

مركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات العربية والإنسانية
Al-Khalil bin Ahmed Al-Farahidi Center for Arabic Studies and Humanities



جامعة نزوى
University of Nizwa

مجلتنا للدراسات اللغوية والنفسية Al-Khalil Journal for Linguistic and Literary Studies

مجلة علمية محكمة نصف سنوية
Semi-annual Peer-reviewed Scientific Journal

المجلد الأول العدد الثالث - ديسمبر 2024

الترقيم الدولي :
0832-2523

د: سيف بن ناصر العزري

أستاذ مساعد، تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها - قسم التربية
والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

saifnasser@unizwa.edu.om

د. سليم بن محمد الهنائي

أستاذ مساعد، الدراسات الاجتماعية - قسم التربية
والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

sulayim.alhinai@unizwa.edu.om

د: ناصر بن سليم بن ناصر المزيدي

أستاذ مساعد، المناهج وطرق تدريس العلوم - قسم
التربية والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب،
جامعة نزوى.

n.almazidi@unizwa.edu.om

منسق قسم اللغة الإنجليزية

د. سيد بشير أحمد

أستاذ مساعد اللغات الأجنبية / أستاذ الترجمة

جامعة نزوى

bashir@unizwa.edu.om

منسق التحرير والتدقيق اللغوي

د. خليل بن محمد الحوقاني

أخصائي بمركز الخليل بن أحمد الفراهيدي

لدراسات العربية والإنسانية

k.alhoqani@unizwa.edu.om

التصميم والإخراج الفني

تقوى بنت عبدالله بن عيسى الغانمية

قسم التربية والدراسات الإنسانية

كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى

taqwa@unizwa.edu.om

المجلس التوجيهي لمجلات الخليل بجامعة نزوى

رئيس الجامعة

نائب الرئيس للدراسات العليا والبحث العلمي
والعلاقات الخارجية

مدير مركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات العربية
والإنسانية

رئيس التحرير

د. خليفة بن أحمد القصابي

أستاذ مشارك القياس والتقييم ورئيس قسم التربية

والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

kah73@unizwa.edu.om

مدير التحرير

د. حسن محمد العمري

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، قسم التربية

والدراسات الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

hasanomari@unizwa.edu.om

هيئة التحرير :

أ.د. سامر جميل رضوان

أستاذ دكتور، علم النفس الإكلينيكي - قسم التربية والدراسات

الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

srudwan@unizwa.edu.om

د. محمود بن زهران الوائلي

أستاذ مساعد تكنولوجيا التعليم، قسم التربية والدراسات

الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

malwaili@unizwa.edu.om

د: ربيع بن مر بن علي الذهلي

أستاذ مساعد، الإدارة التربوية - قسم التربية والدراسات

الإنسانية، كلية العلوم والآداب، جامعة نزوى.

rabealthuhli@unizwa.edu.om

الآراء والمعلومات والبيانات والصور المنشورة بالمجلة تعبر عن آراء كاتبها ولا تعبر عن
رأي المجلة

الفهرس

العدد	العنوان	الصفحة
1	كلمة العدد	5
2	واقع استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء المتضمنة في مناهج كامبريدج للصفوف (5-8) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بمحافظة الداخلية جوخة بنت سعيد بن خلف العبرية وزارة التربية والتعليم- سلطنة عمان د. أفلح الكندي-أستاذ مساعد- جامعة نزوى- كلية العلوم والآداب	16-6
3	دور الاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات اللغوية والتواصلية رشيد بن نصير بن منصور الحضرمي باحث دكتوراه- فلسفة التربية- جامعة السلطان قابوس	25-17
4	واقع الأنشطة التعليمية في المتاحف العمانية من وجهة نظر المعلمين وأخصائي الأنشطة في سلطنة عُمان الفاضلة / وضى بنت حمود بن راشد الحديدية - متحف عمان عبر الزمان	37-26
5	تنفيذ معلمي العلوم للأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج (كامبريدج) والعوامل المؤثرة فيه بسلطنة عُمان. منصور بن ناصر الهطالي- مشرف تربوي وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عمان د. ناصر بن سليم المزيدي - أستاذ مساعد كلية العلوم والآداب - جامعة نزوى - سلطنة عمان	52-38
6	درجة أهمية التربية الجنسية وممارستها مع طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية من وجهة نظر الأمهات سمية بنت سالم بن سعيد السيفي ماجستير في الإرشاد النفسي والتوجيه - جامعة نزوى الدكتور: أحمد "محمد جلال" الفواعير أستاذ مشارك-جامعة نزوى	62-53
7	The use of language one in the classes of English as a foreign language in Oman: reasons for the use and ways to minimize it. Suleiman Salem AlHusseini (PhD), Alkhalil bin Ahmed AlFrahidy Center for Arabic Studies and Humanities, University of Nizwa Ismail Abdullah AlBalushi MA student, DFI, CAS, University of Nizwa	72-63

كلمة العدد

بسم الله الرحمن الرحيم، الذي علم بالقلم، وجعل العلم و البحث و التأمل من حصائص الإنسان ومهامه السامية. علم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين، وعلى صحابته الكرام الميامين، وعلى من سار على نهجهم إلى يوم الدين وبعد،

يكل سرور يصدر العدد الثالث من مجلة الخليل للدراسات التربوية والنفسية الذي تنوعت أبحاثه مبحرة في فروع التربية المختلفة، حريصين فيها على الرصانة وتحقيق الفائدة، بمشاركة باحثين في مختلف فروع التربية، أثروا المجلة بفيض من علمهم و خبرتهم.

إن المجلة وهي تقدم هذا العدد يضع محرروها نصب أعينهم الجودة والرقى ومضاهاة المجلات العالمية المرموقة داعية التربويين والباحثين والعلماء في العالم، في مجالات التربية وعلم النفس وفروعها المختلفة، للمضي معنا في هذا الدرب العلمي لنشر إبداعهم ونتاج فكرهم التربوي في الأعداد القادمة لهذه المجلة خدمة للمعرفة التربوية، ودعمًا للعلم والمعرفة، مقدرين ومباركين الجهود الطيبة والمشاركات المثمرة.

ولا يفوت هنا تسجيل الشكر و عظيم التقدير ، لأصحاب العقول والإبداع الذين ساهموا بفكرهم ونتاجهم في إخراج هذا العدد، من الباحثين، والمحكمين وهيئة التحرير، والشكر موصول لا ينقطع لمن نسق وأخرج وأبدع، سائلين الله عز وجل، أن ينفع بهم، وأن يجعلها في ميزان حسناتهم، وأن ينفع بما تقدمه المجلة، من بحوث ودراسات للباحثين ومتخذي القرار في مجالات العلوم التربوية و النفسية.

رئيس التحرير

واقع استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء المتضمنة في مناهج كامبريدج للصفوف (5-8) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بمحافظة الداخلية

Jokha bint Said bin Khalaf alabri

Ministry of Education - Sultanate of Oman

Dr. Aflah Al Kindi - Assistant Professor - University of Nizwa -

College of Arts and Sciences Department of Education and Social studies Curricula and Teaching Methods

جوخة بنت سعيد بن خلف العبرية

وزارة التربية والتعليم - سلطنة عمان

د. أفلح الكندي - أستاذ مساعد - جامعة نزوى - كلية العلوم والآداب
قسم التربية والدراسات الإنسانية المناهج وطرق التدريس

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم (5-8) في محافظة الداخلية لمهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج، ووصف المعوقات التي تواجههم عند استخدامها، وتحديد اتجاهاتهم نحو الاستقصاء العلمي وممارستها، واتبعت المنهج الوصفي باستخدام استبانة مكونة من (30) فقرة، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (312) معلم علوم في محافظة الداخلية في العام الدراسي 2022-2023م، وتوصلت إلى أن متوسط استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج مرتفع جداً، وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات استخدام المعلمين لمهارات الاستقصاء العلمي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استخدام مهارات الاستقصاء العلمي تعزى لمتغيرات سنوات الخبرة ونصاب الحصص التدريسية، كما أوضحت النتائج أن لاستخدام مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم في محافظة الداخلية معوقات عدة، واحتل ضيق وقت الحصة المرتبة الأولى، تلتها كثافة الطلبة العالية داخل الصف، ثم كثرة المهام الموكلة للمعلم لتنفيذها، ثم قلة توافر الأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة الاستقصائية، كما بينت أن اتجاهات معلمي العلوم (5-8) في محافظة الداخلية نحو مهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج مرتفعة جداً، وأوصت الباحثة بعدة توصيات أبرزها: متابعة تطبيق جميع مهارات الاستقصاء العلمي، وتشجيع ممارسة التدريس بالاستقصاء العلمي من قبل المشرفين والإدارة، وكذلك تضمين البرامج التدريبية للمعلمين الجدد لمهارات الاستقصاء العلمي.

الكلمات المفتاحية: مهارات الاستقصاء العلمي، مناهج كامبريدج، معلمي العلوم.

The Reality of science teachers' use of inquiry skills included in the Cambridge curriculum for grades (5-8) from the point of view of the teachers themselves in Al Dakhiliyah Governorate.

Abstract

The aim of this study was to identify the reality of science teachers' (grades 5-8) use of scientific inquiry skills included in the Cambridge curriculum in the Al Dakhiliyah Governorate, describe the obstacles they face when using them, determine their attitudes towards scientific inquiry and its skills. The descriptive approach was followed using a questionnaire consisting of (30) items, applied to a sample of (312) science teachers in the Al Dakhiliyah Governorate during the academic year 2022-2023. It was found that the average use of scientific inquiry skills by science teachers included in the Cambridge curriculum is very high. There are statistically significant differences at the (0.05) level between the means of teachers' use of scientific inquiry skills attributed to gender in favor of females. There are no statistically significant differences between the means of using scientific inquiry skills attributed to variables such as years of experience and teaching load. The results also indicated that science teachers in the Al Dakhiliyah Governorate face several obstacles to using scientific inquiry skills, with time constraints during class being the most prominent, followed by high student density in the classroom, then the abundance of tasks assigned to the teacher, and finally the lack of necessary tools for implementing inquiry activities. Furthermore, the results showed that the attitudes of science teachers (grades 5-8) in the Al Dakhiliyah Governorate towards scientific inquiry skills included in the Cambridge curriculum are very high. The researcher recommended several recommendations, including: monitoring the implementation of all scientific inquiry skills, encouraging the practice of teaching through scientific inquiry by supervisors and administration, as well as incorporating training programs for new teachers on scientific inquiry skills.

Keywords: scientific inquiry skills, Cambridge curriculum, science teachers.

تاريخ استلام البحث:

Date of Submission:

02 - 10 - 2023

تاريخ القبول:

Date of acceptance:

14 - 3 - 2023

تاريخ النشر الرقمي:

Date of publication online:

16 - 12 - 2024

لإقتباس هذا المقال:

For citing this article:

العبرية، جوخة. الكندي، أفلح. (2024) واقع استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء المتضمنة في مناهج كامبريدج للصفوف (5-8) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بمحافظة الداخلية. الخليل للدراسات التربوية والنفسية، 2(3)، 16-6.

المقدمة

العلم أساس تقدم الأمم، فيه ترقى الدول، فبناء العقول واتساع الوعي يتحقق بالعلم والمعرفة، فيخرج جيل مفكر وناقد ومبتكر وقادر على خدمة المجتمع والرقى به، ولتعلم العلوم دور كبير في تحقيق أهداف المجتمع ببناء أفراد قادرين على حل المشكلات والتعامل مع المواقف بطريقة علمية للوصول إلى النتائج الإيجابية، لذا حرصت أغلب الدول على تعليم الأفراد العلوم، وتطبيق مناهج فعالة؛ للوصول إلى النتائج المطلوبة.

ولتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية لمناهج العلوم ظهرت الكثير من طرائق التدريس التي من شأنها أن تثير الطالب وتزيد دافعيته للتعلم وتحقق تعلم فعال، والاستقصاء هو أحد طرائق التدريس الفعالة لتدريس العلوم وتعرفه العجلان (2018، ص5) بأنه "إثارة المتعلم بوضعه في مشكلة حقيقة تماثل الواقع الطبيعي وتكليفه بالتوصل ذاتيا لحل المشكلة باستخدام طرائق البحث العلمي".

وتشير الدراسات للأثر الإيجابي الذي يتركه تطبيق الاستقصاء العلمي في تدريس العلوم، فتؤكد دراسة (الهاشم، 2014) وجود تأثير ذا دلالة إحصائية للنموذج الاستقصائي في تنمية التفكير العلمي والاتجاه الإيجابي نحو القضايا البيئية.

وأظهرت دراسة (الحسيني، 2012) وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات أداء الطلبة لمقياس عمليات العلم تعزى إلى طريقة التدريس بالاستقصاء العلمي.

كما وذكر عطا الله (2001، 233) أن "التعلم الاستقصائي يحقق أربعة عوائد تتمثل في:

- زيادة الكفاءة والفاعلية العقلية عند المتعلم.
- تحويل الدوافع للتعلم من دوافع خارجية إلى دوافع داخلية وذلك لتوليد حب الاستطلاع لاكتشاف البيئة والتعلم الاستقلالي.
- تطوير قدرة الذاكرة على العمل الابتكاري ومعالجة المعلومات.
- اكتساب المتعلم الأنماط والأساليب التي تمكنه من الوصول إلى القرار وحل المشكلة ووضع حلول للأسئلة التي تعترضه".

ولتحقيق الفعالية المرجوة من الدراسة العملية في مختبر العلوم يجب أن يوضع الطالب موضع المكتشف ويقوم بالتقصي واكتشاف المفاهيم والعلاقات الرابطة بينها من خلال تطبيقه للنشاطات والتجارب العملية ليتعلم كيفية اكتشاف المشكلة ومعالجتها عن طريق جمع البيانات والمعلومات من الأشياء والاحداث في الموقف المشكل ومن ثم ابتكار الأساليب العلمية في تحويل البيانات إلى تنظيمات جديدة لحل المشكلة" (أبو جلاله، 2007، 29)

لذا يعد توظيف معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي أمرا في غاية الأهمية لدعم فهم الطلبة وإكسابهم القدرة على التفكير والتبرير العلمي وتنمية مهارات البحث والاستقصاء لديهم وتمثل مهارات الاستقصاء العلمي المحور الرئيس لتنظيم العملية التعليمية، وتمكن الطلبة من التعامل مع المواقف الحياتية وحل المشكلات والتكيف مع التحديات، وذلك من خلال تعميم وتطبيق حلول المشكلات العلمية في مواقف جديدة.

وتهدف مناهج العلوم للصفوف (5-8) في سلطنة عمان إلى إكساب الطلبة لأربع مهارات رئيسة للاستقصاء العلمي المتمثلة في: جمع الأفكار والأدلة، التخطيط للاستقصاء، الحصول على الأدلة وعرضها، النظر في الأدلة ومقارنتها، وتندرج منها مهارات فرعية.

وحتى يتحقق هذا الهدف فينبغي للمعلم أن يمارس هذه المهارات أثناء تدريس مادة العلوم ليتسنى للطلاب اكتسابها لذلك جاءت هذه الدراسة لتصف واقع استخدام وممارسة المعلمين لمهارات الاستقصاء العلمي خلال المواقف الصفية والتعرف على التحديات التي تحول دون ممارستها والتعرف على اتجاهاتهم نحوها.

مشكلة الدراسة

أشار التقرير الوطني للدراسة الدولية في الرياضيات والعلوم (2015) TIMSS (للفصين الرابع والثامن إلى أن السلطنة احتلت المرتبة (42) في التحصيل الدراسي في مادة العلوم من بين (47) دولة مشاركة. (وزارة التربية والتعليم، 2015)، وحيث تركز الدراسة على قياس مهارات الاستقصاء العلمي كتحليل البيانات في الجداول والمخططات البيانية والاستنتاج والتفسير والملاحظة.

كما لاحظت الباحثة من خلال خبرتها التدريسية في الفترة من (2014-2017) أن كثيرا من الطالبات يفتقدن للمهارات العلمية التي تعينهن على التفكير العلمي وبالتالي انخفاض التحصيل بسبب الإخفاق في تحليل البيانات المجدولة أو الممثلة في رسوم بيانية ومخططات وعدم المقدرة على تقديم تفسيرات واضحة للكثير من المشكلات، كما يفتقدن للمهارات العملية والتعامل مع الأدوات المخبرية.

وقد قامت وزارة التربية والتعليم بخطوة جيدة لتحسين الوضع الدراسي وذلك بتبني مناهج جديدة في العلوم والرياضيات والمعدة من قبل جامعة كامبريدج حيث تم توقيع العقد معها بتاريخ 19 يونيو 2017م؛ ليتم تطبيقها في السلطنة وجاءت هذه المناهج لتركز على المهارات العلمية التي يحتاجها الطالب في كل مرحلة وتعرف بمهارات الاستقصاء العلمي لتحل جزءا من المشكلة المتمثلة في انخفاض التحصيل في مادة العلوم ورفع الكفايات المهنية للمعلمين في تدريس العلوم والرياضيات. (فريق إدارة مشروع السلاسل، 2018) لذا ارتأت الباحثة دراسة واقع ممارسة المعلمين لمهارات الاستقصاء العلمي كما خطط له عند إعداد المناهج، والتعرف على التحديات والمعوقات التي قد تحول دون ممارسة هذه المهارات، ودراسة اتجاهاتهم نحوها.

أسئلة الدراسة

وبناء على ما ذكر فإن مشكلة الدراسة يمكن أن تتحدد في السؤال الرئيس:

ما واقع استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء المتضمنة في مناهج كامبريدج للصفوف (5-8) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بمحافظة الداخلية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

- 1- ما درجة استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج للصفوف من (5-8) وفقا لمتغير الجنس والخبرة والنصاب التدريسي؟
- 2- ما معوقات استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج للصفوف (5-8)؟
- 3- ما اتجاهات معلمي العلوم نحو مهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج للصفوف (5-8)؟

أهداف الدراسة

تمثلت أهداف الدراسة الحالية فيما يأتي:

- وصف درجة استخدام معلمي العلوم للصفوف (5-8) مهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج في ضوء عدد من المتغيرات.
- وصف معوقات استخدام مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم للصفوف (5-8).
- تحديد اتجاهات المعلمين نحو مهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج.

أهمية الدراسة

-معرفة واقع ممارسة معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي للصفوف (5-8) وذلك يعطي مؤشرا مهما لما يتعلق بالتحصيل

مثل:

- مشاركة الطلبة في التعلم بفعالية من خلال تنمية التفكير وحل المشكلات، وكما قال بياجيه أن المشاركة هي مفتاح التطور الفكري للأطفال.
- الاستقصاء يجلب العالم الواقعي إلى غرفة الصف وذلك من خلال التعامل مع الأدوات وتنفيذ التجارب للوصول إلى إجابة للسؤال.
- الاستقصاء يعزز التعاون والعمل كفريق.
- الاستقصاء يراعي أنماط التعلم المختلفة.
- والاستقصاء ينمي مهارات التعلم الذاتي، وممارسة البحث العلمي بخطوات منهجية، ويعزز الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم العلوم. (العجلان، 2018)

دور المعلم في الاستقصاء العلمي

المعلم الفعال يخطط لإشراك جميع الطلبة للتعلم من خلال تحديد الأهداف وخلق بيئة تعليمية عادلة تناسب جميع الطلبة، وذلك بتخطيط أنشطة متنوعة محفزة للتعلم بعيدة عن التحيز، وجعل الطلبة يتمتعون بفرص للتعلم والتعاون والتواصل والتفسير والمناقشة. (Morrell, Park, Pyle, Roehrig, & Veal, 2020)

والمعلم في دروس الاستقصاء يتجنب إعطاء التلاميذ المعرفة العلمية بل يوجه جميع الأنشطة التعليمية نحو تمكين التلاميذ من اكتشاف الإجابات بأنفسهم، فالاستقصاء طريق لإجابة الأسئلة وحل المشكلات. (الفهيد، 2011)

ويذكر زيتون (2010) أن معلم العلوم يصمم ويدير بيئة التعلم والصفوف الاستقصائية التي تزود الطلبة بالوقت الكافي والمكان المناسب والمصادر التعليمية اللازمة للتعلم الاستقصائي.

أنواع الاستقصاء العلمي

- للاستقصاء العلمي أربعة أنواع كما أوردها كل من (Qamar, 2019) والوهر (2016) وأمبوسعيد والبلوشي (2009) حسب دور الطالب والمعلم وهي:
- الاستقصاء المفتوح: يبدأ بسؤال استقصائي من قبل الطالب ثم يستمر بالتخطيط واختيار الأدوات والمواد وينفذ ويسجل الملاحظات ثم يحلل النتائج ليتوصل إلى استنتاج.
- الاستقصاء الموجه: يطرح المعلم السؤال الاستقصائي ثم يبدأ الطلبة بشكل تعاوني لتنفيذ النشاط للوصول إلى نتائج يتم عرضها ومناقشتها.
- الاستقصاء المنظم: يتبع الطلبة تعليمات المعلم للوصول إلى إجابة للسؤال المطروح.
- الاستقصاء التأكيدي: وفيه يتم تزويد الطلبة بالخطوات والنتيجة التي سيتم التوصل إليها وعليهم إثبات صحة النتيجة بإجراء النشاط.

مهارات الاستقصاء العلمي: مهارات الاستقصاء العلمي هي العمليات التي يجب أن يمر بها الطالب من أجل التوصل إلى حل لمشكلة أو الإجابة عن سؤال ما، وتتمثل في تحديد المشكلة وجمع البيانات وفرض الفروض واختبار صحتها للوصول إلى معرفة جديدة. (أبو الفتوح، 2020)

وقد حدد المجلس الوطني للبحوث (National Research Council, 2000) مهارات الاستقصاء العلمي للصفوف من (5-8) وتتمثل في:

- تحديد الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها من خلال الاستقصاء العلمي.
- تصميم الاستقصاء العلمي وتنفيذه.
- استخدام الأدوات والتقنيات المناسبة لجمع البيانات وتحليلها وتفسيرها.
- التفكير بشكل نقدي ومنطقي لاستنتاج العلاقات.
- استخدام الرياضيات في الاستقصاء العلمي.

مهارات الاستقصاء العلمي في مناهج كامبريدج (5-8)

وقعت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان عام 2017م مع مطبعة جامعة كامبريدج بالمملكة المتحدة اتفاقية تطوير مناهج العلوم والرياضيات باستخدام السلاسل العالمية. (أثير، 2017)

وأوضحت وزارة التربية والتعليم (2022) أن تطبيق هذه المناهج جاء استجابة لرؤى رؤية عمان 2040 ومواكبة المستجدات العالمية ولرفع

الدراسي للطلبة، ومعرفة واقع تطبيق أحد أهداف مناهج كامبريدج في المجتمع العماني.

- تعكس التحديات والمعوقات التي تحول دون تطبيق معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي، وتفتح المجال لصناع القرار لمواجهة هذه

التحديات لتعين المعلم على الممارسة المطلوبة لهذه المهارات أثناء تدريس مادة العلوم.

- تبحث في اتجاهات المعلمين نحو هذه المهارات الأمر الذي ينعكس على ممارستهم لها في المواقف الصفية.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود البشرية: معلمي العلوم للصفوف (5-8).

- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام 2022-2023م

- الحدود المكانية: محافظة الداخلية في سلطنة عمان.

- الحدود الموضوعية: مهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج.

مصطلحات الدراسة

1- الاستقصاء العلمي:

يعرف البلوشي وأمبوسعيد (2009، 201) الاستقصاء العلمي بأنه "الدمج بين عمليات العلم والمعرفة العلمية واستخدام التفكير النقدي والاستدلال العلمي بهدف بناء الفهم العلمي". ويعرف آجرائاً بأنه طريقة التدريس المطبقة في مواد العلوم للصفوف (5-8) لحل المشكلات بالبحث والتقصي والتجارب العملية للوصول إلى المعرفة العلمية.

2- مهارات الاستقصاء العلمي:

تعرفها الشامي (2020، صفحة 27) بأنها "مجموعة من القدرات التي يستخدمها المتعلم في الموقف الاستقصائي بهدف إنتاج وتوليد معرفة أو حل مشكلة وتتضمن الملاحظة والتصنيف والتنبؤ والتفسير وفرض الفروض والتجريب".

تعرف إجرائياً بأنها المهارات التي ينبغي توظيفها من قبل معلمي العلوم أثناء تدريس مناهج العلوم للصفوف (5-8) والتي تتمثل في أربع مهارات رئيسة تتضمن مهارات فرعية، وتشمل المهارات الرئيسية: جمع الأفكار والأدلة، التخطيط للاستقصاء، الحصول على الأدلة وعرضها، النظر في الأدلة ومقارنتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الاستقصاء العلمي:

يتطلب تدريس العلوم مهارات التفكير الناقد والتواصل الفعال والتعاون والإبداع، ويعد التعلم من الحياة الواقعية والتعلم التعاوني والأنشطة العملية والمشاريع والدراسات الميدانية استراتيجيات تدريس فعالة لمناهج العلوم. (University of Texas at Arlington, Academic Partnerships, 2015)

ويمكن أن يتحقق ذلك بتطبيق طريقة الاستقصاء العلمي التي تجمع المزايا الأنفة الذكر، والاستقصاء كما يعرفه (Qamar, 2019) بأنه نموذج للتعلم يجمع بين الجانب النظري والسلوكي، ولا يقتصر حدوثه داخل المختبر بل قد يحدث أثناء قراءة محفزة أو محاضرة جيدة التخطيط أو موقف جديد، وهو لا يركز على اكتساب المعرفة بقدر كيفية معالجة المعلومات، ويعرفه زيتون (2010، صفحة 82) بأنه "نشاط عملي وفكري في آن واحد، وجوهره الفضول كعادة عقلية إنسانية"، وتتعدد أساليب التدريس بالاستقصاء العلمي فقد يكون بالمحاكاة أو الدراسات الميدانية وعرض الأحداث المتناقضة والتجربة والمشروع. (Shamsudin, Abdullah, & Yaamat, 2013)

مميزات الاستقصاء العلمي

تتجه الأنظار نحو الاستقصاء العلمي نظراً لما يتمتع به من مميزات، فقد ذكر المركز الوطني لموارد العلوم (NSRC) (1997) عدداً منها

لمهارات الاستقصاء أثناء تدريسهن الصف الرابع في البحث الاستطلاعي، وتحسن الأداء بعد حضور البرنامج التدريبي، وأوصى باعتماد البرنامج التدريبي قبل وأثناء الخدمة في سلطنة عمان.

وفي نفس السياق أجرت الشافعي والزهراني (2019) دراسة لمعرفة مدى توظيف معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات الاستقصاء في الدروس العملية من وجهة نظر المعنيين، حيث استخدمت استبانة لعينة مكونة من (42) معلمة، و (7) مشرفات العلوم و (10) قائدات للمرحلة المتوسطة بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أن المعلمات يوظفن مهارات الاستقصاء في الدروس العملية أثناء تنفيذ الأنشطة الاستقصائية، وأوصت بالاهتمام بتفعيل مهارات الاستقصاء في مناهج العلوم، ومنح الطلبة الفرصة للقيام بالتجارب والاستقصاءات العلمية لتثبيت المفاهيم العلمية.

وهدف دراسة الهندال والديحاني (2016) إلى التعرف على مدى استخدام طريقة الاستقصاء في تدريس العلوم للتلاميذ العاديين والتلاميذ ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية بالكويت، واتبع المنهج الوصفي التحليلي باستخدام استبانة لعينة شملت (300) معلم علوم من معلمي المرحلة الابتدائية، وأسفرت النتائج عن ارتفاع مدى استخدام معلمي العلوم لطريقة الاستقصاء في تدريس العلوم للتلاميذ العاديين، ولتنوع أثر في مدى استخدام الاستقصاء لصالح الإناث، ومتغير الخبرة لا يؤثر على مدى الاستخدام، وأوصت بتقديم دورات مكثفة لمعلمي العلوم أثناء الخدمة لزيادة الإلمام بطرق التدريس الحديثة.

المحور الثاني: معيقات تطبيق الاستقصاء.

قام Baroudi (2021) بدراسة تهدف إلى استكشاف آراء المعلمين وفهمهم حول التعلم المبني على الاستقصاء العلمي، والعوامل التي تمنع تنفيذ الاستقصاء، وبينت النتائج وجود معيقات تحول دون تطبيق الاستقصاء تتمثل في محدودية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وموارد المختبرات، تدني جودة التطوير المهني، ضيق الوقت لإعداد الدروس، وصعوبة إدارة الفصل الدراسي.

وفي ذات السياق أجرى العيسى (2019) دراسة تهدف إلى اكتشاف مدى إلمام معلمي العلوم بمهارات الاستقصاء العلمي في إحدى محافظات المملكة العربية السعودية خلال تدريسهم مادة العلوم وقياس المعوقات التي تواجههم، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (44) فقرة منها (17) فقرة لقياس المعوقات التي تحول دون استخدام الاستقصاء، وأظهرت النتائج وجود معوقات تواجه معلمي العلوم عند استخدام الاستقصاء وعلى رأسها عدم وجود الدعم المادي لتوفير المواد التعليمية، يليها كثرة الدروس، ثم ندرة مصادر الاستكشاف في المدرسة، وكذلك الزمن المستغرق لتنفيذ الاستقصاء.

وفي نفس الاتجاه قام الحسين والحربي (2016) بدراسة للتعرف على معوقات تنفيذ الأنشطة التعليمية المضمنة في مقررات العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض المتعلقة بالبيئة المدرسية، المقرر الدراسي، الطالبات والمعلمات من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، واتبع الباحثان المنهج الوصفي المسحي، واستخدما استبانة لعينة شملت (48) مشرفة، و(196) معلمة بطريقة عشوائية بسيطة، وكشفت النتائج وجود معوقات تحول دون تنفيذ الأنشطة التعليمية المضمنة في مقررات العلوم، فمن حيث البيئة المدرسية جاء على رأسها ضعف توظيف الاتصال بشبكة الانترنت في المدرسة، يليها قلة توافر الفصول المدعمة بالوسائل والتقنيات، ثم ازدحام الفصول بالطالبات وعدم وجود فنية مختبر وضعف الميزانية المخصصة للعلوم، أما من حيث المقرر الدراسي فطول المقرر احتل المرتبة الأولى، ثم زمن الحصة، ومن حيث الطالبات فالمعوقات

مستوى الطلبة في مادتي العلوم والرياضيات بما يتوافق مع المعايير الدولية والعالمية، وتقوم المناهج على الاستقصاء العلمي وحل المشكلات بمبدأ حلزوني ليتدرج الطالب للوصول إلى عمق المعرفة العلمية بما يتناسب مع المرحلة العمرية. يتناول الاستقصاء جميع مجالات العلوم لذلك لم يتضمن المنهاج قسماً منفصلاً للاستقصاء بل تم دمجها في المحتوى التعليمي، وتساهم أنشطة كتاب الطالب في تحقيق أهداف الاستقصاء العلمي المحددة للمرحلة التعليمية مع دعم الأنشطة بمقترحات إضافية في كتاب النشاط تشمل أوراق عمل وتمارين تحفز على التخطيط وتقييم البيانات. (وزارة التربية والتعليم، 2017)

وتسعى مناهج سلاسل العلوم لتنمية مهارات الاستقصاء العلمي، وأوضحت وثيقة تقويم الطلبة في مادة العلوم (5-9) (مركز القياس والتقويم التربوي، 2021) ودليل المعلم للصف الخامس (وزارة التربية والتعليم، 2018) مهارات الاستقصاء العلمي المؤمل اكتسابها لدى الطلبة وتمثل في أربع مهارات رئيسية تشمل:

• جمع الأفكار والأدلة: وتتضمن مهارات التنبؤ والتعرف على نهج العلماء في البحث.

• التخطيط للاستقصاء العلمي: ويندرج منها تصميم التجارب، التنبؤ بناء على المعرفة العلمية، اختيار الأدوات والأجهزة، وتحديد العوامل والمتغيرات والتخطيط لإجراء اختبار عادل.

• الحصول على الأدلة وعرضها: ويشمل تنفيذ التجربة والتعامل الصحيح مع الأدوات، وجمع الملاحظات والقياسات ذات الصلة، استخدام الجداول والرسوم البيانية، ومناقشة المخاطر.

• النظر في الأدلة ومقارنتها: ويتضمن تحديد الأنماط، مقارنة النتائج بالتنبؤات، تفسير النتائج، تحديد النتائج الاستثنائية، والاستنتاج.

معيقات تطبيق الاستقصاء:

قد يواجه معلمو العلوم تحديات تحول دون تطبيق الاستقصاء العلمي كما هو مخطط له في المناهج، وذكرت الفهيد (2011) بعضاً منها مثل: ميل بعض المعلمين للتدريس بالأساليب التقليدية لضيق الوقت وعدم تدريبهم على أسلوب التدريس بالاستقصاء ولذلك يواجهون صعوبة تطبيقه داخل الفصول الدراسية، وكذلك طول المقررات الدراسية والزامية إنهاء المعلم للمقرر في وقت محدد.

كما تطرقت دراسة الحسين والحربي (2016) إلى التعرف على معيقات الاستقصاء المتعلقة بالبيئة المدرسية، والمقرر الدراسي والطالبات والمعلمات، وذكرت عدداً منها: ضعف شبكة الانترنت، قلة توفر الفصول المدعمة بأدوات وتقنيات، ازدحام الفصول الدراسية بالطالبات، ضعف الميزانية المخصصة لأنشطة العلوم، عدم وضوح آلية تنفيذ بعض الأنشطة، ضعف ارتباط موضوعات المقرر الدراسي بحاجات وميول الطالبات، ضعف الدافعية للتعلم، ضعف مهارات البحث والقراءة والكتابة لدى الطالبات، ضعف الإعداد الأكاديمي لبعض المعلمات، الغياب وضعف النمو المهني وكثرة الأعباء الوظيفية والتدريسية الموكلة للمعلم.

الدراسات السابقة

في ذات الإطار أجريت دراسات عدة، وسيتم تناولها في ثلاثة محاور: المحور الأول: واقع ممارسة الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم.

قام الخميسي (2021) بدراسة هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات التدريسية القائمة على طريقة الاستقصاء لدى معلمات العلوم للصف الرابع الأساسي في محافظة الداخلية، وقد شملت العينة (42) معلمة علوم في محافظة الداخلية عام 2019-2020م، حيث قام الباحث باستطلاع أداء المعلمات للكشف عن واقع ممارسة مهارات التدريس بطريقة الاستقصاء باستخدام بطاقة ملاحظة، ثم نفذ البرنامج التدريبي لتنمية المهارات وقياس الأثر باختبار تحريري لقياس المستوى المعرفي لمهارات التدريس بالاستقصاء، وكشفت الدراسة ضعف واقع أداء معلمات العلوم

احصائيا تعزى إلى الجنس، وتوجد فروق دالة احصائيا تعزى لسنوات الخبرة ولصالح المعلمين الذين تقل سنوات خبرتهم عن خمس سنوات. وفي الإطار ذاته قامت حميدان (2006) بدراسة للتعرف على اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة بيت لحم نحو استخدام أسلوب الاستقصاء العلمي في التدريس ومعيقات تطبيقه، ودراسة أثر بعض المتغيرات كالجنس والخبرة على تطبيق الاستقصاء، اتبعت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام استبانة حوت (57) فقرة لدراسة الاتجاهات، و(24) فقرة للمعيقات، وتم تطبيقها على عينة شملت (160) معلم علوم للمرحلة الأساسية العليا (5-10)، وأسفرت بنتائج أبرزها: اتجاهات معلمي العلوم نحو استخدام الاستقصاء أسلوبا تدريسيا كانت كبيرة، ولا توجد فروق دالة احصائيا في اتجاهات المعلمين نحو استخدام الاستقصاء تعزى للنوع وسنوات الخبرة، بالإضافة الى وجود معيقات عند استخدام الاستقصاء.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن الدراسة الحالية تشابهت في منهجها الوصفي للتعرف على درجة ممارسة المعلمين لمهارات الاستقصاء العلمي مع دراسة كل من: الهندال والديحاني (2016)، العيسى (2019)، الشافعي والزهراني (2019)، الهندال والديحاني (2016)، حميدان (2007)، العيسى (2019)، البلوي (2013)، وتشابهت في اختيار مجتمع الدراسة المكون من معلمي العلوم مع معظم الدراسات السابقة، وتشابهت مع دراسة الخميسي في مكان تطبيق الدراسة، كما تشابهت النتائج المتعلقة بمدى استخدام المعلمين لمهارات الاستقصاء العلمي مع دراسة الهندال والديحاني (2016)، الشافعي والزهراني (2019) حيث أوضح استخدام المعلمين لمهارات الاستقصاء العلمي بدرجة كبيرة، وتشابهت النتائج المتعلقة بمعوقات استخدامها مع أغلب الدراسات التي ركزت على الجانب المادي، وتشابهت مع دراسة حميدان (2006)، & Cigdemoglu (2019) Koseoglu فيما يتعلق باتجاهات المعلمين حول الاستقصاء العلمي حيث كانت إيجابية بدرجة كبيرة.

واختلفت الدراسة الحالية في الحدود المكانية مع معظم الدراسات السابقة، كما اختلفت في أداة الدراسة مع دراسة الخميسي (2021)، كما اختلفت في المنهج البحثي والمرحلة الدراسية عن دراسة الخميسي (2021) حيث اتبع المنهج التجريبي وتم تطبيقها على معلمات الحلقة الأولى (4-1)، واختلفت كذلك في نتائجها عن دراسة الخميسي (2021) فيما يتعلق بواقع استخدام المعلمين لمهارات الاستقصاء حيث أوضحت ارتفاع درجة استخدام مهارات الاستقصاء العلمي بينما دراسة الخميسي أظهرت استخدامها بدرجة ضعيفة، واختلفت مع دراسة التميمي (2015) التي أظهرت أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام مهارات الاستقصاء العلمي بدرجة متوسطة في حين الدراسة الحالية كانت الاتجاهات إيجابية بدرجة كبيرة.

يتميز البحث الحالي بأنه البحث الأول - على حد اطلاع الباحثة - الذي يدرس واقع ممارسة مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم للصفوف (5-8) بمحافظة الداخلية بعد تطوير المناهج وتطبيق منهج كامبريدج في سلطنة عمان، ويركز على المرحلة من (5-8) نظرا لتشابه مهارات الاستقصاء العلمي التي تسعى المناهج لتحقيقها، ويسعى للتعرف على معيقات تطبيق مهارات الاستقصاء العلمي واتجاهات المعلمين نحوها، وتفتح المجال لإجراء دراسات أخرى للمراحل العليا أو في محافظات أخرى بالسلطنة.

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي المعتمد على دراسة الواقع، حيث تحدد الدراسة واقع استخدام معلمي العلوم للصفوف (5-8) لمهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج في محافظة الداخلية. ووصفه وصفا دقيقا ويعبر عنه كميا، ووصف مدى تأثير .

متعلقة بالدافعية وتدني التحصيل والمعرفة السابقة للمفاهيم، ومن حيث المعلومات فكثرة الأعباء الوظيفية على رأسها، ثم قلة الاطلاع على الاستراتيجيات الحديثة، وأوضحت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائيا تعزى لسنوات الخبرة.

وفي ذات الإطار أجرى البلوي (2013) دراسة للكشف عن درجة احتواء مناهج العلوم المطورة للصفوف الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية على إجراءات الاستقصاء العلمي ودرجة ممارسة المعلمين وتقديراتهم لها، واستخدم الباحث استبانة التقدير والممارسة لعينة شملت (222) معلم علوم، وأوضحت النتائج قلة ممارسة معلمي العلوم لإجراءات الاستقصاء العلمي؛ ولمعرفة أسباب ضعف ممارسة الاستقصاء قام الباحث بإجراء مقابلات شبه مقننة لعينة شملت (15) معلم، وأظهرت النتائج وجود معوقات تقلل ممارسة الاستقصاء تتمثل في ضعف البرامج التدريبية، وقلة المختبرات المجهزة، وغياب الحوافز المادية والمعنوية للمعلمين، وأسلوب التقويم المستمر المتبع لتقويم تعلم الطلبة، وعدم تناسب حجم المادة العلمية والحصص المخصصة لها وسيادة النمط التقليدي في التدريس، وأوصى بضرورة إعادة النظر في مناهج العلوم وتضمين الاستقصاء العلمي بما يتناسب مع المعايير العالمية وتطوير برامج تدريب للمعلمين.

المحور الثالث: الاتجاهات نحو الاستقصاء العلمي.

اهتمت دراسة Mesci (2021) البحث عن وجهات نظر معلمي العلوم حول طبيعة الاستقصاء العلمي والأسباب المحتملة وراء ذلك، حيث اتبعت منهج دراسة الحالة لعينة شملت (22) معلما من معلمي العلوم بمدارس التعليم الوطنية في تركيا بالمرحلة المتوسطة، شاركوا طوعا في هذه الدراسة، وقد تم جمع البيانات عبر الإنترنت من خلال استبانة مفتوحة ومقابلات شبه مقننة، ووفقا للتحليل وجد الباحث أن وجهات نظر المعلمين نحو الاستقصاء العلمي متباينة، ولوحظ أن آراء المعلمين تختلف حسب المستوى التعليمي، والدورات التدريبية التي خضعوا لها أثناء الخدمة.

وفي نفس الإطار قامت Correia (2020) بدراسة هدفت إلى استكشاف المعتقدات التي يتبناها معلمو العلوم للمرحلة الثانوية حول التعلم القائم على الاستقصاء، وأثر ذلك على ممارستهم الفعلية، حيث أجريت دراسة حالة لإثنين من معلمي العلوم الخبرة، واستخدمت مقابلات شبه مقننة للمعلمين، وتسجيلات الحصص التدريسية، والملاحظة الصفية، ووجد الباحث أن معتقدات المعلمين حول الاستقصاء العلمي تتفق مع ممارساتهم الفعلية عند تدريس العلوم.

وفي ذات السياق ركزت دراسة Cigdemoglu & Koseoglu (2019) على وجهات نظر معلمي العلوم حول الاستقصاء العلمي وتضمينه في خطط الدروس الخاصة بهم، حيث تم تطبيقها بعد تقديم ورشة تطوير مهني، واستخدم الباحثان استبانة مفتوحة حول وجهات النظر حول الاستقصاء العلمي، وتحليل خطط الدروس قبل وبعد الورشة، أظهرت النتائج أن غالبية المعلمين أبدوا وجهات نظر جيدة نحو البحث العلمي والاستقصاء، وأظهرت نتائج تحليل خطط الدروس أن المعلمين قاموا بتضمين عناصر الاستقصاء العلمي في الخطط متوافقا مع وجهات نظرهم نحو الاستقصاء.

وسعت دراسة التميمي (2015) إلى التعرف على العلاقة بين مستوى فهم كل من طبيعة العلم والاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا ومستوى الفهم العلمي للقضايا الجدلية والاتجاهات العلمية، استخدمت الباحثة اختبارات لفهم طبيعة العلم والاستقصاء العلمي وفهم القضايا الجدلية ومقاييس الاتجاهات العلمية، وتم تطبيقها على عينة شملت (137) معلم علوم للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية قسبة المفرق لعام 2014-2015م، وأظهرت النتائج أن مستوى الأداء في فهم طبيعة العلم والاستقصاء العلمي والاتجاهات العلمية كان متوسطا، ولا توجد فروق دالة

ثبات الأداة

تم التحقق من الثبات بحساب معامل ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة وللأستبانة بشكل عام كما هو موضح في الجدول (2).

جدول 2: معاملات ألفا كرونباخ لمحاور استبانة واقع استخدام مهارات الاستقصاء العلمي لدى العينة الاستطلاعية.

م	محاور الاستبانة	عدد	معامل ألفا
1	درجة استخدام معلمي العلوم للصفوف (8-5) مهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج	12	0.839
2	معيقات استخدام مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم للصفوف (8-5)	9	0.558
3	اتجاهات المعلمين نحو الاستقصاء العلمي ومهاراته المتضمنة في مناهج كامبريدج	9	0.925
	المجموع الكلي	30	0.811

يتضح من الجدول أن معامل ألفا كرونباخ للاستبانة بشكل عام بلغ (0.811) وهو يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بثبات ممتاز، وتتراوح معاملات الثبات للمحاور بين (0.588-0.925) وهي مناسبة لأهداف الدراسة.

نتائج الدراسة

السؤال الرئيس: ما واقع استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء المتضمنة في مناهج كامبريدج للصفوف (5-8) من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بمحافظة الداخلية؟
تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الثلاثة للاستبانة لوصف واقع استخدام معلمي العلوم (8-5) لمهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج، ولاستخلاص النتائج اعتمدت الباحثة المعيار الموضح في الجدول (3).

جدول 3 المعيار المعتمد لتفسير المتوسط وتحديد المستوى.

الترميز	الدرجة	المتوسط الحسابي	المستوى
1	غير موافق بشدة	1- 1.79	منخفض جدا
2	غير موافق	1.80- 2.59	منخفض
3	محايد	2.60- 3.39	متوسط
4	موافق	3.40- 4.19	مرتفع
5	موافق بشدة	4.20- 5	مرتفع جدا

جدول 4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور استبانة واقع استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي مرتبة تنازليا.

الترتيب	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	المحور الثالث: اتجاهات المعلمين نحو الاستقصاء العلمي ومهاراته المتضمنة في مناهج كامبريدج.	4.49	0.50	مرتفع جدا
2	المحور الأول: درجة استخدام معلمي العلوم للصفوف (8-5) مهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج.	4.44	0.41	مرتفع جدا
3	المحور الثاني: معيقات استخدام مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم للصفوف (8-5).	4.03	0.54	مرتفع
	الدرجة الكلية	4.32	0.48	مرتفع جدا

بعض المتغيرات على البيانات مثل: الجنس، سنوات الخبرة، ونصاب الحصص التدريسية، كما تحدد معوقات استخدام مهارات الاستقصاء العلمي، واتجاهات المعلمين نحو استخدام مهارات الاستقصاء العلمي.

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الذين يدرسون الصفوف (8-5) في محافظة الداخلية، والبالغ عددهم (5531) معلم، واشتملت العينة على (312) معلم علوم للصفوف (8-5) في محافظة الداخلية، وتم استخدام العينة الغرضية حسب المتاحة من مجتمع الدراسة الأصلي، وتكونت من (52) معلم، و(260) معلمة، ويرجع التفاوت الكبير في أعداد المستجيبين حسب الجنس إلى ضعف الاستجابة من قبل المعلمين الذكور.

أداة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة، استخدمت الباحثة استبانة لجمع البيانات تتضمن (30) فقرة مقسمة على ثلاثة محاور:
- المحور الأول: درجة استخدام معلمي العلوم للصفوف (8-5) مهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج، ويحتوي على (12) فقرة، تم صياغتها بالاستفادة من وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة العلوم (2021)، ومن دراسات سابقة كدراسة الخميسي (2021)، ودراسة الشافعي والزهراني (2019)، ودراسة الهندال والديحاني (2016).

- المحور الثاني: معيقات استخدام مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم للصفوف (8-5)، ويحتوي على (9) فقرات تم صياغتها بناء على ما ورد في الإطار النظري والدراسات السابقة والذي تطرق إليه كل من العيسى (2019)، الحسين والحربي (2016) البلوي (2013)، الفهيد (2011)، حميدان (2006).

- المحور الثالث: اتجاهات المعلمين نحو الاستقصاء العلمي ومهاراته المتضمنة في مناهج كامبريدج، ويحتوي على (9) فقرات، تم صياغتها بالاستفادة من دراسة حميدان (2006)، ومقياس الاتجاهات نحو التعلم المعكوس (العوادة، 2020)، والذي تم إعادة صياغة بعض العبارات بما يتناسب مع موضوع الدراسة.
وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

صدق الأداة

تم التحقق من ملاءمة استبانة واقع استخدام معلمي العلوم للصفوف (8-5) مهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج وذلك من خلال تحكيمها من قبل (8) من الخبراء والمختصين بالمناهج وطرق التدريس، حيث تم تحكيم فقراتها بناء على السلامة اللغوية وملاءمتها للمحور مع إبداء الرأي بتعديل ما يرونه مناسباً، وتم إعادة صياغة بعض الفقرات واستبدال بعضها.

وللتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة قامت الباحثة بإيجاد معامل الارتباط بين كل محور مع الدرجة الكلية للاستبانة وذلك بالاستفادة من بيانات العينة الاستطلاعية التي تألفت من (50) معلم علوم خارج محافظة الداخلية. كما يتضح من خلال الجدول (1)

الجدول 1: معامل ارتباط بيرسون بين كل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية

رقم المحور	معامل ارتباط المحور بالاستبانة ككل عند مستوى دلالة
1	0.790
2	0.369
3	0.778

9	أشجع الطلبة على التخطيط لإجراء اختبار عادل بعد تحديد العوامل الثابتة والمتغيرة.	4.34	0.722	مرتفع جدا
10	أوجه الطلبة إلى تحديد المشكلة وطرح السؤال الاستقصائي قبل تنفيذ النشاط.	4.21	0.758	مرتفع جدا
11	أشجع الطلبة على تحديد النتائج الاستثنائية التي لا تناسب النمط.	4.18	0.765	مرتفع
12	أسمح للطلبة باختيار الأدوات المناسبة لتنفيذ النشاط.	4.04	0.747	مرتفع
	المجموع	4.44	0.41	مرتفع جدا

ويتضح من الجدول أن درجة استخدام معلمي العلوم (5-8) في محافظة الداخلية لمهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج مرتفعة جدا، فقد بلغ المتوسط الكلي للمحور الأول المتعلق بدرجة استخدام مهارات الاستقصاء العلمي (4.44) وبانحراف معياري (0.41)، وتراوحت متوسطات استخدام المهارات التي ركزت عليها الدراسة بين المرتفعة والمرتفعة جدا، واحتلت فقرة "أناقش الطلبة في الاستنتاجات التي تم التوصل إليها من النشاط" المرتبة الأولى بمتوسط (4.71) وبانحراف معياري بلغ (0.51) وبمستوى مرتفع جدا، تلتها فقرة "أشجع الطلبة على تدوين الملاحظات بدقة" بمتوسط بلغ (4.66) وبانحراف معياري (0.513) بمستوى مرتفع جدا، ثم فقرة "أحث الطلبة على الالتزام بإجراءات الأمن والسلامة" بمتوسط مقداره (4.63) وبانحراف معياري (0.579) بمستوى مرتفع جدا كذلك، وأما المهارات الأقل استخداما فتمثلت في فقرة "أوجه الطلبة إلى تحديد المشكلة وطرح السؤال الاستقصائي قبل تنفيذ النشاط" بمتوسط (4.21) وبانحراف معياري (0.758) بمستوى مرتفع جدا، ثم فقرة "أشجع الطلبة على تحديد النتائج الاستثنائية التي لا تناسب النمط" بمتوسط بلغ (4.18) وبانحراف معياري (0.765) بمستوى مرتفع، ثم فقرة "أسمح للطلبة باختيار الأدوات المناسبة لتنفيذ النشاط" بمتوسط (4.04) وانحراف معياري (0.747) بمستوى مرتفع.

ويمكن تفسير ذلك لإيمان المعلمين بالأثر الإيجابي الذي يتركه التعلم بالاستقصاء وللمهارات التي يكتسبها، ولطبيعة المنهج وتنوع الأنشطة والمصادر التعليمية، وبلغت مهارات الاستنتاج وتدوين الملاحظات والالتزام بإجراءات الأمن والسلامة المراتب الأعلى نظرا لتكرار هذه المهارات في أغلب الأنشطة الاستقصائية وتضعها من ضمن أدوار الطالب بمختلف أنواع الاستقصاء سواء كانت تأكيدية أو استكشافية أو مفتوحة أو موجهة، أما بالنسبة للمهارات الأدنى والتي شملت اختيار الأدوات وتحديد النتائج الاستثنائية وطرح السؤال الاستقصائي فيرجع السبب إلى أن معظم الأنشطة الاستقصائية في مناهج العلوم (5-8) تضع السؤال الاستقصائي جاهزا للطلاب وتحدد الأدوات المناسبة غالبا، أما بما يتعلق بالنتائج الاستثنائية فهي عادة قليلة ولا يركز عليها المنهج بشكل كبير إلا في بعض التمارين الواردة في كتاب النشاط.

وتتفق بعض هذه النتائج مع نتائج دراسة آل محي والشمراي (2016) من حيث أن أكثر المهارات ممارسة هي مهارة الاستنتاج، وتختلف عنها في تضمين طرح السؤال الاستقصائي في المهارات التي تمارس بشكل كبير.

دراسة أثر المتغيرات في درجة استخدام مهارات الاستقصاء العلمي:
أولا: متغير الجنس: لمعرفة أثر متغير الجنس على درجة استخدام معلمي العلوم (5-8) لمهارات الاستقصاء العلمي تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول وفقا لمتغير الجنس كما تظهر في الجدول (6).

يظهر من الجدول أن متوسط استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج مرتفع جدا بمتوسط كلي بلغ (4.32) وانحراف معياري (0.48)، وبلغ متوسط المحور الثالث المتعلق بالاتجاهات المرتبة الأولى بمقدار (4.49)، يليه المحور الأول المتعلق بواقع استخدام مهارات الاستقصاء العلمي، ثم المحور الثاني المتعلق بالمعوقات، وتراوحت متوسطات المحاور الثلاثة بين المرتفع جدا والمرتفع، حيث كان المتوسط في المحورين الثالث والأول مرتفعا جدا بمتوسطات حسابية بين (4.44-4.49) وبانحرافات معيارية بين (0.41-0.50)، في حين كان متوسط المحور الثاني المتعلق بالمعوقات مرتفعا بمتوسط حسابي (4.03) وبانحراف معياري (0.54).

ويرجع ذلك إلى وعي المعلمين بأهمية التعلم بالاستقصاء، وحرصهم على إكساب الطلبة لمهارات الاستقصاء العلمي؛ ليصبحوا قادرين على التفكير العلمي الناقد وحل المشكلات، ونظرا لتركيز مناهج كامبريدج على أنشطة الاستقصاء العلمي المناسبة للمرحلة العمرية وتوافر المصادر التعليمية في كل من كتاب الطالب وكتاب النشاط ودليل المعلم، ومشاركة جميع معلمي الحلقة الثانية في برامج تدريبية ساهم في تكوين اتجاهات إيجابية نحو مهارات الاستقصاء العلمي وبالتالي الرغبة في تطبيقها في الحصص الدراسية فانعكس ذلك بواقع استخدام مرتفع جدا.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة بعض الدراسات السابقة المطبقة في دول مختلفة كدراسة الصغير (2009)، ودراسة الهندال والديحاني (2016)، وكذلك دراسة العيسى (2019) حيث كان واقع استخدام مهارات الاستقصاء العلمي مرتفعا جدا.

واختلفت عن نتائج الدراسة الاستطلاعية للخميسي (2021) المطبقة على معلمات الحلقة الأولى في محافظة الداخلية حيث أوضحت ضعف أداء معلمات العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي أثناء تدريسهن الصف الرابع الأساسي، وكذلك اختلفت عن نتائج دراسة البلوي (2013) المطبقة في المملكة العربية السعودية وكانت درجة الممارسة قليلة.

السؤال الفرعي الأول: ما درجة استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج للصفوف من (5-8) وفقا لمتغير الجنس وسنوات الخبرة ونصاب الحصص التدريسية؟
للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول الذي يقيس درجة استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج والموضحة في الجدول (5).

جدول 5 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول مرتبة تنازليا.

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أناقش الطلبة في الاستنتاجات التي تم التوصل إليها من النشاط.	4.71	0.51	مرتفع جدا
2	أشجع الطلبة على تدوين الملاحظات بدقة.	4.66	0.513	مرتفع جدا
3	أحث الطلبة على الالتزام بإجراءات الأمن والسلامة.	4.63	0.579	مرتفع جدا
4	أسأل الطلبة عن تنبؤاتهم قبل التنفيذ.	4.62	0.537	مرتفع جدا
5	أوجه الطلبة إلى عرض النتائج في جداول وتمثيلها بيانيا.	4.58	0.555	مرتفع جدا
6	أشجع الطلبة على تفسير النتائج بناء على المعرفة العلمية السابقة.	4.58	0.567	مرتفع جدا
7	أوجه الطلبة إلى مقارنة النتائج بالتنبؤات.	4.4	0.715	مرتفع جدا
8	أحث الطلبة على تطبيق المفاهيم المكتسبة في مواقف جديدة.	4.37	0.644	مرتفع جدا

جدول 6 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول وفقا لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	52	4.212	0.399
أنثى	260	4.491	0.402

ويظهر من الجدول وجود فروق في المتوسطات الحسابية بين الذكور والإناث، وللتحقق ما إن كانت دالة إحصائياً تم استخدام اختبار مان ويتني للعينات المستقلة (Mann Whitney Test) وكانت النتائج كما في الجدول (7).

جدول 7 نتائج اختبار مان ويتني لدراسة أثر الجنس على متوسط استخدام مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم (5-8) في محافظة الداخلية

الجنس	العدد	متوسط الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
ذكر	52	107.58	-4.298	*0.000
أنثى	260	166.28		
*دالة عند مستوى (α ≤ 0.05)				

ويظهر من الجدول أن مستوى الدلالة بلغ (0.00) وهو يشير إلى وجود دلالة إحصائية عند مستوى دلالة إلى (0.05) (α ≤) بين متوسطات استخدام المعلمين الذكور لمهارات الاستقصاء العلمي ومتوسطات استخدامها من قبل المعلمات ولصالح الإناث وذلك من خلال قيمة متوسط الرتب.

وقد يكون سبب وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس هو وجود استعداد أكبر من قبل الإناث لتطبيق التعلم الاستقصائي ولديهن ميل أكبر للتنوع واستخدام طرق تدريس فعالة، والتزام أكبر بتعليمات تنفيذ المنهج واتباع الخطوات في دليل المعلم وقد يرجع ذلك إلى اهتمام الإدارات واهتمام المعلمات بالتوصيات الإشرافية.

وتتفق هذه النتيجة المتعلقة بمتغير الجنس مع نتائج دراسات سابقة كدراسة الهندال والديحاني (2016)، وتختلف عنها بعض نتائج الدراسات كدراسة الصغير (2009)، ودراسة العيسى (2019).

متغير سنوات الخبرة: لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق بين متوسطات استخدام مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم (5-8) في محافظة الداخلية تعزى لمتغير سنوات الخبرة تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (8).

جدول 8 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام مهارات الاستقصاء العلمي حسب متغير سنوات الخبرة.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	52	4.212	0.399
أنثى	260	4.491	0.402

يتضح من الجدول وجود فروق ظاهرية في متوسطات استخدام مهارات الاستقصاء العلمي وفق متغير سنوات الخبرة، وللتحقق مما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) كما في الجدول (9).

جدول 9 تحليل التباين الأحادي لدرجة استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي وفق متغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.893	2	0.446	2.631	0.074
داخل المجموعات	52.417	309	0.17		
المجموع	53.31	311			

يظهر من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (α ≤ 0.05) في درجة استخدام مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم تعزى لسنوات الخبرة، وربما يكون ذلك لأن المتابعة الإشرافية تغطي جميع المعلمين، وتقييم الأداء السنوي يشمل الجميع. والنتيجة المتعلقة بمتغير سنوات الخبرة تتفق مع نتائج دراسة الصغير (2009)، الهندال والديحاني (2016)، ودراسة العيسى (2019)، ودراسة البلوي (2013)، وتختلف عنها نتائج بعض الدراسات كدراسة التميمي (2015) التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية لصالح المعلمين الذين تقل سنوات خبرتهم عن خمس سنوات. نصاب الحصص التدريسية: لدراسة الفروق في درجة استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي وفقاً لنصاب الحصص التدريسية تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (10).

جدول 10: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستخدام مهارات الاستقصاء العلمي حسب متغير نصاب الحصص التدريسية

نصاب الحصص التدريسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 15 حصة.	56	4.458	0.409
(15-20) حصة.	224	4.433	0.421
أكثر من 20 حصة	32	4.495	0.380
المجموع	312	4.444	0.414

يبدو من الجدول وجود فروق ظاهرية في متوسطات استخدام مهارات الاستقصاء العلمي وفق متغير نصاب الحصص التدريسية، وللتحقق مما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائياً تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) كما في الجدول (11).

جدول 11 تحليل التباين الأحادي لدرجة استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي وفق متغير نصاب الحصص التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.121	2	0.06	0.351	0.704
داخل المجموعات	53.189	309	0.172		
المجموع	53.31	311			

يبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم تعزى لمتغير نصاب الحصص التدريسية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05).

ويمكن تفسير ذلك بوجود وعي من قبل المعلمين بأهمية التعلم الاستقصائي ولتلقى جميع المعلمين للبرامج التدريبية ذاتها بغض النظر عن سنوات الخبرة ونصاب الحصص مما أكسبهم اتجاهات إيجابية نحو التعلم الاستقصائي، كما أن توفر المصادر التعليمية المرفقة مع المنهج المطبق شجع المعلمين على تطبيق الأنشطة الاستقصائية وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية، كما أن دليل المعلم يضع خطوات تنفيذ الموضوع بحيث تكون متماثلة لدى جميع المعلمين لإكساب الطلبة الخبرات ذاتها وتحقيق تقويم عادل بينهم.

وتختلف النتيجة المتعلقة بنصاب الحصص التدريسية عن نتيجة بعض الدراسات كدراسة الهندال والديحاني (2016) التي أوضحت وجود فروق تعزى لنصاب الحصص التدريسية.

السؤال الفرعي الثاني: ما معيقات استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج للصفوف (5-8)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل البيانات واستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والترتيب لل فقرات الواردة في المحور الثاني من الاستبانة المطبقة للدراسة، وكانت النتائج كما في الجدول (12).

جدول 12 المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لفقرات المحور الثاني من الاستبانة مرتبة تنازليا

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	ضيق وقت الحصة.	4.59	0.66
2	كثافة الطلبة العالية داخل الصف.	4.54	0.813
3	كثرة المهام الموكلة للمعلم لتنفيذها.	4.48	0.852
4	قلة توفر الأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة.	4.37	0.887
5	عدد حصص العلوم لا يتناسب مع حجم المادة العلمية في المنهج.	4.24	1.036
6	ضعف ارتباط موضوعات المنهج مع ميول الطلبة.	3.65	0.961
7	قصوري البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين حول الاستقصاء العلمي.	3.63	1.163
8	ضعف دافعية الطلبة للتعلم بالاستقصاء العلمي.	3.39	1.132
9	صعوبة الإدارة الصفية أثناء تنفيذ الأنشطة.	3.35	1.172
	الدرجة الكلية	4.03	0.54

يتضح من النتائج أن لاستخدام مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم في محافظة الداخلية معوقات عدة، واحتلت فقرة "ضيق وقت الحصة" المرتبة الأولى بمتوسط بلغ (4.59) وانحراف معياري (0.66)، تلتها فقرة "كثافة الطلبة العالية داخل الصف" بمتوسط مقداره (4.54) وانحراف معياري (0.813)، ثم فقرة "كثرة المهام الموكلة للمعلم لتنفيذها" بمتوسط بلغ (4.48) وانحراف معياري (0.852)، ثم قلة توفر الأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة الاستقصائية بمتوسط (4.37) وانحراف معياري (0.887)، في حين أبدى المعلمون أن بعض الفقرات تمثل معوقات بدرجة أقل لاستخدام مهارات الاستقصاء العلمي تمثلت في الفقرات: "قصور في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين حول الاستقصاء العلمي"، "ضعف دافعية الطلبة للتعلم بالاستقصاء العلمي"، "صعوبة الإدارة الصفية أثناء تنفيذ الأنشطة" بمتوسطات حسابية بلغت (3.63)، (3.39)، (3.35) على التوالي، وبانحرافات معيارية مقدارها (1.163)، (1.132)، (1.172) بالترتيب.

ويرجع ذلك إلى كون بعض الأنشطة الاستقصائية تتطلب وقتاً أطول من وقت الحصة الدراسية فيجد المعلم صعوبة إدارة الوقت لذا جاء ضيق وقت الحصة أكبر عائق لتنفيذ النشاط الاستقصائي، أما بالنسبة بما يتعلق بأعداد الطلبة داخل الصفوف الدراسية فهي تشكل عيقاً لصعوبة متابعة جميع الطلبة، أما المهام الموكلة للمعلم لتنفيذها خارج الصف كمهام تنظيمية وإدارية فهي تجعل المعلم تحت ضغوطات مما قد يؤثر على التخطيط للدروس بالشكل المطلوب وعدم تنفيذ بعض الأنشطة، وبما يتعلق بتوفر الأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة الاستقصائية فهي عائق في بعض المدارس وخاصة عند تطبيق منهج جديد لم يتم توفير الأدوات والحقائب التدريسية إلا بعد فحص وتحليل المنهج، وقد يكون أعداد الطلبة العالية سبب عدم كفاية المواد والأدوات مما يعيق تنفيذ الأنشطة.

ويمكن تفسير العوامل التي شكلت عيقاً بدرجة أقل كإدارة الصفية ودافعية الطلبة لطبيعة الأنشطة الاستقصائية التي تجعل الطالب دوراً فاعلاً وهو محور عملية التعلم فتجعله مندفعاً ومندمجاً مع

النشاط الذي يقوم به فهو يفكر ويتنبأ ويناقش ويصمم ويختبر ويتعامل مع الأدوات للوصول إلى حل للمشكلة فهو يستمتع ويتعلم فيسهل على المعلم إدارة الصف، أما بالنسبة للبرامج التدريبية فلم يبدي المعلمون وجود قصور فيها فقد شارك الجميع في برامج تدريبية حول مناهج كامبريدج وطريقة التخطيط والتنفيذ والتقييم. وتتفق نتائج بعض الدراسات مع نتيجة الدراسة الحالية في وجود معوقات لاستخدام الاستقصاء العلمي وتجعل على رأسها الإمكانيات المادية والوقت كدراسة حميدان (2007)، ودراسة العيسى (2019)، ودراسة الحسين والحربي (2016).

وتختلف معها نتيجة دراسة البلوي (2013) في ترتيب المعوقات فقد جاء على رأسها ضعف البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين ويختلف ذلك باختلاف الدول وإمكاناتها.

السؤال الفرعي الثالث: ما اتجاهات معلمي العلوم نحو مهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج للصفوف (5-8)؟ وللإجابة عنه تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث من الاستبانة كما في الجدول (13)

جدول 13 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الثالث من الاستبانة مرتبة تنازليا

الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أرى أن الاستقصاء يجعل الطالب يشارك بفعالية أثناء التعلم.	4.58	0.578	مرتفع جداً
2	أؤيد أن الاستقصاء يثير الدافعية للإبتكار والإبداع.	4.57	0.568	مرتفع جداً
3	أعتقد أن الاستقصاء يخلق بيئة صفية تنمي التفكير لدى الطلبة.	4.55	0.603	مرتفع جداً
4	أؤيد أن الاستقصاء يبني اتجاهات إيجابية نحو تعلم العلوم.	4.52	0.572	مرتفع جداً
5	أرى أن الاستقصاء يشجع على العمل الجماعي.	4.51	0.616	مرتفع جداً
6	أرى أن الاستقصاء يحسن المستوى التحصيلي في مادة العلوم.	4.49	0.616	مرتفع جداً
7	أشعر أن الاستقصاء يسهم في تبسيط المفاهيم العلمية.	4.48	0.605	مرتفع جداً
8	أؤمن أن الاستقصاء طريقة تدريس مهمة وأرغب بتطبيقها باستمرار.	4.44	0.719	مرتفع جداً
9	أشعر أن الاستقصاء يشجع على التعلم الذاتي.	4.29	0.835	مرتفع جداً
	المجموع	4.49	0.50	مرتفع جداً

يشير الجدول إلى أن اتجاهات معلمي العلوم (5-8) في محافظة الداخلية نحو مهارات الاستقصاء العلمي المتضمنة في مناهج كامبريدج مرتفعة جداً بمتوسط حسابي (4.49) وانحراف معياري (0.50)، وكان متوسط جميع الفقرات مرتفعاً جداً، واحتلت الفقرة "أرى أن الاستقصاء يجعل الطالب يشارك بفعالية أثناء التعلم" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.58) وانحراف معياري (0.578)، تلتها الفقرة "أؤيد أن الاستقصاء يثير الدافعية للإبتكار والإبداع" بمتوسط حسابي بلغ (4.57) وانحراف معياري (0.568)، ثم الفقرة "أعتقد أن الاستقصاء يخلق بيئة صفية تنمي التفكير لدى الطلبة" بمتوسط (4.55) وانحراف معياري (0.603)، أما الفقرات التي سجلت مراتب أقل فكانت: "أشعر أن الاستقصاء يسهم في تبسيط المفاهيم العلمية"، "وأؤمن أن الاستقصاء طريقة تدريس مهمة وأرغب بتطبيقها باستمرار"، "أشعر أن الاستقصاء يشجع على التعلم الذاتي" بمتوسطات حسابية بلغت بالترتيب: (4.48)، (4.44)، (4.29) وانحرافات معيارية مقدارها بالترتيب: (0.605)، (0.719)، (0.835).

ويعزى السبب في ذلك إلى الأفكار والمعتقدات التي يتبنّاها

جيد وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الاستقصاء العلمي.
-تجهيز المختبرات بالأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ الأنشطة
الاستقصائية، ويمكن توفيرها من البيئة المحلية للطالب.
-تخفيف المهام والأعمال الموكلة للمعلم لتحقيق أداء أفضل.
-اعتماد نظام الساعات بدل الحصص الدراسية لمادة العلوم ليتسنى
تطبيق الأنشطة الاستقصائية وكفاية الوقت لتطبيق جميع مهارات
النشاط وعدم تجزئة الموضوع لعدة أيام ليتشكل فهم شامل
للموضوع.

المقترحات

-إجراء دراسة مماثلة على محافظات السلطنة الأخرى لمعرفة واقع
استخدامهم لمهارات الاستقصاء العلمي، واتجاهاتهم نحوها،
والمعوقات التي تواجههم.
-تطبيق الدراسة على معلمي العلوم (9-11) كل حسب تخصصه
للقوف على واقع تطبيق المناهج الجديدة والتحديات التي
تواجههم.
-إجراء دراسة لطلبة كليات التربية للتعرف على اتجاهاتهم نحو
التدريس بالاستقصاء العلمي.

المعلمون حول الاستقصاء التي تكونت ربما بعد المشاركة في
البرامج التدريبية حول مناهج كامبريدج وبعد خوض التجربة في
تدريس هذه المناهج وملازمة النتائج الإيجابية في الطلبة، وكنيجة
للزيارات الإشرافية التي تؤكد على ذلك.
وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات كدراسة
حميدان (2007) التي أشارت إلى أن اتجاهات معلمي العلوم نحو
الاستقصاء أسلوباً تدريسياً كانت كبيرة.
وتختلف في مستوى الاتجاهات مع دراسة التميمي (2015) التي
أوضحت أن مستوى اتجاهات المعلمين كان متوسطاً.
التوصيات

-متابعة تطبيق جميع مهارات الاستقصاء العلمي، وزيادة الأنشطة
التي تركز على مهارات طرح الأسئلة واكتشاف النتائج الاستثنائية
وإتاحة الفرصة للطلبة لاختيار أدوات النشاط المناسبة.
-تشجيع ممارسة التدريس بالاستقصاء العلمي من قبل المشرفين
والإدارة في مدارس الذكور، واستمرارها في مدارس الإناث.
-تضمين البرامج التدريبية للمعلمين الجدد لمهارات الاستقصاء
العلمي وآلية تخطيط وتنفيذ الأنشطة الاستقصائية لتحقيق وعي

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو جلاله، صبحي. (2007). تدريس تجارب العلوم في ضوء استراتيجيات التدريس المعاصرة. مكتبة الفلاح.
- البلوي، مراد. (2013). احتواء مناهج العلوم المطورة للصفوف الابتدائية العليا في المملكة العربية السعودية على الاستقصاء العلمي ودرجة ممارسة المعلمين وتقديراتهم لها. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك.
- الحسين، أحمد والحربي، حصة. (2016). معوقات تنفيذ الأنشطة التعليمية المضمنة في مقررات العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمدرسين في السعودية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، 284-257.
- الحسيني، عبيد. (2012). أثر استخدام مناهج الاستقصاء العملية في تدريس العلوم في تنمية عمليات التعلم لدى طلبة الصف السادس الأساسي واتجاهاتهم نحو العلوم. جامعة القدس.
- حميدان، زينب. (2006). اتجاهات معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في محافظة بيت لحم نحو استخدام أسلوب الاستقصاء في التدريس ومعوقات تطبيقه. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس.
- الخميسي، عبدالله. (2021). أثر برنامج تدريبي في تنمية المهارات التدريسية القائمة على طريقة الاستقصاء لدى معلمات العلوم للصف الرابع الأساسي في محافظة الداخلية بسلطنة عمان. [أطروحة دكتوراة غير منشورة]. جامعة العلوم الإسلامية الماليزية.
- زيتون، عايش. (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. دار الشروق.
- الشافعي، جيهان والزهراني، منال. (2019). واقع توظيف معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة لمهارات الاستقصاء في الدروس العملية من وجهة نظر المعنيين. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 210-183.
- العجلان، مها. (2018). استراتيجيات التدريس (الاستقصاء). مكتب تعليم النهضة.
- عطا الله، ميشيل. (2001). طرق وأساليب تدريس العلوم. عمان، دار المسيرة.
- العوادة، ديانا. (2020). اتجاهات معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي نحو استراتيجيات التعلم المعكوس وحاجاتهم التدريبية اللازمة لاستخدامها في التدريس. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- العيسى، مطر. (2019). تقويم مدى إلمام معلمي العلوم بخطوات الاستقصاء العلمي في تدريس العلوم والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 68(68)، 424-394.
- فريق إدارة مشروع السلاسل. (2018). نبذة تعريفية لمشروع سلاسل العلوم والرياضيات. المديرية العامة لتطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم.
- الفهيد، هذال. (2011). طرق تدريس العلوم بالاستقصاء. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 331-315.
- أبوسعيد، عبدالله والبلوشي، سليمان. (2009). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. دار المسيرة.
- مركز القياس والتقويم التربوي. (2021). وثيقة تقويم تعلم الطلبة في مادة العلوم للصفوف (5-9). وزارة التربية والتعليم.
- الهاشم، عبد الله. (2014). أثر التدريس بنموذج الاستقصاء في تنمية التفكير العلمي وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو بعض القضايا البيئية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة البحوث التربوية والنفسية.
- الهندال، دلال والديحاني، منال. (2016). مدى استخدام طريقة الاستقصاء في تدريس العلوم في مدارس المرحلة الابتدائية-دراسة مقارنة بين مدارس التعليم العام ومدارس التربية الفكرية. مجلة العلوم التربوية، 386-353.
- وزارة التربية والتعليم. (2015). التقرير الوطني للدراسات الدولية في مادتي العلوم والرياضيات TIMSS.
- وزارة التربية والتعليم. (2017). التربية تطور مناهج العلوم والرياضيات بسلاسل عالمية. أثير. atheer.com
- وزارة التربية والتعليم. (2017). دليل المعلم لمادة العلوم للصف الأول - الفصل الدراسي الأول.
- وزارة التربية والتعليم. (2018). دليل المعلم لمادة العلوم للصف الخامس - الفصل الدراسي الأول. وزارة التربية والتعليم.
- وزارة التربية والتعليم. (2022). التربية تصدر توضيحا حول تطبيق مناهج كامبريدج للعلوم والرياضيات. أثير.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Baroudi.sandra. (2021). Behind the scenes: teachers' perspectives on factors affecting the implementation of inquiry-based science instruction. *Research in Science & Technological Education*, 39(1), 68- 89.
- Cigdemoglu, C., & Koseoglu, F. (2019). Improving Science Teachers' Views about Scientific Inquiry. *nature of science*, 439-469.
- Correia, C. F. (2020). Teachers' beliefs about inquiry-based learning and its impact on formative assessment practice. *Research in Science & Technological Education*, 38(3), 355- 376.
- Mesci, G. &. (2021). Science Teachers' Views on Nature of Scientific Inquiry. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(1), 69-84.
- Morrell, P., Park, M., Pyle, E., Roehrig, G., & Veal, W. (2020). *Standards for Science Teacher Preparation*. Association for Science Teacher Education.
- National Research Council. (2000). *Inquiry and the National Science Education Standards: A Guide for Teaching and Learning*. National Academies Press.
- National Science Resources Center (NSRC). (1997). *Science for All Children*. National Academy Press.
- Shamsudin, N., Abdullah, N., & Yaamat, N. (2013). strategies of teaching science using inquiry based science education by novice chemistry teachers. *Procedia Social and Behavioral Science*, 90, 583- 592.
- University of texas at Artington Academic Partnerships. (2015). Five science teaching techniques to try. Retrieved from AcademicPartnerships.uta.edu

دور الاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات اللغوية والتواصلية

Researcher/ Rashid bin Naseer bin Mansour Al Hadhrami

PhD Researcher - Philosophy of Education/ Sultan Qaboos University

الباحث/ رشيد بن نصير بن منصور الحضرمي

باحث دكتوراه - فلسفة التربية/ جامعة السلطان قابوس

الملخص

هدف البحث الحالي إلى تعرّف مستوى الاندماج الاجتماعي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بسلطنة عُمان وقياس أثره في اكتساب الكفايات اللغوية والتواصلية. اتبع البحث المنهج الوصفي واستعمل استبانة مكونة من ثلاثة أبعاد: الاندماج الاجتماعي، الكفايات اللغوية، والكفايات التواصلية، وطُبقت على (160) متعلماً، وتوصل إلى أنّ مستوى اندماج العينة كان عالياً، بالإضافة إلى وجود أثر مرتفع في اكتسابها للكفايات اللغوية والتواصلية، كما وُجدت فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير العمر وذلك لمصلحة الفئات التي أعمارها أكثر من (20)، وفروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير المستوى وذلك لمصلحة المستويين المتوسط والمتقدم، وأيضاً فروق دالة إحصائية تبعاً لمتغير الجنسية لمصلحة العمانيين.

الكلمات المفتاحية: الاندماج الاجتماعي- الكفايات اللغوية- الكفايات التواصلية- متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

The role of social integration in non-Arabic language learners' acquisition of linguistic and communicative competencies

Abstract

The aim of the current research is to identify the level of social integration among non-Arabic language learners in the Sultanate of Oman and measure its impact on the acquisition of linguistic and communicative competencies. The research followed the descriptive approach and used a questionnaire consisting of three dimensions: social integration, linguistic competencies, and communicative competencies. It was applied to (160) individuals, and it was concluded that the level of integration of the sample was high. In addition, social integration has had a high impact on the acquisition of linguistic and communicative competencies. There were also statistically significant differences according to the age variable, in favor of groups over 20 years of age, and statistically significant differences according to the level variable, in favor of the intermediate and advanced levels, and also statistically significant differences according to the nationality variable, in favor of Omanis.

Keywords: social integration - linguistic competencies - communicative competencies - learners of Arabic as non-native speakers

تاريخ استلام البحث:

Date of Submission:

02 - 11 - 2023

تاريخ القبول:

Date of acceptance:

07 - 02 - 2024

تاريخ النشر الرقمي:

Date of publication online:

16 - 12 - 2024

لإقتباس هذا المقال:

For citing this article:

الحضرمي، رشيد. (2024) دور الاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات اللغوية والتواصلية. الخليل للدراسات التربوية والنفسية، 2(3)، 25-17

25-17

المقدمة

اختلفت مداخل التعليم والتعلم في ميدان اللغة العربية لغير الناطقين بها، وتغيرت طرائق التدريس في ضوء هذا الاختلاف فظهرت مؤخراً طريقة دمج متعلمي اللغة العربية من الناطقين بلغات أخرى مع أبنائها الناطقين بها - كطريقة حديثة أو توجه جديد مقارنة مع ما سبق ذكره - وعُرفت بمفاهيم أخرى كالانغماس الاجتماعي، أو الانخراط الاجتماعي أو الحمام اللغوي.

فمن ناحية؛ يتميز الاندماج الاجتماعي في كونه يحقق للمتعلم إمكانية الاستماع للغة العربية من أبنائها في مواقف طبيعية وحقيقية وتهينة الشعور والتعاطف والوعي والانسجام مع متطلبات الموقف اللغوي وملاحمه من دلالات وتعابير جسدية وتفسيرات للتعبيرات المجازية والسياقات الثقافية المختلفة، "إذ تكاد تُجمع نظريات اكتساب اللغات الثانية والأطر المرجعية وطرائق التدريس المختلفة على أهمية الانغماس اللغوي؛ بوصفه عاملاً مهماً من عوامل اكتساب اللغة وإتقانها" (أبو عمشة، 2019، 57). ومن جانب آخر، يستهدف الاندماج الاجتماعي متغيرات مهمة جداً في تعلم اللغة الثانية؛ وهي "تطوير اتجاهات إيجابية للذين يتحدثون اللغة الهدف، والفخر بثقافتهم، وتنمية المستوى الثقافي وإثرائه للدارسين، والحصول اللغوية والثقة بالنفس؛ لأنها من أحسن الطرائق وأنجعها في تعليم اللغات" (حسنواوي وسعيد، 2018، 115).

وفي سياق ما سبق، يُطمح أن يحقق الاندماج الاجتماعي اللغوي والثقافي الغايات النهائية من اكتساب اللغة، ومن هنا تكون الدافع إلى تعرف دور الاندماج الاجتماعي في اكتساب المتعلمين للغة العربية ومقدار إسهامه في تشكيل كفاياتهم وقدرتهم على التواصل الاجتماعي والثقافي مع الناطقين باللغة.

مشكلة الدراسة

إن مسألة الاندماج الاجتماعي واللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حديثة نسبياً في وصفها واصطلاحها، إلا أنها قديمة العهد في تأصيلها وتطبيقها واعتمادها في البرامج التعليمية، وقد أشار فيجوتسكي Vygotsky المذكور في شاشة وآخرين (2018) إلى أن التعلم يحدث من خلال تفاعل الدارسين مع من هم أكثر مقدرة منهم، وتشارك المعرفة والخبرة مع الآخرين، الأمر الذي يؤثر في طريقة تفكيرهم، وتفسيرهم للمواقف المختلفة. وتعد البرامج التعليمية التي تنطلق من الاندماج الاجتماعي لمتعلمي اللغة العربية سواء في العامة منها أو لأغراض متخصصة من أهم المواقع التي تتيح لهم الانخراط والتواصل وتبادل الخبرات والثقافات، وتعزز لديهم الكفاءات والمهارات اللغوية، وفي ضوء ذلك انتهجت مؤسسات عدة هذا النهج مثل: "جامعة النجاح الوطنية منذ عام 2011 والتي عدت تجربتها من البرامج الناجحة دولياً في تبنيها الاندماج الاجتماعي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى في نابلس بفلسطين، وبرامج مؤسسة غرناطة للنشر والخدمات التربوية في باريس؛ التي تمكنت من تقديم سلاسل تحاكي واقع البيئة العربية بصورة مدمجة بالإضافة إلى الكتب التي ألفتها منذ ما يزيد عن عشرين عاماً". (علوي، 2019، 134)، بالإضافة إلى تجربة الأردن 2015 والتي انتهت بنتائج إيجابية حول واقع إدماج المتعلمين مع طلبة عرب في الجامعة الأردنية. وبالنظر إلى إرشادات المجلس الأمريكي (ACTFL، 2012) والإطار المرجعي الأوروبي المشترك (2015) في أهمية إدماج المتعلمين وتعريضهم لمتغيرات البيئة العربية الاجتماعية بنسبة 90%، وبالاستناد والإفادة من نتائج دراسات سابقة ومقترحاتها في المجال دراسة شاشة وآخرين (2018) التي تناولت تجربة الانغماس اللغوي في تحسين المستوى اللغوي العربي الفصح في الجزائر، ودراسة الشيخ علي (2019) التي تناولت الانغماس اللغوي في منهاج

تعليم اللغة العربية، وانطلاقاً من تجارب عربية ودولية كتجربة معهد قاصد في الأردن، وجامعة النجاح الوطنية في فلسطين، وضرورة تقييم الدور الذي يمكن أن تسهم به تجارب الاندماج الاجتماعي في اكتساب اللغة العربية ومهاراتها وكفاياتها اللغوية والتواصلية لدى متعلميها غير الناطقين بها، تحددت مشكلة الدراسة وتلخصت في السؤال الرئيس الآتي:

أسئلة الدراسة

ما دور الاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية للكفايات اللغوية والتواصلية من وجهة نظرهم؟

أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة في الآتي:

- من المتوقع أن تفيد الدراسة المعلمين؛ في اختيارهم لطرائق التدريس والوسائل والتقنيات التي تعكس الثقافة العربية وتنمي الكفايات اللغوية والتواصلية، معدي البرامج ومطوري المناهج؛ من خلال العمل على اختيار النصوص التي يتطلبها الاندماج الاجتماعي، وتطوير المحتوى التعليمي، وإثرائه بما يتناسب مع أهداف المؤسسة والمتعلمين فيها ومتغيرات العصر الحالي، الباحثين؛ إذ يدفع الجهات الباحثة إلى التفكير في تطبيق الاندماج الاجتماعي أو تهيئة متطلباته إجرائياً، وتجريبه في ضوء علاقته مع متغيرات مختلفة؛ كميول المتعلمين، ورؤية المراكز التعليمية، والمتغيرات الاجتماعية.
- يؤمل من الدراسة الحالية أن يقدم تقييماً لدور الاندماج الاجتماعي من وجهة نظر فئات المتعلمين على اختلاف مستوياتهم وخلفياتهم الثقافية في اكتساب اللغة العربية، على اعتبار أن المتعلمين يشكلون جانباً مهماً في تقييم هذا الدور، وقد يتم الأخذ بأرائهم والاستفادة منها في برامج تعليم اللغة العربية.
- قد توجه الدراسة الحالية بنتائجها ومقترحاتها الأنظار إلى ضرورة تقييم سلاسل تعليم اللغة العربية في المؤسسات والمراكز المعنية في ضوء متطلبات الاندماج الاجتماعي، ما يسهم في حصر جوانب الخلل والتحديات، وتجاوزها على نحو تطابق فيه معايير الجودة في تعليم اللغات الثانية.

أهداف الدراسة

- تهدف الدراسة إلى: تحديد دور الاندماج الاجتماعي في اكتساب اللغة العربية من وجهة نظر متعلميها من الناطقين بغيرها، وبتفرع منه الأهداف الآتية:
- تحديد مستوى الاندماج الاجتماعي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها مع المجتمع العُماني.
- قياس أثر الاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات اللغوية.
- قياس أثر الاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات التواصلية.

متغيرات الدراسة

وتضمنت نوعين من المتغيرات:

- المتغيرات المستقلة: متغير العمر؛ وله ثلاثة مستويات (أقل من 20 عاماً، من 20 وحتى 30 عاماً، أكثر من 30 عاماً) ويرى الباحث أن هذا الترتيب مناسب؛ نظراً لاختلاف خصائص المتعلمين العقلية واستراتيجياتهم في التعلم عبر هذه الفترات العمرية، ومتغير مستوى المتعلم وله ثلاثة مستويات (مبتدئ، متوسط، متقدم)،

الجانب النظري

تعريف الاندماج الاجتماعي في ميدان تعليم العربية للناطقين بغيرها

يُعرف الاندماج الاجتماعي بمسميات أخرى مثل (الحمام اللغوي) (الانغماس أو الغمس اللغوي) (الانخراط الاجتماعي) (الانخراط اللغوي) (الدمج اللغوي الثقافي)، وفي الأدبيات الأجنبية يُعرف ب (social engagement)، وفي مواضع أخرى يُذكر بأنه (Linguistic immersion) وبناءً على ذلك يورد الباحث التعريفات الآتية: تعريف زولب (Zolob, 2014, 21) بأنه: منظومة من العلاقات الاجتماعية المتداخلة والمتربطة، والتي تشكل أساساً لوعي الأفراد لمحيطهم، وانخراطهم فيه، في المؤسسة أو خارجها، ويعرفه ويليام وداسن (2009، 35) بأنه: الشعور بالانتماء والمشاركة في الحياة. أما إيدن وآخرون (Eden et al, 2013, 23) فعرّفوه بأنه: مجموعة متنوعة من السلوكيات الاجتماعية بين الأفراد والأقران، ويقوم على أساسين هما المناقشة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، فمن حيث المناقشة الاجتماعية فهو مرتبط باللغة والحوار وسلامة الكلام وأسلوبه، وحسن الاستماع للآخرين، أما من حيث التفاعل الاجتماعي فهو مرتبط بالسلوكيات الاجتماعية لاسيما الإيجابية والفعالة، وقد عرفه فورشن بأنه: "مدخل لتعليم اللغة، تستخدم فيه اللغة الهدف وسيلة لتدريس محتوى المواد الدراسية، ولجعل المتعلمين يتقنون استخدام اللغة الثانية بطريقة وظيفية" (Fortune & Tedick, 2008, 5) كما ويُعرف بأنه: "أسلوب متكامل قائم على المعيشة اللغوية، لاكتساب مهارات اللغة وعناصرها، وذلك من خلال توفير جو لغوي يتخذ اللغة الهدف لغة التواصل داخل الفصل الدراسي وخارجه، فيتاح للدارسين اكتساب اللغة بالفطرة والممارسة عبر التواصل في بيئة لغوية متكاملة، تتماثل أو تقترب من البيئة الحقيقية؛ تؤهلهم لامتلاك مستوى عالٍ من الكفاية اللغوية والقدرات الوظيفية في اللغة فيتواصلون بها كتابةً وتحدثاً في بيئات مختلفة" (الشيخ علي، 2019، 82). وينضح مما سبق اختلاف الآراء في تعريف الاندماج الاجتماعي، فمنها عده مدخلاً تدريسياً كفورش (Fortune, 2008)، والآخر أسلوباً تعليمياً مثل: الشيخ علي (2019)، في حين وُجد اتجاه في فصله عن مفاهيم التعليم والتدريس واعتباره حالة طبيعية وضرورية لا بد منها في المؤسسات التعليمية الأكاديمية والتخصصية. ويعود الفضل في طرحه وتأصيله معجمياً وتأطيره، وعده أسلوباً ناجعاً في تعليم اللغات إلى عبد الرحمن الحاج صالح (بو علي، 2018).

الاندماج الاجتماعي المباشر وغير المباشر في تعليم العربية للناطقين بغيرها

تتبع برامج تعليم العربية نوعين أساسيين من الاندماج الاجتماعي: الاندماج الاجتماعي غير المباشر: أي تعليم اللغة العربية بالمحاكاة وفيه يستعمل المدرس مجموع الأنشطة اللغوية والثقافية والتواصلية التدريبية مع طلابه داخل الصف من أجل تهيئتهم لوقائع تواصلية حقيقية. أما الاندماج الاجتماعي المباشر فيتضمن عدة أساليب أهمها: أولاً: الرفيق اللغوي أو الملازم الثقافي: وهي طريقة تعتمد على أكثر المؤسسات، وتقتضي توظيف متكلمين أصليين مرافقين للمتعلمين، فيرافق المتكلم الأصلي المتعلم خارج أوقات التعلم المكتبية والرسمية، ليتحدث معه العربي فقط (فصيحة كانت أو عامة) ويكون المتعلم نفسه ملزماً بالتكلم مع شريكه بالعربية، ثانياً: إقامة الرحلات والزيارات الثقافية والتعاونية: وهي من الاستراتيجيات الفعالة التي تعتمد على المؤسسات لأنها تقرب الطلاب إلى ثقافة المجتمع الذي يعيشون فيه، وتجعلهم يتعرفون عن كثب إلى بعض جوانبه الجغرافية والتاريخية والحضارية والسياحية أيضاً. ثالثاً: الانخراط التخصصي: ويكون الهدف الكبير منه هو غمس الطالب في بيئة خاصة أو موضوع خاص وتطوير إمكانيات التواصل لديه

ومتغير الجنسية: وله مستويان (عماني، جنسيات أخرى).

• المتغير التابع: الاندماج الاجتماعي ويتمثل في الدرجات التي تحصلها العينة عند إجابتهن على الاستبانة المخصصة للاندماج الاجتماعي في ضوء المتغيرات المستقلة السابقة.

أسئلة الدراسة

تقوم الدراسة على السؤال الرئيس: ما دور الاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات اللغوية والتواصلية؟ ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ما مستوى الاندماج الاجتماعي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المجتمع العماني؟
- ما أثر الاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات اللغوية؟
- ما أثر الاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات التواصلية؟

فرضيات الدراسة

1. اختبرت عن مستوى دلالة (0.05)

-توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة الموجهة لتحديد دور الاندماج الاجتماعي في اكتسابهم للغة العربية تبعاً لمتغير العمر.

-توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة الموجهة لتحديد دور الاندماج الاجتماعي في اكتسابهم للغة العربية تبعاً لمتغير مستوى المتعلم.

-توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة الموجهة لتحديد دور الاندماج الاجتماعي في اكتسابهم للغة العربية تبعاً لمتغير الجنسية.

حدود الدراسة

-حدود علمية: تتمثل الحدود العلمية في الدور الذي يسهم من خلاله الاندماج الاجتماعي في اكتساب الكفايات اللغوية والتواصلية للغة العربية من وجهة نظر متعلميها من الناطقين بغيرها.

-حدود مكانية وزمانية: سلطنة عمان، 2023-2024.

-حدود بشرية: وتمثلت في متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها والمندمجين مع المجتمع العماني.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية

• الاندماج الاجتماعي: "العلاقات الاجتماعية المتعددة

والمتربطة، والتي يمكن أن تؤثر على مشاركة الطلبة ومهاراتهم سواء داخل المؤسسة أو خارجها" (الأخرس والعوم، 2018، 111).

• الاندماج الاجتماعي للناطقين بغير العربية: "أسلوب تدريسي لتنمية المهارات اللغوية لدى الدارسين؛ إذ يستخدم المعلمون ودارسو اللغة العربية كلغة ثانية/ أجنبية اللغة المستهدفة وهي اللغة العربية في أثناء الدراسة دون استخدام أية لغة وسيطة؛ بهدف الاعتماد على استخدام اللغة العربية دون أية لغة أخرى في أثناء التدريس، أو خارج الفاعات الدراسية، أو في الرحلات الخارجية، أو في المواقف اللغوية المختلفة التي يتعرض لها الدارسون" (أبو الروس، 2014، 271).

• الاندماج الاجتماعي إجرائياً: تقنية اجتماعية في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تستهدف إكساب المتعلمين الكفايات اللغوية والتواصلية اللازمة للانخراط الاجتماعي والثقافي مع مكونات البيئة العربية، وقد يكون هذا الاندماج مباشراً أو غير مباشر ويتم من خلال قناتين؛ إما عن طريق المناهج وأنشطتها ومواقف التعلم فيها، أو الاندماج الاجتماعي الكلي مع أهل اللغة وبصورة مباشرة

الوسائل والتقنيات الشارحة والمناسبة لنقاط التعلم ومهامها، كطرائق التعلم الجماعية أو التي تتضمن مواقف تعلم جماعية متعددة المهارات؛ كإجراء الحوارات المفتوحة مع شركاء لغويين، وهذا ما أشارت إليه بعض الأدبيات التي تناولت تقنيات أو أنماط الاندماج الاجتماعي (أبو عمشة 2018؛ شبيلات 2018؛ الشيخ علي 2019؛ علوي 2018).

ويمكن أن يكون التعلم في هذه البرامج من خلال عمل المتعلمين لمناشط اجتماعية أو ثقافية مثل: لقاءات مع رموز علمية، أو أدبية، أو فنية مؤثرة، وحضورهم حفلات أو مناسبات أو زيارات ميدانية وما إلى ذلك من محطات تعليمية تهين للاندخراط الفكري مع البيئة العربية.

الدراسات سابقة

7-توصل الباحث إلى عدد من الدراسات منها:

دراسة منصور (2021) في السعودية بعنوان: دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وهدفت إلى التعرف بالانغماس اللغوي، وبيان فلسفته، وتحديد دوره في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتضمنت عينتها برنامج الانغماس اللغوي التام للناطقين بغير العربية في جامعة الملك خالد في مناظرة بالملكة العربية السعودية. وتوصلت إلى وضع إطار مفاهيمي متكامل حول الانغماس اللغوي، وآلياته، وأهميته في بيئات تعليمية مشابهة. وأما دراسة البدوي (2021) في ليبيا فكانت بعنوان: الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (قراءة في التجربة الليبية). وهدفت إلى تعرّف واقع التجربة الليبية في برنامج الانغماس اللغوي في المراكز والمؤسسات المعنية بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وتحديد معوقاته، وسبل تطويره، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى أن الانغماس اللغوي من أنجع الطرائق في تعليم اللغة العربية، وأوصت بضرورة توسيع الأنشطة المصاحبة، والزيارات الميدانية، والفعاليات الثقافية، في حين كانت دراسة الشيخ علي (2019) في السعودية بعنوان: الانغماس اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وقد هدفت إلى تحليل مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الانغماس اللغوي اللازم توفرها بهدف استفادة البرامج اللغوية والسلاسل التعليمية، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من سلاسل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ("تواصل" الصادرة من مركز الملك فهد بسراييفو، "كنوز للأطفال" الصادرة عن المعهد العربي بالسعودية، "العربية للعالم" الصادرة عن جامعة الملك سعود)، وتوصلت إلى عدم توفر معايير الزيارات الميدانية والرحلات، الروابط الإثرائية الإلكترونية، والشريك اللغوي. وكذلك دراسة كاتبي والعساف (2015) بعنوان: الاندماج الاجتماعي لدى عينة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية. فقد هدفت إلى الكشف عن واقع الاندماج الاجتماعي SocialIntegration للطلبة الأجانب الدارسين في مركز اللغات في الجامعة الأردنية ومدى تكييفهم في البيئة العربية، وأجريت على (82) متعلماً ودارسة من الجنسيات المختلفة التي تدرس في مركز اللغات ومختلف الكليات الإنسانية في الجامعة الأردنية. وأظهرت نتائجها إجماعاً كبيراً بنسبة 90% على أن تعلم لغة أجنبية يساعد على الاندماج الاجتماعي في بيئة اللغة الهدف، وأظهرت أيضاً إجماع أفراد العينة 84% على أن العمل يساعد على الاندماج الاجتماعي.

إجراءات الدراسة

1. منهج الدراسة:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي المناسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، والإجابة عن تساؤلاتها، واختبار فرضياتها. والمنهج الوصفي هو طريقة في البحث "يتناول دراسة أحداث وظواهر

عبر المهارات اللغوية المختلف، وغالباً ما يرتبط هذا النوع من الانغماس بتعليم اللغة للأغراض الخاصة (علوي، 2018، 121-130). ومن خلال ما سبق، يرى الباحث أن الاندماج الاجتماعي يستهدف عدة أبعاد، الأول: التفاعل الاجتماعي وما يتطلبه من استماع ومشاركة وتبادل وحوار ووعي للأحداث، والثاني: الاكتساب اللغوي: وما يتطلبه من استعمال التعبيرات والمصطلحات المناسبة للمواقف الطبيعية والاجتماعية التي يوجد فيها المتعلم، والثالث: الوعي الثقافي: الذي يمكن المتعلم من وعي السياقات والمتغيرات المتعلقة بفئة ما أو مجتمع ما، وتميزه عن مجتمعات أخرى أو مراجع فكرية مختلفة عنه وعن ثقافته الأصلية.

الأوجه الإيجابية للاندماج الاجتماعي وصعوبات تطبيقه في تعليم العربية للناطقين بغيرها

حظي الاندماج الاجتماعي باهتمام واضح من قبل القائمين على برامج تعليم اللغة العربية، ويعود هذا الاهتمام إلى أوجه عدة فهو: يُنمي مهارات اللغة الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، ويُطور ثقافة المتعلمين وحصيلتهم اللغوية، ويشير دوافعهم وينمي اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية وتعلمها؛ إلا أن لهذه الطريقة صعوبات متوقعة فيما لو تم الاعتماد عليها؛ "قد لا يلائم الدارسين جميعهم بسبب بعض الصعوبات اللغوية، وقد يصعب إعداد بعض المواد اللازمة للتفاعل والاندماج اللغوي بسبب ارتفاع ثمنها، أو احتياجها لوقت طويل في تصميمها" (أبو الروس، 2014، 5). وفي المقابل، يُتاح الاندماج الاجتماعي في بيئات متعددة قد تكون مقصودة ومدروسة، أو افتراضية، أو واقعية طبيعية دون تدخل، إلا أنه وأسوء بغيره من المداخل والطرائق في تعليم اللغة الثانية؛ يواجه تحديات أو محددات قد تجعله أكثر مناسبة لمستوى آخر، أو لمهارة لغوية محددة من بين مهارات اللغة الأربع. ومن جانب آخر، يرى البعض أن المتعلم في المراحل أو المستويات الدنيا لا ينبغي أن يكون في انغماس تام، إذ قد يسبب لهم الفتور والملل، بالإضافة إلى صعوبة نطق بعض الكلمات ما ينتج عنك التلكؤ والانسحاب أحياناً، وقد يؤدي انشغال المتعلمين بمهام ومواقف وأنشطة إلى تأخرهم عن تخصصهم أو الغاية النهائية من تعلمهم اللغة (منصور، 2021، 8057-8058). ويتأثر الاندماج الاجتماعي بعدد من العوامل سواء داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها، كطبيعة حياة المتعلمين في المنزل، وثقافتهم، وتصوراتهم وتطلعاتهم، وتوقعاتهم المستقبلية، وخبراتهم ومفاهيمهم السابقة ودرجة التقبل للآخرين (Newman & Davies, 2005). ومن المتوقع أن الاندماج الاجتماعي يُسهم إسهاماً كبيراً في تنمية المقدرة اللغوية للمتعلمين، ويتيح سماع اللغة في مواضع ومواقف اجتماعية مختلفة.

تقنيات الاندماج الاجتماعي وأساليبه في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

توجد أنماط عدة للاندماج الاجتماعي، كما يتبع كل نمط عدد من الأساليب والتقنيات الأولى تقنيات مرتبطة بالمحتوى وتقديمه: وتتناول سمات أنشطة المحتوى ضمن البرامج ومستوى إسهام المتعلم في تنفيذها، من حيث الحاجة إلى ملازم أو شريك لغوي، أو وجود مواد تعليمية مصاحبة تتمثل في ملاحق إضافية أو روابط سحابية، أو منصات ومواقع إلكترونية، أو كتب وموسوعات وقواميس وغيرها من المواد الإثرائية التي تدفع المتعلم إلى استخدامها، فتيسر عمليات الفهم والوعي الاجتماعي، وتكوين الاتجاهات والآراء، والتفاعل مع مكونات البيئة العربية المادية أو الثقافية من عادات ومناسبات وأعياد ومواقف حياتية، وأما الثاني فهو تقنيات مرتبطة بطرائق التعليم والتعلم: وتعتمد على معلم اللغة العربية ومهاراته في بناء البرنامج والتخطيط لتقديمه وتنفيذه مع الفئات المستهدفة من حيث حصر الأهداف وتقويم التعلم ومتابعته، وتحديد

-معيار الإجابة عن الاستبانة: وُضع أمام كل فقرة خمسة اختيارات وهي: موافق بشدة وتعال الدرجة (5)، وموافق وتعال الدرجة (4)، وموافق بدرجة متوسطة وتعال الدرجة (3)، وغير موافق وتعال الدرجة (2)، وغير موافق بشدة وتعال الدرجة (1)، وقد استعان الباحث بمقياس ليكرت الخماسي، لمناسبتها لطبيعة العينة وخصائصها وقدرتها على استيعاب الخيارات السابقة والتمييز بينها، بالإضافة إلى أن المقياس الخماسي يعطي نتائج أفضل وأدق بكثير من المقياس الأقل تدرجاً- بحسب رأي المحكمين-.

-التحقق من خصائصها السيكمترية
-الصدق الظاهري: استعان الباحث للتحقق من صدق الاستبانة الظاهري بآراء الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس واللغة العربية والقياس والتقويم بغرض تطويرها على نحو تناسب فيه المعلمين من حيث وضوح الصياغة، والسلامة اللغوية، وانتماء كل فقرة إلى المحور المناسب لها، وقد التزم الباحث بمقترحاتهم جميعاً، وأصبحت الاستبانة مكونة من (3) محاور الأول: للاندماج الاجتماعي، والثاني للكفايات اللغوية، وأما الثالث للكفايات التواصلية.

-صدق الاتساق الداخلي: طبق الباحث الاستبانة المخصصة لتحديد دور الاندماج الاجتماعي في اكتساب اللغة العربية على عينة استطلاعية من المتعلمين قوامها (35) فرداً، وكانت النتائج كما يأتي:

الجدول (3) يوضح قيم ارتباط بيرسون (Pearson) للدلالة على صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

البعد	قيمة ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
المحور الأول مع الدرجة الكلية	0.870	0.000	دال عند مستوى دلالة 0.001
المحور الثاني مع الدرجة الكلية	0.715	0.000	دال عند مستوى دلالة 0.001
المحور الثالث مع الدرجة الكلية	0.777	0.000	دال عند مستوى دلالة 0.001
المحوران الأول والثاني	0.400	0.000	دال عند مستوى دلالة 0.001
المحوران الثاني والثالث	0.436	0.000	دال عند مستوى دلالة 0.001
المحوران الأول والثالث	0.511	0.000	دال عند مستوى دلالة 0.001

يشير الجدول السابق إلى نتائج اختبار بيرسون لاتساق محاور الاستبانة وارتباط درجة كل محور مع درجة المحاور الأخرى ومع الدرجة الكلية إذ تراوحت القيم بين (0.400) و(0.870)، وبالنظر إلى القيم الناتجة يتضح أنها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وبذلك تكون قد حققت شرط صدق الاتساق الداخلي، وأصبح بإمكان الباحث التحقق من ثباتها.

-ثبات الاستبانة بالإعادة: أعاد الباحث تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بعد مضي (16) يوماً من التطبيق الأول، ثم استعمل قانون ارتباط (بيرسون) بين درجات التطبيقين الأول والثاني، وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (4) يوضح قيم ارتباط بيرسون (Pearson) للدلالة على ثبات الاستبانة

المحور	المحور الأول (الاندماج الاجتماعي)	المحور الثاني (الكفايات اللغوية)	المحور الثالث (الكفايات التواصلية)
قيمة ارتباط بيرسون بين التطبيقين	0.563	0.915	0.948
القرار	دال عند مستوى (0.01)	دال عند مستوى (0.01)	دال عند مستوى (0.01)

وممارسات كائنة وموجودة ومتاحة للدراسة والقياس كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها" (عبيدات وآخرون، 2011، 176). وذلك من خلال دراسة دور الاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات اللغوية والتواصلية، إذ قام الباحث بتطبيق استبانة على أفراد عينة الدراسة تبين من خلالها مستوى الاندماج لديهم ودوره في تحقيق الكفايات اللغوية والتواصلية لديهم.

2. عينة الدراسة ومجتمعها الأصلي
تتمثل عينة الدراسة بمتعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها الذين يخضعون لبرامجها في معهد السلطان قابوس للناطقين بغيرها، والمدارس الخاصة في محافظات صلالة، والباطنة، والبريمي، ومسقط، والشرقية بسلطنة عمان وقد توافر للباحث (160) متعلماً ومتعلمة ممن رغب في المشاركة والاستجابة، ويشكلون نسبة (13%) من المجتمع الأصلي البالغ عدده (1346) متعلماً، والجدول الآتي يوضح توزيع العينة بحسب متغيرات الدراسة:

الجدول (1) يوضح توزيع عينة الدراسة بحسب متغيراتها

المتغير	الفئات (مستوى كل متغير)	العدد	النسبة المئوية	العدد الكلي
العمر	أقل من 20 عاماً	66	41.25	160
	من 20-30 عاماً	63	39.38	
	فوق 30 عاماً	31	19.38	
المستوى	مبتدئ	49	30.63	160
	متوسط	41	25.63	
	متقدم	70	43.75	
الجنسية	عماني	70	43.75	160
	جنسيات أخرى	90	56.25	

بناء الاستبانة الموجهة إلى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها
الهدف منها ومصادرها: تهدف الاستبانة إلى تعرف دور الاندماج الاجتماعي في اكتساب المتعلمين للغة العربية، من خلال توزيعها على العينة المكونة من (160) متعلماً، وجمع الإجابات والدرجات المتحصلة على الفقرات المختارة، وقد اعتمد الباحث في بنائه للاستبانة ومحاورها وفقراتها بصورتها الأولية على الأدب النظري ذي العلاقة بالاندماج الاجتماعي وتعلم اللغات وكذلك إلى دراسات سابقة في مجال البحث، كدراسة (البدوي 2021؛ شبيلات 2018؛ الشيخ علي 2019؛ منصور 2021).

محاور الاستبانة وصورتها النهائية: صمم الباحث استبانة أولية مكونة من ثلاثة محاور و(48) فقرة، ثم استعان بآراء الخبراء والمتخصصين؛ لإبداء الملاحظات التطويرية حول مناسبة الفقرات وانتمائها إلى محور من المحاور، ثم اعتمد الفقرات التي حازت نسبة (80%) من إجماع المحكمين، وتوصل إلى الصورة النهائية المحكمة التي تكونت من قسمين الأول: ضم تعليمات حول كيفية الإجابة عن الاستبانة؛ كقراءة الفقرات ووضع الترميزات الموافقة لرأي المجيب، أما الثاني، فضم المحاور والفقرات المتفق عليها والبالغ عددها (42) كما يأتي:

الجدول (2) يوضح محاور الاستبانة وعدد فقراتها في صورتها النهائية

المحور	الاندماج الاجتماعي	الكفايات اللغوية	الكفايات التواصلية	مج. الفقرات
العدد	19	10	13	42
مجال الفقرات	19-1	29-20	42-30	42

أحلول معرفة وجهات النظر المختلفة	160	3.97	1.572	عال
أحلول معرفة أساليب التصرف في المواقف الحياتية المختلفة	160	3.93	1.596	عال
أحلول قراءة كتب وإصدارات متنوعة باللغة العربية	160	4.04	1.423	عال
أحلول الاندماج مع وسائل التواصل الاجتماعي السمعية/ السمعية البصرية	160	3.97	1.460	عال
أمارس الاندماج الاجتماعي مع الشريك اللغوي	160	4.11	1.462	
الاندماج العام	160	3.04	1.28	عال

يشير الجدول السابق إلى متوسطات تقديرات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها لمستوى الاندماج الاجتماعي من وجهة نظرهم، وبالنظر إلى القيم الناتجة يتضح أن مستوى اندماجهم يتراوح بين عالٍ وعالٍ جداً، وبناءً على ذلك حازت الفقرة "أتابع الأخبار المحلية في سلطنة عمان" الترتيب الأول بقيمة قدرها (4.33) وهي عالية جداً وفقاً لمعيار الباحث في حين حازت الفقرة "أحاول معرفة أساليب التصرف في المواقف الحياتية المختلفة" الترتيب الأخير بقيمة قدرها (3.93)، وأما متوسط الاندماج العام فكان (2.04) وهو عالٍ أيضاً، ويمكن القول أن عينة الدراسة كانت منخرطة مع المجتمع العماني من حيث المشاركة في المناسبات والنشاطات، بالإضافة إلى ميلها إلى إدراك القيم والعادات ومحاولة اكتشافها، وتتبع الأخبار والأحداث، إذ هم يعيشون في مجتمع اللغة ويلاحظون سمات البلد وخصائصه من حيث المقبول والمرفوض، ويسعون إلى اكتساب جانب من هويته وثقافته في أماكن العمل ومراكز التعلم وفي حياتهم الاعتيادية.

-الإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما أثر الاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات اللغوية؟ تم حساب حجم أثر الاندماج الاجتماعي في الكفايات اللغوية باستعمال الرزم الإحصائية:

الجدول (6) نتائج اختبار مربع إيتا لحجم أثر الاندماج الاجتماعي في اكتساب الكفايات اللغوية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

لغوية* الاندماج	مج. المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة إيتا	مربع إيتا
بين المجموعات	119.174	31	3.844	.654	.427
داخل المجموعات	159.664	128	1.247		
Total	278.838	159			

كما حسب حجم الأثر يدوياً باستعمال المعادلة: [Sum of Squares (Total) ÷ Sum of Squares (Between Groups)] وبعد التعويض في المعادلة $[278.838 ÷ 119.174] = 0.42739$ ، وهي دالة إلى أثر مرتفع للاندماج الاجتماعي في اكتساب المتعلمين للكفايات اللغوية.

يشير الجدول السابق إلى نتائج اختبار مربع إيتا لتقدير حجم الأثر الذي يسهم فيه الاندماج الاجتماعي في اكتساب الكفايات اللغوية، وبالنظر إلى القيم الناتجة يتضح أن حجم الأثر يساوي (0.427) وهي دالة على إسهام مرتفع للاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات اللغوية، ومن المتوقع أن تكون القيمة السابقة عائدة إلى مستوى اندماج المتعلمين في مجتمع اللغة، وسماعهم لكيفية نطق المفردات من الناطقين الأصليين في مراكز العمل والدراسة أو الأنشطة التي ينخرطون فيها أو يبادرون إلى المشاركة فيها، فيسمعون التعبيرات والمفردات المناسبة للسياقات المختلفة بصورة واقعية وطبيعية عند مخاطبة مجموعة أشخاص أو شخص واحد في التذكير والتأنيث، ويتمكنون من فهم بعض الكلمات غير الواضحة وتعرف كلمات جديدة أو استخدامات إضافية لها في سياقات لغوية أخرى، وتجميع الكلمات والتعبيرات اللازمة لربط الأفكار وإنتاج أفكار جديدة، كما أمكن ذلك المتعلمين أن يقوموا لفظهم واستخدامهم للغة وفقاً لطريقة ناطقيها وأساليبهم في التعبير.

يشير الجدول السابق إلى نتائج اختبار بيرسون لتقدير ثبات الاستبانة بالزمن، وبالنظر إلى القيم الناتجة التي تتراوح بين (0.563) و (0.948) يتضح أنها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وبذلك يكون الباحث قد تحقق من الخصائص السيكمومترية للاستبانة وأصبح في إمكانه تطبيقها على عينه البالغة (160) متعلماً من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

- تحديد فئات تقدير استجابات المتعلمين ومعايير الحكم اعتمد الباحث مقياس ليكرت الخماسي ذا التقدير المتدرج (من 1 وحتى 5) والموافق لخمسة اختيارات هي (موافق بشدة)، و(موافق)، و(موافق بدرجة متوسطة)، و(غير موافق)، و(غير موافق بشدة)، ثم استعمل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتقدير الكمي لاستجابات العينة على الاستبانة المصممة لتعرف (تحديد) دور الاندماج الاجتماعي في اكتساب الكفايات اللغوية والتواصلية، وبرجوع الباحث إلى آراء المحكمين؛ لتحديد فئات تقدير الدور، اتفقوا على مناسبة ثلاثة فئات رتبية في الحكم على إسهام الاندماج الاجتماعي وتقييمه لاكتساب المتعلمين اللغة العربية، وبناءً على ذلك قام بالإجراءات الآتية:

-بناء معيار الحكم المناسب للإجابة عن السؤال الأول:
اقترح الباحث في الدراسة الحالية وفقاً لحدودها ومحدداتها من حيث طبيعة العينة وموصافاتها وعددها واختلاف البرنامج والبلد والمتغيرات المعتمدة معياراً مناسباً لتحديد مستوى اندماج المتعلمين اجتماعياً على النحو الآتي:
-تحديد طول الفئة وذلك من خلال طرح أدنى تقدير للبدائل من أعلى تقدير وتقسيم الناتج على عدد الفئات (وقد اعتمد الباحث مقياس ليكرت الخماسي وخمس فئات رتبية): (1-5) / 5 تساوي 0.8 ويمثل طول الفئة.

-تحديد فئات تقدير إجابات المتعلمين على المحور الأول (الاندماج الاجتماعي) ودلالة المتوسطات الناتجة كما يأتي: من 1 وحتى 1.8 تقابل مستوى اندماج ضعيف جداً لأفراد العينة، من 1.9 وحتى 2.6 وتقابل مستوى اندماج ضعيف لأفراد العينة، من 2.7 وحتى 3.4 وتقابل مستوى اندماج متوسط لأفراد العينة، من 3.5 وحتى 4.2 وتقابل مستوى اندماج عالٍ لأفراد العينة، من 4.3 وما فوق تقابل مستوى اندماج عالٍ جداً لأفراد العينة.

11.الإجابة عن أسئلة الدراسة:
-الإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما مستوى الاندماج الاجتماعي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمجتمع العماني؟

الجدول (5) يوضح متوسطات درجات عينة الدراسة على محور الاندماج الاجتماعي مرتبة تنازلياً بحسب المتوسط

الفقرات	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	مستوى الاندماج
أشارك في النشاطات التي تجربها (المؤسسة التعليمية)	160	4.06	1.472	متوسط
أشارك في المناسبات الاجتماعية	160	4.08	1.456	عال
أمارس عملي في مؤسسة عربية	160	4.24	1.340	عال
أتحدث باللغة العربية في المواقف المختلفة	160	4.09	1.398	عال
لدي أصدقاء كثر من العرب	160	4.10	1.393	عال
أزور مناطق ومعالم متعددة في سلطنة عمان	160	3.94	1.522	عال
أبداً الزيارات مع الأصدقاء العرب	160	4.23	1.240	عال
أتابع الأخبار المحلية المتنوعة في سلطنة عمان	160	4.33	1.055	عال جداً
أتابع الأخبار العربية المتنوعة	160	4.23	1.209	عال
ألقى تشجيعاً مستمراً لأتحدث باللغة العربية	160	4.03	1.434	عال
الفصحى				
أحاول معرفة العادات والتقاليد العربية	160	4.01	1.544	عال
أحاول اكتشاف الاختلافات بين بيئتي والبيئة العربية	160	4.05	1.444	عال
أحاول اكتشاف القيم المميزة للبيئة العربية	160	3.99	1.471	عال
أحاول معرفة المعتقدات الشائعة	160	4.02	1.477	عال

الإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: "ما أثر الاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات التواصلية، تم حساب حجم أثر الاندماج الاجتماعي في الكفايات اللغوية باستعمال الرزم الإحصائية:

الجدول (7) نتائج اختبار مربع إيتا لحجم أثر الاندماج الاجتماعي في اكتساب الكفايات التواصلية لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

تواصلية* الاندماج	م.ج. المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة إيتا	مربع إيتا
بين المجموعات	131.462	31	4.241	.667	.445
داخل المجموعات	163.734	128	1.279		
Total	295.196	159			

كما حُسب حجم الأثر يدويًا باستعمال المعادلة: [Sum of Squares (Total) ÷ Sum of Squares (Between Groups)] وبعد التعويض في المعادلة $0.445338 = [295.196 ÷ 131.462]$ وهي دالة إلى أثر مرتفع للاندماج الاجتماعي في اكتساب المتعلمين للكفايات التواصلية.

يشير الجدول السابق إلى نتائج اختبار مربع إيتا لتقدير حجم الأثر الذي يسهم فيه الاندماج الاجتماعي في اكتساب الكفايات التواصلية، وبالنظر إلى القيم الناتجة يتضح أن حجم الأثر يساوي (0.445) وهي دالة على إسهام مرتفع للاندماج الاجتماعي في اكتساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها للكفايات التواصلية، وقد تعود النتيجة السابقة إلى عوامل عدة أهمها: مستوى الاندماج العالي الذي أظهرته العينة في استجابتها مسبقاً، إذ أتاح اندماجهم مع المجتمع الناطق باللغة أن يطوروا قدرتهم التواصلية في مواضيع مختلفة كالتمهيد وطرائقها المختلفة وتعبيراتها المناسبة للحال، وفي مشاهدتهم لطرائق التخاطب والرد والانسجام مع الموقف، كما مكّنت المتعلمين من فهم الخصائص الثقافية من عادات وأعراف وتقاليدهم وكيفية التعامل معها، بالإضافة إلى ملاحظة اهتمامات البلد ذاته واتجاهاته الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، وأصبح بإمكان المتعلم أن يستعمل أساليب التعبير عن الرأي والاحتياجات والمشاعر الخاصة به وكذلك مشاعر الآخرين واحتياجاتهم والتمييز بين المواقف ومقاصد المتحدث باللغة العربية الفصحى والعامية.

11. التحقق من فرضيات الدراسة: اختبر الباحث فرضيات دراسته عند مستوى دلالة (0.05)، وباستعمال الرزم الإحصائية (Spss)، تمكن من اختبار فرضياته على النحو الآتي:

الفرضية الأولى: اختبر الباحث الفرضية الأولى التي نصها: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة الموجهة لتحديد دور الاندماج الاجتماعي في اكتسابهم اللغة العربية تبعاً لمتغير العمر، من خلال استعمال اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وكانت النتائج على النحو الآتي:

الجدول (8) نتائج تحليل التباين الأحادي لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة لمتغير العمر

الإحصاءات الوصفية	ANOVA نتائج اختبار	ANOVA نتائج اختبار	ANOVA نتائج اختبار	ANOVA نتائج اختبار	ANOVA نتائج اختبار	ANOVA نتائج اختبار	ANOVA نتائج اختبار
فئات العينة تبعاً لمتغير العمر	العدد	التوزيع	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة
أقل من 20	66	بين المجموعات	2	244.36	122.18		
من 20 وحتى 30	63	داخل المجموعات	157	18.389	.117	1043.14	0.000
أكثر من 30	31	المجموعات					
العدد الكلي	160	Total	159	262.749	-		

يتضمن الجدول السابق نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتعرف الفروق بين متوسطات إجابات العينة تبعاً لمتغير العمر وفقاً لثلاثة مستويات، وبناءً على قيمة الدلالة الناتجة (0.000) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) يتضح وجود فروق دالة إحصائية، وهنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي يقول "توجد فروق دالة

إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة الموجهة لتحديد دور الاندماج الاجتماعي في اكتسابهم اللغة العربية تبعاً لمتغير العمر" إلا أن النتائج السابقة لم تحدد جهة الفروق فيما إذا كانت للفئة الأولى (أقل من 20 سنة)، أم للثانية (من 20 وحتى 30) أم للثالثة (فوق 30)، لذلك أجري اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة:

الجدول (9) نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات لمتغير العمر

ترتيب المجموعات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعات المقارنة	قيمة الدلالة	القرار عند مستوى دلالة (0.05)
الأول	أقل من 20	4.9123	.08692	الأول مع الثانية	0.000	دالة
الثانية	من 20 وحتى 30	4.8828	.24527	الثانية مع الثالثة	0.905	غير دالة
الثالثة	أكثر من 30	2.2137	.54288	الأول مع الثالثة	0.000	دالة

تشير النتائج في اختبار المقارنات المتعددة إلى أن الفروق جاءت لمصلحة الفئتين الثانية والثالثة، إذ أظهرت قيم الدلالة إلى عدم وجود فروق بين الفئتين المذكورتين بدلالة متوسطيهما وقيمة الدلالة (0.905). وفي المقابل، وجدت فروق بين كل منهما والفئة الأولى (أقل من 20 عاماً) بقيمة دلالة (0.000) وهي أصغر من (0.05)، ومنه يمكن القول أن الفئتين (من 20 وحتى 30) و (فوق 30) كانتا أكثر اندماجاً مع المجتمع العربي العماني. ومن المتوقع أن تكون النتيجة مرتبطة بالخصائص العمرية للفئتين، إذ يتوقع أنهم طوروا استراتيجيات تعلم مختلفة للغة العربية، وحددوا أهدافهم من التعلم وهذا يتناسب مع كون أن المتعلمين قد تجاوزوا الفترة الأولى التي يفترض أن يكون فيها المتعلم ملتزماً بمؤسسة تعليمية أو تربوية أخرى، ما يسمح لهم بالالتحاق بمركز متخصص أو جامعة عربية، ومن جانب آخر تتيح هاتان المرحلتان العمرتان للمتعلمين إمكانية الانخراط والتفاعل مع أشخاص عرب مختلفين في الاهتمامات الأكاديمية أو الاختصاصات المهنية أو طبيعة العمل أو المكان الذي يعيش فيه المتعلم ويخضع لقوانينه، ما يوسع إدراكهم وفهمهم ويحقق لهم مجالاً للاندماج والتعايش.

الفرضية الثانية: اختبر الباحث الفرضية الثانية التي نصها: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة الموجهة لتحديد دور الاندماج الاجتماعي في اكتسابهم اللغة العربية تبعاً لمتغير مستوى المتعلم، باستعمال اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) وكانت النتائج:

الجدول (10) نتائج تحليل التباين الأحادي لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة لمتغير المستوى

ANOVA نتائج اختبار	ANOVA نتائج اختبار	ANOVA نتائج اختبار	ANOVA نتائج اختبار	ANOVA نتائج اختبار	ANOVA نتائج اختبار	ANOVA نتائج اختبار	ANOVA نتائج اختبار
فئات العينة تبعاً لمتغير المستوى	العدد	التوزيع	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة
مبتدئ	49	بين المجموعات	2	244.384	122.192	1044.60	0.00
متوسط	41	داخل المجموعات	157	18.365	.117	4	
متقدم	70	Total	159	262.749	-		
العدد الكلي	160						

يتضمن الجدول السابق نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لتعرف الفروق بين متوسطات إجابات العينة تبعاً لمتغير المستوى وفقاً لثلاثة مستويات، وبناءً على قيمة الدلالة الناتجة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) يتضح وجود فروق دالة إحصائية، وهنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي يقول "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة الموجهة لتحديد دور الاندماج الاجتماعي في اكتسابهم

الجدول (12) نتائج اختبار ((t-test)) لتعرف دلالة الفروق بين متوسطات درجات العينة لمتغير الجنسية

الفئات والعدد	العدد الكلي	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T (التجانس غير محقق)	قيمة الدلالة	القرار عند مستوى دلالة (0.05)
عماني	70	4.9105	0.08611	158	10.03	0.000	دالة
غير عماني	90	3.4228	1.40260				

يتضمن الجدول السابق نتائج اختبار (t-test) لتعرف الفروق بين متوسطات إجابات العينة تبعاً لمتغير الجنسية ذي المستويين، وبناءً على قيمة الدلالة الناتجة (0.00) وهي أقل من مستوى الدلالة (0.05) يتضح وجود فروق دالة إحصائية، وهنا نرفض الفرض الصفري ونقبل الفرض البديل الذي يقول "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة الموجهة لتحديد دور الاندماج الاجتماعي في اكتسابهم للغة العربية تبعاً لمتغير الجنسية"، وبالنظر إلى المتوسطات الناتجة يتضح أنها لمصلحة المجموعة العمانية بمتوسط قدره (4.91)، ومن المتوقع أن يكون هذا الفرق ناتجاً عن امتلاكهم معارف لغوية وثقافية سابقة من ذويهم، أو أنهم على تواصل ومتابعة مستمرة لبلدهم وما يتعلق بها من أحداث ونشاطات ومستجدات، أو قد يكونوا متحدثين باللغة العربية العامية أو الفصحى من خلال تلقين ذويهم أو محاكاتهم بالاستماع والتحدث دون أية خبرات في القواعد أو القراءة أو الكتابة.

المقترحات

11. تقدم الدراسة الحالية عدداً من المقترحات أهمها:
- إجراء دراسات تجريبية تتناول أثر برامج قائمة على الاندماج الاجتماعي في إكساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها الكفايات اللغوية في المستوى المبتدئ.
- إجراء دراسات تجريبية تتناول أثر برامج قائمة على الاندماج الاجتماعي في إكساب متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها الكفايات التواصلية في المستوى المبتدئ.
- إجراء دراسات وصفية تتناول احتياجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها اللازمة للاندماج الاجتماعي لا سيما في المستوى المبتدئ.

توصيات الدراسة

- اعتماد أسلوب الشريك اللغوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستويات كافة.
- ضرورة العمل على توفير بيئة آمنة لتسهيل اندماج متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المجتمع العماني.

للغة العربية تبعاً لمتغير المستوى" إلا أن النتائج السابقة لم تحدد جهة الفروق فيما إذا كانت للفئة الأولى (المبتدئ)، أم للثانية (المتوسط 30) أم للثالثة (المتقدم)، لذلك أجري اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة:

الجدول (11) نتائج اختبار شيفيه Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين المجموعات لمتغير المستوى

ترتيب المجموعات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	المجموعات المقارنة	قيمة الدلالة	القرار عند مستوى دلالة (0.05)
الأولى	مبتدئ	2.2137	0.54288	مبتدئ مع المتوسط	0.000	دالة
الثانية	متوسط	4.8678	0.30443	المتوسط مع المتقدم	0.817	غير دالة
الثالثة	متقدم	4.9105	0.08611	المبتدئ مع المتقدم	0.000	دالة

تشير النتائج في اختبار المقارنات المتعددة إلى أن الفروق جاءت لمصلحة الفئتين الثانية والثالثة، إذ أظهرت قيم الدلالة إلى عدم وجود فروق بين الفئتين المذكورتين بدلالة متوسطيهما وقيمة الدلالة (0.817). وفي المقابل وجدت فروق بين كل منهما والفئة الأولى (المبتدئ) بقيمة دلالة (0.000) وهي أصغر من (0.05)، ومنه يمكن القول أن الفئتين (المتوسط) و (المتقدم) كانتا أكثر اندماجاً مع المجتمع العربي العماني. وقد تعود هذه النتيجة إلى أنهم يخضعون إلى برامج تعلم اللغة العربية في مركز أو معهد متخصص، وينتظمون في مستويات عدة يتعلمون فيها مواضيع ومهارات مبنية على وثائق المعايير، وتتيح هذه البرامج للمتعلمين مجالاً للتأسيس النظري والمهاري لممارسة اللغة العربية في المركز أو خارجه، وتتسم بتدرجها في اختيار الموضوعات ومستوى المهارات اللازمة للمتعلمين في كل مستوى، ما يفسر إمكانية اندماجهم من هم في المتوسط والمتقدم أكثر من المبتدئ، وتتسم المواد التعليمية في المستوى المبتدئ باقتصارها على نصوص وممارسات لغوية مرتبطة بموضوعات ووظائف بسيطة، في حين تأخذ بالاتساع والتشعب لتغطي موضوعات جديدة على نحو تتطلب فيه مهارات ووظائف أكثر تعقيداً لاستعمال اللغة خارج المركز أو في داخله، وقد لا يساعد الاندماج مع مجتمع ازدواجي اللغة في اكتساب مناسب للغة العربية إلا في مراحل أعلى.

الفرضية الثالثة: اختبر الباحث الفرضية الثالثة التي نصها: توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة الموجهة لتحديد دور الاندماج الاجتماعي في اكتسابهم للغة العربية تبعاً لمتغير الجنسية، باستعمال اختبار (t-test) للعينات المستقلة، وكانت النتائج:

المراجع

المراجع العربية:

- أبو عمشة، خالد، وعلوي، محمد اسماعيلي، والشيخ علي، هداية، وعبد الرحيم، رائد مصطفى. (2019). الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- أبو الروس: عادل. (2014). دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى. المؤتمر الدولي في الدراسات العربية والحضارة الإسلامية ماليزيا. ص 268-276.
- الأخرس، لمي، والعنوم، عدنان. (2018). تصورات طلبة جامعة اليرموك لعلاقتهم مع مدرسيهم وعلاقتها بالكفاءة الذاتية المدركة والانغماس الاجتماعي. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 7(22)، 107-119.
- البدوي، خديجة أحمد. (2021). الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (قراءة في التجربة الليبية). مجلة كليات التربية، العدد: (21). 30-57.
- بوعلي، عبد الناصر. (2018). الانغماس اللغوي في تفكير الحاج صالح عبد الرحمن. جامعة تلمسان: الجزائر. من كتاب الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.
- رحماني، مباركة. (2018). دور الانغماس اللغوي في تنمية الكفاءة التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. من كتاب الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.

- شاشة، إيمان، وتاوريريت، حسام الدين، ومناع، أمنة. (2018). تجربة الانغماس اللغوي في تحسين المستوى اللغوي العربي الفصيح بالمدرسة الجزائرية. من كتاب الانغماس اللغوي بين التنظير والتطبيق. منشورات المجلس الأعلى للغة العربية.
- شبيلات، كوثر. (2018). واقع برامج الانغماس اللغوي بالأردن وتأثيرها على الكفاءة اللغوية العربية للناطقين بغيرها. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 7(6)، 54-64.
- عبد المحسن محمد منصور، ريهان. (2021). دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. حولية كلية اللغة العربية بجرجا، 7(25)، 7123-7181.
- عبد المحسن محمد منصور، ريهان. (2021). الانغماس اللغوي ودوره البرامجي في تعليم اللغات الثانية. حولية كلية اللغة العربية بجرجا، 25(8)، 8045-8072.
- عبيدات، ذوقان وآخرون (2011). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه (ط. 13). دار الفكر.
- علوي، محمد اسماعيلي (2009). تجارب انغماسية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. من كتاب الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها-النظرية والتطبيق. منشورات مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية.
- العساف، المثني، وكاتب، هاديا (2015). الاندماج الاجتماعي لدى عينة من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات، 42(3)، 847-859.
- عمارة، يسمينة. (2021). أهمية الانغماس اللغوي والثقافي في تعليمية اللغة العربية.
- عبد الرحيم، رائد. (2017). الانغماس اللغوي ومصطلحاته الأخرى في تعليم العربية للناطقين بغيرها : مناقشة وتأسيس في ضوء الهدف والوظيفة. استرجعت بتاريخ 10/8/2023 من موقع جامعة النجاح الوطنية <https://learnarabic.najah.edu>. الساعة 1.09 صباحاً.

المراجع الأجنبية :

- Zolob, T.(2014). Student engagement: Experiencing the joy of learning through learning in depth.Unpublished master thesis, Vancouver Island University.
- Williams, S.& Destin, M.(2009). Parental expectations and educational outcomes for young African American adults: Do household assets matter? Race and Social Problems, 1 (1) , 27 – 35
- Eden, S., Bauminger- Zviely, N., Weiss, P.& Gal, E.(2013). Increasing social engagement in children with high- functioning autism spectrum disorder using collaborative technologies in the school environment. Autism, 17 (3) , 317- 339
- Newman, L.& Davies, E.(2005). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. In J.Blackorby, M.Wagner,R.Cameto, E.Davies, P.Levine, L.Newman, C.Marder,& C.Sum (Eds.)(Ch3, 1- 17). Engagement, academics, social adjustment and independence: The achievements of elementary and middle school students with disabilities. New York: SRI Project P10656.

واقع الأنشطة التعليمية في المتاحف العمانية من وجهة نظر المعلمين وأخصائي الأنشطة في سلطنة عُمان

Wadha Hamood Rashid AL Hadidi

Oman Museum Through Time /Head of Event Section

الفاضلة / وضى بنت حمود بن راشد الحديدية

متحف عمان عبر الزمان

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الأنشطة المتحفية التعليمية في المتاحف العمانية المقدمة لطلاب المدارس الزائرين لها في سلطنة عُمان، والتعرف على أبرز التحديات التي تواجه المدارس في تطبيق الأنشطة المتحفية التعليمية من وجهة نظر المعلمين وأخصائي الأنشطة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (183) أخصائي نشاط ومعلم، كما تم استخدام المقابلة المفتوحة وتم تطبيقها على عينة مكونة من خمسة من المعلمين وخمسة من أخصائي الأنشطة. خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن واقع الأنشطة المتحفية التعليمية في المتاحف العمانية المقدمة لطلاب المدارس الزائرين لها في سلطنة عُمان كان بدرجة متوسطة بشكل عام، كما جاءت متوسطة في محاور التخطيط، والإمكانات المادية، والمعوقات، وكبيرة في محوري التنظيم، والكوادر البشرية؛ كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha 0.05$) في استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى إلى متغيري النوع الاجتماعي والمرحلة الدراسية، بينما وجدت هذه الفروق في متغير المحافظة التعليمية ولصالح محافظتي مسقط وشمال الشرقية.

الكلمات المفتاحية: الأنشطة المتحفية التعليمية - المتاحف العمانية - المعلمون - أخصائي الانشط

The reality of educational activities in Omani museums from the point of view of teachers and activities specialists in the Sultanate of Oman

Abstract

The study aimed to reveal the reality of educational museum activities in Omani museums provided to visiting school students in the Sultanate of Oman, and to identify the most prominent challenges facing schools in implementing educational museum activities from the point of view of teachers and activity specialists. The study followed the descriptive approach, and a questionnaire was used to collect data and information and was applied to a sample of (183) activity specialists and teachers. An open interview was also used and applied to a sample of five teachers and five activity specialists. The study concluded with a set of results, the most important of which are: The reality of educational museum activities in Omani museums provided to visiting school students in the Sultanate of Oman was generally average, and it was average in the axes of planning, material capabilities, and obstacles, and large in the axes of organization and human cadres; The results also revealed the absence of statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) in the responses of the study sample members attributed to the variables of gender and academic stage, while these differences were found in the variable of the educational governorate and in favor of the governorates of Muscat and North Al Sharqiyah

Keywords: educational museum activities - Omani museums - teachers - activities specialist

تاريخ استلام البحث:

Date of Submission:

10 - 12 - 2023

تاريخ القبول:

Date of acceptance:

22 - 02 - 2024

تاريخ النشر الرقمي:

Date of publication online:

16 - 12 - 2024

لإقتباس هذا المقال:

For citing this article:

الحديدية، وضى. (2024) واقع الأنشطة التعليمية في المتاحف العمانية من وجهة نظر المعلمين وأخصائي الأنشطة في سلطنة عُمان. الخليل للدراسات التربوية والنفسية، (3)، 26-37

المقدمة

تعد المتاحف منبراً للثقافة والعلم والفن على مر العصور، فهي تعتبر وسيلة من وسائل الاتصال التعليمية والثقافية التي تقدم خبرة وفيرة متكاملة من المعلومات والأفكار والقيم العلمية والفنية؛ وبذلك لا يقتصر دور المتحف على كونه مكاناً لجمع التراث وحفظه وصيانته وعرضه فقط، وإنما يعد وسيطاً أساسياً لتوصيل المعرفة بأسلوب شائق وجذاب، عن طريق الرؤية والإحساس بالشئ المعروض، وجعله حياً مجسماً أمام الزائر بما يحفز قدراته العقلية والمعرفية، فلا تقف عند حد التذكر، وإنما تتعداها إلى تحدي تفكيره الإنساني وإشراك حواسه كافة لتحفيز قدراته الابتكارية والإبداعية وليس لمجرد التسلية أو قضاء وقت الفراغ.

إن أهمية مصادر التعلم خارج المدرسة من خلال الرحلات التعليمية والزيارات الميدانية للمسارح والمعارض والمتاحف وغيرها، فهي تنوع الخبرات والمعارف بحيث يكتسب المتعلم فيها الخبرة عن طريق العمل والممارسة الشخصية والملاحظة المباشرة والمحسوسة، وهذا ضمن المرحلة الجديدة من التطور التي يمر بها التعليم حالياً، التي تعرف باسم (التعليم غير النمطي)، والذي يقصد به الخروج بالعملية التعليمية من القالب التقليدي لها، واستخدام مصادر تعلم جديدة متاحة في البيئات المؤسسية المختلفة.

(سعيد، 1995)

كما ينظر للمتاحف على أنها مؤسسات تعليمية وتربوية، وأماكن لتنفيذ أنشطة ثقافية منظمة من خلال برامج تربوية مدروسة تسمى التربية المتحفية "Museum Education" هدفها أن تقدم للمتعلمين مصادر جديدة للتعلم بأسلوب شائق وجذاب. (دياب، 2004)

إن المتاحف بأنواعها المتعددة تعد من أهم مصادر التعلم في البيئة؛ وذلك للدور المهم الذي تؤديه في حياة الناس الثقافية والعلمية والاجتماعية، وأيضاً لكونها وسيلة تعليمية مهمة تستخدم في تعزيز العملية التعليمية عن طريق الخبرات الواقعية الملموسة التي تهيئها للطلاب في جميع المراحل الدراسية، حيث يعد المتحف في الوقت الحالي بمثابة معهد للعلوم ومركز للثقافة ومدرسة للفنون المختلفة فضلاً عن كونه وسيلة للترفيه والمتعة، فمتاحف اليوم ليست مخازن لحفظ الأشياء الثمينة فقط بل هي مؤسسات علمية وثقافية تقدم المعلومات في شكل جذاب وشائق، وتوضح الأشياء التي لا تتضح في الكتب المدرسية والتدريس التقليدي، كما أنها تعد مصادر ثرية بالمعلومات النادرة التي قد لا تتوافر في مكان آخر. (حمود، 2013)

فالمتحف يعمل على نقل الحضارة والثقافة من جيل لآخر؛ لأنه يعتبر وعاء للماضي يصب في عقول الحاضر لرؤية حوار ثقافي متعدد في مكان واحد لحضارة بعينها من جميع أنحاء العالم المختلفة، لتربط أبنائنا بعاداتنا وتقاليدنا، فهي المكان المثالي للتربية والمتعة، كما أنها تخاطب جميع الفئات العمرية، وتلعب دوراً هاماً في تربية الطالب. (أحمد، 2016)

وتشكل المتاحف وعاء للتراث الثقافي بما يحتويه من سمات ثقافية مادية وغير مادية، حيث يتمكن فيها المتعلم من فهم التتابع التاريخي للأشياء وكيفية تطورها في مراحل لاحقة، وحتى يستطيع أن يقارن بين ما هو قديم وما هو حديث، فهو يقدم معلومات حقيقية بشكل حي ومستمر؛ لأن معروضاتها ليست فقط تسجيلاً للحقائق بل إنها تظهر الصلات بين الأشياء غير الواضحة في الكتب المدرسية؛ فهي تثير التفكير وتشجع على الاستنتاج المنطقي (موسى، خلف، 2008)

إن نجاح برنامج التربية المتحفية يرتكز على مدى اتصال هذا البرنامج بموضوع المتحف، وكذلك على ابتكار أنشطة متحفية بصورة متعددة، وعمل خطة للأنشطة المتحفية. إن للتربية المتحفية دور

فعال وأهمية قصوى في تنشئة الطلبة وربطهم بالمووروث الثقافي الأثري والتاريخي، مما يساعد في بناء شخصيتهم المتكاملة والمشبعة بتفاعلهم مع مجتمعهم. (عبد اللطيف، وحلاوة، 2003)

وتولي سلطنة عُمان اهتماماً بالغاً بالمتاحف والاهتمام بها، حيث صدر قرار وزاري رقم (17/95) بتشكيل أول لجنة وطنية للمتاحف في السلطنة بتاريخ 22 فبراير 1995م وضمن عدداً من موظفي وزارة التراث والثقافة والذين يعملون في قطاع المتاحف والآثار، حيث جاء هذا القرار حرصاً من السلطنة على المشاركة الفاعلة في المحافل الدولية، وتأكيداً لرغبة الوزارة في توثيق الروابط الثقافية مع المجلس الدولي للمتاحف باعتبارها منبراً لتبادل الأفكار والخبرات بين المختصين بالمتاحف، ومن مهام واختصاصات اللجنة ضمان التواصل بين العاملين في مجال المتاحف، التنسيق بين الأيكم والعاملين العمانيين في المتاحف، نقل المفاهيم والمعاسير والممارسات العالمية في العمل المتحف، السعي نحو تطوير العمل المتحفى المشترك والاستفادة من تبادل الخبرات، المشاركة في الدورات التدريبية والبرامج العلمية التخصصية لمختلف لجان الأيكم، إقامة أنشطة وفعاليات من قبل الاعضاء في المناسبات المعتمدة بمناسبة اليوم العالمي للمتاحف. (وزارة التراث والثقافة، 1995)

عرف المجلس الدولي للمتاحف (ICOM) "المتحف هو مؤسسة غير هادفة للربح، هو مؤسسة دائمة في خدمة المجتمع وتطورة، ومفتوح للجمهور، يحفظ ويبحث، رسالته التواصل والمعارض، ومكان يستخدم لأغراض الدراسة، التعليم، والتمتع، وهو دليل مادي على الناس وبيئاتهم" تعليم اللغة العربية، وانطلاقاً من تجارب عربية ودولية كتجربة معهد قاصد في الأردن، وجامعة النجاح الوطنية في فلسطين، وضرورة تقييم الدور الذي يمكن أن تسهم به تجارب الاندماج الاجتماعي في اكتساب اللغة العربية ومهاراتها وكفاياتها اللغوية والتواصلية لدى متعلميها غير الناطقين بها، تحددت مشكلة الدراسة وتلخصت في السؤال الرئيس الآتي:

عرّف الصياد (2009: 57) المتحف على أنه المبنى الذي يجمع ويأوي مجموعة من المعروضات والأشياء الثمينة بقصد الفحص والدراسة، ولحفظ التراث الثقافي للشعوب على مر العصور من علوم وفنون وكافة أوجه الحياة؛ للتعرف عليها ودراستها؛ من أجل معرفة مراحل تطور الحياة البشرية وإنجازاتها الحضارية.

كما عرّف دعبس (2004) المتحف بأنه مؤسسة دائمة التطور أو هو آلية ثقافية في خدمة المجتمع الحضاري وتنميته وتكون مفتوحة للجمهور، مهمتها التنسيق والحفظ والاقتناء والبحث والاتصال وتقديم العروض لأغراض الدراسة والتعليم وتحقيق المصالح بين المجتمعات وتوفير المتعة، وهو الدليل الملموس وغير الملموس المتحرك وغير المتحرك لتباين الشعوب وبيئاتهم

الأهمية العلمية والتربوية للمتحف

إن المتاحف تمكن الطلبة من فهم واستيعاب المعلومات العلمية والتاريخية بصورة شائقة، وتقدم خدمات للطلبة والباحثين، وذلك بتوفير الموارد الخاصة من مقتنيات فريدة وعينات بحثية، وإيجاد صلة مترابطة بين مناهج التعليم ومعروضات المتحف (السيد وحافظ، 2008)

كما ذكر عبد المجيد (2014) بأن للمتحف أهمية كبيرة في توفير فرص مفيدة للتعاون الفعال في عملية الدراسة، وينمي في الطلبة اتجاهات خاصة مثل الملاحظة والتفكير المنطقي والمسؤولية وحب الجمال ورفع مستوى الذوق العام وقدرة المرء على تفهم مركزه في بيئته المحلية ومدى عظمة التطور التاريخي والحضاري والفني لبلده بين أمم العالم.

كما أكدت دراسة إسماعيل (2009) على أن الأهمية الكبرى لدور

أهداف الأنشطة المتحفية

حدد بخيت وعبد الحميد ودرويش (2018) عدة أهداف للأنشطة المتحفية تتضمن:

- إثراء مهارات الاتصال والتعبير.
- التقدم في النمو الاجتماعي والشخصي.
- شعور الطلاب بالمتعة وتحقيق الذات وتعد بمثابة علاج للتنفيس عن التوترات النفسية.
- زيادة المعرفة والمهارات المرتبطة بأشكال معينة من الفنون وتعزيزها.
- تقوية الصور العقلية والابتكار وتعزيز الانسجام والصفاء في العلاقة مع الآخرين.
- تحقيق النمو المعرفي والثقافي للطلاب من خلال خلق علاقة تفاعلية بينه وبين مقتنيات المتحفية.
- مما سبق يتضح أن أهداف الأنشطة المتحفية تركز على إكساب الطلاب المعارف والمهارات عن طريق المتعة، وتشجيعهم على التفاعل مع بعضهم؛ مما يساعد على تطور نموهم الاجتماعي، كما تتيح لهم الفرص لممارسة هواياتهم المختلفة، وتركز على جعل الطالب مبتكراً لا يعتمد على الحفظ والتلقين.

أهمية الزيارات الطلابية للمتاحف

ما دام الطلاب قد انتقلوا إلى المتاحف فقد اتسع أفق العملية التربوية وأضيفت أبعاد جديدة إلى ما تقوم به المدرسة بصورة أساسية، ويتوجب الإعداد الجيد للزيارات الطلابية، ويتم هذا بالتعاون بين المدرسة وإدارة المتحف أو المشرف التربوي في المتحف؛ وبهذا يتوجب على المعلم أن يهتم اهتماماً كبيراً بأمر طلابه في هذه الزيارات التي لا تقتصر فقط على الجانب الترويحي وإن كان هذا الجانب مهماً، وعلى المشرف التربوي في المتحف أيضاً أن يهتم بأمر الطلاب وأن يتجاوب معهم ويتكيف مع مختلف المراحل العمرية، ومستويات الطلاب الثقافية والاجتماعية. (ملص، 1997)

وعلى المعلم الاهتمام بالمتاحف باعتبارها بيئات تعليمية متكاملة فعالة تتكامل مع الفصل الدراسي لتعطي الموقف التعليمي شخصيته وتفرد، فتؤثر في المتعلم عندما يتفاعل معها بشكل لا يمكن أن توفره البيئات التعليمية الأخرى بما تتيحه من خبرات واقعية مباشرة وملموسة للطلاب في جميع المراحل الدراسية، حتى تمكنهم من فهم الحقائق العلمية واكتساب المهارات والاتجاهات المرغوبة، وبالتالي تساعد في إتمام التعلم وتسهيل حدوده وتجعله أبقي أثراً. (موسي، 2011)

ذكر أمين (2003) أنه وبالرغم من وجود عدد من الفروق بين المدرسة والمتحف إلا أن هناك علاقة وثيقة تربط المتحف بالمدرسة وهو ما حددته رابطة المتاحف الألمانية كما يأتي:

- توصيل مفاهيم الملاحظة والمعرفة الممكنة من المتحف إلى المتعلمين من خلال حصص أو جولات إرشادية أي تقديم حصص بالوسائل المتحفية.

- التعاون بين المتاحف والمدارس والمؤسسات الأخرى.

- تكوين مجموعات عمل مشتركة بين المتحف والمدرسة.

- تعليم التربية المتحفية لهيئة التدريس.

وذكر الحميد (2006) في دراسة الأثر التربوي لزيارة الصفوف المدرسية لمتحف كيندي للفنون بأن هناك مجموعة مهارات وقدرات اكتسبها الطلاب خلال زيارتهم الميدانية لذلك المتحف، بعضها يتعلق بالمهارات الذهنية والعملية وبعضها الآخر يتعلق بالجانب النفسي والخبرات الاجتماعية مثل تعلم مهارة الكتابة والتعبير عن الذات ومهارة القيادة والتعرف على بعض الحضارات والثقافات.

وتتيح المتاحف للطلبة الحرية الكاملة في التنقل والتجول في

المتاحف في العملية التعليمية لا تُعطى للمعروضات التي يحتويها المتحف فحسب ولكن تُعطى للأنشطة والبرامج التعليمية التي تخدم البرامج الدراسية المختلفة وتساعد على إنجاز الأهداف التعليمية المرجوة منها.

وتتيح المتاحف للطلبة الحرية الكاملة في التنقل والتجول في المتحف وكتابة ملاحظاتهم وانطباعاتهم بشخصيتهم الحرة الواعية، فالمتاحف تنمي دقة الملاحظات والقدرة على المقارنة والمفاضلة وحب الاطلاع والرغبة في الاكتشاف والقدرة على تحليل المشاهد التاريخية والكتابة عنها (Mendez, 2006؛ إسماعيل، 2009؛ Smith, 2011)

ويمكن إجمال الأهمية العلمية والتربوية للمتحف في الآتي:

- فهم المعلومات العلمية والتاريخية بصورة شائقة واستيعابها.

- تعد المتاحف معامل مفتوحة للزائر وللتلاميذ بما تتضمنه وتوفره من مقتنيات حسب تخصصهم وحسب نوع المتاحف التي يتردد عليها.

- مؤسسات تعليمية للأجيال المتعاقبة تحكي لهم التاريخ وتبرز سمات الأجداد وشخصيتهم في تواصلهم مع الأجيال الحالية.

- تمثل ركيزة أساسية في زيادة الوعي المتحفى والأثري والتراثي بصفة عامة.

- زيادة المعلومات والمعارف عن الفترات الزمنية السابقة والأحداث المهمة والتي أثرت على مدى التاريخ وإمدادنا بكل الحقائق المعرفية بأسلوب مبسط وسهل وفي أقل وقت وجهد.

- يساعد على سمو العقل وترقية المشاعر والأحاسيس الوجدانية الصادقة نحو الوطن والسمو الأخلاقي من خلال مشاهدة الفنون التشكيلية المختلفة.

- يساعد على تذوق الفنون والإحساس بالجمال بخصائص الألوان وتعبيراتها المختلفة وأسس استخدامها.

- ينمي لدى المتعلم اتجاهات متعددة مثل الملاحظة الدقيقة والتفكير المنطقي السليم والمسؤولية الملزمة وحب الجمال الرفيع.

- ترسيخ الانتماء للوطن والاعتزاز بتراثه وحضارته المتعاقبة والإنجازات التي تحققت على أرضه.

وبهذا يمكننا القول بأن المتحف هو المساعد المثالي للتعليم الرسمي ومكملاً لدور المدرسة حيث أنه يساهم في إثارة وتنمية حب العلم والمعرفة وجعله أكثر فاعلية

الأنشطة المتحفية

ظهرت الأنشطة المتحفية عن طريق ظهور فكرة التربية المتحفية، وتهدف إلى جذب انتباه الطلاب وثقيفهم من خلال تشجيع التحرر البدني والنفسي للطلاب، وتقوية الصور العقلية والابتكار وتعزيز الانسجام والصفاء في العلاقة مع الآخرين، والتطبيع الاجتماعي والإشباع الذاتي. فالنشاط المتحفى هو نوع من الممارسات الهادفة إلى تحقيق النمو المتكامل للطلاب داخل قسم التربية المتحفية بالمتحف، ويمارس الطالب تلك الأنشطة في نهاية الزيارة ومن أمثلتها الرسم والتشكيل بالطين وصناعة الفخار والطباعة والنسيج والتصوير الفوتوغرافي وأنشطة التمثيل ولعب الأدوار وكتابة الشعر والمسرح والنشاط الحر كالعزف (غنيمة والحمراوي، 2013).

عرف أيضاً عبد اللطيف والجعفري (2007: 170) الأنشطة المتحفية بأنها مجموعة الأنشطة المتحفية بما تتضمنه من مشيرات (بصرية وسمعية وإدراكية) وممارسات (يدوية وعلمية وعملية) تخاطب نوافذ المعرفة لدى الطفل مما يدعو إلى المشاركة الفعالة لتحقيق النمو الشامل وتحقيق مهارات التفكير الاجتماعي.

كما عرفت صبح (2016، 209) الأنشطة المتحفية بأنها نوع من البرامج التي تقدم في المتاحف، وتتعدد بها ألوان الممارسات الهادفة إلى شحذ الحواس، ونقل المعاني التي لا يمكن لأي لغة أخرى أن تنقلها، فالمتاحف تحمل كل فنون الحياة والخبرات المعرفية المتكاملة.

التعليمية، بينما تعد نظرية التدريس هي الخطة كيفية تنفيذ النشاط التعليمي، وحتى يتم بناء المعرفة المكتسبة للمتعلمين، والتي هي الهدف الأساس لتعاون المدرسة والمتحف فلا بد من تحديد نوعية الطلاب ومستوى نموهم وكيف يتعلمون وما خبراتهم السابقة، وما نوعية المعرفة وحجمها التي يجب أن يمتلكها الطلاب قبل زيارة المتحف وبعدها، وذلك حتى يمكن إعداد الطلاب للزيارة المتحفية وإعداد البرامج التربوية والأنشطة المتحفية بشكل يتناسب مع خصائصهم وقدراتهم (إسماعيل، 2009)

المتاحف العمانية

تزرخ السلطنة بالعديد من المتاحف، وهي منتشرة في كافة محافظات ومناطق السلطنة. حينما نزر تلك المتاحف ستحكي لنا صفحات مشرقة من التاريخ والحضارة العمانية على مر العصور. إضافة إلى ما تكتنزه هذه المتاحف من بقايا أثرية نادرة تعتبر الشاهد الحي على أصالة وعراقة الحضارة العمانية نذكر بعض المتاحف العمانية كما يلي:

متحف قوات السلطان المسلحة

يقع المتحف في حصن بيت الفلج في منطقة روي بمحافظة مسقط. ويضم المتحف أسلحة، وملابس، وآليات، وأنظمة دفاعية، تعرض بالكلمة والصورة مسيرة القوات المسلحة العمانية عبر التاريخ. افتتح متحف قوات السلطان المسلحة في 11/ ديسمبر / 1988م تحت الرعاية السامية لحضرة صاحب الجلالة السلطان قابوس بن سعيد المعظم القائد الأعلى للقوات المسلحة، ويعد المتحف إطلالة على تاريخ عمان العسكري عبر مراحلها المختلفة، متمثلاً في قلعة بيت الفلج التاريخية التي تم بنائها في عهد السيد سعيد بن سلطان في عام 1845م. (<https://omantourism.gov.om>)

متحف بيت الزبير

هي مؤسسة ثقافية بدأت بمتحف خاص، فُتحت بوابته الخشبية المزخرفة لترحب بزواره في عام 1998م. وهو ممول من قبل مؤسسيه (عائلة الزبير) في عام 2005م أنشأت العائلة هذه المؤسسة لتكون الذراع الثقافي والاجتماعي للمؤسسة التجارية التي تملكها الأسرة. فتدير مؤسسة بيت الزبير التجارية متحف بيت الزبير، وهو من البيوت المعروفة في المنطقة إذ يمثل مركزاً للثقافة والفنون والآداب في سلطنة عمان (<https://www.baitalzubair.com/ar>)

متحف الطفل

افتتح متحف الطفل في 14 نوفمبر 1990، تزامناً مع احتفال البلاد بالعيد الوطني العشرين المجيد يعتبر هذا المتحف وسيلة حية لتبسيط العلوم والتكنولوجيا والذي يتيح للزائر الاطلاع على الدور الحيوي الذي يلعبه العلم في مختلف جوانب الحياة، ويتخذ مقره هيئة قبتين كبيرتين تميزانه من بعيد في منطقة القرم بمحافظة مسقط. ورغم تسمية هذا المتحف باسم الطفل فإن المعروضات التي يحتويها تناسب مختلف الأعمار وهي تعرض في صورة مبسطة لتسهيل وصول المعلومة لأجيال المستقبل.

(<https://www.mhc.gov.om/heritage>)

متحف التاريخ الطبيعي

تم افتتاح متحف التاريخ الطبيعي في 30 ديسمبر 1985م، يضم المتحف معروضات تمثل مختلف جوانب الحياة منذ ظهورها على أرض السلطنة، ويهدف المتحف إلى الحفاظ على الشواهد والمقتنيات المادية والمعنوية المكونة للتاريخ والتراث الطبيعي لعمان ونشر الوعي والمعرفة بالمسائل البيئية الحيوية وإبراز كنوز البيات المحلية. (وزارة التراث والثقافة، 2019)

المتحف الوطني

يعد المتحف الوطني الصرح الثقافي الأبرز في سلطنة عُمان، والمخصص لإبراز مكنونات التراث الثقافي لعمان، منذ ظهور الأثر

المتحف وكتابة ملاحظاتهم وانطباعاتهم بشخصيتهم الحرة الواعية؛ حيث أن هذه المتاحف تنمي دقة الملاحظة والقدرة على المقارنة والمفاضلة وحب الاطلاع والرغبة في الاكتشاف والقدرة على تحليل المشاهد التاريخية والكتابة عنها. (Smith, 2011) ؛ إسماعيل 2009؛ (Mendez, 2006)

نظريات التعلم المتحفية

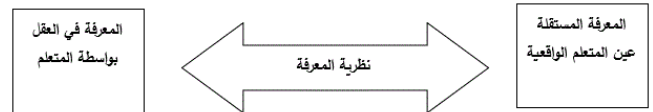
نتيجة لتعدد أنماط الممارسات التعليمية بالمتاحف كان لابد من اتباع النظريات التعليمية الملائمة لهذا النمط من التعلم والتي تمثل الأطر العامة لتصميم البرامج التربوية بالمتحف لضمان تحقيق الأثر المنشود (إسماعيل، 2009)

ويرى إسماعيل (2009) أن هناك العديد من النظريات التي تدعم التعلم المتحفية وهي:

1- نظرية المعرفة:

إن المعرفة العلمية لا تتأسس عبر العقول الفردية فقط، وإنما تتأسس في الأذهان من خلال سلوك التعامل الواقعي مع الأشياء في العالم الخارجي؛ فالمعرفة تمثل واقعاً مستقلاً وتسمى الواقع التجريبي، وتتكون نتيجة لأساليب ناجحة للتعامل مع الأشياء والتي يطلق عليها الأساليب المادية للتفكير.

المهمة الرئيسة للمتاحف هي عرض الحقيقة أو الواقع مستقلة عن خبرات المتعلمين وثقافتهم ومواقفهم، فالمتاحف تبني مواقف أكثر واقعية، لذلك فهي تركز على عرض المعلومات المتحفية بحيث تنقل الواقع كاملاً كما هو، دون تبني وجهات نظر معينة عند تنظيم المعروضات وعرضها، فمتاحف العلوم مثلاً مصممة لتوضيح بنية الحقيقة العلمية، وكذلك المتاحف التاريخية منظمة لعرض التاريخ الصادق لبلد أو عصر محدد.

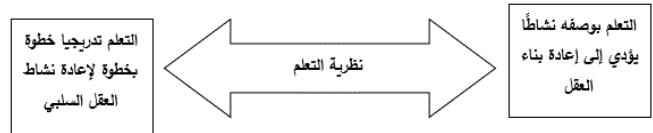


2. نظرية التعلم:

وذكرت أمبوسعيدية (2016) بأنه يمكن من خلال نظرية التعلم بالوسائط المتعددة تنظيم نوعين من المواقف التعليمية المتباينة تبعاً لفكرة التعلم المراد دعمها وهما:

- التعلم من خلال التلقين والاستيعاب؛ حيث يتعلم الفرد من خلال المعلومات التي يتم نقلها تدريجياً، ويكون دور المتعلم هنا سلباً دون أدنى مشاركة من جانبه في هذا النوع من التعلم.

- التعلم من خلال المشاركة الإيجابية للمتعلم في عملية التعلم، فالعملية هنا ليست مجرد إضافة معلومات، وإنما تحول في المخطط المعرفي الذي يلعب دوراً إيجابياً فعالاً بالتفاعل مع عناصر الموقف التعليمي، فأساس تكوين المعرفة العميقة للطلاب يكون نتيجة لنشاط المتعلم وبحثه وحله للمشكلات واستنتاج الحلول.



وهناك العديد من النماذج التعليمية التي تتكامل معاً في تشكيل نظرية التعلم بالمتاحف، بحيث تتبنى كل نظرية موقفاً وأسلوباً محدداً للتعلم في بيئة المتاحف، وهي التعلم بالتعرض (الشرح والتوضيح) والتعلم بالمثير والاستجابة والتعلم بالاستكشاف والتعلم البنائي.

3. نظريات التدريس:

تعد نظرية المعرفة ونظرية التعلم جوهريتين لأي نظرية تعليمية، إلا أنهما غير كافيتين، فهما تمثلان الخلفية النظرية لحدوث العملية

الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، هدفت إلى قياس فاعلية برنامج قائم على التربية المتحفية في تنمية الوعي الأثري والحس الوطني، مستخدمة المنهج التجريبي لتحديد أثر البرنامج في تنمية الوعي الأثري والحس الوطني لدى التلاميذ، حيث اشتمل البرنامج على زيارات لعدد من المتاحف الموجودة بالسلطنة وعلى مجموعة من الأنشطة المتحفية، مثل عرض بعض الأفلام المرتبطة بمحتويات المتحف ومناقشة التلاميذ فيما دونوه من معلومات وكتابة تقارير فردية وجماعية عن الزيارة، وتوصل الباحث لنتائج إيجابية عن مدى فاعلية البرنامج في تنمية الوعي الأثري لدى التلاميذ، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أبرزها تدريب معلمي التاريخ على إجراءات استخدام المتحف في التدريس، كذلك تضمين كتب التاريخ تدريبات وأنشطة تشجع على استخدام المتحف في التدريس، كما أوصى الباحث بضرورة إدخال التربية المتحفية ضمن برامج إعداد معلم التاريخ بكليات إعداد المعلمين، وإلى أهمية عقد دورات تدريبية للمعلمين لتنمية كفاياتهم ومهاراتهم في كيفية استخدام المتحف.

وترى أحمد (2016) في دراسة لها هدفت إلى تفعيل التربية المتحفية لتلاميذ التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة مثل (العولمة والثورة العلمية والتكنولوجيا والتطرف والإرهاب والتلوث البيئي) التي تواجه التربية المتحفية وانعكاسها على التعليم الأساسي ومستلزمات مواجهتها، كما هدفت الدراسة كذلك إلى التعرف على واقع التربية المتحفية لتلاميذ التعليم الأساسي التي تحكم الرحلات والزيارات للمتاحف، ووضع تصور مقترح لتفعيل التربية المتحفية لتلاميذ التعليم الأساسي، ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الباحثة أوصت بضرورة توعية المعلمين والتلاميذ بأن المتاحف باختلاف أنواعها تعد مؤسسات تعليمية وتربوية وثقافية، وذلك من خلال وسائل الإعلام المختلفة، وعقد دورات تدريبية للمعلمين لتنمية كفاياتهم في كيفية استخدام المتحف في التدريس وعمل اتفاقيات تعاون بين المتاحف والمؤسسات التعليمية، وضرورة إنشاء عدد أكبر من المتاحف في كل محافظة؛ حيث أنها تعتبر مركز إشعاع ثقافي ولها دوافع ثقافية واقتصادية وسياسية، وكذلك تنظيم زيارات للأطفال والتلاميذ للمتحف في مجموعات متقاربة السن وعلى فترات مناسبة ومنظمة واستخدام الحملات الإعلامية لرفع ثقافة زيارة المتاحف فضلاً عن ضرورة تفعيل دور المربي المتحفي وإعداده تربوياً وتخصيص قاعات للأنشطة المتنوعة ووجودها على مدار العام. كما هدفت دراسة ديلون وبروثر (Dillon & Prosser 2003) إلى التحقق من تأثير الزيارات المتحفية على نتائج التعلم لدى الطلاب في المرحلة الثانوية، وقد اشتملت العينة على (762) طالباً من تسع مدارس مختارة من مختلف أنحاء شرق إنجلترا، وقد تم زيارة (5) متاحف ودور للمحفوظات والمخطوطات، اختيرت على أساس تغطيتها لعدد من الموضوعات في المناهج الدراسية، ولتحقيق غرض الدراسة استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات المطلوبة، ولقد خلصت هذه الدراسة إلى وجود تطور ملحوظ في إنجاز الطلاب بعد الزيارات المتحفية ووجود إيجابية نحو التعلم من قبل المتعلمين والمعلمين على حد سواء، وأيضاً وجد أن هذه المتاحف تدعم تحقيق احتياجات الطلاب المختلفة وفقاً لنمط تعلمهم وتوفر لهم جواً من المرح والتعلم، وتولد الدافعية للعمل لديهم وتحقق ما يسمى بالمشاركة العاطفية.

وتعقيباً على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الأنشطة المتحفية ودور الزيارات الطلابية للمتاحف فإن الدراسة الحالية تشترك مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة، وتميزت هذه الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها موضوع الأنشطة المتحفية كما اختلفت

البشري في شبه الجزيرة العُمانية قبل نحو المليون عام وإلى يومنا الحاضر، ويعمل المتحف على تحقيق رسالته التعليمية، والثقافية، والإنسانية، والارتقاء بالوعي العام لدى المواطن، والمقيم، والزائر بتاريخ عمان وتراثها وثقافتها وفي مجالات الحفاظ على الشواهد والمقتنيات وإبراز الأبعاد الحضارية لعمان وذلك بتوظيف واعتماد أفضل الممارسات والمعايير المتبعة في مجالات العلوم المتحفية، وتقديم الرؤية، والقيادة للصناعة المتحفية بالسلطنة.)

(<https://www.mhc.gov.om/heritage>)

نتيجة لتعدد أنماط الممارسات التعليمية بالمتاحف كان لابد من اتباع النظريات التعليمية الملائمة لهذا النمط من التعلم والتي تمثل الأطر العامة لتصميم البرامج التربوية بالمتحف لضمان تحقيق الأثر المنشود (إسماعيل، 2009)

ويرى إسماعيل (2009) أن هناك العديد من النظريات التي تدعم التعلم المتحفية وهي:

1- نظرية المعرفة:

إن المعرفة العلمية لا تتأسس عبر العقول الفردية فقط، وإنما تتأسس في الأذهان من خلال سلوك التعامل الواقعي مع الأشياء في العالم الخارجي؛ فالمعرفة تمثل واقعاً مستقلاً وتسمى الواقع التجريبي، وتتكون نتيجة لأساليب ناجحة للتعامل مع الأشياء والتي يطلق عليها الأساليب المادية للتفكير.

المهمة الرئيسة للمتاحف هي عرض الحقيقة أو الواقع مستقلة عن خبرات المتعلمين وثقافتهم ومواقفهم، فالمتاحف تبني مواقف أكثر واقعية، لذلك فهي تركز على عرض المعلومات المتحفية بحيث تنقل الواقع كاملاً كما هو، دون تبني وجهات نظر معينة عند تنظيم المعارض وعرضها، فمتاحف العلوم مثلاً مصممة لتوضيح بنية الحقيقة العلمية، وكذلك المتاحف التاريخية منظمة لعرض التاريخ الصادق لبلد أو عصر محدد.

وأجرى العديد من الباحثين دراسات تناولت دور الأنشطة المتحفية وفعاليتها في تنمية المهارات لدى الطلبة ومن هذه الدراسات دراسة القاعود (2003) دراسة فعالية استخدام المتحف التعليمي في تحصيل طلاب الصف السابع وتنمية الحس الإبداعي لديهم في تعلم التاريخ في الأردن، هدفت الدراسة إلى تقصي فعالية استخدام المتحف التعليمي في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي وتنمية الحس الإبداعي لديهم، وطُبقت الدراسة على مجموعتين من طلاب الصف السابع، تعلمت الأولى عن طريق المتحف التعليمي، وتعلمت الثانية بالطريقة التقليدية، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل لصالح طلبة المتحف، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية بين المجموعتين على مقياس الحس الإبداعي، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام معلمي التاريخ للمتحف مدخلاً للتدريس وتدريب المعلمين على إجراءات استخدام المتحف كمدخل للتدريس، كما أوصت بضرورة تضمين كتب التاريخ تدريبات وأنشطة تشجع على استخدام المتحف في التدريس.

أجرت علي (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج الأنشطة المتحفية في تنمية بعض مهارات التفكير الإبتكاري لحل المشكلات مثل المرونة والطلاقة والأصالة لدى طفل الروضة، وتكونت العينة من 120 طفلاً وطفلة، قُسمت إلى 4 مجموعات، كل مجموعة مكونة من 30 طفلاً وطفلة تفاوتت أعمارهم بين 4-6 سنوات، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة، وقد استخدمت اختبار توارنس للتفكير الإبتكاري لقياس مهارات التفكير الإبتكاري موضع الدراسة، وقد تبين من النتائج فاعلية برنامج الأنشطة المتحفية في تنمية مهارات التفكير الإبتكاري موضع الدراسة لدى أطفال المجموعتين التجريبيتين في القاهرة وبورسعيد في التطبيق البعدي.

كما قام جمعة وأحمد (2014) بدراسة تهدف إلى التعرف على الوعي الأثري والبعد الحسي الوطني الواجب توافره لدى تلاميذ الحلقة

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة في كونها:

1. تتناول قضية من القضايا المعاصرة في الوقت الحالي وهي الأنشطة المتحفية التعليمية، وما لها من دور في تنشئة وتربية الطلاب ثقافياً وعلمياً واجتماعياً وأخلاقياً؛ كي يصبحوا أفراداً قادرين على الحياة في عالم سريع التغير ومتعدد الثقافات.
2. ترسخ فكرة أن المتحف مؤسسة تربوية تعليمية علمية يمكن الاستفادة منها في تربية النشء وثقافتهم ورفع حسهم الوطني وانتمائهم.
3. قد تفيد نتائج هذه الدراسة العاملين في التربية المتحفية في إعداد البرامج وتطويرها.
4. تسعى لتقديم توصيات ومقترحات قد تساهم في تذليل الصعوبات والتحديات التي يواجهها الطلبة خلال زيارتهم للمتاحف العمانية.

حدود الدراسة

تضمنت حدود الدراسة الآتي:

- 1-الحدود الموضوعية: اقتصرت على الإطار المفاهيمي للأنشطة المتحفية التعليمية وواقعها في المتاحف العمانية.
- 2-الحدود البشرية: اقتصرت على المعلمين المرافقين للطلبة الزائرين للمتاحف وأخصائيي الأنشطة.
- 3-الحدود المكانية: اقتصرت على مدارس المحافظات التالية: (مسقط، الداخلية، شمال الشرقية) ممن لديهم تجربة زيارة لأحد المتاحف الموجودة بالسلطنة.
- الحدود الزمنية: طبقت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018/2019م.

مصطلحات الدراسة

- الأنشطة المتحفية:

عرفتها الحمراوي (2011، 215) على أنها الأنشطة الهادفة إلى تحقيق النمو المتكامل للطلاب وإكسابه بعض المفاهيم العلمية، وتتم داخل المتحف وخارجه، ويمارس الطلاب تلك الأنشطة في نهاية الزيارة ومن أمثلتها ورش عمل الأطفال والمشاريع الفنية واليدوية والمسرح المتحفي والقصص والهدايا والدراما والألعاب العقلية والحركية والمسابقات وبرامج النقاش والزيارات المتحفية وعروض الفيديو. وتعرف الباحثة الأنشطة المتحفية التعليمية بأنها مجموعة من الأنشطة التي تسعى إلى تنمية مهارات الطلاب، وتنظيم يجعل من المتحف ومرافقه بيئة تعليمية؛ لتحقيق أهداف تربوية مكملّة لوظيفة المدرسة والمؤسسات التعليمية سواء داخل المتحف أو خارجه.

الطريقة والجراءات

منهج الدراسة

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يركز على "وصف دقيق للظاهرة، ويعتمد على وصف ما هو كائن وتفسيره، ويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع والحقائق، ولا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها وإنما يمضي لأبعد من ذلك ولكنه يتضمن قدرًا من التفسير لهذه البيانات، بالإضافة إلى القياس والتصنيف والتفسير" (أحمد، 2009، 55).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من المدارس التي نفذت زيارة لأحد المتاحف الموجودة بالسلطنة في كل من: محافظة مسقط وبلغ عددها (100) ومحافظة الداخلية وبلغ عددها (70) محافظة وشمال الشرقية وبلغ عددها (40).

عينة الدراسة

تم أخذ عينة قصدية للمدارس التي نفذت تجربة زيارة لأحد المتاحف الموجودة بالسلطنة بمحافظة الداخلية وبلغ عددها (59) أي بنسبة

الدراسة الحالية في الحد الزمني والمكاني . وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة الحالية ، وبيان أهمية تناولها ، وفي كتابة الأدب النظري ، وبناء أداة الدراسة ، وفي تفسير النتائج .

مشكلة الدراسة

تنبثق مشكلة الدراسة من كون التربية المتحفية وأنشطتها ضرورة ملحة في الوقت الحالي، ولما لها من دور بالغ الأهمية في تنشئة الأجيال، وتنمية الانتماء الوطني لديهم، كما أنها تساهم في ترقية إحساسهم بوطنهم والمساهمة في رقيه؛ فقد أصبحت التربية المتحفية هدفاً من أهداف المتاحف المعاصرة؛ ولأن التعليم أصبح واحداً من الأهداف الأساسية للمتحف. إن المتحف بمفهومه الحديث أصبح مفتوحاً للناس بمختلف فئاتهم؛ إذ يرى عدد من التربويين أن التربية الحديثة يجب أن تتخذ من المتاحف مؤسسات تعليمية.

وأجرت الباحثة دراسة استطلاعية على عينة مكونة من (10) أخصائيي أنشطة بمدارس محافظة الداخلية؛ للتعرف على أبرز التحديات التي يواجهونها خلال زيارتهم للمتاحف الموجودة بالسلطنة، وكشفت نتائج الدراسة عن قلة الربط بين الزيارات المتحفية والمقررات الدراسية، وضعف الإعداد للزيارات المتحفية والتنسيق لها، والتركيز في الزيارات المتحفية على الجانب الترفيهي أكثر من الجانب التعليمي، وضعف الجانب الترويجي عن المتاحف وأهميتها، وضعف كفاءة المربي المتحفي في عرض المعلومات المعروضة عن المقتنيات التاريخية للطلبة الزائرين، والجمود في عرض المعلومات والمقتنيات الخاصة بالمتاحف، وعدم جاذبيتها للطلبة الزائرين، وقلة توظيف التقنية الحديثة في المتاحف.

وبسبب عدم وجود دراسة متخصصة في الأنشطة المتحفية التعليمية التي تقدمها المتاحف العمانية، وعدم وجود تقييم للأنشطة التعليمية التي تنفذها، فقد جاءت هذه الدراسة للتعرف على الأنشطة المتحفية التعليمية التي تقدمها المتاحف للزيارات الطلابية للمدارس بسلطنة عُمان وللتعرف على الصعوبات والتحديات التي تواجه المدارس أثناء تنظيمهم زيارات للمتاحف.

ومن خلال الدراسة الاستطلاعية ونتائج الدراسات السابقة كدراسة (أحمد، 2016) ودراسة (توفيق، 1994) ودراسة (جمعة وأحمد، 2014) ودراسة رايت (wright,1980)، والتي أجمعت على الاهتمام بالأنشطة التعليمية المتحفية، والزيارات الطلابية للمتاحف، والتي تعمل على تنمية القدرات المعرفية والمهارية والوجدانية للطلاب، تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة

1. ما واقع الأنشطة المتحفية التعليمية في المتاحف العمانية المقدمة لطلاب المدارس الزائرين لها في سلطنة عُمان؟
2. إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) في استجابات عينة الدراسة تُعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي والمحافظة التعليمية والمرحلة الدراسية؟
3. ما أبرز التحديات التي تواجه المدارس في تطبيق الأنشطة المتحفية التعليمية من وجهة نظر المعلمين وأخصائيي الأنشطة؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- 1-استكشاف واقع الأنشطة المتحفية التعليمية في المتاحف العمانية المقدمة لطلاب المدارس الزائرين لها في سلطنة عُمان.
- 2- تحديد مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a=0.05) في استجابات عينة الدراسة تُعزى إلى متغيرات النوع والمحافظة والمرحلة الدراسية.
- 3-التعرف على أبرز التحديات التي تواجه المدارس في تطبيق الأنشطة المتحفية التعليمية من وجهة نظر المعلمين وأخصائيي الأنشطة

جدول (2) معاملات الثبات تبعاً لمجالات الدراسة

م	المجالات	معامل الثبات
1	التخطيط	0.810
2	التنظيم	0.816
3	الإمكانات المادية	0.803
4	الكوادر البشرية	0.802
5	المعوقات	0.798
	الثبات الكلي	0.854

ويتضح من الجدول (2) أن جميع أبعاد الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية؛ حيث بلغ الثبات الكلي للأداة (0.854)، وذلك يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بقيمة ثبات عالية.

المعالجة الإحصائية
تم إدخال البيانات في الحاسب الآلي على البرنامج الإحصائي (SPSS) مع استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:
-التوزيعات التكرارية والنسب المئوية للتعرف على تكرار الإجابات لدى أفراد عينة الدراسة.
-ألفا كرونباخ لحساب معامل الثبات.
-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري.
-اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

-اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة.

الأداة الثانية: المقابلة المفتوحة

وسوف يتم تناول المقابلة المفتوحة كما يأتي:

هدف المقابلة المفتوحة

هدفت المقابلة المفتوحة إلى استكشاف أهم التحديات التي تواجه المدارس في تطبيق الأنشطة التعليمية المتحفية.
عينة الدراسة

تم اختيار خمسة معلمين وخمسة من أخصائيي أنشطة المدارس في محافظتي مسقط والداخلية.
محتوى أداة الدراسة

تكونت الأداة من سؤال مفتوح نص على الآتي: ما أهم التحديات التي تواجه المدارس في تطبيق الأنشطة التعليمية المتحفية؟
أسلوب المعالجة الإحصائية

تم استخدام التكرارات والنسبة المئوية لاستجابات أفراد العينة

نتائج الدراسة ومناقشتها

تسهيلاً لعرض نتائج الدراسة فقد تم تصنيفها وفقاً لأسئلة الدراسة بحيث تمت الإجابة عن كل سؤال على حدة، وفيما يلي عرض لتلك النتائج والبيانات الإحصائية المتعلقة بها لتفسير النتائج؛ حيث تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الثلاثي، وتم حساب المدى (1-3=2)، ثم قسم على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (2÷3=0.66) وبعد ذلك أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، والجدول (3) يوضح ذلك

جدول (3) السلم التصنيفي لمقياس ليكرت الثلاثي

درجة الموافقة	المتوسط الحسابي (طول الخلية)
قليلة	من 1 إلى أقل من 1.66
متوسطة	من 1.66 إلى أقل من 2.33
كبيرة	من 2.33 إلى 3

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها والذي نصه: ما واقع الأنشطة المتحفية التعليمية في متاحف العمانية المقدمة لطلاب المدارس الزائرين لها في سلطنة عُمان؟

(84%) من إجمالي عدد المدارس، ومحافظة مسقط بلغ عددها (99) أي بنسبة (99%) ومحافظة شمال الشرقية بلغ عددها (24) أي بنسبة (62%)، وتم توزيع استبانة واحدة في كل مدرسة، وتم استبعاد (3) استبانات غير مكتملة البيانات، وأصبح العدد الصالح للتحليل الإحصائي (183) استبانة، والجدول (1) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

جدول (1) توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير	المستوى	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	67	36.6
	أنثى	116	63.4
	الإجمالي	183	100.0
الوظيفة	أخصائي أنشطة	110	60.1
	معلم	73	39.9
	الإجمالي	183	100.0
المحافظة	الداخلية	59	32.2
	مسقط	99	54.1
	شمال الشرقية	25	13.7
	الإجمالي	183	100.0
المرحلة الدراسية للمدرسة	حلقة أولى	42	23.0
	حلقة ثانية	141	77.0
	الإجمالي	183	100.0

(84%) من إجمالي عدد المدارس، ومحافظة مسقط بلغ عددها (99) أي بنسبة (99%) ومحافظة شمال الشرقية بلغ عددها (24) أي بنسبة (62%)، وتم توزيع استبانة واحدة في كل مدرسة، وتم استبعاد (3) استبانات غير مكتملة البيانات، وأصبح العدد الصالح للتحليل الإحصائي (183) استبانة، والجدول (1) يوضح العينة حسب متغيرات الدراسة:

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

1. النوع الاجتماعي وله مستويان هما: (ذكر - أنثى).
2. الوظيفة: (معلم - أخصائي أنشطة).
3. المحافظة ولها ثلاثة مستويات: (الداخلية - مسقط - شمال الشرقية).
4. المرحلة الدراسية ولها مستويان: (حلقة أولى - حلقة ثانية).

أدوات الدراسة

الأداة الأولى: الاستبانة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب النظري المتعلق بالأنشطة المتحفية التعليمية، حيث تكونت الاستبانة من (34) فقرة بعد التحكيم، موزعة على خمسة محاور رئيسية هي: التخطيط والتنظيم والإمكانات المادية والكوادر البشرية والمعوقات.

صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجالات الإدارة التعليمية، وبلغ عددهم خمسة محكمين من كلية التربية بجامعة السلطان قابوس وقسم التربية والدراسات الإنسانية بجامعة نزوى في سلطنة عمان، ووزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، وقد عادت الاستبانات المحكّمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملائمتها لقياس الأبعاد التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم وجميعها كانت تتعلق ببعض الصياغات.

ثبات أداة الدراسة

قامت الباحثة باستخدام معامل ألفا كرونباخ لاستخراج معامل الثبات ونتائج الجدول (2) توضح ذلك.

بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، وتفرغ الاستجابات تم حساب المتوسطات الحسابية لدرجة الموافقة على المحاور الخمسة للدراسة والجدول (4) أدناه يوضح ذلك.

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة

الرتبة	م	محاور الاداة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
3	1	التخطيط	2.13	0.486	متوسطة
1	2	التنظيم	2.55	0.381	عالية
5	3	الإمكانات المادية	1.69	0.520	متوسطة
2	4	الكوادر البشرية	2.43	0.413	عالية
4	5	المعوقات	2.05	0.426	متوسطة
		المجموع الكلي	2.22	0.266	متوسطة

يتضح من الجدول (4) أن واقع الأنشطة المتحفية التعليمية في المتاحف العمانية المقدمة لطلاب المدارس الزائرين لها في سلطنة عُمان بالنسبة لمحاور الأداة ككل كانت ضمن درجة التوافر المتوسطة حيث بلغ المجموع الكلي للمتوسطات الحسابية (2.22)، كما تراوح المتوسط الحسابي للمحاور بين (1.69) و(2.55) أي بين المتوسطة والعالية، وجاء في المرتبة الأولى محور التنظيم بدرجة توافر عالية وبمتوسط حسابي بلغ (2.55) وانحراف معياري قدره (0.381)، وفي المرتبة الثانية جاء محور الكوادر البشرية بدرجة توافر عالية وبمتوسط حسابي بلغ (2.43) وانحراف معياري قدره (0.413)، وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام المدارس بالتنسيق المسبق للمتاحف التي تود تنظيم زيارة لها، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (أحمد، 2016) التي أكدت على ضرورة الاهتمام بالمتاحف وجودة الإعداد لزيارتها.

وفي المرتبة الثالثة جاء محور التخطيط بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.22) وانحراف معياري قدره (0.486)، أما محور المعوقات فجاء في المرتبة الرابعة بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (2.05) وانحراف معياري قدره (0.426)، في حين جاء في المرتبة الخامسة محور الإمكانات المادية بدرجة توافر متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (1.69) وانحراف معياري قدره (0.520). وقد يُعزى ذلك إلى قلة الاهتمام بتوفير الإمكانات اللازمة لطلبة المدارس من حيث توفير الأماكن المناسبة لاستراحة الطلبة وكذلك توفير التغذية ذات الأسعار المناسبة لهم.

ولمزيد من التعمق في نتائج السؤال الأول للدراسة ومناقشتها سوف يتم تناول كل محور على حدة وذلك كما يأتي:

المحور الأول: التخطيط:

ويوضح الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات محور التخطيط

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
6	1	تضع المدرسة خطة سنوية لتنظيم زيارات للمتاحف الموجودة بالسلطنة.	2.02	0.711	متوسطة
1	2	وضوح أهداف الزيارة لجميع الطلاب.	2.31	0.714	متوسطة
3	3	وجود معرفة عن المتاحف بالنسبة للمعلم المرافق للطلاب.	2.22	0.652	متوسطة
4	4	يملك المعلم مهارة توظيف المتحف.	2.09	0.626	متوسطة
7	5	يوجه المعلم طلابه إلى جمع المعلومات عن المتحف قبل زيارته.	1.98	0.767	متوسطة
5	6	الاهتمام بالزيارات المتحفية لتطبيق الأنشطة التعليمية في المناهج المدرسية.	2.08	0.755	متوسطة
2	7	توظيف الأنشطة لتشجيع الطلاب /المعلمين على البحث وجمع المعلومات والمعارف اللازمة من مصادرها الأصلية.	2.23	0.743	متوسطة
		المجموع الكلي	2.13		متوسطة

يتضح من الجدول (5) أن واقع الأنشطة المتحفية التعليمية في المتاحف العمانية المقدمة لطلاب المدارس الزائرين لها في سلطنة عُمان بالنسبة لمحور التخطيط كانت ضمن درجة التوافر المتوسطة بشكل عام، وتراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (2.31) و(1.98) أي في درجة التوافر المتوسطة، وحصلت الفقرة "وضوح أهداف الزيارة لجميع الطلاب." على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.31) وانحراف معياري قدره (0.714) بينما حصلت الفقرة "يوجه المعلم طلابه إلى جمع المعلومات عن المتحف قبل زيارته" على أقل متوسط حسابي بلغ (1.98) وانحراف معياري قدره (0.767).

وقد يُعزى ذلك إلى ضرورة اهتمام المعلم بشكل أكبر على توعية الطلاب بأهمية المتحف في المادة التعليمية وضرورة اتباع خطة معينة للاستفادة بشكل أكبر عند التخطيط للزيارة لأحد المتاحف.

المحور الثاني: التنظيم:

ويوضح الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات محور التنظيم

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	1	يتم التنسيق المسبق بين إدارة المدرسة وبين إدارة المتحف للزيارة.	2.86	0.408	عالية
6	2	يقوم المتحف بوضع خطة واضحة للزيارة بالتعاون مع المدرسة.	2.37	0.744	عالية
8	3	تقوم المدرسة بوضع أهداف محددة وواضحة للزيارة.	2.37	0.744	عالية
4	4	تتنوع أهداف الزيارات بحيث تكون تعليمية وترفيهية.	2.70	0.516	عالية
5	5	يتم تقديم عرض تعريفي عن المتحف للطلبة الزائرين وفق تعليمات وضوابط الزيارة للمتحف.	2.56	0.589	عالية
2	6	يتم استقبال الطلبة في الوقت المحدد للزيارة.	2.77	0.450	عالية
3	7	يتناسب العدد المسموح به للزيارة مع مساحة المتحف.	2.73	0.515	عالية
7	8	يوجه المعلم طلابه إلى تسجيل كافة مشاهداته عن المتحف أثناء الزيارة.	2.36	0.679	متوسطة
9	9	يطلب المعلم من طلابه كتابة تقارير عن زيارة المتحف بعد الانتهاء منها.	2.30	0.720	متوسطة
		المجموع الكلي	2.55		عالية

يتضح من خلال الجدول (6) أن واقع الأنشطة المتحفية التعليمية في المتاحف العمانية المقدمة لطلاب المدارس الزائرين لها في سلطنة عُمان بالنسبة لمحور التنظيم كانت ضمن درجة التوافر العالية بشكل عام، وتراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (2.86) و(2.30) أي بين العالية والمتوسطة، وحصلت الفقرة "يتم التنسيق المسبق بين إدارة المدرسة وبين إدارة المتحف للزيارة." على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.86) وانحراف معياري قدره (0.408) وبدرجة توافر عالية، وقد يُعزى ذلك إلى اهتمام المدارس بالتنسيق المسبق مع المتاحف لتنظيم الزيارات لها.

بينما حصلت الفقرة "يطلب المعلم من طلابه كتابة تقارير عن زيارة المتحف بعد الانتهاء منها." على أقل متوسط حسابي بلغ (2.30) وانحراف معياري قدره (0.720) وبدرجة توافر متوسطة؛ وقد يُعزى ذلك إلى قلة اهتمام المعلم المرافق للطلاب بتوجيه طلابه وحثهم على الاستفادة من الزيارة بشكل منظم، وكذلك قد يعزى السبب للهدف العام من الزيارة هل هي مجرد زيارة ترفيهية أم زيارة لغرض علمي ما.

المحور الثالث: الإمكانات المادية:

ويوضح الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات محور المعوقات

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
3	1	يوجد بعد مكاني للمدرسة عن المتحف.	2.31	0.675	متوسطة
1	2	قلة الوقت المتاح في المدارس لتنظيم الزيارات المتحفية.	2.40	0.711	عالية
2	3	ضعف الميزانية المخصصة للزيارات المتحفية بالمدارس.	2.37	0.772	عالية
4	4	قلة اهتمام إدارة المدرسة بتنفيذ الزيارات المتحفية.	2.15	0.667	متوسطة
6	5	تخوف أولياء أمور الطلاب من زيارات أبنائهم إلى المتاحف.	1.98	0.612	متوسطة
5	6	رفض بعض أعضاء هيئة التدريس تحمل مسؤولية الإشراف على الطلاب في الزيارات المتحفية.	2.04	0.744	متوسطة
7	7	التركيز في الزيارات المتحفية على الجوانب الترفيهية أكثر من الجوانب العملية.	1.94	0.673	متوسطة
8	8	قلة اهتمام إدارات المتاحف بدعوة المدارس للمشاركة في الأنشطة التي تنظمها.	1.87	0.667	متوسطة
9	9	قلة اهتمام المعلمين بالأنشطة اللاصفية عامة والمتحفية خاصة.	1.41	0.624	متوسطة
		المجموع الإجمالي	2.05		متوسطة

يتضح من الجدول (9) أن واقع الأنشطة المتحفية التعليمية في المتاحف العمانية المقدمة لطلاب المدارس الزائرين لها في سلطنة عُمان بالنسبة لمحور المعوقات كانت ضمن درجة التوافر المتوسطة بشكل عام، وتراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (1.41) و (2.40) أي بين العالية والمتوسطة، وحصلت الفقرة

قلة الوقت المتاح في المدارس لتنظيم الزيارات المتحفية "على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.40) وانحراف معياري قدره (0.711) وبدرجة توافر عالية.

بينما حصلت الفقرة "قلة اهتمام المعلمين بالأنشطة اللاصفية عامة والمتحفية خاصة" على أقل متوسط حسابي بلغ (1.41) وانحراف معياري قدره (0.624) وبدرجة توافر متوسطة.

وقد يُعزى ذلك إلى عدم تفعيل المعلمين للأساليب التدريسية المصحوبة بالأنشطة اللاصفية وربما لعدم توافر الدعم اللازم لهذه الأنشطة من قبل إدارة المدرسة.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات عينة الدراسة تُعزى إلى متغيرات النوع الاجتماعي والوظيفة والمحافظة والمرحلة الدراسية؟

وسوف يتم عرض نتيجة كل متغير على حدة كما يأتي:

1- متغير النوع الاجتماعي:

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقا لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (10).

جدول (10) نتائج اختبار ت (T-test) للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المحور	النوع الاجتماعي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت (ت)	مستوى دلالة (ت) إحصائياً
التخطيط	ذكر	2.14	0.464	0.153	غير دالة
	أنثى	2.13	0.500		
التنظيم	ذكر	2.48	0.351	1.999	غير دالة
	أنثى	2.59	0.393		
الإمكانات المادية	ذكر	1.74	0.494	1.014	غير دالة
	أنثى	1.66	0.534		
الكوادر البشرية	ذكر	2.37	0.420	1.485	غير دالة
	أنثى	2.47	0.407		
المعوقات	ذكر	2.16	0.388	2.621	غير دالة
	أنثى	1.99	0.437		

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات محور الإمكانات المادية

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
1	1	يتوافر بالمتحف المساحات الكافية واللازمة لاستراحة الطلبة.	1.91	0.669	متوسطة
4	2	يتوافر بالمتحف مكان مخصص لتوفير التغذية اللازمة للطلبة.	1.49	0.619	متوسطة
3	3	تناسب أسعار التغذية إن وجدت مع مستويات الطلاب المادية.	1.56	0.633	متوسطة
2	4	تتوافر بالمتحف الفعاليات اللازمة للجلسات الحوارية والنقاشية مع الطلبة.	1.80	0.699	متوسطة
		المجموع الإجمالي	1.69	0.655	متوسطة

يتضح من خلال الجدول (7) أن واقع الأنشطة المتحفية التعليمية في المتاحف العمانية المقدمة لطلاب المدارس الزائرين لها في سلطنة عُمان بالنسبة لمحور الإمكانات المادية ضمن درجة التوافر المتوسطة بشكل عام، وتراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (1.49) و (1.91) أي في درجة التوافر المتوسطة، وحصلت الفقرة "يتوافر بالمتحف المساحات الكافية واللازمة لاستراحة الطلبة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (1.91) وانحراف معياري قدره (0.669) بينما حصلت الفقرة "يتوافر بالمتحف مكان مخصص لتوفير التغذية اللازمة للطلبة" على أقل متوسط حسابي بلغ (1.49) وانحراف معياري قدره (0.699). وقد يُعزى ذلك إلى قلة الأماكن المخصصة للطلاب بالمتاحف العمانية اللازمة لتوفير التغذية المناسبة لهم.

المحور الرابع: الكوادر البشرية:

ويوضح الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات هذا المحور.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات محور الكوادر البشرية

الرتبة	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
2	1	يقوم المشرف التربوي بالمتحف بتزويد الطلبة بالمعلومات الكافية عن محتوياته.	2.67	0.517	عالية
1	2	يرد المشرف التربوي بالمتحف على أي استفسار أو أسئلة من قبل الطلبة.	2.75	0.471	عالية
4	3	يُمنح المشرف التربوي بالمتحف ملكات التأمل والتفكير لدى الطلاب	2.31	0.626	متوسطة
3	4	يتم توفير المواد الإعلامية والمطبوعات في المتحف ليستفيد منها الطلاب والمعلمون.	2.44	0.598	عالية
5	5	تنوع مصادر التعلم المقدمة للطلاب داخل المتحف.	2.23	0.633	متوسطة
6	6	تُراعى الأنشطة التي ينظمها المتحف الحاجات المتنوعة للطلاب.	2.19	0.630	متوسطة
		المجموع الإجمالي	2.43		متوسطة

يتضح من خلال الجدول (8) أن واقع الأنشطة المتحفية التعليمية في المتاحف العمانية المقدمة لطلاب المدارس الزائرين لها في سلطنة عُمان بالنسبة لمحور الكوادر البشرية كانت ضمن درجة التوافر المتوسطة بشكل عام، تراوح المتوسط الحسابي للفقرات بين (2.75) و (2.19) أي بين العالية والمتوسطة، وحصلت الفقرة "يرد المشرف التربوي بالمتحف على أي استفسار أو أسئلة من قبل الطلبة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (2.75) وانحراف معياري قدره (0.471) وبدرجة توافر عالية.

بينما حصلت الفقرة "تُراعى الأنشطة التي ينظمها المتحف الحاجات المتنوعة للطلاب" على أقل متوسط حسابي بلغ (2.19) وانحراف معياري قدره (0.630) وبدرجة توافر متوسطة.

وقد يُعزى ذلك إلى ضعف التواصل مع المدارس والتخطيط المسبق لهذه الأنشطة التي تنظمها المتاحف وعدم ربطها بالمنهج.

المحور الخامس: المعوقات:

ويوضح الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التوافر والرتبة لفقرات هذا المحور.

تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية (حلقة أولى، حلقة ثانية)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (13).

جدول (13) نتائج اختبار ت (T-test) للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة الدراسية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى دلالة (ت) إحصائياً
التخطيط	حلقة أولى	2.07	0.509	0.942-	0.505
	حلقة ثانية	2.15	0.479		
التنظيم	حلقة أولى	2.53	0.438	0.445-	0.650
	حلقة ثانية	2.56	0.364		
الإمكانات المادية	حلقة أولى	1.67	0.551	0.348-	0.445
	حلقة ثانية	1.70	0.512		
الكوادر البشرية	حلقة أولى	2.48	0.440	0.778	0.451
	حلقة ثانية	2.42	0.406		
المعوقات	حلقة أولى	1.89	0.467	2.836-	0.411
	حلقة ثانية	2.10	0.403		

يتضح من الجدول (13) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المرحلة الدراسية وبين كافة المحاور.

للإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: ما أبرز التحديات التي تواجه المدارس في تطبيق الأنشطة المتحفية التعليمية من وجهة نظر المعلمين وأخصائيي الأنشطة؟

وسوف يتم الإجابة عن السؤال من خلال الإيداء الثانية وهي المقابلة ومن خلال تحليل نتائج المقابلة المفتوحة وبعد إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات، تم رصد النتائج في صورة جداول إحصائية وتحليلها وتفسيرها على النحو الآتي:

ويوضح الجدول (14) استجابات أفراد العينة حول سؤال المقابلة المفتوحة:

جدول (14) استجابات أفراد العينة حول سؤال المقابلة المفتوحة

م	الفقرات	الاستجابات		
		نك	%	الرتبة
1	قلة الإمكانات المادية والمخصصات المالية لتنفيذ الزيارات المتحفية.	10	100	1
2	ضعف جاهزية المتاحف لاستقبال طلبة المدارس وتوفير كافة الخدمات الترفيحية والتعليمية والصحية والغذائية (برامج- مؤثرات سمعية وبصرية) لهم.	8	80	2
3	قلة الأنشطة المنفذة من قبل المتاحف لطلبة المدارس.	7	70	3
4	قلة اهتمام المناهج الدراسية بالأنشطة المتحفية.	6	60	4
5	قلة وجود الكوادر المؤهلة لممارسة الأنشطة المتحفية سواء في المدارس أو في المتاحف من معلمين وقديرين ومشرفين.	5	50	5
6	بعد المتاحف عن بعض محافظات السلطنة وتركزها في محافظة مسقط.	4	40	6
7	عدم وجود قنوات إعلامية للمتاحف للكشف عن فعاليتها ومحتوياتها وتسويق أنشطتها وبرامجها وتوظيفها في التواصل مع المدارس.	4	40	6
8	صعوبة تنسيق الزيارات بين المدارس والمتاحف لوجود مدارس كثيرة تريد زيارة المتاحف في فترة محددة من العام الدراسي.	3	30	7
9	قلة الوعي بأهمية الأنشطة المتحفية سواء داخل المدارس أو في المتاحف.	3	30	8
10	ضيق الوقت المخصص لتنفيذ الأنشطة المتحفية بالمدارس.	3	30	9
11	عدم وجود رؤية واضحة وشاملة من قبل وزارة التربية والتعليم لتنفيذ الأنشطة المتحفية.	1	10	10

يتضح من الجدول (10) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع الاجتماعي وبين كافة المحاور.

2- متغير الوظيفة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع المحاور وفقاً لمتغير الوظيفة (أخصائي أنشطة، معلم)، وتم إجراء اختبار ت (T-test) لمجموعتين مستقلتين حسب ما يشير إليه الجدول (11).

جدول (11) نتائج اختبار ت (T-test) للكشف عن دلالة الفروق لدى عينة الدراسة تبعاً لمتغير الوظيفة

المحور	النوع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى دلالة (ت) إحصائياً
التخطيط	أخصائي أنشطة	2.16	0.454	0.582	0.447
	معلم	2.10	0.532		
التنظيم	أخصائي أنشطة	2.57	0.349	0.854	0.357
	معلم	2.52	0.426		
الإمكانات المادية	أخصائي أنشطة	1.65	0.496	1.744	0.188
	معلم	1.75	0.552		
الكوادر البشرية	أخصائي أنشطة	2.41	0.413	.893	0.346
	معلم	2.47	0.414		
المعوقات	أخصائي أنشطة	2.13	0.412	8.423	0.004
	معلم	2.19	0.294		

يتضح من الجدول (11) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة لمحور المعوقات لصالح المعلمين، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الوظيفة وبقية المحاور، وقد يعزى ذلك لكون أغلب الزيارات للمتاحف تكون برفقة المعلمين.

3- متغير المحافظة:

حيث يوضح الجدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير المحافظة لمحاور أداة الدراسة:

جدول (12) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير المحافظة

المحور	قيمة (ف) المحسوبة	درجات الحرية	مجموع مربعات الانحراف	متوسط المربعات	مستوى دلالة
التخطيط	1.441	2	0.678	0.339	0.239
			42.326	0.235	
التنظيم	3.945	2	1.111	0.556	0.021
			25.351	0.141	
الإمكانات المادية	0.950	2	0.514	0.257	0.389
			48.667	0.270	
الكوادر البشرية	1.928	2	0.651	0.326	0.148
			30.406	0.169	
المعوقات	16.769	2	5.196	2.598	0.000
			27.886	0.155	

يتضح من الجدول (12) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المحافظة لمحور التنظيم لصالح محافظة مسقط ومحور المعوقات لصالح محافظة شمال الشرقية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المحافظة وبقية المحاور، وقد يعزى ذلك إلى لكون مدارس محافظة مسقط أكثر زيارة للمتاحف من بقية مدارس المحافظات الأخرى لوجود أغلب المتاحف بمحافظة مسقط، وبالتالي قد تكون أكثر صعوبة من ناحية تنظيم تلك الزيارات، والتنسيق لها، بينما محافظة شمال الشرقية ظهرت الفروق لصالح محور المعوقات وذلك لبعد المحافظة عن المتاحف وصعوبة الوصول لها وما يترتب عليها من تكاليف مالية وتنظيمية.

4- متغير المرحلة الدراسية:

- كما جاء قلة الوعي بأهمية التربية المتحفية سواء داخل المدارس أو في المتاحف في المرتبة الثامنة، يعود ذلك إلى عدم تفعيل جانب التربية المتحفية بالمدارس العمانية والاهتمام بأنشطتها.
- وأيضاً جاء ضيق الوقت المخصص لتفعيل الأنشطة المتحفية بالمدارس في المرتبة التاسعة، وقد يرجع ذلك إلى قلة وعي المعلمين بأهمية التربية المتحفية في إثراء المناهج.
- في حين جاء عدم وجود رؤية واضحة وشاملة من قبل وزارة التربية والتعليم لتفعيل هذا النشاط في المرتبة الأخيرة، نظراً إلى قيام وزارة التربية والتعليم بتدريب المعلمين على الأنشطة المدرسية في المركز التخصصي للمعلمين ومنها الأنشطة المتحفية، فضلاً عن وجود أخصائي ومشرفي للنشاط المدرسي لتدعم هذا الجانب.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج توصي الدراسة بالآتي:
- الاهتمام بإعداد كوادر متحفية متخصصة في أداء الدور التعليمي من خلال المتحف.
- الاهتمام بالتربية المتحفية منذ المراحل الأولى للطفل؛ فهي تعتبر من أهم سبل التنشئة والتعليم والتثقيف التي تحقق للطفل ارتباطه بموروثه الثقافي وتراثه الفكري؛ مما يعمل على الحفاظ على خصوصياته الثقافية والقيمية.
- عقد اتفاقيات تعاون بين المتحف وبين شركة مواصلات للنقل؛ لتسهيل نقل الطلاب من مختلف المحافظات بالسلطنة.
- مخاطبة وزارة التربية والتعليم بالبرامج والأنشطة والفعاليات التي تخدم العملية التعليمية التعليمية.
- توعية المعلمين والتلاميذ بأن المتحف يعد مؤسسة تعليمية تربوية وذلك من خلال وسائل الإعلام المختلفة.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين؛ لتنمية كفاياتهم في كيفية استخدام المتحف في التدريس.
- إنتاج برمجيات تتضمن أنشطة متنوعة؛ لتفعيل أنشطة التربية المتحفية لطلاب المدارس.
- الاستعانة بدليل المفاهيم المتحفية المتعلقة بالمناهج الدراسية بوزارة التربية والتعليم لإعداد الدليل الخاص برط المناهج بمحتويات المتحف وقاعاته.
- التعاون مع مختلف مؤسسات المجتمع التعليمية والثقافية المهمة؛ لتنفيذ دورات وورش عمل متنوعة للطلاب.

يتضح من الجدول (14) الآتي:
- أن أكثر التحديات التي تواجه المدارس في تطبيق الأنشطة التعليمية المتحفية هي قلة الإمكانيات المادية والمخصصات المالية لتنفيذ الزيارات المتحفية، وربما يُعزى ذلك إلى قلة المخصصات المالية في ميزانيات المدارس لهذا النوع من الأنشطة.
- جاء في المرتبة الثانية من التحديات ضعف جاهزية المتاحف لاستقبال طلبة المدارس وتوفير كافة الخدمات الترفيهية والتعليمية والصحية والغذائية (برامج- مؤثرات سمعية وبصرية) لهم؛ وقدير جمع ذلك لغياب النظرة الشاملة والمُتكاملة للتربية المتحفية والتي لا تقتصر على المشاهدة والاستماع فقط بل تمتد إلى خدمات متنوعة وكثيرة.
- أما قلة الأنشطة المنفذة من قبل المتاحف لطلبة المدارس فقد جاء في المرتبة الثالثة؛ من الممكن أن يعود ذلك إلى قلة تدريب القائمين على المتاحف في مجال التربية المتحفية.
- وجاء قلة اهتمام المناهج الدراسية بالأنشطة المتحفية في المرتبة الرابعة ربما بسبب تركيز المناهج في بعض الأحيان على الجوانب النظرية.
- وجاء قلة وجود الكوادر المؤهلة لممارسة الأنشطة المتحفية سواء في المدارس أو في المتاحف من معلمين ومُدرِّبين ومشرفين في المرتبة الخامسة، وقد يُعزى ذلك إلى قلة الاهتمام بتأهيل المعلمين وتدريبهم بالأنشطة المتحفية التعليمية.
- وجاء بعد المتاحف عن بعض محافظات السلطنة وتركزها في محافظة مسقط في المرتبة السادسة، نظراً لأن أغلب المتاحف موجودة بمحافظة مسقط، وبالتالي مسافة الوصول للمتاحف يأخذ من وقت الطلاب وجهدهم للوصول إليها.
- كما جاء عدم وجود قنوات إعلامية للمتاحف للكشف عن فعاليتها ومحتوياتها وتسويق أنشطتها وبرامجها وتوظيفها في التواصل مع المدارس في المرتبة السادسة أيضاً، من الممكن أن يكون ذلك إلى قلة الاهتمام بالترويج للمتاحف وتواصلها مع المدارس لإطلاعها على مختلف فعاليتها.
- وجاءت صعوبة تنسيق الزيارات بين المدارس والمتاحف لوجود مدارس كثيرة تريد زيارة المتاحف في فترة محددة من العام الدراسي في المرتبة السابعة، وقد يُعزى ذلك إلى المساحة الإجمالية للمتاحف وعدم قدرتها الاستيعابية لأعداد كبيرة من الطلاب.

المراجع

المراجع العربية :

- علي، منى عبد السلام (2008). فاعلية برنامج أنشطة متحفية لتنمية الابتكار لدى طفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- أمبوسعيدية، ندى علي سالم. (2016). فاعلية استخدام المتحف الافتراضي في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الآثار التاريخية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- جمعة، رضا هندي؛ وأحمد، والي عبد الرحمن. (2014). فاعلية برنامج مقترح قائم على التربية المتحفية لتنمية الوعي الأثري والحس الوطني لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر ع 56 ص 114-144.
- السيد، عبد الرازق محمد، حافظ، ماجدة مصطفى. (2008). متحف ومكتبة طفل ما قبل المدرسة. مصر: مكتبة بستان المعرفة.
- أحمد، حافظ فرج. (2009). مهارات البحث العلمي في الدراسات التربوية والاجتماعية، القاهرة: عالم الكتب.
- موسى، سامية، خلف، أمل. (2008). التربية المكتبية والمتحفية لطفل الروضة. القاهرة: عالم الكتب.
- بخيت، ماجدة هاشم، عبد الحميد، منال محمود ودرويش، أسماء سيد درويش. (2018). استخدام التربية المتحفية لتدريب معلمة الروضة على تنفيذ بعض الأنشطة المتحفية. مجلة دراسات في الطفولة والتربية. جامعة أسيوط - كلية رياض الأطفال. ع 5. ص 293-333.
- أحمد، نجاح رحومة. (2016). تفعيل التربية المتحفية لتلاميذ التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة "تصور مقترح". دراسات تربوية واجتماعية - مصر - مج 22، ع 3
- موسى، أحمد محمد. (2011). دراسة تقويمية للتعليم الإلكتروني القائم على الفصل الدراسي الافتراضي للمرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- صبح، منى عبد السلام السيد. (2016). فاعلية برنامج أنشطة متحفية لتنمية النمو المعرفي لدى المكفوفين. مجلة الارشاد النفسي، جامعة عين شمس، ع 47.

- عبد المجيد، زكريا رجب. (2014). فن المتاحف والحفائر. الإسكندرية: دار الجامعيين للطباعة والتجليد.
- أمين، كاميليا. (2003). التربية المتحفية ودورها في نمو التذوق الفني للمتعلم. المؤتمر العملي الأول للتعليم النوعي وتحديث المجتمع خلال الفترة (17-19 فبراير 2003م). كلية التربية النوعية، جامعة القاهرة.
- توفيق، نظيمة. (1994). الزيارات المدرسية للمتاحف الأثرية. مؤتمر الأيكوم الدولي للمتاحف والحضارة والتنمية. عمان، الأردن.
- الحمراوي، سولاف أبو الفتوح. (2011). متاحف الأطفال. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- الصياد، غادة محمد. (2009). الحضارة والفن في متاحف مصر التاريخية. مكتبة نانسي: القاهرة.
- عبد اللطيف، فاتن؛ وحلاوة، محمد السيد. (2003). مكتبات ومتاحف الأطفال بين النظرية والتطبيق. مصر: مؤسسة حورس الدولية.
- عبد اللطيف، فاتن إبراهيم والجعفري، ممدوح عبد الرحيم. (2007). الأنشطة المتحفية وتنمية مهارات التفكير الاجتماعي لطفل ما قبل المدرسة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية مصر. مج 17 ع 2
- حمدون، سمر محمد علي. (2013). تفعيل التربية المتحفية لتنمية الوعي الثقافي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة - مصر.
- سعيد، محمد سامح. (1995). التكنولوجيا وسيلة لتطوير التعليم في القرن 21، القاهرة: مركز التطوير التكنولوجي.
- دياب، عبير. (2004). التربية المتحفية. مجلة ثقافة الطفل. القاهرة. المركز القومي لثقافة الطفل.
- غنيم، حنان عبدة؛ والحمراوي، سولاف أبو الفتوح. (2013). التربية المتحفية للطفل المصري وتحديات المستقبل. المؤتمر الدولي الرابع بعنوان طفل اليوم أمل الغد. كلية رياض الأطفال، جامعة الإسكندرية، مصر.
- دعبس، محمد يسري إبراهيم. (2004). متاحف العالم والتواصل الحضاري دراسات وبحوث انثروبولوجيا المتاحف. البيطاش سنتر للنشر والتوزيع: الإسكندرية.
- ملص، محمد بسام. (1997). دور المتاحف في التربية. مجلة التربية. قطر س 26، ع 122.
- الحميد، جميل موسى. (2006). أهمية التأسيس للمتحف التعليمي في الوطن العربي. الجوبة. مؤسسة عبد الرحمن السديري الخيرية. السعودية. ع 15.
- إسماعيل، دنيا أحمد. (2009). المتاحف التعليمية الافتراضية. القاهرة: عالم الكتب.
- القاعد، إبراهيم عبد القادر. (2003). فعالية استخدام المتحف التعليمي في تحصيل طلاب الصف السابع الأساسي وتنمية الحس الإبداعي لديهم في تعلم التاريخ في الأردن. مجلة البحوث التربوية: قطر. س 12، ع 23.
- وزارة التراث والثقافة. (1995). قرار وزاري رقم (17) لعام 1995 بشأن تشكيل اللجنة الوطنية للمتاحف. مسقط.
- <https://icom.museum/en>
- وزارة التراث والثقافة. (2019). ملحق خاص يصدر عن وزارة التراث والثقافة بمناسبة اليوم العالمي للمتاحف.
- (<https://www.baitalzubair.com/ar>)
- <https://omantourism.gov.om>

المراجع الأجنبية :

- Wright, Emmett. (1980). Analysis of effect of amuseum experience on the biology achievement of sixth grade. Journal of Reserch in Science Teaching.
- -Smith, A. (2011). Learning history through heritage place management in the Pacific Island. Journal of pacific History ,46(2). pp
- - Mendez, G, (2006). Using Students CulturalHeritage to Improve Academic Achievement in Writing. Multicultural perspectives ,8(4). pp
- - Dillon, p.& Prosser, D. (2003). Education Transaction in Museum Online Learning Initiatives. International Journal on E-

تنفيذ معلمي العلوم للأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج (كامبريدج) والعوامل المؤثرة فيه بسلطنة عُمان.

Mansoor Nasser Al-Hattali – Educational Supervisor Ministry of Education – Sultanate of Oman

Dr. Nasser Sulaiyam Al-Mazidi – Assistant professor
College of Science and Arts– University of Nizwa- Sultanate of Oman

منصور بن ناصر الهطالي- مشرف تربوي
وزارة التربية والتعليم/ سلطنة عمان

د. ناصر بن سليم المزدي – أستاذ مساعد
كلية العلوم والآداب – جامعة نزوى- سلطنة عمان

الملخص

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تنفيذ معلمي العلوم للأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج (كامبريدج) والعوامل المؤثرة فيه بسلطنة عُمان. حيث اتبعت هذه الدراسة المنهج المختلط بعينة قصدية شملت عشرة من معلمي ومعلمات الصفوف (5 – 8) في مديرية التربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، تم استخدام بطاقة ملاحظة لمعرفة واقع التنفيذ، ومقابلة للكشف عن العوامل المؤثرة فيه (المعوقات والمعينات وفهم خصائص المنهاج)، وتوصلت الدراسة الى: أن واقع تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء غير متقن بنسبة (80%)، ومن العوامل المؤثرة على هذا التنفيذ هي: قصور في فهم استراتيجيات الاستقصاء، وتأخر في توفير الأدوات والبيئة المادية والصفية، وقصور في فهم خصائص المنهاج، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استراتيجيات الاستقصاء بما يضمن فهم أعمق لمهارات الاستقصاء، وتطبيق صحيح لها، مع تزويد الكتب الدراسية بمادة علمية تعنى بخصائص المنهاج ومهارات التفكير العلمي.

الكلمات المفتاحية: تنفيذ، الأنشطة العلمية، الاستقصاء، مناهج كامبريدج، العوامل المؤثرة.

Science teachers' implementation of inquiry-based scientific activities in (Cambridge) curricula and the factors affecting it in the Sultanate of Oman.

Abstract

This study sought to measure the extent to which science teachers in the Sultanate of Oman implemented inquiry-based scientific activities in Cambridge curricula. as well as the factors affecting it. A mixed methodology was used for data collection; data were collected from 10 teachers selected using the intentional sample technique. The selected teachers were teaching grades (5-8) in the South Batinah Region. Descriptive reports were used to explore the reality of implementation, in addition to interviews to investigate the factors affecting it (obstacles, aids, and understanding the characteristics of the curriculum). The findings of the study showed that 80% of the implemented survey-based scientific activities are inaccurate. The implementations are adversely affected by the lack of understanding of the survey strategy, the lack of tools, lack of aids, and the lack of understanding of the characteristics of the curricula. The study recommended the need for training teachers in the survey strategy to ensure a deeper understanding of the survey skills and an accurate application of them. In addition, provide textbooks with scientific material that addresses curriculum features and scientific thinking skills.

Keywords: extent, scientific activities, investigation, Cambridge curricula, factors affecting.

تاريخ استلام البحث:

Date of Submission:
16 - 01 - 2024

تاريخ القبول:

Date of acceptance:
02 - 11 - 2024

تاريخ النشر الرقمي:

Date of publication online:
16 - 12 - 2024

لإقتباس هذا المقال:
For citing this article:

الهُطَالِي، منصور. المزِيدِي، ناصر.
(2024) تنفيذ معلمي العلوم للأنشطة
العلمية القائمة على الاستقصاء في
مناهج (كامبريدج) والعوامل المؤثرة
فيه بسلطنة عُمان. الخليل للدراسات
التربوية والنفسية، 2(3)، 38-52

المقدمة

خلال السنوات الأخيرة من القرن العشرين شهدت طرائق تعليم العلوم تغيراً جوهرياً يتيح للطلبة الانخراط بنشاط في التقدم العالمي الحاصل. لإنجاز ذلك داخل الفصول الدراسية، أصبح من الضروري اعتماد أساليب البحث والاستقصاء والبعد عن حفظ المعلومات؛ حيث إنّ طبيعة العلوم معتمدة على مبدأ التقصي، وتعليمها يتطلب فهماً للتفكير العلمي وطرائق علمية يتم التعلم بواسطتها من خلال التفاعل القائم بين الطلبة والأنشطة؛ وذلك لتلبية حاجاتهم ورغباتهم وتوجهاتهم (كريشان، 2005).

لقد خضعت المناهج التعليمية باعتبارها عنصراً أساسياً من عناصر المنظومة التعليمية بمراجعة مستمرة، وتطوير شامل في نواحيها المختلفة؛ بدءاً من المقررات الدراسية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم وغيرها؛ وذلك لتناسب مع الرؤية المستقبلية للتعليم في السلطنة، ولتتوافق مع فلسفته وأهدافه. وقد أولت وزارة التربية والتعليم العمانيّة مجال تدريس العلوم اهتماماً كبيراً يتلاءم مع مستجدات التطور العلمي والتكنولوجي والمعرفي، ومن هذا المنطلق اتجهت إلى الاستفادة من الخبرات الدولية؛ اتساقاً مع التطور المتسارع في هذا المجال من خلال تبني مشروع السلاسل العالمية في تدريس هذه المادة وفق المعايير الدولية؛ من أجل تنمية مهارات البحث والتقصي والاستنتاج لدى الطلبة، وتعميق فهمهم للظواهر العلمية المختلفة (وزارة التربية والتعليم العمانيّة، 2018).

بههدف تحديث موارد تعلم العلوم، اعتمدت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عُمان على مجموعة كامبريدج الدولية لتطوير كُتب العلوم، هذا التطوير نتج عنه ثلاث مكونات هي: كتاب الطالب، وكتاب النشاط، ودليل المعلم. تمت مواءمتها بموجب القرار الوزاري (2017/370)، واللجان المنبثقة منه (وزارة التربية والتعليم العمانيّة، 2018).

وإن أكثر ما يميز كتب سلسلة كامبريدج احتوائها على كثير من الأنشطة والتمارين والأفكار وأوراق العمل القائمة على الاستقصاء العلمي، وقد أعدت الوزارة ممثلة في دائرة تنمية الموارد البشرية برنامجاً لتدريب المعلمين على هذه السلسلة، وكيفية تنفيذها؛ ولذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن واقع تنفيذ معلمي العلوم للأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج (كامبريدج) والعوامل المؤثرة فيه بسلطنة عُمان.

مشكلة الدراسة

إن ما يميز مادة العلوم عن غيرها من المواد هو ارتباط المحتوى بالأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء والتقصي، ولتحقيق أهداف تدريس العلوم في سلطنة عُمان، سعت وزارة التربية والتعليم إلى تطوير منهاج العلوم بتبني سلسلة كامبريدج القائمة على كثير من هذه الأنشطة، والمتتبع لواقع تنفيذ الأنشطة العلمية في صفوف العلوم من خلال الدراسات التربوية يلاحظ عدم تفعيلها بالشكل المطلوب أو الاقتصار في تفعيلها على بعض المهارات كما في دراسة دوجان وسمسار (Dogan, Simsar, 2018)؛ ولعدم فهم المعلمين للاستراتيجيات التدريسية كما في دراسة (كريشان، 2005) ودراسة ليون (Leon, 2015)، كما لا يتيح بعضهم للطلبة ممارسة مهارات الاستقصاء بأنفسهم مثل ما جاء في دراسة (الشمراي وآل محي، 2016)، وكون الباحث مشرف تربوي لاحظ وجود قصور في تنفيذ مهارات الاستقصاء العلمي؛ لذلك قام باستطلاع عدد (12) من المشرفين التربويين، أجاب (58.3%) منهم بعدم تنفيذ مهارات الاستقصاء عند أغلب المعلمين كما هو مطلوب، ولتعرف على أسباب هذا القصور أجرى الباحث استطلاع لعدد (30) من معلمي ومعلمات العلوم في مديرية التربية والتعليم بمحافظة جنوب الباطنة، جاءت نتيجته بوجود معوقات بنسبة (100%)، ولذلك جاءت هذه الدراسة؛

للكشف عن واقع تنفيذ الأنشطة الاستقصائية من قبل معلمي العلوم في كتب سلسلة العلوم الجديدة (كامبريدج).

أسئلة الدراسة

وجاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما واقع تنفيذ معلمي العلوم للأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج (كامبريدج)؟
2. ما معوقات تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج (كامبريدج) من قبل معلمي العلوم؟
3. ما معينات تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج (كامبريدج) من قبل معلمي العلوم؟
4. ما تأثير فهم معلمي العلوم لخصائص المنهاج على تنفيذ الأنشطة الاستقصائية في مناهج (كامبريدج)؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

- الكشف عن واقع تنفيذ معلمي العلوم للأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج (كامبريدج).
- الكشف عن معوقات تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج (كامبريدج).
- الكشف عن معينات تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج (كامبريدج).
- استقصاء أثر فهم معلمي العلوم لخصائص المنهاج، ودوره في تنفيذ الأنشطة الاستقصائية في مناهج (كامبريدج).

أهمية الدراسة

البعد النظري:

- الكشف عن واقع تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج كامبريدج.
- تقديم قائمة بمعوقات ومعينات تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج كامبريدج.
- رقد المكتبة العربية بدراسة ذات منهجية مختلطة في معالجة مشاكل تنفيذ المناهج الجديدة (كامبريدج).
- البعد العملي:
- تحفز المعلمين على القراءة والاطلاع في خصائص المنهاج وعمليات العلم.
- إعطاء دلائل عن واقع تنفيذ المعلمين للأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء، مما يحفز المشرفين التربويين، والمسؤولين عن التدريب، والقيادات التربوية ذات الشأن على تقديم الدعم للمعلمين بما يناسب الواقع الصحيح والفعلية التنفيذية والعوامل المؤثرة فيه.

حدود الدراسة

- الحدود المكانية: مدارس الحلقة الثانية بمحافظة جنوب الباطنة في سلطنة عمان.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2020/2021).
- الحدود الموضوعية: الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج علوم سلسلة كامبريدج - الفصل الدراسي الأول - للصفوف (5-8).

مصطلحات الدراسة

- التنفيذ: "هي عملية تتضمن جميع الممارسات التي يقوم بها جميع المشاركين في نقل المنهج من طور التصميم إلى طور التطبيق الفعلي في التعليم المدرسي" (جواد، 2014:1).
- ويعرف إجرائياً: هو الإجراء العملي للأنشطة العلمية والذي يمكن أن

يقوم الطالب من خلاله وفق معايير محددة.

- الأنشطة العلمية: "هي طريقة للتدريس تقدم فيها المفاهيم العلمية التي تتضمنها مادة ما عن طريق نشاط علمي، أو تجربة مخبرية يقوم بها الطالب، أو المعلم، أو كلاهما سواء أكان هذا النشاط العلمي داخل المدرسة أم خارجها وتحت إشراف المعلم أو بتوجيه منه، بغرض تعلم المفاهيم العلمية وتعليمها" (إبراهيم، 2014، 269)

وتعرف إجرائيًا: هي سلسلة من الأعمال التي يقوم بها المتعلم بتوجيه من المعلم؛ وذلك لتعلم المفاهيم العلمية، وفهم الظواهر الطبيعية بحيث يمكن ملاحظة هذه الأعمال، وتقديم تغذية راجعة لها.

- الاستقصاء: "إعطاء المتعلم فرصًا تعليمية؛ ليمارس قدراته التفكيرية كتصميم التجارب، والبحث عن الحلول، وضبط المتغيرات، وابتكار طرق للقياس، وجمع البيانات وعرضها، تمهيدًا لبناء معنى اعتمادًا على تحليله للبيانات التي حصل عليها" (الفضلي، 2014، 6). ويعرف إجرائيًا: هو مجموعة من الخطوات التي يتبعها المتعلم لتفسير الظواهر العلمية والوصول إلى الفهم العميق للنظريات والمفاهيم العلمية، ويمكن من خلالها حصول الطالب على درجات وفق المعايير المعدة للتقويم.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري:

مهارات معلم العلوم:

من أجل أن يستطيع المعلم مواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي، والثورة المعرفية الهائلة، لا بُدَّ له من امتلاك عدد من المهارات التي تمكنه من مواكبة التحديات التي تواجه النظام التربوي في عصر الاقتصاد المعرفي، وتجعله قادرًا على إدارة المهام الحياتية، وإدارة تكنولوجيا التعليم، وإدارة فن التعليم، وإدارة منظومة التقويم؛ لكي يصبح أكثر تفاعلًا وتميزًا في العملية التعليمية، ويمكن تصنيف هذه المهارات كما جاء في دراسة (شليبي، 2014) على النحو الآتي:

- مهارات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، والقدرة على توظيفها بما يتناسب مع المحتوى.

- مهارات التفكير التي يمكن تنميتها وتوظيفها عند الطلاب بما يمكنهم من إنتاج المعرفة، مثل مهارة التفكير الأساسية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التفكير الإبداعي.
- مهارات استخدام تقنيات التعليم الحديثة، وتوظيف التكنولوجيا في تحقيق أهداف الدرس.

- مهارات اختيار معايير التقويم المناسبة، مع ضرورة العمل على توظيف التكنولوجيا الجديدة في مجال التقويم: كاستخدام الرسوم البيانية، وجداول التعزيز وغيرها.
- مهارة إدارة الفصل، وتهئية البيئة الصفية.

الاستقصاء العلمي:

يعد الاستقصاء أحد استراتيجيات التعلم النشط المبني على أساس الفلسفة البنائية في التعليم، والتي تعتمد على مجهود الطالب في التوصل إلى المعلومات بإشراف المعلم؛ إذ تركز البنائية على أن التعلم عملية نشطة وغرضية ومستمرة وتتضمن العمل النشط من المتعلم في بناء معرفته، إذ تدفعه الاستراتيجية التي يتبعها المعلم في مواجهة مهمة أو مشكلة حقيقية. كانت ظهور استراتيجية الاستقصاء عام (1916م) على يد العالم جون ديوي (John Dewey) الذي أعلن أن الاستقصاء استراتيجية تستخدم في تدريس العلوم؛ وينظر إلى الاستقصاء بمنظورين: أولهما: استراتيجية تركز على الابتكار المفاهيمي، وثانيهما: استراتيجية تعليمية تشجع الطلبة على المشاركة في دورة التعلم القائمة على إيجاد حلول للمشاكل. وظهر الاستقصاء كردة فعل لطرائق التدريس التقليدية التي هيمشت دور المتعلم وجعلته مجرد متلقٍ للمعلومة والذي يعتمد اعتمادًا كبيرًا على

المعلم؛ لأنه يعتبر المصدر الوحيد للمعلومات، أما الاستقصاء فيهدف إلى تنشيط المتعلم وتفعيل دوره، والتحول من التمرکز حول المعلم إلى التمرکز حول الطالب بحيث يتحمل المتعلم الجزء الكبير من العملية التعليمية، من خلال إكسابه المهارات الأساسية لتقصي المعارف (الفضلي، 2014).

تعريف الأنشطة الاستقصائية:

عرّفها شحاتة والنجار (2003) على أنها: مجموعة من أنماط السلوك التدريسية التي يعملها المعلم بدقة وبسرعة والتي تتكيف مع معطيات الموقف التدريسي، القائمة على التخطيط والتنفيذ والتقويم للدروس على شكل أنشطة استقصائية.

وعرف كلا من تشين وتساى وهوانج (Chen, Tsai, & Hwang 2012) تعريفًا آخر للأنشطة الاستقصائية على أنها: ذلك النوع من الأنشطة التي يشجع فيها الطالب على بناء المعرفة وفهمها من خلال عملية تفاعلية قائمة على نقد وبناء وصقل الخبرات التي يمتلكها الطالب. أهمية الأنشطة الاستقصائية ومميزاتها:

إن الأنشطة العلمية المطلوب تدريسها في العلوم استقصائيًا هي الأنشطة الحسية والواقعية القائمة على مبدأ تشغيل اليدين Hand-On والعقل (الفكر) Minds-On والرأس (الدماغ) Head-On (زيتون، 2010).

وتشير دراسة كنعان (2010) على أن الأنشطة التعليمية جزءًا لا يتجزأ من فلسفة التعليم الحديثة، والتي لم تهتم بالناحية التحصيلية فقط بل امتدت إلى تنمية شخصية الطالب وتوجيه ميوله والكشف عن قدراته واستعداده في مختلف المجالات المدرسية، فالأنشطة التربوية وفق هذه النظرة ليست منفصلة عن المواد الدراسية الأخرى وإنما هي جزء من المنهج الدراسي بمعناه الواسع الذي يترادف فيه مفهوم المنهج مع مفهوم الحياة المدرسية، بغية تحقيق النمو الشامل المتكامل والتربية المتوازنة والأنشطة التي تتخلل المواد الدراسية الأخرى كلها، بما يساعد الطلبة في نهاية التعليم على أن يشقوا طريقهم في الحياة العملية معتمدين على أنفسهم في مواجهة مشكلاتهم ومطلعين بمسؤولياتهم الفردية والاجتماعية في تحقيق أهداف مجتمعهم.

يتيح الاستقصاء للمتعلم فرصة ممارسة دور الباحث، فيصمم التجارب، ويضبط المتغيرات، ويحدد المواد والأدوات اللازمة، وابتكار طرق القياس، ويجمع البيانات ويعرفها بصور متعددة بهدف تحليلها والوصول إلى حلول ومعارف جديدة، ويعوده على الاستقلال تدريجيًا في البحث، واكتساب المعرفة، ويؤدي المعلم دور المرشد والموجه، ويوفر بيئة تعلم تتمركز حول المتعلم. وتتميز الأنشطة الاستقصائية بأنها تزيد الفاعلية الذهنية للطلبة؛ ذلك لأنها تتطلب منهم الاشتراك في العمليات والمهارات العقلية مما يجعل لعقولهم فرصة للنضج والنمو، وتنمي مفهوم الذات؛ أي معرفة القدرات الذاتية خلال مشاركتهم في الأنشطة، وممارسة عمليات التفكير، مما يشعرهم بمقدرتهم على العمل والتفكير (الفضلي، 2014).

أنواع الأنشطة الاستقصائية

تتميز الأنشطة التعليمية في مادة العلوم بالصبغة العلمية وهي أساس وجوهر تعليم العلوم؛ إذ تقدم بشكل يتحدى عقل الطالب لغرض البحث والتقصي؛ وذلك لأن العلم مادة وطريقة، ويمكن تصنيفها كما في دراسة الحدادي وغيليون وعقلان (2013) إلى الأنواع الآتية:

- أنشطة علمية عامة لجميع الطلاب وتهدف إلى تعلم المفاهيم والمبادئ العلمية.

- أنشطة علمية تعزيزية لجميع الطلاب تهدف إلى تعميق تعلم المفاهيم والمبادئ العلمية وتعزيزها.

- أنشطة علمية إثرائية مخصصة لبعض الطلاب وتهدف إلى حصول الطالب إلى مزيد من المعرفة الجديدة.

عالية، كما أن معلم العلوم الجيد يمكن أن يعوض أي نقص، أو تقصير في عوامل العملية التعليمية.

لتحقيق دور فاعل لمعلم العلوم في تدريسه وتنفيذه للمناهج؛ فإن ذلك يتطلب منه التعمق والتمكن في الجانب العلمي الأكاديمي إلى جانب متابعة التطورات التي تطرأ على المناهج وأساليب تدريسه. وبما أن سلوك معلم العلوم وممارساته التدريسية تتأثر إلى حد كبير ببنية العلم وطبيعته، موازاتاً مع فهمه لخصائص مناهج العلوم ومتطلبات تنفيذها؛ فمن الطبيعي أن يكون على وعي تام بخصائص المنهج حتى يستطيع تنفيذه وتدرسه بشكل فعال، وبالتالي ينعكس على تعلم طلبته، إذ لا يمكن لمعلم غير متمكن في مادته العلمية ومتطلبات تنفيذها أن يوضح لهم ما لم يستطيعوا فهمه من معلومات، فالمعلم الذي يعي خصائص المنهج يشوق طلابه للتعلم من خلال تلبية الحاجات العقلية لهم كالرغبة في الاطلاع، والاستطلاع، والاستفسار، والبحث، والتقصي، فهو بحاجة إلى معرفة كيفية تقديم الأنواع المختلفة من المعرفة وكيفية توصيلها وتفسيرها (كريشان، 2005).

ويشير عطا الله (2001): إن المعلم الذي يعي خصائص مناهج العلوم يمكن طلابه من تعلم المفاهيم على أساس الترابط بين وحدات العلم بتسلسل تعليمي منطقي، وتنظيماً للخبرات التعليمية اللازمة وليس مجرد مواضيع منفصلة عن بعضها البعض، فعملية تعلم المفاهيم واكتسابها يجب أن تنطلق من عمل الطالب بمهارات عمليات العلم، مما يؤدي إلى تطوير الاتجاهات العلمية لدى الطلاب.

ويشير لون Lunn المشار له في دراسة كريشان (2005) إلى أن: تحول النظر إلى تدريس العلوم وفلسفتها، حدث تطوير في أهداف تدريس العلوم لتتماشى مع هذه المعطيات، وقد تميزت مناهج العلوم الحديثة بخصائص انبثق جلها من النظرة الحديثة إلى طبيعة العلم، فبعد أن كانت النظرة القديمة تعتبر العلم بناءً معرفياً فقط، أصبحت النظرة الحديثة تهتم بالطرق العلمية التي يقوم بها هذا البناء؛ فبهذه النظرة الحديثة للعلم بدأ الاهتمام بطرق البحث والاستفسار؛ فأصبح تحصيل الطرق لا يقل شأنًا عن تحصيل البناء المعرفي. وقد صممت مناهج العلوم الحديثة بحيث تكشف عن طبيعة العلم الحديث وتركيبه وتقدمه. وأهداف تدريس العلوم ليست بمنأى عن الأبعاد الرئيسية الآتية: أسس مناهج العلوم، وبناء المنهج، وعناصره، ووسائل تنفيذه، وتقويمه، وتطويره. وتندرج تحت هذه الأبعاد خصائص مناهج العلوم وهي كالآتي:

عناصر المنهج:

- الأهداف: يتم من خلالها الإلمام بالمفاهيم والحقائق العلمية، واكتساب المهارات وتمثل القيم.

- المحتوى: يتم من خلاله عرض المادة العلمية من خلال نشاطات تكسب العمليات العلمية، وتوصل إلى المعارف المختلفة، وتنظيم الخبرات التعليمية للتدرج في بناء المفاهيم.

- الأساليب والأنشطة: هي مواد تربوية مساعدة كالوسائل التعليمية، والمصادر البيئية؛ تمكن الطلبة من اكتساب مهارات وتنمية اتجاهات علمية مرغوبة.

- التقويم: ويهدف إلى تقدير درجة اكتساب الطلاب للمعرفة العلمية وتمثيلهم للقيم والاتجاهات والقيم العلمية، وامتلاكهم للمهارات المختلفة، وقدرتهم على التصميم والمشاركة في النشاطات العلمية.

2. استراتيجيات التعلم والتعليم:

يراعى في اختيارها الدور النشط للطلاب، والمسهل للمعلم.

3. المنهج والحياة:

تعمل مناهج العلوم على التعريف بالتراث الوطني، والهوية العربية الإسلامية، وتعميق الإيمان بالله، وسلامة اللغة العربية، وإبلاء أهمية للتطبيقات العلمية والتقنية في المهن المختلفة والتي تتماشى مع الواقع.

كما يمكن تقسيم الأنشطة العلمية مثل ما جاء في دراسة العمودي (0032) إلى التقسيمات الآتية:

- أنشطة استقصائية موجهة: وفيها تقدم المشكلة للطلاب مع جميع التوجيهات بصورة مفصلة، ودور الطالب يقتصر على إتباع التعليمات دون إتاحة الفرصة للتفكير.

- أنشطة استقصائية شبه موجهة: وفيها تقدم المشكلة للطلاب مع بعض التوجيهات العامة مثل طريقة العمل والأدوات دون تقييد الطالب في النشاط العملي أو العقلي.

- أنشطة استقصائية غير موجهة (حرة): فيها يواجه الطالب مشكلة محددة ويطلب منه إيجاد حل لها، دون أن يزود الطالب بأي توجيهات ويكون دور المعلم موقف المرشد والموجه.

دور المعلم في النشاط الاستقصائي:

يسهم المعلم بدور حيوي في عملية الاستقصاء التي تتم في بيئات التعلم الصفية، وعندما يقوم المعلم بتوظيف الأنشطة والاستراتيجيات الاستقصائية في الدروس العلمية فإنه يكون مسؤولاً عن بدء عملية الاستقصاء، وتعزيز الحوار بين الطلاب، وتنظيم العمل بين المجموعات، وتوضيح المفاهيم الخاطئة أو تطوير فهم الطلاب للمحتوى العلمي، والربط ما بين خبرات الطلبة السابقة، وبين المحتوى المعرفي الجديد الذي يتم تقديمه (الفضلي، 2014).

ويتمثل دور المعلم في الأنشطة الاستقصائية كما يراه (الفضلي، 2014) في الآتي:

1. طرح الموضوع من خلال الأسئلة: يبدأ المعلم النشاط في الصف بطرح الموضوع على هيئة أسئلة ويكون دور الطالب البحث عن إجاباتها من خلال المصادر المطلوبة؛ ويجب أن يمثل الموقف مشكلة تتطلب حلاً وذلك بإثارة فضول الطالب ورغبته في البحث والتقصي والوصول إلى نتائج.

2. تحديد الفرضيات: بعد أن يتوصل المعلم مع الطلاب من خلال أسئلة المناقشة إلى الفرضيات الأهم التي تستحق البحث يبدأ الطالب في جمع المعلومات التي تثبت الفرضية محل البحث أو تنفيها. والفرضية تعبير يُستخدم للإشارة إلى أي استنتاج مبدئي أو قول غير مثبت ويخضعها الباحثون للفحص والتجريب من أجل التوصل إلى إجابة أو نتيجة معقولة.

3. التأكد من صحة الفرضيات: هي جوهر النشاط الاستقصائي، ويتمثل في جمع المعلومات وتحليلها وتفسيرها، وهذا يعتمد على مهارات الطالب في تلك الجوانب ومن أهمها: طرح الأسئلة، وتصميم الأنشطة والتجارب العملية، وجمع البيانات وتحليلها، وأخيراً التفسير باستخدام الأدلة والبراهين.

ويرى الباحث أن المناهج الجديدة المطبقة من قبل وزارة التربية والتعليم العمانية (كامبريدج) مناهج قائمة على الاستقصاء العلمي تركز على عمليات العلم والتفكير العلمي وتعمل على ترسيخ المهارات الأساسية للاستقصاء.

فهم معلمي العلوم لخصائص المنهج:

يشهد تدريس العلوم تطوراً ملموساً في ظل التغيرات والانفتاح المعرفي الكبير، حيث حدا بالدول إلى الاهتمام المستمر لمواكبة تغيرات العصر، ولعل الاهتمام والتطوير المستمر يستلزم أصوله من مفهوم العلم وبنائه؛ وذلك لأنه يعتبر بعداً أساسياً في تدريس العلوم.

ويشير زيتون (2005): أن هناك حاجة كبيرة لتغيير نظام تدريس العلوم لمواجهة متطلبات القرن الحالي. ومع تعدد عوامل العملية التعليمية: كالمناهج الدراسية والإمكانات، والوسائل المادية اللازمة لعملية التدريس، والظروف الاجتماعية ونجاحها في تدريس العلوم، إلا أن السلوك التعليمي لمعلمي العلوم وممارساته التدريسية التي تنظم الخبرات والأنشطة التعليمية؛ هي من أهم العوامل التي تحدد مدى النجاح في تحقيق الأهداف التربوية. فأفضل المناهج والبرامج المدرسية قد لا تحقق أهدافاً، إذا لم يكن معلم العلوم جيداً، ذا كفاية

4. منحنى العلم والتقنية والمجتمع والبيئة:

تبنى مناهج العلوم بحيث تلبي حاجات المجتمع، وتعزز إمكانات تطوره وتقدمه الحضاري من خلال اكتساب ثقافة تقنية تمكنه من فهم الآثار المتبادلة لكل من العلم والتقنية والمجتمع والبيئة، وتنمي القدرة على فهم البيئة والتعامل معها بحكمة ورشاد.

5. المهارات والتفكير العلمي:

تهدف مناهج العلوم إلى إكساب الطلاب مهارات عقلية تجريبية من خلال عمليات العلم الأساسية والتكاملية، ومهارات اجتماعية كالتعاون والانضباط. وانطلاقاً من اعتبار الأهداف والمحتوى جانبان أساسيان في تدريس العلوم في الوقت الحاضر، يتضح من هذه الأهداف أنها تتناول المحتوى (الحقائق والمفاهيم العلمية)، والطريقة العلمية في الوصول إلى هذه الحقائق (أساليب الاستقصاء العلمي)، والاتجاهات العلمية (الصدق، والموضوعية، واحترام دور العلماء، والمهارات (الملاحظة، والتفسير، والتنبؤ، والتجريب).

ولكي يستطيع معلم العلوم القيام بمهامه على نحو جيد فمن المهم أن يكون فهمه لخصائص المنهج عميقاً؛ لكي يتمكن من تدريسه على نحو صحيح، يتفق مع طبيعة العلم وطرائقه في البحث والتفكير، والاستراتيجيات الواجب استخدامها في هذا السبيل استراتيجيات حديثة تجديدية، تساعد على تنمية تفكير الطالب، وتمكنه من معالجة المشاكل التي تواجهه في حياته بطريقة منهجية سليمة، توائم متطلبات العصر، وبالتالي خلق جو ممتع للتعليم ومرغوب فيه، ومن ثم ارتفاع التحصيل.

الدراسات السابقة

تناولت بعض الدراسات دراسة واقع تنفيذ الأنشطة العملية واستراتيجيات التدريس وبعض البرامج القائمة على تفعيل المختبرات العملية والمعوقات التي تصاحب هذا التنفيذ.

أجرى كريشان (2005) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع تنفيذ معلمي العلوم لاستراتيجيات تجديدية في تدريس العلوم والعوامل المؤثرة فيه. تكونت عينة الدراسة من أثنى عشر معلماً من معلمي العلوم في مديرية التربية والتعليم بمحافظة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الدراسة المنهج النوعي، وأظهرت النتائج أن أبرز المعوقات في تنفيذ الاستراتيجيات التعليمية عند المعلمين هو عدم فهمهم للاستراتيجيات مما انعكس على مهاراتهم في التنفيذ، ومرد ذلك عدم كفاءة المدربين وتجاهلهم التنفيذ العملي للاستراتيجيات، وعدم المتابعة، وضعف الإمكانيات، واتضح من استجابة المشاركين أن الكم الكبير للمناهج وتصميم المحتوى لا يساعد في تنفيذ الاستراتيجيات لجميع محتوى الكتاب المدرسي. وتبين عدم توفر البيئة المادية والصفية كان عائقاً للتنفيذ، لم يقل أهمية من فهم الاستراتيجية، وتمثل في العدد الكبير للطلبة في الصف، وقلة الإمكانيات المادية كالأدوات والوسائل والأجهزة، ولكن أظهرت الدراسة أن دعم الإدارة والمدرسين كان عاملاً ثانوياً مساعداً في التنفيذ، كما أظهرت النتائج أن نسبة فهم المعلمين لخصائص مناهج العلوم بلغت (58.3%)، وإن درجة التنفيذ كانت عالية عند المشاركين الذين كانت نسبة فهمهم أكثر إيجابية.

وقام كل من سوباسورن ووايچتشين (2011) (Supasorn, Waengchin) بدراسة هدفت إلى تعزيز التحصيل التعليمي للطلاب في التفاعلات الكيميائية والمهارات العملية العلمية المتكاملة باستخدام ثمانية أنشطة استقصائية، واستخدم فيها المنهج الشبه تجريبية، وطُبقت أدواتها على عينة مكونة من (24) طالباً من طلاب مدرسة بان كوكسونج في مقاطع بيوريام في تايلاند، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي طبقت عليها الأنشطة الاستقصائية وبالتالي تعزيز التحصيل الدراسي في التفاعلات الكيميائية وزيادة مهارات العملية العلمية المتكاملة.

وقام كل من نورجو وأوتوم (2013) (Nworgu, Otum) بدراسة للكشف عن أثر الاستقصاء الموجه والاستراتيجية التعليمية التناظرية في اكتساب الطلاب المهارات العملية العلمية في علم الأحياء، حيث استخدمت الدراسة المنهج الشبه التجريبي وطُبقت على (160) طالباً من طلاب الثالث الإعدادي في مدارس ولاية ألبا في نيجيريا، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في اكتساب المهارات العملية العلمية.

وقام ليون (2015) (Leon) بدراسة عنوانها: فهم معلمي العلوم لتدريس العلوم القائم على الاستقصاء، وقد استخدم المنهج الكمي والنوعي بعينة مقدارها (200) معلم طبق معهم أداة الاستبانة و(10) معلمين أجرى معهم مقابلات، بحيث تم تطبيقها في مدارس رواندا، وأظهرت النتائج الآتية: لا يوجد لدى المعلمين فهم مشترك لتدريس العلوم بالاستقصاء وإن معظم المعلمين يربطون الاستقصاء بعدد قليل من خصائصه.

وفي نفس المجال قام كل من الغوري والشرع (2016) بدراسة هدفت إلى الكشف عن واقع تنفيذ معلمي العلوم للتجارب العلمية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الموهوبين في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (13) معلماً ومعلمة من مدارس الموهوبين، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثان المنهج النوعي حيث تم تسجيل الحصص تسجيلاً مرئياً، وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية: تدني نسبة تنفيذ التجارب العلمية في تدريس الطلاب الموهوبين (23.3%)، وعند رصد وتحليل التجارب العلمية التي نفذت تبين نوعان من التجارب: التجارب التأكيدية وبلغت نسبة شيوعها (88.2%)، وفيها يخبر المعلم طلابه بما سيفعلونه قبل تنفيذ التجربة، والتجارب الاستقصائية نسبة شيوعها (11.8%)، برز دور الطلبة في التخطيط والبحث والتنفيذ وكتابة التقارير.

وأجرى العطار (2016) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية قائمة على الاستقصاء الشبكي في تنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين شعبة الرياضيات بكلية التربية بكفر الشيخ، حيث تكونت عينة الدراسة من (16) طالباً، أستخدم فيها المنهج الشبه تجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتوصلت النتائج إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الأداء التدريسي في التطبيق البعدي والتطبيق القبلي في مقياس خفض القلق.

وفي نفس الإطار قام كل من الرويلي والحبلاي (2017) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مشكلات تنفيذ الأنشطة العملية في مقرر العلوم في الصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (61) معلماً من معلمي العلوم للصفوف الأولية بحفر الباطن، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، ومن أجل جمع البيانات قام بإعداد استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات التي تواجه تنفيذ الأنشطة هي: كثرة الأنشطة، وعدم توفر الوقت الكافي لتفعيل كراسة النشاط، كما أن أهم المشكلات المتعلقة بمعلمي العلوم عدم وجود الحوافز المادية والمعنوية وزيادة أنصبة المعلم من الحصص مما يعيق التحضير المتقن للأنشطة، وإن من أهم المشكلات المتعلقة بالتجهيزات المدرسة تمثلت بعدم وجود فني مختبر فضلاً عن عدم وجود مختبر مدرسي خاص بمادة العلوم في المدارس الأولية.

وأجرى العيسي (2019) دراسة هدفت إلى تقويم مدى إلمام معلمي العلوم بخطوات الاستقصاء العلمي في تدريس العلوم والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من (89) معلماً ومعلمة في إحدى محافظات المملكة العربية السعودية، حيث استخدم فيها المنهج الوصفي بتطبيق استبانة مكونة من عدة محاور ومن (39) فقرة، ووجدت الدراسة أن معلمي العلوم يستخدمون مهارات الاستقصاء بشكل مرتفع مع وجود بعض المعوقات ككثرة الدروس التي يجب تغطيتها، وطول الزمن الذي يحتاجه الدرس الاستقصائي، وندرة مصادر الاستكشافات في المدرسة.

منهج الدراسة

كُتبت فقرات الأدوات بصيغتها الأولية ثم عرضت على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص وتم إجراء التعديلات كحذف وإضافة بعض الفقرات وتعديل صياغة أخرى، حتى ظهرت في وضعها النهائي. ولمعرفة صدق بطاقة الملاحظة تم تطبيقها على مجموعة من المشاركين، وبعد التطبيق تم حساب معاملات الارتباط لها حسب معادلة بيرسون. ويوضح الجدول (1) قيم معاملات الارتباط بين المحاور.

الجدول 1: قيم معامل الارتباط بين المحاور

محاور المقياس	الإجراءات	جمع البيانات	معالجة البيانات	النتائج والتوصيات	إدارة الوقت
التخطيط	*0.73	0.96*	0.77*	0.88*	0.63*
الإجراءات	-	0.74*	0.43	0.68*	*0.87
جمع البيانات	-	-	0.86*	0.91*	0.61
معالجة البيانات	-	-	-	0.70*	0.34
النتائج والتوصيات	-	-	-	-	0.54
إدارة الوقت	-	-	-	-	-

ومن خلال الجدول (1) نلاحظ أن محور التخطيط دال إحصائياً مع بقية المحاور، بينما لم يكن لمحور إدارة الوقت دلالة إحصائية عند المحاور (جمع ومعالجة البيانات والنتائج)، حيث إن أعلى قيمة لمعامل الارتباط كانت بين محور التخطيط ومحور جمع البيانات ($r=0.96$).

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من مؤشر ثبات المقياس، قام الباحث بحساب معامل كرو نباخ ألفا، وقد وجد أن قيمة معامل كرو نباخ ألفا للمقياس (0.92).

كما تم أيضاً حساب ثبات المرمزين من خلال حساب معامل الاتفاق بينهما باستخدام معامل اتفاق هولستي (Holsti) وفق المعادلة الآتية: معامل اتفاق هولستي = $\frac{2}{2+1}$ ن. حيث ت: هي عدد حالات الاتفاق بين المرمزان. ون: عدد الحالات التي رمزا المرمز الأول. ون: عدد الحالات التي رمزا المرمز الثاني.

تم ملاحظة درسين استقصائيين من قبل الباحث ومعلم وتم حساب معامل الاتفاق وفق الجدول (2) الآتي:

الجدول 2: معامل اتفاق هولستي

المرمز الأول	المرمز الثاني	الدرس	ن	ت	معامل الاتفاق	النسبة
المرمز الأول	المرمز الثاني	الأول	19	17	0.89	89%
المرمز الأول	المرمز الثاني	الثاني	19	18	0.94	94%

من خلال الجدول (2) نلاحظ أن نسبة الاتفاق بين ملاحظة الباحث وملاحظة الملاحظ العشوائي بلغت (89%) في الدرس الأول، و(94%) في الدرس الثاني، أي بنسبة (91.5) بين الدرسين مما يدل على ثبات مقبول، حيث أشار هولستي أن نسبة (85%) فأعلى تعبر عن مستوى مقبول (دليو، 2014).

(ب) أداة المقابلة:

استخدم في هذه المقابلة مجالين من مجالات المقابلة شبة المقننة هما:

(1) مقابلة المعلمين حول معوقات ومعينات تنفيذ الأنشطة الاستقصائية في مناهج كامبريدج:

هدفت هذه المقابلة للحصول على بيانات تفيد في تقصي معوقات ومعينات تنفيذ الأنشطة الاستقصائية، كما تفيد في تأكيد البيانات التي تم الحصول عليها من أدوات الدراسة الأخرى، وكيفية الربط بينهما، وتحديد العلاقة المشتركة ببعضهما؛ وذلك للتعرف إلى العامل المؤثر الأول في التنفيذ.

- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة كريشان (2005)، وليون (Leon, 2015)، وسمسار ودوجان (Simsar, 2018) والغبيري والشرع (2016)، في جزء من منهجها وهو الجزء النوعي للكشف عن واقع تنفيذ الأنشطة العلمية والمعوقات التي تؤثر في تنفيذها، كما اتفقت في تناولها لاستراتيجية الاستقصاء العلمي مع دراسة المالكي وبرهم (2020)، والعيسي (2019)، وآل محيا (2019)، والوهابة (2018)، ومحمد (2018)، والعتار (2016)، ومحمد (2016)، والشمراني وآل محي.

- اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في منهجيتها كدراسة العطار (2016)، ومحمد (2016)، والشمراني وآل محي (2016)، والتيمي (2015)، وأحمد (2014)، ونورجو وأوتوم (Nworgu, 2013)، والصغير (2009)، وسوباسورن ووايجتشين (Otum, 2011)، والحيح (2011)، كما إنها طبقت في الأنشطة القائمة على الاستقصاء في مناهج جديدة وهي مناهج كامبريدج المطبقة حديثاً في سلطنة عُمان.

- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الحصول على أدوات الدراسة وفي إثراء الجانب النظري.

منهج الدراسة

انطلاقاً من طبيعة الدراسة، والمعلومات المراد الحصول عليها، فقد انتهجت منهج البحث المختلط (النوعي والكمي)؛ وذلك لمناسبة الجزء الكمي في حساب المتوسطات والنسب المئوية، ومناسبة الجزء النوعي للكشف عن واقع تنفيذ للأنشطة الاستقصائية، حيث يوفر هذا المنهج -النوعي- فهماً عميقاً للمواقف، والذي عُرف من قبل بوجدان وبيلكن (Bogdan & Biklen, 1998) بأنه منهجية بحث تركز على وصف الظواهر وصفاً دقيقاً، وفهم أعمق لها، ويختلف عن البحث الكمي الذي يعتمد على المعطيات العددية. وإن من بين خصائصه التوجه إلى عينة مقصودة لجمع البيانات؛ وذلك ليتمكن الباحث من فهم الظواهر بصورة أعمق (التوبية، 2020).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم في مدارس الحلقة الثانية في محافظة جنوب الباطنة، بينما تكونت عينتها من عشر معلمين من معلمي العلوم بحيث مثل كل صف معلم ومعلمة.

أداتي الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على أداتين في جمع البيانات: أولاهما: الملاحظة، والتي هي نوع من أنواع مراقبة المبحوثين ووصف رسمي للظاهرة في السياق الذي تحدث فيه (الحمدان، المطيري، 2020)، والتي تكشف عن واقع تنفيذ المعلمين للأنشطة القائمة على الاستقصاء في مناهج كامبريدج؛ وذلك لدورها الفعال في سبر الممارسات التدريسية من خلال معاشيتها للواقع ودراسة الموقف كما هو، أما ثانيها هي: المقابلة، والتي تعد من الأدوات الرئيسة في البحث النوعي، ويمكن تعريفها بأنها نوع خاص من الحوار أو المحادثة مع شخص له علاقة بموضوع البحث (Hatch, 2002) والتي ستهتم بالتعرف إلى العوامل المؤثرة على التنفيذ، أي ستبحث الملاحظة الجانب التطبيقي والمقابلة الجانب المعرفي. وفيما يأتي توصيف لهما:

(أ) بطاقة الملاحظة:

بهدف متابعة ممارسة المعلمين لاستراتيجية الاستقصاء تم تعديل بطاقة ملاحظة مكونة من ستة عناصر وهي: التخطيط، والإجراءات والوسائل، وجمع البيانات، ومعالجة البيانات، والنتائج، والتوصيات، وإدارة الوقت، حيث احتوت على تسعة عشر مؤشراً من مؤشرات الممارسة (الأداء)، خمسة منها لعنصر التخطيط، وأربعة لعنصر جمع البيانات، وثلاثة مؤشرات لكل من عنصر: الإجراءات والوسائل، ومعالجة البيانات، والنتائج والتوصيات، ومؤشر واحد لإدارة الوقت، وتم اعتماد ثلاثة مستويات لكل مؤشر وهي المتقن والمتوسط والغير متقن. وتمت صياغة فقراتها بعد مراجعة الأدب التربوي (كريشان، 2005).

(2) مقابلة المعلمين حول مدى فهمهم لخصائص مناهج العلوم:

هذه المقابلة كان لها مجموعة من الأهداف وهي: الحصول على بيانات ومعلومات تفيد في تقصي تصورات معلمي العلوم وفهمهم وإدراكهم لخصائص مناهج العلوم ومتطلبات تنفيذها، والكشف عن علاقة فهمهم لخصائص مناهج العلوم بمتطلبات ممارساتهم في الحصة الدراسية ودرجة تنفيذهم لاستراتيجية الاستقصاء، وكذلك استخدامها في تصديق البيانات والمعلومات التي جمعت بواسطة الأدوات الأخرى، وإيجاد العلاقة بينهما؛ وذلك للتعرف على العامل الثاني المؤثر على التنفيذ.

الزمن والمدة

بعد تطوير أدوات الدراسة واعتمادها، جرت المقابلات والملاحظات في نفس يوم الزيارة وبالتحديد في الفترة من 1/12/2020 م إلى 28/1/2021 م في السنة الدراسية 2020/2021، واستغرقت زمن قدره ساعة كاملة (ستون دقيقة)، بينما المقابلات تمت قبل الحصة أو بعدها وفي زمن يتراوح ما بين أربع عشرة دقيقة إلى ثلاثين دقيقة، وبلغ عدد المقابلات عشر مقابلات، وعدد الملاحظات عشر ملاحظات، مع إجراء بعض الاتصالات بالهاتف لاستيضاح بعض الملاحظات والإجابات الغامضة.

سابقاً: تحليل البيانات

تم تحليل البيانات بواسطة النظرية المجردة والتي يمكن تعريفها بالآتي: هي حصر عناصر الظاهرة محل الدراسة، ومن ثم تصنيفها عن طريق إيجاد العلاقة بينهما للوصول إلى الجذور التي تفسر لنا حقيقة الظاهرة (الذبياني، 2011)، وتعد مدخلا مهماً من مداخل البحث النوعي، فإجراءات وأدوات التحليل في هذا المدخل تظهر تطويراً لنظرية تنطبق عليها المعايير المعتمدة للحكم على جودة الأعمال العلمية، والإبداع في هذا المدخل يُعدّ عنصراً مهماً؛ لأنها تمكن الباحث من إثارة الأسئلة ذات الصلة بالبيانات وتجعله قادراً على إجراء مقارنات من الاستنتاجات المستنبطة، ومقياس التجربة المهنية والشخصية قد يكون مؤشراً أكثر قيمة في محاولات بحثية ناجحة؛ وذلك لأنها توفر له خلفية كبيرة من المعلومات والتي تجعله واعياً وحساساً بالظاهرة محور الدراسة وما يستجد عليها، وهذا ما يطلق عليه بالحساسية النظرية وهو مفهوم مرتبط باستمرارٍ بالنظرية المجردة، كما إنها صفة ذاتية للباحث؛ لأنها تعني المعرفة بالمعاني الشفافة والدقيقة للبيانات وتجربته ذات الصلة بمجال الدراسة، وتزيد هذه الحساسية وتتضاعف بزيادة التفاعل مع البيانات، وجمعها وإثارة الأسئلة حولها، وعقد المقارنات بينها، والتفكير المعمق فيما يلاحظه الباحث، وصياغة الفروض، وتطوير إطار نظري مصغر حول المفاهيم والعلاقة فيما بينهما، والتعرف على أوجه الاختلاف والشبه بينهما، واستخدام إجراءات التأمل والملاحظة في البيانات؛ فغالباً الفكرة تولد فكرة أخرى مما يستدعي التركيز على البيانات بدقة، وكذلك قوة ملاحظة وتفاعل جيد، وإعطاء معانٍ للكلمات. إن هذه الحساسية للمفاهيم ومعانيها ومدلولاتها والعلاقة فيما بينهما، أمر مهمٌ للمزج بين جمع البيانات وتحليلها، فكل عملية تكمل وتغذي العملية الأخرى، مما يزيد من التبصر والاعتراف بمعالم النظرية الناتجة من تلك العمليات؛ لأن الهدف من القيام بالبحث هو بناء نظرية تساهم في المعرفة النظرية المسماة العلم.

يعتمد التحليل في النظرية المجردة على الترميز والذي يمكن تعريفه بأنه عملية منتظمة ومتكاملة ومتزامنة تتم بثلاث مراحل كل مرحلة تعتمد على سابقتها، وهذه المراحل هي: الترميز المفتوح - هو عملية تفصيل واختبار ومقارنة المفاهيم والتصورات وتصنيف للبيانات، والمحوري - مجموعة من الإجراءات التي عن طريقها يعاد ترتيب وضع البيانات مع بعضها مرة أخرى، وربطها بطريقة جديدة بعد مرحلة الترميز المفتوح السابقة، والانتقائي - عملية فهم علاقة الفئات الرئيسة الناتجة عن الترميز المحوري وربطها مع بعضها البعض؛ أي إنها عملية اختيار فئة واحدة تكون هي الفئة الرئيسية

والتي تصب فيها باقي الفئات (الذبياني، 2011)، إلا أن ما تم في هذه الدراسة هو التحرك بسرعة بين الترميز المحوري والترميز المفتوح، حيث انصفت عملية التحليل بالمرونة التي تحكمها طبيعة البيانات والمفاهيم المتولدة من الأسئلة المثارة، والعلاقات فيما بينهما. حيث أن القيام بالتحليل يمثل في الحقيقة القيام بالتفسير، حيث قال أحد فلاسفة العلم وهو العالم ديزنج (Diesing): "المعرفة العلمية تمثل إلى حد كبير ابتكاراً أو تنمية وليس محاكاة أو تقليداً؛ فالمفاهيم والفروض والنظريات ليست موجودة جاهزة في الواقع، ولكن لا بد من القيام ببنائها وتركيبها". والاعتماد على استراتيجيات التحليل في النظرية المجردة لا يعني إطلاقاً الالتزام الحرفي بها، ويذكر ديزنج مرة أخرى "إن الإجراءات ليست ميكانيكية أو أوتوماتيكية كما أنها لا تشكل أرقاماً تضمن الوصول إلى نتائج، وخلافاً لذلك، فإن هذه الإجراءات لا بُدّ من تطبيقها بشيء من المرونة حسب الظروف، كما أن ترتيب تطبيق تلك الإجراءات قد يختلف من عمل لآخر. كما أن البدائل لذلك ممكنة عند كل خطوة"، وهناك وسيلة تشكل محوراً رئيساً لجميع أدوات الترميز، وتساعد على الاستخدام المرن لهذه الأدوات متمثلة في طرح وإثارة الأسئلة؛ لأن الباحث المبدع لا بُدّ أن يثير كما لا بأس به من الأسئلة، وبما أن هذه الأسئلة تحليلية فإنها من الممكن أن تكون ذات طابع توليدي أو إرشادي للتحليل، أي أن التحليل يتولد من هذا النوع من الأسئلة ليطم تفسير البيانات وتحويلها إلى مفاهيم يمكن ربطها ببعضها لتتشكل ترجمة نظرية للواقع المدروس. النظرية المجردة القائمة في صياغتها على الأسلوب الاستقرائي من الظواهر المقصودة بالدراسة، واكتشفت وطُورت وتم التحقق من صحتها من خلال جمع البيانات والتحليل المنظم لها، والتأكد من مصداقيتها من خلال أسلوب السرد القصصي والتوضيح بالرسوم البيانية والجداول البصرية وذلك لتوصل لربط عميق بين المفاهيم وإظهار العلاقة ببعضها البعض (كريشان، 2005).

مما تقدم تم التحليل وفق الخطوات الآتية:

1. جمع كمية كبيرة من البيانات بطرق وأدوات مختلفة، وكتابتها وتدوينها باللغة التي تحدث بها المشاركون وترتيبها حسب نوع المحاور والأسئلة وتسجيلها والاحتفاظ بها في ملفات خاصة.
2. تصنيف استجابة المشاركين في المقابلات وفق المحاور، ومن ثم الأسئلة المندرجة تحتها، حيث تم تجميع استجابات المشاركين للسؤال الأول ثم هكذا في السؤال الثاني والأسئلة الأخرى.
3. الملاحظة تم تحليلها وفق نماذج الملاحظات الصفية ومؤشرات الأداء مع الاستشهاد بإنجازات المعلمين والطلبة خلال تنفيذ الحصة الدراسية.
4. أُستخلصت النتائج وفق تسلسل أسئلة المقابلات، ثم تحليلها وفق الأسلوب الاستقصائي؛ وذلك بتحديد الأفكار والمفاهيم وتفسيرها والربط بينها مع توليد أسئلة تحليلية مولدة ومرشدة إلى مزيد من التأمل لوضع الارتباطات والمقارنات وبالتالي تحديد أوجه الشبه والاختلاف بين مظاهر وفئات الظاهرة المدروسة.
5. تم الاستدلال المنخفض غير المبالغ فيه في الإجراءات الأخرى، والتي تعتبر جزءاً من العملية التحليلية كمثال: المعاينة الغير الإحصائية، والإحصائية التي تحول بعض البيانات النوعية إلى بيانات كمية كالنسب المئوية والتكرارات، وكذلك تدوين المذكرات وعمل الرسوم التوضيحية إما عن طريق الجداول، أو النماذج، أو الأشكال، أو السرد القصصي الذي يمثل صياغة نظرية للواقع المدروس، وذلك بالإجابة عن أسئلة الدراسة.
6. تم الاستشهاد باستجابات المشاركين؛ وذلك لتدعيم الأفكار والعلاقات والمقارنات والمسببات والأحداث والحوادث؛ وذلك بربطها باقتباسات من استجابات معلمي العلوم المشاركين.
7. تم تحديد بعض البيانات النوعية كمياً مثل النسب المئوية لتكرار العبارات والمفردات، لوجهة نظر المشاركين وآرائهم حول عناصر أسئلة الدراسة حيث تمثل الواقع الذي ندرسه، وبعد الأخذ برأي

تنفيذ الأنشطة الاستقصائية؛ وذلك من خلال حساب تكرار هذه الاستجابات عند المشاركين العشرة وترتيبها تنازلياً من الأكثر تكراراً إلى الأقل

- وفي مقابلة فهم خصائص منهاج العلوم تم تحليلها كالآتي: من استطاع الإجابة على الأكثر من نصف الأسئلة (50%) أي عشرة فما فوق عُده لديه فهماً إيجابياً في خصائص منهاج العلوم، ومن كان دون ذلك أي أقل من العشرة لديه فهماً سلبياً لخصائص المنهج.

المعالجة الإحصائية

تم معالجة البيانات بالمنهج الاستقرائي للأدوات المستخدمة في الكشف عن العوامل المؤثرة في تنفيذ الأنشطة القائمة على الاستقصاء؛ وذلك باستخدام تقنيات النظرية المجردة لتحليل وتفسير البيانات، ويمكن القول على إنها تقنية البحث في الواقع الحقيقي، وتحليل البيانات دون تصور مسبق لأي افتراض (الديباني، 2011)، كما تمت معالجة البيانات الرقمية باستخدام برنامج (spss) الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وهو عبارة عن حزم حاسوبية متكاملة لإدخال البيانات وتحليلها ويستخدم في جميع البحوث العلمية التي تستخدم بيانات رقمية (مبارك، 2015)، كما تمت معالجة بعض البيانات باستخدام معادلة هولستي (Holsti) وهي: معادلة تقبيل نسبة الاتفاق بين محللين (عدد حالات الاتفاق على عدد الحالات المحللة - المرمزة - من قبلهما) ليكون الحكم على قبول الاتفاق من نسبة (85%) فأعلى (دليو، 2014).

نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج السؤال الأول وتفسيرها:
ما واقع تنفيذ معلمي العلوم للأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج (كامبريدج) بسلطنة عُمان؟
هدف السؤال الأول إلى الكشف عن واقع تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج (كامبريدج) بسلطنة عُمان، وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق بطاقة ملاحظة واقع تنفيذ الأنشطة الاستقصائية على المشاركين وتحليلها، ثم تصنيف مستوى أداء المشاركين للأنشطة العلمية إلى متقن وغير متقن كما في الجدول (3)

الجدول 3: واقع تنفيذ معلمي العلوم للأنشطة القائمة على الاستقصاء في مناهج كامبريدج

المشارك	الرمز	متقن	متوسط	غير متقن	العلامة*	مستوى الأداء
1	A1	5	4	10	14	غير متقن
2	A2	7	5	7	19	متقن
3	A3	3	8	8	14	غير متقن
4	A4	5	8	6	18	غير متقن
5	A5	3	6	10	12	غير متقن
6	B1	7	3	8	17	غير متقن
7	B2	7	3	9	17	غير متقن
8	B3	12	5	2	29	متقن
9	B4	6	4	9	16	غير متقن
10	B5	5	4	10	14	غير متقن

*تم حساب العلامة بالمعادلة (المتقن $2 \times$ + المتوسط $1 \times$ + غير المتقن $0 \times$).
مثلاً علامة المشارك A1: $(5 \times 2 + 4 \times 1 + 10 \times 0) = 14$

يتضح من الجدول (3): أن عدد المشاركين الذين أتقنوا تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء بلغ عددهم (2)، أحدهم معلم والآخر معلمة، أما عدد المشاركين الذين لم يتقنوا تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء بلغ عددهم (8) معلمين، منهم (4) ذكور و(4) إناث؛ ويمكن أن يُعزى هذا إلى القصور في فهم استراتيجيات الاستقصاء العلمي وقلة ممارسة مهارتها، ويمكن إرجاع هذا القصور إلى التدريب غير الكافي، والتطبيق الحديث لمناهج كامبريدج، وهذا يختلف مع نتائج دراسة العيسى (2019) التي كشفت

الخبراء التربويين تم اعتبار العلامة (من 0 إلى 18) هي علامة دالة على التنفيذ غير المتقن للأنشطة الاستقصائية، والعلامة (من 19 إلى 38) دالة على التنفيذ المتقن للأنشطة الاستقصائية، وتم احتساب العلامة: بجمع حاصل ضرب مستوى المتقن مضروب في درجتين، ومستوى المتوسط مضروب في درجة واحدة، ومستوى غير متقن مضروب في صفر، كالآتي: (درجة المتقن $2 \times$) + (درجة المتوسط $1 \times$) + (غير متقن $0 \times$).

وبعد الرجوع إلى دراسة (كريشان، 2005) اعتمدت نسبة ((50% هي معيار الحكم على فهم خصائص منهاج العلوم؛ بحيث يعتبر فهماً مستنيراً لمن بلغ هذه النسبة وأعلى (أي أجاب على عشرة أسئلة أو أكثر من أصل عشرين سؤالاً)، وفهماً ساذجاً لمن دونها.

إجراءات تنفيذ الدراسة

- الإطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة لإعداد مخطط الدراسة الحالية.

- تصميم مخطط الدراسة وأخذ مشورة الخبراء التربويين فيه.

- الإطلاع بشكل موسع على الدراسات السابقة لإعداد أدوات الدراسة (بطاقة الملاحظة والمقابلة)

- عرضت الأدوات على المحكمين من ذوي الخبرة التربوية، وإجراء التعديلات عليها.

- تطبيق أدوات الدراسة من ملاحظات ومقابلات على العينة من خارج العينة المختارة لحساب ثباتها.

- الحصول على تسهيل مهمة عمل باحث من جامعة نزوى، ثم من وزارة التربية والتعليم.

- التطبيق الفعلي للأدوات على عينة الدراسة. طبقت المقابلات على المشاركين أولاً، ثم الملاحظة، وعند البعض طبقت الملاحظة أولاً ثم، المقابلات ثانياً؛ وذلك على حسب توافق جداول المعلمين مع الزيارات الإشرافية،

- جمعت البيانات الخام والمتمثلة في التسجيلات الصوتية والكتابية والملاحظات والصور وحفظت في ملفات خاصة.

- تم التحليل باستخدام النظرية المجردة.

- تم تحليل الملاحظة كالآتي:

أولاً: لمعرفة واقع تنفيذ معلمي العلوم للأنشطة القائمة على الاستقصاء تم حساب مستوى الأداء بالاعتماد على التكرارات بواسطة المعادلة (المتقن $2 \times$ + المتوسط $1 \times$ + (غير متقن $0 \times$) بحيث اعتبرت العلامة (من 0 إلى 18 هي علامة دالة على التنفيذ غير المتقن للأنشطة الاستقصائية والعلامة (من 19 إلى 38) دالة على التنفيذ المتقن للأنشطة الاستقصائية.

ثانياً: لمعرفة مستوى إتقان عناصر (مهارات) الاستقصاء العلمي تم حساب متوسط تكرارات المستويات (المتقن والمتوسط وغير المتقن) لكل عنصر بحيث اعتبر الحاصل على متوسط (1.5) فأعلى متقن لهذه العناصر (المهارات) وما دون (1.5) غير متقن لمهارات الاستقصاء.

مستوى مهارات (العناصر) تنفيذ الأنشطة العلمية تمت المقارنة بين تكرارات مستويات (المتقن والمتوسط وغير متقن) لهذه المهارات؛ وذلك للحصول على قائمة المهارات مرتبة من الأعلى إتقاناً إلى الأقل إتقاناً.

ثالثاً: لمعرفة مستوى إتقان مؤشرات الممارسة (الأداء) تم حساب متوسط تكرارات المستويات (المتقن والمتوسط وغير متقن) لكل مؤشر بحيث اعتبر الحاصل على متوسط (1.5) فأعلى متقن لهذه الممارسة وما دون (1.5) غير متقن لممارسة مهارات الاستقصاء.

- أما مقابلة المعوقات والمعينات؛ حللت لمعرفة أهم وأبرز المعوقات والمعينات، وتأثير كل من المنهج، والبيئة المادية والصفية، ودعم الإشراف والإدارة المدرسية، وفهم استراتيجية الاستقصاء على .

لإجراء الاستقصاء مستقبلاً) بمتوسط مقداره (1.0)؛ ويعزو الباحث هذا إلى الفهم الضعيف لهذه الممارسات وعدم التمكن منها، وهذا يتفق مع دراسة ليون (2015، Leon)، وأحمد (2014) التي خلصت بعدم وصول مستوى اكتساب مهارات الاستقصاء العلمي لمعلمي العلوم قبل الخدمة حد الكفاية، ويختلف مع نتائج دراسة العطار (2016). من الجداول السابقة يمكن استنتاج: أن واقع تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج كامبريدج يشير إلى: تدني في الاتقان، وضعف في تنفيذ مهارته، وصعوبة في تطبيق ممارساته، وهذا يمكن إرجاعه إلى قصر المدة الزمنية التي طبقت فيها المناهج الجديدة (كامبريدج)؛ حيث أنها لم تتجاوز الثلاث سنوات لبعض المناهج والسنة الواحدة لبعضها الآخر؛ وفق خطة وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان في التطبيق التدريجي لها، كما يمكن إرجاع السبب إلى عدم كفاية التدريب، وهذا يتوافق مع نتائج دراسة كلاً من: أحمد (2014)، ودراسة ليون (2015، Leon)، والعيسي (2019)، ودراسة (كريشان، 2005) التي توصلت إلى إبراز صعوبات تنفيذ بعض استراتيجيات التدريس المتمثلة في عدم كفاءة المدربين، وتجاهلهم للتدريب العملي للاستراتيجيات أثناء التدريب، وتختلف مع دراسة كلاً من: العطار (2016)، التي أظهرت نجاحاً في تنفيذ الاستقصاء في مجال التخطيط والتنفيذ والتقييم والنمو المهني.

نتائج السؤال الثاني وتفسيرها:

ما معوقات تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج كامبريدج من قبل معلمي العلوم؟

هدف السؤال الثاني للكشف عن معوقات تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج كامبريدج، وللإجابة عليه تم تطبيق مقابلة شبه مقننة مكونة من عدة مجالات ومجموعة من الأسئلة، وللتعرف على إجابة الأسئلة الخاصة بالمجال الأول والبالغ عددها ثلاثة أسئلة، تم توجيه السؤال الأول والمتعلق بتطبيق استراتيجية الاستقصاء أثناء التدريب، كانت إجابة تسعة من المشاركين بنسبة (90%)، بلا، أي أن استراتيجية الاستقصاء لم يتم تطبيقها أثناء التدريب وكانت إجابة واحد منهم بنسبة (10%)، بنعم، أي أن استراتيجية الاستقصاء تم تطبيقها أثناء التدريب لكن بطريقة سطحية. وعند توجيه السؤال الثاني والمتعلق بالصعوبات التي واجهتهم أثناء تنفيذ الأنشطة القائمة على الاستقصاء في مناهج كامبريدج كانت إجاباتهم مرتبة تنازلياً كما في الجدول (6) الآتي:

الجدول 6: صعوبات تنفيذ الأنشطة الاستقصائية في مناهج كامبريدج

م	المعوقات (الصعوبات)	التردد	النسبة
1	قلة توفر المواد والأدوات اللازمة لإجراء الأنشطة العلمية.	10	100%
2	ضيق زمن تنفيذ الأنشطة الاستقصائية.	4	40%
3	كثافة الدروس الاستقصائية في بعض الصفوف.	3	30%
4	كثافة عدد الطلاب في الشعب الدراسية.	2	20%
5	ضغط الحصص وتعدد المناهج لدى المعلم.	2	20%
6	طول فترة تحضير الدروس الاستقصائية.	2	20%
7	خبرة الطلاب في إجراء الاستقصاءات قليلة.	2	20%
8	ظهور نتائج غير متوقعة للتجارب أو الأنشطة.	1	10%
9	ضعف تعامل الطلاب مع الرسوم البيانية والحسابات الرياضية المرافقة للاستقصاءات.	1	10%
10	صعوبة تطبيق بعض الاستقصاءات.	1	10%

يبين الجدول (6) إن قلة المواد وعدم توفر الأدوات اللازمة لإجراء الأنشطة العلمية هي الأكثر تكراراً، ثم تليها ضيق زمن تنفيذ الأنشطة الاستقصائية، ثم كثافة الدروس الاستقصائية وهكذا، ويرى الباحث إن ضعف الاستعداد المتمثل في توفير المواد والأدوات، والتدريب الفعال هو سبب ظهور هذه المعوقات وهذا يتفق مع الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن مشكلات تنفيذ الأنشطة العلمية والتي قام بها: (الرويلي والحبلائي، 2017)؛ ودراسة العيسي (2019)، التي توصلت إلى بعض معوقات إلمام معلمي العلوم

عن استخدام معلمي العلوم لمهارات الاستقصاء بشكل مرتفع مع وجود بعض المعوقات التي ترافق هذا الاستخدام، ويتوافق مع نتائج دراسة الغوييري والشرع (2016) التي خلصت إلى تدني نسبة تنفيذ التجارب العلمية عند الطلاب الموهوبين ويتفق مع دراسة ليون (2015، Leon) التي توصلت إلى أن المعلمين ليس لديهم فهم مشترك لتدريس العلوم بالاستقصاء.

ولمعرفة مستوى إتقان مهارات الاستقصاء العلمي من قبل المشاركين، تم حساب المتوسط الحسابي لكل عنصر، ورُتبت تنازلياً كما هو موضح في الجدول (4)

الجدول 4: مستوى إتقان مهارات الاستقصاء العلمي في مناهج كامبريدج

العناصر	متقن	متوسط	غير متقن	المتوسط	مستوى الإتقان
إدارة الوقت	8	2	0	2.80	متقن
الإجراءات والوسائل	22	5	3	2.60	متقن
التخطيط	25	9	16	2.18	متقن
جمع البيانات	4	21	14	1.73	متقن
النتائج والتوصيات	0	9	21	1.30	غير متقن
معالجة البيانات	2	4	24	1.27	غير متقن

يتضح من الجدول (4): أن مهارة (إدارة الوقت) كانت أكثر إتقاناً وحصلت على متوسط مقداره (2.8)، أما مهارة (معالجة البيانات) هي الأقل إتقاناً، حيث حصلت على متوسط (1.27)؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب المعوقات المرافقة لتنفيذ الأنشطة: كضعف التدريب وقلة تطبيق هذه المهارات، ونقص في المواد والأدوات، وهذا يتفق مع نتائج دراسة العيسي (2019)، ونتائج دراسة ليون (2015، Leon)، ويختلف مع نتائج دراسة العطار (2016) التي كشفت عن أثر استراتيجية الاستقصاء الشبكي في تنمية مهارات التدريس وخفض القلق التدريسي لدى الطلاب المعلمين.

ولمعرفة مستوى إتقان مؤشرات الممارسة (الأداء)؛ تم حساب المتوسطات الحسابية لكل ممارسة، ورُتبت تنازلياً كما في الجدول (5)

الجدول 5: مستوى إتقان مؤشرات الممارسة (الأداء) في مناهج كامبريدج

مؤشرات الممارسة (الأداء)	متقن	متوسط	غير متقن	المتوسط	مستوى الإتقان
- يحدد المعلم المعرفة السابقة للموضوع المراد استقصائه.	9	1	0	2.90	متقن
- يشارك المعلم جميع طليته في تنفيذ الاستقصاء.	9	1	0	2.80	متقن
- يدير المعلم وقت الحصة بحيث يكون الطالب محور العملية التعليمية.	8	2	0	2.80	متقن
- يحدد المعلم مشكلة الاستقصاء.	8	2	0	2.80	متقن
- ملائمة تنظيم غرفة الفصل لتنفيذ أنشطة الاستقصاء.	7	2	1	2.60	متقن
- توفير الأدوات والوسائل والأجهزة.	6	2	2	2.40	متقن
- تحديد المهارة المراد إكسابها للطلبة.	4	5	1	2.30	متقن
- يستخدم الطلبة لمصادر متنوعة بما فيها كتاب الطالب في جمع البيانات.	1	8	1	2.00	متقن
- أخذ القراءات بدقة.	2	5	3	1.90	متقن
- تنظيم القراءات في جداول أو رسوم بيانية.	1	5	4	1.70	متقن
- تنبؤ الطلبة بفرضية لحل المشكلة.	3	0	7	1.60	متقن
- توظيف الطلبة الأنشطة والأدوات المناسبة لاختبار صحة الفرضية.	1	4	5	1.60	متقن
- قيام مقرر كل مجموعة بعرض موجز لنتائج الاستقصاء الذي أجرته مجموعته ومناقشتها مع المجموعات الأخرى.	0	6	4	1.60	متقن
- تخطيط الطلبة لاختبار الفرضية.	1	1	8	1.30	غير متقن
- رصد مصادر الخطأ.	0	3	7	1.30	غير متقن
- تعزيز عمليات التفكير العلمي ومهارته لدى الطلبة.	0	3	7	1.30	غير متقن
- قيام كل مجموعة بثلثيات الفرضية أو تعديلها حسب النتائج.	1	0	9	1.20	غير متقن
- معرفة الطلبة بخطوات ومراحل الاستقصاء العلمي ومتطلباتها.	0	0	10	1.00	غير متقن
- اقتراح الطلبة توصيات وتحسينات لإجراء الاستقصاء مستقبلاً.	0	0	10	1.00	غير متقن

يبين الجدول (5): إن أكثر ممارسة تم إتقانها من المشاركين هي (تحديد المعلم للمعرفة السابقة للموضوع المراد استقصائه)، حيث حصلت على متوسط قدره (2.9)، أما الممارسة التي كان إتقانها متدني من قبل المشاركين هي (اقتراح الطلبة توصيات وتحسينات

البيئة المادية والصفية، كانت إجاباتهم عن توفر هذه البيئة في المدرسة ودورها في تنفيذ الأنشطة: بلا، لعدد ثمانية من المشاركين وبنسبة (80%) أي أن البيئة المادية والصفية غير متوفرة في المدرسة وخاصة الأدوات حيث يتم توفيرها من قبل الطلبة والمعلمين، أما بقية المشاركين كانت إجاباتهم بنعم وذلك لاثنتين منهم بنسبة (20%)، ويمكن تفسير ذلك بسبب تأخر الدعم المادي المقدم للمدارس، والتطبيق الجديد للمناهج مع ما تتضمنه من أنشطة نوعية. وهذا يتفق مع نتائج دراسة (محمد، 2018)، ونتائج دراسة (الرويلي والحبلائي، 2017) الدالة على أهم مشكلات تنفيذ الأنشطة العملية: كثرة الأنشطة، وعدم وجود الوقت الكافي لإداء الأنشطة، وعدم توفر فني المختبر، وغياب الحوافز المادية للمعلمين.

وعن دعم الإشراف التربوي والإدارة المدرسية كانت إجاباتهم: بأن إدارة المدرسة دعمها غير مباشر في توفير الأدوات بتكرار مقداره ثمانية بنسبة (80%) من أصل عشرة من المشاركين إلا أن البعض قال: إن ثقافتهم في مناهج كامبريدج معدومة، وغير مطلعين على المناهج، والبعض قال دعمهم يقتصر على تشجيع الطلاب. أما ما يتعلق بدعم المشرف فكانت إجاباتهم أغلبها إبداء توجيهات ومقترحات، وله دور في التدريب ومتابعة تطبيق. ويمكن تفسير تدني دعم المشرفين وإدارات المدارس للمعلمين إلى ضعف الإعداد والتأهيل والتدريب، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (البلوي، 2011) التي تركزت عن دور المشرف التربوي في تنمية المعلمين الجدد مهنيًا.

وفي المجال الأخير- فهم استراتيجية الاستقصاء- تم طرح سؤال يتعلق بوضوح وفهم خطوات تنفيذ استراتيجية الاستقصاء، أجاب ثلاثة منهم وبنسبة (30%) بلا، وبرز البعض في عدم وضوحها في قصور التدريب، أما من أجابوا بنعم كان عددهم سبعة وبنسبة (70%)، إلا إنه لم يستطيعوا ذكر الخطوات مكتملة، والبعض منهم لم يعددها وهذا يعني أنه لا يوجد فهم مكتمل للاستراتيجية لدى جميع المشاركين، ويمكن أن يعزى ذلك لضعف التأهيل والتدريب، وقلة الاطلاع والممارسة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كلاً من: العطار (2016)، وأحمد (2014). وعند طرح السؤال الثاني في هذا المجال والمتعلق بالمهارات التي يمكن تنميتها لدى الطلبة عند تدريسهم الأنشطة الاستقصائية جاءت إجاباتهم مرتبة تنازلياً كما في الجدول (8) الآتي

الجدول 8 : المهارات التي يمكن تنميتها لدى الطلبة بالأنشطة الاستقصائية في مناهج كامبريدج

م	المهارة	التكرار	النسبة
1	التعامل مع الأدوات.	5	50%
2	طريقة القياس.	3	30%
3	التعامل مع المواد.	2	20%
4	تدوين الملاحظات.	2	20%
5	الاعتماد على النفس.	1	10%
6	تحليل البيانات.	1	10%
7	القدرة على الاستنتاج.	1	10%
8	التعامل مع القراءات.	1	10%
9	العمل في مجموعات.	1	10%
10	البحث عن حلول.	1	10%
11	الاستقصاء.	1	10%
12	طريقة التفكير.	1	10%
13	الامن والسلامة.	1	10%
14	التطبيق في الواقع.	1	10%
15	الربط بالبيئة.	1	10%

بخطوات الاستقصاء كثرة الدروس التي يجب تغطيتها، وطول الزمن الذي يحتاجه الدرس الاستقصائي، وندرة مصادر الاستكشافات في المدرسة.

نتائج السؤال الثالث وتفسيرها:

ما معينات تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج كامبريدج من قبل معلمي العلوم؟

عند توجيه السؤال المتعلق بالعوامل التي ساعدتهم (المعينات) في تنفيذ الأنشطة القائمة على الاستقصاء كانت إجاباتهم مرتبة تنازلياً كما في الجدول (7) الآتي

الجدول 7: العوامل التي ساعدت في تنفيذ الأنشطة الاستقصائية في مناهج كامبريدج

م	المعينة	التكرار	النسبة
1	وجود فني مختبر	6	60%
2	وضوح خطوات الاستقصاء في دليل المعلم.	1	10%
3	دافعية الطلاب للأنشطة العملية	1	10%
4	دعم المعلمين الزملاء	1	10%
5	توفر المختبرات	1	10%
6	سهولة إجراء البعض الأنشطة في المنزل	1	10%
7	التعاون في تبادل الوسائط بين المعلمين	1	10%
8	سهولة توفير المواد من البيئة المحلية	1	10%
9	توفر خدمة الانترنت	1	10%
10	قلة أعداد الطلاب في بعض المدارس	1	10%

يلاحظ من الجدول (7) أن وجود فني مختبر هو أكبر المعينات في تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء في مناهج كامبريدج، تليها وضوح خطوات الاستقصاء في دليل المعلم، ويرى الباحث أن هذه المعينات تتوفر في بعض المدارس دون غيرها، حسب موقعها الجغرافي، فمثلاً تغطي المدارس القريبة من مراكز المدن بتوفر خدمة الانترنت بينما البعيدة لا تتوفر فيها، إلا أن المدارس البعيدة تتميز بقلّة عدد الطلاب خلاف مدارس المدن، وكذلك حسب دور إدارات المدارس، والتي لها دور كبير في توفير بعض ما يمكن المعلم من أداء عمله كالمطالبة بتوفير الكوادر الفنية كفني المختبر وتهيئة البيئة المادية لإداء الدروس الاستقصائية، وكذلك حسب دور المعلم الفعال في توفير البيئة الملائمة للقيام بهذه الممارسات والاطلاع على ما يمكنه من إتقانها. وهذا يتفق مع نتائج دراسة محمد (2018) التي كشفت عن فعالية استخدام بيئة التعلم المنظم ذاتياً (SOLE) في تنمية مهارة الاستقصاء العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ونتائج دراسة سوباسورن ووايجتشين (Supasorn, Waengchin, 2011) بدراسة هدفت إلى تعزيز التحصيل التعليمي للطلاب في التفاعلات الكيميائية والمهارات العملية العلمية المتكاملة باستخدام ثمانية أنشطة استقصائية.

أما الأسئلة الخاصة بمجال المنهاج (كتاب الطالب، وكتاب النشاط، ودليل المعلم) فكانت استجابات المشاركين عن عرض المادة العلمية، ومدى تمكين هذا العرض من تنفيذ الأنشطة الاستقصائية كالآتي: حيث أجاب ثمانية منهم وبنسبة (80%): بنعم، أي أن عرض المادة العلمية في كتب المنهاج يمكن المعلم من تنفيذ الأنشطة الاستقصائية؛ وذلك بسبب: تضمين خطوات الاستقصاءات في دليل المعلم، والاختصار في إعطاء المعلومات وتقديمها بشكل مباشر، وكذلك الربط بين الواقع والنظرية، وأجاب اثنتين وبنسبة (20%): بلا، أي أن عرض المادة العلمية في كتب المنهاج لا تمكن المعلم من تنفيذ الأنشطة الاستقصائية؛ وذلك بسبب: عدم وجود شرح وافٍ للمادة العلمية، مع ضعف في إخراج الكتاب في بعض المناهج (الكتب المدرسية) ويرى الباحث أن عرض المادة العلمية مع ما تتضمنه الكتب الدراسية من قوائم وحصر للمهارات المراد التركيز عليها دور كبير في تسهيل تنفيذ الأنشطة الاستقصائية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الشمراني والشرع (2016) الدالة على تضمين بعض مهارات الاستقصاء في الأنشطة العملية في مقررات الكيمياء، وفي مجال

يتبين من الشكل (1) إن فهم استراتيجيات الاستقصاء وتوفر الأدوات والبيئة المادية والصفية هي أبرز المؤثرات على تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء وهذا يتوافق مع النموذج التي توصلت له دراسة (كريشان، 2005) في الكشف عن تنفيذ معلمي العلوم للبرامج التجديدية والتي شملت عدة استراتيجيات من ضمنها استراتيجية الاستقصاء.

نتائج السؤال الرابع وتفسيرها:

ما تأثير فهم معلمي العلوم لخصائص مناهج العلوم على تنفيذ الأنشطة الاستقصائية في مناهج كامبريدج بسلطنة عُمان؟

هدف هذا السؤال للتعرف إلى تأثير فهم معلمي العلوم لخصائص مناهج العلوم على تنفيذ الأنشطة الاستقصائية، وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق مقابلة طرح فيها عشرون سؤالاً، وسنبدأ بمجال عناصر المنهاج (الكتاب المدرسي) من حيث الأهداف حيث تم طرح سؤالين: أولهما: بماذا تمتاز مناهج العلوم عن المناهج الأخرى؟ فكانت استجاباتهم مرتبة تنازلياً في الجدول (10) الآتي:

الجدول 10: مميزات مناهج العلوم

م	الميزات	التكرار	النسبة
1	التجارب والاستقصاءات.	6	60%
2	الارتباط بالحياة.	4	40%
3	وضوح الهدف.	4	40%
4	وضوح خطوات تحقيق الأهداف.	1	10%
5	توفر الجانب العملي مع الجانب النظري.	1	10%
6	وجود مختبر علمي.	1	10%

يتبين من الجدول (10) إن أهم ما يميز مناهج العلوم عند ستة من المشاركين بنسبة (60%) هي: التجارب، والاستقصاءات العلمية، ثم ارتباطها بالحياة، ووضوح الهدف، ويرى الباحث أن مناهج كامبريدج جاءت مزودة بالكثير من الأنشطة والتمارين العملية، حيث خصص كتاب للنشاط مع كتاب الطالب يحوي بالإضافة إلى ما سبق ذكره - الأنشطة والتمارين العملية - العديد من أوراق العمل التي تعالج وتعزيز مهارات الاستقصاء العلمي، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الشمراني وآل محي (2016) الدالة على مستوى تضمين مهارات الاستقصاء العلمي في مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي حيث كشفت عن تضمين بعض المهارات بشكل كامل في الأنشطة وبشكل متوسط في أخرى، كذلك يتناسب مع نتائج دراسة سمسار ودوجان (2018، Simsar, Dogan) التي كشفت عن حب الأطفال للتجارب العملية عن دراسة العلوم. ثانيهما: يتعلق بالقيم والاتجاهات التي يمكن إكسابها للطلبة من خلال تدريس العلوم، وبعد تحليل استجابات المشاركين كانت إجاباتهم ذكر مهارات: كمهارة البحث، ومهارة التفكير، ومهارة النقد، وطرح الأسئلة، والمبادرة، ممارسة الأنشطة، والتعامل مع الأدوات، طرح الأفكار، ومن القيم التي ذكرت: تعظيم الخالق، والتعاون، وتقدير دور العلم والعلماء، ومن الاتجاهات: السعي لفهم الظواهر الطبيعية، السعي لبناء عالم باحث عن الحقائق، اتضح من التحليل إن تسعة أفراد أي ما يشكل نسبة (90%) من المشاركين لا يميزون بين المهارة والقيمة والاتجاه، وهذا يرجع من وجهة نظر الباحث إلى ضعف إعداد وتأهيل المعلمين مع قلة تركيز مناهج كامبريدج على القيم والاتجاهات التي تتناسب مع المجتمع العماني بدليل أن مصفوفة الأهداف في مناهج كامبريدج لا تحتوي على أي هدف من الأهداف الوجدانية بل اقتصر على الأهداف المعرفية والمهارية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة التميمي (2015) التي أظهرت أن مستوى فهم طبيعة العلم، والاستقصاء العلمي، والاتجاهات العلمية هو مستوى أداء متوسط، وفهم القضايا الجدلية هو مستوى ضعيف.

يتضح من الجدول (8) إن أكثر مهارة تكررًا هي: التعامل مع الأدوات، تليها طريقة القياس، ثم التعامل مع المواد، ثم باقي المهارات الأخرى، ويعزز الباحث تكرار بعض المهارات إلى تعود المعلمين عليها، وممارستها بشكل كبير في المناهج السابقة عكس المهارات الجديدة التي تطرقت إليها مناهج كامبريدج، وهذا يتفق مع دراسة أحمد (2014) التي أشارت إلى عدم وصول اكتساب مهارات الاستقصاء قبل الخدمة حد الكفاية.

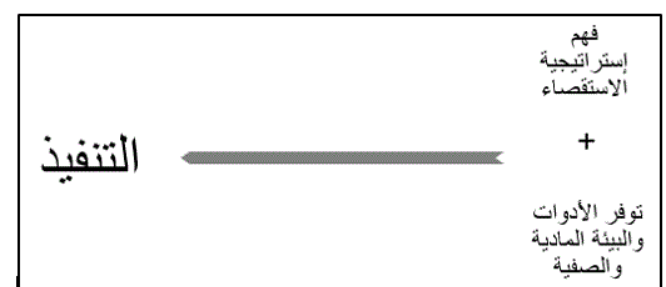
ولمعرفة تأثير المعوقات والمعيّنات على التنفيذ كان لا بد من تحليل المقابلة المعدة لهذا الشأن - مقابلة المعوقات والمعيّنات - وربطها مع تحليل ملاحظة واقع تنفيذ الأنشطة الاستقصائية في مناهج كامبريدج كما في الجدول (9) الآتي:

الجدول 9: علاقة تنفيذ الأنشطة الاستقصائية في مناهج كامبريدج بمجالات المعوقات والمعيّنات

م	الرمز	التطبيق أثناء التدريب	عرض المهام	توفر البيئة المادية والصفية	دعم الإشراف والإدارة المدرسية	فهم الاستراتيجية	مستوى الأداء
1	A1	لا	نعم	لا	لا	لا	غير متقن
2	A2	نعم	نعم	تصل الأدوات متأخرة	نعم	مقبولة، ولم يعدد أي خطوات.	متقن
3	A3	لا	نعم	متوفرة بنسبة 90%	نعم	نعم، الخطوات غير مكتملة.	غير متقن
4	A4	لا	نعم	لا	نعم	نعم، ولم يعدد الخطوات.	غير متقن
5	A5	لا	نعم	نقص	نعم	لا	غير متقن
6	B1	لا	نعم	ليس كل الأدوات	نعم	يعني، ذكرت أغلب الخطوات.	غير متقن
7	B2	لا	نعم	لا	لا	غير متأكد من الإجابة الخطوات قليلة.	غير متقن
8	B3	لا	نعم	لا	نعم	نعم، ذكرت أغلب الخطوات.	متقن
9	B4	لا	لا	لا	نعم	نعم، الخطوات غير صحيحة.	غير متقن
10	B5	لا	لا	لا	نعم	الأغلب واضحة، ولم تعدد.	غير متقن

ويتضح من الجدول (9) أن ثمانية من المشاركين وبنسبة (80%) من لديهم مستوى أداء غير متقن في تنفيذ الأنشطة الاستقصائية جميعهم لم يطبقوا استراتيجية الاستقصاء عند التدريب فضلاً عن عدم فهمهم المكنم لها والذي اتضح جلياً في عدم مقدرتهم على ذكر خطواتها التنفيذية مكتملة مع ما يعانونه من نقص في توفر البيئة المادية والصفية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من: كريشان (2005)، العيسى (2019).

وبعد تحليل مقابلة المعوقات والمعيّنات والملاحظة المعدة لقياس مهارات الاستقصاء، اتضح وجود تأثير كبير لفهم الاستراتيجية وتوفر المواد والبيئة المادية والصفية على التنفيذ مع عدم وجود تأثير مباشر لدعم الإشراف والإدارة المدرسية وعرض المنهاج على التنفيذ، وهذا يتفق مع المهارات والصعوبات التي خلصت عليها نتائج دراسة سمسار ودوجان (2018، Simsar, Dogan)، والعيسى (2019)، ودراسة (الرويلي والحبلائي، 2017)، وبالتالي يمكن الخروج بالنموذج الآتي (شكل 1):



والاستقصاءات التي يمارسها الطالب بحيث لا يتعدى دور المعلم دور الاشراف فقط، إلا أنه تبين من خلال الملاحظة: إن للطلاب دوراً سلبياً في تنفيذ الأنشطة القائمة على الاستقصاء وذلك بسبب تحويلها لعروض عملية من قبل المعلم، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الشمراني وآل محي (2016) في أن (44%) من المعلمين ينفذون الأنشطة بأنفسهم دون مشاركة الطلاب. وعند سؤال المعلمين أثناء الملاحظة عن عدم مشاركة الطلبة في إجراء الأنشطة: برروا ذلك بضيق الوقت، ونقص بعض الأجهزة والأدوات، وكثرة أعداد الطلاب في الفصل، وعدم تهيئتهم للقيام بالاستقصاءات العلمية بمفردهم.

ويرى الباحث من خلال استجابة المشاركين تركيزهم على ما جاء من أنشطة واستراتيجيات في دليل المعلم، وكتاب الطالب، وكتاب النشاط، وعدم تجاوزها إلى استراتيجيات أخرى من استراتيجيات التعليم النشط، ومع ذلك لو طبقت بحيث يكون الطالب محور العملية التعليمية فإنها تكون كفيلة برفع التحصيل الدراسي. وفي كيفية إتاحة مناهج العلوم اكتشاف مواهب الطلبة وتنميتها، كانت الإجابات عن طريق: الاستقصاءات، والتجارب، والعروض الشفوية، وأسئلة التحدي، والمبادرات.

وعن مراعاة الفروق الفردية أجاب تسعة أفراد بنسبة (90%): نعم تراعي الفروق الفردية، وذلك من خلال الأنشطة المعدة للغرض في الكتب الدراسية، ويرى الباحث أن اهتمام المناهج الجديدة (كامبريدج) بالفروق الفردية يسمى آخر وهو تفريد التعليم، يتم فيها تخصيص مكون من مكونات دليل المعلم بكيفية معالجة هذه الفروق، ونوعية الأنشطة التعليمية المقدمة لكل مستوى من المستويات، وهذا يتفق مع نتائج دراسة حورية وكمال (2021) الدالة على أن المنهاج وطرائق التدريس لها دور كبير في معالجة الفروق الفردية وبالتالي تأثيرها على التحصيل الدراسي.

في مجال المنهاج والحياة وتطرقه إلى التطبيقات الحياتية والمهنية والتقنية، أغلب الاستجابات تؤكد وجود التطبيقات الحياتية بنسبة (90%)، وعدم توفر التطبيقات التقنية والمهنية بنسبة (80%)، وأجاب فرد واحد A1 بنسبة (10%): بلا. وفي توظيف المعارف في حل المشكلات، أجاب الجميع بنسبة (100%): بنعم، كما في مشكلة: الاحتباس الحراري، والتسرب النفطي، والتلوث، وقطع الغابات. وعند الانتقال إلى السؤال المعني بالتراث العلمي الإسلامي وتعميق الإيمان بالخالق أجاب سبعة أشخاص بنسبة (70%): بلا، أما ثلاثة أفراد بنسبة (30%) قالوا: نعم تعزز الإيمان بالخالق وذلك من خلال دروس الأجهزة وتشريحاتها. ويرى الباحث أن غياب التركيز على القيم وتعميق الإيمان بالله والاهتمام بالتراث الإسلامي يجعل المناهج مجردة لمعالجة المفاهيم العلمية البحتة، وهذا يخل بهدف التعليم وبناء المناهج القائمة على بناء شخصية المتعلم من جميع الجوانب (المعرفية والمهارية والوجدانية)، ولكي يتلافى هذا الأمر يجب مواءمة هذه السلاسل على ما يتناسب وطبيعة المجتمعات الإسلامية. وهذا ما قامت به وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، وحث المعلمين على بذل الجهد في ترسيخ القيم وتعميق الإيمان بالله.

وفي مجال منحي العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE): تبين أن (40%) من المشاركين لم يسمعو به، إلا إن البعض أجاب عن الأسئلة المطروحة في هذا المجال، وكانت إجاباتهم عن تجسيد مناهج العلوم للعلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة كالاتي: من خلال ربط الطالب بمشكلات واقعية، والتجارب التي تستخدم فيها التكنولوجيا، والمشاريع الزراعية التي يكلف بها الطلاب. وظهر من خلال استجابات المشاركين عدم فهم واضح لهذه العلاقة وجوانبها وأهميتها؛ وذلك لأن هذا المفهوم لم يتم التطرق له في الأغلب إلا في الدراسات العليا. وأما عن تعزيز دور مؤسسات المجتمع وإظهار إمكانياته وتطوره وتقديم الحضاري من خلال مناهج

وعند الانتقال للعنصر الثاني من عناصر المنهاج وهو: المحتوى، وسؤال المستجيبين عن حرية التصرف في المنهاج، أجاب ثلاثة أفراد يشكلون نسبة (30%): نعم، توجد حرية لكنها مشروطة ببعض الدروس، ومدى إعطاء الصلاحية من المشرف التربوي، وأجاب سبعة أفراد يشكلون نسبة (70%): لا توجد حرية وذلك لأن المناهج مرتبة ومسلولة بخطة محكمة. يتضح من الاستجابات أنه لا توجد حرية في التصرف كالانتقال بين الوحدات أو تأخير بعض الفصول أو تقديم بعض الدروس عن بعضها مع كثافة دروس المناهج والتي تعد من العوائق المؤثرة في تنفيذها، ويرى الباحث أن سبب ذلك أن مناهج كامبريدج مسلسلة في التعاطي مع الدروس، ومتدرجة في تعليم المفاهيم، إلا أنها تعطي الحرية في اختيار الأنشطة، وذلك لأنها لا تطلب المعلم بتنفيذ جميع الأنشطة، بل يكتفي بما يحقق الأهداف التعليمية، وهذا يختلف مع نتائج دراسة العيسى (2019) الدالة على أن نقص الاستكشافات له دور في عدم إلمام المعلمين بمهارات الاستقصاء.

وعن تنظيم الخبرات التعليمية في بناء مفهوم علمي جديد، ثمانية أفراد من العينة يشكلون نسبة (80%) أجابوا بوجود تسلسل في التعاطي مع المفهوم بحيث يعالج ببساطة في الصفوف الدنيا، ثم بتطور في الصفوف العليا، أما شخصين من المشاركين يشكلون نسبة (20%) أجابوا بوجود تسلسل في علاج المفهوم من حيث نوعية الاستقصاءات وتعاطي المعلومات في الكتب الدراسية. ويرى الباحث أن علاج المفهوم يتم عند أغلب المستجيبين بالتطور المعرفي فقط، دون تصور كامل للخبرات التعليمية كطريقة طرح المفهوم، ونوعية الاستقصاءات المعالجة له، والتجارب المؤكدة لمهارته، والكتب الداعمة لمعلوماته، والنمو الجسمي والعقلي للطلاب، وهذا يتفق مع نتائج دراسة سمسار ودوجان (Dogan, Simsar, 2018) الدالة على أن المفاهيم العلمية يمكن تعليمها بالأنشطة العلمية المختلفة.

وعند الانتقال إلى الأساليب والأنشطة وهو العنصر الثالث من عناصر المنهاج وسؤال المشاركين عن مصادر توليد المعرفة التي يرشد إليها مناهج العلوم، كانت إجاباتهم: من التجارب، والكتب الدراسية، والاستقصاء، والإنترنت، والملاحظة، والاستكشاف، والبيئة، والبحث، وهذا يتفق مع دراسة سمسار ودوجان (Dogan, Simsar, 2018) في دور الأنشطة والاستراتيجيات والتجارب في توليد المعرفة وتأكيدها في عقول الطلبة.

وفي استجابة المشاركين: للاستراتيجية التي يأخذ بها مناهج العلوم لتعليم مفهوم علمي جديد كانت كالاتي: الاستقصاء، والتجربة، والتعلم النشط، والحوار والمناقشة والاستكشافات، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الغويري والشرع (2016) التي ركزت على نوع التجارب المنفذة: التأكيدية والاستقصائية.

وفي عنصر التقويم وهو الأخير من عناصر المنهاج، كانت إجابة المشاركين عن أساليب التقويم التي تناسب مناهج العلوم كالاتي: التجربة، والملاحظة، والحوار، والاختبارات القصيرة، والعروض، والتقارير، والأنشطة، والواجبات، أما عند سؤالهم عن مجالات التقويم كانت إجاباتهم جميعهم بنسبة (100%): لا نعم. وظهر مما تقدم عدم تمييز المستجيبين بين أساليب التقويم ومجالاته، وأن ما ذكر من أدوات تقتصر في تقويم الجانب المعرفي والمهاري فقط دون الاكتراث بالجانب القيمي، ويمكن إرجاع هذا إلى ضعف الدورات التدريبية الخاصة بالتقويم، وقلة إطلاع المشاركين عليها، وتركيزهم على وثائق التقويم الجاهزة والمهتمة ببعض أدوات التقويم ومواصفاتها، ونسب تحقيق الأهداف (المعرفة والتطبيق والاستدلال)، ونوعية الأسئلة التي يجب أن يتقيد بها المعلم.

وفي مجال الاستراتيجيات التعليمية، وسؤال المشاركين عما إذا كان مناهج العلوم يعزز دور الطالب في الموقف الصفّي، كانت إجاباتهم جميعهم بنسبة (100%) بنعم؛ وذلك من خلال التجارب

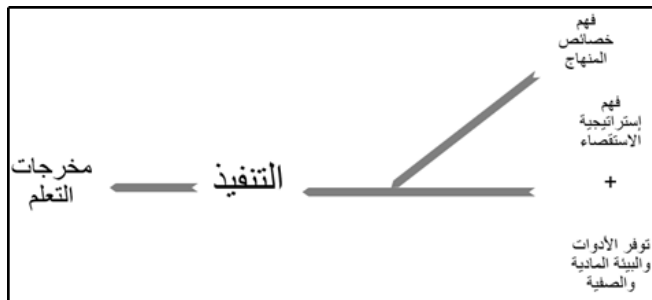
تنفيذ الأنشطة الاستقصائية من جهة أخرى ولذلك يتوجب تصنيف المستجيبين إلى فئتين: الأولى عالية التنفيذ، والثانية منخفضة التنفيذ وذلك على حسب ما جاء في الجداول (13، 15) وبذلك أمكن الربط بينهما للوصول إلى أثر العوامل مجتمعة على التنفيذ في الجدول (12) الآتي:

الجدول 12: تأثير العوامل مجتمعة على التنفيذ

م	الرمز	التطبيق أثناء التدريس	عرض المباح	توفر البيئة المادية والصفية	دعم الإشراف والإدارة المدرسية	فهم الاستراتيجية	درجة التنفيذ	مستوى الأداء	مستوى فهم الخصائص
1	A2	نعم	نعم	نعم	نعم	مقبولة، ولم يحدد أي خطوات.	عالية	متقن	سلي
2	B3	لا	نعم	لا	نعم	نعم، ذكرت أغلب الخطوات.	متقن	متقن	إيجابي
3	A1	لا	نعم	لا	لا	لا	غير متقن	غير متقن	سلي
4	A3	لا	نعم	متوفرة بنسبة 90%	نعم	نعم، الخطوات غير مكتملة.	غير متقن	غير متقن	سلي
5	A4	لا	نعم	لا	نعم	نعم، ولم يحدد الخطوات.	غير متقن	غير متقن	سلي
6	A5	لا	نعم	نعم	نعم	لا	متفهم	غير متقن	سلي
7	B1	لا	نعم	ليس كل الأدوات	نعم	يعني، ذكرت أغلب الخطوات.	غير متقن	غير متقن	سلي
8	B2	لا	نعم	لا	لا	غير مأكدة من الإجابة الخطوات قليلة.	غير متقن	غير متقن	إيجابي
9	B4	لا	لا	لا	نعم	نعم، الخطوات غير صحيحة.	غير متقن	غير متقن	سلي
10	B5	لا	لا	لا	نعم	الأخطاء واضحة، ولم تعد.	غير متقن	غير متقن	سلي

يُستخلص من الجدول (12) أن المستجيبين الذين لديهم درجة تنفيذ منخفضة لاستراتيجية الاستقصاء أغلبهم لديهم فهم سلبى لخصائص مناهج العلوم، أما الذين لديهم درجة تنفيذ عالية لاستراتيجية الاستقصاء نصفهم لديه فهم إيجابي لخصائص مناهج العلوم والنصف الآخر لديه فهم سلبى. إذاً يمكن أن نستنتج من الجداول (9، 11، 12): أن لفهم استراتيجية الاستقصاء، وتطبيقها أثناء التدريب، وتوفر البيئة الصفية والمادية، وفهم خصائص مناهج العلوم دور كبير في تنفيذ الأنشطة العلمية القائمة على الاستقصاء. وما ظهر في الحصص التي تم ملاحظتها من تنفيذ للأنشطة العلمية بالشكل الصحيح ما هو إلا اعتماد المستجيبين إلى خطوات الاستقصاء المتوفرة في دليل المعلم، واجتهادهم مع الطلبة وفنيي المختبرات في توفير الأدوات اللازمة لإجرائها، وهذا يتفق مع نتائج دراسة (كريشان، 2005)، ويمكن التعبير عما توصل له الباحث بالنموذج الآتي:

الشكل (2) نموذج العوامل المؤثرة على التنفيذ



ثانياً: توصيات الدراسة

- في ضوء ما سبق من نتائج يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:
- ضرورة تدريب المعلمين على إستراتيجية الاستقصاء، بما يضمن فهماً عميقاً لها مما ينعكس بصورة إيجابية على التنفيذ وبالتالي تحقيق جيد للأهداف التعليمية.
- ضرورة توفير مدرّبين أكفاء في كل ما يتعلق بالمناهج الجديد (كامبريدج) من قبل وزارة التربية والتعليم.
- إخضاع الإدارة المدرسية والمدرّسين التربويين لدورات مكثفة في تشكيل مجتمعات تعلم مهني تعمل على مواكبة كل جديد فيما يخص تنفيذ الأنشطة الاستقصائية.
- تزويد الكتب الدراسية بمادة علمية معنية بخصائص مناهج العلوم وعمليات العلم التي سيكون لها دور إيجابي في ممارسة المعلمين وبالتالي تنفيذ الأنشطة الاستقصائية.
- تشريب المناهج بمهارات التفكير المناسبة لخطوات الاستقصاء العلمي مع إخضاع المعلمين لدورات تدريبية فيها.

العلوم أجاب ثمانية أفراد بنسبة (80%) إنها لا تعزز، أما اثنان منهم بنسبة (20%) قالوا نعم تعزز؛ ودلّوا على ذلك من خلال ما يتعلمه الطالب في مناهج العلوم يمكن تطبيقه أثناء ممارسة الطب في المستشفيات، ومن خلال التعامل مع مشكلات الاحتباس الحراري، وظواهر تسرب المواد الضارة كالنفط وغيرها. وأجاب أغلب المشاركين وبنسبة (100%) إجابات صحيحة عند سؤالهم عن مساعدة مناهج العلوم في فهم البيئة والتعامل معها بحكمة.

وفي مجال المهارات والتفكير العلمي أجاب المشاركون عن المهارات التي يكتسبها الطلبة بعد دراسة مناهج العلوم كالآتي: التجريب، والاستقصاء، والتعامل مع الأدوات، والملاحظة، وتدوين النتائج، والاستنتاج، والتعاون، والثقة بالنفس، والتأمل ومواجهة المشكلات الحياتية، أما عن تركيز المنهج على قياس المستويات المعرفية الدنيا والعليا كانت إجاباتهم: تركّز على قياس المستويات الدنيا بنسبة (10%)، وقياس المستويات العليا بنسبة (60%)، وتوازن بينهما بنسبة (30%) مع تركيزها للعليا.

وفي أنواع التفكير الأكثر ممارسة أجاب ثمانية أفراد بنسبة (80%): التفكير المعرفي هو الأكثر ممارسة ثم التفكير الناقد ثم الإبداعي، أما فرد واحد بنسبة (10%) قال: الناقد هو الأكثر ممارسة، وأما المشارك الأخير والذي يشكل نسبة (10%) أشار إلى الأنواع الثلاثة من التفكير. يتبين لدى الباحث من خلال إجابة المشاركين وجود ضعف في فهم المهارات والتفكير العلمي، حيث إنهم ركزوا في استجاباتهم على التفكير المعرفي (نواتج التعلم) ولم يكن لديهم دراية بالتفكير وأنواعه في غرفة الصف وكيفية تنميته وممارسته وهذا بطبيعة الحال له أثر في تنفيذ وتدرّيس الاستقصاء، حيث إن التفكير جزء من الاستقصاء وخصائصه وهذا يتفق مع نتائج دراسة ليون (Leon, 2015) التي أشارت إلى قلة وجود فهم مشترك للمعلمين في تدريس الاستقصاء ونتائج دراسة الوهاية (2018) التي كشفت عن أثر برنامج الاستقصاء المتوازن في تنمية التفكير التوليدي.

وللكشف على مدى فهم المستجيبين لخصائص مناهج العلوم كان من الضروري تحليل أسئلة المقابلة المعدة لذلك، كما هو موضح في الجدول (11) الآتي:

الجدول 11: فهم خصائص مناهج العلوم

المشارك	الرمز	عدد الإجابات الإيجابية	النسبة*	مستوى الفهم
1	A1	9	45%	سلي
2	A2	8	40%	سلي
3	A3	9	45%	سلي
4	A4	6	30%	سلي
5	A5	9	45%	سلي
6	B1	8	40%	سلي
7	B2	10	50%	إيجابي
8	B3	13	65%	إيجابي
9	B4	9	45%	سلي
10	B5	8	40%	سلي

*تم حساب النسبة بقسمة عدد الإجابات الإيجابية على عدد الكلي مضروب في مئة ويتضح هذا بحساب النسبة للمشارك الأول كما في المعادلة المقابلة: $\frac{9}{20} \times 100 = 45\%$ يبدو من الجدول (11) أن (20%) من المشاركين لديهم مستوى فهم إيجابي لخصائص مناهج العلوم و(80%) لديهم مستوى فهم سلبى، وإن النسبة الأعلى لفهم خصائص مناهج العلوم بلغت (65%) وأقلها بلغت (30%).

ولتداخل العوامل المؤثرة على التنفيذ مع بعضها البعض؛ كان لزاماً الربط بينها؛ وذلك للتعرف على العلاقة بينهم من جهة وتأثيرها على

المقترحات البحثية

-إجراء دراسة عن العوامل التي لها دور كبير في بقاء أثر التدريب على المعلمين.
-إجراء دراسة عن دور التغذية الراجعة في فهم استراتيجيات الاستقصاء لدى الطلاب.

-إجراء دراسة عن المعوقات التي لها تأثير في تنفيذ الأنشطة الاستقصائية باستخدام الاستراتيجيات الحديثة كدورة التعلم وغيرها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، جمعه. (2014). أثر استخدام الأنشطة العلمية في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم العلمية لمادة الاحياء والبيئة "دراسة تجريبية في محافظة القنيطرة". مجلة جامعة دمشق، 30 (1) 289-255.
- أحمد، هالة. (2014). مهارات الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية بجامعة المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس بجامعة المنيا، 29(164-37).
- البلوي، مرزوقة. (2011). دور المشرف التربوي في التنمية المهنية للمعلمين الجدد مهنيًا في منطقة تبوك التعليمية من وجهة نظرهم. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة مؤتة.
- التميمي، رنا. (2015). طبيعة العلم والاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم المرحلة الأساسية العليا وعلاقتها بمستوى الفهم العلمي للقضايا الجدلية والاتجاهات العلمية. [أطروحة دكتوراة غير منشورة]، جامعة اليرموك.
- التوبية، منى. (2020). ممارسات مديري مدارس الحلقة الأولى بسلطنة عُمان لتحسين مستوى الطلبة في الدراسة الدولية تيمس (TIMSS). [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة السلطان قابوس.
- جواد، شهد. (2014). تنفيذ المنهج. الجامعة المستنصرية. العراق.
- الحدادي، داود وغلبيون، أزهار وعقلان، عبد الحبيب. (2013). أثر تنفيذ أنشطة إثرائية علمية في مستوى التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الموهوبين من تلاميذ الصف التاسع الأساسي. المجلة العربية لتطوير التفوق (4) 6(28-1).
- الحمدان، مريم والمطيري، هاجر. (2020). الاتجاهات البحثية المستخدمة في أسلوب الملاحظة غير المشاركة النوعية في رسائل الدكتوراه التربوية غير العربية. مجلة دراسات في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 3 (3) 229-201.
- حورية، عبد المالك وكمال، رقيق. (2021). الفروق الفردية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط. مجلة إشكالات في اللغة والادب، 2(10) 82-101.
- دليو، فضيل. (2014). معايير الصدق والثبات في البحوث الكمية والكيفية. مجلة العلوم الاجتماعية، العدد(83) 83(92-83).
- الذبياني، حسين. (2011). مدخل لمنهج النظرية المجردة. المجلة الاجتماعية بجامعة محمد بن سعود الإسلامية، 4(33-8).
- الرويلي، فلاح والحبلائي، مرزوق. (2017). مشكلات تنفيذ الأنشطة العملية في مقرر العلوم للصفوف الأولية من وجهة نظر المعلمين. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، المجلد33(2) 503-538.
- زيتون، عايش. (2005). أساليب تدريس العلوم. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- زيتون، عايش. (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. دار الشروق.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شلبي، نوال. (2014). إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 10(3) 33-1.
- الشمراني، سعيد وآل محي، سعيد. (2016). مستوى تضمين مهارات الاستقصاء العلمي في الأنشطة العملية في مقرر الكيمياء للصف الأول الثانوي وواقع ممارستها. مجلة رسالة التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود، 53 (141-170).
- عطا الله، ميشيل. (2001). طرائق وأساليب تدريس العلوم. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العمودي، هالة. (2003). فعالية استخدام طريقة البحث والاستقصاء في تدريس التجارب المعملية لمادة الكيمياء الحيوية على التحصيل الدراسي (المعرفي والمهاري) لطالبات الفرقة الرابعة كيمياء بكلية التربية للبنات بمكة المكرمة. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة أم القرى.
- العيسي، مطر. (2019). تقويم مدى إلمام معلمي العلوم بخطوات الاستقصاء العلمي في تدريس العلوم والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم. المجلة التربوية بجامعة أم القرى، 68 (424-453).
- الغويري، جواهر والشرع، إبراهيم. (2016). واقع تنفيذ معلمي العلوم للتجارب العملية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الموهوبين في الأردن. مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية في الجامعة الأردنية، 18 (145-162).
- الفضلي، أنفال. (2014). أثر الأنشطة الاستقصائية البيئية في تحصيل طالبات الصف الثامن المتوسط وتفكيرهن الإبداعي في مادة العلوم. [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة الشرق الأوسط.
- كريشان، أسامة. (2005). تنفيذ معلمي العلوم لاستراتيجيات تجديدية في تدريس العلوم والعوامل المؤثرة فيه. [رسالة دكتوراه منشورة]، جامعة عمان العربية، الأردن.
- كنعان، عيد. (2010). معوقات مشاركة طالبات مدارس شمال الأردن في الأنشطة الرياضية المدرسية. مجلة جامعة دمشق 4(26) 485-526.
- مبارك، وائل. (2015). أثر استخدام البرامج الإحصائية SPSS في تدريس مقرر الإحصاء على التحصيل في الإحصاء والاتجاه نحو الإحصاء. مجلة التربية وعلم النفس بجامعة الملك سعود، 51(73-90).

- محمد، غادة. (2018). فعالية استخدام بيئة التعلم المنظم ذاتيًا (SOLE) في تنمية مهارة الاستقصاء العلمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة البحث العلمي في التربية جامعة عين شمس، (19) (212-189).
- وزارة التربية والتعليم (2018). العلوم كتاب الطالب للصف السادس الفصل الدراسي الثاني. الطبعة التجريبية.
- الوهابة، جميلة. (2018). أثر استخدام نموذج الاستقصاء المتوازن في تدريس العلوم على تنمية التفكير التوليدي وعمليات العلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة كلية التربية ببنها، (116)، (1-45).

ثانياً: المراجع الأجنبية :

- Bogdan, R & Biklen, S. (1998). Qualitative Research for Education An Introduction to Theory and Methods. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Dogan, Y.& Simsar, A. (2018). Preschool Teachers' Views on Science Education, the Methods They Use, Science Activities, and the Problems They Face. International Journal Progressive Education,14(5)(57-76).
- Hatch, J. A. (2002). Doing qualitative research in education settings. New York: Suny Press.
- Hwang, G.J, Tsai, C.C.& Chen, C.Y. (2012). A context -aware ubiquitous learning approach to conducting scientific inquiry activities in a science park. Australasian Journal of Educational Technology28(5)(931-947).
- Leon, M. (2015). Science teachers understanding of inquiry-based science teaching (IBST): Case of Rwandan lower secondary school science teachers. Rwandan Journal of Education 3 (1)(77-90).
- Nworgu, L. & Otum, V. (2013). Effect of Guided Inquiry with Analogy Instructional Strategy on Students Acquisition of Science Process Skills. Journal of Education and Practice,4(27)(1735-2222).
- Supasorn, S.& Waengchin, S. (2011). Development of Grade 8 students learning achievement on chemical reaction by using scientific investigation learning activities. Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) (744 – 764)

درجة أهمية التربية الجنسية وممارستها مع طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية من وجهة نظر الأمهات

Sumaiya Salim Said Al Saifi

Master in Psychological Guidance & Counseling-

University of Nizwa

Ahmad MJ O Alfawair

Associate Professor in Special Education - University of Nizwa

سمية بنت سالم بن سعيد السيفي

ماجستير في الإرشاد النفسي والتوجيه - جامعة نزوى

الدكتور: أحمد "محمد جلال" الفواعير

أستاذ مشارك-جامعة نزوى

الملخص

هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى التعرف على درجة أهمية التربية الجنسية لدى أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية، كما هدفت الدراسة أيضاً إلى التعرف على درجة ممارسة الأمهات للتربية الجنسية لدى أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية، وتكونت عينة الدراسة من (400) أم من أمهات الطلبة بالحلقة الأولى بمحافظة الداخلية، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان مقياساً للتربية الجنسية لتحديد أهمية التربية الجنسية وممارستها، والتي تكونت من (28) فقرة مقسمة إلى بعدين هما: بعد الأهمية وبعد الممارسة لنفس الفقرات. وأشارت النتائج إلى أن مستوى إدراك الأمهات لأهمية التدريب للتربية الجنسية كان مرتفعاً (5.67). لدى عينة الدراسة، بينما جاء مستوى ممارسة الأمهات للتربية الجنسية متوسطاً (3.93). وتوصي الدراسة بضرورة بذل المزيد من الجهود واعداد البرامج الارشادية والتدريبية لنشر التوعية بأهمية التربية الجنسية واكسابهم المهارات اللازمة والصحيحة لممارسة التربية الجنسية.

الكلمات المفتاحية: الأهمية، الممارسة، التربية الجنسية، الأمهات، طلبة الحلقة الأولى.

The degree of importance of sexual education and its practice with First Cycle Students in Al-Dakhiliya Governorate from the point of view of mothers

Abstract

The current study aimed to identify the degree of importance of sexual education and its practice with First Cycle Students in Al-Dakhiliya Governorate from the point of view of mothers. The study sample consists of (400) respondents who were mothers of students in first cycle Students. The researchers developed a survey to determine the importance of sexual education and its practice, which consisted of (28) items divided into two dimensions: the importance dimension and the practice dimension for the same items. Descriptive design was used. The results showed that the level of importance of sexual education was high (Mean= 5.67), while the level of level of practice of sexual education was moderate (Mean= 3.93). In light of results, the study recommends the need to make more efforts and prepare counseling and training programs to increase the awareness of the importance of sexual education and provide mothers with the necessary skills to practice sexual education with their children.

Keywords: importance, practice, sexual education, mothers, first cycle student

تاريخ استلام البحث:

Date of Submission:

20 - 03 - 2023

تاريخ القبول:

Date of acceptance:

04 - 06 - 2024

تاريخ النشر الرقمي:

Date of publication online:

16 - 12 - 2024

لإقتباس هذا المقال:

For citing this article:

السيفي، سمية. الفواعير، أحمد. (2024) درجة أهمية التربية الجنسية وممارستها مع طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية من وجهة نظر الأمهات. الخليل للدراسات التربوية والنفسية، 2(3)، 53-62

مشكلة الدراسة

أدى الانفتاح الاجتماعي الكوني والثورة الصناعية والتقنية الهائلة إلى تلاشي الحدود الثقافية بين المجتمعات على مستوى العالم وتداخل الثقافات، كما أدى ذلك إلى إحداث تغييرات جوهرية اقتحمت منظومة العادات والتقاليد، وفرضت نفسها عليها بقوة العرف التي تظاول قوة القانون والنتيجة من الحملات الإعلامية المكثفة في وسائل الاعلام المختلفة التي دخلت كل بيت ومن ضمن هذه المفاهيم الحرية الشخصية التي أصبح الفرد يمارسها حسب هواه متجاوزاً العادات والتقاليد. وما يصاحب ذلك من الاطلاع المبكر على الأمور الجنسية نتيجة الثورة التقنية غير المسبوقة التي نعيشها وتعدد أوجهها ووسائلها بشكل يكاد معه استحالة السيطرة عليها. كما لا يخفى علينا دور القوانين الأممية والأنظمة الدولية وعولمتها التي فرضت على المجتمعات العربية والإسلامية والتي تقلل من دور المعلم والوالدين في التربية والتوجيه. (القضاة، الشريدة، 2014)

وقد توارثنا أن ننظر إلى الشؤون الجنسية على أنها عالم غامض تخيطه هالة من التكنم خلافاً لكل شأن من شؤون الحياة. فنحن نستطيع أن نتحاور مع أبنائنا في كثير من الشؤون العامة، وأن نفصل لهم كل جواب، ولكن عندما يتم التطرق إلى الحديث حول التربية الجنسية، وأسئلتها الحرجة نشعر بالتردد والخجل. وهناك عدة عوامل تحول بين الأهل وبين اعتبار الجنس أمراً طبيعياً، وتمنعهم من الحديث عنه بشكل طبيعي مع أولادهم. ومن هذه العوامل التربية التي يتلقاها الكثير من الأهل في هذا الميدان في طفولتهم وما يترب عليه بشكل سلبي عند التعامل مع أبنائهم (الديب والعشري، 2013؛ آل احمدود وباحاذق، 2020).

ومن معوقات التربية الجنسية في معظم الأحيان ألا يكون لدى الوالدين معرفة جنسية صحيحة. وأن معظم الأطفال يعتبرون ابائهم مصدر معلوماتهم، إلا أنه قد لا يحصلون عليها، وإن حصلوا عليها فإنها قد تجيء متأخرة وربما خاطئة. وهذا ما يزيد تشويشاً واضطراباً. لذلك يجب الاهتمام بمسؤولية الأهل فإن لم يؤهلهم أيضاً لهذا الدور التربوي الخطر فإنهم العائق الأهم (الهديب وشاهين، 2014).

فغياب التربية الجنسية يترتب عليه الكثير من المشكلات للأطفال كاضطراب الهوية الجنسية (القحطاني، 2022)، والمشكلات المتعلقة بالإساءة الجنسية أو التحرش الجنسي (الديب، 2013؛ Rahmawati، 2021؛ Sababa، 2020). كما أن تزايد معدلات جرائم الاغتصاب والتحرش الجنسي وزيادة معدلات النمو المتزايدة للأمراض المنقولة جنسياً وزيادة الانحرافات الجنسية بسبب عدم وجود توعية وتثقيف جنسي لديهم أحد الأسباب الرئيسية التي تبرر حاجتنا للتربية الجنسية (علي، 2019).

فقد بلغ عدد الحالات والقضايا المتعلقة بالتحرش الجنسي بالأطفال في سلطنة عمان في عام 2022 إلى 175 حالة. (وزارة التنمية الاجتماعية، 2023).

لذلك من منطلق المسؤولية الاجتماعية والشرعية الدينية التي تترتب على الآباء بشكل عام والأمهات بشكل خاص في تأسيس وتشكيل الدعائم الأساسية في التربية الجنسية لأبنائهم منذ الطفولة المبكرة كونها أحد الاحتياجات التربوية الهامة ومعرفة خصائص النمو لكل مرحلة عمرية وما يصاحبها من تغيرات جنسية، فإنه يجب تكاتف الجهود من قبل المؤسسات ذات العلاقة بالقيام بنشر الوعي والإرشاد فيما يتعلق بالتربية الجنسية للوالدين عموماً والأمهات على وجه الخصوص. لذا سعت الدراسة الحالية في الإجابة على سؤالين هما:

المقدمة

تعد الأم هي الركن الأساس في بناء الأسرة، والمصدر الرئيس لبناء النموذج الأخلاقي والسلم القيمي عند أبنائها، فهي رأس الأسرة ومديرها وكل ما ينتج عنها من عمل وسلوك وإنتاج وعلاقات إنما يقع في باب الأمومة وتحت ظلها. فالأمومة مهنة ووظيفة يجب إعداد الأم لها إعداداً علمياً سليماً، فلم يعد تدريب الأم لأطفالها تقليدياً وتراثياً صالحاً لمثل هذا العصر والزمان. فقد زادت الحاجات، وتغيرت الأهداف والمهارات. لذا من الضروري أن تكون الأم ممتثلة لوظيفة الأمومة بكل أبعادها الأسرية، والتربوية، والاجتماعية، والنفسية. مدركة لمسؤوليتها ودورها الأساسي في رعاية الأسرة والمحافظة على وحدتها وانسجامها، عارفة بمراحل نمو أطفالها ومدركة لمتطلبات كل مرحلة عمرية من مراحل الطفولة (زيتون، عكاشة، 2015).

فمن متطلبات النمو التي يمر بها الأطفال النمو الجنسي وما يصاحبه من سلوك، إذ يعتبر السلوك الجنسي المبكر هو أحد نتائج تفاعل الفرد بتكوينه النفسي والعقلي الداخلي مع وسطه الاجتماعي. لذلك لا بد من توفير تربية جنسية مستنيرة تسبق مرحلة المراهقة. ويجب ألا يؤخذ موضوع الجنس على أنه لغز لا يمكن حله، كما لا يجب الظن بأن الأطفال ليسوا بحاجة للتربية الجنسية. حيث إن الأطفال هم الذين يوجهون أنظار والديهم إلى أهمية الموضوع من خلال سلوكهم الجنسي وأسئلتهم الجنسية المتكررة والتي من أهمها من أين أتيت؟ وكيف أتيت؟ ولماذا أعضاء جسمي مختلفة عن أختي؟ وغيرها من الأسئلة المحيرة التي يلح للحصول على إجابة عليها والتي تحتاج من الوالدين حسن استماع، ولباقة في الإجابة، وحسن تصرف (العتار، 2019).

ومن هنا تبرز أهمية التربية الجنسية، فهي لم تعد مجرد موضوع تربوي فحسب، بل مسألة تخص سلامة المجتمع واستقراره من كافة النواحي. وتخلق جيلاً يتمتع بشخصية قوية واثق من نفسه، مطمئن، ومحصن بمناعة قوية تحميه من الانحراف مستقبلاً من الانحراف الجنسي (الموسوي، 2007، ص 40-41) إذ تعد الخبرات التي يكتسبها الفرد في مرحلة الطفولة المبكرة أو التي يمرون بها خلال هذه المرحلة ستؤثر على حياتهم المستقبلية وتنعكس على مجتمعهم إما بالسلب أو الإيجاب، وفي حال تم اتخاذ التدابير المناسبة لتشكيل معرفة الأطفال، وفهمهم بموضوعات التربية الجنسية المقبولة في مجتمعهم، سينعكس عليهم مستقبلاً كبالغين على إدراك واحترام الهوية الجنسية والجنس الآخر والمجتمع ككل (بنونة، 2021، ص 17). كما تعتبر التربية الجنسية مشروع جماعي لا بد أن تهتم بها الأسرة في المقام الأول والمدرسة والمجتمع ككل بدءاً من طور النمو الأول مروراً بالمراحل النمو المختلفة من حياة الطفل لمتابعة التغيرات الهامة والاساسية لهذا الجانب من النمو النفسي (حمزة وخطاب، 2010). ونظراً لأهمية التربية الجنسية البالغة منذ الطفولة المبكرة ما أكدته قانون الطفل العماني في المادة 56 الذي شرع القوانين التي تكفل سلامة الطفل العماني ويحفظ كرامته ويحميه من الإساءة الجنسية (الجريدة الرسمية، 2014). لذا أصبحت التربية الجنسية في وقتنا الحالي أكثر إلحاحاً من أي وقت سابق بسبب التغيرات الجذرية في القيم. وفي ظل التطور العلمي والتكنولوجي أصبح الأمر يتطلب تقديم التوجيه والإرشاد للأبناء فيما يتعلق بالتربية الجنسية وتزويدهم بالمعارف والحقائق والممارسات الصحيحة كنوع من أنواع التربية الوقائية (العتار، 2019). إذ قد يتوصل الأطفال إلى حقائق جنسية مشوهة وخاطئة بمفردهم من الأطفال أمثالهم الذين يلعبون معهم في المدرسة أو النادي أو الشارع، أو من خلال مواقع التواصل الاجتماعي. وكوننا لا نستطيع منع أبنائنا من تعلم الأمور الجنسية عاجلاً أم آجلاً، إلا أننا نستطيع أن نتدخل في تحديد وتقويم وتشكيل مفاهيم أسس التربية الجنسية (حمزة وخطاب، 2010).

أسئلة الدراسة

- 1 ما مستوى إدراك أهمية التدريب على التربية الجنسية لدى أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية؟
- 2 ما مستوى ممارسة أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية للتربية الجنسية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على مستوى إدراك أهمية التدريب على التربية الجنسية لدى أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية.
2. التعرف على مستوى ممارسة أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية للتربية الجنسية.

أهمية الدراسة

ترجع أهمية هذا البحث في تقديم المعرفة النظرية المتعلقة بأهمية التربية الجنسية وكيفية تقديمها وممارستها مع الأبناء في الحلقة الأولى. وقد تساعد نتائج هذه الدراسة في التعرف على جوانب القصور فيما يتعلق بالتربية الجنسية. كما قد تساهم هذه الدراسة في إجراء المزيد من الدراسات والبحوث العلمية المتعلقة بالتربية الجنسية. ومن المتوقع إثراء الجانب النظري في الدراسات العلمية العربية عموماً والمحلية على وجه الخصوص - لندرة الدراسات العمالية - على حد علم الباحثة والمنفذة في هذا الجانب.

مصطلحات الدراسة

التربية الجنسية (sexuality education): عرفت اليزيد (2020) التربية الجنسية بأنها ذلك النوع من التربية المتواصلة التي تقدم للطفل في سن مبكرة وبقدر ما يسمح به نموه العقلي والجنسي بهدف التكيف ومواجهة الحياة الجنسية المستقبلية مواجهة سليمة واقعية.

وتعرف إجرائياً: امتلاك أمهات طلبة الحلقة الأولى للمعلومة والخبرة السليمة المتعلقة بالمسائل الجنسية التي تساهم في نمو الطفل عقلياً وجنسياً والتي يعبر عنها بالدرجة التي تحصل عليها الأمهات من خلال الإجابة على مقياس التربية الجنسية.

أهمية وممارسة التربية الجنسية: هي عملية تعليمية تربوية مستمرة تبدأ منذ مرحلة الطفولة وتشمل تزويد الفرد بالمعلومات والخبرات الصالحة والاتجاهات السليمة المتعلقة بالمسائل الجنسية بهدف غرس القيم وتعزيز المهارات التي تساهم في تهذيب السلوك الجنسي غير المقبول اجتماعياً ودينياً (بنونة، 2021، ص 25).

وتعرف إجرائياً: مداومة ومزاولة أمهات طلبة الحلقة الأولى لطرق وأساليب التربية الجنسية الصحيحة مع أبنائهم في مختلف المراحل العمرية لما له من أهمية في مساعدة الطلاب في المراحل اللاحقة في التعامل مع المشاكل الجنسية.

حدود الدراسة

تحددت هذه الدراسة بالآتي:

- الحدود الموضوعية: معرفة الاحتياجات التدريبية المرتبطة بالتربية الجنسية لدى أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية.
- الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام 2023/2024م.
- الحدود المكانية: شملت مختلف مدارس الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية.

- الحدود البشرية: تمثلت بالعينة التي طبقت عليها هذه الدراسة من أمهات الأطفال بمدارس الحلقة الأولى (البالغ عددها 400) أم.

مفهوم التربية الجنسية

تعددت مفاهيم التربية الجنسية وتنوعت مضامينها كل حسب تخصصه ومجاله. حيث عرفت عاشور وبلال (2021) بأنها نوع من التربية التي تمد الفرد بالمعلومات العلمية، والخبرات، والاتجاهات

الصحيحة إزاء المسائل الجنسية حسب ما يسمح به نموه الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي، مما يؤهله لحسن التعامل مع المواقف الجنسية قصد تحقيق الصحة النفسية والجسمية خلال مراحل حياته المختلفة.

بينما عرفت بن الصغير وصبتي (2021) كم من المعرفة حول النمو الجنسي بمختلف المراحل (الطفولة الأولى والمتوسطة والمتأخرة- المراهقة- الشباب). بالإضافة إلى إحاطة الوالدين بفهم الجهاز التناسلي، والتغيرات المورفولوجية والنفسية والاجتماعية التي ترافق النمو الجسمي للطفل.

أما غانم (2021) فعرفت التربية الجنسية بأنها عملية تكسب الأبناء العلم الضروري الذي يحتوي على معلومات معينة حول موضوع الجنس، والسلوك الجنسي كحقيقة بيولوجية واجتماعية. وتشتمل على الإطار القيمي والأخلاقي المرتبط بالسلوك الجنسي.

وعرفت الحمراوي (2019) عملية تربوية مستمرة تبدأ منذ الولادة وتستمر باقي مراحل الحياة. وتهدف إلى تزويد الأطفال والشباب بالمعلومات والاتجاهات العاطفية والخبرات الجنسية، والعادات الصحية، وامتلاك ثقافة جنسية تساهم في النمو بصورة سليمة. والقدرة على حماية النفس من الانحرافات الجنسية، وذلك في إطار التعاليم الدينية والقيم الخلقية والمعايير الاجتماعية السائدة بالمجتمع.

وبالتعقيب على التعريفات السابقة يتضح أن التربية الجنسية ليست مجرد إعطاء حقائق بيولوجية عن الجنس، وإنما تشتمل على الإطار الواسع للتواجد الإنساني، والعلاقات الإنسانية في أروع صورها، والمشاعر الإنسانية العميقة. وإنها عملية ممارسة تهدف إلى اكساب الفرد القيم والمبادئ والمهارات اللازمة للتعامل مع المشكلات والقضايا الجنسية، كمهارة اتخاذ القرار ومهارة المسؤولية الفردية والاجتماعية. وما يترتب على ممارسة هذه التربية من نتائج إيجابية على المستوى الشخصي والمجتمعي.

أهداف التربية الجنسية

تهدف التربية الجنسية إلى تزويد الأفراد بالمعلومات اللازمة عن الجنس كوسيلة انجابية تضمن بقاء الجنس البشري. والمصطلحات العلمية لوصف الأعضاء الجنسية والسلوك الجنسي، وتكوين اتجاهات ومواقف سليمة تجاه القضايا الجنسية كما تهدف إلى كشف المعلومات والمفاهيم والاتجاهات الخاطئة تجاه بعض السلوكيات الجنسية الشائعة، وحماية الأفراد من خوض تجارب جنسية غير مسؤولة. وتوعية الأفراد بمسؤوليتهم الشخصية تجاه المجتمع (Mohammed, 2014). وبناء شخصية الفرد على المستوى الجسمي والجنسي والنفسي والاجتماعي والأخلاقي لتحقيق الأهداف التي يسعون لها، والقيام بالدور المناسب. وإعداد الشباب للتعامل مع مراحل حياتهم الجنسية بنجاح مما يزودهم بالاتجاهات العاطفية والخبرات الجنسية والعادات الصحية المفيدة (سعادو وفاضل، 2021). وتنمية مهارات العلاقات الاجتماعية الإيجابية المتبادلة كمهارة رفض ضغط الأقران، ومهارة اتخاذ القرار (زوالي، 2021).

أهمية التربية الجنسية

تتميز التربية الجنسية بأنها شاملة وتنصب على الأبعاد البيولوجية، والثقافية والاجتماعية، والأخلاقية والنفسية، والروحية للجنس، والوظيفة الجنسية والسلوك الجنسي. وليست مجرد تزويد الأطفال والشباب بالمعلومات في الحقائق الأساسية عن الحياة والتناسل والممارسة الجنسية (محمود، 2021).

كما أن التربية الجنسية مرتبطة ارتباطاً عضوياً بكل ما يمس فئات المجتمع ومؤسساته من نشاطات حركية، ومن تبدلات في الأدوار وما تقتضيه في السلوك الإنساني، وفي المواقف من انطباعات وشبكة رموز تتبادلها جماعات الإناث والذكور للتعبير عن رغبات ومطالب جنسية (عرفة، عالية، 2021).

المراحل المتوسطة للطفل وبداية سن المراهقة، حيث يقوم الطفل بمقارنة نفسه مع الآخرين بناء على التغييرات الجديدة التي تظهر على نموه الجسدي والجنسي، وعند مقارنة الذات مع الآخرين قد يشعر المراهق بالفخر والإنجاز لأنه يستطيع أن يرقى إلى مستوى أولئك الذين تتم مقارنتهم. أو قد تتطور عقدة النقص إذا كان غير قادراً على الانسجام مع الآخرين (Attila, et al, 2023).

3. النظرية المعرفية:

تفترض هذه النظرية أن السلوك يتم تحديده من خلال التفاعل المستمر بين المعرفة الشخصية، والمهارات، والمواقف، والعلاقات بين الأشخاص، والتأثيرات البيئية، وتتناول معظم مناهج التربية الجنسية التعلم المعرفي، ومع ذلك فإن المعرفة وحدها لا تكفي لتغيير السلوك. وتتضمن برامج التربية الجنسية التي تستخدم النظرية المعرفية ممارسة المهارات السلوكية والنمذجة الإيجابية للسلوك الجنسي الصحي. إن بناء المهارات من خلال الممارسة والنمذجة يمكن الطلاب من بناء الكفاءة الذاتية والاعتقاد بأنهم قادرون على تغيير السلوكيات حتى عندما يواجهون تحديات أو عوائق (Kirby, 2007).

4. نظرية التعلم الاجتماعي لباندورا حول تطور الحياة الجنسية البشرية:

تعترف هذه النظرية بعلميتين تعرفان بالتقليد والتماثل وهما مفيدتان في شرح كيفية تطور الهوية الجنسية والتوجه الجنسي نتيجة للتربية الجنسية. يتعلم الأطفال عن الجنس والنوع جزئياً من خلال التقليد أو التماثل. فقد يقلد هؤلاء الأطفال والديهم أو السيناريوهات المثيرة الأخرى التي يشهدها. وبمجرد تعلم السلوك فإن احتمال تكراره يتحدد من خلال عواقبه والتي يمكن أن تكون جيدة أو سلبية، ووفقاً لذلك إذا لم يتم تعزيز السلوك فمن غير المرجح أن يتم تكراره. ومع مرور الوقت تُعطي تجارب النشاط الناجحة إحساساً بالكفاءة الذاتية (Attila, et al, 2023).

5. النظرية الاجتماعية الثقافية لعالم النفس فيجوتسكي:

تثبت النظرية الاجتماعية الثقافية تأثير الثقافة والبيئات الاجتماعية على نمو الطفل. فتطور التفكير الحقيقي للطفل جاء بسبب انتقاله من التفكير الاجتماعي إلى التفكير الفردي. أي يبدأ تطوير ثقافة الأطفال ونموهم المعرفي كمرحلة أولى من تأثير البالغين المحيطين بالطفل. وتسمى مرحلة المستوى الاجتماعي. ثم تبدأ المرحلة الثانية والتي يكتسب فيها الطفل المعرفة والثقافة من خلال الفضول، والاكتشاف والتجربة. وهنا ينتقل إلى مرحلة المستوى الفردي (بنونة، 2021).

6. نظرية السلوك المخطط:

تعتبر نظرية السلوك المخطط لإيسك أجزين (Icek Ajzen) امتداداً للنظرية المعرفية السابقة. وتفترض أنه يمكن التنبؤ بالسلوك من خلال نوايا الفرد لأداء السلوك بناءً على مواقفه تجاه السلوك، والمعايير الذاتية تجاه السلوك، وتصورهم للسيطرة على السلوك. وتركز مناهج التربية الجنسية على تطوير مواقف إيجابية تجاه السلوكيات الجنسية الصحية. ويؤدي القبول الاجتماعي لهذه السلوكيات الصحية إلى مستويات أعلى من النوايا لاستخدام السلوكيات المعززة للصحة. وتدرك المناهج التي تستخدم نظرية السلوك المخطط أن المواقف تتأثر بمعتقدات الأفراد فيما يتعلق بالعواقب المحتملة لفعل ما أو سلوك ما. مع الأخذ في الاعتبار أيضاً أهمية النتيجة النهائية، ومعالجة تطور هذه المواقف والمعتقدات، بالإضافة إلى ذلك تتضمن المناهج استراتيجيات تحت الأفراد على تحليل المعتقدات حول ما يعتقد الأشخاص الذين يعتبرونهم مهماً في حياتهم أنه يجب عليهم فعله (المعايير الذاتية) ودوافعهم للامتثال لهذه التوقعات (Ajzen, 1991).

7. نظرية الاعتقاد الصحي:

وهي بمثابة نقطة دخول مهمة لتعزيز صحة المراهقين ووسيلة لتحسين الصحة العامة ورفاهية المراهقين والشباب. وتساعد على الحد من حالات الحمل المبكر والاجهاض غير الآمن (Chavula, et al, 2022).

النظريات المفسرة للتربية الجنسية

فسرت العديد من نظريات علم النفس الغريزة الجنسية وتأثيرها على السلوك الإنساني، ومن أبرز هذه النظريات ما يلي:

1. نظرية التحليل النفسي (فرويد):

تُعد نظرية التحليل النفسي لمؤسسها سيجموند فرويد من أشهر النظريات التي تناولت موضوع الجنس والغريزة الجنسية، حيث يرى أن السلوك الإنساني يتقرر بفعل قوى ودوافع لا شعورية، وبفعل دوافع بيولوجية غريزية. بالإضافة إلى الحوادث النفس جنسية خلال الخمس سنوات الأولى من عمر الإنسان. ويرى فرويد أن الغرائز الجنسية تخدم أغراض الفرد والجنس البشري، وتعمل على نمو الإنسان وإبداعه. كما ركز فرويد على الملذات واعتبر أن هدف الحياة هو جلب اللذة وتجنب الألم. وقسم فرويد الشخصية إلى ثلاثة نظم وهي الهو والأنا والأنا الأعلى. فالهو يعد بمثابة المكان البيولوجي والنظام الأصلي للشخصية والذي يسعى فقط لإشباع الحاجات الغريزية، والحصول على اللذة بعيداً عن التفكير والمنطق (الضامن، 2022، ص 82-83).

وأما الأنا فيعمل وفق مبدأ الواقع. ويعد بمثابة الوسيط الذي يعمل بين الهو والعالم الخارجي، كما يقوم بالتحكم في المطالب الغريزية للهو مراعيًا في ذلك مقتضيات الواقع، والظروف الاجتماعية، وذلك إما بإصدار حكمه فيما سيسمح لها بالإشباع، أو بتأجيل إشباعها إلى ظروف وأوقات تكون أكثر مناسبة وإما بقمعها (نجاتي، 2016، ص 385). بينما يمثل الأنا الأعلى الضمير والمعايير الأخلاقية، وما تعلمه وتقمصه الطفل من والديه. واستيعاب العادات والتقاليد والقيم المجتمعية. وتحمل كل ما هو مثالي وتسعى للكمال فهي التي تسبب للذات الشعور بالذنب عندما يقوم بمخالفة المثل العليا. لذلك تعمل الأنا على تنمية الحيل الدفاعية التي تخفف من التوتر في محاولة منها للتوفيق بين الهو والأنا العليا (أبو حميدان وآخرون، 2015، ص 271-272).

وتحدث فرويد عن مراحل النمو الخمس التي يمر بها الفرد. ونركز هنا على مرحلة الكمون (6-12): وفيها يلتحق الطفل بالمدرسة ويمارس الأنشطة ويكون علاقات مع الآخرين بالمدرسية فيركز الطفل اهتماماته عليها بدل تركيزه على الاهتمامات الجنسية (عالم الإرشاد النفسي، 2021).

2. نظرية أريكسون -النمو النفسي والاجتماعي:-

يرى أريكسون أن السلوك البشري والشخصية يتم التحكم فيها من خلال الجزء الواعي من العقل. لذا فإن أي سلوك معاد للمجتمع يمكن تعديله من خلال التنشئة الاجتماعية للفرد. ووافق أريكسون على دور الهو والأنا والأنا الأعلى التي اقترحها فرويد، لكنه أكد على أن الأنا تقدم مساهمات إيجابية في نمو الفرد من خلال استيعاب المواقف، والأفكار، والمهارات الصحيحة في كل عمر من مراحل النمو. وإن الأنا تنمو مع نجاحها في حل الأزمات الاجتماعية. ويشمل ذلك تعزيز الشعور بالثقة في الآخرين، وترسيخ الشعور بالهوية الاجتماعية (Attila, et al, 2023).

وذكر أريكسون أن الإنسان يمر بثمان مراحل من النمو. وكل مرحلة بها أزمة لابد للإنسان أن يواجه ويتعامل مع هذه الأزمة، حتى ينتقل للمرحلة التي تليها. وعليه أن يحل هذه الأزمة وإلا فإن المشاكل التي يواجهها في هذه المرحلة تنتقل معه للمراحل القادمة. وسأركز في هذا الإطار على مرحلة واحدة من نمو الإنسان النفسي والاجتماعي عند أريكسون والتي لها علاقة بالدراسة الحالية وهي مرحلة الاجتهاد مقابل الشعور بالنقص (6-12): تقع هذه المرحلة ضمن

الجنسية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين 3-5 سنوات والذين يعيشون في مدينة كرج بإيران. واشتملت عينة الدراسة على (20) أم، و(10) مدربات في رياض الأطفال باستخدام المقابلات ومن ثم تحليل المحتوى النوعي لتحليل البيانات. ونتج عن الدراسة أنه لم يكن لدى الأمهات تعريف محدد للتربية الجنسية وتعتقد معظم المشاركات أن التربية يجب أن تبدأ من الأسرة وأن الأم هي المسؤولة عن التربية الجنسية للطفل.

وهدف دراسة القحطاني (2022) بالرياض إلى التعرف على مستوى ممارسة الأمهات للتربية الجنسية لحماية أطفالهن من اضطراب الهوية الجنسية والكشف عن العلاقة بين مستوى ممارسة الأمهات للتربية الجنسية وأعراض اضطراب الهوية الجنسية عند الأطفال واشتملت العينة على 340 أمًا من أمهات الأطفال بمدارس الطفولة المبكرة بالرياض ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن قيمة مستوى الدلالة الإحصائية لمستوى ممارسة الأمهات للتربية الجنسية أكبر من (0.05) والتي تراوحت قيمة متوسطاتها بين (1.95-2.98)، وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائية بين مستوى ممارسة الأمهات للتربية الجنسية وظهور أعراض اضطراب الهوية الجنسية. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى ل (متغير جنس الطفل، المؤهل التعليمي للأم، الحالة الاجتماعية للأم).

وهدف دراسة (Khoori, et al, 2020) التي أجريت في إيران إلى تحديد أثر برنامج تدريبي لتدريب الأمهات على حماية أطفالهن من التحرش الجنسي وتدريبهم على مهارات السلامة الشخصية. واشتملت العينة على 56 مشاركاً (28 أمًا و 28 طفل) تم توزيعهم إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية باستخدام المنهج شبه التجريبي. وبعد تدريب المجموعة التجريبية لمدة أسبوع، أظهرت نتائج التدريب الذي قدم للأمهات ليؤمن بتوعية أطفالهن (المجموعة التجريبية) بأن الأطفال استفادوا وزاد وعيهم بشكل كبير مقارنة مع المجموعة الضابطة، كما أظهرت نتائج اختبار المتابعة الذي أجري بعد شهر على المجموعة التجريبية، احتفاظ الأمهات بالمهارات التي تم تدريبهن عليها، وحافظ الأطفال على مستوى الوعي بالسلامة الشخصية والتعامل مع التحرش الجنسي. مما يعني بأن الأمهات بحاجة ماسة إلى إكسابهن مهارات التربية الجنسية. وقد أوصت الدراسة بضرورة زيادة جهود التثقيف الوقائي للأمهات وزيادة مشاركتهن في برامج التربية الجنسية.

كما هدفت دراسة آل حمود وباحاذق (2020) بالرياض إلى التعرف على معوقات توعية الأمهات أطفالهن برياض الأطفال بحماية أنفسهم من التحرش الجنسي. وبلغت عينة الدراسة 380 أم وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج أهمها: أن الأمهات لا يقدمن على توعية أطفالهن لحمايتهم من التحرش الجنسي لعدة أسباب منها: عدم توافر المعلومات والأساليب اللازمة لتوعية الطفل عن التحرش الجنسي، وصغر عمر الطفل، واعتقاد الأم أن التوعية من التحرش الجنسي قد تقود الطفل لعمل سلوكيات جنسية، والخجل من التحدث عن التحرش الجنسي عند الأطفال.

بينما هدفت دراسة (Abdullah et al, 2020) بماليزيا إلى التعرف على مدى معرفة الوالدين وممارساتهم في التربية الجنسية مع أبنائهم واشتملت العينة على 200 من الآباء باستخدام استمارة أعدتها الباحثات حيث نتج عن الدراسة أن 79.5% من الآباء لديهم معرفة جيدة بالتربية الجنسية بينما وافق 82% من الآباء على أن تقديم المعلومات الأساسية المتعلقة بالجنس تساعد أبنائهم على معرفة التحرش الجنسي وتجنبه بينما تبين أن 91% من الآباء لديهم ممارسات جيدة في تقديم التربية الجنسية لأبنائهم. ويعتقد الآباء أن التربية الجنسية يجب أن يقدمها الآباء لأبنائهم في سن مبكرة. في حين هدفت دراسة طاحون (2019) بمصر إلى التعرف على اتجاهات أمهات الأطفال نحو التربية الجنسية في ضوء بعض

فترض نظرية الاعتقاد الصحي لجلانتر وآخرون أن استعداد الفرد للتغيير يعتمد على تقييمه للتهديد الذي تسببه مشكلة صحية. وأن احتمالية القدرة على تقليل هذا التهديد يتم من خلال الإجراءات الشخصية. حيث يؤدي استخدام نظرية الاعتقاد الصحي إلى تركيز انتباه الأفراد على الحساسية المتصورة (ادراكه الشخصي للمخاطر) والشدة المتصورة (المشاعر حول الجدية النسبية وعواقب الخطر) والفوائد المتصورة (المعتقدات حول الفعالية النسبية للسلوكيات التي يمكن أن تقلل من التهديد) والحوافز المتصورة (الجوانب السلبية المحتملة لعامل الحماية أو إجراء الحد من المخاطر). وتعتمد هذه النظرية على وزن الأفراد لمتغيرات مختلفة قبل اتخاذ القرار بشأن الإجراء أو السلوك. بالإضافة إلى تقييم الخيارات المتاحة أمامهم. ولا بد أن يعتقد الأفراد أيضاً أن هذه الإجراءات أو السلوكيات ستؤدي إلى نتيجة مرغوبة، ويجب أن يشعروا بالثقة في قدرتهم على تحقيق هذه النتيجة من أجل زيادة احتمالية تبنيهم للسلوك. وتؤكد هذه النظرية على الأهداف الشخصية وتقييم التهديد والكفاءة الذاتية ومهارات اتخاذ القرار (Glantz et al, 2015).

8. نظرية مراحل التغيير

تفترض نظرية مراحل التغيير لبروشاسكا وديكليمينتي أن تعديل السلوك يتضمن الحركة عبر مراحل التغيير وليس مجرد حادثة معزولة. حيث ستوجه المناهج المرتكزة على هذه النظرية الأفراد إلى خمس مراحل من التغيير:

1. مرحلة ما قبل التفكير (النية لتغيير السلوك في المستقبل).
2. مرحلة التفكير (يهدف إلى تغيير السلوك خلال الأشهر الستة المقبلة).
3. مرحلة الإعداد (اتخاذ خطوات للتغيير خلال الشهر التالي).
4. مرحلة ممارسة السلوك (الانخراط في السلوك الصحي خلال الأشهر الستة الماضية).
5. مرحلة الالتزام (الممارسة المتسقة للسلوك على مدى ستة أشهر إلى خمس سنوات). (Prochaska & DiClemente, 1983)

التربية الجنسية حسب المراحل العمرية للطفل

تختلف التربية الجنسية المقدمة للأطفال حسب المراحل العمرية، واحتياجات النمو لكل مرحلة يمر بها الطفل. وفيما يلي ذكر التربية الجنسية المقدمة للمرحلة المرتبطة بالدراسة الحالية وهي من 6-10 سنوات: حيث قد تأخذ الأسئلة الجنسية في هذه المرحلة منحى آخر ومنها على سبيل المثال من أين يأتي الطفل؟ وكيف يأكل ويشرب في بطن أمه؟ وكيف تعرف الأم أنها حامل؟ لماذا لا يحمل الرجل وبلد مثل المرأة؟ وكيف يخرج الحليب من ثدي الأم؟ والتي لا بد من الإجابة عليها بطريقة علمية مبسطة وحسب قدرات الطفل (الأحذب، 2003).

كما يتم في هذه المرحلة التمهيد للطفل بمعلومات حول مرحلة البلوغ، والتغيرات الجسدية والعاطفية والاجتماعية المصاحبة لها. من خلال الشرح، أو الصور التوضيحية، أو الكتب العلمية، ليسهل عليه إدراك هذه المرحلة والتعامل معها بشكل صحي وإيجابي. وعلى استعداد لتقبل هذا التغييرات والانسجام معها. (حريزي، 2020)

الدراسات السابقة

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أهمية إدراك الأمهات للتربية الجنسية وممارستهن لها مع الطلبة بالحلقة الأولى، وبالرجوع إلى الأدب النظري السابق والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، تم رصد بعض الدراسات المتعلقة بمشكلة الدراسة، وتحليلها ومناقشتها، وبيان مدى الاستفادة منها، وتم تصنيف الدراسات السابقة وفقاً للتسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم.

حيث هدفت الدراسة النوعية التي قام بها (Sarikhani, et al (2023 إلى تحديد وجهات نظر الأمهات والمدرسين فيما يتعلق بالتربية

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية خلال فترة ممارسة الدراسة، وذلك في عام 2023م، وفي محاولة لتقدير حجم المجتمع الأصلي تم حصر عدد طلبة الحلقة الأولى في محافظة الداخلية وبلغ عددهم 22196 طالبا وطالبة موزعين في 70 مدرسة وذلك حسب تقرير (وزارة التربية والتعليم، 2023)

عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة الأساسية بالطريقة العشوائية عن طريق توزيع رابط إلكتروني على أمهات الطلبة بالحلقة الأولى (<https://forms.gle/3rTcD7eVdSHZTWaG7>). حيث استجابت على أداة الدراسة (400) أم لديها طفل أو أكثر بالحلقة الأولى بمحافظة الداخلية.

أداة الدراسة

تحقيقاً لأهداف هذه الدراسة تم إعداد مقياس التربية الجنسية، والذي تكون من (35) فقرة في صورته الأولية مقسم إلى بعدين (بعد الأهمية، وبعد الممارسة). وتم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة لإبداء رأيهم في وضوح فقراته وإمكانية تحقيقه لأهداف الدراسة وإضافة ما يرونه مناسباً.

- خطوات إعداد مقياس التربية الجنسية:

تم اتباع مجموعة من الخطوات لإعداد المقياس بطريقة علمية وهي كالآتي:

1. الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة والمرتبطة بالتربية الجنسية والاستفادة منها في صياغة الفقرات. كدراسة (القحطاني، 2022؛ طاحون، 2019؛ الهديب، غسان، شاهين، يوسف، 2014؛ الديب، رندا، العشري، ايناس، 2013).

2. الاطلاع على المناهج الدراسية العمالية بوزارة التربية والتعليم لمعرفة مواضيع التربية الجنسية المدرجة وطبيعتها، والتدرج في الطرح خلال المراحل الدراسية.

3. صياغة الفقرات لتشتمل على الجوانب المتعلقة بالتربية الجنسية وقد بلغ عددها (35) فقرة.

4. تقسيم المقياس لبعدين هما (بعد الأهمية وبعد الممارسة) وذلك لمعرفة الفرق بين أهمية وممارسة كل عبارة.

5. عرض المقياس على المحكمين للتأكد من الصدق الظاهري.

6. تعديل فقرات المقياس بناء على ملاحظات المحكمين.

7. استخراج الخصائص السيكمترية للمقياس بما يشتمله على الصدق الظاهري وصدق الفقرات والثبات.

8. تم تصميم المقياس بطريقة الكترونية وتوزيعه على عينة الدراسة المتمثلة بأمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية.

واشتمل المقياس على قسمين: القسم الأول احتوى على: التعريف بهدف المقياس والبيانات الذاتية للأُم التي ستجيب على المقياس (العمر، عدد الأطفال، المستوى التعليمي، طبيعة العمل). والقسم الثاني احتوى على: فقرات المقياس المطلوب الإجابة عنها والمقسمة ضمن بعدي الأهمية والممارسة. وقد راعت الباحثة البساطة والسهولة في صياغة الفقرات؛ بحيث تكون مفهومة للأمهات وأن تكون درجات الاستجابة عليها وفقاً لمقياس ليكرت السداسي؛ حيث تجيب الأمهات على كل فقرة من حيث أهميتها ودرجة ممارستها. وجاء التدرج السداسي بعد الأهمية كالآتي: مهمة جداً (6)، مهمة (5)، مهمة بدرجة متوسطة (4)، مهمة بدرجة قليلة (3)، مهمة بدرجة قليلة جداً (2)، غير مهمة إطلاقاً (1). أما بعد الممارسة فقد جاء التدرج السداسي حسب الاتي: أطبقها بدرجة كبيرة جداً (6)، أطبقها بدرجة كبيرة (5)، أطبقها بدرجة متوسطة (4)، أطبقها بدرجة قليلة (3)، أطبقها بدرجة قليلة جداً (2)، لا أطبقها نهائياً (1).

المتغيرات التالية المستوى التعليمي للأم وعمر الأم وعملها وتكونت عينة الدراسة من 130 من أمهات الأطفال في المرحلة العمرية من 6-9 سنوات وتم استخدام استمارة البيانات الأولية ومقياس الاتجاه نحو التربية الجنسية من إعداد الباحثة. ونتجت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية واتجاه إيجابي نحو التربية الجنسية لدى أمهات العاملات والأمهات المتعلّقات (تعليم جامعي) عند مستوى دلالة (0.05، 0.01) بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية ترتبط بعمر الأم. كما هدفت دراسة الحازمي (2019) بمكة إلى إيجاد الفروق في دور الوالدين لتوعية أبنائهم من التعرض للإساءة الجنسية تبعاً لمتغيرات المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة بالإضافة إلى التعرف على أكثر العوامل المؤثرة على دور الوالدين في توعية الأبناء من التعرض للإساءة الجنسية. وتكونت عينة البحث العشوائية من 428 فرد من الأسر ولديهم أبناء في المرحلة الابتدائية. وتم جمع البيانات باستخدام استمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة واستبيان لقياس دور الوالدين في توعية الأبناء من التعرض للإساءة الجنسية. وأظهرت النتائج أن الأمهات كان دورهم في توعية الأبناء من التعرض للإساءة الجنسية أكبر من الآباء عند مستوى دلالة (0.05). كما توصلت الدراسة إلى أن المستوى التعليمي للوالدين كان من أكثر العوامل المؤثرة على دور الوالدين في توعية الأبناء من التعرض للإساءة الجنسية على الأبناء بنسبة 76.5%، يليه العمر ثم المهنة.

وهدف دراسة الديب (2015) بمصر إلى التعرف على آليات حماية الأطفال من التحرش الجنسي، حيث تكونت عينة الدراسة من 400 أما لديهن أطفال في الروضة باستخدام استبانة احتوت على سؤال واحد وهو: من وجهة نظرك ماهي آليات حماية الأطفال من التحرش الجنسي؟ وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من الآليات المتمثلة في الجانب الوقائي قبل وقوع التحرش والمتمثلة في التربية الجنسية وآليات أثناء وقوع التحرش وما بعد التحرش، ومن أهم الآليات هو التأكيد على أهمية التربية الجنسية في حماية الأطفال من الوقوع ضحية التحرش الجنسي وكيفية ممارستها مع الطفل الواقع ضحية للتحرش.

بينما هدفت دراسة الهديب وشاهين (2014) بمحافظة طرطوس بسوريا إلى التعرف على دور الأهل في إكساب أطفالهم التربية الجنسية السليمة والوقوف على مدى إدراكهم لأهمية التربية الجنسية لأطفالهم تبعاً لمتغيرات (الجنس، الشهادة العلمية، عدد الأولاد) وبلغ عدد أفراد العينة 240 أب وأم ممن لديهم أطفال في الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. واستخدمت الباحثة استمارة من إعدادها تضمنت البيانات الأولية مع الأسئلة المطلوب الإجابة عنها. وأشارت النتائج إلى وجود وعي من الأهل آباء وأمّهات لأهمية التربية الجنسية للأطفال بدرجة متوسطة بلغت (3.02)، كما بينت النتائج أن الفروق التي ظهرت بين متوسط إجابات أفراد العينة هي فروق غير دالة وغير جوهرية حول إدراكهم لكيفية قيامهم بالتربية الجنسية تبعاً لمتغيري الجنس وعدد الأولاد ووجود فروق دالة وجوهرية تبعاً لمتغير الشهادة لصالح حملة الشهادة الجامعية. وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة هو هدف الدراسة الذي جمع بين أهمية وممارسة التربية الجنسية.

منهج الدراسة

بناءً على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها تم استخدام المنهج الوصفي للتعرف على مستوى الأهمية والممارسة للتربية الجنسية لدى أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية، ووصف متغيرات الدراسة وصفاً دقيقاً، والتعبير عنها تعبيراً وصفاً وكمياً؛ بهدف التوصل إلى نتائج علمية دقيقة.

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

أولاً: الصدق الظاهري (Face Validity)

للتحقق من الصدق الظاهري تم عرض مقياس التربية الجنسية في صورته الأولية على عشرة محكمين من المختصين في الإرشاد النفسي، وعلم النفس التربوي، وعلم النفس الإرشادي، والقياس والتقويم، ومناهج وطرق التدريس، وطُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول: مدى ملاءمة فقرات المقياس لغرض الدراسة، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل فقرة من فقرات المقياس، وأيضاً طُلب منهم إبداء ملاحظاتهم واقتراحاتهم وإضافة التعديلات المناسبة، وقد تم اعتماد نسبة الاتفاق (80%)، وبناءً على ذلك تم الاستجابة لآراء المحكمين وتم تعديل بعض الفقرات لعدم وضوحها، وإعادة صياغة بعضها الآخر لتصبح أكثر وضوحاً، ودمج وحذف بعض الفقرات ذات المعنى المتقارب، وعلى ذلك أصبح المقياس مكوناً من (28) فقرة، كما هو موضح في ملحق (1).

ثانياً: صدق الفقرات (Item Validity)

تم حساب صدق الفقرات من خلال عينة استطلاعية مكونة من (50) أم، وذلك لبيان مدى اتساق فقرات مقياس التربية الجنسية مع بعضها وارتباطها ببعدي الأهمية والممارسة من خلال الإجراءات الآتية:

1. حساب معاملات ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التربية الجنسية ببعد الأهمية كما هو موضح في الجدول (1).

جدول 1: معاملات ارتباط (بيرسون) لكل فقرة من فقرات المقياس ضمن بعد الأهمية (ن=50)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.479	11	0.754	21	0.638
2	0.599	12	0.778	22	0.683
3	0.623	13	0.696	23	0.625
4	0.712	14	0.757	24	0.738
5	0.722	15	0.763	25	0.668
6	0.528	16	0.697	26	0.633
7	0.606	17	0.771	27	0.701
8	0.669	18	0.615	28	0.673
9	0.702	19	0.721		
10	0.691	20	0.737		

2. حساب معاملات ارتباط بيرسون لمعرفة درجة ارتباط كل فقرة من فقرات مقياس التربية الجنسية ببعد الممارسة كما هو موضح في الجدول (2).

جدول 2: معاملات ارتباط (بيرسون) لكل فقرة من فقرات المقياس ضمن بعد الممارسة (ن=50)

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.312	11	0.886	21	0.664
2	0.727	12	0.888	22	0.894
3	0.732	13	0.877	23	0.847
4	0.830	14	0.804	24	0.872
5	0.867	15	0.828	25	0.766
6	0.736	16	0.899	26	0.873
7	0.711	17	0.336	27	0.862
8	0.818	18	0.789	28	0.866
9	0.895	19	0.786		
10	0.833	20	0.812		

ويتضح من الجدول (1) والمرتبط بحساب معامل ارتباط فقرات بعد الأهمية أن أعلى قيمة لمعامل الارتباط جاءت (0.778) بينما جاءت أقل قيمة (0.479). أما فيما يتعلق بحساب معامل ارتباط فقرات بعد الممارسة فقد جاءت أعلى قيمة حسب ما هو موضح في الجدول (2) (0.899) وأقل قيمة (0.312) وهذا يشير إلى أن معاملات الارتباط

لكل من البعدين جيدة ويمكن تطبيق المقياس.
ثالثاً: ثبات مقياس التربية الجنسية:

للتحقق من ثبات مقياس التربية تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لُبُعي الأهمية والممارسة لنفس الفقرات كما هو موضح في الجدول (3).

جدول 3: قيم معاملات ألفا لكرونباخ لُبُعي الأهمية والممارسة

البعد	عدد الفقرات	ألفا كرونباخ
الأهمية	28	0.943
الممارسة	28	0.971

ويتضح من الجدول (3) أن ثبات بُعد الأهمية جاء (0.943) ألفا كرونباخ، بينما بلغ ثبات بُعد الممارسة (0.971) ألفا كرونباخ وهذا يشير إلى أن الثبات جيد وأن المقياس قابل للتطبيق.

رابعاً: تصحيح مقياس التربية الجنسية:

اشتمل مقياس التربية الجنسية المستخدم في هذه الدراسة على (28) فقرة، أجابت عليه المستجيبات وفق التدرج السداسي بالنسبة لبعد الأهمية: مهمة جداً (6)، مهمة (5)، مهمة بدرجة متوسطة (4)، مهمة بدرجة قليلة (3)، مهمة بدرجة قليلة جداً (2)، غير مهمة إطلاقاً (1). ولبعد الممارسة جاء التدرج السداسي لنفس الفقرات حسب الآتي: أطبقها بدرجة كبيرة جداً (6)، أطبقها بدرجة كبيرة (5)، أطبقها بدرجة متوسطة (4)، أطبقها بدرجة قليلة (3)، أطبقها بدرجة قليلة جداً (2)، لا أطبقها نهائياً (1). ولتحديد المدى السداسي، حُسبت (الحدود الدنيا والعليا)، ثم حُسب المدى (أعلى قيمة- أقل قيمة) أي (5-1=4) وللحصول على طول الفئة قُسم المدى على أكبر قيمة في المعيار وهي (3)، أي (3/4 = 1.67)، ثم أُضيفت طول الفئة إلى أقل قيمة في المعيار وهي (1) لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة. إذ تم اعتماد المعيار الثلاثي لتصحيح المقياس (منخفضة، متوسطة، مرتفعة). والجدول (4) يوضح ذلك.

جدول 4: المعيار المعتمد في تفسير نتائج بعدي الأهمية والممارسة

م	المدى	الأهمية	الممارسة
1	1 إلى 2.67	منخفضة	منخفضة
2	2.67 إلى 4.35	متوسطة	متوسطة
3	4.36 إلى 6	مرتفعة	مرتفعة

نتائج الدراسة

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة التي تم الوصول إليها من خلال المعالجات الإحصائية لإجابات عينة الدراسة، ومناقشتها، ويختتم بإدراج مجموعة من التوصيات والمقترحات بناءً على نتائج الدراسة، وقد عُرضت إجابات العينة وفقاً لأسئلة الدراسة، وهي كما يلي:

1. نتائج السؤال الأول وينص على "ما مستوى إدراك أهمية التدريب على التربية الجنسية لدى أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية؟ للإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمستوى أهمية التدريب على التربية الجنسية لدى أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية ويوضح الجدول (5) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمستوى الأهمية.

جدول (5): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمستوى الأهمية المرتبط بالتربية الجنسية لدى أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية

مستوى الأهمية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الدرجة الكلية	5.67	0.45	مرتفع

جدول (7): المتوسط الحسابي لكل من بعدي الأهمية والممارسة بالترتيب

رقم العبارة	المتوسط الحسابي للأهمية	ترتيب	المتوسط الحسابي للممارسة	ترتيب
1	5.34	21	3.62	21
2	5.60	16	3.74	19
3	5.88	3	4.44	1
4	5.72	12	3.98	15
5	5.78	9	4.16	8
6	5.18	23	3.55	20
7	5.39	20	3.51	21
8	5.51	18	4.00	14
9	5.79	8	4.13	10
10	5.83	7	4.03	13
11	5.76	11	4.07	12
12	5.83	7	4.26	5
13	5.87	4	4.18	7
14	5.89	2	4.29	4
15	5.84	6	3.93	16
16	5.83	7	4.30	3
17	5.84	6	2.63	23
18	5.32	22	3.82	18
19	5.58	17	3.74	19
20	5.64	15	3.86	17
21	5.11	24	3.23	22
22	5.65	14	4.09	11
23	5.41	19	3.86	17
24	5.77	10	4.07	12
25	5.70	13	3.91	17
26	5.60	16	4.15	9
27	5.85	5	4.21	6
28	5.91	1	4.41	2

يتضح من الجدول (7) أن عبارة رقم (28) والتي تنص على "أدرب طفلي على عدم الكشف عن أعضائه الجنسية أمام الآخرين" كأعلى درجة في بعد الأهمية بمتوسط حسابي (5.91) بينما جات أقل درجة في بعد الأهمية جاءت العبارة رقم (21) والتي تنص على "أستشير المختصين فيما يتعلق بسلوكيات طفلي الجنسية" بمتوسط حسابي (5.11). أما يتعلق ببعد الممارسة فقد جاءت أعلى عبارة رقم (3) والتي تنص على "أدرب طفلي على اختيار الصديق المناسب ذي الخلق السليم" بمتوسط حسابي (4.44) بينما جاءت أقل عبارة رقم (17) والتي تنص على "أدرب طفلي على قواعد حماية نفسه من التحرش الجنسي قبل وقوعه" بمتوسط حسابي (2.63).

وتفسر الباحثة هذه النتيجة إلى عادات وتقاليد المجتمع العماني وقيمه الدينية المترتبة على ضرورة الستر والتعويد عليها منذ الصغر، كما قد يرجع سبب حصول استشارة المختصين على أقل درجة من الأهمية إلى الخل من التحدث إلى الآخرين فيما يتعلق بالسلوكيات الجنسية كونه موضوع حساس أو خشية من الفضيحة والعار إذ لا يزال موضوع المشكلات الجنسية يحفه الغموض التستر وعدم البوح. أما فيما يتعلق ببعد الممارسة فقد تعزو الباحثة سبب حصول اختيار الصديق المناسب كأعلى درجة من الممارسة إلى حرص الأمهات وخوفهن من أصدقاء السوء وما يترتب عليه من مصاحبتهم الكثير من المشكلات. أما حصول عبارة التدريب على قواعد الحماية من التحرش الجنسي إلى أقل درجة في الممارسة قد تفسره الباحثة إلى وجود عدد من المعوقات منها قلة امتلاك الأمهات

ويتضح من الجدول (5) أن مستوى إدراك أهمية التربية الجنسية لدى أمهات الطلبة طلبة الحلقة الأولى في محافظة الداخلية جاء مرتفعاً على المقياس ككل بمتوسط حسابي مقداره (5.67)، وانحراف معياري مقداره (0.45).

وتدل هذه النتيجة على أن مستوى إدراك أهمية التربية الجنسية لدى أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية مرتفع. وقد تعزو الباحثة سبب ارتفاع مستوى الإدراك لأهمية التربية الجنسية لدى الأمهات إلى وعي الأمهات بأهمية التربية الجنسية لأطفالهن والتي تساعدهم في مواجهة العديد من المشكلات الجنسية التي تواجههم. وربما يعود ذلك إلى الانفتاح الفكري وانتشار الثقافة الجنسية على جميع برامج التواصل الاجتماعي، والتي قد تكون مصدراً سهلاً للحصول على المعلومات الجنسية. كما قد يرجع سبب ذلك إلى توسع مدارك واهتمامات الأمهات في الوقت الحالي.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (Sarikhani, et al 2023)، ودراسة (Abdulah, et al 2020) والتي أظهرت نتائجها أن الأمهات لديهن معرفة جيدة بالتربية الجنسية. كما اتفقت مع دراسة الديب (2015)، ودراسة الهديب وشاهين (2014)، ودراسة الديب والعشري (2013) والتي أشارت نتائجها إلى أهمية التربية الجنسية للأطفال حسب رأي الأمهات.

2. نتائج السؤال الثاني وينص على "ما مستوى ممارسة أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية للتربية الجنسية؟ وللإجابة على هذا السؤال، تم استخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمستوى الممارسة كما هو موضح في الجدول (6)

جدول (6): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمستوى الممارسة المرتبط بالتربية الجنسية لدى أمهات طلبة الحلقة الأولى بمحافظة الداخلية

مستوى الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
الدرجة الكلية	3.93	1.40	متوسط

ويتضح من الجدول (6) أن مستوى ممارسة التربية الجنسية لدى أمهات طلبة الحلقة الأولى في محافظة الداخلية جاء بدرجة متوسطة على المقياس ككل بمتوسط حسابي مقداره (3.93)، وانحراف معياري مقداره (1.40).

وتعزو الباحثة نتيجة الدراسة الحالية إلى طبيعة المجتمعات العربية بشكل عام والمجتمع العماني على وجه الخصوص في تحفظها للاستجابة والممارسة بشكل صحيح لموضوعات وبرامج التربية الجنسية، واخل الأمهات في التحاور بمثل هذه المواضيع الحساسة مع أبنائها وهذا ما أكدت عليه دراسة آل حمود وباحاذق (2020). كما قد يعود سبب ذلك إلى قلة خبرة الأمهات في ممارسة الطرق الصحيحة والعلمية للتربية الجنسية والتي تحتاج لمزيد من الجهد والوقت والمعرفة. وربما يعود سبب هذه النتيجة إلى اعتقاد بعض الأمهات إلى أنهن قمن بتربية أبنائهن التربية الصحيحة ولا حاجة إلى ممارسة التربية الجنسية.

واختلفت نتيجة هذه الدراسة مع دراسة القحطاني (2022)، ودراسة (et al, Abdullah 2020) بارتفاع مستوى ممارسة الأمهات للتربية الجنسية عند أطفالهن.

ويوضح الجدول (7) ترتيب الفقرات حسب بُعدي الأهمية والممارسة

المقترحات

- بناء على نتائج الدراسة تقترح الباحثة التالي:
- إعادة تطبيق الدراسة باستخدام المنهج النوعي الذي يعتمد على المقابلات؛ وذلك للتأكد من صحة النتائج.
- القيام بدراسات أخرى باستخدام المنهج التجريبي لإرشاد الأمهات بأهمية التربية الجنسية وطرق تقديمها.
- إعداد دراسة تتناول جهود المجتمع في التربية الجنسية للأبناء في ظل التغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية.
- إعداد دراسة متعلقة بالاحتياجات التدريبية للأمهات والمرتبطة بالتربية الجنسية بناء على ما نتج عن هذه الدراسة لبعدي الأهمية والممارسة.
- إعداد دراسة مشابهة للدراسة الحالية تركز على تربية الأبناء تربية جنسية حسب المرحلة العمرية.
- إعداد دراسة لفاعلية تقنين وممارسة برنامج KLAS (KLAS Kids Learning Safety) والذي تم تقديمه في الولايات المتحدة الأمريكية والذي يركز على تعليم الوالدين وأطفالهم في سن ما قبل المدرسة حول السلامة الشخصية للحماية من الإيذاء الجنسي.

للمعلومات، والمهارات، والمعارف اللازمة، والأساليب المناسبة، والعمر المناسب لتدريب أطفالهن لقواعد الحماية من التحرش الجنسي حسب ما ذكرته دراسة آل حمود وباحاذق (2020). وبالتالي فإن موضوع التحرش الجنسي ضد الأطفال بحاجة إلى زيادة جهود التثقيف الوقائي للأمهات وزيادة مشاركتهن في برامج التربية الجنسية حسب ما أكدته توصيات دراسة Khoori, et al (2020).

التوصيات

- بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية من نتائج تم الخروج بعدد من التوصيات، وهي كالتالي:
- نشر الوعي لدى الأمهات بأهمية استشارة المختصين في السلوكيات والمشاكل الجنسية المرتبطة بالأبناء لما له من دور مهم في معالجة الكثير من المشكلات ذات الصلة.
- تنفيذ البرامج التدريبية التي تساعد الأمهات على تدريب أبنائهن على قواعد الحماية من التحرش الجنسي.
- عمل برامج توعوية للأمهات في كل ما يختص بالتربية الجنسية مع الأبناء في مختلف المراحل العمرية.
- مشاركة الأمهات في إعداد قائمة بالاحتياجات التدريبية المرتبطة بالتربية الجنسية وفقاً لاحتياجاتهن الفعلية.

المراجع

- أبو حميدان، يوسف، يونس، محمد، الزعبي، مروان، ظاهر، عباطة، شقيرات، محمد، والقضاة، أشرف. (2015). مدخل الى علم النفس. عمان: دار المسيرة.
- الأحدب، ليلي. (2003). ما لا نعلمه لأولادنا. مركز الياة للتنمية الفكرية. موقع www.books4arab.me
- آل احمدود، فاطمة، باحاذق، رجا. (2020). معوقات توعية الأمهات لأطفالهن برياض الأطفال بحماية أنفسهم من التحرش الجنسي. المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية، 125-98. <https://iajour.com/index.php/eps/article/view/103>
- بن الصغير، رحيمة / صبطي، عبيدة. (2021). واقع التربية الجنسية في المجتمع الجزائري، مقارنة سوسيو أنثروبولوجية. المجلة العلمية للعلوم التربوية والصحة النفسية، 3(3)، 110-89. https://gfsc.journals.ekb.eg/article_194196.html
- بنونة، أمل. (2021). التربية الجنسية في مرحلة الطفولة المبكرة. القاهرة: دار الفكر.
- الجريدة الرسمية. (2014). قانون الطفل العماني. سلطنة عمان. <https://qanoon.om/p/2014/rd2014022>
- الحازمي، خلود. (2019). دور الوالدين في توعية الأبناء من التعرض للإساءة الجنسية. مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات، (33)، 268-282. المنظومة.
- حريري، هبة. 1441هـ (2020). كيف نتحدث عن كل ما يخص الجنس مع الأبناء. ط10، الرياض: مكتبة الملك الوطنية.
- الحمراوي، سولاف. (2019). فعالية المتحف الافتراضي في اكساب بعض المفاهيم الجنسية لطفل الروضة في ضوء أهداف التربية الجنسية. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال، (8)، 179-127. https://dftt.journals.ekb.eg/article_135007_060dcd59a5b5d212c47ad
- حمزة، أحمد، وخطاب، محمد. (2010). التربية الجنسية للأطفال والمراهقين. عمان: دار الثقافة. <https://ebook.univeyes.com/172657>
- الديب، راندا. (2015). آليات حماية الأطفال من التحرش الجنسي من وجهة نظر الأمهات في مرحلة ما قبل المدرسة (رؤية مستقبلية). مجلة الطفولة والتربية، (22)، 379-334. <https://search.mandumah.com/Record/471147>
- الديب، راندا، العشري، ايناس. (2013). استجابات الأمهات السلوكيات والتساؤلات الجنسية لأطفالهن في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقتها بوعيهن بالتربية الجنسية. مجلة الطفولة والتربية، (13)5، 198-133. <https://search.mandumah.com/Record/471147>
- زوالي، وسيلة. (2021، يونيو 29-30). مدى تضمين مفاهيم التربية الجنسية في كتب التربية الإسلامية للمرحلة المتوسطة. { واقع التربية الحديثة في المجتمع الجزائري} عرض ورقة. جامعة أم البواقي، الجزائر.
- زيتون، منذر، وعكاشة، رائد. (2015). الأسرة المسلمة في ظل التغيرات المعاصرة. دار الفتح. https://www.socioclub.net/2022/10/pdf_34.html
- سعادو، أسماء، فاضل، نادية. (2021، يونيو 29-30). اتجاهات الأولياء نحو التربية الجنسية للأبناء في المجتمع الجزائري. { واقع التربية الحديثة في المجتمع الجزائري} عرض ورقة. جامعة أم البواقي، الجزائر. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/111382>
- الضامن، منذر. (2022). الارشاد النفسي أسسه النفسية والنظرية. ط3، القاهرة: مكتبة الفلاح.
- طاحون، هدير. (2019). اتجاهات أمهات الأطفال (6-9) نحو التربية الجنسية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية، 25(2)، 264-239. https://journals.ekb.eg/article_233966.html
- عاشور، عائشة، بلال، لينة. (2021). دور التربية الجنسية في استراتيجيات مواجهة الضغوط عند المراهق- دراسة لتسع حالات بثنائية فلولح الجيلاني- مستغانم. مجلة العلوم الاجتماعية، 7(1)، 52-37. <https://www.asjp.cerist.dz/en/article/159843>
- عالم الارشاد النفسي. (2021، يونيو 16). نظرية التحليل النفسي وكيف تطبقها في جلساتك بمفاهيمها أساليبها مبسطة { فيديو}. يوتيوب. <https://www.youtube.com/watch?v=PmRX30W9QIc>
- عرفة، إبراهيم، عالية، بشيرة. (2021). التربية الجنسية بين الجندر والطابو في عالم متغير. مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية، 5(1)، 485-469. http://search.shamaa.org/PDF/Articles/AETjssrshs/TjssrshsVol5No1Y2021/tjssrshs_2021-v5-485-469.pdf

- العتار، محمد (2019). الثقافة الجنسية للطفل المسلم في ضوء الشريعة الإسلامية. مجلة كلية التربية، (104)، 246-163. دار المنظومة
<https://search.mandumah.com/Record/471147>
- علي، زينب. (2019). متطلبات دمج التربية الجنسية بمؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات "رؤية مستقبلية". مجلة الطفولة
والعربية. 37. 369-311. https://journals.ekb.eg/article_190120.htm
- غانم، ابتسام. (2021). التربية الجنسية: منظومة قيم فكرية وسلوكية لتنظيم الجنسية الإنسانية. مجلة متون، (1)14، 254-238.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/145853>
- القحطاني، نوف. (2022). مستوى ممارسة الأمهات للتربية الجنسية لحماية أطفالهن من اضطراب الهوية الجنسية. المجلة العربية للنشر
العلمي، (48)، 620-586. <https://www.ajsp.net>
- القضاة، عبد الحميد، الشريدة، محمد. (2014). التربية الجنسية ضرورة أم ضرورة؟. جمعية العفاف الخيرية. كتاب الكتروني.
<https://qudah.com/project>
- محمود، محمد. (2021). برنامج ارشادي معرفي لأولياء الأمور لتنمية الوعي لديهم بأعراض وعلاج المشكلات الجنسية عند أبنائهم
التوحيدين. المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية. ع 22، 38-1. المنظومة
<https://ketabpedia.com>
- الموسوي، خضر. (2007). التربية الجنسية بين الغرب والإسلام. دار الهادي. مكتبة الفلاح.
- الهديب، غسان، شاهين، سويف. (2014). دور الأهل في تحقيق التربية الجنسية للأطفال. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية،
(4)36، 434-411. <https://journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlitr/article/view/1117>
- وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان. (2023). إحصاءات التعليم والثقافة والاتصالات.
https://www.ncsi.gov.om/Elibrary/LibraryContentDoc/bar_Education,%20culture%20and%20communication%20statistics_61ce16bf-e866-4981-a649-9e9e341ea767.pdf
- وزارة التنمية الاجتماعية. (2023). التقرير السنوي الإحصائي للعام 2022
https://portal.mosd.gov.om/webcenter/portal/MOSDEExternalPortal/pages_informationcenter/statisticalbulletinsandannualreports
- اليزيد، نذيرة. (2020). واقع التربية الجنسية عند الطالب الجامعي بالجامعة الجزائرية. مجلة العلوم الإنسانية بجامعة أم البواقي، (2)، 480-497.
<https://www.asjp.cerist.dz/en/article/122887>
- Abdullah, N., Muda, S., Zain, N., & Hamid, S. (2020). The role of parents in providing sexuality education to their children. Makara Journal of Health Research, 24, 157–163. <https://doi.org/10.7454/msk.v24i3.1235>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-t](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-t)
- Attila, F. L., Owusu, F., Agyei-Sarpong, K., & Donkoh, H. (2023). Adolescence and sex education: Socio-cultural and psycho-theoretical perspectives. Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research, 7(1), 43–49. <https://doi.org/10.30935/mjosbr/12801>
- Chavula, M. P., Zulu, J. M., & Hurtig, A. K. (2022). Factors influencing the integration of comprehensive sexuality education into educational systems in low-and middle-income countries: A systematic review. Reproductive Health, 19(1), 1-25
- Glantz, K., Rimer, B. K., & Viswanath, K. (2015). Health behavior: Theory, research, and practice, 5th Edition. John Wiley & Sons. <https://books.google.co.uk/books?hl=en&lr=&id=PhUWCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=Health+Behavior:+Theory,+Research,+and+Practice,+5th+Edition&ots=f1VhPKbIG&sig=zjXpmPgYkvk80Jky6O-xLK-biXU#v=onepage&q&f=false>
- Khoori, E., Gholamfarkhani, S., Tatari, M., & Wurtele, S. K. (2020). Parents as teachers: Mothers' roles in sexual abuse prevention education in Gorgan, Iran. Child Abuse & Neglect, 109, 104695. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104695>
- Kirby, D. (2007). Emerging Answers 2007: Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy and Sexually Transmitted Diseases. powertodecide.org. <https://powertodecide.org/sites/default/files/resources/primary-download/emerging-answers.pdf>
- Mohammed, F. A. A. (2014). Sex Education Between Parents unawareness & Children's Needs. The future of Arab education, 21(89), 9-62. mandumah
- Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51(3), 390–395. <https://doi.org/10.1037/0022-006x.51.3.390>
- Rahmawati, S. (2021). Implementation of sex Education over Early childhood as an Effort to prevent violence in kindergartens in Lowokwaru District. [Master's thesis, The Islam University of Maulana Malik Ibrahim]. <http://etheses.uin-malang.ac.id/16055/1/14771047%20.pdf>
- Sababa, A. (2020). Sex Education for children: Prevention of free sex behavior in Muslim families. [Master's thesis, The Islam University of Maulana Malik Ibrahim]. <http://etheses.uin-malang.ac.id/16055/1/14771047%20.pdf>
- Sarikhani, M., Salehi, L., & Safarnavadeh, M. (2023). Mothers and educators' perspectives on sex education of children between 3 and 5 years old: A qualitative study. Journal of Holistic Nursing And Midwifery, 33(3), 159–166. <https://doi.org/10.32598/jhnm.33.3.2332>

استعمال اللغة العربية في حصص تدريس اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية في عُمان: أسباب الاستخدام وطرائق الحد منها

Ismail Abdullah AlBalushi

MA student, DFI, CAS, University of Nizwa

Suleiman Salem AlHusseini (PhD), Alkhalil bin Ahmed

AlFrahidy Center for Arabic Studies and Humanities, جامعة نزوى، مركز الخليل بن أحمد الفراهيدي للدراسات العربية والإنسانية، جامعة نزوى،
University of Nizwa

إسماعيل بن عبدالله البلوشي

طالب ماجستير، قسم اللغات الأجنبية، جامعة نزوى

د. سليمان بن سالم الحسيني

الملخص
إن استعمال اللغة الأم في فصول تدريس اللغة الإنجليزية أمر شائع بين المعلمين والطلبة العُمانيين. ولا شك أن تكرار استعمال اللغة الأم قد يحرم الطلبة من الانفتاح على اللغة الإنجليزية ويقلل من فرص ممارستهم لها. تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الأسباب التي تدعو معلمي اللغة الإنجليزية إلى استعمال اللغة الأم بدلاً من اللغة الإنجليزية في الفصول الدراسية للحلقة الثانية بمدارس التعليم العام بسلطنة عُمان، وتحديد طرق واستراتيجيات التقليل منها. تعتمد الدراسة المنهج النوعي في جمع البيانات وتحليلها ممثلاً في المقابلة والملاحظة الصفية. وشملت عينة الدراسة (٨) معلمين عُمانيين يدرسون اللغة الإنجليزية في ثلاث مدارس حكومية بمحافظة مسقط. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استعمال اللغة الأم في فصول تدريس اللغة الإنجليزية كلفة أجنبية شائع ويحدث لأسباب متعددة يرى المعلمون أنه لا توجد بدائل لها. كما كشفت نتائج الدراسة أن هناك طرائق مختلفة يمكن للمعلم العُماني اتباعها للتقليل من الاعتماد على اللغة الأم في أثناء تدريس اللغة الإنجليزية. من هذا المنطلق، قد تسهم الدراسة الحالية في رفع وعي معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية بسلطنة عُمان بالطرائق التي يمكن بها التقليل من استعمال اللغة العربية في فصول تدريس اللغة الإنجليزية، مع التأكيد على ضرورة إجراء دراسات مشابهة في هذا المجال تشمل عينات أوسع من المدارس والمعلمين.

تاريخ استلام البحث:

Date of Submission:

04 - 04 - 2023

تاريخ القبول:

Date of acceptance:

04 - 08 - 2024

تاريخ النشر الرقمي:

Date of publication online:

16 - 12 - 2024

لإقتباس هذا المقال:

For citing this article:

AlBalushi, Ismail & AlHusseini, Suleiman. (2024). The use of language one in the classes of English as a foreign language in Oman: reasons for the use and ways to minimize it. KJEPS, 1 (3), 63-72.

الكلمات المفتاحية: تدريس اللغة الإنجليزية لغير الناطقين بها، اللغة الأم، اللغة العربية، التعليم العام.

The use of language one in the classes of English as a foreign language in Oman: reasons for the use and ways to minimize it

Abstract

The use of L1 in Omani EFL classes is a common practice among teachers and students. This occurrence of L1 can be a barrier that hinders students' exposure to English and their chance to practice it. The current study aims at exploring the reasons behind the use of L1 by EFL teachers in Omani cycle two EFL classrooms and identify ways to minimize its use. The study adapts a qualitative research design whereby data is collected via one-on-one semi structured interviews and classroom observations. Eight Omani EFL teachers from three public schools in Muscat Governorate participated in this study. The data was analyzed using the thematic analysis method. The findings showed that teachers use L1 on EFL classrooms in different occasions for different reasons. The findings also revealed that there are different ways to minimize the use of L1 in various classroom situations and activities. Hence, the implication of the findings of this study can help in maximizing the use of English and minimizing the use of L1.

Keywords: teaching English as a foreign language, language one, general education, Arabic.

Introduction

This study focuses on the use of the first language (L1) in English as a foreign language (EFL) classes by (EFL) teachers in Oman. The study aims at exploring why Omani EFL teachers use L1 and identify ways to minimize its use in EFL classes. In Oman, English is taught as a foreign language in the public schools and English is the medium of instructions in the majority of higher education institutions and a critical requirement for employment in various jobs. The majority of teachers and students in Omani public schools share the same mother tongue which is Arabic. The method of teaching English that is adopted by Omani Ministry of Education is the Communicative Language Teaching Approach (CLTA) (Al-Ghafri, Mirza and Gabarre, 2019). CLTA advocates the maximum use of target language (TL) and promotes its use whenever possible in different classroom situations looking at TL as a vehicle for communication and not just an object for study (Galali & Cinkara, 2017).

Students' exposure to English in Oman is almost limited to EFL classes because English is considered a foreign language in the country and not a means of communication in everyday social life outside classrooms. Therefore, learners of English may have limited opportunities to experience the real use of English except in EFL classes. Al-Mahrooqi (2012 p.266) confirms that "English is only a school subject. It does not exist beyond the classroom". Similarly, Al-Mahrooqi, Denman and Al-Maamari (2016 p. 64) assert that "there is little opportunity for learners to engage in English outside of the classroom in Oman". Keeping this in mind, English in Omani EFL classes should be used as much as possible. Unfortunately, the use of L1 in Omani EFL classes is a common practice among teachers and students. According to Al-Mahrooqi (2012 p. 265) "teachers use Arabic when teaching English. In fact, some teach English in Arabic". Al-Issa and AlBulushi (2012) confirm in a study which covered 141 students who graduated from public schools in Oman that the use of Arabic is a common practice in Omani EFL classes. They mention that the teachers use Arabic when explaining English vocabulary and grammar rules. Moreover, Al-Ghafri, Mirza and Gabarre (2019) find in a study which covered three Omani cycle two EFL teachers that 28% of the teachers' discourse is in L1. The study addresses this problem by seeking answers for the following three research questions:

1. What is the teachers' perception towards the use of L1 in Omani cycle two EFL classes?
2. Why and when do teachers use L1 in Omani Cycle two EFL classes?
3. What are the possible ways to minimize L1 use by Omani cycle two EFL teachers in EFL classes? The objectives of the study are as follow:

-To find out teachers' perceptions towards the use of L1 in Omani cycle two EFL classes

-To explore when and why teachers use L1 in Omani cycle two EFL classes.

- To find out ways to minimize the use of L1 by Omani Cycle two EFL teachers in EFL classes.

The study employs a qualitative research design to explore Omani EFL teachers' perceptions towards the reasons behind the use of L1 in Omani EFL classes and the methods that need to be followed to minimize the use of L1 in such classes. According to Chivanga & Monyai (2021 p.13) "qualitative research methodology is a subjective and descriptive means of discerning in-depth meanings of events, occurrences, or phenomena from the perceptions of participants". The study adapts observations and interviews as main research tools for data collection. Eight EFL classrooms are observed and the actual practices regarding the use of L1 are noted down using an observation sheet that is designed for this purpose. The second tool is interviews, in which eight EFL teachers responded to open-ended questions regarding their perceptions towards the use of L1 and suggestions for minimizing its use in EFL classes.

Review of Literature

Available literature contains two different views regarding the use of L1 in EFL settings; one of them is against the use of L1 in EFL settings while the second is pro and supportive of using L1 in teaching TL. This review of the literature highlights both points of views. A number of researchers believe that the use of L1 in EFL classrooms is a negative factor in the learning process. It is argued that the use of L1 deprives learners from valuable time which should be spent practicing English. There are researchers who call for maximizing the learners' exposure to English in EFL classes by excluding L1 use. For instance, Auerbach (1993) states that in English classrooms, the students should be exposed to English to the fullest extent possible as the more students that are exposed to English, the more quickly they learn it. Auerbach added that when students are surrounded with English, they will begin to think in English. Similarly, Shabir (2017) asserts that the L1 should not be used in EFL classrooms as it reduces students' exposure to English and stops students from thinking in English. Moreover, Ellis (1994) points out that teachers should use English for the different purposes in EFL classrooms asserting that the medium as well as the object of instruction have to be in English. He believes that English has to be the exclusive language in EFL classrooms. This is parallel with the view of Phillipson (1992) who asserts that English is best taught monolingually and the more English is used, the better it is for successful learning. Al Balushi (2020 p.69) agrees with the idea of maximum exposure to TL stating that "a lot of exposure to English can lead to higher proficiency among students".

A further argument against the use of L1 stems from the believe that L1 interferes with English. Dulay Burt & Krashen

(1982) define interference as the transfer of the surface structure of the L1 onto the surface structure of the TL. In other words, language learners use the structure of L1 in the TL. This argument is strongly supported by Alshehri (2017 p.21) stating that "various language systems cause negative transfers and impede L2 acquisition". In the same view, Larsen-Freeman & Anderson (2011 p.67) mention that in Audio Lingual Method the use of L1 is restricted because it is believed that "the native language and the target language have separate linguistic systems. They should be kept apart so that the students' native language interferes as little as possible with the students' attempts to acquire the target language". Harbord (1992) argues that the use of L1 makes students believe that word for word translation is a suitable technique to learn English. This encourages a false belief that there is a word-for-word equivalence between L1 and TL. This is assured by Heng (2011) who stresses that translation alone is not a sufficient strategy for students to grasp the exact meaning of the words and be able to use the words orally and/or in a written form.

On the contrary, there is a significant amount of literature that supports the use of L1 and considers L1 as a facilitator factor in the process of learning TL. Atkinson (1993) states that L1 presents benefits for a lot of learners of foreign languages as the learning strategies that learners adopt for learning are associated with the L1. Similarly, Cook (2001) believes that including L1 in the existing methods of teaching second and foreign language will improve the learning process. Algazo (2020) finds that Jordanian teachers use L1 to overcome learning challenges and motivate students. Moreover, he finds that it is better for the teachers and students to use L1 in explaining difficult concepts or ideas and giving instructions as it saves time and effort. In the same view, Medgyes (2001) believes that EFL teachers who share the same L1 with students have a special privilege which helps them facilitate the learning process. Anh (2010) argues that the use of L1 is advantageous in specific situations such as explaining vocabulary, clarifying instructions and building relationships with learners. Similarly, Alshehri (2017) adds that the use of L1 can reduce language anxiety and increase confidence among learners. Liu & Zeng (2015) find that it is necessary and beneficial to use L1 in EFL classes as learners feel secured and satisfied when L1 is used. It is added that misunderstanding between teachers and learners can be avoided through the use of L1. By the same token, Larsen-Freeman & Anderson (2011) believe that in communicative language learning approach the L1 is used to enhance students' security as it provides a way for students of low level in TL to express their feelings. Similarly, Butzkamm and Caldwell (2009) assert that the use of L1 eases classroom management especially if the teachers and students share the same L1. In the same view, Atkinson (1993 p.13) finds that "for many learners (in particular adults and teenagers), occasional use of the L1 gives them the opportunity to show that they are intelligent, sophisticated people". The use of

translation in teaching foreign language can be a useful tool in the teaching process. According to Senel (2010), one language should be taught in connection with the mother tongue of students as translation can ease foreign language acquisition.

Data analysis

It was mentioned in the introduction that eight classroom observations and semi structured interviews with eight EFL teachers were applied to gather data for answering the three research questions. This section presents data analysis regarding teachers' perceptions of using Arabic in the EFL classroom; the actual use of Arabic in different classroom activities and situations and teachers' ideas for minimizing L1 in the classroom. The Arabic phrases and sentences that were used by teachers and students during classroom observations were noted down. Quotes from the classroom observations and the interviewees are put between [...] below.

Teachers' perceptions towards using L1 in EFL classes
Data ascertain that the participants are in favour of a restricted use of L1 in EFL classes. They believe that excessive use of L1 negatively affects the learning process. They support the idea of keeping the use of L1 limited and restricted. According to T3, [the excessive use of L1 deprive students from adequate exposure to English]. Similarly, T2 stated that [little Arabic is helpful but more than 20% of teachers' speech in Arabic has negative effects]. In the same view, T1 stated that [the use of L1 negatively affects the learning process as it encourages students to think that English is difficult]. By the same token, T4 believes that [the overuse of Arabic in EFL classes is a challenge that affects the learning process negatively]. Moreover, T5 confirmed the negativity of the overuse of L1 and added that [it confuses students as they are going to use both languages interchangeably].

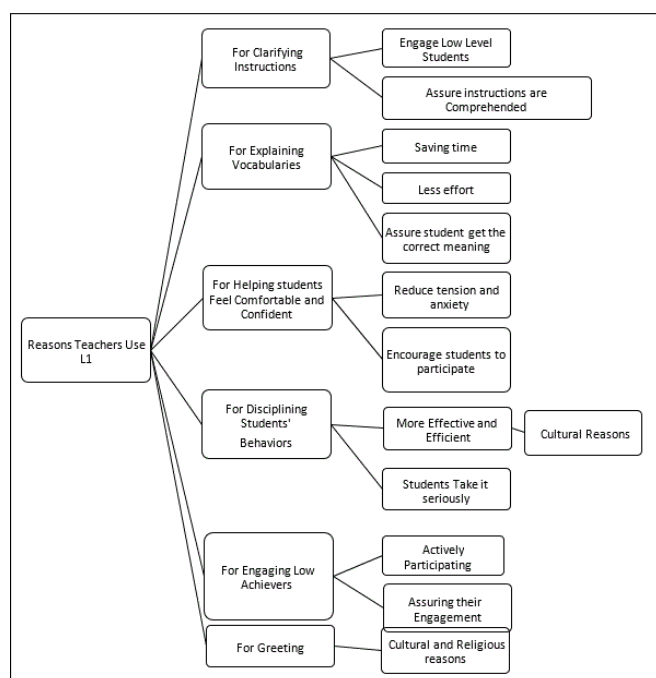
The participants also reported that they use L1 on some specific and limited occasions where it is necessary. According to T1, [I use Arabic very little, on some occasions]. He added that his use of Arabic does not exceed 5%. Similarly, T2 mentioned that [teachers should use English as much as possible in EFL classes], however, he added that [there are situations, such as explaining and clarifying unclear words or phrases to weak students, in which teachers have to use Arabic]. In the same view, T3 mentioned that he prefers to use English in his EFL classes, and he encourages his students to use English. However, he added that [the low level of students in English forces him to use Arabic sometimes especially in teaching vocabulary, grammar and giving instructions]. He stated that [the full avoidance of Arabic is unrealistic]. T6 mentioned that he uses Arabic in almost every EFL class he teaches. He justified that by saying that [sometimes information is delivered more successfully when Arabic is used]. However, he assured that [Arabic should be the second option and English should be the first

one]. T7 stated that [it is impossible to avoid the use of Arabic completely in EFL classes]. He mentioned that this view is based on students' levels in English and the fact that English is a foreign language in Oman. He added that [the use of Arabic has both advantages and disadvantages]. In terms of advantages, he mentioned that [it helps with difficult activities and lessons]. In terms of disadvantages he stated, [it hinders students' acquisition of the language and takes more time because they are not using English as much as they are supposed to].

Reasons teachers use L1 in EFL classes

The data which was gathered from classroom observations show that the observed EFL teachers use Arabic for several reasons in different classroom activities and situations i.e. to clarify instructions, explain new words, discipline students, engage low level students and for greetings. Figure 1 below gives a mind map illustration of the reasons behind the use of L1. Detailed analysis of the data is presented below.

Figure 1: reasons L1 is used in the observed classrooms.



1. Clarifying instructions

The first reason to use Arabic was to clarify instructions. Six teachers used Arabic to give instructions in the observed classrooms. All of them used English but some of them followed that with Arabic explanations. The frequency of the use of Arabic in giving instructions differed. Only two teachers used English as the only language to give instructions. For instance, T1 asked a student to read the instruction of an activity in English. After that, he explained in Arabic what was said in English. The student read: [match the words in the box to the pictures]. When the student finished, the teacher repeated the instructions in Arabic. T2 instructed the students to rearrange the setting of the classroom, saying to them in Arabic: [we have to change the

arrangement of the class because we will work in groups, each group should have 6 students). He also used Arabic to clarify what is required in an activity, saying: [each answer should not exceed 4 words]. T3, T7 and T8 gave instructions in Arabic, each one time. T3 used Arabic to explain that students have to correct mistakes in an activity.

Data collected by the semi-structured interviews points out that the teachers justified their use of Arabic when giving and clarifying instructions for two main reasons: 1- to engage low level students, 2- to make sure that the students comprehend the instructions. T3 mentioned that Arabic is important to engage the low-level students in the various tasks and activities. However, students' levels in English make it difficult for them to comprehend the instructions in English, thus, the use of Arabic is a necessity. He stated that: [one of the main cases where I think Arabic should be used is to explain the task because students learn by doing. So, if they do not know what to do in the learning task how can they learn? So, we may try to avoid using Arabic in some instances for example, to explain some words we can use acting, drawing and using pictures but explaining a task, explaining what students have to do in a task, in a book, I think, sometimes it requires the use of Arabic].

In this respect, T4 mentioned that the use of Arabic should be limited to some specific situations. He added that [clarifying instructions is a situation in which Arabic should be used as it is necessary for the students, especially low achievers, to know what they have to do in the different activities]. This is consistent with Alshehri (2017) who highlights that the use of L1 in clarifying instructions is necessary to engage the low achievers. T6 asserted that [the information is delivered more successfully and effectively when Arabic is used. He added that [I personally translate the instructions into Arabic after uttering them in English to assure that all students understand what is said].

2. Explaining new words

Data from classroom observation and teachers' interviews prove that using Arabic to explain new words was a common practice. Only one out of the eight observed teachers did not use Arabic to explain the new words. The frequency of explaining words in Arabic or using Arabic equivalences differed from one teacher to another among the other seven teachers. The highest number was 5 times by T4 and the lowest was 2 by T2, 3, 7 & 8. Table 1 below contains the frequency each teacher used Arabic in the observed classes and the English words i.e. nouns, adjectives, verbs and adverbs, that were explained in Arabic. An example of using Arabic to explain meaning of an English word is from T3 class who tried to explain the word (vehicle) by defining it as [a thing we use to move from one place to another]. When some students said [car] the teacher explained [not exactly but yes it includes cars, buses, and trucks]. The students could not get the meaning; then, the teacher used the Arabic equivalent (Markabah).

Table 1: the frequency each teacher used Arabic in the observed classes and the words that were explained in Arabic.

Teachers	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
Times	3	2	2	5	0	3	2	2
Arabic is used	Holiday	When	Fast	Cheetah		Herbs	Cultural shock multi-lingual	Opinion
Words that are explained in Arabic	Climbing Scariest	City	Vehicle	Giraffe Tallest Fastest slow		Roseberry Corpse		Useful

As shown in figure 1 above, there are three key justifications expressed by the participants to use Arabic in explaining new vocabulary: time saving, less effort and engagement of weak students. For instance, T1 mentioned that [there are many ways to explain new words to the students but sometimes to save time has to use Arabic]. Moreover, he added that [there are vocabularies that are difficult to be explained in English. Furthermore, T7 mentioned that: [The main issue is when explaining new vocabularies, is that some vocabularies are easier to explain using pictures, putting them in examples and putting them in context but sometimes, especially when dealing with abstract definition and abstract words, students do not get the meanings. Therefore, the teacher has no choice but to use Arabic to assure that students get the correct meanings]. By the same token T8, stated that [the duration of the English sessions which is 40 minutes in normal days and in 35 minutes in Ramadan, the current month, is very short. It is not practical to use different strategies to assure the avoidance of Arabic with every new vocabulary as it takes time and requires effort from both teachers and students as teachers have to prepare for different techniques and students have to understand the right meaning of the word].

3. Help students feel comfortable and confident

Data revealed that the EFL teachers use Arabic to help students feel comfortable and confident. T3 used Arabic to say phrases such as: [mistakes are expected, don't worry], [you will not learn unless you make mistake] and [this is a chance to try] in order to reduce students' tension and anxiety to answer the raised questions. T4 used Arabic to motivate students who were reluctant to participate, by saying in Arabic [the students who actively participate, will get gifts at the end of the semester]. To encourage a student who was struggling in saying a sentence in English, T6 said in Arabic: [do not worry, I will help you with any difficult word].

4. Disciplining students

Data collected from classroom observations show that Arabic and English were used to discipline students. However, Arabic was used more than English. For instance, T1 used Arabic to ask students to be quiet, he used only one word which is [sound] to ask them to stop small talks. On an occasion, a student was trying to look at the answers of another student, T3 asked him in Arabic to not look and to return to his place. A student in T4 class stood up and talked

to a classmate, the teacher asked him in Arabic to be quiet and to sit down. T5 asked in English some students to be quiet but the students did not respond effectively. When he used Arabic, they stopped talking and paid attention to him. T6 used Arabic to warn students that he will extract their grades if they do not pay attention.

In the semi structured interviews, the teachers justified their use of Arabic in disciplining students by saying that Arabic is more effective due to some cultural reasons. T5 stated that [I think the use of Arabic is a necessity in disciplining students' behaviours because students respond directly after the use of Arabic. Even with good students when Arabic is used, they respond, let's say, more effectively. I think it is something related to the culture]. T6 mentioned that some students consider disciplining in English as a joke. They do not take it seriously like when Arabic is used. By the same token, T7 mentioned that [I use Arabic when students misbehave in different classroom situations as the use of Arabic is efficient in such occasions].

5. Engaging low achievers

Three teachers mentioned that they use Arabic to help the low-level students become more active and participate in the classroom. T3 stated that [the majority of the students in the EFL classes are low achievers and in order to engage them I use Arabic. Using English only would deprive these students from actively participating in the class]. A similar view was confirmed by T6 who mentioned that [there are students who are not able to write their names in English and the use of English only does not work with them]. T8 believed that [dealing with students who are poor in English should be in English and Arabic in a way that assure their engagement in the tasks].

6. Greetings

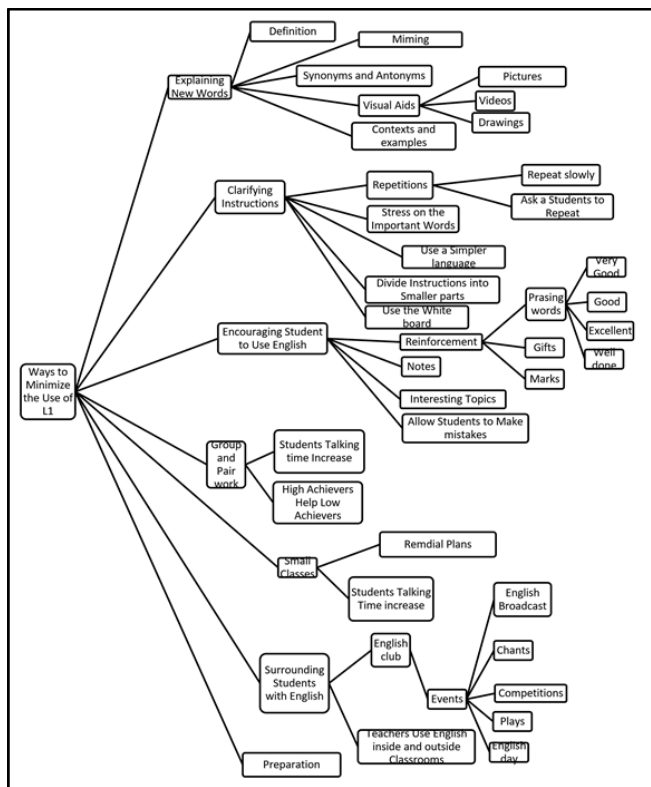
Data revealed that one of the reasons for using Arabic is greeting the students. In seven out of eight classrooms that were observed, the teachers used the Arabic phrase of greeting [Alsalmu Alykum]. The students respond also in Arabic [wa alykum alsalam]. One teacher only did not use this phrase to greet, actually he did not greet the students at all. T1, T3 and T4 followed the Arabic phrase of greeting by saying in English: [good morning] and [how are you?]. The students responded in English [good morning teacher] and [we are fine how are you teacher]. In the semi-structured interviews, in response to a question about the reason behind the use of this Arabic phrase of greeting, T5 and T7 mentioned that they use this phrase for cultural and religious reasons. T5 stated that [I use this phrase to instill in the students our values and to teach them to respect their religion and be proud of it]. T7 stated that [this phrase becomes universal as Muslims of different countries and nationalities use this phrase. It is not limited to the speakers of Arabic].

• Ways to minimize the use of L1

In this part, the data collected through the observations and the interviews are analyzed to answer the third RQ. The classroom observations demonstrate that there were cases in

which some teachers used Arabic in classroom delivery and other teachers used English only. The interviewed teachers provided some ideas regarding the ways that can be followed to minimize the use of L1 in EFL classes. Figure 2 below illustrates the ways and techniques to minimize the use of L1 in the EFL classes.

Figure 2: ways to minimize the use of L1



1. Techniques for explaining new words

The participating EFL teachers used and/or suggested a number of techniques to explain new words without the use of L1- as shown in Figure 2 above. T1 used miming in explaining new words. He explained that [miming is a way in which you try to deliver something with your body and face expressions]. In his class, he explained the meaning of (climb) through miming by pretending using his hands to climb up. T2 recommended to use acting and giving synonyms and antonyms to explain meanings of new words. He stated that [some words are easy to explain through these techniques. For instance, some students might not be familiar with the word (ugly) but if you give them its antonym (beautiful) which is a familiar word, the majority of them will understand the meaning]. T3 and T4 suggested to use drawings and pictures to explain the meaning of the words. T3 clarified that [the drawing technique might not work with all words but, it works for many words]. He supposed [that drawing a building, house, road and many other words on the whiteboard take few seconds and students understand the meanings straightforwardly]. Similarly, to avoid the use of Arabic, T7 proposed to put the sentences in examples and contexts. He stated that [some vocabularies are easier to be explained using pictures, putting them in examples and contexts but you have to put them in sentences that match the level of students].

2. Techniques for clarifying instructions

The data provided a number of ways and techniques used or suggested by the participants to maximize the use of English when giving instructions. T1 suggested the repetition of the instructions for more than one time. He explained that [repetition should be slow as there might be students who might not hear the instructions]. Moreover, he suggested stressing on the important words as a technique to help students understand teacher's instructions. He stated that [stressing on important words is similar to the written activities that teachers give to students in which the important words of the instructions are typed in bold and italic fonts to hint that they are important]. T2 and T3 recommended to repeat the instructions using simpler language. T2 mentioned that [the teacher can divide the instructions into parts and make sure that the students understand each part before moving to the next part]. T3 suggested [to ask a student who understood the instructions to explain what he understood to other students as he could have simpler words which are closer to students' language]. T5 mentioned that he sometimes uses the whiteboard to clarify some instructions. For example, to explain the meaning of (underline the mistake) he wrote a sentence on the whiteboard and underlined the mistake. He also suggested to use the gestures and the body language while uttering the instructions to facilitate students understanding of the instructions.

3. Techniques for encouraging students to use English

The participating teachers used in the observed classes and recommended in the interviews different ways to encourage students to use English rather than Arabic in the English class. T1 mentioned that he encourages his students to use English through telling them not to worry about making mistakes. He added that another way to encourage students to use English is through responding to them in English whenever they ask the teacher in Arabic. He added [replying in Arabic makes students reluctant to use English]. T5 explained that [if a student talks to me in Arabic I respond in English because that makes my students to respond in English or at least to try to use it]. T2 stated that [when the teachers speak in English the students will be motivated to use it].

T2 added that [praising students with expressions such as good, very good, well done and excellent, when they use English in class is a way of motivating them keep speaking in English in the lesson]. T3 suggested [using topics that students are interested in to motivate them to use English]. He assured that [when I talk about famous football teams and videogames, the students try their best to talk and share their ideas with their classmates]. T5 recommended reinforcement as a way to encourage students to use English, explaining that [besides using the praising words, the students should be reinforced by giving them marks, rewards and gifts and even clapping for them when they use English can make difference]. T6 suggested to encourage low achievers through

appointing them with the simple and easy tasks. T7 suggested [providing students with simple notes that include words with their meanings or pictures and simple definitions that match with their levels, and the sentences that students commonly use in classrooms to encourage them to use English in different classroom situations].

4. Group work and pair work

Two out of the eight observed teachers used group work and pair work in teaching English. The students in the other six classes worked individually which decreased students' interaction and talking time as there is no one they can talk to apart from the teacher. In these six classes, the students barely talked to each other. They were mainly talking to the teachers. In the semi-structured interviews, T8 asserts that [group work can increase students' interactions and talking time in English]. However, he mentioned that [students may shift to Arabic when the teachers are not around. Therefore, teachers should restrict the use of Arabic]. Similarly, T7 suggested that [group work and pair work can be a good way to increase the use of English in the classroom. In pair work one of the students can ask and answer questions. In group work, teachers have to distribute the good students to all groups so they can help their groupmate of lower levels to use English]. He added that [they may help them with vocabulary, pronunciation and grammar].

5. Small classes

The average number of the students in the observed classes was 32 students- the highest number was 34 students, and the lowest number was 29 students. Table 2 below includes the number of students in each of eight observed classes. T2 asserts that [the exposure of students to English in small classes is higher than in the big classes. When teachers have a small number of students in a classroom, they will be able to make sure that every student understands what is happening in the class without the use of Arabic. In the same view, T4 mentioned that [the small classes allow teachers to know what each student needs in order to improve his language. In small classes the teacher can prepare plans to improve the levels of students in English]. T6 mentioned that he is teaching four classes and in each class, there are 32 to 34 students with a total number of 130 students. He mentioned that he only has time to teach the books and do not have time for extra activities to enhance students' levels. He stated that [the time allocated for students to practice English is very limited and having small number of students in such classes would increase their practice of English which definitely can enhance their language].

Table 2: number of the students in the observed classes.

Classes	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
Number of students	31	32	29	33	34	32	32	32

6. Surrounding students with English

The interviewed teachers suggested to surround students with English as a way to minimize the use of L1 in the English class. T1 suggested to activate English clubs in the schools. He stated that [an English club should be responsible for the English events and activities outside the classrooms. There should be an English broadcast in which the students present their talents in English. there should be an English day in which the English club prepare activities and events such as plays, chants and competitions for the students]. T3 stated that [in public schools, students study English only in English classes unlike the private and international schools where English is not limited to English classes as the students of such schools study subjects such as maths and sciences in English. Such high exposure to English raises students' proficiency in English]. T5 stated that [teachers have to use English as much as possible in the classrooms and outside classrooms because this is going to make your students to be more familiar to English and through time you will not need to use Arabic].

7. Preparation

The preparation for the English lesson was suggested as a workable technique for minimizing the use of L1 in English class. T8 mentioned that [preparation is one of the most effective ways to avoid the use of Arabic. When the teachers prepare a lesson very well, they are going to prepare how to present the difficult words to the students in English and give the instructions in a simple language]. Moreover, he added that [the students also should prepare their lessons through reading the instructions and translating the new words]. T7 suggested that [teachers should exchange each other's preparations to be familiarized with the ways and techniques that they do not know].

. Discussion

What are the teachers' perceptions towards the use of L1 in Omani cycle two EFL classes?

The majority of participants mentioned that they use Arabic in their EFL classes. However, they opposed the excessive use of Arabic believing that it might negatively affect the process of acquiring the target language. This goes in line with Shabir (2017) findings which assert that teachers believe that the extensive use of L1 negatively affects students' performance. The participants also supported the idea of keeping the use of L1 limited and restricted and that teachers should use English as much as possible in EFL classes. However, they think that there are certain situations in which teachers have to use Arabic, asserting that [little Arabic is helpful]. In Oman the Ministry of Education adopts CLTA in teaching English (Al-Ghafri, Mirza & Gabarre, 2019). CLTA advocates judicious and restricted use of L1 in EFL teaching as asserted by Hadley (2001 p.117) "judicious use of the native language is acceptable where feasible".

The findings further showed that the full avoidance of L1 is unrealistic in the observed ELT classes. The participants i.e. T3 and T7, think that it is impossible to avoid the use of Arabic completely in EFL classes. This matches with Kohi and Lakshmi (2020) assertion that teachers believe that L1 use in EFL classes is inevitable. They added that teachers prefer to use the L1 for the purpose of motivating learners and enhancing relationships with them and in informal discussion inside and outside classrooms.

Why and when do teachers use L1 in Omani Cycle two EFL classes?

The use of L1 in the observed classes was obvious. This matches with Al-Ghafri, Mirza and Gabarre (2019) findings that 28% of the classroom discourse of the observed three Omani cycle two EFL teachers was in L1. The participating teachers have their own justifications for using of L1 in specific classroom situations i.e. learners' engagement, explaining new words and enhancing students' confidence. However, teachers' justifications could be criticized from the perspective of EFL pedagogy. For instance, the teachers claim that they use the L1 to engage the low achievers and make them take part in the different classroom activities. However, the use of Arabic in such situations might contradict with the aims of the classroom activities namely students' use and practice of English. In addition, Auerbach (1993) states that in English classrooms, the students should be exposed to English to the fullest extent possible as the more students are exposed to English, the more quickly they learn it.

In addition, participants believed that the use of L1 in teaching new words through the direct translations or Arabic explanation saves class time and helps students get the meanings of the target vocabularies straightforwardly. However, this might develop a false belief among students about word for word translation in acquiring a target language. Harbord (1992) maintains that the use of L1 makes students believe that word for word translation is a suitable technique to learn English. Moreover, the meanings of the words change according to the phrases, chunks and context they are used in and this contradicts with getting the meaning of vocabularies straightforwardly.

The participating teachers also think that using the L1 helps students feel comfortable and confident in EFL classes. However, available ELT literature provides alternative ways and techniques that can be used to enhance learners' confidence using the target language. Larsen-Freeman and Anderson (2011) suggest that in communicative language teaching and through giving students opportunity to express their ideas in regular basis and by encouraging cooperative interaction between the students themselves and students and teachers using the target language, students' security and confidence is enhanced.

What are the possible ways to minimize L1 use in Omani cycle two EFL classes?

The study highlights different techniques which are applied

and suggested by the participating ELF teachers to minimize L1 use in Omani cycle two EFL classes e.g. miming, synonyms and antonyms, visual aids, definitions and context instead of explaining the meanings of words in Arabic or giving the Arabic equivalences.

The reported ways and techniques are classroom-based and practiced successfully in Omani EFL classes, therefore, should be enhanced and appraised. To start with, explaining new words in English- rather than direct translation- using different ways, techniques and aids takes time and effort but can help in extracting students' attention to learn the new words more sufficiently. According to Heng (2011), translation alone is not a sufficient strategy for students to grasp the exact meaning of the words and be able to use the words orally and/or in a written form.

Students' understanding of classroom instructions which seems as one of the challenges in Omani cycle two EFL classes was also presented with useful suggestions and practices. In other words, the participants proposed effective techniques to reduce the L1 use when teachers are clarifying classroom instructions. To assure that everybody understands the instructions, participants proposed that the teacher should repeat the instructions, repeat them slowly or ask a student to repeat them. Teachers also suggested stressing on the key words in the instruction because this technique might extract students' attention to what exactly is required in the tasks. Teachers also suggested using a simpler language e.g. terms and structures that match students' levels. They explained that using terms which are above the students' levels and/or using complex structures might distract students' understanding of the goal of the activity. Teachers also assumed that dividing the instructions into smaller parts so the teachers should make sure that students understand each part of the instructions before moving to the next part. This technique can be beneficial for tasks and activities that have more than one requirement. Furthermore, teachers assert that the whiteboard can be used to clarify the instructions due to the visual appealing students are provided with so, students can refer to the explanation at any time during the activity.

Findings also highlight the role of encouragement in maximizing the use of English. The research finds that there are four techniques that can be used to encourage students to use English. The first one is the use of reinforcement which includes using praising words, gifts and marks. Young learners like being praised by their teachers and such reinforcement strengthen their self-confidence. The second technique is using group and pair work to increase students' talking time in English. In such ways the chances of students' interactions between each other expand. However, their use of English should be strictly monitored as they might switch to Arabic. Moreover, in such situations the high achievers can help low achievers to use English. The third possible way to increase the use of English is by surrounding students with an English using environment. This means that English

should be used inside and outside classrooms. It should not be limited to the EFL classes. To achieve this, English clubs should be activated in schools through arranging programs such as English broadcast, chants, competitions, plays and an English day in which EFL students have chances to use English and expose their talents in English. Auerbach (1993) states that students should be exposed to English to the fullest extent possible, as the more students are exposed to English, the more quickly they learn it. When students are surrounded with English, they will begin to think in English.

The last possible way for encouraging students to use English in Omani EFL classes is teachers' and students' preparations of the lessons. When teachers prepare their lessons, they can prepare for ways in which they avoid the use of Arabic. Preparation also helps teachers predict the situations where there is a need for the L1 and try to make alternatives in English. Liu & Zeng (2015) assert that encouraging students to prepare their lesson before the classes will help in reducing the use of L1 during the classes.

Conclusion

The study emphasizes the maximization of the use of English in TEFL classes to the extent possible and minimizing the use of L1 to specific situations in which there are no possible alternatives to make students understand in English. Not all TEFL teachers taking place in this study believe that the use of L1 in TEFL is unavoidable but all of them agree that the use of L1 should be minimized as much as possible asserting that there are many workable techniques and ways which can be

followed to help TEFL learners understand classroom discourse through the means of TL rather than L1. Some of the suggested techniques are within the teacher's scope and capabilities to put in practice e.g. repetition of instruction, writing instructions on WB, praising students. Other techniques and ways might require interference and support of the school administration and the Ministry of Education. For instance, surrounding students with an English speaking school environment by organizing out of class activities such as English clubs and social events is school-administration responsibility. Likewise, it is the responsibility of the Ministry of Education to train teachers to effectively use the CLT strategies, which include group and pair work, in their classroom in order to maximize the use of English and minimize the use of L1. The Ministry of Education also should be responsible for providing students with visual dictionaries in which the new words are connected with images and explained in language that matches the level of the students. Findings further show that small classes can be a way to maximize the use of English. Consequently, it is the responsibility of the Ministry of Education to reduce the number of students in such classes to allow EFL teachers have enough time with each student and prepare remedial plans for the low achievers.

Finally, the findings encourage further and future research to explore why EFL teachers use L1 in EFL classes and extend the scope and focus of such research to include more schools and teachers within the Omani context.

Bibliography

- Al Balushi, H. (2020). The reasons of using L1 in ESL classrooms. *Language Teaching Research Quarterly*, 16, 56-70.
- Al-Ghafri, B., Mirza, C., & Gabbre, S. (2019). EFL teachers' use of learners' L1 in cycle two schools in Oman. *Asian Research Journal of Arts & Social Sciences*, 8(4), 1- 10.
- Al-Issa, A., & Al-Bulushi, A. (2012). English language teaching reform in Sultanate of Oman: The case of theory and practice disparity. *Educ Res Policy Prac*, 141-176.
- Al-Mahrooqi, R. (2012). A student perspective on low English proficiency in Oman. *International Education Studies*, 5(6), 263-271.
- Al-Mahrooqi, R., Denman, M., & Al-Maamri, F. (2016). Omani school supervisor perspectives of contextual factors impacting upon students' limited English proficiency: An exploratory study. *International Journal for 21st Century Education*, 3(1), 59- 68.
- Algazo, M. (2020). Functions of L1 use in EFL classes: Students' observations. *International Journal of Linguistics*, 12(6), 140-149.
- Alshehri, E. (2017). Using learners' first language in EFL classrooms. *IAFOR Journal of Language Learning*, 3(1), 20-33.
- Anh, K. H. (2010). Use of Vietnamese in English language teaching in Vietnam: Attitudes of Vietnamese university teachers. *English Language Teaching*, 3(2), 119-128.
- Atkinson, D. (1993). *Teaching monolingual classes*. London: Longman.
- Auerbach, E. (1993). Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), 9-32.
- Butzkamm, W., & Caldwell, J. A. (2009). *The bilingual reform: A paradigm shift in foreign language teaching*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Chivanga, S. & Monyai, P. (2021). Back to basics: qualitative research methodology for beginners. *Journal of Critical Reviews*, 8(2), 11 -17.
- Cook, V. (2001). Using the first language in the class- room. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 402- 423.
- Dulay, H., Burt, M. and Krashen, S. (1982). *Language two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Galali, A., & Cinkara, E. (2017). The use of L1 in English as a foreign language classes: Insights from Iraqi tertiary level students. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(5), 54-64.

- Harbord, J. (1992). The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal*, 46(4), 350-355.
- Heng, K. (2011). Effective vocabulary learning strategies: Perspectives from Cambodian students and teachers. Master of arts, Royal University of Phnom Penh.
- Kohi, M., & Suvarna Lakshmi, G. (2020). Use of L1 in ESL/EFL classroom: Multinational teachers' perceptions and attitudes. *International Journal of English Language & Translation Studies*. 8(3). 88-96.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2011). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). London, England: Oxford University Press.
- Liu, Y., & Zeng, A. P. (2015). Loss and gain: Revisiting the roles of the first language in novice adult second language learning classrooms. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(12), 2433-2440.
- Medgyes, P. (2001). When the teacher is a non-native speaker. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 429-442). Boston: Heinle & Heinle.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Şenel, M. (2010). Should foreign language teaching be supported by mother tongue? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 6 (1), 110-120.
- Shabir, M. (2017). Students-teachers' beliefs on the use of L1 in EFL classroom: A global perspective. *English Language Teaching*, 10(4), 45- 52.