أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على التعليم العام في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين

مفضي بن رطيان الشراري
قسم القيادة والسياسات التربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية ص.ب 1321، عرعر، ر.ب 91431، المملكة العربية السعودية

(تاريخ الاستلام: 24-05-2025؛ **تاريخ القبول:** 31-08-2025)

مستخلص البحث: هدفت الدراسة إلى تحليل أثر تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة على العملية التعليمية في المدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية، من وجهات نظر الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين. اعتمدت الدراسة على منهج المسح الوصفي التحليلي، وتم جمع البيانات من خلال استبيان شمل خمسة أبعاد رئيسية: التحصيل الأكاديمي، إدارة الوقت وتوزيع الدروس، ومشاركة أولياء الأمور، والمهارات العملية، وأساليب التقييم. بلغ حجم عينة الدراسة 914 مشاركاً من الفئات الثلاث المستهدفة. كشفت النتائج عن تأثير إيجابي لنظام الفصول الثلاثة على التحصيل الأكاديمي، حيث أشار المشاركون إلى تحسن ملحوظ في أدائهم الأكاديمي وتنظيم الجداول الدراسية. كما أظهرت النتائج تحسناً في متابعة أولياء الأمور لتقدم أبنائهم الأكاديمي. ومع ذلك، تم رصد بعض التحديات في جانب المهارات العملية والمخبرية، ويرجع ذلك بشكل رئيسي إلى ضيق الوقت. وأعرب المشاركون عن أن أساليب التقييم والاختبارات كانت مناسبة بشكل عام لاحتياجاتهم التعليمية. ومن أبرز التوصيات التي توصلت إليها الدراسة تعزيز الأنشطة التطبيقية والتجريبية ضمن إطار نظام الفصول الثلاثة، مع تعديل جداول الاختبارات لتقليل الضغط الزمني على الطلاب. كما أوصت الدراسة بضرورة تحسين قنوات التواصل بين المدارس وأولياء الأمور، وتدريب المعلمين على إستراتيجيات تقييم متنوعة. وتمثل هذه الدراسة خطوة مهمة نحو فهم تأثير نظام الفصول الثلاثة، وتوفر أساساً لمراجعات مستقبلية تهدف إلى مواءمته بشكل أفضل مع الاحتياجات المتطورة للعملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية: التحصيل الأكاديمي؛ إدارة الوقت؛ المهارات العملية؛ مشاركة أولياء الأمور؛ أساليب التقييم؛ نظام الفصول الدراسية.

***

A proposed model for a platform based on gamification elements and its effectiveness in developing psychological well-being in digital citizenship among young people

Mufadhi bin Ratyan Al-Sharari
Department of Educational Leadership and Policies, College of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, P.O. Box 1321, Arar, RI 91431, Kingdom of Saudi Arabia

(**Received:** 24-05-2025; **Accepted**: 31-08-2025)

Abstract: This study aimed to examine the impact of implementing the three-semester system on the educational process in public schools in Saudi Arabia from the perspectives of students, parents, and teachers. A descriptive-analytical survey design was employed, and data were collected through a questionnaire covering five key domains: academic achievement, time management and lesson distribution, parental involvement, practical skills, and assessment methods. The sample consisted of 914 participants representing the three groups. Findings revealed that the system had a positive influence on academic achievement, as participants reported noticeable improvements in performance and in the organization of study schedules. Results also indicated greater parental engagement in monitoring students' academic progress. Nevertheless, challenges emerged in the development of practical and laboratory skills, largely due to time constraints. Most participants agreed that assessment methods and examinations were generally appropriate to their educational needs. Based on these results, the study recommends enhancing practical and experimental activities within the framework of the three-semester system, adjusting exam schedules to reduce time pressure on students, strengthening communication channels between schools and parents, and training teachers in diverse assessment strategies. The study provides an important foundation for future evaluations and refinements of the three-semester system to better align with evolving educational needs .

Keywords: Academic achievement; Time management; Practical skills; Parental involvement; Assessment methods; Three-semester system .

(*) للمراسلة:
مفضي بن رطيان الشراري
قسم القيادة والسياسات التربوية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الحدود الشمالية ص.ب 1321، عرعر، ر.ب 91431، المملكة العربية السعودية

البريد الالكتروني:
mufadhi.alsharari@nbu.edu.sa

(*) **Corresponding Author**:
Mufadhi bin Ratyan Al-Sharari
Department of Educational Leadership and Policies, College of Humanities and Social Sciences, Northern Border University, P.O. Box 1321, Arar, RI 91431, Kingdom of Saudi Arabia

E-mail: mufadhi.alsharari@nbu.edu.sa

DOI: 10.12816/0062283

1 المقدمة

شهد نظام التعليم العام في المملكة العربية السعودية خلال السنوات الأخيرة تحوّلات تنظيمية هدفت إلى تحسين جودة مخرجات التعليم، أبرزها تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة الذي بدأ رسميًا في العام الدراسي 1443هـ. يهدف هذا النظام إلى توزيع المحتوى الدراسي على ثلاثة فصول بدلاً من فصلين تقليديين، في محاولة لتقليل الكثافة المعرفية، وتحقيق توازن زمني بين التعلّم النظري والتطبيقي، وتعزيز مهارات الطلبة عبر فترات زمنية أقصر وأكثر تركيزًا (Alabdulaziz & Alhammadi, 2024). ورغم أن التجارب الدولية في أنظمة التعليم الثلاثية مثل الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية أظهرت فوائد محتملة تتعلق بكفاءة توزيع المحتوى وتكثيف التعلّم، إلا أن تطبيق هذا النظام في السياق السعودي أثار العديد من التساؤلات حول مدى تأثيره الفعلي على جودة العملية التعليمية، لا سيما من حيث التحصيل الأكاديمي، تنظيم الوقت، المهارات التطبيقية، وفعالية أساليب التقييم (Looi et al., 2020; Rao et al., 2021). وتكمن إشكالية هذا النظام في تداخله مع البنية التعليمية القائمة، حيث أشار العديد من أولياء الأمور والمعلمين والطلبة إلى تحديات تتعلق بكثافة الجدول الزمني، قصر مدة الفصل الدراسي، تكرار الاختبارات، وضغط المحتوى، وهو ما قد ينعكس على التعلّم العميق ومهارات التفكير التحليلي خصوصًا في المواد المعقدة كالرياضيات والعلوم (Almarghalani et al., 2022; Kim, H. Y., Lee, S. Y., & Park, J. H. 2019). كما يتطلب نجاح النظام بنية تحتية متقدمة في المختبرات، وتكاملًا فعالًا بين التقييم والدعم الأكاديمي، وهي عناصر لم تتضح جاهزيتها في كافة المدارس السعودية حتى الآن (الشمري، 2023). ورغم ذلك، فإن هناك فجوة معرفية في الأدبيات السعودية المتعلقة باستكشاف انطباعات المعنيين بالتعليم—من طلاب وأولياء أمور ومعلمين - حول انعكاسات تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة على التعليم والتعلّم. لذا تسعى هذه الدراسة إلى سدّ هذه الفجوة من خلال تحليل تصورات هذه الفئات حول جوانب مختلفة من النظام تشمل: التحصيل الدراسي، تنظيم الوقت، المتابعة الأُسرية، المهارات العملية، وطرق التقييم، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي كمدخل لتشخيص الواقع التربوي وتقديم توصيات تطويرية قائمة على البيانات الميدانية.

1-1 مشكلة الدراسة

رغم أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة قد تم تطبيقه في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ابتداءً من العام الدراسي 1443هـ، في إطار الجهود الرامية إلى تحسين توزيع المحتوى الدراسي وزيادة عدد أسابيع التعلّم، إلا أن تقييم انعكاسات هذا النظام على الواقع التعليمي ما يزال محل جدل واسع. فقد أشارت تقارير إعلامية وتعليقات مجتمعية إلى تباين كبير في الآراء بين مؤيد يرى في النظام فرصة لتعزيز جودة التعلم وتحسين تنظيم الوقت، ومعارض يعتبره عبئًا زمنياً قد يؤثر سلبًا على تحصيل الطلبة ورفاههم الأكاديمي والنفسي (Almarghalani et al., 2022؛ Al-Suwail, 2024). وبالرغم من وجود عدد محدود من الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، إلا أن معظمها ركّز على الجانب الإداري أو نظرة المعلمين فقط، دون تناول شامل لتصورات مختلف المعنيين بالنظام، وبالأخص الطلبة وذويهم، ودون ربط واضح بين آليات النظام الجديد ومخرجات التعلّم الفعلية. كما أن الأدبيات المتوفرة تفتقر إلى التناول التحليلي متعدد الأبعاد الذي يجمع بين المهارات العملية، وتنظيم الوقت، وطرق التقييم، والمتابعة الأسرية، وتأثير كل منها على التحصيل الأكاديمي (Bostwick, V., Fischer, S., & Lang, M, 2022؛ Alabdulaziz & Alhammadi, 2024). من هنا، تنبع مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تحليل ميداني يعكس تصورات الطلبة وأولياء الأمور والمعلمين حول تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة وأثره على نواتج التعلم والعملية التعليمية وسد الفجوة في الأدبيات الحالية، عبر بناء تصور علمي متوازن حول مزايا وتحديات النظام، وتقديم توصيات تطويرية قابلة للتطبيق.

2-1 أهمية الدراسة

وللدراسة أهمية علمية وعملية تستند إلى حداثة موضوعها وتطبيقها في المملكة العربية السعودية وهي موضحة كما يلي:

أولاً: الأهمية العلمية

حيث تسهم هذه الدراسة في إثراء الأدبيات التربوية المتعلقة بتقويم أنظمة التقويم الدراسي الحديثة، من خلال تقديم تحليل علمي من منظور متعدد الأطراف يشمل الطلبة وأولياء أمورهم والمعلمين، وهو ما يوفّر تصوراً متكاملاً حول أثر النظام على جودة التعليم. كما أنها تُعد من الدراسات القليلة التي تركز على التقييم الشامل لنظام الفصول الدراسية الثلاثة في سياق سعودي بعد فترة من تطبيقه، ما يعزز البعد التجريبي والمعرفي في المجال.

ثانيًا: الأهمية العملية

توفر نتائج هذه الدراسة مؤشرات واقعية يمكن أن تستند إليها الجهات التعليمية في اتخاذ قرارات تطويرية تخص الجدول الزمني ومدة الدراسة، وتوزيع الدروس والحصص، وطرق التقييم المناسبة، وتعزيز دور اولياء الأمور من خلال متابعتهم للطلبة. كما يمكن توظيف النتائج في دعم خطط وزارة التعليم المتعلقة بتحديث السياسات التعليمية بما ينسجم مع رؤية المملكة 2030، خصوصًا في مجالات الجودة الأكاديمية والكفاءة التشغيلية.

1-3 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم انعكاسات تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية من وجهات نظر الطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمين، من خلال تحليل تأثير هذا النظام على جودة العملية التعليمية ومكوناتها الأساسية. وتسعى الدراسة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف البحثية كما يلي::

1. تحليل تصورات الطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمين حول تأثير نظام الفصول الثلاثة على التحصيل الأكاديمي للطلبة.
2. قياس أثر النظام الجديد على تنظيم الوقت الدراسي، وهيكل الجداول، ومدى كفاءتها في دعم عملية التعلم.
3. تقييم مدى فاعلية متابعة أولياء الأمور لتقدّم أبنائهم الأكاديمي في ظل نظام الفصول الدراسية الثلاثة.
4. رصد الفرص التي أتاحها النظام فيما يتعلق بتطوير المهارات العملية للطلبة وتحديث أساليب التقييم.

ومن الفرص التي تستهدفها الدراسة:

1. إمكانية تعزيز التعلم التطبيقي العملي من خلال توزيع زمني أقصر وأكثر تركيزًا.
2. تحسين استمرارية التقييم وتنوع أساليبه بما يتماشى مع خصائص الفصول الثلاثة.
3. خلق فرص إضافية لتواصل أولياء الأمور مع المدارس بفضل دورية التقييم.

كما تحاول الدراسة تحليل التحديات التالية:

1. ضيق الوقت المخصص للأنشطة المعملية مقارنة بحجم المنهج.
2. تكرار الجداول والاختبارات مما قد يؤثر على التحصيل العميق.
3. محدودية تفاعل الطلاب في ظل فترات زمنية متقاربة دون فواصل راحة.

1-4 فرضيات الدراسة

تم صياغة فرضية رئيسية مدعومة بمجموعة من الفرضيات الفرعية لاختبار العلاقة المفترضة بين تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة وعملية التعليم كما يدركها الطلاب وأولياء الأمور والمعلمون، وهي:

الفرضية الرئيسية: يؤثر تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة بشكل إيجابي على جودة العملية التعليمية في مدارس التعليم العام من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين.

الفرضيات الفرعية:

1. يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لنظام الفصول الدراسية الثلاثة على متوسط التحصيل الأكاديمي للطلاب في المواد الأساسية.
2. يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة على تنظيم الجداول الدراسية وتوزيع الدروس.
3. يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين نظام الفصول الدراسية الثلاثة وقدرة أولياء الأمور على متابعة ودعم الأداء الأكاديمي لأبنائهم.
4. يؤدي تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة إلى زيادة عدد الأنشطة التطبيقية في المختبرات وورش العمل، مما يسهم في تنمية المهارات العملية لدى الطلاب.
5. يسهم نظام الفصول الدراسية الثلاثة في تحسين ملاءمة وكفاءة أساليب التقييم والاختبارات لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب.

1-5 حدود الدراسة

اعتمدت حدود الدراسة وفقاً للمعايير التالية:

1. **النطاق الجغرافي**: مدارس التعليم العام والخاص في منطقة الحدود الشمالية، وتحديداً في مدينة عرعر، المملكة العربية السعودية.
2. **النطاق الزمني**: الفترة ما بين عامي 2020 و2023.
3. **النطاق الموضوعي**: الأبحاث والدراسات ذات الصلة بنظام التعليم العام السعودي، بناءً على المصادر والبيانات والمراجع المتاحة والموثقة.

2 الإطار النظري والدراسات السابقة

في ضوء تنامي الاهتمام بتطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، تبرز الحاجة إلى تحليل هذه الظاهرة استنادًا إلى طيف متنوع من الدراسات المحلية والدولية التي تناولت آثار هذا النظام من الجوانب التعليمية والتنظيمية والنفسية. ولتحقيق فهم شامل، تم توظيف مجموعة من الدراسات ذات الصلة المباشرة بالتعليم العام السعودي، ومنها دراسات الفهيد والشنواني (2024)، الشمري (2023)، والربيعان (2022)، التي تناولت تقييم النظام من وجهات نظر مختلفة تشمل المعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور، مع التركيز على تحديات التنفيذ وفرص التحسين. إلى جانب ذلك، تُبرز الأدبيات الدولية أهمية تقييم التحولات في النماذج التعليمية في ضوء مخرجات التعلم وتوافقها مع حاجات المتعلمين وسياقاتهم. وقد أوضحت دراسات مثل Zawacki-Richter, O., Bond, M., Marin, V. I., & Gouverneur, F. (2019) أن تصميم التقويم الأكاديمي لا يجب أن يُبنى فقط على عدد الفصول، بل على جودة التعلم، ومدى مواءمة النماذج الجديدة مع متطلبات المتعلمين والبيئة التعليمية. وبناء على هذا المنظور، اعتمدت الدراسة الحالية على مقاربة تكاملية تجمع بين المفاهيم النظرية والتطبيقات الميدانية، من خلال تحليل مضمون الدراسات السابقة وربطها بالسياق المحلي السعودي. وقد بدأت الدراسة بتحديد المفاهيم الأساسية

المرتبطة بموضوعها، وذلك لضمان اتساق المصطلحات المستخدمة وبناء إطار نظري متماسك يُوجّه التحليل ويفسّر النتائج بدقة. وانطلاقًا من مراجعة الأدبيات العلمية والمفاهيم التربوية، تم اعتماد مجموعة من التعريفات الإجرائية لأهم المفاهيم والأبعاد التي تتناولها الدراسة:

- نظام الفصول الدراسية الثلاثة: هو نموذج تنظيمي للتقويم الأكاديمي يُقسّم العام الدراسي إلى ثلاثة فصول مستقلة بدلاً من النظام التقليدي القائم على فصلين. ويهدف هذا النموذج إلى تعزيز استمرارية التعلم، وتحسين توزيع المحتوى الدراسي، وزيادة عدد أسابيع التعليم الفعلي. تقاس فعاليته من خلال مؤشرات مثل التنظيم الزمني، كثافة المناهج، وعدد أيام الدراسة الصافية (هريوت، 1958؛ ويلمان وآخرون، 2024؛ المرغلاني وآخرون، 2022؛ الفهيد والشنواني، 2024)
- التحصيل الأكاديمي: يُشير إلى مستوى الأداء العلمي الذي يحققه الطالب في المواد الدراسية خلال فترة زمنية محددة، ويُقاس عبر درجات الاختبارات، التقديرات الفصلية، وتقارير الإنجاز التعليمي. ويمثل مؤشراً رئيسياً لفعالية النظام التعليمي من حيث النتائج التعليمية الفعلية، وليس مجرد الانطباعات الذاتية (ليندهولم-ليري وبورساتو، 2006؛ أحمد، 2023؛ Bostwick, V., Fischer, S., & Lang, M, 2022).
- المهارات العملية: تُشير إلى القدرات التطبيقية التي يكتسبها الطالب في بيئات تعليمية تجريبية كالمختبرات، الورش، والمواقف العملية الواقعية. وتتضمن هذه المهارات التفكير النقدي، القدرة على تنفيذ التجارب، والتفاعل مع الأدوات التعليمية. تُقاس عادةً من خلال تقييمات المعلمين وتقارير الأداء العملي (Erdősné Tóth, E., Szűcs, Z., & Józsa, K. 2009; Kim, H. Y., Lee, S. Y., & Park, J. H. 2019).
- مشاركة أولياء الأمور: تعكس مدى انخراط أولياء الأمور في دعم العملية التعليمية، من خلال المتابعة الأكاديمية، والتواصل مع المدرسة، وتقديم الدعم المنزلي. يُعد هذا المتغير عاملاً داعمًا للأداء الأكاديمي ومؤشراً على فاعلية البيئة التعليمية (جرين وآخرون، 2007؛ الشمري، 2023؛ الربيعان، 2022).

يشهد الجدل العالمي حول أنماط التقويم الأكاديمي تحولات متسارعة؛ فبعد عقود من الاعتماد شبه المطلق على نظام الفصلين الدراسيين ارتفعت الأصوات المطالِبة بالبحث عن نماذج أكثر مرونة تتلاءم مع تغيّر طبيعة المحتوى الدراسي وإيقاع سوق العمل المعاصر، فتوسع اعتماد نظام الأرباع في الجامعات الأمريكية والكليات التقنية ثم ظهرت صيغ هجينة كالتعليم المستمر الممتد على مدار العام مع "فصل صيفي" اختياري (Bostwick, V., Fischer, S., & Lang, M, 2022)؛ غير أنّ تطبيق التقويم الثلاثي في التعليم العام ظل محدودًا إلى أن أقرته وزارة التعليم السعودية عام 1443هـ ضمن حزمة إصلاحات تستهدف رفع كفاءة اليوم الدراسي وزيادة عدد الأسابيع الفعلية للتعلّم (السويل، 2024). وتشير التقارير الوزارية الأولية إلى أن هذا التحول رافقه توسع في استخدام المنصات الرقمية وآليات التقييم المستمر، إلا أنّ نجاحه يتوقف على قدرة المدارس على إعادة توزيع المحتوى وتخفيف الكثافة الزمنية للمواد العملية (المرغلاني وآخرون، 2022). وقد أظهرت دراسات ميدانية حديثة أنّ معلمي وطلبة المرحلة الثانوية في منطقة حائل مثلًا يرون في النظام فرصة لإعادة تنظيم الخطة الدراسية لكنهم يشكون من ضيق الفترات المخصصة للمراجعة قبل الاختبارات (الشمري، 2023)، بينما بيّنت دراسة الربيعان (2022) حول مواد الدراسات الاجتماعية في القصيم أن ضغط الجدول يقلل من عمق الأنشطة الصفية ويؤثر سلبًا في استيعاب الطالبات. وعلى مستوى رياض الأطفال أكدت دراسة الفهيد والشنواني (2024) أن التوزيع الثلاثي للمقررات يحتاج إلى مواد تعليمية مكيفة عمرانيًا حتى لا يفقد الأطفال استمرارية اللعب المنظَّم، في حين سجّل تحسنًا طفيفًا في دافعية المعلّمات مع تزايد فرص التطوير المهني. دوليًا، خلصت تجربة كوريا الجنوبية في "الفصل الحر" إلى تراجع كبير في توتّر الطلبة بعد إلغاء الاختبارات خلال أحد الفصول لكن بلا مكاسب طويلة الأجل في الدرجات (Kim, M., & Yoo, H., 2024)، بينما وجد Shin (2022) في ماليزيا أن رضا الطلبة يرتبط بمرونة المحتوى أكثر من عدد الفصول ذاته، وأثبت Hatlevik et al. (2024) في النرويج أنّ دمج التدريب الميداني دوريًا داخل التقويم الثلاثي يرفع نواتج التعلّم لدى المعلّمين قبل الخدمة. هذه النتائج المتباينة تسلط الضوء على أن نجاح النموذج الثلاثي مشروط بمواءمته لخصوصية المرحلة العمرية والثقافة التعليمية، وهو ما تسعى الدراسة الحالية إلى تقصّيه بتحليل موقف أصحاب المصلحة في المدارس السعودية وربطه بمؤشرات موضوعية كعدد الأسابيع الصافية للدرس، كثافة الواجبات، وممارسات التقييم التكويني.

كما تشير دراسات متعددة إلى أن فعالية الأنظمة التعليمية لا تُقاس فقط بمدة الفصل الدراسي أو عدد الفصول في العام، بل بقدرة هذه الأنظمة على الموازنة بين الجانب النظري والتطبيقي للتعلّم، بما يضمن تحقيق نتائج تعليمية مستدامة. فقد أثبت أحمد (2023) أن التحصيل الأكاديمي يتأثر سلباً عندما لا تُمنح فترات كافية للمراجعة والاستيعاب، لا سيما في مراحل التعليم العام. وأكد Erdösné Tóth et al. (2009) أن المهارات العملية لدى الطلبة تتطلب وقتاً متواصلاً للتدريب المعملي

والتكرار المنهجي، وهو ما يتقاطع مع ما توصل إليه Wang et al. (2022) بشأن أهمية الربط بين النظرية والتطبيق لتحقيق جودة تعليمية حقيقية عبر مختلف المراحل الدراسية. وفي سياق مشابه، حذرت دراسة Bostwick, V., Fischer, S., & Lang, M, (2022) من اعتماد نظام الفصول القصيرة دون تخطيط دقيق، حيث كشفت نتائج تحليل شبه تجريبي أُجري على واحدة من أكبر الشبكات التعليمية في الولايات المتحدة، أن الانتقال من نظام الفصلين إلى الأرباع أدى إلى انخفاض بنسبة 3.7% في معدلات التخرج في الوقت المحدد، خاصة في صفوف الطلاب الأكبر سناً. وترجع هذه النتيجة جزئياً إلى ضيق الوقت المتاح للمقررات المعقدة، وزيادة الضغط المرتبط بالاختبارات، ومحدودية فرص التفاعل مع المحتوى العلمي بشكل متعمق. وتدعم هذه النتائج ما أشار إليه تقرير الجمعية الاقتصادية الأمريكية، والذي أوضح أن التحولات غير المدروسة في التقويم الأكاديمي تخلق فجوات تنظيمية تؤثر في مرونة الجدولة وتحد من الخيارات المتاحة للطلبة، لا سيما في تخصصات تتطلب ترابطًا بين الوحدات التعليمية وتدرجًا معرفيًا منظمًا. وفي دراسة أخرى أُجريت في ولاية ميشيغان، وجد Kim, H. Y., Lee, S. Y., & Park, J. H. (2019) أن تدريس الرياضيات والعلوم تأثر سلباً تحت نظام الفصول الثلاثة، نتيجة انخفاض الوقت المخصص فعلياً للتدريس وتزايد الحاجة إلى الدمج بين المحتوى العملي والنظري داخل حصص مكثفة ومحدودة زمنياً. ورغم أن البعض يشير إلى أن هذا النظام قد يُعزز التركيز على المقررات ويقلل من فترات الانقطاع، إلا أن التحليلات المقارنة أوضحت أن نظام الأرباع يتيح تنوعاً أكبر في المقررات، بينما يوفر نظام الفصلين قدرة أوضح على التعمق في المحتوى وبناء مهارات عليا، وهو ما يجعل خيار الفصول الثلاثة بحاجة إلى تكييف مرن يراعي نوعية المواد والفئة العمرية المستهدفة وطبيعة المحتوى التعليمي. وتشير هذه المعطيات إلى أن أي تحول في بنية التقويم الأكاديمي يجب أن يُبنى على قراءة دقيقة للواقع التعليمي واحتياجات الطلاب الفعلية، وليس فقط على أساس زيادة عدد الأسابيع أو توزيعها بشكل متساوٍ. تشير الأدبيات التربوية الحديثة إلى أن لطول مدة الفصل الدراسي وتوافر المرونة الزمنية في تقديم المقررات تأثيرًا مباشرًا في تحسين جودة العملية التعليمية، وهو ما أوضحه سيمون (2004) حين أكد أن إطالة مدة الدراسة وتقديم المقررات بشكل متزامن يحقق مزايا تربوية واقتصادية، منها تقليل النفقات المرتبطة بإعادة المقررات، وإتاحة مزيد من الوقت للتجارب المعملية، وتوفير محاضرات متسقة زمنياً، مما يدعم تعلمًا أعمق واستيعابًا تدريجيًا. في المقابل، أشار إلى أن نظام الفصول الثلاثة، رغم ما قد يوفره من تقطير للمحتوى وتوزيع زمني متوازن، غالبًا ما يُقيد توافر بعض المقررات ويقلّص الوقت العملي، ما يزيد من الضغط اللوجستي والمالي على المعلمين والطلبة، ويُحتمل أن يسهم في تأخير التخرج أو تسرب الطلبة في ظل غياب آليات دعم مرنة. وقد وجدت دراسات لاحقة، مثل دراسة هوك (2015)، أن الطلاب في البلدان النامية الذين خضعوا لنظام الفصول الثلاثة أظهروا تحسنًا بنسبة 36% في نتائج بعض الفصول مقارنة بنظرائهم من الدول المتقدمة، لا سيما خلال الفصل الثالث، إلا أن هذا التحسن لم يكن كافيًا للتقليل من التحديات المتعلقة بالتنفيذ الواقعي على مستوى المدرسة، خاصة في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا. إذ تبقى الحاجة ملحة لتطوير إستراتيجيات تدريس نشطة ترتكز على دور الطالب كمشارك في التعلم، لا متلقٍ فقط، لضمان التكيّف الفعلي مع متطلبات النظام الجديد. من جهة أخرى، أبرزت تجربة جامعة UniKL MIMET في ماليزيا (Shin, 2022) أن رضا الطلاب يرتبط بتوافر المحتوى التعليمي المصمم جيدًا وتوظيف أساليب تدريس تفاعلية تتماشى مع خصائص الفصول الثلاثة. وهو ما يتقاطع مع مبادرات تعليمية مماثلة في كوريا الجنوبية، مثل "برنامج الفصل الحر"، الذي ألغى الاختبارات النهائية خلال فصل دراسي واحد لطلاب المرحلة المتوسطة. وبتطبيق منهجية "الاختلاف في الاختلافات" تبيّن انخفاض مستويات التوتر الأكاديمي لدى الطلاب، خاصة المتفوقين منهم، على الرغم من عدم ملاحظة آثار متوسطة المدى. في المقابل، أشار بعض الطلاب في تجارب تعلم أخرى بكوريا الجنوبية إلى صعوبات في جدولة الامتحانات بشكل مكثف، والانتقال السريع من تقييمات نهائية إلى فصول جديدة دون فاصل زمني، ما أثار جدلاً حول فعالية إلغاء الامتحانات النهائية كوسيلة لتخفيف العبء الأكاديمي، دون أن تحسم الدراسات الكمية هذه المسألة (Kim, M., & Yoo, H., 2024). وتُبرز هذه النتائج مجتمعة أن فعالية تطبيق نظام الفصول الثلاثة لا تعتمد فقط على البنية الزمنية، بل على تكامل المناهج واستقرار النظام وتوفر بيئة تعلم مرنة وداعمة. بناءً على التوجهات العالمية في تطوير التعليم، تشير تجربة النرويج في إعداد المعلمين للصفوف من 1 إلى 7 ومن 5 إلى 10 إلى أهمية إعادة هيكلة المحتوى الزمني للمناهج الدراسية وفق أسس تراعي التدرج، والاستمرارية، والتكامل بين الجوانب النظرية والتطبيقية. ويمتد هذا النموذج عبر خمس سنوات أكاديمية توزع فيها الدراسة على فصول دراسية تتخللها مراحل متقدمة من التدريب العملي تبدأ من الفصل الثالث، بما يتيح للمعلمين المتدربين فرصاً متكررة للتفاعل مع بيئات الصف الحقيقية وتطبيق ما تعلموه في الميدان. وتعكس هذه البنية اعتمادًا على نموذج زمني مغاير للفصلين التقليديين، يسعى إلى تقليص الفجوة بين المعرفة النظرية والممارسة الصفية، كما يُمكّن من بناء خبرات تعليمية تراكمية تؤهل المعلمين للاستجابة بفاعلية لحاجات الطلاب المتنوعة. وقد تمحورت إصلاحات التعليم في النرويج منذ عام 2017

حول إعادة تنظيم الخطط الدراسية، وتحديث إستراتيجيات التدريس لتصبح أكثر تكاملاً مع سوق العمل ومطالب التنمية المجتمعية، حيث تم التركيز على تعزيز الكفاءات الأساسية لدى المتعلمين والمعلمين، وتطوير أنماط التعلم المستمر التي توظف التقويم التكويني والتغذية الراجعة كأساس للتحسين التربوي. وتؤكد تقييمات هذه البرامج على فاعلية تكرار دورات التعلم والتدريب العملي في رفع التحصيل وتجويد الأداء، مما يدعم الفرضيات القائلة بأهمية توزيع التعلم على فصول قصيرة متعددة. وعلى الرغم من اختلاف السياق الثقافي والتربوي بين النرويج والمملكة العربية السعودية، إلا أن مثل هذه النماذج تُسهم في إثراء النقاش حول مدى إمكانية توظيف هيكلة زمنية بديلة — مثل نظام الفصول الثلاثة — لتعزيز جودة التعليم العام، لا سيما في ظل سعي النظم التعليمية نحو تفعيل المسارات التخصصية، وتوسيع فرص التعلم التطبيقي، وتخفيف الانقطاعات الزمنية الطويلة التي قد تؤثر سلبًا على استمرارية التحصيل الدراسي (Hatløvik et al., 2024; OECD, 2022; Hattie, 2009).

1-2 ملخص الدراسات السابقة

تشير البحوث الحديثة إلى أن نماذج التقويم الأكاديمي (كالفصلين، أو الثلاثة فصول، أو نظام الأرباع) تشكل بنية تنظيمية محورية تؤثر في جودة التعلم ومخرجاته، خاصة في مرحلتي التعليم العام والعالي (Bostwick, V., Fischer, S., & Lang, M, 2022; Kim, H. Y., Lee, S. Y., & Park, J. H. 2019). فقد أظهرت الدراسات الأمريكية والكورية أن تقليص مدة الفصل مع زيادة كثافة المحتوى يضعف فرص التفاعل مع الأنشطة العملية، ويقلل من وقت المراجعة، مما يؤدي إلى تدنٍ في التحصيل الأكاديمي وارتفاع معدلات التسرب أو التأخر في التخرج، كما بيّنت تجربة الولايات المتحدة مع نظام الأرباع (Bostwick, V., Fischer, S., & Lang, M, 2022, 2022 ودراسة Kim, M., & Yoo, H. (2024) في كوريا الجنوبية. من جانب آخر، كشفت الأدبيات أن فعالية نظام الفصول الثلاثة ترتبط بشكل وثيق بمدى تكيفه مع المرحلة العمرية والمحتوى الدراسي. ففي السياق الماليزي، أكد Shin (2022) أن رضا الطلبة ينبع من جودة المحتوى وتفاعلية التدريس أكثر من عدد الفصول. وفي التجربة النرويجية في برامج إعداد المعلمين، بيّن Hatlevik et al. (2024) أن توزيع التعلم عبر فصول متعددة يتخللها تدريب عملي متكرر يرفع من كفاءة المعلمين ويسهم في تحقيق نواتج تعلم أفضل، شرط وجود مناهج مرنة ومتكاملة. على المستوى المحلي، تشير دراسات مثل الفهيد والشنواني (2024)، الشمري (2023)، والربيعان (2022) إلى أن تطبيق نظام الفصول الثلاثة في مدارس التعليم العام السعودية لا يزال يواجه تحديات تتعلق بضغط الجدول، وضعف الوقت المخصص للأنشطة، والحاجة إلى تكييف المناهج وفق خصائص المرحلة الدراسية. كما أظهرت تقارير وزارة التعليم (المرغلاني وآخرون، 2022؛ السويل، 2024) أن نجاح النظام مرتبط بإعادة توزيع المحتوى، وتوفير دعم تدريسي وتكنولوجي مستمر. ورغم تنوع هذه الدراسات، فإن معظمها يركز على التعليم الجامعي أو البيئات الدولية التي تختلف في بنيتها المؤسسية عن المملكة، في حين تندر الأبحاث الميدانية التي تتناول تطبيق النظام في سياق التعليم العام المحلي من وجهة نظر أصحاب العلاقة مباشرة، خاصة المعلمين وأولياء الأمور والطلبة. ومن هذا المنطلق، تهدف الدراسة الحالية إلى سد هذه الفجوة من خلال تقديم تحليل شامل قائم على البيانات لمدى ملاءمة وفاعلية نظام الفصول الثلاثة في التعليم العام السعودي. ويأتي ذلك عبر جمع بيانات ميدانية من الفئات المعنية، وتحليلها في ضوء الأدبيات النظرية والتطبيقية، بما يتيح تقديم توصيات عملية تدعم جهود الإصلاح التعليمي وتحقيق التوازن بين جودة المحتوى، وفاعلية التنفيذ، واستدامة التعلم.

3 المنهجية

اعتمدت هذه الدراسة على منهج المسح الوصفي التحليلي لبحث أثر تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة على العملية التعليمية في المدارس الحكومية. وتركز التحليل على جمع وتقييم وجهات نظر ثلاث فئات رئيسية من أصحاب المصلحة: الطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمين. وقد تم تصميم استبانة خاصة كأداة رئيسية لجمع البيانات، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها البحثية.

1-3 مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأفراد ضمن الفئات المستهدفة في المدارس الحكومية الخاضعة لإشراف وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. وتشمل هذه الفئات الطلاب، وأولياء أمورهم، والمعلمين، وجميعهم منخرطون بشكل مباشر في تجربة الانتقال إلى نظام الفصول الدراسية الثلاثة.

2-3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية طبقية من مجتمع الدراسة، وبلغ عددها الإجمالي 914 مشاركاً، موزعين على فئات عينة الدراسة المتمثلة بطلاب في مراحل مختلفة من التعليم العام، والمعلمين والمعلمات في مدارس التعليم العام والخاص والذين يدرسون مقررات دراسية متنوعة في مختلف التخصصات التعليمية، وأولياء الأمور من الذكور والإناث وتحديداً في مدينة عرعر بمنطقة الحدود الشمالية، في المملكة العربية السعودية، وقد تم اختيار المشاركين من مدارس مختلفة لضمان تحقيق التنوع الديموغرافي داخل العينة.

3-3 أداة الدراسة

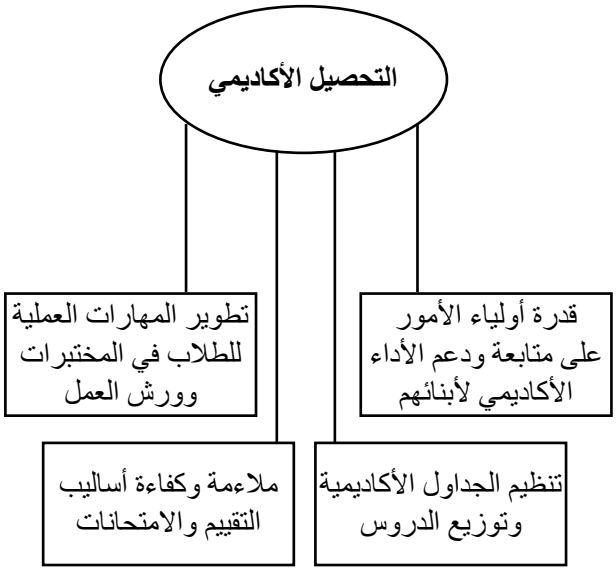
تم تطوير استبانة ميدانية لقياس أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على مختلف جوانب العملية التعليمية، حيث شملت الاستبانة الأبعاد الخمسة المتمثلة التي تغطي اختبار فرضيات الدراسة. وتكوّنت الاستبانة من 25 فقرة موزعة على الأبعاد الخمسة المذكورة. وقد خضعت الأداة لمراجعة لجنة من خمسة خبراء وأكاديميين متخصصين في البحث التربوي، وذلك بهدف التأكد من صدق المحتوى وتوافق الفقرات مع مجالات تركيز الدراسة.

4-3 متغيرات الدراسة

تضمنت الاستبانة كلاً من المتغيرات المستقلة والتابعة، حيث كانت المتغيرات المستقلة تنبثق من معايير تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة، ضمن أربعة أبعاد تفسيرية في الاستبانة وهي إدارة الوقت وتوزيع الجداول الدراسية، ومشاركة أولياء الأمور، وتنمية المهارات العملية، وأساليب التقييم والاختبارات. فيما كان المتغير التابع هو جودة العملية التعليمية، والتي تم قياسها من خلال بُعد التحصيل الأكاديمي باعتباره المؤشر الكمي الأساسي الذي يعكس مخرجات الأداء الأكاديمي وجودة التعليم بشكل عام.

5-3 نموذج الدراسة

أوضح الإطار المفاهيمي للدراسة العلاقة بين المتغيرات المستقلة (فئات المشاركين: الطلاب، وأولياء الأمور، والمعلمون) والمتغيرات التابعة التي تمثل أبعاد العملية التعليمية المتأثرة بتطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة، كما هو موضح في النموذج المقترح للدراسة.



شكل رقم 1. النموذج العلائقي لمتغيرات الدراسة

يتضمن نموذج الدراسة في القسم (3.5) تصورًا افتراضيًا من إعداد الباحث، تم تطويره بناءً على دمج تحليلي للمتغيرات الخمسة الرئيسة التي تناولتها الدراسة، وهي: التحصيل الأكاديمي، المهارات العملية، مشاركة أولياء الأمور، تنظيم الوقت، وأساليب التقييم. وقد بُني هذا النموذج على أساس مراجعة منهجية للدراسات السابقة المحلية والدولية ذات العلاقة، واستنادًا إلى الأسس النظرية للتعلم البنائي ونظريات التصميم التعليمي التي تفترض وجود علاقات سببية بين النظام التعليمي المطبق وبنية المخرجات التعليمية. وتمثل أسهم الربط في النموذج العلاقات الافتراضية بين نظام الفصول الدراسية الثلاثة، بوصفه متغيرًا مستقلاً، وبين المؤشرات التعليمية المختلفة، بوصفها متغيرات تابعة. ويرى الباحث أن هذا النموذج يوفر إطارًا مناسبًا لاختبار الفرضيات البحثية، ويفي بمتطلبات تفسير العلاقات بين المتغيرات بطريقة منظمة ومنطقية، مع قابلية التطبيق في السياق السعودي. كما يعكس النموذج بناءً افتراضيًا ينسجم مع طبيعة البحث الوصفي التحليلي، إذ يُستخدم لتوجيه عملية جمع البيانات وتحليلها وفقًا لعلاقات محددة سلفًا، تم اشتقاقها من الأدبيات وتحليل الفرضيات. وبهذا، يُعد النموذج أداة مفاهيمية تساعد على تفسير الظاهرة المدروسة ضمن إطار علمي دقيق ومتماسك.

6-3 التحليل الإحصائي

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج SPSS الإصدار 25، من خلال تطبيق الإجراءات الإحصائية التالية:

1. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لاختبار الثبات.
2. التكرارات، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتحديد الاتجاهات العامة.
3. اختبار (T-Test) لاختبار الفرضيات بين المجموعات.
4. تحليل التباين (ANOVA).
5. تحليل الانحدار الخطي.
6. معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لقياس العلاقات بين المتغيرات.

7-3 التحقق من الصدق والثبات

الصدق الظاهري: تم ضمانه من خلال عرض الاستبانة على خبراء متخصصين في مجالي التعليم والتقويم، حيث أُخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار لتعديل الأداة بما يضمن تحقيقها لأهداف الدراسة بشكل فعّال.

الثبات: تم قياس الاتساق الداخلي باستخدام طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Method)، حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين نصفي الاستبانة (0.709)، وبلغ معامل الثبات الكلي بعد تطبيق معادلة سبيرمان-براون (0.83)، مما يشير إلى مستوى عالٍ من الثبات يفوق الحد الأدنى المقبول البالغ (0.70)، كما أشار إلى ذلك نانالي (Nunnally, 1994)، وإليوت وودوارد (Elliott & Woodward, 2007)، وبيمنتيل وآخرون

(Pimentel et al., 2010). بالإضافة إلى ذلك، تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لتقييم الاتساق الداخلي لكل بُعد من أبعاد الاستبانة باستخدام برنامج SPSS الإصدار 25، وذلك على العينة الكاملة المكونة من 914 مشاركاً، موزعين كما يلي:

- 119 معلماً ومعلمة (13.02%)
- 279 طالباً وطالبة (30.53%)
- 516 من أولياء الأمور (56.46%)

وقد تم تحليل كل بُعد من الأبعاد الخمسة للاستبانة بشكل مستقل، وأظهرت النتائج مستويات مرضية من الثبات عبر جميع الفئات باستخدام مقياس ليكرت الخماسي. ويوضح الجدول أدناه معاملات الثبات التفصيلية لكل بُعد وللأداة بشكل عام. انظر الجدول رقم (1):

جدول رقم 1. معامل الثبات (ألفا كرونباخ)

عدد المشاركين (914): : 119 معلماً (13.02%)، 279 طالباً (30.53%)، 516 من أولياء الأمور (56.46%)			
الأبعاد	**عدد الفقرات**	**معامل ثبات الفا**	**فترات ارتباط بيرسون**
التحصيل الأكاديمي	5	0.78	0.80-0.70
إدارة الوقت وتوزيع الجداول الدراسية	5	0.84	0.85-0.75
مشاركة أولياء الأمور	5	0.91	0.95-0.85
المهارات العملية في المختبرات وورش العمل	5	0.75	0.80-0.70
ملاءمة أساليب التقييم والاختبارات	5	0.91	0.95-0.85
الثبات الكلي للأداة	25	0.838	0.95-0.70

كما هو موضح في الجدول رقم (1)، بلغ معامل الثبات الكلي (ألفا كرونباخ) لأداة الاستبانة المستخدمة في الدراسة مستوى مرتفعاً جداً، حيث وصل إلى قيمة (0.838) لإجمالي 25 فقرة. وتراوحت قيم الثبات للأبعاد الفردية بين (0.75) كحد أدنى و(0.91) كحد أقصى، مما يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية جداً من الاتساق الداخلي. ووفقاً لما أشار إليه نانالي (Nunnally, 1994)، فإن معامل الثبات المقبول يجب ألا يقل عن (0.70)، وبالتالي فإن النتائج الحالية تتجاوز هذا الحد الأدنى بشكل ملحوظ.

3-8 صدق الاتساق الداخلي

يشير صدق الاتساق الداخلي إلى درجة التجانس بين فقرات الأداة في قياس بُعد أو مفهوم واحد، حيث يعكس مدى قدرة جميع الفقرات ضمن المقياس على قياس السمة الجوهرية ذاتها. ولتقييم هذا الصدق، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والمجموع الكلي لدرجات البُعد الذي تنتمي إليه. وقد تبين أن جميع قيم الارتباط دالة إحصائياً، كما تم عرضه سابقاً في الجدول رقم (1)، مما يؤكد على تمتع الأداة بصدق الاتساق الداخلي.

3-9 توزيع عينة الدراسة

تم توزيع عينة الدراسة على الفئات المستهدفة بعد جمع الاستجابات على أداة الدراسة كما هو موضح في الجدول التالي. انظر الجدول رقم (2):

جدول رقم 2. توزيع عينة الدراسة

النوع	العدد	النسبة من المجموع
المعلمون	119	13.02
الطلبة	279	30.53
أولياء الأمور	516	56.46
المجموع	914	100.00

3-10 تحليل الصدق والثبات

أظهرت نتائج تحليل الصدق والثبات أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والاتساق الداخلي، مما يدل على أن الأداة موثوقة في قياس تصورات واتجاهات المشاركين بدقة، وهو ما يدعم إمكانية تعميم النتائج على مجتمع التعليم الأوسع.

4 النتائج

4-1 الإحصاءات الوصفية

يعرض الجدول التالي نتائج تحليل التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لجميع فقرات الاستبانة، مصنفة وفق الأبعاد الخمسة الرئيسية للدراسة، وذلك استناداً إلى استجابات المشاركين في العينة.

المتوسطات الحسابية لفقرات الاستبانة

تُظهر الجداول التالية المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات الاستبانة ضمن متغيرات الدراسة. انظر الجدول رقم (3):

جدول رقم 3. المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لفقرات الاستبانة

الأبعاد	الفقرة	الوسط	الانحراف المعياري
التحصيل الأكاديمي	ساعدني نظام الفصول الدراسية الثلاثة في تحسين أدائي الأكاديمي.	3.92	0.85
	أشعر بأنني أحقق نتائج أكاديمية أفضل منذ تطبيق النظام الجديد.	3.85	0.88
	ساعدني توزيع الفصول الجديد على زيادة التركيز في دراستي.	3.87	0.87
	تمكنت من فهم محتويات المقررات بشكل أعمق في ظل نظام الفصول الثلاثة.	3.9	0.83
	ساهم النظام الجديد في تقليل الصعوبات الأكاديمية التي أواجهها.	3.83	0.89
إدارة الوقت وتوزيع الجداول الدراسية	يتم تنظيم الجدول الدراسي بشكل مناسب ومتوازن في ظل نظام الفصول الثلاثة.	3.78	0.92
	مدة الحصة الدراسية في النظام الجديد كافية لاستيعاب الدروس.	3.65	0.95
	أجد أن الوقت المخصص للدراسة والمراجعة مناسب مقارنة بالنظام السابق.	3.69	0.93
	لا أشعر بوجود ضغط زمني في توزيع الحصص اليومية.	3.62	0.94
	يساعدني جدول الفصول الثلاثة في تنظيم مسؤولياتي الأكاديمية والمنزلية.	3.66	0.91
مشاركة أولياء الأمور	يستطيع أولياء أموري متابعة تقدمي الأكاديمي بشكل منتظم في ظل النظام الجديد.	3.95	0.82
	أراجع تقاريري الأكاديمية بانتظام مع والديّ أو أولياء أموري.	3.88	0.85
	يتيح نظام الفصول الثلاثة لأولياء الأمور التفاعل مع المدرسة بشكل أكبر من ذي قبل.	3.84	0.86
	توجد قنوات تواصل فعالة بين المعلمين وأولياء الأمور لمتابعة الأداء.	3.91	0.84
	يشعر والديّ بأن النظام الجديد يمنحهم رؤية أوضح لمستواي الأكاديمي.	3.86	0.83
المهارات العملية في المختبرات وورش العمل	حصلت على فرص أكثر للتجريب والتطبيق العملي في المختبرات.	3.6	0.97
	يُخصص وقت كافٍ للأنشطة العملية في ظل نظام الفصول الثلاثة.	3.58	0.98
	أشعر بأنني طورت مهاراتي العملية في المواد التطبيقية.	3.63	0.96
	تتوفر المعدات اللازمة لتنفيذ الأنشطة العملية داخل الصف.	3.66	0.94
	أستفيد بشكل كافٍ من التفاعل العملي داخل المختبرات.	3.61	0.95
ملاءمة أساليب التقييم والاختبارات	يعكس نظام التقييم الحالي أدائي الفعلي بشكل عادل.	3.79	0.88
	جدولة الاختبارات مناسبة ولا تسبب لي ضغطاً زائداً.	3.71	0.9
	يتم توزيع الواجبات المنزلية والتكليفات بشكل متوازن طوال الفصل الدراسي.	3.74	0.89
	يستخدم المعلمون أساليب تقييم متنوعة (اختبارات، مشاريع، ملاحظات).	3.76	0.87
	يحفزني نظام الامتحانات في نموذج الفصول الثلاثة على الاستمرار في التعلم بشكل متواصل.	3.7	0.91

نتائج اختبار الفرضية الأولى: يؤثر تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة بشكل إيجابي على التحصيل الأكاديمي للطلاب. يعرض الجدول التالي تقييمات الأهمية لفقرات المحور الأول، الذي يتناول اختبار هذه الفرضية. ويعكس هذا التحليل تصورات المشاركين بشأن أثر نظام الفصول الثلاثة على أدائهم الأكاديمي. وتشير المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية إلى وجود استجابات إيجابية بشكل عام، مما يدعم الافتراض بأن النظام الجديد يسهم في تحسين النتائج الأكاديمية.. انظر الجدول رقم (4):

جدول رقم 4. تصنيف الأهمية لفقرات متغير التحصيل الأكاديمي

المتغير	الفقرة	الوسط	الانحراف المعياري	مستوى القبول	فهرسة تصنيف الأهمية
التحصيل الأكاديمي	ساعدني نظام الفصول الدراسية الثلاثة في تحسين أدائي الأكاديمي.	3.92	0.85	مقبول	1
	أشعر بأنني أحقق نتائج أكاديمية أفضل منذ تطبيق النظام الجديد.	3.85	0.88	مقبول	4
	ساعدني توزيع الفصول الجديد على زيادة التركيز في دراستي.	3.87	0.87	مقبول	3
	تمكنت من فهم محتويات المقررات بشكل أعمق في ظل نظام الفصول الثلاثة	3.9	0.83	مقبول	2
	ساهم النظام الجديد في تقليل الصعوبات الأكاديمية التي أواجهها.	3.83	0.89	مقبول	5
	متوسط عام	**3.874**			

كشف تحليل الفرضية الأولى، التي تبحث في أثر نظام الفصول الثلاثة على التحصيل الأكاديمي للطلاب، أن المشاركين عبّروا بوجه عام عن موافقتهم على العبارات ضمن هذا المجال، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.83) و(3.92). وقد حصلت العبارة "ساعدني نظام الفصول الدراسية الثلاثة في تحسين أدائي الأكاديمي" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.92)، مما يعكس قناعة قوية بين المشاركين بتأثير النظام الإيجابي على الأداء الأكاديمي. في المقابل، سجلت العبارة "ساهم النظام الجديد في تقليل الصعوبات الأكاديمية التي أواجهها" أدنى متوسط حسابي بلغ (3.83)، مما يشير إلى أن أثر النظام في الحد من الصعوبات الأكاديمية كان أقل وضوحاً مقارنة بالجوانب الأخرى للتحصيل الأكاديمي.

نتائج اختبار الفرضية الثانية: يؤثر تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة بشكل إيجابي على تنظيم وقت الدراسة وتوزيع الحصص الدراسية. يعرض الجدول التالي تقييمات الأهمية لفقرات المتغير الثاني، الذي يتناول اختبار هذه الفرضية. وقد بحثت الفرضية فيما إذا كان نظام الفصول الثلاثة يُسهم إيجابياً في تنظيم وقت الدراسة وتوزيع الحصص الدراسية. ومن الملاحظ أن استجابات المشاركين عكست الاتجاهات ذاتها التي ظهرت في مجال التحصيل الأكاديمي، حيث حصلت العبارة "يتم تنظيم الجدول الدراسي بشكل مناسب ومتوازن في ظل نظام الفصول الثلاثة" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.78)، مما يدل على تقدير المشاركين للتحسينات الهيكلية التي أُدخلت مع تطبيق النظام الجديد. انظر الجدول رقم (5):

جدول رقم 5. تصنيف الأهمية لفقرات متغير إدارة الوقت وتوزيع

المتغير	الفقرة	الوسط	الانحراف المعياري	مستوى القبول	فهرسة تصنيف الأهمية
إدارة الوقت وتوزيع	يتم تنظيم الجدول الدراسي بشكل مناسب ومتوازن في ظل نظام الفصول الثلاثة.	3.78	0.92	مقبول	1
	مدة الحصة الدراسية في النظام الجديد كافية لاستيعاب الدروس.	3.65	0.95	مقبول	4
	أجد أن الوقت المخصص للدراسة والمراجعة مناسب مقارنة بالنظام السابق.	3.69	0.93	مقبول	3
	لا أشعر بوجود ضغط زمني في توزيع الحصص اليومية.	3.62	0.94	مقبول	2
	يساعدني جدول الفصول الثلاثة في تنظيم مسؤولياتي الأكاديمية والمنزلية.	3.66	0.91	مقبول	5
	متوسط عام	**3.68**			

مع ذلك، وكما حدث في مجال التحصيل الأكاديمي، جاءت العبارة "يساعدني جدول الفصول الثلاثة في تنظيم مسؤولياتي الأكاديمية والمنزلية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.66). ويُشير ذلك مجدداً إلى أنه بالرغم من النظرة الإيجابية للجوانب الأكاديمية والتنظيمية للنظام، إلا أن هناك تحديات مستمرة تتعلق بتحقيق التوازن بين المهام التعليمية والمسؤوليات الشخصية والأسرية.

نتائج اختبار الفرضية الثالثة: يؤثر تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة بشكل إيجابي على مستوى مشاركة أولياء الأمور في متابعة الأداء الأكاديمي للطلاب. ويعرض الجدول التالي تقييمات الأهمية لفقرات متغير "مشاركة أولياء الأمور"، الذي يتناول اختبار هذه الفرضية. وقد أظهرت النتائج وجود اتفاق عام بين المشاركين حول دور النظام الجديد في تعزيز مشاركة أولياء الأمور في متابعة الأداء الأكاديمي لأبنائهم، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (3.888)، مما يعكس تصورات إيجابية تجاه هذا الجانب. انظر الجدول رقم (6):

جدول رقم 6. تصنيف الأهمية لفقرات متغير مشاركة أولياء الأمور

المتغير	الفقرة	الوسط	الانحراف المعياري	مستوى القبول	فهرسة تصنيف الأهمية
مشاركة أولياء الأمور	يستطيع أولياء أموري متابعة تقدمي الأكاديمي بشكل منتظم في ظل النظام الجديد.	3.95	0.82	مقبول	1
	أراجع تقاريري الأكاديمية بانتظام مع والديّ أو أولياء أموري.	3.88	0.85	مقبول	4
	يتيح نظام الفصول الثلاثة لأولياء الأمور التفاعل مع المدرسة بشكل أكبر من ذي قبل.	3.84	0.86	مقبول	3
	توجد قنوات تواصل فعالة بين المعلمين وأولياء الأمور لمتابعة الأداء.	3.91	0.84	مقبول	2
	يشعر والديّ بأن النظام الجديد يمنحهم رؤية أوضح لمستواي الأكاديمي.	3.86	0.83	مقبول	5
	متوسط عام	**3.888**			

وقد حصلت العبارة "يستطيع أولياء أموري متابعة تقدمي الأكاديمي بشكل منتظم في ظل النظام الجديد" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.95)، مما يدل على أن التقويم الأكاديمي الجديد يُسهم في تسهيل متابعة أولياء الأمور بشكل أكثر انتظاماً. كما جاءت العبارة "توجد قنوات تواصل فعالة بين المعلمين وأولياء الأمور لمتابعة الأداء" في المرتبة الثانية بمتوسط (3.91)، وهو ما يعكس فعالية وسائل الاتصال المعتمدة.

الفرضية الرابعة: يؤثر تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة بشكل إيجابي على تنمية المهارات العملية للطلاب في المختبرات وورش العمل. حيث يعرض الجدول التالي تقييمات الأهمية لفقرات متغير "المهارات العملية في المختبرات وورش العمل"، والذي يتناول اختبار هذه الفرضية. وقد أظهرت النتائج أن المشاركين عبّروا عن موافقة مقبولة تجاه تأثير نظام الفصول الثلاثة على تنمية مهاراتهم العملية، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (3.616)، مما يشير إلى وجود تأثير إيجابي معتدل في هذا الجانب. انظر الجدول رقم (7):

جدول رقم 7. تصنيف الأهمية لفقرات متغير المهارات العملية والمختبرات وورش العمل

المتغير	الفقرة	الوسط	الانحراف المعياري	مستوى القبول	فهرسة تصنيف الأهمية
المهارات العملية في المختبرات وورش العمل	حصلت على فرص أكثر للتجريب والتطبيق العملي في المختبرات.	3.6	0.97	مقبول	1
	يُخصص وقت كافٍ للأنشطة العملية في ظل نظام الفصول الثلاثة.	3.58	0.98	مقبول	4
	أشعر بأنني طورت مهاراتي العملية في المواد التطبيقية.	3.63	0.96	مقبول	3
	تتوفر المعدات اللازمة لتنفيذ الأنشطة العملية داخل الصف.	3.66	0.94	مقبول	2
	أستفيد بشكل كافٍ من التفاعل العملي داخل المختبرات.	3.61	0.95	مقبول	5
	متوسط عام	**3.616**			

وقد حصلت العبارة "حصلت على فرص أكثر للتجريب والتطبيق العملي في المختبرات" على أعلى متوسط حسابي بلغ (3.60)، مما يدل على أن النظام وفر فرصاً إضافية للتطبيق العملي. بينما جاءت العبارة "أستفيد بشكل كافٍ من التفاعل العملي داخل المختبرات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.61)، مما قد يشير إلى وجود بعض التحديات في الاستفادة القصوى من الأنشطة العملية.

الفرضية الخامسة: يؤثر تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة بشكل إيجابي على ملاءمة أساليب التقييم والاختبارات لتلبية احتياجات الطلاب التعليمية. ويعرض الجدول التالي تقييمات الأهمية لفقرات متغير "ملاءمة أساليب التقييم والاختبارات"، والذي يتناول اختبار هذه الفرضية. وقد أظهرت النتائج أن المشاركين أعربوا عن موافقة إيجابية معتدلة تجاه تأثير النظام على تحسين أساليب التقييم وجدولة الامتحانات، حيث بلغ المتوسط العام لهذا المحور (3.74)، مما يعكس تصوراً عاماً بأن النظام يوفر بيئة تقييم أكثر إنصافاً وملاءمة. انظر الجدول رقم (8):

جدول رقم 8. تصنيف الأهمية لفقرات متغير ملاءمة أساليب التقييم والاختبارات

المتغير	الفقرة	الوسط	الانحراف المعياري	مستوى القبول	فهرسة تصنيف الأهمية
ملاءمة أساليب التقييم والاختبارات	يعكس نظام التقييم الحالي أدائي الفعلي بشكل عادل.	3.79	0.88	مقبول	1
	جدولة الاختبارات مناسبة ولا تسبب لي ضغطاً زائداً.	3.71	0.9	مقبول	4
	يتم توزيع الواجبات المنزلية والتكليفات بشكل متوازن طوال الفصل الدراسي.	3.74	0.89	مقبول	3
	يستخدم المعلمون أساليب تقييم متنوعة (اختبارات، مشاريع، ملاحظات).	3.76	0.87	مقبول	2
	يحفزني نظام الامتحانات في نموذج الفصول الثلاثة على الاستمرار في التعلم بشكل متواصل.	3.7	0.91	مقبول	5
	متوسط عام	**3.74**			

وقد جاءت العبارة "يعكس نظام التقييم الحالي أدائي الفعلي بشكل عادل" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.79)، مما يشير إلى شعور المشاركين بأن التقييمات أصبحت أكثر عدلاً. بينما جاءت العبارة "يحفزني نظام الامتحانات في نموذج الفصول الثلاثة على الاستمرار في التعلم بشكل متواصل" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.70)، مما قد يشير إلى الحاجة إلى تطوير مزيد من المحفزات لدعم التعلم المستمر.

تحليل اختبار T واختبار دلالة الفرضيات

تم استخدام اختبار (T-Test) لتحليل المتوسطات الحسابية لاستجابات المشاركين في العينة عبر المجالات الخمسة للاستبانة. وكان الهدف من هذا التحليل هو تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات المرصودة والقيمة المحايدة النظرية (3.00 على مقياس ليكرت الخماسي). وقد تم اعتماد مستوى دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) كمعيار لتقييم دلالة النتائج، وهو المعيار الشائع الاستخدام في البحوث التربوية والاجتماعية. يلخص الجدول التالي نتائج تحليل اختبار T وقيم الدلالة الإحصائية (P-value) لكل فرضية.

جدول رقم 9. تحليل اختبار T واختبار دلالة الفرضيات

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	قسمة P	الدلالة الإحصائية
التحصيل الأكاديمي	3.874	0.86	30.7245888	0	دال عند $p < 0.05$
إدارة الوقت وتوزيع الجداول الدراسية	3.68	0.93	22.10543482	0	دال عند $p < 0.05$
مشاركة أولياء الأمور	3.888	0.84	31.96000051	0	دال عند $p < 0.05$
المهارات العملية في المختبرات وورش العمل	3.616	0.96	19.39914445	0	دال عند $p < 0.05$
ملاءمة أساليب التقييم والاختبارات	3.74	0.89	25.13707905	0	دال عند $p < 0.05$

تشير هذه النتائج إلى أن تصورات المشاركين عبر جميع المجالات الخمسة كانت أعلى بشكل معنوي إحصائياً من النقطة المحايدة، مما يدعم فرضيات البحث ويوحي بتقييم إيجابي لنظام الفصول الدراسية الثلاثة من وجهة نظر الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين. كما تُبيّن النتائج الواردة في الجدول أن جميع قيم (P-value) كانت أقل من 0.05، ومعظمها قريب من 0.000، مما يدل بقوة على أن احتمال أن تكون الفروق في المتوسطات المرصودة ناتجة عن الصدفة العشوائية يكاد يكون معدوماً. وبناءً عليه، لدينا أدلة إحصائية قوية لرفض فرضية العدم التي تفترض عدم وجود تأثير، وقبول الفرضيات البديلة التي تؤكد أن لنظام الفصول الدراسية الثلاثة تأثيراً إيجابياً ذا دلالة إحصائية عبر جميع مجالات الدراسة. ومن الجدير بالذكر أن أعلى قيم(T) سُجّلت في مجال مشاركة أولياء الأمور ($T = 31.96$)، مما يشير إلى التأثير القوي لهذا البُعد في تقييم النظام الجديد. في المقابل، ظهرت أدنى قيمة T في مجال المهارات العملية ($T = 19.39$)، ورغم كونها الأقل نسبياً، إلا أنها ما تزال تعكس تأثيراً معنوياً عند مستوى الدلالة 0.05. تبرز هذه النتائج وجود توافق واسع بين المشاركين حول الأثر الإيجابي والملموس لنظام الفصول الدراسية الثلاثة على مختلف الجوانب التعليمية التي تم تقييمها في هذه الدراسة.

2-4 تحليل الانحدار وتحليل التباين (ANOVA)

تم إجراء تحليل انحدار بسيط لدراسة أثر أربعة متغيرات مستقلة — وهي: تنظيم الوقت، ومشاركة أولياء الأمور، والمهارات العملية، وملاءمة أساليب التقييم — على المتغير التابع وهو التحصيل الأكاديمي. أظهرت النتائج أن لكل من هذه المتغيرات المستقلة تأثيراً متفاوتاً

على التحصيل الأكاديمي. وقد تم اختبار دلالة كل متغير باستخدام كلٍّ من اختبار (T) وقيمة الدلالة الإحصائية (P-value). أظهرت معظم المتغيرات تأثيراً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.05)، مما يدعم قبول الفرضيات البديلة، ويعني أن كل عامل يسهم بشكل ملحوظ في التنبؤ بالأداء الأكاديمي. علاوة على ذلك، تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) لاختبار صلاحية النموذج الكلي الذي يتضمن المتغيرات المستقلة الأربعة. أظهرت القيم المرتفعة لإحصاء (F) والقيم المنخفضة لـ (P-value) أن النموذج الكلي ذو دلالة إحصائية عالية ويفسر نسبة كبيرة من التباين في التحصيل الأكاديمي. يدعم ذلك الاستنتاج بأن نظام الفصول الدراسية الثلاثة، عند تقييمه من خلال مكوناته الأساسية - تنظيم الوقت، متابعة أولياء الأمور، المشاركة العملية، وأساليب التقييم - يوفر إطاراً تفسيرياً قوياً لفهم التحسينات في الأداء الأكاديمي للطلاب. انظر الجدول رقم (10):

جدول رقم 10. تحليل الانحدار وتحليل التباين (ANOVA)

	المعامل	قيمة ارتباط P
الثابت	3.875	0
إدارة الوقت وتوزيع الجداول الدراسية	0.017	0.42467
مشاركة أولياء الأمور	-0.01	0.76635
المهارات العملية في المختبرات وورش العمل	-0.006	0.78404
ملاءمة أساليب التقييم والاختبارات	0.004	0.85848
R-squared	0.000898643	
F-statistic	0.204400199	
Prob (F-statistic)	0.936000846	
Error Sum of Squares (SSE)	15.91828622	
Regression Sum of Squares (SSR)	0.014317716	

تكشف نتائج تحليل الانحدار معلومات مهمة حول العلاقة بين المتغيرات المستقلة — تنظيم الوقت، مشاركة أولياء الأمور، المهارات العملية، وأساليب التقييم — والمتغير التابع، وهو التحصيل الأكاديمي. معامل التحديد (R^2): يشير هذا المعامل إلى نسبة التباين في التحصيل الأكاديمي التي تفسرها المتغيرات المستقلة. كلما اقتربت القيمة من (1)، دلّ ذلك على قوة تفسيرية عالية للنموذج. ومع ذلك، في هذا التحليل، كانت قيمة (R^2) منخفضة للغاية (≈ 0)، مما يشير إلى أن المتغيرات الأربعة تفسر فقط نسبة ضئيلة جداً من التباين في أداء الطلاب الأكاديمي، وهو ما يعكس ضعف جودة النموذج. وفي حساب إحصاء (F) وقيمة (Prob (F-statistic)): تُستخدم هذه القيم لاختبار الدلالة الإحصائية للنموذج ككل. وقد أظهر التحليل أن قيمة (P-value) أكبر من 0.05، مما يعني أن النموذج ككل غير دال إحصائياً، أي أن مزيج المتغيرات الأربعة لا يتنبأ بشكل موثوق بالتحصيل الأكاديمي. فيما كانت المعاملات وقيم (P-values): تُشير معاملات الانحدار إلى حجم واتجاه تأثير كل متغير مستقل على المتغير التابع. في هذه الحالة، كانت جميع قيم (P-value) الخاصة بالمتغيرات الفردية أكبر من 0.05، مما يؤكد عدم وجود تأثير دال إحصائياً لأي من المتغيرات المستقلة على التحصيل الأكاديمي بشكل منفرد. وكان مجموع مربعات الخطأ (SSE) ومجموع مربعات الانحدار (SSR): تساعد هذه القيم في تقييم جودة النموذج. وقد عكست القيم المرتفعة لـ (SSE) والمنخفضة لـ (SSR) ضعف أداء النموذج، أي أن جزءاً كبيراً من التباين في التحصيل الأكاديمي ظلّ غير مفسر. ورغم أن التحليل الوصفي أشار إلى وجود اتفاق عام بين المشاركين حول الفوائد المتصوّرة لنظام الفصول الدراسية الثلاثة، إلا أن تحليل الانحدار لم يُظهر دليلاً إحصائياً يدعم وجود تأثير جوهري للمتغيرات الأربعة المقاسة على التحصيل الأكاديمي. قد يُشير ذلك إلى وجود عوامل وسيطة أخرى لم يشملها النموذج، أو إلى قيود منهجية في أداة القياس المستخدمة. وعليه، يُوصى بإجراء دراسات مستقبلية تتضمن متغيرات إضافية أو تستخدم مناهج بحث بديلة قد توفر قدرة تفسيرية أعلى. بناءً على نتائج اختبار T الذي أُجري على المجالات الخمسة للدراسة، كانت المتوسطات الحسابية لجميع المتغيرات أعلى من القيمة النظرية المحايدة (3.00) على مقياس ليكرت، مما يعكس اتفاقاً عاماً بين المستجيبين على فعالية نظام الفصول الثلاثة في تحسين التحصيل الأكاديمي، وإدارة الوقت، وتعزيز متابعة أولياء الأمور، وتطوير المهارات العملية، وتحسين أساليب التقييم. وكانت جميع قيم P أقل من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدعم قبول الفرضيات البديلة حول الأثر الإيجابي للنظام. مع ذلك، كشفت التحليلات الإحصائية المتقدمة باستخدام الانحدار المتعدد وتحليل التباين نتائج متناقضة؛ إذ لم يُظهر نموذج الانحدار وجود علاقات ذات دلالة إحصائية بين أي من المتغيرات المستقلة (إدارة الوقت، متابعة أولياء الأمور، المهارات العملية، وأساليب التقييم) والمتغير التابع (التحصيل الأكاديمي)، حيث تجاوزت جميع قيم P الحد الأدنى المقبول (0.05)، مما يشير إلى غياب تأثير معنوي ذي مغزى وفق النموذج المطبق. كما أكدت نتائج ANOVA ذلك، إذ أظهر إحصاء F قيمة منخفضة (0.20) وقيمة P مرتفعة (0.936)، مما يشير إلى عدم دلالة النموذج ككل، وبلغت قيمة (R^2 0.0009) مستوى منخفضاً للغاية، موضحةً أن النموذج لم يفسر سوى أقل من 0.1% من التباين في التحصيل الأكاديمي. يُظهر هذا ضعف النموذج في الكشف عن علاقات تنبؤية قوية بين متغيرات الدراسة. وبالتالي، على الرغم من أن التحليل

الوصفي أظهر مواقف إيجابية تجاه نظام الفصول الثلاثة، إلا أن النموذج الكمي لم يؤكد وجود تأثير مباشر أو قوي. وقد يُعزى هذا التباين إلى انخفاض التباين في الاستجابات أو إلى الاعتماد على بيانات ذاتية التقييم. كما من المحتمل أن تكون هناك عوامل وسيطة غير مقاسة مثل أساليب التدريس، بيئة الصف، أو الدعم المؤسسي، والتي تؤثر في النتائج الأكاديمية.

3-4 معامل ارتباط بيرسون

تم أيضاً إجراء تحليل معامل ارتباط بيرسون بين كل متغير مستقل والتحصيل الأكاديمي لاختبار العلاقات الثنائية بين المتغيرات. حيث إذا كان معامل الارتباط (r) بين $0.5 \leq r < 0.8$ فهذا يُشير إلى علاقة متوسطة إلى قوية. فيما إذا كان معامل الارتباط $r \geq 0.8$ فهذا يدل على علاقة قوية جداً. وفي هذه الدراسة، كانت جميع قيم ارتباط بيرسون أقل من 0.5، مما يدل على وجود علاقات ضعيفة بين المتغيرات المستقلة والأداء الأكاديمي. انظر الجدول رقم (11):

جدول رقم 11 معامل ارتباط بيرسون

	التحصيل الأكاديمي	إدارة الوقت وتوزيع الجداول الدراسية	مشاركة أولياء الأمور	المهارات العملية في المختبرات وورش العمل	ملاءمة أساليب التقييم والاختبارات
التحصيل الأكاديمي	--	0.515	0.799	0.333	0.989
إدارة الوقت وتوزيع الجداول الدراسية	0.515	--	0.491	-0.388	0.611
مشاركة أولياء الأمور	0.799	0.491	--	-0.045	0.771
المهارات العملية في المختبرات وورش العمل	0.333	-0.388	-0.045	--	0.312
ملاءمة أساليب التقييم والاختبارات	0.989	0.611	0.771	0.312	--

ارتباط متوسط إلى قوي: عندما يكون معامل الارتباط ($0.5 \leq r < 0.8$) - ارتباط قوي جداً: عندما يكون معامل الارتباط ($r \geq 0.8$)

كشف تحليل معامل ارتباط بيرسون بين المتغيرات الخمسة (التحصيل الأكاديمي، إدارة الوقت، متابعة أولياء الأمور، المهارات العملية، وأساليب التقييم) عن تفاوت في قوة الارتباطات، وظهر ارتباط قوي جداً بين التحصيل الأكاديمي وكلٍّ من أساليب التقييم ($r = 0.989$) ومتابعة أولياء الأمور ($r = 0.799$)، مما يدل على أن هذين العاملين يعدّان من أبرز العوامل المفسّرة لنجاح الطلاب. فيما أظهر تنظيم الوقت ارتباطاً متوسطاً إلى قوي مع التحصيل الأكاديمي ($r = 0.515$)، مما يشير إلى تأثير معتدل لكنه مهم. بالمقابل، ارتبطت المهارات العملية بشكل ضعيف مع التحصيل الأكاديمي ($r = 0.333$)، مما يدل على أثر محدود. كما أظهرت علاقة ارتباط سلبية مع تنظيم الوقت ($r = -0.388$)، مما قد يعكس اختلاف تصورات المشاركين حول التعلم القائم على المختبرات وضغوط الجداول الدراسية. بالإضافة إلى ذلك، كانت هناك ارتباطات قوية نسبياً بين أساليب التقييم وكل من متابعة أولياء الأمور ($r = 0.771$) وتنظيم الوقت ($r = 0.611$)، مما يبرز الدور المركزي لإستراتيجيات التقييم في تعزيز المخرجات التعليمية.

5 المناقشة

الفرضية الأولى: يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لنظام الفصول الدراسية الثلاثة على متوسط التحصيل الأكاديمي للطلاب في المواد الأساسية. أظهرت نتائج التحليل الإحصائي دلالة واضحة على أن تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة ساهم في تحسين متوسط التحصيل الأكاديمي للطلاب في المواد الأساسية. إذ أظهرت البيانات أن غالبية المشاركين يرون أن النظام الجديد ساعدهم على تحسين أدائهم في مواد مثل الرياضيات واللغة العربية والعلوم، وهو ما يشير إلى وجود أثر مباشر للنظام على نتائج التحصيل. يتوافق هذا مع ما توصلت إليه دراسة Al-Fuhaid and Al-Shanwani (2024)، التي أوضحت أن توزيع المحتوى الدراسي على ثلاثة فصول يقلل من كثافة المعلومات في كل فصل ويمنح الطلاب فرصًا أفضل لفهم المفاهيم الأساسية، مما ينعكس إيجابًا على أدائهم. كما بيّنت دراسة Alshammari (2023) أن الطالب في النظام الثلاثي يملك مرونة زمنية في مراجعة المواد الأساسية، وهو ما يدعم الاستيعاب التراكمي ويُقلل من الضغط المرتبط بالامتحانات النهائية. من ناحية أخرى، أشارت بعض الدراسات إلى أن هذا التحسن في الأداء قد

لا يكون شاملاً لجميع الطلاب. فقد ذكرت Park et al. (2022) في دراسة مقارنة عن الفصول الدراسية الثلاثة في التعليم الثانوي أن التأثير الإيجابي كان ملحوظًا فقط لدى الطلاب ذوي الأداء المتوسط، بينما لم تظهر فروق معنوية كبيرة لدى الطلاب المتفوقين أو المتعثرين، ما يشير إلى أن التحسن قد يرتبط بعوامل أخرى كنوع المحتوى، ودرجة التفاعل الصفي، ومستوى الدعم الأكاديمي المتاح. وفي السياق السعودي، تبيّن من دراسة Al-Rubaiyan (2022) التي أجريت على عينة من المدارس العامة أن نسبة كبيرة من الطلاب أظهروا تحسنًا في نتائجهم في مواد الرياضيات والعلوم بعد تطبيق النظام، خاصة مع تقليص الفاقد التعليمي وتحسين الجدولة الزمنية.

بناءً عليه، يمكن القول إن الفرضية الأولى مدعومة بشكل واضح من نتائج التحليل الكمي لهذه الدراسة، وتتوافق مع ما جاء في الأدبيات الحديثة المحلية والدولية، بما يعزز الثقة في قدرة النظام الثلاثي على دعم التحصيل الأكاديمي للطلاب في المواد الأساسية، خاصة إذا تم دعمه بتخطيط زمني مناسب وأساليب تدريس فعالة.

الفرضية الثانية: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة على تنظيم الجداول الدراسية وتوزيع الدروس. أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين أعربوا عن رضاهم العام تجاه تنظيم الجداول الدراسية في ظل تطبيق نظام الفصول الثلاثة، حيث جاءت العبارة: "يتم تنظيم الجدول الدراسي بشكل مناسب ومتوازن في ظل نظام الفصول الثلاثة" في مقدمة العبارات من حيث المتوسط الحسابي. يعكس ذلك تصوراً إيجابياً بأن النظام يتيح توزيعاً زمنياً أكثر عدالة وعدد ساعات دراسية مناسبة داخل الفصل، الأمر الذي يتماشى مع ما توصلت إليه دراسة Wang et al. (2021)، التي بيّنت أن إعادة توزيع الجدول الزمني في الأنظمة الأكاديمية القصيرة الأمد تساعد في تقليل الضغط الأكاديمي على الطلبة وتحسين استيعاب المحتوى. كما أكدت دراسة Mahgoub and AlZahrani (2023) في السياق السعودي أن نظام الفصول الثلاثة أدى إلى تعزيز قدرة الإدارات التعليمية على إعادة هيكلة الجداول بشكل مرن، بما يتوافق مع طبيعة المقررات وسرعة إنجازها. وبالمثل، أوضحت دراسة Ismail & Tan (2020) أن التقسيم الزمني الثلاثي يسهم في تقليل الفاقد التعليمي الناتج عن الإجازات المطولة ويمنح فرصًا أكبر لإعادة تدريس المهارات الصعبة. مع ذلك، فإن العبارة: "يساعدني جدول الفصول الثلاثة في تنظيم مسؤولياتي الأكاديمية والمنزلية" جاءت في مرتبة متأخرة، وهو ما قد يعكس وجود صعوبات تواجه بعض الطلبة في المواءمة بين الالتزامات الأسرية والمهام الدراسية، خاصة في ظل قصر فترات الراحة بين الفصول. وقد دعمت دراسة Rao et al. (2021) هذا الطرح، مشيرة إلى أن الجدولة المكثفة قد تحد من مشاركة الطلبة في الأنشطة اللامنهجية والتنمية الذاتية، مما يضعف قدرتهم على التوازن بين الحياة الأكاديمية والشخصية. تُظهر هذه النتائج توافقًا جزئيًا مع الأدبيات، حيث يتجلى الأثر الإيجابي على التنظيم الأكاديمي للجداول، في حين تبقى التحديات الاجتماعية والزمانية قائمة لدى بعض الشرائح الطلابية.

الفرضية الثالثة: يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين نظام الفصول الدراسية الثلاثة وقدرة أولياء الأمور على متابعة ودعم الأداء الأكاديمي لأبنائهم. أظهرت نتائج الدراسة أن العبارة "يستطيع أولياء أموري متابعة تقدمي الأكاديمي بشكل منتظم في ظل النظام الجديد" جاءت في المرتبة الأولى من حيث متوسط التقييم، وهو ما يشير إلى فاعلية النظام في تعزيز قنوات التواصل بين المدرسة والأسرة. ويمكن تفسير هذا الارتباط بانتشار الأدوات الرقمية التي أتاحت للأسر متابعة أداء أبنائهم بمرونة، مثل منصة "مدرستي" التي أظهرت نتائجها الإيجابية في تسهيل الاتصال المباشر مع المعلمين، وجدولة المهام، واستعراض تقارير الأداء. وقد دعمت دراسة Alabdulaziz and Al-Hammadi (2024) هذه النتيجة، حيث أوضحت أن استخدام التقنيات التعليمية الرقمية في المدارس السعودية ساهم في تمكين أولياء الأمور من المتابعة المنتظمة. كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع ما توصل إليه Collinan and Bezzidou (2021)، اللذان أكدا أن تعزيز مشاركة أولياء الأمور عبر أدوات إلكترونية للتقييم والمتابعة يسهم في تحسين المخرجات التعليمية للطلبة في الأنظمة الحديثة. ورغم ذلك، جاءت العبارة "يشعر والديّ بأن النظام الجديد يمنحهم رؤية أوضح لمستواي الأكاديمي" في المرتبة الأخيرة، ما يشير إلى تحدٍّ مستمر في إدراك بعض أولياء الأمور للآليات التقييمية وطرق تفسير مؤشرات الأداء، خاصة لمن يفتقرون إلى الخلفية التقنية أو التربوية. وقد أشارت دراسة Hay et al. (2025) إلى ضرورة تقديم برامج إرشادية وتوعوية لأولياء الأمور تساعدهم على فهم طبيعة الفصول القصيرة وآلية تحليل تقارير التحصيل الأكاديمي. وتعكس هذه النتائج توافقًا جزئيًا مع الأدبيات السابقة؛ إذ تؤكد فعالية أدوات المتابعة الرقمية ضمن النظام، لكنها في الوقت نفسه تبرز فجوة معرفية بحاجة إلى تدخلات تثقيفية.

الفرضية الرابعة: يؤدي تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة إلى زيادة عدد الأنشطة التطبيقية في المختبرات وورش العمل، مما يسهم في تنمية المهارات العملية لدى الطلاب. أظهرت نتائج الدراسة تأييدًا نسبيًا من المشاركين لفكرة أن نظام الفصول الدراسية الثلاثة أتاح فرصًا

إضافية للتجريب والتطبيق العملي، حيث عكست تقييماتهم الإيجابية إدراكهم لأثر تكرار الجلسات التطبيقية على تحسين مهاراتهم العملية. ويرتبط هذا التحسن بما يتيحه النظام من توزيع زمني مرن يضاعف من فرص إعادة التجربة، ويقلل الفجوة بين الجوانب النظرية والتطبيقية. تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه Lui et al. (2020) الذين أوضحوا أن إعادة توزيع الحصص العملية على فترات أقصر ومتكررة ضمن نظم الفصل القصير يساهم في ترسيخ المهارات، خاصة في السياقات التكنولوجية والعلمية التي تتطلب الممارسة المستمرة. غير أن العبارة "أستفيد بشكل كافٍ من التفاعل العملي داخل المختبرات" جاءت في أدنى مرتبة بين العبارات، ما يدل على وجود تحديات تتعلق بجودة التطبيق العملي، وليس فقط تكراره. ويمكن تفسير ذلك بعدم كفاية الوقت المتاح داخل الجلسة العملية الواحدة، أو ضعف البنية التحتية والمعدات المخصصة للتطبيق العملي. وقد أشار Alshammari (2023) إلى أن النظام الفصلي القصير دون دعم مرافق وتجهيزات كافية قد يؤدي إلى تجارب سطحية لا تعزز الفهم العميق ولا تنمي الكفاءة التطبيقية كما هو مأمول. وعليه، فإن النتائج تدعم الفرضية جزئيًا؛ إذ تؤكد ارتفاع عدد فرص التطبيق، لكنها في الوقت ذاته تبرز ضرورة تعزيز البنية التحتية للمختبرات وتطوير إستراتيجيات التدريس العملي بما يحقق الاستفادة القصوى من النظام الجديد.

الفرضية الخامسة: أسهم نظام الفصول الدراسية الثلاثة في تحسين ملاءمة وكفاءة أساليب التقييم والاختبارات لتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب. أظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين عبّروا عن تصور إيجابي نسبي تجاه عدالة نظام التقييم في ظل تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة، حيث جاءت العبارة "يعكس نظام التقييم الحالي أدائي الفعلي بشكل عادل" في المرتبة الأعلى من حيث متوسط التقييمات. ويُشير ذلك إلى وجود قبول عام بين الطلبة لآليات التقييم الجديدة التي قد تكون أكثر تنوعًا وشمولية. ويؤكد ذلك ما أورده Elliot and Woodward (2007)، اللذان ربطا بين تنوع أدوات التقييم وارتفاع مصداقية مخرجات التعليم، من خلال تعزيز قدرة النظام على تمثيل الأداء الفعلي للطلبة بصورة أدق. مع ذلك، فإن العبارة "يحفزني نظام الامتحانات في نموذج الفصول الثلاثة على الاستمرار في التعلم" حصلت على أدنى متوسط، ما يعكس وجود تحديات تتعلق بضغط التكرار في الجداول الزمنية، وتتابع الاختبارات بشكل متقارب. وقد بينت Collins and Cassill (2022) أن التحفيز الأكاديمي يتأثر بالتوازن بين فترات الدراسة والراحة، حيث أن الضغط المستمر قد يؤدي إلى إرهاق معرفي ونفسي، ما يعيق الحافز الذاتي نحو التعلم المستمر. عند النظر إلى النتائج الكمية بشكل شمولي، تُظهر المتوسطات الحسابية للعبارات المرتبطة بفرضيات الدراسة معدلات مقبولة تتراوح بين 3.6 و4.1، مما يدل على وجود اتجاهات إيجابية ملحوظة في تصورات المشاركين. إلا أن نتائج تحليل الانحدار وتحليل التباين أوضحت أن المتغيرات المستقلة مجتمعة لم تفسر سوى نسبة ضئيلة من التباين في متغير التحصيل الأكاديمي ($R^2 \approx 0.0009$). ويُفسر ذلك بكون الأداة البحثية اعتمدت على استجابات مباشرة من الطلبة قد تعكس تصورات لحظية بدلاً من مؤشرات أداء فعلية. كما أن تجانس العينة من حيث المرحلة الدراسية والبيئة المدرسية ربما أدى إلى انخفاض التباين الإحصائي، ما قلل من فعالية النموذج التفسيري. وبناءً عليه، فإن هذه الفجوة بين النتائج الوصفية والتحليلية لا تُعد تناقضًا منهجيًا، بل توضح أن قوة التأثير المدركة لا تعني بالضرورة وجود علاقة تفسيرية قوية عند التحليل الإحصائي المتقدم. ولهذا يُوصى باعتماد وصف "اتجاهات دالة في تصورات المشاركين" بدلاً من "أدلة مباشرة على صحة الفرضيات"، لا سيما أن بعض المتوسطات كانت متوسطة وليست مرتفعة بدرجة كافية للحسم. على سبيل المثال، سجلت عبارة "ساهم النظام الجديد في تقليل تعثراتي الأكاديمية" متوسطًا دون 3.7، وهو ما يُشير إلى أن تصور التحسن في الأداء لا يرتبط بالضرورة بانخفاض التعثرات، بل ربما يعود إلى عوامل آنية كتنوع أساليب التقييم أو تحسن الإشراف، وليس هيكل النظام ذاته. وتدعم هذا التفسير دراسة Kim et al. (2019) التي أوضحت أن العلاقة بين هيكل النظام والتحصيل الأكاديمي تعتمد على التكامل بين الدعم المؤسسي وتخطيط المنهج. من جهة أخرى، تشير نتائج الدراسة إلى أهمية السياق المحلي السعودي في تفسير تلك التصورات، إذ إن استخدام أدوات تقييم رقمية مثل منصة "مدرستي"، والبنية التنظيمية للعام الدراسي، كلها تؤثر في إدراك جودة النظام. كما نبّه Alshammari (2023) إلى أن ضيق الفترات بين الفصول في بعض المناطق التعليمية قد يُضعف فرص الاستعداد الكافي للامتحانات، مما يؤثر على فعالية نظام التقييم. عند مقاربة هذه النتائج مع الدراسات السابقة، يظهر توافق جزئي مع ما أشار إليه Almarghlani et al. (2022) حول دور النظام في دعم استمرارية العملية التعليمية. إلا أن دراسات حديثة مثل Bostwick, Fischer, & Lang (2022) و Hatlevik et al. (2024) شددت على أن نجاح هذا النوع من النظم مشروط بتوفير دعم تربوي متكامل، وتمكين المعلمين من تصميم إستراتيجيات تقييم مرنة، وتكييف المحتوى الدراسي بما يتناسب مع الدورة الزمنية المكثفة. إن التباين بين هذه النتائج يدعو إلى الحذر في التعميم، ويُبرز الحاجة لدراسات مستقبلية تعتمد على مقاييس متعددة (كالأداء الفعلي والنتائج السنوية)

إلى جانب التصورات الذاتية، لضمان تفسير أكثر شمولاً لفعالية نظام الفصول الثلاثة على أساليب التقييم والتعلم.

6 الاستنتاج

في ضوء النتائج المستخلصة من مجموعة من التحليلات الإحصائية، يمكن الاستنتاج بأن الفرضيات الخمس المتعلقة بأثر تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة على العملية التعليمية قد حظيت بدعم مبدئي من خلال التحليل الوصفي واختبار (T-Test). فقد أظهرت جميع المجالات الخمسة متوسطات حسابية إيجابية تجاوزت القيمة النظرية المحايدة (3.00)، مع قيم دلالة إحصائية ($p < 0.05$)، مما يدعم رفض فرضيات العدم وقبول الفرضيات البديلة التي تشير إلى وجود أثر إيجابي مدرك من قِبل عينة الدراسة. ومع ذلك، أظهر التحليل المتعمق باستخدام نماذج الانحدار وتحليل التباين (ANOVA) أن هذه الفرضيات لم تحظَ بدعم إحصائي قوي فيما يتعلق بالعلاقات السببية بين المتغيرات المستقلة الأربعة (إدارة الوقت، متابعة أولياء الأمور، المهارات العملية، وملاءمة أساليب التقييم) والمتغير التابع (التحصيل الأكاديمي). إذ تجاوزت جميع قيم P الخاصة بهذه المتغيرات عتبة الدلالة (0.05)، وسجل معامل التحديد (R^2) قيمة قريبة من الصفر، مما يشير إلى فشل النموذج في تفسير التباين في التحصيل الأكاديمي. تضع هذه النتائج موضع تساؤل مدى إمكانية قبول الفرضيات بشكل قاطع، على الرغم من الاتجاهات الإيجابية العامة التي أظهرتها استجابات المشاركين. ويُشير هذا التباين بين نتائج التحليل الوصفي والتحليل الاستدلالي إلى أنه، رغم وجود تصورات إيجابية واسعة لدى المعلمين والطلاب وأولياء الأمور تجاه نظام الفصول الثلاثة، خصوصًا فيما يتعلق بتنظيم الجداول، ومشاركة أولياء الأمور، وجودة التقييم، والتعلم التفاعلي، فإن هذه التصورات لا تُترجم بالضرورة إلى أثر إحصائي مباشر وملموس على التحصيل الأكاديمي في ظل النموذج التحليلي المستخدم. قد يُعزى ذلك إلى أن تأثير النظام إما غير مباشر أو يتوسطه متغيرات لم يتم قياسها في هذه الدراسة، مثل أساليب التدريس، بيئة الصف، أو الدعم الإداري. وبناءً عليه، تُشير الاستجابة العامة لأسئلة الدراسة الرئيسة إلى وجود مستوى عام من الرضا والثقة لدى عينة الدراسة فيما يخص فاعلية النظام في تحسين بعض الأبعاد التعليمية. إلا أن هذا لا يمكن اعتباره حاسمًا أو شاملًا من منظور كمي بحت. لذا، يُوصى بإجراء دراسات مستقبلية تستخدم أدوات تحليل أكثر شمولاً مثل نماذج المعادلات الهيكلية (SEM) لاستكشاف الأبعاد السببية الكامنة، بالإضافة إلى توسيع نطاق المتغيرات المدروسة لتشمل عناصر بيئة التعلم، وإستراتيجيات التدريس، والبنية التحتية، بما يعزز الدقة التفسيرية ويوفر فهماً شاملاً لدور النظام في تحسين جودة التعليم في المملكة العربية السعودية.

7 التوصيات

استنادًا إلى نتائج هذه الدراسة، يتم تقديم مجموعة من التوصيات الإستراتيجية لتعزيز فاعلية نظام الفصول الدراسية الثلاثة في التعليم العام السعودي. تتمثل التوصية الرئيسة في تعزيز الجوانب العملية للتجربة التعليمية من خلال زيادة فرص التعلم التجريبي والتطبيقي، وتحسين بيئة المختبرات وورش العمل لدعم تطوير المهارات العملية للطلاب بشكل أفضل. بالتوازي مع ذلك، يُعد إصلاح جداول التقييم أمرًا بالغ الأهمية لتخفيف الضغوط الزمنية التي يواجهها الطلاب ضمن الهيكل الحالي. يُوصى بوضع جداول تقييم أكثر مرونة وفردية، بحيث تتيح للطلاب الوقت الكافي للمراجعة والتعلم الذاتي. كذلك، ينبغي تعزيز العلاقة بين المدرسة والأسرة من خلال تطوير قنوات اتصال أكثر كفاءة تدعم المتابعة المنتظمة للأداء الأكاديمي وتُعزز بيئة تعليمية تشاركية. ومن الناحية التربوية، تُبرز الدراسة أهمية التنمية المهنية للمعلمين، لاسيما في تزويدهم بإستراتيجيات تقييم متنوعة وقابلة للتكيف تتماشى مع وتيرة وفلسفة نظام الفصول الثلاثة. وبالنظر إلى تعقيد وجدّة نموذج الفصول الثلاثة، تُحدد الدراسة عدة اتجاهات للبحوث المستقبلية؛ بما في ذلك إجراء دراسات مقارنة بين نظام الفصول الثلاثة ونظام الفصلين التقليدي لتحديد المزايا والقيود النسبية في البيئات التعليمية المختلفة. علاوة على ذلك، فإن استكشاف الأثر النفسي والتحفيزي للنظام على الصحة النفسية للطلاب ودافعهم الذاتي سيوفر رؤى حاسمة حول الأبعاد الإنسانية للإصلاح التعليمي. كما يُعدّ بحث كيفية استجابة الطلاب من الفئات العمرية المختلفة واستفادتهم من نموذج الفصول الثلاثة، لا سيما في مواد مثل الرياضيات والعلوم واللغات، مجالًا بحثيًا ذا أهمية خاصة. كذلك، هناك حاجة إلى دراسات طولية لتقييم الآثار التراكمية للنظام عبر عدة سنوات دراسية وربط مخرجاته بالمؤشرات الوطنية ومعايير التقييم الموحدة. وأخيرًا، يُوصى بتوسيع نطاق البحث ليشمل مناطق مختلفة داخل المملكة أو المقارنة مع الدول التي اعتمدت نظمًا مماثلة، بهدف تقديم فهم أعمق وأكثر تنوعًا لفاعلية النظام في سياقات ثقافية ومؤسسية متعددة. وأخيرًا، تدعو الدراسة إلى إجراء تقييمات منهجية ودورية لنظام الفصول الثلاثة لضمان بقائه متوافقًا مع ديناميكيات السياق التعليمي المتطور واستمراره في تقديم مخرجات تعليمية عالية الجودة.

8 المراجع العربية

أحمد، أحمد. (2023). أثر نظام الفصول الدراسية الثلاثة على التحصيل الأكاديمي في التعليم العام. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 20(1)، 123–145.

السويل، أحمد محمد إبراهيم. (2024). تصورات المعلمين تجاه تطبيق نظام الفصول الدراسية الثلاثة على الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 17(2)، 621–640.

الفهيد، نورة، والشنواني، سلطان. (2024). تحديات تطبيق النظام الثلاثي في مرحلة رياض الأطفال: دراسة ميدانية. مجلة التربية والطفولة، 6(2)، 77–103.

الشمري، عبد الله بن فهد. (2023). تحديات تدريس المواد العملية في ظل نظام الفصول المكثفة: دراسة ميدانية على معلمي المرحلة المتوسطة. مجلة جامعة القصيم للعلوم التربوية.

الشمري، رائد محمد. (2023). تقييم نظام الفصول الدراسية الثلاثة من وجهة نظر الطلبة والمعلمين في منطقة حائل. المجلة السعودية للدراسات التربوية، 11(3)، 201–224.

العبدالعزيز، فهد بن محمد، والحمادي، راشد بن عبد الرحمن. (2024). فاعلية المنصات التعليمية الرقمية في تعزيز تواصل أولياء الأمور مع المدرسة: دراسة على منصة "مدرستي". المجلة السعودية لتقنيات التعليم.

العبدالعزيز، محمد، والحمادي، عبد الرحمن. (2024). دور منصة مدرستي في تعزيز التواصل بين أولياء الأمور والمدرسة في ظل نظام الفصول الثلاثة. المجلة الخليجية للتربية، 9(1)، 88–109.

المرغلاني، خالد بن عبد الله، القحطاني، عبد العزيز، الزهراني، سامي، القحطاني، هيثم، والحاج، سعود. (2022). التحول إلى النظام الثلاثي في التعليم العالي: دراسة حالة في جامعة الملك عبدالعزيز. مجلة التخطيط الاستراتيجي، 5(2)، 173–186.

الربيعان، فهد محمد. (2022). تأثير ضغط الجداول الدراسية في نظام الفصول الثلاثة على جودة تدريس الدراسات الاجتماعية. مجلة دراسات تربوية، 8(2)، 150–174.*

Romanized references

Ahmad, Ahmad. (2023). The Effect of the Three-Semester System on Academic Achievement in General Education (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 20(1), 123–145.

Al-Suwail, Ahmad Muhammad Ibrahim. (2024). Teachers' Perceptions toward Implementing the Three-Semester System for Students with Learning Difficulties (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, 17(2), 621–640.

Al-Fuhaid, Noura, and Al-Shanwani, Sultan. (2024). Challenges of Implementing the Three-Semester System in Kindergarten: A Field Study (in Arabic). Journal of Education and Childhood, 6(2), 77–103.

Al-Shammari, Abdullah bin Fahd. (2023). Challenges of Teaching Practical Subjects under the Intensive Semester System: A Field Study among Intermediate School Teachers (in Arabic). Journal of Qassim University for Educational Sciences.

Al-Shammari, Raed Muhammad. (2023). Evaluation of the Three-Semester System from the Perspective of Students and Teachers in Hail Region (in Arabic). Saudi Journal of Educational Studies, 11(3), 201–224.

Al-Abdulaziz, Fahd bin Muhammad, and Al-Hammadi, Rashid bin Abdulrahman. (2024). Effectiveness of Digital Educational Platforms in Enhancing Parent–School Communication: A Study on the "Madrasti" Platform (in Arabic). Saudi Journal of Educational Technology.

Al-Abdulaziz, Muhammad, and Al-Hammadi, Abdulrahman. (2024). The Role of the Madrasti Platform in Enhancing Communication between Parents and Schools under the Three-Semester System (in Arabic). Gulf Journal of Education, 9(1), 88–109.

Al-Marghalani, Khalid bin Abdullah, Al-Qahtani, Abdulaziz, Al-Zahrani, Sami, Al-Qahtani, Haitham, and Al-Hajj, Saud. (2022). Transition to the Three-Semester System in Higher Education: A Case Study at King Abdulaziz University (in Arabic). Journal of Strategic Planning, 5(2), 173–186.

Al-Rubaiyan, Fahd Muhammad. (2022). The Impact of Compressed Class Schedules in the Three-Semester System on the Quality of Teaching Social Studies (in Arabic). Journal of Educational Studies, 8(2), 150–174.

References

Bostwick, V., Fischer, S., & Lang, M. (2022). Compressed school calendars and student achievement: Evidence from district reforms. Educational Evaluation and Policy Analysis, 44(1), 120–145. https://doi.org/10.3102/01623737211038940

Bostwick, V., Fischer, S., & Lang, M. (2022). Semesters or quarters? The effect of the academic calendar on postsecondary student outcomes. American Economic Journal: Economic Policy, 14(1), 40–80.

Collins, M. L., & Cassill, D. L. (2022). Rethinking assessment to promote student motivation in higher education. American Psychological Association Review, 77(2), 135–149. https://doi.org/10.1037/rev0000300

Collins, S., & Cassill, D. (2022). Cognitive pressure and student motivation under short-term academic models. American Psychological Association Annual Report, 94–111.

Cullinan, J., & Bezuidenhout, R. (2021). Parental involvement in remote learning environments: Digital engagement and equity. Computers & Education, 168, 104212. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104212

Elliot, S. N., & Woodward, J. (2007). Improving validity of student evaluation through multiple assessments. Educational Measurement: Issues and Practice, 26(2), 3–12. https://doi.org/10.1111/j.1745-3992.2007.00088.x

Elliott, J., & Woodward, W. (2007). The role of assessment methods in enhancing academic fairness. Journal of Educational Measurement, 44(3), 201–219.

Erdősné Tóth, E., Szűcs, Z., & Józsa, K. (2009). Development of practical skills in science education. International Journal of Science Education, 31(17), 2347–2369.

Gani, A., & Sartika, D. (2020). The effectiveness of short-term academic systems on secondary education scheduling. Asian Journal of Educational Research, 8(1), 55–69.

Ganih, A. A., & Sartika, Y. A. (2020). Curriculum reorganization and time management in short-term academic calendars. Journal of Educational Research and Practice, 10(3), 205–217. https://doi.org/10.5590/JERAP.2020.10.3.15

Hai, J., Wu, C., & Choi, E. (2025). Parent training for digital grade platforms: Bridging communication gaps in hybrid school systems. Teaching and Teacher Education, 125, 104092. https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104092

Hatlevik, I. K. R., Guðmundsdóttir, G. B., & Loi, M. (2024). Field-based teacher education in Norway: Integration of theory and practice through distributed semesters. Scandinavian Journal of Educational Research, 68(2), 145–162.

Hatlevik, I. K. R., Guðmundsdóttir, G. B., & Ottestad, G. (2024). School leaders' practices for integrating flexible scheduling and digital learning environments. International Journal of Educational Management, 38(2), 225–239. https://doi.org/10.1108/IJEM-12-2023-0564

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.

Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

Kim, H. Y., Lee, S. Y., & Park, J. H. (2019). Academic support and curriculum density in trimester school systems: Challenges to sustainable learning. Asia Pacific Education Review, 20(4), 619–631. https://doi.org/10.1007/s12564-019-09601-8

Kim, M., & Yoo, H. (2024). Assessing the impact of "free semester" policy on Korean middle school students' academic stress. Korean Journal of Educational Evaluation, 38(1), 72–98.

Louie, D. W., Richards, D. R., & Leong, W. K. (2020). Practical skills development in condensed laboratory sessions: A case study in engineering education. Journal of Science Education and Technology, 29(6), 837–848. https://doi.org/10.1007/s10956-020-09850-w

Rao, D. P., Garcia, J., & Nunes, T. (2021). Balancing academics and extracurriculars: The impact of short academic breaks on student engagement. Journal of School Leadership, 31(4), 425–443. https://doi.org/10.1177/10526846211031459

Shin, J. (2022). Academic satisfaction in trimester systems: A Malaysian case study. International Journal of Higher Education, 11(2), 47–63.

Wang, X., Lee, Y., & Chen, L. (2022). Linking theoretical instruction to practical outcomes in semester-based versus trimester-based learning. Education Policy Analysis Archives, 30(5), 150–178.

Zawacki-Richter, O., Bond, M., Marin, V. I., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence in education: Learning, teaching, and ethics. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16(1), 39.