Al-Sallom, A. (2024). Teaching Practices by Male and Female Islamic Studies Teachers in Middle Schools in Light of the Educational Growth, *Journal of Educational Science , 11* (3), 143 - 177. 10.54643/1951-011-003-005

Teaching Practices by Male and Female Islamic Studies Teachers in Middle Schools in Light of the Educational Growth

Dr. Abdullah Ibrahim Al-Sallom
Assistant Professor of Curricula and Teaching Methods of Sharia Sciences
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University
AALsallom@imamu.edu.sa

Abstract:

The current study aimed to identify the level of educational growth through teaching practices by 130 male and female Islamic studies teachers in middle schools in Riyadh city by way of utilizing descriptive survey approach through a survey. Results showed teachers excellence in their teaching methods and approaches to achieve learning growth. Additionally, they showed that teachers used emotional development, skill development, and knowledge development as the most to least used methods, respectively. As for the hierarchal level, knowledge development became first followed by emotional and skill developments.

In accordance with these results, it is advised to focus on all behavioral objectives (knowledge, emotional, and skill) to achieve educational growth since these are the most related to the teaching process, teachers are knowledgeable about them, and they are the most used in practice. Also, it is recommended to train teachers on teaching practices in all three fields, specifically, in formatting methodology, application, and in their abilities to measure educational end results. Moreover, teacher training programs should be concentrated on to improve teaching practices according to methodological and hierarchal levels.

Keywords: Teaching Practices, Learning Growth.

السَّلوم ، عبدالله. (2024). الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التنمية التعليمية. *مجلة العلوم التربوية ، 11* (3) ، 143 - 177. 10.54643/1951-011-003-005

الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء التنمية التعليمية

د. عبدالله إبراهيم السَّلوم[1]

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد مستوى التنمية التعليمية من خلال الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة ، لعينة بلغ عددها (130) معلمًا ومعلمة بمدينة الرياض. حيث استخدم الباحث الاستبانة أداة للدراسة ، والوصفي المسحي منهجًا لها. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المعلمين والمعلمات في الأساليب التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية؛ حيث جاءت التنمية الوجدانية أولًا ثم التنمية المهارية ثم التنمية المعرفية في جانب الأساليب المستخدمة. بينما جاءت التنمية المعرفية ثم التنمية الوجدانية ثم التنمية المهارية في جانب المستوى الهرمي المتدرج لكل مجال.

وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بالاهتمام بالأهداف السلوكية بمختلف مجالاتها (المعرفية والوجدانية والمهارية) لتحقيق التنمية التعليمية؛ لكونها الأكثر التصاقًا بالعملية التعليمية ، ومعرفة المعلمين والمعلمات بها في برامج إعداد المعلم ، وغالبية الممارسة عليها. كما يوصي بتدريب المعلمين والمعلمات على الممارسات التدريسية في المجالات الثلاثة من حيث: منهجية الصياغة ، وصحة التنفيذ ، والقدرة على قياس النواتج التعليمية ، وإمكانية التغذية الراجعة. كما يوصي بتكثيف برامج تأهيل المعلمين والمعلمات لتحسين الممارسات التدريسية وفق المستويات المنهجية والهرمية.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التدريسية ، التنمية التعليمية.

(1) أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية المساعد ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، AALsallom@imamu.edu.sa

مقدمة:

تسعى الأمم والمجتمعات جاهدة للتحول إلى تنمية شاملة أوسع لتحسين وضعها الحالي ، وهذا يتطلب استكشاف القدرات والإمكانات ، وتوجيهها نحو أهداف التنمية ومستجداتها ، ويؤكد الرشيد(2020 ،ص312) "أن التنمية المستدامة من التحديات الرئيسة التي تواجه العالم ، في ظل معدلات النمو العالمية المرتفعة للفقر وعدم المساواة ، وتغير المناخ والأزمات المالية والاقتصادية ...".

وقد كان للمملكة العربية السعودية دور فاعل في المشاورات والمناقشات الإقليمية والدولية لبلورة أهداف التنمية المستدامة منذ بدايتها ، والتزمت بتنفيذ أهدافها ، ووضعتها في مقدمة أولوياتها بما يتفق مع خصوصيتها وثوابتها. حيث توفر رؤية المملكة 2030 الأسس التي تدعم دمج أهداف التنمية المستدامة في عملية التخطيط الوطني. وتسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى تحقيق متطلبات الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة في ضمان التعليم الشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة ، وكان ذلك حاضرًا في استراتيجيتها وفي المبادرات والمشاريع التي أطلقتها في مجالات متنوعة كتعليم الكبار ومحو الأمية ، وتعليم ذي الاحتياجات الخاصة وغيرها(وزارة التعليم ،2020).

وقد ذكر كومبس (Combes, in Miglena, 2022) أنه لا يمكن تحقيق التنمية المستدامة من خلال الحلول التكنولوجية أو السياسية أو المالية وحدها ، لا يمكن تحقيقها إلا إذا غيرنا طريقة تفكيرنا وتصرفنا ، ولذا فنحن بحاجة إلى التعليم .

وتؤكد اليونسكو (UNESCO, 2015) على دور التعليم في منظومة التنمية المستدامة؛ حيث جعلت الهدف الرابع للتنمية المستدامة هو ضمان التعليم الجيد. وتشير عطية (2021 ،ص113) إلى دور التعليم في التنمية البشرية؛ حيث "يعدّ التعليم من أهم عوامل رفد العملية التنموية للمجتمعات بجميع قطاعاتها".

ويؤكد ميجلينا (Miglena, 2022, p.10) أن دور التعليم هو الاستجابة لـ:

1. التحديات الملحّة التي يواجهها كوكبنا منذ سنوات؛ كتثقيف الأجيال حول كيفية العيش والازدهار في مجتمعات مستدامة ، واحتواء التغيرات المناخية ، والصحة ، والاقتصادية ، قبل أن تصل إلى مستويات كارثية .
2. الحفاظ على جودة حياتنا ونوعية الحياة للأجيال وتحسينها ، وتطوير المعرفة والقيم والمهارات.

كما يؤكد ميجلينا (Miglena, p.17) على أن تحقيق ذلك يفرض على التعليم :

1. الابتكار والتجديد في طرق التدريس، واستخدام الطرق الحديثة، كالتعلم المعتمد على المشاريع (PBL).
2. تبني التعليم المتمحور حول المتعلم والتفاعل معه؛ كالتعلم الاستكشافي والموجه، والتعليم بالتفكير.
3. تطوير القيم بما تتطلبه طبيعة التطورات المستقبلية .
4. تطوير أنظمة التعليم في التعليم والتدريب بما يكفل العناية بالمهارات المطلوبة للتوظيف والريادة والتعلم مدى الحياة.

ويضيف تيموثي(Timothy, 2022) : بناء قدرات المعلمين والمدربين بما يساعد على تحقيق التنمية التعليمية.

وتؤكد اليونسكو(UNESCO, 2012) أن التعليم يمكّن الأفراد؛ إذ يزودهم بالمعرفة والمهارات والثقة التي يحتاجون إليها لتحقيق مستقبل أكثر استقرارًا وسلامًا ، ولكي يكون لسياسات التعليم من أجل التنمية المستدامة التأثير المطلوب يجب أن تبدأ السياسة التعليمية على مستوى الفصل الدراسي (أي المعلمين) ، لكونهم محورًا رئيسًا. وقد أكد ماثي (Mathe.2014) على أهمية دور المعلمين في تحقيق التنمية المستدامة ، وأن عليهم دورًا مهمًا بشكل خاص؛ لأنهم المنفذون الأوائل على مستوى الفصل الدراسي الفعلي ، وهم يقومون بتدريس المعرفة والقيم والمبادئ والمهارات لطلابهم ، كما أنهم يعتبرون عوامل رئيسة للتغيير في تحويل التعليم والمجتمع نحو تنمية مستدامة.

والتنمية تعدّ مبدأً أصيلًا في التربية الإسلامية ، فهي "تضع الضوابط التي تحكم علاقة الإنسان بالبيئة من أجل ضمان استمراريتها ، فالنظرة الإسلامية الشاملة للتنمية المستدامة توجب ألا تتم بمعزل عن الضوابط الدينية والأخلاقية"(أكرم ،2013 ،ص23). ويحمل تخصص التربية الإسلامية في التعليم العبء الأكبر والمسؤولية العظمى في إكساب المتعلم – من خلال الممارسات التنموية التعليمية في مختلف مقرراتها – متطلبات التنمية من الاستخلاف وإعمار الأرض وإصلاحها ، وتحقيق جودة الحياة في التنمية الفردية والجماعية (التميمي ووالساعدي ،2020 ،ص23) ،كما أن مقررات التربية الإسلامية تتسم بالقدرة على التكيف ومسايرة التطورات بما يخدم قضيتها الأساس وهي التربية على القيم الإسلامية ، والسعي إلى تأهيل الإنسان والرقي بمستواه الفكري والنفسي (زمراني والزاهري ،2021 ،ص2).

وبناءً على ما سبق فإن هناك مسؤولية كبيرة تقع على عاتق معلم التربية الإسلامية؛ تتمثل في أن "يسهم في تحقيق أهداف تدريس التربية الإسلامية والارتقاء بقدرات الطلبة العقلية والسلوكية.. ، وهذا لا يمكن أن يتحقق في ظل ممارسات تدريسية تقليدية ، وإنما يتطلب ذلك من المعلم إعادة النظر في ممارساته التدريسية وتقييمها باستمرار" (البطوش ، 2017 ،ص426) .

مشكلة الدراسة :

نظرًا لما تتطلبه المسؤولية على عاتق معلم التربية الإسلامية من إعادة النظر في الممارسات التدريسية ، ولأهمية دور المعلمين في التعليم من أجل التنمية المستدامة ، وضعف المؤسسات التعليمية في القدرة على تفعيل الممارسات التدريسية بشكل فعّال لتحقيق التعليم من أجل التنمية المستدامة كما أكدته الدراسات العلمية كدراسة ماثي (Mathe M.2014) ودراسة مولا (Mula ,2017) ، فإن أول ما ينبغي البدء به في التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة هو تأهيل المعلمين قبل الخدمة ، وتنميتهم وتدريبهم أثناء الخدمة من أجل المساهمة في التنمية البشرية ، والتأكد من تمتعهم بالقدر الكافي من المفاهيم والمهارات التي يتطلبها تحقيق التنمية المستدامة كما أوصت بذلك دراسة الزهراء ومليكة (2021) ودراسة القرني(2021).

وتأكيدًا لما ذكرته خطة العمل العالمية(GAP) أن قدرة المعلمين والمدربين على تقديم التعليم من أجل التنمية المستدامة بشكل أكثر فعالية يعدّ أهم خمسة مجالات للنهوض بالتعليم من أجل التنمية المستدامة كما (UNESCO ,2017,p.15) ، فقد دعت اليونسكو(UNESCO) إلى مساعدة المعلمين والخبراء ومديري المدارس والمدرسين والمدربين على تنفيذ التعليم من أجل التنمية المستدامة في المناهج ، من خلال توفير التوجيه حول كيفية استخدام التعليم من أجل التنمية المستدامة للتعلم من أجل أهداف التنمية المستدامة؛ حيث ذكر تيلبيري (Tilbury ,2011 ,p.24) أن التعليم من أجل التنمية المستدامة يسعى إلى تعزيز التحول من خلال كيفية التعامل مع الممارسات التعليمية والتركيز على أصول التدريس.

وبناءً على ما ذكره ميجلينا (Miglena ,2022) أن أول ما ينبغي النظر فيه في المناهج التعليمية هو النظر في المجالات الرئيسة الثلاثة التي يقوم عليها دور المعلم ، وتتطلبها العملية التعليمية في المواقف التعليمية اليومية ، وهي المجالات المعرفية والاجتماعية العاطفية والسلوكية كما. وانطلاقًا من توصية دراسة (Miglena ,2022) بالبدء بالمجالات الثلاثة الرئيسة ، وهي الأهداف السلوكية ، جاءت هذه الدراسة لتحديد مستوى التنمية التعليمية من خلال الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة التالية :

1. ما الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة التي تحقق التنمية التعليمية ؟.
2. ما واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة لتحقيق التنمية التعليمية؟.
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية لتحقيق التنمية التعليمية تعزى إلى متغير الجنس ؟.
4. هل توجد فروق ذات دلالة بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية لتحقيق التنمية التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي ؟.
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية لتحقيق التنمية التعليمية تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية ؟.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. تحديد الممارسات التدريسية التي تحقق التنمية التعليمية لطلاب المرحلة المتوسطة .
2. التعرف على واقع الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة لتحقيق التنمية التعليمية.

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من جانبين :

الأول: الأهمية العلمية للدراسة، وتتمثل في :

1. تقويم الممارسات التدريسية للمعلمين والمعلمات في ضوء تحقيق التنمية التعليمية.
2. التأكيد على أهمية الأهداف السلوكية في العملية التعليمية.
3. تقديم تصور مقترح لبناء الممارسات التدريسية على الأساليب التي تحقق النواتج التعليمية ، وعلى المستويات الهرمية لمجالات الأهداف السلوكية.

الثاني : الأهمية العملية للدراسة، وتتمثل في :

1. إفادة صانعي القرار بأهمية تقويم الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية.
2. توجيه المعنيين بتدريس الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة أو الإشراف عليها بواقع الممارسات التعليمية لتدريس الدراسات الإسلامية ، وإمكانية توجيه الممارسات التدريسية نحو التنمية التعليمية.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي :

1. **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على الحدود الموضوعية المتعلقة بالممارسات التدريسية للتنمية التعليمية ، والتي تتضمن:
   1. الممارسات التدريسية للتنمية المعرفية والوجدانية والمهارية .

   وذلك من خلال المكونات التالية لكل مجال تنموي :

   1. أساليب التنمية التعليمية للممارسات التدريسية ، والتي تعنى بطرق تحقيق التنمية.
   2. مستويات التنمية التعليمية للممارسات التدريسية ، والتي تعنى بالمراحل التي تحقق التنمية التعليمية.
2. **الحدود المكانية**: جرت الدراسة الحالية على معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض .
3. **الحدود الزمانية**: جرت الدراسة الحالية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي : 1444هـ.

مصطلحات الدراسة:

1. الممارسات التدريسية :

يمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: مجموع الأنشطة والخبرات التدريسية التي يستخدمها المعلمون والمعلمات داخل الصف الدراسي من أجل تقديم المادة التعليمية ، بغرض إحداث التعلم المعرفي والوجداني والمهاري لدى المتعلمين لتحقيق غايات تربوية تتوافق مع متطلبات التنمية المستدامة .

وتعرف اصطلاحًا بأنها: "الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال أو استراتيجية في التدريس ، أو في إدارته للفصل ، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال أو الأفعال التي يمكن أن تسهم في تحقيق تقدم في تعلم الطلاب"(شحاته والنجار ،2003 ،ص29).

2. التنمية التعليمية :

يمكن تعريفها إجرائيًا بأنها: التغيرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي تتحقق في العملية التعليمية ، وتسعى المنظومة المجتمعية من خلالها إلى تحقيق المتطلبات المستقبلية المستدامة في المجتمع من خلال المتعلم لتحقيق جودة الحياة .

وتعرف اصطلاحًا بأنها: "عملية نشطة وإبداعية ، تعتمد على الوعي والتحليل والتفكير لإحداث التغير في المتعلم" (Rosie Murray ,2018 ,p.3) .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولت التربية الحديثة والنظريات التربوية السلوك الإنساني اهتمامها ، وتأثرت بها النظم التعليمية والممارسات التدريسية ، وتباينت الاتجاهات المعاصرة في تفسيره ، ويمكن بيانها كما أوضحها هيلجارد (Hilgard) (كما ورد في البكري وعجور ،2011 ،ص39)؛ فالمدرسة السلوكية استندت إلى ثلاث افتراضات في تفسيرها للسلوك وهي:

1. عدم الاستناد في تفسير السلوك وضبطه وتعديله إلى عمليات داخلية ، بل يوجه الاهتمام إلى السلوك الفعلي ذاته (السلوك الظاهر) وإلى الاستجابات التي يمكن إخضاعها لعمليات الملاحظة والقياس.
2. أهمية صياغة أهداف سلوكية فردية ومحددة بدلالة السلوك الظاهر.
3. الاستجابة للمثيرات البيئية ، ويتغير السلوك تبعًا لهذه المثيرات ، ويساهم التعزيز باحتمالية تكرار السلوك في المستقبل.

أما المدرسة المعرفية فتؤكد على السلوك من خلال التطبيقات التالية :

1. التركيز على انتباه المتعلم ، من خلال تدريب المعلم على استراتيجيات الانتباه ، وذلك باستخدام أساليب متنوعة منها الأسلوب القصصي ، الصور ، العروض وغيرها من الوسائل.
2. استثارة المتعلمين وتعريضهم إلى مواقف صراعية تولد لديهم الشك وعدم اليقين إزاء مشكلة معينة ، حتى يتمكن الطالب من تطوير أحكامه الذاتية.

أما المدرسة الإنسانية فتنظر إلى السلوك كجزء من تحقيق الذات ، وتكوين المدركات الفردية التي توجه السلوك وتحكمه ، والإنسان يختار أفعاله ويقدرها بإرادته الحرة ، وبالتالي فهو مسؤول عن كل ما يصدر عنه من سلوكيات. أما المدرسة الاجتماعية فتهتم بالسلوك لكونه نتيجة للتأثر بالعلاقات الشخصية والاجتماعية المتداخلة والموجودة في المدرسة.

كما أولت التربية الحديثة الأهداف التعليمية بشكل عام والأهداف السلوكية بشكل خاص عناية كبيرة ، وتعدها جزءًا لا يتجزأ من العملية التربوية والتعليمية ، وذلك لأنها تعدّ أساسية في تخطيط ملامحها وبناء هيكلها وتحديد مكوناتها ، كما أنها تساعد على وضوح الغايات وتركيز الجهود في العملية التعليمية ، وتساعد إلى حدٍ كبير في عملية تقويمها ، كما أنها الأساس والمعيار الذي يبنى عليها بقية عناصر المنهج المدرسي. وتعود نشأت الأهداف السلوكية أساسًا إلى الحركة السلوكية ، وما نتج عنها من طرق وأساليب تدريسية في ستينات القرن الماضي. وتنطلق من أساس نظريات التعلم وأهمها النظرية السلوكية التي تهتم بدراسة ما يحدث في سلوك المتعلم من تغير ، كما تنطلق من نظريات التدريس التي تهتم بدراسة ما يمارسه المعلم داخل غرفة الصف ويقوم به. حيث تركز النظرية السلوكية على أهمية البيئة في التعلم ، فمن وجهة نظر السلوكيين أن ما يستحق دراسته عن تعلم الانسان هو ما يمكن ملاحظته فقط. كما يؤكد سكنر Skinner في نظريته (التعليم المبرمج) على دور المعلم في توفير المواقف الضرورية لحدوث التعلم ، أو التحكم بالظروف الخارجية للتعلم ، وكذلك صياغة الأهداف في صورة سلوك للتلاميذ قابل للملاحظة والقياس باعتبار ذلك أساس بناء وحدات البرنامج من ناحية ، ولتحديد محكات يمكن بالاستناد إليها تحديد مستوى اتقان التلميذ للمهمة المحددة في الإطار من ناحية أخرى (كويران ،2010). إن التعليم الفعال هو التعليم الذي يظهر نجاحه في عملية تغيير سلوك المتعلم بالاتجاه المرغوب فيه ، وبطبيعة الحال فإن ذلك لا يتم إلا إذا قام المعلم بوضع أهداف واضحة تساعده على إنجاز ما يريد بسرعة وكفاءة وإتقان كبير. (بوحمامة ،2005 ،ص5)

ويؤكد المختصون أن أي تدريس ناجح لا بد أن يكون موجهـًا نحو تحقيق أهداف تدريسية محددة ومقبولة (زيتون ،2017 ، ص289). فالنجاح في تحقيق الأهداف التدريسية قائم على كفاءة المعلم وقدرته على تحقيق التنمية التعليمية بمختلف مجالاتها .

ويمكن تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين:

1. الدراسات المتعلقة بالممارسات التدريسية:

ويقتصر على أحدثها كما يلي:

- دراسة يوسف(2020): هدفت الدراسة إلى تقييم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية بالمراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في ضوء استراتيجيات وممارسات التدريسي الإبداعي من وجهة نظر المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، والاستبانة أداة لها. وقد توصلت الدراسة إلى أن ممارسات معلمي التربية الإسلامية في توظيف مهارات التدريس الإبداعي جاءت بدرجة متوسطة بصفة عامة ، وجاءت بدرجة متوسطة في المجالات الرئيسة ، فيما عدا مجال صعوبات توظيف التدريس الإبداعي ، حيث جاءت بدرجة كبيرة .
- دراسة البطوش (2017): هدفت الدراسة إلى التعرف والوقوف على واقع مستوى الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي/ محافظة الكرك وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، والاستبانة أداة لها ، وهي من إعداد عايش زيتون وتطوير الباحثة. وقد أظهرت الدراسة أن مستوى الممارسات التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية كان متوسطًا.
- دراسة نصار(2017): هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظات غزة ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة أداة لها. وقد توصلت الدراسة إلى أن معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية جاءت بدرجة متوسطة ، وبنسبة مئوية بلغت(63.5%) ،كما بلغت النسبة المئوية لمعوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (65.1%) ، والنسبة المئوية لمعوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (64%) ، وبلغت النسبة المئوية لمعوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (62.8%).
- دراسة مصطفى (2016): هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وبطاقة الملاحظة أداة لها. وقد أظهرت الدراسة ممارسات التعلم البنائي للمعلمين لم ترق إلى مستوى عال من الممارسة ، بل توزعت جميعها ضمن درجة ممارسة "متوسطة" و"قليلة" .

ومن العرض السابق يتضح الاختلاف بين الدراسات في إطار الممارسات التدريسية. وتفردت الدراسة الحالية في كونها في تحقيق التنمية التعليمية من خلال الأهداف التدريسية .

2. الدراسات المتعلقة بالتنمية والتعليم:

ومن هذه الدراسات :

- دراسة ميجلينا(2022) (Miglena): هدفت الدراسة إلى تقييم تقدير المعلمين للمصطلحات الأساسية لبرنامج التنمية المستدامة والتعليم من أجل التنمية المستدامة وبرامج سياسة التعليم من أجل التنمية المستدامة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وقد أظهرت الدراسة ضرورة تفعيل التعليم في جميع مستوياته من أجل تحقيق التنمية المستدامة ، وأن على التعليم من أجل التنمية المستدامة أن يغطي الركائز الثلاث للاستدامة (البيئة ، المجال الاجتماعي ، المجال الاقتصادي).
- دراسة إيفا ماريا وآخرون (2020)(Eva-Maria): هدفت الدراسة إلى تقويم المعلمين في تنفيذ التعليم من أجل التنمية المستدامة على المستوى المحلي ، وما يفكر فيه المعلمون وما يعرفونه عن التعليم من أجل التنمية المستدامة وكيف يفعلون ذلك لطلاب المرحلة الثانوية في بادن فورتمبيرغ ، ألمانيا. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، والاستبانة أداة لها ، وقد أظهرت الدراسة أنه ليست هناك حاجة لمزيد من السياسات المجردة ، والأهم من ذلك تحقيق ما يطلبه المعلمون من دعم ملموس قريب من التدريس وأهداف المدارس.
- دراسة البعاج(2019): هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى التنمية المستدامة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، ومقياس مفهوم التنمية أداة لها. وتوصلت الدراسة إلى أن طالبات المرحلة المتوسطة ليس لديهن معرفة بالتنمية المستدامة .
- دراسة الشمري والمعجل(2019): هدفت الدراسة إلى التعرف على مجالات التنمية المستدامة لتضمينها في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. وقد توصلت الدراسة إلى أن المجال الاجتماعي كان الأعلى تكرارًا ، بينما يأتي المجال البيئي الأقل تكرارًا .
- دراسة التل وسويلم(2017): هدفت الدراسة إلى تحديد ممارسات التنمية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع المستنبطة من أدب التعليم العالي المعاصر ، وإلى التعرف على تقديرات واقع هذه الممارسات لدى طلبة جامعة جازان من وجهة

نظر الطلبة أنفسهم. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. والاستبانة أداة لها. وتوصلت الدراسة إلى تحديد (21) ممارسة عملية كمؤشرات لسقف الأداء المرتفع لتحقيق التنمية الأكاديمية ، كما توصلت إلى أن تقديرات واقع التنمية الأكاديمية لدى طلبة جامعة جازان في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع كانت بدرجة متوسطة .

- دراسة البينسون (2011)(Albinsson): هدفت الدراسة إلى تطبيق الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية من خلال المجال المعرفي لتصنيف بلوم. وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي على عينة بلغت (244) طالبًا. وتوصلت الدراسة إلى أنه يمكن للمعلمين تحقيق التنمية المستدامة ، وأخلاقيات العمل والمسؤولية الاجتماعية ، عبر الممارسات التدريسية المنهجية من خلال دمج الأنشطة التعليمية بالمنهج المدرسي .

يتضح من العرض السابق للدراسات أنها تناولت العلاقة بين التنمية والتعليم بصور مختلفة ، فمنها ما كان المستهدف منه مدى توفر مضامين التنمية كدراسة الشمري والمعجل(2019) ، ومنها ماكان المستهدف منه المعلمين وهم المسؤولون الأوائل عن تحقيق التنمية التعليمية؛ سواءً من خلال الممارسات التعليمية التي يقومون بها عمومًا كدراسة (2020)(Eva-Maria) ، أو الممارسات في المجال المعرفي لتصنيف بلوم كدراسة (2011) (Albinsson) ، أوفهمهم للتنمية المستدامة كدراسة (2022) (Miglena , Zinev). ومنها ما كان المستهدف منه المتعلمين؛ سواءً من خلال وضوح مفهوم التنمية المستدامة لديهم كدراسة البعاج(2019) ، أو الممارسات التعليمية التي يقومون بها كدراسة التل وسويلم (2017). بينما استهدفت الدراسة الحالية ودراستي البعاج(2019) والشمري والمعجل(2019) المرحلة المتوسطة ، خلافًا لبقية الدراسات التي استهدفت المراحل الأخرى من التعليم العام أو العالي. أما مايتعلق بالمنهج البحثي فالدراسة الحالية والدراسات السابقة اتفقت في استخدام المنهج الوصفي؛ المسحي أو التحليلي بخلاف دراسة (2011)(Albinsson) التجريبية.

ومما سبق فإن الدراسة الحالية اعتنت بالجمع بين المحورين(التنمية التعليمية والأهداف السلوكية) ، بينما كانت دراسة (2011)(Albinsson) في المجال المعرفي من الأهداف فقط. كما تتفق الدراسة الحالية وكل من دراسة (2020)(Eva-Maria) و(2011)(Albinsson) في تعلقها بالممارسات التعليمية للمعلم. كما تتفق الدراسة الحالية وكل من دراسة الشمري والمعجل(2019) والبعاج(2019) في المرحلة الدراسية وهي المرحلة المتوسطة. كما تتفق الدراسة الحالية مع بقية الدراسات في المنهج الوصفي منهجًا للدراسة عدا دراسة (2011)(Albinsson) التجريبيتين .

وأقرب الدراسات للدراسة الحالية هي دراسة (2011) (Albinsson)؛ حيث تتفقان في تحديد الأهداف السلوكية أسلوبًا لتحقيق التنمية التعليمية ، واختيار ممارسات المعلمين متغيرًا تابعًا للدراسة. كما تفردت الدراسة الحالية بتوسيع إمكانية تحقيق التنمية في المجال الوجداني والمهاري .

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي للإجابة عن أسئلة الدراسة ، وهو المنهج الذي "يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفًا دقيقًا ويعبر عنها كميًا أو كيفيًا" (عبيدات ،2002 ،ص95).

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في مدينة الرياض. أما عينتها فتكوّنت من مجموعة من معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في مدينة الرياض ، والبالغ عددهم (130)؛ منهم (70)معلمًا ، و(60) معلمة ، بواقع (10) استبانات لكل مكتب تعليم ، تم اختيارهم بالطريقة القصدية؛ نظرًا لتقارب الممارسات التدريسية واتفاقها في أغلب أفراد العينة. وخصائصها كما يلي:

جدول (1)

توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الجنس.

م	الجنس	العدد	النسبة
1	معلم	70	53.8%
2	معلمة	60	46.2%

جدول (2)

توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المؤهل.

م	المؤهل الدراسي	العدد	النسبة
1	البكالوريوس	109	83.8%
2	الدبلوم التربوي	0	0
3	الدراسات العليا	21	16.2%

جدول (3)

توزيع استجابة أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الخبرة التعليمية.

م	الخبرة التعليمية	العدد	النسبة
1	أقل من (5)سنوات	0	0
2	من (5) إلى (10) سنوات	59	45.4%
3	أكثر من (10)سنوات	71	54.6%

الممارسات التدريسية في ضوء التنمية التعليمية:

تم تصميم استبانة موجهة إلى معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية. وقد استخدم الباحث مقياس "ليكرت(Likert) الخماسي". جاءت كما يلي :

1. المحور الأول : البيانات العامة .
2. المحور الثاني : واقع الممارسات في تحقيق التنمية التعليمية(التنمية المعرفية) ، وتكونت من (18) فقرة كما يلي:
   1) المعايير المتعلقة بأساليب التنمية المعرفية ، (12) فقرة .
   2) المعايير المتعلقة بمستويات التنمية المعرفية ، (6) فقرات .
3. المحور الثالث : واقع الممارسات في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية الوجدانية) ، وتكونت من (13) فقرة كما يلي:
   1) المعايير المتعلقة بأساليب التنمية الوجدانية ، (8) فقرات .
   2) المعايير المتعلقة بمستويات التنمية الوجدانية ، (5) فقرات .
4. المحور الرابع : واقع الممارسات في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية المهارية) ، وتكونت من (11) فقرة كما يلي :
   1) المعايير المتعلقة بأساليب التنمية المهارية ، (5) فقرات .
   2) المعايير المتعلقة بمستويات التنمية المهارية ، (6) فقرات .

صدق أداة الدراسة:

تم عرض الأداة في صورتها الأولية على (12) محكمًا ، حيث اشتملت في صورتها الأولية على (56) فقرة ، وخلصت في صورتها النهائية إلى (40) فقرة ، بعد حذف الفقرات التي ليس لها ارتباط بالتنمية التعليمية ، والتداخل بين الأساليب والمستويات ، وتتسم بالعمومية وعدم الوضوح ، وإمكانية الدمج بين بعضها. وجاءت نتائج الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بحساب معاملات ارتباط بيرسون (Pearson) كما يلي:

- المحور الأول: واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية المعرفية).

جدول (4)

نتائج معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الأول الذي ينتمي له .

محور التنمية المعرفية					
1. أساليب التنمية المعرفية			2. مستويات التنمية المعرفية		
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	0.31**	8	0.07**	1	0.88**
2	0.72**	9	0.56**	2	0.73**
3	0.79**	10	0.73**	3	0.56**
4	0.67**	11	0.82**	4	0.92**
5	0.83**	12	0.63*	5	0.93**
6	0.95**	13	0.89**	6	0.92**
7	0.76**				

** دال عند مستوى دلالة 0.01 * دال عند مستوى دلالة 0.05

أشارت النتائج أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا ، حيث تراوحت بين (0.095-0.27) ، مما يدل على وجود الاتساق الداخلي للمحور الأول ، عدا الفقرة الثامنة من الأساليب والتي تبين ضعف الارتباط مما دعى الباحث إلى حذفها.

- المحور الثاني: واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في تحقيق التنمية التعليمية(التنمية الوجدانية) .

جدول (5)

نتائج معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثاني الذي ينتمي له.

محور التنمية الوجدانية					
1. أساليب التنمية الوجدانية				2. مستويات التنمية الوجدانية	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.78**	6	0.57**	1	0.84**
2	0.66**	7	0.85**	2	0.97**
3	0.57**	8	0.88**	3	0.81**
4	0.63**			4	0.83**
5	0.62**			5	0.89**

** دال عند مستوى دلالة 0.01 * دال عند مستوى دلالة 0.05

أشارت النتائج أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا ، حيث تراوحت بين (0.095-0.27) ، مما يدل على وجود الاتساق الداخلي للمحور الثاني .

- المحور الثالث: واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في تحقيق التنمية التعليمية(التنمية المهارية).

جدول (6)

نتائج معاملات الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الثالث الذي ينتمي له .

محور التنمية المهارية			
1. أساليب التنمية المهارية		2. مستويات التنمية المهارية	
البند	معامل الارتباط	البند	معامل الارتباط
1	0.28**	1	0.31**
2	0.77**	2	0.71**
3	0.89**	3	0.89**
4	0.019**	4	0.61**
5	0.59**	5	0.84**
6	0.76**	6	0.76**

** دال عند مستوى دلالة 0.01 * دال عند مستوى دلالة 0.05

أشارت النتائج أن جميع معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًا ، حيث تراوحت بين (0.095-0.27) مما يدل على وجود الاتساق الداخلي للمحور الثالث ، عدا الفقرة الرابعة من الأساليب والتي تبين ضعف الارتباط مما دعى الباحث إلى حذفها.

وكذلك حساب معامل الارتباط بين كل محور فرعي والدرجة الكلية للأداة كما في الجدول التالي :

جدول (7)

نتائج معاملات الارتباط بين كل بند والدرجة الكلية للمحور الثالث الذي ينتمي له.

المحور	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمحور
المحور الاول : التنمية المعرفية	0.83**
1. أساليب التنمية المعرفية	0.78**
2. مستويات التنمية المعرفية	0.77**
المحور الثاني : التنمية الوجدانية	0.85**
1. أساليب التنمية الوجدانية	0.81**
2. مستويات التنمية الوجدانية	0.72**
المحور الثالث : التنمية المهارية	0.89**
1. أساليب التنمية المهارية	0.82**
2. مستويات التنمية المهارية	0.83**

** دال عند مستوى دلالة 0.01

أشارت النتائج إلى أن معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية لأداة الدراسة جميعها دالة وموجبة ، حيث تراوحت بين (0.72-0.89) مما يعطي الدلالة على الصدق والتماسك والاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة .

ثبات أداة الدراسة:

قام الباحث بحساب معاملات الثبات لأداة الدراسة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Alpha-Chronbach) ، كما في الجدول التالي :

جدول (8)

معاملات ألفا كرونباخ (Alpha-Chronbach) لثبات محاور الاستبيان.

المحور	عدد البنود	معامل ألفا كرونباخ
المحور الاول : التنمية المعرفية	18	0.86
1. أساليب التنمية المعرفية	12	0.78
2. مستويات التنمية المعرفية	6	0.75
المحور الثاني : التنمية الوجدانية	13	0.84
1. أساليب التنمية الوجدانية	8	0.70
2. مستويات التنمية الوجدانية	5	0.85
المحور الثالث : التنمية المهارية	11	0.91
1. أساليب التنمية المهارية	5	0.84
2. مستويات التنمية المهارية	6	0.88
الدرجة الكلية للاستبيان	42	0.93

أشارت معاملات الثبات إلى توفر معاملات مرتفعة لجميع محاور الاستبيان ، وجاء أعلاها للمحور الثالث التنمية المهارية (0.91) وأدناها للمحور الثاني التنمية الوجدانية (0.84) ، وتراوحت معاملات الثبات للمحاور الفرعية بين (0.70-0.88) ، حيث تشير لتوفر ثبات مقبول للاستبيان وجاءت للاستبيان الكلي = 0.93 .

عرض نتائج الدراسة:

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة التي تحقق التنمية التعليمية ؟.

وقد تم اتفاق المحكمين بنسبة (100%) إلى أن جميع الممارسات تعود إلى الأهداف السلوكية ، والتي تعدّ الجوانب الأساسية في المنظومة التعليمية ، وهي كما يلي:

1. الممارسات المعرفية:وهي بناء نواتج التعلم المختصة بجانب المعرفة والعمليات العقلية ، (وقد بلغ عددها 18) .
2. الممارسات الوجدانية:وهي بناء نواتج التعلم المختصة بجانب الوجدان أو الجانب الانفعالي ، (وقد بلغ عددها 13).
3. الممارسات المهارية:وهي بناء نواتج التعلم المختصة بالجانب النفس حركي ،(وقد بلغ عددها 11) .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة لتحقيق التنمية التعليمية ؟.

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية ، وجاءت كما يلي:

جدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول بشكل كلي.

م	ممارسات التنمية التعليمية	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	التنمية المعرفية	أساليب التنمية المعرفية	4.01	0.74	4
2		مستويات التنمية المعرفية	4.29	0.62	2
3	التنمية الوجدانية	أساليب التنمية الوجدانية	4.60	0.58	1
4		مستويات التنمية الوجدانية	4.00	0.82	5
5	التنمية المهارية	أساليب التنمية المهارية	4.02	0.71	3
6		مستويات التنمية المهارية	3.84	0.92	6

يتبين من الجدول أن أكثر ممارسات المعلمين والمعلمات للتنمية التعليمية كانت تتجه إلى أساليب التنمية الوجدانية ، وربما يعود ذلك لإدراك المعلمين والمعلمات لمناسبة هذه الأساليب لطبيعة المرحلة والمناهج التعليمية القائمة على الأسلوب القصصي والترغيب والترهيب وضرب الأمثال وغيرها ، ثم مستويات التنمية المعرفية ، ثم أساليب التنمية المهارية ، ثم أساليب التنمية المعرفية ، ثم مستويات التنمية الوجدانية ، وأخيرًا مستويات التنمية المهارية. مما يؤكد افتقاد الممارسات التعليمية من قبل المعلمين والمعلمات إلى بناء المجال بناءً محكمًا وذلك بالتوفيق بين الأساليب التنفيذية ومستوى تدرج الأساليب في المجال نفسه؛ حيث وإن كانت أساليب ممارسة التنمية الوجدانية هي أكثر ما يتم ممارسته ، إلا أن ترتيب مستويات التنمية الوجدانية وقع بعيدًا عنه في الترتيب ، مما يدل على أنه الأقل تنسيقًا في الممارسات بين المجالات الثلاث ، ويأتي بعده التنمية المهارية ثم المعرفية. كما تؤكد واقع الممارسات أن آلية تنمية المهارة أقلها ، مما يدل على أن بناء المهارة لا يقل أهمية عن ممارسة أساليب تنميتها. كما يشير الجدول إلى تفوق أساليب التنمية الوجدانية ثم المهارية ثم المعرفية. بينما يشير إلى تفوق مستوى التنمية المعرفية ثم الوجدانية ثم المهارية.

المحور الأول: واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية المعرفية).

المجال الأول: أساليب التنمية المعرفية:

جاءت النتائج كما يلي:

جدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول (أساليب التنمية المعرفية) .

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أعطي المتعلم فرصة للبحث عن المعرفة قبل الحصول عليها	3.73	0.47	9
2	أشارك المتعلم تنقيح وتعديل المعرفة لتحقيق مناسبتها	3.82	0.82	8
3	أعمل على مواءمة(مناسبة) المعرفة الجديدة للمتعلم	4.12	0.88	5
4	أمكّن المتعلم من استخدام واحدة أو أكثر من الحواسّ الخمس للحصول على المعرفة	4.42	0.49	2
5	أقوم بتوضيح أوجه الشبه والاختلاف بين المعارف، عن طريق قيام المتعلم بتفحُّص العلاقات والبحث عن نقاط الاتفاق الاختلاف	3.92	0.72	7
6	أضع المعارف والمفاهيم التي ترتبطُ فيما بينها بصورةٍ أو بأخرى في سياقٍ متتابع تسهيلًا لجمع المعرفة	3.49	1.05	12
7	استخرج الأفكار الرئيسية للمعرفة وأعبّر عنها بإيجاز ووضوح	4.51	0.58	1
8	أقدّم البراهين على صحة المعلومات وأشارك المتعلم على الكشف عن المغالطات في الاستدلالات المنطقية	4.36	0.48	4
9	أساعد المتعلم على توليد أكبر عدد ممكن من المعارف والمعلومات والأفكار الممكنة	4.40	0.64	3
10	أساعد المتعلم على نشر المعرفة بالصورة المناسبة بعد الحصول عليها	4.06	0.88	6
11	أتأكد من اندماج المعرفة ضمن شخصية المتعلم	3.70	0.75	10
12	أقوّم تطبيق المتعلم للمعرفة الجديدة بالوسائل المناسبة	3.68	1.22	11

يتبين من الجدول أعلاه أن أكثر الممارسات التعليمية تدور حول وضوح المعرفة والحصول عليها وتوليد المعرفة الجديدة وكشف المغالطات فيها ، بينما تقل الممارسات في مجال معالجة المعرفة كتركيبها وتقويمها واندماجها في شخصية المتعلم ، وهو ما يؤكد حاجة المعلمين والمعلمات إلى الاهتمام بالممارسات المناسبة للمستويات العليا من المعرفة ، وهو ما تؤكده دراسة يوسف(2020) و البطوش (2017) و مصطفى.(2016) .

المجال الثاني: مستويات التنمية المعرفية:

جاءت النتائج كما يلي:

جدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني(مستويات التنمية المعرفية).

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أطالب المتعلم بتذكر المعرفة والمعلومة التي سبق دراستها واستدعائها	4.71	0.45	1
2	أتحقق من فهم المتعلم للمعرفة من خلال إدراك معنى المعرفة وترجمتها وتفسيرها	4.42	0.58	3
3	أساعد المتعلم على استخدام المعرفة وتوظيفها في مواقف جديدة	4.34	0.53	4
4	أعطي الطالب الفرصة لتحليل المعرفة إلى مكوناتها الجزئية وعناصرها الأساسية، وبيان العلاقات بينها	4.47	0.85	2
5	أطالب المتعلم بالتعامل مع أجزاء المعرفة وربطها معًا لتكوين معرفة ونموذج وتركيب جديد	3.86	0.69	6
6	أمكّن الطالب من تقويم المعرفة وإصدار الأحكام عليها في ضوء معايير معينة	3.94	0.62	5

يتبين من الجدول أعلاه الاهتمام بالمستويات الدنيا من المعرفة كالتذكر والفهم والتطبيق ، بينما تقل في المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم وهو ما يتوافق مع الممارسات في المجال الأول ، وهو ما تؤكده دراسة يوسف(2020) بشأن عدم القدرة على توظيف الجانب المهاري ، ودراسة المعيقل(1424). مما يؤكد حاجة المعلمين والمعلمات إلى التدريب على التعامل مع المستويات العليا من المعرفة.

المحور الثاني: واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية الوجدانية).

جاءت النتائج كما يلي:

المجال الأول: أساليب التنمية الوجدانية:

تم حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات إجابة أفراد الدراسة عن أساليب التنمية الوجدانية ، وكما في الجدول التالي:

جدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول (أساليب التنمية الوجدانية) .

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أستخدم الأسلوب القصصي في تعزيز المشاعر والأحاسيس	4.30	0.92	7
2	أستحضر أهمية الاقتداء بالمعلم والحرص على محاكاته	4.50	0.58	6
3	أعزز الجوانب الوجدانية بأسلوب الترغيب والترهيب	4.87	0.37	3
4	أتبنى الأسلوب الوعظي في المواقف والمعارف المناسبة	4.84	0.64	4
5	أقرّب بعض الأفكار والمعتقدات بأسلوب ضرب الأمثال	4.90	0.33	2
6	أؤكد على المرجعية الاعتقادية لدى المتعلم أثناء عملية التدريس	4.91	0.42	1
7	أقود الميول نحو الأفعال الإيجابية من خلال المحركات والأنشطة المتنوعة	3.96	0.83	8
8	أساعد المتعلم في تبني المعايير والمحكات الاجتماعية لبناء القيم الصحيحة	4.54	0.58	5

يتبين من الجدول زيادة تنفيذ المعلمين والمعلمات للممارسات التعليمية في مجال التنمية الوجدانية ، واعتمادهم على الأساليب التدريسية المؤثرة على طلاب وطالبات المرحلة المتوسطة من الوعظ واستخدام القصص والأمثال وغيرها ، بينما تقل في جانب القدرة على ابتكار الأنشطة المتنوعة والمحركات التي يمكن بها قيادة الميول والاتجاهات. وهو ما يؤكد وجود معوقات تخص القدرة على قياس التحقيق ، أو القدرة على الممارسة ، أو نقص في المعرفة ، وهو ما تؤكده دراسة (نصار ،2017).

المجال الثاني: مستويات التنمية الوجدانية:

جدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني(مستويات التنمية الوجدانية).

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف	الرتبة
1	أهتم بوجود المثيرات التعليمية لتحقيق التقبل نحو الجوانب الوجدانية	3.95	0.84	3
2	أتابع تنفيذ المشاركة الإيجابية من المتعلم في الموضوع والتفاعل معه لتحقيق الاستجابة نحو الجوانب الوجدانية	3.61	1.15	4
3	أعتني بالقيمة التي يعطيها المتعلم للأشياء والأفكار والمواقف والسلوكيات	4.53	0.50	1
4	أساعد المتعلم على بناء نظام قيمي يتسم بالثبات والاتساق الداخلي	4.41	0.58	2
5	أتابع سلوك المتعلم وطبيعة شخصيته وفلسفته في الحياة وفق النظام القيمي لديه	3.51	1.05	5

يتبين من الجدول أعلاه اهتمام المعلمين والمعلمات بمستويات التنمية الوجدانية ، خاصة النظام القيمي لدى المتعلم ، بينما تكون الممارسة أقل في ظهور النواتج الوجدانية على سلوك وشخصية المتعلم ، وذلك يعود إلى طبيعة المجال الوجداني ، وصعوبة كتابة أهداف سلوكية محددة في المجال الوجداني بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس فضلًا على القدرة في تقييم سلوك المتعلم وفلسفته في الحياة في ضوئها ، وهو ما تؤكده دراسة (نصار ،2017). كما يتبين من الجدول عدم الاهتمام بالتدرج المنهجي لاكتساب الاتجاهات والقيم؛ حيث يحتاج المجال الوجداني إلى الترابط والتدرج الذي يحدث فيه تعلم الاتجاهات والقيم ، كما يحتاج إلى تحققه بطريقة نظامية تراكمية تقدمية. ويؤكد أن كل مستوى يشكل متطلبًا قبليًا أساسيًا للذي يليه ويعدّ شرطًا لتعلمه .

المحور الثالث: واقع ممارسات معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في تحقيق التنمية التعليمية (التنمية المهارية).

المجال الأول: أساليب التنمية المهارية:

جاءت النتائج كما يلي:

جدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الأول (أساليب التنمية المهارية) .

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أعمل على تحديد المهارة المرغوب في تعلمها بدقة	4.35	0.64	1
2	أتأكد من توفر المتطلبات الأساسية للمهارة قبل تطبيقها	4.24	0.68	2
3	أضع خطة متكاملة لاكتساب المتعلم للمهارة المستهدفة	4.14	0.76	3
4	أقوّم تعلم المهارة وأدائها من قبل المتعلم حسب مستوى الإتقان المستهدف	3.34	0.97	5
5	أوجد فرص متنوعة لممارسة وتكرار المتعلم للمهارة	4.06	0.52	4

يتبين من الجدول التفاوت في استخدام الممارسات التدريسية للتنمية المهارية؛ حيث ترتفع أساليب تحديد المهارة ومتطلباتها وهو ما يحقق مرحلة التقديم ، بينما تقل أساليب التخطيط للمهارة وممارستها وتقويمها ، ويضعف تحقيق مرحلتي التعليم والتدريب للمهارة وهو الأهم .

المجال الثاني: مستويات التنمية المهارية:

جاءت النتائج كما يلي:

جدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجال الثاني (مستويات التنمية المهارية) .

م	عبارات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	أتأكد من ملاحظة المتعلم الواعية لتنفيذ المهارة	4.47	0.74	1
2	أطلب من المتعلم تنفيذ المهارة بالمحاكاة والتقليد لنموذج المهارة المستهدفة	3.70	0.77	4
3	أتابع تنفيذ المتعلم للمهارة المستهدفة بدون شعوره بالمراقبة	3.28	1.28	6
4	أعزز لدى المتعلم تنفيذ المهارة تلقائيًا وبسهولة وثقة	4.21	0.69	2
5	أجوّد تكوين المهارة لدى المتعلم ليصل إلى مستوى الإتقان	3.99	0.83	3
6	أساعد المتعلم على تطوير المهارة المستهدفة والإبداع فيها للوصول إلى ابتكار مهارات جديدة متعلقة بها	3.42	1.23	5

يتبين من الجدول أعلاه الاهتمام بمستوى الإعداد للمهارة من قبل المعلم على حساب ما هو أهم من تجويد المهارة من قبل المتعلم وتطويرها. كما يتبين عدم الاهتمام بالتدرج المنهجي لاكتساب المهارة؛ حيث يتأكد في اكتساب المهارة النسق الهرمي المتدرج .

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات معلمي الدراسات الإسلامية لتحقيق التنمية التعليمية تعزى إلى متغير الجنس ؟.

قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (16)

نتائج المقارنة بين الذكور والاناث في محاور الاستبيان.

المحور	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أساليب التنمية المعرفية	ذكر	51.99	3.40	**8.42	0.01
	أنثى	43.90	6.73		
مستويات التنمية المعرفية	ذكر	26.53	3.17	**3.04	0.01
	أنثى	24.90	2.89		

المحور	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أساليب التنمية الوجدانية	ذكر	37.81	3.85	**3.59	0.01
	أنثى	35.75	2.40		
مستويات التنمية الوجدانية	ذكر	21.66	1.48	**5.98	0.01
	أنثى	18.15	4.33		
أساليب التنمية المهارية	ذكر	20.54	3.30	**2.04	0.01
	أنثى	19.70	0.96		
مستويات التنمية المهارية	ذكر	23.10	4.80	0.16	0.05
	أنثى	23.10	2.89		
الإجمالي	ذكر	181.63	16.08	**5.97	0.01
	أنثى	165.50	14.43		

أشارت قيم اختبار ت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث من المعلمين والمعلمات في كل ممارسات معلمي الدراسات الإسلامية للتنمية التعليمية في كل محاور الاستبيان ، عدا محور مستويات التنمية المهارية وهي غير دالة عند مستوى دلالة 0.05 ، مما يعني ممارسة متكافئة له بين المعلمين والمعلمات. خلافاً لدراسة مصطفى (2016) والبطوش (2017). بينما كانت ممارسة المعلمين لأساليب التنمية المعرفية أكثر مقارنة بالمعلمات ، أما مستويات التنمية المعرفية فكانت الفروق لصالح المعلمين أيضًا ، وكذلك أساليب التنمية الوجدانية ، ومستوياتها ، وأساليب التنمية المهارية ، وهي كذلك في الإجمالي لصالح المعلمين أيضًا.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات معلمي الدراسات الإسلامية لتحقيق التنمية التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل الدراسي؟.

قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين ، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (17)

نتائج المقارنة بين المؤهلات الدراسية المختلفة في الاستجابة على محاور الاستبيان.

المحور	المؤهل الدراسي	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أساليب التنمية المعرفية	بكالوريوس	47.34	6.82	**-8.66	0.01
	دراسات عليا	53.00	0.00		

المحور	المؤهل الدراسي	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مستويات التنمية المعرفية	بكالوريوس	26.70	2.55	**23.34	0.01
	دراسات عليا	21.00	0.00		
أساليب التنمية الوجدانية	بكالوريوس	36.45	3.58	**-7.43	0.01
	دراسات عليا	39.00	0.00		
مستويات التنمية الوجدانية	بكالوريوس	19.28	3.42	**-14.43	0.01
	دراسات عليا	24.00	0.00		
أساليب التنمية المهارية	بكالوريوس	19.99	2.74	**-3.85	0.01
	دراسات عليا	21.00	0.00		
مستويات التنمية المهارية	بكالوريوس	22.35	3.97	**-12.24	0.01
	دراسات عليا	27.00	0.00		
الإجمالي	بكالوريوس	172.10	18.16	**-7.41	0.01
	دراسات عليا	185.00	0.00		

أشارت قيم اختبار ت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين المؤهلات الدراسية المختلفة لدى المعلمين والمعلمات؛ حيث جاءت في كل ممارسات التنمية التعليمية لصالح الحاصلين على الدراسات عليا مقارنة بالحاصلين على البكالوريوس فقط ، خلافًا لدراسة مصطفى(2016) ويوسف(2020). وذلك لما يعطيه المؤهل الأعلى من القدرة المعرفية والمهارية للمعلم في تحقيق النواتج التعليمية ، وكذلك ما يؤكده من المسؤولية التعلمية والمهمة الوظيفية.

عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسات معلمي الدراسات الإسلامية لتحقيق التنمية التعليمية تعزى إلى متغير الخبرة التعليمية؟.

قام الباحث باستخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين ، وجاءت يلي:

جدول (18)

نتائج المقارنة بين سنوات الخبرة المختلفة في الاستجابة على محاور الاستبيان.

المحور	سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
أساليب التنمية المعرفية	من 5 – 10 سنوات	52.49	1.04	**9.02	0.01
	أكثر من 10 سنوات	44.73	7.15		

المحور	سنوات الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
مستويات التنمية المعرفية	من 5 – 10 سنوات	23.95	3.01	-6.96**	0.01
	أكثر من 10 سنوات	27.30	2.35		
أساليب التنمية الوجدانية	من 5 – 10 سنوات	38.93	1.34	8.11**	0.01
	أكثر من 10 سنوات	35.14	3.65		
مستويات التنمية الوجدانية	من 5 – 10 سنوات	22.81	0.94	12.31**	0.01
	أكثر من 10 سنوات	17.73	3.32		
أساليب التنمية المهارية	من 5 – 10 سنوات	19.78	2.48	-1.54	0.05
	أكثر من 10 سنوات	20.46	2.55		
مستويات التنمية المهارية	من 5 – 10 سنوات	22.86	3.54	-0.62	0.05
	أكثر من 10 سنوات	23.30	4.39		
الإجمالي	من 5 – 10 سنوات	180.83	8.35	-4.54**	0.01
	أكثر من 10 سنوات	168.66	20.60		

أشارت قيم اختبار ت إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين سنوات الخبرة المختلفة لدى المعلمين والمعلمات في ممارسات التنمية التعليمية الوجدانية ، وأساليب التنمية المعرفية لصالح المعلمين ذوي سنوات الخبرة من (5-10) سنوات ، بينما كانت لمستويات التنمية المعرفية والإجمالي للاستبيان لصالح المعلمين والمعلمات ذوي سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات. خلافًا للتنمية المهارية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسات تعزى لمتغير الخبرة متوافقة لدراسة مصطفى (2016) والبطوش (2017) ويوسف(2020). وربما يعود ذلك إلى ما تمليه الممارسات من جهد تعليمي من قبل المعلمين والمعلمات والذي يتوفر في أصحاب الخبرة من (5-10) لكونهم ليسوا حديثي المهنة؛ الأمر الذي يفقدهم معرفة احتياج الموقف التعليمي ، وليسوا ممن تجاوزت خبرتهم 10 سنوات .

ملخص النتائج:

1. تحقيق التنمية التعليمية من خلال متطلبات الأهداف السلوكية في مجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية.
2. تؤكد التنمية التعليمية تفوق المعلمين والمعلمات في الأساليب التدريسية لتنمية المجال الوجداني ثم المهاري ثم المعرفي. بينما تؤكد تفوق المعلمين والمعلمات في تحقيق التنمية التعليمية من خلال المستوى الهرمي المتدرج في المجال المعرفي ثم الوجداني ثم المهاري .

3. أكثر الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية في المجال المعرفي تدور حول وضوح المعرفة ، أما المجال الوجداني فالتأكيد على المرجعية الاعتقادية لدى المتعلم أثناء عملية التدريس ، وكانت في المجال المهاري حول تحديد المهارة المرغوب في تعلمها بدقة. بينما كان أقلها في المجال المعرفي وضع المعارف والمفاهيم التي ترتبط فيما بينها بصورةٍ أو بأخرى في سياقٍ متتابع تسهيلًا لجمع المعرفة ، بينما في المجال الوجداني قيادة الميول نحو الأفعال الإيجابية من خلال المحركات والأنشطة المتنوعة ، وفي المجال المهاري تقويم تعلم المهارة وأدائها من قبل المتعلم حسب مستوى الإتقان المستهدف.

4. أكثر الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية كانت لصالح معلمي الدراسات الإسلامية مقارنة بالمعلمات .

5. أكثر الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية كانت لصالح معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية الحاصلين على المؤهلات العليا مقارنة بالحاصلين على المؤهل الجامعي فقط .

6. أكثر الممارسات التدريسية لتحقيق التنمية التعليمية كانت في صالح معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية من ذوي الخبرة (5-10) سنوات مقارنة بالمعلمين ذوي الخبرة الأكبر من 10 سنوات.

التوصيات:

1. الاهتمام بالأهداف السلوكية بمختلف مجالاتها المعرفية والوجدانية والمهارية لتحقيق التنمية التعليمية؛ لكونها الأكثر التصاقًا بالعملية التعليمية ، ومعرفة المعلمين والمعلمات بها في برامج إعداد المعلم ، وغالبية الممارسة عليها .

2. تدريب المعلمين والمعلمات على الممارسات التدريسية في المجالات الثلاثة من حيث: منهجية الصياغة ، وصحة التنفيذ ، والقدرة على قياس النواتج التعليمية ، وإمكانية التغذية الراجعة.

3. تكثيف برامج تأهيل المعلمين لتحسين الممارسات التدريسية وفق المستويات المنهجية والهرمية.

المقترحات:

إجراء دراسات علمية في :

1. تصور مقترح للممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات مواد الدراسات الإسلامية في ضوء التنمية التعليمية .
2. تصور مقترح لمؤشرات التنمية التعليمية في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية (2030).
3. مدى تحقق التنمية التعليمية في مواد الدراسات الإسلامية في ضوء مؤشرات التنمية المستدامة.

قائمة المصادر و المراجع

المراجع العربية:

أكرم ، عبداللطيف. (2013). *نموذج مقترح لتعليم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير التنمية المستدامة في التصور الإسلامي. مجلة الدراسات عربية في التربية وعلم النفس. رابطة التربويين العرب*. (41). 23 - 45 .

البطوش ، أحلام.(2017). *الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك - مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. مجلة التربية*. 2 (175). 423 - 460.

البعاج ، رؤى. (2019). *مفهوم التنمية المستدامة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة بحوث علوم الميناء*. 2(2). 287 - 303.

البكري ، أمل ، وعجور ، ناديا. (2011). *علم النفس المدرسي*. دار المعتز للنشر.

بوحمامة ، جيلالي. (2005). *أهمية الأهداف التعليمية ودورها في إنجاح عملية التعلم والتعليم. مجلة العلوم الإنسانية*. (23). 5 - 20 .

التل ، وائل وسويلم ، محمد. (2017). *التنمية الأكاديمية لدى طلبة الجامعات في ضوء مؤشرات سقف الأداء المرتفع. المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 13(4). 449 - 458.

التميمي ، رائد والساعدي ، حسن. (2020). *التنمية التعليمية المستدامة*. دار صفاء للنشر والتوزيع

الرشيد ، بسام (2020). *مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة العربية السعودية 2030 في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي (دراسة تحليلية). مجلة التربية*. 2(185). 579 - 621 .

زمراني ، محمد والزاهري ، السعيد. (2021). *نحو تطبيق طريقة الفصل المعكوس في تدريس مادة التربية الإسلامية وتنمية مهارات التفكير. مجلة مسالك التربية والتكوين*.1(4). 1 - 19.

الزهراء ، قمقاني ومليكة ، عليوان.(2021). *دور التعليم والتدريب في تنمية الموارد البشرية. المجلة العربية للعلوم التربوية والصحة النفسية*. 3(1). 165 - 178.

زيتون ، عايش. (2017). *أساليب تدريس العلوم*. دار الشروق.

السمري ، إبراهيم. (2012). *تنمية المجتمع من منظور إسلامي*. https://www.alukah.net/library/0/41599

السنبل ، عبدالعزيز ، (9-7 رجب ، 1433هـ) ، *دور المنظمات العربية في التنمية المستدامة. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التنمية والأمن في الوطن العربي ، الرياض*. أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.

شحاته ، حسن ، والنجار ، زينب. (2003). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

الشمري ، زبيدة والمعجل ، طلال.(2019). *تضمين مجالات التنمية المستدامة في كتب الحديث للمرحلة المتوسطة. مجلة الدراسات التربوية والنفسية*. 13(2). 388 - 407.

عبيدات ، ذوقان ، وأبو السمير ، سهلة. (2002). *البحث العلمي-البحث النوعي والبحث الكمي*. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

عطية ، سميرة حسن.(2021). *دور التعليم في التنمية البشرية. مجلة طيبة للدراسات العلمية الأكاديمية*. 4(1). 112 - 124 .

القرني ، عائشة.(2021). *مدى معرفة معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بمفاهيم التنمية المستدامة*. المجلة العربية للنشر العلمي. (33). 377 - 403 .

كويران ، عبدالوهاب. (2010). *مدخل الى طرائق التدريس*. ط5. دار جامعة عدن للطباعة والنشر.

مصطفى ، انتصار.(2016). *ممارسات التعلم البنائي لدى معلمي التربية الإسلامية وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الأردنية في العلوم التربوية*. 12(3). 335 - 347 .

المعيقل ، عبدالله. (1424). *دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في الخطط الدر اسية لمعلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. مجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والإنسانية*. 16(1). 349 - 414.

نصار ، أنور شحاته.(2017). *معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظات غزة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*. 5(18). 145 - 157.

يوسف ، يحيى. (2020). *تقييم الممارسات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في ضوء توظيف التدريس الإبداعي في أنشطة التدريس والتعليم. مجلة التربية والعلوم. جامعة أم درمان*. 1(20). 243 - 274.

اليونسكو(2017) .(UNESCO). *التعليم من أجل تحقيق أهداف التنمية المستدامة - أهداف التعلم*. اليونسكو ، قطاع التعليم باريس.

المراجع الأجنبية: Arabic references in English

akrm, 'ebdalltyf. (2013). nmwdj mqtrh ltelym altrbyh aleslamyh fy almrhllh althanwyh fy dw' m'eayyr altnmyh almstdamh fy altswr aleslamy. mjlh aldrasat 'erbyh fy altrbyh w'elm alnfs. rabth altrbwyyn al'erb. (41). 23-45 .

albtwsh, ahlam.(2017). almmarsat altdrysyh alsfyh lda m'elmy altrbyh aleslamyh fy almrhllh alasasyh fy mhafzh alkrk - mdyryh altrbyh walt'elym llwa' almzar aljnwby wtathrha bmtghyry aljns walkhbrh altdrysyh. mjlh altrbyh. 2 (175). 423-460.

alb'eaj, rea. (2019). mfhwm altnmyh almstdamh lda talbat almrhllh almtwsth. mjlh bhwth 'elwm almyna'. 2(2). 287-303.

albkry, aml, w'ejwr, nadya. (2011). 'elm alnfs almdrsy. dar alm'etz llnshr.

bwhmamh, jylaly. (2005). ahmyh alahdaf altelymyh wdwrha fy enjah 'emlyh altelm waltelym. mjlh al'elwm alensanyh. (23). 5-20 .

altl, wa'el wswylm, mhmd. (2017). altnmyh alakadymyh lda tlbh aljam'eat fy dw' m'eshrat sqf alada' almrtfe. almjlh alardnyh fy al'elwm altrbwyh. 13(4). 449-458.

altmymy, ra'ed walsa'edy, hsn. (2020). altnmyh altelymyh almstdamh. dar sfa' llnshr waltwzy'e .

alrshyd, bsam (2020). mstwa tdmyn mhtwa ahdaf altnmyh almstdamh lreyh almmlkh al'erbyh als'ewdyh 2030fy ktab al'elwm llsf althalth alabtda'ey (drash thlylyh). mjlh altrbyh. 2(185). 579-621 .

zmrany, mhmd walzahry, als'eyd. (2021). nhw ttbyq tryqh alfsl alm'ekws fy tdrys madh altrbyh aleslamyh wtnmyh mharat altfkyr. mjlh msalk altrbyh waltkwyn.1(4). 1-19.

alzhra', qmqany wmlykh, 'elywan.(2021). dwr altelym waltdryb fy tnmyh almward albshryh. almjlh al'erbyh ll'elwm altrbwyh walshh alnfsyh. 3(1). 165-178.

zytwn, 'eaysh. (2017). asalyb tdrys al'elwm. dar alshrwq.

alsmry, ebrahym. (2012). tnmyh almjtm'e mn mnzwr eslamy.

https://www.alukah.net/library/0/41599/

alsnbl, 'ebdal'ezyz, (7-9 rjb, 1433h), dwr almnzmat al'erbyh fy altnmyh almstdamh. wrqh mqdmh ela m'etmr altnmyh walamn fy alwtn al'erby, alryad, akadymyh nayf al'erbyh ll'elwm alamnyh.

shhath, hsn, walnjar, zynb. (2003). m'ejm almstlhat altrbwyh walnfsyh. aldar almsryh allbnanyh.

alshmry, zbydh walm'ejl, tlal.(2019). tdmyn mjalat altnmyh almstdamh fy ktb alhdyth llmrhlh almtwsth. mjlh aldrasat altrbwyh walnfsyh. 13(2). 388-407.

'ebydat, dwqan, wabw alsmyr, shlh. (2002). albhth al'elmy -albhth alnwey walbhth alkmy. dar alfkr lltba'eh walnshr waltwzy'e.

'etyh, smyrhhsn.(2021). dwr altelym fy altnmyh albshryh. mjlh tbnh lldrasat al'elmyh alakadymyh. 4(1). 112-124 .

alqrny, 'ea'eshh.(2021). mda m'erfh m'elmat altrbyh aleslamyh llmrhlh althanwyh balmmlkh al'erbyh als'ewdyh bmfahym altnmyh almstdamh. almjlh al'erbyh llnshr al'elmy. (33). 377- 403 .

kwyran, 'ebdalwhab. (2010). mdkhl ala tra'eq altdrys. t5. dar jam'eh 'edn lltba'eh walnshr.

mstfa , antsar.(2016). mmarsat altelm albna'ey lda m'elmy altrbyh aleslamyh w'elaqtha bb'ed almtghyrat. almjlh alardnyh fy al'elwm altrbwyh. 12(3). 335-347 .

alm'eyql ,'ebdallh.(1424).drash thlylyh llahdaf alslwkyh alwardh fy alkhtt aldrasyh lm'elmy al'elwm alshr'eyh w allghh al'erbyh fy almdars althanwyh bmdynh alryad. mjlh jam'eh am alqra ll'elwm altrbwyh walensanyh. 16(1). 349-414 .

nsar, anwr shhath.(2017). m'ewqat astkhdam alahdaf alwjdanyh fy al'emlyh altelymyh mn wjhh nzr m'elmy almrhlh alasasyh fy mhafzat ghzh. mjlh jam'eh alqds almftwhh llabhath waldrasat altrbwyh walnfsyh. 5(18). 145-157 .

ywsf, yhya. (2020). tqyym almmarsat altdrysyh lm'elmy altrbyh aleslamyh fy dw' twzyf altdrys alebda'ey fy anshth altdrys walt'elym. mjlh altrbyh wal'elwm. jam'eh am drman. 1(20). 243-274.

alywnskw(UNESCO). (2017). alt'elym mn ajl thqyq ahdaf altnmyh almstdamh - ahdaf alt'elm. alywnskw , qta'e alt'elym barys.

References المراجع الأجنبية:

A. Albinsson, B. Yasanthi Perera, and Pookie Sautter. (2011). *Integrating Sustainability Into The Business Curriculum Through E-Learning. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching.* Vol. 7, No. 1, March 2011.

Bernard Combes, Information Officer, Education for Sustainable Development, UNESCO. (n.d.) .

Daniella Tilbury. (2011). Education for Sustainable DevelopmentAn Expert Review of Processes and Learning. Section for Education for Sustainable Development Division of Education for Peace and Sustainable Development. UNESCO.

Eva-Maria Waltner, Katja Scharenberg, Christian Hörsch and Werner Rieß. (2020). *What Teachers Think and Know about Education for Sustainable Development and How They Implement it in Class.* This article belongs to the Special Issue Educational Policy for Sustainable Development. Sustainability 2020, 12(4) .

Rosie Murray. (2018). What is Development Education?. Produced by Development Education Team, Trócaire 2018.

Mathe M. (2014). *Transforming education towards ESD through ICT-supported collaborative and project-based learning multiple-case studies from selected asian countries.* Stockholm University. Institute of International Education. Master's Degree Studies. DOI: 10.13140/RG.2.2.14665.54889 .2014. p.20.

Miglena Molhova. (2022). WHAT IS EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT. European Education and Culture Executive Agency. Methodological Material. Funded by the European Union .

Mulà, I., Tilbury, D., Ryan, A., Mader, M., Dlouhá, J., Mader, C., Benayas, J., Dlouhý, J. and Alba, D. (2017). *Catalysing change in higher education for sustainable development: a review of professional development initiatives for university educators.* International Journal of Sustainability in Higher Education, Vol. 18, No. 5, pp.798-820.

Timothy Bedford. (2022). *Education for sustainability in Japan. International Journal of Development and Sustainability.* Volume 11 Number 3 (2022): pp. 87-113 .

UNESCO. EDD+EFTP: promouvoir les compétences utiles au développement durable. Document de programme et reunion. 2012. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216269_fre?locale=ar

UNESCO. (2015). https://ar.unesco.org/

UNESCO. Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development; UNESCO: Paris, France, 2014; Available online: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230514e.pdf (accessed on 5 January 2017)