



مجلة الطفولة العربية

مجلة فصلية تصدرها

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني

<http://www.jac-kw.org>

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة" بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:

<http://www.shamaa.org>

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى

EBSCO Publishing

Arab World Research Source

www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى

Edu. Search

قاعدة المعلومات التربوية . دار المنظومة

www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من



مؤسسة الكويت للتقدم العلمي

Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية، وتعتمد في تحكيم بحوثها على محكمين اثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرضاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث وقراءات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. الأبحاث الميدانية والتجريبية.
2. الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
3. عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.
4. التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.
5. المقالات العامة المتخصصة.

قواعد عامة:

- يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:
6. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
7. التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
8. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (32) صفحة حجم A4 (8000 كلمة).
9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليمين في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
10. إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على البريد الإلكتروني: info@jac-kw.org

قواعد خاصة:

- تلتزم المجلة بتقضي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.
- تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.
- تلتزم هيئة التحرير بتطبيق جميع القواعد المعلنة للقراء والكتاب حول حقوق النشر، وللمجلة حق الملكية الفكرية في المواد المنشورة، ولا مانع من نشرها بعد أخذ موافقة خطية من المجلة.

أولاً- المنهجية:

- تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.
- تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.
- تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.
- تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقارنة المشكلة المطروحة.

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أجوبة أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصوغة وممثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.
- يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى الوجهة نظر الجمهور فيه.

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع المادة المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصداقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.
- تكون المقاربة واضحة التحديد، أكانت تقوم على جمع البيانات (أثنوجرافية، تحليل محتوى، دراسة حالة، مشاهدة... إلخ). أو تقوم على التأسيس النظري (بما في ذلك النظرية المجذرة grounded theory).
- يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.
- تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكيفي.

ثانياً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجدول الإحصائية أو الرسومات البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوسي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين من إثنين فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون مثل: (الدمرداش وآخرون، 1999)، أو (Skinner et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها، مثل: (أبو علام، 1990، ص43).

2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً هجائياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:

أ. عندما يكون المرجع كتاباً:

اسم المؤلف (سنة النشر). عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد). اسم البلد: اسم الناشر. مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة: الأنجلو المصرية.

ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر). عنوان البحث. اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثال: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87-114.

ج. عندما يكون المرجع بحثاً أجنبياً (باللغة الإنجليزية)، فإنه يفضل أن يشير الباحث إلى D.O.I الخاص بالبحث، وذلك بالرجوع إلى الموقع التالي: www.doi.org، وأن تكون صورة البحث بعد التوثيق على نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through wordless picture books. *Advances in Language and Literacy Studies*, 9(1), 48-52. <https://doi.org/10.7575/aiac.alls.v.9n.1p.48>

ح. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.

3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً - الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

ثالثاً - عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، سنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.
5. تمنح المجلة مقابل مادياً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

رابعاً - التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدتها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

الرئيس	د. سعاد الصباح
نائب الرئيس	د. حسن الإبراهيم
	أ.د. فايزة الخرافي
	أ.د. محمد الرميحي
	د. فهد محمد الراشد
	د. عبداللطيف الحمد
	السيد: سعد علي الناهض
	السيد: محمد علي النقي
	د. عادل عيسى اليوسفي
	السيد: قتيبة يوسف الغانم

الهيئة الاستشارية

كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس - المملكة المغربية	أ.د. الغالي أحرشاو
كلية الآداب - جامعة الكويت - دولة الكويت	د. عبدالله عمر العمر
مركز البحرين للدراسات والبحوث - مملكة البحرين	د. عبدالرحمن مصيقر
عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين	د. بهية الجشي
وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - دولة الكويت	الأستاذة سعاد الرفاعي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	د. حسن الإبراهيم
مدير التحرير	أ.د. علي عاشور الجعفر
نائب مدير التحرير	أ.د. قاسم الصراف
	أ.د. بدر عمر العمر
	أ.د. محمد الرميحي
	د. عدنان شهاب الدين
	أ.د. فوزية عباس هادي
	د. بدر عثمان مال الله
	د. محمد رضا عبدالله جواهر

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

د. أنور عبدالله النوري
أ.د. حامد عمار
أ.د. أسامة الخولي
أ.د. محمد جواد رضا
أ.د. رجاء أبو علام

محتويات العدد المائة وثمانية

الصفحة

8	* افتتاحية العدد
	* البحوث والدراسات:
9	- دور الممارسات التأملية في تطوير الهوية المهنية من خلال تعزيز الوعي الذاتي والثقة بالنفس لدى معلمات العلوم للمرحلة الأساسية: دراسة حالة أ. إيمان سليمان الريماي أ. هبة عاطف طهوب د. رفاء جمال الرحمي
55	- تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في حل المسائل اللفظية واتجاهاتهم نحو الرياضيات في ضوء التعليم القائم على استراتيجيات المخططات المعرفية أ. أنسام عبد الرحمن عبّاد أ. براء باسم كعبي أ. سالي مروان شطارة د. رفاء جمال الرحمي
83	- تصورات المعلمين حول دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين أ. سوسن اسطفان أ.د. بعاد الخالص
	* كتاب العدد:
113	عرض تقرير اليونسف حول حالة الطفولة في العالم 2025: إنهاء فقر الأطفال - مسؤوليتنا المشتركة عرض وتحليل: د. خالد صلاح حنفي
	* المقالات:
118	- البنائية في التعليم: من الجذور الفلسفية إلى تجربة التعلم الحي في المدرسة ورياض الأطفال أ.د. بعاد الخالص
	* مؤتمر:
131	المؤتمر السنوي الرابع لاضطرابات النمو العصبية، بعنوان: دمج الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية في المدارس العادية إعداد: محمد عبد العظيم الحاج صالح

افتتاحية العدد

يتناول البحث التربوي المواضيع التي ترمي إلى إيجاد حلول لمشاكل تربوية يوجهها الميدان التربوي لمتغيرات مختلفة فهو يعتمد على الخبرة المحصلة في مجال التربية والتعليم عن طريق الملاحظة المباشرة والتجارب اليومية المتراكمة التي منها تجمع البيانات الكمية، ثم تقوم بتحليلها واستخلاص النتائج منها. وبالرغم من أن النشاط البحثي يمكن أن يكون عشوائياً في بعض الحالات، إلا أنه غالباً ما يكون منتظماً ومخططاً لها بعناية وترتيب، وهذا ما يتطلب من الباحث أن يكون صاحب خبرة ودراية في مجال مكونات البحث وإلمامه بمعرفة الدراسات السابقة، وطريقة جمع البيانات وتحليلها ومناقشتها وكتابة تقرير عنها.

إن البحث التربوي هو حجر الأساس في تطوير التعليم، وبدونه يبقى التعليم محبوساً في أدراج وزارات التربية وعقول المعلمين، وتبقى المدارس على ما هي عليه من جمود وركود دون أن تواكب عجلة النمو والتقدم كما هو الحال في الدول المتقدمة.

إن نظام التعليم في الدول العربية يعاني من مجموعة من المشكلات التي لا يمكن حلها إلا عن طريق البحث العلمي الذي يبحث في تحليل العلاقات بين المتغيرات.

وقد أبرزت الأبحاث التي يضمها هذا العدد من مجلة الطفولة العربية وسائل عديدة لجمع المعلومات وتحليلها ومناقشتها، من ضمنها: منهج دراسة الحالة (في البحث الأول) ومنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة (في البحث الثاني)، والمنهج الوصفي المسحي بالمنحنى المختلط (في البحث الثالث)، وكلها أدوات حديثة في مجال البحث التربوي التي تعتمد على استخدام جمع البيانات من الميدان وتحليلها وإطلاق التعميمات عليها للوصول إلى النتيجة بطريقة علمية موضوعية.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

دور الممارسات التأملية في تطوير الهوية المهنية من خلال تعزيز الوعي الذاتي والثقة بالنفس لدى معلمات العلوم للمرحلة الأساسية: دراسة حالة

Doi: 10.29343/1-108-1

أ. إيمان سليمان الريماوي

مركز المناهج الفلسطينية، وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، رام الله، فلسطين
طالبة دكتوراه، برنامج التطوير التربوي، كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت رام الله، دولة فلسطين.

https://orcid.org/0009-0008-0740-9307

Rimawi_e@yahoo.com

د. رفاء جمال الرمحي

أستاذ مشارك، كلية التربية، جامعة بيرزيت، رام الله

دولة فلسطين. (مشرف)

https://orcid.org/0000-0002-0694-4921

ralramahi@birzeit.edu

أ. هبة عاطف طهوب

طالبة دكتوراه، برنامج التطوير التربوي

كلية الدراسات العليا، جامعة بيرزيت. رام الله دولة فلسطين

https://orcid.org/0009-0003-3327-4411

tahboubheba1989@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى استكشاف دور الممارسات التأملية في تطوير الهوية المهنية لمعلمات العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف 1-4) في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، مع التركيز على أبعاد الهوية المهنية الثلاثة: الشخصية، الاجتماعية، والأخلاقية، ودورها في تعزيز الوعي الذاتي والثقة بالنفس للمعلمة، كما هدفت للكشف عن العوامل الداعمة والمثبطة لتطوير الهوية المهنية. اعتمدت الدراسة منهج دراسة الحالة حيث شاركت فيها ثماني معلمات، واستمر العمل الميداني لمدة أربعة أشهر (نوفمبر 2024 - فبراير 2025). جُمعت البيانات من المقابلات شبه المنظمة القبليّة والبعديّة (16 مقابلة)، وتصوير الحصص الصفية وتحليلها قبل وبعد تطبيق الممارسات التأملية (16 حصّة)، بالإضافة إلى نموذج الملاحظة الصفية، تم تحليل البيانات باستخدام التثليث بين مصادر البيانات وتحليلها بشكل موضوعي. أظهرت النتائج أن الممارسات التأملية أسهمت في تعزيز وعي المعلمات بذواتهن، وزيادة ثقتهن بأنفسهن، مما دعم تطوير هويتهن المهنية عبر الأبعاد الثلاثة. كما تبين أن عوامل مثل الرغبة في التطوير الذاتي، والدعم المجتمعي كانت عوامل مساندة، بينما كان ضغط العمل، والأعباء الكتابية/ والإدارية، ونقص الموارد من العوامل المثبطة. أوصت الدراسة بدمج روتين تأملي منظم مثل: تحليل فيديو، دفاتر تأمل، حوارات أقران ضمن برامج التنمية المهنية، ومعالجة التحديات التي تحول دون تحقيق الفائدة منها، وتوفير موارد داعمة لضمان استدامة الأثر وتطوير الهوية المهنية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية، الهوية المهنية، معلمات العلوم، المرحلة الأساسية الدنيا.

استُلم البحث في نوفمبر 2025 وأُجيز للنشر في ديسمبر 2025

The Role of Reflective Practices in Developing the Professional Identity by Enhancing Self-Awareness and Self-Confidence of Basic-Stage Science Teachers: A Case Study

Iman Suleiman Al-Rimawi

Senior Researcher, Palestinian Curriculum Center, Palestinian Ministry of Education and Higher Education,
Ramallah, Palestine.

Ph.D. Student, Educational Development Program, Faculty of Graduate Studies, Birzeit University,
Ramallah, Palestine.

Heba Atef Tabboub

Senior Researcher , Ph.D. Student, Educational Development Program, Faculty of Graduate Studies, Birzeit
University, Ramallah, Palestine.

Rifa' Jamal Al-Rimahi

Supervisor. Associate Professor, Faculty of Education, Birzeit University, Ramallah, Palestine.

Abstract

The study aimed to explore role of reflective practices and their role in the development of the professional identity of science teachers in public primary school levels (grades 1-4) in Ramallah and Al-Bireh Governorate, with a focus on the three dimensions of professional identity: personal, social, and ethical, and their role in enhancing teachers self-awareness and self-confidence. The study also aimed to identify supporting and inhibiting factors affecting the development of professional identity. The study adopted a case-study methodology, with eight teachers participating. The fieldwork lasted for four months (November 2024 - February 2025). Data were collected through pre-and post interviews (16 interviews), classroom session video recordings, and analyses before and after implementing reflective practices (16 lessons), as well as classroom observation models. Data tools were analyzed using triangulation between data sources and analyzed thematically.

The findings revealed that reflective practices contributed to enhancing teachers' self-awareness and increasing their self-confidence, which supported the development of their professional identity across the three dimensions. The study also found that factors such as the desire for self-development and community support were supporting factors, while work pressure, administrative/ clerical burdens, and a lack of resources were inhibiting factors. The study recommended incorporating an organized reflective routine such as video analysis, reflective journals, peer discussions, within professional development programs, addressing the challenges that hinder the realization of their benefits, and providing supportive resources to ensure the sustainability of the impact and the development of professional identity

Keywords: Reflective practices, professional identity, science teachers in the lower primary.

المقدمة:

تعد الممارسات التأملية التي ينخرط فيها المعلمون من الركائز الأساسية في تشكيل هويتهم المهنية، إذ إنها وسيلة فعالة لفهم الممارسات التدريسية وتحليلها، والتعامل بمرونة مع التحديات التي تفرضها البيئات التعليمية المتغيرة، كما تساهم هذه الممارسات في دعم النمو المهني المستمر من خلال النقد الذاتي والتفكير بطريقة نقدية للتجارب التعليمية، مما يعزز قدرة المعلمين على تطوير أساليب تدريسية ملائمة تلبي احتياجات الطلبة المتنوعة (Çimer, Çimer, & Vekli, 2013). وقد أكدت العديد من الدراسات أن التفكير التأملي يعد من العوامل المؤثرة في تحسين جودة التعليم (Protassova, Mikelsone, & Latsone, 2021).

وتتسق هذه الرؤية مع فلسفة جون ديوي حول التفكير التأملي، كما وردت في كتابه كيف نفكر (How We Think)؛ حيث شدد على أن التجربة وحدها لا تكفي لتحقيق التعلم، بل إن التأمل في تلك التجربة هو ما يمنحها معناها التعليمي. وعبر عن هذا المفهوم ما يُنسب إليه من قول شائع: «نحن لا نتعلم من التجربة، بل نتعلم من التأمل فيها» (Rodgers, 2002, p. 843). وعلى الرغم من أن هذه العبارة لا ترد نصاً في كتاباته، إلا أنها تجسّد جوهر فلسفته، حيث عرّف ديوي التفكير التأملي بالممارسة الواعية للتفكير المتأني في أي معتقد أو معرفة مفترضة، عبر فحص الأدلة التي تستند إليها وتحليل النتائج المترتبة عليها (Rodgers, 2002). في هذا السياق، يواجه المعلمون في مختلف الأجيال مجموعة من الأسئلة الجوهرية التي تتكرر باستمرار، مثل: ما نوع المعلم الذي أنا عليه؟ كيف يمكنني أن أكون معلماً فاعلاً؟ ما مسؤولياتي بصفتي معلماً؟ وكيف يمكن تقييم جودة التعليم الذي أقدمه؟ تعد هذه التساؤلات مدخلاً أساسياً لممارسة التفكير التأملي، الذي يساهم بدور محوري في تطوير الأداء المهني للمعلم وتعزيز الوعي الذاتي المهني لديه، من خلال تحليل ممارساته التعليمية وتفسيرها في ضوء المعرفة التربوية والنظرية. ويعد هذا التحليل الذاتي آلية مركزية لبناء الثقة بالنفس حيث يساعد التفكير التأملي المعلم على الربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية في العملية التعليمية، مما يعزز قدرته على تصميم استراتيجيات تدريس فعالة تستجيب لاحتياجات الطلبة المتنوعة والمتغيرة، ويساهم في تنمية مهاراته المهنية على نحو مستدام. كما يمكنه من التفاعل الإيجابي مع التحديات التعليمية التي يواجهها في بيئات التعلم المختلفة، مما يؤدي إلى تحسين جودة الممارسات الصفية، ودعم تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. ولا يقتصر أثر التفكير التأملي على الجانب المهني فقط، بل يمتد ليشمل البعد النفسي والانفعالي للمعلم، إذ يساهم في تخفيف حدة ضغوط العمل والإجهاد المرتبط بالمهنة من خلال تمكينه من فحص تجاربه التعليمية بعمق، والتعلم منها بطريقة واعية ومنظمة. كما يعزز هذا النمط من التفكير الشعور بالالتزام المهني والانتماء إلى مهنة التعليم، من خلال اكتشاف المعلم لدوافعه الذاتية وقيمه التربوية، مما ينعكس إيجاباً على مستوى الرضا الوظيفي وجودة العطاء المهني (Machost & Stains, 2023).

ورغم أن مفهوم التأمل ليس حديث النشأة، فإن الاهتمام به قد تزايد مؤخراً، مدفوعاً بتصاعد الاعتماد على النظرية البنائية، التي تؤكد أهمية مشاركة المتعلم الفاعلة في بناء المعرفة، وتضع المعلم في موقع الميسر والموجه، لا الناقل للمعرفة (عبيدات، 2017). وفي هذا السياق، يصبح التأمل ضرورة للمعلم من أجل تكييف استراتيجياته

التعليمية بما يخدم تنمية مهارات التفكير النقدي والتحليلي لدى الطلبة، ويمكنهم من توظيف المعرفة في مواقف الحياة المختلفة.

وبذلك، يصبح التفكير التأملي أداة فعالة تسهم في تحقيق التطور المهني المستدام، بما يعزز قدرة المعلمين على التفاعل مع التحديات المتزايدة في مجال التعليم ويضمن جودة العملية التعليمية على المدى الطويل. ويعد هذا التحسين في ممارسات المعلمين من أولويات الاهتمام بتطوير العنصر البشري الذي يشكل حجر الزاوية في نجاح العملية التعليمية التعليمية (إسماعيل، 2024؛ Ghafar, Mohamedamin & Mohammed, 2022؛ موسى، الزبون، 2021).

لم يعد تركيز الأنظمة التعليمية مقتصرًا على تأهيل المعلمين قبل دخولهم المهنة فقط، بل أصبح يشمل تطويرهم المستمر أثناء الخدمة. في هذا السياق، يعد مفهوم الهوية المهنية من أهم السبل التي تسهم في تعزيز أداء المعلمين وتحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة. فالهوية هي نتاج التنشئة والتربية، وتتطور من خلال تفاعل الفرد مع السياقات الثقافية والمؤسسات والأفراد الذين يعيش معهم. وبالتالي، يمكن اعتبار الهوية مركزًا لشخصية الفرد، حيث تشكل الهوية المهنية كجزء من الهوية النفسية والاجتماعية، ولكنها في ذات الوقت تتأثر بالتفاعلات التي يقوم بها الشخص في مجالاته الاجتماعية المتنوعة. إذ يوجد الفرد وينشط داخل هذه المجالات كراشد مسؤول عن مهمة تربوية، ويؤدي دورًا متشابكًا من الجوانب المختلفة (عبد الغني، عبد النعيم، وطه 2016). هنا تكمن أهمية الوعي الذاتي في تمكين المعلم من فهم هذا الدور المتشابك وموقعه ضمن هذه الشبكة من العلاقات، مما يسهم في بلورة هويته المهنية بشكل أكثر وضوحًا وثباتًا.

لم يعد تركيز الأنظمة التعليمية مقتصرًا على تأهيل المعلمين قبل دخولهم المهنة فقط، بل أصبح يشمل تطويرهم المستمر أثناء الخدمة. وفي هذا السياق، يعد مفهوم الهوية المهنية من أهم السبل التي تسهم في تعزيز أداء المعلمين وتحقيق أهداف العملية التعليمية بكفاءة. فالهوية هي نتاج التنشئة والتربية، وتتطور من خلال تفاعل الفرد مع السياقات الثقافية والمؤسسات والأفراد الذين يعيش معهم، وبالتالي يمكن اعتبار الهوية مركزًا لشخصية الفرد، بينما تعد الهوية المهنية جزءًا من الهوية النفسية والاجتماعية له، من خلال التفاعلات التي يقوم بها الشخص في مجالاته الاجتماعية المتنوعة، سواء كان في السياقات التعليمية أو غيرها، وتشكل هذه الهوية المهنية حيث يؤدي الفرد دورًا متشابكًا في بيئته كراشد مسؤول عن مهمة تربوية، وتمثل الثقة بالنفس دافعًا رئيسًا لانخراط المعلم في هذه التفاعلات الاجتماعية المعقدة بفاعلية وجرأة، مما يغذي عملية تشكيل هويته المهنية (المقبالي والفواعير، 2021).

وبما أن الهوية مفهوم سيكولوجي، وعملية تفكير وملاحظة، فإنها ترتبط بما يمكن للفرد أن يحققه من وعي بذاته، وشعور بنوع من الاستقلال والتكامل الداخلي (البحيري، وصموئيل، وخلف 2023) فإن الهوية المهنية تعبر عن قدرة المعلم على تحديد مساره المهني، وذلك استنادًا إلى معرفته بذاته؛ أي معرفته لقدراته وإمكاناته المهنية، ومعرفته متطلبات عمله، وربط ذلك بتحديد اتجاهه المهني. أن تصبح معلمًا هي عملية متعددة الأبعاد يمكن فهمها من زوايا أو مستويات مختلفة؛ فمن منظور بسيط، تتضمن هذه العملية اكتساب المعرفة الوصفية

أو النظرية، والالتزام بالأنظمة والإجراءات البيروقراطية التي تؤهل المعلم للحصول على الشهادات التعليمية. ولكن، في المقابل ومن منظور أكثر شمولية، تركز هذه العملية على التحول العميق، الذي يعد تجربة أكثر تعقيداً وتحولاً، لتشكيل الهوية من خلال التعرض لأفكار جديدة، وخوض تجارب تعليمية عملية (بركات، 2020). هذا المنظور يتماشى مع معتقدات جون ديوي (1966)، الذي قال: «الذات ليست شيئاً جاهزاً، بل شيئاً يتشكل باستمرار من خلال خيارات الفعل». لذا، يمكن القول إن الهوية المهنية للمعلم تظهر من خلال ثلاثة عناصر أساسية، هي: البحث المعرفي عن إجابات تتعلق بخطط الفرد المهنية، امتلاك المعلومات الكافية حول الخيارات المهنية المتوفرة، والتحديد الأولي للتوجهات المهنية، بما يشمل توضيح خيارات الفرد المهنية (مشري، 2018). ولا يمكن لهذه العملية المعرفية أن تتم بفاعلية دون مستوى عالٍ من الثقة بالنفس يمكن المعلم من تقييم خياراته واتخاذ قرارات مهنية حاسمة.

وبالتالي، يمكن القول بأن الهوية المهنية هي التي تجعل المعلم يمتلك المهارات والقدرات، سواء الفنية أو الإنسانية أو الإبداعية، اللازمة لتقدم العملية التعليمية ونجاحها. ويمكن تحديد تلك الهوية من خلال مقدار النجاح المهني أو التربوي أو الاجتماعي الذي يحققه المعلم. وهذا، بالطبع، له علاقة افتراضية بجعل المعلم قادراً على تقدير ذاته وتطويرها بشكل دقيق، ومن ثم تحديد مدى حاجته للتطوير بما يخدم العملية التعليمية ككل (Williams, & Burden, 1997؛ Ertmer & Simons, 2005).

تطوير الهوية المهنية من خلال الممارسات التأملية لا يتطلب إعادة تقييم المعارف والمهارات الحالية فقط، بل يشمل أيضاً استكشاف القيم الشخصية والمهنية التي توجه عملية التعليم، مما يسهم في بناء هوية مهنية مرنة وقابلة للتكيف مع التغيرات المستقبلية في مجال التعليم (الشاذلي، 2023؛ والبحيري، وزملاؤه، 2023).

فخلال العقدتين الأخيرين، شهد الاهتمام بتطوير الهوية المهنية للمعلمين تزايداً ملحوظاً؛ حيث أصبحت الهوية المهنية موضوعاً بحثياً رئيساً يعكس تفاعل مفاهيم المهنة مع الجوانب الشخصية، والاجتماعية، والإدراكية للمعلم، بالإضافة إلى العوامل التاريخية، والثقافية، والسياقية (Knowles, 1992). حيث إن الهوية المهنية كما جاء في تقرير الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (2019) ترتبط بشكل وثيق بالعديد من الجوانب الأخرى، مثل رفاهية المعلمين وتطورهم المهني، وكذلك مدى التزامهم بالوظيفة، وتقديم الطلبة وإنجازاتهم. لذا، يعدّ قياس هذه الهوية عمليةً معقدة تشمل عدة عناصر، مثل الصورة والكفاءة الذاتية، والدافعية، والالتزام، وإدراك المهام، والرضا الوظيفي. وقد عدّ بعض الباحثين، مثل أمبوسعيد، الهاشمي، والرواحي (Ambusaidi, Alhashmi & Al-Rawahi, 2013) الهوية المهنية مفهوماً من الدرجة الثانية تتشكل من خلال المهارات والمعارف التي يكتسبها الفرد في سياق عمله وتتأثر بالتجارب العملية التي يمر بها، كما أنها تتألف من مجموعة من المجالات التي يمكن قياسها باستخدام منهجيات كمية ونوعية، مثل التعلم، والتدريس، والممارسات التأملية. بالإضافة إلى كون تعزيز الوعي الذاتي وتدعيم الثقة بالنفس من النواتج الأساسية لهذه الممارسات التأملية، التي تنعكس بدورها على قوة ووضوح الهوية المهنية.

وفي السياق ذاته، ولتعزيز وعي المعلمين بهويتهم المهنية، أشارت الزايد (2018) إلى أهمية الممارسة

التأملية كوسيلة فعالة لتحقيق هذا الهدف. كما أوضح الجبر (2013) دور أدوات التدريس التأملية، مثل مناقشة اليوميات التعليمية، وملفات الإنجاز الخاصة بالمعلم، والتقارير الذاتية، والمقابلات، والملاحظات، في تحسين فهم المعلمين لأنفسهم وممارساتهم. وتمثل هذه الأدوات مسارات عملية لتعميق الوعي الذاتي وترسيخ الثقة المهنية، حيث تتيح للمعلم فرصة مراجعة أدائه وتقييم ذاته في ضوء معايير مهنية واضحة.

بهذا تبين لنا كباحثات أن استخدام هذه الأدوات له دور كبير في تطوير قدرات المعلمين في ثلاثة مجالات رئيسية: تحسين الممارسات الصفية، تعزيز الوعي المعرفي، وتطوير المعتقدات التربوية، وهذا ما جاءت هذه الدراسة لبحثه.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعد فئة المعلمين من أهم عناصر العملية التعليمية، وحجر الزاوية في تحقيق جودة مخرجاتها. وفي سياق السعي للارتقاء بالأداء المهني للمعلمين، تبرز الهوية المهنية كبناء نفسي، اجتماعي ديناميكي يشكل الوعي الناظم للممارسات التعليمية. وفي هذا الإطار، تعد الممارسات التأملية بوصفها عمليات تفكير منهجية ناقدة آلية جوهريّة لتعزيز هذه الهوية (Zeichner & Liston, 2013).

وانطلاقاً من الخبرة الميدانية للباحثات في الميدان التربوي الفلسطيني، لوحظ وجود فجوة بين الأهمية النظرية للممارسات التأملية وضآلة تطبيقها الفعلي المنظم كأداة لتنمية الهوية المهنية لدى معلمات العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا (الصفوف 1-4)، في حدود بحثنا ومجال معرفتنا.

تأسيساً عليه، تكمن مشكلة الدراسة في أن غياب الممارسات التأملية المنظمة لا يقف عند حدود ضعف المهارات التدريسية فحسب، بل يمتد ليؤثر سلباً في عمق الهوية المهنية للمعلمة، وذلك من خلال: تقويض وعيها الذاتي بدورها وإمكاناتها (البعد الشخصي)، وإضعاف ثقتها بنفسها وقدرتها على التفاعل الاجتماعي الفاعل (البعد الاجتماعي)، كما يحد من التزامها الأخلاقي المهني المستند إلى تفكير نقدي.

انطلقت الباحثات من ملاحظات ميدانية أولية من خلال عملهن في المجال التربوي، ولاحظن تواتراً في الإشارة إلى محدودية الممارسات التأملية المنظمة في برامج التنمية المهنية للمعلمة، وما يرتبط بذلك من آثار على الوعي المهني والثقة بالنفس. هذه الملاحظات الاستطلاعية، مدعومة بمراجعة الدراسات السابقة، شكّلت الدافع الأساس لصياغة مشكلة هذه الدراسة.

كما كشفت مراجعة الأدبيات التربوية عن ندرة الدراسات التطبيقية التي تُعنى بفحص دور الممارسات التأملية في تنمية الأبعاد المتكاملة للهوية المهنية لمعلمات العلوم في هذه المرحلة، خاصة في السياق الفلسطيني. حيث ركزت معظم الدراسات السابقة على مراحل تعليمية لاحقة، متجاهلة الخصائص النوعية لمعلمة الصفوف الأولى. وفي ظل تحولات النظام التعليمي السريعة التي تستدعي من المعلمين تطوير دورهم من ناقلين للمعرفة إلى ميسرين وموجهين (Protassova, et al., 2021)، تظهر الحاجة الماسة لدراسة منهجية تستقصي دور الممارسات

التأملية في هذا السياق. وانطلاقاً مما سبق، تتمحور هذه الدراسة حول السؤال الرئيس الآتي:

ما دور الممارسات التأملية في تطوير الهوية المهنية لدى معلمات العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة؟

وقد تفرّع عن هذا السؤال التساؤلات الفرعية الآتية:

1. ما دور الممارسات التأملية في تطوير الهوية المهنية لدى معلمات العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة من حيث الوعي الذاتي بالهوية المهنية، وثقة المعلمة بنفسها بعد التدريس؟
2. ما العوامل التي تحددها معلمة العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة كعوامل داعمة أو مثبطة لهويتها المهنية؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة بشكل رئيس إلى التعرف على دور الممارسات التأملية في تطوير الهوية المهنية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة. وقد تفرّع عن هذا الهدف الأهداف الفرعية الآتية:

1. الكشف عن دور الممارسات التأملية في تطوير الهوية المهنية لدى معلمات العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة من حيث الوعي الذاتي بالهوية المهنية، وثقة المعلم بنفسه بعد التدريس.
2. التعرف على العوامل التي يحددها معلم العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة كعوامل داعمة أو مثبطة لهويته المهنية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تعد هوية معلم العلوم من الموضوعات الحيوية في البحث التربوي، حيث تؤثر بشكل كبير على التطور المهني للمعلمين، وعلى ممارساتهم التدريسية، ومواقفهم، وبالتالي على نتائج تعلم الطلبة (Zhai, Tripp, & Liu, 2024). من هنا جاءت أهمية موضوع الدراسة من الناحية النظرية، حيث تتجلى في أهمية التأمل الذي يقودنا كأفراد إلى الوعي الذاتي واتخاذ القرارات. كما تساعد الممارسات التأملية المعلمين على التفكير في تجاربهم، ما يمكنهم من تطوير هويتهم المهنية وفقاً لمتطلبات العصر (Protassova, et al., 2021). فالعلاقة بين التعليم والممارسات التأملية تعزز من قدرة المعلمين على التدريس، وتسهم في بناء هويتهم بشكل يدعم استمرارياتهم ونجاحهم في العملية التعليمية. من هنا، تعدّ الممارسات التأملية بمثابة جسر يربط بين الخبرات التعليمية والتطور المهني، حيث تتطلب الدراسة الحالية استكشاف كيفية تأثير هذه الممارسات في تنمية الهوية المهنية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا.

ويتطلب الأمر البحث في الآليات التي يمكن من خلالها تعزيز الممارسات التأملية كجزء من التنمية المهنية. وبالتالي، تسلط هذه الدراسة الضوء على أهمية التأمل كأداة استراتيجية في تشكيل الهوية المهنية، مما يمكن المعلمين من تعزيز أدائهم الأكاديمي، وبذلك تتحسن نتائج التعلم لدى الطلبة.

الأهمية التطبيقية:

يمكن أن تخدم هذه الدراسة الباحثين والعاملين في المجال التربوي؛ إذ تعد مرجعاً يمكن استخدامه لبناء دراسات مستقبلية، وتحديد الفجوات البحثية، والتجسير بين النظرية والتطبيق فيما يتعلق بالهوية المهنية والممارسات التأملية، إلى جانب إثراء المكتبة التربوية بمثل هذه الدراسات.

الإطار النظري

أولاً: الممارسات التأملية:

تبنت الأوساط التعليمية عالمياً مفهوم التدريس التأملي (Çimer, Çimer, & Vekli, 2013)، كرد فعل على رؤية المعلمين كمفذين فقط لتوجيهات خارجية. ولذلك، وقد تم تبرير التدريس التأملي على أسس تتراوح بين المسؤولية الأخلاقية والفعالية المهنية (Zeichner, & Liston, 2013).

وقد أثارت الدراسات التي نشرها دونالد شون (Donald Schön) في عامي 1983 و 1987 الاهتمام بمفهوم الممارسة التأملية، كما أعادت طرح التساؤلات حول تصور ديوي للاستقصاء التأملي، الذي اعتُبر المنظّر الرئيس للممارسات التأملية (Machost & Stains, 2023). يميّز ديوي في كتابه (كيف نفكر) بين الفعل الروتيني والفعل التأملي؛ فالفعل الروتيني يركز على التقاليد والدوافع والسلطة، حيث يتعامل المعلمون مع واقعهم المدرسي اليومي دون تفكير نقدي، مكتفين بإيجاد حلول عملية للمشكلات الطارئة. أما الفعل التأملي، فيراه ديوي عملية مستمرة ونشطة من التفكير تهدف إلى فحص المعتقدات والممارسات في ضوء مبرراتها والنتائج المترتبة عليها، مع توظيف العقلانية والحدس والعاطفة في هذا الفحص (Rodgers, 2002).

وفي المقارنة بين الأفكار والأطر التي تناولت موضوع الممارسات التأملية نجد أن جون ديوي يرى الممارسة التأملية عملية تفكير موجهة تهدف إلى الوصول إلى استنتاجات وحلول للمشكلات من خلال الاستقصاء، في حين يراها شون أداة للمعرفة، حيث يتعلم المعلمون من خلال تأملهم في ممارساتهم اليومية (هيندريكس، 2014). ولا شك أن مفهوم شون للتأمل أثناء العمل وبعده، وما يصاحبه من دوامة التفكير، والفعل، وإعادة التفكير، يضيف بُعداً لفهم ديوي (Zeichner, & Liston, 2013).

وتماشى تعريف ديوي مع تطوير الهوية المهنية؛ فعندما يبدأ المعلمون في تبني هوية مهنية جديدة، يجب عليهم الانخراط في «التفكير النشط والمستمر والدقيق» حول معتقداتهم وحقائقهم أثناء تطوير المناهج الدراسية، واختيار أساليب التعليم، وإنشاء خطط لتلبية احتياجات طلبتهم. بعبارة أخرى، يمكن زيادة فعالية

التعليم من خلال التأمل؛ حيث تركز الممارسات التأملية على السياقات الشخصية، والتربوية، والمنهجية، والفكرية، بجانب الممارسات الاجتماعية والأخلاقية للمهنة. كما يتيح التأمل النقدي للمعلمين الوقوف خارج ممارساتهم، ورؤية ما يقومون به من منظور أوسع، مع التفكير في ممارسات بديلة تأخذ في الاعتبار ديناميكيات السلطة الموجودة داخل المدارس والغرف الصفية. بذلك، يكون للممارس دوران: الأول يشبه الممثل الدرامي، والثاني هو المشاهد الذي يراقب الأداء ويحلله بطريقة نقدية (أبو عمشة، 2015).

ويصف شون (Schön, 1983) نوعين من التأمل المهني:

1. التأمل أثناء العمل (Reflection in action): يحدث عندما يتخذ المعلمون قرارات في سياق مواقفهم المهنية، استنادًا إلى معارفهم السابقة التي يتأملون فيها أثناء العمل.

2. التأمل بعد العمل (Reflection on action): يتعلق بالتأمل في المواقف المهنية بعد حدوثها، لتحديد كيفية التعامل مع المواقف بشكل مختلف في المستقبل.

ويعد نموذج شون، وخاصة التأمل بعد العمل، ذا صلة خاصة بهذه الدراسة، حيث يشكّل الأساس التشغيلي لفهم كيف يمكن للممارسات التأملية المنظمة أن تعزز المتغيرات الوسيطة التي تهتم هذه الدراسة، وهي الوعي الذاتي والثقة بالنفس. وبذلك يمكن القول بأن هناك أفعالاً ومفاهيم وأحكاماً تقوم بها بشكل عفوي دون التفكير فيها مسبقاً، وغالباً ما تكون غير مدركة. ولحلّ هذه المعضلة، يتمثل العلاج في إعادة توجيه الانتباه إلى النظام المعرفي في الممارسة وإلى التأمل في العمل، لتحليل هذه المفاهيم الضمنية، ونقدها، وتقييمها؛ بهدف تطويرها من خلال التفكير الواعي (Schön, 1983؛ Elliot, 1991).

يستند هذا الفهم لتحوّل المعرفة الضمنية إلى معرفة واعية مباشرة إلى الأساس النظري الذي وضعه فيجوتسكي، الذي يرى أن الوظائف النفسية العليا تظهر أولاً على المستوى الاجتماعي (بين الأشخاص)، وثانياً على المستوى الفردي (داخل الشخص). فالتأمل بعد العمل، في هذا السياق، يمثل عملية استيعاب داخلية لهذه الخبرات الاجتماعية المنعكسة، أي تحويل التفاعل التأملي الخارجي مع الذات أو مع الآخرين إلى بنية نفسية داخلية دائمة، وهي عملية جوهرية في تطوير الأداء المهني كما أشار فيجوتسكي في كتاباته عن إتقان الذاكرة والتفكير (Vygotsky, 1978).

يمكن للمعلم الخروج من دائرة التأمل المحدود ذاتياً من خلال التركيز على سياق دوره المهني، والتأمل في نظراته الشخصية أو ضمن إطار التعلم المؤسسي الذي يعمل فيه. لكن، مهما كانت نقطة انطلاقه، فمن غير المحتمل أن يحقق تقدماً كبيراً ما لم يسعَ إلى توسيع نطاق تفكيره أثناء العمل وبعده. لذا، لا بد من مساعدته في تجاوز ما كان يحاول تجنبه. ويعد التفكير التأملي أثناء العمل عملية مستمرة تتفاعل فيها المعرفة والخبرة مع المواقف المختلفة، مما يتطلب التأمل، والتفسير، والمرونة. أما التأمل بعد العمل، فهو مراجعة المعلم لأدائه بعد التدريس لتحليل الإنجازات، وتحسين الممارسات المستقبلية، وتحقيق نتائج تعليمية أفضل.

وتعدُّ عملية «التأمل بعد العمل» محوريةً في هذه الدراسة، حيث توفر مساحةً آمنة للمعلمة لمراجعة أدائها بعيداً عن ضغوط الموقف الصفّي المباشر. هذا الفحص المتأني يسمح لها باكتساب رؤية أوضح لأفعالها ودوافعها، وهو ما يشكل الخطوة الأولى نحو تعزيز وعيها الذاتي المهني (Schön, 2010).

كما يعد نموذج شون (Schön, 1983) حول الممارسات التأملية أحد النماذج التي تسعى إلى تطوير الأداء المهني، حيث يرى شون أن التأمل جزء أساسي من تحسين الأداء، وينقلنا هذا النموذج من التصنيفات العامة إلى سمات أكثر تحديداً ودقة للتعليم التأملي، حيث يشمل صفات، وقيماً مثل الانفتاح الذهني، والإخلاص، والمسؤولية، بما يحقق إعادة تأطير الخبرات الشخصية وفحصها بناءً على المعرفة والقيم التي تركز عليها هذه الخبرات (Zeichner, & Liston, 2013).

ويمكننا استنتاج أن التعليم التأملي يستلزم الاعتراف، والفحص، والتأمل في الآثار المترتبة على معتقدات الفرد، وخبراته، ومواقفه، ومعارفه، وقيمه، فضلاً عن الفرص والقيود التي توفرها الظروف الاجتماعية التي يعمل فيها المعلم.

بناءً على ما سبق، فإن الممارسات التأملية المنظمة، وخاصة التأمل بعد العمل، لا تؤدي إلى تحسين المهارات التدريسية فحسب، بل تعمل كآلية نفسية لتعزيز الهوية المهنية من خلال مسار بسيط، يستند هذا المسار إلى الإطار الاجتماعي الثقافي الذي يؤكد على تحوّل الخبرات الفردية عبر التفاعل التأملي مع الذات إلى شكل من أشكال الكلام الداخلي الذي يؤدي دوراً حاسماً في تنظيم الفكر والعمل (Vygotsky, 1978). كما يركز على مفهوم كفاءة المعلم الذاتية الذي قام بتعريفه وتقنيته سكانين - موران وهووي (Tschannen- Moran, & Hoy, 2001) في مقالهم الأساسي الذي يعد من الأساسيات في هذا المجال. ويتلخص هذا المسار في أن الانخراط المنتظم في التأمل الناقد يمكن أن يؤدي إلى:

1. تعزيز الوعي الذاتي للمعلم: من خلال فحص المعتقدات والقيم والدوافع الكامنة خلف الممارسات، مما يسمح له بتكوين صورة أوضح وأكثر دقة عن ذاته المهنية ودوره.

2. بناء الثقة بالنفس: من خلال تمكين المعلم من تحليل نجاحاته وإعادة تفسير التحديات التي تواجهه، وتخطيط اللازم للقيام بتحسينات قائمة على الأدلة، مما يقوّي إحساساً بالكفاءة والفعالية. وقد أكدت دراسات حديثة استندت إلى هذا الإطار على فاعلية الممارسات التأملية في تعزيز الكفاءة الذاتية كدراسة زي وكومين (Zee, & Koomen, 2016).

وبالتالي، فإن الوعي الذاتي والثقة بالنفس هما المتغيران الوسيطان الأساسيان اللذان تنتقل من خلالهما تأثيرات الممارسات التأملية لتغذية وتعميق الهوية المهنية للمعلمة. ويؤسس هذا الربط النظري المتكامل الذي يجمع بين النظرية الاجتماعية الثقافية لفيجوتسكي والنظرية النفسية للكفاءة الذاتية لتمييز هذه الدراسة ويسد الفجوة التي أشارت إليها الأدبيات؛ وذلك بفحص كيفية تحوّل التأمل من ممارسة إجرائية إلى آلية نفسية تعيد تشكيل الهوية المهنية.

ثانيًا: الهوية المهنية:

شهدت التربية في الآونة الأخيرة اهتمامًا كبيرًا بالدور الذي يقوم به المعلم، وقد أدى ذلك إلى وصف مهنة التعليم بالمهنة الأم. من هذا المنظور، أصبح التركيز لا يقتصر على المعلم فقط، بل امتد إلى البحث عن وسائل فعالة لاختيار المعلم الذي يمتلك من الصفات ما يؤهله للقيام بهذه المهنة. وقد أصبحت عملية بناء الهوية المهنية إحدى أهم المدخلات النفسية والاجتماعية لدراسة شخصية المعلم (مشري، 2018).

يمكن اعتبار هوية المعلم المهنية «جوهر مهنة التدريس»، حيث تسمح للمعلمين بـ «بناء أفكارهم الخاصة حول» «كيف يكونون»، و«كيف يتصرفون»، و«كيف يفهمون» عملهم ومكانتهم في المجتمع» (Sachs, 2005, p. 15). ويعرّف جي (Gee, 2000) الهوية بأنها الاعتراف بالمعلم كشخص في سياق معيّن، حيث تشكل هويته من خلال تفاعلاته في المجتمع. وقد ركّزت الدراسات التي اعتمدت هذه النظرية على تشكيل هوية معلم العلوم وتطويرها، مع التركيز على العوامل الشخصية والسياقية التي تؤثر في تطور هذه الهوية. مما يعني أنه يمكن تعريف هوية معلم العلوم المهنية من خلال السمات الشخصية (مثل كفاءة معلم العلوم) والسمات الاجتماعية (مثل الانتماء إلى مجتمع معلمي العلوم).

في إطار الدراسات التي تناولت هوية معلمي العلوم، سلّطت دراسة سيلفا وزملائه (Silva, Parra, Reyes-) الضوء على وجود بُعدين أساسيين يشكّلان الهوية المهنية للمعلم: البُعد الشخصي والبُعد السياقي. ووفقًا للدراسة، يتميز البُعد الشخصي بتنوع أكبر في مكوناته؛ حيث يشمل تصوّر المعلم لذاته، وهو عنصر جوهري يمكن أن يؤثر بشكل إيجابي أو سلبي على أدائه وسلوكه المهني. كما يتضمن هذا البُعد التعريف الذاتي للمعلم وهويته كعضو فاعل في المجتمع التعليمي، إلى جانب وعيه بأهمية دوره وتأثيره في هذا السياق. في المقابل، يركّز البُعد السياقي على العوامل الخارجية المؤثرة، مثل الأداء المهني للمعلم في التدريس، بالإضافة إلى التحديات والصعوبات التي قد تنشأ من البيئات السياسية أو المؤسسية غير الداعمة. ويمكن القول إن هناك تداخلًا عميقًا بين الجوانب الذاتية والظروف الخارجية في تشكيل الهوية المهنية للمعلم، مما يعكس طبيعة هذه الهوية كمزيج معقد من التصورات الداخلية والضغوط الخارجية.

وتتكون الهوية المهنية للمعلم من ستة أبعاد رئيسية: الدافعية، التي تعكس رغبة الشخص في أن يصبح معلمًا، إدراك المهام، التي تتعلق بالمعتقدات حول التعليم الجيد، الالتزام، الذي يعبر عن التفاني في العمل كمعلم، الصورة الذاتية، التي تتعلق بكيفية رؤية المعلمين لأنفسهم ورؤية الآخرين لهم، الكفاءة الذاتية، التي تتعلق بثقة المعلم في قدراته على إنجاز الأنشطة اليومية، وأخيرًا الرضا الوظيفي، الذي يعكس المشاعر تجاه المهنة والمؤسسات التعليمية (البحيري، وزملاؤه، 2023).

وفيما يتعلق بتعريف هوية معلم العلوم فإنها تتجاوز الدور التعليمي التقليدي لتشمل أبعادًا أعمق ترتبط بالتجارب الشخصية، والقيم، والثقافة، والمعرفة، والتفاعلات الاجتماعية والمهنية، وفقًا لأفرايميدو (Avraami-dou, 2016)، فإن هوية معلم العلوم تتشكل باستمرار من خلال التفاعل بين التجارب الحياتية والممارسات

اليومية، مما يعكس فهم المعلم للعلوم وطريقة تطبيقها في حياته وعمله. أما زهاي وآخرون (Zhai et al., 2024) فيرون أن هوية معلم العلوم هي عملية متعددة الأبعاد، تتكون من تفاعل المعرفة التخصصية بالمحتوى العلمي مع المهارات التربوية والخلفيات الثقافية والاجتماعية للمعلم. كما أنها لا تتشكل فقط من خلال التعليم الرسمي، بل أيضاً عبر التأمل المستمر في الممارسات اليومية والتكيف مع التحديات المهنية. إضافة إلى ذلك، تسهم التفاعلات الاجتماعية والقرارات التربوية اليومية بشكل كبير في بناء هوية المعلم.

وبناءً على ذلك، فإن هوية معلم العلوم، كونها متأثرة بالعوامل الشخصية والسياقية، هي عملية متغيرة بشكل مستمر؛ فهي تعكس توازناً بين الخبرات الشخصية، والمعرفة العلمية، وتأثير السياقات المختلفة التي تحدد رؤيته لذاته ودوره داخل مجتمعه، مع التركيز على العوامل المتنوعة مثل الخلفيات الثقافية، والأيدولوجيات التربوية، والممارسات اليومية في التعليم، التي يمكنها دعم أو تثبيط هوية المعلم المهنية. من ناحية أخرى، سلط إريكسون (Erikson, 1959) في نظريته النفسية الاجتماعية، الضوء على أن الهوية تعدُّ عمليةً ديناميكيةً تتشكل من خلال تفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية والثقافية. ووفقاً له، ترتبط الأنا الداخلية للفرد، التي تمثل الشعور بالاستمرارية والتماسك الذاتي بالبيئة الاجتماعية التي تسهم في تشكيل هذا الشعور. وتتطور الهوية عبر مراحل العمر المختلفة، حيث يتفاعل الأفراد مع المجتمع والجماعات التي ينتمون إليها، مما يساعد في تشكيل معنى الذات ضمن سياق تاريخي ثقافي. وعليه، تعد الهوية عمليةً مستمرة لإعادة التشكيل والتكيف مع التغيرات النفسية والاجتماعية التي يمر بها الفرد. أما بالنسبة لمعلم العلوم، فإن الهوية المهنية تشمل أبعاداً متعددة مثل:

- الهوية الشخصية: تتعلق بكيفية رؤية المعلم لنفسه.
- الهوية الاجتماعية: ترتبط بكيفية نظر المجتمع التربوي إليه.
- الهوية الأخلاقية: تتجسد في القيم التي يلتزم بها المعلم في مهنته.

وعند الحديث عن المرحلة الأساسية الدنيا، التي تشمل طلبة الصفوف من الأول حتى الرابع الأساسي، وفيها يتراوح عمر الطلبة ما بين (5.5-10) سنوات (عبيد الله، وزامل، 2023)، نجد أن المعلم يؤدي دوراً حاسماً في ترسيخ المفاهيم العلمية الأساسية، كما تعدُّ هذه المرحلة القاعدة المعرفية الأولى لديهم، حيث يكون المعلم الجسر الأول بين فضول الأطفال الطبيعي وفهمهم العلمي المنهجي. وفي هذا السياق يُعرّف معلم العلوم المرحلة الأساسية الدنيا كما ذكر أبو سلطان، وأبو عسكر (2017) بأنه المعلم المؤهل لتدريس العلوم، وعلى الرغم من أنه قد لا يكون متخصصاً في تدريس العلوم بشكل محدد، فإنه غالباً ما يكون معلم صف، وله خلفية أكاديمية في التربية الابتدائية أو أساليب تدريس العلوم، مما يؤهله لتقديم مفاهيم علمية بطرائق ملائمة لاحتياجات الأطفال في هذه المرحلة.

وحتى يحقق المعلم أهدافه، فإن دوره يتطلب مزيداً من المعرفة بالمحتوى العلمي والمهارات التربوية التي تُسهّل عليه تبسيط المفاهيم وتكييفها بما يتناسب مع احتياجات الطلبة في هذه المرحلة العمرية. ومع ذلك، يواجه المعلمون تحديات عدة، من أبرزها نقص التدريب التخصصي والموارد التعليمية، مما يؤثر على ثقتهم وقدرتهم

على تقديم تجارب تعليمية غنية. ومن خلال برامج التطوير المهني، ودمج التكنولوجيا، وتعزيز الشراكات المجتمعية يمكن تطوير دور المعلمين في تعزيز اهتمام الطلبة بالعلوم، وبناء أساس قوي لتفكيرهم العلمي (Avraamidou, 2016؛ Zhai et al., 2024)

وقد سعت الدراسة للربط بين الممارسات التأملية وهوية المعلم المهنية من خلال إطار التعلم التأملية المستوحى من نظرية فيجوتسكي الذي يعمل على تعزيز مشاركة وتقدير المعلمين لموضوعاتهم، ومعتقداتهم، وخبراتهم السابقة، وبالتالي تحويل المعرفة الضمنية إلى معرفة قائمة على النظرية، وتطوير الهوية المهنية، فقد أشار فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) في نظريته الاجتماعية الثقافية إلى أن التعلم يحدث من خلال التفاعل الاجتماعي والعمليات الثقافية؛ حيث تتحول المعرفة الضمنية إلى معرفة قائمة على النظرية من خلال عمليات التفكير والنقاش عبر الوساطة الثقافية (Zone of Proximal Development). كما أكد على مفهوم المنطقة التنموية القريبة كمساحة تعلم حيث يتجاوز المتعلمون قدراتهم المستقلة بمساعدة الآخرين.

في هذا السياق يتألف إطار التعلم التأملية من ثلاث مراحل متكاملة على النحو الآتي:

1. مرحلة التفكير: يدرك المعلمون تجاربهم وقيمهم السابقة من خلال الصراعات المعرفية. وتمثل هذه المرحلة تفعيلاً لمبدأ فيجوتسكي حول فحص المعتقدات في ضوء الأسباب والنتائج، وهي خطوة نحو جعل المعرفة الضمنية موضوعاً للتفكير الواعي والتحليل.
2. مرحلة البناء المشترك: تنسق المعرفة الضمنية مع النظرية التربوية عبر التفاعل الاجتماعي، وهنا يتم تجسّد عملية التفاعل الاجتماعي التي أشار إليها فيجوتسكي كمحرك أساسي للتعلم، حيث يتم بناء المعرفة الجديدة في «المنطقة التنموية القريبة» من خلال الحوار والتوجيه.
3. مرحلة إعادة البناء: يعيد المعلمون فيها تشكيل ممارساتهم المهنية لتعزيز تطورهم المهني. وبالتالي تم تحويل المعرفة والمهارات الاجتماعية المشتركة إلى ممارسات فردية مستقلة ومطورة (Rodrigues-Silva, 2024؛ Vygotsky, 1978).

وبالتالي، يقدم هذا الإطار النظري المتكامل نموذجاً تفسيرياً يربط التأمل بعد العمل لشون بتطور الهوية المهنية عبر مسار بسيط. فالتأمل المنظم يسمح باستيعاب الخبرات وتحويلها إلى وعي ذاتي أعمق وكفاءة ذاتية وثقة بالنفس أعلى وفق المنظور الثقافي الاجتماعي ليفجوتسكي.

الدراسات السابقة:

يعد التفاعل بين الممارسات التأملية وتشكيل الهوية المهنية عملية متكاملة اعتبرت الممارسات التأملية أداة محورية لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين، حيث أظهرت الدراسات أن التأمل يساهم في تعزيز قدرة المعلمين على تقييم أدوارهم بطريقة واعية، وتحديد المشكلات وتحليلها، مما يؤدي إلى تحسين التصورات المهنية وتقبل التغيير، وفيما يلي استعراض لأبرز هذه الدراسات.

فقد أشار ماثوي، وMathew وPeechattu (2017) خلال دراسة نوعية استكشافية قاموا بها لبحث فعالية الممارسات التأملية في تطوير المعلمين، ومن خلال تحليل اليوميات التأملية والاستبانات والمقابلات، والتسجيلات الصفية (فيديو/ صوت)، والملاحظة. وقد أكدت النتائج أن الممارسات التأملية تساعد المعلمين في بناء تصورات إيجابية عن أدوارهم، وتحسين أساليبهم التدريسية، وتعزيز نموهم المهني الذاتي وزيادة كفاءة أدائهم.

ولقياس مستوى ممارسة التأمل المهني وربطه بمتغيرات نفسية وتربوية أخرى سلّطت عبيدات (2017) الضوء على دور الممارسات التأملية في تعزيز الجانب التحفيزي لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا. في دراسة هدفت للكشف عن مستوى الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز والعلاقة بينهما. واستخدمت فيها المنهج الوصفي التحليلي على عيّنة قوامها (650) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع لكل من الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز، كما كشفت عن وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين المتغيرين، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث. وتسلط هذه الدراسة الضوء على دور الممارسات التأملية في تعزيز الجانب التحفيزي لدى المعلم.

كما هدفت دراسة الحربي والشمراي (2021) إلى فحص مستوى الممارسة التأملية المهنية وعلاقتها بتقدير الذات المهني لدى معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. واتبعت الدراسة المنهج الكمي الوصفي التحليلي، حيث جُمعت البيانات باستخدام استبانتين: الأولى لقياس الممارسة التأملية المهنية، والثانية لقياس تقدير الذات المهني، وذلك على عينة قصديّة مكوّنة من 91 معلمة. وأظهرت النتائج أن الممارسات التأملية المهنية لدى المعلمات كانت عالية بشكل عام، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارساتهن التأملية باختلاف سنوات الخبرة التدريسية. أما فيما يتعلق بتقدير الذات المهني، فكانت متوسطة بشكل عام، حيث أظهرت العبارات التي تصف تقدير المعلمة لذاتها متوسطات عالية، في حين كانت العبارات المرتبطة بتوقع المخرجات تحصل على متوسطات متوسطة.

أما دور الممارسات التأملية في تعزيز وعي المعلم المبتدئ بذاته فقد وجدت دراسة يافي (Yaffe, 2010) أن دور المرشد في توجيه التأمل وتعزيز التطوير المهني للمعلمين الجدد من خلال حوارات تأملية تساعدهم على زيادة وعيهم الذاتي، وبالتالي التأكيد على أهمية الحوارات التأملية التي تمكّن المعلمين الجدد من أن يصبحوا «مراقبين» لذاتهم وتطوير مهاراتهم التربوية عبر استراتيجيات جديدة وممارسات عاكسة.

في السياق الفلسطيني، استعرضت دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017) مستوى ممارسات التعليم التأملي لمعلمي العلوم في شمال غزة، وخلصت إلى أن المستوى العام لممارسات التعليم التأملي كان متوسطاً، مع وجود فروق لصالح الإناث في درجة الممارسات التأملية، دون تأثير يُذكر لعدد سنوات الخبرة أو المؤهلات العلمية.

أما بخصوص طبيعة الهوية المهنية والعوامل الشخصية والاجتماعية والسياقية التي تُسهم في بنائها وتطورها وفي دراسة لفهم الهوية المهنية للمعلمات السعوديات والعوامل المؤثرة في تشكيلها، وعلاقتها بالرضا المهني وتقدير الذات وتطويرها، أشارت عبد الغني وزملاؤها (2016) في دراسة اتبعت منهجيةً مختلطةً (سردية وكمية)، حيث حللت السير الذاتية لـ 15 معلمة ومشرفة، مع تطبيق استبانة لقياس المتغيرات. إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الهوية المهنية وكل من الرضا المهني وتقدير الذات وتطويرها. كما كشف التحليل السردية عن تأثير العوامل الاجتماعية والمؤسسية والثقافية في تشكيل الهوية المهنية، مع تسليط الضوء على التحديات المرتبطة بالنوع الاجتماعي والتجارب الشخصية للمعلمات مما يبرز دور العوامل النفسية والاجتماعية في تعزيز الهوية المهنية.

وفي سياق آخر تناولت أفرايميدو (Avraamidou, 2014) تطورَ هوية معلمي العلوم المبتدئين والعوامل المؤثرة في تشكيل هوياتهم المهنية. وقد بدأت الباحثة بدراسة طويلة استمرت خمس سنوات، تبعت خلالها تطورَ هوية معلمة علوم مبتدئة من سنتها الأولى في الجامعة وحتى سنتها الأولى في التدريس للمرحلة الأساسية الدنيا. واعتمدت الدراسة على منهجية دراسة الحالة، وجمعت البيانات من مصادر متنوعة تشمل: المقابلات، اليوميات، الرسومات، وخطط الدروس.

وكشفت النتائج عن أربعة محاور رئيسة تؤثر في بناء الهوية وهي: الهوية الخطابية التي تعكس تبني ممارسات الاستقصاء العلمي، والهوية الارتباطية التي تتأثر بالعلاقات وتجارب التعلم، والهوية الجندرية المرتبطة بتمثيل النساء في العلوم، والهوية المؤسسية التي تعكس تأثير السياقات المؤسسية. وأكدت الدراسة أن الهوية المهنية هي نتاج تفاعل مستمر بين العوامل الفردية والاجتماعية والمؤسسية، وإن كانت غير سريعة الظهور مع أهمية الدعم المؤسسي في بناء هوية المعلم.

وفي دراسة للكشف عن تأثير التاريخ الشخصي في تشكيل هوية معلمي العلوم المهنية، استندت أفرايميدو (Avraamidou, 2016) إلى تصور كونلي وكلاندينينا (Connelly and Clandinin) الذي وضعاه عام 2000 والذي يربط الهوية بمجموعة من القصص الحياتية، وقد جُمعت البيانات من خلال اتباع منهجية دراسة الحالة لثلاث معلمات مبتدئات باستخدام السير الذاتية، والمقابلات، واليوميات التأملية، وكشفت النتائج أن التجارب الحياتية والأحداث الشخصية تؤدي دورًا حاسمًا في تشكيل الهوية المهنية، وأوصت الدراسة بتطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تأخذ هذه الأبعاد الشخصية بعين الاعتبار لتعزيز بناء هويات مهنية تعكس خبرات المعلمين وتجاربهم.

وفي دراسة أخرى تناولت أفرايميدو (Avraamidou, 2018) الأبعاد العاطفية والعلاقات التفاعلية في تشكيل هوية معلمي العلوم، معتمدةً على نموذج «العوامل المتخيلة» لدوروثي هولاند وزملائها وذلك في عام (1998) كإطار تحليلي لدراسة حالة متعددة لأربع معلمات علوم للمرحلة الأساسية الدنيا، واعتبرت كل معلمة كدراسة حالة منفردة. وقد ركزت الدراسة على تأثير السياقات الزمنية والمكانية، والعلاقات مع الهوية الفرعية في بناء الهوية التعليمية. وأظهرت النتائج أن الهوية المهنية لا تقتصر على الجوانب المعرفية فقط، بل تشمل الأبعاد

العاطفية والعلاقات الاجتماعية، وتضمنت سبعة أبعاد أساسية، وهي: الشعور بالذات، الفاعلية، الفلسفة الشخصية في تدريس العلوم، المعرفة بالمحتوى، المواقف، الجندر، والعواطف، مما عكس الطبيعة التفاعلية والمعقدة لتشكيل هوية المعلم. كما قدّمت الدراسة رؤية عميقة تؤكد أهمية تصميم برامج إعداد تركّز على السياقات الحياتية والاجتماعية لبناء هوية مهنية قوية.

في المقابل، هدفت دراسة الجعبة (2023) إلى قياس مستوى الهوية المهنية لدى معلمي المدارس الخاصة بمحافظة الخليل. وشملت الدراسة عينة مكونة من 208 معلم ومعلمة من أربع مديريات تعليمية، مع التركيز على أربعة مجالات: التدريس، المناهج، الطلبة، والنمو المهني والشخصي. وأظهرت النتائج وجود مستوى عالٍ من الهوية المهنية، مع فروق دالة إحصائية لصالح الإناث في مستوى الهوية المهنية، بينما لم تُظهر فروقاً مرتبطةً بسنوات الخبرة أو المنطقة التعليمية. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز ممارسات النمو المهني للمعلمين وتوظيفها لدعم هويتهم المهنية. أما دراسة صرصر (2021) فقد ركزت على واقع الممارسات التأملية كأداة للتطور المهني للمعلمين في المدارس الخاصة بمحافظة رام الله والبيرة. واعتمدت الدراسة المنهج الكيفي عبر مقابلات معمّقة مع معلمين ومديرين. وأشارت النتائج إلى أن الممارسات التأملية تركّزت في المستوى التقني والعملي، مع غياب التفكير النقدي الذي يُعد أساساً للتطور العميق.

وبالمثل، وجدت دراسة باعبدالله والشايع (2019) تداخلاً واضحاً بين تطوير الممارسات التأملية وتعزيز الهوية المهنية للمعلمات. فمن خلال برنامج تدريبي تأملي من مرحلتين طُبّق على معلمة الفيزياء، أظهرت النتائج أن عمليات التأمل المنظمة - التي تجلّت في نموذج تدريسي تأملي مكوّن من ست خطوات دائرية (تخطيط، تدريس، تحليل وتقييم ذاتي، تكوين معنى، استجابة وتخطيط، تعديل وتطوير) - لم تقتصر على تحسين الممارسات التدريسية، بل كانت أداة جوهرية في إعادة تشكيل الهوية المهنية. حيث أدت هذه الممارسات إلى تحوّل في المعتقدات التربوية، وزيادة الوعي الذاتي والمهني، وتعزيز التنظيم الذاتي واتخاذ القرارات، مع تغيير توجه الهوية من التركيز على «أداء التدريس» إلى التركيز على «تيسير تعلم الطالبات». وهذا يؤكد أن الممارسات التأملية ليست آلية للتطوير المهني فحسب، بل هي عملية ذاتية مستمرة تسهم في بناء وتطوير الهوية المهنية للمعلم من خلال التفكير الناقد وإعادة تفسير الخبرة.

بعد مراجعة الأدبيات ذات العلاقة بموضوع هذه الدراسة، وجدت الدراسة أن معظمها يشير إلى أهمية الهوية المهنية كركيزة أساسية لتطوير المعلم مهنيّاً، كما أشارت إلى دور الممارسات التأملية في تطوير هذه الهوية. وأظهرت الدراسات أن هوية معلم العلوم تتأثر بعوامل متشابكة تشمل التجارب الشخصية والاجتماعية والسياقات المؤسسية.

وتشارك هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها والمتعلقة بدور الممارسات التأملية في تطوير الهوية المهنية للمعلم في اتباع منهج دراسة الحالة النوعية وجمع البيانات من المقابلات (Mathew, Mathew & Peechattu, 2017) ومن استخدام الفيديو (Avraamidou, 2016؛ 2018؛ 2014). وقد تفرّدت هذه الدراسة بكل من عيّنتها التي تكوّنت من معلمات العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا على المستوى الفلسطيني

بشكل خاص والعربي بشكل عام، وأدواتها التي تمثلت في الفيديوهات المصورة للحصص وتحليلها باستخدام نموذج المشاهدة الصفية/ الملاحظة الخاص بالممارسات التأملية، بما يدعم البيانات الناتجة عن المقابلات القبلية والبعدية التي تم إجراؤها مع المعلمات.

كما تميزت هذه الدراسة بتركيزها على دراسة هوية المعلم بأبعادها الثلاثة (الشخصية، والاجتماعية، والأخلاقية)، بجانب الكشف عن العوامل الداعمة والعوامل المثبطة للهوية المهنية لمعلم العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا، بما يؤثر على الوعي بالذات والثقة بالنفس، خاصة لما تبين بعد مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بالهوية المهنية أنها ركزت على الأبعاد العاطفية والعلاقات الاجتماعية، وبشكل عام، ساعد استخدام الدراسات السابقة في جمع البيانات النوعية للاستفادة منها في تحليلها، وتفسير النتائج، ومناقشتها.

منهجية الدراسة:

اعتمدت الدراسة تصميمًا نوعيًا متعدد الأدوات في إطار دراسة حالة (Yin, 2014; Creswell, 2013)، بهدف التعرف إلى الممارسات التأملية ودورها في تطوير الهوية المهنية لدى معلّمت العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا (1-4). وقد تم توظيف منهجية دراسة الحالة نظرًا لما تتمتع به من عمق في التحليل وإمكانات لفهم الظاهرة في سياقها الطبيعي (Bogdan & Schön & Argyris, 1996 Biklen, 1982).

الخلفية الاستطلاعية وإطار تحديد المشكلة:

سبق تنفيذ الدراسة الحالية مرحلة استكشافية أولية، تمثلت في محادثات غير رسمية مع مجموعة من معلّمت العلوم في المدارس الحكومية المستهدفة. وهدفت هذه المحادثات إلى الاستماع إلى تجاربهن الميدانية والوقوف على التحديات اليومية التي تواجهنها، خاصة فيما يتعلق بممارسة التفكير التأملي المنظم. وقد أسهمت هذه المرحلة التمهيدية في:

1. تحديد نطاق المشكلة والتركيز على العلاقة بين الممارسات التأملية والهوية المهنية.
2. تصميم أدوات الدراسة الرئيسة (مقابلات، نموذج ملاحظة) لضمان ملاءمتها للسياق الواقعي واحتياجات المعلمات.
3. تحديد مجتمع الدراسة بطريقة قصدية تستهدف المعلّمت الأكثر التصاقًا بالإشكالية.

عينة الدراسة:

بلغ عدد المشاركات في الدراسة ثمان معلنات علوم للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة، حيث تم اختيارهن بطريقة العينة القصدية. وتظهر الخصائص الديموغرافية للمشاركات في الجدول رقم (1).

الجدول (1): الصفات الديموغرافية للمشاركات في الدراسة

اسم المعلمة	التخصص	سنوات الخبرة في تعليم المرحلة الأساسية الدنيا	المواد التي تُدرّسها	الصف
م	أساليب تدريس علوم	28 سنة	علوم ورياضيات	الأول الأساسي
س	تربية ابتدائية علمي (تركيز رياضيات)	24 سنة	علوم ورياضيات	الثاني الأساسي
ر	تربية ابتدائية علمي (تركيز رياضيات)	23 سنة	علوم ورياضيات	الثالث الأساسي
هـ	أساليب تدريس علوم	3 سنوات	علوم ورياضيات	الرابع الأساسي
جـ	أساليب تدريس علوم	16 سنة	علوم ورياضيات	الرابع الأساسي
ب	علوم	28 سنة	علوم ورياضيات	الثاني الأساسي
و	علوم	ستتان	علوم ورياضيات	الثالث الأساسي
د	تربية ابتدائية علمي (تركيز رياضيات)	15 سنة	علوم ورياضيات	الأول الأساسي

* ملاحظة: الرموز الواردة في الجدول هي بدل أسماء المعلمات المشاركات في المقابلات.

أدوات الدراسة:

استُخدمت في هذه الدراسة الأدوات التالية:

- مقابلات فردية شبه منظمة قبلية وبعديّة؛ لاستقصاء تصوّرات المعلمات ومواقفهن تجاه تدريس العلوم وأساليبهن التربوية قبل البدء في التأمل وبعده؛ لاستكشاف التغيرات في تصورات المعلمات وآرائهن بشأن أساليب التدريس والتعامل مع التحديات الصفية بعد فترة من ممارسة التأمل. وقد تم تطوير أسئلة هذه المقابلات بالاستعانة بدراسة حسين (2017)، والتقارير الخاص بالتأمل في التعليم الصادر عن وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي (2022)، وتظهر في الملحق رقم (1). وتتضمن المقابلة محورين: المحور الأول: سبب اختيار المهنة والاستمرار فيها، وهو مكوّن من ثلاثة أسئلة. المحور الثاني: سمات الهوية المهنية للمعلم، ويتكون من سبعة عشر سؤالاً ذات علاقة بالممارسات التأملية والهوية المهنية. وللتأكد من مصداقية أداة المقابلة، تمّ عرضها على مجموعة من ذوي الاختصاص للتحكيم.
- تصوير الفيديو للحصص الدراسية وتحليلها قبل التأمل وبعده.

نموذج المشاهدة الصفية/ الملاحظة: طوّر بالرجوع إلى دراسة فاريل (Farrell, 2015) والتقارير الصادر عن

وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي (2022)، ويظهر في الملحق رقم (2). وتكوّن النموذج من 27 مؤشراً؛ تم اقتباس 15 مؤشراً من نموذج فاريل، و 12 مؤشراً من دليل المرافق (الإجازة الوطنية في التربية والتعليم) الصادر عن وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي التونسية.

جمع البيانات وتحليلها:

• استغرق التنفيذ الميداني للدراسة قرابة أربعة أشهر (من تشرين الثاني 2024 حتى شباط 2025). بعد الحصول على موافقة وزارة التربية والتعليم العالي، وبالتنسيق مع مديرية التربية والتعليم في محافظة رام الله والبيرة، تم اختيار ثمانية معلمات علوم للمرحلة الأساسية الدنيا بطريقة قصدية، بعد الحصول على موافقتهم للمشاركة في الدراسة وتصوير الحصص.

تم جمع بيانات الدراسة من خلال الأدوات الثلاث المذكورة سابقاً، باستخدام طريقة التثليث في مصادر جمع البيانات على ثلاث مراحل، بما يتماشى مع إطار فيجوتسكي (Rodrigues-Silva, & Alsina, 2024) للتعلم التأملي ونموذج شون في مرحلة ما بعد العمل (Schön, 1983).

المرحلة الأولى: أجريت مقابلات قبلية شبه منظمة، تلا ذلك حضور الباحثين لثمانية حصص صفية وتصويرها بالفيديو بمعدل حصّة واحدة لكل معلمة.

أما في المرحلة الثانية، فقد قامت كل معلمة بمراجعة الفيديو المصور لحصتها بشكل فردي بهدف التأمل في ممارساتها التدريسية واكتشاف سبل تطوير أدائها. في الوقت نفسه، تم تحليل الحصص وتصنيفها وترميزها وفقاً لنموذج المشاهدة الصفية/ الملاحظة، كما يظهر في الملحق رقم (3)، ثم نوقشت كل معلمة على حدة بخصوص الحصّة التي أعطتها تلك المعلمة وتم تصويرها سابقاً؛ لتعزيز التأمل الفردي لديهن وذلك عبر منصة زووم أو الواتساب لمدة 30 دقيقة، حيث تم تبادل الآراء حول تأملات المعلمات في حصصهن وإمكانية تطوير أدائهن بما ينعكس على تطوير هويتهن المهنية، مع توجيه الانتباه إلى بعض الجوانب التي لم تنتبه إليها المعلمة أثناء التأمل الفردي.

وفي المرحلة الثالثة، كان هناك حضور لثمانية حصص إضافية (بمعدل حصّة واحدة لكل معلمة)، بعد تطبيق الممارسات التأملية في المرحلة الثانية. تلا ذلك إجراء المقابلات البعدية، ليصبح إجمالي عدد المقابلات 16 مقابلة (8 قبلية و 8 بعدية).

تم تفرغ بيانات المقابلات إلى نصوص مكتوبة، وتصنيفها وترميزها وفق مخطط ترميز معدّ خصيصاً لهذه الدراسة، كما هو موضح في الملحق رقم (4). ولتعزيز موثوقية نتائج التحليل، قامت الباحثتان بنقاشات مستمرة بينهن حول الفئات المعتمدة ليصل عدد مرات مراجعة وتحليل البيانات إلى 5 مرات. استند التحليل إلى التحليل الموضوعي الترميزي لتحديد الأنماط المتكررة وتأويلها في سياق الإطار النظري الذي يعتبر الهوية المهنية بنيةً ديناميكية ومتعددة الأبعاد (Avraamidou, 2014). وحفظت الخصوصية بالالتزام بالمعايير الأخلاقية واستبدال أسماء المشاركات بأسماء وهمية.

النتائج ومناقشتها:

للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس تمت الإجابة عن أسئلته الفرعية التي تظهر أدناه.

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الأول.

ما دور الممارسات التأملية في تطوير الهوية المهنية لدى معلمات العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة من حيث الوعي الذاتي بالهوية المهنية، وثقة المعلم بنفسه بعد التدريس؟

تم تحليل البيانات ومناقشتها اعتماداً على ثلاثة أبعاد رئيسة للهوية المهنية هي: الشخصية، والاجتماعية، والأخلاقية. وأظهرت النتائج تحولات جوهرية في الوعي الذاتي للمعلمات وإدراكهن لدورهن المهني، وفي تعزيز ثقتن بأنفسهن وقدرتهن على التكيف مع الظروف المتغيرة.

البعد الأول: الهوية الشخصية:

وفقاً لما أظهرته المقابلات القبلية اعتمدت جميع المعلمات على خبرتهن الطويلة كمصدر رئيس للثقة في أدائهن المهني، دون وعي كافٍ بأهمية التطور المهني المستمر. هذا الاعتماد على الخبرة الشخصية أدى إلى تقليص دافعيتهن للبحث عن أساليب جديدة أو تطوير أدائهن.

وبحسب نموذج شون (1983) للممارسة التأملية، كان هذا الوضع يعكس عمل المعلمات ضمن إطار «المعرفة في العمل» غير الواعية، حيث تحولت الممارسات اليومية إلى روتين تلقائي دون خضوعها لمساءلة نقدية. هذه الممارسات الروتينية تمثل ما يسميه شون «الفعل الروتيني» الذي يعتمد على التقاليد والخبرة المتراكمة دون تأمل. وفي إطار فيجوتسكي (1978) الاجتماعي الثقافي، فإن هذه الخبرة المتراكمة شكّلت «أدوات ثقافية» داخلية متكررة، لكنها لم تخضع لعمليات وساطة ثقافية نقدية تعيد تشكيلها وتطورها.

ارتبطت الهوية الشخصية لدى المعلمات بشكل وثيق بانتمائهن العاطفي لمهنة التعليم، حيث عبّرن عن التعليم ليس كمهنة فحسب، بل كجزء من هويتهن الذاتية وتكوينهن الإنساني. فعلى سبيل المثال، ذكرت «م»: «أنا معلمة من 28 سنة، أعشق إشي اسمه التعليم... بمشي بدمي»، في حين عبّرت «ج» عن شغفها بالتطور وربطت ثقتها بنفسها كمعلمة بسنوات خبرتها البالغة 16 سنة قائلة: «بربط الهوية بالخبرات الشخصية... بشتغل بحب مع الطلاب». أما «د»، صاحبة 15 سنة من الخبرة، فقالت: «دائماً بحس حالي بمشي وراء التطور»، بينما عبّرت «ب» عن ارتباطها العميق بالمهنة قائلة: «أنا معلمة من 28 سنة، بحس التعليم كجزء من حياتي»، وفي السياق نفسه أشارت «هـ»، التي لا تزال في بداياتها المهنية: «أنا إلي 3 سنوات معلمة وبحاول دائماً أطور نفسي وأتعلم من طلابي».

يمكن فهم هذا الانتماء العاطفي العميق للمهنة عبر عدسة فيجوتسكي كجزء من الوساطة الثقافية للهوية المهنية، حيث تمثل المشاعر والانتماءات العاطفية أدوات نفسية تساعد في تشكيل الهوية. كما أن ربط الهوية

بالخبرات الشخصية يتوافق مع منظور شون الذي يرى أن المعرفة المهنية تتراكم من خلال التفاعل مع التجارب اليومية.

وقد انعكس هذا الانتماء الشخصي على بعض الممارسات الصفية، كما أظهر تحليل الحصص المصورة باستخدام نموذج المشاهدة الصفية، حيث لجأت بعض المعلمات إلى استخدام التكرار في عرض المعلومات وتبسيط المفاهيم، كوسيلة لضبط السلوك وتنظيم الصف من جهة، وتعزيز الفهم وفقاً لما أظهرته المقابلات القبلية، واعتمدت جميع المعلمات على خبرتهن الطويلة كمصدر رئيس للثقة في أدائهن المهني، دون وعي كافٍ بأهمية التطور المهني المستمر. هذا الاعتماد على الخبرة الشخصية أدى إلى تقليص دافعيتهن للبحث عن أساليب جديدة أو تطوير أدائهن لدى الطلبة من جهة أخرى. ففي حالة «ر»، التي تبلغ سنوات خبرتها 23 سنة، استخدمت التمارين المتكررة لتعزيز فهم الطلبة لمفهوم «طبقات الأرض»، ما يشير إلى استثمار خبرتها الطويلة في اعتماد أساليب تتناسب مع طبيعة المحتوى والفروق الفردية بين الطلبة.

وأدت الممارسات التأملية، كما ظهر في المقابلات البعدية ونموذج المشاهدة الصفية لحصص ما بعد التأمل إلى تعزيز وعي المعلمات بذواتهن، وزيادة إدراكهن لأهمية التنوع والابتكار في أساليب التدريس. لكن هذا التأثير لم يكن موحدًا بين جميع المشاركات؛ فقد ظهر بوضوح لدى المعلمتين المبتدئتين من أصل 8 معلمات، واللاتي تراوحت سنوات خبرتهن من 2-3 سنوات؛ حيث أشارت «و» التي كانت خبرتها ستين بعد تأملها في الحصة التي درّستها: «انتبهت أنني كنت دائماً بمشي بالجهة اليسار... كمان أغلب الحصة أنا بحكي، لازم أتحرك بكل الاتجاهات وأخلي الطلاب يشاركوا أكثر».

يمكن تحليل هذا التحول النوعي في وعي المعلمة بذاتها عبر التكامل بين نموذج شون وإطار فيجوتسكي الاجتماعي-الثقافي. فمن ناحية، تمثل عملية مراجعة الفيديو المصور تطبيقاً لنموذج «التأمل بعد العمل» لشون. ومن ناحية أخرى، مثلت جلسات النقاش مع الباحثات «تفاعلاً اجتماعياً وسيطاً» كما يراه فيجوتسكي، حيث أدّت الباحثات دور «الوسيط الثقافي» في تحويل الممارسات الضمنية إلى وعي صريح. هذا التفاعل خلق «منطقة النمو الوشيك» للمعلمات، خاصة المبتدئات، مما سمح لهن بتطوير مفاهيم ومهارات كانت خارج نطاق قدرتهن الفردية قبل هذه الوساطة.

وتعزو الباحثات ذلك إلى النقاش الذي دار بينهن وبين المعلمة المبتدئة في التعليم حول الحصة التي تم عرضها قبل ممارسة التأمل، حيث أكدّت على ضرورة تنظيم الوقت، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والتنوع في الأساليب التعليمية. وقد ظهر هذا التغيير أثناء تحليل الحصة الثانية التي عرضتها المعلمة، وما أظهرته من وعي لذاتها وممارساتها التعليمية داخل الصف. فقد تحركت في جميع الاتجاهات، وأظهرت تفاعلاً أكبر مع الطلبة، واعتمدت على أسلوب التعلم من التجربة والتأمل فيها؛ ففي المقابلة البعدية قالت «و»: «كنتُ باستخدام أسلوب المحاضرة... بعد الفيديو والنقاش صرت أجيب أساليب جديدة... بصراحة حسيت ثقتي بحالي أكبر، وصرت أشوف الحصة بأسلوب ثاني». هذا التطور لم يقتصر على تحسين التفاعل داخل الصف، بل شمل أيضاً تنظيم الوقت وتصحيح الأخطاء، مما ساعدها على تعزيز شعورها بالثقة كعامل تغيير.

يمثل هذا التحول بداية عملية «استيعاب» كما صاغها فيجوتسكي، حيث تحولت الملاحظات والنقاشات الخارجية إلى «كلام داخلي» ناقد لدى المعلمة، يمكنها من مراقبة ذاتها وتعديل سلوكها في الوقت الفعلي. هذه القدرة تقترب من مفهوم «التأمل أثناء العمل» عند شون، حيث يصبح المعلم قادراً على التفكير النقدي في أفعاله أثناء تنفيذها.

وهذا يتفق مع ما ذكرته دراسة يافي (2010)، حيث أظهرت أن الحوارات التأملية مع المرشدين تعزز من الوعي الذاتي للمعلمين الجدد، وتزيد من دافعتهم للتعلم مما يؤدي إلى تحسين ممارساتهم التدريسية وزيادة ثقتهم بأنفسهم.

بعد ممارسة المعلمات للتأمل، اكتسبت غالبيةهن قدرة أكبر على التقييم الذاتي كانعكاس له، مما أسهم في تعديل ممارساتهن التعليمية؛ لتتلاءم مع الفروق الفردية واحتياجات الطلبة المتنوعة؛ حيث قامت «ج» بقراءة ورقة العمل لطالب صف رابع لديه صعوبة في القراءة، وأشركت «هـ» جميع الطلبة في الحصة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، وهذا الأمر انطبق على جميع المعلمات. كذلك أعربت «هـ» عن دور الممارسات التأملية بقولها: «التأمل هذبني وأضاف لي مهارات جديدة، وصرت أشوف كل درس كتحد وفرصة للتعلم». وأكدت «ج» إيمانها بقدرتها على إحداث تغيير في طلبتها قائلة: «لما أحس أن الطلاب ضعاف أو عندهم مشاكل، أو من أنني أقدر أن أغير فيهم وأساعدهم». بينما وصفت «م» شعورها بالنجاح عند استجابة الطلبة وتفاعلهم معها بقولها: «لما بشوف الطالب بفهم وبحب الحصة، أشعر بقمة النجاح». أما «و»، فقد أدركت أهمية التأمل في تطوير أسلوبها التعليمي، مشيرةً إلى ذلك بقولها: «صرت ألاحظ حالي أثناء التدريس وكيف بأثر على مشاركة الطلاب، وأدركت أن التغيير يبدأ مني».

شكل التقييم الذاتي والتشكيك في الممارسات التعليمية وسيلة فعالة للتطوير المهني، إلى جانب دوره في تعزيز وعي المعلمات بأهمية التعليم في بناء شخصية الطلبة ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

ويمثل هذا التحول بداية عملية «استيعاب» كما صاغها فيجوتسكي، حيث تحولت الملاحظات والنقاشات الخارجية إلى «كلام داخلي» ناقد لدى المعلمة، يمكنها من مراقبة ذاتها وتعديل سلوكها في الوقت الفعلي. هذه القدرة تقترب من مفهوم «التأمل أثناء العمل» عند شون، حيث يصبح المعلم قادراً على التفكير النقدي في أفعاله أثناء تنفيذها.

وقد أظهرت نتائج المقابلات البعدية أن عمليات التأمل ساعدت بعض المعلمات، لا سيما المبتدئات منهن، على اكتساب وعي أعمق بممارساتهن التدريسية، مما دفعهن إلى تبني استراتيجيات أكثر تنوعاً وتفاعلية، تتماشى مع احتياجات الطلبة وخصائصهم الفردية.

ومع ذلك، لم تُظهر جميع المعلمات تحولات واضحة؛ حيث استمرت ثلاث من أصل أربع معلمات ذوات خبرة تتجاوز 20 عاماً في استخدام أساليب تقليدية أثناء الحصص البعدية، وفقاً لما تم توثيقه في سجلات الملاحظة الصفية. وقد يُعزى ذلك إلى ثبات أنماط التدريس المتراكمة عبر سنوات طويلة من الممارسة، رغم

تعرّضهن لخبرة التأمل. في المقابل، أبدت معلمة واحدة ذات خبرة مماثلة رغبةً واضحة في التطوير والتعلّم المستمر، وهو ما يعدُّ مؤشرًا على دور التأمل في إحداث تحول نوعي لدى من يمتلك استعدادًا ذاتيًا للتغيير.

ويفسّر هذا التفاوت من خلال النظريتين معًا: وفقًا لشون، فإن «المعرفة في العمل» لدى ذوات الخبرة الطويلة أصبحت «متجسدة» عبر آلاف المواقف، مما يجعل عملية «إعادة الصياغة» أكثر صعوبة. وفي منظور فيجوتسكي، فإن «منطقة النمو الوشيك» لهؤلاء المعلمات قد تكون مختلفة نوعيًا، حيث قد يحتجن إلى وساطة ثقافية أكثر تخصصًا وتكرارًا لتحفيز التغيير. والأدوات التأملية المستخدمة قد لا تكون كافية دون دعم مؤسسي مستمر ووساطة ثقافية مكثفة مصممة لاحتياجات هذه الفئة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه بروتاسوفا وآخرون (Protassova et al., 2021) من أن التأمل التربوي يمثل عملية مستمرة تسهم في تشكيل الهوية المهنية من خلال آلية قائمة على مراجعة الذات وإعادة التفكير النقدي في الممارسات الصفية. وقد أكدت دراستهم أن التحول المهني لا يحدث بشكل آني، بل يتطلب تراكمًا من المواقف التأملية والتفاعل مع سياقات متعددة. ويمكن الربط بين مفهوم التأمل المستمر عند بروتاسوفا وزملائها ونموذج شون للتأمل بعد العمل، حيث يشتركان في رؤية التأمل كعملية مستدامة وليست حدثًا منفصلًا. كما يتقاطع هذا مع منظور فيجوتسكي حول أهمية التكرار في عمليات الوساطة الثقافية. وبيّنوا أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة قد يُظهرون مقاومةً أولية للتغيير، ما لم تُصمّم برامج تأملية مخصصة تراعي خصوصية هذه الفئة.

كما دعمت نتائج الدراسة الحالية ما توصل إليه ماثيو وزملاؤه (Mathew et al., 2017)، الذين أوضحوا أن الممارسات التأملية تعزز تطوير المعلم من خلال تحفيز التفكير النقدي، وتعد أداة مهمة لإعادة بناء الهوية المهنية على نحو مستمر. وأشاروا إلى أن التأمل يسهم في كشف الفجوات بين المعتقدات والممارسات الفعلية، مما يدفع المعلمين، خاصة في مراحلهم المهنية المبكرة، إلى اتخاذ قرارات تربوية أكثر وعيًا ومرونة. دراسة ماثيو وزملائه تؤكد الدور التحويلي للممارسات التأملية، وهو ما يتوافق مع نموذج شون الذي يرى في التأمل أداة لإعادة بناء الممارسة المهنية. كما أن كشف الفجوات بين المعتقدات والممارسات يتوافق مع منظور فيجوتسكي حول دور الوساطة الثقافية في جعل المعرفة الضمنية صريحة.

ويمكن ربط هذا التأثير بنموذج شون (Schön, 1983) الذي تحدث عن «التأمل بعد العمل»؛ حيث يرى أن التأمل يتطلب من المعلم أن يُعيد تقييم ممارساته التعليمية بعد وقوعها، ليكون وعيًا نقديًا يعزز من تحليله لمواقفه التدريسية. وقد ظهر هذا بوضوح في أن التأمل ساعد المعلمات، وخاصة المبتدئات، في تحليل ممارساتهن بعد عرض الحصص، مما دفعهن إلى تعديل أساليبهن وزيادة تفاعل الطلبة.

بالإضافة إلى ذلك، يمكن تحليل هذه النتائج عبر نظرية فيجوتسكي (1978) التي ترى أن الوظائف العقلية العليا، مثل التقييم الذاتي الناقد، تظهر أولاً على المستوى الاجتماعي قبل أن تُستوعب داخليًا. فجلسات النقاش التأملية الجماعية مثلت مرحلة التفاعل الاجتماعي التي مهدت لمرحلة «الاستيعاب الداخلي» للقدرة على التأمل الذاتي.

وهكذا يمكن أن يصبح التأمل عنصراً فاعلاً في تطور الهوية المهنية الشخصية؛ حيث يمكن المعلمة من إعادة تشكيل مفاهيمها المهنية وتطويرها بناءً على الفهم الجديد للممارسات وهو ما توافق مع نتائج دراسة عبد الغني وزملائها (2016).

وتتقاطع هذه الرؤى أيضاً مع ما طرحته أفرايميدو (Avraamidou, 2014, 2016)، التي أكدت أن الهوية المهنية للمعلم تتشكل عبر تفاعل معقد بين التجارب الشخصية والسياقات الاجتماعية. وقد تجلّى ذلك في الدراسة الحالية من خلال ما لوحظ أثناء النقاشات التأملية بين الباحثات والمعلمات، التي أسهمت في تحفيز وعي ذاتي نقدي انعكس على أداء بعض المعلمات في الصف، خاصة من كنّ في المراحل الأولى من مسيرتهن المهنية. إن دراسات أفرايميدو حول تشكّل هوية معلم العلوم تقدّم منظوراً تكاملياً يتقاطع مع كل من شون وفيجوتسكي. فمن ناحية، تؤكد على دور التجارب الشخصية والممارسة اليومية وهو ما يتوافق مع شون، ومن ناحية أخرى تؤكد على التفاعل مع السياقات الاجتماعية وهو ما يتوافق مع فيجوتسكي.

وهذا ما تنغم مع إطار فيجوتسكي كما جاء في دراسة رودرينجارز - سيلفا والسينا (Rodrigues-Silva, & Alsina, 2024) الذي أبرز أهمية التفاعل الاجتماعي في عملية التعلم؛ فالبينة التفاعلية والحوارات التي خاضتها المعلمات سهّلت عليهن تبني استراتيجيات تدريس جديدة. ويتجلى التكامل النظري هنا: بينما يقدم شون آلية للتأمل الفردي والتحول الداخلي، يقدم فيجوتسكي الإطار الاجتماعي والثقافي الذي يجعل هذا التأمل ممكناً. التفاعل الاجتماعي في جلسات النقاش مثل الوساطة الثقافية التي سهلت عملية التأمل بعد العمل.

بالمقابل، أظهرت المعلمات ذوات الخبرة الطويلة مقاومة أكبر للتغيير، حيث كانت ممارساتهن قد ترسّخت وأصبحت جزءاً من هويتهن المهنية، مما جعل من الصعب عليهن إعادة النظر في أساليهن التعليمية رغم وعيهن بأهمية التأمل. ويمكن تحليل هذه الظاهرة عبر مفهوم الهوية المهنية المتبلورة التي تصبح أكثر صلابة مع تراكم الخبرة، وهو ما يتطلب، وفقاً لشون، عمليات تأملية أكثر عمقاً لإحداث تغيير. وفي إطار فيجوتسكي، فإن تغيير هذه الهوية المتبلورة يتطلب وساطة ثقافية مكثفة ومصممة لتطوير الأدوات النفسية الراسخة. وقد تناقضت نتائج هذه الدراسة مع النتائج التي توصل إليها الحربي والشمراي (2021) التي لم تجد أي فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات التأملية تعزى لعدد سنوات الخبرة في التدريس، كذلك مع نتائج دراسة أبو سلطان وأبو عسكر (2017) اللذان لم يذكر أي تأثير لعدد سنوات الخبرة.

ويمكن تحليل هذا التناقض من خلال خصوصية السياق الفلسطيني وطبيعة عمل معلمات المرحلة الأساسية الدنيا، حيث تعمل هذه المعلمات تحت ضغوط وظروف مؤسسية واجتماعية مختلفة قد تعزز التمسك بالأساليب التقليدية. كما يمكن تفسيره عبر اختلاف أدوات البحث والمنهجية، حيث اعتمدت الدراسة الحالية على منهجية نوعية عميقة قادرة على كشف الفروق النوعية بين المجموعات.

من كل ما سبق، يظهر أن التأمل لم يكن مجرد أداة لتحليل الممارسات التدريسية، بل كان محفزاً جوهرياً للنمو المهني، وإعادة تشكيل الهوية المهنية للمعلمات. كما تؤكد على أن هذه العملية لم تكن ذات تأثير موحد،

بل تأثرت بعوامل متعددة، أبرزها عدد سنوات الخبرة ومدى استعداد المعلمات لتبني التغيير. فبينما أظهرت المعلمات المبتدئات مرونة أكبر في تقبل التقييم الذاتي، والاستفادة من التأمل كوسيلة لتطوير أساليب التدريس، بدت بعض المعلمات ذوات الخبرة الطويلة أكثر تمسكاً بنهجهن التقليدي، مما يشير تساؤلات حول طبيعة العلاقة بين الخبرة الطويلة والانفتاح على التطوير. الخلاصة النظرية هنا هي أن تأثير الممارسات التأملية على الهوية المهنية هو عملية تفاعلية معقدة تتوسطها عوامل متعددة المستويات: الفردية (الاستعداد الذاتي، سنوات الخبرة)، والاجتماعية (نوعية الوساطة الثقافية)، والمؤسسية (الدعم المؤسسي، الوقت والموارد). هذا التفاعل المعقد يتطلب فهماً تكاملياً يجمع بين الرؤية الفردية عند شون والرؤية الاجتماعية-الثقافية عند فيجوتسكي. وتتفق هذه النتائج مع النتائج التي جاءت في دراسة باعبدالله والشايع (2019)؛ حيث أظهرت أن للممارسات التأملية دوراً في إحداث تغييرات إيجابية في المعتقدات التربوية للمعلم والممارسات التدريسية، بجانب تعزيز الوعي المهني لديه.

البعد الثاني: الهوية الاجتماعية:

تركزت الهوية الاجتماعية للمعلمات، كما ظهر في المقابلات القبلية ونموذج المشاهدة الصفية، على تنفيذ الأساليب التقليدية في التدريس، مع تفاعل محدود مع الطلبة أو المجتمع التربوي. على سبيل المثال، قالت «س»: «بالصدفة طلعتني إني أدرس... طبيعة دوام المعلمة هي اللي بتخليني أستمّر»، بينما أشارت «ر» سس إلى رغبتها في تغيير مجال عملها بقولها: «بفكر أحول سكرتيرة»، كما ذكرت 4 معلمات في سياقات متشابهة: «المعلم بطل إله تقدير مثلي قبل». في حين أوضحت «د» قائلة: «قلة الامكانيات في المدارس تحد من استخدام طرق التدريس الحديثة».

وفقاً لنظرية فيجوتسكي الاجتماعية-الثقافية، تُبنى الهوية الاجتماعية وتتطور من خلال التفاعل المستمر مع الآخرين ومع مؤسسات المجتمع. وقد كشفت المقابلات القبلية أن تصور المعلمات لهويتهن الاجتماعية كان متأثراً سلباً بوساطة ثقافة مجتمعية تنقل صورة عن تدني التقدير المجتمعي لدور المعلم، وأخرى مؤسسية تتمثل في نقص الإمكانيات. هذه العوامل شكّلت سياقاً ثقافياً أوسع أثّر سلباً على بناء هويتهن المهنية الاجتماعية. وفي إطار شون، يشكّل هذا الواقع الاجتماعي سياق الممارسة الذي يؤثر على قدرة المعلمين على الانخراط في التأمل النقدي.

ما ذكرته المعلمات يعكس تجاربهن الشخصية وآراءهن حول مهتهن، وهي تعبيرات عن تصوراتهن حول الدور الاجتماعي للمهنة لا تعكس بهذه الآراء بالضرورة رؤية شاملة أو عامة للمهنة، بل هي تجارب فردية قد تتأثر بالظروف الشخصية أو المهنية مثل قلة الإمكانيات أو ضعف التقدير المجتمعي. وقد تكون هذه التعبيرات بمثابة مؤشرات على افتقار بعض المعلمات إلى الإحساس بالدور الاجتماعي للمهنة، حيث يظهر أن بعضهن لا تعي الدور القيادي الذي يمكن أن يؤديه المعلم في المجتمع، أو كيف يمكن لمهنة التعليم أن تكون قوة مغيرة في المجتمع.

على الرغم من ذلك أظهرت نتائج أخرى أن الممارسات التأملية أسهمت في تعزيز التفاعل المهني والاجتماعي لدى بعض المعلمات، لكن هذا التأثير لم يكن متساوياً بينهن. فقد عبّرت «هـ» عن إدراكها المتزايد لدورها المجتمعي بقولها: «المجتمع يرى معلم العلوم كموسوعة»، وهو ما يعكس تصوّراً إيجابياً لمكانة المعلم كمصدر موثوق للمعرفة. ووصفت «ج» معلم العلوم بأنه «دكتور... ومستشار»، مشيرة إلى تطور وعيها بدور المعلم كمرشد وموجه، مما ساعدها على تعزيز ثقتها بذاتها ومكانتها المهنية. كما أكدت «د» أن «المجتمع ينظر لمعلم العلوم على أنه متميز»، في حين عبّرت «و» عن استفادتها من زميلاتها، قائلة: «أنا بحاول إني أستفيد من زملائي». في المقابل، أبدت بعض المعلمات شعوراً بالضعف في التفاعل المهني والاجتماعي، كما عبّرت «ب»: «أحياناً أشعر أن الزملاء لا يتواصلون معي بالشكل الذي يعزز من وجودي المهني»، وأضافت «ر» في السياق ذاته: «بحس المجتمع في ظلم».

يمكن تحليل هذا التحول المحدود وغير المتساوي في الهوية الاجتماعية من خلال النظر إلى طبيعة الممارسات التأملية المستخدمة. فبينما ركّزت أدوات مثل تحليل الفيديو والنقاش الفردي بشكل أساسي على البعد الشخصي للهوية حيث يبرز نموذج شون، فإن تطوير الهوية الاجتماعية يتطلب، في إطار فيجوتسكي، تفاعلاً اجتماعياً أوسع وممارسات مجتمعية مستدامة مع الزملاء والأهل والمجتمع المحلي. فترة الدراسة القصيرة والتركيز على التأمل الفردي ربما لم توفر الوساطة الثقافية الكافية لإعادة تشكيل التصورات الاجتماعية المتجذرة.

وأشارت هذه التباينات إلى أن الأثر الاجتماعي للممارسات التأملية لا يظهر بصورة متجانسة أو فورية، وإنما يتأثر بعوامل متعددة، من بينها السياقات المهنية والاجتماعية التي تعمل فيها المعلمات، إضافة إلى طبيعة العلاقات داخل المجتمع المدرسي. وعلى الرغم من أن بعض المؤشرات الإيجابية ظهرت على مستوى التواصل المهني داخل المدرسة، فإن هذه التحولات بقيت محدودة، ما عكس الحاجة إلى ممارسات أكثر شمولية تعزز الانتماء المهني والتفاعل الاجتماعي. في ضوء شون، يمكن القول إن التأمل الفردي بعد العمل كان كافياً لتحفيز تغييرات في الوعي الذاتي الشخصي، لكنه لم يكن كافياً بمفرده لإحداث تحول عميق في الهوية الاجتماعية التي تتشكل عبر شبكة معقدة من العلاقات المجتمعية. التأمل الاجتماعي يتطلب، بحسب فيجوتسكي، فضاءات تفاعل اجتماعي أوسع.

وقد أكدت جلسات النقاش مع المشاركات والمقابلات البعدية هذا الاستنتاج، حيث لم تتمكن الباحثات من رصد تغيير ملموس في البعد الاجتماعي للهوية المهنية خلال الفترة القصيرة للدراسة. وقد أرجع ذلك إلى أن هذا البعد يتشكل تدريجياً عبر التفاعلات الاجتماعية المتراكمة، مما يستدعي وقتاً أطول لرصد أثره بشكل واضح. وهذا ما يتماشى مع ما أورده أفرايميدو في دراساتها (2014؛ 2016؛ Avraamidou 2018) من أن بناء الهوية الاجتماعية للمعلمين يتم من خلال تفاعلات مستمرة ضمن السياقات الاجتماعية، وأنه يحتاج إلى وقت أطول للتطور مقارنة بالأبعاد المعرفية أو التقنية. وفي ضوء ذلك، يرجح أن يكون التفاوت في استجابة المعلمات مرتبطاً بتنوع السياقات الاقتصادية والاجتماعية التي يعملن فيها، فضلاً عن اختلاف الدعم المؤسسي والثقافة المهنية بين المدارس.

ويتوافق هذا الاستنتاج مع المنظور الزمني الطويل عند فيجوتسكي لتطور الوظائف العقلية العليا والهويات الاجتماعية، حيث إن الاستيعاب الكامل يتطلب زمناً وتكراراً في التفاعل. كما يتوافق مع رؤية شون التي تميز بين التأمل الفني السريع والتأمل النقدي العميق الذي يحتاج وقتاً أطول.

وعليه، فإن هناك حاجة لتبني منهجيات بحثٍ طويلة المدى تُعنى بتتبع الأثر الاجتماعي للممارسات التأملية، خاصة في ظل ما أشارت إليه دراسة زهاي وآخرون (Zhai et al., 2024) من دور السياقات الاجتماعية في تشكيل الهوية المهنية للمعلمين، والدعوة إلى تفعيل برامج تفاعلية تربط المعلمين بمجتمعهم المحلي، بما يعزز وعيهم الاجتماعي ويثري هويتهم المهنية.

البعد الثالث: الهوية الأخلاقية:

كشفت المقابلات القبلية عن ضبابية في إدراك البعد الأخلاقي للهوية المهنية لدى بعض المعلمات، حيث اقتصر فهم هذا البعد لدى بعضهن على ممارسات سطحية، كالتساهل مع الطلبة أو التغاضي عن أخطائهم، دون التطرق إلى القيم الأخلاقية العميقة المرتبطة بمسؤولية المعلم التربوية والمجتمعية. فعلى سبيل المثال، عبّرت «س» عن أسلوبها التربوي بقولها: «من خلال التساهل والنزول إلى مستوى الطلبة والتغاضي عن أخطائهم»، مما عكس لدى الباحثتين تصوراً محدوداً للدور الأخلاقي للمعلم، حيث ارتبطت الممارسات الأخلاقية في تصورها بمراعاة مشاعر الطلبة فقط، دون الانتباه إلى دورها في تقويم سلوكهم وتصحيح أخطائهم التعليمية.

في إطار نموذج شون، تمثل هذه الممارسات الأخلاقية السطحية استجابات روتينية نابعة من معرفة في العمل غير معادٍ صياغتها من منظور قيم عميق. الفصل الحاد بين التخصصات يُظهر غياب التأمل النقدي الذي يتعدى الجوانب التقنية ليشمل فحص القيم والافتراضات الكامنة حول دور المعلم. هذا النوع من التأمل النقدي هو ما يميز الممارس التأملي عن الممارس الروتيني.

وقد تجلّى هذا الفهم المحدود بشكل أوضح أثناء المشاهدة الصفية، حين حاول أحد الطلبة قراءة ما كتبه «س» على السبورة، لكنه تعثر في القراءة، فما كان منها إلا أن ردّت عليه بقولها: «هاد شغل معلمة اللغة العربية مش شغلي، ارجع محلّك». هذا الرد يعكس فصلاً غير مبرر بين التخصص الأكاديمي والدور التربوي، وتجاهلاً لاحتياجات الطلبة، وهو ما يُعد مؤشراً على ضعف في الوعي الأخلاقي المهني؛ إذ لم تُظهر المعلمة مسؤولية شاملة تجاه الطلبة، لا من حيث دعمهم لغوياً، ولا من حيث تعزيز ثقتهم بأنفسهم داخل بيئة التعلم.

في حين ظهر في نموذج المشاهدة الصفية أن بعض المعلمات تعاملن مع الطلبة بشيء من القسوة، كما فعلت «س» عندما اتبعت أسلوباً صارماً لضمان الانضباط في الصف، وهذا ما فسرناه كوسيلة سلبية لحفظ الانضباط في الصف، والحفاظ على بيئة تعليمية منظمة. في المقابل، أظهرت المشاهدات الصفية أن بعض المعلمات استخدمن أساليب تتسم بالصرامة المفرطة للحفاظ على الانضباط، كما لوحظ في أداء «س» نفسها، حيث مارست سلوكاً سلطوياً داخل الصف لضمان ضبطه. وقد فُسر هذا السلوك على أنه محاولة لتعويض غياب أدوات إدارة الصف الفعّالة، لكنه في الوقت ذاته يشير إلى أن فهم بعض المعلمات للدور الأخلاقي اقتصر على حفظ النظام فقط، دون مراعاة البعد الإنساني في التعامل مع الطلبة.

إلا أن هذا الواقع شهد تحسناً ملحوظاً بعد تطبيق الممارسات التأملية، كما ظهر في المقابلات البعدية، حيث بدأ أن البعد الأخلاقي في هوية المعلمات قد تطور بشكل واضح. فقد أصبحت المعلمات أكثر وعياً بمسؤولياتهن تجاه الطلبة، ليس فقط من الناحية الأكاديمية، بل أيضاً في الجوانب النفسية والاجتماعية. على سبيل المثال، عبرت «ج» عن وعيها المتنامي بقولها: «أنا عشان أعطي الحصة لازم أفهم الطالب ميوله النفسية وانفعالاته العاطفية... مرات كثير بحكولي هاد الطالب ضعيف، بس السبب بضعفه بكون بالعيلة مثلاً»، مما عكس إدراكاً أوسع لدورها التربوي والإنساني. ويشير هذا التطور النوعي في الوعي الأخلاقي إلى حدوث عملية إعادة صياغة جذرية للموقف التربوي عند شون. فمن خلال التأمل النقدي، أعادت المعلمات تعريف الموقف التربوي من كونه مشكلة تقنية بحثية إلى كونه موقفاً إنسانياً معقداً يتطلب فهماً شاملاً للطالب. هذه الإعادة للصياغة تمثل تحولاً في الإطار المرجعي الذي تفهم من خلاله المعلمة دورها.

كما أظهرت «هـ» التزاماً أكبر تجاه الطلبة بقولها: «أصبحت أرى نفسي مسؤولة ليس فقط عن تقديم المحتوى، بل عن بناء شخصية الطالب ومساعدته على تحقيق طموحاته». وأعربت «ج» أيضاً عن شعورها المتجدد بمكانة المهنة بقولها: «أشعر أنها رسالة وأمانة». هذه الأمثلة أوضحت كيف أسهمت الممارسات التأملية في تعزيز التزام المعلمات بقيمهن الأخلاقية، وتوسيع نطاق وعيهن المهني ليشمل العلاقة الإنسانية مع الطلبة، وهو ما انعكس إيجاباً على ثقتهم بأنفسهم وشعورهن بالانتماء لرسالة التعليم.

وفي إطار نظرية فيجوتسكي، فإن لغة النقاش التأملي التي ركزت على مفاهيم مثل الرسالة والأمانة قدّمت للمعلمات مجموعة جديدة من الأدوات العلاماتية التي ساعدتهن على تنظيم تفكيرهن الأخلاقي وبناء وعي مهني أعمق. هذه المفاهيم الجديدة عملت كأدوات عقلية وسيطة أعادت تشكيل طريقة تفكير المعلمات. ومع ذلك، كشفت بعض المواقف عن تفاوت في مدى تبني هذا الفهم الموسّع للدور الأخلاقي، مما أشار إلى الحاجة إلى استمرارية الدعم والتدريب لضمان ترسيخ الالتزام الأخلاقي لدى جميع المعلمات، وتعزيزه ليصبح جزءاً أصيلاً من الهوية المهنية.

ويعكس هذا التفاوت في تبني الفهم الأخلاقي الجديد، في إطار فيجوتسكي، تفاوتاً في درجة استيعاب الأدوات العلاماتية الجديدة. الاستيعاب الكامل يتطلب وقتاً وتكراراً. وفي ضوء نموذج شون، فإن تحقيق إعادة الصياغة الجذرية تتطلب تأملاً نقدياً متعمقاً ومستمرّاً. وهذا يتوافق مع دراسة باعبدالله والشايع (2019) التي تتقاطع مع نموذج شون بعد العمل حيث أظهرت أن الممارسات التأملية تؤدي إلى تغييرات إيجابية في المعتقدات التربوية والممارسات التدريسية. وفي ضوء ذلك، يمكن استنتاج أن تطوير الممارسات الأخلاقية يتطلب أيضاً تبني استراتيجيات تأملية تركز على التفاعل الإنساني مع الطلبة، وهو ما تؤكد دراسة أفرايميدو (Avraamidou, 2018)، التي تتقاطع مع اهتمام فيجوتسكي بالأبعاد الثقافية والاجتماعية للتعلم فقد أكدت على أهمية الممارسات التأملية في تعزيز الالتزام الأخلاقي لدى المعلمات.

كما أن الممارسات التأملية تعد أداة ليست فقط لتحليل الأداء، بل أيضاً لتحفيز التغيير الإيجابي في مجال الهوية الأخلاقية؛ فهي تمكن المعلمين من مواجهة التحديات التعليمية بمرونة وكفاءة أكبر، وتساهم في تعزيز وعيهم بأنفسهم وزيادة ثقتهم في قدراتهم. وتتماشى هذه الرؤية مع ما طرحه شون في نظرية التعلم من الخبرة (Schön, 2010) حيث

يشير إلى أن التشكيك البناء وإعادة تقييم الممارسات التربوية هما خطوة أساسية نحو التطوير المهني المستدام. إن نموذج التعلم من الخبرة عند شون يتكامل مع مفهوم المنطقة التنموية القريبة عند فيجوتسكي، حيث كلا النموذجين يرى في التفاعل النقدي مع الخبرة آليةً مركزيةً للتطور المهني. وتدعم العديد من الدراسات الحديثة مثل دراسة فاريل (Farrell, 2021) هذه الفكرة، التي تؤكد على أهمية المراجعة الذاتية والتأمل المستمر في تحسين الأداء التربوي وتعزيز مهارات المعلمين.

ومن خبرة الباحثات التربوية، لوحظ أن تطبيق الممارسات التأملية يوفر فرصة للمعلمات لإعادة التفكير بطرائق التدريس التقليدية، مما يعزز من قدرتهن على تبني استراتيجيات مبتكرة تتماشى مع احتياجات الطلبة المتنوعة. هذا النهج، الذي يتبنى التفكير النقدي كأساس، يعزز تطوير الهوية المهنية للمعلمات ويعمق وعيهم بدورهن كعاملات تغيير في العملية التعليمية.

وتشير النتائج إلى تشابه كبير مع دراسات مثل دراسة ماثيو وزملائه (Mathew, et al., 2017) التي أبرزت دور الممارسات التأملية كأداة محورية في تحسين تصورات المعلمين المهنية وتعزيز قدرتهم على تقييم أدوارهم بوعي وتقبل التغيير. وبذلك تتقاطع مع نموذج شون في كيفية إعادة تشكيل الفهم والممارسة. كما أن النتائج تتفق مع ما أظهرته دراسات أفرايميدو (Avraamidou, 2018؛ 2016؛ 2014) التي أكدت أن الهوية المهنية تتأثر بالتفاعل بين العوامل الفردية والاجتماعية والمؤسسية، وهو ما يتماشى مع تأثير الممارسات التأملية على الأبعاد الشخصية والاجتماعية والأخلاقية للهوية المهنية، على الرغم من إمكانية ظهور بعض الاختلافات في الجوانب الجندرية والعاطفية، كما أشارت أفرايميدو (Avraamidou, 2014) إلا أن هذه الدراسة سعت إلى تقديم تحليل متكامل للأبعاد الثلاثة للهوية المهنية، متجاوزة التركيز على بُعد محدد. وفي ذات السياق تؤكد أفرايميدو على الطبيعة التفاعلية والمعقدة لتشكيل الهوية، وهو ما يتوافق مع التكامل بين منظور شون الفردي/ الممارسي ومنظور فيجوتسكي الاجتماعي/ الثقافي.

كذلك تتماشى نتائج الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة الحربي والشمرواني (2021)، حيث أكدت أن الممارسة التأملية المهنية تؤدي دوراً جوهرياً في تعزيز فعالية الذات لدى المعلم، مما يعكس أهمية التأمل في تطوير الأداء المهني وتعزيز الهوية المهنية في السياقات التعليمية المختلفة.

ومن منظورنا الخاص، نرى أن هذه النتائج تؤكد أهمية الممارسات التأملية كنهج تطبيقي يعزز التفكير التأملي والنقدي، مما يمكن المعلمات من التطوير الذاتي والمهني، كما استنتجنا أن الممارسات التأملية كان لها تأثير إيجابي في تطوير وعي المعلمات بأدوارهن المهنية والأخلاقية، بالإضافة إلى أن التأمل ساعدهن على إعادة تقييم أساليهن التربوية واعتماد أساليب أكثر إنسانية وشمولية مع الطلبة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالعوامل الداعمة والعوامل المثبطة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الفرعي الثاني الذي نصّه: ما العوامل التي تحددها معلمة العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة رام الله والبيرة كعوامل داعمة أو مثبطة لهويتها المهنية؟

تعددت العوامل التي أثّرت في تشكيل الهوية المهنية لمعلمات العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا بين عوامل داعمة وأخرى مثبطة كما ظهر في المقابلات البعدية وتحليل الحصص التي تم حضورها.

العوامل الداعمة للهوية المهنية:

تعد الرغبة في التطوير الذاتي من أبرز العوامل الداعمة للهوية المهنية، ومن هذه العوامل ما هو داخلي نابع من ذات المعلم. فقد ذكرت (4) معلمات من أصل (8) أن حب التعلم والتطوير المستمر شكل دافعاً جوهرياً في عملهن. وعبرت «ج» عن شعورها العميق بالانتماء والاعتزاز بالمهنة قائلة: «... بشتغل بحب مع الطلاب»، كما قالت «ر» لما الطالب يجي بعد عمر ويحكيلي مس أنت علمتيني ويكون دكتور أو مهندس بشعر بفخر كبير»، وهذا ما توافق مع ما قالته كل من «م» و «ب» في سياقات أخرى؛ حيث أعربت «ب» لما أشوفهم بعد عمر طويل بالشارع ويسلمو علي ويحكولي أنت علمتينا واحنا صغار بنسط؛ أما «م» فقالت: بنسط كثير لما الطلاب بحضنوني ويحكولي أنت متل ماما».

من منظور فيجوتسكي الاجتماعي-الثقافي، تعمل هذه العوامل الداعمة الداخلية الرغبة في التطوير والخارجية الدعم المجتمعي كشكل من أشكال الوساطة الثقافية الإيجابية التي تعزز وتسرع عملية التعلم والتطور المهني. ردود الفعل الإيجابية من الطلبة «بحبك يا مس»، والأهل «ابني تعلم منك الكثير»، تشكّل تغذية راجعة اجتماعية فورية وقوية تعزز الثقة بالنفس وتجعل عملية التأمل المهني مُجدية وذات معنى للمعلمة. هذه التغذية الراجعة الإيجابية تعمل كـ«معززات ثقافية تشجّع على الاستمرار في ممارسة التأمل وتحسين الممارسات».

في حين أكدت «د» أهمية الدعم الخارجي بقولها: «لما الأهل يقولوا: «ابني تعلم منك الكثير، هذا أكبر دعم». كما لاحظت الباحثتان أنّ حصول المعلمة على تعزيز إيجابي من الطلبة يؤدي دوراً محورياً في تعزيز ثقة المعلمة بنفسها وتحفيزها على الاستمرار في تحسين أساليبها التعليمية. فقد أظهرت المعلمة «ر» فرحة كبيرة خلال الحصّة عندما قام أحد الطلبة باحتضانها وقال لها: «بحبك يا مس». وقد ظهر من خلال تحليل الحصص المصورة باستخدام نموذج المشاهدة الصفية أن أحد العوامل الداعمة للهوية المهنية هو إلمام المعلمة بالمحتوى وقدرتها على التنوع في أساليب التدريس، مما عكس قدرتها على التواصل مع الطلبة بشكل فعال. هذا الإلمام بالمحتوى والقدرة على التنوع، من منظور شون، يمثل المعرفة في العمل الغنية التي توفر مادة خصبة للتأمل. كلما كانت قاعدة الممارسة المهنية أغنى وأكثر تنوعاً، كانت عملية التأمل أكثر عمقاً وإنتاجية. فالمعلمة التي تمتلك أدوات ومهارات متنوعة لديها مساحة أكبر لإعادة الصياغة والتجريب خلال عملية التأمل.

ويمكن القول بأن العوامل العاطفية، والدعم المجتمعي، والدافعية الداخلية تشكّل بيئة محفزة وملهمة تعزز من فاعلية المعلم المهنية وتساعد على تطوير هويته المهنية. كما تعزز ثقته بنفسه وتمكّنه من الابتكار والتجديد في أساليبه التعليمية، مما ينعكس إيجاباً على تفاعل الطلبة. وهذا يتوافق مع ما أشار إليه عبد الغني وزملاؤها (2016) حول التفاعل الجوهري بين العوامل النفسية الاجتماعية والبيئة الداعمة في تشكيل الهوية المهنية للمعلم، حيث تؤلف المشاعر الإيجابية والدعم المجتمعي والتحفيز الذاتي منظومةً ديناميكية تدعم تطور

الهوية المهنية وتعزز قدرة المعلم على التجديد والابتكار في ممارساته التعليمية، وبذلك فهي تؤكد على التفاعل بين العوامل النفسية والاجتماعية، وهو ما يتوافق مع التكامل بين المنظور الفردي شون، والمنظور الاجتماعي فيجوتسكي. كما يتقاطع هذا مع نتائج دراسة عبيدات (2017) حول العلاقة بين الممارسات التأملية ودافعية الإنجاز تتقاطع مع اهتمام شون بكيفية تحفيز التأمل للتطوير الذاتي، حيث تؤكد على تأثير الممارسات التأملية على الجوانب النفسية الداعمة للهوية المهنية.

العوامل المثبطة للهوية المهنية:

رغم وجود عوامل داعمة، فإن هناك عوامل مثبطة تعرقل تطوير الهوية المهنية لمعلمات العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا؛ فقد اشتكت «ج» من اكتظاظ الصفوف، الذي يحد من توفير بيئة تعليمية ملائمة، والعبء الكتابي، وضغط الوقت، مما جعلها تشعر بالإرهاق وعدم القدرة على الإنجاز بالشكل المطلوب، حيث قالت: «بكون عندي شغل كثير والصفوف مضغوطة وما بقدر أنجزه بالشكل المطلوب بسبب ضغط الوقت». كما أن ما يقارب نصف المعلمات ممن تمت مقابلاتهن وهن ممن كان تخصصهن الأساسي رياضيات رددن نفس العبارة وهي: أشعر أنني في العلوم أقل إبداعاً الرياضيات، بالإضافة إلى ذلك، أبدت بعض المعلمات رغبتهم في ترك المهنة بسبب الضغط والروتين، كما أشارت «س»: «بالصدفة طلعتني إني أدرس... طبيعة دوام المعلمة هي اللي بتخليني أستمّر».

تشكل هذه العوامل المثبطة قيوداً مؤسسية واجتماعية وإدارية تحد بشكل كبير من فعالية التأمل المهني وتطور الهوية. من منظور شون، فإن عوامل مثل اكتظاظ الصفوف والعبء الكتابي وضغط الوقت تستهلك الطاقة العقلية والوقت اللازمين للتأمل العميق («التأمل بعد العمل»)، بل وقد تحول تماماً دون قدرة المعلمة على ممارستها بسبب الضغوط والانشغالات اليومية الملحة. المعلمة التي تعاني من الإرهاق بسبب الأعباء الإدارية تفقد المسافة النفسية الضرورية للتأمل النقدي في ممارساتها. كما أن عدم التخصص الدقيق (معلمة رياضيات تدرس العلوم) يخلق حالة من التشتت المعرفي وعدم الاتساق الهوياتي الذي يعيق بناء هوية مهنية متماسكة ومتخصصة.

وبالاستعانة بنموذج المشاهدة الصفية، أوضحت النتائج كيفية ظهور بعض العوامل المثبطة للهوية المهنية لمعلمة العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا، التي تؤثر بشكل كبير على أدائها وتطوير هويتها المهنية. ومن أبرز هذه العوامل التفاعلات السلبية مع الطلبة، حيث إن قلة تفاعلهم مع الدرس أشعرت المعلمة بالإحباط، وجعلتها تشكك في قدراتها التعليمية. على سبيل المثال، قالت «س»: «طلاب اليوم مش زي زمان... الأطفال كانوا زمان بريئين أكثر، اليوم منفتحين أكثر وكثيرين حركة. وعبرت «ب» أن الصعوبات المادية تؤثر على أدائها بقولها: «الصعوبات المادية وتأخر صرف الرواتب أحياناً تشعرني بالضغط على الصعيد المهني والشخصي».

من منظور فيجوتسكي، فإن هذه العوامل المثبطة الخارجية المادية، المؤسسية، الاجتماعية تمثل سياقاً ثقافياً مؤسسياً غير داعم أو حتى معوقاً، يضعف فاعلية الوساطة الثقافية المقدمة عبر برامج التأمل، لأنه لا يدعم «استيعاب» واستمرارية الممارسات الجديدة والأدوات العقلية التي يولدها التأمل. بمعنى آخر، حتى إذا نجحت

جلسات التأمل في تقديم أدوات ومفاهيم جديدة، فإن البيئة المدرسية والمجتمعية غير الداعمة قد تعيق استمرارية تطبيقها واستيعابها الكامل. التفاعل السلبي مع الطلبة، على سبيل المثال، يُضعف التغذية الراجعة الإيجابية التي تعزز الثقة والدافعية للتأمل.

بشكل عام، يمكن القول بأن العوامل المثبطة لهوية المعلم المهنية يمكن أن تخلق بيئة تحدُّ من تطور هويته المهنية، وتؤدي إلى التراجع في الأداء، وهذه العوامل تجعل من الصعب على المعلم أن يستمر في تحسين وتطوير أساليبه التعليمية، أو أن يطور من هويته المهنية بطريقة إيجابية. من هذه العوامل طبيعة النظام التعليمي، الذي لا يفترض التخصص الدقيق لمعلمات المرحلة الأساسية الدنيا، بل يكفي بالتخصص العام (علمي أو أدبي)، بمعنى أن المعلمة المتخصصة في الرياضيات يمكنها تدريس العلوم والعكس صحيح. أما على صعيد الهوية الاجتماعية، فإن التحديات المرتبطة بنقص الموارد وانخفاض تقدير المجتمع لدور المعلم كانت عائقاً أمام بعض المعلمات، وهو ما يدعو إلى إعادة النظر في السياسات التعليمية لتحسين مكانة المعلم. هذا التحليل للعوامل المثبطة يبرز الحاجة إلى فهم تكاملي: فمن جهة، تحتاج المعلمات إلى مهارات تأملية فردية حسب شئون لتطوير ممارساتهن، ومن جهة أخرى، يحتجن إلى بيئة ثقافية ومؤسسية داعمة حسب فيجوتسكي تمكنهن من تطبيق ما يتعلمنه عبر التأمل. غياب أي من هذين الشرطين يقوّض فعالية الآخر.

وعليه فإن النتائج أظهرت أن للممارسات التأملية دوراً في تعزيز الهوية المهنية لمعلمات العلوم، حيث أسهمت في تطوير الوعي الذاتي والثقة المهنية، وهو ما يتماشى مع منظور فيجوتسكي في التطور المهني والهوية المهنية؛ إذ يرى أن التعلم والتطور المهني لا يحدثان بمعزل عن السياق الاجتماعي والثقافي، بل يتشكلان من خلال التفاعل المستمر بين المعلمين وزملائهم والمجتمع التعليمي. في هذا السياق، أسهمت العوامل الداعمة، مثل الرغبة في التطوير الذاتي والدعم المجتمعي، في تعزيز الهوية المهنية من خلال توفير بيئة تفاعلية تدعم التعلم التعاوني والتطور المهني المستدام.

من ناحية أخرى، تتقاطع هذه النتائج مع نموذج شون في الممارسات التأملية، وخصوصاً في بُعد «التأمل بعد الفعل»؛ حيث يتيح هذا النوع من التأمل للمعلمين مراجعة تجاربهم التعليمية وتحليلها بهدف تحسين ممارساتهم المهنية. فقد كشفت الدراسة عن وجود عوامل مثبطة، مثل ضغط العمل ونقص الموارد، التي حُدّت من تحقيق الفائدة الكاملة من الممارسات التأملية. ويتفق ذلك مع طرح شون (2010)، الذي يؤكد أن فاعلية التأمل المهني تعتمد على توفر بيئة داعمة تتيح للمعلمين التفاعل مع تجاربهم وتحليلها بعمق.

الخلاصة النظرية المركزية التي تقدمها هذه النتائج هي أن تطوير الهوية المهنية للمعلم عبر الممارسات التأملية هو عملية معقدة ومتعددة المستويات تتوسطها عوامل نفسية واجتماعية ومؤسسية متشابكة. فالتأمل الفردي الذي يركّز عليه شون يكون أكثر فاعلية وجذرية عندما يدعمه ويحفزه تفاعل اجتماعي وسيط غني كما يراه فيجوتسكي. ولكن نجاح هذا التفاعل الاجتماعي الوسيط بدوره مشروط بسياق ثقافي مؤسسي داعم يوفر الوقت والموارد والاعتراف اللازم. بمعنى آخر، تخلق الممارسات التأملية «إمكانية» للتغيير، ولكن تحقيق هذا التغيير على أرض الواقع واستمراره يعتمدان على شبكة معقدة من العوامل الداعمة. هذا الفهم التكاملي يفسّر لماذا كانت النتائج

إيجابية وقوية في بعض الجوانب، كالبُعد الشخصي، وضعيفة في جوانب أخرى، كالبعد الاجتماعي، ولماذا استجابت بعض المعلمات المبتدئات بقوة بينما قاومت أخريات من ذوات الخبرة.

بناءً على ذلك، فإن هناك حاجة لتبني الممارسات التأملية كأداة استراتيجية لتعزيز الأداء المهني للمعلمين وتطوير هويتهم المهنية، وذلك ضمن بيئة مؤسسية داعمة تمكّنهم من مواجهة التحديات المهنية بفاعلية. ويتوافق هذا الطرح مع ما أكدّه زهاي وزملاؤه (Zhai et al., 2024) حول أهمية التكامل بين المعرفة بالمحتوى العلمي والمهارات التربوية ضمن بيئة العمل، حيث يعزز هذا التفاعل قدرة المعلمين على تبسيط المفاهيم العلمية وتكييفها بما يتناسب مع احتياجات الطلبة المتنوعة، وهو ما يعكس أهمية دمج التأمل المهني في التنمية المهنية المستدامة وفقاً لكل من منظور فيجوتسكي في التعلم الاجتماعي ونموذج شون في الممارسات التأملية.

التوصيات:

1. تعزيز الممارسات التأملية كعنصر أساسي في برامج التطوير المهني للمعلمين، مع تقديم أدوات عملية مثل تسجيل الحصص الدراسية وتحليلها لتحسين الأداء التعليمي.
2. تنمية الوعي الذاتي والتقييم النقدي: تصميم ورش عمل تركز على تطوير مهارات التفكير النقدي والتقييم الذاتي لدى المعلمين، لمساعدتهم على تحديد نقاط القوة والضعف في ممارساتهم.
3. تعزيز التخصص الدقيق: توفير برامج تدريبية موجهة لتطوير مهارات التخصص، خاصة لمعلمات المرحلة الأساسية، لضمان تحسين جودة التدريس وزيادة الثقة المهنية.
4. تعزيز التقدير المجتمعي لدور المعلم، وتوفير الدعم النفسي والمهني، لضمان استدامة التطور المهني.
5. إجراء المزيد من الأبحاث؛ لاستكشاف أثر الممارسات التأملية في سياقات تعليمية مختلفة ولدى معلمين بمراحل تعليمية متعددة، لتطوير استراتيجيات أكثر شمولية وفعالية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية :

- أبو سلطان، عبد النبي، وأبو عسكر، محمد (2017). الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 7(1). 170-193.
- أبو حشيش، بسام، والحديدي، عماد (2018). واقع إدارة الموارد البشرية في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية وعلاقتها بمستوى الرضا الوظيفي لدى القيادات التربوية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26(6)، 339-366.

- أبو عمشة، خالد (2015). *أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة، مكتبة الألوكة، عمان. تم الاسترجاع بتاريخ 20/1/2025*. https://www.alukah.net/books/files/book_6169/bookfile/tafkeer.pdf
- إسماعيل، محمود (2024). *التعليم العالمي في الوطن العربي وتحديات القرن الحادي والعشرين*. مجلة التربية للعلوم الإنسانية 4، 327 - 342.
- باعدالله، أفرح، الشايع، فهد (2019). *برنامج تطور مهني قائم على نموذج تدريسي مقترح لتنمية الممارسات التأملية لدى معلمات الفيزياء في المملكة العربية السعودية*. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 15(3) 325 - 340.
- البحيري، محمد، وصموئيل، وهبه، وخلف، آدم (2023). *نموذج مقترح لتعزيز الهوية المهنية للمعلمين باستخدام مجتمعات التعلم المهنية في مصر*. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية جامعة سوهاج 14(14)، 95-131.
- بركات، زياد (2020). *الصورة الذهنية المدركة للمعلم لدى الجمهور الفلسطيني في محافظة طولكرم*. مجلة جامعة الاستقلال 5(2)، 329-366.
- الجبر، جبر (2013). *فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملية في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية المعلمين جامعة الملك سعود*. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 33(3)، 129-164.
- الجبعة، ضحى (2023). *الهوية المهنية لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظة الخليل*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الخليل، فلسطين.
- حسين، هشام (2017). *استقصاء مستويات الهوية المهنية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية*. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، 32(3)، 84-109.
- الحربي، نجلاء، والشمراي، سعيد (2018). *الممارسة التأملية المهنية وعلاقتها بفعالية الذات لمعلمات العلوم للمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض*. مجلة البحث العلمي في التربية، 19، 474-491.
- موسى، إيناس، والزبون، محمد (2021). *التحديات التي تواجه المعلمين في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة*. مجلة كلية التربية (أسيوط)، 37(8)، 78-97.
- ديوي، جون (1966). *المبادئ الأخلاقية في التربية*. المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأنباء والنشر، القاهرة: جمهورية مصر العربية.
- عبيد الله، حنان، وزامل، مجدي (2023). *مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للإدارة الصفية في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة وسبل تفعيلها في المدارس الفلسطينية*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 14(41)، 73-89.
- الزايد، زينب (2018). *تأثير الممارسة التأملية في مجتمعات التعلم المهنية في تعلم معلمات المرحلة الثانوية*. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 62(6)، 55-79.
- الشبكة المشتركة لوكالات التعليم في حالات الطوارئ (INEE) (2019). *المعلمون في سياق الأزمات: ممارسات*

- واعدة في رفاه المعلمين، إدارة المعلمين، والتطوير المهني المعلمين: دراسة حالة. الولايات المتحدة الأمريكية.
- الشادلي، عبد الفتاح (2023). *مدرس المستقبل: الهوية والتنمية المهنية-مقاربة مصطلحية*. جسر، 9(1)، 235-254.
- صرصر، روان (2021). *واقع الممارسات التأملية كمنحى للتطور المهني للمعلمين كما يراها المعلمون والمديرون في مدارس رام الله والبيرة الخاصة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.
- عبد الغني، نسرين، وعبد النعيم، منال. طه، محمد (2016). *الهوية المهنية للمعلم وعلاقتها بالرضا المهني وتقدير وتطوير الذات: بحث من منظور سردي*. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 16(2)، 344-416.
- عبيدات، لمياء (2017). *واقع استخدام الممارسات التأملية وأثرها على دافعية الإنجاز لدى معلمي المرحلة الأساسية العليا في محافظة أربد*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث-العلوم الإنسانية، 31(19)، 2275-2300.
- مشري، سلاف (2018). *الهوية المهنية للمدرس وعلاقتها بالتزام أخلاقيات المهنة*. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، 9(9)، 79-96.
- المقبالي، أحمد، والفواعير، أحمد (2021). *الهوية المهنية لدى معلمي شمال الباطنة في سلطنة عمان في ضوء بعض المتغيرات*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 12(36)، 140-152.
- هيندريكس تشير (2014). *تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي: منحى ممارسة تأملية (ترجمة مدارس الظهران الأهلية)*. ط1، دار الكتاب التربوي. الدمام: السعودية.
- وزارة التربية والتعليم والبحث العلمي (2022). *دليل المرافق، الإجازة الوطنية في التربية والتعليم، جويلية: الجمهورية التونسية*.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Ambusaidi, A., Alhashmi, A., & Al-Rawahi, N. (2013). Omani Teachers' Professional Identity from Their Supervisors' Perspectives: Comparison Study between three School. Turkish Journal of Teacher Education, 2(2), 96-108.
- Avraamidou, L. (2018). Stories we live, identities we build: how are elementary teachers' science identities shaped by their lived experiences? International Journal of Science Education, 40(5), 548- 567.
- Avraamidou, L. (2016). Intersections of life histories and science identities: The stories of three preservice elementary teachers. Research in Science Education, 46(5), 743 -768.
- Avraamidou, L. (2014). Tracing a beginning elementary teacher's development of identity for science teaching. Journal of Teacher Education, 65(5), 487 - 500. <https://doi.org/10.1177 /0022487113519476>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). Qualitative research for education: An introduction to theories and methods. Longman.

- Çimer, A., Çimer, S. O., & Vekli, G. S. (2013). How does reflection help teachers to become effective teachers. *International Journal of Educational Research*, 1(4), 133 -149.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Ertmer, P. A., & Simons, K. D. (2005). Scaffolding teachers' efforts to implement problem-based learning. *International Journal of Learning*, 12(4), 319 -328.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle: Selected Papers*. New York: International Universities Press
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Farrell, T. S. C., & Macapinlac, M. (2021). Professional development through reflective practice: A framework for TESOL teachers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 1–25.
- Gee, J. P. (2000). Chapter 3: Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25(1), 99–125. <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>
- Ghafar, Z. N., Mohamedamin, A. A., & Mohammed, N. N. (2022). The Role of Teachers in Various Positions of Creating a Convincing Teaching Environment for Students in the Academic Field: A Brief Review. *Canadian Journal of Educational and Social Studies*, 2(6), 104-116.
- Knowles, G. (1992). Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustration from case studies, In I. F. Goodson (Ed.) *Studying Teachers' Lives*. London, Routledge: 99- 152.
- Machost, H., & Stains, M. (2023). Reflective practices in education: A primer for practitioners. *CBE—Life Sciences Education*, 22(2), es2.
- Mathew, P., Mathew, P. R., & Peechattu, J. (2017). Reflective practice: A means to teacher development. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 3(1), 126-130.
- Protassova, E., Mikelson, I., & Latsone, L. (2021). Teacher's identity development through reflection. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 67 - 77. 10.15405/epsbs.2021.07.02.9.
- Rodgers, C..(2002). "Defining Reflection: Another Look at John Dewey and Reflective Thinking." *Teachers College Record*, 104, 842866-. <https://doi.org/10.1111 /1467- 9620.00181>.
- Rodrigues-Silva, J., & Alsina, Á. (2024). Enhancing Teachers' Professional Identity in a Reflective Learning MOOC. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 19(1), 23 -38.
- Sachs, J. (2005). Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher. In M. Kompf & P. Denicolo (Eds.), *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (1st ed., pp. 5–21). Routledge.

- Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London, Temple Smith.
- Schön, D., & Argyris, C. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison Wesley, 305(2), 107-120.
- Schön, D. A. (2010). Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. *Australian Journal of Adult Learning*, 50(2), 448-451.
- Silva, M., Parra, M., Reyes-Arriagada, R., & Brito, J. (2021). Teachers' science camp experiences in southern Chile: Strengthening teacher identity and continuing education. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*. 9. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.9.1.1398>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research - REV EDUC RES*. 68. 202- 248. 10.3102 /00346543068002202.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Williams, M., & Burden, R. (1997). Motivation in language learning: A social constructivist approach. *Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 19 -27.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102 /0034654315626801>
- Zeichner, K., & Liston, D. (2013). *Reflective teaching: An introduction* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324 /9780203771136>.
- Zhai, Y., Tripp, J., & Liu, X. (2024). Science teacher identity research: A scoping literature review. *International Journal of STEM Education*, 11(20). <https://doi.org/10.1186/s40594 -024 - 00481 -8>.
- Yaffe, E. (2010). The reflective beginner: Using theory and practice to facilitate reflection among newly qualified teachers. *Reflective practice*, 11(3), 381- 391. <https://doi.org/10.1080 /14623943.2010.490070>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5th ed.). Sage Publications.

الملاحق

الملحق رقم (1): المقابلة

المحور	السؤال
سبب اختيار المهنة والاستمرار فيها	لماذا اخترت مهنة التدريس من الأساس؟
	هل المهنة تحقق طموحك المهني والمادي؟
	وضح: هل ترغب في الاستمرار في مهنة التعليم كمعلم؟ ولماذا؟
سمات الهوية المهنية للمعلم	ما طرق التدريس التي تستخدمها في التدريس فعلياً؟ ولماذا؟
	ما العوامل التي تحدد اختيارك لطريقة تدريس محددة؟
	برأيك، ما الوسائل والأدوات التي يمكن أن تساعدك على التأمل؟
	ما الصفات التي تراها في نفسك كمعلم علوم؟
	ما الصفات التي يراها الزملاء والمجتمع في معلم العلوم؟
	حدّد أهم الصفات التي ترى ضرورة وجودها لتصف معلمًا بأنه خبير في المحتوى الأكاديمي للعلوم.
	حدّد أهم الصفات التي ترى ضرورة وجودها لتصف معلمًا بأنه خبير في تدريس العلوم.
	حدّد أهم الصفات التي ترى ضرورة وجودها لتصف معلمًا بأنه خبير تربوي نفسي واجتماعي في التعامل مع الطالب.
	كيف تطور من نفسك مهنيًا؟
	كيف يمكنك تعريف هويتك المهنية؟
	ماذا تعرف عن الهوية المهنية لمعلم العلوم؟
	ماذا تعني لك الممارسات التأملية؟ وكيف تتم؟ وما أهميتها في تنمية هويتك المهنية؟
	ما الآثار الإيجابية والآثار السلبية للممارسات التأملية في التدريس؟
	باعتقادك، كيف ومتى يمكن أن تصف نفسك كمعلم تأملي؟
	ما الأسس النظرية لتحليل الممارسات المهنية؟ (محتوى، أساليب تدريس، السياق، التقويم، المتعلم...)

الملحق رقم (2): نموذج المشاهدة الصفية

المؤشرات
الارتباك والخجل
ضبط الصف
التنوع في استراتيجيات توصيل المفهوم
نبرة الصوت
ربط المفاهيم العلمية بأمثلة من الواقع
القدرة على جذب انتباه الطلبة
طرح أسئلة متنوعة
تقبل إجابات الطلبة
مراعاة الفروق الفردية
تنظيم وقت الحصة بما يلائم المحتوى
تشجيع الطلبة وتعزيزهم
إعطاء الطلبة الفرصة للنقاش
التأكد من تحقيق أهداف النشاط
توظيف التغذية الراجعة السابقة بشكل فعال
تصحيح المفاهيم غير الصحيحة المرتبطة بالدرس
طرح أسئلة تنمي مهارات التفكير
توظيف السبورة بشكل فاعل
توظيف الكتاب المقرر بشكل مناسب

ملاءمة أساليب التعلم مع الأهداف
استخدام اللغة العربية الفصحى تحدثاً وكتابة
توظيف التقنيات الحديثة بفعالية
ربط العلوم مع اللغة العربية والرياضيات
التعليم متمركز حول المتعلم
التعامل مع المشكلات الصفية بطريقة لبقه
إعطاء تعليمات واضحة للطلبة خلال تنفيذ الأنشطة
الالتزام بمحتوى الكتاب
إعطاء الطلبة الوقت الكافي للإجابة

الملحق رقم (3) تصنيف نموذج المشاهدة الصفية / الملاحظة

الفئات الفرعية	الفئات الرئيسة
مشاكل تتعلق بالطلبة	الطلبة
جذب انتباه الطلبة	
الفروق الفردية بين الطلبة	
تقبل إجابات الطلبة	
تشجيع وتعزيز الطلبة	
إعطاء الطلبة الفرصة للنقاش	
التغذية الراجعة	
نبذة الصوت	الممارسات الصفية
ضبط الصف	
تنظيم وقت الحصة	
توظيف السبورة	
المشكلات الصفية	
أساليب التدريس	المنهج
التقويم	
الأهداف	
توظيف الكتاب المقرر	

الملحق رقم (4): تصنيف المقابلات

الهوية	البُعد	نوع البُعد	الوصف	المصدر (أمثلة)
هوية شخصية (الوعي بالذات: كيف يرى المعلم نفسه في السياق المهني بما يشمل وعيه بمهاراته وقيمه ودوره في التعليم)	عوامل داعمة	داخلية	التعبير عن حب التعليم كدافع أساسي وحب للمهنة.	أنا معلمة أعشق إشي اسمه التعليم
			الإشارة إلى وجود رغبة داخلية في التطوير الذاتي والابتكار المهني.	دائماً أحس حالي أمشي ورا التطور
			الشعور بالانتماء الكامل للمهنة والاعتزاز بالدور التعليمي.	أنا معلمة أرى التعليم كجزء من حياتي
			رغبة داخلية مستمرة في التطوير الذاتي والمهني والاستفادة من البيئة المحيطة.	أنا أحاول دائماً أطور نفسي وأتعلّم من طلابي
	عوامل مثبّطة	داخلية	الشعور بعدم الكفاية الذاتية في مجال معين مقارنة بمجال آخر.	أشعر أنني في العلوم أقل إبداعاً من الرياضيات
			الشعور بالإرهاق من متطلبات العمل الكتابية وتراجع التقدير للمهنة.	العبء الكتابي أرهقني
		خارجية	تأثير الظروف المادية سلباً على الأداء والشعور الشخصي.	الصعوبات المادية أحياناً تشعرني بالضغط

هوية اجتماعية: العوامل المتعلقة بالمجتمع التي تعزز أو تحد من أداء المعلم.	الثقة بالنفس	داخلية	الإيمان بقدرة المعلم على التغيير الإيجابي ومساعدة الطلاب في تجاوز تحدياتهم. الشعور بالفخر بقدرات المعلم وإنجازاته الشخصية.	لما أحس أن الطلاب ضعاف أو عندهم مشاكل، أو من أني أقدر أغير فيهم وأساعدهم لما بشوف الطالب يفهم ويجب الحصة، أشعر بقيمة النجاح
	عوامل داعمة	خارجية	الشعور بالفخر بقدرات المعلم وإنجازاته الشخصية. دعم خارجي يشير إلى الاعتراف بجهود المعلم وتأثيره الإيجابي على الطلاب.	المجتمع يرى معلم العلوم كموسوعة الأهل لما يقولون: «ابني تعلم منك الكثير»، هذا أكبر دعم أنا بحاول دايمًا أطور نفسي وأتعلم من طلابي وأستفيد من زملائي بحاول أطور نفسي من خلال دورات وتدريبات.
	عوامل مثبطة	داخلية	الشعور بالعزلة أو نقص التواصل مع الزملاء، مما يحد من الشعور بالدعم المهني.	أحيانًا أشعر أن الزملاء لا يتواصلون معي بالشكل الذي يعزز من وجودي المهني
		خارجية	نقص الموارد كعامل خارجي يحد من استخدام أدوات التدريس الحديثة.	قلة الإمكانيات في المدارس تحد من استخدام طرق التدريس الحديثة بحس المجتمع في ظلم... الناس ينظروا المعلم العلوم إنه أذكى من غيره، بس بنفس الوقت يكون في حقد أو حسد

الثقة بالنفس	داخلية	اعتقاد قوي بأن التعليم رسالة أخلاقية يجب تحملها بمسؤولية. أشعر أنها رسالة وأمانة
	خارجية	لما يقول لي الأهل: «ابني تعلم منك الكثير»، هذا أكبر دعم
	داخلية	أنا أعشق التعليم... كل حياتي مسخرتها لطلابي
عوامل داعمة	خارجية	التوقعات المجتمعية الإيجابية كمصدر للدعم في تعزيز الالتزام المهني. المجتمع ينظر لمعلم العلوم على أنه متميز
عوامل مثبطة	داخلية	بكون عندي شغل كثير وما بقدر أنجزه بالشكل المطلوب بسبب ضغط الوقت

إصدار جديد: صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



كارلينا رينالدي

في حوار مع

ريجيو إيميليا

الاستماع والبحث والتعلم

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جوهر

ترجمة وتقديم
أ.د. علي عاشور الجعفر



منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING



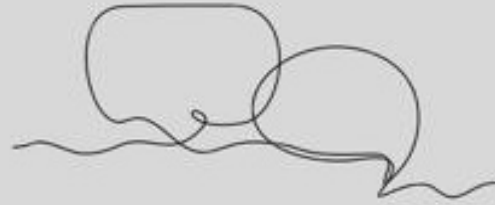
إن التجربة التي أروينا هنا بتسلسل زمني تجربة ثرية شهدت على بعد نظر الحكومة المحلية في بلدة إقليمية متوسطة، بلدية ريجيو إيميليا، التي كانت مستعدة وقادرة على التعامل مع واحدة من أكثر المهام "السياسية" -أي: المتعلقة بالسياسة- التي يمكن لمجتمع ما أن ينجزها: تطوير التعليم الجيد لمواطنيها، بدءاً من الأطفال، وتقديمه للجميع. وهو عمل يمثل تحدياً لأنه، كما قال لوريس مالاغوزي، ينطوي ضمناً في هذه الرؤية على أنه "لا يمكن لأي طفل في ريجيو إيميليا أن يكون بخير إذا كان هناك أطفال في العالم يعانون" وأن "حقوق أطفال ريجيو يجب أن تكون حقوق الأطفال الآخرين؛ هذا هو البعد القيمي لإنسانية أكثر اكتمالاً".

وهكذا، على مر السنين، تم إنشاء دور الحضانة ومراكز الأطفال الرضع، وتم إنشاء شركة ريجيو للأطفال، ثم مبرة ريجيو للأطفال التي يركز ميثاق قيمها على "الإيمان بالتعليم الجيد باعتباره الأداة الأولى لمهمة خلق مجتمع ديمقراطي وشامل يستشرف مواطنه ومستقبله"؛ ميثاق "قادر على توفير إمكانية العمل بشكل إستراتيجي في حالات الطوارئ التعليمية العصرية".

هناك الكثير من التحديات الجديدة في عالمنا العصري. إن كلمات، نعتز بها، مثل: "البحث" و"التعليم الجيد" لا تعني لنا "التدريب على المنافسة"؛ بل تعني التعليم من أجل الإصغاء والترابط والتعلم التعاوني؛ وتعني الاندماج والتضامن بين البشر وجميع الكائنات الحية للاهتمام بالطبيعة لضمان استدامة مواردها.

من مقدمة المؤلفة للطبعة العربية

في حوار مع
ريجيو إيميليا
الاستماع والبحث والتعلم



منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING



تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في حل المسائل اللفظية واتجاهاتهم نحو الرياضيات في ضوء التعليم القائم على استراتيجيات المخططات المعرفية

Doi: 10.29343 / 1- 108 -2

أ. أنسام عبد الرحمن عبّاد

مرشحة دكتوراه: التطوير التربوي - كلية الدراسات العليا - جامعة بيرزيت - دولة فلسطين

ansooma34@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3307-2820>

أ. سالي مروان شطارة

مرشحة دكتوراه: التطوير التربوي - كلية الدراسات العليا

- جامعة بيرزيت - دولة فلسطين

sally.shatara1989@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-3534-3396>

أ. براء باسم كعبي

مرشحة دكتوراه: التطوير التربوي - كلية الدراسات العليا

- جامعة بيرزيت - دولة فلسطين

Baraakabi2@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-2782-7995>

د. رفاء جمال الرحي

أستاذة مشاركة: كلية التربية - جامعة بيرزيت - دولة فلسطين

ralramahi@birzeit.edu

<https://orcid.org/0000-0002-0694-4921>

الملخص:

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء التعليم القائم على المخططات المعرفية (SBI - Schema-Based Instruction) في دعم تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في حل المسائل الرياضية اللفظية في موضوع العمليات الحسابية الأربع، إلى جانب فحص اتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي بتصميم المجموعة الواحدة، واشتملت على عينة أصلية مكونة من (32) طالباً وطالبة من الصف الرابع الأساسي في مدرسة حكومية، واكتملت بيانات التحصيل البعدي لـ (28) طالباً وطالبة فقط. حيث طُبّق برنامج تعليمي قائم على SBI لمدة أربعة أسابيع. المنهجية: تم استخدام اختبار تحصيلي بعدي، ومقياس اتجاهات طُبّق قبلًا وبعديًا، إلى جانب تحليل أخطاء الطلبة بوصفه أداة تفسيرية داعمة. النتائج: أظهرت النتائج أن مستوى أداء الطلبة في الاختبار التحصيلي البعدي جاء مرتفعاً وفق معيار الإتقان المعتمد في الدراسة، مع انخفاض في الأخطاء البنيوية-المفاهيمية مقارنة بالأخطاء الإجرائية-الحسابية التي ظهرت بدرجة أقل، بما يشير إلى تنظيم أوضح لمسار الحل وبناء أولي للمخططات المعرفية المرتبطة ببنية المسألة اللفظية. كما كشفت نتائج مقياس الاتجاهات عن فروق دالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، خاصة في الجوانب المرتبطة بالمشاركة الصفية والسلوك التعليمي. الخلاصة: خلصت الدراسة إلى أن التعليم القائم على المخططات المعرفية يُعد مدخلاً تربوياً واعداداً في دعم تعلم المسائل الرياضية اللفظية في الصفوف الأساسية، من خلال تنظيم المعرفة الرياضية والتعامل مع طبيعة الخطأ، إلى جانب الإسهام في تعزيز الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم الرياضيات ضمن بيئة الصف العادي. وتوصي الدراسة بتضمين هذا المدخل في تدريس الرياضيات في المرحلة الأساسية، والتوسع في دراسته ضمن تصاميم بحثية تجريبية بمجموعتين وتصاميم أكثر تنوعاً وطولية.

الكلمات الدالة: التعليم القائم على المخططات المعرفية، المسائل الرياضية اللفظية، التحصيل الأكاديمي، اتجاهات الطلبة، الصف الرابع الأساسي.

استُلم البحث في إبريل 2026 وأُجيز للنشر في يونيو 2026

Fourth-Grade Students' Achievement in Solving Mathematical Word Problems and Their Attitudes Toward Mathematics in light of Schema-Based Instruction (SBI)

Ansam Abdul Rahman Abbad

Doctoral Candidate in Educational Development, Faculty of Graduate Studies, Birzeit University, Palestine

ansooma34@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3307-2820>

Baraa Bassem Mohammed Kaabi

Doctoral Candidate in Educational Development, Faculty of Graduate Studies, Birzeit University, Palestine

Baraakabi2@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0008-2782-7995>

Sally Marwan Shatara

Doctoral Candidate in Educational Development, Faculty of Graduate Studies, Birzeit University,

Palestine sally.shatara1989@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-3534-3396>

Refa' Jamal Al-Ramahi

Associate Professor, Faculty of Education, Birzeit University, Palestine

ralramahi@birzeit.edu

<https://orcid.org/0000-0002-0694-4921>

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of Schema-Based Instruction (SBI) in supporting fourth-grade students' achievement in solving mathematical word problems involving the four basic arithmetic operations, as well as examining their attitudes toward learning mathematics. The study employed a quasi-experimental one-group design and included an initial sample of 32 fourth-grade students from a public school. Post-achievement data were successfully collected from 28 students only. An SBI-based instructional program was implemented over a period of four weeks: A post-achievement test and an attitudes scale administered both before and after the intervention were used. In addition, students' error analysis was employed as a supportive interpretive tool. The findings indicated that students achieved a high level of performance on the post-achievement test according to the mastery criterion adopted in the study. Structural-conceptual errors were found to be less frequent than expected, while procedural-computational errors appeared at a relatively lower level.

These findings suggest a clearer organization of the solution process and an initial development of cognitive schemas associated with the structure of word problems. Furthermore, the results of the attitudes scale revealed statistically significant differences between the pre- and post-administrations in favor of the post-administration, particularly in aspects related to classroom participation and learning behavior. The study concluded that Schema-Based Instruction represents a promising educational approach for supporting the learning of mathematical word problems in elementary grades. It contributes to the organization of mathematical knowledge, addresses the nature of students' errors, and promotes positive attitudes toward learning mathematics within the regular classroom settings. The study recommends integrating this approach into mathematics instruction at the elementary level and expanding research on its effectiveness through experimental designs involving control and treatment groups, as well as more diverse and longitudinal research designs.

Keywords: Schema-Based Instruction, Mathematical Word Problem Solving, Academic Achievement, Students' Attitudes toward Mathematics, Fourth Grade Students.

المقدمة:

تحتل الرياضيات مكانة بارزة في عصرنا الحاضر، فهي ركيزة أساسية لا يمكن الاستغناء عنها في مختلف ميادين المعرفة الإنسانية، سواء الطبيعية أو الاجتماعية؛ إذ يرتبط تطور مناهج الرياضيات وأساليب تعليمها بتطور المعرفة الإنسانية ذاتها (الخزيم والشمري، 2014). ولأنها تمثل أساس الابتكارات العلمية والتكنولوجية، فقد حظي تعليمها باهتمام واسع (البدرية، 2020).

ويُعد تعليم الرياضيات في المرحلة الأساسية حجر الأساس لبناء التفكير الرياضي، إذ تؤكد دراسة الخزيم والشمري (2014) أن اكتساب المتعلمين في هذه المرحلة للمفاهيم الأساسية يُمكنهم من مواصلة تعلم الرياضيات في المراحل اللاحقة. وترتبط الرياضيات ارتباطاً وثيقاً بواقع الطلبة من خلال المسائل اللفظية (المشكلات الرياضية) التي تمثل وصفاً لغوياً لمواقف حياتية تُقرب المفاهيم المجردة من التجارب اليومية للمتعلمين (معدي والقرني، 2023). كما أن المعلمين يعدّون هذه المسائل قمة الهرم المعرفي والمهاري في تعلم الرياضيات، لما تتطلبه من تفكير منطقي وإبداعي. (Verschaffel et al., 2020)

ورغم الاهتمام الذي تحظى به مادة الرياضيات إلا أن هناك ضعفاً أساسياً عاماً في مهارات الرياضيات لدى الطلبة الفلسطينيين، إذ تشير نتائج اختبار PISA 2022 إلى أن تحصيلهم أقل من متوسط دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD, 2023)، ويظهر هذا الضعف بشكل أوضح في حل المسائل اللفظية، حيث يواجه الطلبة صعوبات في فهم نصّ المسألة، وترجمة المعطيات، والتخطيط للحل وتنفيذه، مما يؤثر سلباً في تحصيلهم الرياضي (عبد القادر، 2017).

ونظراً لأن التعليم في جوهره عملية منظمة تهدف إلى بناء المعرفة عبر الخبرات العقلية والثقافية (البدرية، 2020)، فإن تطوير مهارات الطلبة في حل المسائل اللفظية بشكل خاص يستلزم توظيف استراتيجيات تدريسية فعالة، تُساعد على تنظيم عملية الفهم والتمثيل الرياضي للمواقف. فإتقان حل المسائل اللفظية لا يقتصر على كونه مؤشراً مهماً على النجاح الأكاديمي فحسب، بل هو أيضاً مهارة حياتية أساسية تتطلب قدرات إدراكية متقدمة، وقدرة على النمذجة، ووضع خطط حل واضحة (إبراهيم، 2025). وهنا تكمن قيمة الاستراتيجيات التي تتيح للطلبة فرصة تنظيم معلوماتهم وتطوير تفكيرهم (الخزيم والشمري، 2014).

ومن بين الاستراتيجيات التي حظيت بدعم بحثي ملحوظ في هذا المجال، تلك القائمة على المخططات المعرفية (Schema-Based Instruction - SBI) التي طوّرتها جيتندرا وزملاؤها عبر سلسلة من الدراسات التي تقوم على تدريب الطلبة على التعرف إلى البنية الرياضية للمسألة اللفظية وتصنيفها ضمن مخططات نمطية، بما يتيح اختيار استراتيجية الحل المناسبة بصورة واعية، وأنّ استخدامها يساهم في تعميق فهم الطلبة للعلاقات الكامنة في المسألة، ويعزّز قدرتهم على الانتقال المنظم من المعطيات إلى إجراءات الحل، بدل الاعتماد على المحاولات العشوائية أو المعالجة السطحية للمسألة (Jitendra et al., 2007; Jitendra et al., 2019; Powell et al., 2011).

وقد شهد العقدان الماضيان اهتماماً متزايداً بهذا النهج، فقد أشارت دراسة هيوز (Hughes, 2020) إلى أن تطبيق التعليم القائم على المخططات المعرفية (SBI) مع طلبة الصف الثاني من ذوي خطط التعليم الفردية أسهم في تحسّن نسبي في دقة الحل وزيادة استخدام الاستراتيجية، حيث ارتفع متوسط الحلول الصحيحة من 22٪ إلى 34٪، مع تحسّن جزئي في دقة استخدام المخطط، مقابل أثر محدود على الاتجاهات وعدم تحسّن واضح في النقل، مما يدل على الحاجة إلى تطبيق أطول وأكثر تركيزاً على الإتقان التدريجي. وفي دراسة شبه تجريبية، بيّنت نتائج جيتندرا وستار (Jitendra & Star, 2011) تفوّق طلبة المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم الذين تلقوا تدريباً وفق (SBI) في حل المشكلات مباشرة وبعد أربعة أشهر، بنسبة تحسّن بلغت 24٪ مقابل 2٪ للمجموعة الضابطة، بما يعكس فاعلية الاستراتيجية في تعزيز الفهم البنيوي واستخدام استراتيجيات حل منظمة. وعلى الصعيد العربي، أظهرت دراسة (البدرية، 2020) في سلطنة عُمان وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في حل المشكلات اللفظية وسعة الذاكرة العاملة لدى طلبة الصف الثالث ذوي صعوبات التعلم، مما يدعم فاعلية استراتيجية المخططات المعرفية في سياقات تعليمية دامجة.

وعلى الرغم من النتائج الإيجابية التي أظهرتها الدراسات السابقة حول فاعلية التعليم القائم على المخططات المعرفية (Schema-Based Instruction – SBI) في تحسين أداء الطلبة في حل المسائل الرياضية اللفظية، إلا أن استقراء هذه الأدبيات يكشف عن فجوة بحثية ملحوظة، إذ ركّزت غالبية الدراسات على الطلبة ذوي صعوبات التعلم ضمن أطر علاجية، مما أسفر عن محدودية المعرفة البحثية المتعلقة بفاعلية هذه الاستراتيجية بوصفها مدخلاً تنظيمياً بنوياً داخل بيئة الصف العادي التي تضم طلبة بمستويات تحصيلية متباينة. وفي ضوء ذلك، تتحدد مشكلة الدراسة ويتجلى هدفها في تقصي فاعلية التعليم القائم على المخططات المعرفية في دعم أداء طلبة الصف الرابع الأساسي في حل المسائل الرياضية اللفظية، والكشف عن مستوى تحصيلهم بعد تطبيق هذه الاستراتيجية، إضافة إلى دراسة اتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات، مع تفسير نتائج التحصيل في ضوء تحليل أنماط الأخطاء الشائعة بالاستناد إلى أوراق العمل التكوينية والاختبار البعدي.

كما تعتمد الدراسة فرضيةً صفرية مرتبطة بالسؤال الفرعي الثاني، وهي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصف الرابع على مقياس الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات في التطبيقين القبلي والبعدي، تُعزى لاستخدام التعليم القائم على المخططات المعرفية.

الإطار النظري:

ينطلق التعليم القائم على المخططات المعرفية (Schema-Based Instruction – SBI) من منظور معرفي يرى أن تعلّم الرياضيات، ولا سيما حلّ المسائل الرياضية اللفظية، يعتمد أساساً على قدرة المتعلّم على تنظيم المعرفة في بُنى معرفية تمكّنه من فهم الموقف الرياضي وبناء مسار حلّ قائم على العلاقات الكمية بين المعطيات والمطلوب، وليس على تطبيق إجراءات حسابية أو خوارزميات جاهزة بمعزل عن الفهم

(Mayer, 1982; Mayer & Hegarty, 1996). ويُعرّف المخطط المعرفي (Schema) بوصفه تمثيلاً ذهنياً منظماً يربط عناصر المسألة بعلاقاتها الرياضية الأساسية، ويوجّه قرارات الحل بصورة أكثر عمقاً من الاعتماد على مؤشرات لغوية سطحية. (Marshall, 1995; Powell, 2011) ولا تُفهم المخططات المعرفية على أنها قوالب ثابتة، بل يركّز هيكل ذهنية ديناميكية تتطور تدريجياً مع الخبرة والتعلّم، حيث ينتقل المتعلّم من التركيز على السمات السطحية للمسألة إلى إدراك بنيتها الرياضية العميقة، وهو ما يُعدّ مؤشراً على تطور الفهم البنوي (Chi et al., 1981; Marshall, 1995).

وفي هذا السياق، يشكّل مدخل SBI إطاراً تفسيريّاً لتعلّم المسائل اللفظية قائماً على فهم البنية قبل تنفيذ الإجراءات، حيث يركّز على بناء تمثيل منظّم للموقف الرياضي قبل إجراء العمليات الحسابية، حيث وتشير الأدبيات إلى أن كثيراً من الصعوبات التي يواجهها الطلبة في هذا النوع من المسائل لا تعود إلى ضعف في المهارات الحسابية الأساسية، بل إلى قصور في تمثيل بنية المسألة وفهم العلاقات الكمية التي تحكمها. (Jiten-dra & Star, 2011; Jitendra & Star, 2011) وعليه، يُوظّف SBI كمدخل تدريسي صريح يوجّه الطلبة إلى تحليل نصّ المسألة، وتنظيم المعطيات، وبناء نموذج واضح للعلاقات الرياضية، غالباً من خلال تمثيلات بصرية تساهم في دعم اتخاذ القرار أثناء الحل. (Powell, 2011).

ويُطبّق هذا النهج من خلال تدريب الطلبة على أنماط بنوية شائعة من المسائل اللفظية، مثل مسائل التغيير، والتجميع، والمقارنة، بوصفها سياقات لتنمية المخطط المعرفي لا غايات تعليمية بحد ذاتها. (Cooper & Swell, 1987; Jitendra et al., 2007).

- أخطاء الطلبة من منظور بنوي:

تنظر الأدبيات الحديثة إلى أخطاء الطلبة في حلّ المسائل الرياضية اللفظية بوصفها انعكاساً لمستويات مختلفة من المعالجة المعرفية، لا مجرد مؤشرات على ضعف إجرائي. وفي هذا الإطار، يتم التمييز بين أخطاء لغوية ناتجة عن سوء فهم النص أو العبارات الدالة، وأخطاء بنوية تعكس بناء نموذج رياضي غير ملائم للعلاقات الكمية، وأخطاء إجرائية تحدث أثناء تنفيذ العمليات الحسابية رغم سلامة الفهم البنوي، ويُعدّ الانتقال من الأخطاء البنوية إلى الأخطاء الإجرائية مؤشراً على تطور الفهم البنوي وتشكّل المخطط المعرفي، في حين يُعدّ استمرار بعضها في المسائل المركّبة أو ذات العبء المعرفي المرتفع أمراً متوقّعا في إطار التعلّم التدريجي (Verschaffel et al., 2020).

- الأسس النظرية الداعمة لفاعلية التعليم القائم على البنى المعرفية:

تستند فاعلية التعليم القائم على البنى المعرفية إلى عدد من الأطر النظرية، وفي مقدّمتها نظرية معالجة المعلومات التي ترى أن التعلّم يمر بمراحل تشمل الانتباه والتميز والمعالجة في الذاكرة العاملة، ثم التخزين في الذاكرة طويلة المدى. (Atkinson & Shiffrin, 1968) فلا ترتبط كفاءة التعلّم بكمية المعلومات المقدّمة بقدر

ارتباطها بدرجة تنظيمها، نظرًا لمحدودية سعة الذاكرة العاملة، إذ يؤدي عرض المعلومات بصورة غير منظمّة أو ذات علاقات غير واضحة إلى زيادة العبء المعرفي وإعاقة الفهم، خاصة في المهام المعقّدة كالمسائل اللفظية (Sweller, 2011). ثوفي هذا السياق، تُفهم الذاكرة طويلة المدى كنظام بنيوي تُنظّم فيه المعرفة في مخططات مترابطة تتيح الاستدعاء المرن وتوظيف المعرفة في مواقف جديدة، حيث تؤدي المخططات المعرفية دور الوسيط بين المعالجة اللحظية والمعرفة المخزّنة، بما يساهم في تقليل العبء المعرفي ودعم الفهم العميق (Ericsson & Kintsch, 1995; Sweller, 2011).

ويرتبط بناء المخططات المعرفية كذلك بنقل أثر التعلّم (Transfer) الذي يعد مؤشرًا أساسيًا على الفهم العميق، حيث يصبح المتعلّم قادرًا على توظيف المعرفة في مواقف جديدة تختلف عن سياق التعلّم الأصلي (Barnett & Ceci, 2002) بحيث يصبح المتعلّم قادرًا على إدراك التشابه بين مسائل تختلف سطحيًا وتشارك في البنية الرياضية العميقة. (Chen, 1999) وقد بيّنت دراسات أن التعليم الذي يركّز على بناء المخطط وتنويع تطبيقاته يعزّز قدرة الطلبة على حلّ مسائل جديدة مقارنة بالتعليم القائم على استراتيجيات عامة (Fuchs et al., 2003; Jitendra et al., 2007) ويشير كوبر وسويلر (Cooper & Sweller, 1987) إلى أن نقل البنى المعرفية يعتمد على إتقان استراتيجيات الحل، وتصنيف المشكلات المتشابهة، والقدرة على ربط المشكلات الجديدة بخبرات سابقة؛ لذلك يُوصى بتقديم التعليم القائم على البنى المعرفية على مرحلتين: تبدأ بتدريب الطلبة على خطوات الحل داخل البنية المحددة، ثم بتوفير تعليم صريح وتدريب فعلي متكرر على أنواع المخططات المختلفة وأنواع المسائل المرتبطة بها.

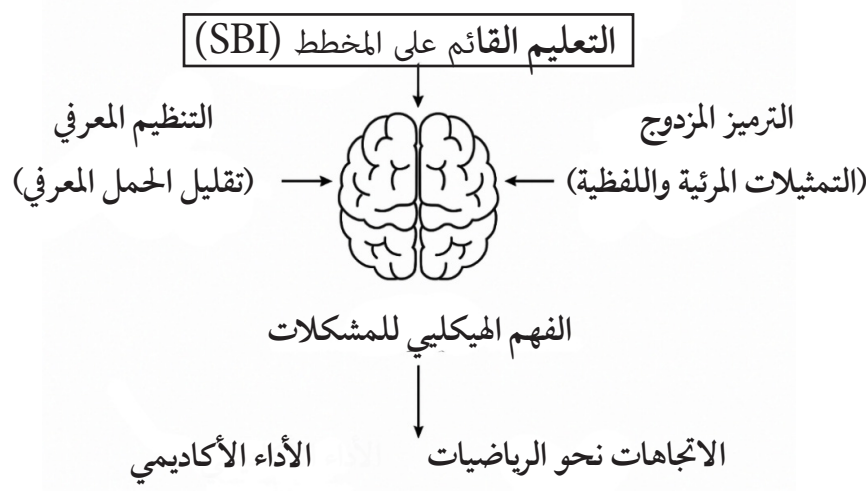
وتدعم نظرية الترميز المزدوج هذا التوجّه، والتي تنطلق من افتراض أن التعلّم يصبح أكثر فاعلية عندما يتم تنشيط النظامين اللفظي والبصري في آن واحد. (Paivio, 1986) ويساهم هذا الازدواج في عملية الترميز في تقليل الحمل الواقع على الذاكرة العاملة، إذ ينتقل تركيز المتعلّم من التعامل مع كلمات مجردة إلى إدراك علاقات كمية مرئية، كما أن تخزين المعلومة في الذاكرة طويلة المدى بصيغتين، يعزّز ثباتها ويسهل استدعاءها أثناء الحل؛ فإذا تعرّث المتعلّم في استرجاع الصياغة اللفظية، أسعفته الصورة، وإذا غاب التمثيل البصري، ساعده النص، وهو ما يقلّل الحمل المعرفي واحتمالية النسيان ويسهل التخزين ويجعل الاسترجاع أكثر كفاءة (Paivio, 1986; Mayer & Hegarty, 1996).

- البعد الوجداني واتجاهات الطلبة نحو تعلّم الرياضيات:

لا يقتصر تعلّم الرياضيات على الجوانب المعرفية، بل يرتبط بالعوامل الوجدانية التي تؤثر في الدافعية والمشاركة والإنجاز (Aiken, 2002)، وتُعرّف الاتجاهات نحو الرياضيات بأنها منظومة من المعتقدات والمشاعر والسلوكيات التي تعبّر عن قبول المتعلّم للمادة أو نفوره منها (Hannula, 2015a)، ويساهم التعليم القائم على البنى المعرفية في تعزيز الاتجاهات الإيجابية من خلال جعل الموقف الرياضي أكثر وضوحًا وتنظيمًا، وتوفير استراتيجيات حلّ محددة تعزّز شعور الطلبة بالكفاءة وتقلّل القلق الرياضي مقارنة بالتعليم

التقليدي (Fuchs et al., 2004; Skinner & Cuevas, 2023).

وتأسيساً على ما سبق، تنطلق هذه الدراسة من تصور مفاهيمي تكاملي يجمع بين الأبعاد المعرفية والوجدانية في تفسير الأثر المتوقع لاستخدام التعليم القائم على البنى المعرفية (SBI) في تعلم الرياضيات. ويفترض هذا التصور أن تنظيم المعرفة من خلالها يسهم في تقليل العبء المعرفي، وبناء تمثيلات مزدوجة لفظية – بصرية، وتعزيز الفهم البنوي للمسائل اللفظية، بما يُتَوَقَّع أن ينعكس إيجاباً على أداء الطلبة واتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات كما في الشكل (1).



الشكل رقم (1): التصور المفاهيمي الذي تبنته الباحثة لتوضيح العلاقات الرئيسة للدراسة

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، باستخدام تصميم المجموعة الواحدة، وذلك لتقصّي أثر التعليم القائم على المخططات المعرفية (Schema-Based Instruction – SBI) في تنمية تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في حلّ المسائل الرياضية اللفظية، واتجاهاتهم نحو تعلّم الرياضيات. وقد تضمّن التصميم قياساً بعددياً للتحصيل، وقياساً قبلًا-بعددياً للاتجاهات، إلى جانب توظيف بيانات تحصيل سابقة وأوراق عمل تكوينية بوصفها مصادر تفسيرية داعمة. (Creswell, 2018)

ويعرض الجدول (1) مراحل تصميم الدراسة وإجراءات كل مرحلة، مع توضيح أداة/ مصدر جمع البيانات والهدف من استخدامها ضمن إطار القياس القبلي-البعدي.

جدول (1) عرض مراحل تصميم الدراسة

مرحلة الدراسة	الإجراء	الأداة/ مصدر جمع البيانات	الهدف
المرحلة الأولى	الحصول على تقديرات الطلبة قبل تطبيق الاستراتيجية	تقديرات مدرسية، وتقويمات صفية من أعمال صفية وأوراق عمل سابقة	توفير خط أساس سياقي لمستوى التحصيل قبل التدخل، لأغراض تفسيرية داعمة
المرحلة الثانية	استبانة قبلية	استبانة الاتجاهات	قياس اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات قبل تنفيذ الاستراتيجية
المرحلة الثالثة	تطبيق الاستراتيجية التعليمية	أوراق عمل تكوينية في كل من العمليات الحسابية الأربعة منفصلة	تنفيذ التدخل التجريبي
المرحلة الرابعة	اختبار بعدي للتحصيل	ورقة عمل تحصيلية تشمل العمليات الحسابية الأربعة	قياس التحصيل بعد التطبيق
المرحلة الخامسة	الاستبانة البعدية	استبانة الاتجاهات نحو الرياضيات	قياس الاتجاهات بعد تنفيذ الاستراتيجية

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من شعب الصف الرابع الأساسي في المدارس التابعة لمديرية تربية جنوب نابلس، وكانت العينة من (32) طالبًا وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي في مدرسة مختلطة تابعة لمديرية تربية جنوب نابلس، وهي منطقة تتعرض بين الحين والآخر لاعتداءات من قبل المستوطنين بسبب قربها من المستوطنات المجاورة، الأمر الذي يجعل البيئة التعليمية فيها تواجه تحديات خاصة تتعلق بالاستقرار النفسي والظروف المحيطة بعملية التعلم.

تجدر الإشارة إلى أن العينة الأصلية تكوّنت من (32) طالبًا وطالبة، غير أن بيانات الاختبار التحصيلي البعدي اكتملت لـ (28) طالبًا وطالبة فقط، نظرًا لغياب (4) طلبة يوم تطبيق الاختبار لأسباب خارجة عن إرادة الباحثات، ومرتبطة بالظروف الأمنية المحيطة بالمدرسة. وبناءً على ذلك، اعتمدت تحليلات التحصيل البعدي على (28) حالة، في حين اكتملت بيانات مقياس الاتجاهات لجميع أفراد العينة الأصلية البالغ عددهم (32) طالبًا وطالبة، وهو ما يفسر درجات الحرية ($df = 31$) الظاهرة في جدول نتائج اختبار (t) للعينات المرتبطة.

وقد تم اختيار الصف كاملاً دون حصر العينة بطلبة ذوي صعوبات التعلم، نظرًا لشيوع صعوبات حلّ المسائل الرياضية اللفظية بين مختلف مستويات الطلبة، كما تشير إليه نتائج دراسات دولية (Mullis & Martin, 2020).

أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة ثلاث أدوات رئيسة لجمع البيانات:

1 - الاستبانة القبليّة والبعديّة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات:

طُبّق المقياس قبليًا وبعديًا لقياس اتجاهات الطلبة نحو تعلّم الرياضيات، وقد تم تبني فقراته من مقياس عبد القادر وأحمد (2017) مع إجراء تعديلات طفيفة لتلائم البيئة الفلسطينية وخصائص طلبة الصف الرابع الأساسي. تألّف المقياس من (13) فقرة وفق مقياس ليكرت الثلاثي، وتم التحقق من صدقه بعرضه على (5) محكّمين مختصين في مجاليّ التربية وتعليم الرياضيات، وأجرت الباحثات التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم. كما بلغ معامل ثبات المقياس (كرونباخ ألفا) $(\alpha = 0.81)$ ، وهي قيمة مقبولة ومناسبة لأغراض البحث التربوي وفقًا لما أشار إليه (George & Mallery, 2003).

2 - أوراق العمل التكوينية:

صممت الباحثات مجموعة من أوراق العمل التكوينية تضمنت أنشطة وتمارين متنوعة تغطي العمليات الحسابية الأربع (الجمع، الطرح، الضرب، القسمة)، واستُخدمت أثناء تطبيق الاستراتيجية بهدف دعم الفهم المفاهيمي والإجرائي وتنمية مهارة حلّ المسائل اللفظية. وقد أعدّدت هذه الأوراق بما ينسجم مع المنهاج الفلسطيني ومتطلبات مهارات التفكير الرياضي، ولم تُستخدم بوصفها أداة قياس كميّ للتحصيل، بل أداة تشخيصية وتفسيرية لمتابعة تعلم الطلبة ورصد أنماط الأخطاء والصعوبات الشائعة أثناء التدريس.

3 - الاختبار التحصيلي البعدي الشامل:

أعدّدت الباحثات اختبارًا تحصيليًا بعديًا شاملاً تضمّن مسائل متنوعة تشمل العمليات الأربع معًا، لقياس مدى اكتساب الطلبة للمهارات الحسابية المتكاملة بعد تطبيق الاستراتيجية، وفحص قدرتهم على توظيف ما تعلموه في مواقف جديدة تجمع بين أكثر من نوع من العمليات، ويعدّ الأداة الرئيسة للإجابة عن سؤال التحصيل.

صدق الاختبار التحصيلي وثباته:

للتحقق من صدق الاختبار التحصيلي، جرى عرضه على (5) محكّمين من ذوي الاختصاص في تعليم الرياضيات والقياس والتقويم، وأُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظاتهم المتعلقة بمدى ارتباط الفقرات بأهداف التعلم ومناسبتها للمستوى الصفّي. كما أُعدّ جدول المواصفات رقم (2) أدناه لضمان التوازن بين محتوى الاختبار ومستويات التفكير المستهدفة:

جدول (2) جدول المواصفات بين محتوى الاختبار ومستويات التفكير المستهدفة

مستوى التفكير المستهدف	النسبة المئوية	عدد الفقرات	العملية الحسابية
الفهم والتطبيق	20%	2	الجمع
الفهم والتطبيق	20%	2	الطرح
التطبيق والتحليل	20%	2	الضرب
التطبيق والتحليل	20%	2	القسمة
التحليل والتقييم	20%	2	مسائل مركبة (عمليتان)
	100%	10	المجموع

وتراوح معامل الصعوبة لفقرات الاختبار بين (0.40 - 0.75)، ومعامل التمييز بين (0.30 - 0.65)، وهي قيم مقبولة تدل على جودة بنود الاختبار. أما ثبات الاختبار فقد تم التحقق منه باستخدام معامل ألفا كرونباخ الذي بلغ ($\alpha = 0.79$)، وهو معامل ثبات مناسب لأغراض البحث التربوي.

الجلسات التعليمية القائمة على استراتيجيات المخططات المعرفية (SBI):

أعدت الجلسات التعليمية في هذه الدراسة استناداً إلى استراتيجيات المخططات المعرفية (SBI) كما طورها جيتندر وزملاؤه (Jitendra et al., 2007; Jitendra & Star, 2011)، وقد جرى تكييف الجلسات لتتلاءم مع خصائص طلبة الصف الرابع الأساسي، وبما ينسجم مع أهداف ومحتوى المنهاج الفلسطيني في مبحث الرياضيات.

ركّزت الجلسات على تدريب الطلبة على حلّ المسائل اللفظية المرتبطة بالعمليات الحسابية الأربع من خلال أنماط مشكلات التغيير، والتجميع، والمقارنة، مع توظيف أنشطة تعليمية موجهة لتحليل المسألة، واستخراج المعطيات ذات الصلة، وبناء مخططات معرفية تمثل العلاقات الكمية بين المعطيات والمجهول. واتبعت الجلسات خطوات استراتيجية (FOPS) وهي: فهم المشكلة (Find the problem)، وتنظيم المعطيات (Organize)، وتنفيذ الحل (Plan/Perform) ثم فحص الحل والتحقق من منطقته (Solve/Check). كما اشتملت الجلسات على أنشطة تطبيقية وإثرائية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة، مع توظيف التعزيز الفوري والتغذية الراجعة المستمرة لدعم تعلمهم.

ونُفذت الجلسات التعليمية على مدار أربعة أسابيع بواقع (12) حصّة تعليمية، ضمن الجدول المدرسي الرسمي وبالتنسيق مع إدارة المدرسة. وتم التنفيذ داخل غرفة الصف، مع توظيف أنشطة فردية وتعاونية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة وتدعم التفاعل والمناقشة، وتستند إلى الممارسة المنظمة لاستراتيجيات حلّ المسائل اللفظية وفق أنماط معرفية مختلفة (التغيير، التجميع، المقارنة)، مع مراعاة التدرج في مستوى الصعوبة، والانتقال المنظم من الجمع والطرح إلى الضرب والقسمة، إلى جانب مراجعات متكررة لضمان التثبيت والإتقان.

وقد تولّت المعلمة تنفيذ الجلسات ومتابعة تقدّم الطلبة من خلال سجل مخصص لتوثيق الملاحظات بعد كل

جلسة، لأغراض تنظيم التدريس وتوجيه التغذية الراجعة، دون إخضاع هذه الملاحظات لأي تحليل بحثي مستقل.

طرق تحليل البيانات:

تم تحليل بيانات الدراسة وفق طبيعة كل أداة، وبما ينسجم مع أسئلة الدراسة وتصميمها شبه التجريبي القائم على المجموعة الواحدة، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: التحليل الكمي الوصفي لنتائج الاختبار التحصيلي البعدي (السؤال الأول):

اعتمدت الدراسة على الاختبار التحصيلي البعدي بوصفه الأداة الرئيسة لقياس التحصيل الأكاديمي بعد تطبيق استراتيجية المخططات المعرفية، وبخاصة في حل المسائل الرياضية اللفظية. وقد تم تصحيح أوراق الاختبار وفق نموذج إجابة موحد، ثم إدخال درجات الطلبة وحساب الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وأعلى وأدنى درجة. ويُعد هذا التحليل مناسباً في الدراسات شبه التجريبية ذات المجموعة الواحدة، إذ يتيح توصيف مستوى التحصيل بعد التدخل دون الادعاء بإثبات علاقات سببية قائمة على المقارنة الإحصائية القبلية/ البعدية. (Creswell, 2018)

توظيف بيانات التحصيل السابقة بوصفها مؤشراً سياقياً داعماً:

استُخدمت تقديرات الطلبة في مادة الرياضيات خلال الشهرين السابقين للتدخل بوصفها مؤشراً مرجعياً سياقياً لمستوى التحصيل القبلي، دون اعتبارها اختباراً قبلياً رسمياً أو إخضاعها لاختبارات دلالة إحصائية، وذلك لاختلاف أدوات التقويم وظروف تطبيقها. وقد جاء توظيف هذه البيانات بهدف توفير خلفية عامة عن مستوى الطلبة قبل التدخل، والمساعدة في تفسير نتائج الاختبار التحصيلي البعدي في ضوء جاهزية الطلبة لتعلم استراتيجيات حل المسائل اللفظية، دون إجراء مقارنة إحصائية مباشرة، وهو ما يتوافق مع التمييز بين التقويم المعياري والبيانات الصفية المرجعية ذات الطابع التفسيري. (Brookhart, 2013)

- التحليل التفسيري الداعم:

إلى جانب التحليل الكمي، تم دعم تفسير النتائج من خلال تحليل أخطاء الطلبة في أوراق العمل التكوينية المستخدمة أثناء تطبيق الاستراتيجية، إضافة إلى ملاحظات تصحيح الاختبار التحصيلي البعدي، وذلك لأغراض تفسيرية فقط دون إخضاع هذه البيانات لأي تحليل إحصائي مستقل. وهدف هذا التحليل إلى رصد أنماط الأخطاء الشائعة، وتحديد طبيعة الصعوبات المرتبطة بفهم نص المسألة وتنظيم المعطيات واختيار العملية المناسبة، وفهم مدى تمكن الطلبة من بناء المخطط المعرفي الملائم والانتقال المنظم من الفهم إلى الحل. وينسجم هذا التوجه مع أدبيات التعليم القائم على المخططات المعرفية التي تؤكد أهمية تحليل الأخطاء بوصفه مدخلاً لفهم البنية المعرفية للمسألة لا مجرد الحكم على النتيجة النهائية. (Jitendra et al., 2007; Powell, 2011).

- توصيف مستويات الأداء وشيوع أنماط الأخطاء:

اعتمدت الدراسة توصيفاً نوعياً لمستويات الأداء وشيوع أنماط الأخطاء، مستنداً إلى حدود عددية إرشادية، وذلك انسجاماً مع أدبيات التعلم القائم على الإتقان والتقويم التكويني التي تتعامل مع الإتقان بوصفه مفهوماً متدرجاً، ومع الطرح الذي يؤكد أن النسب الإرشادية تُستخدم لتنظيم الحكم التربوي لا بوصفها معايير علمية مطلقة. (Guskey, 2010; Bloom, 1968).

وبناءً على ذلك، صُنِّفَت مستويات الأداء إلى: مرتفع، مرتفع-متوسط، متوسط، ومنخفض، بحيث عُدَّ الإتقان مرتفعاً إذا تجاوزت نسبة الطلبة المتقنين 75%، ومرتفعاً-متوسطاً إذا تراوحت بين 60%-75%، ومتوسطاً إذا تراوحت بين 40%-59%، ومنخفضاً إذا قلت عن 40%، مع توظيف المعيار نفسه بصورة معكوسة للحكم على شيوع أنماط الأخطاء.

ويتسق هذا التوصيف مع دراسات التعليم القائم على المخططات المعرفية وتحليل الأخطاء في حل المسائل اللفظية التي تعتمد الانتشار النسبي للنمط أساساً للتوصيف، ومع أدبيات التقويم القائم على المعايير التي تركز على فهم طبيعة التعلم المتحقق أكثر من إصدار أحكام كمية مقارنة. (Jitendra et al., 2007; Brookhart, 2013).

- صدق وثبات التحليل:

اتفقت الباحثات مسبقاً على إطار تحليلي موحد ومعايير واضحة لتوصيف مستويات الأداء وأنماط الأخطاء. وطُبِّقَ هذا الإطار بصورة مستقلة على عينة تمثيلية من أوراق الطلبة، ثم جرت مقارنة النتائج والتوصل إلى توصيف توافقي بالرجوع إلى المعايير المعتمدة، بما يعزز موثوقية التحليل النوعي ويحد من التحيز الفردي. (Creswell & Poth, 2018).

وللتحقق الكمي من موثوقية التحليل، حسب معامل الاتفاق بين المحللين على عينة عشوائية مكونة من (20%) من أوراق الطلبة، إذ بلغ معامل كاپا كوهين ($\kappa = 0.84$)، وهو معامل يشير إلى مستوى اتفاق ممتاز وفقاً لمعايير لاندز وكوك (Landis & Koch, 1977)، مما يعزز موثوقية التصنيف ويقلل من احتمالية التحيز في التفسير.

ثانياً: تحليل بيانات الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات (السؤال الثاني):

تم تحليل بيانات الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات باستخدام الأساليب الإحصائية الوصفية والاستدلالية بما ينسجم مع طبيعة البيانات وأهداف السؤال الفرعي الثاني. حيث حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي لوصف اتجاهات الطلبة وتحديد اتجاه التغير في الاستجابات (Creswell, 2018)، كما جرى تحديد مستوى الاستجابة لكل فقرة (لا أوافق، محايد، أوافق) بالاستناد إلى المتوسطات الحسابية لمقياس ليكرت الثلاثي لأغراض التفسير التربوي. (Likert, 1932).

قبل تطبيق اختبار ت (t) للعينات المرتبطة، جرى التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي لبيانات الاتجاهات باستخدام اختبار شاير-ويلك (Shapiro-Wilk)، إذ أشارت نتائجه إلى أن البيانات تتوزع توزيعاً طبيعياً مقبولاً ($p > 0.05$) في كلا التطبيقين القبلي والبعدي، مما يحيز استخدام الاختبار البارامتري.

وللتحقق من الفرضية الصفرية، استخدم اختبار ت (t) لعينتين مرتبطتين (Paired Samples t-test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في التطبيقين القبلي والبعدي، بوصفه اختباراً ملائماً لمقارنة قياسين للمجموعة نفسها قبل وبعد التدخل. (Pallant, 2020) وقد تم اعتماد مستوى دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) لاتخاذ القرار الإحصائي بقبول أو رفض الفرضية الصفرية، وفقاً لما هو متعارف عليه في البحوث التربوية والاجتماعية. (Creswell, 2018)

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يعرض هذا القسم نتائج الدراسة وفقاً لأسئلتها، حيث يتم عرض نتائج كل سؤال بحثي على حدة، يتبعها مناقشة تفسيرية تربط بالإطار النظري والدراسات السابقة.

نتائج السؤال الأول: ما مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في حل المسائل الرياضية اللفظية في موضوع العمليات الحسابية الأربع بعد تطبيق التعليم القائم على المخططات المعرفية؟

أولاً: مستوى الطلبة قبل التدخل التعليمي (خط الأساس السياقي)

بالاستناد إلى نتائج تقديرات الطلبة المدرسية وسجلات التقويم الصفّي وأوراق العمل السابقة لتطبيق استراتيجية البنى المعرفية، تبين أن غالبية الطلبة امتلكوا مستوى مقبولاً في المهارات الحسابية الإجرائية الأساسية، لا سيما في تنفيذ العمليات الحسابية الأربع بصيغها المباشرة. في المقابل، أظهرت هذه السجلات صعوبات واضحة في حلّ المسائل الرياضية اللفظية، تمثلت في ضعف تنظيم المعطيات، وسوء تفسير نص المسألة، وعدم بناء علاقات كمية واضحة بين المعطيات والمطلوب. وتشير هذه المؤشرات السياقية إلى أن التحدي الرئيس لدى الطلبة قبل التدخل لم يكن في إجراء العمليات الحسابية بحد ذاتها، بل في التعامل البنيوي مع المسألة اللفظية وبناء مسار حل منظم.

ثانياً: نتائج الاختبار التحصيلي البعدي

تم الاعتماد على نتائج الاختبار التحصيلي البعدي الشامل بوصفه الأداة الرئيسة لقياس مستوى تحصيل الطلبة بعد تطبيق استراتيجية المخططات المعرفية، وبعد استثناء أوراق الطلبة المتغيين عن الاختبار، بلغ حجم العينة التي خضعت للتحليل الإحصائي (28) طالباً وطالبة كما في الجدول رقم (3):

جدول (3) الإحصاءات الوصفية لدرجات الطلبة في الاختبار التحصيلي البعدي (ن = 28)

المؤشر الإحصائي	القيمة
المتوسط الحسابي	15.09
الانحراف المعياري	4.01
أعلى درجة	20
أدنى درجة	4

تشير نتائج الجدول (3) إلى أن المتوسط الحسابي لدرجات الطلبة بلغ (15.09) من أصل (20)، وهو متوسط يُعد مرتفعاً نسبياً بالنظر إلى طبيعة الاختبار الذي تضمن مسائل لفظية تتطلب تحليل النص وتنظيم المعطيات وبناء علاقات رياضية متعددة. كما يُظهر الانحراف المعياري الذي قيمته (4.01) وجود تباين في أداء الطلبة، يعكس اختلاف مستويات الإتقان بين أفراد العينة، وهو أمر متوقع في الدراسات الصفية التي تضم فروقاً فردية في القدرات والتحصيل.

ولتوفير قراءة تربوية أعمق لنتائج التحصيل، تم تصنيف درجات الطلبة إلى مستويات أداء وفق المعيار المعتمد في المدرسة، كما تظهر في الجدول رقم (4).

جدول (4) توزيع الطلبة حسب مستويات الأداء في الاختبار التحصيلي البعدي

مستوى الأداء	مدى الدرجات	عدد الطلبة	النسبة المئوية
ممتاز	18 – 20	6	21.4%
جيد جداً	15 – 17	9	32.1%
جيد	12 – 14	8	28.6%
دون المتوسط	أقل من 12	5	17.9%
المجموع		28	100%

يبين الجدول (4) أن أكثر من نصف الطلبة (53.5%) حققوا مستوى جيداً جداً فأعلى. وما نسبته (82.1%) من الطلبة حققوا مستوى جيداً فأعلى في الاختبار التحصيلي البعدي، في حين اقتصرت نسبة الطلبة دون المتوسط على (17.9%). ويعكس هذا التوزيع مستوى تحصيل عام مرتفع بعد تطبيق الاستراتيجية.

ثالثاً: الأداء حسب العمليات الحسابية الأربع

لرصد طبيعة أداء الطلبة في كل من العمليات الحسابية الأربع بعد تطبيق استراتيجية المخططات المعرفية، تم تحليل نتائج التقويم التكويني وأوراق العمل المرحلية التي نُفذت خلال الجلسات التعليمية، وذلك بهدف توصيف

مستوى الإتقان في كل عملية بصورة تفصيلية، وليس للمقارنة الإحصائية. ويوضح جدول (5) مستوى الإتقان الغالب لكل عملية حسابية، استناداً إلى شيوع نمط الأداء بين الطلبة.

جدول (5) مستوى إتقان الطلبة للعمليات الحسابية الأربع بعد تطبيق الاستراتيجية

العملية	مستوى الإتقان الغالب	ملاحظات تحليلية
الجمع	مرتفع	أخطاء محدودة ناتجة عن نقل أرقام أو تسرع حسابي
الطرح	مرتفع	صعوبات جزئية في تفسير عبارات المقارنة
الضرب	متوسط - مرتفع	معظم الأخطاء إجرائية رغم صحة مسار الحل
القسمة	متوسط	صعوبات في القسمة مع باقي وفهم معناها ضمن السياق

تُظهر نتائج جدول (5) تفاوتاً في مستوى الإتقان بين العمليات الحسابية الأربع، حيث برز مستوى تحصيل أفضل في عمليتي الجمع والطرح مقارنة بعملية القسمة. ويعكس هذا التفاوت اختلاف درجة تعقيد البنية الرياضية للمسائل المرتبطة بكل عملية، كما يبين أن أداء الطلبة لم يكن متجانساً عبر جميع العمليات.

رابعاً: أنماط الأخطاء الشائعة في حل المسائل الرياضية اللفظية بعد التطبيق

ولدعم تفسير نتائج التحصيل، تم تحليل أنماط الأخطاء التي ظهرت في الاختبار البعدي كما يشير الجدول رقم (6)

جدول (6) أنماط الأخطاء الشائعة في حل المسائل اللفظية بعد تنفيذ استراتيجية المخططات المعرفية

نوع الخطأ	مستوى المعالجة المعرفية	وصف تحليلي	العمليات التي ظهر فيها	درجة شيوع الخطأ
أخطاء تفسيرية	فهم لغوي	سوء فهم العبارات الدالة (كم يزيد، كم يلزم)	الطرح، القسمة	منخفضة
أخطاء بنيوية	فهم بنيوي	عدم اكتمال بناء المخطط المناسب للمسألة	القسمة المركبة	منخفضة
أخطاء إجرائية	تنفيذ حسابي	أخطاء حسابية رغم صحة اختيار العملية	الجمع، الطرح، الضرب، القسمة	متوسطة
أخطاء الإكمال	تنظيم الحل	ترك سؤال دون إنهاء الخطوات	الضرب، القسمة	متوسطة

يبين الجدول (6) أن الأخطاء السائدة بعد تنفيذ الاستراتيجية لم تكن مرتبطة بسوء اختيار العملية الحسابية، بل تركزت في الجوانب والإجرائية واستكمال الحل.

وبناءً على ما سبق، تشير نتائج السؤال الأول إلى أنَّ مستوى تحصيل الطلبة في حلّ المسائل الرياضية اللفظية جاء عند مستوى مرتفع نسبياً، وأن طبيعة أدايتهم والأخطاء المصاحبة له تعكس تنظيمياً واضحاً للتفكير الرياضي وبناء مسار حلّ أكثر اتساقاً، فقد أظهرت النتائج أن الطلبة قادرين على قراءة المسألة وفهم بنيتها، واختيار العملية الحسابية المناسبة، والبدء في الحل والمتابعة فيه، حتى في الحالات التي لم يصلوا فيها إلى الناتج النهائي الصحيح. وتظهر النتيجة الأكثر تميزاً في تحليل أنماط الأخطاء المصاحبة للأداء بعد التدخل من حيث طبيعة الخطأ الرياضي السائد، الذي تمثل في انخفاض الأخطاء المفاهيمية-البنوية المرتبطة بسوء فهم بنية المسألة أو اختيار العملية، مقابل بروز أخطاء إجرائية-حسابية رغم صحة مسار الحل، وهو ما يُعد مؤشراً على تشكّل فهم رياضي أعمق وبناء مخططات معرفية أكثر نضجاً، ضمن حدود أدوات الدراسة وتصميمها. ويُعد هذا التحول مؤشراً جوهرياً على تشكّل الفهم الرياضي، حيث يعكس الخطأ الإجرائي المنظم وجود مخطط معرفي قيد التطور، لا غياباً للفهم.

ويُفهم هذا التوزيع للأخطاء في ضوء أدبيات التعليم القائم على المخططات المعرفية التي تميّز بين الأخطاء البنوية بوصفها مؤشراً على قصور في تمثيل بنية المسألة، والأخطاء الإجرائية بوصفها تحديات تنفيذية قد تظهر حتى في ظل فهم صحيح للعلاقات الكمية. (Jitendra et al., 2007; Powell, 2011) كما يدعم هذا الطرح ما أشار إليه فيرشافيل وآخرون (Verschaffel et al., 2020) من أن الانتقال من الأخطاء البنوية إلى الأخطاء الإجرائية يُعد مؤشراً على تطور التفكير الرياضي، حيث يصبح التحدي في التنفيذ لا في الفهم.

كما أظهرت نتائج التقويم التكويني أن القسمة، لا سيما في المسائل التي تتضمن باقياً، شكّلت عنق الزجاجة الرئيس في حل المسائل اللفظية، مما يشير إلى أن تفسير الباقي واتخاذ القرار الرياضي المرتبط به يتطلب تدريباً أطول وتكثيفاً أكبر للمواقف السياقية ذات المعنى. وفي المقابل، يعكس الأداء المرتفع الملحوظ في مسألتَي الجمع والطرح قدرة الاستراتيجية على دعم المسائل ذات البنية المباشرة بشكل أسرع، نظراً لقربها من الخبرات الحسابية السابقة للطلبة.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن التعليم القائم على المخططات المعرفية أظهر تحصيلاً مرتفعاً في حل المسائل الرياضية اللفظية، ليس فقط من حيث مستوى الأداء الكمي، بل من خلال إعادة تنظيم طريقة التفكير الرياضي ذاتها.

كما تشير النتائج إلى أن أثر التعليم القائم على المخططات المعرفية لم يقتصر على تحسين أداء الطلبة في المسائل التي تدربوا عليها مباشرة، بل انعكس أيضاً في قدرتهم على التعامل مع مسائل جديدة جمعت بين أكثر من عملية حسابية داخل الاختبار التحصيلي البعدي. ويُعد هذا النمط مؤشراً أولياً على انتقال أثر التعلم (Transfer)، حيث أصبح الطلبة أكثر قدرة على التعرف إلى البنية الرياضية العميقة للمسألة وتوظيف المخطط المعرفي المناسب رغم اختلاف الصياغة السطحية للموقف. ويتسق ذلك مع الأدبيات التي ترى أن بناء المخططات المعرفية يساهم في تنظيم المعرفة في الذاكرة طويلة المدى ويعزز القدرة على تطبيقها في مواقف جديدة. (Chen, 1999; Ceci & Barnett, 2002; Ji-tendra et al., 2007) ومع ذلك، ينبغي التعامل مع هذا الاستنتاج بحذر، لأن تصميم الدراسة لم يتضمن اختباراً مستقلاً مخصصاً لقياس نقل أثر التعلم بصورة مباشرة.

نتائج السؤال الثاني: ما مدى فاعلية التعليم القائم على المخططات المعرفية في تحسين الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الصفرية التالية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجات طلبة الصف الرابع على مقياس الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات في التطبيقين القبلي والبعدي، تعزى لاستخدام التعليم القائم على المخططات المعرفية كما يظهر في الجدولين رقم (7) ورقم (8).

جدول (7) الإحصاءات الوصفية الكلية لمقياس الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات في التطبيقين القبلي والبعدي

أعلى قيمة	أدنى قيمة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	التطبيق
37	13	7.84	23.09	32	القبلي
52	29	6.21	44.64	32	البعدي
—	—	—	+21.55	—	الفرق (بعدي – قبلي)

جدول (8) الإحصاءات الوصفية لنتائج المقياس القبلي والبعدي

التغير	النتائج البعدية			النتائج القبلية			الفقرة
	المتوسط	الانحراف	المستوى	المتوسط	الانحراف	المستوى	
+0.62	1.66	0.94	لا أوافق	2.28	0.77	محايد	الرياضيات مادة صعبة
+0.59	1.69	0.93	محايد	2.28	0.81	محايد	تعلم الرياضيات مفيد بالنسبة لي
+0.84	1.66	0.94	لا أوافق	2.50	0.72	موافق	أشعر بالراحة عندما نحل مسائل في الرياضيات
+0.41	1.84	0.95	محايد	2.25	0.84	محايد	لا أجد صعوبة في فهم الرياضيات مهما شرح المعلم
+0.40	1.91	0.96	محايد	2.31	0.82	محايد	أفرح عندما أحل مسألة رياضية
+0.84	1.66	0.90	لا أوافق	2.50	0.72	موافق	أحب أنشطة الرياضيات
+0.44	1.84	0.95	محايد	2.28	0.85	محايد	حل المسائل الرياضية لا يعد مضيعة للوقت

أجد سهولة في حل المسائل الرياضية	1.87	0.98	محايد	2.41	0.76	موافق	+0.54
أشعر بالتسلية أثناء حصة الرياضيات	1.63	0.91	لا أوافق	2.47	0.72	موافق	+0.84
أتعلم التفكير من خلال أنشطة الرياضيات	1.34	0.74	لا أوافق	2.16	0.88	محايد	+0.82
أحل مسائل الرياضيات مهما كانت صعبة	2.00	0.95	محايد	2.47	0.72	موافق	+0.47
أحب الرياضيات	1.59	0.88	لا أوافق	2.31	0.82	محايد	+0.72
أحاول أن أحل تمارين الرياضيات باستمرار	1.56	0.88	لا أوافق	2.63	0.55	موافق	+1.07

يتضح من الجدول (8) المقارن للإحصاءات الوصفية القبلية والبعديّة أن جميع فقرات المقياس الثلاث عشرة أظهرت تحسناً ملحوظاً في المتوسطات الحسابية فقد تراوحت المتوسطات القبلية بين (1.34 - 2.00). فكانت سبع فقرات في مستوى «لا أوافق» وست فقرات في مستوى «محايد»، بينما لم تسجل أي فقرة مستوى «موافق»، مما يعكس اتجاهات سلبية أو محايدة لدى الطلبة نحو تعلم الرياضيات قبل تطبيق الاستراتيجية. في المقابل، ارتفعت المتوسطات البعدية لتتراوح بين (2.16 - 2.63)، فقد اختفى المستوى السلبي تماماً، إذ انتقلت سبع فقرات إلى مستوى «محايد» وست فقرات إلى مستوى «موافق»، وهو ما يدل على تحول جوهري في اتجاهات الطلبة من السلبية أو المحايدة إلى الإيجابية نحو تعلم الرياضيات.

من حيث التحسينات الفردية للفقرات، حققت الفقرة الثالثة عشرة «أحاول أن أحل تمارين الرياضيات باستمرار» أعلى تحسن بمقدار (+1.07) حيث انتقلت من متوسط (1.56) إلى (2.63)، تليها الفقرتان الثالثة «أشعر بالراحة عندما نحل مسائل في الرياضيات» والسادسة «أحب أنشطة الرياضيات» بتحسّن (+0.84) لكل منهما، ثم الفقرتان التاسعة «أشعر بالتسلية أثناء حصة الرياضيات» والعاشر «أتعلم التفكير من خلال أنشطة الرياضيات» بتحسّن (+0.84) و(+0.82) على التوالي. حتى الفقرات التي سجلت أقل تحسّن مثل الفقرة الرابعة (+0.41) والحادية عشرة (+0.47) أظهرت تغيراً إيجابياً واضحاً، مما يعكس أثراً متسقاً وشاملاً للاستراتيجية التعليمية عبر جميع أبعاد المقياس.

للتحقق من دلالة هذه الفروق إحصائياً، أُجري اختبار (T) للعينات المترابطة حيث ظهرت النتائج كما يظهر في الجدول (9) الآتي:

جدول (9) نتائج اختبار العينات المرتبطة Paired Samples Test

المتغير	م القبلي	م البعدي	متوسط الفروق	ت	df	Sig	Cohen's d	تفسير حجم الأثر
الاتجاهات نحو الرياضيات	23.09	44.64	-21.55	-8.561	31	.000	1.51	كبير جداً

ملاحظة: حجم الأثر Cohen's d يُحسب بالمعادلة: $d = t / \sqrt{n}$ ، فإذا كانت $t = 8.561$ و $n = 32$ فإن $d = 8.561 / \sqrt{32} = 8.561 / 5.66 \approx 1.51$.

ويظهر الجدول رقم (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات، حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (-8.561) عند درجة حرية (31)، وبمستوى دلالة ($p < 0.001$)، وهي أقل من مستوى الدلالة المحدد ($\alpha = 0.05$) مما يشير إلى أن الفروق لم تكن وليدة الصدفة، بل كانت نتيجة مباشرة للتدخل التعليمي المستخدم.

وبناءً على النتائج الإحصائية، تم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة. أظهر التعليم القائم على المخططات المعرفية فاعلية عالية ومؤثرة في تحسين اتجاهات طلبة الصف الرابع نحو حل المسائل اللفظية في موضوع العمليات الحسابية الأربع.

ولتعزيز الدلالة العملية لهذه النتائج، جرى حساب حجم الأثر باستخدام معامل كوهين d، الذي بلغ ($d = 1.51$)، وهو يصنّف ضمن مستوى الأثر الكبير جداً وفقاً لمعايير كوهين (Cohen, 1988)، مما يؤكد أن الفروق المرصودة ذات أهمية تربوية عالية تتجاوز الدلالة الإحصائية إلى التأثير الفعلي الملموس في سلوكيات الطلبة واتجاهاتهم.

فقد أثبتت الدراسة أن استخدام هذه الاستراتيجية التعليمية أدى إلى تحول جوهري في نظرة الطلبة للرياضيات من السلبية أو الحيادية إلى الإيجابية، حيث تحسنت جميع فقرات المقياس دون استثناء بدلالة إحصائية قوية ($p < 0.001$)، وبمتوسط تحسن عام بلغ (0.66) درجة على مقياس ليكرت الثلاثي. هذه النتائج تشير إلى أن استراتيجية المخططات المعرفية أسهمت في تطوير اتجاهات إيجابية نحو المادة، مما يعزز من دافعية الطلبة ورغبتهم في التعلم واستمراريتهم في حل التمارين الرياضية.

ومن اللافت للاهتمام أن أعلى نسب التحسن تمثلت في الفقرات المرتبطة بالسلوك التعليمي (المثابرة، المحاولة، التفاعل)، وليس فقط بالمشاعر العامة تجاه المادة، وهو ما يشير إلى أن أثر استراتيجية المخططات المعرفية تجاوز البعد الانفعالي إلى تغيير أنماط التفاعل الفعلي مع تعلم الرياضيات. وبذلك، تؤكد نتائج هذه الدراسة أن التعليم القائم على المخططات المعرفية يُعد مدخلاً فاعلاً لتحسين الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات، لكونه يعالج جذور النفور من المادة من خلال إعادة تنظيم الخبرة التعليمية، وليس عبر أساليب تحفيزية سطحية.

كما وأظهرت نتائج السؤال الثاني أن التحسن في اتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات لم يكن تحسناً انفعالياً عاماً فحسب، بل اتخذ طابعاً بنوياً تدريجياً يعكس طبيعة تشكّل الاتجاهات في هذه المرحلة العمرية. فقد تركّزت أعلى نسب التحسن في الفقرات المرتبطة بالسلوك التعليمي داخل الموقف الصفّي، مثل المثابرة على حل التمارين، والراحة أثناء الحل، والاستمتاع بأنشطة الرياضيات، في حين ظل التحسن في الفقرات التي تعبّر عن الموقف العام من المادة في مستوى محايد رغم ارتفاع متوسطاتها الحسابية.

ويشير هذا النمط إلى أن أثر التعليم القائم على المخططات المعرفية بدأ من التجربة التعليمية المباشرة قبل أن يتبلور في صورة اتجاهات عامة مستقرة، وهو ما يتسق مع ما أشار إليه هانولا (Hannula, 2015b) حول الطبيعة متعددة الأبعاد للاتجاهات نحو الرياضيات، حيث يسبق التغيّر السلوكي والانفعالي التغيّر في المعتقدات العامة طويلة المدى.

ويمكن تفسير هذا التحول في ضوء الأسس النظرية للتعليم القائم على المخططات المعرفية؛ إذ إن تنظيم المسألة اللفظية ضمن مخطط بصري واضح يقلل من الغموض المعرفي ويعزز شعور الطلبة بالتحكم والسيطرة أثناء الحل. ويتسق ذلك مع نظرية العبء المعرفي التي تؤكد أن خفض العبء الواقع على الذاكرة العاملة يساهم في تحسين المشاعر المرتبطة بالتعلم، مثل الراحة والمتعة، قبل أن ينعكس على الاتجاهات العامة نحو المادة (Sweller, 2011).

كما تدعم هذه النتائج ما توصلت إليه دراسات جيتندرا وآخرون وباول (Jitendra et al., 2007; Powell, 2007; 2011)، التي أكدت أن وضوح بنية المسألة وتمثيلها بصرياً لا يساهم فقط في تحسين الأداء الأكاديمي، بل في تقليل القلق الرياضي وزيادة استعداد الطلبة للمحاولة والاستمرار. ويتضح ذلك في هذه الدراسة من خلال الارتفاع الملحوظ في فقرات المثابرة وحب الأنشطة، وهي مؤشرات سلوكية تعكس تحسّن الدافعية الداخلية للتعلم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات سابقة أشارت إلى أن التعليم القائم على المخططات المعرفية يساهم في تحسين اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات عندما يُطبّق ضمن سياق تعليمي منظم وممتد (Fuchs et al., 2004; Skinner & Cuevas, 2023). وفي المقابل، تقدّم هذه الدراسة إضافة نوعية مقارنة ببعض الدراسات التي وجدت أثراً محدوداً للاستراتيجية على الاتجاهات في المدى القصير (Hughes, 2020)، حيث تُظهر النتائج الحالية أن الأثر الوجداني لاستراتيجية المخططات المعرفية قد يكون تدريجياً، ويبدأ من السلوك التعليمي والمشاركة الصفية قبل أن يتحول إلى اتجاه إيجابي عام أكثر استقراراً.

وبناءً على ذلك، يمكن القول إن فاعلية التعليم القائم على المخططات المعرفية في تحسين اتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات لا تعود إلى كونه أداة تحفيزية مباشرة، بل إلى قدرته على إعادة تنظيم الخبرة التعليمية وجعل الموقف الرياضي أكثر قابلية للفهم والتعامل، مما يعالج جذور النفور من الرياضيات على نحو أعمق وأكثر استدامة.

تعقيب على النتائج:

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن التعليم القائم على المخططات المعرفية (Schema-Based Instruction) يدعم تحصيل طلبة الصف الرابع الأساسي في حلّ المسائل الرياضية اللفظية في موضوع العمليات الحسابية الأربع،

وتعزيز اتجاهاتهم نحو تعلم مادة الرياضيات. فعلى الصعيد التحصيلي، أظهرت النتائج ارتفاعاً ملحوظاً في أداء الطلبة، واتّسم أدائهم بقدرة أكبر على التعامل مع المسائل اللفظية بصورة أكثر تنظيماً ووعياً بنيتها.

ويمكن تفسير أنماط الأداء التي أظهرها طلبة الصف الرابع في حلّ المسائل الرياضية اللفظية في ضوء نظرية بناء المخططات المعرفية، التي تؤكد أن التعلم الفعّال يحدث عندما يُنظم المتعلم المعرفة في بُنى ذهنية مترابطة تُستخدم لفهم المواقف الجديدة وحلّها (Mayer & Hegarty, 1996; Powell, 2011). فقد أظهرت نتائج الدراسة أن أداء الطلبة اتّسم بقدرة أكبر على تنظيم المعطيات وبناء مسار حلّ أوضح، وهو ما يشير إلى تشكّل مخططات معرفية أولية للمسائل اللفظية، وانتقال تدريجي من التعامل مع الخصائص السطحية للمسألة إلى الانتباه إلى بنيتها الرياضية الكامنة. ويتسق هذا التفسير مع ما توصلت إليه دراسة جيتندرا وستار (Jitendra & Star, 2011)، التي أكدت أن تدريب الطلبة على تصنيف المسائل وفق بنيتها يساهم في تنظيم خطوات الحل ودقته، ويدعم نقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة.

كما يمكن تفسير هيمنة الأخطاء الإجرائية مقارنة بالأخطاء البنيوية-المفاهيمية بوصفها مؤشراً على تطور الفهم الرياضي، لا على ضعفه، إذ تعكس وجود تخطيط صحيح ومسار حلّ منظم رغم وقوع أخطاء تنفيذية (Jitendra, 2020; Verschaffel et al., 2007). ويتوافق هذا النمط مع افتراضات التعليم القائم على المخططات المعرفية التي ترى أن الخطأ الإجرائي بعد بناء المخطط يُعد مرحلة طبيعية في تطور التفكير الرياضي. ومن منظور نظرية العبء المعرفي، يمكن فهم هذا النمط كنتيجة لتنظيم المعلومات ضمن مخططات بصرية-لفظية واضحة، مما يخفف العبء الواقع على الذاكرة العاملة، ويتيح توجيه الجهد المعرفي نحو التخطيط والتنفيذ بدل الانشغال بتفكيك نص المسألة (Sweller, 2011).

أما الصعوبات التي استمرت في مسائل القسمة، ولا سيما تلك التي تتضمن باقياً، فيمكن تفسيرها في ضوء التعقيد البنيوي لهذا النوع من المشكلات، الذي يتطلب دمج الفهم الكمي بالدلالة السياقية واتخاذ قرار رياضي مناسب، وهو ما يستدعي نضجاً أكبر في المخطط المعرفي، كما أشارت إليه دراسات حلّ المشكلات السياقية (Verschaffel et al., 2020).

وعلى صعيد الاتجاهات نحو تعلم الرياضيات، أظهرت النتائج تحسناً دالاً إحصائياً شمل جميع أبعاد المقياس، خاصة الفقرات المرتبطة بالسلوك التعليمي مثل المثابرة، والراحة أثناء الحل، والاستمتاع بالأنشطة. ويمكن تفسير هذا التغير في ضوء البُعد الوجداني للتعلم الرياضي، الذي يؤكد أن شعور المتعلم بالكفاءة والسيطرة المعرفية يُعد عاملاً حاسماً في تشكيل الاتجاهات الإيجابية (Aiken, 2002; Hannula, 2015b). كما يتسق ذلك مع نظرية الترميز المزدوج التي تشير إلى أن الدمج بين التمثيل البصري واللفظي يساهم في تعزيز الفهم وتقليل العبء المعرفي والانفعالي المرتبط بحل المشكلات (Paivio, 1986; Mayer & Hegarty, 1996).

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة هاجيس (Hughes, 2020)، التي أشارت إلى أن التعليم القائم على المخططات المعرفية كان أكثر فاعلية في تحسين السلوكيات العملية المرتبطة بحلّ المشكلات مقارنة بتغيير الاتجاهات العامة في المدى القصير. غير أن نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أثر وجداني أوسع، يمكن تفسيره بطبيعة التطبيق الممتد داخل الصف العادي، مما أتاح للطلبة خبرةً تعليمية متكررة ومنظمة أسهمت في تعزيز الدافعية

والاتجاهات الإيجابية. كما تتسق النتائج مع ما خلصت إليه مراجعة باول (Powell, 2011) من أن الاستمرارية والتكرار في تطبيق التعليم القائم على المخططات المعرفية يُعدّان عاملين حاسمين في تحقيق أثر أكثر استدامة على الأداء.

وبناءً على ذلك، تؤكد نتائج الدراسة أن التعليم القائم على المخططات المعرفية لا يقتصر على مستوى الأداء الأكاديمي، بل يمتد إلى إعادة تنظيم الخبرة التعليمية معرفياً ووجدانياً، بما يساهم في بناء تعلم رياضي أعمق وأكثر استدامة لدى طلبة المرحلة الأساسية، ويعزز قابليته للتطبيق في بيئات الصف العادي التي تضم طلبة بمستويات تحصيل متباينة.

حدود الدراسة:

ومع أهمية النتائج سابقة الذكر، ينبغي تفسيرها في ضوء حدود التصميم شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة المعتمد في الدراسة. فعلى الرغم من أن هذا التصميم أتاح وصف مستوى أداء الطلبة بعد تطبيق التعليم القائم على المخططات المعرفية في سياق صفّي طبيعي، فإنه لا يشتمل على مجموعة ضابطة للمقارنة، ولا يتضمن اختباراً قليلاً موحداً للتحصيل، الأمر الذي يحدّ من القدرة على عزو التغيرات المرصودة إلى التدخل التعليمي وحده بصورة قاطعة. وعليه، تمثل النتائج الحالية مؤشرات داعمة على فاعلية هذه الاستراتيجية ضمن هذا السياق التعليمي، دون أن تشكل دليلاً سببياً حاسماً يمكن تعميمه خارج حدود الدراسة. ومن هنا، توصي الدراسة بإجراء بحوث مستقبلية تستخدم تصاميم تجريبية، تتضمن مجموعات ضابطة واختبارات قبلية وبعديّة موحدة، للتحقق بدرجة أكبر من أثر التعليم القائم على المخططات المعرفية في تحصيل الطلبة. كما وتقدم الدراسة التوصيات التالية.

التوصيات:

(1) توصيات تربوية تطبيقية:

اعتماد التعليم القائم على المخططات المعرفية في تدريس المسائل اللفظية لجميع طلبة الصفوف الأساسية، مع التركيز على فهم بنية المسألة وتصنيفها قبل إجراء العمليات الحسابية، والاهتمام بتدريس القسمة خاصة مع الباقي في سياقات واقعية. كما يُوصى بتوظيف التمثيلات البصرية والتقويم التكويني القائم على تحليل الأخطاء لتحسين الفهم وتقليل العبء المعرفي.

(2) توصيات للمناهج وإعداد المعلمين:

دمج مبادئ التعليم القائم على المخططات المعرفية في مناهج الرياضيات، والتركيز على مسار الحل وبنية المسألة، إلى جانب تطوير برامج إعداد المعلمين في تحليل المسائل اللفظية وتصميم المخططات واستخدام أدوات تقويم تقيس الفهم البنيوي وتكشف نوعية الخطأ.

(3) توصيات بحثية:

إجراء دراسات طولية ومقارنة لقياس استدامة فاعلية هذه الاستراتيجية وانتقال أثرها، والتوسع في بحث أثرها على الجوانب الوجدانية، مع تطوير أدوات قياس تركّز على الفهم البنيوي وتحليل الأخطاء بدل الاقتصاد على التحصيل الكمي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- البدرية، سليمة بنت سالم بن راشد، حسن، عبد الحميد سعيد، وإمام، محمود محمد (2020). *فاعلية استراتيجية المخططات المعرفية في تحسين حل المشكلات الرياضية اللفظية والذاكرة العاملة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثالث الأساسي في سلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة السلطان قابوس، مسقط مسترجع من <http://search.mandumah.com/Record/1173603>
- الحزيم، خالد بن محمد، والشمرى، مها بنت مسند (2014). *أثر استخدام المخططات الخوارزمية على تنمية مهارات التواصل الرياضي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة الرياض*. مجلة تربويات الرياضيات، 17(8)، 268-318.
- إبراهيم، سحر ماهر خميس (2025). *تطوير وحدات دراسية لذوي صعوبات تعلم حل المشكلات اللفظية في مناهج الرياضيات المطورة للمرحلة الابتدائية في ضوء مدخل التعليم القائم على المخططات المعرفية*. مجلة تربويات الرياضيات، 28(1)، 219-295.
- عبد القادر، خالد فايز (2017). *صعوبات حل المسألة اللفظية في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة*. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 21(1)، 218 - 246.
- معدى، عبد العزيز سعيد يحيى، والقرني، موسى عبد المعين محمد (2023). *أثر استخدام حل المسائل الرياضية اللفظية في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الأول متوسط بمدرسة الأبناء التابعة لمكتب تعليم الدرعية*. مجلة المناهج وطرق التدريس، 2(14)، 40 - 57.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Aiken, L. R. (2002). Attitudes towards mathematics and science. *Educational Research Quarterly*, 26(1), 28-37.
- Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation* (Vol. 2, pp. 89-195). Academic Press.
- Barnett, S. M., & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128(4), 612-637.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12.
- Brookhart, S. M. (2013). How to create and use rubrics for formative assessment and grading. ASCD.
- Chen, Z. (1999). Schema induction in children's analogical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 703-715. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.703>.
- Chi, M. T. H., Feltovich, P. J., & Glaser, R. (1981). Categorization and representation of physics

- problems by experts and novices. *Cognitive Science*, 5(2), 121–152.
https://doi.org/10.1207/s15516709cog0502_2
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooper, G., & Sweller, J. (1987). Effects of schema acquisition and rule automation on mathematical problem-solving transfer. *Journal of Educational Psychology*, 79(4), 347–362. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.79.4.347>.
- Creswell, J. W. (2018). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson Education.
- Ericsson, K. A., & Kintsch, W. (1995). Long-term working memory. *Psychological Review*, 102(2), 211–245. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.102.2.211>
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Prentice, K. (2003). Responsiveness to mathematical problem-solving instruction: Comparing students at risk of mathematics disability with and without risk of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 340–351.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Finelli, R., Courey, S. J., & Hamlett, C. L. (2004). Expanding schema-based transfer instruction to help third graders solve real-life mathematical problems. *American Educational Research Journal*, 41(2), 419–445. <https://doi.org/10.3102/00028312041002419>.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Prentice, K., Burch, M., Hamlett, C. L., Owen, R., & Schroeter, K. (2003). Enhancing third-grade students' mathematical problem solving with schema-based instruction. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 293–305. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.293>.
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.
- Guskey, T. R. (2010). Formative assessment and grading. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 29(1), 16–29. <https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2009.00171.x>
- Hannula, M. S. (2015a). Affect in mathematics education: A theoretical perspective. *Educational Studies in Mathematics*, 89(3), 327–344. <https://doi.org/10.1007/s10649-015-9643-4>.
- Hannula, M. S. (2015b). Emotions in problem solving. In S. Cho (Ed.), *Selected regular lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 269–288). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-17187-6_16
- Hughes, S. (2020). The effects of schema-based instruction on solving mathematics word problems. *Georgia Educational Researcher*, 17(2), 1–24.
- Jitendra, A. K. (2007). Teaching students with learning disabilities to solve word problems using schema-based instruction. Council for Exceptional Children.

- Jitendra, A. K., & Star, J. R. (2011). Meeting the needs of students with learning disabilities in inclusive mathematics classrooms: The role of schema-based instruction. *Theory Into Practice*, 50(1), 12–19. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534912> .
- Jitendra, A. K., Griffin, C. C., Haria, P., Leh, J., Adams, A., & Kaduvettoor, A. (2007). A comparison of single and multiple strategy instruction on third-grade students' mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 115–127. <https://doi.org/10.1037/00220663.99.1.115>-
- Jitendra, A. K., Harwell, M. R., Im, S., Karl, S. R., & Slater, S. C. (2019). Improving student learning of ratio, proportion, and percent: A replication study of schema-based instruction. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1045–1062. <https://doi.org/10.1037/edu0000335>
- Kirschner, P. A., & Hendrick, C. (2020). *How learning happens: Seminal works in educational psychology and what they mean in practice*. Routledge.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159–174.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 1–55.
- Marshall, S. P. (1995). *Schemas in problem solving*. Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. (1982). Different problem-solving competencies established in learning computer programming with and without meaningful models. *Journal of Educational Psychology*, 74(4), 452–465. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.4.452>.
- Mayer, R. E., & Hegarty, M. (1996). The process of understanding mathematical problems. In R. J. Sternberg & T. Ben-Zeev (Eds.), *The nature of mathematical thinking* (pp. 29–54). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (2020). *TIMSS 2019 international results in mathematics and science*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- OECD. (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-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/palestinian-authority_78667ea0-en.html
- Owen, E., & Sweller, J. (1985). What do students learn while solving mathematics problems? *Journal of Educational Psychology*, 77(3), 272–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.77.3.272> .
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford University Press.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual (7th ed.)*. McGraw-Hill Education.
- Powell, S. R. (2011). Solving word problems using schemas: A review of the literature. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(2), 94–108. <https://doi.org/10.1111/j.15405826.2011.00329.x>

- Skinner, K., & Cuevas, J. A. (2023). Schema-based instruction and students' mathematics attitudes: Examining cognitive and affective outcomes. *International Journal of Instruction*, 16(1), 857–874. <https://doi.org/10.29333/iji.2023.16148a>
- Skinner, M. G., & Cuevas, J. A. (2023). The effects of schema-based instruction on word problems in a third-grade mathematics classroom. *International Journal of Instruction*, 16(1), 855–880.
- Soderstrom, N. C., & Bjork, R. A. (2015). Learning versus performance: An integrative review. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 176–199. <https://doi.org/10.1177/1745691615569000>.
- Sweller, J. (2011). Cognitive load theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 37–76. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-387691-1.00002-8>.
- Verschaffel, L., Schukajlow, S., Star, J., & Van Dooren, W. (2020). Word problems in mathematics education: A survey. *ZDM—Mathematics Education*, 52, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01130-4>.

إصدار جديد: صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



فيا فيكي

الفن والإبداع في ريجيو إيميليا

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جوهرة

ترجمة وتقديم
أ.د. علي عاشور الجعفر



منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING



في هذا الكتاب تدعونا "فيكي" لرحلة تتجاوز حدود التعليم التقليدي، ونحثنا على إعادة تصوّر دور الفن في تشكيل عقول الأطفال، فهي تلاحظ أنّ الفن يُخاطرُ بفقدان قوّته التحويليّة عندما يكون محصوراً بين الجدران المعقّمة لإطار المتحف. ويكمن الخطر الحقيقيّ في اختزال الفن إلى قطع أثرية خالية من حيويّتها المتأصّلة، ومنزوعة القدرة على إثارة الفكر والعاطفة، في عالم تتزايد لامبالاته بالجمال، وفي هذا العالم تذكّرنا "فيكي" بأهميّة تغذية الشعور بالدهشة والفضول، وتؤكد أنّ الجودة الجماليّة لبيئتنا ليست محض فكرة لاحقة، بل هي ضرورة أساسيّة لتنمية المواطنين المشاركين الذين يعتزّون العالم من حولهم ويحترّمونه.

وفي ورشة الفنون (الأتيليه) تخلق "فيكي" وزملاؤها المعلّمون سياقات نابضة بالحياة، يُشجّع فيها الأطفال على الاستكشاف والتساؤل والتجربة بحرية، وبرفضها المناهج المحدّدة مسبقاً لصالح التحقيق المفتوح؛ تُمكن الأطفال من خوض رحلات الاكتشاف، سواء أكان بصورة فردية أم تعاونية.

تطرح "فيكي" في كتابها سلسلة من الأسئلة الاستقصائيّة التي تدعونا إلى إعادة النظر في افتراضاتنا حول التعليم والإبداع، لماذا نسمّي مكان العمل بالمدرسة بأتيليه؟ ما الدور الذي يؤديه التوثيق في عملية التعلّم؟ كيف يمكننا رعاية البعد الجمالي للتعليم؟

لا تكمن الإجابات في الصيغ الإلزاميّة، بل في الخيال اللامحدود للأطفال، والتفاني الدؤوب للمعلّمين، فهم يتحدّوننا لاحتضان الأسئلة، والاحتفال بالتنوع، ورؤية العالم بعيون طفل حتى يصير العالمُ عالمًا مليئًا بإمكانيات لا حصر لها، وعجائب تفوق الوصف، لأننا بنسج الإبداع النابض بالحياة لا نكتشف جمال العالم فقط، بل نكتشف أيضًا الإمكانيات غير المحدودة للروح البشرية.

المترجم

فيا فيكي
الفن والإبداع
في ريجيو إيميليا



9 789921 888582

منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING



تصورات المعلمين حول دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين

Doi: 10.29343 / 1- 10 8- 3

أ. سوسن فكتور إسحق اسطفان

طالبة دكتوراه فلسفة المناهج وطرق التدريس، جامعة القدس - دولة فلسطين

أ.د بعاد محمد فرج الخالص

أستاذ المناهج والطفولة المبكرة كلية العلوم التربوية، ومديرة معهد الطفل - جامعة القدس - دولة فلسطين

الملخص:

سعت الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلمين حول دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين. حيث تم اتباع المنهج الوصفي المسحي بالمنحى المختلط. بتطبيق استبانة على (205) من معلمي المدارس الأهلية في محافظة بيت لحم تم اختيارهم عشوائياً، وإجراء مقابلات شبه منتظمة مع (20) معلمة.

أظهرت النتائج أن التعلم الاجتماعي العاطفي يُسهم بدرجة مرتفعة في تنمية المهارات الحياتية، وجاء ترتيب إسهام الأبعاد تنازلياً: الوعي بالذات في تطوير المهارات الشخصية، ثم الوعي الاجتماعي في تطوير المهارات الاجتماعية، فالتواصل والعلاقات الشخصية في تطوير مهارات المواطنة النشطة، تليها الإدارة الذاتية في تطوير مهارات التمكين الشخصي، وأخيراً اتخاذ القرارات المسؤولة في تطوير مهارات التعلم والمقدرة على التوظيف. وقد عمّقت المقابلات هذه النتائج بالكشف عن آليات هذا الإسهام المتمثلة في تعزيز التعرّف على المشاعر، وبناء الثقة بالنفس، وضبط الانفعالات، وتنمية التعاطف والتعاون، وحل الخلافات سلمياً. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمؤهل العلمي أو سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بدمج التعلم الاجتماعي العاطفي في مناهج المرحلة الأساسية وتدريب المعلمين على استراتيجياته.

الكلمات المفتاحية: تصورات المعلمين، التعلم الاجتماعي العاطفي، المهارات الحياتية، المرحلة الأساسية.

استلم البحث في يونيو 2025 وأجيز للنشر في نوفمبر 2025

Teachers' Perceptions of the Role of Social and Emotional Learning in Developing Life Skills among Basic Stage Students (Grades 1- 4) in Palestine

Sawsan Vietor Istephan

The Principal of Greek Catholic patriarchate school in Beit Sahour

Buad Mohamed Kholes

Professor in Curriculum and Early Childhood - Director of child institute

Abstract

The study sought to explore teachers' perceptions of the role of social and emotional learning (SEL) in developing life skills among students in the basic stage (Grades 1– 4) in Palestine. A descriptive survey approach with a mixed-methods design was employed. A questionnaire was administered to 205 teachers from private schools in Bethlehem Governorate, who were randomly selected, and semi-structured interviews were conducted with 20 female teachers.

The results indicated that social and emotional learning contributes to a high degree to the development of life skills. The dimensions were ranked in descending order as follows: self-awareness in developing personal skills, followed by social awareness in developing social skills, communication and interpersonal relationships in developing active citizenship skills, self-management in developing personal empowerment skills, and finally responsible decision-making in developing learning and employability skills. The interviews further deepened these findings by revealing the mechanisms through which this contribution occurs, including enhancing emotional awareness, building self-confidence, regulating emotions, fostering empathy and cooperation, and resolving conflicts peacefully. The results also showed no statistically significant differences attributable to academic qualification or years of experience. The study recommended integrating social and emotional learning into basic stage curricula and providing teachers with training on SEL strategies.

Keywords: Teachers' Perceptions, Social-Emotional Learning, Life Skills, Primary Education.

المقدمة:

إن تقدم المجتمعات ورقياً يتأثر بمدى تقدمها العلمي والتكنولوجي وبدرجة اهتمام القادة والمسؤولين ببناء الأفراد بشكل تكاملي في مجالات العلم والمعرفة المختلفة، والسعي نحو تسليحهم بالمعارف والمهارات اللازمة لهم ليكونوا قادة فعالين في مجتمعاتهم، وهذا من خلال تنمية حُسهم العلمي ودافعيتهم نحو التعلم وتطوير شغفهم نحو الاستكشاف والإبداع والتميز. وبحسب ما ورد في محمد (2018) أن مجتمعاتنا بحاجة إلى متعلم يمتلك القدرة على الإبداع والابتكار والتفكير في حلول مبتكرة لمشكلات قائمة يستفيد بالإمكانات المتاحة، ويؤمن بالتفكير العلمي كأسلوب حياة، ويمثل العلم له مصدر سعادة وبهجة، عن طريق بناء شخصية متزنة تتعامل مع التحديات المجتمعية بواسطة التعلم والتدريب المستمر، ومن خلال إثبات الذات واحترام النفس.

ويعدُّ التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) Social Emotional Learning الحلقة المفقودة في مجال تعليم العلوم، وهو العامل الحاسم في نجاح الطلبة داخل وخارج غرفة الصف على حد سواء (Tagat et al., 2025)، وهو يهدف إلى تطوير الوعي الذاتي والإثارة الذاتية والمهارات اللازمة لتحقيق النجاح في الدراسة والحياة بوجه عام، مع استخدام الوعي الاجتماعي ومهارات التعامل مع الآخرين لتكوين علاقات إيجابية والمحافظة عليها، وتنمية مهارات اتخاذ القرار والتصرفات المسؤولة في الشخصية، حيث تعمل تلك المهارات والخصائص على تحسين الأداء الأكاديمي والاجتماعي (Aygün & Taşkın, 2022).

وبما أن الإنسان يمر بمراحل وتغيرات عديدة في حياته، فإنه يحتاج إلى مهارات وتقنيات لتجاوز هذه المراحل بشكل إيجابي، لذلك تعدُّ المدرسة مرحلة مهمة لاكتساب المهارات المختلفة التي تسهم في تنمية شخصية الفرد، حيث يمكن اكتساب هذه المهارات الحياتية بشكل غير مقصود أو بشكل مقصود ومحدد مثل برامج التعلم الاجتماعي العاطفي التي تعدُّ خطوة أولى نحو تطوير بيئة مدرسية إيجابية وآمنة، ومن المهم أن تهتم المدارس بالتنمية الاجتماعية والعاطفية لتهيئة بيئات مدرسية آمنة وداعمة تسهل عملية التعلم. فبرامج التعلم الاجتماعي والعاطفي تهدف إلى تنمية مجموعة من المهارات المهمة لنجاح الطلبة في حياتهم الحالية والمستقبلية، مثل إدارة المسؤوليات، احترام الآخرين، القدرة على بناء العلاقات، العمل المستقل، والتعبير عن العواطف، كما أنها تعزز مهارات العمل مع الآخرين، التعاون، المرونة، الابتكار في حل المشكلات، اتخاذ القرارات، وتحديد الأهداف بشكل واضح (برهوم، 2025).

وتكمن أهمية المهارات الحياتية في أنها تمكن الفرد من القدرة على التصرف بمسؤولية، والتحكم في عواطفه، والتعامل مع التوتر والمشكلات بطريقة صحية وذكية، كما تمكنه من ترجمة المعرفة والمواقف والقيم إلى قدرات فعلية فيعرف ما يجب القيام به وكيفية القيام به. كما أنها تساعد الفرد على تحقيق قدر كبير من الاستقلال الذاتي، وتمنحه الفرصة لتعزيز نقاط قوته وتقليل نقاط ضعفه، كما أن المهارات الحياتية تساعد الطالب على الانتقال بنجاح من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ من خلال التطور الصحي والصحيح للمهارات الاجتماعية والعاطفية، التي بدورها تساعد على تكوين هويته الخاصة (قاسم ومحمد، 2021).

وتعدُّ المرحلة الأساسية في المدارس مرحلة تأسيسية في المسيرة التعليمية والنمائية للطلبة، الأمر الذي يتطلب منها الاهتمام بتنمية الجوانب الاجتماعية وتفاعلاتها والمهارات العاطفية لدى الطلبة بمقدار لا يقل عن الاهتمام بالجوانب الأكاديمية والتحصيلية؛ فالتعلم الذي يحرك مشاعر الأطفال ويثير انفعالاتهم هو أقوى أنواع التعلم، لأن الانفعالات تحتل مكانة الصدارة في الدماغ وتعمل على تنمية التفكير وتحفيزه وتساعد على التعلم الفعال (مشرح، 2015).

ويُعدُّ المعلمون من الركائز الأساسية في دعم وتنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة، حيث يؤدُّون دوراً محورياً في توجيه السلوكيات، وبناء الكفاءات الاجتماعية والعاطفية، وتحويل التعلم النظري إلى ممارسات عملية داخل البيئة الصفية وخارجها. ويُنظر إلى المعلمين كوسطاء تربويين يساهمون في تهيئة بيئة تعليمية محفزة نفسياً واجتماعياً، وفي تعزيز مهارات التواصل الفعال، والتفاعل الإيجابي، وتنمية القدرة على الوعي الذاتي وإدارة الانفعالات. وتعكس تصورات المعلمين حول أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي ووعيتهم بدورهم في تنمية المهارات الحياتية مدى تأثير رؤيتهم التربوية على تصميمهم للأنشطة الصفية، واختيار استراتيجيات التعليم التي تعزز التعاطف، والتعاون، واتخاذ القرار المسؤول، مما يجعل دورهم جوهرياً في إعداد الطلبة لمواجهة التحديات الحياتية وتنمية مهاراتهم الشخصية والاجتماعية بشكل متكامل.

من هذا المنطلق جاءت برامج التعلم الاجتماعي العاطفي التي بدورها تعزز قدرة الطلبة على دمج التفكير والعاطفة والسلوك لمواجهة التحديات اليومية، سواء كانت اجتماعية أو شخصية، فهذه البرامج تتيح للأطفال والمراهقين فرصاً متنوعة لاكتساب المهارات اللازمة للنجاح في الحياة، وترتبط بشكل وثيق بتحصيلهم الأكاديمي، حيث تتكامل في هذه البرامج الجوانب السلوكية والمعرفية والوجدانية، كما تشمل مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي تحديد العواطف، تحديد الأهداف، الإرادة الذاتية، حل المشكلات، حل النزاعات، مهارات الرفض، وصنع القرارات، وتتضمن هذه المهارات أيضاً الوعي بالذات والآخرين، الاتجاهات والقيم الإيجابية، واتخاذ القرارات المسؤولة (برهوم، 2025).

مشكلة الدراسة:

تُعدُّ المهارات الحياتية عنصراً جوهرياً في إعداد الطلبة لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين والتفاعل معه، ومن خلالها يكتسب المتعلم مهارات عملية وذهنية تساهم في بناء الشخصية المتكاملة للفرد، كما تساعد الطلبة على التفاعل الإيجابي، وإدارة عواطفهم، واتخاذ قرارات سليمة، والتكيف مع التغيرات والمتطلبات المتسارعة (قاسم ومحمد، 2021). ويُعدُّ التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) أحد الأساليب التعليمية الحديثة والفعالة في تنمية هذه المهارات، خاصة في المرحلة الأساسية التي تُعدُّ الأساس في بناء الشخصية وتشكيل القيم والاتجاهات (Durlak et al., 2011).

ورغم الاهتمام المتزايد عالمياً بدور التعلم الاجتماعي العاطفي في دعم المهارات الحياتية، إلا أن الواقع التعليمي في المدارس الفلسطينية، وفقاً لاطلاع الباحثين وخبرتهما في الميدان التربوي، يعاني من غياب منهج مخصص ومنفصل لتعليم المهارات الحياتية، والاكتفاء بدمج مجموعة من المهارات ضمن بعض المناهج والموضوعات الدراسية. مما ينعكس سلباً على قدرة الطلبة على مواكبة متطلبات الحياة المعاصرة، ويؤدي إلى وجود فجوة في دعم الجوانب النفسية والاجتماعية لديهم.

وبما أن التعلم الاجتماعي العاطفي يُمثل إطاراً تربوياً قابلاً للتطبيق ضمن الممارسات التدريسية اليومية دون الحاجة لمنهاج منفصل، فإنه يُشكّل بديلاً واقعياً وفعالاً لمعالجة الفجوة القائمة في تعليم المهارات الحياتية. حيث يعمل على تنمية خمس كفايات أساسية: الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، والوعي الاجتماعي، ومهارات العلاقات، واتخاذ القرارات المسؤولة (CASEL, 2024)، وهي كفايات تتقاطع بشكل مباشر مع المهارات الحياتية التي يحتاجها الطلبة للنجاح في حياتهم الحالية والمستقبلية.

وقد بيّنت التميمي (2020) أن التعلم الاجتماعي العاطفي عملية تطوير الكفايات الاجتماعية والعاطفية لدى الأطفال بما في ذلك المهارات والسلوكيات والمواقف التي يحتاجها الناس لإدارة سلوكياتهم الشخصية والاجتماعية والمعرفية. ويقوم التعلم الاجتماعي العاطفي على افتراض مؤداه أن التعلم يحدث من خلال التفاعل بين الأداء الاجتماعي والعاطفي والفكري للمتعلم، ويؤدي ضعف النمو في أيٍّ من هذه المجالات إلى تعريض الأفراد لخطر النتائج السلبية في المدرسة وفي الحياة بشكل عام (Tagat et al., 2025; Aygün & Taşkın, 2022).

غير أن نجاح تطبيق أي توجه تربوي يعتمد بشكل رئيس على المعلمين، باعتبارهم المحرك الفعلي للعملية التعليمية والواجهة التنفيذية لأي تغيير في الممارسات الصفية. فتصوراتهم ومعتقداتهم حول أهمية وفعالية التعلم العاطفي الاجتماعي تؤثر بشكل مباشر على مدى التزامهم بتطبيقه، وعلى استراتيجياتهم المستخدمة في ذلك. ومن هنا، فإن فهم كيفية إدراك المعلمين لدور التعلم العاطفي الاجتماعي في تنمية المهارات الحياتية يُعد خطوة أساسية نحو التطبيق الفعّال والتطوير المهني الموجه.

ومن خلال خبرة الباحثين لوحظ أن هناك ضعفاً في ممارسات تعليم المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية، نتيجة غياب التوجيه المنهجي الواضح للمعلمين في هذا المجال، وعدم توفر برامج تدريبية منظمة تُمكنهم من دمج مبادئ التعلم العاطفي الاجتماعي في ممارساتهم اليومية. ونظراً لطبيعة المدارس الأهلية في محافظة بيت لحم، التي تتمتع بدرجة أكبر من المرونة في تطبيق مبادرات تربوية مقارنة بالمدارس الحكومية، تجعلها سياقاً مناسباً لاستكشاف تصورات المعلمين نحو دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية مهارات طلبتهم الحياتية. ومن هنا تمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤل الآتي: ما تصورات المعلمين حول دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين؟

أسئلة الدراسة:

تمثلت أسئلة الدراسة فيما يأتي:

السؤال الأول: ما درجة تصورات المعلمين حول دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين؟

السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات درجة تصورات المعلمين حول دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين باختلاف (المؤهل العلمي، والخبرة في العمل)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تصورات المعلمين حول دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين. كما هدفت إلى التعرف إن كان هناك اختلاف يُعزى للمؤهل العلمي، والخبرة في العمل.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية وتبرز في هذه الدراسة من خلال تسليطها الضوء على موضوع حديث في المجال التربوي، وهو التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL)، الذي يعد من التوجهات المعاصرة في تطوير التعليم الشامل للطلبة. إذ تُثري الدراسة الأدب التربوي المتعلق بهذا المفهوم، موضحة العلاقة بين أبعاد التعلم الاجتماعي العاطفي الخمسة وتنمية المهارات الحياتية المحددة التي يطورها كلُّ بُعد، مما يضيف إلى الأدبيات التربوية نظرةً تطبيقية جديدة تساعد في فهم أعمق لأثر الجوانب العاطفية والاجتماعية في العملية التعليمية.

بالإضافة لتركيز الدراسة على مرحلة عمرية حرجية في النمو النفسي والاجتماعي للطفل (6-10 سنوات)، حيث تشكل فيها شخصيته وقيمه ومهاراته الحياتية. مما يؤكد على أهمية التدخل المبكر في تنمية الكفايات الاجتماعية العاطفية. علاوة على ذلك، تركيز الدراسة على تصورات المعلمين باعتبارهم الجهة المهمة والمنفذة لأي توجه تربوي، فهذه التصورات تُعد مؤشراً على مدى استعداد البيئة التعليمية لتبني مبادرات التعلم الاجتماعي العاطفي، كما أنها تُبرز الفجوات المحتملة بين النظرية والتطبيق.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: وتتجلى في هذه الدراسة بإمكانية الاستفادة من نتائجها على عدة مستويات. حيث تُفيد مطوري المناهج في بناء برامج تدريبية للمعلمين وتصميم مواد تعليمية تُعزز المهارات الحياتية. ومساعدة المعلمين على فهم العلاقة بين ممارساتهم التدريسية والمهارات التي يُنمونها لدى طلبتهم. وتفيد المدارس في تطوير بيئات تعليمية داعمة للنمو الاجتماعي والعاطفي. وأخيراً، توفر الدراسة للباحثين أدوات ونتائج يمكن البناء عليها في دراسات مستقبلية.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تحددت الدراسة بالحدود والمحددات الآتية:

- الحدود الزمانية والمكانية: العام الدراسي 2025 / 2026، في محافظة بيت لحم.
- الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تطوير المهارات الحياتية.
- الحدود البشرية: معلمو المرحلة الأساسية من (1-4) في المدارس الأهلية في محافظة بيت لحم، فلسطين.

مصطلحات الدراسة:

عُرِّفَت مصطلحات الدراسة كما يأتي:

تصورات المعلمين: هي عبارة عن مجموعة من المعارف والمعتقدات التي يحملها المعلم، وشأنها أن تؤثر في ممارساته في التعليم (Brown, 2017).

التعلم الاجتماعي العاطفي: يعرفه همفري وآخرون (Humphrey et al., 2011) بأنه العملية التي يتعلم الأفراد من خلالها، ويطبّقون مجموعةً من المهارات الاجتماعية والعاطفية والمهارات والمواقف والسلوكيات والقيم ذات الصلة التي تساعد على توجيه أفكارهم ومشاعرهم وأفعالهم بطرق تمكنهم من النجاح في المدرسة والعمل والحياة.

المهارات الحياتية: بحسب ما جاء في أهاندر وعبده (2017) أن المهارات الحياتية هي تلك المهارات الأساسية التي لا غنى لمُتعلم التعليم الأساسي عنها من أجل البقاء، واستمرار التقدم، وتطوير أساليب معيشة الحياة في المجتمع، ومواجهة بعض التحديات التي تواجهه في حياته اليومية، والمشاركة في عملية التنمية.

المرحلة الأساسية (1-4): وقد تم تعريفها إجرائياً بأنها جزء من مرحلة التعليم الأساسي (الإلزامي) وتشمل الصفوف من (1-10) وتقسّم إلى قسمين: المرحلة الأساسية (التهيئة) وتشمل الصفوف من الأول إلى الرابع، والمرحلة الأساسية العليا (التمكين) من الخامس إلى العاشر وتستهدف هذه الدراسة فقط المرحلة الأساسية للصفوف من (1-4)، حيث يتراوح عمر الطلبة فيها من (6-10) سنوات تقريباً.

المدارس الأهلية: وقد تم تعريفها إجرائياً بأنها المدارس الموجودة في محافظة بيت لحم في فلسطين وعددها (35) مدرسة، تشرف عليها مؤسسات دينية ومجتمعية غير ربحية منها، وذلك للعام الدراسي 2025/2026.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

يشار إلى التعلم الاجتماعي العاطفي (Social Emotional Learning-SEL) بأنه أحد العناصر الأساسية في بناء شخصية الطالب وتنمية مهاراته الحياتية منذ المراحل الأولى من التعليم. ويهدف هذا النوع من التعلم إلى تعزيز وعي الطلبة بذواتهم وتنمية قدرتهم على إدارة مشاعرهم، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، واتخاذ قرارات مسؤولة. ومع تزايد التحديات التربوية والاجتماعية في المجتمعات المعاصرة، أصبح من الضروري دمج التعلم الاجتماعي العاطفي في المنهاج المدرسي، لا سيما للمرحلة الأساسية الدنيا (1-4)، حيث تشكل البنية النفسية والاجتماعية للطفل. ومن خلال هذا القسم سيتم الإشارة إلى المحاور التالية:

- مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي وأهميته ودوره في المجال التربوي والنظرات التي يركّز عليها.
- مفهوم المهارات الحياتية وتصنيفاتها وأهميتها.

التعلم الاجتماعي العاطفي:

يكتسب اليوم التعلم الاجتماعي العاطفي مكانة بارزة، فلم يعد يُنظر إليه بأنه مجرد مجال لتنمية الشخصية والمسؤولية الأساسية من جانب الأسرة فقط، بل يُنظر إليه الآن على أنه مسؤولية المدرسة (الجابري والكريم، 2024). وقد أصبح التعلم الاجتماعي والعاطفي (SEL) أكثر مركزية في التعليم بسبب الاهتمام المتزايد به من قبل المعلمين وأولياء الأمور والطلبة إلى جانب الأبحاث الدقيقة التي تُظهر تأثيرات إيجابية واسعة النطاق على الطلبة والبالغين (مصالحه، 2024). ويعد التعلم الاجتماعي العاطفي (SEL) وسيلة فاعلة في تقوية قدرات الأطفال على فهم المظاهر العاطفية والاجتماعية لخبراتهم الحياتية وإدارتها والتعبير عنها بطرق من شأنها أن تمكّنهم من تحقيق نتائج إيجابية في حياتهم كالتعليم وتطوير علاقات جيدة مع الآخرين وحل مشكلات الحياة اليومية والتكيف مع متطلبات النمو والتطور (مشرح وباحاذق، 2015).

وبالنظر للجذور النظرية التي انبثق عنها التعلم الاجتماعي العاطفي فإنه يشار إلى أن مصطلح التعلم الاجتماعي العاطفي وإن كان حديثاً نسبياً، إذ استُخدم لأول مرة في مؤتمر استضافه معهد فيتزر في عام 1994 لوصف إطار تعزيز تنمية الكفاءة الاجتماعية والعاطفية مدى الحياة، وله جذور في الفلسفة التعليمية يمتد تاريخها إلى الإغريق القدماء، فاعتبر أفلاطون التعليم وسيلةً لغرس الشعور الأخلاقي بالخير، وأكد على دور التعليم في تكوين الناس الخيّرين من خلال تعزيز العقل وعادات السلوك (Philippe, 2017).

وحظي التعلم الاجتماعي العاطفي بأهمية كبيرة في السنوات الأخيرة على مستوى السياسات التعليمية العامة والممارسات المهنية في بعض الدول المتقدمة. ويعد أحد الاتجاهات الحديثة التي تقدّم رؤية جديدة للتعلم، وتسعى إلى محاولة التلاؤم مع خصائص مجتمع المعرفة الجديدة ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، وتستند برامج التعلم الاجتماعي العاطفي إلى أساس علمي من البحوث وتوافر الأدلة على فعاليتها في تقليل الفجوة بين الطلبة مرتفعي الإنجاز والطلبة منخفضي الإنجاز؛ وذلك من خلال تزويد جميع الطلبة بالمهارات اللازمة للنجاح في المدرسة وفي الحياة (التميمي، 2020).

وللتعلم الاجتماعي العاطفي عدد من التعريفات المختلفة تناولتها الأدبيات التربوية، منها أن التعلم الاجتماعي العاطفي عبارة عن (عملية)، أي أنه يتكون من مراحل وخطوات، ويتناول هذا النوع من التعلم الجانبين المعرفي والتطبيقي (اكتساب وتطبيق)، ويناسب جميع الفئات العمرية (الأطفال والكبار)، ويعمل على تمكينهم من النجاح في جميع مسارات حياتهم (المدرسة والعمل والمجتمع). ويركّز هذا النوع من التعلم على أبعاد محددة (فهم العواطف وإدارتها، والتعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية، واتخاذ قرارات مسؤولة)، أي أنه يتناول المهارات الشخصية (فهم العواطف وإدارتها) والمهارات الاجتماعية (التعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية) (الجابري والكريم، 2024). وبتعريف آخر فإن التعلم الاجتماعي العاطفي هو «منهج وإطار عمل لتنمية مجموعات مترابطة من كفايات الطلبة المعرفية والوجدانية والسلوكية، لتطوير آليات الحماية والتكيف الإيجابي، والحد من عوامل الخطر» (Durlak et al., 2011, p. 409).

ومن أهم النظريات التي يركّز عليها التعلم الاجتماعي والعاطفي ما ورد في مصالحة (2024): نظريات النظام وتركّز على تأثير البيئة على سلوك الأطفال وتكيفهم. ونظريات التعلم التي تفترض أن الروابط الاجتماعية تؤثر على اكتساب السلوكيات الجديدة، من خلال تأثير النموذج الشخصي للشخصيات القريبة وتقديم التعليمات الشفهية والتغذية الراجعة. ونظريات تطور الطفل وتشير إلى تطوير المهارات البشرية العامة التي تمكّن من النمو، مثل القدرة على التفكير والشعور وتشكيل علاقات شخصية دائمة. ونظريات معالجة المعلومات الاجتماعية التي تفترض أن الأطفال يفسّرون الإشارات الاجتماعية بطرق تختلف عن غيرهم، اعتماداً على خبراتهم وأهدافهم الحالية. ونظريات التطور الاجتماعي التي تشير إلى أن الأطفال يكتسبون السلوكيات من البيئة المحيطة بهم، وأن التفاعلات الاجتماعية تؤثر بشكل كبير على تطوّرهم. وختاماً نظرية السلوك الموجّه ونظرية النشاط المحسوب، تركّز هاتان النظريتان على تأثير النوايا المسبقة والمواقف والمعتقدات حول قدرة الطفل على النجاح على أفعاله وسلوكياته.

نظرية التعلم الاجتماعي:

لو تطرقنا إلى الإطار الفلسفي والنفسي للنظرية فإن هذه النظرية تستند إلى فلسفة تزويد الطلبة بالسلوكيات اللازمة من خلال إطار اجتماعي، حيث يرى علماء هذه النظرية أنه من السهل إتقان مثل هذه السلوكيات دون تلك التي لا تتوافق مع قيم وعادات وتقاليد المجتمع، ويرى «بندورا Bandura» رائد نظرية التعلم الاجتماعي، أن مع التفاعل المعقد بين القوى الداخلية والتأثيرات البيئية، ينتج عنه السلوك البشري الذي لا يمكن أن يكون ناتجاً عن القوى الداخلية للإنسان وحدها أو عن المؤثرات الخارجية وحدها حيث مبدأ الحتمية التبادلية الذي يعني: وجود تفاعل وتأثير بين البيئة والشخص والسلوك، وفي إطار هذا التصور تُشير (فاعلية الذات) إلى أهمية عامل الشخص، ولهذا العامل أثر قوي وهو ليس المحدّد الوحيد للسلوك، وإنما يرتبط بالبيئة وبالسلوك السابق وبالتغيرات الأخرى للشخصية ويعني باندورا بفاعلية الذات: ثقة الفرد في قدرته على أداء سلوك معين أو توقعه بأنه قادر على أداء السلوك الذي يُحقق نتائج مرغوباً فيها في موقف معين (برهوم، 2025).

ويشير كل من أبو شعيره وغباري (2009) إلى الجانب التربوي حيث إن مفهوم نظرية التعلم الاجتماعي يندرج ضمن حقل سوسيولوجيا التربية، ويقوم على افتراض مفاده أن الإنسان بصفته كائناً اجتماعياً يتأثر باتجاهات الآخرين ومشاعرهم وتصرفاتهم وسلوكياتهم، بمعنى أنه يستطيع أن يتعلم منهم عن طريق ملاحظة استجاباتهم وتقليدها وإمكانية التأثير بهم، ويطلق عليها عدة مسميات منها (نظرية التعلم بالملاحظة والتقليد، نظرية التعلم بالنمذجة)، وهي من النظريات التوافقية لأنها حلقة وصل بين النظريات السلوكية والنظريات المعرفية، وتعتمد على استخدام كل من التعزيز الخارجي والتفسير الداخلي للتعلم.

ومن أساسيات نظرية التعلم الاجتماعي بحسب ما ورد في محمد (2018) أن المثيرات الخارجية تؤثر في السلوك من خلال تداخل العمليات المعرفية وتؤكد على التفاعل الحتمي المتبادل والمستمر (للسلوك والمعرفة والبيئة) والسلوك لا يتأثر بالمحددات البيئية فحسب، ولكنها جزء من نتاج معالجة الفرد لها، كما تؤدي المعرفة دوراً رئيساً في التعلم الاجتماعي القائم على الملاحظة، ويشير التعلم الاجتماعي من خلال الملاحظة إلى أن معظم السلوك الإنساني متعلّم باتباع نموذج أو مثال حي وواقعي وليس من خلال عمليات الاشتراط الكلاسيكي أو الإجرائي.

وقد أشارت الدراسات إلى أهمية التعلم الاجتماعي والعاطفي في دعم الأداء الأكاديمي، وتعزيز السلوكيات الاجتماعية الإيجابية، وتقليل المشكلات السلوكية والضغط النفسي، وتنمية الوعي الاجتماعي، إضافة إلى تحسين المواظبة والحد من مخاطر سوء التكيف والعنف. ويرتكز هذا النوع من التعلم على خمسة مجالات رئيسة من المهارات المعرفية والعاطفية والسلوكية، التي تسهم في بناء كفاءات شخصية واجتماعية ناجحة، وهي (مصالحة، 2024):

- مهارات الوعي الذاتي: وتشمل فهم الفرد لمشاعره وقيمه وأهدافه، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديه.
- مهارات الإدارة الذاتية: وتتمثل في قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته وسلوكياته، وتنظيم مشاعره، وتحمل التوتر وتأجيل الإشباع.
- مهارات الوعي الاجتماعي: تتضمن فهم مشاعر الآخرين، والتعاطف معهم، واستيعاب الأعراف الاجتماعية، والاستفادة من دعم الأسرة والمعلمين والأقران.
- مهارات العلاقات الشخصية: وهي المهارات اللازمة لبناء علاقات صحية، والتواصل بفعالية، والتعاون، والاستماع الجيد، والتعامل مع الضغوط الاجتماعية.
- مهارات اتخاذ القرارات المسؤولة: وتتطلب المعرفة، والمهارات، والمواقف الملائمة في سياقات مختلفة، للمساعدة في اتخاذ القرارات بشأن السلوك الشخصي أو التفاعل الاجتماعي.

وفي تشابه كبير قدّمت فري وآخرين (Frey et al., 2019) نموذجاً لدعم النمو الاجتماعي العاطفي للتعلم الآمن، يتكون من خمسة عناصر يمكن دمجها في بيئات التعلم بغض النظر عن التخصص أو المرحلة الدراسية، وتتمثل عناصر النموذج في الشعور بالذات ومعرفة نقاط القوة وامتلاك المرونة والمثابرة. والتنظيم العاطفي من خلال القدرة على تحديد ووصف العواطف وإدارة مشاعر التوتر وفهم مشاعر الآخرين. بالإضافة إلى التنظيم المعرفي والقدرة على تحديد الأهداف وحل المشكلات. والمهارات الاجتماعية والمشاركة وبناء العلاقات. وختاماً المسؤولية الأخلاقية واحترام الآخرين.

وقد أشار المندلاوي (2024) إلى أن تطبيق نظرية التعلم الاجتماعي في الفصل الدراسي يسهم في تحقيق نتائج تعليمية إيجابية، حيث يعمل المعلمون على تحسين أساليب التدريس والاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق أقصى استفادة للمتعلمين. وتحديث بيئة الصف الدراسي كعامل مؤثر في تحسين نتائج التعلم. كما يمكن استخدام نظرية باندورا في التعلم الاجتماعي داخل الفصول الدراسية وتأثيرها في سلوك المتعلمين من خلال تعزيز السلوكيات الإيجابية بتقديم المكافآت والعواقب التحفيزية لدعم التزام المتعلمين بالسلوكيات الصحيحة، بينما يمكن استخدام العقاب لمنع السلوكيات السلبية. ومن المهم أن يجذب المعلم انتباه المتعلمين قبل تقديم المعلومات، ويُنصح بجعل الدروس مثيرةً ومناسبةً للحفاظ على انتباه المتعلمين.

ويتحمل المعلمون مسؤولية تنمية الكفاءة الاجتماعية العاطفية لدى الطلبة لما يمتلكونه من تأثير كبير على طلابهم، بما يبرز دورهم في دعم مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى الطلبة. كما أن هناك صلة بين بيئة الصف ذات الكفاءة الاجتماعية العاطفية وسمات المعلمين الإيجابية، وتُبرز الدراسة الصفات التي لها تأثير إيجابي على دعم

الكفاءة الاجتماعية العاطفية تتمثل في العطف والودية والتشجيع ومنح الفرص للتحدي والالتزام والعدل والإبداع (التميمي، 2020).

وقد أشار مشرح وباحاذق (2015) إلى أن برامج التعلم الاجتماعي العاطفي قد أثبتت أن لها تأثيراً كبيراً فهي تؤدي إلى مجموعة واسعة من المكاسب الاجتماعية كزيادة التركيز على العمل الجماعي والاتصال بالآخرين وخفض المشكلات السلوكية في وقت مبكر، كما أن مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي التي تُكتسب في مرحلة ما قبل المدرسة تساعد الأطفال على زيادة الوعي بالذات والثقة بالنفس ومهارات الاتصال وفي خفض المشكلات السلوكية من خلال التدريب على حل المشكلات وخفض معدلات العدوانية والإحباط والقلق بطريقة مرنة.

وبحسب ما ورد في دراسة محمد (2018) نقلاً عن بيلليكرنو وهيلتون (Pellegrino & Hilton)، فإن التعلم الاجتماعي لا يقتصر التعلم فيه على الجوانب المعرفية فقط، ذلك لأن تنمية المهارات المتضمنة في كفاءات التعليم الاجتماعي العاطفي تساعد على التفكير النقدي وحل المشكلات وتنمية مهارات الاتصال والتعاون مع الآخرين، وتنمية التفكير ما وراء المعرفي، والتوجه الذاتي، والإبداع والابتكار والقدرة على التكيف.

مبادئ تدريس التعلم الاجتماعي والعاطفي:

الاكتساب الفعال للتعلم الاجتماعي والعاطفي يجب أن يركز على أربعة مبادئ تراكمية، تم اختصارها باللغة الإنجليزية بكلمة SAFE وذلك بحسب ما ورد في مصالحة (2024) وهي: التتابع - (Sequenced) ويشير إلى أن الأنشطة التعليمية يجب أن تكون منظمة بشكل متسلسل لتطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية بطريقة مترابطة ومنطقية. ومبدأ النشاط - (Active) حيث يفضل استخدام أساليب تعليمية تفاعلية تُشرك الطلبة بفعالية في عملية التعلم، مما يساعدهم على اكتساب المهارات الاجتماعية والعاطفية من خلال التجربة والممارسة. بالإضافة إلى مبدأ التركيز - (Focused) ويشير إلى أنه يجب تركيز البرنامج على تطوير مهارات اجتماعية وعاطفية محددة من خلال الأنشطة التي تعزز التفكير النقدي والتحليل الذاتي. وأخيراً مبدأ التكرار - (Explicit) الذي يعني أن المهارات والمواقف المستهدفة يجب أن تكون موضحة.

المهارات الحياتية:

يعدُّ التعليم الأساسي في نطاق السياسات التربوية أحد ركائز اكتساب المهارات الحياتية اللازمة، ويحتل مكان الصدارة في إبراز المواهب، والقدرات، والإمكانات البشرية في المجتمع، كما يعدُّ بمثابة الأداة التي تسهم في تكوين الفرد وبلورة ملامحه في الحاضر والمستقبل معاً، وضمان طرق التطور السليم للأمة في مسيرتها نحو أهدافها في التقدم والرفي (أهانودو وعبد الله، 2017). كذلك تعد المهارات الحياتية من المهارات الإنسانية التي لا غنى عنها للإنسان، وينبغي إدراجها في المناهج المدرسية لمختلف المراحل الدراسية سعياً نحو تطوير التعليم الشامل. فالتعليم يتطلب تنمية المهارات الحياتية الأساسية التي يحتاجها الطالب ليكون فرداً منتجاً وفعالاً، ول يتمكن من الاستجابة لاحتياجات المجتمع المحلي بامتلاكه القدرة على التفكير النقدي، والتعاون، والتواصل الفعال وخصوصاً بعد ظهور تحديات حديثة مثل التكنولوجيا والتنوع الثقافي. وبحسب ما ورد في دراسة حرب (2024) فقد حظي موضوع

المهارات الحياتية باهتمام كبير من المنظمات الدولية والإقليمية، التي أكدت على ضرورة إدماج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية لتمكين الأفراد من مواجهة المواقف التي يتعرضون لها، وإكسابهم المعرفة التي تُبنى على السلوك الصحيح، مع أهمية إدماجها أيضاً في برامج تكوين المعلمين. وتشمل المهارات الحياتية عدداً من المهارات، أبرزها مهارة اتخاذ القرار، وهي سلوك يقوم فيه الطفل بالاختيار، والتعبير عن رأيه في الأمور التي ترتبط بحياته، وكذلك مهارة الاتصال الاجتماعي، وهي العملية التي يتم من خلالها نقل المعرفة من شخص إلى آخر لإحداث تفاهم بينهما. كما تشمل مهارة التعاون، التي يتشارك فيها فردان أو أكثر للقيام بعمل معين.

وقد حددت بعض المنظمات التربوية مجموعة من المهارات الحياتية الأساسية، مثل إدارة الذات، واتخاذ القرار، والإبداع، وحل المشكلات، واحترام التنوع، والتفاوض، وحل النزاعات، والعمل ضمن الفريق، والتفكير الناقد، والاتصال الفعال، والوعي الذاتي، والتعاطف، والتعامل مع الانفعالات والضغط. كما أشار أهانندو وعبد الله (2017) إلى أهمية إتقان متعلم التعليم أساسي للمهارات الحياتية الأساسية مثل: القراءة والحساب والكتابة، والمهارات القابلة للتحويل، كالتفكير النقدي، والتعلم الذاتي، والثقة بالنفس، وحل المشكلات، وحشد التأييد، والتعامل الإيجابي مع الآخرين، مما يساعدهم على أن يصبحوا مواطنين عالميين مسؤولين.

وبحسب ما ورد في الإطار المفاهيمي والبرامجي لليونسيف (2003) حول رؤية شمولية واضحة وتعريفات عملية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة كما يلي:

جدول (1): تعريفات عملية تعليم المهارات الحياتية والمواطنة

أبعاد التعلم	عناقيد المهارات
البُعد المعرفي أو «التعلم للمعرفة»	مهارات التعلم (الإبداع، التفكير النقدي، حل المشكلات)
البعد الأدواتي أو «التعلم للعمل»	مهارات المقدرة على التوظيف (التعاون، التفاوض، صنع القرارات)
البعد الفردي أو «التعلم لنكون»	مهارات التمكين الشخصي (إدارة الذات، الصمود، التواصل)
البعد الاجتماعي أو «التعلم من أجل العيش المشترك»	مهارات المواطنة النشطة «احترام التنوع، التعاطف، المشاركة»

بينما أشار قاسم ومحمد (2021) في دراستهما إلى اهتمام العديد من الباحثين التربويين في المهارات الحياتية وتصنيفاتها المتعددة، فصنّفها برنس إلى التفاعل مع الآخرين، وتجنب الأخطار، التعامل مع الخدمات الاجتماعية، الحصول على وظيفة، التغذية السليمة، ممارسة عادات صحية، إدارة الأموال، ترشيد الاستهلاك. بينما صنّفها شينبه إلى مهارات المحافظة على الذات، المهارات الاجتماعية، المهارات المعرفية، المهارات اليدوية. في حين صنّفها مازن إلى مهارات التعامل مع البيئة المحيطة، ومهارات الرعاية الصحية، ومهارات التغذية الصحية، ومهارات الأطفال العادية، ومهارات النشاط البيئي.

وأما أهانادو وعبد الله (2017) فقد أشارا إلى أبرز التصنيفات للمهارات الحياتية ومنها: ما صنّفه عمران وآخرون: المهارات الحياتية نوعان، هما:

- الأول: مهارات ذهنية مثل (صناعة القرار، وحل المشكلات، والتخطيط لأداء الأعمال، وإدارة الوقت والجهد، وضبط النفس، وإدارة مواقف الصراع، وإجراء عمليات التفاوض).
- الثاني: مهارات عملية مثل (العناية الشخصية بالجسم، واستخدام الأدوات، والأجهزة المنزلية، والعناية بالأدوات الشخصية، وحسن استخدام موارد البيئة).

وصنّف اللقاني والجمال المهارات الحياتية الأساسية التي يحتاجها الطلبة لمواكبة تحديات القرن الحادي والعشرين والتفاعل معه إلى: مهارات الاتصال الشفهية والكتاتبية، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والقدرة على ضبط الذات، وتحمل المسؤولية، والالتزام بالمبادئ الأخلاقية، والتكيف والمرونة، ومعرفة لغات أجنبية والتحدث بها والقراءة الناقدة والفهم.

الدراسات السابقة:

المحور الأول: التعلم الاجتماعي العاطفي

بحثت دراسة (AlAdl, 2025) في تأثير مدخل التعلم الاجتماعي والانفعالي على تنمية الوظائف التنفيذية لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم. استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي الذي يعتمد على القياس القبلي والبعدي، وشارك في الدراسة (207) طلاب من الصف الثالث المتوسط، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تلقت المجموعة التجريبية التعليم وفق نهج التعلم الاجتماعي والانفعالي، بينما تلقت المجموعة الضابطة التعليم بالطريقة التقليدية. وتم قياس تطوّر الوظائف التنفيذية باستخدام استبانة شملت ثلاثة جوانب رئيسية، هي: الذاكرة العاملة من خلال مهمة الاستدعاء والترتيب والتحكم المثبط باستخدام مهمة التداخل، والمرونة المعرفية من خلال مهمة فرز البطاقات ذات الأبعاد المتغيرة. وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين تلقوا التعليم وفق نهج التعلم الاجتماعي والانفعالي حققوا أداءً أفضل بشكل ملحوظ في الوظائف التنفيذية مقارنةً بنظرائهم في مجموعة التعليم التقليدي.

وسعت دراسة مصالحة (2024) إلى استكشاف آراء المعلمات وأولياء الأمور حول أثر الشراكة التربوية في هذا المجال، مستخدمة المنهج الكمي والنوعي بعينة من (300) معلمة و(300) ولي أمر، إضافة إلى مقابلات مع (10) معلمات و(15) من أولياء الأمور. وأظهرت النتائج اتفاقاً عاماً على أهمية الشراكة، مع فروق تعزى للمستوى الاقتصادي والخبرة التعليمية، كما بينت النتائج أن الثقة وجودة العلاقة بين الطرفين تعززان البيئة التعليمية. وخلصت الدراسة إلى نموذج مقترح لتعزيز الشراكة التربوية.

وهدفت دراسة العدل (2024) إلى التحقق من تأثير التعلّم الاجتماعي والانفعالي على تنمية الوظائف التنفيذية لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلّم. واستخدمت الدراسة تصميمًا شبه تجريبي يعتمد على القياس القبلي والبعدي، وشارك فيها 207 طلاب من الصف الثالث المتوسط، قُسموا إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. تلقت المجموعة التجريبية التعليم وفق نهج التعلّم الاجتماعي والانفعالي، بينما تلقت المجموعة الضابطة التعليم بالطريقة التقليدية، استخدم قياس تطوّر الوظائف التنفيذية عبر استبانة شملت ثلاثة جوانب رئيسية، هي: الذاكرة العاملة من خلال مهمة الاستدعاء والترتيب والتحكم المثبط باستخدام مهمة التداخل، والمرونة المعرفية من خلال مهمة فرز البطاقات ذات الأبعاد المتغيرة. وأظهرت النتائج أن الطلبة الذين تلقوا التعليم وفق نهج التعلّم الاجتماعي والانفعالي حققوا أداءً أفضل بشكل ملحوظ في الوظائف التنفيذية مقارنةً بنظرائهم في مجموعة التعليم التقليدي.

وهدفت دراسة مبارز (2023) إلى تطوير المحاضرات الإلكترونية وفق مبادئ التعلم الاجتماعي والعاطفي لتنمية التحصيل والانخراط وتقليل العزلة الاجتماعية، واشتملت العينة على (21) طالب ماجستير بتكنولوجيا التعليم بجامعة القاهرة، وُزّعوا إلى مجموعة ضابطة (10 طلاب) وأخرى تجريبية (11 طالبًا). تم تطبيق البحث عام 2020/2021 عبر منصة التعليم الإلكتروني بالجامعة، وأسفر عن تصميم إطار عام للتعلم الاجتماعي والعاطفي في التعليم العالي عن بُعد، وتطوير المحاضرات باستخدام استراتيجيات مثل: الاستماع الإلكتروني النشط، والمشاركة الإلكترونية، والتعاطف، والاختيار والمسؤولية، والدفع والدعم الإلكتروني. وأظهرت النتائج فاعلية المحاضرات الإلكترونية القائمة على التعلم الاجتماعي والعاطفي في تحسين التحصيل والانخراط وخفض العزلة الاجتماعية.

وسعت دراسة (Aygün & Taşkın, 2022) إلى تقصي آثار برنامجي التعلم الاجتماعي والعاطفي، في تنمية مهارات طلبة الصف الرابع الاجتماعية والعاطفية، وتحصيلهم الدراسي، وتصوراتهم عن مناخ الفصل الدراسي في تركيا. استخدم تصميمٌ بحثي متعدد الأساليب للتحقق من فعالية البرنامجين. وتم تطبيق كل برنامج لمدة 8 أسابيع مع المجموعات التجريبية. بالإضافة إلى ذلك، تم الاحتفاظ بمذكرات تأملية، وقام الباحث بإجراء ملاحظات أثناء التجربة لشرح النتائج بالتفصيل. وبيّنت النتائج أن برنامج التعلم العاطفي الاجتماعي كان له تأثير إيجابي على مهارات الطلبة الاجتماعية والعاطفية، وتحصيلهم الدراسي، وتصوراتهم عن المناخ الصفّي.

وكشفت دراسة أحمد وآخرون (Ahmed et al, 2020) عن تأثير منهج التعلم الاجتماعي والعاطفي على كفاءة الطلبة الاجتماعية والعاطفية، حيث تكونت عينة الدراسة من (207) من طلبة المدارس الإعدادية، وقد تم تقسيم الطلبة إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة. وتم تدريس المجموعة التجريبية من خلال نهج التعلم الاجتماعي والعاطفي، بينما تم تدريس المجموعة الضابطة من خلال نهج التدريس التقليدي، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، واستخدمت الدراسة مقياسَ التعلم الاجتماعي العاطفي، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها أن طلبة المجموعة التجريبية قد أظهروا بشكل إيجابي كفاءة اجتماعية وعاطفية كبيرة مقارنة بالطلبة في المجموعة الضابطة.

وسعت دراسة محمد (2018) إلى تعرف فاعلية برنامج إثرائي للثقافة العلمية قائم على التعلم الاجتماعي

العاطفي في تنمية الحس العلمي وبعض المهارات الحياتية لرواد المركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا بالمنيا. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي على مجموعة تجريبية واحدة من 22 طالبًا تتراوح أعمارهم بين 11 و 13 عامًا خلال العطلة الصيفية لعام 2017/2018. تم تصميم البرنامج وتنفيذه باستخدام أدوات لقياس الحس العلمي والمهارات الحياتية. وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية الحس العلمي والمهارات الحياتية لدى الطلبة، وأوصت الدراسة بالاستفادة من التعلم الاجتماعي العاطفي في تدريس العلوم، وتعميم المراكز الاستكشافية، وتطوير برامجها بما يتناسب مع تحديات العصر، والاهتمام بالبرامج الإثرائية وتنفيذ مزيد من الدراسات حول أثرها على مهارات القرن الحادي والعشرين ومهارات التفكير لطلبة التعليم الأساسي.

المهارات الحياتية:

كشفت دراسة فيميولا ولارامثير (Vemula & Lalramthar, 2024) عن أهمية مهارات الحياة في التعليم ودورها في إعداد الطلبة للنجاح في مجتمع يقدر المهارات العملية والتفاعلية إلى جانب المعرفة الأكاديمية. وقد تناولت مهارات مثل التواصل، وحل المشكلات، والثقافة المالية، وإدارة الوقت، والذكاء العاطفي، والمعرفة الرقمية، بوصفها عناصر أساسية في التعليم الشامل. وأجريت الدراسة على عينة عشوائية من (150) طالبًا وطالبة من الصف الثاني عشر في مدرستين بمقاطعة أيزول. واستخدم الباحثون استبانة لجمع البيانات وتحليلها باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار (t). وقد أظهرت النتائج فروقًا دالة بين الذكور والإناث في مهارات التواصل الفعال لصالح الذكور، بينما لم تظهر فروق في مهارات التفكير النقدي بين الطلبة من الأسر النووية والممتدة. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الأبحاث لفهم العوامل المؤثرة في تنمية مهارات الحياة ودمجها بفاعلية في المناهج التعليمية، بما يعزز استعداد الطلبة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.

واستقصت دراسة نصر وآخرون (2022) تنمية المهارات الحياتية وتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال برنامج في العلوم قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني. شملت العينة (60) طالبًا وطالبة، قُسموا إلى (30) طالبًا في المجموعة الضابطة، و(30) طالبًا في المجموعة التجريبية، مع أدوات شملت قائمة واختبارًا للمهارات الحياتية ومقياسًا لتقدير مجتمع التعلم. وأظهرت النتائج فروقًا دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار المهارات الحياتية ومقياس تقدير مجتمع التعلم. وأوصت الدراسة بتوفير مناخ دراسي يدعم التعلم الاجتماعي الوجداني، ودمج هذا المدخل في مناهج التعليم المصري وثقافته المدرسية، إضافة إلى تدريب المعلمين على تصميم أنشطة تعزز المهارات الحياتية لدى التلاميذ.

وهدف دراسة قاسم ومحمد (2021) إلى إعداد قائمة مقترحة بالمهارات الحياتية في التعليم العام بالجمهورية اليمنية، وقد قام الباحثان بإعداد قائمة تضمّنّت (60) مهارة فرعية موزعة على أربعة مجالات هي: مجال المهارات الشخصية وعدد مهارته الفرعية (14) مهارة. مجال المهارات الاجتماعية وعدد مهارته الفرعية (22) مهارة. مجال المهارات الصحية والبيئية، وعدد مهارته الفرعية (14) مهارة. مجال المهارات التقنية واليدوية وعدد مهارته الفرعية

(10) مهارات. وقد تم عرض القائمة على عينة الدراسة المكونة من (88) خبيراً وباحثاً في مجال المناهج الدراسية في التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى درجة موافقة عالية على قائمة المهارات الحياتية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وقد بلغت نسبتها (98.5%)، كما توصلت نتائجها أيضاً إلى أن وجهة نظر أكبر نسبة من أفراد عينة الدراسة (48%) ترى تضمين قائمة المهارات الحياتية في مقرر دراسي مستقل.

وسعت دراسة عياد وسعد الدين (2010) إلى وضع تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر، والتعرف إلى فاعلية تطبيق وحدة من هذا التصور على تنمية المهارات الحياتية والتفكير المنظومي لدى الطالبات. وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي لإعداد التصور المقترح، والمنهج التجريبي لقياس أثر تطبيقه. وشملت أدوات البحث بطاقة ملاحظة للمهارات الحياتية (حل المشكلات، السلامة والأمان، الاتصال، إدارة الوقت، الاقتصاد، اتخاذ القرار)، واختباراً للتفكير المنظومي، طبقاً قبلياً وبعدياً على عينة من 35 طالبة في مدرسة فيصل الفهد الثانوية (ب) للبنات. وأظهرت النتائج فاعلية وحدة «الأنظمة» المضمنة بالمهارات الحياتية في تنمية المهارات الحياتية والتفكير المنظومي لدى الطالبات.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي ذا المنحى المختلط لملاءمته لطبيعة الدراسة، حيث تم جمع البيانات من عينة الدراسة المتمثلة بالمعلمين من المدارس الأهلية في محافظة بيت لحم، ثم تحليل وتفسير هذه البيانات للوصول إلى النتائج التي تكشف تصورات معلمي الصفوف (1-4) في المدارس الأهلية في محافظة بيت لحم حول دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تطوير المهارات الحياتية لدى طلبتهم.

المجتمع والعينة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الأولى (1-4) العاملين في المدارس الأهلية الواقعة ضمن محافظة بيت لحم وعددهم (550) معلماً ومعلمة في (35) مدرسة أهلية بحسب إحصاءات مديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم للعام 2025. وتكونت عينة الدراسة من (205) من المعلمين والمعلمات تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة، علماً بأن حجم العينة من المعلمين والمعلمات يمثل 37% من حجم المجتمع الأصلي للمعلمين والمعلمات في المدارس الأهلية في محافظة بيت لحم خلال العام الدراسي 2025/2026. ويظهر الجدول (2) خصائص أفراد العينة، كما يظهر نسباً متدنية لبعض مستويات متغيرات الدراسة (الجنس) مما تعذر على الباحثة دراستها.

جدول (2): خصائص أفراد العينة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	28	13.7٪
	أنثى	177	86.3٪
المؤهل العلمي	دبلوم	21	10.2٪
	بكالوريوس	150	73.2٪
	دراسات عليا	34	16.6٪
سنوات الخبرة في العمل	أقل من 5 سنوات	73	35.6٪
	من (5-10) سنوات	47	22.9٪
	أكثر من 10 سنوات	85	41.5٪

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن تساؤلاتها قامت الباحثتان باستخدام أداتين، هما:

أولاً: استبانة للكشف عن تصورات المعلمين وفق مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، كأداة بحث لجمع البيانات من عينة الدراسة، معلمي المدارس الأهلية في محافظة بيت لحم. وتكونت الاستبانة من قسمين: القسم الأول تضمن معلومات عامة عن أفراد الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في العمل). أما القسم الثاني فقد اشتمل على (25) عبارة تم توزيعها على (5) محاور تم بناؤها بالاعتماد على الأدب التربوي والتصنيفات المتعددة للمهارات الحياتية، وقد شمل كل محور (5) فقرات، والمحاور هي: (1) تطوير المهارات الشخصية من خلال بُعد الوعي بالذات، (2) تطوير مهارات التمكين الشخصي من خلال بُعد الإدارة الذاتية، (3) تطوير المهارات الاجتماعية من خلال بُعد الوعي الاجتماعي، (4) تطوير مهارات المواطنة النشطة من خلال بُعد التواصل والعلاقات الشخصية، (5) تطوير مهارات التعلم والمقدرة على التوظيف من خلال بُعد اتخاذ القرارات المسؤولة.

وقد قامت الباحثتان بالتأكد من صدق الاستبانة الظاهري عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لإعطاء الملاحظات والتعديلات اللازمة، وللتعرف على آرائهم في أداة الدراسة (الاستبانة) من حيث مدى دقة عباراتها في قياس ما وُضعت لقياسه، ومدى دقة الصياغة اللغوية للعبارات، وأبدى المحكمون المختصون ملاحظات على بعض العبارات بغرض إعادة صياغتها وتنظيمها حتى تكون أكثر وضوحاً ودقة، وتم الأخذ بها لإخراج الاستبانة بالصورة النهائية. أما صدق الاستبانة الداخلي (صدق المحتوى) فقد تم التأكد منه بطريقة إحصائية بتوظيف معامل التحميل لفقرات الاستبانة كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (3): نتائج معامل التحميل لفقرات الاستبانة

قيمة معامل التحميل	الفقرات
0.62	يعزز التعلم الاجتماعي العاطفي الثقة بالنفس لدى الطلبة.
0.69	يساعد التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة على التعرف إلى نقاط قوتهم ونواحي التحسين لديهم.
0.62	ينمي التعلم الاجتماعي العاطفي وعي الطلبة بقيمهم وأهدافهم الشخصية.
0.75	يساعد التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة على التعرف إلى مشاعرهم والتعبير عنها.
0.71	يعزز التعلم الاجتماعي العاطفي قدرة الطلبة على التكيف مع المتغيرات المحيطة.
0.63	يساعد التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة على التعاون بفعالية مع زملائهم.
0.62	يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية قدرة الطلبة على إدارة وحل النزاعات بشكل إيجابي.
0.67	يدعم التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة في التحكم بانفعالاتهم وضبط سلوكياتهم.
0.77	يساعد التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة على الالتزام بالقوانين والأنظمة الصفية.
0.84	يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في تحسين قدرة الطلبة على تنظيم وقتهم والاستمرار في أداء المهام بشكل أفضل.
0.69	يساعد التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم.
0.73	يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في تعزيز قدرة الطلبة على احترام القيم والأعراف الاجتماعية داخل المدرسة.
0.88	يدعم التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة في تكوين علاقات إيجابية قائمة على الاحترام والتقدير المتبادل.
0.79	يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في تقبل الآخر بغض النظر عن اختلافاته.
0.64	يعزز التعلم الاجتماعي العاطفي روح التعاون والعمل بروح الفريق بين الطلبة.
0.73	يساعد التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة على التعبير عن أفكارهم بوضوح.
0.61	يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في تعزيز مهارة الإصغاء الفعال لدى الطلبة.
0.64	يساعد التعلم الاجتماعي العاطفي على تحسين تواصل الطلبة مع زملائهم.
0.73	يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في إقامة علاقات إيجابية بين الطلبة والمعلمين.
0.65	يشجع التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة على المشاركة الفاعلة في الأنشطة الجماعية.

0.72	يساعد التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة على التفكير الناقد.
0.69	يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في تعزيز قدرة الطلبة على حل المشكلات.
0.72	يدفع التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة للتفكير في نتائج أفعالهم قبل اتخاذ القرار.
0.67	يساعد التعلم الاجتماعي العاطفي في اتخاذ قرارات مناسبة لحل المشكلات الصفية.
0.61	يزيد التعلم الاجتماعي العاطفي من التزام الطلبة بالقيم والمعايير المدرسية.

يشير الجدول أعلاه إلى أن الاستبانة تتمتع بصدق داخلي، بحيث جاءت قيم معامل التحميل لجميع الفقرات أكبر من 0.60 (0.61-0.88)، أي أن الأداة مناسبة لقياس ما أعدت لأجله. ومن ثم قامت الباحثتان بحساب ثبات الاستبانة من خلال احتساب معامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha). وبلغ معامل الثبات لكل محور من محاور الاستبانة وللاستبانة ككل، كما يتبين في الجدول الآتي:

جدول (4): نتائج معامل كرونباخ ألفا لإجابات العينة على محاور الدراسة

المحور	عدد الفقرات	قيمة ألفا
تطوير المهارات الشخصية من خلال بُعد الوعي بالذات	5	0.76
تطوير مهارات التمكين الشخصي من خلال بُعد الإدارة الذاتية	5	0.79
تطوير المهارات الاجتماعية من خلال بُعد الوعي الاجتماعي	5	0.80
تطوير مهارات المواطنة النشطة من خلال بُعد التواصل والعلاقات الشخصية	5	0.82
تطوير مهارات التعلم والمقدرة على التوظيف من خلال بُعد اتخاذ القرارات المسؤولة	5	0.78
الدرجة الكلية	25	0.94

يشير الجدول أعلاه إلى أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة جداً، حيث بلغت قيمة ألفا (0.94) لجميع فقرات الاستبانة، وتراوح قيمة ألفا لمحاور الاستبانة بين 0.76-0.82.

ثانياً: المقابلة شبه المنتظمة:

حيث تم مقابلة (20) معلمة لتعميق الفهم لتصوراتهن حول دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين. وأجريت المقابلة على انفراد واستغرقت المقابلات ما بين (40-50) دقيقة.

إجراءات جمع البيانات وتحليلها:

- تم تحويل الاستبانة إلى نموذج إلكتروني (Google Form) يُعبأ عن طريق الإنترنت.
- إرسال النموذج إلى أفراد عينة الدراسة بالاتفاق مع مديري المدارس الأهلية في محافظة بيت لحم في شهر أيلول خلال الفصل الدراسي الأول من العام 2025 / 2026.
- تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) الإصدار 27، بحيث تم استخراج الإحصاءات الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين/ات على فقرات الاستبانة، وفقاً لمفتاح درجات المتوسط الحسابي: (1.00 - 1.79 = منخفضة جداً، 1.80 - 2.59 = منخفضة، 2.60 - 3.39 = متوسط، 3.40 - 4.19 = مرتفع، 4.20 - 5.00 = مرتفع جداً). وفيما يتعلق بالإحصاءات الاستدلالية فقد تم استخدام اختبارات T-test وOne Way ANOVA، كون البيانات موزعة توزيعاً طبيعياً.
- وفيما يتعلق بأداة المقابلة فقد تم إجراء 20 مقابلة شبه منتظمة مع معلمات المرحلة الأساسية الدنيا، وقد تم تحليل البيانات الكيفية باستخدام طريقة التحليل الثيماي (Thematic Analysis).

متغيرات الدراسة:

- المتغيرات المستقلة: (1) المؤهل العلمي وله ثلاث فئات هي: دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا. (2) سنوات الخبرة في العمل وله ثلاث فئات هي: أقل من 5 سنوات، من (5-10) سنوات، وأكثر من 10 سنوات.
- المتغيرات التابعة: تصورات المعلمين.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

- يعرض هذا القسم نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، حيث تم تحليل البيانات التي تم جمعها من أفراد العينة عن طريق أداة الاستبانة، ومن ثم دعم تلك النتائج بما توصلت إليه نتائج أداة المقابلة كما يلي:
- نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما درجة تصورات المعلمين حول دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين؟
- للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاوَر الاستبانة، وقد جاءت النتائج كما يلي:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على محاور الاستبانة مرتبة حسب الأهمية

المرتبة	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المحاور
الأولى	مرتفعة	0.497	4.109	205	تطوير المهارات الشخصية من خلال بُعد الوعي بالذات
الرابعة	مرتفعة	0.510	3.948	205	تطوير مهارات التمكين الشخصي من خلال بُعد الإدارة الذاتية
الثانية	مرتفعة	0.525	4.054	205	تطوير المهارات الاجتماعية من خلال بُعد الوعي الاجتماعي
الثالثة	مرتفعة	0.551	4.049	205	تطوير مهارات المواطنة النشطة من خلال بُعد التواصل والعلاقات الشخصية
الخامسة	مرتفعة	0.534	3.844	205	تطوير مهارات التعلم والمقدرة على التوظيف من خلال بُعد اتخاذ القرارات المسؤولة
	مرتفعة	0.446	4.001	205	الدرجة الكلية

تُظهر النتائج في الجدول رقم (5) أن تصورات معلمي المرحلة الأساسية (1-4) حول إسهام التعلم الاجتماعي العاطفي في تطوير المهارات الحياتية لدى طلبتهم قد جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (4.001) وانحراف معياري (0.446).

والذي تم قياسه من خلال أبعاد التعلم الاجتماعي العاطفي الأساسية الخمسة، حيث يُسهم كل بُعد في تطوير مجموعة محددة من المهارات الحياتية كما يوضحها الجدول رقم (5)، وقد أظهرت النتائج درجة الإسهام وفقاً للترتيب التالي:

المرتبة الأولى: بُعد الوعي بالذات بمتوسط حسابي (4.109)، الذي يُسهم في تطوير المهارات الحياتية الشخصية المتمثلة بالتعرف على المشاعر والتعبير عنها، ومعرفة نقاط القوة والضعف، وبناء الثقة بالنفس، والوعي بالقيم والأهداف الشخصية.

المرتبة الثانية: بُعد الوعي الاجتماعي بمتوسط حسابي (4.054)، الذي يُسهم في تطوير المهارات الحياتية الاجتماعية المتمثلة بالتعاطف مع الآخرين وفهم مشاعرهم، واحترام القيم والأعراف الاجتماعية، وتقبل الاختلافات والتنوع.

المرتبة الثالثة: بُعد التواصل والعلاقات الشخصية بمتوسط حسابي (4.049)، الذي يُسهم في تطوير مهارات المواطنة النشطة المتمثلة بالتعبير عن الأفكار بوضوح، والإصغاء الفعّال، والتواصل الفعّال، والتعاون والعمل الجماعي.

المرتبة الرابعة: بُعد الإدارة الذاتية بمتوسط حسابي (3.948)، الذي يُسهم في تطوير مهارات التمكين الشخصي مثل ضبط الانفعالات وإدارة المشاعر، والتكيف مع المتغيرات، وتنظيم الوقت والمهام، والانضباط الذاتي.

المرتبة الخامسة: بُعد اتخاذ القرارات المسؤولة بمتوسط حسابي (3.844)، الذي يُسهم في تطوير مهارات التعلم والمقدرة على التوظيف المتمثلة بالتفكير الناقد، وحل المشكلات، والتفكير في عواقب الأفعال، واتخاذ القرارات المناسبة.

وهكذا نرى أن تصورات المعلمين حول دور التعلم الاجتماعي العاطفي تتجاوز أبعاده الخمسة، لتشمل مهارات حياتية محددة ولمموسة تتوافق مع ما جاء في الأدبيات التربوية حول تصنيفات المهارات الحياتية (اليونيسف، 2003؛ قاسم ومحمد، 2021)، مما يؤكد على الدور المهم والمحوري للتعلم الاجتماعي العاطفي في التنمية الشاملة لكفايات الطلبة. واللافت هنا أن بُعد الوعي بالذات احتل المرتبة الأولى، في حين جاء بُعد اتخاذ القرارات المسؤولة في المرتبة الأخيرة. ولعل هذا الترتيب يعكس طبيعة النمو النفسي لدى الأطفال في هذه المرحلة العمرية (6-10 سنوات)، حيث يبدأ الطفل عادةً بإدراك ذاته ومشاعره، ثم ينتقل تدريجياً نحو فهم الآخرين والتفاعل معهم. وهذا ما يتوافق مع إطار كاسيل (CASEL, 2024).

ومن الملاحظ أيضاً أن بُعد الإدارة الذاتية لم يحظَ بترتيب متقدم رغم أهميته. وترى الباحثتان أن السبب قد يعود إلى أن مهارات هذا البُعد -مثل ضبط الانفعالات وتنظيم الوقت- تحتاج من المعلم استراتيجيات خاصة به، وهذا يختلف عن مهارات الوعي الاجتماعي والتواصل والعلاقات التي يستطيع المعلم تنميتها ببساطة من خلال أنشطة العمل الجماعي والتعلم التعاوني. أما بُعد اتخاذ القرارات فقد جاء أخيراً، وهذا منطقي إذا أخذنا بعين الاعتبار أن القدرة على اتخاذ قرارات مسؤولة تتطلب من الطفل مستوى من النضج المعرفي لم يكتمل بعد في هذه المرحلة، كالتفكير بالعواقب والمقارنة بين الخيارات. وتتفق هذه القراءة مع ما طرحه دبورلاك وزملاؤه (Durlak et al, 2011) حول التدرج في اكتساب هذه الكفايات. وهنا تبرز الحاجة الفعلية لتدريب المعلمين على استراتيجيات متنوعة تناسب كل مهارة، بدلاً من الاعتماد على أساليب عامة قد لا تنفي بالغرض.

كما أكدت نتائج المقابلات النوعية التي أجرتها الباحثتان مع المعلمات على ما جاء من نتائج كمية وكانت كالآتي:

المحور الأول: إسهام التعلم الاجتماعي العاطفي في تطوير المهارات الشخصية

أجمعت معظم المعلمات المشاركات في المقابلة (17 من أصل 20 معلمة) أن التعلم الاجتماعي العاطفي يسهم بشكل كبير في عملية التعرف على المشاعر لدى طلبة المرحلة الأساسية الدنيا، من خلال العاطفة والمحفزات الاجتماعية التي يزودها التعلم الاجتماعي العاطفي، وذلك ما أشارت إليه معلمة بقولها «تشجيع الطالب على ملاحظة ما يشعر به في مواقف مختلفة وتوفير أنشطة تعبيرية وتساعد على اكتشاف نقاط قوتهم من خلال تمارين تعكس مهاراته وإنجازاته وتعزيز ثقته بنفسه ونقاط الضعف تعلم استراتيجيات التعامل مع المشاعر وهذا يمكن الطالب من موازنة عواطفه والتعامل مع نقاط ضعفه». كما أشارت (14 معلمة من أصل 20) معلمة مشاركة في المقابلة إلى أن التعلم الاجتماعي العاطفي يساعد الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا على اكتشاف نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم، من خلال إسهامه في جعل الطلبة قادرين على التمييز بين السلبي والإيجابي في شخصياتهم. وذلك بقول

إحداهن: «برأيي، يسهم تطبيق مبادئ التعلم الاجتماعي العاطفي في مساعدة الطلبة على التعرف على مشاعرهم ونقاط قوتهم وضعفهم من خلال التمييز بين المشاعر الإيجابية والسلبية بشكل أوضح، كما يساعدهم على ملاحظة وتقييم تصرفاتهم». علاوة على ذلك، فقد أجمعت (15) معلمة من أصل (20) معلمة على أن التعلم الاجتماعي العاطفي يسهم كذلك في بناء الثقة بالنفس لدى الطلبة، من خلال تمكين الطلبة من التعرف على ذواتهم، وقد أشارت إلى ذلك معلمة بقولها: «التعلم الاجتماعي العاطفي هو أداة لتمكين الطلبة من النظر إلى الداخل (المشاعر والقدرات ونقاط الضعف والقوة) ثم استخدام هذا الوعي لبناء شخصية أكثر توازناً وثقة».

المحور الثاني: إسهام التعلم الاجتماعي العاطفي في تطوير مهارات التمكين الشخصي

يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في عملية ضبط الانفعالات لدى الطلبة، وخصوصاً الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا، بحيث أشارت (14) معلمة من أصل (20)، إلى أن التعلم الاجتماعي العاطفي يسهم في تطوير مهارات الإدارة الذاتية من خلال ضبط الانفعالات، وذلك بقول إحداهن: «يساعد التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة على التحكم بانفعالاتهم، والتعامل مع جميع أنواع الغضب أو التوتر بطريقة صحية وإيجابية من خلال ممارسة استراتيجيات مختلفة، مثل التفكير الإيجابي». إضافة إلى ذلك، فقد أجمعت المعلمات على أن تنظيم السلوكيات هو واحد من أهم العناصر التي يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في تعزيزها ضمن إطار مهارات الإدارة الذاتية، وذلك كما أشارت معلمة بقولها: «يساعدهم على تنظيم وقتهم وسلوكياتهم داخل الصف، فيصبحون أكثر التزاماً بالقوانين الصفية وأقل عرضة للسلوك الفوضوي». كما أشارت (11) معلمة إلى موضوع الانضباط الذاتي ودور التعلم الاجتماعي العاطفي في تعزيزه كمهارة من مهارات الإدارة الذاتية، وذلك كما أشارت معلمة بقولها: «التحكم بالاندفاعية (تطوير الكلام الداخلي أو الحديث الذاتي الإيجابي) أي يمكنهم من التوقف والتفكير قبل التصرف (توقف، تنفس، فكر، ثم تصرف)».

المحور الثالث: إسهام التعلم الاجتماعي العاطفي في تطوير مهارات الوعي الاجتماعي

يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في تعزيز قيمة التعاطف مع الآخرين كمهارة من مهارات الوعي الاجتماعي، بحسب آراء معظم المعلمات (15 من أصل 20)، حيث أشارت معلمة بقولها: «أجد أن التعلم الاجتماعي العاطفي يساعد الطلبة بشكل واضح على فهم مشاعر الآخرين والتعاطف معهم، فالأنشطة التعاونية والنقاشات الصفية تمنحهم فرصة للاستماع لوجهات نظر زملائهم والتفاعل معهم بإيجابية». كما يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في تعزيز قيمة التعاون وبناء علاقات إيجابية بين الطلبة، وفقاً لما أشارت إليه جميع المعلمات، بقول إحداهن: «من خلال فهم مشاعر الآخرين وتنمية العاطفة لديهم والتفاعل الإيجابي مع زملاء، وحل النزاعات بطرق سلمية وبناء علاقات صحية». إضافة إلى ذلك، ضمن مهارات الوعي الاجتماعي يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في تعزيز مهارات التواصل الاجتماعي، وهذا ما أشارت إليه معظم المعلمات بقول إحداهن: «تنمية التعاطف يتعلم الطالب التعرف على مشاعره الخاصة يصبح أكثر قدرة على ملاحظة تعابير وجه زملائه وتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي بتعلم الطلبة مهارات الاستماع النشط والتعبير بلغة مهذبة».

المحور الرابع: إسهام التعلم الاجتماعي العاطفي في تطوير مهارات التواصل والعلاقات الشخصية

يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي في تطوير مهارات التواصل والعلاقات الشخصية من خلال تنمية مهارات التعبير الواضح والإصغاء الجيد، حيث أشارت جميع المعلمات اللواتي شاركن في المقابلة إلى ذلك بقول إحداهن: «دور التعلم الاجتماعي العاطفي أساسي في تعزيز مهارات التواصل، حيث يتعلم الطلبة كيفية التعبير عن أفكارهم بوضوح، والاستماع الفعال للآخرين». إضافة إلى ذلك، أشارت (18) معلمة إلى أن إسهام التعلم الاجتماعي العاطفي في تطوير مهارات التواصل والعلاقات الشخصية يكمن في تطوير مهارة إدارة الخلافات بشكل سلمي، وذلك يتوضح من خلال قول إحداهن: «حل الخلافات بطريقة سلمية، وهذا يساعد على بناء علاقات صحية قائمة على الاحترام داخل البيئة الصحية». علاوة على بناء بيئة صفية آمنة من خلال تبني التعلم الاجتماعي العاطفي، وهذا ما أشارت إليه جميع المعلمات بقول إحداهن: «خلق بيئة صفية آمنة نفسياً حيث يستطيع الطالب التعبير عن نفسه دون خوف من السخرية أو التنمر».

المحور الخامس: إسهام التعلم الاجتماعي العاطفي في تطوير مهارات اتخاذ القرارات المسؤولة

من أهم المهارات المتعلقة باتخاذ القرارات المسؤولة التي يؤدي التعلم الاجتماعي العاطفي دوراً بارزاً في تنميتها هي التفكير بالعواقب، التي أشارت معظم المعلمات إليها، وذلك بقول إحداهن: «يساعد التعلم الاجتماعي العاطفي الطلبة على التفكير في عواقب أفعالهم قبل اتخاذ أي قرار، وتحمل مسؤولية خياراتهم سواءً على الصعيد الشخصي أو في تعاملهم مع الآخرين، مما يجعلهم أكثر وعياً وانضباطاً». بالإضافة إلى مهارة المسؤولية الأخلاقية التي أشارت إليها (15) معلمة، بقول إحداهن: «تطوير بوصلة أخلاقية داخلية من خلال المناقشة من الحياة الواقعية تتعلق بالصدق والانصاف والمسؤولية». كما أشارت مجموعة من المعلمات (14 من أصل 20) إلى مهارة الممارسة التطبيقية لاتخاذ القرارات التي يسهم التعلم الاجتماعي العاطفي بتعزيزها ضمن مهارات اتخاذ القرارات المسؤولة، بحسب ما قالت معلمة: «يصبح الطلبة أكثر وعياً بنتائج قراراتهم فيتعلمون مقارنة البدائل قبل الاختيار».

وقد أضافت المقابلات بُعداً تفسيرياً للنتائج الكمية، إذ كشفت عن الآليات التي يُترجم من خلالها التعلم الاجتماعي العاطفي إلى مهارات حياتية ملموسة داخل الغرفة الصفية. فحين أشارت النتائج الكمية إلى تقدّم بُعد الوعي بالذات، جاءت أقوال المعلمات لتوضح كيف يحدث ذلك عملياً؛ من خلال أنشطة تساعد الطلبة على تسمية مشاعرهم، واكتشاف ما يُجيدونه وما يحتاجون لتطويره، وهو ما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة نصر وآخرون (2022) حول دور البيئة الصفية الداعمة في تنمية الوعي الذاتي.

كذلك أوضحت المعلمات أن التعاطف والتعاون بين الطلبة لا يُكتسبان بالتلقين، بل من خلال مواقف حقيقية يعيشها الطلبة: كأن يساعد طالبٌ زميله المتعثر، أو يتفهّم آخر ظروفَ صديقه. وهذه الملاحظات الميدانية تُعطي مصداقية أكبر للنتائج الكمية حول إسهام بُعد الوعي الاجتماعي، وتتوافق مع ما وجدته دراسة العدل (EIAdl, 2025) ودراسة مبارز (2023) حول أثر التعلم الاجتماعي العاطفي في تعزيز العلاقات الإيجابية بين الطلبة.

والأهم من ذلك أن المعلمات أشرن إلى أن أثر التعلم الاجتماعي العاطفي يمتد خارج جدران الصف؛ فالطلبة

يبدؤون بالتفكير قبل التصرف، ويتحملون مسؤولية أفعالهم، بل ويُطبّقون ما تعلموه في مواقف حياتية خارج المدرسة، وهذا ما يؤكد أن التعلم الاجتماعي العاطفي ليس مجرد أنشطة صيفية منفصلة، بل هو نهج تربوي يُسهم في بناء شخصية الطالب بأبعادها المعرفية والوجدانية والسلوكية.

وقد أسهمت هذه الرؤى النوعية في تعزيز مصداقية النتائج الكمية، موفرة فهمًا أكثر عمقًا لكيفية ترجمة عمليات التعلم الاجتماعي والعاطفي إلى مهارات حياتية ملموسة وهو ما اتفقت عليه دراستنا مع دراسات عدة (محمد، 2018؛ Aygün & Taşkın, 2022).

نتائج السؤال الثاني الذي ينص على: هل تختلف متوسطات درجة تصورات المعلمين حول دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين باختلاف (المؤهل العلمي، والخبرة في العمل)؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال الفرضية الصفرية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات درجة تصورات المعلمين حول دور التعلم الاجتماعي العاطفي في تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية (1-4) في فلسطين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي، والخبرة في العمل. تم استخدام اختبار One Way ANOVA للتبين بين تقديرات معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الأساسية في محافظة بيت لحم فيما يتعلق بدور التعلم الاجتماعي العاطفي في تطوير المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية وفقاً للمتغيرات الديمغرافية كما يلي:

الاجتماعي العاطفي أولاً: المؤهل العلمي

جدول (6): نتائج اختبار One Way ANOVA للفروق وفقاً لمتغير المؤهل العلمي ($n=205$)

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.650	0.431	0.086	2	0.172	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.200	202	40.360	داخل المجموعات	
			204	40.532	المجموع	

يبين الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الأساسية في محافظة بيت لحم فيما يتعلق بدور التعلم الاجتماعي العاطفي في تطوير المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، حيث جاءت جميع قيم الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05.

ثانياً: سنوات الخبرة في العمل

جدول (7): نتائج اختبار One Way ANOVA للفروق وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل ($n=205$)

الدلالة الإحصائية	قيمة F	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	
0.120	2.139	0.420	2	0.840	بين المجموعات	الدرجة الكلية
		0.196	202	39.692	داخل المجموعات	
			204	40.532	المجموع	

يشير الجدول رقم (7) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الأساسية في محافظة بيت لحم فيما يتعلق بدور التعلم الاجتماعي العاطفي في تطوير المهارات الحياتية لدى طلبة المرحلة الأساسية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة في العمل، حيث جاءت جميع قيم الدلالة الإحصائية أكبر من 0.05.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن ممارسات التعلم الاجتماعي والعاطفي تعتمد بدرجة أكبر على الخبرة الصفية والتفاعل اليومي مع الطلبة، أكثر من اعتمادها على المستوى الأكاديمي للمعلم. وثمة تفسير آخر يرتبط بخصوصية المدارس الأهلية التي أجريت فيها الدراسة؛ فهذه المدارس تميل عادةً إلى الاستثمار في تطوير معلميها من خلال الورش والدورات واللقاءات التربوية المستمرة، سعياً منها للارتقاء بأدائها المؤسسي. ولعل هذا التدريب المشترك أسهم في تقريب وجهات النظر بين المعلمين. إضافة إلى أن القيم التربوية المرتبطة بالدعم النفسي والاجتماعي للطلبة تُعد جزءاً مشتركاً من الثقافة المدرسية ولا تقتصر على فئة معينة من المعلمين. وقد وجدت مصالحة (2024) نتيجة مشابهة في دراستها حين لم تظهر فروق تُعزى للخبرة. والمؤمل هنا أن يُستثمر هذا التقارب في وعي المعلمين لبناء برامج تدريبية منظمة حول التعلم الاجتماعي العاطفي تشمل الجميع.

وبوجه عام، تُبرز نتائج الدراسة أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يُعد مدخلاً تربوياً متكاملًا يُسهم في تنمية الجوانب الشخصية والتفاعلية للطلبة، ويعزز لديهم مهارات حياتية أساسية تشمل الفهم والتنظيم العاطفي، والتعاطف، والتواصل، والتعاون، والتفكير الأخلاقي. وتدعم هذه النتائج التوجهات التربوية الحديثة التي تنادي بدمج التعلم الاجتماعي والعاطفي في مدارس المرحلة الأساسية بوصفه أداة فاعلة لتحقيق التنمية الشاملة للطلبة، وتحسين فعالية العملية التعليمية وأدوار المعلمين على حد سواء.

1. التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

- دمج التعلم الاجتماعي والعاطفي في مناهج المرحلة الأساسية بوصفه مدخلاً تربوياً منظماً لتنمية المهارات الحياتية.
- تدريب المعلمين على تطبيق استراتيجيات التعلم الاجتماعي والعاطفي عملياً بما يعزز المهارات الحياتية.
- تهيئة بيئات صفية داعمة نفسياً واجتماعياً.
- إجراء أبحاث نوعية حول التعلم العاطفي الاجتماعي.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو شعيرة، خالد محمد وغباري، ثائر أحمد (2009). سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.
- أهانودو، سيسي وعبد الله، عبد الحكيم (2017). المهارات الحياتية اللازمة للطلبة بمرحلة التعليم الأساسي في صور متغيرات العصر. مجلة دراسات جامعة عمار ثلجي الأغواط، الجزائر، (56)، 50-63.
- برهوم، منال إبراهيم مصطفى (2025). دور المستشار التربوي في تحسين مهارات التعلم العاطفي والاجتماعي لدى معلمي التربية الخاصة في مدارس شرق القدس. دليل إرشادي مهاري يستند لنظرية التعلم الاجتماعي، (أطروحة دكتوراه غير منشورة). الجامعة العربية الأمريكية.
- التميمي، خلود بنت فواز بن عبد العزيز (2020). تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، 5، (3)، 17-92.
- الجابري، أحمد عبد الرحمن جابر والكريم، راشد حسين العبد (2024). تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، 8 (36)، 71-94.
- حرب، نجاح موسى خليل (2024). درجة توظيف المهارات الحياتية في أنشطة دليل رياض الأطفال [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الخليل. تم الوصول إليها من خلال الرابط:
- <https://dspace.hebron.edu/jspui/bitstream/123456789/1384/1/%D8%AF%D8%B1%D8%AC%D8%A9%20%D8%AA%D9%88%D8%B8%D9%8A%D9%81%20.pdf>
- عودة، أيمن يوسف نجيب (2011). القوميات السياحية في محافظة بيت لحم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

- عياد، فؤاد إسماعيل سلمان و سعد الدين، هدى بسام محمد (2010). *فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين*. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، 14(1)، 174 - 218.
- قاسم، محمد سرحان علي ومحمد، طاهر حامد الحاج (2021). *قائمة مقترحة بالمهارات الحياتية في التعليم العام بالجمهورية اليمنية*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP) 111 - 138.
- مبارز، منال عبد العال (2023). *التعلم الاجتماعي والعاطفي بالمحاضرة الإلكترونية وعلاقته بكل من التحصيل والعزلة الاجتماعية والانخراط في التعليم لطلبة الدراسات العليا*. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، 47 (3)، 203 - 240.
- محمد، منى مصطفى كمال (2018). *برنامج إثرائي للثقافة العلمية قائم على التعلم الاجتماعي والعاطفي لتنمية الحس العلمي وبعض المهارات الحياتية لرواد المركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا*. مجلة كلية التربية، 34 (9)، 425 - 573.
- مشح، نجوى مقبل منصور، وباحاذق، رجاء بنت عمر سعيد (2015). *فاعلية برنامج تعليمي مستند إلى التعلم الاجتماعي والعاطفي في تنمية التفاعل الاجتماعي لدى أطفال الروضة بمدينة إب في الجمهورية اليمنية*. مجلة رابطة التربية الحديثة، 7 (23)، 309 - 356.
- مصالحه، رغدة محمد نجيب (2024). *الشراكة التربوية وأهميتها لتطوير التعلم الاجتماعي والعاطفي في رياض الأطفال داخل الخط الأخضر وشرقي القدس*. (رسالة دكتوراه غير منشورة)، الجامعة العربية الأمريكية، فلسطين.
- مكتب اليونسف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا (2003). *مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، الإطار المفاهيمي والبرامجي*. عمان، الأردن.
- المندلأوي، علاء عبد الخالق حسين (2024). *نظرية التعلم الاجتماعي وتطبيقاتها التربوية، مقال علمي، مؤسسة العراق للثقافة والتنمية*. كلية العلوم الإسلامية، بغداد.
- نصر، شاهيناز نصر عبد الله ومعوذ، ليلى إبراهيم أحمد وعبد اللطيف، أسامة جبريل أحمد ومحمد، شياء أحمد (2022). *برنامج في العلوم قائم على التعلم الاجتماعي الوجداني لتقدير مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*. مجلة القراءة والمعرفة، 250، 232 - 279.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. (2020). Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students' Social Emotional Competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663- 676.
- Aygün, E., & Taşkın, S. (2022). The effect of social-emotional learning program on social-emotional skills, academic achievement and classroom climate. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(1), 5976-. doi: 10.52963/PERR_Biruni_V11.N1.05
- Brown, J. (2017). Teachers' perspectives of changes in their practice during

- a technology in mathematics education research project. *Teaching And Teacher Education*, 64, 52- 65
- Durlak, Joseph & Domitrovich, Celene & Mahoney, Joseph. (2024). *Handbook of social and emotional learning* (2nd Ed.). CASEL Center. Retrieved from: <https://casel.org/news-publications/sel-publications/>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405 - 432.
- ElAdl, Adel M. (2025). Effect of Social and Emotional Learning Approach on Development of Executive Functions (EF) for Students with Learning Disabilities. *Egyptian Journal for Psychological Studies*, 35(128), 120-. doi: 10.21608/ejcs.2025.443698.
- Frey, N., Fisher, D., & Smith, D. (2019). All learning is social and emotional: Helping students develop essential skills for the classroom and beyond. ASCD. <http://www.ascd.org/publications/books/119033.asp>
- Humphrey, N., Kalamouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Deighton, J., & Wolpert, M. (2011). Measures of social and emotional skills for children and young people: A systematic review. *Educational and Psychological Measurement*, 71 (4), 617 – 637.
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Social-emotional learning and academic achievement: Using causal methods to explore classroom-level mechanisms. *AERA Open*, 1(3), 1–26
- Philippe, D. L. (2017). *Implementing Social Emotional Learning (SEL): An Evaluation of Illinois Teachers' Capacity to Provide SEL Instruction and Use the Illinois SEL Standards*. (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago, Libraries).
- Tagat, A., Balaji, A., & Kapoor, H. (2025). The impact of life skills education on socio-emotional development and school-related outcomes among adolescents in India. *BMC Public Health*, 25(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-024-21195-0>.
- Vemula, M., and Lahramthari, C. (2024). Life Skills Awareness: A Study of Higher Secondary Students. *ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts*, 5(5), 844854-. <https://doi.org/10.29121/shodhkosh/v5.i5.2024.2236>

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراستات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الإقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور / حسن علي الإبراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

كتاب العدد

عرض تقرير اليونسيف حول حالة الطفولة في العالم 2025: إنهاء فقر الأطفال – مسؤوليتنا المشتركة

المؤلف: منظمة الأمم المتحدة للطفولة «اليونسيف»

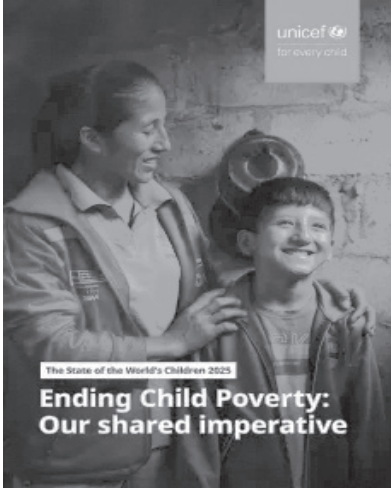
البلد: فلورنسا إيطاليا. تاريخ النشر: نوفمبر 2025

الرابط: <https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children/2025>

عرض وتحليل: د. خالد صلاح حنفي

أستاذ ورئيس قسم أصول التربية – كلية التربية – جامعة الإسكندرية – جمهورية مصر العربية

نبذة عن التقرير:



أصدرت منظمة الأمم المتحدة للطفولة (اليونسيف) في نوفمبر 2025 م تقريرها السنوي الرائد «حالة الطفولة في العالم 2025» تحت عنوان «إنهاء فقر الأطفال: مسؤوليتنا المشتركة»، مسلطاً الضوء على الأبعاد المتعددة لأزمة فقر الأطفال العالمية التي ما زالت تشكل تحدياً هائلاً للبشرية في منتصف القرن الحادي والعشرين، ويستند هذا التقرير الشامل إلى تحليل بيانات من أكثر من 130 دولة منخفضة ومتوسطة الدخل، مما يجعله واحداً من أكثر الدراسات شمولاً حول وضع الأطفال في العالم.

ويكشف التقرير عن أرقام مقلقة توضح حجم أزمة فقر الأطفال العالمية؛ فبحسب البيانات الحديثة، ما يزال أكثر من 412 مليون طفل يعيشون في فقر مدقع في جميع أنحاء العالم، مما يمثل تحدياً جسيماً لتحقيق أهداف التنمية المستدامة. ويؤكد التقرير أن حوالي 19٪ من الأطفال على مستوى العالم يعيشون في فقر مادي مدقع، حيث يعتمدون على أقل من 3 دولارات أمريكية في اليوم للبقاء. وهؤلاء الأطفال محرومون بشدة من خدمات أساسية يحتاجونها يومياً، حيث يعانون من الحرمان الشديد في مجالين أو أكثر من المجالات الأساسية للحياة. وهذه الأرقام تعكس حياة ملايين الأطفال الذين يُحرمون من حقوقهم الأساسية، ويقدم التقرير تحليلاً شاملاً للفقر متعدد الأبعاد الذي يركز على الأطفال، مع تقييم الحرمان في ستة مجالات حيوية: الصحة، التعليم، التغذية، الإسكان، الصرف الصحي، والمياه النظيفة. وهذا النهج الشامل يتجاوز قياس الفقر المادي التقليدي ويقدم صورة أكثر دقة للتحديات التي يواجهها الأطفال في مختلف أنحاء العالم. ويعتمد التحليل على بيانات من أكثر من 130 دولة، وهذه المنهجية تسمح بفهم أفضل لكيفية تفاعل مختلف أشكال الحرمان مع بعضها، وكيف يمكن أن يؤدي الحرمان في مجال واحد إلى تفاقم الصعوبات في مجالات أخرى.

ويخصص التقرير اهتماماً خاصاً للهند، ففي الهند وحدها، يعاني حوالي 206 مليون طفل من شكل واحد على الأقل من أشكال الحرمان، بينما يعاني حوالي 62 مليون طفل من شكلين أو أكثر من أشكال الحرمان. وهذه الأرقام تعكس التحديات الهائلة التي تواجهها واحدة من أكثر الدول اكتظاظاً بالسكان في العالم.

ويؤكد التقرير على أن الفقر يحرم الأطفال من حقوقهم الأساسية، ويقلل من فرصهم في تحقيق إمكاناتهم الكاملة؛ فالطفولة التي تعد فترة حرجة للتطور الجسدي والعقلي والاجتماعي، تتعرض للخطر عندما يعيش الأطفال في ظروف الفقر، حيث يؤثر في المجالات الأساسية مثل التغذية والتعليم على النمو المعرفي والبدني للأطفال، مما يؤدي إلى عواقب طويلة الأمد على صحتهم وتعليمهم وقدرتهم على العمل عندما يكبرون. ويمثل الأطفال الذين يعانون من الفقر عبئاً على أنظمة الصحة والتعليم، ويقللون من إمكانات النمو الاقتصادي المستقبلي. كما أن الفقر يزيد من مخاطر تعرض الأطفال للاستغلال والعنف، ويقلل من فرصهم في المشاركة الكاملة في الحياة الاجتماعية والسياسية.

ويسلط التقرير الضوء على العلاقة بين فقر الأطفال والأزمات البيئية وتغير المناخ. فالأطفال الفقراء هم الأكثر عرضة لتأثيرات تغير المناخ، حيث تزيد المخاطر البيئية من تفاقم أوضاعهم الهشة أصلاً. ويتعرض الأطفال في المجتمعات الفقيرة للأمراض المرتبطة بالطقس، ونقص المياه النظيفة، وانعدام الأمن الغذائي الناتج عن التغيرات المناخية. ويؤكد التقرير أن تغير المناخ يشكل تهديداً متزايداً لتقدمنا في الحد من فقر الأطفال، كما أن الأطفال هم الأكثر تأثراً بالأزمات البيئية على الرغم من كونهم الأقل مسؤولية عنها، مما يجعل من العدالة المناخية قضية أساسية في مكافحة فقر الأطفال.

محتوى التقرير:

تضمّن التقرير خمسة فصول، تقع في أكثر من 70 صفحة على النحو الآتي:

الفصل الأول: المقدمة والمشكلة العالمية: يستعرض الفصل الأول النطاق العالمي لأزمة فقر الأطفال، حيث يكشف أن أكثر من 412 مليون طفل يعيشون في فقر مدقع حول العالم. وسلط الضوء على كيفية حرمان الفقر للأطفال من حقهم في طفولة آمنة وكريمة. واعتمد التحليل على بيانات شاملة من أكثر من 130 دولة منخفضة أو متوسطة الدخل.

الفصل الثاني: أبعاد فقر الأطفال متعدد الجوانب: يقيم هذا الفصل الحرمان متعدد الأبعاد في ستة مجالات حيوية: التعليم، الصحة، التغذية، الإسكان، الصرف الصحي، والمياه النظيفة، ويكشف عن أن أكثر من 412 مليون طفل محرومون من تلبية احتياجات يومية أساسية مثل التغذية والصرف الصحي، وكيفية تفاعل هذه الأبعاد المختلفة في تعميق الفقر.

الفصل الثالث: التحديات الإقليمية والدراسات الوطنية: يركّز هذا الفصل على التحديات الخاصة بكل منطقة، مع تسليط الضوء على دول مثل الهند التي تحمل عبئاً كبيراً من حرمان الأطفال. واستعرض البرامج الوطنية الناجحة والدروس المستفادة من مختلف السياقات.

الفصل الرابع: الحلول ودعائم السياسات الخمس: يقدم هذا الفصل خريطة طريق عملية لتحقيق إنهاء فقر الأطفال من خلال خمس دعائم سياسية أساسية. ويؤكد أن إنهاء فقر الأطفال هدف قابل للتحقيق بالاستثمار الصحيح في الطفولة. ويناقش آليات التمويل، وبناء القدرات، وتعزيز النظم الصحية والتعليمية كركائز أساسية للتغيير.

الفصل الخامس: الخاتمة والتوصيات: يستعرض الفصل الختامي التقدم المحرز في الحد من الفقر، ويحدد التحديات المستقبلية المتبقية، ويدعو الحكومات إلى وضع حقوق الطفل في مركز استراتيجياتها الوطنية وجعل إنهاء فقر الأطفال أولوية وطنية. ويقدم توصيات عملية للشركاء الدوليين والمجتمع المدني حول دور كل جهة في المسؤولية المشتركة لحماية الطفولة.

كيفية مواجهة التحديات الحالية؟

رغم حجم التحدي، يؤكد التقرير أن إنهاء فقر الأطفال هدف قابل للتحقيق. فالتقدم الذي أحرزته عديد من البلدان في العقود الماضية يدل على أن التغيير ممكن عندما تتوفر الإرادة السياسية والموارد الكافية. فهناك دول مختلفة نجحت في الحد بشكل كبير من فقر الأطفال من خلال سياسات وبرامج موجهة.

ويشدد التقرير على أن الاستثمار في الأطفال ليس فقط مسألة أخلاقية، بل هو أيضاً استثمار ذكي في مستقبل المجتمعات والأمم. فالأطفال الذين يحصلون على تعليم جيد، وتغذية كافية، ورعاية صحية مناسبة، يصبحون بالغين أكثر إنتاجية وصحة، مما يساهم في النمو الاقتصادي والاستقرار الاجتماعي على المدى الطويل.

ويؤكد عنوان التقرير «مسؤوليتنا المشتركة» على أن مكافحة فقر الأطفال ليست مسؤولية الحكومات فقط، بل هي مسؤولية مشتركة تتطلب تعاوناً بين مختلف الجهات الفاعلة، وهي:

- **الحكومات الوطنية:** التي تتحمل المسؤولية الأساسية عن وضع وتنفيذ السياسات والبرامج التي تحمي حقوق الأطفال.
- **المنظمات الدولية:** التي تقدم الدعم التقني والمالي، وتسهل تبادل المعرفة والخبرات بين البلدان.
- **القطاع الخاص:** الذي يمكن أن يساهم من خلال ممارسات التوظيف المسؤولة، والاستثمار في المجتمعات المحلية، والابتكار في تقديم الخدمات.
- **المجتمع المدني:** الذي يؤدي دوراً حيوياً في المراقبة والدعوة، وتقديم الخدمات المباشرة للأطفال المحتاجين.
- **الأسر:** الذين يشكلون الخط الأول في حماية حقوق الأطفال وتلبية احتياجاتهم.

ويقترح التقرير عدة مجالات استراتيجية للتدخل تشمل:

1. تعزيز أنظمة الحماية الاجتماعية: بناء أنظمة حماية اجتماعية شاملة ومستدامة تركز على الأطفال، مع التركيز على البرامج النقدية التي تصل إلى الفئات الأكثر حرماناً.
2. تحسين الوصول إلى الخدمات الأساسية: ضمان وصول جميع الأطفال إلى خدمات صحية وتعليمية عالية الجودة، مع التركيز على جودة الخدمات وليس فقط توفرها.
3. الاستثمار في الطفولة المبكرة: التركيز على السنوات الأولى من حياة الطفل، حيث تكون التدخلات أكثر فعالية في منع الحرمان طويل الأمد.
4. تعزيز المشاركة المجتمعية: إشراك المجتمعات المحلية والأسر في تصميم وتنفيذ برامج مكافحة فقر الأطفال، مما يضمن استدامة التدخلات وملاءمتها للسياق المحلي.

ويتوقع التقرير تحديات مستقبلية قد تعيق التقدم في الحد من فقر الأطفال، من بينها:

- التحولات الديموغرافية: حيث يشهد العديد من البلدان نمواً سريعاً في عدد السكان، مما يزيد الضغط على الموارد والخدمات.
- الأزمات البيئية والمناخية: التي تهدد سبل العيش وتزيد من عدم الاستقرار في العديد من المجتمعات.
- الصراعات المسلحة: التي تدمر البنية التحتية وتشرد الأطفال وتقطع إمدادات الخدمات الأساسية.
- التغيرات التكنولوجية: التي قد تخلق فجوات جديدة إذا لم يتم ضمان وصول الجميع إلى الفرص التي توفرها التكنولوجيا الحديثة.

ويقدم التقرير مجموعة من التوصيات العملية للحكومات والشركاء الدوليين:

1. وضع استراتيجيات وطنية متكاملة: لمعالجة فقر الأطفال من خلال نهج متعدد القطاعات يشمل الصحة، التعليم، الحماية الاجتماعية، والتنمية الاقتصادية.
2. زيادة الاستثمار في الطفولة: تخصيص نسبة أكبر من الميزانيات الوطنية لبرامج الطفولة، مع ضمان توجيه الموارد إلى المناطق الأكثر حرماناً.
3. تعزيز جمع البيانات وتحليلها: تحسين أنظمة جمع البيانات المتعلقة بالأطفال لتمكين صناعة القرار المستندة إلى الأدلة وتتبع التقدم المحرز.

4. بناء شراكات قوية: تعزيز التعاون بين القطاع العام والخاص والمجتمع المدني لتعبئة الموارد وتبادل الخبرات.
5. تمكين الأطفال والأسر: تعزيز مشاركة الأطفال في القرارات التي تؤثر عليهم، ودعم الأسر في أدوارها التربوية والاقتصادية.

الخاتمة:

يؤكد تقرير «حالة الطفولة في العالم 2025» أن إنهاء فقر الأطفال ليس خياراً، بل هو ضرورة أخلاقية وعملية. فالاستثمار في الأطفال اليوم هو استثمار في مستقبل أكثر عدلاً واستقراراً للجميع. ويتطلب تحقيق هذا الهدف إرادة سياسية قوية، والتزاماً مالياً كافياً، وتعاوناً دولياً فعالاً.

ويقدم التقرير رسالة أمل بأن إنهاء فقر الأطفال هدفاً قابل للتحقيق إذا اتحدت الجهود وتم تبني نهج شامل يركز على حقوق الطفل في جميع السياسات والبرامج؛ فعندما نضمن لكل طفل الحق في طفولة آمنة وصحية ومليئة بالفرص، فإننا نبني أساساً لمجتمعات أكثر عدلاً واستدامة للجميع.

وهذا التقرير دعوة للعمل ملحة لكل الحكومات والمنظمات والمجتمعات والأفراد لتحمل مسؤولياتهم المشتركة في حماية حقوق الأطفال وتحقيق وعود الطفولة للجميع، فالعالم الذي يترك 412 مليون طفل في فقر مدقع هو عالم فاشل في تحقيق أبسط مبادئ العدالة والكرامة الإنسانية. لقد حان الوقت للعمل، قبل أن يفوت الأوان على أجيال كاملة من الأطفال.

مقال العدد

البنائية في التعليم: من الجذور الفلسفية إلى تجربة التعلم الحي في المدرسة ورياض الأطفال

أ.د. بعباد الخالص

أستاذ المناهج والطفولة المبكرة، ومديرة معهد الطفل في جامعة القدس - دولة فلسطين

مقدمة المقال: إشرقة الفكرة على عتبة البنائية

منذ أن تساءل الإنسان عن كيفية تعلّمه، ظلّت المعرفة لغزاً يختبر فيه العقل ذاته وعالمه في آن معاً. لم تكن التربية عبر العصور مجرد نقل للمعرفة أو تلقين للحقائق والمفاهيم، بل كانت في أعماق صورها رحلة إنسانية لبناء الفهم والمعنى، وهذا ما تنصّ عليه البنائية التي نشأت لا باعتبارها نظرية تعليمية فحسب، بل كرؤية فلسفية للتعليم والتعلم، ترى أن المتعلم لا يُغذّى بالمعلومات، بل يصوغ معناه الخاص من خلال التجربة، والتفاعل، والتساؤل، وإعادة البناء.

لقد تنبّه ابن خلدون إلى جوهر هذا الفهم حين وصف التعلّم بأنه ملكة تُكتسب بالممارسة والتدرّج، لا بالحفظ والتكرار والتلقين. فالإنسان، في فكر ابن خلدون يبني علمه من صلب تجربته الحيّة، فيرتقي من المحسوس إلى المعقول، ومن الفعل إلى الفهم فيصاّر به إلى معرفة أصيلة. فلم يأت ابن خلدون على ذكر البنائية صراحة، ولكنه ألمح إليها وشدّ الأنظار إلى تعلم يرتبط بالإنسان وفكره ومشاعره.

وبعد قرون، أعاد جون ديوي صياغة هذه الرؤية في لغة العصر، حين شبه التعلّم برحلة تربوية ذات محطات؛ يتقدّم فيها المتعلّمون بخطوات من البحث والاكتشاف، وقد يتوقّفون ليعيدوا التأمل، أو يعودون لتصحيح مسار تعلمهم، بيد أنهم في كل مرة ينمون من خلال الخبرة المباشرة. فالتعلّم عند ديوي ليس ناتجاً نهائياً، بل سيرورة مفتوحة من الفعل والتفكير والتجريب والبحث والتنقيب للغوص في منجم المعرفة التي لا تنضب.

ومع تطوّر الفكر التربوي، بزغ مفهوم محاذاة البنائية (Constructive Alignment) ليضيف بعداً أكثر وعياً ودقّة إلى الفلسفة البنائية. فلم تعد البنائية مجرد رؤية نظيرية أو موقف فلسفي من التعلم، بل تحوّلت إلى منهجية تصميم تربوي تُعنى بخلق انسجام دقيق بين الأهداف التعليمية وبين ما يُقدّم للمتعلّمين من أنشطة، وما يُقاس من مخرجات عبر أدوات التقييم. وفي هذا النسق المتكامل، يصبح التعليم عملية متماسكة الحلقات، يبني فيها المتعلم فهمه الخاص من خلال خبرات مُحطّط لها بعناية وتوجّهها غايات واضحة. وهنا ينتقل دور المعلم من دور المُلقّن إلى دور المهندس التربوي الذي يبتكر بيئة تعلّم حيّة، ويُنظّم خبراتها، ويدفع طلابه نحو التساؤل والبحث والتجريب، بحيث يغدو الصف مساحةً لبناء المعرفة وصياغة المعاني بدلاً من استهلاكها.

لكنّ هذه الرؤية تواجه اليوم تحدياً غير مسبوق مع دخول عصر الذكاء الاصطناعي إلى قاعات التعليم. فقد أصبح من الممكن تحليل أنماط التعلّم وتخصيص المحتوى آلياً، غير أن الخطر يكمن في أن تتحوّل العملية التعليمية إلى

منظومة خالية من الدهشة الإنسانية والعواطف والتواصل الاجتماعي. وهنا تستعيد البنائية أهميتها كفلسفة نُذكّرنا بأن المعرفة لا تُستخرج من الخوارزميات، بل من الوعي والتأمل والتجربة الإنسانية. فالتقنية يمكن أن تدعم التعلم البنائي، لكنها لا يمكن أن تحل محل العلاقة الإنسانية بين المعلم والمتعلم، تلك العلاقة التي تصوغ العقل والوجدان معاً.

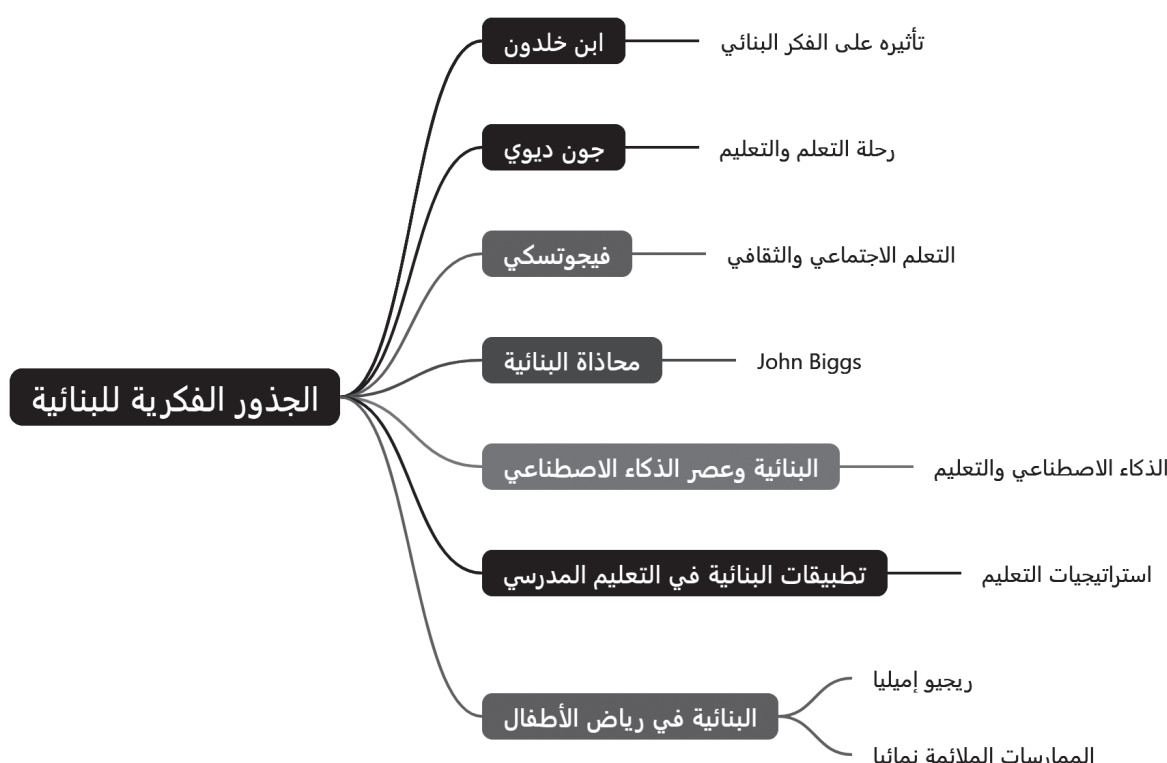
أما في التعليم المدرسي ورياض الأطفال، فتتجلى البنائية في أنقى صورها؛ فالأطفال لا يتعلمون بالتلقين، بل باللعب والاكتشاف، في بيئة تعليمية تسمح بالتجريب والسؤال، فتصبح المدرسة والروضة مختبراً صغيراً للحياة، يبني فيها الطفل فهمه للعالم لبنّة لبنّة عبر الملاحظة والمناقشة والمحاولة. وتتقاطع هذه الرؤية مع فلسفة ريجيو إيميليا التي ترى أن الطفل يملك مئة لغة للتعبير، وتتلاقى أيضاً مع مبادئ الممارسات الملائمة نمائياً (DAP) التي تجعل التعليم نابغاً من طبيعة الطفل وفضوله، لا مفروضاً عليه من الخارج.

فالمئة لغة في فكر ريجيو إيميليا ليست لغات منطوقة فحسب، بل هي استدلال للقدرات المتعددة التي يمتلكها الطفل للتعبير عن ذاته وفهم العالم من حوله، فتظهر اللغة في الرسم، والموسيقا، والدراما، والبناء، والحركة، والسؤال، وحتى الصمت المتأمل. ويؤمن هذا الفكر بأن كل شكل من أشكال التعبير هو لغةٌ للتفكير، وأن فقدان أي لغة يعني فقدان مسار المتعلم في فهم التعلم وسبر غوره. من هنا تصبح البنائية في الطفولة المبكرة احتفاءً بتعدد الأصوات والطرائق التي يتعلم بها الأطفال، فكل طفل صاحب فكر فريد بذاته، ولديه لغته الخاصة في بناء معانيه.

ووفقاً لمبادئ الممارسات الملائمة نمائياً يُصبح المعلم مرشداً للرحلة التعليمية لا مجرد ناقل للمعلومة، يقدم أنشطة تفاعلية مرنة تشجع الأطفال على طرح الأسئلة، والتجريب، ومشاركة النتائج مع الآخرين. ومن خلال هذا الأسلوب، يتحوّل اللعب إلى خبرة تعليمية حية، يُبنى فيها الفهم على التجربة المباشرة، وتُعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات منذ الصغر.

ويتقاطع هذا النهج مع فلسفة ريجيو إيميليا، التي ترى أن الطفل باحث فطري، وبيئته التعليمية هي المعلم الثالث، وأن لكل طفل «مئة لغة للتعبير» تمكّنه من التفاعل مع العالم وبناء المعرفة، وعبر الجمع بين مبادئ البنائية والممارسات الملائمة نمائياً. وهنا يصبح التعلم في الطفولة المبكرة رحلة متكاملة من التجربة والفضول والاكتشاف، تجعل الطفل قادراً على استكشاف العالم وفهم نفسه والآخرين بطريقة نشطة وذات معنى (Kim, 2011؛ ادواردز وجانديني، 2010؛ khaless, 2015؛ الخالص، والنشّة، 2019).

إنّ البنائية بكل مستوياتها من الفكر الخلدوني إلى فكر ديوي، ومن محاذاة بيغز إلى تحديات الذكاء الاصطناعي، ومن صفوف المدرسة إلى حدائق رياض الأطفال تؤمن بأنّ التعلم فعلٌ وعيٌ وتحوّلٌ، وأنّ الإنسان لا يتعلم ليُعيد ما قيل له، بل ليُعيد بناء العالم على طريقته. ومن هذا المنطلق، يسعى هذا المقال إلى استكشاف جذور البنائية وفلسفتها الإنسانية، وبيان كيف تتجسد في محاذاة البنائية الحديثة، وتحليل دورها في عصر الذكاء الاصطناعي، ثم تقديم نماذج تطبيقية من التعليم المدرسي ورياض الأطفال تجسّد التعلم كخبرة حية، وبناء مستمر للمعرفة والمعنى كما يظهره الشكل الآتي:



الجذور الفكرية للبنائية

بزوغ البنائية: البنائية في فكر ابن خلدون وجون ديوي

لم تكن فكرة بناء المعرفة وليدة القرن العشرين فحسب، بل تكمن جذورها في فكر ابن خلدون الذي سبق علماء التربية الغربيين في فهمه لطبيعة التعلم بوصفه عملية تنمو من التجربة والملاحظة لا من التلقين. كان ابن خلدون يرى أن المتعلم لا يمكن أن يدرك المعرفة إلا إذا تدرج فيها خطوة بخطوة، من السهل إلى الصعب، ومن الجزئي إلى الكلي. وأن التعليم ينبغي أن يرتبط بالحياة الواقعية والتجربة لا بالحفظ الأجوف. وقد عبّر عن هذا المعنى حين كتب أن على المتعلم أن يقتصر أولاً على دراسة كتاب واحد حتى يفهمه بعمق، ثم ينتقل إلى ما بعده، لأن الفهم الحقيقي لا يتحقق بتعدد المصادر، بل بالتمكن من الفكرة عبر التجربة والعقل. وصفوة القول هنا أن ابن خلدون آمن بأن المعرفة تُبنى اجتماعياً، وأن الإنسان يتعلم بالتفاعل مع غيره، وبالملاحظة، والحوار التأملي، وبالعيش المشترك في بيئة معرفية. هذا الفهم السابق لعصره يجعل ابن خلدون أحد أوائل من ألحوا إلى ما أصبح يُعرف اليوم بالبنائية الاجتماعية فكان له شرف السبق في هذا الفكر الذي يشع نوراً إلى يومنا هذا (ابن خلدون، 2005؛ Alatas, 2014).

أما جون ديوي، فقد منح البنائية بعداً فلسفياً وتجريبياً أكثر اتساعاً، إذ رأى أن التعلم ليس غاية في حد ذاته، إنما رحلة من المحطات المتتابعة، وبين أن التعليم تجربة يعيشها الإنسان في العالم، وليس مجرد اكتساب للمعلومات. فجوهر التعلم عند ديوي تكمن في العمليات العقلية وما يدور في ذهن المتعلم مع عمليات وفكر وإعمال للعقل وليس إنتاج الإجابة الصحيحة. وهذه الفكرة، حين نصوغها تربوياً، تعني أن التعلم عملية حيوية مستمرة تتجاوز

حدودَ الحصة أو الدرس أو المنهج، ليتعداه إلى طريق يسير فيه المتعلم عبر محطات من الاكتشاف والتجريب والتأمل. في كل محطة يتوقف ليفكر، قد يغير مساره، وقد يعود إلى الوراء ليصحح خطأه، وقد يتقدم بخبرة جديدة أعمق من سابقتها. ف«الخبرة» في فكر ديوي ليست حدثاً عابراً، إنما بنية مستمرة تتغذى من التأمل والمراجعة المستمرة. فالمتعلم لا يكتفي بتجربة الظاهرة، بل يعيد النظر فيها، ويتأملها، ويعيد بناء فهمه لها، لتولد من كل تجربة معرفة جديدة. وأما دور المعلم فليس نقل المحتوى، إنما يشمل توجيه رحلة المتعلم داخل عالم مليء بالتجارب والاستقصاءات، والتحديات والمغامرات (Dewey, 1938; Dewey, 1916)

البنائية الاجتماعية وفكر فيجوتسكي

جاء فيجوتسكي ليمنح البنائية بُعداً اجتماعي العميق، فالتعلم في نظره لا يحدث في عزلة، بل في مجتمع من التفاعل واللغة والثقافة. فالمتعلم يبني معرفته حين يتحدث مع الآخرين، ويناقشهم، ويجرب معهم، ويقارن أفكاره بأفكارهم. ومن هنا نشأ مفهوم منطقة النماء القريبة (Zone of Proximal Development – ZPD) وهي المسافة بين ما يستطيع الطفل فعله بمفرده، وما يمكنه إنجازه بمساعدة شخص أكثر خبرة. وعليه فإن هذه المنطقة هي المكان الحقيقي للتعلم، إذ يُقدّم فيها الدعم المؤقت الذي يُعرف بالسقالات التعليمية، فهذه السقالات ليست أدوات مادية، بل ممارسات تربوية يقدمها المعلم أو الزملاء لتسهيل عبور المتعلم من الاعتماد إلى الاستقلال (Vygotsky, 1978).

في ضوء هذه الرؤية، يصبح الصف الدراسي معماً تربوياً، لا مكاناً صامتاً للتلقين. إنه فضاء تفاعلي يبني فيه المعلم والمتعلم معاً التجربة والخبرة. فبيئة التعلم البنائي يجب أن تكون بيئة غير مهددة، تسمح بالخطأ والتجريب، وتشجع على التساؤل، وتحفز على النقاش والتأمل. والمعلم هنا ميسر وداعم، يضع المتعلم في قلب التجربة يراقبه، ويقدم له الدعم عندما يحتاجه، ثم يسحبه تدريجياً ليترك للطلاب مساحة الاستقلال (Khales, 2022).

حين تصبح العملية التعليمية بهذا الشكل، يتحول التعلم إلى خبرة معيشة، يعيشها المتعلم بكلية: عقلاً، وحساً، وانفعالاً ويتلاقى مع أطراف المتعلمين الحدسيين والسمعيين والبصريين والحسيين والشعوريين، ليكون لكل متعلم مكانه في عملية التعلم، فلا أحد خارج إطار التعلم، ولا متعلم غريب عن صفه ومدرسته. وما أحوجنا في زمننا الحاضر إلى هذا النهج! فممارساتنا التعليمية الفردية تزرع بالمبادرات التي تؤمن بالمتعلم وقدراته، وتدفعه نحو التعلم في بيئة آمنة غير مهددة.

ونسعى نحن - التربويين - إلى مأسسة مبادئ النظرية البنائية في جميع أبعاد التربية والتعليم؛ بدءاً من فلسفة التعليم، مروراً بالأهداف العامة والمناهج والإشراف التربوي، وصولاً إلى المدرسة برسالتها ونظامها، وغرف الصف المتمتع والداعمة. كفى تغريباً للمتعليم عن ذاته وتجربته التعليمية؛ نريد أن تشهد مدارسنا نهضة حقيقية تعيد للمعلم اعتباراً، وللتعلم مكانته، وللطالب شغفه وتألقه. إنها إعادة كلية للتعلم الحقيقي.

محاذاة البنائية: نحو تصميم تعليمي متكامل

تطورت البنائية في العقود الأخيرة لتصل إلى مفهوم محاذاة البنائية (Constructive Alignment) وهو مصطلح صاغه الباحث جون بيغز ليشير إلى ضرورة تحقيق انسجام بين أهداف التعلم وأنشطته وأساليبه التقييمية. يرى بيغز أن التعليم البنائي لا يكتمل إلا حين تتوحد هذه المكونات الثلاثة في اتجاه واحد: ما يتعلمه الطالب، وكيف يتعلمه، وكيف يُقاس تعلمه. وفي هذا السياق، يصبح دور المعلم في غاية الحساسية، فهو المصمم الذي يضمن أن الأنشطة الصفية ليست مفصولة عن الأهداف، وأن التقييم لا يقيس الحفظ، بل يقيس عملية البناء ذاتها.

ونمت جذور محاذاة البنائية على يد بيغز (Biggs, 1996) الذي عدَّ البنائية مقارنةً تعليمية قائمة على المخرجات، حيث تُحدد نواتج التعلم المتوقعة قبل بدء التدريس، ثم تُصمم طرائق التعليم والتقويم لتحقيق نتائج التعلم المنشودة. وفي هذا السياق، يصبح دور المعلم محوريًا؛ فهو الشريك الذي ينسج التجربة التعليمية بحيث تتكامل أنشطة التعلم مع النتائج، وتصبح الأنشطة والاستجابات والتقويمات أجزاء من مسار واحد يطور فهم المتعلم ويغذيه. ولا يغدو التقييم اختبارًا لما حُفظ، بل نافذة تُظهر كيف بُني الفهم، وكيف تشكّلت الروابط والمعاني. وعندما تغيب هذه المحاذاة الدقيقة، يتشتت التعلم ويتحوّل الدرس إلى ممارسات متفرقة لا تُراكم معرفة.

وثمة دراسات تناولت محاذاة البنائية على نحو تجريبي، في محاولة لتبيان تأثيرها في تطوير التعلم الجامعي والمدرسي، ففي دراسة (Jaiswal, 2019) استخدمت محاذاة البنائية لتعزيز عمليات التعليم والتعلم، ورفع مستويات الفهم والتفكير النقدي لدى الطلبة. في حين أعادت دراسة (Roßnagel, 2021) النظر في العلاقة بين محاذاة البنائية واستراتيجيات التعلم لدى الطلبة، وبيّنت أن جودة المحاذاة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتبني الطلبة لنهج التعلم العميق، لا التعلم السطحي. أما دراسة (Pereira, 2024) فاستقصت دور محاذاة البنائية في ظل أدوات الذكاء الاصطناعي، وتناولت كيفية توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي ضمن نموذج المحاذاة، مؤكدة أن دور المعلم البشري يظل جوهريًا في تكييف السياق وتنظيم التجربة التعليمية.

وصفوة القول إن محاذاة البنائية لا تقتصر على مجرد كتابة الأهداف أو تصميم الأنشطة، بل تمثل عملية تصميم تربوي متكاملة يكون فيها المعلم قائد الرحلة التعليمية، يضبط التوازن بين مكونات التعلم، ويعيد تقييمها بصورة مستمرة. فالمعلم البنائي لا يُلقّن المعرفة، بل يبني بيئة تعليمية متماسكة تتيح للمتعلم أن يكتشف، ويجرب، ويخطئ، ويتأمل، ويعيد البناء من جديد.

وإذا كان المتعلم في الفلسفة البنائية هو من يبني المعرفة، فإن محاذاة البنائية تجعل من المعلم شريكًا في هندسة هذا البناء، بحيث يتحول التخطيط التربوي من مجرد إعداد درس إلى تصميم تجربة تعلم متكاملة. وحين تتحقق هذه المحاذاة، يصبح التعليم دائرة متكاملة تتمثل في الأهداف الواضحة والتجربة العميقة، والتقويم الحقيقي الذي يبحث عن جوهر الخبرة لا عن سطح المعلومة.

البنائية في عصر الذكاء الاصطناعي

تواجه البنائية في عصر الذكاء الاصطناعي تحديات جمة وفرصاً غير مسبوقة في آن معاً، فالتقنيات الذكية قادرة على تحليل سلوك المتعلمين، وتقديم مسارات تعلم فردية، وتصميم بيئات تحاكي الواقع، وتسمح بالتجريب دون شعور بالخطر أو التهديد. وهذا ما تدعو إليه النظرية البنائية من توفير بيئة تسمح للمتعلم بالاكشاف والتجريب وتلقي تغذية راجعة فورية، وإعادة بناء فهمه وفقاً لنتائج التجربة. بيد أن التعلم عبر الذكاء الاصطناعي يثير مخاوف عميقة من خطر تحوّل الذكاء الاصطناعي إلى بديل عن التفكير الإنساني، فيفقد التعلم جوهره الإنساني التأملي، وتُختزل المعرفة في توصيات خوارزمية بدلاً من أن تكون ثمرة لتأمل وتجريب وتفاعل اجتماعي. كما يبرز هاجس آخر يتمثل في استبدال التجارب الحقيقية بالمحاكاة الرقمية، وتراجع العلاقات التربوية إلى تفاعل بين متعلم وآلة (Holmes, et al؛ Luckin 2021, 2019).

في السياق الفلسطيني، تتضح كيفية استفادة التعلم البنائي من الذكاء الاصطناعي في الممارسات الصفية للمرحلة الأساسية، من الصف الأول إلى الرابع، عندما يتم دمج بشكل مدروس. ففي بعض المدارس، يتم استخدام تطبيقات مخصصة للقراءة باللغة العربية للأطفال، حيث يقرأ الطالب نصّاً قصيرة بصوته، فتساعده الأداة عبر التغذية الراجعة الفورية على تحسين نطق الحروف وتصور المقاطع، وتقدم له كلمات بديلة أو أنشطة لعب لغوية تعينه على بناء فهم أفضل. بالتالي، لا يحصل الطفل على إجابة مباشرة، بل يكتشفها بنفسه من خلال التكرار والمحاولة وتصحيح الأخطاء، وهو ما يمثل جوهر التعلم البنائي في هذه المرحلة العمرية.

وفي رياضيات الصف الأول، باتت بعض الصفوف تستخدم ألعاباً تعليمية ذكية تتيح للطفل تجربة مفهوم الجمع والطرح عبر السحب والإفلات، فيرى الطفل النتيجة تتغير أمامه، ثم يحاول تفسير ما حدث، لا بمجرد سماع الإجابة من المعلم. وفي الصف الثاني، يستطيع الطفل أن يستكشف مفهوم القيمة المكانية عبر بيئات افتراضية بسيطة تُمكنه من تفكيك الأعداد وإعادة تركيبها، ثم يناقش ما اكتشفه مع زملائه في مجموعات صغيرة، فيتكوّن المعنى عبر الحوار والتجريب، لا عبر التلقين.

ويمكن ملاحظة تطبيقات بنائية أخرى تضطر للتعامل مع ضغط الأعداد أو نقص الأدوات؛ ففي بعض حصص العلوم في الصف الثاني، يُستخدم مختبر افتراضي بسيط لشرح مفهوم المغناطيسية. والطفل يجرب سحب الأجسام المختلفة ليكتشف أيها يجذب وأيها لا يجذب، ثم ينتقل إلى زاوية التعلم الحقيقية داخل الصف ليتحقق من نتائجه باستخدام مغناطيس حقيقي، فيندمج الافتراضي والواقعي في تجربة واحدة تمنح الطفل قدرة على بناء فهمه الخاص.

كما يوظف بعض المعلمين المساعدات الذكية بطرائق تحفز الفضول في هذه المرحلة المبكرة؛ فقد يطرح الأطفال سؤالاً بسيطاً مثل: «لماذا تطير الطائرة؟» فيطلب المعلم من المساعد الذكي تقديم إجابة قصيرة، ثم يدعو الأطفال إلى تحليلها، وتمثيلها بالرسم، وربما تنفيذ تجربة ورقية لطائرة صغيرة. وبذلك يتحول الذكاء الاصطناعي إلى محفز لإثارة الأسئلة واستكشافها، وليس إلى مصدر للإجابات. وفي حصص اللغة الإنجليزية، تستخدم بعض المدارس أدوات نطق ذكية تتيح للطفل تسجيل صوته ومقارنة طريقة نطقه بالكلمة المنطوقة حقيقة فيُصار به إلى تعلم أشبه برحلة مع الكلمات والجمل والعبارات.

وإزاء كل الممارسات التربوية يبقى المعلم البنائي هو العنصر الحاسم في تحويل الذكاء الاصطناعي إلى فرصة للتعليم. ويتعين على المعلم البنائي استعادة دوره بوصفه حارساً للبُعد الإنساني في التعلم، فبينما تقدّم التقنيات أدوات مذهلة للتنقيب والاكتشاف، يظل المعلم هو من يمنح التجربة معناها، لأنه وحده من يستطيع أن يوجّه الطالب نحو التأمل، وتحويل البيانات إلى فهم، والمعرفة إلى حكمة. فيصبح دور المعلم أعمق من أي وقت مضى؛ لأنه يوازن بين الذكاء الاصطناعي والذكاء الإنساني، ويعيد التأكيد على أن التعلم ليس ما نحصل عليه من شاشة، بل ما نبنيه داخل وعينا من معنى وتجربة.

معوّقات توظيف البنائية في السياق الفلسطيني ومتطلبات النهوض بها

تواجه البنائية في السياق الفلسطيني تحديات متشابكة تتعلق بالبيئة التعليمية والظروف المجتمعية والسياسات التربوية. فمن الناحية المادية، تعاني العديد من المدارس من اكتظاظ الصفوف ونقص الوسائل التعليمية الحديثة، الأمر الذي يحدّ من قدرة المعلم على تنفيذ أنشطة تشاركية تتطلب مساحات مناسبة ودعمًا تقنيًا. أما من الناحية المهنية، فإن محدودية فرص التطوير المهني المستدام تحول دون امتلاك المعلمين مهارات تصميم مهام استقصائية وتعلم تعاوني فعال، خاصة أن البنائية تستدعي أدوارًا جديدة لكل من المعلم والمتعلم تختلف جذريًا عن الأساليب التقليدية السائدة.

كما تلقي الظروف السياسية والاقتصادية بظلالها على العملية التعليمية، حيث تؤدي حالات عدم الاستقرار إلى انقطاعات دراسية وضعف في استمرارية تنفيذ البرامج التربوية المستحدثة، بما فيها التوجهات البنائية. وإلى جانب ذلك، تظل الثقافة التعليمية التقليدية المبنية على التلقين والامتحانات الموحدة عائقًا أمام تقبل الممارسات التي تمنح المتعلم دورًا أكبر في بناء المعرفة. وتُفاقم المناهج المكثفة وغير المرنة هذه التحديات، إذ يشعر المعلمون بضيق الوقت اللازم لتطبيق أنشطة بنائية تحتاج إلى تخطيط دقيق وتقويم مستمر.

وفي ضوء هذه المعوقات، يصبح توظيف البنائية في التعليم الفلسطيني مهمةً تتطلب منظومة تربوية تمتلك سياسات واضحة تُترجم إلى فعل داخل الميدان، عبر توفير بيئات تعلم محفّزة وداعمة للتجديد التربوي. ويندرج في إطار ذلك تقديم أشكال متنوعة من الدعم الإبداعي للمعلمين، كتوفير مساحات للابتكار، وتعزيز تبادل الخبرات الملهمّة، وتخفيف الأعباء الإدارية التي تعرقل مبادراتهم، وصرف حوافز تشجيعية تُقدّر جهودهم وتثري دافعيتهم، بما يفتح المجال أمام ممارسات تعليمية تُعزّز التعلم العميق وتبتعد عن التلقين التقليدي.

ومع توفر هذه الشروط، يمكن للبنائية أن تشكّل مدخلًا واعدًا لتطوير التعليم في فلسطين؛ فهي تتيح فرصًا لبناء معرفة عميقة لدى المتعلمين وتنمية مهارات التفكير العليا. إن الاستثمار في بيئة تعليمية محفّزة، وسياسات تربوية فاعلة، ودعم إبداعي مستدام للمعلمين، يمهد لانتقال المدرسة الفلسطينية من تعليم يركّز على نقل المعلومة إلى تعلم نشط يتمحور حول المتعلم.

تطبيقات البنائية في المرحلة الأساسية (من الصف الأول إلى الرابع)

تتجلى البنائية في أبهى صورها في الصفوف الأولى من التعليم الأساسي، لأن الطفل في هذه المرحلة متعلّم فضولي، يسأل، ويكتشف، ويجرب، بحثاً عن فهم كُنْه عالمه والعوالم الأخرى. وحين يتحول الصف إلى مساحة للتجريب، يصبح كل نشاط بمثابة رحلة من التعلم الحقيقي.

وفي إحدى المدارس، أطلقت معلمة الصف الثالث مشروعاً بعنوان حديقة المدرسة الصغيرة. وهو مشروع زراعي تدرّبت عليه في معهد الطفل في جامعة القدس ضمن مشروع العلوم والطبيعة في عيون الأطفال الباحثين والمتأملين، ولم تبدأ المعلمة الدرسَ بحديث نظري عن النباتات، أو بعرض لوحة عن النباتات، أو فيلم أو بالاكشفاء بإحضار نبتة إلى الصف؛ بل طرحت سؤالاً بسيطاً: «كيف تنمو البذور؟». وتركت الطلبة يجيبون بحديثهم، ثم أخذتهم إلى ساحة المدرسة وكانت قد أعدت حوضاً زراعياً خشبياً وقوارير عديدة. بعد ذلك وزّعت على الطلبة البذور والتربة والماء، وطلبت من كل مجموعة أن تزرع البذور كيفما تشاء، كما وزّعت علبة مليئة بالماء والإسفنج وغيرها، وأخبرتهم أن بإمكانهم الزراعة في حوض الزراعة والقوارير، وأيضاً بإمكانهم زراعة البذور في الماء أو تجريب الزراعة في الإسفنج، استغرقت عملية الزراعة حصتين كاملتين وسط أسئلة وتأملات وفرح وضحكات تعلو وجوه الطلبة. خلال الأسابيع التالية، كان الطلبة يراقبون نباتاتهم، يسجلون الملاحظات، ويناقشون الاختلافات بين نبتة وأخرى، ويتساءلون عن أسبابها. حين ذبلت إحدى النباتات، لم تُعتبر النتيجة فشلاً، بل فرصة لإعادة التفكير: لماذا حدث ذلك؟ ماذا تعلمنا من الخطأ؟ وفي نهاية المشروع، عرض كل طالب رحلته الخاصة في التعلم: ما جرّبه، ما لاحظته، وكيف عدّل فكرته. لقد بنوا مفهوم دورة الحياة عبر التجربة الحقيقية، وتعلّموا أن الفشل ليس نهاية التعلم، بل جزء منه، وأصبح في مدرستهم حديقة يعتنون بها، فالتعلم لا يكفي بتجربة الظاهرة، بل يُعيد النظر فيها، ويتأمّلها، ويُروّيها بفكره وتعبه وتأمّله، فيغذو جذورها حتى تُثمر معرفة جديدة نابضة بالحياة.

في تجربة أخرى في الصف الرابع، نفّذت المعلمة مشروعاً بعنوان مدينتي الخضراء الجميلة، بعد حصولها على تدريب حول التعلم الأخضر، بدأت القصة بعرض صور لمدينة تعاني من التلوث والازدحام، ثم طلبت من الطلبة أن يتخلّلوا كيف يمكن جعل مدينتهم أفضل. بدأ الطلبة يرسمون، ويناقشون، ويصممون خرائطهم الخاصة. بعضهم أضاف حداثاً عامة، والبعض صمّم مسارات للمشبي بدلاً من السيارات، وغيرهم اخترعوا آلة لتدوير النفايات. واستوقفت المعلمة عملية تدوير النفايات فبدأت العمل مع الطلبة على تدوير النفايات واستثمار موجودات البيئة، وخلال هذا المشروع، لم يكن الطلبة يتعلمون الجغرافيا أو العلوم فحسب، بل كانوا يمارسون التفكير التصميمي، ويتعلمون التعاون، ويكتشفون أن لكل فكرة أثراً بيئياً واجتماعياً، وفي نهاية المشروع أقام الطلبة معرضاً لمنتجاتهم من إعادة التدوير، ويا ليت لو تُبنى أفكار الطلبة لإنتاج مصانع ومعامل حقيقية للطلبة.

وفي هذه القصص لم تكن المعلومات ناقلات للمعرفة، بل موجهات للرحلة عبر طرح الأسئلة لا الإجابات، ومنح الطلبة الوقت للتأمل، والاحتفاء بعمليات التفكير أكثر من نتائجها. وهكذا يتحول الصف إلى مجتمع تعلم بنائي، حيث المعرفة تُبنى ولا تُحفظ، ويتفاعل المتعلمون معاً ومع بيئتهم؛ ليصبح كل نشاط فرصة لاكتشاف معنى جديد.

وما أجمل هذا النوع من التعلم إذ يمكن تشبيهه بلوحة فنية متجددة، كما عبّر عنها إيزنر في كتابه (العين المستنيرة)، حين رأى أن العملية التعليمية ليست مجرد نقل معلومات، بل هي تجربة حسية وفكرية تتداخل فيها الألوان، والأشكال، والحركات لتشكّل عملاً متكاملًا للمعرفة، فيصبح المعلم بمثابة الرسّام والموجّه الذي يهيئ الألوان والأدوات، بينما المتعلم هو الرسّام الشريك الذي يختار ويجرب ويضيف لمساته الخاصة، فتتحول غرفة الصف إلى مساحة إبداعية حية، ينسج فيها كل متعلم فهمه الخاص للعالم، ويتعلم كيف يكون جزءًا من بناء معرفة جماعية ومعنى مشترك.

تطبيقات البنائية في رياض الأطفال، وفكر ريجيو إيميليا والممارسات الملائمة نهائيًا

في مرحلة الطفولة المبكرة، يتجلى فكر البنائية بصورة طبيعية، لأن الطفل بطبيعته بناء للمعرفة. فتتلاقى هنا البنائية مع فلسفة ريجيو إيميليا الإيطالية، التي ترى أن الطفل ليس صفحة بيضاء، بل كائن مبدع يبحث عن المعنى من خلال اللعب والتفاعل. في هذه الفلسفة تعدّ البيئة هي المعلم الثالث بعد معلمة الروضة والأصدقاء لما توفره للأطفال من خبرات غنية مثيرة للفضول ومحفزة للتساؤل.

وأستحضر قصة معلمة روضة تطبّق هذا الفكر، أنشئت زاوية في الصف تُسمّى مختبر الماء والرمل، وضعت فيها المعلمة أدوات بسيطة: أكواب، وبخاخ ماء، وقطع ثلج، ومراة صغيرة. ودعت الأطفال ليستكشفوا ما يحدث حين يتبخر الماء أو يتكاثف على سطح الزجاج. لم تشرح لهم المفهوم العلمي مباشرة، بل تركتهم يلاحظون ويسألون. أحد الأطفال لاحظ قطرات على الغطاء وقال بدهشة: الماء عاد من الهواء. هنا تدخلت المعلمة لتقود الحوار: كيف عاد؟ من أين جاء؟ وهكذا تحولت التجربة إلى درس في دورة الماء في الطبيعة، لكنه بلغة الطفولة، وباكتشاف نابع من اللعب.

أما المعلمة الثانية، التي التحقت بمشروع التمكين المهني لمعلمات رياض الأطفال في معهد الطفل فقد استثمرت موسم الزيتون الفلسطيني لتجعل من صفها عالمًا نابضًا بالحياة، ومعملاً للتجارب الحية التي تعكس تراثًا دينيًا ووطنياً أصيلاً، يرتبط بصمود الفلسطيني وبقائه في أرضه كشجرة الزيتون الراسخة في التراب منذ آلاف السنين.

وتحوّل موضوع الزيتون على يديها إلى مشروع استمر شهرًا كاملاً في الروضة، تنوّعت خلاله الأنشطة وتكاملت فيه مجالات التعلم. بدأ المشروع بقطف الزيتون والمشاركة الفعلية في جمع الحبات وفرزها وفقاً لأنواعها وألوانها، ثم انتقل الأطفال إلى اكتشاف الزيتون تحت المجهر، ومشاهدة تفاصيله الدقيقة، ليعيشوا تجربة علمية ممتعة. بعد ذلك شاركوا في كبس الزيتون واستخراج زيتته وصناعة الصابون بأيديهم الصغيرة، حتى غدت الروضة ورشة عامرة بالحركة والفرح، وانتهى اليوم بأن أخذ كل طفل قطعة صابون من صنعه، يفاخر بها في بيته.

لكن جمال المشروع لم يقف عند هذا الحد، بل امتد ليشمل القصة والفن والبيئة والقيم الدينية، ففي ركن القصة، جلست المعلمة مع أطفالها تحت شجرة الزيتون في ساحة الروضة، تحكي لهم قصة «الزيتونة المباركة» التي صمدت أمام العواصف وبقيت خضراء رغم قسوة الفصول، لتغرس فيهم حبّ الأرض وقيمة الثبات. ثم أبدع الأطفال في تأليف قصصهم الخاصة عن الزيتون، فكانت حكاياتهم مفعمة بالخيال والحب والانتفاء.

وفي ركن الفن، صنع الأطفال لوحاتهم من أوراق الزيتون وأغصانه الجافة، ورسموا بفرح أشجار الزيتون وزينوا جدران الصف بثمارها الخضراء والذهبية، حتى بدا المكان وكأنه معرض صغير للتراث الفلسطيني. أما في ركن البيئة، فتحدثوا عن أهمية حماية الطبيعة، وخرجوا إلى ساحة الروضة ليزرعوا شتلات زيتون جديدة بأيديهم الصغيرة، يتابعونها كل يوم ويروونها بالماء والحب.

ثم جاءت لحظة التأمل، حين قرأت المعلمة على مسامعهم سورة التين، فتأمل الأطفال في عظمة الله عز وجل الذي أقسم بهذه الشجرة المباركة، وتحدثوا عن البركة والخير والنور الذي تحمله شجرة الزيتون، وتعلموا أن حب الأرض وشكر النعمة جزء من الإيمان. تحدثت المعلمة معهم عن أن العمل في الأرض عبادة، وأن الاجتهاد والصبر والتعاون قيمٌ عظيمة يحبها الله.

وهكذا أصبح مشروع الزيتون في تلك الروضة أكثر من مجرد نشاط تعليمي؛ كان رحلة حياة عاشها الأطفال بكل حواسهم، جمعوا فيها بين العلم والفن والدين والقيم والبيئة، وخرجوا منها وهم أكثر وعيًا، وأكثر حبًا لأرضهم، وأكثر قربًا من الله الذي بارك شجرة الزيتون وجعلها رمزًا للنور والمحبة والصمود.

ختامًا، فالبنائية ليست مجرد نظرية تربوية، بل رؤية إنسانية للعقل والمعرفة؛ رؤية تجعل المتعلم فاعلاً في بناء معناه، لا مستقبلًا جاهزًا للمعلومات. لقد وضع ابن خلدون بتوجهه التجريبي والاجتماعي الأساس الأول لهذه الرؤية، وأعاد ديوي صياغتها حين جعل التعلم خبرةً حيّة، ثم عمّقها فيجوتسكي حين ربط التعلم بالسياق الاجتماعي والثقافي. وفي زمن الذكاء الاصطناعي، تذكّرنا البنائية بأن قيمة التعلم لا تكمن في سرعة الوصول إلى المعلومة، بل في رحلة بنائها، حيث يغدو المعلم ربّانًا للخبرة، والصف فضاءً مفتوحًا للبحث، والطفل مسافرًا يكتشف العالم خطوة بعد خطوة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ابن خلدون، عبد الرحمن (2005). المقدمة. بيروت: دار الفكر. (الطبعة المحققة)
- إدواردز كارولين، وجانديني، ليلا (2010). *الأطفال ولغاتهم المتهمة، مدخل ريجيو إيميليا تأملات متطورة، ترجمة كرم الدين، ليلى، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة.*
- الخالص، بعاد والتشّة، انتصار (2019). *رحلة تعليم العلوم للأطفال بالاستقصاء عبر ممارسات المعلمة التأملية (دراسة نوعية).* مجلة دراسات الأردنية للعلوم التربوية، 46 (4)، 412 - 441.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Alatas, S. F. (2014). Applying Ibn Khaldun: The recovery of a lost tradition in sociology. Routledge.
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education. New York: Macmillan.

- Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Kim, H. (2011). Developmentally Appropriate Practice (DAP) as Defined and Interpreted by Early Childhood Preservice Teachers: Beliefs About DAP and Influences of Teacher Education and Field Experience, *SRATE Journal*, 20 (11), 12 - 22.
- Khales, B. (2022). Connecting the Dots “Reflections on Young Children’s Voices during COVID -19, *Journal of Education in Muslim Societies*, 3 (2), 36 - 56.
- Khales, B. (2015). Chapter 11: Reflection Through Story Strengthening Palestinian Early Childhood Education, in Kroll, L.R. & Meier, D.R. (Eds.). (2015). *Educational change in international early childhood contexts: Crossing borders of reflection*. New York: Routledge.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364.
- Jaiswal, A. (2019). Using Constructive Alignment to Foster Teaching Learning Processes. *Journal of Educational Research and Practice*, 9 (1), 1–11.
- Roßnagel, C. S. (2021). Revisiting the relationship between constructive alignment and students’ approaches to learning. *BMC Medical Education*, 21(1), 1–12.
- Pereira, J. (2024). Constructive alignment in a graduate-level project management course integrating AI tools. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21(57).
- National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2020). *Developmentally Appropriate Practice (DAP) Position Statement*.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign. Luckin, R. (2021). *Machine learning and human intelligence: The future of education for the 21st century*. UCL Institute of Education Press.

إصدار جديد: صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



ستيفانيا جيامينوتي، باولا كالياري
كلاوديا جوديتشي، وباولا ستروزي

دور اختصاصية التربية

مراجعة الترجمة العربية
د. محمد رضا جوهر

ترجمة وتقديم
أ.د. علي عاشور الجعفر



منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING



في البداية كان دور اختصاصي التربية مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالإشراف الإداري على البرامج التعليمية؛ مما يضمن توافق المناهج وطرائق التدريس مع مبادئ ريجيو إيميليا الفلسفية، مع ذلك، ومع مرور الوقت، تطوّر الدور ليشمل نطاقاً أوسع من المسؤوليات، مما جعل اختصاصي التربية مرشداً وباحثاً ومدافعاً عن التميز للممارسات التربوية، ويعكس هذا التطوّر الطبيعة الحيوية لنهج ريجيو إيميليا نفسه، ذلك النهج الذي يتميز بقدرته على التكيف والاستجابة لاحتياجات المجتمع التعليمي.

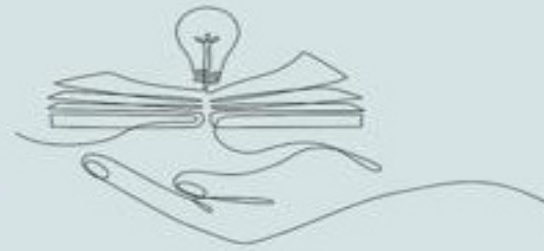
تتمثل إحدى الوظائف الأساسية لاختصاصي التربية في تسهيل الممارسة التأملية بين المعلمين، وينطوي ذلك على تعزيز ثقافة الاستفسار والحوار المستمر؛ فيشجّع المعلمون على إجراء فحص نقدي لافتراضاتهم ومنهجياتهم وتفاعلاتهم مع الأطفال، ويدعم اختصاصي التربية هذه العملية من خلال تنظيم ورش عمل للتطوير المهني، وقيادة الاجتماعات التأملية، وتقديم التعليقات البناءة، ومن خلال هذه الأنشطة يساعد اختصاصي التربية المعلم على تهيئة بيئة تعليمية؛ فلا يُكتفى بالسماح بالتجريب والابتكار فقط، بل يُحتفى به أيضاً. وبهذه الصفة يعتمد اختصاصي التربية على ذخيرة غنية من المعرفة النظرية والعملية، ويدمج رؤى من علم النفس التنموي، وعلم الاجتماع، والنظرية التربوية، ويمكن هذا النهج ذو التخصصات المتداخلة اختصاصي التربية من تقديم وجهات نظر دقيقة حول تنمية الطفل وتعلّمه، وتوجيه المعلمين في إنشاء تجارب تعليمية غنية وذات مغزى وذات صلة بالسياق.

إنّ هذا الكتاب يدعو القراء إلى التفاعل مع الطبيعة الحيوية والجدلية لنهج ريجيو إيميليا، مع الاعتراف بالدور الحيوي الذي يؤديه هؤلاء المهنيون المتفانون في خلق تجربة تعليمية أكثر عدلاً وشمولاً وإثراء لجميع الأطفال.

المترجم

ستيافانيا جيامينوتي، باولا كالياري
كلاوديا جوديتشي، وباولا ستروزي

دور اختصاصية التربية



9

789921

888568

منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING



مؤتمر



المؤتمر السنوي الرابع لاضطرابات النمو العصبية
بعنوان: دمج الأطفال ذوي الاضطرابات النمائية في المدارس العادية

Include Children with Developmental Disorders in Regular Schools

المنظم: جامعة الأحفاد للبنات بالتعاون مع مركز يونس للطفل والأسرة ومجموعة نسوة
بإنجلترا، ومبادرة لست وحدك ومنظمة السلام للعون الإنساني

المؤتمر السنوي الرابع لاضطرابات النمو العصبية، الخرطوم : القاعة الكبرى -وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

خلال الفترة من: 3-5 يناير 2020

إعداد: محمد عبد العظيم الحاج صالح

طالب ماجستير/ كلية الآداب قسم علم النفس / جامعة الخرطوم

البريد الإلكتروني: mohamed2000aladab@gmail.com

في رحاب القاعة الكبرى بوزارة التعليم العالي والبحث العلمي، عُقد المؤتمر السنوي الرابع لاضطرابات النمو العصبية الذي جاء تحت شعار «تجارب ناجحة»، وبشراكة ذكية بين كل من جامعة الأحفاد للبنات ومجموعة «نسوة» بإنجلترا ومركز يونس للطفل والأسرة ومبادرة لست وحدك ومنظمة السلام، وبرعاية كريمة من شركة زين للاتصالات، وذلك في الفترة من 3-5 يناير 2020. شرفت الجلسة الافتتاحية للمؤتمر الأستاذة لينا الشيخ وزيرة العمل والتنمية الاجتماعية، والأستاذة إشرقة بلدو ممثل وزيرة التعليم العالي والبحث العلمي، والسيد سفير دولة الصومال، وبروفسور قاسم بدري مدير جامعة الأحفاد للبنات، وكذلك مدير هيئة التأمين الصحي.

وقد هدف المؤتمر إلى تسليط الضوء على التطبيقات الواقعية والدراسات والأبحاث التطبيقية التي لها تأثير في تقدّم التلاميذ ذوي الاضطرابات النمائية، كما هدف إلى الاستماع إلى نتائج التجارب والبحوث المهمة ومناقشة تنفيذها على الواقع في كل مجتمع.

بحضور أكثر من ثلاثمئة شخص تقريباً، افتُتح الحفل بآيات من القرآن الكريم، أعقبه كلمة د. سهير شريف مدير مجموعة «نسوة» بإنجلترا مترجمة على أرواح شهداء ثورة ديسمبر المجيدة، وقد ركّزت على أهمية التعاون وتضافر الجهود وضرورة وضع ميزانية خاصة من الدولة للبرامج الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة. بعد ذلك تحدثت د. آمنة الشريف بركات رئيسة المؤتمر معلنة افتتاحه، وركّزت على أهمية النقاش وتبادل الآراء حول ما سيُقدّم في المؤتمر، ثم تحدثت د.

إصلاح يونس عبد السلام عن اللجنة العلمية للمؤتمر، وأشارت إلى بُعد السودان عن مواكبة التطورات العالمية لخدمات ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أشادت بالحركة الدؤوبة للأخصائيين وأولياء الأمور في هذا الجانب، وأشار بروفيسور قاسم بدري إلى متطلبات دمج الطلاب وضرورة تأهيل المعلمين، ووجّه استفهاماً عن غياب وزير التربية والتعليم أو حتى من يمثله عن المؤتمر؟ فيما وجّهت ممثل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بوضع استراتيجية قومية لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، فيما تعهدت وزيرة العمل والتنمية الاجتماعية برعاية وتنفيذ التوصيات.

قُدِّمت خلال يومي المؤتمر أربع عشرة ورقة؛ ناقشت الأولى الاستراتيجيات الناجحة لدمج الأطفال من خلال التعليم الاحتوائي، فيما ناقشت الثانية دور الطبيب النفسي في رعاية الأطفال الذين يعانون من اضطرابات النمو العصبية، ودلفت الثالثة نحو تجارب الدمج التربوي في المدارس العادية، والرابعة ذهبت إلى النظر في واقع الدمج التربوي في السودان، أما الخامسة فتناولت مقترحاً لمنهج مكثف للتعليم قبل المدرسي، فيما تناولت آخر ورقة في اليوم الثاني للمؤتمر الدمج التربوي لذوي الإعاقة وصعوبات التعلم. أما اليوم الأخير فابتدأ بعرض لتجربة مركز «د. جبلي لذوي الاحتياجات الخاصة وصعوبات التعلم» وناقشت الورقة الثانية الأساس الوراثي للتوحد قدّمها د. سحر حسن، ثم عرضت تجربة لأمّ، ثم نوقش في نهاية الجلسة الثالثة العلاج الوظيفي لتأهيل أطفال الشلل الدماغي. وافتتحت الجلسة الأخيرة بعرض لتجربة «مركز التقوى للقياس والإرشاد والعلاج النفسي» في الدمج، ثم تناولت الورقة الثانية اتجاهات تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي نحو دمج التلاميذ ذوي الإعاقة، ثم عرضت تجربة لأمّ، واختتمت الأوراق بعرض للنموذج البريطاني في تشخيص وعلاج وتعليم الأطفال المتميزين. وتحدثت في الختام رئيسة اللجنة العلمية للمؤتمر ورئيس المؤتمر معلنين نجاحه، ثم تليت توصياته، وخُتم بكلمة اللجنة العلمية ورئيس المؤتمر وممثل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ثم تم توزيع الشهادات على المشاركين.

أهم التوصيات التي خرجت بها:

الاهتمام بالدعم النفسي والاجتماعي لأسر ذوي الاحتياجات الخاصة، وتوفير أساتذة الظل من قبل الوزارة وإلزامها بمرتباتهم. وتفعيل دور الإعلام في رفع الوعي بالتوحد وقضايا ذوي الاحتياجات الخاصة، والضغط على وزارة الصحة لتوفير خدمات التدخل المبكر، ووضع الاستراتيجية القومية لذوي الإعاقة، ودمج وتدريب وتأهيل المعلمين، وتوحيد المصطلحات في التعامل مع قضايا ذوي الإعاقة، وتوفير قاعدة بيانات وإحصائيات لذوي الاحتياجات الخاصة، وتجميع البحوث السابقة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة.

ملاحظات عامة:

جاء المؤتمر السنوي الرابع في مرحلة ما بعد الثورة ليكشف عن ثغرات كبيرة في مجال ذوي الاحتياجات الخاصة، ويتضح ذلك من خلال التوصيات التي قُدِّمت.

ليس هناك بيانات أو إحصائيات، ليس هناك دعم من قبل الدولة لأي مركز أو شخص من ذوي الاحتياجات الخاصة، مع قصور في التوعية المجتمعية وربما يكون الأسوأ من كل ذلك عدم وجود برنامج للتدخل والكشف المبكر عن ذوي الاحتياجات الخاصة.

تميز المؤتمر بعرض تجارب ناجحة لأمهات قدمن الدعم لأطفالهن دون تلقي أي مساعدة وبصورة فردية مستخدمات مواد بسيطة.

اتضح من خلال المؤتمر مدى إهمال وزارة التربية والتعليم بولاية الخرطوم لهذه الشريحة المهمة، إذ تأسف بروفيسور قاسم بدري مدير جامعة الأحفاد للبنات على عدم حضور الوزير أو حتى من ينوب عنه للجلسة الافتتاحية للمؤتمر، والجدير بالذكر وجود إدارة بوزارة التربية والتعليم تسمى «إدارة التربية الخاصة» ورغم توجيه دعوة رسمية من قبل اللجنة المنظمة إلا أنهم لم يعيروا الأمر أهمية، بالرغم من أن وزارة التربية والتعليم هي المعنية بشكل مباشر برعاية وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة؟ وتدور تساؤلات عدة حول غيابها، فهل ترى وزارة التربية والتعليم أن الأمر ليس مهماً؟ أم أنهم يرون أن لا حاجة لمثل هذه المؤتمرات؟ أم يرون أن المؤتمر ضعيف ولا يرقى لمستوى الوزارة؟ أم أنها لم تتلق دعوة للحضور؟!!!!

وقد ذكرت إحدى الحاضرات من أصحاب المراكز الخاصة أنها تعمل منذ قرابة عشرة أعوام ولم يأت أحد يسأل عنها أو يقيم عملها وأوضاع من ترعاهم، فيما سألت رئيس الجلسة الحضور عن الجهة التي تمنح الرخصة لأصحاب المراكز للعمل، ولا يعلم الباحث الجهة حتى كتابة هذه السطور!!!

تبين من خلال التجارب التي عُرضت خاصة تجارب الأمهات أن الإسهامات العظيمة في علم النفس في السودان بُنِي من خلال الأفراد، وليس من خلال المجموعات والمراكز والجامعات وسياسات الدولة، وذلك تأكيد لرؤية بروفيسور عمر هارون الخليفة السديدة حول مشهد علم النفس في السودان الذي بُنِي على النظرية الديالكتيكية (الشخصانية) بدلاً من الطبيعية (الإستكتاتيكية)، وترتبط النظرية الشخصية بالبناء عن طريق المجهودات الفردية للعلماء والباحثين بينما ترتبط النظرية الطبيعية بالنمو والتطور الطبيعي للعلم في الدولة عن طريق الجامعات والمراكز والرعاية القومية.

ويشير كتاب الملخصات الخاص بالمؤتمر إلى أن اللجنة العلمية تكونت من ثلاثة أفراد فقط، بينما تكونت اللجنة التنظيمية من خمسة فقط، والملاحظ أن أفراد اللجنة العلمية جميعهم قدّموا أوراقاً في المؤتمر بنسبة 21% تقريباً!!!!، لكن في نهاية المؤتمر تم توجيه الشكر للعديد من الأشخاص الذين قدّموا إسهامات فعّالة للمؤتمر، لكنهم لم يكونوا ضمن الأفراد الموضحين في الكتاب، والملاحظ أيضاً عدم وجود عالم من خارج السودان إطلاقاً كمقدم لإحدى الأوراق رغم عرض النموذج البريطاني من إحدى السودانيات، وذلك يُعدّ قصوراً في المؤتمر ومخالفة لشعاره إذ لا بد من استقطاب التجارب الدولية في رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة.

وخلال الجلسة الافتتاحية وعلى غير العادة قدّم أحد الفنانين مقاطعاً غنائية ترتبط بالوحدة ونبذ الحرب والدعوة إلى السلام وبناء المرأة في مناطق النزاعات، وقد تفاعل بعض الحضور بالرقص مع الإيقاع، ولا يدري الباحث أيزدري اللجنة العلمية لمخالفتها بروتوكولات المؤتمرات العلمية المعروفة أم يُشيد باللجنة من جانب أنها حاولت التوعية بالسلام والوحدة والتكاتف من خلال هذه المقاطع الغنائية.

في ظل مجهودات فردية وظروف صعبة وغير مواتية للإنجاز والإبداع تظل إقامة المؤتمر إنجازاً يُحسب للجنة العلمية والتنظيمية.



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى

دول مجلس التعاون

داخل الكويت

البيان

2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

☐

تجديد اشتراك

☐

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك

الاسم: _____
العنوان: _____
التاريخ: _____
التوقيع: _____

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
Kuwait Society for Advancement of Arab Children
البنك التجاري الكويتي - الرئيسي
Commercial Bank of Kuwait - Main Office
الحساب بالدينار الكويتي

A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW

IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12

الحساب بالدولار الأمريكي

A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW

IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13

