واقع استخدام استراتيجية التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض

The Reality of Using the Design Thinking Strategy from the Perspective of Social Studies Teachers in the City of Riyadh

إعداد

الخزامى هيف القحطاني

Al-Khuzama Haif Qahtani

باحثة دكتوراه، مناهج وطرق التدريس المواد الاجتماعية، كلية التربية،

جامعة الملك سعود

أ.د/ رياض الحسن

Dr. Riyadh Al-Hassan

أستاذ المناهج وتعليم الحاسب - كلية التربية، جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2025.423367

استلام البحث : ١١ / ٢ /٢٠٢٥

قبول النشـــر: ٢ / ٣ / ٢٠٢٥

القحطاني، الخزامى هيف والحسن، رياض (٢٠٢٥). واقع استخدام استراتيجية التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٩(٤٨)، ٤٧ – ٩٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

واقع استخدام استراتيجية التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع استخدام استراتيجية التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستُخدمت الاستبانة كأداة لعملية جمع البيانات وبلغت عينة الدراسة (٢٢٨) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى أن معلمات الدراسات الاجتماعية لديهن معرفة قليلة جدًا بمفهوم التفكير التصميمي، وترتبت ابعاد التدريس كالتالي (التنفيذ، التقويم، التخطيط). كما كشفت الدراسة عن بعض المعوقات التي تواجههن في تدريس واستخدام استراتيجية التفكير التصميمي. كما اسفرت النتائج عن عدم وجود فروق في استجابات مفردات العينة في محور استخدام استراتيجية التفكير التصميمي بحسب متغير (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، المرحلة الدراسية). بينما توجد فروق في استجابات مفردات العينة في المعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس باختلاف سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح المعلمات ممن سنوات خبرتهن من ٥- ١٠ سنوات. وقد جرى التوصل إلى التوصيات بتوفير التدريب المستمر للمعلمات في مجال التفكير التصميمي لتطوير مهاراتهن في تطبيقه في الدراسات الاجتماعية. وتوفير بيئة دراسية ملائمة ومهيئة لدعم تنفيذ استراتيجية التفكير التصميمي بشكل فعّال، بما في ذلك الأدوات والموارد المساعدة، وفي ضوء ما جرى التوصل إليه من نتائج، اقترح الباحثان إجراء دراسات لوضع تصور مقترح في إعداد معلمات الدراسات الاجتماعية لتدريس مهارات التفكير التصميمي قبل الخدمة، وإجراء دراسات لقياس أثر التدريس باستخدام استراتيجية التفكير التصميمي على تحصيل الطالبات.

Abstract:

The study aimed to explore the current use of design thinking strategies among social studies teachers in Riyadh, Saudi Arabia. Using a descriptive approach, a questionnaire was distributed to a sample of 228 female social studies teachers. The study found that the teachers had limited knowledge of design thinking concepts and tended to prioritize implementation, evaluation, and then planning in their teaching. Several obstacles

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

to implementing design thinking were identified. No significant differences were found in teachers' responses based on their academic qualifications, years of experience, or the level of grade they taught. However, teachers with 5-10 years of experience reported fewer obstacles. The study recommends providing ongoing training for teachers in design thinking to improve their skills in applying it within social studies curricula. It also suggests the need for supportive learning environments equipped with appropriate tools and resources to facilitate effective implementation of design thinking. Further research is recommended to develop a proposed framework for preparing pre-service social studies teachers to teach design thinking skills and to measure the impact of teaching with design thinking strategies on student learning outcomes.

المقدمة

في عصر التكنولوجيا المتطورة، لم يُعد دور المعلم مُقتصرًا على نقل المعلومات، بل تعداه ليصبح مُيسرًا لعملية التعلُّم، ومُعدًا الطلاب لمواجهة تحديات المستقبل. فالمعلم الناجح هو من يزود طلابه بالمهارات والمعارف الضرورية التي تُمكّنهم من النجاح في سوق العمل المتغير باستمرار. ويستلزم ذلك استخدام أساليب تدريس حديثة، وتوظيف مهارات التفكير في العملية التعليمية، بالإضافة إلى تطوير المعلمين بما يتناسب ومُتطلبات العصر.

إن امتلاك معلم الدراسات الاجتماعية لممارسات التدريس الفعّال ضرورة لتحسين نوعية التعلُّم؛ ومبررُ ذلك ارتباطُها القوي بالتحصيل واكتساب نواتج تعلم مهمة مثل: مهارات التفكير العليا، والقيم، والاتجاهات. وهذا جعل معلم الدراسات الاجتماعية أساسًا في المنظومة التعليمية، وبمقدار الجودة في ممارساته التدريسية تكون فاعلية التعلُّم، حيث تتضاءل الإمكانات المادية للمناهج في غياب المعلم الكفء (عماوي، ٢٠١٨).

ويفرض واقع اليوم على المعلمين أن يوظّفوا طرقًا واستراتيجيات تساعد الطلاب على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين المطلوبة حتى يتمكنوا من النجاح (نصحي، ٢٠٢١). ويعدُّ التفكير التصميمي إحدى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تساعد الطلاب على اكتساب مهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإبداعي، ومهارات التعاون، ومهارات التواصل (Gompel, 2019; Painter, 2018; Rusmann & Ejsing-Duun, 2022).

هذا، ويعدُّ التفكير التصميمي أحد أنماط التفكير الحديثة الذي تستند منهجيته على حل القضايا وابتكار الحلول من واقع الحياة، وتبادل الآراء والأفكار؛ ويُستخدم لتحليل المشكلات الحقيقية والوصول إلى حلٍ مناسب، عن طريق التحليل والإبداع، وإعطاء فرصة للتجريب، وإنتاج نماذج مبدئية لبلورة الأفكار، وتوليد الحلول بطلاقة (بهوت وآخرون، ٢٠٢٢). وقد عرّف لوكا (Luka, 2019) التفكير التصميمي بأنه: "تصور منهجي لمشكلة بصورة واقعية لضمان وضع حلٍ مُناسب لها، كما أنه نهج متكامل يضع في اعتباره الاحتياجات البشرية والموارد المتاحة وفرص المشاريع".

ويمكن استثمار التفكير التصميمي بوصفه استراتيجية تدريسية يوظفها المعلمون في ممارساتهم التعليمية (Luka, 2014; Parker et al., 2021). بحيث يقوم الطلاب بطرح أفكارهم من خلال سلسة من النشاطات التطبيقية، وتبادلها، واختبارها في عملية تكرارية تجعل من الخطأ فرصة لتحسين الأفكار. ويجري ذلك في بيئة تعاونية تواصلية، تعمل على تحدي المشكلات للخروج بأفضل الحلول لها، ويعمل فيها المعلم موجهًا ومشجعًا للطلاب (Rusmann & Ejsing-Duun, 2022). ويذكر سبنسر وجولياني (Spencer & Juliani, 2016) أن التفكير التصميمي يعدُّ إطار عملٍ مرنٍ يقود إلى الإبداع، ويمكن استخدامه في أي مادة دراسية لجميع المستويات، بأقل الأدوات والتكاليف.

مشكلة البحث:

وضعت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ أهدافًا عدة لمواصلة الاستثمار في التعليم، منها: تزويد أبناء المملكة بالمهارات والمعارف اللازمة لوظائف المستقبل: كمهارات القرن الحادي والعشرين، ومهارات التفكير الناقد (مجلس الشؤون الاقتصادية، ٢٠١٦). وانطلاقًا من الدور المهم لمعلمات الدراسات الاجتماعية في المملكة العربية السعودية، فقد حددت هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة معايير معلم الدراسات الاجتماعية الكفء، التي من ضمنها: أن يمتلك القدرة على مساعدة الطلاب على استخدام مهارات التفكير، والإلمام بالمهارات اللغوية والكمية والرقمية، وكذلك المعرفة بالطلبة وكيفية تعلمهم، والمعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه، والمعرفة بالمنهج وطرق التدريس العامة، وكذلك إتقان الممارسات المهنية من تخطيط وتهيئة بيئات التعلُّم وتقويم أداء الطلبة، بالإضافة إلى تطوير المواهب وبناء الشخصية (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعلى الرغم من أن طبيعة الدراسات الاجتماعية وارتباطها بمهارات التفكير وثيقة الصلة بأداء المعلم، فإن هناك ضعفًا كشف عنه العمري والشمري (٢٠١٩) في تحقيق المعلمين لثلاثة مجالات هي: تخطيط التدريس، واستراتيجيات التعليم والتعلُّم الحديثة، وتقويم التدريس. إلى ذلك، أشارت دراسة سلام (٢٠١٨) إلى وجود ضعف في الأداء التدريسي الإبداعي لمعلمي الدراسات الاجتماعية. وأكدت دراسة حسن (٢٠١٨) أن٩٠ % من معلمي الدراسات الاجتماعية يتبعون طرقًا تقليدية في التدريس. وتوصلت أيضًا دراسة بكيرات (٢٠١٥) إلى أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد (ككل) متوسطة. كذلك كشف الأسمري (٢٠٢٠) أن أداء معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي جاء متوسطًا، وأوصى بضرورة بذل الجهود لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

قد يرجع ضعف اكتساب الطلاب للمهارات المختلفة إلى ضعف وجمود الطرق التدريسية المستخدمة لإيصال تلك المادة للطلاب؛ إذ أكدت دراسة الشريف (٢٠٢٤) أن معلمي مادة الدراسات الاجتماعية ما زالوا يتبعون الطرق التدريسية التقليدية في تدريسهم لمادة الدراسات الاجتماعية، التي يصعُب الاعتماد عليها في تنمية المهارات خاصة تلك التي تحتاج إلى مستويات تفكير عليا.

ويمكن الإشارة إلى أن مؤتمر التفكير التصميمي الأول (٢٠٢١) في مجال التعليم قد أوصى بتوفير مواد وأساليب وبرامج وأنشطة لممارسات التفكير التصميمي عند طلاب المدارس والمعلمين والبيئة التعليمية، وضرورة تبني منهجية التفكير التصميمي في عمليات التدريس لحل المشكلات للوصول لحلول مبتكرة، وأوصت بعض الدراسات بتزويد التربويين عمومًا بمنهجيات التفكير التصميمي في تصميم حلول ابتكارية في القضايا التربوية في ممارساتهم المهنية لابتكار مجموعة من الحلول الموجهة للمتعلمين والمجتمع المدرسي، وجعْلِها أكثر فاعلية وملاءمة واستدامة (Newman, 2018; Wu et al., 2019; Harris, 2017; Novak & Mulvey, 2020; عبدالرؤف، 2020) وهذا يتوافق مع أهم أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية كما ورد في وثيقة معايير تعلُّم الدراسات الاجتماعية: التمكن من مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، واتخاذ القرارات المناسبة، وحل المشكلات المرتبطة بالحياة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

وفي دراسة هدفت إلى مراجعة الأبحاث المتعلقة بتضمين التفكير التصميمي في العملية التعليمية في مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية (K-12) من خلال مراجعة (٤٣) وعاءً من أوعية النشر؛ يشير (Li & Zhan, 2022) إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أن الدراسات التي تناولت فاعلية تضمين التفكير التصميمي في التعليم العام (K-12) لا تزال محدودة، وأن هناك الكثير من فجوات البحث العلمي، والتوجهات المستقبلية التي أوصت بها الأوراق العلمية التي روجعت. كما أشارت دراسة (Parker et al., 2021) إلى أن الأبحاث على التفكير التصميمي في السياقات التعليمية، وفي التعليم العام (K-12) على وجه الخصوص محدودة، ولم يُعطَ اهتمام كافٍ لأهمية التفكير التصميمي كعنصر في مجموعة الأدوات المهنية للمعلم.

يتضح مما سبق، أن التفكير التصميمي منهجية تؤدي إلى الابتكار وإيجاد الحلول، مما يمكن من تطبيق المعارف عمليًا في الميدان التربوي. وقد أظهرت نتائج دراسة نويل وليوب (Noel& Liub, 2016) أن استخدام التفكير التصميمي يمكن أن يؤدي دورًا ناجحًا في دعم التعليم التقليدي. ومع ذلك، أشارت الدراسات إلى وجود فجوة بين النظرية والتطبيق في الميدان التعليمي (العنزي والعمري، ٢٠١٧؛ وهمام، ٢٠١٨؛ الزبيدي وبني خلف، ٢٠٢٠). وأكدت توصيات هذه الدراسات ودراسة (Painter, 2018; Panke, 2019) أهمية تبني استراتيجية التفكير التصميمي وامتلاك مهاراته في التعليم. كما ركزت العديد من الأدبيات التربوية على أهمية تنمية التفكير التصميمي (المطيعي، ٢٠٢١؛ المشهداني، ٢٠٢١؛ الناجي، ٢٠٢٠؛ رزق، ٢٠١٨). وتوصلت إلى تأثير التفكير التصميمي على تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطلاب في مختلف التخصصات العلمية، وضرورة استخدامه في التدريس.

وعليه؛ جاءت هذه الدراسة لمعرفة واقع استخدام استراتيجية التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض، لأهمية مادة الدراسات الاجتماعية وعلاقتها بالتفكير التصميمي؛ مما يجعل منها منطلقًا مناسبًا لتنمية التفكير التصميمي من خلالها.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي: ما واقع استخدام التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض؟

ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

١. هل يختلف واقع استخدام التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية باختلاف المؤهل العلمي؟
٢. هل يختلف واقع استخدام التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية باختلاف سنوات الخبرة؟
٣. هل يختلف واقع استخدام التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية باختلاف المرحلة الدراسية؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى تحقيق ما يلي:

١. التعرّف إلى واقع استخدام التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض
٢. الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمات الدراسات الاجتماعية عن استخدام التفكير التصميمي بمدينة الرياض باختلاف المؤهل العلمي.
٣. الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمات الدراسات الاجتماعية عن استخدام التفكير التصميمي بمدينة الرياض باختلاف سنوات الخبرة.
٤. الكشف عمّا إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمات الدراسات الاجتماعية عن استخدام التفكير التصميمي بمدينة الرياض باختلاف المرحلة الدراسية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في:

الأهمية النظرية: تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية استراتيجية التفكير التصميمي، بدمجها في عمليتي التعلُّم والتعليم، إذ تعمل هذه الدراسة على نشر الوعي بين معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية بأهمية استراتيجية التفكير التصميمي لدى الطلاب والطالبات، وإثراء الجانب العلمي والبحثي فيما يتعلق باستخدام مهارات التفكير التصميمي في المملكة العربية السعودية.

الأهمية التطبيقية: تفيد هذه الدراسة معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في توجيه التدريس نحو تنمية مهارات التفكير التصميمي في مقررات الدراسات الاجتماعية، وتقدّم هذه الدراسة مقترحات تُسهم في تطوير التدريس باستراتيجية التفكير التصميمي، كما تقدّم رؤية واضحة للباحثين والمهتمين عما يجري في الميدان في موضوع استراتيجية التفكير التصميمي؛ لإجراء المزيد من الدراسات.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على التعرّف إلى واقع استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في الدراسات الاجتماعية ومعوقاته.

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٤م.

الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس البنات الحكومية بمدينة الرياض.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحدود البشرية: طُبقت هذه الدراسة على معلمات الدراسات الاجتماعية لجميع المراحل بمدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

التفكير التصميمي: عرّفه (Brown, 2008) بأنه منهجية غير خطية، لتوليد الحلول الابتكارية للمشكلات التي تعجز الطرق التقليدية عن حلها، تتكون من خمس عناصر (تبدأ بالتعاطف، وتنتهي بالاختبار) تجتمع في استراتيجية متكاملة ومنسقة، وتُطبق على المشكلات التي تواجه المجتمع في مختلف المجالات، وهو تفكير متمحور حول الإنسان، يشير بشكل جوهري إلى أنه يمكننا استخدام تعاطفنا، وفهمنا مع الأشخاص لتصميم تجارب تخلق فرص المشاركة النشطة.

ويعرف إجرائيًا بأنه: استراتيجية تفكير تعتمد على الجمع بين التعاطف والإبداع في توليد الحلول، والمهارة في تجسيد هذه الحلول، وإعادة اختبارها في مادة الدراسات الاجتماعية، والتي قيست في هذه الدراسة من خلال استبانة.

الإطار النظري:

أولًا: مفهوم التفكير التصميمي:

إن البحث في الأدب التربوي والدارسات ذات الصلة بموضوع التفكير التصميمي عن تعريف للتفكير التصميمي يحيلنا إلى تعريفات عدة، فقد عرّفه عطية وإبراهيم (٢٠٢١) بأنه عملية وأسلوبٌ فكري ومدخلٌ لحل المشكلات المعقدة، باعتباره مدخلًا إبداعيًا لحل المشاكل، ويبدأ بالفئة المراد التصميم لها، وينتهي بحلول جديدة ومُفصلة لحاجاتهم، ويتمركز التصميم في بناء التعاطف العميق مع المستخدم الأساس لتعددية الأفكار، وبناء نماذج أولية، ومن ثم مشاركة ما جرى تصميمه، وانتهاءً بنشر الحلول المبتكرة.

أمَّا رزق (٢٠١٨) فعرّفت التفكير التصميمي بأنه نشاط ذهني مبني على الحل، ويهدف إلى توليد أكبر قدر من الحلول والمقترحات المبتكرة والجديدة للتغلب على المشكلات، ومن ثم المفاضلة بين هذه الحلول والمقترحات لاختيار الأنسب من بينها. وذكر كلٌّ من لي وزهان (Li& Zhan, 2022) أن التفكير التصميمي نموذج حديث للإبداع للتعامل مع المشكلات في العديد من القطاعات، مثل تكنولوجيا المعلومات والتعليم، وأنه بمثابة طريقة لخلق حلول جديدة باستخدام أدوات مبتكرة.

مما سبق يمكن القول: إن التفكير التصميمي تصور لمشكلة بصورة واقعية تتضمن وضع حل مُناسب لها، وأنه أيضًا منهجية متكاملة تضع في اعتبارها الاحتياجات البشرية وفرص المشاريع في صورة تكرارية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيًا: أهمية التفكير التصميمي:

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية التفكير التصميمي في إحداث آثار إيجابية على المؤسسات التعليمية، بالإضافة إلى أنها تشجع على تطويرها، وتحسين التعليم، وتعزيز حل المشكلات، بتعزيز الفهم بشكل أعمق وأكثر دقة، وفيما يلي أدبيات مختلفة تناولت أهمية التفكير التصميمي:

يوفر التفكير التصميمي نهج قائم على حل المشكلات، ويفيد في حل المشكلات المعقدة وغير المعروفة، التي يمكن التوصل إليها بالتعرّف إلى الاحتياجات البشرية (الشمالي، ٢٠٢٣). فهو يوسع الخبرة التعليمية عن طريق تشجيع الإبداع والتفكير المرن والوعي الذاتي، وتعزيز العديد من السمات المرغوبة والمحددة (العنزي والعمري، ٢٠١٧). وذلك لما يوفره من بيئة تعليمية تعلمية جاذبة تطلق العنان للتفكير والتأمل في المراحل الخمس بدءً من مرحلة التعاطف وانتهاءً بمرحلة اختبار النماذج وتقويمها، مع تقديم التغذية الراجعة الفورية في نهاية كل مرحلة (الزبيدي وبني خلف، ٢٠٢٠).

وفي السياق ذاته، فإن التفكير التصميمي يحتل أهمية كُبرى في مجال التعليم بوصفه نهجًا تعليميًا مُبتكرًا، يُساعد في تحقيق التكامل بين العلوم المختلفة، لأنه يهدف إلى تطوير قدرة الطلاب على حل المشكلات المبتكرة، وإعداد الطلاب لحياتهم المستقبلية ومهنتهم، إذ يركز على تعزيز الكفاءات ورفع القدرة على الإبداع والتعاون والتفكير النقدي، وهي ما يُطلق عليها مهارات القرن الحادي والعشرين (Li& Zhan, 2022).

ونستنتج مما سبق أن التفكير التصميمي يمكن أن يؤدي دورًا مهمًا في إعداد الطلاب لمواكبة تحديات التعلُّم في القرن الحادي والعشرين، وذلك بمساعدتهم في توليد أفكار جديدة ومناسبة لتجاربهم التعليمية. كما يسهم في تنمية مجموعة من المهارات الأساسية لديهم، مثل: التفكير النقدي، وقدرتهم على حل المشكلات بفعالية. علاوة على ذلك، يمكن لمراحل نموذج التفكير التصميمي أن تدعم عملية إرشاد الطلاب في تحديد المشكلات وفهمها فهمًا أفضل. فمن خلال البدء بمرحلة اكتشاف المشكلة وتحديد جوانبها المختلفة، ثم الانتقال إلى مرحلة وضع الحلول المناسبة، يتمكن الطلاب من تطوير مهاراتهم الإبداعية بشكل ملحوظ.

ثالثًا: أهداف التفكير التصميمي:

يعدُّ التفكير التصميمي طريقة منهجية عملية يتبعها الفرد لتحليل المشكلات وإيجاد أفضل حلول لها عن طريق التجربة والخطأ، حيث يعتمد على الخيال والحدس والمنطق لاستكشاف الحلول المحتملة والممكنة. وأشارت الشمالي (٢٠٢٣) إلى أن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التفكير التصميمي يهدف إلى تنظيم التفكير في المشكلات، وتلبية احتياجات الفئات المستهدفة، وإثارة الفضول لدى المتعلم، والتطوير الدائم والمستمر، وإنتاج أفكار إبداعية بشكل دائم يواكب التغير والتطوير.

ويعزز التفكير التصميمي من تغير سلوك المُعلمين، والتخلص من طرق التفكير التقليدية، والاعتماد على عقلية أكثر مرونة وإبداع، لتجنب التكرار، لأنه يدعم قادة المدارس في الاعتماد على الابتكار في مواجهة التحديات، والتركيز على الجانب العاطفي للابتكار، ومن ثَمَّ الاعتماد على نهج يُساعد في تلبية احتياجات المجتمع المدرسي، لأنه يسمح للمدارس بالوصول إلى الحلول التي تتناسب مع سياقها، ولذا، يُمكن للقادة تصميم مدارس جديدة تتلاءم مع الاحتياجات المتغيرة للمتعلمين والمجتمع، كما يعمل التفكير التصميمي على بناء ثقافة مدرسية تؤكد التعاون والتحيز للعمل وتحفيز التفكير الفضولي (Parker et.al, 2021).

وعليه، فإن أهداف التفكير التصميمي تكمن في تفعيل دور الطلاب كأحد العناصر النشطة في العملية التعليمية، والسعي إلى تطوير مهارات الطلاب، وحصول الطلاب على مصادر معرفية متنوعة، وهو أحد الأهداف المهمة للتفكير التصميمي، بالإضافة إلى تحسين التعاون والتواصل بين الطلاب والمعلمين، وتحقيق مبدأ المشاركة الفعالة بين أفكار ومعارف الطلاب والمعلمين لحل المشكلات المعقدة.

رابعًا: مراحل التفكير التصميمي:

يمر التفكير التصميمي بعدة مراحل متداخلة، تبدأ بمجرد شعور الفرد بوجود مشكلة أو الحاجة إلى الحل من خلال التطوير والتغيير، وهو ما نوهت إليه مغاوري (٢٠٢٠) في أن التفكير التصميمي يمر بعدة مراحل تتداخل فيما بينها، فيُصعب تحديد بداية كل مرحلة بدقة ونهايتها، فمعظمها يتم داخل الفرد من توقيت إحساسه بوجود مشكلة أو بحاجة للتطوير والتغيير، الأمر الذي يدفعه إلى جمع المعلومات الضرورية عن هذه المشكلة، ومن ثم البدء في طرح الأفكار الجديدة والمبدعة لتُجمع وتوضع بشكل متكامل في نموذج أولي، يجري تجربته وتعديله إذا تطلب الأمر قبل التنفيذ بشكل نهائي على أرض الواقع. وهذه المراحل هي:

مرحلة التعاطف: وتمثل أولى خطوات استراتيجية التفكير التصميمي، التي تنطلق من المستفيدين (المعلم، والطالب، وأولياء الأمور، والإدارة المدرسية، وغيرهم من ذوي الاهتمام بالتعليم من مؤسسات وأفراد)، وذلك سعيًا لفهم حاجاتهم وتحدياتهم، فرديًا وجماعيًا، حيث تُجمع المعلومات من خلال أدوات متعددة، كالملاحظة والمقابلة، ومن ثم تُصنف حاجاتهم في حزم مُتجانسة، وتترجم في شكل تحديات واضحة ومحددة ومفهومة والعمل عليها (الناجي، ٢٠٢٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مرحلة تحديد المشكلة: وهي تتعلق بأسلوب التعريف بالمشكلة بإضافة الوضوح والتركيز إلى حيز المشكلة، إذ إن تحديد المشكلة يتم بناءً على ما عرفه المفكر التصميمي عن مستفيدة. وتهدف هذه الخطوة إلى جمع المعلومات التي جرى الحصول عليها في المرحلة الأولى، وفلترة المعلومات وتصنيفها، وتطوير فهم عميق للمشكلة، وتحديد التصميم الذي يمكن تطويره وتحويله إلى نموذج (Pressman, 2018).

مرحلة توليد الأفكار والتصورات المبتكرة لحل المشكلة: يتم فيها العصف الذهني في مجموعات لتطوير الأفكار والعمل على حل المشكلة، فتستبعد أي فكرة مهما كانت بسيطة أو غير قابلة للتنفيذ؛ كما يجري تصنيفها حسب النوع كالآتي " أفكار ممكنة قابلة للتنفيذ، أفكار يمكن تحويلها إلى ألعاب، أفكار ممتعة ومسلية وأفكار تشكل تحديات (بهوت وآخرون، ٢٠٢٢).

مرحلة النموذج الأول: بعد وضع مجموعة من الأفكار والحلول المبتكرة للمشكلة المطروحة، وبعد اختيار أفضل تلك الحلول القابلة للتنفيذ، يُوضع نموذج أولي لخطة تنفيذ الحل المقترح، وتُصمم الأدوات المصاحبة له وتُطوّر كنموذج أولي قابل للتعديل، ويكون التطوير بحسب نتائج تجريب الحل واختباره (عطية وإبراهيم، ٢٠٢١).

مرحلة الاختبار: تمثل هذه المرحلة عملية توفر فرصًا للحصول على التغذية الراجعة على الحلول المقترحة التي جرى التوصل إليها، ومن ثَمَّ العمل على تحسينها وجعلها في أفضل صورة، كما تستهدف هذه المرحلة إعادة بناء النماذج الأولية في ضوء المتغيرات البيئية وآراء المستخدمين لها (بهوت وآخرون، ٢٠٢٢).

خامسًا: التحديات التي تواجه تطبيق التفكير التصميمي:

تواجه استراتيجية التفكير التصميمي عدة تحديات لتعزيز الإبداع والابتكار. فقد صنفت آيديو IDEO (2012) مجالات التحدي التي غالبًا ما يواجهها التربويون والتي يمكن استخدام التفكير التصميمي فيها، إلى خبرات التعلُّم، إذ قد يكون المعلم من خلال منهجية التفكير التصميمي أ كثر قدرة على ربط هذا المحتوى باهتمامات المتعلمين المعاصرة ورغباتهم، عن طريق اكتشاف المزيد حول الأشياء التي يقومون بها خارج المدرسة، وربطه بالمحتوى الذي تقدّمه لهم. كما أن بيئات أو مساحات التعلُّم من خلال إعادة التفكير في تصميم المساحات، يمكن إرسال رسائل جديدة إلى الطلاب عمّا يجب أن يشعروا به، ويتفاعلوا معه في الصف الدراسي. وتأتي البرامج والخبرات المدرسية لتمثل التفاعلات داخل منظومة المدرسة، وعادة ما تكون هذه التفاعلات خارج الصف الدراسي، ويمكن باستمرار إعادة تصميمها وتطويرها لإحداث التغير المطلوب من المدرسة. وأخيرًا الأنظمة التي تظهر الحاجة إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تطويرها، حيث يدور تصميم الأنظمة حول الموازنة بين تعقيد العديد من احتياجات أصحاب المصلحة المختلفة والمتطلبات العملية فيسهم عدد من الشرائح المختلفة في تصميم تلك السياسات، ووضْع الأفكار حولها.

سادسًا: الدراسات الاجتماعية:

أوضح مجاهد (٢٠٢١) أهمية دراسة مادة الدراسات الاجتماعية للطلاب في تعريف الطلاب ببيئتهم المحلية والعربية والعالمية، وتزويدهم بالمعلومات الصحيحة، وتفاعل الإنسان مع بيئته الطبيعية والاجتماعية. وكذلك تنمية قدرة الطلاب على تحليل الظواهر الجغرافية وجمع المعلومات الجغرافية، وإكسابهم مهارات واتجاهات مرغوب فيها، وتعريفهم بالمشكلات المعيشية، واستخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات. وتنمية الانتماء الوطني لدى التلاميذ من خلال معرفة الطلاب بتاريخ الوطن وجغرافيته، وفهم الدروس والعبر من دراسة الماضي من أجل فهم الحاضر وتفسيره.

وعلى الرغم من الأهداف الطموحة التي تسعى إليها عملية تدريس الدراسات الاجتماعية، بالمملكة العربية السعودية، التي تهدف إلى تزويد الطلاب بالمعلومات الدقيقة، وتعميق معارفهم، وتنمية قدراتهم على التفسير والتنبؤ بالظواهر المختلفة، فإن الواقع التعليمي يشير إلى وجود فجوة بين هذه الأهداف والممارسات التعليمية الفعلية، فمعلمو الدراسات الاجتماعية غالبًا لا يعملون على إثارة التفكير لدى الطلاب، مما أدى إلى ضعف قدرتهم على استنباط المعرفة، وتحقيق مستويات متقدمة من الفهم والاستدلال للمفاهيم المطروحة في المناهج الدراسية (أبو مغنم، ٢٠١٨).

وتُعد استراتيجية التفكير التصميمي ذات صلة بمنهج الدراسات الاجتماعية المتمثل في تزويد الطلاب بالمعرفة والمهارات الواقعية. لذا، يعتقد الباحثون في دراسة بولات وبايرام (Polat& Bayram, 2022) -التي استهدفت التعرّف إلى مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية- أن تزويد الطلاب بمهارات التفكير التصميمي يتطلب من المعلمين امتلاكَ هذه المهارات أولًا.

وترى مجاهد وعبد الوهاب (٢٠٢١) أن مادة الدراسات الاجتماعية (الجغرافيا) تكسب الطلاب مهارات واتجاهات مرغوبًا فيها، وتعرفهم بالمشكلات المعيشية واستخدام الأسلوب العلمي في حلها. وعلى الرغم من طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية، والمسؤولية الملقاة على عاتق معلمي الدراسات الاجتماعية في تنشئة الطلاب، فإنهم ما زالوا بحاجة إلى تفعيل دورهم أكثر.

تُعد الدراسات الاجتماعية بيئة خصبة لتنمية مهارات التفكير التصميمي، التي يمكن أن يكون لها دور حيوي في تعلُّم الدراسات الاجتماعية أيضًا، إذ تساعد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطلاب على تحليل المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية المعقدة التي تتناولها مناهج الدراسات الاجتماعية. وتقدّم مهارات التفكير التصميمي للطلاب الأدوات اللازمة لتقديم حلولٍ إبداعية ومستدامة للتحديات المتعلقة بالتنمية المستدامة. كما يسمح التفكير التصميمي للطلاب بتطبيق المفاهيم النظرية في مواقف حياتية حقيقية من خلال مشروعات عملية، وحل المشكلات من واقع الحياة، مما يجعل التعلُّم أكثر ارتباطا وفاعلية. كذلك تشجع أنشطة التفكير التصميمي على العمل التعاوني في بيئات تعليمية، مما يساعد الطلاب على تنمية مهارات القيادة والتواصل والعمل الجماعي، وهي مهارات مهمة في مناهج الدراسات الاجتماعية. ويعمل التفكير التصميمي أيضًا على رفع وعي الطلاب بالقضايا البيئية والاجتماعية المعاصرة، بتوجيههم إلى البحث عن حلول مستدامة للمشكلات المحيطة بهم، واتخاذ قرارات رشيدة بشأنها (البلوي، ٢٠٢٤).

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات التفكير التصميمي، بالتركيز على جوانب مختلفة، ومن هذه الدراسات:

دراسة براون وآخرين (Brown et al., 2016) التي كشفت نتائجها أن معلمي الجغرافيا ما زالوا بحاجة إلى تحسين ممارساتهم في الفصول الدراسية، خاصة فيما يتعلق بتعديل الدروس لتلائم الاحتياجات التعليمية لجميع الطلاب، وإشراكهم في مهارات التفكير العليا.

وهدفت دراسة ريتنا (Retna, 2016) إلى فهم وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في سنغافورة على استخدام التفكير التصميمي كمنحى للتدريس لمدة عامين، للكشف عن المنظور الذي كونوه عن التفكير التصميمي كاستراتيجية تدريس. وعن التحديات التي واجهتهم عند تبني هذه الاستراتيجية. وتوصلت الدراسة إلى أن تبني التفكير التصميمي كاستراتيجية تدريس يعزز من إمكانيات الطلبة في حل المشكلات، ويطور من مهاراتهم الإبداعية، كما ينمي مهارات التعاطف مع الآخرين ومع المجتمع، كما بينت أن هناك عددًا من التحديات التي واجهتهم في التطبيق، وهي عدم كفاية المصادر والقيود الزمنية، وصعوبة التحول لتبني منحى جديد في التعلُّم والتعليم بدلًا من المنحى التقليدي.

وأجرت هاريس (Harris, 2017) دراسةً هدفت إلى تحديد التحديات التي قد يواجهها المعلمون في مرحلة التعليم الأساسي عند محاولتهم دمج التفكير التصميمي وعمليات التفكير التكاملي في أساليب تدريسهم ومناهجهم الدراسية، وحُددت استراتيجية التفكير التصميمي كأسلوبٍ رئيس لتعزيز مشاركة الطلبة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليم المستند إلى المشروع. وبينت النتائج أن أهم التحديات التي واجهت المعلمين عند دمجهم للتفكير التصميمي في التعليم يرجع إلى عاملين أساسيين، هما: القيود الزمنية وقلة الدعم الإداري لهم، ومع ذلك، فهذا لا يقلل من كفاءة استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس، وأهمية دمج الإبداع والابتكار والتكنولوجيا في التعليم والتعلم.

أمَّا دراسة شيفلي وباليلونيس (Shively& Palilonis, 2018) فهدفت إلى الكشف عن تصورات المعلمين تجاه أهمية التفكير التصميمي كاستراتيجيةٍ لتطوير المناهج الدراسية، ودورها في تنمية مهارات محو الأمية الرقمية من الروضة إلى الصف الثالث، والتعرف إلى معوقات تنفيذ المعلمين لنهج التفكير التصميمي كإطار للمناهج الدراسية. وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود تصورات إيجابية تجاه فاعلية التفكير التصميمي كاستراتيجية تعليمية لتطوير تصميم المناهج الدراسية، وكنهجٍ لتعزيز المعرفة الرقمية عن طريق تحسين التفكير النقدي، وحل المشكلات، وإنتاج محتوى ذي معنى في تطوير أساليب دمج المعرفة الرقمية عبر المناهج الدراسية. وكشفت أيضًا عن وجود العديد من المعوقات، منها: نقص مستويات الابتكار الدائم، والقصور في بناء المعرفة، ونقص تنمية مهارات التفكير العليا لدى المعلمين والطلاب. وأوصت الدراسة بأن يكون المعلمون منفتحين دائمًا لتلقي التعلُّم الجديد والحديث حتى لا يشعروا بالضغط في تدريس تقنيات جديدة، مثل: التعلُّم باستخدام التفكير التصميمي، وتشجيع الانطباعات الإيجابية لثقافة التفكير التصميمي في التدريس والتعلم في المدارس، بالإضافة إلى التطوير المهني للمعلمين، وتطوير مهارات الطلاب كجزء أساس من التدريس في القرن الحادي والعشرين.

وجاءت دراسة كرين (Crane, 2018) تهدف إلى التعرّف إلى واقع تطبيق التفكير التصميمي في التعليم، وتأثيره في تنمية الممارسات الإبداعية للطلبة وتطويرها في الصفوف من الروضة إلى الصف الثاني عشر، كما هدفت إلى تطوير حلول لدعم المعلمين في تبني منهجية التفكير التصميمي في حل المشكلات التعليمية التي تواجههم. وتوصلت الدراسة إلى أن لاستخدام التفكير التصميمي في التعليم تأثيرًا إيجابيًا على الطلاب والمعلمين، حيث تُمكِّنُ عملياتُ التفكير التصميمي من تنمية مهارات حل المشكلات، والإبداع، والتعاطف، ومهارات التفكير ما وراء المعرفي، كما أبرزت النتائجُ أن المعلمين أبدوا اتجاهات إيجابية نحو استخدام التفكير التصميمي في عملياتهم التعليمية.

أمَّا قومبيل (Gompel, 2019) فأجرى دراسة هدفت إلى الكشف عن تأثير التفكير التصميمي كاستراتيجية تربوية في تنمية مهارات التعلُّم الأربع (التفكير الناقد،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتواصل، والتعاون، والإبداع) للقرن الحادي والعشرين. وكشفت نتائجها عن فاعلية استراتيجية التفكير التصميمي، إذ أبدى الطلاب والطالبات نظرة إيجابية تجاه التفكير التصميمي بوصفه استراتيجية تدريسية أتاحت فرصة فاعلة للطلبة لممارسة مهارات القرن الحادي والعشرين. وبينت النتائج أيضًا أن استراتيجية التفكير التصميمي تتطلب بذل جهود مدروسة من المعلم لتنفيذ الموقف الصفي بنجاح

وتوصلت دراسة إبراهيم (٢٠٢١) إلى ضرورة اهتمام برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية بتبني أدوات الجودة، وتدريب الطلبة المعلمين على كيفية توظيفها في رفع جودة الأداء التدريسي، والتحسين المهني.

ومن ذلك، دراسة آل سعود (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرّف إلى مستوى ممارسات معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التاريخي في تدريس طالبات مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. وأظهرت نتائج الدراسة ممارسة منخفضة لمهارات التفكير التاريخي لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في تدريس طالبات مراحل التعليم العام السعودي، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسات معلمات الدراسات الاجتماعية تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي لصالح فئة الماجستير فأعلى، والتخصص الأكاديمي لصالح معلمات التاريخ، والدورات التدريبية لصالح فئة ثلاث دورات فأكثر، والمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الثانوية، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا لمتغير الخبرة التدريسية. وقدمت مجموعة من التوصيات المناسبة.

وسعت دراسة هينيسي ومولر (Hennessey & Mueller, 2021) إلى التعرّف إلى دور التفكير التصميمي في التدريس والتعلم، والكشف عن دور مراحل التفكير التصميمي في إثراء المعرفة والمهارات التدريسية للمعلمين والطلاب، والتعرف إلى التحديات التي تقف أمام تنفيذ نهج التفكير التصميمي في الفصل الدراسي. وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود دور إيجابي لتطبيق التفكير التصميمي في التدريس والتعلُّم، من خلال تعزيز كفاءات التفكير النقدي والتعاون بين مختلف التخصصات، وبحث المعلمون في موضوعات مختلفة، مثل: الفنون، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات عند تصميم الدروس، لربط المفاهيم والمحتوى. ووجود دور إيجابي لتطبيق المعلمين مراحل التفكير التصميمي في إثراء المستوى المعرفي والمهارات التدريسية للمعلمين والطلاب؛ مما يزيد من قدرتهم على تطبيق أسلوبٍ لحل المشكلات يتمحور على الطالب في الفصل، وزيادة التفكير الإبداعي، وفهم المشكلات من أجل تطوير الحلول التي تلبي احتياجات المستخدم. ووجود تأثير إيجابي للتفكير التصميمي الذي يطبقه المعلمون عن طريق الأساليب التربوية التي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تتضمن التعلُّم القائم على حل المشكلات، أو التعلُّم القائم على المشاريع، أو أنشطة الفصول الدراسية القائمة على الاستقصاء على زيادة تحصيل الطلاب، وتعزيز المثابرة في المهام الصعبة. ووجود العديد من التحديات التي يواجهها المعلمون، منها: عدم كفاية الموارد، ونقص الخبرة، وضيق الوقت، ونقص التدريب، وتشمل تحديات التفكير التصميمي التي يواجهها الطلاب الارتباكَ، والإحباط، ونقص الإبداع، ونقص الأفكار الجيدة، وصعوبات العمل الجماعي. وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الأبحاث المستقبلية عن فهم كيفية عمليات الانتقال التكنولوجي للمعلمين في التعليم الناشئ، وتطبيق الأساليب التربوية الحديثة التي تزيد من معارف المعلمين، كالتفكير التصميمي، كما يجب تطوير المعلمين في دمج مهارات وطرق تفكير جديدة، بما في ذلك أداؤهم التدريسي.

أمّا دراسة بولات وبايرام (Polat& Bayram, 2022) فهدفت إلى التعرّف إلى مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في تركيا، وفحْصِ العلاقة بين مهارات التفكير التصميمي والمتغيرات الديموغرافية. وأظهرت النتائج أن مستويات مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية كانت مرتفعة، ولم تختلف مستويات مهارات التفكير التصميمي لديهم باختلاف الجنس، والعمر، ومنطقة العمل، والخبرة العملية، ونوع المؤسسة، ومستوى استخدام التكنولوجيا. وعكَسَ معظم معلمي الدراسات الاجتماعية العلاقةَ والعملية والأخلاق والمهارات الموجهة نحو الفرد المتعلقة بمهارات التفكير التصميمي في حياتهم اليومية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية مرتفعة بشكل عام، لكنها لا تختلف اختلافًا كبيرًا وفقًا للمتغيرات الديموغرافية. كما أن للمعلمين ذوي مهارات التفكير التصميمي العالية علاقة قوية مع طلابهم، وهم موجهون نحو العملية، ولديهم معايير أخلاقية عالية، وموجهون نحو الفرد.

وهدفت دراسة كينلي وآخرين (Kinley et al., 2022) إلى الكشف عن دور التفكير التصميمي بوصفه استراتيجية تدريسية في تصميم وتنفيذ الدروس بإحدى المدارس الثانوية في بوتان. وكشفت نتائج الدراسة أن استخدام التفكير التصميمي يمكّن المعلمين من أن يكونوا مبتكرين في التخطيط لأنشطة التعلُّم التي تجعل الدروس أكثر جاذبية وإثارة، وأن التفكير التصميمي بوصفه استراتيجية تدريسية أداة ملهمة لتعزيز مهارات القرن الحادي والعشرين، ومنها: مهارات التفكير الإبداعي، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات، ومهارات التواصل، ومهارات التعاون. وأن الطلاب أظهروا اتجاهات إيجابية تجاه هذه الاستراتيجية. كذلك كشفت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النتائج أن الوقت وقلة الموارد يمثلان تحديًا يواجه تطبيق التفكير التصميمي بشكل فاعل.

وأجرى كالافيا وآخرون (Calavia et al., 2023) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية منهجية (التفكير-الإبداع-التعليم) لتدريب معلمي ما قبل الخدمة على التفكير التصميمي؛ لتحديد الاحتياجات التعليمية وتصميم المواد التعليمية لتلبية تلك الاحتياجات. وقد توصلت هذه الدراسة إلى وجود فاعلية لتطبيق منهجية (فكر-ابتكر-علم) في زيادة قدرة المعلمين على صياغة وحل المشكلات المعقدة، من خلال عملية تحليلية وإبداعية، وتصميم مواد تعليمية أفضل، تركز على تلبية احتياجات المستخدمين ودمجها في مناهج التدريس، وزيادة مستويات التفكير التصميمي لمعلمي ما قبل الخدمة في المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير إلى زيادة في تطوير المهارات الشخصية والانضباط في العمل التدريسي، وتقديم حلول للمشكلات المعقدة، وإنشاء المواد التعليمية والدروس وتجارب التعلُّم، وجودة وملاءمة وإبداعية المواد التعليمية القابلة للاستخدام لمعلمي ما قبل الخدمة في المجموعة التجريبية بعد البرنامج التدريبي القائم على التفكير التصميمي. وأوصت الدراسة بإجراء العديد من البحوث المستقبلية عن الدور الذي يؤديه تخصص التفكير التصميمي في تدريب معلمي ما قبل الخدمة، وإنشاء حلول عملية جديدة لتطبيق هذا التدريب والاندماج فيه.

وفي هذا السياق أيضًا، أجرى العثمان (٢٠٢٤) هدفت إلى تقديم تصور مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي، من خلال الوقوف على واقع ممارسة المعلمين لتلك المهارات. أظهرت نتائج الدراسة توافر مهارات التفكير التصميمي (التعاطف، والتحديد، والتصور، وتوليد الأفكار، والنمذجة، والاختبار) لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بدرجة متوسطة، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي -بشكل عام- تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية والخبرة العملية، وخلصت الدراسة إلى أهمية تكثيف برامج التدريب المقدمة للمعلمين بأهمية مهارات التفكير التصميمي، ودورها في صقل خبرات وقدرات الطلاب على التعامل مع المشكلات التي تواجههم.

التعليق على الدراسات السابقة:

شهد مجال التعليم اهتمامًا متزايدًا باستراتيجية التفكير التصميمي كمنهجية للتدريس والتطوير، وهو ما تظهره الدراسات السابقة، ويظهر أيضًا تباينًا في أهدافها ومحاورها، ويُمكن استعراض التعليق على الدراسات السابقة على النحو الآتي، فمن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيث الهدف، سعت الدراسات إلى فهم أثر التفكير التصميمي في العملية التعليمية، وتحديد التحديات والمعوقات التي تواجه تطبيقه، واستكشاف إمكاناته في تطوير مهارات الطلاب والمعلمين. وتتفق الدارسة الحالية وتلك الدراسات في استخدام التفكير التصميمي في التعليم بوصفه استراتيجية تدريسية مع تنوع المقررات المطبق عليها، مثل: دراسة ريتنا (Retna, 2016) ودراسة شيفلي وباليلونيس (Shively & Palilonis, 2018) وقومبيل (Gompel, 2019) دراسة كينلي وآخرين (Kinley et al., 2022) في حين تنفرد هذه الدراسة في التعرّف إلى واقع استخدامها كاستراتيجية في مقرر الدراسات الاجتماعية.

كما اتفقت الدراسة الحالية وبعض الدراسات في فهم وجهة نظر المعلمين على استخدام التفكير التصميمي في التدريس، والتحديات التي تواجه تطبيقه، مثل: القيود الزمنية، وقلة الدعم الإداري، وعدم كفاية المصادر، وصعوبة التحول من المنحى التقليدي للتعليم، كدراسة ريتنا (Retna, 2016)، ودراسة هاريس (Harris, 2017)، في حين ركزت دراسة شيلي وباليلونيس (Shively & Palilonis, 2018) على تصورات المعلمين تجاه أهميته في تطوير المناهج الدراسية وتنمية مهارات محو الأمية الرقمية. كما اتفقت مع دراسة بولات وبايرام Polat& (Bayram, 2022) في استهداف معلمي الدراسات الاجتماعية.

وتميزت الدراسة الحالية عن بقية الدراسات السابقة بالتعرف إلى واقع استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في مدينة الرياض، بالإضافة إلى قلة الدراسات التي تناولت التفكير التصميمي في الدراسات الاجتماعية، وهذا ما أكدته دراسة شيفلي وباليلونيس (Shively & Palilonis, 2018)، إذ أوصت بأن يكون المعلمون منفتحين دائمًا لتلقي التعلُّم الجديد والحديث حتى لا يشعروا بالضغط في تدريس تقنيات جديدة مثل التعلُّم باستخدام التفكير التصميمي، بالإضافة إلى وجوب تشجيع الانطباعات الإيجابية لثقافة التفكير التصميمي في التدريس والتعلُّم في المدارس، فضلًا عن التطوير المهني للمعلمين، وتطوير مهارات الطلاب كجزء أساس من التدريس في القرن الحادي والعشرين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي في تحقيق أغراضها، لمناسبته من حيث انسجامه وأهدافها، وطبيعة الأسئلة التي تسعى إلى الإجابة عنها، فالمنهج الوصفي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا (أبو علام، ٢٠١٤).

مجتمع الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة جميع معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض، حيث بلغ عددهن (٢٢١٩) معلمة في العام الدراسي ١٤٤٦ه، حسب الإحصائية التي تم الحصول عليها بالتواصل مع إدارة التعليم بمنطقة الرياض.

عيّنة الدراسة:

وزعت الاستبانة من خلال الرابط الإلكتروني على مجتمع الدراسة بطريقة عشوائية (عيّنة عشوائية بسيطة)، وجرى الاكتفاء بردود بلغ عددها (٢٢٨).

خصائص عيّنة الدراسة:

بُنيت هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المتعلقة بالبيانات الشخصية لأفراد عيّنة الدراسة متمثلة في (المؤهل العلمي- سنوات الخبرة- المرحلة الدراسية- الدورات التدريبية المتخصصة في مجال التفكير)، وكانت مواصفات العيّنة على النحو الآتي:

جدول (١) توزيع مفردات عيّنة الدراسة تبعًا لمتغير المؤهل العلمي

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية%
المؤهل العلمي	دبلوم	10	%4.4
	بكالوريوس	195	%85.5
	ماجستير	22	%9.6
	دكتوراه	1	%0.4
المجموع		**٢٢٨**	**%١٠٠.٠**

تبين من الجدول السابق أن (٤.٤%) من أفراد العيّنة مؤهلهم العلمي دبلوم، في حين (٨٥.٥%) مؤهلهم العلمي بكالوريوس، على حين (٩.٦%) مؤهلهم العلمي ماجستير، وأخيرًا تبين أن (٠.٤%) من أفراد العيّنة مؤهلهم العلمي دكتوراه.

جدول (٢) توزيع مفردات عيّنة الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية%
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	15	%6.6
	من ٥- ١٠ سنوات	90	%39.5
	أكثر من ١٠ سنوات	123	%53.9
المجموع		**٢٢٨**	**%١٠٠.٠**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تبين من الجدول السابق أن سنوات خبرة (٦.٦%) من أفراد العيّنة أقل من ٥ سنوات، وأن سنوات خبرة (٣٩.٥%) من أفراد العيّنة من ٥ إلى ١٠ سنوات، وأن سنوات خبرة (٥٣.٩%) أكثر من ١٠ سنوات.

جدول (٣) توزيع عيّنة مفردات الدراسة تبعًا لمتغير المرحلة الدراسية

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية%
المرحلة الدراسية	الابتدائية	51	%22.4
	المتوسطة	102	%44.7
	الثانوية	75	%32.9
المجموع		**٢٢٨**	**%١٠٠.٠**

تبين من الجدول السابق أن (٢٢.٤%) من أفراد العيّنة يعملون في المرحلة الدراسية الابتدائية، في حين يعمل (٤٤.٧%) منهم في المرحلة الدراسية المتوسطة، وأخيرًا تبين أن (٣٢.٩%) من أفراد العيّنة يعملون في المرحلة الدراسية الثانوية.

جدول (٤) توزيع مفردات عيّنة الدراسة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية المتخصصة في مجال التفكير

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية%
الدورات التدريبية المتخصصة في مجال التفكير	لا يوجد	176	%77.2
	١- ٣ دورات	27	%11.8
	أكثر من ٣ دورات	25	%11.0
المجموع		**٢٢٨**	**%١٠٠.٠**

تبين من الجدول السابق أن (٧٧.٢%) من أفراد العيّنة لم يتلقوا أي دورة، في حين تلقى (١١.٨%) منهم من دورة إلى ٣ دورات تدريبية متخصصة في مجال التفكير، وأخيرًا تبين أن (١١.٠%) من أفراد العيّنة تلقوا أكثر من ٣ دورات تدريبية متخصصة في مجال التفكير.

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، ووفقًا لمنهج الدراسة المتبع وطبيعة الدراسة، فقد استُخدمت الاستبانة كأداة لعملية جمع البيانات؛ وذلك لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها. وتكوّنت في صورتها النهائية من:

القسم الأول: البيانات الأولية لمفردات عيّنة الدراسة، والمتمثلة في: (المؤهل العلمي- عدد سنوات الخبرة في التدريس- المرحلة الدراسية- عدد الدورات التدريبية المتخصصة في مجال التفكير).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القسم الثاني: ويتكون من (٣) عبارات لتقييم المعرفة العامة لمعلمة الدراسات الاجتماعية بالتفكير التصميمي.
القسم الثالث: ويتكون من (٤٣) عبارة لمعرفة واقع تدريس التفكير التصميمي، موزعة على (٣) محاور. وجرى الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في إعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجات لتتم معالجتها إحصائيًا كالآتي:

جدول (٥) مقياس ليكرت للاستجابات

أوافق تمامًا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق تمامًا
٥ -٤.٢١	٤.٢٠ -٣.٤١	٣.٤٠ -٢.٦١	٢.٦٠ -١.٨١	١.٨٠ -١

صدق أداه الدراسة:

أولًا: الصدق الظاهري:

عُرضت الاستبانة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين، للتأكد من مدى ملاءمة العبارات لتحقيق أهداف الدراسة، ومناسبتها لبُعدها ومحورها، وقد عُدلت بعض العبارات حسب توجيهات المحكمين.

ثانيًا: صدق الاتساق الداخلي:

جرى التأكد من صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية لبُعدها ومحورها الذي تنتمي إليه، وذلك من خلال الاعتماد على معامل ارتباط بيرسون.

جدول (٦) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
درجة تقييم المعرفة			
١.	لدي معرفة بمفهوم التفكير التصميمي	0.988**	٠.٠٠٠
٢.	لدي معرفة بمهارات التفكير التصميمي	0.988**	٠.٠٠٠
٣.	لدي معرفة بأهمية التفكير التصميمي	0.978**	٠.٠٠٠
استخدام معلمة الدراسات الاجتماعية استراتيجية التفكير التصميمي في حل المشكلات التي تواجهها في أثناء التدريس			
١.	أتعرف إلى جوانب المشكلة لأضع سؤال التحدي قابلًا للتنفيذ.	0.699**	٠.٠٠٠
٢.	أكتب التحدي بصيغة سؤال (كيف يمكننا أن...)	0.933**	٠.٠٠٠
٣.	أضع التبريرات لآلية استخدام الأدوات لجمع المعلومات.	0.950**	٠.٠٠٠
٤.	أربط أهداف الأداة المستخدمة مع سؤال التحدي.	0.946**	٠.٠٠٠
٥.	أحدد الأنشطة المراد تطبيقها في مرحلة تحديد المشكلة بدقة.	0.713**	٠.٠٠٠
٦.	أصف مبررًا لاستراتيجية اختيار الأفكار وفقًا لمعايير تقييم الفكرة.	0.956**	٠.٠٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
٧.	أستخدم الأدوات المناسبة لجمع المعلومات لتقييم النماذج الأولية.	0.957**	٠.٠٠٠
٨.	أختار الاختبار الملائم للنموذج الأولي المناسب لطبيعة الحلول المقترحة.	0.956**	٠.٠٠٠
البعد الأول: تخطيط الدرس			
١.	أضع أهدافًا تعليمية تتناسب مع تطبيق مهارات التفكير التصميمي.	0.944**	٠.٠٠٠
٢.	أختار استراتيجيات تدريس تتناسب مع تطبيق مهارات التفكير التصميمي وطبيعة الدرس.	0.946**	٠.٠٠٠
٣.	أحدد التقنيات الممكن استخدامها وفق مهارات التفكير التصميمي.	0.942**	٠.٠٠٠
٤.	أختار أنشطة تدريس تتناسب مع مهارات التفكير التصميمي وتلبي احتياجات الطالبات.	0.937**	٠.٠٠٠
٥.	أختار مصادر إثرائية ملائمة لموضوع الدرس.	0.812**	٠.٠٠٠
البعد الثاني: تنفيذ الدرس			
١.	أساعد الطالبات على تطبيق مرحلة التعاطف في فهم الاحتياجات.	0.942**	٠.٠٠٠
٢.	أشجع الطالبات على جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة، من مصادر متنوعة.	0.730**	٠.٠٠٠
٣.	أساعد الطالبات في تحديد المشكلة أو التحدي الذي يواجههن.	0.792**	٠.٠٠٠
٤.	أنظم جلسات عصف ذهني مع الطالبات، لاستخدام التفكير الإبداعي لتوليد أفكار جديدة، وغير تقليدية.	0.918**	٠.٠٠٠
٥.	أساعد الطالبات في تقييم وتحليل الأفكار المطروحة؛ لتحديد مدى توجيهها لحل المشكلة. إضافة إلى تصنيف الأفكار وتحديد الأفكار الواعدة التي يمكن تطويرها.	0.777**	٠.٠٠٠
٦.	أساعد الطالبات في اختيار بعض الأفكار، وتحويلها إلى نماذج أولية؛ بحيث تكون قابلة للتطبيق.	0.921**	٠.٠٠٠
٧.	أشجع الطالبات على تطبيق نهج تفاعلي باستخدام الملاحظات التي تلقينها لتحسين النماذج الأولية.	0.914**	٠.٠٠٠
البعد الثالث: تقويم الدرس			
١.	أقيم تقدّم الطالبات من خلال المناقشة داخل الصف.	0.932**	٠.٠٠٠
٢.	أقيم تقدّم الطالبات من خلال الاختبارات.	0.799**	٠.٠٠٠
٣.	أكلف الطالبات بواجبات منزلية تنمي مهارات تطبيق مهارات التفكير التصميمي لديهن.	0.928**	٠.٠٠٠
٤.	أقيم تقدّم الطالبات من خلال ملاحظات الأداء لتشخيص نقاط القوة والضعف لديهن في تطبيق مهارات التفكير التصميمي.	0.938**	٠.٠٠٠
٥.	أقوم بتعديل الحلول وفقًا للتغيرات في احتياجات الطالبات أو الظروف.	0.950**	٠.٠٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		معامل الارتباط	مستوى الدلالة
المعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس			
١.	ندرة المصادر العربية في مجال التفكير التصميمي.	0.964**	٠.٠٠٠
٢.	الحاجة لتدريب المعلمات على استخدام استراتيجية التفكير التصميمي.	0.959**	٠.٠٠٠
٣.	قلة الدافعية لدى الطالبات للقيام بالأعمال التي ينبغي عليهن تنفيذها في مهارات التفكير التصميمي.	0.781**	٠.٠٠٠
٤.	قلة الدافعية لدى المعلمة للقيام بالتخطيط لتنفيذ استراتيجية التفكير التصميمي.	0.984**	٠.٠٠٠
٥.	كثرة نصاب المعلمة من الحصص الدراسية.	0.980**	٠.٠٠٠
٦.	كثافة محتوى المقرر الدراسي لا يسمح بتطبيق حل المشكلات باستخدام التفكير التصميمي.	0.975**	٠.٠٠٠
٧.	كثرة الأعباء الإدارية المكلفة بها معلمة الدراسات الاجتماعية.	0.978**	٠.٠٠٠
٨.	مواضيع المقرر لا تتناسب مع تطبيق استراتيجية التفكير التصميمي.	0.932**	٠.٠٠٠
٩.	ضعف تفعيل قنوات التواصل لتبادل الخبرات بين معلمات الدراسات الاجتماعية في مجال التفكير التصميمي.	0.982**	٠.٠٠٠
١٠	قلة الوعي لدى بعض أصحاب القرار في المدارس بأهمية استراتيجية التفكير التصميمي.	0.955**	٠.٠٠٠
١١	الفصل الدراسي غير مهيأ للتعامل مع استراتيجية التفكير التصميمي.	0.984**	٠.٠٠٠

(**) دالة عند 0.01

يتضح من جدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01)، ما يشير إلى الاتساق الداخلي بين عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور .

١. ثبات أداة الدراسة:

حُسب ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach's)، ويوضح الجدول (٧) قيمة معامل الثبات لكل جزء من أجزاء الاستبانة.

جدول (٧) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل الثبات
درجة تقييم المعرفة.	٣	0.981
استخدام معلمة الدراسات الاجتماعية التفكير التصميمي في حل المشكلات التي تواجهها في أثناء التدريس.	٨	0.962
أبعاد استخدام التفكير التصميمي في الدراسات الاجتماعية.	١٧	0.978
المعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس.	١١	0.988
الثبات الكلي للاستبانة	٣٩	0.991

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن قيّم معاملات الثبات كانت مرتفعة لكلّ محور، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

النتائج ومناقشتها.

نتيجة السؤال الرئيس: ما واقع استخدام التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض؟

لمعرفة واقع استخدام استراتيجية التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية بمدينة الرياض، جرى بدايةً تقييم معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية لمعرفتهن بمفهوم التفكير التصميمي ومهاراته، ويوضح جدول (٨) استجاباتهن للعبارات:

جدول (٨) رأي مفردات العيّنة على درجة تقييم المعرفة

درجة تقييم المعرفة									
م	العبارة		معرفة تامة	معرفة جيدة	معرفة متوسطة	معرفة قليلة جدًا	ليس لدي معرفة	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١٢.	لدي معرفة بمفهوم التفكير التصميمي.	ك	15	27	44	67	75	2.298	1.226	٢
		%	6.6	11.8	19.3	29.4	32.9			
١٣.	لدي معرفة بمهارات التفكير التصميمي.	ك	14	22	46	69	77	2.241	1.194	٣
		%	6.1	9.6	20.2	30.3	33.8			
١٤.	لدي معرفة بأهمية التفكير التصميمي.	ك	33	42	40	51	62	2.706	1.413	١
		%	14.5	18.4	17.5	22.4	27.2			
الدرجة الكلية لدرجة تقييم المعرفة								2.415	1.257	-

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (2.415)؛ أي أن لدى معلمات الدراسات الاجتماعية معرفة قليلة بعبارات هذا المحور. وقد يرجع السبب في ذلك إلى المعوقات في المحور الثالث من الاستبانة، إذ بلغ المتوسط الحسابي العام لها (3.931)، أي أن درجة المعوقات بدرجة تقدير كبيرة.

- حصلت العبارة (٣) التي نصها " لدي معرفة بأهمية التفكير التصميمي" على الترتيب الأول وفقًا للمتوسط الحسابي، وهي معرفة متوسطة.

- وحصلت العبارة (٢) التي نصها " لدي معرفة بمهارات التفكير التصميمي" على الترتيب الأخير وفقًا للمتوسط الحسابي، وهي معرفة قليلة جدًا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واتفقت هذه النتيجة ونتيجة دراسة شيفلي وباليلونيس (Shively & Palilonis, 2018) التي توصلت إلى وجود نقص في مستويات الابتكار الدائم والقصور في بناء المعرفة، ونقص في تنمية مهارات التفكير العليا لدى للمعلمين والطلاب. وتختلف مع دراسة كرين (Crane, 2018) التي كشفت عن أن المعلمين أبدوا اتجاهات إيجابية نحو استخدام التفكير التصميمي في عملياتهم التعليمية. ودراسة قومبيل (Gompel, 2019) التي توصلت إلى أن الطلاب والطالبات أبدوا نظرة إيجابية تجاه التفكير التصميمي بوصفة استراتيجية تدريسية.

ويعزو الباحثان هذا الاختلاف إلى أن العينّة عند إجراء الدراسة الحالية لم تعرض على ورشة عمل أو دورات مسبقة توضح استراتيجية التفكير التصميمي، في حين أن العيّنة في الدراسات التي اختلفت مع هذه النتيجة عُرضت إلى ورش عمل ودورات سواء لها علاقة مباشره أو غير مباشرة بالتفكير التصميمي مما ساعد على وضوح الرؤية عن مفهوم التفكير التصميمي وتكوين تصورات إيجابية.

المحور الأول: استخدام معلمة الدراسات الاجتماعية للتفكير التصميمي في حل المشكلات التي تواجهها أثناء التدريس:

جدول (٩) رأي مفردات العيّنة على استخدام معلمة الدراسات الاجتماعية للتفكير التصميمي في حل المشكلات التي تواجهها في أثناء التدريس

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق تمامًا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق تمامًا			
١.	أتعرف إلى جوانب المشكلة لأضع سؤال التحدي قابلًا للتنفيذ.	ك	140	69	17	2	٠	4.521	0.673	١
		%	61.4	30.3	7.5	٠.٩	٠.٠			
٢.	اكتب التحدي بصيغة سؤال (كيف يمكننا أن...).	ك	3	3	22	57	143	1.535	0.825	٨
		%	1.3	1.3	9.6	25.0	62.7			
٣.	أضع التبريرات لآلية استخدام الأدوات لجمع المعلومات.	ك	3	2	19	69	135	1.548	0.792	٧
		%	1.3	٠.٩	8.3	30.3	59.2			
٤.	أربط أهداف الأداة المستخدمة مع سؤال التحدي.	ك	3	3	42	67	113	1.754	0.891	٣
		%	1.3	1.3	18.4	29.4	49.6			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥.	أحدد الأنشطة المراد تطبيقها في مرحلة تحديد المشكلة بدقة.	ك	125	73	16	11	٣	4.342	0.903	٢
		%	54.8	32.0	7.0	4.8	1.3			
٦.	أصف مبررًا لاستراتيجية اختيار الأفكار وفقًا لمعايير تقييم الفكرة.	ك	3	5	24	70	126	1.636	0.857	٤
		%	1.3	2.2	10.5	30.7	55.3			
٧.	أستخدم الأدوات المناسبة لجمع المعلومات لتقييم النماذج الأولية.	ك	٢	3	21	69	133	1.561	0.785	٦
		%	٠.٩	1.3	9.2	30.3	58.3			
٨.	أختار الاختبار الملائم للنموذج الأولي المناسب لطبيعة الحلول المقترحة.	ك	3	4	18	72	131	1.578	0.817	٥
		%	1.3	1.8	7.9	31.6	57.5			
الدرجة الكلية لواقع استخدام التفكير التصميمي								2.309	0.729	-

يتضح من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (2.309)؛ أي أن معلمات الدراسات الاجتماعية موافقات بدرجة تقدير منخفضة على عبارات هذا المحور.

- جاءت عبارة " أتعرف على جوانب المشكلة لأضع سؤال التحدي قابلًا للتنفيذ" في الترتيب الأول وفقًا للمتوسط الحسابي، وهي أوافق تمامًا. تليها عبارة "أحدد الأنشطة المراد تطبيقها في مرحلة تحديد المشكلة بدقة" ثم عبارة " أربط أهداف الأداة المستخدمة مع سؤال التحدي ".

- في حين جاءت العبارات الآتية في المراتب الثلاث الأخيرة على التوالي: " أستخدم الأدوات المناسبة لجمع المعلومات لتقييم النماذج الأولية ". " أضع التبريرات لآلية استخدام الأدوات لجمع المعلومات "" أكتب التحدي بصيغة سؤال (كيف يمكننا أن...)".

ويتضح من ذلك أن معلمات الدراسات الاجتماعية لا يستخدمن التفكير التصميمي في حل المشكلات التي تواجههن في أثناء التدريس، كما اتضح سابقًا في جدول (٨) نتائج تقييم معرفة معلمات الدراسات الاجتماعية لمعرفتهن بمفهوم التفكير التصميمي ومهارته.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراسة آل سعود (٢٠٢١) التي أظهرت ممارسة منخفضة لمهارات التفكير التاريخي لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في تدريس طالبات مراحل التعليم العام السعودي. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كرين (Crane, 2018) التي توصلت إلى أن لاستخدام التفكير التصميمي في التعليم تأثيرًا إيجابيًا على الطلاب والمعلمين، حيث تُمكِّنُ عملياتُ التفكير التصميمي من تنمية مهارات حل المشكلات، والإبداع، والتعاطف، ومهارات التفكير ما وراء المعرفي.

المحور الثاني: استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في تدريس الدراسات الاجتماعية

تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأبعاد استخدام التفكير التصميمي في الدراسات الاجتماعية، والجداول الآتية توضح ذلك:

جدول (١٠) ترتيب أبعاد استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في تدريس الدراسات الاجتماعية ودرجته الكلية

م	الأبعاد	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	البُعد الأول: تخطيط الدرس.	2.338	0.950	٣
2	البُعد الثاني: تنفيذ الدرس.	3.000	0.771	١
3	البُعد الثالث: تقويم الدرس.	2.493	1.094	٢
الدرجة الكلية لأبعاد استخدام التفكير التصميمي في الدراسات الاجتماعية		2.656	0.906	-

يتضح من الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (2.656)؛ أي أن مستوى استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية للتفكير التصميمي في الدراسات الاجتماعية جاء بدرجة محايد، وبذلك تعطى الدرجة الكلية درجة تقدير متوسطة. وبشكل عام، فإن هذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة العثمان (٢٠٢٤) من توافر مهارات التفكير التصميمي (التعاطف، والتحديد، والتصور، وتوليد الأفكار، والنمذجة، والاختبار) لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بدرجة متوسطة، ودراسة قومبيل (Gompel, 2019) التي توصلت إلى أنه ينبغي العمل بشكل أكبر على التفكير التصميمي، وبينت أن استراتيجية التفكير التصميمي تتطلب بذل جهود مدروسة أكثر من المعلم لتنفيذ الموقف الصفي بنجاح. في حين يختلف مع ما توصلت إليه دراسة بولات وبايرام (Polat& Bayram, 2022) التي أظهرت أن مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية مرتفعة بشكل عام. وفيما يلي تفاصيل استجابات مفردات العيّنة على عبارات كل بُعد:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البُعد الأول: تخطيط الدرس

جدول (١١) رأي مفردات العيّنة لبعد تخطيط الدرس

م	العبارة		درجة الموافقة: أوافق تمامًا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق تمامًا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١.	أضع أهدافًا تعليمية تتناسب مع تطبيق مهارات التفكير التصميمي.	ك	3	8	25	68	124	1.675	0.900	٤
		%	1.3	3.5	11.0	29.8	54.4			
٢.	أختار استراتيجيات تدريس تتناسب مع تطبيق مهارات التفكير التصميمي وطبيعة الدرس.	ك	24	62	8	5	129	2.328	1.593	٢
		%	10.5	27.2	3.5	2.2	56.6			
٣.	أحدد التقنيات الممكن استخدامها وفق مهارات التفكير التصميمي.	ك	3	10	23	67	125	1.679	0.918	٣
		%	1.3	4.4	10.1	29.4	54.8			
٤.	أختار أنشطة تدريس تتناسب مع مهارات التفكير التصميمي وتلبي احتياجات الطالبات.	ك	4	7	24	66	127	1.662	0.912	٥
		%	1.8	3.1	10.5	28.9	55.7			
٥.	أختار مصادر إثرائية ملائمة لموضوع الدرس.	ك	119	69	40	٠	٠	4.346	0.761	١
		%	52.2	30.3	17.5	٠.٠	٠.٠			
	الدرجة الكلية للبعد الأول تخطيط الدرس							2.338	0.950	--

يتبين من الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (2.338)؛ أي أن مستوى استجابات معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات البُعد الأول تخطيط الدرس جاء بدرجة لا أوافق، وبذلك تعطى الدرجة الكلية درجة تقدير منخفضة.

- حصلت العبارة " أختار مصادر إثرائية ملائمة لموضوع الدرس" على الترتيب الأول وفقًا للمتوسط الحسابي، وهي أوافق تمامًا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- في حين حصلت العبارة التي نصها " أختار أنشطة تدريس تتناسب مع مهارات التفكير التصميمي وتلبي احتياجات الطالبات" على الترتيب الأخير وفقًا للمتوسط الحسابي، وهي لا أوافق تمامًا.

وقد يرجع السبب في ذلك إلى قلة التدريب الكافي على أساليب التخطيط الحديثة، ومما يؤيد ذلك أن (٧٧.٢%) لم يتلقين تدريبًا على دورات في مهارات التفكير، بالإضافة إلى المعوقات في المحور الثالث من الاستبانة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لقلة الدافعية لدى المعلمة للقيام بالتخطيط لتنفيذ استراتيجية التفكير التصميمي (4.030)، وكثرة الأعباء الإدارية المكلفة بها معلمة الدراسات الاجتماعية (4.087). وهي تقديرات كبيره مما جعلها تمثل عائقًا أمام التخطيط الجيد.

وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة إبراهيم (٢٠٢١) في أن المعلمين بحاجة إلى الاهتمام ببرامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية بتبني أدوات الجودة، وتدريب الطلبة المعلمين على كيفية توظيفها في رفع جودة الأداء التدريسي، والتحسين المهني. ودراسة براون وآخرين (Brown et al., 2016) التي كشفت الملاحظة فيها أن معلمي الجغرافيا ما زالوا بحاجة إلى تحسين ممارساتهم في الفصول الدراسية، خاصة فيما يتعلق بتعديل الدروس لتلائم الاحتياجات التعليمية لجميع الطلاب، وإشراكهم في مهارات التفكير العليا.

البُعد الثاني: تنفيذ الدرس

جدول (١٢) رأي مفردات العيّنة لبعد تنفيذ الدرس

م	العبارة		أوافق تمامًا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق تمامًا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			درجة الموافقة							
١.	أساعد الطالبات على تطبيق مرحلة التعاطف في فهم الاحتياجات.	ك	٢	12	21	74	119	1.701	0.904	٥
		%	٠.٩	5.3	9.2	32.5	52.2			
٢.	أشجع الطالبات على جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة، من مصادر متنوعة.	ك	139	69	20	٠	٠	4.521	0.653	١
		%	61.0	30.3	8.8	٠.٠	٠.٠			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			أوافق تمامًا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق تمامًا			
٣.	أساعد الطالبات في تحديد المشكلة أو التحدي الذي يواجههن.	ك	108	66	28	12	14	4.061	1.166	٣
		%	47.4	28.9	12.3	5.3	6.1			
٤.	أنظم جلسات عصف ذهني مع الطالبات، لاستخدام التفكير الإبداعي لتوليد أفكار جديدة، وغير تقليدية.	ك	21	69	124	9	5	3.403	0.798	٤
		%	9.2	30.3	54.4	3.9	2.2			
٥.	أساعد الطالبات في تقييم وتحليل الأفكار المطروحة؛ لتحديد مدى توجيهها لحل المشكلة. إضافة إلى تصنيف الأفكار وتحديد الأفكار الواعدة التي يمكن تطويرها.	ك	64	133	18	9	4	4.070	0.820	٢
		%	28.1	58.3	7.9	3.9	1.8			
٦.	أساعد الطالبات في اختيار بعض الأفكار، وتحويلها إلى نماذج أولية؛ بحيث تكون قابلة للتطبيق.	ك	5	6	19	67	131	1.627	0.908	٦
		%	2.2	2.6	8.3	29.4	57.5			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارة		أوافق تمامًا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق تمامًا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
	درجة الموافقة									
٧.	أشجع الطالبات على تطبيق نهج تفاعلي من خلال استخدام الملاحظات التي تلقينها لتحسين النماذج الأولية.	ك	5	7	17	65	134	1.614	0.914	٧
		%	2.2	3.1	7.5	28.5	58.8			
	الدرجة الكلية للبعد الثاني تنفيذ الدرس							3.000	0.771	--

يتضح من الجدول (١٢) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (3.000)؛ أي أن مستوى استجابات معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات البُعد الثاني تنفيذ الدرس جاءت بدرجة محايد، وبذلك تعطى الدرجة الكلية درجة تقدير متوسطة.

- جاءت في المرتبة الأولى عبارة " أُشجع الطالبات على جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة، من مصادر متنوعة" تلتها العبارة " أُساعد الطالبات في تقييم وتحليل الأفكار المطروحة؛ لتحديد مدى توجيهها لحل المشكلة. إضافة إلى تصنيف الأفكار وتحديد الأفكار الواعدة التي يمكن تطويرها."، ثم العبارة " أُساعد الطالبات في تحديد المشكلة أو التحدي الذي يواجههم".

- في حين جاءت العبارات الآتية في المراتب الثلاث الأخيرة على التوالي: " أُساعد الطالبات على تطبيق مرحلة التعاطف في فهم الاحتياجات "، " أُساعد الطالبات في اختيار بعض الأفكار، وتحويلها إلى نماذج أولية؛ بحيث تكون قابلة للتطبيق"، "أشجع الطالبات على تطبيق نهج تفاعلي من خلال استخدام الملاحظات التي تلقينها لتحسين النماذج الأولية".

ويُرجع الباحثان هذه النتيجة إلى أن التدريس لايزال يركز على الجانب التلقيني، وأن استراتيجية التفكير التصميمي تحتاج من المعلم إلى وقت في التخطيط والتنفيذ للدرس.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية ودراسة شيفلي وباليلونيس (Shively& Palilonis, 2018) التي توصلت إلى نقصٍ في تنمية مهارات التفكير العليا لدى للمعلمين والطلاب، وكشفت عن معوقات تقف أمام تنفيذ التفكير التصميمي. وعن حاجة المعلمين إلى التطوير المهني، وتطوير مهارات الطلاب كجزء أساس من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التدريس في القرن الحادي والعشرين. ودراسة العثمان (٢٠٢٤) التي خلصت إلى أهمية تكثيف برامج التدريب المقدمة للمعلمين بأهمية مهارات التفكير التصميمي، ودورها في صقل خبرات الطلاب وقدراتهم في التعامل مع المشكلات التي تواجههم. ودراسة هينيسي ومولر (Hennessey& Mueller, 2021) التي ذكرت أن هناك حاجة إلى إجراء المزيد من البحوث المستقبلية على تطبيق الأساليب التربوية الحديثة التي تزيد من معارف المعلمين، مثل التفكير التصميمي، كما يجب تطوير المعلمين لدمج مهارات وطرق تفكير جديدة، بما في ذلك أداؤهم التدريسي. بينما تختلف مع نتائج دراسة بولات وبايرام (Polat& Bayram, 2022) التي أظهرت أن مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية مرتفعة بشكل عام.

البُعد الثالث: تقويم الدرس

جدول (١٣) رأي مفردات العيّنة لبُعد تقويم الدرس

م	العبارة		درجة الموافقة: أوافق تمامًا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق تمامًا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١.	أقيم تقدّم الطالبات من خلال المناقشة داخل الصف.	ك	74	13	19	١	121	2.640	1.835	٢
		%	32.5	5.7	8.3	٠.٤	53.1			
٢.	أقيم تقدّم الطالبات من خلال الاختبارات.	ك	108	90	19	6	5	4.271	0.888	١
		%	47.4	39.5	8.3	2.6	2.2			
٣.	أكلف الطالبات بواجبات منزلية تنمي مهارات تطبيق مهارات التفكير التصميمي لديهن.	ك	3	9	19	84	113	1.706	0.878	٥
		%	1.3	3.9	8.3	36.8	49.6			
٤.	أقيم تقدّم الطالبات من خلال ملاحظات الأداء لتشخيص نقاط القوة والضعف لديهن في تطبيق مهارات التفكير التصميمي.	ك	٢	10	23	79	114	1.714	0.881	٤
		%	٠.٩	4.4	10.1	34.6	50.0			
٥.	أقوم بتعديل الحلول وفقًا للتغيرات في احتياجات الطالبات أو الظروف.	ك	19	37	26	20	126	2.136	1.433	٣
		%	8.3	16.2	11.4	8.8	55.3			
	الدرجة الكلية للبعد الثالث تقويم الدرس							2.493	1.094	--

تبين من الجدول (١٣) أن المتوسط العام بلغ (2.493)؛ أي أن مستوى استجابات معلمات الدراسات الاجتماعية على عبارات البُعد الثالث تقويم الدرس جاء بدرجة لا أوافق، وبذلك تعطى الدرجة الكلية درجة تقدير منخفضة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- جاءت في المرتبة الأولى عبارة " أُقيم تقدم الطالبات من خلال الاختبارات" وفقًا للمتوسط الحسابي، وهي أوافق تمامًا.

- في حين حصلت العبارة " أُكلف الطالبات بواجبات منزلية تنمي تطبيق مهارات التفكير التصميمي لديهن" على الترتيب الأخير وفقًا للمتوسط الحسابي، وهي لا أوافق تمامًا.

ويُعد هذا الترتيب منطقيًا، إذ التقييم بالمناقشة داخل الصف أسهل بكثير من وضع المؤشرات؛ لأن أسلوب المناقشة يُستخدم دائمًا باستمرار داخل الصف الدراسي.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية عن دراسة العثمان (٢٠٢٤) التي توصلت إلى توافر مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بدرجة متوسطة، ومع ذلك، فقد كشفت عن حاجة المعلمين إلى أهمية تكثيف برامج التدريب المقدمة لهم بأهمية مهارات التفكير التصميمي، والاستعداد لتقييم تعلُّم مهاراته، ودورها في صقل خبرات الطلاب وقدراتهم في التعامل مع المشكلات التي تواجههم.

إلى ذلك، ذكرت دراسة كالافيا وآخرين (Calavia et al., 2023) أن هناك حاجة إلى إجراء المزيد من البحوث المستقبلية عن دور التفكير التصميمي في تدريب معلمي ما قبل الخدمة، لتحديد كفاءات التفكير التصميمي في كل مستوى وصف دراسي، وإنشاء حلول عملية جديدة لتطبيق هذا التدريب والاندماج فيه.

المحور الثالث: المعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس.

جدول (١٤) رأي مفردات العيّنة على المعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس

م	العبارة		درجة الموافقة: أوافق تمامًا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق تمامًا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
١.	ندرة المصادر العربية في مجال التفكير التصميمي.	ك	88	63	56	13	8	3.921	1.083	٩
		%	38.6	27.6	24.6	5.7	3.5			
٢.	الحاجة لتدريب المعلمات على استخدام استراتيجية التفكير التصميمي.	ك	107	78	32	8	3	4.219	0.907	٣
		%	46.9	34.2	14.0	3.5	1.3			
٣.	قلة الدافعية لدى الطالبات للقيام بالأعمال التي ينبغي عليهن تنفيذها في مهارات التفكير التصميمي.	ك	15	12	58	55	88	2.171	1.191	١١
		%	6.6	5.3	25.4	24.1	38.6			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارة		درجة الموافقة: أوافق تمامًا	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق تمامًا	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
٤.	قلة الدافعية لدى المعلمة للقيام بالتخطيط لتنفيذ استراتيجية التفكير التصميمي.	ك	114	47	39	16	12	4.030	1.196	٨
		%	50.0	20.6	17.1	7.0	5.3			
٥.	كثرة نصاب المعلمة من الحصص الدراسية.	ك	114	56	30	13	15	4.057	1.206	٦
		%	50.0	24.6	13.2	5.7	6.6			
٦.	كثافة محتوى المقرر الدراسي لا يسمح بتطبيق حل المشكلات باستخدام التفكير التصميمي.	ك	89	69	43	12	15	3.899	1.173	١٠
		%	39.0	30.3	18.9	5.3	6.6			
٧.	كثرة الأعباء الإدارية المكلفة بها معلمة الدراسات الاجتماعية.	ك	118	52	32	12	14	4.087	1.191	٤
		%	51.8	22.8	14.0	5.3	6.1			
٨.	مواضيع المقرر لا تتناسب مع تطبيق استراتيجية التفكير التصميمي.	ك	137	68	10	10	3	4.429	0.870	١
		%	60.1	29.8	4.4	4.4	1.3			
٩.	ضعف تفعيل قنوات التواصل لتبادل الخبرات بين معلمات الدراسات الاجتماعية في مجال التفكير التصميمي.	ك	107	59	39	15	8	4.061	1.104	٥
		%	46.9	25.9	17.1	6.6	3.5			
١٠	قلة الوعي لدى بعض أصحاب القرار في المدارس بأهمية استراتيجية التفكير التصميمي.	ك	123	69	24	9	3	4.315	0.908	٢
		%	53.9	30.3	10.5	3.9	1.3			
١١	الفصل الدراسي غير مهيأ للتعامل مع استراتيجية التفكير التصميمي.	ك	109	59	33	16	11	4.048	1.158	٧
		%	47.8	25.9	14.5	7.0	4.8			
	الدرجة الكلية للمعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس							3.931	1.037	-

يتضح من الجدول (١٤) أن المتوسط الحسابي العام بلغ (3.931)؛ أي أن درجة وجود المعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس جاءت بدرجة أوافق، وبذلك تعطى الدرجة الكلية درجة تقدير كبيرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- جاءت في المرتبة الأولى العبارة " مواضيع المقرر لا تتناسب مع تطبيق استراتيجية التفكير التصميمي" تلتها العبارة " قلة الوعي لدى بعض أصحاب القرار في المدارس بأهمية استراتيجية التفكير التصميمي "، ثم العبارة " الحاجة لتدريب المعلمات على استخدام استراتيجية التفكير التصميمي ".

- جاءت في المراتب الثلاث الأخيرة" ندرة المصادر العربية في مجال التفكير التصميمي "، ثم " كثافة محتوى المقرر الدراسي لا يسمح بتطبيق حل المشكلات باستخدام التفكير التصميمي "، ثم "قلة الدافعية لدى الطالبات للقيام بالأعمال التي ينبغي عليهن تنفيذها في مهارات التفكير التصميمي".

مما سبق يتضح وجود عوائق تحدّ من قدرة معلمة الدراسات الاجتماعية في استخدام استراتيجية التفكير التصميمي، مما يتطلب مواجهة هذه المعوقات، وإيجاد سُبل للتغلب عليها بتضافر جميع الجهود من قبل القائمين على العملية التعليمية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية ودراسة كينلي وآخرين (Kinley et al., 2022) التي أكدت أن الوقت وقلة الموارد يمثلان تحديًا يواجه تطبيق التفكير التصميمي بشكل فاعل. ودراسة دراسة هينيسي ومولر (Hennessey & Mueller, 2021) التي كشفت عن عدد من تحديات التدريس باستخدام التفكير التصميمي_التي يواجهها المعلمون، منها: عدم كفاية الموارد، ونقص الخبرة، وضيق الوقت، ونقص التدريب، كما تشمل تحديات التفكير التصميمي التي يواجهها الطلاب الارتباكَ، والإحباط، ونقص الإبداع، ونقص الأفكار الجيدة، وصعوبات العمل الجماعي. ودراسة ريتنا (Retna, 2016) التي توصلت إلى أن هناك عددًا من التحديات التي واجهتهم في التطبيق، وهي: عدم كفاية المصادر، والقيود الزمنية، وصعوبة التحول لتبني منحى جديد في التعلُّم والتعليم بدلًا من المنحى التقليدي. ودراسة هاريس (Harris, 2017) التي بينت أن أهم التحديات التي واجهت المعلمين عند دمجهم للتفكير التصميمي في التعليم يرجع إلى عاملين أساسيين هما القيود الزمنية وقلة الدعم الإداري لهم، لكنهما لا يقللان من كفاءة استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس وأهمية دمج الإبداع والابتكار والتكنولوجيا في التعليم والتعلُّم.

نتيجة السؤال الفرعي الأول: هل يختلف واقع استخدام التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية باختلاف المؤهل العلمي؟

أُجري اختبار كروسكال - والس (Kruskal - Wallis)، لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات مفردات العيّنة وفقًا للمؤهل العلمي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٥) اختبار (Kruskal- Wallis) لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات مفردات العيّنة وفقًا للمؤهل العلمي

المتغير		المؤهل العلمي	متوسط الرتبة	مربع كاي	مستوى الدلالة
درجة تقييم المعرفة.		دبلوم	115.80	0.887	0.829
		بكالوريوس	114.75		
		ماجستير	109.14		
		دكتوراه	170.00		
استخدام معلمة الدراسات الاجتماعية التفكير التصميمي في حل المشكلات التي تواجهها في أثناء التدريس		دبلوم	116.70	0.669	0.880
		بكالوريوس	114.70		
		ماجستير	109.57		
		دكتوراه	162.00		
أبعاد استخدام التفكير التصميمي في الدراسات الاجتماعية	تخطيط الدرس.	دبلوم	114.45	0.923	0.820
		بكالوريوس	114.98		
		ماجستير	107.82		
		دكتوراه	167.50		
	تنفيذ الدرس.	دبلوم	116.40	0.500	0.919
		بكالوريوس	114.86		
		ماجستير	108.77		
		دكتوراه	151.50		
	تقويم الدرس.	دبلوم	114.10	0.743	0.863
		بكالوريوس	114.88		
		ماجستير	109.11		
		دكتوراه	163.50		
المعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس.		دبلوم	109.35	0.964	0.810
		بكالوريوس	114.97		
		ماجستير	110.00		
		دكتوراه	172.50		

(*) دالة عند مستوى 0.05

تبين من الجدول (١٥) ما يلي:

أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل في إجابات أفراد العيّنة لواقع استخدام التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية باختلاف المؤهل العلمي. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى عدم اختلاف البيئة الاجتماعية بين المدارس، وعدم التفاوت بين المشكلات التي تواجهها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلمات في أثناء التدريس، وقد تكون التجارب السابقة المشتركة للمعلمات سببًا آخر، بحيث أن المعلمات ذوات المؤهلات العلمية الأعلى قد مررن بتجارب مماثلة في الماضي مع استراتيجيات أخرى، مما يجعلهن أكثر قدرة على التكيف. في حين أن المعلمات ذوات المؤهلات العلمية الأقل قد تلقين تدريبًا حديثًا يجعلهن على نفس المستوى من الكفاءة، الأمر الذي لم تظهر معه فروق بين الاستجابات.

وتتفق هذه النتيجة ونتيجة دراسة بولات وبايرام (Bayram, 2022 &Polat) التي أظهرت أن مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية لا تختلف اختلافًا كبيرًا وفقًا للمتغيرات الديموغرافية. وتختلف هذه النتيجة ونتيجة دراسة آل سعود (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسات معلمات الدراسات الاجتماعية تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي لصالح فئة الماجستير فأعلى.

نتيجة السؤال الفرعي الثاني: هل يختلف واقع استخدام التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية باختلاف سنوات الخبرة؟

أجري اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (One Way ANOVA)، لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات مفردات العيّنة وفقًا لسنوات الخبرة:

جدول (١٦) اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (One Way ANOVA) لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات مفردات العيّنة وفقًا لسنوات الخبرة

المتغير		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	F	Sig
درجة تقييم المعرفة.		بين المجموعات	5.566	2	2.783	1.771	0.173
		خارج المجموعات	353.573	225	1.571		
		الكلي	359.138	227			
استخدام معلمة الدراسات الاجتماعية التفكير التصميمي في حل المشكلات التي تواجهها في أثناء التدريس.		بين المجموعات	1.104	2	0.552	1.038	0.356
		خارج المجموعات	119.629	225	0.532		
		الكلي	120.733	227			
تخطيط الدرس.	التفكير التصميمي في الدراسات	بين المجموعات	1.302	2	0.651	0.719	0.488
		خارج المجموعات	203.758	225	0.906		
		الكلي	205.060	227			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	تنفيذ الدرس.	بين المجموعات	2.933	2	1.467	2.496	0.085
		خارج المجموعات	132.210	225	0.588		
		الكلي	135.143	227			
	تقويم الدرس.	بين المجموعات	2.744	2	1.372	1.148	0.319
		خارج المجموعات	268.967	225	1.195		
		الكلي	271.711	227			
المعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس.		بين المجموعات	7.250	2	3.625	3.437	0.034
		خارج المجموعات	237.326	225	1.055		
		الكلي	244.576	227			

(*) دالة عند مستوى 0.05

تبين من الجدول (١٦) ما يلي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل في استجابات مفردات العيّنة على استخدام معلمة الدراسات الاجتماعية استراتيجية التفكير التصميمي في حل المشكلات التي تواجهها في أثناء التدريس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل في استجابات مفردات العيّنة على أبعاد استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في الدراسات الاجتماعية.

ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى توحيد الدعم المؤسسي (من الإدارة أو الوزارة) لجميع المعلمات، بغض النظر عن سنوات خبرتهن. إضافة إلى أن البيئة التعليمية (مثل المناهج، والسياسات المدرسية، والإدارة) متشابهة لجميع المعلمات، وهذا يجعل تجاربهن مع التفكير التصميمي متشابهة، وأن استراتيجية التفكير التصميمي تعتمد على مهارات، مثل، الإبداع، وحل المشكلات، والتعاون، وهي مهارات يمكن تطويرها بغض النظر عن الخبرة الطويلة، ومن ثَمَّ لم تظهر أي فروق في الاستجابات.

وقد اتفقت هذه النتيجة ونتيجة دراسة العثمان (٢٠٢٤) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي -بشكل عام- تُعزى لمتغير الخبرة العملية، ودراسة بولات وبايرام (Polat&Bayram, 2022) التي توصلت إلى أن مستويات مهارات التفكير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التصميمي لم تختلف لديهم تبعًا لاختلاف سنوات خبراتهم العلمية. ودراسة آل سعود (٢٠٢١) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا لمتغير الخبرة التدريسية.

أيضًا تبين وجود فروق في المعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، وللكشف عن اتجاه هذه الفروق لجأ الباحثان إلى استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (١٧) اختبار شيفيه للكشف عن اتجاه الفروق في المعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	من ٥ ـ ١٠ سنوات	المتوسط الحسابي
أقل من ٥ سنوات	-		3.903
من ٥ ـ ١٠ سنوات	0.245	-	4.148
أكثر من ١٠ سنوات	0.127	0.373*	3.775

(*) دالة عند مستوى 0.05

ويتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل في استجابات مفردات العيّنة على المعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس بين متوسطات تقديرات عيّنة الدراسة ممن سنوات خبرتهم من ٥-١٠سنوات، والذين سنوات خبرتهم أكثر من ١٠سنوات للمعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس، وكانت الفروق لصالح المعلمات ممن سنوات خبرتهن من ٥- ١٠سنوات.

ويعزو الباحثان سبب ذلك إلى اختلاف مستوى الإدراك للتحديات، فالمعلمات ذوات خبرة (٥-١٠سنوات) قد يكن أكثر وعيًا بالتحديات والمعوقات، لأنهن ما زلن في مرحلة التكيف مع قضاء مدة يمكن أن تكون كافية لإدراك المعوقات في ممارسة الاستراتيجيات الحديثة مثل التفكير التصميمي. في حين أن المعلمات (أكثر من١٠سنوات) قد يكن أكثر اعتيادًا على التكيف مع التغييرات في المناهج والاستراتيجيات التعليمية لخبرتهن الطويلة، ومن ثَمَّ لا يرين المعوقات بنفس الدرجة من الصعوبة. وكذلك اختلاف تقدير طبيعة المهام والمسؤوليات. فالمعلمات (٥-١٠سنوات) قد يكن أكثر انشغالًا بتعلُّم وتطبيق الاستراتيجيات الجديدة، مما يجعلهن أكثر عرضة لملاحظة المعوقات. والمعلمات (أكثر من١٠سنوات) قد يكن لديهن مسؤوليات إدارية أو إشرافية إضافية، مما يجعلهن أقل تركيزًا على المعوقات الفردية المتعلقة بالاستراتيجية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتيجة السؤال الفرعي الثالث: هل يختلف واقع استخدام التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية باختلاف المرحلة الدراسية؟

أجري اختبار تحليل التباين في اتجاه واحد (One Way ANOVA) لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات مفردات العيّنة وفقًا للمرحلة الدراسية:

جدول (١٨) اختبار (One Way ANOVA) لبيان الفروق الإحصائية بين إجابات مفردات العيّنة وفقًا للمرحلة الدراسية

المتغير		مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	معدل المربعات	F	Sig
درجة تقييم المعرفة.		بين المجموعات	0.767	2	0.383	0.241	0.786
		خارج المجموعات	358.371	225	1.593		
		الكلي	359.138	227			
استخدام معلمة الدراسات الاجتماعية التفكير التصميمي في حل المشكلات التي تواجهها في أثناء التدريس.		بين المجموعات	0.103	2	0.052	0.096	0.908
		خارج المجموعات	120.629	225	0.536		
		الكلي	120.733	227			
أبعاد استخدام التفكير التصميمي في الدراسات الاجتماعية	تخطيط الدرس.	بين المجموعات	0.703	2	0.352	0.387	0.680
		خارج المجموعات	204.357	225	0.908		
		الكلي	205.060	227			
	تنفيذ الدرس.	بين المجموعات	0.038	2	0.019	0.032	0.969
		خارج المجموعات	135.105	225	0.600		
		الكلي	135.143	227			
	تقويم الدرس.	بين المجموعات	0.287	2	0.144	0.119	0.888
		خارج المجموعات	271.424	225	1.206		
		الكلي	271.711	227			
المعوقات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية عند استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التدريس		بين المجموعات	0.535	2	0.268	0.247	0.782
		خارج المجموعات	244.041	225	1.085		
		الكلي	244.576	227			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تبين من الجدول (١٨) ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) فأقل في إجابات أفراد العيّنة لواقع استخدام التفكير التصميمي من وجهة نظر معلمات الدراسات الاجتماعية باختلاف المرحلة الدراسية، ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى كثرة انتداب معلمات الدراسات الاجتماعية بين المدارس، لذلك اعتادت معلمة الدراسات الاجتماعية على التعامل مع مختلف المراحل الدراسية، وكذلك عدم وجود اختلافات جوهرية في الممارسات التدريسية للدراسات الاجتماعية، مما يجعل التفكير التصميمي كاستراتيجية تعليمية قابلًا للتطبيق بشكل متشابه في جميع المراحل الدراسية، وقد تعتمد الاستراتيجية أكثر على مهارات المعلمة ومدى تدريبها بدلًا من المرحلة التي تدرسها، ولذلك، لم تظهر أي فروق في الاستجابات.

وتتفق هذه النتيجة ودراسة العثمان (٢٠٢٤) التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التصميمي -بشكل عام- تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة آل سعود (٢٠٢١) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسات معلمات الدراسات الاجتماعية تُعزى لمتغيرات المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الثانوية، ودراسة بولات وبايرام (Polat& Bayram, 2022) التي أظهرت أن مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية لا تختلف اختلافًا كبيرًا وفقًا للمتغيرات الديموغرافية.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على ما جرى التوصل إليه من نتائج، يمكن صياغة مجموعة من التوصيات والمقترحات من أجل الاستفادة منها سواءً على مستوى العيّنة أو على مستوى المجتمع ككل.

١. توفير التدريب المستمر للمعلمات في مجال التفكير التصميمي لتطوير مهاراتهن في تطبيقه في تدريس الدراسات الاجتماعية.
٢. تزويد المعلمات بمصادر تعليمية عربية ومتخصصة في التفكير التصميمي لتسهيل فهمهن وتطبيقهن لهذه الاستراتيجية.
٣. تخصيص وقتٍ كافٍ في المناهج الدراسية لتطبيق مهارات التفكير التصميمي وضمان تكاملها مع الأهداف التعليمية.
٤. تحسين قنوات التواصل بين المعلمات لتبادل الخبرات وأفضل الممارسات في تطبيق التفكير التصميمي داخل الصفوف الدراسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. تعديل محتوى المقررات الدراسية ليشمل موضوعات تدعم تطبيق التفكير التصميمي بشكل أكبر وأكثر توافقًا مع استراتيجية التدريس.
٦. تعزيز الدافعية لدى الطالبات بتطبيق أنشطة تشجع على التفاعل والإبداع في مهارات التفكير التصميمي.
٧. توفير بيئة دراسية ملائمة ومهيئة لدعم تنفيذ استراتيجية التفكير التصميمي بشكل فعّال، بما في ذلك الأدوات والموارد المساعدة.

وفي ضوء ما جرى التوصل إليه من نتائج، يقترح الباحثان:

- إجراء دراسات تقترح برامج تدريبية لمعلمات الدراسات الاجتماعية في تدريس مهارات التفكير التصميمي.
- إجراء دراسات لوضع تصور مقترح في إعداد معلمات الدراسات الاجتماعية لتدريس مهارات التفكير التصميمي قبل الخدمة.
- إجراء دراسات لقياس أثر تدريس باستخدام التفكير التصميمي على تحصيل الطالبات.
- إجراء دراسات للكشف عن واقع استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في الدراسات الاجتماعية في مختلف مناطق المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسات للكشف عن واقع استخدام استراتيجية التفكير التصميمي في التخصصات الدراسية الأخرى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

إبراهيم، لبنى نبيل عبدالحفيظ. (٢٠٢١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الدراسات الاجتماعية قائم على التكامل بين أداة التحليل الرباعي SWOT ونموذج تحسين الأداء PDCA لتنمية مهارات إدارة المعرفة المهنية والقدرة على التأمل الذاتي المهني. *المجلة التربوية*، ٨١ (٨١)، ٩٠٩- ٩٩٥.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٤). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية* (ط٩). دار النشر للجامعات.

أبو مغنم، كرامي بدوي. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية بديودي " Pdeode" في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط، *مجلة العلوم التربوية*. (١٣)، ٤١١- ٤٨٦.

الأسمري، فايز بن علي عبد الرحمن (٢٠٢٠). تصور مقترح لتقويم أداء معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير جودة الأداء التدريسي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢(٢١)، ٢٢٤- ٢٥٤.

بكيرات، رابح حميدة (٢٠١٥). *مدى تطبيق مدرسي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد في تدريس التاريخ* [رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح مدينة ورقلة]. https://search.mandumah.com/Record/935788

البلوي، نوره سعد دخيل الله (٢٠٢٤). فاعلية وحدة مقترحة لتعليم الدراسات الاجتماعية مستنده إلى مبادئ الاقتصاد الأخضر في تنمية مهارات التفكير التصميمي والوعي بالتغيرات المناخية لطالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة جامعة الملك عبد العزيز للعلوم التربوية والنفسية*، ٣ (٤)، ٧٧- ١٣٤

بهوت، عبد الجواد، والحمراوي، رضا وغلوش، محمد. (٢٠٢١). تأثير استخدام التعلُّم النقال في تنمية مهارات تصميم ونشر المحتوى التعليمي الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. *مجلة كلية التربية*، ٥(١٠٣)، ٣٥-٦٠. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1218868

حسن، حنان عبد السالم (٢٠١٨). تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك في تنمية الأداء التدريسي لدي معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٠٣)، ٢٢١- ٢٥٣.

رزق، حنان. (٢٠١٨). أثر استراتيجية قائمة على مدخل التفكير التصميمي في تدريس الرياضيات على الكفاءة الذاتية لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض مكة المكرمة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العرب، ٣٠(٢)، ٢٢٣-٢٤٠.
DOI: 10.12816/SAEP.2018.32835

الزبيدي، نانسي عادل، وبني خلف، محمود حسن. (٢٠٢٠). أثر تدريس وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التفكير التصميمي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في ضوء التفكير الشكلي لديهن. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨(٦)، ١٠٤٥- ١٠٦٥. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1126636

آل سعود، سارة ثنيان محمد. (٢٠٢١). مستوى ممارسات معلمات الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير التاريخي في تدريس طالبات مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *العلوم التربوية*، ٢٩(٢)، ٨٣- ١٤٠.

سلام، باسم صبري محمد (٢٠١٨). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي. *المجلة التربوية جامعة سوهاج*، (٥٥)، ٣٠٣- ٣٤٢.

الشريف، محمد حارب مليفي. (٢٠٢٤). أثر استخدام استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات التفكير العليا والاتجاه نحوها في مقرر الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٣٢ (١)، ١٠٧- ١٥٣.

الشمالي، هيام خليل. (٢٠٢٣). أثر اختلاف نمط التقديم (فردي- جماعي) بالتعلم القائم على المشروعات في تنمية مهارات التفكير التصميمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات تصميم الأزياء في الكلية العلمية للتصميم. *المجلة العربية للتربية النوعية*، ٧ (٢٦)، ١- ٢٢.

عبد الرؤف، مصطفى (٢٠٢٠). برنامج تدريبي في ضوء إطار تيباك "TPACK" لتنمية التفكير التصميمي والتقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية وأثره في ممارساتهم التدريسية عبر المعامل الافتراضية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، ٧٥، ١٧١٧-١٨٥٠.

العثمان، ناصر عثمان راشد. (٢٠٢٤). تصور مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي. *مجلة الجامعات الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، (١٨)، ٢٠٩- ٢٦٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عطية، سعدي جاسم، وإبراهيم، إيمان يونس. (٢٠٢١). بناء وقياس التفكير التصميمي لدى طلبة الجامعة. *مجلة أبحاث الذكاء*، ١٥(٣١)، ١-٢٥. مسترجع من https://iru.uomustansiriyah.edu.iq/index.php/intel/article/view/310

عماوي، فارس حمود (٢٠١٨). مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن لمهارات التدريس الفعَّال في ضوء معايير الدراسات الاجتماعية. *دراسات العلوم التربوية*، ٤٥(٤)، ٤٦- ٥٨.

العمري، أحمد بن علي، والشمري، هزاع بن عامر (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في ضوء الرؤية ٢٠٣٠. *مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس*، (٢١٢)، ٨١- ١٢٥.

العنزي، سالم والعمري، عبد العزيز (٢٠١٧). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التفكير التصميمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب الموهوبين بمدينة تبوك. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٦(٤)، ٦٨-٨١. DOI: 10.36752/1764-006-004-006

مجاهد، فايزة أحمد (٢٠٢١). *مداخل واستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية*. دار التعليم الجامعي.

مجاهد، فايزة أحمد وعبد الوهاب، محمد عبد الوهاب (٢٠٢١). *التفكير التقويمي (مفهومة- مهاراته- استراتيجيات تدريسه)*. دار التعليم الجامعي.

مجلس الشؤون الاقتصادية والتنمية. (٢٠١٦). *رؤية المملكة العربية السعودية*. https://www.vision2030.gov.sa/

المشهداني، وسام توفيق لطيف. (٢٠٢١). التفكير التصميمي لدى طلبة معاهد الفنون الجميلة الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة. *الجمعية العلمية للدراسات التربوية المستدامة*، ٣ (٣).

المطيعي، ميسرة عاطف محمد. (٢٠٢١) أثر تطبيق نماذج التفكير التصميمي على طلاب التعبئة والتغليف لتنمية مهارات التفكير الإبداعي، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، (٢٩).

مغاوري، هالة أمين، استخدام الإدارة الجامعية للتفكير التصميمي في تحقيق الجامعات الذكية بمصر. *مجلة البحث العلمي في التربية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٨ (٢١)، ١٥٦-١٨٢

المؤتمر الأول في العالم العربي (٢٠٢١). التفكير التصميمي. *مجلة الابتكار الاجتماعي*، (٥)، ٦٠- ٦٥. خلال الفترة ١١-١٢ أكتوبر ٢٠٢١م.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الناجي، عبد السلام عمر. (٢٠٢٠). أنموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي. *مجلة كلية التربية بجامعة كفر الشيخ*، ٢٠(٢)، ٧٥-١١٦.

نصحي، شيري. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية REACT (الربط-الخبرة-التطبيق-التعاون-النقل) في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين ومتعة تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤٥ (١)، ٢٢١-٢٨٨.

همام، أحمد ياسر محمد. (٢٠١٨). *فاعلية وحدة مقترحة في ضوء مدخل (STEM) لتنمية التفكير التصميمي في مادة العلوم لدى تلاميذ المدارس الرسمية للغات* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية- جامعة حلوان.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). *معايير معلمي الدراسات الاجتماعية*.

Brown, T. (2008). *Design thinking. Harvard Business Review*, 86, 84–92. Retrieved November 11, 2021, from https://www.ideo.com/post/design-thinking-in-harvard-business-review

Brown. K, Shaffer. L& Werner S. (2016). An Analysis of How Building a Collaborative Community of Professional Social Studies Teachers through Targeted Ambient Professional Development Impacts Social Studies Classroom Practices, *Journal of Education and Training Studies*, Vol. 4, No. 11

Calavia, M. B., Blanco, T., Casas, R., & Dieste, B. (2023). Making design thinking for education sustainable: Training preservice teachers to address practice challenges. Thinking Skills and Creativity, 47, 1- 23.

Crane, A. (2018). *Exploring best practices for implementing design thinking processes in K12 education* [Doctoral dissertation]. https://kuscholarworks.ku.edu/handle/1808/27549

Gompel, K. V. (2019). *Cultivating 21st century skills: An exploratory case study of design thinking as a pedagogical strategy for elementary* classrooms (Publication No. 22582555) [Doctoral dissertation, Pepperdine University]. ProQuest Dissertations and Theses. https://digitalcommons.pepperdine.edu/etd/1080

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Harris, R. (2017). *Teachers as designers: creativity, innovation and technology in professional development*. [Unpublished Doctoral Thesis], Columbia University.

Hennessey, E., & Mueller, J. (2020). Teaching and learning design thinking (DT). *Canadian Journal of Education*/Revue canadienne de l'éducation, 43(2), 498-521.

IDEO. (2012). *Design Thinking for Educators* (2nd ed.). Retrieved from: https://designthinkingforeducators.com/toolkit/

Kinley, K., Dorji, U., Chophel, S., & Rai, R. (2022). Introducing the design thinking approach for teaching and learning at Tendruk Central School in Samtse Dzongkhag. *Bhutan Journal of Research and Development*, 11(2). https://doi.org/10.17102/bjrd.rub.11.2.035

Li, T., & Zhan, Z. (2022). *A systematic review on design thinking Integrated Learning in K-12 education. Applied Sciences*, 12(16), Article 8077.

Luka, I. (2014). Design thinking in pedagogy: Frameworks and uses. *European Journal of Education*, 54(4), 499–512.

Luka, I. (2019). Design thinking in pedagogy: Frameworks and uses. *European Journal of Education*, 54(4), 499-512.

Newman, J. (2018). *Designing the Teacher: Applying 'Design Thinking' to Improve Composition Pedagogy and Practice*. [Unpublished Master Thesis], Eastern Kentucky University.

Noel, A, Liub, T. (2016) Using Design Thinking to Create a New Education Paradigm for Elementary Level Children for Higher Student Engagement and Success, Design and Technology Education: An International Journal.https://fihes.eric.ed.gov/fulltext/EJ1137735.pdf

Novak, E., & Mulvey, B. (2020). Enhancing design thinking in instructional technology students. *Journal of Computer-Assisted Learning*, 37(1), 1-11. http://dx.doi.org/10.1111/jcal.12470

Painter, D. L. (2018). *Using design thinking in mathematics for middle school students: A multiple case study of teacher perspectives*. [Doctoral dissertation, Concordia University]. DigitalCommons@CSP.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

https://digitalcommons.csp.edu/cup_commons_grad_edd/192/

Panke, S. (2019). Design thinking in education: Perspectives, opportunities and challenges. *Open Education Studies*, 1(1), 281-306.

Parker, M., Cruz, L., Gachago, D., & Morkel, J. (2021). Design thinking for challenges and change in K–12 and teacher education. *Journal of Cases in Educational Leadership*, 24(1), 3-14.

Polat, S., & BAYRAM, H. (2022). An investigation into design thinking skills of social studies teachers. Pegem *Journal of Education and Instruction*, 12. https://doi.org/10.47750/pegegog.12.03.22

Pressman, A. (2018). *Design thinking: A guide to creative problem solving for everyone. Routledge*.

Retna, K. S. (2016). Thinking about "design thinking": A study of teacher experiences. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(sup1), 5–19

Rusmann. A& Ejsing-Duun. S. (2022). When design thinking goes to school: Aliterature review of design competences for the K-12 level, *International Journal of Technology and Design Education.*

Shively, K., & Palilonis, J. (2018). Curriculum development: Preservice teachers' perceptions of design thinking for understanding digital literacy as a curricular framework. *Journal of Education*, 198(3), 202-214.

Spencer, J., & Juliani, A. J. (2016). Launch: Using design thinking to boost creativity and bring out the maker in every student. (1st ed.). Dave Burgess Consulting, Inc.

Wu, B., Hu, Y., & Wang, M. (2019). Scaffolding design thinking in online STEM pre-service teacher training. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2271-2287.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472