DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1097
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (105) May 2024
العدد (105) مايو 2024

اهتمامات معلمي مادة التفكير الناقد وفق نموذج التبني القائم على الاهتمام

نائف بن خالد الغنامي
المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: naifkg@gmail.com

أ.د. راشد بن حسين العبدالكريم
المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية
البريد الالكتروني: rkareem@ksu.edu.sa

الملخص

هدف هذا البحث إلى التعرف على مراحل اهتمام معلمي مادة التفكير الناقد وفق نموذج التبني القائم على الاهتمام (CBAM). ولتحقيق هدف البحث، استخدم الباحث المنهج النوعي بتصميم البحث الأساسي. وتم جمع البيانات باستخدام أداة إفادات الاهتمام المفتوحة. وتكونت عينة البحث من (23) معلماً لمادة التفكير الناقد في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة عفيف. وتم إجراء البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ.

وبعد تحليل البيانات، كشفت نتائج البحث عن أن معلمي مادة التفكير الناقد الذين شاركوا في البحث كانت لديهم اهتمامات في مرحلة غير مهتم والتي تكررت (5) تكرارات، ومرحلة المعلوماتية وتكررت (18) تكراراً، ومرحلة الإدارة وتكررت (4) تكرارات ومرحلة النتيجة وتكررت (24) تكراراً، حيث كشفت النتيجة إلى أن اهتمامات المعلمين كانت أكثر تركيزاً في مرحلة النتيجة تليها مرحلة المعلوماتية. وكانت أكثر موضوعات اهتمام المعلمين هي عدم معرفة المعلمين بالمادة وعدم استيعاب الطلاب للمادة وعدم اهتمام الطلاب بدراسة المادة. كما كشفت النتائج إلى أنه لم تكن لدى المعلمين أي اهتمامات في المراحل المتقدمة من مراحل الاهتمام وهي مرحلة الشخصية، ومرحلة التعاون، ومرحلة إعادة التركيز. وفي وضوء النتائج التي تم الوصول إليها، أوصى الباحث بعقد دورات تدريبية لمعلمي مادة التفكير الناقد تتعلق باستراتيجيات تدريس مادة التفكير الناقد لرفع مستوى معرفتهم التدريسية بالمادة وعقد دورات تدريبية لهم أيضاً تتعلق باستراتيجيات إدارة الوقت وتدريبهم على التوفيق بين تدريس موادهم الأساسية وتدريس مادة التفكير الناقد. كما أوصى الباحث بتوفير كتاب مطبوع للطلاب لمادة التفكير الناقد بدلاً من الاكتفاء بالكتاب الإلكتروني لزيادة اهتمامهم بالمادة ونشر الوعي بين الطلاب بأهمية مهارات التفكير الناقد التي تستهدفها مادة التفكير الناقد في تحصيلهم الدراسي وفي حياتهم اليومية.

الكلمات المفتاحية: نموذج التبني القائم على الاهتمام، مراحل الاهتمام، التفكير الناقد.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1097
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (105) May 2024
العدد (105) مايو 2024

Critical Thinking Teachers' Stages of Concern According to Concerns-Based Adoption Model (CBAM)

Naif Khalid Al-ghnnami
Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Ryiadh, Saudi Arabia
Email: naifkg@gmail.com

Prof. Rashid Hussain Al-abdulkarim
Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Ryiadh, Saudi Arabia
Email: rkareem@ksu.edu.sa

ABSTRACT

This research aimed to identify the stages of concerns of critical thinking teachers according to the Concern-Based Adoption Model (CBAM). To achieve this goal, the researcher used the qualitative method with a basic research design. Data were collected using an open-ended statements of concern. The research sample consisted of (23) critical thinking teachers in schools Afif Education Department during the second semester of the academic year 1445 AH. The results of the research revealed that the critical thinking teachers who participated in the research were having concerns in unconcerned stage which occurred (5) times, informational stage which occurred (18) times, management stage which occurred (4) times, and consequence stage which occurred (24) times, as the result revealed that teachers' concerns were more focused in the consequence stage, followed by the informational stage. The topics of greatest concern to teachers were teachers' lack of knowledge of the subject, students' lack of understanding of the subject, and students' lack of interest in studying the subject. The results also revealed that teachers did not have any concerns in the advanced stages of interest, which are which are personal, collaboration, and refocusing stages. Considering the results obtained, the researcher recommended holding training courses for critical thinking teachers related to strategies for teaching critical thinking to raise the level of their teaching knowledge of the subject and holding training courses for them related to time management strategies and training them to reconcile teaching their basic subjects with teaching critical thinking. The researcher also recommended providing students with a printed book for the critical thinking subject instead of just the electronic book to increase their interest in the subject and spread awareness among students of the importance of critical thinking skills targeted by the critical thinking subject in their academic achievement and in their daily lives.

Keywords: concerns-based adoption model (CBAM), stages of concern, teaching practices.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1097
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (105) May 2024
العدد (105) مايو 2024

المقدمة:

تُعدّ مهارة التفكير الناقد أحد المهارات المستهدفة في مناهج التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كونها إحدى مهارات القرن الحادي والعشرين، ولذا فإن تشجيع التفكير والاستقصاء واستخدام استراتيجيات تنمي مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات تعتبر أحد مبادئ التعليم والتعلم التي أُقرّت في الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام (هيئة تقويم التعليم، 1439هـ).

وقررت وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية إدراج مادة التفكير الناقد وتدريسها في المرحلتين المتوسطة والثانوية بدايةً من العام الدراسي 1443هـ. وتهدف هذه المادة إلى تعزيز الشخصية الوطنية التي تحقق المواطنة الفاعلة الواعية (وزارة التعليم، 2022)

ويعتبر المعلم العنصر الفاعل في العملية التعليمية، فهو الشخص المسؤول المباشر عن تنفيذ المنهج، وذلك من خلال التخطيط للدرس، واختيار المواد التعليمية، والتدريس في الصف، حيث يعتبر أداء المعلم المرتبط بتخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس أهم جزء في العملية التعليمية (اليماحي، 2021؛ Chen, 2022; Yansyah, 2022).

ويشكّل تدريس المعلم لمواد لم يتم إعداده تربوياً لها ولا يملك خبرةً في تدريسها تحدياً له لعدة أسباب تتعلق بالحاجة لتعلم محتوى جديد، ومعرفة طريقة تدريسه، وكفاءة المعلم الذاتية، وشعوره بالانتماء لهذه المواد، مما قد يفقده الرغبة في تدريسها (Arendain & Limpot, 2022; Hobbs & Porsch, 2021).

ولذا، يستخدم نموذج التبني القائم على الاهتمامات (Concerns-Based Adoption Model: CBAM) من أجل تشخيص المعلمين أثناء تدريسه للمنهج الجديد. ونموذج التبني القائم عل الاهتمامات (CBAM) هو إطار عمل مفاهيمي يوفر أدوات لتسهيل تنفيذ وتقييم الابتكارات الجديدة، وترتكز الفرضية الأساسية له على أن تنفيذ أي ابتكار أو منهج جديد يتطلب أكثر من مجرد توفير الموارد والتدريب، وإنما يجب تشخيص وتقييم مشاعر الأفراد الذين سيتولّون التنفيذ، ويتكون النموذج من ثلاثة أبعاد تشخيصية وهي: مراحل الاهتمام، ومكونات الابتكار، ومستويات الاستخدام (Air, 2015).

مشكلة البحث:

عند تكليف المعلمين بتدريس أي مادة جديدة، فإن ذلك ينتج عنه قلق لدى هؤلاء المعلمين، حيث أن كل معلم سيتفاعل مع هذه المادة الجديدة باتجاهات واعتقادات مختلفة. وقد يواجه المعلمون الذين يدرسون مواد لم يتخصصوا فيها مشاعر من الارتباك والقلق بما يتعلق بكفاءتهم. ومن أجل أن ينجح تنفيذ هذا المنهج، فإنه يجب معالجة قلق ومخاوف المعلمين الذين سيتولون تنفيذ هذا المنهج. ولذا، فإنه يتم استخدام نموذج التبني القائم على الاهتمامات (CBAM) للتعرف على جاهزية المعلمين لتنفيذ المنهج من أجل تقييم قلق وتصورات واتجاهات ومشاعر المعلمين والتعامل معها (AIR, 2015; AIR, 2010; Apau, 2021; Rahaya & Osman, 2019; Nawastheen, 2021).

ولعدم وجود دراسات تناولت اهتمامات معلمي مادة التفكير الناقد –في حدود اطّلاع الباحث-، فإن مشكلة البحث الحالي تتحدد في الكشف عن اهتمامات معلمي مادة التفكير الناقد وفق بُعد مراحل الاهتمام من نموذج التبني القائم على الاهتمامات.

سؤال البحث:

ما مراحل اهتمام معلمي مادة التفكير الناقد وفق بُعد مراحل الاهتمام من نموذج التبني القائم على الاهتمامات؟

هدف البحث:

1. التعرف على مراحل اهتمام معلمي مادة التفكير الناقد وفق بُعد مراحل الاهتمام (Stages of Concern) من نموذج التبني القائم على الاهتمامات (CBAM).

أهمية البحث:

1. للبحث أهمية نظرية تتمثل في الإسهام في الكشف عن مراحل اهتمام معلمي مادة التفكير الناقد وفق بُعد مراحل الاهتمام من نموذج التبني القائم على الاهتمام.
2. للبحث أهمية تطبيقية تتمثل في تزويد الجهات المعنية بالتنمية المهنية للمعلمين بواقع اهتمامات معلمي مادة التفكير الناقد ليتم مراعاتها عند تصميم برامج النمو المهني التي تستهدف معلمي مادة التفكير الناقد.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1097
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (105) May 2024
العدد (105) مايو 2024

حدود البحث:

1. الحدود الموضوعية: مراحل اهتمام معلمي مادة التفكير الناقد وفق بُعد مراحل الاهتمام من نموذج التبني القائم على الاهتمام.
2. الحدود المكانية: عينة من معلمي مادة التفكير الناقد في المرحلة المتوسطة والثانوية في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة عفيف.
3. الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال العام الدراسي 1445هـ.
4.

مصطلحات البحث:

1. نموذج التبني القائم على الاهتمامات (Concerns-Based Adoption Model: CBAM): يعرّفه جورج وآخرون (George et al, 2006) بأنه إطار عمل مفاهيمي لقياس التنفيذ، وتسهيل التغيير في المدارس. وهذا الإطار يصف ويفسر ويتنبأ بالسلوكيات المحتملة خلال عملية التغيير، كما يساعد المعلمين والمدربين على تسهيل عملية التغيير. وسيتبنى الباحث هذا التعريف إجرائياً.
2. مراحل الاهتمام (Stages of Concern): يعرف فولر (fuller, 1969) الاهتمامات بأنها العواطف والتصورات والمواقف والمشاعر التي يمر بها الأشخاص عند مواجهة ابتكار جديد. ويعرف جورج وآخرون (George et al, 2006) مراحل الاهتمام بأنه أحد الأبعاد التشخيصية الثلاثة لنموذج التبني القائم على الاهتمام ويحتوي على سبعة مراحل وهي (غير مهتم – المعلوماتية – الشخصية – الإدارة – التأثير – التعاون – إعادة التركيز) يتقدم من خلالها المعلمون عندما يصبحون مؤهلين في تنفيذ المنهج. ويعرف الباحث مراحل الاهتمام إجرائياً بأنها "العواطف والتصورات والمواقف والمشاعر التي يبديها معلم التفكير الناقد في إجاباته على استبانة إفادات الاهتمام المفتوحة النهاية (Open-Ended Statements of Concern) ويمكن تصنيفها وفق مراحل الاهتمام السبعة في بُعد مراحل الاهتمام وهي: (غير مهتم – المعلوماتية – الشخصية – الإدارة – التأثير – التعاون – إعادة التركيز)".

الإطار النظري والدراسات السابقة:

نموذج التبني القائم على الاهتمام (CBAM)

نموذج التبني القائم على الاهتمام (CBAM) هو إطار عمل مفاهيمي يوفر أدوات وتقنيات لتسهيل وتقييم تنفيذ الابتكارات الجديدة. وترتكز الفرضية الأساسية لنموذج التبني القائم على الاهتمام على أن تنفيذ مبادرة جديدة يتطلب أكثر من توفير المواد والموارد والتدريب؛ حيث يتطلب فهم أن كل شخص معني سوف يستجيب للمبادرة الجديدة بمواقف ومعتقدات فريدة. علاوة على ذلك، سيستخدم كل شخص برنامجًا جديدًا بشكل مختلف. وتوفر الأبعاد التشخيصية الثلاثة لنموذج التبني القائم على الاهتمام الأدوات والتقنيات التي تمكن القادة من قياس مخاوف الموظفين واستخدام البرنامج من أجل إعطاء كل شخص الدعم اللازم لضمان النجاح. وهذه الأبعاد التشخيصية هي: مكوّنات الإبتكار، ومراحل الاهتمام، ومستويات الاستخدام (Air, 2015).

ويتكون بُعد مراحل الاهتمام من سبعة مراحل وهي: (Bullard et al, 2017; George et al, 2006)

1. غير مهتم: ويكون المعلم غير مهتم بالابتكار.
2. المعلوماتية: يهتم المعلم بمعرفة المزيد عن الابتكار.
3. الشخصية: يهتم المعلم بتأثير استخدامه للابتكار عليه.
4. الإدارة: يهتم المعلم في الوقت اللازم للتحضير للابتكار وتهيمن عليه القضايا المتعلقة بالتنظيم والإدارة.
5. التأثير: يهتم المعلم بكيفية تأثير الابتكار بشكل مباشر على الطلاب.
6. التعاون: يهتم بمشاركة تنفيذ الابتكار مع الآخرين ويركز على التنسيق والتعاون مع الآخرين.
7. إعادة التركيز: يهتم باستكشاف الأفكار التي تجني المزيد من الفوائد من الابتكار.
8.

الدراسات السابقة:

في دراسة نوازثين (Nawastheen, 2021)، استخدم الباحث فيها استبانة مراحل الاهتمام على عينة الدراسة المكونة من (311) معلماً للجغرافيا في المدارس الثانوية في سيرلانكا. وأظهرت النتائج أن المعلمين أظهروا

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1097
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (105) May 2024
العدد (105) مايو 2024

اهتمامات أكثر حدّة في المراحل الأربعة الأولى (غير مهتم – المعلوماتية – الشخصية - الإدارة)، مما يعني أن المعلمين مازالوا في المراحل الأولى من الاهتمام وأنهم لم يهتموا بتنفيذ المناهج الجديدة في تدريسهم.
وفي دراسة واتسون وآخرون (Watson et al, 2020)، تم قياس مراحل اهتمام معلمي ولاية غرب فرجينيا بالولايات المتحدة الأمريكية تجاه المناهج الجديدة. وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين أظهروا اهتمامات في مرحلة غير مهتم والمعلومات والشخصية والإدارة أقل من التأثير والتعاون وإعادة التركيز وهو ما يعني أن هناك وعي كبير بين المعلمين بخصوص المنهج واسع النطاق يفسره الباحثون بأن سببه هو تدريب المعلمين على هذا المنهج.
كما قامت دراسة أبادي وبيستا (Abadie & Bista, 2018) بقياس مراحل الاهتمام لعدد (124) معلماً لمعرفة اهتماماتهم عند التنفيذ الأولي لمعايير الولاية الأساسية المشتركة لولاية لويزيانا بالولايات المتحدة الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة أن عدم الاهتمام، وهو المرحلة صفر (0) كان الأقل مما يعني أن المعلمين انخرطوا في تنفيذ المعايير الأساسية المشتركة للولاية. كما أظهرت النتائج أن أعلى درجات الاهتمام كانت في مرحلة الشخصية، وهي المرحلة رقم اثنان (2)، مما يعني أن المعلمين لديهم مخاوف شخصية شديدة بشأن المعايير.
ويلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة أن مراحل اهتمام المعلمين قد تفاوتت فيها. ففي دراسة نوازثين (Nawastheen, 2021)، أظهر المعلمون اهتمامات أكثر حدّة في المراحل الأربعة الأولى، بينما أظهروا في دراسة واتسون وآخرون (Watson et al, 2020) اهتمامات أكبر في المراحل الثلاثة الأعلى بسبب تدريبهم على هذه المناهج الجديدة. أما في دراسة أبادي وبيستا (Abadie and Bista, 2018)، فعلى الرغم من أن الدراسة كشفت عن أن المعلمين انخرطوا في تنفيذ المعايير المشتركة، إلا أن أكثر اهتماماتهم كانت في مرحلة الاهتمامات الشخصية مما يعني أنهم مازالوا بحاجة إلى مزيد من التدريب. ويتميز البحث الحالي بأنه استخدم إفادة بيانات الاهتمام المفتوحة ويحللها نوعياً للكشف عن مراحل اهتمامات المعلمين بدلاً من الاستبانة الكمية التي استخدمت في الدراسات السابقة.

منهج البحث:
لتحقيق هدف البحث، تم استخدام المنهج النوعي. والبحث النوعي هو عملية استقصاء للفهم تعتمد على إجراءات منهجية للبحث لاستكشاف المشكلة حيث يقوم البحث ببناء صورة معقدة وشاملة، ويحلل الكلمات، وينقل آراء مفصلة للمخبرين، ويجري الدراسة في بيئة طبيعية (Creswell, 1998). ويهدف البحث النوعي إلى استكشاف الظاهرة في سياقها الطبيعي من خلال توظيف آليات متعددة للتحليل وفهم العمليات ووصف الظواهر غير المفهومة وهو ما يتناسب مع هذا البحث (العبدالكريم، 2012؛ Marshall & Rossman, 1995). فالبحث النوعي يعتمد على افتراض أن الفهم الداخلي يمكّن من فهم السلوك البشري بعمق أكبر مما هو ممكن من دراسة السلوك السطحي، ومن اختبارات الورقة والقلم (Rist, 1979).
وتم استخدام تصميم البحث الأساسي الذي ترى ميريام (Merriam, 2009; Merriam, 2002) أنه تصميم جدير بالثقة وقد يعتبر أكثر التصاميم شيوعاً في التربية. ويتم استخدام تصميم البحث الأساسي عندما يكون الباحث مهتمًا بفهم كيفية فهم المشاركين لموقف أو ظاهرة مستخدماً استراتيجية استقرائية، حيث يجمع البيانات من المقابلات أو الملاحظات أو تحليل الوثائق (Merriam, 2002).

مجتمع البحث (سياق البحث):
يشمل مجتمع البحث، أو سياق البحث كما يطلق عليه في البحوث النوعية، جميع معلمي مادة التفكير الناقد في المدارس التابعة لإدارة التعليم بمحافظة عفيف في المرحلة المتوسطة والثانوية والبالغ عددهم (31) معلماً حسب إفادة رئيس شعبة الدراسات الاجتماعية في قسم الإشراف التربوي بإدارة التعليم بمحافظة عفيف.

عينة البحث (المشاركون في البحث):
اختار الباحث المشاركون في البحث، والمشاركون هو ما يطلق على عينة البحث في البحوث النوعية، من مجتمع البحث عن طريق التعيين القصدي وهم المعلمون في المدارس التي تقع داخل محافظة عفيف والمدارس القريبة منها لسهولة الوصول إليهم. ولأن المشاركة التطوعية ذات أهمية أخلاقية قصوى كما أشار قرونينق

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1097
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (105) May 2024
العدد (105) مايو 2024

(Groening, 2022)، فقد تم التواصل مع المشاركين من أجل استئذانهم وتوزيع استبانة إفادات الاهتمام المفتوحة عليهم وقد وافق (23) مشاركاً على المشاركة في البحث.

أداة البحث:

استبانة إفادات الاهتمام المفتوحة النهاية (open-ended statements of concern):

تستخدم الاستبانة النوعية أسئلة مفتوحة للحصول على إجابات مكتوبة، ويطلق عليها الاستبانة مفتوحة النهاية والتي يمكن تحليلها نوعياً (Deakin University, 2023). وتم استخدام استبانة إفادات الاهتمام المفتوحة النهاية (open-ended statements of concern) والتي تعتبر إحدى طرق استكشاف اهتمامات المعلمين في بُعد مراحل الاهتمام من نموذج التبني القائم على الاهتمام (للإجابة على سؤال البحث الثاني المتمثل في معرفة اهتمامات معلمي مادة التفكير الناقد. ويعود السبب لاختيار استبانة إفادات الاهتمام المفتوحة النهاية لأنها تسمح للمستجيبين بالتعبير عن اهتماماتهم بعبارتهم الخاصة وفق ما يرونه بحسب هال وهورد (Hall & Hord, 2014).

وتتكون استبانة إفادات الاهتمام المفتوحة النهاية من جزئين: الجزء الأول يحتوي على خطاب التبصير وذلك لاعتبارات أخلاقيات البحث العلمي. ويحتوي خطاب التبصير على التعريف بالبحث وأهدافه بالإضافة إلى التوضيح للمشاركين بأن المشاركة في هذه الدراسة تطوعية ويحق للمشارك الانسحاب في أي وقت وأنه سيتم التعامل مع الأداة بسرية تامة ولن تستخدم إلا لخدمة أغراض البحث العلمي. وأما الجزء الثاني من الاستبانة فيتضمن سؤال واحد فقط وهو: عزيزي المعلم، عندما تفكر في تدريس مادة التفكير الناقد، ما الذي يشغل اهتمامك؟) لا تقل ما الذي تعتقد أن الآخرين مهتمون به، وإنما ما الذي يشغل اهتمامك الآن: أرجو كتابة جمل كاملة.

إجراءات البحث:

1. مراجعة الأدبيات ذات الصلة بالبحث للاستفادة منها في كتابة الإطار النظري للبحث وكذلك للاستفادة منها في بناء أداة البحث.
2. كتابة الإطار النظري للبحث.
3. بناء أداة البحث.
4. التواصل مع قسم الإشراف التربوي في إدارة التعليم بمحافظة عفيف لتحديد معلمي مادة التفكير الناقد والحصول على بيانات التواصل مع هؤلاء المعلمين ومن ثم التواصل معهم للحصول على موافقتهم على المشاركة في تطبيق البحث.
5. توزيع استبانة إفادات الاهتمام المفتوحة على المشاركين في البحث ومن ثم جمعها.
6. ترميز وتحليل البيانات.
7. التحليل الشامل وتفسير النتائج.
8. وضع توصيات ومقترحات لأبحاث مستقبلية.

موثوقية البحث:

حدد قوبا (Guba) أربعة معايير لموثوقية البحث النوعي وهي المصداقية والتي تستخدم مقابلاً لمصطلح الصدق الداخلي في البحث الكمي، والاعتمادية التي تستخدم في مقابل الثبات في البحث الكمي، والتطابقية التي تستخدم في مقابل الموضوعية في البحث الكمي، والانتقالية والتي يقصد بها أن تكون نتائج البحث مفيدة في مواقف مشابهة (الشريف والعبدالكريم، 1442هـ). ولتحقيق الموثوقية في هذا البحث، فقد اتبع الباحث عدداً من الإجراءات التي سيتم التأكد من خلالها من موثوقية البحث بإجراءات عدة وفق التالي:

1. تم تعزيز مصداقية البحث من خلال استخدام طرق بحث معروفة، حيث استخدم الباحث البحث الأساسي واستخدم أداة بحث تم استخدامها في أبحاث مشابهة. كما تم تعزيز المصداقية من خلال تشجيع المشاركين في البحث على إبداء رأيهم، وإتاحة الفرصة كاملة لهم بقبول أو رفض المشاركة في البحث دون أي ضغوطات.
2. تم تعزيز الاعتمادية من خلال توضيح تصميم البحث وإجراءات تطبيقه وكيفية تنفيذه بالإضافة إلى الوصف الإجرائي لطريقة اختيار العينة وتفصيلات جمع البيانات وخطوات تحليلها وصولاً إلى استخلاص النتائج بحيث

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1097
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (105) May 2024
العدد (105) مايو 2024

يمكن تكرار تطبيق البحث باتباع هذه الإجراءات. كما تم استخدام القيام بتحليل البيانات التي تم الحصول عليها مرتين بفارق أسبوعين، ومقارنة تطابق النتائج بين التحليلين.

3. تم تعزيز التطابقية من خلال الاسترشاد بالمشرف على البحث، لكي يعمل ناقداً لكل خطوات البحث، وبيان كيف أن التحليل اهتم بالبحث عن تفسيرات بديلة واختبارها (العبدالكريم، 2012).

4. تم تعزيز الانتقالية من خلال التفصيل في وصف المشاركين والسياق الذي جرى فيه البحث، وكذلك التفصيل في إجراءات التطبيق حتى يتاح تطبيق البحث على حالات مشابهة (الشريف والعبدالكريم، 1443هـ).

الاعتبارات الأخلاقية في البحث:

عند مراعاة أخلاقيات البحث، فإننا نعزز من نزاهة البحث (Israel & Hay, 2006). وقد سعى الباحث لمراعاة الاعتبارات والمعايير الأخلاقية في هذا البحث، وذلك من خلال ما يلي:

1. الحصول على الموافقات الرسمية اللازمة لتطبيق البحث، من الأقسام ذات العلاقة بالجامعة، وكذلك من إدارة التعليم بمحافظة عفيف.

2. التواصل مع المشاركين قبل تطبيق البحث وإعطائهم كامل الحرية في قبول المشاركة في البحث أو الرفض أو الانسحاب وذلك من خلال خطابات التبصير في الاستبانة، كما تم توضيح أهداف البحث لهم، وأن مشاركتهم بالغة الأهمية، وتخدم أغراض البحث العلمي.

3. التأكيد المستمر للمشاركين على صفة الباحث، وأن إجابتهم على الاستبانة لا يهدف إلى إصدار أحكام عليهم وأن الغرض هو البحث العلمي فقط.

4. الحرص في مرحلة تحليل البيانات على إجراء مقارنات مستمرة بين البيانات التي تم جمعها وذلك للإلمام بالموضوع والتقليل من التحيز.

5. تم تخزين البيانات التي تم الحصول عليها من المشاركين تخزيناً مؤقتاً وسيتم حذفها بعد الانتهاء من البحث.

تحليل البيانات:

بعد جمع البيانات، قرأ الباحث أولاً البيانات الكاملة للحصول على "إحساس عام بالتأثير والدوافع والاحتياجات التي عكسها المشارك" (Newlove & Hall, 1976, p. 25). وبعد ذلك، ركز الباحث على موضوعات وأنساق الاهتمامات التي ترد في هذه البيانات، وقام بتقسيم بيانات الاهتمامات وفقًا لمحتوياتها، ومن ثم تحديد مرحلة الاهتمام التي تنتمي إليها من ضمن مراحل الاهتمام السبعة بناءً على هذه الموضوعات والأنساق التي تم الحصول عليها. كما يمكن أن تساعد التكرارات الباحث في الحصول على منظور لاهتمامات المشاركين الشاملة ومدى تركيزها أو انتشارها. وهي الطريقة ذاتها التي استخدمت في بعض الدراسات مثل دراسة العداوي (Aladawi, 2006) وكذلك دراسة جينينغز (Jennings, 2015) ودراسة نيازي (Nyazi, 2019).

نتائج البحث:

بعد جمع استبانة إفادات الاهتمام المفتوحة من المشاركين، بدأ الباحث بتحليل هذه الإفادات وتصنيفها إلى مراحل الاهتمام السبعة وهي عدم الاهتمام، والمعلوماتية، والشخصية، والإدارة، والنتيجة، والتعاون. وجاءت نتيجة التحليل كالتالي:

أولاً) اهتمامات المشاركين في مرحلة غير مهتم:

1. الانشغال بالاستعداد لاختبارات الرخصة المهنية: وتكرر هذا الاهتمام بين المشاركين مرتين (2).

2. عدم الرغبة بتدريس المادة: وتكرر هذا الاهتمام بين المشاركين مرتين (2).

3. الانشغال بموضوع النقل الخارجي: وتكرر هذا الاهتمام بين المشاركين مرة واحدة.

ثانياً) اهتمامات المشاركين في مرحلة المعلوماتية:

عدم امتلاك المشاركين للمعرفة الكافية بالمادة: وتكرر هذا الاهتمام بين المشاركين ثمانية عشر مرة (18).

ثالثاً) اهتمامات المشاركين في مرحلة الشخصية:

لم يُظهر المشاركون أي اهتمامات في هذه المرحلة.

رابعاً) اهتمامات المشاركين في مرحلة الإدارة:

1. بذل المشاركين جهداً في تحضير الدرس: وتكرر هذا الاهتمام بين المشاركين مرتين (2).

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1097
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (105) May 2024
العدد (105) مايو 2024

2. تأثير مادة التفكير الناقد على التخصص الأساسي للمشارك: وتكرر هذا الاهتمام بي المشاركين مرة واحدة.
3. كثرة مواضيع المادة: وتكرر هذا الاهتمام بين المشاركين مرة واحدة.

خامساً) اهتمامات المشاركين في مرحلة النتيجة:

1. عدم اهتمام الطلاب بالمادة: وتكرر هذا الاهتمام بين المشاركين عشر مرات (10).
2. صعوبة فهم واستيعاب الطلاب للمادة: وتكرر هذا الاهتمام بين المشاركين سبع مرات (7).
3. كفاءة المعلم في تدريس المادة: وتكرر هذا الاهتمام بين المشاركين سبع مرات (7).

سادساً) اهتمامات المشاركين في مرحلة التعاون:

لم يُظهر المشاركون أي اهتمامات في هذه المرحلة.

سابعاً) اهتمامات المشاركين في مرحلة إعادة التركيز:

لم يُظهر المشاركون أي اهتمامات في هذه المرحلة.

نلاحظ أن اهتمامات المشاركين جاءت في مرحلة غير مهتم بواقع خمسة (5) تكرارات، ومرحلة المعلوماتية بواقع ثمانية عشر (18) تكراراً، ومرحلة الإدارة بواقع أربعة (4) تكرارات، ومرحلة النتيجة بواقع أربعة وعشرون (24) تكراراً. كما نلاحظ أن المشاركين لم يُظهروا أي اهتمامات في مرحلة الشخصية، ومرحلة التعاون، ومرحلة إعادة التركيز. وهذا يتوافق مع ما ذكره مطورو النموذج في هول وآخرون (Hall et al, 1979) من أن الاهتمامات قد تحدث في عدة مراحل في وقت واحد ولكنها بشكل عام تكون أكثر حدة في مرحلة واحدة أو مرحلتين، حيث نلاحظ أن الاهتمامات حدثت في أربعة مراحل وهي غير مهتم والمعلوماتية والإدارة والنتيجة ولكنها كانت أكثر حدّة في مرحلتيّ المعلوماتية والنتيجة. وسنناقش في التالي اهتمامات المشاركين في كل مرحلة من مراحل الاهتمام.

1. اهتمامات المشاركين في مرحلة غير مهتم: بدايةً، فإن اهتمامات المشاركين في مرحلة غير مهتم تكررت بواقع خمسة (5) تكرارات. وفي هذه المرحلة يمكن تقسيم الاهتمامات إلى ثلاث فئات وهي: الانشغال بالاستعداد لاختبارات الرخصة المهنية والذي تكرر بين المشاركين مرتين (2)، وعدم الرغبة بتدريس المادة والذي تكرر بين المشاركين مرتين (2)، والانشغال بموضوع النقل الخارجي والذي تكرر مرةً واحدة. ويمكن تفسير ذلك بأن هذه الاهتمامات غير المتعلقة بتدريس المادة نشأت من انشغال بعض المعلمين بها أو لعدم رغبتهم في تدريس المادة وذلك لأن جميع المشاركين باستثناء اثنين منهم لم يتطوعوا لتدريس المادة وإنما تم تكليفهم به ولذا فقد ظهرت لدى بعضهم اهتمامات غير متعلقة بتدريس المادة نتيجةً لذلك.
2. اهتمامات المعلمين في مرحلة المعلوماتية: يلاحظ أن الاهتمامات في مرحلة المعلوماتية تكررت بين المشاركين في هذه المرحلة ثمانية عشر (18) مرة، والتي أشار فيها المشاركون إلى أن ليس لديهم الخبرة الكافية لتدريس المادة وأنهم يعانون صعوبةً في تدريسها كونها مادة جديدة عليهم. ويمكن تفسير ذلك بأن المعلمين يشعرون بأنه ليس لديهم المعرفة الكافية بتدريس مادة التفكير الناقد. وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة جعشان (Gashan, 2015) التي توصلت إلى أن المعلمين غير متأكدين من امتلاكهم المهارات اللازمة لتعزيز التفكير الناقد.
3. اهتمامات المعلمين في مرحلة الإدارة: أما اهتمامات المعلمين في مرحلة الإدارة فيمكن تقسيمها إلى ثلاث فئات وهي: بذل المشاركين جهداً في تحضير الدرس وتكرر هذا الاهتمام بين المشاركين مرتين (2)، وكثرة مواضيع المادة وتكرر مرةً واحدة، وتأثير مادة التفكير الناقد على التخصص الأساسي للمشارك والذي تكرر مرةً واحدة أيضاً. ويمكن تفسير وجود اهتمامات لدى معلمي مادة التفكير الناقد المشاركين في البحث في مرحلة الإدارة بأن المعلمين يبذلون جهداً في تحضير دروس مادة التفكير الناقد وذلك لكون تدريسهم للمادة أمر جديد عليهم، وهذا يتوافق مع ما أورده هوبس وبورش (Hobbs & Porsch, 2021) من أن تدريس مادة جديدة يمثل تحديًا للمعلمين بسبب أنه يتطلب وقتاً وجهداً منهم. وهذا يعني أن المعلمين يشعرون بأنهم يستغرقون وقتاً في التحضير لتدريس المادة وأن مواضيع المادة كثيرة وتتطلب وقتاً في تحضيرها وأن ذلك الوقت قد يكون على حساب مادة تخصصهم الأساسي التي يدرسونها.

وبشكلٍ عام، فإن ظهور اهتمامات لمعلمي مادة التفكير الناقد المشاركين في الدراسة في مرحلة غير مهتم ومرحلة المعلوماتية ومرحلة الإدارة يتوافق مع نتيجة دراسة نوازثين (Nawastheen, 2021) التي كشفت عن أن المعلمين أظهروا اهتمامات أكثر حدّة في المراحل الأربعة الأولى (غير مهتم – المعلوماتية – الشخصية -

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1097
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (105) May 2024
العدد (105) مايو 2024

الإدارة)، مما يعني، حسب ما يراه نوازثين، أن المعلمين مازالوا في المراحل الأولى من الاهتمام وأنهم لم يهتموا بتنفيذ المناهج الجديدة في تدريسهم.

4. اهتمامات المعلمين في مرحلة النتيجة: يلاحظ أن مرحلة النتيجة كانت هي المرحلة الأكثر تركيزاً بين المشاركين حيث تكررت الاهتمامات في هذه المرحلة أربعة وعشرون (24) مرة. وجاءت اهتمامات المشاركين في مرحلة النتيجة ضمن ثلاث فئات. ويمكن تفسير ذلك بتفسير أسباب ظهور اهتمامات المشاركين في هذه الفئات الثلاثة وفق التالي:

أ- في الفئة الأولى والتي كانت أكثر اهتمامات المعلمين في مرحلة النتيجة من ضمن هذه الفئة تتمثل في عدم اهتمام الطلاب بالمادة، حيث تكرر هذا الاهتمام بين المشاركين عشر (10) مرات، حيث أشار أحد المشاركين بأنه: "ليس هناك دافعية لدى المتعلم". وقد أورد المشاركون أسباباً لعدم اهتمام الطلاب بالمادة. فمن بين الأسباب التي أدت إلى عدم اهتمام الطلاب بالمادة هو كونها مادة تكميلية، حيث ذكر أحد المشاركين أن من أسباب عدم اهتمام الطلاب: "عدم اهتمام الطلاب بالمادة حيث أنهم يرون أنها مادة تكميلية". ومن أسباب عدم اهتمام الطلاب بالمادة هو الاكتفاء بالكتاب الإلكتروني وعدم وجود كتاب للمادة حيث أشار أحد المشاركين إلى أن: "عدم طباعة الكتاب جعل المادة هامشية عند الطلاب"، وأشار آخر إلى أن: "الطلاب لا يقرؤون من الكتاب الإلكتروني أبدا مهما كلفتهم". ويمكن استخدام الأسباب التي أوردها المشاركون لعدم اهتمام الطلاب بالمادة كتفسير لاهتمام هؤلاء المشاركين في مرحلة النتيجة بعدم اهتمام الطلاب بالمادة. بمعنى آخر، فإن المشاركون أظهروا اهتماماً يتعلق بعدم اهتمام المتعلمون بالمادة لأن الطلاب غير مهتمين بمادة التفكير الناقد. كذلك، يمكن طرح سبب آخر لعدم اهتمام الطلاب بالمادة وهو عدم كفاية المعلمين في ونقص معرفتهم التدريسية المرتبطة بالمحتوى حيث يشير فان اوفرشيليد وبيات (Van Overschelde & Piatt, 2020) أن المعلمين الذين يتمتعون بالمعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى بشكل جيد يساهمون في منح الطلاب الفرصة لتعلم المواد بطريقة ديناميكية قادرة على الحفاظ على اهتمام الطلاب بمواضيع المادة لفترة أطول من الوقت. كما قد يكون عدم اهتمام الطلاب بالمادة سببه عدم كفاية المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى لمعلمي مادة التفكير الناقد وذلك وفق ما يشير إليه دو بليسيز (du Plessis, 2016) بأن الطلاب يصبحون غير مهتمين بالمادة عندما يشعرون بأن المعلم ليس لديه معرفة كافية بالمادة.

ب- وكانت الفئة الثانية لاهتمامات المشاركين في مرحلة النتيجة تتمثل في صعوبة فهم الطلاب للمادة، حيث تكرر هذا الاهتمام بين المشاركين سبع (7) مرات. فقد أشار عدد من المشاركين إلى أن الطلاب يواجهون صعوبة في فهم مادة التفكير الناقد بسبب "صعوبة استيعاب الطلاب لبعض المفاهيم التي اعتبرها فلسفية بدرجة كبيرة" كما ذكر أحد المشاركين أو بسبب أن "بعض الطلاب لا يفهم معنى التفكير الناقد" كما ذكر آخر. وتتوافق اهتمامات المعلمين بصعوبة فهم الطلاب لمادة التفكير الناقد مع دراسة العصيمي (2013) ودراسة العتيبي والعرفج (2022) التي توصلت إلى عدم توفر مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب. كما يمكن تفسير وجود اهتمام للمشاركين بصعوبة فهم الطلاب لمادة التفكير الناقد بأن ذلك يعني أنهم قد يجدون صعوبة في معرفة الطريقة المناسبة للوصول بالطلاب إلى فهم مواضيع مادة التفكير الناقد وتحقيق أهدافها بسبب أنه ليس لدى المشاركين معرفة في تدريس المادة بشكلٍ كافٍ.

ج- أما الفئة الثالثة لاهتمامات المشاركين في مرحلة النتيجة فقد تمثلت في كفاءة المعلم في تدريس المادة، حيث تكرر هذا الاهتمام بين المشاركين سبع مرات (7). فقد أشار أحد المشاركين إلى أن المادة "ليس من صميم تخصصي ولذلك الإبداع في تدريسه سيكون محدودًا بلا شك"، وأشار آخر إلى أنه لا يستطيع: "توصيل المادة للطلاب بطرق سلسه بسبب صعوبتها". وتتوافق هذه النتيجة مع دراسة جعشان (Gashan, 2015) التي توصلت إلى أن المعلمين غير متأكدين من امتلاكهم المهارات اللازمة لتعزيز التفكير الناقد. ويمكن تفسير اهتمام المعلمين بكفاءتهم في تدريس المادة على ضوء وجود اهتمامات لدى هؤلاء المعلمين في مرحلة المعلوماتية التي كان فيها تركيز الاهتمامات كبيراً أيضاً، وهذا يعني أن المعلمين مهتمين بكفاءتهم بسبب عدم كفايتهم في المعرفة التدريسية المرتبطة بالمحتوى. كما يمكن تفسير تركّز الاهتمامات في مرحلة النتيجة بأن المعلمين يستشعرون مسؤوليتهم في تعلم الطلاب وأهمية دورهم في تدريس مادة التفكير الناقد رغم ما يواجهون من تحديات.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1097
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (105) May 2024
العدد (105) مايو 2024

التوصيات:

1. عقد دورات تدريبية لمعلمي مادة التفكير الناقد تتعلق باستراتيجيات تدريس مادة التفكير الناقد لرفع مستوى معرفتهم التدريسية بالمادة.
2. عقد دورات تدريبية لمعلمي مادة التفكير الناقد تتعلق باستراتيجيات إدارة الوقت وتدريبهم على التوفيق بين تدريس موادهم الأساسية وتدريس مادة التفكير الناقد.
3. توفير كتاب مطبوع لمادة التفكير الناقد بدلاً من الاكتفاء بالكتاب الإلكتروني لرفع مستوى اهتمام الطلاب بالمادة ولمساعدة المعلم في تنفيذ الدروس بشكل أكثر فعالية.
4. نشر الوعي بين الطلاب بأهمية مهارات التفكير الناقد التي تستهدفها مادة التفكير الناقد في تحصيلهم.

المصادر

1. الشريف، سمر والعبدالكريم، راشد. (1442هـ). *تصورات معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية لدورهن في تطبيق المناهج المطورة: منهجي (Traveller) و(Mega Goal) نموذجاً*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
2. العبدالكريم، راشد حسين. (2012). *البحث النوعي في التربية*. الرياض: النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود.
3. العتيبي، بدرية معيض والعرفج، عبدالحميد عبدالله. (2022). *مهارات التفكير الناقد وأنماط التعلم المفضلة لدى الطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في محافظة الطائف*. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 14(2)، 72-93.
4. العصيمي، حميد بن هلال. (2013). مهارات التفكير الناقد في محتوى كتاب العلوم المطور للصف الأول المتوسط ومدى امتلاك التلاميذ لها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 1(36)، 125-150.
5. هيئة تقويم التعليم. (1439هـ). *الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية*.
6. وزارة التعليم. (2022). *كتاب التفكير الناقد – التعليم الثانوي- نظام المسارات*.
7. اليماحي، مروة خميس. (2021). المعلم المنفذ المبدع للمنهج الدراسي. *رسالة المعلم*، 58 (1)، 9-20.
8. Abadie, Michelle & Bista, Krishna. (2018). Understanding the Stages of Concerns: Implementation of the Common Core State Standards in Louisiana Schools. Journal of School Administration Research and Development, 3(1), 57-66.
9. Air. (2010). Stages of Concern: Concerns-Based Adoption Model.
10. Air. (2015). CBAM: The Concerns-Based Adoption Model.
11. Al-Sharif, Samar and Al-Abdulkarim, Rashid. (1442 AH). Perceptions of secondary school English language teachers of their role in implementing the developed curricula: the (Traveller) and (Mega Goal) curricula as an example. [doctoral dissertation, King Saud University].
12. Al-Abdulkarim, Rashid Hussein. (2012). Qualitative research in education. Riyadh: Scientific Publishing and Press at King Saud University.
13. Aladawi, W. (2020). Teachers' Perceptions and Concerns While Implementing Student-Centred Teaching Strategies in the Classroom in Saudi Arabia [Master Thesis, University of British Columbia].
14. Al-Otaibi, Badriya Moeed and Al-Arfaj, Abdul Hamid Abdullah. (2022). Critical thinking skills and preferred learning styles among gifted students in the secondary stage in Taif Governorate. Umm Al-Qura University. Journal of Educational and Psychological Sciences, 14(2), 72-93.
15. Al-Osaimi, Humaid bin Hilal. (2013). Critical thinking skills in the content of the science book developed for the first intermediate grade and the extent to which students possess them. Arab Studies in Education and Psychology, 1(36), 125-150.

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1097
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (105) May 2024
العدد (105) مايو 2024

16. Al-Yamahi, Marwa Khamis. (2021). The teacher is the creative implementer of the curriculum. Teacher's Message, 58(1), 9-20.
17. Apau, S. (2021). Teachers' Concerns about the Implementation of the Standard-Based Curriculum in Ghana: A Case Study of Effutu Municipality. Educational Research and Reviews, 16(5), 202-211.
18. Arendain, Ivan & Limpot, Marilou. (2022). Phenomenological Approach of Out-Of-Field Teaching: Challenges and Opportunities. International Journal of Multidisciplinary Research, 8(1), 165-170.
19. Bullard, M., Rutledge, C., & Kohler-Evans, P., (2017). Using the Stages of Concern Questionnaire to Ensure Professional Development with Teachers and Teacher Candidates. International Research in Higher Education, 2(4), 50-57.
20. Chen, Dandan. (2022). Early Childhood Teachers amid China's Curriculum Reforms: From a Literature Review. Retrieved from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED622100.pdf
21. Creswell, J. W. (1998). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Sage Publications
22. Deakin University. (2023). Qualitative Study Design. Retrieved from: https://deakin.libguides.com/qualitative-study-designs/surveys
23. du Plessis, A. (2016). Leading teachers through the storm: Looking beyond the numbers and turning the implications of out-of field teaching practices into positive challenges. International Journal of Educational Research, 79, 42–51.
24. Education Evaluation Commission. (1439 AH). The national framework for general education curriculum standards in the Kingdom of Saudi Arabia.
25. Fuller, F. (1969). Concerns of Teachers: A Developmental Conceptualization. American Educational Research Journal, 6(2), 207–226.
26. Gashan, A. (2015). Exploring Saudi Pre-service Teachers' Knowledge of Critical Thinking Skills and their Teaching Perceptions. International Journal of Education and Literacy Studies, 3(1), 26-33.
27. George, A & Hall, G & Stiegelbauer, S. (2006). Measuring Implementation in Schools: The Stages of Concern questionnaire. SEDL Austin, TX, USA.
28. Groening, Z. (2022). The effect of an intervention on experienced chemistry teachers' pedagogical content knowledge of environmental sustainability. [Doctoral Dissertation, University of Pretoria].
29. Hall, G., & Hord, S. (2014). Implementing Change: Patterns, Principles, and Potholes (4th ed.). Pearson
30. Hobbs, L & Porsch, R. (2021). Teaching out-of-field: challenges for teacher education. European Journal of Teacher Education, 44(5), 601-610.
31. Hall, G., George, A., & Rutherford, W. (1979). Measuring Stages of Concern about the innovation: A manual for use of the SoC Questionnaire. Austin, TX: University of Texas
32. Israel, M., & Hay, I. M. (2006). Research Ethics for Social Scientists: between ethical conduct and regulatory compliance. Sage.
33. Jennings, S. (2015). What Concerns are Secondary Mathematics Teachers Experiencing with the Implementation of the Common Core State Standards for

DOI: https://doi.org/10.33193/JALHSS.105.2024.1097
ISSN online: 2414 - 3383
ISSN print: 2616- 3810
مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع
Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences
www.jalhss.com
Volume (105) May 2024
العدد (105) مايو 2024

Mathematics and Is There a Relationship Between the Concerns and Professional Development Received? [Doctoral Dissertation, The University of Southern Mississippi].
34. Marshall, C., & Rossman, G. (1995). Designing qualitative research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage
35. Merriam, S. (2002). Qualitative Research in Practice: Examples For discussion and Analysis. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
36. Merriam, S. B. (2009). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
37. Ministry of education. (2022). Critical Thinking Book - Secondary Education - Pathways System.
38. Nawastheen, Fareed Mohamed. (2021). Sri Lankan teachers' concerns towards implementation of curriculum reforms in the competency-based curriculum reforms. Muallim Journal of Social Sciences and Humanities, 5(1), 1-18.
39. Newlove, B., & Hall, G. (1976). A Manual for Assessing Open-Ended Statements of Concern About an Innovation. TX: University of Texas
40. Nyazi, A. (2019). Applying the Stages of Concern Theory to Understanding of Faculty Perceptions of Online Teaching [Doctoral Dissertation, The University of Toledo]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
41. Rist, R. (1979). On the means of knowing: Qualitative research in education. New York University Education Quarterly, 10 (4), 17—21.
42. Van Overschelde, J. & Piatt, A. (2020). U.S. every student succeeds: Negative impacts on teaching out-of-field. Research in Educational Policy and Management, 2(1), 1-22
43. Watson, G., Liang, J., & Sottile, J. (2020). Implementing a Large-Scale Curriculum: Educators' Self–Assessments and Beliefs. Journal of School Administration Research and Development, 5(2), 52-62.
44. Yansyah, Medi. (2022). The Effectiveness of Teacher Performance Management in the Implementation of Student Learning. Journal Corner of Education, Linguistics, and Literature, 1(4), 227–234