معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم الخبراتي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية

أ.د. فهد بن علي العميري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة أم القرى-مكة المكرمة
Fahad_alomairi@hotmail.com

أ.مها بنت سعيد الغامدي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة أم القرى-مكة المكرمة
maha.saeed@hotail.com

http: //dx.doi.org/10.12785/jeps/230106

معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم الخبراتي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية

أ.د. فهد بن علي العميري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة أم القرى-مكة المكرمة

أ.مها بنت سعيد الغامدي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة أم القرى-مكة المكرمة

الملخص

تناولت الدراسة الحالية أحد أهم التوجهات الحديثة في المناهج الدراسية الاجتماعية التربوية، والمتمثل في التعلم الخبراتي تطبيقًا على مراحل التعليم السعودية. وهدفت الدراسة إلى تقصي معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم الخبراتي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية. واتبعت الدراسة المنهج النوعي- أسلوب النظرية المتجذرة. وتمثلت العينة في أعضاء هيئة التدريس في تخصص الدراسات الاجتماعية التربوية، وعددهم (١٢) عضوًا. واستخدمت أسئلة المقابلة شبه المقننة كأداة لرصد معتقداتهم، وقد تم التحقق من قيم الموضوعية، والموثوقية اللازمة للأداة.

وأبانت نتائج الدراسة إمكانية توظيف التعلم الخبراتي في تجويد نتاجات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي، من خلال تضمينه في الأنشطة الصفية، وغير الصفية، وتصميم المحتوى التعليمي في الكتب الدراسية، وفق آليات تدعم توظيف التعلم الخبراتي. وكشفت النتائج عن مجموعة من مبادىء التعلم الخبراتي التي تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من الممارسات التدريسية الفاعلة، وتتمثل في: الطلبة هم الهدف الأساس للتعلم الخبراتي، أهمية إيجاد الفرص الملائمة للتعلم الخبراتي، وضوح، ودقة المزايا المتصلة بالتعلم الخبراتي، وتسهيل الفرص التعلمية لمساعدة الطلبة، وأن الحادثة الواحدة يمكن أن تؤدي إلى أنماط تعلم مختلفة، وضرورة بناء الثقة قبل إظهار الاتجاهات، وأنماط السلوك المختلفة، والحاجة إلى استخدام الأسئلة المحفزة، والبدء بفاعلية ونجاح، وأهمية مقاومة إغراء تقديم الأجابات، والاقتصار على طرح الأسئلة. كما كشفت النتائج عن أنماط التعلم الخبراتي الملائمة لخلق البيئات التعليمية التعلمية، وتتمثل في:النمط التقاربي، والنمط التباعدي، والنمط الاستيعابي، والنمط التكيفي.

وقد أظهرت الدراسة وجود صعوبات تواجه التعلم الخبراتي في الدراسات الاجتماعية، ومنها ما يتصل بالمناهج الدراسية، والمعلمين، والطلبة، والتقنية، ومناخات البيئة التعليمية، وقد خلصت الدراسة إلى أهم الاستنتاجات، وقدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات المناسبة للدراسة.

الكلمات المفتاحية: المعتقدات، أعضاء هيئة التدريس، توظيف التعلم الخبراتي، البيئات التعليمية التعلمية، الدراسات الاجتماعية، التعليم العام.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٢١/١٠/١٧م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٢٢/٢/١٤م

Faculty Beliefs towards Using Experiential Learning in Social Studies Learning Environments in Public Education in Saudi Arabia

Prof. Fahad A. Alomairi
College of Education
Umm Al-Qura University

Maha S. Al Ghamdi
College of Education
Umm Al-Qura University

Abstract

The current study investigated the topic of experiential learning as an application to the stages of Saudi education. It aimed to identify the beliefs of the faculty members towards using experiential learning in social studies learning environments. The data of the study was analyzed using qualitative research analysis methods according to the grounded approach. The sample consisted of (12) teaching staff members specialized in socio-educational studies. Semi-structured interview questions were used as a tool to explore their beliefs. The validity and reliability of the tool was also verified.

The results of the study showed the possibility of using experiential learning in improving social studies outcomes in the Saudi public education stages by including it in classroom and non-classroom activities, as well as designing the educational content in the textbooks according to mechanisms that support the employment of experiential learning. The results also revealed a set of experiential learning principles that enabled social studies teachers to practice effective teaching practices. Furthermore, The results revealed the appropriate experiential learning patterns for creating educational learning environments, which were represented in the convergent, divergent, assimilative and adaptive patterns. The study concluded with the most important findings and recommendations.

Keywords: Beliefs, faculty Members, Employing Experiential Learning, Educational Environments, Social Studies, General Education.

معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم الخبراتي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية

أ.د. فهد بن علي العميري
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة أم القرى-مكة المكرمة

أ.مها بنت سعيد الغامدي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية-جامعة أم القرى-مكة المكرمة

مقدمة الدراسة

يتسم العصر الحالي بالعديد من التغيرات السريعة والمتلاحقة والتي فرضت على المجتمع والتربية العديد من التحديات منها الثورة المعلوماتية والتقنية والعولمة، وهذا ما يفرض على المؤسسات التربوية أن تطور نفسها لتتلاءم مع متطلبات تلك التغيرات، وأن تحدث تجديدًا في مدخلات العملية التعليمية، فتتجه إلى تعدد مصادر التعلم، وتوظيفها في مجال التعليم، والتعلم، وتقديم نماذج، وأنماط تعليم جديدة لا تهتم بتقديم المعارف فقط، وإنما إكساب الطلاب العديد من مهارات التفكير العليا، والمهارات اللازمة لمواجهة التحديات الجديدة، والسريعة التغير.

وتقوم هذه الدراسة على نظرية التعلم الخبراتي (Experiential learning) والقائم على مبدأ إشراك الطلبة بشكلٍ مباشر في العملية التعليمية التعلُّمية، وانخراطه فيها، وذلك عن طريق التجربة العملية (سعادة، ٢٠١٤؛ Snow, Wardley, Carter & Maher 2019,). ويستند هذا النمط من التعلمّ إلى الفلسفة الطبيعية (Naturali Philosophia)، والفلسفة التجريبية (Empirical Philosophy)، ويقوم على الفرضية القائلة: إن المتعلم يتعلم بشكل أفضل من خلال العمل، وبهذا تصبح التجربة العامل المحفز للتعلم، وتنمية أهداف تربوية عدة لدى الطلبة، مثل: المواطنة، والتعليم الشخصي والاجتماعي. ويُعد نموذج ديفيد كولب (Kolb) للتعلم التجريبي-هو المنظر التربوي للتعلم الخبراتي- والذي لعتمد بشكل كبير على أعمال ديوي (Dewey) وبياجيه (Piaget) ولوين (louin) ومونتيسوري (Montessori)- باختصار-خطوات التعلم في الطبيعة، إذ يشير إلى: أنه يحدث التعلم بسبب نشاط المتعلم كونه محور العملية التعليمية، ونتيجة مشاركة الطلبة، وتعاونهم مع أقرانهم، وبذلك فإن الطلبة يحتاجون إلى مساندة المعلم لهم (زعبي، ٢٠١٨).

ويذكر خليفة واللوزي (٢٠٢١) أن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلُمية وهو النتاج الأخير؛ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، من أجل تحصيل معرفي، وعملي لمواجهه الصعاب بثقة واقتدار.

ويؤكد التربويون على أن تفعيل المعلم لدور الطلبة في البيئات التعلمية يعتمد على قيامه بالتخطيط للأنشطة التعلمية التي توجه الطلبة لاكتساب المعرفة من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي، وذلك في ضوء قدرات الطلبة النمائية.

ويشير سينغ ويادوفانشي (Singh & Yaduvnshi, 2015) إلى ضرورة مواجهة الثورة العلمية والتقنية بتحدياتها بفكر جديد، وبأنماط تقنية حديثة- ولما كانت الدراسات الاجتماعية من العلوم التي تثرى المتعلم بالمعرفة لما يدور حوله في العالم، وتساعده على إدراك تلك التطورات، وتمده بالمهارات اللازمة لمواجهة تلك التغيرات، وجعله عنصراً إيجابيًا، متفاعلًا، وفاعلًا في مجتمعه فإنه يجب على القائمين على تخطيط، وتدريس الدراسات الاجتماعية استخدام مداخل، وأنماط جديدة في تخطيطها وتنفيذها، وتقويمها تتناسب مع تلك التغيرات، والتحديات، بل فرضت الثورة المعلوماتية، والتقنية مصادر متعددة جديدة تهتم بتنمية الربط بين المدرسة، والبيئة، والمؤسسات الأخرى في المجتمع، التي يمكن أن تقوم بدور هام في تعلم الطلبة ذاتيًا من خلال المصادر المتعددة في البيئة المحلية.

وتمثل البيئة مجال، وميدان الدراسات الاجتماعية بجميع فروعها ومحتوياتها ومعارفها، ومن ثم لا يمكن بأي حال من الأحوال تدريس الدراسات الاجتماعية بمعزل عن البيئة المحلية، فضلًا عن أنها تنمى العديد من المهارات، والاتجاهات المرغوب فيها من خلال مصادرها المتعددة (شلبي، ١٩٩٨). وإذا كان المجتمع دائم التغير في شتى نواحيه السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية والعلمية، فإن ذلك يدعو المدرسة -بل ويفرض عليها- أن تخرج إلى البيئة، وتتصل بها وتستفيد من إمكاناتها، ومصادرها، وتتصل بمن يعيشون فيها من الكبار، وتحاول أن توجد نوعًا من الترابط، والاتصال، والتكامل بين أنشطة المدرسة، وتلك الإمكانات، والمصادر، وهذا يعنى أن تذوب أو أن تُرفع الحواجز بين المدرسة، والمجتمع وتوجد بينهما قنوات اتصال حقيقية (اللقانى والجمل،١٩٩٦).

ويقوم مفهوم التعلم الخبراتي (Experiential Learning) على تكوين المعرفة لدى المتعلم من خلال فهم الخبرة، وتحويلها، ويتم فهم الخبرة عن طريق جمع المعلومات المرتبطة بها، وأما تحويلها فهو المعرفة الجديدة، والأداء المرتبط بها نتيجة معالجة المعلومات عن طريق عمليات التفكير من التأمل، والتحليل، والتجريب الفعال الواقعي (لطفي،٢٠٢٠).

وتعرفه رابطة التربية المستدامة على أنه: عبارة عن أنماط التربية التي يسمح من خلالها بأن يكونوا نشطين من أجل أن يتعلموا، وتطبيق ما مروا به من خبرات تراكمية؛ لجعل الحياة أكثر قيمة (Dewey, 2007).

أما سعادة (٣٢، ٢٠١٤) فيعرفه على أنه: "المشاركة الفاعلة من جانب الطلبة لأنشطة، وواجبات مخطط لها، يستطيعون التعلم منها عن طريق المرور بخبرة مباشرة، يطبقون من خلالها المعارف النظرية التي درسوها سواء داخل الحجرة الدراسية أم خارجها، ويكتسبون المزيد من المعارف، والمهارات، والاتجاهات المرغوب فيها". ويعرفه ديرنوفا (Dernova, 2015, 52) بأنه: "دورة تتطلب تركيز المتعلم على تأمل الخبرة المستهدفة، وتطوير التعميمات المرتبطة بها ثم التحقق منها".

ويمثل نموذج "التعلم الخبراتي (E L) إصدار جديد من دورة التعلم الخبراتية رباعية المراحل التي قدمها عالم النفس الأمريكي ديفيد كولب (David Kolb, 1984) تطبيقًا على نظريته في التعلم الخبراتي، حيث ذكر الأسس الثلاثة للتعلم الخبراتي، وهي: التجربة أساس التعلم، ومركزية النشاط التعلمي في عملية التعلم، والذكاء هو نتيجة التفاعل بين المتعلم، والبيئة (Norman & Jordan, 2012). ويمثل التعلم الخبراتي وفقًا لنموذج كولب (Kolb) أحد النماذج التي تعتمد على فاعلية المتعلم، وذلك من خلال تطبيقه للمعرفة من خلال أنشطة فردية، أو جماعية، والتي قد لا تقتصر على حجرة الدراسة فقط، مما يساعده علي تنمية مهارات البحث، والتفكير، وحل المشكلات واكتساب معارف جديدة حول الظواهر المألوفة وغير المألوفة، وذلك لما يتجه النموذج من خلال مراحله الأربعة، الخبرة المحسوسة، والملاحظة المتأملة، والتجريد، والتجريب النشط (سلام، ٢٠١٩). وأجرى المجلس الوطني بالولايات المتحدة الأمريكية (National 4H Council) تعديلاً على مراحلها في بداية الألفية الثالثة، ودعمها بمرحلة خامسة، مستفيداً من أعمال بفيفر وجونز (Jones & Pfeiffer) للتعلم الخبراتي في ثمانينيات القرن العشرين المنصرم؛ وذلك بغرض استخدامها كنموذج مطور؛ لتحقيق النمو الشامل للجوانب الأربعة لدى الطلبة (Enfield, McQuitty & Smith, 2007). ويستند نموذج «التعلم الخبراتي (El) خماسي المراحل على مبادئ التعلم بالعمل (Learning By Doing) التي ناصرها العديد من الفلاسفة، والمربين على مر العصور، أمثال أفلاطون (Plato)، وتوماس هوبز (Thomas Hobbes)، وكارل ماركس (Karl Marx)، وبياجيه (Jean Piaget)، وغيرهم. وصيغت بأشكال متعددة للتعلم، كالتعلم بالممارسة مقابل التعليم بالتلقين، التعلم بقراءة الدليل الإرشادي مقابل التعليم بالمحاولة والخطأ، والتعلم

بالاستكشاف مقابل التعليم بالاكتشاف، والتعلم بالخبرة العملية مقابل التعليم بالكتب، والتعلم بالتطبيق مقابل التعليم بالنظرية (Reese, 2011; Kim, 2019).

وأكد جون ديوي (Dewey, 2007) على أهمية الخبرة في التعليم، وضرورة جعل المدرسة بيئة ثرية بالخبرات، حافلة بحركة المتعلمين؛ من أجل تكوين عقلية علمية راشدة، تستطيع حل المشكلات بأسلوب منهجي.

كما رأى أن الطلبة لن يتعلموا بشكل أمثل إلا من خلال الخبرات الحياتية؛ لذا فقد نظر للمدرسة على أنهامختبر يتعلم الطلبة فيها بالعمل، والممارسة، وليست كقاعة محاضرة.

وسار كولب (Kolb, 2015) على نهج ديوي بإعلاء قيمة مبادئ التعلم بالعمل، وتضمينها بنظريته للتعلم الخبراتي التي ركزت على ضرورة النظر للتعلم كعملية، وليس كنتاج يسعى لحل التناقض بين الأنماط المختلفة، وتأكيدها على الحواس، والتجريب؛ لبناء المعلومات، والخبرات بشكل ذي معنى، واعتبار عملية التعلم تشمل الأداء الشامل للطلبة بفكرهم، وشعورهم، وإدراكهم وسلوكهم؛ لتحقيق التوافق مع العالم الطبيعي، وراعت أنها نتاج تبادلات متناغمة بين الطلبة، وبيئتهم التي يعيشون فيها، ويتفاعلون معها، وأوضحت أن تسهيل، وتيسير حدوثها لدى الطلبة، يتم من خلال اتباعهم أنماط معالجة المعلومات بصورة صحيحة.

وفي ضوء ذلك اقترح كولب (Kolb, 2015) أربع مراحل؛ لنموذجه للتعلم الخبراتي؛ لتحقيق التعلم بالعمل، تمثلت في الآتي:

مرحلة الخبرة المحسوسة:

تقدم للطالب خبرة محسوسة تطلع بدور فاعل في الموقف التعليمي، وذلك من خلال مصادر متنوعة، ومن أمثلة ذلك: عرض فيديو، ودراسة حالة، وإجراء تجربة، واطلاع، وفحص، وتلخيص وشرح بالأدلة، وعرض صور رقمية، وجداول بيانية، وأشكال، ورسوم توضيحية.

مرحلة الملاحظة المتأملة:

تعتمد على الملاحظة، والتأمل لما تم عرضه في مرحلة الخبرة المحسوسة، وتتضمن التحدث عن الخبرة الجديدة في ضوء التأمل، وطرح بعض الأسئلة في حدود الخبرات السابقة، والمشاركة في بعض الملاحظات كرد فعل، وتفاعل معها، والتعبير عن المشاعر المتكونة حول الخبرة، وكذلك التعبير عن كيفية التعامل مع الخبرة، وتحديد الصعوبات، وكيفية التغلب عليها.

مرحلة التجريد:

يطور الطلبة أفكارهم، ويعيدون النظر في الأنماط الفكرية التي كونوها بغية الوصول إلى المفهومات المجردة، وفيها تطرح مجموعة من الأسئلة، ومنها: كيف تم التفاعل مع

موقف الخبرة؟، كيف يمكن تحديد الملاحظات؟، ماذا تعنى تلك الملاحظات؟، كيف تصبح الملاحظات واضحة ومحددة؟، ما الاستنتاجات التي تم التوصل إليها في ضوء الملاحظات؟، ما المبادئ العامة التي تم استنتاجها؟.

ويلاحظ على هذه الأسئلة تركيزها على المنطق، والتفكير أكثر من المشاعر؛ لفهم المواقف.

مرحلة التجريب النشط:

يتم الوصول في هذه المرحلة من خلال المواقف الحقيقية التي تقدم لهم في صورة مشكلات، حيث يقترح المتعلمون الطرق التي تمكنهم من تطبيق ما تعلموه، وفيها يطرح عدد من الأسئلة، ومن أهمها: كيف يمكننا تطبيق التعلم؟، كيف ننفذ ذلك بشكل جيد؟، كيف يمكن تطويره مستقبلا؟، أي الطرق يمكن أن نستخدمها مستقبلا؟.

وإجمالاً؛ فإن التعلم الخبراتي يسمح باستخدام استراتيجيات التدريس البنائية المتنوعة، والحديثة كالعصف الذهني، والتعلم التعاوني، والتعلم بالاكتشاف، والتعلم بالاستقصاء، والتعلم عن طريق حل المشكلات إبداعياً، وبما يتميز منها بمشاركة الطلبة، وتمركز الأنشطة التعليمية التعلمية حولهم بما يسهم في زيادة خبرات الطلبة الحياتية، وتنمية مهاراتهم التفكيرية مما قد يجعله مناسبًا لتنمية الدافعية الوجدانية والعقلية وتطوير عمق المعرفة لدى الطلبة عند تدريسهم للدراسات الاجتماعية.

ويرى كولب وكولب (Kolb & Kolb, 2005) أن التعلم الخبراتي يتم من خلال أربعة أنماط، وهي:

- النمط التقاربي: يتميز أصحاب هذا النمط بالتجريب الفعال، والمفهومات المجردة.
- النمط التباعدي: يختص أصحاب هذا النمط باستخدام الخبرات الحسية، والملاحظة التأملية.
- النمط الاستيعابي: يتميز أصحاب هذا النمط باستخدام المفهومات المجردة، والملاحظة التأملية.
- النمط التكيفي: يختص أصحاب هذا النمط باستخدام الخبرات الحسية، والتجريب الفعال.

تم وضع مفهوم بيئات التعلم (Learning Evidence) وفقا لأفكار، واستلهامات عدد من العلماء مثل بياجيه (Piaget) وليوين (Lyon) وكولينز (Collins) وفرنهلمر (Werrenhalmer)، ووفقاً لهذه المفهومات فإن بيئات التعلم يجب أن تنظم الظروف الخارجية بحيث تسمح بأكبر قدر من النمو المعرفي والانفعالي مع أقل قدر من العوامل الدخيلة، أو العارضة، وبحيث تتيح للمتعلمين حيزًا واسعًا للتعلم والتفكير الإبداعي. ويوجد مجموعة من

خصائص لبيئات التعلم، ومنها: تعمل بيئات التعلم على دمج المتعلمين في مهمات تعلم أصيلة، وتيسر للمتعلمين تحديد المشكلات، وتعريفها، وحلها، تهدف إلى إعادة بناء المعرفة، وليس استعادتها، وتقدم وجهات نظر متعددة للظاهرة الواحدة، كما تقدم إجراءات بديلة تتوافق مع وجهات النظر الشخصية للطلبة، تقوم على أساس تجريبي يتضمن مواقف شبيهة بالواقع (عزمي، ٢٠١٥؛ Wynn, 2018).

ويمكن إجمال بيئة التعلم التعليمية للتعلم الخبراتي في ثلاث بيئات رئيسة، وهي على النحو الآتي:

أولاً- بيئات التعلم التشاركية: يعمل الطلبة في هذة البيئات بشكل جماعي في مجموعات صغيرة، فيقوم أفراد المجموعة بمعالجة المشكلات بشكل جماعي وتبادلي وبجهود منسقة فيما بينهم، وترتبط بيئات التعلم التشاركية بالتطور التقني الحاصل في مجال التعليم، وقد أصبح التعلم التشاركي عبر الشبكات أحد أهم أشكال بيئات التعلم التشاركية، إذ يتعلم المشاركون في الفريق عن طريق تقنيات الاتصال، والمعلومات. كما يوجد عدد من البرمجيات التي تحفز على التعلم التشاركي عبر الشبكات الرقمية، ومن أهم أدواتها: المحادثة، البريد الإلكتروني، ومؤتمرات الفيديو، وجوجل درايف بحيث يتفاعل الطلبة من خلالها بشكل تزامني أو غير تزامني (الموزان، ٢٠٢٠).

ثانياً- بيئات التعلم التعاونية: يحدث في هذه البيئات اندماج مجموعات صغيرة من الطلبة في عمل جماعي بغية تحسين قدرات كل واحد منهم، إضافة إلى تحسين قدرات المجموعة ككل. فيتم تقسيم العمل التعاوني إلى مهمات يقوم كل طالب بالقيام بالمهمة الخاصة به. ومن أنماط التعلم التعاوني ذلك التعاون الكلي الذي يتم خلال حصة دراسية أو أسابيع متتالية؛ لتحقيق أهداف مشتركة بإنجاز مهمات محددة، والتعاون الجزئي يحدث خلال دقائق، أو حصة كاملة؛ لتحقيق أهداف مشتركة بشكل مؤقت (عبد الحميد والإمام، ٢٠١٨).

ثالثاً- بيئات التعلم الشخصية: عبارة عن مجموعة من خدمات الشبكة المعلوماتية (الإنترنت) بمختلف مجالاتها الخبراتية؛ لتقديم جانب تعليمي، أو أكثر، وعلى الطلبة أن يخصصوا، ويخصص المحتوى الموجود حسب حاجاتهم المعرفية التي تختلف من طالب لآخر. وهناك متطلبات تصميم بيئات التعلم الشخصية، وتتمثل في الآتي:

١. **النفاذية:** تُعد بيئات التعلم الشخصية بمثابة البوابة المفتوحة على الشبكة المعلوماتية (الإنترنت) بحيث يتم استخدام التطبيقات التي تخدم تكوين المحتوي من مصادر مختلفة.

٢. **التكاملية:** يتم تقديم المعلومات بطريقة قياسية يشترك فيها الطلبة، بحيث يتم دمج بيئة التعلم مع بيئات العمل اليومية للمستخدمين، واستخدامها حسب الحاجة.

٣. التلقائية: يتم تصميم تلك البيئة بطريقة مرنة، بحيث تمكن الطلبة من اختيار التطبيق الذي يرغبون في استخدامه وتوفر لهم العديد من الكفايات المكتسبة التي يحتاجونها في حياتهم اليومية.

٤-التكافلية : تستخدم بيئة التعلم الشخصية العديد من المصادر عن طريق البوابة المتاحة عبر البيئة، والتي تتوافق مع ما هو متاح من الشبكات الاجتماعية الأخرى (خليل وهداية، ٢٠١٨؛ خليفة واللوزي، ٢٠٢١).

رابعاً-بيئة التعلم القصصية: تقوم هذه البيئة على السرد القصصي، بحيث يتم عرض المحتوي التعليمي في شكل حل للمشكلات مع سيناريوهات قصصية تفاعلية، ويقوم بناء هذه البيئات على الجمع بين خصائص سرد القصة وخصائص بيئات الألعاب الرقمية التي تعمل على تسهيل وصول المعنى، وزيادة دافعية الطلبة نحو أشكال التفاعل في بيئة التعلم القصصية، والتأثير المباشر في التسلسل الحواري عن طريق استكمال الأحداث لحل المشكلة المطروحة، والتأثير غير المباشر عن طريق تقديم بعض الإرشادات للشخصيات الافتراضية، والتفاعل من خلال الرسوم الواقعية ثلاثية الأبعاد أو الشخصيات الكرتونية (السيد، ٢٠١٤؛ Gundala, Singh & Cochran, 2018).

وبالرجوع للأدب التربوي؛ فقد هدفت دراسة كارين (Karen, 2003) إلى التعرف إلى أثر فعالية التعلم الخبراتي عند تطبيقه داخل الحجرة الدراسية لتعليم الطلبة، وفي قدرتهم على إعداد البحوث، مقارنة مع أسلوب التعلم الاعتيادي، وطريقة الطلبة الاعتيادية في إعداد تلك البحوث.

وشملت عينة الدارسة مجموعتين من الطلبة الصغار، والكبار، بحيث تألفت عينة الصغار من (٢٥) طالبًا وطالبة، طُبق عليهم النموذج الخبراتي، وعينة الكبار، وتألفت من (١٩) طالبًا وطالبة، طُبقت عليهم طريقة المحاضرة التقليدية، وقد كانت أداة القياس عبارة عن استبانة مؤلفة من (١٥) فقرة، ذات الخيارين معارض بشدة، وموافق بشدة، وذلك لقياس أهتمام المشتركين في الأبحاث، ودرجة اعتقادهم بأهميتها، وثقتهم بفهمها.

وأظهرت النتائج ارتفاع متوسط درجات الطلبة الصغار الذين استُخدم معهم نمط التعلم الخبراتي؛ فقد عرضوا مواقف أكثر إيجابية نحو البحث، وأن استعداداتهم، ومهارتهم فيه كانت أكثر من العينة التي درست بالطريقة التقليدية.

وقصدت دراسة هيكس، ولويس، ومون، وجوردن، وشال (Hicks, lewis, Munn, Jordon & Charle, 2010) رصد تصورات المعلمين الذين يستخدمون التعلم الخبراتي مع الطلبة في

برنامج رواد الصيف؛ من أجل قياس فاعلية التعلم الخبراتي في دورات البرنامج الصيفي، وقد كانت العينة مؤلفة من (٢٨٤) طالبًا، وطالبة لدوارت البرنامج، وقد سجل (١٣١) طالبًا وطالبة في الدورة الأولى و(١٥٣) طالبًا وطالبة في الدورة الثانية، وبعد انتهاء الدورتين كانت نتيجة المعدل النهائي (GPA) لطلبة الدورتين (٣،٠٧٧) و(٣،٠٥) على التوالي.

وعند مقارنة نتائج اختبار (ت) الإحصائي (T-test) للعينات المستقلة، لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المجموعتين عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، أما بعد تدريبهم باستخدام التعلم الخبراتي في الدورات الصيفية، فقد ظهر أثر في استجابة طلبة دورات برنامج رواد الصيف بفاعلية، وقدرتهم على حل المشكلات بصورة أسرع، وتخطيهم لمقابلات العمل بنجاح.

وسعت دراسة إرسين (Ersin, 2017) إلى تحديد ملاحظات المعلمين المرشحين على مكان، وأهمية بيئات التعلم خارج المدرسة في تعليم الدراسات الاجتماعية.

وتم اتباع منهج الظاهراتي، وهو أحد أنماط البحث النوعي، وتكونت مجموعة الدراسة من (٧٣) معلمًا مرشحًا يجرون أنشطة خارج المدرسة، تم استخدام أسئلة المقابلة شبه المقننة كأداة لجمع البيانات، وتم إجراء مرحلة نشاط الدراسة في المتاحف، والمجمعات الاجتماعية الإسلامية العثمانية، والقلاع، والمساجد التاريخية في كاستامونو، وسكاريا، وكارس، وإريغلي (إحدى مقاطعات زنغولداق) في تركيا.

وتم تحليل البيانات باستخدام طريقة تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين المرشحين يعتقدون أن أنشطة التعلم خارج المدرسة تجسد المعرفة، وتزيد من القدرة على التذكر من خلال دمج التعلم في الحياة، كما كشفت الدراسة عن العديد من العقبات أمام الأنشطة خارج المدرسة، ومنها مايتصل بالأسباب الاقتصادية، وإعداد المعلمين، وطبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية لهذه الأنشطة.

وتقصت دراسة سعادة، وخشاشنة (٢٠١٨) استخدام أسلوبي "انظر قبل أن تسمع" و"بناء الثقة والمحافظة عليها" في تدريس اللغة العربية لطالبات الصف السابع بمدينة عمّان في الأردن، وأثر ذلك في الدافعية، والتحصيل المعرفي، وقد اختيرت عينة قصدية تكونت من (١١١) طالبة، تم توزيعهن على ثلاث مجموعات: اثنتان منهما للتطبيق، تم تدريس الأولى وعددها (٣٥) طالبة وحدة (العين معجزة في الخلق) بأسلوب (بناء الثقة، والمحافظة عليها)، والثانية وعدد طالباتها (٤٢) طالبة، تم تدريسها الوحدة ذاتها بأسلوب (انظر قبل أن تسمع)، أما المجموعة الثالثة، فقد مثلت مجموعة المقارنة، وضمت (٣٦) طالبة، وتم تدريسها الوحدة

ذاتها بالطريقة التقليدية، واستخدم اختبار تحصيلي مؤلف من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، بالإضافة إلى مقياس الدافعية الذي تمّ تبنيه في الدراسة، وتألف من (٣٥) فقرة بأربعة بدائل.

كما جرى تنظيم وحدة (العين معجزة في الخلق) بما ينسجم مع أسلوبي "انظر قبل أن تسمع" و"بناء الثقة والمحافظة عليها" من أنماط التعلم الخبراتي. وقام الباحثان بالتحقق من صدق الاختبار، والمقياس بعرضهما على محكمين، والتأكد من ثباتهما عن طريق استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-retest)، وحساب معامل ارتباط بيرسون، وتم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA). وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في الاختبار التحصيلي، ومقياس الدافعية، لصالح أفراد مجموعتي الدراسة.

وقصدت دراسة سعادة وعمرو (٢٠١٨) التعرف إلى أثر تدريس طالبات الصف الثامن الأساسي في مدينة عمّان في الأردن باستخدام أسلوبين من أنماط التعلم الخبراتي، وهما: طأولة روبين، والدببة الثلاثة، وأثر ذلك في التحصيل المعرفي والتفكير الإبداعي. ولتحقيق هذا الهدف اختيرت عينة قصدية من طالبات ذلك الصف تكونت من (٩٣) طالبة، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي– ذا تصميم المجموعات الثلاث، وتمّ توزيعهن اثنتين منها للدراسة، تم تدريس المجموعة الأولى، وعددها (٣١) طالبة وحدة الضوء بأسلوب طاولة روبين، والأخرى وعددها (٢٨) طالبة تم تدريسها وحدة الضوء بأسلوب الدببة الثلاثة، أما المجموعة الثالثة فقد مثلت مجموعة المقارنة، وضمت (٣٤) طالبة، تم تدريسها وحدة الضوء بالطريقة التقليدية.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحثان اختبارين:الأول تحصيلي من إعدادهما، وتألف من (٤٨) فقرة من نمط الاختيار من متعدد، والثاني اختبار توارنس للتفكير الإبداعي بصورة الألفاظ، نمط (أ)، لقياس مستوى التحسن في مهارات التفكير الابداعي، وقد جرى تنظيم المحتوى التعليمي في وحدة (الضوء) من كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي، بما ينسجم مع أسلوبي طاولة روبين والدببة الثلاثة.

وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي علامات طلبة مجموعتي الدراسة والمقارنة، في اختبار التحصيل المعرفي، ولصالح طالبات مجموعة الدراسة، التي درست المحتوى التعليمي بأسلوبي طاولة روبين والدببة الثلاثة، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي أداء

أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس التفكير الإبداعي، لصالح أفراد مجموعة الدراسة التي درست المحتوى التعليمي بأسلوبي طأولة روبين والدببة الثلاثة، وذلك عند مقارنتها بمجموعة المقارنة.

سعت دراسة سلام (٢٠١٩) إلى قياس تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية، والدافعية العقلية لدى طلبة المرحلة الثانوية بمدينة قنا في مصر، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتحددت مادتا البحث في كُتيب الطالب ودليل المعلم لوحدة "جغرافية التنمية البشرية" مصوغين وفق التعلم الخبراتي، وتمثلت أداتا القياس في اختبار عمق المعرفة الجغرافية، ومقياس الدافعية العقلية، وطُبقت تجربة البحث وفق التصميم التجريبي ذي تصميم المجموعتين المتكافئتين؛ المقارنة وعددها (٣٣) طالبًا، ومجموعة الدراسة، وعددها (٣١) طالبًا، بمدرسة السلام الثانوية النموذجية بنين بقنا، وتوصلت نتائج البحث إلى أن هناك تأثيرًا للتعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية، والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

سعت دراسة الشايع والعيد (٢٠٢٠) إلى الكشف عن تأثير الأنموذج المقترح المستند إلى نظرية التعلم الخبراتي؛ لتوظيف معامل الفاب لاب في تنمية مهارات الذكاء العملي، والكفاءة التقنية لطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض، والكشف عن درجة استمرارية تأثير الأنموذج المقترح في تنمية مهارات الذكاء العملي، والكفاءة التقنية لطالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. وطُبق البحث على عينة مكونة من (٢٠) طالبةً بالمرحلة المتوسطة بمدارس المناهج الأهلية بمدينة الرياض، واستخدمت الباحثتان اختبار الذكاء العملي، ومقياس الكفاءة التقنية.

وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة فى القياسين القبلي، والبعدي لقدرات الذكاء العملي، ومجموعها الكلي لصالح القياس البعدي، ووجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة فى القياسين القبلي والبعدي للكفاءة التقنية لصالح القياس البعدي.

عمدت دراسة الغامدي والجار الله (٢٠٢٠) إلى التعرف على فاعلية استخدام أسلوب التعلم الخبراتي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية من خلال تدريس العلوم، ولتحقيق ذلك استخدمت الباحثتان المنهج شبه التجريبي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من تلميذات الصف السادس الابتدائي بإجمالي (٨٢) تلميذة، تم تقسيمهم إلى

مجموعتين بواقع (٤١) تلميذه لكل مجموعة، وقد تم استخدام أسلوب الدببة الثلاثة مع مجموعة الدراسة، بينما تم تدريس المجوعة المقارنة بالطريقة الاعتيادية، ومن ثم تطبيق مقياس مهارات التفكير الإبداعي.

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات درجات عينة الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الإبداعي بمستوياته (الطلاقة، المرونة، الأصالة، حل المشكلات، التفاصيل، التخيل، الدرجة الكلية للمقياس) لصالح مجموعة الدراسة.

وعمدت دراسة نوير، ومحمود (٢٠٢١) إلى قياس فاعلية أنشطة إثرائية في الاقتصاد المنزلي قائمة على التعلم الخبراتي لمهن المستقبل في تعزيز التأهب الريادي وتشكيل الهوية المهنية لدى تلاميذ مدارس التعليم المجتمعي، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي– ذا المجموعتين المتكافئتين–، واستخدمت الدراسة اختبار التأهب الريادي. ومقياس الهوية المهنية لجمع البيانات، وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسط رتب درجات أداء تلاميذ مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي، والبعدي لأداتي البحث لصالح التطبيق البعدي.

وتأسيسًاعلى ذلك؛ نادت العديد من الدراسات والأدبيات بضرورة الاهتمام بالبيئات التعليمية والممارسات الفاعلة لتحقيق نتاجات تعلم مبهرة، ومخرجات قادرة على تطبيق ماتم تعلمه؛ لإنتاج حلول بديلة متعددة لمواجهة التحديات المجتمعية، وقيادة التغيير في المواقف الحياتية.

وتلبية لذلك ترنو الدراسة الحالية إلى مواكبة التطور في البيئات التعليمية بما يدعم توطين التوجهات الحديثة في حقل الدراسات الاجتماعية، ولذلك انصب اهتمام الدراسة الحالية على الكشف عن معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم الخبراتي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة

أدت التغيرات التي حدثت في مختلف جوانب الحياة بالتربويين إلى تطوير البيئات التعليمية التعلمية، بحيث تُمكن الطلبة من تحقيق أرقى الأهداف التعليمية، والتي تُسهم في مساعدتهم على مواجهة المشكلات، والمواقف الحياتية المتنوعة.

ومن ضمن ما تم تطويره توظيف العديد من الممارسات في التعلم وفي البيئات التعليمية التعلمية كالتعلم الخبراتي (العميري، ٢٠١٦). وقد أكد مؤتمر تطوير وإصلاح التعليم على تطوير التعليم المزدوج والتعلم في بيئة العمل(جامعة البتراء، ٢٠١٦). علاوة على ذلك؛ تفتقر بيئات الدراسات الاجتماعية في التعليم العام السعودي إلى مثل هذا النموذج – على حد إطلاع الباحثين- مما يفقد النشء الصاعد ركائز ومبادئ التفكير الخبراتي، كما جاءت هذه الدراسة استجابة لتوصيات دراسة سعادة وخشاشنة (٢٠١٨) التي أوصت بإجراء المزيد من الدراسات والبحوث عن استخدام التعلم الخبراتي.

ومن هنا فقد تولد لدى الباحثين الإحساس بأهمية إجراء هذه الدراسة؛ وتُعتمد الدراسة الحالية على منهجية البحث النوعي من خلال الاعتماد على المقابلة شبه المقننة للكشف عن معتقدات أعضاء هيئة التدريس، نحو توظيف التعلم الخبراتي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم الخبراتي في تجويد نتاجات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

٢- ما مبادىء التعلم الخبراتي التي تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من الممارسات التدريسية الفاعلة بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

٣- ما أنماط التعلم الخبراتي الملائمة لخلق البيئات التعليمية التعلمية لطلبة الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

٤- ما الصعوبات التي تواجه التعلم الخبراتي في بيئات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف إلى معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم الخبراتي في تجويد نتاجات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

٢ - تحديد مبادئ التعلم الخبراتي التي تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من الممارسات التدريسية الفاعلة بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

٣- تحديد أنماط التعلم الخبراتي الملائمة؛ لخلق البيئات التعليمية التعلمية لطلبة الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

٤- الوقوف على الصعوبات التي تواجه توظيف التعلم الخبراتي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية.

أهميَّة الدراسة

١- تُعد هذه الدراسة-على حد اطلاع الباحثين- الأولى من نوعها التي تناولت البيئات التعليمية في التعليم العام السعودي.

٢- ترنو هذه الدراسة إلى مواكبة الرؤية الطموحة للملكة العربية السعودية لعام٢٠٣٠م في مجال التعليم الذي يخطط له؛ ليكون مواكبًا لمتطلبات الرؤية.

٣- لفت أنظار المسؤولين في وزارة التعليم إلى أهمية تضمين موضوعات تساعد على تفعيل التعلم الخبراتي في بيئات الدراسات الاجتماعية، والعمل على تخطيط، وبناء، وتطوير مناهج الدراسات الاجتماعية.

٤- الحاجة إلى تقديم إطار نظري عن التعلم الخبراتي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؛ يؤمل أن يستفيد منه المختصون، والتربويون، والباحثون.

٥- يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في تبني قرارات تطويريه للممارسات التعليمية التعلمية في تدريس الطلبة للدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي، والأخذ بالاتجاهات الحديثة في التدريس.

محددات الدِّراسَة

-المحددات الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف إلى معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم الخبراتي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم في المملكة العربية السعودية.

-المحددات البشرية: أُجريت الدراسة على عينة متيسرة من أعضاء هيئة التدريس في الدراسات الاجتماعية التربوية.

-المحددات الزمانية: طبقت في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٣هـ (٢٠٢١م)

مصطلحات الدِّراسَة

معتقدات: يعرفها إبراهيم (٢٠١٦) بأنها: إطار فكري يتشكل بفعل الخبرة الشخصية والمعرفة المهنية يستند إليه المعلم في التخطيط واتخاذ القرارات، وتحديد المهمات المرتبطة بالمواقف الصفية، ويستدل عليه بالقول والفعل.

ويمكن تعريف معتقدات أعضاء هيئة التدريس إجرائيًا:بأنها إطار فكري يتشكل لدى عضو هيئة التدريس من خلال الخبرة الشخصية، والمعرفية، والمهنية نحو الظاهرة البحثية (التعلم الخبراتي) ويستند إليها في التخطيط، واتخاذ القرارات، وتحديد مهماته المرتبطة بالمواقف الصفية، ويستدل على ذلك من خلال سلوكهم التعليمي.

التعلم الخبراتي: عرفته جامعة إنديانا الأمريكية (Indiana University, 2014) بأنه:عبارة عن خبرات تعليمية رسمية أو موجهة، تعتمد في الأساس على تطبيق الطلبة للخبرة المباشرة للمعارف والمعلومات التي يتم اكتسابها من خلال القراءة وأنماط المحاكاة المختلفة، والتمارين الإلكترونية، والتدريس من جانب المعلمين، أو أي نموذج من نماذج التعلم المباشر، وذلك ضمن مجريات المادة الدراسية، بحيث يتم التكامل فيه بين المعرفة والنشاط والتأمل.

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: تكوين خبرات شخصية مباشرة للطلبة من خلال برامج تعليمية ضمن مقررات الدراسات الاجتماعية تُطبق داخل، وخارج حجرة الصف باستخدام استراتيجيات تدريس قائمة على الطلبة، ومرورهم بخبرات تعليمية تتطلب عمليات تفكير، وتأمل، وتحليل، وتطبيق، وإبداع؛ تكسبهم المزيد من المعارف، والمهارات، والاتجاهات المرغوب فيها في حياتهم الواقعية.

بيئات التعلم: يعرفها زعبي (٢٠١٨، ٥١٢) بأنها: "الإطار النفسي الاجتماعي السائد في غرفة الصف، والذي يتضمن عناصر: التخطيط للتدريس، وتنفيذه، والتقويم الصفي، وعلاقة المعلم بالطلبة، وإدارة بيئة التعلم، والبيئة الفيزيقية للتعلم".

وتعرف إجرائياً بأنها: نظم متكاملة شاملة تعمل على تعزيز الانخراط ضمن الأنشطة التي تدور حول الطلبة بحيث تشتمل على عروض موجهة، وممارسات، وتفسيرات ضمن موضوعات التعلم المترابطة.

الدراسات الاجتماعية: يعرفها طلافحة (٢٠١٠،١٧) بأنها: "مجموعة الأفكار، والمفاهيم، والمبادئ التي تستخلص من ميادين العلوم الاجتماعية؛ بهدف تنمية معرفة وقدرات ومهارات وقيم الطلبة لحل مشكلاتهم الحياتية".

وتعرف إجرائيا بأنها: الكتب أو المقررات التي يدرسها الطلبة من الصف الرابع الابتدائي وحتى الصف الثالث الثانوي في مراحل التعليم العام السعودي، وتُقدم موضوعاتها للطلبة في صورة شاملة ومتكاملة في حقول الجغرافيا، والتاريخ، والمواطنة، وعلم الاجتماع، وعلم الاقتصاد والتي تتعلق بحياة الطلبة، وتعمل على تنشئتهم تنشئة صالحة لتحقيق النمو الفعال، ولكي يصبحوا مواطنين صالحين قادرين على خدمة وطنهم، ولديهم دراية بما يحدث من تغيرات، وتطورات مختلفة في كافة المجالات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

نظرًا لطبيعة هذا الدراسة، وأهدافها فقد اتُّبع المنهج النوعي- نمط النظرية المتجذرة (التجذيرية)؛ لرصد معتقدات أعضاء هيئة التدريس في تخصص الدراسات الاجتماعية التربوية، وعرف العبد الكريم (٢٠٢٠، ٣٠) المنهج النوعي بأنه: " كل بحث يسعى بشكل منظم لاستكشاف وفهم ظاهرة اجتماعية ما في سياقها الطبيعي الممكن، دون الاعتماد على المعطيات العددية والإحصائية".

مجتمع الدراسة وعينها

تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية السعودية، والبالغ عددهم (١٨) عضوًا، وتم اختيار عينة متيسرة مكونة من (١٢) عضوًا، وهو مايعادل (٦٥, ٦٦٪) من أفراد مجتمع الدراسة، ووفقًا لإجراءات البحث النوعي، فقد عدت هذه العينة مناسبة، وكافية (القريني، ٢٠٢٠؛ Lune & Berg, 2017)

أداة الدراسة

تم إعداد أسئلة المقابلة شبه المقننة (Semi-structured interview) للكشف عن معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم الخبراتي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

وقد طورت أسئلة المقابلة بناء على خبرات الباحثين في مجال البحث العلمي، بالإضافة إلى الرجوع للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية كدراسة (العميري، ٢٠١٩؛ العميري والطلحي، ٢٠٢٠ Alomari, 2009; Alansari, 2010; Lindsey, 2015) وقد تكونت أسئلة المقابلة في نسختها الأولية من (٧) أسئلة.

وللتحقق من موضوعية أسئلة المقابلة، تم عرضها على عدد من المحكمين في تخصص الدرسات الاجتماعية التربوية؛ لغرض التأكد من أن أسئلة المقابلة تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، من حيث ملاءمة الأسئلة، وصياغتها، ووضوحها. وبناء على ذلك؛ تم حذف وإضافة بعض الأسئلة، كما تم إعادة الصياغة لبعض الأسئلة، وأصبح عددها(٤) في نهاية الدراسة ويُعد هذا الإجراء مدعاة للوثوق في صدق الأداة (كريسويل وبوث، ٢٠١٩؛ القريني، ٢٠٢٠؛ Lune & Berg, 2017).

وتم التأكد من موثوقية الأداة من خلال إجراء مقابلة – تكررت مرتين مع اثنين من المشاركين من خارج عينة الدراسة، وتخلل المقابلة الأولى، والثانية فاصل زمني مدته عشرون يوماً.

وبعد تحليل البيانات لوحظ أن الاختلاف بين إجابات أعضاء هيئة التدريس في المرة الأولى وإجاباتهم في المرة الثانية كان طفيفاً. وتأسيساً على ذلك؛ فقد تكونت أداة المقابلة شبة المقننة في نسختها النهائية من (٤) أسئلة.

جمع البيانات: قام الباحثان بإجراء المقابلات شبة المقننة عبر الشبكة المعلوماتية (الإنترنت)، وجمعت البيانات بعد بيان الهدف من الدراسة، وعرضها على المشاركين، وتم إخبارهم أن البيانات التي يتم الحصول عليها تعامل بسرية كاملة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وفي ضوء ذلك؛ تم الحصول على الموافقة المسبقة من أعضاء هيئة التدريس بالمقابلة على تدوين حديثهم، وتم طرح أسئلة المقابلة شبه المقننة على أعضاء هيئة التدريس مع التوضيح التام للسؤال الموجه لهم. وللحصول على موضوعية عالية أثناء جمع البيانات باستخدام المقابلة شبه المقننة التي هي إحدى الأدوات المهمة في منهج البحث النوعي (Creswell, 2012; Farrugia, 2019) وذلك وفقا لما يأتي:

- بناء علاقة قائمة على الود، والاحترام، والألفة مع الخبراء عينة الدراسة قبل البدء بالمقابلة شبه المقننة بغرض توفير ظروف مناسبة لإجراء المقابلة.
- تجنب التعريف باسم عضو هيئة التدريس، إذ أعطى كل عضو رقمًا؛ لتشجيعه على التعبير عما يمتلكه من معتقدات حول موضوع الدراسة.
- تم طرح أسئلة المقابلة شبه المقننة على العضو بصيغ مختلفة، وذلك للتأكد من درجة دقة المستجيب في التعبير عن رأيه، وهذا الإجراء ينبئ أيضًا عن مدى مصداقية استجابات أفراد عينة الدراسة.
- تم عرض المقابلة- بعد تدوينها على المستجيب لبيان رأيه حول ما قاله في المقابلة، مع السماح له بحذف أو إضافة ما يراه مناسباً.

تحليل البيانات: تم تحليل الإجابات عن أسئلة المقابلة في ضوء منهجية تحليل الأبحاث النوعية (Glaser & Strauss,1999; Creswell, 2012) المتمثلة في نمط النظرية التجذيرية، أو المتجذرة (Gounded Theory Approach)، فقد تم الاعتماد على الأفكار التي ظهرت من بيانات الدراسة، وذلك في ضوء الخطوات الآتية:

- القراءة الفاحصة لكل كلمة، وجملة، وفقرة ذكرها أفراد عينة الدراسة.
- القيام بترميز الإجابات.
- وضع الأفكار المتشابهة (المتقاربة) في مجالات فرعية (Sub - categories).
- وضع المجالات الفرعية (Sub- categories) ضمن المجموعات الرئيسة (Main Categories).
- التحقق من موثوقية تحليل البيانات من خلال قيام أحد الزملاء المدربين بإعادة عملية التحليل، إذ كشفت هذه العملية عن توافق تام بين المحللين فيما يتعلق بتحليل البيانات، وفقًا للمجالات الرئيسة (Main Categories)، والمجالات الفرعية (Sub–categories). ويؤكد هذا الإجراء سلامة عملية التحليل ودقتها- حساب التكرارات والنسب المئوية للاستجابات كما توزعت ضمن المجالات الفرعية.
- استخدام برنامج التحليل النوعي (NVIVo) كبرنامج مساعد في تحليل البيانات النوعية، وتحديد المجالات الرئيسة والفرعية (Jackson & Bazeley, 2019; Saldana, 2021).

إجراءات الدراسة

تحددت إجراءات الدراسة في الخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الوثائق والدراسات السابقة التي تناولت محاور الدراسة، بهدف تحديد مشكلة الدراسة، وأسئلتها، وأهدافها، وأهميتها.
٢. تحديد منهج الدراسة.
٣. تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
٤. إعداد أداة الدراسة، وعرضها على المحكمين المتخصصين في الدراسات الاجتماعية التربوية، وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم، ومقترحاتهم.
٥. التأكد من قيم الموضوعية، والموثوقية اللازمة لأداة الدراسة.
٦. اختيار عينة الدراسة وجمع بياناتها.
٧. تحليل النتائج، وتفسيرها، ومناقشتها.
٨. الوصول إلى خلاصة الدراسة، وتقديم الاستنتاجات، والتوصيات، وطرح المقترحات.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: (ما معتقدات أعضاء هيئة التدريس نحو توظيف التعلم الخبراتي في تجويد نتاجات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟)

كشفت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن جميع أفراد العينة أكدوا أهمية توظيف التعلم الخبراتي في تجويد نتاجات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وفيما يأتي بعض الاقتباسات من استجابات أفراد العينة:

«نعم يمكن توظيف التعلم الخبراتي من خلال امتلاك رؤية من قبل القائمين على الفريق الوطني للدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، والقائمين على تأليف مناهج الدراسات الاجتماعية».

«أن يكون الطلبة جاهزين ولديهم الإرادة المطلوبة، ووجودالإدارة الناجحة، وتهيئية البيئة التعليمية للأنشطة».

«يمكن توظيف ذلك من خلال تبني استراتيجيات تدريسية قائمة على المتعلم».

«الحاجة إلى استراتيجية تدريس متنوعة، وملائمة للأهداف التي تتمحور حول المتعلم وتجعل تعلمه تعلماً نشطاً»

«تكوين مجتمعات تعلم مهنية واستقطاب أصحاب المهارات».

«يتم ذلك عن طريق إدراج وحدات في المنهج المرتبط بالدراسات الاجتماعية».

«يتم توظيفه من خلال مراحل النموذج الأربع: الخبرة المحسوسة، والشعور والملاحظة المتأملة، والمفاهيم المجردة، والتجريب النشط».

تكشف الاستجابات السابقة عن وجود قناعة راسخة لدى عينة الدراسة بضرورة توظيف التعلم الخبراتي في تجويد نتاجات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. إذ إنه لاغنى عن التعاون بين معلمي الدراسات الاجتماعية في إقامة ندوات مشتركة بينهم حول دعم الأنشطة الميدانية للطلبة، وتشجيعهم على المشاركة في الحركة الكشفية في المدرسة والمشاركة في إلقاء الكلمات الصباحية في طابور الصباح، وتقديم معلومات متكاملة وحديثة وقضايا تاريخية وجغرافية و وطنية. وأيضاً تحفيزهم على الزيارات الميدانية للصحراء للظواهر الطبيعية والبشرية كزيارة المحميات الطبيعية، والأماكن السياحية، والأثرية في مناطق المملكة العربية السعودية، وكتابة تقريرات عن تلك الزيارة.

وكل ماذكر يُعد في نطاق الأنشطة الصفية وغير الصفية، وحرصًا على تجويد نتاجات الدراسات الاجتماعية يتطلب الأمر عند بناء، وتصميم المحتوى التعليمي في الكتب المدرسية وفق آليات تدعم توظيف التعلم الخبراتي، وجود خبرات، وكفاءات متعددة؛ لتصميم تلك الكتب تتوافق مع استخدام أنماط التدريس الفعالة في ميدان التعلم الخبراتي، وتقديم الطلبة للعروض التقديمية لأحد موضوعات مقررات الدراسات الاجتماعية، أو تشجيع الطلبة على التحدث عن الكتاب الذي يقرؤونه، أو الأبحاث التي يكتبونها، أو تقديم مشروعات خاصة بأحد المواضيع الحيوية كالذكاء الاصطناعي أو المواطنة الرقمية، وجميع ماذكر له تأثير كبير في التعلم الخبراتي رغم حداثة التعلم الخبراتي كنوع من التعلم في المملكة العربية السعودية.

وإجمالًا: تتفق معتقدات العينة نحو توظيف التعلم الخبراتي في بيئات الدراسات الاجتماعية مع أكدته دراسة أبو غنيمة، وعبد الفتاح (٢٠١٩) التي يمكن إيجازها في الآتي:

١- يحدث التعلم الخبراتي من خلال أداء أنشطة، أو ممارسة خبرات حسية مباشرة فالتأمل في نتائج ممارسة الخبرات يقيم التعلم ويعززه.
٢- تفاعل الطلبة مع بيئتهم بإيجابية ضرورة؛ لتحقيق التعلم الخبراتي.
٣- أهمية التركيز على عمليات التعلم الخبراتي بدلاً عن كمية نتائج التعلم.
٤- يتطلب التعلم الخبراتي سعي الطلبة إلى حل التناقض بين العناصر المختلفة.
٥- التعلم الخبراتي يقود إلى رؤية أكثر شمولية، وتكاملية لجوانب تعلم الطلبة.
٦- ضرورة تجريب الخبرات المتعلمة في مواقف، وسياقات حياتية جديدة للطلبة.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني للدراسة:

نص السؤال الثاني على: (ما مبادىء التعلم الخبراتي التي تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من الممارسات التدريسية الفاعلة بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟)

بينت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن جميع أفراد العينة قد اتفقو على أن هناك مبادىء للتعلم الخبراتي تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من الممارسات التدريسية الفاعلة بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

ولعل ما يؤكد ذلك ما عبروا عنه من خلال الاستجابات الآتية:

«أما عن مبادئ التعلم الخبراتي، فإنه يوجد العديد من المبادئ، أو الأسس المهمة للتعلم الخبراتي التي ينبغي أخذها بالحسبان من جانب المعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين الحريصين عند تطبيق هذا النوع من أنواع التعلم الفعال».

«مبادئ التعلم النشط المتحورة حول المتعلم».

«من مبادئه توظيف الأنماط الأربعة للتفكير المتعلقة بالتعلم الخبراتي، وهي: التفكير التباعدي، والتفكير التكيفي، والتفكير الاستيعابي، والتفكير التقاربي. و هي من أكثر المبادئ التي تركز على مشاركة الطلبة، وعلى العمليات العقلية الكبرى.

ومن مبادئه أيضاً توظيف أكبر قدر من الحواس».

«تنمية المهارات الأساسية في بيئة تعلمية مساندة، يبقى أمرًا بسيطًا، ويتغير من يوم لآخر، ولا سيما بالنسبة لنمط السلوك. فإذا كان لديك اتجاه إيجابي، وثقة شخصية بالنفس، فإنه من السهولة بمكان البدء بالتغير الشخصي».

«النشاط المؤثر يهيئ الفرص التعلمية المختلفة بأقل الخسائر، أو التشتيتات الممكنة».

«مراجعة التعلم الخبراتي مرحلة مهمة في كل نشاط. لذا، يعد التصميم مكونًا أساسيًّا في التعلم الخبراتي».

«ينبغي على المعلم أن ينسى ذاته، فالنجاح الذي يحققه لا يكون إلا بارتقاء التعلم لدى طلبته".

«على المعلم أن يثق بالطلبة من حيث قدرتهم على تهيئة الفرص المناسبة لحدوث التعلم الخبراتي المفيد لهم».

«إذ ينبغي على المعلم المهتم بالتعلم الخبراتي أن لا يخبر الطلبة ما يجب عليهم تعلمه؛ لأنه كملاحظ أو مراقب يكون في موقع شرفي مميز".

استنادًا إلى استجابات العينة يتضح أن هناك قناعة تربوية بوجود مبادئ للتعلم الخبراتي تتمحور حول الطلبة، وهي الفئة التي ينصب اهتمام الأهداف التربوية، والتعليمية على تطويرهم، وتحسين مستواهم، وإمدادهم بالمعارف، والخبرات التي تؤهلهم لمهن المستقبل من خلال تنمية مهارات التفكير التباعدي، والتكيفي، والاستيعابي، والتقاربي، والتفكير فوق المعرفي.

ويمكن تحديد مبادئ التعلم الخبراتي كما ذكرها سعادة (٢٠١٤) في ما يأتي:

١. الطلبة هم الهدف الأساس للتعلم الخبراتي، حيث يعمل المعلم كميسر للعملية التعليمية، وتزويدهم بالخدمة اللازمة معتمدًا في ذلك على القاعدة التي تقول بأن النجاح في تطبيق المنهج الخبراتي يقوم في الأصل على الطلبة.

٢. أهمية أن يكون لدى المعلم قناعة بقدرة الطلبة على التعلم من أجل أنفسهم فأمر التعلم يخص الطلبة ولا يخص المعلم الذي يهتم بالتعليم. ولابد أن يمر المعلم بخبرة الشخص الميسر لعملية التعلم.

٣. ينبغي على المعلم إيجاد الفرص المناسبة للتعلم الخبراتي بما يمكن الطلبة من الاستفادة من هذه الفرص في كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية التعلمية.
٤. ضرورة بناء الثقة لدى الطلبة في أنشطة التعلم الخبراتي قبل إظهار الاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة.
٥. ضرورة استخدام الأسئلة المحفزة في المراجعات ولا سيما في المناقشات الجماعية. وكذلك ضرورة مقاومة إغراء تقديم الأجوبة والاقتصار على طرح الأسئلة.
٦. يجب أن تكون التسهيلات الخاصة بالتعلم الخبراتي واضحة ودقيقة.
المراجعة الدقيقة المخطط لها لأنشطة التعلم الخبراتي؛ إذ ينبغي التركيز على إبراز الإيجابيات أكثر من السلبيات.
٧. يصعب التنبؤ بتعلم الطلبة من أي نشاط للتعلم الخبراتي لأنهم يحصلون على خبرات مختلفة وبمستويات متنوعة من كل حادثة من الحوادث أو قضية من القضايا، ولذلك فإن ردود الفعل حول الخبرات متفاوتة مما يتطلب عدم إصدار الحكم المسبق عليها.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث للدراسة:

نص السؤال الثالث على: (ما أنماط التعلم الخبراتي الملائمة لخلق البيئات التعليمية التعلمية لطلبة الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟)

أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة أن جميع أفراد العينة أكدوا وجود أنماط التعلم الخبراتي ملائمة لخلق البيئات التعليمية لطلبة الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وفيما يأتي بعض الاقتباسات من استجاباتهم:

«يمكن تطبيق جميع أنماط التعلم الخبراتي في مجال الدراسات الاجتماعية».

«لابد من التركيز على أنماط التعلم الخبراتي التي تساعد الطلبة على الاستكشاف، وتجربة الأشياء الجديدة، والتحقق من صحتها، والتعلم بالممارسة، والعمل الجماعي».

«يلزم معلم الدراسات الاجتماعية خبرة في التعلم الخبراتي، والإدارة التربوية أو إدارة المدرسة لابد أن يكون لديها استعداد؛ لتوظيف النموذج وهذا مهم جداً».

«يساعد الطلبة على الفرز، والتحليل، والتنظيم، وتقييم الإيجابيات، والسلبيات، وتشجيعهم على احترام النظام، واستخدام التفكير المنطقي المفصل».

«يحل المشكلة ويتمتع بالمخاطرة، ويفضل التعلم من خلال الاستكشاف، ويستطيع تركيب المعلومات بسهولة، ويساعد الطلبة على الاكتشاف الذاتي، ويحفزهم على صياغة العديد من المشكلات، ويستخدم المعلومات في حلها».

«التعلم بالمشروع، وتدريب الأقران، وتحليل المحتوى والتعلم عن طريق المناقشة، وتشجيع الطلبة على توليد الأفكار والبدائل والعصف الذهني واستخدام العاطفة عند اتخاذ القرارات».

تكشف الاستجابات السابقة عن وجود وجود صورة واضحة لدى عينة الدراسة عن ضرورة تفعيل أنماط التعلم الخبراتي بغية خلق البيئات التعليمية التعلمية لطلبة الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية والمتمثلة في: النمط التقاربي، والتباعدي، والاستيعابي، والتكيفي.

وتؤكد دراسة إرسين (Ersin 2017,) أهمية بيئات التعلم خارج المدرسة في تعليم الدراسات الاجتماعية.

كما أن بيئة التعليم لابد أن تكون مجهزة بكامل المكونات المادية، والبشرية، وملائمة للمناهج المطورة، والاستراتيجيات التدريسية الحديثة، إذ تُعد البيئات التعليمية ذات مواصفات ومقاييس معيارية تهدف إلى تحقيق التعلم النشط، والفعال، والمرن، والإبداعي، بما يساعد الطلبة في عملية التعلم.

ويمكن تطبيق أنماط التعلم الخبراتي من خلال العديد من الاستراتيجيات في البيئات التعليمية التعلمية لطلبة الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية كما أوردها كلٌ من (سعادة، ٢٠١٤؛ العميري، ٢٠١٦؛ سعادة وخشاشنة، ٢٠١٨)، في الآتي:

استراتيجية الدفع، والسحب، واستراتيجية جاذبية التجريد من الأعلى إلى الأدنى، واستراتيجية الحل قبل التجريد، واستراتيجية مفهوم واحد مع عدة تطبيقات، واستراتيجية المرور بالخبرة في الأشياء الدقيقة ثم الصغيرة فالكبيرة، واستراتيجية انظر قبل أن تسمع، واستراتيجية بناء الثقة والمحافظة عليها، واستراتيجية البناء في الفشل، واستراتيجية الدببة الثلاثة، واستراتيجية المهمة المستحيلة، واستراتيجية عرض الطريقة، واستراتيجية تصميم الطلبة سريعي النشاط، واستراتيجية طاولة روبين.

تأسيسًا على ما سبق لابد من وجود فرص قوية ومواقف تعلمية مختلفة وأنماط متنوعة ومناسبة؛ لتوظيف التعلم الخبراتي في بيئات الدراسات الاجتماعية.

ولابد أيضاً أن يكون معلم الدراسات الاجتماعية لديه خبرة في التعلم الخبراتي ويستطيع استخدام تلك الأنماط بمرونة ويمكن الاستعانة بمتخصصين في إنتاج الوسائط والمواد والصور، ولابد أيضاً من وجود استعداد تام لدى الإدارة التربوية أو إدارة المدرسة؛ لتوظيف التعلم الخبراتي وهذا مهم جدًا؛ لأنه يمكن أن يصطدم معها إضافةً إلى التوجيه، فلابد أن

يكون لديه دراية، وخبرة، وعلم بهذا التعلم الخبراتي، والمتعلمين، واستعداداتهم، والأهم طبيعة المحتوى هل هي قابلة لتوظيف التعلم الخبراتي في جميع الموضوعات أو بعضٌ منها، وهذا هو طبيعة أي نموذج أو استراتيجية لا يمكن تطبيقه في جميع الموضوعات فلابد من توظيفه في الموضوعات التي يسمح فيها استخدام التعلم الخبراتي.

رابعاً: الإجابة عن السؤال الرابع للدراسة:

نص السؤال الرابع على: (ما الصعوبات التي تواجه التعلم الخبراتي في بيئات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية؟)

أظهرت نتائج تحليل بيانات الدراسة، أن جميع أفراد عينة الدراسة اتفقوا على وجود صعوبات تواجه التعلم الخبراتي في بيئات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وفيما يأتي بعض الاقتباسات من استجاباتهم:

«كثير.. كثير.. أولاً صعوبات تتعلق بالمنهج والبرنامج التعليمي».

« صعوبات مرتبطة بإعداد التعلم الخبراتي، من حيث توافر المستلزمات اللازمة لذلك».

«صعوبات مرتبطة بالمتعلم نفسه».

« أنا أعتقد أن هذه الصعوبات في البداية في المنهج نفسه؛ الكتاب المدرسي، لذلك قلنا في البداية يجب تجويد نتاجات الدراسات الاجتماعية من قبل الفريق الوطني المعني بتأليف كتب الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية».

«الصعوبات تكون عكس ما ذكرنا ففي العادة الكتاب المدرسي، والصور الموجودة فيه هي التي تستخدم في التعلم إذن نقص الأدوات، والوسائط، والإمكانيات، والخامات التي تساعد على توظيفه وتلعب بيئة التعلم دور مهم في ذلك».

«هنالك صعوبات تتعلق بالمعلم تتمثل بضعف التأهيل حول توظيف استراتيجيات التعلم داخل غرفة الصف، وصعوبات حول توظيف التقويم البديل، وصعوبات تقنية، وصعوبات إدارية».

«صعوبة وجود طالب جاهز قادر على التفاعل مع الأنشطة للمرور بالخبرة العملية وتعلمها، وصعوبة وجود بيئة تسمح وتشجع على التعلم الخبراتي».

«أرى أشد صعوبة تكمن في عدم وجود بيئة مناسبه للتعلم الخبراتي».

وتكشف النتائج أن هناك صعوبات متعددة يمكن تصنيفها على وفق الآتي:

١. صعوبات متصلة بالمنهج الدراسي، وعملية إعداد المعايير المبني في ضوئها قد لا تكون ملائمة لهذا النهج أو هذا النسق أو المنحى من التعلم، وتتمثل الصعوبة هنا في غياب الانسجام، والتناغم بين ما يقدمه المنهج المدرسي من معارف، ومهارات، وخبرات مع حاجات الطلبة واهتماماتهم، ورغباتهم، وتنوعهم، وقدراتهم، وكذلك تدني مواكبة المنهج الدراسي للتوجهات العالمية والظروف المجتمعية والخبرات الدولية في الدراسات الاجتماعية التربوية.

٢. صعوبات تتصل بمعلم الدراسات الاجتماعية فقدراته غير موازية أو غير ممكّنة له في أن يقوم بعملية التطبيق أو الاستخدام للتعلم الخبراتي فيصعب على المعلم تمكين الطلبة من ممارسة التعلم الخبراتي الذي يوصلهم إلى تحقيق النتائج المأمولة والتي تحتاج عادة إلى معلم يمتلك كفايات ومهارات تدريسية لهذا التوجه الحديث المتمثل في التعلم الخبراتي.

٣. صعوبات تتعلق بالطلبة، وتتضمن جاهزيتهم، وعيهم استقبالهم، ومبادئهم، وقيمهم الشخصية، وقدراتهم في التعامل مع الأنشطة التعليمية المتعلقة بالمرور بخبرة معينة. إضافة إلى الخصوصية الثقافية للطلبة، وبيئاتهم الاجتماعية، والتعليمية، وبقية المؤسسات المجتمعية، وإنعكاس ذلك على التأثير فيهم من داخل أو خارج المدرسة. بالإضافة إلى أنماط التعلم لدى الطلبة من حيث تنوعها، وتوازنها، وكذلك المادة كمًّا ونوعًا المضمنة في منهج الدراسات الاجتماعية.

٤. الصعوبات المتصلة بالتطبيقات التقنية في بيئات تعليم، وتعلم الدراسات الاجتماعية من حيث توافر هذة التقنيات، وجاهزيتها للاستخدام.

٥. الصعوبات المتصلة بمناخات البيئات التعليمية وملاءمتها لتطبيق التعلم الخبراتي.

الاستنتاجات

عُنيت هذه الدراسة بالتعرف إلى التعلم الخبراتي، وتوظيفه في البيئات التعليمية للدراسات الاجتماعية التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وقد أمكن من خلال نتائج الدراسة الخلوص إلى الاستنتاجات الآتية:

إمكانية توظيف التعلم الخبراتي في تجويد نتاجات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال تصميم المحتوى التعليمي في الكتب الدراسية وفق آليات تدعم توظيفه مع أهمية إشراك المتخصصين في تصميم تلك الكتب، وتضمينها

للموضوعات التي تقدم في شكل مواقف، وسياقات حياتية جديدة، ولاسيما في الأنشطة الصفية وغير الصفية.

هناك مبادئ للتعلم الخبراتي تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من الممارسات التدريسية الفاعلة بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتتمثل في: الطلبة، وهم الهدف الأساس للتعلم الخبراتي، وضرورة إيجاد الفرص المناسبة للتعلم الخبراتي، ووضوح ودقة التسهيلات الخاصة بالتعلم الخبراتي، وتسهيل، وتيسير الفرص التعلمية؛ لمساعدة الطلبة، والحادثة الواحدة التي يمكن أن تؤدي إلى أنماط تعلم مختلفة، وأهمية بناء الثقة قبل إظهار الاتجاهات، وأنماط السلوك المختلفة، والتأكد من أن الأنشطة الخاصة بالتعلم الخبراتي تسمح بالمراجعات المناسبة، وذات القيمة الكبيرة والواضحة مع التركيز على إبراز الإيجابيات، وأهمية استخدام الأسئلة المحفزة، والبدء بفاعلية ونجاح، وضرورة مقاومة إغراء تقديم الأجوبة، والاقتصار على طرح الأسئلة، وأن يكون لدى المعلمين، والمعلمات قناعة راسخة بقدرة الطلبة على التعلم من أجل أنفسهم.

ظهرت أنماط التعلم الخبراتي الملائمة لخلق البيئات التعليمية التعلمية لطلبة الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتتمثل في: النمط التقاربي، والتباعدي، والاستيعابي، والتكيفي.

وجود عدد من الصعوبات التي تواجه التعلم الخبراتي في الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ويمكن حصرها في خلو المنهج الدراسي من أنماط التعلم الخبراتي،والمعلم، والطلبة، والتقنية التعليمية الحديثة، ومناخات البيئات التعليمية.

التوصيات

في ضوء ما سبق تقدم الدراسة التوصيات الآتية:

١. أهمية تحليل محتوى كتب الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ التعلم الخبراتي بغية الوقوف على درجة تضمينها لتلك المبادئ.
٢. الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في توظيف مبادئ التعلم الخبراتي في تطوير نتاجات الدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام السعودي.
٣. تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي من خلال تبني مشروع وطني على مستوى وزارة التعليم يضم مجموعة من الخبراء؛ لتصميم الكتب الدراسية وفق الموجهات والمبادئ، والأنماط التي يجب الأخذ بها في الاعتبار عند توظيف التعلم الخبراتي في حقل الدراسات الاجتماعية التربوية.

٤. تقويم الممارسات التدريسية الحالية لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء الكفايات والمهارات التدريسية اللازمة للتعلم الخبراتي.

المقترحات

يمكن تفعيل توصيات الدراسة من خلال المقترحات الآتية:

١. إجراء دراسة تحليل محتوى لكتب الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام السعودي في ضوء مبادئ التعلم الخبراتي المتصلة بعناصر المنهج الدراسي.

٢. إجراء دراسة مقارنة لمنهج الدراسات الاجتماعية المعتمد على مبادئ التعلم الخبراتي بمراحل التعليم العام في بعض الدول المتقدمة، ومقارنتها بمايناظرها في المملكة العربية السعودية.

٣. بناء برنامج تعليمي مقترح قائم على مبادئ التعلم الخبراتي، وقياس فاعليته في ضوء بعض المتغيرات التابعة، مثل: تنمية مهارات حل المشكلات إبداعيًا، ومهارات اتخاذ القرار.

٤. تصميم برنامج تدريبي مقترح قائم على الكفايات، والمهارات التدريسية للتعلم الخبراتي، وقياس فاعليته لدى معلمي، ومعلمات الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة.

المراجع

إبراهيم، بسام (٢٠١٦). معتقدات معلمي العلوم في مدارس الأونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، بغداد، العراق، ٢٤(٣)، ١-١٥.

أبو غنيمة، عيد وعبد الفتاح، محمد (٢٠١٩). استخدام نموذج التعلم الخبراتي في تدريس العلوم لتنمية الممارسات العلمية والهندسية وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، مصر، ٢٠(١١)، ١٢٦٥-١٣١١.

خليل، حنان وهداية، رشا (٢٠١٨). تصميم نموذج للمساعدات الذكية في بيئة تعلم شخصية وفقا للأنماط المعرفية لتنمية التحصيل المعرفي والتنظيم الذاتي والدافعية للإنجاز لدى طلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، ١١(٣٤)، ٦٤٥- ٧٠٨.

خليفة، رحاب واللوزي، أرزاق (٢٠٢١). توظيف التعلم الخبراتي عبر المنصة التعليمية الإلكترونية (أدمودو) في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية التفكير المنفتح النشط ومهارات قيادة التغيير لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، مجلة البحوث في التربية النوعية، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، ٣٤(٧)، ٩٥٨-١٠٧٤.

زعبي، ريفا (٢٠١٨). إدراك طلبة المرحلة الثانوية للبيئة الصفية الآمنة وعلاقته بأهدافهم التحصيلية، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، ٤٥(٤)، ٥٠٢-٥٢٠.

سعادة، جودت (٢٠١٤). التعلم الخبراتي أو التجريبي. عمّان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت وخشاشنة، لارا (٢٠١٨). تدريس اللغة العربية لطالبات الصف السابع بأسلوبي انظر قبل أن تسمع وبناء الثقة والمحافظة عليها من أنماط التعلم الخبراتي، وأثر ذلك في الدافعية والتحصيل، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، ٤٥(٤)، ٢٣٧-٢٥١.

سعادة، جودت وعمرو، هناء (٢٠١٨). فعالية تطبيق أسلوبي طأولة روبين والدببة الثلاثة من أنماط التعلم الخبراتي، في تدريس طالبات الصف الثامن، وأثر ذلك في التحصيل والتفكير الإبداعي، مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، الأردن، ٤٥(٤)، ٣٤٥- ٣٦٠.

سلام، باسم (٢٠١٩). تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية.جامعة أسيوط، مصر، ٥(٣٥)، ١٩٠-٢٣٣.

السيد، محمد (٢٠١٤). أثر اختلاف تصميم بيئات القصص الرقمية التعليمية (ثنائية / ثلاثية) الأبعاد لتنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، مصر، ١٦١(٣)، ٢٠٩- ٢٥٦.

الشايع،حصة والعبيد،أفنان (٢٠٢٠).توظيف التعلم الخبراتي في معمل الفاب لاب وتأثيره في تنمية مهارات الذكاء العملي والكفاءة التكنولوجية لطالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالي، العراق، ٣(٨٣)، ١-٤٣.

شلبي، أحمد (١٩٩٨). تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق. القاهرة: المركز المصري للكتاب.

طلافحة، حامد (٢٠١٠). مناهج الدراسات الاجتماعية وطرائق تدريسها. عمّان: مطبعة الجامعة الأردنية.

عبد الحميد، عبد العزيز والإمام، تسنيم (٢٠١٨). دلالية بيئات التعلم التكيفية وتأثيرها على التقويم الإلكتروني. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

عزمي، نبيل (٢٠١٥). بيئات التعلم التفاعلية. ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.

العميري، فهد (٢٠١٦). العوامل المؤثرة في توظيف التعلم البنائي في بيئات تعلم الدراسات الاجتماعية والوطنية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية. المؤتمر الخامس لإعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر، المنعقد خلال المدة من ٢-٤ فبراير٢٠١٦م، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية، ٢، ٣٨٨ -٤٣٠.

العميري، فهد (٢٠١٩). بناءبرنامج تعليمي قائم على تطبيق برزي ضمن مقررات السنة التحضيرية وقياس فاعليته في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية ومهاراتها لدى طلاب جامعة الملك عبد العزيز في مدينة جدة، مجلة الألكسو التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ٣٨(١)، ٨١-١٣٦.

العميري، فهد والطلحي، محمد (٢٠٢٠). توظيف تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة في الجغرافيا التربوية بمراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات.عمادة البحث العلمي، جامعة فلسطين، غزة، فلسطين، ١٠(٢)، ٣٤٧-٣٩٦.

العبد الكريم، راشد (٢٠٢٠). البحث النوعي في التربية، ط٣، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

الغامدي، فوزية والجار الله، شروق (٢٠٢٠). فاعلية أسلوب التعلم الخبراتي في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية، مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة، مصر، ٢(١٠٩)، ٩٣٧-٩٧٣.

القريني، سعد (٢٠٢٠). البحث النوعي: الاستراتيجيات وتحليل البيانات. الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر والتوزيع.

كريسويل، جون وبوث، شيريل (٢٠١٩). تصميم البحث النوعي دارسة معمقة في خمسة أنماط. ترجمة:أحمد الثوابية، عّمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

لطفي، إيمان (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على التعلم الخبراتي لتنمية مهارات تنفيذ التدريس والتفكير الإيجابي لدي الطالبات المعلمات بكلية الاقتصاد المنزلي، مجلة كلية التربية. جامعة المنوفية، المنوفية، مصر، ٢(١)، ١٢-٦٩.

اللقاني، أحمد والجمل، علي (١٩٩٦). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. القاهرة: دار عالم الكتب.

جامعة البتراء (٢٠١٦) .توصيات مؤتمر الاتجاهات المعاصرة في مؤسسات التعليم (إصلاح.. تطوير) المنعقد خلال المدة من ١٨-١٩إبريل ٢٠١٦م، جامعة البتراء، عمّان، الأردن.

الموزان، أمل (٢٠٢٠). تصور مقترح قائم على بيئات التعلم التشاركية المدمجة وأثره في تعزيز قيم المواطنة الرقمية والتقييم الذاتي في ضوء دورة التعلم التكنولوجي لدى الطالبات الجامعيات، مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ٢٢(٢)، ١٦-١٤٠.

نوير، مها ومحمود، مديحة (٢٠٢١). أثر أنشطة إثرائيه في الاقتصاد المنزلي قائمة على التعلم الخبراتي لمهن المستقبل لتعزيز التأهب الريادي وتشكيل الهوية المهنية للتلاميذ بمدارس التعليم المجتمعي، مجلة البحوث في التربية النوعية. كلية التربية، جامعة المنيا، مصر، ٣٤(٧)، ٧٧-١٦٧.

Alansari, W. (2010). *Use of concept maps to improve Saudi pre-service teachers' knowledge and perception of teaching social studies,* Unpublished Ph. D dissertation, Curtin University of Technology, Perth, Australia.

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

Creswell, J. (2012). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five traditions,* London: SAGE Publications.

Dernova, M. (2015). Experiential learning theory as one of the foundations Of adult learning practice worldwide. *Comparative Professional Pedagogy, 5*(2), 52 – 57.

Dewey, J. (2007). *Experience and Education,* 20th New York: Simon And Schuster.

Ersin, T. (2017). Out of school learning environments in social studies education: a phenomenological research with teacher candidates. *International Education Studies, 7*(10), 126-142.

Enfield, R., McQuitty, L. & Smith, M. (2007). The development and evaluation of experiential learning workshops for 4-H volunteers. *Journal of Extension, 45*(1), 1-9.

Farrugia, B. (2019). Write a scientific paper: Sampling in qualitative research. *Early Human Develoment, 133*(3), 69-71.

Glaser, B. & Strauss, A. (1999). *The discovery of grounded theory: strategies for q ualitative research*. Chicago, IL: Aldine Transaction.

Gundala, R., Singh, M. & Cochran, T. (2018). perceptions of integrated experiential learning of graduate marketing student. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning, 18*(2), 74-89.

Hicks, T.lewis, munn, G., Jordon, E. & Charles, K. (2010). An assessment of teacher education students' perceptions and satisfaction of their learning experiences in a summer pilot program. *College Quarterly, 13*(1), 48-56.

Indiana University. (2014). "*Definition of experiential learning"*. https://2u.pw/T0rfe.

Jackson, K & Bazeley, P. (2019). *Qualitative data analysis with NVIVO,* 3rd. London: Sage.

Karen, P. (2003). Traditional lecture or experiential learning: Changing student Attitudes, *Journal of Nursing education, 12*(42), 250-262.

Kim, O. (2019). Organizing experiential learning activities for development of core competences of technical students in vietnam. *Universal Journal of Educational Research, 7*(1), 230-238.

Kolb, D. (2015). *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall Inc development, 2 Ed, Upper Saddle River, NJ: Prentice- Hall Inc.

Kolb, Y.& Kolb, D.(2005). *The Kolb Learning Style Inventory-Version 3.1 2005 Technical Specifi cations*. Retrieved From: lsitechmanual.pdf (shrm.org).

Kuckartz. U. & Radiker. S. (2019). *Analyzing qualitative data with MAXQDA: Text, audio, and video*. Philipp's University of Marburg: Germany.

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

Lune, H. & Borg, L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Bristol :England.

Norman, N. & Jordan, C. (2016). *Using an experiential model in 4-H*. Retrieved from: http://edis.ifas.ufl.edu/pdffiles/4H/4H24300.pdf

Reese, H. (2011). The learning-by-doing principle. *Behavioral Development Bulletin, 17*(1), 1-19.

Saldana, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers,* 4th. London: Sage.

Singh, S. & Yaduvanshi, S. (2015). Constructivism in science classroom:why and how. *International Journal of Scientific and Research Publications, 5*(3), 2250-3153.

Snow, K., Wardley, L., Carter, L.& Maher, P.(2019). Lived experiences of online and experiential learning programs in four undergraduate professional programs. *Collected Essays on Learning and Teaching, 12*(8), 79 -93.

Wynn, A. (2018). *The effect of experiential learning on the mathematics achievement and mathematics Anxiety of AfricanAmerican students*. Unpublished Ph. D dissertation, Liberty University, Lynchburg: Virginia.