرز الحاجة الملحة لإعادة النظر في وزن المهارات المخبرية في الشهادة المدرسية الرسمية، لضمان أن تكون تجربة تعلم العلوم متكاملة، وتعكس حقًا مستوى الطلبة في كل من المعرفة النظرية والمهارات العملية، وتعزز التطبيق العملي للعلوم وتحفزهم على التعلم الفاعل والمبتكر. وبالتالي، تنحصر مشكلة البحث في غياب تقييم رسمي متوازن للمهارات المخبرية في الشهادة المدرسية الأردنية، وما يترتب على ذلك من ضعف في اكتساب الطلبة للخبرة العملية، وقلة تحفيزهم على التعلم التطبيقي، وعدم قدرة التقييم الحالي السائد على عكس مستواهم الفعلي في كل من المعرفة النظرية والمهارات العملية.

#### أسئلة الدراسة

**السؤال الأول:** تصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية عن علامة

المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية؟

**السؤال الثاني:** هل تختلف تصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية

عن علامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)،

والخبرة التعليمية (أقل من 10 سنوات)، (بين 10-20)، (أكثر من 20 سنة) سنوات، والمؤهل التربوي

(يحمل مؤهل تربوي، لا يحمل مؤهل تربوي)، المرحلة التعليمية (أساسية، ثانوية)، التخصص العلمي

(فيزياء، كيمياء وعلوم الأرض، أحياء)؟

**السؤال الثالث:** ما الوزن النسبي المقترح لعلامة المهارات المخبرية مقارنة بعلامة المادة النظرية لمباحث العلوم

في الشهادة المدرسية الرسمية كما يقدرها معلمو العلوم أنفسهم؟

#### أهمية الدراسة

#### الأهمية النظرية

تكتسب هذه الدراسة أهميتها النظرية من كونها تركز على جانب بالغ الأهمية في تعليم العلوم غالبًا ما يُهمل، وهو تقييم المهارات المخبرية ومنحها وزنًا رسميًا في الشهادة المدرسية. فمعظم الدراسات السابقة ركزت على المعرفة النظرية والتفكير المفاهيمي للطلبة، بينما لم تحظ المهارات العملية في المختبر بنفس الاهتمام الأكاديمي، رغم دورها المحوري في تعزيز الفهم العميق للمفاهيم العلمية، وتنمية مهارات التفكير النقدي، وبناء القدرة على التحليل والاستنتاج العلمي.

وتقدّم هذه الدراسة إسهامًا نظريًا يتمثل في توضيح كيفية ارتباط تصورات معلمي العلوم بأهمية المهارات المخبرية عند إدماجها في التقييم المدرسي، كما قد تُظهر النتائج كيف يمكن لوزن المهارات العملية أن يشكل إطارًا لفهم أدوار التقييم في دعم التعلم العملي وتوجيه الممارسات التعليمية، كما يتوقع أن تساهم نتائج هذا الطرح في إثراء الأدبيات التربوية من خلال توفير أساس نظري يمكن للباحثين البناء عليه عند دراسة التقييم العملي أو تطوير نماذج تفسيرية تتعلق بتعلم العلوم داخل المختبر.

بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الدراسة توسع دائرة البحث في مجال التعليم التطبيقي للعلوم، من خلال التركيز على الدور التربوي للمهارات المخبرية، وإبراز أهميتها في تطوير التفكير العلمي، وتعزيز استقلالية الطالب في التعلم، وبناء روح البحث والاكتشاف. كل هذه الجوانب تجعل من الدراسة إضافة قيمة للنظرية التربوية المعاصرة، وتوفر أرضية معرفية للباحثين لتطوير استراتيجيات تعليمية أكثر فعالية.

### الأهمية العملية

تتجلى الأهمية العملية للدراسة في كونها تساهم بشكل مباشر في تحسين التعليم العملي للعلوم في المدارس الأردنية، فمن خلال فهم تصورات معلمي العلوم حول وزن المهارات المخبرية، يمكن إعادة تصميم

سياسات التقييم المدرسي بحيث تعكس بشكل عادل مستوى الطالب في كل من المعرفة النظرية والمهارات العملية.

كما تساعد نتائج الدراسة صانعي القرار والمعلمين على تبني أساليب تقييم متوازنة وموضوعية، تعزز من قدرة الطلبة على المشاركة الفاعلة في التجارب المخبرية، وتنمي لديهم مهارات الملاحظة والتحليل والاستنتاج. ويعني ذلك أيضاً أن الطلبة لن يقتصر تعلمهم على الحفظ النظري، بل سيصبح لديهم خبرة عملية حقيقية، تمكنهم من تطبيق المعرفة في الحياة اليومية وفي حل المشكلات العلمية.

بالإضافة إلى ذلك، فإن هذه الدراسة تساهم في تحفيز الابتكار والإبداع لدى الطلبة والمعلمين على حد سواء، من خلال تعزيز البيئة الصفية التي تشجع على التجربة والاكتشاف، وتدفع الطلبة لتجربة طرائق جديدة لتنفيذ التجارب وتحليل النتائج. كما تدعم هذه الدراسة تطوير مناهج وأساليب تدريس عملية تعكس أهمية المهارات المخبرية، وتحقق توازناً بين النظرية والتطبيق بما يساهم في رفع جودة التعليم العلمي.

باختصار، تقدّم نتائج الدراسة توجهاً عملياً للمدارس لتعزيز إدماج المهارات المخبرية في التقييم من خلال تبني ممارسات بسيطة تعكس أداء الطلبة في الأنشطة العملية. ويساعد هذا التوجه على تحقيق توازن أفضل بين الجانبين النظري والعملي، بما يعزز مشاركة الطلبة في التجارب ويدعم تعلمهم العلمي بصورة أكثر فاعلية.

## حدود الدراسة ومحدداتها

الحدود المكانية: تم تنفيذ هذه الدراسة ضمن المدارس الحكومية والخاصة في المملكة الأردنية الهاشمية، مع التركيز على مدارس التعليم الأساسي والثانوي، حيث تُدرس العلوم وتُنفذ التجارب المخبرية بشكل دوري، وهذا يضمن أن تكون نتائج الدراسة قابلة للتطبيق في السياق الأردني التعليمي العملي.

**الحدود الزمنية:** جرى تنفيذ هذه الدراسة في فترة زمنية محددة ضمن العام الدراسي الحالي 2024/2025، بما يعكس أحدث الممارسات التعليمية والتقييمية للمهارات المخبرية في المدارس، ويتيح الاطلاع على واقع المعلمين والتجارب العملية في وقتها الراهن.

**الحدود البشرية:** شملت هذه الدراسة معلمي العلوم العاملين في المدارس الأردنية، الذين يمتلكون خبرة مباشرة في تدريس العلوم وتنفيذ التجارب المخبرية، ويكون لديهم القدرة على تقديم تقييم موضوعي حول أهمية المهارات المخبرية ووزنها في الشهادة الرسمية.

**الحدود الموضوعية:** تقتصر الدراسة على الجانب العملي والمهاري للعلوم، وتحديدًا المهارات المخبرية المرتبطة بالمختبرات المدرسية، دون التوسع في تقييم المعرفة النظرية بحد ذاتها. كما تركز الدراسة على تصورات المعلمين وأفكارهم حول التقييم العملي وليس على أداء الطلبة مباشرة، بهدف فهم كيف يرى المعلمون وزن المهارات المخبرية في الشهادة الرسمية وأثر ذلك في التطبيق العملي للعلوم.

**الحدود المنهجية:** تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي، بما يسمح باستكشاف تصورات المعلمين وربطها بالواقع التربوي، دون التعمق في التجارب التجريبية لتعديل المتغيرات أو قياس الأثر المباشر في تحصيل الطلبة.

**محددات الدراسة:** يقصر تعميم نتائج هذه الدراسة على الخصائص السيكومترية (الصدق، الثبات،

والموضوعية) للأداة المستخدمة، وتقدير صدق استجابة أفراد عينة الدراسة لهذه الأداة، مع إمكانية

تطبيق نتائجها على مجتمعات ذات صفات مماثلة

### **مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية**

**تصورات معلمي العلوم:** وهي الأفكار والآراء والصور الذهنية والمعتقدات الشخصية والمهنية التي يحملها

معلمو العلوم حول موضوع معين، وفي هذه الدراسة حول تقييم المهارات المخبرية والعمل المخبري

ووزنها في الشهادة المدرسية (البحر، 2016). وتعرف إجرائياً بأنها درجة التقدير والتقييم الشخصي

الذي يمنحه معلمو العلوم لوزن المهارات المخبرية والعمل المخبري في الشهادة المدرسية الرسمية،

وتقاس إجرائياً من خلال مقياس أعد لهذا الغرض.

**وزن المهارات المخبرية في الشهادة المدرسية الرسمية:** هو النسبة أو القيمة المخصصة (المقدرة) للمهارات

العملية والتجارب المخبرية ضمن تقييم الطالب النهائي في الشهادة المدرسية، والتي تعكس أهمية هذه

المهارات مقارنة بالمعرفة النظرية. ويعرف إجرائياً بالنسبة المئوية أو العلامات المخصصة للمهارات

المخبرية ضمن توزيع علامات الشهادة الرسمية بشكل منفصل عن علامة المبحث العملي، كما يقدراها

المعلمون عند الإجابة عن عناصر أداة الدراسة المتعلقة بتقييم الوزن المناسب لهذه المهارات.

**المهارات المخبرية:** هي القدرات العملية التي يُظهرها الطلبة في أثناء أداء التجارب العلمية في المختبر، وتشمل

الملاحظة الدقيقة، واستخدام الأدوات العلمية، وإجراء التجارب، وتحليل النتائج، والتفكير النقدي

والاستنتاج العلمي. وتعرف إجرائياً بأنها مجموعة القدرات العملية التي يمكن قياسها في المختبر،

وتشمل خمسة مجالات رئيسية: (أ) التحضير والإعداد للتجربة، (ب) تنفيذ التجربة، (ج) استخدام

الأدوات والمواد بدقة، (د) تسجيل وتحليل النتائج، و(هـ) القدرة على الاستنتاج والتفسير العلمي)، ويتم تقييمها وفق فقرات أداة الدراسة المصممة لذلك.

**التطبيق العملي للعلوم:** هو إمكانية الطالب على ربط المعرفة النظرية بالواقع، من خلال ممارسة التجارب العملية، واستنتاج النتائج، وحل المشكلات العلمية بشكل مستقل وفَعَال. ويعرف إجرائياً بأنه درجة قدرة الطالب على ربط المعرفة النظرية بالتجارب العملية وتحقيق نتائج ملموسة من خلال ممارسة التجارب المخبرية، كما يُقدر ذلك من خلال تصورات معلمي العلوم التي تُقاس عبر أداة الدراسة في مجالات التصميم والتنفيذ والتحليل والتفسير.

### إجراءات الدراسة ومنهجيتها

#### منهجية الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

#### مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مباحث العلوم في مديريات التربية التابعة لإقليمي الوسط والشمال من الأردن خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2026/2025 والبالغ عددهم (1895) معلماً ومعلمة، حسب إحصائيات مديريات التربية والتعليم في الأردن. تم اختيار (307) معلماً ومعلمة **بالطريقة المتيسرة**، من خلال توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة بصورة إلكترونية عبر وسائل التواصل الاجتماعي، بعد تحويلها إلى نموذج استجابة إلكترونية باستخدام نماذج (Google)، ويبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة).

جدول (1): توزيع أفراد الدراسة تبعاً لمتغيرات الدراسة

| المتغير        | الفئة              | العدد | النسبة% |
|----------------|--------------------|-------|---------|
| الجنس          | أنثى               | 182   | 59.28   |
|                | ذكر                | 125   | 40.72   |
| المؤهل التربوي | لا يحمل مؤهل تربوي | 99    | 32.20   |
|                | يحمل مؤهل تربوي    | 208   | 67.80   |
| سنوات الخبرة   | أقل من 10 سنوات    | 130   | 42.35   |

|             |            |                  |
|-------------|------------|------------------|
| 42.35       | 130        | من 10 إلى 20 سنة |
| 15.30       | 47         | أكثر من 20 سنة   |
| <b>%100</b> | <b>307</b> | <b>المجموع</b>   |

## أداة الدراسة

### مقياس تصورات معلمي العلوم نحو تخصيص وزن محدد للمهارات المخبرية في الشهادة المدرسية الرسمية

تم بناء مقياس لهذه الغاية بعد الرجوع إلى المراجع والدراسات ذات العلاقة، وقد تكون المقياس بصورته الأولية من محورين: المحور الأول يتكون من (30) فقرة، موزعة على (5) مجالات، هي: مساواة الوزن بين المهارات العملية والمعرفة النظرية وله (6) فقرات، وتأثير الوزن الرسمي في تحفيز الطلاب والمعلمين وله (6) فقرات، وأثر الوزن في الاهتمام بالجانب العملي وله (6) فقرات، وتعزيز التفكير العلمي والابتكار من خلال الوزن الرسمي وله (6) فقرات، وتحسين جودة التعليم والتطبيق العملي للعلوم وله (6) فقرات، ومن سؤال مفتوح يطلب من المستجيب على المقياس تقدير الوزن النسبي المقترح لعلامة المهارات المخبرية مقارنة بعلامة المادة النظرية للمبحث في الشهادة المدرسية الرسمية.

### دلالات صدق المقياس

تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس؛ من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال مناهج العلوم وأساليب تدريسها بالإضافة إلى مشرفين لمباحث العلوم ومعلمين في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين التي تركزت على الصياغة اللغوية والإخراج الفني للمقياس؛ تم إجراء التعديلات المقترحة، وبذلك تكون المقياس بعد التحكيم من (30) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

كما تم التحقق من دلالات صدق البناء للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، ثم حساب معامل الارتباط المصحح (Corrected

(Item–Total Correlation) بين فقرات المقياس وبين الدرجة على المجال الذي تتبع له والدرجة الكلية

للمقياس، كما هو مبين في الجدول (2).

جدول (2): قيم معاملات الارتباط بين فقرات المقياس وبين الدرجة على المجال الذي تتبع له والدرجة الكلية للمقياس

| الرتبة | الارتباط مع الدرجة الكلية | الرتبة | الارتباط مع الدرجة الكلية | الرتبة | الارتباط مع الدرجة الكلية | الرتبة | الارتباط مع الدرجة الكلية | الرتبة | الارتباط مع الدرجة الكلية | الرتبة | الارتباط مع الدرجة الكلية | الرتبة | الارتباط مع الدرجة الكلية | الرتبة | الارتباط مع الدرجة الكلية |
|--------|---------------------------|--------|---------------------------|--------|---------------------------|--------|---------------------------|--------|---------------------------|--------|---------------------------|--------|---------------------------|--------|---------------------------|
| 1      | 0.6                       | 2      | 0.5                       | 3      | 0.6                       | 4      | 0.4                       | 5      | 0.6                       | 6      | 0.5                       | 7      | 0.4                       | 8      | 0.4                       |
| 2      | 0.5                       | 3      | 0.6                       | 4      | 0.4                       | 5      | 0.6                       | 6      | 0.5                       | 7      | 0.4                       | 8      | 0.4                       | 9      | 0.4                       |
| 3      | 0.6                       | 4      | 0.4                       | 5      | 0.6                       | 6      | 0.5                       | 7      | 0.4                       | 8      | 0.4                       | 9      | 0.4                       | 10     | 0.4                       |
| 4      | 0.4                       | 5      | 0.6                       | 6      | 0.5                       | 7      | 0.4                       | 8      | 0.4                       | 9      | 0.4                       | 10     | 0.4                       | 11     | 0.4                       |
| 5      | 0.6                       | 6      | 0.5                       | 7      | 0.4                       | 8      | 0.4                       | 9      | 0.4                       | 10     | 0.4                       | 11     | 0.4                       | 12     | 0.4                       |
| 6      | 0.5                       | 7      | 0.4                       | 8      | 0.4                       | 9      | 0.4                       | 10     | 0.4                       | 11     | 0.4                       | 12     | 0.4                       | 13     | 0.4                       |

يتضح من الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط فقرات المقياس قد تراوحت بين (0.44-0.77) مع

المجالات التابعة لها وبين (0.37-0.68) مع الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميعها أعلى من (0.30)،

وذاوات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ).

### دلالات ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس؛ باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على بيانات التطبيق

الأول للعينة الاستطلاعية، كما تم التحقق من ثبات الإعادة للمقياس؛ من خلال إعادة تطبيق المقياس على

العينة الاستطلاعية، بفارق زمني مقداره أسبوعين بين التطبيقين الأول والثاني، ثم حساب معامل الارتباط بين

الدرجات على المقياس في مرتي التطبيق، كما هو مبين في الجدول (3).

جدول (3): قيم معاملات ثبات الإعادة وثبات الاتساق الداخلي للمقياس ومجالاته

| الانفعالات الأكاديمية | ثبات الإعادة | ثبات الاتساق الداخلي | عدد الفقرات |
|-----------------------|--------------|----------------------|-------------|
|-----------------------|--------------|----------------------|-------------|



|    |      |      |                                                     |
|----|------|------|-----------------------------------------------------|
| 6  | 0.79 | 0.82 | مساواة الوزن بين المهارات العملية والمعرفة النظرية  |
| 6  | 0.77 | 0.81 | تأثير الوزن الرسمي على تحفيز الطلاب والمعلمين       |
| 6  | 0.75 | 0.78 | أثر الوزن على الاهتمام بالجانب العملي               |
| 6  | 0.80 | 0.83 | تعزيز التفكير العلمي والابتكار من خلال الوزن الرسمي |
| 6  | 0.76 | 0.79 | تحسين جودة التعليم والتطبيق العملي للعلوم           |
| 30 | 0.84 | 0.87 | المقياس ككل                                         |

يتضح من الجدول (3) أن ثبات الإعادة للمقياس ككل بلغ (0.87)، وتراوح قيم ثبات الإعادة لأبعاده

بين (0.78 - 0.83)، وبلغ ثبات الاتساق الداخلي للمقياس ككل (0.84)، وتراوح قيم ثبات الاتساق

الداخلي لأبعاده بين (0.75 - 0.80)، وتعد هذه القيم كافية لتحقيق أهداف الدراسة الحالية.

### تصحيح مقياس الدراسة

تمت الاستجابة على فقرات مقياس الدراسة وفق تدرج ليكرت الخماسي الذي يشتمل البدائل التالية:

(أوافق بشدة وتعطى 5 درجات، أوافق بقوة وتعطى 4 درجات، أوافق وتعطى 3 درجات، أوافق إلى حد ما،

وتعطى درجتين، لا أوافق وتعطى درجة واحدة)، في الفقرات موجبة الاتجاه ويعكس التدرج في الفقرات سالبة

الاتجاه. وللوصول إلى حكم موضوعي على متوسطات الاستجابات؛ تم حساب المدى بطرح الحد الأدنى من

الحد الأعلى لفئات التدرج (5-1=4)، ثم تقسيمه على (5) (4÷5=0.80)، وبذلك أصبح تصنيف

المتوسطات كالآتي:

أوافق بشدة (4.21-5.00)، وتعني تصورات داعمة كلياً للفكرة

أوافق بقوة (3.41-4.20)، وتعني تصورات مؤيدة إلى حد كبير للفكرة

أوافق (2.61-3.40)، وتعني تصورات متحمسة للفكرة

أوافق إلى حد ما (1.81-2.60)، وتعني تصورات دعم محدودة للفكرة

لا أوافق (1.00-1.80)، وتعني تصورات غير داعمة للفكرة

## إجراءات الدراسة

تم تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها وأداتها بعد مراجعة الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة، ثم تم التحقق من دلالات صدق وثبات أداة الدراسة بعد عرضها على المحكمين وتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، جرى بعدها إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية، وتوزيعها عبر وسائل التواصل الاجتماعي، بعد تحويلها إلى نموذج استجابة إلكتروني باستخدام نماذج (Google Forms)، ثم تم إدخال استجابات العينة إلى ذاكرة الحاسوب، ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) لاستخراج النتائج ووصفها وتفسيرها والخروج منها بتوصيات ومقترحات.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول الذي نصّ على: "ما تصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية عن علامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات المقياس، كما هو مبين في الجدول (4).

جدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية عن علامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية مرتبة تنازلياً حسب أوساطها الحسابية.

| الرتبة | المجال                                              | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التصور        |
|--------|-----------------------------------------------------|---------------|-------------------|---------------|
| 1      | تعزيز التفكير العلمي والابتكار من خلال الوزن الرسمي | 3.19          | 0.51              | متحمسة للفكرة |
| 2      | تأثير الوزن الرسمي على تحفيز الطلاب والمعلمين       | 3.14          | 0.50              | متحمسة للفكرة |
| 3      | تحسين جودة التعليم والتطبيق العملي للعلوم           | 3.12          | 0.47              | متحمسة للفكرة |
| 4      | أثر الوزن على الاهتمام بالجانب العملي               | 2.96          | 0.41              | متحمسة للفكرة |
| 5      | مساواة الوزن بين المهارات العملية والمعرفة النظرية  | 2.92          | 0.46              | متحمسة للفكرة |
|        | المقياس ككل                                         | 3.06          | 0.33              | متحمسة للفكرة |

يتضح من الجدول (4) أن تصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية عن علامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية (ككل) جاءت متحمسة للفكرة، وجاءت جميع المجالات متحمسة للفكرة وعلى الترتيب التالي: تعزيز التفكير العلمي والابتكار من خلال الوزن الرسمي في المرتبة الأولى، تلاه تأثير الوزن الرسمي في تحفيز الطلاب والمعلمين في المرتبة الثانية، تلاه تحسين جودة التعليم والتطبيق العملي للعلوم في المرتبة الثالثة، تلاه أثر الوزن في الاهتمام بالجانب العملي في المرتبة الرابعة، تلاه مساواة الوزن بين المهارات العملية والمعرفة النظرية في المرتبة الخامسة والأخيرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Musasia, Ocholla & Sakwa, 2016) ودراسة (O'Donnell, 2019) حيث أشارت نتائج هاتين الدراستين إلى أن المعلمين يدعمون توجه تخصيص علامة للمهارات المخبرية بشكل منفصل عن علامة المبحث.

وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمي العلوم في الأردن يميلون بوضوح إلى دعم فكرة تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية، بما يعكس إيمانهم بأهمية الجانب العملي في بناء الفهم العلمي الحقيقي لدى الطلبة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى إدراكهم أن التعليم الفعّال في العلوم لا يتحقق بالحفظ النظري وحده، بل من خلال التجريب والملاحظة والاستنتاج، وهي مكونات أساسية يتيحها العمل المخبري المنظم.

كما تُظهر هذه النتيجة أن المعلمين ينظرون إلى هذا الوزن المنفصل كخطوة تعزز العدالة في تقييم أداء الطلبة، بحيث تُقاس مهاراتهم العملية إلى جانب تحصيلهم المعرفي. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى رغبتهم في جعل عملية التقويم أكثر شمولاً وواقعية، تعكس القدرات التطبيقية للمتعلمين، وتشجعهم على المشاركة النشطة في الدروس العملية.

وتبرز هذه النتيجة كذلك قناعة المعلمين بأن تخصيص وزن رسمي من شأنه رفع مستوى الدافعية نحو التجريب والابتكار داخل الصفوف والمختبرات، وذلك لشعورهم بأن الاعتراف الرسمي بالمهارات المخبرية سيزيد من اهتمام المدارس بتطوير بيئة التعلم العملي، ويمنح المعلمين والطلبة على حدٍ سواء حافزاً أكبر لممارسة الأنشطة العلمية بصورة جادة ومنظمة. وعموماً، تُظهر النتائج اتجاهاً تربوياً ناضجاً يؤكد أن المعلم الأردني أصبح أكثر وعياً بضرورة التكامل بين النظرية والتطبيق في تدريس العلوم، بفضل وعيهم وتأثر ممارساتهم التعليمية بالاتجاهات العالمية الحديثة التي تدعو إلى جعل الطالب محور التعلم، وتعتمد التجريب وسيلةً لترسيخ المفاهيم وتنمية مهارات التفكير العلمي والإبداع.

كما تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المقياس الخاصة بكل مجال، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية في كل مجال على حدة، كما هو مبين في الجداول (5-9).

#### المجال الأول: مساواة الوزن بين المهارات العملية والمعرفة النظرية

جدول (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال مساواة الوزن بين المهارات العملية والمعرفة النظرية مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

| الرتبة | المجال                                                                                                | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التصور            |
|--------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------|-------------------|
| 1      | أعتقد أن تحقيق التوازن بين الجانب العملي والنظري يُعدّ الأساس الحقيقي لتقييم تعلم العلوم              | 3.28          | 0.91              | متحمسة للفكرة     |
| 2      | أعتقد أن التركيز على الجانب النظري وحده يُضعف قدرة الطلاب على تطبيق المعرفة العلمية عملياً            | 3.26          | 0.94              | متحمسة للفكرة     |
| 3      | أرى أن تساوي الوزن بين الجانب العملي والنظري في الشهادة المدرسية يعكس العدالة في تقييم تعلم العلوم    | 3.22          | 0.94              | متحمسة للفكرة     |
| 4      | أعتقد أن إعطاء الجانب العملي وزناً مكافئاً للنظري يرفع من جودة تعلم العلوم                            | 3.10          | 0.97              | متحمسة للفكرة     |
| 5      | أرى أن إعطاء الجانب العملي وزناً مساوياً للنظري يحدّ من مرونة المعلمين في تقدير الأداء الواقعي للطلاب | 2.39          | 1.38              | دعم محدودة للفكرة |
| 6      | أرى أن المساواة التامة بين الجانب العملي والنظري غير ممكنة بسبب اختلاف طبيعة كل منهما                 | 2.27          | 1.42              | دعم محدودة للفكرة |
|        | مجال مساواة الوزن بين المهارات العملية والمعرفة النظرية (ككل)                                         | 2.92          | 0.46              | متحمسة للفكرة     |

يتضح من الجدول (5) أن (4) فقرات من مجال مساواة الوزن بين المهارات العملية والمعرفة النظرية جاءت متحمسة للفكرة، وجاءت فقرتان ذات دعم محدود للفكرة، وأن التصور العام للمجال متحمس للفكرة. وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمي العلوم أبدوا حماسة عامة لفكرة مساواة الوزن بين المهارات العملية والمعرفة النظرية، مع وجود قبول جزئي لدى بعضهم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Khalil & Khadija, 2022) ودراسة (Okam & Zakari, 2017) التي أظهرت نتائجها التطلع نحو تساوي علامة المهارات المخبرية مع علامة الجانب النظري في مواد العلوم.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى إدراكهم أن العدالة في التقويم تتطلب أن يُمنح العمل المخبري وزناً مكافئاً للجانب المعرفي، لكونه يعكس الفهم الحقيقي والقدرة على التطبيق. كما تُظهر هذه النتيجة أن المعلمين يرون في تحقيق المساواة بين الجانبين وسيلة لتحسين جودة تعلم العلوم وتعزيز التفاعل والتطبيق العملي، وذلك لقناعتهم بأن التركيز على الجانب النظري وحده يقلل من فاعلية التعلم، بينما يحقق التوازن المطلوب بين الفهم والتجريب. أما الفقرات التي جاءت بقبول جزئي فتعكس تبايناً في مواقف المعلمين تجاه المساواة التامة، وذلك ربما لاختلاف واقع المدارس من حيث توفر المختبرات والخبرات التدريسية، مما يجعل بعض المعلمين يفضلون الموازنة دون مساواة كاملة لأسباب تطبيقية وتنظيمية.

#### المجال الثاني: تأثير الوزن الرسمي في تحفيز الطلاب والمعلمين

جدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تأثير الوزن الرسمي على تحفيز الطلاب والمعلمين مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.

| الترتبة | المجال                                                                                      | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التصورات      |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------|---------------|
| 1       | أعتقد أن تخصيص وزن رسمي للتقييم العملي يمثل خطوة حاسمة لتحفيز كل من الطلاب والمعلمين        | 3.35          | 0.91              | متحمسة للفكرة |
| 2       | أعتقد أن الوزن الرسمي للجانب العملي يعزز روح المنافسة الإيجابية بين الطلاب في الأداء العلمي | 3.29          | 0.93              | متحمسة للفكرة |

|                                                          |                                                                                              |      |      |               |
|----------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|---------------|
| 3                                                        | أرى أن إدراج التقييم العملي رسميًا يشجع المعلمين على توظيف الأنشطة المخبرية بفاعلية أكبر     | 3.26 | 0.94 | متحمسة للفكرة |
| 4                                                        | أعتقد أن وجود وزن رسمي للتجارب العملية يزيد دافعية الطلاب للجدية في العمل المخبري            | 3.25 | 0.94 | متحمسة للفكرة |
| 5                                                        | أرى أن تحديد وزن رسمي للجانب العملي لن يغير من مستوى التزام الطلاب أو معلمهم بالتجارب        | 2.89 | 1.36 | متحمسة للفكرة |
| 6                                                        | أرى أن تخصيص وزن رسمي للجانب العملي يضيف أعباء تنظيمية على المعلمين دون فائدة تعليمية حقيقية | 2.75 | 1.40 | متحمسة للفكرة |
| مجال تأثير الوزن الرسمي على تحفيز الطلاب والمعلمين (ككل) |                                                                                              |      |      |               |
|                                                          |                                                                                              | 3.14 | 0.50 | متحمسة للفكرة |

يتضح من الجدول (6) أن جميع فقرات مجال تأثير الوزن الرسمي على تحفيز الطلاب والمعلمين جاءت متحمسة للفكرة، وأن التصور العام للمجال متحمس للفكرة. وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمي العلوم أبدوا حماسة لفكرة تأثير الوزن الرسمي للمهارات المخبرية في تحفيز الطلاب والمعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Okam & Zakari, 2017) ودراسة (Moore et al. 2023) التي أشارت نتائجها إلى أن للعمل المخبري دورًا واضحًا في تعزيز البيئة الصفية وتحفيز الطلبة وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة العلوم.

وقد يُعزى ذلك إلى إدراكهم أن الاعتراف الرسمي بالجانب العملي يمنح النشاط المخبري قيمة حقيقية، ويحفز الطلاب على المشاركة والتطبيق الجاد، ويزيد دافعية المعلمين لتفعيل الأنشطة بفاعلية أكبر. وبوجه عام، تؤكد هذه النتيجة أن تخصيص وزن رسمي للجانب العملي أداة فعالة لتحفيز التعلم وربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي، بما يعزز جودة التعليم ويخلق بيئة تعليمية نشطة وعادلة.

### المجال الثالث: أثر الوزن على الاهتمام بالجانب العملي

جدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال أثر الوزن على الاهتمام بالجانب العملي مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.

| الرتبة | المجال                                                                                                  | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التصورات      |
|--------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------|---------------|
| 1      | أعتقد أن تحديد وزن رسمي واضح للمهارات المخبرية هو العامل الأكثر تأثيرًا في زيادة اهتمام الطلبة بالتجارب | 3.32          | 0.89              | متحمسة للفكرة |
| 2      | أرى أن الطلاب يولون اهتمامًا أكبر بالتجارب عندما يعلمون أن لها وزنًا واضحًا في العلامة النهائية         | 3.27          | 0.94              | متحمسة للفكرة |

|                                                  |                                                                                                 |      |      |                   |
|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|-------------------|
| 3                                                | أعتقد أن ضعف الوزن المخصص للجانب العملي يؤدي إلى تراجع اهتمام الطلاب بالتجريب والملاحظة         | 3.24 | 0.92 | متحمسة للفكرة     |
| 4                                                | أعتقد أن الاهتمام بالأنشطة المخبرية لن يتحسن إلا عندما تُدرج رسميًا في تقييم الشهادة المدرسية   | 3.13 | 0.95 | متحمسة للفكرة     |
| 5                                                | أرى أن وجود وزن رسمي للجانب العملي لا يؤثر على اهتمام الطلاب لأنهم يركزون على النجاح النظري فقط | 2.64 | 1.41 | متحمسة للفكرة     |
| 6                                                | أرى أن اهتمام الطلاب بالجانب العملي يرتبط بشغفهم بالعلوم أكثر من ارتباطه بوزن العلامة الرسمية   | 2.13 | 1.38 | دعم محدودة للفكرة |
| مجال أثر الوزن على الاهتمام بالجانب العملي (ككل) |                                                                                                 | 2.96 | 0.41 | متحمسة للفكرة     |

يتضح من الجدول (7) أن (5) فقرات من مجال أثر الوزن على الاهتمام بالجانب العملي جاءت متحمسة للفكرة، وجاءت فقرة واحدة ذات دعم محدود للفكرة، وأن التصور العام للمجال متحمس للفكرة. وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمي العلوم أبدوا حماسةً عامةً لفكرة تخصيص وزن رسمي للمهارات المخبرية لتعزيز اهتمام الطلاب بالجانب العملي، إذ جاءت أغلب الفقرات متحمسة للفكرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Kibirige, Teffo & Singh, 2022) ودراسة (State Examinations Commission, 2018) حيث عبّر المعلمون المشاركون في هاتين الدراستين أن علامة المهارات المخبرية من علامة مادة العلوم تعزز اهتمام الطلبة بالجانب العملي.

وقد يُعزى ذلك إلى إدراك المعلمين أن الوزن الرسمي يحفز الطلاب على الانخراط في التجارب والملاحظات، ويجعل العمل المخبري عنصرًا أساسيًا في التعلم، ويعزز التزامهم بالممارسة العملية وتطبيق المفاهيم العلمية بجدية. وبوجه عام، تؤكد النتائج أن تخصيص الوزن الرسمي أداة فعالة لتعزيز التفاعل العملي وتحقيق التوازن بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي.

#### المجال الرابع: تعزيز التفكير العلمي والابتكار من خلال الوزن الرسمي

جدول (8): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تعزيز التفكير العلمي والابتكار من خلال الوزن الرسمي مرتبة تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية.

| الرتبة | المجال | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التصورات |
|--------|--------|---------------|-------------------|----------|
|--------|--------|---------------|-------------------|----------|

|                                                                       |                                                                                                      |             |             |                      |
|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|----------------------|
| 1                                                                     | أرى أن تخصيص وزن رسمي للتقييم العملي يعزز مهارات التفكير العلمي وحل المشكلات لدى الطلاب              | 3.39        | 0.90        | متحمسة للفكرة        |
| 2                                                                     | أعتقد أن التوازن بين الجانبين النظري والعملي يعزز لدى الطلاب القدرة على الربط بين المعرفة والتطبيق   | 3.38        | 0.89        | متحمسة للفكرة        |
| 3                                                                     | أعتقد أن التقييم العملي المستقل عن النظري يتيح للمعلمين قياس القدرات الحقيقية للطلاب                 | 3.30        | 0.92        | متحمسة للفكرة        |
| 4                                                                     | أعتقد أن إدراج التقييم العملي ضمن الشهادة الرسمية خطوة جوهريّة لتطوير مهارات التفكير العلمي والإبداع | 3.28        | 0.94        | متحمسة للفكرة        |
| 5                                                                     | أرى أن إدراج تقييم عملي رسمي لا يسهم في تنمية التفكير العلمي أو الابتكار                             | 3.01        | 1.37        | متحمسة للفكرة        |
| 6                                                                     | أرى أن وجود وزن رسمي للجانب العملي لا ينعكس بوضوح على تطور مهارات الابتكار العلمي لدى الطلاب         | 2.76        | 1.42        | متحمسة للفكرة        |
| <b>مجال تعزيز التفكير العلمي والابتكار من خلال الوزن الرسمي (ككل)</b> |                                                                                                      |             |             |                      |
|                                                                       |                                                                                                      | <b>3.19</b> | <b>0.51</b> | <b>متحمسة للفكرة</b> |

يتضح من الجدول (8) أن جميع فقرات مجال تعزيز التفكير العلمي والابتكار من خلال الوزن الرسمي جاءت متحمسة للفكرة، وأن التصور العام للمجال متحمس للفكرة. وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمي العلوم أبدوا حماسة واضحة لتعزيز التفكير العلمي والابتكار من خلال تخصيص وزن رسمي للمهارات المخبرية، إذ جاءت جميع الفقرات مؤيدة للفكرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Oliveira & Bonito, 2023) التي أشارت نتائجها إلى أن العمل المخبري واكتساب المهارات المخبرية ينمي الابتكار لدى الطلبة وتحفز التفكير العلمي لديهم.

وقد يُعزى ذلك إلى إدراكهم أن التقييم الرسمي للجانب العملي يمنح الطلاب فرصة لتطوير مهارات حل المشكلات والتفكير النقدي والإبداعي، ويجعل التعلم أكثر شمولاً وارتباطاً بالتطبيق العملي. كما يعزز هذا التوازن بين الجانبين النظري والعملي قدرة المعلمين على قياس القدرات الحقيقية للطلاب وتشجيع الابتكار، ويحفز جدية الطلاب في الأنشطة المخبرية والتجريب والاستقصاء، مما يعكس اتجاهًا إيجابيًا نحو اعتماد الوزن الرسمي كأداة فعّالة لتنمية التفكير العلمي وربط المعرفة بالتطبيق بشكل متكامل.

المجال الخامس: تحسين جودة التعليم والتطبيق العملي للعلوم  
 جدول (9): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال تحسين جودة التعليم والتطبيق العملي للعلوم مرتبة تنازلياً وفقاً لأوساطها الحسابية.



| الرتبة                                                      | المجال                                                                                            | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التصورات             |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|-------------------|----------------------|
| 1                                                           | أعتقد أن دمج الجانب العملي في التقييم الرسمي يعزز جودة التعليم وتطبيق المعرفة في المواقف الحياتية | 3.48          | 0.84              | مؤيدة إلى حد كبير    |
| 2                                                           | أعتقد أن وضوح وزن التقييم العملي في الشهادة يرفع من كفاءة المخرجات التعليمية في العلوم            | 3.40          | 0.86              | متحمسة للفكرة        |
| 3                                                           | أرى أن إدراج المهارات المخبرية بوزن رسمي في الشهادة يعزز ثقافة التعلم التطبيقي للعلوم             | 3.37          | 0.89              | متحمسة للفكرة        |
| 4                                                           | أعتقد أن تحديد وزن رسمي للمهارات المخبرية يعدّ من أهم مؤشرات جودة التعليم العلمي في المدارس       | 3.33          | 0.87              | متحمسة للفكرة        |
| 5                                                           | أرى أن تخصيص وزن رسمي للجانب العملي لا ينعكس إيجابيًا على جودة التعليم الفعلي                     | 2.91          | 1.43              | متحمسة للفكرة        |
| 6                                                           | أرى أن تأثير إدراج الوزن الرسمي للمهارات العملية على جودة التعليم محدود جدًا في الواقع المدرسي    | 2.22          | 1.36              | دعم محدود للفكرة     |
| <b>مجال تحسين جودة التعليم والتطبيق العملي للعلوم (ككل)</b> |                                                                                                   |               |                   |                      |
|                                                             |                                                                                                   | <b>3.12</b>   | <b>0.47</b>       | <b>متحمسة للفكرة</b> |

يتضح من الجدول (9) أن فقرة واحدة من مجال تحسين جودة التعليم والتطبيق العملي للعلوم جاءت

مؤيدة إلى حد كبير، وجاءت (4) فقرات متحمسة للفكرة، وجاءت فقرة واحدة ذات دعم محدود للفكرة، وأن التصور العام للمجال متحمس للفكرة.

وتشير هذه النتيجة إلى أن معلمي العلوم أبدوا حماسة عامة لفكرة تعزيز جودة التعليم والتطبيق العملي للعلوم من خلال تخصيص وزن رسمي للمهارات المخبرية، حيث تعكس أغلب الفقرات دعمًا واضحًا للفكرة، بينما أبدت بعض الفقرات مواقف متفاوتة نتيجة اختلاف الإمكانيات المدرسية وخبرات المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2014) التي أظهرت نتائجها أن تقويم العلوم غير متكامل ويجب على نظام التقويم المعتمد أن يضم مهارات العمل المخبري لضمان جودة تعليم أعلى.

وقد يُعزى ذلك إلى إدراكهم أن دمج الجانب العملي في التقييم الرسمي يعزز ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي ويحفز الطلاب والمعلمين على الالتزام بالأنشطة المخبرية. ويؤكد المعلمون أن وضوح الوزن الرسمي يعزز كفاءة المخرجات التعليمية ويشجع ثقافة التعلم التطبيقي، إذ يجعل العمل المخبري جزءًا أساسيًا

من العملية التعليمية. وبوجه عام، تعكس هذه النتيجة اتجاهًا إيجابيًا نحو اعتماد الوزن الرسمي كأداة لتعزيز التوازن بين النظرية والتطبيق وضمان فعالية التعلم.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني الذي نصَّ على: "هل تختلف تصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية عن علامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية باختلاف الجنس، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة؟" للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية عن علامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية، تبعًا لمتغيرات الدراسة، كما هو مبين في الجدول (10).

جدول (10): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية عن علامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية تبعًا لمتغيرات الدراسة

| المتغير        | فئات المتغير       | الاحصائي          |               |
|----------------|--------------------|-------------------|---------------|
|                |                    | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي |
| الجنس          | أنثى               | 0.34              | 3.07          |
|                | ذكر                | 0.32              | 3.05          |
| المؤهل التربوي | لا يحمل مؤهل تربوي | 0.33              | 3.08          |
|                | يحمل مؤهل تربوي    | 0.33              | 3.06          |
| سنوات الخبرة   | أقل من 10 سنوات    | 0.32              | 3.09          |
|                | من 10 الى 20 سنة   | 0.35              | 3.03          |
|                | أكثر من 20 سنة     | 0.31              | 3.10          |

يتضح من الجدول (10) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لتصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية عن علامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية، ناتجة عن اختلاف فئات متغيرات (الجنس، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة) وبهدف التحقق

من جوهرية الفروق الظاهرية؛ تم إجراء تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA)، كما هو مبين في الجدول (11).

جدول (11): نتائج تحليل التباين الثلاثي (3-Way ANOVA) لتصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية عن علامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية في الأردن تبعاً لمتغيرات الدراسة

| مصدر التباين   | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط مجموع المربعات | قيمة F المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|----------------|----------------|--------------|----------------------|-----------------|-------------------|
| الجنس          | 0.012          | 1            | 0.012                | 0.113           | 0.737             |
| المؤهل التربوي | 0.346          | 2            | 0.173                | 1.579           | 0.208             |
| سنوات الخبرة   | 0.044          | 1            | 0.044                | 0.399           | 0.528             |
| الخطأ          | 33.080         | 302          | 0.110                |                 |                   |
| الكل           | 33.485         | 306          |                      |                 |                   |

\*دالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha=0.05$ )

يتضح من الجدول (11) عدم جود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين الأوساط الحسابية لتصورات معلمي العلوم في الأردن حول تخصيص وزن منفصل للمهارات المخبرية عن علامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية في الأردن تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع نتائج دراسة المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2014) التي تناولت متغير الجنس للمعلمين والطلبة. أما الدراسات الأجنبية المتوفرة فلم تتطرق لهذه المتغيرات مباشرة ربما لخصوصية الجندرية لديهم، وكان التركيز فيها مباشرة على التصورات أكثر من المتغيرات.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المواقف الإيجابية تجاه الوزن الرسمي للجانب العملي تعد اتجاهًا تربويًا عامًا، يعكس توحيد التفكير وتكامل الرؤية والرغبة لدى المعلمين والإجماع على التغيير الإيجابي في هيكلة عملية التقويم. وتوضح هذه النتيجة أن معلمي العلوم يشتركون في رؤية موحدة حول أهمية دمج الجانب العملي مع النظري وتعزيز التعلم التجريبي، وهو ما يعكس إدراكًا مهنيًا مستقرًا ومستقلًا عن المتغيرات

الشخصية. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى التوحيد النسبي للسياسات والخطط التعليمية في المدارس الأردنية، التي تدعم تطوير المهارات العملية وربطها بالتقييم الرسمي.

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث الذي نصَّ على: "ما الوزن النسبي المقترح لعلامة المهارات المخبرية مقارنة بعلامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية كما يقدرها معلمو العلوم أنفسهم؟" للإجابة على هذا السؤال؛ تم حساب التكرارات والنسب المئوية للوزن النسب لمقترحات معلمي العلوم، كما هو مبين في الجدول (12).

جدول (12): التكرارات والنسب المئوية للوزن النسبي المقترح لعلامة المهارات المخبرية مقارنة بعلامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية كما يقدرها معلمو العلوم أنفسهم مرتبًا تنازليًا حسب نسب تكرارها.

| الرتبة | الوزن النسبي المقترح | التكرار | النسبة المئوية % |
|--------|----------------------|---------|------------------|
| 1      | 41-50%               | 124     | 40.39            |
| 2      | 51-60%               | 105     | 34.20            |
| 3      | 31-40%               | 33      | 10.75            |
| 4      | 21-30%               | 22      | 7.16             |
| 5      | 20% فما دون          | 15      | 4.89             |
| 6      | أكثر من 60%          | 8       | 2.61             |
|        | الكل                 | 307     | 100              |

يتضح من الجدول (12) أن ما نسبته (40.39%) من معلمي العلوم يرون أن الوزن النسبي الأنسب لعلامة المهارات المخبرية مقارنة بعلامة المادة النظرية لمباحث العلوم في الشهادة المدرسية الرسمية هو (41%-50%)، وأن ما نسبته (34.20%) من معلمي العلوم يرون أن الوزن النسبي الأنسب هو (51%-60%)، وأن ما نسبته (10.75%) من معلمي العلوم يرون أن الوزن النسبي الأنسب هو (31%-40%)، وأن ما نسبته (7.16%) من معلمي العلوم يرون أن الوزن النسبي الأنسب هو (21%-30%)، وأن ما نسبته (4.89%) من معلمي العلوم يرون أن الوزن النسبي الأنسب هو (20% فما دون)، وأن ما نسبته (2.61%) من معلمي العلوم يرون أن الوزن النسبي الأنسب هو (أكثر من 60%).

وتشير هذه النتيجة إلى أن أغلبية معلمي العلوم تميل إلى منح المهارات والأنشطة المخبرية وزنًا نسبيًا مرتفعًا في تقييم الطلبة، إذ يرى نحو (74.59%) أن الوزن الأنسب يتراوح بين (41%-60%) من العلامة الكلية. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Office of Qualifications and Examinations Regulation, 2015) التي أشارت إلى أن الوزن النسبي الذي تستحقه المهارات المخبرية يتراوح بين (10%-25%)، كما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Oliveira & Bonito, 2023) من حيث الوزن النسبي والذي أقرته نتائج الدراسة ما بين (10%-30%)، في حين تتفق نتائج هذه الدراسة -بشكل جزئي- مع نتائج دراسة (Khalil & Khadija, 2022) ودراسة (Okam & Zakari, 2017) التي أشارت نتائجهما بالمساواة بين الوزن النسبي لعلامة المهارات المخبرية والمعرفة النظرية أي ما نسبته (50%).

وقد يُعزى ذلك إلى إدراكهم لأهمية التعلم القائم على التجريب والممارسة في بناء المفاهيم العلمية وتنمية التفكير النقدي والقدرة على التحليل، إذ يحوّل العمل المخبري المعرفة النظرية إلى خبرة عملية ملموسة. ويعكس هذا التوجه وعي المعلمين بالاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد التوازن بين الجانب النظري والعملي، وتعتبر المختبر وسيلة فعّالة للتعلم التطبيقي، بينما تشير النسب المحدودة التي اختارت أوزانًا منخفضة أو مرتفعة جدًا إلى اختلاف الخبرات والخلفيات التعليمية وتفاوت الإمكانيات المخبرية بين المدارس. وبشكل عام، تؤكد هذه النتيجة اتجاه المعلمين نحو تعزيز الدور التطبيقي للمهارات العلمية في التعلم والتقويم، بما يدعم تكامل النظرية مع التطبيق ويعزز التفكير العلمي والقدرة على الاستقصاء والتحليل.

#### التوصيات

في ضوء عرض النتائج ومناقشتها، توصي الدراسة بالآتي:

- إعادة هيكلة توزيع الوزن الرسمي بين المهارات المخبرية والمعرفة النظرية في الشهادة المدرسية، وتحديد نسبة متوازنة للمهارات المخبرية في العلامة النهائية لمباحث العلوم، بحيث تتراوح بين 40%-60% من المجموع الكلي.
- ضرورة أن تتبنى وزارة التربية والتعليم تخصيص وزن رسمي ومستقل للمهارات المخبرية عن المباحث النظرية، وتوجيه التشريعات والتعليمات التي تدعم تصورات معلمي العلوم، لتعزيز مبدأ التشاركية في اتخاذ القرار، وتعزيز المشاركة العملية للطلبة والمعلمين في الأنشطة المخبرية.
- ضرورة أن يولي الباحثون اهتمامًا للعوامل البيئية والمهنية التي قد تؤثر في تصورات معلمي العلوم حول تخصيص وزن للمهارات المخبرية والعمل المخبري، مثل توافر المختبرات والمعدات، أساليب التدريس السائدة في التعليم، حجم الصف، خاصة وأن متغيرات الجنس أو المؤهل التربوي أو سنوات الخبرة، لم تكن ذات تأثير مباشر في تصوراتهم.

## المراجع

- البحر، ابراهيم (2016). **معجم مفاهيم الإدارة التربوية ومفرداتها**. عمان: دار العامرية للنشر والتوزيع.
- جاد، ايمان. (2024). استخدام التقييم من أجل التعلم في تدريس الأحياء لتنمية الفهم العميق والتفكير التقويمي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية أسيوط*، 40(6)، 162-215.
- جوهر، غازي. (2022). أسباب عزوف المعلمين عن تفعيل مختبر العلوم في المرحلة المتوسطة لمادة الفيزياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في الأردن من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية (أسيوط)*، 5(38)، 360-381.
- سعادة، جودت وعقل، فواز وزامل، مجدي واشتية، جميل وأبو عرقوب، هدى. (2011). **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**. عمان: دار الشروق
- سيد، عصام. (2020). **التوجهات المعاصرة في البحوث والدراسات التربوية**. مصر: دار التعليم الجامعي.
- زيتون، عايش. (2007). **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش. (2006). **أساليب تدريس العلوم**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبدالقادر، رحاب وشعيه، سهام. (2021). استخدام مدخل التعليم المتمايز في العلوم لتنمية المفاهيم العلمية وبعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة كلية لتربية بنها*، 128(3)، 283-352.

عمر، عمور. (2007). أثر ممارسة التجربة العلمية في تنمية بعض قدرات التفكير العلمي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر، الجزائر.

مخزوم، فيولا. (2024). قيادة التحول الرقمي في الفصول الدراسية: دور المعلم في عصر التكنولوجيا. برلين: المركز الديمقراطي العربي.

وزارة التربية والتعليم. (2017). استراتيجيات التدريس والتقويم. استرجع من الانترنت تشرين الأول 30، 2025 من المرجع <https://moe.gov.jo/ar/node/16261>

وزارة التربية والتعليم الأردنية. (2024). الإطار الوطني لتقييم الطلبة في الأردن 2024. عمان، الأردن: وزارة التربية والتعليم. متاح من

[https://moe.gov.jo/sites/default/files/ltr\\_lwtnty\\_ltyym\\_ltlb\\_fy\\_lrdn\\_2024.pdf](https://moe.gov.jo/sites/default/files/ltr_lwtnty_ltyym_ltlb_fy_lrdn_2024.pdf)

وزارة التربية والتعليم. (2025). أسس النجاح والإكمال والرسوب للعام 2026/2025. استرجعت من الانترنت بتاريخ تشرين أول 30، 2025 من الموقع <https://moe.gov.jo/ar/node/79573>

الوهر، محمود. (2020). توجهات جديدة في تدريس العلوم: الممارسات العلمية والهندسية. Reseachgate.

Abed, E. R. & Abu Awwad, F. M. (2015). *Students' Learning Assessment Practices Used by Jordanian Teachers of Mathematics for Grades (1-6). International Education Studies*, 9(1), 63-78.



- Abrahams, I., & Millar, R. (2008). Does practical work really work? A study of the effectiveness of practical work as a teaching and learning method in school science. *International journal of science education*, 30(14), 1945-1969.
- Abrahams, I., & Reiss, M. J. (2012). *Practical Work: Its Effectiveness in Primary and Secondary Schools in England*. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(8), 1035–1055.  
<https://doi.org/10.1002/tea.21036>
- AQA. (2017). *GCSE Combined Science: Subject content, assessment and performance level descriptions*. Assessment and Qualifications Alliance (AQA). Retrieved from <https://www.aqa.org.uk>
- Forcino, F. (2013). The importance of a laboratory section on student learning outcomes in a university introductory Earth Science course. *Journal of Geoscience Education*, 61(2), 213-221.
- Fuentealba, C. (2011). The role of assessment in the student learning process. *Journal of veterinary medical education*, 38(2), 157-162.
- Hofstein, A., & Lunetta, V. N. (2004). *The Laboratory in Science Education: Foundations for the Twenty-First Century*. *Science Education*, 88(1), 28–54.
- Ismael, A. (2018). The challenges faced by science teachers in activating school laboratories. *International Journal of Education, Learning and Development*, 6(6), 90-97.
- Khalil, S. Z., & Khadija. (2022). *Perceptions of teachers regarding the marks' reduction of practical/laboratory work at the secondary school level*. *ProScholar Insights*, 1(1), 30–36.

- Kiefer, M., & Pulvermüller, F. (2012). Conceptual representations in mind and brain: Theoretical developments, current evidence and future directions. *cortex*, 48(7), 805-825.
- Kibirige, I., Teffo, W., & Singh, S. (2022). Investigating teachers' perceptions of facilitating scientific investigations. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 18(2), 1-18.
- Moore, A. M., Fairhurst, P., Bennett, J. M., Harrison, C., Correia, C. F., & Durk, J. (2024). *Assessment and practical science: Identifying generalizable characteristics of written assessments that reward and incentivise effective practices in practical science lessons. International Journal of Science Education*, 46(7), 643–669.  
<https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2253366>
- Moore, A., Williams, J., & Evans, H. (2023). *Assessment and practical work: Identifying general characteristics of written questions that emulate effective practices in science practical lessons. International Journal of Science Education*, 45(4), 512–530.  
<https://doi.org/10.1080/09500693.2023.XXXXX>
- Musasia, A., Ocholla, A., & Sakwa, T. (2016). Physics Practical Work and Its Influence on Students' Academic Achievement. *Journal of Education and Practice*, 7(28), 129-134.
- National Center for Human Resources Development. (2014). *Mapping of student assessments in Jordan* (Serial No. 180).
- New South Wales Education Standards Authority. (2017). *Stage 6 Science Syllabus: Investigating Science*. Sydney, Australia: NESA. Retrieved from <https://educationstandards.nsw.edu.au>

Nigeria & Qatar Research Consortium. (2019–2022). *Science teachers' perceptions of the relative weight of practical work in national examinations. Journal of Science Education in Developing Countries*, 18(2), 45–67.

Noufal, R., & Arouri, Y. (2024). The Impact of an Integrated Project-Based Learning Program on Developing Scientific Concepts and Critical Thinking Skills among Fifth Grade Students in Jordan. *Dirasat: Educational Sciences*, 51(3), 136–150.  
<https://doi.org/10.35516/edu.v51i3.7100>

O'Donnell, S. (2019). *Coursework and practical assessment in senior secondary science: The perspective from international jurisdictions* [PDF report]. National Council for Curriculum and Assessment (NCCA).

Office of Qualifications and Examinations Regulation (Ofqual). (2015). *Assessment of practical work in GCSE science*. Coventry, UK: Ofqual. Retrieved from <https://www.gov.uk/ofqual>

Okam, C., & Zakari, I. (2016). Impact of laboratory-based teaching strategy on students' attitudes and mastery of chemistry: An experimental study. *Journal Of Creative Writing (ISSN-2410-6259)*, 2(2).

Oliveira, A. W., & Bonito, J. (2023). Laboratory work in science education: A systematic literature review. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 11(2), 123–142.  
<https://doi.org/10.30935/scimath/XXXX>

Singapore Examinations and Assessment Board & Ministry of Education. (2015). *School-based Science Practical Assessment (SPA) for GCE O-Level: Evaluation report*. Singapore: SEAB.

Retrieved from <https://www.seab.gov.sg>

**State Examinations Commission.** (2018). *Report on the trialling of the assessment of practical work in Leaving Certificate Biology, Chemistry and Physics* (November 2018 version) [PDF file]. State Examinations Commission.

Ukwandu, E., Omisade, O., Jones, K., Thorne, S., & Castle, M. (2025). The future of teaching and learning in the context of emerging artificial intelligence technologies. *Futures*, 103616.

UNESCO. (2023). *Global Education Monitoring Report 2023: Technology in Education – A Tool on Whose Terms?* Paris: UNESCO. Retrieved from <https://www.unesco.org/reports/global-education-monitoring-report/2023>

Valls-Bautista, C., Solé-Llussà, A., & Casanoves, M. (2021). Pre-service teachers' acquisition of scientific knowledge and scientific skills through inquiry-based laboratory activity. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 11(5), 1160-1179.

إطار مفاهيمي لإعداد وتدريب المعلمين في ضوء متطلبات المناهج وطرائق التدريس الرقمية  
تحليل للأدبيات التربوية المعاصرة

## A Conceptual Framework for Teacher Preparation and Professional Development in Digital Curriculum Contexts: An Analytical Review of Contemporary Educational Literature

إعداد الباحث:

د. هاشم محمود الزيود

باحث مستقل

المؤتمر الوطني الأول: آفاق الابتكار والتطوير في المناهج وتقييمها لتحقيق جودة التعليم

بالشراكة بين الجامعة الأردنية/ كلية العلوم التربوية والمركز الوطني لتطوير المناهج

المكان: عمان - الأردن

التاريخ: 15 شباط 2025

نوع المشاركة: ورقة بحثية

بيانات التواصل:

البريد الإلكتروني

[h.alzyoud@qrta.edu.jo](mailto:h.alzyoud@qrta.edu.jo)

إطار مفاهيمي لإعداد وتدريب المعلمين في ضوء متطلبات المناهج وطرائق التدريس الرقمية  
تحليل للأدبيات التربوية المعاصرة

A Conceptual Framework for Teacher Preparation and Professional Development  
in Digital Curriculum Contexts: An Analytical Review of Contemporary Educational  
Literature

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرائق التدريس الرقمية، واستكشاف انعكاساتها على الكفايات المهنية الرقمية المطلوبة للمعلمين، وذلك في ضوء التحول الرقمي المتسارع في التعليم، مع التركيز على السياق الأردني. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي-التحليلي، وتستند الدراسة إلى تحليل نقدي للأطر العالمية في كفايات المعلمين الرقمية، من خلال تحليل منهجي للأدبيات التربوية العربية والأجنبية المنشورة خلال الفترة (2020-2025)، إلى جانب مراجعة التقارير الدولية والوثائق الرسمية ذات الصلة بالتعليم الرقمي.

أظهرت نتائج التحليل وجود تحول بنيوي في طبيعة المناهج وطرائق التدريس، يقابله قصور واضح في مستوى جاهزية المعلمين المهنية الرقمية، خاصة في مجالات تصميم التعلم الرقمي، والتقييم الإلكتروني، واستخدام البيانات التعليمية في اتخاذ القرار التربوي. كما كشفت النتائج عن فجوة بين متطلبات المناهج الرقمية وبرامج إعداد المعلمين والتطوير المهني المعتمدة، والتي ما تزال في كثير من الأحيان تركز على مهارات تقنية تشغيلية دون تبني أطر كفايات رقمية متكاملة.

وفي ضوء هذه النتائج، قدّمت الدراسة إطاراً مفاهيمياً مقترحاً لإعداد وتدريب المعلمين، يقوم على تصور متدرج للكفايات المهنية الرقمية، ويربط بين متطلبات المناهج الرقمية، وآليات التدريب المهني، والتقويم المستمر والنمو المهني المستدام. وتختتم الدراسة بالتأكيد على أن الاستثمار المنهجي في تطوير كفايات المعلمين يمثل مدخلاً حاسماً لنجاح التحول الرقمي في المناهج وطرائق التدريس، وتدعو إلى توظيف الإطار المقترح في تطوير سياسات وبرامج إعداد المعلمين.

## الكلمات المفتاحية:

المناهج الرقمية؛ طرائق التدريس الرقمية؛ كفايات المعلمين؛ التحول الرقمي في التعليم؛ إعداد المعلمين.

## Abstract

The purpose of this study is to examine modern trends in digital curricula and digital teaching methods, and to explore their implications for teachers' professional digital competencies within the context of digital transformation in education. The study adopts a descriptive–analytical approach based on a comprehensive analysis of contemporary Arabic and international educational literature published between 2020 and 2025, in addition to relevant international reports on digital education.

The findings indicate a structural shift in curricula and educational practices toward data–driven, interactive, and digitally mediated learning environments. However, this transformation has not been accompanied by a corresponding development in teachers' professional competencies, particularly in the areas of digital instructional design, electronic assessment, and the use of learning analytics. The results further reveal a clear mismatch between the requirements of digital curricula and the dominant models of teacher preparation and professional development.

Based on these findings, the study proposes a conceptual framework aimed at supporting teacher preparation and professional development in response to the demands of digital curricula. The proposed framework adopts a developmental approach to building teachers' professional digital competencies across progressive levels. The study argues that strengthening teachers' digital professional competencies represents a fundamental pathway for ensuring the effective

implementation of digital curricula and improving the quality of teaching and learning in digital learning environments.

Keywords:

Digital curricula; digital instructional approaches; teachers' professional competencies; digital transformation in education; teacher preparation.

## مقدمة

شهدت النظم التعليمية خلال العقدین الأخيرین تحولًا رقميًا عميقًا، مدفوعًا بالتطور المتسارع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وانتشار تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتحليل البيانات التعليمية، ومنصات التعلم الرقمية. ولم يعد هذا التحول مقتصرًا على رقمنة المحتوى أو استخدام أدوات تقنية مساندة داخل الصفوف الدراسية، بل امتد ليشمل إعادة تشكيل بنية المناهج التعليمية، وإعادة تعريف طرائق التدريس، وتحول أدوار المعلمين من ناقلين للمعرفة إلى مصممي خبرات تعلم، وميسرين للتفاعل، ومحللين لبيانات التعلم في بيئات رقمية معقدة وديناميكية. (UNESCO, 2020; Hodges et al., 2020)

وفي هذا السياق، برز مفهوم المناهج الرقمية بوصفه أحد المرتكزات الرئيسة للتحول التعليمي المعاصر، حيث تُبنى المناهج وتُقدّم من خلال بيئات رقمية تفاعلية، تعتمد على موارد تعليمية مفتوحة، وأدوات تقييم إلكترونية، وأنماط تعلم مرنة وقائمة على البيانات، بما يتيح فرصًا أكبر للتعلم المخصص، والتمايز، والاستجابة لاحتياجات المتعلمين المتنوعة. (Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022; OECD, 2023) وقد أسهم هذا التحول في تطوير طرائق تدريس رقمية، مثل التعلم المدمج، والتعلم القائم على المشروعات الرقمية، والتعلم القائم على المشكلات، والتعلم المدعوم بالذكاء الاصطناعي، مما أعاد تشكيل الممارسات الصفية وأدوار المعلمين بصورة جوهرية.

ومع هذا التحول في طبيعة المناهج وطرائق التدريس، باتت كفايات المعلم المهنية في البيئات الرقمية عاملاً حاسماً في نجاح تطبيق المناهج الرقمية وتحقيق أهدافها التعليمية. إذ تشير الأدبيات الحديثة إلى أن امتلاك المهارات التقنية الأساسية لم يعد كافيًا، بل أصبح مطلوبًا من المعلم امتلاك منظومة متكاملة من الكفايات



تشمل: تصميم التعلّم الرقمي، والتكامل البيداغوجي للتكنولوجيا، وإدارة بيئات التعلّم الافتراضية، وتوظيف أدوات التقييم الإلكتروني، وتحليل بيانات التعلّم، والالتزام بالأخلاقيات الرقمية وحماية الخصوصية (Redecker, 2017; Aydin et al., 2024). وتؤكد دراسات متعددة أن القصور في هذه الكفايات ينعكس سلباً على جودة الممارسات التدريسية الرقمية، ويحدّ من فاعلية المناهج الرقمية في تحسين نواتج التعلّم. (Momdjian, 2024)

وقد أكدت التقارير الدولية الصادرة عن منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (Organization for Economic Co-operation and Development – OECD) ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (UNESCO) أن الاستثمار في تطوير كفايات المعلمين الرقمية يُعدّ أحد أكثر العوامل تأثيراً في نجاح التحول الرقمي في التعليم، متقدماً في أهميته على الاستثمار في البنية التحتية التقنية وحدها (UNESCO, 2020; OECD, 2023). كما شددت هذه التقارير على ضرورة اعتماد أطر كفايات مهنية واضحة ومتكاملة، وربط برامج إعداد المعلمين والتطوير المهني بالممارسات الرقمية الفعلية داخل الصفوف التعليمية.

ورغم تزايد الأطر العالمية التي تناولت كفايات المعلمين الرقمية، مثل إطار الكفايات الرقمية للمعلمين (DigCompEdu)، إلا أن الدراسات الحديثة تشير إلى وجود فجوة بحثية وتطبيقية تتمثل في محدودية النماذج التي تربط بشكل منهجي بين المناهج الرقمية، وطرائق التدريس الرقمية، وكفايات المعلمين المهنية ضمن إطار واحد متكامل، خاصة في السياقات التعليمية العربية والنامية، حيث لا تزال برامج إعداد المعلمين في كثير من الأحيان تقليدية، وغير قائمة على التدريب القائم على الممارسة الرقمية أو تحليل البيانات التعليمية. (OECD, 2023; Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022)

وفي السياق العربي، أظهرت دراسات حديثة وجود فجوة واضحة بين متطلبات تطبيق المناهج الرقمية ومستوى كفايات المعلمين الحالية، لا سيما في مجالات تصميم المحتوى الرقمي، والتقييم الإلكتروني، وإدارة الصفوف الافتراضية، وتوظيف البيانات في تحسين التعلّم. كما أشارت هذه الدراسات إلى أن العديد من برامج التطوير المهني تفنقر إلى أطر كفايات واضحة، وإلى التكامل بين الجانب النظري والتطبيق العملي في البيئات الرقمية (عوض، 2023؛ الشقيرات، 2024).

وانطلاقاً من هذه الفجوة، تتمثل إشكالية الدراسة الحالية في غياب إطار منهجي متكامل يربط بين متطلبات المناهج الرقمية الحديثة، وطرائق التدريس الرقمية، وكفايات المعلمين المهنية، بما يدعم جاهزية المعلمين الرقمية ويحسن جودة الممارسات التعليمية. وعليه، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل الأدبيات التربوية العربية والأجنبية الحديثة، واستقراء التجارب العالمية الرائدة، وبناء إطار منهجي مقترح لتطوير كفايات المعلمين المهنية في ضوء الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرائق التدريس الرقمية، بما يساهم في دعم التحول الرقمي المستدام وتحسين مخرجات التعلم.

#### مشكلة الدراسة

على الرغم من التوسع المتسارع في تبني المناهج الرقمية وطرائق التدريس المدعومة بالتكنولوجيا في النظم التعليمية عالمياً، تشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن نجاح هذا التحول لا يعتمد على توفر البنية التحتية الرقمية أو رقمنة المحتوى التعليمي بقدر اعتماده على جاهزية المعلمين المهنية وقدرتهم على التكامل البيداغوجي الفعال للتكنولوجيا داخل الممارسات التعليمية. (UNESCO, 2020; OECD, 2023) إلا أن نتائج عدد متزايد من الدراسات تشير إلى وجود فجوة مستمرة بين متطلبات المناهج الرقمية المعاصرة وبين مستوى كفايات المعلمين المهنية والرقمية، حتى في الأنظمة التعليمية التي قطعت شوطاً في التحول الرقمي (Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022; Aydin et al., 2024).

وتبين المراجعات المنهجية للأدبيات أن كثيراً من الدراسات تناولت كفايات المعلمين الرقمية بوصفها مجموعة مهارات تقنية أو بيداغوجية منفصلة، دون ربط منهجي واضح بينها وبين طبيعة المناهج الرقمية وطرائق التدريس المعتمدة عليها، الأمر الذي أسفر عن نماذج تدريبية جزئية تفتقر إلى التكامل بين تصميم المنهج الرقمي، والممارسة التدريسية، والتقييم، وتحليل بيانات التعلم. (Redecker, 2017; OECD, 2023) كما تشير هذه الأدبيات إلى أن الأطر العالمية المتوافرة، على أهميتها، لا تزال في كثير من الأحيان عامة الطابع، ولا تقدم إرشادات تطبيقية كافية لربط الكفايات المهنية للمعلم بسياقات المناهج الرقمية المتنوعة وخصائص البيئات التعليمية المختلفة.

وفي السياق الأردني، تؤكد الدراسات الميدانية الحديثة وجود تحديات إضافية تتمثل في محدودية مواءمة برامج إعداد المعلمين والتطوير المهني المستمر مع متطلبات التعليم الرقمي، واعتمادها في الغالب على نماذج تدريب تقليدية تركز على نقل المعرفة أو تنمية مهارات تقنية أساسية، دون تبني أطر كفايات رقمية

متكاملة أو برامج تدريب قائمة على الممارسة الفعلية داخل بيئات التعلم الرقمية (عوض، 2023؛ الشقيرات، 2024). وقد انعكس ذلك في استمرار الفجوة بين متطلبات تطبيق المناهج الرقمية الحديثة وبين جاهزية المعلمين لتوظيفها بصورة فعّالة، بما يحدّ من أثر هذه المناهج في تحسين جودة التعليم ونواتج التعلم.

وعلى الرغم من هذا التراكم البحثي، تُظهر الأدبيات نقصًا واضحًا في الدراسات التي تسعى إلى بناء إطار منهجي متكامل يربط بصورة صريحة ومنظمة بين متطلبات المناهج الرقمية، وطرائق التدريس الرقمية، وكفايات المعلمين المهنية، مستندًا إلى تحليل نقدي للأطر العالمية، ومتكيفًا مع الخصوصيات السياقية للأنظمة التعليمية العربية. وتشير هذه الفجوة إلى الحاجة إلى مقاربات بحثية تتجاوز توصيف مستوى الكفايات، نحو تقديم نماذج إجرائية واضحة يمكن توظيفها في سياسات إعداد المعلمين وبرامج تطويرهم المهني.

وانطلاقًا من ذلك، تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في غياب إطار منهجي تكاملي يوجّه عمليات إعداد المعلمين وتطويرهم المهني، ويضمن مواءمة كفاياتهم المهنية مع متطلبات المناهج وطرائق التدريس الرقمية الحديثة، بما يدعم جاهزيتهم للتعليم في البيئات الرقمية، ويسهم في تحقيق تحول رقمي تعليمي فعّال ومستدام.

#### أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من التحول البنوي الذي يشهده التعليم المعاصر نحو المناهج الرقمية وطرائق التدريس المدعومة بالتكنولوجيا، وما يترتب على ذلك من إعادة تشكيل جوهر الممارسة التعليمية ودور المعلم داخل بيئات التعلم الرقمية. وعلى الرغم من التقدّم الملحوظ في تبني الحلول الرقمية على مستوى السياسات والبنية التحتية، تشير الأدبيات الحديثة إلى أن الأثر التعليمي لهذه التحولات لا يزال محدودًا في كثير من السياقات، نتيجة غياب نماذج منهجية واضحة تربط بين تصميم المناهج الرقمية، وطرائق التدريس المعتمدة عليها، وكفايات المعلمين المهنية اللازمة لتفعيلها بصورة فعّالة (OECD, 2023; Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022).

وتتبع الأهمية العلمية للدراسة من سعيها إلى تجاوز المعالجات الجزئية الشائعة في الأدبيات، التي تناولت كفايات المعلمين الرقمية بوصفها مهارات تقنية أو بيداغوجية منفصلة، من خلال تقديم مقارنة تكاملية تربط بصورة منهجية بين المناهج الرقمية، وطرائق التدريس الرقمية، وكفايات المعلمين المهنية ضمن إطار واحد. وتسهم هذه المقاربة في سد فجوة بحثية أشار إليها عدد من الباحثين، تتمثل في محدودية النماذج التي تدمج

بين هذه الأبعاد الثلاثة في سياق تحليلي وتطبيقي واحد، بما يدعم فهمًا أعمق لشروط نجاح التحول الرقمي في التعليم. (Redecker, 2017; Darling-Hammond et al., 2017)

وعلى المستوى النظري، تقدم الدراسة إسهامًا نوعيًا يتمثل في بناء إطار منهجي مستند إلى تحليل نقدي للأطر العالمية المعتمدة، مثل DigCompEdu وTPACK، وتقارير المنظمات الدولية، مع إعادة تنظيم هذه الأطر بما يبرز علاقتها الوظيفية بالمناهج الرقمية وطرائق التدريس، وليس الاكتفاء بعرضها كقوائم كفايات مستقلة. ويُتوقع أن يسهم هذا الإطار في تطوير الأدبيات النظرية المتعلقة بإعداد المعلمين في العصر الرقمي، ويوفر مرجعية مفاهيمية يمكن الاستفادة منها في دراسات مقارنة أو في تطوير نماذج تدريبية في سياقات تعليمية مختلفة.

أما على المستوى التطبيقي، فتتمثل أهمية الدراسة في ما توفره من أساس علمي يمكن أن يُوظف في تطوير سياسات إعداد المعلمين وبرامج التطوير المهني المستمر، من خلال الانتقال من نماذج تدريب عامة إلى برامج قائمة على كفايات واضحة ومترابطة مع متطلبات المناهج الرقمية الفعلية. كما يتيح الإطار المقترح إمكانية استخدامه أداة تشخيصية لتحديد مستوى الجاهزية الرقمية لدى المعلمين، وتوجيه خطط التطوير المهني الفردية والمؤسسية بصورة أكثر دقة وفاعلية.

وتتجاوز أهمية الدراسة حدود السياق المحلي، إذ يمكن توظيف نتائجها وإطارها المنهجي في سياقات تعليمية متنوعة، لا سيما في الأنظمة التعليمية التي تواجه تحديات مشابهة في مواءمة كفايات المعلمين مع التحول الرقمي. وبذلك، تتسجم الدراسة مع التوجهات الدولية التي تؤكد أن الاستثمار في تطوير كفايات المعلمين يمثل المدخل الأكثر تأثيرًا لتحسين جودة التعليم وضمان استدامة التحول الرقمي، وهو ما يعزز القيمة العلمية والتطبيقية للدراسة على المستويين الإقليمي والعالمي. (UNESCO, 2020; OECD, 2023)

#### أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى تطوير إطار منهجي تكاملي يوجّه إعداد المعلمين وتطويرهم المهني في ضوء التحول الرقمي في التعليم، من خلال تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحليل الاتجاهات المعاصرة في المناهج وطرائق التدريس الرقمية كما وردت في الأدبيات التربوية الحديثة، وتفسير انعكاساتها على أدوار المعلم وممارساته المهنية في البيئات التعليمية الرقمية.

2. إعادة تنظيم وتكامل كفايات المعلم الرقمية والمهنية من خلال تحليل نقدي للأطر العالمية والدراسات السابقة، بما يبرز العلاقة الوظيفية بين تصميم المناهج الرقمية، والممارسة التدريسية، والتقييم، وتحليل بيانات التعلم.

3. تحديد فجوة الجاهزية الرقمية لدى المعلمين عبر تحليل مقارن لنتائج الدراسات العربية والأجنبية، واستكشاف أوجه القصور شالبنوية في برامج إعداد المعلمين والتطوير المهني فيما يتعلق بتنمية الكفايات الرقمية.

4. بناء إطار منهجي مقترح لإعداد وتدريب المعلمين، يستند إلى الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرائق التدريس الرقمية، ويعالج فجوة الجاهزية الرقمية، بما يدعم تطوير كفايات المعلم المهنية بصورة متدرجة ومستدامة.

أسئلة الدراسة

السؤال الرئيس

كيف يمكن بناء إطار منهجي تكاملي لتطوير كفايات المعلمين المهنية والرقمية بما ينسجم مع متطلبات المناهج وطرائق التدريس الرقمية المعاصرة، استنادًا إلى تحليل نقدي للأدبيات التربوية والأطر العالمية الحديثة؟

الأسئلة الفرعية

1. ما الاتجاهات الرئيسة في المناهج وطرائق التدريس الرقمية كما تعكسها الأدبيات التربوية الحديثة،

وما دلالاتها على أدوار المعلم وممارساته المهنية في البيئات التعليمية الرقمية؟

2. ما الكفايات المهنية والرقمية الأساسية التي تؤكد عليها الأدبيات التربوية والأطر العالمية المعتمدة

لتطبيق المناهج وطرائق التدريس الرقمية بفاعلية؟

3. ما أنماط الفجوة بين متطلبات المناهج الرقمية المعاصرة ومستوى كفايات المعلمين الحالية، كما

تكشفها نتائج الدراسات العربية والأجنبية الحديثة؟

4. ما المكونات التنظيمية الرئيسة لإطار منهجي فعال لإعداد المعلمين وتطويرهم المهني، في ضوء

نتائج التحليل والاتجاهات العالمية في التعليم الرقمي؟

الإطار النظري ومراجعة الأدبيات

تم تنظيم الإطار النظري وفق منطق تصاعدي يبدأ بالمنهج الرقمي، ثم طرائق التدريس، وصولاً إلى الكفايات المهنية للمعلم

أولاً: التحول نحو المناهج الرقمية وإعادة تعريف الممارسة التعليمية

تشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن التحول الرقمي في التعليم لم يعد يقتصر على توظيف التكنولوجيا بوصفها أداة مساندة، بل أصبح تحولاً بنيوياً يعيد تشكيل فلسفة المنهج، وطرائق التدريس، وأدوار المعلمين داخل البيئة التعليمية. (OECD, 2023) ويؤكد هذا التحول أن المناهج الرقمية تختلف جوهرياً عن المناهج التقليدية، إذ تُبنى على التعلم القائم على الكفايات، والتفاعل، والبيانات، والمرونة في المسارات التعليمية، مما يستلزم ممارسات تدريسية مغايرة. (UNESCO, 2020)

وفي السياق العربي، تشير دراسات تحليلية إلى أن كثيراً من الأنظمة التعليمية انتقلت إلى المناهج الرقمية على مستوى الوثائق والمنصات، دون أن يصاحب ذلك تحول متكافئ في طرائق التدريس أو في كفايات المعلمين المهنية، الأمر الذي أضعف الأثر التعليمي المتوقع من هذا التحول (حسن وآخرون، 2020)

وفي الأردن، اكتسب التحول نحو المناهج الرقمية بعداً تطبيقياً واضحاً مع التوسع في التعليم الرقمي والمنصات التعليمية، ومع إدخال مناهج رقمية حديثة، خاصة في مرحلة التعليم الأساسي. وتشير دراسة خليفة (2024) إلى أن درجة توظيف التعليم الرقمي لدى معلمات المرحلة الأساسية جاءت مرتفعة، إلا أن هذا التوظيف يتركز بدرجة أكبر في جوانب الاستخدام العام للتقنيات، وليس في تصميم التعلم أو التقويم الرقمي المتقدم، ما يعكس فجوة بين طبيعة المنهج الرقمي ومتطلبات ممارسته التدريسية الفعلية

يدل ذلك على أن إدخال المناهج الرقمية في الأردن لا يمكن تقييمه بمعزل عن كفايات المعلمين المهنية التي تحكم طرائق التدريس المستخدمة.

ثانياً: طرائق التدريس الرقمية بوصفها مطلباً للمناهج الرقمية

تؤكد الأدبيات أن المناهج الرقمية تفرض بالضرورة طرائق تدريس رقمية قائمة على التفاعل، والمشروعات، والتعلم المدمج، واستخدام المنصات الرقمية، وليس الاكتفاء بالشرح المباشر أو نقل المحتوى عبر الوسائط الإلكترونية. (Hodges et al., 2020) وتشير دراسات حديثة إلى أن طرائق التدريس الرقمية تمثل حلقة الوصل بين المنهج الرقمي وأثره الفعلي على تعلم الطلبة (Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022).

وفي السياق الأردني، تناولت دراسة النجار وخوالدة (2024) نشأة وتطور المنصات التعليمية الرقمية، مثل “جو أكاديمي”، وأظهرت أثرها في توسيع فرص التعلم وتقليل الفجوة الجغرافية، إلا أنها أكدت ضمناً أن هذه المنصات لا تحقق أثرها التعليمي الكامل دون تكاملها مع الممارسات التدريسية المدرسية وكفايات المعلمين المهنية

وتشير نتائج دراسة خليفة (2024) إلى أن الاستخدام المرتفع للتعليم الرقمي لا يعني بالضرورة تطبيق طرائق تدريس رقمية متقدمة، وهو ما ينسجم مع ما توصلت إليه دراسات عربية أخرى أكدت أن المعلمين يوظفون التقنيات الرقمية غالباً كوسائل عرض، وليس كأدوات لإعادة تصميم التعلم أو التقويم (الشمري، 2020؛ النجار، 2021).

وعليه، فإن طرائق التدريس الرقمية تمثل المتغير الوسيط الذي يربط بين المناهج الرقمية وكفايات المعلمين المهنية.

#### ثالثاً: الكفايات المهنية للمعلم في البيئة الرقمية

تعرف الكفايات المهنية الرقمية للمعلم بأنها منظومة متكاملة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من تخطيط التعلم الرقمي، وتنفيذه، وتقويمه، وإدارة التفاعل داخل البيئات الرقمية. (Aydin et al., 2024) وتشير الأدبيات إلى أن الاقتصاد على المهارات التقنية الأساسية لا يحقق متطلبات التعليم الرقمي، ما لم يقترن ذلك بكفايات تصميم التعلم، والتقويم الإلكتروني، وتحليل بيانات التعلم. (OECD, 2023)

وفي الأردن، توصلت دراسة ماضي (2025) إلى أن مستوى الاحتياج التدريبي للمعلمين في مجالات التخطيط والتدريس والتكنولوجيا جاء متوسطاً، في حين كان منخفضاً في مجال التقويم الرقمي، وهو ما يشير إلى خلل واضح في أحد أهم متطلبات المناهج الرقمية المعاصرة، التي تعتمد على التقويم القائم على الأداء والبيانات

كما تشير دراسة حسن وآخرين (2020) إلى أن برامج تدريب المعلمين في ضوء التحول الرقمي ما تزال تركز على الجوانب التنظيمية أو التقنية، دون بناء كفايات مهنية متكاملة مرتبطة بالممارسة الصفية الرقمية الفعلية، الأمر الذي يحد من فاعلية المناهج الرقمية وطرائق التدريس الحديثة.

تؤكد هذه النتائج أن فجوة الكفايات المهنية تشكل أحد أهم معوقات تفعيل المناهج الرقمية في الأردن.

رابعاً: فجوة المواءمة بين المناهج الرقمية والكفايات المهنية للمعلمين

تكشف الدراسات الأردنية المرفقة مجتمعة عن فجوة واضحة بين:

- التوسع في التعليم الرقمي والمناهج الرقمية من جهة.
- ومستوى الكفايات المهنية للمعلمين المرتبطة بطرائق التدريس الرقمية من جهة أخرى (خليفة، 2024؛ ماضي، 2025؛ النجار وخوالدة، 2024).

وتشير الأدبيات إلى أن هذه الفجوة لا تعود إلى ضعف فردي لدى المعلمين، بل إلى غياب إطار منهجي متكامل يربط بين:

- متطلبات المنهج الرقمي،
- طرائق التدريس الرقمية،
- وبرامج إعداد المعلمين والتطوير المهني المستمر (OECD, 2023).

#### الخلاصة النظرية

يُظهر تحليل الأدبيات العالمية والأردنية أن إدخال المناهج الرقمية يمثل تحولاً تربوياً حقيقياً، إلا أن أثره التعليمي يظل محدوداً ما لم يُدعم بتطوير الكفايات المهنية للمعلمين، خاصة تلك المرتبطة بطرائق التدريس الرقمية والتقويم الإلكتروني. وتؤسس هذه النتائج للحاجة إلى بناء إطار منهجي متكامل يوجّه إعداد المعلمين وتدريبهم في ضوء متطلبات المناهج الرقمية الحديثة في الأردن.

منهجية البحث



## نوع البحث ومنهجه

تتتمي هذه الدراسة إلى البحوث النوعية (Qualitative Research) ، واعتمدت المنهج الوصفي-التحليلي التحليلي المقارن (Descriptive-Analytical Comparative Approach)، وذلك لملاءمته طبيعة البحث الذي يهدف إلى تحليل الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرائق التدريس الرقمية، واستكشاف الكفايات المهنية المطلوبة للمعلمين في ظل التحول الرقمي، وصولاً إلى بناء إطار منهجي مقترح لإعدادهم وتدريبهم. ويُعد هذا المنهج من المناهج المعتمدة في الدراسات التربوية التي تسعى إلى تحليل الظواهر التعليمية المعاصرة، وتفكيك مكوناتها، ومقارنتها في ضوء الأدبيات والنماذج النظرية، دون التدخل في المتغيرات أو اختبار علاقات سببية مباشرة.

## مصادر البيانات

اعتمدت الدراسة على مصادر بيانات متعددة؛ بهدف تحقيق شمولية التحليل وتكامله، وتمثلت فيما يأتي:

### أولاً: الدراسات العربية الحديثة (2020-2025)

شملت الدراسات المنشورة في مجلات علمية محكمة ورسائل جامعية تناولت:

- كفايات المعلمين الرقمية.
- واقع توظيف التعليم الرقمي في المدارس الحكومية الأردنية.
- التحديات المرتبطة بتطبيق المناهج الرقمية وطرائق التدريس الإلكترونية.

وقد تم التركيز على الدراسات الأردنية بوصفها تمثل السياق التطبيقي المباشر للدراسة، حيث أظهرت نتائجها أن مستوى امتلاك المعلمين للكفايات الرقمية يتراوح غالباً بين المتوسط والمنخفض، خاصة في مجالات تصميم المحتوى الرقمي، والتقييم الإلكتروني، وإدارة الصفوف الافتراضية (عوض، 2023؛ النهار، 2023؛ الشقيرات، 2024؛ مامكغ، 2021).

### ثانياً: الدراسات الأجنبية الحديثة

شملت الدراسات المنشورة في مجلات علمية مفهرسة (Scopus / Web of Science) والتي تناولت:

- أطر الكفايات الرقمية للمعلمين) مثل DigCompEdu و. (TPACK)
  - نماذج إعداد المعلمين في ظل التحول الرقمي.
  - دور التحليلات التعليمية والذكاء الاصطناعي في تطوير الممارسات التدريسية.
- (Aydin et al., 2024; Basilotta-Gómez-Pablos et al., 2022; OECD, 2023).

ثالثاً: الوثائق والتقارير الرسمية المرتبطة بالسياق الأردني

شملت:

- وثائق وزارة التربية والتعليم الأردنية المتعلقة بدمج التعليم الرقمي.
  - الأدبيات المرتبطة بتوظيف المنصات التعليمية الوطنية.
  - وثائق تطوير المناهج وتحديث طرائق التدريس.
- وقد أظهرت هذه الوثائق وجود توجه وطني واضح نحو التحول الرقمي، يقابله تحدٍ يتمثل في محدودية جاهزية المعلمين لتنفيذ هذه التوجهات على مستوى الممارسة الصفية (عوض، 2023؛ الشقيرات، 2024).

رابعاً: تقارير المنظمات الدولية

شملت تقارير:

- منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية. (OECD)
  - منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (UNESCO)
- بوصفها مراجع عالمية معتمدة في تحليل سياسات التحول الرقمي وبناء كفايات المعلمين (OECD, 2023; UNESCO, 2020).

أداة التحليل وإجراءاته

استخدمت الدراسة تحليل المحتوى النوعي التحليلي (Qualitative Content Analysis)، وفق خطوات منهجية منظّمة، تمثلت في:

1. تحديد المفاهيم الرئيسة المرتبطة بالمناهج الرقمية، وطرائق التدريس الرقمية، والكفايات المهنية للمعلم.
2. ترميز (Coding) الأفكار والمحاور المتكررة في الأدبيات المختارة.
3. تصنيف النتائج ضمن محاور تحليلية مرتبطة بأسئلة البحث.
4. إجراء تحليل مقارنة بين نتائج الدراسات الأردنية والدراسات الإقليمية والعالمية.
5. تشخيص فجوة الكفايات المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات المناهج الرقمية المعاصرة.
6. استخلاص قائمة كفايات مهنية رقمية مصنفة إلى مستويات (أساسية – متوسطة – متقدمة).

منهج بناء الإطار المنهجي المقترح (Conceptual Synthesis Approach)

اعتمدت الدراسة منهج التركيب المفاهيمي (Conceptual Synthesis Approach) في بناء الإطار المنهجي المقترح، من خلال:

- دمج نتائج تحليل الأدبيات العربية والأجنبية.
  - الاستفادة من الأطر العالمية المعتمدة في إعداد المعلمين (DigCompEdu)، (TPACK).
  - موازنة هذه الأطر مع السياق التعليمي الأردني ومتطلبات المناهج الرقمية الحديثة.
  - تنظيم الكفايات المهنية الرقمية في مستويات متدرجة قابلة للتطبيق.
  - ربط مكونات الإطار المقترح بالممارسة الصفية الفعلية داخل البيئات التعليمية الرقمية.
- ويهدف هذا المنهج إلى تقديم إطار تطبيقي يستند إلى أسس نظرية وتحليلية واضحة، وليس مجرد تجميع وصفي للأدبيات.

الاعتبارات الأخلاقية لاستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي

الترحم الباحث بالمعايير الأخلاقية المعتمدة في البحث العلمي، ولا سيما فيما يتعلق باستخدام أدوات الذكاء الاصطناعي. وقد تم توظيف هذه الأدوات لأغراض مساندة تمثلت في تنظيم الأفكار، والتدقيق اللغوي،

وتحسين الصياغة الأكاديمية للنص، دون استخدامها في توليد الأفكار البحثية، أو صياغة مشكلة الدراسة، أو بناء الإطار النظري، أو تحليل النتائج، أو تفسيرها.

وتعود جميع الجوانب الفكرية والمنهجية والتحليلية في هذا البحث إلى جهد الباحث وخبرته العلمية، فيما اقتصر دور أدوات الذكاء الاصطناعي على الدعم التحريري غير المفاهيمي، بما ينسجم مع مبادئ النزاهة الأكاديمية والمسؤولية البحثية.

#### حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على:

- الأدبيات المنشورة خلال الفترة (2020-2025)
- التعليم العام وإعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها.
- تحليل التحول الرقمي في المناهج من منظور الكفايات المهنية للمعلم، دون قياس أثر مباشر على تحصيل الطلبة.

#### نتائج التحليل

أولاً: التحول في طبيعة المناهج وطرائق التدريس الرقمية وانعكاساته المهنية

أظهر التحليل المقارن للأدبيات العربية والأجنبية، ولا سيما الدراسات الأردنية الحديثة، وجود تحول بنيوي واضح في طبيعة المناهج وطرائق التدريس، يتمثل في الانتقال من مناهج قائمة على نقل المحتوى إلى مناهج رقمية قائمة على التفاعل، والمرونة، واستخدام البيانات التعليمية. ولا يُعد هذا التحول مجرد تغيير في وسائط العرض، بل يمثل إعادة بناء شاملة للمنهج بوصفه منظومة تعليمية متكاملة تضم المحتوى الرقمي، وطرائق التدريس، وأدوات التقييم، والتحليلات التعليمية.

وتتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه الدراسات الأردنية التي تناولت توظيف التعليم الرقمي، حيث أظهرت أن المدارس باتت تعتمد بشكل متزايد على المنصات التعليمية والموارد الرقمية، إلا أن هذا التوسع لم يصاحبه تحول مماثل في طرائق التدريس أو في أدوار المعلمين (خليفة، 2024؛ النجار وخوالدة، 2024). ويشير ذلك إلى وجود فجوة بين طبيعة المنهج الرقمي من جهة وأنماط الممارسة الصفية من جهة أخرى.

كما كشف التحليل عن تكرار عدد من الاتجاهات الرقمية ذات التأثير العالي على العملية التعليمية، أبرزها: التعلم المخصص المدعوم بالبيانات، والتعلم القائم على المشروعات الرقمية، والتوسع في التعليم المدمج والصفوف الافتراضية، واستخدام التحليلات التعليمية والذكاء الاصطناعي. غير أن الدراسات الأردنية تشير إلى أن هذه الاتجاهات تظهر في الغالب على مستوى الخطاب أو الاستخدام الجزئي، دون أن تتحول إلى ممارسات تدريسية مداخل الصفوف الدراسية، وهو ما يعكس محدودية جاهزية المعلمين لتفعيلها بصورة تربوية متكاملة (عوض، 2023؛ الشقيرات، 2024).

وتؤكد هذه النتائج أن التحول الرقمي في المناهج يفرض إعادة تعريف الدور المهني للمعلم، بحيث لم يعد دوره مقتصرًا على تقديم المحتوى، بل أصبح مطالبًا بأداء أدوار متعددة تشمل تصميم التعلم الرقمي، وإدارة التفاعل، وتحليل بيانات تعلم الطلبة، وتقديم دعم تعليمي فردي. إلا أن الأدبيات الأردنية تكشف أن هذا التحول في الدور لم يُدعم بعد بكفايات مهنية كافية تمكّن المعلمين من الانتقال الفعلي إلى هذه الأدوار الجديدة.

ثانيًا: كفايات المعلم المهنية في البيئة الرقمية: أنماط القوة والقصور

أظهر تحليل الأدبيات اتفاقًا واسعًا على أن كفايات المعلم في البيئة الرقمية أصبحت متعددة الأبعاد، ولا يمكن اختزالها في المهارات التقنية الأساسية. وقد أسفر التحليل عن تحديد مجموعة من الكفايات المهنية الرقمية الرئيسية، تشمل: الكفاءة التقنية الأساسية، وكفايات تصميم المحتوى الرقمي، وإدارة التعلم والصفوف الافتراضية، والتقييم الإلكتروني، والتفاعل والإرشاد الرقمي، واستخدام البيانات التعليمية، إضافة إلى الكفايات الأخلاقية والمهنية الرقمية.

غير أن التحليل المقارن كشف عن عدم توازن واضح بين امتلاك المعلمين للكفايات التقنية التشغيلية وبين الكفايات البيداغوجية الرقمية المتقدمة. ففي السياق الأردني، تشير غالبية الدراسات إلى أن المعلمين يمتلكون مهارات أساسية مثل استخدام المنصات التعليمية وتشغيل الأدوات الرقمية، إلا أنهم يفتقرون إلى كفايات تصميم التعلم الرقمي، وبناء أنشطة تفاعلية، وتوظيف أدوات التقييم الإلكتروني بصورة منهجية (مامكغ، 2021؛ عوض، 2023؛ النهار، 2023).

وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة خليفة (2024)، التي بيّنت أن توظيف التعليم الرقمي لدى معلمات المرحلة الأساسية جاء بدرجة مرتفعة من حيث الاستخدام، لكنه بقي محدودًا من حيث العمق التربوي

والتكامل مع أهداف المنهج. كما أظهرت دراسة ماضي (2025) أن الاحتياج التدريبي للمعلمين كان أكثر وضوحاً في مجالات التقويم الرقمي واستخدام البيانات التعليمية، وهي مجالات تُعد جوهرية في المناهج الرقمية المعاصرة.

ويشير هذا النمط المتكرر إلى أن فجوة الجاهزية الرقمية لدى المعلمين في الأردن ليست فجوة تقنية بحتة، بل فجوة بيداغوجية-تطبيقية ترتبط بعدم مواءمة الكفايات المهنية مع طبيعة المناهج الرقمية وطرائق التدريس التي تتطلبها.

ثالثاً: برامج إعداد المعلمين والتطوير المهني في ضوء التحول الرقمي

كشف تحليل الأدبيات المتعلقة ببرامج إعداد المعلمين والتطوير المهني المستمر عن وجود مفارقة واضحة بين التوجهات المعلنة نحو التحول الرقمي وبين واقع هذه البرامج. فمن جهة، أظهرت الدراسات وجود توجه متزايد نحو إدماج مساقات التكنولوجيا التعليمية في برامج إعداد المعلمين، إضافة إلى توسع التدريب الإلكتروني خلال جائحة كورونا، وظهور مبادرات وطنية في الأردن لتوظيف المنصات الرقمية في التعليم.

ومن جهة أخرى، أظهرت النتائج وجود أوجه قصور بنيوية في هذه البرامج، تمثلت في غياب إطار وطني واضح للكفايات الرقمية للمعلم، وهيمنة الطابع النظري على التدريب، وضعف التدريب الميداني الرقمي المنظم، إضافة إلى محدودية الربط بين التدريب الرقمي والمناهج الدراسية الفعلية (الشمري، 2020؛ النجار، 2021؛ الشقيرات، 2024).

وتشير هذه النتائج إلى أن برامج الإعداد الحالية لا تزال تتعامل مع التحول الرقمي بوصفه إضافة تقنية، لا تحولاً تربوياً يتطلب إعادة بناء شاملة لمنظومة إعداد المعلم. كما توضح أن التدريب القصير والمنفصل لا يحقق الأثر المطلوب في تطوير الكفايات المهنية الرقمية، ما يستدعي الانتقال إلى نماذج تدريب متدرجة ومستدامة، قائمة على الممارسة الصفية الفعلية في البيئات الرقمية.

رابعاً: دلالات النتائج وتمهيد الإطار المنهجي المقترح

تكشف النتائج مجتمعة عن وجود فجوة منهجية واضحة بين التحول الرقمي في المناهج وطرائق التدريس من جهة، ومستوى الكفايات المهنية للمعلمين وبرامج إعدادهم من جهة أخرى، ولا سيما في السياق الأردني.

وتؤكد الأدبيات أن هذه الفجوة لا تعود إلى ضعف فردي لدى المعلمين، بل إلى غياب إطار منهجي متكامل يربط بين متطلبات المنهج الرقمي، وطرائق التدريس الرقمية، وبرامج الإعداد والتطوير المهني.

وانطلاقاً من ذلك، تبرز الحاجة إلى بناء إطار منهجي مقترح لإعداد وتدريب المعلمين، يستند إلى تحليل علمي للأدبيات، ويربط الكفايات المهنية الرقمية بطرائق التدريس الرقمية الفعلية، ويأخذ في الاعتبار خصوصية السياق الأردني والتحول الحديث في المناهج الرقمية. وبشكل هذا الإطار استجابة علمية ومنهجية للنتائج التي توصلت إليها الدراسة، وليس إضافة نظرية معزولة.

### الخلاصة

تؤكد نتائج الدراسة ومناقشتها أن التحول الرقمي في المناهج يفرض إعادة تعريف شاملة للدور المهني للمعلم، وأن نجاح هذا التحول مرهون بامتلاك المعلمين كفايات مهنية رقمية متكاملة تتجاوز المهارات التقنية الأساسية. كما تبين النتائج أن برامج إعداد المعلمين والتطوير المهني في الأردن ما تزال بحاجة إلى إعادة بناء منهجية تضمن مواءمتها مع متطلبات المناهج الرقمية وطرائق التدريس الحديثة، وهو ما يمهد مباشرة لتقديم الإطار المنهجي المقترح في القسم التالي من الدراسة.

الإطار المفاهيمي المقترح لإعداد وتدريب المعلمين في ضوء المناهج الرقمية

### 1. الأساس المفاهيمي للإطار المقترح

ينطلق الإطار المفاهيمي المقترح من مسلمة تربوية مفادها أن فاعلية المناهج الرقمية وطرائق التدريس الرقمية لا تتحقق بمجرد توفير البنية التحتية التقنية أو اعتماد المنصات التعليمية، بل ترتبط ارتباطاً مباشراً بمدى جاهزية المعلم المهنية وقدرته على توظيف هذه المناهج والطرائق توظيفاً تربوياً واعياً داخل الممارسات الصفية.

وبناءً على نتائج هذه الدراسة، يُنظر إلى إعداد المعلمين وتطويرهم المهني بوصفه عملية نمائية ديناميكية، تهدف إلى مواءمة الكفايات المهنية للمعلمين مع متطلبات المناهج الرقمية المتجددة، ومع التحولات المتسارعة في أدوار المعلم داخل البيئات التعليمية الرقمية.

ويتميّز هذا الإطار عن النماذج العامة للكفايات الرقمية بكونه لا يكتفي بحصر المهارات، بل يسعى إلى بناء منظومة مترابطة تجمع بين متطلبات المنهج الرقمي، وطرائق التدريس، والكفايات المهنية، وآليات التدريب والتقويم، ضمن سياق تعليمي محدد.

## 2. المكونات الرئيسة للإطار المفاهيمي

يتكون الإطار المفاهيمي المقترح من أربعة مكونات مترابطة تعمل في علاقة تفاعلية، هي:

1. متطلبات المناهج وطرائق التدريس الرقمية

2. الكفايات المهنية الرقمية للمعلم

3. آليات التدريب والتعلم المهني

4. التقويم المستمر والنمو المهني

وتُعد هذه المكونات عناصر متداخلة، حيث يؤثر كل مكون في الآخر ويُعاد تشكيله في ضوءه.

## 3. متطلبات المناهج وطرائق التدريس الرقمية

يضع الإطار في أساسه متطلبات المناهج الرقمية وطرائق التدريس الحديثة بوصفها المحرك الرئيس لبناء الكفايات المهنية للمعلم. وتشمل هذه المتطلبات التحول نحو التعلم المخصص، والتعلم القائم على المشروعات الرقمية، والتوسع في الصفوف الافتراضية والتعليم المدمج، واستخدام التحليلات التعليمية والذكاء الاصطناعي في دعم التعلم.

وقد أسهمت هذه التحولات في إعادة تعريف الدور المهني للمعلم، بحيث لم يعد مقتصرًا على تقديم المحتوى، بل أصبح مطالبًا بتصميم التعلم، وإدارة التفاعل، وتحليل بيانات التعلم، وتقديم الدعم الفردي للمتعلمين. وعليه، يُنظر إلى المناهج الرقمية في هذا الإطار بوصفها مولّدًا للكفايات وليس مجرد محتوى تعليمي.

## 4. مستويات الكفايات المهنية الرقمية للمعلم



يفترض الإطار أن الكفايات المهنية الرقمية تتطور عبر مستويات نمائية متدرجة، لا عبر اكتساب مهارات معزولة، وتشمل:

#### 4.1 المستوى الأول: الكفايات الرقمية الأساسية

يركز هذا المستوى على الثقافة الرقمية العامة، واستخدام منصات إدارة التعلم، والتواصل الرقمي الآمن، والالتزام بالأخلاقيات الرقمية. ويشكّل هذا المستوى الأساس الذي يُبنى عليه الانتقال إلى المستويات اللاحقة.

#### 4.2 المستوى الثاني: الكفايات الرقمية التطبيقية

ينتقل المعلم في هذا المستوى إلى توظيف التكنولوجيا في الممارسة التدريسية، من خلال تصميم المحتوى الرقمي، وإدارة الصفوف الافتراضية، وتطبيق أدوات التقييم الإلكتروني، وتيسير التفاعل والإرشاد الرقمي بما يتوافق مع أهداف المنهج.

#### 4.3 المستوى الثالث: الكفايات الرقمية التحويلية

يركز هذا المستوى على الممارسات المتقدمة التي تمكّن المعلم من إحداث تحول في عملية التعلم، مثل تصميم التعلم المخصص، وتوظيف التحليلات التعليمية، واستخدام الذكاء الاصطناعي في اتخاذ القرار التربوي، وتحسين نواتج التعلم.

ويؤكد الإطار أن الانتقال بين هذه المستويات يتطلب دعمًا تدريبيًا ممنهجًا وممارسة ميدانية مستمرة.

#### 5. آليات التدريب والتعلم المهني

يربط الإطار تطوير الكفايات المهنية الرقمية بآليات تدريب قائمة على الممارسة، تشمل التدريب القائم على المهام الرقمية، والتدريب الميداني داخل الصفوف الافتراضية، ومجتمعات التعلم المهنية الرقمية، والمسارات التدريبية المتدرجة. ويهدف ذلك إلى تجاوز نماذج التدريب القصير والمنفصل نحو تدريب مستدام مرتبط بالسياق الفعلي للتدريس الرقمي.

#### 6. التقويم المستمر والنمو المهني

يشكّل التقويم المستمر عنصراً جوهرياً في الإطار، حيث يُنظر إليه بوصفه أداة داعمة للنمو المهني، لا وسيلة للحكم أو التصنيف. ويشمل ذلك تشخيص الجاهزية الرقمية، وتقويم الأداء داخل البيئات الرقمية، وبناء خطط نمو مهني فردية، وتوفير إشراف تربوي رقمي مستمر يدعم تطور الممارسات التدريسية.

#### 7. الإضافة العلمية للإطار المقترح

تتمثل الإضافة العلمية لهذا الإطار في كونه:

- يربط بصورة مباشرة بين المناهج الرقمية والكفايات المهنية للمعلم.
- يعالج الكفايات الرقمية بوصفها مساراً نمائياً متدرجاً لا قائمة مهارات ثابتة.
- يراعي خصوصية السياق التعليمي الأردني والتحول الحديث في المناهج الرقمية.
- يدمج بين متطلبات المنهج، والتدريب، والتقويم في نموذج مفاهيمي واحد.

#### 8. التماسك المفاهيمي للإطار

يمثل الإطار المفاهيمي المقترح منظومة متكاملة يُعاد فيها تنظيم إعداد المعلمين وتطويرهم المهني بوصفه عملية مستمرة تتفاعل فيها المناهج الرقمية، وطرائق التدريس، والكفايات المهنية، والتدريب، والتقويم، بما يدعم تحقيق جودة التعليم في البيئات الرقمية المعاصرة.

#### الدلالات التطبيقية للإطار المفاهيمي المقترح

تُبرز نتائج هذه الدراسة والإطار المفاهيمي المقترح مجموعة من الدلالات التطبيقية ذات الأهمية لصانعي السياسات التربوية، ومؤسسات إعداد المعلمين، وإدارات المدارس، والمعلمين أنفسهم في سياق التحول نحو المناهج الرقمية.

#### 1. السياسات التربوية

فعلى مستوى السياسات التربوية، يشير الإطار إلى ضرورة الانتقال من تبني مبادرات رقمية تركز على البنية التحتية والمنصات التعليمية، إلى سياسات متكاملة تُعطي من شأن إعداد المعلم بوصفه الفاعل الرئيس في

تفعيل المناهج الرقمية. ويؤكد الإطار أهمية تبني أطر كفايات مهنية رقمية واضحة، تُستخدم مرجعيةً لتخطيط برامج الإعداد قبل الخدمة والتطوير المهني أثناءها.

## 2. مؤسسات إعداد المعلمين

أما على مستوى مؤسسات إعداد المعلمين ومراكز التدريب، فيوفر الإطار أساسًا عمليًا لإعادة تصميم برامج الإعداد والتدريب بما يضمن مواءمة الكفايات المهنية للمعلمين مع متطلبات المناهج الرقمية. ويقترح الإطار اعتماد مسارات تدريب متدرجة، قائمة على الممارسة الفعلية داخل البيئات التعليمية الرقمية، بدل الاكتفاء بالتدريب النظري أو القصير الأمد.

## 3. المدارس والمؤسسات التربوية

وعلى مستوى المدارس وإداراتها، يتيح الإطار أداة مرجعية لتشخيص مستوى الجاهزية الرقمية لدى المعلمين، وبناء خطط نمو مهني فردية تستند إلى احتياجات فعلية مرتبطة بالمناهج الرقمية وطرائق التدريس المعتمدة. كما يدعم الإطار توظيف التقويم المستمر بوصفه أداة لتحسين الممارسات التدريسية، لا وسيلة للحكم أو المساءلة فقط.

## 4. المعلمين

وفيما يتعلق بـ المعلمين، يقدم الإطار تصورًا واضحًا لمسار التطور المهني في البيئة الرقمية، ويساعدهم على إدراك الكفايات المطلوبة في كل مرحلة، وتوجيه جهودهم نحو تطوير مهني مستدام قائم على التأمل والممارسة والتغذية الراجعة.

وبوجه عام، تؤكد هذه الدلالات أن الإطار المفاهيمي المقترح لا يقتصر على كونه نموذجًا نظريًا، بل يمثل أداة تطبيقية قابلة للتكيف مع السياقات التعليمية المختلفة، وقادرة على دعم نجاح التحول الرقمي في المناهج من خلال الاستثمار المنهجي في تطوير كفايات المعلمين المهنية.

## آفاق البحث المستقبلية

تفتح نتائج هذه الدراسة والإطار المفاهيمي المقترح مجالات متعددة للبحث التربوي المستقبلي في سياق التحول نحو المناهج الرقمية. فعلى المستوى المنهجي، تبرز الحاجة إلى دراسات تجريبية وميدانية تختبر

فاعلية الإطار المفاهيمي المقترح في تطوير الكفايات المهنية الرقمية لدى المعلمين، وتقيم أثره في تحسين الممارسات التدريسية داخل البيئات التعليمية الرقمية.

كما يمكن للبحوث المستقبلية أن تتناول تحليل العلاقة بين مستويات الكفايات المهنية الرقمية المقترحة في الإطار، وأنماط توظيف المناهج الرقمية وطرائق التدريس المعتمدة، بما يسهم في بناء نماذج تفسيرية أعمق لمسار التطور المهني للمعلمين في البيئات الرقمية.

ومن الآفاق البحثية المهمة أيضاً توسيع نطاق الدراسة ليشمل سياقات تعليمية عربية أخرى، بهدف مقارنة متطلبات المناهج الرقمية وأنماط إعداد المعلمين، واستكشاف مدى قابلية الإطار المقترح للتكيف عبر أنظمة تعليمية مختلفة.

كما تبرز الحاجة إلى دراسات نوعية معمقة تستكشف تجارب المعلمين أنفسهم في الانتقال نحو التعليم الرقمي، وكيفية تشكّل هويتهم المهنية في ظل المناهج الرقمية، وهو ما قد يسهم في تطوير الإطار المقترح ليشمل أبعاداً ثقافية ومؤسسية إضافية.

وأخيراً، يمكن للبحوث المستقبلية أن تتناول دمج التقنيات الناشئة، مثل الذكاء الاصطناعي والتحليلات التعليمية المتقدمة، ضمن أطر إعداد المعلمين، وتحليل أثرها في دعم التعلم المخصص واتخاذ القرار التربوي القائم على البيانات.

وفي ضوء نتائج التحليل، تم بناء إطار مفاهيمي مقترح لإعداد وتدريب المعلمين في سياق المناهج الرقمية، كما هو موضح في الشكل (1). حيث يوضح العلاقات التفاعلية بين متطلبات المناهج الرقمية وطرائق التدريس، والكفايات المهنية الرقمية للمعلمين بمستوياتها المتدرجة، وآليات التدريب والتعلم المهني، والتقييم المستمر والنمو المهني، بوصفها منظومة متكاملة داعمة لتطوير الممارسات التدريسية في البيئات التعليمية الرقمية.

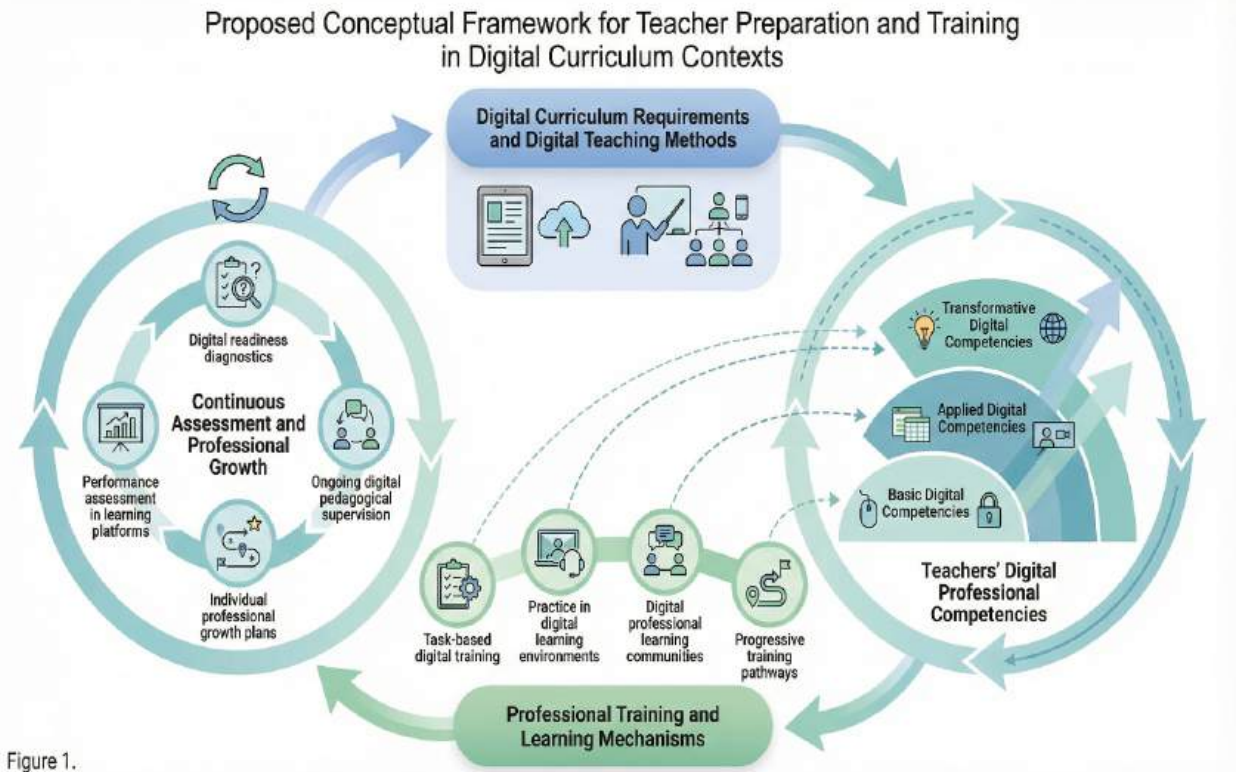


Figure 1.

الشكل (1): الإطار المفاهيمي المقترح لإعداد وتدريب المعلمين في ضوء متطلبات المناهج وطرائق التدريس الرقمية.

## الخاتمة

خلصت هذه الدراسة إلى أن التحول نحو المناهج الرقمية وطرائق التدريس المعاصرة لا يمثل مجرد تغيير تقني في أدوات التعليم، بل يعكس تحولاً بنيوياً عميقاً في فلسفة التعليم وأدوار المعلمين وممارساتهم المهنية. وقد أظهرت نتائج تحليل الأدبيات التربوية الحديثة، ولا سيما في السياق الأردني، وجود فجوة واضحة بين متطلبات المناهج الرقمية المتنامية وبين مستوى الكفايات المهنية الرقمية لدى المعلمين، خاصة في مجالات تصميم التعلم الرقمي، والتقييم الإلكتروني، واستخدام البيانات التعليمية في اتخاذ القرار التربوي.

وأبرزت الدراسة أن هذه الفجوة لا تعود إلى ضعف البنية التحتية الرقمية بقدر ما ترتبط بغياب أطر منهجية واضحة ومتكاملة لإعداد المعلمين وتدريبهم بما يتوافق مع طبيعة المناهج الرقمية وطرائق التدريس الحديثة. كما بينت أن العديد من برامج الإعداد والتطوير المهني ما تزال تركز على مهارات تقنية تشغيلية، دون معالجة البعد المهني المتكامل للكفايات الرقمية أو ربط التدريب بالممارسة الصفية الرقمية الفعلية.

وانطلاقاً من هذه النتائج، قدّمت الدراسة إطاراً مفاهيمياً مقترحاً لإعداد وتدريب المعلّمين في ضوء المناهج الرقمية، يقوم على تصور متدرج للكفايات المهنية الرقمية، ويربط بين متطلبات المنهج الرقمي، وآليات التدريب المهني، والتقويم المستمر والنمو المهني المستدام. ويتميّز هذا الإطار بكونه مستنداً إلى تحليل منهجي للأدبيات العربية والأجنبية، ومواءماً للسياق التعليمي الأردني، وقابلاً للتكيف مع سياقات تعليمية مشابهة.

وتؤكد الخاتمة أن نجاح التحول الرقمي في المناهج وطرائق التدريس يظل مرهوناً بمدى الاستثمار المنهجي في المعلّم، بوصفه المحرّك الرئيس لجودة التعليم في البيئات الرقمية. وعليه، تسهم هذه الدراسة في إثراء النقاش العلمي حول كفايات المعلّمين المهنية الرقمية، وتوفّر أساساً نظرياً وتطبيقياً يمكن البناء عليه في تطوير سياسات إعداد المعلّمين وبرامج تدريبهم في ظل التحولات الرقمية المتسارعة.

## أولاً: المراجع العربية

أحمد، عبد العزيز. (2021). فاعلية استخدام تطبيقات الدعم الإلكتروني في تنمية التمكين الرقمي لدى معلمات التعليم العام. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 14 (2)، 228.206-  
[https://search.shamaa.org/PDF/Articles/MKJepst/JepstVol14No2Y2020/jepst\\_2020-v14-n2\\_206-228.pdf](https://search.shamaa.org/PDF/Articles/MKJepst/JepstVol14No2Y2020/jepst_2020-v14-n2_206-228.pdf)

الزعبي، سائد، وأبو سبب، محمد. (2020). فاعلية التعلم القائم على المشروعات الرقمية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى الطلبة. *مجلة دراسات: العلوم التربوية*، 46 (1)، 328.301-  
<http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=274306>

الصرايرة، رائد عبد الحافظ. (2022). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي المرحلة الأساسية مستند إلى كفايات التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وتحسين دافعتهم للتدريس. *مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات*، 37 (7).  
<https://doi.org/10.35682/1883>

الطياري، زكي. (2024). تطوير ممارسات التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء التحول الرقمي بمدارس المرحلة الثانوية. *مجلة الإدارة التربوية*، (43).  
ISSN: 2682-3489

العيسى، رشا. (2022). استخدام الواقع المعزز في تحسين تعلم الطلبة وتنمية المهارات الرقمية للمعلم. *مجلة تكنولوجيا التعليم العربية*، 14 (2)، 178.150-  
<http://search.shamaa.org/fullrecord?ID=304927>

المعمري، بدر بن سعيد. (2025). فاعلية تنوع أدوات الدعم في تصميم المحتوى الرقمي عبر الويب في تنمية مهارات التعلم النشط والدافعية. *المجلة المصرية للتربية الإلكترونية*، 6 (1)، 110.77-  
[https://ejev.journals.ekb.eg/article\\_248794.html](https://ejev.journals.ekb.eg/article_248794.html)

النهار، لینا غازي إبراهيم. (2023). *درجة امتلاك الكفايات الرقمية لدى مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين في لواء ناعور* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

<https://search.emarefa.net/detail/BIM-1501922>

الشقيرات، أحمد إسماعيل سليمان. (2024). *مدى توافر كفايات استخدام استراتيجيات التعليم الإلكتروني التي يحتاجها معلمو التربية المهنية من وجهة نظرهم في محافظة معان*. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي*, 17 (63)، 20.1-

<https://doi.org/10.20428/ajqahe.v17i63.2349>

شحادة، غادة، ومعوّض، إبراهيم. (2022). *فاعلية تصميم بيئة إلكترونية لتنمية مهارات استخدام الفصول الافتراضية لدى أعضاء هيئة التدريس*. *المجلة العربية للبحوث العلمية ونشر العلوم*, (40)

عوض، هبة، والحيلة، محمد. (2024). *درجة توافر الكفايات الرقمية لدى معلمي ومديري المدارس الأساسية في ضوء التحول الرقمي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

<https://www.meu.edu.jo/libraryTheses/2024/20%الرقمية20%الكفايات20%توافر20%درجةhttps://www.meu.edu.jo/libraryTheses/2024/>  
[.pdf](#)

مامكغ، لارا، والعساف، حمزة. (2021). *درجة امتلاك معلمي المدارس الحكومية لمهارات التعلم الرقمي واتجاهاتهم نحو استخدامه في ظل جائحة كورونا* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

النجار، محمد سيد، وحبيب، عمرو. (2021). *برنامج ذكاء اصطناعي قائم على روبوتات الدردشة وأسلوب التعلم في بيئة تدريب إلكتروني وأثره على تنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى معلمي الحلقة الإعدادية. تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث*, 31. (2)

## ثانيًا: المراجع الأجنبية

Aydin, M. K., Uygun, E., & Uğur, N. G. (2024). Teachers' digital competences: A scale construction and validation study. *Frontiers in Psychology*, 15, Article



1356573.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1356573>

Basilotta–Gómez–Pablos, V., García–Valcárcel–Muñoz–Repiso, A., & Casado–Aranda, L. A. (2022). Teachers' digital competencies in higher education: A systematic review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), Article 1.

<https://doi.org/10.1186/s41239-021-00312-8>

Basilotta–Gómez–Pablos, V., Manso, J., Guede, J., & Casado–Aranda, L. (2022). Digital project-based learning and its impact on teachers' professional digital competence. *Education and Information Technologies*, 27, 1123–1147.

<https://doi.org/10.1007/s10639-021-10571-4>

Darling–Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

<https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*.

<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>

Ibrahim, S. R., & Al-Shboul, Y. M. (2025). Preparing Arabic language teachers considering digital intelligence standards (DQ): An evaluative study in the Arab world. *Journal of Arabic Language and Human Sciences*.

<https://doi.org/10.33193/JALHSS.121.2025.1456>

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054.

Momdjian, L. (2024). Digital competences of teachers in Lebanon. *Research in Learning Technology*, 32.

<https://doi.org/10.25304/rlt.v32.3203>

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Teacher digital competences: Formal approaches to their development*. OECD Publishing.

<https://www.oecd.org>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). *Digital learning and transformation: Policy guidelines*. UNESCO Publishing.

<https://unesdoc.unesco.org>

الأوراق العلمية المقدمة  
للمؤتمر الوطني الأول  
"آفاق الابتكار والتطوير في المناهج  
وتقييمها لتحقيق جودة التعليم"

المحور السادس: المناهج والقيم  
والثوابت الوطنية



## المناهج والقيم والثوابت الوطنية

أ.د. عدنان يوسف العتوم

[atoum@yu.edu.jo](mailto:atoum@yu.edu.jo)

قسم علم النفس الارشادي والتربوي - كلية العلوم التربوية - جامعة اليرموك

## الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء العلاقة بين المناهج التعليمية والمنظومة القيمية والثوابت الوطنية، بما تتضمنه من مفاهيم الهوية والانتماء والمواطنة، في ظل التحولات المتسارعة التي يشهدها العالم المعاصر. سعت الدراسة إلى تحديد مفهوم القيم وخصائصها ومنظوماتها المتعددة، وبيان مفهوم الثوابت الوطنية ودورها في تعزيز الهوية الوطنية وترسيخ الانتماء الصادق للمجتمع. كما تناولت الدراسة العلاقة التفاعلية بين القيم ومفاهيم الهوية الوطنية والمواطنة والانتماء والمناهج الدراسية، إلى جانب بحث أسس إعادة بناء المناهج التعليمية بصورة تكاملية تضمن ترسيخ ثوابت الهوية الوطنية، مع الانفتاح الواعي على معطيات العولمة وما تفرضه من تحديات تقنية واجتماعية واقتصادية وسياسية في مختلف مجالات الحياة. تم في الدراسة تقديم إطار مقترح يمكن الاسترشاد به عند بناء المناهج أو مراجعتها، من خلال دمج القيم الجوهرية والثوابت الوطنية بطريقة متوازنة تراعي خصوصية الهوية الوطنية، وتدعم في الوقت ذاته الانفتاح الإيجابي على مكتسبات العولمة. وقد ركز الإطار المقترح على أهمية الأنشطة التفاعلية والاندماج العملي في الخبرات التعليمية والمجتمعية بما يضمن ترسيخ هذه الثوابت وتعزيزها. وفي ختام الدراسة، قُدمت مجموعة من التوصيات العملية الموجهة لواضعي المناهج والباحثين، تهدف إلى تطوير المناهج التعليمية الحالية لتصبح أكثر تكاملاً وقدرة على استيعاب الثوابت الوطنية، وتوفير إطار مرجعي يدمج بين البعدين القيمي والوطني في ضوء البعد العالمي، بما يساهم في مواجهة تحديات العولمة وتسارع التطورات في مختلف ميادين الحياة.

الكلمات المفتاحية: القيم، المناهج، الثوابت الوطنية، الهوية الوطنية، الانتماء، المواطنة الفاعلة، العولمة.

## **Curricula, Values, and National Pillars**

### **Abstract**

**Prof. Adnan Atoum**

[atoum@yu.edu.jo](mailto:atoum@yu.edu.jo)

This study aims to investigate the relationship between school curricula and the system of values and national constants, including concepts of identity, belonging, and citizenship, in light of the rapid changes facing the contemporary world. The study sought to define the concept of values, their characteristics, and their various systems, and to clarify the notion of national constants and their role in strengthening national identity and fostering genuine societal belonging. It also examined the interactive relationship between values, national identity and curricula, seeking to explore the foundations for reconstructing curricula in an integrated way that consolidates the constants of national identity while remaining consciously open to the realities of globalization and the technical, social, economic, and political challenges it poses across all areas of life. The study proposed a practical framework to guide curriculum development or revision by integrating core values and national constants in a balanced manner that respects the particularity of national identity while supporting a positive openness to the gains of globalization. The proposed framework emphasizes the importance of interactive activities and practical integration in educational and community experiences to ensure the consolidation and reinforcement of these constants. The study concludes with a set of practical recommendations for curriculum designers and researchers aimed at developing current curricula to be more integrated and capable of incorporating national constants, value-based and national dimensions within a global context, thereby helping to meet the challenges of globalization and the accelerating developments across various fields of life.

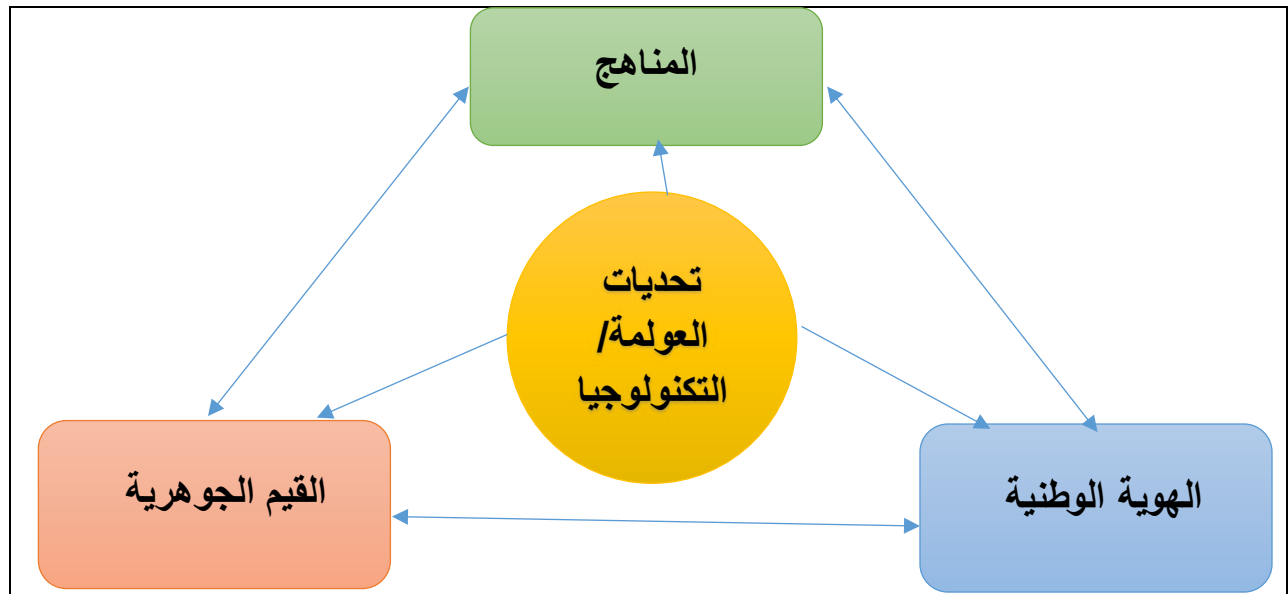
Keywords: values, curricula, national pillars, national identity, belonging, active citizenship, globalization.

## أولاً: المقدمة

يشهد عالمنا المعاصر تحولات متسارعة على المستويات الاجتماعية والثقافية والسياسية والتربوية والتكنولوجية، انعكست بصورة مباشرة على بنية المجتمعات وأنماط حياتها، وأثارت تساؤلات حول قدرة المؤسسات التربوية على الحفاظ على الثوابت الوطنية وتعزيز الهوية في ظل هذه المتغيرات. إن موجات العولمة، والانفتاح على الثقافات الأخرى، والتدفق الهائل للمعلومات عبر التكنولوجيا الرقمية، والثورات الصناعية المتلاحقة، تضع الأجيال أمام تحديات كبرى قد تهدد تماسك النسق القيمي للمجتمع. ومن هنا تبرز أهمية القيم في ترسيخ الثوابت الوطنية باعتبارها المرجعية العليا التي تحافظ على وحدة المجتمع وتوجه أفراده نحو الانتماء والمواطنة الفاعلة.

وتُعدّ المناهج التعليمية الوسيلة الأهم لترسيخ هذه القيم، فهي تمثل الأداة التربوية الأكثر تأثيراً في تشكيل وعي الطلبة، ليس فقط من خلال المعرفة والمهارات، بل من خلال تنمية منظومة متكاملة من القيم التي توجه السلوك الفردي والاجتماعي. إلا أن العلاقة بين المناهج والقيم والثوابت الوطنية تطرح إشكاليات متعددة، أبرزها كيفية التوفيق بين استجابة المناهج لمتطلبات العولمة والتغيرات العالمية من جهة، والحفاظ على الهوية الوطنية والخصوصية الثقافية للمجتمع من جهة أخرى، فضلاً عن ضرورة تهيئة الطلبة لمواجهة هذا الفيض من التناقضات والتغيرات المتسارعة التي تشكل تحدياً كبيراً أمام العاملين في مجال المناهج والمشرعين للنظم التربوية في توجيه عمليات التعلم والتعليم بما يواكب هذه التحديات.

### الشكل 1: العلاقة بين القيم والمناهج والهوية الوطنية



## أهداف الدراسة:

1. تقديم إطار نظري مختصر يوضح مفاهيم المناهج والقيم والهوية الوطنية.
2. دراسة العلاقة بين المناهج التعليمية والقيم من حيث آليات تضمينها في الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، مع التركيز على استراتيجيات تطوير القيم.
3. دراسة دور المناهج في تعزيز الهوية الوطنية والانتماء واليات تحقيق التوازن بين المناهج والعولمة والخصوصية الثقافية.
4. دراسة العلاقة بين القيم الجوهرية والهوية الوطنية.
5. اقتراح نموذج ينطوي على عدد من الاستراتيجيات التي تسعى الى بناء نواة لأطار وطني لإعادة بناء المناهج في ضوء المنظومة القيمة والهوية الوطنية والانتماء والمواطنة الفاعلة ووفق تحديات العولمة وبما يحقق الهوية الوطنية بصورة لا تتعارض مع العالمية وتعمل على بناء شخصية المتعلم المتوازنة.
6. التوصل إلى عدد من التوصيات العملية لواضعي المناهج والباحثين بما يضمن تحقيق التوازن بين المنظومات القيمية للطلبة وتعزيز مفهوم الهوية الوطنية والمواطنة الصالحة وبناء الشخصية السليمة للمتعلمين.

## منهج الدراسة:

تعتمد هذه الورقة على **المنهج الوصفي التحليلي** من خلال مراجعة الأدبيات والدراسات ذات الصلة، بهدف صياغة رؤية تربوية شمولية تُقدّم إطاراً مرجعياً يوضح مفهوم القيم ومنظومتها، والهوية الوطنية وما يرتبط بها من مفاهيم كالمواطنة والانتماء. كما تسعى الورقة إلى تحليل سبل دمج هذه القيم في المناهج التعليمية في الأردن، بما يعزز قدرة الأجيال على التكيف مع متغيرات العصر وتحديات العولمة، دون التفريط بالثوابت الوطنية ومقومات الهوية، ومع المحافظة في الوقت ذاته على البعد العالمي في إعداد المتعلمين وتمكينهم من الانفتاح والتفاعل الإيجابي مع العالم. وقد راعت هذه الورقة الوثائق التالية عند إعدادها:

1. الدستور الأردني.
2. قانون التربية والتعليم رقم (3) لسنة 1994م وتعديلاته.
3. الأوراق النقاشية لجلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين.
4. الإطار العام للمناهج الأردنية.



5. الاستراتيجية الوطنية لتنمية الموارد البشرية 2016-2025م.

6. رؤية الأردن 2025م.

7. الدراسات والمراجع العلمية المتخصصة والمنشورة في الدوريات العلمية.

8. العديد من الوثائق والبرامج والممارسات العالمية المتخصصة في إعداد مثل هذه الوثائق.

### ثانياً: الإطار النظري للمفاهيم

**مفهوم المناهج التعليمية وأهميتها:** تشير النظريات الحديثة في المناهج ان المنهاج التعليمي هو الإطار المنظم الذي يحدد كل ما تقدمه المؤسسة التربوية للمتعلمين من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، بشكل مخطط ومتربط، بهدف مساعدتهم على النمو المتكامل وتلبية حاجاتهم الفردية والمجتمعية. ويشمل المنهاج عناصر أساسية مثل: الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الأنشطة، وأدوات التقويم. والمنهاج التعليمي يعد منظومة متكاملة تعكس الفلسفة التربوية للمجتمع، وتترجمها إلى خطط عملية داخل المدرسة (يونس، 2021). والجدول رقم (1) يوضح عناصر المنهاج ووصفه وأهميته التربوية.

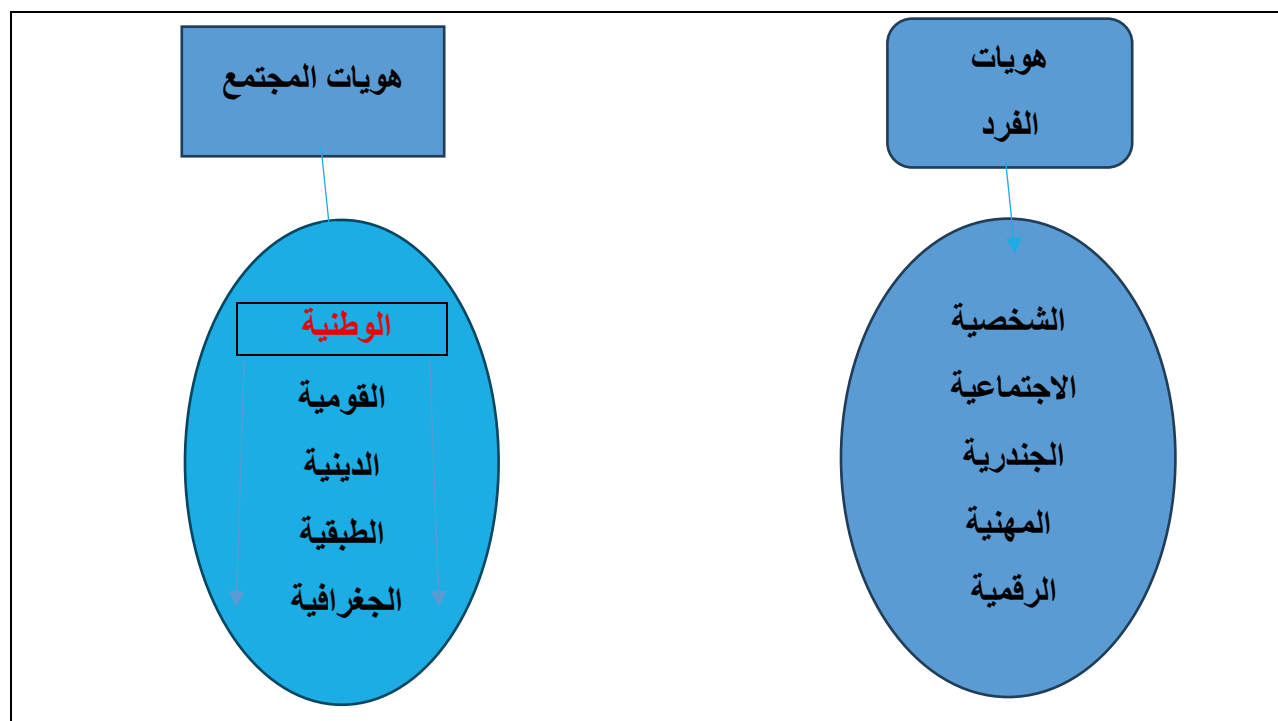
#### جدول رقم 1: عناصر المنهاج التعليمي وأهميتها

| العنصر      | الأهداف                                                                                        | الوصف/الأهمية                                                            |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| الأهداف     | تنمية شخصية المتعلم معرفياً ووجدانياً ومهارياً،<br>غرس القيم، وتعزيز الهوية الوطنية والمواطنة. | تحدد الاتجاه العام للعملية التعليمية وتحديد مسار باقي العناصر.           |
| المحتوى     | تزويد المتعلم بالمعرفة المنظمة وربطها بالواقع،<br>مع ترسيخ الهوية الثقافية والوطنية.           | يمثل المادة العلمية والقيم والمهارات التي ينقلها المنهاج للطلاب.         |
| طرق التدريس | تمكين الطلبة من التعلم النشط، تنمية التفكير<br>النقدي والإبداع، وتعزيز التعاون والعمل الجماعي. | الأساليب التربوية التي يعتمد عليها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق التفاعل. |
| الأنشطة     | تنمية المهارات العملية والاجتماعية، تعزيز القيم<br>الوطنية عبر المشاركة والتفاعل.              | الخبرات الصفية واللاصفية التي تدعم بناء شخصية متكاملة للمتعلم.           |

| العنصر  | الأهداف                                                                                     | الوصف/الاهمية                                                  |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| التقويم | التأكد من تحقيق الأهداف، وتقديم تغذية راجعة لتحسين التعلم وتعزيز الجوانب القيمية والسلوكية. | أدوات وأساليب لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية ومخرجات التعلم. |

### مفهوم الهوية الوطنية وثوابتها

يعني مصطلح الهوية ( Identity ) على المستوى الفردي التميز والتفرد عن الغير، فهو ما يعطي صاحبه خصوصيته ويميزه بعدد من الصفات والسمات المحددة كالعمر والسمات الشخصية والطباع والقدرات العقلية وغيرها. وهذه السمات مختلفة باختلاف عامل الفروق الفردية من شخص إلى آخر في المجتمع الواحد. إلا أن الشخص المتميز والمتفرد عن غيره له صفات أخرى تربطه وتوحده مع الآخرين، هي خصائص مشتركة عامة وليست خاصة به مثل الانتماء إلى وطن واحد، ولغة واحدة، ودين وتاريخ مشترك. هذه الصفات المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد تشكل هوية للجماعة أو المجتمع لأنها خصائص عامة يتميز بها جميع أفراد المجتمع الواحد عن غيرهم من الشعوب والمجتمعات وهي ما يسمى بـ "الهوية الوطنية" (Jenkins, 2014).



ويعد مفهوم **الهوية الوطنية** من المفاهيم المركزية في العلوم الاجتماعية والانسانية، إذ يشير إلى إدراك الفرد لعلاقته بالوطن وما يرتبط به من قيم ومبادئ ورموز تاريخية وثقافية وسياسية. فالهوية الوطنية ليست مجرد مشاعر ايجابية نحو الوطن، بل هي منظومة متكاملة من الجوانب المعرفية والاجتماعية والانفعالية والسلوكية بما تتطوي عليه من قيم ومعايير ومعرفة وسلوكيات التي في ضوءها تتشكل العلاقة الصحية بين الفرد ووطنه وتحدد التزامه تجاهه (ابو غزالة، 2020). وتعد الدراسات التي تناولت مفهوم الهوية الوطنية والثوابت التي تحكم المجتمع ومدى قوتها وسبل تنميتها من القضايا التي لم تنال الاهتمام الكاف في الدراسات الأردنية رغم وجود بعض الدراسات المحلية ومنها غياب مؤشر وطني للهوية الوطنية.

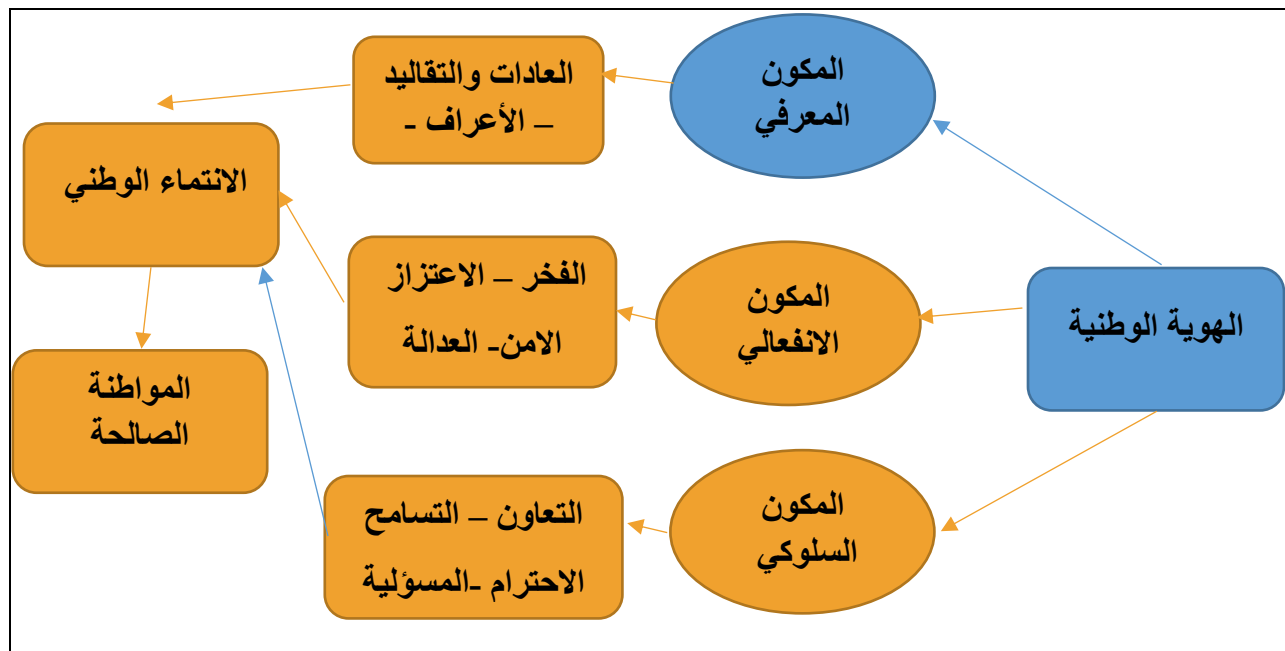
الهوية الوطنية مفهوم مركّب يتكون من عدة عناصر او أبعاد متكاملة وهي (Huddy, & Del Ponte, 2020).

1. **البعد الثقافي والتاريخي:** ويشمل اللغة والتاريخ والتراث والعادات والتقاليد المشتركة والذي يشكل ذاكرة المجتمع ويعزز خصوصيته الثقافية والتاريخية.
2. **البعد السياسي والقانوني:** ويتعلق بالانتماء للدولة من خلال الالتزام بالدستور والقوانين والمؤسسات الرسمية، وممارسة الحقوق والواجبات كمواطنين فاعلين.
3. **البعد الاجتماعي والانفعالي:** ويتمثل في شعور الفرد بالانتماء إلى مجتمع واحد يتشابه في العادات والتقاليد ويعزز روح المواطنة والمسؤولية الجماعية.
4. **البعد السلوكي والأخلاقي:** ويركز على لممارسات السلوكية والأخلاقية التي تعكس احترام الفرد لوطنه ولدوره وواجباته نحو وطنه.
5. **البعد الرمزي:** ويتجسد في الرموز الوطنية كالقيادات والعلماء والادباء، كما يتضمن العلم والنشيد الوطني والمناسبات الوطنية.
6. **البعد الاقتصادي:** ويرتبط بالتنمية الاقتصادية والعدالة الاجتماعية وتوفير فرص العمل والعيش الكريم والشعور بالأمان.
7. **البعد العالمي:** المتمثل في قدرة الفرد على التفاعل الإيجابي مع العالم والانفتاح عليه ، مع الحفاظ على خصوصيته وثوابته الوطنية.

ومن مفهوم تربيوي ونفسي، أن **الهوية الوطنية** لا تلد مع الإنسان، بل هي نتاج عملية **التنشئة الاجتماعية والتربية** التي تبدأ من الأسرة وتستمر عبر مؤسسات المجتمع المختلفة، وعلى رأسها **المدرسة**

والمناهج التعليمية. ولذلك تعتبر أهمية الهوية الوطنية في كونها الإطار الجامع الذي يحدد انتماء الفرد لمجتمعه ويعزز شعوره بالمسؤولية تجاه وطنه، مما يسهم في الحفاظ على تماسك المجتمع ووحدته الداخلية. كما تمثل الهوية الوطنية خط الدفاع الأول أمام التحديات الداخلية والخارجية، سواء كانت فكرية أو ثقافية أو سياسية، حيث تمنح الأفراد القدرة على التمسك بالثوابت مع الانفتاح على التغيرات العالمية. ومن هذا المنطلق، فإن الانتماء الوطني يُعدّ ثمرة طبيعية لترسيخ الهوية الوطنية، حيث يُولد لدى الفرد إحساسًا بالمسؤولية تجاه وطنه واستعداده للتضحية من أجله. ويُترجم هذا الانتماء في صورة مواطنة صالحة تتجلى في احترام القوانين، والمشاركة الإيجابية في الحياة العامة، والالتزام بالواجبات المجتمعية، إلى جانب الدفاع عن الحقوق والحريات (Smith, 1991). ويمكن تلخيص هذه العلاقة في الشكل رقم 2.

الشكل 2: العلاقة بين الهوية الوطنية والانتماء والمواطنة



ويشير الشكل اعلاه إلى أن العلاقة بين الهوية الوطنية والانتماء والمواطنة علاقة تكاملية؛ فالهوية تمثل الأساس المعرفي الذي يبني الولاء والانتماء للوطن، والانتماء بدوره يشكل دافعاً لممارسة المواطنة الصالحة. وفي السياق التعليمي، تُعتبر المناهج الدراسية الوسيلة الرئيسية لترسيخ هذه العلاقة، من خلال دمج القيم الوطنية في الأهداف والمحتوى والأنشطة التربوية، مما يسهم في إعداد جيل واعٍ بهويته، منتبٍ لوطنه، وقادر على ممارسة مواطنة صالحة توازن بين الحقوق والواجبات (Benish-Weisman, et al., 2024).

## العوامل المؤثرة في الهوية الوطنية

تتأثر الهوية الوطنية بمجموعة متداخلة من العوامل السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، حيث يسهم مستوى الثقة بالمؤسسات، وعدالة النظام الاجتماعي، وفاعلية التنشئة الوطنية، إضافة إلى إدارة التعددية الثقافية، في تعزيز أو إضعاف شعور الأفراد بالانتماء الوطني. وتزداد أهمية هذه العوامل في ظل العولمة والفضاء الرقمي، مما يستدعي تبني سياسات وطنية شاملة تعزز الهوية الجامعة دون إقصاء. ومن أهم هذه العوامل (Marshall, 1950; Smith, 1991) :

1. طبيعة النظام السياسي ومستوى شرعيته وقدرته على توفير الأمن والاستقرار.
2. مدى الثقة بالمؤسسات العامة للدولة مثل الجيش، والقضاء، والتعليم، والإعلام.
3. توفر عوامل مشتركة مثل اللغة والعلم والنشيد الوطني، والتاريخ المشترك والعادات والتقاليد.
4. دور مؤسسات التنشئة الاجتماعية كالأُسرة والمدرسة والجامعة.
5. مدى توافر فرص العدالة الاجتماعية والاقتصادية من حيث فرص العمل والتعليم والخدمات.
6. يلعب الاعلام الداخلي والخارجي والتكنولوجيا المفتوحة دورا في تقديم محتويات جذابة قد تؤثر سلبا أو إيجابا على الهوية الوطنية.

## القيم:

تعد القيم واحدة من أكثر موجهات ومحددات السلوك الانساني والتي نالت اهتمام الباحثين عبر العصور من حيث المفهوم والاهمية لأنها خاصية بشرية تتبلور من خلال التفاعل بين الأفراد ومجتمعاتهم بدء بالأسرة ومرورا بالمدرسة والجامعة بالإضافة الى مؤسسات المجتمع الاخرى.

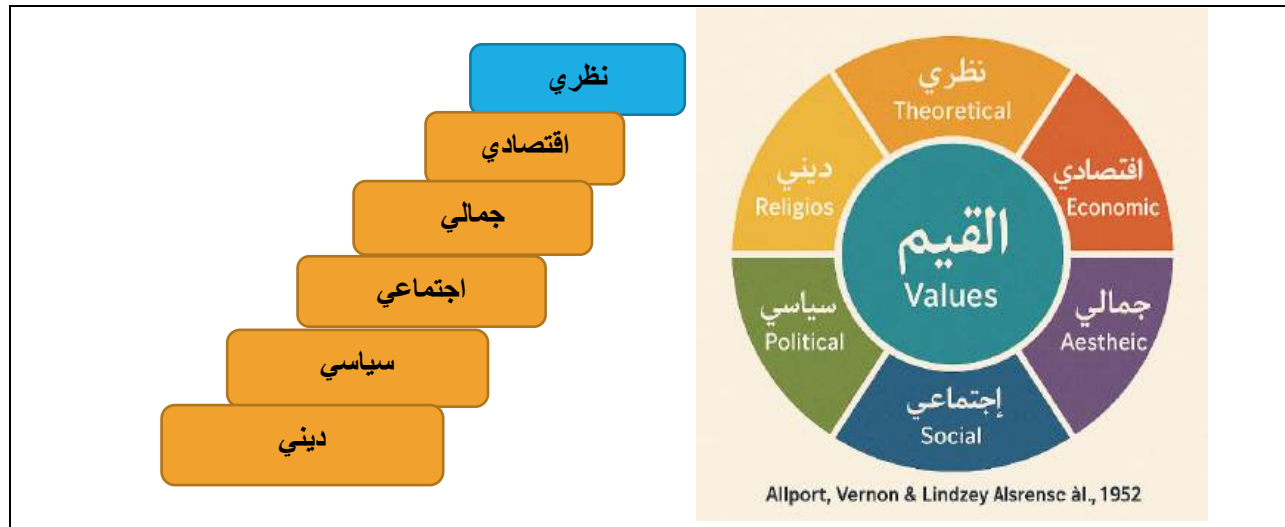
واختلف العلماء في تعريف مفهوم القيم والخلط بين القيمة كحكم ومصدر القيمة والاتجاهات والمعتقدات. ففي اللغة، فالقيمة (*Value*) تعني ثمن الشيء وقيمه أو الإصلاح والاستقامة. ومن أوائل التعريفات للقيمة ما ورد في كتابات البورت وفرن ولينزي (Allport , Vernon Lindzey 1952) حيث اكدا انها حكم عقلي وجداني مجرد حول ظاهرة او موقف ما يواجهه الفرد. ويعرف مولى (Mouly , 1982) القيمة على أنها تكوين افتراضي يزود الفرد بنزعة إلى العمل وفق أنماط سلوكية محددة حيال بعض الموضوعات او الحوادث او الأوضاع او الأشخاص او الأفكار. ويرى رويكيتش (Rokeach, 1973)

ان القيم هي أحكام عقلية مستقرة تُوجّه عقل الإنسان نحو تقدير الأشياء والمواقف باعتبارها مرغوبة أو غير مرغوبة.

القيمة هي حكم عقلي انفعالي نحو شيء او موقف او سلوك او ظاهرة

والقيم نتاج اجتماعي معرفي يتم اكتسابها وتعلمها من خلال مؤسسات المجتمع وتتأثر بالسياقات الثقافية والاجتماعية التي يتعرض لها الإنسان. ولذلك فهي ليست موروثة او فطرية. وهي غالبا مرتبة هرميا على شكل مصفوفة حيث ان هنالك قيما لها الأولوية اكثر من غيرها في حياة الفرد. كما تتسم القيم بالثبات والاستقرار العالي ولكنها ليست مطلقة الثبات حيث أنها قابلة للتغير ولكن بصعوبة عالية .

الشكل (3): منظومة القيم لدى (Allport , Vernon Lindzey 1952)



حدّد المهتمون بالقيم أنواعا مختلفة من القيم لدى الناس مثل قيم الإنجاز والاستقلال والصدق والأمانة والتدين والمساواة والصراحة والكرم وغيرها، الا انها صُنّفت إلى أشكال عديدة كان أهمها تصنيف البورت وفيرنر وليندري (Allport, Vernon & Lindzey, 1952) حيث حدد ستة أشكال من القيم هي : المعرفية، والاجتماعية ، والدينية ، والسياسية ، والاقتصادية ، والجمالية. وجميع هذه الاشكال هي نماذج لمجالات

الحكم العقلي الفردي نحو قضايا حياتية مختلفة، الا انه بسبب تباين مصادر هذه القيم ومدى الزاميتها للفرد او المجتمع، يمكن تصنيف القيم الى اربعة اشكال وفق مصدرها كما هو موضح في الجدول رقم 2.

جدول 2: تصنيف القيم الإنسانية حسب مصدرها

| المصدر                                 | نوع القيمة                           | الاهمية                                                        | درجة الالتزام                                | أمثلة على القيم                                                                           |
|----------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| قيم فردية مكتسبة من المجتمع            | القيم المعرفية والاقتصادية والجمالية | تركز على حب المعرفة والحقيقة، والنفع المادي، والتقدير الجمالي. | تتباين بين الافراد حسب الفروق الفردية        | حب الاستطلاع، التحليل، التفكير النقدي، الكفاءة، المهنة، الاستثمار، الابداع، التذوق الفني. |
| النظام الاجتماعي: العادات والتقاليد    | القيم الاجتماعية القيم الاخلاقية     | تهتم بتنظيم العلاقات الاجتماعية بين الناس.                     | قيم ملزمة حسب مرونة النظام الاجتماعي         | الصدقة، المساواة، العطاء، العدالة، المساعدة، الاحترام.                                    |
| قيم منبثقة من النظام السياسي والقانوني | القيم السياسية القيم القانونية       | تركز على القوة والسيطرة والانصياع للقوانين والانظمة.           | قيم ملزمة حسب مرونة النظام السياسي والقانوني | القيادة، التنافس، النفوذ، السلطة، التنظيم.                                                |
| القيم الالهية المصدر                   | القيم الدينية                        | تعكس اهتمام الفرد بالعقيدة والإيمان والمعاملات.                | قيم ملزمة                                    | العبادة، الطاعة، العدل، الأمانة، الصدق، الرحمة، التكافل.                                  |

**أهمية القيم والالتزام بها:** تُعدّ القيم إحدى الركائز الأساسية التي تُوجّه الأفراد والمجتمعات في مختلف المجالات، إذ تعمل كبوصلة فكرية وأخلاقية تحدّد طريقة التفكير والسلوك واتخاذ القرارات. فهي تُسهم في بناء الهوية الشخصية والاجتماعية، وتعزّز الالتزام بالمعايير الاجتماعية والأخلاقية في الحياة اليومية. وتترتب القيم لدى كل فرد بطريقة هرمية في نظام يعرض بمصفوفات القيم أو النسق القيمي أو المنظومة القيمية . ان ذلك يعني ان كل فرد لديه توجه لتحقيق شتى أشكال القيم ولكنه بسبب التعارض في تحقيق هذه القيم جميعا" في نفس الوقت ، ونظرا" لتباين مصادر هذه القيم ومدى الزاميتها، فانه لا بد لبعض هذه القيم من ان تسيطر على الأشكال الأخرى لتأخذ ترتيبا "هرميا" معيناً من حيث القوة. فقد يعطي شخص أولوية للقيم المعرفية (العلم والبحث)، بينما يركز آخر على القيم الاقتصادية (المنفعة والإنجاز)، وثالث قد تعلو لديه القيم الدينية أو الاجتماعية وهكذا(العتوم والخصاونة، 1999) .

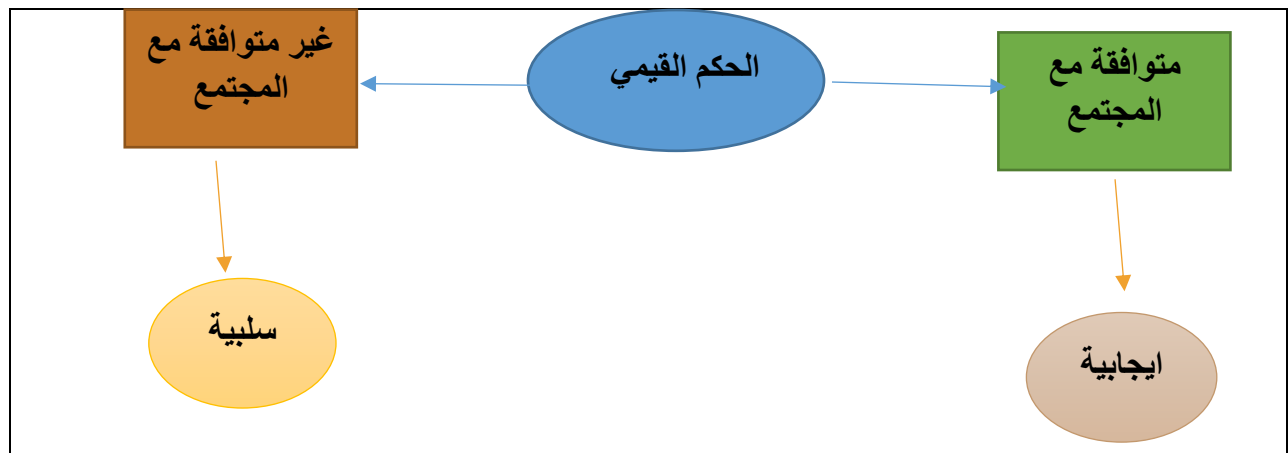
وفي ضوء ما سبق، فالقيمة ليست رأي أو معتقد أو اتجاه أو معيار أو دافع، لانها حكم عقلي يصدر عن الفرد اتجاه المواقف والقضايا التي تحدث للفرد في المجتمع وتتصف بدرجة عالية من الاستقرار والثبات وخصوصا القيم الملزمة للمجتمع واعضائه. والقيم ليست فطرية أو وراثية بل مكتسبة من خلال الأسرة والمدرسة والمجتمع ومؤسساته المختلفة. وتترتب القيم داخل نسق هرمي يُعرف بمصفوفة القيم، بحيث تتفاوت أهميتها وأولويتها من شخص إلى آخر.

#### هل هنالك قيم سلبية وأخرى ايجابية؟

لا يوجد قيم سلبية واخرى ايجابية من وجهة نظر صاحب القيمة او الحكم لأنها تصف طريقته في التفكير وهي دائما ايجابية من وجهة نظر صاحب القيمة (الحكم العقلي). أما من وجهة نظر المجتمع المستقبل للقيمة (الحكم العقلي) فأنا نحكم على مدى سلبيتها او ايجابيتها من حيث مدى انسجام القيمة (الحكم العقلي) مع سياقتنا الثقافية والاجتماعية والدينية والقانونية التي يتفق المجتمع على انها أما متوافقة (ايجابية) أو غير متوافقة او متطرفة (سلبية) (Watson, 1966). فعلى سبيل المثال، تعد القيم الاقتصادية مثل السعي للربح والمنفعة قيمة ايجابية إذا ارتبطت بالعمل المنتج والمسؤولية، لكننا سنعتبرها سلبية إذا أدت إلى الجشع أو استغلال الآخرين.



الشكل (4): القيم السلبية والايجابية



### ثالثاً: القيم والمناهج

تلعب القيم دوراً جوهرياً في جميع مجالات الحياة وخصوصاً في العملية التعليمية، فهي لا تقتصر على كونها موجهات للسلوك الفردي والاجتماعي، بل تمثل أحد الأبعاد الأساسية في بناء شخصية المتعلم وصياغة هويته الشخصية والوطنية والثقافية. تُسهم المناهج الدراسية في غرس القيم وتنميتها من خلال الأهداف التربوية والمحتوى والأنشطة وأساليب التقويم، بما يجعلها أداة استراتيجية لتربية الأجيال على المسؤولية والمواطنة الفاعلة. ومن ثم فإن القيم في المناهج ليست عنصراً مكملاً، بل هي ركيزة أساسية لضمان إعداد جيل واعٍ، يمتلك المعرفة والمهارات إلى جانب منظومة قيمية راسخة تمكنه من مواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بفاعلية (Toker, & Gökçe, 2021).

**بناء المناهج على اساس القيم:** إن بناء المناهج على أساس القيم يعني جعل القيم المرتكز الرئيس الذي تتكامل حوله جميع عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، والتقويم). وهذا التكامل يساهم في إعداد المتعلم القادر على تشبع منظومة متكاملة من القيم ومنسجمة مع الثوابت الوطنية من خلال:

- **في الأهداف :** صياغة الأهداف بطريقة تعكس التوجه القيمي الايجابي المتوازن، فلا تكون محصورة في الجانب الأكاديمي (المعرفة والمهارة)، بل تشمل غايات أعمق مثل تنمية روح المسؤولية، العدالة، واحترام الآخر.
- **في المحتوى :** إدراج أمثلة وقصص ونصوص ومفاهيم تحمل القيم المستهدفة، بحيث يتشبع الطالب بها ضمن المادة نفسها، بدل أن تكون موضوعاً منفصلاً.
- **في الأنشطة:** جعل القيم تجربة معاشه من خلال ممارسات عملية، مثل العمل التعاوني، الحوار الديمقراطي، والمبادرات المجتمعية، مما ينقل القيم من التلقين إلى الممارسة اليومية.
- **في التقويم:** تطوير أدوات تقيس السلوك القيمي المقبول اجتماعياً جنباً إلى جنب مع التحصيل المعرفي، مثل تقييم العمل الجماعي، الصدق في الأداء، أو الالتزام بالمسؤولية، وبذلك يصبح التقويم وسيلة لتعزيز القيم لا مجرد قياس للمعرفة.

**استراتيجيات تطوير القيم في المناهج:** تُعدّ المنظومة القيمية المتوازنة إحدى الركائز الأساسية التي تقوم عليها العملية التعليمية، إذ تشكل البوصلة الأخلاقية والثقافية والاجتماعية والدينية التي توجه المتعلمين في سلوكهم وتفاعلاتهم. وفي ظل التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية والعولمة، أصبحت المناهج الدراسية مطالبةً ليس فقط بتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات، وإنما أيضاً بتنمية نسق قيمي متوازن يحافظ على الهوية الوطنية، ويعزز الانتماء، ويؤهل المتعلم للاندماج الإيجابي في المجتمع المحلي والعالمي.

**القيم (الجوهرية) ليست محتوى يمكن نقله للمتعلم بل هي احكام عقلية وجدانية**

**يجب ان يتم اكتسابها من خلال الممارسة والانشطة والمشاريع والتفاعل المباشر.**

**أولاً: استراتيجية التعلم القائم على القيم:** وتشير التجارب التربوية إلى أن تطوير القيم في المناهج يحتاج إلى استراتيجيات عملية وتطبيقية تتجاوز حدود التلقين والمعرفة النظرية. فالتعلم القائم على القيم يرسخ المبادئ في وعي المتعلم (المكون المعرفي)، ويعطي فرص للمشاعر الايجابية عند المشاركة في الانشطة

التفاعلية (المكون الوجداني)، ومن ثم تجسيدها في سلوكيات واقعية ملموسة (المكون السلوكي). ومن طرق تحقيق ذلك استراتيجيات التعلم القائم على القيم التي طورها لوفات وزملاءه (Lovat, et al., 2022) ، والموضحة في الجدول رقم (3).

جدول (3): استراتيجيات التعلم القائم على القيم

| المرحلة                     | عناصر الاستراتيجية                                                | مخرجات الاستراتيجية                                            | مثال تطبيقي                                                                | آليات التطبيق                                                         | مؤشرات الأداء                                                                                           |
|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| المعرفة (التعريف بالقيمة)   | ربط معرفي بين المفاهيم والقيمة، مواد تعليمية مفسرة                | توجيه التفكير لفهم معنى التسامح وإدماجه في الأهداف والمحتوى    | درس تفسيري عن مفهوم التسامح مع أمثلة تاريخية ونصوص تحليلية                 | دمج مفهوم التسامح في الأهداف، عروض قصيرة، خرائط مفاهيم، أسئلة تقويمية | قدرة الطلبة على تعريف التسامح وربطه بالمفاهيم الدراسية، تحليل مواقف تتطلب تسامحاً                       |
| الوجداني (المشاعر والمواقف) | أنشطة تعبيرية، تدريب على التعاطف، تعزيز موقف إيجابي تجاه الاختلاف | تعزيز المشاعر الإيجابية وتقبل الآخر عاطفياً                    | مناقشة صفية عن إدارة الخلافات، مشاهدة وتمثيل مشهد يبرز التسامح             | نقاشات موجهة، ألعاب تربوية، دراما تربوية، أنشطة تأملية ومجلات يومية   | ارتفاع المشاركة الصفية في مناقشات حول التسامح، ملاحظة سلوكيات انفعالية متسامحة في المواقف الصفية        |
| السلوكي (التطبيق العملي)    | ربط التعلم بخدمة المجتمع، فرص ممارسة عملية، تقييم سلوكي ومتابعة   | تجسيد التسامح سلوكياً في المدرسة والمجتمع، تحسين العمل الجماعي | مشروع طلابي مشترك لخدمة المجتمع يضم مجموعات متنوعة أو مبادرة حل نزاع طلابي | مشاريع ميدانية، عمل تطوعي مشترك، مهام جماعية، محاكاة حل نزاعات        | زيادة المبادرات الطلابية، المتسامحة، تحسن التعاون في المشاريع الجماعية، تقارير ذاتية عن ممارسات متسامحة |

ثانيا: نظرية التعلم الاجتماعي: تؤكد نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا أن المتعلم يمر بمراحل الملاحظة والتذكر ثم التقليد والممارسة وأخيرا التعزيز والدافعية. فالقيم لا تُقرض على الطالب بالقوة، وإنما تُغرس من خلال بيئات تعليمية غنية بالنماذج الواقعية والأنشطة العملية التي تحفزه على تبنيها طوعية. وفي التعلم بالنمذجة فإن المعلم غير قادر على ضمان حدوث النمذجة من قبل المتعلم، لكنه قادر على استجراى النقاش والحديث عن النموذج وعند تجربيه فهو يعزز ويثبت هذا السلوك (Bandura, 2018).

وتؤكد نظرية التعلم الاجتماعي أن المتعلم يكتسب القيم والسلوكيات من خلال الملاحظة، والمحاكاة، والتفاعل الاجتماعي، وليس فقط من خلال التلقين المباشر. فالتعلم القائم على النمذجة يُعدّ من أكثر الوسائل فعالية في غرس القيم، إذ يتأثر الطلبة بما يشاهدونه من سلوك المعلمين والزلاء والشخصيات التي يتم تقديمها داخل المحتوى التعليمي. ولذلك تم تصميم استراتيجية مقترحة تضيف مراحل التعلم بالنمذجة في تنمية قيمة النزاهة والامانة كنموذج كما هو موضح في الجدول رقم 4.

جدول (4): توظيف مراحل التعلم بالنمذجة في تنمية قيمة النزاهة والامانة وفق نظرية باندورا

| مراحل التعلم  | الآليات التعليمية                                                                   | أمثلة تطبيقية                                                       | المخرجات المستهدفة (القيم)                                          | مؤشرات الأداء                                                    |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| الانتباه      | عرض نماذج سلوكية إيجابية من المعلم أو الطالب في مواقف صفية مرتبطة بالنزاهة والأمانة | مشاهدة فيديو يظهر طالبا يلتزم بالنزاهة في أداء الواجبات.            | تعزيز التركيز والانتباه نحو السلوك القيمي المستهدف (ضمان الانتباه). | زيادة تفاعل الطلبة مع المواقف القيمية وملاحظتهم للسلوك الإيجابي. |
| الاحتفاظ      | مناقشة النموذج السلوكي وتلخيص خطواته أو معانيه عبر أنشطة كتابية أو حوارية.          | نشاط جماعي لتحديد ما الذي جعل سلوك الطالب في الفيديو مثالا للنزاهة. | ترسيخ المفهوم القيمي في الذاكرة طويلة الأمد (ضمان الاحتفاظ).        | قدرة الطلبة على وصف النموذج وتوضيح عناصر السلوك القيمي بدقة.     |
| إعادة الإنتاج | تمثيل المواقف القيمية في أنشطة محاكاة،                                              | تمثيل موقف يظهر فيه أحد الطلبة يتخذ                                 | ترجمة المعرفة القيمية إلى سلوك فعلي.                                | ملاحظة سلوك الطلبة أثناء الأنشطة،                                |

| مراحل التعلم | الآليات التعليمية                                                                                | أمثلة تطبيقية                                          | المخرجات المستهدفة (القيم)                           | مؤشرات الأداء                                                              |
|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|
|              | مسرحيات، أو لعب أدوار صفية.                                                                      | قراراً أخلاقياً في مواجهة ضغط الأقران. والممارسة)      | (ضمان التذكر                                         | وتسجيل حالات إظهار القيم عملياً.                                           |
| الدافعية     | تعزيز وتشجيع السلوك القيمي عبر الثناء والتغذية الراجعة الإيجابية، وربط القيم بالمكافآت المعنوية. | تكريم الطلبة الذين أظهروا التزاماً بالنزاهة أو الامانة | استدامة السلوك القيمي وتنميته ذاتياً. (ضمان التعزيز) | زيادة عدد الطلبة المبادرين بإظهار سلوك النزاهة أو الامانو دون توجيه مباشر. |

ويمكن القول إن استراتيجيات تطوير القيم في المناهج التعليمية مثل التعلم القائم على القيم بمكوناته الثلاثة يتكامل مع ما طرحته نظرية التعلم الاجتماعي لألبرت باندورا كما موضح في الجدول رقم (5).

الجدول رقم 5: مقارنة بين نظرية التعلم بالقيم ونظرية التعلم بالنمذجة في تنمية القيم

| عناصر استراتيجيات التعلم القائم على القيم | مراحل التعلم بالنمذجة                                           |
|-------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------|
| التعريف بالقيم (معرفي)                    | مرحلة الاستقبال والانتباه<br>مرحلة الاحتفاظ (المعالجة المعرفية) |
| الانشطة التفاعلية (وجداني)                | مرحلة إعادة الإنتاج (تجريب النماذج ومشاركتها والحديث عنها)      |
| ربط التعلم بخدمة المجتمع (سلوكي)          | مرحلة الدافعية أو التعزيز (تثبيت السلوك المعزز)                 |

رابعاً: المناهج وتعزيز الهوية الوطنية والانتماء والمواطنة

تشكل المناهج الدراسية القلب النابض للعملية التربوية، فهي ليست مجرد أداة لنقل المعرفة والمهارات، بل هي وسيلة لبناء الإنسان وصياغة وعيه الوطني. فالمناهج تسهم في غرس قيم حب الوطن والولاء والانتماء، من خلال ما تتضمنه من موضوعات التاريخ الوطني، واللغة الأم، والرموز الثقافية

والعلمية، إضافةً إلى الأنشطة التربوية التي تعزز المشاركة والعمل الجماعي وخدمة المجتمع. إن دور المناهج هنا يجب ان يتعدى تلقي المتعلم لهذه العناصر الى اكتساب إحساساً بالهوية والانتماء، ووعياً بعمق صلته بمجتمعه وأرضه وتاريخه.

لكي يحقق المنهاج دوراً فعالاً في ترسيخ الثوابت الوطنية، يجب أن يُبنى على أسس متكاملة تراعي السياق الثقافي والمجتمعي، وتدمج القيم الوطنية في كل مكوناته وليس كإضافة سطحية. يبدأ البناء بتحديد الرؤية والرسالة الوطنية التي هي أساس الهوية الوطنية والقيم الأساسية التي يُراد غرسها، مثل الولاء، المواطنة، التضامن، الاعتزاز بالتراث والرموز الوطنية (Mahdian, et al., 2022).

**التوازن بين المناهج والعولمة والخصوصية الثقافية:** في ظل التحديات التي تفرضها العولمة والثورة الرقمية، تبرز الحاجة إلى مناهج قادرة على تحقيق معادلة دقيقة: الانفتاح على العالم، وفي الوقت ذاته المحافظة على الثوابت الوطنية والخصوصية الثقافية. فالمدرسة من خلال مناهجها قادرة على أن تكون جدار الحماية الأول أمام محاولات تذويب الهوية، وأن تبني جيلاً واعياً يوازن بين الاعتزاز بجذوره التاريخية والقدرة على التفاعل الإيجابي مع متطلبات العصر بكل تحدياته. وعليه، فإن تطوير المناهج على أسس الهوية الوطنية لم يعد ترفاً فكرياً، بل ضرورة استراتيجية لحماية الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء والمواطنة الفاعلة، وضمان إعداد أجيال قادرة على مواجهة التحديات الداخلية والخارجية بثقة واعتزاز (Alsubaie, 2015).

ويعد التوازن بين المناهج التعليمية والخصوصيات الثقافية للمجتمع المحلي سمة إيجابية يجب مراعاتها خلال بناء المنهاج للمبررات الآتية (Spring, 2015):

1. **الحفاظ على الهوية الوطنية:** في ظل الانفتاح العالمي والتدفق الثقافي، وغياب تضمين المناهج لعناصر الهوية الوطنية، قد يفقد الطلبة ارتباطهم بجذورهم الثقافية والقيمية.
2. **التأهيل للتفاعل العالمي:** يعيش الطلبة الآن في قرية صغيرة منفتحة وأصبحت المعلومة أرخص من الطعام والشراب، ولذلك لا بد من أن يكتسبوا مهارات الانفتاح والتواصل مع الثقافات الأخرى، مع الحفاظ على ثوابتهم.
3. **مواجهة التحديات الثقافية والاجتماعية:** العولمة تحمل في طياتها تحديات: مثل النزعة الاستهلاكية، الادمان، والذوبان في ثقافة الآخر.
4. **تعزيز الكفايات الحياتية:** الطلبة يحتاجون إلى كفايات مزدوجة كالغات الاجنبية والتكنولوجيا ومهارات التفكير النقدي وغيرها.

5. تحقيق العدالة الثقافية: التوازن في المناهج بين الثقافة المحلية والعالمية ليست عنصر ضعف بل تمنح الطالب احتراماً لهويته، فلا يشعر أن ثقافته مُهمشة أمام ثقافة العالم (انظر الجدول رقم 6) .

جدول 6: أمثلة للمناسبات الوطنية والعالمية الايجابية والقيم المرتبطة بها

| نوع المناسبة     | المناسبة                                     | القيم التي ترسخها                               |
|------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| وطنية (أردنية)   | عيد الاستقلال (25 أيار)                      | الولاء، حب الوطن، الاعتزاز بسادة الوطن          |
|                  | عيد الجلوس الملكي (9 حزيران)                 | القيادة، الوحدة الوطنية، الاحترام               |
|                  | يوم الجيش (10 حزيران)                        | التضحية، الشجاعة، الانتماء                      |
|                  | يوم العلم الأردني (16 نيسان)                 | الاعتزاز بالرموز الوطنية، الوحدة، الانتماء      |
|                  | يوم الشهيد (تشرين الثاني)                    | التضحية، الوفاء، الصمود                         |
|                  | اليوم العالمي لحقوق الإنسان (10 كانون الأول) | العدالة، الكرامة، المساواة                      |
| عالمية ايجابية * | اليوم العالمي للبيئة (5 حزيران)              | المسؤولية البيئية، الاستدامة، العطاء            |
|                  | اليوم العالمي للسلام (21 أيلول)              | التسامح، الحوار، احترام الآخر                   |
|                  | اليوم العالمي للمرأة (8 آذار)                | المساواة، العدالة الاجتماعية، التمكين           |
|                  | اليوم العالمي للتطوع (5 كانون الأول)         | المواطنة العالمية، العطاء، المسؤولية الاجتماعية |

- هنالك مناسبات عالمية ذات إثر سلبي يجب تجنبها: يوم الهالوين والفالنتين ويوم الجمعة الاسود وغيرها .

ان مبررات التوازن تكمن في أن المناهج التعليمية يجب أن تُعدّ الطالب للعيش في عالم متغير ومنفتح، دون أن يتخلّى عن قيمه وهويته الوطنية. فهي جسر بين المحلية والعالمية، وبين الثوابت والانفتاح الكبير

الذي فرض نفسه ودخل بيوت جميع الأردنيين من خلال الانترنت، والذكاء الاصطناعي، ووسائل التواصل الاجتماعي، والوصول المفتوح الى قواعد البيانات (Banks, 2021).

#### خامسا: العلاقة بين القيم والهوية الوطنية:

تشير الأدبيات الحديثة إلى أن القيم تشكل البنية الأساسية للهوية الوطنية، فهي ليست مجرد عناصر واحكام نحو القضايا الأخلاقية أو الثقافية وغيرها، بل احكام عقلية ووجدانية وسلوكية توجه الفرد في مواقفه وانتماءاته:

1. دراسة بينش-واوايزمان وآخرون (Benish-Weisman, 2024) : أظهرت أن تبني الأفراد لقيم معينة كالعدالة، والتسامح، واحترام الآخر تسهم بشكل مباشر في تطور الهوية الوطنية بمرور الوقت، بحيث تصبح أكثر شمولية وانفتاحًا. وهذا يعني أن القيم المتوافقة مع الثوابت الوطنية تعمل كعامل محرك لتقوية الهوية الوطنية.
2. دراسة خوري وبيكرمان (Khoury & Bekerman, 2023) : أن تضمين القيم في المناهج والبرامج التربوية يعزز الهوية الوطنية ويجعلها أكثر رسوخًا. فالقيم التي يتعلمها الفرد من خلال المدرسة (مثل المسؤولية، الولاء، احترام الرموز الوطنية) تترجم إلى ممارسات يومية تعكس مواطنة فاعلة، وهو ما يوضح الطبيعة التبادلية بين الهوية الوطنية والمواطنة حيث يدعم كل منهما الآخر عبر منظومة القيم.
3. دراسة سندبيرغ (Sundberg, 2025) : أن الأفراد الذين يملكون ارتباطًا قويًا بالقيم الوطنية هم الأكثر استعدادًا لتحمل المسؤولية والدفاع عن الوطن عند مواجهة التحديات. هذا يؤكد أن القيم ليست مجرد مفاهيم نظرية، بل لها أثر عملي في تشكيل الاستجابات والسلوكيات الوطنية.

هذه الدراسات الثلاثة وغيرها من الدراسات تؤكد عمق العلاقة بين القيم والهوية الوطنية والمواطنة وهي علاقة تكاملية ودائرية وتؤكد أن أي مشروع لتعزيز الهوية الوطنية والانتماء لا يمكن أن ينجح دون قاعدة صلبة من القيم الموجهة، كما أن إضعاف المنظومة القيمية يقود بالضرورة إلى هشاشة الهوية وضعف المواطنة لان:

- القيم تدعم الهوية الوطنية عبر غرس معايير مشتركة تضبط التفكير والسلوك.
- الهوية الوطنية تعزز الانتماء للمجتمع وتدفع الأفراد إلى الالتزام بالقيم الجوهرية.
- المواطنة بدورها تُعيد إنتاج أو تعديل القيم وتضمن استمرارها عبر المشاركة والمسؤولية.



## سادسا: العلاقة التكاملية بين المناهج والقيم والثوابت الوطنية في عالم متغير: نموذج مقترح

وفي ضوء ما تم عرضه سابقا، ستحاول الدراسة اقتراح نموذج لإعادة بناء المناهج من خلال دمج المنظومة القيمية والثوابت الوطنية في إطار استراتيجية متوازنة تراعي خصوصية الهوية الوطنية، وفي الوقت ذاته تُنمّي لدى الطلبة القدرة على الانفتاح الإيجابي على مكتسبات العولمة.

**مرتكزات النموذج:** يركز هذا النموذج على الافتراضات الآتية:

1. **الثوابت الوطنية والقيم الجوهرية تخص كل المناهج:** ان تعزيز الثوابت الوطنية ليس مهمة منهاج الدراسات الاجتماعية او التربية الوطنية بل جميع المناهج التعليمية.
2. **المناهج أداة استراتيجية:** المنهاج ليس ناقلاً للمعرفة فقط، بل هو وسيلة لترسيخ القيم وتشكيل الشخصية والهوية الوطنية والانتماء للمتعلمين.
3. **تأثير التكنولوجيا:** اجيال اليوم مستخدمين بشكل عالي للتكنولوجيا والانترنت والذكاء الاصطناعي وهم تحت تأثير العالمية ولا خيار لوضعي المناهج والمربين بذلك.
4. **القيم إطار موجه للسلوك والهوية الوطنية:** القيم ليست مجرد أفكار تجريدية او محتوى قابل للتعليم المباشر، بل احكام عقلية عملية لا بد من تنميتها من خلال الممارسة العملية.
5. **الهوية الوطنية مكوّن أساسي في بناء شخصية المتعلم:** المناهج تمنح الفرد الانتماء والاستقرار، وتجعله أكثر قدرة على مواجهة التغيرات العالمية.
6. **العلاقة تكاملية بين الثقافة المحلية والعالمية:** الانفتاح على العالم لا يتناقض مع تعزيز الهوية الوطنية، بل يمكن أن يتحقق التوازن بينهما عبر منهج مرن يدمج المحلي مع العالمي.
7. **التركيز على السلوك والكفايات والمهارات وليس المعرفة فقط:** يجب ان تركز الخطط والبرامج والاجراءات في المناهج على اكساب السلوك والكفايات والمهارات وليس نقل المعرفة المتعلقة بالثوابت الوطنية والقيم الاساسية.
8. **ضرورة الاعتماد على مؤشرات الأداء التربوي:** قياس مدى نجاح إدماج القيم والهوية الوطنية في المناهج يجب تحديد مؤشرات أداء عملية قابلة للقياس والمتابعة.

**استراتيجيات النموذج:**

تقترح الدراسة الحالية عدة استراتيجيات متكاملة لتعزيز الهوية الوطنية والانتماء والقيم الأساسية من خلال المناهج الدراسية وهي (Banks, 2021: Hoskis and Janmaal, 2019):

1. **دمج الهوية الوطنية في الأهداف والمحتوى والأنشطة:** صياغة الأهداف التعليمية بما يرسخ قيم المواطنة، الانتماء، واحترام الرموز الوطنية، وإدماج موضوعات وأنشطة عن التاريخ، الثقافة، والدستور في المحتوى الدراسي.
2. **التعلم القائم على القضايا الوطنية:** ضرورة ربط الدروس بمشكلات المجتمع (مثل الحفاظ على البيئة، التضامن الاجتماعي، المشاركة السياسية)، وتوجيه الطلبة لمناقشة هذه القضايا في ضوء قيم الانتماء والمسؤولية الوطنية.
3. **المشاريع المجتمعية والخدمة الوطنية:** تشجيع الطلبة على القيام بأنشطة ميدانية تخدم المجتمع (حملات تطوعية، مشروعات بيئية).
4. **الأنشطة التفاعلية داخل المدرسة:** استخدام المسرح التربوي، المحاكاة، والحوارات الصفية حول رموز الوطن كمحاكاة جلسات برلمانية طلابية لتعزيز قيمة المشاركة السياسية والانتماء.
5. **تطوير القيم الوطنية في المناهج:** تُعدّ القيم ركيزة أساسية للعملية التعليمية، إذ توجه المتعلمين في سلوكهم وتفاعلاتهم. وفي ظل التغيرات الاجتماعية والتكنولوجية والعولمة، لم تعد المناهج مطالبة بتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات فقط، بل أيضاً بتنمية نسق قيم متوازن مع ثوابت المجتمع.
6. **تحقيق المواطنة المحلية والعالمية المتوازنة:** صياغة مناهج تحافظ على القيم الوطنية مع الانفتاح على القيم الإنسانية المشتركة.

### تحديات النموذج:

وفي ضوء العلاقة القوية بين القيم والهوية الوطنية والمواطنة، فإن هذه العلاقة تواجه مجموعة من التحديات البنيوية والثقافية والتربوية التي يجب مواجهتها ومنها (Brummer, 2025; Khoury & Bekerman, 2023: Sundberg, 2025):

1. **التعددية القيمية داخل المجتمع:** هنالك قيم فردية يتباين الافراد في مدى الالتزام بها كما يوجد قيم لأقليات فرعية داخل المجتمع يجب احترامها.

2. **الفجوة بين القيم النظرية والممارسة التعليمية:** فالقيم غالبًا ما تُدرج في المناهج الدراسية على مستوى الأهداف والمحتوى، لكنها قد لا تجد انعكاسًا حقيقيًا في ممارسات المعلمين أو في أنشطة الحياة المدرسية، مما يقلل من أثرها المباشر في ترسيخ الهوية والانتماء.
3. **ضغوط العولمة وتدفق القيم العالمية:** تمثل وسائل التواصل الاجتماعي والانترنت والذكاء الاصطناعي تحديًا إضافيًا، إذ قد تذيب الخصوصيات الثقافية وتضعف التمسك بالقيم الوطنية إذا لم تُدار بوعي، ما يخلق حالة من الازدواجية بين الانفتاح على العالم والحفاظ على الثوابت الوطنية.
4. **الاختلاف في فهم القيم وتفسيرها وقياسها:** هنالك خلط بين مفهوم القيمة كحكم عقلي يجب تنميته وقياسه والقيمة كمحتوى يمكن تعليمها مما يعقد دور القيم في تحقيق الثوابت الوطنية.
5. **ضعف تأهيل المعلمين في التربية القيمية:** كثير من المعلمين يركزون على الجانب المعرفي من المنهاج دون إدراك كافٍ لكيفية تحويل القيم إلى ممارسات صفية وحياتية. فالقيم لا تُدرّس نظريًا بل تُكتسب عبر القدوة، التفاعل، والموقف التربوي، وهو ما يتطلب إعدادًا تربويًا متخصصًا.
6. **التناقض بين الخطاب الإعلامي والتربوي:** ما يتلقاه الطلبة عبر وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي قد يتناقض أحيانًا مع القيم التي تسعى المناهج لترسيخها، فينشأ نوع من الازدواج القيمي أو الحيرة بين ما يُقال في المدرسة وما يُمارس في الواقع الإعلامي والاجتماعي.

إن إدراك هذه التحديات يشكل خطوة أولى نحو بناء سياسات تربوية وثقافية تستند إلى القيم كأساس لتعزيز الهوية الوطنية والانتماء والمواطنة الفاعلة، بما يضمن التوازن بين الخصوصية الثقافية والانفتاح على العالم. وتوضيح هذه النموذج، ومراعاة تحقيق التوازن مع بين المناهج والعولمة والهوية الوطنية والقيم، تم تلخيصها في الجدول رقم (7) مع اضافة الامثلة والاليات والمخرجات ومؤشرات الاداء.

**الجدول رقم 7: الاستراتيجية المقترحة لدمج القيم والهوية الوطنية في المناهج مع توازن معتدل مع العولمة**

| عناصر الاستراتيجية                              | الآليات                                                                                                                                                                                                         | أمثلة تطبيقية                                                                                                                                                                           | أمثلة للمخرجات المستهدفة                                                                                                                      | أمثلة لمؤشرات الأداء                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| دمج الهوية الوطنية في الأهداف والمحتوى والأنشطة | 1. صياغة أهداف تعليمية مرتبطة بالهوية والتراث والانتماء والمواطنة<br>2. إدخال موضوعات عن الرموز الوطنية<br>التاريخ، اللغة، العلم، والفنون، والشخصيات المؤثرة.                                                   | 1. تخصيص وحدات حول معاني الدستور والعلم والنشيد الوطني<br>2. نشاط مدرسي لإحياء يوم التراث                                                                                               | الانتماء، الاعتزاز بالرموز الوطنية، تعزيز التراث، قبول التعددية.                                                                              | 1. قدرة الطلبة على توضيح معاني الرموز الوطنية.<br>2. ارتفاع نسب المشاركة في الأنشطة ذات الطابع الوطني.<br>3. نتائج استبيانات تظهر تعزيز مشاعر الانتماء.                                                                                                                                     |
| التعلم القائم على القضايا الوطنية               | ربط محتوى المناهج بمشكلات محلية مثل البيئة أو الأمن الغذائي أو ترشيد المياه.                                                                                                                                    | 1. درس عن ندرة المياه في الأردن مع حلول عملية<br>2. نشاط عن تدوير المواد.                                                                                                               | المسؤولية الوطنية، التفكير النقدي، المشاركة، الوعي البيئي، الانتماء.                                                                          | 1. إنتاج وحدات تعليمية مرتبطة بالقضايا المحلية.<br>2. متابعة مستوى المشاركة المجتمعية للطلبة.                                                                                                                                                                                               |
| المشاريع المجتمعية والخدمة الوطنية              | إشراك الطلبة في مبادرات ميدانية تخدم المجتمع.                                                                                                                                                                   | 1. مشروع تطوعي لتنظيف حديقة عامة/ المدرسة.<br>2. مشروع لمساعدة الأسر المحتاجة.                                                                                                          | المواطنة الفاعلة، الانتماء، العطاء، التشاركية                                                                                                 | 1. عدد المشاركات في المبادرات المجتمعية.<br>2. ملاحظات المعلمين وأولياء الأمور حول روح المسؤولية لدى الطلبة.<br>3. تقارير المتعلمين حول أثر مشاركتهم في خدمة المجتمع.                                                                                                                       |
| الأنشطة التفاعلية المدرسية                      | الحوار، المسرح التربوي، المحاكاة، الألعاب التعليمية                                                                                                                                                             | مسرحية مدرسية عن التسامح أو الوحدة الوطنية أو حلول البطالة                                                                                                                              | التعاون، التسامح، احترام الآخر، التكافل الاجتماعي                                                                                             | رصد الممارسات السلوكية الإيجابية بعد الأنشطة                                                                                                                                                                                                                                                |
| تعزيز القيم الوطنية الأساسية                    | إدماج القيم الجوهرية مثل الصدق، الأمانة، التعاون في الأهداف والمحتوى والأنشطة                                                                                                                                   | نصوص وقصص عن رموز وطنية أو مواقف حياتية تجسد تضحيات                                                                                                                                     | ترسيخ قيم التضحية والأمانة والايثار والعطاء                                                                                                   | تقييم أحكام الطلبة للقيم عبر الأنشطة الصفية                                                                                                                                                                                                                                                 |
| المواطنة المحلية والعالمية المتوازنة            | 1. الاحتفال بالأيام الوطنية وربطها ببعض المناسبات العالمية.<br>2. تضمين مفاهيم المواطنة المحلية والعالمية<br>3. إدماج قيم الانفتاح الثقافي مع الحفاظ على الهوية الوطنية.<br>4. درس عن "التراث الثقافي" يربط بين | 1. أنشطة صفية تناقش حقوق الطفل في الدستور الوطني ومقارنتها بالاتفاقيات الدولية.<br>2. المشاركة في مناسبات وطنية وعالمية.<br>3. الاحتفال ببعض المناسبات الدولية مثل يوم البيئة العالمي.. | الفخر الوطني، المسؤولية المجتمعية، الوعي بالحقوق والواجبات الوطنية، الاعتزاز بالهوية الوطنية والعالمية، قيم الانفتاح الثقافي، احترام الثقافات | 1. إنتاج مشاريع أو عروض طلابية تُظهر وعيهم كمواطنين محليين وعالميين.<br>2. قدرة الطلبة على تقديم أمثلة تربط بين ثقافتهم المحلية والقضايا العالمية<br>3. توثيق مشاركة المدارس في المناسبات الوطنية والعالمية<br>4. قدرة الطلبة على تمييز أوجه التشابه والاختلاف بين الحقوق الوطنية والدولية. |

| عناصر الاستراتيجية | الآليات                                         | أمثلة تطبيقية                                                                         | أمثلة للمخرجات المستهدفة  | أمثلة لمؤشرات الأداء                                                               |
|--------------------|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|
|                    | الآثار المحلية واتفاقيات حماية التراث العالمية. | 4. نشاط صفّي حول "حقوق الطفل" في الدستور الوطني ومقارنتها باتفاقية حقوق الطفل الدولية | الأخرى، المواطنة العالمية | 5. إنتاج مشاريع أو عروض طلابية توضح العلاقة بين الهوية المحلية والاتفاقيات الدولية |

### التوقعات بعد تطبيق هذه الاستراتيجية:

#### 1. على مستوى الفرد:

- تعزيز الانتماء الوطني والاعتزاز بالهوية.
- ترسيخ منظومة قيمية مستقرة تُوجّه السلوك داخل المدرسة وخارجها.
- بناء شخصية متوازنة قادرة على التفكير النقدي والانفتاح دون فقدان الجذور.

#### 2. على مستوى المجتمع:

- زيادة التماسك الاجتماعي عبر نشر قيم مشتركة بين الأجيال.
- الحد من تأثير التناقضات الثقافية الناتجة عن الانفتاح غير المنضبط.
- إعداد مواطنين فاعلين قادرين على المشاركة الإيجابية في التنمية المستدامة.

#### 3. على مستوى النظام التعليمي:

- توفير إطار مرجعي للمناهج يدمج بين البعد القيمي والبعد الوطني.
- بناء خبرات تعليمية متوازنة بين المحلي والعالمي.
- إمكانية قياس نجاح المناهج عبر مؤشرات الأداء المقترحة في الجدول.

### سادسا: توصيات الى واضعي المناهج والباحثين في الاردن:

حققت المناهج التعليمية الأردنية خلال السنوات الماضية العديد من الانجازات من خلال بناء مناهج وطنية وبخبرات اردنية عالية لاقت الكثير من التقدير والاحترام حيث تم إعادة النظر بالمناهج التعليمية في ضوء التغيرات المعرفية والتكنولوجية ولتراعي فلسفة التعليم والتربية الأردنية. ولقد كان لإضافة مناهج جديدة في مجالات الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع خطوة في الاتجاه السليم لتعزيز الجانب الإنساني من اعداد الطلبة والتي ساهمت في تعزيز الثوابت الوطنية وتنمية مهارات المتعلمين وقدراتهم على الفهم والإدراك وحب

الاستطلاع ومهارات التفكير العليا بمختلف أشكالها. وفي ضوء أهداف الدراسة الحالية، لا بد من تضمين بعض التوصيات العملية المرتبطة بأهداف الدراسة الحالية فقط.

#### أ. توصيات لوضعي المناهج:

1. دمج القيم الأساسية والثوابت الوطنية في جميع المواد الدراسية: عدم الاكتفاء بمساقات محددة (مثل التربية الوطنية أو الدراسات الاجتماعية)، بل تضمين القيم والثوابت الوطنية في أهداف ومضامين وأنشطة جميع المواد.
2. القيم والثوابت تتكون من مكونات معرفية ووجدانية وسلوكية: لا من مراعاة البعد العملي والتطبيقي للأنشطة المعززة للثوابت الوطنية لضمان المكون الوجداني والسلوكي.
3. مراجعة دورية للمناهج: إجراء تقييمات دورية للمناهج للتأكد من قدرتها على مواجهة تأثيرات العولمة والتكنولوجيا، وضمان توافقها مع الثوابت الوطنية والمتغيرات العالمية.
4. استخدام استراتيجيات تربوية خاصة في بناء المناهج تتناسب مع تعزيز الثوابت الوطنية والقيم الأساسية: اعتماد استراتيجيات مثل التعلم القائم على القيم، التعلم القائم على المشاريع والخدمات المجتمعية، والأنشطة التفاعلية التي تربط بين المعرفة والسلوك، بما يرسخ الانتماء والمواطنة الفاعلة.
5. التوازن بين الهوية الوطنية والانفتاح العالمي: يجب تضمين جميع المناهج بمحتوى يعزز الاعتزاز بالثقافة والهوية الوطنية إلى جانب موضوعات تعكس القيم العالمية المشتركة (مثل العدالة، حقوق الإنسان، حماية البيئة)، في إطار مقارن يتيح للطلبة التفاعل النقدي دون ذوبان الهوية الوطنية.
6. استخدام التكنولوجيا كوسيط داعم للقيم والثوابت الوطنية: تطوير منصات تعليمية رقمية ومحتوى رقمي يعكس القيم الوطنية الأساسية، ويقدم بدائل تربوية آمنة لمواجهة تأثيرات المحتوى العابر للثقافات. بطريقة شيقة وجذابة للطلبة (الأجيال الرقمية).
7. مراعاة المحتوى والأنشطة لاهتمامات الطلبة وحاجاتهم: يجب ان تتناسب الأنشطة المعززة للثوابت الوطنية لاهتمامات الطلبة وحاجاتهم والتي تعد نتيجة حتمية لتغيرات العولمة (مثل الرياضة-الفنون-المؤثرين اجتماعيا).

#### ب. توصيات للباحثين

1. إجراء دراسات ميدانية معمقة: دراسة أثر المناهج على تعزيز القيم الوطنية لدى الطلبة في مختلف المراحل، وتحليل العوامل المؤثرة (الأسرة، الإعلام، وسائل التواصل الاجتماعي، الأنترنت والذكاء الاصطناعي).
2. تطوير أدوات قياس حديثة: ابتكار مقاييس علمية دقيقة لقياس مدى ترسخ القيم الوطنية الأساسية والانتماء لدى المتعلمين، مع ربطها بمؤشرات مثل السلوك الاجتماعي الايجابي والمواطنة الفاعلة.
3. دراسة أثر التكنولوجيا والعولمة: تحليل تأثير البيئة الرقمية والعالمية على تشكيل هوية الطلبة، واقتراح نماذج تربوية تحقق التوازن بين الانفتاح والتماسك القيمي.
4. بناء نماذج تربوية محلية: طرح مسابقات بحثية او مشاريع بحثية تهدف لبناء نماذج أو استراتيجيات تنطوي على أنشطة وأفكار إجرائية وعملية يمكن تضمينها في المناهج المختلفة بحيث تكون مستندة إلى الثوابت الأردنية وخصوصياتها الثقافية والاجتماعية، وتكون قادرة على تعزيز القيم الوطنية ومواجهة التحديات العالمية.
5. توجيه الباحثين الى تطوير أدوات او مقاييس للهوية الوطنية تتمتع بخصائص سيكو مترية جيدة كما في تجربة دولة الامارات العربية المتحدة لمحاولة ترميز وقياس الهوية الوطنية من خلال ما عرف بالمؤشر الثقافي.
6. اجراء دراسات مقارنة للمناهج الأردنية مع مناهج دول أخرى في كيفية دمج القيم والثوابت الوطنية ومواجهة العولمة.

## المراجع

- أبو غزالة، م. (2020). *الهوية الوطنية في ظل العولمة: دراسة تحليلية*. مجلة دراسات عربية في العلوم الإنسانية، 47(3)، 112-130.
- بن مكرم، جمال الدين (1968). لسان العرب ، 15م، دار صادر ودار بيروت ، ص 500.
- خليفة، عبداللطيف ( 1992 ). ارتقاء القيم : دراسة نفسية، الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- زاهر ، ضياء ( 1986 ). القيم في العملية التربوية ، الطبعة الثانية القاهرة ، مؤسسة الخليج العربي ، سلسلة معالم تربوية .
- العتوم، عدنان والخصاونة، أمل (1999). مصفوفة القيم لدى طلبة جامعة آل البيت. ملحق مجلة المنارة، المجلد 4 (1)، جامعة آل البيت، المفرق-الأردن(عدد مستقل).
- العتوم، عدنان والمنيزل، عبدالله (2010). الهوية الوطنية ومنظومة القيم والاتجاهات السائدة في دولة الإمارات العربية المتحدة . وزارة الثقافة وتنمية المجتمع، الإمارات العربية المتحدة.
- العنزي، م. س. (2021). *الهوية الوطنية وعلاقتها بالانتماء والمواطنة الصالحة: رؤية تربوية*. المجلة

العربية للدراسات التربوية والنفسية، 15(3)، 44-61.  
 المومني، ع. (2022). مكونات الهوية الوطنية ودور المؤسسات التربوية في تعزيزها. *المجلة الأردنية للعلوم التربوية*، 18(1)، 55-73.  
 يونس، م. (2021). *المناهج التعليمية: المفهوم والتخطيط والتطوير*. القاهرة: دار الفكر التربوي.

- Alport, G., Vernon, P., & Lindzey, A. (1952). *A study of Values. Manual of Directions* (Rev. Ed.), Boston, Houghton, Mifflinco.
- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6(33), 125–128.
- Bandura, A. (2018). *Social learning theory and educational practice*. New York: Routledge.
- Banks, J. A. (2021). *Diversity, citizenship, and global education: Key concepts and goals*. Routledge. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104907>.
- Benish-Weisman, M., et al. (2024). *Values and National Identification in Minority and Majority Youth: A Longitudinal Study*. *Frontiers in Psychology*.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC11226469/>.
- Brummer, E, Clycq, N. & Vanhoof, J. (2025). Challenges of teaching affective citizenship education: Spatial, relational, and affective dimensions of citizenship education and their connections with discomfort. *Teaching and Teacher Education*.
- Douglas H. (2023). The importance of values for science. *Interdisciplinary Science Reviews*, 48(2):251-263. doi:[10.1080/03080188.2023.2191559](https://doi.org/10.1080/03080188.2023.2191559)
- Gamage, D. M. S. C., Dehideniya, S., & Ekanayake, S. Y. (2021). The Role of Personal Values in Learning Approaches and Student Achievements. *Behavioral Sciences*, 11(7), 102.  
<https://doi.org/10.3390/bs11070102>
- Hoskins, B., & Janmaat, J. G. (2019). *Education, democracy and inequality: Political engagement and citizenship education in Europe*. Palgrave Macmillan.
- Huddy, L., & Del Ponte, A. (2020). National identity and national pride. *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. Oxford University Press.  
<https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.772>
- Jenkins, R. (2014). *Social identity* (4th ed.). Routledge.
- Khoury, A., & Bekerman, Z. (2023). *The Interactive Relationship between National Identity and Citizenship Education*. *International Journal of Educational Research*, 122, 102167.
- Mahdian R, Poushaneh K, Rezazadeh HR, Maleki H. (2022 ). Designing a National Identity Curriculum Model for the Second Elementary Grade , *Iranian Journal of Educational Sociology* . 5 ( 3): 128 - 141.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. New York, Harper and Row, Inc.
- Mouly, J. (1982). *Psychology for Teaching*. London, Allyn and Bacon, Inc.
- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York: The free Press.
- Newcomb, T. (1965). *Social Psychology*, London, Roulledge & Kogan paul Ltd.
- Lovat, T., Toomey, R., & Clement, N. (2022). *International research handbook on values education and student wellbeing*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9962-9>.



- Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. Free Press.
- Smith, A. D. (1991). *National Identity*. Reno: University of Nevada Press.
- Spring, J. (2015). *Globalization of education: An introduction*. Routledge.
- Sundberg, J. (2025). *Defending the National Identity: Exploring the Links Between National Identity and Willingness to Defend One's Country*. *National Identities*.  
<https://doi.org/10.1080/14608944.2025.2540091>
- Toker, A., & Gökçe, A. (2021). *Core Values in Education from the Perspective of Future Educators*. Sage Open.  
<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/21582440211014485>.
- Watson, G. (1966). *Social Psychology: Issues and Insights*. Philadelphia, Lippincott.
- Wolman, B. (1975). *Dictionary of Behavioral Science*. London, The Macmillan Press.
- Yarrow, M. (1970). The Measurement of Children's Attitude and Values. In Mussen (Eds.) *Handbook of Research Methods in Child Development*. 1st. Development, New Delhi Wiley Eastern Private Limited.

دور المناهج التعليمية الأردنية في ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء لدى الطلبة  
(الدراسات الاجتماعية - أنموذجاً )

الدكتورة أسمى فرحان الشراب رئيس قسم المباحث الإنسانية/ إدارة الكتب والمناهج

ومنسق تأليف كتب الدراسات الاجتماعية مع المركز الوطني لتطوير المناهج

## الملخص

هدفت الدراسة تعرف دور المناهج التعليمية الأردنية في ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء لدى الطلبة (الدراسات الاجتماعية- أنموذجاً )، من وجهة نظر مؤلفي مناهج الدراسات الاجتماعية، استخدمت الدراسة المنهج النوعي كمنهج للدراسة، تكون مجتمع الدراسة من أعضاء فريق التأليف ممن تم اختيارهم من قبل وزارة التربية والتعليم والمركز الوطني لتطوير المناهج وذلك لما يتمتعون به من خبرة وكفاءة في التأليف، وتم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية وعددهم (15) مؤلف ومؤلفة، وتمت الإجابة عن أسئلة الدراسة عن تحليل البيانات التي تم جمعها maxqda طريق عقد مقابلات مع أفراد عينة الدراسة، وتم توظيف برنامج تحليل نصياً، ومن خلال جمع الأدب النظري الكامل لهذا الموضوع، واستعراض المراجع ذات العلاقة، وتوصلت الدراسة إلى أن لمناهج الدراسات الاجتماعية عبر المراحل التعليمية الدور الكبير في ترسيخ الهوية الوطنية، وتعزيز الانتماء لدى الطلبة، وأنها اشتملت على العديد من المعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات والتي بدورها ساهمت في زيادة ثقافة الطلبة، وسلطت الضوء على أهمية تمثل الهوية الوطنية والانتماء الوطني في سلوكياتهم وحياتهم اليومية، كما عززت المواطنة الفاعلة، واحترام الدستور والقوانين، ووفرت الحس بالواجب الوطني والدور المنوط بالطلبة لخدمة وطنهم وأمتهم، فضلاً عن تركيزها على إعداد المواطن الصالح وذلك عبر المناهج الدراسية جميعها، وأوصت الدراسة بإدماج مناهج الدراسات الاجتماعية بالأنشطة التطبيقية كزيارات الأماكن الأثرية الأردنية، وتشجيع المشاريع الطلابية التي تبرز الهوية الوطنية والانتماء الوطني مثل العروض المسرحية أو تمثيل أدوار الشخصيات الأردنية التاريخية، والتعاون بين مؤسسات المجتمع المختلفة كالبلديات ودور التراث لتنظيم فعاليات وطنية تعزز الهوية الوطنية والانتماء الوطني.

**الكلمات المفتاحية:** المناهج التعليمية، ترسيخ الهوية الوطنية، تعزيز الانتماء، الدراسات الاجتماعية.

## مقدمة

تعد المناهج التعليمية في جميع دول العالم العمود الفقري للأنظمة التربوية، وهي الركيزة الأساسية لأي نظام تربوي يسعى إلى إعداد جيل قادر على التفاعل الإيجابي مع متطلبات العصر الحالي، ومواكب للاقتصاد المعرفي. وقد أولى الأردن ومن خلال وزارة التربية والتعليم والمركز الوطني لتطوير المناهج اهتماماً واضحاً بتطوير المناهج التعليمية بما يعزز الهوية الوطنية والانتماء الوطني، من خلال تطوير مناهج مطورة تمثل

رؤية الأردن وتاريخه، وتراثه، وهويته الحضارية، وأهدافه وتطلعاته، وغرس الولاء والانتماء والمسؤولية، وتمثل ذلك بمناهج الدراسات الاجتماعية المسؤولة عن تنشئة الطلبة، وتشكيل فكرهم إلى جانب شخصياتهم.

وتتبع فلسفة التعليم في الأردن من الدستور الأردني والحضارة العربية الإسلامية، ومبادئ الثورة العربية الكبرى، والتجربة الوطنية الأردنية بالإضافة إلى تعزيز الهوية الوطنية والقومية والإسلامية، وغرس قيم العمل والمسؤولية والانتماء، وبناء شخصية متوازنة معرفياً وقيماً، ويعد تضمين كتب الدراسات الاجتماعية لمفاهيم الهوية الوطنية والانتماء الوطني ضرورة وحاجة ماسة لأن ذلك يستند إلى اعتبارات وطنية وتربوية أبرزها ترسيخ حب الوطن وتعزيز الولاء والانتماء للدولة الأردنية، وترسيخ الانتماء في مرحلة النمو العقلي للطلبة، وتقوية أواصر التماسك المجتمعي، وتطبيق فلسفة وزارة التربية والتعليم في بناء المواطن الصالح المنتم لوطنه وأمتة العربية، ومواجهة تحديات العولمة وتبعاتها السلبية، إلى جانب تنشئة جيل واعٍ بقضايا أمتة ويساهم مساهمة فاعلة في تنميته وتقدمه وتطوره (وزارة التربية والتعليم، 2025)

مما سبق ذكره يتبين أن المناهج تعد وسيلة لحماية الوحدة الوطنية في ظل الانفتاح العالمي، وتطوير مواطنة فاعلة لدى الطلبة بإعدادهم للمشاركة في المجتمع والدولة، وفهم حقوقهم وواجباتهم

وينبثق تصميم المناهج الأردنية من الإطار العام للمناهج الأردنية وهو وثيقة مرجعية وشاملة يتم على أساسها تصميم المباحث المدرسية، وأدلة المعلمين، وهو الذي يحدد التوقعات التي ينبغي للطلبة تعلمها من معارف وقيم ومهارات وموضوعات بهدف مواكبة المستجدات في جميع الميادين، وضمان أن المناهج الدراسية الأردنية تلبي جميع متطلبات واحتياجات الطلبة في القرن الواحد والعشرين، كما تهدف المناهج الأردنية إلى ترسيخ القيم الوطنية والإنسانية مثل الاحترام والتعايش والمواطنة وتعزيز الهوية الوطنية والانتماء الوطني، ويتضمن الإطار العام للمناهج محاور عدة منها نتائج التعلم، ومعايير المنهاج (المحتوى)، والاستراتيجيات التدريسية، والتقويم، وتنظيم المنهج من حيث الترابط بين المباحث، ويركز الإطار العام للمناهج على مهارات القرن الواحد والعشرين، وإدماج القيم الوطنية والاجتماعية والإنسانية، واحتوى على مرونة اختيار الأساليب التدريسية والتقويمية المتنوعة، وركز على أن تكون المخرجات تعليمية وطنية لضمان جودته (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024).

ومن جملة الأسباب التي دعت وزارة التربية والتعليم والمركز الوطني لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية استجابة لجعل المناهج مواكبة للقرن الحالي، ولتعزيز قيم المواطنة الصالحة والمواطنة الرقمية والهوية الوطنية الأردنية، فضلاً عن تعزيز مهارات التفكير بأنواعه النقدي والتعاوني، وربط التعلم بالواقع

الحياتي، كما هدف تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية إلى تحديث المحتوى الدراسي، وتوظيف مهارات حل المشكلات، والاهتمام بذلك بدل الاعتماد على الحفظ والتلقين فقط، وتحسين نواتج التعلم المتعددة وملاءمتها لسوق العمل (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2022).

بدأ المركز الوطني لتطوير الكتب المدرسية إلى مناهج مطورة عام 2020م على نطاق الصفوف والمباحث المختلفة، إذ أعلن المركز عن تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية، وقد مر هذا المشروع بثلاث مراحل بدأت المرحلة الأولى مطلع عام 2023/2024 للصفوف الأول الأساسي، والرابع الأساسي، والسابع الأساسي، والعاشر الأساسي، سيكون في كتاب واحد عنوانه الدراسات الاجتماعية، وبدأت المرحلة الثانية مطلع 2024/2025 للصفوف الخامس الأساسي، والثامن الأساسي في كتاب واحد عنوانه الدراسات الاجتماعية، والحادي عشر كتاب عنوانه تاريخ الأردن، وبدأت المرحلة الثالثة للصفوف الثالث الأساسي، والسادس الأساسي في كتاب واحد عنوانه الدراسات الاجتماعية، والتاسع الأساسي بثلاثة كتب وهي التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، والثاني عشر كتاب تاريخ الأردن، وكتاب التاريخ، وكتاب الجغرافيا، وكتاب الفلسفة، وكتاب علوم النفس والاجتماع، واشتملت هذه المناهج المطورة على كتاب الطالب، والفصل الأول والفصل الثاني، وقد نهج المركز الوطني للمناهج المنحني التكاملي، وهو أسلوب تعليمي حديث يربط بين العلوم والهندسة والتكنولوجيا، إلى جانب مصفوفة المدى والتتابع.

ويستمد الإطار العام للدراسات الاجتماعية رؤيته من الإطار العام للمناهج الأردنية ومن الدستور الأردني الصادر عام 1952م وتعديلاته، وقانون وزارة التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994م، والإيمان بالله تعالى وبالمثل العليا للأمة العربية، وأهمية التربية السياسية، وإعداد المواطن في مختلف جوانب شخصيته، كما يستند الإطار العام للدراسات الاجتماعية إلى قيم تعزيز أبعاد الهوية الأردنية، وتعزيز الوعي والمواطنة الرقمية وتوظيف التكنولوجيا الحديثة، فضلاً عن تأكيد العمل المستقل، وتعزيز الوعي البيئي، وتعزيز التفكير بأنواعه المختلفة، وتعزيز التماسك المجتمعي، وتعزيز قيم العدالة والمساواة والضمير الحي في نفس المتعلم (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2022).

وتهدف مناهج الدراسات الاجتماعية إلى إيجاد مواطن صالح منتم لوطنه وأمته، ومتعمق في قيم الولاء والانتماء، وإعداد المتعلم ليكون قادراً على تعميق الثوابت الوطنية والأسس الوطنية الراسخة لديه، والمحافظة على الهوية الوطنية، وكما هو معروف عن مباحث الدراسات الاجتماعية بأنها الأكثر تركيزاً على الأهداف الوطنية والمجتمع من حيث التوقعات والآمال والطموحات والحاضر والمستقبل، والتركيز على تنشئة الطلبة

تتشئة تصب في مصلحة الوطن، وتدمج التوافق الثقافي بين أبناء الوطن، وتعمل على تكوين الاتجاهات والقيم تجاه القضايا المجتمعية والإنسانية، وتنمي قدرات ومهارات الطلبة ليكونوا ناشطين في مجتمعاتهم. وتعد مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة أحد أجزاء العلوم الاجتماعية، وتتصل اتصالاً وثيقاً بالحياة، وعلاقة الإنسان بالماضي والحاضر والمستقبل، وهي تلامس البيئة الجغرافية، والعادات المجتمعية والتقاليد العريقة، كما تعمل على تنمية الاتجاهات والقيم والمهارات والمعارف لدى الطلبة، وهي مرتبطة بالواقع الحياتي والثقافي والسياسي، فضلاً عن ارتباطها بالمجتمع العالمي، والإقليمي والمحلي على حد سواء وتتعدد العلوم الاجتماعية التي تشق منها مناهج الدراسات الاجتماعية ومنها، وتتداخل هذه العلوم وتتكامل فيما بينها لتشكل في المحصلة النهائية نتاجاتها العامة والخاصة وهي الواردة عند (العلي، 2024) على النحو الآتي:

- **علم التاريخ:** وهو العلم الذي يبحث في دراسة الماضي وما فيه، ويشمل دراسة الأمم والمجتمعات والهدف من دراسته أخذ العبرة والعظة، وتوظيف مهارات التفكير التاريخي، ومن المفاهيم التاريخية الحضارة، العصور التاريخية، الثورات.
- **علم الجغرافيا:** هو العلم الذي يدرس الأنشطة البشرية، والبيئية، والخصائص المكانية، والأرض وما عليها، وتنقسم الجغرافيا إلى عدة أقسام ومنها الجغرافيا الطبيعية كالمظاهر التضاريسية، والقسم الثاني الجغرافيا البشرية كالهجرات البشرية، وهناك الجغرافيا السياسية، والجغرافيا الاقتصادية، ويتم توظيف المنهج الاستقصائي في حل المشكلات، ومن المفاهيم الجغرافية، الموقع، البيئة، مظاهر سطح الأرض.
- **علم الاجتماع:** يعد هذا العلم جوهر الدراسات الاجتماعية، ويدرس حياة الناس وتفاعلاتهم مع بعضهم البعض وثقافتهم وأنماطهم، وأنماط المؤسسات الاجتماعية، ويتداخل هذا العلم مع علم النفس، والقاسم المشترك بين هذه العلوم هو الإنسان، ويتم توظيف المنهج الاستقصائي في هذا العلم، ومن مفاهيم علم الاجتماع الفرد، التفكير الاجتماعي، الهوية الاجتماعية.
- **علم النفس:** إذ يتناول هذا العلم التفاعل الاجتماعي بين الأفراد والجماعات، ويدرس علاقة الفرد مع المجتمع، ومع الأشخاص الآخرين، ويهتم بالتنشئة الاجتماعية، وكيفية أداء الجماعة، وهو دراسة السلوك الإنساني، وأن الإنسان يؤثر ويتأثر بمجتمعه، ومن المفاهيم المتعلقة بعلم النفس السلوك الاجتماعي، التعصب الاجتماعي، الاتجاهات النفسية والاجتماعية.

وتتعدد خصائص مناهج الدراسات الاجتماعية، إذ تتمتع بالمرونة، ومواكبة العصر الحالي وما فيه من تطورات تكنولوجية ورقمية، ويستطيع المعلمون في المدارس الأردنية على جميع أنواعها التنوع في الطرائق التدريسية كالمناقشة والمناظرة والحوار والتفكير التعاوني، إذ تكسبهم المهارات التدريسية لكيفية عرض المادة

التدريسية بأسلوب شيق وجاذب بعيد عن الملل والتدريس المباشر، وتهتم مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة بجميع ثقافات الأمم والشعوب وتعرضها عبر السرد التاريخي وأخذ العبرة والعظة من الأحداث التاريخية السابقة (جرادات، 2025).

ومن أبعاد مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة البعد الشخصي الذي يساهم في تشكيل شخصية الطلبة من خلال تفاعله مع بيئته ومحيطه ومجتمعه، وكذلك تفاعله مع الطلبة الآخرين ومع معلميه وأساتذته، والبعد الوجداني المتضمن قيم دينية واجتماعية واقتصادية وسياسية تغرس حب الوطن واحترامه في نفوس الطلبة، والبعد الاجتماعي الذي يحاول إيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية واكتساب القيم المرتبطة بهذا البعد، وكيفية التعامل مع المشكلات الاجتماعية وإيجاد الحلول المتنوعة لها (سليم، 2020). يلاحظ مما سبق أن أبعاد مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة تترابط بينها وتتكامل لتشكل في مجموعها المكونات الخاصة لمناهج الدراسات الاجتماعية.

وتشتمل مناهج الدراسات الاجتماعية على موضوعات عديدة ومنها الهوية الوطنية" وهي الخصائص والصفات والسمات المشتركة كافة التي تميز شعباً أو مجتمعةً أو وطناً معيناً عن غيره، وهي نتاج تفاعل مجموعة من العوامل التاريخية والجغرافية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية" (عبدالرازق، الحميدان، ص210، 2025) وتتكون الهوية الوطنية من عدة مكونات أبرزها المكان أو الوطن وهي مكون أساسي من مكونات الدول على اختلاف تواجدها، والدين الذي يعبر عنه بالمعتقدات والقيم والأفكار وتحافظ على التماسك المجتمعي، واللغة كأحد وسائل التواصل الإنساني، والثقافة والتي يعبر عنها بمقومات يكتسبها الإنسان باعتباره عضواً في الوطن الذي يعيش به، والعادات والتقاليد وهي عبارة عن أفعال وممارسات اجتماعية إيجابية مكتسبة (عائدة، 2024).

وتتكون الهوية الوطنية من مكونات ثابتة مثل الدين واللغة والقيم والعادات والتقاليد، وتتكون أيضاً من مكونات متغيرة مثل طرق التفكير، والتاريخ، والثقافة المشتركة، والحقوق والواجبات والمسؤوليات، والهوية الوطنية هي الشعور الجمعي المشترك والشامل الذي يقرب المواطنين من بعضهم البعض، وهي انعكاس لماضي ولحاضر ومستقبل الدول جميعها، وتتكون من عدة عناصر مثل المكان والجغرافيا، وتبدأ الهوية الوطنية من الأسرة مروراً بالمدرسة التي تعززها وتثبت دعائمها والمدرسة إحدى المحطات الهامة التي تعزز أخلاق الطلبة الوطنية ينميها المجتمع، ولا يتم اكتمال ذلك إلا بمناهج الدراسات الاجتماعية التي يتم تدريسها كمبحث له فروع

عدة، ويركز على الشعور بالوطنية والحقوق والواجبات والهوية الوطنية والانتماء الوطني الأردني، وما وجدت مناهج الدراسات الاجتماعية إلا لإعداد إنسان ذهنياً وفكرياً للقيم التعليمية المتعددة، ومن مقومات الهوية الوطنية التناغم التام مع الفكر الوطني الذي يهتم بالمواطنة وتكون بمثابة القاعدة الصلبة له، والهوية الوطنية غير قابلة للتجزئة، وتعتبر عن الواقع الحياتي المعاش، وهي عامل قوي للتطور المجتمعي والسياسي والاقتصادي والاجتماعي، وتتكامل مقومات الهوية الوطنية مع أهدافها (الترهوني، ساسي، 2020) يتضح مما سبق أن الهوية الوطنية هي صمام الأمان للمجتمع الأردني ووحدته وتكاتفه وتعاضده.

وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي بذلتها وزارة التربية والتعليم والمركز الوطني لتطوير المناهج في ترسيخ الهوية الوطنية ودعم القيم الوطنية، وتعزيز الانتماء لدى الطلبة، إلا أن التحديات الاجتماعية والثقافية والسياسية التي يتعرض لها المجتمع، وتأثيرات العولمة والإعلام الرقمي على الطلبة في جميع مراحلهم الدراسية، والذي ساهم بدوره في تهديد قيم وعادات وتقاليد المجتمع الأردني، وشيوع التكنولوجيا التي أدت إلى الانفتاح الثقافي ظهرت الفجوة بين ترسخ الهوية الوطنية الأردنية وتعزيز الانتماء لدى الطلبة من جهة، وسلوكياتهم الفعلية على أرض الواقع من جهة أخرى، وتغير النسيج الوطني المجتمعي بقدوم اللاجئين من بؤر الصراع كغزة وسوريا مما أدى إلى تنوع الأردن ثقافياً، فبرزت الحاجة الماسة والملحة لتحسين التركيز على نوعية التعليم، وتجذير الهوية الوطنية الأردنية، والانتماء الوطني الأردني فكان لابد من تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية.

## مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي: ما دور المناهج التعليمية الأردنية في ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء لدى الطلبة من وجهة نظر المؤلفين والمؤلفات؟

## هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة تعرف دور المناهج التعليمية الأردنية في ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء لدى الطلبة، ولتحقيق هذا الهدف ستنم الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي:

**السؤال الأول:** ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية في ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء لدى الطلبة من وجهة نظر المؤلفين والمؤلفات؟



**السؤال الثاني:** ما درجة تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية لممارسات ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلبة من وجهة نظر المؤلفين والمؤلفات؟

## أهمية الدراسة

يؤمل أن تستفيد الجهات التالية من نتائج هذه الدراسة:

- **وزارة التربية والتعليم الأردنية:** من حيث تطوير خطط تدريب المعلمين حول كيفية ترسيخ الهوية الوطنية والانتماء الوطني.
- **المركز الوطني للمناهج:** من حيث تحسين عرض المفاهيم المتعلقة بترسيخ الهوية الوطنية، وتعزيز الانتماء الوطني.
- **المعلمون:** من حيث تطوير استراتيجياتهم التدريسية والتقييمية، وتعزيز دورهم في ترسيخ الهوية الوطنية والانتماء الوطني لدى الطلبة.
- **الباحثة:** من حيث توفير الأدب النظري، والمنهج المتبع وإثراء الأدبيات التربوية بموضوع معاصر.

## تحديد المصطلحات

تحدد مصطلحات الدراسة بالآتي:

**المناهج التعليمية:** المنهاج هو "مجموعة الخبرات التربوية التي تصممها مؤسسات التعليم، وتنظمها على نحو يعين الطلبة على اكتساب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة" (الترهوني، وساسي، 2020).

**الهوية الوطنية:** الهوية التي تنتمي لجغرافيا وتاريخ ومصالح مشتركة، وهي ذلك الشعور الجمعي الشامل لمواطني دولة ما، والذي يجعلهم قريبين من بعضهم البعض، ويوجد لديهم شعوراً بالانتماء للأرض" (العزة، 2025). وهي مجموعة من الخصائص التي يتميز بها مجتمع ما، وتتمثل الصفات والخصائص بحب الوطن والانتماء للوطن (الحري، 2022).

**الانتماء:** هو شعور يجعل الفرد يشعر بأنه عضو فاعل في الدولة والمجتمع الذي يعيش به، عبر روابط الهوية الوطنية، والمواطنة، والمشاركة السياسية (سليم، 2020).

**الدراسات الاجتماعية:** هي الكتب والمقررات الدراسية التي أقرتها وزارة التربية والتعليم على الطلبة من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثاني عشر للعام الدراسي 2025/2026.

## حدود الدراسة

تحدد الدراسة بما يلي:

- **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025/2026م
- **الحد المكاني:** المدارس الأردنية.
- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على دراسة دور المناهج التعليمية الأردنية الدراسات الاجتماعية أنموذجاً في ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء لدى الطلبة في المدارس الأردنية في مراحل التعليم العام وهي المرحلة الأساسية الدنيا، والمرحلة الأساسية العليا، والمرحلة الثانوية للتعليم الأكاديمي، والتعليم المهني والتقني.

## الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة، بهدف الاستفادة من إجراءاتها المنهجية، والأدب النظري الذي تضمنته، وتم ترتيبها زمنياً من الأقدم للأحدث وعلى النحو الآتي:

قامت سليم (2020) بإجراء دراسة هدفت تعرف دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز مفهوم الانتماء الوطني لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق هدف دراستها تم توزيع استبانة على معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة نابلس وسلفيت وطولكرم والبالغ عددهم (100) معلم ومعلمة، بينت نتائج الدراسة أن دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز مفهوم الانتماء الوطني لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية كان قليلاً، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، ومكان السكن، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وأجرت الترهوني وساسي (2020) دراسة هدفت تعرف مفهوم الهوية والتربية الوطنية وأهداف التربية الوطنية والنظريات التي فسرت دور التعليم في تعزيز الهوية الوطنية بمرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، بينت نتائج الدراسة أن للفكر التربوي دور مهم في تقويم العقول وتوجيهها التوجيه السليم، وأنها مكفولة من قبل التربويين بهدف إعداد جيل من بناء الأمة وحمايتها.

وأجرى ماتافورا ولونبرغ وأبس (Matafora, Laudenberg, Abs, 2021) دراسة هدفت تحليل البيانات المتعلقة بتحديد الهوية الوطنية والشعور بالانتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية في ألمانيا والتي جمعت من خلال دراسة «المواطنة المدنية والمواطنة» لعام 2016. كما تقوم بتقييم ما إذا كانت أدوات البحث المستخدمة ملائمة للسياق الألماني، تم قياس «التعاطف نحو دولة الإقامة» تم استخدام مقياس ليكرت. وتم

استخدام تصنيفات نظرية الاستيعاب لقياس الشعور بالانتماء، وقُيِّمت الفروق بين الطلاب عبر الدول وداخلها باستخدام اختبارات T، توصلت الدراسة إلى أن الطلاب ذوو خلفية الهجرة يميلون إلى الحصول على درجات أقل إحصائياً في مقياس «المواقف تجاه دولة الإقامة» في 20 من أصل 24 دولة مشاركة. في المقارنة الدولية، وسجّل الطلاب في ألمانيا (مع وخارج خلفيات الهجرة) درجات منخفضة نسبياً في جميع البنود الخمسة للمقياس. وعلى الرغم من أنهم حقّقوا درجات أقلّ في تحديد الهوية الوطنية، إلا أن أكثر من 90 % من الطلاب في ألمانيا ذوي الخلفية المهاجرة يشعرون بالانتماء إلى ألمانيا، وبالرغم من انخفاض درجات التعرف الوطني لدى طلاب ذوي خلفية الهجرة، فإن نسبة كبيرة منهم تشعر بالانتماء إلى الدولة المضيفة. كما أن أدوات القياس قد تحتاج لتكييف أفضل لتأخذ في الحسبان التعددية والتحوّلات في الهوية الوطنية في سياق الهجرة.

أجرى الثبتي، المكي، محمود، عبدالعزيز، الشوافي، أبو رحمة (2021) دراسة هدفت تحديد استراتيجية تطوير مقررات الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة ومدى ارتباطها بالهوية الوطنية السعودية وبرؤية المملكة 2030، استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة الدراسة من كتب ومقررات الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة، بينت نتائج الدراسة أن المناهج المطوّرة تسهم بدرجة عالية في تعزيز الهوية الوطنية.

وأجرت العزايزة (2021) دراسة هدفت تعرف درجة تضمين قيم المواطنة في منهاج التربية الوطنية والمدنية للصف التاسع في الأردن، استخدمت الدراسة الاستبانة، تكونت عينة الدراسة من (150) من معلمي ومعلمات التربية الوطنية والمدنية في المدارس الحكومية في عمان، أظهرت النتائج أن درجة تضمين قيم المواطنة في منهاج التربية الوطنية والمدنية للصف التاسع في الأردن جاء بدرجة مرتفعة وذلك لجميع المجالات السياسية والاقتصادية والاجتماعية.

وقام وانغ وتشين (Wang, Chen, 2025) بدراسة هدفت تعرف دور التعليم في تنمية الهوية الوطنية في مادة الجغرافيا للمرحلة الثانوية في الصين عبر كلية الجغرافيا بمدينة شينيانغ بمحافظة هينان، تدمج هذه الدراسة تعليم الهوية الوطنية في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية، حيث تجمع بين أحدث نظريات تدريس الجغرافيا ومنهج البحث الأدبي، إضافة إلى أسلوب تحليل النصوص لتحليل مكونات ومحتوى الهوية الوطنية في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية، كما تؤسس نموذجاً تدريسياً جديداً، وفي الوقت ذاته، تم اختيار موضوع "حقوق ومصالح البحار واستراتيجية تطوير المحيطات" لتطبيق تجربة تدريسية، وتمت دراسة تأثير نموذج التدريس المقترح في هذه الورقة على كفاءة تعلم الطلاب في الجغرافيا من خلال استبانة، وتُظهر

نتائج التجربة التعليمية أن نموذج التدريس المقترح يمكن أن يُحسّن وعي الطلاب بالهوية الوطنية، ويمكن أن يُستخدم كمرجع في تدريس مفاهيم الهوية الوطنية ضمن المواد الدراسية.

### **ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها**

تناولت الدراسات السابقة العربية والأجنبية موضوع مناهج الدراسات الاجتماعية، والهوية الوطنية، والانتماء الوطني، وتشابهت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث تعزيز الهوية الوطنية والانتماء الوطني، وركزت الدراسات السابقة على مراحل التعليم المدرسي الخاص بالطلبة والمعلمين، وتشابهت فيما بينها من حيث المنهج المستخدم، واختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث العينة، ومكان وزمان تطبيقها، أما ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها استخدمت المنهج النوعي وهو أسلوب بحث يركز على فهم الظواهر التعليمية والاجتماعية من منظور المشاركين، بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت موضوع مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة - في حدود علم الباحثة - وهذا ما لم تتناوله أي دراسة سابقة.

### **منهجية الدراسة**

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي لإجراء المقابلات لتعرف دور المناهج التعليمية الأردنية في ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء لدى الطلبة (الدراسات الاجتماعية-أنموذجاً)

### **عينة الدراسة**

تم اختيار عينة عشوائية وعددهم (15) مؤلفاً من الذين تم اختيارهم من قبل وزارة التربية والتعليم والمركز الوطني لتطوير المناهج وذلك لما يتمتعون به من خبرة وكفاءة في التأليف.

### **أداة الدراسة**

استخدمت الدراسة المقابلة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة لما لها من أهمية في جمع البيانات والحصول على المعلومات، حيث تم استخدام المقابلة شبه المنظمة، من خلال طرح أسئلة الدراسة على عينة الدراسة، إذ تم إجراء مقابلة مع (15) أشخاص من فريق التأليف ممن اختيروا للمشاركة في فريق تأليف كتب الدراسات الاجتماعية المطورة وهي كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع، والخامس، والسادس، والسابع، والثامن، وكتاب التاريخ وكتاب الجغرافيا وكتاب التربية الوطنية للصف التاسع الأساسي، وكتاب التاريخ

وكتاب الجغرافيا وكتاب التربية الوطنية للصف العاشر وكتاب تاريخ الأردن للصف الحادي عشر للفرع الأكاديمي، وكتاب الحادي عشر للفرع المهني، وكتاب التاريخ للصف الثاني عشر، وتم طرح أسئلة الدراسة عليهم وهي:

**السؤال الأول:** ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية في ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء لدى الطلبة من وجهة نظر المؤلفين والمؤلفات ؟

**السؤال الثاني:** ما درجة تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية لممارسات ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلبة من وجهة نظر المؤلفين والمؤلفات ؟

### صدق الأداة

للتأكد من صدق أداة الدراسة، تم إجراء المقابلات الشخصية مع العينة العشوائية من فريق التأليف، وتم تدوين استجاباتهم، كما تم التحقق من صدق وثبات المقابلة من خلال عرضها على الخبراء المختصين لتقييم ملاءمتها ووضوحها وارتباطها بأهداف الدراسة.

### ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات الأداة عن طريق إجراء خمس مقابلات عشوائية، وتم تفرغها، وتحليلها، وعرض النتائج على من تمت مقابلتهم لإبداء رأيهم فيما تم تحليله، وقد أبدوا موافقتهم بنسبة 100%، مما يدل على أن الأداة حققت نسبة ثبات مرتفعة.

### إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بإجراء مقابلات فردية معمقة بين أفراد عينة الدراسة، إذ اشتملت المقابلات على أسئلة الدراسة وأخذت من 20-30 دقيقة إذ يمثل وقتاً كافياً للعينة العشوائية التي تم أخذها لذكر تجربتهم في مشاركتهم ضمن فريق التأليف المختص بتأليف كتب الدراسات الاجتماعية.

## أسلوب التحليل

قامت الدراسة بتوظيف برنامج maxqda مكسدا لتحليل البيانات التي تم جمعها بعد تفريغها تحليلاً نصياً، ومن ثم مقارنتها مع بعضها البعض لاستخراج إجابات الأسئلة، ثم تحليلها وترتيبها وتجميعها للوصول إلى إجابات لأسئلة الدراسة.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:** ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية في ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء لدى الطلبة من وجهة نظر المؤلفين والمؤلفات ؟

للإجابة عن هذا السؤال، وبناء على التحليل النوعي للبيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات الفردية تم تفريغ إجابات الأفراد على سؤال المقابلة الأول كما في الجدول الآتي:

### الجدول (1)

دور مناهج الدراسات الاجتماعية في ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء لدى الطلبة من وجهة نظر المؤلفين والمؤلفات

| الرقم | الدور                                                                 | التكرار | النسبة |
|-------|-----------------------------------------------------------------------|---------|--------|
| 1-    | المشتركة والقيم التراث روابط ترسيخ عبر الوطنية الهوية دعم             | 14      | 14%    |
| 2-    | المهمة التاريخية والشخصيات الوطن رموز تعرف                            | 14      | 14%    |
| 3-    | المجتمعية المشاركة خلال من والانتماء الولاء قيم ترسيخ                 | 12      | 12%    |
| 4-    | المجتمعية والمواطنة الإنسان حقوق على التركيز                          | 11      | 11%    |
| 5-    | الوطنية والمناسبات الوطنية الاحتفالات خلال من الوطني الانتماء تعزز    | 11      | 11%    |
| 6-    | الحضارية الإنجازات عرض خلال من الوطنية بالهوية الفخر على تشجيع للأردن | 10      | 10%    |
| 7-    | للطلبة متكامل وطني وعي بناء                                           | 9       | 9%     |
| 8-    | المجتمعية المشاركة طريق عن للوطن الانتماء روح تنمية                   | 8       | 8%     |
| 9-    | والمسؤوليات والواجبات والحقوق المواطنة قيم تعزيز                      | 6       | 6%     |
| 10-   | الوطن مقدرات على المحافظة ترسيخ                                       | 5       | 5%     |

|      |     |         |  |
|------|-----|---------|--|
| 100% | 100 | المجموع |  |
|------|-----|---------|--|

من خلال تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات التي تم عقدها تبين أن مناهج الدراسات الاجتماعية تسهم في ترسيخ الهوية الوطنية والانتماء الوطني من خلال موضوعات ترتبط مباشرة بالمجتمع الأردني وتاريخه الطويل وتراثه ونظامه السياسي، وأشار (ن، و) أن دور المناهج يتعزز في تضمينها عناصر الهوية الوطنية كالدين والقيم الأخلاقية مثل الصدق والتعاون واحترام الآخر، وذكر (ف، ب) أن اللغة العربية تعد من أهم مكونات الهوية الثقافية وثقافة المجتمع كونها وسيلة للتواصل بين الأفراد، والتاريخ المشترك الذي يتضمن الأحداث التاريخية والبطولات، والتراث والعادات والتقاليد كالأزياء الشعبية، والاحتفالات والفنون الشعبية، وأشار (ط، ر) أن المناهج تضمن تعرف الطلبة برموز الوطن كالعلم والشعار والنشيد الوطني والمعالم الوطنية، والنظام السياسي الذي يتضمن الحقوق والواجبات والدستور والانتماء لمؤسسات الدولة.

ومن خلال حديثها عبرت (أ، ش) أن مناهج الدراسات الاجتماعية تضمنت أهداف الهوية الوطنية عن طريق ترسيخ الفخر والاعتزاز بالدولة، وغرس القيم الوطنية والمجتمعية في نفوس الطلبة، وبناء جيل يحترم قوانين الدولة وعاداتها وتقاليدها، ويعزز ولائه وانتماءه عبر احترام الرموز الوطنية، ويؤسس للفخر والاعتزاز بالانتماء للوطن، وذكرت (أ، ق) أن الانتماء الوطني هو ارتباطا وجداني وسلوكي بين الفرد ووطنه ويتجلى ذلك في حب الوطن والالتزام بأنظمته وقوانينه والمشاركة بخدمته وحمايته، وأشار (ح، غ) بتعدد عناصر الانتماء الوطني الواردة في مناهج الدراسات الاجتماعية كالارتباط الوطني بالوطن بالتعبير عن حب الطلبة للوطن والاعتزاز به، إلى جانب الارتباط السلوكي كاحترام القوانين والأنظمة والتعليمات، فضلاً عن الارتباط القيمي كالقيم الأخلاقية التي تعكس هوية المجتمع الأردني.

وأكد (ش، س) أن أهداف الانتماء الوطني تتمثل بتعزيز الشعور بالمسؤولية، ومشاركة الطلبة الفاعلة في المحافظة على ممتلكات ومقدرات الوطن، ودفعهم للمشاركة في المجتمع، وتقوية التماسك المجتمعي، ودعم الأمن والاستقرار من خلال الالتزام بما نص عليه القانون، كما تسهم مناهج الدراسات الاجتماعية في ترسيخ الهوية الوطنية بتقديم المعرفة التاريخية بتعريف الطلبة بحضارات وطنهم، ودراسة تاريخ الأردن والقادة الهاشميين، وإبراز دور الهاشميين في بناء الأردن الحديث، كما أشارت (ر، س) أن مناهج الدراسات الاجتماعية

تهدف إلى تعريف الطلبة بالرموز الوطنية كالعلم الأردني، والشعار الملكي، والنشيد الوطني وفهم معاني ودلالات ألوان العلم الأردني.

وعززت (ح، ع) بقولها أنّ مناهج الدراسات الاجتماعية تجذّر الهوية الوطنية والانتماء الوطني من خلال التركيز على قيم المواطنة كالصدق والتعاون، وإبراز السلوكيات الإيجابية سواء في المدرسة أم المجتمع، وفهم كيفية الحفاظ على البيئة نظيفة، إلى جانب تعليم الطلبة أن المجتمع الأردني مجتمع غني بقيادته الحكيمة وبموارده على الرغم من محدوديتها، ووضحت (ز، م) أن مناهج الدراسات الاجتماعية تساهم في تعرف الطلبة نظام الحكم والدستور وطبيعة العلاقة بين الدولة والفرد، وضرورة احترام مؤسسات الوطن والقيادة الهاشمية.

وأشارت (ش، ح) أنّ لمناهج الدراسات أهمية في تحويل المعرفة النظرية إلى ممارسة عملية بتمثل قيم الانضباط والتحلي بروح المسؤولية في الحياة المدرسية والحياة اليومية، وثمنت (ب، ك) دور المناهج في إظهار دور القوات المسلحة الأردنية في الدفاع عن الوطن وتقدير جهوده وتضحياته حتى يبقى الأردن عصياً على أي عدوان، وترسخ مناهج الدراسات الاجتماعية لدى الطلبة الافتخار والاعتزاز بالمؤسسات الوطنية المدنية والعسكرية.

وذكرت (هـ، ن) أنّ مناهج الدراسات الاجتماعية لها الدور الكبير في بناء علاقات إيجابية بين الطلبة ووطنهم من خلال تعزيز الشعور لديهم بالأمان والاستقرار، وغرس حب الوطن وقيم الولاء والانتماء للدولة الأردنية حتى يكتسب الطلبة سلوكيات المواطنة الصالحة كاحترام الممتلكات العامة والخاصة، واحترام العمل الجماعي والآخر.

من خلال ما سبق يتبين أهمية تركيز مناهج الدراسات الاجتماعية على تنشئة جيل واعي بهويته الوطنية، ومدرّك لحقوقه وواجباته، وملتزم بقيم وطنه وعاداته وتقاليده، وقادر على المشاركة في تنمية وطنه ومجتمعه، ومتحلي بفضائل الأخلاق، ويعمق انتماء الطلبة لوطنهم عبر ممارساتهم اليومية والتزامهم القيمي والمجتمعي.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:** ما درجة تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية لممارسات ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلبة من وجهة نظر المؤلفين والمؤلفات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تفرغ إجابات الأفراد على سؤال المقابلة الثاني كما في الجدول (2)



## الجدول(2)

درجة تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية لممارسات ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء الوطني لدى الطلبة من وجهة نظر المؤلفين والمؤلفات

| الرقم | مدى تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية لعناصر الهوية الوطنية والانتماء الوطني لدى الطلبة | التكرار | النسبة |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------|---------|--------|
| 1-    | تعرف الرموز الوطنية الأردنية (العلم، النشيد الوطني، شعار المملكة)                     | 14      | 14%    |
| 2-    | توضيح تنوع المجتمع وتعميق الفخر بالهوية الوطنية                                       | 13      | 13%    |
| 3-    | غرس قيم المواطنة الصالحة والتعاون والاحترام والصدق                                    | 12      | 12%    |
| 4-    | تعزيز المسؤولية المجتمعية والوطنية والانتماء                                          | 11      | 11%    |
| 5-    | تجذير الانتماء الوطني عبر التراث والعادات والتقاليد                                   | 11      | 11%    |
| 6-    | تدعيم الثوابت الوطنية الأردنية                                                        | 10      | 10%    |
| 7-    | إرساء الوعي بالموروث الثقافي والحضاري                                                 | 10      | 10%    |
| 8-    | تعرف الرموز الوطنية الأردنية (العلم، النشيد الوطني، شعار المملكة)                     | 9       | 9%     |
| 9-    | الوعي بالحقوق والواجبات والأدوار والمسؤوليات                                          | 5       | 5%     |
| 10-   | تعرف الإنجازات الوطنية والشخصيات التي ساهمت بها                                       | 5       | 5%     |

ومن خلال تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات التي تم عقدها، توضح أنّ مناهج الدراسات الاجتماعية تركز وبشكل كبير على ترسيخ الهوية الوطنية وتعزيز الانتماء لدى الطلبة من خلال تعريف الطلبة بجذور الأردن التاريخية، وأبرز الشخصيات الوطنية التي ساهمت في تطور الأردن الحديث، فقد بين (ح، ع) أن مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي يعلم الطلبة أنهم جزء من المجتمع الأكبر وهو الوطن، وأن المنهاج ينمي الشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين، كما ذكر (ر، س) أن المنهاج يرسخ قيمة العمل الجماعي في وحدة الفرد والمجتمع، ويعرف الطلبة على مكونات المجتمع الأردني، ويغرس لديه قيمة التنوع الثقافي، وأكد (ع، م) أن مناهج الدراسات الاجتماعية يعزز الهوية الوطنية عبر تعرف تضحيات الجيش العربي وأبرز بطولاته، ويعزز الفخر بالقوات المسلحة الأردنية في الوحدة الدراسية في مناهج الدراسات

الاجتماعية للصف الرابع الأساسي (الأردن تاريخ وحضارة) وركز (س، س) أن المنهاج تضمن احترام الطالب للقانون إنما يعكس المواطنة الصالحة، وأشار (س، ل) أن مناهج الدراسات الاجتماعية عرفت الطلبة على اللباس الأردني التقليدي مثل الثوب والشماع، وتميز الهوية الوطنية الأردنية، وتعرف مسيرة الهاشميين، ودور القيادة الهاشمية في تأسيس وبناء الدولة الأردنية. كما أشاد (ج، و) بدور مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي بأنه وضع للطلبة شكل نظام الحكم في الأردن، واحترام النظام السياسي للدولة والانتماء إلى مؤسساتها في وحدة السلطة والحكم في الأردن، وعزز (هـ، ن) ذلك بأن المنهاج تضمن تربية الطلبة على الالتزام بالقوانين والذي يعد جزءاً من الهوية الوطنية والانتماء الأردني.

وأشار (ش، ح) أن مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي أكد وبصورة واضحة على ارتباط الطلبة بثقافة وطنهم من خلال تعزيز دور الطالب كعضو فاعل في المجتمع بتعريفه بدوره الفاعل مما ينمي لديه الإحساس بالمسؤولية، وأكد (ف، ب) أن مناهج الدراسات الاجتماعية للصف الخامس الأساسي عزز الروابط المجتمعية عبر وحدة التواصل المجتمعي، وتطرق إلى أهمية الحوار، وأن مساعدة الآخرين هو واجب مجتمعي، ويشير (أ، ش) أن المنهاج يعمق للطلبة معرفة رموزهم الوطنية، وفهم الدور المشرف للأسرة الهاشمية في ترسيخ وتدعيم الأمن والاستقرار، والاعتزاز بالستور الأردني كما أشار له (ف، خ) في وحدة النظام السياسي في الأردن، فضلاً عن أن المناهج يعزز القيم الاجتماعية والتراث الأردني من خلال الوحدة الدراسية الواردة في الكتاب (رحلة في وطني).

وبين (ن، و) أن الإعلام وسيلة مهمة لتعزيز الهوية الوطنية والانتماء الوطني الأردني وغرس حب الوطن وذلك من خلال الوحدة الدراسية (الإعلام) في مناهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، ومعرفة أخبار الوطن والتشجيع على المشاركة المجتمعية، وأشاد (ص، ش) بدور مناهج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي بعمل مؤسسات الدولة والالتزام بالقوانين والأنظمة المعمول بها في الأردن، واحترام سيادة القانون، وبينت (س، م) في الوحدة الدراسية (السلطة والحكم) أن المنهاج ركز على ترسيخ الوحدة الوطنية، وفهم آليات صنع القرار، ومعرفة عمل السلطات الثلاث كل ذلك يؤدي إلى تعميق الانتماء الوطني لدى الطلبة.

وذكر (أ، ع) أن مناهج الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي ركز على المواطنة، والديمقراطية من خلال إعطاء المواطن حق المشاركة واتخاذ القرار، وبين أن حقوق الإنسان، واحترامها يوجد مجتمعاً عادلاً

وآمناً ويعزز الانتماء الوطني، وبينت (و، ف) ومن خلال مصفوفة المدى والتتابع أن الوحدة الدراسية الإعلام وردت في منهاج الدراسات الاجتماعية للصف السادس الأساسي، وأضافت أنه تم توسيع دائرة المعلومات الواردة في منهاج الدراسات الاجتماعية للصف الثامن الأساسي عن طريق البرامج التربوية التي تعنى بما يهم المجتمع والأخبار الوطنية، مما يعزز الانتماء لدى الطلبة، وأن الوعي بالتراث والقيم الوطنية والتاريخ يعزز الهوية الوطنية.

وأورد (ط، ن) أن المجتمع الأردني يعد مجتمعاً متماسكاً، ومتنوعاً وذلك واضح في جملة المحتويات التي تضمنها منهاج التربية الوطنية والمدنية للصف التاسع الأساسي أن دولة القانون تمنح المواطنين حقوقهم، وتضمن تحقيق العدالة لهم، وأيدته في ذلك (و، ف) في تضمين المنهاج ما يعزز الهوية الوطنية والانتماء الوطني كالقانون والتراث المادي وغير المادي، والمشاركة السياسية، وأكد (أ، أ) أن منهاج التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر الأساسي يغرس قيم المواطنة، والعمل التطوعي، وواجباته ومسؤولياته تجاه مجتمع يعزز الهوية الوطنية من خلال رموز الوطن، وتقوية الانتماء الوطني.

وقد أورد (ش، ح) أن منهاج تاريخ الأردن للصف الحادي عشر الأكاديمي اشتمل على الأوراق النقاشية لجلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين من خلال تأكيده على الديمقراطية، والأدوار التي تنتظرنا، والتمكين الديمقراطي الفاعل والمواطنة الفاعلة، ومبدأ سيادة القانون أساس الدولة المدنية، وصولاً للورقة النقاشية السابعة بعنوان "التعليم أساس الإصلاح الشامل".

مما سبق ذكره يتبين أن مناهج الدراسات الاجتماعية ركزت في جميع المراحل الدراسية على الهوية الوطنية والانتماء الوطني الأردني وهما الركيزتين الأساسيتين لبناء الدولة الأردنية، إلى جانب الالتزام بالقوانين والمشاركة بتطوير المجتمع مما يغرس في نفوس الطلبة الشعور بالمسؤولية والانتماء الوطني وتعزيزهما وبذلك تساهم المناهج التعليمية الأردنية ومنها منهاج الدراسات الاجتماعية في دعم واستقرار الوطن وتقدمه وازدهاره كمجتمع متكامل ومتماسك.

## التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

- إدماج مناهج الدراسات الاجتماعية بالأنشطة التطبيقية كزيارات الأماكن الأثرية الأردنية.

- تشجيع المشاريع الطلابية التي تبرز الهوية الوطنية والانتماء الوطني مثل العروض المسرحية أو تمثيل أدوار الشخصيات الأردنية التاريخية، والمشاركة في الاحتفالات الوطنية.
- التعاون بين مؤسسات المجتمع المختلفة كالبليات ودور التراث لتنظيم فعاليات وطنية تعزز الهوية الوطنية والانتماء الوطني.

## المراجع

- الترهوني، صالحة، وساسي، آمنة (2020). دور المناهج التربوية " التعليمية " في تأصيل الهوية الوطنية: دراسة تحليلية. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*. 5(2). 219-237.
- الثبيتي، نايف، والمكي، محمد، ومحمود، محمد، والشوافي، أحمد، وأبو رحمة، إياد (2021). أثر تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية لطلبة المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في تعزيز الوعي بمفهوم الهوية الوطنية السعودية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*. 1(13). ص 57-102.
- جرادات، عبد الكريم (2025). درجة تضمين مكونات الهوية الثقافية الوطنية في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن من خلال تحليل محتواها. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. 22(147). 207-236.
- الحربي، عبدالرحيم (2022). دور منهج التاريخ في تعزيز أبعاد الهوية الوطنية لدى طلاب التعليم الثانوي نظام المقررات بالمملكة العربية السعودية. *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. 37(4)، 109-152.
- سليم، هبة (2020). دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز مفاهيم الانتماء الوطني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة نابلس وسلفيت وطولكرم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 4(30). 132-149.
- عبد الرازق، ماجدة، والحميدان، نجلاء (2025). دور الإدارة المدرسية في تعزيز الهوية الوطنية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *المجلة العربية الدولية لإدارة المعرفة*. 4(2). 205-246.
- العزايزة، وجدان (2021) مدى تضمين قيم المواطنة في مناهج التربية الوطنية والمدنية للصف التاسع في الأردن (دراسة تطبيقية) *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. 64، 128-142.
- العزة، محمد (2025). دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي مدارس مديرية تربية لواء القويسمة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*. 1(45). 313-328.

- العلي، باسل (2024). دور مناهج التربية الاجتماعية والوطنية في تعزيز الهوية الوطنية الأردنية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء بني كنانة من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*. 1(9). 152-169.
- المركز الوطني لتطوير المناهج (2022). الإطار الخاص لمبحث الدراسات الاجتماعية ومعاييرها ونتائج تعلمها ومؤشرات أدائها من الصف الأول الأساسي إلى الصف الثاني عشر.
- المركز الوطني لتطوير المناهج، (2024). *الإطار العام للمناهج في المملكة الأردنية الهاشمية*. عمان: الأردن.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2025.
- Matafora, B., Hahn-Laudenberg, K., & Abs, H. J. (2021). Assessing the national identity and sense of belonging of students in Germany with immigration backgrounds. *Journal of Social Science Education*, 20(2), 47-69
- Wang, Y., & Chen, J. (2024). Research on the cultivation of education for national identity in high school geography. *Journal of Education and Learning*, 13(6), 317-339.

### **The Role of the Jordanian Educational Curricula in Establishing National Identity and Enhancing Belonging Among Students (A Social Studies Model)**

**Asma Farhan Al-Sharab, Head of the Humanities Department/Directorate of Books and Curricula**

#### **Abstract**

This study aimed to identify the role of the Jordanian educational curricula in establishing national identity and enhancing belonging among students (Social Studies - A Model), from the perspective of the authors of the Social Studies curricula. The study adopted a qualitative research methodology. The study population consisted of the members of the curriculum authoring team, who were selected by the Ministry of Education and the National Center for Curriculum Development due to their experience and competence in curriculum development. A simple random sample of fifteen (15) authors (male and female) was selected. The research questions were addressed by conducting interviews with the study participants. The collected data were subjected to qualitative analysis using the MaxQDA software, in conjunction with reviewing the underlying theoretical literature and relevant references.

The study concluded that the social studies curricula across all educational stages play a significant role in establishing national identity and enhancing belonging among students. The curricula were found to contain numerous pieces of information, skills, values, and attitudes that contribute to enriching students' culture and cultivating their awareness of the importance of embodying national identity and national belonging in their daily behaviors and lives. Furthermore, the curricula fostered active citizenship, promoted respect for the constitution and laws, and instilled a love for national duty and the role entrusted to students in serving their country and nation, alongside a focus on preparing the upright citizen through all study materials. The study recommended integrating social studies curricula with applied activities, such as visits to Jordanian archaeological sites; encouraging student theaters that highlight national identity and belonging (e.g., theatrical performances or role-playing of historical Jordanian figures); and fostering cooperation among various community institutions, such as municipalities and women's centers, to organize national events that enhance national identity and belonging.

**Keywords: Educational Curricula, National Identity, Belonging, Social Studies**

دور مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في المدارس الحكومية الأردنية في تعزيز الهوية

الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من وجهة نظر المعلمين

أ.د محمد سليم الزبون/ الجامعة الاردنية /كلية العلوم التربوية

/ قسم القيادة التربوية والأصول

د.ة. ختام رضوان/ مشرفة تربوية وزارة التربية والتعليم الاردنية

د.ة. أسمى فرحان الشراب/رئيس قسم المباحث الانسانية

ادارة المناهج والكتب المدرسية

## الملخص

هدفت الدراسة تعرف أثر مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في المدارس الحكومية الأردنية على الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من وجهة نظر المعلمين، إذ استخدمت الدراسة المنهج النوعي كمنهج للدراسة، تكون مجتمع الدراسة من (15) معلماً ومعلمة ممن تم اختيارهم من قبل المركز الوطني للمناهج ليكونوا مجموعات تركيز لمراجعة مخطوطات كتب الدراسات الاجتماعية المطورة، وتم اختيارهم بطريقة العينة القصدية، وتمت الإجابة عن أسئلة الدراسة عن طريق عقد مقابلات مع أفراد عينة الدراسة، وتم توظيف برنامج maxqda لتحليل البيانات التي تم جمعها تحليلًا نصيًا، ومن من خلال جمع الأدب النظري الكامل لهذا الموضوع، وذلك باستعراض المصادر والمراجع والدوريات ذات العلاقة، واختيار ما يلائم الدراسة من الأدب التربوي، وتوصلت الدراسة إلى أن لمناهج الدراسات الاجتماعية المطورة دور كبير في تقوية الوحدة الوطنية، وفهم الموروث الحضاري والثقافي للأردن والهوية الوطنية الأردنية، فهي تعمل على تكوين الإنسان العلمي والنقدي والمستقبلي والمؤمن بالتنوع والعارف لحقوقه وواجباته، كما توصلت الدراسة كذلك أنه يمكن توظيف المناهج الدراسية لإعداد إنسان لعالم اليوم والغد من خلال التركيز على التربية على حقوق الإنسان والمواطنة والقانون، وتنمية المهارات التفكيرية والحوار، والاعتزاز بالتاريخ الحضاري العربي والإسلامي من منظور عقلي، وتشجيع الإنتاج الثقافي والتاريخي المحلي، ومحاربة الأمية بكافة أشكالها.

وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بالتطبيق النظري والعملي لكيفية تعزيز الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني عبر إقامة الاحتفالات الوطنية بالمناسبات والأعياد الوطنية، وربط التعلم بالحياة في الحصص الصفية من قبل المعلمين، وربطها بالقضايا المجتمعية، عن طريق توعية الطلبة بمهام الهوية الوطنية الأردنية، وتكثيف النشاطات اللامنهجية التي تخدم مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة عن طريق زيارات لمؤسسات تاريخية ومتاحف أثرية عريقة تضم بين جنباتها الإرث الأردني الحضاري.

**الكلمات المفتاحية:** مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة، الهوية الوطنية، الانتماء الوطني.



## **The Impact of Developed Social Studies Curricula in Jordanian Public Schools on Jordanian National Identity and National Belonging**

**Dr. Mohammad Saleem Al-Zboon / University of Jordan / Faculty of Educational Sciences / Department of Educational Leadership and Foundations**

**Dr. Khetam Radwan / Educational Supervisor, Jordanian Ministry of Education**

**Dr. Asma Farhan Al-Sharap / Head of Humanities Department, Curricula and School Books Directorate**

### **Abstract**

The study aimed to identify the impact of the developed social studies curricula in Jordanian public schools on Jordanian national identity and national belonging from the teachers' perspective.

The study employed the qualitative approach as its methodology. The study population consisted of (15) male and female teachers who were selected by the National Center for Curricula to be focus groups for reviewing the manuscripts of the developed social studies textbooks. They were chosen using the purposive sampling method. The study questions were answered by conducting interviews with the sample individuals. The MAXQDA program was utilized to conduct a textual analysis of the collected data. This was achieved by gathering the complete theoretical literature on this topic, reviewing relevant sources, references, and periodicals, and selecting appropriate educational literature for the study. The study concluded that the developed social studies curricula play a significant role in strengthening national unity, understanding the cultural and civilizational heritage of Jordan, and the Jordanian national identity. They work towards forming an individual who is scientific, critical, future-oriented, believes in diversity, and is aware of their rights and duties.

The study also concluded that curricula can be employed to prepare individuals for the world of today and tomorrow by focusing on: Education on human rights, citizenship, and law. Developing thinking and dialogue skills. Pride in the Arab and Islamic civilizational history from a rational perspective. Encouraging local cultural and historical production. Combating illiteracy in all its forms. In light of the findings, the study recommends the theoretical and practical application of how to enhance Jordanian national identity and national belonging through: Holding national celebrations on national occasions and holidays. Connecting learning to life in classroom sessions by teachers, and linking it to community issues. Raising students' awareness of the factors that undermine Jordanian national identity. Intensifying extracurricular activities that serve the developed social studies curricula through visits to historical institutions and ancient archaeological museums that contain the Jordanian civilizational heritage.

**Keywords:** Developed Social Studies Curricula, National Identity, National Belonging.

## مقدمة

تعد الأنظمة التعليمية القاعدة الأساسية لإعداد جيل صالح منتم مسؤول عارف لحقوقه ومطلع على واجباته ومسئوليته التي تجعله يساهم في بناء وطنه، ويحرص النظام التعليمي الأردني على تنمية جميع جوانب الشخصية لدى الطلبة وإمدادهم بالمعارف والمهارات التي تنمي لديهم التفكير الناقد وحل المشكلات، والاستقصاء، وذلك عبر المباحث الدراسية ومنها مباحث الدراسات الاجتماعية التي ترتبط بالطلبة والمجتمع على حد سواء، وتتكون من الحقائق والمعارف والمهارات والمعلومات والقيم المرتبطة بالإنسان والبيئة الاجتماعية، وهدفها إعداد الطلبة للحياة، وتحرص وزارة التربية والتعليم والمركز الوطني للمناهج عبر مناهج الدراسات الاجتماعية، على تعزيز الهوية الوطنية والانتماء الوطني الأردني، وتجذير الولاء والانتماء للقيادة الهاشمية إذ حرصنا على تطوير وتحديث المناهج لتتواءم مع مخرجات العصر الحالي الذي يتسم بالتسارع التكنولوجي، ومحاولة المحافظة على التماسك المجتمعي، وتمكين الطلبة من الانخراط في بوتقة الدولة الأردنية، حتى يبقى المجتمع الأردني مجتمعاً متماسكاً يعمل كل أفراده لإحداث تطور إيجابي ومستقبل مشرق، لتوثيق عرى السلم المجتمعي وتحقيق المصالح الوطنية.

وتستمد مباحث الدراسات الاجتماعية رؤيتها من الإطار العام للمناهج الأردنية، ومن الدستور الأردني الصادر 1952 وتعديلاته، وقانون وزارة التربية والتعليم رقم 3 لسنة 1994، وتتمثل موضوعات الدراسات الاجتماعية بالتاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والمدنية وعلم الاجتماع والسكان والفلسفة والمنطق وعلم الاقتصاد، وهي مباحث وثيقة الصلة بالهوية الوطنية، وقيم المواطنة، وحركة الفكر العربي والإسلامي عبر التاريخ، والدراسات الاجتماعية أداة المجتمع في فهم تاريخه وجغرافيته وهويته، وهي مكون أساس لشخصية المواطن، ولم تعد موضوعات الدراسات الاجتماعية مقتصرة على السرد، بل تحليل علمي يمكن المتعلمين من التفكير والتأمل ونقد الأحداث (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2022) ويتم تقديم هذه المباحث لطلبة المدارس الحكومية، وطلبة المدارس الخاصة، وطلبة مدارس الثقافة العسكرية، وطلبة مدارس الأونروا على حد سواء، وهذه المباحث تقدم للطلبة من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، تحت مسمى الدراسات الاجتماعية، أو التربية الوطنية والاجتماعية.

ومن أهداف مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة إعداد المواطن الصالح، واكتساب المعرفة بالتراث، وتنمية الاتجاهات، وإكساب الطلبة القيم والمبادئ الديمقراطية، ومهارة حل المشكلات، ورسم الخرائط، وكيفية مساهمة الطلبة في مجتمعاتهم التي يعيشون بها، والعادات المجتمعية والتقاليد الأصيلة، الإيجابية، فضلاً عن وجود الأهداف الوطنية والقومية مثل الإيمان بالوحدة العربية بين جميع دول الوطن العربي، وكذلك الأهداف الإنسانية التي تنمي الشعور بالانتماء للأمة العربية، ومناصرة الشعوب المضطهدة (جرادات، 2025).

وتعد مناهج الدراسات الاجتماعية المكون الأساسي لتعميق مفاهيم الانتماء الوطني، والهوية الوطنية الأردنية التي أساسها فلسفة وزارة التربية والتعليم، وتمثل الهوية الوطنية الأردنية القاعدة الصلبة لبناء الدولة الأردنية، ووزارة التربية والتعليم تمتلك الثقة المجتمعية لترسيخ هذه المفاهيم لدى الطلبة عن طريق مناهج الدراسات الاجتماعية، وهي الترجمة الحقيقية لأهدافها ورؤيتها ورسالتها وقيمها مما يتطلب هندسة مناهج الدراسات الاجتماعية التي أصبحت ضرورة حتمية لمواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين (العلي، 2024).

وعليه يمكن القول أن مناهج الدراسات الاجتماعية تعنى بتقوية وتعميق الانتماء الوطني، فهي تحافظ على الهوية الوطنية، وتساهم في التوعية بالالتفاف لجميع القضايا ذات الصلة، وترسخ القيم المجتمعية الأصيلة، ليحافظ الطلبة على مقدرات الوطن جميعها، ويثمن إنجازات الدولة الأردنية والأسرة الهاشمية، ويعلي من شأن المفاهيم التي تدعم إنجازات الوطن، والمساهمات الوطنية، ودليل ذلك الشراكات مع كافة مؤسسات الدولة لتعميق مفهومي الولاء والانتماء والهوية الوطنية الأردنية (العزة، 2025).

وتعد الهوية الوطنية ركن أساسي للمجتمع الأردني، والمناهج المدرسية على تنوعها سواء الإنسانية منها أم العلمية أخذت على عاتقها مسؤولية تطوير شخصية الطلبة بما يتوافق مع الهوية الوطنية والانتماء الوطني، ووضعت الخطط اللازمة التي تثبت قيم التماسك الاجتماعي في مجتمع يتسم بمواكبة المستجدات العصرية على جميع الأصعدة، ولا تقف مناهج الدراسات الاجتماعية عند الحقوق والواجبات، بل تتعداها لتشمل المواطنة الصالحة بأعمق معانيها، وتلبية احتياجات الطلبة وصولاً للاعتزاز والافتخار بالدولة الأردنية، ورفض أي سلوكيات تنتافي والهوية الوطنية، وترتبط بالهوية الوطنية والولاء والانتماء، والنسيج الوطني الأردني، والمواطنة، والوطنية، والتماسك المجتمعي (العلي، 2024).

وعلى الرغم من التحديات الكثيرة التي يواجهها الأردن في كافة المجالات وعلى جميع الأصعدة، والجانب السلبي لوسائل التواصل الاجتماعي في إبعاد الطلبة عن قيمهم وعاداتهم وتقاليدهم وهويتهم الأردنية،

وإضعاف ولائهم وانتمائهم وقيمهم، برزت مشكلة الدراسة في التركيز على أن يكون هناك تناغماً بين ما يتعلمه الطلبة في مناهج الدراسات الاجتماعية وبين الواقع الحياتي لهم، ولا يتم تجويد العملية التعليمية التعليمية إلا بحدوث هذا التناغم، فضلاً عن اعتبار مبحث الدراسات الاجتماعية مبحثاً ثانوياً وليس مبحثاً أساسياً على غرار مباحث اللغة العربية واللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم، مما حدى بالطلبة إلى ضعف الاهتمام به، إذ كان الأجدر أخذه على محمل الجدية لتعزيز الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من وجهة نظر المعلمين، تأتي هذه الدراسة لتعرف أثر مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في المدارس الحكومية الأردنية على الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من وجهة نظر المعلمين.

### مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي: ما أثر مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في المدارس الحكومية الأردنية على الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني وجهة نظر المعلمين؟

### هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة تعرف أثر مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في المدارس الحكومية الأردنية على الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من وجهة نظر المعلمين؟ ولتحقيق هذا الهدف ستتم الإجابة عن أسئلة الدراسة وهي:

**السؤال الأول:** ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في المدارس الحكومية الأردنية على الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من وجهة نظر المعلمين؟

**السؤال الثاني:** كيف تعزز مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني؟

### أهمية الدراسة

يؤمل أن تستفيد الجهات التالية من نتائج هذه الدراسة:

- **المركز الوطني للمناهج:** من حيث تحديد نقاط القوة والضعف في مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة، وتطوير أدوات التقييم والمراجعة وتحويلها إلى معايير للتعليم.

- **وزارة التربية والتعليم الأردنية:** عن طريق عمل مراجعات منهجية بالتعاون مع المركز الوطني للمناهج فيما يخص المناهج المطورة للدراسات الاجتماعية بعمل ورشات تدريبية مركزة للمعلمين، وتنفيذ تجارب ميدانية حول أثر مناهج الدراسات الاجتماعية على الهوية الوطنية والانتماء الوطني الأردني في على المعلمين والطلبة.
- **المعلمون:** بربط التعليم بالقيم الوطنية، وبتعميق مفاهيم الولاء والانتماء لدى الطلبة، وتفاعلهم الإيجابي معهم مما يعزز روح التعاون لديهم، وربط مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة بالواقع مما يجعل التعلم أكثر واقعية ومعنى، والمساهمة ببناء مجتمع مدرسي متماسك يسهم في تعزيز الانتماء الوطني.
- **المؤسسات المجتمعية:** بتقوية التلاحم المجتمعي، وتعزيز الثقة بالمؤسسات الأردنية، وتوجيه الأعمال بما ينسجم مع الرؤية الوطنية، فضلاً عن تحقيق الاستدامة المجتمعية.
- **البحاث:** بتوفير الأدب النظري، والمنهج المتبع وإثراء الأدبيات التربوية بموضوع معاصر يربط بين المناهج المطورة والهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني.

### تحديد المصطلحات

تتحدد مصطلحات الدراسة بالآتي:

**مناهج الدراسات الاجتماعية:** يشير مصطلح الدراسات الاجتماعية إلى مجموعة الموضوعات في المنهاج الأردني والمشتقة من العلوم الاجتماعية والإنسانية وهي التربية الاجتماعية والوطنية والجغرافيا والتاريخ والتربية الاجتماعية والوطنية (وزارة التربية والتعليم، 2025).

**وتعرّف كذلك بأنها** هي تلك المناهج التي تمت إعادة تصميمها وتحديثها من قبل المركز الوطني لتطوير المناهج حتى تصبح ملائمة للعصر الحالي من حيث المحتوى، والبنية والمهارات، ويعنى بتعزيز الهوية الوطنية الأردنية، والانتماء الوطني الأردني وتتكون من التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية والفلسفة وعلوم النفس والاجتماع (المركز الوطني للمناهج، 2022).

**الهوية الوطنية:** هي "الهوية التي تنتمي لجغرافيا وتاريخ ومصالح مشتركة، وهي ذلك الشعور الجمعي الشامل لمواطني دولة ما، والذي يجعلهم قريبين من بعضهم البعض، ويوجد لديهم شعوراً بالانتماء للأرض" (العزة، ص 316، 2025).

**إجرائياً:** هي إطار رمزي يجمع فيه أبناء الدولة الأردنية الواحدة ومنهم الطلبة على ارتباطهم بالأردن التقافهم حول القيادة الهاشمية، والثوابت التاريخية والولاء والانتماء للدولة الأردنية، بغض النظر عن الانتماءات

الفرعية، وتشتمل الهوية الوطنية الأردنية على عناصر مشتركة وهي اللغة والدين والعادات والتقاليد والثوابت الدستورية.

**الانتماء الوطني:** هو "شعور يجعل الفرد يشعر بأنه عضو فاعل في الدولة والمجتمع الذي يعيش به، عبر روابط الهوية الوطنية، والمواطنة، والمشاركة السياسية" (سليم، ص153، 2020).

## حدود الدراسة

تتحدد الدراسة بما يلي:

- **الحد الزمني:** الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2025/2026م
- **الحد المكاني:** المدارس الأردنية.
- **الحد الموضوعي:** اقتصرت الدراسة على دراسة دور مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في المدارس الحكومية الأردنية على الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من وجهة نظر المعلمين، وكيف تعزز مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من خلال مناهج كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام وهي المرحلة الأساسية الدنيا، والمرحلة الأساسية العليا، والمرحلة الثانوية للتعليم الأكاديمي، والتعليم المهني والتقني.

## الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة، بهدف الإفادة من إجراءاتها المنهجية، والأدب النظري الذي تضمنته، وتم ترتيبها زمنياً من الأقدم للأحدث وعلى النحو الآتي:

أجرت سليم (2020) دراسة هدفت تعرف دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز مفهوم الانتماء الوطني لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق هذا الهدف تم توزيع استبانة على معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة نابلس وسلفيت وطولكرم وبلغ عددها (100) بينت نتائج الدراسة أن دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز مفهوم الانتماء الوطني لدى الطلبة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية كان قليلاً، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الجنس، ومكان السكن، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

وقامت الترهوني وساسي (2020) بدراسة هدفت تعرف مفهوم الهوية ومفهوم التربية الوطنية وأهداف التربية الوطنية والنظريات التي فسرت دور التعليم في تعزيز الهوية الوطنية بمرحلة التعليم الأساسي في ليبيا، استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي، توصلت الدراسة إلى أن للفكر التربوي دور مهم في تقويم العقول وتوجيهها التوجيه السليم، وأنها مكفولة من قبل التربويين بهدف إعداد جيل من بناء الأمة وحمايتها.

وقام ماتافورا ولودنبرغ وأبس (Matafora, Laudenberg, Abs, 2021) بدراسة هدفت تحليل البيانات المتعلقة بتحديد الهوية الوطنية والشعور بالانتماء لدى طلاب المرحلة الثانوية في ألمانيا (مع خلفيات وهجرة وبدونها) التي جُمعت من خلال دراسة «المواطنة المدنية والمواطنة» لعام 2016. كما تقوم بتقييم ما إذا كانت أدوات البحث المستخدمة ملائمة للسياق الألماني، تم قياس «التعاطف نحو دولة الإقامة» باستخدام بنود مقياس ليكرت. وتم استخدام تصنيفات نظرية الاستيعاب لقياس الشعور بالانتماء. وقُيِّمت الفروق بين الطلاب عبر الدول وداخلها باستخدام اختبارات t، توصلت الدراسة إلى أن يميل الطلاب ذوو خلفية الهجرة إلى الحصول على درجات إحصائية أقل في مقياس «المواقف تجاه دولة الإقامة» في 20 من أصل 24 دولة مشاركة. في المقارنة الدولية، سجّل الطلاب في ألمانيا (مع وخارج خلفيات الهجرة) درجات منخفضة نسبياً في جميع البنود الخمسة للمقياس. وعلى الرغم من أنهم حقّقوا درجات أقلّ في تحديد الهوية الوطنية، إلا أن أكثر من 90 % من الطلاب في ألمانيا ذوي الخلفية المهاجرة يشعرون بالانتماء إلى ألمانيا، وبالرغم من انخفاض درجات التعرف الوطني لدى طلاب ذوي خلفية الهجرة، فإن نسبة كبيرة منهم تشعر بالانتماء إلى الدولة المضيفة. كما أن أدوات القياس قد تحتاج لتكييف أفضل لتأخذ في الحسبان التعددية والتحوّلات في الهوية الوطنية في سياق الهجرة.

وأجرت الحنيطي (2024) دراسة هدفت التحقق من جاهزية المدارس الأردنية لتعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة في ظل العولمة من وجهة نظر معلمات مدارس مديرية تربية لواء القويسمة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة الاستبانة، إذ تكونت عينة الدراسة من (308) معلمة اختبروا بالطريقة العشوائية، أظهرت نتائج الدراسة وجود دور مرتفع للمقررات الدراسية، ودور متوسط للأنشطة اللامنهجية في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة في ظل العولمة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية لجاهزية المدارس الأردنية لتعزيز الهوية الوطنية تعزى لمتغير التخصص الأكاديمي وسنوات الخبرة.

وقام العلي (2024) بدراسة هدفت تعرف دور مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في تعزيز الهوية الوطنية الأردنية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء بني كنانة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وصممت استبانة وزعت على (410) من الطلبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، أظهرت نتائج الدراسة أن دور مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في تعزيز الهوية الوطنية الأردنية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء بني كنانة جاء بدرجة مرتفعة، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات عينة الدراسة لدور مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية في تعزيز الهوية الوطنية الأردنية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء بني كنانة تعزى لمتغيري الجنس والمعدل.

وأجرى غراي وفليشمان وفاليت (Gharaei, Fleischmann, & Phalet, 2024) دراسة بحثت في كيفية تطوّر الهوية الوطنية لدى الشباب من الأقليات في أوروبا الغربية، وبالأخص في بلجيكا، من خلال علاقتها بالانتماء المدرسي، وإلى أي مدى شعورهم بأن أشخاصًا مثلهم يمكن أن يُعتبروا وطنيين، شملت العينة 942 طالبًا وطالبة من أصول مغربية وتركية أعمارهم 15 عامًا اختيروا من (62) مدرسة، أظهرت النتائج أن مجرد الشعور بالانتماء إلى المدرسة لا يؤدي بالضرورة إلى تعزيز الهوية الوطنية، لكن إحساس الشباب بأنهم يتناسبون مع الهوية الوطنية يُسهم بوضوح في تقوية شعورهم بالانتماء الوطني مع مرور الوقت، وأشارت النتائج أن المدارس يمكن أن تؤدي دورًا مهمًا في دعم الهوية الوطنية للشباب من الأقليات من خلال تعزيز الشمول الثقافي، وإعادة تعريف مفهوم "الوطنية".

وأجرى جرادات (2025) دراسة هدفت تعرف درجة تضمين مكونات الهوية الثقافية الوطنية في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن من خلال تحليل محتواها، تم استخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، إذ تم اعتماد الفقرة وحدة للتحليل ومكونات الهوية الثقافية الوطنية ومؤشراتها وحدة للتحليل وتكونت من (42) مؤشرًا، وتم تطبيق الدراسة على كتابي الدراسات الاجتماعية للصفين الرابع الأساسي والخامس الأساسي، وتوصلت الدراسة إلى أن مكون العقد السياسي والاجتماعي للدولة حل بالمرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة، وحل مكون التاريخ الوطني بالمرتبة الثانية وبدرجة مرتفعة، ومكون التراث الوطني بالمرتبة الثالثة، وجاء بالمرتبة الرابعة مكون اللغة العربية وبدرجة منخفضة، ومكون الأعراف والتقاليد بالمرتبة الخامسة وبدرجة منخفضة، وفي المرتبة السادسة والأخيرة حل مكون الدين وبدرجة منخفضة أيضاً.



وقام وانغ وتشين (Wang, Chen, 2025) بدراسة هدفت تعرف دور التعليم في تنمية الهوية الوطنية في مادة الجغرافيا للمرحلة الثانوية في الصين عبر كلية الجغرافيا بمدينة شينيانغ بمحافظة هينان، تدمج هذه الدراسة تعليم الهوية الوطنية في تدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية، حيث تجمع بين أحدث نظريات تدريس الجغرافيا ومنهج البحث الأدبي، إضافة إلى أسلوب تحليل النصوص لتحليل مكونات ومحتوى الهوية الوطنية في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية، كما تؤسس نموذجًا تدريسيًا جديدًا، وفي الوقت ذاته، تم اختيار موضوع "حقوق ومصالح البحار واستراتيجية تطوير المحيطات" لتطبيق تجربة تدريسية، وتمت دراسة تأثير نموذج التدريس المقترح في هذه الورقة على كفاءة تعلم الطلاب في الجغرافيا من خلال استبانة، وتُظهر نتائج التجربة التعليمية أن نموذج التدريس المقترح يمكن أن يُحسن وعي الطلاب بالهوية الوطنية، ويمكن أن يُستخدم كمرجع في تدريس مفاهيم الهوية الوطنية ضمن المواد الدراسية.

وأجرى اغوينيمي، اودييمي (Ogunyemi, Adeyemi, 2025) دراسة تناولت دور الدراسات الاجتماعية في تعزيز التسامح الثقافي والاندماج الوطني داخل مؤسسات إعداد المعلمين في نيجيريا، وترى الدراسة أن التنوع العرقي والثقافي يمثل تحديًا للوحدة الوطنية، وأن إعداد المعلمين يؤدي دورًا حاسمًا في غرس قيم التسامح والتفاهم بين الأجيال القادمة، خلص الباحثان إلى أن برامج الدراسات الاجتماعية تمتلك إمكانات قوية لبناء التماسك الوطني، لكنها بحاجة إلى تطوير المناهج وطرائق التدريس، لتكون أكثر تركيزًا على القيم الثقافية المشتركة، وأكدت الدراسة أن استخدام تجارب تعلم تفاعلية وشاملة لطيف واسع من الخلفيات الثقافية يُحتمل أن يُعزز قدرة المعلمين على خلق بيئات تعليمية داخل الفصل تدعم التعددية الثقافية والوحدة الوطنية.

### ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

تناولت الدراسات السابقة العربية والأجنبية موضوع مناهج الدراسات الاجتماعية، والهوية الوطنية، والانتماء الوطني، وتشابهت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث تعزيز الهوية الوطنية والانتماء الوطني، وركزت الدراسات السابقة على المرحلة الأساسية أو التعليم المدرسي سواء من خلال الطلبة أم المعلمين، وتشابهت من حيث المنهج المستخدم وهو الوصفي التحليلي، واختلفت الدراسات السابقة فيما بينها من حيث العينة، والتركيز المكاني والزمني.

أما ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها استخدمت المنهج النوعي باستخدام المقابلة شبه المنظمة، وأنها دمجت الهوية الوطنية والانتماء الوطني كمقياسين مرتبطين ببعضهما البعض، مما يعطي

صورة أشمل عن التأثير النفسي والتربوي للمناهج المطورة للدراسات الاجتماعية، وأثر المناهج المطورة للدراسات الاجتماعية على المدارس الحكومية الأردنية بشكل عام تحديداً وليس على مناطق محددة بعينها، مما يوسع من إمكانية تعميم النتائج على المستوى الوطني، وتتميز هذه الدراسة بكونها عملية من حيث تقييم الأثر، ومحدثة وهذا يجعلها تتميز عن الدراسات السابقة التي ركزت على المحتوى أو الآراء في مناطق محددة، بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت موضوع مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة - في حدود علم البحثة - وهذا ما لم تتناوله أي دراسة سابقة.

## منهجية الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج النوعي لإجراء المقابلات للتعرف على أثر مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في المدارس الحكومية الأردنية على الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من وجهة نظر المعلمين.

## مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية الذين تم اختيارهم من قبل المركز الوطني لتطوير المناهج ليقوموا بدراسة مخطوطات كتب الدراسات الاجتماعية المطورة والذين تم انتقاؤهم من جميع مدارس المملكة لما يتميزون به من كفاءة ومهارة.

## عينة الدراسة

تم اختيار عينة قصدية مكونة من (15) معلماً ومعلمة ممن اختارهم المركز الوطني لتطوير المناهج ليكونوا ضمن مجموعات التركيز لدراسة مخطوطات الدراسات الاجتماعية نظراً لخبرتهم في هذا المجال.

## أداة الدراسة

استخدمت الدراسة المقابلة كأداة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة لما لها من أهمية في جمع البيانات والحصول على المعلومات، حيث تم استخدام المقابلة شبه المنظمة، من خلال طرح الأسئلة إذ تم عمل مقابلة مع (15) معلم ومعلمة ممن اختيروا للمشاركة في مجموعات التركيز التي راجعت مخطوطات كتب الدراسات

الاجتماعية المطورة وهي كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع، والخامس، والسادس، والسابع، والثامن، وكتاب التاريخ وكتاب الجغرافيا وكتاب التربية الوطنية للصف التاسع الأساسي، وكتاب التاريخ وكتاب الجغرافيا وكتاب التربية الوطنية للصف العاشر وكتاب تاريخ الأردن للصف الحادي عشر للفرع الأكاديمي، وكتاب الحادي عشر للفرع المهني، وكتاب التاريخ للصف الثاني عشر، وتم طرح مجموعة من الأسئلة عليهم ومنها:

- ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في المدارس الحكومية الأردنية على الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من وجهة نظر المعلمين؟
- كيف تعزز مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني؟ ولتعزيز موثوقية البيانات تم تسجيل المقابلات خلال إجرائها بعد أخذ موافقة المشاركين، وتم تفرغ المقابلات وتسجيلها خطياً، وتم التأكد من صحة البيانات في التسجيل الصوتي والكتابي للبيانات والمناقشات المعمقة بين الباحث والمقارنات المستمرة بينها.

### صدق الأداة

للتأكد من صدق أداة الدراسة، تم إجراء المقابلات الشخصية، وتدوين استجابات أفراد العينة التي جرت لهم المقابلات، وتم عرض المقابلات على أحد الزملاء المشاركين في البحث، كما تم التحقق من صدق وثبات المقابلة عن طريق صدق التثليث، وهو من مظاهر الصدق في البحوث النوعية، والذي يشير إلى تطبيق أكثر من طريقة بحثية لدراسة الظاهرة الواحدة، أو من خلال الجمع بين العديد من الباحثين، وبالتالي هو الجمع بين المصادر المتعددة للتحقق من الفهم الناتج من البيانات بصورة دقيقة.

### ثبات الأداة

تم التأكد من ثبات الأداة عن طريق إجراء ثلاث مقابلات عشوائياً، وتم تفرغها وتحليلها وعرض النتائج على من تمت مقابلتهم لإبداء رأيهم فيما تم تحليله، وأبدوا موافقتهم بنسبة 100%، مما يدل على تحقيق الأداة نسبة ثبات مرتفعة.

### إجراءات الدراسة

قام الباحثون بإجراء مقابلات فردية معمقة بين أفراد عينة الدراسة، إذ اشتملت المقابلات على أسئلة الدراسة وأخذت من 40-60 دقيقة وكان وقتاً كافياً للعينة القصدية لذكر تجربتهم في مشاركتهم في مجموعات التركيز التي أجراها المركز الوطني لتطوير المناهج لدراسة مخطوطات الدراسات الاجتماعية.

## أسلوب التحليل

قامت الدراسة بتوظيف برنامج maxqda لتحليل البيانات التي تم جمعها بعد تفريغها تحليلاً نصياً، ومن ثم مقارنتها مع بعضها البعض لاستخراج إجابات الأسئلة، ثم تحليلها وترتيبها وتجميعها للوصول إلى إجابات لأسئلة الدراسة.

## نتائج الدراسة

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها على حسب أسئلتها، وذلك على النحو الآتي:

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في المدارس الحكومية الأردنية على الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من وجهة نظر المعلمين؟**

للإجابة عن هذا السؤال، وبناء على التحليل النوعي للبيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات الفردية تم تفريغ إجابات الأفراد على سؤال المقابلة كما في الجدول الآتي:

### الجدول (1)

**ما دور مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة في المدارس الحكومية الأردنية على الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من وجهة نظر المعلمين؟**

| الرقم | الدور                                                 | التكرار | النسبة |
|-------|-------------------------------------------------------|---------|--------|
| 1-    | التركيز على التراث الأردني                            | 14      | 14%    |
| 2-    | تنمية مهارة التفكير الناقد والحوار والقدوة            | 13      | 13%    |
| 3-    | التركيز على القيم والحقوق والواجبات والمشاركة الفاعلة | 12      | 12%    |
| 4-    | التركيز على حقوق الإنسان والمواطنة                    | 12      | 12%    |
| 5-    | فهم الموروث الحضاري                                   | 10      | 10%    |
| 6-    | احترام التنوع ومحاربة ثقافة الكراهية                  | 10      | 10%    |
| 7-    | حب الوطن والدفاع عنه والمحافظة على ممتلكاته           | 10      | 10%    |
| 8-    | التركيز على ثقافة التسامح                             | 8       | 8%     |

|     |                                   |     |    |
|-----|-----------------------------------|-----|----|
| 9-  | التركيز على الفنون الإسلامية      | 6   | 6% |
| 10- | التركيز على نظم الحكم والانتخابات | 5   | 5% |
|     |                                   | 100 |    |

تبين أن مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة تشتمل على مفاهيم عدة مثل الوطن والمواطنة، والوطنية، والهوية الوطنية، والانتماء الوطني، وتوظف هذه المناهج المطورة المعرفة والمهارة والقدرة الملائمة لجيل يتسم بسمات تؤهله للانخراط في القضايا المتعددة ذات العلاقة، وقد أكدت على ذلك (م، و) بقوله أن مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة تؤكد التربية على حقوق الإنسان والمواطنة الصالحة، وتنمي مهارات التفكير والحوار واحترام الآخر وأورد مثلاً على ذلك من مناهج الدراسات الاجتماعية المطور للصف السابع الأساسي الفصل الدراسي الأول الذي أكد في وحداته الدراسية على الديمقراطية، والتنوع الثقافي والتراث الأردني، والهوية الوطنية، والمواطنة ومقوماتها وربطها بالمواطنة العالمية، وركز على ثقافة التسامح وقبول التنوع ومحاربة ثقافة الكراهية والانغلاق، ودعمت (ص، و) هذه الفكرة بمثال من مناهج الدراسات الاجتماعية المطور للصف الثامن الأساسي الفصل الدراسي الأول الذي تضمن حقوق الإنسان في التشريعات الأردنية، فضلاً عن تعبير (د، ن) عن رأيه في إدراج التاريخ الحضاري العربي والإسلامي انطلاقاً من منظور نقدي عقلائي يتسم بالوضوح مع التركيز على الأصالة والمعاصرة وأورد (ف، ن) مثلاً على ذلك من مناهج التاريخ المطور للصف الثاني عشر الفصل الدراسي الأول إذ اختص الحضارة العربية الإسلامية بوحدة دراسية متكاملة تناولت موضوعاتها الفنون العربية الإسلامية، ونظام الحكم والإدارة والحياة الاقتصادية والاجتماعية.

وقد عبرت (س، س) عن ذلك بقولها إن مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة تساعد في تقوية الوحدة الوطنية، وفهم الموروث الثقافي والحضاري للأردن والهوية الوطنية الأردنية، وفهم الأصول التاريخية لهذه الهوية المتجذرة عبر ملايين السنين، وأضافت (م، ب) أن تضمين مناهج الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية والاجتماعية ضمن المباحث الدراسية عبر جميع المراحل الدراسية للطلبة ابتداء من الصف الأول الأساسية وانتهاء بالصف الثاني عشر لموضوعات الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني بغية إكساب الطلبة عبر هذه المراحل المهارات الفاعلة والدور الفاعل في تنمية الوطن بكافة ميادين ومجالاته حتى غدا الأردن منبراً ومعلماً بين جميع دول العالم ورمزاً للسلام والهوية الوطنية الأردنية المتميزة.

وقد وضحت (ف، خ) أن لمناهج الدراسات الاجتماعية الدور الأكبر في تعزيز الهوية الوطنية والانتماء الوطني الأردني وذلك بالقُدوة الحسنة وهو الأسلوب الأكثر تأثيراً في الطلبة، وتعقب (ف، خ) بقولها أن أهمية المدرسة تأتي من تعميق المفاهيم الوطنية المرتبطة بالهوية الوطنية، ويتحقق ذلك بالأنشطة المنهجية واللامنهجية وتنفيذ فكرة البرلمان الطلابي، ومن أهم عناصر تنفيذ كل ما سبق هم المعلمون، الذين لا يقتصر على سرد المعلومات وتنفيذ المنهاج، بل يتعداه إلى الاهتمام بالطلبة، بتأكيدهم على أهمية تعزيز الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني لدى طلبتهم من خلال تنمية عي الطلبة بهذه الروابط والثوابت القومية، وأضاف (ع، س) أن إكساب الطلبة حب الوطن والدفاع عنه بشتى السبل من جميع المنابت والأصول، وتزويد الطلبة بالقيم التي تدعم كيفية المحافظة على ممتلكات الوطن ومقدراته، وتنمية مهارات الطلبة المتعددة والتي تصب في مصلحة الوطن عن طريق تكوين الاتجاهات والمهارات والمعارف وصولاً إلى الانتماء وما يرتبط به من مصطلحات معززة للانتماء الوطني الأردني.

وأضاف (و، س) أن مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة ركزت على إعداد طلبة يكونون نواة مواطنين صالحين عارفين لحقوقهم وواجباتهم ومسؤولياتهم التي يؤدونها على أكمل وجه، وتعرف المجتمع وقضايا المعاصرة، وفهم الحقوق والواجبات واحترام القوانين وعدم مخالفتها، وتزويد طلبة المدارس الحكومية الأردنية بفكر إيجابي وفهم إيجابي يعزز لديهم المشاركة الفاعلة في الأحداث السياسية كمشاركتهم الفاعلة في انتخابات مجلس البرلمان المدرسي وهي الانتخابات المصغرة عن مشاركتهم الفاعلة والحقيقية في انتخابات مجلس النواب، بالإضافة إلى إشراك الطلبة في النشاطات والأعياد والمناسبات الوطنية والرسمية.

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: كيف تعزز مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم تفريغ إجابات الأفراد على سؤال المقابلة الثاني كما في الجدول (2)،

**الجدول (2)**

**كيف تعزز مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني؟**

| الرقم | الدور                                                                             | التكرار | النسبة |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------|---------|--------|
| 1-    | التركيز على خطابات جلالة الملك في مختلف المناسبات حول المواطنة والاعتدال والتسامح | 14      | 20%    |
| 2-    | التركيز على القيم والأخلاق وبناء الإنسان الصالح                                   | 13      | 19%    |
| 3-    | التأكيد المستمر على الانتماء الوطني                                               | 13      | 19%    |
| 4-    | التركيز على عملية التعلم والتعليم (أسلوب التدريس)                                 | 11      | 16%    |
| 5-    | تنمية التفكير النقدي والعلمي والتحليلي                                            | 10      | 14%    |
| 6-    | التركيز على التراث الوطني والمتحف والمعارض                                        | 8       | 12%    |
|       |                                                                                   | 69      | 100%   |

من خلال تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من المقابلات التي تم عقدها، أكد (ف، ز) أن المركز الوطني للمناهج يسعى لتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية لصياغة رؤية تربوية واضحة التوجه في تنمية الهوية الوطنية والانتماء الوطني الأردني من خلال عمليتي التعلم والتعليم، وشملت هذه التغيرات المناهج الدراسية التعليمية جميعها ومنها مناهج الدراسات الاجتماعية إذ تعد جزءاً من العملية التعليمية التعليمية.

وقد ذكر (ح، ع) في حوارهِ أن وزارة التربية والتعليم الأردنية والمركز الوطني للمناهج حرصاً على تعزيز الانتماء الوطني والهوية الوطنية الأردنية وذلك عبر مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة بطريق مباشر أم غير مباشر عبر الوحدات الدراسية التي تعنى ببناء الإنسان الصالح، والشخصية الوطنية بمختلف جوانبها، وأضاف (ر، و) أن تنمية التربية الأخلاقية الصحيحة، والقيم الراسخة، والمعتقدات الصحيحة، وصولاً لإنسان حريص كل الحرص على تنمية وطنه ومجتمعة والإعلاء من شأنه بما يتمثل به من سلوكيات كل ذلك من شأنه أن يعزز الهوية الوطنية والانتماء الوطني الأردني.

وقد استطرد (ص، ع) بقوله أن مناهج للدراسات الاجتماعية المطورة عززت الوحدة الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني من خلال تركيزها على خطابات جلالة الملك عبد الله الثاني ابن الحسين التي تؤكد على الواقعية والاعتدال والتسامح واحترام العقل، لأن ذلك يدل على أن هذه المناهج المطورة تحمل مشروعاً وطنياً وإنسانياً في آن واحد ومثال ذلك ما أورده (أ، و) أن منهاج تاريخ الأردن المطور للصف الحادي عشر

الأكاديمي ومنهاج تاريخ الأردن للصف الحادي عشر المهني الفصل الدراسي الأول اشتملا على ما يتعلق بالأوراق النقاشية وعناوينها، كالورقة النقاشية السابعة (تطوير التعليم أساس الإصلاح الشامل) التي ركزت على اعتبار التعليم حجر الأساس في الإصلاح الشامل، وتطوير المناهج لتكون عصرية، ويقول (س، م) أن تمكين المعلم ورفع كفاياته التدريسية، وتعزيز دور المدرسة والأسرة والمجتمع، وتوظيف المهارات الرقمية مهم جداً لأن ذلك يؤدي إلى التأكيد على القيم والثوابت الوطنية في إعداد المواطن الأردني الذي نطمح أن يكون، وأورد (أ، ص) أن مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة اهتمت بتنمية التفكير النقدي والتحليلي والابتعاد عن الانقياد الأعمى خصوصاً فيما يتعلق بتعزيز الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني.

وأوضح (ف، ن) أن مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة عمقت الهوية الوطنية الأردنية عن طريق منهاج التربية الوطنية المطور للصف العاشر الأساسي الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني الذي احتوت موضوعاته على المفهوم والدلالات للتربية الوطنية، والهوية الأردنية، ومفاهيم المواطنة والديمقراطية، وحقوق الإنسان في الأردن والتراث الوطني وكيفية المحافظة على التراث الوطني، وعزز (س، ر) هذه الفكرة بمثال آخر من منهاج التربية الوطنية المطور للصف التاسع الأساسي الفصل الأول الذي تضمن موضوعات الثقافة الوطنية الأردنية، والمجتمع الأردني وخصائصه، وتناول القضايا المجتمعية للمجتمع الأردني، وتطرق لمفاهيم الديمقراطية والعمل التطوعي والثقافة الوطنية، وأشارت (ع، د) إلى أن الوحدة الرابعة عمن منهاج التربية الوطنية المطور للصف التاسع الأساسي الفصل الدراسي الأول احتوت على موضوعات التراث الأردني ونماذج من التراث الوطني الأردني، ودور المتاحف في حفظ التراث الوطني، وأضاف (أ، ج) أن منهاج الدراسات الاجتماعية المطور للصف الرابع الأساسي الفصل الدراسي الأول موضوعات تهتم المجتمع الأردني كالأخلاق والعادات والتقاليد والأزياء الشعبية

وبين (و، هـ) أن مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة تعزز الهوية الوطنية من خلال تحويل الطلبة من طلبة سلبيين لا دور لهم في كثير من القضايا الوطنية إلى طلبة مبادرين من خلال تعزيز دور الشباب في صناعة القرار وتعميق فهمهم لحقوقهم وواجباتهم وإرثهم وتراثهم الحضاري والثقافي عن طريق تسليط الضوء عليه من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية، وتربية الشباب الأردني على المسؤولية والانضباط منذ الصغر، وتعزيز ثقافة العمل التطوعي وخدمة المجتمع، ودعم الفنون والآداب بوصفها أدوات للتعبير عن الذات، وأدوات يمكن استخدامها لنشر الثقافة الأردنية الأمر الذي يعزز الهوية الوطنية، وأكد (ن، م) هذه الفكرة باشتمال مناهج



الدراسات الاجتماعية المطورة على تحفيز الإبداع والابتكار باعتبارهما مدخلاً للتنمية المستدامة، وإيجاد طلبة مسؤولين ومنفتحين على الآخر بحيث يجمعون بين الاعتزاز بالهوية الوطنية والانفتاح على الآخر، وبين الالتزام بالواجبات والمطالبة بالحقوق.

وليس الانتماء الوطني ببعيد عن الهوية الوطنية فكلاهما وجهان لعملة واحدة، فالانتماء فطري، وضروري تواجهه لدى الطلبة وأفراد المجتمع على حد سواء، وذلك ما أوضحه (س، م) بالتعبير عن رأيه خلال مقابلته في أن مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة تساهم في تشكيل الشخصية المتكاملة للطلبة وتعديل سلوكياتهم، وتعزيز شعورهم بالأمان، وتكثيف الأعمال الإيجابية التي تصب بمصلحة الوطن مما يعزز لديهم الانتماء الوطني، وع بر (ب، ن) بقوله أن مناهج الدراسات الاجتماعية تعزز مبادئ الانتماء الوطني بمعنى أن ينتسب الطلبة إلى وطنهم ومكان إقامتهم، ويعتزوا ويفتخروا بالوطن ورموزه وقوانينه وأنظمتهم وعاداته وتقاليده وقيمته وثوابته، ومقدراته، ويحافظوا على الممتلكات الوطنية ويتعاملوا مع بعضهم البعض ضمن ضوابط الاحترام والأدب والأخلاق وصولاً للأمن الوطني.

وأوضح (ج، ج) أن مناهج الدراسات الاجتماعية ركزت الهوية الوطنية، إذ يسعى الانتماء الوطني إلى تعزيز الهوية الوطنية لتبرز في تعاملات الطلبة مع بعضهم البعض كسلوكيات إيجابية تعبر عن هويتهم وبالتالي تعبر عن انتمائهم، والديمقراطية تمثل البعد الثاني التي تؤكد لها حرية التعبير عن الرأي، والبعد الثالث وهو الولاء ويصنف بأنه هدف سام تماماً مثل الانتماء الوطني، والبعد الرابع وهو الالتزام من حيث الانسجام والتناغم بين أفراد المدرسة الواحدة، والبعد الخامس المتمثل بالتواد والتراحم وهما روابط قوية ومتينة لتكوين العلاقات البشرية في المجتمع الواحد. كل ما ذكر سابقاً من أبعاد إنما يعبر بالدرجة الأولى عن الانتماء الوطني المرتبط ارتباطاً وثيقاً بالهوية الوطنية.

## الخلاصة

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها خلصت إلى أهمية جهود وزارة التربية والتعليم والمركز الوطني للمناهج في تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية لتركز فيها على ما يقوي المجتمع الأردني لا على ما يفرقه، وذلك بتعزيز الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني، ولا يتأتى ذلك إلا بتربية تقودها وزارة التربية

والتعليم، وقد بين أفراد عينة الدراسة أهمية أن تتكامل العملية التعليمية التعلمية عن طريق المناهج الدراسية، فهي أدوات تحقق الأهداف التعليمية وتثبت وتدعم الثوابت الوطنية والتاريخية للأردن والقيادة الهاشمية.

## التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

- دمج التراث بالتعليم الرقمي.
- ربط الفنون الإسلامية بالتراث الوطني لإظهار التكامل الجمالي والتاريخي للهوية الوطنية الأردنية.
- تحويل مضامين الأوراق النقاشية إلى وحدات تعليمية تفاعلية لضمان استيعاب قيم الاعتدال والتسامح.
- جعل المتاحف مختبرات تعليمية تدرّس فيها أساليب التفكير والتحليل عبر قراءة التاريخ.
- ضرورة التكامل بين المحتوى القيمي وأساليب التدريس والتفكير النقدي بحيث لا تدرّس كتب الدراسات الاجتماعية كمنهج منفصل بل كمنهج حياة يمارس من خلال بيئة تعليمية محفّزة للعقل، وتحترم الموروث الحضاري والتاريخي للأردن والعالم العربي والإسلامي.
- التطبيق النظري والعملي لكيفية تعزيز الهوية الوطنية الأردنية والانتماء الوطني الأردني عبر إقامة الاحتفالات الوطنية بالمناسبات والأعياد الوطنية، وعقد المنتديات والملتقيات المدرسية بين المدارس المجتمعية لتنمية الهوية الوطنية والانتماء الوطني الأردني لدى الطلبة، وحث الطلبة على المشاركة فيها بالإضافة إلى ربط الأنشطة المدرسية للطلبة داخل المدرسة بالهوية الوطنية الأردنية كعقد المناظرات والمسرحيات التي تركز على تنمية الهوية الوطنية الأردنية.
- ربط التعلم بالحياة في الحصص الصفية من قبل المعلمين، أثناء تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة وربطها بالقضايا المجتمعية، عن طريق توعية الطلبة بمهدمات الهوية الوطنية الأردنية.
- تكثيف النشاطات اللاصفية التي تخدم مناهج الدراسات الاجتماعية المطورة عن طريق زيارات لمؤسسات تاريخية ومتاحف أثرية عريقة تضم بين جنباتها الإرث الأردني الحضاري.
- تبني مبادرات وطنية على مستوى المملكة الأردنية الهاشمية ويتم تغطية كافة جوانبها بوساطة وسائل الإعلام.
- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة على مباحث مدرسية أخرى، ومتغيرات مختلفة.

## المراجع باللغة العربية

- الترهوني، صالحة، وساسي، آمنة (2020). دور المناهج التربوية " التعليمية " في تأصيل الهوية الوطنية: دراسة تحليلية. *المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية*. 5(2). 219-237.
- جرادات، عبد الكريم (2025). درجة تضمين مكونات الهوية الثقافية الوطنية في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الأردن من خلال تحليل محتواها. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*. 22(147). 207-236.
- الحنيطي، عائدة (2024). جاهزية المدارس الأردنية لتعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة في ظل العولمة: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمات مدارس مديرية تربية لواء القويسمة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*. 44(3). 337-354.
- سليم، هبة (2020). دور مناهج الدراسات الاجتماعية في تعزيز مفاهيم الانتماء الوطني لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة نابلس وسلفيت وطولكرم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. 4(30). 132-149.
- العزة، محمد (2025). دور المدرسة في تعزيز الهوية الوطنية لدى الطلبة: دراسة ميدانية من وجهة نظر معلمي مدارس مديرية تربية لواء القويسمة. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي*. 1(45). 313-328.
- العلي، باسل (2024). دور مناهج التربية الاجتماعية والوطنية في تعزيز الهوية الوطنية الأردنية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء بني كنانة من وجهة نظرهم. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث*. 1(9). 152-169.
- المركز الوطني لتطوير المناهج، 2022.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2025.

## المراجع باللغة الانجليزية

- Gharaei, N., Fleischmann, F., & Phalet, K. (2024). *National identity development among minority youth: Longitudinal relations with national fit perceptions and school belonging*. *Journal of Youth and Adolescence*, 53(12), 2746–2761
- Matafora, B., Hahn-Laudenberg, K., & Abs, H. J. (2021). Assessing the national identity and sense of belonging of students in Germany with immigration backgrounds. *Journal of Social Science Education*, 20(2), 47-69

- Ogunyemi, B. T., & Adeyemi, A. O. (2025). Social Studies Education for Cultural Tolerance and National Integration in Teacher Preparation Institutions. *International Journal of Innovative Psychology & Social Development*, 13(2), 45-55.
- Wang, Y., & Chen, J. (2024). Research on the cultivation of education for national identity in high school geography. *Journal of Education and Learning*, 13(6), 317.

التعليم من أجل التنمية المستدامة: توليف للأطر نحو رؤية "التربية التحويلية" في المناهج لغرس  
"القيم (البيئية، والاقتصادية، والاجتماعية) وتحقيق "النموذج التجديدي"

**Education for sustainable development: A synthesis of frameworks  
towards a vision of "Transformative Education" in curricula for cultivating  
environmental, economic, and social values and achieving the "Regenerative  
Model"**

د. إيمان المفلح

**Dr. Eman Al-Mifleh**

**eman.almifleh@yahoo.com**

## الملخص

لأن المقاربات التقليدية للتنمية المستدامة واجهت قصوراً في معالجة التحديات العالمية المتزايدة (التدهور البيئي، اللامساواة الاجتماعية، الأزمات الاقتصادية) من حيث أنها لم تؤد إلى التحول الجذري المطلوب باعتبارها ركزت على العلاج الجزئي للمشكلات (مثل تقليل التلوث) بدلاً من معالجة أسبابها الجذرية التي تكمن في طبيعة النظام الاقتصادي (الاستهلاك المفرط) والعقلية البشرية (النظرة المتمركزة حول الذات)، فإن تحولاً نموذجياً في الفكر التربوي ينتقل من التعلم عن التنمية المستدامة أو الاستدامة إلى التعلم التجديدي أضحي ضرورة ملحة.

هدف هذا البحث المعتمد على المنهج الوصفي التحليلي (التوليقي) إلى وضع رؤية مقترحة لتطوير المناهج تركز على التربية التحويلية والتعلم التجديدي عبر مواءمة مستويات التغيير (الذاتي، والمكاني، والمؤسسي)، وبنيت الرؤية على أربع ركائز تكاملية (التحول السلوكي والأخلاقي، والتحول المعرفي والإدراكي، والتحول العاطفي والمكاني، والتحول المؤسسي). أوصت الدراسة بتبني النموذج التجديدي كفلسفة حاكمة للمناهج، مع تحويل المؤسسات التعليمية إلى مختبرات حية يقودها ميسرون تجديديون، بما يضمن الانتقال من فلسفة الحد من الضرر إلى إحداث أثر إيجابي صاف واستعادة عافية النظم الحية.

**الكلمات المفتاحية:** التعليم من أجل التنمية المستدامة، التربية التحويلية، النموذج التجديدي.

**Education for sustainable development: A synthesis of frameworks towards a vision of "Transformative Education" in curricula for cultivating environmental, economic, and social values and achieving the "Regenerative Model"**

**Dr. Eman Al-Mifleh**  
**eman.almifleh@yahoo.com**

**Abstract**

Because traditional approaches to sustainable development have faced significant limitations in addressing escalating global challenges (environmental degradation, social inequality, economic crises) — in that they have not led to the necessary radical transformation, focusing instead on symptomatic treatment (e.g., pollution reduction) rather than the root causes inherent in the nature of the economic system (over-consumption) and human mindset (anthropocentric view) — a paradigm shift in educational thinking, moving from learning about sustainable development or sustainability to Regenerative Learning, has become an imperative.

Utilizing a descriptive-analytical (synthetic) methodology, this paper aims to provide a proposed vision for curriculum development based on Transformative Education and Regenerative Learning by aligning levels of change (individual, spatial, and institutional). The vision is built on four integrative pillars (Behavioral and Ethical Transformation, Cognitive and Perceptual Transformation, Emotional and Spatial Transformation, and Institutional Transformation).

The study recommends adopting the Regenerative Model as a governing philosophy for curricula and transforming educational institutions into Living Labs led by Regenerative Facilitators, ensuring a transition from a "do-no-harm" philosophy to creating a Net-Positive Impact and restoring the health of living systems.

**Keywords:** Education for Sustainable Development (ESD), Transformative Education, Regenerative Model.

## المقدمة

من خلال التعامل مع خمسة أبعاد رئيسية مترابطة تشكل إطاراً قوياً للاستدامة (الأشخاص، والكوكب، والرخاء، والسلام، والشاركة)، يرى أبييرا (Abera, 2023) أن الاستدامة تمثل نموذجاً للتفكير في مستقبل يجري فيه موازنة الاعتبارات البيئية والاجتماعية والاقتصادية في السعي لتحقيق التنمية وتحسين نوعية الحياة.

تبلور هذا المفهوم من خلال تقرير برونتلاند (WCED, 1987) الذي وضع الركيزة الكلاسيكية للتنمية المستدامة المتمثلة بتلبية احتياجات الحاضر وتطلعاته دون المساس بالمقدرة على تلبية احتياجات المستقبل ودون تعريض مقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها للخطر. وينتقد التوجه الحديث المنظور التقليدي للاستدامة المستمد من تقرير برونتلاند بأنه يتبنى عقلية "لا تفعل ضرراً" أو "الحفاظ على الحد الأدنى" والتركيز البحث على الموارد والطاقة بشكل أساسي (أي عدم استنزافها)، مؤكداً على ضرورة الانتقال إلى تحول تجديدي في المفهوم (Sonetti et al., 2019).

أدى الخلل في التفاعلات المعقدة بين الناس والبيئة إلى تفاقم استنزاف الموارد (Chen & Liu, 2020; ) (Gatti et al., 2019)، وعلى الرغم من أن السلوك البشري ليس خبيثاً عن قصد، إلا أنه يُرى على أنه السبب الجذري لمعظم تحديات الاستدامة (Abera, 2023). يرى غاربا (Garba, 2024) أن التعليم يسهم في حل هذه التحديات من خلال تشكيل الوعي بالمسؤولية؛ فمواصلة التعليم مع أهداف التنمية المستدامة من خلال تطوير المناهج أمر ضروري لتزويد المتعلمين بالمقدرة على المساهمة في تحقيق أهداف التنمية المستدامة.

ثمة إدراك متنامٍ في الأوساط الأكاديمية والتربوية بأن المقاربات والمناهج التعليمية الحالية لم تعد تفي بمتطلبات التعامل مع السياقات العالمية سريعة التغير، ويأتي هذا الإدراك من التزام المربين التحويليين (ضمن الغاية (4.7) من أهداف التنمية المستدامة) بإعداد المتعلمين للتعامل مع التحديات العالمية (Čajková, 2021). يتطلب هذا التحول نحو الاستدامة تبني مفاهيم ومتطلبات جديدة تعتمد على عملية تعلم مستمرة لإعادة التفكير في الممارسات ووجهات النظر الحالية (König, 2015) لضمان الاستجابة لمتطلبات المستقبل.

سعت هذه الورقة البحثية إلى تقديم رؤية لتطوير المناهج تركز على التعلم من أجل الاستدامة التحويلية والتجديدية من خلال مراجعة الأطر النظرية حول التعليم من أجل التنمية المستدامة، والمنهج التحويلي، والتعليم التجديدي، والاستفادة من المفاهيم والاستراتيجيات التي وردت في الأدب النظري كمحاولة لجسر الفجوة بين النظرية والتطبيق وربط فلسفة التحول وغاية التجديد من خلال المسار القيمي والمعرفي والتطبيقي والمؤسسي.



## التعليم من أجل التنمية المستدامة (Education for Sustainable Development)

برز التعليم من أجل التنمية المستدامة كاستجابة رئيسية للتعامل مع الاستدامة (Pauw et al., 2015)، وقد جاءت أهداف التنمية المستدامة لتُحدث "تحولاً تجديدياً" وتعمل كقوة دافعة "استباقية" للاستدامة (Flückiger, & Seth, 2016).

وتلعب المناهج دوراً محورياً في معالجة تحديات الاستدامة عبر تزويد المتعلمين بالمهارات والقيم اللازمة (Bianchi, 2020; Karataş & Tuncer, 2020)؛ إذ يؤدي دمج أهداف التنمية المستدامة في المناهج إلى إعداد الطلاب لمعالجة مشكلات العالم الحقيقي، وتنمية جيل قادر على مواجهة تحديات الاستدامة المعقدة (Patil et al., 2024).

لأن التنمية المستدامة في التعليم أو التعليم من أجل التنمية المستدامة ليست مجرد محتوى بيئي ضمن المناهج التعليمية، بل أساس توجيهي للعملية التعليمية بأكملها، فإن غاربا (Garba, 2024) يرى أنه يمكن تحقيقه من خلال دمج قضايا الاستدامة في مختلف المواد الدراسية وتبني المؤسسات التعليمية ممارسات مستدامة تربط التعليم بالحياة اليومية والتحديات العالمية، مقترحاً إدراج أربعة عشر مفهوماً أساسياً للاستدامة في المناهج، مع الأخذ بالاعتبار التطوير المهني للمعلم كنموذج حي للسلوك المستدام.

وكشف التحليل المنهجي الذي أجراه فام شوان وهاكانسون ليندكفيست (Pham Xuan & Håkansson, 2025) حول دمج أهداف التنمية المستدامة، وتحديد الهدف الرابع، في المناهج الدراسية عن قضايا هيكلية وحاسمة تتمثل بعبء التغيير السلوكي كون تحقيق أهداف التنمية المستدامة لا يعتمد فقط على المعرفة والوعي، والحاجة إلى التفكير الناقد والبحث عن مفاهيم تعليمية جرى التفكير فيها بشكل ناقد خاصة أن المفاهيم السابقة للتعليم من أجل الاستدامة أظهرت آثاراً إيجابية سلوكية محدودة فقط، وتفادياً لتحويل المسؤولية الأخلاقية إلى جيل الطلاب وحدهم لتعويض إخفاقات الأجيال السابقة من خلال سلوكهم.

ليس من أدنى شك أن التعلم أمر جيد بحد ذاته، ولكن جودته تؤثر في إحداث الفرق نحو مستقبل مستدام. ويتطلب التعليم من أجل الاستدامة إحداث تحول في النظم التعليمية بأكملها، بما في ذلك تعزيز المناهج الدراسية، وتطبيق أساليب تربوية مبتكرة، وتدريب المعلمين، ولكن الأولوية تبقى لتطبيق نموذج شامل لتحويل النظم التعليمية (Diemer et al., 2019). لذلك، تبنى - التعليم من أجل الاستدامة - التعلم التحويلي للتغلب على النهج التقليدي ودعم التعلم الذي يؤدي إلى التحول ويتبنى نموذجاً نحو الاستدامة (Balsiger et al., 2017; Sterling et al., 2018).

## المنهج التحويلي (Transformative Approach)

مفهوم التحول (Transformation) أمر أساسي للتعليم من أجل التنمية المستدامة (Dannenber, 2016)، وقد قُدِّم مفهوم التعلم التحويلي لأول مرة من قبل جاك ميزيرو (Jack Mezirow) في أواخر السبعينيات من القرن الماضي، ويعبر عن "التعلم الذي يُحوِّل الأطر المرجعية الإشكالية - وهي مجموعات من الافتراضات والتوقعات الثابتة (عادات التفكير، ووجهات النظر، والعقليات) - لجعلها أكثر شمولية، وتمييزًا، وانفتاحًا، وتأملاً، وقابلية للتغيير عاطفياً" (Mezirow, 2003, p.58)، متجاوزاً مجرد اكتساب أو إضافة معلومات.

ولأن أساسه إعداد المتعلمين للاستجابة للقضايا والتحديات العالمية، فهو الإطار الأمثل للتفكير وصياغة نوع التعلم المطلوب لمواجهة تحديات المستقبل المتوقعة (Čajková, 2021)، ويتوافق مع التعليم من أجل التنمية المستدامة الذي يتطلب عادةً تغييرات عميقة في السلوك والتفكير لمواجهة التحديات البيئية والاجتماعية لأن الأفراد يقومون من خلاله بإعادة تقييم جذرية لقيمهم وأنظمة معتقداتهم مما يفضي إلى رؤية عالمية جديدة (O'Grady, 2023).

### آلية التحول وأبعاده

يعتمد التحول الناجح على أبعاد متكاملة عبر الباحثون عنهما بمسميات عديدة:

- البعد الداخلي المتمثل بالتحول في الوعي الذاتي (Reason, 1995) عبر عملية نقد ذاتي عميق أو تأمل ناقد للمنظور المرجعي واستبدال القديم بجديد أكثر شمولية ووعياً ونقداً (Mezirow, 1981, 1997)، والبعد الخارجي (العلائقي/ البيئي) المتمثل بتوسيع الشعور بالعلائقية والانخراط المشترك مع الآخرين ومع البيئة (Reason, 1995) أو تغيير في رؤية العالم، مما يسمح للفرد بالانخراط بمسؤولية ووعي في التغيير المجتمعي والبيئي المستمر (Mezirow, 1981, 1997).

- البعد الشخصي ممثلاً بالأكاديميين حيث يجب عليهم التفكير في قيمهم الخاصة وكيف تؤثر على تدريسهم، والبعد المؤسسي ممثلاً بالجامعات حيث يجب أن توفر الدعم والتعاون متعدد التخصصات لتمكين الأكاديميين (Leal Filho et al., 2018).

- الأبعاد النفسية (الوعي الذاتي)، والإقناعية (مراجعة المعتقدات)، والسلوكية (تغيير نمط الحياة) (Fleming, 2018).

- البعد المعرفي للمعرفة أو الكيفية التي نعرف بها وكيفية إنتاج المعرفة وصنع المعنى، والبعد الأنطولوجي أو الوجودي المتمثل بتحويل ما نعرفه ونُعرِّفه على أنه واقع أو تغيير نظرتنا الأساسية لطبيعة الوجود وعلاقتنا به (Taylor, 2008)، والبعد المعياري أو القيمي المتمثل بتحويل "كيف نُقيّم"، أي تغيير أولوياتنا الأخلاقية والمعارية التي توجه قراراتنا وأفعالنا (Förster et al., 2019)

### أدوات التحول ومتطلباته

تتمثل أدوات التحول بالتدريس والتعلم (إعادة تصميم المناهج)، والبحث (تعزيز التعاون متعدد التخصصات)، والمشاركة المجتمعية (ربط الأكاديمية بالمشاكل الواقعية)، وعمليات الحرم الجامعي العامة (جعل الجامعة نفسها نموذجًا مستدامًا) (Leal Filho et al., 2018).

ويرى بورن وسويسال (Bourn & Soysal, 2021) أنه لإحداث تأثير وافر حقيقي وتغيير ملموس في العالم ضرورة أن يصبح التعليم من أجل التنمية المستدامة نهجاً تحويلياً متجذراً في المساقات والدورات التعليمية، ويهدف إلى تغيير المتعلم والمؤسسة والمجتمع من خلال التحول من نقل المعرفة السردية التقليدية إلى تغيير المتعلم (سلوكياته، وقيمه، ووجهات نظره) والمؤسسة، والتركيز على الكفاءات التحويلية عبر دمج استراتيجيات تعلم تُعزز التفكير الناقد والتأملي ومهارات حل المشكلات والتفكير المستقبلي والشمولي والتعلم الاجتماعي التعاوني ومقاربات قائمة على الاستقصاء والخبرة الشخصية، وتمكين وكلاء التغيير من خلال أن تشجع المناهج المتعلمين على طرح الأسئلة، وتحدي الافتراضات السائدة، ورؤية أنفسهم كفاعلين وقادرين على إحداث التغيير في محيطهم ومجتمعهم.

### تحديات التعلم التحويلي

ينشأ التعلم التحويلي من التفاعل بين حالة استعداد المتعلم وجودة بيئة التعلم لإنتاج خبرة تعلم معينة (Röling, 2000)، وتكمن تحديات التعلم التحويلي في هذين الجانبين: الأول؛ المتعلم أو الجانب الفردي كونه تعلم صعب بطبيعته للفرد لأنه يتطلب التشكيك في المعتقدات الأساسية وإعادة بناء الذات، والثاني؛ المؤسسة أو الجانب المؤسسي، حيث تصميم أنظمة تعليمية تحويلية أمر صعب لأنها تعمل ضمن هياكل تعليمية مهيمنة لم تتحول بعد ولم تكن تأملية ناقدة بشكل كاف على افتراضاتها الخاصة وتلتزم بمعايير وسياسات تدريس وتعلم تقليدية (Sterling, 2010)، وهذا يتطلب تطبيق منظور المؤسسة بأكملها (Whole-

institution perspective - المناهج، والبحوث، والتوعية أو التواصل، والمرافق أو التسهيلات، والحوكمة حيث تتركز جميع عملياتها على مبادئ الاستدامة (Lozano, 2018).

وفي ظل تزايد تعقيد الأزمات العالمية، يواجه التعليم تحدياً حقيقياً، حيث أشار تقرير اليونسكو (UNESCO, 2021) إلى أن بعض مناهج التعليم ومقارباته "استنفدت غرضها" ولم تعد ملائمة لتواجه التحديات العالمية المتعددة، مما استدعى الدعوة إلى تجديد التعليم وإعادة تأطيره جذرياً لتعزيز إنسانيتنا وضمان استدامة علاقاتنا مع الطبيعة والتكنولوجيا، ولتمكيننا من معالجة الاضطرابات البيئية والتكنولوجية للوصول إلى عام (2050) بعالم مستدام ومتناغم.

نتيجة لذلك، طرح مفهوم التعليم التجديدي كإطار مستقبلي (لغاية عام 2050)، يمثل توسيعاً وعميقاً ضرورياً لرؤية التحول لوضع العالم على مسارات مستقبل أكثر عدلاً واستدامة للجميع، وهو نابع من إدراك أن التحديات العالمية الحالية والمستقبلية تفوق قدرة الأطر التعليمية التقليدية، وحتى التحويلية منها، على معالجتها بشكل كافٍ؛ حيث يأخذ مخرجات التعليم التحويلي النقديّة كأرضية انطلاق، ويوجهها نحو هدف أعمق يتمثل في الشفاء/ المعالجة، والإصلاح/ الترميم، وإعادة التوجيه، والتجديد للنظم الاجتماعية والبيئية. وبذلك، يُنظر إلى مفهومي التعليم التجديدي والتعلم التحويلي على أنهما مكملين لبعضهما بعضاً ومتكاملين.

### التعليم التجديدي (Regenerative Education)

يغدو الانتقال من مفهوم الاستدامة إلى مفهوم التجديد إطاراً أفضل لحل الأزمات العالمية (East, 2020)، فبينما قد تجد الاستدامة صعوبة في التوفيق بين الأهداف المتضاربة: النمو الاقتصادي، وحماية الحدود الكوكبية، ومتطلبات العدالة الاجتماعية (Rockström et al., 2013)، ولا يكون التعليم من أجل التنمية المستدامة كافياً لأنه لا يزال متمحوراً حول صيانة النظام، ويفتقر إلى التركيز على الأبعاد الداخلية والازدهار الشمولي، فإن الاستدامة التجديدية توفر رؤية كونية شمولية تهدف إلى الازدهار وتطور الأنظمة، وتعزيز الإبداع المشترك، والتركيز على نقاط التأثير العميقة والنظم الحية المزدهرة، وبالتالي فهي أكثر إلهاً وتحفيزاً (Gibbons, 2020).

تعرف الاستدامة التجديدية على أنها تلك التي تمكّن الأنظمة الاجتماعية والبيئية من الحفاظ على حالة صحية والتطور، وتتمثل رؤيتها للتعليم بثقافات/ مبادرات من القاعدة إلى القمة (مثل الزراعة المستدامة، البستنة الحضرية، العملات المحلية، الحركة الرائدة الحضرية، صناعة الأماكن)، وتُظهر تحولاً ثقافياً واجتماعياً يتجاوز

التوجيهات الحكومية، وهذا يعكس حاجة الاستدامة التجديدية إلى المشاركة الشعبية والعمل المباشر (Brown et al., 2018).

### متطلبات التحول نحو التعليم التجديدي

أولاً: المرتكزات النظرية والأدوات

للتحول المؤسسات التعليمية نحو التنمية التجديدية، أكد ألغريني وماكنتاير-ميلز (Algraini & McIntyre-Mills, 2022) على نهج القدرات (The capability approach) الذي طوره أمارتيا سن ومارثا نوسباوم (Amartya Sen and Martha Nussbaum)، باعتباره يغير منظور التنمية من التركيز على النموذج الاقتصادي إلى نموذج التنمية البشرية المعني بالرفاهية والوكالة الشخصية، مع استخدام بطاقة الأداء المتوازن (The Balanced Scorecard) التي قدمها روبرت كابلان وديفيد نورتن (Robert Kaplan and David Norton) عام (1992) لترجمة نهج القدرات إلى واقع ملموس يضمن أن مؤسسات التعليم لا تقيس فقط الإنجاز الأكاديمي، بل أيضاً مدى مساهمتها في تكوين طلاب متكاملين قادرين على دعم التنمية التجديدية.

ثانياً: الاستراتيجيات الإجرائية

للتحول، تلخص سونيتي وديسترهيفت (Sonetti & Disterheft, 2021) متطلبات التعليم التجديدي

بـ:

- تبني التعليم لفك الارتباط بالمدرسة أو التحرر من الأنماط التعليمية الجامدة.
- تجاوز الجامعات المهمة الثالثة أو التركيز على الاقتصاد ونقل التكنولوجيا نحو الإبداع المشترك من أجل الاستدامة.
- التركيز على التحديات المعقدة والابتعاد عن المقاربات البسيطة القائمة على حل المشكلات إلى مقاربات تحويلية ومتعددة التخصصات.
- تحويل التعليم نحو وكلاء التغيير الفوريين في جميع المهن.
- دمج محو الأمية متعدد التخصصات كأساس لأي تخصص على أن يكون التعاون بين العلماء وصناع القرار والأشخاص المتأثرين هو القاعدة لتحليل المشكلات وتطوير المستقبل المرغوب، والتحول البيئي.

## أبعاد التحول نحو التعلم التجديدي

أكدت سونيتي وآخرون (Sonetti et al., 2019) أن التحول النموذجي من نموذج الاستدامة التقليدي (الحفاظ على الموارد) إلى نموذج الاستدامة التجديدية يبنى على ثلاثة أبعاد متكاملة، وهي: أولاً؛ البعد الفردي من القيمة إلى السلوك؛ حيث يبدأ التحول على المستوى الشخصي عبر تعزيز الوكالة الشخصية، والعوامل الهيكلية والثقافية، واليقظة الذهنية. ثانياً؛ البعد العالمي الذي ينتقد المركزية البشرية ومغالطة التكنولوجيا اللتان أضعفتا أهداف التنمية المستدامة، ويدعو إلى تبني قيم التواضع والمساواة بين البشر ومكونات الطبيعة، والانتقال من الوعي الذاتي (EGO) إلى الوعي البيئي (ECO) ثم إلى خدمة الآخر (SEVA)، واعتماد إستمولوجيا جديدة متعددة التخصصات. ثالثاً؛ البعد المؤسسي عبر مساري الانتقال من "التغيير في التعليم" إلى "التعليم من أجل التغيير" من خلل تجاوز صوامع التخصصات، ومسار الممارسة حيث تكون الجامعة مكان تحول القيمة عبر تطبيق تعليم الاستدامة وممارسة ما تدعو إليه.

## الدراسات السابقة

لأغراض الدراسة، قسمت الدراسات السابقة إلى قسمين:

### أولاً: دراسات التعلم التحويلي

أجرى ستيرلنج (Sterling, 2010) دراسة هدفت إلى رسم خريطة أو تحديد مفاهيمي لكيفية عمل التعلم التحويلي لمعالجة تحديات عدم الاستدامة والتعقيد وعدم اليقين في الأهداف والممارسات التعليمية من خلال مراجعة أعمال المنظرين الرئيسيين في مجال التعلم التحويلي وأهميته للتعليم العالي، والاستناد إلى مفهوم ونموذج باتيسون (Bateson) لمستويات التعلم كأداة تحليلية، وتوضيح نظرية تغيير النموذج الفكري على المستويين الفردي والمؤسسي. توصلت الدراسة إلى أن صعوبة التعلم التحويلي تكمن في الجانبين الفردي والمؤسسي، ودعت المؤسسات الأكاديمية إلى تغيير نهجها مؤكدة على أن التعليم العالي ملزم بتحويل الافتراضات المعرفية السائدة من أجل تحرير التنمية البشرية والاجتماعية.

وأجرى ليال فيلهو وآخرون (Leal Filho et al., 2018) دراسة هدفت إلى توضيح دور التزام هيئة التدريس وإشراك الطلاب في تحقيق التحول في التعلم ضمن التعلم من أجل الاستدامة. أجريت الدراسة عبر دراسات الحالة النوعية في مؤسسات التعليم العالي في سبع دول (البرازيل، صربيا، لاتفيا، جنوب إفريقيا، إسبانيا، سوريا، المملكة المتحدة). كشفت النتائج عن نقاط ضعف ومقترحات لتعزيز دور التعليم العالي في تحقيق الاستدامة التحويلية، وضرورة أن يطور الأكاديميين نهجاً تعاونية وإعادة تصميم تخصصاتهم الأساسية

والتأمل بقيمتهم لتطوير الإمكانيات التحويلية للطلاب كوكلاء لمستقبل مستدام، وأن تتحول الجامعات لتكون نماذج للعدالة الاجتماعية والإشراف البيئي وتعزيز التعلم من أجل الاستدامة.

وهدفت دراسة بورن وسويسال (Bourn & Soysal, 2021) النوعية التي أجريت في إنجلترا وتركيا إلى تحديد الفرص والتحديات التي تواجه برامج إعداد المعلمين الجدد (التعليم الأولي) عند دمجها للتعليم من أجل التنمية المستدامة كوسيلة لتعزيز مقاربة تربوية أو أسلوب تدريس مميز يؤدي إلى التعلم التحويلي. أظهرت النتائج أن كلا البلدين يواجه تحديات في دمج التعليم من أجل التنمية المستدامة كنهج تربوي شامل لكن آليات التنفيذ تختلف، وخلصت إلى أن النهج التحويلية موجودة في كلا البلدين، لكنها غالباً ما تعتمد على حماس الأكاديميين المهتمين أو المعلمين الأفراد والفرص المتاحة ضمن القيود المفروضة على المناهج.

وتساءلت دراسة أوغرادي (O'Grady, 2023) النوعية عن تجربة أعضاء هيئة التدريس وفهم ما يحدث على المستوى المؤسسي عند محاولة دمج التعلم التحويلي في تدريس الاستدامة. تكونت عينة الدراسة من (7) مشاركين من مؤسسات تعليم عالٍ في أوروبا وأستراليا، وجمعت البيانات من خلال المقابلات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق التعلم التحويلي في برامج الاستدامة ضمن التعليم العالي ممكن وواقعي، ويتطلب النجاح أن يغير المشاركون أو يعيدون تقييم أدوارهم المهنية بالانتقال من دور الخبير إلى دور يركز على التعلم والإبداع المشتركين للمعرفة، ويفحصون على المستوى الشخصي قيمهم وسلوكياتهم ورؤاهم العالمية بشكل شامل، مما يدل على أن التعلم التحويلي أثر عليهم شخصياً أيضاً كمعلمين.

وأجرى تريفيسان وآخرون (Trevisan et al., 2024) دراسة هدفت إلى فهم عمليات التعلم ومسارته وممارساته التي يمكن أن تساهم في التحول المطلوب في مؤسسات التعليم العالي لدمج الاستدامة في جميع أنشطتها من منظور التعلم التحويلي والتنظيمي. اتبعت الدراسة نهجاً مزدوجاً من خلال تحليل بلييومتري للأدب النظري ذي الصلة بالموضوع وخمس عشرة دراسة حالة لجامعات من ثلاث عشرة مدينة في ستة بلدان أوروبية مختلفة باستخدام الملاحظة الميدانية والمقابلات المتعمقة وجها لوجه مع جهات فاعلة مختلفة في الجامعات، ولا سيما مدراء الاستدامة، وتحليل الوثائق حول تقارير الاستدامة الخاصة بمؤسسات التعليم العالي. أكدت الدراسة على أهمية التعلم التحويلي والتنظيمي، وأثبتت أن دمج الاستدامة بالكامل في الأنشطة الرئيسية لمؤسسات التعليم العالي أمر ممكن من خلال نهج "المؤسسة بأكملها"، ووجدت أن التعلم الفردي (التحويلي) والتنظيمي ضروريان بشكل متكامل للتحول.

## ثانياً: دراسات التعلم التجديدي

أجرت سونيتي وآخرون (Sonetti et al., 2019) دراسة هدفت إلى تحديد السياق الذي يمكن للجامعات من خلاله التعاون والمساهمة في تحفيز قيم الاستدامة واتجاهاتها وسلوكياتها داخل المجتمعات التجديدية المستقبلية من خلال ثلاثة مجالات رئيسية، وهي: التحول على المستوى الفردي، والبعد العالمي والأيدولوجي للأزمة، ودور الأكاديميين والتعليم. أكدت الدراسة على دور الجامعات كعامل للتغيير على المستويات الفردي والعالمي والمؤسسي/الأكاديمي، ودعت إلى الإنسانية الكوكبية (Planetary Humanism) كإطار قيمي يقدم مساراً ملموساً للتجديد الفردي والعالمي للخروج من الأزمة، وأن تعمل الجامعة على مسارين متكاملين للتحول القيمي (تعليم الاستدامة وممارسة ما تدعو إليه) كي تكون مكان تحول القيمة.

وكتبت جيبونز (Gibbons, 2020) مقالة حددت من خلالها أزمة الاستدامة الحالية وقدمت الاستدامة التجديدية كحل نموذجي متفوق لأنه يعمل على تغيير الأبعاد الداخلية (العقول والقلوب) وتحولها لدعم النظم والمجتمعات الحية المزدهرة بالنظر إلى أن السبب الجذري لفشل الاستدامة هو تجاهل الأبعاد الداخلية (الرؤى الكونية، والقيم، والروحانية).

وقدم محمود وآخرون (Mehmood et al., 2020) ورقة بحثية عرضت رؤية جديدة لكيفية تحقيق الاستدامة من خلال دمج الأبعاد الشخصية والمكانية والتعليمية بفكرة محورية تتمثل بأن التحول المستدام الحقيقي للمكان يتطلب أكثر من مجرد سياسات أو تقنيات؛ إنه يتطلب تحولاً في الوعي والعلاقة بالمكان، واستندت إلى التصور المفاهيمي متعدد التخصصات والقائم على المكان للابتكار الاجتماعي، وهدفت إلى تطوير إطار مفاهيمي شمولي يدمج العمليات النشطة للتعلم، والتجربة، والتجديد لمعالجة التحديات المعقدة للاستدامة. اقترحت الدراسة دمج ثلاثة عمليات نشطة ومتزايدة للإطار المقترح، وهي: التعلم التحويلي، وتجربة المكان/ صنع المعنى، والعمل التجديدي، وتوصلت إلى أن المزيج الديناميكي لهذه العمليات الثلاث يؤدي إلى انبثاق قوة فاعلة جديدة، وهي القدرة الجماعية للأفراد على إحداث تغيير مبتكر في سياقهم المحلي.

وهدفت دراسة ألغريني وماكنتاير-ميلز (Algraini & McIntyre-Mills, 2022) إلى البحث في المبادئ التوجيهية (المعايير القبلية) ومقاييس التقييم (التدابير البعدية) اللازمة لتحويل التعليم لدعم التنمية التجديدية عبر نهج القدرات وبطاقة الأداء المتوازن. خلصت الدراسة إلى تأكيد الركائز الثلاث لتحويل التعليم نحو التنمية التجديدية، وهي: الأساس النظري (المعايير القبلية)، والإطار المعياري (القدرات)، والأداة الاستراتيجية (القياس)، وقدمت نهج القدرات كمرجعية قيمية (للرؤية)، والقدرات العشر كمرجعية معيارية



(المحتوى)، وبطاقة الأداء المتوازن باعتبارها إطاراً للمساءلة التجديدية؛ حيث لا تُستخدم للرقابة البيروقراطية، بل كأداة استراتيجية لضمان تحرر المؤسسة من الأنماط التقليدية وقياس مدى مساهمتها في رفاهية النظم الحية.

### التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية

رغم الثراء المعرفي الذي قدمته الدراسات السابقة، إلا أن القراءة الفاحصة تكشف عن فجوة بحثية عبر المحاور التالية تسعى الدراسة الحالية إلى جسرهما لتطوير المناهج التعليمية في ضوء التربية التحويلية لتحقيق النموذج التجديدي عبر ركائز المنهج الأربع (الرؤية المقترحة):

أولاً. من وصف الواقع إلى بناء الرؤية (الفجوة المنهجية): اتسمت معظم الدراسات السابقة بكونها دراسات حالة نوعية رصدت تجارب في بيئات محددة مثل دراسة ليال فيلهو (Leal Filho et al., 2018) التي شملت سبع دول، ودراسة تريفيسان (Trevisan et al., 2024) التي ركزت على الجامعات الأوروبية، والتي رغم أهمية نتائجها، إلا أنها تظل تجارب وصفية لواقع القائم، بينما تقدم الدراسة الحالية توليفاً نظرياً عابراً للحالات الفردية لبناء إطار قيمي ومعياري يمكن إسقاطه على المناهج بصفة عامة، مما ينقل البحث من خانة وصف التحديات إلى خانة تقديم الحلول المنهجية.

ثانياً. من الحماس الفردي إلى المؤسسية التجديدية (الفجوة التنظيمية): أشارت دراسة بورن وسويسال (Bourn & Soysal, 2021) إلى أن التحول غالباً ما يعتمد على حماس الأفراد وسط قيود المناهج، في حين أنه في الدراسة الحالية لا رهان على الحماس الفردي فقط، بل طرح لرؤية لتطوير المنهج والمؤسسة (الركيزة الرابعة- المستوى المؤسسي) عبر نماذج مثل المختبر الحي، لتحويل الاستدامة التجديدية من مبادرات شخصية للأكاديميين إلى نظام عمل مؤسسي ملزم للتخرج والممارسة.

ثالثاً. الانتقال من الوعي البيئي إلى الاستدامة الداخلية- العمق الإجرائي للأبعاد الداخلية (الفجوة المفاهيمية): اتفقت الدراسات السابقة على ضرورة التحول، وكانت دراسة جيبونز (Gibbons, 2020) الأقرب في الإشارة إلى الأبعاد الداخلية، وقد التقطت الدراسة الحالية هذه الإشارة وطورتها إجرائياً عبر مخطط (EGO-ECO-SEVA)، ولم تكتفي بالدعوة لتغيير العقول والقلوب نظرياً، بل دمجتها في ركائز المنهج التعليمي ككفاءات ترابط سردي ونزاهة تجديدية، مما يجعل التحول الداخلي قابلاً للقياس والتقييم ضمن الوحدات الدراسية.

رابعاً. العدالة تتجاوز المجتمع البشري (الفجوة الأخلاقية): بينما ركزت دراسات مثل ستيرلنج (Sterling, 2010) على تحرير التنمية البشرية والاجتماعية، تتفرد الدراسة الحالية بتبني مفهوم العدالة التجديدية وحقوق

الطبيعة، وهي مساحة لم تغطيها الدراسات السابقة بشكل إجرائي في المناهج، وتوسع مفهوم الأخلاق ليشمل الحقوق الكوكبية، مما يجعل النموذج التجديدي المقترح نموذجاً متمركزاً حول الحياة وليس فقط حول الإنسان.

خامساً. الأصالة في التوليف: تستفيد الدراسة الحالية من التراكم المعرفي للدراسات السابقة في إثبات إمكانية التحول، وتكمن أصالتها في كونها الوحيدة في حدود اطلاع الباحثة التي دمجت بين فلسفة التربية التحويلية وإجراءات الاستدامة التجديدية في رؤية واحدة شمولية تغطي أربعة ركائز تكاملية (سلوكية- أخلاقية، ومعرفية- نظامية، وعاطفية- مكانية، ومؤسسية- بنيوية) تتجاوز القصور التجزيئي وتؤسس لنموذج يهدف إلى تحقيق النزاهة التجديدية لدى المتعلم كغاية نهائية تتجاوز قصور نماذج التنمية المستدامة التقليدية، مما يضمن تحويل القيم التجديدية إلى ممارسات واقعية ومستمرة.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها

على الرغم من الجهود والمبادرات لدمج التعليم من أجل التنمية المستدامة في المناهج الدراسية، إلا أن ثمة أزمة توجه وممارسة تواجه المنظومة التعليمية؛ حيث لا يزال التعليم في جوهره متمحوراً حول النموذج التقليدي (الاختزالي) الذي يركز على المخرجات الاقتصادية والمهارات التقنية المنفصلة عن السياق الأخلاقي والبيئي.

وتكمن مشكلة الدراسة بالآتي:

أولاً: محدودية الأثر السلوكي (الفجوة السلوكية)؛ حيث يكتفي التعليم الحالي بنقل المعرفة النظرية حول الاستدامة، مما يخلق وعياً سطحياً لا يترجم إلى تحول جذري في الأطر المرجعية أو السلوك اليومي للمتعلم؛ أي أن زيادة التعليم التقليدي قد تساهم أحياناً في زيادة استنزاف الموارد بدلاً من حمايتها.

ثانياً: قصور نموذج الاستدامة التقليدية؛ فالمناهج الحالية تتبنى فلسفة الحد من الضرر (أقل سوءاً)، وهو نموذج أثبتت الأزمات العالمية (مثل الاحتباس الحراري وفقدان التنوع البيولوجي) عدم كفايته لكون العالم يحتاج إلى نموذج تجديدي يعمل على ترميم النظم الحية وليس فقط صيانة توازنها الهش.

ثالثاً: تجزئة المعرفة (الصوامع التخصصية)؛ فحينما تُدرس قضايا الاستدامة كإضافات هامشية أو موضوعات منفصلة فإن المتعلم يعجز عن رؤية التشابك السردى بين الأزمات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، ويضعف الوكالة الشخصية لديه كفاعل للتغيير، وهذا يؤدي إلى غياب الوعي التكاملي عن المناهج.

رابعاً: غياب الإطار المنهجي للتحول؛ إذ يؤدي افتقار المؤسسات التعليمية إلى رؤية واضحة تدمج بين التعلم التحويلي (كمسار لتغيير الذات) والتجديدي (كغاية لإصلاح الكوكب) إلى بقاء مبادرات الاستدامة حبيسة الشعارات الرسمية دون أن تتحول إلى مختبرات حية داخل المؤسسات التعليمية والمجتمع.

وتتناول الأسئلة الآتية:

1. ما هي الأسس الفلسفية والمعرفية للانتقال بالمنظومة التعليمية من نموذج الاستدامة التقليدية إلى النموذج التجديدي؟

2. ما ملامح الرؤية المقترحة لتطوير المناهج التعليمية في ضوء التربية التحويلية لتحقيق النموذج التجديدي عبر مساراته (القيمية-الداخلية، والمعرفية، والتطبيقية، والمؤسسية)؟

### المنهجية والإجراءات

#### أولاً: منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي (التوليف النظري - Theoretical Synthesis)، الذي يتجاوز الوصف السردى إلى بناء أطر مفاهيمية مبتكرة عبر دمج وتوليف أفكار من مصادر متعددة، ساعياً إلى فحص وتحليل الأطر الفلسفية والنظرية الكامنة في الأدب التربوي المتعلق بالتعليم من أجل التنمية المستدامة، ومن ثم إعادة توليفها في رؤية تربوية متكاملة (الرؤية التجديدية).

#### ثانياً: إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، اتبعت الدراسة مساراً تكاملياً وفق المراحل الآتية: المرحلة الأولى؛ الفحص النقدي والتشخيص (مرحلة التفكيك): مراجعة تحليلية للأدب التربوي المتعلق بالتعليم من أجل التنمية المستدامة لتحديد الفجوات السلوكية والمعرفية في المناهج الحالية مع نقد نموذج الاستدامة التقليدي القائم على الحد من الضرر، واستنباط الأسباب الجذرية لعدم كفايته.

المرحلة الثانية؛ الاستقصاء النظري للأطر المرجعية (الاستخلاص): استقصاء الأطر الثلاثة التي قامت عليها الدراسة واختيرت لتكاملها الهيكلي (Sonetti et al., 2019; Gibbons, 2020; Mehmood et al., 2020) وتحليلها. والتركيز على استخلاص المفاهيم الجوهرية؛ حيث يقدم إطار دراسة سونيتي وآخرون (Sonetti et al., 2019) التحول المؤسسي والمجتمعي، ويغوص إطار دراسة جيبونز (Gibbons, 2020) في الأبعاد الداخلية والروحية، بينما يوفر إطار دراسة محمود وآخرون (Mehmood et al., 2020) الجانب التطبيقي المرتكز على المكان والوكالة الشخصية.

المرحلة الثالثة؛ التوليف والبناء (هندسة الرؤية المقترحة): المرحلة الجوهرية التي دمجت فيها المفاهيم المستخلصة في أربع ركائز أساسية، وحوّلت الأطر الفلسفية والنظرية إلى استراتيجيات تطبيقية قابلة للدمج في المناهج التعليمية، مع مراعاة الترابط السردى والتكاملي بحيث تعمل الركيزة الأولى كمحرك داخلي يوجه الثانية

لفهم تعقيدات الكوكب، وهو ما يترجم فعلياً عبر الركيزة الثالثة ليتم تأطير هذا كله وضمان استدامته ضمن الركيزة الرابعة.

المرحلة الرابعة؛ التأطير الاستشراقي والمحددات: وضعت الرؤية في سياقها الزمني (2030-2050)، وحُددت المحددات التي تضمن قابليتها للتعميم والتطبيق في المؤسسات التعليمية.

### أهمية الدراسة

تنبثق أهمية الدراسة من الجمع بين الجانب النظري (فلسفة العقل) والجانب التطبيقي (هندسة الواقع) كاستجابة علمية لإعادة تأطير التعليم وفق أحدث الرؤى التعليمية والتعلمية.

أولاً: الأهمية النظرية (الإثراء المعرفي)

- تأصيل مفاهيمي جديد: السعي لربط المنهج التحويلي والتعليم التجديدي.
- تجاوز الاستدامة التقليدية والانتقال نحو النموذج التجديدي الذي يركز على الازدهار والشفاء المتبادل بين الإنسان والنظم الحية.

- التكاملية: التركيز على الأبعاد الداخلية كشرط مسبق لتحقيق التحول الخارجي (السلوكي والمكاني).  
ثانياً: الأهمية التطبيقية (الممارسات التربوية)

- تطوير المناهج الدراسية من خلال توفير رؤية لمصممي المناهج حول كيفية دمج مفاهيم متعددة في المقررات الدراسية بشكل عابر للتخصصات، وبما يضمن تنمية كفاءة التشكيل لدى المتعلم (المقدرة على تصميم حلول تجديدية مبتكرة في بيئته وتطبيقها).

- تمكين وكلاء التغيير من خلال تقديم استراتيجيات عملية تحول المتعلم من متلقٍ للمعلومات إلى فاعل أو وكيل تجديدي يمتلك الوكالة الشخصية لإحداث فرق وأثر إيجابي صافٍ في مجتمعه ونظامه البيئي.

- تزويد صناع القرار والمؤسسات بنماذج تقييم مبتكرة تساعد على قياس الأثر التجديدي والاجتماعي للمؤسسات التعليمية وتحويلها إلى مختبرات حية تتماشى مع الغايات الطموحة للتعليم المستقبلي بدلاً من الاكتفاء بالدرجات الأكاديمية التقليدية.

- الاستجابة للرؤى المستقبلية (2030-2050) من خلال محاولة وضع الأسس التربوية التي تساهم في تحقيق غايات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وتهيئة الأجيال القادمة للعيش في عالم يتطلب وعياً تكاملياً ومرونة عالية تجاه عدم اليقين.

رؤية مقترحة لتطوير المناهج التعليمية في ضوء التربية التحويلية لتحقيق النموذج التجديدي

في ظل تحديات التعقيد الفائق وعدم اليقين البيئي والاجتماعي، لم يعد الهدف التعليمي مقتصرًا على تحقيق الاستدامة أو الحد الأدنى المقبول من الرفاهية. الآن، يتطلب تطوير المناهج تحولاً جذرياً نحو الاستدامة التجديدية التي تهدف إلى تحقيق الازدهار للنظم الحية بأكملها (Gibbons, 2021).

استناداً إلى تحليل الأطر النظرية المقدمة في دراسة سونيتي وآخرون (Sonetti et al., 2019)، والإطار النظري الذي يرسخ للاستدامة التجديدية باعتبارها الخيار الأفضل والأكثر إلهاماً للتحول الذي يكمن جوهره في تغيير الأبعاد الداخلية (العقول والقلوب)، وضرورة موازنة وعي الإنسان وأفعاله مع مبادئ النظم الحية (الشمولية والتغيير والعلاقة) في دراسة جيبونز (Gibbons, 2020)، والنهج التطبيقي القائم على المكان في دراسة محمود وآخرون (Mehmood et al., 2020)، فمن الممكن وضع رؤية لتطوير المناهج تركز على التحول الجذري في عملية التعلم لتحقيق النموذج التجديدي: تحويل التركيز من اكتساب المعرفة (ماذا يتعلم الطالب) إلى تنمية الهوية والمقدرة على الوكالة (من يصبح) عبر تبني نهج شمولي يعمل على موازنة مستويات التغيير (الذاتي والمكاني والمؤسسي) في صميم العملية التعليمية وفق الركائز التالية التي تترتب لتعكس تسلسلاً منطقياً للانتقال من الداخل (الأخلاق) إلى الفعل (المكان) إلى الإطار المؤسسي (مؤسسات التعليم):

### الركيزة الأولى: التحول السلوكي والأخلاقي: (إعادة صياغة الهوية) (المستوى الفردي)

تستهدف هذه الركيزة تغيير الأطر المرجعية أو الأبعاد الداخلية للمتعلّم وقيمه، وهو الأساس للتحول، مركزة على الانتقال بالمتعلّم من ثقافة الحد من الضرر (الاستدامة التقليدية) إلى ثقافة المساهمة الإيجابية الصافية (الاستدامة التجديدية).

#### القيم المركزية:

تتوزع القيم في هذه الركيزة لتغطي ثلاثة أبعاد حيوية:

القيم البيئية: أخلاقيات الأرض - الأرض كمجتمع حي ينتمي له الإنسان لا كمخزن موارد يستهلكه.

الاجتماعية: العدالة التجديدية - توسيع دائرة الإنصاف لتشمل حقوق الطبيعة والأجيال القادمة.

الاقتصادية: النزاهة التجديدية - تبني نموذج استهلاكي نابع من الوعي لا من الحاجة.

المفهوم الأول: التعلم التحويلي: السلوكيات التجديدية كأهداف

يستند هذا المفهوم إلى رؤية ميزيرو (Mezirow, 1997) في تغيير أو التحول الجذري للمنظور (الأطر المرجعية) لتصبح شاملة وناقدة، وإعطاء الأولوية للقيم على المعرفة. هنا، تصبح السلوكيات التجديدية (المقصودة منها وغير المقصودة) هي الغاية التعليمية الكبرى.

تعتبر السلوكيات التجديدية عن سلوكيات إضافية وإيجابية، مقصودة أو غير مقصودة، تنشأ من خلال تدخلات الاستدامة التجديدية (Brown et al., 2018).

استراتيجية التطبيق: المنهج كأداة لتشكيل السلوك

- صياغة أهداف تعليمية سلوكية: يجب أن تتجاوز أهداف المنهج المعرفة (مجرد تزويد الطالب بالمعلومات عن الاستدامة) إلى السلوك (تطوير سلوكيات إيجابية فعلية- التمكين من الفعل) من خلال تصميم وحدات دراسية تشجع على اتخاذ قرارات واعية تجاه الاستهلاك والإنتاج والتفاعل الاجتماعي وغيرها بناءً على قيم تجديدية.
- التقييم الشمولي: ألا يقتصر التقييم على ما يعرفه الطالب (المعرفة)، بل يشمل تقييم كيفية ممارسته للقيم التجديدية في مشاريع واقعية، ومدى تطابق فعله الميداني مع مبادئه النظرية.

المفهوم الثاني: أخلاقيات الأرض (Land Ethic)

صاغ العالم والبيئي الأمريكي ألدو ليوبولد (Aldo Leopold) هذا المصطلح عام (1949)، في محاولة لدمج علم البيئة (ما نعرفه عن كيفية عمل الطبيعة) في الأخلاق (كيف يجب أن نتصرف)، والتي توسع حدود المجتمع الأخلاقي لتشمل التربة والمياه والنباتات والحيوانات أو الأرض مجتمعة: الأرض كمجتمع، أو أخلاقيات جديدة تحكم العلاقة بين الإنسان وجميع مكونات الطبيعة المحيطة به.

استراتيجية التطبيق: الأخلاق البيئية كركيزة معرفية

- تغيير النظرة الكونية: تعليم الطلاب رؤية أنفسهم كجزء من النظام البيئي وليس كأسياد عليه، من خلال دمج علم البيئة في الأخلاق؛ أي دمج المعارف البيئية في دروس الفلسفة والأخلاق والعلوم بأسلوب علائقي.

المفهوم الثالث: العدالة التجديدية وحقوق الطبيعة ( Regenerative Justice and Rights of Nature) (Raworth, 2017; Whyte, 2018)

توسيع مفهوم الأخلاق ليشمل الحقوق الكوكبية/ حقوق الطبيعة وضمان الإنصاف بين الأجيال في المناهج، وتوسيع مفهوم العدالة ليصبح تحويلياً لا يقتصر على البشر، بل يشمل العدالة الكوكبية (الإنصاف بين الأنواع وما بين الأجيال).

استراتيجية التطبيق: الحقوق الكوكبية في المناهج

تصميم وحدات دراسية تُدرس الحقوق الكوكبية/ حقوق الطبيعة وتحلل كيفية تطبيق مبدأ "العدالة تتجاوز المجتمع البشري" في سياق صناعي أو زراعي معين، خاصة في كليات القانون والعلوم الإنسانية، وضمان تخصيص الموارد بما يحفظ حق الأجيال القادمة في كوكب مزدهر.

المفهوم الرابع: النزاهة التجديدية (Regenerative Integrity)

هو المفهوم الأكثر حداثة، ويعبر عن حالة من الاكتمال وعدم التجزؤ في الالتزام بالممارسات التي تعمل بنشاط على استعادة النظم الإيكولوجية والاجتماعية وتنشيطها، متجاوزة مجرد الاستدامة نحو إحداث آثار إيجابية صافية، ومتضمنة الاتساق التام بين المبادئ التجديدية والتنفيذ العملي، ومختلفة عن النزاهة الأكاديمية التقليدية (التي تمنع الغش) كونها نزاهة وجودية تعبر عن الاستقامة البيئية والاجتماعية للمتعلم في كافة قراراته، بحيث يطابق فعله التجديدي أقواله النظرية (<https://lifestyle.sustainability-directory.com/area/regenerative-integrity/resource/1>).

استراتيجية التطبيق: دمج مقاييس علمية شفافة لتحقيق النزاهة

لضمان الانتقال من ثقافة الحد من الضرر إلى ثقافة المساهمة الإيجابية الصافية وفعل الأشياء بطريقة جيدة وصحيحة، يجري دمج مقاييس علمية شفافة في تقييم أداء الطلاب لضمان أن مشاريعهم وأفعالهم تؤدي فعلياً إلى استعادة النظم الإيكولوجية والاجتماعية، مما يحمي الممارسة التعليمية من الانزلاق نحو التحسينات الشكلية أو ما يعرف بالغسل الأخضر (Greenwashing).

### الركيزة الثانية: التحول المعرفي والإدراكي (المستوى الشمولي والنظامي)

تستهدف هذه الركيزة تطوير قدرة المتعلم على التعامل مع التعقيد الفائق والترابط المنهجي عبر تغيير الطريقة التي يدرك بها النظم المعقدة، والانتقال من العقلية الاختزالية التي تفصل بين الإنسان والطبيعة إلى العقلية النظامية التي تدرك الترابط العميق بينهما. تركز هذه الركيزة على فهم الحدود الكوكبية وتحويل الإدراك من التمرکز حول الذات إلى التمرکز حول الحياة.

المفهوم الأول: التخصصات الشاملة لمواجهة التعقيد الفائق

في ظل التحديات الكوكبية المتداخلة، لم يعد التخصص المنفرد كافياً؛ فالمشكلات فائقة التعقيد لا يمكن حلها عبر تخصص واحد. هناك حاجة إلى إستمولوجيا جديدة للتخصصات الشاملة (دمج المعارف العلمية، والاجتماعية، والحكمة المحلية في بوتقة واحدة لإنتاج فهم جديد لا يمكن لأي تخصص منفرد الوصول إليه) لمواجهة التعقيد الفائق للاستدامة، والذي يشمل القضايا الاجتماعية والاقتصادية والبيئية بطرق غير مؤكدة وغير متوقعة (Barnett, 2000)، مما يتطلب من المتعلم القدرة على العمل والازدهار في ظل عدم اليقين.

استراتيجية التطبيق: التعلم الشمولي والتكاملي (Holistic Learning)

- كسر الصوامع التخصصية: تطبيق نهج التخصصات الشاملة لتدريس الاستدامة، بحيث لا يدرس الطالب تخصصاً بمعزل عن سياقه البيئي والاجتماعي.

- برامج ومشاريع مشتركة: تصميم برامج وورش عمل مشتركة تتطلب مساهمة من كليات مختلفة لحل مشكلة واحدة (مثال: مشروع مشترك بين الهندسة والعلوم الاجتماعية)، مما يدرّب الطلاب على دمج المعرفة من العلوم الإنسانية والتطبيقية لحل المشكلات المعقدة والغامضة.

المفهوم الثاني: كفاءة التشابك/ الترابط السردى (الكفاءة النظامية) (Wiek et al., 2011)

هذه الكفاءة هي المقدرة على رؤية الخيوط الخفية التي تربط الأفعال المحلية بالمنتجات العالمية، وهي سردية لأنها تعيد قصة الإنسان كجزء مشتبك مع الأرض، وليست نظامية جافة فحسب؛ حيث تصبح الأزمات (كالمناخ والفقر) محركات للابتكار التجديدي لا مجرد معضلات.

استراتيجية التطبيق: التدريب على التفكير النظامي

- رسم خرائط التشابك السردى: تدريب الطلاب على تحديد مخططات الترابط السردى لأي منتج أو قرار أو بين الأزمات والقضايا (كالمناخ والفقر) لتجنب الحلول الجزئية وتعزيز الفهم الشمولي للتعقيد الفائق، فبدلاً



من دراسة تغير المناخ كقضية فيزيائية بحثية، يتطلب المنهج من الطلاب رسم مخطط يوضح كيف أن تغير المناخ يرتبط بأنماط الاستهلاك الثقافية، وأنظمة الحكم، والتفاوت الاقتصادي. وبدلاً من دراسة دورة حياة المنتج التقنية، يدرس الطالب سردية التشابك؛ أي كيف يؤثر شراء هذا المنتج على جودة التربة في قارة أخرى، وعلى كرامة العمال، وعلى استقرار المناخ. يمكن لهذا أن يخدم الحاجة إلى إستمولوجيا جديدة متعددة التخصصات لفهم التعقيد الفائق.

- استخدام أدوات النمذجة: توظيف خرائط التدفق وحلقات التغذية الراجعة لتمكين المتعلم من تتبع أثر أي فعل وتوقع نتائجه غير المباشرة على المدى البعيد.

المفهوم الثالث: مخطط (EGO-ECO-SEVA) وتطور الوعي النظامي

يمثل هذا المخطط نموذجاً إدراكياً يصف مراحل ارتقاء الوعي: الانتقال من الوعي المنفصل والمتمحور حول الذات والمصلحة البشرية الضيقة حيث تُعامل الطبيعة والمجتمع كمصادر لخدمة مصالح بشرية آنية (الأنا-EGO) إلى الوعي التكاملي الذي يركز على رفاهية النظام البيئي ويرى الإنسان جزءاً من شبكة الحياة (الوعي البيئي-ECO)، وصولاً إلى قمة الهرم الإدراكي حيث يتحول الوعي إلى وضع الخدمة لحياة الأرض أو العمل من أجل الكل واستعادة عافية النظم الحيوية كواجب وجودي يتجاوز مجرد الحماية إلى "التجديد الفاعل (الخدمة التجديدية-SEVA) (Sonetti et al., 2019).

استراتيجية التطبيق: التحول المعرفي من وعي "الأنا" إلى وعي "الخدمة الكوكبية"

- تعديل المناهج التخصصية أو إعادة صياغة فلسفة التخصص: تحويل المناهج من وعي الأنا أو التخصص الانعزالي (EGO-system awareness) إلى الوعي البيئي أو نهج رفاهية الأنظمة (ECO-system awareness). على سبيل المثال، لا يُدرّس الطب كعلاج لجسد منفصل، بل كجزء من صحة كوكبية واحدة.

- دمج مبدأ الخدمة (SEVA) في التقييم: تحويل مشاريع الطلاب من مجرد إنجاز أكاديمي إلى خدمة حقيقية للنظم الحيوية، حيث يُحلل الطالب أثر قراره المهني بناءً على المستويات الثلاثة (EGO-ECO-SEVA)، لضمان ارتقاء فكره من التمرکز حول المنفعة الضيقة إلى المساهمة في استعادة حياة الأرض.

المفهوم الرابع: إطار حدود الكوكب (Planetary Boundaries Framework) (Rockström et al., 2009)

مفهوم علمي يحدد العتبات البيئية التسع (مثل تغير المناخ، التنوع البيولوجي، استخدام المياه العذبة، تدفق النيتروجين/الفوسفور) التي يجب ألا يتجاوزها النشاط البشري لضمان استقرار نظام الأرض.

استراتيجية التطبيق: إطار حدود الكوكب كمعيار للتصميم

دمج نظام حدود الكوكب كأداة تحليلية إلزامية في مشاريع التخرج في جميع التخصصات، ولا يُطرح هذا الإطار كمعادلات رياضية فحسب، بل كعدسة تفكير تضمن أن أي قرار مهني للمتعلم أو حلول تجديدية مقترحة ستكون ضمن المساحة الآمنة للأرض؛ حيث يكون لزاماً على الطلاب دراسة مشروعاتهم في ضوء الحدود التسعة.

وتتجسد هذه الكفاءة في المناهج من خلال:

- في التخصصات العلمية: الالتزام الصارم بالحدود التسعة كمعايير تقنية للابتكار.
- في التخصصات الإنسانية: بناء نقد أدبي بيئي يُحلل النصوص من منظور العدالة الكوكبية، وتقييم تمثيلات تجاوز حدود الطبيعة في الوعي البشري، مثل تقييم كيف تعكس الرواية أو الشعر علاقة الإنسان بتجاوز حدود الطبيعة (كاستنزاف المياه أو فقدان التنوع البيولوجي)، مما يُسهم في بناء نقد أدبي بيئي يُعزز الوعي التجديدي.
- في تخصصات التاريخ والقانون: دراسة مسببات انهيار النظم السابقة تاريخياً، أو تطوير تشريعات تقوم على حقوق الطبيعة والحدود التسعة كمرجعية قانونية للأنشطة الاقتصادية.
- يضمن هذا التطبيق أن الحلول التجديدية المقترحة تعمل ضمن مساحة تشغيل آمنة للكون، مما يعزز المسؤولية الشاملة للأنظمة (Eco-system awareness).

### الركيزة الثالثة: التحول العاطفي والاجتماعي (التشاركي والمكاني)

تستهدف هذه الركيزة تفعيل الرابطة الوجدانية والعملية بين المتعلم ومحيطه المادي (المكان) والبشري (المجتمع)، وتركز على أن التحول التجديدي يبدأ من الداخل (القيم والروحانية) ليتجسد في الخارج (الوكالة الفعلية والارتباط بالمكان).

## المفهوم الأول: الاستدامة الداخلية وتنمية القيم والاتجاهات الوجدانية

يستهدف هذا المفهوم الجوانب غير القابلة للملاحظة (الرؤى الكونية، القيم، الروحانية، الهويات)، وهي جذر (عدم) الاستدامة. يهتم الناس بشكل متزايد بالكوكب ويشعرون بالقلق بشأن الحاجة إلى نمط حياة سليم بيئياً (Kollmuss & Agyeman, 2002)، ويتسم الأفراد ذوي توجهات وقيم الاستدامة بخلق الانسجام والترابط والوعي الذاتي في قيمهم وسلوكياتهم (Pappas & Pappas, 2015). يمثل هذا البعد أداة لتفعيل الوعي متعدد الحواس؛ حيث لا تقتصر علاقة المتعلم بالبيئة على الجانب الفيزيائي، بل تمتد لتشمل ممارسات التأمل واليقظة التي تُعمّق الإحساس بالانتماء للأرض ككيان حي، مما يُحوّل العلاقة مع الطبيعة من علاقة انتفاعية مصلحة إلى علاقة وجدانية قائمة على الامتنان والتعاطف الكوكبي، ومن ثم تحويل الوكالة الشخصية من مجرد فعل إجرائي آلي إلى التزام وجداني عميق نابع من الداخل.

### استراتيجية التطبيق: التنمية الواعية للمجالات الداخلية (التعلم العاطفي الاجتماعي والتأملي)

- دمج ممارسات اليقظة الذهنية والروحانية/ التأملية (بما يتناسب مع السياق الثقافي) في المنهج كآلية لتنمية الاستدامة الداخلية الفردية والجماعية لتمكين الطلاب من تسليط الضوء على قيمهم الشخصية، والتفكير بحيادية والوعي الذاتي (Shapiro et al., 2003) ونقد للعمليات العقلية والتأثيرات الخارجية (Rosenberg, 2004).

- ربط الرفاهية بالقيم غير المادية: التركيز على العواطف عبر ربط الرفاهية الشخصية بالرفاهية البيئية، وتطوير مهارات التعاطف واللفظ والامتنان كقيم غير مادية تقود إلى سلوكيات أكثر استدامة، مع الربط الواضح في الوحدات الدراسية بين القيم (المحرك الداخلي) والسلوك (الأثر الخارجي الملموس).

### المفهوم الثاني: الوكالة الشخصية والقوة الفاعلة المبتكرة اجتماعياً

تعتبر الوكالة الشخصية عن المقدرة على الاختيار المتعمد لأداء النوايا والرغبات الشخصية وتحقيقها، وهي أمر مهم للحصول على مخرجات واضحة في التغيير السلوكي المستدام (Sawitri et al., 2015).

### استراتيجية التطبيق: التعلم المرتكز على المشاريع (Project-Based Learning) التشاركي

- المبادرات المبتكرة اجتماعياً: تصميم مشاريع تتطلب من الطلاب استخدام وكالتهم الشخصية ومهاراتهم الإجرائية لحل تحديات حقيقية وواقعية، والعمل مع أصحاب المصلحة الخارجيين (الحكومات، الشركات، المجتمع) لبناء واقع تشاركي ولتعزيز التعاون المجتمعي، بدلاً من الدراسة المعزولة.

- الإشراف البيئي (Stewardship): توجيه المشاريع لتوليد مبادرات مبتكرة اجتماعيًا أو حلول تعزز الإشراف البيئي على المكان، مما يحول الطالب من دارس للمشكلة إلى صانع للتغيير.

المفهوم الثالث: التعلم التحويلي القائم على المكان: الإحساس بالمكان والوعي متعدد الحواس (Mehmood et al., 2020)

التعلم القائم على المكان هو منصة لتوليد القدرة الجماعية والعمل في سياق تشاركي، وصنع المعنى عبر تفاعلات علائقية متعددة الحواس، وهو يتجاوز مجرد المعرفة بالبيئة إلى التعلق العاطفي بها، ويربط التحول الشخصي بالهوية المكانية والمجتمعية، مما يحول الطالب من مراقب للبيئة إلى جزء لا يتجزأ من توازنها.

أبعاد التحول المكاني:

1. البعد العاطفي (الإحساس بالمكان): ترسيخ التعلم التحويلي في السياق المكاني، ويتصل هذا بالإحساس بالمكان، وهو مفهوم عاطفي واجتماعي يتعلق بكيفية بناء الأفراد المعنى والعلاقة العميقة مع محيطهم.

2. البعد الإجرائي (الوكالة الاجتماعية والفعل): تفعيل الوكالة الاجتماعية من خلال التعلم الخدمي (Service-Learning) والوكالة الشخصية والقوة الفاعلة المبتكرة اجتماعياً (Sonetti et al., 2019).

3. البعد الإدراكي (التركيز على العملية): ربط المعرفة بالنظام البيئي المحلي (جانب معرفي) بالهوية والقيم والسلوك المترسخ في المكان.

استراتيجيات التطبيق:

أ. المقاربات الفنية والتعبيرية

- دمج وحدات دراسية تحفز التأمل الذاتي حول العلاقة الشخصية بين الطالب وبيئته للكشف عن المعرفة القائمة على المكان.

- تطبيق الأساليب البصرية التشاركية والإبداعية (كالأفلام الوثائقية) لإشراك حواس متعددة والكشف عن القيم والمعرفة القائمة على المكان ودمجها في التخطيط.

ب. التربية التجريبية والمترسخة

- التعلم الخدمي: تصميم وحدات دراسية أو مشاريع تربط المحتوى الأكاديمي بخدمة المجتمع المحلي، مما يعزز المسؤولية عبر الممارسة.

مثال تطبيقي: مشروع ترميم ذاكرة المكان: مبادرة طلابية لإعادة تأهيل منطقة متدهورة بيئياً كالاتي:

- عاطفياً وروحياً (البعد العاطفي - الإحساس بالمكان): تبدأ جلسات تأمل وبقظة في الموقع لتعميق الإحساس بالارتباط بالأرض ككيان حي (الاستدامة الداخلية).

- معرفياً وحسياً (البعد الإدراكي - المعرفة المترسخة): البحث في نوع التربة والنباتات الأصيلة واستخدام الحواس (الشم، اللمس) للتفاعل مع الموقع.

- إجرائياً واجتماعياً (البعد الإجرائي - الوكالة الاجتماعية): ممارسة التعلم الخدمي عبر الزراعة والترميم الفعلي بالتعاون مع المجتمع المحلي، وتوثيق هذا التحول بصرياً لجسد الانتقال من الإهمال إلى التجدد، مما يحقق جوهر الاستدامة التجديدية.

#### الركيزة الرابعة: الأطر والكفاءات المرجعية (المستوى المؤسسي)

تستهدف هذه الركيزة تحويل المؤسسة نفسها من مكان للتعليم إلى أداة للتحول التجديدي عبر دمج الإدارة بالأكاديميا (كسر الحواجز بين العمل الإداري والعمل التعليمي)، وتحويل الممارسات المؤسسية إلى جزء أصيل من المنهج التعليمي.

المفهوم الأول: نموذج (INDICARE) وكفاءة التصميم/ التشكيل (Gestaltungskompetenz)

يعمل نموذج (INDICARE) كإطار تقييم يؤكد على الترابط بين العلاقات البشرية والطبيعية والتدريبات التأملية (Disterheft et al., 2016). ولضمان تحويل هذا الإطار إلى ممارسة إدارية ملموسة، تُقترح بطاقة الأداء المتوازن (The Balanced Scorecard) كأداة استراتيجية لقياس نواتج التعلم التجديدية وكفاءة التشكيل لدى الطلاب.

#### استراتيجية التطبيق:

- المعايير القبلية (للمنموذج النظري) والمقاييس البعدية (عبر بطاقة الأداء): استخدام المعايير العلمية لضمان أن المؤسسة التعليمية لا تقيس فقط التحصيل المعرفي، بل تقيس مدى تطور كفاءة التشكيل لدى الطلاب، وهي مقدرتهم على تصميم حلول تجديدية في بيئتهم أو تصميم البيئة بشكل إيجابي ليصبحوا وكلاء تغيير فاعلين بدلاً من كونهم متلقين. بهذا الارتباط، تعمل بطاقة الأداء كإطار تنفيذي يضمن التزام المنهج والمؤسسة بمسار التحول التجديدي.

المفهوم الثاني: نموذج "المختبر الحي" الإلزامي (Living Lab Mandate) (مثل دراسة بوربريدج- (Burbridge, 2017

نهج تطبيقي يدمج الطلاب والباحثين في استخدام الحرم الجامعي كمساحة لإجراء البحوث والابتكار لحل تحديات الاستدامة المؤسسية واقعياً.

استراتيجية التطبيق: المؤسسة كمختبر حي إلزامي وميسر تجديدي

- إلزامية المشاركة التجديدية: جعل المشاركة في تحسين الأداء البيئي والاجتماعي للمؤسسة التعليمية مطلباً إلزامياً للخروج لدمج الممارسة المؤسسية ضمن المنهج. على سبيل المثال، يمكن لطلبة كلية القانون العمل على تحليل الثغرات في سياسات المشتريات الخضراء للجامعة، ويمكن لطلبة كلية تكنولوجيا المعلومات العمل على تطوير لوحات قياس مرئية (Dashboard) لمراقبة استهلاك الطاقة والموارد في الجامعة.

- إعادة تأهيل القيادات الأكاديمية: يتطلب نجاح هذا التحول المؤسسي إعادة تأهيل أعضاء هيئة التدريس وتحويل أدوارهم من مُحاضرين تقليديين إلى ميسرين تجديديين يمتلكون المهارات اللازمة لإدارة عمليات التعلم التحويلي، وتصميم المشاريع الميدانية التي تربط الطالب ببيئته، وتيسير الابتكار الاجتماعي داخل المختبرات الحية.

المفهوم الثالث: العمل التجديدي وفهم الأنظمة بأكملها

يجب أن تتجاوز مخرجات التعلم مجرد الحفاظ إلى مفهوم عكس الأثر السلبي (التجديد)؛ أي المشاركة في تصميم إجراءات في تناغم مع المكان وخلق ظروف للازدهار.

استراتيجية التطبيق: التحول نحو الازدهار والتجديد بدلاً من البقاء

- تقييم الفائض الإيجابي: توجيه معايير تقييم المشاريع الطلابية والمؤسسية لتكون قائمة على قدرتها على تحقيق فائض إيجابي للنظام (التجديد) بدلاً من تقليل الضرر (الاستدامة)؛ فبدلاً من مكافأة الطالب على تقليل استهلاك الورق، يُكافأ على مشروع يزيد من حيوية النظام البيئي أو الاجتماعي المحيط بالجامعة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ونصه: ما هي الأسس الفلسفية والمعرفية للانتقال بالمنظومة التعليمية من نموذج الاستدامة التقليدية إلى النموذج التجديدي؟

تستند الرؤية المقترحة في انتقالها من الاستدامة التقليدية إلى التجديدية إلى فلسفة النظم الحية، وهذا الانتقال ليس مجرد تغيير في المحتوى التعليمي، بل تحول إبستمولوجي وفلسفي جذري في جانبين:

الأول؛ الأسس الفلسفية (من الميكانيكية إلى العضوية أو من المركزية البشرية إلى المركزية الحيوية): تنتقل الرؤية من النموذج الميكانيكي الذي يتعامل مع الطبيعة كمخزن للموارد القابلة للاستنزاف (الحد من الضرر) إلى نموذج عضوي يرى الأرض كائناً حياً مترابطاً. يتسق هذا مع ما طرحته دراسة جيبونز (Gibbons, 2020) بأن الاستدامة التجديدية تتطلب "شفاء" العلاقة بين الإنسان والأرض عبر معالجة الأبعاد الداخلية (العقول والقلوب). لذا، فالأساس الفلسفي هنا هو أخلاقيات الأرض التي تجعل الهدف التعليمي ليس مجرد الحد من الأثر السلبي أو الضرر (النموذج التقليدي)، بل ترميم المقدرة على الحياة وتحقيق أثر إيجابي صافٍ.

الثاني؛ الأسس المعرفية (مواجهة التعقيد الفائق): لأن المتعلم يواجه حالة من التعقيد الفائق حيث تتداخل الأزمات البيئية بالاجتماعية والاقتصادية بشكل لا يقبل الفصل ولا يمكن حله بالأدوات التقليدية، وتبدو المناهج الحالية غير قادرة على مواجهة ذلك، فإن الرؤية تؤسس لإبستمولوجيا جديدة تتجاوز الصوامع التخصصية وتقوم على:

- كفاءة الترابط السردى: وهي المقدرة على رؤية الروابط بين الأزمات (كالمناخ والفقر) وتجنب الحلول الجزئية؛ فلم يعد كافياً تعليم الطالب مهارات معزولة، بل يجب إكسابه كفاءة فهم الترابط السردى بين حدود الكوكب والتحديات المحلية.

- التفكير النظامي والحدود الكوكبية: من الضروري أن يتعلم الطالب كيف يربط تخصصه بالقدرة الاستيعابية للأرض، واعتماد إطار حدود الكوكب كمرجع معرفي عابر للتخصصات يضبط النشاط البشرى ضمن المساحة الآمنة للأرض

- النزاهة التجديدية؛ حيث الأخلاق البيئية هي المعيار المعرفي الذي يوجه التخصصات العلمية والعملية لضمان استعادة النظم الحية والعدالة الاجتماعية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ونصه: ما ملامح الرؤية المقترحة لتطوير المناهج التعليمية في ضوء التربية التحولية لتحقيق النموذج التجديدي عبر مساراته (القيمية-الداخلية، والمعرفية، والتطبيقية، والمؤسسية)؟

تتجسد ملامح الرؤية المقترحة للتطوير في أربعة مسارات تجديدية تكاملية، وهي:

- المسار القيمي والوجداني (التحول السلوكي والأخلاقي/ إعادة بناء الهوية): الملمح الجوهرى هنا هو دمج الاستدامة الداخلية كركيزة لبناء هوية المتعلم وتحويل أطره المرجعية (Mezirow, 1997) بحيث تعاد صياغة الهوية لتشمل قيم النزاهة التجديدية والعدالة التي تمنح الحقوق للطبيعة وللأجيال القادمة، مما يجعل السلوك التجديدي نابعاً من وعي ذاتي عميق وليس فقط من ضغوط خارجية، وبحول الأخلاق من نظريات إلى سلوكيات تجديدية مقصودة. يمثل دمج الاستدامة الداخلية (الروحانية واليقظة الذهنية) الوقود الوجداني الذي يربط المتعلم بالمكان، وبحول الالتزام البيئي من واجب خارجي إلى حاجة روحية داخلية.

- المسار المعرفي والنظامي (التحول الإدراكي): يتمثل الملمح هنا بتبني مخطط (EGO-ECO-SEVA: Sonetti et al., 2019) كأداة لتحويل وعي المتعلم نحو الخدمة الكوكبية. يظهر هذا في المناهج عبر دمج التخصصات الشاملة (Barnett, 2000) وإطار حدود الكوكب كأدوات تشخيصية لمواجهة التعقيد الفائق وضبط سلامة النشاط البشري ضمن المساحة الآمنة للأرض.

- المسار التطبيقي والمكاني (التحول العاطفي والتشاركي): يركز هذا الملمح على التعلم القائم على المكان (Mehmood et al., 2020)، حيث تتحول المناهج إلى أدوات لتفعيل الوكالة الشخصية من خلال الوعي متعدد الحواس والتعلق العاطفي بالمحيط. يظهر ذلك إجرائياً في مشاريع تربط الطالب حسياً وعاطفياً ببيئته المحلية (مثل مشروع ترميم ذاكرة المكان). الهدف هو تحويل الطالب من مراقب للبيئة إلى جزء فاعل في توازنها الإيكولوجي.

- المسار المؤسسي والتنظيمي (التحول البنيوي- المؤسسة كقدوة): يتمثل هذا المسار بتحويل المؤسسة التعليمية إلى مختبر حي، حيث تصبح مكاناً لممارسة العمل التجديدي الفعلي عبر ارتباط تخرج الطلبة بمقدرتهم على المساهمة في تحسين الأداء البيئي والاجتماعي للحرم التعليمي، وترتبط نواتج التعلم بالمقدرة على تحقيق أثر إيجابي صافٍ في البيئة التعليمية. يتم التقييم بناء على كفاءة التشكيل/ التصميم لضمان ازدهار النظم الحية.



## محددات الدراسة

تحدد الدراسة الحالية بعدد من المحددات التي ترسم إطارها العام وتضبط مسارها العلمي، وهي:

### أولاً: المحددات الموضوعية

تقتصر الدراسة على التعلم التحويلي والتجديدي، وكيفية دمج هذه المفاهيم في بناء المناهج الدراسية، مركزة على الانتقال من النماذج التقليدية للاستدامة (التي تهدف لتقليل الأثر السلبي) إلى النماذج التجديدية (التي تهدف إلى الإضافة الإيجابية الصافية).

### ثانياً: المحددات المفاهيمية

تستند الرؤية المقترحة إلى ثلاثة أطر نظرية محددة شملت دراسة سونيتي وآخرون (Sonetti et al., 2019)، ودراسة جيبونز (Gibbons, 2020)، ودراسة محمود وآخرون (Mehmood et al., 2020)، وجرى تناول المنهج الدراسي بمعناه الواسع الذي يشمل الأهداف، والمحتوى، والاستراتيجيات التدريسية، والتقييم، بالإضافة إلى دور المؤسسة كمختبر حي.

### ثالثاً: المحددات الزمنية والمكانية

- المحدد الزمني: استندت الدراسة إلى الأدب النظري الذي تمكنت الباحثة من الوصول له بما يخدم هدفها، متحركة ضمن المدى الزمني للأجندة العالمية للتعليم (2030-2050) في محاولة لتقديم رؤية مقترحة تتجاوز النماذج المستنفدة لتمكين الأجيال القادمة من قيادة التحول التجديدي.

- المحدد المكاني (أو المؤسسي): يركز البحث في رؤيته المقترحة على مؤسسات التعليم كبيئة خصبة لتطبيق الاستدامة التجديدية، مع إمكانية تعميم المبادئ على مختلف المستويات التعليمية.

### رابعاً: المحددات المنهجية

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي (التوليقي)، حيث تقتصر على تحليل الأدبيات والأطر النظرية وبناء رؤية مقترحة بناءً عليها، ولا تتضمن (في هذه المرحلة) تطبيقاً ميدانياً أو قياساً تجريبياً لنتائج الرؤية في الواقع.

### التوصيات والمقترحات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج في صياغة الرؤية المقترحة، فإنها توصي بالآتي:

أولاً: على مستوى السياسات التعليمية وتصميم المناهج (المسار القيمي والمعرفي)

- تبني النموذج التجديدي كفلسفة حاكمة للمناهج بدلاً من نموذج الحد من الضرر: الانتقال الجذري في تصميم المناهج من فلسفة تقليل الأثر السلبي أو صيانة الموارد إلى فلسفة الأثر الإيجابي الصافي أو ترميم النظم الحية من خلال إعادة صياغة نواتج التعلم لتركز على التعافي وترميم النظم البيئية والاجتماعية وتعزيز النزاهة التجديدية.

- مأسسة الاستدامة الداخلية: إدراج قيم الروحانية، واليقظة الذهنية، والامتثال كأركان أصيلة في المعايير المهنية ومنظومة القيم التي يسعى المنهج لغرسها، وليس كأنشطة لا صفة ثانوية، واعتماد مخطط (EGO-ECO-SEVA) كإطار لتطوير الشخصية التجديدية للمتعلم وربطها بالمسؤولية الأخلاقية تجاه الأرض.

- تفعيل التحول المعرفي والنظامي عبر دمج إطار حدود الكوكب: إدراج معايير حدود الكوكب التسعة كأداة تشخيصية ومعرفية إلزامية في كافة التخصصات (العلمية والإنسانية) لتمكين المتعلم من إدراك سياق التعقيد الفائق للأزمات العالمية.

- تفعيل الترابط السردى بين التخصصات: إعادة تصميم المقررات الدراسية لتكون عابرة للتخصصات، بحيث تدمج أبعاد الاستدامة في سياق واحد يبرز ترابط الأزمات والحلول.

ثانياً: على المستوى المؤسسي (المسار التطبيقي والتنظيمي)

- تحويل المؤسسات إلى مختبرات حية: تحويل الحرم التعليمي إلى بيئة تطبيقية تفاعلية تدمج الطلاب بشكل إلزامي في مشاريع استدامة داخلها (مثل إدارة الموارد، والطاقة، والعدالة الاجتماعية) كمتطلب للتخرج ولتعزيز الوكالة الشخصية.

- تفعيل التحول التطبيقي والمكاني عبر اعتماد التعلم القائم على المكان وربط المقررات بمشاريع ميدانية تُعزز الوكالة الشخصية والتعلق العاطفي بالبيئة المحلية: تشجيع المبادرات التي تربط المتعلم ببيئته المحلية ونفعلها، مما يعزز الهوية المكانية، ويحوّله من مراقب للبيئة إلى وكيل تغيير فاعل.

- تطوير أدوات تقييم تعتمد على بطاقة الأداء المتوازن التجديدية والمبنية على كفاءة التشكيل لقياس مدى مقدرة الطلاب على تصميم حلول تحقق النزاهة التجديدية في واقعهم العملي وتحقيق أثر إيجابي صافٍ للمؤسسة.

ثالثاً: على مستوى التنمية المهنية (إعداد الميسر التجديدي)

- تطوير برامج إنماء مهني مستمرة تستهدف تمكين أعضاء هيئة التدريس من مهارات التيسير التجديدي وتصميم المناهج عابرة التخصصات، بما يضمن تحول دور المعلم من ملقن للمعرفة إلى ميسر لعمليات التحول والابتكار الاجتماعي.

رابعاً: مقترحات لبحوث مستقبلية (استشراف مستقبلي)

نظراً للطبيعة التوليفية النظرية لهذه الدراسة، تُقترح المسارات البحثية الآتية:

- المسار التجريبي: أثر برنامج تعليمي قائم على مدخل التربية التحويلية في تنمية الاستدامة الداخلية والنزاهة التجديدية لدى طلاب الجامعات: دراسة شبه تجريبية.
- المسار التقويمي/ التحليلي (التركيز على المناهج): تحليل محتوى مناهج التعليم العالي في ضوء كفاءات الترابط السردى وإطار حدود الكوكب: رؤية تقييمية نحو التحول التجديدي.
- المسار الاستشرافي (التركيز على النموذج المؤسسي): متطلبات تحويل المؤسسات التعليمية إلى مختبرات حية لتحقيق النزاهة التجديدية: دراسة استشرافية لآراء الخبراء وصناع القرار في ضوء الرؤية التجديدية.
- مسار تطوير أدوات قياس: بناء مقياس للنزاهة التجديدية لدى المتعلمين في ضوء فلسفة النظم الحية: دراسة منهجية في السيكلوجية التربوية المستدامة.

## الخاتمة (Conclusion)

خلصت هذه الدراسة إلى أن تطوير المناهج في ضوء التعلم التجديدي يمثل تحولاً جذرياً ينتقل بالتعليم من كونه أداة لنقل المعلومات إلى رحلة تحويلية تعيد صياغة علاقة الإنسان بذاته وبكوكبه، وأظهرت أن الانتقال من الاستدامة التقليدية إلى الاستدامة التجديدية ليس ترفاً فكرياً، بل ضرورة وجودية في ظل حالة التعقيد الفائق التي يمر بها عالمنا اليوم.

بينت الدراسة من خلال رؤيتها المقترحة أن الإصلاح التربوي المنشود يتطلب تجاوز القوالب الجامدة نحو مناهج حية تدمج الاستدامة الداخلية والروحية للمتعلم وتحقق النزاهة التجديدية، وتُحول المؤسسات إلى مختبرات حية، واصمة حجر الأساس لجيل من المتعلمين لا يكتفي بالأسباب ضرراً، بل يسعى بنشاط ليكون قوة واعية ومجددة للحياة لضمان مستقبل يزهر فيه الإنسان والنظم البيئية معاً في تناغم مستدام، مما يفتح آفاقاً جديدة للباحثين والممارسين التربويين للانتقال من حيز التنظير إلى حيز الممارسة التجديدية الفاعلة.

- Abera, H. G. (2023). The role of education in achieving the Sustainable Development Goals (SDGs): A global evidence-based research article. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 3(01), 67-81. DOI: <https://doi.org/10.55677/ijssers/V03I1Y2023-09>
- Algraini, S., & McIntyre-Mills, J. J. (2022). Transformative education: Employing the balanced scorecard for regenerative development. In J. J. McIntyre-Mills & Y. Corcoran-Nantes (Eds.), *Transformative education for regeneration and wellbeing: A critical systemic approach to support multispecies relationships and pathways to sustainable environments* (pp. 141-153). Springer Nature Singapore, [https://doi.org/10.1007/978-981-19-3258-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-19-3258-8_7)
- Balsiger, J., Förster, R., Mader, C., Nagel, U., Sironi, H., Wilhelm, S., & Zimmermann, A. B. (2017). Transformative learning and education for sustainable development. *GAIA - Ecological Perspectives for Science and Society*, 26(4), 357–359. <https://doi.org/10.14512/gaia.26.4.15>
- Barnett, R. (2000). Supercomplexity and the curriculum. *Studies in higher education*, 25(3), 255-265. DOI: [10.1080/713696156](https://doi.org/10.1080/713696156)
- Bianchi, G. (2020). Sustainability competences: A systematic literature review. *Publications Office of the European Union*, 1(1), 1-73. doi:10.2760/200956, JRC123624. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC123624>
- Bourn, D., & Soysal, N. (2021). Transformative learning and pedagogical approaches in education for sustainable development: Are initial teacher education programmes in England and Turkey ready for creating agents of change for sustainability? *Sustainability*, 13(16), 8973. <https://doi.org/10.3390/su13168973>
- Brown, M., Haselsteiner, E., Apró, D., Kopeva, D., Luca, E., Pulkkinen, K. L., & Rizvanolli, B. V. (Eds.). (2018). *Sustainability, restorative to regenerative: COST action CA16114 RESTORE, working group one report: Restorative sustainability*. Urbanity - Architektur, Kunst, Kultur & Sprache
- Brundtland Commission. (1987). *Report of the world commission on environment and development: Our common future*. Oxford University: New York, NY, USA.

- Burbridge, M. (2017). If living labs are the answer—what's the question? A review of the literature. *Procedia engineering*, 180, 1725-1732. <https://doi.org/10.1016/j.proeng.2017.04.335>
- Burford, G., Hoover, E., Velasco, I., Janoušková, S., Jimenez, A., Piggot, G., ... & Harder, M. K. (2013). Bringing the “missing pillar” into sustainable development goals: Towards intersubjective values-based indicators. *Sustainability*, 5(7), 3035-3059.
- Čajková, T. (2021). *Why is transformative education a vital response to the multiple challenges of the future?* Bridge 47 Network. Retrieved from [https://www.bridge47.org/sites/default/files/2021-07/foresight\\_and\\_sdgs.pdf](https://www.bridge47.org/sites/default/files/2021-07/foresight_and_sdgs.pdf)
- Chen, S. Y., & Liu, S. Y. (2020). Developing students' action competence for a sustainable future: A review of educational research. *Sustainability*, 12(4), 1374. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/4/1374>
- Dannenbergh, S., & Grapentin, T. (2016). Education for sustainable development-learning for transformation. The example of Germany. *Journal of Futures Studies*, 20(3), 7–20.
- Diemer, A., Ndiaye, A., Khushik, F., & Pellaud, F. (2019). Education for sustainable development: A conceptual and methodological approach. *Social Science Learning Education Journal*, 4, 43-51.
- Disterheft, A., Caeiro, S. S., Leal Filho, W., & Azeiteiro, U. M. (2016). The INDICARE-model—measuring and caring about participation in higher education's sustainability assessment. *Ecological indicators*, 63, 172-186. <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2015.11.057>
- East, M. (2020). The transition from sustainable to regenerative development. *Ecocycles*, 6(1), 106-109. <https://doi.org/10.19040/ecocycles.v6i1.168>
- Fleming, T. (2018). Mezirow and the theory of transformative learning. In V. Wang (Ed.), *Critical theory and transformative learning* (pp. 120–136). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6086-9.ch009>
- Flückiger, Y., & Seth, N. (2016). SDG indicators need crowdsourcing. *Nature*, 531(7595), 448. <https://doi.org/10.1038/531448c>
- Förster, R., Zimmermann, A. B., & Mader, C. (2019). Transformative teaching in higher education for sustainable development: Facing the challenges. *GAI- Ecological Perspectives for Science and Society*, 28(3), 324-326. <https://doi.org/10.14512/gaia.28.3.18>

- Garba, A. (2024). Achieving sustainable development goals through curriculum innovation and development. *Journal of Arabic Language Teaching*, 4(2), 151-168. <https://doi.org/10.35719/arkhas.v4i2.2157>
- Gatti, L., Ulrich, M., & Seele, P. (2019). Education for sustainable development through business simulation games: An exploratory study of sustainability gamification and its effects on students' learning outcomes. *Journal of Cleaner Production*, 207, 667-678. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.09.130>
- Gibbons, L. V. (2020). Regenerative-The new sustainable? *Sustainability*, 12(13), 5483. <https://doi.org/10.3390/su12135483>
- Karataş, T. Ö., & Tuncer, H. (2020). Sustaining language skills development of pre-service EFL teachers despite the COVID-19 interruption: A case of emergency distance education. *Sustainability*, 12(19), 8188. <https://doi.org/10.3390/su12198188>
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental education research*, 8(3), 239-260.
- König, A. (2015). Changing requisites to universities in the 21st century: Organizing for transformative sustainability science for systemic change. *Current Opinion in Environmental Sustainability*, 16, 105-111.
- Leal Filho, W., Raath, S., Lazzarini, B., Vargas, V. R., de Souza, L., Anholon, R., ... & Orlovic, V. L. (2018). The role of transformation in learning and education for sustainability. *Journal of cleaner production*, 199, 286-295. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2018.07.017>
- Lozano, R. (2018). Proposing a definition and a framework of organisational sustainability: A review of efforts and a survey of approaches to change. *Sustainability*, 10(4), 1157.
- Mehmood, A., Marsden, T., Taherzadeh, A., Axinte, L. F., & Rebelo, C. (2020). Transformative roles of people and places: Learning, experiencing, and regenerative action through social innovation. *Sustainability Science*, 15(2), 455-466. <https://doi.org/10.1007/s11625-019-00740-6>
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3-24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to Practice. *New directions for adult and continuing education*, 1997(74), 5-12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>

- Pappas, J. B., & Pappas, E. C. (2015). The Sustainable Personality: Values and Behaviors in Individual Sustainability. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 12-21.
- Patil, A. Y., Kundu, T., & Kumar, R. (2024). Finite element analysis megatrends: A road less traveled. *Computer Applications in Engineering Education*, 32(3). <https://doi.org/10.1002/cae.22721>
- Pauw, J. B., Gericke, N., Olsson, D., and Berglund, T. (2015). The effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability*, 7, 15693–15717. Doi: 10.3390/su71115693
- Raworth, K. (2017). *Doughnut economics: Seven ways to think like a 21st-century economist*. Chelsea Green Publishing. <https://hume.ufm.edu/conversatorios/wp-content/uploads/2024/10/Raworth-2017-Doughnut-Economics-3.pdf>
- Reason, P. (1995, May). Participation: Consciousness and constitutions. Paper presented at the American Academy of Management Conference, *Organizational Dimensions of Global Change: No limits to co-operation*. CARPP, University of Bath.
- Reed, B. (2007). Shifting from ‘sustainability’ to regeneration. *Building Research & Information*, 35(6), 674-680. <https://doi.org/10.1080/09613210701475753>
- Rockström, J., Sachs, J. D., Öhman, M. C., & Schmidt-Traub, G. (2013). *Sustainable development and planetary boundaries: Background research paper*. Submitted to the High-Level Panel on the Post-2015 Development Agenda. Sustainable Development Solutions Network (SDSN). <https://www.jstor.org/stable/resrep16114?seq=2>
- Rockström, J., Steffen, W., Noone, K., Persson, Å., Chapin, F. S., Lambin, E. F., ... & Foley, J. A. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461(7263), 472-475. [https://www.researchgate.net/publication/44160502\\_A\\_safe\\_operating\\_space\\_for\\_humanity](https://www.researchgate.net/publication/44160502_A_safe_operating_space_for_humanity)
- Roling, N. (2000) Sustainability as an outcome of human interaction: Implications for curricula in higher agricultural education. In W. van de Bor, P. Holen, A. Wals & W. Filho (Eds.), *Integrating concepts of sustainability into education for agriculture and rural development* (pp.41-58). Frankfurt: Peter Lang.
- Rosenberg, E. (2004). Mindfulness and consumerism. In T. Kasser & A. D. Kanner (Eds.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a*

- materialistic world* (pp. 107–125). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10658-007>
- Sawitri, D., Hadiyanto, H., & Hadi, S. (2015). Pro-environmental behavior from a socialcognitive theory perspective. *Procedia Environmental Sciences*, 23, 27-33.
- Shapiro, S. L., Bootzin, R. R., Figueredo, A. J., Lopez, A. M., & Schwartz, G. E. (2003). The efficacy of mindfulness-based stress reduction in the treatment of sleep disturbance in women with breast cancer: An exploratory study. *Journal of psychosomatic research*, 54(1), 85-91.
- Sonetti, G., Brown, M., & Naboni, E. (2019). About the triggering of UN sustainable development goals and regenerative sustainability in higher education. *Sustainability*, 11(1), 254. <https://doi.org/10.3390/su11010254>
- Sonetti, G., Naboni, E., & Brown, M. (2018). Exploring the potentials of ICT tools for human-centric regenerative design. *Sustainability*, 10(4), 1217. <https://doi.org/10.3390/su10041217>
- Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and teaching in higher education*, 5(11), 17-33.
- Taylor, E. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2008(119), 5-15
- Trevisan, L. V., Leal Filho, W., & Pedrozo, E. Á. (2024). Transformative organisational learning for sustainability in higher education: A literature review and an international multi-case study. *Journal of Cleaner Production*, 447, 141634.
- UNESCO. (2021). *Report from the International Commission on the Futures of education: Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris, Author.
- Wamsler, C. (2020). Education for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 21(1), 112–130. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-04-2019-0152>
- Whyte, K. (2018). Settler colonialism, ecology, and environmental injustice. *Environment and Society*, 9(1), 125-144. <https://doi.org/10.3167/ares.2018.090109>
- Wiek, A., Withycombe, L., & Redman, C. L. (2011). Key competencies in sustainability: A reference framework for academic program development. *Sustainability Science*, 6(2), 203-218.



World Commission on Environment and Development (WCED). (1987). *Our Common Future*. Oxford: Oxford University Press.

الأوراق العلمية المقدمة  
للمؤتمر الوطني الأول  
"آفاق الابتكار والتطوير في المناهج  
وتقييمها لتحقيق جودة التعليم"

المحور السابع: الاختبارات الدولية المقارنة  
( PIRLS ، PISA ، TIMSS ) والمناهج  
الدراسية



مدى توافق كتب الرياضيات للصفوف من (6-8) مع معايير اختبار (تيمس 2023)، ومدى ارتباط هذا التوافق بتحصيل الطلبة

ورقة علمية مقدمة للمؤتمر الوطني الأول

"آفاق الابتكار والتطوير في المناهج وتقييمها لتحقيق جودة التعليم"

والذي سيعقد بالشراكة بين الجامعة الأردنية، ممثلة بكلية العلوم التربوية، والمركز الوطني لتطوير المناهج في (15 شباط 2026)، ضمن المحور السابع:

الاختبارات الدولية المقارنة (TIMSS، PISA، PIRLS) والمناهج الدراسية

إعداد الباحثين في المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية:

د. عامر محمود الصبح

[Amer.suboh@nchr.gov.jo](mailto:Amer.suboh@nchr.gov.jo)

د. لؤي الشواشره

[Loay.Shwashreh@nchr.gov.jo](mailto:Loay.Shwashreh@nchr.gov.jo)

د. عماد غصاب عابنة

[ImadA@nchr.gov.jo](mailto:ImadA@nchr.gov.jo)

## مدى توافق كتب الرياضيات للصفوف من (6-8) مع معايير اختبار (تيمس 2023)، ومدى ارتباط هذا التوافق بتحصيل الطلبة

### الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى توافق كتب الرياضيات للصفوف من (6-8) مع معايير اختبار تيمس 2023، ومدى ارتباط هذا التوافق بتحصيل طلبة الصف الثامن، ولتحقيق ذلك استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ومن خلال تحليل مؤشرات الأداء لكتب الرياضيات (6-8)، وبالرجوع إلى نسب الأداء على جميع فقرات اختبار (TIMSS-2023) للرياضيات، والتي استجاب عليها طلبة الصف الثامن المشاركين في الاختبار وعددهم (6962) طالباً وطالبة، توصلت الدراسة إلى أن مستوى أداء الطلبة كان منخفضاً لكل من مجالات المحتوى والمستويات المعرفية الرئيسة، حيث تراوح متوسط الأداء بين (0.19) للهندسة و(0.29) للجبر، وبين (0.17) لمستوى التفكير و(0.3) للمعرفة، وفيما يتعلق بمستوى تضمين كتب الرياضيات لمؤشرات الأداء في بُعد المحتوى، حلت الهندسة أولاً بنسبة (37%)، ثم الأعداد بنسبة (36.4%)، ثم البيانات والاحتمالات بنسبة (14.4%)، وأخيراً الجبر بنسبة (12.1%)، وعلى صعيد المستويات المعرفية، حلّ التطبيق أولاً بنسبة (50.21%)، ثم المعرفة بنسبة (30.45%)، ثم التفكير بنسبة (19.34%)، وكانت الفروق بين نسب تضمين كتب الرياضيات (6-8) لمعايير تيمس والنسب التي تتطلبها الدراسة غير دالة إحصائياً لكل المستويات المعرفية الرئيسة ولمجالي الأعداد، والبيانات والاحتمالات، وذات دلالة إحصائية في الهندسة لصالح كتب الرياضيات (6-8)، وفي الجبر لصالح معايير تيمس، في حين كان أثر الفرق كبيراً بين مستوى تحصيل الطلبة ومستوى تضمين كتب الرياضيات (6-8) لمعايير تيمس في كل مجالات المحتوى والمستويات المعرفية الرئيسة عدا مجال الجبر، حيث كان أثر الفرق صغيراً. وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة تعزيز محتوى الجبر في المناهج، وزيادة التركيز على مهارات التحليل والتركيب، بالإضافة إلى تطوير استراتيجيات التدريس، وتدريب الطلبة على المسائل والأنشطة التي تحاكي نمط فقرات تيمس.

**الكلمات المفتاحية:** معايير تيمس، كتب الرياضيات، مؤشرات الأداء، مجالات المحتوى، المستويات المعرفية.

# **The Extent of Alignment of Mathematics Textbooks for Grades (6–8) with the TIMSS 2023 Assessment Framework, and the Degree to which this Alignment Correlates with Students’ Achievement.**

## **Abstract**

This study aimed to reveal the extent of alignment of mathematics textbooks for grades (6–8) with the TIMSS 2023 standards, and the extent to which this alignment is related to the achievement of eighth-grade students. To achieve this, the study used the descriptive-analytical method. Through analyzing the performance indicators in the mathematics textbooks for grades (6–8) and by referring to the performance percentages on all items of the TIMSS 2023 mathematics test—which were responded to by (6,962) eighth-grade students (males and females) participating in the test—the study found that students’ performance level was low in both content domains and the main cognitive levels. The average performance ranged between (0.19) for geometry and (0.29) for algebra in the content domains, and between (0.17) for the reasoning level and (0.30) for the knowing level in the cognitive domains.

As for the level of inclusion of performance indicators in the mathematics textbooks in the content dimension, geometry ranked first with a percentage of (37%), followed by numbers (36.4%), then data and probability (14.4%), and finally algebra (12.1%). At the level of cognitive domains, applying ranked first with (50.21%), followed by knowing (30.45%), and then reasoning (19.34%).

The differences between the percentages of inclusion of TIMSS standards in the mathematics textbooks (6–8) and the percentages required by the TIMSS framework were not statistically significant for all main cognitive levels and for the content domains of numbers and data and probability. However, the differences were statistically significant in geometry in favor of the mathematics textbooks (6–8), and in algebra in favor of the TIMSS standards. At the same time, the effect size of the difference was large between students’ achievement level and the level of inclusion of TIMSS standards in the mathematics textbooks (6–8) across all content domains and main cognitive levels except the algebra domain, where the effect size was small.

In light of these results, the study recommends the necessity of strengthening algebra content in the curriculum, increasing emphasis on analysis and synthesis skills, in addition to developing teaching strategies and training students on problems and activities that simulate the pattern of TIMSS items.

**Keywords:** TIMSS standards, mathematics textbooks, performance indicators, content domains, cognitive levels.

## مقدمة الدراسة:

يُنظر إلى المناهج باعتبارها مجموعة الخبرات التربوية التي تصممها مؤسسات التعليم، وتنظمها على نحو يعين الطلبة على اكتساب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024)، فهي الأداة التي يمكن توظيفها لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، خاصة إذا ما عُني بتصميم تلك المناهج وتطويرها على الوجه الأمثل لمواكبة التطورات والتحديات العالمية، وتعتبر عملية تطوير المناهج عملية ضرورية وتحدياً كبيراً يواجه الأنظمة التربوية لمواكبة التطورات العلمية، الأمر الذي يتطلب عمليات تقييم مستمرة ومراجعة دقيقة للمحتوى، باعتباره أحد العناصر الرئيسة في هذا السياق (الحاوي و قاسم، 2016).

تحتاج الأنظمة التعليمية بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها إلى تقويم مستمر، بهدف تحسينها وتطويرها (العقالي، 2021)، وتعتبر الدراسات الدولية التي يشارك بها الأردن مثل البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (البيزا) التي تشرف عليها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، وكل من دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (تيمس)، والدراسة الدولية للتقدم في القرائية (بيرلز) التي تشرف عليها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) من أبرز الدراسات التي تهدف إلى تقويم الأنظمة التربوية على اختلاف رؤيتها وفلسفتها (الخولي والأشول، 2020)، ولعل دراسة تيمس (TIMSS) من أشهر تلك الدراسات التي عنيت بتقييم تحصيل الطلبة في الرياضيات والعلوم للصفين الرابع والثامن، ومقارنة تحصيلهم عبر مختلف الأنظمة التعليمية، بالإضافة للكشف عن توجهات التحصيل عبر الزمن داخل كل نظام تعليمي للتعرف على العوامل ذات الصلة بتحصيلهم وتحديد جوانب القوة والضعف، الأمر الذي من شأنه أن يساعد أصحاب المصلحة المعنيين باتخاذ إجراءات الإصلاح والتطوير (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2022)، كما تدفع واضعي المناهج إلى تطوير مجالات المحتوى والمستويات المعرفية التي أظهر الطلبة فيها ضعفاً في التحصيل وذلك استجابة لتوصية العديد من الدراسات بأهمية أخذ المناهج معايير دراسة TIMSS بالاعتبار، وأن يتم تقييم محتوى تلك المناهج وفقاً لتلك المعايير (Ramirez, 2004; Chen & Cai, 2009).

## مشكلة الدراسة وأسئلتها:

كشفت نتائج دراسة (تيمس 2023) عن تراجع جوهري في مستوى أداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات قدره (32) نقطة مقارنة بدورة (تيمس 2019)، وبانخفاض بلغ (90) نقطة عن المتوسط الدولي، ليحل الأردن في الترتيب (39) من بين (42) دولة مشاركة، وعلى المرتبة (7) من أصل (9) دول عربية شاركت في الدراسة. تطرح مثل هذه النتائج المنخفضة أسئلة عديدة حول الأسباب التي ساهمت في هذا التراجع، كما أن مثل هذه النتائج تشكل أرضية لنقاش معمق حول ما الذي يمكن عمله لتحسين أداء الطلبة؟، وما الأولويات والسياسات التي تحتاج إلى المراجعة والتطوير؟، وهل المناهج والكتب المدرسية الحالية تلبي معايير الدراسات الدولية؟ وما جوانب الضعف في المناهج والكتب المدرسية إن وجدت؟

لذلك فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مدى توافق كتب الرياضيات للصفوف من (6-8) مع معايير اختبار (تيمس 2023)، وكيف يرتبط هذا التوافق مع نتائج طلبة الصف الثامن في اختبار (تيمس 2023) للرياضيات، من خلال الإجابة عن الأسئلة الفرعية التالية:

- 1- ما مستوى أداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات في ضوء معايير دراسة (تيمس 2023)؟
- 2- ما مستوى توافق محتوى كتب الرياضيات للصفوف (6-8) مع معايير دراسة (تيمس 2023) من حيث المحتوى والمستويات المعرفية؟
- 3- ما العلاقة بين مستوى الأداء في ضوء معايير دراسة (تيمس 2023) لطلبة الصف الثامن في الرياضيات ومستوى تضمين تلك المعايير في كتب الرياضيات للصفوف من (6-8)؟

## أهداف الدراسة:

1- تحليل مستوى أداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات من حيث مجالات المحتوى والمستويات المعرفية التي تضمنتها دراسة (تيمس 2023).

2- تحديد مدى توافق محتوى كتب الرياضيات للصفوف (6-8) مع معايير تيمس من حيث مجالات المحتوى والعمليات المعرفية.

3- الكشف عن أثر الفرق بين مستوى أداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات وفق نتائج دراسة (تيمس 2023) ونسبة تضمين كتب الرياضيات للصفوف (6-8) لمعايير دراسة تيمس.

## أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

1- إلقاء الضوء على أهمية تطوير المناهج كأحد العوامل الرئيسة في تحسين مخرجات العملية التعليمية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة للنظام التعليمي.

2- الكشف عن مدى تضمين مناهج الرياضيات للصفوف (6-8) لمعايير تيمس، ومن ثم الكشف عن جوانب القوة والضعف في شمول تلك المناهج للمعايير

3- تسليط الضوء على إطار التقييم لدراسة تيمس وأهمية مراعاته من قبل مصممي ومطوري المناهج عند بناء المناهج وتحديثها لزيادة فرصة تحقيق مراكز متقدمة في الاختبار.

ثانياً: الأهمية التطبيقية



4- تزويد صانعي السياسات وأصحاب المصلحة بالتغذية الراجعة حول مستوى التحصيل في الرياضيات

لطلبة الصف الثامن بحسب مجالات المحتوى والمستويات المعرفية في اختبار (تيمس 2023) وربط

هذا الأداء بدرجة تضمينها في كتب الرياضيات للصفوف (6-8).

5- تشجيع الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات حول أثر المناهج المطورة للعلوم والرياضيات واللغة

العربية على أداء الطلبة في الاختبارات الدولية.

### مصطلحات الدراسة:

**طلبة الصف الثامن:** يقصد بهم الطلبة الذكور والإناث في المرحلة العمرية (13-15) سنة، والذين يدرسون

في المدارس الحكومية والخاصة ووكالة الغوث والثقافة العسكرية (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية،

2024).

**معايير دراسة تيمس:** مجموعة المجالات المرتبطة بمحتوى اختبار الرياضيات للصف الثامن وتتضمن

المجالات الرئيسة: الأعداد، والجبر، والهندسة والقياس، والبيانات والاحتمالات، وموضوعاتها الفرعية

والمستويات المرتبطة بالعمليات المعرفية وتشمل: التذكر، والتطبيق، والتفكير، ومستوياتها الفرعية Mullis،

(Martin, & von Davier, 2021).

**مؤشرات الأداء:** هي عبارات تصف الأداء المتوقع من المتعلم نتيجة لعملية التعلم والتعليم (المركز الوطني

لتطوير المناهج، 2024). ويُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنه مقياس وصفي أو كمي يُستخدم لتحديد درجة

تحقق ناتج التعلم، ويعبر عن سلوك يؤديه المتعلم ليُظهر مدى اكتسابه للمهارة أو المعرفة المستهدفة.

كتب الرياضيات المطورة للصفوف السادس، والسابع، والثامن الأساسي: هي الجزء الأول والثاني من كتب الرياضيات والتي أقرت وزارة التربية والتعليم تدريسها في المدارس الأردنية في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2020-2021) للصف السابع، والعام الدراسي (2021-2022) لكل من الصف السادس والثامن (المركز الوطني لتطوير المناهج، 2024). وتعرّف إجرائياً في هذه الدراسة بأنها كتب الرياضيات الوطنية المطورة بجزئها الأول والثاني والتي تدرس في المدارس الأردنية للصفوف الأساسية من السادس إلى الثامن.

### حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على ما يلي:

#### 1- الحدود الموضوعية:

- تصنيف مؤشرات الأداء وفق معايير تيمس لكتب الرياضيات المطورة بجزئها الأول والثاني للصف السادس، والسابع، والثامن.
- متوسطات صعوبة فقرات اختبار تيمس 2023 للرياضيات للصف الثامن.

#### 2- الحدود البشرية: طلبة الصف الثامن الأساسي.

- 3- الحدود المكانية: عينة الصفوف المشاركة في دراسة تيمس 2023 في مدارس الثقافة العسكرية، ووزارة التربية والتعليم، والتعليم الخاص، ووكالة الغوث، في الأردن.

#### 4- الحدود الزمانية:

- دورة دراسة تيمس للعام 2023.

- كتب الرياضيات المطبقة منذ العام الدراسي (2020-2021) للصف السابع، والعام الدراسي (2021-2022) للصف السادس والثامن.

## محددات الدراسة

تُدرّس الدراسات العلمية المنشورة التي تناولت تحليل محتوى كتب الرياضيات للصفوف (6-8) وفق معايير اختبار تيمس، والتي ربطت بين مستوى تضمين كتب الرياضيات لمعايير تيمس ومستوى الأداء لطلبة الصف الثامن في الأردن.

### الإطار النظري :

يتناول هذا الجزء التعريف بدراسة التوجهات الدولية للعلوم والرياضيات (تيمس)، وأدواتها وتصميمها والمجالات التي تقيسها.

### أولاً: ما هي دراسة تيمس؟

تُعد دراسة تيمس التي تُنفذ كل أربع سنوات من أبرز دراسات المقارنة التي تقيس تحصيل طلبة الصف الرابع والثامن في مجالي الرياضيات والعلوم، حيث صممت الدراسة للكشف عن الفروق في التحصيل بين طلبة النظم التعليمية على مستوى العالم، وقد شارك الأردن في الدراسة بدءاً من الدورة الثانية عام 1999، وصولاً إلى الدورة الثامنة عام 2023 لأسباب عدّة، أبرزها رغبة صانعي السياسات في فهم كيفية المقارنة بين أداء الطلبة في الأردن، استناداً إلى المعايير الدولية، وأداء أقرانهم في مختلف دول العالم بشكل عام والدول العربية بشكل خاص، وتحديد العوامل المرتبطة بالأداء ومتابعة أثرها عبر الزمن، حيث تُزوّد نتائج الدراسة صانعي السياسات بالبيانات والأدلة التي يُمكن استخدامها في تحديد ما يُمكنهم فعله لتحسين نظام التعليم في الأردن، سعياً للارتقاء بمستوى فعالية وكفاية النظام التربوي.

## ثانياً: أدوات دراسة تيمس

تشمل أدوات الدراسة ما يلي:

1. الاختبارات: عبارة عن كتيبات تتضمن وحدات من الأسئلة الكثيرة في الرياضيات والعلوم، حيث تشكل

الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد (70%) فيما تشكل الأسئلة ذات الإجابات القصيرة (30%) من

مجموع الأسئلة، ومدة الاختبار (90) دقيقة موزعة على جلستين.

2. الاستبانات وتنقسم إلى أربع استبانات هي:

استبانة الطالب، واستبانة المعلم، واستبانة المدرسة، واستبانة المنهاج الدراسي.

## ثالثاً: تصميم دراسة تيمس

تبنت دراسة (تيمس 2023) التصميم التكيفي الجمعي (Group Adaptive Assessment Design) والذي

بُني على وحدات من الفقرات (Blocks) تقع في ثلاثة مستويات من الصعوبة (الصعبة (5) وحدات، متوسطة

الصعوبة (4) وحدات، والسهلة (5) وحدات) لكل من مادة العلوم والرياضيات، ويتم إدراجها في كتيبات اختبارية

(Booklets) -أصبحت الآن مسارات اختبارية- عددها (14) كتيباً اختبارياً يتكون كل منها على (4) وحدات

من الفقرات (وحدتين لكل مادة تقدم للطالب في إحدى جلستي الاختبار)، وتنقسم الكتيبات الاختبارية إلى

مستويين من الصعوبة هما: الكتيبات الأكثر صعوبة وعددها (7)، وكل كتيب يتضمن وحدتين من الفقرات

الصعبة، أو وحدة من الفقرات الصعبة وأخرى متوسطة الصعوبة، والكتيبات الأقل صعوبة وعددها (7)، وكل

كتيب اختباري يتضمن وحدتين من الفقرات السهلة، أو وحدة من الفقرات السهلة وأخرى متوسطة الصعوبة،

وتطبق الكتيبات جميعها في كل دولة مشاركة بنسب متفاوتة بحسب مستوى تحصيل كل دولة، ويتم تقدير

ذلك بناءً على الأداء في تقييمات تيمس السابقة، أو في الاختبار التجريبي للبلدان المشاركة لأول مرة، فالدول

ذات التحصيل المرتفع في الرياضيات والعلوم (متوسط التحصيل 600 نقطة) يجب 70% من طلبتها عن الكتيبات الصعبة، و30% من طلبتها يجب عن الكتيبات الأقل صعوبة، في حين أن الدول التي تحصيل طلبتها منخفض ومنها الأردن (متوسط التحصيل 400 نقطة) يجب 70% من طلبتها عن الكتيبات الأقل صعوبة و30% يجيبون عن الكتيبات الصعبة. كما أن الدول التي تحصيل طلبتها متوسطاً (متوسط التحصيل 500 نقطة) يجب 50% من طلبتها عن الكتيبات الصعبة، و50% الأخرى يجيبون عن الكتيبات الأقل صعوبة (Mullis, Martin, & von Davier, 2021).

رابعاً: المجالات التي تقيسها دراسة تيمس في الرياضيات للصف الثامن.

#### 1- مجال المحتوى:

الجدول أدناه يبين التوزيع النسبي لمجالات المحتوى والموضوعات لاختبار الرياضيات للصف الثامن في دراسة تيمس 2023 (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية، 2022).

جدول رقم (1): توزيع النسب المئوية المستهدفة بحسب مجالات المحتوى والموضوعات في اختبار الرياضيات للصف الثامن في دراسة (تيمس 2023)

| مجالات المحتوى       | النسبة المئوية | الموضوعات                        | النسبة المئوية |
|----------------------|----------------|----------------------------------|----------------|
| الأعداد              | 30%            | الأعداد الصحيحة                  | 10%            |
|                      |                | الكسور والكسور العشرية           | 10%            |
|                      |                | النسبة والتناسب ، والنسب المئوية | 10%            |
| الجبر                | 30%            | التعابير والعمليات والمعادلات    | 20%            |
|                      |                | العلاقات والاقترانات             | 10%            |
| الهندسة والقياس      | 20%            | الهندسة والقياس                  | 20%            |
| البيانات والاحتمالات | 20%            | البيانات                         | 15%            |

|    |            |  |  |
|----|------------|--|--|
| 5% | الاحتمالات |  |  |
|----|------------|--|--|

## 2- مستويات العمليات المعرفية.

الجدول أدناه يبين التوزيع النسبي للمستويات المعرفية الرئيسة والفرعية في الرياضيات للصف الثامن.

جدول رقم (2): النسب المئوية بحسب المستويات المعرفية الرئيسة والفرعية في الرياضيات للصف الثامن.

| النسبة المئوية | المستويات المعرفية الفرعية | المستويات المعرفية الرئيسة |
|----------------|----------------------------|----------------------------|
| 35%            | يتذكر                      | المعرفة                    |
|                | يعرف                       |                            |
|                | يرتب                       |                            |
|                | يحسب                       |                            |
| 40%            | يحدد                       | التطبيق                    |
|                | ينفذ                       |                            |
|                | يمثل                       |                            |
| 25%            | يحلل                       | التفكير                    |
|                | يركب                       |                            |
|                | يعمم                       |                            |
|                | يبرر                       |                            |

كما يتضمن الملحق (1) وصفاً للمعارف والمهارات الخاصة بموضوعات المحتوى والمستويات المعرفية الفرعية.

## الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء استعراضاً لمجموعة من الدراسات السابقة التي تلتقي في بعض جوانبها مع هذه الدراسة،

وذلك على النحو الآتي:

**دراسة الدويري والرواد (2024)** هدفت للكشف عن درجة تضمين معايير (TIMSS-2019) في محتوى الجزء الأول من كتاب الرياضيات المطور (2021) للصف الثامن في الأردن، استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن معيار الأعداد جاء أولاً بنسبة (56.56%)، يليه الجبر بنسبة (28.04%)، وأخيراً الهندسة بنسبة (15.40%)، وجاء معيار المعرفة أولاً بنسبة (40.18%)، يليه التطبيق بنسبة (33.07%)، وأخيراً الاستدلال بنسبة (26.75%).

**دراسة عمور ونجم (2022)** هدفت إلى تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع في الأردن في ضوء معايير (TIMSS - 2015)، استخدم المنهج الوصفي (أسلوب تحليل المحتوى)، وأظهرت النتائج لبُعد المحتوى، أن معيار الأعداد جاء أولاً بنسبة (43.78%)، يليه الهندسة بنسبة (31.37%)، ثم الجبر بنسبة (16.17%)، وأخيراً البيانات والاحتمالات بنسبة (8.71%)، وجاء معيار المعرفة على أولاً بنسبة (54.75%) ثم التطبيق بنسبة (34.96%)، وأخيراً الاستدلال بنسبة (10.29%).

**دراسة نصار (2021)** هدفت لمعرفة مدى تضمن محتوى منهاج الرياضيات الفلسطيني للمرحلة الأساسية الدنيا (4-1) للعام الدراسي 2020/2019 لمعايير (TIMSS-2015)، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي (أسلوب تحليل المحتوى)، وأظهرت النتائج أن مجال الأعداد حقق أعلى نسبة وبلغت (64.4%)، يليه الهندسة بنسبة (22.9%)، ثم البيانات بنسبة (12.7%)، أما في العمليات المعرفية فقد حقق مجال المعرفة أعلى نسبة وبلغت (59.2%)، يليه التطبيق بنسبة (30.2%)، يليه الاستدلال بنسبة (10.6%).

**دراسة الخديري (2020)** هدفت إلى معرفة مدى توافر معايير دراسة (TIMSS-2019) في كتاب الرياضيات طبعة 2019/2018 للصف الثامن في اليمن لكل من مجال المحتوى والعمليات المعرفية، وأظهرت النتائج أن مجال الهندسة في الترتيب الأول بنسبة (39%)، يليه الجبر بنسبة (29%)، يليه الأعداد بنسبة (24%)، يليه

البيانات بنسبة (8%)، أما بخصوص العمليات المعرفية جاء مجال التطبيق أولاً بنسبة (49.7%)، والمعرفة ثانياً بنسبة (32.7%)، وأخيراً الاستدلال بنسبة (17.6%).

**دراسة الحارثي (2019)** هدفت إلى التعرف على درجة توافر معايير (TIMSS-2019) في كتابي الرياضيات للصف الثاني المتوسط في المملكة العربية السعودية في مجالي المحتوى والعمليات المعرفية، استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي موظفاً أسلوب تحليل المحتوى، وظهرت النتائج أنه وفي مجال الأعداد بلغت نسبة توافر معايير (TIMSS-2019) (33%) وهي أعلى من النسبة المطلوبة (30%)، أما الجبر فقد بلغت نسبة التوافر (24.1%) وهي أقل من النسبة المطلوبة (30%)، و في الهندسة بلغت النسبة (24%) وهي أعلى من النسبة المطلوبة (20%)، وفي الاحتمالات والبيانات بلغت النسبة (18%) وهي أقل قليلاً من النسبة المطلوبة (20%)، كما توفرت جميع المعايير المتعلقة بمجال العمليات المعرفية حيث بلغت نسبة مستوى المعرفة (34.6%) وهي قريبة من النسبة المطلوبة (35%)، وبلغت النسبة في مستوى التطبيق (42.7%) وهي أعلى من النسبة المطلوبة (40%)، وبلغت النسبة في مستوى الاستدلال (22.7%)، وهي أقل من النسبة المطلوبة (25%).

### **تعقيب على الدراسات السابقة:**

يُلاحظ أن الدراسات السابقة وظفت المنهج الوصفي التحليلي (أسلوب تحليل المحتوى)، وأنها ركزت على مستويات التقييم الأساسية العريضة للمحتوى من جهة (أعداد، جبر، هندسة، بيانات واحتمالات)، وللمستويات المعرفية (معرفة، تطبيق، تفكير أو استدلال)، فيما انفردت الدراسة الحالية بتحليل مؤشرات الأداء لمجالات وموضوعات المحتوى ضمن كل مستوى من المستويات المعرفية الرئيسية والفرعية لكتب الرياضيات بجزأها للصفوف من السادس إلى الثامن، واختلفت هذه الدراسة مع الدراسات الأخرى كدراسة الدويري والرواد (2024)



التي تناولت الجزء الأول من كتاب الصف الثامن، ودراسة عمور ونجم (2022) التي تناولت كتاب الصف السابع فقط، لقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وبلورة أهميتها، وفي اختيار الأساليب الإحصائية، وطريقة إخراج النتائج، كما تم الاستعانة بالمراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة، وبحسب ما أتيح للباحثين من معلومات ووفق ما توصلوا إليه من دراسات سابقة، فإن هذه الدراسة تميزت عن غيرها في كونها الدراسة الأولى التي تناولت التحليل بهذا المستوى من التفصيل والعمق من جهة، ومن جهة أخرى ربطت بين مدى توافق نسب تضمين مؤشرات الأداء لمجالات المحتوى والمستويات المعرفية في كتب الرياضيات من (6-8) مع تحصيل الطلبة.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها

### منهجية الدراسة:

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الأكثر ملائمة لطبيعة الدراسة وأسئلتها وأهدافها، من خلال القيام بجمع المعلومات من إطار تقييم (تيمس 2023)، وبالاعتماد على تحليل مؤشرات الأداء المحددة من قبل المركز الوطني لتطوير المناهج لكتب الرياضيات (6-8) كوحدة تحليل في هذه الدراسة كونها عبارات مصاغة بشكل إجرائي تصف الأداء المتوقع من المتعلم نتيجة لعملية التعلم والتعليم، ومن المتوقع أن تعكس نسبها المئوية وزن مجالات وموضوعات المحتوى والمستويات المعرفية الرئيسة والفرعية المقابلة لها في كتب الرياضيات.

### عينة الدراسة:

طلبة الصف الثامن الذين شاركوا في دراسة (تيمس 2023) وعددهم (6962) طالباً وطالبة، والذين اختارهم دراسة تيمس عشوائياً من قاعدة البيانات التربوية الأردنية وفق تصميم العينة الاحتمالية المتناسبة مع الحجم

من مرحلتين، حيث مثل اختيار المدرسة التي تحتوي على شعبة واحدة من الصف الثامن على الأقل المرحلة الأولى، ومثل اختيار شعبة واحدة على نحو عشوائي المرحلة الثانية من المعاينة. كما اشتملت الدراسة على جميع مؤشرات الأداء الخاصة بالموضوعات الدراسية الواردة في محتوى كتب الرياضيات المطورة بجزائها للصفوف من (6-8) الأساسي في الأردن.

## الإجراءات

### أولاً: المصادر المستخدمة

1- إطار تقييم الرياضيات لدراسة (تيمس 2023) الصادر عن (IEA) حيث حُدِّت مجالات وموضوعات المحتوى والمستويات المعرفية الرئيسة والفرعية الخاصة بالدراسة من حيث مضمونها والنسب المئوية لها.

2- التقارير الصادرة عن (IEA) والتي تضمنت نتائج الدول ومنها الأردن على فقرات الرياضيات في اختبار (تيمس 2023) للصف الثامن.

3- الإطار الخاص لمبحث الرياضيات ومعاييرها ونتائج تعلمها ومؤشرات أدائها الصادر عن المركز الوطني لتطوير المناهج للحصول على مؤشرات الأداء لكتب الرياضيات.

### ثانياً: معايير الحكم على صعوبة الفقرات وأثر الفروق

يظهر الجدول (4) مدى القيم المستخدمة في الحكم على مستوى الأداء؛ وأثر الفرق بين مستوى الأداء الوطني والدولي؛ وأثر الفرق بين مستوى الأداء ونسبة تغطية المنهاج لمعايير تيمس باستخدام (Cohen's h).

الجدول (4): معايير الحكم على صعوبة الفقرات وأثر الفروق بين مستوى الأداء الوطني والدولي

| أثر الفرق باستخدام (Cohen's h) |                    | مستوى صعوبة الفقرات (مستوى الأداء)  |                     |
|--------------------------------|--------------------|-------------------------------------|---------------------|
| مستوى الفجوة                   | أثر الفجوة المطلقة | مستوى الأداء                        | متوسط صعوبة الفقرات |
| صغير جداً                      | أقل من 0.01        | منخفض                               | أقل من 0.3          |
| صغير                           | 0.02-0.19          | متوسط                               | 0.3-0.7             |
| متوسط                          | 0.20-0.49          | مرتفع                               | أكبر من 0.7         |
| كبير                           | 0.50 - 0.79        |                                     |                     |
| كبير جداً                      | 0.80-1.19          |                                     |                     |
| هائل                           | 1.20-2.0           |                                     |                     |
| (Sawilowsky, 2009)             |                    | (Gronlund, 2003; Allen & Yen, 2002) |                     |

### ثالثاً: طريقة التحليل

شُرِعَ في تصنيف مؤشرات الأداء بحسب المستويات المعرفية الرئيسة والفرعية، حيث أُوكِلَت المهمة إلى ثلاثة محكّمين من المتخصصين في الرياضيات لتصنيف هذه المؤشرات، ثم حُسِبَ معامل اتفاق كابا كوهين (Cohen's Kappa Coefficient) بين المحكّمين، وقد أظهرت النتائج أن قيم معامل كابا تراوحت بين (0.70 - 0.79) بالنسبة إلى المستويات المعرفية الرئيسة، وهو ما يُعد مستوى اتفاق قوي، أما فيما يتعلق بالمستويات المعرفية الفرعية فقد تراوح معامل الاتفاق بين (0.49 - 0.60)، مما يضعه في مستوى اتفاق متوسط إلى مقبول وفق معيار (Landis & Koch, 1977).

### المعالجة الإحصائية

استُخدم المتوسط الموزون لنسب استجابة الطلبة على الفقرات لتقدير معامل الصعوبة (مستوى الأداء) بدقة أعلى على المستويين الوطني والدولي، ثم حُسب حجم الأثر للفروق بين متوسطات الصعوبة (المعبر عنها كنسب مئوية) باستخدام معادلة كوهين  $h$  (Cohen's  $h$ )؛ للحكم على مستوى الفروق بين مستوى الأداء الوطني والدولي. كما حُسبت تكرارات ظهور مؤشرات الأداء ونسبها المئوية بحسب معايير تيمس في كتب الرياضيات للصفوف (6-8)، واخُتبرت دلالة الفروق بين هذه النسب وبين النسب المرجعية في إطار تقييم الرياضيات في دراسة تيمس باستخدام اختبار  $Z$  للنسب، كذلك استُخدمت معادلة كوهين  $h$  لتحديد أثر الفرق بين متوسط صعوبة الفقرات على المستوى الوطني ومستوى تغطية مؤشرات الأداء في الكتب المدرسية كنسبة مما تستهدفه دراسة تيمس.

### نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها.

#### النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها:

"ما مستوى أداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات في ضوء معايير دراسة (تيمس 2023)؟"

للإجابة عن السؤال الأول حُسب المتوسط الموزون لصعوبة الفقرات، وفيما يلي استعراض لمتوسطات صعوبة الفقرات وفق مجالات وموضوعات المحتوى والمستويات المعرفية.

أولاً: متوسط صعوبة الفقرات تبعاً لمجالات وموضوعات المحتوى:

الجدول (5): متوسط صعوبة الفقرات على المستوى الوطني والدولي وفق مجالات وموضوعات المحتوى في اختبار الرياضيات (تيمس 2023).

| مجال المحتوى الرئيس  |          |                 |                      |                                       |                                 |                        |                 |             |
|----------------------|----------|-----------------|----------------------|---------------------------------------|---------------------------------|------------------------|-----------------|-------------|
| البيانات والاحتمالات |          | الهندسة         | الجبر                |                                       | الأعداد                         |                        |                 |             |
| 36                   |          | 41              | 58                   |                                       | 61                              |                        | عدد الفقرات     |             |
| 0.24                 |          | 0.19            | 0.29                 |                                       | 0.22                            |                        | وطني            |             |
| منخفض                |          | منخفض           | منخفض                |                                       | منخفض                           |                        | المستوى         |             |
| 0.46                 |          | 0.39            | 0.43                 |                                       | 0.42                            |                        | دولي            |             |
| 0.22                 |          | 0.20            | 0.14                 |                                       | 0.20                            |                        | فرق الصعوبة     |             |
| متوسط                |          | متوسط           | متوسط                |                                       | متوسط                           |                        | أثر الفرق       |             |
| الموضوعات الفرعية    |          |                 |                      |                                       |                                 |                        |                 |             |
| الاحتمالات           | البيانات | الهندسة والقياس | العلاقات و الاقتارات | العبارات الجبرية، العمليات، المعادلات | النسبة والتناسب والنسبة المئوية | الكسور الأعداد العشرية | الأعداد الصحيحة |             |
| 11                   | 25       | 41              | 19                   | 39                                    | 22                              | 22                     | 17              | عدد الفقرات |
| 0.12                 | 0.27     | 0.19            | 0.27                 | 0.30                                  | 0.14                            | 0.24                   | 0.29            | وطني        |
| منخفض                | منخفض    | منخفض           | منخفض                | متوسط                                 | منخفض                           | منخفض                  | منخفض           | المستوى     |
| 0.36                 | 0.50     | 0.39            | 0.41                 | 0.44                                  | 0.37                            | 0.44                   | 0.45            | دولي        |
| 0.24                 | 0.23     | 0.20            | 0.14                 | 0.14                                  | 0.23                            | 0.20                   | 0.17            | فرق الصعوبة |
| كبير                 | متوسط    | متوسط           | متوسط                | متوسط                                 | متوسط                           | متوسط                  | متوسط           | أثر الفرق   |

تُشير نتائج الجدول (5) إلى وجود انخفاض ملحوظ في متوسطات صعوبة الفقرات لدى الطلبة في الأردن عبر جميع مجالات وموضوعات محتوى الرياضيات، إذ جاءت المتوسطات الوطنية في الأعداد والجبر والهندسة والبيانات والاحتمالات ضمن مستوى الصعوبة المنخفض مقارنةً بالمتوسطات الدولية. فعلى سبيل المثال، بلغ متوسط الصعوبة الوطني في مجال الجبر (0.29) مقابل (0.43) دولياً، وفي البيانات والاحتمالات (0.24) مقابل (0.46) دولياً، وهي فجوات تراوحت بين (0.14-0.24)، مما يعكس أثراً متوسطاً إلى كبير. ويُستدل من ذلك أن الأداء الوطني في المهارات الرياضية الأساسية، بجميع موضوعاتها الفرعية، لا يزال أدنى من

المستوى الدولي بصورة عامة، بما يشير إلى تحديات واضحة في إتقان المفاهيم الرياضية مقارنة بنظرائهم عالمياً. ويُمكن تفسير هذا الانخفاض بوجود فجوة بين متطلبات منهاج الرياضيات الوطني ومعايير التقييم الدولية وخصوصاً في مجال التفكير التحليلي وحل المشكلات، إضافة إلى محدودية فرص التعلّم النشط داخل الصفوف. كما قد يكون لضعف الممارسات التقييمية التي تقيس المهارات العليا، أثر على قدرة الطلبة على التعامل مع فقرات تيمس. وتُشير هذه العوامل جميعها إلى أهمية تعزيز بناء المفاهيم الرياضية وتطوير أساليب التدريس والتقييم بما يتوافق مع متطلبات التقييمات الدولية.

### ثانياً: الأداء تبعاً للمستويات المعرفية الرئيسية والفرعية

الجدول (6): متوسط صعوبة الفقرات على المستوى الوطني والدولي وفق المستويات المعرفية الرئيسية والفرعية في اختبار الرياضيات (تيمس 2023).

| المستويات المعرفية الرئيسية |       |       |         |       |       |         |       |       |       |       |             |
|-----------------------------|-------|-------|---------|-------|-------|---------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| المعرفة                     |       |       | التطبيق |       |       | التفكير |       |       |       |       |             |
| 58                          |       |       | 91      |       |       | 47      |       |       |       |       | عدد الفقرات |
| 0.30                        |       |       | 0.22    |       |       | 0.17    |       |       |       |       | وطني        |
| متوسط                       |       |       | منخفض   |       |       | منخفض   |       |       |       |       | المستوى     |
| 0.49                        |       |       | 0.43    |       |       | 0.32    |       |       |       |       | دولي        |
| 0.19                        |       |       | 0.21    |       |       | 0.15    |       |       |       |       | فرق الصعوبة |
| متوسط                       |       |       | متوسط   |       |       | متوسط   |       |       |       |       | أثر الفرق   |
| المستويات المعرفية الفرعية  |       |       |         |       |       |         |       |       |       |       |             |
| يتذكر                       | يتعرف | يرتب  | يحسب    | يحدد  | ينفذ  | يمثل    | يحل   | يركب  | يعمم  | يبرر  |             |
| 4                           | 24    | 5     | 25      | 7     | 63    | 21      | 21    | 16    | 4     | 6     | عدد الفقرات |
| 0.38                        | 0.29  | 0.33  | 0.28    | 0.16  | 0.20  | 0.31    | 0.23  | 0.10  | 0.13  | 0.13  | وطني        |
| متوسط                       | منخفض | متوسط | منخفض   | منخفض | منخفض | متوسط   | منخفض | منخفض | منخفض | منخفض | المستوى     |
| 0.48                        | 0.50  | 0.55  | 0.46    | 0.39  | 0.41  | 0.50    | 0.39  | 0.26  | 0.28  | 0.29  | دولي        |
| 0.10                        | 0.21  | 0.22  | 0.18    | 0.23  | 0.21  | 0.19    | 0.16  | 0.16  | 0.15  | 0.16  | فرق الصعوبة |
| متوسط                       | متوسط | متوسط | متوسط   | كبير  | متوسط | متوسط   | متوسط | متوسط | متوسط | متوسط | أثر الفرق   |

تُظهر نتائج الجدول (6) أن متوسطات صعوبة الفقرات على المستوى الوطني جاءت أقل من نظيراتها الدولية عبر جميع المستويات المعرفية الرئيسة (المعرفة، التطبيق، التفكير)، حيث كان أفضلها أداء مستوى المعرفة بمتوسط (0.30)، يليه التطبيق (0.22)، ثم التفكير (0.17). وينسحب النمط ذاته على المستويات المعرفية الفرعية؛ إذ جاءت جميع متوسطاتها الوطنية ضمن مستوى الصعوبة المنخفض أو المتوسط مقارنة بالمستوى الدولي، مع فروق تتراوح بين (0.10-0.23) وبأحجام أثر متوسطة . وتشير هذه النتائج مجتمعة إلى أن الانخفاض لا يقتصر على مهارات التفكير العليا فحسب، بل يشمل كذلك المهارات الأساسية مثل التعرّف، والتذكر، والتنفيذ، والحساب، ما يعكس ضعفًا عامًا في امتلاك الطلبة لمختلف المهارات المطلوبة في اختبار تيمس عبر هرم المستويات المعرفية. تعكس هذه النتائج محدودية ممارسة الطلبة لمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات داخل الصفوف، مما يؤثر في أداء المهارات الجزئية مثل التعميم، والتحليل، والتبرير، حتى وإن كانت مهارات التعرّف أو التذكر متوفرة لديهم في حدّها الأدنى.

### ثالثاً: الأداء تبعاً لمجالات وموضوعات المحتوى في ضوء المستويات المعرفية الرئيسة

الجدول (7): متوسط صعوبة الفقرات على المستوى الوطني والدولي لكل من مجالات وموضوعات المحتوى في ضوء المستويات المعرفية الرئيسة في اختبار الرياضيات (تيمس 2023).

| مجالات وموضوعات المحتوى               | المستويات المعرفية الرئيسة | عدد الفقرات في تيمس 2023 | متوسط الصعوبة الوطني | المستوى | متوسط الصعوبة الدولي | فرق الصعوبة | أثر الفرق |
|---------------------------------------|----------------------------|--------------------------|----------------------|---------|----------------------|-------------|-----------|
| الأعداد الصحيحة                       | معرفة                      | 7                        | 0.36                 | متوسط   | 0.53                 | 0.17        | متوسط     |
|                                       | تطبيق                      | 6                        | 0.23                 | منخفض   | 0.45                 | 0.22        | متوسط     |
|                                       | تفكير                      | 4                        | 0.21                 | منخفض   | 0.32                 | 0.11        | متوسط     |
| الكسور والأعداد العشرية               | معرفة                      | 12                       | 0.24                 | منخفض   | 0.43                 | 0.19        | متوسط     |
|                                       | تطبيق                      | 7                        | 0.22                 | منخفض   | 0.47                 | 0.25        | كبير      |
|                                       | تفكير                      | 3                        | 0.28                 | منخفض   | 0.38                 | 0.10        | متوسط     |
| النسبة والتناسب والنسبة المئوية       | معرفة                      | 4                        | 0.14                 | منخفض   | 0.41                 | 0.27        | كبير      |
|                                       | تطبيق                      | 14                       | 0.16                 | منخفض   | 0.39                 | 0.23        | كبير      |
|                                       | تفكير                      | 4                        | 0.04                 | منخفض   | 0.27                 | 0.23        | كبير      |
| الأعداد                               | معرفة                      | 23                       | 0.26                 | منخفض   | 0.46                 | 0.20        | متوسط     |
|                                       | تطبيق                      | 27                       | 0.19                 | منخفض   | 0.42                 | 0.23        | كبير      |
|                                       | تفكير                      | 11                       | 0.18                 | منخفض   | 0.32                 | 0.14        | متوسط     |
| العبارات الجبرية، العمليات، المعادلات | معرفة                      | 17                       | 0.36                 | متوسط   | 0.50                 | 0.14        | متوسط     |
|                                       | تطبيق                      | 16                       | 0.26                 | منخفض   | 0.42                 | 0.16        | متوسط     |
|                                       | تفكير                      | 6                        | 0.21                 | منخفض   | 0.32                 | 0.11        | متوسط     |
| العلاقات و الاقتترانات                | معرفة                      | 4                        | 0.37                 | متوسط   | 0.53                 | 0.16        | متوسط     |
|                                       | تطبيق                      | 7                        | 0.30                 | متوسط   | 0.48                 | 0.18        | متوسط     |
|                                       | تفكير                      | 8                        | 0.16                 | منخفض   | 0.28                 | 0.12        | متوسط     |
| الجبر                                 | معرفة                      | 21                       | 0.36                 | متوسط   | 0.50                 | 0.14        | متوسط     |
|                                       | تطبيق                      | 23                       | 0.28                 | منخفض   | 0.44                 | 0.16        | متوسط     |
|                                       | تفكير                      | 14                       | 0.18                 | منخفض   | 0.30                 | 0.12        | متوسط     |
| الهندسة والقياس                       | معرفة                      | 8                        | 0.26                 | منخفض   | 0.50                 | 0.24        | كبير      |
|                                       | تطبيق                      | 17                       | 0.18                 | منخفض   | 0.40                 | 0.22        | متوسط     |
|                                       | تفكير                      | 16                       | 0.16                 | منخفض   | 0.31                 | 0.15        | متوسط     |
| البيانات                              | معرفة                      | 3                        | 0.41                 | متوسط   | 0.65                 | 0.24        | متوسط     |
|                                       | تطبيق                      | 17                       | 0.27                 | منخفض   | 0.51                 | 0.24        | كبير      |
|                                       | تفكير                      | 5                        | 0.19                 | منخفض   | 0.41                 | 0.22        | متوسط     |
| الاحتمالات                            | معرفة                      | 3                        | 0.10                 | منخفض   | 0.36                 | 0.26        | كبير      |
|                                       | تطبيق                      | 7                        | 0.11                 | منخفض   | 0.34                 | 0.23        | كبير      |
|                                       | تفكير                      | 1                        | 0.19                 | منخفض   | 0.50                 | 0.32        | كبير      |



|       |      |      |       |      |    |       |                      |
|-------|------|------|-------|------|----|-------|----------------------|
| كبير  | 0.25 | 0.51 | منخفض | 0.26 | 6  | معرفة | البيانات والاحتمالات |
| متوسط | 0.22 | 0.46 | منخفض | 0.24 | 24 | تطبيق |                      |
| كبير  | 0.23 | 0.42 | منخفض | 0.19 | 6  | تفكير |                      |

تُظهر نتائج الجدول (7) أن متوسطات الصعوبة الوطنية جاءت أدنى من نظيراتها الدولية عبر جميع الخلايا التقاطعية بين مجالات المحتوى والمستويات المعرفية. فقد سُجِّل انخفاض واضح في الأداء داخل مجال الأعداد والجبر والهندسة والبيانات والاحتمالات، سواء في مهارات المعرفة الأساسية أو التطبيق أو التفكير، حيث تراوحت المتوسطات الوطنية بين (0.10–0.41) مقابل متوسطات دولية أعلى امتدت بين (0.27–0.65). وقد نتج عن ذلك فروق تراوحت بين (0.11–0.31) بأثر فروق متوسطة إلى كبيرة، ما يشير إلى أن الفجوة ليست محصورة في مجال معيّن أو مستوى معرفي محدد، بل هي فجوة شاملة ومتسقة تظهر عبر المحتوى وبنية التفكير معاً، بحيث يواجه الطلبة صعوبة في كلٍّ من المهارات الإجرائية والمفاهيمية والاستدلالية ضمن مختلف موضوعات الرياضيات.

بالنظر إلى النتائج السابقة يمكن تلخيص مجالات وموضوعات المحتوى والمستويات المعرفية الرئيسة والفرعية التي شكّلت تحدياً لطلبة الصف الثامن في الأردن وفقاً لأقل متوسط صعوبة فقرات على المستوى الوطني وأكبر فارق عن متوسط صعوبة الفقرات الدولي كما في الجدولين (8) و (9):

الجدول (8): مجالات وموضوعات المحتوى والمستويات المعرفية الرئيسة والفرعية التي شكّلت تحدياً على المستوى الوطني والدولي في الأداء عليها من قبل طلبة الصف الثامن في الأردن تبعاً لنتائج اختبار الرياضيات (تيمس 2023).

| المجالات تبعاً لأقل متوسط وطني | الهندسة | الاحتمالات | التفكير | المستويات المعرفية الرئيسة | المستويات المعرفية الفرعية |
|--------------------------------|---------|------------|---------|----------------------------|----------------------------|
| متوسط صعوبة الوطني             | 0.19    | 0.12       | 0.17    | 0.10                       | التركيب                    |
| مستوى الأداء                   | منخفض   | منخفض      | منخفض   | منخفض                      | منخفض                      |

| المجالات تبعاً لأعلى فرق بين المتوسط الدولي والوطني | البيانات والاحتمالات | الاحتمالات | التطبيق | التحديد |
|-----------------------------------------------------|----------------------|------------|---------|---------|
| فرق الصعوبة عن المتوسط الدولي                       | 0.22                 | 0.24       | 0.21    | 0.23    |
| أثر الفرق                                           | متوسط                | متوسط      | متوسط   | متوسط   |

الجدول (9): مجالات ومواضيع المحتوى في ضوء المستويات المعرفة الرئيسة التي شكلت تحدياً على المستوى الوطني والدولي في الأداء عليها من قبل طلبة الصف الثامن في الأردن تبعاً لنتائج اختبار الرياضيات (تيمس 2023).

|                                                      | المعرفة                                |                 | التطبيق        |                         | التفكير              |                 |
|------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------|----------------|-------------------------|----------------------|-----------------|
|                                                      | مجالات المحتوى                         | موضوعات المحتوى | مجالات المحتوى | موضوعات المحتوى         | مجالات المحتوى       | موضوعات المحتوى |
| المجالات تبعاً لأقل متوسط وطني                       | الأعداد، الهندسة، البيانات والاحتمالات | الاحتمالات      | الهندسة        | الاحتمالات              | الهندسة              | النسبة والتناسب |
| متوسط صعوبة الوطني                                   | 0.26                                   | 0.10            | 0.18           | 0.11                    | 0.16                 | 0.04            |
| مستوى الأداء                                         | منخفض                                  | منخفض           | منخفض          | منخفض                   | منخفض                | منخفض           |
| المجالات تبعاً لأعلى فرق بين المتوسط الدولي و الوطني | البيانات والاحتمالات                   | النسبة والتناسب | الأعداد        | الكسور والأعداد العشرية | البيانات والاحتمالات | الاحتمالات      |
| فرق الصعوبة عن المتوسط الدولي                        | 0.25                                   | 0.27            | 0.23           | 0.25                    | 0.23                 | 0.31            |
| أثر الفرق                                            | متوسط                                  | متوسط           | متوسط          | متوسط                   | متوسط                | متوسط           |

## النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها:

"ما مستوى توافق محتوى كتب الرياضيات للصفوف (6-8) مع معايير (تيمس 2023) من حيث المحتوى والمستويات المعرفية؟"

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لتوافر مؤشرات الأداء المطلوبة في اختبار الرياضيات للصف الثامن وفقاً لدراسة (تيمس 2023) في كتب الرياضيات للصفوف من (6-8)، والجدول (10) يبين ذلك:

الجدول (10): التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات الأداء وفقاً لمجالات المحتوى والمستويات المعرفية الرئيسة في كتب الرياضيات من (6-8) مقارنة بعدد ونسب الفقرات لتلك المجالات في دراسة (تيمس 2023).

| مجالات المحتوى          |                   |       |                                 |         |                       |         |        |         |        |         |                      |
|-------------------------|-------------------|-------|---------------------------------|---------|-----------------------|---------|--------|---------|--------|---------|----------------------|
| النسبة المقررة في TIMSS | فقرات (تيمس 2023) |       | مؤشرات الأداء في الكتب من (6-8) |         | تكرار المؤشرات في كتب |         |        |         |        |         | المجال               |
|                         |                   |       |                                 |         | 8                     |         | 7      |         | 6      |         |                      |
|                         | النسبة            | العدد | النسبة                          | المجموع | النسبة                | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار |                      |
| 30%                     | 31%               | 61    | 36.4%                           | 177     | 22.7%                 | 32      | 31.7%  | 53      | 51.7%  | 92      | الأعداد              |
| 30%                     | 30%               | 58    | 12.1%                           | 59      | 14.9%                 | 21      | 15%    | 25      | 7.3%   | 13      | الجبر                |
| 20%                     | 21%               | 41    | 37%                             | 180     | 46.1%                 | 65      | 40.7%  | 68      | 26.4%  | 47      | الهندسة              |
| 20%                     | 18%               | 36    | 14.4%                           | 70      | 16.3%                 | 23      | 12.6%  | 21      | 14.6%  | 26      | البيانات والاحتمالات |
| 100%                    | 100%              | 196   | 100%                            | 486     | 100%                  | 141     | 100%   | 167     | 100%   | 178     | المجموع الكلي        |
| المستويات المعرفية      |                   |       |                                 |         |                       |         |        |         |        |         |                      |
| النسبة المقررة في TIMSS | فقرات (تيمس 2023) |       | مؤشرات الأداء في الكتب من (6-8) |         | تكرار المؤشرات في كتب |         |        |         |        |         | المستوى              |
|                         |                   |       |                                 |         | 8                     |         | 7      |         | 6      |         |                      |
|                         | النسبة            | العدد | النسبة                          | المجموع | النسبة                | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار |                      |
| 35%                     | 30%               | 58    | 30.45%                          | 148     | 17.8%                 | 25      | 32.9%  | 55      | 38.2%  | 68      | المعرفة              |
| 40%                     | 46%               | 91    | 50.21%                          | 244     | 61.7%                 | 87      | 46.1%  | 77      | 44.9%  | 80      | التطبيق              |
| 25%                     | 24%               | 47    | 19.34%                          | 94      | 20.5%                 | 29      | 20.9%  | 35      | 16.8%  | 30      | التفكير              |
| 100%                    | 100%              | 196   | 100%                            | 486     | 100%                  | 141     | 100%   | 167     | 100%   | 178     | المجموع الكلي        |

تُظهر نتائج الجدول (10) وجود تباين واضح بين نسب مؤشرات الأداء في كتب الرياضيات للصفوف (6-8) وبين النسب المستهدفة في إطار تيمس 2023، سواء على مستوى مجالات المحتوى أو المستويات المعرفية. فعلى صعيد المحتوى، تُشير البيانات إلى ارتفاع تمثيل مجالي الهندسة (37%) والأعداد (36.4%)، مقابل انخفاض ملموس في الجبر (12.1%) والبيانات والاحتمالات (14.4%) مقارنة بالنسب المحددة في تيمس، وتعزى هذه النتيجة إلى كبر حجم محتوى موضوعات الهندسة والأعداد المضمنة في كتب الرياضيات (6-8) نتيجة تشعُّب مواضيع الهندسة ونظرياتها، وكذلك الأعداد، وأنواعها، والعمليات الحسابية عليها، وبأنها متطلب أساسي لمجالات المحتوى الأخرى؛ ومن ثم تعدد نتائج التعلم التي تستهدفها هذه المناهج، وما يرتبط بها من مؤشرات للأداء يجب امتلاكها من قبل الطلبة، في حين تضمنت كتب الرياضيات الجبر، والبيانات، والاحتمالات، بشكل أقل باعتبار أن هذه المجالات يتم تناولها بشكل موسع في المراحل اللاحقة، وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة عمور ونجم (2022)، ودراسة نصار (2021)، ودراسة الحارثي (2019)، ودراسة، بتفوق مجال الهندسة والأعداد على الجبر والبيانات والاحتمالات، واختلفت مع دراسة الدويري والرواد (2024) التي أظهرت تفوق الجبر على الهندسة وذلك لتناول دراسة الدويري والرواد محتوى الجزء الأول من كتاب الرياضيات المطور للصف الثامن فقط.

أما على مستوى المستويات المعرفية، فتبيّن أن الكتب تُعطي وزنًا كبيرًا لمؤشرات التطبيق (50.21%) على حساب كل من المعرفة (30.45%) والتفكير (19.34%)، في حين يستهدف إطار تيمس توزيعًا أقرب إلى التوازن بين المعرفة (35%) والتطبيق (40%) والتفكير (25%). ويعكس ذلك ميلًا في الكتب نحو التركيز على المهام الإجرائية والتطبيقية أكثر من مهارات المعرفة المفاهيمية أو مهارات التفكير الأعلى. يمكن تفسير هذا التباين بأن بناء المحتوى في الكتب المدرسية يعتمد بدرجة أكبر على تطوير المهارات الإجرائية التي يسهل تدريسها وتقويمها. وفي المقابل، يظهر تمثيل أقل لمؤشرات التفكير، وهو ما قد يعكس محدودية دمج الأنشطة التي تتطلب استدلالًا أعمق أو معالجة معرفية أعلى. ويُحتمل أن يسهم هذا الاختلال في توزيع المحتوى والمستويات المعرفية في اتساع الفجوة بين ما يدرسه الطلبة فعليًا وما تستهدفه تيمس من موازنة بين المعرفة، والتطبيق، والتفكير عبر مجالات المحتوى المختلفة، واتفقت النتائج مع دراسة الخديري (2020)، ودراسة الحارثي (2019) في تضمين مستوى التطبيق بمقدار يفوق المستويات المعرفية الأخرى، واختلفت مع دراسة عمور ونجم (2022) التي أشارت إلى تفوق مستوى المعرفة على مستوى التطبيق والاستدلال وذلك بسبب تناول دراسة عمور ونجم (2022) كتاب الرياضيات للصف السابع القديم قبل تطويره.

كما يظهر الجدول (11) التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات الأداء تبعاً لموضوعات المحتوى وما يقابلها من نسب الفقرات والنسب المقررة في دراسة تيمس.

الجدول (11): التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات الأداء وفقاً لموضوعات المحتوى في كتب الرياضيات من (6-8) مقارنة بعدد ونسب الفقرات لتلك الموضوعات في دراسة (تيمس 2023).

| النسبة المقررة في TIMSS | فقرات (تيمس 2023) |       | مؤشرات الأداء في الكتب من (8-6) |         | تكرار المؤشرات في منهاج |         |        |         |        |         | الموضوع الفرعي                  |
|-------------------------|-------------------|-------|---------------------------------|---------|-------------------------|---------|--------|---------|--------|---------|---------------------------------|
|                         | النسبة            | العدد | %                               | المجموع | 8                       |         | 7      |         | 6      |         |                                 |
|                         |                   |       |                                 |         | النسبة                  | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار |                                 |
| 10%                     | 9%                | 17    | 16.66%                          | 81      | 16%                     | 28      | 6%     | 11      | 24%    | 42      | الأعداد الصحيحة                 |
| 10%                     | 11%               | 22    | 10.08%                          | 49      | 0%                      | 0       | 10%    | 18      | 17%    | 31      | الكسور والكسور العشرية          |
| 10%                     | 11%               | 22    | 9.67%                           | 47      | 2%                      | 4       | 13%    | 24      | 11%    | 19      | النسبة والتناسب، والنسب المئوية |
| 20%                     | 20%               | 39    | 9.05%                           | 44      | 10%                     | 17      | 10%    | 18      | 5%     | 9       | التعابير والعمليات والمعادلات   |
| 10%                     | 10%               | 19    | 3.08%                           | 15      | 2%                      | 4       | 4%     | 7       | 2%     | 4       | العلاقات والافتراضات            |
| 20%                     | 21%               | 41    | 37%                             | 180     | 37%                     | 65      | 38%    | 68      | 26%    | 47      | الهندسة                         |
| 15%                     | 13%               | 25    | 9.67%                           | 47      | 8%                      | 14      | 8%     | 15      | 10%    | 18      | البيانات                        |
| 5%                      | 6%                | 11    | 4.73%                           | 23      | 5%                      | 9       | 3%     | 6       | 4%     | 8       | الاحتمالات                      |
| 100%                    | 100%              | 196   | 100%                            | 486     | 100%                    | 141     | 100%   | 167     | 100%   | 178     | المجموع الكلي                   |

يُظهر جدول (11) أن كتب الرياضيات للصفوف من (6-8) تُركّز بشكل ملحوظ على الهندسة والأعداد الصحيحة مقارنة بما تستهدفه دراسة تيمس. فالهندسة تستحوذ على نحو (37%) من مؤشرات الأداء في الكتب مقابل (20%) فقط في الإطار المستهدف لتيمس، والأعداد الصحيحة تشكّل حوالي (16.7%) من مؤشرات الكتب مقابل (10%) في تيمس، ما يعني تضخيماً واضحاً لهذين الموضوعين في المحتوى المدرسي. في المقابل، تُظهر الموضوعات ذات الطابع الجبري نقصاً ملحوظاً؛ إذ لا تتجاوز نسبة التعابير والعمليات والمعادلات في الكتب حوالي (9%) مقارنةً بنسبة مستهدفة قدرها (20%) في تيمس، كما أن العلاقات والاقترانات ممثلة في الكتب بنسبة تقارب (3%) فقط مقابل (10%) في الإطار المرجعي، وهو نقص حادّ في هذا الجانب. أمّا الكسور والكسور العشرية والنسبة والتناسب والنسب المئوية والبيانات والاحتمالات فتقع نسبها في الكتب غالباً ضمن نطاق قريب من النسب المستهدفة في تيمس (مع ميل بسيط للنقص في البيانات)، وإن كان الجدول يبيّن مثلاً تراجع تضمين الكسور والكسور العشرية في الصف الثامن إلى صفر تقريباً، وبصورة عامة، يشير الجدول السابق إلى اختلال في توزيع الموضوعات الفرعية؛ حيث يميل المنهاج إلى الإكثار من الهندسة والأعداد على حساب بعض الموضوعات الجبرية والعلاقات والبيانات، مقارنةً بالتوازن الذي يفترضه إطار تيمس على مستوى الموضوعات الفرعية لمجالات المحتوى.

كما حُسبت التكرارات والنسب المئوية للكشف عن مدى توافر مؤشرات الأداء تبعاً للمستويات المعرفية الفرعية وفق معايير (تيمس 2023) في كتب الرياضيات من (6-8)، والجدول (12) يبين ذلك.

الجدول (12): التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات الأداء وفقاً للمستويات المعرفية الفرعية في كتب الرياضيات من (6-8) مقارنة بعدد ونسب الفقرات لتلك المستويات في دراسة (تيمس 2023).

| المستوى<br>الرئيس | المستوى<br>الفرعي | تكرار المؤشرات في منهاج |        |         |        |         |        | مؤشرات الأداء في<br>الكتب من (6-8) |     | فقرات<br>(تيمس 2023) |        |
|-------------------|-------------------|-------------------------|--------|---------|--------|---------|--------|------------------------------------|-----|----------------------|--------|
|                   |                   | 6                       |        | 7       |        | 8       |        | المجموع                            | %   | العدد                | النسبة |
|                   |                   | التكرار                 | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة |                                    |     |                      |        |
| المعرفة           | يتذكر             | 3                       | 2%     | 0       | 0%     | 2       | 1%     | 5                                  | 1%  | 4                    | 2%     |
|                   | يتعرف             | 34                      | 19%    | 33      | 19%    | 17      | 10%    | 84                                 | 17% | 24                   | 12%    |
|                   | يرتب              | 4                       | 2%     | 4       | 2%     | 3       | 2%     | 11                                 | 2%  | 5                    | 3%     |
|                   | يحسب              | 27                      | 15%    | 18      | 10%    | 3       | 2%     | 48                                 | 10% | 25                   | 13%    |
| التطبيق           | يحدد              | 5                       | 3%     | 8       | 4%     | 5       | 3%     | 18                                 | 4%  | 7                    | 4%     |
|                   | ينفذ              | 47                      | 26%    | 47      | 26%    | 58      | 33%    | 152                                | 31% | 63                   | 32%    |

|      |     |      |     |      |     |      |     |      |     |               |         |
|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|------|-----|---------------|---------|
| 11%  | 21  | 15%  | 74  | 13%  | 24  | 12%  | 22  | 16%  | 28  | يمثل          | التفكير |
| 11%  | 21  | 5%   | 24  | 6%   | 10  | 4%   | 8   | 3%   | 6   | يحلل          |         |
| 8%   | 16  | 1%   | 7   | 2%   | 3   | 1%   | 1   | 2%   | 3   | يركب          |         |
| 2%   | 4   | 7%   | 34  | 3%   | 5   | 10%  | 17  | 7%   | 12  | يعمم          |         |
| 3%   | 6   | 6%   | 29  | 6%   | 11  | 5%   | 9   | 5%   | 9   | يبرر          |         |
| 100% | 196 | 100% | 486 | 100% | 141 | 100% | 167 | 100% | 178 | المجموع الكلي |         |

يُظهر جدول (12) وجود اختلال لافت بين التوزيع الفعلي للمستويات المعرفية الفرعية في كتب الرياضيات وبين التوزيع المستهدف في تيمس 2023. فقد ركّزت الكتب بصورة كبيرة على المهارات الإجرائية في مستوى التطبيق، خاصة مهارة يَنْقُذ التي شكّلت (31%) من إجمالي مؤشرات الكتب، متجاوزةً بوضوح نسبتها في تيمس. كما ظهرت نسبة مرتفعة نسبياً لمهارة يمثل (15%)، وفي المقابل، جاءت مهارات المعرفة الأساسية مثل يتذكر ويرتب ويحدد ضمن نسب منخفضة تقارب بين (4-1%) وهي أقرب إلى نسب تيمس.

أما في مستوى التفكير، فقد كان التفاوت أوضح؛ إذ جاءت المستويات مثل يحلل (5%)، ويركب (1%) أقل بكثير من نسبها المستهدفة، في حين جاءت مستويات يبرر (6%)، ويعمم (7%) أعلى من نسبها المستهدفة، ما يشير إلى قصور في تضمين التفكير الرياضي العالي في سلسلة التعلم. وبصورة عامة، يتضح أن الكتب تُعطي وزناً أكبر لمهارات التعرّف والتنفيذ والتمثيل مقارنة بمهارات التحليل، والتبرير، التعميم، والتركيب، بينما يسعى إطار تيمس إلى توزيع أكثر توازناً بين المعرفة، والتطبيق، والتفكير، وللكشف عن دلالة الفروق بين النسب المئوية لمؤشرات الأداء في مناهج الرياضيات للصفوف (6-8) والنسب المئوية الفعلية للفقرات وفقاً لدراسة (تيمس 2023) لكل من مجالات المحتوى والمستويات المعرفية الرئيسة استُخدم اختبار (z) للفروق بين النسب كما يظهر في الجدول (13).

الجدول (13) دلالة الفروق بين النسب المئوية لمؤشرات الأداء في كتب الرياضيات للصفوف (6-8) والنسب المئوية الفعلية للفقرات وفقاً لدراسة (تيمس 2023) لكل من مجالات المحتوى والمستويات المعرفية الرئيسة

| الاتجاه     | اختبار الفرق<br>بين النسب z | فقرات<br>(تيمس 2023) |       | مؤشرات الأداء في الكتب من (6-8) |         | مجالات المحتوى |
|-------------|-----------------------------|----------------------|-------|---------------------------------|---------|----------------|
|             |                             | النسبة               | العدد | النسبة                          | التكرار |                |
| لا يوجد فرق | 1.314                       | 31%                  | 61    | 36.4%                           | 177     | الأعداد        |

|                      |                                 |        |                   |        |                          |             |
|----------------------|---------------------------------|--------|-------------------|--------|--------------------------|-------------|
| الجبر                | 59                              | 12.1%  | 58                | 30%    | -5.471**                 | TIMSS       |
| الهندسة              | 180                             | 37%    | 41                | 21%    | 4.071**                  | المناهج     |
| البيانات والاحتمالات | 70                              | 14.4%  | 36                | 18%    | -1.293                   | لا يوجد فرق |
| مستويات المعرفة      | مؤشرات الأداء في الكتب من (6-8) |        | فقرات (تيمس 2023) |        | اختبار الفرق بين النسب z | الاتجاه     |
|                      | التكرار                         | النسبة | العدد             | النسبة |                          |             |
| المعرفة              | 148                             | 30.45% | 58                | 30%    | 0.222                    | لا يوجد فرق |
| التطبيق              | 244                             | 50.21% | 91                | 46%    | 0.893                    | لا يوجد فرق |
| التفكير              | 94                              | 19.34% | 47                | 24%    | -1.354                   | لا يوجد فرق |

(\*) دال عند  $\alpha = 0.05$

(\*\*) دال عند  $\alpha = 0.01$

يشير الجدول (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ما تتضمنه كتب الرياضيات من مؤشرات أداء وما توزعه تيمس 2023 فعلياً في اختبار الصف الثامن. فقد ظهر فرق دال إحصائياً في مجال الجبر لصالح تيمس، ما يعني أن نسب فقرات الجبر في الاختبار أعلى بكثير من نسب تضمين هذا المحتوى في الكتب المدرسية. ويعكس ذلك قصوراً في تغطية الجبر داخل الكتب مقارنة بمتطلبات الاختبار الدولي. وفي المقابل، أظهر الجدول فرقاً دالاً إحصائياً لصالح كتب الرياضيات في مجال الهندسة، حيث تغطي الكتب موضوعات الهندسة بدرجة تفوق بوضوح ما تتضمنه فقرات تيمس. ويشير هذا إلى تضخيم في محتوى الهندسة داخل المنهاج المدرسي، مقارنة بمعايير التوزيع الدولي. أما بقية مجالات المحتوى والمستويات المعرفية الرئيسة فلم تُظهر فروقاً دالة، مما يعني تقارباً نسبياً بين نسب تضمينها في الكتب ونسب تمثيلها في تيمس.

### النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها:

"ما العلاقة بين درجة توافق محتوى كتب الرياضيات مع معايير (تيمس 2023) ومستوى تحصيل الطلبة في الرياضيات؟"

تُجرى تيمس دراسة تُعرف باسم تحليل مطابقة الاختبار والمناهج الدراسية (Test-Curriculum Matching Analysis - TCMA) في كل دورة من دورات تيمس للتحقق من مدى توافق التقييمات مع مناهج الرياضيات والعلوم في كل بلد مشارك، كما تهدف الدراسة للتحقق من مدى تأثير متوسط التحصيل في كل بلد مشارك إذا ما تم تضمين فقرات الاختبار التي تقيّم الموضوعات التي تغطيها مناهج البلد الدراسية فقط.



لذلك طلب من المنسق الوطني لدراسة تيمس في الاردن إشراك خبراء لمراجعة جميع فقرات الرياضيات للصف الثامن وتحديد فيما إذا كانت المعرفة والمهارات التي يتم تقييمها في الفقرات جزءاً من المنهج الدراسي المقرر في الاردن للصف الثامن، وظهرت النتائج أن جميع المعارف والمهارات التي تشتمل عليها فقرات اختبار تيمس في الرياضيات للصف الثامن مضمنه في منهاج الرياضيات المطور للصف الثامن (Golding et al., 2024)، إضافة إلى ما سبق وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب حجم الأثر المعياري (Cohen's h) لقياس حجم الفجوة بين متوسط صعوبة الفقرات والنسبة المتحققة من تغطية الكتب لمعايير تيمس وفقاً لمجالات وموضوعات المحتوى والمستويات المعرفية الرئيسية، وفيما يلي عرض للنتائج:

أولاً: علاقة مستوى الأداء بمستوى تضمين كتب الرياضيات (6-8) لمجالات المحتوى الرئيسية.

تُظهر نتائج الجدول (14) صورة مركبة للعلاقة بين ما تقدّمه الكتب المدرسية من محتوى في مجالات الرياضيات المختلفة، وبين قدرة الطلبة على التعامل مع فقرات تيمس كما تعكسها مستويات الصعوبة. فعلى الرغم من أن بعض المجالات، مثل الأعداد والهندسة، ممثلة بشكل أكبر من غيرها في الكتب المدرسية، إلا أن هذا التمثيل الكبير لا ينعكس على أداء الطلبة؛ وهذا يشير إلى أن كثافة المحتوى لا تُترجم بالضرورة إلى تعلم للإتقان، وفي المقابل، يظهر مجال الجبر بحجم تغطية محدود نسبياً في الكتب، ومع ذلك لا يبدو الفارق بين مستوى التضمين ومستوى الأداء كبيراً كما هو الحال في المجالات الأخرى. وقد يعكس هذا أن الطلبة يستفيدون من مهارات عامة أو أساسية تساعدهم على التعامل مع فقرات الجبر، أو أن طبيعة هذه الفقرات في الاختبار أقل تعقيداً مقارنة بفقرات الأعداد والهندسة. أما مجال البيانات والاحتمالات، والذي يحظى بتضمين متوسط في الكتب، فيكشف بدوره عن فجوة واضحة بين ما يُدرس وما يتقنه الطلبة.

الجدول (14): أثر الفرق بين متوسط صعوبة الفقرات لمجالات المحتوى الرئيسية والنسبة المتحققة من تغطية الكتب لمعايير تيمس.

| مجال المحتوى | متوسط صعوبة الفقرات | نسبة مؤشرات الأداء في كتب (6-8) | النسبة المقررة في TIMSS | النسبة المتحققة من تغطية الكتب لمعايير TIMSS | Cohen(h) | أثر الفرق | التفسير                                             |
|--------------|---------------------|---------------------------------|-------------------------|----------------------------------------------|----------|-----------|-----------------------------------------------------|
| الأعداد      | 0.22                | 0.36                            | 0.30                    | $100\% <$                                    | 2.17     | هائل      | المنهج يُغطي بشكل كامل ، لكن الأداء منخفض بشكل كبير |

|                      |      |      |      |           |      |           |                                                          |
|----------------------|------|------|------|-----------|------|-----------|----------------------------------------------------------|
| الجبر                | 0.29 | 0.12 | 0.30 | 40%       | 0.23 | متوسط     | الأداء مرتفع مقارنة بنسبة التغطية ، لكن هناك فجوة متوسطة |
| الهندسة              | 0.19 | 0.37 | 0.20 | $100\% <$ | 2.24 | هائل      | المنهج يُغطي بشكل كامل ، لكن الأداء منخفض بشكل كبير      |
| البيانات والاحتمالات | 0.24 | 0.14 | 0.20 | 70%       | 0.95 | كبير جداً | الأداء منخفض نسبياً رغم التغطية العالية                  |

ثانياً: علاقة مستوى الأداء بمستوى تضمين كتب الرياضيات (6-8) لموضوعات المحتوى.

تظهر النتائج في الجدول (15) أن أثر الفرق بين متوسط صعوبة الفقرات لموضوعات المحتوى والنسبة المتحققة من تغطية الكتب لمعايير تيمس كان كبيراً لكل موضوعات مجال الأعداد والبيانات والاحتمالات، حيث تبين أن كتب الرياضيات (6-8) تغطي المحتوى بشكل كبير، إلا أن الأداء كان منخفضاً مقارنة بنسب تضمين كتب الرياضيات (6-8) لتلك الموضوعات، وقد يعزى ذلك جزئياً لضرورة إثراء محتوى البيانات والاحتمالات بحيث تتوافق نسب التغطية مع معايير تيمس، كما يلاحظ ارتفاع الأداء نسبياً في موضوعات الجبر مقارنة بنسبة التغطية في كتب الرياضيات (6-8).

الجدول (15): أثر الفرق بين متوسط صعوبة الفقرات لموضوعات المحتوى والنسبة المتحققة من تغطية الكتب لمعايير تيمس

| موضوعات المحتوى                 | متوسط صعوبة الفقرات | نسبة مؤشرات الأداء في كتب (6-8) | النسبة المقررة في TIMSS | النسبة المتحققة من تغطية الكتب لمعايير TIMSS | Cohen(h) | أثر الفرق | التفسير                                             |
|---------------------------------|---------------------|---------------------------------|-------------------------|----------------------------------------------|----------|-----------|-----------------------------------------------------|
| الأعداد الصحيحة                 | 0.29                | 0.166                           | 0.10                    | $100\% <$                                    | 2.00     | هائل      | المنهج يُغطي بشكل كامل ، لكن الأداء منخفض بشكل كبير |
| الكسور والكسور العشرية          | 0.24                | 0.10                            | 0.10                    | 100%                                         | 2.12     | هائل      | المنهج يُغطي بشكل كامل، لكن الأداء منخفض بشكل كبير  |
| النسبة والتناسب، والنسب المئوية | 0.14                | 0.097                           | 0.10                    | 97%                                          | 2.02     | هائل      | المنهج يُغطي بشكل كبير ، لكن الأداء منخفض بشكل كبير |

|                                     |      |       |      |     |      |       |                                                                                                        |
|-------------------------------------|------|-------|------|-----|------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| التعابير<br>والعمليات<br>والمعادلات | 0.30 | 0.09  | 0.20 | 45% | 0.31 | متوسط | المنهج يُغطي بشكل أقل من<br>المتوسط ، الأداء متناسب تقريباً<br>مع نسبة التغطية                         |
| العلاقات<br>والاقتترانات            | 0.27 | 0.03  | 0.10 | 30% | 0.07 | صغير  | الأداء يتناسب مع مستوى<br>التغطية أي ان الطلبة يؤدون بما<br>يتناسب تماماً مع ما تغطيه كتب<br>الرياضيات |
| البيانات                            | 0.27 | 0.097 | 0.15 | 65% | 0.78 | كبير  | المنهج يغطي أكثر بكثير مما<br>يحققه الطلبة فعلياً                                                      |
| الاحتمالات                          | 0.12 | 0.047 | 0.05 | 94% | 1.94 | هائل  | المنهج يُغطي بشكل كبير ، لكن<br>الأداء منخفض بشكل كبير                                                 |

ثالثاً: علاقة مستوى الأداء بمستوى تضمين كتب الرياضيات (6-8) للمستويات المعرفية الرئيسة.

يكشف جدول (16) عن فجوة كبيرة بين الأداء وتمثيل المستويات المعرفية؛ خاصة في مستوى التطبيق حيث يظهر أن كتب الرياضيات تغطي أكثر مما هو مطلوب في دراسة تيمس في هذا المستوى، إلا أن مستوى الأداء منخفض مقارنة بنسبة التضمين، الأمر الذي قد يعزى إلى ضعف في تدريس المهارات المعرفية وخصوصاً العليا كالتطبيق والتفكير.

الجدول (16): أثر الفرق بين متوسط صعوبة الفقرات وفق المستويات المعرفية الرئيسة والنسبة المتحققة من تغطية الكتب لمعايير تيمس

| مستويات<br>المعرفة الرئيسة | متوسط<br>صعوبة<br>الفقرات | نسبة مؤشرات<br>الأداء في<br>كتب (6-8) | النسبة<br>المقررة في<br>TIMSS | النسبة<br>المتحققة من<br>تغطية الكتب<br>لمعايير<br>TIMSS | Cohen(h) | أثر<br>الفرق | التفسير                                                   |
|----------------------------|---------------------------|---------------------------------------|-------------------------------|----------------------------------------------------------|----------|--------------|-----------------------------------------------------------|
| المعرفة                    | 0.30                      | 0.30                                  | 0.35                          | 86%                                                      | 1.22     | هائل         | المنهج يُغطي بشكل<br>كامل ، لكن الأداء<br>منخفض بشكل كبير |
| التطبيق                    | 0.22                      | 0.50                                  | 0.40                          | < 100%                                                   | 2.17     | هائل         | المنهج يُغطي بشكل<br>كامل ، لكن الأداء<br>منخفض بشكل كبير |
| التفكير                    | 0.17                      | 0.19                                  | 0.25                          | 76%                                                      | 1.28     | هائل         | المنهج يُغطي بشكل<br>كامل ، لكن الأداء<br>منخفض بشكل كبير |

رابعاً: علاقة مستوى الأداء بمستوى تضمين كتب الرياضيات (6-8) للمستويات المعرفية الفرعية.

يبين جدول (17) أن أداء الطلبة جيد في المهارات الأساسية، لكنه ينخفض بوضوح في مهام التطبيق، ويصل إلى أدنى مستوياته في مهارات التفكير العليا. وباختصار، كلما ارتفع مستوى التعقيد المعرفي، تراجع الأداء بشكل ملحوظ.

الجدول (17): أثر الفرق بين متوسط صعوبة الفقرات وفق المستويات المعرفية الفرعية والنسبة المتحققة من تغطية الكتب لمعايير تيمس

| مستويات المعرفة الفرعية | متوسط صعوبة الفقرات | نسبة مؤشرات الأداء في كتب (8-6) | نسبة الفقرات في (تيمس 2023) | النسبة المتحققة من تغطية المستويات الفرعية لفقرات (تيمس 2023) | Cohen(h) | أثر الفرق | التفسير                                            |
|-------------------------|---------------------|---------------------------------|-----------------------------|---------------------------------------------------------------|----------|-----------|----------------------------------------------------|
| يتذكر                   | 0.38                | 0.01                            | 0.02                        | 50%                                                           | 0.24     | متوسط     | أداء جيد نسبياً                                    |
| يتعرف                   | 0.29                | 0.17                            | 0.12                        | 100%                                                          | 2.00     | هائل      | المنهج يغطي بشكل كامل ، لكن الأداء منخفض بشكل كبير |
| يرتب                    | 0.33                | 0.02                            | 0.03                        | 66%                                                           | 70.6     | كبير      | أداء متواضع نسبياً                                 |
| يحسب                    | 0.28                | 0.1                             | 0.13                        | 7%                                                            | 7-0.5    | كبير      | كفاءة عالية                                        |
| يحدد                    | 0.16                | 0.04                            | 0.04                        | 100%                                                          | 2.31     | هائل      | المنهج يغطي بشكل كامل ، لكن الأداء منخفض بشكل كبير |
| ينفذ                    | 0.20                | 0.31                            | 0.32                        | 97%                                                           | 1.87     | هائل      | المنهج يغطي بشكل كامل ، لكن الأداء منخفض بشكل كبير |
| يمثل                    | 0.31                | 0.15                            | 0.11                        | 100%                                                          | 1.96     | هائل      | المنهج يغطي بشكل كامل ، لكن الأداء منخفض بشكل كبير |
| يحلل                    | 0.23                | 0.05                            | 0.11                        | 45%                                                           | 0.47     | كبير      | أداء متواضع نسبياً                                 |
| يركب                    | 0.10                | 0.01                            | 0.08                        | 13%                                                           | 0.09     | صغير      | كفاءة عالية                                        |
| يعمم                    | 0.13                | 0.07                            | 0.02                        | 100%                                                          | 2.40     | هائل      | المنهج يغطي بشكل كامل ، لكن الأداء منخفض بشكل كبير |

|                                                     |      |      |      |      |      |      |      |
|-----------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|
| المنهج يُغطي بشكل كامل ، لكن الأداء منخفض بشكل كبير | هائل | 2.40 | 100% | 0.03 | 0.06 | 0.13 | يبرر |
|-----------------------------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|

تُظهر نتائج السؤال الثالث أنَّ **تضمين كتب الرياضيات (6-8)** لمحتوى الأعداد والهندسة يفوق ما تتطلبه تيمس، رغم أن أداء الطلبة في هذين المجالين كان منخفضاً وبفروق ذات أثر هائل، بينما جاء أداء الجبر أعلى نسبياً رغم تدني تضمينه في الكتب، مما يؤكد ضعف الارتباط بين التضمين والأداء، وعلى صعيد المستويات المعرفية، ورغم أن الكتب حققت نسباً قريبة من تيمس في المعرفة وتجاوزتها في التطبيق، إلا أنها لم تتضمن مستوى التفكير بشكل مناسب، وظل أداء الطلبة منخفضاً في جميع المستويات. وتدل هذه النتائج، المتسقة مع ما بينته الجداول (14-17)، على أن تدني الأداء قد يرتبط بعوامل تعليمية وسلوكية وأسرية مثل البيئة الصفية، وطموح الطلبة وثقتهم بالرياضيات، وكفايات المعلمين وأساليب تدريسهم وتقويمهم (Gerard & Smith, 2008؛ عابنة، 2019)، إضافة إلى ضعف متابعة الأهل لأبنائهم وقلة الوعي بأهمية الاختبار ودور التحفيز وتواصل الأسرة مع المدرسة (المطيري، 2024).

### التوصيات والمقترحات

#### أولاً: التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثين بما يلي:

1- إجراء تحديث وإثراء لكتب الرياضيات (6-8) بهدف زيادة التركيز على تضمينها لموضوعات مجال الجبر والبيانات والاحتمالات بما يتوافق مع متطلبات دراسة تيمس.

2- إجراء تحديث وإثراء لكتب الرياضيات (6-8) بهدف زيادة التركيز على تضمينها مسائل ضمن مستوى التفكير، خاصة مستويات (التحليل والتركيب).

3- تشجيع المعلمين على تنويع أساليب التدريس التي تعمل على رفع مستوى التحصيل في الرياضيات لدى الطلبة المراحل التعليمية المختلفة وبخاصة الصف الثامن.

4- توجيه مطوري المناهج نحو إثراء محتوى كتب الرياضيات بالمسائل والأنشطة التي تحاكي الفقرات الاختبارية في دراسة تيمس للرياضيات.

#### ثانياً: المقترحات:

1- إجراء المزيد من الدراسات التي تستهدف تحليل محتوى كتب العلوم للكشف عن مدى تحقيقها لمتطلبات دراسة تيمس.

## أولاً: المراجع العربية:

- الحارثي، حاتم مبارك. (2019). درجة توافر معايير اختبار TIMSS في كتب الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 22(11)، 159-183.
- الحاوري، محمد عبد الله؛ وقاسم، محمد سرحان. (2016). *مقدمة في علم المناهج التربوية*. دار الكتب.
- الخديري، عبده. (2020). مدى توافر معايير دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) في كتاب الرياضيات للصف الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية. *مجلة جامعة عدن الإلكترونية للعلوم الانسانية والاجتماعية*، 1(2)، 135-154.
- الخولي، مروة والأشول، هناء. (2020م). أسباب تدني نتائج طلبة الصف الرابع في الاختبارات الدولية في مدارس دولة قطر من وجهة نظر معلمهم (TIMSS). جامعة قطر. مسترجع من الرابط <https://doi.org/10.29117/quarfe.2020.0272>
- الرواد، جورجينا والدويري، أحمد. (2024). تحليل محتوى كتاب الرياضيات المطور 2021 للصف الثامن الأساسي في الأردن في ضوء معايير TIMSS. *إبريد للبحوث والدراسات الإنسانية*، 26(4)، 64-82.
- عبابنه، عماد غصاب. (2019). تحصيل الطلبة الأردنيين في الرياضيات في دراسة تيمس وعلاقته ببعض المتغيرات، *دراسات العلوم التربوية*، 46(1)، 721-735.
- العقالي، أماني أحمد. (2021). دراسة مقارنة للاختبارات الدولية TIMSS في كل من سنغافورة وكوريا الجنوبية ومدى إمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية (EPS)*، 10(3).
- عمور، علاء ونجم، خميس. (2022). تحليل محتوى كتاب الرياضيات المدرسي للصف السابع الأساسي في الأردن في ضوء معايير (TIMSS-2015). *مجلة جامعة الأقصى للعلوم الإنسانية*، 26(2)، 1-40.

المركز الوطني لتطوير المناهج. (2024). *الإطار العام للمناهج في المملكة الأردنية الهاشمية*، عمان، المركز الوطني لتطوير المناهج.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2022). *أطر عمل التقييم في الدراسة الدولية تيمس لعام 2023*. المملكة الأردنية الهاشمية.

<https://www.nchrd.gov.jo/assets/PDF/Studies/Ar/195.pdf>.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2024). *التقرير الوطني الأردني لدراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم لعام 2023 TIMSS*. عمان. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

<https://www.nchrd.gov.jo/assets/PDF/Studies/Ar/202.pdf>

المطروودي، عزيزة عبد الله. (2023). *تطوير مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية وأثره في نتائج الاختبارات الدولية مقارنة بتجارب إنجلترا وفنلندا وسنغافورة. مجلة المناهج وطرق التدريس*. 2(15)، 33-47.

المطيري، نهاني حمود. (2024). *أسباب تدني نتائج طلبة المرحلة المتوسطة في اختبار TIMSS لمادة الرياضيات من وجهة نظر المعلمين وموجهي الرياضيات بدولة الكويت، مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، 4 (10)، 293-325.

نصار، علي محمد. (2021). *مدى تضمن محتوى منهاج رياضيات المرحلة الأساسية الدنيا (1-4) في فلسطين لمعايير دراسة التوجهات الدولية (TIMSS)، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، 13 (4)، 116-141.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Allen, M. J., & Yen, W. M. (2001). *Introduction to measurement theory*. Waveland Press. *Biometrics*, 33(1), 159–174. <https://doi.org/10.2307/2529310>

Chen, J. C., & Cai, W. T. (2009). Exploration of the Learning Expectations Related to Grades 1-8 Algebra in Some Countries. *Online Submission*, 6(1), 1-11.



- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Garand, s& Smith, E. (2008). (Mis) understanding under Achievement: A response to Connolly, *British journal of sociology of Education*, 29 (6), 705 -714.
- Golding, J., Richardson, M., Isaacs, T., Barnes, I., Wilkinson, D., Swensson, C., & Maris, R. (2024). Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) 2023: National Report for England Volume 1. Research Report. *UK Department for Education*.
- Gronlund, N. E. (1998). *Assessment of student achievement*. Allyn & Bacon Publishing, Longwood Division, 160 Gould Street, Needham Heights, MA 02194-2310; tele.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *biometrics*, 159-174..
- Mullis, I. V., Martin, M. O., & von Davier, M. (2021). TIMSS 2023 Assessment Frameworks. *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*.
- Porter, A. C. (2002). Measuring the content of instruction: Uses in research and practice. *Educational researcher*, 31(7), 3-14.
- Ramírez, M. J. (2006). Understanding the low mathematics achievement of Chilean students: A cross-national analysis using TIMSS data. *International Journal of Educational Research*, 45(3), 102–116.
- Sawilowsky, S. S. (2009). New effect size rules of thumb. *Journal of modern applied statistical methods*, 8(2), 26.

## الملحق (1): المعارف والمهارات الخاصة بموضوعات المحتوى والمجالات المعرفية الفرعية

### • موضوعات المحتوى:

1- الأعداد: خصص لهذا المجال 30% من الأسئلة ويتضمن المواضيع التالية:

- أ- الأعداد الصحيحة: وخصص له 10% من الأسئلة ويشمل المعارف والمهارات التالية:
  - يميز ويستخدم خصائص الأعداد والعمليات عليها؛ ويجد المضاعفات والعوامل ويستخدمها ويميز الأعداد الأولية ويحب الأعداد الصحيحة عند رفعها لعدد صحيح موجب ويجد الجذر التربيعي للأعداد الكلية.
  - جمع وطرح أعداد موجبة وسالبة، بما في ذلك الحركة والموقع على خط الأعداد باستخدام نماذج متعددة (مثل: ميزان الحرارة، والرياح والخسارة).
- ب - الكسور والكسور العشرية: وخصص له 10% من الأسئلة ويشمل المعارف والمهارات التالية:
  - يستخدم صيغ وتمثيلات مختلفة في مقارنة وترتيب الكسور والكسور العشرية وتحديد الكسور المتكافئة والكسور العشرية.
  - يجمع ويطرح يضرب الكسور والكسور العشرية، ويقسم الكسور والكسور العشرية على عدد صحيح موجب
- ج- النسبة والتناسب، والنسب المئوية: وخصص له 10% من الأسئلة ويشمل المعارف والمهارات التالية:
  - يحدد التناسب والنسب للكميات (مثل: المعدلات، مقاييس الرسم على الخرائط).
  - يطبق أو يجد النسب المئوية؛ ويحول فيما بين النسب المئوية والكسور، والكسور العشرية.

2- الجبر: خصص لهذا المجال 30% من الأسئلة ويتضمن المواضيع التالية:

- أ- التعابير والعمليات والمعادلات: وخصص له 20% من الأسئلة ويشمل المعارف والمهارات التالية:
  - إيجاد قيمة تعبير أو معادلة عند إعطاء قيم المتغيرات.

- تبسيط تعابير جبرية تتضمن عمليات جمع أو طرح أو ضرب، وحساب القوة الصحيحة الموجبة لعدد ما

- مقارنة التعابير لتحديد إذا ما كانت متكافئة.

- كتابة التعابير والمعادلات والمتباينات لتمثيل مسألة ما.

- حل المعادلات والمتباينات الخطية ونظام المعادلات الخطية الآتية لمتغيرين، والتحقق من صحة الحل.

ب-العلاقات والافتترانات: وخصص له 20% من الأسئلة ويشمل المعارف والمهارات التالية:

- يفسر ويربط ويكون تمثيلات لمعادلات خطية في جداول أو رسوم بيانية أو بالكلمات؛ يميز خصائص المعادلات الخطية بما في ذلك الميل والمقطع الصادي.

- يفسر ويربط ويكون تمثيلات لمعادلات غير خطية بسيطة (مثال التربيعية) في جداول أو رسوم بيانية أو بالكلمات؛ يعمم أنماطاً خطية وغير خطية أو متتاليات، باستخدام الكلمات أو التعابير الجبرية.

3- الهندسة والقياس: خصص لهذا المجال 20% ويشمل المعارف والمهارات التالية:

- يرسم ويتعرف أنواع الزوايا وأزواج المستقيمتين ويستخدم العلاقات بين الزوايا على الخطوط المستقيمة والأشكال الهندسية ويتعرف على قياسات زوايا هذه الأشكال وأطوال أضلاعها؛ يقرأ ويمثل النقاط على المستوى البياني.

- يتعرف على الأشكال ثنائية الأبعاد ويستخدم خصائصها الهندسية (مثل: مجموع الزوايا الداخلية للمثلثات والأشكال الرباعية، وخصائص المثلثات متساوية الساقين) وكذلك حساب الأطوال والمساحات واستخدام نظرية فيثاغورس.

ملاحظة: تشمل الأشكال ثنائية الأبعاد الدوائر والمثلثات مختلفة الأضلاع ومتطابقة الضلعين ومتطابقة الأضلاع وقائمة الزاوية وأشباه المنحرفات ومتوازيات الأضلاع والمستطيلات والمعين وأشكال رباعية أخرى وكذلك مضلعات أخرى بما في ذلك الأشكال الخماسية والسداسية والثمانية والعشارية.

- يحدد نتائج التحولات الهندسية (الانسحاب، الانعكاس، الدوران) في المستوى؛ يتعرف ويستخدم خصائص المثلثات والمستطيلات المتطابقة والمتشابهة.

- يتعرف على الأشكال ثلاثية الأبعاد ويستخدم خصائصها لحساب مساحة السطح والحجم؛ ويربط بين

الأشكال ثلاثية الأبعاد والأشكال الثنائية التي تمثلها.

ملاحظة: تشمل الأشكال ثلاثية الأبعاد المنشور والهرم والمخروط والأسطوانة والكرة.

#### 4- البيانات والاحتمالات: خصص لهذا المجال 20% من الأسئلة ويتضمن المواضيع التالية:

- أ- البيانات: وخصص له 15% من الأسئلة ويشمل المعارف والمهارات التالية:
  - يفسر البيانات من مصدر أو أكثر (مثل: اجراء مقارنات وعمل استنتاجات)
  - ينظم ويمثل البيانات للمساعدة في الإجابة عن الأسئلة. تشمل التمثيلات جميع ما ورد في الصف الرابع (الجدول، والتمثيل بالصور والأعمدة والخطوط والقطاعات الدائرية) بالإضافة إلى المدرج التكراري والتمثيل بالنقط وشكل الانتشار والأعمدة المتلاصقة والمتباعدة والمخططات البيانية.
  - يلخص توزيع البيانات؛ يحسب ويستخدم ويفسر المتوسط والوسيط؛ يتعرف أثر التباعد والقيم المتطرفة.
- ب- الاحتمالات: وخصص له 5% من الأسئلة ويشمل المعارف والمهارات التالية:
  - يحدد الاحتمال النظري لحوادث بسيطة ومركبة (اعتمادا على التناسب بين النواتج مثل رمي حجر النرد أو سحب كرة بلون معين من كيس) ويقدر الاحتمال التجريبي (اعتمادا على نتائج التجربة).

#### • المجالات المعرفية الفرعية.

##### 1- المعرفة: يغطي مجال المعرفة، الإلمام بالحقائق والمفاهيم والإجراءات والطلاقة بالمهارات

الرياضية التي يحتاج الطلبة لمعرفتها، ويتضمن المستويات التالية:

| المستوى | الوصف                                                                                                                                        |
|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| يتذكر   | يتذكر التعريفات، المصطلحات، خصائص الأعداد، وحدات القياس، الخصائص الهندسية، الرموز (مثل: $a \times b = ab$ , $a + a + a = 3a$ )               |
| يعرف    | يتعرف الأعداد، التعبيرات، الكميات، الأشكال. يميز الكميات المتكافئة رياضياً، يقرأ البيانات من الرسوم البيانية والجدول والنصوص والمصادر الأخرى |
| يرتب    | يرتب ويصنف الأعداد، التعبيرات، الكميات، والأشكال حسب خصائص محددة.                                                                            |
| يحسب    | يجري العمليات الحسابية على الأعداد الكلية، الكسور، الكسور العشرية والأعداد الصحيحة باستعمال الإجراءات الخوارزمية. ينفذ المعالجات الجبرية     |

**2-التطبيق:** يركز هذا المجال على قدرة الطلبة على تطبيق المعرفة وأدراك المفاهيم في مواقف متعددة، ويشكل

حل المسألة الذي يتطلب اختيار العمليات والاستراتيجيات والأدوات المناسبة وإعادة صياغتها رياضياً المحور الأساسي لهذا المجال، ويتضمن المستويات التالية:

| المستوى | الوصف                                                                                                                                                                 |
|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| يحدد    | يحدد العمليات والاستراتيجيات والأدوات المناسبة والفعالة لحل المسائل                                                                                                   |
| ينفذ    | ينفذ الاستراتيجيات والعمليات المناسبة لحل المسائل                                                                                                                     |
| يمثل    | يمثل البيانات في جداول ورسومات بيانية؛ يبتكر المعادلات والمتباينات والأشكال الهندسية والرسومات لنمذجة حلول المسألة؛ وينشئ تمثيلات مكافئة لموقف أو علاقة رياضية معطاة. |

**3- التفكير:** يتضمن التفكير المنطقي المنهجي الذي يتعين على الطلبة استخدامه في استقراء قاعدة بناء على الأنماط المتكررة التي يمكن استخدامها للوصول إلى الاستنتاج العام وتبرير حلول للمسائل، كما يتضمن القدرة على ملاحظة وإعطاء التخمينات، ويستدل على التفكير من خلال قيام الطالب بتوضيح وأثبات طرق الحل أو بناء استدلالات على أساس معلومة ودليل، ويتضمن المستويات التالية:

| المستوى | الوصف                                                                  |
|---------|------------------------------------------------------------------------|
| يحلل    | يحلل أو يصف أو يستعمل العلاقات بين الأعداد والتعابير والكميات والأشكال |
| يركب    | يربط بين عناصر المعرفة المختلفة، والتمثيلات والخطوات المرتبطة بها      |
| يعمم    | يكون العبارات التي تمثل العلاقات بجمل أوسع وأكثر شمولاً                |
| يبيرر   | يعطي حجج رياضية لدعم حل أو استراتيجية                                  |